Bildung auf einen Blick 2020

OECD-INDIKATOREN



OECD

wbv

Bildung auf einen Blick 2020
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 2020: OECD Indicators
Regards sur l'éducation 2020: Les indicateurs de l'OCDE
© 2020 OECD
Alle Rechte vorbehalten

© 2020 Bundesministerium für Bildung und Forschung, Deutschland für die deutsche Übersetzung

© 2020 wbv Media für diese deutsche Ausgabe
Veröffentlicht in Absprache mit der OECD, Paris

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



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

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

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

Dieses Dokument sowie die darin enthaltenen Daten und Karten berühren weder den völkerrechtlichen Status von Territorien noch die Souveränität über Territorien, den Verlauf internationaler Grenzen und Grenzlinien sowie den Namen von Territorien, Städten oder Gebieten.

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

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

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

Vorwort

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

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

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

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

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

Inhalt

Editorial 11

Einleitung: Die Indikatoren und ihr konzeptioneller Rahmen 15

Hinweise für den Leser 22

Executive Summary 29

Jugend und das bildungspolitische Ziel der Agenda 2030 34

Kapitel A Bildungsergebnisse und Bildungserträge 45

Indikator A1 Über welche Bildungsabschlüsse verfügen Erwachsene? 47
Tabelle A1.1 Bildungsstand 25- bis 64-Jähriger (2019) 61
Tabelle A1.2 Entwicklung des Bildungsstands 25- bis 34-Jähriger, nach Geschlecht (2009 und 2019) 62
Tabelle A1.3 Bildungsstand 25- bis 34-Jähriger und 55- bis 64-Jähriger, nach Ausrichtung des Bildungsgangs (2019) 63

Indikator A2 Der Übergang vom (Aus-)Bildungssystem zum Erwerbsleben: Wo sind die 15- bis 29-Jährigen von heute? 65
Tabelle A2.1 Anteil 18- bis 24-Jähriger (in %), die sich in Ausbildung bzw. nicht in Ausbildung befinden, nach Erwerbsstatus (2019) 78
Tabelle A2.2 Entwicklung des Anteils junger Erwachsener (in %), die sich in Ausbildung bzw. nicht in Ausbildung befinden, nach Altersgruppe und Erwerbsstatus (2009 und 2019) 79
Tabelle A2.3 Junge Erwachsene mit einem Abschluss im Sekundarbereich II, die sich in Ausbildung bzw. nicht in Ausbildung befinden, beschäftigt bzw. nicht beschäftigt sind, nach Zahl der Jahre seit dem Abschluss (2018) 80

Indikator A3 Wie beeinflusst der Bildungsstand die Erwerbsbeteiligung? 81
Tabelle A3.1 Beschäftigungsquoten 25- bis 64-Jähriger, nach Bildungsstand (2019) 97
Tabelle A3.2 Entwicklung der Beschäftigungsquoten 25- bis 34-Jähriger, nach Bildungsstand und Geschlecht (2009 und 2019) 98
Tabelle A3.3 Beschäftigungsquoten, nach Bildungsstand und Altersgruppe (2019) 99
Tabelle A3.4 Erwerbslosen- und Nichterwerbsquoten 25- bis 34-Jähriger, nach Bildungsstand (2019) 100
Tabelle A3.5 Beschäftigungsquoten junger Erwachsener, die in den letzten Jahren ihren Abschluss erzielt haben, nach Bildungsstand und Jahren seit Abschluss (2018) 101

Indikator A4 Welche Einkommensvorteile lassen sich durch Bildung erzielen? 103
Tabelle A4.1 Relative Erwerbseinkommen von Beschäftigten, nach Bildungsstand (2018) 118
Tabelle A4.2 Niveau der Erwerbseinkommen in Relation zum Median der Erwerbseinkommen, nach Bildungsstand (2018) 119
Tabelle A4.3 Erwerbseinkommen von Frauen als Prozentsatz der Erwerbseinkommen von Männern, nach Bildungsstand und Altersgruppe (2018) 120
Tabelle A4.4 Relative Erwerbseinkommen von Beschäftigten, nach Bildungsstand und Alter (2018) 121

Indikator A5 **Welche finanziellen Anreize bestehen für Investitionen in Bildung?** 123
Tabelle A5.1 Private Kosten und privater Nutzen für einen Mann, der einen Abschluss im Sekundarbereich II erwirbt (2017) 141
Tabelle A5.2 Private Kosten und privater Nutzen für eine Frau, die einen Abschluss im Sekundarbereich II erwirbt (2017) 142
Tabelle A5.3 Staatliche Kosten und staatlicher Nutzen bei einem Mann, der einen Abschluss im Sekundarbereich II erwirbt (2017) 143
Tabelle A5.4 Staatliche Kosten und staatlicher Nutzen bei einer Frau, die einen Abschluss im Sekundarbereich II erwirbt (2017) 144

Indikator A6 **Was sind die gesamtgesellschaftlichen Auswirkungen von Bildung?** 145
Tabelle A6.1 Anteil 15-jähriger Schüler (in %), die angaben, mindestens ein paarmal pro Monat von verschiedenen Formen des Mobbings betroffen zu sein, nach Bildungsstand der Eltern (2018) 161
Tabelle A6.2 Anteil 15-jähriger Schüler (in %), die Aussagen zu Mobbing zustimmten bzw. voll und ganz zustimmten, nach Bildungsstand der Eltern (2018) 163
Tabelle A6.3 Politisches Engagement, nach Bildungsstand (2016 bzw. 2018) 164

Indikator A7 **Inwieweit nehmen Erwachsene gleichberechtigt an formaler und nicht formaler Weiterbildung teil?** 165
Tabelle A7.1 Anteil erwachsener Beschäftigter, die an nicht formalen Weiterbildungsmaßnahmen teilnehmen, nach Unternehmensgröße, Wirtschaftsbereich, Bezug zum Beruf und Arbeitgeberfinanzierung (2016) 181
Tabelle A7.2 Teilnahmestunden pro Jahr an formaler und/oder nicht formaler Weiterbildung, nach Bildungsstand (2016) 182
Tabelle A7.3 Jährliche Ausgaben für Weiterbildungsmaßnahmen nach Unternehmensgröße (2015) 183

Kapitel B **Bildungszugang, Bildungsbeteiligung und Bildungsverlauf** 185

Indikator B1 **Wer nimmt an Bildung teil?** 187
Tabelle B1.1 Bildungsbeteiligung, nach Altersgruppe (2005, 2010 und 2018) 199
Tabelle B1.2 Bildungsbeteiligung 15- bis 19-Jähriger und 20- bis 24-Jähriger im Sekundar- und Tertiärbereich (in %), nach Bildungsbereich (2018) 200
Tabelle B1.3 Bildungsbeteiligung von über 24-Jährigen im Sekundar- und Tertiärbereich (in %), nach Bildungsbereich (2018) 201

Indikator B2 **Welche Systeme zur frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung gibt es weltweit?** 203
Tabelle B2.1 Bildungsbeteiligung von Kindern unter 3 Jahren in frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) (in %), nach Art des Angebots und Alter (2005, 2010 und 2018) 223
Tabelle B2.2 Bildungsbeteiligung in frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) und im Primarbereich (in %), nach Alter (2005, 2010 und 2018) 224
Tabelle B2.3 Bildungsbeteiligung in frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung (ISCED 0) in privaten Bildungseinrichtungen, Kinder-Fachkräfte-Relation und häufigste Qualifikation der FBBE-Mitarbeiter (2018) 225
Tabelle B2.4 Finanzierung der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (ISCED 0) und Ausgaben für alle 3- bis 5-jährigen Kinder (2017) 226

Indikator B3 **Wer wird einen Abschluss im Sekundarbereich II erwerben?** 227
Tabelle B3.1 Erfolgsquoten im Sekundarbereich II, nach Ausrichtung des Bildungsgangs bei Beginn und Geschlecht (2018) 241

Tabelle B3.2 Anfänger im Sekundarbereich II, nach Ausrichtung des Bildungsgangs und Situation zum Ende der regulären Ausbildungsdauer (N) und nach N + 2 Jahren (in %) (2018) 242

Indikator B4 Wer wird eine Ausbildung im Tertiärbereich aufnehmen? 243
Tabelle B4.1 Anfängerquoten und Charakteristika von Erstanfängern im Tertiärbereich (2018) 262
Tabelle B4.2 Anfängerquoten und Charakteristika von Anfängern in kurzen tertiären Bildungsgängen (2018) 263
Tabelle B4.3 Anfängerquoten und Charakteristika von Anfängern in Bachelor-, Master- und Promotionsbildungsgängen (2018) 264

Indikator B5 Wer wird einen Abschluss im Tertiärbereich erwerben? 265
Tabelle B5.1 Abschlussquoten und Charakteristika von Erstabsolventen im Tertiärbereich (2018) 278
Tabelle B5.2 Absolventen des Tertiärbereichs, nach Fächergruppe (2018) 279
Tabelle B5.3 Abschlussquoten und Charakteristika von Erstabsolventen von kurzen tertiären Bildungsgängen, Bachelor-, Master-, Promotions- bzw. gleichwertigen Bildungsgängen (2018) 280

Indikator B6 Was sind die Charakteristika international mobiler Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich? 281
Tabelle B6.1 Mobilität internationaler und ausländischer Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich (2010, 2014 und 2018) 298
Tabelle B6.2 Inländische und internationale bzw. ausländische Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich, nach Fächergruppe (2018) 299
Tabelle B6.3 Mobilitätsmuster ausländischer und internationaler Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich (2018) 300

Indikator B7 Welche Systeme zur beruflichen Bildung gibt es weltweit? 301
Tabelle B7.1 Charakteristika von Schülern in berufsbildenden Bildungsgängen vom Sekundarbereich I bis zu kurzen tertiären Bildungsgängen, nach Art des Bildungsgangs, Alter und Geschlecht (2018) 324
Tabelle B7.2 Übergänge zwischen dem Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich und dem Tertiärbereich, nach Art und Ausrichtung des Bildungsgangs (2018) 326
Tabelle B7.3 Wichtigste Merkmale kombinierter schulischer und betrieblicher Bildungsgänge im Sekundarbereich II (2018) 328

Kapitel C Die in Bildung investierten Finanzressourcen 331

Indikator C1 Wie hoch sind die Ausgaben pro Bildungsteilnehmer für Bildungseinrichtungen? 337
Tabelle C1.1 Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen pro vollzeitäquivalentem Bildungsteilnehmer (2017) 351
Tabelle C1.2 Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen pro vollzeitäquivalentem Bildungsteilnehmer für eigentliche Bildungsdienstleistungen, zusätzliche Dienstleistungen und Forschung und Entwicklung (2017) 352
Tabelle C1.3 Durchschnittlicher jährlicher Anstieg der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen pro vollzeitäquivalentem Bildungsteilnehmer (2012 bis 2017) 353

Indikator C2 Welcher Teil des Bruttoinlandsprodukts wird für Bildungseinrichtungen ausgegeben? 355
Tabelle C2.1 Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP (2017) 364
Tabelle C2.2 Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP, nach Herkunft der Mittel (2017) 365

Tabelle C2.3 Index der Veränderung der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP (2005, 2012 und 2017) 366

Indikator C3 Wie groß ist der Anteil öffentlicher und privater Ausgaben im Bildungswesen? 367
Tabelle C3.1 Relativer Anteil öffentlicher, privater und internationaler Ausgaben für Bildungseinrichtungen, letztendliche Herkunft der Mittel (2017) 377
Tabelle C3.2 Relativer Anteil öffentlicher, privater und internationaler Ausgaben für Bildungseinrichtungen, nach Herkunft der Mittel und öffentlichen Transferzahlungen an den Privatsektor (2017) 378
Tabelle C3.3 Entwicklungstendenzen des Anteils öffentlicher, privater und internationaler Ausgaben für Bildungseinrichtungen (2005, 2012 und 2017) 379

Indikator C4 Wie hoch sind die öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung? 381
Tabelle C4.1 Öffentliche Gesamtausgaben für Bildung als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben (2017) 394
Tabelle C4.2 Herkunft der gesamten öffentlichen Mittel für Bildung, nach staatlicher Ebene (2017) 395
Tabelle C4.3 Index der Veränderung der öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben (2005, 2012 und 2017) 396

Indikator C5 Wie hoch sind die Bildungsgebühren im Tertiärbereich und welche öffentlichen Unterstützungsleistungen erhalten Bildungsteilnehmer? 397
Tabelle C5.1 Durchschnittliche (bzw. häufigste) jährliche Bildungsgebühren an Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs für inländische und ausländische Bildungsteilnehmer (2017/2018) 413
Tabelle C5.2 Entwicklungstendenzen und Reformen der Bildungsgebühren und der öffentlichen finanziellen Unterstützung für Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich (2007/2008 bis 2017/2018) 414
Tabelle C5.3 Öffentliche finanzielle Unterstützung für inländische Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich (2017/2018) 415

Indikator C6 Wofür werden Finanzmittel im Bereich der Bildung ausgegeben? 417
Tabelle C6.1 Laufende Ausgaben und Investitionsausgaben (in %), nach Bildungsbereich (2017) 428
Tabelle C6.2 Laufende Ausgaben (in %), nach Ausgabenkategorie (2017) 429
Tabelle C6.3 Laufende Ausgaben (in %), nach Ausgabenkategorie und Art der Bildungseinrichtung (2017) 430

Kapitel D Lehrkräfte, das Lernumfeld und die Organisation von Schulen 431

Indikator D1 Wie variiert die von Schülern im Klassenzimmer verbrachte Zeit im Laufe der Jahre? 433
Tabelle D1.1 Unterrichtszeit während der allgemeinen Schulpflicht im Primarbereich (2011, 2014 bis 2019) 453
Tabelle D1.2 Unterrichtszeit während der allgemeinen Schulpflicht im allgemeinbildenden Sekundarbereich I (2011, 2014 bis 2019) 454
Tabelle D1.3 Unterrichtszeit pro Fach während der allgemeinen Schulpflicht im Primarbereich (2014 und 2019) 455
Tabelle D1.4 Unterrichtszeit pro Fach während der allgemeinen Schulpflicht im allgemeinbildenden Sekundarbereich I (2014 und 2019) 456

Indikator D2 **Wie ist die Schüler-Lehrkräfte-Relation und wie groß sind die Klassen?** 457
Tabelle D2.1 Lernende-Lehrende-Relation in Bildungseinrichtungen, nach Bildungsbereich (2018) 471
Tabelle D2.2 Schüler-Lehrkräfte-Relation, nach Art der Bildungseinrichtung (2018) 472
Tabelle D2.3 Durchschnittliche Klassengröße nach Art der Bildungseinrichtung (2018) und Index der Veränderung zwischen 2005 und 2018 473

Indikator D3 **Wie hoch sind die Gehälter der Lehrkräfte und Schulleitungen?** 475
Tabelle D3.1 Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter von Lehrkräften, basierend auf der häufigsten Qualifikation, zu unterschiedlichen Zeitpunkten der beruflichen Laufbahn (2019) 504
Tabelle D3.2 Tatsächliche Gehälter von Lehrkräften und Schulleitungen im Verhältnis zu den Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich (2019) 505
Tabelle D3.3 Durchschnittliche tatsächliche Gehälter von Lehrkräften und Schulleitungen (2019) 506
Tabelle D3.4 Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Mindest-/Höchstgehälter von Schulleitungen, basierend auf der Mindestqualifikation (2019) 507

Indikator D4 **Wie viel Zeit unterrichten und arbeiten Lehrkräfte und Schulleitungen?** 509
Tabelle D4.1 Unterrichtszeit von Lehrkräften (2019) 530
Tabelle D4.2 Arbeitszeit von Lehrkräften (2019) 531
Tabelle D4.3 Aufgaben von Lehrkräften, nach Bildungsbereich (2019) 532
Tabelle D4.4 Sonstige Pflichten von Lehrkräften, nach Bildungsbereich (2019) 533
Tabelle D4.5 Arbeitszeit von Schulleitungen (2019) 534

Indikator D5 **Wie ist die Zusammensetzung der Lehrerschaft?** 535
Tabelle D5.1 Geschlechterstruktur der Lehrerschaft (2018) 547
Tabelle D5.2 Geschlechterstruktur der Lehrerschaft, nach Altersgruppe (2018) und Anteil der weiblichen Lehrkräfte für alle Altersgruppen (2005 und 2018) 548
Tabelle D5.3 Altersstruktur der Lehrerschaft (2018) 549

Anhang 1 **Merkmale der Bildungssysteme** 551

Tabelle X1.1 Typisches Abschlussalter, nach Bildungsbereich (2018) 552
Tabelle X1.2 Typisches Eintrittsalter, nach Bildungsbereich (2018) 553
Tabelle X1.3 Für die Berechnung der Indikatoren verwendete Haushaltsjahre und Berichtsjahre für Bildungsgänge, OECD-Länder 554
Tabelle X1.4 Für die Berechnung der Indikatoren verwendete Haushaltsjahre und Berichtsjahre für Bildungsgänge, Partnerländer 555
Tabelle X1.5 Alter der Schüler zu Beginn und Ende der Schulpflicht und nach Bildungsbereich (2018) 556

Anhang 2 **Statistische Bezugsdaten** 557

Tabelle X2.1 Grundlegende statistische Bezugsdaten (zu jeweiligen Preisen) (Referenzzeiträume: Kalenderjahr 2005, 2012, 2015 und 2017) 558
Tabelle X2.2 Grundlegende statistische Bezugsdaten (Referenzzeiträume: Kalenderjahr 2005, 2012, 2015 und 2017) 559
Tabelle X2.3 Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter von Fachkräften im Elementarbereich (ISCED 02) und Lehrkräften im Primarbereich zu unterschiedlichen Zeitpunkten der beruflichen Laufbahn, für Lehrkräfte mit der häufigsten Qualifikation zum jeweiligen Zeitpunkt (2019) 560

Tabelle X2.4 Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter von Lehrkräften im Sekundarbereich zu unterschiedlichen Zeitpunkten der beruflichen Laufbahn, für Lehrkräfte mit der häufigsten Qualifikation zu dem jeweiligen Zeitpunkt (2019) 561
Tabelle X2.5 Entwicklung der durchschnittlichen tatsächlichen Gehälter von Lehrkräften, in Landeswährung (2000, 2005, 2010 bis 2019) 562
Tabelle X2.6 Statistische Bezugsdaten zur Berechnung der Gehälter von Lehrkräften (2000, 2005 bis 2019) 564
Tabelle X2.7 Lehrkräfte nach Mindest- bzw. häufigster Qualifikation und Bildungsbereich (2019) 565
Tabelle X2.8 25- bis 64-jährige Lehrkräfte nach Bildungsbereich und Bildungsstand (2019) 566
Tabelle X2.9 25- bis 64-jährige Schulleitungen nach Bildungsbereich und Bildungsstand (2019) 567

Anhang 3 Quellen, Methoden und technische Hinweise 569

Mitwirkende an dieser Publikation 571

Education Indicators in Focus 577

Editorial

Die Ausbreitung der Coronapandemie (COVID-19) hat die ganze Welt erschüttert. Sie ist eine beispiellose globale Gesundheitskrise, die schweres menschliches Leid verursacht und zahlreiche Todesopfer fordert. Der exponentielle Anstieg der Zahl der Infizierten und die verheerenden Konsequenzen bei schwerwiegenden Krankheitsverläufen haben Krankenhäuser und medizinisches Personal an die Grenzen – und darüber hinaus – gebracht und das Gesundheitswesen erheblich belastet. Im Kampf gegen die Verbreitung des Virus haben die Regierungen ganze Teile der Wirtschaft heruntergefahren und weitreichende Mobilitätsbeschränkungen verfügt; dadurch hat sich die globale Gesundheitskrise zu einer schweren Wirtschaftskrise entwickelt, die die Gesellschaften wohl auf Jahre hinaus belasten wird. Laut dem jüngsten *Wirtschaftsausblick* der OECD droht selbst bei den optimistischsten Szenarien eine schwere Rezession. Selbst wenn eine zweite Infektionswelle vermieden wird, wird die Weltwirtschaft 2020 voraussichtlich um 6 % schrumpfen und die durchschnittliche Erwerbslosigkeit in den OECD-Ländern von 5,4 % im Jahr 2019 auf 9,2 % steigen. Sollte eine zweite Infektionswelle zu einem erneuten Lockdown führen, wäre die Lage noch schlimmer.

Auch der Bildungsbereich ist nicht verschont geblieben. In den meisten OECD- und Partnerländern haben die Lockdown-Maßnahmen durch landesweite Schulschließungen, die in der Mehrzahl der Länder mindestens zehn Wochen dauerten, zur Unterbrechung des traditionellen Schulunterrichts geführt. Der Bildungssektor hat zwar erhebliche Anstrengungen unternommen, um die Kontinuität des Lehrens und Lernens während dieses Zeitraums zu gewährleisten, aber Bildungsteilnehmer aller Altersstufen mussten in hohem Maße auf ihre eigenen Ressourcen zurückgreifen, um weiterhin über Internet, Fernsehen oder Radio aus der Ferne zu lernen. Für benachteiligte Bildungsteilnehmer war die Anpassung an den Fernunterricht am schwersten. Auch die Bildungsausgaben könnten in den kommenden Jahren unter Druck geraten. Da staatliche Notfallgelder in das Gesundheits- und Sozialwesen fließen könnten, sind die langfristigen öffentlichen Bildungsausgaben trotz kurzfristiger Konjunkturprogramme in einigen Ländern gefährdet. Auch die privaten Mittel zur Finanzierung von Bildungsausgaben werden durch den Konjunkturabschwung knapper. Viel gravierender ist jedoch, dass der Lockdown die Ungleichheit zwischen den Beschäftigten vergrößert hat. Das Arbeiten im Homeoffice ist zwar für viele Hochqualifizierte eine Alternative, denjenigen mit einem niedrigeren Bildungsstand steht diese Möglichkeit jedoch selten offen und häufig waren es gerade sie, die im Kampf gegen die Pandemie an vorderster Front tätig waren und die Grundversorgung der Gesellschaft sicherstellten.

Die Bedeutung der beruflichen Bildung anerkennen

Fernunterricht hat zwar beim akademischen Lernen eine gewisse Kontinuität erlaubt, aber die berufliche Bildung wurde durch die Krise besonders hart getroffen. Die Anforderungen des Abstandhaltens und die Schließung von Unternehmen haben praktische und

betriebliche Ausbildungskomponenten, die entscheidend für den Erfolg der beruflichen Ausbildung sind, erschwert oder unmöglich gemacht. Doch spielt gerade dieser Sektor eine entscheidende Rolle dabei, die Ausbildung auf die Anforderungen des Arbeitsmarkts auszurichten, den Übergang in den Arbeitsmarkt erfolgreich zu gestalten und ganz allgemein für die Beschäftigungslage und die wirtschaftliche Erholung. Und nicht zuletzt hängen viele Berufe, die während des Lockdowns das Rückgrat des wirtschaftlichen und sozialen Lebens bildeten, von berufsbildenden Qualifikationen ab.

Die diesjährige Ausgabe von *Bildung auf einen Blick* widmet sich daher besonders der beruflichen Bildung. Berufsbildende (Erst-)Ausbildungsgänge bieten berufliche und fachliche Qualifikationen, die in der Regel im Sekundarbereich II angeboten werden, manchmal jedoch auch im Sekundarbereich I oder im postsekundaren Bereich. Darauf aufbauende kurze tertiäre berufsbildende Bildungsgänge werden im Tertiärbereich angeboten. Häufig wurde die berufliche Ausbildung zugunsten prestigeträchtigerer, eher akademisch ausgerichteter Bildungsgänge vernachlässigt und hat in den bildungspolitischen Diskussionen nur eine untergeordnete Rolle gespielt. Im Durchschnitt der OECD-Länder belegen junge Erwachsene heute im Vergleich zu ihren Eltern seltener einen berufsbildenden Bildungsgang und streben häufiger einen akademischen tertiären Abschluss an. Dies kann zum Teil die langfristigen Aussichten auf dem Arbeitsmarkt widerspiegeln. Denn obwohl junge Erwachsene mit einem berufsbildenden Abschluss im Sekundarbereich II als höchster Qualifikation eher in Beschäftigung sind als diejenigen mit einem allgemeinbildenden Abschluss im Sekundarbereich II, sind ihre Beschäftigungsquoten über das Berufsleben hinweg mehr oder weniger konstant, während diese Quoten für Absolventen eines allgemeinbildenden Bildungsgangs des Sekundarbereichs II steigen. Der Beschäftigungsvorteil eines Abschlusses im Tertiärbereich steigt dagegen mit zunehmendem Alter. Auch die Einkommen sind niedriger: Erwachsene mit einem berufsbildenden Abschluss im Sekundarbereich II erzielen ähnliche Einkommen wie diejenigen mit einem allgemeinbildenden Abschluss im Sekundarbereich II, im Durchschnitt der OECD-Länder verdienen sie jedoch 34 % weniger als Absolventen des Tertiärbereichs. Angesichts der zunehmenden Sorge über die Unvorhersehbarkeit des Arbeitsmarktes und der rasanten technologischen Entwicklungen hin zur Digitalisierung und Automatisierung ist es wichtig, die beruflichen Ausbildungsgänge anzupassen und den Bildungsteilnehmern die Kompetenzen zu vermitteln, die in der Welt von morgen erforderlich sein werden.

Die Erkenntnisse aus den Ländern mit einem leistungsstarken Berufsbildungssystem zeigen, dass diese Systeme ein wirksames Instrument sind, um die Lernenden in den Arbeitsmarkt zu integrieren und Möglichkeiten für weiteres Lernen und persönliches Wachstum zu eröffnen. Während des Lockdowns aufgrund der Coronapandemie hat die Abhängigkeit von essenziellen Bereichen wie dem verarbeitenden Gewerbe und dem Gesundheitswesen, die häufig auf beruflicher Ausbildung fußen, mehr denn je gezeigt, wie wichtig es ist, die berufliche Bildung aus einem neuen Blickwinkel zu betrachten und Maßnahmen einzuführen, um berufliche Bildungsgänge für Lernende attraktiver zu machen. Eine Möglichkeit hierzu besteht darin, die betriebliche Ausbildungskomponente auszubauen und die Beziehungen zur Privatwirtschaft zu stärken. Im Gegensatz zu rein schulischen Ausbildungen bieten kombinierte schulische und betriebliche Bildungsgänge den Bildungsteilnehmern einzigartige Einblicke in die Arbeitswelt. Durch den direkten Kontakt mit Arbeitgebern erwerben die Bildungsteilnehmer die wichtigsten Kompetenzen und sammeln wertvolle Erfahrungen auf dem Arbeitsmarkt. Aber trotz all dieser Vorteile sind diese Formen berufsbildender Bildungsgänge noch nicht sehr verbreitet: Im Durchschnitt der OECD-

Länder nimmt nur rund ein Drittel derjenigen, die einen berufsbildenden Bildungsgang im Sekundarbereich II absolvieren, an derartigen Bildungsgängen teil.

Die Übergangsmöglichkeiten von beruflichen Bildungsgängen im mittleren Qualifikationsbereich zu höheren beruflichen und allgemeinbildenden Bildungsbereichen zu verbessern ist ebenfalls wichtig, um die Bildungsteilnehmer dabei zu unterstützen, diejenigen Kompetenzen zu entwickeln, die am Arbeitsplatz einen Mehrwert bringen. Die Möglichkeit, zwischen Bildungsgängen zu wechseln und Zugang zum Tertiärbereich zu bekommen, signalisiert auch, dass die berufliche Bildung keine Sackgasse darstellt, sondern vielmehr Chancen für weiteres Lernen und die persönliche Weiterentwicklung eröffnet. Der mögliche Zugang zu höheren Bildungsbereichen stellt auch einen Anreiz dar, die berufliche Ausbildung abzuschließen. Die Erfolgsquoten von Schülern in berufsbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs II sind zwar niedriger als bei Schülern in allgemeinbildenden Bildungsgängen, aber die Schüler berufsbildender Bildungsgänge schließen ihre Ausbildung mit größerer Wahrscheinlichkeit ab, wenn der Zugang zum Tertiärbereich gewährt ist, als wenn das nicht der Fall ist.

Die meisten Länder haben Übergänge von berufsbildenden Bildungsgängen im Sekundarbereich II zum Tertiärbereich geschaffen. Im Durchschnitt der OECD-Länder sind knapp 70 % der Teilnehmer an berufsbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs II in Bildungsgängen, die theoretisch einen unmittelbaren Zugang zum Tertiärbereich ermöglichen. Dennoch werden diese Übergänge nur von wenigen Bildungsteilnehmern tatsächlich auch genutzt. Eine Erhebung in einigen OECD-Ländern für *Bildung auf einen Blick 2019* hat gezeigt, dass in den meisten OECD-Ländern und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten der Anteil von Absolventen berufsbildender Bildungsgänge im Sekundarbereich II höher ist als ihr Anteil unter den Anfängern von Bachelorbildungsgängen bzw. gleichwertigen Bildungsgängen im Tertiärbereich. Kurze tertiäre Bildungsgänge sind üblicherweise interessanter für Absolventen berufsbildender Bildungsgänge als lange tertiäre Bildungsgänge, es gibt sie jedoch nicht in allen Ländern.

Bildung für Resilienz und wirtschaftliche Erholung

Beim Eintritt in die Erholungsphase nach der Coronapandemie gilt es, die Rolle zu überdenken, die Bildungssysteme – insbesondere die berufliche Bildung – für die Stärkung der Resilienz von Gesellschaften spielen. Die berufliche Bildung kann bei der Ausbildung von Beschäftigten im Gesundheitswesen, in der Kinderbetreuung, im verarbeitenden Gewerbe oder in der Landwirtschaft eine unterstützende Rolle spielen; sie alle haben während der Pandemie wichtige Dienste für die Gesellschaft erbracht. Die weltweite Gesundheitskrise und der damit verbundene allgemeine Lockdown haben Berufe ins Rampenlicht gerückt, die oft als selbstverständlich betrachtet werden, und haben deren Wert für die Gesellschaft neu erkennen lassen. Dies hat zu einer verstärkten Wertschätzung für die Beschäftigten beigetragen, die während dieser Zeit unermüdlich dafür gearbeitet haben, unser aller Leben aufrechtzuerhalten.

Die Zukunftsaussichten sind sehr ungewiss. Die Pandemie hat uns mehr denn je erkennen lassen, welch große Schäden Krisen anrichten können und wie labil und voneinander abhängig unsere Volkswirtschaften sein können. Die extremen Auswirkungen, die wir erlebten, sind nicht auf Pandemien als Ursache beschränkt, auch Verwerfungen in Natur, Politik, Wirtschaft und Umwelt können sich derartig auswirken. Unsere Fähigkeit, in Zu-

kunft schnell und wirksam zu reagieren, wird von der Weitsicht und Einsatzbereitschaft der Regierungen abhängen. Die Bildungssysteme, die die Kompetenzen und Kenntnisse entwickeln, die zukünftige Generationen benötigen werden, müssen bei den Planungen eine zentrale Rolle spielen. Dazu gehört auch, grundsätzlich darüber nachzudenken, wie sich die Wirtschaft gegen Widrigkeiten wappnen kann, und zu definieren, welche Kenntnisse und Bildungsangebote zur Unterstützung erforderlich sind. Das verlangt auch die enge Abstimmung mit anderen staatlichen Aufgabenbereichen und der Privatwirtschaft, um die Attraktivität und die Beschäftigungsaussichten bestimmter Berufe zu verbessern, insbesondere der Berufsgruppen, die für das Gemeinwohl unerlässlich sind.

Diese Pandemie ist ein Aufruf, uns mehr denn je politisch den nachhaltigen Entwicklungszielen zu verpflichten. Sicherzustellen, dass alle jungen Menschen schulische Erfolge erzielen und die Kompetenzen entwickeln können, die es ihnen erlauben, ihren Beitrag zur Gesellschaft zu leisten, ist das Herzstück der Agenda 2030 und das Versprechen von Bildung an die zukünftige Gesellschaft. Die aktuelle Krise stellt unsere Fähigkeiten, auf grundlegende Störungen zu reagieren, auf die Probe. Jetzt ist es an uns, als Lehre daraus unsere Gesellschaften widerstandsfähiger zu machen.



Angel Gurría
OECD-Generalsekretär

Einleitung: Die Indikatoren und ihr konzeptioneller Rahmen

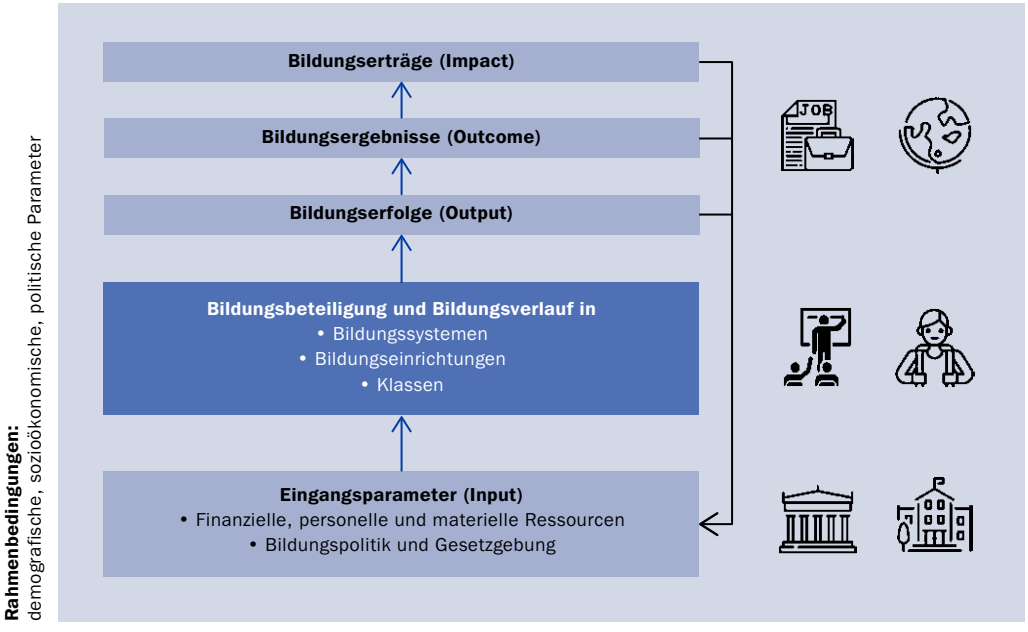
Der konzeptionelle Rahmen

Bildung auf einen Blick 2020 – OECD-Indikatoren bietet ein umfangreiches aktuelles Spektrum an vergleichbaren Indikatoren, die auf dem Konsens der Fachwelt beruhen, wie der gegenwärtige Stand der Bildung im internationalen Vergleich zu bewerten ist. Die Indikatoren enthalten Informationen zu den in Bildung investierten personellen und finanziellen Ressourcen, zur Funktionsweise und Weiterentwicklung von Bildungssystemen sowie zu den Erträgen der Investitionen in Bildung. Die Indikatoren sind thematisch gegliedert und werden jeweils von Informationen zum politischen Kontext und zur Interpretation der Daten begleitet.

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

Abbildung 1

Struktur der Kapitel und Indikatoren in Bildung auf einen Blick



Die Akteure im Bildungssystem

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

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

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

Gruppen von Indikatoren

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

- *Indikatoren zu Bildungserfolgen, Bildungsergebnissen und Bildungserträgen von Bildungssystemen:* Indikatoren zu den Bildungserfolgen analysieren die Charakteristika derjenigen, die das Bildungssystem verlassen, beispielsweise deren Bildungsstand. Indikatoren zu den Bildungsergebnissen untersuchen die direkten Auswirkungen des Bildungserfolgs, beispielsweise die Vorteile, die der Erwerb eines höheren Bildungsstands im Hinblick auf die Beschäftigungssituation und das Einkommen bietet. Indikatoren zu den Bildungserträgen analysieren die langfristigen indirekten Auswirkungen der Bildungsergebnisse, beispielsweise erworbene Fähigkeiten und Kenntnisse, Beiträge zum Wirtschaftswachstum und zum Wohlergehen der Gesellschaft sowie sozialen Zusammenhalt und zur 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 (Input) 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 Finanzkrise 2008 beispielsweise hatte großen Einfluss auf die öffentlichen Mittel, die für Bildung zur Verfügung standen.

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

Analyse von Indikatoren mittels des konzeptionellen Rahmens

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

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

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

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

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

Die in *Bildung auf einen Blick 2020* 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 darin 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 Bildungssysteme (Abb. 1).

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

- **Kapitel D:** *Lehrkräfte, das Lernumfeld und die Organisation von Schulen* liefert Indikatoren zur Unterrichtszeit der Schüler, zur Arbeitszeit der Lehrkräfte und Schulleitungen sowie zu den Gehältern von Lehrkräften und Schulleitungen. Bei diesen Indikatoren handelt es sich nicht nur um politische Ansatzpunkte, die verändert werden können, sondern auch

um den Kontext für die Qualität des Unterrichts und die Lernergebnisse der einzelnen Lernenden. Dieses Kapitel stellt auch Daten zu den Charakteristika von Lehrkräften zur Verfügung.

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

Das bildungspolitische Ziel der Agenda 2030: SDG 4

Im September 2015 trafen sich führende Politiker der Welt, um ehrgeizige Ziele für die Zukunft der Völkergemeinschaft festzulegen. Das 4. der 17 Ziele für nachhaltige Entwicklung (Sustainable Development Goals – SDGs) lautet, inklusive, gleichberechtigte und hochwertige Bildung für alle Menschen zu gewährleisten und Möglichkeiten lebenslangen Lernens für alle zu fördern. Innerhalb des SDG-Rahmenwerks gibt es zu jeder Zielvorgabe mindestens einen globalen Indikator und eine Reihe verwandter thematischer Indikatoren, die 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 Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft und Kultur (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization – UNESCO) überwacht. Als zentrale Verwaltungsstelle für die meisten Indikatoren zu SDG 4 koordiniert das UNESCO-Institut für Statistik (UIS) die globalen Bemühungen, ein Rahmenwerk aus Indikatoren zur Überwachung der Fortschritte zu den SDG-4-Zielvorgaben zu schaffen. Neben der Erfassung von Daten arbeiten das UIS und seine Partner an der Entwicklung neuer Indikatoren, statistischer Ansätze und geeigneter Monitoringwerkzeuge zur besseren Evaluierung der Fortschritte in den bildungsbezogenen Zielvorgaben der SDGs.

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

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

Berufliche Aus- und Weiterbildung in *Bildung auf einen Blick 2020*

Berufliche Aus- und Weiterbildung ist das Schwerpunktthema der diesjährigen Ausgabe von *Bildung auf einen Blick*. Diesem Thema ist in den letzten Jahren wieder verstärkt Aufmerksamkeit gewidmet worden, da es ein wirksames Instrument ist, um Möglichkeiten zur Weiterbildung und für die persönliche Entwicklung zu eröffnen und den Übergang der Bildungsteilnehmer in den Arbeitsmarkt zu erleichtern. Die Politik ist zunehmend an vergleichenden Analysen zum Bildungsverlauf von Bildungsteilnehmern in berufsbildenden Bildungsgängen, den Erfolgen der Absolventen und den investierten Ressourcen interessiert. Daher enthalten in der diesjährigen Publikation viele Indikatoren eine Analyse der Bildungsteilnahme und des Bildungsverlaufs von Bildungsteilnehmern der beruflichen Aus- und Weiterbildung vom Sekundarbereich I bis zu kurzen tertiären Bildungsgängen. Es werden auch die wirtschaftlichen, arbeitsmarkttechnischen und gesamtgesellschaftlichen Auswirkungen eines berufsbildenden Abschlusses für den Einzelnen untersucht sowie die in die berufliche Aus- und Weiterbildung investierten Human- und Finanzressourcen. Die diesjährige Publikation enthält zwei neue Indikatoren, die die Reihe der vorhandenen Indikatoren abrunden. Sie analysieren die Unterschiede der Systeme zur beruflichen Aus- und Weiterbildung weltweit sowie die Erfolgsquoten im Sekundarbereich II nach Ausrichtung des Bildungsgangs.

Angesichts des allgemeinen Schwerpunkts der diesjährigen Publikation konzentriert sich das SDG-Kapitel auf den Sekundarbereich II und trägt im Licht der Agenda 2030 zur Diskussion über die Perspektiven und Beschäftigungsmöglichkeiten junger Menschen in den OECD- und Partnerländern bei. Dieses Kapitel baut auf eine Auswahl von SDG-4-Indikatoren auf, um die Qualität und Bildungsteilnahme im Sekundarbereich zu untersuchen. Es werden Aspekte wie die für den Unterricht zur Verfügung stehenden Ressourcen im Sekundarbereich I, die Ergebnisse der Schüler und die Verbindung zwischen erfolgreichem Abschluss im Sekundarbereich II und dem Zugang zum Arbeitsmarkt näher beleuchtet.

Nachfolgende Tabelle fasst die Indikatoren und Kapitel zusammen, die zur Analyse der beruflichen Aus- und Weiterbildung in der diesjährigen Ausgabe beitragen.

Tabelle 1

Indikatoren mit einer Analyse des Tertiärbereichs in *Bildung auf einen Blick 2020*

Kapitel	Indikatornummer	Indikator	Bezugspunkt berufliche Aus- und Weiterbildung
Kapitel A: Bildungsergebnisse und Bildungserträge	A1	Über welche Bildungsabschlüsse verfügen Erwachsene?	X
	A2	Der Übergang vom (Aus-)Bildungssystem zum Erwerbsleben: Wo sind die 15- bis 29-Jährigen von heute?	
	A3	Wie beeinflusst der Bildungsstand die Erwerbsbeteiligung?	X
	A4	Welche Einkommensvorteile lassen sich durch Bildung erzielen?	X
	A5	Welche finanziellen Anreize bestehen für Investitionen in Bildung?	
	A6	Was sind die gesamtgesellschaftlichen Auswirkungen von Bildung?	
	A7	Inwieweit nehmen Erwachsene gleichberechtigt an formaler und nicht formaler Weiterbildung teil?	X
Kapitel B: Bildungszugang, Bildungsbeteiligung und Bildungsverlauf	B1	Wer nimmt an Bildung teil?	X
	B2	Welche Systeme zur frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung gibt es weltweit?	
	B3	Wer wird einen Abschluss im Sekundarbereich II erwerben?	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	Welche Systeme zur beruflichen Bildung gibt es weltweit?	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?	
Kapitel D: Lehrkräfte, das Lernumfeld und die Organisation von Schulen	D1	Wie variiert die von Schülern im Klassenzimmer verbrachte Zeit im Laufe der Jahre?	
	D2	Wie ist die Schüler-Lehrkräfte-Relation und wie groß sind die Klassen?	X
	D3	Wie hoch sind die Gehälter der Lehrkräfte und Schulleitungen?	X
	D4	Wie viel Zeit unterrichten und arbeiten Lehrkräfte und Schulleitungen?	X
	D5	Wie ist die Zusammensetzung der Lehrerschaft?	X

Hinweise für den Leser

Statistische Erfassung

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

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

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

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

Vergleichbarkeit über die Jahre

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

Länderabdeckung

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

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

Die statistischen Daten für Israel wurden von den zuständigen israelischen Stellen bereitgestellt, die für sie verantwortlich zeichnen. Die Verwendung dieser Daten durch die OECD erfolgt unbeschadet des

Status der Golanhöhen, von Ost-Jerusalem und der israelischen Siedlungen im Westjordanland gemäß internationalem Recht.

Hinweis zu subnationalen Einheiten

Bei der Interpretation der Ergebnisse aus subnationalen Einheiten ist sowohl die Einwohnerzahl als auch die geografische Größe der subnationalen Einheiten zu berücksichtigen. So hatte 2017 z. B. in Kanada das Territorium Nunavut 37.996 Einwohner und eine Fläche von 1,9 Millionen Quadratkilometern, die Provinz Ontario dagegen 14,2 Millionen Einwohner und eine Fläche von 909.000 Quadratkilometern (OECD, 2020[2]). Außerdem sind regionale Unterschiede tendenziell größer, wenn mehr subnationale Einheiten in die Analyse einfließen, insbesondere in großen Ländern wie Kanada, der Russischen Föderation und den Vereinigten Staaten.

Bezeichnungen der territorialen Einheiten

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

Berechnung von internationalen Mittelwerten

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

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

Die Daten der Internationalen Erhebung der OECD zu Lehren und Lernen (OECD Teaching and Learning International Survey – TALIS) geben einen OECD31-Durchschnitt wieder. Dabei handelt es sich um einen ungewichteten Mittelwert, basierend auf Daten zu Lehrkräften der ISCED-Stufe 2 in 31 OECD-Ländern und subnationalen Einheiten mit adjudizierten Daten, die an TALIS teilgenommen haben.

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

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

Bei vielen Indikatoren wird auch ein *EU23-Durchschnitt* angegeben. Er wird als der ungewichtete Mittelwert der Datenwerte der 23 Länder berechnet, die sowohl Mitglied der Europäischen Union als auch der OECD sind und für die entsprechende Daten vorliegen oder geschätzt werden können. Die Zeitreihen in der diesjährigen Publikation wurden vom OECD-Sekretariat für die EU23 zusammengestellt, wobei das Vereinigte Königreich jeweils für die gesamte Zeitreihe mit erfasst wurde, selbst wenn die Daten über den Zeitpunkt des Austritts des Vereinigten Königreichs aus der Europäischen Union am 1. Februar 2020 hinausgehen. Die in diesem Durchschnitt erfassten 23 Länder sind daher Belgien, Dänemark, Deutschland, Estland, Finnland, Frankreich, Griechenland, Irland, Italien, Lettland, Litauen, Luxemburg, die Niederlande, Österreich, Polen, Portugal, Schweden, die Slowakei, Slowenien, Spanien, Tschechien, Ungarn und das Vereinigte Königreich. Bei zukünftigen Publikationen werden in Abänderung der bisherigen Praxis die aggregierten Daten zur Europäischen Union (EU) für die gesamte Zeitreihe keine Daten des Vereinigten Königreichs mehr enthalten.

EU23 insgesamt wird als der gewichtete Mittelwert der Datenwerte aller OECD-Länder berechnet, die Mitglied der EU sind und für die entsprechende Daten vorliegen oder geschätzt werden können. Er spiegelt den Wert eines bestimmten Indikators für die OECD-EU-Länder in ihrer Gesamtheit wider. Die erfassten Länder entsprechen denen des EU23-Durchschnitts.

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-

Tabelle 1

Bildungsbereiche gemäß der Klassifikation ISCED 2011

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

Tabelle 2

Ergänzende Dimensionen der ISCED-Klassifizierung von 2011

Ausrichtung – zweite Ziffer des ISCED-Codes		Gilt für ISCED-Stufe
4	allgemeinbildend	2 bis 5
5	berufsbildend	
4	allgemeinbildend/akademisch	5 bis 8
5	berufsbildend/berufsorientiert	5 bis 8
6	Ausrichtung nicht angegeben	6 bis 8

Abschluss und Zugang – dritte Ziffer des ISCED-Codes		Gilt für ISCED-Stufe
4	Ausreichend zum Abschluss der Bildungsstufe, mit unmittelbarem Zugang zu einer höheren Stufe	2 bis 8
3	Ausreichend zum Abschluss der Bildungsstufe, ohne unmittelbaren Zugang zu einer höheren Stufe	2 bis 4
2	Ausreichend für einen Teilabschluss der Bildungsstufe, ohne unmittelbaren Zugang zu einer höheren Stufe	2 oder 3
1	Nicht ausreichend für einen Abschluss der Bildungsstufe und ohne unmittelbaren Zugang zu einer höheren Stufe	2 bis 8

Anmerkung: In Ermangelung von international abgestimmten Definitionen der Ausrichtungskategorien „akademisch" und „berufsorientiert" im Tertiärbereich wird für die ISCED-Stufen 2 bis 5 „berufsbildend" und für die ISCED-Stufen 6 bis 8 „Ausrichtung nicht angegeben" verwendet.
Quelle: OECD/Eurostat/Statistikinstitut der UNESCO (2015[3]), ISCED 2011 Operational Manual: Guidelines for Classifying National Education Programmes and Related Qualifications, http://dx.doi.org/10.1787/9789264228368-en.

Arabien, Südafrika, die Türkei, das Vereinigte Königreich und die Vereinigten Staaten; die Europäische Union ist das 20. Mitglied der G20-Länder, ist aber bei der Berechnung nicht berücksichtigt). Der G20-Durchschnitt wird nicht berechnet, wenn sowohl für China als auch Indien keine Daten vorliegen.

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

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

Klassifizierung der Bildungsbereiche

Die Klassifizierung der einzelnen Bildungsbereiche beruht auf der Internationalen Standardklassifikation des Bildungswesens (International Standard Classification of Education – ISCED). ISCED ist ein Instrument zur Erstellung von internationalen Bildungsstatistiken. ISCED-97 wurde 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 hiervon sind Tabellen mit Daten aus der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC), die auf der früheren Klassifikation ISCED-97 basiert.

Tabelle 1 führt die ISCED-2011-Bildungsbereiche auf, die in dieser Publikation verwendet werden (OECD/Eurostat/UNESCO Institute for Statistics, 2015[3]).

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.

Die ISCED-Klassifikation ermöglicht ferner die Analyse komplementärer Dimensionen von Bildungsgängen, wie deren Ausrichtung und den unmittelbaren Zugang zu höheren Stufen (Tab. 2). Die Ausrichtung eines Bildungsgangs, d. h., ob es sich um einen allgemeinbildenden oder berufsbildenden Bildungsgang handelt, wird in den Bildungsbereichen ISCED 2 bis 5 durch die zweite Ziffer des ISCED-Codes angegeben. Berufliche Ausbildungsgänge, die den Schwerpunkt der diesjährigen Publikation bilden, werden meist vom Sekundarbereich I bis zu kurzen tertiären Bildungsgängen angeboten. Berufsbildende Bildungsgänge bereiten die Lernenden auf eine Tätigkeit als Fachkraft und/oder Techniker vor.

Sie können auch Bildungsgänge auf dem zweiten Bildungsweg oder Reintegrationsprogramme umfassen, in denen im Sekundarbereich II bereits Gelerntes wiederholt wird oder junge Menschen die Möglichkeit haben, ihren Bildungsweg zu ändern. Die ISCED-Klassifikation von 2011 ermöglicht ferner die Klassifizierung von Bildungsgängen im Tertiärbereich (ISCED-Stufe 5 bis 8) als allgemeinbildende/akademische bzw. berufsbildende/berufsorientierte Bildungsgänge. In Ermangelung von international abgestimmten Definitionen dieser Kategorien für den Tertiärbereich wird in internationalen Statistiken für die ISCED-Stufen 6 bis 8 häufig die Kategorie „Ausrichtung nicht angegeben" ausgewiesen.

ISCED 2011 führt eine komplementäre Dimension ein: Abschluss einer ISCED-Stufe und unmittelbarer Zugang zur nächsten Stufe. Diese Dimension wird durch die dritte Ziffer des ISCED-Codes (Tab. 2) angegeben. In dieser Publikation wird diese Dimension zur Analyse von Bildungswegen ausgehend von berufsbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs II zu höheren Stufen verwendet. ISCED 354 beispielsweise ist ein berufsbildender Bildungsgang des Sekundarbereichs II mit unmittelbarem Zugang zum Tertiärbereich, den ISCED 353 nicht bietet.

Fachrichtungen

Innerhalb von ISCED können Bildungsgänge und die zugehörigen Qualifikationen sowohl nach Fächergruppen als auch nach Bildungsbereichen klassifiziert werden. Nach Annahme von ISCED 2011 erfolgten eine separate Überprüfung und ein globaler Konsultationsprozess zu den Fächergruppen von ISCED. Die Fächergruppen wurden überarbeitet und als Klassifikation „ISCED 2013 Fields of Education and Training (ISCED-F 2013)" (UNESCO-UIS, 2014[4]) von der UNESCO-Generalkonferenz auf ihrer 37. Sitzung im November 2013 gebilligt. Die Fächergruppen nach ISCED-F, die in dieser Publikation berücksichtigt werden, sind: Pädagogik; Geisteswissenschaften und Künste; Sozialwissenschaften, Journalismus und Informationswesen; Wirtschaft, Verwaltung und Recht; Naturwissenschaften, Mathematik und Statistik; Informatik und Kommunikationstechnologie; Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe sowie Gesundheit und Sozialwesen. In der vorliegenden Publikation wird der Begriff „Fächergruppe" für die unterschiedlichen Fächergruppen dieser Klassifikation verwendet.

Standardfehler (S. F.)

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

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

Symbole für fehlende Daten und Abkürzungen

In Tabellen und Abbildungen werden folgende Symbole und Abkürzungen verwendet:

a Daten nicht zutreffend, da die Kategorie nicht zutrifft.

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

c Zu wenige Beobachtungen, um verlässliche Schätzungen vorzunehmen.

d Beinhaltet Daten aus einer anderen Kategorie.
m Keine Daten verfügbar, entweder liegen keine Daten vor, oder der Indikator konnte aufgrund zu weniger Angaben nicht berechnet werden.
q Die Daten wurden auf Wunsch des betreffenden Landes zurückgezogen.
r Werte sind unterhalb einer gewissen Zuverlässigkeitsschwelle und sollten mit Vorsicht interpretiert werden.
x Die Daten sind in einer anderen Kategorie oder Spalte der Tabelle enthalten – z. B. bedeutet x(2), dass die Daten in Spalte (2) der Tabelle enthalten sind.

Die Statistik-Software, die für diese Publikation bei der Berechnung von Indikatoren eingesetzt wurde, kann ab der vierten signifikanten Ziffer nach dem Komma zu minimal unterschiedlichen Werten im Vergleich zu nationalen Statistiken führen.

Weitere Quellen

Im Internet finden sich unter *http://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/* 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 2020* findet sich eine URL, die zu einer Excel-Arbeitsmappe mit den entsprechenden zugrunde liegenden Daten führt. Diese URLs sind dauerhaft eingerichtet und werden langfristig bestehen bleiben. Außerdem können Benutzer der E-Book-Ausgabe von *Bildung auf einen Blick* direkt auf diese Links klicken. Die entsprechende Arbeitsmappe öffnet sich dann in einem separaten Fenster.

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

Layout der Tabellen

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

In dieser Publikation verwendete Abkürzungen

AES	Erhebung zur Erwachsenenbildung
BIP	Bruttoinlandsprodukt
CVTS	Erhebung zur betrieblichen Weiterbildung in Unternehmen
ESS	Europäische Sozialstudie
F&E	Forschung und Entwicklung
FBBE	Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung
ISCED	Internationale Standardklassifikation des Bildungswesens
KKP	Kaufkraftparität
MINT	Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik
NEETs	Junge Menschen, die sich weder in Beschäftigung noch in Ausbildung befinden (Neither Employed nor in Education or Training).
PIAAC	Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener
PISA	Internationale Schulleistungsstudie PISA
S. F.	Standardfehler
TALIS	Internationale Erhebung zu Lehren und Lernen
UIS	UNESCO-Institut für Statistik
UOE	Bezieht sich auf die Datenerhebung der drei Organisationen UNESCO, OECD, Eurostat

Weiterführende Informationen

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]

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

OECD (2020), *OECD Regional Statistics Database*, http://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=REGION_DEMOGR. [2]

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

Hinweis

* Am 15. Mai 2020 hat der Rat der OECD Costa Rica eingeladen, der OECD beizutreten. In dieser Publikation ist Costa Rica zwar in den aggregierten Werten der OECD-Zone enthalten, zum Zeitpunkt der Erstellung der Publikation war jedoch die Hinterlegung der Beitrittsurkunde Costa Ricas noch nicht erfolgt.

Executive Summary

Der Beschäftigungsvorteil einer berufsbildenden Qualifikation des Sekundarbereichs II gegenüber einer allgemeinbildenden nimmt tendenziell im Lauf des Erwerbslebens ab

Die formale berufliche Ausbildung kann zwar ab Sekundarbereich I bis zu kurzen tertiären Bildungsgängen erfolgen, aber mehr als zwei Drittel der Teilnehmer an berufsbildenden Bildungsgängen sind im Sekundarbereich II eingeschrieben. In einigen Ländern, in denen die berufliche Bildung stärker verbreitet ist, erreichen Erwachsene mit einem berufsbildenden Abschluss hohe Beschäftigungsquoten. Im Laufe des Erwerbslebens nimmt der Beschäftigungsvorteil einer berufsbildenden Qualifikation jedoch tendenziell ab. Im Durchschnitt der OECD-Länder ist die Beschäftigungsquote 25- bis 34-Jähriger mit einem berufsbildenden Abschluss im Sekundarbereich II bzw. dem postsekundaren, nicht tertiären Bereich ähnlich hoch wie die 45- bis 54-Jähriger (82 gegenüber 83 %), während es bei denjenigen mit einem allgemeinbildenden Abschluss 73 bzw. 80 % sind. Der Beschäftigungsvorteil Erwachsener mit einem Abschluss im Tertiärbereich ist bei den älteren Altersgruppen noch größer. Die Einkommen sind ebenfalls niedriger: Während Erwachsene mit einem berufsbildenden Abschluss im Sekundarbereich II ähnliche Einkommen erzielen wie Absolventen allgemeinbildender Bildungsgänge, verdienen sie im Durchschnitt der OECD-Länder 34 % weniger als Absolventen des Tertiärbereichs. Schlechtere Beschäftigungsaussichten könnten dazu beigetragen haben, dass der Anteil der Erwachsenen mit einem berufsbildenden Abschluss im Sekundarbereich II über die Generationen hinweg rückläufig ist: 2019 hatten durchschnittlich 21 % der 25- bis 34-Jährigen einen solchen Abschluss im Vergleich zu 26 % der 45- bis 54-Jährigen. Dagegen stieg der Anteil der Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich von 35 % der älteren Generation auf 45 % bei den jüngeren Erwachsenen.

Kombinierte schulische und betriebliche Ausbildungsgänge sind trotz ihrer Vorteile relativ wenig verbreitet

Die Länder mit gut entwickelten integrierten schulischen und betrieblichen Ausbildungsgängen weisen auch die höchsten Beschäftigungsquoten für Absolventen berufsbildender Bildungsgänge auf, die in einigen Fällen sogar über denen Erwachsener mit einem Abschluss im Tertiärbereich liegen. Jedoch sind im Durchschnitt der OECD-Länder nur ein Drittel aller Schüler berufsbildender Bildungsgänge des Sekundarbereichs II in kombinierten Bildungsgängen eingeschrieben. Die Dauer der betrieblichen Ausbildungskomponente unterscheidet sich zwischen den Ländern und reicht von weniger als 30 % der Gesamtdauer des Bildungsgangs in Estland und Israel bis zu mindestens 80 % in Finnland, Österreich und der Schweiz. Die beliebtesten Fächergruppen der Absolventen von berufsbildenden Bildungsgängen variieren je nach Bildungsbereich. Im Sekundarbereich II ist Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe die beliebteste Fächergruppe, dagegen erwerben die meisten Absolventen kurzer tertiärer Bildungsgänge einen Abschluss in Wirtschaft, Verwaltung und Recht oder Gesundheit und Sozialwesen.

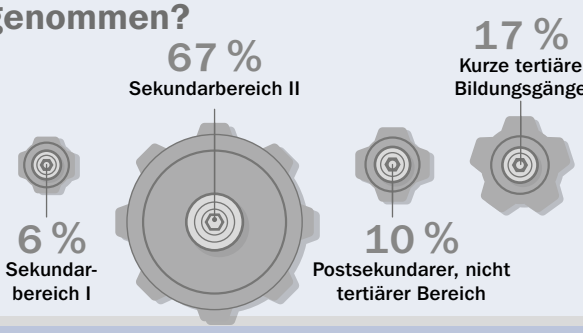
Besonderheiten der beruflichen Bildung

Wer nimmt eine berufliche Ausbildung auf?

Rund **ein Drittel** aller Bildungsteilnehmer vom Sekundarbereich I bis zu kurzen tertiären Bildungsgängen nimmt an einem beruflichen Ausbildungsgang teil.



In welchem Bildungsbereich werden berufliche Ausbildungsgänge aufgenommen?



Berufsbildende Bildungsgänge im Sekundarbereich II

Wer entscheidet sich für eine berufliche Ausbildung?

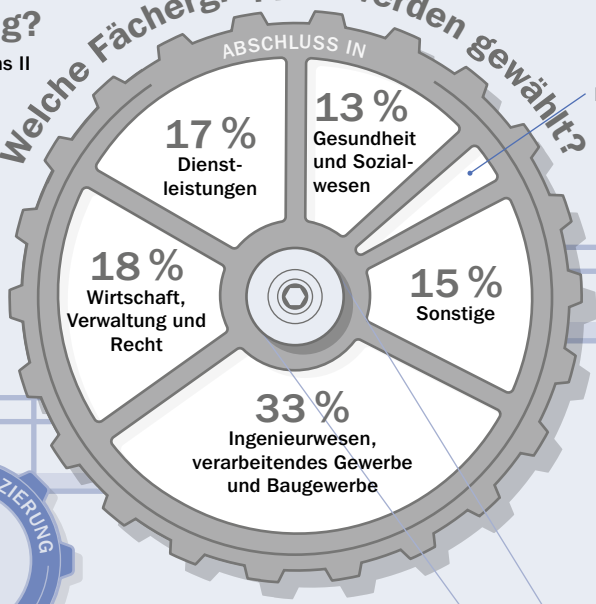
Ältere Bildungsteilnehmer des Sekundarbereichs II sind eher in berufsbildenden als in allgemeinbildenden Bildungsgängen eingeschrieben:



37 % der 15- bis 19-jährigen Bildungsteilnehmer

61 % der über 25-jährigen Bildungsteilnehmer

Welche Fächergruppen werden gewählt?

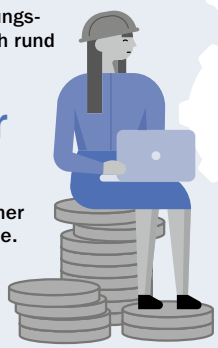


Warum ist Finanzierung wichtig?

Berufsbildende Bildungsgänge kosten jährlich rund

1 500 US-Dollar mehr

pro Bildungsteilnehmer als allgemeinbildende.



Was ermutigt Teilnehmer zum Abschluss ihrer beruflichen Ausbildung?

Berufsbildende Bildungsgänge werden eher abgeschlossen, wenn sie direkten Zugang zum Tertiärbereich gewähren.

Rund **70 %** der Teilnehmer berufsbildender Bildungsgänge haben sich für solche Bildungsgänge entschieden.



Alle Daten beziehen sich auf den Durchschnitt der OECD-Länder.

Altersgruppen

25- bis 34-Jährige

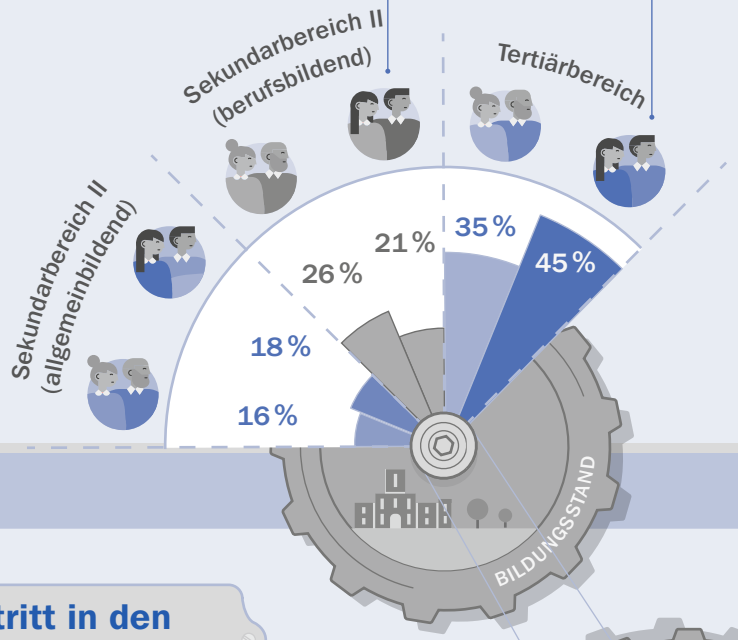
45- bis 54-Jährige

Wie unterscheidet sich der Bildungsstand zwischen den Generationen?

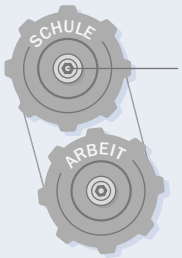
Der Anteil Erwachsener mit einem berufsbildenden Abschluss im Sekundarbereich II als höchster Qualifikation ist in der jüngeren Generation gesunken, der Anteil derjenigen mit einem Abschluss im Tertiärbereich dagegen gestiegen.

Rund **−5** Prozentpunkte

+10 Prozentpunkte

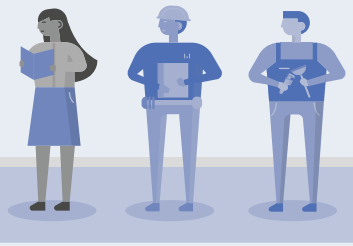


Was verbessert die Arbeitsmarktergebnisse der Absolventen berufsbildender Bildungsgänge?



Kombinierte schulische und betriebliche Ausbildungsgänge gehen mit höheren Beschäftigungsquoten einher.

Rund **ein Drittel** der Teilnehmer beruflicher Ausbildungsgänge des Sekundarbereichs II nimmt an solchen Bildungsgängen teil.



Eintritt in den Arbeitsmarkt

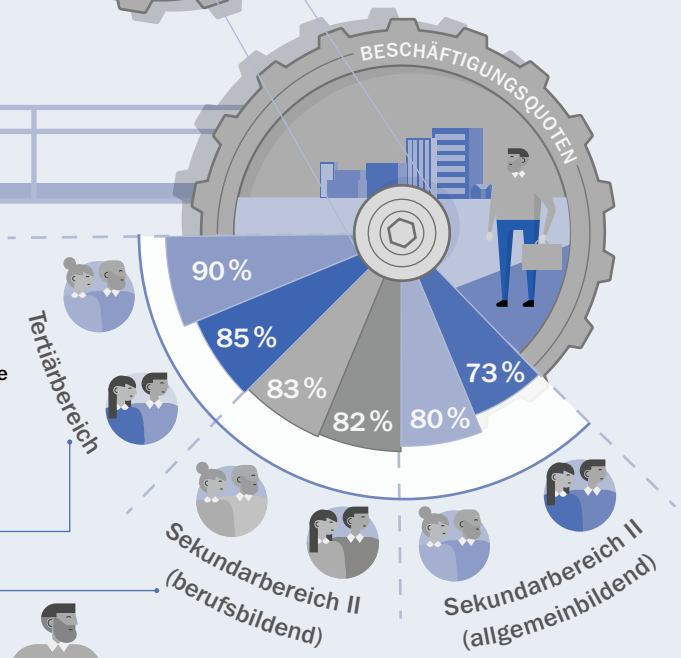


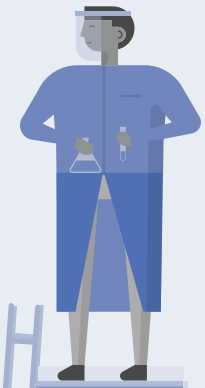
Wie sehen die Beschäftigungsquoten aus?

Die Beschäftigungsquoten älterer Erwachsener sind höher, aber diese altersspezifischen Unterschiede sind bei Absolventen beruflicher Ausbildungsgänge des Sekundarbereichs II viel kleiner.

+5 Prozentpunkte

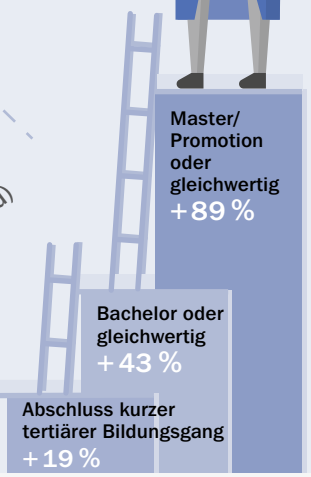
+1 Prozentpunkt





Was verdienen Erwachsene?





Berufsbildend +25 %

Allgemeinbildend +26 %

Abschluss Sekundarbereich II
(in Relation zu Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II)

Ein Abschluss im Sekundarbereich II geht mit einem Einkommenszuschlag von ca. 25 % einher (unabhängig von der Ausrichtung des Bildungsgangs).

Abschluss Tertiärbereich
(in Relation zu Abschluss Sekundarbereich II)

Der Abschluss eines kurzen tertiären Bildungsgangs oder höherer ISCED-Stufen im Tertiärbereich geht mit wesentlich größeren Einkommenszuschlägen einher.

Alle Daten beziehen sich auf den Durchschnitt der OECD-Länder.

Erhalten Absolventen berufsbildender Bildungsgänge Zugang zum Tertiärbereich, kann das ihre Lernerfolge und Arbeitsmarktergebnisse verbessern

Rund zwei Drittel der OECD-Länder haben für Absolventen berufsbildender Bildungsgänge im Sekundarbereich II Übergangsmöglichkeiten zum Tertiärbereich geschaffen. Im Durchschnitt der OECD-Länder sind fast 70 % der Schüler in beruflicher Ausbildung im Sekundarbereich II in Bildungsgängen, deren Abschluss den direkten Zugang zum Tertiärbereich ermöglicht. Bessere Aussichten auf den Übergang in höhere Bildungsbereiche könnten Schüler darin bestärken, ihre berufliche Qualifikation im Sekundarbereich II abzuschließen. Der Anteil der Schüler berufsbildender Bildungsgänge des Sekundarbereichs II, die ihre Ausbildung innerhalb der regulären Ausbildungsdauer plus 2 Jahre abschließen, liegt zwar mit 70 % unter dem von Schülern allgemeinbildender Bildungsgänge (86 %), aber Schüler berufsbildender Bildungsgänge schließen ihre Ausbildung mit größerer Wahrscheinlichkeit ab, wenn der Bildungsgang einen Zugang zum Tertiärbereich bietet. Der häufigste direkte Weg nach Abschluss eines berufsbildenden Bildungsgangs im Sekundarbereich II in den Tertiärbereich führt zu kurzen tertiären Bildungsgängen, die in den meisten OECD-Ländern überwiegend beruflich ausgerichtet sind, aber auch zu Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgängen. Im Durchschnitt der OECD-Länder belegen 17 % der Erstanfänger im Tertiärbereich einen kurzen tertiären Bildungsgang. Die Beschäftigungsquote von Absolventen kurzer tertiärer Bildungsgänge liegt um 4 Prozentpunkte über der von Absolventen eines berufsbildenden Bildungsgangs im Sekundarbereich II und im Durchschnitt der OECD-Länder verdienen sie 16 % mehr.

Berufsbildende Bildungsgänge sind oft darauf ausgelegt, es älteren Bildungsteilnehmern, die neue Kompetenzen entwickeln wollen, zu ermöglichen, ihre Bildungslaufbahn später im Leben fortzusetzen. Während 37 % der 15- bis 19-jährigen Schüler des Sekundarbereichs II berufsbildende Bildungsgänge belegen, steigt dieser Anteil bei den über 25-Jährigen auf 61 %. Auch die Erstanfänger in kurzen tertiären Bildungsgängen sind tendenziell älter als die Erstanfänger in langen tertiären Bildungsgängen (zu einem ersten Abschluss führende Bachelor- oder Masterbildungsgänge).

Die Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen sind in geringerem Umfang gestiegen als das Bruttoinlandsprodukt

Im Durchschnitt der OECD-Länder beliefen sich 2017 die Gesamtausgaben pro Schüler im Primarbereich auf rund 9.100 US-Dollar und im Sekundarbereich auf 10.500 US-Dollar. Die Ausrichtung eines Bildungsgangs wirkt sich auf das Ausgabenniveau aus: Im Sekundarbereich II liegen die Kosten pro Schüler bei berufsbildenden Bildungsgängen im Durchschnitt rund 1.500 US-Dollar über den Kosten in allgemeinbildenden Bildungsgängen, da tendenziell eine teurere Ausstattung oder eine komplexere Infrastruktur erforderlich sind und die betriebliche Ausbildungskomponente zusätzliche Kosten verursachen kann. Im Tertiärbereich lagen die Gesamtausgaben pro Bildungsteilnehmer im Durchschnitt der OECD-Länder 2017 bei 16.300 US-Dollar. In diesem Bildungsbereich stammen 68 % aller Mittel aus öffentlichen Quellen, im Vergleich zu 90 % in den vorgelagerten Bildungsbereichen. Der größte Teil der Ausgaben entfällt auf die Gehälter der Lehrkräfte, die in den nicht tertiären Bildungsbereichen 77 % und im Tertiärbereich 67 % der Ausgaben ausmachen. Nach einem Anstieg zwischen 2005 und 2012 fielen die Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen im Primar- bis Tertiärbereich als Prozentsatz des Bruttoinlandsprodukts (BIP) 2017 im Durchschnitt auf 4,9 % und liegen damit unter dem Wert von 2005 (5,1 %). Grund hierfür ist, dass die Bildungsausgaben in diesem Zeitraum mit 17 % langsamer angestiegen sind als das BIP (27 %).

Die Unterrichtszeitstunden sowohl der Schüler als auch der Lehrkräfte sind im Lauf der Jahre relativ stabil geblieben

2019 lag die Pflichtunterrichtszeit im Primarbereich im Durchschnitt bei 804 Stunden und im Sekundarbereich I bei 922 Stunden pro Jahr. Diese Zahlen sind seit 2014 relativ stabil geblieben, nur in einigen wenigen Ländern gab es Änderungen um mehr als 5 %. Während die Zahl der Unterrichtszeitstunden der Schüler in den höheren Bildungsbereichen zunimmt, sinkt die Zahl der von Lehrkräften in öffentlichen Bildungseinrichtungen zu unterrichtenden Zeitstunden: In den OECD-Ländern und subnationalen Einheiten müssen Lehrkräfte im Durchschnitt im Primarbereich pro Jahr 778 Zeitstunden und im allgemeinbildenden Sekundarbereich II 680 Stunden unterrichten. Seit 2015 ist die Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden pro Jahr sowohl im Primar- als auch im Sekundarbereich I um rund 2 % gesunken. Im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten sind die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter von Lehrkräften (mit 15 Jahren Berufserfahrung und der häufigsten Qualifikation) in allgemeinbildenden Bildungsgängen des Primar- und Sekundarbereichs zwischen 2000 und 2019 trotz des Rückgangs der Gehälter nach der Wirtschaftskrise von 2008 um 2 bis 3 % gestiegen. In den Ländern mit verfügbaren Daten für alle Referenzjahre sind die Gehälter jedoch seit 2015 in etwa unverändert geblieben.

Weitere wichtige Ergebnisse

2018 nahmen im Durchschnitt aller OECD-Länder 26 % der Kinder unter 3 Jahren an frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung (ISCED 0) teil.

Die Zahl internationaler und ausländischer Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich ist zwischen 1998 und 2018 um durchschnittlich 4,8 % pro Jahr gestiegen. Obwohl die große Mehrzahl dieser Bildungsteilnehmer in den OECD-Ländern eingeschrieben ist, zeigt sich der stärkste Anstieg bei den in Nicht-OECD-Ländern eingeschriebenen international mobilen Bildungsteilnehmern.

Ein Abschluss im Sekundarbereich II stellt noch immer einen guten Schutz vor Erwerbslosigkeit dar. Im Durchschnitt der OECD-Länder sind 61 % der 25- bis 34-Jährigen mit einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II in Beschäftigung im Vergleich zu 78 % derjenigen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich.

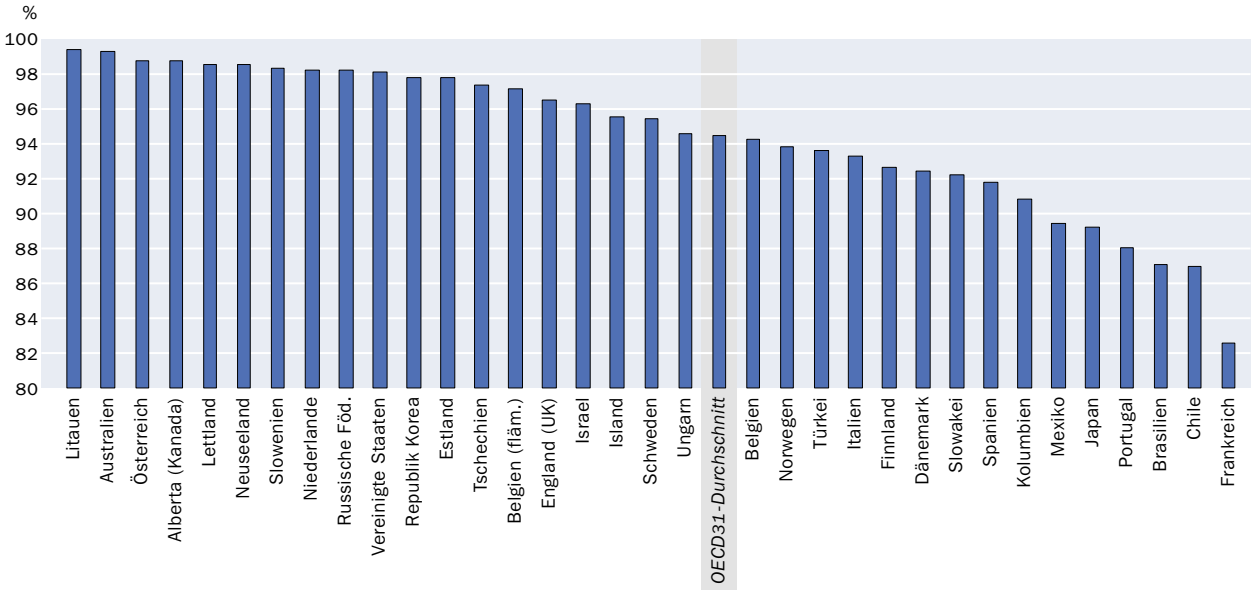
Jugend und das bildungspolitische Ziel der Agenda 2030

- Das vierte nachhaltige Entwicklungsziel (SDG 4), das dem Thema Bildung gewidmet ist und den Bildungszugang sowie die Qualität und Chancengerechtigkeit in der Bildung sicherstellen will, betont in seiner Agenda die Bedeutung von Lehrkräften, Bildungsergebnissen, Bildungsstand und Zugang zum Arbeitsmarkt.
- 25- bis 64-jährige Lehrkräfte allgemeinbildender Bildungsgänge im Sekundarbereich I erreichen im Durchschnitt der OECD-Länder 89 % der tatsächlichen Gehälter von anderen Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich. Hierbei bestehen jedoch signifikante Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern und den Geschlechtern (s. Indikator D3, als indirekte Kennzahl für SDG-Indikator 4.c.5).
- In mehr als der Hälfte der Länder mit verfügbaren Daten gaben mindestens 95 % der Lehrkräfte im Sekundarbereich I an, im vergangenen Jahr an beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen teilgenommen zu haben (SDG-Indikator 4.c.7). Formate und Inhalte der beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen für Lehrkräfte variieren jedoch sehr stark zwischen den einzelnen Ländern.

Abbildung 1

Anteil der Lehrkräfte im Sekundarbereich I, die an beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen teilgenommen haben (2018)

SDG-Indikator 4.c.7



Anmerkung: Angaben beziehen sich auf berufliche Weiterbildungsmaßnahmen, an denen die Lehrkräfte in den 12 Monaten vor der Umfrage teilgenommen haben. Zu den Weiterbildungsmaßnahmen zählen „Persönliche Teilnahme an Kursen/Seminaren", „Onlineteilnahme an Kursen/Seminaren", „Bildungskonferenzen, auf denen Lehrkräfte und/oder Wissenschaftler ihre Forschungsergebnisse vorstellen und Bildungsthemen diskutieren", „Formale Qualifizierungsmaßnahmen", „Informationsbesuche bei anderen Schulen", „Informationsbesuche bei Unternehmen, Behörden und NGOs", „Kollegen- und/oder Selbstbeurteilungen und Coaching in einem formalen schulischen Rahmen", „Teilnahme an einem Lehrkräfte-Netzwerk, das speziell für Weiterbildungszwecke gegründet wurde", „Lesen von Fachliteratur" bzw. sonstige Aktivitäten („Sonstige"). Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge des Anteils der Lehrkräfte, die in den 12 Monaten vor der Umfrage an beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen teilgenommen haben.

Quelle: OECD, TALIS-2018-Datenbank, Tabelle I.5.1. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888934161653

Kontext

Die Generalversammlung der Vereinten Nationen verabschiedete 2015 die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung und bekannte sich dadurch erneut zu globalen Entwicklungszielen. Die Agenda ist in 17 Ziele für nachhaltige Entwicklung (Sustainable Development Goals – SDGs) aufgeteilt und ist ein universeller Aktionsaufruf, die Armut zu besiegen, den Planeten zu schützen und sicherzustellen, dass alle Menschen in Frieden und Wohlstand leben. Das vierte SDG (SDG 4) ist dem Bildungswesen gewidmet und strebt danach, bis 2030 inklusive, gleichberechtigte und hochwertige Bildung zu gewährleisten und Möglichkeiten lebenslangen Lernens für alle zu fördern (UNESCO, 2016[1]).

Im Gegensatz zu früheren globalen Zielen, wie z. B. den Millenniums-Entwicklungszielen, konzentriert sich SDG 4 auf die *Qualität* der Bildung und beinhaltet daher neben eher traditionellen Indikatoren zur *Quantität*, wie Bildungszugang und Bildungsteilnahme, auch Indikatoren zur Lehrerausbildung und zu den Bildungsergebnissen der Schüler. SDG 4 betont auch die Bedeutung des lebenslangen Lernens und betrachtet Bildung in allen Bildungsbereichen (von der frühkindlichen Bildung im Elementarbereich bis zum Tertiärbereich) sowie in der Erwachsenenbildung. Das SDG-Kapitel dieser Ausgabe von *Bildung auf einen Blick* konzentriert sich auf den Sekundarbereich, der als entscheidend für die weitere Bildungslaufbahn und für einen erfolgreichen Einstieg in den Arbeitsmarkt erachtet wird (s. Indikatoren A3 und A4). Dieses Kapitel basiert auf einer Auswahl von SDG-4-Indikatoren und untersucht die Qualität der Bildung und die Bildungsbeteiligung im Sekundarbereich. Dazu werden Aspekte wie die Lehrkräfte im Sekundarbereich I, die Bildungsergebnisse der Schüler und der Zusammenhang zwischen einem Abschluss des Sekundarbereichs II und dem Zugang zum Arbeitsmarkt betrachtet.

Weitere wichtige Ergebnisse

- Die Lesekompetenz von Schülern variiert beträchtlich zwischen den Ländern. So erreichten beispielsweise in Estland, Finnland, Irland und Kanada mehr als 85 % der Schüler, die an der Internationalen Schulleistungsstudie PISA teilnahmen, mindestens Kompetenzstufe 2, während in Brasilien und Kolumbien nur die Hälfte der Schüler diese Stufe erreichte (SDG-Indikator 4.1.1.c).
- In allen Ländern und subnationalen Einheiten, die an PISA 2018 teilnahmen, erzielten Mädchen bei der Lesekompetenz signifikant höhere Werte als Jungen; im Durchschnitt aller OECD-Länder beträgt die Differenz 30 Punkte (SDG-Indikator 4.1.1.c).
- Im Durchschnitt aller OECD-Länder liegt der Anteil der Kinder im entsprechenden Alter, die nicht den Primar- und Sekundarbereich I besuchen, bei unter 3 %, dieser Anteil steigt jedoch im Sekundarbereich II auf 8 % (SDG-Indikator 4.1.5).
- Im Durchschnitt der OECD-Länder nehmen 17 % der 15- bis 24-Jährigen an beruflicher Bildung teil (Sekundarbereich, postsekundarer, nicht tertiärer Bereich und kurze tertiäre Bildungsgänge zusammen), die meisten von ihnen im Sekundarbereich (SDG-Indikator 4.3.3).

Analyse und Interpretationen

SDG 4 und die damit verbundenen Zielvorgaben bilden eine ehrgeizige Agenda, die den Bildungszugang und die Bildungsteilnahme sowie die Qualität und Chancengerechtigkeit in der Bildung umfasst, und zwar in allen Bildungsbereichen. Die nachfolgende Analyse konzentriert sich auf den Sekundarbereich und nutzt ausgewählte SDG-4-Indikatoren zur Untersuchung der Lehrkräfte im Sekundarbereich I, der Bildungsergebnisse der Schüler und des Zusammenhangs zwischen einem Abschluss im Sekundarbereich II und dem Zugang zum Arbeitsmarkt.

Lehrkräfte im Sekundarbereich I

Oft konzentrieren sich Initiativen zur Verbesserung der Qualität der Bildung auf die Lehrkräfte, da ihre Arbeit die Qualität des Unterrichts und die Lernerfolge der Schüler maßgeblich beeinflussen kann (Darling-Hammond, 2017[2]; OECD, 2018[3]). Die Agenda 2030 widmet eine komplette Zielvorgabe (SDG 4.c) den Lehrkräften und enthält Indikatoren, mit denen Aspekte wie beispielsweise die Attraktivität des Lehrerberufs, das Angebot an qualifizierten und ausgebildeten Lehrkräften sowie die berufliche Weiterentwicklung von Lehrkräften erfasst werden sollen.

Wie attraktiv sind die Lehrergehälter?

Abgesehen von den ideellen Vorzügen, die mit dem Lehrerberuf assoziiert werden, können die Arbeitsbedingungen (wie die Arbeitszeit oder Gehälter) entscheidend dafür sein, gute Lehrkräfte zu gewinnen und im Beruf zu halten. Die Agenda 2030 untersucht die Attraktivität des Lehrerberufs u. a. durch den SDG-Indikator 4.c.5, der das durchschnittliche Gehalt von Lehrkräften im Vergleich zu anderen Berufen erfasst, die einen vergleichbaren Abschluss erfordern. Da noch keine internationale Methodik vereinbart wurde, ist dieser Indikator jedoch noch nicht für das Monitoring freigegeben. Dennoch lässt Indikator D3, der sich derselben Frage widmet, Rückschlüsse auf die relativen Lehrergehälter zu.

Im Durchschnitt aller OECD-Länder erreichen 25- bis 64-jährige Lehrkräfte allgemeinbildender Bildungsgänge im Sekundarbereich I nur 89 % der tatsächlichen Gehälter anderer Beschäftigter mit einem Abschluss im Tertiärbereich. Die relativen Gehälter unterscheiden sich jedoch erheblich zwischen den einzelnen Ländern. So verdienen Lehrkräfte in Tschechien und den Vereinigten Staaten rund 65 % der tatsächlichen Einkommen von anderen Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich, in Costa Rica, Litauen und Portugal verdienen sie jedoch mindestens 30 % mehr. Um die relativen Gehälter zur erfassen, ist es wichtig, auch geschlechtsspezifische Unterschiede zu betrachten, die in den meisten Ländern tendenziell signifikant hoch sind. Im Durchschnitt aller OECD-Länder verdienen männliche Lehrkräfte im Sekundarbereich I 77 % der Gehälter von anderen vollzeitbeschäftigten Männern mit einem Abschluss im Tertiärbereich, weibliche Lehrkräfte hingegen etwas mehr als entsprechend qualifizierte Frauen in anderen Berufen. Daher könnte der Lehrerberuf im Vergleich zu anderen Berufen für Frauen attraktiver sein als für Männer, die Zahlen spiegeln jedoch auch die weiterhin bestehenden geschlechtsspezifischen Einkommensunterschiede zugunsten von Männern im Arbeitsmarkt wider.

Wie viele Lehrkräfte stehen zur Verfügung?

Eine Möglichkeit, das Angebot an Lehrkräften zu erfassen, ist das zahlenmäßige Schüler-Lehrkräfte-Verhältnis. Die Agenda 2030 versucht, diesen Aspekt mit einem besonderen Schwerpunkt auf der Unterrichtsqualität zu erfassen, und widmet einen Indikator (SDG-Indikator 4.c.2) dem zahlenmäßigen Verhältnis von Schülern zu qualifizierten Lehrkräften.

Kasten 1

Weiterbildung von Lehrkräften nach Art und Inhalt der Weiterbildung

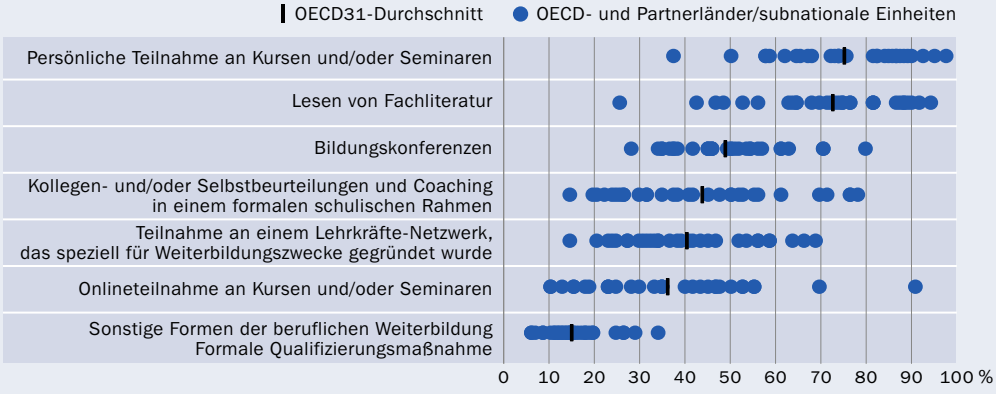
Die berufliche Weiterbildung von Lehrkräften kann in unterschiedlicher Form erfolgen und reicht von informellen Aktivitäten (z. B. Vernetzung, Zusammenarbeit mit Lehrkräften innerhalb der Schule, Lesen von Fachliteratur) bis zu formalen Aktivitäten (z. B. Workshops, Konferenzen und formalen Qualifizierungsmaßnahmen). Im Durchschnitt der OECD-Länder gaben 76 % der Lehrkräfte des Sekundarbereichs I an, im vergangenen Jahr persönlich an Kursen oder Seminaren teilgenommen zu haben, 72 % gaben an, Fachliteratur zu lesen, und 49 % gaben an, an Bildungskonferenzen teilgenommen zu haben, auf denen Lehrkräfte, Schulleitungen und/oder Wissenschaftler ihre Forschungsergebnisse vorstellen und Bildungsthemen diskutieren (Abb. 2).

Die Formen der beruflichen Weiterbildung der Lehrkräfte variieren erheblich zwischen den einzelnen Ländern. Während beispielsweise in Australien, Lettland, Litauen, Österreich und Slowenien mindestens 90 % der Lehrkräfte persönlich an Kursen/Seminaren teilnehmen, trifft das in Frankreich und Japan auf höchstens 50 % zu. Ebenso nehmen in Alberta (Kanada), Lettland und der Russischen Föderation mindestens 70 % der Lehrkräfte an Bildungskonferenzen teil, während das in der Slowakei und Tschechien weniger als 30 % der Lehrkräfte tun (Abb. 2).

Was die Inhalte anbelangt, so gibt im Durchschnitt aller OECD-Länder ein großer Teil der Lehrkräfte an, an beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen teilzunehmen, die mit dem „Wissen und Verständnis des eigenen Fachgebiets“ (76 %) und den „pädagogischen Fähigkeiten beim Unterrichten des eigenen Fachgebiets“ (73 %) zusammenhängen. Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass die Lehreraus- und -weiterbildung oft mit umfassenden Bildungsreformen zusammenhängt, die zu Veränderungen fachlicher und pädagogischer Inhalte führen (Little, 1993[4]; Kennedy, 2014[5]; Avalos, 2011[6]).

Abbildung 2

Anteil der Lehrkräfte im Sekundarbereich I, die an ausgewählten Formen der beruflichen Weiterbildung teilgenommen haben (2018)

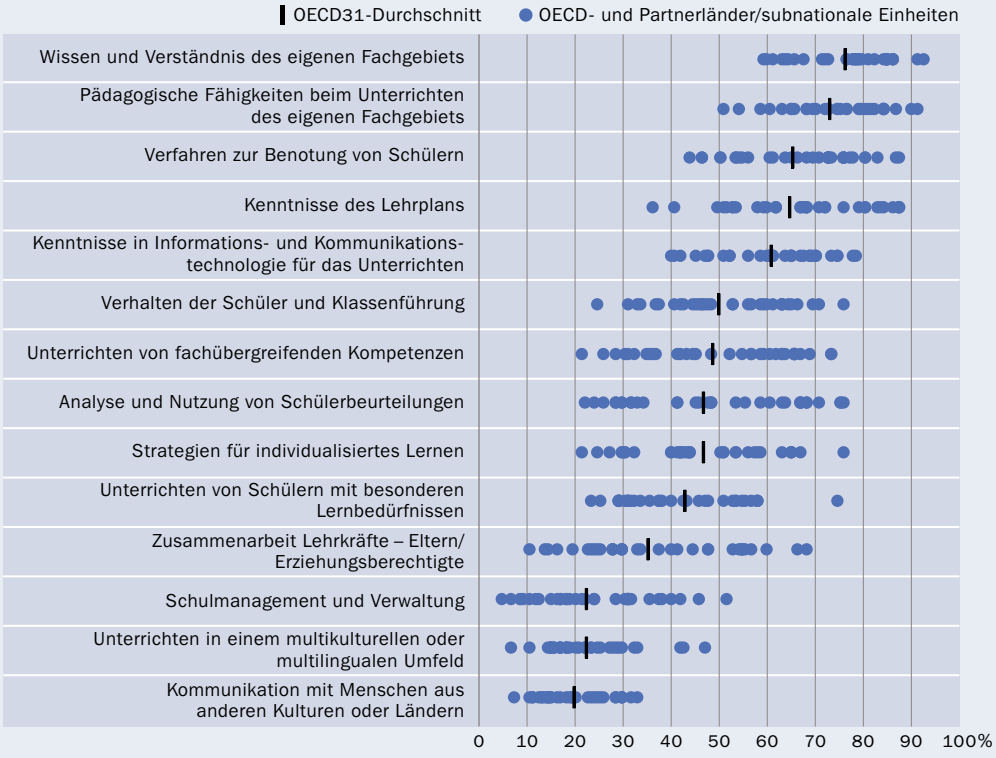


Anmerkung: Folgende Länder und subnationale Einheiten sind berücksichtigt: Alberta (Kanada), Australien, Belgien, Belgien (fläm.), Brasilien, Chile, Dänemark, England (UK), Estland, Finnland, Frankreich, Island, Israel, Italien, Japan, Kolumbien, Republik Korea, Lettland, Litauen, Mexiko, Neuseeland, Niederlande, Norwegen, Österreich, Portugal, Russische Föderation, Schweden, Slowakei, Slowenien, Spanien, Tschechien, Türkei, Ungarn und die Vereinigten Staaten. Daten für weitere Arten beruflicher Weiterbildungsmaßnahmen sind in der TALIS-2018-Datenbank verfügbar, Tabelle I.5.7.
Anordnung der beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen in absteigender Reihenfolge des Anteils Lehrkräfte im Sekundarbereich I, die im Durchschnitt der an TALIS teilnehmenden OECD-Länder an ihnen teilgenommen haben.
Quelle: OECD, TALIS-2018-Datenbank, Tabelle I.5.7. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en). *StatLink: https://doi.org/10.1787/888934161672*

Dagegen nehmen weit weniger Lehrkräfte (rund 20 %) an Weiterbildungsmaßnahmen zu „Schulmanagement und Verwaltung", „Unterrichten in einem multikulturellen oder multilingualen Umfeld" und „Kommunikation mit Menschen aus anderen Kulturen oder Ländern" teil. Wie bei den Formaten gibt es auch bei den Inhalten von Weiterbildungsmaßnahmen Unterschiede zwischen den Ländern. Während beispielsweise in Frankreich und Schweden weniger als 60 % der Lehrkräfte an Weiterbildungen zu „Wissen und Verständnis des eigenen Fachgebiets" teilnahmen, liegt dieser Anteil in Lettland und der Republik Korea bei über 90 % (Abb. 3). Diese großen Unterschiede zwischen den Ländern können teilweise auf die Art der Erstausbildung zurückzuführen sein, die Lehrkräfte erhalten. In Frankreich liegt beispielsweise ein starker Fokus der Erstausbildung von Lehrkräften auf fachspezifischem Wissen und ein unterdurchschnittlicher Anteil der Lehrkräfte des Sekundarbereichs I gab an, in diesem Bereich Weiterbildungsangebote zu benötigen (OECD, 2019[7]).

Abbildung 3

Anteil der Lehrkräfte im Sekundarbereich I, die an beruflicher Weiterbildung in ausgewählten Bereichen teilgenommen haben (2018)



Anmerkung: Folgende Länder und subnationale Einheiten sind berücksichtigt: Alberta (Kanada), Australien, Belgien, Belgien (fläm.), Brasilien, Chile, Dänemark, England (UK), Estland, Finnland, Frankreich, Island, Israel, Italien, Japan, Kolumbien, Republik Korea, Lettland, Litauen, Mexiko, Neuseeland, Niederlande, Norwegen, Österreich, Portugal, Russische Föderation, Schweden, Slowakei, Slowenien, Spanien, Tschechien, Türkei, Ungarn und die Vereinigten Staaten. Daten zu weiteren Arten beruflicher Weiterbildung sind in der TALIS-2018-Datenbank verfügbar, Tabelle I.5.18.

Anordnung der Bereiche beruflicher Weiterbildung in absteigender Reihenfolge des Anteils Lehrkräfte im Sekundarbereich I, die im Durchschnitt der an TALIS teilnehmenden OECD-Länder an ihnen teilgenommen haben.

Quelle: OECD, TALIS-2018-Datenbank, Tabelle I.5.18. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en). StatLink: https://doi.org/10.1787/888934161691

Im SDG-Kontext sind diese definiert als Lehrkräfte, die für den entsprechenden Bildungsbereich im jeweiligen Land die mindestens erforderliche Erstausbildung sowie notwendige berufliche Weiterbildungsmaßnahmen absolviert haben. Da für die Lehrerausbildung noch kein gemeinsamer Standard verfügbar ist, kann Indikator D2 (der alle Lehrkräfte berücksichtigt) das Angebot an Lehrkräften beleuchten. Im Sekundarbereich I kommen im Durchschnitt aller OECD-Länder 13 Schüler auf eine Lehrkraft. Dieses Verhältnis variiert jedoch zwischen den einzelnen Ländern erheblich und reicht von 8 Schülern pro Lehrkraft in Griechenland, Litauen und Österreich bis zu 33 Schülern pro Lehrkraft in Mexiko.

Welcher Anteil der Lehrkräfte nimmt an beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen teil?
Während die Erstausbildung der Lehrkräfte die Grundlagen schafft, bietet die kontinuierliche berufliche Weiterbildung ein Instrument zur qualitativen Weiterentwicklung der Lehrkräfte und zur langfristigen Bindung eines effektiven Lehrkörpers. Die Agenda 2030 untersucht die berufliche Weiterentwicklung der Lehrkräfte anhand von SDG-Indikator 4.c.7, der den Anteil der Lehrkräfte erfasst, die in den letzten 12 Monaten an innerschulischen Weiterbildungsmaßnahmen teilgenommen haben (nach Art der Weiterbildungsmaßnahmen). Daten der internationalen Erhebung der OECD zu Lehren und Lernen (TALIS) von 2018 können zum Monitoring dieser Kennzahl beitragen. Wie Abbildung 1 zeigt, gaben in mehr als der Hälfte der Länder mit verfügbaren Daten mindestens 95 % der Lehrkräfte im Sekundarbereich I an, im vergangenen Jahr an beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen teilgenommen zu haben. Trotz der großen Bandbreite, die von 83 % in Frankreich bis zu 99 % in Alberta (Kanada), Australien, Lettland, Litauen und Österreich reicht, belegen diese Ergebnisse, dass die berufliche Weiterbildung ein wichtiger Bestandteil der beruflichen Laufbahn von Lehrkräften geworden ist (OECD, 2019[7]). Die Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen für Lehrkräfte bedeutet jedoch nicht immer dasselbe. In Kasten 1 werden einige der Unterschiede zwischen den an TALIS teilnehmenden Ländern hinsichtlich Formaten und Inhalten der Weiterbildungsmaßnahmen für Lehrkräfte im Sekundarbereich I analysiert.

Lernergebnisse im Alter von 15 Jahren

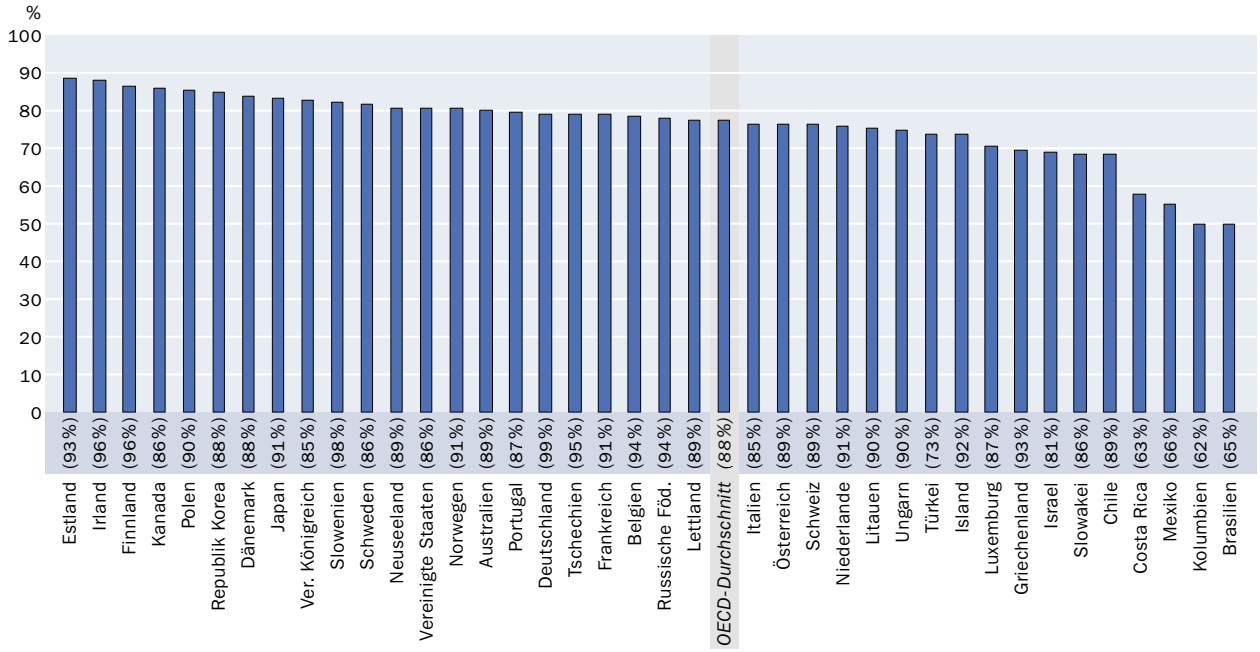
Die Art, wie Unterricht organisiert und durchgeführt wird, kann zusammen mit anderen Faktoren, wie der Klassengröße oder den in Schulen verfügbaren personellen und finanziellen Ressourcen, einen großen Einfluss auf die Lernergebnisse haben. Die Internationale Schulleistungsstudie PISA der OECD misst die Leistungen 15-jähriger Schüler im Sekundarbereich I bzw. II. Somit trägt PISA zum Monitoring von SDG-Indikator 4.1.1.c bei, der den Anteil der Kinder und Jugendlichen erfasst, die am Ende des Sekundarbereichs I in Lesen und Mathematik mindestens die Grundkompetenzstufe (d. h. Stufe 2 oder höher in PISA) erreichen.

Wie Abbildung 4 zeigt, variieren die Schülerleistungen im Bereich Lesekompetenz erheblich zwischen den einzelnen Ländern. So erreichte beispielsweise in Estland, Finnland, Irland und Kanada der überwiegende Teil der Schüler (mehr als 85 %) mindestens Stufe 2, während in Brasilien und Kolumbien nur die Hälfte der Schüler diese Stufe erreichte. Es ist jedoch wichtig, nicht nur die nationalen Durchschnittswerte zu berücksichtigen, sondern auch geschlechtsspezifische Unterschiede zu betrachten. In allen Ländern und subnationalen Einheiten, die an PISA 2018 teilnahmen, erzielten Mädchen bei der Lesekompetenz signifikant höhere Werte als Jungen, im Durchschnitt aller OECD-Länder beträgt die Differenz 30 Punkte. Der größte geschlechtsspezifische Unterschied besteht in Finnland (mehr als 50 Punkte), der kleinste Unterschied (weniger als 20 Punkte) in Chile, Kolumbien und Mexiko. Diese geschlechtsspezifischen Leistungsunterschiede sind Anlass zu Sorge, da sie

Abbildung 4

Anteil 15-jähriger Schüler, die mindestens Stufe 2 der PISA-Gesamtskala Lesekompetenz erreichen (2018)

SDG-Indikator 4.1.1



Anmerkung: Die Prozentangabe in Klammern bezieht sich auf den Anteil 15-Jähriger in den einzelnen Ländern/subnationalen Einheiten, die von der PISA-Stichprobe erfasst wurden (sog. Erfassungsindex 3). OECD-Durchschnitt ohne Costa Rica.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils 15-jähriger Schüler, die Kompetenzstufe 2 oder darüber erreichten.

Quelle: OECD, PISA-2018-Datenbank, Tabellen I.B1.1 und I.A2.1. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en). StatLink: https://doi.org/10.1787/888934161710

sich langfristig auf das schulische und berufliche Fortkommen der Jungen und Mädchen auswirken können (OECD, 2019[8]).

Bildungsbeteiligung im Sekundarbereich II und mögliche Auswirkungen auf die Arbeitsmarktergebnisse

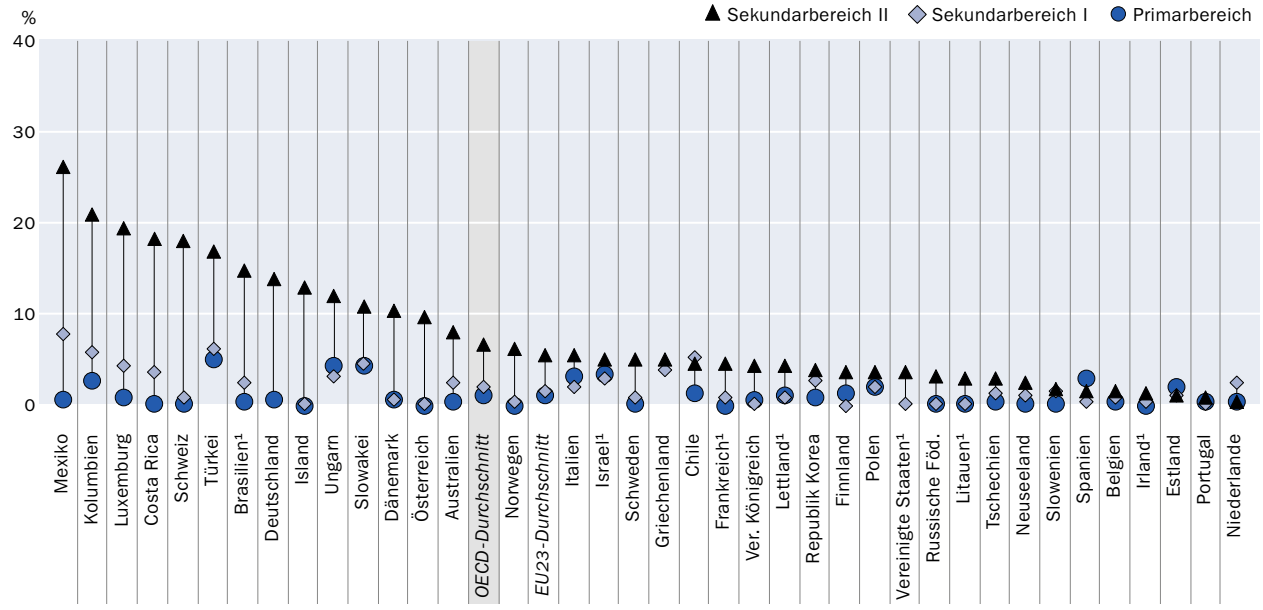
Es ist von zentraler Bedeutung, den schulischen Erfolg aller jungen Menschen zu ermöglichen, da schlechte Bildungsergebnisse zu Schwierigkeiten beim Zugang zu weiterer Bildung und zum Arbeitsmarkt führen können (OECD, 2019[8]). Eine Möglichkeit, den Bildungszugang zu erfassen, besteht darin, den Anteil derjenigen zu messen, die nicht zur Schule gehen, obwohl sie im entsprechenden Alter sind, definiert als Prozentsatz der Kinder/Jugendlichen im Alter für einen bestimmten Bildungsbereich, die keine Schule besuchen (SDG-Indikator 4.1.5). Im Durchschnitt aller OECD-Länder liegt der Anteil der Kinder im entsprechenden Alter, die nicht den Primar- und Sekundarbereich I besuchen, bei unter 3 %, im Sekundarbereich II steigt dieser Anteil jedoch auf 8 %. Dieser Anstieg ist in Kolumbien und Mexiko besonders deutlich, hier liegt der Anteil im Primarbereich ebenfalls bei weniger als 3 %, im Sekundarbereich II jedoch bei mehr als 20 % (Abb. 5).

Im Bestreben, die Abschlussquoten für den Sekundarbereich II zu erhöhen und den Eintritt junger Menschen in den Arbeitsmarkt zu erleichtern, haben Regierungen u. a. berufsbildende Bildungsgänge entwickelt. Die Agenda 2030 erfasst die berufliche Bildung durch Indikator 4.3.3, der die Bildungsbeteiligung 15- bis 24-Jähriger in formalen fachlichen und beruflichen Bildungsgängen schulischer, betrieblicher oder sonstiger Art misst. Wie Abbildung 6 zeigt, nehmen im Durchschnitt der OECD-Länder 17 % der 15- bis 24-Jährigen an beruflicher Bildung im Sekundarbereich, im postsekundaren, nicht tertiären Bereich

Abbildung 5

Anteil derjenigen, die keine Schule besuchen, nach Bildungsbereich (2018)

SDG-Indikator 4.1.5



1. Die Bevölkerungsdaten stammen aus der UOE-Datenerhebung für demografische Daten (Eurostat/DEM) und nicht von der UN-Abteilung für Bevölkerung. Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils junger Menschen im Alter für den Sekundarbereich II, die keine Schule besuchen.

Quelle: OECD (2020). Offizielle Datenquellen für diesen Indikator sind die UOE-Datenerhebung für Daten zur Bildungsbeteiligung und die UN-Abteilung für Bevölkerung (UNDP) für Daten zur Bevölkerung. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888934161729

bzw. in kurzen tertiären Bildungsgängen teil. In fast allen Ländern besucht die Mehrzahl der Bildungsteilnehmer berufsbildender Bildungsgänge den Sekundarbereich. Zu den Ausnahmen gehören Länder wie Chile, die Republik Korea und die Russische Föderation, wo die Mehrzahl der Teilnehmer berufsbildender Bildungsgänge in kurzen tertiären Bildungsgängen eingeschrieben ist. Bei der Analyse von SDG-Indikator 4.3.3 ist zu beachten, dass die große Altersspanne (15 bis 24 Jahre) zu einer Unterschätzung der Anzahl der Teilnehmer an beruflichen Bildungsgängen für die Länder führen könnte, in denen die Teilnehmer an berufsbildenden Bildungsgängen eine geringere Altersspanne aufweisen.

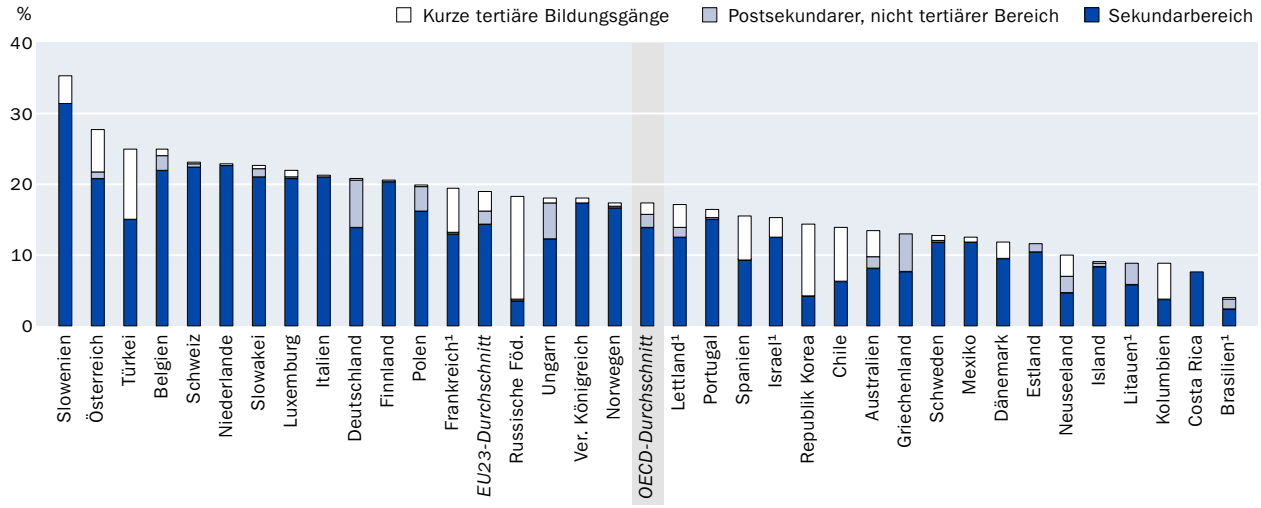
Soll der Anteil der Bevölkerung mit einem Abschluss im Sekundarbereich II erhöht werden, so muss sichergestellt werden, dass Bildungsteilnehmer Zugang zum Sekundarbereich II haben und diesen auch abschließen. Im Durchschnitt der Länder mit verfügbaren True-Cohort-Daten[1] schlossen 72 % der Bildungsteilnehmer, die einen Bildungsgang im Sekundarbereich II aufgenommen hatten, diesen innerhalb des für diesen Bildungsgang theoretisch vorgesehenen Zeitraums ab. Für Bildungsteilnehmer an berufsbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs II kann es jedoch eine schwierige Aufgabe sein, den belegten Bildungsgang auch erfolgreich abzuschließen. Im Durchschnitt der Länder mit True-Cohort-Daten beträgt die Erfolgsquote für berufsbildende Bildungsgänge innerhalb der regulären Ausbildungsdauer 62 %, im Vergleich zu 76 % bei den allgemeinbildenden Bildungsgängen (s. Indikator B3). Dieser Unterschied gibt Anlass zu Sorge, da benachteiligte Bildungsteilnehmer mit 3-mal größerer Wahrscheinlichkeit berufsbildende Bildungsgänge belegen als Bildungsteilnehmer mit einem sozioökonomisch günstigen Hintergrund (OECD, 2016[9]).

1 Die True-Cohort-Methode erfordert die Betrachtung einer Anfängerkohorte über einen vorgegebenen Zeitraum. Weiter gehende Informationen s. Indikator B3.

Abbildung 6

Teilnahme 15- bis 24-Jähriger an berufsbildenden Bildungsgängen, nach Bildungsbereich (2018)

SDG-Indikator 4.3.3



1. Die Bevölkerungsdaten stammen aus der UOE-Datenerhebung für demografische Daten (Eurostat/DEM) und nicht von der UN-Abteilung für Bevölkerung.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Bildungsbeteiligung 15- bis 24-Jähriger an berufsbildenden Bildungsgängen im Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich und in kurzen tertiären Bildungsgängen zusammen.
Quelle: OECD (2020). Offizielle Datenquellen für diesen Indikator sind die UOE-Datenerhebung für Daten zur Bildungsbeteiligung und die UN-Abteilung für Bevölkerung (UNDP) für Daten zur Bevölkerung. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).
StatLink: https://doi.org/10.1787/888934161748

Junge Menschen, die die Schule ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II verlassen, sehen sich tendenziell mit Schwierigkeiten auf dem Arbeitsmarkt konfrontiert, u. a. in Form von schlechteren Beschäftigungsaussichten. So sind beispielsweise diejenigen ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II mit größerer Wahrscheinlichkeit weder in Beschäftigung noch in Ausbildung (diese Gruppe wird mit der englischen Abkürzung NEET bezeichnet: Neither Employed nor in Education or Training). Im Durchschnitt der OECD-Länder zählen 39 % der 25- bis 29-Jährigen ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II zu der NEET-Gruppe, verglichen mit 17 % derjenigen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich. Trotz des unterschiedlichen Betrachtungsumfangs können diese Ergebnisse auch ergänzend für Indikator 8.6.1 herangezogen werden, der als Anteil der 15- bis 24-Jährigen definiert ist, die sich weder in (formaler oder nicht formaler) Ausbildung noch in Beschäftigung befinden.

Definitionen

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

SDG-Indikator	Definitionen
4.1.1.c	Anteil junger Menschen, die am Ende des Sekundarbereichs I in Mathematik und Lesen mindestens die Grundkompetenzstufe erreichen
4.c.2	Schüler-Lehrkräfte-Relation
4.c.5	Durchschnittliche Gehälter von Lehrkräften in Relation zu anderen Berufen mit vergleichbaren Qualifikationsanforderungen
4.c.7	Anteil der Lehrkräfte (in %), die in den letzten 12 Monaten an innerschulischen Weiterbildungsmaßnahmen teilgenommen haben, nach Art der Weiterbildung
4.1.5	Quote der Jugendlichen im Alter für den Sekundarbereich II, die keine Schule besuchen
4.3.3	Teilnahmequote an fachlicher und beruflicher Aus- und Weiterbildung (15- bis 24-Jährige), nach Geschlecht
8.6.1	Anteil 15- bis 24-Jähriger, die sich weder in (Aus-)Bildung noch in Beschäftigung befinden

Angewandte Methodik

Alle in diesem Kapitel verwendeten Indikatoren entsprechen der vereinbarten SDG-Methodik, einschließlich der empfohlenen Datenquellen, und können sich in einigen Fällen von den anderen in *Bildung auf einen Blick* verwendeten Indikatoren unterscheiden. Weiterführende länderspezifische Informationen s. Anhang 3 (*https://doi.org/10.1787/69096873-en*).

Quellen

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

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

Weiterführende Informationen

Avalos, B. (2011), "Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years", *Teaching and Teacher Education*, Vol. 27/1, pp. 10–20, *http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007*. [6]

Darling-Hammond, L. (2017), "Teacher education around the world: What can we learn from international practice?", *European Journal of Teacher Education*, Vol. 40/3, pp. 291–309, *http://dx.doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399*. [2]

Kennedy, A. (2014), "Models of continuing professional development: A framework for analysis", *Professional Development in Education*, Vol. 40/3, pp. 336–351, *http://dx.doi.org/10.1080/19415257.2014.929293*. [5]

Little, J. (1993), "Teachers' professional development in a climate of educational reform", *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Vol. 15/2, pp. 129–151, *http://dx.doi.org/10.3102/01623737015002129*. [4]

OECD (2019), *PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed*, PISA, OECD Publishing, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en. [8]

OECD (2019), *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS, OECD Publishing, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/1d0bc92a-en. [7]

OECD (2018), *Effective Teacher Policies: Insights from PISA*, PISA, OECD Publishing, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264301603-en. [3]

OECD (2016), PISA 2015 Results (Volume I): *Excellence and Equity in Education*, PISA, OECD Publishing, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264266490-en. [9]

UNESCO (2016), *Education for People and Planet: Creating Sustainable Futures for All*, Global Education Monitoring Report 2016, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245752. [1]

Datenstand: 19. Juli 2020. Aktualisierte Daten s. http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en. Weitere Untergliederungen s. auch http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.



Kapitel A
Bildungsergebnisse und Bildungserträge

Indikator A1
Über welche Bildungsabschlüsse verfügen Erwachsene?
StatLink: https://doi.org/10.1787/888934161767

Indikator A2
Der Übergang vom (Aus-)Bildungssystem zum Erwerbsleben: Wo sind die 15- bis 29-Jährigen von heute?
StatLink: https://doi.org/10.1787/888934161976

Indikator A3
Wie beeinflusst der Bildungsstand die Erwerbsbeteiligung?
StatLink: https://doi.org/10.1787/888934162128

Indikator A4
Welche Einkommensvorteile lassen sich durch Bildung erzielen?
StatLink: https://doi.org/10.1787/888934162356

Indikator A5
Welche finanziellen Anreize bestehen für Investitionen in Bildung?
StatLink: https://doi.org/10.1787/888934162546

Indikator A6
Was sind die gesamtgesellschaftlichen Auswirkungen von Bildung?
StatLink: https://doi.org/10.1787/888934162755

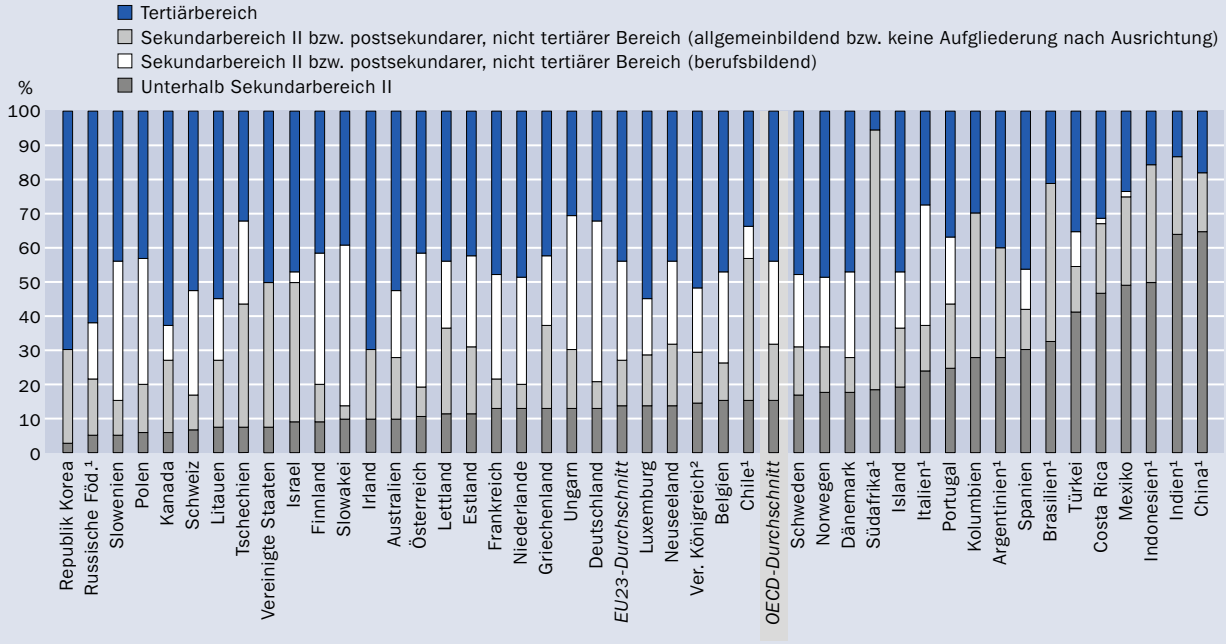
Indikator A7
Inwieweit nehmen Erwachsene gleichberechtigt an formaler und nicht formaler Weiterbildung teil?
StatLink: https://doi.org/10.1787/888934162926

Indikator A1
Über welche Bildungsabschlüsse verfügen Erwachsene?

- Jüngere Erwachsene (25 bis 34 Jahre) haben heute einen höheren Bildungsstand als vor 10 Jahren. Im Durchschnitt aller OECD-Länder ist der Anteil jüngerer Erwachsener ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II von 20 % im Jahr 2009 auf 15 % im Jahr 2019 zurückgegangen.
- Im Durchschnitt aller OECD-Länder verfügen 40 % der jüngeren Erwachsenen über einen Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich als höchsten Bildungsabschluss. Davon haben wiederum 59 % einen berufsbildenden Abschluss. Dennoch ist der Anteil der Erwachsenen mit einem berufsbildenden Abschluss über die Generationen hinweg gesunken: Bei den 35- bis 44-Jährigen liegt der Anteil bei 66 %, bei den 55- bis 64-Jährigen jedoch bei 72 %.
- Im Durchschnitt der OECD-Länder ist der häufigste Bildungsstand der 25- bis 34-Jährigen ein Abschluss im Tertiärbereich (45 %). Der jeweilige Anteil variiert jedoch erheblich zwischen den einzelnen Ländern und reicht von 24 % in Mexiko bis 70 % in Irland und der Republik Korea. In den meisten OECD- und Partnerländern ist der häufigste tertiäre Abschluss jüngerer Erwachsener ein Bachelor- bzw. gleichwertiger Abschluss.

Abbildung A1.1

Bildungsstand 25- bis 34-Jähriger (2019)



1. Referenzjahr nicht 2019. 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 (12 % der 25- bis 64-jährigen Erwachsenen gehören zu dieser Gruppe).

Anordnung der Länder in aufsteigender Reihenfolge des Anteils 25- bis 34-Jähriger mit einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II.

Quelle: OECD (2020), OECD-Bildungsdatenbank, http://stats.oecd.org. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en). StatLink: https://doi.org/10.1787/888934161843

A 1

Kontext

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

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

Ein höherer Bildungsstand steht im Zusammenhang mit verschiedenen positiven wirtschaftlichen und sozialen Auswirkungen für den Einzelnen (s. Indikatoren A2, A3, A4, A5, A6 und A7). Menschen mit einem hohen Bildungsstand sind tendenziell stärker sozial engagiert und haben höhere Beschäftigungsquoten sowie höhere relative Einkommen. Der Bildungsstand korreliert auch positiv mit einer stärkeren Teilnahme Erwachsener an formalen und nicht formalen Bildungsmaßnahmen.

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

Weitere wichtige Ergebnisse

- In den meisten OECD-Ländern sind Frauen unter den Erwachsenen mit einem berufsbildenden Abschluss des Sekundarbereichs II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereichs unterrepräsentiert. Dieser geschlechtsspezifische Unterschied zugunsten der Männer ist bei den jüngeren Erwachsenen größer als bei den älteren.
- Berufliche Ausbildungsgänge bieten auch oft die Möglichkeit, praktische Arbeitserfahrungen zu sammeln. Rund drei Viertel der jüngeren Erwachsenen, die einen berufsbildenden Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich erworben haben, konnten während der Ausbildungszeit praktische Arbeitserfahrung sammeln; oft ist der praktische Ausbildungsteil Pflicht.
- Im Durchschnitt der OECD-Länder stieg der Anteil der jüngeren Erwachsenen mit einem tertiären Abschluss zwischen 2009 und 2019 um rund 10 Prozentpunkte. In den meisten Ländern ging das mit einem gleichzeitigen Rückgang des Anteils 25- bis 34-Jähriger mit einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II oder einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich als höchster Qualifikation einher.
- Obwohl in den OECD-Ländern nur 8 % der 25- bis 34-Jährigen über einen Abschluss in einem kurzen tertiären Bildungsgang als höchste Qualifikation verfügen, reicht die Bandbreite hierbei von weniger als 1 % in Deutschland, Italien und Tschechien bis zu mehr als 20 % in Kanada und der Republik Korea. Auf dieser ISCED-Stufe werden zwar

eher berufsbildende als allgemeinbildende Bildungsgänge belegt, in einigen Ländern, wie beispielsweise Norwegen und den Vereinigten Staaten, erwarben jedoch mehr 25- bis 34-Jährige einen allgemeinbildenden als einen berufsbildenden Abschluss auf dieser ISCED-Stufe.

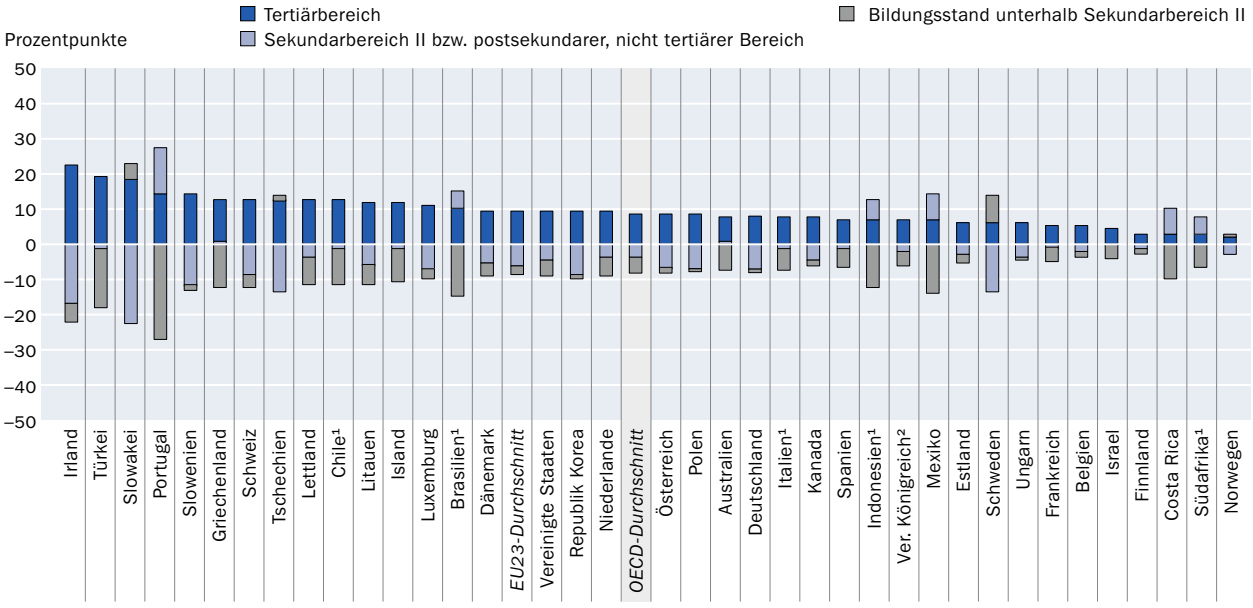
Analyse und Interpretationen

Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II

Ein Abschluss im Sekundarbereich II ist zu einer Mindestanforderung geworden, um heute in Wirtschaft und Gesellschaft zurechtzukommen. Junge Menschen, die die Schule vor einem Abschluss im Sekundarbereich II verlassen, haben nicht nur Schwierigkeiten auf dem Arbeitsmarkt, sondern sie sind tendenziell auch weniger gut in ihrem sozialen Umfeld vernetzt als Gleichaltrige mit höherem Bildungsstand (OECD, 2019[1]). In den meisten OECD- und Partnerländern hat die Mehrzahl der jüngeren Erwachsenen (25- bis 34-Jährige) mindestens einen Abschluss im Sekundarbereich II (Abb. A1.1). Im Durchschnitt aller OECD-Länder haben 31 % der älteren Erwachsenen (55- bis 64-Jährige) keinen Abschluss im Sekundarbereich II, dieser Anteil sinkt jedoch bei den jüngeren Erwachsenen (25- bis 34-Jährige) auf 15 %. In allen OECD- und Partnerländern mit Ausnahme von

Abbildung A1.2

Entwicklung des Bildungsstands 25- bis 34-Jähriger zwischen 2009 und 2019



Anmerkung: *In den meisten Ländern gibt es eine Unterbrechung der Zeitreihe. Einzelheiten s. Tabelle A1.2.*

1. Referenzjahr nicht 2019. 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 (12 % der 25- bis 64-jährigen Erwachsenen gehören zu dieser Gruppe).

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Veränderung in Prozentpunkten bei den 25- bis 34-Jährigen mit einem Abschluss im Tertiärbereich zwischen 2009 und 2019.

Quelle: *OECD (2020), Tabelle A1.2. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).*

StatLink: *https://doi.org/10.1787/888934161862*

Estland, Lettland und Litauen haben 25- bis 34-Jährige mit höherer Wahrscheinlichkeit als 55- bis 64-Jährige mindestens einen Abschluss im Sekundarbereich II (Tab. A1.3).

Im Durchschnitt aller OECD-Länder fiel der Anteil jüngerer Erwachsener mit einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II als höchster Qualifikation von 20 % im Jahr 2009 auf 15 % im Jahr 2019. Dieser Rückgang war in den Ländern besonders deutlich ausgeprägt, die 2009 einen hohen Anteil jüngerer Erwachsener ohne Abschluss im Sekundarbereich II hatten. So hatten beispielsweise in Costa Rica, Mexiko, Portugal und der Türkei 2009 mehr als 50 % der 25- bis 34-Jährigen keinen Abschluss im Sekundarbereich II. Diese Länder liegen zwar noch immer unterhalb des OECD-Durchschnitts, aber der betreffende Anteil ist in den letzten 10 Jahren um mindestens 10 Prozentpunkte zurückgegangen. Spanien wies 2009 ebenfalls einen hohen Anteil an 25- bis 34-Jährigen ohne Abschluss im Sekundarbereich II auf, dieser Anteil fiel jedoch zwischen 2009 und 2019 lediglich um 5 Prozentpunkte und liegt jetzt immer noch bei 30 %. Norwegen ist das einzige Land mit vergleichbaren Daten für 2009 und 2019, in dem der Anteil jüngerer Erwachsener mit einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II in den letzten 10 Jahren anstieg (Tab. A1.2 und Abb. A1.2).

In den meisten OECD- und Partnerländern haben junge Männer mit höherer Wahrscheinlichkeit als junge Frauen keinen Abschluss im Sekundarbereich II, mit einem OECD-Durchschnitt für junge Männer von 17 % und für junge Frauen von 14 %. Dieser geschlechtsspezifische Unterschied beträgt in Island, Portugal und Spanien mindestens 10 Prozentpunkte. Indonesien und die Türkei bilden eine Ausnahme, hier liegt der Anteil der jungen Frauen mit einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II um mindestens 3 % über dem entsprechenden Anteil der jungen Männer. Darüber hinaus ist dieser geschlechtsspezifische Unterschied in rund einem Drittel der OECD- und Partnerländer mit vergleichbaren Daten für 2009 und 2019 – Costa Rica, Island, Mexiko, Norwegen und Südafrika – in den letzten 10 Jahren gestiegen (Tab. A1.2).

Bildungsstand Sekundarbereich II und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich nach Ausrichtung

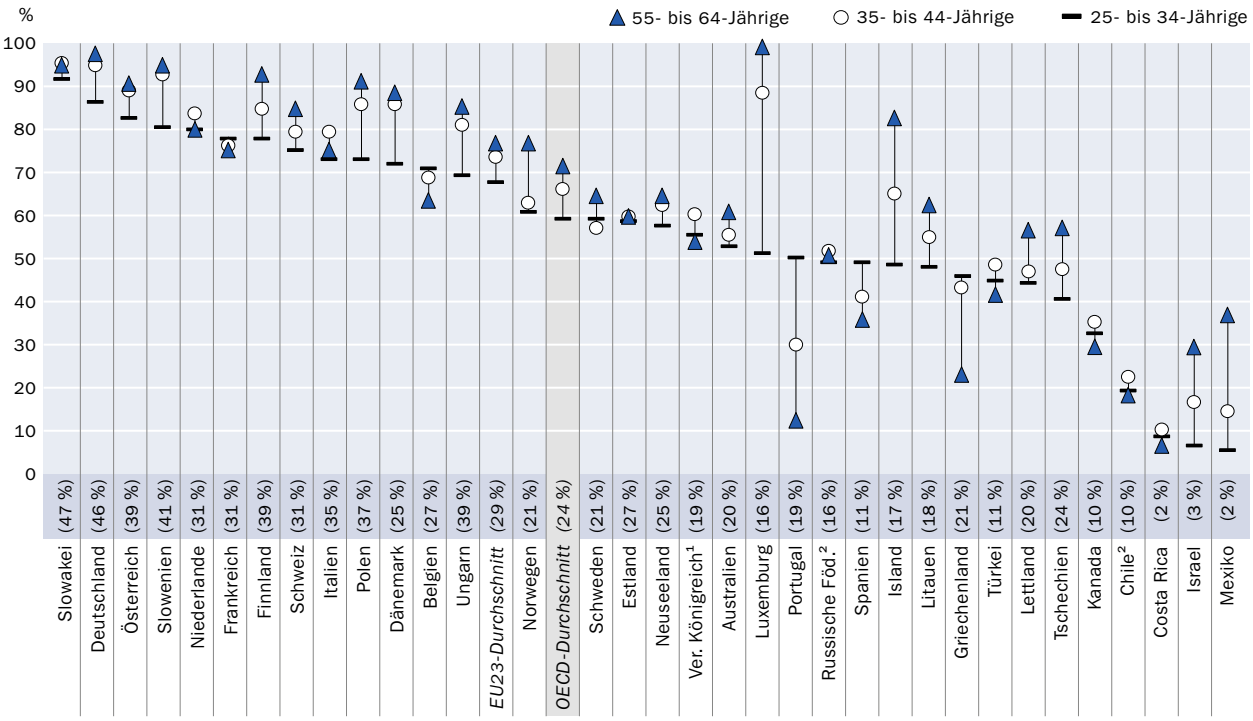
In den OECD-Ländern reicht der Anteil 25- bis 34-Jähriger, deren höchste Qualifikation ein Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich ist, von 21 % in Irland bis zu 60 % in Tschechien (Abb. A1.1). Im Durchschnitt der OECD-Länder ist dieser Anteil von 44 % im Jahr 2009 auf 40 % im Jahr 2019 gesunken, da jüngere Erwachsene mit größerer Wahrscheinlichkeit einen Abschluss im Tertiärbereich anstreben als vor 10 Jahren (Tab. A1.2). In 16 OECD-Ländern verfügen jedoch 25- bis 34-Jährige am häufigsten über einen Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich als höchste Qualifikation: Chile, Deutschland, Estland, Finnland, Griechenland, Italien, Kolumbien, Lettland, Mexiko, Österreich, Polen, Portugal, der Slowakei, Slowenien, Tschechien und Ungarn (Tab. A1.3).

Der Sekundarbereich II ist häufig in zwei Ausrichtungen unterteilt: allgemeinbildende Bildungsgänge, die darauf ausgerichtet sind, Schüler auf den Tertiärbereich vorzubereiten, und berufsbildende Ausbildungsgänge, die auf einen direkten Eintritt in den Arbeitsmarkt vorbereiten sollen. In den meisten Ländern ist der postsekundare, nicht tertiäre Bereich hauptsächlich berufsbildend ausgerichtet (Tab. A1.3).

Im Durchschnitt aller OECD-Länder haben mehr Erwachsene, deren höchste Qualifikation ein Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich

Abbildung A1.3

Anteil Erwachsener mit einem berufsbildenden Abschluss unter den Erwachsenen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich als höchster Qualifikation, nach Altersgruppe (2019)



Anmerkung: In der Abbildung sind nur Länder mit verfügbaren Daten zur Ausrichtung des Bildungsgangs aufgeführt. Die Prozentzahl in Klammern gibt den Anteil 25- bis 34-Jähriger mit einem berufsbildenden Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich an.
1. Die Daten für den Bildungsstand „Sekundarbereich II" enthalten Personen, die ausreichend viele Standardbildungsgänge abgeschlossen haben, die jeweils einzeln als Teilabschluss des Sekundarbereichs II gelten (12 % der 25- bis 64-jährigen Erwachsenen gehören zu dieser Gruppe). 2. Referenzjahr nicht 2019. Weitere Einzelheiten s. OECD-Bildungsdatenbank.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils 25- bis 34-Jähriger mit einem berufsbildenden Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich an allen Erwachsenen, die über einen Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich verfügen.
Quelle: OECD (2020), OECD-Bildungsdatenbank, http://stats.oecd.org. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en). StatLink: https://doi.org/10.1787/888934161881

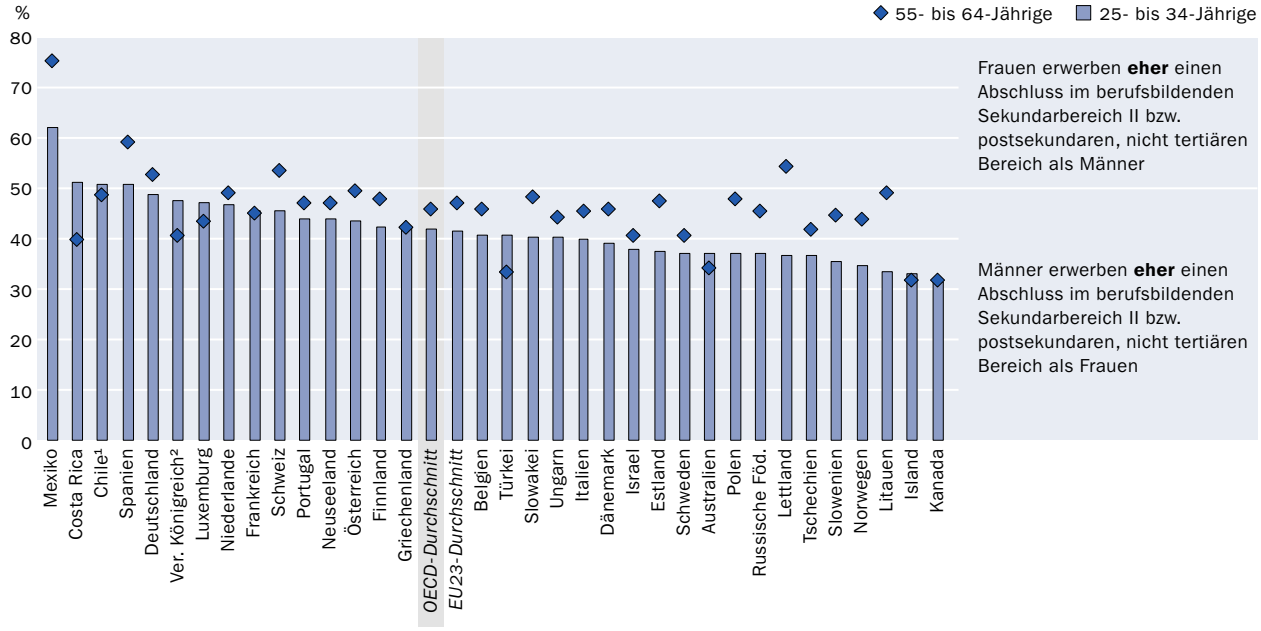
ist, einen berufsbildenden Bildungsgang als einen allgemeinbildenden absolviert (27 gegenüber 16 % aller Erwachsenen). In einigen Ländern hat dagegen ein größerer Teil der Erwachsenen mit diesem Bildungsstand einen allgemeinbildenden Bildungsgang absolviert. Der Unterschied beträgt in Chile, Costa Rica, Griechenland, Israel, Kanada, Mexiko und Portugal mehr als 10 Prozentpunkte und in Spanien, Tschechien und der Türkei mit weniger als 5 Prozentpunkten etwas weniger (Tab. A1.1).

In den meisten Ländern ist der Anteil der Erwachsenen mit einem berufsbildenden Abschluss über die Generationen hinweg gesunken. Im Durchschnitt aller OECD-Länder haben von den Erwachsenen, deren höchste Qualifikation ein Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich ist, 72 % der 55- bis 64-Jährigen (ältere Erwachsene) einen berufsbildenden Abschluss, 66 % der 35- bis 44-Jährigen und 59 % der 25- bis 34-Jährigen (jüngere Erwachsene). In Island, Luxemburg und Mexiko beträgt der Unterschied zwischen den älteren und jüngeren Erwachsenen mehr als 30 Prozentpunkte (Abb. A1.3). Technologische Neuerungen und wirtschaftliche Integration haben in vielen Branchen zu höheren Anforderungen bei Kompetenzen bzw. Qualifikationen geführt. Junge Erwachsene könnten daher ein größeres Interesse als ältere Erwachsene daran haben, einen allgemeinbildenden Bildungsgang im Sekundarbereich II zu belegen und abzuschließen und danach ihre Ausbildung im Tertiärbereich fortzusetzen.

A 1

Abbildung A1.4

Anteil Frauen unter denjenigen mit einem berufsbildenden Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich als höchstem Bildungsabschluss, nach Altersgruppe (2019)



1. Referenzjahr nicht 2019. Weitere Einzelheiten s. OECD-Bildungsdatenbank. 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 (12 % der 25- bis 64-jährigen Erwachsenen gehören zu dieser Gruppe).

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils Frauen unter den 25- bis 34-Jährigen mit einem berufsbildenden Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich.

Quelle: OECD (2020), OECD-Bildungsdatenbank, http://stats.oecd.org. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en). StatLink: https://doi.org/10.1787/888934161900

Die Entwicklung verlief in den einzelnen Ländern jedoch unterschiedlich. In Griechenland, Portugal und Spanien ist der Anteil der berufsbildenden Abschlüsse bei den jüngeren im Vergleich zu den älteren Erwachsenen um mehr als 10 Prozentpunkte gestiegen, dennoch liegen diese Länder nach wie vor unter dem OECD-Durchschnitt. In Frankreich, Italien, den Niederlanden und der Slowakei ist der Anteil über die Generationen hinweg größtenteils stabil geblieben und über dem OECD-Durchschnitt (Abb. A1.3).

Geschlechtsspezifische Unterschiede bei berufsbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereichs

In den meisten OECD- und Partnerländern sind Frauen unter den Absolventen berufsbildender Bildungsgänge des Sekundarbereichs II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereichs unterrepräsentiert. In Island, Kanada und Litauen liegt der Anteil der Frauen unter den 25- bis 34-Jährigen mit diesem Bildungsstand bei unter 35 %. Chile, Costa Rica, Mexiko und Spanien sind die einzigen Länder, in denen Frauen mit größerer Wahrscheinlichkeit als Männer einen berufsbildenden Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich erwerben (Abb. A1.4).

Dass Frauen in berufsbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereichs unterrepräsentiert sind, hängt mit den gewählten Fächergruppen und deren Zugangskriterien zusammen. Frauen dominieren in der Regel in der Fächergruppe Gesundheit und Sozialwesen, was ihre vermeintliche Eignung zu pflegerischen Berufen widerspiegelt. Im Durchschnitt aller OECD-Länder stellen Frauen mehr als 80 % der Absolventen von berufsbildenden Bildungsgängen im Sekundarbereich II bzw.

Kasten A1.1

Praktische Arbeitserfahrung bei berufsbildenden Ausbildungsgängen des Sekundarbereichs II und des postsekundaren, nicht tertiären Bereichs

Trotz der Ausweitung des Tertiärbereichs ist in den meisten Ländern weiterhin ein Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich ein sehr häufig erworbener Abschluss. Der Sekundarbereich muss heute nicht nur die Grundlagen für die weitere Ausbildung der Schüler schaffen, sondern den Absolventen auch einen direkten Eintritt in den Arbeitsmarkt ermöglichen (Musset, 2019[2]).

Berufliche Bildung kann den Übergang von der Ausbildung in den Arbeitsmarkt erleichtern und die Beschäftigungsquote junger Menschen verbessern (OECD, 2017[3]) (s. Kasten in Indikator A3). In den letzten 10 Jahren haben viele Länder Angebote entwickelt, die im Rahmen der beruflichen Bildung formalen Unterricht mit praktischer Arbeitserfahrung kombinieren. Obwohl derartige duale Ausbildungsabschlüsse in der politischen Diskussion ständig an Bedeutung gewinnen, sind international vergleichbare Indikatoren bisher nicht in der Lage, ihre Ergebnisse zu beschreiben oder auch nur ihre Verbreitung zu quantifizieren.

2016 wurde die europäische Arbeitskräfteerhebung von Eurostat (European Labour Force Survey – EU-LFS) durch ein Ad-hoc-Modul zu jungen Menschen auf dem Arbeitsmarkt ergänzt. Diese jüngst veröffentlichten Daten füllen diese Informationslücke in Bezug auf jüngere Erwachsene. In dem Modul wurden der Erwerbsstatus und die praktische Arbeitserfahrung jüngerer Erwachsener während des Erwerbs ihres höchsten Bildungsabschlusses erhoben. Sechs mögliche Arten der Arbeitserfahrung wurden berücksichtigt.

- *Duale Berufsausbildung:* Arbeitserfahrung als verpflichtender Teil des Lehrplans, Dauer mindestens 6 Monate, bezahlt
- *Pflichtpraktikum:* Arbeitserfahrung als verpflichtender Teil des Lehrplans, Dauer mindestens 6 Monate, unbezahlt
- *Sonstige verpflichtende betriebliche Ausbildungselemente:* Arbeitserfahrung als verpflichtender Teil des Lehrplans, ohne weitere Angaben zu Dauer und Bezahlung
- *Freiwilliges Praktikum:* Arbeitserfahrung als freiwilliger Teil des Lehrplans, ohne weitere Angaben zu Dauer und Bezahlung
- *Arbeit außerhalb des Lehrplans:* Arbeit während der Zeit der Ausbildung, die nicht im Zusammenhang mit der Ausbildung steht
- *Keine Arbeitserfahrung:* keine Arbeit (bezahlt oder unbezahlt) während der Zeit der Ausbildung/Schulbildung

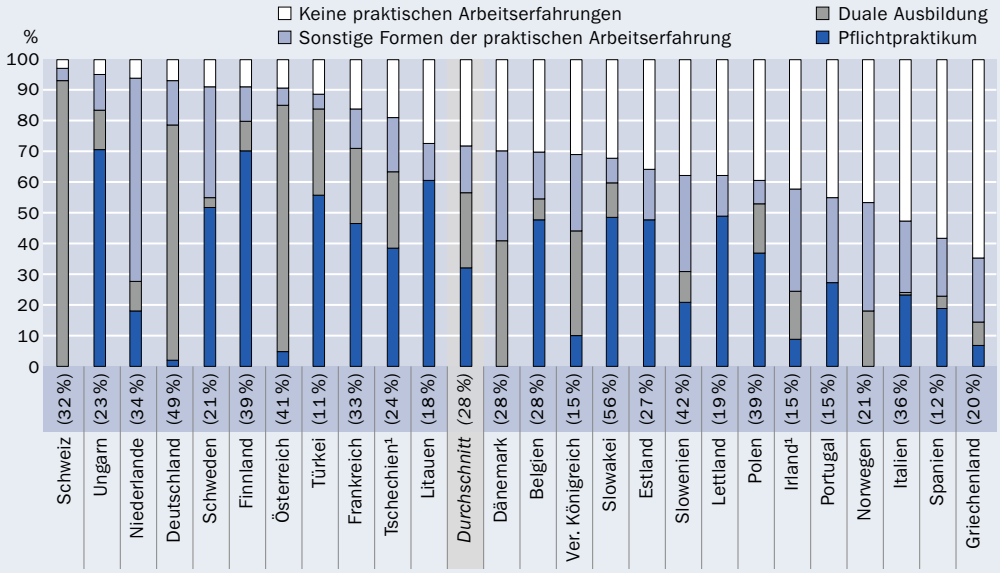
Abbildung A1.5 zeigt einige Ergebnisse des Ad-hoc-Moduls der EU-LFS 2016. Von den 25- bis 34-Jährigen mit einem berufsbildenden Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich hatten 28 % keine Arbeitserfahrung, während sie ihren höchsten Abschluss erwarben. Es gibt jedoch erhebliche Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern und der Anteil reicht von 3 % in der Schweiz bis 65 % in Griechenland.

Im Durchschnitt war für rund 80 % der jüngeren Erwachsenen, die während ihres berufsbildenden Ausbildungsgangs im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich betriebliche Ausbildungsteile absolvierten, diese Arbeitserfahrung

A 1

Abbildung A1.5

25- bis 34-Jährige mit einem Abschluss im berufsbildenden Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich als höchster Qualifikation, nach Form der praktischen Arbeitserfahrung während der Ausbildung (2016)



Anmerkung: Die Daten für „sonstige Formen der praktischen Arbeitserfahrung" wurden berechnet als 100 % minus dem Anteil der anderen 3 in der Abbildung dargestellten Kategorien (Pflichtpraktikum, duale Ausbildung und keine praktischen Arbeitserfahrungen). Weitere Informationen s. Tabelle A1.4 im Internet. Die Prozentsätze in Klammern geben den Anteil 25- bis 34-Jähriger an, die über einen Abschluss im berufsbildenden Sekundarbereich bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich verfügen.
1. Referenzjahr für den Anteil 25- bis 34-Jähriger mit einem Abschluss im berufsbildenden Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich ist nicht 2016. Weiterführende Informationen s. Anhang 3.
Anordnung der Länder in aufsteigender Reihenfolge des Anteils 25- bis 34-Jähriger mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich, die während der Ausbildung zu ihrem höchsten Bildungsabschluss keine praktischen Arbeitserfahrungen gemacht haben.
Quelle: OECD/Eurostat (2020), Tabelle A1.4 im Internet. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en). StatLink: https://doi.org/10.1787/888934161938

verpflichtend, aber es gibt signifikante Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern in Bezug darauf, welche Form der Arbeitserfahrung am häufigsten vorkommt. In einigen Ländern wie Belgien, Estland, Finnland, Frankreich, Lettland, Litauen, Schweden, der Slowakei, der Türkei und Ungarn sind Pflichtpraktika die häufigste Arbeitserfahrung, in Dänemark, Deutschland, Österreich, der Schweiz und im Vereinigten Königreich dominieren dagegen duale Ausbildungsgänge (Abb. A1.5 sowie Tab. A1.4 im Internet).

postsekundaren, nicht tertiären Bereich mit der Spezialisierung Gesundheit und Sozialwesen (OECD, 2019[1]). Außerdem werden in dieser Fächergruppe häufig höhere Abschlüsse als des Sekundarbereichs II gefordert. In allen OECD-Ländern haben nur 13 % der Absolventen berufsbildender Bildungsgänge des Sekundarbereichs II einen Abschluss in Gesundheit und Sozialwesen (s. Indikator B7). In der Gruppe der Erwachsenen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich stellen diejenigen mit nur einem Abschluss im Sekundarbereich II die klare Mehrheit. Im Durchschnitt der OECD-Länder haben 36 % der Erwachsenen einen Abschluss im Sekundarbereich II und nur 6 % einen Abschluss im postsekundaren, nicht tertiären Bereich (Tab. A1.1).

In den meisten OECD- und Partnerländern haben sich die geschlechtsspezifischen Unterschiede bei den Absolventen berufsbildender Ausbildungsgänge des Sekundarbereichs II

bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereichs über die Generationen hinweg vergrößert. Im Durchschnitt aller OECD-Länder liegt der Anteil der Frauen mit einem berufsbildenden Abschluss bei den 55- bis 64-Jährigen bei 46 %, bei den 25- bis 34-Jährigen sind es jedoch nur noch 42 %. In Australien, Chile, Costa Rica, Island, Luxemburg, der Türkei und dem Vereinigten Königreich haben jüngere Frauen mit größerer Wahrscheinlichkeit einen berufsbildenden Abschluss als ältere Frauen. Ferner ist in Mexiko und Spanien der geschlechtsspezifische Unterschied bei den Abschlüssen im berufsbildenden Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich bei den jüngeren Menschen kleiner als bei der älteren Generation. Dennoch fällt er immer noch zugunsten der Frauen aus (Abb. A1.4).

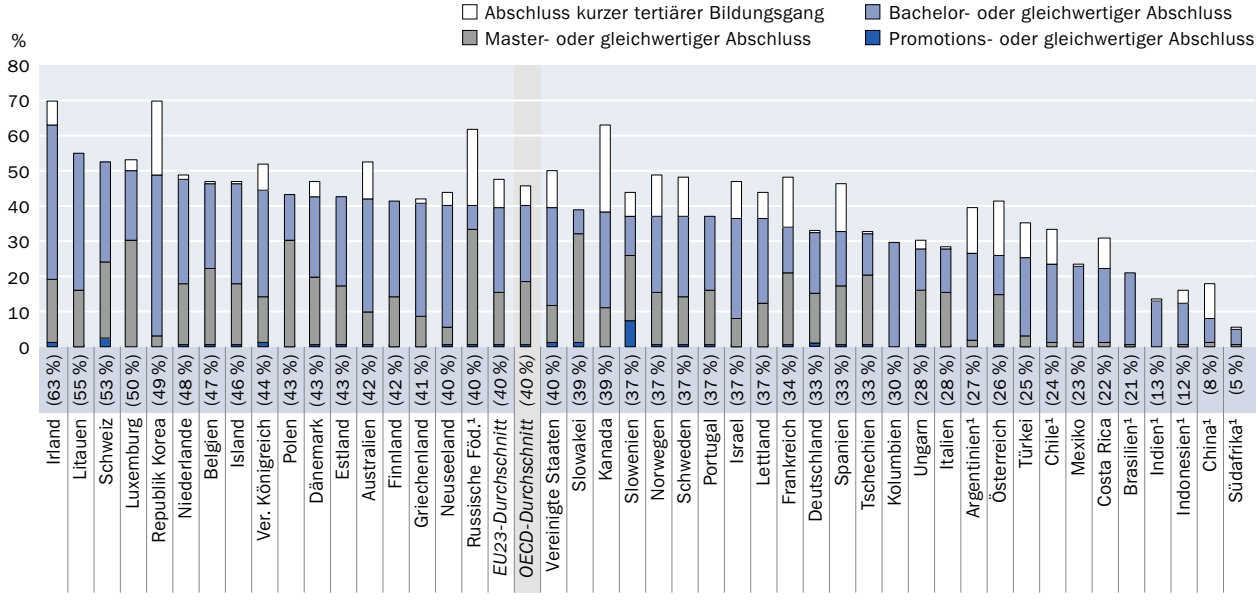
Bildungsstand Tertiärbereich

In allen OECD- und Partnerländern mit Ausnahme von Südafrika ist unter den jüngeren Erwachsenen der Anteil Absolventen des Tertiärbereichs höher als unter den älteren. Im Durchschnitt der OECD-Länder verfügen 45 % der 25- bis 34-Jährigen über eine Ausbildung im Tertiärbereich gegenüber 28 % der 55- bis 64-Jährigen. In mehr als der Hälfte der OECD-Länder ist ein Abschluss im Tertiärbereich der häufigste Bildungsstand aller 25- bis 34-Jährigen (Tab. A1.3). Der Anteil der jüngeren Absolventen des Tertiärbereichs variiert jedoch erheblich zwischen den einzelnen OECD-Ländern und reicht von 24 % in Mexiko bis zu 70 % in Irland und der Republik Korea (Abb. A1.1).

Der Anteil 25- bis 34-Jähriger mit einem Abschluss im Tertiärbereich hat in allen OECD- und Partnerländern zwischen 2009 und 2019 zugenommen. Dieser steigende Anteil lässt auf einen sinkenden Anteil jüngerer Erwachsener ohne einen solchen Abschluss schlie-

Abbildung A1.6

Anteil 25- bis 34-Jähriger mit einem Abschluss im Tertiärbereich, nach ISCED-Stufe im Tertiärbereich (2019)



Anmerkung: Einige Kategorien können in anderen Kategorien enthalten sein. Einzelheiten s. Tabelle A1.1. Die Prozentzahlen in Klammern geben den Anteil 25- bis 34-Jähriger mit einem Bachelor-, Master-, Promotions- oder gleichwertigen Abschluss an.

1. Referenzjahr nicht 2019. Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils 25- bis 34-Jähriger (in %) mit einem Bachelor-, Master-, Promotions- oder gleichwertigen Abschluss, so wie in der Klammer beim Ländernamen angegeben.

Quelle: OECD (2020), Tabelle A1.1. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888934161919

A 1

Kasten A1.2

Bildungserwartungen und -ergebnisse junger Menschen

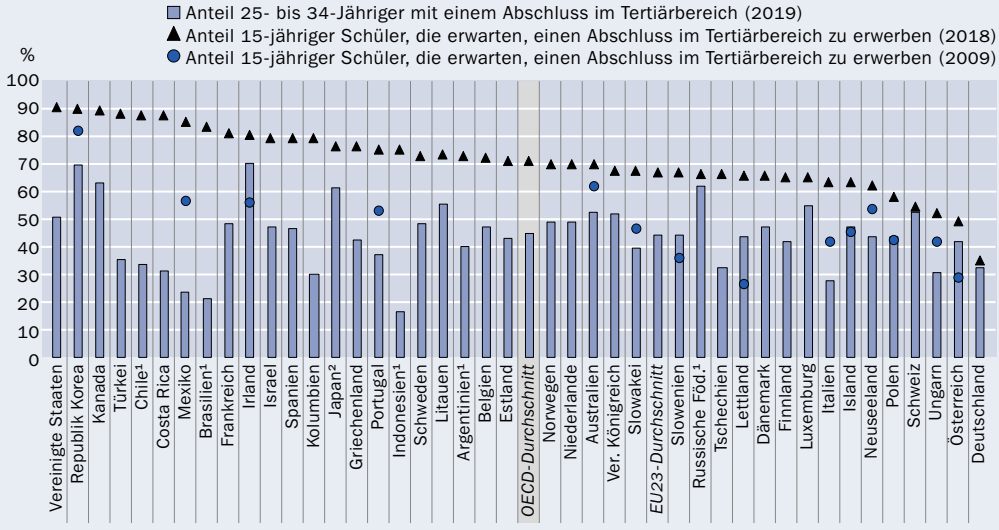
In vielen Ländern führen der technologische Fortschritt und die Globalisierung zu einer Verschlechterung der Arbeitsmarktbedingungen für junge Menschen ohne einen Abschluss im Tertiärbereich und die für die Welt von morgen erforderlichen Kompetenzen (OECD, 2019[4]). Ergebnisse der Internationalen Schulleistungsstudie PISA der OECD zeigen, dass 2018 im Durchschnitt aller OECD-Länder 70 % der 15-jährigen Schüler erwarteten, eine Ausbildung im Tertiärbereich abzuschließen, und dieser Anteil ist zwischen 2009 und 2018 in allen Ländern mit verfügbaren Trenddaten gestiegen. Lettland und Slowenien verzeichneten sogar einen Anstieg um mehr als 30 Prozentpunkte (Abb. A1.7).

Jedoch werden nicht alle 15-jähren Schüler ihre Erwartungen auch umgesetzt haben, wenn sie zu den 25- bis 34-jährigen gehören. In weniger als der Hälfte der Länder mit verfügbaren Daten für PISA 2009 überstieg 2019 der Anteil der 25- bis 34-Jährigen mit einem Abschluss im Tertiärbereich den Anteil der 15-jährigen Schüler, die 2009 erwarteten, einen derartigen Abschluss zu erwerben (Abb. A1.7).

Im Durchschnitt der OECD-Länder beträgt der Unterschied zwischen dem Anteil der 25- bis 34-Jährigen mit einem Abschluss im Tertiärbereich im Jahr 2019 und dem Anteil der 15-jährigen Schüler, die 2018 erwarteten, einen Abschluss im Tertiärbereich zu erwerben, rund 26 Prozentpunkte. Dieser Unterschied liegt in Brasilien, Chile, Costa Rica, Indonesien, Mexiko und der Türkei bei über 50 Prozentpunkten. Angesichts der aktu-

Abbildung A1.7

Anteil 15-jähriger Schüler, die erwarten, eine Ausbildung im Tertiärbereich abzuschließen (2009 und 2018) und Anteil 25- bis 34-Jähriger mit einem Abschluss im Tertiärbereich (2019)



1. Referenzjahr nicht 2019. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen. 2. Die Daten für den Bildungsstand „Tertiärbereich" beinhalten auch Abschlüsse im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich (weniger als 5 % der Erwachsenen gehören zu dieser Gruppe).

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils 15-jähriger Schüler (in %), die erwarten, einen Abschluss im Tertiärbereich zu erwerben (2018).

Quelle: OECD (2010), PISA 2009 Results: What Makes a School Successful?: Resources, Polices and Practices (Volume IV), https://doi.org/10.1787/9789264091559-en; OECD (2019), PISA 2018 Ergebnisse – Was Schülerinnen und Schüler wissen und können, Band 1, wbv Media, Bielefeld, https://doi.org/10.3278/6004763w und OECD/ILO/UIS (2020). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en). StatLink: https://doi.org/10.1787/888934161957

ellen Zunahme der tertiären Bildungsabschlüsse ist es in den meisten Ländern unwahrscheinlich, dass alle Schüler, die erwarten, einen Abschluss im Tertiärbereich zu erwerben, dies während der nächsten 10 Jahre auch erreichen werden. Die Bildungserwartungen der Schüler können zum großen Teil auf in schulischen Tests und Prüfungen erreichten Punktzahlen beruhen. In einigen Ländern nutzen Lehrkräfte Noten als wichtiges Mittel, um Schüler zu größeren Anstrengungen zu motivieren, daher könnten die Noten der Schüler besser sein als ihre tatsächlichen Leistungen. Der Unterschied zwischen der Lernfähigkeit der Schüler und den erteilten Noten könnte ein Faktor sein, der die Lücke zwischen den Bildungserwartungen und den tatsächlich erreichten Bildungsergebnissen erklärt (OECD, 2012[5]).

ßen. In den meisten Ländern war ein Rückgang des Anteils der jüngeren Erwachsenen mit einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II oder einem Abschluss des Sekundarbereichs II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereichs als höchster Qualifikation zu verzeichnen. In Brasilien, Costa Rica, Indonesien, Mexiko, Portugal und Südafrika jedoch ist der Anteil jüngerer Erwachsener mit einem Abschluss im Tertiärbereich ebenso angestiegen wie der Anteil jüngerer Erwachsener mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich als höchster erreichter Qualifikation (Abb. A1.2). In diesen Ländern setzte die Ausweitung des Bildungsbereichs erst relativ spät ein und der Anteil jüngerer Erwachsener ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II ist im Vergleich zu anderen Ländern noch immer hoch (Abb. A1.1).

In Bezug auf geschlechtsspezifische Unterschiede lässt sich feststellen, dass jüngere Frauen in allen OECD-Ländern mit größerer Wahrscheinlichkeit über einen Abschluss im Tertiärbereich verfügen als jüngere Männer. Im Durchschnitt der OECD haben 51 % der jüngeren Frauen einen Abschluss im Tertiärbereich im Vergleich zu 39 % der jüngeren Männer, wobei der durchschnittliche geschlechtsspezifische Unterschied zugunsten der Frauen zwischen 2009 und 2019 zugenommen hat. In den Ländern mit vergleichbaren Daten für 2009 und 2019 hat der geschlechtsspezifische Unterschied nur in Finnland, Norwegen und den Vereinigten Staaten während dieses Zeitraums abgenommen (Tab. A1.2). Hinter diesen aggregierten Daten verbergen sich jedoch je nach Fächergruppe deutliche geschlechtsspezifische Unterschiede: In den meisten Ländern dominieren Frauen in Gesundheit und Sozialwesen, in den Fächergruppen Wissenschaft, Technik, Ingenieurwesen und Mathematik sind sie unterrepräsentiert (OECD, 2019[1]).

In den meisten OECD- und Partnerländern verfügt der größte Teil der 25- bis 34-Jährigen mit einem Abschluss im Tertiärbereich über einen Bachelor- oder gleichwertigen Abschluss, wobei dieser Anteil in den einzelnen Ländern stark variiert. In Frankreich, Italien, Luxemburg, Polen, der Russischen Föderation, der Slowakei, Slowenien, Spanien, Tschechien und Ungarn verfügt der größte Teil dieser Gruppe über einen Masterabschluss (Abb. A1.6). In einigen Ländern könnte dies darauf zurückzuführen sein, dass hier traditionell lange tertiäre Bildungsgänge vorherrschen, die direkt zu einem Masterabschluss führen (OECD, 2019[1]). In der Russischen Föderation hängt dies mit der Tatsache zusammen, dass die Realisierung von Bildungsgängen, die zu einem universitären Bachelorabschluss führen, erst vor relativ kurzer Zeit stattfand.

Im Durchschnitt der OECD-Länder verfügen 8 % der 25- bis 34-Jährigen über einen Abschluss in einem kurzen tertiären Bildungsgang als höchste Qualifikation, ihr Anteil unterscheidet sich jedoch in den einzelnen Ländern stark. In Deutschland, Italien und Tschechi-

en verfügen weniger als 1 % der jüngeren Erwachsenen über einen solchen Abschluss als höchste Qualifikation, während es in Kanada und der Republik Korea mehr als 20 % sind. In Österreich haben bei den 25- bis 34-Jährigen mit einem Abschluss im Tertiärbereich die meisten einen Abschluss in einem kurzen tertiären Bildungsgang (Abb. A1.6).

In den meisten Ländern, in denen es kurze tertiäre Bildungsgänge gibt, sind diese eher berufsbildend als allgemeinbildend. In einigen Ländern, wie z. B. Kanada, Norwegen und den Vereinigten Staaten, beinhalten Abschlüsse in einem kurzen tertiären Bildungsgang jedoch sowohl allgemeinbildende als auch berufsbildende Elemente. In Argentinien und der Türkei gibt es nur allgemeinbildende kurze tertiäre Bildungsgänge (Tab. A1.3).

Kurze tertiäre Bildungsgänge könnten im Durchschnitt der OECD-Länder einen großen Einfluss auf den Anteil der Bevölkerung mit einem Abschluss im Tertiärbereich haben. So verfügen z. B. sowohl in Portugal als auch in Schweden 37 % der jüngeren Erwachsenen über einen Bachelor-, Master-, Promotions- oder gleichwertigen Abschluss. Da jedoch in Portugal jüngere Erwachsene tendenziell keine kurzen tertiären Bildungsgänge absolvieren, hat Portugal einen deutlich niedrigeren Anteil an jüngeren Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich als Schweden (Abb. A1.6).

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 dieser erfolgreiche Abschluss 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.

Berufsbildende/Berufsorientierte Bildungsgänge: Gemäß der Internationalen Standardklassifikation des Bildungswesens (ISCED 2011) sind berufsbildende/berufsorientierte 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.

Angewandte Methodik

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

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

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

Weiterführende Informationen s. *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018* (OECD, 2018[7]) sowie Anhang 3 für länderspezifische Hinweise (*https://doi.org/10.1787/69096873-en*).

Quellen

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

Die Daten zu subnationalen Einheiten für ausgewählte Indikatoren sind in der OECD Regional Statistics Database verfügbar (OECD, 2020[8]).

Weiterführende Informationen

Musset, P. (2019), "Improving work-based learning in schools", *OECD Social, Employment and Migration Working Papers*, No. 233, OECD Publishing, Paris, *https://dx.doi.org/10.1787/918caba5-en*. [2]

OECD (2020), *Regional Statistics Database – Educational attainment, by age group, http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode= REGION_EDUCAT*. [8]

A 1

OECD (2019), *Bildung auf einen Blick 2019 – OECD-Indikatoren*, wbv Media, Bielefeld, https://doi.org/10.3278/6001821mw. [1]

OECD (2019), *OECD Employment Outlook 2019: The Future of Work*, OECD Publishing, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9ee00155-en. [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. [7]

OECD (2017), *Bildung auf einen Blick 2017 – OECD-Indikatoren*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, https://doi.org/10.3278/6001821kw. [3]

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. [9]

OECD (2012), *Grade Expectations: How Marks and Education Policies Shape Students' Ambitions*, PISA, OECD Publishing, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264187528-en. [5]

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

Tabellen Indikator A1

StatLink: https://doi.org/10.1787/888934161767

- Tabelle A1.1: Bildungsstand 25- bis 64-Jähriger (2019)
- Tabelle A1.2: Entwicklung des Bildungsstands 25- bis 34-Jähriger, nach Geschlecht (2009 und 2019)
- Tabelle A1.3: Bildungsstand 25- bis 34-Jähriger und 55- bis 64-Jähriger, nach Ausrichtung des Bildungsgangs (2019)
- **WEB** Table A1.4: Distribution of 25-34 year-olds with vocational upper secondary or post-secondary non-tertiary education as their highest level of attainment by type of work experience while studying (25- bis 34-Jährige mit einem Abschluss im berufsbildenden Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich als höchster Qualifikation, nach Form der praktischen Arbeitserfahrung während der Ausbildung) (2016)

Datenstand: 19. Juli 2020. Aktualisierte Daten s. http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en. Weitere Untergliederungen s. http://stat.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.

Tabelle A1.1

Bildungsstand 25- bis 64-Jähriger (2019)

Anteil Erwachsener mit einem bestimmten Abschluss als höchster erreichter Qualifikation (in %)

	Unterhalb Sekundarbereich II					Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich					Tertiärbereich				Alle Bildungsbereiche zusammen
						Nach Bildungsbereich		Nach Ausrichtung eines Bildungsgangs							
	Unterhalb Primarbereich	Primarbereich	Teilabschluss im Sekundarbereich I	Sekundarbereich I	Teilabschluss im Sekundarbereich II	Sekundarbereich II	Postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Allgemeinbildend	Berufsbildend	Berufsbildend und allgemeinbildend	Abschluss kurzer tertiärer Bildungsgang	Bachelor- oder gleichwertiger Abschluss	Master- oder gleichwertiger Abschluss	Promotions- oder gleichwertiger Abschluss	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OECD-Länder															
Australien	0	4	a	13	a	30	5	15	20	0	12	27	8	1	100
Österreich	x(2)	1[d]	a	13	a	49	3	6	46	0	16	4	13	1	100
Belgien	3	5	a	14	a	37	2	12	26	0	1	22	17	1	100
Kanada	x(2)	2[d]	a	6	a	22	10	22	10	0	26	22	11[d]	x(13)	100
Chile[1]	7	5	a	21	a	42	a	34	9	0	9	15	2[d]	x(13)	100
Kolumbien	x(4)	x(4)	a	38[d]	5	33[d]	x(6)	x(10)	x(10)	33	x(12)	24[d]	x(12)	x(12)	100
Costa Rica	11	27	8	8	3	17	0	16	2	0	6	16	3	0	100
Tschechien	0	0	a	6	a	70[d]	x(6)	35	34	0	0	6	17	1	100
Dänemark	x(2)	2[d]	a	16	a	41	0	7	35	0	5	20	14	1	100
Estland	0	0	a	9	a	39	10	19	30	0	6	13	21	1	100
Finnland	x(2)	1[d]	a	8	a	43	1	6	38	0	10	18	16	1	100
Frankreich	2	5	a	13	a	42	0	10	32	0	15	11	12	1	100
Deutschland	x(2)	4[d]	a	10	a	44	13	3	53	0	1	16	12	1	100
Griechenland	1	12	0	10	3	32	10	27	15	0	2	23	7	1	100
Ungarn	x(2)	0	1	14	a	51	8	12	47	0	1	13	11	1	100
Island	x(2)	0[d]	a	21	a	26	7	11	22	0	2	24	18	1	100
Irland	0	6	a	14	a	2	19	x(10)	x(10)	20	8	35	15	2	100
Israel	3	4	a	7	a	37	a	30	6	0	13	24	13	1	100
Italien	1	4	a	33	a	42	1	10	33	0	0	5	14	1	100
Japan	x(6)	x(6)	a	x(6)	a	47[d]	x(11)	x(10)	x(10)	47[d]	21[d]	31[d]	x(12)	x(12)	100
Republik Korea	x(2)	4[d]	a	7	a	39	a	39[d]	x(8)	0	14	32	5[d]	x(13)	100
Lettland	0	0	a	8	3	39	13	25	28	0	3	16	16	0	100
Litauen	0	0	0	4	2	32	18	20	30	0	a	28	15	1	100
Luxemburg	c	7	a	17	a	21	2	5	18	0	5	17	28	2	100
Mexiko	11	16	2	27	4	22	a	18	4	0	0	16	2	0	100
Niederlande	1	5	a	14	a	39	0	7	32	0	2	24	14	1	100
Neuseeland	x(4)	x(4)	a	19[d]	a	28	14	16	25	0	4	29	5	1	100
Norwegen	0	1	a	17	a	37	2	12	26	0	11	20	12	1	100
Polen	0	6	a	1	a	58	3	9	52	0	0	7	24	1	100
Portugal	2	26	a	20	a	25	1	18	8	0	c	7	18	1	100
Slowakei	0	1	0	7	0	63	2	4	62	0	0	3	22	1	100
Slowenien	0	1	a	10	a	56	a	5	51	0	7	7	15	5	100
Spanien	2	7	a	30	a	23	0	13	9	0	12	11	16	1	100
Schweden	x(2)	3[d]	a	11	2	32	7	15	25	0	10	18	14	2	100
Schweiz	0	2	a	9	a	45[d]	x(6)	8	36	0	x(12,13,14)	22[d]	19[d]	3[d]	100
Türkei	5	38	a	15	a	20	a	11	9	0	6	13	2	0	100
Ver. Königreich[2]	0	0	a	20	12	21	a	15	18	0	10	24	12	1	100
Vereinigte Staaten	1	3	a	6	a	42[d]	x(6)	42[d]	x(8)	0	11	24	12	2	100
OECD-Durchschnitt	**2**	**6**	**m**	**14**	**m**	**36**	**6**	**16**	**27**	**3**	**7**	**18**	**13**	**1**	**100**
EU23-Durchschnitt	**1**	**4**	**m**	**13**	**m**	**39**	**6**	**13**	**33**	**1**	**5**	**15**	**16**	**1**	**100**
Partnerländer															
Argentinien[3]	5	17	7	5	3	28	a	28	a	0	14	20	1[d]	x(13)	100
Brasilien[3]	14	20	a	14	a	35	a	35[d]	x(8)	0	x(12)	17[d]	1	0	100
China[4]	3	25	a	47	a	15[d]	x(6)	x(10)	x(10)	15	6	3	0[d]	x(13)	100
Indien[5]	46	14	a	11	a	18	0	x(10)	x(10)	18	1	10[d]	x(12)	x(12)	100
Indonesien[1]	17	27	a	18	a	26	0	x(10)	x(10)	26	3	8	1	0	100
Russische Föd.[3]	x(2)	1[d]	a	4	a	19	20	19	20	0	25	3	28	1	100
Saudi-Arabien[6]	12	14	a	18	a	27	6	x(10)	x(10)	33	0	24[d]	0	x(12)	100
Südafrika[3]	x(2)	14[d]	a	12	a	59	8	x(10)	x(10)	67	1	5	1[d]	x(13)	100
G20-Durchschnitt	**9**	**12**	**m**	**16**	**m**	**31**	**m**	**m**	**m**	**11**	**9**	**16**	**7**	**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 2017. 2. Die Daten für den Bildungsstand „Abschluss im Sekundarbereich II" enthalten Personen, die ausreichend viele Standardbildungsgänge abgeschlossen haben, die jeweils einzeln als Teilabschluss des Sekundarbereichs II gelten (12 % der 25- bis 64-jährigen Erwachsenen gehören zu dieser Gruppe). 3. Referenzjahr 2018. 4. Referenzjahr 2010. 5. Referenzjahr 2011. 6. Referenzjahr 2016.

Quelle: OECD/ILO/UIS (2020). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888934161786

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 (2009 und 2019)

Anteil 25- bis 34-Jähriger mit einem bestimmten Abschluss als höchster erreichter Qualifikation (in %)

	Unterhalb Sekundarbereich II						Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich						Tertiärbereich					
	Männer		Frauen		Gesamt		Männer		Frauen		Gesamt		Männer		Frauen		Gesamt	
	2009	2019	2009	2019	2009	2019	2009	2019	2009	2019	2009	2019	2009	2019	2009	2019	2009	2019
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
OECD-Länder																		
Australien	19[b]	10	15[b]	9	17[b]	9	43[b]	44	33[b]	32	38[b]	38	38[b]	46	52[b]	59	45[b]	52
Österreich	10	10	13	11	12	11	59	52	51	43	55	48	31	37	36	46	33	42
Belgien	18[b]	16	16[b]	13	17[b]	15	46[b]	44	36[b]	32	41[b]	38	36[b]	40	49[b]	55	42[b]	47
Kanada	10	7	7	5	8	6	42	38	30	24	36	31	49	55	63	71	56	63
Chile[1]	26[b]	16	25[b]	13	26[b]	15	54[b]	53	52[b]	50	53[b]	51	20[b]	30	23[b]	37	22[b]	34
Kolumbien	m	31	m	24	m	28	m	43	m	42	m	42	m	26	m	34	m	30
Costa Rica	58	51	54	42	56	46	14	21	15	23	15	22	27	28	31	35	29	31
Tschechien	5[b]	7	7[b]	7	6[b]	7	77[b]	67	71[b]	53	74[b]	60	18[b]	26	22[b]	39	20[b]	33
Dänemark	22	20	16	15	19	18	47	42	39	29	43	35	30	39	45	56	37	47
Estland	18	15	10	8	14	11	55	55	43	36	49	46	27	30	46	56	37	43
Finnland	12	10	7	7	10	9	58	56	44	43	51	50	30	34	49	50	39	42
Frankreich	17	14	15	11	16	13	44	42	38	37	41	39	39	44	48	52	43	48
Deutschland	14[b]	14	14[b]	13	14[b]	13	62[b]	54	59[b]	53	60[b]	54	24[b]	32	27[b]	34	26[b]	33
Griechenland	30[b]	14	19[b]	11	25[b]	13	45[b]	51	47[b]	39	46[b]	45	25[b]	35	34[b]	50	30[b]	42
Ungarn	14	13	14	13	14	13	65	62	56	51	61	57	20	25	30	37	25	31
Island	33	24	24	13	28	19	37	37	34	31	36	34	30	39	42	56	36	47
Irland	17[b]	12	12[b]	7	15[b]	9	42[b]	21	34[b]	20	38[b]	21	41[b]	68	54[b]	72	48[b]	70
Israel	16[b]	10	10[b]	7	13[b]	9	49[b]	53	40[b]	36	44[b]	44	35[b]	37	51[b]	57	43[b]	47
Italien	33[b]	27	26[b]	21	30[b]	24	51[b]	51	50[b]	45	50[b]	48	16[b]	22	25[b]	34	20[b]	28
Japan[2]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	52[b,d]	59[d]	59[b,d]	64[d]	56[b,d]	62[d]
Republik Korea	3[b]	2	2[b]	2	2[b]	2	39[b]	34	35[b]	21	37[b]	28	58[b]	64	63[b]	76	61[b]	70
Lettland	25	15	14	8	19	11	53	52	45	37	49	45	22	34	41	55	32	44
Litauen	15[b]	9	10[b]	5	12[b]	7	49[b]	46	39[b]	29	44[b]	38	36[b]	45	51[b]	66	44[b]	55
Luxemburg	17[b]	17	16[b]	9	16[b]	13	41[b]	34	37[b]	30	39[b]	32	42[b]	49	47[b]	61	44[b]	55
Mexiko	63	49	63	48	63	49	20	28	20	28	20	28	17	23	17	24	17	24
Niederlande	20[b]	14	15[b]	11	18[b]	12	43[b]	42	41[b]	35	42[b]	39	37[b]	44	43[b]	54	40[b]	49
Neuseeland	22	14	19	13	21	13	m	47	m	39	m	43	m	39	m	48	m	44
Norwegen	19	20	14	15	16	17	44	40	29	27	37	34	38	40	56	58	47	49
Polen	8[b]	7	6[b]	5	7[b]	6	64[b]	59	52[b]	42	58[b]	51	28[b]	34	43[b]	54	35[b]	43
Portugal	57	30	46	20	52	25	25	41	25	35	25	38	18	29	29	45	23	37
Slowakei	5[b]	9	5[b]	9	5[b]	9	77[b]	60	71[b]	43	74[b]	51	17[b]	31	24[b]	48	21[b]	39
Slowenien	8[b]	6	5[b]	4	7[b]	5	71[b]	60	55[b]	41	63[b]	51	22[b]	34	40[b]	55	30[b]	44
Spanien	41	36	30	25	35	30	25	24	25	23	25	23	34	41	45	52	39	47
Schweden	10[b]	18	8[b]	14	9[b]	16	53[b]	41	44[b]	29	49[b]	35	37[b]	41	48[b]	56	42[b]	48
Schweiz	8[b]	7	12[b]	6	10[b]	6	49[b]	43	51[b]	39	50[b]	41	43[b]	51	37[b]	55	40[b]	53
Türkei	53[b]	39	64[b]	43	58[b]	41	30[b]	26	20[b]	21	25[b]	24	17[b]	35	16[b]	36	17[b]	35
Ver. Königreich[3]	18[b]	16	18[b]	13	18[b]	15	38[b]	35	34[b]	32	36[b]	34	43[b]	49	47[b]	55	45[b]	52
Vereinigte Staaten	13	8	10	6	12	7	51	46	44	39	47	42	36	46	46	55	41	50
OECD-Durchschnitt	**22**	**17**	**18**	**14**	**20**	**15**	**47**	**44**	**41**	**35**	**44**	**40**	**32**	**39**	**41**	**51**	**36**	**45**
EU23-Durchschnitt	**19**	**15**	**15**	**11**	**17**	**13**	**52**	**47**	**45**	**37**	**48**	**42**	**29**	**38**	**40**	**51**	**35**	**44**
Partnerländer																		
Argentinien[4]	m	32	m	24	m	28	m	33	m	31	m	32	m	34	m	45	m	40
Brasilien[4]	51[b]	37	44[b]	28	47[b]	33	39[b]	45	43[b]	47	41[b]	46	10[b]	18	13[b]	25	12[b]	21
China[5]	63	m	66	m	64	m	19	m	16	m	18	m	18	m	18	m	18	m
Indien[6]	58	m	70	m	64	m	26	m	18	m	22	m	16	m	12	m	14	m
Indonesien[1]	60[b]	48	65[b]	51	62[b]	50	32[b]	37	25[b]	31	28[b]	34	8[b]	14	10[b]	18	9[b]	16
Russische Föd.[4]	m	6	m	4	m	5	m	39	m	27	m	33	m	55	m	69	m	62
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika[4]	27	21	23	15	25	18	70	74	73	79	72	77	3	5	4	6	3	6
G20-Durchschnitt	**m**	**27**	**m**	**25**	**m**	**26**	**m**	**40**	**m**	**34**	**m**	**37**	**m**	**35**	**m**	**42**	**m**	**39**

Anmerkung: In den meisten Ländern gibt es eine Unterbrechung der Zeitreihe, gekennzeichnet durch ein „b", da die Daten für 2019 auf ISCED 2011 basieren, während die Daten für 2009 auf ISCED-97 basieren. Indonesien und Saudi-Arabien: Daten basieren auf ISCED-97. Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten und weitere Untergliederungen s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.

1. Referenzjahr 2017 anstelle 2019. 2. Die Daten für den Bildungsstand „Abschluss im Tertiärbereich" beinhalten auch Abschlüsse im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich (weniger als 5 % der Erwachsenen gehören zu dieser Gruppe). 3. Die Daten für den Bildungsstand „Abschluss im Sekundarbereich II" enthalten Personen, die ausreichend viele Standardbildungsgänge abgeschlossen haben, die jeweils einzeln als Teilabschluss des Sekundarbereichs II gelten (12 % der 25- bis 64-jährigen Erwachsenen gehören zu dieser Gruppe). 4. Referenzjahr 2018 anstelle 2019. 5. Referenzjahr 2010 anstelle 2009. 6. Referenzjahr 2011 anstelle 2009.

Quelle: OECD/ILO/UIS (2020). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888934161805

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

Tabelle A1.3

Bildungsstand 25- bis 34-Jähriger und 55- bis 64-Jähriger, nach Ausrichtung des Bildungsgangs (2019)

Anteil 25- bis 34-Jähriger und 55- bis 64-Jähriger mit einem bestimmten Abschluss als höchster erreichter Qualifikation (in %)

	Unterhalb Sekundarbereich II		Sekundarbereich II				Postsekundarer, nicht tertiärer Bereich				Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich		Tertiärbereich		Davon: Abschluss in einem kurzen tertiären Bildungsgang			
			Allgemeinbildend		Berufsbildend		Allgemeinbildend		Berufsbildend						Akademisch		Berufsorientiert	
	25- bis 34-Jährige	55- bis 64-Jährige	25- bis 34-Jährige	55- bis 64-Jährige	25- bis 34-Jährige	55- bis 64-Jährige	25- bis 34-Jährige	55- bis 64-Jährige	25- bis 34-Jährige	55- bis 64-Jährige	25- bis 34-Jährige	55- bis 64-Jährige	25- bis 34-Jährige	55- bis 64-Jährige	25- bis 34-Jährige	55- bis 64-Jährige	25- bis 34-Jährige	55- bis 64-Jährige
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
OECD-Länder																		
Australien	9	30	18	14	15	16	a	a	5	5	38	35	52	35	c	0	10	10
Österreich	11	20	8	5	37	48	a	a	3	2	48	55	42	25	a	a	15	14
Belgien	15	33	11	13	25	22	a	a	2	1	38	36	47	31	a	a	x(13)	x(14)
Kanada	6	13	21	26	a	a	a	a	10	11	31	38	63	50	2	3	22	23
Chile[1]	15	54	42	25	10	5	a	a	a	a	51	30	34	16	a	a	10	6
Kolumbien	28	64	x(11)	x(12)	x(11)	x(12)	x(11)	x(12)	x(11)	x(12)	42	20	30	16	x(13)	x(14)	x(13)	x(14)
Costa Rica	46	64	20	14	1	1	a	a	1	c	22	16	31	20	a	a	2	2
Tschechien	7	9	36[d]	31[d]	24[d]	42[d]	x(3)	x(4)	x(5)	x(6)	60	74	33	18	x(13)	x(14)	x(13)	x(14)
Dänemark	18	24	10	5	25	39	a	a	0	0	35	45	47	31	0	0	0	0
Estland	11	8	19	21	17	21	a	a	10	10	46	52	43	40	a	a	c	13
Finnland	9	15	11	3	38	40	a	a	1	2	50	44	42	41	a	a	c	20
Frankreich	13	31	9	11	31	34	0	0	a	a	39	45	48	24	0	1	14	10
Deutschland	13	13	8	2	30	49	a	a	16	9	54	60	33	27	a	a	0	1
Griechenland	13	44	24	25	8	2	a	a	12	5	45	33	42	23	a	a	1	3
Ungarn	13	19	17	9	23	49	a	a	16	3	57	62	31	19	a	a	3	0
Island	19	30	17	6	13	21	0	0	3	10	34	38	47	33	x(13)	x(14)	x(13)	x(14)
Irland	9	41	x(11)	x(12)	x(11)	x(12)	x(11)	x(12)	x(11)	x(12)	21	18	70	41	x(13)	x(14)	x(13)	x(14)
Israel	9	19	41	24	3	10	a	a	a	a	44	34	47	47	a	a	10	15
Italien	24	50	13	9	35	28	a	a	1	0	48	38	28	13	a	a	0	c
Japan[2]	m	m	m	m	m	m	x(13)	x(14)	x(13)	x(14)	m	m	62[d]	44[d]	m	m	m	m
Republik Korea	2	33	28[d]	43[d]	x(3)	x(4)	a	a	a	a	28	43	70	24	a	a	21	5
Lettland	11	9	25	27	13	15	a	a	7	21	45	63	44	28	a	a	7	1
Litauen	7	5	20	24	10	11	a	a	8	29	38	64	55	30	a	a	a	a
Luxemburg[2]	13	42	15	c	14	19	m	m	2	3	32	22	55	36	3[d]	5[d]	x(15)	x(16)
Mexiko	49	71	26	10	2	6	a	a	a	a	28	15	24	14	a	a	1	0
Niederlande	12	31	8	8	31	30	a	a	0	0	39	38	49	31	a	a	1	2
Neuseeland	13	28	18	15	10	13	a	a	15	14	43	42	44	30	a	a	3	5
Norwegen	17	22	13	10	19	31	a	a	1	2	34	44	49	34	10	6	2	5
Polen	6	11	14	7	34	63	0	0	3	4	51	73	43	16	0	0	c	0
Portugal	25	69	19	14	17	2	a	a	2	0	38	15	37	15	a	a	c	c
Slowakei	9	12	4	4	46	66	a	a	2	2	51	72	39	16	a	a	c	0
Slowenien	5	19	10	3	41	57	a	a	a	a	51	60	44	22	a	a	7	8
Spanien	30	52	12	14	11	7	a	a	0	0	23	21	47	27	a	a	14	7
Schweden	16	19	7	15	19	26	7	3	2	5	35	49	48	32	0	0	4	2
Schweiz	6	15	10[d]	8[d]	31[d]	44[d]	x(3)	x(4)	x(5)	x(6)	41	52	53	34	x(13)	x(14)	x(13)	x(14)
Türkei	41	75	13	8	11	6	a	a	a	a	24	14	35	11	10	4	a	a
Ver. Königreich[3]	15	27	15	16	19	18	a	a	a	a	34	34	52	39	a	a	7	12
Vereinigte Staaten	7	10	42[d]	46[d]	a	a	a	a	x(3)	x(4)	42	46	50	43	6	6	4	5
OECD-Durchschnitt	**15**	**31**	**18**	**15**	**21**	**26**	**m**	**m**	**5**	**6**	**40**	**42**	**45**	**28**	**m**	**m**	**7**	**7**
EU23-Durchschnitt	**13**	**26**	**14**	**13**	**25**	**31**	**m**	**m**	**5**	**5**	**42**	**47**	**44**	**27**	**m**	**m**	**m**	**6**
Partnerländer																		
Argentinien[4]	28	47	32	23	a	a	a	a	a	a	32	23	40	29	13	12	a	a
Brasilien[4]	33	63	46[d]	22[d]	x(3)	x(4)	a	a	a	a	46	22	21	14	x(13)	x(14)	x(13)	x(14)
China[5]	64	88	x(11)	x(12)	x(11)	x(12)	x(11)	x(12)	x(11)	x(12)	18	8	18	4	x(13)	x(14)	x(13)	x(14)
Indien[6]	64	81	x(11)	x(12)	x(11)	x(12)	x(11)	x(12)	x(11)	x(12)	22	12	14	7	x(13)	x(14)	x(13)	x(14)
Indonesien[1]	50	81	x(11)	x(12)	x(11)	x(12)	x(11)	x(12)	x(11)	x(12)	34	12	16	7	x(13)	x(14)	x(13)	x(14)
Russische Föd.[4]	5	5	17	22	a	a	a	a	16	22	33	44	62	50	a	a	22	28
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika[4]	18	48	x(11)	x(12)	x(11)	x(12)	x(11)	x(12)	x(11)	x(12)	77	43	6	9	x(13)	x(14)	x(13)	x(14)
G20-Durchschnitt	**26**	**45**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**37**	**31**	**39**	**25**	**m**	**m**	**m**	**m**

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

1. Referenzjahr 2017. 2. Die Daten für den Bildungsstand „Abschluss im Tertiärbereich" beinhalten auch Abschlüsse im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich (weniger als 5% der Erwachsenen gehören zu dieser Gruppe). 3. Die Daten für den Bildungsstand „Abschluss im Sekundarbereich II" enthalten Personen, die ausreichend viele Standardbildungsgänge abgeschlossen haben, die jeweils einzeln als Teilabschluss des Sekundarbereichs II gelten (12% der 25- bis 64-jährigen Erwachsenen gehören zu dieser Gruppe). 4. Referenzjahr 2018. 5. Referenzjahr 2010. 6. Referenzjahr 2011.

Quelle: OECD/ILO/UIS (2020). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888934161824

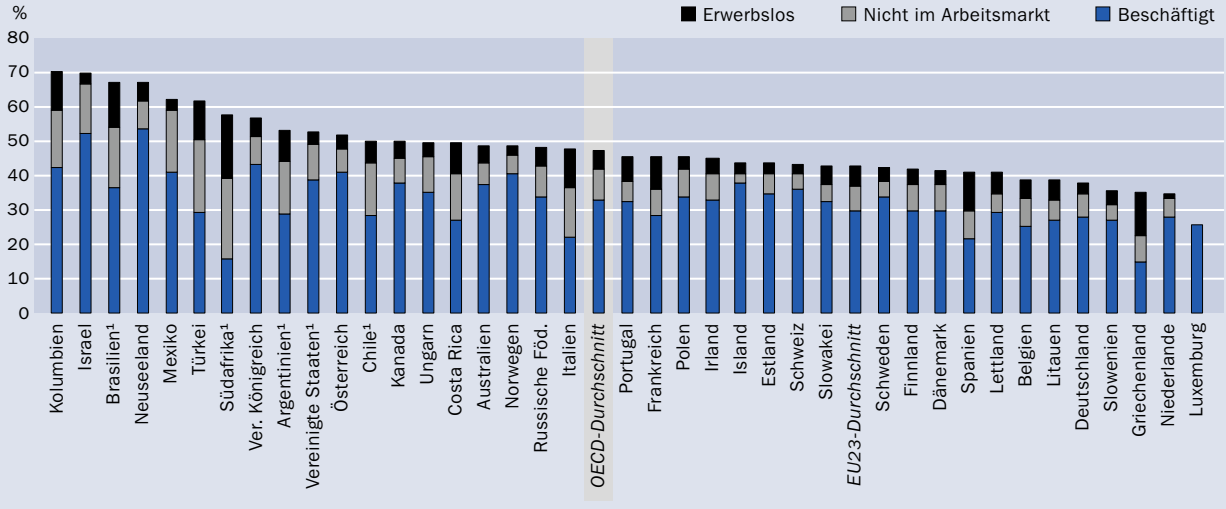
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

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

- Im Durchschnitt der OECD-Länder sind rund die Hälfte der 18- bis 24-Jährigen (53 %) noch in Ausbildung. Den höchsten Anteil (zwei Drittel) an Bildungsteilnehmern unter den jungen Erwachsenen in dieser Altersgruppe verzeichnen Griechenland, die Niederlande und Slowenien. Dagegen liegt der Anteil junger Erwachsener dieser Altersgruppe in Ausbildung in Kolumbien bei 30 %.
- Im Durchschnitt der OECD-Länder sind 14 % der 18- bis 24-Jährigen weder in Beschäftigung noch in einer Form der Ausbildung (diese Gruppe wird mit der englischen Abkürzung NEET bezeichnet: Neither Employed nor in Education or Training). In Argentinien, Brasilien, Chile, Costa Rica, Griechenland, Italien, Kolumbien, Mexiko, Südafrika und der Türkei sind in dieser Altersgruppe mindestens 20 % NEETs.
- 2018 zählten im Durchschnitt der OECD-Länder 14 % der jungen Erwachsenen, die bis zu 2 Jahre zuvor einen Abschluss im Sekundarbereich II erworben hatten, zu den NEETs. 2 Jahre nach dem Erwerb des Abschlusses im Sekundarbereich II sinkt dieser Anteil, steigt dann aber langfristig wieder leicht an. Der Anteil der NEETs unter den jungen Erwachsenen, die ihre Ausbildung vor 2 bis 3 Jahren abgeschlossen hatten, lag bei 10 %, während er bei denjenigen, deren Abschluss 4 bis 5 Jahre zurücklag, bei 12 % lag.

Abbildung A2.1

Anteil 18- bis 24-Jähriger, die sich nicht in Ausbildung befinden, nach Arbeitsmarktstatus (2019)



Anmerkung: NEETs sind junge Menschen, die sich weder in Beschäftigung noch in Ausbildung befinden.
1. Referenzjahr nicht 2019. Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils 18- bis 24-Jähriger, die sich nicht in Ausbildung befinden.
Quelle: OECD (2020), Tabelle A2.1. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).
StatLink: https://doi.org/10.1787/888934162052

A 2

Kontext

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

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

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

Weitere wichtige Ergebnisse

- Generell lässt sich sagen, dass je höher in einem Land der Anteil leistungsschwacher 15-jähriger Schüler in der Internationalen Schulleistungsstudie PISA ist, umso höher ist dort der Anteil der NEETs unter den jungen Erwachsenen. So ist beispielsweise der Anteil der NEETs in den Ländern am niedrigsten, in denen nur ein geringer Teil der jungen Erwachsenen schwache Kompetenzen in den Bereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften (unterhalb PISA-Stufe 2) aufweist, wie in Dänemark und Kanada. Dagegen ist ihr Anteil in den Ländern am höchsten, in denen relativ viele Schüler über ein niedriges Kompetenzniveau verfügen (wie z. B. Brasilien und Costa Rica).
- 2019 lag der Anteil junger Erwachsener, die sich weder in Beschäftigung noch in Ausbildung befanden, auf dem niedrigsten Niveau seit dem Jahr 2000. Im Durchschnitt der OECD-Länder waren in diesem Jahr 15,2 % der 20- bis 24-Jährigen NEETs, 10 Jahre zuvor lag der Anteil rund 4 Prozentpunkte höher (18,7 %). Lediglich in Brasilien, Dänemark, Griechenland und Italien ist der Anteil der NEETs seit 2009 gestiegen.

- Mit zunehmendem Bildungsstand sinkt das Risiko der Zugehörigkeit zu den NEETs. Im Durchschnitt der OECD-Länder sind 25- bis 29-Jährige mit einem Bildungsstand unterhalb des Sekundarbereichs II viermal wahrscheinlicher unter den NEETs anzutreffen als diejenigen mit einem Abschluss im Tertiärbereich.

Hinweis

Dieser Indikator untersucht die Lage junger Menschen in der Übergangsphase vom (Aus-)Bildungssystem zum Erwerbsleben, also die Lage derjenigen in Ausbildung, derjenigen in Beschäftigung und derjenigen, die weder in Ausbildung noch in Beschäftigung sind (NEETs). Letztere sind nicht nur die, die keinen Arbeitsplatz finden können (erwerbslose NEETs), sondern auch solche, die sich nicht aktiv um einen Arbeitsplatz bemühen (NEETs, die nicht im Arbeitsmarkt sind). Ein Schwerpunkt der Analyse sind die 18- bis 24-Jährigen, denn diese Altersgruppe unterliegt nicht länger der Schulpflicht, aber ein signifikanter Teil davon setzt die Ausbildung fort. Da jedoch historische Daten über die Zugehörigkeit zu den NEETs unter den 18- bis 24-Jährigen in den meisten Ländern nur eingeschränkt verfügbar sind, konzentriert sich die Analyse der Entwicklungstendenzen auf die 20- bis 24-Jährigen.

Analyse und Interpretationen

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

Viele junge Menschen beenden ihre Ausbildung im Alter von 18 bis 24 Jahren. Im Durchschnitt der OECD-Länder haben fast die Hälfte (47 %) der 18- bis 24-Jährigen das (Aus-)Bildungssystem verlassen. In Brasilien, Israel, Kolumbien und Neuseeland sind über 65 % dieser jungen Erwachsenen nicht mehr in (Aus-)Bildung, das Gegenteil gilt in Griechenland, den Niederlanden und Slowenien, wo zwei Drittel der jungen Erwachsenen noch in (Aus-)Bildung sind (Abb. A2.1).

Dies trifft im OECD-Durchschnitt nur auf 16 % der 25- bis 29-Jährigen zu; in Belgien, Frankreich, Mexiko, Polen, der Russischen Föderation, der Slowakei, Südafrika und Ungarn liegt der Anteil bei unter 10 %. In Dänemark, Finnland, Island und Israel dagegen führen mehr als 25 % dieser Altersgruppe ihre Ausbildung fort. Die mindestens 2-jährige Wehrpflicht für Männer und Frauen in Israel erklärt, warum der Anteil der in Ausbildung befindlichen 18- bis 24-Jährigen dort relativ niedrig ist, während für die Altersgruppe der 25- bis 29-Jährigen das Gegenteil zutrifft (OECD, 2020[1]).

Junge Erwachsene, die das Bildungssystem verlassen haben, sind entweder beschäftigt, erwerbslos oder nicht im Arbeitsmarkt. Von den 47 % der jungen Erwachsenen im Alter von 18 bis 24 Jahren, die sich nicht in Ausbildung befinden, sind 70 % beschäftigt und 30 % nicht im Arbeitsmarkt bzw. erwerbslos. Allerdings variiert der Anteil der beschäftigten jungen Erwachsenen stark zwischen den einzelnen Ländern. Von allen 18- bis 24-Jährigen, die sich nicht in Ausbildung befinden, sind in Island, Neuseeland, den Niederlanden, Norwegen, Schweden und der Schweiz mindestens 80 % in Beschäftigung. In anderen Ländern haben junge Menschen beim Eintritt in den Arbeitsmarkt nach dem Verlassen

des Bildungssystems mehr Schwierigkeiten. In Griechenland, Italien, Südafrika und der Türkei z. B. sind weniger als die Hälfte der 18- bis 24-Jährigen, die nicht in Ausbildung sind, beschäftigt (Abb. A2.1).

Junge Erwachsene, die nach dem Verlassen des (Aus-)Bildungssystems keine Beschäftigung gefunden haben, werden häufig nach der englischen Abkürzung als NEETs bezeichnet (Neither Employed nor in Education or Training – weder beschäftigt noch in Ausbildung). Im Durchschnitt der OECD-Länder sind 14,3 % der 18- bis 24-Jährigen NEETs. Der Anteil der NEETs liegt in Deutschland, Estland, Island, den Niederlanden, Norwegen, Schweden, der Schweiz und Slowenien bei unter 10 %, in Argentinien, Chile, Costa Rica, Griechenland, Italien, Kolumbien und Mexiko jedoch bei mindestens 20 % und in Brasilien, Südafrika und der Türkei bei mehr als 30 %. In den meisten Ländern ist die Nichtteilnahme am Arbeitsmarkt häufiger als die Erwerbslosigkeit: Im Durchschnitt der OECD-Länder sind 8,6 % der 18- bis 24-Jährigen NEETs, die nicht im Arbeitsmarkt sind, und 5,7 % sind erwerbslose NEETs. In Frankreich, Griechenland, Island, Lettland, Portugal, der Slowakei, Slowenien und Spanien ist der Anteil der erwerbslosen NEETs jedoch höher als der derjenigen, die nicht im Arbeitsmarkt sind (Abb. A2.1).

Entwicklungstendenzen beim Übergang vom (Aus-)Bildungssystem zum Erwerbsleben

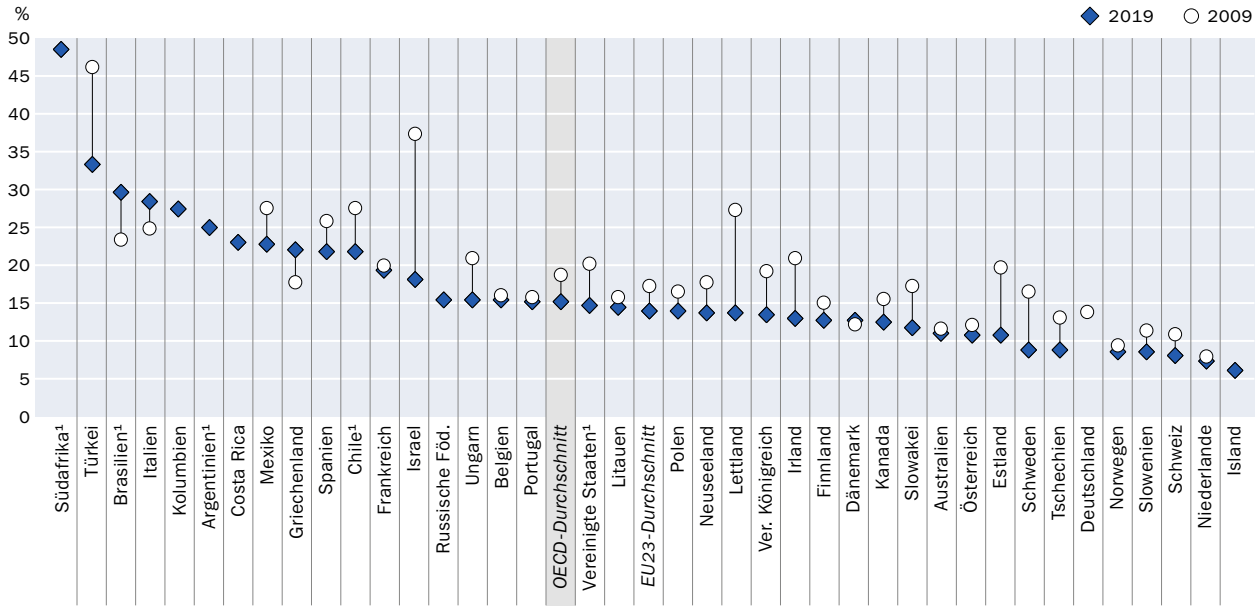
2019 lag der Anteil junger Erwachsener, die sich weder in Beschäftigung noch in Ausbildung befanden, auf dem niedrigsten Niveau seit dem Jahr 2000. Im OECD-Durchschnitt waren 15,2 % der 20- bis 24-Jährigen NEETs, während 10 Jahre zuvor, 2009, der Anteil rund 3 Prozentpunkte höher war (18,7 %). Dieser tendenzielle Rückgang lässt sich hauptsächlich durch die negativen Auswirkungen der Finanzkrise von 2008 auf die Jugendarbeitslosigkeit erklären. In vielen Ländern war 2009 das erste Jahr nach dem Beginn der Finanz- und Wirtschaftskrise, daher schnellte der Anteil der NEETs 2009 deutlich nach oben und erreichte in vielen Ländern in den Jahren 2010 bis 2011 seinen Höhepunkt. Im Durchschnitt der OECD-Länder waren 2010 unter den 20- bis 24-Jährigen 19,2 % NEETs, danach sank die Zahl Jahr für Jahr langsam ab (Tab. A2.2 und OECD, 2020[1]).

Unter den Ländern mit vergleichbaren Daten sowohl für 2009 als auch für 2019 war die relative Abnahme in Lettland und der Türkei am größten, dort fiel der Anteil der NEETs bei den 20- bis 24-Jährigen um mehr als 10 Prozentpunkte. In einer Reihe weiterer Länder wie Chile, Deutschland, Estland, Irland, Mexiko, Schweden, der Slowakei, Ungarn, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten sank der Anteil der NEETs im gleichen Zeitraum immerhin noch um mehr als 5 Prozentpunkte. In einigen wenigen Ländern wie Brasilien, Dänemark, Griechenland und Italien dagegen stieg der Anteil zwischen 2009 und 2019 (Abb. A2.2).

Der NEET-Anteil ging im Laufe der letzten Jahre auch deshalb teilweise zurück, weil immer mehr junge Menschen ihre Ausbildung fortsetzten. Im Durchschnitt aller OECD-Länder stieg der Prozentsatz der 20- bis 24-Jährigen, die sich in Ausbildung befanden, zwischen 2009 und 2019 von 42 auf 45 %, in einigen Ländern waren es jedoch mehr als 10 Prozentpunkte (Griechenland, Irland, Lettland, Schweden, Spanien und die Türkei). Einige dieser Länder haben Maßnahmen ergriffen, um frühen Schulabgängen entgegenzuwirken und/oder den Zugang zum Tertiärbereich zu fördern (OECD, 2018[2]). Die weiterführende Bildung umfasst verschiedenste Bildungsgänge, u. a. kurze berufsbildende Ausbildungsgänge in Kombination mit praktischer Ausbildung, um jungen Erwachsenen die auf dem Arbeitsmarkt geforderten Fähigkeiten und Kenntnisse zu vermitteln, sowie weiterführen-

Abbildung A2.2

Entwicklung des Anteils NEETs in der Altersgruppe der 20- bis 24-Jährigen (2009 und 2019)



1. Referenzjahr nicht 2019. Einzelheiten s. Tabelle A2.2.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils NEETs im Jahr 2019.
Quelle: OECD (2020), Tabelle A2.2. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).
StatLink: https://doi.org/10.1787/888934162071

de Bildungsgänge, die zu einem Bachelor-, Master- oder gleichwertigen Abschluss führen (Abb. A2.2).

In den meisten Ländern hat der längere Verbleib der jungen Menschen in Ausbildung jedoch zwischen 2009 und 2019 nicht nur zu einem geringeren Anteil an NEETs geführt. Eine weitere unmittelbare Folge war der Rückgang des Anteils junger Erwachsener, die nicht in Ausbildung und in Beschäftigung waren. In den OECD-Ländern mit vergleichbaren Daten für 2009 und 2019 sank der Anteil der 20- bis 24-Jährigen, die sich nicht in Ausbildung und in Beschäftigung befanden, in diesem Zeitraum in Australien, Belgien, Italien, den Niederlanden, Norwegen und Portugal um mindestens 5 Prozentpunkte und in Brasilien, Griechenland und Spanien um mehr als 10 Prozentpunkte. In einigen Ländern verlief die Entwicklung umgekehrt: In Estland, Neuseeland, Polen, Slowenien und Ungarn stieg der Anteil beschäftigter 20- bis 24-Jähriger, die sich nicht in Ausbildung befanden, zwischen 2009 und 2019, während der Anteil derjenigen, die sich in Ausbildung befanden, im gleichen Zeitraum sank (Tab. A2.2).

Die unterschiedliche Zusammensetzung der Gruppe der NEETs

Das Risiko, NEET zu werden, hängt von verschiedenen Faktoren ab, wie z. B. Geschlecht, Alter, Bildungsstand und Migrationsstatus.

Der NEET-Status ist bei jungen Frauen häufiger als bei jungen Männern. In den OECD-Ländern sind durchschnittlich 15,4 % der 18- bis 24-jährigen Frauen NEETs, der Anteil der gleichaltrigen Männer ist etwas niedriger (13,2 %). Obwohl Frauen eher NEETs sind, hat dies nicht die gleichen Gründe wie bei den Männern. Rund 10,7 % der jungen Frauen sind nicht im Arbeitsmarkt und befinden sich nicht in Ausbildung, während dies nur bei 8,6 % der Männer der Fall ist. Dagegen sind nur 4,8 % der Frauen erwerbslos und nicht in

Ausbildung gegenüber 6,6 % der Männer (OECD, 2020[1]). Bei Frauen ist die Verantwortung für die Kindererziehung einer der wesentlichsten Gründe für die Nichtteilnahme am Arbeitsmarkt, während es bei Männern meist gesundheitliche oder andere Gründe sind (OECD, 2016[3]). Bei der Interpretation der Zahlen der NEETs, die nicht im Arbeitsmarkt sind, ist zu berücksichtigen, dass hierzu auch eine niedrige Zahl NEETs gehört, die nur vorübergehend nicht im Arbeitsmarkt sind und möglicherweise bald (wieder) eine Beschäftigung oder Ausbildung aufnehmen. Dennoch könnte ein kleiner Anteil vielleicht auch entmutigt sein und die Suche nach einem Arbeitsplatz aufgegeben haben, weil sie für sich keine Chance auf dem Arbeitsmarkt sehen (Eurofound, 2016[4]).

In Argentinien, Brasilien, Costa Rica, Kolumbien, Mexiko, Tschechien und der Türkei beträgt der geschlechtsspezifische Unterschied für 18- bis 24-Jährige, die sich nicht im Arbeitsmarkt befinden, mindestens 10 Prozentpunkte. Mexiko und die Türkei sind die einzigen OECD-Länder, in denen dieser Unterschied mehr als 20 Prozentpunkte beträgt. In diesen beiden Ländern, wie auch in vielen anderen, kann der hohe Prozentsatz der NEETs hauptsächlich mit der hohen Zahl weiblicher NEETs, die nicht im Arbeitsmarkt sind, erklärt werden (OECD, 2020[1]).

Junge Erwachsene in den späten Zwanzigern sind häufiger NEETs als jüngere Altersgruppen. Das gilt insbesondere für Frauen. Mit zunehmendem Alter steigt der Anteil der nicht im Arbeitsmarkt befindlichen NEETs unter den Frauen, während er bei den Männern relativ stabil bleibt. Im Durchschnitt der OECD-Länder sind bei den 18- bis 24-Jährigen 10,4 % der Frauen und 6,5 % der Männer NEETs, die nicht im Arbeitsmarkt sind – ein geschlechtsspezifischer Unterschied von 4 Prozentpunkten. In der Altersgruppe der 25- bis 29-Jährigen steigt der Anteil bei den Frauen auf 22,4 % und bei den Männern auf 11,8 %, ein geschlechtsspezifischer Unterschied von mehr als 10 Prozentpunkten. Dagegen gibt es nur geringe geschlechts- und altersspezifische Unterschiede bei den Anteilen der erwerbslosen NEETs, sie liegen bei jeweils um die 5 bis 7 % (OECD, 2020[1]).

Mit zunehmendem Bildungsstand sinkt das Risiko der Zugehörigkeit zu den NEETs. In den OECD-Ländern sind durchschnittlich 10,7 % der 25- bis 29-jährigen Absolventen des Tertiärbereichs NEETs, während der Prozentsatz für die Absolventen des Sekundarbereichs II bzw. des postsekundaren, nicht tertiären Bereichs bei 16,7 % liegt und bei 39,2 % für diejenigen mit einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II. Mit anderen Worten haben in den OECD-Ländern junge 25- bis 29-jährige Erwachsene ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II eine viermal höhere Wahrscheinlichkeit, zu den NEETs zu gehören, als die Absolventen des Tertiärbereichs. In Frankreich, Griechenland, Irland, Italien, Polen, der Slowakei, Slowenien, Südafrika und Tschechien ist die Lage besonders schwierig für 25- bis 29-Jährige ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II, denn dort sind mindestens die Hälfte dieser jungen Erwachsenen NEETs (OECD, 2020[1]).

Wenn zumindest der Sekundarbereich II abgeschlossen wird, verringert sich das Risiko, zum NEET zu werden, erheblich. Ein Abschluss im Sekundarbereich II bringt besonders große Vorteile in Deutschland, Österreich, der Schweiz, der Slowakei und Slowenien. In diesen Ländern beträgt der NEET-Anteil der 25- bis 29-Jährigen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. im postsekundaren, nicht tertiären Bereich nur rund ein Viertel des Anteils derjenigen mit einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II (OECD, 2020[1]). In all diesen Ländern gibt es ein gut ausgebautes berufliches Bildungswesen im Sekundarbereich II. Die beruflichen Ausbildungsgänge in Deutschland, Österreich und

der Schweiz enthalten ein starkes berufspraktisches Element, das den Absolventen im Allgemeinen die besten Arbeitsmarktergebnisse garantiert (s. Indikatoren A3 und B7).

Auch zugewanderte junge Erwachsene sind in den meisten OECD- und Partnerländern eher häufiger NEETs. Im Durchschnitt der OECD-Länder gehören 18 % der im Ausland geborenen 15- bis 29-Jährigen zur Gruppe der NEETs, verglichen mit 13 % der im Inland geborenen. Am deutlichsten ist der Unterschied in Deutschland und Österreich, dort gehören rund 25 % der im Ausland geborenen 15- bis 29-Jährigen zu den NEETs und weniger als 10 % der im Inland geborenen. Das Risiko, zum NEET zu werden, kann gemindert werden, wenn die Zuwanderung in sehr jungen Jahren erfolgte. In Deutschland beispielsweise gehören von den jungen Erwachsenen, die bei der Zuwanderung 16 Jahre oder älter waren, ein Drittel (32 %) zur Gruppe der NEETs, gegenüber lediglich 11 % derjenigen, die bei der Zuwanderung höchstens 15 Jahre waren. Dies unterstreicht die entscheidende Rolle der Bildung, um diesen jungen Menschen die für die gesellschaftliche Teilhabe notwendigen Grundqualifikationen und die vom Arbeitsmarkt geforderten Fähigkeiten und Kenntnisse zu vermitteln (OECD, 2018[5]).

Der Übergang vom (Aus-)Bildungssystem zum Erwerbsleben von Absolventen des Sekundarbereichs II in den ersten Jahren nach dem Abschluss

Beim Abschluss des Sekundarbereichs II sind die jungen Erwachsenen im Allgemeinen zwischen 17 und 18 Jahre alt (s. Tab. X1.1). Danach stehen ihnen verschiedene Optionen offen. Normalerweise werden einige ihre (Aus-)Bildung fortsetzen, meist im Tertiärbereich oder aber auch im gleichen Bildungsbereich bzw. in postsekundaren, nicht tertiären Bildungsgängen. Andere verlassen das Bildungssystem, um eine Beschäftigung aufzunehmen oder aus den unterschiedlichsten Gründen nicht am Arbeitsmarkt teilzunehmen. Die Daten der Europäischen Arbeitskräfteerhebung (EU-LFS), ergänzt durch Daten aus administrativen Quellen und Erhebungen über Absolventen bzw. Nichtabsolventen in den Ländern, die nicht in der EU-LFS erfasst sind, ermöglichen eine genauere Analyse des Übergangs vom (Aus-)Bildungssystem zum Erwerbsleben.

Normalerweise beurteilt man anhand des Anteils der NEETs eine bestimmte Zeit nach dem jeweiligen Abschluss, wie glatt der Übergang vom (Aus-)Bildungssystem zum Erwerbsleben ablief. 2018 zählten im Durchschnitt der OECD-Länder 14 % der jungen Erwachsenen, die bis zu 2 Jahre zuvor einen Abschluss im Sekundarbereich II erworben hatten, zu den NEETs. Dieser Prozentsatz nimmt zunächst nach dem Erwerb des Abschlusses im Sekundarbereich II ab, steigt dann aber langfristig wieder leicht: Unter denjenigen, die ihren Abschluss 2 bis 3 Jahre zuvor erworben hatten, gehören 10 % zu den NEETs, diese Zahl steigt jedoch auf 12 %, wenn der Abschluss 4 oder 5 Jahre zurückliegt (Abb. A2.3).

Der Anteil der NEETs in den ersten beiden Jahren direkt nach dem Abschluss des Sekundarbereichs II variiert beträchtlich zwischen den einzelnen Ländern. Unter 5 % der jungen Erwachsenen, die weniger als 2 Jahre zuvor den Sekundarbereich II abgeschlossen haben in Neuseeland, den Niederlanden und Tschechien, sind NEETs, in Griechenland und der Türkei sind es jedoch über 30 % (Abb. A2.3).

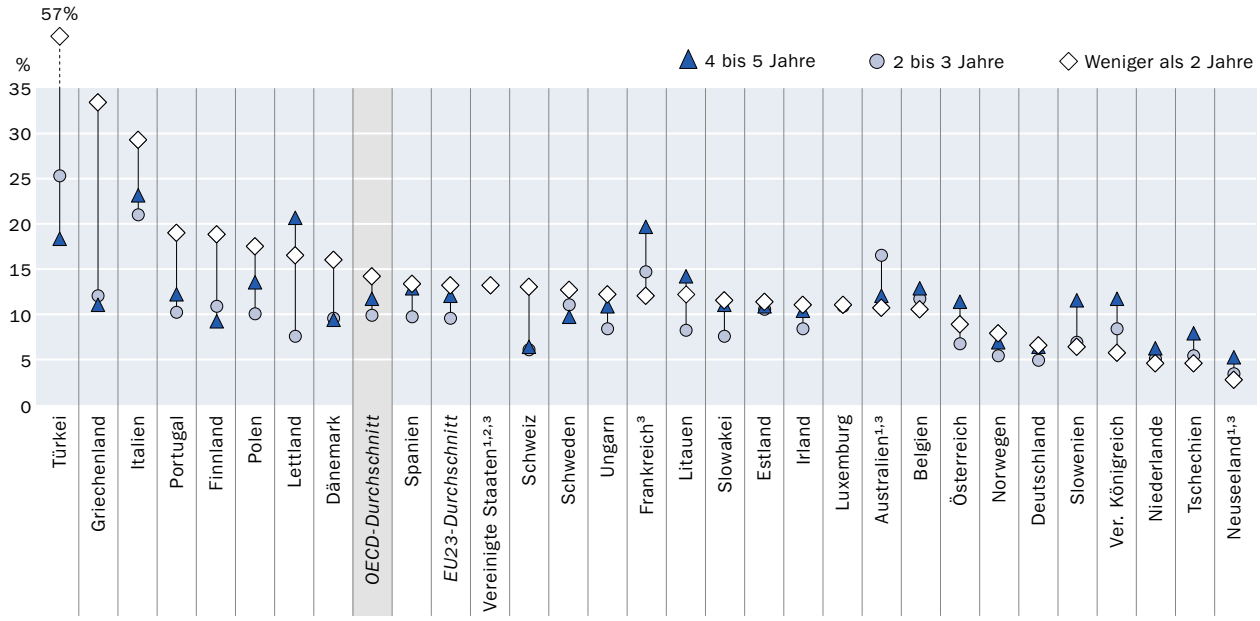
In den meisten Ländern fällt der Anteil der NEETs in den ersten Jahren nach dem Abschluss des Sekundarbereichs II. Lag der Abschluss weniger als 2 Jahre zurück, waren in der Türkei 57 % der Absolventen NEETs, lag er zwischen 2 und 3 Jahren zurück, fiel der Prozentsatz auf 25 % – ein Unterschied von 32 Prozentpunkten. Ähnliches gilt in Griechenland, dort beträgt der Unterschied zwischen den beiden Abgangskohorten 21 Prozentpunkte. In Dä-

A 2

Abbildung A2.3

Anteil NEETs unter den Absolventen des Sekundarbereichs II, nach Zahl der Jahre seit dem Abschluss (2018)

15- bis 34 Jahre bei Abschluss



Anmerkung: NEETs sind junge Menschen, die sich weder in Beschäftigung noch in Ausbildung befinden. Die zeitlichen Angaben „Weniger als 2 Jahre", „2 bis 3 Jahre" und „4 bis 5 Jahre" seit dem Abschluss bedeuten 0 bis 23 Monate seit dem Abschluss, 24 bis 47 Monate und 48 bis 71 Monate.

1. Referenzjahr nicht 2018. Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle. 2. Daten beziehen sich auf 15- bis 29-Jährige. Angaben in Kategorie „Weniger als 2 Jahre" beziehen sich auf „Ein Jahr" seit Abschluss. 3. Quelle nicht EU-LFS. 4. Nur allgemeinbildende Bildungsgänge.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils junger Erwachsener mit einem Abschluss im Sekundarbereich II, die im Zeitraum „Weniger als 2 Jahre" nach ihrem Abschluss NEETs sind.

Quelle: OECD (2020), Tabelle A2.3. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888934162090

nemark, Finnland, Italien, Lettland, Polen, Portugal und der Schweiz ist der Gesamtanteil der NEETs zwar geringer, aber dennoch liegen die beiden Kohorten mehr als 5 Prozentpunkte auseinander (Abb. A2.3).

In vielen Ländern stabilisiert sich der Anteil der NEETs an den Absolventen des Sekundarbereichs II tendenziell ab dem 3. Jahr nach dem Abschluss. Der Unterschied zwischen dem Anteil der NEETs, die 2 bis 3 Jahre vorher den Sekundarbereich II abgeschlossen haben, und denjenigen, bei denen der Abschluss 4 bis 5 Jahre zurückliegt, ist in vielen Ländern klein. Allerdings steigt die Zahl in einigen Ländern für Absolventen im 4. oder 5. Jahr nach ihrem Abschluss. In Lettland z. B. beträgt der Unterschied 13 Prozentpunkte (8 %, wenn der Abschluss 2 bis 3 Jahre zurücklag, und 21 %, wenn er länger zurücklag), in Litauen hingegen sind es 6 Prozentpunkte (8 % der Kohorte, die vor kürzerer Zeit den Abschluss erlangt hat, und 14 % der Kohorte, bei der er schon länger zurückliegt) (Abb. A2.3).

In einigen wenigen Ländern, u. a. Belgien, Frankreich, Neuseeland, den Niederlanden, Slowenien, Tschechien und dem Vereinigten Königreich, steigt der Anteil der NEETs im Laufe der Jahre nach dem Abschluss des Sekundarbereichs II kontinuierlich. In Frankreich z. B. gehören 12 % der jungen Erwachsenen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II, der weniger als 2 Jahre zurücklag, zu den NEETs, liegt der Abschluss 2 bis 3 Jahre zurück, sind es 15 % und liegt er 4 bis 5 Jahre zurück, steigt der Prozentsatz auf 20 % (Abb. A2.3).

Es gibt verschiedene Gründe, warum der Anteil der NEETs mit der Zeit ansteigt. Einer der Gründe könnten die aktiven arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen zum Übergang

Kasten A2.1

Grundkompetenzen und zukünftige Arbeitsmarktergebnisse von 15- bis 19-Jährigen

In den meisten OECD-Ländern dauert die Schulpflicht mindestens bis zum Alter von 16 Jahren (s. Indikator B1 und Tab. X1.3). In den meisten Ländern setzt die Mehrzahl der Schüler ihre Ausbildung bis weit über dieses Alter hinaus fort. Im Durchschnitt der OECD-Länder befanden sich 2017 rund 86 % der 15- bis 19-Jährigen noch in Ausbildung.

Häufig ist es für diejenigen, die das Bildungssystem in jungen Jahren verlassen, schwierig, eine Beschäftigung zu finden. Im Durchschnitt der OECD-Länder sind 6,6 % der 15- bis 19-Jährigen weder beschäftigt noch in (Aus-)Bildung (NEET), was fast die Hälfte der jungen Erwachsenen in dieser Altersgruppe ausmacht, die sich nicht in Ausbildung befinden. Der Anteil der NEETs unter den 15- bis 19-Jährigen beträgt in Brasilien, Costa Rica, Kolumbien und der Türkei mindestens 15 %, in Lettland, Litauen, Luxemburg, Norwegen und Tschechien ist er dagegen am niedrigsten (höchstens 3 %) (OECD, 2020[1]).

Inwieweit hängen die Anteile an NEETs mit den Kompetenzniveaus der jungen Menschen zusammen? Die Internationale Schulleistungsstudie PISA der OECD misst die Kompetenzen 15-jähriger Schüler in den Bereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften. Die PISA-Ergebnisse zeigen, dass in vielen Ländern ein Großteil der Schüler noch nicht einmal Stufe 2 der sechsstufigen PISA-Skala erreicht. Diesen Schülern fehlen die grundlegenden Fähigkeiten, um einfache Texte zu lesen und zu verstehen oder einfache mathematische und naturwissenschaftliche Konzepte und Verfahren zu bewältigen (OECD, 2016[7]).

Aus der Literatur lässt sich entnehmen, dass sich ein niedriges Kompetenzniveau 15-jähriger Schüler sowohl negativ auf die Volkswirtschaft insgesamt als auch auf die Arbeitsmarktergebnisse des Einzelnen auswirkt (Hanushek and Woessmann, 2015[8]). Ferner hat eine kanadische Untersuchung nachgewiesen, dass 15-jährige Schüler mit besseren PISA-Ergebnissen länger im Bildungssystem verbleiben und höhere Bildungsabschlüsse erwerben (OECD, 2010[9]).

Abbildung A2.4 vergleicht den Anteil 15-jähriger Schüler mit einem Kompetenzniveau unterhalb Stufe 2 in allen 3 Bereichen mit dem Anteil der NEETs unter den 15- bis 19-Jährigen. Die Daten legen eine Korrelation zwischen dem Anteil 15-jähriger Schüler mit niedrigem Kompetenzniveau und dem Prozentsatz an NEETs unter den 15- bis 19-Jährigen nahe ($R^2 = 0{,}71$). Allgemein lässt sich sagen, dass je höher der Prozentsatz der leistungsschwachen 15-jährigen Schüler laut PISA ist, desto höher ist der Anteil der NEETs unter den 15- bis 19-Jährigen. Der Anteil der NEETs ist in den Ländern mit nur einem niedrigen Prozentsatz leistungsschwacher Schüler in allen 3 Bereichen am niedrigsten (wie z. B. Estland, Finnland, Irland und Kanada). Dagegen ist ihr Anteil in den Ländern mit dem höchsten Prozentsatz an leistungsschwachen Schülern (wie z. B. Brasilien, Kolumbien, Mexiko und die Türkei) am größten (Abb. A2.4).

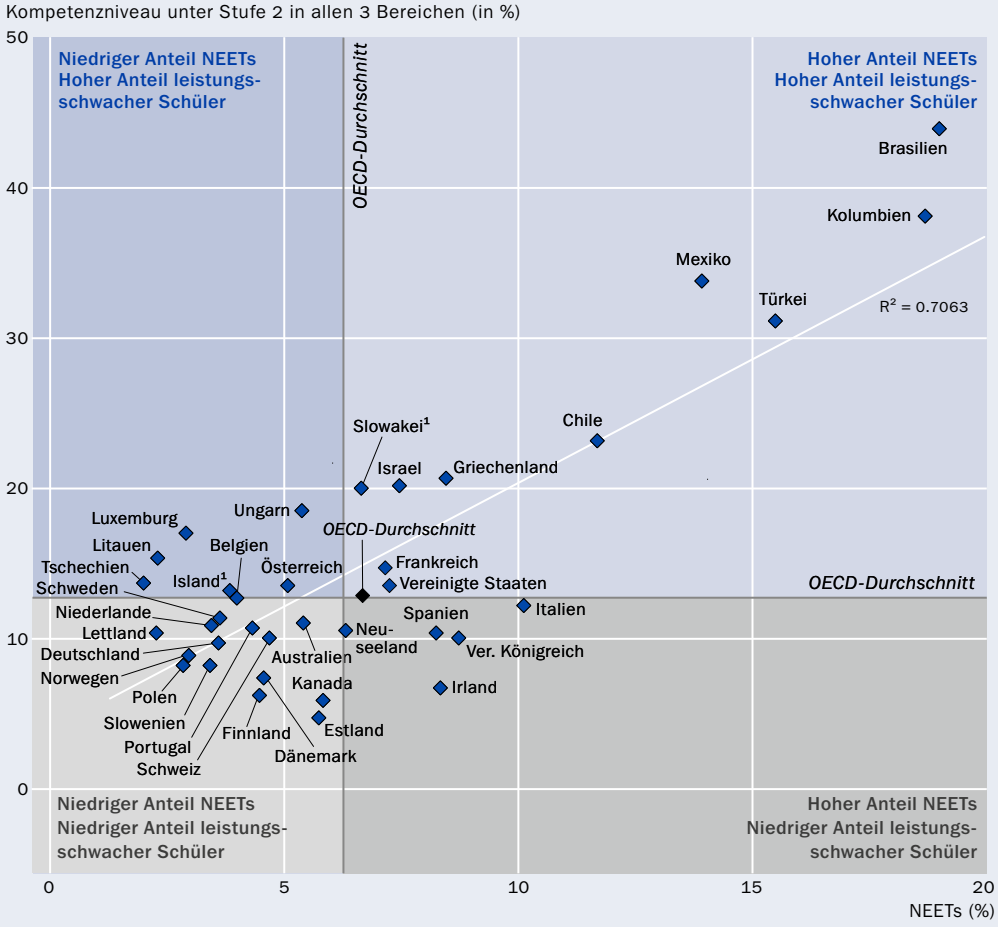
Im OECD-Durchschnitt ist die Lesekompetenz von 20 % der 15-jährigen Schüler niedrig, d. h., sie liegt unterhalb Stufe 2. Die Kompetenzen in Mathematik sind bei rund 23 % der Schüler niedrig, in den Naturwissenschaften bei rund 21 % der Schüler und 13 %

A 2

erreichen in allen 3 Bereichen die Stufe 2 nicht. Der Prozentsatz der Schüler mit niedrigen Kompetenzen in allen 3 Bereichen beträgt in Estland, Irland und Kanada rund 10 %, in Brasilien, Costa Rica, Kolumbien, Mexiko und der Türkei jedoch mindestens 30 %. In Brasilien ist dieser Wert mit 44 % am höchsten (OECD, 2016[7] und Abb. A2.4).

Abbildung A2.4

Zusammenhang zwischen dem Anteil (in %) leistungsschwacher 15-jähriger Schüler bei PISA (2015) und dem Anteil NEETs unter den 15- bis 19-Jährigen (2017)



Anmerkung: *NEETs sind junge Menschen, die sich weder in Beschäftigung noch in Ausbildung befinden. Leistungsschwache Schüler bezieht sich auf 15-jährige Schüler, die bei PISA 2015 in Mathematik, Lesen und Naturwissenschaften unterhalb Stufe 2 lagen.*
1. Referenzjahr 2018 für den Anteil der NEETs.
Quelle: *NEETs: OECD (2020), Bildungsdatenbank; Kompetenzstufen bei PISA 2015: OECD, PISA-2015-Datenbank, Tabellen I.2.4a, I.2.6, I.2.7, I.4.4a und I.5.4a (http://dx.doi.org/10.1787/888933431961). Hinweise s. Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).*
StatLink: *https://doi.org/10.1787/888934162109*

von der (Aus-)Bildung ins Erwerbsleben sein. Viele Länder haben derartige Maßnahmen eingeführt, um den Übergang reibungsloser zu gestalten. Maßnahmen, die erste Berufserfahrung ermöglichen, wie Beschäftigungszuschüsse, können die ersten berufspraktischen Erfahrungen vermitteln, führen aber nicht unbedingt zu einer Festanstellung (Crépon and van den Berg, 2016[6]). Ein weiterer Grund könnte das höhere Risiko für Frauen, zum NEET zu werden, sein, wenn sie eine Familie gründen. Kinderbetreuung und familiäre Pflichten könnten junge Frauen zwingen, nach einigen Jahren Berufspraxis ihre Beschäftigung aufzugeben und nicht mehr im Arbeitsmarkt zu sein (OECD, 2016[3]).

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 4 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.

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

Angewandte Methodik

Die Daten aus den nationalen Arbeitskräfteerhebungen 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 3 Monate des Kalenderjahrs, in einigen Ländern sind es jedoch die Monate April, Mai und Juni.

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

Daten über Bildungsstand und Arbeitsmarktstatus der Absolventen, aufgegliedert nach Jahren seit dem Abschluss, stammen für alle an der europäischen Arbeitskräfteerhebung EU-LFS teilnehmenden Länder aus dieser Erhebung. Verschiedene Abschlusskohorten wurden für die rückblickende Analyse des Übergangs von der (Aus-)Bildung in das Erwerbsleben für 5 Jahre nach dem Abgang zusammengenommen (Cross-Cohort-Methode). Der wesentlichste Nachteil der Datenquelle ist die Unmöglichkeit der Nachverfolgung der Veränderungen im Status der Bildungsteilnahme und des Erwerbsstatus zwischen den einzelnen Referenzzeitpunkten. Die Daten der EU-LFS wurden ergänzt durch Daten aus administrativen Quellen und Erhebungen über Absolventen und Nichtabsolventen in den Ländern, die nicht in der EU-LFS erfasst sind. Die Absolventenkohorten, die in den letzten Jahren ihren Abschluss erlangt haben, wurden auf Absolventen beschränkt, die zum Zeitpunkt des Abschlusses 15 bis 34 Jahre alt waren.

Weiterführende Informationen s. *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018* (OECD, 2018[10]) sowie Anhang 3 für länderspezifische Hinweise (*https://doi.org/10.1787/69096873-en*).

A 2

Quellen

Informationen zu den Quellen s. Indikator A1. Daten zu den subnationalen Einheiten für ausgewählte Indikatoren s. OECD Regional Database (http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=REGION_EDUCAT).

Weiterführende Informationen

Crépon, B. and G. van den Berg (2016), "Active labor market policies", *Annual Review of Economics*, Vol. 8/1, https://EconPapers.repec.org/RePEc:anr:reveco:v:8:y:2016:p:521-546, pp. 521–546. [6]

Eurofound (2016), *Exploring the diversity of NEETs*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, http://dx.doi.org/10.2806/62307. [4]

Hanushek, E. and L. Woessmann (2015), *Universal Basic Skills: What Countries Stand to Gain*, OECD Publishing, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264234833-en. [8]

OECD (2010), *Pathways to Success: How Knowledge and Skills at Age 15 Shape Future Lives in Canada*, PISA, OECD Publishing, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264081925-en. [9]

OECD (2016), *PISA 2015 Ergebnisse – Exzellenz durch Chancengerechtigkeit in der Bildung*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, https://doi.org/10.3278/6004573w. [7]

OECD (2016), *Society at a Glance 2016: OECD Social Indicators*, OECD Publishing, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264261488-en. [3]

OECD (2018), *Education Policy Outlook 2018: Putting Student Learning at the Centre*, OECD Publishing, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264301528-en. [2]

OECD (2018), *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018: Concepts, Standards, Definitions and Classifications*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264304444-en (Zugriff am 16. April 2020). [10]

OECD (2018), *Bildung auf einen Blick 2018 – OECD-Indikatoren*, wbv Media, Bielefeld, https://doi.org/10.3278/6001821lw. [5]

OECD (2020), *Education at a Glance Database – Transition from education to work*, http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=EAG_TRANS. [1]

Tabellen Indikator A2

StatLink: https://doi.org/10.1787/888934161976

- Tabelle A2.1: Anteil 18- bis 24-Jähriger (in %), die sich in Ausbildung bzw. nicht in Ausbildung befinden, nach Erwerbsstatus (2019)
- Tabelle A2.2: Entwicklung des Anteils junger Erwachsener (in %), die sich in Ausbildung bzw. nicht in Ausbildung befinden, nach Altersgruppe und Erwerbsstatus (2009 und 2019)
- Tabelle A2.3: Junge Erwachsene mit einem Abschluss im Sekundarbereich II, die sich in Ausbildung bzw. nicht in Ausbildung befinden, beschäftigt bzw. nicht beschäftigt sind, nach Zahl der Jahre seit dem Abschluss (2018)

Datenstand: 19. Juli 2020. Aktualisierte Daten s. http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en. Weitere Untergliederungen s. auch http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.

A 2

Tabelle A2.1

Anteil 18- bis 24-Jähriger (in %), die sich in Ausbildung bzw. nicht in Ausbildung befinden, nach Erwerbsstatus (2019)

	In Ausbildung						Nicht in Ausbildung					Gesamt
	Beschäftigt			Erwerbslos	Nicht im Arbeitsmarkt	Gesamt	Beschäftigt	NEETs			Gesamt	
	In dualer Ausbildung	Sonstige Beschäftigung	Gesamt					Erwerbslos	Nicht im Arbeitsmarkt	Gesamt		
	(1)	(2)	(3) = (1) + (2)	(4)	(5)	(6) = (3) + (4) + (5)	(7)	(8)	(9)	(10) = (8) + (9)	(11) = (7) + (10)	(12) = (6) + (11)
OECD-Länder												
Australien	5	27	33	3,4	15	51	37	5,0	6	11,4	49	100
Österreich	9	13	21	0,9	26	48	41	4,2	7	10,8	52	100
Belgien	0	7	8	0,6	53	61	25	5,4	8	13,5	39	100
Kanada	x(2)	23 d	23	2,2	25	50	38	5,0	7	11,8	50	100
Chile[1]	x(2)	9 d	9	3,0	38	50	28	6,6	15	21,9	50	100
Kolumbien	a	10	10	2,8	17	30	43	11,2	16	27,6	70	100
Costa Rica	a	16	16	8,4	26	50	27	9,3	13	22,8	50	100
Tschechien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Dänemark	x(2)	32 d	32	3,3	23	59	30	3,9	8	11,7	41	100
Estland	m	21	21	2,6	33	56	35	3,2	6	9,3	44	100
Finnland	x(2)	22 d	22	5,9	30	58	30	4,7	8	12,3	42	100
Frankreich	7	5	13	0,9	41	54	28	9,5	8	17,3	46	100
Deutschland	17	16	33	1,0	29	63	29	2,8	5	8,1	37	100
Griechenland	a	5	5	1,1	58	65	15	12,7	8	20,7	35	100
Ungarn	a	3	3	0,3	46	50	35	4,4	10	14,5	50	100
Island	a	39	39	2,8	15	56	38	3,4	3	6,1	44	100
Irland	a	22	22	1,6	32	55	33	4,5	8	12,0	45	100
Israel	x(2)	11 d	11	0,7	19	30	52	2,9	15	17,5	70	100
Italien	a	2	2	0,8	49	52	22	11,1	14	25,5	48	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	18	18	c	40	59	29	6,2	5	11,4	41	100
Litauen	a	17	17	0,3	44	61	27	5,7	6	12,0	39	100
Luxemburg	a	c	c	c	52	68	26	c	c	c	32	100
Mexiko	a	10	10	0,7	26	38	41	3,4	18	21,5	62	100
Niederlande	x(2)	42 d	42	2,6	21	65	28	1,6	5	6,9	35	100
Neuseeland	a	17	17	1,5	15	33	54	5,5	8	13,4	67	100
Norwegen	1	20	21	3,6	27	51	40	2,4	6	8,1	49	100
Polen	a	10	10	0,9	44	54	34	3,8	8	11,9	46	100
Portugal	a	6	6	1,2	47	54	32	7,2	6	13,3	46	100
Slowakei	c	2	2	c	55	57	32	5,7	5	10,6	43	100
Slowenien	x(2)	17 d	17	0,5	47	64	27	4,3	4	8,5	36	100
Spanien	x(2)	8 d	8	3,8	47	59	21	11,3	8	19,7	41	100
Schweden	a	18	18	7,9	31	58	34	3,8	5	8,4	42	100
Schweiz	16	18	34	1,6	21	57	36	2,9	4	7,3	43	100
Türkei	a	13	13	4,4	21	38	29	11,1	21	32,2	62	100
Ver. Königreich	5	14	19	1,4	23	43	43	5,2	8	13,3	57	100
Vereinigte Staaten[2]	x(2)	20 d	20	1,3	26	47	39	3,9	10	14,2	53	100
OECD-Durchschnitt	**m**	**16**	**17**	**2,3**	**33**	**53**	**33**	**5,7**	**9**	**14,3**	**47**	**100**
EU23-Durchschnitt	**m**	**14**	**16**	**2,0**	**40**	**57**	**30**	**5,8**	**7**	**12,9**	**43**	**100**
Partnerländer												
Argentinien[2]	a	12	12	4,3	31	47	29	8,8	15	24,1	53	100
Brasilien[2]	a	14	14	5,2	14	33	37	13,1	18	30,6	67	100
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Russische Föd.	m	7	7	2,1	42	52	34	5,4	9	14,3	48	100
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika[2]	a	1	1	0,8	41	42	16	18,3	24	41,9	58	100
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

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

1. Referenzjahr 2017. 2. Referenzjahr 2018.

Quelle: OECD (2020). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888934161995

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

Tabelle A2.2

Entwicklung des Anteils junger Erwachsener (in %), die sich in Ausbildung bzw. nicht in Ausbildung befinden, nach Altersgruppe und Erwerbsstatus (2009 und 2019)

	20- bis 24-Jährige						15- bis 29-Jährige					
	2009			2019			2009			2019		
	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	40	49	11,6	47	42	11,0	44	44	12,3	47	42	10,4
Österreich	35	53	12,0	40	49	10,9	44	44	11,4	45	45	10,4
Belgien	45	39	16,1	51	33	15,4	47	40	12,7	49	39	12,6
Kanada	38	47	15,5	43	44	12,6	43	43	13,4	43	45	11,3
Chile[1]	36	36	27,5	44	34	21,8	44	32	23,6	46	35	18,4
Kolumbien	m	m	m	24	49	27,5	m	m	m	33	43	23,7
Costa Rica	m	m	m	45	32	23,0	m	m	m	47	32	20,2
Tschechien	46	41	13,1	48	43	8,9	47	40	12,8	46	45	9,8
Dänemark	51	37	12,1	53	35	12,7	58	33	8,8	55	33	11,6
Estland	47	33	19,8	45	44	10,8	47	34	19,0	47	42	10,4
Finnland	49	36	15,1	51	36	12,9	54	34	12,0	55	34	11,0
Frankreich	40	40	20,0	43	38	19,5	45	40	15,6	49	36	15,4
Deutschland	48	38	13,7	55	36	8,8	52	36	11,6	54	38	8,2
Griechenland	48	34	17,8	59	19	22,0	44	39	16,6	55	26	19,6
Ungarn	49	30	20,9	41	43	15,5	48	34	17,7	42	44	13,3
Island	c	c	c	51	43	6,1	51	38	11,2	49	45	6,3
Irland	34	45	20,8	45	42	13,0	38	44	18,6	50	39	11,0
Israel	29[b]	34[b]	37,5[b]	29	53	18,2	42[b]	29[b]	28,7[b]	44	43	12,9
Italien	42	33	24,8	43	28	28,5	45	34	21,2	48	29	23,7
Japan	33	55	12,6	m	m	m	40	48	12,2	m	m	m
Republik Korea	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Lettland	38	35	27,3	48	39	13,9	46	34	20,2	47	43	10,0
Litauen	51	33	15,9	51	34	14,5	56	33	11,4	50	39	11,3
Luxemburg	c	c	c	64	29	c	54	39	7,9	57	38	5,5
Mexiko	26	47	27,4	31	46	22,9	34	41	24,4	38	42	20,7
Niederlande	53	40	7,9	59	34	7,4	54	39	7,0	56	37	6,9
Neuseeland	39	43	17,6	27	59	13,9	45	40	14,8	37	52	11,8
Norwegen	42	49	9,4	47	44	8,7	46	46	8,0	46	46	7,9
Polen	54	29	16,4	42	44	14,0	51	35	14,2	42	45	12,5
Portugal	38	46	15,7	43	42	15,3	42	45	12,8	49	40	11,5
Slowakei	45	38	17,1	47	41	11,8	46	38	16,1	43	44	13,3
Slowenien	63	26	11,4	56	35	8,7	58	33	9,0	53	38	9,4
Spanien	35	39	25,9	51	27	21,9	37	41	22,6	51	30	18,3
Schweden	39	44	16,5	50	41	9,0	51	38	11,0	53	40	7,0
Schweiz	45	44	10,9	48	44	8,1	47	43	10,7	49	43	7,3
Türkei	24	30	46,1	34	33	33,3	30	31	39,6	41	31	28,8
Ver. Königreich	32	49	19,1	35	52	13,6	40	44	15,7	36	51	12,3
Vereinigte Staaten[2]	39	41	20,1	39	47	14,8	46	37	16,9	44	43	12,7
OECD-Durchschnitt	**42**	**40**	**18,7**	**45**	**40**	**15,2**	**46**	**38**	**15,5**	**47**	**40**	**13,0**
EU23-Durchschnitt	**45**	**38**	**17,2**	**49**	**38**	**14,0**	**48**	**38**	**14,2**	**49**	**39**	**12,0**
Partnerländer												
Argentinien[2]	m	m	m	41	34	25,0	m	m	m	48	32	20,4
Brasilien[2]	24[b]	53[b]	23,3[b]	28	42	29,8	36[b]	45[b]	19,6[b]	38	37	24,9
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Russische Föd.	m	m	m	43	41	15,5	m	m	m	39	48	12,6
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika[2]	m	m	m	31	20	48,6	m	m	m	41	22	37,7
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

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

1. Referenzjahr 2017 anstelle 2019. 2. Referenzjahr 2018 anstelle 2019.

Quelle: OECD (2020). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888934162014

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

A 2

Tabelle A2.3

Junge Erwachsene mit einem Abschluss im Sekundarbereich II, die sich in Ausbildung bzw. nicht in Ausbildung befinden, beschäftigt bzw. nicht beschäftigt sind, nach Zahl der Jahre seit dem Abschluss (2018)

Zum Zeitpunkt des Abschlusses 15 bis 34 Jahre

	Weniger als 2 Jahre			2 bis 3 Jahre			4 bis 5 Jahre		
	In Ausbildung	Nicht in Ausbildung		In Ausbildung	Nicht in Ausbildung		In Ausbildung	Nicht in Ausbildung	
		Beschäftigt	NEETs		Beschäftigt	NEETs		Beschäftigt	NEETs
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
OECD-Länder									
Australien[1,2]	32	57	11	24	59	16	21	67	12
Österreich	53	38	9	52	42	7	31	57	11
Belgien	75	14	11	69	19	12	39	48	13
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechien	69	26	5	58	37	5	32	60	8
Dänemark	19	65	16	52	39	10	49	42	9
Estland	66	23	11 r	58	32	10 r	39	50	11 r
Finnland	30	51	19	45	44	11	47	44	9
Frankreich[3]	73	14	12	57	28	15	37	44	20
Deutschland	53	40	7	60	35	5	49	45	7
Griechenland	61	5	33	80	9	12	75	13	11
Ungarn	67	20	12	63	29	8	43	46	11
Island	45	51	c	48	49	c	48	49	c
Irland	73	16	11	72	20	8	52	37	11
Israel	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Italien	55	15	29	55	23	21	42	34	23
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Republik Korea	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Lettland	55	28	17	63	30	8 r	36	44	21
Litauen	68	20	12	67	25	8	54	32	14
Luxemburg	66	23	11 r	48	41	11 r	30	61	c
Mexiko	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Niederlande	65	30	5	63	32	5	49	45	6
Neuseeland[1,4]	61	36	3	57	40	3	42	52	5
Norwegen	53	39	8 r	57	37	5 r	43	50	7 r
Polen	56	27	18	50	40	10	27	60	14
Portugal	58	23	19	60	30	10	39	49	12
Slowakei	57	31	12	49	44	8	27	62	11
Slowenien	80	14	7 r	62	31	7 r	45	43	12 r
Spanien	74	12	13	73	17	10	66	21	13
Schweden	33	54	13	26	62	11	17	73	10
Schweiz	39	47	13	47	46	6	37	56	7
Türkei	19	24	57	53	22	25	57	25	18
Ver. Königreich	73	21	6	60	31	8	33	55	12
Vereinigte Staaten[1,5]	68	19	13	m	m	m	m	m	m
OECD-Durchschnitt	**57**	**29**	**14**	**56**	**34**	**10**	**42**	**47**	**12**
EU23-Durchschnitt	**60**	**27**	**13**	**58**	**32**	**9**	**42**	**46**	**12**
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
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	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: NEETs sind junge Menschen, die sich weder in Beschäftigung noch in Ausbildung befinden. Die zeitlichen Angaben „Weniger als 2 Jahre", „2 bis 3 Jahre" und „4 bis 5 Jahre" seit dem Abschluss bedeuten 0 bis 23 Monate seit dem Abschluss, 24 bis 47 Monate und 48 bis 71 Monate. Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik.

1. Quelle nicht EU-LFS. 2. Referenzjahr 2019. 3. Daten von nationaler LFS. 4. Nur allgemeinbildende Bildungsgänge. 5. Referenzjahr: 2017 und 2018 zusammen. Die Altersgruppe umfasst 15- bis 29-Jährige. Daten in der Kategorie „Weniger als 2 Jahre" beziehen sich auf 1 Jahr seit Abschluss.

Quelle: OECD (2020). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888934162033

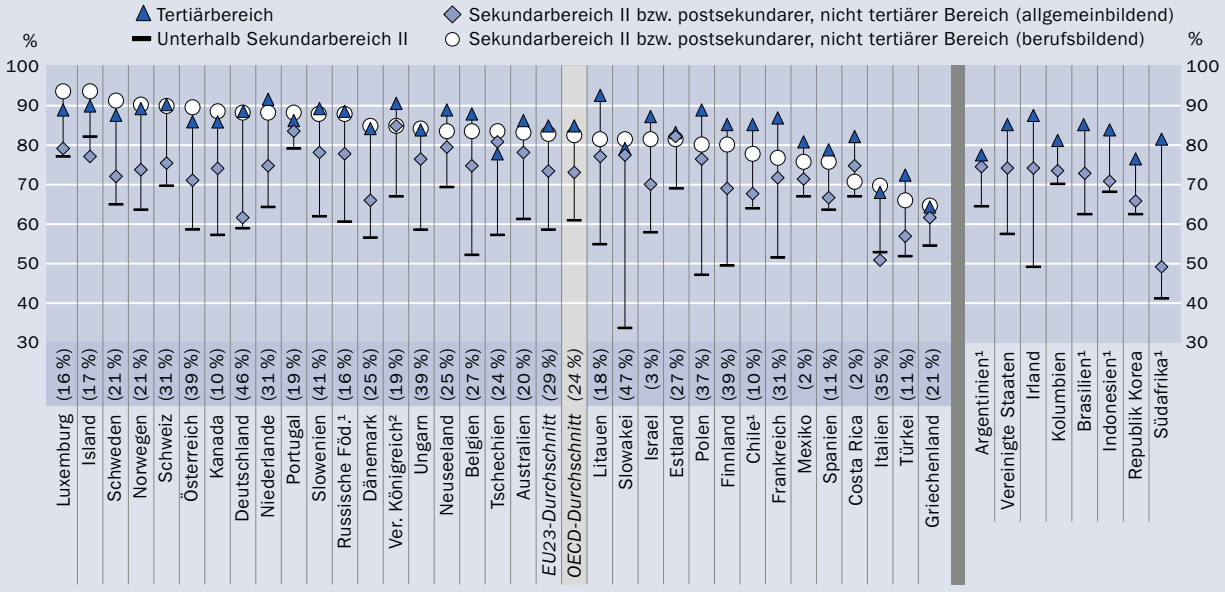
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Indikator A3
Wie beeinflusst der Bildungsstand die Erwerbsbeteiligung?

- Ein höherer Bildungsstand verbessert die Wahrscheinlichkeit einer Beschäftigung. Die Beschäftigungsquote 25- bis 34-Jähriger mit einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II beträgt in den OECD-Ländern durchschnittlich 61 %, mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich 78 % und mit einem Abschluss im Tertiärbereich 85 %.
- Im Durchschnitt der OECD-Länder ist die Beschäftigungsquote 25- bis 34-Jähriger mit einem berufsbildenden Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich ungefähr 10 Prozentpunkte höher als für diejenigen mit einem allgemeinbildenden Abschluss in diesem Bildungsbereich (82 gegenüber 73 %).
- In über einem Drittel der OECD- und Partnerländer erreichen 25- bis 34-Jährige mit berufsbildenden Abschlüssen im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich die gleichen oder sogar bessere Beschäftigungsquoten als Absolventen des Tertiärbereichs. In den meisten dieser Länder sind die berufsbildenden Bildungsgänge im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich intensiv an eine betriebliche Ausbildung gekoppelt und/oder darauf ausgerichtet, den Absolventen den direkten Einstieg in den Arbeitsmarkt zu ermöglichen.

Abbildung A3.1

Beschäftigungsquoten 25- bis 34-Jähriger, nach Bildungsstand und Ausrichtung des Bildungsgangs (2019)



Anmerkung: Die Prozentzahl in Klammern gibt den Prozentsatz 25- bis 34-Jähriger an, deren höchste Qualifikation ein Abschluss in einem berufsbildenden Bildungsgang des Sekundarbereichs II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereichs ist.
1. Referenzjahr nicht 2019. 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 (12 % der 25- bis 64-jährigen Erwachsenen gehören zu dieser Gruppe).
Anordnung der Länder im linken Teil in absteigender Reihenfolge der Beschäftigungsquote 25- bis 34-Jähriger mit einem Abschluss in einem berufsbildenden Bildungsgang des Sekundarbereichs II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereichs und im rechten Teil in absteigender Reihenfolge der Beschäftigungsquote 25- bis 34-Jähriger mit einem Abschluss in einem allgemeinbildenden Bildungsgang des Sekundarbereichs II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereichs bzw. ohne Angabe der Ausrichtung des Bildungsgangs.
Quelle: OECD (2020), Tabelle A3.3. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).
StatLink: https://doi.org/10.1787/888934162242

A 3

Kontext

Die Volkswirtschaften der OECD-Länder sind auf die Versorgung mit hoch qualifizierten Arbeitskräften angewiesen. Durch die erweiterten Bildungsmöglichkeiten ist das Angebot an qualifizierten Arbeitskräften in allen Ländern gewachsen, und die Wahrscheinlichkeit einer Beschäftigung ist für höher Qualifizierte größer. Andererseits gibt es zwar immer noch Beschäftigungsmöglichkeiten für die niedriger Qualifizierten, ihre Beschäftigungsaussichten sind jedoch relativ problematisch. Diejenigen mit dem niedrigsten Bildungsstand erzielen geringere Erwerbseinkommen (s. Indikator A4) und haben häufig Arbeitsplätze mit Routinetätigkeiten, die eher von der Automatisierung bedroht sind, was das Risiko der Erwerbslosigkeit für diese Gruppe vergrößert (Arntz, Gregory and Zierahn, 2016[1]). Diese ungleichen Ergebnisse auf dem Arbeitsmarkt können gesellschaftliche Ungleichheiten verschärfen. Die derzeitige Gesundheitskrise im Zusammenhang mit dem Coronavirus (COVID-19) wird sich zweifellos auf die Erwerbslosenquote auswirken, und wer einen niedrigeren Bildungsstand hat, könnte am stärksten gefährdet sein. Die Auswirkungen sind in den kommenden Jahren zu beobachten.

Für junge Menschen ist es oft schwierig, auf dem Arbeitsmarkt Fuß zu fassen (s. Indikator A2). In vielen OECD-Ländern wächst das Interesse am Ausbau der beruflichen (Aus-) Bildungssysteme, um der Jugenderwerbslosigkeit entgegenzuwirken. Zwar kann die berufliche Bildung den Übergang von der Schule in den Arbeitsmarkt erleichtern, dennoch bleibt für Arbeitnehmer mit einer beruflichen Ausbildung die Herausforderung bestehen, im weiteren Erwerbsleben neue Kompetenzen zu erwerben (Hanushek, Woessmann and Zhang, 2011[2]).

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

Weitere wichtige Ergebnisse

- Praktische Arbeitserfahrung während der Ausbildung geht mit höheren Beschäftigungsquoten während der späteren beruflichen Laufbahn einher. Die Quoten variieren jedoch stark zwischen den einzelnen Ländern und je nach Art der während der Ausbildung gesammelten praktischen Arbeitserfahrungen.
- Unter den Erwachsenen, die als höchste Qualifikation einen Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich erworben haben, schwächt sich der Beschäftigungsvorteil eines Abschlusses in einem berufsbildenden gegenüber einem allgemeinbildenden Bildungsgang im Laufe des Berufslebens meist ab. In einigen Ländern wie Frankreich, Mexiko und Tschechien kehrt sich der anfängliche Beschäftigungsvorteil der berufsbildenden Qualifikation für über 34-Jährige in einen Nachteil.
- In allen OECD-Ländern steigen die Beschäftigungsquoten, je länger der Abschluss zurückliegt. 2018 konnten in den OECD-Ländern durchschnittlich zwei Drittel (66 %) der erwachsenen Absolventen des Sekundarbereichs II innerhalb von 2 Jahren nach dem Abschluss eine Beschäftigung finden. Wenn der Abschluss 2 bis 3 Jahre zurückliegt, steigt die Beschäftigungsquote auf 76 % und bei 4 bis 5 Jahren nach dem Abschluss auf 79 %.

- Die Erwerbslosenquote von Frauen mit einem berufsbildenden Abschluss ist höher als die Quote der Männer. Im Durchschnitt sind in den OECD-Ländern 9 % der jungen Frauen mit einem berufsbildenden Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich als höchster Qualifikation erwerbslos, gegenüber 6 % der jungen Männer.

Analyse und Interpretationen

Bildungsstand und Beschäftigung

Ein Abschluss im Sekundarbereich II gilt oft als Mindestvoraussetzung für eine erfolgreiche Integration in den Arbeitsmarkt. Erwachsene, die diesen Bildungsstand nicht erreicht haben, sind weniger häufig in Beschäftigung, und zwar unabhängig von ihrem Alter (Abb. A3.2). Die durchschnittliche Beschäftigungsquote in den OECD-Ländern beträgt für Erwachsene (25- bis 64-Jährige) 59 % bei einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II, 77 % bei einem Abschluss des Sekundarbereichs II bzw. des postsekundaren, nicht tertiären Bereichs und 86 % bei einem Abschluss des Tertiärbereichs (Tab. A3.1).

In allen OECD- und Partnerländern ist ein Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich mit höheren Beschäftigungsquoten assoziiert. Im Durchschnitt der OECD-Länder haben Erwachsene mit diesem Bildungsstand einen Beschäftigungsvorteil von ungefähr 20 Prozentpunkten gegenüber denjenigen mit einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II. Dieser Beschäftigungsvorteil variiert jedoch zwischen den einzelnen OECD- und Partnerländern deutlich, von 1 Prozentpunkt in Indonesien bis zu 40 Prozentpunkten in der Slowakei (Tab. A3.1).

Die Beschäftigungsquoten steigen auch meist zwischen einem Abschluss im Sekundarbereich II und einem Abschluss im postsekundaren, nicht tertiären Bereich. In der OECD haben Erwachsene mit einem Abschluss im postsekundaren, nicht tertiären Bereich im Durchschnitt bessere Beschäftigungsaussichten als diejenigen mit lediglich einem Abschluss im Sekundarbereich II (81 gegenüber 76 %). In Estland, Frankreich, Schweden und Spanien liegt die Beschäftigungsquote Erwachsener mit einem Abschluss im postsekundaren, nicht tertiären Bereich jedoch leicht unter der für die Absolventen des Sekundarbereichs II (Tab. A3.1).

Im Durchschnitt der OECD-Länder steigt die Beschäftigungsquote für Absolventen des Tertiärbereichs um weitere 9 Prozentpunkte gegenüber den Absolventen des Sekundarbereichs II bzw. des postsekundaren, nicht tertiären Bereichs. Die Beschäftigungsquoten steigen auch, je höher die ISCED-Stufe des Abschlusses im Tertiärbereich ist, von 82 % für Erwachsene mit einem Abschluss in einem kurzen tertiären Bildungsgang auf 84 % für diejenigen mit einem Bachelor- oder gleichwertigem Abschluss, auf 88 % für diejenigen mit einem Master- oder gleichwertigen Abschluss und auf 93 % für diejenigen mit einer Promotion oder gleichwertigem Abschluss (Tab. A3.1).

Im Allgemeinen haben Erwachsene mit den höchsten Qualifikationen (Master- oder Promotionsabschluss) die besten Beschäftigungsaussichten. In den meisten Ländern mit verfügbaren Daten bringt es einen beträchtlichen Beschäftigungsvorteil, wenn zusätzlich

ein Masterabschluss erworben wird. In Argentinien und der Slowakei liegt dieser Vorteil bei mindestens 10 Prozentpunkten. In allen Ländern mit Ausnahme von Griechenland, der Russischen Föderation und der Slowakei sind mindestens 90 % der Promovierten in Beschäftigung (Tab. A3.1).

Nach Altersgruppe und Ausrichtung eines Bildungsgangs

In allen OECD-Ländern geht im Durchschnitt in jeder Altersgruppe ein höherer Bildungsstand mit einer höheren Beschäftigungsquote einher. Die durchschnittliche Beschäftigungsquote junger Erwachsener (25- bis 34-Jähriger) mit einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II liegt bei 61 %, für diejenigen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich bei 78 % und bei 85 % für die Absolventen des Tertiärbereichs. Im Vergleich zu den anderen Altersgruppen sind die Beschäftigungsquoten 55- bis 64-Jähriger, unabhängig von ihrem Bildungsstand, am niedrigsten. Dies hängt hauptsächlich mit der Verrentung zusammen, da ein großer Teil der 60- bis 64-Jährigen den Arbeitsmarkt bereits verlassen hat (Abb. A3.2).

Die Beschäftigungsquoten steigen nicht nur mit höherem Bildungsstand, sondern variieren auch nach Art des Bildungsgangs, in dem die höchste Qualifikation erworben wurde. In den meisten OECD- und Partnerländern umfasst der Sekundarbereich II bzw. der postsekundare, nicht tertiäre Bereich sowohl allgemeinbildende als auch berufsbildende Bildungsgänge. In den OECD-Ländern erwarben 24 % der jüngeren Erwachsenen einen Abschluss in einem berufsbildenden Bildungsgang des Sekundarbereichs II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereichs, 16 % in einem allgemeinbildenden Bildungsgang (s. Indikator A1). Diese Häufigkeit der berufsbildenden Abschlüsse hängt zusammen mit den sehr guten Beschäftigungschancen auf dem Arbeitsmarkt. Im Durchschnitt der OECD-Länder haben jüngere Erwachsene mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich als höchster Qualifikation bei einem Abschluss in einem berufsbildenden Bildungsgang einen Vorteil von 10 Prozentpunkten gegenüber denjenigen mit einem allgemeinbildenden Abschluss – 82 gegenüber 73 % (Abb. A3.1).

In Deutschland beträgt der Unterschied bei den Beschäftigungsquoten der jüngeren Erwachsenen mit berufsbildenden bzw. allgemeinbildenden Abschlüssen 27 Prozentpunkte, aber einige derjenigen mit einem allgemeinbildenden Abschluss befinden sich noch weiter in Ausbildung. In Deutschland machen die jungen Erwachsenen mit einem berufsbildenden Abschluss über 80 % der Absolventen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. im postsekundaren, nicht tertiären Bereich als höchster Qualifikation aus (s. Indikator A1). Dagegen haben in Costa Rica, Estland und dem Vereinigten Königreich die Absolventen der allgemeinbildenden Bildungsgänge in diesen Bildungsbereichen bessere Beschäftigungsaussichten als Absolventen der berufsbildenden Bildungsgänge (Abb. A3.1).

In einigen Ländern, wie z. B. Irland, Island, Neuseeland, Norwegen, Schweden und Ungarn, sind die meisten berufsbildenden Bildungsgänge des Sekundarbereichs II theoretisch nicht darauf ausgelegt, Zugang zum Tertiärbereich zu gewähren, sondern vielmehr den direkten Eintritt in den Arbeitsmarkt bzw. die Teilnahme an einem Bildungsgang im postsekundaren, nicht tertiären Bereich zu ermöglichen (s. Indikator B7). Interessanterweise haben Absolventen eines berufsbildenden Bildungsgangs im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich in den meisten dieser Länder ausgezeichnete Beschäftigungsaussichten, sogar deutlich bessere als diejenigen mit einem allgemeinbildenden Abschluss und auch höhere als der OECD-Durchschnitt. Die Beschäftigungsquoten jüngerer Erwachsener mit einem berufsbildenden Abschluss im Sekundarbereich II

bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich belaufen sich in Island, Norwegen und Schweden auf mindestens 90 % (Abb. A3.1).

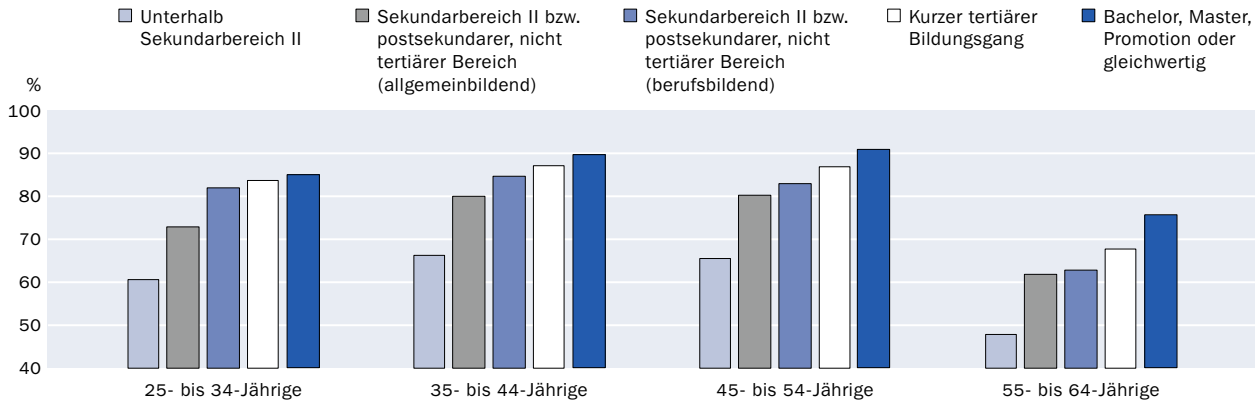
Zudem weisen in mehr als einem Drittel der OECD- und Partnerländer jüngere Erwachsene mit berufsbildenden Abschlüssen im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich die gleichen oder sogar bessere Beschäftigungsquoten auf als die Absolventen des Tertiärbereichs (Abb. A3.1). In einigen dieser Länder gibt es berufsbildende Bildungsgänge mit einer ausgeprägten betrieblichen Ausbildungskomponente im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich. So haben beispielsweise in Deutschland, Österreich, Schweden, der Schweiz und Ungarn mindestens 90 % der jüngeren Erwachsenen mit einer berufsbildenden Qualifikation im Rahmen dieser Ausbildung im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich praktische Arbeitserfahrungen gesammelt (s. Kasten A1.1 in Indikator A1). Im Laufe des Erwerbslebens scheint der Beschäftigungsvorteil einer berufsbildenden Qualifikation im Vergleich zu einer allgemeinbildenden Qualifikation jedoch abzunehmen. Für Erwachsene mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich als höchster Qualifikation beträgt der Beschäftigungsvorteil einer berufsbildenden Qualifikation gegenüber einer allgemeinbildenden in den OECD-Ländern durchschnittlich 9 Prozentpunkte für die Altersgruppe der 25- bis 34-Jährigen, 5 Prozentpunkte für die 35- bis 44-Jährigen, 3 Prozentpunkte für die 45- bis 54-Jährigen und 1 Prozentpunkt für die 55- bis 64-Jährigen (Abb. A3.2). In Frankreich, Mexiko und Tschechien kommen nur die 25- bis 34-Jährigen in den Genuss eines Beschäftigungsvorteils der berufsbildenden Qualifikation. Bei den über 34-Jährigen übersteigen die Beschäftigungsquoten derjenigen mit einer allgemeinbildenden Qualifikation die derjenigen mit einer berufsbildenden Qualifikation (Tab. A3.3 und OECD, 2020[3]).

Das Phänomen des abnehmenden Beschäftigungsvorteils könnte auf mindestens 2 Faktoren zurückzuführen sein. Zunächst die Tatsache, dass berufsbildende Bildungsgänge generell darauf abzielen, den Teilnehmern spezielle Kompetenzen zu vermitteln, die direkt auf dem Arbeitsmarkt verwertbar sind. Diese berufliche Spezialisierung könnte sich als Handicap erweisen, wenn die Wirtschaft Anpassungen an technische oder strukturelle

Abbildung A3.2

Beschäftigungsquoten, nach Altersgruppe, Bildungsstand und Ausrichtung des Bildungsgangs (2019)

OECD-Durchschnitt



Anmerkung: Der Anteil Erwachsener mit einem bestimmten Bildungsstand ist nicht in allen Altersgruppen gleich. Weitere Einzelheiten s. Indikator A1.
Quelle: OECD (2020). OECD-Bildungsdatenbank, http://stats.oecd.org. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en). StatLink: https://doi.org/10.1787/888934162261

A 3

Kasten A3.1

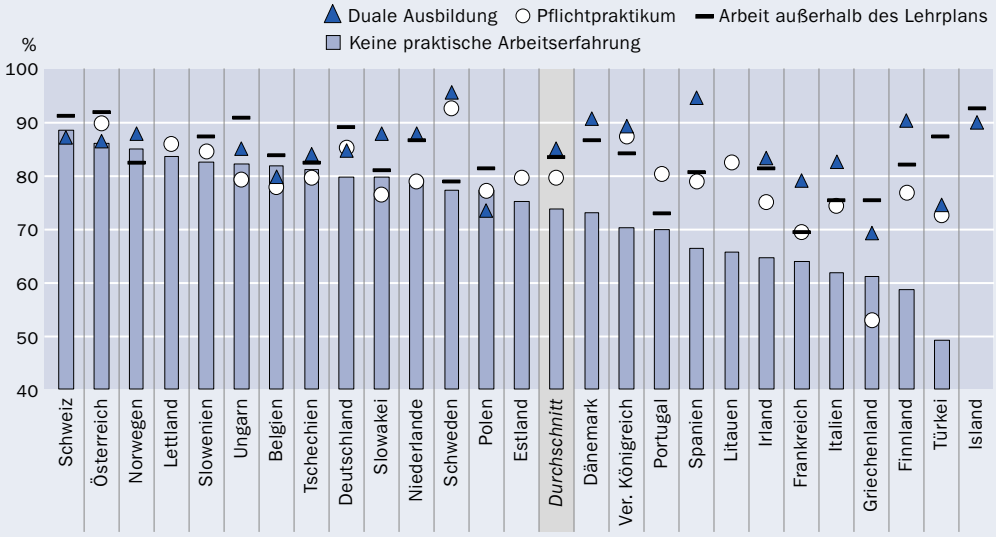
Formen der praktischen Arbeitserfahrung in den berufsbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs II bzw. des postsekundaren, nicht tertiären Bereichs

Es herrscht weitgehend Übereinstimmung darüber, dass die berufliche Bildung den Übergang vom (Aus-)Bildungssystem zum Arbeitsmarkt erleichtern und zu besseren Arbeitsmarktergebnissen führen kann, da die Bildungsteilnehmer dort berufsbezogene Fähigkeiten und Kenntnisse erwerben können. Allerdings unterscheiden sich die beruflichen Bildungsgänge im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich hinsichtlich der enthaltenen praktischen Arbeitserfahrungen. Aus den Daten des Ad-hoc-Moduls der Europäischen Arbeitskräfteerhebung (EU-LFS) geht hervor, dass in den an der Erhebung teilnehmenden Ländern für 25- bis 34-Jährige mit einem berufsbildenden Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich als höchster Qualifikation praktische Arbeitserfahrungen am häufigsten durch duale Ausbildungsgänge, Pflichtpraktika und praktische Tätigkeiten ohne Bezug zur Bildungsteilnahme gesammelt werden (s. Kasten A1.1 in Indikator A1).

In rund der Hälfte der Länder mit verfügbaren Daten ist die Beschäftigungsquote 25- bis 34-Jähriger, die eine duale Ausbildung durchlaufen haben, höher als die Beschäftigungsquote derjenigen, die ein Pflichtpraktikum abgeleistet oder neben der Bildungsteilnahme in einem anderen Bereich praktisch gearbeitet oder gar keine praktischen Arbeitserfahrungen gesammelt haben. Am deutlichsten zeigt sich dies in Spanien, wo die Beschäftigungsquote der Erwachsenen, die eine duale Ausbildung absolviert haben, 14 Prozentpunkte über der Quote derjenigen liegt, die neben der Bildungsteilnahme praktische Erfahrungen sammelten, und 28 Prozentpunkte über der Quote derjenigen,

Abbildung A3.3

Beschäftigungsquoten 25- bis 34-Jähriger mit einem Abschluss in einem berufsbildenden Bildungsgang des Sekundarbereichs II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereichs, nach Art der praktischen Arbeitserfahrung während der Ausbildung (2016)



Anmerkung: *Der jeweilige Bevölkerungsanteil (in %) in der einzelnen Kategorie s. Tabelle A1.4 im Internet. Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Beschäftigungsquote 25- bis 34-Jähriger mit einem Abschluss in einem berufsbildenden Bildungsgang des Sekundarbereichs II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereichs ohne praktische Arbeitserfahrung während der Ausbildung.*
Quelle: *OECD/Eurostat (2020). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).* *StatLink:* *https://doi.org/10.1787/888934162280*

die im Laufe ihrer Bildungsteilnahme keinerlei praktischen Arbeitserfahrungen sammelten. Jüngere Erwachsene, für die ein Pflichtpraktikum Teil der Ausbildung war, haben in Lettland, Litauen und Portugal die höchsten Beschäftigungsquoten, obwohl es bei der Art der praktischen Arbeitserfahrung für duale Ausbildungsgänge in diesen Ländern kaum Auswahl gibt (Abb. A3.3 und Tab. A3.6 im Internet).

Auch praktische Arbeitserfahrungen ohne Bezug zur Bildungsteilnahme können sich positiv auf den Erfolg jüngerer Erwachsener auf dem Arbeitsmarkt auswirken. In rund der Hälfte der Länder mit verfügbaren Daten weisen die 25- bis 34-Jährigen mit praktischen Arbeitserfahrungen neben der Bildungsteilnahme die höchsten Beschäftigungsquoten unter den jüngeren Erwachsenen mit berufsbildenden Abschlüssen auf. In der Türkei z. B. erreichen diejenigen, die zusätzlich zur Bildungsteilnahme praktisch gearbeitet haben, eine mindestens 10 Prozentpunkte höhere Beschäftigungsquote als diejenigen, die über andere Arten von praktischen Arbeitserfahrungen verfügen (Abb. A3.3).

Das Fehlen praktischer Arbeitserfahrungen während der Ausbildung ist mit einer niedrigeren Beschäftigungsquote im späteren Berufsleben assoziiert: 25- bis 34-Jährige mit berufsbildenden Abschlüssen im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich, die während der Ausbildung keine praktische Arbeitserfahrung gesammelt haben, weisen in rund der Hälfte der Länder die niedrigsten Beschäftigungsquoten auf, häufig sogar deutlich niedrigere. Allerdings führen nicht alle Arten von Arbeitserfahrung zu besseren Arbeitsmarktergebnissen. In Polen ist von allen Arten der praktischen Arbeitserfahrung die Beschäftigungsquote für diejenigen am niedrigsten, die eine duale Ausbildung absolviert haben. In Belgien, Griechenland, der Slowakei, Tschechien und Ungarn sind die Beschäftigungsquoten derjenigen, die ein Pflichtpraktikum absolviert haben, sogar noch niedriger als die derjenigen, die überhaupt keine praktische Arbeitserfahrung während ihrer Ausbildung gewonnen haben (Abb. A3.3). Dieses Ergebnis überrascht speziell im Fall von Belgien, der Slowakei und Ungarn, da über 40 % der 25- bis 34-Jährigen dort über eine berufsbildende Qualifikation verfügen, für die ein Pflichtpraktikum erforderlich war (s. Kasten A1.1 in Indikator A1).

Veränderungen verlangt (Hanushek, Woessmann and Zhang, 2011[2]). Zweitens ist der Anteil der jüngeren Erwachsenen, die nur über eine allgemeinbildende Qualifikation im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich verfügen, niedrig, da die meisten von ihnen weiter im Bildungssystem verbleiben und zu diesem Zeitpunkt nicht in den Arbeitsmarkt eintreten.

Im Durchschnitt der OECD-Länder sind die Beschäftigungsquoten für Absolventen eines kurzen tertiären Bildungsgangs niedriger als die der Absolventen von Bachelor-, Master-, Promotions- oder gleichwertigen Bildungsgängen, wobei der Unterschied mit zunehmendem Alter tendenziell zunimmt (Abb. A3.2). In einigen Ländern, in denen kurze tertiäre Bildungsgänge verbreiteter sind als im OECD-Durchschnitt, haben Absolventen dieser Bildungsgänge zum Beginn ihres Berufslebens relativ hohe Beschäftigungsquoten. In Frankreich beispielsweise erwerben 14 % der jüngeren Erwachsenen einen Abschluss in einem kurzen tertiären Bildungsgang gegenüber einem OECD-Durchschnitt von 8 %. Sie erreichen eine Beschäftigungsquote von 88 %, im Vergleich zu 86 % bei denjenigen, die zumindest einen Bachelorbildungsgang abgeschlossen haben. In den älteren Altersgruppen ist dieser Beschäftigungsvorteil nicht feststellbar. Dagegen ist Lettland das einzige Land mit

A 3

einer umgekehrten Situation: Die Beschäftigungsquote der Absolventen kurzer tertiärer Bildungsgänge liegt in der Altersgruppe der 35- bis 64-Jährigen über denen der Absolventen von Bachelor-, Master- oder Promotionsbildungsgängen (Tab. A3.3 und OECD, 2020[3]).

Nach Geschlecht

In allen OECD- und Partnerländern mit Ausnahme von Norwegen und Portugal haben junge Frauen unabhängig vom Bildungsstand niedrigere Beschäftigungsquoten als junge Männer (Tab. A3.2). 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 mit einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II 27 Prozentpunkte (72 % bei Männern gegenüber 45 % bei Frauen). Der Abstand reduziert sich auf 16 Prozentpunkte bei denjenigen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich als höchster Qualifikation (Männer 85 %, Frauen 69 %) und auf 8 Prozentpunkte bei den jüngeren Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich (Männer 89 %, Frauen 81 %). In der Slowakei und Tschechien jedoch variieren die geschlechtsspezifischen Unterschiede der Beschäftigungsquoten kaum in Abhängigkeit vom Bildungsstand, die Bandbreite beträgt über alle Bildungsstände hinweg höchstens 5 Prozentpunkte (Tab. A3.2).

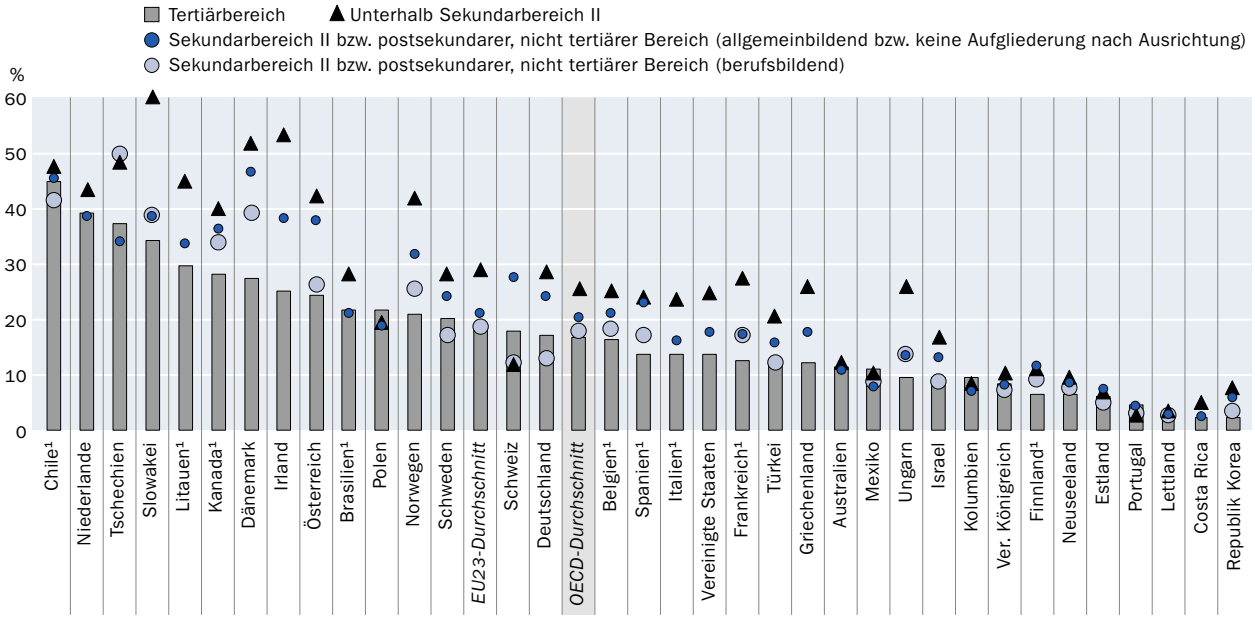
Bildungsstand und Beschäftigung in Teilzeit bzw. während eines Teils des Jahrs

Ein höherer Bildungsstand kann sowohl für Männer als auch für Frauen die Wahrscheinlichkeit mindern, nur in Teilzeit oder während eines Teils des Jahrs beschäftigt zu sein.

Abbildung A3.4

Anteil von Männern mit einer Beschäftigung in Teilzeit bzw. während eines Teils des Jahrs an allen beschäftigten Männern, nach Bildungsstand und Ausrichtung des Bildungsgangs (2018)

25- bis 64-jährige Männer



1. Referenzjahr nicht 2018. Einzelheiten s. Tabelle A4.1.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils Männer mit einem Abschluss im Tertiärbereich, die in Teilzeit bzw. während eines Teils des Jahrs beschäftigt sind..

Quelle: OECD (2020), Datenerhebung zu Bildung und Einkommen. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en). StatLink: https://doi.org/10.1787/888934162299

Im Durchschnitt der OECD-Länder haben 25 % der männlichen Beschäftigten mit einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II eine derartige Beschäftigung gegenüber 19 % derjenigen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich als höchster Qualifikation und 17 % derjenigen mit einem Abschluss im Tertiärbereich. In Kolumbien, Mexiko und Portugal sind es jedoch die männlichen Absolventen des Tertiärbereichs, die am ehesten in Teilzeit oder während eines Teils des Jahrs beschäftigt sind (9, 11 bzw. 5 %) (Abb. A3.4). In fast allen OECD- und Partnerländern sind eher die Frauen als die Männer in Teilzeit oder während eines Teils des Jahrs beschäftigt. Die Wahrscheinlichkeit einer derartigen Beschäftigung ist bei Frauen im Durchschnitt der OECD-Länder unabhängig vom Bildungsstand rund doppelt so hoch wie für Männer (OECD, 2020[4]).

In den OECD-Ländern sind durchschnittlich 20 % der Männer mit einem allgemeinbildenden Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich als höchster Qualifikation Teilzeitbeschäftigte, unter denjenigen mit einer berufsbildenden Qualifikation sind es 18 %. Der Unterschied beträgt in Deutschland, Österreich und der Schweiz mehr als 10 Prozentpunkte. Umgekehrt sind es in Mexiko, der Slowakei und Tschechien eher die männlichen Beschäftigten mit berufsbildenden Abschlüssen, die mit größerer Wahrscheinlichkeit in Teilzeit oder während eines Teils des Jahrs arbeiten als diejenigen mit allgemeinbildenden Abschlüssen (Abb. A3.4). Ähnliches lässt sich in den meisten OECD- und Partnerländern für Arbeitnehmerinnen beobachten: Diejenigen mit einer berufsbildenden Qualifikation sind eher in Teilzeit oder während eines Teils des Jahrs beschäftigt als diejenigen mit einem allgemeinbildenden Abschluss (OECD, 2020[4]).

Bildungsstand und Erwerbslosigkeit

In vielen OECD- und Partnerländern sind die Erwerbslosenquoten jüngerer Erwachsener mit niedrigerem Bildungsstand besonders hoch. Im Durchschnitt der OECD-Länder beläuft sich die Erwerbslosenquote jüngerer Erwachsener mit einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II auf 13 %, das ist fast das Doppelte der Erwerbslosenquote von Absolventen des Sekundarbereichs II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereichs (7 %). Die Erwerbslosenquote von jüngeren Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich beträgt nur 5 % (Tab. A3.4).

Besonders prekär ist die Lage für jüngere Erwachsene mit einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II in der Slowakei und in Südafrika mit einer Erwerbslosenquote in dieser Gruppe von mehr als 35 %. Die Erwerbslosenquote ist auch in Frankreich, Griechenland, Italien und Spanien hoch, denn dort ist rund ein Viertel dieser jüngeren Erwachsenen erwerbslos (Tab. A3.4).

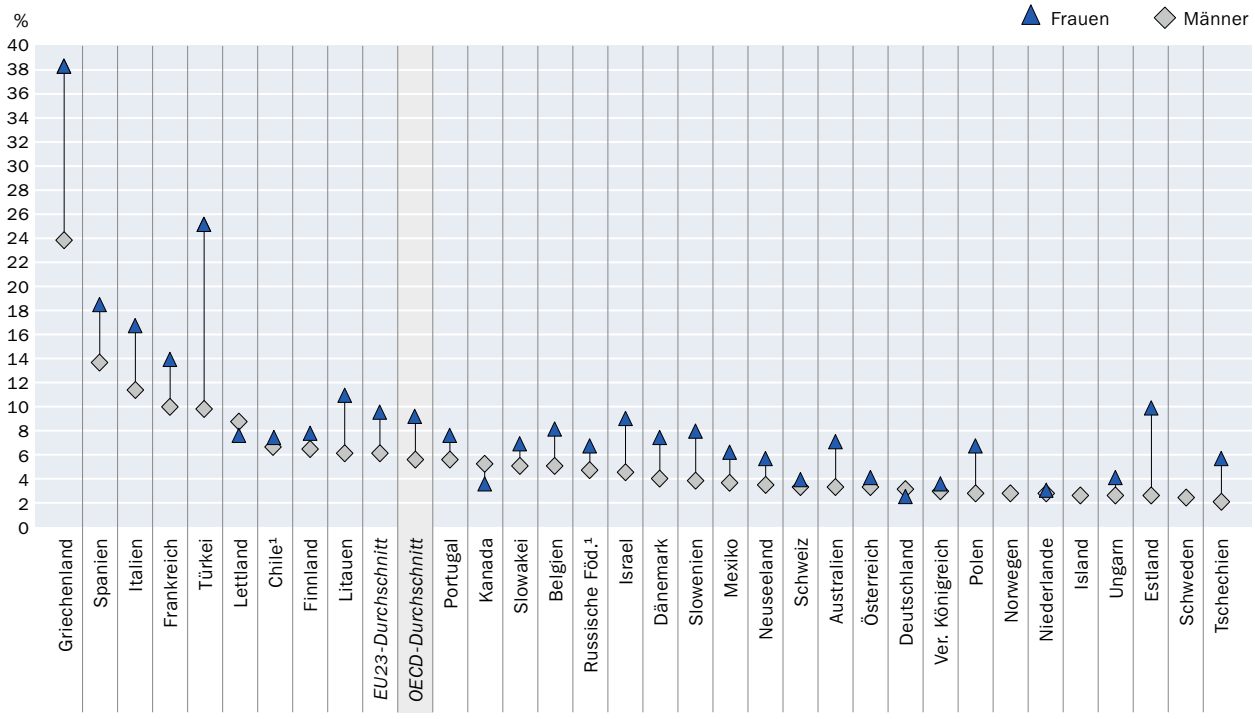
Ein Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich verringert in den meisten OECD- und Partnerländern das Risiko der Erwerbslosigkeit. In Deutschland, Österreich, Schweden, der Slowakei, Tschechien und Ungarn beträgt die Erwerbslosenquote jüngerer Erwachsener mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich als höchster Qualifikation weniger als ein Drittel der Erwerbslosenquote derjenigen mit einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II (Tab. A3.4).

In den meisten OECD- und Partnerländern ist das Risiko der Erwerbslosigkeit für jüngere Erwachsene mit einem berufsbildenden Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich niedriger als für diejenigen mit einem allgemeinbildenden

A 3

Abbildung A3.5

Erwerbslosenquoten 25- bis 34-Jähriger mit einem berufsbildenden Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich, nach Geschlecht (2019)



1. Referenzjahr nicht 2019. Einzelheiten s. OECD-Bildungsdatenbank.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Erwerbslosenquote von Männern mit einem berufsbildenden Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich.

Quelle: OECD (2020), OECD-Bildungsdatenbank, https://stats.oecd.org. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en). StatLink: https://doi.org/10.1787/888934162318

Abschluss. Der Unterschied bei den Beschäftigungsquoten ist in Deutschland, Island, Norwegen, Österreich, Schweden und der Schweiz am ausgeprägtesten. Die Erwerbslosenquote derjenigen mit einem berufsbildenden Abschluss ist dort nur weniger als halb so hoch wie die derjenigen mit einem allgemeinbildenden Abschluss (Tab. A3.4). In all diesen Ländern, mit Ausnahme von Island, haben über 55 % der jüngeren Erwachsenen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich einen berufsbildenden Bildungsgang durchlaufen (s. Indikator A1).

Die Erwerbslosenquote ist bei 25- bis 34-jährigen Frauen mit einem berufsbildenden Abschluss höher als bei gleichaltrigen Männern. Im Durchschnitt sind in den OECD-Ländern 9 % der jungen Frauen mit einem berufsbildenden Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich als höchster Qualifikation erwerbslos, gegenüber 6 % der jungen Männer. In Australien, Estland, Israel, Polen, Slowenien, Tschechien und der Türkei ist die Erwerbslosenquote für diese jungen Frauen mindestens doppelt so hoch wie für männliche Absolventen. Nur in Deutschland, Kanada und Lettland ist die Erwerbslosigkeit unter jungen Männern mit diesem Bildungsstand höher als bei jungen Frauen mit diesem Bildungsstand (Abb. A3.5).

In vielen OECD- und Partnerländern haben jüngere Erwachsene mit einem Abschluss im Tertiärbereich eine niedrigere Wahrscheinlichkeit, erwerbslos zu sein, als diejenigen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich als höchster Qualifikation. Die positiven Auswirkungen eines Abschlusses im Tertiärbereich

auf die Erwerbslosenquoten sind in Irland, Litauen, Südafrika und den Vereinigten Staaten besonders hoch. Dort beträgt die Erwerbslosenquote der jüngeren Absolventen des Tertiärbereichs weniger als die Hälfte der Quote derjenigen, deren höchste Qualifikation ein Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich ist (Tab. A3.4).

Bildungsstand und Nichtteilnahme am Arbeitsmarkt

Im Durchschnitt der OECD-Länder sind 31 % der 25- bis 34-Jährigen mit einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II nicht im Arbeitsmarkt (d. h. weder beschäftigt noch auf Arbeitssuche). In Finnland, Polen und der Slowakei sind über 40 % der jüngeren Erwachsenen mit einem solchen Bildungsstand nicht im Arbeitsmarkt und höchstens 50 % dieser Gruppe sind in Beschäftigung (Tab. A3.3 und A3.4).

Die Nichterwerbsquoten verringern sich deutlich für jüngere Erwachsene, die zumindest den Sekundarbereich II abgeschlossen haben. Im Durchschnitt aller OECD-Länder sind 16 % der jüngeren Erwachsenen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich als höchster Qualifikation nicht im Arbeitsmarkt, bei Absolventen des Tertiärbereichs sind es nur 10 % (Tab. A3.4).

In den OECD-Ländern sind von den jüngeren Erwachsenen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich als höchster Qualifikation 12 % mit einem berufsbildenden Abschluss nicht im Arbeitsmarkt, gegenüber 21 % derjenigen mit einem allgemeinbildenden Abschluss. In Deutschland, Island, Österreich und Schweden beträgt die Nichterwerbsquote der Absolventen berufsbildender Bildungsgänge ungefähr ein Drittel derjenigen mit einer allgemeinbildenden Qualifikation. In den meisten OECD-Ländern ist der Unterschied in den Nichterwerbsquoten nach Ausrichtung des Bildungsgangs, in dem ein Abschluss erworben wurde, bei den 25- bis 34-Jährigen höher als bei den 25- bis 64-Jährigen, da die jüngeren Erwachsenen, die nur einen allgemeinbildenden Bildungsgang im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bildungsbereich abgeschlossen haben, sich vielleicht immer noch in Ausbildung befinden und nicht auf Arbeitssuche sind. Dagegen ist die Nichterwerbsquote jüngerer Erwachsener mit einer berufsbildenden Qualifikation in Costa Rica und Estland höher als die derjenigen mit einer allgemeinbildenden Qualifikation (Tab. A3.4 und OECD, 2020[3]).

Die Nichterwerbsquoten von Frauen sind unabhängig von ihrem Bildungsstand stets höher als die der Männer. Besonders hoch sind sie unter denjenigen, die den Sekundarbereich II nicht abgeschlossen haben. Im Durchschnitt der OECD-Länder beträgt der geschlechtsspezifische Unterschied bei den Nichterwerbsquoten 25- bis 34-Jähriger mit einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II 29 Prozentpunkte gegenüber 16 Prozentpunkten für Absolventen des Sekundarbereichs II bzw. des postsekundaren, nicht tertiären Bereichs und 8 Prozentpunkten für Absolventen des Tertiärbereichs. Diese Unterschiede in den Nichterwerbsquoten erklären weitgehend die unterschiedlichen Beschäftigungsquoten von Männern und Frauen (OECD, 2020[3])

Beschäftigungsquoten von Absolventen des Sekundarbereichs II in den ersten Jahren nach ihrem Abschluss

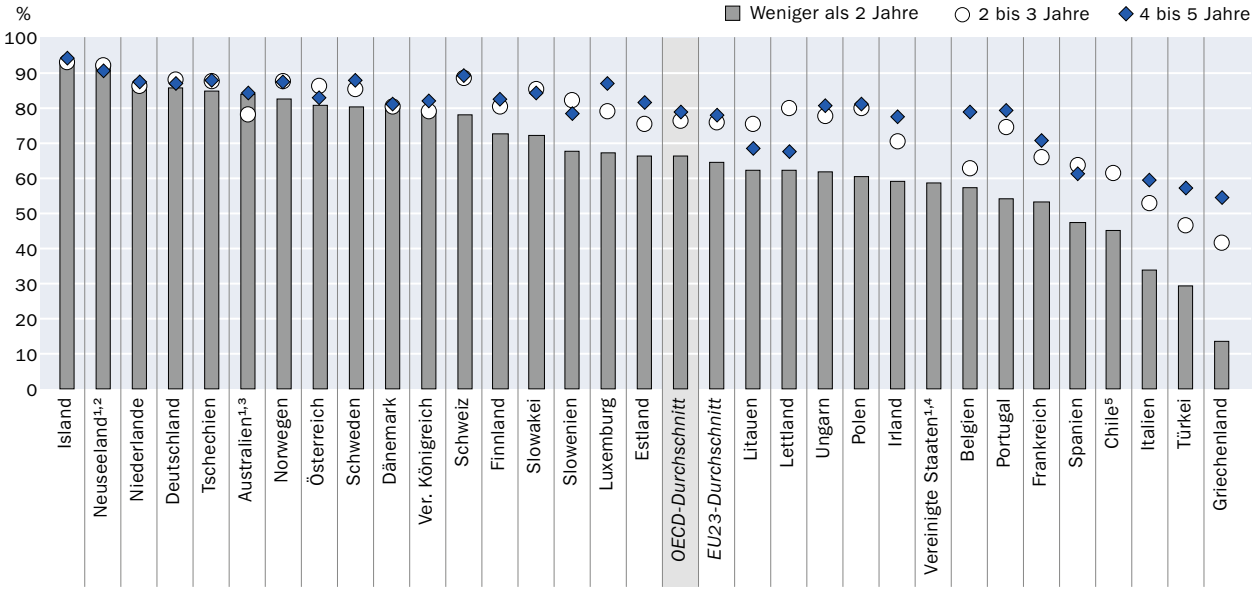
Der Übergang vom (Aus-)Bildungssystem zum Erwerbsleben ist ein entscheidender Schritt im Leben. Beim Verlassen des (Aus-)Bildungssystems haben junge Erwachsene häufig mit verschiedenen Schwierigkeiten zu kämpfen, um eine Beschäftigung zu finden. Die aktuelle Gesundheitskrise durch die Ausbreitung des Coronavirus (COVID-19) wird sich zweifellos

A 3

Abbildung A3.6

Beschäftigungsquoten von Absolventen des Sekundarbereichs II der letzten Jahre, nach Jahren seit dem Abschluss (2018)

Erwachsene, 15 bis 34 Jahre bei Abschluss, nicht in Ausbildung



1. Quelle nicht EU-LFS. 2. Nur allgemeinbildende Bildungsgänge des Sekundarbereichs II. 3. Referenzjahr nicht 2018. Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle. 4. Referenzjahr 2017 und 2018 zusammen. Daten in der Kategorie „Weniger als 2 Jahre" beziehen sich auf 1 Jahr seit Abschluss. Die Altersgruppe umfasst 15- bis 34-Jährige. 5. Daten in der Kategorie „Weniger als 2 Jahre" beziehen sich auf 1 Jahr seit Abschluss.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Beschäftigungsquote von jungen Erwachsenen, die vor weniger als 2 Jahren ihren Abschluss im Sekundarbereich II erworben haben.

Quelle: OECD (2020), Tabelle A3.5. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888934162337

auf die Beschäftigungslage junger Menschen auswirken und sollte in den kommenden Jahren beobachtet werden. Die Daten der Europäischen Arbeitskräfteerhebung (EU-LFS), ergänzt durch Daten aus administrativen Quellen und sonstigen Erhebungen für Länder, die nicht in der EU-LFS erfasst sind, erlauben eine genauere Analyse des Übergangs vom (Aus-)Bildungssystem zum Erwerbsleben (s. auch Indikator A2).

In allen OECD-Ländern mit verfügbaren Daten über die letzten Jahrgänge von Absolventen im Sekundarbereich II steigen deren Beschäftigungsquoten im Verlauf der Zeit nach dem Abschluss. 2018 konnten in den OECD-Ländern durchschnittlich 66 % der Absolventen des Sekundarbereichs II, die keine weitere Ausbildung angeschlossen haben, innerhalb von 2 Jahren nach dem Abschluss eine Beschäftigung finden. Ihre Beschäftigungsquoten steigen in den ersten Jahren nach dem Abschluss deutlich, stabilisieren sich danach jedoch meist. Die Beschäftigungsquote junger Erwachsener, die ihren Abschluss im Sekundarbereich II 2 bis 3 Jahre zuvor erworben haben, beträgt 76 %, das sind 10 Prozentpunkte mehr als die Quote derjenigen, deren Abschluss weniger als 2 Jahre zurückliegt. Von den jungen Erwachsenen, die ihren Abschluss 4 bis 5 Jahre zuvor erlangt haben, sind 79 % beschäftigt, das sind nur 3 Prozentpunkte mehr (Abb. A3.6).

Die Unterschiede zwischen den Beschäftigungsquoten von Absolventen des Sekundarbereichs II, die ihren Abschluss in den letzten Jahren erworben haben, sind in allen OECD-Ländern größer als die Unterschiede zwischen den Beschäftigungsquoten für alle Bevölkerungsgruppen insgesamt. Griechenland hat mit 14 % die niedrigste Beschäftigungsquote von Erwachsenen, die innerhalb der letzten 2 Jahre den Sekundarbereich II abgeschlossen haben, in Chile, Italien, Spanien und der Türkei liegt sie unter 50 %. Am

anderen Ende der Skala stehen Beschäftigungsquoten von mindestens 85 % für diese Absolventen in Deutschland, Island, Neuseeland, den Niederlanden und Tschechien. Der Unterschied zwischen den Ländern mit der niedrigsten und der höchsten Quote beträgt fast 80 Prozentpunkte, das ist ein wesentlich größerer Unterschied, als in allen Ländern für Erwachsene mit einem Abschluss im Sekundarbereich II insgesamt festgestellt wird. Griechenland weist die niedrigste Beschäftigungsquote für 25- bis 64-jährige Absolventen des Sekundarbereichs II auf (62 %), Portugal die höchste (86 %), ein Unterschied von 24 Prozentpunkten (Abb. A3.6 und Tab. A3.1).

An den Veränderungen der Beschäftigungsquoten im Verlauf der Jahre nach dem Abschluss lässt sich ablesen, wie reibungslos der Übergang von der (Aus-)Bildung in das Erwerbsleben verläuft. In einigen Ländern wie beispielsweise Dänemark, Deutschland, Island, Neuseeland und den Niederlanden ist der Unterschied zwischen den einzelnen Abschlussjahrgängen zu vernachlässigen, dort erreichen die Absolventen der letzten Jahrgänge ihre höchste Beschäftigungsquote schon in den ersten beiden Jahren nach Erwerb des Abschlusses. Mit Ausnahme von Dänemark gehören die Beschäftigungsquoten in diesen Ländern auch zu den höchsten innerhalb der OECD (Abb. A3.6).

In anderen Ländern dagegen verläuft der Übergang vom (Aus-)Bildungssystem zum Arbeitsmarkt nicht so reibungslos und der Erfolg auf dem Arbeitsmarkt ist auch einige Jahre nach dem Abschluss noch schwer erreichbar. In Griechenland, Italien und der Türkei beispielsweise konnten weniger als 35 % der Absolventen der letzten Jahrgänge des Sekundarbereichs II in den ersten 2 Jahren nach dem Abschluss eine Beschäftigung finden, langfristig gesehen kommen jedoch immer mehr dieser Absolventen in Beschäftigung. 4 bis 5 Jahre nach dem Abschluss liegen ihre Beschäftigungsquoten mindestens 25 Prozentpunkte über denen der neueren Absolventen. Allerdings übersteigen die Beschäftigungsquoten auch dann nicht 60 %, bleiben also weit unter dem Durchschnitt der OECD-Länder (79 %) (Abb. A3.6).

In einigen anderen Ländern haben die Absolventen der letzten Jahrgänge des Sekundarbereichs II in den ersten Jahren mit großen Schwierigkeiten auf dem Arbeitsmarkt zu kämpfen, erzielen dann aber langfristig relativ gute Ergebnisse. In Portugal z. B. fanden nur 54 % der Absolventen des Sekundarbereichs II in den ersten beiden Jahren nach dem Abschluss eine Beschäftigung, aber 80 % derjenigen, die ihren Abschluss 4 oder 5 Jahre zuvor erworben hatten, sind beschäftigt, eine Zunahme um 25 Prozentpunkte. Ähnlich ist es in Belgien, Luxemburg und Polen, wo die Beschäftigungsquoten um rund 20 Prozentpunkte steigen, d. h., trotz der Probleme, die die Absolventen beim Berufsstart haben, ist ihr Erfolg auf dem Arbeitsmarkt langfristig recht groß (Abb. A3.6).

Definitionen

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

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

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

A 3

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

EU-LFS-Länder sind alle Länder, für die Daten über die Absolventen der letzten Jahrgänge aus der Europäischen Arbeitskräfteerhebung verwendet werden. Hierbei handelt es sich um die folgenden 27 Länder: Belgien, Dänemark, Deutschland, Estland, Finnland, Frankreich, Griechenland, Irland, Island, Italien, Lettland, Litauen, Luxemburg, die Niederlande, Norwegen, Österreich, Polen, Portugal, Schweden, die Schweiz, die Slowakei, Slowenien, Spanien, Tschechien, die Türkei, Ungarn und das Vereinigte Königreich.

Nicht im Arbeitsmarkt umfasst diejenigen, die während der Erhebungswoche weder beschäftigt noch erwerbslos waren, d. h. diejenigen, die nicht arbeitssuchend waren. Personen, die sich in Ausbildung befinden, gelten auch als nicht im Arbeitsmarkt, wenn sie nicht arbeitssuchend sind. 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.

In Teilzeit oder während eines Teils des Jahrs Beschäftigte: Personen mit Erwerbseinkommen, die jedoch nicht ganzjährig vollzeitbeschäftigt waren, d. h. Personen, die entweder in Teilzeit oder nur zu bestimmten Zeiten während des Erhebungszeitraums beschäftigt waren. Das Konzept der Beschäftigung in Teilzeit oder während eines Teils des Jahrs ist weiter gefasst als das Konzept der Teilzeitbeschäftigung, das in den meisten Arbeitskräfteerhebungen zur Anwendung kommt und bei dem normalerweise auf einen Referenzzeitraum von 4 Wochen vor der Erhebung Bezug genommen wird. Daher ist der Anteil der im Verlauf eines ganzen Jahrs in Teilzeit oder während eines Teils des Jahrs Beschäftigten höher als der entsprechende Anteil der Teilzeitbeschäftigten während eines Referenzzeitraums von 4 Wochen.

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).

Angewandte Methodik

Informationen zur angewandten Methodik s. Indikator A1.

Daten über Bildungsstand und Arbeitsmarktstatus von Absolventen der letzten Jahrgänge nach Jahren seit Abschluss stammen für alle daran teilnehmenden Länder aus der Europäischen Arbeitskräfteerhebung (EU-LFS). Die Daten aus der Europäischen Arbeitskräfteerhebung (EU-LFS) wurden ergänzt durch Daten aus administrativen Quellen und

Erhebungen über Absolventen und Nichtabsolventen in den Ländern, die nicht in der EU-LFS erfasst sind. Informationen zur angewandten Methodik s. Indikator A2.

Weiterführende Informationen s. *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018* (OECD, 2018[5]) sowie Anhang 3 für länderspezifische Hinweise (*https://doi.org/10.1787/69096873-en*).

Quellen

Informationen zu den Quellen s. Indikator A1.

Daten zu subnationalen Einheiten für ausgewählte Indikatoren sind in der OECD Regional Statistics Database verfügbar (OECD, 2020[6]).

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, *https://dx.doi.org/10.1787/5jlz9h56dvq7-en*. [1]

Hanushek, E., L. Woessmann and L. Zhang (2011), "General education, vocational education, and labor-market outcomes over the life-cycle", *NBER Working Paper Series*, No. 17504, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA, *http://dx.doi.org/10.3386/w17504*. [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 (2020), *Regional Statistics Database – Educational attainment, by age group, http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode= REGION_EDUCAT*. [6]

OECD (2019), *Regional Statistics Database – Employment rate, by level of educational attainment and age group, http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode= REGION_EDUCAT*. [7]

OECD (2020), *Education at a Glance Database – Educational attainment and labour-force status, http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=EAG_NEAC*. [3]

OECD (2020), *Education at a Glance Database – Education and earnings, http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=EAG_EARNINGS*. [4]

A 3

Tabellen Indikator A3

StatLink: https://doi.org/10.1787/888934162128

- Tabelle A3.1: Beschäftigungsquoten 25- bis 64-Jähriger, nach Bildungsstand (2019)
- Tabelle A3.2: Entwicklung der Beschäftigungsquoten 25- bis 34-Jähriger, nach Bildungsstand und Geschlecht (2009 und 2019)
- Tabelle A3.3: Beschäftigungsquoten, nach Bildungsstand und Altersgruppe (2019)
- Tabelle A3.4: Erwerbslosen- und Nichterwerbsquoten 25- bis 34-Jähriger, nach Bildungsstand (2019)
- Tabelle A3.5: Beschäftigungsquoten junger Erwachsener, die in den letzten Jahren ihren Abschluss erzielt haben, nach Bildungsstand und Jahren seit Abschluss (2018)
- **WEB** Table A3.6: Employment rate of 25-34 year-olds who attained vocational upper secondary or post-secondary non-tertiary education, by type of work experience while studying (Beschäftigungsquoten 25- bis 34-Jähriger mit einem Abschluss in einem berufsbildenden Bildungsgang des Sekundarbereichs II bzw. des postsekundaren, nicht tertiären Bereichs, nach praktischer Arbeitserfahrung während der Ausbildung) (2016)

Datenstand: 19. Juli 2020. Aktualisierte Daten s. http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en. Weitere Untergliederungen s. auch http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.

Tabelle A3.1

Beschäftigungsquoten 25- bis 64-Jähriger, nach Bildungsstand (2019)

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

	Unterhalb Sekundarbereich II	Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich					Tertiärbereich					Alle Bildungsbereiche zusammen
		Nach Bildungsbereich		Nach Ausrichtung des Bildungsgangs		Gesamt	Kurzer tertiärer Bildungsgang	Bachelor oder gleichwertig	Master oder gleichwertig	Promotion oder gleichwertig	Gesamt	
		Sekundarbereich II	Postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Allgemeinbildend	Berufsbildend							
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OECD-Länder												
Australien	62	79	81	75	82	79	82	84	87	97	85	79
Österreich	56	78	82	75	78	78	87	79	88	90	86	78
Belgien	47	74	87	70	77	75	81	85	88	93	86	74
Kanada	56	71	81	71	81	75	82	84	85[d]	x(9)	83	78
Chile[1]	62	72	a	71	77	72	81	85	93[d]	x(9)	84	72
Kolumbien[2]	69	74[d]	x(2)	x(6)	x(6)	74	x(8)	81[d]	x(8)	x(8)	81	74
Costa Rica	66	73	c	73	72	73	73	84	89	c	82	71
Tschechien	55	84[d]	x(2)	86	82	84	86	83	88	94	87	83
Dänemark	61	82	87	73	84	82	87	85	91	94	88	80
Estland	62	81	80	81	81	81	84	85	89	91	87	81
Finnland	55	76	95	73	77	77	84	85	89	97	86	79
Frankreich	53	73	68	75	73	73	84	84	89	92	86	74
Deutschland	62	82	87	67	84	83	90	89	89	93	89	82
Griechenland	52	62	65	60	67	62	65	75	82	88	76	64
Ungarn	57	79	85	78	80	80	83	84	87	95	86	78
Island	76	85	92	80	89	86	82	89	96	98	92	87
Irland[2]	53	73	77	x(6)	x(6)	77	80	85	89	93	86	77
Israel	51	73	a	72	80	73	83	88	91	92	88	78
Italien	53	71	75	63	74	71	81	74	83	94	81	66
Japan[3]	x(2)	81[d]	x(7)	m	m	m	82[d]	89[d]	x(8)	x(8)	86[d]	84
Republik Korea	64	72	a	72[d]	x(4)	72	77	77	85[d]	x(9)	78	74
Lettland	65	75	75	74	77	75	89	90	89	98	89	79
Litauen	55	73	77	72	77	75	a	91	91	100	91	81
Luxemburg[2]	62	75	75	80	73	75	83	81	88	91	86	77
Mexiko	66	72	a	73	63	72	75	79	85	91	80	69
Niederlande	63	82	87	76	84	82	89	88	91	96	90	81
Neuseeland	72	81	86	81	84	83	88	88	87	92	88	83
Norwegen	62	81	87	75	83	81	84	91	93	91	89	81
Polen	45	71	73	71	71	71	73	87	89	98	89	75
Portugal	70	85	85	84	87	85	c	83	90	95	89	79
Slowakei	38	78	82	76	79	78	91	75	85	85	84	76
Slowenien	51	77	a	78	77	77	86	90	91	95	90	78
Spanien	59	72	70	71	73	72	79	81	84	90	82	71
Schweden	67	86	82	80	89	86	85	91	93	93	90	85
Schweiz	69	82[d]	x(2)	77	83	82	x(8,9,10)	89[d]	89[d]	92[d]	89	84
Türkei	50	60	a	57	64	60	65	75	84	92	74	57
Ver. Königreich[4]	65	81	a	80	82	81	83	87	88	90	87	81
Vereinigte Staaten	56	71[d]	x(2)	71[d]	x(4)	71	78	82	86	90	83	75
OECD-Durchschnitt	**59**	**76**	**81**	**74**	**78**	**77**	**82**	**84**	**88**	**93**	**86**	**77**
EU23-Durchschnitt	**57**	**77**	**80**	**75**	**78**	**77**	**83**	**84**	**88**	**93**	**87**	**77**
Partnerländer												
Argentinien[5]	64	74[d]	x(2)	74[d]	x(4)	74	79	82	94	m	81	73
Brasilien[5]	59	72	a	72[d]	x(4)	72	x(8)	82[d]	84	91	83	68
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien[1,2]	73	74[d]	x(2)	x(6)	x(6)	74	78	87	94	98	85	75
Russische Föd.[5]	54	69	77	69	77	73	79	88	87	63	83	78
Saudi-Arabien[2,6]	62	61	82	x(6)	x(6)	65	x(8)	74[d]	x(8)	x(8)	74	66
Südafrika[2,5]	44	55	75	x(6)	x(6)	57	80	85	88[d]	x(8)	85	56
G20-Durchschnitt	**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 2017. 2. Im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich gibt es keine Unterscheidung nach Ausrichtung des Bildungsgangs.

3. Die Daten für den Bildungsstand „Tertiärbereich" beinhalten auch Abschlüsse im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich (weniger als 5 % der Erwachsenen gehören zu dieser Gruppe). 4. Die Daten für den Bildungsstand „Sekundarbereich II" enthalten Personen, die ausreichend viele Standardbildungsgänge abgeschlossen haben, die jeweils einzeln als Teilabschluss des Sekundarbereichs II gelten (12 % der 25- bis 64-jährigen Erwachsenen gehören zu dieser Gruppe).

5. Referenzjahr 2018. 6. Referenzjahr 2016

Quelle: OECD/ILO (2020). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888934162147

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 (2009 und 2019)

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	
	2009	2019	2009	2019	2009	2019	2009	2019	2009	2019	2009	2019	2009	2019	2009	2019	2009	2019
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
OECD-Länder																		
Australien	74[b]	74	46[b]	45	62[b]	61	91[b]	88	69[b]	70	81[b]	81	90[b]	92	80[b]	82	84[b]	86
Österreich	72	70	51	46	60	58	87	90	79	82	84	86	90	88	83	84	86	86
Belgien	65[b]	62	39[b]	39	53[b]	52	86[b]	87	75[b]	72	81[b]	81	91[b]	90	89[b]	86	90[b]	88
Kanada	69	67	44	41	59	57	81	83	71	71	76	79	86	89	83	84	84	86
Chile[1]	79[b]	77	38[b]	48	58[b]	64	80[b]	80	54[b]	59	67[b]	69	87[b]	88	79[b]	83	83[b]	85
Kolumbien	m	88	m	47	m	70	m	87	m	61	m	74	m	88	m	76	m	81
Costa Rica	89	86	42	42	67	67	92	90	65	60	78	74	90	88	83	77	87	82
Tschechien	56[b]	70	33[b]	43	44[b]	57	91[b]	95	60[b]	64	77[b]	82	88[b]	93	68[b]	67	77[b]	78
Dänemark	76	64	58	45	69	56	85	84	79	72	82	79	88	87	88	82	88	84
Estland	55	80	47	44	53	69	80	92	65	63	74	81	94	96	70	75	79	83
Finnland	74	59	c	33	65	49	81	82	70	71	76	77	92	90	80	82	85	85
Frankreich	74	63	45	37	61	51	87	83	70	68	79	75	89	89	84	85	86	87
Deutschland	65[b]	70	43[b]	45	54[b]	59	82[b]	88	73[b]	80	77[b]	84	92[b]	92	84[b]	85	88[b]	88
Griechenland	87[b]	68	44[b]	35	70[b]	54	85[b]	71	63[b]	52	74[b]	63	84[b]	80	78[b]	68	81[b]	73
Ungarn	58	75	32	41	46	58	82	91	59	70	72	82	91	94	72	77	80	84
Island	73	82	60	80	68	82	82	88	70	81	76	85	88	90	83	90	85	90
Irland	54[b]	61	38[b]	33	48[b]	49	74[b]	85	66[b]	64	71[b]	74	85[b]	91	83[b]	84	84[b]	88
Israel	59[b]	69	22[b]	41	45[b]	58	72[b]	74	59[b]	65	66[b]	71	87[b]	89	80[b]	86	83[b]	87
Italien	76[b]	66	40[b]	34	61[b]	53	80[b]	74	62[b]	53	71[b]	64	72[b]	69	67[b]	67	69[b]	68
Japan[2]	m	m	m	m	m	m	x(13)	x(14)	x(15)	x(16)	x(17)	x(18)	91[bd]	94[d]	71[bd]	82[d]	80[bd]	88[d]
Republik Korea	70[b]	73	43[b]	52	59[b]	62	71[b]	71	48[b]	56	61[b]	66	84[b]	81	64[b]	72	74[b]	76
Lettland	56	74	50	49	54	65	74	85	65	70	70	79	90	92	79	87	83	89
Litauen	51[b]	67	59[b]	30	54[b]	55	71[b]	84	71[b]	71	71[b]	79	88[b]	95	86[b]	90	87[b]	92
Luxemburg	bc	78	bc	75	bc	77	bc	87	bc	85	bc	86	bc	92	bc	86	87[b]	89
Mexiko	90	91	40	44	64	67	88	90	57	55	72	72	88	88	76	75	82	81
Niederlande	85[b]	73	58[b]	53	73[b]	64	92[b]	88	85[b]	82	89[b]	85	95[b]	93	92[b]	91	94[b]	92
Neuseeland	78	77	50	61	64	69	88	90	70	72	80	82	89	93	76	85	82	89
Norwegen	72	69	62	55	68	63	90	88	85	77	88	84	91	89	89	90	90	89
Polen	65[b]	61	37[b]	23	53[b]	47	86[b]	92	62[b]	60	75[b]	79	92[b]	95	83[b]	85	87[b]	89
Portugal	83	84	69	71	77	79	82	86	78	85	80	86	86	85	87	87	87	86
Slowakei	bc	47	bc	19	27[b]	33	86[b]	92	62[b]	65	75[b]	81	90[b]	93	72[b]	70	80[b]	79
Slowenien	bc	74	bc	44	bc	62	86[b]	91	78[b]	77	83[b]	86	91[b]	92	88[b]	87	89[b]	89
Spanien	66	71	52	52	60	63	75	75	68	66	72	71	83	81	79	76	81	79
Schweden	69[b]	75	51[b]	51	61[b]	65	85[b]	86	76[b]	79	81[b]	83	87[b]	89	84[b]	86	86[b]	87
Schweiz	81[b]	81	61[b]	56	70[b]	69	89[b]	88	78[b]	84	83[b]	86	93[b]	93	86[b]	87	90[b]	90
Türkei	79[b]	79	21[b]	26	48[b]	52	82[b]	82	31[b]	34	62[b]	61	85[b]	83	68[b]	62	77[b]	72
Ver. Königreich[3]	71[b]	77	42[b]	53	56[b]	67	86[b]	92	70[b]	76	79[b]	85	90[b]	93	84[b]	88	87[b]	90
Vereinigte Staaten	66	72	39	39	55	57	74	81	65	67	70	74	87	89	80	82	83	85
OECD-Durchschnitt	**71**	**72**	**46**	**45**	**58**	**61**	**83**	**85**	**67**	**69**	**76**	**78**	**88**	**89**	**80**	**81**	**84**	**85**
EU23-Durchschnitt	**68**	**69**	**47**	**43**	**57**	**58**	**83**	**86**	**70**	**71**	**77**	**80**	**89**	**90**	**81**	**82**	**84**	**85**
Partnerländer																		
Argentinien[4]	m	82	m	40	m	64	m	91	m	58	m	75	m	83	m	74	m	78
Brasilien[4]	88[b]	76	55[b]	45	72[b]	62	90[b]	84	69[b]	63	79[b]	73	92[b]	89	86[b]	82	88[b]	85
China	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[1]	91[b]	91	48[b]	47	68[b]	68	87[b]	90	46[b]	49	68[b]	71	84[b]	91	63[b]	79	72[b]	84
Russische Föd.[4]	m	68	m	48	m	60	m	90	m	71	m	83	m	95	m	83	m	88
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika[4]	52	49	30	30	42	41	66	56	48	43	57	49	88	83	84	80	86	81
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: In den meisten Ländern gibt es eine Unterbrechung der Zeitreihe, gekennzeichnet durch ein „b", da die Daten für 2019 auf ISCED 2011 basieren, während die Daten für 2009 auf ISCED-97 basieren. Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten und weitere Untergliederungen s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.

1. Referenzjahr 2017. 2. Die Daten für den Bildungsstand „Tertiärbereich" beinhalten auch Abschlüsse im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich (weniger als 5 % der Erwachsenen gehören zu dieser Gruppe). 3. Die Daten für den Bildungsstand „Sekundarbereich II" enthalten Personen, die ausreichend viele Standardbildungsgänge abgeschlossen haben, die jeweils einzeln als Teilabschluss des Sekundarbereichs II gelten (12 % der 25- bis 64-jährigen Erwachsenen gehören zu dieser Gruppe). 4. Referenzjahr 2018.

Quelle: OECD/ILO (2020). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888934162166

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

Tabelle A3.3

Beschäftigungsquoten, nach Bildungsstand und Altersgruppe (2019)

Beschäftigte Erwachsene als Prozentsatz aller Erwachsenen in einer bestimmten Altersgruppe

	Unterhalb Sekundarbereich II			Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich									Tertiärbereich					
				Allgemeinbildend			Berufsbildend			Gesamt			Kurzer tertiärer Bildungsgang			Gesamt		
	25- bis 34-Jährige	35- bis 44-Jährige	45- bis 54-Jährige	25- bis 34-Jährige	35- bis 44-Jährige	45- bis 54-Jährige	25- bis 34-Jährige	35- bis 44-Jährige	45- bis 54-Jährige	25- bis 34-Jährige	35- bis 44-Jährige	45- bis 54-Jährige	25- bis 34-Jährige	35- bis 44-Jährige	45- bis 54-Jährige	25- bis 34-Jährige	35- bis 44-Jährige	45- bis 54-Jährige
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
OECD-Länder																		
Australien	61	64	70	78	78	80	83	87	86	81	83	84	84	85	86	86	87	88
Österreich	58	67	69	71	86	84	89	88	88	86	88	87	89	91	94	86	91	93
Belgien	52	55	61	74	77	78	83	84	82	81	82	81	85	91	86	88	92	91
Kanada	57	61	63	74	77	79	88	87	85	79	81	81	86	88	87	86	88	88
Chile[1]	64	67	66	67	76	74	77	77	77	69	76	75	84	85	81	85	88	87
Kolumbien[2]	70	75	73	x(10)	x(11)	x(12)	x(10)	x(11)	x(12)	74	78	75	x(16)	x(17)	x(18)	81	85	84
Costa Rica	67	72	68	75	80	75	70	81	70	74	80	75	71	85	82	82	89	85
Tschechien	57	69	66	81	91	95	83	90	92	82	91	94	c	69[r]	c	78	90	97
Dänemark	56	63	68	66	76	79	85	90	87	79	88	86	85	92	91	84	93	93
Estland	69	68	60	82	91	85	81	88	84	81	89	85	c	85	92	83	88	94
Finnland	49	60	66	69	78	81	80	84	84	77	83	84	c	92	93	85	90	92
Frankreich	51	60	65	72	83	85	77	81	82	75	82	83	88	90	90	87	90	91
Deutschland	59	66	69	61	73	79	88	89	89	84	88	88	92	94	95	88	92	94
Griechenland	54	63	62	62	70	67	64	73	71	63	72	68	c	98	72	73	85	84
Ungarn	58	68	69	76	86	89	84	89	89	82	89	89	82	86	94	84	89	95
Island	82	80	77	77	79	88	93	92	91	85	88	90	c	92	88	90	93	93
Irland[2]	49	54	59	x(10)	x(11)	x(12)	x(10)	x(11)	x(12)	74	80	80	80	85	83	88	89	88
Israel	58	57	52	70	76	76	81	84	84	71	77	78	84	87	87	87	91	91
Italien	53	60	61	51	68	72	69	79	81	64	76	79	93	c	c	68	86	90
Japan[3]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	84[d]	84[d]	85[d]	88[d]	87[d]	89[d]
Republik Korea	62	64	67	66[d]	74[d]	77[d]	x(4)	x(5)	x(6)	66	74	77	77	76	81	76	78	82
Lettland	65	76	64	78	78	80	80	86	81	79	82	81	82	95	98	89	93	91
Litauen	55	61	56	77	79	77	81	85	83	79	82	81	a	a	a	92	94	94
Luxemburg	77	84	72	79	c	m	93	83	80	86	84	80	92[r]	88	92	89	89	88
Mexiko	67	70	68	71	77	77	76	73	67	72	77	75	82	77	74	81	85	83
Niederlande	64	68	70	75	80	83	88	87	86	85	86	86	92	91	93	92	92	92
Neuseeland	69	76	77	79	83	87	83	86	87	82	85	87	89	89	91	89	89	91
Norwegen	63	64	64	74	77	76	90	88	86	84	84	83	79	88	88	89	92	91
Polen	47	56	58	76	79	80	80	83	80	79	82	80	c	c	80[r]	89	92	94
Portugal	79	83	77	83	90	87	88	91	86	86	90	87	c	c	c	86	92	93
Slowakei	33	47	46	77	88	87	81	86	88	81	86	88	m	m	c	79	88	94
Slowenien	62	66	70	78	89	87	88	90	89	86	90	89	89	95	97	89	95	97
Spanien	63	69	64	66	78	78	75	79	76	71	78	77	78	85	81	79	87	86
Schweden	65	72	67	72	87	89	91	93	93	83	91	92	80	90	89	87	93	93
Schweiz	69	78	76	75	84	81	90	87	87	86	86	86	x(16)	x(17)	x(18)	90	91	91
Türkei	52	57	53	57	67	55	66	72	64	61	69	59	65	74	73	72	83	77
Ver. Königreich[4]	67	69	71	85	85	86	84	85	86	85	85	86	87	90	89	90	91	90
Vereinigte Staaten	57	63	60	74[d]	76[d]	75[d]	x(4)	x(5)	x(6)	74	76	75	81	84	82	85	86	86
OECD-Durchschnitt	**61**	**66**	**66**	**73**	**80**	**80**	**82**	**85**	**83**	**78**	**83**	**82**	**84**	**87**	**87**	**85**	**89**	**90**
EU23-Durchschnitt	**58**	**65**	**65**	**73**	**82**	**82**	**82**	**86**	**84**	**80**	**84**	**84**	**86**	**89**	**89**	**85**	**91**	**92**
Partnerländer																		
Argentinien[5]	64	72	70	75[d]	78[d]	77[d]	x(4)	x(5)	x(6)	75	78	77	78	85	83	78	88	86
Brasilien[5]	62	67	63	73[d]	77[d]	74[d]	x(4)	x(5)	x(6)	73	77	74	x(16)	x(17)	x(18)	85	88	85
China	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[1,2]	68	76	77	x(10)	x(11)	x(12)	x(10)	x(11)	x(12)	71	78	79	80	80	82	84	88	91
Russische Föd.[5]	60	66	63	78	83	80	88	90	87	83	87	84	89	93	89	88	93	92
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika[2,5]	41	52	51	x(10)	x(11)	x(12)	x(10)	x(11)	x(12)	49	64	67	75	84	91	81	88	91
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 basieren die Daten auf ISCED 2011. Indonesien und Saudi-Arabien: Daten basieren auf ISCED-97. Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten und weitere Untergliederungen s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.

1. Referenzjahr 2017. 2. Im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich gibt es keine Unterscheidung nach Ausrichtung des Bildungsgangs.

3. Die Daten für den Bildungsstand „Tertiärbereich" beinhalten auch Abschlüsse im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich (weniger als 5 % der Erwachsenen gehören zu dieser Gruppe). 4. Die Daten für den Bildungsstand „Sekundarbereich II" enthalten Personen, die ausreichend viele Standardbildungsgänge abgeschlossen haben, die jeweils einzeln als Teilabschluss des Sekundarbereichs II gelten (12 % der 25- bis 64-jährigen Erwachsenen gehören zu dieser Gruppe).

5. Referenzjahr 2018.

Quelle: OECD/ILO (2020). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888934162185

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

A 3

Tabelle A3.4

Erwerbslosen- und Nichterwerbsquoten 25- bis 34-Jähriger, nach Bildungsstand (2019)

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

	Erwerbslosenquote						Nichterwerbsquote					
	Unterhalb Sekundarbereich II	Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich			Tertiärbereich		Unterhalb Sekundarbereich II	Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich			Tertiärbereich	
		Allgemeinbildend	Berufsbildend	Gesamt	Kurzer tertiärer Bildungsgang	Gesamt		Allgemeinbildend	Berufsbildend	Gesamt	Kurzer tertiärer Bildungsgang	Gesamt
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OECD-Länder												
Australien	10	6	4	5	4	3	32	17	13	15	13	11
Österreich	15	8	4	4	3	4	31	23	7	10	8	11
Belgien	17	7	6	6	c	4	38	20	11	14	10	9
Kanada	12	8	5	7	5	5	36	19	7	16	10	10
Chile[1]	11	10	7	10	7	8	29	25	17	23	10	8
Kolumbien[2]	10	x(4)	x(4)	12	x(6)	12	22	x(10)	x(10)	16	x(12)	8
Costa Rica	14	12	14	12	14	9	22	15	18	16	17	10
Tschechien	13	2	3	2	x(6)	1	34	18	14	16	x(12)	21
Dänemark	10	7	5	6	6	7	37	29	11	16	10	9
Estland	7	5	5	5	x(6)	3	26	14	15	14	x(12)	14
Finnland	17	9	7	7	x(6)	5	41	25	14	17	x(12)	11
Frankreich	24	11	12	11	5	6	33	19	13	15	8	8
Deutschland[2]	12	6	3	3	c	3	33	35	9	13	c	9
Griechenland	30	21	30	26	x(6)	19	23	22	9	16	x(12)	10
Ungarn	11	3	3	3	5	2	34	21	13	16	14	14
Island	6	7	3	4	x(6)	4	13	17	4	11	c	6
Irland[2]	11	x(4)	x(4)	8	6	4	45	x(10)	x(10)	19	15	9
Israel	4	5	6	5	5	4	40	27	14	26	12	9
Italien	21	16	13	14	c	12	33	40	20	25	c	23
Japan[3]	m	m	m	x(5,6)	3[d]	3[d]	m	m	m	x(11,12)	13[d]	10[d]
Republik Korea	6	7[d]	x(2)	7	5	6	34	29[d]	x(8)	29	19	19
Lettland	14	7	8	7	10	4	24	16	13	14	9	7
Litauen	19	9	8	8	a	3	33	16	12	14	a	4
Luxemburg[2]	c	c	c	c	c	4	c	c	c	8	c	7
Mexiko	3	4	5	4	3	6	31	26	20	25	15	14
Niederlande	7	5	3	3	c	2	31	21	10	12	c	6
Neuseeland	7	4	4	4	2	2	26	18	13	15	9	9
Norwegen	8	5	2	3	6	3	31	22	8	13	16	8
Polen	13	4	4	4	x(6)	3	46	20	17	18	x(12)	9
Portugal	9	6	6	6	c	7	14	11	6	9	c	7
Slowakei	37	c	6	6	x(6)	3	47	18	14	14	m	18
Slowenien	13	8	5	6	6	5	29	15	8	9	6	6
Spanien	23	17	16	17	14	12	17	20	10	15	10	11
Schweden	17	8	3	5	8	4	22	22	7	13	13	9
Schweiz	10	9	4	5	x(6)	4	23	17	7	9	x(12)	6
Türkei	16	17	13	15	17	15	38	32	24	28	21	15
Ver. Königreich[4]	7	3	3	3	4	2	28	12	13	13	9	7
Vereinigte Staaten	10	6[d]	x(2)	6	3	2	37	21[d]	x(8)	21	16	13
OECD-Durchschnitt	**13**	**8**	**7**	**7**	**6**	**5**	**31**	**21**	**12**	**16**	**12**	**10**
EU23-Durchschnitt	**16**	**8**	**7**	**7**	**m**	**5**	**32**	**21**	**12**	**14**	**m**	**10**
Partnerländer												
Argentinien[5]	12	9[d]	x(2)	9	9	7	27	18[d]	x(8)	18	14	17
Brasilien[5]	14	13[d]	x(2)	13	x(6)	8	27	16[d]	x(8)	16	x(12)	8
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien[1,2]	3	x(4)	x(4)	5	5	5	30	x(10)	x(10)	25	16	11
Russische Föd.[5]	14	8	5	7	4	4	30	16	7	12	8	8
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika[2,5]	37	x(4)	x(4)	35	12	10	35	x(10)	x(10)	24	15	10
G20-Durchschnitt	**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 2017. 2. Im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich gibt es keine Unterscheidung nach Ausrichtung des Bildungsgangs.

3. Die Daten für den Bildungsstand „Tertiärbereich" beinhalten auch Abschlüsse im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich (weniger als 5 % der Erwachsenen gehören zu dieser Gruppe). 4. Die Daten für den Bildungsstand „Sekundarbereich II" enthalten Personen, die ausreichend viele Standardbildungsgänge abgeschlossen haben, die jeweils einzeln als Teilabschluss des Sekundarbereichs II gelten (12 % der 25- bis 64-jährigen Erwachsenen gehören zu dieser Gruppe).

5. Referenzjahr 2018.

Quelle: OECD/ILO (2020). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888934162204

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

Tabelle A3.5

Beschäftigungsquoten junger Erwachsener, die in den letzten Jahren ihren Abschluss erzielt haben, nach Bildungsstand und Jahren seit Abschluss (2018)

Erwachsene, 15 bis 34 Jahre bei Abschluss, nicht in Ausbildung

	Sekundarbereich II			Kurzer tertiärer Bildungsgang			Bachelor oder gleichwertig			Master oder gleichwertig		
	Weniger als 2 Jahre	2 bis 3 Jahre	4 bis 5 Jahre	Weniger als 2 Jahre	2 bis 3 Jahre	4 bis 5 Jahre	Weniger als 2 Jahre	2 bis 3 Jahre	4 bis 5 Jahre	Weniger als 2 Jahre	2 bis 3 Jahre	4 bis 5 Jahre
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OECD-Länder												
Australien[1,2]	84	78	85	88	91	87	92	91	91	89	89	84
Österreich	81	86	83	81	91	93	88	88	86	84	95	90
Belgien	58	63	79	c	c	c	82	89	92	87	89	91
Kanada[1,3]	m	m	m	87	88	88	81	80	81	81	82	81
Chile[1]	45	61	m	74	79	m	74	78	m	89	90	m
Kolumbien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica[1,4]	m	m	m	m	m	m	m	m	89	m	m	m
Tschechien	85	87	88	m	m	m	89	87	79	92	94	85
Dänemark	80	80	81	73	80	96	81	89	87	71	91	91
Estland	67	75	82	m	m	m	90	87	82	93	93	88
Finnland	73	80	83	m	c	c	93	88	90	96	85	86
Frankreich[5]	54	66	69	69	83	89	75	85	87	80	89	91
Deutschland	86	88	87	c	90	100	94	94	93	91	94	91
Griechenland	14	42	55	m	m	m	43	63	67	58	76	81
Ungarn	62	78	81	94[r]	94	83	83	92	86	86	91	93
Island	93	93	95	c	c	c	91	96	95	96	95	96
Irland	59	70	78	88	85	91	86	91	88	87	94	91
Israel	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Italien	34	53	60	c	59[r]	87[r]	51	66	80	51	68	78
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	63	80	68	c	94	88	89	97	78	c	74	95
Litauen	63	75	69	m	m	m	80	91	95	85[r]	97	95
Luxemburg	68	79	87	c	c	c	80	97	89	92	93	91
Mexiko	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Niederlande	87	86	88	94	96	93	91	96	92	88	96	97
Neuseeland[1,6]	93	92	91	95	94	92	96	97	96	98	97	95
Norwegen	83	87	88	89	93	93	90	99	92	91[r]	95	96
Polen	61	80	81	c	m	c	80	90	88	85	91	90
Portugal	54	74	80	c	c	m	64	89	86	69	91	95
Slowakei	73	85	85	m	m	c	82[r]	85	73	78	81	77
Slowenien	68	82	79	75[r]	87[r]	90[r]	78[r]	87	88	73[r]	88	87
Spanien	48	64	62	64	76	78	62	72	75	74	79	83
Schweden	81	85	88	86	95	91	92	96	96	97	96	93
Schweiz	78	89	89	m	m	m	90	94	94	89	96	92
Türkei	29	47	57	48	60	62	47	66	75	78	84	83
Ver. Königreich	79	79	82	92	89	91	78	89	93	79	92	97
Vereinigte Staaten[1,7]	59	m	m	83	m	m	82	m	m	79	m	m
OECD-Durchschnitt	**66**	**76**	**79**	**m**	**m**	**m**	**80**	**87**	**87**	**83**	**89**	**89**
EU23-Durchschnitt	**65**	**76**	**78**	**m**	**m**	**m**	**80**	**87**	**86**	**82**	**89**	**89**
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
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Russische Föd.	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Die zeitlichen Angaben „Weniger als 2 Jahre", „2 bis 3 Jahre" und „4 bis 5 Jahre" seit dem Abschluss beziehen sich auf 0 bis 23 Monate, 24 bis 47 Monate und 48 bis 71 Monate seit dem Abschluss. Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten und weitere Untergliederungen s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.

1. Quelle nicht EU-LFS. 2. Referenzjahr 2019. 3. Referenzjahr 2017. 4. Referenzjahr 2016. Daten in der Kategorie „4 bis 5 Jahre" beziehen sich auf 5 Jahre seit Abschluss. 5. Daten von nationaler LFS. 6. Nur allgemeinbildende Bildungsgänge des Sekundarbereichs II. 7. Referenzjahr: 2017 und 2018 zusammen. Die Altersgruppe umfasst 15- bis 29-Jährige. Daten in der Kategorie „Weniger als 2 Jahre" beziehen sich auf 1 Jahr seit Abschluss.

Quelle: OECD (2020). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888934162223

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

Indikator A4
Welche Einkommensvorteile lassen sich durch Bildung erzielen?

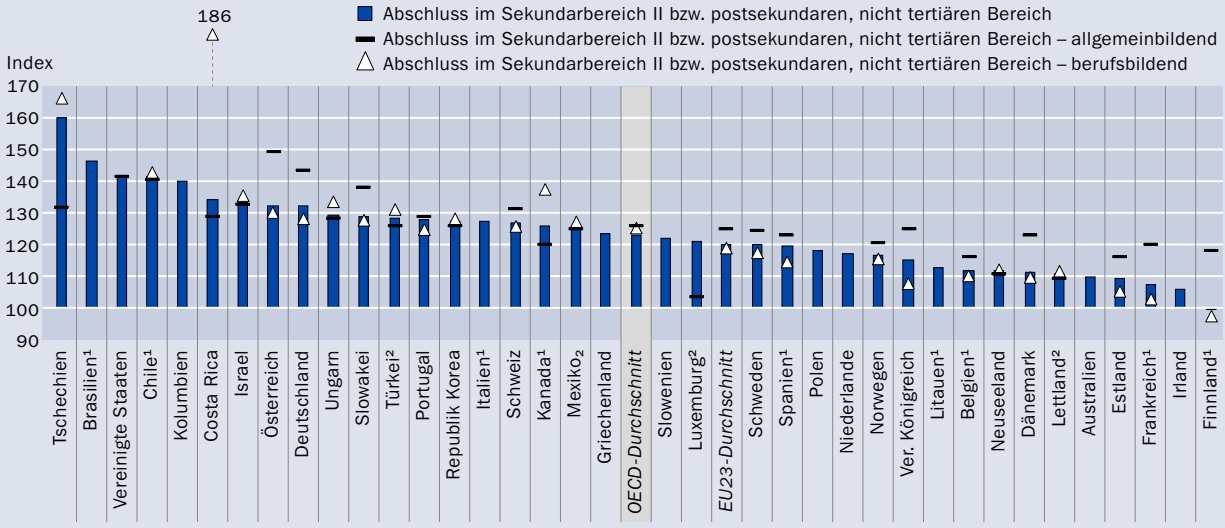
- Ein höherer Bildungsstand führt zu höheren Einkommen. Im Durchschnitt der OECD-Länder verdienen vollzeitbeschäftigte Erwachsene mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich 23 % mehr als diejenigen ohne einen solchen Abschluss, während diejenigen mit einem Abschluss im Tertiärbereich wiederum 54 % mehr verdienen als Erwachsene mit einem Abschluss im Sekundarbereich II. Hinter diesen Durchschnittswerten verbergen sich jedoch je nach Fächergruppe signifikante Unterschiede.
- Die relativen Einkommen Erwachsener mit einem allgemeinbildenden Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich sind ähnlich hoch wie die relativen Einkommen derjenigen mit einem entsprechenden berufsbildenden Abschluss. In rund einem Drittel der Länder mit verfügbaren Daten beträgt der Unterschied bei den relativen Einkommen zwischen diesen beiden Gruppen höchstens 5 Prozentpunkte. In einer kleinen Gruppe von Ländern – Deutschland, Finnland, Frankreich, Österreich und dem Vereinigten Königreich – beträgt der Unterschied bei den relativen Einkommen jedoch zwischen 15 und 20 Prozentpunkte zugunsten des allgemeinbildenden Abschlusses.
- 3 Jahre nach Erwerb des Abschlusses verdienen junge Absolventen mit einem Bachelor- oder gleichwertigen Abschluss 62 % mehr als Absolventen des Sekundarbereichs II, die ihren Abschluss zur selben Zeit erwarben. Dieser Einkommensvorteil reicht von weniger als 25 % in Norwegen und Schweden bis zu mindestens rund 100 % in Chile, Litauen und der Türkei.

A 4

Abbildung A4.1

Relative Erwerbseinkommen von Erwachsenen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich im Vergleich zu den Erwerbseinkommen von Erwachsenen mit einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II, nach Ausrichtung des Bildungsgangs (2018)

25- bis 64-jährige Beschäftigte (ganzjährig Vollzeitbeschäftigte), Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II = 100



1. Referenzjahr nicht 2018. Einzelheiten s. Tabelle A4.1. 2. Einkommen nach Abzug der Einkommensteuer.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der relativen Erwerbseinkommen von 25- bis 64-Jährigen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich als höchster Qualifikation.
Quelle: OECD (2020). OECD-Bildungsdatenbank, http://stats.oecd.org. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en). StatLink: https://doi.org/10.1787/888934162451

Kontext

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

Dieser mit einem höheren Bildungsstand verbundene Einkommensvorteil kann jedoch je nach Alter, Geschlecht, ISCED-Stufe des Tertiärbereichs, Ausrichtung des Bildungsgangs und Fächergruppe unterschiedlich groß ausfallen. Personen mit einem höheren Bildungsstand und mehr Berufserfahrung erzielen mit größerer Wahrscheinlichkeit höhere Einkommen. In allen Ländern gibt es jedoch immer noch geschlechtsspezifische Unterschiede bei den Erwerbseinkommen, und zwar unabhängig von Alter, Bildungsstand, Ausrichtung des Bildungsgangs oder Fächergruppe.

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

Weitere wichtige Ergebnisse

- Der mit dem Bildungsstand verbundene Einkommensvorteil nimmt in der Regel im Laufe des Berufslebens zu. Im Durchschnitt der OECD-Länder können 25- bis 34-Jährige mit einem Abschluss im Tertiärbereich damit rechnen, im Alter von 45 bis 54 Jahren knapp 50 % mehr zu verdienen. Diejenigen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich werden im Durchschnitt rund 20 % mehr verdienen, diejenigen mit einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II rund 10 % mehr. Im Durchschnitt steigen die Einkommen derjenigen mit einem allgemeinbildenden Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich schneller als die Einkommen derjenigen mit einem entsprechenden berufsbildenden Abschluss. Die Unterschiede zwischen diesen beiden Ausrichtungen sind jedoch in den meisten Ländern nach wie vor klein.
- Unabhängig vom Bildungsstand bestehen weiterhin geschlechtsspezifische Einkommensunterschiede. Vollzeitbeschäftigte Frauen in den OECD-Ländern mit einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II erzielen 77 % des Einkommens der Männer mit entsprechendem Abschluss. Die geschlechtsspezifischen Einkommensunterschiede sind für Frauen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Abschluss und für Frauen mit einem Abschluss im Tertiärbereich ähnlich.
- 3 Jahre nach dem Abschluss verdienen junge Erwachsene mit einem Master- oder gleichwertigen Abschluss mehr als Gleichaltrige mit einem Bachelor- oder gleichwertigen Abschluss und auch mehr als diejenigen mit lediglich einem Abschluss im Sekundarbereich II. In der Hälfte der Länder mit verfügbaren Daten verdienen Berufsanfänger mit einem Masterabschluss mehr als doppelt so viel wie Berufsanfänger mit einem Abschluss im Sekundarbereich II, wobei der Einkommensvorteil von rund 50 % in Lettland, Norwegen und Schweden bis zu fast 200 % in Chile reicht.

Hinweis

In diesem Indikator basieren die verwendeten relativen Einkommen auf 3 unterschiedlichen Bezugswerten. Im ersten Fall dient das Einkommen Erwachsener mit einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II als Referenzpunkt. Die Ergebnisse zeigen die Einkommensunterschiede zwischen Erwachsenen mit dem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II und Erwachsenen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich. Im zweiten Fall dient das Einkommen Erwachsener, deren höchste erreichte Qualifikation ein Abschluss im Sekundarbereich II ist, als Referenzpunkt. Die Ergebnisse zeigen die Einkommensunterschiede zwischen Absolventen des Sekundarbereichs II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereichs und Erwachsenen mit einem anderen Bildungsstand. Im dritten Fall geht es um die Darstellung von geschlechtsspezifischen Unterschieden, hier bildet das Einkommen von Männern den Referenzpunkt. In allen Fällen liegt der Schwerpunkt auf den relativen Einkommen, daher kann ein Steigen bzw. Sinken der sich ergebenden Werte sowohl auf Veränderungen bei der Gruppe, um die es geht (Zähler), als auch auf Veränderungen bei der Bezugsgruppe (Nenner) zurückzuführen sein. So können beispielsweise höhere relative Einkommen für Absolventen des Tertiärbereichs auf höhere Einkommen dieser Absolventen zurückgehen und/oder auf niedrigere Einkommen der Absolventen des Sekundarbereichs II.

A 4

Analyse und Interpretationen

Relative Einkommen von Beschäftigten ohne Abschluss im Tertiärbereich, nach Ausrichtung des Bildungsgangs

Ein Abschluss im Sekundarbereich II gilt allgemein als Mindestvoraussetzung für eine erfolgreiche Integration in den Arbeitsmarkt. Erwachsene ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II haben nicht nur die geringsten Beschäftigungsquoten (s. Indikator A3), sondern auch die niedrigsten Einkommen. Das Einkommensniveau steigt mit zunehmendem Bildungsstand.

Im Durchschnitt der OECD-Länder verdienen 25- bis 64-jährige Vollzeitbeschäftigte mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich 23 % mehr als diejenigen ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II. Die relativen Einkommen dieser Beschäftigten sind in Brasilien, Chile, Kolumbien, Tschechien und den Vereinigten Staaten am höchsten, hier verdienen Erwachsene mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich mindestens 40 % mehr als diejenigen ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II (Abb. A4.1).

Dagegen sind in einigen wenigen Ländern die Einkommensvorteile eines Abschlusses des Sekundarbereichs II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereichs niedrig oder vernachlässigbar gegenüber einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II. Dies trifft auf Australien, Estland, Frankreich und Irland zu, wo der Einkommensvorteil 10 % nicht übersteigt. Interessanterweise belegt der Unterschied bei den Beschäftigungsquoten von rund 20 Prozentpunkten in diesen Ländern, dass Erwachsene mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich dennoch bessere Aussichten auf dem Arbeitsmarkt haben als diejenigen mit einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II (s. Indikator A3).

Im Durchschnitt der OECD-Länder erzielen Erwachsene mit einem allgemeinbildenden Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich ähnlich hohe Erwerbseinkommen wie diejenigen mit einem entsprechenden berufsbildenden Abschluss. Ihre Erwerbseinkommen sind rund 25 % höher als die von Erwachsenen mit einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II (Abb. A4.1).

In rund einem Drittel der OECD- und Partnerländer beträgt der Unterschied bei den relativen Einkommen Erwachsener mit einem allgemeinbildenden und einem berufsbildenden Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich höchstens als 5 Prozentpunkte. In einigen Ländern wie Deutschland, Finnland, Frankreich, Österreich und dem Vereinigten Königreich liegt jedoch der Einkommensvorteil zugunsten des allgemeinbildenden Abschlusses zwischen 15 und 20 Prozentpunkten. Andererseits besteht in einigen Ländern der Einkommensvorteil jedoch zugunsten der berufsbildenden Abschlüsse. In Costa Rica, Kanada und Tschechien beträgt der Einkommensvorteil der berufsbildenden Abschlüsse mindestens 20 Prozentpunkte (Abb. A4.1).

Relative Erwerbseinkommen von Absolventen des Tertiärbereichs, nach ISCED-Stufe

In allen OECD-Ländern bestehen in der Regel größere Einkommensunterschiede zwischen Absolventen des Tertiärbereichs und des Sekundarbereichs II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereichs als zwischen Absolventen des Sekundarbereichs II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereichs und Personen mit einem Bildungsstand unterhalb

Sekundarbereich II. Im Durchschnitt der OECD-Länder verdienen 25- bis 64-jährige Vollzeitbeschäftigte mit einem Abschluss im Tertiärbereich 54 % mehr als diejenigen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II (Abb. A4.2).

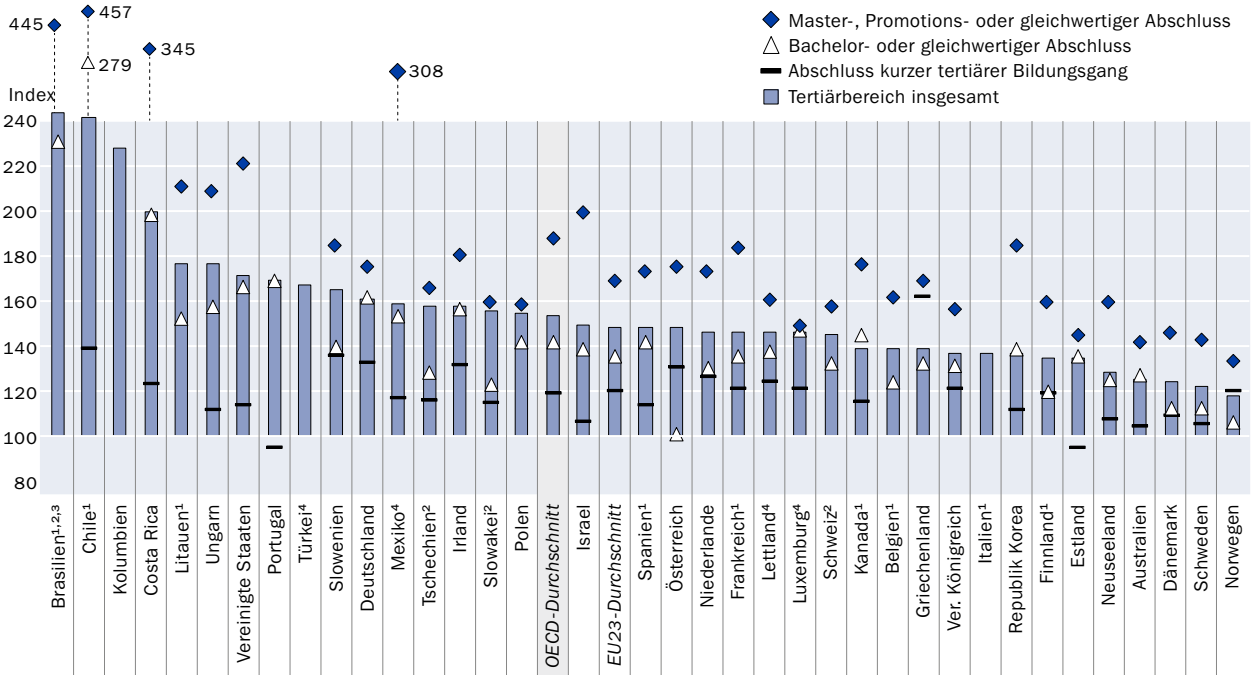
Ein Abschluss im Tertiärbereich führt in den meisten OECD- und Partnerländern zu beträchtlichen Einkommensvorteilen. In Brasilien, Chile, Costa Rica und Kolumbien sind die relativen Einkommen für Vollzeitbeschäftigte am höchsten, dort verdienen Erwachsene mit einem Abschluss im Tertiärbereich mehr als das Doppelte derjenigen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II. Alle diese Länder gehören zu den OECD- und Partnerländern mit dem geringsten Anteil an Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich (weniger als 25 %), was teilweise die hohen Einkommensvorteile der Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich erklären kann (s. Indikator A1 und Abb. A4.2).

Der Einkommensvorteil von Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich hängt jedoch in starkem Maße von der abgeschlossenen ISCED-Stufe des Tertiärbereichs ab. In den meisten OECD- und Partnerländern verdienen Beschäftigte mit einem Master-, Promotions- oder gleichwertigen Abschluss mehr als Absolventen mit einem Bachelor- oder gleichwertigen Abschluss, die wiederum mehr verdienen als die Absolventen eines kurzen tertiären Bildungsgangs. Im Durchschnitt der OECD-Länder verdienen Absolventen eines kurzen tertiären Bildungsgangs rund 20 % mehr als Erwachsene, die über einen Abschluss im Sekundarbereich II verfügen. Dieser Einkommensvorteil steigt für Absolventen mit

Abbildung A4.2

Relative Erwerbseinkommen von Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich im Vergleich zu den Erwerbseinkommen von Erwachsenen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II (2018)

25- bis 64-jährige Beschäftigte (ganzjährig Vollzeitbeschäftigte), Abschluss im Sekundarbereich II = 100



1. Referenzjahr nicht 2018. Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle. 2. Der Index von 100 bezieht sich auf den Bildungsstand Abschluss auf den ISCED-2011-Stufen 3 und 4 zusammen. 3. Bachelor- oder gleichwertiger Abschluss beinhaltet Abschluss in einem kurzen tertiären Bildungsgang. 4. Einkommen nach Abzug der Einkommensteuer.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der relativen Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich (beliebige ISCED-Stufe).

Quelle: OECD (2020). OECD-Bildungsdatenbank, http://stats.oecd.org. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en). StatLink: https://doi.org/10.1787/888934162470

einem Bachelorabschluss auf 43 % und für Absolventen mit einem Master- oder Promotionsabschluss auf fast 90 %.

Es gibt hierbei jedoch einige bedeutsame Ausnahmen: In Estland und Portugal verdienen Absolventen eines kurzen tertiären Bildungsgangs weniger als Absolventen des Sekundarbereichs II. In beiden Fällen stellen diese Gruppen jedoch nur einen relativ kleinen Anteil der Absolventen des Tertiärbereichs dar.

Ferner liegen in Griechenland, Norwegen und Österreich die Erwerbseinkommen von Absolventen eines kurzen tertiären Bildungsgangs über den Einkommen von Absolventen mit Bachelorabschluss. Mit Ausnahme von Griechenland verzeichnen diese Länder den höchsten Bevölkerungsanteil mit einem Abschluss in einem kurzen tertiären Bildungsgang, denn mindestens 10 % der Erwachsenen verfügen über diesen Bildungsstand (s. Indikator A1).

Die Daten zu den Absolventen der jüngsten Zeit, die für 12 Länder vorliegen, belegen auch beachtliche Einkommensvorteile für Berufsanfänger mit einem Bachelor-, Master- oder gleichwertigem Bildungsabschluss gegenüber denjenigen, die kürzlich einen Abschluss im Sekundarbereich II erworben haben (Kasten A4.1).

Einkommenssteigerungen im Laufe der Zeit nach Bildungsstand

Ein höherer Bildungsstand geht mit schnelleren Einkommenssteigerungen während des gesamten Erwerbslebens einher, d. h., die Einkommensunterschiede je nach Bildungsstand nehmen tendenziell mit steigendem Alter zu. Im Durchschnitt der OECD-Länder verdienen 45- bis 54-Jährige ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II 10 % mehr als 25- bis 34-Jährige ohne einen solchen Abschluss. 45- bis 54-Jährige mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich verdienen 20 % mehr als entsprechend qualifizierte 25- bis 34-Jährige, und mit einem Abschluss im Tertiärbereich liegt der Einkommensunterschied zwischen den beiden Altersgruppen bei rund 50 % (Abb. A4.3).

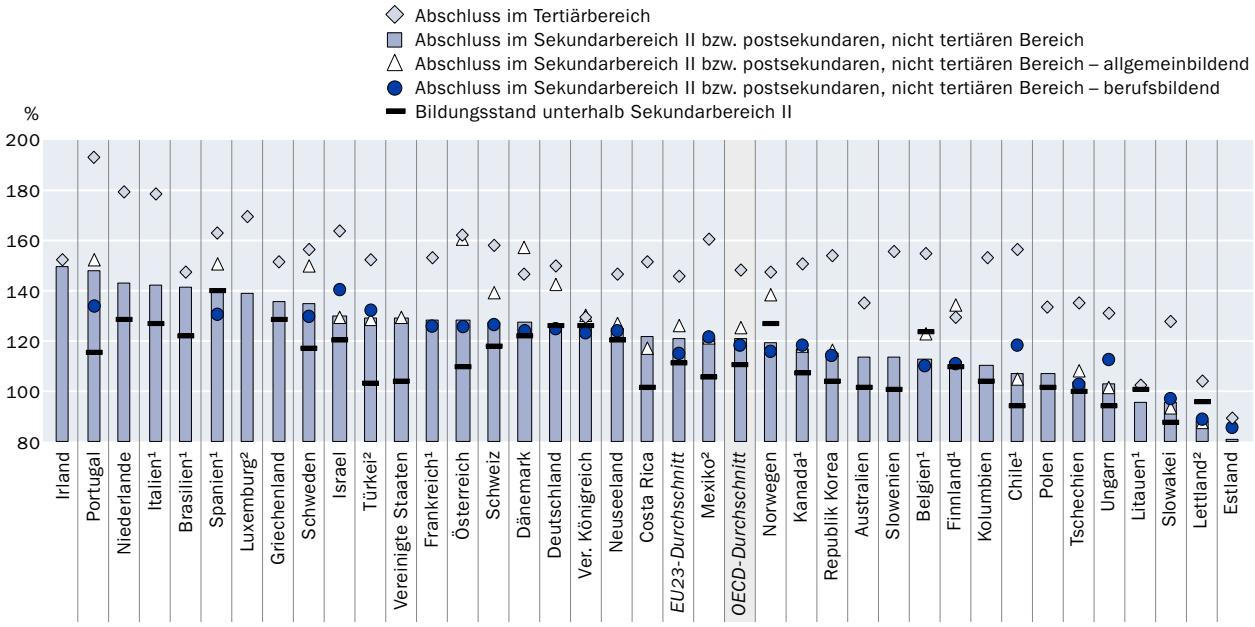
Höhere Einkommen der älteren Altersgruppen könnten entweder bedeuten, dass die Einkommen mit zunehmender Berufserfahrung steigen oder dass die Einkommen für jüngere Altersgruppen gesunken sind (oder eine Kombination beider Veränderungen). In den meisten OECD-Ländern sind die im Laufe des Berufslebens steigenden Einkommen überwiegend durch senioritätsbasierte Vergütungssysteme bestimmt (d. h., Einkommen steigen mit der Beschäftigungsdauer) sowie durch Einkommenssteigerungen aufgrund zunehmender Berufserfahrung und Verantwortung (OECD, 2019[1]). Trotz der starken Zunahme des Anteils Erwachsener mit einem Abschluss im Tertiärbereich hat sich der Unterschied zwischen den Einkommen älterer und jüngerer Beschäftigter mit einem Abschluss im Tertiärbereich in den letzten 10 Jahren nur geringfügig verändert. In den meisten Ländern ist der relative Einkommensvorteil nach Alter leicht angestiegen, die Veränderung lag jedoch bei unter 10 Prozentpunkten (OECD, 2020[2]). Daher sind die Einkommensunterschiede zwischen älteren und jüngeren Erwachsenen überwiegend auf den positiven Zusammenhang zwischen Einkommensniveau und Berufserfahrung zurückzuführen. Diese Differenz kann als Indikator der zu erwartenden Einkommensentwicklung im Laufe des Berufslebens betrachtet werden.

Die Höhe der altersbedingten Einkommenssteigerungen variiert beträchtlich zwischen den einzelnen OECD- und Partnerländern. In mehr als der Hälfte der Länder beträgt der Unterschied zwischen den durchschnittlichen Einkommen von 45- bis 54-jährigen und

Abbildung A4.3

Erwerbseinkommen von 45- bis 54-Jährigen in Relation zu den Erwerbseinkommen 25- bis 34-Jähriger, nach Bildungsstand und Ausrichtung des Bildungsgangs (2018)

Ganzjährig Vollzeitbeschäftigte, Erwerbseinkommen 25- bis 34-Jähriger = 100



1. Referenzjahr nicht 2018. Einzelheiten s. Tabelle A4.1. 2. Einkommen nach Abzug der Einkommensteuer.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils 25- bis 64-Jähriger mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich.
Quelle: OECD (2020). OECD-Bildungsdatenbank, http://stats.oecd.org. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en). StatLink: https://doi.org/10.1787/888934162489

25- bis 34-jährigen Beschäftigten mit einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II weniger als 10 %. Dieser geringe Unterschied könnte auf die größere Berufserfahrung zurückzuführen sein, über die 25- bis 34-Jährige ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II im Gegensatz zu gleichaltrigen Absolventen des Tertiärbereichs verfügen, die ja den Bildungsbereich erst kürzlich verlassen haben. In Deutschland, Griechenland, Italien, den Niederlanden, Norwegen, Spanien und dem Vereinigten Königreich betragen jedoch die Einkommensunterschiede zwischen diesen Beschäftigten mindestens 25 % (Abb. A4.3).

In den meisten OECD- und Partnerländern sind die Einkommensunterschiede zwischen 45- bis 54-jährigen und 25- bis 34-jährigen Absolventen des Sekundarbereichs II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereichs größer als zwischen denjenigen mit einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II. Das Ausmaß des Unterschieds reicht von mindestens rund 40 % in Brasilien, Irland, Italien, den Niederlanden, Portugal und Spanien bis zu weniger als 10 % in Chile, Polen, Tschechien und Ungarn. In einigen wenigen Ländern verdienen jedoch junge Beschäftigte mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich mehr als ältere Beschäftigte. Dies ist in Estland, Lettland, Litauen und der Slowakei der Fall (Abb. A4.3).

Dagegen verdienen in rund der Hälfte der OECD- und Partnerländer mit verfügbaren Daten ältere Erwachsene mit einem Abschluss im Tertiärbereich mindestens 50 % mehr als entsprechend qualifizierte jüngere Erwachsene. Die Einkommensunterschiede zwischen älteren und jüngeren Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich liegen nur in Estland, Lettland und Litauen bei unter 10 Prozentpunkten, in Israel, Italien, Luxemburg, den Niederlanden, Österreich, Portugal und Spanien dagegen bei über 60 %. Eine mögli-

A 4

Kasten A4.1

Relative Einkommen von Berufsanfängern

Einige Länder verfügen über administrative Längsschnittdaten von Bildungsteilnehmern, bei denen Daten zur Ausbildung mit Daten zur Beschäftigung nach dem Abschluss verknüpft werden können. Zusammen mit verfügbaren stichprobenbasierten Erhebungen zu Absolventen und Nichtabsolventen aus anderen Ländern können diese Daten weitere Einblicke in den bildungsbezogenen Einkommensanstieg von jungen Absolventen geben, die zum Zeitpunkt des Abschlusses zwischen 15 und 34 Jahre alt waren.

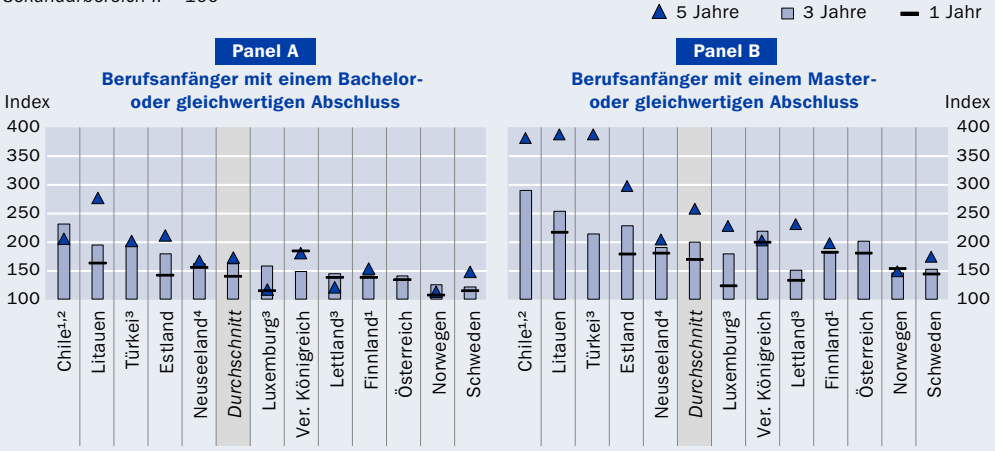
In den 12 Ländern mit verfügbaren Daten verdienen junge Erwachsene mit einem Bachelor- oder gleichwertigen Abschluss 3 Jahre nach Abschluss 62 % mehr als diejenigen, die im selben Jahr einen Abschluss im Sekundarbereich II erwarben und sich nicht mehr in Ausbildung befinden. Dieser Einkommensvorteil für junge Teilzeit- und Vollzeitbeschäftigte mit einem Bachelorabschluss variiert stark zwischen den Ländern und reicht von mindestens 100 % in Chile, Litauen und der Türkei bis zu weniger als 25 % in Norwegen und Schweden (Abb. A4.4 – Panel A).

Der Einkommensvorteil von Beschäftigten mit einem kürzlich erworbenen Bachelorabschluss gegenüber derjenigen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II fällt in allen Ländern niedriger aus, wenn der Vergleich innerhalb derselben Altersgruppe erfolgt und nicht nach derselben Anzahl von Jahren seit Erwerb des Abschlusses. In Norwegen und Schweden – den beiden Ländern mit dem geringsten Einkommensvorteil 3 Jahre nach Abschluss – verliert sich beispielsweise bei Betrachtung der Altersgruppe der 25- bis 34-Jährigen der Einkommensvorteil. Dies zeigt, dass der Einkommensnachteil jun-

Abbildung A4.4

Relative Erwerbseinkommen von Berufsanfängern mit einem Bachelor-, Master- oder gleichwertigen Abschluss im Vergleich zu denjenigen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II, nach Jahren seit Erwerb des Abschlusses (2018)

Voll- und Teilzeitbeschäftigte (15- bis 34-Jährige), die sich nicht in Ausbildung befinden, mit einem Abschluss im Sekundarbereich II = 100



1. Referenzjahr 2017. 2. Die Kategorie „3 Jahre" nach dem Abschluss bezieht sich auf 2 Jahre nach dem Abschluss. 3. Einkommen nach Abzug der Einkommensteuer. 4. Nur Berufsanfänger mit einem Abschluss in einem allgemeinbildenden Bildungsgang des Sekundarbereichs II.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der relativen Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit einem Bachelor- oder gleichwertigen Abschluss 3 Jahre nach dem Abschluss.

Quelle: OECD (2020), Datenerhebung zu den Arbeitsmarktergebnissen von Berufsanfängern.

StatLink: https://doi.org/10.1787/888934162508

ger Absolventen des Sekundarbereichs II bis zum Alter von 25 bis 34 Jahren durch ihre zusätzlichen Jahre an Berufserfahrung teilweise kompensiert wurde. Langfristig nimmt jedoch der komparative Einkommensvorteil von Absolventen des Tertiärbereichs 5 Jahre nach dem Abschluss zu (Tab. A4.4 und Abb. A4.4 – Panel A).

In den Ländern mit verfügbaren Daten verdienen diejenigen mit einem Master- oder gleichwertigen Abschluss 3 Jahre nach Abschluss mehr als diejenigen mit einem Bachelor- oder gleichwertigen Abschluss und als diejenigen, die nur einen Abschluss im Sekundarbereich II erworben haben. In rund der Hälfte der Länder sind die Einkommen von Berufsanfängern mit einem Masterabschluss mehr als doppelt so hoch wie die Einkommen derjenigen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II, wobei dieser Einkommensvorteil von rund 50 % in Lettland, Norwegen und Schweden bis zu fast 200 % in Chile reicht (Abb. A4.4 – Panel B).

In den meisten Ländern mit verfügbaren Daten ist die Einkommensentwicklung junger Absolventen von Masterbildungsgängen ähnlich. Ihr Einkommensvorteil gegenüber denjenigen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II nimmt in den ersten 5 Jahren nach Abschluss ab. In Litauen verdienen beispielsweise Absolventen mit Masterabschluss ein Jahr nach Abschluss rund dreimal so viel wie Absolventen des Sekundarbereichs II. Nach weiteren 3 Jahren liegt der Einkommenszuschlag nur noch bei 150 % und 5 Jahre nach Abschluss ist er auf 100 % gesunken. In einigen Ländern, insbesondere Finnland, Neuseeland, Norwegen und Schweden, verändert sich jedoch der mit einem Masterabschluss verbundene relative Einkommensvorteil gegenüber einem Abschluss im Sekundarbereich II im Laufe der Zeit wesentlich weniger (Abb. A4.4 – Panel B).

che Erklärung für den Anstieg des Einkommensvorteils von Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich im Laufe ihres Berufslebens ist, dass Menschen mit einem höheren Bildungsstand mit größerer Wahrscheinlichkeit in Beschäftigung sind und auch bleiben und somit mehr Möglichkeiten haben, Berufserfahrung zu sammeln (Abb. A4.3).

In den meisten OECD- und Partnerländern ist der Einkommensunterschied zwischen älteren und jüngeren Beschäftigten bei denjenigen mit einem allgemeinbildenden Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich größer als bei denjenigen mit einem berufsbildenden Abschluss. In Dänemark, Finnland, Norwegen, Österreich, Schweden und Spanien beträgt der Einkommensvorteil derjenigen mit einem allgemeinbildenden Abschluss mehr als 20 Prozentpunkte, während in Chile, Israel und Ungarn der Einkommensanstieg für diejenigen mit einem berufsbildenden Abschluss höher ausfällt (rund 10 Prozentpunkte in allen 3 Ländern).

Der beobachtete Einkommensunterschied zwischen älteren und jüngeren Erwachsenen mit einem allgemein- oder berufsbildenden Abschluss scheint die Beobachtungen einiger Wissenschaftler zu bestätigen, dass Absolventen von berufsbildenden Bildungsgängen zu Beginn der Berufslaufbahn einen komparativen Beschäftigungs- und Einkommensvorteil haben, der im Vergleich zu Absolventen allgemeinbildender Bildungsgänge im Laufe der Zeit abnimmt und sich langfristig in einen Beschäftigungs- und Einkommensnachteil umkehrt (Hanushek et al., 2017[3]; Brunello and Rocco, 2017[4]).

A 4

Kasten A4.2

Auswahl der Fächergruppe und zu erwartende Erwerbseinkommen

Für *Bildung auf einen Blick 2019* wurden Daten zu Bildung und Erwerbseinkommen nach Fächergruppe erhoben; sie stehen für folgende 12 Länder zur Verfügung: Chile, Dänemark, Deutschland, Estland, Finnland, Lettland, Norwegen, Österreich, Portugal, Schweden, Schweiz und Vereinigtes Königreich. Zusammen mit den Daten der jährlichen UOE-Datenerhebung zu Anfängern im Tertiärbereich nach Fächergruppe ermöglichen diese Daten weitere Einblicke in die Auswahl der Fächergruppen und die Einkommensniveaus bei Belegung dieser Gruppen.

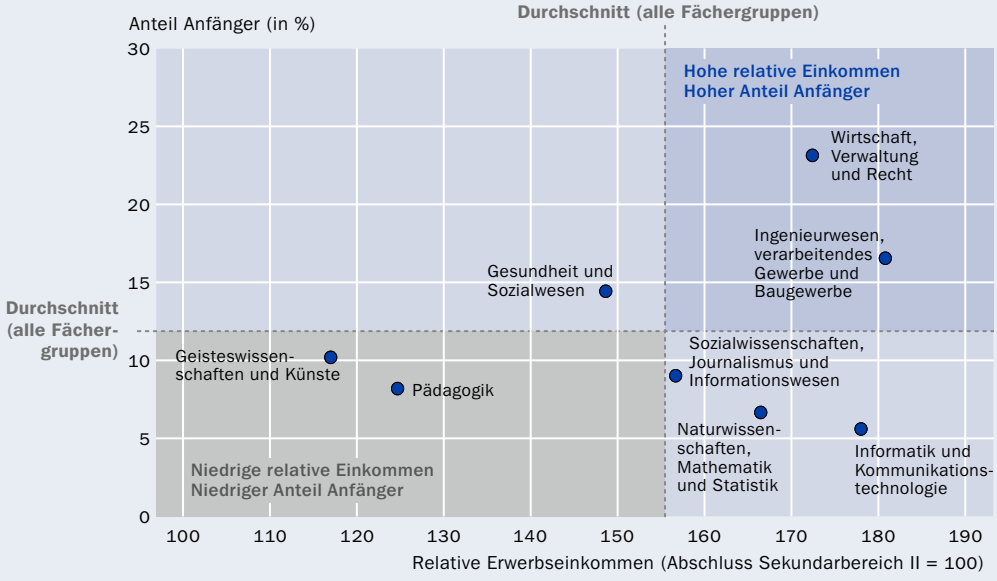
Der Einkommensvorteil für Absolventen des Tertiärbereichs variiert auch je nach Fächergruppe. Die 2 Fächergruppen, die am häufigsten mit den höchsten Einkommen einhergehen, sind Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe sowie Informatik und Kommunikationstechnologie. Während Absolventen des Tertiärbereichs 2017 für Vollzeit- und Teilzeitbeschäftigung unabhängig von der Fächergruppe 56 % mehr verdienten als Erwachsene mit einem Abschluss im Sekundarbereich II, liegt im Durchschnitt der 12 OECD-Länder mit verfügbaren Daten der Einkommensvorteil für die am besten bezahlten Fächergruppen bei 80 %. Die beiden Fächergruppen, die mit den geringsten Einkommen einhergehen, sind Geisteswissenschaften und Künste sowie Pädagogik. Erwachsene mit einem Abschluss in diesen Fächergruppen verdienen rund 25 % mehr als Absolventen des Sekundarbereichs II (Abb. A4.5).

Aus wirtschaftlicher Sicht wäre zu erwarten, dass die Wahl der Fächergruppen der jungen Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich stark durch die Erwartungen hinsichtlich der Beschäftigungs- und Einkommensergebnisse bestimmt wird. Anders ausgedrückt: Die

Abbildung A4.5

Beziehung zwischen dem Anteil Anfänger im Tertiärbereich und relativen Erwerbseinkommen, nach Fächergruppe (2017)

Durchschnitt der OECD-Länder mit verfügbaren Daten



Quelle: OECD (2020). OECD-Bildungsdatenbank, http://stats.oecd.org. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en). StatLink: https://doi.org/10.1787/888934162527

Fächergruppe mit dem höchsten erwarteten Einkommensniveau sollte auch den höchsten Anteil der Anfänger im Tertiärbereich anziehen. Ein Vergleich der Einkommensvorteile nach Fächergruppe mit dem Anteil der Anfänger in der jeweiligen Fächergruppe zeigt jedoch (basierend auf dem Durchschnitt der 12 OECD-Länder mit verfügbaren Daten), dass dieser Zusammenhang nur schwach ausgeprägt ist.

Nur rund die Hälfte der in Abbildung A4.5 gezeigten Fächergruppen stützen die Hypothese, dass die Beliebtheit von Fächergruppen mit den relativen Einkommen zusammenhängt. Bei den Fächergruppen Geisteswissenschaften und Künste (Einkommensvorteil von 17 %) und Pädagogik (25 %) entspricht das niedrige relative Einkommen dem geringen Anteil von Anfängern (10 % in Geisteswissenschaften und Künste und 8 % in Pädagogik). Umgekehrt entsprechen die hohen relativen Einkommen von Absolventen der Fächergruppen Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe sowie Wirtschaft, Verwaltung und Recht dem hohen Anteil von Anfängern (16 % in Ingenieurwesen, verarbeitendem Gewerbe und Baugewerbe und 23 % in Wirtschaft, Verwaltung und Recht). Dagegen liegt der relative Einkommensvorteil für Absolventen der Fächergruppe Informatik und Kommunikationstechnologie bei 78 %, der Anteil der Anfänger jedoch lediglich bei 5 %, und während der Einkommensvorteil von Absolventen der Fächergruppe Naturwissenschaften, Mathematik und Statistik bei 66 % liegt, entscheiden sich nur 7 % der Anfänger für diese Fächergruppe. In einigen Ländern jedoch ist der Zugang zu bestimmten Fächergruppen auf die Zahl der verfügbaren Plätze begrenzt und die Bewerber müssen einen Auswahlprozess durchlaufen (s. Indikator D6 in OECD, 2019[5] und Abb. A4.5).

Obwohl das in der Abbildung nicht gezeigt wird, ergibt sich das gleiche Ergebnis, wenn man die Länder einzeln betrachtet, mit Ausnahme von Chile, Portugal und Schweden, wo die Fächergruppen mit den höchsten relativen Einkommen auch am beliebtesten sind (s. OECD, 2019[5], Tab. A4.4 und OECD, 2020[7]).

Es gibt verschiedene Gründe für die geringen Auswirkungen des Einkommens auf die Anfängerquoten. Dazu gehören Begrenzungen der Anzahl der Plätze in bestimmten Fächergruppen, die Situation auf dem Arbeitsmarkt für Absolventen der entsprechenden Fächergruppen, mangelnde Informationen zu den erwarteten Einkommen in bestimmten Fächergruppen sowie das persönliche Interesse und die Motivation der Bildungsteilnehmer.

Betrachtet man höhere Einkommen als Indikator der Marktnachfrage, so lassen diese Zahlen außerdem auf ein potenzielles Ungleichgewicht in einigen Ländern zwischen den auf dem Arbeitsmarkt am stärksten nachgefragten Fächergruppen und dem aktuellen Angebot an Absolventen schließen (s. auch *Bildung auf einen Blick 2017* [OECD, 2017[8]] und Indikator A6). Daher ist es für politische Entscheidungsträger wichtig, nachzuvollziehen, welche Fächergruppen Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich wählen, da die Verteilung der Anfänger auf die verschiedenen Fächergruppen einen Mangel an qualifizierten Arbeitskräften in bestimmten Bereichen vorhersagen könnte.

A 4

Unterschiede im Erwerbseinkommen weiblicher und männlicher Beschäftigter nach Bildungsstand

In keinem OECD- oder Partnerland verdienen Frauen so viel wie Männer. In den OECD-Ländern erzielen vollzeitbeschäftigte Frauen mit einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II nur 77 % des Einkommens der Männer mit der gleichen Ausbildung, was einem geschlechtsspezifischen Unterschied von 23 % entspricht. Ähnliche geschlechtsspezifische Unterschiede bei den Einkommen (22 %) sind bei Frauen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich zu beobachten oder bei Frauen mit einem Abschluss im Tertiärbereich (24 %)(Tab. A4.3).

Da Frauen mit größerer Wahrscheinlichkeit als Männer in Teilzeit arbeiten, ist der geschlechtsspezifische Unterschied bei den durchschnittlichen Erwerbseinkommen aller Beschäftigten (Voll- und Teilzeitbeschäftigte) sogar noch größer. Im Durchschnitt der OECD-Länder erzielen Frauen mit einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II, die Voll- oder Teilzeit arbeiten, nur 69 % des Einkommens der Männer mit vergleichbarem Bildungsstand, und Frauen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich und Frauen mit einem Abschluss im Tertiärbereich nur 70 % des Einkommens der Männer mit vergleichbarem Bildungsstand (OECD, 2020[2]).

Zu den Gründen der geschlechtsspezifischen Einkommensunterschiede gehören Geschlechtsstereotypen, gesellschaftliche Konventionen und die Diskriminierung von Frauen, aber auch die unterschiedlichen Fächergruppen, für die Männer und Frauen sich entscheiden. Geschlechtsstereotypen und gesellschaftliche Konventionen können auch teilweise den geschlechtsspezifischen Unterschieden bei den von Männern und Frauen gewählten Fächergruppen zugrunde liegen. Männer wählen eher als Frauen Fächergruppen, die mit höheren Einkommen in Verbindung stehen, wie Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe oder Informatik und Kommunikationstechnologie, während ein größerer Anteil Frauen Fächergruppen belegt, die mit niedrigeren Einkommen verbunden sind, wie Pädagogik oder Geisteswissenschaften und Künste (OECD, 2019[5]).

In den letzten Jahren sind die Einkommensunterschiede zwischen Männern und Frauen stärker in das Bewusstsein gerückt. Viele Länder haben auf nationaler Ebene neue Maßnahmen eingeführt, um die Einkommensunterschiede zwischen Männern und Frauen zu verringern. Einige Länder haben konkrete Maßnahmen eingeführt, beispielsweise zur Steigerung der Entlohnungstransparenz, um die Einkommensgerechtigkeit zwischen Männern und Frauen zu fördern (OECD, 2017[6]). In den meisten Ländern mit verfügbaren Daten sind die geschlechtsspezifischen Einkommensunterschiede zwischen Männern und Frauen mit einem Abschluss im Tertiärbereich zwischen 2010 und 2018 kleiner geworden. Im Durchschnitt der 18 OECD-Länder mit Daten für beide Jahre ging der Unterschied um 3 Prozentpunkte zurück und liegt jetzt in Australien, Estland, der Republik Korea, Luxemburg, den Niederlanden und Norwegen bei knapp über 5 % (OECD, 2020[2]).

Definitionen

Erwachsene bezieht sich auf 25- bis 64-Jährige.

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

Fächergruppen sind gemäß der Klassifikation ISCED 2013 Fields of Education and Training (ISCED-F 2013) eingeteilt.

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

Angewandte Methodik

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

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

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

Die auf Länderebene dargestellten Daten stellen durchschnittliche Erwerbseinkommen dar, in Bezug auf den Einzelnen kann es signifikante Unterschiede geben. Die Daten in Tabelle A4.2: „Niveau der Erwerbseinkommen in Relation zum Median der Erwerbseinkommen, nach Bildungsstand (2018)“ zeigen die Bandbreite der Erwerbseinkommen von Einzelnen.

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

Weiterführende Informationen s. *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018* (OECD, 2018[9]) sowie Anhang 3 für länderspezifische Hinweise (*https://doi.org/10.1787/69096873-en*).

A 4

Quellen

Dieser Indikator basiert auf der Datenerhebung zu Bildung und Einkommen des OECD-Netzwerks zu den Arbeitsmarktergebnissen sowie den wirtschaftlichen und sozialen Auswirkungen des Lernens (LSO). Die Datenerhebung bezieht sich auf Erwerbseinkommen ganzjährig vollzeitbeschäftigter Personen sowie Teilzeit- oder saisonal Beschäftigter während des Erhebungszeitraums. Diese Datenbank enthält Daten zur Verteilung der Erwerbseinkommen und zu den Erwerbseinkommen von Bildungsteilnehmern gegenüber denjenigen, die sich nicht in Ausbildung befinden. Die Daten für die meisten Länder stammen hierbei aus nationalen Haushaltserhebungen wie Arbeitskräfteerhebungen, der Gemeinschaftsstatistik über Einkommen und Lebensbedingungen (EU-SILC) der Europäischen Union oder anderen speziellen Erhebungen zu Erwerbseinkommen. Rund ein Viertel der Länder verwendet Daten aus Steuer- oder anderen offiziellen Verzeichnissen. Weiterführende Informationen zu länderspezifischen Datenquellen s. Anhang 3 unter https://doi.org/10.1787/69096873-en.

Weiterführende Informationen

Brunello, G. and L. Rocco (2017), "The labor market effects of academic and vocational education over the life cycle: Evidence based on a British cohort", *Journal of Human Capital*, Vol. 11/1, pp. 106–166, http://dx.doi.org/10.1086/690234. [4]

Hanushek, E. et al. (2017), "General education, vocational education, and labor-market outcomes over the life cycle", *The Journal of Human Resources*, Vol. 52/1, pp. 48–87, http://dx.doi.org/10.3368/jhr.52.1.0415-7074R. [3]

OECD (2020), *Education and earnings, Education at a Glance Database*, OECD.Stat, http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=EAG_EARNINGS. [2]

OECD (2020), *Education at a Glance Database – Entrants by field*, http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=EDU_ENTR_FIELD. [7]

OECD (2019), *Bildung auf einen Blick 2019 – OECD-Indikatoren*, wbv Media, Bielefeld, https://doi.org/10.3278/6001821mw. [5]

OECD (2019), *Working Better with Age, Ageing and Employment Policies*, OECD Publishing, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/c4d4f66a-en. [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. [9]

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

OECD (2017), *The Pursuit of Gender Equality: An Uphill Battle*, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264281318-en. [6]

Tabellen Indikator A4

Stat Link: https://doi.org/10.1787/888934162356

- Tabelle A4.1: Relative Erwerbseinkommen von Beschäftigten, nach Bildungsstand (2018)
- Tabelle A4.2: Niveau der Erwerbseinkommen in Relation zum Median der Erwerbseinkommen, nach Bildungsstand (2018)
- Tabelle A4.3: Erwerbseinkommen von Frauen als Prozentsatz der Erwerbseinkommen von Männern, nach Bildungsstand und Altersgruppe (2018)
- Tabelle A4.4: Relative Erwerbseinkommen von Beschäftigten, nach Bildungsstand und Alter (2018)

Datenstand: 19. Juli 2020. Aktualisierte Daten s. *http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en*. Weitere Untergliederungen s. auch *http://stats.oecd.org/*, OECD-Bildungsdatenbank.

A 4

Tabelle A4.1

Relative Erwerbseinkommen von Beschäftigten, nach Bildungsstand (2018)

25- bis 64-Jährige mit Erwerbseinkommen (ganzjährig Vollzeitbeschäftigte)

	Referenzpunkt: Sekundarbereich II = 100						Referenzpunkt: unterhalb Sekundarbereich II = 100		
	Unterhalb Sekundarbereich II	Postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich				Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich		
			Kurzer tertiärer Bildungsgang	Bachelor oder gleichwertig	Master, Promotion oder gleichwertig	Gesamt	Gesamt	Allgemeinbildend	Berufsbildend
	(1)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(11)	(12)	(13)
OECD-Länder									
Australien	91	101	104	127	142	125	110	x(11)	x(11)
Österreich	76	106	131	101	175	148	132	149	130
Belgien[1]	90	c	c	124	162	139	112	116	110
Kanada[1]	83	115	115	145	177	139	126	120	138
Chile[1]	71	a	138	279	457	241	141	141	143
Kolumbien[2]	72	m	x(7)	x(7)	x(7)	228	140	x(11)	x(11)
Costa Rica	74	c	123	199	345	200	134	129	186
Tschechien[2]	63	m	116	128	166	158	160	132	166
Dänemark	90	122	110	113	147	124	111	123	109
Estland	90	91	95	135	145	135	109	116	105
Finnland[1]	101	114	119	120	159	135	99	118	97
Frankreich[3]	93	m	121	136	184	146	107	120	103
Deutschland	78	113	132	162	175	161	132	143	128
Griechenland	81	102	162	132	170	138	124	x(11)	x(11)
Ungarn	77	101	111	158	209	177	129	128	134
Island	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irland	96	104	132	157	181	157	106	x(11)	x(11)
Israel	75	a	106	139	200	149	133	133	136
Italien[3]	79	m	x(7)	x(7)	x(7)	137	127	x(11)	x(11)
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Republik Korea	79	a	111	139	185	136	127	126	128
Lettland[4]	91	103	124	138	161	146	111	109	112
Litauen[5]	94	108	a	152	211	177	112	x(11)	x(11)
Luxemburg[4]	83	c	121	147	149	146	121	103	c
Mexiko[4]	80	a	117	153	308	158	125	125	127
Niederlande	86	117	126	130	173	147	117	x(11)	x(11)
Neuseeland	89	99	107	125	160	129	112	111	112
Norwegen	86	101	120	106	134	118	117	121	115
Polen	85	100	m	141	159	155	118	x(11)	x(11)
Portugal	78	107	95	169[d]	x(5)	169	128	129	125
Slowakei[2]	78	m	114	123	160	155	129	138	128
Slowenien	82	a	136	140	185	165	122	x(11)	x(11)
Spanien[1]	84	89r	113	142	174	148	120	123	115
Schweden	85	114	105	112	143	122	120	124	117
Schweiz[2]	79	m	x(5,6)	132[d]	158[d]	145	127	131	126
Türkei[4]	78	a	x(7)	x(7)	x(7)	167	128	126	131
Ver. Königreich	87	a	121	132	157	137	115	125	108
Vereinigte Staaten	71	m	113	166	221	171	141	141	m
OECD-Durchschnitt	**83**	**m**	**119**	**143**	**189**	**154**	**123**	**126**	**125**
EU23-Durchschnitt	**85**	**106**	**120**	**136**	**169**	**149**	**120**	**125**	**119**
Partnerländer									
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien[6]	68	m	x(5)	231[d]	445	244	146	m	m
China	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
Russische Föd.	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Zusätzliche Spalten mit Daten zu weiteren Bildungsständen sind im Internet verfügbar. Daten und weitere Untergliederungen s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.

1. Referenzjahr 2017. 2. Der Index von 100 bezieht sich auf den Bildungsstand Abschluss auf den ISCED-2011-Stufen 3 und 4 zusammen. 3. Referenzjahr 2016. 4. Einkommen nach Abzug der Einkommensteuer. 5. Referenzjahr 2014. 6. Referenzjahr 2015.

Quelle: OECD (2020). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888934162375

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

Tabelle A4.2

Niveau der Erwerbseinkommen in Relation zum Median der Erwerbseinkommen, nach Bildungsstand (2018)

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

	Unterhalb Sekundarbereich II					Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich					Tertiärbereich				
	An oder unterhalb der 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	20	47	21	7	5	15	42	25	10	8	12	30	28	15	16
Österreich	32	45	18	4	2	17	32	30	12	8	13	16	20	19	32
Belgien[1]	9	66	23	1	c	5	59	32	3	c	2	28	50	15	5
Kanada[2]	39	31	17	7	5	29	29	21	11	11	22	22	20	15	21
Chile[2]	25	50	18	4	3	13	41	26	10	10	4	16	18	14	48
Kolumbien	36	37	20	4	3	19	30	33	9	8	7	13	22	14	44
Costa Rica	20	50	23	4	3	10	39	29	12	11	4	12	19	15	50
Tschechien	29	58	12	1	0	5	49	34	8	3	3	20	39	18	21
Dänemark	30	40	24	4	2	17	38	34	8	4	14	24	38	13	11
Estland	27	41	12	11	9	20	41	12	13	13	12	25	17	20	26
Finnland[2]	29	36	25	6	3	22	38	29	7	3	13	23	33	17	15
Frankreich[3]	31	40	20	5	3	21	37	28	8	5	10	21	31	18	19
Deutschland	42	37	16	3	c	22	36	27	10	5	12	18	26	20	24
Griechenland	33	38	21	5	3	18	34	34	10	5	10	21	35	19	14
Ungarn	1	80	15	3	1	0	60	26	8	5	c	18	33	19	30
Island	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irland	41	26	20	6	7	25	30	23	12	9	14	20	18	19	29
Israel	27	49	16	5	3	19	44	21	8	9	10	27	23	15	26
Italien[3]	30	34	26	7	4	18	30	30	12	10	15	20	28	14	24
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Republik Korea	23	58	15	3	c	10	48	26	10	5	5	26	29	20	20
Lettland[1]	5	67	21	4	2	5	61	25	5	4	2	35	33	10	20
Litauen[4]	31	44	13	8	3	20	43	19	11	7	15	22	20	17	27
Luxemburg[1]	20	59	15	5	c	10	51	27	8	3	3	28	30	21	17
Mexiko[1]	32	31	21	8	8	16	21	25	15	24	6	10	15	16	53
Niederlande[5]	33	36	24	5	2	23	35	27	10	5	15	21	26	18	21
Neuseeland	21	43	25	7	5	19	36	27	10	8	13	27	27	15	17
Norwegen	51	30	14	3	2	24	35	29	8	4	17	22	37	13	11
Polen	0	72	21	5	2	0	59	28	8	5	0	30	35	16	19
Portugal	9	54	25	7	5	5	36	29	12	17	3	12	17	18	50
Slowakei	36	44	15	4	2	17	35	29	12	7	12	17	27	19	24
Slowenien	0	83	15	1	0	0	63	28	6	2	0	23	34	22	20
Spanien[2]	37	31	21	6	5	25	29	22	13	10	14	20	20	16	30
Schweden	25	45	25	4	1	15	36	35	9	4	14	25	37	14	10
Schweiz	30	51	17	1	c	22	40	30	6	2	10	23	34	19	14
Türkei[1]	32	43	19	4	2	18	34	29	12	7	12	14	17	27	30
Ver. Königreich	26	42	19	7	6	20	38	26	11	6	10	24	27	19	20
Vereinigte Staaten	44	40	11	3	2	25	40	20	9	7	13	24	22	16	25
OECD-Durchschnitt	**27**	**46**	**19**	**5**	**3**	**16**	**40**	**27**	**10**	**7**	**10**	**22**	**27**	**17**	**25**
EU23-Durchschnitt	**24**	**49**	**19**	**5**	**3**	**14**	**42**	**28**	**9**	**6**	**9**	**22**	**29**	**17**	**22**
Partnerländer															
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien[6]	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
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Russische Föd.	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

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

1. Einkommen nach Abzug der Einkommensteuer. 2. Referenzjahr 2017. 3. Referenzjahr 2016. 4. Referenzjahr 2014. 5. Daten umfassen nur ganzjährig Vollzeitbeschäftigte. 6. Referenzjahr 2015.

Quelle: OECD (2020). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888934162394

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

A 4

Tabelle A4.3

Erwerbseinkommen von Frauen als Prozentsatz der Erwerbseinkommen von Männern, nach Bildungsstand und Altersgruppe (2018)

Durchschnittliche Erwerbseinkommen von Erwachsenen (ganzjährig Vollzeitbeschäftigte)

	Unterhalb Sekundarbereich II			Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich			Tertiärbereich		
	25- bis 64-Jährige	35- bis 44-Jährige	55- bis 64-Jährige	25- bis 64-Jährige	35- bis 44-Jährige	55- bis 64-Jährige	25- bis 64-Jährige	35- bis 44-Jährige	55- bis 64-Jährige
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
OECD-Länder									
Australien	78	80	74	77	75	75	81	86	72
Österreich	81	83	76	84	79	87	72	74	68
Belgien[1]	83	c	c	88	84[r]	c	82	85	85
Kanada[1]	67	72	63	69	64	75	72	77	66
Chile[1]	81	89	74	76	76	71	68	71	68
Kolumbien	85	82	80	81	76	77	82	81	77
Costa Rica	84	88	78	80	83	c	97	88	125
Tschechien	86	86	87	81	75	89	73	69	84
Dänemark	83	82	82	80	79	81	76	78	71
Estland	56	54	70	63	60	71	75	76	79
Finnland[1]	81	81	80	78	76	78	77	76	74
Frankreich[2]	75	c	c	78	81	83	72	75	54
Deutschland	71	c	c	84	87	84	74	71	82
Griechenland	72	64	70	83	85	78	78	80	81
Ungarn	87	87	84	90	86	94	69	64	77
Island	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irland	72	c	c	81	77	82	69	78	55
Israel	67	63	77	67	62	65	69	69	70
Italien[2]	80	81	85	77	76	75	68	72	68
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Republik Korea	73	71	72	69	71	63	73	77	80
Lettland[3]	80	82	76[r]	75	75	78	75	69	82
Litauen[4]	79	76	73	79	76	85	75	70	80
Luxemburg[3]	80	c	c	87	91	c	86	87	c
Mexiko[3]	66	66	68	72	72	78	75	77	71
Niederlande	87	90	88	83	89	79	77	87	76
Neuseeland	79	78	75	78	77	74	76	77	77
Norwegen	82	80	81	79	77	79	75	76	72
Polen	75	73	76	79	73	86	71	69	73
Portugal	78	78	75	75	76	69	73	76	71
Slowakei	77	81	73	76	72	83	70	65	76
Slowenien	83	81	83	85	81	92	82	80	86
Spanien[1]	79	81	85	75	76	80	81	79	82
Schweden	84	82	85	82	82	82	78	79	75
Schweiz	74	73	67	84	88	83	79	87	80
Türkei[3]	71	73	c	80	78	c	84	87	c
Ver. Königreich	78	73	76	72	76	75	77	78	74
Vereinigte Staaten	69	65	72	71	71	70	72	76	64
OECD-Durchschnitt	**77**	**77**	**77**	**78**	**77**	**79**	**76**	**77**	**76**
EU23-Durchschnitt	**79**	**79**	**79**	**80**	**79**	**82**	**75**	**75**	**75**
Partnerländer									
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien[5]	69	69	68	65	66	60	65	66	63
China	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
Russische Föd.	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m
G20-Durchschnitt									

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

1. Referenzjahr 2017. 2. Referenzjahr 2016. 3. Einkommen nach Abzug der Einkommensteuer. 4. Referenzjahr 2014. 5. Referenzjahr 2015.

Quelle: OECD (2020). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888934162413

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

Tabelle A4.4

Relative Erwerbseinkommen von Beschäftigten, nach Bildungsstand und Alter (2018)

25- bis 64-Jährige mit Erwerbseinkommen (ganzjährig Vollzeitbeschäftigte), Abschluss im Sekundarbereich II = 100

	Unterhalb Sekundarbereich II			Postsekundarer, nicht tertiärer Bereich			Abschluss im Tertiärbereich											
							Kurzer tertiärer Bildungsgang			Bachelor oder gleichwertig			Master, Promotion oder gleichwertig			Gesamt		
	25- bis 34-Jährige	35- bis 44-Jährige	55- bis 64-Jährige	25- bis 34-Jährige	35- bis 44-Jährige	55- bis 64-Jährige	25- bis 34-Jährige	35- bis 44-Jährige	55- bis 64-Jährige	25- bis 34-Jährige	35- bis 44-Jährige	55- bis 64-Jährige	25- bis 34-Jährige	35- bis 44-Jährige	55- bis 64-Jährige	25- bis 34-Jährige	35- bis 44-Jährige	55- bis 64-Jährige
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
OECD-Länder																		
Australien	97	93	86	100	100	96	94	105	100	116	131	137	120	136	170	113	126	134
Österreich	86	77	68	111	107	c	118	130	137	104	121	110	146	175	208	126	153	166
Belgien[1]	86[r]	86	83	c	c	c	c	c	c	109	121	135	124	162	182	114	138	153
Kanada[1]	92	78	80	117	119	108	105	110	127	128	150	162	134	165	222	121	136	157
Chile[1]	78	69	70	a	a	a	123	135	143	214	291	298	345	432	602	190	252	262
Kolumbien[2]	74	73	60	m	m	m	x(16)	x(17)	x(18)	x(16)	x(17)	x(18)	x(16)	x(17)	x(18)	188	241	268
Costa Rica	85	72	67	c	c	m	117	117	c	179	207	224	c	290	c	170	205	232
Tschechien[2]	63	61	68	m	m	m	c	107	117	116	134	137	137	178	170	130	166	168
Dänemark	93	90	89	c	117	113	104	112	109	108	112	118	128	144	168	115	124	131
Estland	89	83	79	90	91	87	c	112	102	119	126	154	131	150	150	124	137	138
Finnland[1]	102	102	100	113	112	112	106	112	119	110	118	142	137	150	181	120	132	144
Frankreich[3]	c	97	91	m	m	m	122	118	c	119	138	c	152	195	c	133	146	184
Deutschland	82	71	87	113	111	118	123	135	129	143	165	161	148	184	191	142	169	166
Griechenland	80	89	74	100	110	100	c	167	c	113	135	154	186	166	196	123	142	159
Ungarn	83	79	74	100	104	m	108	118	m	142	164	159	161	219	235	148	183	189
Island	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irland	c	88[r]	88	131	100	111	118	118	114[r]	185	160	196	199	167	263[r]	180	153	184
Israel	81	66	71	a	a	a	100	109	103	131	140	150	164	178	196	129	145	153
Italien[3]	84	78	72	m	m	m	x(16)	x(17)	x(18)	x(16)	x(17)	x(18)	x(16)	x(17)	x(18)	111	132	159
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Republik Korea	86	86	76	a	a	a	106	116	134	120	145	173	137	174	220	117	140	176
Lettland[4]	87	84	93	107	110	105	114	126	120[r]	121	145	125	158	165	150	130	151	140
Litauen[5]	85	98	93	101	108	115	a	a	a	147	154	141	191	241	218	158	180	189
Luxemburg[4]	c	82	c	c	c	c	c	c	c	133	155	c	134	156	c	132	152	159
Mexiko[4]	86	79	72	a	a	a	109	103	181	139	147	179	209	274	391	139	151	195
Niederlande	92	84	79	c	c	c	125	124	117	120	137	135	145	185	183	130	155	151
Neuseeland	94	89	84	108	98	95	119	105	102	122	134	124	124	154	168	122	135	129
Norwegen	83	86	89	101	97	109	101	116	131	97	107	114	114	134	159	104	118	132
Polen	88	86	81	96	98	103	m	m	m	129	149	152	137	162	170	135	160	167
Portugal	86	79	62	112	114	97	105	105	c	150[d]	174[d]	214[d]	x(10)	x(11)	x(12)	150	174	214
Slowakei[2]	83	79	78	m	m	m	100	113	121	113	127	125	127	163	173	125	158	169
Slowenien	90	84	77	a	a	a	111	127	145	123	143	167	144	174	217	132	159	189
Spanien[1]	82	86	80	c	c	c	114	108	142	148	130	156	148	172	187	136	144	167
Schweden	91	85	87	87	100	132	97	104	110	99	110	134	123	138	163	106	121	137
Schweiz[2]	83	77	75	m	m	m	x(10,13)	x(11,14)	x(12,15)	125[d]	137[d]	136[d]	132[d]	158[d]	168[d]	128	148	152
Türkei[4]	85	77	c	a	a	a	x(16)	x(17)	x(18)	x(16)	x(17)	x(18)	x(16)	x(17)	x(18)	152	178	c
Ver. Königreich	83	97	81	a	a	a	111	132	123	125	142	142	154	161	170	131	146	143
Vereinigte Staaten	81	72	65	m	m	m	110	115	110	157	171	170	194	225	216	157	178	170
OECD-Durchschnitt	**86**	**82**	**79**	**m**	**m**	**m**	**110**	**118**	**123**	**130**	**146**	**156**	**154**	**185**	**210**	**135**	**156**	**169**
EU23-Durchschnitt	**86**	**84**	**81**	**m**	**m**	**m**	**112**	**120**	**122**	**126**	**139**	**148**	**148**	**172**	**188**	**132**	**151**	**164**
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
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
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. Referenzjahr 2017. 2. Der Index von 100 bezieht sich auf den Bildungsstand Abschluss auf den ISCED-2011-Stufen 3 und 4 zusammen. 3. Referenzjahr 2016. 4. Einkommen nach Abzug der Einkommensteuer. 5. Referenzjahr 2014.

Quelle: OECD (2020). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888934162432

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

Indikator A5
Welche finanziellen Anreize bestehen für Investitionen in Bildung?

- Trotz des in den letzten Jahrzehnten steigenden Anteils Erwachsener mit einem Abschluss im Tertiärbereich zahlen sich Investitionen in einen Abschluss im Sekundarbereich II im Vergleich dazu, keine Ausbildung in diesem Bereich abzuschließen, sowohl für den Einzelnen als auch für die Gesellschaft weiterhin langfristig aus.
- Im Durchschnitt der OECD-Länder können Männer im Laufe ihres Erwerbslebens mit einem Ertrag von rund 9 US-Dollar für jeden in eine Ausbildung im Sekundarbereich II investierten US-Dollar rechnen, bei Frauen sind es rund 11,60 US-Dollar. Die geschlechtsspezifischen Unterschiede hängen damit zusammen, dass das entgangene Einkommen von Frauen während ihrer Ausbildung wesentlich niedriger ist als das von Männern, auch wenn Frauen einen kleineren finanziellen Nettoertrag aus dem Abschluss im Sekundarbereich II erhalten als Männer.
- Die finanziellen Nettoerträge von Einzelpersonen sind bei einem Abschluss im Tertiärbereich im Allgemeinen höher als bei einem Abschluss im Sekundarbereich II. Im Durchschnitt der OECD-Länder beträgt der finanzielle Nettoertrag für Männer und Frauen mit einem Abschluss im Tertiärbereich ungefähr das 1,5-Fache des Ertrags für diejenigen, die als höchste Qualifikation einen Abschluss im Sekundarbereich II erwerben.

Kontext

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

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

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

A 5

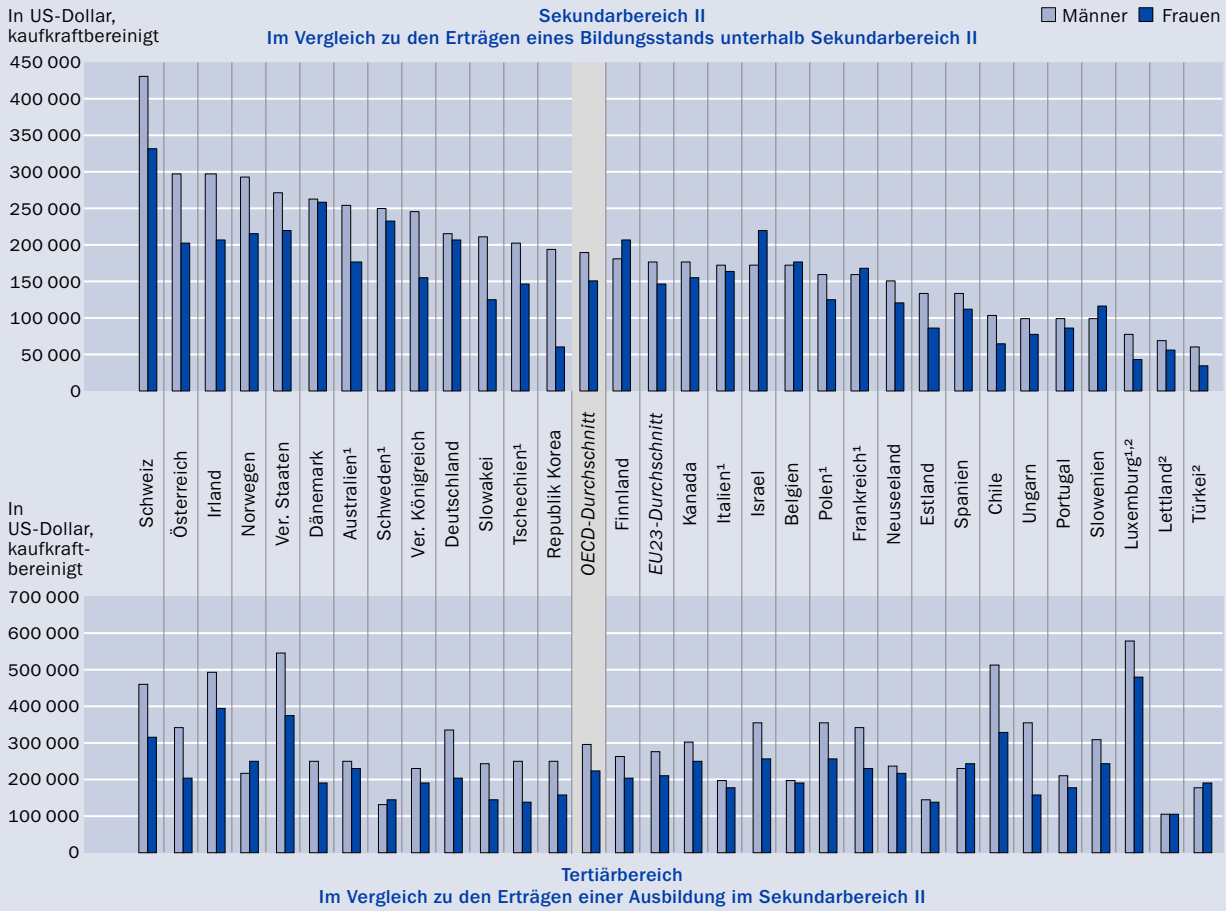
Weitere wichtige Ergebnisse

- In fast allen Ländern mit verfügbaren Daten sind die privaten und staatlichen finanziellen Nettoerträge beim Abschluss eines Bachelor-, Master-, Promotions- oder gleichwertigen Bildungsgangs höher als beim Abschluss eines kurzen tertiären Bildungsgangs.
- Der staatliche Nutzen von Bildung übersteigt deren Kosten durch höhere Steuereinnahmen und Sozialversicherungsbeiträge derjenigen, die mehr verdienen. Zum Beispiel beträgt im Durchschnitt der OECD-Länder die staatliche Ertragsrate aus einem Abschluss im Sekundarbereich II bei einem Mann 6 % und bei einer Frau 3 %.
- In den meisten OECD-Ländern sind nicht die direkten Kosten wie Bildungsgebühren oder Lebenshaltungskosten der wesentlichste Kostenfaktor für den einzelnen Bildungsteilnehmer, sondern das entgangene Erwerbseinkommen während der weiteren Bildungsteilnahme. Die Höhe des entgangenen Einkommens ist von Land zu Land

Abbildung A5.1

Privater Nettoertrag für Bildung für einen Mann bzw. eine Frau, nach Bildungsstand (2017)

In US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für das BIP. Zukünftige Kosten und zukünftiger Nutzen sind mit 2 % abgezinst.



1. Referenzjahr nicht 2017. Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle. 2. Es stehen nur Daten zu Nettoeinkommen zur Verfügung, daher werden diese Werte so verwendet, als wären sie Bruttoeinkommen.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des privaten Nettoertrags für einen Abschluss im Sekundarbereich II für einen Mann.

Quelle: OECD (2020), Tabellen A5.1 und A5.2 sowie Tabellen A5.5 und A5.6 im Internet. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en). StatLink: https://doi.org/10.1787/888934162641

und auch geschlechtsspezifisch ganz unterschiedlich, je nach Ausbildungsdauer, Einkommensniveaus und Einkommensdifferenzen zwischen den einzelnen Bildungsständen und den Erwerbseinkommen der Bildungsteilnehmer.

- Für die Staaten stellen die direkten Kosten (wie staatliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen und Ausbildungszuschüsse) den größten Teil der staatlichen Gesamtkosten für Bildung dar (bestehend aus diesen direkten Kosten und den entgangenen Steuereinnahmen auf Erwerbseinkommen). Da die direkten Kosten für Männer und Frauen gleich sind, unterscheiden sich auch die staatlichen Gesamtkosten für Männer und Frauen nicht wesentlich.

Hinweis

Dieser Indikator erläutert die Anreize für Investitionen in eine weitere Bildungsteilnahme anhand von Kosten und Nutzen, u. a. in Form der finanziellen Nettoerträge und Ertragsraten. Er untersucht die beiden Alternativen, entweder die Bildungsteilnahme fortzusetzen oder in den Arbeitsmarkt einzutreten, in Form zweier Szenarien: 1. die Investition in einen Abschluss im Sekundarbereich II im Vergleich zum Eintritt in den Arbeitsmarkt ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II und 2. die Investition in einen Abschluss im Tertiärbereich im Vergleich zum Eintritt in den Arbeitsmarkt mit einem 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 zu einem theoretischen Ruhestandsalter von 64 Jahren, spätere Renten bleiben somit unberücksichtigt. Bei den in diesem Indikator dargestellten direkten Kosten für Bildung bleiben Bildungsdarlehen unberücksichtigt. Die in den Tabellen und Abbildungen in diesem Indikator angegebenen Werte wurden basierend auf dem durchschnittlichen realen Zinssatz für Staatsanleihen in den OECD-Landern mit einem Abzinsungssatz von 2 % berechnet.

Analyse und Interpretationen

Finanzielle Anreize zur Investition in einen Abschluss im Sekundarbereich II

Finanzielle Anreize 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 der Betrachtung in diesem Indikator umfassen die Kosten die direkten Kosten der fortgesetzten Ausbildung und entgangenes Einkommen, der Nutzen beinhaltet das Erwerbsein-

kommen nach Abzug von Einkommensteuern und Sozialversicherungsbeiträgen (s. Abschnitt Definitionen). Alternativ kann zur Untersuchung der Erträge aus Bildung auch die Ertragsrate herangezogen werden. Diese stellt den realen Zinssatz dar, der für einen Ausgleich von Kosten und Nutzen sorgen würde, sodass eine Investition die Gewinnschwelle erreicht. Sie kann als die Verzinsung einer Investition in einen höheren Bildungsabschluss verstanden werden, mit der der Einzelne im Laufe des Erwerbslebens jährlich rechnen kann. Die finanziellen Anreize zur Investition in Bildung können auch als Gesamtnutzen im Verhältnis zu den Gesamtkosten (Nutzen-Kosten-Verhältnis) beschrieben werden. Dies drückt sich als der finanzielle Nutzen aus dem Erwerb eines zusätzlichen Bildungsabschlusses für jeden investierten US-Dollar aus. Je nachdem, welche Kennzahlen verwendet werden, unterscheiden sich die relativen Anreize zur Investition in einen weiteren Bildungsabschluss zwischen Männern und Frauen.

In allen OECD-Ländern zahlt sich die Investition in einen Abschluss im Sekundarbereich II langfristig sowohl für Männer als auch für Frauen aus. Die Erträge im Zusammenhang mit diesem Bildungsabschluss, mit denen der Einzelne während seiner beruflichen Laufbahn rechnen kann, übersteigen die in der Ausbildung anfallenden Kosten. Im Durchschnitt der OECD-Länder beläuft sich der private finanzielle Nettoertrag für eine Person, die einen Abschluss im Sekundarbereich II erwirbt, im Vergleich zu einer Person mit einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II bei einem Mann auf 186.100 US-Dollar und bei einer Frau auf 150.400 US-Dollar (Abb. A5.1).

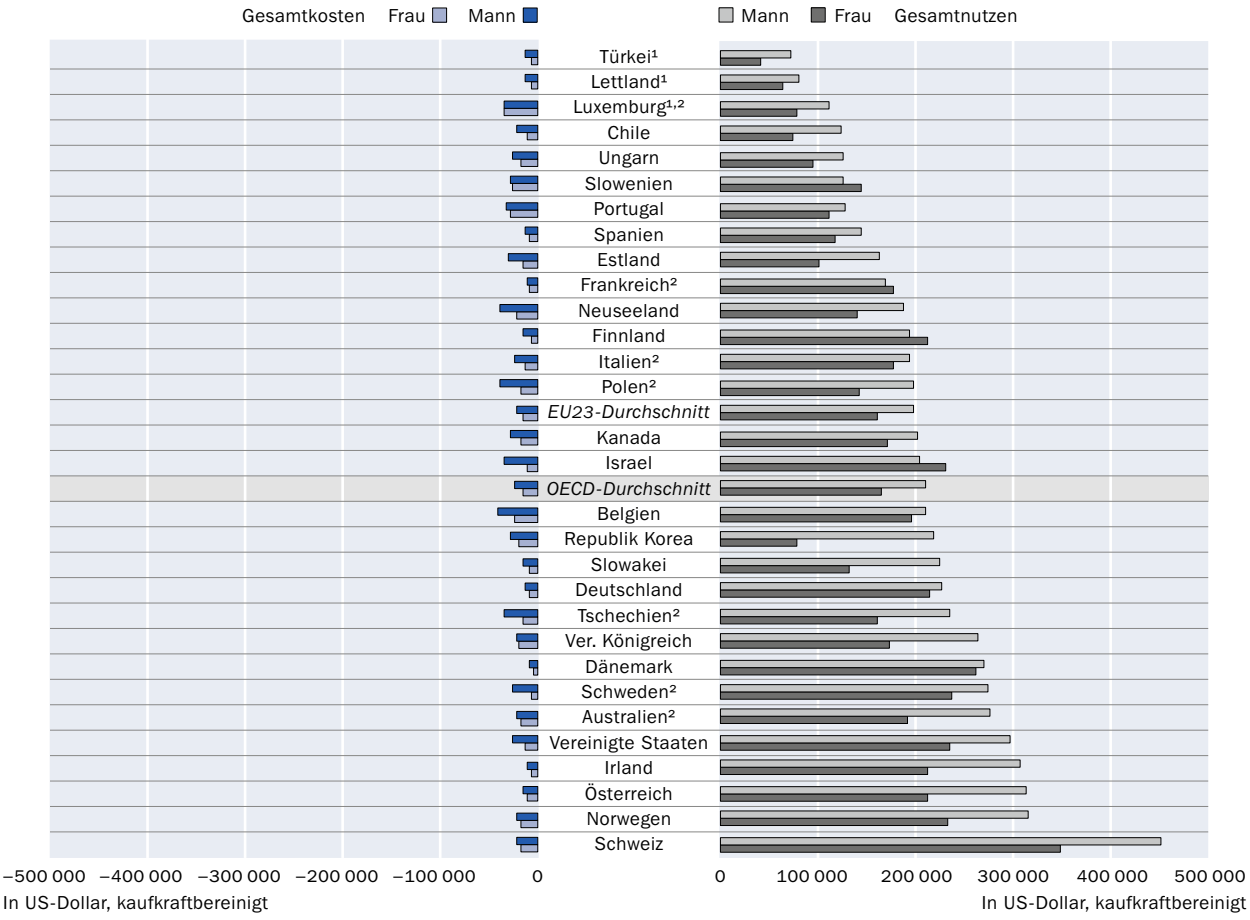
In den meisten OECD-Ländern mit verfügbaren Daten ist der private finanzielle Ertrag bei einem Abschluss im Sekundarbereich II für Männer höher als für Frauen. In der Republik Korea ist der private finanzielle Ertrag aus einem Abschluss im Sekundarbereich II für Männer mehr als dreimal so hoch wie für Frauen. Die einzigen Länder, in denen Frauen höhere private finanzielle Erträge erzielen als Männer, sind Belgien, Finnland, Frankreich, Israel und Slowenien (Abb. A5.1).

Direkte Kosten beziehen sich auf die gesamten Ausgaben für Bildung, die für Männer und Frauen gleich sind. Im Durchschnitt der OECD-Länder belaufen sich die direkten Kosten sowohl bei Männern als auch bei Frauen, die einen Abschluss im Sekundarbereich II erwerben, auf 2.700 US-Dollar. Obwohl die direkten Kosten am deutlichsten sichtbar sind, ist in den meisten Ländern der wesentlichste Kostenfaktor das entgangene Einkommen, d. h. das Einkommen, mit dem Einzelne rechnen könnten, wenn sie sich gegen eine weitere Bildungsteilnahme entscheiden würden. Die Höhe des entgangenen Einkommens hängt ab von der Ausbildungsdauer, den Einkommensniveaus, den Beschäftigungsquoten und den Unterschieden bei Einkommen und Beschäftigung zwischen den einzelnen Bildungsständen. Das gegenwärtige 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 (OECD, 2017[1]). Im Durchschnitt der OECD-Länder liegen die entgangenen Einkommen beim Erwerb eines Abschlusses im Sekundarbereich II bei rund 20.500 US-Dollar für einen Mann und 11.500 US-Dollar für eine Frau (Tab. A5.1 und A5.2). Nimmt man die direkten Kosten und das entgangene Einkommen zusammen, belaufen sich die durchschnittlichen Gesamtkosten beim Erwerb eines Abschlusses im Sekundarbereich II im Vergleich zu einer nicht fortgeführten Ausbildung auf 14.200 US-Dollar bei einer Frau, was ungefähr 60 % der Gesamtkosten für einen Mann (23.200 US-Dollar) entspricht. In Schweden können Männer Gesamtkosten erwarten, die fast viermal so hoch sind wie die für Frauen. Luxemburg ist das einzige Land, in dem Frauen höhere Gesamtkosten zu tragen haben als Männer (Abb. A5.2).

Abbildung A5.2

Private Kosten und privater Nutzen des Erwerbs eines Abschlusses im Sekundarbereich II für einen Mann bzw. eine Frau (2017)

Im Vergleich zu den Erträgen aus einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für das BIP. Zukünftige Kosten und zukünftiger Nutzen sind mit 2 % abgezinst.



1. Es stehen nur Daten zu Nettoeinkommen zur Verfügung, daher werden diese Werte so verwendet, als wären sie Bruttoeinkommen. 2. Referenzjahr nicht 2017. Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabellen.

Anordnung der Länder in aufsteigender Reihenfolge des privaten Gesamtnutzens für einen Mann.

Quelle: OECD (2020), Tabellen A5.1 und A5.2. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888934162660

Die Unterschiede bei den Arbeitsmarktergebnissen führen dazu, dass der private Gesamtnutzen im Zusammenhang mit der Investition in einen Abschluss im Sekundarbereich II für Männer und Frauen stark differiert. Im Durchschnitt der OECD-Länder beträgt der Gesamtnutzen aus einem Abschluss im Sekundarbereich II bei Männern 209.300 US-Dollar und bei Frauen 164.600 US-Dollar. Dies ist hauptsächlich auf geschlechtsspezifische Unterschiede beim Erwerbseinkommen zurückzuführen, steht jedoch auch in Verbindung damit, dass bei Frauen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II das Beschäftigungsniveau niedriger ist als bei Männern (s. Indikatoren A3, A4 und Abb. A5.2).

Während ein höherer Bildungsstand dem Einzelnen über die berufliche Laufbahn hinweg ein höheres Erwerbseinkommen einbringt, hängt der private Nutzen einer Investition in Bildung auch von dem jeweiligen Steuer- und Sozialversicherungssystem ab (Brys and Torres, 2013[2]). In Chile, Estland, der Republik Korea und der Schweiz z. B. belaufen sich Einkommensteuern und Sozialversicherungsbeiträge für einen Mann bei einem Abschluss im Sekundarbereich II auf weniger als 20 % der Bruttoeinkommensvorteile, während sie sich in Belgien auf mehr als 40 % summieren. Da Frauen tendenziell niedrigere Erwerbs-

einkommen erzielen, unterliegen sie häufig einem niedrigeren Einkommensteuersatz. In Irland und der Republik Korea z. B. belaufen sich Einkommensteuern und Sozialversicherungsbeiträge einer Frau mit einem Abschluss im Sekundarbereich II auf weniger als ein Drittel der Beiträge für einen Mann mit dem gleichen Bildungsstand (Tab. A5.1 und A5.2). Hierbei ist zu berücksichtigen, dass Steuern und Sozialversicherungsbeiträge auch in Zusammenhang mit Renten und Ruhestandsregelungen stehen, die in diesem Indikator unberücksichtigt bleiben.

In den OECD-Ländern beträgt die durchschnittliche Ertragsrate für einen Abschluss im Sekundarbereich II für Männer 25 % und für Frauen 32 %. Es bestehen jedoch große Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern, besonders für Frauen. Die Ertragsrate für einen Abschluss im Sekundarbereich II für Frauen reicht von 7 % in Luxemburg bis zu mehr als 70 % in Dänemark und Irland (Tab. A5.1 und A5.2).

Betrachtet man das Nutzen-Kosten-Verhältnis, können im Durchschnitt der OECD-Länder Männer im Laufe ihres Erwerbslebens mit einem Ertrag von 9 US-Dollar für jeden US-Dollar rechnen, den sie in eine Ausbildung im Sekundarbereich II investiert haben, während es bei Frauen rund 11,20 US-Dollar sind. Der private Nutzen aus jedem in eine Ausbildung im Sekundarbereich II investierten US-Dollar ist am kleinsten in Luxemburg (rund 3,30 US-Dollar für einen Mann und rund 2,20 US-Dollar für eine Frau) und am größten in Dänemark (rund 31,20 US-Dollar für einen Mann und rund 63,90 US-Dollar für eine Frau). Von allen OECD-Ländern tragen Frauen in Luxemburg die höchsten Gesamtkosten für eine Ausbildung im Sekundarbereich II und erzielen den fünftkleinsten Gesamtnutzen. Dagegen haben Frauen in Dänemark die niedrigsten Kosten für eine Ausbildung im Sekundarbereich II und können mit dem zweitgrößten Gesamtnutzen daraus rechnen (Abb. A5.3).

In den meisten OECD-Ländern mit verfügbaren Daten erzielen Frauen für jeden in eine Ausbildung im Sekundarbereich II investierten US-Dollar einen größeren finanziellen Nutzen als Männer, auch wenn ihr privater finanzieller Nettoertrag aus einem Abschluss im Sekundarbereich II niedriger ist. Dies ist darauf zurückzuführen, dass, verglichen mit dem Unterschied beim Gesamtnutzen, die Gesamtkosten für Frauen unverhältnismäßig niedriger sind als für Männer. In Schweden z. B. haben Frauen einen Gesamtnutzen aus einem Abschluss im Sekundarbereich II von ungefähr 85 % des Gesamtnutzens für Männer, aber nur ein Viertel der Gesamtkosten der Männer. In Australien, der Republik Korea, Luxemburg, Norwegen und dem Vereinigten Königreich allerdings erzielen Männer für jeden US-Dollar, den sie in eine Ausbildung im Sekundarbereich II investieren, einen größeren finanziellen Nutzen als Frauen (Abb. A5.2 und A5.3).

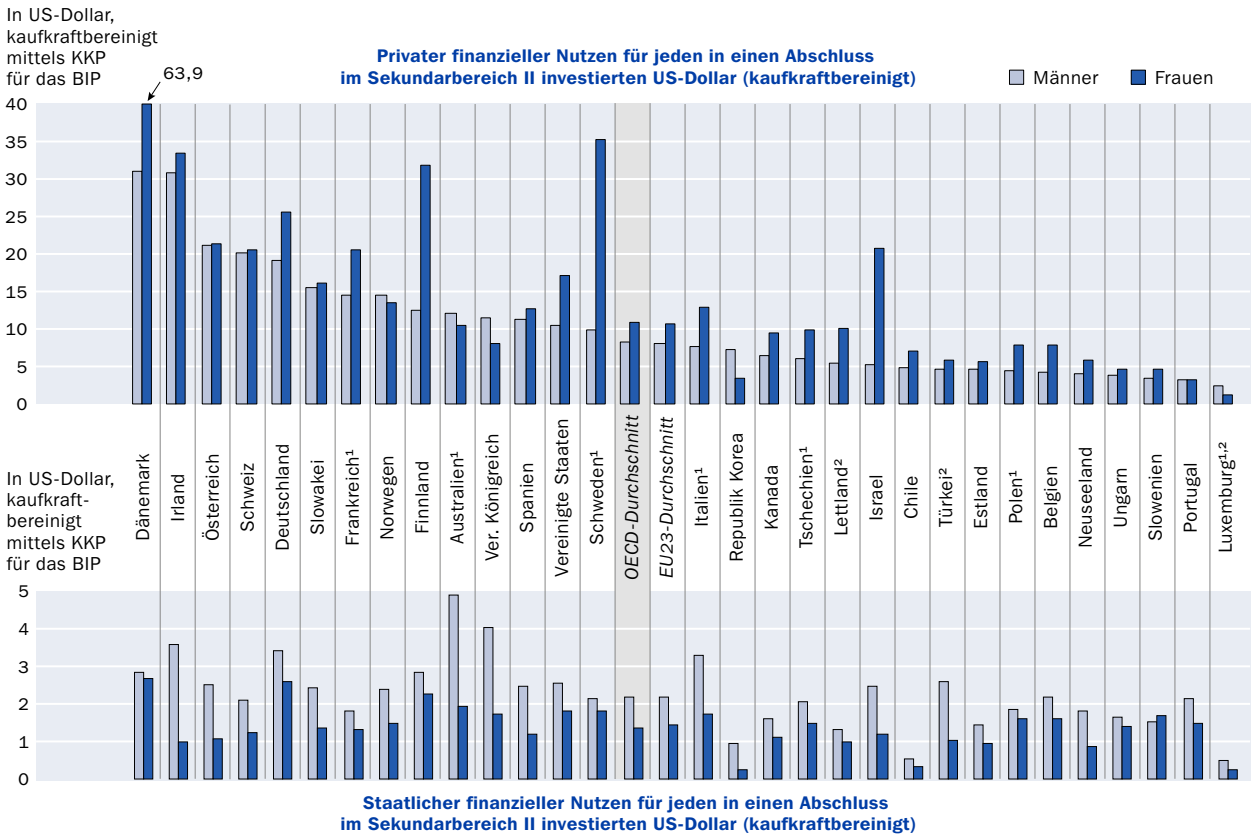
Finanzielle Anreize für den Staat

Einer der zentralen Investoren im Bildungsbereich ist der Staat, insbesondere in den nicht tertiären Bereichen (s. Indikator C3). Aus Haushaltssicht ist zu überprüfen, ob sich solche Investitionen auszahlen, insbesondere in Zeiten knapper Kassen. Ein höherer Bildungsstand führt tendenziell zu höheren Erwerbseinkommen (s. Indikator A4), was wiederum höhere Einnahmen aus Einkommensteuern und Sozialversicherungsbeiträgen für den Staat bedeutet. Im Durchschnitt aller OECD-Länder beläuft sich der staatliche finanzielle Nettoertrag für einen Abschluss im Sekundarbereich II bei Männern auf rund 44.600 US-Dollar und bei Frauen auf 13.700 US-Dollar. Die staatliche Ertragsrate aus einem Abschluss im Sekundarbereich II beträgt für Männer 6 % und für Frauen 3 % (Tab. A5.4 sowie Tab. A5.5 im Internet).

Abbildung A5.3

Gesamtnutzen für jeden in einen Abschluss im Sekundarbereich II investierten US-Dollar, nach Geschlecht (2017)

Im Vergleich zu den Erträgen aus einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für das BIP. Zukünftige Kosten und zukünftiger Nutzen sind mit 2 % abgezinst.



Anmerkung: Privater Nettoertrag nach Abzug von Einkommensteuern und Sozialversicherungsbeiträgen. Der Ertrag für jeden in Bildung investierten US-Dollar (kaufkraftbereinigt) ist sensitiv gegenüber den Bildungsgesamtkosten. Für eine Interpretation der Ergebnisse sollten Abb. A5.2 und A5.3 zusammen betrachtet werden. So ist beispielsweise in Dänemark der private Gesamtnutzen aus einem Abschluss im Sekundarbereich II für Männer und Frauen ähnlich hoch (268.400 US-Dollar und 262.000 US-Dollar), die privaten Gesamtkosten für einen Abschluss im Sekundarbereich II sind jedoch für einen Mann doppelt so hoch wie für eine Frau (8.600 US-Dollar gegenüber 4.100 US-Dollar) (s. Abbildung A5.2 und Tabellen A5.1, A5.2).

1. Referenzjahr nicht 2017. Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabellen. 2. Es stehen nur Daten zu Nettoeinkommen zur Verfügung, daher werden diese Werte so verwendet, als wären sie Bruttoeinkommen.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des privaten Gesamtnutzens für jeden in einen Abschluss im Sekundarbereich II investierten US-Dollar für einen Mann.

Quelle: OECD (2020), Tabellen A5.1, A5.2, A5.3 und A5.4. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en). StatLink: https://doi.org/10.1787/888934162679

Der staatliche finanzielle Nettoertrag basiert auf der Differenz zwischen Kosten und Nutzen, die mit dem Erwerb eines zusätzlichen Bildungsabschlusses eines Einzelnen entstehen. Bei der Betrachtung in diesem Indikator umfassen die Kosten die direkten staatlichen Kosten zur Unterstützung der Bildungsmaßnahmen und entgangene Einkommensteuereinnahmen, der Nutzen wird anhand der Einkommensteuern und Sozialversicherungsbeiträge berechnet (s. Abschnitt Definitionen).

Im Durchschnitt der OECD-Länder betragen die staatlichen Gesamtkosten für einen Abschluss im Sekundarbereich II 38.400 US-Dollar bei einem Mann und 35.900 US-Dollar bei einer Frau. Für die Staaten stellen die direkten Kosten (einschließlich Ausbildungszuschüssen) den größten Teil der staatlichen Gesamtkosten für eine Ausbildung im Sekundarbereich II dar, auch wenn Bildungsdarlehen in diesem Indikator unberücksichtigt bleiben. Im Durchschnitt der OECD-Länder machen die direkten Kosten rund 90 % der staatlichen Gesamtkosten für eine Ausbildung im Sekundarbereich II für Männer und

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 eine diffizile Entscheidung, denn bei der Untersuchung von Investitionen mit langfristigen Auswirkungen, wie z. B. einer Bildungsinvestition, kann sie einen großen Unterschied machen.

Tabelle A5.a

Finanzieller Nettoertrag für einen Mann, der einen Abschluss im Sekundarbereich II erwirbt, nach Abzinsungssatz (2017)

Im Vergleich zu einem Mann mit einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für das BIP

	Abzinsungssatz		
	2 %	3,75 %	8,0 %
OECD-Länder			
Australien[1]	252 900	174 300	82 300
Österreich	297 400	195 900	83 200
Belgien[2]	169 000	101 600	28 700
Kanada	173 400	109 700	38 400
Chile	102 100	59 500	15 300
Tschechien[2,3]	200 100	128 400	47 200
Dänemark	259 800	177 800	82 000
Estland	132 300	87 800	36 500
Finnland[2]	177 700	126 300	63 100
Frankreich[1,2]	157 300	106 300	47 000
Deutschland	214 100	145 700	67 000
Ungarn[2]	98 500	59 000	16 000
Irland[2]	296 200	208 200	102 800
Israel[2]	169 600	103 600	33 800
Italien[1]	170 100	97 900	26 900
Republik Korea	190 600	117 200	38 700
Lettland[4]	66 100	44 400	19 200
Luxemburg[1,2,4]	77 700	45 900	9 800
Neuseeland	147 900	88 800	25 700
Norwegen	293 700	198 200	87 100
Polen[1,2]	158 600	100 600	34 100
Portugal[2]	96 500	50 500	5 200
Slowakei[2]	209 700	140 700	60 900
Slowenien[2]	96 400	64 600	25 600
Spanien	131 700	76 800	21 300
Schweden[1]	247 900	168 900	75 600
Schweiz	428 000	295 500	145 300
Türkei[2,4]	59 000	31 900	4 600
Ver. Königreich	242 100	154 100	57 500
Vereinigte Staaten	268 900	175 500	72 500
OECD-Durchschnitt	**186 100**	**121 200**	**48 400**
EU23-Durchschnitt	**174 900**	**114 100**	**45 500**

Anmerkung: Die Zahlen basieren auf dem Unterschied zwischen Männern, die einen Abschluss im Sekundarbereich II erworben haben, und Männern mit einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II. Werte sind auf volle Hundert gerundet. Bei den direkten Kosten für Bildung bleiben Bildungsdarlehen unberücksichtigt.

1. Referenzjahr 2016. 2. Die Wahrscheinlichkeit, dass Bildungsteilnehmer über Einkommen verfügen, bezieht sich auf die Beschäftigungsquote aus dem Fragebogen LSO TRANS anstatt auf den Anteil Personen mit Einkommen aus dem Fragebogen LSO Earnings. 3. Referenzjahr 2015. 4. Es stehen nur Daten zu Nettoeinkommen zur Verfügung, daher werden diese Werte so verwendet, als wären sie Bruttoeinkommen.

Quelle: OECD (2020). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en). StatLink: https://doi.org/10.1787/888934162736

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

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 % errechnet. Man könnte jedoch argumentieren, dass eine Bildungsinvestition nicht ohne Risiko ist und daher ein höherer Abzinsungssatz angebracht wäre. In den OECD-Ländern, die ähnliche Kosten-Nutzen-Analysen durchführen, kommen Abzinsungssätze von mehr als 2 % zur Anwendung, die einzelnen Länder verwenden jedoch unterschiedliche Abzinsungssätze (OECD, 2018[3]).

Um das Ausmaß der Auswirkungen des Abzinsungssatzes zu untersuchen, ist die Durchführung einer Sensitivitätsanalyse hilfreich. Tabelle A5.a zeigt die unterschiedlichen privaten Erträge, die sich für einen Mann bei einem Abschluss im Sekundarbereich II bei Anwendung von drei verschiedenen Abzinsungssätzen ergeben. Die Anhebung des Abzinsungssatzes von 2 % auf 3,75 % reduziert den Kapitalwert in allen Ländern mit verfügbaren Daten um mindestens 29 %. Wendet man einen Abzinsungssatz von 8 % an, fällt der Kapitalwert in allen Ländern um mehr als 50 %. Diese Unterschiede verdeutlichen die Sensitivität des Kapitalwerts bei Anwendung verschiedener Abzinsungssätze.

Frauen aus. Aufgrund der gleichen direkten Kosten für Männer und Frauen sind auch die staatlichen Gesamtkosten für Männer und Frauen ähnlich hoch. Die Länder mit hohen direkten Kosten haben auch die höchsten staatlichen Gesamtkosten, Luxemburg hat die höchsten direkten Kosten (80.200 US-Dollar) und die höchsten staatlichen Gesamtkosten für Männer (86.700 US-Dollar) und für Frauen (85.900 US-Dollar). Im Gegensatz dazu sind in der Türkei die direkten Kosten (11.900 US-Dollar) und die staatlichen Gesamtkosten für Männer (13.700 US-Dollar) und Frauen (12.400 US-Dollar) die niedrigsten von allen OECD-Ländern mit verfügbaren Daten (Tab. A5.3 und A5.4).

Als Ausgleich für die im Zusammenhang mit Bildung anfallenden Kosten erhält der Staat von besser bezahlten Beschäftigten mit oft höherem Qualifikationsniveau zusätzliche Steuereinnahmen und Sozialversicherungsbeiträge. Im Durchschnitt beläuft sich der staatliche Gesamtnutzen auf 83.000 US-Dollar bei einem Mann mit einem Abschluss im Sekundarbereich II als höchster Qualifikation. Diese Zahl kann in den Effekt von Einkommensteuern (54.600 US-Dollar) und den Effekt von Sozialversicherungsbeiträgen (28.400 US-Dollar) unterteilt werden. Bei einer Frau mit einem Abschluss im Sekundarbereich II beträgt der staatliche Gesamtnutzen im Durchschnitt 49.600 US-Dollar, der sich zusammensetzt aus dem Effekt von Einkommensteuern (29.100 US-Dollar) und dem Effekt von Sozialversicherungsbeiträgen (20.500 US-Dollar). Den größten staatlichen Gesamtnutzen aus einem Abschluss im Sekundarbereich II bei einem Mann (mehr als 150.000 US-Dollar) erzielen von den OECD-Ländern Dänemark und Österreich, während es bei einer Frau (mehr als 100.000 US-Dollar) Dänemark und Deutschland sind (Tab. A5.3 und A5.4).

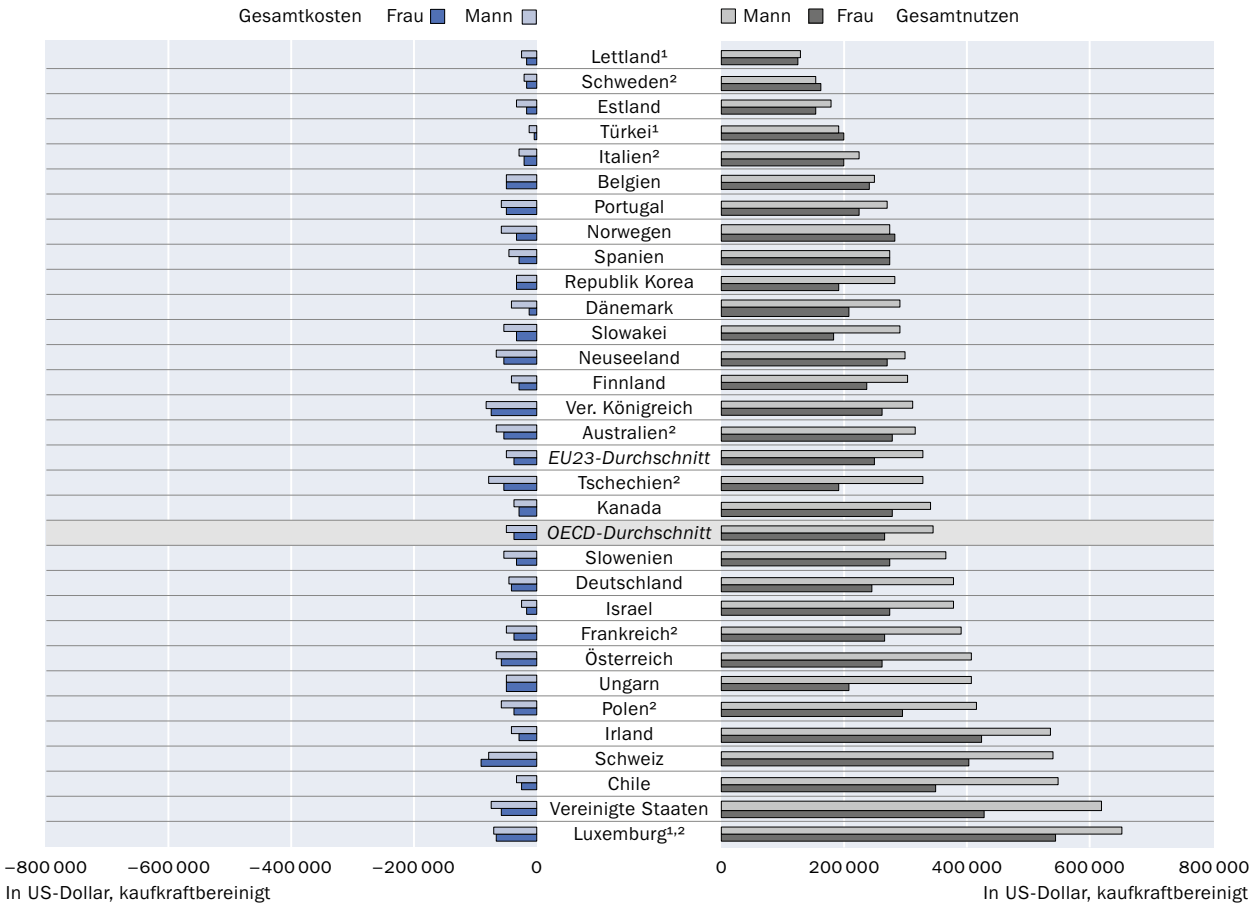
Relativ gesehen ist der staatliche Nutzen für jeden in eine Ausbildung im Sekundarbereich II investierten US-Dollar allgemein viel kleiner als der private Nutzen, da die Gesamtkosten für den Staat höher sind als für den Einzelnen. Im Durchschnitt der OECD-Länder generiert jeder US-Dollar, den der Staat in eine Ausbildung im Sekundarbereich II investiert, einen staatlichen Nutzen von rund 2,20 US-Dollar bei einem Mann und rund 1,40 US-Dollar bei einer Frau. In Chile, der Republik Korea und Luxemburg deckt der staatliche Nutzen einer Investition in eine Ausbildung im Sekundarbereich II nicht die staatlichen Gesamtkosten – weder bei Frauen noch bei Männern. In Estland, Irland und Neuseeland

A 5

Abbildung A5.4

Private Kosten und privater Nutzen des Erwerbs eines Abschlusses im Tertiärbereich für einen Mann bzw. eine Frau (2017)

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. Es stehen nur Daten zu Nettoeinkommen zur Verfügung, daher werden diese Werte so verwendet, als wären sie Bruttoeinkommen. 2. Referenzjahr nicht 2017. Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabellen.

Anordnung der Länder in aufsteigender Reihenfolge des privaten Gesamtnutzens für einen Mann.

Quelle: OECD (2020), Tabellen A5.5 und A5.6 im Internet. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en). StatLink: https://doi.org/10.1787/888934162698

liegt das Nutzen-Kosten-Verhältnis für den Staat bei Frauen unter 1, bei Männern jedoch nicht (Abb. A5.3). Dieser geschlechtsspezifische Unterschied ist hauptsächlich darauf zurückzuführen, dass der staatliche Nutzen bei Männern größer ist als bei Frauen, auch wenn die staatlichen Kosten für Männer und Frauen ähnlich hoch sind (Tab. A5.3 und A5.4). Dies deutet darauf hin, dass dem Staat eine wichtige Rolle dabei zufällt, die Integration in den Arbeitsmarkt und die Arbeitsmarktteilnahme für Frauen zu verbessern.

Finanzielle Anreize zur Investition in einen Abschluss im Tertiärbereich

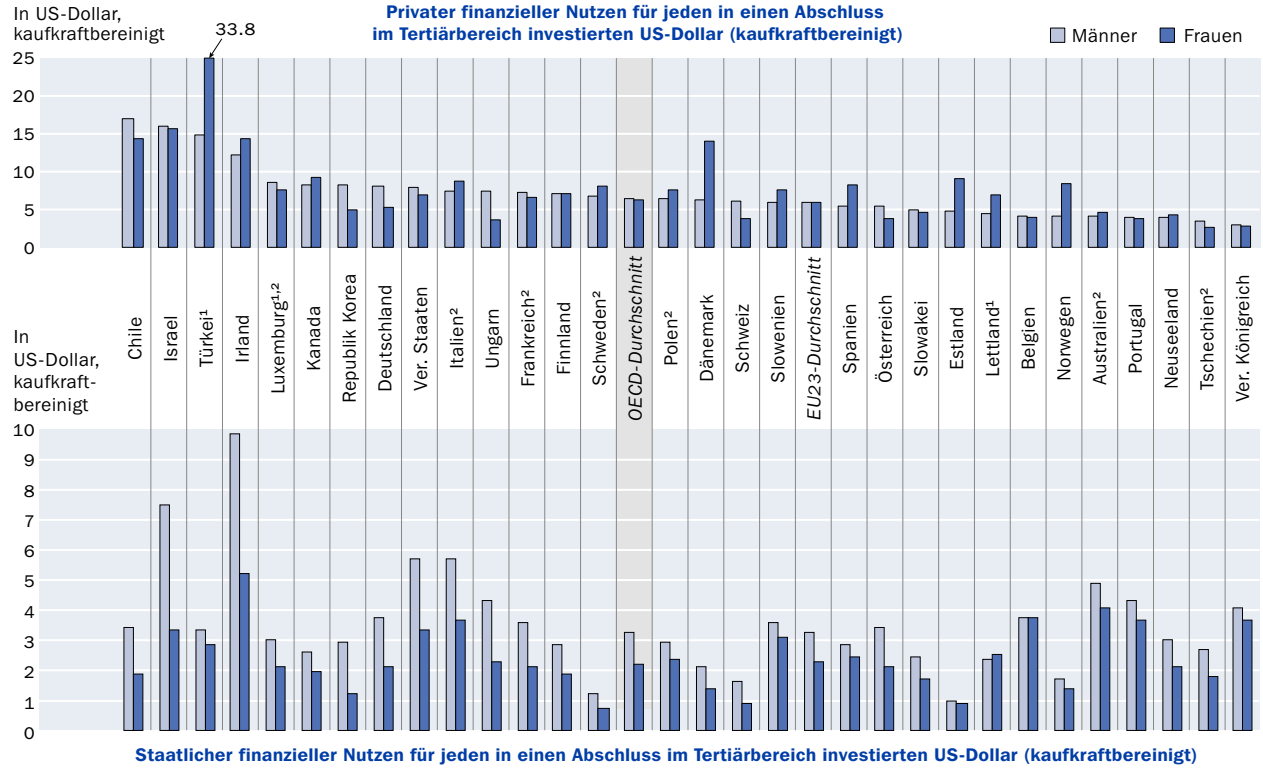
Finanzielle Anreize für den Einzelnen

Wie bei einer Ausbildung im Sekundarbereich II erzielen Erwachsene auch mit einem Abschluss im Tertiärbereich im Laufe ihres Erwerbslebens positive Erträge. Im Durchschnitt der OECD-Länder sind die finanziellen Erträge bei einem Abschluss im Tertiärbereich sowohl für Männer als auch für Frauen rund 1,5-mal höher als die Erträge bei einer Ausbildung im Sekundarbereich II. In Chile und Luxemburg übersteigen bei Männern und Frauen die finanziellen Erträge aus einem Abschluss im Tertiärbereich die Erträge aus einem Abschluss im Sekundarbereich II um mindestens das Fünffache. Die Erträge für

Abbildung A5.5

Gesamtnutzen für jeden in einen Abschluss im Tertiärbereich investierten US-Dollar, nach Geschlecht (2017)

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: Privater Nettoertrag nach Abzug von Einkommensteuern und Sozialversicherungsbeiträgen. Der Ertrag für jeden in einen Abschluss im Tertiärbereich investierten US-Dollar (kaufkraftbereinigt) ist sensitiv gegenüber den Bildungsgesamtkosten. Für eine Interpretation der Ergebnisse sollten Abb. A5.4 und A5.5 zusammen betrachtet werden. So ist beispielsweise in Spanien der private Gesamtnutzen aus einem Abschluss im Tertiärbereich für Männer und Frauen ähnlich hoch (273.400 US-Dollar und 271.900 US-Dollar), die privaten Gesamtkosten für einen Abschluss im Tertiärbereich sind jedoch für einen Mann etwa 1,5-mal so hoch wie für eine Frau (43.500 US-Dollar gegenüber 30.400 US-Dollar) (s. Abbildung A5.4 sowie Tabellen A5.5 und A5.6 im Internet).

1. Es stehen nur Daten zu Nettoeinkommen zur Verfügung, daher werden diese Werte so verwendet, als wären sie Bruttoeinkommen. 2. Referenzjahr nicht 2017. Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des privaten Gesamtnutzens für jeden in einen Abschluss im Tertiärbereich investierten US-Dollar für einen Mann.

Quelle: OECD (2020), Tabellen A5.5, A5.6, A5.7 und A5.8 im Internet. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en). StatLink: https://doi.org/10.1787/888934162717

eine Ausbildung im Sekundarbereich II sind jedoch in Australien (für Männer), Dänemark (für Männer und Frauen), Deutschland (für Frauen), Finnland (für Frauen), Norwegen (für Männer), Schweden (für Männer und Frauen), der Schweiz (für Frauen), Tschechien (für Frauen) und dem Vereinigten Königreich (für Männer) höher als für eine Ausbildung im Tertiärbereich (Abb. A5.1).

Obwohl junge Frauen mit einer höheren Wahrscheinlichkeit einen Abschluss im Tertiärbereich erwerben als junge Männer (s. Indikator A1), erzielen Frauen bei einem solchen Abschluss im Allgemeinen niedrigere Erträge als Männer. In den OECD-Ländern erzielt ein Mann durch einen Abschluss im Tertiärbereich im Durchschnitt einen privaten finanziellen Ertrag von 295.400 US-Dollar, eine Frau von 225.400 US-Dollar. In Tschechien und Ungarn entspricht der finanzielle Ertrag für Frauen nur ungefähr der Hälfte des Ertrags für Männer. Die einzigen Länder, in denen der private finanzielle Ertrag für Frauen höher ist als für Männer sind Lettland, Norwegen, Schweden, Spanien und die Türkei. Ferner nehmen die geschlechtsspezifischen Unterschiede bei den finanziellen Nettoerträgen aus Bildung tendenziell mit dem Bildungsstand zu (Abb. A5.1).

A 5

In den OECD-Ländern beträgt die Ertragsrate für einen Abschluss im Tertiärbereich für Männer durchschnittlich 16 % und für Frauen 19 %. Die niedrigere Ertragsrate für einen Abschluss im Tertiärbereich im Vergleich zu einem Abschluss im Sekundarbereich II ist auf die höheren Gesamtkosten für einen Abschluss im Tertiärbereich zurückzuführen (Tab. A5.1, A5.2 sowie Tab. A5.5 und A5.6 im Internet).

Im Durchschnitt der OECD-Länder betragen die direkten Kosten für einen Abschluss im Tertiärbereich für Männer wie auch Frauen 9.100 US-Dollar, was mehr als das Dreifache der direkten Kosten für einen Abschluss im Sekundarbereich II ist. Besonders hoch sind die direkten Kosten im Vereinigten Königreich und in den Vereinigten Staaten, wo die Bildungsgebühren und Lebenshaltungskosten während der Ausbildung im Tertiärbereich mehr als 30.000 US-Dollar betragen und das entgangene Einkommen übersteigen, obwohl der Einkommensvorteil im Zusammenhang mit einem Abschluss im Tertiärbereich sogar in diesen Ländern die Kosten ausgleicht. In den meisten OECD-Ländern jedoch ist das entgangene Einkommen der größte Faktor der Kosten einer Ausbildung im Tertiärbereich. Das entgangene Einkommen bei einem Abschluss im Tertiärbereich beträgt im Durchschnitt für einen Mann ungefähr 38.900 US-Dollar und für eine Frau 28.500 US-Dollar (Tab. A5.1, A5.2 sowie Tab. A5.5 und A5.6 im Internet). Nimmt man die direkten Kosten und das entgangene Einkommen zusammen, hat im Durchschnitt aller OECD-Länder mit verfügbaren Daten die Türkei sowohl für Männer als auch Frauen die niedrigsten Gesamtkosten (12.400 US-Dollar für Männer und 5.800 US-Dollar für Frauen), während die Schweiz die höchsten Gesamtkosten für Frauen (87.100 US-Dollar) und das Vereinigte Königreich die höchsten für Männer (79.300 US-Dollar) hat (Abb. A5.4).

Durch eine weitere Bildungsteilnahme erzielt der Einzelne während seiner beruflichen Laufbahn höhere Bruttoeinkommensvorteile. In den OECD-Ländern belaufen sich die durchschnittlichen Bruttoeinkommensvorteile bei einem Abschluss im Tertiärbereich auf 543.300 US-Dollar für einen Mann und auf 388.200 US-Dollar für eine Frau im Vergleich zu denjenigen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II. Die jeweiligen Steuer- und Sozialversicherungssysteme wirken sich ebenfalls auf den Nutzen aus einem Abschluss im Tertiärbereich aus. In Chile und der Republik Korea machen Einkommensteuern und Sozialversicherungsbeiträge den kleinsten Teil der Einkommensvorteile aus (weniger als ein Fünftel der Bruttoeinkommensvorteile), während sie sich in Belgien und Italien (nur für Männer) auf mehr als die Hälfte summieren (Tab. A5.5 und A5.6 im Internet). Im Durchschnitt der OECD-Länder beträgt der Gesamtnutzen nach Abzug von Einkommensteuern und Sozialversicherungsbeiträgen für einen Mann bei einem Abschluss im Tertiärbereich rund 343.400 US-Dollar, während er sich für eine Frau mit einem solchen Abschluss auf 263.000 US-Dollar beläuft. Norwegen, Schweden und die Türkei sind die einzigen OECD-Länder, in denen Frauen einen höheren Gesamtnutzen aus einem Abschluss im Tertiärbereich erzielen als Männer (Abb. A5.4).

In zwei Drittel der OECD-Länder betragen die geschlechtsspezifischen Unterschiede beim privaten finanziellen Nutzen aus jedem in eine Ausbildung im Tertiärbereich investierten US-Dollar weniger als 2 US-Dollar. Im Durchschnitt der OECD-Länder erzielen Männer und Frauen einen ähnlich großen privaten finanziellen Nutzen für jeden in eine Ausbildung im Tertiärbereich investierten US-Dollar (ungefähr 7 US-Dollar), obwohl der private finanzielle Nettoertrag aus einem Abschluss im Tertiärbereich bei Frauen niedriger ist als bei Männern. Der Grund dafür ist, dass im Durchschnitt die Gesamtkosten und der Gesamtnutzen von Frauen ein ähnliches Verhältnis haben wie bei den Männern, rund 77 % (Abb. A5.1, A5.4 und A5.5).

Finanzielle Anreize für den Staat

Ein höherer Bildungsstand führt auch zu höheren Erträgen für den Staat. Im Durchschnitt der OECD-Länder beläuft sich der staatliche Nettoertrag für einen Abschluss im Tertiärbereich bei einem Mann auf rund 137.700 US-Dollar und auf 67.900 US-Dollar bei einer Frau. Die staatliche Ertragsrate aus einem Abschluss im Tertiärbereich beträgt bei einem Mann 8 % und bei einer Frau 6 % (Tab. A5.7 und A5.8 im Internet).

In den OECD-Ländern belaufen sich die staatlichen Gesamtkosten für einen Abschluss im Tertiärbereich im Durchschnitt auf 62.200 US-Dollar bei einem Mann und 57.300 US-Dollar bei einer Frau. Wie bei der Ausbildung im Sekundarbereich II stellen für die Staaten die direkten Kosten (einschließlich Ausbildungszuschüssen) den größten Teil der staatlichen Gesamtkosten für eine Ausbildung im Tertiärbereich dar, auch wenn Bildungsdarlehen in diesem Indikator unberücksichtigt bleiben. Dies trifft besonders auf Länder wie Dänemark, Finnland und Norwegen zu, wo Bildungsteilnehmer keine Bildungsgebühren bezahlen und Zugang zu großzügigen öffentlichen Zuschüssen für den Erwerb eines Abschlusses im Tertiärbereich haben (s. Indikator C5). Länder mit hohen direkten staatlichen Kosten (mehr als 80.000 US-Dollar und bis zu 175.600 US-Dollar für Männer und Frauen), wie Dänemark, Luxemburg, Norwegen, Schweden und die Schweiz, haben tendenziell auch hohe staatliche Gesamtkosten. Im Gegensatz dazu sind die staatlichen Gesamtkosten in Chile (rund 16.000 US-Dollar) die niedrigsten von allen OECD-Ländern mit verfügbaren Daten (Tab. A5.7 und A5.8 im Internet).

Im Durchschnitt kann der staatliche Gesamtnutzen eines Abschlusses im Tertiärbereich bei einem Mann in Höhe von 199.900 US-Dollar unterteilt werden in den Effekt von Einkommensteuern (144.300 US-Dollar) und den Effekt von Sozialversicherungsbeiträgen (55.600 US-Dollar). Bei einer Frau mit einem Abschluss im Tertiärbereich beträgt der staatliche Gesamtnutzen 125.200 US-Dollar, der sich zusammensetzt aus dem Effekt von Einkommensteuern (83.900 US-Dollar) und dem Effekt von Sozialversicherungsbeiträgen (41.300 US-Dollar). In den OECD-Ländern ist der staatliche Gesamtnutzen bei Männern mit einem Abschluss im Tertiärbereich in Irland und Luxemburg am größten (mehr als 400.000 US-Dollar), während Belgien und Luxemburg den größten Nutzen (mehr als 240.000 US-Dollar) bei Frauen mit einem solchen Abschluss erzielen (Tab. A5.7 und A5.8 im Internet).

Relativ gesehen ist der staatliche Nutzen für jeden in eine Ausbildung im Tertiärbereich investierten US-Dollar allgemein viel kleiner als der private Nutzen, da die Gesamtkosten für den Staat höher sind als für den Einzelnen. Im Durchschnitt aller OECD-Länder generiert jeder US-Dollar, den der Staat in eine Ausbildung im Tertiärbereich investiert, einen staatlichen Nutzen von rund 3,20 US-Dollar bei einem Mann und rund 2,20 US-Dollar bei einer Frau. In Estland, Schweden (nur für Frauen) und der Schweiz (nur für Frauen) deckt der staatliche Gesamtnutzen nicht die staatlichen Gesamtkosten einer Ausbildung im Tertiärbereich. In allen Ländern außer Belgien und Lettland erzielt der Staat bei einem Mann einen größeren Nutzen für jeden in eine Ausbildung im Tertiärbereich investierten US-Dollar als bei einer Frau (Abb. A5.5). Dieser geschlechtsspezifische Unterschied ist hauptsächlich darauf zurückzuführen, dass der staatliche Nutzen bei einem Mann höher ist als bei einer Frau (Tab. A5.7 und A5.8 im Internet). Dies deutet darauf hin, dass dem Staat wie bei der Ausbildung im Sekundarbereich II eine wichtige Rolle dabei zufällt, die Integration von Frauen in den Arbeitsmarkt zu verbessern.

Finanzielle Anreize nach ISCED-Stufe im Tertiärbereich

Die Erträge für einen Abschluss im Tertiärbereich werden zur Analyse in 2 Kategorien

unterteilt: die Erträge für einen Abschluss in einem kurzen tertiären Bildungsgang und die Erträge für einen Abschluss in einem Bachelor-, Master-, Promotions- oder gleichwertigen Bildungsgang. Die Anteile der Bevölkerung mit einem Abschluss auf den verschiedenen ISCED-Stufen des Tertiärbereichs variieren zwischen den einzelnen Ländern (s. Indikator A1), und dies kann die finanziellen Erträge aus einem Abschluss im Tertiärbereich insgesamt beeinflussen.

In allen Ländern mit verfügbaren Daten ist der private und staatliche finanzielle Nettoertrag beim Abschluss eines Bachelor-, Master- oder Promotionsbildungsgangs höher als beim Abschluss eines kurzen tertiären Bildungsgangs. Obwohl die Gesamtkosten für den Abschluss eines Bachelor-, Master- oder Promotionsbildungsgangs tendenziell höher sind, gleicht der über das Erwerbsleben des Einzelnen hinweg entstandene Gesamtnutzen die hohen Anfangskosten aus (Tab. A5.9 und A5.10 im Internet). 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 Erwachsener, die über einen Abschluss eines kurzen tertiären Bildungsgangs als höchste Qualifikation verfügen (s. Indikator A1).

Definitionen

Erwachsene bezieht sich auf 15- bis 64-Jährige.

Das *Nutzen-Kosten-Verhältnis* ist das Verhältnis Gesamtnutzen zu Gesamtkosten und stellt den finanziellen Nutzen aus dem Erwerb eines zusätzlichen Bildungsabschlusses für jeden darin investierten US-Dollar dar.

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 (Lernmittel, Nachhilfe usw.).
- *Staatliche direkte Kosten* sind die staatlichen Ausgaben für die Bildungsteilnahme eines Bürgers. Sie beinhalten die direkten staatlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen, staatliche Stipendien und sonstige Zuschüsse für Bildungsteilnehmer und private Haushalte sowie Transfer- und sonstige Zahlungen an andere private Einheiten für Bildungszwecke. Bildungsdarlehen bleiben unberücksichtigt.

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

Entgangene Einkommensteuern sind die zusätzlichen Steuereinnahmen, die dem Staat zugeflossen wären, wenn ein Bürger, ohne sich in Ausbildung zu befinden, in den Arbeitsmarkt eingetreten wäre, anstatt seine Ausbildung fortzusetzen.

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

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

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

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

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

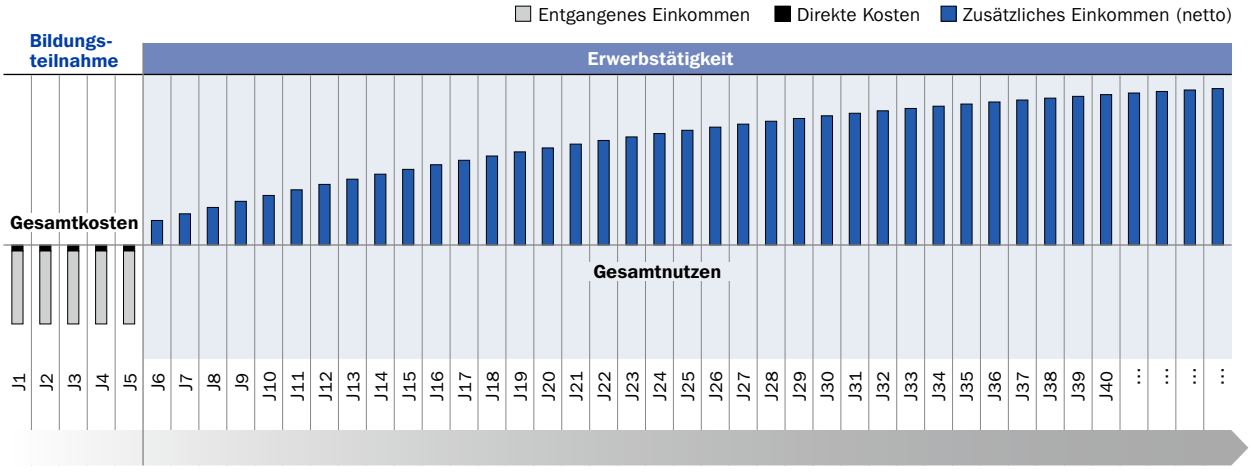
Angewandte Methodik

In diesem Indikator werden die finanziellen Erträge aus Bildungsinvestitionen für den Zeitraum ab dem Alter von 15 Jahren bis zu einem theoretischen Ruhestandsalter von 64 Jahren geschätzt. Das tatsächliche Rentenalter könnte in einigen OECD-Ländern leicht über dem theoretischen Rentenalter von 64 Jahren liegen (OECD, 2019[4]). Die Bildungserträge werden unter dem Aspekt einer Finanzinvestition betrachtet.

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

Schaubild 1

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



A 5

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 (Abzinsungssatz) auf den Investitionsbeginn abgezinst werden.

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

Quellen

Quelle für die Daten zu den direkten Kosten der Bildung ist die UOE-Finanzdatenerhebung (Referenzjahr 2017, 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 (Labour Market and Social Outcomes – LSO) entnommen. Sie erfasst Daten aus nationalen Arbeitskräfteerhebungen, der EU-Statistik über Einkommen und Lebensbedingungen (EU Statistics on Incomes and Living Conditions – EU-SILC), Verdienststrukturerhebungen sowie sonstigen nationalen Verzeichnissen und Erhebungen. Erwerbseinkommen hängen von Alter, Geschlecht und Bildungsstand ab. Für die in diesem Indikator angestellten Berechnungen wurden Daten zum Erwerbseinkommen aus drei verschiedenen Jahren gepoolt (2015 bis 2017).

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

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

Weiterführende Informationen

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

OECD (2019), *Pensions at a Glance 2019: OECD and G20 Indicators*, OECD Publishing, Paris, *https://dx.doi.org/10.1787/b6d3dcfc-en*. [4]

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

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

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

Tabellen Indikator A5

StatLink: https://doi.org/10.1787/888934162546

- Tabelle A5.1: Private Kosten und privater Nutzen für einen Mann, der einen Abschluss im Sekundarbereich II erwirbt (2017)
- Tabelle A5.2: Private Kosten und privater Nutzen für eine Frau, die einen Abschluss im Sekundarbereich II erwirbt (2017)
- Tabelle A5.3: Staatliche Kosten und staatlicher Nutzen bei einem Mann, der einen Abschluss im Sekundarbereich II erwirbt (2017)
- Tabelle A5.4: Staatliche Kosten und staatlicher Nutzen bei einer Frau, die einen Abschluss im Sekundarbereich II erwirbt (2017)
- **WEB** Table A5.5: Private costs and benefits for a man attaining tertiary education (Private Kosten und privater Nutzen für einen Mann, der einen Abschluss im Tertiärbereich erwirbt) (2017)
- **WEB** Table A5.6: Private costs and benefits for a woman attaining tertiary education (Private Kosten und privater Nutzen für eine Frau, die einen Abschluss im Tertiärbereich erwirbt) (2017)
- **WEB** Table A5.7: Public costs and benefits for a man attaining tertiary education (Staatliche Kosten und staatlicher Nutzen bei einem Mann, der einen Abschluss im Tertiärbereich erwirbt) (2017)
- **WEB** Table A5.8: Public costs and benefits for a woman attaining tertiary education (Staatliche Kosten und staatlicher Nutzen bei einer Frau, die einen Abschluss im Tertiärbereich erwirbt) (2017)

- **WEB** Table A5.9: Private/public costs and benefits for a man attaining tertiary education, by level of tertiary education (Private/Staatliche Kosten und privater/staatlicher Nutzen für einen Mann, der einen Abschluss im Tertiärbereich erwirbt, nach ISCED-Stufe) (2017)

- **WEB** Table A5.10: Private/public costs and benefits for a woman attaining tertiary education, by level of tertiary education (Private/Staatliche Kosten und privater/staatlicher Nutzen für eine Frau, die einen Abschluss im Tertiärbereich erwirbt, nach ISCED-Stufe) (2017)

Datenstand: 19. Juli 2020. Aktualisierte Daten s. *http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en*. Weitere Untergliederungen s. auch *http://stats.oecd.org/*, OECD-Bildungsdatenbank.

Tabelle A5.1

Private Kosten und privater Nutzen für einen Mann, der einen Abschluss im Sekundarbereich II erwirbt (2017)

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

	Direkte Kosten	Entgangenes Einkommen	Gesamtkosten	Einzelne Komponenten Einkommensvorteil (unter Berücksichtigung des Effekts der Beschäftigung)			Gesamtnutzen	Finanzieller Nettoertrag	Ertragsrate	Nutzen-Kosten-Verhältnis
				Bruttoeinkommensvorteile	Effekt Einkommensteuer	Effekt Sozialversicherungsbeiträge				
	(1)	(2)	(3) = (1) + (2)	(4)	(5)	(6)	(7) = (4) + (5) + (6)	(8) = (7) + (3)	(9)	(10) = (7) : (3)
OECD-Länder										
Australien[1]	−4 300	−17 400	**−21 700**	365 500	−90 900	0	**274 600**	**252 900**	38 %	12,7
Österreich	0	−14 500	**−14 500**	478 800	−78 800	−88 100	**311 900**	**297 400**	36 %	21,5
Belgien[2]	−1 400	−40 100	**−41 500**	359 700	−93 800	−55 400	**210 500**	**169 000**	13 %	5,1
Kanada	−1 400	−26 900	**−28 300**	271 000	−49 000	−20 300	**201 700**	**173 400**	17 %	7,1
Chile	−2 700	−18 900	**−21 600**	133 000	0	−9 300	**123 700**	**102 100**	13 %	5,7
Kolumbien	m	m	**m**	m	m	m	**m**	**m**	m	m
Costa Rica	m	m	**m**	m	m	m	**m**	**m**	m	m
Tschechien[2,3]	−2 500	−32 000	**−34 500**	313 500	−44 400	−34 500	**234 600**	**200 100**	18 %	6,8
Dänemark	0	−8 600	**−8 600**	431 800	−163 400	0	**268 400**	**259 800**	51 %	31,2
Estland	0	−29 600	**−29 600**	200 400	−35 300	−3 200	**161 900**	**132 300**	20 %	5,5
Finnland[2]	0	−14 700	**−14 700**	269 600	−52 000	−25 200	**192 400**	**177 700**	41 %	13,1
Frankreich[1,2]	−2 900	−8 200	**−11 100**	242 300	−39 300	−34 600	**168 400**	**157 300**	32 %	15,2
Deutschland	−6 600	−4 900	**−11 500**	369 400	−67 100	−76 700	**225 600**	**214 100**	42 %	19,6
Griechenland[2]	m	m	**m**	m	m	m	**m**	**m**	m	m
Ungarn[2]	−5 500	−20 900	**−26 400**	187 900	−28 200	−34 800	**124 900**	**98 500**	13 %	4,7
Island	m	m	**m**	m	m	m	**m**	**m**	m	m
Irland[2]	0	−9 900	**−9 900**	413 600	−90 800	−16 700	**306 100**	**296 200**	68 %	30,9
Israel[2]	−4 500	−28 700	**−33 200**	259 600	−32 300	−24 500	**202 800**	**169 600**	16 %	6,1
Italien[1]	−6 400	−16 300	**−22 700**	315 000	−92 300	−29 900	**192 800**	**170 100**	15 %	8,5
Japan	m	m	**m**	m	m	m	**m**	**m**	m	m
Republik Korea	−8 100	−18 900	**−27 000**	250 500	−11 800	−21 100	**217 600**	**190 600**	17 %	8,1
Lettland[4]	−1 700	−11 100	**−12 800**	111 500	−20 900	−11 700	**78 900**	**66 100**	23 %	6,2
Litauen	m	m	**m**	m	m	m	**m**	**m**	m	m
Luxemburg[1,2,4]	−1 600	−31 500	**−33 100**	156 000	−25 200	−20 000	**110 800**	**77 700**	11 %	3,3
Mexiko	m	m	**m**	m	m	m	**m**	**m**	m	m
Niederlande	m	m	**m**	m	m	m	**m**	**m**	m	m
Neuseeland	−6 300	−32 300	**−38 600**	245 900	−59 400	0	**186 500**	**147 900**	14 %	4,8
Norwegen	0	−20 800	**−20 800**	450 100	−98 700	−36 900	**314 500**	**293 700**	32 %	15,1
Polen[1,2]	−3 600	−34 500	**−38 100**	263 600	−19 900	−47 000	**196 700**	**158 600**	15 %	5,2
Portugal[2]	−4 500	−26 700	**−31 200**	197 500	−48 100	−21 700	**127 700**	**96 500**	9 %	4,1
Slowakei[2]	−2 200	−11 800	**−14 000**	297 900	−33 700	−40 500	**223 700**	**209 700**	31 %	16,0
Slowenien[2]	0	−28 600	**−28 600**	193 300	−25 600	−42 700	**125 000**	**96 400**	17 %	4,4
Spanien	−2 400	−9 700	**−12 100**	193 100	−37 000	−12 300	**143 800**	**131 700**	15 %	11,9
Schweden[1]	0	−26 000	**−26 000**	368 100	−68 400	−25 800	**273 900**	**247 900**	29 %	10,5
Schweiz	− 500	−21 400	**−21 900**	553 100	−68 800	−34 400	**449 900**	**428 000**	54 %	20,5
Türkei[2,4]	−3 400	−9 600	**−13 000**	107 300	−19 200	−16 100	**72 000**	**59 000**	10 %	5,5
Ver. Königreich	−4 200	−17 400	**−21 600**	359 200	−58 300	−37 200	**263 700**	**242 100**	21 %	12,2
Vereinigte Staaten	−4 200	−22 200	**−26 400**	411 100	−84 300	−31 500	**295 300**	**268 900**	27 %	11,2
OECD-Durchschnitt	**−2 700**	**−20 500**	**−23 200**	**292 300**	**−54 600**	**−28 400**	**209 300**	**186 100**	**25 %**	**9,0**
EU23-Durchschnitt	**−2 300**	**−19 900**	**−22 200**	**286 100**	**−56 100**	**−32 900**	**197 100**	**174 900**	**26 %**	**8,9**

Anmerkung: Die Zahlen basieren auf dem Unterschied zwischen Männern, die einen Abschluss im Sekundarbereich II erworben haben, und Männern mit einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II. 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 2016. 2. Die Wahrscheinlichkeit, dass Bildungsteilnehmer über Einkommen verfügen, bezieht sich auf die Beschäftigungsquote aus dem Fragebogen LSO TRANS anstatt auf den Anteil Personen mit Einkommen aus dem Fragebogen LSO Earnings. 3. Referenzjahr 2015. 4. Es stehen nur Daten zu Nettoeinkommen zur Verfügung, daher werden diese Werte so verwendet, als wären sie Bruttoeinkommen.

Quelle: OECD (2020). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888934162565

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

A 5

Tabelle A5.2

Private Kosten und privater Nutzen für eine Frau, die einen Abschluss im Sekundarbereich II erwirbt (2017)

Im Vergleich zu einer Frau mit einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für das BIP. Zukünftige Kosten und zukünftiger Nutzen sind mit 2 % abgezinst.

	Direkte Kosten	Entgangenes Einkommen	Gesamtkosten	Einzelne Komponenten Einkommensvorteil (unter Berücksichtigung des Effekts der Beschäftigung)			Gesamtnutzen	Finanzieller Nettoertrag	Ertragsrate	Nutzen-Kosten-Verhältnis
				Bruttoeinkommensvorteile	Effekt Einkommensteuer	Effekt Sozialversicherungsbeiträge				
	(1)	(2)	(3) = (1) + (2)	(4)	(5)	(6)	(7) = (4) + (5) + (6)	(8) = (7) + (3)	(9)	(10) = (7) : (3)
OECD-Länder										
Australien[1]	−4 300	−12 800	**−17 100**	225 100	−34 100	0	**191 000**	**173 900**	43 %	11,2
Österreich	0	−9 700	**−9 700**	284 500	−21 100	−51 900	**211 500**	**201 800**	40 %	21,8
Belgien[2]	−1 400	−21 200	**−22 600**	290 200	−54 300	−40 200	**195 700**	**173 100**	18 %	8,7
Kanada	−1 400	−15 300	**−16 700**	214 200	−28 200	−15 200	**170 800**	**154 100**	22 %	10,2
Chile	−2 700	−6 800	**−9 500**	79 600	0	−5 600	**74 000**	**64 500**	17 %	7,8
Kolumbien	m	m	**m**	m	m	m	**m**	**m**	m	m
Costa Rica	m	m	**m**	m	m	m	**m**	**m**	m	m
Tschechien[2,3]	−2 500	−12 700	**−15 200**	208 200	−25 700	−22 900	**159 600**	**144 400**	24 %	10,5
Dänemark	0	−4 100	**−4 100**	405 100	−143 100	0	**262 000**	**257 900**	71 %	63,9
Estland	0	−15 600	**−15 600**	122 400	−19 900	−2 000	**100 500**	**84 900**	23 %	6,4
Finnland[2]	0	−6 600	**−6 600**	269 000	−33 000	−25 100	**210 900**	**204 300**	63 %	32,0
Frankreich[1,2]	−2 900	−5 500	**−8 400**	228 400	−20 000	−32 700	**175 700**	**167 300**	34 %	20,9
Deutschland	−6 600	−1 700	**−8 300**	319 600	−38 800	−66 600	**214 200**	**205 900**	49 %	25,8
Griechenland[2]	m	m	**m**	m	m	m	**m**	**m**	m	m
Ungarn[2]	−5 500	−11 900	**−17 400**	143 000	−21 500	−26 500	**95 000**	**77 600**	14 %	5,5
Island	m	m	**m**	m	m	m	**m**	**m**	m	m
Irland[2]	0	−6 300	**−6 300**	240 500	−20 200	−9 200	**211 100**	**204 800**	80 %	33,5
Israel[2]	−4 500	−6 400	**−10 900**	256 700	−12 100	−14 200	**230 400**	**219 500**	38 %	21,1
Italien[1]	−6 400	−6 600	**−13 000**	237 800	−39 700	−22 600	**175 500**	**162 500**	19 %	13,5
Japan	m	m	**m**	m	m	m	**m**	**m**	m	m
Republik Korea	−8 100	−10 200	**−18 300**	84 800	−1 100	−7 100	**76 600**	**58 300**	17 %	4,2
Lettland[4]	−1 700	−4 100	**−5 800**	84 700	−13 500	−8 900	**62 300**	**56 500**	36 %	10,7
Litauen	m	m	**m**	m	m	m	**m**	**m**	m	m
Luxemburg[1,2,4]	−1 600	−33 500	**−35 100**	98 500	−9 200	−12 500	**76 800**	**41 700**	7 %	2,2
Mexiko	m	m	**m**	m	m	m	**m**	**m**	m	m
Niederlande	m	m	**m**	m	m	m	**m**	**m**	m	m
Neuseeland	−6 300	−14 900	**−21 200**	164 900	−25 300	0	**139 600**	**118 400**	21 %	6,6
Norwegen	0	−16 400	**−16 400**	315 400	−57 500	−25 900	**232 000**	**215 600**	29 %	14,1
Polen[1,2]	−3 600	−12 900	**−16 500**	187 000	−13 100	−33 300	**140 600**	**124 100**	21 %	8,5
Portugal[2]	−4 500	−22 200	**−26 700**	152 900	−26 100	−16 800	**110 000**	**83 300**	10 %	4,1
Slowakei[2]	−2 200	−5 700	**−7 900**	170 800	−14 900	−24 400	**131 500**	**123 600**	29 %	16,6
Slowenien[2]	0	−26 400	**−26 400**	216 100	−25 400	−47 800	**142 900**	**116 500**	16 %	5,4
Spanien	−2 400	−6 400	**−8 800**	141 000	−14 700	−9 000	**117 300**	**108 500**	16 %	13,3
Schweden[1]	0	−6 700	**−6 700**	307 100	−49 700	−21 500	**235 900**	**229 200**	67 %	35,2
Schweiz	− 500	−16 100	**−16 600**	406 800	−33 000	−25 300	**348 500**	**331 900**	56 %	21,0
Türkei[2,4]	−3 400	−2 600	**−6 000**	52 200	−4 800	−7 800	**39 600**	**33 600**	17 %	6,6
Ver. Königreich	−4 200	−15 500	**−19 700**	212 700	−23 400	−16 400	**172 900**	**153 200**	19 %	8,8
Vereinigte Staaten	−4 200	−9 100	**−13 300**	308 000	−50 900	−23 600	**233 500**	**220 200**	36 %	17,6
OECD-Durchschnitt	**−2 700**	**−11 500**	**−14 200**	**214 200**	**−29 100**	**−20 500**	**164 600**	**150 400**	**32 %**	**11,6**
EU23-Durchschnitt	**−2 300**	**−11 800**	**−14 100**	**216 000**	**−31 400**	**−24 500**	**160 100**	**146 000**	**33 %**	**11,4**

Anmerkung: Die Zahlen basieren auf dem Unterschied zwischen Frauen, die einen Abschluss im Sekundarbereich II erworben haben, und Frauen mit einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II. 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 2016. 2. Die Wahrscheinlichkeit, dass Bildungsteilnehmer über Einkommen verfügen, bezieht sich auf die Beschäftigungsquote aus dem Fragebogen LSO TRANS anstatt auf den Anteil Personen mit Einkommen aus dem Fragebogen LSO Earnings. 3. Referenzjahr 2015. 4. Es stehen nur Daten zu Nettoeinkommen zur Verfügung, daher werden diese Werte so verwendet, als wären sie Bruttoeinkommen.

Quelle: OECD (2020). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888934162584

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

Tabelle A5.3

Staatliche Kosten und staatlicher Nutzen bei einem Mann, der einen Abschluss im Sekundarbereich II erwirbt (2017)

Im Vergleich zu einem Mann mit einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II, 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 Beschäftigung)		Gesamtnutzen	Finanzieller Nettoertrag	Ertragsrate	Nutzen-Kosten-Verhältnis
				Effekt Einkommensteuer	Effekt Sozialversicherungsbeiträge				
	(1)	(2)	(3) = (1) + (2)	(4)	(5)	(6) = (4) + (5)	(7) = (6) + (3)	(8)	(9) = (6) : (3)
OECD-Länder									
Australien[1]	−16 100	−2 600	**−18 700**	90 900	0	**90 900**	**72 200**	13 %	4,9
Österreich	−63 700	−2 500	**−66 200**	78 800	88 100	**166 900**	**100 700**	7 %	2,5
Belgien[2]	−56 400	−12 000	**−68 400**	93 800	55 400	**149 200**	**80 800**	6 %	2,2
Kanada	−36 400	−7 000	**−43 400**	49 000	20 300	**69 300**	**25 900**	4 %	1,6
Chile	−16 100	−1 400	**−17 500**	0	9 300	**9 300**	**−8 200**	0 %	0,5
Kolumbien	m	m	**m**	m	m	**m**	**m**	m	m
Costa Rica	m	m	**m**	m	m	**m**	**m**	m	m
Tschechien[2,3]	−29 200	−9 300	**−38 500**	44 400	34 500	**78 900**	**40 400**	6 %	2,0
Dänemark	−51 800	−6 100	**−57 900**	163 400	0	**163 400**	**105 500**	8 %	2,8
Estland	−20 600	−6 200	**−26 800**	35 300	3 200	**38 500**	**11 700**	4 %	1,4
Finnland[2]	−25 000	−2 100	**−27 100**	52 000	25 200	**77 200**	**50 100**	9 %	2,8
Frankreich[1,2]	−38 300	−2 300	**−40 600**	39 300	34 600	**73 900**	**33 300**	5 %	1,8
Deutschland	−39 700	−2 400	**−42 100**	67 100	76 700	**143 800**	**101 700**	9 %	3,4
Griechenland[2]	m	m	**m**	m	m	**m**	**m**	m	m
Ungarn[2]	−27 800	−10 500	**−38 300**	28 200	34 800	**63 000**	**24 700**	5 %	1,6
Island	m	m	**m**	m	m	**m**	**m**	m	m
Irland[2]	−30 000	0	**−30 000**	90 800	16 700	**107 500**	**77 500**	9 %	3,6
Israel[2]	−21 800	−1 200	**−23 000**	32 300	24 500	**56 800**	**33 800**	6 %	2,5
Italien[1]	−35 300	−1 700	**−37 000**	92 300	29 900	**122 200**	**85 200**	7 %	3,3
Japan	m	m	**m**	m	m	**m**	**m**	m	m
Republik Korea	−32 600	−1 700	**−34 300**	11 800	21 100	**32 900**	**−1 400**	2 %	1,0
Lettland[4]	−21 100	−3 800	**−24 900**	20 900	11 700	**32 600**	**7 700**	4 %	1,3
Litauen	m	m	**m**	m	m	**m**	**m**	m	m
Luxemburg[1,2,4]	−80 200	−6 500	**−86 700**	25 200	20 000	**45 200**	**−41 500**	−1 %	0,5
Mexiko	m	m	**m**	m	m	**m**	**m**	m	m
Niederlande	m	m	**m**	m	m	**m**	**m**	m	m
Neuseeland	−27 600	−5 100	**−32 700**	59 400	0	**59 400**	**26 700**	5 %	1,8
Norwegen	−52 100	−5 000	**−57 100**	98 700	36 900	**135 600**	**78 500**	7 %	2,4
Polen[1,2]	−25 100	−11 300	**−36 400**	19 900	47 000	**66 900**	**30 500**	6 %	1,8
Portugal[2]	−26 300	−6 400	**−32 700**	48 100	21 700	**69 800**	**37 100**	5 %	2,1
Slowakei[2]	−28 100	−2 500	**−30 600**	33 700	40 500	**74 200**	**43 600**	7 %	2,4
Slowenien[2]	−31 600	−13 200	**−44 800**	25 600	42 700	**68 300**	**23 500**	5 %	1,5
Spanien	−19 300	− 700	**−20 000**	37 000	12 300	**49 300**	**29 300**	6 %	2,5
Schweden[1]	−38 700	−5 400	**−44 100**	68 400	25 800	**94 200**	**50 100**	6 %	2,1
Schweiz	−45 200	−3 600	**−48 800**	68 800	34 400	**103 200**	**54 400**	6 %	2,1
Türkei[2,4]	−11 900	−1 800	**−13 700**	19 200	16 100	**35 300**	**21 600**	6 %	2,6
Ver. Königreich	−22 800	−1 000	**−23 800**	58 300	37 200	**95 500**	**71 700**	9 %	4,0
Vereinigte Staaten	−39 700	−5 400	**−45 100**	84 300	31 500	**115 800**	**70 700**	7 %	2,6
OECD-Durchschnitt	**−33 700**	**−4 700**	**−38 400**	**54 600**	**28 400**	**83 000**	**44 600**	**6 %**	**2,2**
EU23-Durchschnitt	**−35 600**	**−5 300**	**−40 900**	**56 100**	**32 900**	**89 000**	**48 100**	**6 %**	**2,2**

Anmerkung: Die Zahlen basieren auf dem Unterschied zwischen Männern, die einen Abschluss im Sekundarbereich II erworben haben, und Männern mit einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II. 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 2016. 2. Die Wahrscheinlichkeit, dass Bildungsteilnehmer über Einkommen verfügen, bezieht sich auf die Beschäftigungsquote aus dem Fragebogen LSO TRANS anstatt auf den Anteil Personen mit Einkommen aus dem Fragebogen LSO Earnings. 3. Referenzjahr 2015. 4. Es stehen nur Daten zu Nettoeinkommen zur Verfügung, daher werden diese Werte so verwendet, als wären sie Bruttoeinkommen.

Quelle: OECD (2020). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888934162603

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

A 5

Tabelle A5.4

Staatliche Kosten und staatlicher Nutzen bei einer Frau, die einen Abschluss im Sekundarbereich II erwirbt (2017)

Im Vergleich zu einer Frau mit einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II, 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 Beschäftigung)		Gesamtnutzen	Finanzieller Nettoertrag	Ertragsrate	Nutzen-Kosten-Verhältnis
				Effekt Einkommensteuer	Effekt Sozialversicherungsbeiträge				
	(1)	(2)	(3) = (1) + (2)	(4)	(5)	(6) = (4) + (5)	(7) = (6) + (3)	(8)	(9) = (6) : (3)
OECD-Länder									
Australien[1]	−16 100	−1 400	**−17 500**	34 100	0	**34 100**	**16 600**	6 %	1,9
Österreich	−63 700	−3 100	**−66 800**	21 100	51 900	**73 000**	**6 200**	2 %	1,1
Belgien[2]	−56 400	−2 900	**−59 300**	54 300	40 200	**94 500**	**35 200**	4 %	1,6
Kanada	−36 400	−2 000	**−38 400**	28 200	15 200	**43 400**	**5 000**	3 %	1,1
Chile	−16 100	− 500	**−16 600**	0	5 600	**5 600**	**−11 000**	−2 %	0,3
Kolumbien	m	m	**m**	m	m	**m**	**m**	m	m
Costa Rica	m	m	**m**	m	m	**m**	**m**	m	m
Tschechien[2,3]	−29 200	−3 200	**−32 400**	25 700	22 900	**48 600**	**16 200**	4 %	1,5
Dänemark	−51 800	−2 000	**−53 800**	143 100	0	**143 100**	**89 300**	7 %	2,7
Estland	−20 600	−2 900	**−23 500**	19 900	2 000	**21 900**	**−1 600**	2 %	0,9
Finnland[2]	−25 000	− 800	**−25 800**	33 000	25 100	**58 100**	**32 300**	7 %	2,3
Frankreich[1,2]	−38 300	−1 600	**−39 900**	20 000	32 700	**52 700**	**12 800**	3 %	1,3
Deutschland	−39 700	−1 200	**−40 900**	38 800	66 600	**105 400**	**64 500**	7 %	2,6
Griechenland[2]	m	m	**m**	m	m	**m**	**m**	m	m
Ungarn[2]	−27 800	−6 000	**−33 800**	21 500	26 500	**48 000**	**14 200**	4 %	1,4
Island	m	m	**m**	m	m	**m**	**m**	m	m
Irland[2]	−30 000	− 100	**−30 100**	20 200	9 200	**29 400**	**− 700**	2 %	1,0
Israel[2]	−21 800	− 200	**−22 000**	12 100	14 200	**26 300**	**4 300**	3 %	1,2
Italien[1]	−35 300	− 700	**−36 000**	39 700	22 600	**62 300**	**26 300**	4 %	1,7
Japan	m	m	**m**	m	m	**m**	**m**	m	m
Republik Korea	−32 600	− 900	**−33 500**	1 100	7 100	**8 200**	**−25 300**	−4 %	0,2
Lettland[4]	−21 100	−1 200	**−22 300**	13 500	8 900	**22 400**	**100**	2 %	1,0
Litauen	m	m	**m**	m	m	**m**	**m**	m	m
Luxemburg[1,2,4]	−80 200	−5 700	**−85 900**	9 200	12 500	**21 700**	**−64 200**	−3 %	0,3
Mexiko	m	m	**m**	m	m	**m**	**m**	m	m
Niederlande	m	m	**m**	m	m	**m**	**m**	m	m
Neuseeland	−27 600	−2 000	**−29 600**	25 300	0	**25 300**	**−4 300**	1 %	0,9
Norwegen	−52 100	−3 600	**−55 700**	57 500	25 900	**83 400**	**27 700**	4 %	1,5
Polen[1,2]	−25 100	−4 100	**−29 200**	13 100	33 300	**46 400**	**17 200**	4 %	1,6
Portugal[2]	−26 300	−2 700	**−29 000**	26 100	16 800	**42 900**	**13 900**	3 %	1,5
Slowakei[2]	−28 100	−1 100	**−29 200**	14 900	24 400	**39 300**	**10 100**	3 %	1,3
Slowenien[2]	−31 600	−11 900	**−43 500**	25 400	47 800	**73 200**	**29 700**	5 %	1,7
Spanien	−19 300	− 400	**−19 700**	14 700	9 000	**23 700**	**4 000**	3 %	1,2
Schweden[1]	−38 700	− 600	**−39 300**	49 700	21 500	**71 200**	**31 900**	5 %	1,8
Schweiz	−45 200	−1 900	**−47 100**	33 000	25 300	**58 300**	**11 200**	3 %	1,2
Türkei[2,4]	−11 900	− 500	**−12 400**	4 800	7 800	**12 600**	**200**	2 %	1,0
Ver. Königreich	−22 800	− 300	**−23 100**	23 400	16 400	**39 800**	**16 700**	4 %	1,7
Vereinigte Staaten	−39 700	−1 600	**−41 300**	50 900	23 600	**74 500**	**33 200**	5 %	1,8
OECD-Durchschnitt	**−33 700**	**−2 200**	**−35 900**	**29 100**	**20 500**	**49 600**	**13 700**	**3 %**	**1,4**
EU23-Durchschnitt	**−35 600**	**−2 600**	**−38 200**	**31 400**	**24 500**	**55 900**	**17 700**	**4 %**	**1,5**

Anmerkung: Die Zahlen basieren auf dem Unterschied zwischen Frauen, die einen Abschluss im Sekundarbereich II erworben haben, und Frauen mit einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II. 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 2016. 2. Die Wahrscheinlichkeit, dass Bildungsteilnehmer über Einkommen verfügen, bezieht sich auf die Beschäftigungsquote aus dem Fragebogen LSO TRANS anstatt auf den Anteil Personen mit Einkommen aus dem Fragebogen LSO Earnings. 3. Referenzjahr 2015. 4. Es stehen nur Daten zu Nettoeinkommen zur Verfügung, daher werden diese Werte so verwendet, als wären sie Bruttoeinkommen.

Quelle: OECD (2020). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888934162622

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

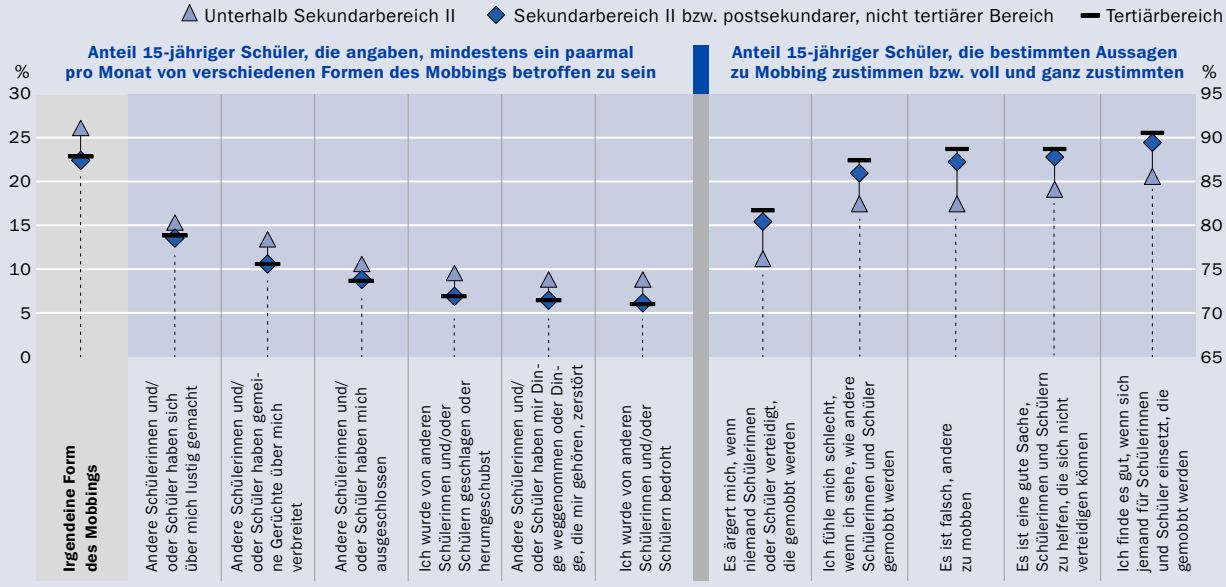
Indikator A6
Was sind die gesamtgesellschaftlichen Auswirkungen von Bildung?

- Nach ihren eigenen Angaben werden mehr Kinder aus Familien mit einem niedrigeren Bildungsstand gemobbt. Die Angabe, dass sie mindestens von einer Form des Mobbings betroffen sind, machen im Durchschnitt der OECD-Länder 26 % der 15-jährigen Schüler, deren Eltern keinen Abschluss im Sekundarbereich II erworben haben, im Vergleich zu 22 % der Schüler, von denen mindestens ein Elternteil einen Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich erworben hat, und 23 % der Schüler, von denen mindestens ein Elternteil einen Abschluss im Tertiärbereich erworben hat.
- Verbales Mobbing ist tendenziell weiter verbreitet als physische Formen des Mobbings. So geben beispielsweise in den OECD-Ländern 15 % der 15-jährigen Schüler, deren Eltern keinen Abschluss im Sekundarbereich II erworben haben, an, dass sich andere mindestens ein paarmal im Monat über sie lustig machen, im Vergleich zu 10 %, die angeben, dass sie geschlagen oder herumgeschubst werden.
- Schüler, deren Eltern einen höheren Bildungsstand erworben haben, stimmen ferner mit größerer Wahrscheinlichkeit Aussagen zur Prävention von Mobbing zu. Diese Tendenz ist ausgeprägter als bei der persönlichen Erfahrung, gemobbt zu werden; im Durchschnitt der OECD-Länder sind die Unterschiede zwischen den 3 aggregierten Bildungsständen der Eltern statistisch signifikant.

Abbildung A6.1

Persönliche Erfahrung, gemobbt zu werden, und Einstellungen zu Mobbing, nach Bildungsstand der Eltern (2018)

Internationale Schulleistungsstudie PISA, OECD-Durchschnitt



Anmerkung: Alle Unterschiede sind statistisch signifikant, außer denen zwischen Bildungsstand Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich und Bildungsstand Tertiärbereich für alle Items zu der persönlichen Erfahrung, gemobbt zu werden (linker Teil). Linker Teil: Anordnung der Items in absteigender Reihenfolge des Anteils 15-jähriger Schüler (in %), deren Eltern nicht über einen Abschluss im Sekundarbereich II verfügen. Rechter Teil: Anordnung der Items in aufsteigender Reihenfolge des Anteils 15-jähriger Schüler, deren Eltern nicht über einen Abschluss im Sekundarbereich II verfügen.

Quelle: OECD (2020), Tabellen A6.1 und A6.2. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888934162831

A 6

Kontext

Persönliche Sicherheit ist ein zentraler Aspekt des Wohlergehens und ein wichtiger Indikator für gute rechtliche Rahmenbedingungen in einer Gesellschaft (OECD, 2011[1]; OECD, 2017[2]). Das Gefühl von Unsicherheit hat verschiedenste negative Auswirkungen und schränkt Menschen tendenziell in ihrem täglichen Handeln ein. Ein sicheres, förderndes Lernumfeld beispielsweise minimiert die Fehlzeiten und maximiert die Effektivität der für das Lernen zur Verfügung stehenden Zeit. Schüler, die sich in der Schule sicher fühlen, erzielen tendenziell bessere Bildungsergebnisse. Im Gegensatz dazu kann ein von Respektlosigkeit, Mobbing, Schikanen oder Gewalt geprägtes Umfeld das Lernen massiv erschweren. Mobbing in der Schule kann sich für lange Zeit negativ auf das psychische Wohlergehen der Schüler auswirken und erhöht die Wahrscheinlichkeit, die Schulausbildung vorzeitig abzubrechen (Burns and Gottschalk, 2019[3]; OECD, 2017[4]). Schüler an Schulen ohne schützende Regeln, Strukturen und Beziehungen erleben mit größerer Wahrscheinlichkeit Gewalt und Schikane, was oft mit reduzierten Lernerfolgen in Zusammenhang gebracht wird (Astor, Guerra and Van Acker, 2010[5]).

Die Förderung des sozialen Zusammenhalts, der sich häufig im Grad des bürgerschaftlichen und sozialen Engagements widerspiegelt, ist ein weiterer politischer Schwerpunkt in den OECD-Ländern. Bürgerschaftliches Engagement trägt zur Aufrechterhaltung und Verbesserung unseres Gemeinwesens bei. Wer das Gefühl hat, einen Einfluss darauf zu haben, wie sein Land regiert wird, und die politischen Herausforderungen im Land kennt, ist mit höherer Wahrscheinlichkeit politisch engagiert (OECD, 2013[6]). Bildung kann für die Gewährleistung des sozialen Zusammenhalts von großer Bedeutung sein, da sie die sozialen und emotionalen Kompetenzen fördert, die dazu beitragen können, bürgerschaftliches Engagement zu stärken.

Weitere wichtige Ergebnisse

- Die Daten zu den einzelnen Ländern lassen erkennen, dass Mobbing nicht überall gleich häufig vorkommt. In den 4 Metropolen/Provinzen, die in China an PISA teilgenommen haben (Beijing, Shanghai, Jiangsu und Zhejiang, nachfolgend als China bezeichnet), Japan und der Republik Korea gaben unabhängig vom Bildungsstand der Eltern höchstens 7 % der 15-jährigen Schüler an, dass andere Schüler mindestens ein paarmal im Monat gemeine Gerüchte über sie verbreitet hätten. Dagegen gaben in Lettland, der Slowakei, Tschechien und Ungarn mindestens 19 % der Schüler, deren Eltern keinen Abschluss im Sekundarbereich II erworben haben, an, dass sie von dieser Art Mobbing betroffen sind.
- Im Durchschnitt der OECD-Länder geben Schüler, die glauben, dass sie die Schule vor dem Erwerb eines Abschlusses im Sekundarbereich II verlassen werden, mit doppelt so hoher Wahrscheinlichkeit an, dass andere Schüler gemeine Gerüchte über sie verbreiten, wie Schüler, die glauben, einen Abschluss im Tertiärbereich zu erreichen (20 gegenüber 10 %).
- Die Daten der Europäischen Sozialstudie (European Social Survey – ESS) und des International Social Survey Programme (ISSP) zeigen, dass politische Wirksamkeit und politisches Interesse mit zunehmendem Bildungsstand steigen. Im Durchschnitt der OECD-Länder, die an ESS teilgenommen haben, denken 26 % der 25- bis 64-Jährigen ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II, dass das politische System ihres Landes

Menschen wie ihnen ein bisschen Mitsprachemöglichkeit gibt bei dem, was die Regierung tut. Dieser Anteil steigt auf 35 % bei Absolventen des Sekundarbereichs II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereichs und auf 52 % bei Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich.

- Im Durchschnitt der OECD-Länder, die an ESS teilnahmen, geben 57 % der Erwachsenen mit einer Ausbildung im Tertiärbereich an, dass sie ziemlich bzw. sehr an Politik interessiert sind. Dieser Anteil sinkt auf 40 % bei Erwachsenen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich und auf 30 % bei denjenigen ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II.

Hinweis

Die in diesem Indikator dargestellten Unterschiede nach Bildungsstand berücksichtigen weder den sozioökonomischen Status noch andere intervenierende Faktoren. Daher sollte der Gradient des Bildungsstands mit Vorsicht interpretiert werden.

Analyse und Interpretationen

Mobbing und Bildungsstand

Die Gesellschaften sind zunehmend besorgt über das Ausmaß und die Folgen von Mobbing (Nansel et al., 2004[7]; Rigby, 2007[8]; National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine, 2016[9]). Die möglichen Auswirkungen von Mobbing auf das psychische Wohlergehen und die Schulabbruchquoten sind gut dokumentiert. Dagegen ist weniger darüber bekannt, wie Menschen zu Mobbern oder Mobbingopfern werden. Traditionell findet Mobbing in der Schule statt, was impliziert, dass gemobbte Schüler der schlechten Behandlung entkommen können, sobald sie das Schulgelände verlassen. Bedingt durch die technologische Entwicklung reicht Mobbing heute jedoch weit über das Schultor hinaus (Burns and Gottschalk, 2019[3]). Mit Instant-Messaging-Diensten, sozialen Medien und anderen Formen der digitalen Kommunikation können Mobber ihre Opfer heute jederzeit und überall erreichen (National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine, 2016[9]). Bei den Daten von PISA (Programme for International Student Assessment) wird noch nicht zwischen Cybermobbing und traditionellem Mobbing unterschieden, aber Forschungsergebnisse zeigen, dass Mädchen als Opfer sowie als Täter tendenziell eher in diese Form des Mobbings involviert sind als Jungen (OECD, 2019[10]).

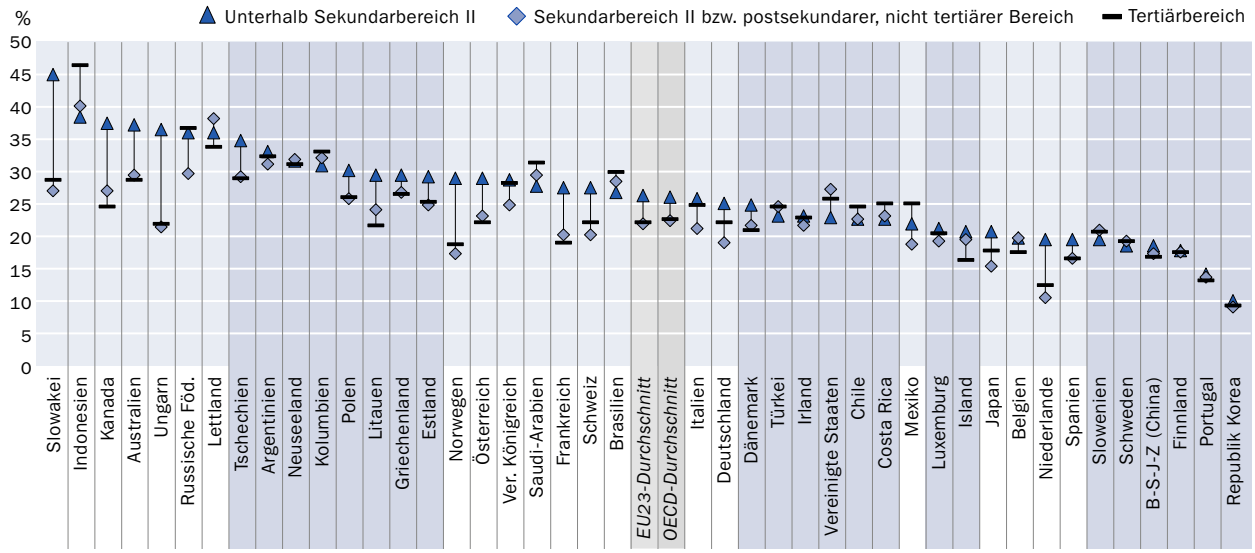
Die PISA-Daten zeigen, dass leistungsschwache Schüler, insbesondere Jungen, und Schüler, deren Eltern einen niedrigeren Bildungsstand haben (oft handelt es sich hierbei um dieselben Schüler), tendenziell eher angeben, stärker persönlich von Mobbing betroffen zu sein (OECD, 2017[4]). Tippett und Wolke (2014[11]) fanden heraus, dass ein niedrigerer sozioökonomischer Status mit einer höheren Wahrscheinlichkeit einhergeht, in Mobbing involviert zu sein, als Täter und auch als Opfer. Der Bildungsstand der Eltern ist einer der wichtigsten Prädiktoren für schulische Leistungen und den Bildungserfolg (OECD, 2016[12]; Dubow, Boxer and Huesmann, 2009[13]). Er ist auch eine gute indirekte Kenngröße für den sozioökonomischen Status. Daher lohnt sich ein genauerer Blick auf den Zusammenhang zwischen dem Bildungsstand der Eltern und der persönlichen Erfahrung,

A 6

Abbildung A6.2

Anteil 15-jähriger Schüler (in %), die angaben, mindestens ein paarmal pro Monat von irgendeiner Art Mobbing betroffen zu sein, nach Bildungsstand der Eltern (2018)

Internationale Schulleistungsstudie PISA



Anmerkung: In den blau unterlegten Bereichen sind die Unterschiede nach Bildungsstand der Eltern (unabhängig von dem jeweiligen Bildungsstand) statistisch nicht signifikant. B-S-J-Z (China) bezieht sich auf die 4 Metropolen/Provinzen, die in China an PISA teilgenommen haben: Beijing, Shanghai, Jiangsu und Zhejiang. Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils 15-jähriger Schüler, die angaben, mindestens ein paarmal pro Monat von irgendeiner Art Mobbing betroffen zu sein, und deren Eltern nicht über einen Abschluss im Sekundarbereich II verfügen.

Quelle: OECD (2020), Tabelle A6.1. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888934162850

gemobbt zu werden, um herauszufinden, ob auch ein positiver Zusammenhang zwischen einem hohen Bildungsstand und weniger Mobbingvorfällen besteht. Mit anderen Worten: Leiden Schüler, deren Eltern einen hohen Bildungsstand haben, weniger unter Mobbing als Schüler aus Familien mit niedrigerem Bildungsstand?

Persönliche Erfahrung, gemobbt zu werden, nach Bildungsstand der Eltern

Die Daten zeigen auch, dass der Anteil 15-jähriger Schüler, die angeben, von verschiedenen Formen des Mobbings betroffen zu sein, bei den Schülern am größten ist, deren Eltern keinen Abschluss im Sekundarbereich II haben. Schüler, von denen mindestens ein Elternteil mindestens einen Abschluss im Sekundarbereich II hat, geben mit niedrigerer Wahrscheinlichkeit an, schikaniert zu werden. Überraschenderweise ist der Unterschied bei der persönlichen Erfahrung, gemobbt zu werden, zwischen Schülern, deren Eltern einen Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich haben, und Schülern mit mindestens einem Elternteil, der einen Abschluss im Tertiärbereich hat, statistisch nicht signifikant. Das bedeutet, dass im Durchschnitt der OECD-Länder eine Ausbildung im Tertiärbereich in dieser Hinsicht keinen zusätzlichen Vorteil bietet gegenüber einem Abschluss im Sekundarbereich II (Abb. A6.1, linker Teil).

Hinter dem OECD-Durchschnitt verbergen sich bedeutende Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern. Abbildung A6.2 zeigt, dass in rund der Hälfte der Länder kein statistisch signifikanter Unterschied nach Bildungsstand der Eltern bei dem Prozentsatz der 15-jährigen Schüler besteht, die angeben, mindestens ein paarmal im Monat gemobbt zu werden. In Brasilien, Indonesien, Mexiko, der Russischen Föderation und Saudi-Arabien geben sogar eher Schüler aus Familien mit tertiärer Bildung an, gemobbt zu werden. Von allen OECD- und Partnerländern findet man die größten Unterschiede bei

Aufgliederung nach dem Bildungsstand der Eltern in Kanada, Norwegen, der Slowakei und Ungarn. Dort ist der Anteil der Schüler aus Familien mit tertiärem Bildungsstand, die angeben, von irgendeiner Form des Mobbings betroffen zu sein, mindestens 10 Prozentpunkte niedriger als bei Schülern, deren Eltern keinen Abschluss im Sekundarbereich II haben (Abb. A6.2).

Bei der Analyse der verschiedenen Formen, die Mobbing annehmen kann, lassen sich Regelmäßigkeiten feststellen. PISA-Daten von 2018 zeigen, dass im Durchschnitt der OECD-Länder Schüler eher angaben, verbale Formen des Mobbings zu erleben als physische. So gaben beispielsweise 15 % der 15-jährigen Schüler, deren Eltern keine Ausbildung im Sekundarbereich II abgeschlossen haben, an, dass sich mindestens ein paarmal pro Monat andere Schüler über sie lustig gemacht haben. Dieser Anteil sinkt bei der Frage, ob sie geschlagen oder herumgeschubst worden seien, auf 10 %. Fasst man die Angaben zu allen Formen des Mobbings zusammen, so gaben 26 % dieser Schüler an, dass sie mindestens ein paarmal pro Monat von irgendeiner Form des Mobbings betroffen sind (Abb. A6.1, linker Teil).

Abbildung A6.1 (linker Teil) zeigt, dass die größten Unterschiede nach Bildungsstand der Eltern bei der Frage nach gemeinen Gerüchten bestehen. Die Daten der einzelnen Länder zeigen, dass sich die Wahrscheinlichkeit, von dieser Form des Mobbings betroffen zu sein, in einigen asiatischen Ländern auf ähnlichem Niveau bewegt. In China, Japan und der Republik Korea gaben unabhängig vom Bildungsstand der Eltern höchstens 7 % der 15-jährigen Schüler an, dass andere Schüler mindestens ein paarmal pro Monat gemeine Gerüchte über sie verbreiten. Das legt nahe, dass diese Form des Mobbings in diesen asiatischen Ländern nicht verbreitet ist. Dagegen gaben in einigen baltischen und osteuropäischen Ländern wie Lettland, der Slowakei, Tschechien und Ungarn mindestens 19 % der Schüler, deren Eltern keine Ausbildung im Sekundarbereich II abgeschlossen haben, an, unter der Verbreitung gemeiner Gerüchte über sie zu leiden. Das legt nahe, dass in diesen Ländern Schüler aus Familien mit einem niedrigeren Bildungsstand mit größerer Wahrscheinlichkeit angeben, dass andere Schüler gemeine Gerüchte über sie verbreiten (Abb. A6.1 und Tab. A6.1).

Persönliche Erfahrung, gemobbt zu werden, nach erwartetem Bildungsabschluss

Untersucht man die persönliche Erfahrung, gemobbt zu werden, unter dem Gesichtspunkt des von den Schülern selbst erwarteten Bildungsabschlusses anstelle des Bildungsstands der Eltern, so findet man in einer größeren Zahl der Länder statistisch signifikante Unterschiede. Das legt nahe, dass nicht nur Kinder aus Familien mit einem niedrigeren Bildungsstand stärker von Mobbing betroffen sind, sondern auch, dass ein Zusammenhang besteht mit niedrigeren Zielvorstellungen 15-Jähriger in Bezug auf ihren Bildungsabschluss (Tab. A6.1 sowie Tab. A6.4 im Internet).

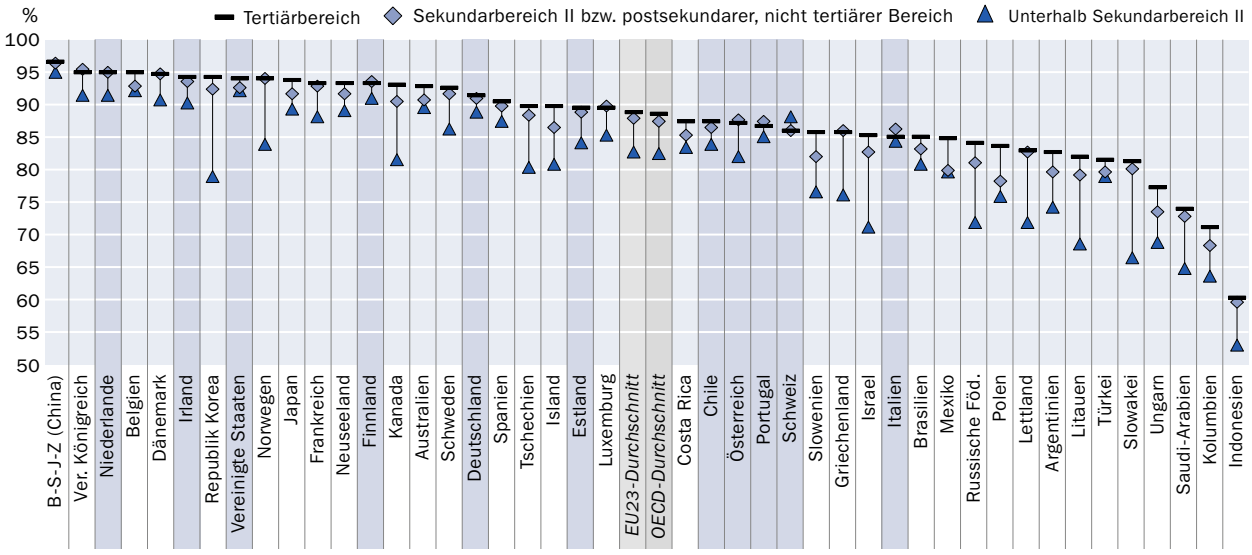
Im Durchschnitt der OECD-Länder glauben nur 3 % der 15-jährigen Schüler nicht, einen Abschluss im Sekundarbereich II zu erreichen, aber gegenüber Schülern, die glauben, einen Abschluss im Tertiärbereich zu erreichen, gibt diese Gruppe mit doppelt so hoher Wahrscheinlichkeit an, dass andere Schüler gemeine Gerüchte über sie verbreiten (20 gegenüber 10 %). In Griechenland, Norwegen und Ungarn ist die Wahrscheinlichkeit, auf diese Art gemobbt zu werden, bei dieser Gruppe mehr als dreimal so hoch. Dagegen gaben in China, Japan, der Republik Korea und den Niederlanden unabhängig vom erwarteten Bildungsstand weniger als 10 % der Schüler an, dass sie zur Zielscheibe der Verbreitung gemeiner Gerüchte geworden sind (Tab. A6.4 im Internet).

A 6

Abbildung A6.3

Anteil 15-jähriger Schüler, die glauben, dass es falsch ist, andere zu mobben, nach Bildungsstand der Eltern (2018)

Internationale Schulleistungsstudie PISA



Anmerkung: In den blau unterlegten Bereichen sind die Unterschiede nach Bildungsstand der Eltern (unabhängig von dem jeweiligen Bildungsstand) statistisch nicht signifikant. B-S-J-Z (China) bezieht sich auf die 4 Metropolen/Provinzen, die in China an PISA teilgenommen haben: Beijing, Shanghai, Jiangsu und Zhejiang. Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils 15-jähriger Schüler, die der Aussage zustimmten bzw. voll und ganz zustimmten, dass es falsch ist, andere zu mobben, und deren Eltern über einen Abschluss im Tertiärbereich verfügen.

Quelle: OECD (2020), Tabelle A6.2. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888934162869

Einstellung zu Mobbing nach Bildungsstand der Eltern

Der Kontextfragebogen von PISA 2018 umfasst 5 neue Fragen zur Einstellung zu Mobbing (Abb. A6.1, rechter Teil). Diese 5 Fragen ermöglichen es, die Einstellung 15-Jähriger zu Mobbing zu erfassen und ihre Meinung zu Maßnahmen zum Schutz von Mobbingbetroffenen oder zur Prävention von Mobbing abzufragen. Im Durchschnitt der OECD-Länder besteht ein positiver Zusammenhang zwischen einem höheren Bildungsstand der Eltern und der Wahrscheinlichkeit, dass Schüler Aussagen zur Prävention von Mobbing zustimmen bzw. voll und ganz zustimmen. Dies gilt für alle 5 Fragen zur Einstellung zu Mobbing, und die Unterschiede nach Bildungsstand der Eltern (Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II, Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich und Abschluss im Tertiärbereich) sind zwischen jeder Gruppe statistisch relevant. Der größte Unterschied lässt sich feststellen bei der Frage danach, ob die Schüler der Aussage zustimmen, dass es falsch ist, andere zu mobben. Im Durchschnitt stimmten 82 % der 15-jährigen Schüler, deren Eltern einen Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II hatten, dieser Aussage zu bzw. voll und ganz zu. Dieser Anteil steigt auf 89 % bei Schülern mit mindestens einem Elternteil mit einem Abschluss im Tertiärbereich. Neben anderen Faktoren könnte es sein, dass Schüler aus Familien mit einem höheren Bildungsstand eher das sozial Erwünschte angeben. Das könnte teilweise erklären, warum die Unterschiede in der Einstellung zu Mobbing nach Bildungsstand der Eltern größer sind als die Unterschiede bei der persönlichen Erfahrung, gemobbt zu werden (Abb. A6.1, rechter Teil).

Auf Länderebene besteht ein ähnlicher Zusammenhang zwischen der Einstellung 15-jähriger Schüler zu dieser spezifischen Frage zu Mobbing und dem Bildungsstand der Eltern. Abbildung A6.3 zeigt, dass in 3 von 4 Ländern der Unterschied im Anteil 15-jähriger Schüler, die der Aussage zustimmen bzw. voll und ganz zustimmen, dass es falsch ist, andere zu mobben, nach Bildungsstand der Eltern statistisch signifikant ist (Abb. A6.3).

Kasten A6.1.

Cybermobbing während der Kontaktbeschränkungen in der Corona-pandemie (COVID-19)

Während der Kontaktbeschränkungen in der Coronapandemie stieg die Internetnutzung in einigen Teilen der Welt um 50 % (World Economic Forum, 2020[15]). Kinder und Schüler verlagern ihre Lern-, Spiel- und sozialen Aktivitäten massiv ins Internet. Laut der neuesten PISA-Studie verfügen im Durchschnitt 9 von 10 Schülern zu Hause über einen Computer mit Internetanschluss für ihre Hausaufgaben. Es gibt zwar ein sehr gutes Lernangebot online, aber die virtuelle Welt birgt für Kinder und Teenager auch Gefahren wie Cybermobbing, sexuellen Missbrauch und schädliche Inhalte (UNICEF, 2020[16]). Das trifft insbesondere zu, wenn keine Sicherheitsmaßnahmen für den Onlineunterricht getroffen werden. Laut der neuesten PISA-Studie verfügen nur 35 % der Schulen über eine effektive Plattform zur Unterstützung des Onlineunterrichts. Die Länder beobachten auch, dass Hackerangriffe und Missbrauch im Netz zunehmen, je mehr Zeit online verbracht wird. So verzeichnete beispielsweise das KI-basierte Start-up Light seit Dezember 2019 bei Hassreden unter Kindern und Teenagern in Onlinechats einen Anstieg um 70 % (Light, 2020[17]).

Die OECD-Studie *How's Life in the Digital Age?* (OECD, 2019[10]) untersuchte die Chancen und Risiken digitaler Technologien über 11 grundlegende Dimensionen des Wohlbefindens hinweg, darunter persönliche Sicherheit sowie bürgerschaftliches Engagement und rechtliche Rahmenbedingungen. Daten aus der Zeit vor der Pandemie zeigen, dass im Durchschnitt der OECD-Länder 9 % der 15-Jährigen angaben, mindestens einmal im Leben von Cybermobbing betroffen gewesen zu sein, wobei der Anteil der Mädchen, die angeben, dass sie schikaniert werden, größer ist als der der Jungen. Aufgrund des Anstiegs an Cybermobbing während der Kontaktbeschränkungen wird in diesen Zahlen der Anteil der Kinder, die 2020 an dieser Form von Belästigung leiden, wahrscheinlich zu niedrig geschätzt.

Auch wenn das Internet den Menschen dabei helfen kann, sich aus der Einsamkeit und sozialen Ausgrenzung zu befreien, können Cybermobbing und Belästigungen im Netz negative Auswirkungen auf die sozialen Erfahrungen von Kindern haben. Daher fällt den Eltern eine wichtige Rolle dabei zu, ihren Kindern das Rüstzeug für einen sicheren Umgang mit dem Internet mitzugeben. Geeignete elterliche Kontrollmechanismen und die stete Bereitschaft zum Dialog mit ihren Kindern kann Eltern dabei helfen, ihre Kinder vor Schäden durch das Internet zu bewahren. Allerdings müssen sich Eltern auch der Risiken bewusst sein und über ausreichende digitale Fähigkeiten und Kenntnisse verfügen, um ihre Kinder anleiten zu können. Für Eltern mit einem hohen Bildungsstand ist der digitale Graben zwischen den Generationen wahrscheinlich kleiner.

Einige Länder haben politische Maßnahmen und Leitfäden zum Thema Cybermobbing entwickelt. Saskatchewan (Kanada) beispielsweise hat einen Leitfaden zur Entwicklung von Maßnahmen erstellt, anhand dessen Schulbezirksbehörden mit Schulverwaltungen und Lehrkräften zusammenarbeiten, um Schülern ein Verständnis für sicheres und angemessenes Verhalten im Internet zu vermitteln (Government of Saskatchewan, 2019[18]; OECD, 2019[19]). Frankreich entwickelte ein Programm zur Prävention von Mobbing mit dem Ziel, ein besseres Bewusstsein für das Thema zu schaffen und es in Schulen anzugehen. Für die Jahre 2018 und 2019 lag der Schwerpunkt des Programms auf Cybermobbing und Sexting (Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse, 2020[20]). Ein weiteres

Beispiel ist Chile, wo das Bildungsministerium Leitlinien für Schulen entworfen hat, wie ein sicherer Gebrauch von Mobilgeräten in der Schule geregelt und der Kontakt zu Eltern bzw. Erziehungsberechtigten gestaltet werden soll, um eine verantwortungsbewusste Nutzung zu fördern. Am 14. März 2019 organisierten Schulen Workshops und zeigten Dokumentationen, um am nationalen Tag gegen Cybermobbing das Bewusstsein für dieses Problem zu schärfen (Ministry of Education – Chile 2019[21]).

In Ländern mit geringeren Unterschieden in dieser Frage ist in der Regel auch der Anteil der Schüler groß, die der Aussage zustimmen bzw. voll und ganz zustimmen, dass es falsch ist, andere zu mobben. Zum Beispiel stimmten in Belgien, China, Dänemark, Finnland, Irland, den Niederlanden, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten unabhängig vom Bildungsstand der Eltern mindestens 90 % der Schüler der Aussage zu bzw. voll und ganz zu, dass es falsch ist, andere zu mobben. Dagegen beträgt dieser Anteil in Israel, Lettland, Litauen, der Russischen Föderation und der Slowakei höchstens 85 %, und der Unterschied nach Bildungsstand der Eltern beträgt mehr als 10 Prozentpunkte. Obwohl die Liste der Länder dies nahelegen könnte, gibt es keinen engen Zusammenhang zwischen den Unterschieden in der Einstellung nach Bildungsstand der Eltern und den Leistungen bei PISA. In Indonesien und Schweden beispielsweise sind die Unterschiede ähnlich, aber die Schüler in Schweden schneiden deutlich besser ab (OECD, 2019[14]) (Abb. A6.3).

Einstellung zu Mobbing nach erwartetem Bildungsabschluss

Im Durchschnitt der OECD-Länder stimmten 90 % der 15-jährigen Schüler, die glauben, einen Abschluss im Tertiärbereich zu erreichen, der Aussage zu bzw. voll und ganz zu, dass es falsch ist, andere zu mobben. Dieser Anteil sinkt auf 83 % bei Schülern, die glauben, einen Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich zu erreichen, und auf 73 % bei Schülern, die noch nicht einmal glauben, einen Abschluss im Sekundarbereich II zu erreichen. Wie bei der persönlichen Erfahrung, gemobbt zu werden, sind die Unterschiede in der Einstellung zur Prävention von Mobbing größer, wenn sich die Analyse auf die erwarteten Bildungsabschlüsse der Schüler statt auf den Bildungsstand der Eltern konzentriert: Der Unterschied zwischen Schülern, die glauben, einen Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II zu erreichen, und Schülern, die glauben, einen Abschluss im Tertiärbereich zu erreichen, beträgt 17 Prozentpunkte und liegt damit 10 Prozentpunkte über dem Unterschied nach Bildungsstand der Eltern (Tab. A6.2 sowie Tab. A6.5 im Internet).

In Litauen, Norwegen, der Slowakei und der Tschechischen Republik ist der Anteil der Schüler, die der Aussage zustimmen bzw. voll und ganz zustimmen, dass es falsch ist, andere zu mobben, bei Schülern, die glauben, einen Abschluss im Tertiärbereich zu erreichen, mehr als 25 % höher als der unter Schülern, die glauben, keinen Abschluss im Sekundarbereich II zu erreichen. Der größte Unterschied besteht in Tschechien, wo 91 % der Schüler, die glauben, einen Abschluss im Tertiärbereich zu erreichen, dieser Aussage zustimmen bzw. voll und ganz zustimmen, aber nur 57 % der Schüler, die nicht glauben, einen Abschluss im Sekundarbereich II zu erreichen. Der kleinste Unterschied besteht dagegen in Belgien, wo unabhängig von ihrem erwarteten Bildungsabschluss 91 bis 95 % der Schüler zustimmten bzw. voll und ganz zustimmten (Tab. A6.5 im Internet).

Politische Wirksamkeit und Interesse an Politik nach Bildungsstand

Politische Wirksamkeit bezieht sich darauf, ob man das Gefühl hat, dass die eigene politische Einstellung einen Einfluss auf politische Prozesse haben kann und somit die Ausübung von Bürgerpflichten einen Sinn hat (Acock, Clarke and Stewart, 1985[22]). Politische

Wirksamkeit steht mit verschiedenen Aspekten des Lebens der Bürger in Zusammenhang. So tragen beispielsweise Diversität in den Medien, die Möglichkeit, Petitionen einzureichen, ein Demonstrationsrecht und gerechte Wahlen zu mehr politischer Wirksamkeit bei. Dagegen wird die politische Wirksamkeit niedrig sein, wenn sich die Bürger im eigenen Land machtlos fühlen. Persönliche Eigenschaften, der sozioökonomische Hintergrund und die Erfahrungen der Bürger mit den politischen Institutionen ihres Landes beeinflussen daher ebenfalls die politische Wirksamkeit (Miller and Listhaug, 1990[23]; OECD, 2017[2]). Die politische Wirksamkeit ist eng verbunden mit dem Interesse an Politik. Menschen mit einem hohen Maß an politischer Wirksamkeit geben eher an, dass sie an Politik interessiert sind. Das allgemeine Interesse an Politik ist ein wichtiger Faktor für den sozialen Zusammenhalt, da es sich beispielsweise auf das Wahlverhalten und sonstiges bürgerschaftliches Engagement auswirkt. Auch persönliche Eigenschaften stehen mit dem Interesse an Politik in Zusammenhang. Ihren eigenen Angaben zufolge sind z. B. jüngere Erwachsene allgemein weniger interessiert. Dabei ist es jedoch ein vorrangiges politisches Ziel, dass sich die meisten Bürger mit Politik befassen und aktiv am politischen Leben der Gesellschaft beteiligen (OECD, 2016[24]).

In ESS und im ISSP wurden die Teilnehmer zu ihrem allgemeinen Interesse an Politik befragt sowie danach, in welchem Maße das politische System bzw. die Regierung in ihrem Land aus ihrer Sicht Menschen wie ihnen eine Mitsprachemöglichkeit gibt bei dem, was die Regierung tut. Werden diese Fragen mit Informationen über den Bildungsstand verknüpft, so entsteht ein Bild davon, wie stark die politische Wirksamkeit und das Interesse an Politik in Abhängigkeit vom Bildungsstand variieren. Wie bei der Frage in PISA nach der Einstellung zu Mobbing ist es möglich, dass das sozial Erwünschte die Antworten zu diesen Fragen beeinflusst. Bei Ländern, die sowohl am ISSP als auch an ESS teilgenommen haben, wurden nur die Daten aus einer der beiden Quellen verwendet. In der Regel wurde die Quelle mit den besseren Daten zum Bildungsstand gewählt.

Politische Wirksamkeit nach Bildungsstand

Im Durchschnitt ausgewählter OECD-Länder, die an ESS teilgenommen haben, geben 52 % der Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich an, dass ihr politisches System Menschen wie ihnen ein bisschen bzw. sehr stark eine Mitsprachemöglichkeit gibt bei dem, was die Regierung tut. Dieser Anteil sinkt auf 35 % bei Erwachsenen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich und auf 26 % bei denjenigen ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II. In den ausgewählten Ländern, die am ISSP teilgenommen haben, sind die Ergebnisse ähnlich, auch hier gibt es einen positiven Zusammenhang zwischen dem Bildungsstand und der politischen Wirksamkeit (Abb. A6.4).

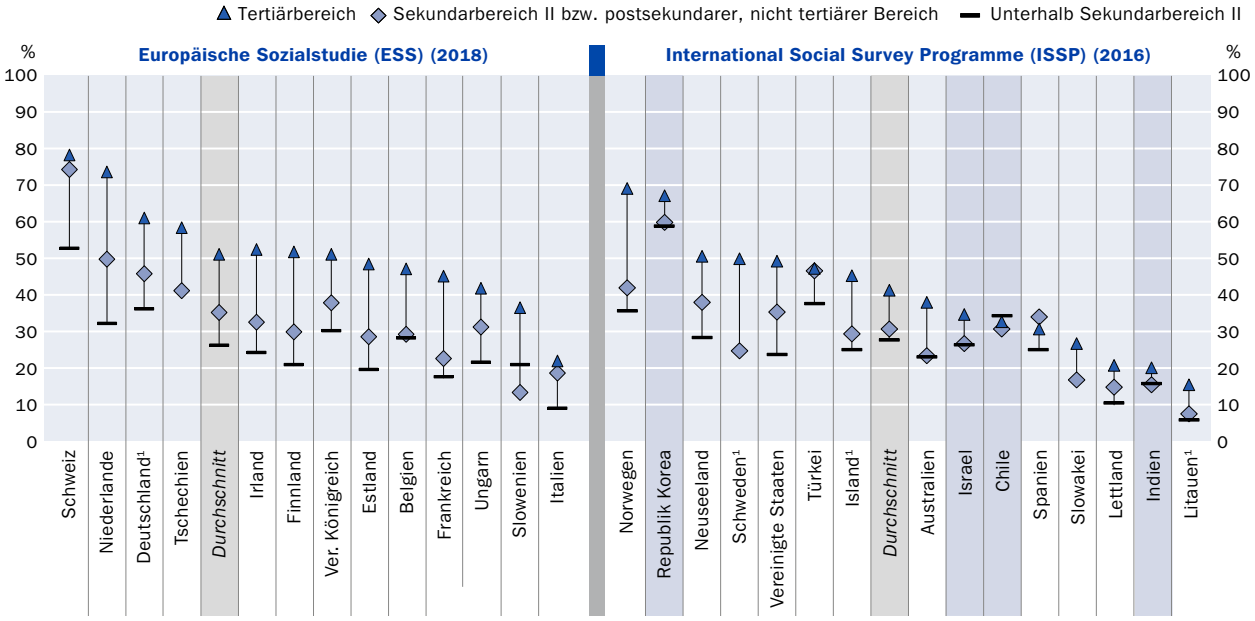
In den Niederlanden ist der Unterschied nach Bildungsstand von allen ausgewählten OECD-Ländern, die an ESS teilgenommen haben, am größten: 74 % der Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich, aber nur 32 % der Erwachsenen mit einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II denken, dass das politische System ihres Landes Menschen wie ihnen ein bisschen bzw. sehr stark eine Mitsprachemöglichkeit gibt bei dem, was die Regierung tut. In Italien ist der Unterschied nach Bildungsstand dagegen am kleinsten. In Italien ist den Angaben zufolge auch die politische Wirksamkeit gering: Nur 22 % der Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich und nur 9 % der Erwachsenen mit einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II denken, dass das politische System ihres Landes Menschen wie ihnen ein bisschen bzw. sehr stark eine Mitsprachemöglichkeit gibt bei dem, was die Regierung tut (Abb. A6.4).

A 6

Abbildung A6.4

Anteil Erwachsener, die denken, dass sie etwas zu sagen haben bei dem, was die Regierung macht, nach Bildungsstand (2016 bzw. 2018)

Europäische Sozialstudie (ESS) (2018) und International Social Survey Programme (ISSP) (2016), 25- bis 64-Jährige



Anmerkung: Einzelheiten zu den in den 2 Erhebungen gestellten Fragen s. zugrunde liegende Tabelle und Anhang 3. In den blau unterlegten Bereichen sind die Unterschiede nach Bildungsstand der Eltern (unabhängig von dem jeweiligen Bildungsstand) statistisch nicht signifikant.

1. Die Anteile der verschiedenen Bildungsstände weichen um 10 bis 15 Prozentpunkte von den in Indikator A1 veröffentlichten Daten ab. Die Ergebnisse nach Bildungsstand werden als zuverlässig angesehen (s. Anhang 3).

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils 25- bis 64-Jähriger mit einem Abschluss im Tertiärbereich, die angaben, dass die Regierung Menschen wie ihnen ein Mitspracherecht einräumt.

Quelle: OECD (2020), Tabelle A6.3. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888934162888

Die Daten aus der Republik Korea zeigen ein hohes Maß an politischer Wirksamkeit unabhängig vom Bildungsstand. Von den ausgewählten OECD-Ländern, die am ISSP teilgenommen haben, ist die Republik Korea das Land mit dem zweitgrößten Anteil (67 %) der Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich, die der Aussage nicht bzw. überhaupt nicht zustimmten, dass Menschen wie sie nichts zu sagen haben bei dem, was die Regierung macht. Bei Erwachsenen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich und bei Erwachsenen mit einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II ist es das Land mit dem größten Anteil (60 bzw. 58 %). Dagegen stimmten in Indien, Lettland, Litauen und der Slowakei unabhängig von ihrem Bildungsstand weniger als 30 % der Erwachsenen dieser Aussage nicht zu bzw. überhaupt nicht zu (Abb. A6.4).

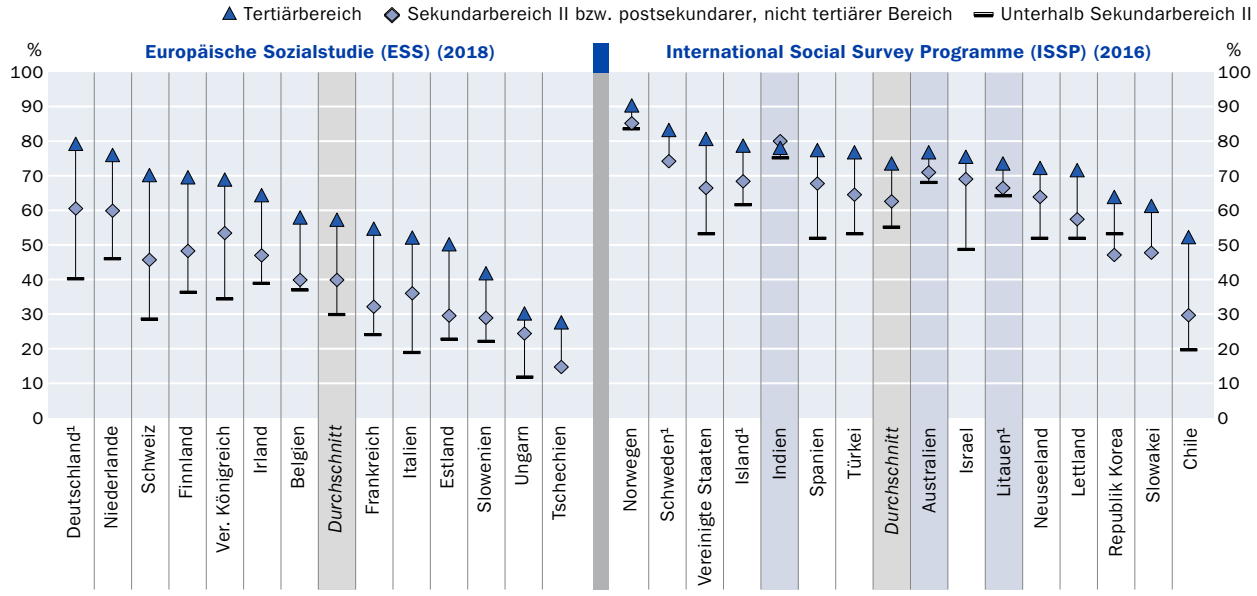
Interesse an Politik nach Bildungsstand

Im Durchschnitt ausgewählter OECD-Länder, die an ESS teilnahmen, geben 57 % der Erwachsenen mit einer Ausbildung im Tertiärbereich an, dass sie ziemlich bzw. sehr an Politik interessiert sind. Dieser Anteil sinkt auf 40 % bei Erwachsenen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich und auf 30 % bei denjenigen ohne Abschluss im Sekundarbereich II. In den ausgewählten Ländern, die am ISSP teilgenommen haben, sind die Ergebnisse ähnlich, auch hier gibt es einen positiven Zusammenhang zwischen dem Bildungsstand und dem Interesse an Politik (Abb. A6.5).

Abbildung A6.5

Anteil Erwachsener (in %), die angaben, an Politik interessiert zu sein, nach Bildungsstand (2016 bzw. 2018)

Europäische Sozialstudie (ESS) (2018) und International Social Survey Programme (ISSP) (2016), 25- bis 64-Jährige



Anmerkung: Einzelheiten zu den in den 2 Erhebungen gestellten Fragen s. zugrunde liegende Tabelle und Anhang 3. In den blau unterlegten Bereichen sind die Unterschiede nach Bildungsstand (unabhängig von dem jeweiligen Bildungsstand) statistisch nicht signifikant.

1. Die Anteile der verschiedenen Bildungsstände weichen um 10 bis 15 Prozentpunkte von den in Indikator A1 veröffentlichten Daten ab. Die Ergebnisse nach Bildungsstand werden als zuverlässig angesehen (s. Anhang 3).

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils 25- bis 64-Jähriger mit einem Abschluss im Tertiärbereich (in %), die angaben, an Politik interessiert zu sein.

Quelle: OECD (2020), Tabelle A6.3. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888934162907

In Österreich ist der Unterschied nach Bildungsstand von allen ausgewählten OECD-Ländern, die an ESS teilgenommen haben, am größten: 68 % der Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich, aber nur 24 % der Erwachsenen mit einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II gaben an, dass sie ziemlich bzw. sehr an Politik interessiert sind. In Tschechien und Ungarn dagegen ist der Unterschied nach Bildungsstand am kleinsten. In diesen Ländern interessieren sich die Erwachsenen wenig für Politik, unabhängig vom Bildungsstand geben höchstens 30 % an, dass sie ziemlich bzw. sehr an Politik interessiert sind (Abb. A6.5).

Daten aus Norwegen zeigen, dass das Interesse an Politik unabhängig vom Bildungsstand hoch ist. Von den ausgewählten OECD-Ländern, die am ISSP teilgenommen haben, ist Norwegen das Land mit dem höchsten Anteil Erwachsener, die unabhängig vom Bildungsstand angaben, dass sie einigermaßen bzw. sehr an Politik interessiert sind: Bei Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich betrug der Anteil 90 %, bei Erwachsenen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich 85 % und bei Erwachsenen mit einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II 83 %. In Chile dagegen geben unabhängig vom Bildungsstand weniger als 52 % der Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich an, dass sie einigermaßen bzw. sehr an Politik interessiert sind. Bei Erwachsenen ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II sinkt dieser Anteil auf 19 % (Abb. A6.5).

A 6

Definitionen

Altersgruppen: Erwachsene bezieht sich auf 25- bis 64-Jährige.

Persönliche Erfahrung, gemobbt zu werden: In PISA wird die persönliche Erfahrung, gemobbt zu werden, durch folgende Frage an 15-jährige Schüler gemessen: Wie oft hast du in der Schule in den letzten 12 Monaten Folgendes erlebt? Manche Erfahrungen können auch in sozialen Netzwerken passiert sein. Bitte eine Antwort pro Zeile auswählen. Nie oder fast nie, ein paarmal in diesem Jahr, ein paarmal pro Monat, einmal pro Woche oder öfter.

- Andere Schülerinnen und/oder Schüler haben mich ausgeschlossen.
- Andere Schülerinnen und/oder Schüler haben sich über mich lustig gemacht.
- Ich wurde von anderen Schülerinnen und/oder Schülern bedroht.
- Andere Schülerinnen und/oder Schüler haben mir Dinge weggenommen oder Dinge, die mir gehören, zerstört.
- Ich wurde von anderen Schülerinnen und/oder Schülern geschlagen oder herumgeschubst.
- Andere Schülerinnen und/oder Schüler haben gemeine Gerüchte über mich verbreitet.

Einstellung zu Mobbing: In PISA wird die Einstellung zu Mobbing durch folgende Frage an 15-jährige Schüler gemessen: Wie sehr stimmst du folgenden Aussagen zu? Bitte eine Antwort pro Zeile auswählen. Stimme überhaupt nicht zu, stimme eher nicht zu, stimme eher zu, stimme völlig zu.

- Es ärgert mich, wenn niemand Schülerinnen oder Schüler verteidigt, die gemobbt werden.
- Es ist eine gute Sache, Schülerinnen und Schülern zu helfen, die sich nicht verteidigen können.
- Es ist falsch, andere zu mobben.
- Ich fühle mich schlecht, wenn ich sehe, wie andere Schülerinnen und Schüler gemobbt werden.
- Ich finde es gut, wenn sich jemand für Schülerinnen und Schüler einsetzt, die gemobbt werden.

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

Erwarteter Bildungsabschluss bezieht sich auf den Bildungsabschluss, den 15-jährige Schüler gewählt haben bei der Frage nach dem Bildungsabschluss, den sie zu erreichen glauben.

Interesse an Politik wird in ESS durch folgende Frage an Erwachsene gemessen: Wie sehr interessieren Sie sich für Politik? Sind Sie sehr interessiert, ziemlich interessiert, wenig interessiert oder überhaupt nicht interessiert? Im ISSP wird es durch die folgende Frage an Erwachsene gemessen: Wie groß ist Ihr persönliches Interesse an Politik? Bitte eine Antwort pro Zeile auswählen. Sehr interessiert, einigermaßen interessiert, nicht sehr interessiert, überhaupt nicht interessiert, kann ich nicht sagen.

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

Bildungsstand der Eltern: Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II bedeutet, dass beide Eltern Bildungsgänge auf den ISCED-2011-Stufen 0, 1 oder 2 abgeschlossen haben; *Abschluss im*

Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich bedeutet, dass mindestens ein Elternteil (Vater oder Mutter) einen Abschluss auf ISCED-2011-Stufe 3 oder 4 erworben hat, und Abschluss im Tertiärbereich, dass mindestens ein Elternteil (Vater oder Mutter) einen Abschluss auf den ISCED-2011-Stufen 5 bis 8 erworben hat.

Politische Wirksamkeit wird in ESS durch folgende Frage an Erwachsene gemessen: In welchem Maße gibt das politische System in [Land] Menschen wie Ihnen eine Mitsprachemöglichkeit bei dem, was die Regierung tut? Bitte eine Antwort auswählen: Überhaupt nicht, sehr wenig, ein bisschen, stark, sehr stark. Im ISSP wird es durch die folgende Frage an Erwachsene gemessen: Inwieweit stimmen Sie den folgenden Aussagen zu oder nicht zu? Menschen wie ich haben nichts zu sagen bei dem, was die Regierung macht. Bitte eine Antwort pro Zeile auswählen. Stimme voll und ganz zu, stimme zu, weder noch, stimme nicht zu, stimme überhaupt nicht zu, kann ich nicht sagen.

Angewandte Methodik

Für die Europäische Sozialstudie (ESS) 2018 und das International Social Survey Programme (ISSP) 2016 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 Länder, die am ISSP teilgenommen haben, eine verbesserte Kompatibilität mit dem jeweiligen Bildungsstand im Indikator A1 zu erreichen:

Chile, Frankreich, Israel, Neuseeland, Norwegen, Russische Föderation, Schweden, Slowakei, Slowenien, Ungarn, Vereinigtes Königreich und Vereinigte Staaten.

Weitere Informationen zu den Unterschieden in der Stichprobenverteilung der Erhebung s. Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

Informationen hinsichtlich des Anteils der PISA-Stichprobe, der bei den einzelnen Variablen abgedeckt wurde, s. Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en). Für die im Anhang aufgeführten Tabellen bedeutet kein Symbol, dass mindestens 75 % der Bevölkerung abgedeckt wurden; ein Kreuz (†) bedeutet mindestens 50 %, aber weniger als 75 % und ein doppeltes Kreuz (‡) bedeutet, weniger als 50 % wurden abgedeckt. In PISA gilt eine Mindestzahl von 30 Schülern und 5 Schulen als Voraussetzung für die Veröffentlichung.

Quellen

Die Daten zu Mobbing in den OECD- und Partnerländern stammen aus der Internationalen Schulleistungsstudie PISA 2018 (OECD, 2019[14]).

Die Daten zu politischer Wirksamkeit und Interesse an Politik in den europäischen OECD-Ländern stammen aus der Europäischen Sozialstudie (ESS) 2018 (ESS, 2019[25]).

Die Daten zu politischer Wirksamkeit und Interesse an Politik in den nicht europäischen OECD- und Partnerländern stammen aus dem International Social Survey Programme (ISSP) 2016 (ISSP Research Group, 2018[26]).

A 6

Weiterführende Informationen

Acock, A., H. Clarke and M. Stewart (1985), "A new model for old measures: A covariance structure analysis of political efficacy", *The Journal of Politics*, Vol. 47/4, pp. 1062–1084, https://doi.org/10.2307/2130807. [22]

Astor, R., N. Guerra and R. Van Acker (2010), "How can we improve school safety research?", *Educational Researcher*, Vol. 39/1, pp. 69–78, http://dx.doi.org/10.3102/0013189x09357619. [5]

Burns, T. and F. Gottschalk (eds.) (2019), *Educating 21st Century Children: Emotional Well-being in the Digital Age*, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/b7f33425-en. [3]

Dubow, E., P. Boxer and L. Huesmann (2009), "Long-term effects of parents' education on children's educational and occupational success: Mediation by family interactions, child aggression, and teenage aspirations", *Merrill-Palmer Quarterly*, Vol. 55/3, pp. 224–249, http://dx.doi.org/10.1353/mpq.0.0030. [13]

ESS (2019), *Round 9 Data. Data File Edition 1.1.*, European Social Survey, http://dx.doi.org/10.21338/NSD-ESS9-2018. [25]

Government of Saskatchewan (2019), *Digital Citizenship in Saskatchewan Schools: K-12*, Government of Saskatchewan, https://publications.saskatchewan.ca/#/products/74037. [18]

ISSP Research Group (2018), *International Social Survey Programme: Role of Government V – ISSP 2016, ZA6900 Data file Version 2.0.0*, GESIS Data Archive, Cologne, http://dx.doi.org/10.4232/1.13052. [26]

L1ght (2020), *Rising Levels of Hate Speech & Online Toxicity During This Time of Crisis*, L1ght, https://l1ght.com/Toxicity_during_coronavirus_Report-L1ght.pdf (Zugriff am 27. April 2020). [17]

Miller, A. and O. Listhaug (1990), "Political parties and confidence in government: A comparison of Norway, Sweden and the United States", *British Journal of Political Science*, Vol. 20/3, pp. 357–386, http://dx.doi.org/10.1017/s0007123400005883. [23]

Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse (2020), *Non au harcèlement website*, http://www.nonauharcelement.education.gouv.fr (Zugriff am 4. Mai 2020). [20]

Ministry of Education – Chile (2019), *National Day Against Cyberbullying*, http://convivenciaescolar.mineduc.cl/compromiso-sana-convivencia/dia-contra-el-ciberacoso/ (Zugriff am 16. Juli 2020). [21]

Nansel, T. et al. (2004), "Cross-national consistency in the relationship between bullying behaviors and psychosocial adjustment", *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, Vol. 158/8, p. 730, http://dx.doi.org/10.1001/archpedi.158.8.730. [7]

National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine (2016), *Preventing Bullying Through Science, Policy, and Practice*, The National Academies Press, Washington, DC, https://doi.org/10.17226/23482. [9]

OECD (2019), *Education Policy Outlook 2019: Working Together to Help Students Achieve their Potential*, OECD Publishing, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/2b8ad56e-en. [19]

OECD (2019), *How's Life in the Digital Age?: Opportunities and Risks of the Digital Transformation for People's Well-being*, OECD Publishing, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264311800-en. [10]

OECD (2019), *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*, PISA, OECD Publishing, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/5f07c754-en. [14]

OECD (2017), "Bullying", *PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being*, OECD Publishing, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264273856-12-en. [4]

OECD (2017), *How's Life? 2017: Measuring Well-being*, OECD Publishing, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/how_life-2017-en. [2]

OECD (2016), *Bildung auf einen Blick 2016 – OECD-Indikatoren*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, https://doi.org/10.3278/6001821jw. [12]

OECD (2016), *Society at a Glance 2016: OECD Social Indicators*, OECD Publishing, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264261488-en. [24]

OECD (2013), *OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills*, OECD Publishing, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264204256-en. [6]

OECD (2011), *How's Life?: Measuring Well-being*, OECD Publishing, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264121164-en. [1]

Rigby, K. (2007), *Bullying in Schools: And What to Do About It*, ACER Press. [8]

Tippett, N. and D. Wolke (2014), "Socioeconomic status and bullying: A meta-analysis", *American Journal of Public Health*, Vol. 104/6, pp. e48–e59, http://dx.doi.org/10.2105/ajph.2014.301960. [11]

UNICEF (2020), *COVID-19 and Its Implications for Protecting Children Online*, UNICEF, https://www.unicef.org/media/67396/file/COVID-19%20and%20Its%20Implications%20for%20Protecting%20Children%20Online.pdf (Zugriff am 23. April 2020). [16]

World Economic Forum (2020), *Will the coronavirus break the internet?*, World Economic Forum website, https://www.weforum.org/agenda/2020/03/will-coronavirus-break-the-internet/ (Zugriff am 23. April 2020). [15]

A 6

Tabellen Indikator A6

StatLink: https://doi.org/10.1787/888934162755

- Tabelle A6.1: Anteil 15-jähriger Schüler (in %), die angaben, mindestens ein paarmal pro Monat von verschiedenen Formen des Mobbings betroffen zu sein, nach Bildungsstand der Eltern (2018)
- Tabelle A6.2: Anteil 15-jähriger Schüler (in %), die Aussagen zu Mobbing zustimmten bzw. voll und ganz zustimmten, nach Bildungsstand der Eltern (2018)
- Tabelle A6.3: Politisches Engagement, nach Bildungsstand (2016 bzw. 2018)
- **WEB** Table A6.4: Percentage of 15-year-old students who reported being exposed to different forms of bullying at least a few times a month, by students' expected level of educational attainment (Anteil 15-jähriger Schüler [in %], die angaben, mindestens ein paarmal pro Monat von verschiedenen Formen des Mobbings betroffen zu sein, nach von den Schülern erwartetem Bildungsstand) (2018)
- **WEB** Table A6.5: Percentage of 15-year-old students who agreed or strongly agreed with statements about bullying, by students' expected level of educational attainment (Anteil 15-jähriger Schüler [in %], die Aussagen zu Mobbing zustimmten bzw. voll und ganz zustimmten, nach von den Schülern erwartetem Bildungsstand) (2018)
- **WEB** Table A6.6: Distribution of parents' educational attainment and expected level of educational attainment of 15-year-old students (Verteilung des Bildungsstands der Eltern und erwarteter Bildungsstand 15-jähriger Schüler) (2018)

Datenstand: 19. Juli 2020. Aktualisierte Daten s. http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en. Weitere Untergliederungen s. auch http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.

Tabelle A6.1

Anteil 15-jähriger Schüler (in %), die angaben, mindestens ein paarmal pro Monat von verschiedenen Formen des Mobbings betroffen zu sein, nach Bildungsstand der Eltern (2018)

Internationale Schulleistungsstudie PISA

	Persönlich von irgendeiner Form des Mobbings betroffen sein							
	Gesamt		Bildungsstand der Eltern					
			Unterhalb Sekundarbereich II		Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich		Tertiärbereich	
	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
OECD-Länder								
Australien	30	(0,5)	37	(2,1)	30	(0,9)	29	(0,7)
Österreich	23	(0,8)	29	(3,1)	23	(1,3)	22	(0,9)
Belgien	19	(0,5)	20	(2,2)	20	(0,8)	18	(0,6)
Kanada	25	(0,5)	37	(7,6)	27	(0,9)	25	(0,5)
Chile	24	(0,6)	23	(1,7)	23	(1,1)	25	(0,9)
Kolumbien	32	(0,9)	31	(2,1)	32	(1,3)	33	(1,1)
Costa Rica	24	(0,7)	23	(1,2)	23	(1,2)	25	(0,9)
Tschechien	30	(0,8)	35	(3,0)	29	(1,0)	29	(1,2)
Dänemark	21	(0,7)	25	(4,4)	22	(2,2)	21	(0,7)
Estland	25	(0,7)	29	(4,9)	25	(1,3)	25	(0,9)
Finnland	18	(0,5)	18	(4,2)	18	(1,3)	18	(0,6)
Frankreich	20	(0,7)	28	(2,5)	20	(1,2)	19	(0,7)
Deutschland	23	(0,9)	25	(2,2)	19	(1,9)	22	(1,0)
Griechenland	27	(0,8)	30	(2,8)	27	(1,2)	27	(0,9)
Ungarn	23	(0,8)	37	(3,0)	22	(1,1)	22	(1,0)
Island	17	(0,8)	21	(3,8)	20	(2,0)	16	(0,9)
Irland	23	(0,7)	23	(3,5)	22	(1,1)	23	(0,9)
Israel	m	m	m	m	m	m	m	m
Italien	24	(0,7)	26	(1,7)	21	(1,1)	25	(1,0)
Japan	17	(0,6)	21	(4,4)	15	(0,8)	18	(0,8)
Republik Korea	9	(0,5)	10	(3,2)	9	(0,8)	9	(0,5)
Lettland	35	(0,8)	36	(7,2)	38	(1,4)	34	(0,9)
Litauen	23	(0,7)	30	(5,8)	24	(1,3)	22	(0,8)
Luxemburg	21	(0,6)	21	(1,6)	19	(1,3)	21	(0,7)
Mexiko	23	(0,8)	22	(1,3)	19	(1,5)	25	(1,2)
Niederlande	12	(0,6)	20	(3,5)	11	(1,1)	12	(0,7)
Neuseeland	32	(0,7)	32	(1,4)	32	(1,7)	31	(0,9)
Norwegen	19	(0,7)	29	(4,6)	18	(1,4)	19	(0,8)
Polen	26	(0,8)	30	(3,4)	26	(1,0)	26	(1,2)
Portugal	14	(0,6)	14	(0,9)	14	(1,1)	13	(0,8)
Slowakei	28	(0,8)	45	(5,3)	27	(1,1)	29	(1,0)
Slowenien	21	(0,7)	19	(5,3)	21	(1,0)	21	(1,0)
Spanien	17	(0,4)	20	(1,0)	17	(0,9)	17	(0,5)
Schweden	19	(0,7)	19	(2,3)	19	(1,4)	19	(0,8)
Schweiz	22	(1,0)	28	(2,8)	20	(1,7)	22	(1,2)
Türkei	24	(0,7)	23	(0,9)	25	(1,5)	25	(1,0)
Ver. Königreich	27	(0,7)	29	(3,6)	25	(1,0)	28	(0,9)
Vereinigte Staaten	26	(0,9)	23	(2,2)	27	(1,5)	26	(1,1)
OECD-Durchschnitt	**23**	**(0,1)**	**26**	**(0,6)**	**22**	**(0,2)**	**23**	**(0,1)**
EU23-Durchschnitt	**23**	**(0,1)**	**26**	**(0,8)**	**22**	**(0,3)**	**22**	**(0,2)**
Partnerländer								
Argentinien	32	(0,9)	33	(1,6)	31	(2,3)	32	(1,0)
Brasilien	29	(0,7)	27	(1,2)	29	(1,0)	30	(1,0)
B-S-J-Z (China)[1]	18	(0,7)	19	(0,8)	17	(1,1)	17	(1,0)
Indien[2]	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	41	(1,0)	38	(1,5)	40	(1,2)	47	(1,5)
Russische Föd.	37	(0,7)	36	(5,0)	30	(3,2)	37	(0,7)
Saudi-Arabien	30	(0,7)	28	(1,3)	30	(1,2)	31	(1,2)
Südafrika[2]	m	m	m	m	m	m	m	m
G20-Durchschnitt	**26**	**(0,2)**	**27**	**(0,7)**	**24**	**(0,4)**	**26**	**(0,2)**

Anmerkung: Weitere Daten zu Bildungsteilnehmern, deren Eltern einen Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II haben oder über einen Abschluss im Tertiärbereich verfügen, sind im Internet verfügbar (s. u. StatLink). Bei der Kennzahl „Persönlich von irgendeiner Form des Mobbings betroffen sein" sind alle 6 Items zusammen berücksichtigt. Bildungsstand der Eltern bezieht sich auf den höchsten Bildungsabschluss mindestens eines Elternteils.

1. B-S-J-Z (China) bezieht sich auf die 4 Metropolen/Provinzen, die in China an PISA teilgenommen haben: Beijing, Shanghai, Jiangsu und Zhejiang. **2.** *Indien und Südafrika nahmen nicht an PISA 2018 teil.*

Quelle: OECD (2020), PISA 2018 Ergebnisse – Band 1, Was Schülerinnen und Schüler wissen und können, wbv, Bielefeld, https://doi.org/10.3278/6004763w. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888934162774

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

A 6

Tabelle A6.1 (Forts.)

Anteil 15-jähriger Schüler (in %), die angaben, mindestens ein paarmal pro Monat von verschiedenen Formen des Mobbings betroffen zu sein, nach Bildungsstand der Eltern (2018)

Internationale Schulleistungsstudie PISA

	Andere Schülerinnen und/oder Schüler haben mich ausgeschlossen		Andere Schülerinnen und/oder Schüler haben sich über mich lustig gemacht		Ich wurde von anderen Schülerinnen und/oder Schülern bedroht		Andere Schülerinnen und/oder Schüler haben mir Dinge weggenommen oder Dinge, die mir gehören, zerstört		Ich wurde von anderen Schülerinnen und/oder Schülern geschlagen oder herumgeschubst		Andere Schülerinnen und/oder Schüler haben gemeine Gerüchte über mich verbreitet	
	Bildungsstand der Eltern											
	Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich											
	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.
	(13)	(14)	(21)	(22)	(29)	(30)	(37)	(38)	(45)	(46)	(53)	(54)
OECD-Länder												
Australien	14	(0,8)	20	(0,8)	10	(0,6)	7	(0,5)	10	(0,6)	12	(0,8)
Österreich	8	(0,6)	14	(1,0)	5	(0,6)	8	(0,8)	7	(0,7)	11	(0,9)
Belgien	7	(0,6)	12	(0,7)	3	(0,4)	3	(0,5)	5	(0,4)	9	(0,7)
Kanada	12	(0,8)	18	(0,8)	7	(0,5)	5	(0,4)	8	(0,5)	11	(0,6)
Chile	9	(0,8)	13	(0,8)	6	(0,7)	8	(0,7)	6	(0,7)	13	(0,9)
Kolumbien	17	(1,0)	18	(1,0)	10	(0,9)	12	(0,9)	10	(0,9)	17	(1,1)
Costa Rica	10	(0,9)	13	(1,0)	7	(0,8)	5	(0,7)	5	(0,6)	14	(0,9)
Tschechien	11	(0,7)	14	(0,8)	6	(0,5)	10	(0,7)	9	(0,6)	14	(0,7)
Dänemark	6	(1,3)	13	(1,6)	3	(0,8)	5	(1,2)	7	(1,2)	7	(1,6)
Estland	7	(0,7)	17	(1,0)	6	(0,6)	6	(0,7)	6	(0,7)	9	(0,8)
Finnland	8	(1,0)	12	(1,1)	3	(0,7)	3	(0,6)	4	(0,7)	8	(0,8)
Frankreich	8	(0,8)	13	(1,0)	5	(0,9)	5	(0,7)	5	(0,8)	9	(0,9)
Deutschland	6	(1,1)	12	(1,4)	4	(0,9)	6	(1,3)	4	(1,0)	9	(1,3)
Griechenland	7	(0,7)	16	(1,0)	7	(0,8)	9	(0,8)	9	(0,8)	11	(0,9)
Ungarn	11	(0,7)	10	(0,7)	6	(0,6)	7	(0,7)	6	(0,7)	13	(0,9)
Island	7	(1,1)	12	(1,7)	7	(1,3)	4	(1,0)	5	(1,1)	7	(1,1)
Irland	9	(0,8)	15	(1,0)	6	(0,6)	5	(0,5)	5	(0,5)	8	(0,7)
Israel	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Italien	8	(0,6)	10	(0,8)	8	(0,8)	10	(0,9)	8	(0,9)	11	(1,1)
Japan	3	(0,4)	12	(0,8)	2	(0,4)	2	(0,3)	5	(0,5)	6	(0,6)
Republik Korea	1	(0,3)	8	(0,7)	1	(0,3)	1	(0,4)	1	(0,4)	2	(0,4)
Lettland	17	(1,1)	18	(1,1)	12	(1,0)	11	(1,0)	13	(1,0)	18	(1,0)
Litauen	11	(0,9)	13	(1,0)	12	(0,9)	10	(0,8)	13	(0,9)	14	(1,1)
Luxemburg	7	(0,8)	12	(1,1)	6	(0,7)	6	(0,7)	7	(0,8)	10	(1,0)
Mexiko	9	(1,1)	10	(1,2)	7	(1,0)	6	(1,1)	8	(1,1)	11	(1,2)
Niederlande	2	(0,5)	5	(0,8)	1	(0,3)	3	(0,7)	2	(0,6)	6	(0,7)
Neuseeland	14	(1,1)	24	(1,5)	10	(1,1)	7	(0,9)	8	(0,9)	13	(1,0)
Norwegen	5	(0,6)	11	(1,0)	3	(0,5)	5	(0,7)	5	(0,8)	7	(0,8)
Polen	9	(0,6)	14	(0,7)	8	(0,6)	9	(0,7)	9	(0,7)	16	(0,9)
Portugal	5	(0,8)	9	(0,9)	3	(0,6)	5	(0,7)	4	(0,6)	7	(0,8)
Slowakei	11	(0,7)	12	(0,8)	9	(0,8)	10	(0,8)	11	(0,7)	16	(0,8)
Slowenien	8	(0,8)	10	(0,8)	6	(0,6)	8	(0,7)	9	(0,8)	12	(0,9)
Spanien	5	(0,5)	10	(0,6)	4	(0,5)	5	(0,6)	5	(0,5)	8	(0,6)
Schweden	6	(0,9)	12	(1,2)	3	(0,7)	4	(0,8)	6	(0,9)	7	(0,9)
Schweiz	7	(1,1)	13	(1,5)	5	(1,1)	6	(1,1)	7	(1,1)	10	(1,3)
Türkei	11	(0,9)	13	(1,0)	10	(0,9)	10	(0,8)	8	(0,9)	12	(1,0)
Ver. Königreich	11	(0,8)	19	(0,9)	6	(0,5)	4	(0,6)	6	(0,6)	10	(0,7)
Vereinigte Staaten	14	(1,2)	18	(1,4)	7	(0,9)	5	(0,7)	6	(0,9)	12	(1,3)
OECD-Durchschnitt	**9**	**(0,1)**	**13**	**(0,2)**	**6**	**(0,1)**	**6**	**(0,1)**	**7**	**(0,1)**	**11**	**(0,2)**
EU23-Durchschnitt	**8**	**(0,2)**	**13**	**(0,2)**	**6**	**(0,1)**	**7**	**(0,2)**	**7**	**(0,2)**	**11**	**(0,2)**
Partnerländer												
Argentinien	12	(1,3)	18	(1,4)	9	(1,2)	14	(1,7)	6	(0,9)	14	(1,6)
Brasilien	15	(0,8)	18	(1,0)	10	(0,9)	12	(0,9)	10	(0,9)	15	(1,1)
B-S-J-Z (China)[1]	5	(0,5)	9	(0,7)	3	(0,4)	10	(0,8)	3	(0,4)	5	(0,6)
Indien[2]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	19	(0,9)	22	(1,0)	13	(1,0)	21	(1,1)	16	(1,1)	20	(1,0)
Russische Föd.	21	(2,9)	13	(2,5)	12	(2,5)	10	(2,5)	11	(2,4)	13	(2,3)
Saudi-Arabien	8	(0,9)	13	(0,8)	11	(0,8)	13	(1,0)	11	(0,9)	15	(0,8)
Südafrika[2]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
G20-Durchschnitt	**10**	**(0,3)**	**15**	**(0,3)**	**7**	**(0,2)**	**8**	**(0,3)**	**7**	**(0,2)**	**11**	**(0,3)**

Anmerkung: Weitere Daten zu Bildungsteilnehmern, deren Eltern einen Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II haben oder über einen Abschluss im Tertiärbereich verfügen, sind im Internet verfügbar (s.u. StatLink). Bei der Kennzahl „Persönlich von irgendeiner Form des Mobbings betroffen sein" sind alle 6 Items zusammen berücksichtigt. Bildungsstand der Eltern bezieht sich auf den höchsten Bildungsabschluss mindestens eines Elternteils.

1. B-S-J-Z (China) bezieht sich auf die 4 Metropolen/Provinzen, die in China an PISA teilgenommen haben: Beijing, Shanghai, Jiangsu und Zhejiang. **2.** *Indien und Südafrika nahmen nicht an PISA 2018 teil.*

Quelle: OECD (2020), PISA 2018 Ergebnisse – Band 1, Was Schülerinnen und Schüler wissen und können, wbv, Bielefeld, https://doi.org/10.3278/6004763w. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888934162774

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

Tabelle A6.2

Anteil 15-jähriger Schüler (in %), die Aussagen zu Mobbing zustimmten bzw. voll und ganz zustimmten, nach Bildungsstand der Eltern (2018)

Internationale Schulleistungsstudie PISA

	Es ärgert mich, wenn niemand Schülerinnen oder Schüler verteidigt, die gemobbt werden								Es ist eine gute Sache, Schülerinnen und Schülern zu helfen, die sich nicht verteidigen können		Es ist falsch, andere zu mobben		Ich fühle mich schlecht, wenn ich sehe, wie andere Schülerinnen und Schüler gemobbt werden		Ich finde es gut, wenn sich jemand für Schülerinnen und Schüler einsetzt, die gemobbt werden	
	Gesamt		Bildungsstand der Eltern													
			Unterhalb Sekundarbereich II		Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich		Tertiärbereich		Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich							
	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(13)	(14)	(21)	(22)	(29)	(30)	(37)	(38)
OECD-Länder																
Australien	86	(0,4)	83	(1,5)	85	(0,7)	87	(0,5)	92	(0,5)	91	(0,5)	91	(0,6)	93	(0,5)
Österreich	76	(0,9)	81	(3,2)	76	(1,1)	75	(1,0)	84	(1,0)	88	(0,9)	80	(1,3)	87	(1,0)
Belgien	80	(0,6)	80	(2,3)	78	(1,2)	80	(0,6)	91	(0,8)	93	(0,8)	85	(1,1)	93	(0,8)
Kanada	85	(0,4)	70	(7,1)	83	(0,9)	86	(0,4)	90	(0,8)	90	(0,7)	88	(0,8)	92	(0,8)
Chile	84	(0,8)	83	(1,8)	84	(1,1)	85	(1,1)	88	(1,0)	86	(0,9)	87	(1,0)	90	(0,9)
Kolumbien	75	(0,9)	70	(1,8)	77	(1,0)	75	(1,3)	85	(1,0)	68	(1,5)	84	(1,0)	87	(0,8)
Costa Rica	84	(0,6)	82	(1,4)	84	(1,1)	84	(0,7)	89	(0,9)	85	(1,0)	87	(1,0)	90	(0,9)
Tschechien	84	(0,6)	75	(2,1)	84	(0,9)	85	(0,9)	89	(0,6)	88	(0,7)	87	(0,7)	90	(0,7)
Dänemark	88	(0,5)	85	(3,0)	86	(2,0)	89	(0,5)	91	(1,4)	95	(1,3)	92	(1,2)	93	(1,3)
Estland	81	(0,6)	77	(4,4)	79	(1,2)	82	(0,6)	88	(0,9)	89	(1,1)	85	(1,1)	89	(0,9)
Finnland	82	(0,6)	83	(3,7)	81	(1,3)	82	(0,7)	91	(1,0)	93	(0,8)	88	(1,2)	92	(1,0)
Frankreich	84	(0,7)	76	(3,0)	81	(1,5)	85	(0,7)	89	(1,2)	93	(1,0)	88	(1,1)	92	(0,9)
Deutschland	77	(1,1)	73	(2,4)	77	(2,2)	80	(1,3)	86	(1,9)	91	(1,5)	80	(1,8)	91	(1,4)
Griechenland	84	(0,7)	75	(2,6)	84	(1,2)	84	(0,8)	85	(1,1)	86	(1,0)	88	(0,9)	88	(0,8)
Ungarn	76	(0,8)	66	(3,1)	75	(1,2)	77	(1,1)	82	(1,0)	73	(1,1)	78	(1,2)	84	(0,9)
Island	79	(0,8)	69	(3,9)	76	(2,1)	80	(0,9)	85	(1,6)	86	(1,6)	84	(1,7)	83	(1,9)
Irland	90	(0,5)	84	(2,7)	90	(1,0)	91	(0,6)	93	(0,7)	94	(0,7)	95	(0,7)	96	(0,6)
Israel	82	(0,6)	74	(3,5)	79	(1,2)	84	(0,7)	85	(1,0)	83	(1,0)	85	(1,0)	87	(0,9)
Italien	84	(0,7)	83	(1,5)	85	(1,1)	84	(1,0)	88	(0,9)	86	(1,1)	83	(1,0)	90	(0,8)
Japan	71	(0,8)	67	(5,6)	71	(1,3)	71	(0,9)	80	(1,0)	92	(0,7)	89	(0,8)	83	(1,0)
Republik Korea	86	(0,5)	71	(5,3)	85	(0,9)	86	(0,6)	93	(0,6)	92	(0,8)	95	(0,6)	94	(0,7)
Lettland	74	(0,7)	68	(6,9)	74	(1,2)	74	(0,9)	81	(1,0)	83	(1,1)	76	(1,2)	83	(1,0)
Litauen	72	(0,6)	55	(6,4)	70	(1,3)	74	(0,7)	77	(1,2)	79	(1,1)	74	(1,2)	80	(1,2)
Luxemburg	78	(0,6)	76	(1,7)	78	(1,3)	79	(0,8)	87	(1,1)	90	(0,9)	82	(1,2)	89	(1,0)
Mexiko	78	(0,8)	75	(1,5)	77	(1,6)	80	(1,0)	85	(1,6)	80	(1,6)	82	(1,4)	86	(1,3)
Niederlande	70	(0,8)	74	(3,8)	70	(1,4)	70	(0,9)	90	(0,8)	95	(0,6)	90	(1,0)	95	(0,7)
Neuseeland	88	(0,5)	86	(1,2)	87	(1,2)	89	(0,6)	94	(0,9)	92	(0,9)	91	(0,9)	94	(0,9)
Norwegen	89	(0,5)	78	(3,7)	90	(1,0)	89	(0,5)	94	(0,7)	94	(0,8)	91	(1,0)	92	(0,8)
Polen	76	(0,8)	69	(3,8)	75	(0,9)	78	(1,1)	82	(0,9)	78	(0,8)	78	(0,9)	83	(0,8)
Portugal	81	(0,6)	80	(1,2)	82	(1,1)	82	(1,0)	94	(0,7)	87	(0,9)	93	(0,9)	93	(1,0)
Slowakei	73	(0,7)	57	(5,9)	73	(1,1)	73	(1,1)	79	(1,0)	80	(0,9)	79	(0,9)	83	(0,9)
Slowenien	80	(0,6)	82	(5,2)	79	(1,0)	81	(0,8)	86	(0,9)	82	(1,0)	86	(0,8)	86	(0,9)
Spanien	87	(0,4)	86	(0,8)	88	(0,9)	87	(0,4)	92	(0,7)	90	(0,7)	91	(0,7)	94	(0,7)
Schweden	84	(0,7)	81	(2,6)	84	(1,2)	85	(0,8)	90	(1,2)	92	(0,8)	80	(1,5)	92	(0,9)
Schweiz	73	(0,9)	75	(2,6)	73	(2,0)	72	(0,9)	84	(1,5)	86	(1,4)	78	(1,4)	87	(1,4)
Türkei	80	(0,7)	77	(1,1)	81	(1,2)	81	(0,9)	85	(1,0)	80	(1,0)	86	(1,0)	83	(1,1)
Ver. Königreich	88	(0,5)	83	(2,9)	89	(0,8)	89	(0,6)	95	(0,5)	95	(0,5)	93	(0,6)	96	(0,4)
Vereinigte Staaten	88	(0,6)	88	(1,7)	87	(1,1)	89	(0,7)	93	(0,7)	92	(0,7)	93	(0,8)	94	(0,8)
OECD-Durchschnitt	**81**	**(0,1)**	**76**	**(0,6)**	**80**	**(0,2)**	**82**	**(0,1)**	**88**	**(0,2)**	**87**	**(0,2)**	**86**	**(0,2)**	**89**	**(0,2)**
EU23-Durchschnitt	**80**	**(0,1)**	**76**	**(0,8)**	**80**	**(0,3)**	**81**	**(0,2)**	**88**	**(0,2)**	**88**	**(0,2)**	**85**	**(0,2)**	**90**	**(0,2)**
Partnerländer																
Argentinien	81	(0,6)	80	(1,4)	81	(1,5)	82	(0,8)	87	(1,2)	79	(1,6)	84	(1,5)	89	(1,2)
Brasilien	71	(0,7)	70	(1,4)	71	(1,4)	72	(0,9)	85	(1,0)	83	(1,0)	86	(1,0)	88	(1,0)
B-S-J-Z (China)[1]	88	(0,5)	88	(0,8)	88	(0,8)	89	(0,7)	84	(0,8)	96	(0,5)	89	(0,7)	91	(0,6)
Indien[2]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	74	(0,8)	73	(1,2)	76	(1,0)	74	(1,6)	82	(1,1)	59	(1,3)	81	(0,9)	74	(1,1)
Russische Föd.	74	(0,8)	64	(6,8)	74	(2,9)	74	(0,8)	82	(2,4)	81	(2,7)	79	(2,4)	83	(2,5)
Saudi-Arabien	69	(1,0)	64	(1,4)	70	(1,5)	73	(1,5)	75	(1,4)	73	(1,6)	79	(1,2)	79	(1,2)
Südafrika[2]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
G20-Durchschnitt	**80**	**(0,2)**	**76**	**(0,8)**	**80**	**(0,3)**	**81**	**(0,2)**	**86**	**(0,3)**	**85**	**(0,3)**	**86**	**(0,3)**	**88**	**(0,3)**

Anmerkung: Weitere Daten zu Bildungsteilnehmern, deren Eltern einen Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II haben oder über einen Abschluss im Tertiärbereich verfügen, sind im Internet verfügbar (s. u. StatLink). Bildungsstand der Eltern bezieht sich auf den höchsten Bildungsabschluss mindestens eines Elternteils.

1. B-S-J-Z (China) bezieht sich auf die 4 Metropolen/Provinzen, die in China an PISA teilgenommen haben: Beijing, Shanghai, Jiangsu und Zhejiang. 2. Indien und Südafrika nahmen nicht an PISA 2018 teil.

Quelle: OECD (2020), PISA 2018 Ergebnisse – Band 1, Was Schülerinnen und Schüler wissen und können, wbv, Bielefeld, https://doi.org/10.3278/6004763w. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888934162793

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

A 6

Tabelle A6.3

Politisches Engagement, nach Bildungsstand (2016 bzw. 2018)

Europäische Sozialstudie (ESS) (2018) oder International Social Survey Programme (ISSP) (2016), 25- bis 64-Jährige

	Europäische Sozialstudie (ESS) (2018)															
	Anteil Erwachsener (in %), die angaben, dass sie ziemlich bzw. sehr an Politik interessiert sind								Anteil Erwachsener (in %), die angaben, dass ihr politisches System Menschen wie ihnen von „ein bisschen" bis „sehr stark" eine Mitsprachemöglichkeit gibt bei dem, was die Regierung tut							
	Alle Bildungsstände		Unterhalb Sekundarbereich II		Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich		Tertiärbereich		Alle Bildungsstände		Unterhalb Sekundarbereich II		Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich		Tertiärbereich	
	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
OECD-Länder																
Belgien	47	(1,5)	36	(3,4)	39	(2,4)	58	(2,2)	37	(1,4)	28	(3,2)	30	(2,2)	48	(2,2)
Tschechien	17	(1,0)	c	c	14	(1,1)	27	(2,6)	45	(1,4)	c	c	42	(1,6)	58	(2,9)
Estland	37	(1,4)	22	(4,2)	29	(1,8)	50	(2,3)	36	(1,4)	20	(4,1)	29	(1,8)	49	(2,3)
Finnland	59	(1,5)	36	(5,4)	48	(2,5)	70	(1,9)	41	(1,5)	21	(4,6)	30	(2,3)	52	(2,1)
Frankreich	41	(1,5)	24	(3,8)	32	(2,1)	54	(2,4)	32	(1,5)	18	(3,5)	23	(1,9)	45	(2,4)
Deutschland[1]	67	(1,2)	40	(5,4)	60	(1,8)	79	(1,6)	52	(1,3)	36	(5,5)	46	(1,8)	61	(1,9)
Ungarn	24	(1,4)	11	(3,2)	24	(1,6)	30	(3,2)	33	(1,5)	22	(4,3)	31	(1,8)	43	(3,5)
Irland	54	(1,5)	38	(3,4)	47	(2,7)	64	(2,0)	42	(1,5)	24	(3,0)	33	(2,6)	53	(2,1)
Italien	33	(1,2)	18	(1,6)	36	(1,8)	52	(2,7)	16	(0,9)	9	(1,2)	19	(1,5)	22	(2,3)
Niederlande	64	(1,5)	45	(3,4)	60	(2,6)	75	(2,0)	58	(1,5)	32	(3,3)	50	(2,7)	74	(2,0)
Slowenien	33	(1,6)	21	(4,5)	29	(2,1)	42	(2,9)	23	(1,5)	21	(4,5)	14	(1,6)	37	(2,8)
Schweiz	53	(1,6)	28	(3,6)	45	(2,5)	70	(2,2)	73	(1,4)	53	(4,1)	75	(2,2)	79	(2,0)
Ver. Königreich	57	(1,5)	34	(3,1)	53	(2,9)	69	(1,9)	44	(1,5)	30	(3,4)	38	(2,9)	52	(2,1)
Durchschnitt	**45**	**(1,4)**	**30**	**(3,7)**	**40**	**(2,1)**	**57**	**(2,3)**	**41**	**(1,4)**	**26**	**(3,7)**	**35**	**(2,1)**	**52**	**(2,4)**

	International Social Survey Programme (ISSP) (2016)															
	Anteil Erwachsener (in %), die angaben, dass sie ziemlich bzw. sehr an Politik interessiert sind								Anteil Erwachsener, die angaben, dass sie der Aussage nicht zustimmen bzw. überhaupt nicht zustimmen, dass Menschen wie sie keine Mitsprachemöglichkeit haben bei dem, was die Regierung macht							
	Alle Bildungsbereiche zusammen		Unterhalb Sekundarbereich II		Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich		Tertiärbereich		Alle Bildungsbereiche zusammen		Unterhalb Sekundarbereich II		Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich		Tertiärbereich	
	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
OECD-Länder																
Australien	72	(2,2)	67	(5,9)	70	(4,1)	76	(2,3)	29	(2,3)	23	(7,2)	24	(4,0)	38	(2,8)
Chile	32	(1,8)	19	(2,6)	29	(2,6)	52	(3,9)	32	(2,0)	34	(3,6)	31	(3,0)	33	(4,1)
Island[1]	71	(1,5)	61	(3,8)	68	(2,9)	78	(1,9)	36	(1,8)	25	(3,8)	29	(3,2)	45	(2,7)
Israel	69	(1,6)	48	(5,2)	69	(2,6)	75	(2,1)	31	(1,8)	26	(4,9)	27	(2,9)	35	(2,7)
Republik Korea	54	(2,1)	52	(6,2)	46	(3,0)	63	(3,1)	63	(2,3)	58	(6,8)	60	(3,5)	67	(3,6)
Lettland	60	(1,9)	51	(4,6)	57	(2,6)	71	(3,0)	16	(1,4)	10	(2,8)	15	(2,0)	21	(2,9)
Litauen[1]	68	(1,8)	63	(4,4)	66	(2,4)	73	(3,2)	9	(1,2)	5	(2,4)	8	(1,5)	16	(3,0)
Neuseeland	64	(1,8)	51	(4,4)	64	(2,8)	71	(2,6)	41	(2,0)	28	(4,6)	38	(3,2)	50	(3,2)
Norwegen	87	(1,1)	83	(3,2)	85	(2,1)	90	(1,4)	55	(1,9)	36	(4,6)	42	(3,3)	69	(2,5)
Slowakei	49	(1,9)	c	c	47	(2,2)	61	(4,4)	18	(1,7)	c	c	17	(1,9)	27	(4,6)
Spanien	62	(1,4)	51	(2,1)	67	(2,8)	77	(2,3)	29	(1,4)	25	(1,9)	34	(3,1)	31	(2,7)
Schweden[1]	77	(1,6)	c	c	73	(2,7)	83	(2,0)	38	(2,2)	c	c	25	(3,1)	50	(3,1)
Türkei	59	(1,5)	52	(1,9)	64	(2,9)	76	(3,2)	41	(1,7)	37	(2,1)	47	(3,4)	48	(4,3)
Vereinigte Staaten	70	(1,6)	52	(5,7)	66	(2,5)	80	(2,2)	41	(2,0)	24	(5,4)	36	(2,9)	49	(3,1)
Durchschnitt	**64**	**(0,5)**	**54**	**(1,3)**	**62**	**(0,7)**	**73**	**(0,7)**	**34**	**(0,5)**	**28**	**(1,3)**	**31**	**(0,8)**	**41**	**(0,9)**
Partnerländer																
Indien	75	(1,6)	74	(1,9)	80	(3,1)	78	(4,3)	16	(1,4)	16	(1,7)	16	(2,8)	20	(3,7)

1. Die Anteile der verschiedenen Bildungsstände weichen um 10 bis 15 Prozentpunkte von den in Indikator A1 veröffentlichten Daten ab.

Quelle: OECD (2020), Europäische Sozialstudie (ESS) (2018) und das International Social Survey Programme (ISSP) (2016). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888934162812

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

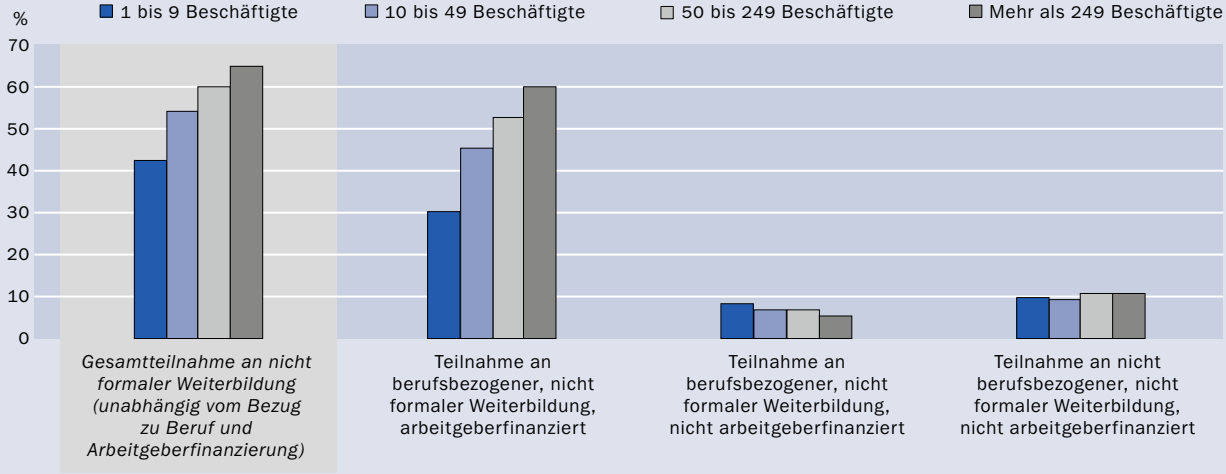
Indikator A7
Inwieweit nehmen Erwachsene gleichberechtigt an formaler und nicht formaler Weiterbildung teil?

- Die häufigste Form der Beteiligung an Erwachsenenbildung ist die Teilnahme an nicht formalen Weiterbildungsmaßnahmen, die zumeist berufsbezogen und arbeitgeberfinanziert sind. Im Durchschnitt der OECD-Länder, die sich an der Erhebung zur Erwachsenenbildung (Adult Education Survey – AES) beteiligen, nahmen 44 % der berufstätigen Erwachsenen mindestens an einer nicht formalen, berufsbezogenen und arbeitgeberfinanzierten Weiterbildungsmaßnahme teil, aber nur 9 % hatten eine Maßnahme besucht, die weder berufsbezogen noch arbeitgeberfinanziert war.
- Große Unternehmen bieten mehr Weiterbildungsmöglichkeiten als kleine. Im Durchschnitt der OECD-Länder, die sich an AES beteiligen, haben 30 % der Erwachsenen, die in einem Unternehmen mit weniger als 10 Beschäftigten tätig sind, mindestens an einer nicht formalen, berufsbezogenen und arbeitgeberfinanzierten Weiterbildungsmaßnahme teilgenommen. Dieser Anteil ist bei Erwachsenen in Unternehmen mit mehr als 249 Beschäftigten doppelt so hoch (60 %).
- Große Unternehmen investieren einen größeren Teil ihrer gesamten Personalkosten in Weiterbildung als kleinere. Im Durchschnitt der OECD-Länder, die an der Erhebung zur betrieblichen Weiterbildung in Unternehmen (Continuing Vocational Training Survey – CVTS) teilnehmen, entfallen in Unternehmen mit mehr als 249 Beschäftigten 2,1 % der gesamten Personalkosten auf Weiterbildungskosten in Form von entsprechenden Maßnahmen, in Unternehmen mit 50 bis 249 Beschäftigten sind es 1,5 % und in Unternehmen mit 10 bis 49 Beschäftigten 1,3 %.

Abbildung A7.1

Anteil beschäftigter 25- bis 64-Jähriger, die an nicht formalen Weiterbildungsmaßnahmen teilnahmen, nach Bezug zum Beruf, Arbeitgeberfinanzierung und Unternehmensgröße (2016)

Erhebung zur Erwachsenenbildung (AES), Durchschnitt für an AES teilnehmende OECD-Länder



Anmerkung: Die Gesamtteilnahme entspricht nicht der Summe der Einzelkategorien, da dieselbe Person in mehr als einer Kategorie enthalten sein kann.
Quelle: OECD (2020), Tabelle A7.1. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).
StatLink: https://doi.org/10.1787/888934163002

A 7

Kontext

Erwachsenenbildung kann wesentlich dazu beitragen, dass Erwachsene lebenslang essenzielle Kompetenzen in 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 die Beschäftigten, die sich während ihrer gesamten beruflichen Laufbahn immer wieder an Änderungen anpassen müssen (OECD, 2013[1]).

Die jetzt aktiven Erwerbstätigen müssen wohl auch einen Großteil der Arbeitsplätze der Zukunft besetzen, wofür sie neue Fähigkeiten erwerben oder bestehende auffrischen müssen. Die aktuelle Coronapandemie (COVID-19) hat die Erwerbstätigen gezwungen, ihre Arbeitsgewohnheiten zu ändern. Sie hängen mehr als je zuvor von der Technik und digitalem Arbeiten ab, was Flexibilität sowie Anpassungsfähigkeit verlangt. Zum Teil sind zusätzliche Schulungen erforderlich gewesen.

Lernen im Erwachsenenalter kann auch zum Erreichen nicht ökonomischer Ziele beitragen, wie z. B. persönliche Zufriedenheit, bessere Gesundheit, mehr bürgerschaftliches Engagement und soziale Integration. Beispielsweise kann während des Coronalockdowns das Erlernen des Umgangs mit moderner Technik dazu beitragen, mit Freunden und Familie in Kontakt zu bleiben. Die großen Unterschiede hinsichtlich der Lernaktivitäten Erwachsener und der Beteiligung daran, die zwischen OECD-Ländern mit ähnlichem wirtschaftlichem Entwicklungsstand bestehen, legen jedoch die Vermutung nahe, dass die Lernkulturen, die Lernmöglichkeiten am Arbeitsplatz und die Systeme der Erwachsenenbildung signifikant differieren (Borkowsky, 2013[2]).

Weitere wichtige Ergebnisse

- Die Unternehmensgröße ist ein sehr wichtiger Faktor für die Teilnahme der Beschäftigten an berufsbezogenen Weiterbildungsmaßnahmen. Bei nicht vom Arbeitgeber finanzierten Maßnahmen ist die Unternehmensgröße jedoch unerheblich für die Teilnahmequote.
- Erwachsene nehmen in geringerem Ausmaß an formaler als an nicht formaler Weiterbildung teil; jedoch ist bei einer Teilnahme an formaler Weiterbildung diese wesentlich intensiver. Im Durchschnitt der an AES beteiligten OECD-Länder wenden die Teilnehmer an formalen Weiterbildungsmaßnahmen jährlich durchschnittlich 406 Stunden dafür auf gegenüber nur 73 Stunden bei nicht formalen Weiterbildungsmaßnahmen.
- Die Teilnahme ist stärker bei Beschäftigung im öffentlichen Sektor als in der Privatwirtschaft. Im Durchschnitt aller an AES teilnehmenden OECD-Länder nahmen 57 % der Beschäftigten im öffentlichen Sektor mindestens an einer nicht formalen, berufsbezogenen und arbeitgeberfinanzierten Weiterbildungsmaßnahme teil, gegenüber 40 % der Beschäftigten in der Privatwirtschaft.
- Erwachsene mit einem höheren Bildungsstand beteiligen sich eher an Erwachsenenbildung. Im Durchschnitt der an AES beteiligten OECD-Länder nahmen in den 12 Monaten vor der Erhebung 24 % der 25- bis 64-Jährigen mit einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II mindestens an einer nicht formalen Weiterbildungsmaßnahme teil. Der Anteil stieg auf 41 % für die Absolventen des Sekundarbereichs II bzw. des postsekundaren, nicht tertiären Bereichs und auf 62 % für Absolventen des Tertiärbereichs.

Analyse und Interpretationen

Das gesellschaftliche Umfeld ist häufig ausschlaggebend für die Beteiligung an Erwachsenenbildung. Man investiert in Dinge, die man schätzt, und wendet Energie auf, um das, was man wichtig findet, besser zu beherrschen (Wlodkowski and Ginsberg, 2017[3]). Studien belegen, dass Erwachsene an Weiterbildungsmaßnahmen sowohl zur intellektuellen Befriedigung als auch aus Zweckmäßigkeitserwägungen teilnehmen (Dench and Regan, 2000[4]). Intellektuelle Befriedigung kann z. B. darin liegen, die geistige Beweglichkeit zu erhalten, die Herausforderung, Neues zu lernen, zu genießen oder darin, den eigenen Wissensdurst zu stillen. Bei den praktischen Gründen geht es eher um die Verbesserung der beruflichen Chancen und den Erhalt der eigenen Wettbewerbsfähigkeit auf dem Arbeitsmarkt. Die Beteiligung an qualitativ hochwertiger formaler und nicht formaler beruflicher Weiterbildung ermöglicht es Erwerbstätigen, ihre Fähigkeiten und Kenntnisse auf den neuesten Stand zu bringen, um für eine global tätige Wirtschaft des 21. Jahrhunderts effektiv tätig sein zu können.

Daten der Erhebung zur Erwachsenenbildung (AES) und der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) zeigen, dass nicht formale Weiterbildung die häufigste Form der Erwachsenenbildung ist. Im Durchschnitt der an AES beteiligten OECD-Länder nahmen in den 12 Monaten vor der Erhebung 44 % der 25- bis 64-Jährigen mindestens an einer nicht formalen Weiterbildungsmaßnahme teil, jedoch nur 7 % an einer formalen Weiterbildungsmaßnahme. Unter diesen Ländern reicht die Bandbreite der Teilnahme an nicht formaler Weiterbildung von weniger als 30 % in Griechenland, Litauen, Polen und der Türkei bis zu mehr als 60 % in den Niederlanden und der Schweiz. In den Ländern, die ausschließlich an der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) teilnahmen, reicht die Bandbreite der Teilnahmequoten bei nicht formalen Weiterbildungsmaßnahmen von weniger als 30 % in Mexiko und der Russischen Föderation bis zu 63 % in Neuseeland (Tab. A7.5 im Internet).

Aus den Daten geht auch hervor, dass die nicht formalen Weiterbildungsmaßnahmen mehrheitlich berufsbezogen und vom Arbeitgeber finanziert sind. Von den beschäftigten Erwachsenen nahmen nur 9 % an einer nicht formalen Weiterbildungsmaßnahme teil, die weder berufsbezogen noch arbeitgeberfinanziert war, während 44 % mindestens an einer berufsbezogenen und arbeitgeberfinanzierten Maßnahme teilnahmen (Tab. A7.1 sowie Tab. A7.5 im Internet).

Teilnahme von beschäftigten Erwachsenen an nicht formaler Weiterbildung

Teilnahme nach Unternehmensgröße

Chancengerechtigkeit beim Zugang zur Erwachsenenbildung ist in allen OECD-Ländern ein politisches Anliegen (OECD, 2019[5]; European Commission, 2019[6]). Personen mit einem niedrigeren Bildungsstand, die nicht im Arbeitsmarkt sind, neigen weniger dazu, an Weiterbildungsmaßnahmen teilzunehmen, da sich ihnen weniger Weiterbildungschancen bieten als Erwachsenen in Beschäftigung mit einem höheren Bildungsstand. Die Ungleichheit besteht jedoch nicht nur hinsichtlich Bildungsstand und Beschäftigungsstatus. Sie betrifft auch Beschäftigte in Unternehmen verschiedener Größe. So zeigt sich in allen OECD-Ländern: Große Unternehmen bieten ihren Beschäftigten mehr Weiterbildungsmaßnahmen als kleinere (Abb. A7.1).

Für das Angebot und die Finanzierung berufsbezogener Erwachsenenbildung spielen die Arbeitgeber eine entscheidende Rolle, aber vielen kleinen und mittelständischen Betrieben

A 7

mangelt es an Kapazitäten, um ihren Beschäftigten Weiterbildung anzubieten. Dadurch kommen diese Arbeitgeber eventuell weniger in den Genuss der Vorteile, die Weiterbildung mit sich bringt, wie Produktivitätssteigerungen, stärkere Mitarbeiterbindung, größeres Engagement und ein besseres Verhältnis zwischen Arbeitgeber und Arbeitnehmern. Für ihre Beschäftigten bedeutet es weniger Chancen, an Erwachsenenbildung teilzunehmen und von deren positiven Auswirkungen zu profitieren. Möglicherweise entgehen ihnen so höhere Einkommen, eine bessere Beschäftigungsfähigkeit, ein höheres Wohlbefinden und eine bessere Gesundheit. Außerdem werden sie vielleicht auch weniger motiviert, sich für das Gemeinwesen einzusetzen und sich bürgerschaftlich zu engagieren (OECD, 2019[5]; European Commission, 2015[7]).

Abbildung A7.1 zeigt, dass im Durchschnitt der 26 OECD-Länder, die sich an der Erhebung zur Erwachsenenbildung (AES) beteiligen, 30 % der Erwachsenen, die in einem Unternehmen mit weniger als 10 Beschäftigten tätig sind, mindestens an einer nicht formalen, berufsbezogenen und arbeitgeberfinanzierten Weiterbildungsmaßnahme teilgenommen haben. Der Anteil ist bei Mitarbeitern von Unternehmen mit mehr als 249 Beschäftigten doppelt so hoch (60 %). Die größten Unterschiede zeigen sich in Irland, Litauen und der Türkei mit einem Abstand von über 35 Prozentpunkten zwischen den Teilnahmequoten der Beschäftigten in den kleinsten Unternehmen und denen mit mehr als 249 Beschäftigten. Dagegen beträgt der Abstand in Deutschland, Estland, Norwegen, Slowenien und Tschechien weniger als 25 Prozentpunkte. Bei den OECD- und Partnerländern, die ausschließlich an der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) teilnahmen, beträgt der Abstand in Chile, der Republik Korea und Mexiko mindestens 40 Prozentpunkte, während es in Japan, Neuseeland und der Russischen Föderation weniger als 30 Prozentpunkte sind (Tab. A7.1).

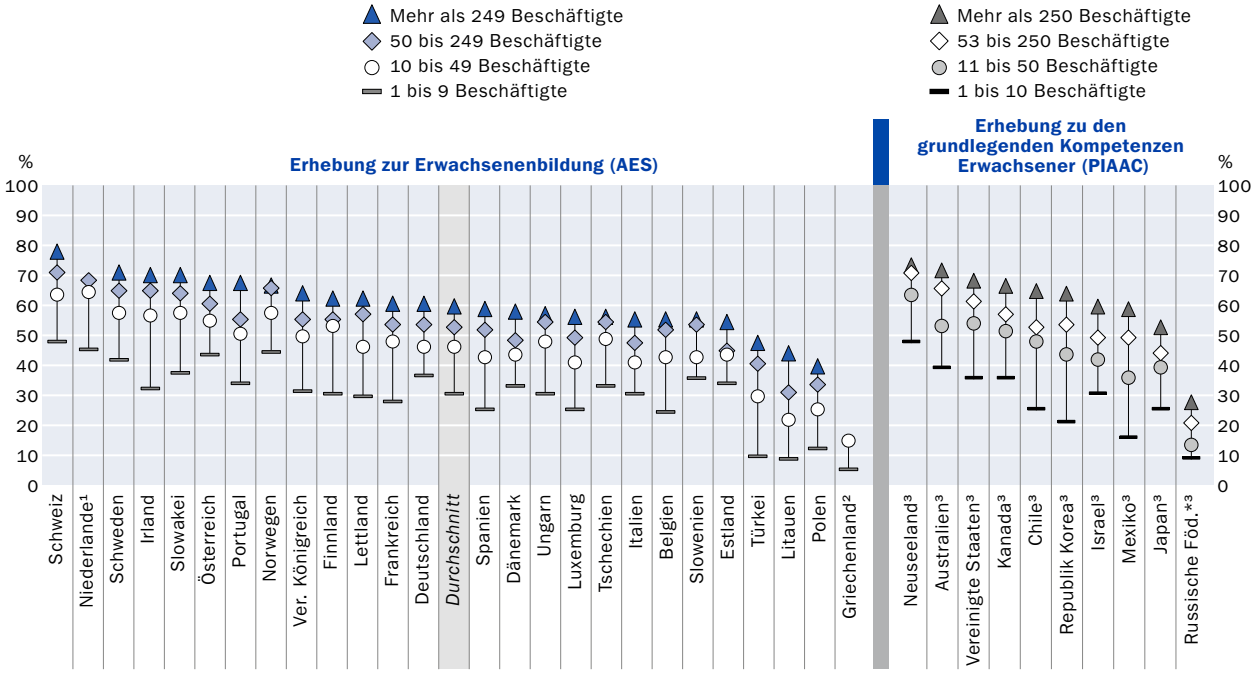
In allen OECD-Ländern nehmen Beschäftigte in größeren Unternehmen eher an berufsbezogenen, vom Arbeitgeber finanzierten Weiterbildungsmaßnahmen teil als Beschäftigte kleinerer Unternehmen. Dagegen ist die Teilnahme der Beschäftigten unabhängig von der Größe des Unternehmens wesentlich geringer, wenn die Maßnahme nicht vom Arbeitgeber finanziert wird. Im Durchschnitt der 26 OECD-Länder, die an der AES teilnehmen, besuchten rund 10 % der 25- bis 64-jährigen Beschäftigten mindestens eine nicht berufsbezogene Weiterbildungsmaßnahme, die nicht von ihrem Arbeitgeber finanziert wurde, und zwar unabhängig von der Größe des Unternehmens, in dem sie beschäftigt waren. Das bedeutet, dass die Unternehmensgröße für das Angebot an Weiterbildungsmaßnahmen für die Beschäftigten zwar wesentlich ist, jedoch fast keine Rolle mehr spielt, wenn es sich nicht um arbeitgeberfinanzierte Maßnahmen handelt, und zwar unabhängig davon, ob es sich um eine berufsbezogene Maßnahme handelt oder nicht (Abb. A7.1).

In allen OECD- und Partnerländern, die sich an AES und der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) beteiligten, besteht ein positiver Bezug zwischen der Unternehmensgröße (nach der Größe der Belegschaft) und der Teilnahme an nicht formalen, berufsbezogenen, arbeitgeberfinanzierten Weiterbildungsmaßnahmen. Das Ausmaß dieser Beteiligung schwankt jedoch erheblich zwischen den einzelnen Ländern. Beschäftigte in Unternehmen mit weniger als 10 Beschäftigten in der Schweiz beispielsweise nehmen eher an solchen Maßnahmen teil als die von Unternehmen mit einer Belegschaft von mehr als 249 Beschäftigten in Litauen und Polen. Gleiches gilt in den nicht europäischen Ländern, die an der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) teilnahmen: Es nahmen selbst in den kleinsten Unternehmen in Neuseeland mehr Beschäftigte teil (47 %) als in Großunternehmen in der Russischen Föderation (28 %) (Abb. A7.2).

Abbildung A7.2

Anteil 25- bis 64-jähriger Beschäftigter, die an nicht formaler, berufsbezogener und arbeitgeberfinanzierter Weiterbildung teilnahmen, nach Unternehmensgröße (2016)

Erhebung zur Erwachsenenbildung (AES) bzw. Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC)



1. Die Kategorie „50–249 Beschäftigte" sollte interpretiert werden als „mehr als 50 Beschäftigte". Daher fehlt die Kategorie „mehr als 249 Beschäftigte" für die Niederlande. 2. Daten für die Kategorien „50–249 Beschäftigte" und „mehr als 249 Beschäftigte" sind nur sehr beschränkt zuverlässig und werden daher nicht angezeigt. 3. Referenzjahr nicht 2016. Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle.

** Anmerkung zu den Daten für die Russische Föderation s. Abschnitt Quellen.*

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils 25- bis 64-Jähriger in Unternehmen mit mehr als 249 (bzw. 250) Beschäftigten, die an nicht formaler, berufsbezogener und arbeitgeberfinanzierter Weiterbildung teilnahmen.

Quelle: OECD (2020), Tabelle A7.1. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888934163021

In allen Ländern, die sich an AES und der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) beteiligten, mit Ausnahme von Estland, Litauen, der Russischen Föderation und Slowenien, besteht der deutlichste Unterschied bei der Teilnahme an nicht formalen, berufsbezogenen und arbeitgeberfinanzierten Weiterbildungsmaßnahmen zwischen den Beschäftigten von Unternehmen mit einer Belegschaft von 1 bis 9 Beschäftigten und denen mit einer Belegschaft von 10 bis 49 Arbeitnehmern (die Kategorien in PIAAC sind 1–10 und 11–50 Beschäftigte). Im Durchschnitt aller an der AES beteiligten OECD-Länder nahmen 30 % der Beschäftigten in Unternehmen mit weniger als 10 Beschäftigten an solchen Maßnahmen teil, für Beschäftigte in Unternehmen mit einer Belegschaft zwischen 10 und 49 schnellte der Anteil dann auf 45 % hoch, bei einer Belegschaftsgröße von 50 bis 249 waren es 53 % und bei einer Belegschaftsgröße von mehr als 249 Arbeitnehmern 60 % (Abb. A7.2).

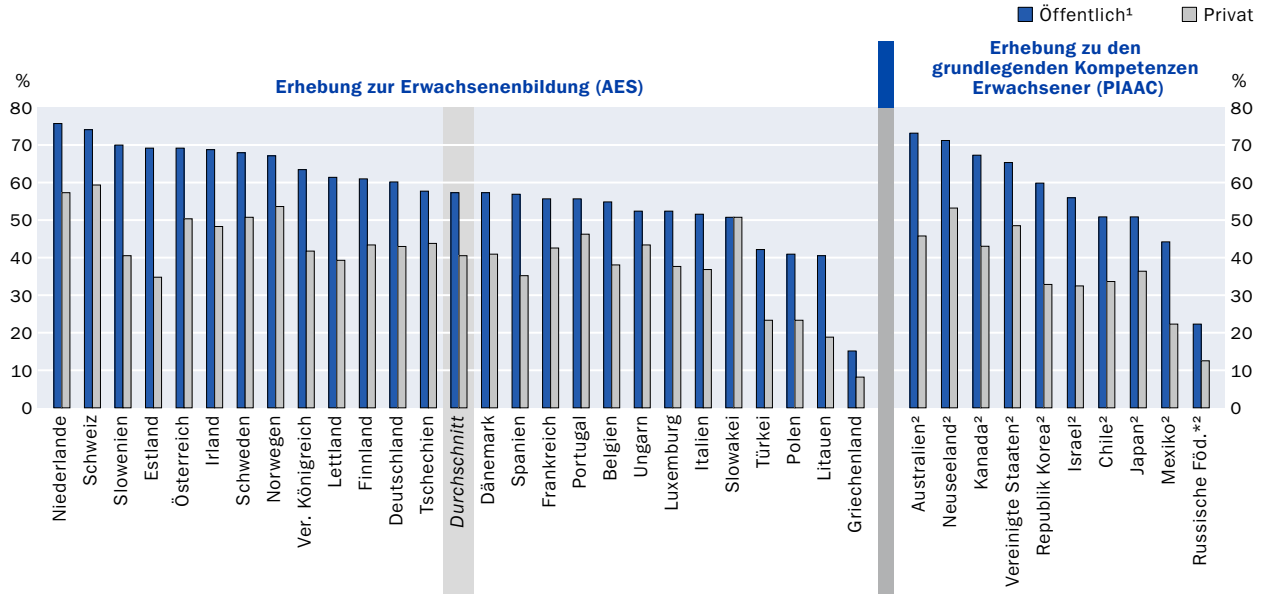
Die Angaben der Unternehmen auf die Frage nach Weiterbildungsangeboten für die Belegschaft ergeben ein ähnliches Bild; es sind eher die großen Unternehmen als die kleineren, die angeben, dass Angebote gemacht werden. Im Durchschnitt der OECD-Länder, die an der Erhebung zur betrieblichen Weiterbildung in Unternehmen (CVTS) teilnehmen, bieten 74 % der Unternehmen mit 10 bis 49 Beschäftigten Weiterbildungsmaßnahmen an gegenüber 96 % der Unternehmen mit über 249 Beschäftigten. Auch bei dieser Kennzahl gibt es erhebliche Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern. In Lettland und Norwegen

A 7

Abbildung A7.3

Anteil 25- bis 64-jähriger Beschäftigter, die an nicht formaler, berufsbezogener und arbeitgeberfinanzierter Weiterbildung teilnahmen, nach Wirtschaftsbereich (öffentlich/privat) (2016)

Erhebung zur Erwachsenenbildung (AES) bzw. Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC)



1. PIAAC: umfasst Wohltätigkeitseinrichtungen. 2. Referenzjahr nicht 2016. Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle.

** Anmerkung zu den Daten für die Russische Föderation s. Abschnitt Quellen.*

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils 25- bis 64-jähriger im öffentlichen Sektor Beschäftigter, die an nicht formaler, berufsbezogener und arbeitgeberfinanzierter Weiterbildung teilnahmen.

Quelle: OECD (2020), Tabelle A7.1. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888934163040

gibt es Angebote in fast allen Unternehmen, aber in weniger als 30 % in Griechenland (Tab. A7.4 im Internet).

Die Unternehmensgröße scheint in den Ländern entscheidender zu sein, in denen ein geringerer Teil der Unternehmen Weiterbildungsangebote macht. So bieten z. B. in Griechenland, Polen und Ungarn weniger als 40 % der Unternehmen mit 10 bis 49 Beschäftigten Weiterbildung an, aber bei den Unternehmen mit über 249 Beschäftigten steigt der Anteil um 40 Prozentpunkte. Dagegen ist der Anteil der Unternehmen mit Weiterbildungsangeboten in Lettland, Norwegen und Schweden unabhängig von der Unternehmensgröße sehr hoch. In diesen drei Ländern bieten auch die kleinsten Unternehmen regelmäßig Weiterbildungsmaßnahmen an: Über 90 % der Unternehmen mit 10 bis 49 Beschäftigten verfügen über Weiterbildungsangebote (Tab. A7.4 im Internet).

Beteiligung im öffentlichen und im privaten Sektor

Die Teilnahme an nicht formaler Weiterbildung ist bei Beschäftigten im öffentlichen Sektor stärker als bei Beschäftigten der Privatwirtschaft. Möglicherweise hängt dies mit den Unterschieden in der Kultur und den rechtlichen Rahmenbedingungen im öffentlichen und privaten Sektor zusammen oder auch mit der Größe der Unternehmen im privaten Sektor im Vergleich zum öffentlichen Sektor. In allen Ländern ist im öffentlichen Sektor die Beschäftigtenzahl groß, während privatwirtschaftliche Unternehmen sehr unterschiedlicher Größe sein können. Im Durchschnitt aller an der AES teilnehmenden OECD-Länder nahmen 57 % der Beschäftigten im öffentlichen Sektor mindestens an einer nicht formalen, berufsbezogenen und arbeitgeberfinanzierten Weiterbildungsmaßnahme teil, gegenüber 40 % der Beschäftigten in der Privatwirtschaft. Diese Tendenz lässt sich in

allen an AES und der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) teilnehmenden OECD-Ländern beobachten. Die einzige Ausnahme bildet die Slowakei, wo 51 % der Erwachsenen, unabhängig vom Wirtschaftsbereich, an derartigen Maßnahmen teilnahmen (Abb. A7.3).

Der größte Unterschied unter den an der AES teilnehmenden OECD-Ländern ist in Estland und Slowenien festzustellen, wo die Beschäftigten im öffentlichen Sektor eine um 29 Prozentpunkte höhere Beteiligungsquote haben als die Beschäftigten in der Privatwirtschaft. Dagegen beträgt die Differenz zwischen beiden Gruppen in Griechenland, der Slowakei und Ungarn weniger als 10 Prozentpunkte (Abb. A7.3).

Beteiligung aller Erwachsenen an nicht formalen Weiterbildungsmaßnahmen nach Bildungsstand

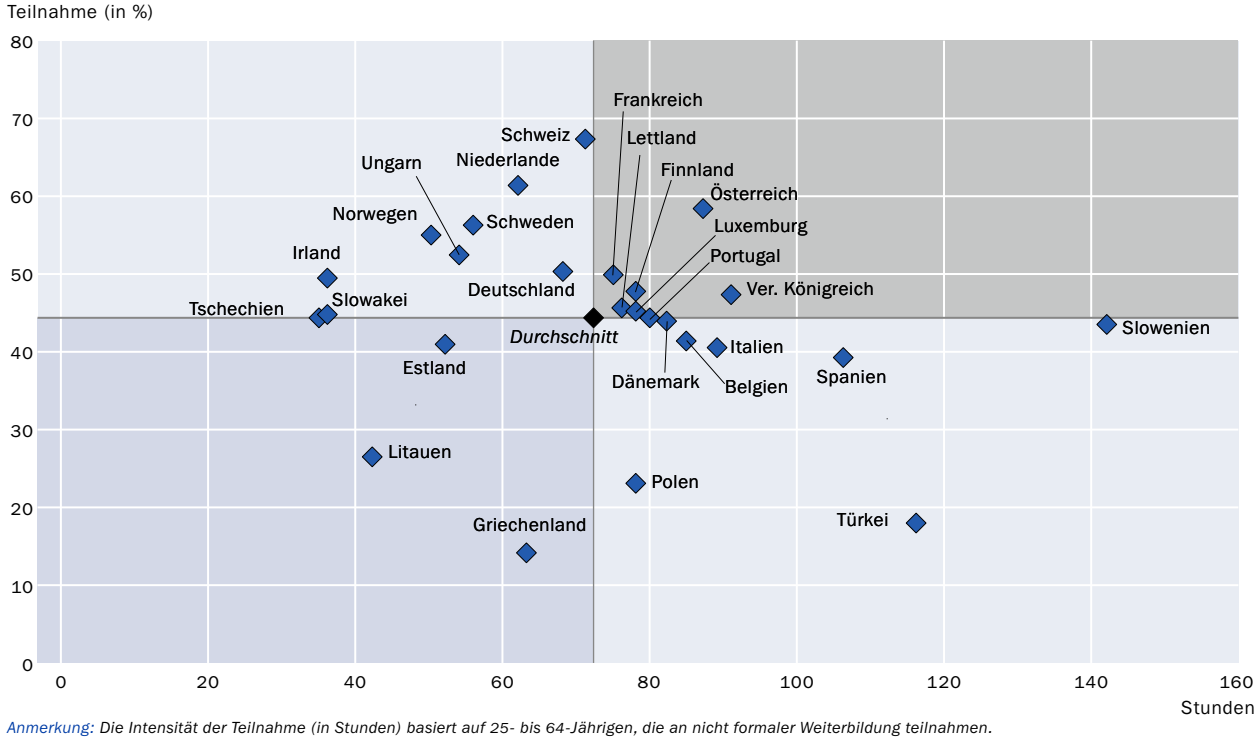
Erwachsene mit einem höheren Bildungsstand nehmen eher an nicht formaler Weiterbildung teil. Im Durchschnitt der an der AES beteiligten OECD-Länder nahmen in den 12 Monaten vor der Erhebung 24 % der 25- bis 64-Jährigen – unabhängig davon, ob sie beschäftigt waren oder nicht – mit einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II mindestens an einer nicht formalen Weiterbildungsmaßnahme teil. Bei Absolventen des Sekundarbereichs II bzw. des postsekundaren, nicht tertiären Bereichs betrug die Quote 41 % und bei den Absolventen des Tertiärbereichs erreichte sie 62 % (Tab. A7.5 im Internet).

Der Unterschied zwischen Erwachsenen mit einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II und Erwachsenen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. im post-

Abbildung A7.4

Zusammenhang zwischen Intensität der Teilnahme (in Stunden) und dem Anteil 25- bis 64-jähriger Teilnehmer an nicht formalen Weiterbildungsmaßnahmen (2016)

Erhebung zur Erwachsenenbildung (AES)



Anmerkung: Die Intensität der Teilnahme (in Stunden) basiert auf 25- bis 64-Jährigen, die an nicht formaler Weiterbildung teilnahmen.

Quelle: OECD (2020), Tabelle A7.2 sowie Tabelle A7.5 im Internet. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en). StatLink: https://doi.org/10.1787/888934163059

sekundaren, nicht tertiären Bereich liegt in Österreich, der Schweiz und Tschechien bei mindestens 25 Prozentpunkten. In allen an der AES beteiligten OECD-Ländern beträgt der Unterschied zwischen Absolventen des Tertiärbereichs und Erwachsenen mit einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II mehr als 20 Prozentpunkte, in der Schweiz und Slowenien sogar mindestens 50 Prozentpunkte (Tab. A7.5 im Internet).

Zusammenhang zwischen Teilnahmequoten und Intensität für alle Erwachsenen

Nicht formale Weiterbildungsmaßnahmen

Abbildung A7.4 zeigt die Assoziation zwischen der Teilnahmequote an nicht formaler Weiterbildung und den durchschnittlichen Unterrichtsstunden pro Jahr für die an der AES teilnehmenden OECD-Länder. Im Durchschnitt nahmen 44 % der 25- bis 64-Jährigen an nicht formalen Weiterbildungsmaßnahmen teil, und zwar durchschnittlich 73 Stunden. Sowohl die Teilnahmequoten als auch die durchschnittliche Zahl an besuchten Unterrichtsstunden variieren stark zwischen den einzelnen Ländern. Diese Unterschiede weisen auf unterschiedliche bildungspolitische Strategien hin, was auch die geringe Korrelation zwischen den beiden Variablen erklären könnte. Österreich ist das einzige Land, in dem mehr als 55 % der 25- bis 64-Jährigen im Jahresdurchschnitt mehr als 80 Stunden an nicht formalen Weiterbildungsmaßnahmen teilnehmen. Im Gegensatz dazu nehmen weniger als 30 % der Erwachsenen in Litauen an nicht formalen Weiterbildungsmaßnahmen teil, und zwar lediglich 42 Stunden im Jahresdurchschnitt (Abb. A7.4).

Die Verteilung der Länder in den 4 Quadranten zeigt, dass keine eindeutige Korrelation zwischen Teilnahmequoten und Intensität besteht. Die durchschnittlichen Teilnahmestunden pro Jahr unterscheiden sich in Ländern mit ähnlichen Teilnahmequoten stark. So haben z. B. die Slowakei und Tschechien ähnliche Teilnahmequoten wie Slowenien, aber die Intensität der Teilnahme ist wesentlich geringer, denn in beiden Ländern werden durchschnittlich 35 Stunden erreicht gegenüber den 142 Stunden in Slowenien. Somit kann selbst dann, wenn die Länder mit Erfolg einen ähnlichen Anteil der Zielgruppe zur Teilnahme an Erwachsenenbildung veranlassen, der Umfang der Teilnahme an den Weiterbildungsmaßnahmen erheblich differieren (Abb. A7.4).

Die Unterschiede hinsichtlich der Beteiligung nach Bildungsstand verringern sich, wenn man die Intensität der Teilnahme in Unterrichtszeitstunden betrachtet und nicht die Teilnahmequote insgesamt. Die höchste Stundenzahl ist nicht immer mit dem höchsten Bildungsstand assoziiert. In 9 der 26 an der AES beteiligten OECD-Länder sind es beispielsweise die Erwachsenen mit einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II, die durchschnittlich an den meisten Unterrichtsstunden in nicht formalen Weiterbildungsmaßnahmen teilnehmen. Die intensivste Teilnahme gibt es in Dänemark unter den Absolventen des Sekundarbereichs II bzw. des postsekundaren, nicht tertiären Bereichs, in 15 Ländern hingegen sind es die Absolventen des Tertiärbereichs. Somit ist der Bildungsstand in einigen Ländern positiv mit der Beteiligung an der Erwachsenenbildung assoziiert, jedoch nicht mit der Intensität dieser Beteiligung (Tab. A7.2).

Außerdem ist zu beachten, dass die durchschnittliche Zahl an Unterrichtsstunden pro Jahr generell in den OECD- und Partnerländern, die an der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) teilgenommen haben, deutlich höher liegt als in den Ländern, die an AES teilgenommen haben. Unter den Ländern, die an der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) teilgenommen haben, hat Australien mit 103 Stunden die niedrigste durchschnittliche Zahl an Unterrichtsstunden pro Jahr in

nicht formalen Weiterbildungsmaßnahmen. In der Republik Korea und Mexiko werden dagegen über 225 Jahresstunden erreicht (Tab. A 7.2). Im Vergleich dazu findet man den niedrigsten Wert eines OECD-Landes, das an AES teilgenommen hat, in Tschechien mit 35 Stunden, den höchsten in Slowenien mit 142 Stunden. Die wesentlichen Unterschiede zwischen den beiden Erhebungen hängen wahrscheinlich mit dem Erhebungsmodell zusammen.

Formale Weiterbildungsmaßnahmen

Unter den 25- bis 64-Jährigen ist die Teilnahme an formaler Weiterbildung nicht so häufig, wenn sie jedoch eine solche Maßnahme besuchen, engagieren sie sich wesentlich stärker als bei den nicht formalen Weiterbildungsmaßnahmen. Im Durchschnitt aller an der AES teilnehmenden OECD-Länder werden formale Weiterbildungsmaßnahmen 406 Stunden pro Jahr besucht, nicht formale Weiterbildungsmaßnahmen jedoch nur 73 Stunden (Tab. A7.2).

Unter den teilnehmenden Ländern ist der Zeitaufwand für den Besuch von formalen Weiterbildungsmaßnahmen in Deutschland am höchsten (872 Stunden pro Jahr). Portugal folgt an zweiter Stelle mit 653 Stunden pro Jahr. Dagegen wenden Erwachsene in Luxemburg, Norwegen, Spanien, der Türkei und dem Vereinigten Königreich weniger als 300 Stunden für formale Maßnahmen der Erwachsenenbildung auf; nach dieser Kennzahl nimmt das Vereinigte Königreich mit nur 169 Stunden pro Jahr den letzten Platz ein (Tab. A7.2).

Für die Erwachsenenbildung aufgewendete Kosten

In einem kürzlich erschienenen Bericht der Arbeitsgruppe Erwachsenenbildung der Europäischen Kommission (2019[6]) heißt es, dass die Erwachsenenbildung nicht von den höheren Bildungsinvestitionen der letzten 10 Jahre profitiert hat, obwohl sie die größte Gruppe an Lernenden betrifft. In dieser Zeit wurden die Bildungsausgaben in den Ländern erhöht (s. Indikatoren C2 und C4), die öffentlichen Ausgaben für die Erwachsenenbildung wurden jedoch nicht in gleichem Maß erhöht, daher blieb dieser der am schwächsten finanzierte Bildungssektor. Folglich müssen Anbieter von Erwachsenenbildung mit begrenzten Finanzmitteln zurechtkommen, obwohl dieses Bildungsangebot für Erwachsene immer dringlicher wird, um ihnen die Kompetenzen zu vermitteln, mit denen sie weiterhin beschäftigungsfähig und angesichts der Digitalisierung der Wirtschaft und der ständigen Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt wettbewerbsfähig bleiben.

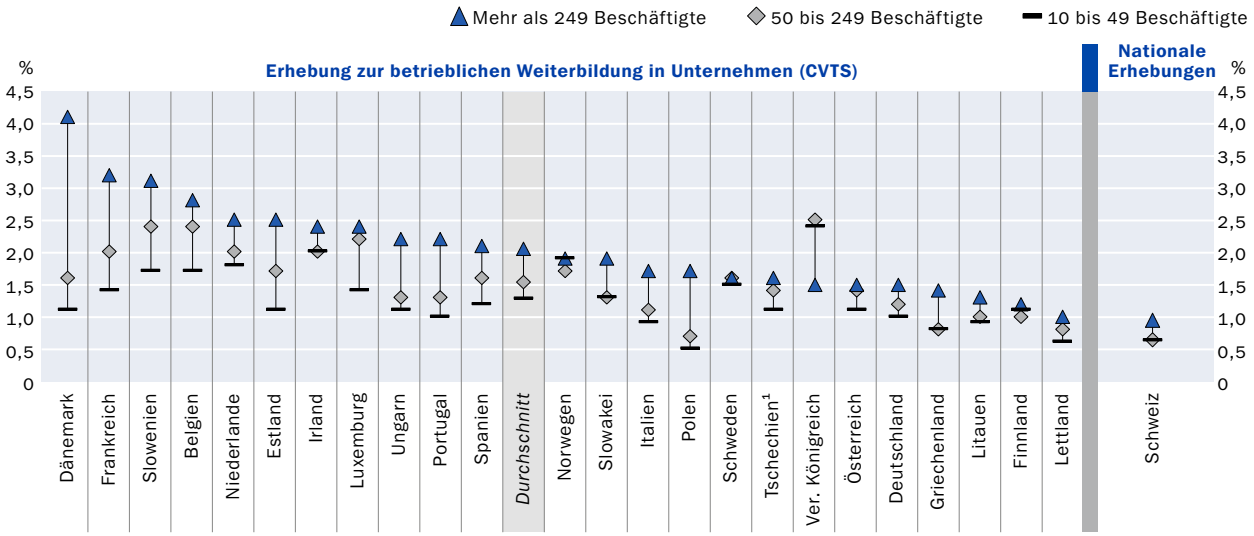
Den größten Teil der nicht formalen Weiterbildungsmaßnahmen stellen die Arbeitgeber bereit, die somit einen wesentlichen Teil der finanziellen Mittel beitragen, die für die Erwachsenenbildung aufgebracht werden (Eurostat, 2020[8]; European Commission/EACEA/Eurydice, 2015[9]). Wenn ihnen die Mittel fehlen, stoßen die Anbieter von Erwachsenenbildung auf Schwierigkeiten bei der Durchführung der Maßnahmen. Arbeitgeber zögern vielleicht auch, in ihre Belegschaft zu investieren, wenn sie darin keine unmittelbaren Vorteile erkennen, oder es ist ihnen nicht bewusst, dass es Mittel für die Weiterbildung ihrer Beschäftigten gibt. So können z. B. in einigen Ländern Arbeitgeber Finanzhilfen erhalten, um Bildungsmöglichkeiten für Mitarbeiter zu schaffen, die normalerweise nicht von unternehmensfinanzierten Maßnahmen erfasst werden. Dabei könnte es sich z. B. um Nachlässe bei den Bildungsgebühren für Mitarbeiter handeln oder um Erstattungen der Kosten für Bildungsmaßnahmen. Finanzielle Unterstützung ist häufiger verfügbar, wenn es sich um Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen für gering qualifizierte Mitarbeiter oder für erwerbslose Menschen handelt (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015[9]).

A 7

Abbildung A7.5

Weiterbildungskosten als Anteil der gesamten Personalkosten, nach Unternehmensgröße (2015)

Erhebung zur betrieblichen Weiterbildung in Unternehmen (CVTS) bzw. nationale Erhebungen



1. Daten wurden hauptsächlich online und mittels interaktiver PDF-Dateien erfasst, nur ein kleiner Teil der Fragebogen wurde in Papierform versandt. Weiterführende Informationen s. Metadaten unter https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/EN/trng_cvt_esqrs_cz.htm.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Weiterbildungskosten von Unternehmen mit mehr als 249 Beschäftigten als Anteil der gesamten Personalkosten.

Quelle: OECD (2020), Tabelle A7.3. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888934163078

Die Unternehmensgröße ist sehr wichtig für die Höhe der Mittel, die für Bildungsmaßnahmen bereitgestellt werden. Bei größeren Unternehmen verteilen sich diese Kosten auf eine größere Mitarbeiterzahl. In großen Unternehmen gibt es eher mehrere Arbeitskräfte, die die gleiche Tätigkeit ausüben, wodurch Bedarf für Gruppenmaßnahmen entsteht (Black, Noel and Wang, 1999[10]). Dagegen sind die Kosten pro Teilnehmer für kleinere Unternehmen höher und wirken somit eventuell abschreckend.

Die Daten der Erhebung zur betrieblichen Weiterbildung in Unternehmen (CVTS) zeigen einen klaren Trend in allen europäischen Ländern: Große Unternehmen mit mehr als 249 Beschäftigten investieren einen größeren Anteil ihrer gesamten Personalkosten in Weiterbildung als Unternehmen mit einer Belegschaft von 10 bis 49 oder auch von 50 bis 249 Arbeitnehmern. Im Durchschnitt der OECD-Länder, die an CVTS teilnehmen, entfallen in Unternehmen mit mehr als 249 Beschäftigten 2,1 % der gesamten Personalkosten auf Weiterbildungskosten für entsprechende Maßnahmen, in Unternehmen mit 50 bis 249 Beschäftigten sind es 1,5 % und in Unternehmen mit 10 bis 49 Beschäftigten 1,3 % (Abb. A7.5).

Der größte Unterschied nach Unternehmensgröße besteht in Dänemark. Dort wenden Unternehmen mit über 249 Beschäftigten 4,1 % ihrer gesamten Personalkosten für Weiterbildungsmaßnahmen auf, dagegen sind es in Unternehmen mit 10 bis 49 Beschäftigten nur 1,1 %. In Finnland, Norwegen und Schweden dagegen ist der Weiterbildungsanteil an den gesamten Personalkosten, unabhängig von der Unternehmensgröße, fast gleich. Das Vereinigte Königreich ist das einzige Land, in dem die Reihenfolge umgekehrt ist, dort wenden Unternehmen mit weniger als 250 Beschäftigten einen größeren Anteil ihrer gesamten Personalkosten für Bildungsmaßnahmen auf als größere Unternehmen (Abb. A7.5).

Kasten A7.1

Weiterbildung von Lehrkräften und deren Bereitschaft zur Förderung des digitalen Lernens

Lehrkräfte müssen noch mehr als andere Berufsgruppen ihre Fähigkeiten und Kenntnisse regelmäßig auffrischen, um neue Lehrmethoden einzusetzen und mit den extrem schnellen Veränderungen im 21. Jahrhundert Schritt zu halten. In der aktuellen Situation ist dies wichtiger denn je, denn wegen der Coronapandemie wurden die Schulen geschlossen und es wurde intensiv auf Onlinelernen umgestellt, um den Unterricht fortzuführen. In dieser beispiellosen Situation waren die Lehrkräfte gezwungen, sich sehr schnell anzupassen, insbesondere in Ländern, in denen nicht unbedingt die didaktischen und technischen Möglichkeiten gegeben waren, um digitale Hilfsmittel in das Unterrichten zu integrieren.

Die Daten der Internationalen Erhebung zu Lehren und Lernen (Teaching and Learning International Survey – TALIS) vermitteln einen interessanten Einblick in die Weiterbildung, an der die Lehrkräfte vor dem Ausbruch der Epidemie teilgenommen haben. Sie geben gewisse Anhaltspunkte für die Häufigkeit und Intensität der beruflichen Weiterbildung von Lehrkräften. Aus den Daten ergibt sich, dass die Lehrkräfte in den letzten 12 Monaten vor der Erhebung durchschnittlich an 4 verschiedenen Formen der beruflichen Weiterbildung teilgenommen hatten. 82 % der Lehrkräfte gaben an, dass die besuchten beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen sich auf ihre Unterrichtspraxis ausgewirkt hätten (Reimers and Schleicher, 2020[11]; OECD, 2019[12]).

Die meisten Lehrkräfte besuchen berufliche Weiterbildungsmaßnahmen, aber nicht unbedingt solche, die direkte Auswirkungen haben. Nach Aussage der Lehrkräfte haben die beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen die größten Auswirkungen, die stark fach- und lehrplanbezogen sind und kooperative Unterrichtsmethoden vermitteln sowie Aspekte des aktiven Lernens beinhalten (OECD, 2019[12]). Vielleicht aufgrund des mangelnden Angebots nehmen die Lehrkräfte nicht sehr häufig an Maßnahmen teil, die diese Elemente beinhalten. Die Lehrkräfte besuchen meist Präsenzkurse und -seminare. Im Durchschnitt der OECD-Länder geben 76 % der Lehrkräfte im Sekundarbereich I an, dass sie an derartigen Maßnahmen teilnehmen. Die Beteiligung an kooperativeren Arten der beruflichen Weiterbildung ist niedriger, nur 44 % der Lehrkräfte nehmen im formalen schulischen Rahmen an Kollegen- und/oder Selbstbeurteilungen oder Coaching teil (Abb. A7.6).

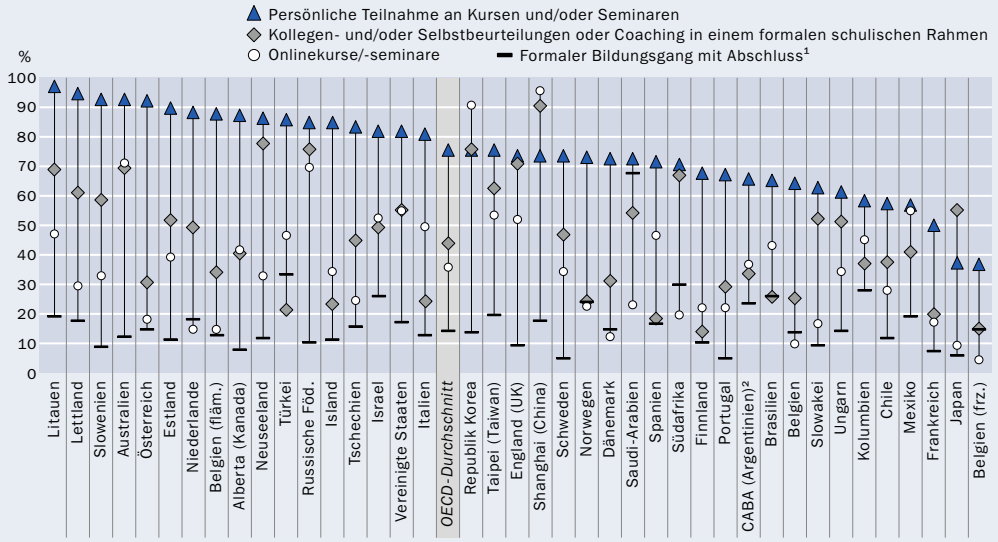
Die Lehrkräfte äußern auch einen hohen Bedarf an Schulungen für den Einsatz von Informations- und Kommunikationstechnologien im Unterricht, im Durchschnitt der OECD-Länder melden 18 % hierfür einen dringenden Weiterbildungsbedarf (OECD, 2019[12]). Dieser Bereich wird nach der Sonderpädagogik am zweithäufigsten nachgefragt. Kompetenzen in Informations- und Kommunikationstechnologien sind insbesondere durch die radikale Umstellung auf Onlineunterricht während des in vielen OECD-Ländern durch die Coronapandemie veranlassten Lockdowns wichtig geworden. Die Daten zur beruflichen Weiterbildung zeigen, dass im Durchschnitt der OECD-Länder 36 % der Lehrkräfte im Sekundarbereich I an Onlinekursen oder -seminaren teilnahmen, das ist weniger als die Hälfte des Anteils der Teilnehmer an Präsenzveranstaltungen. Das zeigt, dass die Lehrkräfte nicht nur einen Bedarf für Schulungen in Informations- und Kommunikationstechnologien sehen, sondern auch für die eigene berufliche Weiterbildung nicht sehr häufig Fernunterricht nutzen. Obwohl dies in den

A 7

Abbildung A7.6

Anteil Lehrkräfte im Sekundarbereich I, die an ausgewählten Formen der beruflichen Weiterentwicklung teilgenommen haben (2018)

Internationale Erhebung zu Lehren und Lernen (TALIS)



Anmerkung: Der OECD-Durchschnitt ist der arithmetische Durchschnitt der Daten zu Lehrkräften im Sekundarbereich I aus 31 OECD-Ländern und subnationalen Einheiten mit adjudizierten Daten.

1. Beispielsweise ein Bildungsgang mit Abschluss. 2. Bezieht sich auf die adjudizierte Region Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA). Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge des Anteils Lehrkräfte im Sekundarbereich I, die in den vorangegangenen 12 Monaten persönlich an einem Kurs/Seminar teilgenommen haben.

Quelle: OECD (2018), TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners (Lehrer und Schulleitungen als lebenslang Lernende), https://dx.doi.org/10.1787/1d0bc92a-en, Web table 1.5.7. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en). StatLink: https://doi.org/10.1787/888934163097

meisten Ländern zutrifft, gibt es auch einige Ausnahmen wie die Republik Korea und Shanghai (China), dort gaben 90 % der Lehrkräfte an, sich im letzten Jahr online beruflich weitergebildet zu haben. Diese Praxis ist auch in Australien, Taipei (China), England (Vereinigtes Königreich), Israel, Mexiko, der Russischen Föderation und den Vereinigten Staaten, wo der Anteil über 50 % beträgt, weit verbreitet (Abb. A7.6).

Seit 2013 hat der Einsatz von Informations- und Kommunikationstechnologien für Projekte oder Unterrichtsarbeit in fast allen Ländern so weit zugenommen, dass 53 % der Lehrkräfte in den OECD-Ländern nunmehr angeben, sie häufig oder ständig zu nutzen (OECD, 2019[12]). Dies spiegelt die allgemeine Tendenz einer zunehmenden Digitalisierung und Verbreitung von Informations- und Kommunikationstechnologien in sämtlichen gesellschaftlichen Bereichen wider. Obwohl jüngere Lehrkräfte mit der neuen Technik vielleicht vertrauter sind, geben sie überraschenderweise keine stärkere Verwendung für Unterrichtsprojekte an als ihre älteren Kollegen. Das bedeutet, dass zwar die jüngeren Lehrkräfte vielleicht mit diesen Hilfsmitteln vertrauter sind, die erfahreneren sich aber mit anderen Unterrichtsmethoden leichter tun und daher eher bereit sind, Neuerungen einzuführen, indem sie Informations- und Kommunikationstechnologien einsetzen. Allerdings wurden nur 56 % der Lehrkräfte in den OECD-Ländern während ihrer Erstausbildung im Einsatz von Informations- und Kommunikationstechnologien im Unterricht geschult und nur 43 % der Lehrkräfte fühlten sich auf dieses Thema gut oder sehr gut vorbereitet, als sie ihre Lehrtätigkeit aufnahmen (Reimers and Schleicher, 2020[11]).

Unterstützung und Anleitung sind, von allen Phasen einer Laufbahn als Lehrkraft, vor allem in den ersten Jahren notwendig. Die TALIS-Daten zeigen, dass die Lehrkräfte in ihren ersten Berufsjahren meist in Schulen unterrichten, die größere Herausforderungen darstellen, und 22 % geben an, dass sie gerne zu einer anderen Schule wechseln würden, wenn es möglich wäre (OECD, 2019[12]). Berufsanfänger haben auch weniger Vertrauen in ihre eigenen Fähigkeiten zum Unterrichten, insbesondere hinsichtlich der Klassenführung und ihrer Fähigkeiten, ein großes Repertoire an wirksamen Unterrichtsmethoden einzusetzen. Eine Einführung in die Lehrpraxis und Mentorenbegleitung können Lehrkräften, die an einer Schule oder im Beruf neu sind, eine große Hilfe sein. Aber obwohl es empirische Beweise dafür gibt, dass die Unterstützung von Lehrkräften durch eine Einführung und Mentoren dem Lernerfolg der Schüler zugutekommt, und obwohl Schulleitungen Mentoren generell für wichtig halten, um weniger erfahrene Lehrkräfte zu unterstützen, sind Einführungen und Mentorenbegleitung bisher nicht sehr weit verbreitet. Durchschnittlich berichten 51 % der Berufsanfänger, dass sie in der Schule, in der sie aktuell unterrichten, keine formale oder informelle Einführung erhalten hätten, und nur 22 % war ein Mentor zugeteilt worden (Reimers and Schleicher, 2020[11]).

In den meisten an CVTS teilnehmenden OECD-Ländern besteht der größte Unterschied beim Anteil der für Weiterbildungsmaßnahmen aufgewendeten Personalkosten zwischen den Unternehmen mit 50 bis 249 Beschäftigten und denen mit über 249 Beschäftigten. Von 24 teilnehmenden OECD-Ländern gab es nur in 8 Ländern einen größeren Abstand zwischen den Unternehmen mit 10 bis 49 Beschäftigten und denen mit 50 bis 249 Beschäftigten. Dies stützt die These, dass größere Unternehmen durch Größenvorteile von geringeren Kosten bei den Maßnahmen profitieren und daher bereit sind, einen größeren Anteil der Personalkosten dafür aufzuwenden (Abb. A7.5).

Definitionen

Erwachsene bezieht sich auf 25- bis 64-Jährige.

Weiterbildung Erwachsener: Formale Bildung ist als geplante Bildung definiert, die durch das System der Schulen, Colleges, Hochschulen und anderen formalen Bildungseinrichtungen vermittelt wird, das normalerweise eine aufeinander aufbauende Abfolge von Vollzeitunterricht für Kinder bzw. junge Menschen darstellt. Bei den Anbietern kann es sich um öffentliche oder private Einrichtungen handeln. *Nicht formale Bildung* ist definiert als fortgesetzte Bildungsmaßnahme, die nicht genau der vorstehenden Definition der formalen Bildung entspricht. Sie kann sowohl innerhalb als auch außerhalb von Bildungseinrichtungen stattfinden und sich an alle Altersgruppen wenden. Je nach den landesspezifischen Gegebenheiten können hierzu Bildungsmaßnahmen gehören, die die Lesekompetenz Erwachsener fördern, Grundbildungsmaßnahmen für nicht zur Schule gehende Kinder sowie Maßnahmen, die berufliche Kompetenzen, Kompetenzen zur Lebensbewältigung oder Allgemeinbildung vermitteln.

Wirtschaftsbereich bezieht sich auf die Unterscheidung zwischen privatem und öffentlichem Sektor. *Öffentlicher Sektor* ist eine konstruierte Kategorie in der Erhebung zur Erwachsenenbildung (AES); die Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) verwendet in ihrem Fragebogen drei Kategorien: öffentlicher Sektor, privater Sektor und

gemeinnützige Organisationen. Der öffentliche Sektor bezieht sich bei den AES-Daten auf die NACE-Wirtschaftsbereiche O, P und Q. In der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) wurden die Bereiche gemeinnützige Organisationen und der öffentliche Sektor zusammengefasst. Der *private Sektor* ist in AES ebenfalls eine konstruierte Kategorie, während in der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) dieser Terminus verwendet wird. Der private Sektor bezieht sich für die AES-Daten auf die NACE-Wirtschaftsbereiche B bis N, R und S (eine Beschreibung der Wirtschaftsbereiche nach NACE s. *https://ec.europa.eu/eurostat/ramon*).

Arbeitgeberfinanzierte Weiterbildung: Die Unterstützung des Arbeitgebers kann in Form von Zeit erfolgen (d. h., die Teilnahme an Bildungsmaßnahmen kann ganz oder teilweise während der bezahlten Arbeitszeit erfolgen) oder finanzieller Art sein (Zuschüsse für Mitarbeiter, die an Bildungsmaßnahmen teilnehmen).

Berufsbezogene Weiterbildung: Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen, um für einen momentanen oder zukünftigen Arbeitsplatz erforderliche Kenntnisse zu erweitern und/oder neue Kompetenzen zu erwerben, das Einkommen zu erhöhen und generell die Berufs- und/oder Karrierechancen auf jetzigen oder anderen Fachgebieten zu verbessern.

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

Die frühere Klassifikation ISCED-97 wird für die Analyse auf Grundlage der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIACC) verwendet. *Unterhalb Sekundarbereich II* umfasst die ISCED-97-Stufen 0, 1, 2 und 3C (kurz), *Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich* die ISCED-97-Stufen 3A, 3B, 3C (lang) und 4, und *Tertiärbereich* die ISCED-97-Stufen 5A, 5B und 6.

Angewandte Methodik

Berechnungen zu Daten, die auf der Erhebung zur Erwachsenenbildung (AES) basieren, s. *https://circabc.europa.eu/ui/group/d14c857a-601d-438a-b878-4b4cebd0e10f/library/c28a2e5b-ecdf-4b07-ac2f-f3811d032295/details*.

Für Daten aus der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) wurden Beobachtungen auf der Basis eines Zählers von weniger als 5 Beobachtungen oder eines Nenners von weniger als 30 Beobachtungen mal der Zahl an Kategorien in den Tabellen durch „c“ ersetzt.

Quellen

Die Tabellen A7.1, A7.2 und A7.5 zur Weiterbildung Erwachsener beruhen auf:

- der Erhebung zur Erwachsenenbildung (AES) für die europäischen OECD-Länder
- der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener im Rahmen des Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC) der OECD für: Australien, Chile, Israel, Japan, Kanada, die Republik Korea, Mexiko, Neuseeland, die Russische Föderation und die Vereinigten Staaten

Tabelle A7.3 und Tabelle A7.4 basieren für die europäischen Länder auf der Erhebung zur betrieblichen Weiterbildung in Unternehmen (CVTS).

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

Black, D., B. Noel and Z. Wang (1999), "On-the-job training, establishment size, and firm size: Evidence for economies of scale in the production of human capital", *Southern Economic Journal*, Vol. 66/1, p. 82, http://dx.doi.org/10.2307/1060836. [10]

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]

Dench, S. and J. Regan (2000), "Learning in later life: Motivation and impact", *Research Brief*, No. 183, Department for Education and Employment, https://lemosandcrane.co.uk/resources/DfEE%20-%20Learning%20in%20later%20life.pdf. [4]

European Commission/EACEA/Eurydice (2015), *Adult Education and Training in Europe: Widening Access to Learning Opportunities*, Publications Office of the European Union, http://dx.doi.org/10.2797/8002. [9]

European Commission (2015), *An In-Depth Analysis of Adult Learning Policies and their Effectiveness in Europe*, European Commission, http://dx.doi.org/10.2767/076649. [7]

European Commission (2019), *Achievements under the Renewed European Agenda for Adult Learning: Report of the ET 2020 Working Group on Adult Learning (2018–2020)*, European Commission, http://dx.doi.org/10.2767/583401. [6]

Eurostat (2020), *Adult Education Survey, online codes: trng_aes_170 and trng_aes_190*, Eurostat website, https://ec.europa.eu/eurostat (Zugriff am 4. Februar 2020). [8]

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 (2016), *Technical Report of the Survey of Adult Skills (PIAAC), 2nd Edition*, OECD, Paris, http://www.oecd.org/skills/piaac/PIAAC_Technical_Report_2nd_Edition_Full_Report.pdf. [13]

OECD (2019), *Getting Skills Right: Future-Ready Adult Learning Systems,* Getting Skills Right, OECD Publishing, Paris, *https://dx.doi.org/10.1787/9789264311756-en*. [5]

OECD (2019), *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners,* TALIS, OECD Publishing, Paris, *https://dx.doi.org/10.1787/1d0bc92a-en*. [12]

Reimers, F. and A. Schleicher (2020), *A Framework to Guide an Education Response to the COVID-19 Pandemic of 2020,* OECD, *https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=126_126988-t63lxosohs&title=A-framework-to-guide-an-education-response-to-the-Covid-19-Pandemic-of-2020*. [11]

Wlodkowski, R. and M. Ginsberg (2017), *Enhancing Adult Motivation to Learn: A Comprehensive Guide for Teaching All Adults,* Jossey-Bass. [3]

Tabellen Indikator A7

StatLink: https://doi.org/10.1787/888934162926

- Tabelle A7.1: Anteil erwachsener Beschäftigter, die an nicht formalen Weiterbildungsmaßnahmen teilnehmen, nach Unternehmensgröße, Wirtschaftsbereich, Bezug zum Beruf und Arbeitgeberfinanzierung (2016)
- Tabelle A7.2: Teilnahmestunden pro Jahr an formaler und/oder nicht formaler Weiterbildung, nach Bildungsstand (2016)
- Tabelle A7.3: Jährliche Ausgaben für Weiterbildungsmaßnahmen nach Unternehmensgröße (2015)
- **WEB** Table A7.4: Share of enterprises providing continuing vocational training, by size of enterprise and type of training (Anteil Unternehmen, die berufliche Weiterbildung anbieten, nach Unternehmensgröße und Art der Maßnahme) (2015)
- **WEB** Table A7.5: Share of adults participating in formal and/or non-formal education and training, by educational attainment (Anteil Erwachsener, die an formalen und/oder nicht formalen Weiterbildungsmaßnahmen teilnehmen, nach Bildungsstand) (2016)

Datenstand: 19. Juli 2020. Aktualisierte Daten s. *http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en*. Weitere Untergliederungen s. auch *http://stats.oecd.org/*, OECD-Bildungsdatenbank.

Tabelle A7.1

Anteil erwachsener Beschäftigter, die an nicht formalen Weiterbildungsmaßnahmen teilnehmen, nach Unternehmensgröße, Wirtschaftsbereich, Bezug zum Beruf und Arbeitgeberfinanzierung (2016)

Erhebung zur Erwachsenenbildung (AES) bzw. Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC), 25- bis 64-Jährige Beschäftigte

	Erhebung zur Erwachsenenbildung (AES)						
	Gesamtteilnahme an nicht formaler Weiterbildung (unabhängig vom Bezug zu Beruf und Arbeitgeberfinanzierung)						
	Gesamt	Größe des Unternehmens				Wirtschaftsbereich	
		1 bis 9 Beschäftigte	10 bis 49 Beschäftigte	50 bis 249 Beschäftigte	Mehr als 249 Beschäftigte	Privat	Öffentlich
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
OECD-Länder							
Österreich	67	60	67	69	77	62	82
Belgien	51	39	50	58	62	46	66
Tschechien	53	43	54	59	60	50	64
Dänemark	51	40	49	53	61	46	61
Estland	48	41	50	49	59	41	76
Finnland	56	44	59	61	68	51	70
Frankreich	58	47	59	64	70	56	68
Deutschland	56	50	54	60	66	52	69
Griechenland	19	15	27	27[r]	30[r]	18	29
Ungarn	66	50	67	75	76	64	72
Irland	59	40	63	69	75	55	76
Italien	52	45	52	59	62	48	66
Lettland	54	43	56	63	66	49	75
Litauen	33	22	33	42	52	28	56
Luxemburg	53	41	52	59	64	48	66
Niederlande[1]	72	59	73	76	m	66	84
Norwegen	65	54	64	71	72	61	72
Polen	31	20	30	39	44	29	48
Portugal	54	42	56	63	71	52	65
Slowakei	57	46	62	69	72	56	61
Slowenien	55	49	49	60	61	49	78
Spanien	47	35	50	59	66	43	67
Schweden	63	51	64	69	77	58	73
Schweiz	72	64	73	78	84	70	84
Türkei	28	13	34	45	52	27	47
Ver. Königreich	55	41	53	60	68	49	69
Durchschnitt	**53**	**42**	**54**	**60**	**65**	**49**	**67**

	Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC)						
	Gesamtteilnahme an nicht formaler Weiterbildung (unabhängig vom Bezug zu Beruf und Arbeitgeberfinanzierung)						
	Gesamt	Größe des Unternehmens				Wirtschaftsbereich	
		1 bis 10 Beschäftigte	11 bis 50 Beschäftigte	51 bis 250 Beschäftigte	Mehr als 250 Beschäftigte	Privat	Öffentlich[2]
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
OECD-Länder							
Australien[3]	65	49	59	72	81	54	82
Kanada[3]	64	48	63	67	77	54	80
Chile[4]	55	38	60	62	76	47	67
Kolumbien	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m
Island	m	m	m	m	m	m	m
Israel[4]	57	42	56	62	71	44	72
Japan[3]	49	36	48	53	63	46	63
Republik Korea[3]	59	39	60	72	84	51	84
Mexiko[5]	42	24	46	57	67	31	57
Neuseeland[4]	74	63	74	81	85	65	85
Vereinigte Staaten[5]	68	52	61	75	78	60	79
Partnerland							
Russische Föd.[3,*]	23	14	19	27	33	17	29

Anmerkung: Teilnahme an nicht formaler Weiterbildung während der vorangegangenen 12 Monate. Weitere Spalten mit Daten zur Teilnahme an „berufsbezogenen, arbeitgeberfinanzierten, nicht formalen Weiterbildungsmaßnahmen", Teilnahme an „berufsbezogenen, nicht vom Arbeitgeber finanzierten, nicht formalen Weiterbildungsmaßnahmen", Teilnahme an „nicht berufsbezogenen, arbeitgeberfinanzierten, nicht formalen Weiterbildungsmaßnahmen", Teilnahme an „nicht berufsbezogenen, nicht vom Arbeitgeber finanzierten, nicht formalen Weiterbildungsmaßnahmen" sind im Internet verfügbar (s. u. StatLink). Der hier aufgezeigte Durchschnitt unterscheidet sich von dem von Eurostat veröffentlichten, da es sich hier um einen ungewichteten Durchschnitt handelt und sich die berücksichtigten Länder unterscheiden. Bei Daten der AES entspricht die Gesamtbeteiligung nicht der Summe der Einzelkategorien, da dieselbe Person in mehr als einer Kategorie enthalten sein kann. Dies trifft bei Daten aus der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) nicht zu.

1. Die Kategorie „50–249 Beschäftigte" sollte als „mehr als 50 Beschäftigte" interpretiert werden. Daher fehlt die Kategorie „mehr als 249 Beschäftigte" für die Niederlande.

2. Einschließlich gemeinnütziger Organisationen. 3. Referenzjahr 2012. 4. Referenzjahr 2015. 5. Referenzjahr 2017.

** Anmerkung zu den Daten für die Russische Föderation s. Abschnitt Quellen.*

Quelle: OECD (2020). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888934162945

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

A 7

Tabelle 7.2

Teilnahmestunden pro Jahr an formaler und/oder nicht formaler Weiterbildung, nach Bildungsstand (2016)

Erhebung zur Erwachsenenbildung (AES) bzw. Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC), 25- bis 64-Jährige, die an formalen und/oder nicht formalen Weiterbildungsmaßnahmen teilgenommen haben

	Erhebung zur Erwachsenenbildung (AES)											
	Gesamt (alle Bildungsstände)			Unterhalb Sekundarbereich II			Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich			Tertiärbereich		
	Formale und/oder nicht formale Weiterbildung	Formale Weiterbildung	Nicht formale Weiterbildung	Formale und/oder nicht formale Weiterbildung	Formale Weiterbildung	Nicht formale Weiterbildung	Formale und/oder nicht formale Weiterbildung	Formale Weiterbildung	Nicht formale Weiterbildung	Formale und/oder nicht formale Weiterbildung	Formale Weiterbildung	Nicht formale Weiterbildung
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OECD-Länder												
Österreich	132	457	87	81	c	78	103	531	69	175	426	109
Belgien	112	325	85	142	c	123	137	409	102	94	283	70
Tschechien	51	338	35	40	c	34	36	271	29	84	368	47
Dänemark	167	370	82	186	498 r	74	185	446	91	135	259	75
Estland	113	507	52	71	c	52	113	534	45	118	489	57
Finnland	156	342	78	281	508 r	139	170	364	72	115	251	70
Frankreich	106	519	75	86	c	81	100	522	75	116	525	75
Deutschland	124	872	68	128	c	80	123	978	64	126	747	72
Griechenland	141	468	63	169 r	c	56 r	111	519 r	52	161	432	72
Ungarn	89	322	54	65	425 r	23	58	263	34	155	366	101
Irland	86	329	36	56	267 r	39	82	384	38	92	314	35
Italien	115	394	89	60	c	60	120	419	85	142	363	114
Lettland	109	375	76	130	c	95	90	351	60	121	365	87
Litauen	58	414 r	42	c	c	c	54	c	35	60	391 r	45
Luxemburg	125	298	78	83	197 r	58	114	275	80	138	319	80
Niederlande	89	328	62	73	c	60	81	360 r	57	95	325	65
Norwegen	82	224	50	104	c	64	65	241	41	88	208	52
Polen	145	464	78	218	c	51 r	129	541	67	154	419	86
Portugal	133	653	80	88	478	63	147	674	89	171	734	90
Slowakei	49	499 r	36	c	c	c	36	c	29	73	537 r	50
Slowenien	180	375	142	55	c	45	139	305	111	237	441	185
Spanien	148	284	106	111	280	90	136	290	97	168	283	116
Schweden	133	462	56	201	600 r	78	98	460	47	149	423	60
Schweiz	129	532	71	112	c	78	103	518	57	156	538	84
Türkei	154	229	116	135	106	133	171	286	113	160	274	103
Ver. Königreich	121	169	91	51	55 r	48	126	171	94	131	185	98
Durchschnitt	**117**	**406**	**73**	**114**	**m**	**71**	**109**	**421**	**67**	**131**	**395**	**81**

	Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC)											
	Gesamt (alle Bildungsstände)			Unterhalb Sekundarbereich II			Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich			Tertiärbereich		
	Formale und/oder nicht formale Weiterbildung	Formale Weiterbildung	Nicht formale Weiterbildung	Formale und/oder nicht formale Weiterbildung	Formale Weiterbildung	Nicht formale Weiterbildung	Formale und/oder nicht formale Weiterbildung	Formale Weiterbildung	Nicht formale Weiterbildung	Formale und/oder nicht formale Weiterbildung	Formale Weiterbildung	Nicht formale Weiterbildung
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OECD-Länder												
Australien[1]	m	m	103	m	m	84	m	m	108	m	m	106
Kanada[1]	m	m	119	m	m	78	m	m	114	m	m	125
Chile[2]	m	m	121	m	m	77	m	m	112	m	m	145
Kolumbien[1]	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
Island[1]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Israel[2]	m	m	135	m	m	114	m	m	126	m	m	138
Japan[1]	m	m	148	m	m	136	m	m	142	m	m	152
Republik Korea[1]	m	m	248	m	m	177	m	m	226	m	m	271
Mexiko[3]	m	m	226	m	m	187	m	m	236	m	m	260
Neuseeland[2]	m	m	113	m	m	115	m	m	99	m	m	118
Vereinigte Staaten[3]	m	m	140	m	m	209	m	m	167	m	m	120
Partnerländer												
Russische Föd.[1,*]	m	m	117	m	m	132	m	m	137	m	m	113

Anmerkung: Teilnahme an formaler und/oder nicht formaler Weiterbildung während der vorangegangenen 12 Monate. Es ist zu beachten, dass sich die hier aufgezeigten Durchschnitte von den von Eurostat veröffentlichten unterscheiden, da es sich hier um ungewichtete Durchschnitte handelt und sich die berücksichtigten Länder unterscheiden.

1. Referenzjahr 2012. 2. Referenzjahr 2015. 3. Referenzjahr 2017.

** Anmerkung zu den Daten für die Russische Föderation s. Abschnitt Quellen.*

Quelle: OECD (2020). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888934162964

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

Tabelle A7.3

Jährliche Ausgaben für Weiterbildungsmaßnahmen nach Unternehmensgröße (2015)

Erhebung zur betrieblichen Weiterbildung in Unternehmen (CVTS) bzw. nationale Erhebungen, Kosten laut Angaben der Unternehmen

	Erhebung zur betrieblichen Weiterbildung in Unternehmen (CVTS)							
	Weiterbildungskosten pro Teilnehmer in US-Dollar (kaufkraftbereinigt mittels KKP für das BIP)				Anteil Weiterbildungskosten an gesamten Personalkosten			
	Gesamt	10 bis 49 Beschäftigte	50 bis 249 Beschäftigte	Mehr als 249 Beschäftigte	Gesamt	10 bis 49 Beschäftigte	50 bis 249 Beschäftigte	Mehr als 249 Beschäftigte
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
OECD-Länder								
Österreich	1709	1515	1943	1688	1,3	1,1	1,4	1,5
Belgien	3251	2414	3201	3581	2,4	1,7	2,4	2,8
Tschechien[1]	600	367	544	743	1,5	1,1	1,4	1,6
Dänemark	4811	2266	2937	6556	2,7	1,1	1,6	4,1
Estland	1690	1503	1965	1624	1,8	1,1	1,7	2,5
Finnland	1385	1419	1296	1414	1,1	1,1	1,0	1,2
Frankreich	2896	2251	2573	3132	2,5	1,4	2,0	3,2
Deutschland	2314	1359	1665	2748	1,4	1,0	1,2	1,5
Griechenland	1724	1353	1632	1803	1,1	0,8	0,8	1,4
Ungarn	2438	1251	2011	2842	1,8	1,1	1,3	2,2
Irland	2331	2467	2204	2332	2,2	2,0	2,0	2,4
Italien	1556	1337	1461	1678	1,3	0,9	1,1	1,7
Lettland	736	657	754	758	0,8	0,6	0,8	1,0
Litauen	936	1153	938	853	1,1	0,9	1,0	1,3
Luxemburg	2086	2094	2140	2056	2,1	1,4	2,2	2,4
Niederlande	2660	2422	2520	2785	2,3	1,8	2,0	2,5
Norwegen	1887	1624	1581	2277	1,8	1,9	1,7	1,9
Polen	1007	699	786	1111	1,2	0,5	0,7	1,7
Portugal	968	807	876	1115	1,5	1,0	1,3	2,2
Slowakei	918	899	822	965	1,6	1,3	1,3	1,9
Slowenien	1983	1858	1966	2042	2,5	1,7	2,4	3,1
Spanien	1600	1220	1630	1729	1,8	1,2	1,6	2,1
Schweden	1771	1755	1854	1739	1,6	1,5	1,6	1,6
Ver. Königreich	985	1201	1222	843	1,8	2,4	2,5	1,5
Durchschnitt	**1843**	**1496**	**1688**	**2017**	**1,7**	**1,3**	**1,5**	**2,1**

	Nationale Erhebungen							
	Weiterbildungskosten pro Teilnehmer in US-Dollar (kaufkraftbereinigt mittels KKP für das BIP)				Anteil Weiterbildungskosten an gesamten Personalkosten			
	Gesamt	10 bis 49 Beschäftigte	50 bis 249 Beschäftigte	Mehr als 249 Beschäftigte	Gesamt	10 bis 49 Beschäftigte	50 bis 249 Beschäftigte	Mehr als 249 Beschäftigte
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
OECD-Länder								
Schweiz	1320	1256	1357	1331	0,8	0,6	0,6	0,9

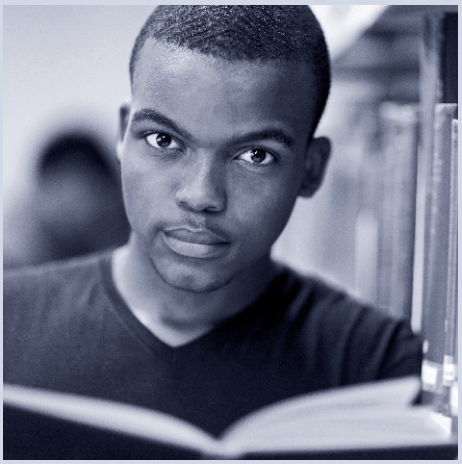
Anmerkung: Weiterbildungskosten während der vorangegangenen 12 Monate. Es ist zu beachten, dass sich die hier aufgezeigten Durchschnitte von den von Eurostat veröffentlichten unterscheiden, da es sich hier um ungewichtete Durchschnitte handelt und sich die berücksichtigten Länder unterscheiden.

1. Daten wurden hauptsächlich online und mittels interaktiver PDF-Datei erfasst, nur ein kleiner Teil der Fragebogen wurde in Papierform versandt. Weiterführende Informationen s. Metadaten unter https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/EN/trng_cvt_esqrs_cz.htm.

Quelle: OECD (2020). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888934162983

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/10.1787/888934163116

Indikator B2
Welche Systeme zur frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung gibt es weltweit?
StatLink: https://doi.org/10.1787/888934163268

Indikator B3
Wer wird einen Abschluss im Sekundarbereich II erwerben?
StatLink: https://doi.org/10.1787/888934163496

Indikator B4
Wer wird eine Ausbildung im Tertiärbereich aufnehmen?
StatLink: https://doi.org/10.1787/888934163648

Indikator B5
Wer wird einen Abschluss im Tertiärbereich erwerben?
StatLink: https://doi.org/10.1787/888934163800

Indikator B6
Was sind die Charakteristika international mobiler Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich?
StatLink: https://doi.org/10.1787/888934163933

Indikator B7
Welche Systeme zur beruflichen Bildung gibt es weltweit?
StatLink: https://doi.org/10.1787/888934164104

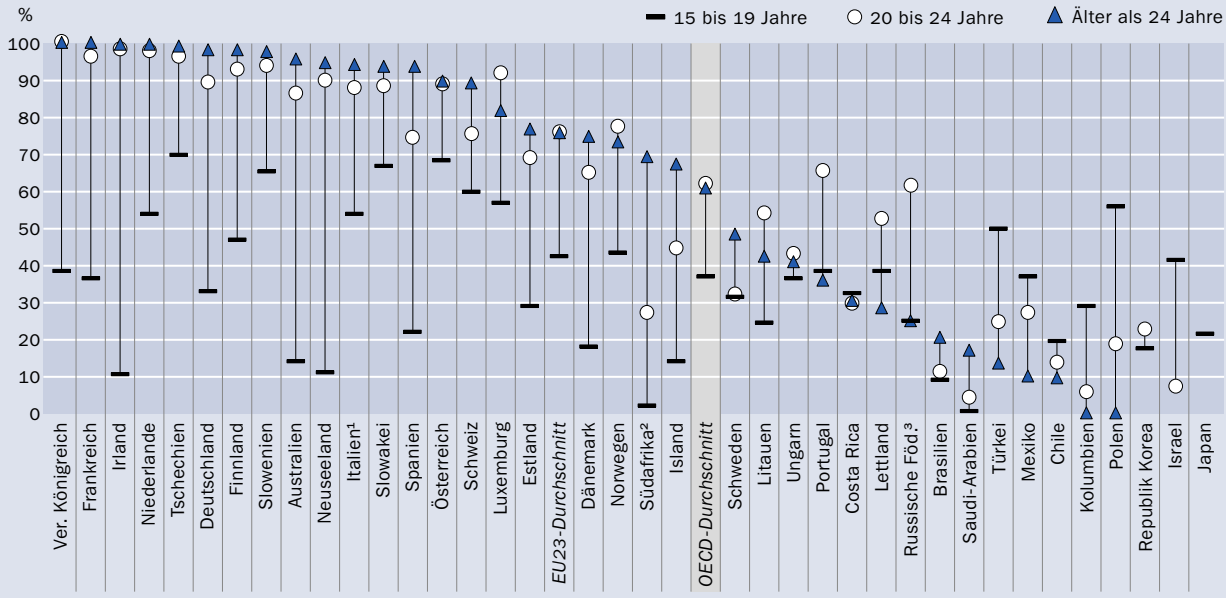
Indikator B1
Wer nimmt an Bildung teil?

- Zwischen 2010 und 2018 wurde in 10 OECD-Ländern durch Maßnahmen zur Erweiterung des Zugangs zu frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) und Steigerung der Bildungsbeteiligung im Sekundarbereich II die Altersspanne der vollständigen Bildungsbeteiligung (d. h. die Altersspanne, in der mindestens 90 % der Bevölkerung an Bildung teilnehmen) ausgedehnt. Die größten Steigerungen bei der Dauer der vollständigen Bildungsbeteiligung wurden in Belgien, der Republik Korea, Norwegen und Portugal beobachtet.
- Eine kleine Zahl von Ländern verzeichnet eine signifikante Bildungsbeteiligung in postsekundaren, nicht tertiären und kurzen tertiären Bildungsgängen. So erreicht die Bildungsbeteiligung im postsekundaren, nicht tertiären Bereich beispielsweise bei den 15- bis 19-Jährigen in Deutschland, Griechenland und Ungarn bis zu 5 % und bei den 20- bis 24-Jährigen in Deutschland 9 %. Die Bildungsbeteiligung in kurzen tertiären Bildungsgängen erreicht mindestens 10 % bei den 15- bis 19-Jährigen in der Republik Korea, Österreich und der Russischen Föderation sowie den 20- bis 24-Jährigen in Chile, der Republik Korea, der Türkei und den Vereinigten Staaten.
- Der Anteil der Bildungsteilnehmer im Sekundarbereich II, die einen berufsbildenden Bildungsgang besuchen, beträgt im Durchschnitt der OECD-Länder bei den 15- bis 19-Jährigen 37 %, steigt bei den 20- bis 24-Jährigen auf 62 % und bei den noch älteren Bildungsteilnehmern auf 61 %.

Abbildung B1.1

Anteil Schüler im Sekundarbereich II, die an einem berufsbildenden Bildungsgang teilnehmen, nach Altersgruppe (2018)

Schüler an öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen (Voll- und Teilzeitteilnahme)



1. Einschließlich postsekundarer, nicht tertiärer Bildungsgänge. 2. Referenzjahr 2017. 3. Ohne einen Teil der berufsbildenden Bildungsgänge des Sekundarbereichs II.

Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge des höchsten Anteils der Bildungsbeteiligung im Sekundarbereich II an berufsbildenden Bildungsgängen von Bildungsteilnehmern, die älter als 24 Jahre sind.

Quelle: OECD (2020), Tabellen B1.2 und B1.3. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888934163192

Kontext

Die Wege durch das Bildungssystem können vielfältig sein, sich von Land zu Land unterscheiden und auch dem Einzelnen innerhalb eines Landes verschiedene Möglichkeiten bieten. Am wenigsten dürften sich die Länder beim Primar- und Sekundarbereich unterscheiden. Die Zeit der Schulpflicht, in der Primar- und Sekundarbereich I durchlaufen werden, gestaltet sich in der Regel relativ homogen. Menschen unterscheiden sich jedoch hinsichtlich ihrer Fähigkeiten, Bedürfnisse und Präferenzen, daher versuchen die meisten Bildungssysteme, unterschiedliche Arten von Bildungsgängen und Formen der Bildungsteilnahme anzubieten, insbesondere in den höheren Bildungsbereichen einschließlich Sekundarbereich II und Tertiärbereich.

Eine zentrale Herausforderung besteht darin, sicherzustellen, dass den Menschen geeignete Möglichkeiten für das Erreichen eines angemessenen Bildungsstands zur Verfügung stehen, was von der Fähigkeit des Einzelnen abhängt, die verschiedenen Stufen des Bildungssystems zu durchlaufen. Die Entwicklung und Stärkung sowohl der allgemeinbildenden als auch der berufsbildenden Ausbildung im Sekundarbereich II kann dazu beitragen, Bildung für Menschen mit unterschiedlichen Präferenzen und Neigungen inklusiver und ansprechender zu gestalten. Berufliche Ausbildungsgänge stellen eine attraktive Option für Jugendliche dar, die eher an handwerklichen Berufen interessiert sind, und für diejenigen, die früher in den Arbeitsmarkt eintreten wollen (OECD, 2019[1]). In vielen Bildungssystemen ermöglicht es die berufliche Ausbildung auch einigen Erwachsenen, sich erneut in eine Lernumgebung zu integrieren und Kompetenzen zu entwickeln, die ihre Beschäftigungschancen verbessern.

Bis zu einem gewissen Grad beeinflusst die Art des von den Schülern im Sekundarbereich II besuchten Bildungsgangs ihren weiteren Bildungsweg. Mit dem erfolgreichen Abschluss des Sekundarbereichs II erhalten die Schüler Zugang zu Bildungsgängen des postsekundaren, nicht tertiären Bereichs (soweit diese angeboten werden) oder zum Tertiärbereich. Absolventen berufsbildender Bildungsgänge im Sekundarbereich II sowie von postsekundaren, nicht tertiären Bildungsgängen, die hauptsächlich berufsbildend sind, können früher in den Arbeitsmarkt eintreten. Abschlüsse in höheren Bildungsbereichen führen jedoch häufig zu höheren Erwerbseinkommen und besseren Beschäftigungsmöglichkeiten (s. Indikatoren A3 und A4). Der Tertiärbereich gehört inzwischen zu den Hauptantriebskräften der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklung. Die in den letzten Jahrzehnten zu beobachtenden tief greifenden Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt deuten darauf hin, dass besser qualifizierte Menschen heute (und auch in Zukunft) einen Vorteil haben, da der Arbeitsmarkt immer stärker wissensbasiert ist. Daher gehört es zu den wichtigsten Herausforderungen, die heute für tertiäre Bildungseinrichtungen und für Bildungssysteme im Allgemeinen bestehen, dafür Sorge zu tragen, dass ein hoher Anteil der Bevölkerung Zugang zu qualitativ hochwertiger Bildung im Tertiärbereich hat, die sich an einen sich schnell wandelnden Arbeitsmarkt anpassen kann.

Weitere wichtige Ergebnisse

- Die Bildungsbeteiligung 15- bis 19-Jähriger an allgemeinbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs II reicht von 19 % in Kolumbien und Österreich bis zu mindestens 50 % in Chile, Irland, Island, Kanada, Neuseeland, Saudi-Arabien und den Vereinigten Staaten. Im Gegensatz dazu reicht sie bei berufsbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs II von höchstens 5 % in Australien, den Vereinigten Staaten und

OECD-Partnerländern wie Argentinien, Brasilien, Saudi-Arabien und Südafrika bis zu mehr als 50 % in Slowenien und Tschechien. Hierbei ist jedoch zu berücksichtigen, dass es in Argentinien und den Vereinigten Staaten keine berufsbildenden Bildungsgänge im Sekundarbereich II gibt.

- Eine Bildungsbeteiligung in langen tertiären Bildungsgängen – Bachelor-, Master-, Promotions- oder gleichwertigen Bildungsgängen – ist in der Altersgruppe der 20- bis 24-Jährigen am höchsten. In der OECD erreicht die durchschnittliche Bildungsbeteiligung in diesen Bildungsbereichen bei den 20- bis 24-Jährigen 30 %, im Vergleich zu 9 % bei den 15- bis 19-Jährigen und 2,3 % bei der älteren Bevölkerung.

Analyse und Interpretationen

Schulpflicht

In den OECD-Ländern beginnt die Schulpflicht in der Regel im Alter von 6 Jahren mit dem Primarbereich. In etwa einem Drittel der OECD- und Partnerländer beginnt sie jedoch früher, während sie in Estland, Finnland, Indonesien, Litauen, der Russischen Föderation und Südafrika erst im Alter von 7 Jahren beginnt. Im Durchschnitt der OECD-Länder endet die Schulpflicht mit dem Abschluss bzw. teilweisen Abschluss des Sekundarbereichs II im Alter von 16 Jahren, die Bandbreite reicht hierbei von 14 Jahren in der Republik Korea und Slowenien bis zu 18 Jahren in Belgien, Chile, Deutschland und Portugal. In den Niederlanden besteht für 16- bis 18-Jährige bis zum Erwerb eines Abschlusses bzw. dem 18. Geburtstag eine Art Teilschulpflicht, d. h., die Schüler müssen mindestens 2 Tage die Woche an irgendeiner Bildungsmaßnahme teilnehmen. In einer Reihe von Ländern bleibt die Bildungsbeteiligung jedoch auch nach dem Ende der Schulpflicht hoch. Im Durchschnitt der OECD-Länder umfasst die vollständige Bildungsbeteiligung (die Altersspanne, in der mindestens 90 % der Bevölkerung an Bildung teilnehmen) einen Zeitraum von 14 Jahren, von 4 bis 17 Jahren. In den meisten Ländern umfasst dieser Zeitraum 11 bis 16 Jahre, in Norwegen sind es 17 Jahre. In Costa Rica, Kolumbien, Mexiko, der Slowakei und der Türkei sowie Partnerländern wie Indonesien und Saudi-Arabien ist dieser Zeitraum kürzer (Tab. B1.1).

2018 betrug die Bildungsbeteiligung 4- bis 5-Jähriger in fast allen OECD-Ländern mehr als 90 %. Eine Bildungsbeteiligung im frühen Alter ist in den OECD-Ländern recht üblich, in etwa einem Drittel der Länder ist bei den 3-Jährigen eine vollständige Bildungsbeteiligung erreicht. In Island, der Republik Korea und Norwegen ist dies auch schon für 2-Jährige der Fall (s. Indikator B2). In anderen OECD-Ländern wird eine vollständige Bildungsbeteiligung für Kinder im Alter von 5 Jahren erreicht, in Finnland und der Türkei steigt dieses Alter auf 6 Jahre und in Kolumbien und der Slowakei sowie bei den Partnerländern in der Russischen Föderation und Saudi-Arabien auf 7 oder mehr Jahre (Kasten B1.1).

Die Schulpflicht umfasst in allen OECD-Ländern den Primar- und Sekundarbereich I. In den meisten Ländern gehört, zumindest teilweise, auch der Sekundarbereich II dazu, je nach der mit dem Besuch der verschiedenen Bildungsbereiche verbundenen regulären Altersspanne in den einzelnen Ländern. Bei der Grundbildung besteht eine fast universelle Bildungsbeteiligung, da die Bildungsbeteiligung 6- bis 14-Jähriger in allen OECD- und

B 1

Kasten B1.1

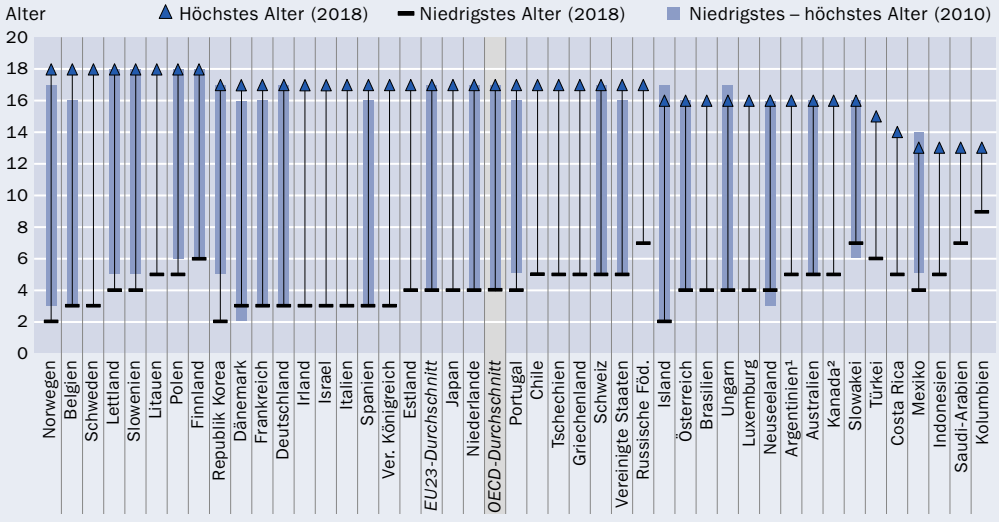
Entwicklung der vollständigen Bildungsbeteiligung zwischen 2010 und 2018

Die Bildungssysteme aller OECD-Länder bieten seit Jahrzehnten einen universellen Zugang zu Grundbildung und jetzt wird diese Bildungsbeteiligung auf die höheren und die vorgelagerten Bildungsbereiche erweitert. Die OECD-Länder haben Reformen zur Förderung einer vollständigen Bildungsbeteiligung und zur Steigerung der Bildungsbeteiligung in jedem Alter umgesetzt. Seit 2018 umfasst die vollständige Bildungsbeteiligung im Durchschnitt der OECD-Länder einen Zeitraum von 14 Jahren. In 10 der 23 OECD-Länder mit verfügbaren Daten war die Altersspanne bei der vollständigen Bildungsbeteiligung 2018 größer als 2010 (Abb. B1.2), die größten Steigerungen gab es in Belgien, der Republik Korea, Norwegen und Portugal. Der Zugang zum Sekundarbereich II ist in den meisten Ländern inzwischen fast universell, ebenso wie beim Elementarbereich (ISCED 02) (Abb. B1.2).

Die Länder haben ihr Hauptaugenmerk darauf gerichtet, den Zugang zu FBBE durch eine Steigerung der Chancengerechtigkeit bei der Bildungsbeteiligung sehr kleiner Kinder zu verbessern (OECD, 2017[2]); dies führt zu einer weiteren Senkung des jüngsten Alters, ab dem eine vollständige Bildungsbeteiligung vorliegt. Die Vorgaben für FBBE zielen immer häufiger darauf ab, eine hohe Bildungsbeteiligung der 2- oder 3-Jährigen zu erreichen (s. Indikator B2). Zwischen 2010 und 2018 ist es 7 Ländern gelungen, die vollständige Bildungsbeteiligung kleiner Kinder um mindestens ein zusätzliches Jahr zu erweitern. Die stärkste Ausweitung bei kleinen Kindern zeigte sich in der Republik Korea, wo das Alter, ab dem es eine vollständige Bildungsbeteiligung gibt, in diesem Zeitraum von 5 auf 2 Jahre gesenkt wurde (Abb. B1.2).

Abbildung B1.2

Altersspanne, innerhalb derer mindestens 90 % der Bevölkerung an Bildung teilnehmen (2010 und 2018)



1. Referenzjahr 2017. 2. Ohne postsekundaren, nicht tertiären Bereich.
Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge des höchsten Alters, bei dem mindestens 90 % der Bevölkerung an Bildung teilnehmen.
Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2020). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en). StatLink: https://doi.org/10.1787/888934163211

Die Ausweitung der Bildungsbeteiligung im Sekundarbereich II ist vor allem auf eine steigende Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt, flexiblere Lehrpläne, die Förderung und Umstrukturierung berufsbildender Bildungsgänge (s. Indikator B7) und die Bemühungen der Regierungen zurückzuführen, den Zugang zu Bildung auf die gesamte Bevölkerung auszuweiten. In der letzten Dekade stand in den 7 Ländern (von 23 mit verfügbaren Daten), in denen die obere Altersgrenze für die vollständige Bildungsbeteiligung 2018 höher war als 2010 (Abb. B1.2), im Vordergrund sicherzustellen, dass junge Menschen im Bildungssystem verbleiben, dass Teenager Zugang zum Bildungssystem haben und in Ausbildung sind, und das Risiko vorzeitiger Abbrüche zu reduzieren. Unter diesen Ländern stieg das Höchstalter für die vollständige Bildungsbeteiligung in Belgien und Norwegen auf 18 Jahre (von 16 bzw. 17 Jahren).

Partnerländern, mit Ausnahme Indonesiens (93 %), Kolumbiens (88 %) und der Slowakei (95 %), mindestens 95 % beträgt (Tab. B1.1).

Bildungsbeteiligung 15- bis 19-Jähriger

In den letzten Jahren haben die Länder die Vielfalt der Bildungsgänge im Sekundarbereich II ausgebaut. Diese Diversifikation ist einerseits eine Reaktion auf die wachsende Nachfrage nach Bildungsangeboten in diesem Bildungsbereich, andererseits das Ergebnis von veränderten Lehrplänen und Anforderungen der Arbeitsmärkte. Die Lehrpläne änderten sich schrittweise: Sie unterscheiden nicht länger streng zwischen allgemeinbildenden und berufsbildenden Bildungsgängen, sondern bieten umfassendere Bildungsgänge an, die beide Bereiche abdecken und flexiblere Übergänge entweder zu weiteren Bildungsangeboten oder direkt in den Arbeitsmarkt ermöglichen.

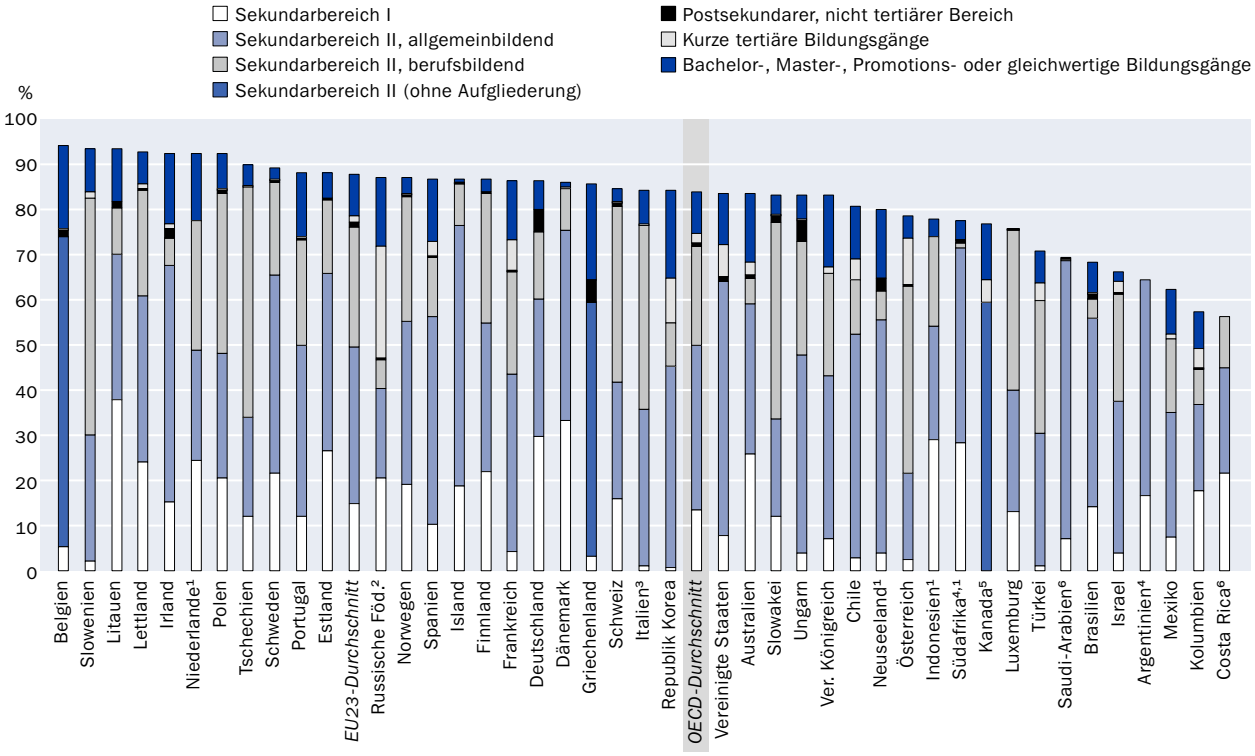
Insgesamt nehmen im Durchschnitt der OECD-Länder 84 % der Bevölkerung im Alter zwischen 15 und 19 Jahren an Bildung teil. Dieser Anteil ist in Belgien, Irland, Lettland, Litauen, den Niederlanden, Polen, Schweden, Slowenien und Tschechien am höchsten. Hier erreicht die Gesamtbildungsbeteiligung mindestens 90 %, in der Hälfte der Länder mit verfügbaren Daten liegt sie zwischen 80 und 90 %. 2018 war die Bildungsbeteiligung 15- bis 19-Jähriger um 1 Prozentpunkt höher als 2010, wobei die höchsten Zuwächse in Chile, Mexiko, Polen, Spanien und dem Vereinigten Königreich zu beobachten waren (mindestens 5 Prozentpunkte). Die Bildungsbeteiligung verbesserte sich nicht in allen OECD-Ländern: Bei den 15- bis 19-Jährigen in Estland, Litauen und Ungarn sank sie z. B. um mehr als 3 Prozentpunkte (Tab. B1.1).

Der Anteil der in den einzelnen Altersstufen in den einzelnen Bildungsbereichen eingeschriebenen Bildungsteilnehmer gibt einen Einblick in die unterschiedlichen Bildungssysteme und Übergänge der Länder. Mit zunehmendem Alter wechseln die Bildungsteilnehmer in höhere Bildungsbereiche oder andere Arten von Bildungsgängen, und die Bildungsbeteiligung im Sekundarbereich II (allgemeinbildend und berufsbildend) nimmt ab. Der wichtigste Faktor bei der Bildungsbeteiligung 15- bis 19-Jähriger hängt mit dem Sekundarbereich II zusammen; in keinem der OECD- und Partnerländer ist die Bildungsbeteiligung in dieser Altersgruppe im Sekundarbereich I höher als in Bildungsgängen des Sekundarbereichs II (14 gegenüber 58 % im OECD-Durchschnitt). Jedoch besucht mit mindestens 30 % ein signifikanter Anteil der 15- bis 19-Jährigen in Dänemark, Deutschland und Litauen den Sekundarbereich I (Abb. B1.3). Mindestens 70 % aller 15- bis 19-Jährigen in Italien, Slowenien und Tschechien besuchen einen Bildungsgang im Sekundarbereich II, während ihr Anteil in Costa Rica bei nur 35 %, in Kolumbien bei 27 %

Abbildung B1.3

Bildungsbeteiligung 15- bis 19-Jähriger, nach Bildungsbereich (2018)

Bildungsteilnehmer in Bildungsgängen des Sekundar- und Tertiärbereichs an öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen (Voll- und Teilzeitteilnahme)



1. Kurze tertiäre Bildungsgänge in Bachelor-, Master- und Promotionsbildungsgängen enthalten. 2. Postsekundare, nicht tertiäre und kurze tertiäre Bildungsgänge enthalten einen Teil der berufsbildenden Bildungsgänge des Sekundarbereichs II. 3. Berufsbildende Bildungsgänge des Sekundarbereichs II enthalten Bildungsgänge des postsekundaren, nicht tertiären Bereichs. 4. Referenzjahr 2017. 5. Ohne Bildungsgänge im postsekundaren, nicht tertiären Bereich und kurze tertiäre Bildungsgänge. 6. Ohne Bildungsgänge im Tertiärbereich.

Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge der Bildungsbeteiligung 15- bis 19-Jähriger in Bildungsgängen des Sekundarbereichs bis zu kurzen tertiären Bildungsgängen.

Quelle: OECD (2020), Tabelle B1.2. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888934163230

und in der Russischen Föderation bei 26 % liegt, obwohl hierbei einige der russischen Bildungsteilnehmer in berufsbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs II nicht erfasst sind (Abb. B1.3).

In den OECD-Ländern können Schüler je nach Struktur des Bildungssystems entweder allgemeinbildende oder berufsbildende Bildungsgänge im Sekundarbereich II besuchen. 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 dagegen sollen die Teilnehmer auf die direkte Aufnahme einer Beschäftigung in bestimmten Berufsfeldern, ohne weitere berufliche Qualifizierung, vorbereiten (OECD, 2018[3]). Im Durchschnitt der OECD-Länder besuchen 37 % der 15- bis 19-Jährigen einen allgemeinbildenden Bildungsgang im Sekundarbereich II, während 22 % einen berufsbildenden Bildungsgang besuchen. Fast zwei Drittel (63 %) der Bildungsteilnehmer im Sekundarbereich II besuchen im Durchschnitt der OECD-Länder allgemeinbildende Bildungsgänge, der Rest (37 %) berufsbildende. Es gibt nur 9 Länder,

in denen die Mehrzahl der 15- bis 19-jährigen Bildungsteilnehmer im Sekundarbereich II berufsbildende Bildungsgänge besucht. So besuchen beispielsweise in Tschechien 70 % berufsbildende Bildungsgänge. In den verbleibenden Ländern besucht der größte Teil der Bildungsteilnehmer im Sekundarbereich II allgemeinbildende Bildungsgänge, in 11 der OECD- und Partnerländer mit verfügbaren Daten mindestens 80 % (Abb. B1.1).

Die Bildungsbeteiligung 15- bis 19-Jähriger in allgemeinbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs II reicht von 19 % in Kolumbien und Österreich bis zu mindestens 50 % in Chile, Irland, Island, Kanada, Neuseeland, Saudi-Arabien und den Vereinigten Staaten. Im Vergleich hierzu reicht die Bildungsbeteiligung in berufsbildenden Bildungsgängen im Sekundarbereich II von höchstens 5 % in Australien und den Vereinigten Staaten und OECD-Partnerländern wie Argentinien, Brasilien, Saudi-Arabien und Südafrika (in Argentinien und den Vereinigten Staaten werden im Sekundarbereich II keine berufsbildenden Bildungsgänge angeboten) bis zu mehr als 50 % in Slowenien und Tschechien (Tab. B1.2). In der Altersgruppe der 15- bis 19-Jährigen können die Beteiligungsquoten für ein bestimmtes Alter (oder für kleinere Altersgruppen) höher sein. Dies gilt insbesondere in Ländern, in denen berufsbildende Bildungsgänge von kürzerer Dauer sind.

Nicht alle OECD- und Partnerländer bieten sowohl postsekundare, nicht tertiäre als auch kurze tertiäre Bildungsgänge an, jedoch bieten sämtliche OECD-Länder Bildungsgänge in mindestens einem dieser Bildungsbereiche an. Postsekundare, nicht tertiäre Bildungsgänge bieten auf dem Sekundarbereich aufbauende Lernerfahrungen und bereiten auf den Eintritt in den Arbeitsmarkt und/oder die Ausbildung im Tertiärbereich vor. Der Inhalt ist umfassender als im Sekundarbereich, jedoch nicht so komplex wie im Tertiärbereich. Kurze tertiäre Bildungsgänge sind zu einem Erstabschluss führende Bildungsgänge im Tertiärbereich, die in der Regel praxisbasiert und berufsspezifisch sind und auf den Eintritt in den Arbeitsmarkt vorbereiten. Sie können auch den Zugang zu anderen Bildungsgängen im Tertiärbereich öffnen (UNESCO-UIS, 2012[4]). Postsekundare, nicht tertiäre und kurze tertiäre Bildungsgänge sind häufig, jedoch nicht immer, kürzere berufsbildende oder fachspezifische Alternativen zur Hochschulbildung. Die Bildungsbeteiligung 15- bis 19-Jähriger in postsekundaren, nicht tertiären Bildungsgängen erreicht in Deutschland, Griechenland und Ungarn bis zu 5 % und die höchste Bildungsbeteiligung dieser Altersgruppe an kurzen tertiären Bildungsgängen ist in der Republik Korea und Österreich mit 10 % und in der Russischen Föderation mit 25 % zu verzeichnen, wobei die letzte Zahl einen kleinen Teil von Bildungsteilnehmern in berufsbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs II umfasst. Jedoch ist die durchschnittliche Bildungsbeteiligung 15- bis 19-Jähriger in diesen beiden Bildungsbereichen zusammen insgesamt niedrig, sie beträgt im Durchschnitt der OECD-Länder 3 % (Abb. B1.3).

Die Bildungsbeteiligung 15- bis 19-Jähriger an langen tertiären Bildungsgängen (Bachelor-, Master-, Promotions- oder gleichwertige Bildungsgänge) ist begrenzt: im Durchschnitt der OECD-Länder nur 9 % der jungen Menschen in dieser Altersgruppe. Jedoch variiert die Bildungsbeteiligung in diesem Bereich signifikant, sie reicht von 1 % in Dänemark, Island und Luxemburg bis zu 16 % in Irland und im Vereinigten Königreich, 18 % in Belgien und mindestens 20 % in Griechenland und der Republik Korea, wo die Bildungsbeteiligung in tertiären Bildungsgängen in der Regel in einem früheren Alter beginnt (s. Indikator B4).

Bildungsbeteiligung 20- bis 24-Jähriger

Der Übergang vom Sekundar- zum Tertiärbereich zeichnet sich durch eine im Durchschnitt zurückgehende Bildungsbeteiligung aus. Die Altersgruppe der 20- bis 24-Jährigen

umfasst keinen Zeitraum, für den Schulpflicht besteht (im Gegensatz zur Altersgruppe 15 bis 19 Jahre), und dieses Alter entspricht in den OECD-Ländern typischerweise am stärksten dem Alter der Bildungsbeteiligung im Tertiärbereich. Die durchschnittliche Bildungsbeteiligung 20- bis 24-Jähriger in den OECD-Ländern ist etwa halb so hoch wie die der 15- bis 19-Jährigen: Nur 41 % der 20- bis 24-jährigen Bevölkerung nehmen an Bildung teil. Die höchste Bildungsbeteiligung bei den 20- bis 24-Jährigen weisen Griechenland und Slowenien auf, hier sind mindestens 55 % in Ausbildung. Im Gegensatz dazu beträgt die Bildungsbeteiligung in Israel nur 21 % (teilweise aufgrund der Wehrpflicht für 18-Jährige) und in Luxemburg 20 % (wo die Ausbildung im Tertiärbereich häufig in den Nachbarländern absolviert wird, s. Indikator B6). Im Durchschnitt der OECD hat sich die Bildungsbeteiligung insgesamt zwischen 2010 und 2018 nicht verändert (41 %), aber in einer Reihe von Ländern ist sie signifikant gestiegen, insbesondere in Irland und Spanien, wo sie 2018 um mindestens 11 Prozentpunkte höher lag als 2010. Am andere Ende des Spektrums wurde der höchste Rückgang bei der Bildungsbeteiligung innerhalb dieses Zeitraums in Island, Litauen und Neuseeland beobachtet, wo sie um mindestens 8 Prozentpunkte sank (Tab. B1.1).

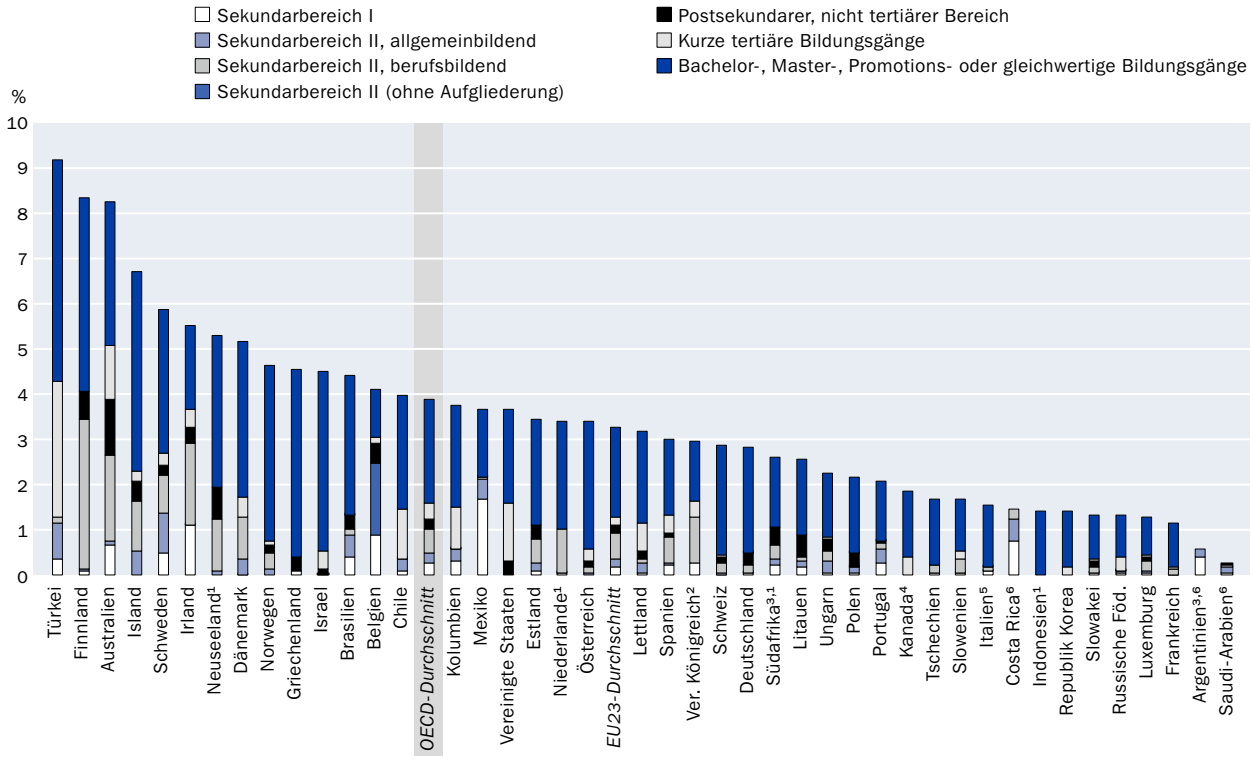
Allgemein sind in den OECD-Ländern 20- bis 24-jährige Bildungsteilnehmer meist im Tertiärbereich eingeschrieben, in der Regel, jedoch nicht ausschließlich, in langen Bildungsgängen bis zu einem ersten Abschluss. Im Durchschnitt der OECD-Länder haben 30 % der Bevölkerung in dieser Altersgruppe einen langen tertiären Bildungsgang belegt, die Spanne reicht von 7 % in Luxemburg bis zu mindestens 40 % in Griechenland, der Republik Korea, Litauen, den Niederlanden und Polen. Die Bildungsbeteiligung in postsekundaren, nicht tertiären und kurzen tertiären Bildungsgängen ist im Allgemeinen niedriger und erreicht in diesen beiden Bildungsbereichen zusammen im Durchschnitt der OECD-Länder bei den 20- bis 24-Jährigen 5 %. Jedoch erreicht die Bildungsbeteiligung in kurzen tertiären Bildungsgängen in Chile, der Republik Korea, der Türkei und den Vereinigten Staaten mindestens 10 %. Die Bildungsbeteiligung in postsekundaren, nicht tertiären Bildungsgängen liegt in allen OECD- und Partnerländern unter 10 % und erreicht mit 9 % in Deutschland ihren höchsten Wert (Tab. B1.2).

Im Durchschnitt der OECD-Länder besuchen nur 4 % der 20- bis 24-Jährigen berufsbildende Bildungsgänge des Sekundarbereichs II im Vergleich zu 22 % der 15- bis 19-Jährigen. Nur in Dänemark, Finnland, den Niederlanden und Slowenien beträgt die Bildungsbeteiligung der 20- bis 24-Jährigen für diese Bildungsgänge mehr als 10 %. Allgemeinbildende Bildungsgänge des Sekundarbereichs II spielen in der Ausbildung 20- bis 24-Jähriger eine geringere Rolle. Die durchschnittliche Bildungsbeteiligung in der OECD erreicht nur 2 %, die höchsten Werte sind mit 8 % in Island und Schweden und 11 % in Südafrika zu verzeichnen. Im Gegensatz zu den 15- bis 19-Jährigen bevorzugen 20- bis 24-Jährige im Sekundarbereich II besonders berufsbildende Bildungsgänge. Im Durchschnitt der OECD besuchen 62 % der Bildungsteilnehmer dieser Altersgruppe in diesem Bildungsbereich berufsbildende Bildungsgänge, im Vergleich zu 37 % der 15- bis 19-Jährigen (eine Steigerung um 25 Prozentpunkte). Die größten Unterschiede beim Anteil der berufsbildenden Bildungsgänge besuchenden Bildungsteilnehmer zwischen 15- bis 19-Jährigen und 20- bis 24-Jährigen werden in Australien, Frankreich, Irland, Neuseeland und dem Vereinigten Königreich beobachtet; in diesen Ländern sind berufsbildende Bildungsgänge ein wichtiges Element der Erwachsenenbildung (Abb. B1.1).

Abbildung B1.4

Bildungsbeteiligung von über 24-Jährigen, nach Bildungsbereich (2018)

Bildungsteilnehmer im Sekundar- und Tertiärbereich an öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen (Voll- und Teilzeitteilnahme)



1. Kurze tertiäre Bildungsgänge in Bachelor-, Master- und Promotionsbildungsgängen enthalten. 2. Kurze tertiäre Bildungsgänge enthalten eine kleine Zahl von Bildungsteilnehmern in berufsorientierten Bachelorbildungsgängen. 3. Referenzjahr 2017. 4. Ohne Bildungsgänge im postsekundaren, nicht tertiären Bereich und kurze tertiäre Bildungsgänge. 5. Berufsbildende Bildungsgänge des Sekundarbereichs II enthalten Bildungsgänge des postsekundaren, nicht tertiären Bereichs. 6. Ohne Bildungsgänge im Tertiärbereich.

Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge der Bildungsbeteiligung an Bildungsgängen vom Sekundar- bis zum Tertiärbereich von Bildungsteilnehmern, die älter als 24 Jahre sind.

Quelle: OECD (2020), Tabelle B1.3. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888934163249

Bildungsbeteiligung von Erwachsenen, die älter als 24 Jahre sind

In der älteren Bevölkerung ist eine Bildungsbeteiligung weniger üblich, da Bildungsteilnehmer ihren Abschluss erwerben und in den Arbeitsmarkt eintreten: In der OECD erreicht die durchschnittliche Bildungsbeteiligung in allen Bildungsbereichen bei den 25- bis 29-Jährigen 16 %; bei den 30- bis 39-Jährigen 6 % und bei den 40- bis 64-Jährigen 2 %. Die höchste Bildungsbeteiligung 25- bis 29-Jähriger findet sich in Dänemark, Finnland, Schweden und der Türkei, wo sich mehr als 25 % der Bevölkerung in dieser Altersgruppe noch in Ausbildung befinden. Die Bildungsbeteiligung bei den 30- bis 39-Jährigen ist niedriger und erreicht nur in Australien, Finnland, Griechenland, Island, Schweden und der Türkei mindestens 10 %. Die höchste Bildungsbeteiligung bei den 40- bis 64-Jährigen beträgt 6 % und wird in Australien und Finnland beobachtet (Tab. B1.1).

Die signifikanteste Bildungsbeteiligung in langen tertiären Bildungsgängen ist bei den über 24-Jährigen zu verzeichnen, auch wenn sie wesentlich niedriger ist als bei jüngeren Altersgruppen. Im Durchschnitt der OECD-Länder besuchen 0,5 % der über 24-Jährigen einen berufsbildenden Bildungsgang im Sekundarbereich II, 0,2 % einen postsekundaren, nicht tertiären Bildungsgang, 0,4 % einen kurzen tertiären Bildungsgang und 2,3 % einen Bachelor-, Master-, Promotions- oder gleichwertigen Bildungsgang (Abb. B1.4).

Die Bildungsbeteiligung bei langen tertiären Bildungsgängen reicht von höchstens 1 % in Frankreich, Luxemburg, der Russischen Föderation und der Slowakei bis zu 4,5 % in Island und 4,9 % in der Türkei. Die Bildungsbeteiligung über 24-Jähriger in kurzen tertiären Bildungsgängen erreicht bis zu 1,2 % in Australien, 1,3 % in den Vereinigten Staaten und 3 % in der Türkei. Einige ältere Bildungsteilnehmer besuchen auch einen Bildungsgang im postsekundaren, nicht tertiären Bereich, wobei die höchsten Quoten in Australien zu beobachten sind (1,3 %).

Die höchste Bildungsbeteiligung von über 24-Jährigen an berufsbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs II findet sich mit 1,9 % in Australien und 3,3 % in Finnland. Im Durchschnitt der OECD-Länder besucht der größte Teil der an Bildung im Sekundarbereich II teilnehmenden älteren Erwachsenen einen berufsbildenden Bildungsgang. Dies trifft auf 61 % aller über 24-jährigen Bildungsteilnehmer zu, die einen allgemeinbildenden bzw. berufsbildenden Bildungsgang besuchen. In 14 Ländern erreicht dieser Anteil mindestens 90 % und ist in den meisten Ländern höher als bei den 20- bis 24-Jährigen. In Island, Spanien und Südafrika ist der Anteil der über 24-jährigen Bildungsteilnehmer, die im Sekundarbereich II einen berufsbildenden Bildungsgang besuchen, um mindestens 19 Prozentpunkte höher als der 20- bis 24-Jähriger (Abb. B1.1).

Definitionen

Die Daten in diesem Indikator beziehen sich auf formale Bildungsgänge, die mindestens dem Äquivalent eines halben Jahrs (oder der Hälfte eines Ausbildungsjahrs) Vollzeitausbildung entsprechen und die vollständig in Bildungseinrichtungen oder in Form von kombinierten schulischen und betrieblichen Bildungsgängen durchgeführt werden.

Vollständige Bildungsbeteiligung bedeutet für den Zweck dieses Indikators eine Bildungsbeteiligung von mehr als 90 %.

Allgemeinbildende Bildungsgänge sollen dazu dienen, Allgemeinwissen, allgemeine Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie Kompetenzen zu entwickeln, häufig mit dem Ziel, die Teilnehmer auf weitere allgemeinbildende oder berufsbildende Bildungsgänge in demselben oder einem höheren Bildungsbereich vorzubereiten. Sie bereiten jedoch nicht auf die Beschäftigung in einem bestimmten Beruf, Berufsfeld oder Beschäftigungsbereich vor.

Berufsbildende Bildungsgänge sollen die Teilnehmer auf die direkte Aufnahme einer Beschäftigung in bestimmten Berufsfeldern, ohne weitere berufliche Qualifizierung, vorbereiten. Durch den erfolgreichen Abschluss wird eine auf dem Arbeitsmarkt direkt verwertbare berufliche oder fachspezifische Qualifikation erworben.

Private Bildungseinrichtungen sind Bildungseinrichtungen, die von einer nicht staatlichen Organisation (z. B. einer Kirche, Gewerkschaft oder einem Wirtschaftsunternehmen, einer ausländischen oder internationalen Agentur) beaufsichtigt und geführt werden bzw. deren Verwaltungsgremium zur Mehrheit aus Mitgliedern besteht, die nicht von einer staatlichen Stelle oder Behörde ernannt wurden. Private Bildungseinrichtungen gelten als *staatlich subventioniert*, wenn mehr als 50 % ihrer Kernfinanzierung von staatlichen Stellen kommen oder ihre Lehrkräfte von einer staatlichen Stelle bezahlt werden. *Unabhängige private Bildungseinrichtungen* erhalten weniger als 50 % ihrer Kernfinanzierung von staatlichen Stellen, und ihre Lehrkräfte werden nicht von staatlichen Stellen bezahlt.

Ein *Bildungsteilnehmer in Vollzeitausbildung* ist ein Bildungsteilnehmer in einem Bildungsgang, dessen vorgesehene Lernbelastung mindestens 75 % der normalen jährlichen Vollzeitlernbelastung beträgt. Ein *Bildungsteilnehmer in Teilzeitausbildung* ist ein Bildungsteilnehmer in einem Bildungsgang, dessen vorgesehene Lernbelastung weniger als 75 % der normalen jährlichen Vollzeitlernbelastung beträgt.

Angewandte Methodik

Die Zahlen basieren auf Personenzahlen (außer wenn etwas anderes angegeben ist), da einige Länder nicht über das Konzept der Teilzeitausbildung verfügen und daher entsprechende quantitative Angaben schwierig sind. Die Nettobildungsbeteiligung wird berechnet, indem die Zahl der Bildungsteilnehmer einer bestimmten Altersgruppe in allen Bildungsbereichen zur Gesamtpopulation dieser Altersgruppe ins Verhältnis gesetzt wird. Während sich die Zahlen zu Bildungsbeteiligung und Populationen in den meisten Fällen auf denselben Zeitraum beziehen, können aufgrund der Datenverfügbarkeit in einigen Ländern Unterschiede entstehen, die zu Beteiligungsquoten von mehr als 100 % führen.

Weiterführende Informationen s. *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018* (OECD, 2018[3]) sowie Anhang 3 für länderspezifische Hinweise (*https://doi.org/10.1787/69096873-en*).

Quellen

Die Daten beziehen sich auf das Berichtsjahr für Bildungsgänge 2016/2017 und beruhen auf der von der OECD im Jahr 2018 durchgeführten UOE-Datenerhebung zur Bildungsstatistik (weitere Informationen s. Anhang 3 unter *https://doi.org/10.1787/69096873-en*). Die Daten zu Argentinien, China, Indien, Indonesien, Saudi-Arabien und Südafrika stammen vom UNESCO-Institut für Statistik (UIS).

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

Weiterführende Informationen

OECD (2017), *Starting Strong 2017: Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care*, Starting Strong, OECD Publishing, Paris, *https://dx.doi.org/10.1787/9789264276116-en*. [2]

OECD (2018), *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018: Concepts, Standards, Definitions and Classifications*, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/9789264304444-en* (Zugriff am 16. April 2020). [3]

OECD (2019), "What characterises upper secondary vocational education and training?", *Education Indicators in Focus*, No. 68, OECD Publishing, Paris, *https://dx.doi.org/10.1787/a1a7e2f1-en*. [1]

OECD (2019), *OECD Regional Statistics Database – Enrolment rate by age, http://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=REGION_EDUCAT*. [5]

UNESCO-UIS (2012), *International Standard Classification of Education ISCED 2011, http://www.uis.unesco.org*. [4]

Tabellen Indikator B1

StatLink: https://doi.org/10.1787/888934163116

B 1

- Tabelle B1.1: Bildungsbeteiligung, nach Altersgruppe (2005, 2010 und 2018)
- Tabelle B1.2: Bildungsbeteiligung 15- bis 19-Jähriger und 20- bis 24-Jähriger im Sekundar- und Tertiärbereich (in %), nach Bildungsbereich (2018)
- Tabelle B1.3: Bildungsbeteiligung von über 24-Jährigen im Sekundar- und Tertiärbereich (in %), nach Bildungsbereich (2018)

Datenstand: 19. Juli 2020. 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 2018)

Bildungsteilnehmer in Vollzeit- und Teilzeitausbildung an öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen

	2018								2010			2005		
	Anzahl der Jahre, in denen mindestens 90 % der Bevölkerung im schulpflichtigen Alter an Bildung teilnehmen	Altersspanne, innerhalb derer mindestens 90 % der Bevölkerung im schulpflichtigen Alter an Bildung teilnehmen	Bildungsteilnehmer als Prozentsatz der Gesamtbevölkerung in der Altersgruppe											
			6 bis 14 Jahre	15 bis 19 Jahre	20 bis 24 Jahre	25 bis 29 Jahre	30 bis 39 Jahre	40 bis 64 Jahre	15 bis 19 Jahre	20 bis 24 Jahre	25 bis 29 Jahre	15 bis 19 Jahre	20 bis 24 Jahre	25 bis 29 Jahre
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
OECD-Länder														
Australien	12	5–16	100	84	50	24	14	6	83	45	19	82	44	21
Österreich	13	4–16	99	79	35	18	6	1	78	33	15	m	m	m
Belgien	16	3–18	99	94	49	14	7	3	92	52	17	94	42	15
Kanada[1]	12	5–16	100	77	33	10	4	1	76	36	m	m	m	m
Chile	13	5–17	98	82	44	15	6	1	76	37	13	m	m	m
Kolumbien	5	9–13	88	58	25	11	6	2	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	10	5–14	95	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechien	13	5–17	98	90	41	10	3	1	91	39	m	91	34	m
Dänemark	15	3–17	100	86	53	29	9	2	85	49	27	84	48	27
Estland	14	4–17	97	88	38	14	7	2	91	44	12	91	40	12
Finnland	13	6–18	98	87	50	31	17	6	87	53	31	87	55	30
Frankreich	15	3–17	100	87	38	8	2	0	84	34	6	84	32	7
Deutschland	15	3–17	99	86	49	21	5	0	89	45	17	88	41	18
Griechenland	13	5–17	97	86	55	22	10	3	m	m	m	m	m	m
Ungarn	13	4–16	95	83	35	10	4	1	92	41	11	87	38	13
Island	15	2–16	99	87	43	23	10	4	88	51	26	85	49	25
Irland	15	3–17	100	93	45	13	7	5	91	32	9	89	32	10
Israel	15	3–17	97	66	21	19	6	2	65	24	21	m	m	m
Italien	15	3–17	98	85	37	13	3	1	85	35	m	82	33	m
Japan[2]	14	4–17	100	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Republik Korea	15	2–17	99	84	49	8	2	1	85	54	10	87	46	9
Lettland	15	4–18	99	93	46	16	6	1	94	44	11	m	m	m
Litauen	14	5–18	100	94	46	13	6	1	98	56	16	98	49	17
Luxemburg	13	4–16	97	76	20	7	2	0	m	m	m	m	m	m
Mexiko	10	4–13	100	62	26	11	4	2	51	19	5	48	17	5
Niederlande	14	4–17	100	92	53	17	5	2	90	47	12	m	m	m
Neuseeland	13	4–16	99	80	34	13	9	4	80	42	19	74	41	20
Norwegen	17	2–18	99	87	46	19	8	3	87	48	19	89	46	19
Polen	14	5–18	96	93	50	11	3	1	84	m	m	84	m	m
Portugal	14	4–17	99	89	37	10	4	2	85	37	14	74	35	12
Slowakei	10	7–16	94	84	32	6	2	1	m	m	m	m	m	m
Slowenien	15	4–18	99	94	58	12	2	1	94	54	16	93	50	17
Spanien	15	3–17	97	87	48	16	6	2	82	37	12	78	34	11
Schweden	16	3–18	99	90	45	27	16	5	86	44	28	m	m	m
Schweiz	13	5–17	100	85	40	17	5	1	85	34	14	83	31	13
Türkei[3]	10	6–15	100	71	52	32	14	3	m	m	m	m	m	m
Ver. Königreich	15	3–17	98	83	32	10	6	2	76	27	m	m	m	m
Vereinigte Staaten	13	5–17	100	84	36	13	7	2	80	38	15	77	32	13
OECD-Durchschnitt	**14**	**4–17**	**98**	**84**	**41**	**16**	**6**	**2**	**84**	**41**	**16**	**84**	**m**	**m**
Durchschnitt für Länder mit verfügbaren Daten für alle Referenzjahre				**87**	**43**	**16**			**86**	**43**	**16**	**84**	**m**	**m**
EU23-Durchschnitt	**14**	**4–17**	**98**	**88**	**43**	**15**	**6**	**2**	**88**	**42**	**m**	**m**	**m**	**m**
Partnerländer														
Argentinien[4]	12	5–16	100	75	38	20	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	13	4–16	99	69	29	15	8	3	m	m	m	m	m	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	9	5–13	93	78	26	5	2	1	m	m	m	m	m	m
Russische Föd.	11	7–17	98	87	37	6	2	0	m	m	m	82	34	13
Saudi-Arabien	7	7–13	95	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

1. Ohne postsekundaren, nicht tertiären Bereich. 2. Aufgliederung nach Alter nur bis 15 Jahre verfügbar. 3. Die Altersgruppe der 6- bis 14-Jährigen umfasst auch einige über 14-Jährige im Primarbereich. 4. Referenzjahr 2017.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2020). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888934163135

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

B 1

Tabelle B1.2

Bildungsbeteiligung 15- bis 19-Jähriger und 20- bis 24-Jähriger im Sekundar- und Tertiärbereich (in %), nach Bildungsbereich (2018)

Bildungsteilnehmer in Vollzeit- und Teilzeitausbildung an öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen

	Bildungsbeteiligung														Anteil Schüler im berufsbildenden Sekundarbereich II	
	15 bis 19 Jahre							20 bis 24 Jahre								
		Sekundarbereich II				Tertiärbereich			Sekundarbereich II				Tertiärbereich			
	Sekundarbereich I	Alle Bildungsgänge	Allgemeinbildende Bildungsgänge	Berufsbildende Bildungsgänge	Postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Kurze tertiäre Bildungsgänge	Bachelor-, Master-, Promotions- oder gleichwertige Bildungsgänge	Sekundarbereich I	Alle Bildungsgänge	Allgemeinbildende Bildungsgänge	Berufsbildende Bildungsgänge	Postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Kurze tertiäre Bildungsgänge	Bachelor-, Master-, Promotions- oder gleichwertige Bildungsgänge	15 bis 19 Jahre	20 bis 24 Jahre
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
OECD-Länder																
Australien	26	39	33	5	1	3	15	2	8	1	7	2	4	34	14	86
Österreich	2	61	19	42	1	10	5	0	4	0	4	1	2	27	68	89
Belgien	5	69	31	m	1	0	18	2	5	2	m	3	1	38	m	m
Kanada[1]	0	59	58	m	m	5	13	0	2	1	m	m	6	24	m	m
Chile	3	62	50	12	a	5	12	0	2	2	0	a	10	31	20	13
Kolumbien	18	27	19	8	0	5	8	1	2	1	0	0	5	17	29	6
Costa Rica	22	35	23	11	a	m	m	4	6	4	2	a	m	m	32	30
Tschechien	12	73	22	51	m	0	5	0	5	0	5	m	0	36	70	96
Dänemark	33	52	42	9	a	0	1	0	15	5	10	a	4	33	18	65
Estland	26	56	40	16	0	a	5	0	7	2	4	2	a	30	29	69
Finnland	22	62	33	29	0	a	3	0	14	1	13	0	a	35	47	93
Frankreich	4	62	39	23	0	7	13	0	3	0	3	0	5	30	36	96
Deutschland	30	46	30	15	5	0	6	1	9	1	8	9	0	30	33	89
Griechenland	3	57	45	m	5	a	21	1	2	0	m	6	a	46	m	m
Ungarn	4	69	44	25	5	0	5	0	4	2	2	6	1	25	36	43
Island	19	67	58	9	0	0	1	0	15	8	7	1	0	26	14	45
Irland	15	59	52	6	2	1	16	1	5	0	5	3	1	35	11	98
Israel	4	57	34	24	0	3	2	0	0	0	0	1	3	16	41	7
Italien[2]	1	75[d]	35	41[d]	x(2,4)	0	8	0	2[d]	0	2[d]	x(9,11)	0	34	54[d]	88[d]
Japan	0	58	45	13	0	m	m	m	m	m	m	m	m	m	22	m
Republik Korea	1	54	45	10	a	10	20	0	0	0	0	a	10	40	18	22
Lettland	24	60	37	23	1	1	7	0	5	2	2	2	5	34	39	53
Litauen	38	43	32	10	2	a	12	1	2	1	1	4	a	40	24	54
Luxemburg	13	62	27	35	0	0	1	1	10	1	9	1	2	7	57	92
Mexiko	7	44	28	16	a	1	10	3	2	1	1	a	1	21	37	27
Niederlande	24	53	25	29	a	x(7)	15	0	13	0	13	a	x(14)	40[d]	54	97
Neuseeland	4	58	52	7	3	x(7)	15	0	3	0	3	3	x(14)	28[d]	11	90
Norwegen	19	64	36	28	0	0	4	0	9	2	7	0	1	36	43	77
Polen	21	63	28	35	1	0	8	0	4	3	1	6	0	40	56	19
Portugal	12	61	38	23	0	1	14	0	5	2	3	0	1	30	38	65
Slowakei	12	65	22	44	1	0	5	0	2	0	2	1	1	28	67	88
Slowenien	2	80	28	53	a	1	10	0	13	1	12	a	6	39	65	94
Spanien	10	59	46	13	0	4	14	1	7	2	5	0	8	32	22	74
Schweden	21	65	44	20	0	0	3	1	12	8	4	1	1	26	32	32
Schweiz	16	65	26	39	0	0	3	0	11	3	8	1	0	28	60	75
Türkei	1	59	30	29	a	4	7	0	6	4	1	a	16	30	50	24
Ver. Königreich[3]	7	59	36	23	a	1[d]	16	1	6	0	6	a	2[d]	23	39	100
Vereinigte Staaten	8	56	56	a	1	7	11	0	0	0	a	2	11	23	a	a
OECD-Durchschnitt	**14**	**58**	**37**	**22**	**1**	**2**	**9**	**1**	**6**	**2**	**4**	**2**	**3**	**30**	**37**	**62**
EU23-Durchschnitt	**15**	**61**	**35**	**27**	**1**	**1**	**9**	**1**	**7**	**2**	**5**	**2**	**2**	**32**	**43**	**76**
Partnerländer																
Argentinien[4]	17	48	48	a	a	m	m	3	3	3	a	a	m	m	a	a
Brasilien	14	46	42	4	1	0	7	2	5	5	1	2	0	21	9	11
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indien	m	m	m	m	m	a	m	m	m	m	m	m	a	m	m	m
Indonesien	29	45	25	20	a	x(7)	4[d]	0	3	2	1	a	x(14)	22[d]	44	37
Russische Föd.[5]	20	26	20	7	0[d]	25[d]	15	0	1	0	1	0[d]	5[d]	31	25	61
Saudi-Arabien	7	62	62	1	0	m	m	2	4	4	0	0	m	m	1	4
Südafrika[4]	28	44	43	1	1	x(7)	4[d]	1	15	11	4	5	x(14)	9[d]	2	27
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

1. Kurze tertiäre Bildungsgänge: ohne private Bildungseinrichtungen. 2. Berufsbildende Bildungsgänge des Sekundarbereichs II enthalten Bildungsgänge des postsekundaren, nicht tertiären Bereichs. 3. Kurze tertiäre Bildungsgänge enthalten eine kleine Zahl von Bildungsteilnehmern in berufsorientierten Bachelorbildungsgängen. 4. Referenzjahr 2017. 5. Postsekundare, nicht tertiäre und kurze tertiäre Bildungsgänge enthalten einen Teil der berufsbildenden Bildungsgänge des Sekundarbereichs II.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2020). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888934163154

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

Tabelle B1.3

Bildungsbeteiligung von über 24-Jährigen im Sekundar- und Tertiärbereich (in %), nach Bildungsbereich (2018)

Bildungsteilnehmer in Vollzeit- und Teilzeitausbildung an öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen

	Bildungsbeteiligung							Anteil Schüler im berufsbildenden Sekundarbereich II
	Sekundarbereich I	Sekundarbereich II			Postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Kurze tertiäre Bildungsgänge	Bachelor-, Master-, Promotions- oder gleichwertige Bildungsgänge	
		Alle Bildungsgänge	Allgemeinbildende Bildungsgänge	Berufsbildende Bildungsgänge				
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
OECD-Länder								
Australien	0,6	2,0	0,1	1,9	1,3	1,2	3,2	96
Österreich	0,0	0,2	0,0	0,2	0,1	0,2	2,8	90
Belgien	0,8	1,6	0,7	m	0,4	0,1	1,1	m
Kanada[1]	0,0	0,2	0,1	m	m	0,4	1,5	m
Chile	0,1	0,3	0,3	0,0	a	1,1	2,5	9
Kolumbien	0,3	0,2	0,2	0,0	0,0	0,9	2,2	0
Costa Rica	0,7	0,7	0,5	0,2	a	m	m	30
Tschechien	0,0	0,2	0,0	0,2	m	0,0	1,4	99
Dänemark	0,0	1,3	0,3	0,9	a	0,5	3,4	75
Estland	0,1	0,7	0,2	0,5	0,3	a	2,3	77
Finnland	0,1	3,4	0,1	3,3	0,6	a	4,3	98
Frankreich	0,0	0,1	0,0	0,1	0,0	0,1	1,0	100
Deutschland	0,0	0,2	0,0	0,2	0,2	0,0	2,4	98
Griechenland	0,1	0,0	0,0	m	0,3	a	4,2	m
Ungarn	0,0	0,5	0,3	0,2	0,3	0,0	1,4	41
Island	0,0	1,6	0,5	1,1	0,5	0,2	4,5	67
Irland	1,1	1,8	0,0	1,8	0,3	0,4	1,9	100
Israel	0,0	0,0	0,0	0,0	0,1	0,4	4,0	a
Italien[2]	0,1	0,1[d]	0,0	0,1[d]	x(2,4)	0,0	1,4	94[d]
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m
Republik Korea	0,0	0,0	0,0	0,0	a	0,2	1,2	a
Lettland	0,0	0,3	0,2	0,1	0,1	0,6	2,0	28
Litauen	0,2	0,2	0,1	0,1	0,5	a	1,7	42
Luxemburg	0,0	0,3	0,0	0,2	0,1	0,0	0,8	82
Mexiko	1,6	0,5	0,4	0,1	a	0,0	1,5	10
Niederlande	0,0	1,0	0,0	1,0	a	x(7)	2,4[d]	99
Neuseeland	0,0	1,2	0,1	1,2	0,7	x(7)	3,4[d]	94
Norwegen	0,0	0,5	0,1	0,3	0,2	0,1	3,9	73
Polen	0,0	0,1	0,1	0,0	0,3	0,0	1,7	0
Portugal	0,2	0,5	0,3	0,2	0,0	0,0	1,3	36
Slowakei	0,0	0,1	0,0	0,1	0,2	0,0	1,0	94
Slowenien	0,0	0,3	0,0	0,3	a	0,2	1,1	98
Spanien	0,2	0,6	0,0	0,6	0,1	0,4	1,7	94
Schweden	0,5	1,7	0,9	0,8	0,2	0,3	3,2	49
Schweiz	0,0	0,3	0,0	0,2	0,1	0,0	2,4	89
Türkei	0,3	1,0	0,8	0,1	a	3,0	4,9	14
Ver. Königreich[3]	0,2	1,0	0,0	1,0	a	0,4[d]	1,3	100
Vereinigte Staaten	0,0	0,0	0,0	a	0,3	1,3	2,1	a
OECD-Durchschnitt	**0,2**	**0,7**	**0,2**	**0,5**	**0,2**	**0,4**	**2,3**	**61**
EU23-Durchschnitt	**0,2**	**0,7**	**0,2**	**0,6**	**0,2**	**0,1**	**2,0**	**76**
Partnerländer								
Argentinien[4]	0,4	0,2	0,2	a	a	m	m	a
Brasilien	0,4	0,6	0,5	0,1	0,3	0,0	3,1	21
China	m	m	m	m	m	m	m	m
Indien	m	m	m	m	m	a	m	m
Indonesien	0,0	0,0	0,0	0,0	a	x(7)	1,4[d]	a
Russische Föd.[5]	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0[d]	0,3[d]	1,0	25
Saudi-Arabien	0,0	0,2	0,1	0,0	0,0	m	m	17
Südafrika[4]	0,2	0,5	0,1	0,3	0,4	x(7)	1,5[d]	69
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

1. Kurze tertiäre Bildungsgänge: ohne private Bildungseinrichtungen. 2. Berufsbildende Bildungsgänge des Sekundarbereichs II enthalten Bildungsgänge des postsekundaren, nicht tertiären Bereichs. 3. Kurze tertiäre Bildungsgänge enthalten eine kleine Zahl von Bildungsteilnehmern in berufsorientierten Bachelorbildungsgängen. 4. Referenzjahr 2017. 5. Postsekundare, nicht tertiäre und kurze tertiäre Bildungsgänge enthalten einen Teil der berufsbildenden Bildungsgänge des Sekundarbereichs II.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2020). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888934163173

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

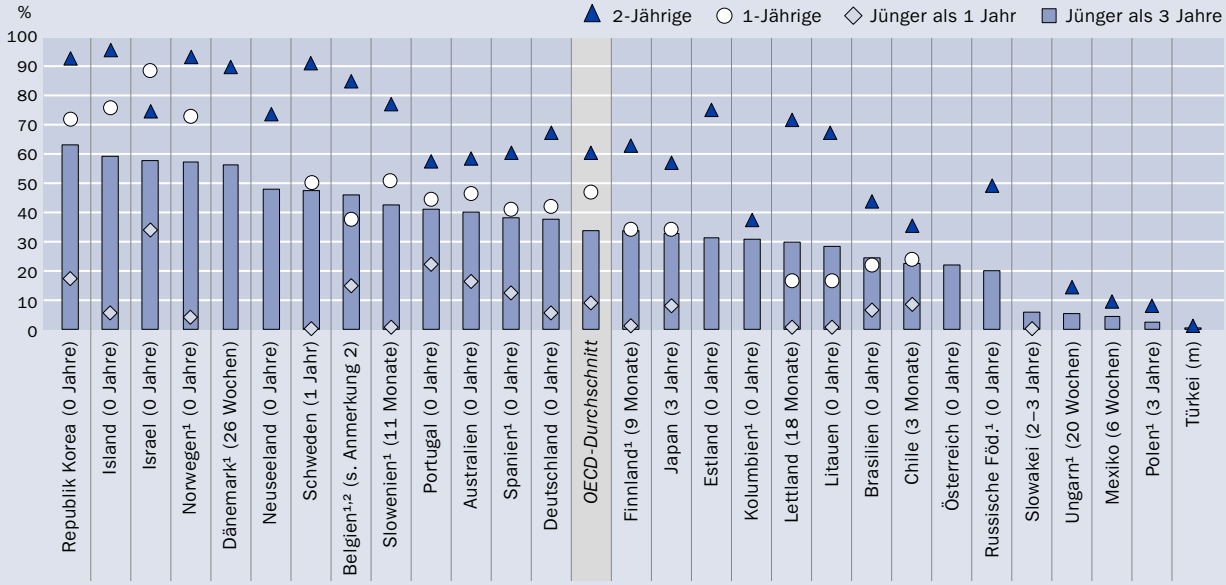
Indikator B2
Welche Systeme zur frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung gibt es weltweit?

- Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) bzw. der Elementarbereich ist in den letzten Jahrzehnten in den OECD-Ländern immer stärker ins Zentrum politischer Aufmerksamkeit gerückt, wobei der Schwerpunkt auf Kindern unter 3 Jahren lag. 2018 nahmen im Durchschnitt der OECD-Länder 26 % der Kinder unter 3 Jahren an FBBE (ISCED 0) teil.
- 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. Im Jahr 2018 betrug die Bildungsbeteiligung 5-Jähriger an vorschulischer Bildung im Elementarbereich oder am Primarbereich in allen Ländern mit verfügbaren Daten mindestens 90 %, mit Ausnahme von Finnland, Kolumbien, der Russischen Föderation, Saudi-Arabien, der Slowakei und der Türkei.
- Hochwertige FBBE steht und fällt mit der personellen Ausstattung. Im Durchschnitt aller OECD-Länder ist jede pädagogische Fachkraft im Bereich FBBE für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01) für 7 Kinder und im Bereich FBBE für Kinder ab 3 Jahren bis zum Schuleintritt (ISCED 02) für 14 Kinder zuständig.

Abbildung B2.1

Bildungsbeteiligung in frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) von Kindern unter 3 Jahren, nach Alter (2018)

Alle FBBE-Angebote (Elementarbereich [ISCED 0] und sonstige registrierte FBBE-Angebote, die nicht unter ISCED 0 fallen)



Anmerkung: Zahlen in Klammern beziehen sich auf das Alter, ab dem in FBBE explizite Bildungskomponenten enthalten sind.
1. Ohne sonstige registrierte FBBE-Angebote. 2. Alter, ab dem in FBBE explizite Bildungskompenten enthalten sind: 3–6 Monate in Belgien (fläm.) und 2 Jahre in Belgien (frz.). Die Beteiligungsquoten für ISCED 0 sind zu niedrig angesetzt, da nur Belgien (fläm.) Daten zu ISCED 01 gemeldet hat.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Beteiligungsquoten von Kindern unter 3 Jahren in ISCED 0.
Quelle: OECD (2020), Tabelle B2.1. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).
StatLink: https://doi.org/10.1787/888934163363

Kontext

Die positiven Auswirkungen von FBBE-Angeboten beschränken sich nicht auf bessere Arbeitsmarktergebnisse und gesteigerte Geburtenraten. Die Tatsache, dass FBBE bei der Entwicklung, den Lernerfolgen und dem Wohlergehen von Kindern eine entscheidende Rolle spielt, rückt immer stärker ins allgemeine Bewusstsein. Kinder, die einen guten Start hatten, erzielen später mit höherer Wahrscheinlichkeit bessere Lernerfolge. Das gilt insbesondere für Kinder mit sozioökonomisch benachteiligtem Hintergrund, da diese häufig weniger Gelegenheit haben, ihre Fähigkeiten im häuslichen Lernumfeld zu entfalten (OECD, 2017[1]).

Wirtschaftlicher Wohlstand hängt von einer dauerhaft hohen Beschäftigungsquote ab, und da immer mehr Frauen in den Arbeitsmarkt eintreten, hat dies zu verstärktem staatlichem Interesse an einer Ausweitung der FBBE-Angebote geführt. Die Verfügbarkeit von hochwertigen FBBE-Angeboten und sonstigen Angeboten zur Verbesserung der Work-Life-Balance eröffnet Vätern und Müttern bessere Möglichkeiten zur Beteiligung am Erwerbsleben und zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf (OECD, 2018[2]; OECD, 2011[3]; OECD, 2016[4]).

Diese Fakten haben die Politik dazu veranlasst, Angebote zur Frühförderung zu schaffen, Maßnahmen zur Qualitätsverbesserung von FBBE-Angeboten zu ergreifen und für Chancengerechtigkeit beim Zugang zu ihnen zu sorgen, das Alter zu Beginn der Schulpflicht zu senken sowie die bisherigen Ausgabenstrukturen für Bildung zu überdenken, um das beste „Preis-Leistungs-Verhältnis“ zu erhalten (Duncan and Magnuson, 2013[5]). Trotz dieser allgemeinen Tendenzen gibt es signifikante Unterschiede zwischen den einzelnen OECD-Ländern im Hinblick auf die Qualität des FBBE-Angebots für kleine Kinder, die verfügbaren Arten von FBBE-Angeboten und die übliche Stundenzahl pro Woche, die ein Kind daran teilnimmt.

Weitere wichtige Ergebnisse

- Im Jahr 2018 besuchten im Durchschnitt 34 % der 1-Jährigen und 46 % der 2-Jährigen bereits Bildungsgänge im Elementarbereich (ISCED 0). In Japan nehmen 33 % der 1-Jährigen und 50 % der 2-Jährigen an Angeboten teil, die nicht unter ISCED 0 fallen.
- In rund drei Viertel der OECD-Länder mit verfügbaren Daten ist ein Bachelor- oder gleichwertiger Abschluss (ISCED 6) inzwischen die häufigste Qualifikation für eine pädagogische Tätigkeit im Elementarbereich (ISCED 0).
- Die geschätzten Ausgaben für alle Kinder im Alter von 3 bis 5 Jahren im Elementar- und Primarbereich belaufen sich im Durchschnitt auf 0,6 % des Bruttoinlandsprodukts (BIP). Nur in Island und Norwegen sind es mindestens 1 %.

Analyse und Interpretationen

Angebote im Bereich FBBE

Unter den OECD-Ländern herrscht zunehmend Konsens darüber, wie wichtig hochwertige FBBE ist. Die FBBE-Angebote, die Kindern und Eltern in den OECD-Ländern zur Verfügung stehen, sind jedoch sehr unterschiedlich. Es gibt Unterschiede in Bezug auf die Alterszielgruppen, die Governance der Einrichtungen, die Finanzierung der Angebote, die Dauer des Angebots (ganztags gegenüber halbtags) und die Verortung des Angebots (in Einrichtungen/Schulen oder zu Hause) (OECD, 2017[1]).

Die Organisation von FBBE-Angeboten auf nationaler Ebene unterscheidet sich von Land zu Land, insbesondere im Hinblick auf die höchsten Verwaltungsbehörden, die im jeweiligen Land dafür zuständig sind, und die Frage, ob es sich auf nationaler Ebene um ein integriertes oder zweiteiliges System handelt. In mehr als 70 % der OECD-Länder mit verfügbaren Daten gibt es integrierte FBBE-Angebote, d. h., der gesamte Elementarbereich ist einer oder mehreren Behörden unterstellt, deren Aufgabe es ist, ein angemessenes Angebot expliziter Bildung für Kinder von 0 bzw. 1 Jahr bis zum Eintritt in den Primarbereich zu schaffen (s. Kasten B2.1 in OECD, 2019[6]).

Formelle FBBE-Angebote lassen sich außerdem generell in 2 Kategorien einteilen:

- FBBE-Angebote gemäß der ISCED-Klassifizierung von 2011 (OECD/Eurostat/UNESCO Institute for Statistics, 2015[7]). Um der ISCED-Stufe 0 zugeordnet zu werden, sollte ein FBBE-Angebot
  1. explizite Bildungseigenschaften aufweisen,
  2. institutionalisiert sein (in der Regel schulbasiert oder auf andere Weise für Kindergruppen institutionalisiert),
  3. von der Intensität her einen Bildungsanteil von mindestens 2 Stunden pro Tag und mindestens 100 Tagen im Jahr aufweisen,
  4. einen regulatorischen Rahmen aufweisen, der von den zuständigen nationalen Behörden anerkannt wird (z. B. einen Lehrplan),
  5. über ausgebildetes bzw. zertifiziertes Personal verfügen (z. B. Erfordernis pädagogischer Qualifikationen der FBBE-Mitarbeiter).
- Sonstige registrierte FBBE-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). Viele Länder verfügen zwar über derartige Angebote, sind aber nicht in der Lage, anzugeben, wie viele Kinder sie besuchen. Aus diesem Grund werden die Daten in den Tabellen B2.1 und B2.2 explizit getrennt aufgeführt. Diese Unterscheidung gilt auch in der folgenden Analyse, wo Durchschnitte nur für die ISCED 2011 zugeordneten FBBE-Angebote aufgeführt werden können.

Informelle Betreuungsangebote (im Allgemeinen nicht regulierte Betreuungsleistungen, die von den Eltern zu Hause oder anderswo organisiert werden, beispielsweise durch Verwandte, Freunde, Nachbarn, Babysitter oder Kinderfrauen) sind in diesem Indikator nicht erfasst (weiterführende Informationen s. Abschnitt Definitionen).

Beteiligung an FBBE

Beteiligung von Kindern unter 3 Jahren

Die Teilnahme an hochwertigen FBBE-Angeboten in den ersten Lebensjahren kann sich sowohl kurz- als auch langfristig positiv auf das Wohlergehen, den Lernerfolg und die Entwicklung von Kindern auswirken (OECD, 2018[8]; OECD, 2018[2]).

Die Dauer des Erziehungsurlaubs und das Alter, ab dem FBBE-Angebote verfügbar sind, beeinflussen das Alter, ab dem Kinder an FBBE teilnehmen. Beispielsweise nehmen nur in 7 der 22 Länder mit verfügbaren Daten (Australien, Belgien, Irland, Israel, der Republik Korea, Portugal und Spanien) mehr als 10 % der Kinder unter 1 Jahr an FBBE-Angeboten teil. Ab 1 Jahr nehmen dagegen im Durchschnitt rund 34 % der Kinder an FBBE-Angeboten (ISCED 0) teil, in Israel, der Republik Korea, Norwegen und Slowenien sogar mindestens 50 %. Berücksichtigt man die Zahl der Kinder, die an FBBE-Angeboten außerhalb ISCED 0 teilnehmen, so gehört auch Island zu diesen Ländern (in denen die Beteiligungsquote 50 % übersteigt). In Japan nimmt ein Drittel der 1-Jährigen an FBBE-Angeboten teil, die nicht unter ISCED 0 fallen. In vielen OECD-Ländern ist inzwischen die Teilnahme an FBBE-Angeboten ab 2 Jahren die Regel. 2018 nahmen im Durchschnitt der OECD-Länder 46 % der 2-Jährigen an FBBE-Angeboten (ISCED 0) teil. In Belgien, Dänemark, Island, der Republik Korea, Norwegen und Schweden sind es mindestens 80 %, in Costa Rica, Japan, Luxemburg, Mexiko, den Niederlanden, Polen, Portugal, der Schweiz und der Türkei dagegen weniger als 10 %. Allerdings nehmen in der letztgenannten Gruppe von Ländern Kinder an FBBE-Angeboten teil, die nicht unter ISCED 0 fallen. Insbesondere in Japan ist die Hälfte der Kinder in FBBE-Angeboten eingeschrieben, die nicht unter ISCED 0 fallen (Abb. B2.1).

Trotz signifikanter Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern zeichnen sich einige Gemeinsamkeiten ab. Die Bildungsbeteiligung von Kindern unter 3 Jahren an FBBE-Angeboten ist in den meisten Ländern mit verfügbaren Daten für 2005 und 2018 gestiegen. Besonders deutlich war der Anstieg mit mindestens 15 Prozentpunkten in vielen europäischen Ländern (u. a. Deutschland, Litauen, Norwegen, Portugal, Slowenien und Spanien) als Folge des zusätzlichen Impulses durch die von der Europäischen Union (EU) 2002 in Barcelona vereinbarten Ziele, bis 2010 staatlich geförderte Ganztagsplätze für ein Drittel der Kinder unter 3 Jahren bereitzustellen (OECD, 2017[1]). Weltweit korreliert das gestiegene FBBE-Angebot in den letzten Jahrzehnten stark mit der gestiegenen Beteiligung der Frauen an der Erwerbsbevölkerung, insbesondere von Müttern mit Kindern unter 3 Jahren. Die Länder mit höheren Beteiligungsquoten von Kindern unter 3 Jahren waren 2018 auch tendenziell die Länder mit den höchsten Beschäftigungsquoten von Müttern (s. Tab. B2.1 in OECD, 2018[2]).

Beteiligung von Kindern ab 3 Jahren bis zum Eintritt in den Primarbereich

In vielen OECD-Ländern beginnt FBBE für die meisten Kinder lange vor dem 5. Geburtstag, und Kinder haben für mindestens 1 oder 2 Jahre, bevor sie schulpflichtig werden, einen universellen Rechtsanspruch auf einen Platz in einem FBBE-Angebot (Kasten B2.1). Im Durchschnitt besuchen 88 % der 3- bis 5-Jährigen ein FBBE-Angebot (ISCED 0) bzw. den Primarbereich, in diesem Alter meist einen vorschulischen Bildungsgang (ISCED 02). In rund der Hälfte der 41 Länder mit verfügbaren Daten besteht unter 3- bis 5-Jährigen eine nahezu universelle Bildungsbeteiligung, d. h. eine Beteiligung von mindestens 90 % (Tab. B2.2).

Am höchsten sind die Beteiligungsquoten 3-Jähriger an FBBE-Angeboten (ISCED 0) mit mehr als 95 % in Belgien, Dänemark, Frankreich, Irland, Island, Israel, Norwegen, Spanien und dem Vereinigten Königreich. Insgesamt nehmen in den OECD-Ländern fast 9 von

10 aller 4-Jährigen (88 %) an vorschulischen Bildungsangeboten bzw. Bildungsangeboten des Primarbereichs teil. In den EU23-Ländern, den zur Europäischen Union gehörenden OECD-Ländern, sind es 91 % der 4-Jährigen. In diesem Alter reicht die Bandbreite der Beteiligung in den OECD-Ländern von mindestens 98 % in Belgien, Dänemark, Frankreich, Irland, Israel, Spanien und dem Vereinigten Königreich bis zu weniger als 50 % in Saudi-Arabien, der Schweiz und der Türkei (Tab. B2.2).

Diese Situation ist das Ergebnis der Ausweitung des FBBE-Angebots vieler Länder innerhalb der letzten Jahre. Zwischen 2005 und 2018 stieg in den OECD-Ländern die durchschnittliche Bildungsbeteiligung 3- bis 5-Jähriger an Angeboten zur vorschulischen Bildung (ISCED 02) bzw. im Primarbereich um mehr als 10 Prozentpunkte. Einige wenige Länder wie Litauen, Polen, die Russische Föderation und die Türkei erlebten in diesem Zeitraum einen beeindruckenden Anstieg. In anderen Ländern gab es dagegen keine großen Veränderungen. Die Schweiz gehörte beispielsweise den Angaben zufolge 2005 zu den Ländern mit der niedrigsten Beteiligungsquote, und daran hat sich auch 2018 nichts geändert (Abb. B2.2). Ursache hierfür ist, dass es in der Schweiz fast keine obligatorischen Bildungsgänge für 3-Jährige gibt und sich das ISCED 02 entsprechende Angebot an 4-Jährige und Ältere richtet.

In diesem Zeitraum führte die verstärkte Fokussierung der Politik auf FBBE zu einer Ausweitung der Schulpflicht auf jüngere Altersgruppen, zur vermehrten Bereitstellung kostenloser FBBE-Angebote für einige Alters- und Zielgruppen, zu einem universellen Angebot für ältere Kinder und in einigen Ländern auch zur Schaffung integrierter FBBE-Angebote vom 1. Geburtstag bis zum Eintritt in den Primarbereich. Noch vor 10 Jahren beispielsweise fiel in den meisten Ländern die Schulpflicht mit dem Eintritt in den Primarbereich zusammen. Dagegen begann im Jahr 2018 die Schulpflicht in rund einem Drittel der Länder mit verfügbaren Daten im Elementarbereich (ISCED 02) in Frankreich (seit September 2019), Israel, Mexiko und Ungarn im Alter von 3 Jahren (Tab. B2.2 und Kasten B2.2).

Beteiligung an FBBE nach Art der Bildungseinrichtung

Bei einer Beurteilung der Erweiterung des FBBE-Angebots und der Art der Anbieter entsprechender Angebote sind die Bedürfnisse und Erwartungen der Eltern im Hinblick auf die Verfügbarkeit, die Kosten, die Qualität des Angebots und der Mitarbeiter 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 eher eine private Bildungseinrichtung für die vorschulische Bildung (ISCED 02) wählen (Shin, Jung and Park, 2009[9]).

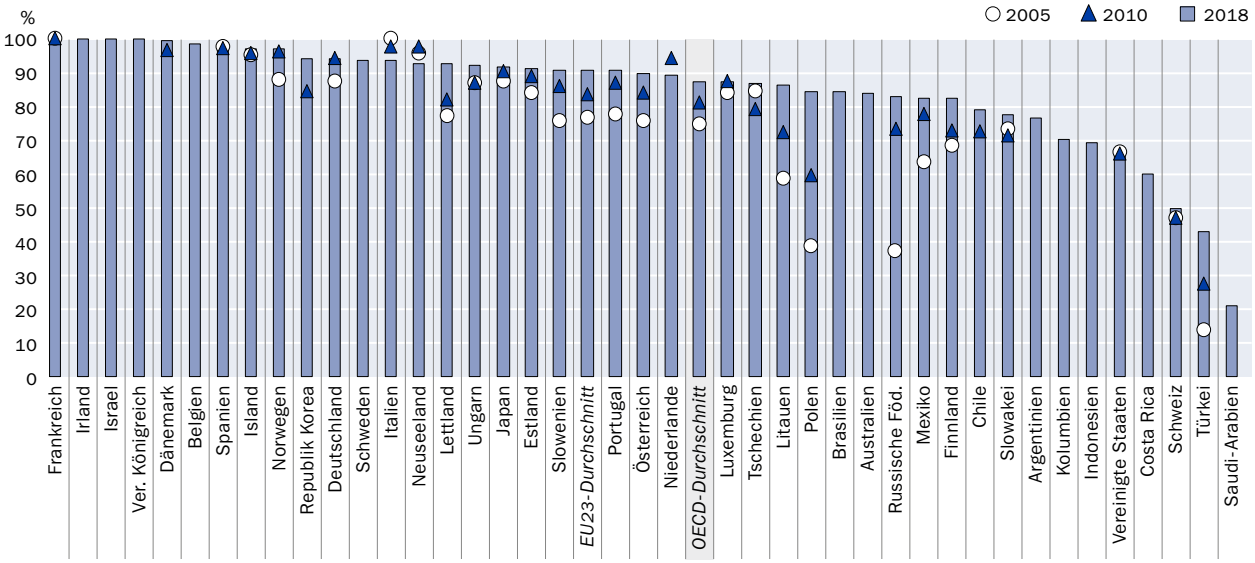
In den meisten Ländern besuchen im Bereich der frühkindlichen Bildung wesentlich mehr Kinder private Einrichtungen als im Primar- und Sekundarbereich. Private Bildungseinrichtungen lassen sich in zwei Kategorien einteilen: unabhängige und staatlich subventionierte Einrichtungen. Unabhängige private Bildungseinrichtungen unterstehen einer nicht staatlichen Organisation oder einem Direktorium, dessen Mitglieder nicht von einer staatlichen Stelle ausgewählt wurden, und beziehen weniger als 50 % ihrer Kernfinanzierung von staatlichen Stellen. Staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen weisen ähnliche Organisationsstrukturen auf, erhalten jedoch mehr als 50 % ihrer Kernfinanzierung von staatlichen Stellen (OECD, 2018[10]).

Im Durchschnitt der OECD-Länder besucht ungefähr die Hälfte der Kinder, die an FBBE-Angeboten (ISCED 01) teilnehmen, private Bildungseinrichtungen. Hinter diesem Durch-

Abbildung B2.2

Veränderung der Bildungsbeteiligung 3- bis 5-Jähriger (2005, 2010 und 2018)

Elementarbereich (ISCED 0) und Primarbereich



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Bildungsbeteiligung 3- bis 5-Jähriger im Jahr 2018.

Quelle: OECD (2020), Tabelle B2.2. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888934163382

schnitt verbergen sich große Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern. In Chile, Dänemark, Lettland, Litauen, der Russischen Föderation, Schweden, Slowenien und Ungarn besuchen höchstens 20 % der in FBBE-Angeboten für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01) eingeschriebenen Kinder private Einrichtungen, in Indonesien, Irland, Israel, der Republik Korea, Neuseeland, Portugal, der Türkei und dem Vereinigten Königreich dagegen mehr als drei Viertel (Tab. B2.3).

Für Kinder unter 3 Jahren sind öffentliche Bildungseinrichtungen im Allgemeinen weniger weit verbreitet als für ältere Kinder. In den OECD-Ländern besuchen rund zwei Drittel der Kinder, die an Angeboten zur vorschulischen Bildung (ISCED 02) teilnehmen, öffentliche Bildungseinrichtungen. In den EU23-Ländern sind es fast drei Viertel, was die Entwicklung der staatlichen Bildungspolitik zur Förderung des mit öffentlichen Mitteln finanzierten FBBE-Angebots in den meisten europäischen Ländern widerspiegelt. In einigen Ländern dominieren in FBBE für Kinder ab 3 Jahren jedoch weiterhin private Angebote: In Australien, Indonesien, Irland, Japan, der Republik Korea und Neuseeland besuchen mindestens 75 % der an vorschulischen Bildungsgängen (ISCED 02) teilnehmenden Kinder private Bildungseinrichtungen (Tab. B2.3).

Die personelle Ausstattung von Angeboten im Bereich FBBE

Die Qualifikationen der pädagogischen Fachkräfte

Angehende Lehrkräfte, bzw. pädagogische Fachkräfte, wie sie im Elementarbereich bezeichnet werden, sollten eine qualitativ hochwertige Erstausbildung erhalten. Die Art der Qualifikation sowie Dauer und Inhalt der Ausbildung können beeinflussen, wie gut die Erstausbildung der Fachkräfte diese tatsächlich auf ihre zukünftige Rolle vorbereitet. In der Literatur findet man Belege dafür, dass das Niveau und die Dauer der Erstausbildung der Mitarbeiter positiv mit der Qualität des FBBE-Angebots insgesamt korreliert (Manning et al., 2017[11]). Hoch qualifizierte Mitarbeiter bieten ein anregenderes Umfeld und hoch-

wertigere Pädagogik, was wiederum das Wohlbefinden der Kinder stärkt und zu besseren Lernergebnissen führt (Kasten B2.2).

Die häufigste Qualifikation, die fast alle pädagogischen Fachkräfte erworben haben, ist ein Abschluss im Tertiärbereich. In 18 der 25 Länder mit verfügbaren Daten kann jeder mit zumindest einem Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsabschluss (ISCED 6) in FBBE (ISCED 0) tätig sein. Es gibt jedoch einige Ausnahmen. In der Slowakei können pädagogische Fachkräfte mit einem Abschluss im Sekundarbereich II eine Tätigkeit im Bereich der vorschulischen Bildung (ISCED 02) aufnehmen, aber immer mehr Fachkräfte verfügen inzwischen über einen Bachelor- oder Masterabschluss. In Deutschland können sie nach Abschluss eines berufsorientierten Bildungsgangs im Tertiärbereich (z. B. einer Erzieherausbildung, ISCED 6) eine Tätigkeit aufnehmen, in Israel und Österreich verfügen sie in der Regel über einen Abschluss eines kurzen zweijährigen Bildungsgangs im Tertiärbereich (ISCED 5). Am anderen Ende des Spektrums liegen Frankreich und Portugal, wo pädagogische Fachkräfte im Bereich der vorschulischen Bildung (ISCED 02) einen Master- oder gleichwertigen Abschluss (ISCED 7) vorweisen müssen; für Frankreich gilt dies seit dem Berichtsjahr für Bildungsgänge 2010/2011. In Polen ist ein Master- oder gleichwertiger Abschluss keine Voraussetzung, aber die meisten im Elementarbereich tätigen Fachkräfte verfügen bei Aufnahme ihrer Lehrtätigkeit darüber (Tab. B2.3).

Aber ganz unabhängig davon, wie qualitativ hochwertig die theoretische Ausbildung ist, kann die Erstausbildung die pädagogischen Fachkräfte niemals auf alle Anforderungen vorbereiten, die während ihrer beruflichen Laufbahn auf sie zukommen werden. Angesichts der Veränderungen der demografischen Zusammensetzung der Schülerschaft, der Anzahl der Berufsjahre, die viele Fachkräfte betreuen, und der Notwendigkeit, Wissen und Können auf dem neuesten Stand zu halten, kann die Erstausbildung nur als Ausgangspunkt für die kontinuierliche Weiterentwicklung der pädagogischen Fachkräfte betrachtet werden. Neueste Forschungen zeigen ferner, dass berufsbegleitende Fortbildungsmaßnahmen zur Prozessoptimierung im Bereich der vorschulischen Bildung (ISCED 02) einen besseren Effekt haben als Maßnahmen innerhalb der Erstausbildung, insbesondere wenn es um Zusammenarbeit, die Unterstützung des kindlichen Spiels und der Ausbildung frühkindlicher Lese-, mathematischer und naturwissenschaftlicher Kompetenzen geht (Assel et al., 2006[12]; de Haan et al., 2013[13]).

Betreuungsschlüssel

Untersuchungen zeigen, dass der Einsatz besser qualifizierter Fachkräfte ein vielfältiges, anregendes Umfeld und eine hochwertige Pädagogik fördert und dass qualitativ bessere Interaktionen zwischen den Kindern und den Mitarbeitern der Bildungseinrichtungen zu besseren Lernergebnissen führen. Außerdem wurde festgestellt, dass ein niedrigerer Betreuungsschlüssel durchgängig in allen Arten von FBBE-Angeboten die Beziehung zwischen Beschäftigten und Kindern fördert. Niedrigere Betreuungsschlüssel 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, 2020[14]).

Die Kinder-Fachkräfte-Relation ist ein wichtiger Indikator für die zu Bildungszwecken zur Verfügung gestellten Ressourcen. Vorgaben zum Betreuungsschlüssel und zur Gruppengröße gehören zu den rechtlichen Ansatzpunkten, um die Qualität von FBBE-Angeboten zu verbessern. Im Durchschnitt der OECD-Länder kommen in den vorschulischen Bildungsgängen (ISCED 02) auf jede pädagogische Fachkraft 14 Kinder, wobei es jedoch

große Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern gibt. Die Bandbreite der Kinder-Fachkräfte-Relation (ohne Hilfsfachkräfte) reicht von weniger als 10 Kindern pro Fachkraft in Dänemark, Deutschland, Finnland, Island, Lettland, Neuseeland und Slowenien bis mindestens 20 in Brasilien, Chile, Frankreich, Israel, Kolumbien und Mexiko. In einigen Ländern ist dieses Verhältnis in den letzten 10 Jahren deutlich gesunken, um 3 bis 4 Kinder pro Fachkraft in Chile (2013 bis 2018), Deutschland (2005 bis 2013), der Republik Korea (2010 bis 2018) und Lettland (2010 bis 2018). In Saudi-Arabien stieg die Kinder-Fachkräfte-Relation zwischen 2013 und 2018 um 5 Kinder, bleibt aber 2018 vergleichbar mit dem OECD-Durchschnitt (Abb. B2.3).

Einige Länder (Chile, Frankreich, Israel, Litauen, Norwegen und Österreich) setzen auch verstärkt auf den Einsatz von Hilfsfachkräften, was sich in einer niedrigeren Kinder-Kontaktpersonen-Relation gegenüber der Kinder-Fachkräfte-Relation niederschlägt. Hilfsfachkräfte unterstützen die pädagogischen Fachkräfte in ihren täglichen Aufgaben und kümmern sich um Kinder mit einem besonderen Bildungsbedarf. In den meisten Ländern verfügen sie über einen Abschluss im Sekundarbereich II (oft berufsbildend) (Abb. B2.3).

Der Betreuungsschlüssel ist für die Interaktion mit Kindern unter 3 Jahren wichtiger als für die Interaktion mit Kindern zwischen 3 und 5 Jahren (OECD, 2018[8]). Im Durchschnitt der OECD-Länder ist im Bereich FBBE für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01) eine pädagogische Fachkraft für 7 Kinder zuständig, in Indonesien für mehr als 20 Kinder. Wie auch im Bereich frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder von 3 Jahren bis zum Schuleintritt (ISCED 02) sinkt diese Relation, wenn man Hilfsfachkräfte mitberücksichtigt. In den meisten Ländern ist die Kinder-Kontaktpersonen-Relation (Fachkräfte und Hilfsfachkräfte) in FBBE-Angeboten für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01) niedriger als in FBBE-Angeboten zur vorschulischen Bildung (ISCED 02) (Tab. B2.3).

Die Finanzierung von FBBE

Eine langfristig gesicherte staatliche finanzielle Unterstützung ist entscheidend für die weitere Expansion und Qualität der FBBE-Angebote. Eine angemessene Finanzierung trägt dazu bei, dass qualifiziertes Personal eingestellt werden kann, das in der Lage ist, die kognitive, soziale und emotionale Entwicklung der Kinder zu unterstützen. Investitionen in Einrichtungen und Materialien zur FBBE leisten außerdem einen Beitrag zur Förderung der Entwicklung eines kindgerechten Umfelds für den Lernerfolg 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 eher private Einrichtungen wählen. Wenn zudem die Kosten für FBBE nicht ausreichend subventioniert werden, hat die Zahlungsfähigkeit der Eltern einen großen Einfluss auf die Teilnahme von Kindern mit sozioökonomisch benachteiligtem Hintergrund an FBBE-Angeboten (OECD, 2017[1]).

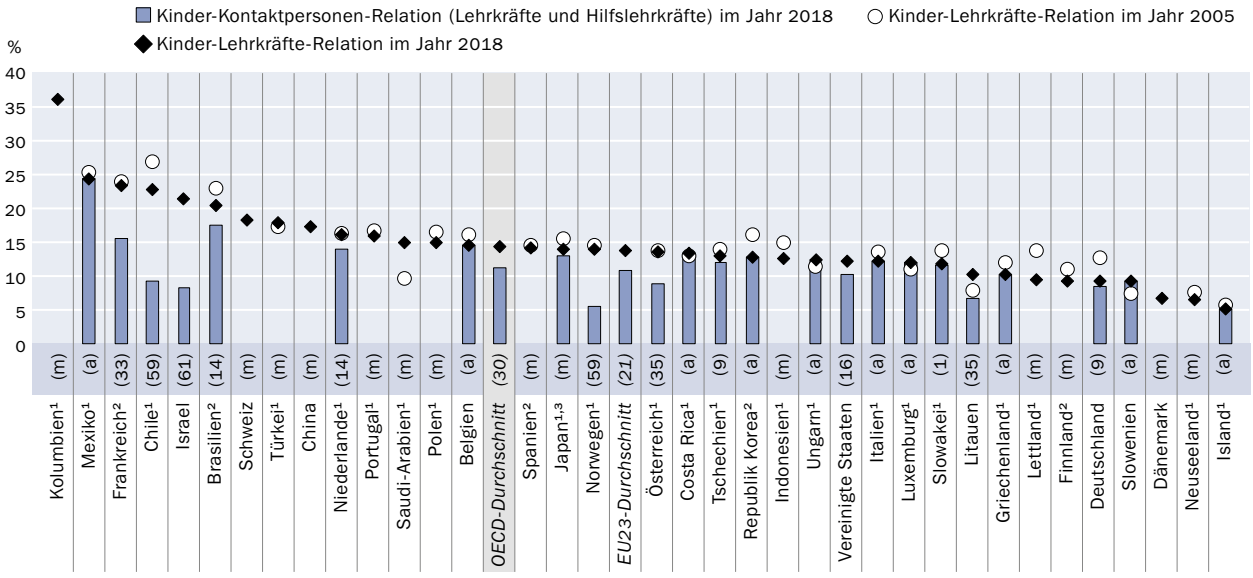
Ausgaben pro Kind

2017 betrugen im Bereich der vorschulischen Bildung (ISCED 02) die jährlichen Ausgaben pro Kind für sowohl öffentliche als auch private Einrichtungen in den OECD-Ländern im Durchschnitt rund 9.000 US-Dollar. Die Bandbreite reichte hier von weniger als 1.600 US-Dollar in Kolumbien bis zu mehr als 15.000 US-Dollar in Dänemark, Island, Luxemburg und Norwegen. Die jährlichen Ausgaben pro Kind für FBBE-Angebote sind für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01) mit durchschnittlich rund 12.800 US-Dollar deutlich höher als für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02). Dies liegt zum großen Teil am niedrigeren Betreuungsschlüssel in FBBE-Angeboten für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01) (Tab. B2.3 und B2.4).

Abbildung B2.3

Betreuungsschlüssel in der vorschulischen Bildung (ISCED 02) (2005, 2018)

Öffentliche und private Bildungseinrichtungen, Berechnungen basierend auf Vollzeitäquivalenten



Anmerkung: Zahlen in Klammern geben den Prozentsatz Hilfsfachkräfte an den FBBE-Kontaktpersonen an (Fachkräfte und Hilfsfachkräfte).
1. Referenzjahr 2013 anstelle 2005. 2. Referenzjahr 2010 anstelle 2005. 3. Ohne Daten von FBBE-Kindertageseinrichtungen und integrierten FBBE-Angeboten.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Kinder-Lehrkräfte-Relation in der vorschulischen Bildung (2018).
Quelle: OECD (2020), Tabelle B2.3 und OECD-Bildungsdatenbank. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en). StatLink: https://doi.org/10.1787/888934163401

Auch die durchschnittliche Zahl an Stunden, die Kinder pro Jahr in FBBE-Einrichtungen verbringen, bedingt die unterschiedliche Höhe der Ausgaben in den einzelnen Ländern (s. Kasten B2.2 in OECD, 2018[15]).

Ausgaben als Prozentsatz des Bruttoinlandsprodukts

Die Ausgaben für FBBE können auch im Verhältnis zum jeweiligen nationalen Wohlstand analysiert werden. In den OECD-Ländern beliefen sich 2017 die Ausgaben für alle FBBE-Angebote insgesamt auf durchschnittlich 0,9 % des Bruttoinlandsprodukts (BIP), wovon mehr als zwei Drittel auf vorschulische Bildung (ISCED 02) entfielen. Während für den vorschulischen Bereich in Australien, Griechenland, Japan, Kolumbien und der Türkei höchstens 0,3 % des BIP ausgegeben werden, sind es in Ländern wie Dänemark, Island, Israel, Norwegen und Schweden mindestens 1 % des BIP (Tab. B2.4).

Die Unterschiede bei den Ausgaben erklären sich größtenteils durch die Bildungsbeteiligung, Rechtsansprüche und die Intensität der Teilnahme sowie das unterschiedliche Eintrittsalter in den Primarbereich. So erklärt beispielsweise eine kürzere Dauer vorschulischer Bildung aufgrund eines früheren Übergangs in den Primarbereich in Australien, Irland und dem Vereinigten Königreich die Tatsache, dass die Ausgaben für FBBE als Prozentsatz des BIP in diesen drei Ländern unter dem OECD-Durchschnitt liegen. Dementsprechend bedeutet ein später Eintritt in den Primarbereich wie in Estland, Finnland, Lettland und Schweden eine längere Dauer der FBBE-Angebote als in anderen Ländern, worauf die überdurchschnittlich hohen Ausgaben als Prozentsatz des BIP im Vergleich zum OECD-Durchschnitt zurückzuführen sein können (s. Eintrittsalter in den Primarbereich in Tab. B2.2).

Um diese Verzerrung zu vermeiden, wird seit der Ausgabe des Jahrs 2019 von *Bildung auf einen Blick* die Finanzierung der FBBE-Angebote sowohl nach Alter als auch nach ISCED-

Stufe aufgegliedert dargestellt. Dies vermeidet Verzerrungen aufgrund von unterschiedlichen Altersgruppen im Elementarbereich und vergleicht die Ausgaben für Kinder gleichen Alters, sodass ein besseres Bild der in kleine Kinder investierten Mittel der einzelnen Länder entsteht. Bei den in diesem Indikator vorgestellten Zahlen handelt es sich eher um Schätzungen als um definitive Zahlen, daher sollten sie mit Vorsicht interpretiert werden. OECD-weit belaufen sich die für 3- bis 5-Jährige in FBBE und im Primarbereich aufgewandten staatlichen Mittel auf 0,6 % des BIP. Die Bandbreite hierbei reicht von 0,3 % in Griechenland bis zu mindestens 1 % in Island und Norwegen. Während dieser Anteil im Durchschnitt aller OECD-Länder mit verfügbaren Daten konstant blieb, unterscheiden sich die Entwicklungstendenzen in den einzelnen Ländern deutlich. In rund der Hälfte der Länder sank er zwischen 2013 und 2017, wohingegen Chile den bemerkenswertesten Anstieg verzeichnete: von 0,7 auf 0,9 % des BIP (Abb. B2.4).

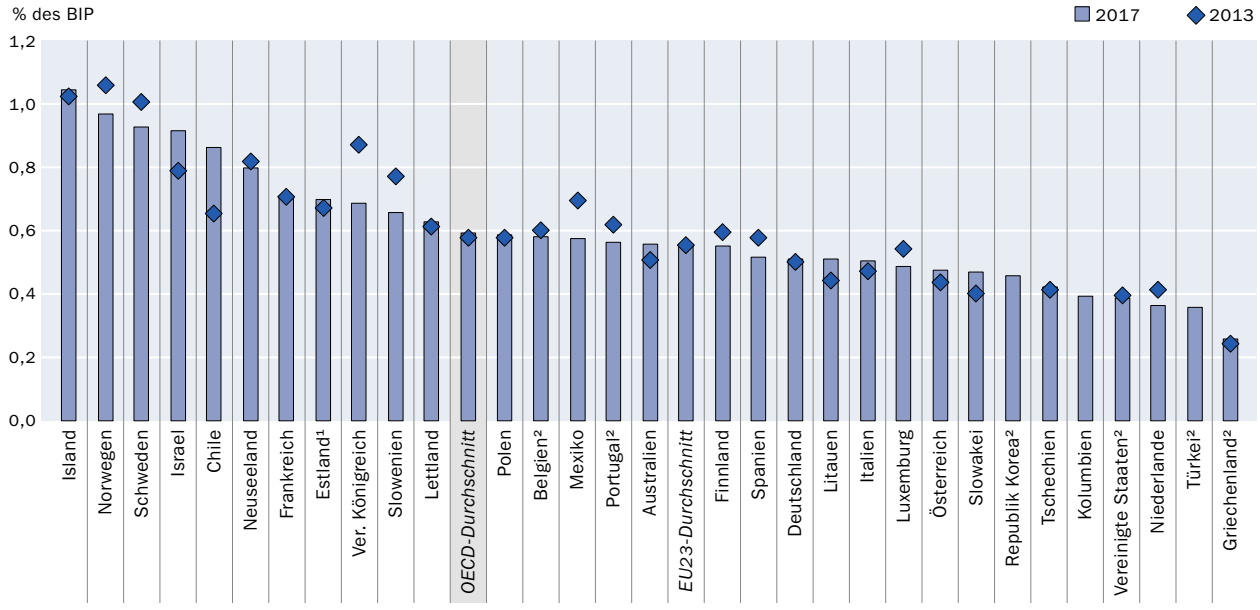
Öffentliche und private Finanzierung von FBBE

Die Mittel zur Finanzierung von FBBE-Angeboten stammen in den verschiedenen Ländern aus unterschiedlichen Quellen. In vielen Ländern bieten öffentliche Einrichtungen ab einem bestimmten Alter universellen Zugang. Die Zuständigkeit für die Finanzierung von FBBE aus öffentlichen Mitteln kann 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[15]). Allgemein lassen sich erhebliche und stark gestiegene 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 werden die Gesamtausgaben für FBBE für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01) zu 70 % öffentlich finanziert, bei der vorschulischen Bildung (ISCED 02) sind es 83 %. Japan und das Vereinigte Königreich sind die einzigen

Abbildung B2.4

Ausgaben für alle 3- bis 5-Jährigen in frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung (ISCED 0) und im Primarbereich als Prozentsatz des BIP (2013 und 2017)

Öffentliche und private Bildungseinrichtungen



1. Referenzjahr 2014 anstelle 2013. 2. Ohne ISCED 01.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Ausgaben als Prozentsatz des BIP im Jahr 2017.

Quelle: OECD (2020), Tabelle B2.4. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888934163420

Kasten B2.1

Rechtsanspruch und kostenloser Zugang zu FBBE

In vielen OECD-Ländern hat FBBE weiterhin eine hohe politische Priorität. Die Beteiligungsquoten von Kindern sowohl ab 3 Jahren als auch unter 3 Jahren steigen dank der Erweiterung des Rechtsanspruchs auf einen Platz in einem FBBE-Angebot sowie der Bemühungen, einen kostenlosen Zugang für ältere Kinder (z. B. 3- bis 5-Jährige) sicherzustellen. Wahrscheinlich sind die steigenden Beteiligungsquoten auch auf zunehmend freien Zugang für bestimmte Bevölkerungsgruppen, wie Kinder unter 2 Jahren oder benachteiligte Kinder, zurückzuführen.

Die Länder garantieren allen Kindern einen Platz in einem FBBE-Angebot entweder dadurch, dass sie einen Rechtsanspruch einführen oder aber die Teilnahme verpflichtend machen. Ein Rechtsanspruch verleiht einem Kind und dessen Familie ein Recht. In Ländern mit einem Rechtsanspruch können Kinder FBBE-Angebote besuchen, müssen es aber nicht. In Ländern mit einer Verpflichtung zur Teilnahme hingegen müssen Kinder FBBE-Angebote für eine festgelegte Anzahl Stunden besuchen, und Eltern können dazu aufgefordert werden, die Abwesenheit ihrer Kinder zu erklären, oder sie sehen sich disziplinarischen Maßnahmen gegenüber. Oft ist ein Zertifikat über den Abschluss eines verpflichtenden FBBE-Angebots Voraussetzung für den Eintritt in den Primarbereich (European Commission/EACEA/Eurydice, 2019[16]).

Das Alter, ab dem die Länder Kindern einen Platz in einem FBBE-Angebot garantieren, ist sehr unterschiedlich. Während die meisten Länder einen Platz in einem mit öffentlichen Mitteln subventionierten FBBE-Angebot ab einem Alter von 3 Jahren oder etwas früher garantieren, gilt diese Garantie in 7 Ländern (Dänemark, Deutschland, Estland, Finnland, Lettland, Norwegen und Slowenien) für alle Kinder bereits kurz nach der Geburt, oft unmittelbar nach Ablauf des Erziehungsurlaubs. In Australien, Brasilien, Chile, Costa Rica, Griechenland, Litauen, den Niederlanden, Österreich, Portugal und der Schweiz ist ein Platz im Bildungssystem erst ab einem höheren Alter garantiert, nämlich ab 4, 5 oder 6 Jahren bzw. für die letzten 1 oder 2 Jahre im Elementarbereich. Dieses Angebot ist häufig explizit auf die Vorbereitung auf den Schuleintritt zugeschnitten und umfasst ein gezieltes Programm, das den Übergang in den Primarbereich erleichtern soll. Ein garantierter Platz in einem FBBE-Angebot bedeutet allerdings nicht, dass ein Kind ab dem vorgegebenen Alter auch daran teilnehmen muss. In Australien, Chile und Portugal besteht ab einem Alter von 4 Jahren für die letzten 1 bis 2 Jahre des Elementarbereichs ein Rechtsanspruch auf einen Platz in einem FBBE-Angebot, ohne dass die Teilnahme verpflichtend ist. Obwohl es einen rechtlichen Rahmen gibt, der allen Kindern einen Platz in einem FBBE-Angebot zusichert, kann es sein, dass in der Realität einige Städte in einigen Ländern noch Probleme haben, Angebot und Nachfrage aneinander anzupassen. Viele Länder haben ferner gezielte Maßnahmen eingeleitet, um die Verfügbarkeit von FBBE-Angeboten für bestimmte Kinder oder Familien sicherzustellen (European Commission/EACEA/Eurydice, 2019[16]).

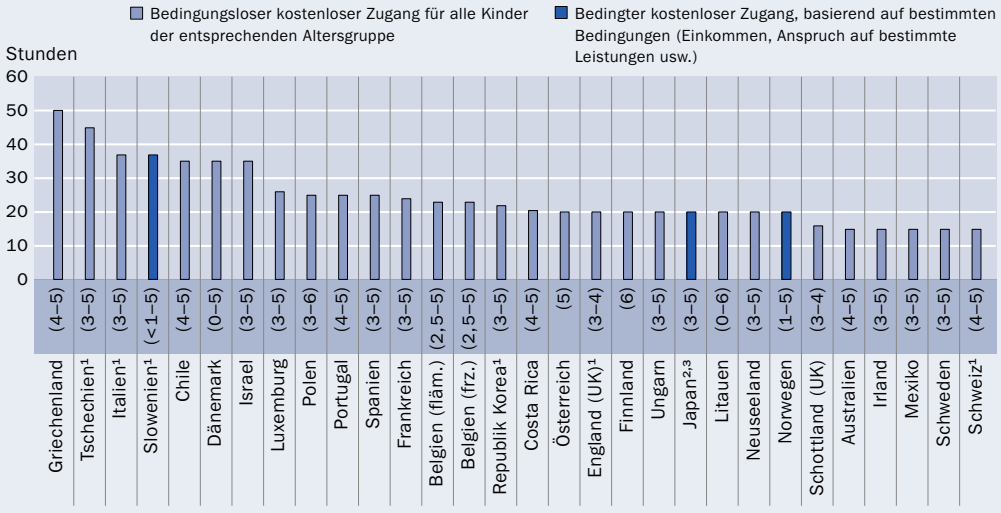
Die Art der Garantie, ob es sich um ein Recht auf einen Platz oder um eine Verpflichtung zur Teilnahme handelt, beeinflusst, wie die Zahl der garantierten Stunden festgelegt wird. Bei dem Rechtsanspruch ist die Stundenzahl festgelegt, auf die jede Familie in einem mit öffentlichen Mitteln subventionierten (bzw. kostenlosen) FBBE-Angebot Anspruch hat. Dabei kann ein Kind eine geringere Anzahl Stunden nutzen, als der Anspruch garantiert. Dagegen gilt bei einer Verpflichtung zur Teilnahme an FBBE eine

Mindestzahl an Stunden, die ein Kind an FBBE teilnehmen muss. In beiden Fällen kann ein Kind immer noch von zusätzlichen Stunden in einem FBBE-Angebot profitieren, ohne dass diese Aufstockung für alle garantiert wird (European Commission/EACEA/Eurydice, 2019[16]). Die Zeit pro Woche, die der Rechtsanspruch auf einen kostenlosen Platz in einem FBBE-Angebot abdeckt, ist in den einzelnen Ländern sehr unterschiedlich. Die meisten Länder garantieren 20 bis 29 Stunden, d. h. Unterrichtseinheiten, pro Woche, allerdings steigt diese Zahl in Chile, Dänemark, Israel, Italien, Slowenien und Tschechien auf über 30 Stunden pro Woche und in Griechenland auf 50. Australien, Irland, Mexiko, Schottland (Vereinigtes Königreich), Schweden und die Schweiz garantieren weniger als 20 Stunden pro Woche (Abb. B2.5).

Die Bezahlbarkeit spielt eine wichtige Rolle dabei, der größtmöglichen Zahl an Kindern Zugang zu FBBE zu ermöglichen, und ein Rechtsanspruch auf einen Platz in einem FBBE-Angebot garantiert keinen kostenlosen Zugang. Ein kostenloser Zugang für eine festgelegte Stundenzahl kann in den Ländern an bestimmte Bedingungen geknüpft sein oder bedingungslos für alle gelten. In der Regel ist Letzteres in allen Ländern für jüngere Kinder weniger verbreitet als für ältere (Abb. B2.5). Zwar ist in den meisten Ländern zumindest das Jahr vorschulischer Bildung im Elementarbereich unmittelbar vor dem Eintritt in den Primarbereich kostenlos, jedoch unterscheiden sich die Anzahl der Jahre und die Stundenzahl pro Woche, auf die sich die Kostenfreiheit bezieht, signifikant von Land zu Land. In Chile (für alle 4- bis 5-Jährigen), Griechenland, Israel, Italien, Luxemburg (für alle 3- bis 5-Jährigen) und Tschechien (nur für das letzte Jahr vor dem Eintritt in den Primarbereich) sind mehr als 25 Stunden pro Woche kostenlos für alle Kinder, die an FBBE-Angeboten teilnehmen. Dagegen erstreckt sich das kostenlose

Abbildung B2.5

Anzahl Stunden pro Woche und Alter, ab dem ein Anspruch auf einen kostenlosen Platz in einem FBBE-Angebot besteht (2018)



Anmerkung: *Die Altersgruppen, für die ein Anspruch auf einen kostenlosen Platz besteht, stehen in Klammern hinter dem Ländernamen.*
1. England (UK) (15–32 Stunden), Italien (25–50 Stunden), Republik Korea (20–25 Stunden), Schweiz (10–20 Stunden), Slowenien (30–45 Stunden), Tschechien (32,5–60 Stunden). *2. Seit dem 1. Oktober 2019 besteht ein Rechtsanspruch auf einen FBBE-Platz für alle 3- bis 5-Jährigen.* *3. Ohne Daten von FBBE-Kindertageseinrichtungen und integrierten FBBE-Angeboten.*
Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge der Anzahl Stunden pro Woche in einem FBBE-Angebot (ISCED 02), auf die Kinder kostenlos Anspruch haben.
Quelle: *OECD (2020), FBBE-Erhebung 2018, TALIS Starting Strong; European Commission/EACEA/Eurydice. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).*
StatLink: *https://doi.org/10.1787/888934163439*

Angebot in Australien, Irland, Mexiko, Schottland (Vereinigtes Königreich), Schweden und der Schweiz auf weniger als 20 Stunden pro Woche. In Japan gilt seit dem 1. Oktober 2019 ein universeller Rechtsanspruch auf kostenlose FBBE für alle 3- bis 5-Jährigen. In Frankreich ist die Teilnahme an FBBE für Kinder ab 3 Jahren seit September 2019 verpflichtend. So wurde FBBE für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) zu einem universellen Rechtsanspruch und zur Pflicht für 3- bis 5-Jährige.

Einige wenige Länder dagegen knüpfen kostenlose FBBE an Bedingungen, wie die Höhe des Einkommens oder das Anrecht auf bestimmte Leistungen. Dies ist in Norwegen und Slowenien der Fall, wo das letzte Jahr im Elementarbereich nur bei Bedarf kostenlos ist.

Kasten B2.2

Die OECD-Fachkräftebefragung in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (Starting Strong Teaching and Learning International Survey)

Im Oktober 2019 veröffentlichte die OECD die erste Befragung der Beschäftigten im Bereich der FBBE. Dieser Starting Strong Teaching and Learning International Survey (TALIS Starting Strong) nimmt Beschäftigte und Einrichtungsleitungen im Bereich FBBE sowie deren pädagogische und berufliche Praxis in den Blick und dient dazu, tragfähige internationale Daten für die Erarbeitung und Umsetzung politischer Maßnahmen zu erheben. Der Schwerpunkt liegt auf den Aspekten, die die richtigen Rahmenbedingungen für den Lernerfolg, die Entwicklung und das Wohlergehen von Kindern fördern. Mitarbeiter sind definiert als diejenigen, die regelmäßig pädagogisch mit Kindern arbeiten, also sowohl Fachkräfte als auch Hilfsfachkräfte bzw. Zweitkräfte in Ländern, in denen zwischen diesen unterschieden werden kann. Diese Studie sammelt Daten zu Lernumfeld und Wohlergehen, zur Arbeit, die Beschäftigte und Einrichtungsleitungen mit Kindern in FBBE-Einrichtungen leisten, zur Vorbereitung und Ausbildung innerhalb des Berufsfelds und zur Motivation der Beschäftigten für die Wahl einer Tätigkeit im Bereich FBBE.

Die folgenden 9 Länder haben an TALIS Starting Strong 2018 teilgenommen: Chile, Dänemark, Deutschland, Island, Israel, Japan, die Republik Korea, Norwegen und die Türkei. Befragt wurden in diesen Ländern pädagogische Fachkräfte und Leitungskräfte im Bereich FBBE für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02). Darüber hinaus befragten 4 dieser Länder (Dänemark, Deutschland, Israel und Norwegen) auch Beschäftigte und Einrichtungsleitungen im Bereich FBBE für Kinder unter 3 Jahren. Eine ausführlichere Beschreibung des Aufbaus der Studie befindet sich im technischen Bericht zur Studie (*TALIS Starting Strong 2018 Technical Report* [OECD, 2019[17]]).

Der erste Band der Ergebnisse von TALIS Starting Strong befasste sich mit verschiedenen Faktoren, die die Qualität von FBBE beeinflussen können und sich somit auch auf den Lernerfolg, die Entwicklung und das Wohlergehen der Kinder auswirken könnten. Im Folgenden werden die wichtigsten Ergebnisse der Publikation aufgeführt.

Erstens geben höher qualifizierte Beschäftigte mit mehr Verantwortung mit höherer Wahrscheinlichkeit an, dass sie ihr Vorgehen an die Entwicklung und die Interessen der einzelnen Kinder anpassen. Die meisten Beschäftigten haben einen Bildungsabschluss im postsekundaren Bereich, aber nicht alle verfügen über eine spezifische Ausbildung

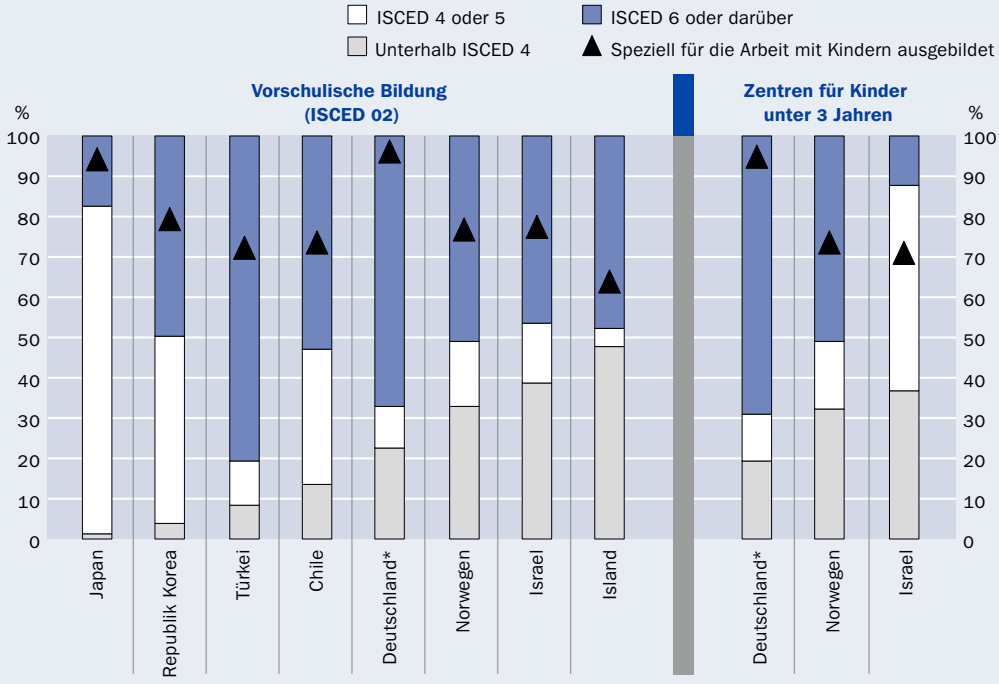
für die Arbeit mit Kindern, und die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung ist zwar weit verbreitet, aber nicht gleichmäßig auf die in FBBE-Angeboten Tätigen verteilt. Unabhängig vom formal höchsten Bildungsabschluss ist die Frage zu betrachten, ob die Beschäftigten eine spezifische Ausbildung absolviert haben, die sie zur Arbeit mit Kindern qualifiziert (Abb. B2.6). In Japan beispielsweise, wo ein Abschluss in einem postsekundaren berufsbildenden Bildungsgang die häufigste Qualifikation für Mitarbeiter in FBBE ist, verfügen nahezu alle Beschäftigten über eine spezifische Ausbildung für die Arbeit mit Kindern. In der Türkei, wo die typische Qualifikation für Beschäftigte in FBBE mindestens ein Bachelorabschluss ist, hat mehr als ein Viertel der Beschäftigten keine besondere pädagogische Ausbildung durchlaufen. In Island, wo fast die Hälfte der Beschäftigten über eine Ausbildung im Tertiärbereich und die andere Hälfte zumindest über einen Abschluss im Sekundarbereich verfügt, hat ein Drittel der Beschäftigten keine spezifische Ausbildung für die Arbeit mit Kindern (OECD, 2019[17]).

Zweitens setzen Beschäftigte, die sich von der Gesellschaft besser gewürdigt fühlen, nach Selbstangabe häufiger Praktiken ein, mit denen sie individuell auf die Entwicklung und Interessen der Kinder eingehen. Auf die Frage nach der Arbeitszufriedenheit gibt eine Mehrheit der Beschäftigten in allen Ländern an, sich von den Kindern, für die sie zuständig sind, und deren Eltern bzw. Erziehungsberechtigten wertgeschätzt zu füh-

Abbildung B2.6

Bildungsstand der Beschäftigten und Inhalte der Berufsausbildung

Angaben der Beschäftigten zu ihrem höchsten Bildungsabschluss und zur Frage nach einer speziellen Ausbildung für die Arbeit mit Kindern



Anmerkung: „Unterhalb ISCED 4" bezieht sich auf Beschäftigte, deren Bildungsstand ein Abschluss im Sekundarbereich oder darunter ist. „ISCED 4 oder 5" bezieht sich auf Beschäftigte, deren Bildungsstand zwischen dem Sekundarbereich und einem Bachelor- (oder gleichwertigen) Abschluss liegt, einschließlich postsekundarer, nicht tertiärer (in der Regel berufsbildender) und kurzer tertiärer Bildungsgänge. „ISCED 6 oder darüber" bezieht sich auf Beschäftigte, deren Bildungsstand ein Bachelor- oder gleichwertiger Abschluss oder darüber ist.

* Schätzungen für Untergruppen und geschätzte Unterschiede zwischen Untergruppen sind mit Vorsicht zu interpretieren. Weiterführende Informationen s. Anhang B.

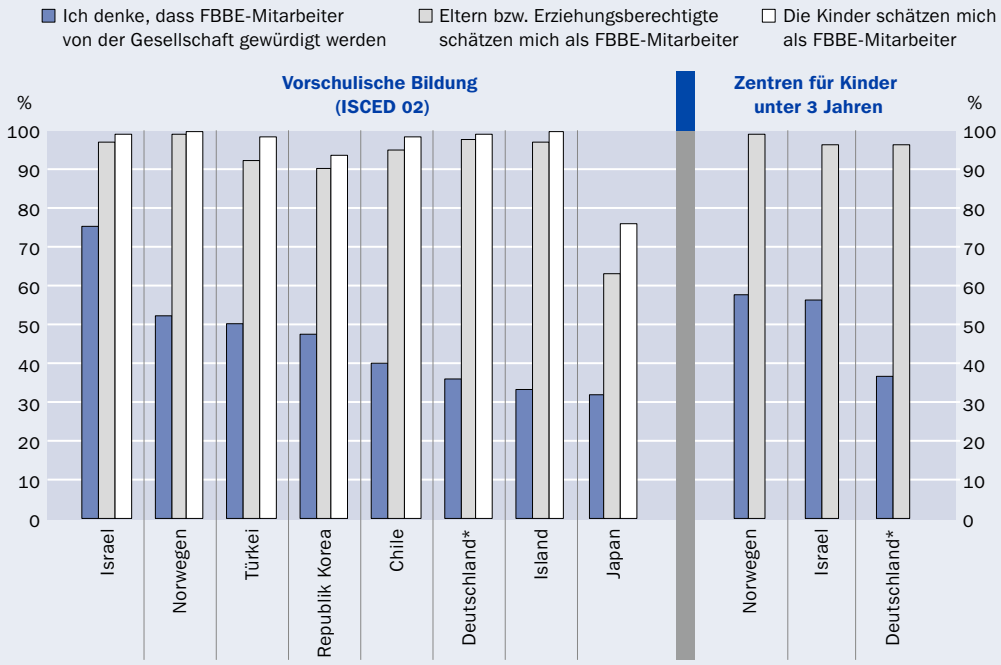
Anordnung der Länder in aufsteigender Reihenfolge des Anteils der Beschäftigten (sowohl Lehrkräfte als auch Hilfslehrkräfte) mit einem Bildungsstand unterhalb ISCED 4.

Quelle: TALIS Starting Strong 2018 Database (Tab. D.3.1, D.3.2 und D.3.3). *StatLink:* https://doi.org/10.1787/888934163458

Abbildung B2.7

Angaben der Beschäftigten zur Wertschätzung durch Kinder, Familien und Gesellschaft

Durchschnittlicher Anteil Beschäftigter, die jeweils den folgenden Aussagen „zustimmen" bzw. „völlig zustimmen"



Anmerkung: *Beschäftigte in Einrichtungen für Kinder unter 3 Jahren wurden nicht gefragt, inwieweit sie sich von den Kindern, die sie betreuen, gewürdigt fühlen.*
** Schätzungen für Untergruppen und geschätzte Unterschiede zwischen Untergruppen sind mit Vorsicht zu interpretieren. Weiterführende Informationen s. Anhang B.*
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils der Beschäftigten, die der Aussage zustimmen, dass FBBE-Mitarbeiter von der Gesellschaft gewürdigt werden.
Quelle: *TALIS Starting Strong 2018 Database (Tabelle D.3.18).* *StatLink:* *https://doi.org/10.1787/888934163477*

len. Von der Gesellschaft allerdings fühlten sich die Beschäftigten in allen Ländern den eigenen Angaben zufolge eher wenig gewürdigt (Abb. B2.7). Mit ihrer Arbeit sind die Beschäftigten im Allgemeinen zufrieden, aber weniger als 40 % sind es auch mit ihrem Gehalt, und nur knapp über die Hälfte fühlt sich in ihrem Beruf von der Gesellschaft gewürdigt (OECD, 2019[17]).

Drittens nannten die pädagogisch Tätigen die Verkleinerung der Gruppen, höhere Gehälter für Beschäftigte und Unterstützung für Kinder mit Behinderung als wichtigste Investitionsbereiche, wenn die finanziellen Mittel für FBBE erhöht würden. Für Beschäftigte in Einrichtungen für Kinder unter 3 Jahren scheint auch hochwertige Fort- und Weiterbildung zu den 3 wichtigsten Prioritäten zu zählen (OECD, 2019[17]).

Viertens setzen Beschäftigte in Einrichtungen für Kinder über 3 Jahren den Angaben zufolge mit höherer Wahrscheinlichkeit Praktiken zur Förderung der sozioemotionalen bzw. mündlich-sprachlichen Entwicklung der Kinder ein als solche zur Förderung der Lese- und alltagsmathematischen Kompetenz. Damit verbunden steht die Fähigkeit, leicht mit anderen zusammenzuarbeiten, ganz oben auf der Liste der Kompetenzen, die die Beschäftigten für kleine Kinder für wichtig halten (OECD, 2019[17]).

Die präsentierten Ergebnisse der Studie legen folgende Hauptziele politischer Maßnahmen zur Gewährleistung hochwertiger FBBE nahe: Förderung pädagogischer Praktiken, die das Lernen, die Entwicklung und das Wohlergehen der Kinder unterstüt-

zen, Gewinnung und Bindung hoch qualifizierter Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, effektiver Einsatz der finanziellen Mittel im Lichte einer komplexen Governance- und Angebotsstruktur. Bei allen Maßnahmen zur Verbesserung der Qualität von FBBE steht die Politik vor der Frage, in welchen Bereichen mehr und in welchen weniger investiert werden soll. In diesem Spannungsfeld richtet TALIS Starting Strong das Augenmerk auf die Bereiche, die die einzelnen Länder priorisieren könnten (OECD, 2019[17]).

Länder, in denen die private Finanzierung vorschulischer Bildung (ISCED 02) bei mehr als 40 % der Gesamtausgaben für diesen Bildungsbereich liegt. Im Vereinigten Königreich wird der größte Teil der privaten Mittel von privaten Haushalten aufgebracht. In Japan werden die hohen Kosten von privaten Haushalten, Stiftungen und privatwirtschaftlichen Unternehmen getragen (Tab. B2.4).

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[1] sowie Tab. B2.5 im Internet).

- *Reguläre einrichtungsbezogene FBBE:* Hierbei handelt es sich um eher formelle FBBE-Einrichtungen, die sich in der Regel in eine der folgenden 3 Unterkategorien einteilen lassen:
  - *Kindertageseinrichtungen für Kinder unter 3 Jahren:* Sie werden oft als Krippen bezeichnet, haben möglicherweise eine Bildungskomponente, sind aber in der Regel dem Sozial- oder Wohlfahrtsbereich zugeordnet, und ihr Schwerpunkt liegt auf der Betreuung. Viele von ihnen sind Teilzeitangebote an Schulen, sie können aber auch an speziellen FBBE-Zentren angeboten werden.
  - *Kindertageseinrichtungen für Kinder ab 3 Jahren:* Sie werden oft Kindergarten oder Vorschule genannt, sind tendenziell formeller organisiert und oft mit dem Bildungssystem verbunden.
  - *Altersübergreifende Kindertageseinrichtungen für Kinder ab Geburt oder 1 Jahr bis zum Eintritt in den Primarbereich:* Sie bieten ein ganzheitliches pädagogisches Bildungs- und Betreuungsangebot (oft ganztags).
- *Kindertagespflege:* Hierbei handelt es sich um zertifizierte FBBE-Angebote in Privathaushalten, hauptsächlich für Kinder unter 3 Jahren. Sie können eine Bildungskomponente aufweisen und Teil des regulären FBBE-Systems sein oder auch nicht.
- *Frei zugängliche zertifizierte oder formelle FBBE-Einrichtungen:* Sie nehmen auf einer Ad-hoc-Basis oft Kinder aller Altersgruppen im Rahmen der FBBE oder sogar darüber hinaus auf und bieten Eltern eine Ergänzung zur Betreuung in Privathaushalten durch Familienmitglieder oder zur Kindertagespflege in einem bedarfsorientierten, einrichtungsbezogeneren Umfeld (ohne Bewerbung um einen Platz).

Einige dieser FBBE-Angebote entsprechen den in der Klassifikation ISCED 2011 definierten Kriterien (s. Definition ISCED 0). Andere gelten als integraler Bestandteil des FBBE-Angebots des entsprechenden Landes, erfüllen jedoch nicht alle ISCED-Kriterien. In Tabelle B2.5 im Internet wird explizit zwischen diesen beiden Kategorien unterschieden.

Informelle Betreuungsleistungen: Hierbei handelt es sich allgemein um nicht regulierte Betreuung durch Verwandte, Freunde, Nachbarn, Babysitter oder Kindermädchen, die von den

Eltern der Kinder entweder im eigenen Zuhause oder anderswo organisiert wurde. Diese Leistungen werden in diesem Indikator nicht erfasst.

ISCED 01 bezieht sich auf frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in der Regel für Kinder unter 3 Jahren. Charakteristisch ist eine visuell stimulierende und sprachintensive Lernumgebung, die die sprachliche Ausdrucksfähigkeit der Kinder fördert, mit einem Schwerpunkt auf dem Spracherwerb und der Verwendung von Sprache für sinnvolle Kommunikation. Außerdem gibt es Möglichkeiten für aktives Spiel, sodass die Kinder ihre Koordinations- und motorischen Fertigkeiten unter Aufsicht und durch die Interaktion mit den Beschäftigten üben können.

ISCED 02 bezieht sich auf vorschulische Bildung. Sie ist auf Kinder in den Jahren unmittelbar vor dem schulpflichtigen Alter ausgerichtet, normalerweise 3- bis 5-Jährige. Charakteristisch ist die Interaktion der Kinder mit Gleichaltrigen und Fachkräften, wodurch die Kinder ihren Sprachgebrauch sowie ihre sozialen Fähigkeiten und Fertigkeiten verbessern; sie beginnen, Kompetenzen im logischen Denken und in der Argumentation zu entwickeln, und artikulieren ihre Gedankengänge. Außerdem erhalten sie eine Einführung in Schrift- und mathematische Konzepte, schulen ihr Verständnis und ihren Sprachgebrauch und werden ermutigt, ihre Umgebung und ihr Umfeld zu erkunden. Überwachte grobmotorische Aktivitäten (d. h. Sport in Form von Spielen und anderen Aktivitäten) und spielbasierte Aktivitäten können dazu eingesetzt werden, die soziale Interaktion mit Gleichaltrigen zu fördern und Kompetenzen, Selbstständigkeit und Schulfähigkeit zu entwickeln.

Zum Zweck der Datenmeldung bei Daten zu altersintegrierten Angeboten, die sowohl für Kinder unter als auch über 3 Jahre ausgelegt sind, wird die Zuordnung der Kinder zu ISCED 01 oder ISCED 02 nach dem Alter der Kinder vorgenommen. Dadurch kann es sein, dass die Angaben zu den Ausgaben und dem Personal auf den ISCED-Stufen 01 und 02 teilweise auf Schätzungen beruhen.

Häufigstes Qualifikationsniveau: Eine Qualifikation über der Mindestqualifikation (sofern sie die häufigste Qualifikation darstellt) für die Aufnahme einer Lehrtätigkeit bezieht sich auf das Qualifikationsniveau oberhalb der Mindestqualifikation, über das der größte Anteil der Fachkräfte (aller Fachkräfte eines bestimmten Bildungsbereichs, nicht nur der Berufseinsteiger) verfügt, und wird durch eine spezifische Gehaltsspanne wiedergegeben (s. Indikator D3).

Pädagogische Fachkräfte und vergleichbare Beschäftigte: Pädagogische Fachkräfte tragen die meiste Verantwortung für eine Gruppe von Kindern im Klassen- oder Gruppenraum. Sie können auch als Pädagogen, Erzieher, Fachkräfte oder pädagogische Mitarbeiter bezeichnet werden, wobei im Primarbereich fast universell von Lehrkräften gesprochen wird.

Hilfsfachkräfte: Sie unterstützen die Fachkräfte in einer Gruppe oder Klasse. Ihre Qualifikationsanforderungen sind in der Regel niedriger als die für die pädagogischen Fachkräfte. Die Bandbreite reicht von keinerlei formeller Qualifikationsanforderung bis beispielsweise einer spezifischen beruflichen Ausbildung. Diese Kategorie fließt nur in den Betreuungsschlüssel in diesem Indikator von *Bildung auf einen Blick* ein.

Definitionen zu den *Ausgaben pro Kind/Schüler für Bildungseinrichtungen, Ausgaben für Bildungseinrichtungen in Relation zum BIP* s. Indikatoren C1 und C2 sowie zum Betreuungsschlüssel Indikator D2.

Angewandte Methodik

Bildungsbeteiligung/Beteiligungsquoten

Die Nettobildungsbeteiligung wird berechnet, indem die Zahl der Kinder einer bestimmten Altersgruppe in FBBE-Angeboten zur Gesamtpopulation dieser Altersgruppe ins Verhältnis gesetzt wird. Während sich die Zahlen zu Bildungsbeteiligung und Populationen in den meisten Fällen auf denselben Zeitraum beziehen, kann es aufgrund der Datenverfügbarkeit und der unterschiedlichen Quellen in einigen Ländern zu Unterschieden kommen, die zu Beteiligungsquoten von mehr als 100 % führen.

Vollzeit- und Teilzeitteilnahme von Kindern

Die Aspekte, die zur Definition von Vollzeit- und Teilzeitteilnahme 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 Vollzeitteilnahme 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 bei den Angaben zu den Ausgaben und dem Personal auf den ISCED-Stufen 01 und 02 teilweise auf Schätzungen zurückgegriffen werden muss. Weiterführende Informationen s. *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018* (OECD, 2018[10]) sowie Anhang 3 für länderspezifische Hinweise (*https://doi.org/10.1787/69096873-en*).

Geschätzte Ausgaben für alle 3- bis 5-Jährigen in FBBE-Angeboten und im Primarbereich als Prozentsatz des BIP

Die Berechnung dieser neuen Kennzahl basiert auf der Verteilung der 3- bis 5-Jährigen auf ISCED 01, ISCED 02 und den Primarbereich (ISCED 1). Für jedes Land basierte die Berechnung darauf, welchen Anteil 3- bis 5-Jährige in der jeweiligen ISCED-Stufe ausmachen. In Australien beispielsweise betrug der Anteil der 3- bis 5-Jährigen 5 % aller Kinder in ISCED 01, 99 % aller Kinder in ISCED 02 und 12 % aller Kinder in ISCED 1. Diese Prozentsätze wurden verwendet, um die Gesamtausgaben für alle 3- bis 5-Jährigen in FBBE und im Primarbereich zu schätzen. Die Gesamtausgaben für alle 3- bis 5-Jährigen berechnen sich wie folgt: 5 % der Gesamtausgaben für ISCED 01, 99 % der Gesamtausgaben für ISCED 02 und 12 % der Gesamtausgaben für ISCED 1. Für jedes Land wurde eine ähnliche Berechnung durchgeführt.

Quellen

Die Daten beziehen sich auf das Referenzjahr 2018 (Berichtsjahr für Bildungsgänge 2017/2018) und das Haushaltsjahr 2017.

Die Daten zu Argentinien, China, Indien, Indonesien, Saudi-Arabien und Südafrika stammen vom UNESCO-Institut für Statistik (UIS).

Die Daten beruhen auf der von der OECD im Jahr 2019 durchgeführten UOE-Datenerhebung zur Bildungsstatistik (weitere Informationen s. Anhang 3 unter https://doi.org/10.1787/69096873-en sowie auf einer von der OECD 2019 durchgeführten speziellen Erhebung.

Die Daten zu subnationalen Einheiten für bestimmte Indikatoren finden sich in der OECD Regional Database (OECD, 2019[18]).

Weiterführende Informationen

Assel, M. et al. (2006), "An evaluation of curriculum, setting, and mentoring on the performance of children enrolled in pre-kindergarten", *Reading and Writing*, Vol. 20/5, pp. 463–494, http://dx.doi.org/10.1007/s11145-006-9039-5. [12]

de Haan, A. et al. (2013), "Targeted versus mixed preschools and kindergartens: Effects of class composition and teacher-managed activities on disadvantaged children's emergent academic skills", *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 24/2, pp. 177–194, http://dx.doi.org/10.1080/09243453.2012.749792. [13]

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]

European Commission/EACEA/Eurydice (2019), *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe. Eurydice Report*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/key-data-early-childhood-education-and-care-europe-%E2%80%93-2019-edition_en. [16]

Manning, M. et al. (2017), "The relationship between teacher qualification and the quality of the early childhood education and care environment", *Campbell Systematic Reviews*, Vol. 13/1, pp. 1–82, http://dx.doi.org/10.4073/csr.2017.1. [11]

OECD (2020), *OECD Education database*, http://dotstat.oecd.org. [14]

OECD (2019), *Bildung auf einen Blick 2019 – OECD-Indikatoren*, wbv Media, Bielefeld, https://doi.org/10.3278/6001821mw. [6]

OECD (2019), *TALIS Starting Strong 2018 Technical Report*, OECD, Paris, http://www.oecd.org/education/talis/TALIS-Starting-Strong-2018-Technical-Report.pdf. [17]

OECD (2018), *Bildung auf einen Blick 2018 – OECD-Indikatoren*, wbv Media, Bielefeld, https://doi.org/10.3278/6001821lw. [15]

OECD (2018), *Engaging Young Children: Lessons from Research about Quality in Early Childhood Education and Care*, Starting Strong, OECD Publishing, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264085145-en [8]

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, https://dx.doi.org/10.1787/232211ca-en. [2]

OECD (2018), *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018: Concepts, Standards, Definitions and Classifications*, OECD Publishing, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264304444-en. [10]

OECD (2017), *Starting Strong 2017: Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care*, Starting Strong, OECD Publishing, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264276116-en. [1]

OECD (2016), *Walking the Tightrope: Background Brief on Parents' Work-Life Balance across the Stages of Childhood*, OECD, Paris, http://www.oecd.org/social/family/Background-brief-parents-work-life-balance-stages-childhood.pdf. [4]

OECD (2011), *How's Life?: Measuring Well-being*, OECD Publishing, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264121164-en. [3]

OECD/Eurostat/UNESCO Institute for Statistics (2015), *ISCED 2011 Operational Manual: Guidelines for Classifying National Education Programmes and Related Qualifications*, OECD Publishing, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264228368-en. [7]

Shin, E., M. Jung and E. Park (2009), *A Survey on the Development of the Pre-School Free Service Model*, Korean Educational Development Institute, Seoul. [9]

B 2

Tabellen Indikator B2

StatLink: https://doi.org/10.1787/888934163268

- Tabelle B2.1: Bildungsbeteiligung von Kindern unter 3 Jahren in frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) (in %), nach Art des Angebots und Alter (2005, 2010 und 2018)
- Tabelle B2.2: Bildungsbeteiligung in frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) und im Primarbereich (in %), nach Alter (2005, 2010 und 2018)
- Tabelle B2.3: Bildungsbeteiligung in frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung (ISCED 0) in privaten Bildungseinrichtungen, Kinder-Fachkräfte-Relation und häufigste Qualifikation der FBBE-Mitarbeiter (2018)
- Tabelle B2.4: Finanzierung der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (ISCED 0) und Ausgaben für alle 3- bis 5-jährigen Kinder (2017)
- **WEB** Table B2.5: Coverage of early childhood education and care in OECD and partner countries (Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in OECD- und Partnerländern) (2019)

Datenstand: 19. Juli 2020. Aktualisierte Daten s. http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en. Weitere Untergliederungen s. auch http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.

Tabelle B2.1

Bildungsbeteiligung von Kindern unter 3 Jahren in frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) (in %), nach Art des Angebots und Alter (2005, 2010 und 2018)

Öffentliche und private Bildungseinrichtungen

	Alter, ab dem in FBBE (ISCED 0) explizite Bildungskomponenten enthalten sind	Jünger als 1 J.		1-Jährige		Jünger als 2 J.		2-Jährige		Jünger als 3 Jahre					
		FBBE (ISCED 0)	Sonstige registrierte FBBE-Angebote	FBBE (ISCED 0)	Sonstige registrierte FBBE-Angebote	FBBE (ISCED 0)	Sonstige registrierte FBBE-Angebote	FBBE (ISCED 0)	Sonstige registrierte FBBE-Angebote	FBBE (ISCED 0)	Sonstige registrierte FBBE-Angebote	FBBE (ISCED 0)	Sonstige registrierte FBBE-Angebote	FBBE (ISCED 0)	Sonstige registrierte FBBE-Angebote
	2018	2018		2018		2018		2018		2005		2010		2018	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OECD-Länder															
Australien	0 Jahre	16	0	45	0	30	0	58	0	m	m	m	1	40	0
Österreich	0 Jahre	0	x(15)	15	x(15)	8	x(15)	42	x(15)	6	m	10	3	19	3
Belgien[1]	(s. Fußnote 1)	14	m	37	m	26	m	84	m	m	m	m	m	46	m
Kanada	3–4 Jahre	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	3 Monate	8	0	23	0	15	1	35	1	m	m	15	0	22	0
Kolumbien	0 Jahre	x(6)	m	x(6)	m	27	m	37	m	m	m	m	m	31	m
Costa Rica	0 Jahre	x(6)	m	x(6)	m	1	m	3	m	m	m	m	m	2	m
Tschechien	2–3 Jahre	a	m	a	m	a	m	18	m	m	m	m	m	6	m
Dänemark	26 Wochen	x(6)	m	x(6)	m	40	m	89	m	m	m	58	m	56	m
Estland	0 Jahre	0	x(7)	15	x(7)	7	2	68	7	m	m	23	m	28	3
Finnland	9 Monate	1	m	34	m	18	m	63	m	25	m	27	m	33	m
Frankreich	2–3 Jahre	a	m	a	m	a	m	12	m	9	m	5	m	4	m
Deutschland	0 Jahre	5	a	41	a	23	a	67	a	17	a	27	a	38	a
Griechenland	2 Monate	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ungarn	20 Wochen	m	m	m	m	1	m	14	m	0	7	0	9	5	m
Island	0 Jahre	1	4	47	28	24	16	95	0	39	13	43	12	48	11
Irland	3 Jahre	12	m	25	m	18	m	43	m	m	m	m	m	27	m
Israel	0 Jahre	34	a	88	a	50	a	74	a	m	a	m	a	58	a
Italien	2–3 Jahre	a	m	a	m	a	m	15	m	4	m	5	m	5	m
Japan	3 Jahre	a	8	a	33	a	21	7	50	m	16	m	19	2	30
Republik Korea	0 Jahre	17	a	71	a	45	a	92	a	m	a	38	a	63	a
Lettland	1,5 Jahre	0	a	16	a	8	a	71	a	m	a	18	a	30	a
Litauen	0 Jahre	0	a	16	a	8	a	67	a	13	a	16	a	28	a
Luxemburg	0 Jahre	0	m	0	m	0	m	4	m	m	m	m	m	1	m
Mexiko	1,5 Monate	x(6)	a	x(6)	a	1	a	9	a	2	a	2	a	4	a
Niederlande	3 Jahre	0	m	0	m	0	m	0	m	0	m	0	m	0	m
Neuseeland	0 Jahre	x(6)	x(7)	x(6)	x(7)	29	5	66	7	34	m	36	m	42	6
Norwegen	0 Jahre	4	0	72	0	39	0	93	0	33	0	53	0	57	0
Polen	3 Jahre	0	m	0	m	0	m	7	m	1	2	1	2	2	m
Portugal	0 Jahre	21	1	42	1	32	1	56	1	19	1	26	2	40	1
Slowakei	2–3 Jahre	a	0	a	m	a	m	15	m	7	m	3	m	5	0
Slowenien	11 Monate	0	m	50	m	25	m	77	m	25	m	34	m	43	m
Spanien	0 Jahre	12	m	40	m	27	m	60	m	15	m	26	m	38	m
Schweden	1 Jahr	0	0	48	1	25	1	89	2	m	m	m	2	46	1
Schweiz	m	a	m	a	m	a	m	0	m	2	m	0	m	0	m
Türkei	m	x(8)	a	x(8)	a	x(8)	a	1[d]	a	m	a	m	a	0[d]	a
Ver. Königreich	0 Jahre	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Vereinigte Staaten	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
OECD-Durchschnitt		**7**	**m**	**34**	**m**	**20**	**m**	**46**	**m**	**m**	**m**	**20**	**m**	**26**	**m**
EU23-Durchschnitt		**4**	**m**	**25**	**m**	**16**	**m**	**47**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**24**	**m**
Partnerländer															
Argentinien[2]	m	x(6)	m	x(6)	m	2	m	11	m	m	m	m	m	5	m
Brasilien	0 Jahre	6	a	21	a	14	a	43	a	m	a	m	a	24	a
China	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	x(6)	m	x(6)	m	3	m	13	m	m	m	m	m	7	m
Russische Föd.	0 Jahre	x(6)	m	x(6)	m	4	m	49	m	18	m	17	m	20	m
Saudi-Arabien	m	a	m	a	m	a	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika[2]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
G20-Durchschnitt		**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

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 her einen Bildungsanteil von mindestens 2 Stunden pro Tag und mindestens 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).

1. Alter, ab dem in FBBE explizite Bildungskomponenten enthalten sind: 3–6 Monate in Belgien (fläm.) und 2 Jahre in Belgien (frz.). Die Beteiligungsquoten für ISCED 0 sind zu niedrig angesetzt, da nur Belgien (fläm.) Daten zu ISCED 0 gemeldet hat. 2. Referenzjahr 2017 anstelle 2018.

Quelle: INES-Ad-hoc-Erhebung und OECD/UIS/Eurostat (2020). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888934163287

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

B 2

Tabelle B2.2

Bildungsbeteiligung in frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) und im Primarbereich (in %), nach Alter (2005, 2010 und 2018)

Öffentliche und private Bildungseinrichtungen, 3- bis 6-Jährige

	Typisches Anfangsalter im Primarbereich	Alter, ab dem Schulpflicht besteht	3-Jährige		4-Jährige			5-Jährige			6-Jährige			3- bis 5-Jährige		
			FBBE (ISCED 0)	Sonstige registrierte FBBE-Angebote	FBBE (ISCED 0)	Sonstige registrierte FBBE-Angebote	Gesamt	FBBE (ISCED 0)	Primarbereich (ISCED 1)	Gesamt	FBBE (ISCED 0)	Primarbereich (ISCED 1)	Gesamt	FBBE (ISCED 0) und Primarbereich		
	2018		2018		2018			2018			2018			2005	2010	2018
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
OECD-Länder																
Australien	5	6	65	0	86	1	87	21	79	100	2	99	100	m	m	84
Österreich	6	6	77	m	94	0	94	98	0	98	41	58	99	76	84	90
Belgien	6	6	98	m	98	0	98	98	1	99	4	95	98	m	m	98
Kanada	6	6	m	m	m	0	m	m	0	m	m	99	m	m	m	m
Chile	6	6	58	1	85	0	85	94	0	94	18	80	98	m	72	79
Kolumbien	6	5	53	m	72	0	72	68	18	87	6	75	82	m	m	70
Costa Rica	6	4	6	m	81	0	81	92	0	92	14	83	97	m	m	60
Tschechien	6	6	77	m	89	0	89	94	0	94	52	49	100	85	79	87
Dänemark	6	6	98	m	100	0	100	99	2	100	6	93	100	m	97	100
Estland	7	7	89	4	92	0	92	93	0	93	92	1	94	84	89	91
Finnland	7	7	77	m	83	0	83	87	0	87	98	0	98	68	73	82
Frankreich[1]	6	6	100	m	100	0	100	100	1	100	1	100	100	100	100	100
Deutschland	6	6	91	a	95	0	95	97	0	97	36	63	99	88	94	94
Griechenland	6	5	m	m	m	0	m	m	0	m	m	90	m	45	49	m
Ungarn	7	3	85	m	95	0	95	96	0	96	63	29	92	87	87	92
Island	6	6	97	0	97	0	97	97	0	98	0	98	99	95	96	97
Irland	5	6	98	m	79	24	100	5	100	100	4	100	100	m	m	100
Israel	6	3	100	a	99	0	99	97	0	97	12	84	96	m	m	100
Italien	6	6	91	m	94	0	94	88	7	95	1	96	97	100	98	94
Japan	6	6	83	0	96	0	96	97	0	97	0	100	100	88	90	92
Republik Korea	6	6	92	a	94	0	94	97	0	97	0	95	95	m	85	94
Lettland	7	5	89	a	93	0	93	97	0	97	93	4	98	77	82	93
Litauen	7	7	83	a	86	0	86	90	0	90	94	3	97	59	72	86
Luxemburg	6	4	69	m	97	0	97	90	5	96	6	92	99	84	87	87
Mexiko	6	3	46	a	92	0	92	81	28	100	1	100	100	64	78	82
Niederlande	6	5	74	m	95	0	95	99	0	99	0	100	100	m	94	89
Neuseeland	5	5	88	5	93	0	93	4	94	97	0	100	100	96	98	93
Norwegen	6	6	96	0	97	0	97	98	0	98	1	99	100	88	96	97
Polen	7	6	74	m	87	0	87	93	0	93	93	6	99	38	60	85
Portugal	6	6	85	0	93	0	93	94	0	94	10	87	97	78	87	91
Slowakei	6	6	68	m	79	0	79	85	0	85	39	47	86	73	71	78
Slowenien	6	6	87	m	92	0	92	94	0	94	9	89	98	75	86	91
Spanien	6	6	97	m	98	0	98	98	0	98	1	96	97	98	97	98
Schweden	7	7	92	2	94	0	94	95	0	95	98	1	99	m	m	94
Schweiz	6	4–5	2	m	49	0	49	98	1	98	53	47	100	47	47	50
Türkei	6	5–6	10	a	39	0	39	67	13	80	0	97	97	13	27	43
Ver. Königreich	5	4–5	100	a	100	3	100	0	97	97	0	97	97	m	m	100
Vereinigte Staaten[2]	6	4–6	40	m	68	0	68	86	4	90	22	74	96	66	66	66
OECD-Durchschnitt			**78**	**m**	**89**	**1**	**88**	**83**	**12**	**95**	**27**	**71**	**97**	**75**	**81**	**88**
EU23-Durchschnitt			**85**	**m**	**92**	**1**	**91**	**85**	**10**	**94**	**36**	**62**	**96**	**m**	**84**	**91**
Partnerländer																
Argentinien[3]	m	4	44	m	88	0	88	97	1	98	0	100	100	m	m	77
Brasilien	6	4	65	a	89	0	90	93	7	100	11	93	100	m	m	85
China	6	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indien	6	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	7	35	m	73	0	73	98	3	100	60	64	100	m	m	69
Russische Föd.	7	7	79	m	85	0	85	86	0	86	80	9	88	37	73	83
Saudi-Arabien	m	6	4	m	14	0	14	41	5	45	5	77	82	m	m	21
Südafrika[3]	m	7	m	m	m	0	m	m	1	m	m	50	m	m	m	m
G20-Durchschnitt			**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, 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 her einen Bildungsanteil von mindestens 2 Stunden pro Tag und mindestens 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).

1. Seit September 2019 ist die Unterweisung der Kinder ab 3 Jahren verpflichtend. 2. Ohne ISCED 01. 3. Referenzjahr 2017 anstelle 2018.

Quelle: INES-Ad-hoc-Erhebung und OECD/UIS/Eurostat (2020). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888934163306

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

Tabelle B2.3

Bildungsbeteiligung in frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung (ISCED 0) in privaten Bildungseinrichtungen, Kinder-Fachkräfte-Relation und häufigste Qualifikation der FBBE-Mitarbeiter (2018)

	Prozentsatz der Kinder in privaten Bildungseinrichtungen (staatlich subventionierte und unabhängige private Bildungseinrichtungen)			Betreuungsschlüssel (in Vollzeitäquivalenten), nach Art des FBBE-Angebots (öffentliche und private Bildungseinrichtungen)									Häufigste Qualifikation (ISCED), die zur Aufnahme einer FBBE-Tätigkeit erforderlich ist	
				ISCED 01			ISCED 02			Gesamt (ISCED 0)			Gesamt (ISCED 0)	
	ISCED 01	ISCED 02	Gesamt (ISCED 0)	Anteil der Hilfsfachkräfte an den Kontaktpersonen (in %)	Kinder-Kontaktpersonen-Relation (Fachkräfte und Hilfsfachkräfte)	Kinder-Fachkräfte-Relation	Anteil der Hilfsfachkräfte an den Kontaktpersonen (in %)	Kinder-Kontaktpersonen-Relation (Fachkräfte und Hilfsfachkräfte)	Kinder-Fachkräfte-Relation	Anteil der Hilfsfachkräfte an den Kontaktpersonen (in %)	Kinder-Kontaktpersonen-Relation (Fachkräfte und Hilfsfachkräfte)	Kinder-Fachkräfte-Relation	Fachkräfte	Hilfsfachkräfte
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
OECD-Länder														
Australien	m	85	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Österreich	65	29	36	31	6	9	35	9	14	34	8	13	ISCED 5	ISCED 3
Belgien	m	53	m	m	m	m	a	14	14	m	m	m	ISCED 6	ISCED 3
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	10	63	51	43	6	10	59	9	23	59	9	22	ISCED 6	ISCED 3, berufsb.
Kolumbien	m	21	14	m	m	m	m	m	36	m	m	m	ISCED 6	m
Costa Rica	74	10	14	a	5	5	a	13	13	a	12	12	m	m
Tschechien	a	4	4	a	a	a	9	12	13	9	12	13	m	m
Dänemark	14	23	20	m	m	3	m	m	7	m	m	5	ISCED 6	x(13)
Estland	x(3)	x(3)	4	m	m	x(12)	m	m	x(12)	m	m	8	ISCED 6	m
Finnland	23	13	15	m	m	m	m	m	9	m	m	m	ISCED 6 oder 7	m
Frankreich[1]	a	13	13	a	a	a	33	16	23	33	16	23	ISCED 7	ISCED 3, berufsb.
Deutschland	73	65	67	8	4	5	9	9	9	9	7	7	ISCED 6, berufsorient.	ISCED 3, berufsb.
Griechenland	m	10	m	m	m	m	a	10	10	m	m	m	m	a
Ungarn	16	11	11	a	14	14	a	12	12	a	12	12	m	a
Island	21	14	16	a	3	3	a	5	5	a	4	4	m	m
Irland	100	99	99	x(10)	x(11)	x(12)	x(10)	x(11)	x(12)	7	4	4	m	m
Israel	100	36	59	m	m	m	61	8	21	m	m	m	ISCED 5	ISCED 3
Italien	a	28	28	a	a	a	a	12	12	a	12	12	m	a
Japan[2]	a	76	76	a	a	a	m	13	14	m	13	14	ISCED 5 oder 6	m
Republik Korea	89	77	82	a	5	5	a	13	13	a	8	8	ISCED 5	m
Lettland	17	7	9	m	m	7	m	m	9	m	m	9	m	m
Litauen	11	4	5	36	7	10	35	7	10	35	7	10	ISCED 6	ISCED 3
Luxemburg	a	11	11	a	a	a	a	12	12	a	12	12	m	m
Mexiko	68	15	18	60	5	12	a	24	24	11	21	23	ISCED 6	ISCED 2 u. Weiterb.
Niederlande	a	28	28	a	a	a	14	14	16	14	14	16	m	m
Neuseeland	99	99	99	m	m	3	m	m	6	m	m	5	ISCED 6	m
Norwegen	52	48	50	59	3	8	59	6	14	59	4	11	ISCED 6	ISCED 3
Polen[3]	a	25	25	a	a	a	m	m	15	m	m	15	ISCED 7	m
Portugal	96	47	62	m	m	m	m	m	16	m	m	m	ISCED 7	m
Slowakei	a	7	7	a	a	a	1	12	12	1	12	12	ISCED 3	m
Slowenien	7	5	5	a	6	6	a	9	9	a	8	8	ISCED 6	ISCED 3, berufsb.
Spanien	49	33	37	m	m	9	m	m	14	m	m	13	ISCED 5 für ISCED 01; ISCED 6 für ISCED 02	m
Schweden	20	18	18	m	5	x(5)	m	6	x(8)	m	6	x(11)	ISCED 6	m
Schweiz	a	5	5	a	a	a	m	m	18	m	m	18	ISCED 6	m
Türkei	100	16	16	m	m	m	m	m	18	m	m	m	m	m
Ver. Königreich	82	53	59	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Vereinigte Staaten	m	40	m	m	m	m	16	10	12	m	m	m	m	m
OECD-Durchschnitt	**54**	**33**	**32**	**m**	**m**	**7**	**30**	**11**	**14**	**m**	**m**	**12**		
EU23-Durchschnitt	**44**	**27**	**27**	**m**	**m**	**8**	**21**	**11**	**14**	**m**	**m**	**11**		
Partnerländer														
Argentinien[4]	57	31	33	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	34	23	28	37	9	14	14	17	20	27	12	17	ISCED 6	ISCED 3
China	a	56	56	a	a	a	m	m	17	m	m	17	m	m
Indien	a	m	m	a	a	a	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	100	95	98	m	m	21	m	m	13	m	m	17	m	m
Russische Föd.	2	2	2	m	m	x(12)	m	m	x(12)	m	m	11	m	m
Saudi-Arabien	a	47	47	a	a	a	m	m	15	m	m	15	m	m
Südafrika[4]	m	6	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
G20-Durchschnitt	**m**	**33**	**34**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**16**	**m**	**m**	**15**		

Anmerkung: Bildungsgänge der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder unter 3 Jahren = ISCED 01, Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder ab 3 Jahren = ISCED 02; ISCED 5: Abschluss kurzer tertiärer Bildungsgang, ISCED 6: Bachelor- oder gleichwertiger Abschluss, ISCED 7: Master- oder gleichwertiger Abschluss.

1. Die Daten zum Betreuungsschlüssel beziehen sich auf öffentliche und staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen. 2. Ohne Daten von FBBE-Kindertageseinrichtungen und integrierten FBBE-Angeboten. 3. Ein Master- oder gleichwertiger Abschluss ist nicht Voraussetzung, die meisten FBBE-Fachkräfte nehmen jedoch mit einem solchen Abschluss ihre berufliche Tätigkeit auf. 4. Referenzjahr 2017 anstelle 2018.

Quelle: INES-Ad-hoc-Erhebung und OECD/UIS/Eurostat (2020). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888934163325

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

Tabelle B2.4

Finanzierung der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (ISCED 0) und Ausgaben für alle 3- bis 5-jährigen Kinder (2017)

Öffentliche und private Bildungseinrichtungen

	Ausgaben für alle 3- bis 5-jährigen Kinder in FBBE-Angeboten und im Primarbereich (basierend auf Personenzahlen)		Ausgaben für FBBE-Angebote als Prozentsatz des BIP			Jährliche Ausgaben pro Kind in US-Dollar, kaufkraftbereinigt (basierend auf Personenzahlen)			Relative Anteile privater Ausgaben für frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung (nach Transferzahlungen aus öffentlichen Quellen)		
	In % des BIP	Pro Kind	FBBE für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01)	Vorschulische Bildung (ISCED 02)	Gesamt (ISCED 0)	FBBE für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01)	Vorschulische Bildung (ISCED 02)	Gesamt (ISCED 0)	FBBE für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01)	Vorschulische Bildung (ISCED 02)	Gesamt (ISCED 0)
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
OECD-Länder											
Australien	0,6	8697	0,2	0,3	0,6	7685	7994	7863	41	34	37
Österreich	0,5	10766	0,1	0,5	0,7	12493	10686	11009	24	13	15
Belgien[1]	0,6	8918	m	0,7	m	m	8912	m	m	3	m
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	0,9	6489	0,3	0,9	1,2	7730	6449	6727	17	18	18
Kolumbien	0,4	1725	0,1	0,3	0,5	m	1556	m	89	28	45
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechien	0,4	6109	a	0,5	0,5	a	6109	6109	a	10	10
Dänemark	m	m	0,6	1,0	1,6	18850	18304	18502	19	19	19
Estland	0,7	8137	x(5)	x(5)	1,2	x(8)	x(8)	8137	x(11)	x(11)	16
Finnland	0,6	11283	0,4	0,8	1,2	21436	11283	13186	8	11	10
Frankreich	0,7	8892	a	0,8	0,8	a	8894	8894	a	7	7
Deutschland	0,5	11074	0,3	0,6	0,9	17490	11075	12817	16	16	16
Griechenland[1]	0,3	5657	m	0,3	m	m	5657	m	m	8	m
Ungarn	m	m	0,0	0,8	0,8	7253	7409	7401	11	11	11
Island	1,1	15368	0,7	1,1	1,7	21524	15368	17310	10	14	13
Irland	m	m	x(5)	x(5)	0,2	x(8)	x(8)	4568	x(11)	x(11)	16
Israel	0,9	6055	0,3	1,0	1,3	3282	6052	5049	84	9	27
Italien	0,5	8785	a	0,5	0,5	a	8780	8780	a	12	12
Japan[2]	m	m	a	0,2	0,2	a	7609	7609	a	49	49
Republik Korea[1]	0,5	7555	m	0,5	m	m	7547	m	m	18	m
Lettland	0,6	6222	a	0,9	0,9	a	6222	6222	a	4	4
Litauen	0,5	6610	0,2	0,7	0,9	6972	6610	6677	17	13	14
Luxemburg	0,5	19334	a	0,5	0,5	a	19326	19326	a	2	2
Mexiko	0,6	2594	x(5)	x(5)	0,5	x(8)	x(8)	2570	x(11)	x(11)	10
Niederlande	0,4	6959	a	0,4	0,4	a	6959	6959	a	11	11
Neuseeland	0,8	8985	0,4	0,5	0,9	10133	9217	9599	28	14	20
Norwegen	1,0	15270	1,0	1,0	2,0	27487	15270	19663	14	14	14
Polen	0,6	7164	a	0,8	0,8	a	7164	7164	a	18	18
Portugal[1]	0,6	8147	m	0,6	m	m	8146	m	m	33	m
Slowakei	0,5	6123	a	0,6	0,6	a	6123	6123	a	12	12
Slowenien	0,7	8528	0,4	0,7	1,1	11222	8528	9329	23	23	23
Spanien	0,5	7415	0,2	0,5	0,7	8735	7413	7759	40	17	24
Schweden	0,9	14703	0,5	1,3	1,8	17520	14703	15442	6	6	6
Schweiz[3]	m	m	a	0,4	0,4	a	13412	13412	a	m	m
Türkei[1]	0,4	5101	m	0,3	m	m	5250	m	m	29	m
Ver. Königreich	0,7	7893	0,1	0,4	0,4	5296	6133	5971	58	41	44
Vereinigte Staaten[1]	0,4	9509	m	0,4	m	m	9435	m	m	25	m
OECD-Durchschnitt	**0,6**	**8583**	**0,3**	**0,6**	**0,9**	**12819**	**9079**	**9661**	**30**	**17**	**18**
EU23-Durchschnitt	**0,6**	**8717**	**0,3**	**0,7**	**0,8**	**12727**	**9042**	**9698**	**28**	**15**	**16**
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
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Russische Föd.[3]	m	m	m	m	m	x(8)	x(8)	6186	m	m	m
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	a	m	m	a	m	m	a	m	m
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

1. Ausgaben für alle 3- bis 5-jährigen Kinder ohne Ausgaben und Bildungsbeteiligung in ISCED 01. 2. Ohne Daten von FBBE-Kindertageseinrichtungen und integrierten FBBE-Angeboten.

3. Nur Mittel aus öffentlichen Quellen.

Quelle: INES-Ad-hoc-Erhebung und OECD/UIS/Eurostat (2020). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888934163344

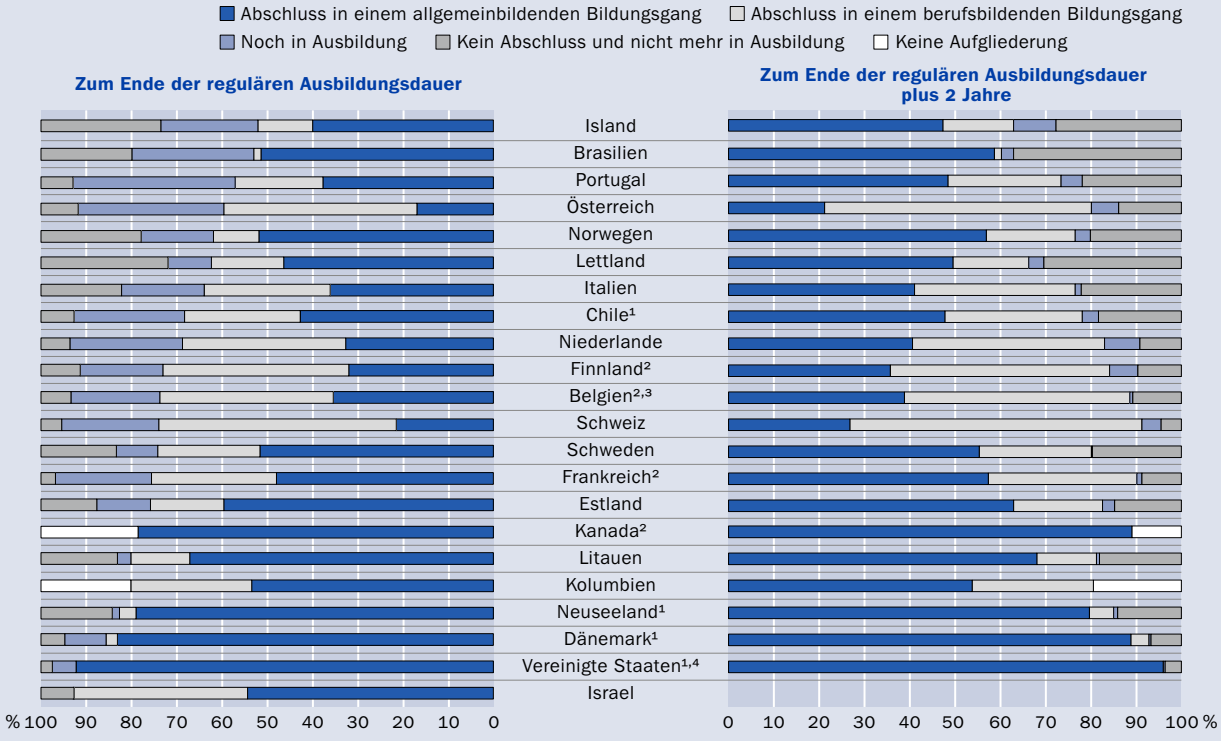
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Indikator B3
Wer wird einen Abschluss im Sekundarbereich II erwerben?

- Im Durchschnitt der Länder mit True-Cohort-Daten schließen 72 % der Schüler, die einen Bildungsgang im Sekundarbereich II beginnen, einen beliebigen Bildungsgang des Sekundarbereichs II innerhalb der regulären Ausbildungsdauer ab. 2 Jahre nach Ende der regulären Ausbildungsdauer ist die durchschnittliche Erfolgsquote auf 81 % gestiegen. In Ländern mit Cross-Cohort-Daten beträgt die durchschnittliche Erfolgsquote 83 %.
- Im Durchschnitt der Länder ist die Erfolgsquote (innerhalb der regulären Ausbildungsdauer plus 2 Jahre) von Schülern im allgemeinbildenden Sekundarbereich II mit 86 % höher als im berufsbildenden Sekundarbereich II (70 %).
- In allen Ländern mit verfügbaren Daten haben Frauen im Sekundarbereich II höhere Erfolgsquoten als Männer. Die geschlechtsspezifischen Unterschiede verringern sich mit der Zeit, da Männer länger benötigen, um ihre Bildungsgänge erfolgreich abzuschließen.

Abbildung B3.1

Schüler des Sekundarbereichs II, nach ihrem Status am Ende der regulären Ausbildungsdauer des von ihnen belegten Bildungsgangs und 2 Jahre später



1. Schüler beginnen den Sekundarbereich II mit einem kombinierten Bildungsgang und teilen sich frühestens nach einem Ausbildungsjahr auf allgemeinbildende oder berufsbildende Bildungsgänge auf. 2. Referenzjahr 2017. 3. Die Daten beziehen sich nur auf Belgien (fläm.). 4. Referenzjahr 2013 für Abschluss innerhalb der regulären Ausbildungsdauer und 2015 für Abschluss innerhalb der regulären Ausbildungsdauer plus 2 Jahre.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils Schüler, die einen Abschluss erworben haben (unabhängig von der Ausrichtung des Bildungsgangs).

Quelle: OECD (2020), Tabelle B3.2. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en)

StatLink: https://doi.org/10.1787/888934163553

Kontext

Erfolgsquoten im Sekundarbereich II geben an, wie viele der Schüler, die einen Bildungsgang im Sekundarbereich II beginnen, letztendlich einen Abschluss in einem solchen Bildungsgang erwerben. Eine der Herausforderungen, denen sich die Bildungssysteme vieler Länder gegenübersehen, ist, dass die Schüler das Interesse verlieren und infolgedessen das Bildungssystem vorzeitig verlassen, d. h. ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II. Diese jungen Menschen treffen häufig auf große Schwierigkeiten bei ihrem Eintritt in den Arbeitsmarkt – und bei ihrem Verbleib dort. Ein frühzeitiges Verlassen der Schule ist sowohl für den Einzelnen als auch für die Gesellschaft problematisch. Schüler, die ihren Abschluss mit sehr großer Verzögerung erwerben, sind ein weiterer Grund zur Sorge, da sie ihren Eintritt in den Arbeitsmarkt verschieben und somit den Zeitpunkt, zu dem sie normalerweise beginnen, einen finanziellen Beitrag zur Gesellschaft zu leisten.

Dieser Indikator beschäftigt sich ausschließlich mit der Erstausbildung, d. h., er erfasst nur Schüler, die zum ersten Mal eine Ausbildung im Sekundarbereich II aufnehmen. Für diese Schüler wird die Erfolgsquote bei Bildungsgängen des Sekundarbereichs II sowie der Anteil der sich weiterhin in Ausbildung befindenden Schüler zu zwei Zeitpunkten erfasst: 1. am Ende der regulären Ausbildungsdauer des aufgenommenen Bildungsgangs und 2. 2 Jahre nach Ende der regulären Ausbildungsdauer. Der Unterschied zwischen diesen beiden Zeitpunkten kann Aufschluss darüber geben, inwieweit die Schüler ihren Abschluss tendenziell „rechtzeitig“ erwerben (bzw. innerhalb des vorgesehenen Zeitraums basierend auf der regulären Ausbildungsdauer des Bildungsgangs). So können Erfolgsquoten auch aufgegliedert nach Geschlecht und Ausrichtung des Bildungsgangs verglichen werden.

Wie die Abschlussquote erlaubt die Erfolgsquote keinerlei Rückschlüsse auf die Qualität der Ausbildung im Sekundarbereich II, sie weist jedoch in gewissem Umfang auf die Fähigkeit dieses Bildungsbereichs hin, die Schüler zu einem Abschluss innerhalb eines bestimmten Zeitraums zu motivieren.

Weitere wichtige Ergebnisse

- In fast allen Ländern ist die Erfolgsquote innerhalb der regulären Ausbildungsdauer bei allgemeinbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs II höher als bei berufsbildenden. In Estland und Norwegen beträgt dieser Unterschied mindestens 30 Prozentpunkte.
- Im Durchschnitt befinden sich 3 % der Schüler 2 Jahre nach Ablauf der regulären Ausbildungsdauer des allgemeinbildenden Bildungsgangs noch in Ausbildung, 12 % hingegen haben den Bildungsgang verlassen, ohne einen Abschluss zu erwerben.
- In einigen Ländern und subnationalen Einheiten wechseln Schüler im Sekundarbereich II vor dem Erwerb ihres Abschlusses die Ausrichtung des Bildungsgangs, was bedeutet, dass sie ihren Abschluss unter Umständen in einer anderen Ausrichtung erwerben als in der bei Beginn der Ausbildung besuchten. In Belgien (fläm.), Chile und Island erwerben mindestens 10 % der Schüler, die ihre Ausbildung im Sekundarbereich II in einem allgemeinbildenden Bildungsgang beginnen, ihren Abschluss in einem berufsbildenden Bildungsgang. Umgekehrt erwerben in Brasilien, Island, Israel und Norwegen mindestens 10 % der Schüler des Sekundarbereichs II, die eine Ausbildung

in einem berufsbildenden Bildungsgang aufgenommen haben, einen Abschluss in einem allgemeinbildenden Bildungsgang.

- In allen Ländern mit verfügbaren Daten sind die Erfolgsquoten bei Schülern, die einen allgemeinbildenden Bildungsgang begonnen haben, höher als bei Schülern, die einen berufsbildenden Bildungsgang aufgenommen haben.

Hinweis

Die Erfolgsquote, die Abschlussquote und der Anteil einer Bevölkerung mit einem bestimmten Abschluss sind 3 verschiedene Kennzahlen. Die Erfolgsquote beschreibt den Prozentsatz der Schüler, die zum ersten Mal einen Bildungsgang im Sekundarbereich II beginnen und ihn erfolgreich innerhalb eines bestimmten Zeitraums abschließen. Durch die Beschränkung auf Schüler, die zum ersten Mal einen Bildungsgang im Sekundarbereich II aufnehmen, sind Bildungsgänge im Rahmen des zweiten Bildungswegs und Bildungsteilnehmer, die nach Abschluss ihrer Erstausbildung erneut einen Bildungsgang im Sekundarbereich II beginnen, ausgeschlossen. So werden beispielsweise Schüler, die nach Abschluss eines allgemeinbildenden Bildungsgangs im Sekundarbereich II einen berufsbildenden Bildungsgang des Sekundarbereichs II aufnehmen, von diesem Indikator nicht erfasst.

Diese Kennzahl der Erfolgsquote im Sekundarbereich II darf nicht verwechselt werden mit der Kennzahl der Abschlussquote im Sekundarbereich II. Abschlussquoten zeigen den geschätzten prozentualen Anteil einer spezifischen Alterskohorte, der wahrscheinlich im Laufe des Lebens einen Abschluss im Sekundarbereich II erwerben wird. Sie setzen die Zahl der Absolventen im Sekundarbereich II in Relation zur Bevölkerung des Landes. Die Zahl der Absolventen eines Jahrs wird für jedes Land nach Altersgruppen aufgegliedert, so wird beispielsweise die Anzahl der 16-jährigen Absolventen durch die Gesamtzahl der 16-Jährigen in diesem Land dividiert. Die Gesamtabschlussquote ist die Summe dieser Abschlussquoten über alle Altersgruppen.

Eine dritte Kenngröße in *Bildung auf einen Blick* verwendet das Konzept des Bildungsstands (s. Indikator A1). Beim Bildungsstand wird der Prozentsatz einer Bevölkerung angegeben, der einen Abschluss in einem bestimmten Bildungsbereich erreicht hat – in diesem Fall mindestens einen Abschluss im Sekundarbereich II. Er entspricht dem Verhältnis zwischen allen Absolventen (des entsprechenden Jahrs und der Vorjahre) und der Gesamtbevölkerung.

Analyse und Interpretationen

Erfolgsquoten anhand von True-Cohort- und Cross-Cohort-Daten

Die Erfolgsquoten werden in Abhängigkeit von der Datenverfügbarkeit in den einzelnen Ländern nach 2 unterschiedlichen Methoden berechnet: Die erste Methode, die True-Cohort-Methode, folgt einzelnen Teilnehmern von der Aufnahme eines Bildungsgangs im Sekundarbereich II bis zu einer bestimmten Anzahl Jahre später. Die Erfolgsquote wird dabei berechnet als der Anteil der Anfänger, der innerhalb dieses Zeitraums einen Abschluss erwarb. Die zweite Methode, die Cross-Cohort-Methode, wird verwendet, wenn keine Daten zu einzelnen Schülern vorhanden sind. Dabei wird die Erfolgsquote berech-

net, indem man die Anzahl der Absolventen eines Jahrs dividiert durch die Anzahl der Anfänger in diesem Bildungsgang eine bestimmte Anzahl Jahre zuvor, die der regulären Dauer des Bildungsgangs entspricht.

Wegen der unterschiedlichen Methodik ist Vorsicht angebracht bei einem Vergleich von Erfolgsquoten, die anhand von True-Cohort-Daten berechnet wurden, und solchen, bei denen Cross-Cohort-Daten zugrunde lagen. Einerseits können Länder mit True-Cohort-Daten ganz exakte Angaben dazu machen, wie viele Schüler aus einer gegebenen Anfängerkohorte innerhalb eines bestimmten Zeitraums einen Abschluss erworben haben. Das bedeutet, dass sich die Erfolgsquote auf Basis von True-Cohort-Daten auf Schüler bezieht, die vor dem oder exakt am Ende des Zeitraums einen Abschluss erwarben, selbst wenn sie diesen in einem anderen Bildungsgang des Sekundarbereichs II erwarben als dem, in dem sie begonnen hatten. Schüler, die mehr Zeit benötigten, als der entsprechende Zeitrahmen vorsieht, werden nach dieser Methode nicht erfasst.

Andererseits ist die Zahl der Absolventen bei der Berechnung anhand von Cross-Cohort-Daten die Gesamtzahl der Absolventen eines Bildungsgangs des Sekundarbereichs II eines bestimmten Kalenderjahrs. Diese Methode erfasst somit alle Absolventen eines Jahrs, unabhängig von der Zeit, die für den erfolgreichen Abschluss des Bildungsgangs benötigt wurde. Als Beispiel soll ein Bildungsgang mit einer regulären Ausbildungsdauer von 3 Jahren dienen. Die Erfolgsquote wird auf Basis der Absolventenkohorte von 2018 und der Anfängerkohorte 2 Ausbildungsjahre zuvor, also 2015/2016, berechnet. Für Länder mit Cross-Cohort-Daten enthält die Absolventenkohorte von 2018 alle Anfänger des Jahrs 2015/2016, die im vorgegebenen Zeitraum (innerhalb von 3 Jahren) einen Abschluss erwarben, sowie alle Anfänger der Jahre vor 2015/2016, die 2018 einen Abschluss erworben haben. Dies führt dazu, dass in Ländern, in denen ein signifikanter Anteil der Schüler länger braucht, um einen Abschluss zu erwerben, die Erfolgsquote anhand von Cross-Cohort-Daten im Vergleich zu der Erfolgsquote anhand von True-Cohort-Daten, für die der Zeitraum begrenzt ist, zu hoch angesetzt sein wird.

Die reguläre Ausbildungsdauer von Bildungsgängen im Sekundarbereich II kann sich von Land zu Land unterscheiden. Deshalb kann trotz Verwendung des gleichen Referenzjahrs für die Absolventen (2018, soweit nicht anders angegeben) sich das für die Anfängerkohorte verwendete Jahr von Land zu Land unterscheiden. Weiterführende Informationen zur regulären Ausbildungsdauer von Bildungsgängen im Sekundarbereich II in den einzelnen Ländern s. Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

Erfolgsquoten anhand von True-Cohort-Daten

Im Durchschnitt der Länder und subnationalen Einheiten mit True-Cohort-Daten erwarben 72 % der Schüler, die einen Bildungsgang im Sekundarbereich II aufnahmen, einen Abschluss innerhalb der regulären Ausbildungsdauer irgendeines Bildungsgangs des Sekundarbereichs II. 2 Jahre nach Ende der regulären Ausbildungsdauer ist die durchschnittliche Erfolgsquote auf 81 % gestiegen. Die Erfolgsquote steigt in dem auf das Ende der regulären Ausbildungsdauer folgenden Zeitraum von weiteren 2 Jahren, wobei diese Steigerung in einigen Ländern und subnationalen Einheiten erheblich ist. In Belgien (fläm.), Frankreich, Norwegen, Österreich, Portugal und der Schweiz steigt die Erfolgsquote in diesem Bildungsbereich um mindestens 15 Prozentpunkte (Tab. B3.1).

Ein großer Unterschied zwischen den Erfolgsquoten des kürzeren und des längeren Zeitraums ist jedoch nicht notwendigerweise ein schlechtes Ergebnis. Er könnte auf ein fle-

xibleres System im Sekundarbereich II zurückzuführen sein, in dem es durchaus üblich ist, dass Schüler zwischen unterschiedlichen Bildungsgängen oder Ausrichtungen von Bildungsgängen wechseln, wodurch sich ihr Abschluss zeitlich nach hinten verschiebt. In Belgien (fläm.) beispielsweise erwerben 19 % der Schüler, die einen allgemeinbildenden Bildungsgang des Sekundarbereichs II beginnen, innerhalb von 2 Jahren nach der regulären Ausbildungsdauer dieses Bildungsgangs ihren Abschluss stattdessen in einem berufsbildenden Bildungsgang. In Island und Norwegen findet häufiger genau das Umgekehrte statt: Mehr als 20 % der Schüler, die einen berufsbildenden Bildungsgang beginnen, wechseln und erwerben stattdessen einen Abschluss in einem allgemeinbildenden Bildungsgang (Tab. B3.2).

Allgemein ausgedrückt kann in Ländern, die einen relativ breiten Zugang zum Sekundarbereich II ermöglichen, Flexibilität wichtig sein, um den Schülern mehr Zeit zu geben, die Standards ihrer Bildungseinrichtung zu erfüllen. In Ländern, in denen der Zugang zum Sekundarbereich II entweder aufgrund von Zulassungskriterien beschränkt ist oder weil Schüler mit sozioökonomisch ungünstigem Hintergrund weniger Zugang zu dieser Bildungsstufe haben, können die Erfolgsquoten wegen des Selektionseffekts höher sein.

Dennoch sind Schüler, die ihren Abschluss mit sehr großer Verzögerung erwerben oder das System ohne Abschluss verlassen, ein Grund zur Sorge. Eine Analyse, wie viele der Schüler, die sich am Ende der regulären Ausbildungsdauer noch in Ausbildung befinden, das Bildungssystem jedoch innerhalb der nächsten 2 Jahre verlassen, könnte Rückschlüsse darauf erlauben, ob diese Verzögerung auf systembedingte Faktoren zurückzuführen ist oder darauf, dass die Schüler zurückbleiben und das Risiko besteht, dass sie den Sekundarbereich II ohne Abschluss verlassen werden.

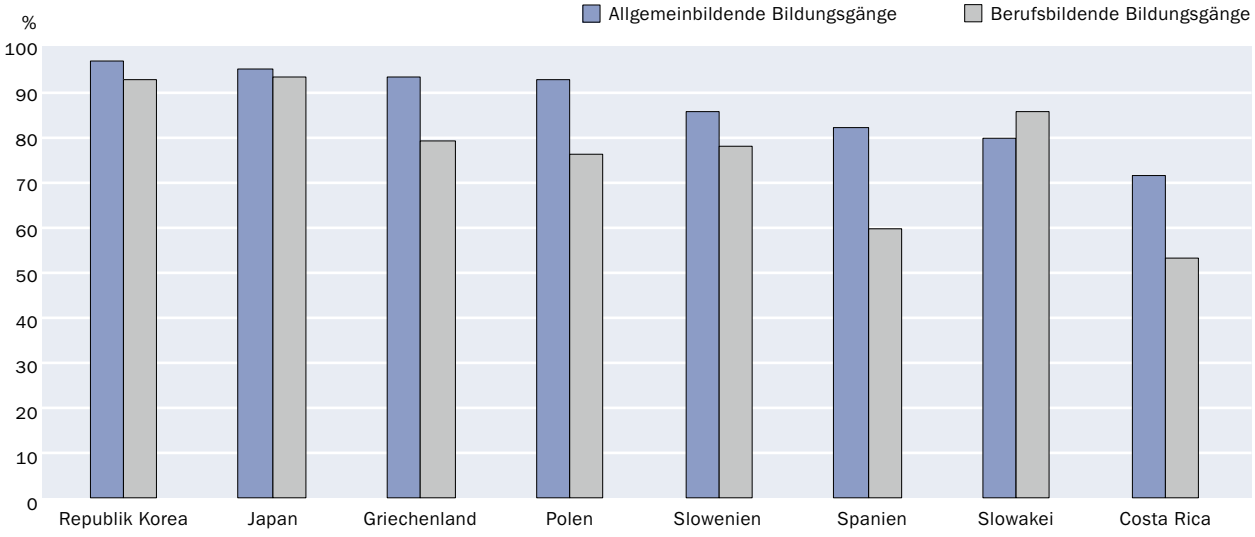
Im Durchschnitt der Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten haben von den Schülern, die einen Bildungsgang im Sekundarbereich II begonnen haben, bis zum Ende der regulären Ausbildungsdauer 51 % einen Abschluss in einem allgemeinbildenden Bildungsgang erworben und 24 % in einem berufsbildenden. Etwa 16 % befanden sich noch in Ausbildung (selbst wenn in einem anderen Bildungsbereich) und 12 % haben den Bildungsgang verlassen, ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II zu erwerben. 2 Jahre nach Ablauf der regulären Ausbildungszeit des Bildungsgangs hat sich das Bild erheblich geändert, denn viele, die sich noch in Ausbildung befanden, haben entweder einen Abschluss erworben oder sind aus dem System ausgeschieden. An diesem Punkt haben im Durchschnitt 55 % der Schüler einen Abschluss in einem allgemeinbildenden Bildungsgang erworben und 28 % in einem berufsbildenden. Rund 3 % befinden sich noch in Ausbildung, und 16 % haben das Bildungssystem ohne einen Abschluss verlassen (Abb. B3.1).

Erfolgsquoten anhand von Cross-Cohort-Daten

Die Erfolgsquoten anhand von Cross-Cohort-Daten berücksichtigen alle Absolventen in einem bestimmten Berichtsjahr für Bildungsgänge, unabhängig davon, wie lange sie für den Abschluss benötigt haben. Infolgedessen fallen die Erfolgsquoten anhand von Cross-Cohort-Daten tendenziell wesentlich höher aus als die Erfolgsquoten anhand von True-Cohort-Daten. Auch wenn es anhand dieser Daten nicht möglich ist, festzustellen, ob Schüler ihren Abschluss mit sehr großer Verzögerung erwerben, bieten auf Cross-Cohort-Daten basierende Erfolgsquoten wertvolle Informationen zum Anteil der Schüler, die überhaupt keinen Abschluss erwerben.

Abbildung B3.2

Erfolgsquoten im Sekundarbereich II basierend auf Cross-Cohort-Daten, nach Ausrichtung des abgeschlossenen Bildungsgangs (2018)



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Erfolgsquote in allgemeinbildenden Bildungsgängen.
Quelle: OECD (2020), Tabelle B3.1. Ad-hoc-Erhebung zu Erfolgsquoten. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en). StatLink: https://doi.org/10.1787/888934163572

Im Durchschnitt der 8 Länder, die Cross-Cohort-Daten vorgelegt haben, schließen 83 % der Schüler, die einen Bildungsgang im Sekundarbereich II beginnen, diesen ab. Es bestehen jedoch große Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern, die Bandbreite reicht von 65 % in Costa Rica bis zu 96 % in der Republik Korea (Tab. B3.1).

Die Erfolgsquoten, aufgegliedert nach Ausrichtung des Bildungsgangs, zeigen, dass die Erfolgsquoten anhand von Cross-Cohort-Daten in den meisten Ländern mit verfügbaren Daten bei allgemeinbildenden Bildungsgängen höher sind als bei berufsbildenden. Die einzige Ausnahme ist hier die Slowakei (Abb. B3.2). Im Durchschnitt ist die Erfolgsquote anhand von Cross-Cohort-Daten bei allgemeinbildenden Bildungsgängen 10 Prozentpunkte höher, mit einer Bandbreite von 2 Prozentpunkten in Japan bis zu 22 Prozentpunkten in Spanien (Tab. B3.1).

Erfolgsquoten nach Ausrichtung des Bildungsgangs

Die Flexibilität, zwischen Bildungsgängen im Sekundarbereich II zu wechseln, ist wichtig, um sicherzustellen, dass die Schüler nicht auf einen nicht ihren Interessen oder Fähigkeiten entsprechenden Bildungsgang festgelegt sind. Jedoch schließen die Schüler in den meisten Ländern mit True-Cohort-Daten die Ausbildung in der Regel in dem Bildungsgang ab, in dem sie begonnen haben: 73 % der Anfänger in allgemeinbildenden Bildungsgängen im Sekundarbereich II erwerben ihren Abschluss in diesem Bildungsgang und 4 % in einem berufsbildenden Bildungsgang innerhalb der regulären Ausbildungsdauer. Ebenso schließen 58 % der Anfänger in berufsbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs II diesen Bildungsgang ab und nur 4 % dieser Anfänger beenden einen allgemeinbildenden Bildungsgang innerhalb der regulären Ausbildungsdauer.

Mit Ausnahme von Israel und der Schweiz ist in allen Ländern mit True-Cohort-Daten die Erfolgsquote innerhalb der regulären Ausbildungsdauer bei Schülern, die einen allgemeinbildenden Bildungsgang im Sekundarbereich II beginnen, höher als bei Schülern, die einen berufsbildenden Bildungsgang beginnen. Im Durchschnitt der Länder mit True-

Cohort-Daten beträgt die Erfolgsquote für allgemeinbildende Bildungsgänge innerhalb der regulären Ausbildungsdauer 76 %, im Vergleich zu 62 % bei den berufsbildenden Bildungsgängen. In Estland und Norwegen ist diese Quote bei den allgemeinbildenden Bildungsgängen um mindestens 30 Prozentpunkte höher als bei den berufsbildenden Bildungsgängen. Die Erfolgsquoten bei berufsbildenden Bildungsgängen innerhalb der regulären Ausbildungsdauer liegen zwischen 41 % in Island und 94 % in Israel. Für Länder mit Cross-Cohort-Daten reicht der Wert von 53 % in Costa Rica bis zu 93 % in Japan und der Republik Korea (Tab. B3.1).

In den meisten Ländern hat sich der Unterschied bei den Erfolgsquoten zwischen den beiden Ausrichtungen 2 Jahre nach Ende der regulären Ausbildungsdauer nicht signifikant verändert. Norwegen ist eine beachtenswerte Ausnahme, hier reduziert sich dieser Abstand zwischen dem kürzeren und dem längeren Zeitraum um 12 Prozentpunkte. Im Gegensatz dazu vergrößert sich der Unterschied in Frankreich um 10 Prozentpunkte und in Portugal um 17 Prozentpunkte, da die Erfolgsquoten in den 2 Jahren nach Ablauf der regulären Ausbildungsdauer bei allgemeinbildenden Bildungsgängen deutlich stärker ansteigen als bei den berufsbildenden (Tab. B3.1).

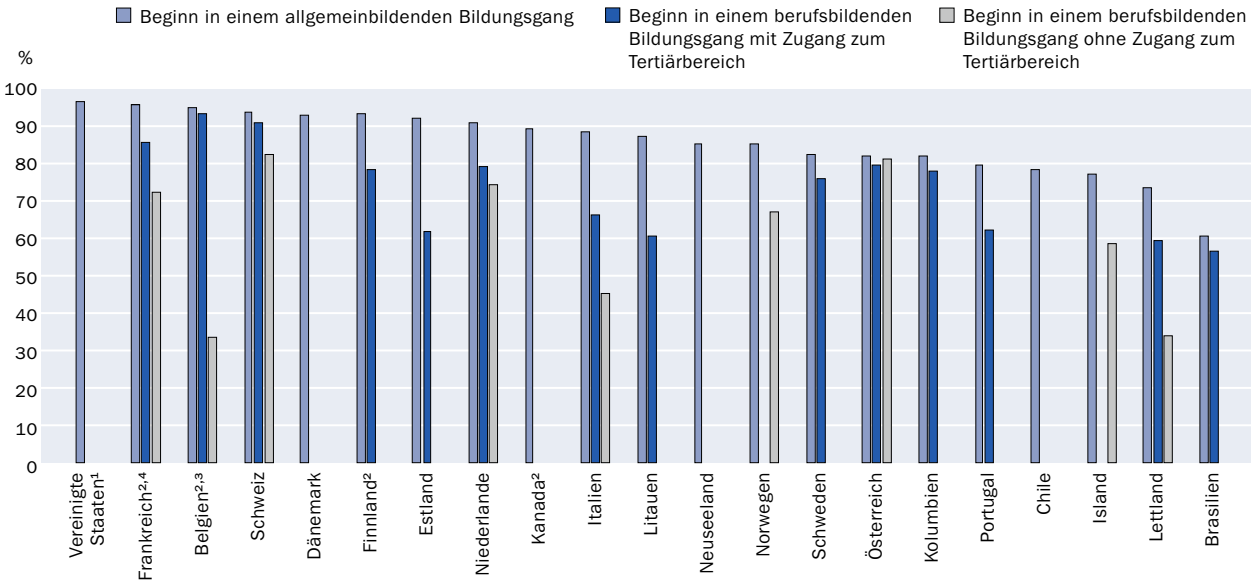
Zum ersten Mal gliedert die Ad-hoc-Erhebung zu den Erfolgsquoten im Sekundarbereich II die berufsbildenden Bildungsgänge in Bildungsgänge auf, mit denen ein Zugang zum Tertiärbereich erworben wird, und solche, bei denen dies nicht der Fall ist (die jedoch einen unmittelbaren Zugang zum postsekundaren, nicht tertiären Bereich ermöglichen können). Diese weiter gehende Aufschlüsselung soll Rückschlüsse auf die unterschiedlichen Bildungswege durch den Sekundarbereich II und gleichzeitig auf die Unterschiede bei den Erfolgsquoten zwischen diesen berufsbildenden Bildungsgängen erlauben.

Für den Eintritt in allgemeinbildende Bildungsgänge im Sekundarbereich II können strengere Zugangskriterien bestehen als für berufsbildende Bildungsgänge (Kasten B3.1). In allen Ländern und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten ist die Erfolgsquote von Schülern, die eine Ausbildung in einem allgemeinbildenden Bildungsgang begonnen haben, höher als die von Schülern, die einen der berufsbildenden Bildungsgänge (ob mit oder ohne Zugang zum Tertiärbereich) besuchen. Jedoch gibt es bei den Erfolgsquoten in vielen Ländern wesentliche Unterschiede zwischen den verschiedenen berufsbildenden Bildungsgängen. In Belgien (fläm.), Frankreich, Italien, Lettland und der Schweiz ist bei Schülern, die einen berufsbildenden Bildungsgang begonnen haben, der keinen Zugang zum Tertiärbereich ermöglicht, die Wahrscheinlichkeit, einen Abschluss im Sekundarbereich II zu erwerben, wesentlich niedriger als bei solchen, die einen Bildungsgang besuchen, der einen Zugang zum Tertiärbereich ermöglicht. Im Gegensatz dazu besteht in Österreich nur ein kleiner Unterschied bei den Erfolgsquoten zwischen den berufsbildenden Bildungsgängen (Abb. B3.3).

Bei den Ländern mit Cross-Cohort-Daten ist die Erfolgsquote bei allgemeinbildenden Bildungsgängen ebenfalls höher als bei berufsbildenden. Die durchschnittliche Erfolgsquote beträgt bei allgemeinbildenden Bildungsgängen 87 % im Vergleich zu 77 % bei berufsbildenden Bildungsgängen. Die größten Unterschiede bestehen in Spanien, wo die Erfolgsquoten bei den allgemeinbildenden Bildungsgängen 22 Prozentpunkte höher sind als bei den berufsbildenden Bildungsgängen. Eine Ausnahme ist die Slowakei, wo die Erfolgsquote bei den berufsbildenden Bildungsgängen höher ist als bei den allgemeinbildenden (Tab. B3.1).

Abbildung B3.3

Erfolgsquoten im Sekundarbereich II innerhalb der regulären Ausbildungsdauer plus 2 Jahre, nach Ausrichtung des Bildungsgangs bei Beginn der Ausbildung (2018)



1. Referenzjahr 2013 für Abschluss innerhalb der regulären Ausbildungsdauer und 2015 für Abschluss innerhalb der regulären Ausbildungsdauer plus 2 Jahre.
2. Referenzjahr 2017. 3. Die Daten beziehen sich nur auf Belgien (fläm.). 4. Inklusive Standardfehler, wenn die Daten aus einer Erhebung stammen.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Erfolgsquote von Schülern, die einen allgemeinbildenden Bildungsgang begonnen haben (basierend auf True-Cohort-Daten, innerhalb der regulären Ausbildungsdauer plus 2 Jahre).
Quelle: OECD (2020). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).
StatLink: https://doi.org/10.1787/888934163591

Da viele Länder danach streben, ihre berufsbildenden Bildungsgänge des Sekundarbereichs II weiterzuentwickeln, in der Hoffnung, ihre Schüler besser auf den Arbeitsmarkt vorzubereiten, sind die vergleichsweise niedrigeren Erfolgsquoten in diesen Bildungsgängen Anlass zur Sorge. Dies zeigt die sowohl für Pädagogen als auch politische Entscheidungsträger bestehende Herausforderung, Schüler nicht nur für berufsbildende Bildungsgänge zu interessieren, sondern sie auch zu einem erfolgreichen Abschluss zu führen. Einigen Ländern ist es gelungen, die Erfolgsquoten in berufsbildenden Bildungsgängen deutlich zu steigern und den Unterschied zwischen berufsbildenden und allgemeinbildenden Bildungsgängen zu reduzieren (Kasten B3.2). Hierbei ist jedoch zu berücksichtigen, dass zwischen den einzelnen Ländern große Unterschiede hinsichtlich des Umfangs und der Dauer der berufsbildenden Bildungsgänge und auch ihrer Erfolgsquoten bestehen.

Erfolgsquoten nach Geschlecht

In jedem Land mit verfügbaren Daten (sowohl True- als auch Cross-Cohort-Daten) ist die Wahrscheinlichkeit, den Sekundarbereich II erfolgreich abzuschließen, bei Frauen höher als bei Männern, und zwar sowohl innerhalb der regulären Ausbildungsdauer als auch in den 2 Jahren danach (Tab. B3.1). Im Durchschnitt der Länder und subnationalen Einheiten mit True-Cohort-Daten erwerben 76 % der Frauen innerhalb der regulären Ausbildungsdauer des Bildungsgangs einen Abschluss im Sekundarbereich II im Vergleich zu nur 68 % der Männer. Der zwischen Frauen und Männern bestehende Unterschied bei den Erfolgsquoten am Ende der regulären Ausbildungsdauer beträgt in Belgien (fläm.), Island, Italien, Norwegen und Portugal mindestens 11 Prozentpunkte. Diese geschlechtsspezifischen Unterschiede verringern sich nach Ablauf der regulären Ausbildungsdauer, die Erfolgsquote bei den Frauen steigt dann auf 84 %, bei den Männern auf 78 % (Tab. B3.1).

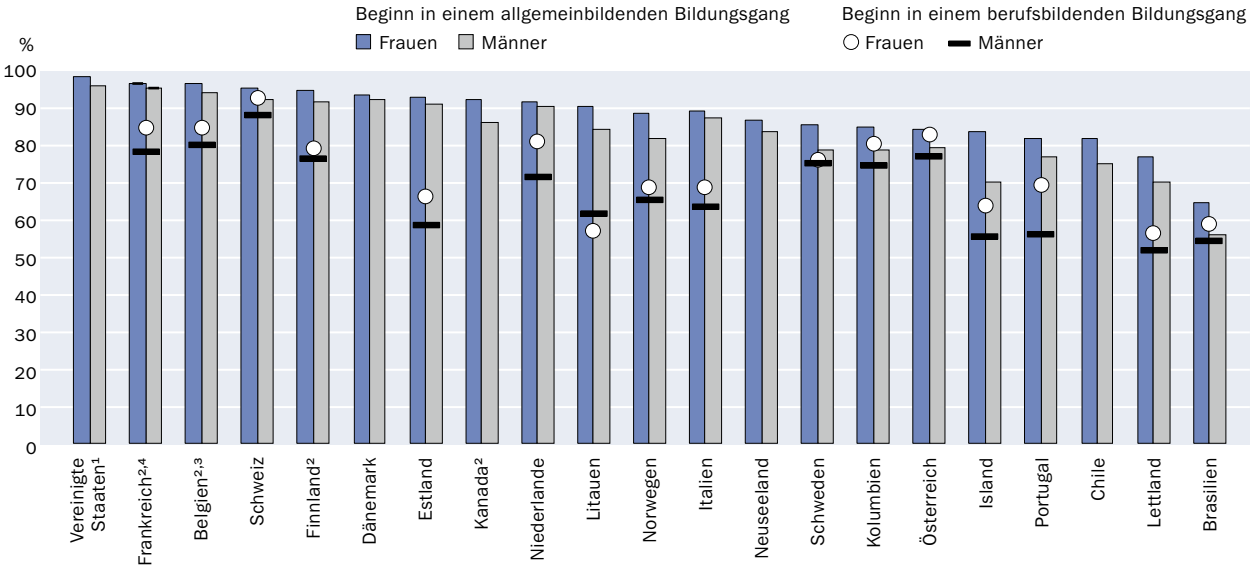
In allen Ländern und subnationalen Einheiten, mit Ausnahme von Finnland und Schweden, verringert sich in den 2 Jahren nach Ablauf der regulären Ausbildungsdauer der zwischen Männern und Frauen bestehende Unterschied bei der Erfolgsquote bzw. bleibt gleich, was bedeutet, dass die Zahl der Männer, die ihren Abschluss verzögern, tendenziell höher ist als die der Frauen. Hierzu können viele Faktoren beitragen, wie die höhere Zahl von Klassenwiederholungen bei Männern, bei denen die Wahrscheinlichkeit, eine Klasse zu wiederholen, auch unter Berücksichtigung der schulischen Leistungen der Schüler und der Selbstangaben zu Verhalten und Einstellung höher ist als bei Frauen (OECD, 2016[1]).

Der Unterschied zwischen den Erfolgsquoten im Sekundarbereich II von Frauen und Männern ist in Ländern mit Cross-Cohort-Daten tendenziell geringer. Im Durchschnitt ist die Erfolgsquote für Frauen 4 Prozentpunkte höher als für Männer, in Slowenien und Spanien erreicht der Unterschied 8 Prozentpunkte.

Der geschlechtsspezifische Unterschied variiert außerdem beträchtlich je nach Ausrichtung des Bildungsgangs, in dem begonnen wird. In allen Ländern mit True-Cohort-Daten ist die Erfolgsquote der Frauen höher als die der Männer, unabhängig von der Ausrichtung ihres Bildungsgangs (Abb. B3.4), die einzige Ausnahme ist Litauen bei Schülern, die ihre Ausbildung in einem berufsbildenden Bildungsgang begonnen haben. Während der geschlechtsspezifische Unterschied zugunsten der Frauen bei Schülern, die eine Ausbildung in einem allgemeinbildenden oder berufsbildenden Bildungsgang begonnen haben, bei der regulären Ausbildungsdauer plus 2 Jahre tendenziell ähnlich ist (7 Prozentpunkte), sind die Erfolgsquoten der Männer in berufsbildenden Bildungsgängen in einigen Ländern gleich hoch bzw. signifikant höher als die der Frauen (Tab. B3.1).

Abbildung B3.4

Erfolgsquote im Sekundarbereich II innerhalb der regulären Ausbildungsdauer plus 2 Jahre, nach Geschlecht und Ausrichtung des Bildungsgangs bei Beginn der Ausbildung (2018)



1. Referenzjahr 2013 für Abschluss innerhalb der regulären Ausbildungsdauer und 2015 für Abschluss innerhalb der regulären Ausbildungsdauer plus 2 Jahre.
2. Referenzjahr 2017. *3. Die Daten beziehen sich nur auf Belgien (fläm.).* *4. Inklusive Standardfehler, wenn die Daten aus einer Erhebung stammen.*
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Erfolgsquoten von Frauen, die in einem allgemeinbildenden Bildungsgang begonnen haben.
Quelle: OECD (2020), Tabelle B3.1. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).
StatLink: https://doi.org/10.1787/888934163610

Kasten B3.1

Übergang vom Sekundarbereich I zum Sekundarbereich II

Der Übergang vom Sekundarbereich I zum Sekundarbereich II ist ein wichtiger Schritt in der Bildungslaufbahn der Schüler. Wird ein reibungsloser Übergang sichergestellt, hilft dies, höhere schulische Abschlüsse zu fördern und zu verhindern, dass die Bildungsteilnehmer die Ausbildung abbrechen (OECD, 2011[2]).

Nach dem erfolgreichen Abschluss des Sekundarbereichs I stehen den Schülern viele Möglichkeiten zur Verfügung: Übergangskurse zwischen Sekundarbereich I und II, berufliche Grundausbildung, allgemeinbildende Bildungsgänge oder kein sofortiger Eintritt in den Sekundarbereich II. Die Quote des unmittelbaren Übergangs in den Sekundarbereich II zeigt den Prozentsatz der Schüler, die den Sekundarbereich I erfolgreich abgeschlossen und sofort eine Ausbildung im Sekundarbereich II begonnen haben, unabhängig von der Ausrichtung des gewählten Bildungsgangs. Diese Quote variiert stark zwischen den Ländern mit verfügbaren Daten; in Belgien, Japan, der Republik Korea, Lettland und Slowenien liegt sie bei fast 100 % (Metadatenfragen zu Vorgaben und Systemmerkmalen). Jedoch sind niedrigere Übergangsquoten nicht unbedingt negativ; sie könnten auch Ausdruck eines flexibleren Bildungssystems sein, in dem Bildungsteilnehmer häufig zu einem späteren Zeitpunkt wieder in das Bildungssystem einsteigen und so ihren Eintritt in den Sekundarbereich II aufschieben.

In den meisten Ländern mit verfügbaren Daten reicht der erfolgreiche Abschluss des Sekundarbereichs I für den Zugang zu einer Ausbildung im Sekundarbereich II. Ist jedoch für den Wechsel von einem Bildungsbereich zum nächsten eine landesweite Prüfung am Schuljahresende erforderlich, haben einige Bildungsbehörden für den Zugang zu allgemeinbildenden Bildungsgängen im Sekundarbereich II strengere Zugangsbedingungen eingeführt als für berufsbildende. In Norwegen müssen Bildungsteilnehmer eine Prüfung mit einer Mindestpunktzahl bestehen, um einen allgemeinbildenden Bildungsgang zu beginnen, für einen berufsbildenden Bildungsgang wird ein Ausbildungsvertrag mit einem Unternehmen benötigt. In Island erfordern längere allgemeinbildende Bildungsgänge bessere Noten als kurze, jedoch ist für den Eintritt in den Sekundarbereich II keine besondere Prüfung erforderlich.

Insgesamt unterscheiden sich in den Ländern die Strukturen von Sekundarbereich I und Sekundarbereich II. Einige Studien haben den Nutzen der Zusammenlegung von Primarbereich, Sekundarbereich I und Sekundarbereich II in einer Schule in Bezug auf ein Zugehörigkeitsgefühl zu dieser Schule hervorgehoben (OECD, 2011[2]), was wiederum in einem umgekehrt proportionalen Verhältnis zu Depressionen, sozialer Zurückweisung und Schulproblemen steht (Anderman, 2002[3]). Es gibt jedoch keine allgemeingültige Lösung und die Wahl einer bestimmten Struktur hängt von den Charakteristika des nationalen Bildungssystems ab.

Kasten B3.2

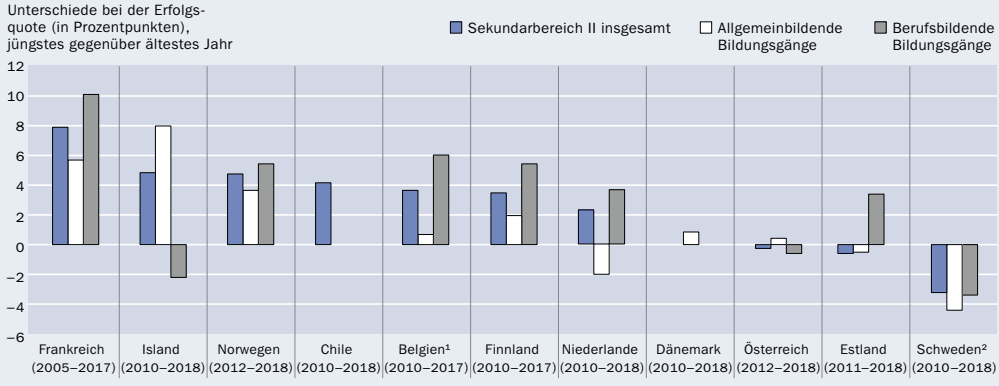
Entwicklungstendenzen bei den Erfolgsquoten im Sekundarbereich II innerhalb der regulären Ausbildungsdauer plus 2 Jahre nach Ausrichtung eines Bildungsgangs

Die Steigerung der Zahl der Schüler, die einen Abschluss im Sekundarbereich II erwerben, hat für viele bildungspolitische Entscheidungsträger Priorität. Dieses Ziel stellt jedoch eine Herausforderung dar, die Veränderungen auf Ebene des Systems an sich, der Schulen und im Klassenzimmer erfordern kann. Abbildung B3.5 zeigt Entwicklungstendenzen bei den Erfolgsquoten, aufgeschlüsselt nach Ausrichtung der Bildungsgänge. Die in jedem Land für einen Vergleich der Entwicklungstendenzen verwendeten Referenzjahre variieren abhängig von der Datenverfügbarkeit (wie in der horizontalen Achse unterhalb des Ländernamens angegeben), daher können diese Daten nicht für Vergleiche zwischen den einzelnen Ländern verwendet werden.

Man kann jedoch feststellen, dass es Belgien (fläm.), Finnland, Frankreich und Norwegen in den letzten Jahren gelungen ist, die Erfolgsquoten sowohl für die allgemeinbildenden als auch die berufsbildenden Bildungsgänge im Sekundarbereich II zu steigern. In allen 4 Ländern sind die Erfolgsquoten bei den berufsbildenden Bildungsgängen stärker gestiegen als bei den allgemeinbildenden. In Frankreich ist die Erfolgsquote für den gesamten Sekundarbereich II zwischen 2005 und 2017 um 8 Prozentpunkte gestiegen, was vor allem auf einen Anstieg um 10 Prozentpunkte bei der Erfolgsquote für die berufsbildenden Bildungsgänge zurückzuführen ist. Eine deutliche Steigerung der Erfolgsquote für berufsbildende Bildungsgänge kann auch in Belgien (fläm.) und Finnland zwischen 2010 und 2017 und in Norwegen zwischen 2012 und 2018 beobachtet werden. In Estland und den Niederlanden ging eine Steigerung der Erfolgsquoten bei berufsbildenden Bildungsgängen mit einer Verringerung der Erfolgsquoten bei den allgemeinbildenden Bildungsgängen einher.

Abbildung B3.5

Entwicklung der Erfolgsquote im Sekundarbereich II bei Abschluss innerhalb der regulären Ausbildungsdauer plus 2 Jahre, nach Ausrichtung des Bildungsgangs



Anmerkung: Erfolgsquote am Ende der regulären Ausbildungsdauer plus 2 Jahre.
1. Die Daten beziehen sich nur auf Belgien (fläm.). 2. Eine Schulreform im Sekundarbereich II im Jahr 2011 hat die Erfolgsquoten von 2014 beeinflusst.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Veränderung der Erfolgsquoten im Sekundarbereich II in Prozentpunkten.
Quelle: OECD (2020). Ad-hoc-Erhebung zu Erfolgsquoten. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en). *StatLink:* https://doi.org/10.1787/888934163629

Erläuterung der Abbildung: In Frankreich stieg die Erfolgsquote für den Sekundarbereich II insgesamt zwischen 2005 und 2017 um 8 Prozentpunkte. In Schweden sank sie zwischen 2010 und 2018 um 3 Prozentpunkte.

Die in Schweden zu beobachtende Entwicklung zwischen 2010 und 2018 lässt sich möglicherweise durch eine 2011 erfolgte Schulreform im Sekundarbereich II erklären. Diese führte u. a. dazu, dass die Anforderungen für einen erfolgreichen Abschluss gestiegen sind.

Definitionen

Die *True-Cohort-Methode* erfordert die Betrachtung einer Anfängerkohorte über einen vorgegebenen Zeitraum, der in der vorliegenden Erhebung der regulären Ausbildungsdauer N und der regulären Ausbildungsdauer plus 2 Jahre (N + 2) entspricht. Solche Informationen sind nur in Ländern verfügbar, die Längsschnittdaten erheben oder entsprechende Verzeichnisse führen. Paneldaten können in Form von Verzeichnissen der einzelnen Schüler zur Verfügung stehen (ein System, das für jeden Teilnehmer eine eindeutige persönliche Identifizierungsnummer vorsieht) oder in Form einer Teilnehmerkohorte einer Längsschnittstudie.

Für die *Cross-Cohort-Methode* benötigt man nur Daten zur Zahl der Anfänger in einem bestimmten Bildungsbereich und zur Zahl der Absolventen N Jahre später, wobei N der regulären Dauer des Bildungsgangs entspricht. Unter der Annahme konstanter Steigerungen und Abnahmen der Zahl der Schüler, die im Laufe der Jahre einen Bildungsgang in einem bestimmten Bildungsbereich aufnehmen, entsprechen die Erfolgsquoten anhand von Cross-Cohort-Daten eher einer Gesamterfolgsquote (d. h. der Erfolgsquote aller Schüler, unabhängig davon, wie lange sie für den Abschluss benötigt haben). Von daher können in Ländern, in denen ein großer Teil der Schüler den Abschluss nicht „rechtzeitig" innerhalb der regulären Ausbildungsdauer des Bildungsgangs erwirbt, die Erfolgsquoten anhand von Cross-Cohort-Daten eher mit den Erfolgsquoten im längeren Zeitrahmen anhand von True-Cohort-Daten vergleichbar sein.

Die *reguläre Ausbildungsdauer* entspricht dem vorgegebenen oder üblichen Zeitraum, den ein Vollzeitschüler bis zum Abschluss eines Bildungsgangs benötigt. Die Erfolgsquote anhand von True-Cohort-Daten wird zu 2 Zeitpunkten gemessen: am Ende der regulären Ausbildungsdauer und am Ende der regulären Ausbildungsdauer plus 2 Jahre. Die reguläre Ausbildungsdauer bezieht sich immer auf den ursprünglichen Bildungsgang, in dem die Ausbildung im Sekundarbereich II begonnen wurde. Dies bedeutet, dass die Schüler, auch wenn sie in einen anderen Bildungsgang mit anderer Ausbildungsdauer wechseln, anhand des ursprünglich von ihnen begonnenen Bildungsgangs registriert werden. Weiterführende Informationen zur regulären Ausbildungsdauer von allgemeinbildenden und berufsbildenden Bildungsgängen im Sekundarbereich II in den einzelnen Ländern s. Anhang 3 (*https://doi.org/10.1787/69096873-en*).

Die *Ausrichtung des Bildungsgangs* kann sich entweder auf den Bildungsgang beziehen, in dem die Ausbildung im Sekundarbereich II ursprünglich begonnen wurde, oder auf den Bildungsgang, in dem der Abschluss erworben wurde. Der Indikator enthält Auswertungen anhand beider Methoden. Aus den Beschriftungen oder Achsentiteln der Abbildungen (und Tabellen) ergibt sich, welcher Bildungsgang nach Ausrichtung des Bildungsgangs aufgeschlüsselt wird. Es werden ausschließlich für den Erwerb eines Abschlusses geeignete Bildungsgänge berücksichtigt. In der Analyse werden vier Ausrichtungen der Bildungsgänge berücksichtigt:

- Allgemeinbildende Bildungsgänge (ISCED-P 343 und 344)
- Berufsbildende Bildungsgänge ohne Zugang zum Tertiärbereich (ISCED-P 353)
- Berufsbildende Bildungsgänge mit Zugang zum Tertiärbereich (ISCED-P 354)
- Duale Bildungsgänge (ISCED-P 353 und 354).

Das *Referenzjahr* für die Erhebung ist 2018 und bezieht sich in Ländern, in denen das Berichtsjahr für Bildungsgänge von September bis Juni dauert, auf das Berichtsjahr 2017/2018. Für Länder, die True-Cohort-Daten melden, sollte das Referenzjahr das Jahr 2 Jahre nach Ende der regulären Ausbildungsdauer des Bildungsgangs sein. Dauert ein Bildungsgang z. B. 2 Jahre, muss die gemeldete Kohorte die Ausbildung im Sekundarbereich II im Schuljahr 2014/2015 begonnen haben. Ihr Status wird dann am Ende der regulären Ausbildungsdauer des Bildungsgangs (Berichtsjahr für Bildungsgänge 2015/2016) und 2 Jahre später (Berichtsjahr 2017/2018) erfasst. Bei Ländern, die Cross-Cohort-Daten weitergeben, entspricht das Referenzjahr dem Referenzjahr für die Abschlussdaten. Von 2018 abweichende Referenzjahre werden im gesamten Indikator klar gekennzeichnet (auch wenn dies nicht unter den Abbildungen angegeben ist).

Angewandte Methodik

Daten zu den Erfolgsquoten beziehen sich auf das Berichtsjahr für Bildungsgänge 2017/2018 und wurden anhand einer speziellen Erhebung im Jahr 2019 ermittelt. Die Länder konnten nach der True-Cohort- oder Cross-Cohort-Methode erhobene Daten bereitstellen.

Die Erfolgsquote berechnet sich bei beiden Methoden als die Zahl der Absolventen in Relation zur Zahl der Anfänger N oder N + 2 Jahre zuvor (wobei N der regulären Dauer des Bildungsgangs entspricht).

In Ländern mit True-Cohort-Daten ist es auch möglich, sowohl für den Zeitraum N als auch für den Zeitraum N + 2 den Anteil der noch in Ausbildung befindlichen Schüler zu berechnen sowie den Anteil jener, die keinen Abschluss erworben haben und sich auch nicht mehr in Ausbildung befinden. Beide Anteile werden berechnet, indem man die Zahl der Schüler in der betreffenden Situation in Relation zur Zahl der Anfänger zum Zeitpunkt N bzw. N + 2 setzt.

Weiterführende Informationen

Anderman, E. (2002), "School effects on psychological outcomes during adolescence", *Journal of Educational Psychology*, Vol. 94/4, pp. 795–809, *http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.94.4.795*. [3]

CEDEFOP (2011), *The Benefits of Vocational Education and Training*, Publication Office of the European Union, Luxembourg. [4]

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

OECD (2011), *Reviews of National Policies for Education, Improving Lower Secondary Schools in Norway*, Reviews of National Policies for Education, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264114579-en. [2]

Tabellen Indikator B3

StatLink: https://doi.org/10.1787/888934163496

- Tabelle B3.1: Erfolgsquoten im Sekundarbereich II, nach Ausrichtung des Bildungsgangs bei Beginn und Geschlecht (2018)
- Tabelle B3.2: Anfänger im Sekundarbereich II, nach Ausrichtung des Bildungsgangs und Situation zum Ende der regulären Ausbildungsdauer (N) und nach N + 2 Jahren (in %) (2018)

Datenstand: 19. Juli 2020. 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

Erfolgsquoten im Sekundarbereich II, nach Ausrichtung des Bildungsgangs bei Beginn und Geschlecht (2018)

Erfolgsquote von Schülern (Vollzeitteilnahme), unabhängig von der Ausrichtung des abgeschlossenen Bildungsgangs

	Allgemeinbildende Bildungsgänge			Berufsbildende Bildungsgänge			Sekundarbereich II insgesamt		
	Männer	Frauen	Insgesamt	Männer	Frauen	Insgesamt	Männer	Frauen	Insgesamt
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
	True-Cohort-Daten – Abschluss Sekundarbereich II innerhalb regulärer Ausbildungsdauer								
Länder									
Österreich	56	66	62	54	64	59	55	65	60
Belgien (fläm.)[1]	77	87	82	60	71	65	68	80	74
Brasilien	48	58	53	45	50	48	48	58	53
Kanada[1]	75	83	79	a	a	a	75	83	79
Chile[2]	64	72	68	a	a	a	64	72	68
Kolumbien	78	85	81	75	80	78	77	83	80
Dänemark[2]	84	88	86	a	a	a	84	88	86
Estland	84	86	85	51	61	54	71	81	76
Finnland[1]	81	81	81	68	69	68	72	74	73
Frankreich[1]	74	80	77	70	77	73	72	79	76
Island	55	73	65	38	48	41	45	60	52
Israel	87	96	91	92	97	94	89	96	93
Italien	74	79	77	49	58	52	58	71	64
Lettland	67	73	70	47	51	49	59	66	62
Litauen	83	89	86	60	55	59	77	84	80
Niederlande	70	74	73	60	72	66	65	73	69
Neuseeland[2]	81	84	83	a	a	a	81	84	83
Norwegen	72	81	77	39	56	46	54	71	62
Portugal	52	62	57	51	65	57	52	63	57
Schweden	72	79	76	71	71	71	72	77	74
Schweiz	67	75	72	72	79	75	71	77	74
Vereinigte Staaten[2,3]	91	94	93	a	a	a	91	94	93
Durchschnitt	**72**	**79**	**76**	**59**	**66**	**62**	**68**	**76**	**72**
	True-Cohort-Daten – Abschluss Sekundarbereich II innerhalb regulärer Ausbildungsdauer plus 2 Jahre								
Länder									
Österreich	79	84	82	77	83	80	78	83	80
Belgien (fläm.)[1]	94	96	95	80	85	82	86	91	89
Brasilien	56	65	61	55	59	57	56	65	60
Kanada[1]	86	92	89	a	a	a	86	92	89
Chile[2]	75	82	78	a	a	a	75	82	78
Kolumbien	79	85	82	75	81	78	77	83	81
Dänemark[2]	92	94	93	a	a	a	92	94	93
Estland	91	93	92	59	67	62	78	87	83
Finnland[1]	92	95	93	77	79	78	82	86	84
Frankreich[1]	95	96	96	79	85	81	88	93	90
Island	70	83	77	56	64	58	57	69	63
Israel	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Italien	87	89	88	64	69	66	73	81	77
Lettland	70	77	74	52	57	54	62	71	66
Litauen	84	90	87	62	57	61	78	85	81
Niederlande	90	92	91	72	81	76	80	86	83
Neuseeland[2]	84	86	85	a	a	a	84	86	85
Norwegen	82	89	85	65	69	67	73	81	77
Portugal	77	82	80	57	70	62	69	78	74
Schweden	79	85	82	75	76	76	77	83	80
Schweiz	92	95	94	88	92	90	89	93	91
Vereinigte Staaten[2,3]	95	97	96	a	a	a	95	97	96
Durchschnitt	**83**	**88**	**86**	**68**	**73**	**70**	**78**	**84**	**81**
	Cross-Cohort-Daten								
Länder									
Costa Rica	70	73	72	53	54	53	64	67	65
Griechenland	92	95	93	85	71	80	86	88	87
Japan	95	96	95	93	94	93	95	95	95
Republik Korea	97	97	97	93	93	93	96	97	96
Polen	92	94	93	76	78	77	81	87	84
Slowakei	77	82	80	85	86	86	83	84	84
Slowenien	85	86	86	74	84	78	77	85	81
Spanien	79	85	82	57	64	60	71	79	75
Durchschnitt	**86**	**89**	**87**	**77**	**78**	**77**	**82**	**85**	**83**

Anmerkung: Die Daten in dieser Tabelle stammen aus einer Ad-hoc-Erhebung und betreffen nur Bildungsgänge in der Erstausbildung. Bei True-Cohort-Daten bezieht sich das Referenzjahr (2018, falls nichts anderes angegeben ist) auf das Jahr des Abschlusses innerhalb der regulären Ausbildungsdauer plus 2 Jahre. Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik.

1. Referenzjahr 2017. 2. Schüler beginnen den Sekundarbereich II mit einem kombinierten Bildungsgang und teilen sich frühestens nach 1 Ausbildungsjahr auf allgemeinbildende oder berufsbildende Bildungsgänge auf. 3. Referenzjahr 2013 für Abschluss innerhalb der regulären Ausbildungsdauer und 2015 für Abschluss innerhalb der regulären Ausbildungsdauer plus 2 Jahre.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2020). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888934163515

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

B 3

Tabelle B3.2

Anfänger im Sekundarbereich II, nach Ausrichtung des Bildungsgangs und Situation zum Ende der regulären Ausbildungsdauer (N) und nach N+2 Jahren (in %) (2018)

Nur True-Cohort-Daten

	Status der Schüler zum Ende der regulären Ausbildungsdauer								Status der Schüler zum Ende der regulären Ausbildungsdauer plus 2 Jahre							
	Abschluss erworben								Abschluss erworben							
		In berufsbildenden Bildungsgängen								In berufsbildenden Bildungsgängen						
	In allgemeinbildenden Bildungsgängen	Ausreichend für Abschluss der Bildungsstufe, ohne unmittelbaren Zugang zum Tertiärbereich	Ausreichend für Abschluss der Bildungsstufe, mit unmittelbarem Zugang zum Tertiärbereich	Insgesamt	Insgesamt	Noch in Ausbildung	Kein Abschluss erworben und nicht mehr in Ausbildung	Insgesamt (5)+(6)+(7)	In allgemeinbildenden Bildungsgängen	Ausreichend für Abschluss der Bildungsstufe, ohne unmittelbaren Zugang zum Tertiärbereich	Ausreichend für Abschluss der Bildungsstufe, mit unmittelbarem Zugang zum Tertiärbereich	Insgesamt	Insgesamt	Noch in Ausbildung	Kein Abschluss erworben und nicht mehr in Ausbildung	Insgesamt (13)+(14)+(15)
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
	Schüler, die einen allgemeinbildenden Bildungsgang im Sekundarbereich II begonnen haben															
Länder																
Österreich	59	0	3	3	62	29	9	100	74	0	8	8	82	5	13	100
Belgien (fläm.)[1]	70	0	13	13	82	15	3	100	76	0	19	19	95	0	5	100
Brasilien	53	a	0	0	53	26	20	100	60	a	0	0	61	2	37	100
Kanada[1]	79	a	a	a	79	x(8)	x(8)	100	89	a	a	a	89	x(16)	x(16)	100
Chile[2]	43	a	26	26	68	24	7	100	48	a	30	30	78	4	18	100
Kolumbien	81	0	0	0	81	x(8)	x(8)	100	82	0	0	0	82	x(16)	x(16)	100
Dänemark[2]	83	3	0	3	86	9	5	100	89	4	0	4	93	1	7	100
Estland	85	a	0	0	85	10	5	100	89	a	3	3	92	2	6	100
Finnland[1]	81	m	0	0	81	16	3	100	90	m	3	3	93	3	3	100
Frankreich[1]	76	0	1	1	77	22	1	100	91	1	4	5	96	1	3	100
Island	54	x(4)	x(4)	10	56	21	24	100	63	x(12)	x(12)	14	66	9	25	100
Israel	86	0	5	6	91	0	9	100	a	a	a	a	a	a	a	a
Italien	75	0	2	2	77	15	8	100	85	0	4	4	88	1	11	100
Lettland	70	0	a	0	70	9	20	100	73	0	a	0	74	3	23	100
Litauen	86	a	a	a	86	3	11	100	87	a	a	a	87	1	12	100
Niederlande	72	0	0	0	73	27	0	100	90	0	1	1	91	7	2	100
Neuseeland[2]	79	4	a	4	83	2	16	100	80	5	a	5	85	1	14	100
Norwegen	77	x(4)	x(4)	0	77	8	15	100	85	x(12)	x(12)	1	85	2	13	100
Portugal	57	a	0	0	57	40	3	100	73	a	7	7	80	5	15	100
Schweden	75	0	0	1	76	9	15	100	80	1	1	2	82	0	18	100
Schweiz	72	0	1	1	72	25	3	100	88	0	5	5	94	4	2	100
Vereinigte Staaten[2,3]	93	a	a	a	93	5	2	100	96	a	a	a	96	0	3	100
Durchschnitt	**73**	**1**	**3**	**4**	**76**	**16**	**9**	**100**	**80**	**1**	**6**	**6**	**85**	**3**	**12**	**100**
	Schüler, die einen berufsbildenden Bildungsgang im Sekundarbereich II begonnen haben															
Länder																
Österreich	0	0	58	59	59	33	8	100	0	0	79	80	80	6	14	100
Belgien (fläm.)[1]	0	6	59	65	65	24	11	100	1	8	74	82	82	1	17	100
Brasilien	10	a	38	38	48	39	14	100	16	a	41	41	57	3	40	100
Kanada[1]	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Chile[2]	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Kolumbien	0	0	78	78	78	x(8)	x(8)	100	0	0	78	78	78	x(16)	x(16)	100
Dänemark[2]	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Estland	2	a	53	53	54	16	29	100	3	a	59	59	62	4	34	100
Finnland[1]	0	m	68	68	68	20	12	100	1	m	78	78	78	8	14	100
Frankreich[1]	0	26	47	73	73	19	8	100	1	30	50	80	81	1	18	100
Island	14	x(4)	x(4)	28	37	26	38	100	23	x(12)	x(12)	35	50	12	38	100
Israel	11	5	79	84	94	0	6	100	a	a	a	a	a	a	a	a
Italien	1	1	50	51	52	21	27	100	1	1	63	65	66	2	33	100
Lettland	7	6	36	42	49	10	42	100	10	6	38	44	54	3	43	100
Litauen	a	a	59	59	59	4	38	100	a	a	61	61	61	1	39	100
Niederlande	0	36	29	65	66	23	11	100	0	42	34	76	76	9	15	100
Neuseeland[2]	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Norwegen	25	x(4)	x(4)	21	46	24	30	100	27	x(12)	x(12)	40	67	5	28	100
Portugal	0	0	57	57	57	29	14	100	1	0	61	61	62	4	34	100
Schweden	1	40	30	70	71	9	20	100	2	43	31	74	76	0	24	100
Schweiz	0	8	67	75	75	20	5	100	0	9	81	90	90	4	5	100
Vereinigte Staaten[2,3]	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Durchschnitt	**4**	**12**	**54**	**58**	**62**	**20**	**19**	**100**	**6**	**14**	**59**	**65**	**70**	**4**	**26**	**100**

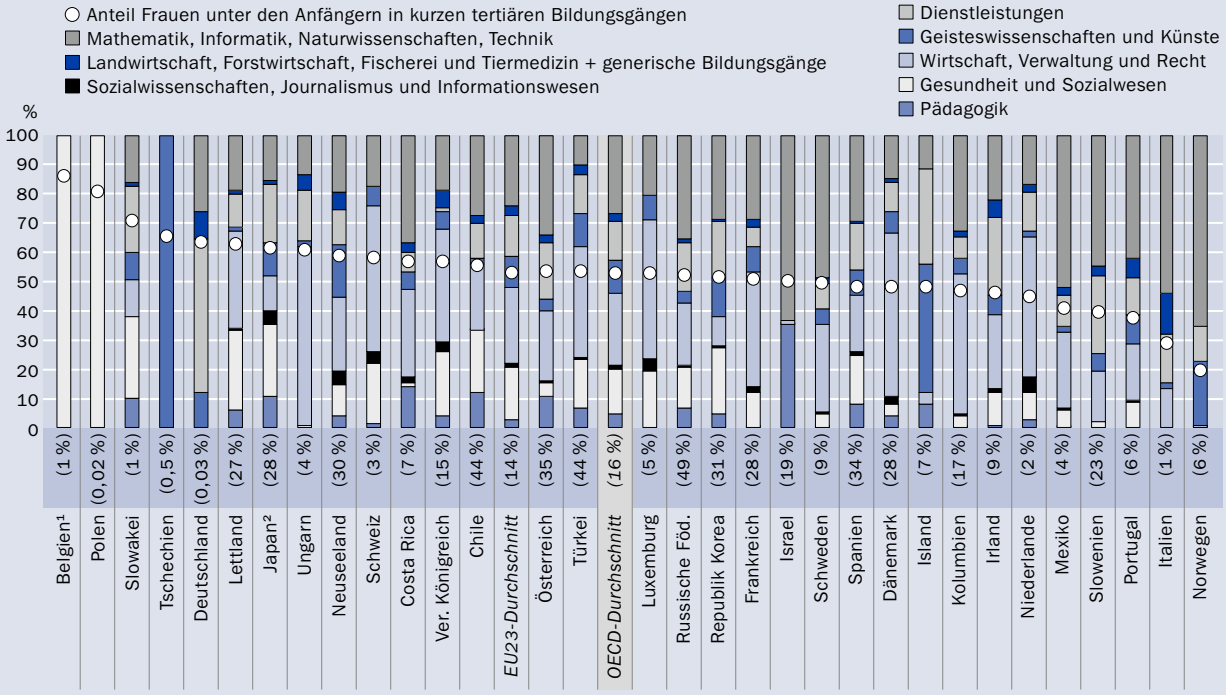
Anmerkung: Die Daten in dieser Tabelle stammen aus einer Ad-hoc-Erhebung und betreffen nur Bildungsgänge in der Erstausbildung. Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Die Spalten „Kein Abschluss erworben und nicht mehr in Ausbildung" können Schüler enthalten, die das Land vor dem Abschluss verlassen haben. Schüler, die ihre Ausbildung im Rahmen der Erwachsenenbildung fortgesetzt haben, sind in den Spalten „Kein Abschluss erworben und nicht mehr in Ausbildung" enthalten.
1. Referenzjahr 2017. 2. Schüler beginnen den Sekundarbereich II mit einem kombinierten Bildungsgang und teilen sich frühestens nach 1 Ausbildungsjahr auf allgemeinbildende oder berufsbildende Bildungsgänge auf. 3. Referenzjahr 2013 für Abschluss innerhalb der regulären Ausbildungsdauer und 2015 für Abschluss innerhalb der regulären Ausbildungsdauer plus 2 Jahre.
Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2020). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).
StatLink: https://doi.org/10.1787/888934163534
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Indikator B4
Wer wird eine Ausbildung im Tertiärbereich aufnehmen?

- Schätzungen gehen davon aus, dass im Durchschnitt der OECD-Länder 49 % der jungen Erwachsenen (ohne internationale Bildungsteilnehmer) vor ihrem 25. Geburtstag zum ersten Mal einen Bildungsgang im Tertiärbereich belegen werden, wenn die aktuellen Anfängerquoten unverändert bleiben. Die meisten werden einen Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgang belegen.
- Der zweithäufigste Einstieg in eine Ausbildung im Tertiärbereich nach Bachelorbildungsgängen erfolgt über kurze tertiäre Bildungsgänge. In Ländern, in denen in diesem Bildungsbereich vermehrt die MINT-Fachrichtungen (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik) angeboten werden, belegen eher Männer als Frauen einen kurzen tertiären Bildungsgang. Dagegen steigt der Anteil an Frauen in diesem Bildungsbereich, wenn das Angebot in der Fächergruppe Gesundheit und Sozialwesen größer ist.
- Es wird davon ausgegangen, dass im Tertiärbereich 14 % der jungen Erwachsenen vor dem 30. Geburtstag einen Master- oder gleichwertigen Bildungsgang (ohne internationale Bildungsteilnehmer) belegen, bei den Promotionsbildungsgängen sind es 1 %.

Abbildung B4.1

Anteil Frauen und Anfänger in kurzen tertiären Bildungsgängen, nach Fächergruppe (2018)



Anmerkung: *Die Prozentzahl in Klammern gibt die Gesamtanfängerquote in kurzen tertiären Bildungsgängen an. Sie zeigt, wie häufig diese Art Bildungsgänge in den Bildungssystemen der einzelnen Länder belegt werden.*

1. Daten beziehen sich nur auf Belgien (fläm.). *2. Alle Fächergruppen umfassen auch Informatik und Kommunikationstechnologie.*

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils Frauen unter den Anfängern in kurzen tertiären Bildungsgängen im Jahr 2018.

Quelle: *OECD/UIS/Eurostat (2020), Tabelle B4.2 und OECD-Bildungsdatenbank http://stats.oecd.org/. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).* *StatLink:* *https://doi.org/10.1787/888934163724*

Erläuterung der Abbildung: In Norwegen beträgt die Anfängerquote für kurze tertiäre Bildungsgänge 6 % und Frauen stellen 19 % der Anfänger in kurzen tertiären Bildungsgängen. 65 % dieser Anfänger sind in Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik (MINT-Fachrichtungen) eingeschrieben, 22 % in Geisteswissenschaften und Künste, 12 % in Dienstleistungen und 1 % in Wirtschaft.

Kontext

Der Zugang zum Tertiärbereich ist von grundlegender Bedeutung für junge Erwachsene, um die Kompetenzen zu entwickeln, die sie benötigen, um ihren vollen Beitrag zur Gesellschaft leisten zu können. Jedoch können sich Charakteristika und akademische Eignung der Bildungsteilnehmer stark voneinander unterscheiden. Einige finden eine akademische Ausbildung nicht sehr reizvoll, zu lang und zu unsicher. Nicht alle Bildungsteilnehmer entwickeln Kompetenzen mit derselben Geschwindigkeit, und zunehmend wird der traditionelle Weg infrage gestellt, bei dem der Zugang zum Tertiärbereich zwingend einen Abschluss in einem allgemeinbildenden Bildungsgang im Sekundarbereich II voraussetzt. Gleichzeitig haben sich Änderungen bei der zeitlichen Abfolge der Teilnahme an tertiären Bildungsgängen innerhalb der persönlichen Bildungsbiografie ergeben. Bildungsteilnehmer verschieben eher den Eintritt in den Tertiärbereich, nehmen ein Jahr Auszeit oder wechseln Phasen der Erwerbstätigkeit mit Phasen der Bildungsteilnahme ab. Reizvolle Beschäftigungsmöglichkeiten und eine gute Wirtschaftskonjunktur haben in einigen Ländern dazu geführt, dass Bildungsteilnehmer die Bildungsteilnahme zugunsten von Lernen am Arbeitsplatz zurückstellen, insbesondere wenn nur begrenzte finanzielle Unterstützungsleistungen für eine weitere Bildungsteilnahme zur Verfügung

stehen. Lebenslanges Lernen entwickelt sich langsam zur neuen Vision für Bildung, es ermöglicht dem Einzelnen, seine Fähigkeiten und Kenntnisse ständig zu aktualisieren, um den wechselnden und sich ständig weiterentwickelnden Anforderungen des Markts gerecht zu werden.

Angesichts steigender Bedürfnisse einer diversen Bevölkerung haben einige Länder ihre Bildungsgänge im Tertiärbereich zunehmend den neuen Gegebenheiten angepasst, um eine größere Lernflexibilität für ein breites Spektrum an Kompetenzen und Lernfähigkeiten der Bildungsteilnehmer sicherzustellen. Hierzu gehört eine Erweiterung sowohl der Übergänge von auch berufsbildenden Bildungsgängen im Sekundarbereich II zum Tertiärbereich als auch der Art der für Erstanfänger im Tertiärbereich angebotenen Bildungsgänge: kurze tertiäre Bildungsgänge, Bachelor- oder lange, zu einem ersten Abschluss führende Masterbildungsgänge. Die verschiedenen ISCED-Stufen im Tertiärbereich mit ihren entsprechenden Bildungsgängen erfordern bei Beginn unterschiedliche Fähigkeiten und Kenntnisse und zielen auf spezifische Anforderungen des Arbeitsmarkts ab. Flexible Zugangskriterien können lebenslanges Lernen unterstützen, und Bildungsgänge des sogenannten zweiten Bildungswegs können älteren Bildungsteilnehmern, die das Bildungssystem frühzeitig verlassen haben, oder denjenigen, die neue Kompetenzen entwickeln möchten, neue Möglichkeiten bieten. Ein Angebot unterschiedlicher, an die Bedürfnisse und Pläne junger Erwachsener angepasster Bildungsmöglichkeiten stellt außerdem einen reibungsloseren Übergang von der Ausbildung in den Arbeitsmarkt sicher.

Die Charakteristika von Erstanfängern im Tertiärbereich sind ein Hinweis auf die Bildungsverläufe durch die unterschiedlichen ISCED-Stufen und Bildungsgänge des Tertiärbereichs. Sie vermitteln außerdem Informationen zur Chancengerechtigkeit beim Zugang zu Bildungsgängen im Tertiärbereich , indem Unterschiede in den Anfängerquoten verschiedener demografischer Gruppen betrachtet werden. Anfängerquoten im Tertiärbereich schätzen den Anteil der Personen, die wahrscheinlich im Laufe ihres Lebens eine Ausbildung in einer bestimmten Art Bildungsgang des Tertiärbereichs aufnehmen werden. Sie sind ein Hinweis auf die Zugangsmöglichkeiten zum Tertiärbereich und darauf, in welchem Umfang eine Bevölkerung Kompetenzen und Kenntnisse auf hohem Qualifikationsniveau erwirbt. Hohe Anfänger- und Beteiligungsquoten im Tertiärbereich lassen darauf schließen, dass eine hoch qualifizierte Erwerbsbevölkerung herangebildet und aufrechterhalten wird.

Weitere wichtige Ergebnisse

- Kurze tertiäre Bildungsgänge sind meistens berufsbildend, und sie ermöglichen in den meisten OECD-Ländern den Zugang zu höheren ISCED-Stufen im Tertiärbereich.
- Die Anfängerquote in kurzen tertiären Bildungsgängen von Erwachsenen bis zum 25. Geburtstag ist im Durchschnitt der OECD-Länder bei Frauen und Männern ungefähr gleich. In den meisten Ländern mit hohen Anfängerquoten in kurzen tertiären Bildungsgängen (mindestens 20 %) ist die Anfängerquote bei Frauen höher als bei Männern.

Hinweis

Kurze tertiäre Bildungsgänge und lange, zu einem ersten Abschluss führende Masterbildungsgänge werden in einigen Bildungssystemen unter Umständen gar nicht oder nur selten angeboten. Um die Diversität beruflicher Ausbildungsgänge im Tertiärbereich in den OECD- und Partnerländern hervorzuheben, umfasst die Analyse auch Länder, in denen (meist berufsbildende) kurze tertiäre Bildungsgänge einen sehr kleinen Teil des Bildungssystems ausmachen können.

Analyse und Interpretationen

Erstanfänger im Tertiärbereich

Schätzungen gehen davon aus, dass im Durchschnitt der OECD-Länder 49 % der jungen Erwachsenen (ohne internationale Bildungsteilnehmer) vor ihrem 25. Geburtstag einen Bildungsgang im Tertiärbereich belegen werden, wenn die aktuellen Anfängerquoten unverändert bleiben. Allerdings können sich die Erstanfängerquoten im Tertiärbereich zwischen den einzelnen Ländern erheblich unterscheiden und sind abhängig von den Gegebenheiten innerhalb der einzelnen Länder, der Verfügbarkeit von Bildungsgängen und deren Rolle im Bildungssystem. Zum Beispiel haben Chile und die Türkei einige der höchsten Erstanfängerquoten im Tertiärbereich in den OECD-Ländern, hauptsächlich aufgrund der hohen Anfängerquote in kurzen tertiären Bildungsgängen (Tab. B4.1). Im Gegensatz dazu hat Luxemburg aufgrund des hohen Anteils inländischer Bildungsteilnehmer, die ihre Ausbildung im Tertiärbereich im Ausland absolvieren, die niedrigsten Erstanfängerquoten der OECD-Länder (s. Indikator B6).

Wege in den Tertiärbereich

In etwas mehr als der Hälfte der OECD- und Partnerländer können Erstanfänger über einen der folgenden 3 Bildungsgänge in den Tertiärbereich einsteigen: einen kurzen tertiären Bildungsgang, einen Bachelor- oder einen langen, zu einem ersten Abschluss führenden Masterbildungsgang. Ein kurzer tertiärer Bildungsgang (ISCED 5) ist in der Regel ein kurzer 2- bis 3-jähriger Bildungsgang, durch den berufsspezifische Kenntnisse vermittelt werden und der die Bildungsteilnehmer normalerweise auf den direkten Eintritt in den Arbeitsmarkt vorbereitet. Ein Bachelor- oder gleichwertiger Bildungsgang (ISCED 6) ermöglicht es Bildungsteilnehmern, innerhalb von 3 bis 4 Jahren als ersten Abschluss eine Qualifikation zu erlangen, die dann für den Zugang zu einem Master- oder gleichwertigen Bildungsgang (ISCED 7) – als zweite Qualifikationsstufe (1 bis 2 Jahre) – und anschließend zu einem Promotions- oder gleichwertigen Bildungsgang (ISCED 8) erforderlich ist. Für einen langen, zu einem ersten Abschluss führenden Masterbildungsgang (ISCED 7) müssen Bildungsteilnehmer nicht erst einen Bachelorabschluss erwerben. Jedoch befindet sich die dann nach mindestens 5 Jahren Ausbildungsdauer erworbene Qualifikation auf der gleichen ISCED-Stufe wie ein Masterabschluss der zweiten Stufe (OECD/Eurostat/UNESCO Institute for Statistics, 2013[1]).

Die ISCED-Stufe, auf der Bildungsteilnehmer zum ersten Mal einen Bildungsgang im Tertiärbereich belegen, gibt einen Hinweis auf ihre Ausbildungsdauer und welche Erwerbstätigkeit bzw. welche weiteren Ausbildungsmöglichkeiten ihnen nach ihrem Abschluss zur

Verfügung stehen werden. Die Verteilung der Bildungsteilnehmer auf die einzelnen tertiären Bildungsgänge hängt von ihrer Verfügbarkeit sowie den Kapazitäten und Zugangsvoraussetzungen innerhalb des jeweiligen nationalen Bildungssystems ab. Der Übergang zwischen Bildungsgängen im Tertiärbereich ist nicht immer klar abgegrenzt und unter Umständen können Bildungsgänge kombiniert und Leistungspunkte (Credits) von einem auf den anderen Bildungsgang übertragen werden.

Im Durchschnitt der OECD-Länder belegten 2018 mehr als drei Viertel der Erstanfänger im Tertiärbereich einen Bachelorbildungsgang. Das Überwiegen dieser Bildungsgänge in der Bildungslandschaft variiert jedoch stark zwischen den einzelnen Ländern. In Belgien, Estland, Finnland, Griechenland, Indien, Litauen, Mexiko, den Niederlanden, der Slowakei und Tschechien belegen mehr als 90 % der Erstanfänger im Tertiärbereich einen Bachelorbildungsgang. In anderen Ländern sind sie gleichmäßiger auf die verschiedenen für Anfänger im Tertiärbereich verfügbaren Bildungsgänge verteilt. Zum Beispiel belegten in Chile, China, Japan, Kolumbien, Österreich, der Russischen Föderation, Saudi-Arabien, Spanien, der Türkei und den Vereinigten Staaten mehr als ein Drittel der Erstanfänger im Tertiärbereich einen kurzen tertiären Bildungsgang, mehr als doppelt so viele wie im OECD-Durchschnitt von 17 % (Abb. B4.2).

Trotz der Vorteile dieser Bildungsgänge gibt es sie nicht in allen Ländern. Und selbst wenn es sie gibt, sind sie nicht immer sehr attraktiv für die Bildungsteilnehmer. In 12 OECD-Ländern mit kurzen tertiären Bildungsgängen werden sie von weniger als 10 % der Erstanfänger belegt (Abb. B4.2). Masterbildungsgänge sind der am wenigsten übliche Einstiegspunkt für den Zugang zum Tertiärbereich. Im Durchschnitt der OECD-Länder mit verfügbaren Daten belegen 6 % der Erstanfänger im Tertiärbereich einen Masterbildungsgang, nur in Deutschland, Österreich, Schweden und Ungarn liegt ihr Anteil bei mehr als 15 %. Es gibt sie in hoch spezialisierten Fachrichtungen wie Medizin und Zahnmedizin oder manchmal auch in Recht und Ingenieurwesen (OECD/Eurostat/UNESCO Institute for Statistics, 2015[2]). In den meisten Ländern belegt die Mehrheit der Erstanfänger im Tertiärbereich auf dieser ISCED-Stufe einen langen, zu einem ersten Abschluss führenden Masterbildungsgang. Im Vereinigten Königreich, wo diese nicht angeboten werden, handelt es sich bei den Erstanfängern auf Masterebene um Bildungsteilnehmer, deren Zugang auf Berufserfahrung und nicht auf akademischen Qualifikationen beruht.

Charakteristika von Erstanfängern im Tertiärbereich

Aus wirtschaftlicher Sicht kann ein verzögerter Eintritt in den Tertiärbereich für die öffentliche Hand teuer werden, da Erwachsene dadurch ihren Eintritt in den Arbeitsmarkt verschieben und somit den Zeitpunkt, zu dem sie normalerweise beginnen, einen finanziellen Beitrag zur Gesellschaft zu leisten (s. Indikator A5). Im Durchschnitt der OECD-Länder betrug 2018 das Durchschnittsalter der Erstanfänger 22 Jahre. Es gibt jedoch deutliche Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern. Das Durchschnittsalter reicht von unter 20 Jahren in Belgien und Japan bis zu über 24 Jahren in Dänemark, Schweden und der Schweiz (Tab. B4.1).

Werte für ein Durchschnittsalter können Unterschiede bei der Altersverteilung der Erstanfänger im Tertiärbereich verbergen. Obwohl das Durchschnittsalter der Erstanfänger in 10 OECD-Ländern bei 22 Jahren liegt, reicht der Anteil der unter 25-Jährigen in diesen Ländern von 87 % in Polen und Tschechien bis zu 74 % in Kolumbien. Das Durchschnittsalter korreliert jedoch in den OECD-Ländern im Allgemeinen dem Anteil der Erstanfänger unter 25 Jahren. Dieser Anteil reicht von fast 100 % in Japan, einem der Länder mit dem

niedrigsten Durchschnittsalter (18 Jahre), bis zu 66 % in Schweden, das zu den Ländern mit dem höchsten Durchschnittsalter (25 Jahre) gehört (Tab. B4.1).

Verschiedene Faktoren können hinter den Unterschieden beim Alter der Erstanfänger im Tertiärbereich stehen. Strukturelle Faktoren, wie Zulassungsverfahren, das typische Abschlussalter für den Sekundarbereich II oder kulturspezifische Wahrnehmungen des Wertes von außerhalb des Bildungssystems erworbenen Berufs- oder persönlichen Erfahrungen können die zwischen den einzelnen Ländern bestehenden Unterschiede im durchschnittlichen Eintrittsalter für den Tertiärbereich erklären. Traditionell haben Bildungsteilnehmer ihre Ausbildung im Tertiärbereich direkt nach Abschluss des Sekundarbereichs II aufgenommen, und das ist auch heute noch häufig der Fall. In einigen wenigen Ländern schreiben sich jedoch weniger als 25 % der Anfänger in Bachelorbildungsgängen direkt nach Abschluss des Sekundarbereichs II ein (s. Kasten B4.1 in OECD, 2019[3]). Dies ist z. B. in Israel der Fall, wo Wehrpflicht besteht. Ein verzögerter Eintritt kann auf einen schwierigen Zugang zum Tertiärbereich hinweisen, entweder aufgrund selektiver Zugangsvoraussetzungen oder eines Numerus clausus (eine festgelegte Höchstzahl von Anfängern an einer akademischen Bildungseinrichtung). In Finnland und Schweden gibt es Zulassungsbeschränkungen für viele Bildungsgänge und Fächergruppen, was dazu führt, dass mehr als 60 % der Bewerber abgelehnt werden (s. Indikator D6 in OECD, 2019[3]). Eine breite Altersverteilung kann auch auf Bildungsgänge im zweiten Bildungsweg und Bildungsgänge im Rahmen des lebenslangen Lernens hinweisen, die für flexible, einen Wiedereintritt ins Bildungssystem ermöglichende Übergänge charakteristisch sind. Sie können auch finanzielle Herausforderungen durch die mit einer tertiären Ausbildung zusammenhängenden privaten Kosten widerspiegeln.

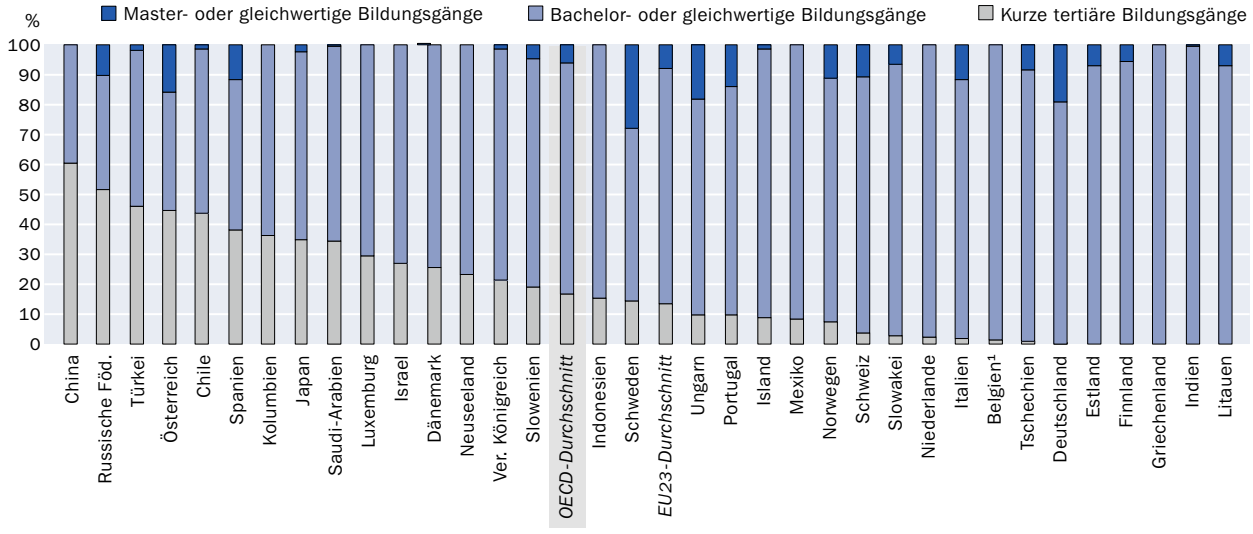
Zu den Ländern mit einem niedrigeren durchschnittlichen Eintrittsalter gehören die Länder, in denen der Eintritt in den Tertiärbereich eher direkt auf den Abschluss des Sekundarbereichs II folgt. In einigen Fällen wird dies durch Systeme mit einer offenen Zulassung zum Tertiärbereich erleichtert, wie in den Niederlanden. In anderen Ländern ist der direkt auf den Sekundarbereich II folgende Eintritt durch eine Ausweitung des Tertiärbereichs sowie eine starke Kultur der Wertschätzung von akademischen Leistungen und erworbenen Abschlüssen gefördert worden. In Japan z. B. hat eine Steigerung der Kapazitäten im Tertiärbereich seit den 1970er-Jahren in Kombination mit spezifischen Vorgaben zur Förderung tertiärer Bildung gemäß der Japanischen Revitalisierungsstrategie trotz selektiver Zulassungssysteme zu höheren Einschreibequoten geführt (OECD, 2009[4]).

Das Durchschnittsalter der Erstanfänger wird außerdem beeinflusst durch die Häufigkeit der Bildungsgänge, die auf den unterschiedlichen ISCED-Stufen einen Einstieg ermöglichen, und die Charakteristika der Bildungsteilnehmer, die die jeweiligen Bildungsgänge tendenziell anziehen. Für Bachelorbildungsgänge schreiben sich eher Bildungsteilnehmer kurz nach Abschluss des Sekundarbereichs II ein, während kurze tertiäre Bildungsgänge eher ältere Erwachsene anziehen, die potenziell bereits über einige Berufserfahrung verfügen. Belgien und die Niederlande, wo 98 bis 99 % der Erstanfänger im Tertiärbereich Bachelorbildungsgänge belegen, gehören wenig überraschend zu den Ländern mit dem niedrigsten durchschnittlichen Eintrittsalter.

Die internationale Mobilität hat in den vergangenen 20 Jahren signifikant zugenommen. Hauptursache hierfür ist die weltweit gestiegene Nachfrage nach hochwertiger Bildung im Tertiärbereich gewesen, in Verbindung mit spezifischen Maßnahmen zur Förderung der Mobilität innerhalb einer geografischen Region (wie in Europa) oder zur Unterstützung

Abbildung B4.2

Erstanfänger im Tertiärbereich, nach ISCED-Stufe (2018)



1. Daten beziehen sich nur auf Belgien (fläm.).

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils Erstanfänger in kurzen tertiären Bildungsgängen.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2020), Tabelle B4.1. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888934163743

von Bildungsteilnehmern bei der Wahl bestimmter Fächergruppen im Ausland, die im Herkunftsland von hoher Relevanz sind. In europäischen Ländern spielt beispielsweise das Erasmus-Programm (Aktionsprogramm der Europäischen Union zur Förderung der Mobilität von Hochschulstudenten) unabhängig von dem ersten belegten tertiären Bildungsgang eine wichtige Rolle bei der Mobilität. Internationale Bildungsteilnehmer stellen eine zusätzliche Einkommensquelle für Bildungseinrichtungen dar und leisten einen Beitrag zur Wirtschaft ihres Gastlandes. Abgesehen vom wirtschaftlichen Nutzen fördert die Interaktion zwischen inländischen und internationalen Bildungsteilnehmern das gegenseitige Verständnis in Bereichen wie Kultur, Politik, Religion, Ethnien und Weltanschauung sowie den Dialog – wesentliche Faktoren für das erfolgreiche Navigieren in einer zunehmend globalen Wirtschaft (s. Indikator B6). 2018 waren im Durchschnitt der OECD-Länder 10 % der Erstanfänger im Tertiärbereich internationale Bildungsteilnehmer. Einigen Ländern gelingt es besser als anderen, internationale Bildungsteilnehmer anzuziehen. Der Anteil internationaler Bildungsteilnehmer unter den Erstanfängern in tertiären Bildungsgängen reicht von höchstens 1 % in Chile, Kolumbien und Mexiko über 22 bis 23 % in Luxemburg, Österreich und Ungarn bis zu 31 % in Neuseeland (Tab. B4.1).

Gleiche Zugangsmöglichkeiten zum Tertiärbereich für Männer und Frauen können zu einem stärkeren, besseren und gerechteren Wachstum beitragen, da sie zu einem insgesamt besser qualifizierten Humankapital und einer gesteigerten Arbeitsproduktivität führen (OECD, 2011[5]). Frauen belegen in allen OECD-Ländern eher vor dem 25. Geburtstag einen Bildungsgang im Tertiärbereich als Männer. Im Durchschnitt der OECD-Länder betrug 2018 die Erstanfängerquote (ohne internationale Bildungsteilnehmer) im Tertiärbereich bei Frauen unter 25 Jahren 55 % im Vergleich zu 44 % bei den Männern der gleichen Altersgruppe. Jedoch variiert der geschlechtsspezifische Unterschied zugunsten der Frauen von weniger als 2 Prozentpunkten in Luxemburg und Mexiko bis zu mindestens 18 Prozentpunkten in Island, Neuseeland und Tschechien (Tab. B4.1).

Im Durchschnitt der OECD-Länder sind 54 % der Erstanfänger im Tertiärbereich Frauen. In einigen Ländern sind Männer besonders unterrepräsentiert, z. B. in Island, Schweden und Tschechien, wo Frauen 58 bis 60 % der Erstanfänger im Tertiärbereich ausmachen. Im Gegensatz dazu sind Frauen hauptsächlich in wenigen Nicht-OECD/G20-Ländern mit verfügbaren Daten unterrepräsentiert. In Indien und Saudi-Arabien beträgt ihr Anteil bei den Erstanfängern im Tertiärbereich 45 bis 47 % (Tab. B4.1).

Kurze tertiäre Bildungsgänge

Kurze tertiäre Bildungsgänge sind häufig darauf angelegt, den Teilnehmern berufsbezogene Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen zu vermitteln. Typischerweise sind sie praxisorientiert, berufsspezifisch und bereiten die Bildungsteilnehmer auf den direkten Eintritt in den Arbeitsmarkt vor. Es ist wenig überraschend, dass die meisten Bildungsgänge auf dieser ISCED-Stufe berufsbildend sind. Nur in Australien, Island, Japan, Neuseeland, Schweden und dem Vereinigten Königreich sind einige kurze tertiäre Bildungsgänge allgemeinbildend ausgerichtet (s. Indikator B7).

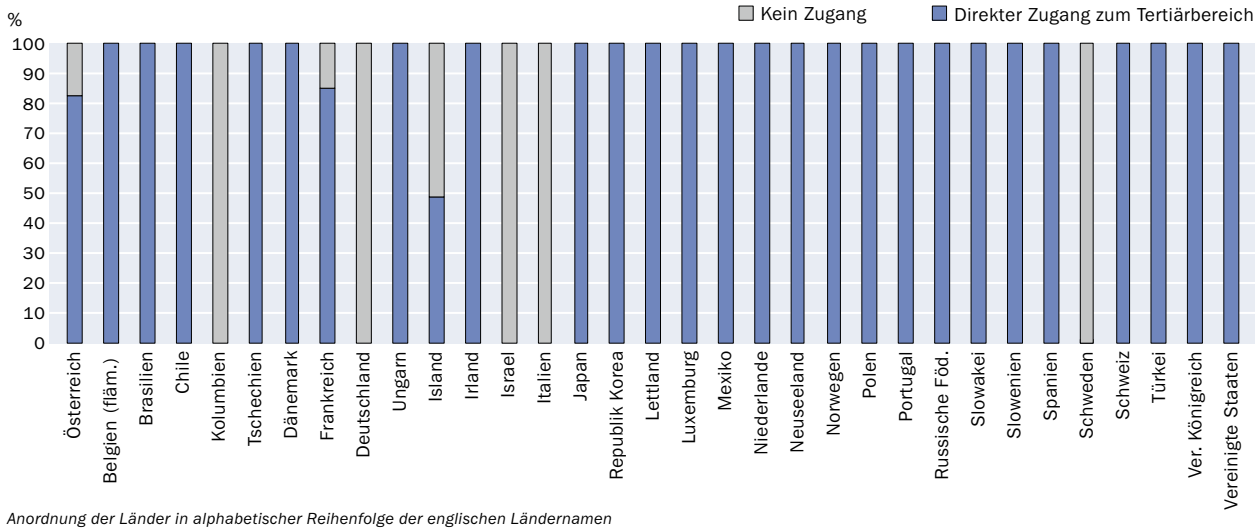
Kurze tertiäre Bildungsgänge bieten den doppelten Vorteil einer kostengünstigen Hochschulbildung (da es sich um 2-jährige Bildungsgänge handelt, sind die direkten und indirekten Kosten durch entgangene Einkommen niedriger als bei 4-jährigen Bildungsgängen, s. Indikator A 5) und einer direkt auf eine Beschäftigung ausgerichteten Qualifikation. Sie werden jedoch nicht in allen Ländern angeboten. In den meisten Ländern sind die Beschäftigungsquoten für Erwachsene mit einem Abschluss in einem kurzen tertiären Bildungsgang niedriger als für Absolventen mit Bachelorabschluss, allerdings gibt es Ausnahmen in Ländern, in denen vor allem kurze Bildungsgänge belegt werden. Beispielsweise sind in Dänemark, der Republik Korea und Österreich die Beschäftigungsquoten der Absolventen kurzer tertiärer Bildungsgänge etwas höher als die von Bachelorabsolventen (s. Indikator A3). In diesen Ländern reichen die Anfängerquoten der unter 25-Jährigen in kurzen tertiären Bildungsgängen (einschließlich internationale Bildungsteilnehmer) von 12 bis 30 %. Damit liegen sie über dem OECD-Durchschnitt von 11 %. Gleichermaßen sind in Österreich die Erwerbseinkommen von Absolventen eines kurzen tertiären Bildungsgangs ähnlich denen von Absolventen mit Bachelorabschluss oder liegen sogar darüber (s. Indikator A4).

Den zweithäufigsten Einstieg in eine Ausbildung im Tertiärbereich nach Bachelorbildungsgängen stellen im Durchschnitt der OECD-Länder kurze tertiäre Bildungsgänge dar. Die Anfängerquoten von Bildungsteilnehmern unter 25 Jahren (ohne internationale Bildungsteilnehmer) in kurzen tertiären Bildungsgängen variieren von höchstens 1 % in Belgien, Deutschland, Italien, Polen, der Schweiz, der Slowakei und Tschechien bis zu 29 bis 30 % in Chile, Österreich und den Vereinigten Staaten. 2018 erfolgte in China, Österreich und der Russischen Föderation der häufigste Einstieg in eine Ausbildung im Tertiärbereich über diesen Weg (Abb. B4.2). In einigen Ländern ist das auf die besondere Struktur dieser Bildungsgänge zurückzuführen. Zum Beispiel erstrecken sich kurze tertiäre Bildungsgänge in Österreich und der Russischen Föderation über den Sekundarbereich II und den Tertiärbereich, was dazu führt, dass diese häufiger belegt werden (Tab. B4.2).

Im Durchschnitt der OECD-Länder belegen 96 % der Bildungsteilnehmer in kurzen tertiären Bildungsgängen berufsbildende Bildungsgänge. In ungefähr drei Viertel der Länder mit verfügbaren Daten belegen alle Bildungsteilnehmer in kurzen tertiären Bildungsgängen berufliche Ausbildungsgänge. In den übrigen Ländern variiert der Prozentsatz von 50 % im Vereinigten Königreich bis zu 96 % in Australien (s. Indikator B7).

Abbildung B4.3

Anteil Bildungsteilnehmer in kurzen tertiären Bildungsgängen, nach Zugangsberechtigung zum Tertiärbereich (2018)



Anordnung der Länder in alphabetischer Reihenfolge der englischen Ländernamen

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2020), ISCED-Mapping-Fragebogen und Ad-hoc-Erhebung zur beruflichen Bildung. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en). StatLink: https://doi.org/10.1787/888934163762

B 4

Einstiegsmöglichkeiten in kurze tertiäre Bildungsgänge und die sich durch sie eröffnenden weiteren Bildungsmöglichkeiten

Auch wenn kurze tertiäre Bildungsgänge in erster Linie berufsbildend sind, ist die Wahrscheinlichkeit, dass sie von Bildungsteilnehmern aus berufsbildenden Bildungsgängen im Sekundarbereich II belegt werden, nicht unbedingt höher. 2017 hatten in Frankreich nur 21 % der Anfänger in kurzen tertiären Bildungsgängen einen berufsbildenden Bildungsgang im Sekundarbereich II abgeschlossen, gegenüber 69 % in Norwegen (s. Tab. B5.2 in OECD, 2019[3]). In Chile, Schweden und Slowenien stellen die Bildungsteilnehmer von berufsbildenden Bildungsgängen im Sekundarbereich II zwischen 43 und 60 % der Anfänger in kurzen tertiären Bildungsgängen (OECD, 2019[3]). Der direkte Übergang von berufsbildenden Bildungsgängen im Sekundarbereich II zu tertiären Bildungsgängen variiert in den einzelnen Ländern: 2018 reichte der Anteil der Bildungsteilnehmer in berufsbildenden Bildungsgängen im Sekundarbereich II, die einen direkten Zugang zum Tertiärbereich bieten, von 0 % in Norwegen und Schweden bis zu 62 % in Frankreich, 70 % in Slowenien und 100 % in Chile. Allerdings zeigen diese Unterschiede auch die verschiedenen zur Verfügung stehenden Wege für Bildungsteilnehmer von berufsbildenden Bildungsgängen im Sekundarbereich II auf, die eine Ausbildung im Tertiärbereich aufnehmen wollen. In Schweden beispielsweise können Bildungsteilnehmer in einem berufsbildenden Bildungsgang im Sekundarbereich II für den Eintritt in den Tertiärbereich weitere allgemeinbildende Kurse zu ihrem Lehrplan hinzufügen. In einigen Ländern erfolgt der Eintritt indirekt, hier ist der Erwerb einer Zwischenqualifikation erforderlich. In Ungarn z. B. ermöglicht eine Ausbildung im postsekundaren, nicht tertiären Bereich Absolventen eines berufsbildenden Bildungsgangs im Sekundarbereich II den Eintritt in den Tertiärbereich (s. Indikator B7).

Während kurze tertiäre Bildungsgänge in den meisten Ländern Zugang zu Bachelor- oder Masterbildungsgängen bieten, ist das in einigen Ländern nicht der Fall, auch wenn sie für den Abschluss dieser Bildungsbereiche ausreichen (Abb. B4.3). In Deutschland, Israel, Italien, Kolumbien und Schweden gewährt der Abschluss eines kurzen tertiären Bildungsgangs nicht direkt Zugang zu dem höheren Bildungsbereich. In Israel und Kolumbien sind

Bildungsgänge in diesem Bildungsbereich für Erwachsene bestimmt, die neue Kompetenzen entwickeln möchten. Bildungsgänge für Erwachsene können Bildungsgänge des sogenannten zweiten Bildungswegs sein, die denjenigen, die während ihrer Erstausbildung nicht die nötigen Qualifikationen erworben haben, eine weitere Möglichkeit dazu bieten. Solche Bildungsgänge können auch darauf abzielen, den Einzelnen so schnell wie möglich den Wiedereinstieg in eine Beschäftigung zu ermöglichen. In diesen Fällen sind flexible Übergänge von kurzen tertiären Bildungsgängen zu höheren Bildungsbereichen vielleicht nicht notwendig.

In einigen Ländern werden verschiedene kurze tertiäre Bildungsgänge angeboten, von denen manche Zugang zur nächsthöheren ISCED-Stufe im Tertiärbereich gewähren und manche nicht (Frankreich, Island und Österreich). Zum Beispiel bietet die *Berufsbildende höhere Schule* in Österreich Zugang zum höheren Bildungsbereich, während dies bei der *Meisterschule*, dem *Werkmeister* und der *Bauhandwerkerschule* nicht der Fall ist. In einigen Ländern können Bildungsgänge, die als nicht ausreichend für den Abschluss eines Bildungsbereichs eingestuft sind, trotzdem Zugang zum nächsthöheren Bildungsbereich bieten. In Frankreich können Bildungsteilnehmer, die einen einjährigen kurzen tertiären Bildungsgang absolvieren, der für den Abschluss dieses Bildungsbereichs als unzureichend gilt, beispielsweise einen Bachelorbildungsgang (meist berufsorientiert) im ersten Jahr aufnehmen. Im Gegensatz dazu haben diejenigen, die einen längeren kurzen tertiären Bildungsgang abgeschlossen haben, die Möglichkeit, nach dem Abschluss direkt in das dritte Jahr des Bachelorbildungsgangs einzusteigen.

Die Länder fördern die Entwicklung von Übergängen von einer beruflichen Erstausbildung zu einer weiteren Ausbildung im Tertiärbereich. Durch eine Ausbildung im Tertiärbereich werden Bildungsteilnehmern die Kompetenzen vermittelt, die sie in Reaktion auf die heutigen Arbeitsmarkterfordernisse benötigen. Einerseits besteht eine anhaltende Nachfrage nach Arbeitnehmern mit Kenntnissen und Fähigkeiten, die typischerweise nicht in akademisch orientierten Bildungsgängen im Tertiärbereich vermittelt werden. Andererseits finden einige eine akademische Ausbildung nicht sehr reizvoll, zu lang und zu unsicher. Kurze tertiäre berufsbildende Bildungsgänge passen zu den Erfordernissen des Arbeitsmarkts und den Erwartungen dieser Bildungsteilnehmer. Berufliche Bildung war vielleicht in erster Linie darauf ausgerichtet, für eine lebenslange Beschäftigung auszubilden, doch die schnellen technologisch bedingten Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt, wodurch in vielen Berufen andere Kompetenzen gefragt sind und einige Berufsarten gänzlich verschwinden, während neue geschaffen werden, deuten auf die Notwendigkeit einer flexiblen Ausbildung im Tertiärbereich hin. Die Entwicklung effektiver Einstiegsmöglichkeiten dient mehreren bildungspolitischen Zielen. So sollen diese die Attraktivität einer beruflichen Erstausbildung steigern, indem die Erwartungen der Bildungsteilnehmer erfüllt werden und die Wahrnehmung von beruflichen Ausbildungsgängen als Sackgasse beseitigt wird, die steigende wirtschaftliche Nachfrage nach höherwertigen Kompetenzen und Qualifikationen bedienen, lebenslanges Lernen unterstützen, unnötige Hindernisse abbauen (wie Vorschriften, den Lernstoff zu wiederholen) und die Chancengerechtigkeit verbessern, indem der Zugang zu Bildungsgängen höherer ISCED-Stufen für benachteiligte Gruppen gefördert wird (UNESCO-UNEVOC, 2017[6]).

Im Prinzip gibt es viele Bildungswege von kurzen tertiären Erstausbildungsgängen zu höheren Bildungsbereichen (Abb. B4.3), sie werden aber selten eingeschlagen (Musset et al., 2019[7]). Absolventen dieses Bildungsbereichs bevorzugen es vielleicht, direkt eine Beschäftigung aufzunehmen, entweder aus finanziellen Gründen oder aufgrund

von Schwierigkeiten bei der Anerkennung ihres Abschlusses für den Zugang zu höheren Bildungsbereichen. Zur Verbesserung der Übergänge von kurzen tertiären Erstausbildungsgängen zu höheren Bildungsbereichen haben einige Länder Reformen mit dem Ziel eingeführt, die Anerkennung von Leistungspunkten zu erleichtern. In Australien wird beispielsweise in einem nationalen Qualifikationsrahmen (NQR) einheitlich festgelegt, welche Kenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen für einen bestimmten Bildungsstand erforderlich sind, und bietet formale Wege von Kursen im Rahmen einer postsekundaren beruflichen Ausbildung zu Bachelorbildungsgängen, wobei die Absolventen Leistungspunkte (Credits) für die Fachrichtung, absolvierte Einheiten oder geleistete Ausbildungsjahre erhalten. Diese werden dann bei einer Bewerbung für entsprechende Kurse in einem akademischen Bildungsgang im Tertiärbereich berücksichtigt. Trotzdem haben in Australien nur 9 % der Anfänger in Bachelorbildungsgängen zuvor (berufsorientierte) technische und weiterbildende Colleges besucht (Field and Guez, 2018[9]).

Manche Reformen haben zum Ziel gehabt, die angebotenen Bildungsgänge breiter zu fächern und die Attraktivität kurzer tertiärer Bildungsgänge zu steigern. Zum Beispiel hat Chile 2016 per Gesetz (Gesetz Nr. 21.910) 15 neue Einrichtungen für eine berufliche Ausbildung im Tertiärbereich gegründet (eine pro Region) und damit im gesamten Land den Zugang zu diesen Ausbildungsgängen erleichtert. Schweden erweitert aktuell sein Angebot beruflicher Bildungsgänge im Tertiärbereich *(yrkeshögskola)* und erhöht die Anzahl der Ausbildungsplätze. Die Erweiterung wurde 2018 eingeleitet und erfolgt stufenweise bis 2022, wenn 45 % mehr Plätze für vollzeitäquivalente Bildungsteilnehmer verfügbar sein werden. England (Vereinigtes Königreich) führte eine Reform durch, mit der Arbeitgeber zu nachhaltigen Investitionen in die duale Berufsausbildung ermutigt wurden, indem man ihnen die Steuerung der Finanzierung der Ausbildungsgänge überließ. Israel wertete den Status und die Qualität der Bildungsgänge für seine praxisorientierte Ingenieurausbildung auf und passte sie besser an die Erfordernisse des Markts an.

Charakteristika von Anfängern in kurzen tertiären Bildungsgängen

Im Durchschnitt der OECD-Länder betrug 2018 das Durchschnittsalter von Anfängern in kurzen tertiären Bildungsgängen 25 Jahre. Es bestehen jedoch große Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern: Das Durchschnittsalter reicht von höchstens 22 Jahren in Belgien, Costa Rica, Frankreich, Japan, der Republik Korea, Luxemburg, Mexiko, Österreich und Portugal bis mindestens 28 Jahre und älter in Dänemark, Irland, Island, Lettland, Neuseeland, Polen, Schweden, der Schweiz und dem Vereinigten Königreich. Das Durchschnittsalter spiegelt sich im Anteil der Anfänger unter 25 Jahren wider, der von mehr als 90 % in Belgien, Frankreich, Japan, der Republik Korea und Mexiko bis zu weniger als 35 % in Island, Polen, Schweden und der Schweiz reicht. In allen Ländern außer Belgien, Frankreich, Israel, Luxemburg und Mexiko ist der Anteil der Anfänger unter 25 Jahren bei den Bachelorbildungsgängen höher als bei den kurzen tertiären Bildungsgängen (Tab. B4.2 und B4.3).

Die Unterschiede beim Durchschnittsalter der Anfänger in kurzen tertiären Bildungsgängen sind abhängig von den Charakteristika der Bildungsteilnehmer, die die Bildungsgänge belegen. In einigen Ländern haben Bildungsteilnehmer eher schon Berufserfahrung, bevor sie sich für diese Bildungsgänge einschreiben. Selbst in Ländern mit direkter Einstiegsmöglichkeit in diesen Bildungsbereich nach einer Ausbildung im Sekundarbereich II sind die Bildungsteilnehmer typischerweise älter, da sie tendenziell von berufsbildenden Bildungsgängen im Sekundarbereich II kommen, bei denen die Erfolgsquoten niedriger sind als bei allgemeinbildenden Bildungsgängen im Sekundarbereich II (s. Indikator B3).

2018 waren im Durchschnitt der OECD-Länder 5 % der Anfänger in kurzen tertiären Bildungsgängen internationale Bildungsteilnehmer (der niedrigste Anteil von allen ISCED-Stufen im Tertiärbereich). In allen Ländern außer Chile, Dänemark, Irland, Island und Italien ist der Anteil internationaler Anfänger in Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgängen größer als in kurzen tertiären Bildungsgängen (Tab. B4.2 und B4.3).

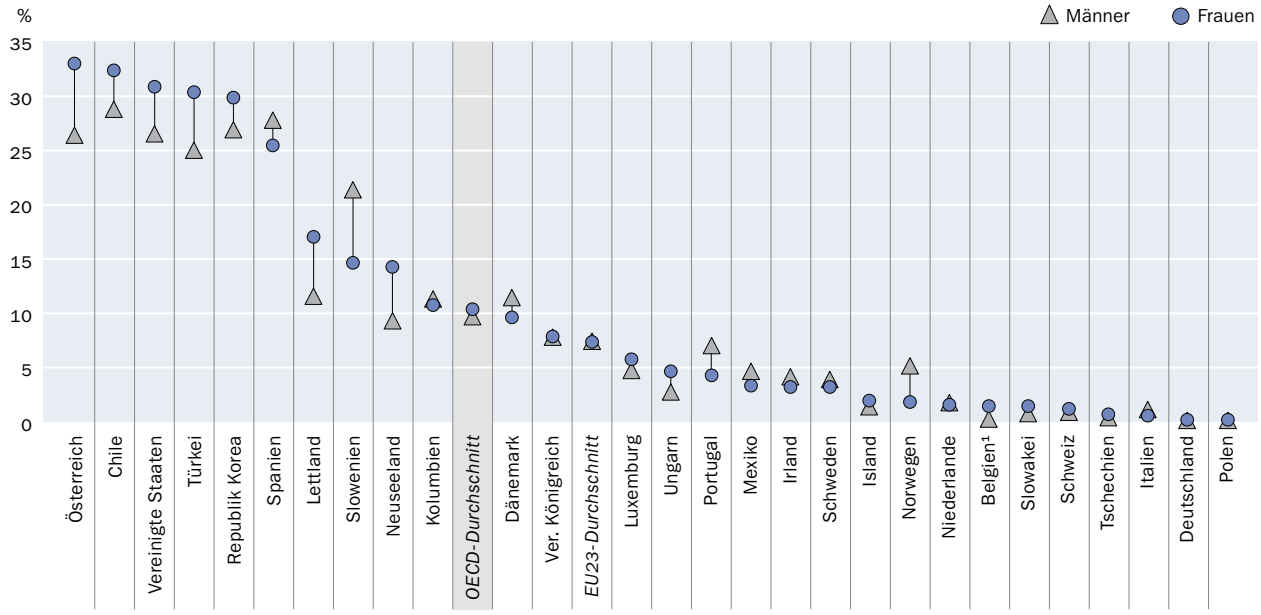
Auch unterscheidet sich der Anteil internationaler Bildungsteilnehmer unter den Anfängern erheblich zwischen den einzelnen Ländern, dieser reicht von fast null in Deutschland, Kolumbien, Mexiko, Polen, Schweden und der Schweiz bis zu 18 % in Neuseeland und 39 % in Island. Da Bildungsteilnehmer in kurzen tertiären Bildungsgängen tendenziell älter sind als in anderen Bildungsgängen, haben sie eher familiäre oder private Verpflichtungen, die sie an der internationalen Mobilität hindern (Kirsch and Beernaert, 2011[10]).

2018 entschieden sich OECD-weit im Durchschnitt 27 % der Anfänger in kurzen tertiären Bildungsgängen für die MINT-Fachrichtungen (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik), 25 % für die Fächergruppe Wirtschaft, Verwaltung und Recht, 15 % für Gesundheit und Sozialwesen, 13 % für Dienstleistungen und 11 % für Geisteswissenschaften und Künste. Die übrigen Bildungsteilnehmer belegten einen Bildungsgang in den Fächergruppen Pädagogik, Landwirtschaft, Forstwirtschaft, Fischerei und Tiermedizin sowie Sozialwissenschaften, Journalismus und Informationswesen. In vielen Ländern hat die Förderung der MINT-Fachrichtungen Priorität erlangt, da naturwissenschaftlich ausgerichtete Kompetenzen, wie Problemlösung und quantitative Analysen, in der heutigen datenbasierten Wirtschaft als wesentlich gelten und eine große Nachfrage nach ihnen auf dem Arbeitsmarkt besteht. In Chile, Israel, der Republik Korea, Österreich, Slowenien

Abbildung B4.4

Anfängerquoten von unter 25-jährigen Anfängern in kurzen tertiären Bildungsgängen, nach Geschlecht (2018)

Ohne internationale Bildungsteilnehmer



1. Daten beziehen sich nur auf Belgien (fläm.).

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Anfängerquoten von unter 25-jährigen Frauen in kurzen tertiären Bildungsgängen (ohne internationale Bildungsteilnehmer).

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2020), Tabelle B4.2. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888934163781

und Spanien, wo die Anfängerquoten der unter 25-jährigen Bildungsteilnehmer in kurzen tertiären Bildungsgängen von 13 % (Israel) bis zu 31 % (Chile) reichen, werden die MINT-Fachrichtungen am häufigsten gewählt, mit einem Anfängeranteil zwischen 27 % (Chile) und 63 % (Israel) (Tab. B4.2).

In Bezug auf die von Anfängern belegten Fächergruppen gibt es bei den kurzen tertiären Bildungsgängen große Unterschiede zwischen den Ländern. In Belgien, Polen und Tschechien, wo die Anfängerquote in kurzen tertiären Bildungsgängen der unter 25-Jährigen höchstens 1 % beträgt, belegen alle Bildungsteilnehmer nur eine Fächergruppe: Gesundheit und Sozialwesen in Belgien und Polen, Geisteswissenschaften und Künste in Tschechien. Im Gegensatz dazu können Bildungsteilnehmer in Deutschland, Island, Italien, der Schweiz und der Slowakei, wo die Anfängerquote in kurzen tertiären Bildungsgängen ebenfalls bei höchstens 1 % liegt, zwischen verschiedensten Fächergruppen wählen (Abb. B4.1).

Im Durchschnitt der OECD-Länder sind 53 % der Anfänger in kurzen tertiären Bildungsgängen Frauen. In einigen Ländern sind Männer in diesem Bildungsbereich besonders unterrepräsentiert, z. B. in Belgien, Polen, der Slowakei und Tschechien, wo Frauen zwischen 65 und 86 % der Anfänger ausmachen. Dagegen sind Frauen besonders unterrepräsentiert in Italien, Mexiko, Norwegen, Portugal, Saudi-Arabien und Slowenien, wo ihr Anteil an den Anfängern in kurzen tertiären Bildungsgängen zwischen 19 und 40 % beträgt (Tab. B4.2).

Die Unterschiede beim Frauenanteil unter den Anfängern in kurzen tertiären Bildungsgängen können davon abhängen, wie häufig manche Fächergruppen angeboten werden. Frauen in kurzen tertiären Bildungsgängen sind in den MINT-Fachrichtungen unterrepräsentiert, während sie in der Fächergruppe Gesundheit und Sozialwesen tendenziell dominieren (OECD, 2019[3]). Daher ist der Frauenanteil bei Anfängern in kurzen tertiären Bildungsgängen über alle Fächergruppen hinweg tendenziell niedriger, wenn die MINT-Fachrichtungen einen größeren Anteil dieser Bildungsgänge ausmachen. In Mexiko, Norwegen, Portugal und Slowenien (wo die Anfängerquoten von 4 bis zu 23 % variieren) machen die MINT-Fachrichtungen einen großen Teil dieser Bildungsgänge aus, während der Anteil an Frauen bei den Anfängern mit weniger als 40 % einen der niedrigsten darstellt (Abb. B4.1). Die Wahl der Fächergruppe hängt von verschiedenen Faktoren ab, u. a. von den beruflichen Aufstiegsmöglichkeiten und den Zielvorstellungen für die Zeit nach der Ausbildung. Eine Erklärung dafür, dass Frauen in einigen Fächergruppen unterrepräsentiert sind, könnte deren Angst sein, nach Abschluss ihrer Ausbildung nicht die gleichen Aufstiegsmöglichkeiten zu haben.

In kurzen tertiären Bildungsgängen sind die Teilnehmerzahlen von Männern und Frauen in den OECD-Ländern ausgeglichener als auf anderen ISCED-Stufen des Tertiärbereichs. 2018 war im Durchschnitt der OECD-Länder die Anfängerquote in kurzen tertiären Bildungsgängen (ohne internationale Bildungsteilnehmer) für Frauen wie für Männer gleich (10 %), während Frauen in den Bachelorbildungsgängen eine signifikant höhere Anfängerquote verzeichnen (49 % bei Frauen gegenüber 38 % bei Männern). Es gibt hierbei jedoch erhebliche Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern. In Norwegen, Portugal und Slowenien liegt der geschlechtsspezifische Unterschied bei den Anfängerquoten in kurzen tertiären Bildungsgängen bei 3 bis 7 Prozentpunkten zugunsten der Männer, während die Anfängerquote von Frauen in Lettland, Neuseeland, Österreich und der Türkei 5 bis 6 Prozentpunkte höher ist als die von Männern. In Ländern mit hohen Anfängerquoten

in kurzen tertiären Bildungsgängen ist die Anfängerquote für unter 25-jährige Frauen tendenziell höher als für Männer (Abb. B4.4).

Bachelor-, Master- und Promotionsbildungsgänge

Der häufigste Einstieg in eine Ausbildung im Tertiärbereich erfolgt im Durchschnitt der OECD-Länder über Bachelorbildungsgänge, diese werden von 77 % der Erstanfänger im Tertiärbereich belegt. In Griechenland und Indien sind Bachelorbildungsgänge der einzige Einstieg in den Tertiärbereich, denn 100 % der Erstanfänger belegen einen Bachelorbildungsgang.

OECD-weit beträgt die Anfängerquote in Bachelorbildungsgängen ohne internationale Bildungsteilnehmer im Durchschnitt 44 %, in Masterbildungsgängen 14 % und in Promotionsbildungsgängen nur 1 %. Die niedrige Anfängerquote bei Promotionsbildungsgängen spiegelt die erheblichen Investitionen sowohl seitens des Einzelnen als auch seitens des Staates zur Entwicklung dieses Bildungsbereichs wider, denn eine Promotion ist das entscheidende Zugangskriterium für eine akademische Forscherlaufbahn. In einigen Ländern liegen außerdem die Beschäftigungsquoten Promovierter immer noch unter denen der Absolventen von Masterbildungsgängen. Diese Abschlüsse werden aber weiterhin stark nachgefragt und bieten attraktive Renditen auf die anfänglichen Investitionen. Während in mehr als der Hälfte der OECD-Länder die durchschnittlichen jährlichen Kosten eines Master- oder Promotionsbildungsgangs denen eines Bachelorbildungsgangs entsprechen, verdienen Absolventen von Master- oder Promotionsbildungsgängen im Durchschnitt 32 % mehr (OECD, 2019[3]).

Charakteristika von Anfängern in Bachelor-, Master- und Promotionsbildungsgängen

Im Durchschnitt der OECD-Länder sind 84 % der Erstanfänger in Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgängen jünger als 25 Jahre. Der Anteil reicht von mehr als 96 % in Belgien, Japan und der Republik Korea zu 68 bis 69 % in Israel, Schweden und der Schweiz (Tab. B4.3). Unterschiede beim Anteil der Anfänger unter 25 Jahren spiegeln die Möglichkeiten für Erwachsene für einen Wiedereintritt in das Bildungssystem wider sowie selektive Zugangsvoraussetzungen für Bachelorbildungsgänge. 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. In einigen Ländern kann der Übergang vom Sekundarbereich II zum Tertiärbereich jedoch wie oben dargestellt auch erst später erfolgen (s. Abschnitt zu Erstanfängern).

Im Durchschnitt der OECD-Länder sind 74 % der Anfänger in Master- und 58 % der Anfänger in Promotionsbildungsgängen jünger als 30 Jahre. Masterbildungsgänge können direkt zu einer arbeitsmarktrelevanten beruflichen Qualifikation führen, sie sind in vielen Ländern aber auch Zugangsvoraussetzung für einen weiterführenden forschungsorientierten Bildungsgang mit dem Abschluss z. B. einer Promotion. Interessanterweise ist der Anteil der Anfänger unter 30 Jahren in Irland und Luxemburg bei Promotionsbildungsgängen höher als bei Masterbildungsgängen (Tab. B4.2).

Der Anteil international mobiler Bildungsteilnehmer steigt im Durchschnitt mit jeder weiteren ISCED-Stufe, dies aber ist nicht in allen Ländern gleich. Im Durchschnitt der OECD-Länder stellen internationale Bildungsteilnehmer 9 % der Anfänger in Bachelorbildungsgängen, 21 % in Masterbildungsgängen und 29 % in Promotionsbildungsgängen. In allen Ländern sind Anfänger in Masterbildungsgängen tendenziell mobiler als in Bachelorbildungsgängen, mit Ausnahme von Griechenland und der Slowakei, wo der

Anteil internationaler Bildungsteilnehmer in Bachelorbildungsgängen leicht überwiegt. In Promotionsbildungsgängen ist die Mobilität bei Anfängern höher als in Masterbildungsgängen, doch die Anteile unterscheiden sich in den einzelnen Ländern. In Belgien, Island, Neuseeland, den Niederlanden, Norwegen, Portugal, Schweden und der Schweiz ist der Anteil internationaler Bildungsteilnehmer an den Anfängern in Promotionsbildungsgängen um 20 bis fast 40 Prozentpunkte höher als in Masterbildungsgängen. Im Gegensatz dazu ist der Unterschied in Griechenland, Spanien und dem Vereinigten Königreich vernachlässigbar klein (weniger als 1 Prozentpunkt). In Australien, Deutschland, Lettland und Litauen liegt der Anteil internationaler Anfänger in Promotionsbildungsgängen um rund 3 bis fast 20 Prozentpunkte unter dem in Masterbildungsgängen. Eine Promotion erfordert erhebliche Investitionen sowohl seitens des Einzelnen als auch seitens des Staates und in einigen Ländern liegt der Schwerpunkt vielleicht bevorzugt auf der Mobilität der Bildungsteilnehmer in Masterbildungsgängen. Deutschland, Lettland und Litauen verzeichnen einige der niedrigsten Anteile internationaler Bildungsteilnehmer in Promotionsbildungsgängen, während in Australien der Anteil internationaler Bildungsteilnehmer bei Anfängern in Masterbildungsgängen am zweithöchsten ist (Tab. B4.2).

Während englischsprachige Länder die attraktivsten Zielländer für Bildungsteilnehmer insgesamt sind (s. Indikator B6), werben andere, nicht englischsprachige Länder mehr als die Hälfte der Anfänger für ihre Masterbildungsgänge (Luxemburg) oder Promotionsbildungsgänge (Belgien, Luxemburg, die Niederlande und die Schweiz) aus dem Ausland an (Tab. B4.3). Einige Länder haben Programme entwickelt bzw. ihre Förderpolitik geändert, um internationale Bildungsteilnehmer für diese Bildungsbereiche zu gewinnen und damit die Möglichkeit zu haben, bei Forschung und Innovation eine führende Rolle einzunehmen.

Im Durchschnitt der OECD-Länder ist in Bachelor-, Master- und Promotionsbildungsgängen die Erstanfängerquote (ohne internationale Bildungsteilnehmer) von Frauen höher als die von Männern, doch der geschlechtsspezifische Unterschied wird mit jeder weiteren ISCED-Stufe kleiner. Bei Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgängen belegen schätzungsweise 49 % der Frauen einen Bachelorbildungsgang vor dem typischen Alter von 25 Jahren, dagegen sind es bei Männern 38 %. Während bei Bachelorbildungsgängen in allen Ländern die Anfängerquote von Frauen höher ist als die von Männern, reicht der geschlechtsspezifische Unterschied von höchstens 3 Prozentpunkten in Luxemburg, Mexiko und der Türkei bis zu 21 bis 22 Prozentpunkten in Australien und Israel. Bei Masterbildungsgängen nehmen im Durchschnitt der OECD-Länder schätzungsweise 17 % der Frauen die Ausbildung vor dem typischen Alter von 30 auf, im Vergleich dazu sind es bei den Männern 11 %. Die Anfängerquote von Frauen ist mit Ausnahme der Türkei in allen Ländern mit verfügbaren Daten höher als die von Männern. Im Durchschnitt der OECD-Länder beträgt die Anfängerquote von Frauen (vor dem typischen Alter von 30) bei Promotionsbildungsgängen 1 % und entspricht damit fast der Quote von Männern. Der geschlechtsspezifische Unterschied bei Promotionsbildungsgängen ist in den einzelnen OECD-Ländern sehr begrenzt und liegt im Bereich von ± 0,5 Prozentpunkten (Tab. B4.3).

Definitionen

Anfängerquote ist die Summe der altersspezifischen Anfängerquoten bis zu einer Altersgrenze. Die altersspezifische Anfängerquote wird berechnet, indem man die Anzahl der Anfänger in einem Bildungsbereich nach Alter zur Gesamtpopulation dieses Alters ins Verhältnis setzt. Zur Errechnung der Quote können internationale Bildungsteilnehmer im Zähler der altersspezifischen Anfängerquoten entweder berücksichtigt oder ausgeschlossen werden.

Erstanfängerquote im Tertiärbereich ist die geschätzte Wahrscheinlichkeit, mit der ein junger Erwachsener unterhalb einer Altersgrenze zum allerersten Mal eine Ausbildung im Tertiärbereich aufnehmen wird (ausgehend von den aktuellen Anfängerquoten). Zur Errechnung der Quote können internationale Bildungsteilnehmer im Zähler der altersspezifischen Anfängerquoten entweder berücksichtigt oder ausgeschlossen werden.

Anfängerquote in Bachelor-/Master-/Promotionsbildungsgängen ist die geschätzte Wahrscheinlichkeit, mit der ein junger Erwachsener unterhalb einer Altersgrenze im Laufe des Lebens einen Bachelor-/Master-/Promotionsbildungsgang aufnehmen wird (ausgehend von den aktuellen Anfängerquoten). Zur Errechnung der Quote können internationale Bildungsteilnehmer im Zähler der altersspezifischen Anfängerquoten entweder berücksichtigt oder ausgeschlossen werden.

Erstanfänger im Tertiärbereich sind Bildungsteilnehmer, die zum ersten Mal am Tertiärbereich teilnehmen, ohne vorher irgendeine ISCED-Stufe im Tertiärbereich besucht zu haben. Der Zugang zum Tertiärbereich kann auf unterschiedlichen ISCED-Stufen erfolgen – in kurzen tertiären Bildungsgängen (ISCED 5), Bachelorbildungsgängen (ISCED 6) oder Masterbildungsgängen (ISCED 7). *Erstanfänger in Masterbildungsgängen* beziehen sich in den meisten Fällen auf Anfänger in langen, zu einem ersten Abschluss führenden Masterbildungsgängen (ISCED 7-LFD), können aber auch Anfänger in einem nicht für einen Abschluss oder Teilabschluss der Bildungsstufe ausreichenden Teil eines Bildungsgangs auf ISCED-Stufe 7 sein sowie Bildungsteilnehmer, die nach der Bestätigung und Anerkennung erworbener Erfahrungen für einen Masterbildungsgang zugangsberechtigt sind.

Internationale/international mobile Bildungsteilnehmer sind Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich, die aus ihrem Herkunftsland zwecks Ausbildung im Tertiärbereich in ein anderes Land gekommen sind.

Ein langer, zu einem ersten Abschluss führender Masterbildungsgang ist ein 5- bis 7-jähriger Masterbildungsgang (ISCED 7-LFD), der zu einem ersten Abschluss oder einer ersten Qualifikation führt und hinsichtlich der inhaltlichen Komplexität einem Masterbildungsgang entspricht. Hierzu gehören hoch spezialisierte Fachrichtungen wie Medizin, Zahnmedizin oder, in einigen Fällen, Recht und Ingenieurwesen.

Anfänger auf einer ISCED-Stufe im Tertiärbereich sind Bildungsteilnehmer, die sich zum ersten Mal auf dieser ISCED-Stufe einschreiben, aber vorher vielleicht auf einer anderen ISCED-Stufe bereits eingeschrieben waren und dort einen Abschluss erlangt haben.

Angewandte Methodik

Wenn nicht anders angegeben, wurden die Anfängerquoten als Nettoanfängerquoten (d. h. als Summe der Anfängerquoten der einzelnen Altersjahrgänge) bis zu einer bestimmten Altersgrenze berechnet. Die Nettoanfängerquote eines Altersjahrgangs wird berechnet, indem die Zahl der Erstanfänger 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 Abschlussquoten der einzelnen Altersjahrgänge bis zu der Altersgrenze aufaddiert werden. Das Ergebnis zeigt die erwartete Wahrscheinlichkeit für die erstmalige Aufnahme einer Ausbildung im Tertiärbereich vor der Altersgrenze, sofern die heutigen Anfängerquoten unverändert bleiben. Die Altersgrenze bezieht sich auf die obere Altersgrenze, bis zu der eine Ausbildung im Tertiärbereich aufgenommen wird. Der 25. Geburtstag wird als die obere Altersgrenze für die Aufnahme eines kurzen tertiären oder Bachelorbildungsgangs bzw. insgesamt einer Erstausbildung im Tertiärbereich verwendet. Bei Master- und Promotionsbildungsgängen gilt 30 Jahre als die obere Altersgrenze für die Aufnahme einer Ausbildung.

Bruttoanfängerquoten werden verwendet, wenn altersspezifische Daten fehlen und das durchschnittliche Eintrittsalter weit unter der Altersgrenze liegt, die für die in diesem Indikator angestellten Berechnungen berücksichtigt wurde. In diesem Fall wurde die Zahl der Anfänger, deren Alter nicht bekannt ist, zur Population im üblichen Eintrittsalter ins Verhältnis gesetzt (s. Anhang 1).

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. Daher kann das durchschnittliche Alter von Anfängern um bis zu 6 Monate zu hoch angesetzt sein, während das von Erstabsolventen um 6 Monate zu niedrig angesetzt sein kann.

Anfängerquoten reagieren schnell auf Änderungen im Bildungssystem, wie beispielsweise die Einführung neuer Bildungsgänge, oder die Veränderung der Zahl internationaler Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich. Wenn es unerwartet viele Anfänger gibt, können diese Quoten in diesem Zeitraum sehr hoch sein. Dieser Indikator gibt neben der Anfängerquote auch den Anteil der Erstanfänger unter der Altersgrenze an, um die Relevanz der Altersgrenze für die einzelnen Länder zu erläutern.

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 internationale Bildungsteilnehmer in der Berechnung berücksichtigt, kann sich der erwartete Prozentsatz von Erstanfängern in Bildungsgängen des Tertiärbereichs signifikant verändern.

Weiterführende Informationen s. *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018* (OECD, 2018[11]) sowie Anhang 3 für länderspezifische Hinweise (*https://doi.org/10.1787/69096873-en*).

Quellen

Die Daten beziehen sich auf das Berichtsjahr für Bildungsgänge 2017/2018 und beruhen auf der von der OECD im Jahr 2019 durchgeführten UOE-Datenerhebung zur Bildungsstatistik. Die Daten einiger Länder können sich auf abweichende Referenzjahre beziehen. Einzelheiten s. Anhang 3 (*https://doi.org/10.1787/69096873-en*).

Weiterführende Informationen

Field, S. and A. Guez (2018), *Pathways of Progression: Linking Technical and Vocational Education and Training with Post-Secondary Education*, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), *https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265943*. [9]

Kirsch, M. and Y. Beernaert (2011), *Short Cycle Higher Education in Europe, Level 5: The Missing Link*, European Association of Institutions in Higher Education (EURASHE), *https://www.eurashe.eu/library/modernising-phe/L5_report_SCHE_in_Europe_full_report_Jan2011.pdf*. [10]

Musset, P. et al. (2019), *Vocational Education and Training in Estonia, OECD Reviews of Vocational Education and Training*, OECD Publishing, Paris, *https://dx.doi.org/10.1787/g2g9fac9-en*. [7]

OECD (2019), *Bildung auf einen Blick 2019 – OECD-Indikatoren*, wbv Media, Bielefeld, *https://doi.org/10.3278/6001821mw*. [3]

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

OECD (2016), *Education Policy Outlook: Korea*, OECD, Paris, *http://www.oecd.org/education/Education-Policy-Outlook-Korea.pdf*. [8]

OECD (2011), *Report on the Gender Initiative: Gender Equality in Education, Employment and Entrepreneurship*, OECD, Paris, *https://www.oecd.org/education/48111145.pdf*. [5]

OECD (2009), *OECD Reviews of Tertiary Education: Japan 2009*, OECD Publishing, Paris, *https://dx.doi.org/10.1787/9789264039322-en*. [4]

OECD/Eurostat/UNESCO Institute for Statistics (2015), *ISCED 2011 Operational Manual: Guidelines for Classifying National Education Programmes and Related Qualifications*, OECD Publishing, Paris, *https://dx.doi.org/10.1787/9789264228368-en*. [2]

OECD/Eurostat/UNESCO Institute for Statistics (2013), *International Standard Classification of Education, ISCED 2011*, *http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf*. [1]

UNESCO-UNEVOC (2017), *Virtual Conference Report on Pathways Between TVET and Further Education*, UNESCO-UNEVOC International Centre, Bonn, *https://unevoc.unesco.org/up/VC_synthesis_19_en_2.pdf*. [6]

Tabellen Indikator B4

StatLink: https://doi.org/10.1787/888934163648

- Tabelle B4.1: Anfängerquoten und Charakteristika von Erstanfängern im Tertiärbereich (2018)
- Tabelle B4.2: Anfängerquoten und Charakteristika von Anfängern in kurzen tertiären Bildungsgängen (2018)
- Tabelle B4.3: Anfängerquoten und Charakteristika von Anfängern in Bachelor-, Master- und Promotionsbildungsgängen (2018)

Datenstand: 19. Juli 2020. Aktualisierte Daten s. *http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en*. Weitere Untergliederungen s. auch *http://stats.oecd.org/*, OECD-Bildungsdatenbank.

Tabelle B4.1

Anfängerquoten und Charakteristika von Erstanfängern im Tertiärbereich (2018)

	Anteil weiblicher Erstanfänger (in %)	Anteil unter 25-jähriger Erstanfänger (in %)	Durchschnittliches Alter von Erstanfängern	Anteil internationaler Erstanfänger (in %)	Anteil Erstanfänger nach ISCED-Stufe (in %)			Erstanfängerquote unter 25-Jähriger (in %)			
					Kurze tertiäre Bildungsgänge	Bachelor- oder gleichwertige Bildungsgänge	Master- oder gleichwertige Bildungsgänge	Ohne internationale Bildungsteilnehmer			Gesamt
								Gesamt	Männer	Frauen	
	(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	80	22	23	44	40	16	48	41	55	58
Belgien[1]	56	96	19	9	1	99	a	62	55	71	68
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	54	82	22	1	44	55	2	71	65	77	71
Kolumbien	51	74	22	0	36	64	a	32	30	34	32
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechien	58	87	22	13	1	91	8	49	40	58	57
Dänemark	55	74	25	8	25	75	0	53	46	60	58
Estland	56	82	23	11	a	93	7	42	36	49	47
Finnland	53	77	23	10	a	94	6	43	40	47	47
Frankreich	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Deutschland	52	84	22	13	0	81	19	45	40	50	52
Griechenland	56	88	21	5	a	100	a	40	33	47	42
Ungarn	55	88	21	22	9	72	18	32	28	37	40
Island	60	74	24	12	8	90	2	43	34	53	47
Irland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Israel	57	71	24	m	27	73	a	m	m	m	45
Italien	55	94	20	6	2	87	11	46	39	53	48
Japan	51	99	18	m	35	63	2	m	m	m	73
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
Litauen	52	88	21	6	a	93	7	63	58	69	67
Luxemburg	54	86	23	23	29	71	a	15	13	17	19
Mexiko	51	88	21	0	8	92	a	45	44	46	45
Niederlande	52	94	20	15	2	98	a	53	50	56	62
Neuseeland	57	75	23	31	23	77	a	48	39	58	66
Norwegen	54	85	22	2	7	81	11	57	49	66	57
Polen	54	87	22	4	m	m	m	67	59	76	70
Portugal	54	92	20	6	9	77	14	56	50	62	60
Slowakei	57	85	22	11	2	91	7	41	34	48	45
Slowenien	53	93	20	5	19	76	5	66	59	73	70
Spanien	53	81	22	7	38	50	12	65	59	71	67
Schweden	58	66	25	13	14	58	28	41	33	50	46
Schweiz	50	67	25	17	4	86	11	40	36	45	48
Türkei	51	73	23	2	46	52	2	67	63	71	69
Ver. Königreich	56	81	22	11	21	78	1	54	48	61	63
Vereinigte Staaten	54	94	20	4	47	53	a	44	40	48	46
OECD-Durchschnitt	**54**	**83**	**22**	**10**	**17**	**77**	**6**	**49**	**44**	**55**	**54**
EU23-Durchschnitt	**54**	**85**	**22**	**10**	**13**	**79**	**8**	**48**	**43**	**54**	**53**
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	55	m	m	m	60	40	a	m	m	m	m
Indien	47	m	m	m	a	100	0	m	m	m	m
Indonesien	56	m	m	m	15	85	a	m	m	m	m
Russische Föd.	55	m	m	m	52	38	10	m	m	m	m
Saudi-Arabien	45	m	m	m	34	65	1	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
G20-Durchschnitt	**52**	**m**	**m**	**m**	**28**	**68**	**5**	**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. Daten beziehen sich nur auf Belgien (fläm.).

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2020). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888934163667

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

Tabelle B4.2

Anfängerquoten und Charakteristika von Anfängern in kurzen tertiären Bildungsgängen (2018)

	Anteil weiblicher Anfänger (in %)	Anteil unter 25-jähriger Anfänger (in %)	Durchschnittliches Alter von Anfängern	Anteil internationaler Anfänger (in %)	Anteil Anfänger (in %) nach Fächergruppe									Anfängerquote unter 25-Jähriger in kurzen tertiären Bildungsgängen (in %)			
					Generische Bildungsgänge und Qualifikationen	Pädagogik	Gesundheit und Sozialwesen	Sozialwissenschaften, Journalismus und Informationswesen	Wirtschaft, Verwaltung und Recht	Geisteswissenschaften und Künste	Dienstleistungen	Landwirtschaft, Forstwirtschaft, Fischerei und Tiermedizin	Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik	Ohne internationale Bildungsteilnehmer			Gesamt
														Gesamt	Männer	Frauen	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)
OECD-Länder																	
Australien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Österreich	53	82	21	2	0	11	4	1	24	4	19	3	34	29	26	33	30
Belgien[1]	86	99	19	7	0	0	100	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	55	68	24	1	0	12	21	0	22	2	12	2	27	30	29	32	31
Kolumbien	47	67	23	0	0	0	4	1	47	5	7	2	33	11	11	11	11
Costa Rica	57	m	22	m	0	14	1	2	30	6	6	4	37	m	m	m	m
Tschechien	65	78	23	5	0	0	0	0	0	100	0	0	0	0	0	1	0
Dänemark	48	45	31	10	0	4	4	3	55	8	10	1	15	10	11	9	12
Estland	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Finnland	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Frankreich	50	94	20	m	0	0	12	2	39	9	6	3	29	m	m	m	26
Deutschland	63	42	26	0	0	0	0	0	0	12	52	9	26	0	0	0	0
Griechenland	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Ungarn	61	81	23	1	0	0	1	0	61	3	17	5	13	3	3	4	3
Island	48	27	31	39	0	8	0	0	4	44	33	0	11	1	1	2	2
Irland	45	46	30	8	6	1	12	1	25	7	26	0	22	4	4	3	4
Israel	49	70	23	m	0	35	0	0	2	0	0	0	63	m	m	m	13
Italien	28	80	23	7	0	0	0	0	13	2	17	14	54	1	1	0	1
Japan[2]	61	100	18	m	0[d]	11[d]	24[d]	4[d]	12[d]	11[d]	21[d]	1[d]	16[d]	m	m	m	21
Republik Korea	51	91	21	1	0	5	23	0	10	13	19	1	28	28	27	30	28
Lettland	62	42	29	1	0	6	28	0	33	1	12	1	19	14	12	17	14
Litauen	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Luxemburg	53	90	22	10	0	0	19	4	48	8	0	0	21	5	5	5	6
Mexiko	40	93	20	0	0	0	6	0	26	2	11	3	52	4	5	3	4
Niederlande	44	66	25	2	0	3	9	5	48	2	14	2	17	2	2	1	2
Neuseeland	58	51	29	18	1	4	10	5	25	18	12	4	20	12	9	14	15
Norwegen	19	58	26	1	0	0	0	0	1	22	12	0	65	3	5	2	3
Polen	80	21	37	0	0	0	100	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Portugal	37	88	21	3	0	0	9	0	20	10	13	6	42	5	7	4	6
Slowakei	70	72	25	1	0	10	28	0	12	10	23	1	16	1	1	1	1
Slowenien	39	74	24	3	0	0	2	0	17	6	27	3	45	18	21	14	19
Spanien	48	74	24	1	0	8	17	1	19	9	16	1	29	27	28	25	27
Schweden	49	35	29	0	0	0	4	1	30	6	9	2	48	3	4	3	3
Schweiz	58	32	31	0	0	2	20	4	50	6	0	0	17	1	1	1	1
Türkei	53	64	25	1	0	7	16	1	38	11	13	3	10	28	25	30	28
Ver. Königreich	56	51	28	3	4	4	22	4	39	6	1	2	18	8	8	8	8
Vereinigte Staaten	55	75	23	3	m	m	m	m	m	m	m	m	m	29	27	31	29
OECD-Durchschnitt	**53**	**66**	**25**	**5**	**0**	**5**	**16**	**1**	**24**	**11**	**13**	**2**	**27**	**10**	**10**	**10**	**11**
EU23-Durchschnitt	**55**	**66**	**25**	**4**	**1**	**3**	**19**	**1**	**25**	**11**	**14**	**3**	**24**	**7**	**7**	**7**	**9**
Partnerländer																	
Argentinien[3]	61	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
China	53	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indien	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Indonesien	59	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Russische Föd.	51	m	m	1	0	7	14	1	21	4	16	1	36	m	m	m	m
Saudi-Arabien	28	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
G20-Durchschnitt	**50**	**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. Daten beziehen sich nur auf Belgien (fläm.). *2. Daten zu Informatik und Kommunikationstechnologie in den Daten zu anderen Fächergruppen enthalten.*

3. Referenzjahr 2017.

Quelle: *OECD/UIS/Eurostat (2020). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).*

StatLink: *https://doi.org/10.1787/888934163686*

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

B4

Tabelle B4.3

Anfängerquoten und Charakteristika von Anfängern in Bachelor-, Master- und Promotionsbildungsgängen (2018)

	Bachelor- oder gleichwertige Bildungsgänge						Master- oder gleichwertige Bildungsgänge						Promotions- oder gleichwertige Bildungsgänge					
	Anteil unter 25-jähriger Anfänger (in %)	Anteil internationaler Anfänger (in %)	Anfängerquote unter 25-Jähriger in Bachelorbildungsgängen (in %)				Anteil unter 30-jähriger Anfänger (in %)	Anteil internationaler Anfänger (in %)	Anfängerquote unter 30-Jähriger in Masterbildungsgängen (in %)				Anteil unter 30-jähriger Anfänger (in %)	Anteil internationaler Anfänger (in %)	Anfängerquote unter 30-Jähriger in Promotionsbildungsgängen (in %)			
			Ohne internationale Bildungsteilnehmer			Gesamt			Ohne internationale Bildungsteilnehmer			Gesamt			Ohne internationale Bildungsteilnehmer			Gesamt
			Gesamt	Männer	Frauen				Gesamt	Männer	Frauen				Gesamt	Männer	Frauen	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
OECD-Länder																		
Australien	80	21	60	50	71	77	75	61	8	6	9	28	50	42	0,8	0,7	0,9	1,6
Österreich	83	22	29	24	34	36	80	32	14	12	16	20	65	39	1,3	1,3	1,2	2,0
Belgien[1]	96	9	66	59	74	72	94	17	27	24	29	31	67	56	0,3	0,4	0,3	0,6
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	82	0	50	47	53	50	48	2	6	4	7	6	41	14	0,2	0,2	0,1	0,2
Kolumbien	77	0	22	20	24	22	42	1	3	3	4	3	17	5	0,0	0,0	0,0	0,0
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechien	86	11	46	38	54	52	94	18	21	17	26	27	76	23	1,9	1,9	1,9	2,4
Dänemark	76	8	47	39	56	51	86	23	23	20	26	30	69	40	1,1	1,2	1,0	2,1
Estland	81	10	39	34	45	43	73	21	16	11	21	20	65	35	0,9	0,6	1,2	1,3
Finnland	75	6	42	39	46	45	49	20	5	4	6	7	42	31	0,7	0,7	0,7	1,0
Frankreich	90	m	m	m	m	54	87	m	m	m	m	39	76	m	m	m	m	1,8
Deutschland	83	7	38	36	41	41	90	28	20	18	23	28	71	15	2,7	2,9	2,6	2,7
Griechenland	90	3	65	61	69	67	50	0	11	8	14	11	46	0	1,2	1,2	1,2	1,2
Ungarn	88	9	26	24	29	29	88	24	11	9	13	15	64	25	0,9	0,9	1,0	1,2
Island	76	9	42	33	51	45	60	17	14	9	19	17	36	41	0,4	0,3	0,5	1,1
Irland	89	5	61	58	64	64	57	27	14	12	16	23	60	35	1,3	1,2	1,3	2,1
Israel	69	4	34	24	45	35	46	6	9	6	12	10	37	8	0,6	0,5	0,7	0,7
Italien	94	6	39	35	45	41	90	9	22	18	27	24	71	18	1,0	0,9	1,0	1,1
Japan	99	m	m	m	m	50	91	m	m	m	m	8	57	16	m	m	m	0,7
Republik Korea	98	2	56	53	59	57	57	12	6	5	7	8	41	15	1,2	1,3	1,0	1,5
Lettland	75	11	54	49	60	61	74	20	18	12	24	24	48	14	0,9	0,7	1,1	1,0
Litauen	87	5	59	56	63	62	80	12	17	12	23	20	60	10	0,8	0,7	0,9	0,9
Luxemburg	84	25	10	9	12	14	61	78	2	2	3	8	73	89	0,1	0,1	0,1	1,1
Mexiko	87	0	41	39	42	41	58	2	3	3	4	3	34	9	0,2	0,2	0,2	0,2
Niederlande	95	15	52	49	55	61	92	30	15	13	17	22	85	51	0,6	0,6	0,6	1,2
Neuseeland	74	31	41	34	50	56	61	38	4	3	5	7	51	58	0,5	0,5	0,6	1,3
Norwegen	80	4	49	40	58	49	79	6	26	22	31	28	47	29	0,8	0,8	0,8	1,3
Polen	87	m	m	m	m	63	86	m	m	m	m	32	73	m	m	m	m	1,2
Portugal	90	7	44	37	52	47	87	12	23	20	27	26	37	35	1,4	1,2	1,5	1,8
Slowakei	85	9	38	33	44	41	88	8	27	20	34	29	66	10	1,5	1,4	1,6	1,6
Slowenien	92	5	62	54	71	66	89	5	29	20	38	30	59	10	1,9	1,7	2,1	2,2
Spanien	91	2	43	37	50	44	79	21	15	11	18	17	45	21	1,7	1,6	1,8	2,0
Schweden	68	5	30	22	38	32	77	22	20	17	23	25	57	43	0,5	0,5	0,6	1,2
Schweiz	69	10	40	36	44	46	81	31	14	13	14	19	75	60	1,5	1,5	1,5	3,7
Türkei	80	3	38	37	39	39	84	5	10	13	7	10	53	8	0,7	0,7	0,7	0,7
Ver. Königreich	87	16	50	43	56	60	75	43	11	8	14	23	68	43	1,5	1,5	1,5	2,8
Vereinigte Staaten	m	m	m	m	m	m	64	19	7	5	9	9	61	25	0,5	0,6	0,4	0,7
OECD-Durchschnitt	**84**	**9**	**44**	**38**	**49**	**49**	**74**	**21**	**14**	**11**	**17**	**19**	**57**	**29**	**1,0**	**0,9**	**1,0**	**1,4**
EU23-Durchschnitt	**84**	**10**	**43**	**38**	**49**	**47**	**76**	**22**	**16**	**13**	**19**	**21**	**60**	**31**	**1,1**	**1,1**	**1,1**	**1,6**
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	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
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.	84	7	46	42	51	46	91	8	25	22	27	25	m	9	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: Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten und weitere Untergliederungen s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.

1. Doktoranden: Daten beziehen sich nur auf Belgien (frz.).

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2020). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888934163705

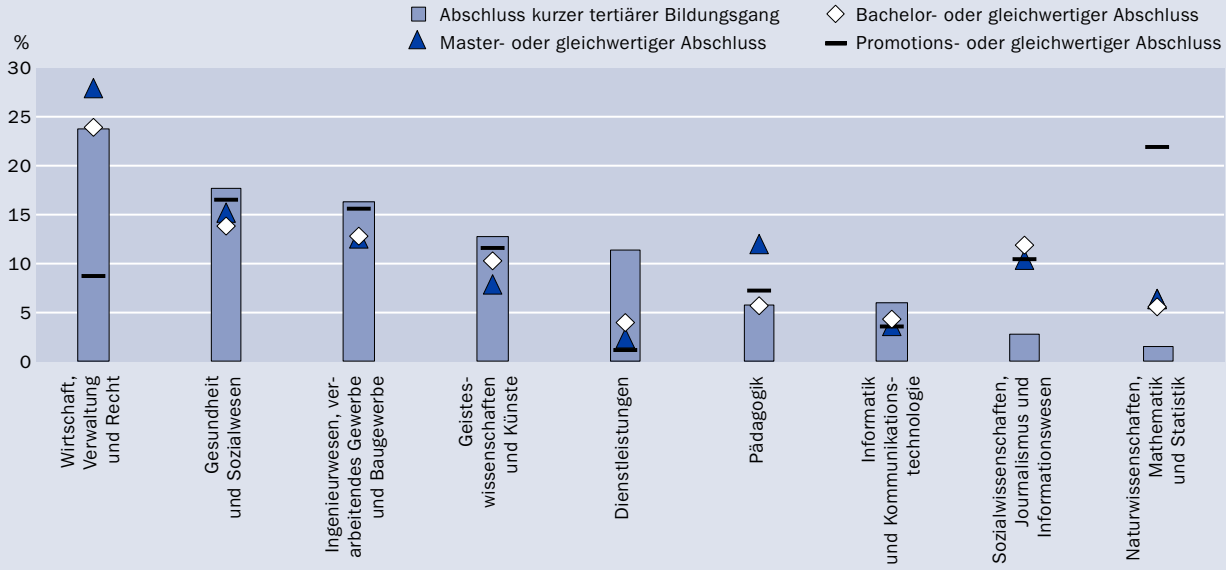
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Indikator B5
Wer wird einen Abschluss im Tertiärbereich erwerben?

- In den OECD-Ländern sind der Bachelor- oder ein gleichwertiger Abschluss immer noch die am häufigsten erworbenen Erstabschlüsse im Tertiärbereich. 2018 hat im Durchschnitt der OECD-Länder die Mehrzahl der Erstabsolventen im Tertiärbereich einen Bachelorabschluss erworben (78 %), 18 % einen Abschluss in einem kurzen tertiären Bildungsgang und 10 % einen Masterabschluss.
- Im Durchschnitt der OECD-Länder erwerben bei den kurzen tertiären Bildungsgängen 24 % der Bildungsteilnehmer einen Abschluss in der Fächergruppe Wirtschaft, Verwaltung und Recht. Dagegen beträgt der Anteil bei der Fächergruppe Naturwissenschaften, Mathematik und Statistik nur 2 %.
- Ausgehend von den aktuellen Quoten werden im Durchschnitt der OECD-Länder schätzungsweise 38 % der jungen Erwachsenen vor dem 30. Geburtstag einen Erstabschluss im Tertiärbereich erwerben (ohne internationale Bildungsteilnehmer).

Abbildung B5.1

Absolventen von kurzen tertiären Bildungsgängen, Bachelor-, Master- und Promotionsbildungsgängen, im Durchschnitt der OECD- und Partnerländer, nach Fächergruppe (in %) (2018)



Anmerkung: Landwirtschaft, Forstwirtschaft, Fischerei und Tiermedizin sind nicht in der Abbildung aufgeführt, Daten sind jedoch in der OECD-Bildungsdatenbank verfügbar.
Anordnung der Fächergruppen in absteigender Reihenfolge des Anteils Absolventen kurzer tertiärer Bildungsgänge (ISCED 5).
Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2020), OECD-Bildungsdatenbank, http://stats.oecd.org/. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en). StatLink: https://doi.org/10.1787/888934163876

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 A1, A3, A4 und A5). Der Tertiärbereich ist in den einzelnen Ländern unterschiedlich strukturiert und groß. Die Abschlussquoten scheinen von bildungspolitischen Faktoren beeinflusst zu werden, wie der Flexibilität der Bildungsgänge, dem Angebot verfügbarer Plätze nach Bildungsbereich und Fächergruppe, aber auch von weiteren Faktoren während des Bildungsjahrs, die sich darauf auswirken, ob die Bildungsteilnehmer ihren Bildungsgang abschließen oder nicht.

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. Einsichten in die Hintergründe der aktuellen Abschlussquoten können dazu beitragen, den Bildungsverlauf der Teilnehmer im Tertiärbereich besser zu verstehen und zu antizipieren, wer in Zukunft dem Arbeitsmarkt mit einem Abschluss im Tertiärbereich zur Verfügung stehen wird.

Die politischen Entscheidungsträger suchen nach Wegen, den Übergang vom Tertiärbereich in den Arbeitsmarkt zu erleichtern (OECD, 2015[2]). In diesem Zusammenhang spielen kurze tertiäre Bildungsgänge (in der Regel berufsbildend) eine zentrale Rolle bei der Vorbereitung junger Menschen auf das Arbeitsleben, der Weiterentwicklung der Kompetenzen Erwachsener und der Anpassung an die Erfordernisse des Arbeitsmarkts.

Weitere wichtige Ergebnisse

- Internationale Bildungsteilnehmer (s. Abschnitt Definitionen) streben eher einen höheren Abschluss als einen Bachelorabschluss an. In den OECD-Ländern waren 2018 etwa 26 % der Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich, die einen Erstabschluss in einem Promotions- oder gleichwertigen Bildungsgang erwarben, internationale Bildungsteilnehmer, im Vergleich zu 19 % der Erstabsolventen eines Masterbildungsgangs und 8 % der Erstabsolventen eines Bachelorbildungsgangs.
- Die Zahl der Frauen im Tertiärbereich ist in den letzten Jahren gestiegen, und ihr Anteil bei den Erstabsolventen ist weiterhin höher als ihr Anteil bei den Anfängern, die zum ersten Mal eine Ausbildung im Tertiärbereich aufnehmen (58 gegenüber 54 %). Dies entspricht früheren Ergebnissen, die darauf hindeuten, dass Frauen eher als Männer einen Abschluss erwerben (OECD, 2019[3]).
- Das durchschnittliche Alter bei Erwerb des Abschlusses spiegelt eine Kombination aus dem durchschnittlichen Alter zu Beginn des Bildungsgangs und der für den Abschluss von tertiären Bildungsgängen benötigten Zeit wider. Im Durchschnitt der OECD-Länder mit verfügbaren Daten beträgt das Alter beim Erwerb eines Erstabschlusses in einem tertiären Bildungsgang 25 Jahre.

Hinweis

Wenn Abschlussquoten für die verschiedenen Altersjahrgänge berechnet werden, dann zeigen diese den geschätzten prozentualen Anteil einer spezifischen Altersgruppe, der in dem jeweiligen Land im Laufe des Lebens einen Abschluss erwerben wird. Diese Schätzung basiert auf der Zahl der Absolventen im Jahr 2018 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.

In diesem Indikator bezieht sich die Angabe „Alter" 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. Der 30. Geburtstag wird als die obere Altersgrenze für den Abschluss der Ausbildung in einem kurzen tertiären Bildungsgang und einem Bachelorbildungsgang verwendet, denn 2018 waren in den OECD-Ländern mehr als 95 % der Absolventen eines allgemeinbildenden Bildungsgangs des Sekundarbereichs II jünger als 25 Jahre (s. OECD-Bildungsdatenbank). Diejenigen Bildungsteilnehmer, die bei Abschluss des Sekundarbereichs II älter als (bzw.) 25 Jahre sind, , besuchen in der Regel den zweiten Bildungsweg. Entsprechend wird der 35. Geburtstag als oberste Altersgrenze für den Abschluss eines Master- oder Promotionsbildungsgangs angesetzt.

In der diesjährigen Ausgabe von Bildung auf einen Blick liegt der Schwerpunkt auf Erstabsolventen, die jünger als das typische Alter sind (30 Jahre bei kurzen tertiären Bildungsgängen und Bachelorbildungsgängen; 35 Jahre bei Master- und Promotionsbildungsgängen). Das Konzept der Absolventen (d. h. sämtlicher Absolventen, nicht nur der Erstabsolventen) wird verwendet, wenn die Abschlussquoten auf den einzelnen ISCED-Stufen des Tertiärbereichs und die Absolventen nach Fächergruppen quantifiziert werden (s. Abschnitt Definitionen).

Analyse und Interpretationen

Abschlussquoten im Tertiärbereich

In den letzten 20 Jahren hat sich in den OECD-Ländern die Ausbildung im Tertiärbereich erheblich verändert: Die Zusammensetzung der Bildungsteilnehmer ist internationaler geworden, mehr Frauen als Männer erwerben einen Abschluss, und die gewählten Fächergruppen haben sich verändert. Diese Änderungen können Befürchtungen hinsichtlich der Wettbewerbsfähigkeit in der globalen Wirtschaft und am Arbeitsmarkt widerspiegeln, ebenso jedoch die Interessen und Prioritäten einer wachsenden Zahl von Bildungsteilnehmern im Tertiärbereich.

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. Ausgehend von den aktuellen Abschlussquoten werden im Durchschnitt der OECD-Länder schätzungsweise 41 % der jungen Erwachsenen vor ihrem 30. Geburtstag einen ersten Abschluss im Tertiärbereich erwerben. Dieser Anteil liegt zwischen 10 % in Luxemburg und 71 % in Japan (Tab. B5.1). In Luxemburg ist jedoch zu berücksichtigen, dass diese Angabe durch den hohen Prozentsatz Absolventen des Sekundarbereichs, die ihre Ausbildung im Tertiärbereich im Ausland fortsetzen, negativ beeinflusst wird.

Internationale Bildungsteilnehmer (s. Abschnitt Definitionen) können sich erheblich auf die Abschlussquoten auswirken, da sie die geschätzte Zahl der Absolventen im Verhältnis zur inländischen Bevölkerung künstlich anheben. In einem Land mit vielen internationalen Bildungsteilnehmern, wie Australien mit einem Anteil von 46 % aller Erstabsolventen, kann der Unterschied signifikant sein. In Australien sinkt die Erstabschlussquote im Tertiärbereich von 70 auf 37 %, wenn internationale Bildungsteilnehmer nicht berücksichtigt werden (Tab. B5.1).

Altersverteilung der Erstabsolventen im Tertiärbereich

Seit einigen Jahren herrscht in vielen OECD-Ländern Besorgnis darüber, wie lange Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich für den Abschluss ihrer Bildungsgänge benötigen. Um zu erreichen, dass mehr Arbeitskräfte in einem jüngeren Alter in den Arbeitsmarkt eintreten, haben die Länder Maßnahmen entwickelt, um Bildungsteilnehmer darin zu unterstützen, schneller ihren Abschluss zu erwerben.

2018 erwarben in den OECD-Ländern 86 % der Erstabsolventen im Tertiärbereich ihren Abschluss vor dem 30. Geburtstag, das durchschnittliche Alter betrug 25 Jahre. Die Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern sind jedoch groß, die Bandbreite reicht von 23 Jahren im Vereinigten Königreich bis zu 28 Jahren in Lettland, Schweden und der Schweiz (Tab. B5.1). Das durchschnittliche Alter, in dem die meisten Bildungsteilnehmer ihren Abschluss erwerben, spiegelt eine Kombination aus dem durchschnittlichen Alter bei Aufnahme des Bildungsgangs und der Dauer der entsprechenden Bildungsgänge wider. Die Aufnahme einer Ausbildung im Tertiärbereich kann durch die Struktur der Bildungssysteme im Sekundarbereich II, Zugangsmöglichkeiten und Zulassungsverfahren zum Tertiärbereich, Wehrpflicht oder verschiedene 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 Island, Schweden und der Schweiz erwerben die Bildungsteilnehmer ihren Abschluss vergleichsweise später, aber das durchschnittliche Eintrittsalter in den Tertiärbereich liegt auch 2 bis 3 Jahre über dem OECD-Durchschnitt (24 oder 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 jeweiligen Bildungssystems beim Wechsel zwischen Bildungsgängen oder zwischen Arbeit und Ausbildung im Tertiärbereich sowie das lebenslange Lernen von Erwachsenen. Die vermehrte Belegung von Teilzeitbildungsgängen, wie z. B. in Schweden, erhöht ebenfalls das durchschnittliche Abschlussalter (s. verfügbare Daten bei OECD.Stat unter *http://stats.oecd.org/*).

In einigen Bildungssystemen ist die Altersspanne der Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich größer als in anderen. 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. In Lettland, Schweden und der Schweiz sind die Erstabsolventen durchschnittlich mehr als 2 Jahre älter als im OECD-Durchschnitt.

Geschlechterstruktur der Erstabsolventen im Tertiärbereich

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.

2018 haben mehr Frauen als Männer einen Abschluss im Tertiärbereich erworben: Im Durchschnitt waren in den OECD-Ländern 58 % der Erstabsolventen im Tertiärbereich Frauen, diese Zahl variiert von 50 % in der Schweiz bis zu 64 % in Lettland (Tab. B5.1). Außerdem war in allen OECD- und Partnerländern mit verfügbaren Daten der Anteil der Frauen unter den Erstabsolventen höher als der Anteil der Frauen unter denjenigen, die zum ersten Mal einen Bildungsgang im Tertiärbereich belegt haben (54 %). Dies bestätigt frühere Ergebnisse, nach denen Frauen mit größerer Wahrscheinlichkeit einen Bildungsgang im Tertiärbereich abschließen als Männer (OECD, 2019[3]).

Im Durchschnitt der OECD-Länder wird erwartet, dass – ohne Berücksichtigung internationaler Bildungsteilnehmer – 44 % der Frauen, aber 29 % der Männer vor dem 30. Geburtstag einen Abschluss im Tertiärbereich erwerben. In allen Ländern mit verfügbaren Daten sind die Erstabschlussquoten im Tertiärbereich für Männer niedriger als für Frauen, aber das Ausmaß dieses geschlechtsspezifischen Unterschieds variiert signifikant zwischen den einzelnen Ländern und reicht von 2 Prozentpunkten in Luxemburg bis zu 26 Prozentpunkten in Litauen (Tab. B5.1).

Auch wenn 2018 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 einem Abschluss im Tertiärbereich haben tendenziell höhere Beschäftigungsquoten als Frauen mit demselben Abschluss (s. Indikatoren A3 und A4).

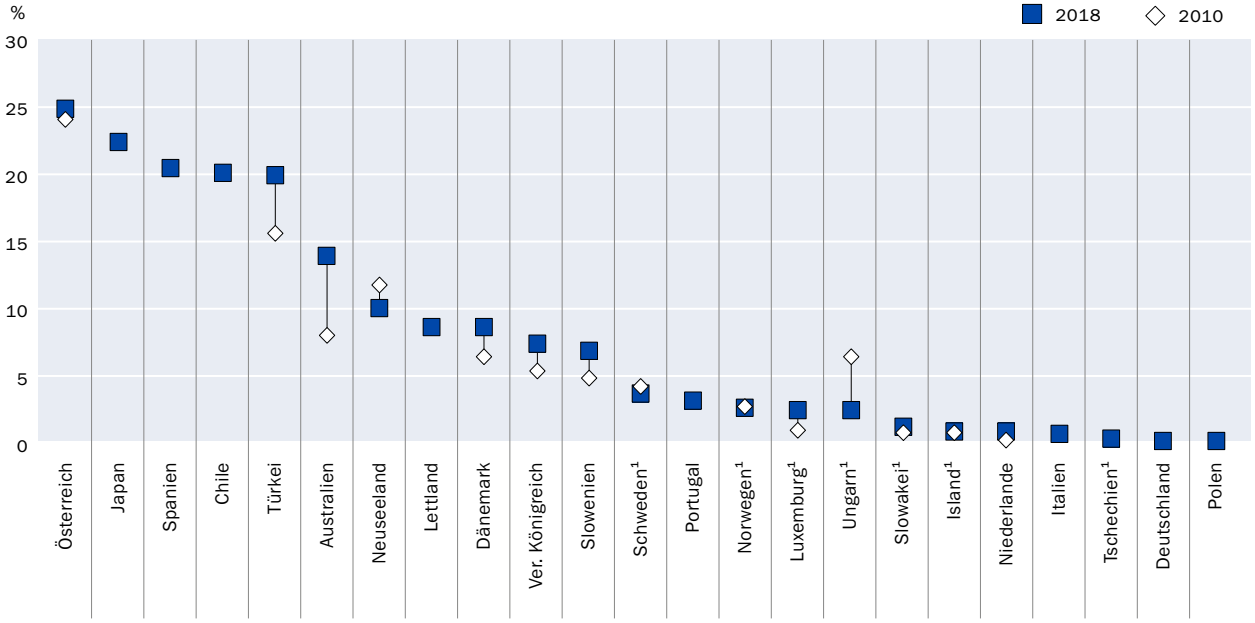
Von Bildungsteilnehmern im Tertiärbereich belegte Fächergruppen

Die Verteilung der erworbenen Abschlüsse auf die einzelnen Fächergruppen hängt von Faktoren ab wie beispielsweise 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 einen Abschluss in Wirtschaft, Verwaltung und Recht, hierzu gibt es nur wenige Ausnahmen (Tab. B5.2). 2018 haben im Durchschnitt der OECD-Länder 25 % der Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich in dieser Fächergruppe einen Abschluss erworben, obwohl der Anteil zwischen 15 % in der Republik Korea und 46 % in Kolumbien liegt. In der Republik Korea 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 und in Indonesien Pädagogik. 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 des postsekundaren Bereichs in den Tertiärbereich eingegliedert haben.

Abbildung B5.2

Abschlussquote von Erstabsolventen in kurzen tertiären Bildungsgängen, die unter 30 Jahre sind (ohne internationale Bildungsteilnehmer) (2010 und 2018)



1. Referenzjahr 2013 anstelle 2010.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Abschlussquoten von Erstabsolventen in kurzen tertiären Bildungsgängen im Jahr 2018, die unter 30 Jahre sind.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2020), OECD-Bildungsdatenbank, http://stats.oecd.org/. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en). StatLink: https://doi.org/10.1787/888934163895

In den meisten Ländern ist die Fächergruppe Naturwissenschaften, Mathematik und Statistik weniger beliebt als andere Fächergruppen. 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.

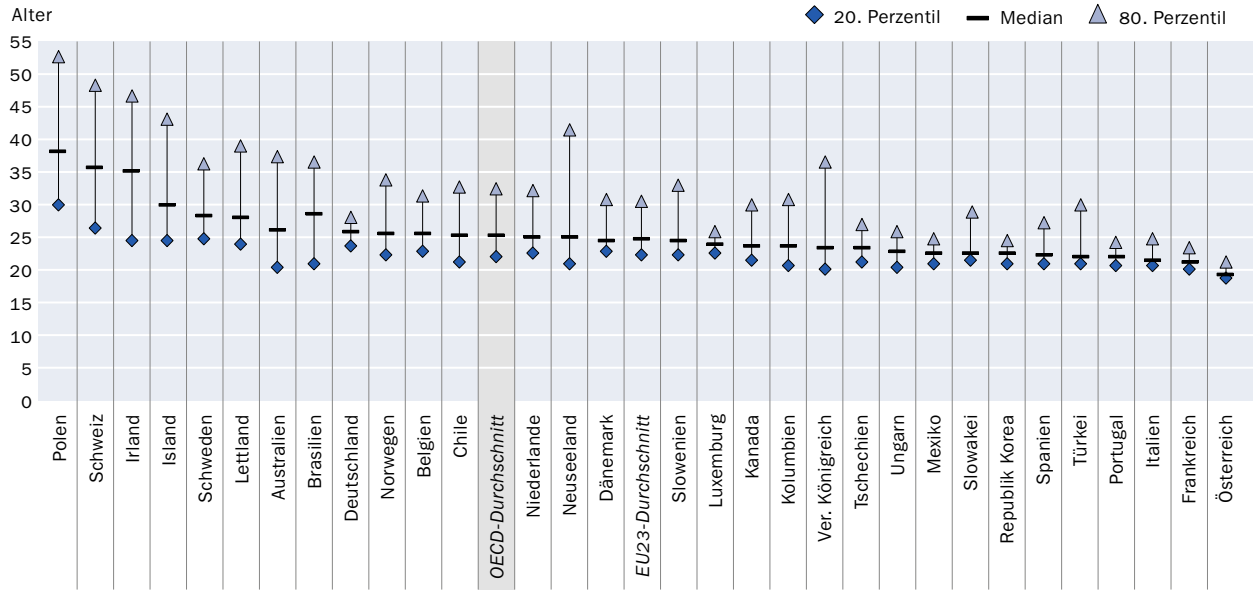
Charakteristika der Erstabsolventen von kurzen tertiären Bildungsgängen

Auch 2018 war der zweithäufigste Abschluss im Tertiärbereich von Erstabsolventen ein Abschluss in einem kurzen tertiären Bildungsgang. Im Durchschnitt der OECD-Länder haben 18 % der Absolventen einen Abschluss in einem kurzen tertiären Bildungsgang erworben, diese Zahl variiert von höchstens 1 % in Deutschland, Italien, der Schweiz und Tschechien bis zu 49 % in Österreich, wo der größte Teil der Erstabsolventen einen Abschluss in einem kurzen tertiären Bildungsgang erwarb.

Obwohl die große Mehrheit der Erstabsolventen im Tertiärbereich einen Bachelorabschluss erwirbt, ermutigen einige OECD-Länder auch zur Teilnahme an kurzen tertiären Bildungsgängen, um die Beschäftigungsfähigkeit und den reibungslosen Übergang in das Erwerbsleben zu verbessern. Diese im Allgemeinen berufsbildenden Bildungsgänge vermitteln den Bildungsteilnehmern berufsspezifische Fähigkeiten und bereiten sie meistens auf den direkten Eintritt in den Arbeitsmarkt vor. Die Erstabschlussquote der unter 30-jährigen Absolventen dieser Bildungsgänge ist in Australien und der Türkei zwischen 2010 und 2018 um mehr als 4 Prozentpunkte gestiegen, wenn internationale Absolventen nicht berücksichtigt werden. Im Gegensatz dazu ist die Quote in Island, den Niederlanden, Ös-

Abbildung B5.3

Altersverteilung von Erstabsolventen kurzer tertiärer Bildungsgänge (2018)



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Medians des Abschlussalters von Erstabsolventen kurzer tertiärer Bildungsgänge.
Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2020), OECD-Bildungsdatenbank, http://stats.oecd.org/. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en). StatLink: https://doi.org/10.1787/888934163914

terreich, der Slowakei und Tschechien in diesem Zeitraum um weniger als 1 Prozentpunkt gestiegen und damit konstant geblieben (Abb. B5.2). In einigen Fällen könnte dieser im Zeitverlauf begrenzte Anstieg darauf schließen lassen, dass kurze tertiäre Bildungsgänge in vielen Ländern keine attraktive Option sind. Um dieser Situation abzuhelfen, versuchen viele Länder für diejenigen, die in diesem Bildungsbereich anfangen, weiterführende Bildungsmöglichkeiten zu entwickeln, indem sie berufsorientierte Bachelor- und Masterbildungsgänge fördern.

Auf der Grundlage der Abschlussquoten von 2018 und ohne Berücksichtigung internationaler Bildungsteilnehmer wird davon ausgegangen, dass im Durchschnitt der OECD-Länder 8 % vor dem 30. Geburtstag einen Abschluss in einem kurzen tertiären Bildungsgang erwerben werden (Tab. B5.3).

Analyse nach Alter

2018 haben im Durchschnitt der OECD-Länder 75 % der Erstabsolventen kurzer tertiärer Bildungsgänge ihren Abschluss vor dem 30. Geburtstag erworben, das mittlere Alter der Absolventen betrug 25 Jahre und lag zwischen 19 Jahren in Österreich und 38 in Polen (Abb. B5.3). Es gibt große Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern. Kurze tertiäre Bildungsgänge, die speziell für ältere Bildungsteilnehmer konzipiert sind, sowie Bildungsteilnehmer, die mehr Zeit bis zum Abschluss benötigen, könnten in einigen Fällen das höhere Alter beim Erstabschluss erklären.

Die Altersverteilung der Erstabsolventen von kurzen tertiären Bildungsgängen ermöglicht einen Einblick in die Altersverteilung der Absolventen im Vergleich zum Medianwert. In einigen Ländern liegt die Altersverteilung eng um den Medianwert, was auf relativ geringe Altersunterschiede auf dieser ISCED-Stufe schließen lässt. Dies ist in Frankreich, der Republik Korea, Luxemburg, Mexiko, Österreich und Portugal der Fall, wo zwischen den Al-

tersgruppen im 80. und 20. Perzentil höchstens 4 Jahre liegen. In anderen Ländern ist die Altersverteilung viel weiter gestreut. So sind beispielsweise in Irland, Neuseeland, Polen und der Schweiz die Erstabsolventen von kurzen tertiären Bildungsgängen im 80. Perzentil mindestens 20 Jahre älter als diejenigen im 20. Perzentil. Im Durchschnitt der OECD-Länder liegt jedoch der Median des Alters näher beim 20. Perzentil, was darauf hinweist, dass die Altersverteilung eher Richtung jüngerer als älterer Altersgruppe tendiert (Abb. B5.3).

Analyse nach Mobilitätsstatus

2018 waren im Durchschnitt der OECD-Länder 5 % der Erstabsolventen von kurzen tertiären Bildungsgängen internationale Bildungsteilnehmer, der niedrigste Anteil aller ISCED-Stufen des Tertiärbereichs. Die eher begrenzte Anzahl an internationalen Bildungsteilnehmern in kurzen tertiären Bildungsgängen könnte darauf zurückzuführen sein, dass kurze tertiäre Bildungsgänge verglichen mit Bildungsgängen auf den anderen ISCED-Stufen des Tertiärbereichs relativ selten angeboten werden und weniger attraktiv sind. Jedoch gilt dies nicht in allen Ländern: In Dänemark, Italien, Japan und Luxemburg ist der Anteil internationaler Bildungsteilnehmer in kurzen tertiären Bildungsgängen wesentlich höher als in Bachelorbildungsgängen (um mehr als 2 Prozentpunkte). Es gibt jedoch große Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern. Ihr Anteil reicht von fast null in Chile, Deutschland, Island, den Niederlanden, Österreich, Polen, Schweden und der Türkei bis zu 29 % in Neuseeland (Tab. B5.3).

Analyse nach Fächergruppe

Im Durchschnitt der OECD-Länder erwerben bei den kurzen tertiären Bildungsgängen 24 % der Bildungsteilnehmer einen Abschluss in der Fächergruppe Wirtschaft, Verwaltung und Recht, im Vergleich zu nur 2 % in der Fächergruppe Naturwissenschaften, Mathematik und Statistik (Abb. B5.1).

Es gibt jedoch einige Ausnahmen: In Italien, Mexiko, Norwegen, Österreich, Portugal und Slowenien ist der Anteil an Bildungsteilnehmern, die bei den kurzen tertiären Bildungsgängen einen Abschluss in der Fächergruppe Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe erlangen, am höchsten. In Chile, Japan, der Republik Korea, Lettland, Luxemburg, der Schweiz und dem Vereinigten Königreich belegte der größte Teil der Absolventen von kurzen tertiären Bildungsgängen die Fächergruppe Gesundheit und Sozialwesen, in Belgien und Polen waren 100 % in dieser Fächergruppe eingeschrieben. In Deutschland und Island erwirbt der größte Teil der Bildungsteilnehmer kurzer tertiärer Bildungsgänge einen Abschluss in der Fächergruppe Dienstleistungen, während in der Slowakei, Tschechien (mit 100 % Absolventen) und den Vereinigten Staaten am häufigsten die Fächergruppe Geisteswissenschaften und Künste gewählt wird (s. Daten bei OECD Stat unter http://stats.oecd.org/). Diese Ergebnisse sollten jedoch mit Vorsicht interpretiert werden, da kurze tertiäre Bildungsgänge in Deutschland, Italien, den Niederlanden, Schweden, der Schweiz und Tschechien weniger als 3 % der Erstabsolventen im Tertiärbereich stellen. Diese Unterschiede können möglicherweise auf die Struktur des Tertiärbereichs zurückzuführen sein, die Förderung kurzer Bildungsgänge sowie die Bereitstellung von Kurzweiterbildungsmaßnahmen in bestimmten Fächergruppen, die mehr berufsbezogene Kompetenzen erfordern als andere.

Charakteristika von Erstabsolventen von Bachelor-, Master- und Promotionsbildungsgängen

2018 hat die große Mehrheit der Erstabsolventen im Tertiärbereich einen Bachelor- oder gleichwertigen Abschluss erworben. Im Durchschnitt der OECD-Länder haben 78 % der

Erstabsolventen im Tertiärbereich einen Bachelorabschluss erworben, 10 % einen Master- oder gleichwertigen Abschluss und 18 % einen Abschluss in einem kurzen tertiären Bildungsgang (Tab. B5.1).

Es wird erwartet, dass auf keiner anderen ISCED-Stufe des Tertiärbereichs so viele junge Menschen einen Abschluss erwerben werden wie bei den Bachelorbildungsgängen. Auf Grundlage der Abschlussquoten von 2018 wird davon ausgegangen, dass im Durchschnitt der OECD-Länder 33 % der jungen Menschen vor ihrem 30. Geburtstag einen Bachelorabschluss erwerben werden, 16 % einen Masterabschluss und 1 % eine Promotion oder einen gleichwertigen Abschluss (einschließlich internationaler Bildungsteilnehmer) (Tab. B5.3).

Analyse nach Alter

Im Durchschnitt der OECD-Länder sind 86 % der Erstabsolventen in Bachelorbildungsgängen unter 30 Jahre alt. Dieser Anteil reicht von 76 % in Israel und Schweden bis zu 100 % in Japan.

Im Durchschnitt der OECD-Länder sind bei Masterbildungsgängen 84 % der Erstabsolventen jünger als 35 Jahre, bei Promotionsbildungsgängen sind es 61 %. Ein Masterbildungsgang kann direkt zu einer arbeitsmarktrelevanten beruflichen Qualifikation führen, ist aber auch in vielen Ländern Voraussetzung für den Zugang zu einer höheren Forschungsqualifikation (d. h. einem Doktortitel). In Luxemburg ist der Anteil der Erstabsolventen unter 35 Jahren bei Promotionsbildungsgängen etwas höher als bei Masterbildungsgängen (Tab. B5.3).

Analyse nach Mobilitätsstatus

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 % internationaler Absolventen in Bachelorbildungsgängen, mindestens 30 % in Masterbildungsgängen und mindestens 40 % in Promotionsbildungsgängen. Dagegen sind die Anteile internationaler Absolventen bei den Doktoranden in Chile, Griechenland und Litauen am kleinsten, dort machen sie höchstens 5 % der Erstabsolventen aus (Tab. B5.3).

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 Bachelorbildungsgängen. In den OECD-Ländern waren 2018 etwa 26 % der Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich, die einen Erstabschluss in einem Promotionsbildungsgang erwarben, internationale Bildungsteilnehmer, im Vergleich zu 19 % der Erstabsolventen eines Masterbildungsgangs und 8 % der Erstabsolventen eines Bachelorbildungsgangs (Tab. B5.3).

Dieser hohe Anteil internationaler Bildungsteilnehmer in Master- oder Promotionsbildungsgängen könnte zum Teil an der immer größeren Bedeutung wissensbasierter Volkswirtschaften liegen, die unmittelbar auf der Schaffung, Verbreitung und Anwendung von Wissen und Informationen beruhen. 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 dann möglicherweise als Forscher oder hoch qualifizierte Fachkräfte. Insbesondere Promovierende sind ein integraler Bestandteil des Forschungspersonals eines Landes (OECD, 2016[4]).

Analyse nach Fächergruppe

Im Tertiärbereich erwirbt im Durchschnitt der OECD-Länder nur ein kleiner Anteil der Bildungsteilnehmer einen Abschluss in der großen Fächergruppe Naturwissenschaften, Mathematik und Statistik. Dies variiert jedoch stark auf den einzelnen ISCED-Stufen des Tertiärbereichs. Die Abschlussquoten in dieser weit gefassten Fächergruppe steigen mit der ISCED-Stufe im Tertiärbereich: 2018 haben im Durchschnitt der OECD- und Partnerländer in Bachelor- und Masterbildungsgängen 6 % der Absolventen einen Abschluss in Naturwissenschaften, Mathematik und Statistik erworben, bei Promotionsbildungsgängen stieg dieser Anteil auf 22 % (Abb. B5.1).

Die Beliebtheit der Fächergruppe Naturwissenschaften, Mathematik und Statistik bei Promotionsbildungsgängen kann auf eine Politik zurückzuführen sein, die die akademische Forschung in diesen Fächergruppen fördert. Jüngste Arbeiten der OECD haben aufgezeigt, dass – auch wenn Innovationen auf breit gefächerten Kompetenzen beruhen – Exzellenz in der wissenschaftlichen Forschung die Grundlage von wissenschaftsbasierten Innovationen ist und Forschungskompetenzen essenziell für die Zusammenarbeit der wissenschaftlichen Gemeinschaft, der Wirtschaft und Gesellschaft sind. Daher ist die Entwicklung wissenschaftlicher Forschungskompetenzen durch Promotionsbildungsgänge zu einem wichtigen Ziel der Bildungspolitik vieler Länder geworden (OECD, 2014[5]).

Zu den am häufigsten gewählten Fächergruppen in Masterbildungsgängen gehören Wirtschaft, Verwaltung und Recht sowie Pädagogik. Im Durchschnitt der OECD- und Partnerländer verfügten 28 % der Masterabsolventen über einen Abschluss in der Fächergruppe Wirtschaft, Verwaltung und Recht, im Vergleich zu 24 % bei den Bachelorabsolventen und 9 % bei den Promovierten. Ähnlich sieht es bei der Fächergruppe Pädagogik aus: Hier machten 12 % der Bildungsteilnehmer, die einen Masterbildungsgang belegten, ihren Abschluss, während dieser Anteil bei den Bachelorbildungsgängen 6 % und bei den Promotionsbildungsgängen 7 % betrug (Abb. B5.1).

Im Durchschnitt der OECD- und Partnerländer erwerben Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich in den Fächergruppen Sozialwissenschaften, Journalismus und Informationswesen eher einen Bachelorabschluss (12 %) als einen Abschluss in einem anderen langen tertiären Bildungsgang (10 % in Master- und Promotionsbildungsgängen) (Abb. B5.1).

Definitionen

Erstabsolvent ist ein Bildungsteilnehmer, der innerhalb des Referenzzeitraums auf einer bestimmten Bildungsstufe zum ersten Mal einen Abschluss 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 pro ISCED-Stufe.

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 zugrunde.

Internationale Bildungsteilnehmer sind Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich, die aus ihrem Herkunftsland zwecks Ausbildung im Tertiärbereich in ein anderes Land gekommen sind. In den meisten Ländern gelten internationale Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich als Erstabsolventen, unabhängig von ihren früher in anderen Ländern erworbenen Abschlüssen. Waren Länder nicht in der Lage, die Zahl der internationalen Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich anzugeben, wurden in den hier beschriebenen Berechnungen ausländische Bildungsteilnehmer als Näherungswert verwendet. Ausländische Bildungsteilnehmer sind Bildungsteilnehmer, die nicht die Staatsbürgerschaft des Landes haben, in dem sie an einem Bildungsgang teilnehmen (weitere Einzelheiten s. Anhang 3 unter *https://doi.org/10.1787/69096873-en*).

Nettoabschlussquoten zeigen den geschätzten prozentualen Anteil einer Altersgruppe, der auf einer bestimmten ISCED-Stufe einen Abschluss erwerben wird (ausgehend von den aktuellen Abschlussquoten).

Das *typische Abschlussalter* ist das Alter am Anfang des letzten Berichtsjahrs für Bildungsgänge der betreffenden ISCED-Stufe und des spezifischen Bildungsgangs, in dem der Abschluss erworben wird.

Angewandte Methodik

Wenn nicht anders angegeben, wurden Abschlussquoten als Nettoabschlussquoten (d. h. als Summe der Abschlussquoten der einzelnen Altersjahrgänge) bis zu einer Altersgrenze berechnet. Die Nettoabschlussquote eines speziellen Altersjahrgangs wird berechnet, indem die Zahl der Erstabsolventen dieses Alters für jede ISCED-Stufe des Tertiärbereichs zur Gesamtpopulation des entsprechenden Altersjahrgangs ins Verhältnis gesetzt wird. Die Summe der Nettoabschlussquoten wird berechnet, indem die Abschlussquoten der einzelnen Altersjahrgänge bis zu der Altersgrenze aufaddiert werden. Das Ergebnis ist die erwartete Wahrscheinlichkeit, vor der Altersgrenze einen Erstabschluss im Tertiärbereich zu erwerben, wenn die aktuellen Abschlussquoten auch in Zukunft gelten. Die Altersgrenze bezieht sich auf die obere Altersgrenze für einen Abschluss im Tertiärbereich. 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.

Sind keine nach Alter aufgegliederten Daten verfügbar, werden Bruttoabschlussquoten verwendet. Dies gilt auch, wenn das durchschnittliche Alter der Absolventen weit unterhalb der oberen Altersgrenze liegt, die für die Berechnungen in diesem Indikator verwendet wurde. In diesen Fällen wird die Zahl der Absolventen, deren Alter unbekannt ist, in Relation zur Bevölkerung im typischen Abschlussalter gesetzt (s. Anhang 1).

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. Daher kann das durchschnittliche Alter von Anfängern um bis zu 6 Monate zu hoch angesetzt sein, während das von Erstabsolventen um 6 Monate zu niedrig angesetzt sein kann.

Abschlussquoten reagieren sensibel auf Änderungen im Bildungssystem, wie die Einführung neuer Bildungsgänge oder Veränderungen der Zahl internationaler Bildungsteilnehmer. Sie können manchmal sehr hoch sein, wenn es unerwartet hohe Absolventenzahlen gibt. In dem Indikator wird zusammen mit den Abschlussquoten auch der jeweilige Anteil der Erstabsolventen angegeben, die jünger als die Altersgrenze sind, um zu zeigen, inwiefern die Altersgrenze in dem einzelnen Land von Relevanz ist.

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 abschließen werden. Werden diese internationalen Bildungsteilnehmer in der Berechnung berücksichtigt, kann sich der erwartete Prozentsatz an Erstabsolventen im Tertiärbereich signifikant verändern.

Weiterführende Informationen s. *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics* (OECD, 2018[6]) und für länderspezifische Hinweise Anhang 3 (*https://doi.org/10.1787/69096873-en*).

Quellen

Die Daten beziehen sich auf das Berichtsjahr für Bildungsgänge 2017/2018 und beruhen auf der von der OECD im Jahr 2019 durchgeführten UOE-Datenerhebung zur Bildungsstatistik (weitere Informationen s. Anhang 3, *https://doi.org/10.1787/69096873-en*).

Weiterführende Informationen

OECD (2019), *Bildung auf einen Blick 2019 – OECD-Indikatoren*, wbv Media, Bielefeld, *https://doi.org/10.3278/6001821mw*. [3]

OECD (2018), *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018: Concepts, Standards, Definitions and Classificatons*, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/9789264304444-en* (Zugriff am 16. April 2020). [6]

OECD (2016), *OECD Science, Technology and Innovation Outlook 2016*, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/sti_in_outlook-2016-en*. [1]

OECD (2016), *Trends Shaping Education 2016*, OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/trends_edu-2016-en*. [4]

OECD (2015), *Education Policy Outlook 2015: Making Reforms Happen*, OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264225442-en*. [2]

OECD (2014), *OECD Science, Technology and Industry Outlook 2014*, OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/sti_outlook-2014-en*. [5]

Tabellen Indikator B5

StatLink: https://doi.org/10.1787/888934163800

- Tabelle B5.1: Abschlussquoten und Charakteristika von Erstabsolventen im Tertiärbereich (2018)
- Tabelle B5.2: Absolventen des Tertiärbereichs, nach Fächergruppe (2018)
- Tabelle B5.3: Abschlussquoten und Charakteristika von Erstabsolventen von kurzen tertiären Bildungsgängen, Bachelor-, Master-, Promotions- bzw. gleichwertigen Bildungsgängen (2018)

Datenstand: 19. Juli 2020. 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

Abschlussquoten und Charakteristika von Erstabsolventen im Tertiärbereich (2018)

	Anteil weiblicher Erstabsolventen (in %)	Anteil Erstabsolventen, die jünger als 30 Jahre sind (in %)	Durchschnittliches Alter Erstabsolventen	Anteil internationaler Erstabsolventen (in %)	Anteil Erstabsolventen (in %), nach ISCED-Stufe			Abschlussquote von Erstabsolventen unter 30 Jahren (in %)			
					Abschluss kurzer tertiärer Bildungsgang (2–3 Jahre)	Bachelor- oder gleichwertiger Abschluss	Master- oder gleichwertiger Abschluss	Ohne internationale Bildungsteilnehmer			Insgesamt
								Insgesamt	Männer	Frauen	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
OECD-Länder											
Australien	56	84	25	46	8	68	24	37	30	44	70
Österreich	55	85	24	18	49	32	19	35	29	42	42
Belgien	61	93	24	14	m	95	5	32	26	39	37
Kanada[1]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	57	78	27	0	47	51	2	44	37	52	44
Kolumbien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechien	63	87	26	12	1	89	10	28	20	36	32
Dänemark	56	85	26	8	21	79	a	45	38	52	50
Estland	63	82	26	7	a	93	7	30	21	39	32
Finnland	57	79	27	10	a	91	9	37	31	44	41
Frankreich	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Deutschland	53	87	25	4	0	85	15	32	28	37	33
Griechenland	59	91	25	2	a	100	a	37	29	46	38
Ungarn	59	84	26	7	8	80	12	23	18	28	25
Island	62	79	27	3	3	96	0	34	25	45	35
Irland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Israel	m	m	m	m	m	m	a	m	m	m	m
Italien	58	91	24	4	1	81	17	34	27	40	35
Japan[2]	52	100	m	5	34	63	2	67	m	m	71
Republik Korea	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Lettland	64	73	28	5	29	65	7	37	25	49	39
Litauen	61	92	24	3	a	93	7	50	38	64	52
Luxemburg	58	94	25	23	30	70	a	8	7	9	10
Mexiko	53	90	25	m	8	92	a	m	m	m	28
Niederlande	56	95	24	10	2	98	a	41	35	46	45
Neuseeland	57	78	26	30	29	71	a	36	28	45	52
Norwegen	59	85	26	3	7	82	11	43	34	53	44
Polen	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	58	92	24	2	7	79	14	43	35	52	44
Slowakei	63	86	25	7	4	89	7	30	21	38	31
Slowenien	59	87	25	2	17	77	6	45	34	56	46
Spanien	55	85	25	7	37	49	14	52	45	59	55
Schweden	63	78	28	11	2	64	34	25	17	33	28
Schweiz	50	77	28	7	1	99	0	36	33	39	39
Türkei	53	84	25	1	41	57	2	50	46	55	51
Ver. Königreich	57	89	23	12	21	78	1	41	35	47	48
Vereinigte Staaten	58	m	m	4	40	60	a	m	m	m	m
OECD-Durchschnitt	**58**	**86**	**25**	**9**	**18**	**78**	**10**	**38**	**29**	**44**	**41**
EU23-Durchschnitt	**59**	**87**	**25**	**8**	**16**	**79**	**12**	**36**	**29**	**43**	**38**
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	53	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indien	53	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	59	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Russische Föd.	56	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Saudi-Arabien	53	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika[1]	61	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
G20-Durchschnitt	**55**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

1. Referenzjahr 2017. 2. Vermutlich werden fast alle Bildungsteilnehmer den Tertiärbereich vor dem typischen Abschlussalter abschließen.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2020). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888934163819

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

Tabelle B5.2

Absolventen des Tertiärbereichs, nach Fächergruppe (2018)

	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	12	6	36	5	5	8	1	17	2
Österreich	12	8	7	24	6	4	21	2	8	8
Belgien	8	10	11	21	4	2	12	2	30	1
Kanada[1]	6	10	15	28	6	3	13	2	15	3
Chile	14	3	4	25	1	3	17	2	22	9
Kolumbien	8	4	7	46	1	5	17	2	6	4
Costa Rica	22	3	6	37	2	6	8	1	14	2
Tschechien	11	9	11	20	6	5	15	3	12	7
Dänemark	5	12	10	26	5	5	12	1	21	3
Estland	7	13	8	23	6	7	15	2	13	7
Finnland	7	10	7	19	5	7	16	2	22	5
Frankreich	4	9	7	34	8	4	14	2	15	4
Deutschland	11	11	8	23	9	5	21	2	7	2
Griechenland	8	11	14	22	9	3	16	3	11	3
Ungarn	14	9	10	26	4	5	14	4	9	5
Island	13	10	16	22	5	5	9	1	17	3
Irland	9	12	6	27	8	8	9	1	17	4
Israel	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Italien	7	17	14	18	8	1	15	3	15	3
Japan[2]	9[d]	15[d]	7[d]	20[d]	3[d]	x	18[d]	3[d]	16[d]	8[d]
Republik Korea	7	16	5	15	4	5	20	1	16	10
Lettland	8	7	9	28	3	5	13	2	17	8
Litauen	6	9	9	26	4	3	19	3	18	3
Luxemburg	10	10	11	42	6	6	7	0	7	1
Mexiko	11	3	9	34	3	5	18	2	11	3
Niederlande	10	9	13	27	6	3	8	1	17	5
Neuseeland	10	12	9	24	7	7	9	2	15	5
Norwegen	16	8	11	17	5	4	13	1	20	5
Polen	21	7	9	24	3	4	15	2	9	7
Portugal	4	10	11	20	6	2	20	2	18	6
Slowakei	14	8	12	20	6	4	12	2	17	6
Slowenien	11	9	9	20	7	4	17	3	12	8
Spanien	17	9	7	19	5	4	13	1	17	8
Schweden	13	6	12	16	4	4	18	1	23	2
Schweiz	10	7	7	28	7	3	16	1	15	5
Türkei	9	11	8	31	2	2	15	2	13	6
Ver. Königreich	8	15	12	22	14	4	9	1	15	0
Vereinigte Staaten	6	19	12	19	8	4	7	1	17	6
OECD-Durchschnitt	**10**	**10**	**9**	**25**	**5**	**4**	**14**	**2**	**15**	**5**
EU23-Durchschnitt	**10**	**10**	**10**	**25**	**6**	**4**	**15**	**2**	**15**	**4**
Partnerländer										
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	19	3	5	32	2	3	13	3	16	3
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indien	8	6	30	19	16	5	12	1	3	0
Indonesien	24	5	13	18	3	8	8	4	16	0
Russische Föd.	8	4	11	27	3	5	23	2	8	8
Saudi-Arabien	13	18	10	30	7	6	8	0	6	1
Südafrika[1]	19	5	16	32	7	3	8	2	7	0
G20-Durchschnitt	**11**	**10**	**11**	**25**	**6**	**4**	**14**	**2**	**13**	**4**

1. Referenzjahr 2017. 2. Daten zu Informatik und Kommunikationstechnologie sind in den Daten zu anderen Fächergruppen enthalten.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2020). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888934163838

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

B 5

Tabelle B5.3

Abschlussquoten und Charakteristika von Erstabsolventen von kurzen tertiären Bildungsgängen, Bachelor-, Master-, Promotions- bzw. gleichwertigen Bildungsgängen (2018)

	Abschluss kurzer tertiärer Bildungsgang (2–3 Jahre)				Bachelor- oder gleichwertiger Abschluss				Master- oder gleichwertiger Abschluss				Promotions- oder gleichwertiger Abschluss			
	Anteil Erstabsolventen, die jünger als 30 Jahre sind (in %)	Anteil internationaler Erstabsolventen (in %)	Abschlussquoten kurze tertiäre Bildungsgänge, Absolventen unter 30 Jahren (in %)		Anteil Erstabsolventen, die jünger als 30 Jahre sind (in %)	Anteil internationaler Erstabsolventen (in %)	Abschlussquoten Bachelorbildungsgänge, Absolventen unter 30 Jahren (in %)		Anteil Erstabsolventen, die jünger als 35 Jahre sind (in %)	Anteil internationaler Erstabsolventen (in %)	Abschlussquoten Masterbildungsgänge, Absolventen unter 35 Jahren (in %)		Anteil Erstabsolventen, die jünger als 35 Jahre sind (in %)	Anteil internationaler Erstabsolventen (in %)	Abschlussquoten Promotionsbildungsgänge, Absolventen unter 35 Jahren (in %)	
			Ohne internationale Bildungsteilnehmer	Insgesamt			Ohne internationale Bildungsteilnehmer	Insgesamt			Ohne internationale Bildungsteilnehmer	Insgesamt			Ohne internationale Bildungsteilnehmer	Insgesamt
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
OECD-Länder																
Australien	65	14	14	18	83	28	35	50	85	66	6	21	56	41	0,7	1,3
Österreich	95	0	25	25	86	18	17	21	87	25	13	18	59	32	0,9	1,4
Belgien	m	m	m	m	95	8	33	36	96	24	16	21	76	20	1,1	1,4
Kanada[1]	83	m	m	28	91	m	m	33	78	m	m	8	63	m	m	1
Chile	73	0	20	20	77	0	27	27	62	0	6	6	51	5	0,1	0,1
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
Tschechien	89	4	0	0	86	11	25	29	91	13	18	21	71	17	1,0	1,2
Dänemark	79	16	8	10	85	8	40	44	92	21	22	29	69	38	1,1	2,0
Estland	a	a	a	a	81	7	28	30	83	20	13	16	60	16	0,6	0,7
Finnland	a	a	a	a	77	6	36	38	76	12	16	18	47	30	0,7	1,2
Frankreich	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Deutschland	84	0	0	0	87	4	27	29	94	15	16	18	79	19	1,7	2,0
Griechenland	a	a	a	a	91	2	37	38	63	1	10	10	45	1	0,5	0,5
Ungarn	88	1	2	2	82	5	19	20	86	14	11	13	63	11	0,6	0,7
Island	50	0	1	1	79	4	34	35	65	13	13	15	48	38	0,2	0,6
Irland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Israel	m	m	m	m	76	m	m	31	57	m	m	11	36	m	m	0,5
Italien	93	7	1	1	92	4	28	28	94	6	20	21	83	13	0,9	1,0
Japan[2]	100	8	22	24	100	2	44	45	m	11	m	m	m	19	m	m
Republik Korea	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	40	m	m	0,9
Lettland	54	1	9	9	81	5	27	29	82	12	12	14	46	9	0,2	0,2
Litauen	a	a	a	a	92	2	47	48	90	8	15	16	73	3	0,7	0,7
Luxemburg	97	26	2	3	92	21	6	7	80	50	4	7	81	87	0,2	1,2
Mexiko	96	m	m	2	89	m	m	26	m	m	m	m	m	m	m	m
Niederlande	74	0	1	1	95	10	40	44	95	29	13	19	83	42	1,1	1,8
Neuseeland	67	29	10	15	79	28	30	41	73	40	4	7	55	52	0,5	1,1
Norwegen	69	1	3	3	84	3	36	37	82	9	15	16	48	27	0,5	0,9
Polen	20	0	0	0	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	93	2	3	3	91	3	34	35	94	10	18	19	41	26	0,6	0,8
Slowakei	82	1	1	1	86	6	27	28	92	6	25	26	76	8	1,3	1,3
Slowenien	73	1	7	7	87	2	36	37	92	5	20	21	74	7	1,0	1,1
Spanien	85	1	20	21	91	1	32	32	87	15	16	19	48	m	m	1,5
Schweden	58	0	4	4	76	2	18	18	84	20	12	16	54	37	0,5	1,1
Schweiz	32	a	a	0	77	7	35	39	89	25	12	16	79	57	1,2	2,8
Türkei	81	0	20	20	86	1	29	29	99	25	1	1	59	7	0,3	0,3
Ver. Königreich	71	4	7	8	92	17	37	45	85	47	10	21	71	46	1,2	2,3
Vereinigte Staaten	m	2	m	m	m	4	m	m	m	16	m	m	m	27	m	m
OECD-Durchschnitt	**75**	**5**	**8**	**9**	**86**	**8**	**31**	**33**	**84**	**19**	**13**	**16**	**61**	**26**	**0,7**	**1,1**
EU23-Durchschnitt	**76**	**4**	**6**	**6**	**87**	**7**	**30**	**32**	**87**	**18**	**15**	**18**	**65**	**25**	**0,8**	**1,2**
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
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Russische Föd.	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

1. Referenzjahr 2017. 2. Vermutlich werden fast alle Bildungsteilnehmer in kurzen tertiären Bildungsgängen und Bachelorbildungsgängen ihren Abschluss vor dem typischen Abschlussalter erwerben.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2020). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888934163857

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

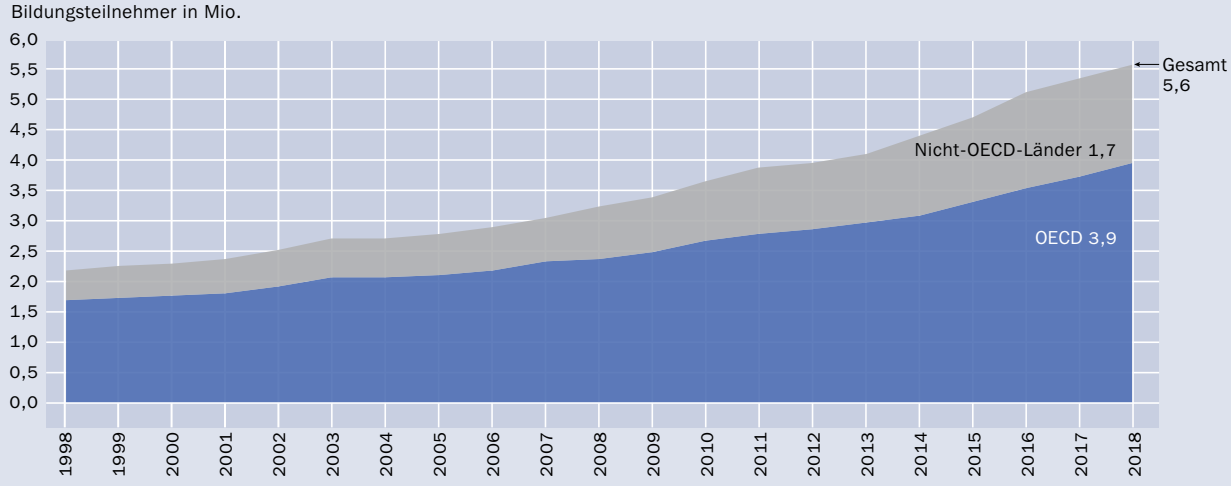
Indikator B6
Was sind die Charakteristika international mobiler Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich?

- Die Zahl internationaler und ausländischer Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich ist zwischen 1998 und 2018 im Durchschnitt um 4,8 % pro Jahr gestiegen. Obwohl die große Mehrzahl dieser Bildungsteilnehmer in den OECD-Ländern eingeschrieben ist, zeigt sich der stärkste Anstieg bei den in Nicht-OECD-Ländern eingeschriebenen international mobilen Bildungsteilnehmern.
- 2018 betrug das Verhältnis von internationalen bzw. ausländischen Bildungsteilnehmern zu im Ausland eingeschriebenen inländischen Bildungsteilnehmern im Durchschnitt der OECD-Länder 3 : 1, in Australien, Neuseeland, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten jedoch mehr als 10 : 1.
- Insgesamt ist die Wahrscheinlichkeit, dass Frauen in OECD-Ländern für einen Bachelor-, Master- oder gleichwertigen Abschluss ins Ausland gehen, ebenso hoch wie bei Männern, bei Promotions- oder gleichwertigen Bildungsgängen ist sie jedoch geringer.

Abbildung B6.1

Anstieg der Zahl internationaler bzw. ausländischer Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich weltweit (1998 bis 2018)

Zahl internationaler bzw. ausländischer Bildungsteilnehmer in OECD- und Nicht-OECD-Ländern



Anmerkung: Die Datenquellen verwenden ähnliche Definitionen, daher können sie gemeinsam genutzt werden. Fehlende Angaben wurden auf Grundlage von Daten mit nächstliegenden Berichtszeitpunkten berechnet, um zu vermeiden, dass Lücken im Datenerhebungsbereich zu Unterbrechungen der Zeitreihen führen.
Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2020). Andere Nicht-OECD-Länder und Jahre vor 2013: UNESCO-Institut für Statistik (UIS). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en). StatLink: https://doi.org/10.1787/888934164009

Kontext

Einen Teil der tertiären Ausbildung im Ausland zu absolvieren ist für junge Bildungsteilnehmer zu einem zentralen Unterscheidungsfaktor gegenüber anderen Bildungsteilnehmern im Tertiärbereich geworden, und in den letzten Jahren hat diese internationale Mobilität zunehmend die Beachtung der Bildungspolitik gefunden. Eine tertiäre Ausbildung im Ausland bietet die Chance auf hochwertige Bildung, die Möglichkeit, Kompetenzen zu erwerben, die im eigenen Land vielleicht 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 – sowohl internationale als auch ausländische – im Tertiärbereich eine wichtige Einnahmequelle darstellen und überproportionale Auswirkungen auf deren Wirtschafts- und Innovationssysteme haben. Sie zahlen häufig höhere Bildungsgebühren als inländische Bildungsteilnehmer (s. Indikator C5) und in einigen Ländern auch höhere Einschreibegebühren. Außerdem tragen sie mit ihren Ausgaben für den Lebensunterhalt zur lokalen Wirtschaft bei. Langfristig gesehen werden sich hochgebildete mobile Bildungsteilnehmer wahrscheinlich in den einheimischen Arbeitsmarkt integrieren und so zu Innovation und Wirtschaftskraft beitragen. Mobile Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich anzuwerben, vor allem wenn sie 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 Auswirkungen der älter werdenden Bevölkerung auf das zukünftige Kompetenzangebot abzumildern.

Die Herkunftsländer könnten mobile Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich als verloren gegangene Talente ansehen (Stichwort „Braindrain"). Aber mobile Bildungsteilnehmer können in ihren Herkunftsländern dazu beitragen, Wissen weiterzugeben, Technologien zu modernisieren und Kapazitäten aufzubauen, sofern sie nach der Ausbildung in ihr Heimatland zurückkehren oder enge Verbindungen mit ihren Landsleuten dort aufrechterhalten. Mobile Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich erwerben implizites Wissen, das oft durch unmittelbare persönliche Interaktion geteilt wird, und können den Herkunftsländern die Einbindung in globale Wissensnetzwerke ermöglichen. Einige Forschungsergebnisse lassen darauf schließen, dass die Zahlen im Ausland befindlicher Bildungsteilnehmer ein guter Prädikator für künftig in die Gegenrichtung erfolgende Ströme von Wissenschaftlern sind, sie belegen eine signifikante Bewegung von Fachkräften zwischen den Ländern. Darüber hinaus scheint die Mobilität der Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich einen größeren Einfluss auf internationale wissenschaftliche Kooperationsnetzwerke zu haben als eine gemeinsame Sprache, räumliche Nähe oder ein ähnliches Forschungsfeld.

2020 wurden zur Eindämmung der Ausbreitung der Coronapandemie (COVID-19) weltweit Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs geschlossen, was potenziell mehr als 3,9 Millionen in OECD-Ländern eingeschriebene internationale und ausländische Bildungsteilnehmer betraf (UNESCO, 2020[1]). Der verhängte Lockdown hat sich auf die Kontinuität des Lernens und die Bereitstellung von Kursmaterial ausgewirkt sowie darauf, wie Bildungsteilnehmer den Wert ihrer Abschlüsse und die Fähigkeit ihrer Gastländer einschätzen, für ihre Sicherheit und ihr Wohlbefinden zu sorgen. Diese Veränderungen könnten sich in den kommenden Jahren fatal auf die internationale Mobilität von Bildungsteilnehmern auswirken (Kasten B6.1).

Weitere wichtige Ergebnisse

- Die größte Gruppe der auf allen ISCED-Stufen des Tertiärbereichs eingeschriebenen internationalen bzw. ausländischen Bildungsteilnehmer kommt aus Asien – 57 % aller mobilen Bildungsteilnehmer in der OECD im Jahr 2018. Insgesamt kommen mehr als 30 % aller in OECD-Ländern eingeschriebenen mobilen Bildungsteilnehmer aus China und Indien.
- Die Vereinigten Staaten sind das wichtigste OECD-Zielland für internationale Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich. Ihr Anteil am globalen Bildungsmarkt beträgt 18 %, gefolgt von Australien und dem Vereinigten Königreich (je 8 %) und Deutschland (6 %).
- Die von mobilen Bildungsteilnehmern im Tertiärbereich belegten Fächergruppen entsprechen in den OECD-Ländern mehr oder minder den von nationalen Bildungsteilnehmern belegten Fächergruppen. Der größte Teil belegt die Fächergruppe Wirtschaft, Verwaltung und Recht gefolgt von Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe.

Analyse und Interpretationen

Entwicklung der internationalen Mobilität von Bildungsteilnehmern im Tertiärbereich

Die internationale Mobilität von Bildungsteilnehmern im Tertiärbereich hat in den vergangenen 20 Jahren relativ konstant zugenommen. 2018 haben weltweit 5,6 Millionen Bildungsteilnehmer für die Aufnahme einer Ausbildung im Tertiärbereich eine Landesgrenze überquert, mehr als doppelt so viele wie 2005. Das Bild der Mobilität internationaler Bildungsteilnehmer wird durch eine Vielzahl individueller, institutioneller, nationaler und globaler Faktoren beeinflusst. Hierzu gehören persönliche Ambitionen und Zielvorstellungen für bessere Beschäftigungsaussichten, ein Mangel an qualitativ hochwertigen tertiären Bildungseinrichtungen im Heimatland, die Fähigkeit ausländischer tertiärer Bildungseinrichtungen, talentierte Menschen anzuziehen, und politische Maßnahmen zur Förderung von grenzüberschreitender Mobilität für Bildungszwecke (Bhandari, Robles and Farrugia, 2018[2]). Die Bedürfnisse der zunehmend wissensbasierten und sich durch Innovationen weiterentwickelnden Volkswirtschaften haben die Nachfrage nach tertiärer Bildung weltweit steigen lassen. Außerdem interessieren sich aufgrund des steigenden Wohlstands in den Schwellenländern immer mehr junge Menschen der wachsenden Mittelschichten für Bildungsmöglichkeiten im Ausland. Gleichzeitig haben ökonomische Faktoren (z. B. die Kosten internationaler Flüge), technologische Faktoren (z. B. die Verbreitung des Internets und der sozialen Medien, um über Grenzen hinweg in Kontakt zu bleiben) und kulturelle Faktoren (z. B. die Verbreitung von Englisch als allgemeiner Arbeits- und Unterrichtssprache) dazu geführt, dass internationale Mobilität zu Ausbildungszwecken deutlich bezahlbarer und leichter zugänglich als in der Vergangenheit geworden ist.

Die Zahl internationaler und ausländischer Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich ist zwischen 1998 und 2018 im Durchschnitt um 4,8 % pro Jahr gestiegen. Obwohl der größte Teil dieser Bildungsteilnehmer in den OECD-Ländern eingeschrieben ist, ist die Zahl der

in Nicht-OECD-Ländern eingeschriebenen ausländischen Bildungsteilnehmer sogar noch schneller gestiegen: pro Jahr im Durchschnitt um 6,2 %, im Vergleich zu 4,3 % der internationalen und ausländischen Bildungsteilnehmer in den OECD-Ländern. 2018 betrug der Anteil der in Nicht-OECD-Ländern eingeschriebenen ausländischen Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich etwa 30 % aller weltweit international mobilen Bildungsteilnehmer, im Vergleich zu 23 % im Jahr 1998 (Abb. B6.1).

Der Anstieg der Zahl internationaler bzw. ausländischer Bildungsteilnehmer schwankte in den letzten beiden Jahrzehnten stark, bei Bildungsteilnehmern aus Nicht-OECD-Ländern jedoch deutlicher als bei denen aus OECD-Ländern. Zwischen 1998 und 2018 variierte der jährliche Anstieg der Zahl mobiler Bildungsteilnehmer in Nicht-OECD-Ländern zwischen 0,3 % im Jahr 2004 und 19 % im Jahr 2008. Im Gegensatz dazu variierte er in den OECD-Ländern im gleichen Zeitraum zwischen 0,7 und 8 %. Der Anstieg bei den internationalen und ausländischen Bildungsteilnehmern in den Nicht-OECD-Ländern hat sich jedoch in den letzten Jahren verlangsamt. Seit 2017 ist die jährliche Steigerungsrate auf unter 3 % gesunken, dies ist der niedrigste Anstieg seit 2013 und entspricht weniger als der Hälfte des in den OECD-Ländern bei internationalen und ausländischen Bildungsteilnehmern im Tertiärbereich für diesen Zeitraum zu verzeichnenden Anstiegs (Abb. B6.1).

Trotz einer starken Zunahme der Gesamtzahl internationaler und ausländischer Bildungsteilnehmer weltweit ist ihre relative Konzentration mit einem Anstieg von insgesamt 5 % aller Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich im Jahr 2014 auf 6 % im Jahr 2018 im Durchschnitt der OECD-Länder recht stabil geblieben. Ihr Anteil stieg in diesem Zeitraum zwar in den meisten OECD-Ländern, aber es gibt auffallende Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern. Der Anteil internationaler bzw. ausländischer Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich ist in Australien und Estland zwischen 2014 und 2018 um mindestens 6 Prozentpunkte gestiegen, in Belgien und Griechenland dagegen um 1 Prozentpunkt gesunken. In etwa einem Drittel der OECD-Länder stellten 2018 internationale Bildungsteilnehmer mehr als 10 % der im Tertiärbereich eingeschriebenen Bildungsteilnehmer. Mindestens 20 % der in Australien, Luxemburg und Neuseeland eingeschriebenen Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich sind internationale bzw. ausländische Bildungsteilnehmer, im Vergleich zu höchstens 2 % in Chile, Costa Rica, Kolumbien, Mexiko und der Türkei (Tab. B6.1).

Mobilitätsmuster und Ströme internationaler Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich

Die Talentpools sowie die Mobilitätsströme dieser Talente sind weiterhin weltweit stark konzentriert, und die Mobilitätspfade folgen sehr stark geschichtlich geprägten Mustern. Zu erkennen, welche Faktoren die internationale Mobilität von Bildungsteilnehmern bestimmen, ist von zentraler Bedeutung für die Entwicklung effizienter Maßnahmen zur Förderung der Mobilität Hochqualifizierter. Hauptursache für die Wanderungsbewegungen der Bildungsteilnehmer sind Unterschiede bei den Bildungskapazitäten (mangelnde Bildungseinrichtungen im Herkunftsland oder das Prestige der Bildungseinrichtungen im Zielland). Weitere Faktoren sind die unterschiedlichen Erträge für Bildung und Kompetenzen in den Herkunfts- und Zielländern (s. Indikatoren A3 und A4). Zu den wirtschaftlichen Faktoren gehören die bessere Wirtschaftsleistung des Gastlandes, Wechselkurse, erschwinglichere Mobilität (z. B. aufgrund niedrigerer Bildungsgebühren oder höherer Unterstützungsleistungen) sowie die höhere Qualität der Bildung im Gastland. Außerdem kann die Entscheidung für eine tertiäre Ausbildung im Ausland auch beeinflusst werden durch nicht wirtschaftliche Faktoren, wie die politische Stabilität oder kulturelle bzw.

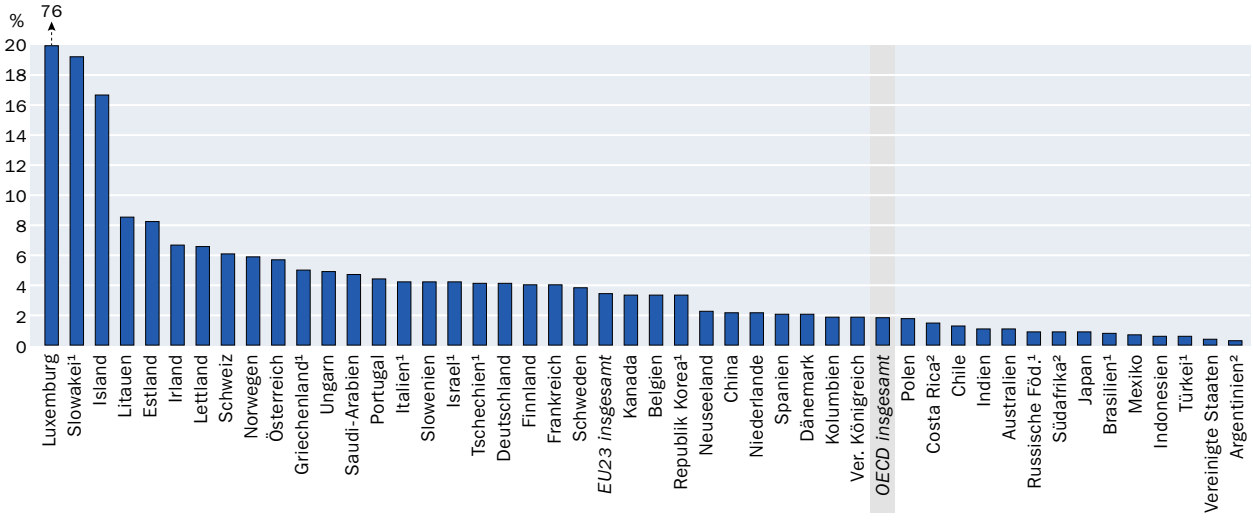
religiöse Ähnlichkeiten zwischen Herkunfts- und Zielländern (Guha, 1977[3]; UNESCO Bangkok, 2013[4]; Weisser, 2016[5]).

Zentrale Kriterien bei der Wahl des Ziellandes sind für internationale Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich, wie sie die Qualität der Ausbildung und den Ruf der Bildungseinrichtungen im Zielland einschätzen (Abbott and Silles, 2016[6]). 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. In Finnland z. B. ist die Internationalisierung des Tertiärbereichs einer der Parameter bei der Finanzierung von Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich, ebenso wie die Qualität und Ergebniskennzahlen (Eurydice, 2020[7]). Auf ähnliche Art und Weise dient in Estland und Norwegen der Anteil ausländischer bzw. internationaler Bildungsteilnehmer als Parameter zur Festlegung der pauschalen Mittelzuweisungen an Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich (OECD, 2019[8]).

Die meisten Länder haben Reformen durchgeführt, um die Mobilitätshindernisse für Hochqualifizierte – über reine Bildungszwecke hinaus – abzubauen, und die meisten Länder haben Förderprogramme, um die Attraktivität des Bildungsstandorts, die Auslandsmobilität und auch die Rückkehrmigration zu fördern. Es gibt zwar Unterschiede hinsichtlich der Migrationsbedingungen (z. B. kurzfristige gegenüber langfristigen Aufenthaltsgenehmigungen), die Zielgruppen sind jedoch überwiegend Doktoranden sowie

Abbildung B6.2

Anteil inländischer Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich, die im Ausland eingeschrieben sind (2018)



1. Inländische Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich werden berechnet als Gesamtzahl der eingeschriebenen Bildungsteilnehmer minus ausländische Bildungsteilnehmer, nicht als Gesamtzahl minus internationale Bildungsteilnehmer. 2. Referenzjahr 2017.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils inländischer Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich, die im Ausland eingeschrieben sind.

Quelle: OECD (2020), Tabelle B6.3. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888934164028

junge Promovierte und Habilitanden. Obwohl die Festlegung angemessener Bildungsgebühren weiterhin eines der am meisten debattierten Themen der Bildungspolitik ist, ist die Festlegung höherer Gebühren für internationale Bildungsteilnehmer politisch weniger stark umstritten, häufig sind diese eine wichtige Einnahmequelle für Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs. In einigen Ländern zahlen internationale Bildungsteilnehmer, angezogen durch ihre Einschätzung der Qualität der Bildung und der potenziellen Aussichten auf dem Arbeitsmarkt in ihrem Gastland, an öffentlichen Hochschulen doppelt so hohe Bildungsgebühren wie inländische Bildungsteilnehmer. Im Gegensatz dazu können einige Länder durch eine Reduzierung bzw. Abschaffung der Gebühren eine Förderung der internationalen Mobilität innerhalb einer Region anstreben. Aus dem Europäischen Wirtschaftsraum stammende Bildungsteilnehmer können sich in jedem anderen Land dieses Wirtschaftsraums einschreiben und zahlen dieselben Bildungsgebühren wie inländische Bildungsteilnehmer (s. Indikator C5).

Im Durchschnitt der OECD-Länder waren 2018 insgesamt 2 % der inländischen Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich im Ausland eingeschrieben. In Island, Luxemburg und der Slowakei ist der Anteil der im Ausland eingeschriebenen inländischen Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich am höchsten, in Luxemburg erreicht er 76 % (Abb. B6.2). Ausschlaggebend bei der Wahl eines Landes für eine Ausbildung im Tertiärbereich sind u. a. verbindende Faktoren, Sprache, historische Bindungen, geografische Nähe, bilaterale Beziehungen und politische Rahmenbedingungen (z. B. der Europäische Hochschulraum) (Abbott and Silles, 2016[6]). Der größte Teil der aus der Slowakei stammenden mobilen Bildungsteilnehmer beispielsweise ist in Tschechien eingeschrieben, die meisten der aus Luxemburg stammenden Bildungsteilnehmer in Deutschland oder Belgien und mobile Bildungsteilnehmer aus Island wählen wahrscheinlich Dänemark als Zielland (Tab. B6.5 im Internet).

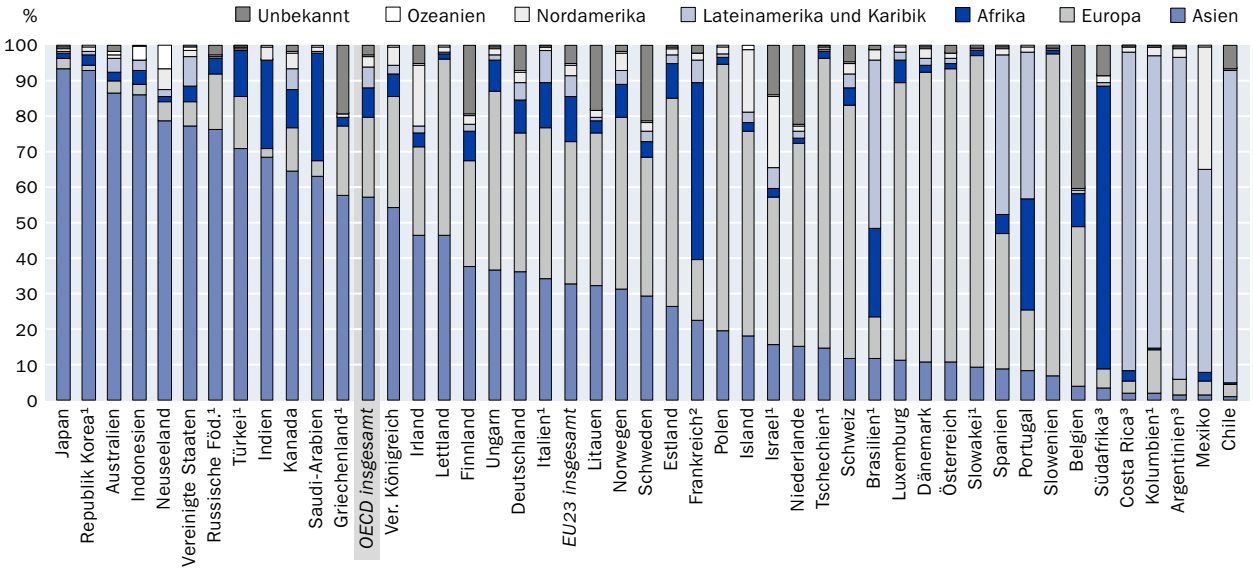
Bei den meisten Ländern handelt es sich um „Nettoimporteure" von Bildungsteilnehmern im Tertiärbereich, d. h., die Zahl der ins Land kommenden Bildungsteilnehmer ist höher als die Zahl der inländischen Bildungsteilnehmer, die ihre Ausbildung im Ausland fortsetzen. 2018 betrug das Verhältnis von internationalen zu inländischen Bildungsteilnehmern, die einen Bildungsgang im Ausland belegten, im Durchschnitt der OECD-Länder 3 : 1, in Australien, Neuseeland, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten jedoch mehr als 10 : 1. Im Gegensatz dazu sind eine Reihe von Ländern „Nettoexporteure", d. h., die Zahl der Bildungsteilnehmer, die für einen Bildungsgang im Tertiärbereich ins Ausland reist, ist höher als die Zahl der einreisenden Bildungsteilnehmer. Zu den OECD-Ländern mit dem niedrigsten Anteil internationaler bzw. ausländischer Bildungsteilnehmer im Verhältnis zu im Ausland befindlichen inländischen Bildungsteilnehmern gehören Chile, Kolumbien, Luxemburg und Mexiko. Bei den Partnerländern gehören China und Indien, die zusammen mehr als 30 % der Gesamtzahl internationaler Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich stellen, ebenfalls zu den Nettoexporteuren (Tab. B6.3).

Nach Ziel- und Herkunftsland

Englisch ist die Lingua franca der globalisierten Welt: Jeder vierte Mensch weltweit spricht Englisch (Sharifian, 2013[9]). Es überrascht daher nicht, dass die englischsprachigen Länder die attraktivsten Zielländer für Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich sind, wobei 4 Länder mehr als 40 % aller international mobilen Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich in den OECD- und Partnerländern aufnehmen. Die Vereinigten Staaten sind das wichtigste OECD-Zielland für internationale Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich. Von den 3,9 Millionen internationalen Bildungsteilnehmern innerhalb der OECD sind 987.000 in den Vereinigten Staaten eingeschrieben. Bei den englischsprachigen Ländern folgt nach

Abbildung B6.3

Internationale und ausländische Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich, nach Herkunftsregion (2018)



1. Anteil eher der ausländischen als der internationalen Bildungsteilnehmer. 2. Der Anteil Bildungsteilnehmer nach Herkunftsland basiert auf dem Kriterium Staatsangehörigkeit, die Gesamtzahl basiert auf dem Land, in dem der Sekundarbereich II besucht wurde. 3. Referenzjahr 2017.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils internationaler bzw. ausländischer Bildungsteilnehmer aus Asien.
Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2020). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).
StatLink: https://doi.org/10.1787/888934164047

den Vereinigten Staaten das Vereinigte Königreich mit 452.000 internationalen Bildungsteilnehmern, Australien mit 445.000 und Kanada mit 225.000 (Tab. B6.1). Auf die Vereinigten Staaten als Zielland entfällt allein ein Anteil von 18 % des globalen Bildungsmarkts. Der Anteil Australiens und des Vereinigten Königreichs beträgt jeweils 8 %, der Anteil Deutschlands 6 % (Tab. B6.3).

Die Europäische Union ist eine weitere wichtige geografische Zielregion für den Zustrom von Bildungsteilnehmern; 1,7 Millionen mobile Bildungsteilnehmer sind in den 23 EU-Mitgliedstaaten in der OECD (EU23) eingeschrieben. Nach dem Vereinigten Königreich und Deutschland gehört auch Frankreich mit 4 % aller internationalen Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich weltweit zu den großen EU-Gastländern. Die Russische Föderation ist mit 5 % der mobilen Bildungsteilnehmer weltweit ein weiteres großes Zielland außerhalb der EU (Tab. B6.3).

Die größte Gruppe der auf allen ISCED-Stufen des Tertiärbereichs der OECD-Länder insgesamt eingeschriebenen internationalen Bildungsteilnehmer kommt aus Asien – 2018 insgesamt 57 % aller mobilen Bildungsteilnehmer in der OECD. Insgesamt kommen mehr als 30 % aller mobilen Bildungsteilnehmer in den OECD-Ländern aus China und Indien. Mehr als zwei Drittel der chinesischen und indischen Bildungsteilnehmer konzentrieren sich auf nur 5 Länder: Australien, Japan, Kanada, das Vereinigte Königreich und die Vereinigten Staaten. Europa ist die nächstgrößte Herkunftsregion, 23 % aller in den OECD-Ländern eingeschriebenen mobilen Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich sind internationale Bildungsteilnehmer aus Europa. Europäische Bildungsteilnehmer ziehen es vor, in Europa zu bleiben, sie stellen 40 % der in den EU23-Ländern eingeschriebenen mobilen Bildungsteilnehmer. Mindestens 80 % der mobilen Bildungsteilnehmer in Dänemark, Österreich, der Slowakei, Slowenien und Tschechien kommen aus anderen europäischen Ländern (Abb. B6.3 und Tab. B6.4 im Internet).

Kasten B6.1

Die Auswirkungen der Coronapandemie auf die internationalen Mobilitätsströme von Bildungsteilnehmern

Die globale Ausbreitung der Coronapandemie hat die Bildung im Tertiärbereich in den OECD-Ländern zum Erliegen gebracht, da in Reaktion auf staatliche Lockdown-Maßnahmen Hochschulen ihre Einrichtungen und Länder ihre Grenzen geschlossen haben. Zwar betrifft die Krise alle Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich, ihre Auswirkungen auf die Internationalisierung der Bildung im Tertiärbereich sind jedoch gravierend. Sie wirkt sich insbesondere auf die Sicherheit und den Rechtsstatus internationaler Bildungsteilnehmer in ihrem Gastland aus, auf die Kontinuität des Lernens und die Bereitstellung von Kursmaterial sowie darauf, wie die Bildungsteilnehmer den Wert ihres Abschlusses einschätzen. Alle diese Faktoren könnten in den kommenden Jahren potenziell schwerwiegende Auswirkungen auf die Mobilität internationaler Bildungsteilnehmer haben.

Internationale Bildungsteilnehmer waren zu Beginn des Lockdowns besonders hart betroffen, da sie die Auswirkungen der Hochschulschließungen auf ihren Status auf dem Campus und in ihrem Gastland klären mussten. Sie mussten ihren Visastatus klären und gleichzeitig, bei nur begrenzten Informationen zu dem möglichen Zeitpunkt ihrer Rückkehr, entscheiden, ob sie heimkehren (soweit hierfür Mittel verfügbar waren) oder mit eingeschränkten Beschäftigungs- und Bildungsmöglichkeiten in ihrem Gastland bleiben. Einige Länder, wie Kanada oder das Vereinigte Königreich, haben hinsichtlich der Visaregeln Flexibilität angeboten bzw. die Möglichkeit, auf dem Campus zu bleiben (Immigration, Refugees and Citizenship Canada, 2020[10]) (UKCISA, 2020[11]), dies war jedoch nicht überall der Fall. Die unterschiedlichen Ansätze der Institutionen und Länder zeigen, wie komplex die Aufgabe ist, der Verantwortung für das Wohlbefinden und die Sicherheit internationaler Bildungsteilnehmer in einem globalisierten Bildungsmarkt im Tertiärbereich gerecht zu werden.

Um die Kontinuität der Bildung trotz des Lockdowns zu gewährleisten, haben sich die Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs bemüht, mittels Technik Onlineunterricht und -lernerfahrungen als Ersatz für Präsenzveranstaltungen anzubieten. Obwohl viele Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs bereits vor der Pandemie Onlinekurse anboten, wurden diese nur von wenigen Bildungsteilnehmern als einzige Alternative zu Präsenzveranstaltungen angesehen. In den Vereinigten Staaten waren beispielsweise 2017 nur 13 % der Bildungsteilnehmer für ihren ersten tertiären Abschluss ausschließlich in Fernbildungsgängen eingeschrieben (NCES, 2019[12]). Nachdem jetzt die Wiedereröffnung für das kommende akademische Jahr stark gefährdet ist und Reisen wahrscheinlich auch nach dem Ende der Beschränkungen nur begrenzt möglich sein werden, sind internationale Bildungsteilnehmer jetzt gezwungen, sich mit der Realität des Lernens über das Internet auseinanderzusetzen.

Abgesehen von der transaktionalen Lernerfahrung verlieren die Bildungsteilnehmer auch weitere Vorteile der internationalen Mobilität, wie internationale Erfahrungen, Zugang zu einem ausländischen Arbeitsmarkt und die Bildung von Netzwerken. Eine Erhebung unter im Vereinigten Königreich eingeschriebenen Bildungsteilnehmern aus der EU hat ergeben, dass die Hauptgründe für die Entscheidung, die tertiäre Ausbildung im Ausland fortzusetzen, eine Erweiterung des Horizonts/das Kennenlernen anderer Kulturen, die Verbesserung der Aussichten auf dem Arbeitsmarkt und die Verbesserung

der Englischkenntnisse waren (West, 2000[13]). Auch bei Teilnehmern des ERASMUS-Programms der EU gehörten die Möglichkeit, im Ausland zu leben, Fremdsprachenkenntnisse zu erwerben bzw. zu verbessern, und Begegnungen mit anderen Menschen zu den zuerst genannten 3 Gründen (European Commission, 2014[14]).

Ein Rückgang des Anteils internationaler Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich kann schwerwiegende Auswirkungen auf das Finanzierungsmodell einiger Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs haben, da internationale Bildungsteilnehmer oft höhere Bildungsgebühren zahlen als inländische. Länder wie Australien, Kanada, das Vereinigte Königreich und die Vereinigten Staaten, die mit ihren differenzierten Gebührenmodellen stark von internationalen Bildungsteilnehmern abhängen, werden die größten Verluste erleiden. So haben öffentliche Bildungseinrichtungen in Australien, Kanada und den Vereinigten Staaten beispielsweise ausländischen Bildungsteilnehmern 2017/2018 für einen Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgang im Durchschnitt mehr als 13.800 US-Dollar mehr in Rechnung gestellt als inländischen (s. Indikator C5). In Anbetracht des hohen Anteils internationaler Bildungsteilnehmer in diesen Ländern stellt ihr Zustrom eine wesentliche Einnahmequelle für die Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs dar. In Australien decken die geschätzten Einnahmen aus Bildungsgebühren ausländischer Bildungsteilnehmer mehr als ein Viertel der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich (OECD, 2017[15]). Promotionsbildungsgänge werden besonders stark betroffen sein, da internationale Bildungsteilnehmer ein Fünftel der Teilnehmer an diesen Bildungsgängen stellen. Während sich die Investition in einen Abschluss im Tertiärbereich im Laufe des Lebens noch immer auszahlt, können Bildungsteilnehmer möglicherweise beginnen, den Wert hoher Gebühren für einen Bildungsgang im Ausland in unsicheren Zeiten infrage zu stellen, insbesondere, wenn das Lernen online erfolgt und sie nicht mehr von der Bildung von Netzwerken und dem Zugang zu einem ausländischen Arbeitsmarkt profitieren können. Bildungsteilnehmer fordern bereits eine Teilerstattung ihrer Bildungsgebühren und viele Einrichtungen leisten anteilig Rückzahlungen für Unterbringung und Verpflegung oder bieten einen Gebührenaufschub an. Die Einschreibung internationaler Bildungsteilnehmer für das nächste akademische Jahr ist stark gefährdet und reduzierte Zahlen werden sich auf die Budgets der Hochschulen auswirken. Das wird nicht nur die eigentlichen Bildungsdienstleistungen beeinflussen, sondern auch die finanzielle Unterstützung, die sie inländischen Bildungsteilnehmern gewähren, sowie Forschungs- und Entwicklungsaktivitäten.

Die finanziellen Verluste beschränken sich nicht nur auf die Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich. Länder haben sich traditionell auf die Mobilität internationaler Bildungsteilnehmer verlassen, einerseits als Mittel zur Förderung der Einwanderung ausländischer Talente und andererseits, um national sowohl zur Gewinnung von Wissen als auch Innovationen beizutragen. Australien, Neuseeland und das Vereinigte Königreich beispielsweise haben die Hürden für die Migration hoch qualifizierter Bildungsteilnehmer gesenkt und so deren Eintritt in den Arbeitsmarkt nach dem Erwerb eines Abschlusses gefördert (OECD, 2019[16]; OECD, 2016[17]). Der Rückgang der internationalen Mobilität in diesen Ländern kann in den kommenden Jahren zu einem Risiko für die Produktivität in Zukunftsbranchen im Zusammenhang mit Innovation und Forschung werden.

Bildung im Tertiärbereich wird oft als Zuflucht in Zeiten mit niedrigem Beschäftigungsgrad angesehen, die es Erwachsenen ermöglicht, ihre Kompetenzen weiterzuentwickeln. Im Gegensatz zu früheren wirtschaftlichen Krisenzeiten haben die Lockdown-Maßnahmen dieser aktuellen Krise weit über Präsenzveranstaltungen hinausgehende

Auswirkungen auf das Angebot an Lernmöglichkeiten und die Erfahrungen eines Bildungsgangs im Ausland. Sie haben auch das Bewusstsein für die Verletzlichkeit internationaler Bildungsteilnehmer in Krisenzeiten geweckt. All dies wird wahrscheinlich Einfluss darauf haben, wie hoch Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich den Wert eines im Ausland erworbenen Abschlusses einschätzen im Verhältnis zu dem Preis, den sie zu zahlen bereit sind. Daher wird erwartet, dass die Mobilität internationaler Bildungsteilnehmer in den kommenden Jahren sinken wird, da die Bildungsteilnehmer ihre Möglichkeiten neu bewerten werden. In Anbetracht dieser Herausforderungen müssen Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs einen neuen Mehrwert bieten, und Qualität und Form der Angebote vor Ort sind neu zu bewerten. Man muss sich mit den Bedürfnissen internationaler Bildungsteilnehmer auseinandersetzen, die möglicherweise weniger bereit sind, ausschließlich zum Lernen in andere Länder zu gehen.

Bildungsteilnehmer aus afrikanischen Ländern stellen in den OECD- und Partnerländern nur in Südafrika die Mehrzahl der mobilen Bildungsteilnehmer, dort kommen 80 % der mobilen Bildungsteilnehmer aus anderen afrikanischen Ländern, während in Portugal und Saudi-Arabien mehr als 30 % der mobilen Bildungsteilnehmer aus diesen Ländern stammen und in Frankreich rund 50 %. Die Mobilitätsströme der Bildungsteilnehmer aus Lateinamerika und der Karibik weisen auf die Bedeutung von geografischer Nähe hin, da sie die Mehrzahl der mobilen Bildungsteilnehmer in Argentinien, Brasilien, Chile, Costa Rica, Kolumbien und Mexiko stellen. Hier zeigt sich auch die Bedeutung der Unterrichtssprache in den Bildungsgängen: Mehr als 40 % der mobilen Bildungsteilnehmer in Portugal und Spanien kommen aus dieser Region. Schließlich repräsentieren Bildungsteilnehmer aus Nordamerika nur in Irland, Island, Israel und Mexiko mehr als 10 % der eingeschriebenen internationalen Bildungsteilnehmer. Bildungsteilnehmer aus Ozeanien sind in allen OECD- und Partnerländern eine Minderheit der internationalen Bildungsteilnehmer, sie stellen weniger als 1 % der mobilen Bildungsteilnehmer in den OECD-Zielländern (Abb. B6.3).

Charakteristika international mobiler Bildungsteilnehmer

Nach Bildungsbereich

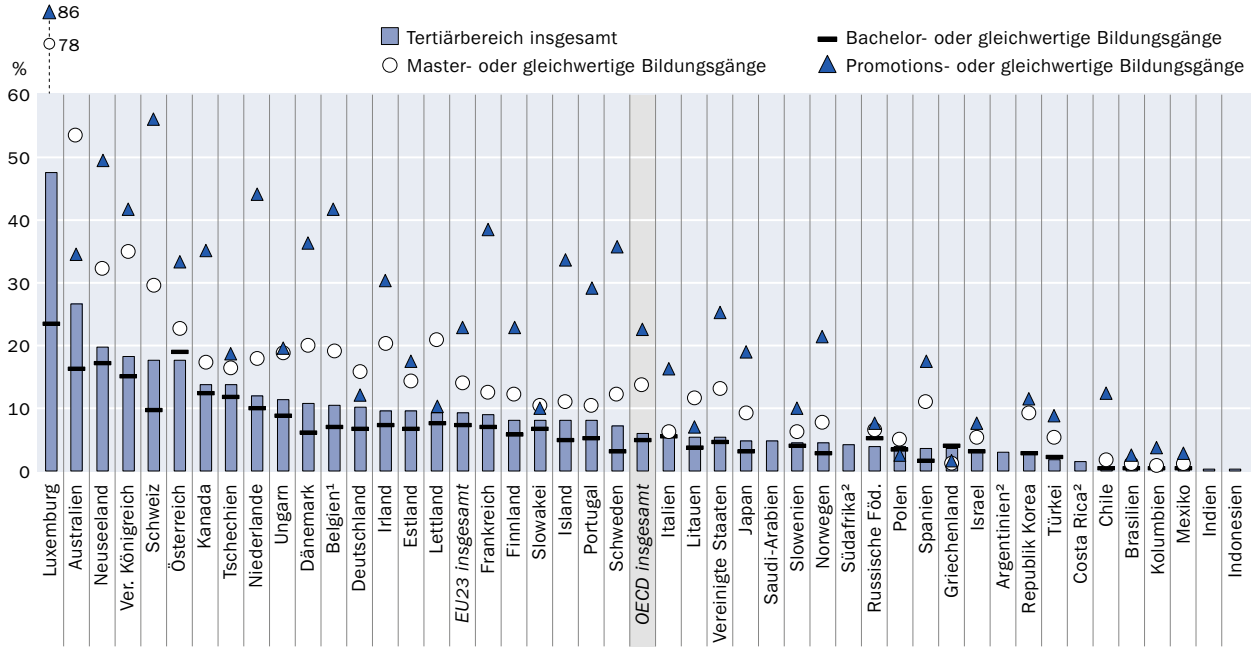
Die Wahrscheinlichkeit, dass Bildungsteilnehmer ins Ausland reisen, steigt in den höheren ISCED-Stufen. Mit Ausnahme einiger weniger Länder nimmt der Anteil internationaler im Tertiärbereich eingeschriebener Bildungsteilnehmer in allen Ländern mit der ISCED-Stufe sukzessive zu. Insgesamt stellen in den OECD-Ländern internationale Bildungsteilnehmer 6 % aller im Tertiärbereich Eingeschriebenen. Die Bildungsbeteiligung internationaler Bildungsteilnehmer in Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgängen bleibt relativ niedrig (unter 5 % in fast der Hälfte der Länder mit verfügbaren Daten). In einigen wenigen Ländern ist die Zusammensetzung der Bildungsteilnehmer auf diesem Niveau internationaler. In Australien, Luxemburg, Neuseeland, Österreich und dem Vereinigten Königreich sind mindestens 15 % der Bildungsteilnehmer in Bachelor- und gleichwertigen Bildungsgängen internationale Bildungsteilnehmer (Abb. B6.4).

Bei den Master- oder gleichwertigen Bildungsgängen steigt die Zahl der internationalen Bildungsteilnehmer signifikant an. Insgesamt sind in den OECD-Ländern auf dieser ISCED-Stufe 13 % der Bildungsteilnehmer internationale bzw. ausländische Bildungsteilnehmer. In fast zwei Drittel der OECD-Länder zeigt sich zwischen Bachelor- und Masterbildungsgängen mindestens eine Verdoppelung des Anteils. Unter den Ländern mit einem Anteil internationaler bzw. ausländischer Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich von

Abbildung B6.4

Zustrom von mobilen Bildungsteilnehmern im Tertiärbereich, nach ISCED-Stufe (2018)

Internationale bzw. ausländische Bildungsteilnehmer als Anteil aller Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich



Anmerkung: „Tertiärbereich insgesamt" beinhaltet kurze tertiäre Bildungsgänge, die in der Abbildung nicht getrennt aufgeführt sind.
1. Daten zu kurzen tertiären Bildungsgängen basieren auf der Nationalität und beziehen sich nur auf Belgien (fläm.). 2. Referenzjahr 2017.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils internationaler bzw. ausländischer Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich.
Quelle: OECD (2020), Tabelle B6.1. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).
StatLink: https://doi.org/10.1787/888934164066

mehr als 1 % ist in Schweden und Spanien der Anteil internationaler Bildungsteilnehmer bei Masterbildungsgängen mindestens 4-mal so hoch wie bei Bachelorbildungsgängen. Griechenland ist das einzige Land, in dem die Zahl der in Masterbildungsgängen eingeschriebenen ausländischen Bildungsteilnehmer etwas niedriger ist als bei den Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgängen (Abb. B6.4).

Bei den Promotions- oder gleichwertigen Bildungsgängen beträgt der Anteil der eingeschriebenen internationalen Bildungsteilnehmer 22 %. Die Länder mit dem höchsten Anteil sind Belgien, Luxemburg, Neuseeland, die Niederlande, die Schweiz und das Vereinigte Königreich, in diesen Ländern kommen mindestens 40 % der Doktoranden aus dem Ausland. In Luxemburg und der Schweiz sind mehr internationale als inländische Bildungsteilnehmer in Promotionsbildungsgängen eingeschrieben (86 bzw. 56 %). Während in den meisten Ländern der Anteil internationaler Bildungsteilnehmer in Promotionsbildungsgängen höher ist als auf Masterniveau, ist die Situation in einigen Ländern genau umgekehrt. Dies ist besonders auffällig in Australien (53 % bei Master- und 34 % bei Promotionsbildungsgängen) und in Lettland (20 % bei Master- und 10 % bei Promotionsbildungsgängen) (Abb. B6.4 und Tab. B6.1).

Nach Fächergruppe

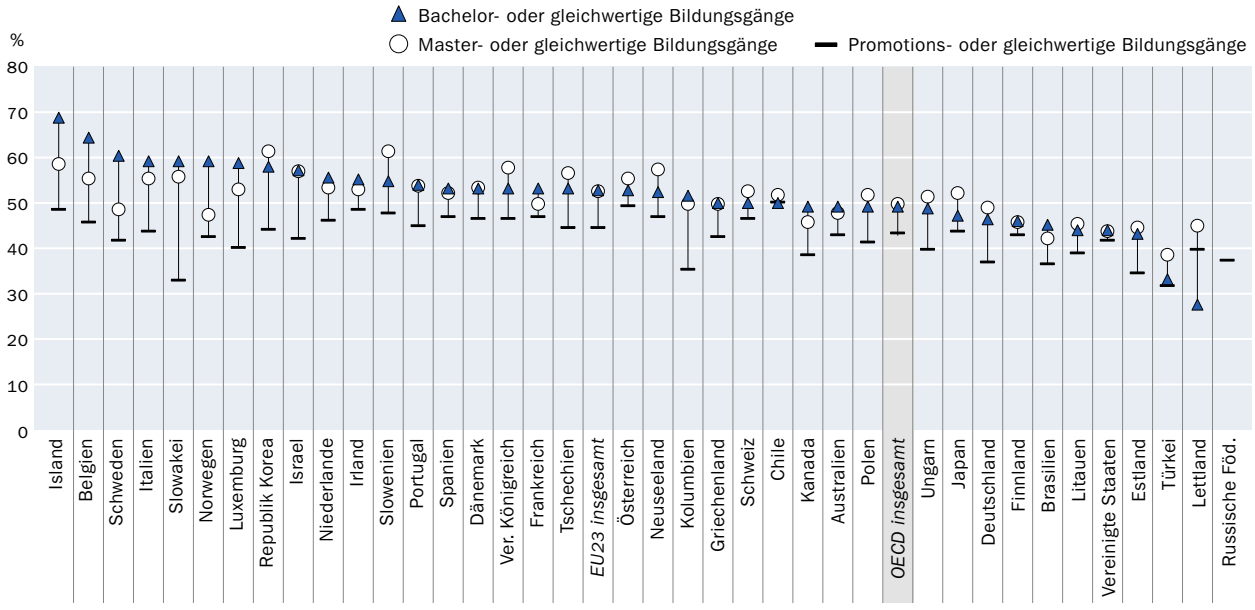
Bei der Entscheidung für einen tertiären Abschluss im Ausland spielen die Fächergruppen eine zentrale Rolle. Einige Länder stellen für die Forschung in bestimmten Fächergruppen mehr Ressourcen zur Verfügung und profitieren somit von großer internationaler Anerkennung, vor allem auf den höheren ISCED-Stufen im Tertiärbereich. In den OECD-Ländern insgesamt entspricht die Verteilung der Fächergruppen bei den mobilen Bil-

dungsteilnehmern der bei den inländischen Bildungsteilnehmern, in beiden Fällen belegt der größte Anteil Bildungsgänge im Bereich Wirtschaft, Verwaltung und Recht, gefolgt von Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe. Allerdings gibt es auch beachtenswerte Ausnahmen: Die Fächergruppe Sozialwissenschaften, Journalismus und Informationswesen ist für insgesamt 12 % der mobilen Bildungsteilnehmer von Interesse, im Vergleich zu 9 % der inländischen Bildungsteilnehmer. Ähnlich ist die Situation bei der Fächergruppe Naturwissenschaften, Mathematik und Statistik, hier sind es 8 % der mobilen Bildungsteilnehmer gegenüber 5 % der inländischen Bildungsteilnehmer. Im Gegensatz dazu werden sich in der OECD insgesamt international mobile Bildungsteilnehmer weniger wahrscheinlich in der Fächergruppe Pädagogik und Gesundheit und Sozialwesen einschreiben als inländische Bildungsteilnehmer (Tab. B6.2).

Es bestehen aber auch große Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern, was auf mögliche Spezialisierungen und die Attraktivität der Forschung in bestimmten Fächergruppen in einigen Ländern hinweist. Mehr als die Hälfte der ausländischen Bildungsteilnehmer in der Slowakei hat sich für einen Bildungsgang in der Fächergruppe Gesundheit und Sozialwesen eingeschrieben, mehr als 3-mal so viele wie inländische Bildungsteilnehmer. In Dänemark, Deutschland und der Türkei ist der Anteil internationaler oder ausländischer Bildungsteilnehmer, die einen Bildungsgang in Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe oder Baugewerbe belegen, 10 Prozentpunkte höher als der inländischer Bildungsteilnehmer. In den Ländern mit dem höchsten Anteil mobiler Bildungsteilnehmer, wie Australien, Luxemburg, Neuseeland und dem Vereinigten Königreich, ist die Fächergruppe Wirtschaft, Verwaltung und Recht bei den internationalen und ausländischen Bildungsteilnehmern am beliebtesten (Tab. B6.2).

Abbildung B6.5

Anteil Frauen an internationalen bzw. ausländischen Bildungsteilnehmern, nach ISCED-Stufe im Tertiärbereich (2018)



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils von Frauen an mobilen Bildungsteilnehmern im Tertiärbereich, die in einem Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgang eingeschrieben sind.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2020). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888934164085

Nach Geschlecht

Während die Zahl der Frauen bei den Anfängern und Absolventen eines Bildungsgangs im Tertiärbereich höher ist als die der Männer, ist die Wahrscheinlichkeit, dass sie für einen Bachelor- oder Masterabschluss ins Ausland reisen, im Durchschnitt der OECD-Länder genauso hoch wie bei den Männern. Aber die Wahrscheinlichkeit, für einen Promotionsbildungsgang ins Ausland zu gehen, ist niedriger: Auf dieser ISCED-Stufe sinkt der Anteil der Frauen bei den mobilen Bildungsteilnehmern im Durchschnitt auf 43 % (Abb. B6.5).

In den OECD-Ländern sinkt im Allgemeinen der Anteil der Frauen bei den mobilen Bildungsteilnehmern mit steigender ISCED-Stufe, und der Unterschied zwischen dem Anteil der Frauen an den in Bachelor- und in Promotionsbildungsgängen eingeschriebenen international mobilen Bildungsteilnehmern beträgt in rund einem Viertel der Länder mehr als 15 Prozentpunkte. Nur in Lettland ist der Anteil der Frauen bei den in einem Promotionsbildungsgang eingeschriebenen mobilen Bildungsteilnehmern höher als bei den in einem Bachelorbildungsgang eingeschriebenen. Der Anteil der Frauen bei den mobilen Bildungsteilnehmern sinkt tendenziell zwischen Master- und Promotionsbildungsgängen stärker als zwischen Bachelor- und Masterbildungsgängen. Während der Anteil der Frauen bei den mobilen Bildungsteilnehmern zwischen Master- und Promotionsniveau in den OECD-Ländern insgesamt um 6 Prozentpunkte sinkt, beträgt der Rückgang in Israel, der Republik Korea und der Slowakei mindestens 15 Prozentpunkte. Im Gegensatz dazu ist der Anteil der Frauen bei den mobilen Bildungsteilnehmern in Chile, Finnland und den Vereinigten Staaten auf allen 3 ISCED-Stufen des Tertiärbereichs sehr ähnlich, eine Geschlechterparität auf allen 3 ISCED-Stufen wird jedoch nur in Chile erreicht (Abb. B6.5).

In den meisten Ländern ist der Anteil der für einen Bachelorbildungsgang eingeschriebenen Frauen bei den mobilen Bildungsteilnehmern höher als auf jeder anderen ISCED-Stufe. Jedoch zeigen sich beim Anteil der Frauen bei den mobilen Bildungsteilnehmern auf dieser ISCED-Stufe auch die größten Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern. Während in den OECD-Ländern insgesamt 49 % der mobilen Bachelorbildungsteilnehmer Frauen sind, variiert ihr Anteil von fast 70 % in Island bis zu weniger als 30 % in Lettland. Auch bei den Masterbildungsgängen variiert der Anteil zwischen den Ländern, jedoch in geringerem Ausmaß als bei Bachelorbildungsgängen. In der Republik Korea und Slowenien sind mehr als 60 % der mobilen Bildungsteilnehmer in Masterbildungsgängen weiblich, dies ist der höchste Anteil in den OECD-Ländern, während ihr Anteil in der Türkei weniger als 40 % beträgt. Bei den Promotionsbildungsgängen ist in allen OECD-Ländern, mit Ausnahme von Chile, weniger als die Hälfte der mobilen Bildungsteilnehmer weiblich (Abb. B6.5).

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 unterschiedlicher nationaler Regelungen zur Einbürgerung von Migranten für die Erfassung der Mobilität von Bildungsteilnehmern im Tertiärbereich nicht so geeignet sein. So ist Australien beispielsweise eher als die Schweiz bereit, eine Daueraufenthaltsgenehmigung zu erteilen. Das bedeutet, dass selbst bei einem ähnlich hohen Anteil ausländischer Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich beider Länder der Anteil der internationalen

Bildungsteilnehmer in der Schweiz niedriger sein wird als in Australien. Daher ist bei der Interpretation von Daten, die auf dem Konzept der ausländischen Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich basieren, in Bezug auf die Mobilität der Bildungsteilnehmer sowie bei bilateralen Vergleichen Vorsicht angebracht. Im Allgemeinen sind die internationalen Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich eine Untergruppe der ausländischen Bildungsteilnehmer.

Internationale Bildungsteilnehmer sind Bildungsteilnehmer, die aus ihrem Herkunftsland zwecks Ausbildung in ein anderes Land gekommen sind. Das Herkunftsland eines Bildungsteilnehmers im Tertiärbereich wird mittels des Kriteriums „Land der Ausbildung im Sekundarbereich II", „Land der vorherigen Ausbildung" bzw. „Land des gewöhnlichen Aufenthaltsorts" definiert (s. u.). Abhängig von den länderspezifischen Einwanderungsbestimmungen, Mobilitätsvereinbarungen, wie z. B. dem freien Personenverkehr innerhalb der Europäischen Union und des Europäischen Wirtschaftsraums, und der Datenverfügbarkeit können internationale Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich als Bildungsteilnehmer definiert werden, bei denen es sich nicht um Personen mit dauerhaftem Wohnsitz oder gewöhnlichem Aufenthaltsort im Land ihrer Bildungsteilnahme im Tertiärbereich handelt, bzw. alternativ als Bildungsteilnehmer, die ihre vorherige Ausbildung in einem anderen Land absolviert haben.

Mobile Bildungsteilnehmer sind entweder *internationale* oder *ausländische Bildungsteilnehmer.*

Inländische Bildungsteilnehmer sind Bildungsteilnehmer, die nicht international mobil sind. Ihre Anzahl wird als die Differenz zwischen der Gesamtzahl der Bildungsteilnehmer in jedem Zielland und der Anzahl der internationalen bzw. ausländischen Bildungsteilnehmer berechnet.

Land der vorherigen Ausbildung ist das Land, in dem Bildungsteilnehmer die Qualifikation des Sekundarbereichs II erlangt haben (Abschluss des Sekundarbereichs II bzw. des postsekundaren, nicht tertiären Bereichs mit Zugangsberechtigung zum Tertiärbereich) bzw. die Qualifikation, die für die Einschreibung in dem aktuellen Bildungsgang erforderlich ist. Ländern, die diese Definition nicht operationalisieren können, wird empfohlen, das Land des gewöhnlichen oder dauerhaften Wohnsitzes zur Festlegung des Herkunftslandes heranzuziehen. Wo auch dies nicht möglich ist und keine andere sinnvolle Variable vorliegt, kann das Staatsangehörigkeitsland genutzt werden.

Der *dauerhafte Wohnsitz oder gewöhnliche Aufenthaltsort* in dem Land, das Daten zur Verfügung gestellt hat, wird nach Maßgabe der jeweiligen nationalen Gesetze definiert. In der Praxis bedeutet dies, dass ein für die Teilnahme an einem Bildungsgang im Tertiärbereich erteiltes Visum oder eine Aufenthaltsgenehmigung vorliegt oder ein ausländischer Wohnsitzstaat in dem Jahr gewählt wurde, das dem Einstieg in das Bildungssystem des Landes, das Daten zur Verfügung gestellt hat, vorausgeht.

Die jeweiligen länderspezifischen operationalen Definitionen der Bezeichnung „internationale Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich" sind in den Tabellen angegeben und in Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

Angewandte Methodik

Mobile Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich und die unterschiedlichen Arten der Mobilität zu Bildungszwecken 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 Zahlen zur Bildungsbeteiligung sind eine Momentaufnahme, d. h., es werden die an einem bestimmten Tag oder die innerhalb eines bestimmten Zeitraums des Jahrs eingeschriebenen Bildungsteilnehmer gezählt.

Diese Methodik hat jedoch ihre Grenzen. In den internationalen Bildungsstatistiken der OECD werden tendenziell die Auswirkungen von Fernausbildungsgängen und E-Learning, vor allem der sich schnell entwickelnden offenen Massen-Online-Kurse (Massive Open Online Courses – MOOCs), nicht berücksichtigt; Bildungsteilnehmer, die täglich von einem Land in ein anderes pendeln sowie kurze Austauschprogramme innerhalb des akademischen Jahrs werden ebenfalls nicht erfasst. Außerdem bestehen Bedenken hinsichtlich der Klassifizierung der an ausländischen Niederlassungen und Europäischen Schulen in den Gastländern eingeschriebenen Bildungsteilnehmer in Bezug auf die inländischen Bildungsteilnehmerkohorten dort.

Die vorliegenden Daten für internationale Bildungsteilnehmer können nur dazu dienen, die Zahl der Bildungsteilnehmer, die OECD- und Partnerländer als Zielländer wählen, zu erfassen. Es ist nicht möglich, die Ströme außerhalb der OECD-Länder zu schätzen und insbesondere den Beitrag des Süd-Süd-Austausches zur globalen Wissenszirkulation.

Weiterführende Informationen s. *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018* (OECD, 2018[18]) sowie Anhang 3 für länderspezifische Hinweise (*https://doi.org/10.1787/69096873-en*).

Quellen

Die Daten beziehen sich auf das Berichtsjahr für Bildungsgänge 2017/2018 und beruhen auf der von der OECD im Jahr 2019 durchgeführten UOE-Datenerhebung zur Bildungsstatistik (weitere Informationen s. Anhang 3 unter *https://doi.org/10.1787/69096873-en*).

Das UNESCO-Institut für Statistik (UIS) hat Daten zur Verfügung gestellt für 1) Argentinien, China, Indien, Indonesien, Saudi-Arabien und Südafrika, 2) alle nicht zu den OECD- und Partnerländern zählenden Länder und 3) OECD-Länder für die nicht von OECD-Statistiken abgedeckten Zeiträume (2005 und 2010 bis 2018).

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. [6]

Bhandari, R., C. Robles and C. Farrugia (2018), "International higher education: Shifting mobilities, policy challenges, and new initiatives", *Background paper prepared for the 2019 Global Education Monitoring Report*, Global Education Monitoring Report, UNESCO, https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000266078 (Zugriff am 4. Mai 2020). [2]

European Commission (2014), *The Erasmus Impact Study: Effects of Mobility on the Skills and Employability of Students and the Internationalisation of Higher Education Institutions*, European Commission, https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/sites/erasmusplus2/files/erasmus-impact_en.pdf (Zugriff am 12. Mai 2020). [14]

Eurydice (2020), *Higher Education Funding in Finland | Eurydice*, https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/higher-education-funding-25_en (Zugriff am 22. Juni 2020). [7]

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. [3]

Immigration, Refugees and Citizenship Canada (2020), *Flexibility in post-graduation work permit rules to help international students and Canadian post-secondary institutions – Canada.ca*, https://www.canada.ca/en/immigration-refugees-citizenship/news/notices/pgwpp-rules-covid19.html (Zugriff am 20. Mai 2020). [10]

NCES (2019), *Fast Facts: Distance Learning*, *National Center for Education Statistics*, U.S. Department of Education, https://nces.ed.gov/fastfacts/display.asp?id=80 (Zugriff am 5. Mai 2020). [12]

OECD (2019), *Benchmarking Higher Education System Performance*, Higher Education, OECD Publishing, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/be5514d7-en. [8]

OECD (2019), *International Migration Outlook 2017*, OECD Publishing, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/migr_outlook-2019-en. [16]

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), "Tuition fee reforms and international mobility", *Education Indicators in Focus*, No. 51, OECD Publishing, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/2dbe470a-en. [15]

OECD (2016), *International Migration Outlook 2016*, OECD Publishing, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/migr_outlook-2016-en. [17]

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. [9]

UKCISA (2020), *Coronavirus (Covid-19): Info for international students*, UK Council for International Student Affairs, https://www.ukcisa.org.uk/Information--Advice/Studying--living-in-the-UK/Coronavirus-Covid-19-info-for-international-students#layer-6718 (Zugriff am 12. Mai 2020). [11]

UNESCO (2020), *COVID-19 Educational Disruption and Response*, UNESCO website, https://en.unesco.org/covid19/educationresponse (Zugriff am 13. Mai 2020). [1]

UNESCO Bangkok (2013), *The International Mobility of Students in Asia and the Pacific*, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002262/226219E.pdf (Zugriff am 3. Juli 2018). [4]

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. [5]

West, A. (2000), *Reasons for Studying Abroad: A Survey of EU Students Studying in the UK*, Education-line, Edinburgh. [13]

Tabellen Indikator B6

StatLink: https://doi.org/10.1787/888934163933

- Tabelle B6.1: Mobilität internationaler und ausländischer Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich (2010, 2014 und 2018)
- Tabelle B6.2: Inländische und internationale bzw. ausländische Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich, nach Fächergruppe (2018)
- Tabelle B6.3: Mobilitätsmuster ausländischer und internationaler Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich (2018)
- **WEB** Table B6.4: Distribution of international and foreign students, by country of origin (Internationale und ausländische Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich, nach Herkunftsland) (2018)
- **WEB** Table B6.5: Distribution of international and foreign students, by country of destination (Internationale und ausländische Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich, nach Zielland) (2018)

Datenstand: 19. Juli 2020. Aktualisierte Daten s. http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en. Weitere Untergliederungen s. auch http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.

B 6

Tabelle B6.1

Mobilität internationaler und ausländischer Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich (2010, 2014 und 2018)

Eingeschriebene internationale bzw. ausländische Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich als Prozentsatz aller im Tertiärbereich eingeschriebenen Bildungsteilnehmer

Bedeutung der Spalte (6) im oberen Teil der Tabelle (internationale Bildungsteilnehmer): 27 % aller Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich in Australien sind internationale Bildungsteilnehmer und 18 % aller Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich in der Schweiz sind internationale Bildungsteilnehmer.

Bedeutung der Spalte (6) im unteren Teil der Tabelle (ausländische Bildungsteilnehmer): 3 % aller Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich in Griechenland sind nicht griechische Staatsbürger und 3 % der Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich in der Republik Korea sind nicht Staatsbürger der Republik Korea.

	Zahl internationaler bzw. ausländischer Bildungsteilnehmer (in Tsd.)	Anteil internationaler bzw. ausländischer Bildungsteilnehmer nach ISCED-Stufe des Tertiärbereichs (in %)						
		Kurze tertiäre Bildungsgänge	Bachelor- oder gleichwertige Bildungsgänge	Master- oder gleichwertige Bildungsgänge	Promotions- oder gleichwertige Bildungsgänge	Tertiärbereich insgesamt		
	2018					2018	2014	2010
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
	OECD-Länder							
Internationale Bildungsteilnehmer								
Australien	445	32	16	53	34	27	18	22
Österreich	75	1	19	22	33	17	15	15
Belgien[1]	54	8	7	19	42	10	11	7
Kanada	225	13	12	17	35	14	10	m
Chile	6	0	0	1	12	0	0	m
Dänemark	33	13	6	20	36	11	10	8
Estland	4	a	7	14	17	10	4	2
Finnland	24	a	5	12	23	8	7	6
Frankreich[2]	230	3	7	12	38	9	10	m
Deutschland	312	0	7	16	12	10	8	9
Ungarn	32	1	9	19	19	11	7	5
Israel	1	28	5	11	33	8	7	5
Island	22	4	7	20	30	10	7	m
Irland	11	m	3	5	7	3	3	1
Japan	183	8	3	9	19	5	3	m
Lettland	8	1	8	20	10	9	5	2
Litauen	6	a	3	11	7	5	3	1
Luxemburg	3	10	23	78	86	48	44	m
Mexiko	7	0	0	1	2	0	0	m
Niederlande	105	3	10	17	44	12	10	4
Neuseeland	53	19	17	32	49	20	19	15
Norwegen	12	1	3	7	21	4	4	3
Polen	54	0	3	5	2	4	2	1
Portugal	28	3	5	10	29	8	4	3
Slowenien	3	2	4	6	10	4	3	2
Spanien	71	1	1	11	17	3	2	3
Schweden	31	0	3	12	36	7	6	7
Schweiz	54	0	10	29	56	18	17	17
Ver. Königreich	452	4	15	35	41	18	18	16
Vereinigte Staaten	987	2	5	13	25	5	4	3
Ausländische Bildungsteilnehmer								
Kolumbien	5	0	0	1	3	0	0	m
Costa Rica[3]	3	x(6)	x(6)	x(6)	x(6)	1	m	m
Tschechien	45	5	12	16	18	14	10	m
Griechenland	26	a	4	1	1	3	4	m
Italien	107	7	5	6	16	6	5	m
Republik Korea	85	1	2	9	11	3	2	2
Slowakei	12	1	7	10	10	8	6	4
Türkei	125	0	2	5	8	2	1	m
OECD insgesamt	**3 939**	**3**	**5**	**13**	**22**	**6**	**5**	**m**
Durchschnitt für Länder mit verfügbaren Daten für alle Referenzjahre						**8**	**6**	**5**
EU23 insgesamt	**1 738**	**3**	**7**	**14**	**23**	**9**	**8**	**m**
	Partnerländer							
Ausländische Bildungsteilnehmer								
Argentinien[3]	89	x(6)	x(6)	x(6)	x(6)	3	m	m
Brasilien	21	0	0	1	2	0	0	0
China	178	m	m	m	m	m	m	m
Indien	45	a	x(6)	x(6)	x(6)	0	0	
Indonesien	8	x(6)	x(6)	x(6)	x(6)	0	m	m
Russische Föd.	262	1	5	6	7	4	3	2
Saudi-Arabien	74	x(6)	x(6)	x(6)	x(6)	5	5	m
Südafrika[3]	45	x(6)	x(6)	x(6)	x(6)	4	4	m

1. Daten zu kurzen tertiären Bildungsgängen basieren auf der Nationalität und beziehen sich nur auf Belgien (fläm.). 2. Unterbrechung der Zeitreihe zwischen 2017 und 2018. Weiterführende Informationen s. Anhang 3. 3. Referenzjahr 2017.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2020). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888934163952

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

Tabelle B6.2

Inländische und internationale bzw. ausländische Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich, nach Fächergruppe (2018)

Alle ISCED-Stufen im Tertiärbereich

	Anteil eingeschriebener Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich in ausgewählten Fächergruppen (in %), nach Mobilitätsstatus													
	Pädagogik		Geisteswissenschaften und Künste		Sozialwissenschaften, Journalismus und Informationswesen		Wirtschaft, Verwaltung und Recht		Naturwissenschaften, Mathematik und Statistik		Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe		Gesundheit und Sozialwesen	
	Internationale bzw. ausländische Bildungsteilnehmer	Inländische Bildungsteilnehmer	Internationale bzw. ausländische Bildungsteilnehmer	Inländische Bildungsteilnehmer	Internationale bzw. ausländische Bildungsteilnehmer	Inländische Bildungsteilnehmer	Internationale bzw. ausländische Bildungsteilnehmer	Inländische Bildungsteilnehmer	Internationale bzw. ausländische Bildungsteilnehmer	Inländische Bildungsteilnehmer	Internationale bzw. ausländische Bildungsteilnehmer	Inländische Bildungsteilnehmer	Internationale bzw. ausländische Bildungsteilnehmer	Inländische Bildungsteilnehmer
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
	OECD-Länder													
Internationale Bildungsteilnehmer														
Australien	2	12	6	13	3	9	49	23	4	7	12	8	9	23
Österreich	6	14	15	10	19	9	17	23	11	8	16	17	9	8
Belgien	5	11	13	9	11	9	13	24	5	4	10	11	37	26
Kanada	1	6	10	13	12	15	29	22	12	9	19	11	5	16
Chile	8	11	6	4	6	5	31	22	6	2	18	21	13	22
Dänemark	2	9	11	11	9	10	28	23	7	5	21	11	8	24
Estland	2	7	13	13	11	6	39	21	6	6	11	16	3	13
Finnland	3	6	10	12	5	7	24	17	6	5	20	18	10	19
Frankreich	2	4	16	13	12	9	27	28	12	9	16	13	7	16
Deutschland	2	9	16	13	8	8	18	23	9	10	29	19	7	8
Ungarn	m	13	m	8	m	8	m	25	m	4	m	16	m	8
Island	6	13	43	9	8	16	7	21	18	4	8	9	4	16
Irland	1	7	11	15	7	6	22	21	9	10	11	11	25	16
Israel	8	19	16	8	20	18	18	14	10	6	9	20	13	8
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Lettland	1	8	3	7	6	8	32	27	1	3	11	17	30	14
Litauen	2	5	10	9	18	8	26	26	2	4	15	19	21	17
Luxemburg	5	17	7	16	12	11	43	24	9	5	8	10	4	11
Mexiko	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Niederlande	2	11	12	8	19	10	28	27	7	6	12	9	8	18
Neuseeland	3	9	7	14	8	13	36	19	9	9	12	9	6	17
Norwegen	4	16	19	10	12	11	15	19	16	5	12	10	10	18
Polen	2	10	11	9	18	11	27	22	2	4	8	17	16	12
Portugal	5	3	12	10	12	11	24	21	6	6	20	21	12	16
Slowenien	5	10	10	9	15	8	16	19	8	6	21	18	9	13
Spanien	5	12	9	11	11	10	27	20	5	6	13	14	22	15
Schweden	3	15	13	12	13	12	13	14	13	4	26	17	12	19
Schweiz	5	11	14	9	12	8	20	27	17	7	18	15	8	17
Ver. Königreich	2	7	13	15	12	11	33	18	12	16	14	8	7	18
Vereinigte Staaten	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ausländische Bildungsteilnehmer														
Kolumbien	7	8	10	4	12	9	28	39	2	2	15	20	16	8
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechien	2	12	9	9	10	9	20	19	7	6	14	15	19	13
Griechenland	4	5	18	13	14	12	13	21	11	9	17	22	13	7
Italien	2	5	25	16	14	14	15	18	6	8	22	16	11	15
Republik Korea	2	6	21	16	14	6	30	14	3	5	13	23	4	14
Slowakei	10	13	7	8	5	11	10	19	2	6	8	13	51	16
Türkei	6	5	13	12	14	10	19	41	5	2	25	12	12	8
OECD insgesamt	**3**	**8**	**13**	**11**	**12**	**9**	**27**	**27**	**8**	**5**	**17**	**16**	**9**	**13**
EU23 insgesamt	**3**	**8**	**14**	**12**	**12**	**10**	**25**	**22**	**9**	**8**	**18**	**14**	**11**	**15**
	Partnerländer													
Ausländische Bildungsteilnehmer														
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	11	19	8	2	8	5	17	30	7	2	21	14	15	18
China	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
Russische Föd.	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2020). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888934163971

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

Tabelle B6.3

Mobilitätsmuster ausländischer und internationaler Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich (2018)

	Anteil inländischer Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich, die im Ausland eingeschrieben sind (in %)	Zahl internationaler bzw. ausländischer Bildungsteilnehmer pro im Ausland eingeschriebenem inländischem Bildungsteilnehmer	Zahl internationaler bzw. ausländischer Bildungsteilnehmer pro 100 inländischer Bildungsteilnehmer im In- und Ausland	Anteil internationaler bzw. ausländischer Bildungsteilnehmer aus Nachbarländern (in %)	Anteile am internationalen Bildungsmarkt (in %)
	Tertiärbereich insgesamt				
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
OECD-Länder					
Australien	1	33	36	3	8
Österreich	6	4	20	58	1
Belgien	3	3	11	38	1
Kanada	3	5	16	4	4
Chile	1	0	0	34	0
Kolumbien	2	0	0	59	0
Costa Rica[3]	1	1	1	50	0
Tschechien[1]	4	4	15	52	1
Dänemark	2	6	12	37	1
Estland	8	1	10	43	0
Finnland	4	2	8	13	0
Frankreich	4	2	9	14	4
Deutschland	4	3	11	15	6
Griechenland[1]	5	1	3	60	0
Ungarn	5	3	12	22	1
Island	17	0	7	7	0
Irland	7	1	10	7	0
Israel[2]	4	1	3	5	0
Italien[1]	4	1	6	19	2
Japan	1	6	5	54	3
Republik Korea[1]	3	1	3	62	2
Lettland	7	1	10	17	0
Litauen	9	1	5	24	0
Luxemburg	76	0	22	54	0
Mexiko	1	0	0	34	0
Niederlande	2	6	13	28	2
Neuseeland	2	10	24	6	1
Norwegen	6	1	4	20	0
Polen	2	2	4	68	1
Portugal	4	2	8	4	1
Slowakei[1]	19	0	7	57	0
Slowenien	4	1	4	27	0
Spanien	2	2	4	29	1
Schweden	4	2	7	20	1
Schweiz	6	3	20	54	1
Türkei[1]	1	3	2	47	2
Ver. Königreich	2	11	22	11	8
Vereinigte Staaten	0	12	5	5	18
OECD insgesamt	**2**	**3**	**6**		**70**
EU23 insgesamt	**4**	**3**	**10**		**31**
Partnerländer					
Argentinien[3]	0	10	3	49	2
Brasilien[1]	1	0	0	37	0
China	2	0	0	m	3
Indien	1	0	0	46	1
Indonesien	1	0	0	73	0
Russische Föd.[1]	1	4	4	51	5
Saudi-Arabien	5	1	5	32	1
Südafrika[3]	1	5	4	44	1

Anmerkung: Als Nachbarländer gelten Länder, die gemeinsame Land- oder Seegrenzen mit dem Zielland haben. Die Anteile am internationalen Bildungsmarkt beziehen sich auf die Zahl der in jedem Zielland eingeschriebenen mobilen Bildungsteilnehmer als Anteil aller mobilen Bildungsteilnehmer (Spalte 5).

1. Inländische Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich werden berechnet als Gesamtzahl der eingeschriebenen Bildungsteilnehmer minus ausländische Bildungsteilnehmer, nicht als Gesamtzahl minus internationale Bildungsteilnehmer. 2. Ohne international mobile Bildungsteilnehmer in kurzen tertiären Bildungsgängen.

3. Referenzjahr 2017.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2020). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888934163990

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

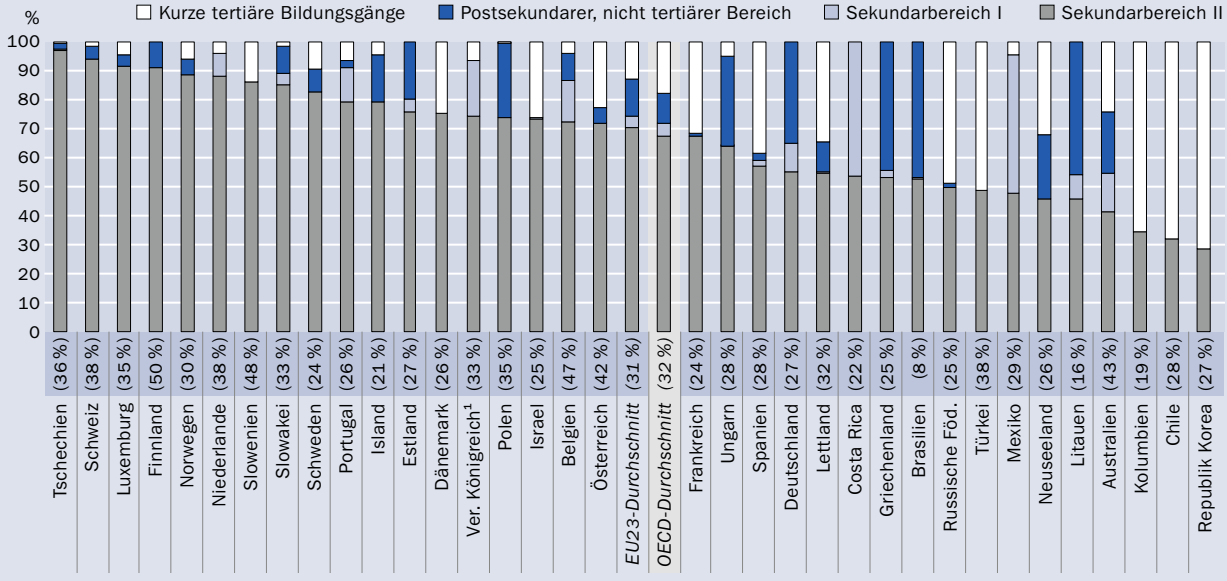
Indikator B7
Welche Systeme zur beruflichen Bildung gibt es weltweit?

- Im Durchschnitt aller OECD-Länder nimmt rund ein Drittel aller Bildungsteilnehmer vom Sekundarbereich I bis zu kurzen tertiären Bildungsgängen an einem berufsbildenden Bildungsgang teil. Dieser Anteil variiert jedoch zwischen den einzelnen Ländern erheblich und reicht von weniger als 20 % der Bildungsteilnehmer in Brasilien, Kolumbien und Litauen bis zu mehr als 40 % in Australien, Belgien, Finnland, Österreich und Slowenien.
- Der Sekundarbereich II spielt bei der beruflichen Ausbildung eine zentrale Rolle und öffnet sich in zunehmendem Maße auch der Erwachsenenbevölkerung. Im Durchschnitt sind mehr als zwei Drittel der Teilnehmer an beruflichen Ausbildungsgängen (vom Sekundarbereich I bis zu kurzen tertiären Bildungsgängen) im Sekundarbereich II eingeschrieben, während 42 % aller Bildungsteilnehmer im Sekundarbereich II einen berufsbildenden Bildungsgang absolvieren.
- Im Durchschnitt sind rund zwei Drittel der Teilnehmer an berufsbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs II in Bildungsgängen, die theoretisch einen unmittelbaren Zugang zum Tertiärbereich ermöglichen. Üblicherweise handelt es sich hierbei um kurze tertiäre Bildungsgänge, aber in rund zwei Drittel der Länder mit verfügbaren Daten ermöglicht der Abschluss eines berufsbildenden Bildungsgangs des Sekundarbereichs II den direkten Zugang zu Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgängen.

Abbildung B7.1

Schüler in berufsbildenden Bildungsgängen, nach Bildungsbereich (2018)

Schüler an öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen (Voll- und Teilzeitteilnahme)



Anmerkung: Die Zahlen in Klammern verweisen auf den Anteil der Schüler (in %) in berufsbildenden Bildungsgängen von ISCED 2 bis 5 an allen Schülern auf den jeweiligen ISCED-Stufen.

1. Kurze tertiäre Bildungsgänge enthalten eine begrenzte Zahl von Bildungsteilnehmern in berufsorientierten Bachelorbildungsgängen.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils Bildungsteilnehmer in berufsbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs II.

Quelle: OECD (2020), Tabelle B7.1. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888934164180

Kontext

Berufliche Ausbildungssysteme umfassen ganz verschiedene Bildungsgänge, die unterschiedlichste Teilnehmer anziehen. Hierzu gehören vor allem diejenigen, die für die Aufnahme einer Erwerbstätigkeit fachliche Fertigkeiten erwerben möchten, Erwachsene, die ihre Beschäftigungschancen durch Weiterbildung ihrer Kenntnisse und Fähigkeiten steigern wollen, und Menschen, die zu einem späteren Zeitpunkt einen Bildungsgang im Tertiärbereich belegen möchten (OECD, 2019[1]). Berufsbildende Ausbildungsgänge können auch für diejenigen interessant sein, die mit dem Lernen in der Schule kämpfen und Gefahr laufen, das Bildungssystem vorzeitig zu verlassen. Berufsbildungssysteme können die wirtschaftliche Entwicklung vorantreiben und die Länder dabei unterstützen, durch die Anpassung an die sich ändernde Nachfrage nach Fähigkeiten und Kenntnissen ihre Wettbewerbsfähigkeit in einer globalisierten Welt aufrechtzuerhalten, da sie die Erwerbsbevölkerung zunehmend mit beruflichen und fachlichen Qualifikationen mittleren Niveaus versorgen (OECD, 2015[2]). Untersuchungen zeigen, dass es Ländern mit einem gut entwickelten und etablierten System der beruflichen Bildung, einschließlich dualer Ausbildungsgänge, besser gelungen ist, die Jugenderwerbslosigkeit in Grenzen zu halten und die vom Arbeitsmarkt geforderten Kompetenzen zur Verfügung zu stellen (OECD, 2010[3]). In qualitativ hochwertigen beruflichen Ausbildungssystemen ist die Kooperation mit Arbeitgebern von großer Bedeutung. Die in den entsprechenden Bildungsgängen vermittelten Kenntnisse sind an den Anforderungen des Arbeitsmarkts ausgerichtet, und die jungen Menschen erwerben auch allgemeine und übertragbare Kompetenzen. Außerdem erhalten sie eine fundierte Berufsberatung. Lehrkräfte haben Zugang zu einer speziellen Erstausbildung und beruflicher Weiterbildung, um ihre Kompetenzen auf dem neuesten Stand zu halten und außerdem betriebliche Erfahrungen zu gewinnen.

Berufliche Ausbildungsgänge können entweder überwiegend im schulischen oder betrieblichen Kontext erfolgen. Die Kombination aus Lernen im Arbeitsumfeld und in einer Bildungseinrichtung bietet zahlreiche Vorteile: Die Auszubildenden erhalten eine Ausbildung, die praktisches und theoretisches Lernen kombiniert, und die Unternehmen profitieren, da die Ausbildung auf die Erfordernisse am Arbeitsplatz ausgerichtet werden kann und die Bildungsteilnehmer mit unternehmensspezifischen Verfahren vertraut werden (OECD, 2010[3]; OECD, 2014[4]; OECD, 2018[5]). In vielen Ländern wurde die berufliche Ausbildung jedoch in der bildungspolitischen Diskussion vernachlässigt und spielte nur eine untergeordnete Rolle, oft stand sie im Schatten der Betonung allgemeinbildender/akademischer Bildung (OECD, 2011[6]). Dennoch wurden seit 2013 in fast allen Ländern umfangreiche Reformen der beruflichen Ausbildungssysteme durchgeführt. Oft hatten diese Reformen folgende Ziele:

1. Verbesserung der allgemeinen Qualität der beruflichen Ausbildungsgänge durch eine Aktualisierung der Lehrpläne und die Verbesserung der Qualität der Lehrkräfte
2. Unterstützung der Bildungsteilnehmer nach Abschluss des Sekundarbereichs II beim Übergang in den postsekundaren, nicht tertiären oder Tertiärbereich bzw. in den Arbeitsmarkt
3. Verbesserung des Zugangs zu beruflicher Ausbildung und deren Attraktivität für Bildungsteilnehmer und Arbeitgeber
4. Stärkung der dualen Ausbildungssysteme durch die Erhöhung der verfügbaren Plätze, die Verbesserung der Ausbildung am Arbeitsplatz und die Förderung des Engagements der Arbeitgeber (OECD, 2018[5]; OECD, 2018[7])

Weitere wichtige Ergebnisse

- Kombinierte schulische und betriebliche Bildungsgänge bieten zwar Vorteile auf dem Arbeitsmarkt, dennoch nimmt im Durchschnitt der OECD nur rund ein Drittel derjenigen, die berufsbildende Bildungsgänge im Sekundarbereich II absolvieren, an kombinierten schulischen und betrieblichen Bildungsgängen teil.
- Die übliche Dauer der praktischen Arbeitserfahrungen in kombinierten schulischen und betrieblichen Ausbildungsgängen variiert erheblich zwischen den Ländern und den Bildungsgängen. In Estland und Israel nimmt die betriebliche Ausbildungskomponente derartiger Bildungsgänge weniger als 30 % ein, in Finnland und der Schweiz liegt der Anteil dagegen bei 80 %.
- Im Durchschnitt der OECD-Länder liegt das durchschnittliche Eintrittsalter im Sekundarbereich II bei berufsbildenden Bildungsgängen über dem Eintrittsalter bei allgemeinbildenden Bildungsgängen (21 Jahre gegenüber 17 Jahren).
- Im Durchschnitt der OECD-Länder liegt der Anteil der Frauen bei den Teilnehmern berufsbildender Bildungsgänge des Sekundarbereichs II bei 45 %, wobei dieser Anteil je nach Sektor und Berufsfeld stark variiert. Dagegen sind im postsekundaren, nicht tertiären Bereich mehr als 55 % der Teilnehmer berufsbildender Bildungsgänge Frauen.

Hinweis

In diesem Indikator werden berufliche Ausbildungsgänge als rein schulische oder als kombinierte schulische und betriebliche Ausbildungsgänge klassifiziert. Bei schulischen Ausbildungsgängen werden mindestens 75 % des Lehrplans in der Bildungseinrichtung vermittelt. Bei kombinierten schulischen und betrieblichen Ausbildungen werden mindestens 10 %, aber weniger als 75 % des Lehrplans in einer Bildungseinrichtung behandelt, während der verbleibende Teil als betriebliche Ausbildung in den Unternehmen erfolgt. Rein betriebliche Ausbildungen (d. h., mehr als 90 % des Lehrplans werden im Betrieb vermittelt) sind in diesem Indikator nicht berücksichtigt.

Die Klassifizierung in ISCED 2011 enthält bei Bachelor-, Master-, Promotions- oder gleichwertigen Bildungsgängen (ISCED-Stufe 6 bis 8) keine Definition akademischer und berufsorientierter Bildungsgänge (OECD/Eurostat/UNESCO Institute for Statistics, 2015[8]). In Ermangelung international abgestimmter Definitionen dieser Kategorien im Tertiärbereich ist eine Analyse berufsorientierter Bildungsgänge in diesen Bildungsbereichen (ISCED 6 bis 8) nicht möglich. Daher liegt der Schwerpunkt dieses Indikators auf berufsbildenden Bildungsgängen vom Sekundarbereich I bis zu kurzen tertiären Bildungsgängen (ISCED 2 bis 5), für die berufsbildende Bildungsgänge klar definiert sind. An den derzeit noch fehlenden Definitionen wird gearbeitet, um in Zukunft entsprechende Analysen zu ermöglichen.

Analyse und Interpretationen

Überblick über berufliche Ausbildungsgänge vom Sekundarbereich I bis zum Tertiärbereich

Organisation und Struktur der beruflichen Bildung variieren erheblich zwischen den einzelnen Ländern, sowohl im Hinblick auf die Teilnahmemöglichkeiten als auch auf die Inhalte der Bildungsgänge und die Chancen für eine weitere Ausbildung und Beschäftigung. Im Durchschnitt der OECD-Länder nimmt rund ein Drittel aller Bildungsteilnehmer vom Sekundarbereich I bis zu kurzen tertiären Bildungsgängen an einem beruflichen Ausbildungsgang teil. Dieser Anteil variiert jedoch zwischen den einzelnen Ländern erheblich und reicht von weniger als 20 % der Bildungsteilnehmer in Brasilien, Kolumbien und Litauen bis zu mehr als 40 % in Australien, Belgien, Finnland, Österreich und Slowenien (Abb. B7.1).

Diese relativ niedrigen Zahlen erklären sich hauptsächlich dadurch, dass es nur in der Hälfte der Länder mit verfügbaren Daten berufsbildende Bildungsgänge im Sekundarbereich I gibt, was wiederum der Grund dafür ist, dass im Durchschnitt der OECD-Länder nur 6 % der Schüler des Sekundarbereichs I an beruflicher Bildung teilnehmen. Berufliche Ausbildungsgänge in diesem Bildungsbereich sind oft auf Erwachsene ausgelegt und nicht Teil der Erstausbildung. Nur in Australien, Belgien, Costa Rica, Irland, Mexiko und dem Vereinigten Königreich liegt der Anteil der Schüler in beruflicher Ausbildung im Sekundarbereich I bei über 10 %. Mit Ausnahme von Estland, Mexiko und der Slowakei haben die meisten Schüler berufsbildender Bildungsgänge des Sekundarbereichs I direkten Zugang zu berufsbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs II. Weitere Ausnahmen bilden die wenigen Teilnehmer, die in Belgien an sonderpädagogischen Bildungsgängen teilnehmen, sowie die Teilnehmer an praktischen Ausbildungsangeboten in den Niederlanden, die auf diejenigen ausgerichtet sind, die nicht über die erforderlichen Kompetenzen für weiterführende Bildungsbereiche verfügen. Berufsbildende Bildungsgänge im Sekundarbereich I sind in der Regel Angebote an junge Menschen, die sich auf den direkten Eintritt in den Arbeitsmarkt in gering qualifizierten Beschäftigungen oder in Ausbildungsberufen vorbereiten wollen, bzw. bieten Erwachsenen und Schülern mit besonderen Lernbedürfnissen die Grundkompetenzen, die für höhere Bildungsbereiche erforderlich sind (Tab. B7.1, Abb. B7.1 und OECD/Eurostat/UNESCO Institute for Statistics, 2015[8]).

Berufsbildende Bildungsgänge werden in allen Ländern üblicherweise im Sekundarbereich II angeboten. In allen Ländern mit Ausnahme der Vereinigten Staaten gibt es Teilnehmer der berufsbildenden Bildungsgänge im Sekundarbereich II. In den Vereinigten Staaten gibt es im Sekundarbereich II keinen dezidierten beruflichen Zweig, obwohl innerhalb der allgemeinbildenden Bildungsgänge berufsbildende Kurse als Option angeboten werden. Berufsbildende Bildungsgänge beginnen dort erst im postsekundaren Bereich. Im Durchschnitt der OECD-Länder sind mehr als zwei Drittel der Teilnehmer an berufsbildenden Bildungsgängen im Sekundarbereich II eingeschrieben und 42 % aller Schüler im Sekundarbereich II absolvieren einen berufsbildenden Bildungsgang. Jedoch unterscheiden sich die Rolle und Bedeutung der beruflichen Ausbildungssysteme stark zwischen den einzelnen Ländern. In einigen spielt die berufliche Ausbildung eine zentrale Rolle in der Erstausbildung junger Menschen, in anderen Systemen hingegen absolvieren die meisten Schüler allgemeinbildende Bildungsgänge. In mehr als einem Viertel der Länder mit verfügbaren Daten nimmt mehr als die Hälfte der Schüler im Sekundarbereich II an berufsbildenden Bildungsgängen teil. In Finnland, den Niederlanden, Österreich, der Slowakei,

Slowenien und Tschechien absolvieren mehr als 65 % der Schüler im Sekundarbereich II einen berufsbildenden Bildungsgang. Der hohe Anteil in Finnland ist teilweise auf die große Zahl erwachsener Teilnehmer in berufsbildenden Bildungsgängen zurückzuführen. Dagegen nehmen in Brasilien, Chile, Kanada, der Republik Korea und Saudi-Arabien mehr als 80 % der Schüler im Sekundarbereich II an allgemeinbildenden Bildungsgängen teil. In Kanada ist der zu erwartende Anteil junger Menschen in berufsbildenden Bildungsgängen im Sekundarbereich II deutlich kleiner, da berufsbildende Ausbildungsgänge oft im postsekundaren Bereich angeboten werden. In Quebec (Kanada) wird berufliche Bildung im Sekundarbereich hauptsächlich in Form des sogenannten zweiten Bildungswegs für ältere Bildungsteilnehmer angeboten (Tab. B7.1).

Bildungsteilnehmer, die ihre berufliche Ausbildung nach dem Sekundarbereich II fortsetzen möchten, haben üblicherweise die Wahl zwischen dem postsekundaren, nicht tertiären Bereich und kurzen tertiären Bildungsgängen. Diese Bildungsgänge stehen jedoch auch Absolventen allgemeinbildender Bildungsgänge offen. Etwas mehr als ein Viertel aller Teilnehmer an berufsbildenden Bildungsgängen besucht einen dieser beiden Bildungsbereiche. Genauer gesagt sind 10 % der Teilnehmer in postsekundaren, nicht tertiären Bildungsgängen und 17 % in kurzen tertiären Bildungsgängen eingeschrieben. Zwei Sachverhalte sind hierbei zu beobachten. Erstens haben die Länder mit den meisten Bildungsteilnehmern in berufsbildenden kurzen tertiären Bildungsgängen (Chile, Kolumbien, die Republik Korea, die Russische Föderation, Spanien und die Türkei) entweder kein Angebot im postsekundaren, nicht tertiären Bereich oder nur sehr wenige Bildungsteilnehmer wählen sie, wie in der Russischen Föderation und Spanien. In diesen Ländern stellen kurze tertiäre Bildungsgänge das beste Angebot für weitere Bildung dar. Umgekehrt gibt es in den Ländern mit den meisten Bildungsteilnehmern in postsekundaren, nicht tertiären Bildungsgängen überhaupt keine kurzen tertiären Bildungsgänge oder nur wenige (z. B. in Brasilien, Griechenland und Litauen). Zweitens gibt es einige Länder (Chile, Kolumbien, die Republik Korea und die Türkei), in denen ein größerer Teil der Bildungsteilnehmer an beruflichen Ausbildungsgängen in kurzen tertiären Bildungsgängen eingeschrieben ist als im Sekundarbereich II (Tab. B7.1 und Abb. B7.1). Dies könnte auf die Tatsache zurückzuführen sein, dass kurze tertiäre Bildungsgänge zwar häufig berufsbildend ausgelegt sind, aber trotzdem auch Absolventen allgemeinbildender Bildungsgänge des Sekundarbereichs II offenstehen, was wiederum dazu führen könnte, dass weniger Plätze für Absolventen berufsbildender Bildungsgänge zur Verfügung stehen. Daher haben einige Länder in jüngster Zeit Reformen umgesetzt, um Absolventen berufsbildender Bildungsgänge des Sekundarbereichs II den Zugang zu kurzen tertiären Bildungsgängen zu erleichtern. So haben beispielsweise Chile und Portugal die Vernetzung und Koordination mit Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs gestärkt, um Bildungsteilnehmer beim Übergang von berufsbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs II zum Tertiärbereich zu unterstützen. Ebenso haben Chile, Italien und Japan neue technische Einrichtungen eröffnet, um Absolventen berufsbildender Bildungsgänge des Sekundarbereichs II weitere Angebote an kurzen tertiären Bildungsgängen zu bieten, während Frankreich Quoten eingeführt hat, um Absolventen berufsbildender Bildungsgänge des Sekundarbereichs II mehr Plätze in kurzen tertiären Bildungsgängen zu sichern (OECD, 2018[5]).

Kurze tertiäre Bildungsgänge sind oft darauf ausgelegt, den Eintritt in den Arbeitsmarkt vorzubereiten. Sie können jedoch auch den Zugang zu anderen tertiären Bildungsgängen eröffnen (s. Indikator B4). Eine fehlende oder geringe Bildungsbeteiligung in berufsbildenden kurzen tertiären Bildungsgängen, wie beispielsweise in Deutschland, Estland und Finnland, bedeutet nicht, dass die Berufsbildungssysteme in diesen Ländern den Bil-

dungsteilnehmern keine Möglichkeit bieten, ihre Ausbildung auf anderen ISCED-Stufen im Tertiärbereich fortzusetzen. Im Gegenteil: In rund zwei Drittel der OECD- und Partnerländer mit verfügbaren Daten können sich Absolventen berufsbildender Bildungsgänge des Sekundarbereichs II direkt in Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgängen (ISCED 6) einschreiben. Da international abgestimmte Definitionen zur Unterscheidung von „akademischen" und „berufsorientierten" Bildungsgängen bei Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgängen fehlen, ist es momentan in den OECD-Ländern nicht möglich, die Bedeutung berufsorientierter Bildungsgänge in diesem Bereich zu erfassen (Tab. B7.2 und Abb. B7.1).

Übergang von berufsbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs II

Der Sekundarbereich II baut auf den grundlegenden Kompetenzen und Kenntnissen der Schüler auf, um sie auf den Eintritt in den Tertiärbereich oder den Arbeitsmarkt vorzubereiten. In vielen Ländern ist dieser Bildungsbereich nicht Teil der Pflichtschulzeit und kann zwischen 2 und 5 Jahren dauern. Die meisten Bildungssysteme bieten in diesem Bildungsbereich verschiedene Bildungsgänge an, um den unterschiedlichen Interessen und Kompetenzen der Bildungsteilnehmer gerecht zu werden und sie darauf vorzubereiten, ihren vollen Beitrag zur Gesellschaft zu leisten. Die Entwicklung und Stärkung sowohl der allgemeinbildenden als auch der berufsbildenden Ausbildung im Sekundarbereich II kann dazu beitragen, Bildung inklusiver zu gestalten und den Übergang von der Schule ins Erwerbsleben zu verbessern (OECD, 2019[1]; OECD/Eurostat/UNESCO Institute for Statistics, 2015[8]).

Übergänge in höhere Bildungsbereiche werden in der nahen Zukunft besonders wichtig werden. Teilnehmer an berufsbildenden Ausbildungsgängen sind hier möglicherweise besonders gefährdet, denn die OECD prognostiziert, dass 14 % der Arbeitsplätze stark durch Automatisierung gefährdet sind und sich weitere 32 % mit großer Wahrscheinlichkeit in den kommenden Jahren grundlegend verändern werden (OECD, 2019[9]). Viele Länder haben erkannt, wie wichtig Möglichkeiten des weiteren Lernens sind, und haben für Absolventen berufsbildender Ausbildungsgänge Übergangsmöglichkeiten zu höheren Bildungsbereichen geschaffen (oder sind dabei, dies zu tun). So wird beispielsweise in Portugal als Teil des Zulassungsverfahrens zum Tertiärbereich für 2020/2021 eine neuer Auswahlwettbewerb für Absolventen spezialisierter berufsbildender und kunsthandwerklicher Bildungsgänge eingeführt. Die Übergänge zwischen berufsbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs II, postsekundaren, nicht tertiären Bildungsgängen und dem Tertiärbereich können entweder durch direkten Eintritt oder durch sogenannte Brückenprogramme erfolgen.

Übergang in den Tertiärbereich

Die Zahl der Teilnehmer an berufsbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs II variiert erheblich zwischen den einzelnen Ländern. Die Art dieser Bildungsgänge variiert ebenso stark wie die Möglichkeiten, die sie ihren Absolventen bieten, um ihre Ausbildung im Tertiärbereich fortzusetzen. Selbst wenn berufsbildende Bildungsgänge im Sekundarbereich II nicht akademisch ausgerichtet sind, bieten sie doch in den meisten Ländern vielen Absolventen eine Zugangsberechtigung zum Tertiärbereich. Im Durchschnitt erhalten rund zwei Drittel der Teilnehmer berufsbildender Bildungsgänge des Sekundarbereichs II eine Ausbildung, die ihnen theoretisch den direkten Zugang zu einem höheren Bildungsbereich bietet; häufig zu kurzen tertiären Bildungsgängen, aber auch zu Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgängen (Tab. B7.2 und Abb. B7.2).

In mehr als zwei Drittel der Länder mit verfügbaren Daten sind diese Möglichkeiten jedoch begrenzter als diejenigen, die Absolventen allgemeinbildender Bildungsgänge im Sekundarbereich II offenstehen. Im Durchschnitt der Länder nehmen mehr als 90 % der Schüler an allgemeinbildenden Bildungsgängen im Sekundarbereich II teil, deren Abschluss zumindest theoretisch die Zugangsberechtigung zum Tertiärbereich gewährt. Nur in Israel, Österreich, der Schweiz und im Vereinigten Königreich ist der Anteil der Schüler in berufsbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs II, die einen unmittelbaren Zugang zum Tertiärbereich gewähren, höher als der Anteil der Schüler in entsprechenden allgemeinbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs II. Von diesen Ländern bieten Israel, Österreich und das Vereinigte Königreich den Absolventen berufsbildender Bildungsgänge des Sekundarbereichs II zahlreiche Möglichkeiten, ihre Ausbildung in berufsbildenden kurzen tertiären Bildungsgängen fortzusetzen. Die Schweiz ist mit Deutschland eines der wenigen Länder, in denen ein großer Teil der Absolventen berufsbildender Bildungsgänge des Sekundarbereichs II unmittelbar in tertiäre Bildungseinrichtungen wechseln, die zu einem Abschluss führen, der einem Bachelor gleichwertig ist (Tab. B7.2).

Einen tertiären Bildungsgang zu beginnen, bedeutet jedoch nicht automatisch, ihn auch abzuschließen, was insbesondere auf Absolventen berufsbildender Bildungsgänge des Sekundarbereichs II zutrifft. Bei Bildungsteilnehmern mit einem allgemeinbildenden Abschluss des Sekundarbereichs II ist die Erfolgsquote (innerhalb der regulären Ausbildungsdauer plus 3 Jahre) auf Bachelorniveau mit 70 % höher als die von Absolventen eines berufsbildenden Abschlusses des Sekundarbereichs II (58 %). Nur in einem Land – Österreich – schließen Absolventen eines berufsbildenden Bildungsgangs im Sekundarbereich II mit größerer Wahrscheinlichkeit ihren Bachelorbildungsgang ab als Absolventen allgemeinbildender Bildungsgänge (OECD, 2019[10]).

Übergang in den postsekundaren, nicht tertiären Bereich oder den Arbeitsmarkt

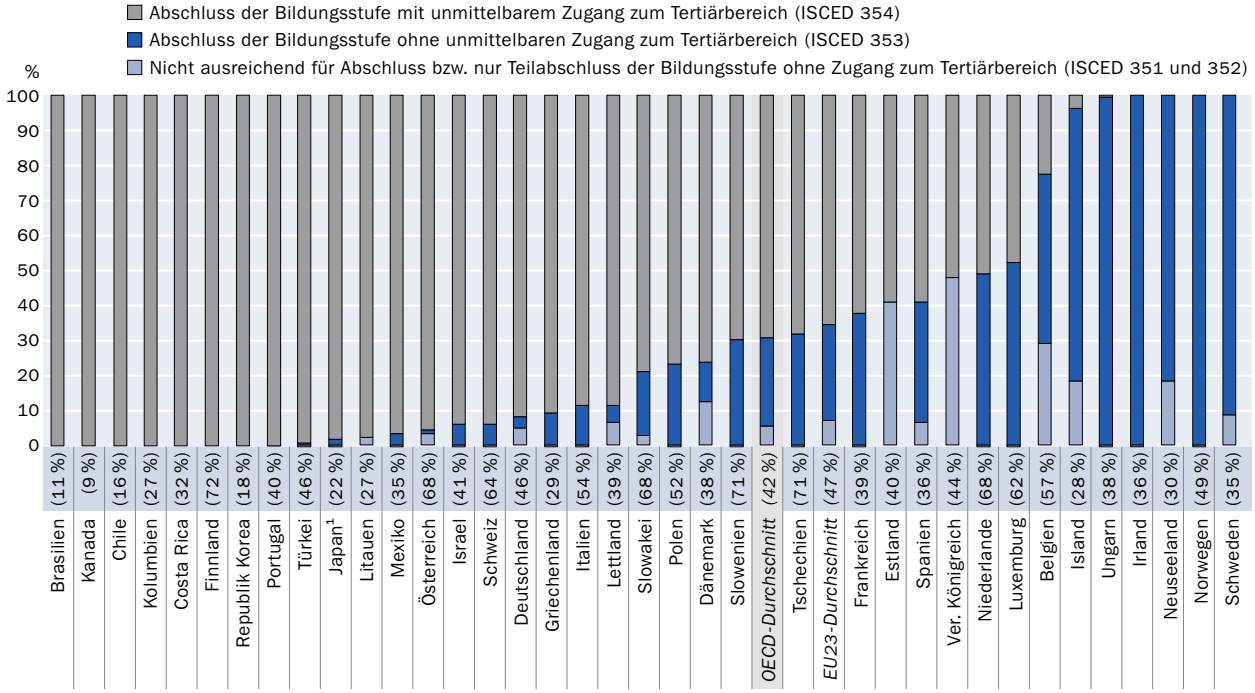
Den Übergang der Absolventen des Sekundarbereichs II in den postsekundaren Bereich zu unterstützen, ist für viele Länder eine wichtige Aufgabe. In einer kleinen Gruppe von Ländern, darunter Belgien, Irland, Island, Neuseeland, Norwegen, Schweden und Ungarn, ergibt sich beim Übergang vom Sekundarbereich II zum postsekundaren Bildungsbereich ein anderes Bild (Abb. B7.2). In diesen Ländern sind berufsbildende Bildungsgänge des Sekundarbereichs II nicht darauf ausgelegt, Zugang zum Tertiärbereich zu gewähren, vielmehr bereiten sie auf den direkten Eintritt in den Arbeitsmarkt vor bzw. bieten die Möglichkeit, die Ausbildung im postsekundaren, nicht tertiären Bereich fortzusetzen und danach in den Tertiärbereich oder den Arbeitsmarkt einzutreten (Abb. B7.3 und Tab. B7.2). Von diesen Ländern hat Norwegen in jüngster Zeit seine Bildungspolitik in diesem Bereich geändert und seit 2018 ermöglichen die meisten berufsbildenden Bildungsgänge des Sekundarbereichs II den Zugang zum Tertiärbereich. Schweden stellt ebenfalls einen Sonderfall dar: Durch die Reformen im Jahr 2011 wurden bestimmte verpflichtende akademische Inhalte in berufsbildenden Bildungsgängen ebenso abgeschafft wie der automatische unmittelbare Zugang zum Tertiärbereich für Absolventen dieser Bildungsgänge. Trotz dieser Änderungen haben Schüler in berufsbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs II das Recht, zusätzlich akademisch ausgerichtete Fächer zu wählen, um den Zugang zum Tertiärbereich zu erwerben.

Interessanterweise gibt es einige Gemeinsamkeiten zwischen diesen Ländern. In allen diesen Ländern haben junge Erwachsene mit einem berufsbildenden Abschluss im Sekundarbereich II ausgezeichnete Beschäftigungs- und Verdienstaussichten, die erheblich über denen von Absolventen allgemeinbildender Bildungsgänge liegen, ihre Beschäftigungs-

Abbildung B7.2

Schüler in berufsbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs II, nach Art des Bildungsgangs (2018)

Schüler an öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen (Voll- und Teilzeitteilnahme)



Anmerkung: Die Zahlen in Klammern geben den Anteil Schüler (in %) in berufsbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs II an allen Schülern dieses Bildungsbereichs an.
1. Für den Abschluss des Bildungsbereichs ausreichende berufsbildende Bildungsgänge, die Zugang zum Tertiärbereich gewähren (ISCED 354), umfassen alle berufsbildenden Bildungsgänge, die zum Abschluss des Bildungsbereichs nicht ausreichen und keinen unmittelbaren Zugang zum Tertiärbereich gewähren (ISCED 351).
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils Schüler (in %), die an berufsbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs II teilnehmen, die zum Abschluss des Bildungsbereichs reichen und Zugang zum Tertiärbereich gewähren (ISCED 354).
Quelle: OECD (2020), Tabelle B7.2. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).
StatLink: https://doi.org/10.1787/888934164199

quoten liegen auch über dem OECD-Durchschnitt. 3 dieser Länder (Island, Norwegen und Schweden) haben beispielsweise mit jeweils über 90 % die höchsten Beschäftigungsquoten für junge Menschen mit einem berufsbildenden Abschluss im Sekundarbereich II (s. Indikator A3). Als weitere Gemeinsamkeit können Absolventen berufsbildender Bildungsgänge des Sekundarbereichs II in allen diesen Ländern, mit Ausnahme von Ungarn, ihre Ausbildung im postsekundaren, nicht tertiären Bereich (ISCED 4) fortsetzen, oft in Form von einjährigen Weiterbildungsangeboten, in denen sie ihre Fachkenntnisse vertiefen können, um sich in so unterschiedlichen Berufsfeldern wie Gesundheit und Sozialwesen, Landwirtschaft, Kunsthandwerk oder Baugewerbe zu spezialisieren (Abb. B7.2, Tab. B7.2 und OECD/Eurostat/UNESCO Institute for Statistics, 2015[8]).

Gut entwickelte und etablierte berufliche Ausbildungssysteme können beim Übergang in den Arbeitsmarkt helfen, da sie es jungen Menschen ermöglichen, Berufserfahrung zu sammeln und ihnen sowohl allgemeine als auch fachliche Kenntnisse und Fähigkeiten vermitteln, die die berufliche Weiterentwicklung fördern, wenn sich die eigenen Interessen und die Anforderungen des Arbeitsmarkts ändern. Italien, Neuseeland und Slowenien gaben bildungspolitische Maßnahmen an, die diese Synergieeffekte stärken sollen. Italien hat eine grundlegende Arbeitsmarktreform umgesetzt, die u. a. einen effektiveren Übergang sichern und den Arbeitsmarkt unterstützen soll. 2020 hat Neuseeland eine grundlegende Reform der beruflichen Bildung umgesetzt, die darauf abzielt, die Industrie und den Bildungsbereich in einem beruflichen Ausbildungssystem zusammenzuführen,

um die Kompetenzen der jetzigen und zukünftigen Erwerbsbevölkerung weiterzuentwickeln. In Slowenien können seit der Reform der beruflichen Bildung (2008–2011) 20 % des Lehrplans in Zusammenarbeit mit den Sozialpartnern, vor allem lokalen Unternehmen, entwickelt werden. Ganz allgemein erklärten mehr als ein Drittel der 31 Länder mit verfügbaren Daten (Belgien, Chile, Deutschland, Estland, Finnland, Frankreich, Israel, Italien, die Republik Korea, Lettland, die Niederlande, Slowenien, Spanien und das Vereinigte Königreich), die Lehrpläne seit 2013 überarbeitet und verbessert zu haben (oft in Zusammenarbeit mit Unternehmen), um die Kompetenzen und Abschlüsse beruflicher Ausbildungssysteme an den Anforderungen der Arbeitsmärkte auszurichten (INES-Ad-hoc-Erhebung zu berufsbildenden Bildungsgängen und OECD, 2018[5]).

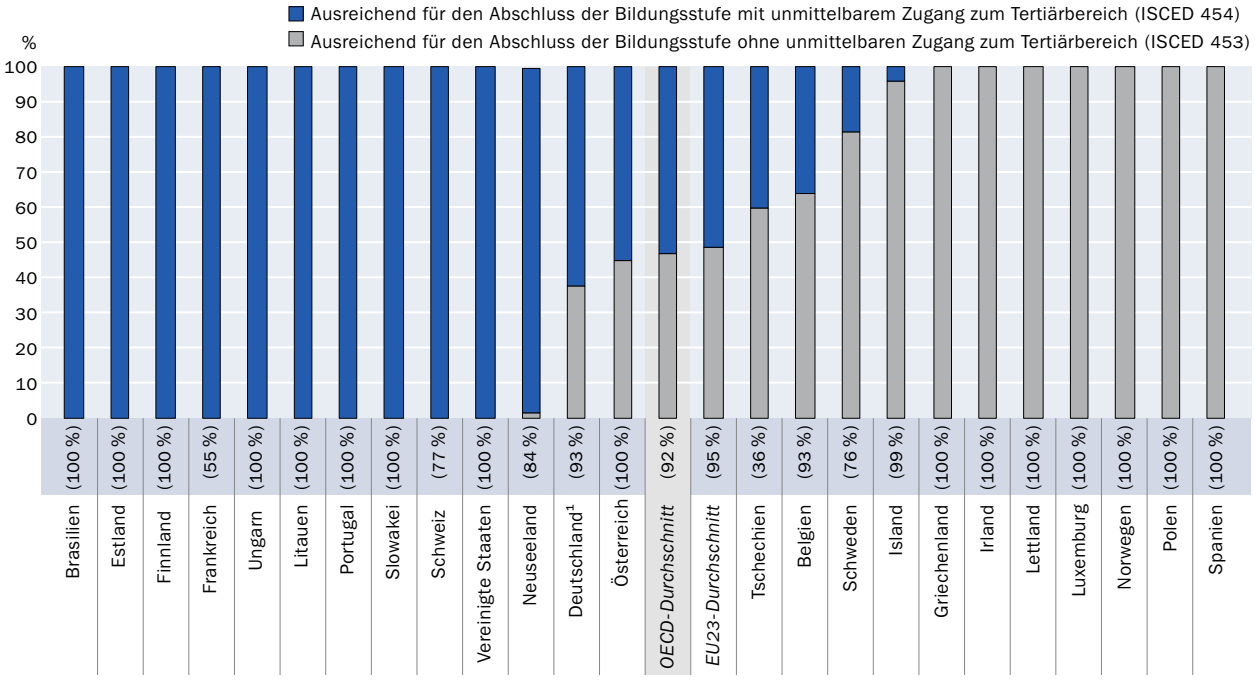
Nicht in allen Ländern haben Absolventen berufsbildender Bildungsgänge des Sekundarbereichs II die Wahl zwischen dem postsekundaren, nicht tertiären Bereich und dem Tertiärbereich. In rund einem Drittel der OECD- und Partnerländer mit verfügbaren Daten gibt es beispielsweise keine postsekundaren, nicht tertiären Bildungsgänge und somit keine Möglichkeit, die im Sekundarbereich II erworbenen Kenntnisse weiter auszubauen. Das beschränkt auch die Wahlmöglichkeiten, entweder in den Arbeitsmarkt einzutreten oder die Ausbildung im Tertiärbereich fortzusetzen. In den übrigen 24 Ländern mit verfügbaren Daten gibt es solche Bildungsgänge. Diese sind in der Regel berufsbildend ausgerichtet: Im Durchschnitt sind 92 % der Bildungsteilnehmer im postsekundaren, nicht tertiären Bereich in berufsbildenden Bildungsgängen eingeschrieben (Tab. B7.1). In einigen wenigen Ländern gibt es jedoch allgemeinbildende postsekundare, nicht tertiäre Bildungsgänge, die auf Absolventen berufsbildender Bildungsgänge des Sekundarbereichs II ausgelegt sind, die ihre Chancen für einen Eintritt in den Tertiärbereich ausbauen möchten. In der Schweiz z. B. bereitet ein einjähriger allgemeinbildender Bildungsgang – Programme Passerelle DUBS – Absolventen berufsbildender Bildungsgänge im Sekundarbereich II auf den Eintritt in allgemeinbildende Bildungsgänge im Tertiärbereich vor. Auch in Tschechien nimmt ein hoher Anteil der Teilnehmer dieses Bildungsbereichs an einjährigen allgemeinbildenden Bildungsgängen teil, die auf den Eintritt in den Tertiärbereich vorbereiten. Diese Angebote werden ebenfalls von Hochschulen durchgeführt (OECD/Eurostat/UNESCO Institute for Statistics, 2015[8]).

Obwohl postsekundare, nicht tertiäre berufsbildende Bildungsgänge darauf ausgelegt sind, den Eintritt in den Arbeitsmarkt vorzubereiten, sollten sie den Teilnehmern nicht den Weg zu weiteren Bildungsangeboten verbauen. In der Hälfte der 24 Länder mit Daten zu diesem Bildungsbereich sind alle oder fast alle Bildungsteilnehmer in berufsbildenden postsekundaren, nicht tertiären Bildungsgängen eingeschrieben, die gegebenenfalls den Zutritt zum Tertiärbereich ermöglichen bzw. bei denen der Abschluss des Sekundarbereichs II Voraussetzung für den Zutritt ist. In 9 weiteren Ländern ist die Mehrheit der Teilnehmer in postsekundaren, nicht tertiären Bildungsgängen eingeschrieben, die theoretisch auf den direkten Eintritt in den Arbeitsmarkt ausgelegt sind, indem sie in Kursen von 1 oder 2 Jahren Dauer eine Vertiefung der fachlichen Kenntnisse bieten. Deutschland stellt unter diesen Ländern einen interessanten Fall dar: Die Mehrzahl der Teilnehmer nimmt an Bildungsgängen teil, die theoretisch auf den direkten Eintritt in den Arbeitsmarkt ausgelegt sind. Dennoch haben die Absolventen Zugang zu akademischen Bildungsgängen im Tertiärbereich, da der Abschluss des Sekundarbereichs II den Zugang zum Tertiärbereich gewährleistet. Die wenigen verbleibenden Länder bieten heterogenere Bildungsgänge, von denen einige zu weiterer Bildungsteilnahme führen sollen, andere wiederum nicht (Abb. B7.3).

Abbildung B7.3

Schüler in berufsbildenden Bildungsgängen des postsekundaren, nicht tertiären Bereichs, nach Art des Bildungsgangs (2018)

Schüler an öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen (Voll- und Teilzeitteilnahme)



Anmerkung: Die Zahlen in Klammern geben den Anteil Schüler (in %) in berufsbildenden Bildungsgängen des postsekundaren, nicht tertiären Bereichs an allen Schülern dieses Bildungsbereichs an.

1. Die Mehrzahl der in Bildungsgängen der Bildungsstufe ISCED 453 eingeschriebenen Schüler haben Zugang zu akademischen tertiären Bildungsangeboten, da der Abschluss des Sekundarbereichs II (ISCED 344) den unmittelbaren Zugang zum Tertiärbereich gewährt.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils Schüler (in %), die an berufsbildenden Bildungsgängen des postsekundaren, nicht tertiären Bereichs teilnehmen, die zum Abschluss des Bildungsbereichs reichen und Zugang zum Tertiärbereich gewähren (ISCED 454).

Quelle: OECD (2020), Tabelle B7.2. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888934164218

Untersucht man den Übergang zwischen Sekundarbereich II, postsekundarem, nicht tertiärem Bereich und Tertiärbereich, so zeigen sich erhebliche Unterschiede zwischen den Ländern. In Ungarn beispielsweise sind postsekundare, nicht tertiäre Bildungsgänge sozusagen das Sprungbrett für den Tertiärbereich, während ein Abschluss im Sekundarbereich II üblicherweise keinen direkten Zugang zur Hochschulbildung gewährt. In Ländern wie Irland, Norwegen und Schweden dagegen bieten berufsbildende Bildungsgänge im postsekundaren, nicht tertiären Bereich nicht mehr Chancen auf eine Ausbildung im Tertiärbereich als Bildungsgänge im Sekundarbereich II (Abb. B7.2 und B7.3).

Anteil Schüler, die älter als das typische Alter für die Aufnahme eines berufsbildenden Bildungsgangs sind, nach Bildungsbereich

Der Anteil der Schüler, die älter als das typische Alter für den Besuch des jeweiligen Bildungsbereichs sind, ist tendenziell in berufsbildenden Bildungsgängen höher als in den allgemeinbildenden Bildungsgängen; das gilt vom Sekundarbereich I bis zum postsekundaren, nicht tertiären Bereich. In 10 der 37 Länder mit verfügbaren Daten sind weniger als 10 % der Schüler in berufsbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs II über 20 Jahre alt. In Australien, Dänemark, Irland und Neuseeland dagegen sind mindestens 70 % älter als das typische Alter für einen Ausbildungsbeginn in diesem Bildungsbereich, d. h. älter als 20 Jahre. Insgesamt liegt das Durchschnittsalter zu Beginn der Teilnahme an berufsbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs II bei 21 Jahren und in allgemeinbildenden Bildungsgängen bei 17 Jahren. In Dänemark, Finnland, Island und Spanien

Kasten B7.1

Absolventen berufsbildender Bildungsgänge des Sekundarbereichs II nach Fächergruppe und Geschlecht

Die Teilnahme an berufsbildenden Bildungsgängen wirkt sich sowohl persönlich als auch sozial vorteilhaft aus: Sie bietet die Möglichkeit des Erwerbs von Qualifikationen, der Integration in den Arbeitsmarkt mit einem zufriedenstellenden Gehalt, zusätzlicher Chancen der beruflichen Weiterentwicklung, eines hohen beruflichen Status und wirtschaftlicher Wettbewerbsfähigkeit (Cedefop, 2011[11]).

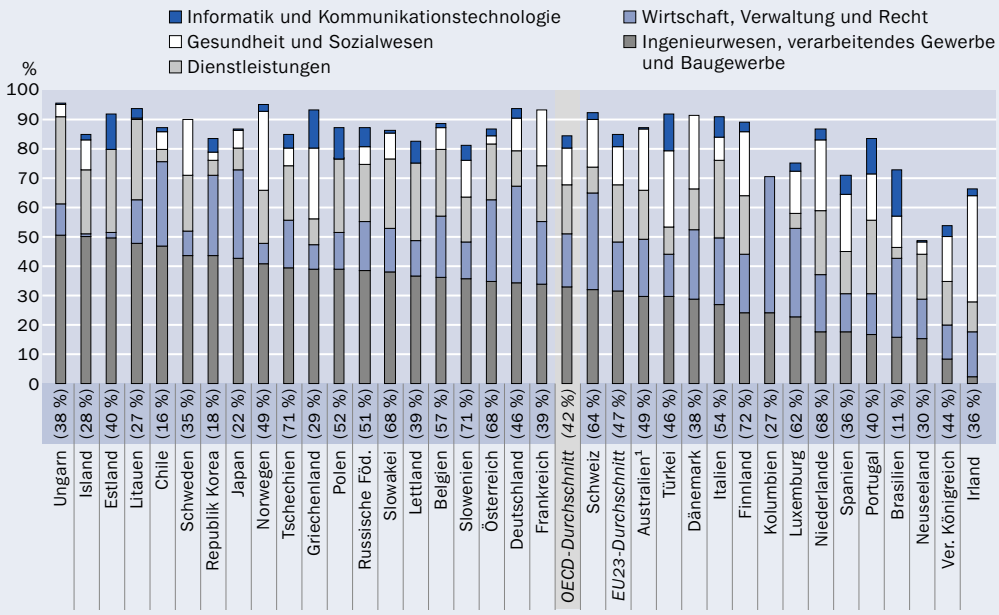
Die berufliche Ausbildung ist in vielen OECD-Ländern ein wichtiger Teil des Sekundarbereichs II. Bestimmte Fächergruppen sind jedoch in diesem Bildungsbereich häufiger vertreten als andere. Im Durchschnitt der OECD-Länder erwarben 33 % der Absolventen eines berufsbildenden Bildungsgangs im Sekundarbereich II im Jahr 2018 einen Abschluss in der Fächergruppe Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe. In der Fächergruppe Wirtschaft, Verwaltung und Recht waren es nur noch 18 %, bei Dienstleistungen 17 %, bei Gesundheit und Sozialwesen 13 % und bei Informatik und Kommunikationstechnologie 4 %. Jedoch ist diese Verteilung in den einzelnen Ländern nicht gleich. In Estland, Island und Ungarn erwerben mindestens 50 % der Bildungsteilnehmer einen Abschluss in der Fächergruppe Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe. Im Gegensatz dazu ist in Brasilien, Luxemburg und der Schweiz Wirtschaft, Verwaltung und Recht die beliebteste Fächergruppe in diesem Bildungsbereich. In Irland, den Niederlanden, Spanien und dem Vereinigten Königreich ist von den Fächergruppen in Abbildung B7.4 die Fächergruppe Gesundheit und Sozialwesen die beliebteste.

Die Kosten der beruflichen Ausbildung variieren je nach Fächergruppe erheblich. Manche beruflichen Bildungsgänge erfordern beispielsweise eine teure Ausstattung oder eine komplexe Infrastruktur. Dies gilt insbesondere für Bildungsgänge in den Bereichen Naturwissenschaften und Technik. Länder, in denen ein großer Teil der Bildungsteilnehmer in beruflichen Ausbildungsgängen einen Abschluss in der Fächergruppe Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe erwirbt, wie beispielsweise Chile, Estland, Island und Schweden, geben tendenziell mehr pro Bildungsteilnehmer in beruflichen als in allgemeinbildenden Bildungsgängen aus. Es bestehen auch erhebliche Unterschiede in den Ländern, in denen Gesundheit und Sozialwesen am stärksten nachgefragt sind, wie in Griechenland, den Niederlanden und Spanien (s. Abb. C1.2 und Kasten C1.1 in Indikator C1).

Die Abschlussquoten im Sekundarbereich II nach Fächergruppe zeigen auch einen großen Unterschied zwischen den Geschlechtern. Nur ein geringer Anteil Frauen strebt einen berufsbildenden Abschluss im Sekundarbereich II in der Fächergruppe Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe an; nur 13 % aller Absolventen dieser Fächergruppe sind Frauen. Dagegen sind Frauen in Gesundheit und Sozialwesen mit durchschnittlich 81 % der Absolventen überrepräsentiert. So beträgt der Anteil weiblicher Absolventen in der Fächergruppe Gesundheit und Sozialwesen in fast allen Ländern mehr als 75 %, Ausnahmen sind hier nur Lettland (71 %) und Schweden (73 %). Zwischen diesen beiden Extremen gibt es auch Fächergruppen mit einem eher ausgewogenen Verhältnis der Geschlechter: die Fächergruppen Dienstleistungen (wo im Durchschnitt 57 % der Abschlüsse von Frauen erworben werden) und Wirtschaft, Verwaltung und Recht (64 %) (OECD, 2019[12]).

Abbildung B7.4

Anteil Absolventen von berufsbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs II, nach ausgewählten Fächergruppen (2018)



Anmerkung: Die Zahlen in Klammern verweisen auf den Anteil der Schüler (in %) in berufsbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs II an allen Schülern in diesem Bildungsbereich.
1. Referenzjahr 2018.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils Absolventen in Ingenieurwissenschaften, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe.
Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2020). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en). StatLink: https://doi.org/10.1787/888934164237

Geschlechtsspezifische Unterschiede zwischen den einzelnen Fächergruppen können zum Teil 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 Naturwissenschaften als Männerdomäne zurückzuführen sein, was Frauen davon abhalten kann, sich für eine Ausbildung in dieser Fächergruppe zu entscheiden (OECD 2015[13]). Dagegen scheint die Tatsache, dass Frauen in der Fächergruppe Gesundheit und Sozialwesen überrepräsentiert sind, ihre vermeintliche Eignung für Pflegetätigkeiten widerzuspiegeln, denn Frauen stellen einen Großteil derjenigen im Gesundheitswesen mit direktem Patientenkontakt. Im Zusammenhang mit der aktuellen Gesundheitskrise sind Frauen verstärkt Infektionskrankheiten ausgesetzt, was eine hohe psychische Belastung für weibliche Beschäftigte im Gesundheitsdienst darstellt.

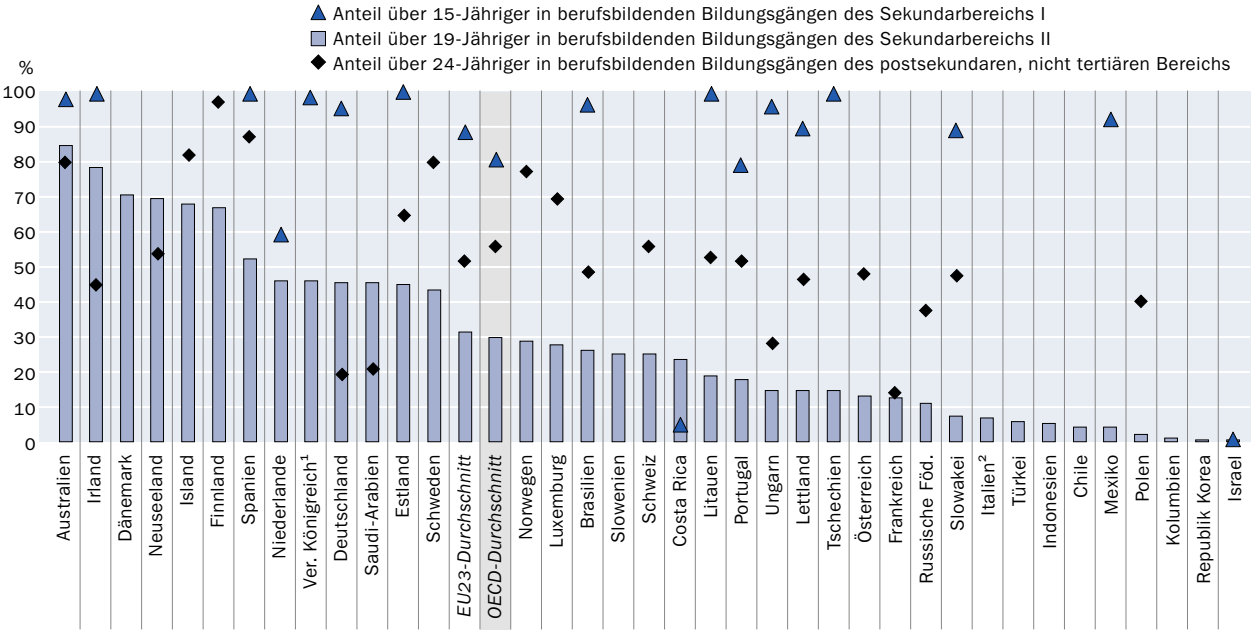
liegt das durchschnittliche Alter bei Aufnahme eines berufsbildenden Bildungsgangs des Sekundarbereichs II zwischen 25 und 29 Jahren, in Australien, Irland und Neuseeland dagegen bei über 30 Jahren. Im Gegensatz dazu weist Schweden mit 21 Jahren das höchste Durchschnittsalter zu Beginn allgemeinbildender Bildungsgänge auf (Tab. B7.2 und Abb. B7.5).

Es gibt zwei wesentliche Gründe für das höhere Durchschnittsalter der Schüler in berufsbildenden Bildungsgängen: Erstens sind die beruflichen Bildungssysteme oft flexibel

Abbildung B7.5

Anteil Schüler, die älter als das typische Alter zu Beginn des Besuchs eines berufsbildenden Bildungsgangs sind, nach Bildungsbereich (2018)

Schüler an öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen (Voll- und Teilzeitteilnahme)



Anmerkung: Das Fehlen eines Symbols für einen Bildungsbereich bedeutet, dass in dem Land keine berufsbildenden Bildungsgänge in diesem Bildungsbereich angeboten werden.

1. Kurze tertiäre Bildungsgänge enthalten eine begrenzte Zahl von Bildungsteilnehmern in berufsorientierten Bachelorbildungsgängen. 2. Berufsbildende Bildungsgänge des Sekundarbereichs II enthalten Bildungsgänge des postsekundaren, nicht tertiären Bereichs.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils Schüler, die älter als das typische Alter zu Beginn des Besuchs berufsbildender Bildungsgänge des Sekundarbereichs II sind.

Quelle: OECD (2020), Tabelle B7.1. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888934164256

genug, dass Schüler, die aus dem Bildungssystem ausgestiegen sind, zu einem späteren Zeitpunkt wieder einsteigen können. Daher bieten berufliche Ausbildungssysteme vom Sekundarbereich I bis zum postsekundaren, nicht tertiären Bereich oft Bildungsgänge auf dem sogenannten zweiten Bildungsweg, der einigen Schülern die Gelegenheit gibt, Grundkompetenzen zu erwerben, und wieder anderen den erneuten Zugang zu einer Lernumgebung ermöglicht, in der sie Kompetenzen erwerben können, die ihre Beschäftigungschancen steigern. Diese Entwicklung ist im Sekundarbereich I besonders ausgeprägt, wo, mit Ausnahme von Costa Rica und in geringerem Maße auch in Griechenland und den Niederlanden, die Mehrzahl der Schüler in berufsbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs I mit über 16 Jahren älter als das typische Alter zu Beginn des Besuchs dieses Bereichs ist (Tab. B7.1 und Abb. B7.5). In diesen Ländern ist das berufliche Bildungssystem flexibel genug, um den in unterschiedlichen Lebensabschnitten von Menschen bestehenden unterschiedlichen Bedürfnissen gerecht zu werden, sei es bei der Vorbereitung auf eine erste berufliche Laufbahn, dem Streben nach zusätzlichen Kompetenzen, die ihnen bei ihrer Arbeit helfen, oder dem Aufholen beim Bildungsstand (OECD/Eurostat/UNESCO Institute for Statistics, 2015[8]).

Zweitens sind berufliche Ausbildungsgänge häufig auf Schüler ausgelegt, die in den zuvor durchlaufenen Bildungsbereichen Schwierigkeiten hatten und den vorherigen Abschluss auch erst später erworben haben. Ferner sind die Erfolgsquoten im Sekundarbereich II (innerhalb der regulären Ausbildungsdauer) bei Schülern in berufsbildenden Bildungs-

gängen mit 62 % niedriger als bei Schülern in allgemeinbildenden Bildungsgängen (76 %). Männer und/oder diejenigen in berufsbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs II, die keinen direkten Zugang zum Tertiärbereich gewähren, haben eine geringere Wahrscheinlichkeit als andere, den Sekundarbereich II abzuschließen. Dies gilt selbst dann, wenn man die reguläre Ausbildungsdauer plus 3 Jahre zugrunde legt (s. Indikator B3 und Kasten B7.1).

Anteil Frauen in berufsbildenden Bildungsgängen nach Bildungsbereich

In bestimmten Fächergruppen des Sekundarbereichs II, wie Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe oder Informatik und Kommunikationstechnologie, sind Frauen historisch gesehen unterrepräsentiert gewesen, und trotz unleugbarer politischer Bemühungen zur Überwindung geschlechtsspezifischer Unterschiede ist das auch weiterhin der Fall (s. Kasten B7.1). Diese Unterrepräsentierung der Frauen ist nicht auf bestimmte Fächergruppen des Sekundarbereichs II begrenzt; sie sind ganz allgemein in berufsbildenden Bildungsgängen unterrepräsentiert. Angesichts des nachhaltigen Entwicklungsziels (SDG), bis 2030 den gleichberechtigten Zugang aller Frauen und Männer zu einer erschwinglichen und hochwertigen fachlichen und beruflichen Bildung zu gewährleisten, kann das durchaus Anlass zur Sorge sein (s. SDG-Kapitel). Im Durchschnitt der OECD-Länder liegt der Anteil der Frauen an den Teilnehmern berufsbildender Bildungsgänge des Sekundarbereichs II bei 45 %. Nur in rund einem Viertel der 40 Länder mit verfügbaren Daten liegt der Anteil der Frauen bei über 50 %. Es bestehen jedoch beträchtliche Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern: Der Anteil der Frauen reicht von weniger als 37 % in Deutschland, Griechenland, Island und Litauen bis zu über 55 % in Brasilien, Costa Rica, Irland und Neuseeland (Tab. B7.1).

Beim Blick auf den postsekundaren, nicht tertiären Bereich ergibt sich ein anderes Bild. In diesem Bereich sind mehr als 55 % der Bildungsteilnehmer Frauen. In den meisten Ländern mit verfügbaren Daten liegt ihr Anteil bei über 50 %. Die einzigen Ausnahmen sind hier Irland, Luxemburg, Portugal, die Russischen Föderation und Tschechien. Das Gleiche gilt für kurze tertiäre Bildungsgänge, wobei die Überrepräsentierung der Frauen hier weniger ausgeprägt ist. Im Durchschnitt der OECD-Länder beträgt der Anteil der Frauen an den Bildungsteilnehmern dieses Bereichs 52 % und in rund zwei Drittel der Länder mit verfügbaren Daten liegt ihr Anteil bei über 50 %. Es bestehen jedoch erhebliche Unterschiede zwischen den Ländern, der Anteil der Frauen reicht von weniger als 30 % in Italien und Norwegen bis zu 65 % und mehr in Brasilien, Deutschland, Polen und der Slowakei (Tab. B7.1). Der Anteil der Frauen in beruflichen Bildungsgängen hängt stark mit den Unterschieden zwischen den Ländern bei den bevorzugten Fächergruppen in diesem Bildungsbereich zusammen (s. Kasten B7.1). Auch die Zahl der Bildungsteilnehmer in den verschiedenen Bildungsbereichen ist bei der Analyse dieser Ergebnisse zu berücksichtigen. So ist beispielsweise in Deutschland der Anteil der Frauen in kurzen tertiären Bildungsgängen sehr hoch, auf diesen Bildungsbereich entfällt jedoch nur ein kleiner Teil der Bildungsteilnehmer.

Es gibt zwei wesentliche Gründe für die Unterrepräsentierung von Frauen in berufsbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs II im Gegensatz zum postsekundaren Bereich. Erstens erzielen Frauen höhere Erfolgsquoten als Männer in den berufsbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs II und setzen daher mit größerer Wahrscheinlichkeit ihre Ausbildung im postsekundaren Bereich fort (s. Indikator B3). Zweitens sind Frauen in bestimmten Fächergruppen, wie Gesundheit und Sozialwesen, Wirtschaft, Verwaltung und Recht, stärker präsent. Diese Fächergruppen werden im Tertiärbereich besonders häu-

fig in kurzen tertiären Bildungsgängen vermittelt, vor allem aber im postsekundaren, nicht tertiären Bereich (OECD, 2019[12]). Dagegen ist der Anteil der Frauen in kurzen tertiären Bildungsgängen in den Ländern tendenziell niedriger, in denen die MINT-Fachrichtungen (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik) in diesem Bildungsbereich dominieren (Indikator B4).

Schulische Ausbildungen sowie kombinierte schulische und betriebliche Ausbildungen

Der Inhalt der berufsbildenden Bildungsgänge und die Art und Weise, wie diese im Sekundarbereich II organisiert und durchgeführt werden, variieren erheblich zwischen den einzelnen Ländern. Ganz allgemein werden berufsbildende Bildungsgänge in schulische Ausbildungen sowie kombinierte schulische und betriebliche Ausbildungen unterteilt, oft bieten die beruflichen Ausbildungssysteme unterschiedliche Formen parallel an. Bei schulischen Ausbildungsgängen werden mindestens 75 % des Lehrplans in der Bildungseinrichtung vermittelt. Dazu zählen u. a. spezielle Berufsbildungszentren, die von öffentlichen oder privaten Stellen betrieben werden, und betriebliche Ausbildungszentren, sofern diese als Bildungseinrichtungen anerkannt sind. Bei kombinierten schulischen und betrieblichen Bildungsgängen werden mindestens 10 %, aber weniger als 75 % des Lehrplans in einer Bildungseinrichtung oder einem Fernkurs behandelt, während der verbleibende Teil als betriebliche Ausbildung in den Unternehmen erfolgt. In manchen Ländern werden diese Bildungsgänge als duale Ausbildungsgänge bezeichnet. Sie können in Zusammenarbeit mit den Bildungsbehörden oder Bildungseinrichtungen angeboten werden. Schulische und betriebliche Ausbildung können parallel stattfinden (z. B. in Dänemark und Norwegen) oder aus abwechselnden Phasen der Ausbildung in der Schule und am Arbeitsplatz bestehen, wie bei den dualen Bildungsgängen in Deutschland, Österreich und der Schweiz (s. Abschnitt Definitionen und Tab. B7.3).

Die betriebliche Ausbildung vermittelt den Schülern die Kompetenzen, die am Arbeitsplatz von Bedeutung sind. Durch die betriebliche Ausbildung können sich auch öffentlich-private Partnerschaften entwickeln und Sozialpartner und Arbeitgeber an der Entwicklung von berufsbildenden Bildungsgängen beteiligt werden, häufig auch durch die Festlegung der Rahmenrichtlinien für den Lehrplan (OECD, 2018[7]). Die Verbindung des Lernens in der Schule und am Arbeitsplatz bei kombinierten Ausbildungen bietet zahlreiche Vorteile. Auszubildende erhalten eine umfassende Ausbildung, die praktisches und theoretisches Lernen kombiniert, und erwerben Soft Skills durch die Interaktion am Arbeitsplatz. Die Arbeitgeber profitieren von diesen Bildungsgängen, da die Ausbildung auf die Erfordernisse am Arbeitsplatz ausgerichtet werden kann und die Bildungsteilnehmer mit unternehmensspezifischen Verfahren vertraut werden. Kombinierte schulische und betriebliche Ausbildungen verringern so die Diskrepanz zwischen erworbenen und nachgefragten Qualifikationen und bieten Unternehmen die Möglichkeit, potenzielle neue Mitarbeiter kennenzulernen, was wiederum den Übergang in das Erwerbsleben erleichtert (s. Indikator A3 und Kasten B7.2).

Aus all diesen Gründen haben duale Ausbildungsgänge und andere Formen betrieblicher Ausbildungen viel Aufmerksamkeit durch politische Entscheidungsträger erfahren und rund zwei Drittel der Länder mit verfügbaren Daten haben in jüngster Zeit Reformen zur Stärkung der kombinierten schulischen und betrieblichen Ausbildungsgänge umgesetzt. Die Reformen unterscheiden sich in den einzelnen Ländern. In einigen Ländern wurden duale Ausbildungsgänge und andere Formen der betrieblichen Ausbildung gestärkt. So haben Australien, Belgien, Chile, Finnland, Irland, Israel, Italien, die Republik Korea,

Norwegen und das Vereinigte Königreich zusätzliche Ausbildungsplätze in dualen Bildungsgängen geschaffen. In anderen bzw. teilweise denselben Ländern (Australien, Belgien, Kanada, der Republik Korea und Ungarn) lag der Schwerpunkt außerdem darauf, öffentliche Unterstützung für den Zugang zu beruflichen Bildungsgängen zu leisten und den teilnehmenden Unternehmen Steuerermäßigungen zu gewähren (OECD, 2018[7]).

Auch die rechtlichen Rahmenbedingungen der beruflichen Bildungsgänge standen im Fokus jüngster Reformen. In Kanada beispielsweise haben sich staatliche Stellen auf Ebene des Bundes, der Provinzen und der Territorien in den meisten Jurisdiktionen erneut verpflichtet, die duale Ausbildung für Schlüsselberufe regionenübergreifend zu harmonisieren. Schließlich haben einige Länder in der jüngsten Vergangenheit ihre kombinierten schulischen und betrieblichen Ausbildungen umfassend reformiert und ein neues duales Ausbildungsmodell entwickelt, so z. B. in Belgien (fläm.), Estland, Frankreich, Lettland, Mexiko, der Slowakei, Slowenien und Spanien. In Frankreich beispielsweise stärkt das Gesetz zur Freiheit, die eigene berufliche Zukunft zu wählen, (Loi pour la liberté de choisir son avenir professionnel) aus dem Jahr 2018 die Rolle der Berufsverbände bei der Regelung der dualen Ausbildung. Das Gesetz stärkt ferner die dualen Ausbildungsmöglichkeiten durch eine verbesserte finanzielle Unterstützung der Teilnehmer und Unternehmen, durch die Erhöhung der Anzahl an Ausbildungszentren und durch die Entwicklung von Übergangsmöglichkeiten von der schulischen Bildung in duale Ausbildungsgänge (INES-Ad-hoc-Erhebung und OECD, 2018[7]).

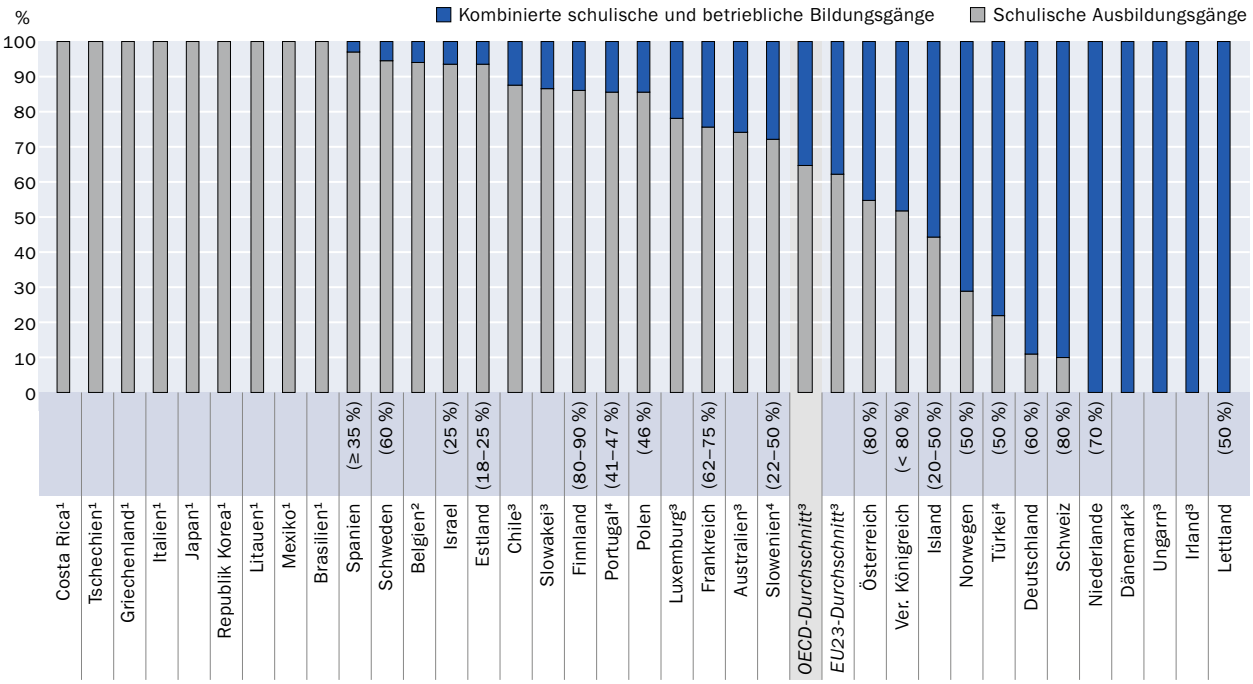
Zwar bieten kombinierte schulische und berufliche Ausbildungsgänge zahlreiche Vorteile auf dem Arbeitsmarkt und haben daher in den letzten 10 Jahren verstärkt politische Aufmerksamkeit erhalten, dennoch nimmt im Durchschnitt der OECD nur rund ein Drittel derjenigen, die berufsbildende Bildungsgänge im Sekundarbereich II absolvieren, an derartigen Bildungsgängen teil. Die Übrigen nehmen an schulischen Ausbildungsgängen teil. In 14 der 35 Länder mit verfügbaren Daten besuchen mehr als 90 % der Bildungsteilnehmer rein schulische Ausbildungsgänge. Ausschließlich schulische Ausbildungsgänge gibt es in so unterschiedlichen Ländern wie Brasilien, Costa Rica, Griechenland, Italien, Japan, der Republik Korea, Litauen, Mexiko und Tschechien. Die übrigen Länder haben neben einigen dualen Ausbildungsgängen überwiegend schulische Ausbildungsgänge. Selbst in den Ländern, in denen schulische Ausbildungsgänge dominieren, bedeutet das allerdings nicht, dass die berufliche Bildung keine betrieblichen Komponenten enthält. Die berufsbildenden schulischen Ausbildungsgänge in Frankreich beispielsweise enthalten eine betriebliche Komponente, die 17 bis 23 % der Ausbildungsdauer ausmacht (Tab. B7.3 und Abb. B7.6).

In einigen Ländern gibt es gut entwickelte kombinierte schulische und betriebliche Bildungsgänge im Sekundarbereich II, wobei sich der betriebliche Ausbildungsteil zwischen den Ländern unterscheiden kann. Insgesamt sind in 12 der 35 Länder mit verfügbaren Daten mehr als 44 % der Teilnehmer an berufsbildenden Bildungsgängen in kombinierten schulischen und betrieblichen Ausbildungsgängen eingeschrieben. Dabei liegt ihr Anteil in Dänemark, Deutschland, Irland, Lettland, den Niederlanden, der Schweiz und Ungarn bei über 89 %. Interessanterweise ist in den 26 Ländern, in denen zumindest ein Teil der Auszubildenden kombinierte schulische und betriebliche Bildungsgänge absolviert, die betriebliche Komponente Pflicht. Die einzige Ausnahme bildet Lettland, wo diese Komponente von den Ausbildungsverträgen zwischen den beruflichen Schulen und den Unternehmen abhängt. Die kombinierten schulischen und betrieblichen Ausbildungen können sich auch hinsichtlich der Kostenstruktur unterscheiden. So gaben beispiels-

Abbildung B7.6

Schüler in berufsbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs II, nach Art des Bildungsgangs (2018)

Schüler an öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen (Voll- und Teilzeitteilnahme)



Anmerkung: Die Zahlen in Klammern verweisen auf die typische Dauer der betrieblichen Ausbildungskomponente als Anteil (in %) der Gesamtdauer von kombinierten schulischen und betrieblichen Ausbildungen. In Deutschland beispielsweise nehmen mehr als 98 % der Schüler an kombinierten schulischen und betrieblichen Bildungsgängen an Ausbildungen teil, in denen die Dauer der betrieblichen Ausbildungskomponente ungefähr 60 % der Gesamtausbildungsdauer beträgt. Weiterführende Informationen s. Tabelle B7.3.

1. Daten zur typischen Dauer der betrieblichen Komponente nicht zutreffend, da die Kategorie nicht zutrifft. 2. Die typische Dauer der betrieblichen Ausbildungskomponente ist mindestens 46 % in Belgien (fläm.) und 60 % in Belgien (frz.). 3. Es liegen keine Daten zur typischen Dauer der betrieblichen Komponente vor. 4. Der Anteil Schüler in kombinierten schulischen und betrieblichen Bildungsgängen (in %) an allen Schülern in berufsbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs II ist mittels einer INES-Ad-hoc-Erhebung zur beruflichen Bildung geschätzt.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils Schüler in schulischen berufsbildenden Bildungsgängen.

Quelle: OECD (2020), Tabelle B7.3. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888934164275

weise nur Belgien (frz.), Chile, Estland, die Niederlande, Portugal, Schweden, Slowenien und Spanien an, dass einige oder die meisten Teilnehmer dieser Bildungsgänge für die betriebliche Ausbildungskomponente, anders als in den anderen Ländern üblich, keine Vergütung erhalten (Tab. B7.3 und Abb. B7.6).

Es bestehen noch weitere grundlegende Unterschiede bei den kombinierten schulischen und betrieblichen Ausbildungsgängen. Erstens können sich diese kombinierten schulischen und betrieblichen Ausbildungsgänge hinsichtlich der praktischen Umsetzung stark unterscheiden. Betriebliche und schulische Phasen wechseln sich im Verlauf des Bildungsgangs ständig ab, wobei sich der Anteil der schulischen und betrieblichen Phasen zwischen den einzelnen Ländern unterscheidet. In Estland und Israel beispielsweise nimmt die betriebliche Ausbildungskomponente derartiger Bildungsgänge weniger als 30 % ein, während ihr Anteil in Finnland und der Schweiz bei mindestens 80 % liegt. In einigen Systemen können die schulische und die betriebliche Ausbildung nacheinander anstatt parallel ablaufen. Zum Beispiel teilt das norwegische 2+2-Modell einen 4-jährigen beruflichen Bildungsgang in eine 2-jährige schulische Phase und eine 2-jährige betriebliche Ausbildungsphase (Tab. B7.3 und OECD, 2016[14]).

Kasten B7.2

Berufliche Bildung während des Lockdowns aufgrund der Coronapandemie (COVID-19)

Im Zusammenhang mit der rasanten weltweiten Ausbreitung des Coronavirus erlebt die Welt eine beispiellose Gesundheitskrise mit schwerwiegenden Auswirkungen auf die Wirtschaft und somit auch auf die Bildungssysteme, die wiederum selbst wichtige Faktoren des Wirtschaftswachstums sind. In den meisten Ländern mussten die Schulen mehrere Monate schließen, was im Durchschnitt der Länder im ersten Halbjahr 2020 zum Verlust von rund 14 Wochen geführt hat (obwohl diese Zeit auch Schulferien und Feiertage umfassen kann) (s. Kasten D1.2 in Indikator D1). Auch die Unternehmen wurden während dieser Zeit massiv in Mitleidenschaft gezogen, da die Krise zu einem fast vollständigen allgemeinen Lockdown von Unternehmen und einem Rückgang der Wirtschaftstätigkeit geführt hat. Die Regierungen haben Maßnahmen ergriffen, um in diesem Zeitraum pädagogische Kontinuität sicherzustellen, und es wurde – recht effektiv – auf Fernunterricht umgestellt. In vielen Fällen musste dies sofort und ohne spezielle Vorbereitung erfolgen, eine Herausforderung auch für die Lehrkräfte, neue Techniken und Methoden einzusetzen. Fernunterricht ist jedoch nicht zwangsläufig die geeignetste Lösung für die am stärksten benachteiligten Schüler, die individuellere Unterstützung benötigen, oder für die einkommensschwächeren Familien, die nicht unbedingt über die erforderliche Ausrüstung oder den materiellen Wohlstand verfügen, um ihre Kinder mit allem auszustatten, was nötig ist, um dem Unterricht zu folgen und die Schule nicht abzubrechen. Im Gegensatz zu den eher akademisch ausgerichteten Bildungsgängen, die flexiblere Lernangebote anbieten konnten, ist es für berufsbildende Bildungsgänge schwieriger, neue Formen des digitalen Lernens zu entwickeln, die es den Bildungsteilnehmern ermöglichen, ihre Kenntnisse weiterzuentwickeln.

Berufsbildende Bildungsgänge sind gegenüber den allgemeinbildenden Bildungsgängen doppelt benachteiligt. Erstens bildet der praktische Unterricht sowohl bei schulischen als auch bei kombinierten schulischen und betrieblichen Bildungsgängen einen wichtigen Teil des Lehrplans, der im Fernunterricht schwierig zu vermitteln ist. Einige Fächergruppen, wie Agrarwirtschaft, Gesundheitswesen, Ingenieurwesen, Baugewerbe oder Handwerk erfordern spezielle Ausrüstung, das Lernen in Kleingruppen bei praktischem Anschauungsunterricht und sorgfältige Aufmerksamkeit seitens der Lehrkräfte, um sicherzustellen, dass die Schüler die Vorgaben richtig umsetzen. Diese Form des Lernens entspricht nicht dem, was im Fernunterricht vermittelt werden kann, oder zumindest nur in begrenztem Umfang, und wirft daher Fragen zu entstehenden Bildungsdefiziten auf. Ein weiteres Problem der beruflichen Ausbildungsgänge, vor allem der dualen beruflichen Ausbildungsgänge, ist der Umfang der betrieblichen Komponente, die in einigen Ländern mehr als 60 % der Lernzeit ausmacht (Tab. B7.3). Die Folgen des Lockdowns für diese Bildungsgänge sind daher schwerwiegender, obwohl sie normalerweise seitens der Unternehmen am stärksten nachgefragt werden und bessere Beschäftigungschancen bieten. Heute ist die Situation weniger eindeutig. So mussten beispielsweise Auszubildende in Branchen wie der Gastronomie und im Tourismus, in denen es aufgrund der Grenzschließungen und der Ausgangsbeschränkungen der Bevölkerung zum Stillstand kam, die betriebliche Arbeit überwiegend einstellen. Angesichts einer sich abzeichnenden Wirtschaftskrise kommt auch die Frage auf, ob Betriebe weiterhin Auszubildende aufnehmen werden, wenn sie sich auf ihren betriebswirtschaftlichen Neustart konzentrieren.

Die Entwicklungen in den nächsten Monaten sind nicht abzusehen, aber es wurden schon die ersten Initiativen angekündigt und die Regierungen scheinen mitzubekommen, wie viel auf dem Spiel steht. Laut der im Juni 2020 veröffentlichten gemeinsamen Studie der OECD und der Harvard Graduate School of Education (OECD/Harvard, 2020[15]) enthalten in 70 % der Länder mit verfügbaren Daten die Pläne zur Wiedereröffnung der Schulen im Allgemeinen Vorkehrungen und Hilfsmaßnahmen, insbesondere für Teilnehmer an berufsbildenden Bildungsgängen. Darunter fällt nicht nur die frühzeitige Öffnung der Bildungseinrichtungen für Schüler in berufsbildenden Bildungsgängen; in vielen Ländern herrscht Klarheit darüber, dass duale Ausbildungsgänge nicht die ersten Opfer der aktuellen Situation sein sollten. So wurden beispielsweise laut einem Bericht der Fachgruppe Berufliche Bildung des OECD Centre for Skills (OECD, 2020[16]) in vielen OECD-Ländern bereits zahlreiche Maßnahmen ergriffen. Hierzu gehören:

- der verstärkte Einsatz von Online- und virtuellen Plattformen, die besser für die berufliche Ausbildung geeignet sind, um die Kontinuität des Lernens sicherzustellen
- die Finanzierung der Unterbrechung oder Verlängerung der Ausbildung, um zu vermeiden, dass diese Unterbrechungen der Ausbildung zu Gebühren, Rückzahlungen oder Strafzahlungen für Lernende oder Anbieter führen
- die Gewährung von Ausbildungsentgeltzuschüssen zur Fortsetzung des Ausbildungsverhältnisses, um den Auszubildenden den Kontakt zum Arbeitgeber zu erhalten und zu ermöglichen, von zu Hause oder über virtuelle Meetings weiterzuarbeiten
- die Nutzung der Verbindungen zwischen betrieblichen und schulischen berufsbildenden Bildungsgängen, um alternative schulische berufliche Bildungsgänge anzubieten, wenn Schüler berufsbildender Bildungsgänge im Sekundarbereich II nicht in der Lage sind, einen dualen Ausbildungsplatz zu finden, der die betriebliche Komponente abdeckt
- die flexible Leistungsbewertung und Zuerkennung von Abschlüssen, da in vielen Branchen, vor allem im Gesundheitswesen, als Reaktion auf die Coronakrise schnell ein direkter Weg zum Erwerb der Qualifikation entwickelt werden muss
- Lernende, Anbieter und Sozialpartner über neue Richtlinien zur Leistungsmessung informieren und sie einbinden bzw. sicherstellen, dass Auszubildende über Änderungen von Vorgaben und Praktiken informiert sind
- Investitionen in die berufliche Bildung, um einen zukünftigen Mangel an qualifizierten Arbeitskräften abzumildern und die Auswirkungen der Krise zu minimieren

All diese Maßnahmen belegen die Bedeutung, die die politischen Entscheidungsträger der beruflichen Bildung beimessen; die Wirksamkeit dieser Maßnahmen wird sich in den kommenden Monaten zeigen.

Zweitens unterscheidet sich auch die Dauer von berufsbildenden Bildungsgängen im Sekundarbereich II erheblich zwischen den einzelnen Ländern. In Deutschland beispielsweise nehmen mehr als 95 % der Schüler kombinierter schulischer und betrieblicher Ausbildungsgänge im Sekundarbereich II an 3 Jahre dauernden Bildungsgängen teil, bei denen die betriebliche Komponente rund 60 % der Gesamtausbildungsdauer ausmacht. Dagegen dauert der wichtigste berufsbildende Bildungsgang im Sekundarbereich II in Irland nur 1 Jahr, was bedeutet, dass die betriebliche Ausbildungskomponente deutlich weniger Monate umfasst als in Deutschland. Dies ist ein wichtiger Parameter, der bei der Analyse der Ergebnisse zu berücksichtigen ist (Tab. B7.3 und Abb. B7.6).

Definitionen

Allgemeinbildende Bildungsgänge dienen dazu, Allgemeinwissen, allgemeine Fähigkeiten und Fertigkeiten, Kompetenzen sowie Lese-, Schreib- und Rechenfähigkeiten zu entwickeln, häufig mit dem Ziel, die Teilnehmer auf weiter fortgeschrittene Bildungsgänge auf derselben oder einer höheren ISCED-Stufe vorzubereiten und die Grundlage für lebenslanges Lernen zu legen. In der Regel handelt es sich hier um schulische Bildungsgänge. Allgemeinbildende Bildungsgänge bereiten die Teilnehmer auf den Eintritt in die Berufsausbildung vor. Sie bereiten jedoch weder auf die Beschäftigung in einem bestimmten Beruf oder Berufsfeld vor, noch führen sie direkt zu für den Arbeitsmarkt relevanten Qualifikationen.

Berufsbildende Bildungsgänge sollen den Lernenden Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie Kompetenzen vermitteln, 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.

Allgemeinbildende und berufsbildende Bildungsgänge können Kurse oder Fächer enthalten, die Teil beider Arten von Bildungsgängen sind. So können in berufsbildenden Bildungsgängen beispielsweise Mathematik oder die Landessprache unterrichtet werden, die auch in allgemeinbildenden Bildungsgängen unterrichtet werden. Werden Daten zu bestimmten statistischen Einheiten, wie die im Bildungsbereich Beschäftigten, nach Ausrichtung des Bildungsgangs angegeben, so ist die Klassifizierung des Bildungsgangs für die Ausrichtung entscheidend und nicht die unterrichteten Fächer.

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. Im Sekundarbereich II und postsekundaren, nicht tertiären Bereich werden die berufsbildenden Bildungsgänge weiter unterteilt in *schulische Ausbildungsgänge* sowie *kombinierte schulische und betriebliche Ausbildungen*. Grundlage der Unterscheidung ist hierbei, inwieweit die Ausbildung einerseits in Bildungseinrichtungen und andererseits am Arbeitsplatz stattfindet.

In *schulischen Ausbildungsgängen* erfolgt der Unterricht (entweder teilweise oder ausschließlich) in Bildungseinrichtungen. Dazu zählen u. a. spezielle Berufsausbildungszentren, die von öffentlichen oder privaten Stellen betrieben werden, und betriebliche Ausbildungszentren, sofern diese als Bildungseinrichtungen anerkannt sind. Diese Bildungsgänge können eine betriebliche Ausbildungskomponente umfassen, d. h. eine Komponente der praktischen Erfahrung am Arbeitsplatz. Ausbildungen gelten als schulische Ausbildungsgänge, wenn mindestens 75 % des Lehrplans in der Bildungseinrichtung behandelt werden (und den gesamten Bildungsgang abdecken) oder durch Fernkurse.

Ausbildungen gelten als *kombinierte schulische und betriebliche Ausbildungen*, wenn weniger als 75 % des Lehrplans in der Bildungseinrichtung oder in einem Fernkurs behandelt werden. Dieser Grenzwert von 75 % ist als allgemeiner Richtwert zu betrachten, der in den einzelnen Ländern gegebenenfalls unterschiedlich zu operationalisieren ist. Hierzu gehören:

- *duale Ausbildungsgänge,* die in Zusammenarbeit mit den Bildungsbehörden oder Bildungseinrichtungen angeboten werden, die Ausbildung in der Schule und am Arbeitsplatz nebeneinander beinhalten
- duale Ausbildungsgänge, die in Zusammenarbeit mit den Bildungsbehörden oder Bildungseinrichtungen angeboten werden, die aus abwechselnden Phasen von Ausbildung in der Schule und am Arbeitsplatz bestehen (*alternierende Bildungsgänge,* sie werden manchmal auch als *Sandwich-Bildungsgänge* bezeichnet)

Hierbei ist zu beachten, dass duale Ausbildungsgänge üblicherweise als Teil des Sekundarbereichs II (ISCED 3) angesehen werden, andere Bildungsgänge mit dieser Bezeichnung jedoch nicht nur ISCED 3, sondern auch ISCED 4 bis 6 zugeordnet werden können.

Die Gesamtzahl der in der Schule angebotenen Unterrichtsstunden ist über die Gesamtdauer des Bildungsgangs zu berechnen. Die Klassifizierung einer Einrichtung, die kombinierte schulische und betriebliche Ausbildungen anbietet, als öffentlich oder privat erfolgt ausschließlich aufgrund der schulischen Komponente.

Quellen

Die Daten beziehen sich auf das Berichtsjahr für Bildungsgänge 2017/2018 und beruhen auf der von der OECD im Jahr 2019 durchgeführten UOE-Datenerhebung zur Bildungsstatistik. Die Daten einiger Länder können sich auf unterschiedliche Referenzjahre beziehen. Einzelheiten s. Anhang 3 (*https://doi.org/10.1787/69096873-en*).

Die Daten zu den wesentlichen Merkmalen der kombinierten schulischen und betrieblichen Ausbildungen im Sekundarbereich II (Tab. B7.3) beruhen auf einer speziellen Erhebung der OECD zur beruflichen Bildung im Jahr 2020 und auf den UNESCO-UIS/OECD/Eurostat-ISCED-2011-Zuordnungen unter *http://uis.unesco.org/en/isced-mappings*.

Die Daten zu Argentinien, China, Indien, Indonesien, Saudi-Arabien und Südafrika stammen vom UNESCO-Institut für Statistik (UIS).

Weiterführende Informationen

Cedefop (2011), "The benefits of vocational education and training", *Research Paper,* No. 10, European Centre for the Development of Vocational Training, Publication Office of the European Union, Luxembourg, *http://dx.doi.org/10.2801/43027*. [11]

OECD (2020), "VET in a time of crisis: Building foundations for resilient vocational education and training systems", *Policy Brief,* OECD, Paris, *https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=132_132718-fdwmrqsgmy&title=VET-in-a-time-of-crisis-Building-foundations-for-resilient-vocational-education-and-training-systems*. [16]

OECD (2019), *Bildung auf einen Blick 2019 – OECD-Indikatoren,* wbv Media, Bielefeld, *https://doi.org/10.3278/6001821mw*. [10]

OECD (2019), *Education at a Glance Database, https://stats.oecd.org/* (Zugriff am 6. Juli 2018). [12]

OECD (2019), *OECD Employment Outlook 2019: The Future of Work*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/9ee00155-en. [9]

OECD (2019), "What characterises upper secondary vocational education and training?", *Education Indicators in Focus*, No. 68, OECD Publishing, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/a1a7e2f1-en. [1]

OECD (2018), *Education Policy Outlook 2018: Putting Student Learning at the Centre*, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264301528-en. [5]

OECD (2018), *Seven Questions about Apprenticeships: Answers from International Experience*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OECD Publishing, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264306486-en. [7]

OECD (2016), *Bildung auf einen Blick 2016 – OECD-Indikatoren*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, https://doi.org/10.3278/6001821jw. [14]

OECD (2015), *Education Policy Outlook 2015: Making Reforms Happen*, OECD Publishing, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264225442-en. [2]

OECD (2015), *The ABC of Gender Equality in Education: Aptitude, Behaviour, Confidence*, PISA, OECD Publishing, https://dx.doi.org/10.1787/9789264229945-en. [13]

OECD (2014), *Skills beyond School: Synthesis Report*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264214682-en. [4]

OECD (2011), *Learning for Jobs: Pointers for Policy Development*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OECD Publishing, Paris, http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/LearningForJobsPointersfor%20PolicyDevelopment.pdf. [6]

OECD (2010), *Learning for Jobs*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264087460-en. [3]

OECD/Eurostat/UNESCO Institute for Statistics (2015), *ISCED 2011 Operational Manual: Guidelines for Classifying National Education Programmes and Related Qualifications*, OECD Publishing, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264228368-en. [8]

OECD/Harvard (2020), *Schooling disrupted, schooling rethought – How the Covid-19 pandemic is changing education*, https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=133_133390-1rtuknc ohi&title=Schooling-disrupted-schooling-rethought-How-the-Covid-19-pandemic-is-changing-education. [15]

Tabellen Indikator B7

StatLink: https://doi.org/10.1787/888934164104

- Tabelle B7.1: Charakteristika von Schülern in berufsbildenden Bildungsgängen vom Sekundarbereich I bis zu kurzen tertiären Bildungsgängen, nach Art des Bildungsgangs, Alter und Geschlecht (2018)
- Tabelle B7.2: Übergänge zwischen dem Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich und dem Tertiärbereich, nach Art und Ausrichtung des Bildungsgangs (2018)
- Tabelle B7.3: Wichtigste Merkmale kombinierter schulischer und betrieblicher Bildungsgänge im Sekundarbereich II (2018)

Datenstand: 19. Juli 2020. 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

Charakteristika von Schülern in berufsbildenden Bildungsgängen vom Sekundarbereich I bis zu kurzen tertiären Bildungsgängen, nach Art des Bildungsgangs, Alter und Geschlecht (2018)

Schüler an öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen (Voll- und Teilzeitteilnahme)

	Schüler in berufsbildenden Bildungsgängen (Gesamt = 100 %)				Anteil Schüler (in %) im berufsbildenden Sekundarbereich I			Anteil Schüler (in %) im berufsbildenden Sekundarbereich II				
	Sekundarbereich I	Sekundarbereich II	Postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Kurze tertiäre Bildungsgänge	Anteil Schüler (in %) in berufsbildenden Bildungsgängen an allen Schülern in diesem Bildungsbereich	Hiervon: Anteil Frauen (in %)	Hiervon: Anteil über 15-Jähriger (in %)	Anteil Schüler in berufsbildenden Bildungsgängen an allen Schülern in diesem Bildungsbereich	Hiervon: Anteil Schüler (in %) in kombinierten schulischen und betrieblichen Bildungsgängen	Hiervon: Anteil Frauen (in %)	Hiervon: Anteil über 19-Jähriger (in %)	Hiervon: Anteil über 24-Jähriger (in %)
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OECD-Länder												
Australien	13	41	21	24	13	34	98	49	26	44	85	62
Österreich	a	72	5	23	a	a	a	68	45	43	13	4
Belgien	14	72	10	4	19	48	m	57	6	51	m	m
Kanada	a	m	m	m	a	a	a	9	m	46	m	m
Chile	a	32	a	68	a	a	a	16	12	47	5	2
Kolumbien	a	35	a	65	a	a	a	27	m	53	1	0
Costa Rica	47	53	a	a	17	49	5	32	a	55	24	12
Tschechien	1	97	2	0	1	44	100	71	a	45	15	6
Dänemark	a	75	a	25	a	a	a	38	100	41	71	35
Estland	4	76	20	a	3	43	100	40	6	41	45	29
Finnland	a	91	9	a	a	a	a	72	14	51	67	51
Frankreich	a	67	1	32	a	a	a	39	25	42	13	4
Deutschland	10	55	35	0	5	33	95	46	89	36	46	11
Griechenland	3	53	45	a	1	33	59	29	a	35	m	m
Ungarn	0	64	31	5	0	46	96	38	100	41	15	9
Island	a	79	16	4	a	a	a	28	56	36	68	40
Irland	m	m	m	m	17	56	100	36	100	61	79	64
Israel	1	73	a	26	0	16	1	41	6	50	0	0
Italien[1]	a	m	m	m	a	a	a	54	a	37	7	3
Japan	a	m	m	m	a	a	a	22	a	43	m	m
Republik Korea	a	29	a	71	a	a	a	18	a	41	0	0
Lettland	1	54	11	34	1	27	90	39	100	41	15	5
Litauen	9	46	46	a	2	26	99	27	a	35	19	11
Luxemburg	a	92	4	4	a	a	a	62	22	48	28	6
Mexiko	48	48	a	4	23	59	93	35	a	48	5	2
Niederlande	8	88	a	4	6	43	60	68	100	49	46	22
Neuseeland	a	46	22	32	a	a	a	30	m	56	70	56
Norwegen	a	89	5	6	a	a	a	49	71	39	29	10
Polen	a	74	26	0	a	a	a	52	14	38	2	0
Portugal	12	79	2	6	7	40	79	40	14	43	18	8
Slowakei	4	85	9	2	2	44	89	68	13	45	7	3
Slowenien	a	86	a	14	a	a	a	71	28	45	25	7
Spanien	2	57	2	39	1	44	100	36	3	46	52	34
Schweden	a	83	8	10	a	a	a	35	6	51	43	31
Schweiz	a	94	4	2	a	a	a	64	90	41	25	7
Türkei	a	49	a	51	a	a	a	46	74	47	6	2
Ver. Königreich[2]	19	74	a	7	15	45	99	44	48	51	46	30
Vereinigte Staaten	a	a	m	m	a	a	a	a	a	a	a	a
OECD-Durchschnitt	**6**	**67**	**10**	**17**	**4**	**41**	**80**	**42**	**34**	**45**	**30**	**17**
EU23-Durchschnitt	**4**	**70**	**13**	**13**	**3**	**41**	**89**	**47**	**38**	**45**	**31**	**17**
Partnerländer												
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	0	53	47	0	0	55	96	11	a	55	26	17
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indien	m	m	m	m	a	a	a	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	a	a	a	44	m	43	5	0
Russische Föd.	a	50	2	49	a	a	a	51	m	41	11	2
Saudi-Arabien	m	m	m	m	a	a	a	1	m	m	45	26
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. Berufsbildende Bildungsgänge des Sekundarbereichs II beinhalten postsekundare, nicht tertiäre Bildungsgänge. 2. Kurze tertiäre Bildungsgänge enthalten eine begrenzte Zahl von Bildungsteilnehmern in berufsorientierten Bachelorbildungsgängen.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2020). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888934164123

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

Tabelle B7.1 (Forts.)

Charakteristika von Schülern in berufsbildenden Bildungsgängen vom Sekundarbereich I bis zu kurzen tertiären Bildungsgängen, nach Art des Bildungsgangs, Alter und Geschlecht (2018)

Schüler an öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen (Voll- und Teilzeitteilnahme)

	Anteil Schüler (in %) im berufsbildenden postsekundaren, nicht tertiären Bereich				Anteil Bildungsteilnehmer (in %) in berufsbildenden kurzen tertiären Bildungsgängen	
	Anteil Schüler in berufsbildenden Bildungsgängen an allen Schülern in diesem Bildungsbereich	Hiervon: Anteil Schüler (in %) in kombinierten schulischen und betrieblichen Bildungsgängen	Hiervon: Anteil Frauen (in %)	Hiervon: Anteil über 24-Jähriger (in %)	Anteil Schüler in berufsbildenden Bildungsgängen an allen Schülern in diesem Bildungsbereich	Hiervon: Anteil Frauen (in %)
	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
OECD-Länder						
Australien	100	6	54	80	96	59
Österreich	100	55	79	48	100	53
Belgien	93	m	50	55	100	61
Kanada	m	m	m	m	m	m
Chile	a	a	a	a	100	54
Kolumbien	a	a	a	a	100	48
Costa Rica	a	a	a	a	a	a
Tschechien	36	a	45	m	100	64
Dänemark	a	a	a	a	100	46
Estland	100	5	72	65	a	a
Finnland	100	62	57	97	a	a
Frankreich	55	a	72	14	100	48
Deutschland	93	54	56	20	100	65
Griechenland	100	2	54	30	a	a
Ungarn	100	100	55	28	100	62
Island	99	9	35	82	60	41
Irland	100	95	40	45	m	m
Israel	a	a	a	a	100	49
Italien[1]	x(8)	x(9)	x(10)	x(12)	100	27
Japan	m	a	m	m	81	56
Republik Korea	a	a	a	a	100	40
Lettland	100	100	63	47	100	60
Litauen	100	a	54	53	a	a
Luxemburg	100	100	23	70	100	57
Mexiko	a	a	a	a	100	40
Niederlande	a	a	a	a	100	55
Neuseeland	84	m	50	54	95	53
Norwegen	100	a	71	77	100	17
Polen	100	a	71	40	100	84
Portugal	100	100	33	52	100	37
Slowakei	100	11	56	48	100	65
Slowenien	a	a	a	a	100	40
Spanien	100	20	60	88	100	48
Schweden	76	81	60	80	89	50
Schweiz	77	a	61	56	100	62
Türkei	a	a	a	a	100	49
Ver. Königreich[2]	a	a	a	a	50	56
Vereinigte Staaten	100	m	60	54	m	m
OECD-Durchschnitt	**92**	**53**	**55**	**56**	**96**	**52**
EU23-Durchschnitt	**95**	**60**	**56**	**52**	**97**	**53**
Partnerländer						
Argentinien	m	m	m	m	m	m
Brasilien	100	a	58	49	100	65
China	m	m	m	m	m	m
Indien	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m
Russische Föd.	100	m	34	38	100	51
Saudi-Arabien	100	m	56	21	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

1. Berufsbildende Bildungsgänge des Sekundarbereichs II beinhalten postsekundare, nicht tertiäre Bildungsgänge. 2. Kurze tertiäre Bildungsgänge enthalten eine begrenzte Zahl von Bildungsteilnehmern in berufsorientierten Bachelorbildungsgängen.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2020). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888934164123

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

B 7

Tabelle B7.2

Übergänge zwischen dem Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich und dem Tertiärbereich, nach Art und Ausrichtung des Bildungsgangs (2018)

Schüler an öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen (Voll- und Teilzeitteilnahme)

	Durchschnittsalter zu Beginn der Bildungsteilnahme im Sekundarbereich II		Schüler im Sekundarbereich II nach Art und Ausrichtung des Bildungsgangs					
	Allgemeinbildend	Berufsbildend	Allgemeinbildend			Berufsbildend		
			Nicht ausreichend für Abschluss bzw. nur Teilabschluss der Bildungsstufe ohne Zugang zum Tertiärbereich (ISCED 341 und 342)	Abschluss der Bildungsstufe ohne unmittelbaren Zugang zum Tertiärbereich (ISCED 343)	Abschluss der Bildungsstufe mit unmittelbarem Zugang zum Tertiärbereich (ISCED 344)	Nicht ausreichend für Abschluss bzw. nur Teilabschluss der Bildungsstufe ohne Zugang zum Tertiärbereich (ISCED 351 und 352)	Abschluss der Bildungsstufe ohne unmittelbaren Zugang zum Tertiärbereich (ISCED 353)	Abschluss der Bildungsstufe mit unmittelbarem Zugang zum Tertiärbereich (ISCED 354)
	(1)	(2)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
OECD-Länder								
Australien	17	32	a	a	a	a	a	a
Österreich	16	17	14	2	84	4	1	95
Belgien	m	m	43	22	35	29	48	23
Kanada	m	m	a	a	100	a	a	100
Chile	17	17	a	a	100	a	a	100
Kolumbien	16	16	a	a	100	a	a	100
Costa Rica	20	20	a	a	100	a	a	100
Tschechien	17	18	7	a	93	a	32	68
Dänemark	19	25	5	a	95	12	12	76
Estland	18	24	a	a	100	41	a	59
Finnland	18	28	a	a	100	a	a	100
Frankreich	16	18	a	a	100	a	38	62
Deutschland	17	20	a	a	100	5	3	92
Griechenland	16	m	a	a	100	a	9	91
Ungarn	19	18	a	a	100	a	100	0
Island	19	26	11	4	85	18	78	4
Irland	17	35	27	23	50	a	100	a
Israel	17	16	1	11	88	a	6	94
Italien	16	17	a	a	100	a	11	89
Japan[1]	16	16	x(6)	a	100[d]	x(9)	2	98[d]
Republik Korea	16	16	a	a	100	a	a	100
Lettland	19	19	a	a	100	6	5	89
Litauen	18	20	1	a	99	3	a	97
Luxemburg	17	19	a	a	100	a	52	48
Mexiko	17	16	a	a	100	a	3	97
Niederlande	16	23	a	a	100	a	49	51
Neuseeland	17	31	a	a	100	18	82	a
Norwegen	18	20	a	a	100	a	100	a
Polen	19	17	a	a	100	a	23	77
Portugal	19	19	a	a	100	0	a	100
Slowakei	17	18	a	a	100	3	18	79
Slowenien	17	19	a	a	100	a	30	70
Spanien	17	25	38	a	62	6	34	59
Schweden	21	24	13	a	87	9	91	a
Schweiz	17	19	15	1	84	a	6	94
Türkei	19	16	a	a	100	a	1	99
Ver. Königreich	15	24	67	a	33	48	a	52
Vereinigte Staaten	16	a	a	a	100	a	a	a
OECD-Durchschnitt	**17**	**21**	**7**	**2**	**92**	**5**	**25**	**70**
EU23-Durchschnitt	**17**	**21**	**9**	**2**	**89**	**7**	**27**	**66**
Partnerländer								
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	18	20	a	a	100	a	a	100
China	m	m	m	m	m	m	m	m
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	17	17	m	m	m	m	m	m
Russische Föd.	17	18	m	m	m	m	m	m
Saudi-Arabien	17	20	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

1. ISCED 7 in Spalte (15) beinhaltet nur lange, zu einem ersten Abschluss führende Masterbildungsgänge.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2020). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888934164142

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

Tabelle B7.2 (Forts.)

Übergänge zwischen dem Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich und dem Tertiärbereich, nach Art und Ausrichtung des Bildungsgangs (2018)

Schüler an öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen (Voll- und Teilzeitteilnahme)

	Übergänge vom Sekundarbereich II (berufsbildend) zu höheren Bildungsbereichen				Schüler im berufsbildenden postsekundaren, nicht tertiären Bereich	
	Berufsbildend					
	Abschluss des Bildungsbereichs ohne unmittelbaren Zugang zum Tertiärbereich (ISCED 353)		Abschluss des Bildungsbereichs mit unmittelbarem Zugang zum Tertiärbereich (ISCED 354)		Ausreichend für Abschluss der Bildungsstufe, ohne unmittelbaren Zugang zum Tertiärbereich (ISCED 453)	Ausreichend für Abschluss der Bildungsstufe, mit unmittelbarem Zugang zum Tertiärbereich (ISCED 454)
	Schüler, die diese Bildungsgänge abschließen, haben unmittelbar Zugang zu:					
	Allgemeinbildende Bildungsgänge im Sekundarbereich II	Postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Allgemeinbildende Bildungsgänge im Sekundarbereich II	Postsekundarer, nicht tertiärer Bereich (ISCED 4) oder/und Tertiärbereich (ISCED 5 bis 8)		
	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)
OECD-Länder						
Australien	Nein	a	a	a	a	a
Österreich	Nein	Nein	Nein	ISCED 5	45	55
Belgien	Einige	Einige	Einige	ISCED 6	64	36
Kanada	a	a	Ja	ISCED 4	m	m
Chile			Nein	ISCED 5, 6	a	a
Kolumbien	a	a	Ja	ISCED 5	a	a
Costa Rica	m	a	a	m	a	a
Tschechien		Nein	m	ISCED 5, 6, 7	60	40
Dänemark	m	Nein	m	ISCED 5	a	a
Estland	Nein	Nein	Nein	ISCED 6	a	100
Finnland	a	a	Ja	ISCED 4, 6, 7	a	100
Frankreich	Nein	a	Ja	ISCED 5, 6	a	100
Deutschland	Nein	Einige	Nein	ISCED 4, 6	38	62
Griechenland		Ja	m	ISCED 4, 6	100	a
Ungarn		Nein	a	a	a	100
Island	Ja	Ja	Ja	ISCED 5	96	4
Irland		Ja	a	a	100	a
Israel	Ja	Nein	Ja	ISCED 4, 5, 6	a	a
Italien		Nein	m	ISCED 5, 6	m	m
Japan[1]	Ja	Nein	Ja	ISCED 4, 5, 6, 7	m	m
Republik Korea	a	a	Nein	ISCED 5, 6	a	a
Lettland	Ja	Nein	Ja	ISCED 4, 5, 6 ,7	100	a
Litauen	a	a	m	ISCED 4, 6	a	100
Luxemburg	m	m	m	m	100	a
Mexiko	Nein	Nein	Ja	ISCED 5, 6	a	a
Niederlande	Ja	Einige	Ja	ISCED 4, 5, 6	a	a
Neuseeland	a	Einige	a	a	1	98
Norwegen	Ja	Einige	a	a	100	a
Polen	Nein	Nein	Nein	ISCED 4, 5, 6 ,7	100	a
Portugal	a	a	Nein	ISCED 5, 6, 7	a	100
Slowakei	Ja	Ja	Ja	ISCED 5, 6	a	100
Slowenien	Ja	Nein	Ja	ISCED 5, 6	a	a
Spanien	Einige	Nein	Ja	ISCED 5	100	a
Schweden	Nein	Ja	m	a	81	19
Schweiz		Nein	m	ISCED 6	a	100
Türkei		Nein	Ja	ISCED 5, 6	a	a
Ver. Königreich	a	a	m	ISCED 5	a	a
Vereinigte Staaten	a	a	a	a	a	100
OECD-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**47**	**53**
EU23-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**49**	**51**
Partnerländer						
Argentinien	m	m	m	m	m	m
Brasilien	a	a	a	ISCED 4, 5, 6	a	100
China	m	m	m	m	m	m
Indien	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m
Russische Föd.	m	m	m	m	m	m
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

1. ISCED 7 in Spalte (15) beinhaltet nur lange, zu einem ersten Abschluss führende Masterbildungsgänge.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2020). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888934164142

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

Tabelle B7.3

Wichtigste Merkmale kombinierter schulischer und betrieblicher Bildungsgänge im Sekundarbereich II (2018)

Schüler an öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen (Voll- und Teilzeitteilnahme)

	Anteil Schüler in kombinierten schulischen und betrieblichen Bildungsgängen (in %) an allen Schülern in berufsbildenden Bildungsgängen	Hiervon: % in kombinierten schulischen und betrieblichen Bildungsgängen (in Klammern), nach Bezeichnung des Bildungsgangs und ISCED-Stufe (Gesamt = 100 %)[1]
	(1)	(2)
OECD-Länder		
Australien	26	Duale Ausbildung Zertifikat III und Praktika – ISCED 35 (100 %)
Österreich	45	Kurse für Mitarbeiter im medizinischen Bereich – ISCED 351 (4 %) Kurse für zertifizierte Mitarbeiter im medizinischen Bereich – ISCED 353 (1 %) Duale Ausbildung – ISCED 354 (95 %)
Belgien (fläm.)[2]	3	Duale Ausbildung – ISCED 354 (100 %)
Belgien (frz.)	m	Reguläre Ausbildung (2. Stufe) – ISCED 351 oder 352 (18 %) Reguläre Ausbildung (3. Stufe) – ISCED 353 oder 354 (38 %) Bildungsgänge für Erwachsene – ISCED 353 (44 %)
Kanada	a	a
Chile	12	Technische Ausbildung – ISCED 354 (100 %)
Kolumbien	a	a
Costa Rica	a	a
Tschechien	a	a
Dänemark	100	Berufliche Ausbildung, Grundkurs 1 – ISCED 351 (12 %) Berufliche Ausbildung, Hauptkurs – ISCED 353 (12 %) bzw. 354 (76 %)
Estland[3]	6	Möglichkeit einer beruflichen Grundausbildung (Einführung und weitere Kurse) – ISCED 351 (41 %) Reguläre Ausbildung – ISCED 354 (59 %)
Finnland	14	Berufliche Grundqualifikationen – ISCED 354 (52 %) Bildungsgänge für weitere berufliche Qualifikation – ISCED 354 (48 %)
Frankreich[3]	25	CAP (Certificat d'aptitude professionnelle) – ISCED 353 (58 %) BP (brevet d'études professionnelles) – ISCED 353 (18 %) Bac Pro (Berufsbildendes Abitur) – ISCED 354 (19 %)
Deutschland	89	Ausbildung für den öffentlichen Dienst – ISCED 353 (2 %) Duales System – ISCED 354 (98 %)
Griechenland	a	a
Ungarn	100	Berufliche Grundqualifikationen – ISCED 353 (100 %)
Island	56	Berufliche Fachausbildung – 351 (17 %) Berufliche Grundqualifikationen – ISCED 353 (83 %)
Irland	100	Berufliche Fachausbildung – ISCED 351 (100 %)
Israel	6	Duale Ausbildung & Gewerbeschulen – ISCED 353 (18 %) Duale Ausbildung & Gewerbeschulen – ISCED 353 (82 %)
Italien	a	a
Japan	a	a
Republik Korea	a	a
Lettland	100	Bildungsgang zum Erwerb der 2. Stufe der beruflichen Qualifikation – ISCED 351 (6 %) Bildungsgang zum Erwerb der 2. Stufe der beruflichen Qualifikation – ISCED 353 (5 %) Bildungsgang zum Erwerb der 3. Stufe der beruflichen Qualifikation – ISCED 354 (89 %)
Litauen	a	a
Luxemburg	22	m
Mexiko	a	a
Niederlande[2,4]	100	Berufliche Ausbildung, Grundausbildung (Stufe 2) – ISCED 353 (7 %) Berufliche Ausbildung, Fachausbildung (Stufe 3) – ISCED 353 (31 %) Berufliche Ausbildung, Teil Mittleres Management (Stufe 4) – ISCED 354 (62 %)
Neuseeland	m	Zertifikate gemäß dem Nationalen Qualifikationsrahmen – ISCED 351 oder 353 oder 354 (100 %)
Norwegen	71	Berufliche Grundqualifikationen – ISCED 353 (100 %)
Polen	14	Branchenspezifische Berufsschulen, 1. Stufe – ISCED 353 (100 %)
Portugal[2]	14	Duale Ausbildung – ISCED 354 (96 %) Berufsbildende Kurse (duale Ausbildung) – ISCED 354 (4 %)
Slowakei	13	Ausbildungszentren duale Ausbildung oder spezialisierte Schulen – ISCED 352 oder 353 oder 354 (100 %)
Slowenien[2]	28	Berufliche Grundqualifikationen – ISCED 353 (100 %)
Spanien	3	Zertifikat Berufsausbildung, 2. Stufe – ISCED 351 (7%) Möglichkeit der beruflichen Grundausbildung – ISCED 353 (15 %) Berufsausbildung, mittlere Stufe – ISCED 354 (79 %)
Schweden	6	Erwachsenenbildung für Menschen mit Lernschwierigkeiten – ISCED 353 (17 %) Bildungsgänge für Schüler mit Lernschwierigkeiten – ISCED 353 (83 %)
Schweiz[1]	90	Berufliche Ausbildung, im dualen System 2 Jahre – ISCED 353 (7 %) Berufliche Ausbildung, schulbasiert und im dualen System – ISCED 354 (93 %)
Türkei[2,3]	74	Berufs- und Fachschule im Sekundarbereich II – ISCED 354 (85 %) Offene berufliche Sekundarschule – ISCED 354 (10 %) Berufsausbildungszentren – ISCED 354 (5 %)
Ver. Königreich	48	Auszubildende lernen für Qualifikationen im Rahmen der betrieblichen Ausbildung – ISCED 352 (50 %) und ISCED 354 (50 %)
Vereinigte Staaten	a	a
OECD-Durchschnitt	**34**	**m**
EU23-Durchschnitt	**38**	**m**

Anmerkung: In dieser Tabelle sind nur kombinierte schulische und betriebliche Bildungsgänge erfasst. In diesen Bildungsgängen werden mindestens 10 %, aber weniger als 75 % des Lehrplans in der schulischen Umgebung gelehrt oder durch Fernunterricht, während der restliche Teil als betriebliche Ausbildungskomponente stattfindet.

1. ISCED 351 umfasst alle berufsbildenden Bildungsgänge, die unzureichend für den Abschluss der jeweiligen Bildungsstufe sind. ISCED 352 umfasst alle berufsbildenden Bildungsgänge, die für einen Teilabschluss der Bildungsstufe ausreichend sind, jedoch keinen unmittelbaren Zugang zum Tertiärbereich ermöglichen. ISCED 353 umfasst alle berufsbildenden Bildungsgänge, die für einen Abschluss der Bildungsstufe ausreichend sind, jedoch keinen unmittelbaren Zugang zum Tertiärbereich ermöglichen. ISCED 354 umfasst alle berufsbildenden Bildungsgänge, die für einen Abschluss der Bildungsstufe ausreichend sind und unmittelbaren Zugang zum Tertiärbereich ermöglichen. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Definitionen. 2. Der Anteil Schüler in kombinierten schulischen und betrieblichen Bildungsgängen (in %) an allen Schülern in berufsbildenden Bildungsgängen ist mittels einer INES-Ad-hoc-Erhebung zur beruflichen Bildung geschätzt. 3. Weitere kombinierte schulische und betriebliche Bildungsgänge existieren, aber nur ein kleiner Teil aller in derartige Bildungsgänge eingeschriebener Schüler nimmt an ihnen teil. 4. Der Anteil Schüler in kombinierten schulischen und betrieblichen Bildungsgängen (in %) an allen Schülern in berufsbildenden Bildungsgängen bezieht sich nur auf öffentliche Bildungseinrichtungen.

Quelle: 2020 INES-Ad-hoc-Erhebung zu beruflicher Bildung. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888934164161

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

Tabelle B7.3 (Forts.)

Wichtigste Merkmale kombinierter schulischer und betrieblicher Bildungsgänge im Sekundarbereich II (2018)

Schüler an öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen (Voll- und Teilzeitteilnahme)

	Wichtigste Merkmale kombinierter schulischer und betrieblicher Bildungsgänge im Sekundarbereich II				
	Reguläres Eintrittsalter	Reguläre Ausbildungsdauer (in Jahren)	Status der betrieblichen Ausbildungskomponente (Pflicht/Optional)	Anteil der betrieblichen Ausbildungskomponente (in %) an der Gesamtausbildungsdauer	Erhalten die Teilnehmer für die betriebliche Ausbildungskomponente eine Vergütung?
	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
OECD-Länder					
Australien	a	1–4	Unterschiedlich	Unterschiedlich	Manchmal
Österreich	15–17 15–17 15	0,5–1 2–2,5 2–4	Pflicht Pflicht Pflicht	40–67 40–75 80	Nie oder nur selten Nie oder nur selten Ja
Belgien (fläm.)[2]	15–16	3	Pflicht	Mindestens 46 % für 81 % der Schüler; mindestens 70 % für die anderen	Ja
Belgien (frz.)	14 16 ≥15	2 2 m	Pflicht Pflicht Pflicht	60 60 m	Ja Ja Nie oder nur selten
Kanada	a	a	a	a	a
Chile	16	2	Pflicht	unterschiedlich	Nie oder nur selten
Kolumbien	a	a	a	a	a
Costa Rica	a	a	a	a	a
Tschechien	a	a	a	a	a
Dänemark	15–18 15–30	6 Monate 3–5 Jahre	m m	m m	m m
Estland[3]	17–19 16	3 Monate bis 1 Jahr 3–4	Pflicht Pflicht	25 18–25	Manchmal Manchmal
Finnland	16 18–65	3 1–3	Pflicht Pflicht	80–90 80–90	Ja Ja
Frankreich[3]	15 18–22 15	2 2 3	Pflicht Pflicht Pflicht	75 75 62	Ja Ja Ja
Deutschland	16–18 16–18	2 3	Pflicht Pflicht	50 60	Ja Ja
Griechenland	a	a	a	a	a
Ungarn	14–16	3–4	m	m	m
Island	16 16	0,5–1,5 3–4	Pflicht Pflicht	33 20–50	Ja Ja
Irland	16–35	1	m	m	m
Israel	15 14	3 4	Pflicht Pflicht	25 20	Ja Ja
Italien	a	a	a	a	a
Japan	a	a	a	a	a
Republik Korea	a	a	a	a	a
Lettland	17 16 16	1 3 4	Optional Optional Optional	Anteil der praktischen Ausbildung: 65 % Anteil der praktischen Ausbildung: 65 % Anteil der praktischen Ausbildung: 50 %	Ja Ja Ja
Litauen	a	a	a	a	a
Luxemburg	m	m	m	m	m
Mexiko	a	a	a	a	a
Niederlande[2,4]	16 16 16	2–3 3 3–4	Pflicht Pflicht Pflicht	70 70 70	Ja Manchmal Manchmal
Neuseeland	a	≤1	Unterschiedlich	Unterschiedlich	m
Norwegen	16	3–5,5	Pflicht	50	Ja
Polen	Unter 18	3	Pflicht	46	Ja
Portugal[2]	15 16	3 2	Pflicht Pflicht	41 47	Nie oder nur selten Nie oder nur selten
Slowakei	15	2–4	m	m	m
Slowenien[2]	15	3	Pflicht	22–50	Manchmal
Spanien	≥16 ≥15 16	0,5 2 2	Pflicht Pflicht Pflicht	m Mindestens 35 Mindestens 35	Ja Nie oder nur selten Nie oder nur selten
Schweden	16 16–17	m 4	m Pflicht	m 60	m Nie oder nur selten
Schweiz[1]	15–17 15–17	2 3–4	Pflicht Pflicht	80 80	Ja Ja
Türkei[2,3]	13–14 a 13–14	4 4 4	Pflicht m Pflicht	50 33 90	Ja m Ja
Ver. Königreich	14–18 oder 19+	Unterschiedlich	Pflicht Pflicht	<80 <80	Ja Ja
Vereinigte Staaten	a	a	a	a	a
OECD-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
EU23-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: In dieser Tabelle sind nur kombinierte schulische und betriebliche Bildungsgänge erfasst. In diesen Bildungsgängen werden mindestens 10 %, aber weniger als 75 % des Lehrplans in der schulischen Umgebung gelehrt oder durch Fernunterricht, während der restliche Teil als betriebliche Ausbildungskomponente stattfindet.

1. ISCED 351 umfasst alle berufsbildenden Bildungsgänge, die unzureichend für den Abschluss der jeweiligen Bildungsstufe sind. ISCED 352 umfasst alle berufsbildenden Bildungsgänge, die für einen Teilabschluss der Bildungsstufe ausreichend sind, jedoch keinen unmittelbaren Zugang zum Tertiärbereich ermöglichen. ISCED 353 umfasst alle berufsbildenden Bildungsgänge, die für einen Abschluss der Bildungsstufe ausreichend sind, jedoch keinen unmittelbaren Zugang zum Tertiärbereich ermöglichen. ISCED 354 umfasst alle berufsbildenden Bildungsgänge, die für einen Abschluss der Bildungsstufe ausreichend sind und unmittelbaren Zugang zum Tertiärbereich ermöglichen. Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen. 2. Der Anteil Schüler in kombinierten schulischen und betrieblichen Bildungsgängen (in %) an allen Schülern in berufsbildenden Bildungsgängen ist mittels einer INES-Ad-hoc-Erhebung zur beruflichen Bildung geschätzt. 3. Weitere kombinierte schulische und betriebliche Bildungsgänge existieren, aber nur ein kleiner Teil aller in derartige Bildungsgänge eingeschriebener Schüler nimmt an ihnen teil. 4. Der Anteil Schüler in kombinierten schulischen und betrieblichen Bildungsgängen (in %) an allen Schülern in berufsbildenden Bildungsgängen bezieht sich nur auf öffentliche Bildungseinrichtungen.

Quelle: 2020 INES-Ad-hoc-Erhebung zu beruflicher Bildung. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888934164161

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/10.1787/888934164294

Indikator C2
Welcher Teil des Bruttoinlandsprodukts wird für Bildungseinrichtungen ausgegeben?
StatLink: https://doi.org/10.1787/888934164446

Indikator C3
Wie groß ist der Anteil öffentlicher und privater Ausgaben im Bildungswesen?
StatLink: https://doi.org/10.1787/888934164579

Indikator C4
Wie hoch sind die öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung?
StatLink: https://doi.org/10.1787/888934164712

Indikator C5
Wie hoch sind die Bildungsgebühren im Tertiärbereich und welche öffentlichen Unterstützungsleistungen erhalten Bildungsteilnehmer?
StatLink: https://doi.org/10.1787/888934164845

Indikator C6
Wofür werden Finanzmittel im Bereich der Bildung ausgegeben?
StatLink: https://doi.org/10.1787/888934165035

Einleitung

Die Bildungsfinanzindikatoren zeigen, in welchem Umfang, wie und wo Finanzressourcen in Bildung investiert werden. Jedes Jahr treffen Regierungen, Privatunternehmen, Bildungsteilnehmer und ihre Familien Entscheidungen über die Finanzressourcen, die sie in Bildung investieren. Diese Investitionen basieren auf der verbreiteten Vorstellung, dass Ausgaben in Bildung durch die Steigerung der Kompetenzen der Erwerbsbevölkerung die Arbeitsproduktivität verbessern (Mallick, Das and Pradhan, 2016[1]), was das Wirtschaftswachstum und die gesellschaftliche Entwicklung beeinflussen kann. Betrachtet man daher verschiedene Aspekte der Bildungsfinanzierung genauer, kann das dazu beitragen, die Bemühungen der Länder im Bildungsbereich genauer einzuordnen und mögliche Auswirkungen auf zukünftige nationale wirtschaftliche und soziale Perspektiven aufzuzeigen.

Der konzeptionelle Rahmen für internationale Bildungsfinanzindikatoren

Auf nationaler Ebene sind meist die Bildungseinrichtungen die zentrale Einheit für die Analyse der Bildungsausgaben. Dieser Ansatz spiegelt das traditionelle Interesse an der Höhe der Kosten von Schulen, Fachschulen und Hochschulen wider und auch daran, welcher Teil der Kosten von Regierungen oder den Bildungsteilnehmern bezahlt wird. Dabei wird jedoch nicht berücksichtigt, dass die Bildungssysteme der einzelnen Länder die jeweiligen Ressourcen unterschiedlich einsetzen könnten. Die Sach- und Dienstleistungen, die in einem Land von den Bildungseinrichtungen erbracht werden, können beispielsweise in einem anderen außerhalb von Bildungseinrichtungen erbracht werden. Ein weiteres Beispiel ist der Vergleich von bildungsbezogenen Sach- und Dienstleistungen, die mit Bildungseinrichtungen assoziiert werden. Bildungseinrichtungen erbringen auch Sach- und Dienstleistungen, die nicht unmittelbar mit Unterricht und Bildung zusammenhängen, werden diese aber mitberücksichtigt, kann die Vergleichbarkeit zwischen den Ländern beeinträchtigt werden. Schließlich werden Bildungssysteme unterschiedlich finanziert; in einigen Ländern sind vielleicht öffentliche Quellen wichtiger, in anderen wiederum können private Quellen eine wichtige Rolle bei der Finanzierung spielen. Für einen aussagekräftigen Vergleich zwischen den Ländern ist daher ein konzeptioneller Rahmen für einen internationalen Vergleich der Bildungsausgaben erforderlich.

Dieser konzeptionelle Rahmen für Bildungsausgaben baut auf 3 Dimensionen auf.

- *Ort der Anbieter (inner- oder außerhalb der Bildungseinrichtungen).* 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 Ein-

richtungen erworben werden, z. B. Bücher, Computer oder Privatunterricht. Enthalten sind auch Lebenshaltungskosten der Bildungsteilnehmer sowie Kosten für nicht von den Bildungseinrichtungen bereitgestellte Transportmöglichkeiten.

- *Arten von Sach- und Dienstleistungen, die selbst angeboten bzw. zugekauft werden (eigentliche bzw. zusätzliche bildungsbezogene 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 signifikanten 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. Eine Unterscheidung in Ausgaben für von Bildungseinrichtungen angebotene bildungsbezogene und nicht bildungsbezogene Sach- und Dienstleistungen erlaubt auch eine Analyse der Ausgaben für eigentliche Bildungszwecke.

- *Herkunft der Mittel, mit denen die Bereitstellung oder der Erwerb der Sach- und Dienstleistungen finanziert wird (öffentliche, private oder internationale Quellen).* Die Herkunft der Mittel für Bildungsausgaben lässt Rückschlüsse darauf zu, wer die größten Beiträge leistet und wie sich das auf den Zugang zu und die Bereitstellung von Bildung auswirken kann. Öffentliche Bildungsausgaben beziehen sich auf die Ausgaben für Bildung von staatlichen Stellen (auf zentralstaatlicher, regionaler und lokaler Ebene). Private Bildungsausgaben beziehen sich auf aus privaten Quellen, d. h. von privaten Haushalten und anderen privaten Einheiten, finanzierte Ausgaben für Bildung. Internationale Mittel sind Mittel internationaler Organisationen für Entwicklungshilfe im Bildungsbereich. Die Quellen für diese Mittel lassen sich nach originärer Quelle und letztendlicher Quelle, sprich Erwerber, aufschlüsseln, je nach Betrachtungszeitpunkt. Die originäre Quelle ist die ursprüngliche Finanzierungsquelle vor Transferzahlungen, die letztendliche Quelle bezieht sich auf den letztendlichen Erwerber nach Transferzahlungen. Öffentliche Transferzahlungen an private Stellen lassen sich in 2 Kategorien einteilen: öffentliche Zuschüsse an private Haushalte (z. B. Stipendien und Studienbeihilfen) und öffentliche Zuschüsse an andere private Einheiten (z. B. Zuschüsse für Privatunternehmen für Ausbildungsangebote am Arbeitsplatz als Teil kombinierter schulischer und betrieblicher Ausbildungsgänge, einschließlich dualer Berufsausbildung). Weitere Transaktionen umfassen Transferzahlungen zwischen den verschiedenen staatlichen Ebenen.

Klassifizierung der Bildungsausgaben

Gemäß dem oben beschriebenen internationalen konzeptionellen Rahmen für Bildungsausgaben werden die Bildungsausgaben in diesem Kapitel ebenfalls anhand von 3 Dimensionen klassifiziert.

- Die erste Dimension – im nachstehenden Diagramm durch die horizontale Achse dargestellt – bezieht sich auf den Ort, an dem Ausgaben anfallen (innerhalb oder außerhalb von Bildungseinrichtungen).
- Die zweite Dimension – im nachstehenden Diagramm durch die vertikale Achse dargestellt – klassifiziert die Art der erworbenen Sach- und Dienstleistungen (eigentliche oder zusätzliche bildungsbezogene Sach- und Dienstleistungen).
- 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, sind die Zellen im Diagramm grau hinterlegt. Die nicht farblich gekennzeichneten Zellen stehen für die Teile des konzeptionellen Rahmens, die von den Finanzindikatoren in *Bildung auf einen Blick* nicht abgedeckt werden.

Internationale Klassifizierung der Bildungsausgaben in diesem Kapitel

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)

Grundsätze des Rechnungswesens

Die Zusammenstellung der Bildungsausgaben folgt dem System der Einnahmen-Ausgaben-Rechnung (Kameralistik), das die meisten Länder anstelle der Periodenrechnung zur Erfassung der Einnahmen und Ausgaben nutzen. Das heißt, Ausgaben (sowohl Investitionsausgaben als auch laufende Ausgaben) werden im Jahr der tatsächlichen Zahlung erfasst. Das bedeutet insbesondere, dass

- Anschaffungen vollständig im Jahr der tatsächlichen Zahlung erfasst werden,
- Abschreibungen auf Anlagevermögen nicht als Ausgaben verbucht, Ausgaben für Reparatur und Wartung jedoch im Jahr der Zahlung erfasst werden. Dies kann zu starken jährlichen Ausgabenschwankungen führen, wenn beispielsweise Schulbauprojekte begonnen oder abgeschlossen werden, was zwangsläufig nicht regelmäßig geschieht,
- Ausgaben für Studiendarlehen als Bruttobetrag in dem Jahr verbucht werden, in dem das Darlehen erfolgt und Tilgungen oder Zinszahlungen der Darlehensnehmer nicht verrechnet werden.

Eine wichtige Ausnahme vom Prinzip der Einnahmen-Ausgaben-Rechnung ist die Behandlung der Renten- bzw. Pensionskosten für im Bildungsbereich Beschäftigte, sofern es keine (oder nur teilweise) fortlaufenden Arbeitgeberbeiträge zur zukünftigen Altersversorgung der Beschäftigten gibt. In diesen Fällen wurden die Länder gebeten, diese Ausgaben zu berechnen, um international vergleichbare Beschäftigungskosten zu erhalten.

Internationale Bildungsfinanzindikatoren

In diesem Kapitel erfolgt eine umfassende und vergleichende Analyse der Bildungsausgaben in den OECD- und Partnerländern, die sich auf 5 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)

Weiterführende Informationen

[1]

Mallick, L., P. Das and K. Pradhan (2016), "Impact of educational expenditure on economic growth in major Asian countries: Evidence from econometric analysis", *Theoretical and Applied Economics*, Vol. XXIII/2, pp. 173–186.

Indikator C1

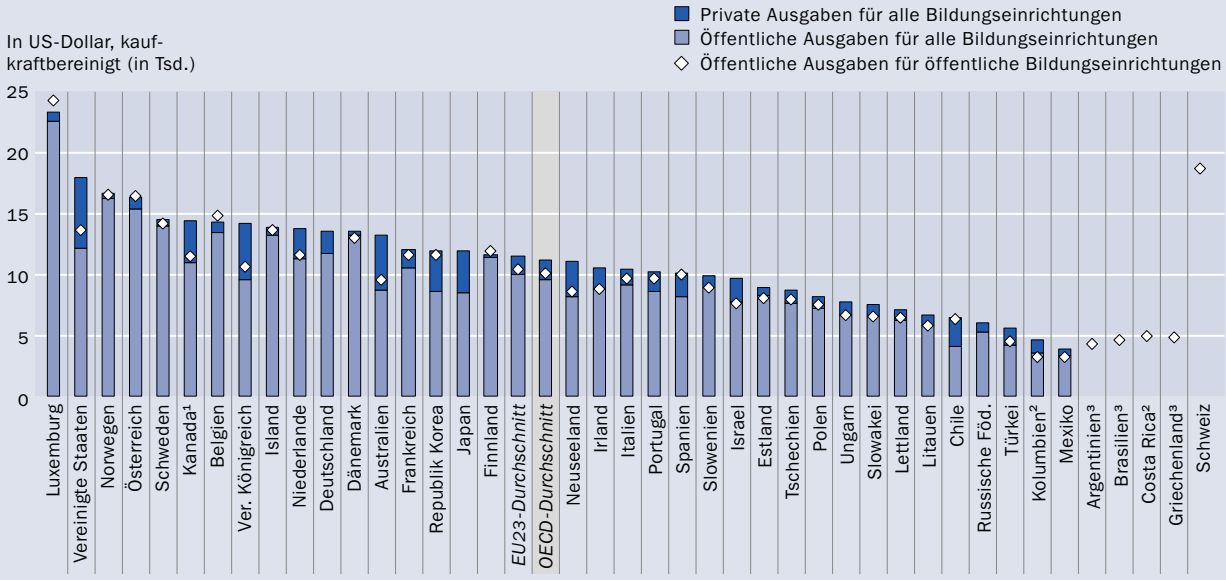
Wie hoch sind die Ausgaben pro Bildungsteilnehmer für Bildungseinrichtungen?

- Die OECD-Länder geben im Durchschnitt 11.200 US-Dollar pro Bildungsteilnehmer für Bildungseinrichtungen vom Primar- bis zum Tertiärbereich aus: im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich rund 10.000 US-Dollar pro Bildungsteilnehmer und 16.300 US-Dollar im Tertiärbereich.
- Werden nicht unterrichtsbezogene Tätigkeiten (Forschung und Entwicklung sowie zusätzliche Dienstleistungen, z. B. soziale Dienste für Bildungsteilnehmer) ausgeklammert, geben die OECD-Länder vom Primar- bis zum Tertiärbereich pro Bildungsteilnehmer durchschnittlich 10.000 US-Dollar pro Jahr aus.
- Die im Sekundarbereich angebotenen Ausrichtungen von Bildungsgängen beeinflussen in den meisten Ländern das Ausgabenniveau für Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmer. In den 27 OECD-Ländern mit verfügbaren Daten waren 2017 die Ausgaben pro Bildungsteilnehmer in berufsbildenden Bildungsgängen durchschnittlich 1.500 US-Dollar höher als in allgemeinbildenden Bildungsgängen.

Abbildung C1.1

Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen pro vollzeitäquivalentem Bildungsteilnehmer, nach Herkunft der Mittel (2017)

Primar- bis Tertiärbereich, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt, direkte Ausgaben in Bildungseinrichtungen (letztendliche Herkunft der Mittel)



Anmerkung: Für eine übersichtlichere Darstellung wurden die internationalen Ausgaben unter den öffentlichen Ausgaben mit erfasst.
1. Primarbereich beinhaltet auch Bildungsgänge des Elementarbereichs (ISCED 02). 2. Referenzjahr 2018. 3. Nur Daten für öffentliche Ausgaben für öffentliche Bildungseinrichtungen verfügbar.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen pro vollzeitäquivalentem Bildungsteilnehmer.
Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2020), Tabellen C1.5 und C1.6 im Internet. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en). StatLink: https://doi.org/10.1787/888934164370

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 öf-

fentlichen 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 Ressourceneinsatz abzuschätzen, der notwendig ist, um jeden Bildungsteilnehmer auf das Leben und Arbeiten in einer modernen Gesellschaft vorzubereiten, aber internationale Vergleiche der Ausgaben von Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmer können nützliche Anhaltspunkte liefern.

Dieser Indikator bietet eine Übersicht der pro Bildungsteilnehmer aufgewendeten Mittel. Die Ausgaben pro Bildungsteilnehmer für Bildungseinrichtungen werden beeinflusst von den Gehältern der Lehrkräfte (s. Indikator D3), den Ruhestandsregelungen, den Unterrichtszeitstunden der Bildungsteilnehmer und der Lehrkräfte (s. Indikatoren D1 und D4), den Kosten von Lehrmaterialien und -einrichtungen (s. Indikator C6), der Ausrichtung der angebotenen Bildungsgänge (d. h. allgemeinbildend oder berufsbildend) und der Zahl der Bildungsteilnehmer in einem Bildungssystem (s. Indikator B1). Maßnahmen zur Anwerbung neuer Lehrkräfte, zur Verringerung der durchschnittlichen Klassengröße oder zur Änderung der Zusammensetzung der Beschäftigten im Bildungswesen (s. Indikator D2) wirken sich ebenfalls auf die Ausgaben pro Bildungsteilnehmer aus. Ferner können sich auch Ausgaben für zusätzliche Dienstleistungen sowie für Forschung und Entwicklung (F&E) auf die Höhe der Ausgaben pro Bildungsteilnehmer auswirken.

Im Primar- und Sekundarbereich spielen im Allgemeinen 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, einen wesentlichen Teil der Bildungsausgaben ausmachen.

Weitere wichtige Ergebnisse

- Die Gesamtausgaben pro Bildungsteilnehmer sind in privaten Bildungseinrichtungen im Durchschnitt höher als in öffentlichen. Die Gesamtausgaben pro Bildungsteilnehmer für öffentliche Bildungseinrichtungen belaufen sich vom Primar- bis Tertiärbereich auf knapp über 11.000 US-Dollar im Vergleich zu 11.200 US-Dollar für private.
- In den OECD-Ländern beliefen sich die öffentlichen Ausgaben für öffentliche Bildungseinrichtungen vom Primar- bis Tertiärbereich im Durchschnitt auf 10.100 US-Dollar pro Bildungsteilnehmer. Die öffentlichen Ausgaben pro Bildungsteilnehmer in Bildungsgängen des Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereichs lagen fast 3.800 US-Dollar unter denen des Tertiärbereichs.
- Zwischen 2012 und 2017 stiegen die Ausgaben für nicht tertiäre Bildungseinrichtungen im Durchschnitt der OECD-Länder jährlich um 1,6 %, während die Zahl der Bildungsteilnehmer relativ gleich blieb. Dies führte zu einer durchschnittlichen jährlichen Ausgabensteigerung pro Bildungsteilnehmer von 1,4 % während dieses Zeitraums.
- Im Durchschnitt gaben die OECD-Länder 2017 den Gegenwert von 23 % des Bruttoinlandsprodukts (BIP) pro Kopf pro Bildungsteilnehmer für Bildungseinrichtungen im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich aus. Diese Zahl fällt im Tertiärbereich wesentlich höher aus. Hier wenden die Länder durchschnittlich 36 % des BIP pro Kopf für die Finanzierung von Bildungsteilnehmern in kurzen tertiären Bildungsgängen, Bachelor-, Master- und Promotionsbildungsgängen auf.

Analyse und Interpretationen

Ausgaben pro Bildungsteilnehmer für Bildungseinrichtungen in den verschiedenen Bildungsbereichen

Ausgehend von den jährlichen Ausgaben pro Bildungsteilnehmer für Bildungseinrichtungen vom Primar- bis zum Tertiärbereich kann abgeschätzt werden, wie viel in jeden Bildungsteilnehmer investiert wird. 2017 betrugen die durchschnittlichen jährlichen Ausgaben pro Bildungsteilnehmer vom Primar- bis Tertiärbereich in den OECD-Ländern insgesamt 11.200 US-Dollar. Hinter diesem Durchschnittswert verbirgt sich jedoch in den OECD- und Partnerländern eine große Bandbreite an Werten. Die jährlichen Ausgaben pro Bildungsteilnehmer in diesen Bildungsbereichen reichten von rund 3.300 US-Dollar in Mexiko über mehr als 16.000 US-Dollar in Norwegen, Österreich und den Vereinigten Staaten bis zu mehr als 23.000 US-Dollar in Luxemburg (Tab. C1.1 und Abb. C1.1). Die Hauptkostenfaktoren bei den Ausgaben pro Bildungsteilnehmer variieren von Land zu Land und je nach Bildungsbereich: Die Länder mit den höchsten Ausgaben pro Bildungsteilnehmer im Primar- bis Tertiärbereich (z. B. Luxemburg, Österreich und die Vereinigten Staaten) gehören auch zu den Ländern, die ihren Lehrkräften im Sekundarbereich tendenziell am meisten bezahlen (s. Indikator D3), wobei Mexiko eine der höchsten Lernende-Lehrende-Relationen hat (s. Indikator D2).

Die Mittelzuteilung unterscheidet sich stark in den einzelnen Bildungsbereichen und spiegelt hauptsächlich wider, wie Bildungsleistungen erbracht werden. Bildung findet nach wie vor im Wesentlichen in einem Umfeld mit weitgehend ähnlichen Strukturen, Lehrplänen, Arten des Unterrichts und Organisationsstrukturen statt. Diese Gemeinsamkeiten haben tendenziell vom Primar- bis zum postsekundaren, nicht tertiären Bereich zu ähnlichen Ausgabenstrukturen pro Bildungsteilnehmer geführt. Insgesamt geben die OECD-Länder im Durchschnitt pro Schüler im Primarbereich 9.100 US-Dollar aus und im Sekundarbereich 10.500 US-Dollar. Im Sekundarbereich, insbesondere im Sekundarbereich II, wird das Ausgabenniveau stark durch die Ausrichtung der Bildungsgänge beeinflusst. Berufliche Ausbildungsgänge, für die eventuell besondere Ausstattung und Infrastruktur nötig sind, kosten üblicherweise mehr pro Bildungsteilnehmer als allgemeinbildende Bildungsgänge. Der Umfang des betrieblichen Teils der beruflichen Ausbildungsgänge wirkt sich durch Aufwendungen für die Ausbildung im Betrieb und Ausbildungsvergütungen auch auf die Kosten aus (Kasten C1.1).

Kasten C1.1

Die Kosten für berufliche Ausbildung

Berufliche Ausbildungsgänge stellen in vielen OECD-Ländern einen wichtigen Teil des Bildungsangebots dar. Ihre Struktur unterscheidet sich von Land zu Land (s. Indikator B7), im Allgemeinen handelt es sich aber um 2- oder 3-jährige Bildungsgänge (Kuczera, 2017[1]), die im Sekundarbereich I bis Tertiärbereich angesiedelt sein können und Fähigkeiten und Kenntnisse für bestimmte Berufsfelder vermitteln.

In den meisten OECD-Ländern unterscheiden sich die Ausgaben pro Bildungsteilnehmer im Sekundarbereich II je nach Ausrichtung des Bildungsgangs. In den 28 Ländern mit verfügbaren Daten sind die beruflichen Ausbildungsgänge häufig teurer als die allgemeinbildenden Bildungsgänge: Die Ausgaben pro Bildungsteilnehmer in beruflichen Ausbildungsgängen des Sekundarbereichs II waren 2017 im Durchschnitt 1.500 US-Dollar höher als in allgemeinbildenden Bildungsgängen (Abb. C1.2).

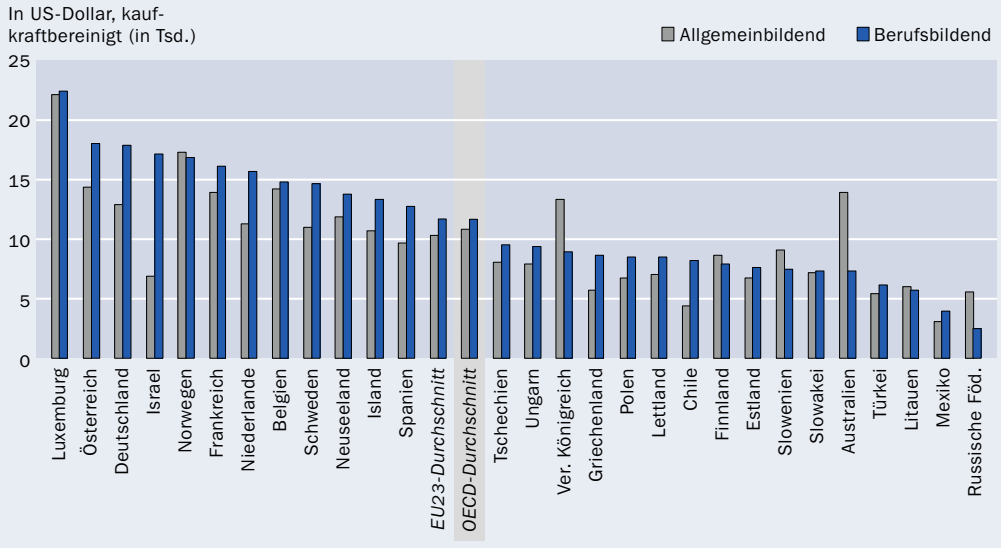
Verschiedene Faktoren wie z. B. Größe und Struktur der beruflichen Bildungssysteme, die angebotenen Ausbildungsgänge sowie jüngst getätigte Investitionen, um die Bildungsgänge auf den neuesten Stand zu bringen, können sich auf die Kosten für berufliche Ausbildungsgänge auswirken.

- *Der Anteil eingeschriebener Bildungsteilnehmer:* Länder mit einem niedrigeren Anteil von Bildungsteilnehmern in beruflichen Ausbildungsgängen (s. Abb. B7.2a in Indikator B7) geben tendenziell mehr pro Bildungsteilnehmer in berufsbildenden als in allgemeinbildenden Bildungsgängen aus. Im Gegensatz dazu kosten die beruflichen Ausbildungsgänge in Finnland und Slowenien, wo mehr als 70 % der Bildungsteilnehmer in diesen Ausbildungsgängen eingeschrieben sind, weniger als die allgemeinbildenden Bildungsgänge (Abb. C1.2).
- *Die Struktur der Bildungsgänge:* Berufliche Ausbildungsgänge mit einem betrieblichen Ausbildungsteil erfordern Zusatzausgaben für die Ausbildung im Betrieb. Dabei kann es sich um Direktausgaben privatwirtschaftlicher Einrichtungen handeln oder der private Sektor wird staatlich subventioniert. In Ländern wie z. B. Litauen, wo die meisten Berufsbildungsteilnehmer in schulischen Ausbildungsgängen eingeschrieben sind, sind die Unterschiede bei den Ausgaben pro Bildungsteilnehmer zwischen beruflichen und allgemeinbildenden Bildungsgängen tendenziell klein. In Deutschland und Island jedoch, wo mehr als die Hälfte der Berufsbildungsteilnehmer im Sekundarbereich II in dualen Ausbildungsgängen eingeschrieben ist, sind die Unterschiede größer (Abb. C1.2 und Abb. B7.6 in Indikator B7).
- *Die Fächergruppen:* In manchen beruflichen Ausbildungsgängen ist für die Ausbildung der Bildungsteilnehmer eine teure Ausrüstung oder eine komplexe Infrastruktur erforderlich (Hoeckel, 2008[2]). Das gilt insbesondere für naturwissenschaftliche und technische Ausbildungsgänge. Länder, in denen ein großer Teil der Bildungsteilnehmer in beruflichen Ausbildungsgängen einen Abschluss in der Fächergruppe

Abbildung C1.2

Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen pro vollzeitäquivalentem Bildungsteilnehmer, in berufsbildenden und allgemeinbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs II (2017)

In US-Dollar, kaufkraftbereinigt



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Gesamtausgaben pro vollzeitäquivalentem Bildungsteilnehmer in berufsbildenden Bildungsgängen.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2020), Tabelle C1.1. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en). StatLink: https://doi.org/10.1787/888934164389

Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe erwirbt, wie beispielsweise Chile, Estland, Island und Schweden (mehr als 40 %, s. Kasten B7.1 in Indikator B7), geben tendenziell mehr pro Bildungsteilnehmer in berufsbildenden als in allgemeinbildenden Bildungsgängen aus. Die Unterschiede sind auch in Ländern signifikant, in denen der Bereich Gesundheit und Sozialwesen am beliebtesten ist, z. B. Griechenland, die Niederlande und Spanien. Im Gegensatz dazu sind die Unterschiede in Ländern wie Luxemburg kleiner, wo die beliebteste Fächergruppe in berufsbildenden Bildungsgängen im Sekundarbereich II Wirtschaft, Verwaltung und Recht ist (Abb. C1.2 und Kasten B7.1 in Indikator B7).

- *Neue Investitionen in berufliche Ausbildungsgänge und Lehrpläne:* Die Digitalisierung mag zwar einen Einfluss auf die Zukunft der beruflichen Ausbildung haben, aber es zeigt sich, dass weiterhin große Nachfrage nach Absolventen beruflicher Ausbildungsgänge besteht und dass ihre Löhne/Gehälter steigen (Meer, 2007[3]). Somit können die in berufliche Ausbildungsgänge investierten Aufwendungen und Ressourcen durch die steigende Nachfrage beeinflusst sein sowie durch die Notwendigkeit, die beruflichen Ausbildungsgänge an die sich verändernden auf dem Arbeitsmarkt benötigten Kompetenzen anzupassen. So haben beispielsweise die Niederlande Initiativen ergriffen, um eine stärkere Kopplung zwischen den Inhalten der Lehrpläne für die berufliche Ausbildung und dem Arbeitsmarkt zu erreichen. Konsortien, bestehend aus Berufsschulen und Unternehmen, erhielten im Jahr 2018 zusätzliche Mittel der Privatwirtschaft, des Bildungssektors und des Staats, um in innovative Berufsausbildung in den Regionen zu investieren (Eurydice, 2020[4]).

Kasten C1.2

Subnationale Unterschiede bei den jährlichen Ausgaben pro Bildungsteilnehmer für Bildungseinrichtungen

Die jährlichen Ausgaben pro Bildungsteilnehmer können in den einzelnen Ländern recht heterogen sein und zwischen den Regionen aufgrund ihrer jeweiligen wirtschaftlichen Situation und geografischen Gegebenheiten große Unterschiede aufweisen. Unter den 6 Ländern mit verfügbaren Daten zu subnationalen Einheiten besteht in Kanada und den Vereinigten Staaten die größte Varianz der jährlichen Ausgaben pro Bildungsteilnehmer für Bildungseinrichtungen im Primar- und Sekundarbereich zusammen: In Kanada gibt die Region mit den höchsten Ausgaben (24.000 US-Dollar) pro Bildungsteilnehmer fast das Dreifache der Region mit den niedrigsten Ausgaben aus (fast 9.000 US-Dollar). In Deutschland und der Schweiz sind kleinere regionale Unterschiede zu beobachten, wohingegen die Ausgaben pro Bildungsteilnehmer in Bildungseinrichtungen im Primar- und Sekundarbereich in den Regionen in Belgien und Litauen fast identisch ausfallen.

Es gibt auch regionale Unterschiede bei den Ausgaben für im Bildungsbereich Beschäftigte in der Schweiz. Die Ausgaben für Lehrkräfte und nicht unterrichtende Beschäftigte pro Bildungsteilnehmer im Primar- und Sekundarbereich I betragen in Zürich mehr als 20.000 US-Dollar, im Tessin hingegen 13.000 US-Dollar.

Hinweis: Um die Vergleichbarkeit über die Länder hinweg sicherzustellen, wurden die Ausgabenzahlen mittels nationaler Kaufkraftparitäten in eine gemeinsame Währung (US-Dollar) umgerechnet. Unterschiede bei den Lebenshaltungskosten in den einzelnen Ländern sind hierbei jedoch nicht berücksichtigt.

Die gestiegene Bedeutung privater Finanzierung im Tertiärbereich führte zu höheren Ausgaben in diesem Bereich als in den vorgelagerten Bildungsbereichen (s. Indikator C3 sowie Tab. C1.5 im Internet). 2017 gaben die OECD-Länder rund 10.000 US-Dollar pro Bildungsteilnehmer im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich aus, im Vergleich zu 16.300 US-Dollar pro Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich. Die durchschnittlichen Ausgaben in diesem Bereich werden jedoch durch hohe Werte in einigen wenigen Ländern nach oben getrieben, insbesondere Kanada, Luxemburg, Norwegen, Schweden, das Vereinigte Königreich und die Vereinigten Staaten (Tab. C1.1). Auch auf subnationaler Ebene sind signifikante Unterschiede zu beobachten (Kasten C1.2).

In fast allen Ländern steigen die Ausgaben pro Bildungsteilnehmer für Bildungseinrichtungen 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 16 % über denen des Primarbereichs, wobei es in Frankreich, den Niederlanden und Tschechien fast 50 % sind. Chile, Dänemark, Estland, Island, Israel, Litauen, Polen, die Slowakei und das Vereinigte Königreich investieren jedoch alle mehr pro Schüler im Primarbereich als im Sekundarbereich, und zwar trotz der Tatsache, dass die Gehälter von Lehrkräften, einer der Hauptfaktoren der Gesamtausgaben, tendenziell mit zunehmendem Bildungsbereich steigen. In ähnlicher Weise geben Bildungseinrichtungen in den OECD-Ländern im Durchschnitt 24 % mehr pro Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich (ohne F&E) aus als im Primarbereich. Irland, die Türkei, Ungarn, das Vereinigte Königreich und die Vereinigten Staaten geben für einen Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich (ohne F&E) rund das Doppelte dessen aus, was sie für einen Bildungsteilnehmer im Primarbereich ausgeben (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 und sonstige unterrichtsbezogene Ausgaben) 89 % der Gesamtausgaben pro Bildungsteilnehmer für Bildungseinrichtungen vom Primar- bis zum Tertiärbereich aus, in Chile, Lettland und Polen sogar mehr als 90 %. In rund einem Drittel der OECD- und Partnerländer mit verfügbaren Daten belaufen sich die jährlichen Ausgaben für F&E sowie zusätzliche Dienstleistungen pro Bildungsteilnehmer auf mindestens rund 14 % der jährlichen Gesamtausgaben pro Bildungsteilnehmer für Bildungseinrichtungen im Primar- bis Tertiärbereich, in Schweden und der Slowakei sind es 23 % (Tab. C1.2).

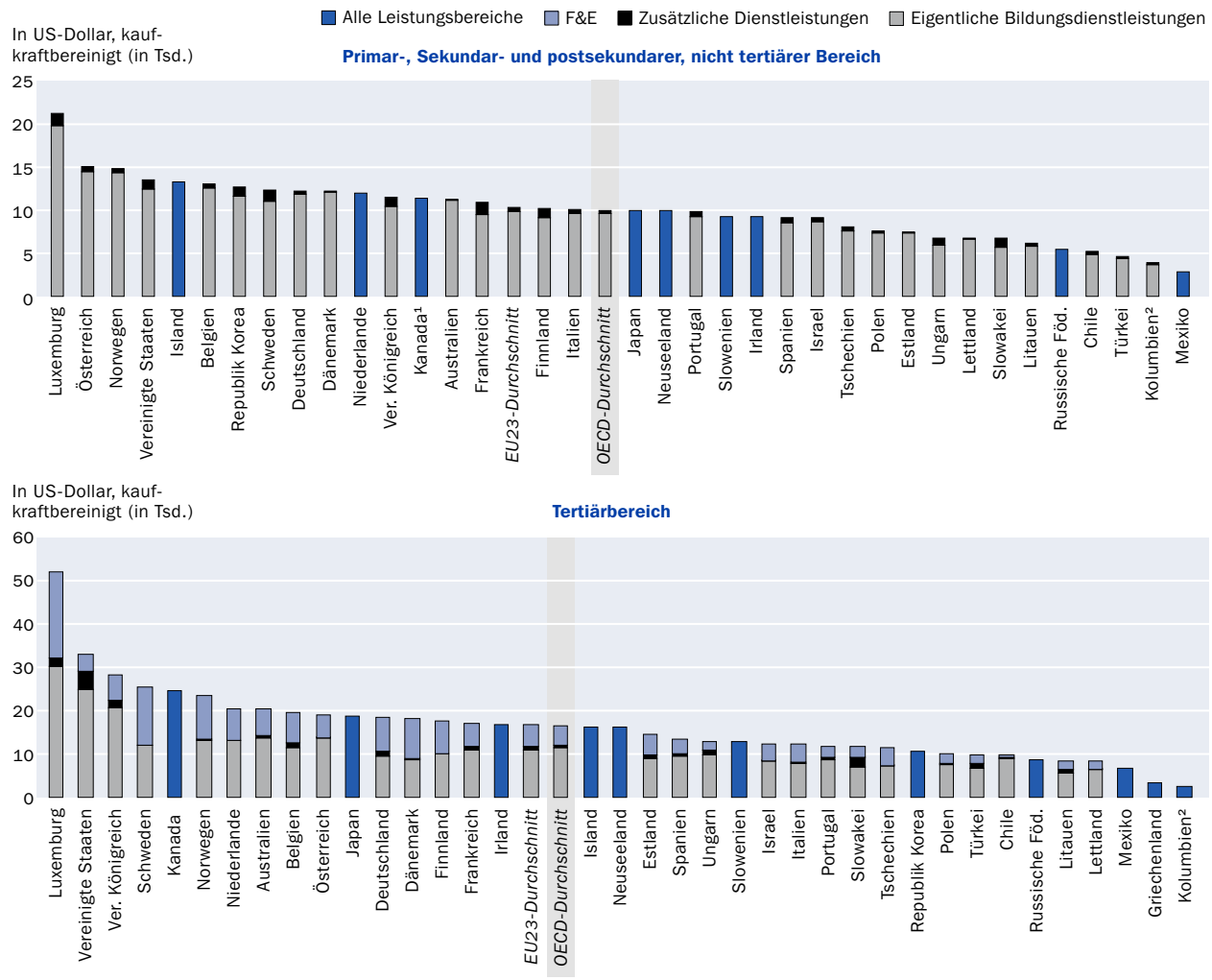
Hinter diesen Durchschnittswerten verbergen sich jedoch große Unterschiede zwischen den einzelnen Bildungsbereichen (Tab. C1.2 und Abb. C1.3). In den nicht tertiären Bildungsbereichen (Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich) machen die Ausgaben für die eigentlichen Bildungsdienstleistungen den größten Teil aus. Die OECD-Länder wenden im Durchschnitt 95 % ihrer Gesamtausgaben pro Bildungsteilnehmer in diesen Bildungsbereichen (rund 9.500 US-Dollar) für eigentliche Bildungsdienstleistungen auf. In Finnland, Frankreich, Schweden, der Slowakei und Ungarn machen zusätzliche Dienstleistungen jedoch 10 % bzw. etwas mehr der Ausgaben pro Bildungsteilnehmer aus (Tab. C1.2).

Der Anteil der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmer, der für eigentliche Bildungsdienstleistungen vorgesehen ist, unterscheidet sich im Tertiärbereich stärker, da die Ausgaben für F&E einen signifikanten Teil der Bildungsausgaben

Abbildung C1.3

Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen pro vollzeitäquivalentem Bildungsteilnehmer, nach Leistungsbereich (2017)

In US-Dollar, kaufkraftbereinigt



1. Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich beinhaltet auch Bildungsgänge des Elementarbereichs (ISCED 02). 2. Referenzjahr 2018.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen pro vollzeitäquivalentem Bildungsteilnehmer.
Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2020), Tabelle C1.2. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).
StatLink: https://doi.org/10.1787/888934164408

ausmachen können (Tab. C.1.2). Im Durchschnitt der OECD-Länder entfallen 69 % der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich auf eigentliche Bildungsdienstleistungen. Ohne Berücksichtigung von F&E-Aktivitäten belaufen sich die Ausgaben pro Bildungsteilnehmer im Durchschnitt der OECD-Länder auf rund 11.200 US-Dollar. Die Bandbreite reicht hierbei von rund 2.000 US-Dollar in Griechenland und Kolumbien bis zu mindestens 29.000 US-Dollar in Luxemburg und den Vereinigten Staaten (Tab. C1.2).

OECD-Länder, in denen F&E hauptsächlich in tertiären Bildungseinrichtungen stattfindet, weisen tendenziell höhere Ausgaben pro Bildungsteilnehmer aus als Länder, in denen ein Großteil der F&E-Aktivitäten in anderen öffentlichen Einrichtungen oder Unternehmen angesiedelt ist (Tab. C1.2). Im Durchschnitt der OECD-Länder belaufen sich im Tertiärbereich die Ausgaben für F&E sowie zusätzliche Dienstleistungen auf 31 % der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmer. In 8 der OECD- und Partnerländer mit verfügbaren Daten betragen die Ausgaben für F&E und zusätzliche Dienstleistungen

an tertiären Bildungseinrichtungen mindestens 40 % der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmer. Dänemark und Schweden weisen mit rund 52 % die höchsten Anteile auf (Tab. C1.2).

Der Anteil der Ausgaben für zusätzliche Dienstleistungen ist im Tertiärbereich tendenziell niedriger als in den vorgelagerten Bildungsbereichen (Tab. C1.2). Im Durchschnitt werden nur 5 % der Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich für zusätzliche Dienstleistungen eingesetzt, und in Dänemark, Finnland, Israel, Schweden und Tschechien ist der Betrag vernachlässigbar niedrig (weniger als 100 US-Dollar pro Bildungsteilnehmer). Luxemburg, die Slowakei und die Vereinigten Staaten geben mit mehr als 2.000 US-Dollar pro Bildungsteilnehmer die größte Summe für zusätzliche Dienstleistungen pro Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich aus (Tab. C1.2).

Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmer im Verhältnis zum BIP pro Kopf

Die Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmer in Relation zum Bruttoinlandsprodukt (BIP) pro Kopf sind ein Maßstab für die Ausgaben, bei dem der relative Wohlstand der einzelnen OECD-Länder berücksichtigt wird. In den meisten OECD-Ländern ist der Bildungszugang zu den unteren Bildungsbereichen universell (und in der Regel Pflicht), daher kann das Verhältnis zwischen dem pro Bildungsteilnehmer ausgegebenen Betrag und dem BIP pro Kopf einen Anhaltspunkt dafür liefern, ob die pro Bildungsteilnehmer ausgegebenen Mittel der Finanzkraft eines Landes entsprechen. In den höheren Bildungsbereichen, in denen sich die Zahlen der Bildungsteilnehmer zwischen den Ländern stark unterscheiden, ist dieser Zusammenhang weniger deutlich. So können beispielsweise OECD-Länder im Tertiärbereich bei dieser Kennzahl einen vorderen Rang belegen, selbst wenn ein großer Anteil ihres BIP für eine relativ niedrige Zahl von Bildungsteilnehmern aufgewendet wird.

In den OECD-Ländern belaufen sich die Gesamtausgaben pro Bildungsteilnehmer für Bildungseinrichtungen vom Primar- bis zum Tertiärbereich auf durchschnittlich 26 % des BIP pro Kopf: im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich auf 23 % und im Tertiärbereich auf 36 % (Tab. C1.4 im Internet). Länder mit niedrigen Ausgaben pro Bildungsteilnehmer investieren möglicherweise dennoch einen verhältnismäßig hohen Betrag als Anteil des BIP pro Kopf. In Portugal beispielsweise liegen sowohl die Ausgaben pro Bildungsteilnehmer in den meisten Bildungsbereichen als auch das BIP pro Kopf unter dem OECD-Durchschnitt, in den meisten Bildungsbereichen wird jedoch pro Bildungsteilnehmer ein überdurchschnittlich hoher Anteil des BIP pro Kopf aufgewendet (Tab. C1.4 im Internet).

Das Verhältnis zwischen BIP pro Kopf und Ausgaben pro Bildungsteilnehmer für Bildungseinrichtungen ist nicht leicht zu interpretieren. In den nicht tertiären Bildungsbereichen gibt es 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 40.000 US-Dollar, s. Tab. X2.1 in Anhang 2), geben aber im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich völlig unterschiedliche Anteile des BIP pro Kopf aus. Österreich gibt 28 % des BIP pro Kopf für nicht tertiäre Bildungseinrichtungen aus (d. h. mehr als den

OECD-Durchschnitt von 23 %), in den Niederlanden hingegen sind es 22 % (Tab. C1.4 im Internet).

Im Tertiärbereich gibt es größere Unterschiede bei der Höhe der Ausgaben sowie der Korrelation zwischen dem relativen Wohlstand eines Landes und der Höhe dieser Ausgaben. Kanada, das Vereinigte Königreich und die Vereinigten Staaten geben für jeden Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich mehr als 50 % ihres BIP pro Kopf aus (Tab. C1.4 im Internet). Im Vereinigten Königreich lässt sich der hohe Anteil hauptsächlich durch die sehr hohen Ausgaben für F&E erklären, die rund 20 % der Gesamtausgaben pro Bildungsteilnehmer in diesem Bildungsbereich ausmachen (Tab. C1.2).

Veränderungen der Ausgaben pro Bildungsteilnehmer für Bildungseinrichtungen zwischen 2012 und 2017

Veränderungen bei den Ausgaben für Bildungseinrichtungen spiegeln hauptsächlich Veränderungen in der Zahl junger Menschen im schulpflichtigen Alter und den Ausgaben für die Vergütung der Lehrkräfte wider, die von der Zahl der Lehrkräfte und ihren Gehältern abhängen. Die Gehälter der Lehrkräfte (der Hauptkostenfaktor im Bildungsbereich) sind in der Mehrzahl der Länder in der letzten Dekade gestiegen (s. Indikator D3). Die Zahl junger Menschen im schulpflichtigen Alter beeinflusst sowohl die Zahl der Bildungsteilnehmer als auch den organisatorischen Aufwand und den Umfang der Ressourcen, die ein Land in sein Bildungssystem investieren muss. Je größer diese Bevölkerungsgruppe ist, desto höher ist die potenzielle Nachfrage nach Bildungsdienstleistungen. Veränderungen der Ausgaben pro Bildungsteilnehmer können sich im Laufe der Jahre auch innerhalb der einzelnen Länder in den verschiedenen Bildungsbereichen unterscheiden, da sich sowohl die Teilnehmerzahlen als auch die Ausgaben in den verschiedenen Bildungsbereichen unterschiedlich entwickeln können.

Zwischen 2012 und 2017 stiegen die Ausgaben pro Bildungsteilnehmer für Bildungseinrichtungen vom Primar- bis zum Tertiärbereich im Durchschnitt der OECD-Länder jährlich um 1,3 %, während die Zahl der Bildungsteilnehmer gleich blieb (Tab. C1.3 und Abb. C1.4). Während dieses Zeitraums war in allen Ländern mit verfügbaren Daten die durchschnittliche jährliche Veränderung der Ausgaben pro Bildungsteilnehmer positiv, mit Ausnahme von Finnland, Kanada, Mexiko und Slowenien. Der in diesen Ländern beobachtete Rückgang der Ausgaben pro Bildungsteilnehmer (zwischen 0,2 und 2,0 %) ist entweder zurückzuführen auf eine Kombination aus niedrigeren Ausgaben für Bildungseinrichtungen und einem leichten Anstieg der Zahl der Bildungsteilnehmer oder wie in Kanada auf einen Anstieg der Kosten, der unter dem Anstieg der Zahl der Bildungsteilnehmer lag. In einigen Ländern der Europäischen Union, wie z. B. Estland, Lettland, Polen, der Slowakei und Ungarn, erklärt sich die ausgeprägte durchschnittliche jährliche Zunahme der Ausgaben pro Bildungsteilnehmer im betrachteten Zeitraum (mindestens rund 2 %) durch einen signifikanten Anstieg der Ausgaben in Kombination mit einem signifikanten Rückgang der Zuwächse bei der Zahl der Bildungsteilnehmer. Außerhalb der Europäischen Union geben auch Chile, Island, Norwegen und die Türkei reale Ausgabensteigerungen pro Bildungsteilnehmer pro Jahr seit 2012 von rund 2 % an (Tab. C1.3).

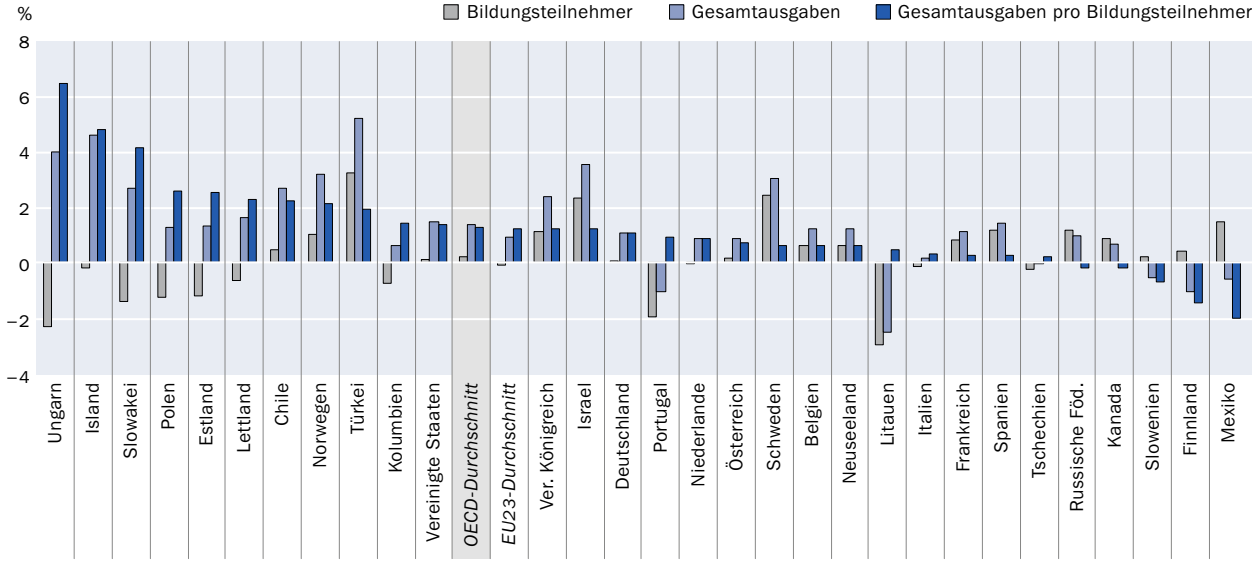
In den nicht tertiären Bildungsbereichen blieb die Zahl der Bildungsteilnehmer im Durchschnitt der OECD-Länder zwischen 2012 und 2017 verhältnismäßig stabil. Im gleichen Zeitraum stiegen die Ausgaben für nicht tertiäre Bildungseinrichtungen durchschnittlich um 1,6 % pro Jahr (Tab. C1.3). In der Folge stiegen die Ausgaben pro Bildungsteilnehmer in diesen Bildungsbereichen zwischen 2012 und 2017 im Durchschnitt um jährlich 1,4 %. Die

meisten OECD-Länder gaben 2017 mehr pro Bildungsteilnehmer aus als 2012. Ausnahmen sind Dänemark, Finnland, Luxemburg, Mexiko und Slowenien. In Island, Kolumbien, der Slowakei und Ungarn stiegen die Ausgaben pro Bildungsteilnehmer um mehr als 4 % pro Jahr. Dies ist das Ergebnis einer stabilen bzw. leicht rückgängigen Zahl eingeschriebener Bildungsteilnehmer zwischen 2012 und 2017 in Kombination mit signifikanten jährlichen Steigerungen der Gesamtausgaben pro Bildungsteilnehmer für nicht tertiäre Bildungseinrichtungen von mehr als 3 %. Im Gegensatz dazu ging die höhere Zahl eingeschriebener Bildungsteilnehmer in Finnland, Mexiko und Slowenien mit einer Ausgabensenkung für Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmer einher (Tab. C1.3).

Die Ausgaben im Tertiärbereich stiegen zwischen 2012 und 2017 etwas weniger als in den vorgelagerten Bildungsbereichen, im Durchschnitt jährlich um 0,9 %. Sie stiegen auch schneller als die Zahl der in diesem Zeitraum eingeschriebenen Bildungsteilnehmer (durchschnittliche jährliche Zunahme um 0,5 %). Im Ergebnis verzeichneten die OECD-Länder in diesem Zeitraum im Durchschnitt eine Zunahme der Ausgaben pro Bildungsteilnehmer um jährlich 0,4 %. Es gibt jedoch große Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern. Von den OECD- und Partnerländern mit verfügbaren Daten sanken in Deutschland, Finnland, Frankreich, Griechenland, Israel, Kanada, Kolumbien, Litauen, Mexiko, den Niederlanden, Spanien, Tschechien und der Türkei die Ausgaben pro Bildungsteilnehmer für Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich. In den meisten dieser Länder ist der Rückgang größtenteils auf den schnellen Anstieg der Zahl der Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich zurückzuführen. Im Gegensatz dazu stiegen die Ausgaben pro Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich in Estland, Island, der Slowakei und Ungarn um mehr als 4 %, Grund waren eine Erhöhung der Gesamtausgaben und eine Verringerung der Zahl der Bildungsteilnehmer (Tab. C1.3).

Abbildung C1.4

Durchschnittlicher jährlicher Anstieg der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen vom Primar- bis zum Tertiärbereich pro vollzeitäquivalentem Bildungsteilnehmer (2012 bis 2017)



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des durchschnittlichen jährlichen Anstiegs der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen vom Primar- bis zum Tertiärbereich pro vollzeitäquivalentem Bildungsteilnehmer.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2020), Tabelle C1.3. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888934164427

Öffentliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmer nach Art der Bildungseinrichtung

Die für private Bildungseinrichtungen bereitgestellten Mittel sind höher als die für öffentliche Bildungseinrichtungen. Im Durchschnitt der OECD-Länder belaufen sich die Gesamtausgaben für öffentliche Bildungseinrichtungen vom Primar- bis zum Tertiärbereich auf knapp mehr als 11.000 US-Dollar pro Bildungsteilnehmer im Vergleich zu 11.200 US-Dollar für private Bildungseinrichtungen (Tab. C1.6 im Internet). Die Unterschiede sind in Ländern wie Israel, den Niederlanden, der Türkei und den Vereinigten Staaten signifikant, wo die Ausgaben pro Bildungsteilnehmer an privaten Bildungseinrichtungen mindestens 5.000 US-Dollar höher sind als an öffentlichen. Im Gegensatz dazu werden in Ländern wie Island, Kanada, Luxemburg und Österreich mehr Mittel pro Bildungsteilnehmer in öffentlichen als in privaten Bildungseinrichtungen investiert (mehr als 4.000 US-Dollar) (Tab. C1.6 im Internet).

Anhand der Ausgaben, die mit Mitteln aus öffentlichen Quellen getätigt werden, kann man relativ gut erkennen, welchen Wert Regierungen der Bildung beimessen (s. Indikator C4). Öffentliche Mittel fließen selbstverständlich in erster Linie in öffentliche Bildungseinrichtungen, aber in einigen Fällen fließt ein signifikanter Anteil der öffentlichen Mittel auch in private Bildungseinrichtungen. Im Durchschnitt der OECD-Länder belaufen sich die öffentlichen Ausgaben pro Bildungsteilnehmer für öffentliche Bildungseinrichtungen im Primar- bis Tertiärbereich mit 10.100 US-Dollar auf fast das Doppelte der öffentlichen Ausgaben pro Bildungsteilnehmer für private Bildungseinrichtungen (5.500 US-Dollar). Die Unterschiede variieren jedoch nach Bildungsbereich (Tab. C1.6 im Internet). In den nicht tertiären Bildungsbereichen belaufen sich die durchschnittlichen öffentlichen Ausgaben für öffentliche Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmer auf 9.500 US-Dollar, rund die Hälfte mehr als der Betrag für private Bildungseinrichtungen (6.100 US-Dollar), wohingegen sie im Tertiärbereich für öffentliche Bildungseinrichtungen mit durchschnittlich 13.300 US-Dollar mehr als das Dreifache der Ausgaben für private Bildungseinrichtungen ausmachen (4.400 US-Dollar) (Tab. C1.6 im Internet).

Definitionen

Zusätzliche Dienstleistungen sind Dienstleistungen, die von den Bildungseinrichtungen neben ihrem eigentlichen Bildungsauftrag erbracht werden. Soziale Dienste für Bildungsteilnehmer stellen den wichtigsten Bereich zusätzlicher Dienstleistungen dar. Im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich umfassen die sozialen Dienste die Bereitstellung von Mahlzeiten, die Gesundheitsdienste der Schulen sowie Schultransporte. Im Tertiärbereich zählen u. a. Wohnheime, Mensen und Gesundheitsdienste dazu.

Eigentliche Bildungsdienstleistungen beinhalten alle Ausgaben, die direkt mit dem Unterricht an Bildungseinrichtungen in Zusammenhang stehen, einschließlich der Gehälter der Lehrkräfte, der Kosten für Bau und Instandhaltung von Gebäuden, des Unterrichtsmaterials, der Bücher und der Verwaltung der Bildungseinrichtungen.

Forschung und Entwicklung (F&E) umfasst Forschung an Hochschulen und anderen Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs, unabhängig davon, ob diese aus dem allgemeinen Etat der Einrichtungen, über separate Zuschüsse oder über Verträge mit öffentlichen oder privaten Geldgebern finanziert werden.

Angewandte Methodik

Die durchschnittliche jährliche Wachstumsrate wird berechnet mittels der Compound Annual Growth Rate (CAGR), die den geometrischen Progressionsquotienten abbildet. Diese ergibt eine konstante Rendite über den analysierten Zeitraum.

Die Ausgaben pro Bildungsteilnehmer für Bildungseinrichtungen in einem bestimmten Bildungsbereich werden mittels Division der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen in diesem Bereich durch die entsprechende Zahl der Bildungsteilnehmer (in Vollzeitäquivalenten) ermittelt. Dabei werden 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 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 (weitere Informationen s. Anhang 2).

Die Daten zu den subnationalen Einheiten bezüglich der Ausgaben pro Bildungsteilnehmer werden mittels Kaufkraftparitäten (KKP) kaufkraftbereinigt. In der Zukunft wären weitere Arbeiten zu den Lebenshaltungskosten auf subnationaler Ebene erforderlich, um hier eine vollständige Anpassung der Ausgaben pro Bildungsteilnehmer vornehmen zu können.

Die Ausgaben pro Bildungsteilnehmer für Bildungseinrichtungen im Verhältnis zum BIP pro Kopf werden berechnet, indem die Ausgaben pro Bildungsteilnehmer für Bildungseinrichtungen durch das BIP pro Kopf dividiert werden. Wenn die Referenzzeiträume für Daten zu den Bildungsausgaben und dem BIP unterschiedlich sind, werden unter Verwendung der für das betreffende OECD-Land geltenden Inflationsraten die Ausgabendaten auf den Bezugszeitraum der BIP-Daten umgerechnet (s. Anhang 2).

Vollzeitäquivalente Bildungsteilnehmer: Die Erstellung einer Rangfolge der OECD-Länder nach den jährlichen Ausgaben für Bildungsdienstleistungen 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 zu Bildungsteilnehmern in Teilzeitausbildung machen können, werden sich höhere Ausgaben pro vollzeitäquivalentem Teilnehmer für Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich ergeben als bei denjenigen OECD-Ländern, die nicht zwischen den verschiedenen Teilnahmemöglichkeiten differenzieren können.

Ausgaben im Bereich der beruflichen Bildung: Ausgaben von privatwirtschaftlichen Unternehmen für die betriebliche Ausbildung sind nur dann eingeschlossen, wenn es sich um kombinierte schulische und betriebliche Ausbildungsgänge handelt. Voraussetzung hierbei ist, dass der schulische Teil während der gesamten Ausbildungsdauer mindestens 10 % ausmacht. Andere Formen der vom Arbeitgeber angebotenen betrieblichen Ausbildung (beispielsweise Ausbildung vollständig am Arbeitsplatz oder betriebliche Ausbildung, die zu 95 % im Betrieb erfolgt) sind nicht enthalten. Zu den Ausgaben für berufliche

Ausbildungsgänge gehören die Ausgaben für die Ausbildung (z. B. Gehälter und sonstige Vergütung von Lehrkräften und anderen Beschäftigten sowie die Kosten für Unterrichtsmaterialien und Ausstattung). Nicht dazu gehören jedoch die Ausbildungsvergütung und sonstige Vergütungen für Bildungsteilnehmer oder Auszubildende.

Weiterführende Informationen s. *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018* (OECD, 2018[5]) sowie Anhang 3 für weiterführende länderspezifische Informationen (*https://doi.org/10.1787/69096873-en*).

Quellen

Die Daten beziehen sich auf das Haushaltsjahr 2017 (außer es ist etwas anderes angegeben) und beruhen auf der von der OECD im Jahr 2019 durchgeführten UOE-Datenerhebung zur Bildungsstatistik (Einzelheiten s. Anhang 3 unter *https://doi.org/10.1787/69096873-en*). Die Daten zu Argentinien, China, Indien, Indonesien, Saudi-Arabien und Südafrika stammen vom UNESCO-Institut für Statistik (UIS).

Die Daten für die Ausgaben der Jahre 2012 bis 2017 wurden basierend auf einer Erhebung in den Jahren 2019/2020 aktualisiert und die Ausgaben der Jahre 2012 bis 2017 entsprechend den Definitionen und den Methoden der aktuellen UOE-Datenerhebung angepasst.

Daten zu subnationalen Einheiten sind aktuell für 6 Länder verfügbar: Belgien, Deutschland, Kanada, Litauen, die Schweiz und die Vereinigten Staaten. Subnationale Schätzungen wurden unter Verwendung nationaler Datenquellen von den Ländern zur Verfügung gestellt. Die Daten zu subnationalen Einheiten basieren auf einer von der OECD 2020 gesondert durchgeführten Erhebung.

Weiterführende Informationen

Eurydice (2020), *National Reforms in Vocational Education and Training and Adult Learning | Eurydice*, *https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/national-reforms-vocational-education-and-training-and-adult-learning-47_en* (Zugriff am 30. Juni 2020). [4]

Hoeckel, K. (2008), *Costs and Benefits in Vocational Education and Training*, OECD, Paris, *https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/41538706.pdf* (Zugriff am 21. Februar 2020). [2]

Kuczera, M. (2017), "Striking the right balance: Costs and benefits of apprenticeship", *OECD Education Working Papers*, No. 153, OECD Publishing, Paris, *https://dx.doi.org/10.1787/995fff01-en*. [1]

Meer, J. (2007), "Evidence on the returns to secondary vocational education", *Economics of Education Review*, Vol. 26/5, pp. 559–573, *http://dx.doi.org/10.1016/j.econedurev.2006.04.002*. [3]

OECD (2018), *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018*, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/9789264304444-en* (Zugriff am 16. April 2020). [5]

Tabellen Indikator C1

StatLink: https://doi.org/10.1787/888934164294

- Tabelle C1.1: Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen pro vollzeitäquivalentem Bildungsteilnehmer (2017)
- Tabelle C1.2: Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen pro vollzeitäquivalentem Bildungsteilnehmer für eigentliche Bildungsdienstleistungen, zusätzliche Dienstleistungen und Forschung und Entwicklung (2017)
- Tabelle C1.3: Durchschnittlicher jährlicher Anstieg der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen pro vollzeitäquivalentem Bildungsteilnehmer (2012 bis 2017)
- **WEB** Table C1.4: Total expenditure on educational institutions per full-time equivalent student relative to GDP per capita (Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen pro vollzeitäquivalentem Bildungsteilnehmer in Relation zum BIP pro Kopf) (2017)
- **WEB** Table C1.5: Total expenditure on educational institutions per full-time equivalent student, by source of funds (Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen pro vollzeitäquivalentem Bildungsteilnehmer, nach Herkunft der Mittel) (2017)
- **WEB** Table C1.6: Public and total expenditure on educational institutions per full-time equivalent student, by type of institution (Öffentliche und Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen pro vollzeitäquivalentem Bildungsteilnehmer, nach Art der Bildungseinrichtung) (2017)

Datenstand: 19. Juli 2020. Aktualisierte Daten s. http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en. Weitere Untergliederungen s. auch http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.

Tabelle C1.1

Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen pro vollzeitäquivalentem Bildungsteilnehmer (2017)

In US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für das BIP, direkte Ausgaben in Bildungseinrichtungen, nach Bildungsbereich

	Primarbereich	Sekundarbereich					Postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich				Primar- bis Tertiärbereich	Primar- bis Tertiärbereich (ohne F&E)
		Sekundarbereich I	Sekundarbereich II			Sekundarbereich insgesamt			Kurze tertiäre Bildungsgänge	Lange tertiäre Bildungsgänge	Tertiärbereich insgesamt	Tertiärbereich insgesamt (ohne F&E)		
			Allgemeinbildende Bildungsgänge	Berufsbildende Bildungsgänge	Alle Bildungsgänge									
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
OECD-Länder														
Australien	10238	13181	14019	7371	11825	12640	8504	11270	10943	23261	20436	14314	13272	11935
Österreich	12754	16794	14425	18054	16593	16705	5700	15097	18457	19206	19089	13711	16319	14672
Belgien	11106	14524	14210 d	14896 d	14606 d	14578 d	x(3,4,5,6)	13054	12965	19649	19422	12539	14287	12954
Kanada[1,2]	10238 d	x(1)	x(5)	x(5)	13891	13891	m	11380 d	18820	27948	24671	m	14428 d	m
Chile	5259	5440	4393	8342	5033	5167	a	5213	4821	11503	9610	9079	6487	6333
Kolumbien[2,3]	3494	4468	x(5)	x(5)	3436	4177	m	3855	x(11)	x(11)	2335	1331	3538	3328
Costa Rica[3]	m	m	m	m	m	m	a	m	m	m	m	m	m	m
Tschechien	5971	10081	8174	9645	9246	9666	2763	8052	18866	11462	11484	7217	8732	7887
Dänemark	13278	13127	x(5)	x(5)	9526	11164	a	12163	17623	18116	18062	8778	13499	11396
Estland	7481	7622	6878	7670	7208	7404	8053	7462	a	14580	14580	9618	8946	7912
Finnland	9633	15400	8719	7985 d	8180 d	10454 d	x(4,5,6)	10133	a	17730	17730	9874	11637	10082
Frankreich	8319	11252	13944	16227	14743	12748	9897	10867	15359	17442	16952	11638	12080	11020
Deutschland	9572	11975	12963	17960	15466	13283	12403	12195	11284	18487	18486	10436	13529	11822
Griechenland	6085	6951	5834	8756	6638	6789	m	m	a	3294	3294	2137	m	m
Ungarn	5491	5259	7961	9494	8465	6867	13642	6780	4675	13256	12878	10838	7797	7457
Island	13333	15620	10785	13426	11503	13122	15532	13254	9682	16497	16270	m	13819	m
Irland	8215	10054	x(5)	x(5)	8890	9445	35312	9218	x(11)	x(11)	16794	16185	10489	10386
Israel	9155	x(3,4,5)	6940 d	17258 d	9079 d	9079	1205	9064	5584	15795	12310	8382	9671	8936
Italien	9160	10073	x(5)	x(5)	10883 d	10574 d	x(5,6)	10036	4240	12277	12226	8131	10473	9655
Japan	8824	10511	x(5)	x(5)	11510 d	11024 d	x(5,6,9,10,11)	9963	13617 d	20209 d	18839 d	m	11896	m
Republik Korea	11702	12597	x(5)	x(5)	14394	13579	a	12704	5791	11948	10633	8400	11981	11202
Lettland	6379	6492	7048	8628	7680	7102	8585	6766	8141	8381	8346	6379	7121	6679
Litauen	6340	5994	6066	5832	6002	5997	5857	6094	a	8428	8428	6353	6652	6156
Luxemburg	19690	23073	22236	22546	22427	22724	1951	21244	27920	55433	52089	33234	23324	22053
Mexiko	2782	2438	3115	3980	3418	2823	a	2803	x(11)	x(11)	6586	5263	3320	3139
Niederlande	9301	13527	11365	15776	14274	13889	a	11931	11467	20493	20445	13104	13809	12190
Neuseeland	8533	10059	12004	13859	12401	11117	10059	9937	11279	17096	16068	12755	11098	10471
Norwegen	13906	13906	17398	16982	17191	15735	21168	14848	20615	23522	23439	13414	16644	14548
Polen	7806	7286	6798	8639	7838	7577	3742	7597	27938	10041	10044	7843	8144	7652
Portugal	8766	10993	x(5)	x(5)	10463 d	10721 d	x(5,6)	9836	7451	11941	11788	9126	10220	9696
Slowakei	6836	6121	7217	7441	7370	6652	6383	6711	8345	11776	11715	9075	7562	7113
Slowenien	9062	11336	9199	7599	8110	9370	a	9223	3757	14100	12787	10302	9897	9427
Spanien	8161	9567	9732	12851 d	10711 d	10134 d	x(4,5,6)	9166	9795	14387	13446	10052	10105	9360
Schweden	12189	12894	11078	14723	12427	12634	5883	12339	6874	27167	25584	11928	14505	12271
Schweiz	m	m	x(5)	x(5)	18966 d	m	x(5)	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	4002	3912	5448	6159	5776	4859	a	4594	x(11)	x(11)	9708	7857	5586	5227
Ver. Königreich	11604	11749	13429	8978	11480	11592	a	11597	19093	29131	28144	22291	14209	13226
Vereinigte Staaten	12592	13654	x(5)	x(5)	15202	14411	15908	13511	x(11)	x(11)	33063	29153	17993	17096
OECD-Durchschnitt	**9090**	**10527**	**10051**	**11521**	**10888**	**10547**	**m**	**9999**	**12422**	**17566**	**16327**	**11234**	**11231**	**10103**
EU23-Durchschnitt	**9269**	**10963**	**10383**	**11774**	**10836**	**10786**	**m**	**10344**	**13014**	**17126**	**16688**	**11339**	**11515**	**10503**
Partnerländer														
Argentinien	m	m	m	a	m	m	a	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien[3]	m	m	m	m	m	m	a	m	m	m	m	m	m	m
Russische Föd.	x(3,4,5,6)	x(3,4,5,6)	5651 d	2582 d	5382 d	5382 d	x(3,4,5,6)	5382	5379	9776	8629	7750	6090	5898
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 beinhaltet auch Bildungsgänge des Elementarbereichs (ISCED 02). 2. Zahlen für den postsekundaren, nicht tertiären Bereich werden als vernachlässigbar angesehen. 3. Referenzjahr 2018.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2020). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888934164313

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

Tabelle C1.2

Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen pro vollzeitäquivalentem Bildungsteilnehmer für eigentliche Bildungsdienstleistungen, zusätzliche Dienstleistungen und Forschung und Entwicklung (2017)

In US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für das BIP, direkte Ausgaben in Bildungseinrichtungen, nach Bildungsbereich

	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	11120	150	11270	13568	746	6121	20436	14314	11655	280	1337	13272	11935
Österreich	14429	668	15097	13528	183	5378	19089	13711	14153	520	1646	16319	14672
Belgien	12587	467	13054	11480	1059	6883	19422	12539	12372	582	1332	14287	12954
Kanada[1]	x(3)	x(3)	11 380 d	x(7)	x(7)	x(7)	24671	m	x(12)	x(12)	x(12)	14 428 d	m
Chile	4800	413	5213	8766	313	531	9610	9079	5950	384	154	6487	6333
Kolumbien[2]	3683	172	3855	x(7)	x(7)	1004	2335	1331	x(12)	x(12)	210	3538	3328
Costa Rica[2]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechien	7542	510	8052	7130	87	4268	11484	7217	7460	427	845	8732	7887
Dänemark	12029	133	12163	8682	96	9284	18062	8778	11271	125	2104	13499	11396
Estland	7365	97	7462	8949	669	4962	14580	9618	7695	217	1034	8946	7912
Finnland	9086	1047	10133	9874	0	7856	17730	9874	9242	839	1555	11637	10082
Frankreich	9513	1353	10867	10831	807	5313	16952	11638	9776	1244	1059	12080	11020
Deutschland	11878	316	12195	9421	1015	8051	18486	10436	11357	464	1707	13529	11822
Griechenland	m	m	m	x(7)	x(7)	1157	3294	2137	m	m	409	m	m
Ungarn	5905	875	6780	9787	1051	2041	12878	10838	6553	904	340	7797	7457
Island	x(3)	x(3)	13254	x(7)	x(7)	x(7)	16270	m	x(12)	x(12)	x(12)	13819	m
Irland	x(3)	x(3)	9218	x(7)	x(7)	609	16794	16185	x(12)	x(12)	103	10489	10386
Israel	8623	441	9064	8338	44	3929	12310	8382	8569	367	735	9671	8936
Italien	9550	486	10036	7675	456	4096	12226	8131	9175	480	818	10473	9655
Japan	x(3, 7)	x(3, 7)	9963	x(7)	x(7)	x(7)	18 839 d	m	x(12)	x(12)	x(12)	11896	m
Republik Korea	11636	1068	12704	x(7)	x(7)	2233	10633	8400	x(12)	x(12)	780	11981	11202
Lettland	6651	115	6766	6245	134	1968	8346	6379	6560	119	443	7121	6679
Litauen	5804	290	6094	5537	816	2075	8428	6353	5740	416	496	6652	6156
Luxemburg	19845	1399	21244	31232	2001	18855	52089	33234	20613	1440	1271	23324	22053
Mexiko	x(3)	x(3)	2803	x(7)	x(7)	1323	6586	5263	x(12)	x(12)	181	3320	3139
Niederlande	11931	a	11931	13104	a	7341	20445	13104	12190	a	1619	13809	12190
Neuseeland	x(3)	x(3)	9937	x(7)	x(7)	3313	16068	12755	x(12)	x(12)	627	11098	10471
Norwegen	14351	497	14848	13072	343	10024	23439	13414	14083	465	2096	16644	14548
Polen	7343	254	7597	7572	271	2201	10044	7843	7394	258	492	8144	7652
Portugal	9207	629	9836	8714	412	2663	11788	9126	9110	586	524	10220	9696
Slowakei	5621	1090	6711	6979	2096	2640	11715	9075	5852	1261	449	7562	7113
Slowenien	x(3)	x(3)	9223	x(7)	x(7)	2485	12787	10302	x(12)	x(12)	470	9897	9427
Spanien	8489	677	9166	9506	546	3394	13446	10052	8712	648	745	10105	9360
Schweden	11064	1275	12339	11928	0	13657	25584	11928	11205	1066	2234	14505	12271
Schweiz	m	m	m	m	m	17444	m	m	m	m	3319	m	m
Türkei	4354	240	4594	6755	1102	1851	9708	7857	4820	407	359	5586	5227
Ver. Königreich	10456	1071	11597	20637	1654	5853	28144	22291	12063	1163	983	14209	13226
Vereinigte Staaten	12440	1071	13511	24839	4314	3911	33063	29153	15282	1814	896	17993	17096
OECD-Durchschnitt	**9547**	**452**	**9999**	**11313**	**809**	**4205**	**16327**	**11234**	**9956**	**659**	**616**	**11231**	**10103**
EU23-Durchschnitt	**9815**	**529**	**10344**	**10940**	**703**	**5044**	**16688**	**11339**	**9925**	**671**	**919**	**11515**	**10503**
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
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien[2]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Russische Föd.	x(3)	x(3)	5382	x(7)	x(7)	879	8629	7750	x(12)	x(12)	192	6090	5898
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: 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. Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich beinhaltet auch Bildungsgänge des Elementarbereichs (ISCED 02). 2. Referenzjahr 2018.
Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2020). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).
StatLink: https://doi.org/10.1787/888934164332
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Tabelle C1.3

Durchschnittlicher jährlicher Anstieg der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen pro vollzeitäquivalentem Bildungsteilnehmer (2012 bis 2017)

BIP-Deflator 2015 = 100, zu konstanten Preisen und konstanten KKPs, nach Bildungsbereich

	Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich					Tertiärbereich					Primar- bis Tertiärbereich				
	Gesamtausgaben pro Bildungsteilnehmer zu konstanten Preisen und konstanten KKPs		Durchschnittlicher jährlicher Anstieg zwischen 2012 und 2017 (in %)			Gesamtausgaben pro Bildungsteilnehmer zu konstanten Preisen und konstanten KKPs		Durchschnittlicher jährlicher Anstieg zwischen 2012 und 2017 (in %)			Gesamtausgaben pro Bildungsteilnehmer zu konstanten Preisen und konstanten KKPs		Durchschnittlicher jährlicher Anstieg zwischen 2012 und 2017 (in %)		
	2012	2017	Zahl der Bildungsteilnehmer	Gesamtausgaben	Gesamtausgaben pro Bildungsteilnehmer	2012	2017	Zahl der Bildungsteilnehmer	Gesamtausgaben	Gesamtausgaben pro Bildungsteilnehmer	2012	2017	Zahl der Bildungsteilnehmer	Gesamtausgaben	Gesamtausgaben pro Bildungsteilnehmer
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OECD-Länder															
Australien	m	10611	m	m	m	m	19242	m	m	m	m	12496	m	m	m
Österreich	13508	14164	−0,1	0,9	1,0	17831	17909	0,7	0,8	0,1	14794	15310	0,2	0,8	0,7
Belgien	12017	12189	0,4	0,7	0,3	16995	18135	1,4	2,8	1,3	12942	13340	0,6	1,2	0,6
Kanada[1]	10408[d]	10642[d]	0,9[d]	1,4[d]	0,4[d]	24378	23071	0,7	−0,4	−1,1	13640[d]	13492[d]	0,9[d]	0,6[d]	−0,2[d]
Chile	4560	4994	−0,3	1,5	1,8	8402	9207	2,5	4,4	1,8	5568	6215	0,4	2,7	2,2
Kolumbien	2417	3045	−1,1	3,6	4,7	5616	5535	0,9	0,6	−0,3	948	1015	−0,7	0,6	1,4
Costa Rica	m	m	0,4	m	m	m	m	1,7	m	m	m	m	0,6	m	m
Tschechien	7008	7501	1,0	2,3	1,4	11267	10698	−4,4	−5,4	−1,0	8053	8135	−0,3	−0,1	0,2
Dänemark	12168	11254	−0,3	−1,9	−1,6	m	16713	1,0	m	m	m	12491	0,0	m	m
Estland	6861	7029	0,6	1,1	0,5	8915	13734	−6,7	1,7	9,0	7432	8427	−1,2	1,3	2,5
Finnland	10023	9553	0,4	−0,6	−1,0	19143	16714	0,5	−2,2	−2,7	11820	10970	0,4	−1,1	−1,5
Frankreich	9969	10201	0,5	1,0	0,5	16478	15914	2,1	1,4	−0,7	11188	11340	0,8	1,1	0,3
Deutschland	10521	11355	−0,7	0,8	1,5	18334	17214	3,1	1,8	−1,3	11946	12597	0,0	1,1	1,1
Griechenland	6451	m	0,6	m	m	4094	3106	2,7	−2,8	−5,4	5674	m	1,3	m	m
Ungarn	4613	6565	−1,7	5,4	7,3	9366	12470	−4,9	0,7	5,9	5521	7550	−2,3	4,0	6,5
Island	9974	12514	0,1	4,7	4,6	11763	15362	−1,3	4,1	5,5	10329	13048	−0,2	4,6	4,8
Irland	m	8935	2,2	m	m	m	16279	1,9	m	m	m	10167	2,2	m	m
Israel	7572	8538	1,9	4,4	2,4	13468	11596	4,1	1,0	−2,9	8583	9110	2,3	3,5	1,2
Italien	8980	9161	0,0	0,4	0,4	11129	11161	−0,5	−0,5	0,1	9418	9561	−0,1	0,2	0,3
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Republik Korea	m	12390	−3,1	m	m	m	10370	−1,4	m	m	m	11685	−2,6	m	m
Lettland	5367	6342	0,0	3,4	3,4	7802	7824	−2,6	−2,5	0,1	5973	6676	−0,6	1,6	2,3
Litauen	4994	5703	−2,7	0,0	2,7	9320	7887	−3,9	−7,0	−3,3	6079	6225	−3,0	−2,5	0,5
Luxemburg	21485	19866	1,6	0,0	−1,6	m	48708	m	6,9	m	m	21810	m	0,9	m
Mexiko	2907	2657	0,8	−1,0	−1,8	8422	6244	6,9	0,7	−5,8	3490	3148	1,5	−0,6	−2,0
Niederlande	10769	11277	−0,6	0,4	0,9	19540	19323	2,2	1,9	−0,2	12508	13051	0,0	0,9	0,9
Neuseeland	8999	9280	0,6	1,2	0,6	14641	15006	0,7	1,2	0,5	10062	10365	0,6	1,2	0,6
Norwegen	13212	14288	0,5	2,1	1,6	19613	22554	3,2	6,2	2,8	14413	16016	1,0	3,2	2,1
Polen	6577	7320	−0,9	1,3	2,2	7993	9678	−2,7	1,1	3,9	6917	7847	−1,3	1,2	2,6
Portugal	8953	9366	−1,9	−1,0	0,9	10656	11225	−2,3	−1,3	1,0	9294	9731	−2,0	−1,1	0,9
Slowakei	5531	6818	−1,1	3,1	4,3	9539	11902	−2,9	1,5	4,5	6266	7682	−1,4	2,7	4,2
Slowenien	9290	8595	1,1	−0,4	−1,5	10526	11916	−3,2	−0,8	2,5	9568	9223	0,2	−0,5	−0,7
Spanien	8387	8544	1,0	1,3	0,4	12727	12535	1,9	1,6	−0,3	9304	9420	1,2	1,4	0,2
Schweden	11142	11719	2,7	3,8	1,0	23744	24299	0,9	1,4	0,5	13359	13777	2,4	3,0	0,6
Schweiz	18255	m	1,4	m	m	26901	m	2,9	m	m	19803	m	1,7	m	m
Türkei	3764	4526	2,1	5,9	3,8	12127	9562	8,9	3,9	−4,6	5003	5502	3,2	5,2	1,9
Ver. Königreich	10540	10979	0,8	1,6	0,8	25500	26643	3,3	4,2	0,9	12664	13451	1,1	2,4	1,2
Vereinigte Staaten	12284	13126	0,5	1,8	1,3	28825	32120	−1,2	0,9	2,2	16336	17479	0,1	1,5	1,4
OECD-Durchschnitt	**9076**	**9442**	**0,2**	**1,6**	**1,4**	**14357**	**15482**	**0,5**	**0,9**	**0,4**	**9642**	**10540**	**0,2**	**1,4**	**1,3**
EU23-Durchschnitt	**9325**	**9747**	**0,1**	**1,1**	**1,1**	**13545**	**15739**	**−0,6**	**0,2**	**0,7**	**9536**	**10854**	**−0,1**	**0,9**	**1,2**
Partnerländer															
Argentinien	m	m	0,3	m	m	m	m	2,9	m	m	m	m	0,9	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
Indien	m	m	m	m	m	m	m	3,2	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	0,5	m	m	m	m	5,0	m	m	m	m	1,1	m	m
Russische Föd,	4984	5048	2,8	3,1	0,3	7799	8094	−3,8	−3,1	0,7	5772	5712	1,2	0,9	−0,2
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**	**2,2**	**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. Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich beinhaltet auch Bildungsgänge des Elementarbereichs (ISCED 02).

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2020). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888934164351

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

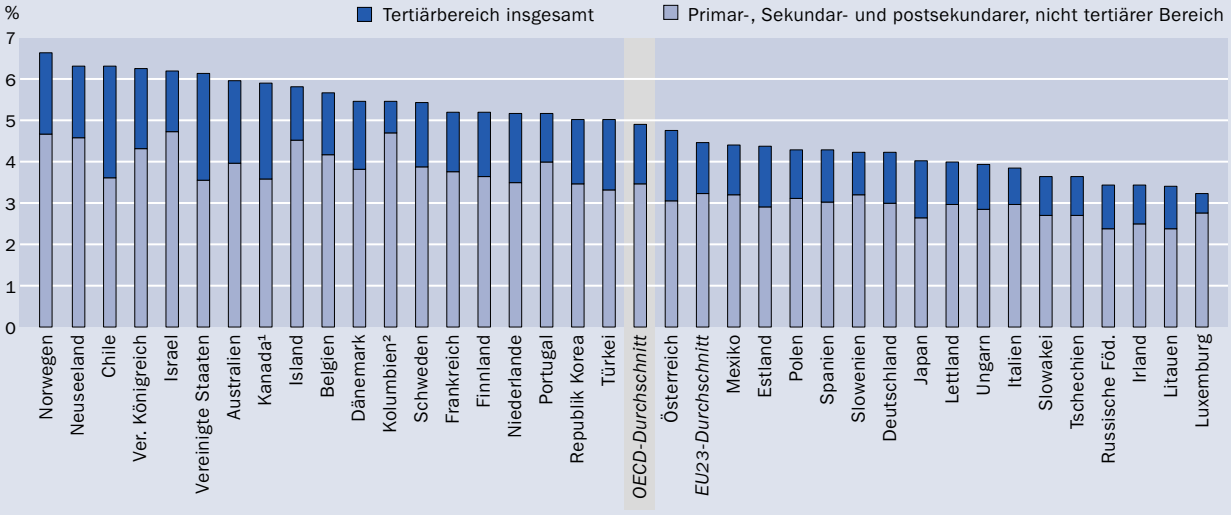
Indikator C2
Welcher Teil des Bruttoinlandsprodukts wird für Bildungseinrichtungen ausgegeben?

- 2017 gaben die OECD-Länder im Durchschnitt 4,9 % ihres Bruttoinlandsprodukts (BIP) für Bildungseinrichtungen vom Primar- bis zum Tertiärbereich aus, wobei es große Unterschiede zwischen den einzelnen OECD- und Partnerländern gab. Im Durchschnitt betrug der Teil der nationalen Ressourcen, der für die nicht tertiären Bildungsbereiche aufgewendet wurde (Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich), 3,5 % des BIP, wesentlich mehr als der für den Tertiärbereich aufgewendete Teil (1,4 % des BIP).
- Mittel aus privaten Quellen spielen bei der Finanzierung der Bildung im Tertiärbereich eine entscheidende Rolle, denn damit wird – nach Transferzahlungen des öffentlichen an den privaten Sektor – im Durchschnitt rund ein Drittel der Ausgaben für Bildungseinrichtungen (0,4 % des BIP) bestritten. In den nicht tertiären Bildungsbereichen stellen Bildungsausgaben aus privaten Quellen nur ein Zehntel der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen dar (0,3 % des BIP).
- Zwischen 2012 und 2017 sanken die Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen im Primar- bis Tertiärbereich als Anteil des BIP in mehr als zwei Drittel der OECD- und Partnerländer. Die Hauptursache war ein schwächerer Anstieg der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen im Vergleich zum BIP.

Abbildung C2.1

Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP (2017)

Finanziert mit Mitteln aus öffentlichen, privaten und internationalen Quellen, nach Bildungsbereich



1. Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich beinhaltet auch Bildungsgänge des Elementarbereichs (ISCED 02). 2. Referenzjahr 2018. Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP.

Quellen: OECD/UIS/Eurostat (2020), Tabelle C2.1. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en). StatLink: https://doi.org/10.1787/888934164522

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 junger Menschen im schulpflichtigen Alter, die Bildungsbeteiligung, die Gehälter der Lehrkräfte sowie die Unterrichtsorganisation und die Art und Weise der Vermittlung von Lerninhalten. Im Primar- und Sekundarbereich I (was ungefähr der Altersgruppe der 6- bis 14-Jährigen entspricht) liegt die Bildungsbeteiligung in den meisten OECD-Ländern bei nahezu 100 %. Veränderungen der Schülerzahl hängen daher eng mit der demografischen Entwicklung zusammen. Im Sekundarbereich II und im Tertiärbereich ist dies weniger der Fall, da ein Teil der entsprechenden Population das Bildungssystem bereits verlassen haben wird (s. Indikator B1).

Um diesen Aspekten Rechnung zu tragen, wird in diesem Indikator berechnet, welcher Anteil des nationalen Wohlstands in Bildungseinrichtungen investiert wird. Dies zeigt, welche Priorität den Bildungseinrichtungen in Bezug auf die Gesamtressourcen eines Landes eingeräumt wird. Der nationale Wohlstand wird anhand des Bruttoinlandsprodukts (BIP) dargestellt, während die Ausgaben für Bildungseinrichtungen 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 Mittelzuweisung für Bildungseinrichtungen müssen die Länder Forderungen nach Ausgabenerhöhungen z. B. im Bereich der Gehälter der Lehrkräfte oder der Bildungseinrichtungen gegen die Forderungen anderer Ausgabenbereiche abwägen.

Weitere wichtige Ergebnisse

- Der größte Teil der Ausgaben für Bildungseinrichtungen (69 % der Gesamtbildungsausgaben der OECD-Länder bzw. 3,4 % des BIP) wird für den Primar- und Sekundarbereich bereitgestellt und ist abhängig von der Gesamtzahl der Bildungsteilnehmer.
- Die Ausgaben des Privatsektors für Bildungseinrichtungen vom Primar- bis Tertiärbereich belaufen sich – nach Transferzahlungen des öffentlichen an den privaten Sektor – im Durchschnitt der OECD-Länder auf 0,8 % des BIP.
- Zwischen 2015 und 2017 sanken die öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP in den nicht tertiären Bildungsbereichen leicht (im Durchschnitt der OECD-Länder um 1,2 %). Im Tertiärbereich war dieser Rückgang mit knapp über 5,1 % im Durchschnitt der OECD-Länder jedoch signifikant höher.

Analyse und Interpretationen

Gesamtausgaben im Verhältnis zum BIP

In allen OECD- und Partnerländern wird ein wesentlicher Teil des nationalen Wohlstands für Bildungseinrichtungen ausgegeben. 2017 gaben die OECD-Länder im Durchschnitt 4,9 % ihres BIP für Bildungseinrichtungen vom Primar- bis zum Tertiärbereich aus (Tab. C2.1).

Dabei variierten die Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Primar- bis Tertiärbereich im Verhältnis zum BIP zwischen mindestens 6 % in Australien, Chile, Israel, Neuseeland, Norwegen, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten und 3 bis 4 % in Irland, Italien, Japan, Lettland, Litauen, Luxemburg, der Russischen Föderation, der Slowakei, 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 relative Zahl der Bildungsteilnehmer, die Dauer der Bildungsgänge und die effektive Zuteilung von Mitteln. Im Tertiärbereich können die Ausgaben von den Zugangskriterien für die höheren Bildungsbereiche bestimmt sein, der Zahl der in den verschiedenen Sektoren und Fächergruppen eingeschriebenen Bildungsteilnehmer sowie der Höhe der Mittel, die in Forschungstätigkeiten fließen.

Ausgaben für Bildungseinrichtungen aufgegliedert nach Bildungsbereichen

In allen OECD- und Partnerländern mit verfügbaren Daten ist der Teil der nationalen Ressourcen, der für Bildungseinrichtungen in den nicht tertiären Bildungsbereichen (Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich) aufgewendet wird, wesentlich größer als der für Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich (Tab. C2.1 und Abb. C2.1). Aufgrund der hohen Bildungsbeteiligung in den nicht tertiären Bereichen fallen im Durchschnitt der OECD-Länder dort 71 % der Ausgaben für Bildungseinrichtungen an (3,5 % des BIP). Der Anteil der für Bildungseinrichtungen in den nicht tertiären Bildungsbereichen bereitgestellten Mittel beträgt in Island, Israel, Kolumbien, Neuseeland und Norwegen mindestens 4,5 % des BIP, während es in Litauen und der Russischen Föderation 2,4 % sind (Tab. C2.1).

Im Durchschnitt der OECD-Länder belaufen sich die Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Primarbereich auf 1,5 % des BIP und im Sekundarbereich I auf 1 %. Der Anteil der Ausgaben für Bildungseinrichtungen wird jedoch stark von der Altersstruktur der Bevölkerung in dem jeweiligen Land beeinflusst und davon, wie lange der Besuch der einzelnen Bildungsbereiche in der Regel dauert. Länder mit einer verhältnismäßig niedrigen Geburtenrate geben eher einen kleineren Teil ihres Wohlstands für Bildung im Primar- und Sekundarbereich I aus. In der Tat sind die Länder mit Ausgaben im Primarbereich von höchstens 1 % des BIP tendenziell auch die Länder mit niedrigen Geburtenraten, z. B. Deutschland, Italien, Litauen, Österreich, die Slowakei, Tschechien und Ungarn (Tab. C2.1). Im Sekundarbereich II belaufen sich im Durchschnitt der OECD-Länder die Ausgaben für Bildungseinrichtungen bei berufsbildenden Bildungsgängen auf 0,5 % des BIP und bei allgemeinbildenden auf 0,6 % des BIP. Es gibt hierbei jedoch erhebliche Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern. Rund ein Drittel der Länder mit verfügbaren Daten gibt mehr für berufsbildende als für allgemeinbildende Bildungsgänge aus, wobei in Finnland, den Niederlanden und Tschechien mit 0,5 Prozentpunkten die Unterschiede am größten sind (Tab. C2.1).

Im Durchschnitt entfallen 1,4 % des BIP auf den Tertiärbereich. In diesem Bildungsbereich sind die unterschiedlichen Zugangsmöglichkeiten und Bildungsgänge für die Bildungsteilnehmer, die Dauer der einzelnen Bildungsgänge, die Organisation des Unterrichts und die Aufwendungen für Forschung und Entwicklung (F&E) allesamt Faktoren, die das Ausgabenniveau beeinflussen. 2017 waren Australien, Chile, Kanada, Norwegen, das Vereinigte Königreich und die Vereinigten Staaten die Länder mit den höchsten anteiligen Ausgaben des BIP für Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich (2 bis 3 %). Es überrascht nicht, dass in diesen Ländern die Beiträge der Mittel aus privaten Quellen zur Finanzierung dieses Bildungsbereichs mit 1,1 bis 1,7 % des BIP ebenfalls mit am höchsten sind (nach öffentlichen Transferzahlungen an den privaten Sektor) (Tab. C2.2 und Abb. C2.2).

In den Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs können F&E-Ausgaben einen bedeutenden Teil der Gesamtausgaben in diesem Bereich ausmachen. Sie sind abhängig von der Struktur für öffentlich finanzierte Forschung sowie der verfügbaren Infrastruktur und Ausstattung. Australien, Finnland, die Niederlande, Norwegen, Schweden und andere OECD-Länder, in denen öffentlich finanzierte F&E hauptsächlich in Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs stattfindet, haben tendenziell höhere F&E-Ausgaben als Länder, in denen ein Großteil der F&E-Arbeiten in den Bereich anderer Einrichtungen fällt. Ohne F&E-Tätigkeiten sinken die Ausgaben für Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs als Anteil des BIP im OECD-Durchschnitt um 0,4 Prozentpunkte, wobei der Unterschied in Dänemark, Finnland, Norwegen und Schweden mindestens 0,7 Prozentpunkte beträgt (Tab. C2.1).

Ausgaben für Bildungseinrichtungen nach Herkunft der Mittel

Öffentliche Mittel sind nach wie vor die Hauptfinanzierungsquelle von Bildung in den OECD-Ländern. Im Durchschnitt machen öffentliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen vom Primar- bis zum Tertiärbereich (nach Transferzahlungen an den privaten Sektor) 4,1 % des BIP aus. Es sind jedoch große Unterschiede in den Ländern mit verfügbaren Daten zu beobachten. In Griechenland, Irland, Japan, Litauen, Luxemburg, der Russischen Föderation, der Slowakei und Tschechien belaufen sich die öffentlichen Investitionen auf rund 2,8 bis 3,2 % des BIP, während Belgien, Brasilien, Costa Rica, Dänemark, Finnland, Island, Israel, Norwegen und Schweden rund 5,0 bis 6,4 % ihres BIP für direkte öffentliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen aufwenden (Tab. C2.2).

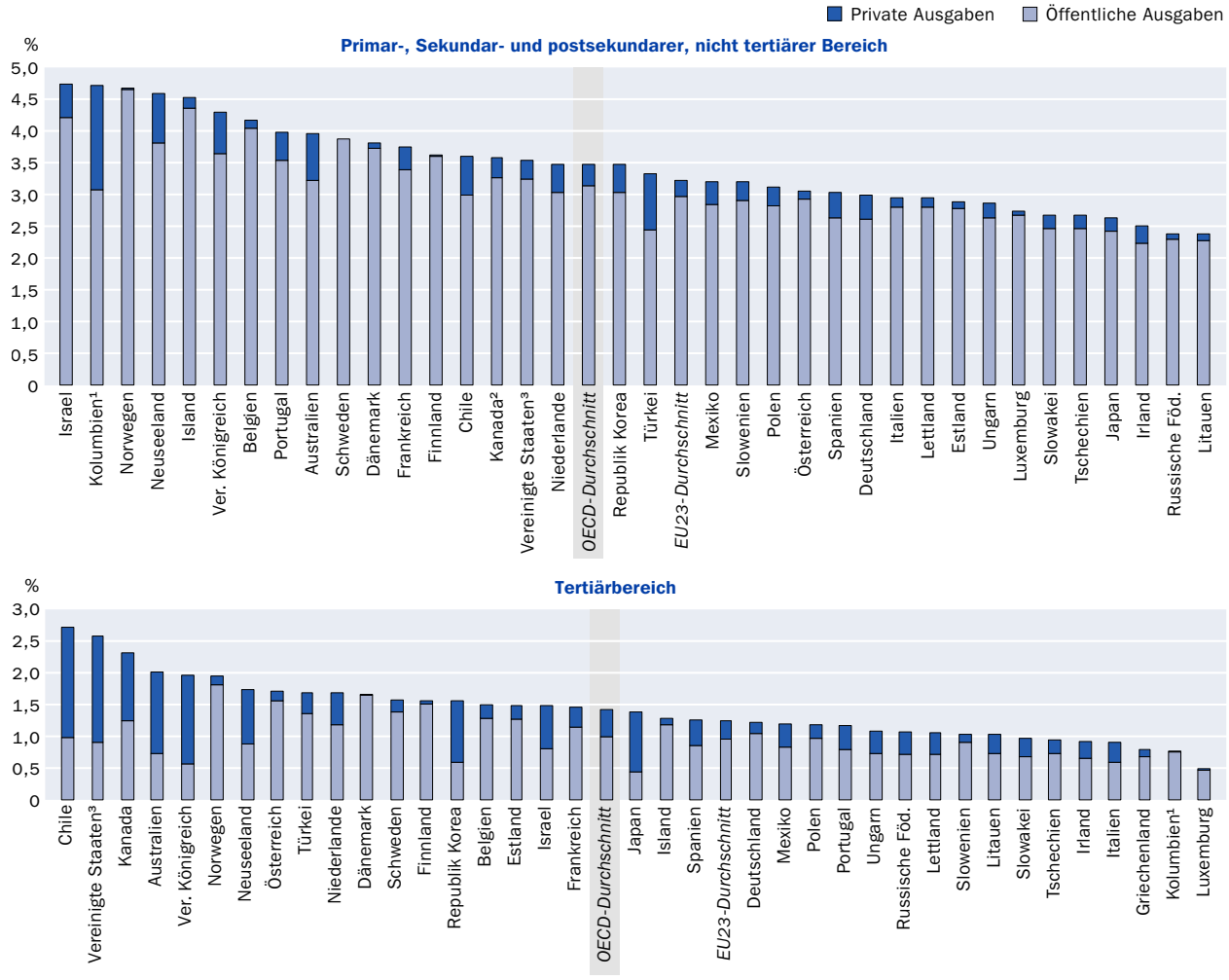
Öffentliche Transferzahlungen an private Haushalte (wie Stipendien oder Bildungsdarlehen für Bildungs- oder sonstige Gebühren) und Subventionen an andere private Einheiten für Bildung (z. B. an Unternehmen oder Arbeitnehmerorganisationen, die Ausbildungsgänge anbieten) belaufen sich vom Primar- bis Tertiärbereich im Durchschnitt der OECD-Länder auf 0,2 % des BIP. In Australien, Chile, der Republik Korea und Neuseeland sind es mindestens 0,3 % des BIP und im Vereinigten Königreich sogar 0,6 %, was hauptsächlich auf die öffentlichen Transferzahlungen im Tertiärbereich zurückzuführen ist (Tab. C2.2).

Wegen der knapper werdenden öffentlichen Haushalte wendet man sich in vielen Bildungssystemen bei zusätzlichem Investitionsbedarf verstärkt an den Privatsektor, insbesondere im Tertiärbereich. Nach Transferzahlungen betragen die Ausgaben des Privatsektors für Bildungseinrichtungen vom Primar- bis Tertiärbereich durchschnittlich 0,8 % des BIP. Die Länder unterscheiden sich jedoch beträchtlich bei dem Beitrag der Mittel aus privaten Quellen zu den Ausgaben für Bildungseinrichtungen, die Bandbreite reicht von höchstens 0,1 % des BIP in Dänemark, Finnland und Luxemburg bis zu mindestens 2 % in Australien, Chile, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten (Abb. C2.2).

Abbildung C2.2

Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP, nach Herkunft der Mittel (2017)

Nach Transferzahlungen, finanziert mit Mitteln aus öffentlichen, privaten und internationalen Quellen



Anmerkung: *Für eine übersichtlichere Darstellung wurden die internationalen Ausgaben unter den öffentlichen Ausgaben mit erfasst.*

1. Referenzjahr 2018. 2. Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich beinhaltet auch Bildungsgänge des Elementarbereichs (ISCED 02).

3. Die Zahlen enthalten 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 als Prozentsatz des BIP.

Quelle: *OECD/UIS/Eurostat (2020), Tabelle C2.2. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).*

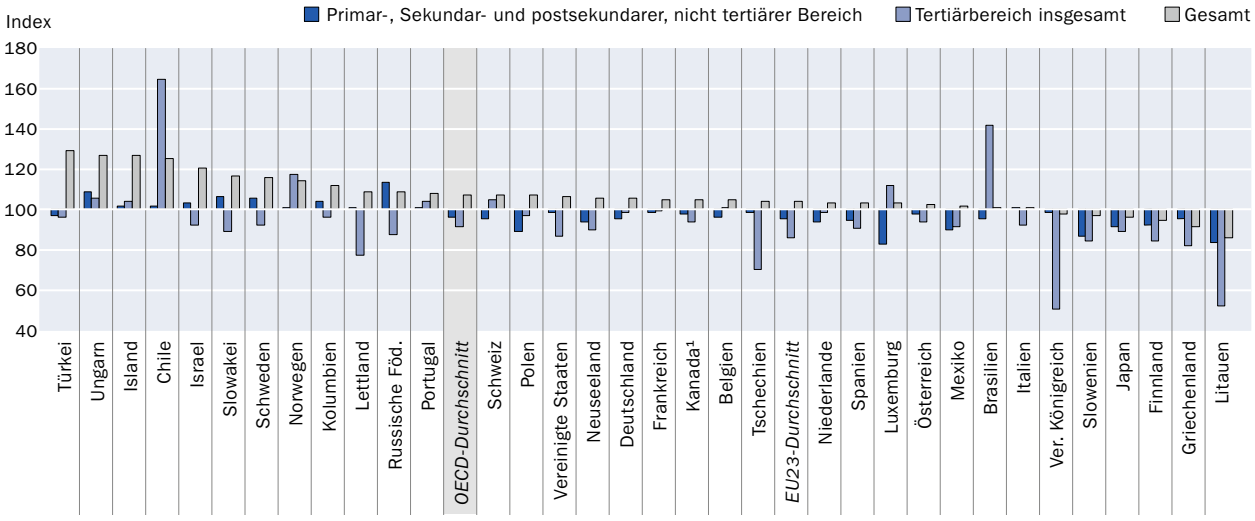
StatLink: *https://doi.org/10.1787/888934164541*

In den nicht tertiären Bildungsbereichen sind die privaten Investitionen niedrig und belaufen sich in den OECD-Ländern – nach Transferzahlungen öffentlicher Mittel an den privaten Sektor – durchschnittlich auf 0,3 % des BIP. In Australien, Kolumbien, Neuseeland, der Türkei und dem Vereinigten Königreich, wo der relative Anteil privater Mittel, der in die nicht tertiären Bildungsbereiche investiert wird, am höchsten ist, belaufen sie sich jedoch auf mindestens 0,7 % des BIP. Im Tertiärbereich spielen private Investitionen eine wichtigere Rolle und machen nach Transferzahlungen durchschnittlich 0,4 % des BIP aus. In einigen Ländern leisten private Quellen einen höheren Anteil des BIP, schon vor der Berücksichtigung öffentlicher Transferzahlungen. In Ländern wie Australien, Chile, der Republik Korea, Neuseeland und dem Vereinigten Königreich belaufen sich die privaten Ausgaben – vor Transferzahlungen – auf mindestens 0,6 % des BIP. Nach Berücksichtigung der öffentlichen Transferzahlungen machen die privaten Investitionen in diesen Ländern mehr als 1 % des BIP aus. In Chile und den Vereinigten Staaten sind es 1,7 % des BIP, die höchsten Beträge unter den OECD-Ländern (Tab. C2.2 und Abb. C2.2).

Abbildung C2.3

Index der Veränderung der öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP (2012 und 2017)

Letztendliche Herkunft der Mittel, nach Bildungsbereich, Referenzjahr 2012 = 100



1. Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich beinhaltet auch Bildungsgänge des Elementarbereichs (ISCED 02).

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Index der Veränderung der öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2020), Tabelle C2.4 im Internet. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en). StatLink: https://doi.org/10.1787/888934164560

C 2

Veränderungen der Bildungsausgaben zwischen 2012 und 2017

Zwischen 2012 und 2017 erhöhten die OECD-Länder die öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen aller Bildungsbereiche, die Steigerung lag aber unterhalb des durchschnittlichen BIP-Wachstums (Tab. C2.4 im Internet und Abb. C2.3). Das Bild verändert sich auch nicht, wenn Mittel aus privaten Quellen ebenfalls berücksichtigt werden. Die Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen vom Primar- bis Tertiärbereich, finanziert mit Mitteln aus allen Quellen, stiegen zwischen 2012 und 2017 durchschnittlich um 6,6 %. Das BIP stieg jedoch stärker (um 13,1 %), sodass die Gesamtausgaben als Prozentsatz des BIP um 5,2 % sanken (Tab. C2.3). In mehr als zwei Drittel aller OECD- und Partnerländer mit verfügbaren Daten kam es zu einem Rückgang der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP. Am stärksten war dieser Rückgang u. a. in Irland, Kolumbien, Litauen, Luxemburg, Mexiko, Slowenien und Tschechien. In jedem dieser Länder stieg das BIP während dieses Zeitraums um mehr als 10 %, während gleichzeitig die Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen sanken. Im Gegensatz hierzu war Norwegen die große Ausnahme: Dort stiegen die Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen um 17 %, was sogar den signifikanten Anstieg des BIP übertraf (Tab. C2.3).

Die Ausgaben für die verschiedenen Bildungsbereiche entwickelten sich zwischen 2012 und 2017 ähnlich. Die Ausgaben für Bildungseinrichtungen in den nicht tertiären Bildungsbereichen sanken im Verhältnis zum BIP um 3,9 %. Hinter diesem Durchschnittswert verbergen sich jedoch signifikante Veränderungen in einigen Ländern. So stiegen beispielsweise in Schweden und der Russischen Föderation die Ausgaben als Anteil des BIP für die nicht tertiären Bildungsbereiche in diesem Zeitraum um mindestens 6 %. Im gleichen Zeitraum gab es in Litauen, Luxemburg, Mexiko, Portugal und Slowenien einige der größten Rückgänge in dem Anteil der Ausgaben für diese Bildungsbereiche (mehr als 11 %), hauptsächlich aufgrund eines Rückgangs der öffentlichen Ausgaben (Tab. C2.3).

Im Tertiärbereich erhöhten rund 20 % der Länder mit verfügbaren Daten ihre Investitionen in den Tertiärbereich in Relation zum BIP zwischen 2012 und 2017, obwohl die entsprechenden Ausgaben in den nicht tertiären Bildungsbereichen zurückgingen bzw. relativ stabil blieben. Deutliche Beispiele dieser Entwicklungstendenz sind Chile, Luxemburg und das Vereinigte Königreich, die den für Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich aufgewendeten Anteil des BIP um mehr als 10 % erhöhten, den Anteil für Bildungseinrichtungen in den nicht tertiären Bereichen während dieses Zeitraums jedoch um mindestens 2 % reduzierten (Tab. C2.4 im Internet).

Definitionen

Ausgaben für Bildungseinrichtungen sind öffentliche, private oder internationale Ausgaben für Einrichtungen, die Unterrichtsdienstleistungen für einzelne Personen oder bildungsbezogene Dienstleistungen für einzelne Personen oder andere Bildungseinrichtungen erbringen (Schulen, Hochschulen sowie andere öffentliche und private Bildungseinrichtungen).

Zu den *originär öffentlichen Ausgaben* gehören sowohl die direkten öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen als auch Transferzahlungen an den privaten Sektor; Transferzahlungen aus dem internationalen Sektor bleiben unberücksichtigt. Zu den *originär privaten Ausgaben* gehören Bildungsgebühren sowie sonstige Zahlungen der Bildungsteilnehmer und der privaten Haushalte an Bildungseinrichtungen abzüglich des Anteils an diesen Zahlungen, der durch öffentliche Subventionen getragen wird. Originär internationale Ausgaben umfassen sowohl direkte Ausgaben für Bildungseinrichtungen, finanziert mit Mitteln aus internationalen Quellen (z. B. ein Forschungsstipendium eines ausländischen Unternehmens an einer öffentlichen Hochschule), als auch internationale Transferzahlungen an Länder.

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.

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, soweit 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 durchführen, sowie Zinsvergünstigungen für private Finanzinstitute, die u. a. Bildungsdarlehen anbieten.

Direkte öffentliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen können entweder in Form der Beschaffung von Bildungsressourcen durch öffentliche Stellen für die Nutzung durch Bildungseinrichtungen stattfinden oder durch Zahlungen der öffentlichen Stellen an Bildungseinrichtungen, die für die Beschaffung von Bildungsressourcen zuständig sind.

Direkte private Ausgaben (von privaten Haushalten oder anderen privaten Einheiten) für Bildungseinrichtungen beinhalten Ausgaben für Bildungsgebühren oder andere private Zahlungen an Bildungseinrichtungen, unabhängig davon, ob sie teilweise durch öffentliche Subventionen gedeckt sind oder nicht.

Angewandte Methodik

Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP in einem bestimmten Bildungsbereich werden mittels Division der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen in diesem Bereich durch das BIP ermittelt. Die in Landeswährung angegebenen Ausgaben und das BIP werden in US-Dollar umgerechnet, indem der betreffende Betrag in Landeswährung durch den Kaufkraftparitätsindex (Kaufkraftparität – 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 (weitere Informationen s. Anhang 2).

Alle Einheiten, die Mittel für Bildung bereitstellen, werden klassifiziert als entweder staatliche (öffentliche) Quellen, nicht staatliche (private) Quellen oder internationale Quellen, z. B. internationale Organisationen oder sonstige ausländische Quellen. Aus Gründen der Übersichtlichkeit wurden in diesem Indikator die Zahlen der mit Mitteln aus öffentlichen und internationalen Quellen finanzierten Ausgaben zusammengefasst. Im Vergleich mit anderen Quellen ist der Anteil der mit Mitteln aus internationalen Quellen finanzierten 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, in 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 ergibt sich nur eine Momentaufnahme der Aus-

gaben im Referenzjahr. In vielen Ländern gibt es im Tertiärbereich Darlehens-/Rückzahlungssysteme. Während die staatlichen Darlehenszahlungen berücksichtigt werden, ist dies bei den Darlehensrückzahlungen durch Privatpersonen nicht der Fall, daher kann der private Beitrag zu den Bildungskosten zu niedrig angesetzt sein.

Weiterführende Informationen s. *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018* (OECD, 2018[1]) sowie Anhang 3 für länderspezifische Hinweise (*https://doi.org/10.1787/69096873-en*).

Quellen

Die Daten beziehen sich auf das Haushaltsjahr 2017 (außer es ist etwas anderes angegeben) und beruhen auf der von der OECD im Jahr 2019 durchgeführten UOE-Datenerhebung zur Bildungsstatistik (Einzelheiten s. Anhang 3 unter *https://doi.org/10.1787/69096873-en*). Die Daten zu Argentinien, China, Indien, Indonesien, Saudi-Arabien und Südafrika stammen vom UNESCO-Institut für Statistik (UIS).

Die Daten für die Ausgaben der Jahre 2005 und 2012 bis 2017 wurden basierend auf einer Erhebung in den Jahren 2019/2020 aktualisiert und die Ausgaben für 2005 bis 2017 entsprechend den Definitionen und den Methoden der aktuellen UOE-Datenerhebung angepasst.

Weiterführende Informationen

OECD (2018), *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018*, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/9789264304444-en* (Zugriff am 16. April 2020). [1]

Tabellen Indikator C2

StatLink: https://doi.org/10.1787/888934164446

- Tabelle C2.1: Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP (2017)
- Tabelle C2.2: Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP, nach Herkunft der Mittel (2017)
- Tabelle C2.3: Index der Veränderung der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP (2005, 2012 und 2017)
- **WEB** Table C2.4: Index of change in public expenditure on educational institutions as a percentage of GDP (Index der Veränderung der öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP) (2005, 2012 und 2017)

Datenstand: 19. Juli 2020. Aktualisierte Daten s. *http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en*. Weitere Untergliederungen s. auch *http://stats.oecd.org/*, OECD-Bildungsdatenbank.

Tabelle C2.1

Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP (2017)

Direkte Ausgaben in Bildungseinrichtungen, nach Bildungsbereich

	Primarbereich	Sekundarbereich					Postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich				Primar- bis Tertiärbereich	Primar- bis Tertiärbereich (ohne F&E)
		Sekundarbereich I	Sekundarbereich II			Sekundarbereich insgesamt			Kurzer tertiärer Bildungsgang	Langer tertiärer Bildungsgang	Tertiärbereich insgesamt	Tertiärbereich insgesamt (ohne F&E)		
			Allgemeinbildende Bildungsgänge	Berufsbildende Bildungsgänge	Alle Bildungsgänge									
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
OECD-Länder														
Australien	1,8	1,3	0,6	0,2	0,8	2,0	0,1	4,0	0,2	1,8	2,0	1,4	6,0	5,4
Österreich	0,9	1,2	0,3	0,6	0,9	2,1	0,0	3,1	0,3	1,5	1,7	1,2	4,8	4,3
Belgien	1,6	0,9	0,7[d]	1,0[d]	1,7[d]	2,6[d]	x(3,4,5,6)	4,2	0,0	1,5	1,5	1,0	5,7	5,1
Kanada[1,2]	2,2[d]	x(1)	x(5)	x(5)	1,4	1,4	m	3,6[d]	0,6	1,7	2,3	m	5,9[d]	m
Chile	1,8	0,6	0,9	0,3	1,2	1,8	a	3,6	0,4	2,3	2,7	2,6	6,3	6,2
Kolumbien[2,3]	2,0	2,1	x(5)	x(5)	0,6	2,7	m	4,7	x(11)	x(11)	0,8	0,4	5,5	5,1
Costa Rica[3]	m	m	m	m	m	m	a	m	m	m	m	m	m	m
Tschechien	0,8	1,0	0,2	0,7	0,9	1,8	0,0	2,7	0,0	0,9	0,9	0,6	3,6	3,3
Dänemark	2,0	1,0	x(5)	x(5)	0,9	1,8	a	3,8	0,2	1,5	1,7	0,8	5,5	4,6
Estland	1,5	0,7	0,4	0,3	0,7	1,3	0,1	2,9	a	1,5	1,5	1,0	4,4	3,9
Finnland	1,3	1,1	0,3	0,9[d]	1,2[d]	2,3[d]	x(4,5,6)	3,6	a	1,6	1,6	0,9	5,2	4,5
Frankreich	1,2	1,3	0,8	0,5	1,2	2,5	0,0	3,7	0,3	1,1	1,5	1,0	5,2	4,7
Deutschland	0,7	1,2	0,4	0,5	0,9	2,1	0,2	3,0	0,0	1,2	1,2	0,7	4,2	3,7
Griechenland	1,3	0,7	0,5	0,3	0,7	1,4	m	m	a	0,8	0,8	0,5	m	m
Ungarn	0,7	0,7	0,7	0,4	1,1	1,8	0,3	2,9	0,0	1,1	1,1	0,9	3,9	3,8
Island	2,2	1,0	0,8	0,4	1,2	2,2	0,1	4,5	0,0	1,3	1,3	m	5,8	m
Irland	1,2	0,6	x(5)	x(5)	0,5	1,1	0,2	2,5	x(11)	x(11)	0,9	0,9	3,4	3,4
Israel	2,5	x(3,4,5)	1,4[d]	0,9[d]	2,2[d]	2,2	0,0	4,7	0,2	1,3	1,5	1,0	6,2	5,7
Italien	1,0	0,7	x(5)	x(5)	1,2[d]	1,9[d]	x(5,6)	3,0	0,0	0,9	0,9	0,6	3,9	3,6
Japan	1,1	0,7	x(5)	x(5)	0,8[d]	1,5[d]	x(5,6,9,10,11)	2,6	0,2[d]	1,2[d]	1,4[d]	m	4,0	m
Republik Korea	1,5	0,8	x(5)	x(5)	1,1	2,0	a	3,5	0,2	1,4	1,6	1,2	5,0	4,7
Lettland	1,4	0,7	0,5	0,4	0,8	1,5	0,1	2,9	0,1	0,9	1,1	0,8	4,0	3,8
Litauen	0,8	1,0	0,3	0,1	0,4	1,5	0,1	2,4	a	1,0	1,0	0,8	3,4	3,2
Luxemburg	1,1	0,8	0,3	0,5	0,9	1,6	0,0	2,7	0,0	0,5	0,5	0,3	3,2	3,1
Mexiko	1,6	0,8	0,5	0,3	0,8	1,6	a	3,2	x(11)	x(11)	1,2	1,0	4,4	4,2
Niederlande	1,2	1,2	0,3	0,8	1,2	2,3	a	3,5	0,0	1,7	1,7	1,1	5,2	4,6
Neuseeland	1,8	1,3	1,0	0,3	1,4	2,7	0,1	4,6	0,2	1,5	1,7	1,4	6,3	6,0
Norwegen	2,2	1,0	0,8	0,7	1,5	2,4	0,0	4,7	0,0	1,9	2,0	1,1	6,6	5,8
Polen	1,6	0,7	0,3	0,5	0,8	1,5	0,0	3,1	0,0	1,2	1,2	0,9	4,3	4,0
Portugal	1,6	1,2	x(5)	x(5)	1,2[d]	2,4[d]	x(5,6)	4,0	0,0	1,1	1,2	0,9	5,2	4,9
Slowakei	0,9	0,9	0,3	0,6	0,8	1,7	0,0	2,7	0,0	0,9	1,0	0,7	3,6	3,4
Slowenien	1,5	0,8	0,3	0,6	0,9	1,7	a	3,2	0,0	1,0	1,0	0,8	4,2	4,0
Spanien	1,3	0,8	0,6	0,3[d]	0,9[d]	1,7[d]	x(4,5,6)	3,0	0,2	1,1	1,3	0,9	4,3	4,0
Schweden	1,9	0,9	0,6	0,5	1,1	2,0	0,0	3,9	0,0	1,5	1,6	0,7	5,4	4,6
Schweiz	m	m	x(5)	x(5)	1,3[d]	m	x(5)	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	0,9	1,0	0,7	0,7	1,5	2,4	a	3,3	x(11)	x(11)	1,7	1,4	5,0	4,7
Ver. Königreich	1,9	1,0	0,9	0,5	1,4	2,4	a	4,3	0,1	1,8	2,0	1,6	6,3	5,8
Vereinigte Staaten	1,7	0,9	x(5)	x(5)	1,0	1,9	0,0	3,6	x(11)	x(11)	2,6	2,3	6,1	5,8
OECD-Durchschnitt	**1,5**	**1,0**	**0,6**	**0,5**	**1,1**	**1,9**	**m**	**3,5**	**0,1**	**1,3**	**1,4**	**1,0**	**4,9**	**4,5**
EU23-Durchschnitt	**1,3**	**0,9**	**0,5**	**0,5**	**1,0**	**1,9**	**m**	**3,2**	**0,1**	**1,2**	**1,2**	**0,9**	**4,5**	**4,1**
Partnerländer														
Argentinien	m	m	m	m	m	m	a	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien[3]	m	m	m	m	m	m	a	m	m	m	m	m	m	m
Russische Föd.	x(3,4,5,6)	x(3,4,5,6)	2,3[d]	0,1[d]	2,4[d]	2,4[d]	x(3,4,5,6)	2,4	0,2	0,9	1,1	1,0	3,4	3,3
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 umfasst auch Bildungsgänge des Elementarbereichs (ISCED 02). 2. Zahlen für den postsekundaren, nicht tertiären Bereich werden als vernachlässigbar angesehen. 3. Referenzjahr 2018.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2020). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888934164465

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 (2017)

Direkte Ausgaben in Bildungseinrichtungen, nach Bildungsbereich

	Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich						Tertiärbereich						Primar- bis Tertiärbereich					
	Originäre Mittel (vor öffentlichen Transferzahlungen)			Letztendliche Mittel (nach öffentlichen Transferzahlungen)			Originäre Mittel (vor öffentlichen Transferzahlungen)			Letztendliche Mittel (nach öffentlichen Transferzahlungen)			Originäre Mittel (vor öffentlichen Transferzahlungen)			Letztendliche Mittel (nach öffentlichen Transferzahlungen)		
	Staatlich	Privat	International	Staatlich	Privat	International	Staatlich	Privat	International	Staatlich	Privat	International	Staatlich	Privat	International	Staatlich	Privat	International
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
OECD-Länder																		
Australien	3,3	0,7	0,0	3,2	0,7	0,0	1,1	0,9[d]	x(8)	0,7	1,3[d]	x(11)	4,4	1,6[d]	x(14)	3,9	2,0[d]	x(17)
Österreich	3,0	0,1	a	2,9	0,1	a	1,6	0,1	a	1,6	0,2	a	4,5	0,2	a	4,5	0,3	a
Belgien	4,1	0,1	0,0	4,0	0,1	0,0	1,3	0,2	0,1	1,2	0,2	0,0	5,4	0,2	0,1	5,2	0,4	0,1
Kanada[1]	m	m	m	3,3[d]	0,3[d]	x(5)	m	m	m	1,2	1,1[d]	x(11)	m	m	m	4,5[d]	1,4[d]	x(17)
Chile	3,0	0,6	a	3,0	0,6	a	1,2	1,5	a	1,0	1,7	a	4,2	2,1	a	4,0	2,4	a
Kolumbien[2]	m	m	0,0	3,1	1,6	0,0	m	m	0,0	0,8	0,0	0,0	m	m	0,0	3,8	1,6	0,0
Costa Rica[2]	m	m	m	4,0	m	m	m	m	m	1,6	m	m	m	m	m	5,6	m	m
Tschechien	2,5	0,2	0,0	2,5	0,2	0,0	0,7	0,2	0,0	0,7	0,2	0,0	3,2	0,4	0,0	3,2	0,4	0,0
Dänemark	3,7	0,1	0,0	3,7	0,1	0,0	1,6	0,0	0,0	1,6	0,0	0,0	5,4	0,1	0,0	5,4	0,1	0,0
Estland	2,5	0,1	0,2	2,8	0,1	0,0	0,9	0,2	0,3	1,1	0,2	0,2	3,5	0,3	0,6	3,8	0,3	0,2
Finnland	3,6	0,0	0,0	3,6	0,0	0,0	1,4	0,1	0,1	1,4	0,1	0,1	5,0	0,1	0,1	5,0	0,1	0,1
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	4,6	0,5	0,0	4,5	0,7	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	0,0	2,5	m	0,0	0,6	0,1	0,1	0,6	0,1	0,1	m	m	0,1	3,1	m	0,1
Ungarn	m	m	0,0	2,6	0,2	0,0	m	m	0,0	0,7	0,4	0,0	m	m	0,0	3,3	0,6	0,0
Island	4,4	0,2	0,0	4,4	0,2	0,0	1,2	0,1	0,0	1,2	0,1	0,0	5,5	0,3	0,0	5,5	0,3	0,0
Irland	2,2	0,3	0,0	2,2	0,3	0,0	0,8	0,1	0,0	0,6	0,3	0,0	3,0	0,3	0,0	2,8	0,5	0,0
Israel	4,3	0,5	0,0	4,2	0,5	0,0	m	m	0,0	0,8	0,7	0,0	m	m	0,0	5,0	1,2	0,0
Italien	2,8	0,2	0,0	2,8	0,2	0,0	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	2,4	0,2	0,0	m	m	0,0[d]	0,4[d]	1,0[d]	0,0[d]	m	m	0,0	2,9	1,2	0,0
Republik Korea	3,1	0,4[d]	x(2)	3,0	0,4[d]	x(5)	0,8	0,7[d]	x(8)	0,6	1,0[d]	x(11)	3,9	1,1[d]	x(14)	3,6	1,4[d]	x(17)
Lettland	m	m	0,1	2,8	0,1	0,0	m	m	0,1	0,6	0,3	0,1	m	m	0,2	3,4	0,5	0,1
Litauen	2,2	0,1	0,0	2,3	0,1	0,0	0,6	0,3	0,1	0,7	0,3	0,1	2,8	0,4	0,2	2,9	0,4	0,1
Luxemburg	2,6	0,1	0,1	2,6	0,1	0,1	0,4	0,0	0,0	0,4	0,0	0,0	3,0	0,1	0,1	3,0	0,1	0,1
Mexiko	2,9	0,3	0,0	2,8	0,4	0,0	0,9	0,3	0,0	0,8	0,4	0,0	3,7	0,7	0,0	3,7	0,7	0,0
Niederlande	m	m	0,0	3,0	0,4	0,0	m	m	0,1	1,1	0,5	0,1	m	m	0,1	4,2	0,9	0,1
Neuseeland	3,9	0,7	0,0	3,8	0,8	0,0	1,1	0,6	0,0	0,9	0,9	0,0	5,0	1,3	0,0	4,7	1,6	0,0
Norwegen	4,7	0,0	0,0	4,7	0,0	0,0	1,8	0,1	0,0	1,8	0,1	0,0	6,5	0,1	0,0	6,4	0,2	0,0
Polen	2,7	0,3	0,1	2,8	0,3	0,1	1,1	0,1	0,0	1,0	0,2	0,0	3,8	0,4	0,1	3,7	0,5	0,1
Portugal	3,5	0,4	0,0	3,5	0,4	0,0	0,7	0,4	0,1	0,7	0,4	0,1	4,2	0,8	0,1	4,2	0,8	0,1
Slowakei	2,5	0,1	0,0	2,5	0,2	0,0	0,6	0,2	0,1	0,7	0,3	0,0	3,1	0,4	0,1	3,1	0,5	0,0
Slowenien	2,9	0,3	0,0	2,9	0,3	0,0	0,8	0,1	0,1	0,9	0,1	0,0	3,7	0,4	0,1	3,8	0,4	0,1
Spanien	2,6	0,4	0,0	2,6	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	3,9	a	a	3,9	a	a	1,3	0,2	0,1	1,3	0,2	0,1	5,2	0,2	0,1	5,2	0,2	0,1
Schweiz	3,2	m	0,0	3,2	m	0,0	1,3	m	0,0	1,3	m	0,0	4,6	m	0,0	4,5	m	0,0
Türkei	2,4	0,9	0,0	2,4	0,9	0,0	1,3	0,3	0,0	1,3	0,3	0,0	3,8	1,2	0,0	3,8	1,2	0,0
Ver. Königreich	3,7	0,6	0,0	3,6	0,7	0,0	1,0	0,9	0,1	0,5	1,4	0,1	4,7	1,5	0,1	4,1	2,1	0,1
Vereinigte Staaten[3]	m	m	a	3,2	0,3	a	m	m	a	0,9	1,7	a	m	m	a	4,2	2,0	a
OECD-Durchschnitt	**3,2**	**0,3**	**0,0**	**3,1**	**0,3**	**0,0**	**1,0**	**0,3**	**0,1**	**1,0**	**0,4**	**0,0**	**4,2**	**0,6**	**0,1**	**4,1**	**0,8**	**0,0**
EU23-Durchschnitt	**3,0**	**0,2**	**0,0**	**3,0**	**0,3**	**0,0**	**1,0**	**0,2**	**0,1**	**0,9**	**0,3**	**0,1**	**4,0**	**0,4**	**0,1**	**3,9**	**0,6**	**0,1**
Partnerländer																		
Argentinien	m	m	m	3,7	m	a	m	m	m	1,2	m	a	m	m	m	4,9	m	a
Brasilien	m	m	m	4,0	m	m	m	m	m	1,1	m	m	m	m	m	5,1	m	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien[2]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Russische Föd.	m	m	m	2,3	0,1	0,0	m	m	m	0,7	0,3	0,0	m	m	m	3,0	0,4	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	4,1	m	m	m	m	m	0,6	m	m	m	m	m	4,7	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. Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich beinhaltet auch Bildungsgänge des Elementarbereichs (ISCED 02). 2. Referenzjahr 2018.

3. Die Zahlen enthalten eher die Netto- als die Bruttobeträge von Bildungsdarlehen, daher könnten die öffentlichen Transferzahlungen zu niedrig angesetzt sein.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2020). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888934164484

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

Tabelle C2.3

Index der Veränderung der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP (2005, 2012 und 2017)

BIP-Deflator 2015 = 100, zu konstanten Preisen, nach Bildungsbereich

	Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich			Tertiärbereich			Primar- bis Tertiärbereich						BIP		
	Veränderung der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP (2015 = 100)			Veränderung der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP (2015 = 100)			Veränderungen der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen (2015 = 100)			Veränderung der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP (2015 = 100)			Veränderung des BIP (2015 = 100)		
	2005	2012	2017	2005	2012	2017	2005	2012	2017	2005	2012	2017	2005	2012	2017
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OECD-Länder															
Australien	m	m	101,4	m	m	99,0	m	m	104,7	m	m	100,6	73,7	92,6	104,1
Österreich	m	100,0	98,1	m	100,2	98,1	m	98,4	102,6	m	100,1	98,1	88,9	98,3	104,6
Belgien	97,3	103,4	99,4	84,6	96,8	102,9	81,9	97,6	103,8	94,1	101,7	100,3	87,1	96,0	103,5
Kanada[1]	98,1[d]	103,0[d]	101,8[d]	99,1	104,0	94,0	79,7[d]	95,3[d]	98,4[d]	98,5[d]	103,4[d]	98,6[d]	80,9	92,2	99,8
Chile	114,2	118,4	114,3	95,3	121,5	134,8	73,4	110,4	125,9	106,8	119,6	122,3	68,7	92,3	103,0
Kolumbien	m	97,2	99,3	m	108,2	95,7	m	96,0	99,0	m	108,2	95,7	63,9	88,7	103,5
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	66,1	91,2	107,8
Tschechien	104,4	104,0	101,4	82,5	124,4	81,8	79,7	102,4	102,1	97,7	110,2	95,5	81,6	92,9	106,9
Dänemark	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	92,8	95,3	105,3
Estland	117,9	109,1	100,0	65,4	91,0	85,8	84,7	96,3	102,7	98,2	102,4	94,7	86,3	94,1	108,5
Finnland	93,1	98,7	91,5	96,6	107,4	91,6	89,6	102,1	96,8	94,2	101,3	91,5	95,1	100,7	105,8
Frankreich	103,9	101,4	100,3	88,7	98,7	99,6	90,9	98,0	103,4	99,6	100,6	100,1	91,2	97,4	103,4
Deutschland	109,5	104,5	99,4	83,9	99,7	99,5	88,3	98,7	104,2	102,1	103,1	99,5	86,5	95,7	104,8
Griechenland	96,3	101,5	m	148,3	91,5	80,8	136,4	101,9	m	109,7	98,9	m	124,4	103,0	101,3
Ungarn	118,5	90,7	100,6	124,2	141,9	124,7	109,4	93,1	113,3	119,8	102,7	106,2	91,3	90,6	106,6
Island	117,3	100,7	102,3	95,8	104,2	102,7	92,7	91,1	114,0	112,6	101,4	102,4	82,3	89,8	111,3
Irland	m	m	96,8	m	m	90,4	m	m	106,5	m	m	95,0	70,7	72,6	112,1
Israel	83,5	101,5	105,6	110,2	116,3	102,7	61,2	94,9	112,9	90,0	105,1	104,9	68,0	90,3	107,7
Italien	99,9	98,4	98,3	91,3	101,7	97,4	102,8	100,3	101,1	97,9	99,2	98,1	105,0	101,1	103,0
Japan	99,0	103,0	95,0	100,0[d]	103,6[d]	96,8[d]	96,0	101,5	99,3	99,4	103,2	95,6	96,7	98,4	103,8
Republik Korea	m	m	m	m	m	91,0	m	m	m	m	m	m	69,7	91,4	106,2
Lettland	99,1	85,3	88,6	93,7	91,1	70,4	83,8	80,9	87,6	97,4	87,1	82,9	86,1	92,9	105,6
Litauen	m	114,0	97,3	89,3	115,7	68,7	m	104,8	92,4	m	114,6	86,4	78,5	91,4	106,9
Luxemburg	m	112,0	93,3	m	79,5	92,5	m	95,0	99,2	m	107,1	93,1	76,9	88,7	106,5
Mexiko	99,2	99,0	83,1	81,2	92,3	84,4	75,8	90,3	87,7	94,4	97,2	83,4	80,3	92,9	105,1
Niederlande	98,6	103,2	96,7	84,3	97,4	98,7	84,5	98,1	102,4	94,0	101,3	97,4	90,0	96,8	105,2
Neuseeland	m	104,2	97,1	m	102,1	94,9	m	96,2	102,1	m	103,6	96,5	79,8	92,8	105,9
Norwegen	105,2	99,2	100,7	m	90,6	112,0	m	91,3	106,8	m	96,8	103,8	78,9	94,3	102,9
Polen	114,8	106,3	96,3	114,4	96,0	86,2	78,3	94,9	100,9	114,7	103,2	93,3	68,3	91,9	108,2
Portugal	90,6	114,4	101,3	98,5[d]	104,3[d]	91,0[d]	93,7	110,1	104,3	92,6	111,9	98,7	101,3	98,4	105,6
Slowakei	99,0	92,9	94,9	57,3	65,4	61,7	58,4	76,6	87,4	84,2	83,1	83,1	69,3	92,2	105,2
Slowenien	125,9	112,3	97,7	122,3	116,8	99,9	111,7	109,1	106,2	125,1	113,4	98,2	89,3	96,2	108,1
Spanien	92,4	101,4	98,5	85,1	98,9	97,6	86,1	97,0	104,1	90,2	100,7	98,2	95,5	96,4	106,0
Schweden	110,7	101,5	107,3	96,3	104,0	98,0	87,2	94,3	109,5	106,3	102,3	104,4	82,0	92,2	104,9
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	82,7	94,6	103,6
Türkei	m	101,1	100,4	m	104,5	94,1	m	84,5	108,9	m	102,3	98,2	60,5	82,6	110,9
Ver. Königreich	93,4	99,5	97,1	m	93,0	103,1	m	90,8	102,0	m	97,6	98,9	86,5	93,1	103,2
Vereinigte Staaten	108,3	103,6	101,6	95,0	107,6	100,9	86,9	97,9	105,2	102,7	105,3	101,3	84,6	93,0	103,9
OECD-Durchschnitt	**103,5**	**102,7**	**98,7**	**95,3**	**102,2**	**94,9**	**88,1**	**96,6**	**102,9**	**100,9**	**102,8**	**97,5**	**83,2**	**93,3**	**105,5**
EU23-Durchschnitt	**103,6**	**102,6**	**97,8**	**94,8**	**100,7**	**91,8**	**91,0**	**97,2**	**101,5**	**101,0**	**102,0**	**95,9**	**88,0**	**94,3**	**105,7**
Partnerländer															
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	73,2	97,5	100,5
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	75,9	100,1	98,2
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	40,1	80,9	113,9
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	48,3	80,9	113,8
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	57,7	86,0	110,4
Russische Föd.	90,0	107,5	122,7	64,2	110,5	92,6	62,4	108,4	113,7	80,4	108,6	111,5	77,6	99,8	102,0
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	58,6	90,2	100,9
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	77,0	94,7	101,8
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**74,9**	**92,7**	**104,7**

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

1. Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich beinhaltet auch Bildungsgänge des Elementarbereichs (ISCED 02).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888934164503

Quellen: OECD/UIS/Eurostat (2020). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en). Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Indikator C3

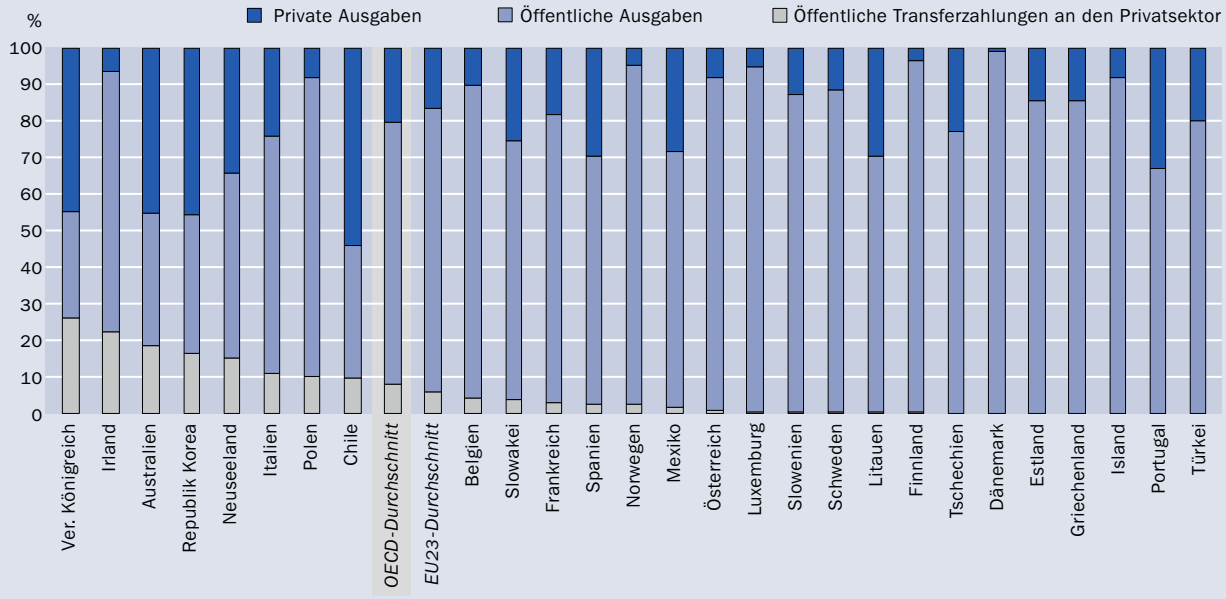
Wie groß ist der Anteil öffentlicher und privater Ausgaben im Bildungswesen?

- Im Durchschnitt der OECD-Länder tragen öffentliche Mittel zu einem größeren Teil zur Finanzierung der Gesamtausgaben für den Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich bei (90 %) als für den Tertiärbereich (68 %).
- Der Anteil der privaten Ausgaben für tertiäre Bildungseinrichtungen wird hauptsächlich durch die anfallenden Bildungsgebühren bestimmt. In Australien, Chile, Japan, der Republik Korea, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten werden über 60 % der Gesamtausgaben mit Mitteln aus privaten Quellen finanziert.
- Im Tertiärbereich wird der private Sektor durch öffentliche Transferzahlungen finanziell unterstützt, diese finanzieren im Durchschnitt der OECD-Länder 8 % der Gesamtausgaben für den Tertiärbereich. In Australien, Irland, der Republik Korea, Neuseeland und dem Vereinigten Königreich sind es mindestens 15 %.

Abbildung C3.1

Transferzahlungen sowie öffentliche und private Ausgaben für Bildungseinrichtungen (2017)

Tertiärbereich



Anmerkung: Für eine übersichtlichere Darstellung wurden die internationalen Ausgaben unter den öffentlichen Ausgaben mit erfasst. Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils öffentlicher Transferzahlungen an den Privatsektor.
Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2020), Tabelle C3.2. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en). StatLink: https://doi.org/10.1787/888934164655

Kontext

Heute nehmen mehr Menschen als je zuvor an den unterschiedlichsten Bildungsgängen teil, die von einer steigenden Anzahl Anbieter angeboten werden. In der gegenwärtigen wirtschaftlichen Situation haben viele Länder Schwierigkeiten, die erforderlichen Mittel für eine alleinige Finanzierung der gestiegenen Nachfrage nach Bildung durch die öffentliche Hand aufzubringen. Zudem fordern manche Politiker, dass diejenigen, die

am stärksten von Bildung profitieren, nämlich diejenigen, die Bildungsangebote wahrnehmen, auch zumindest einen Teil der Kosten tragen sollten. Öffentliche Mittel stellen zwar immer noch einen großen Teil der Investitionen eines Landes in die Bildung dar, aber private Mittel spielen in einigen Bildungsbereichen eine immer wichtigere Rolle.

Die öffentlichen Haushalte sind in den nicht tertiären Bildungsbereichen, für die in den meisten Ländern normalerweise Schulpflicht gilt, die wichtigste Finanzquelle. In den OECD-Ländern variiert das Verhältnis von öffentlicher und privater Finanzierung am meisten im Elementarbereich (ISCED 02) (s. Indikator C2) und im Tertiärbereich, wo eine vollständige oder fast vollständige öffentliche Finanzierung weniger üblich ist. In diesen Bildungsbereichen stammt die private Finanzierung vor allem von den privaten Haushalten, was Fragen hinsichtlich der Chancengerechtigkeit beim Zugang zu Bildung aufwirft. Besonders intensiv wird diese Debatte im Hinblick auf die Finanzierung des Tertiärbereichs geführt. Einige Akteure haben Bedenken, dass das Verhältnis zwischen öffentlicher und privater Finanzierung potenzielle Bildungsteilnehmer von einer Ausbildung im Tertiärbereich abhalten könnte. Andere meinen, die Länder sollten die öffentlichen Unterstützungsleistungen für Bildungsteilnehmer, z. B. Bildungsdarlehen, signifikant erhöhen, während sich wiederum andere dafür einsetzen, mehr Mittel der Privatwirtschaft zur Finanzierung des Tertiärbereichs zu nutzen. Bildungsdarlehen können die durch die erforderlichen direkten privaten Ausgaben geschaffenen Bildungsbarrieren abbauen und die Kosten direkter öffentlicher Ausgaben für den Steuerzahler reduzieren. Insbesondere verlagern Bildungsdarlehen die Bildungskosten von der Zeit vor dem Abschluss, wenn Bildungsteilnehmer über wenig bzw. kein Einkommen verfügen, auf die Zeit nach dem Abschluss, wenn ihnen im Allgemeinen ein größeres Einkommen zur Verfügung steht.

Dieser Indikator untersucht die Anteile öffentlicher, privater und internationaler Mittel für Bildungseinrichtungen in den verschiedenen Bildungsbereichen. Außerdem werden die privaten Mittel für Ausgaben untergliedert nach privaten Haushalten und anderen privaten Einheiten. Dieser Indikator befasst sich mit der viel diskutierten Frage, wie die Finanzierung der Bildungseinrichtungen zwischen öffentlichen Stellen und privaten Einheiten aufzuteilen sein sollte, insbesondere im Tertiärbereich. Und schließlich betrachtet er den relativen Anteil der öffentlichen Transferzahlungen an private Bildungseinrichtungen und einzelne Bildungsteilnehmer und ihre Familien zur Deckung der Kosten für eine Ausbildung im Tertiärbereich.

Weitere wichtige Ergebnisse

- Die privaten Haushalte tragen den größten Teil der privaten Ausgaben für tertiäre Bildungseinrichtungen (74 % im OECD-Durchschnitt).
- Zwischen 2012 und 2017 stiegen im Durchschnitt der OECD-Länder die mit Mitteln aus privaten Quellen finanzierten Ausgaben für Bildungseinrichtungen vom Primar- bis zum Tertiärbereich um 0,5 Prozentpunkte, während der Anteil der mit Mitteln aus öffentlichen Quellen finanzierten Ausgaben um fast den gleichen Wert zurückging.
- Der Anteil der privaten Ausgaben für Bildungseinrichtungen variiert zwischen den nicht tertiären Bildungsbereichen. Im Primar- und Sekundarbereich I werden rund 7 bis 9 % der Ausgaben für Bildungseinrichtungen mit privaten Mitteln finanziert. Im Sekundarbereich II erreicht dieser Anteil 13 %.

Analyse und Interpretationen

Anteile öffentlicher und privater Ausgaben für Bildungseinrichtungen

In den OECD-Ländern werden Bildungseinrichtungen vom Primar- bis Tertiärbereich überwiegend aus öffentlichen Mitteln finanziert, obwohl es im Tertiärbereich einen erheblichen Anteil privater Finanzierung gibt. Im Rahmen dieses generellen Durchschnitts variieren die Anteile der öffentlichen, privaten und internationalen Finanzierung jedoch erheblich zwischen den einzelnen Ländern.

2017 stammten im Durchschnitt der OECD-Länder 83 % aller Mittel für Bildungseinrichtungen des Primar- bis Tertiärbereichs direkt aus öffentlichen Quellen und 16 % aus privaten Quellen, das verbleibende 1 % aus internationalen Quellen (Tab. C3.1). Es gibt jedoch viele Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern. In Dänemark, Finnland, Luxemburg, Norwegen und Schweden werden höchstens 3 % der Ausgaben für Bildungseinrichtungen mit Mitteln aus privaten Quellen finanziert. Im Gegensatz dazu beträgt dieser Anteil in Australien, Chile, Japan, Kolumbien, der Republik Korea, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten rund ein Drittel der Bildungsausgaben. Mittel aus internationalen Quellen finanzieren nur einen sehr kleinen Teil der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen. Im Durchschnitt der OECD-Länder decken sie 1 % der Gesamtausgaben, in Estland, Lettland, Litauen, Luxemburg, Polen und Portugal sind es mindestens 2 % (Tab. C3.1).

Bildungseinrichtungen in den nicht tertiären Bildungsbereichen

Die öffentlichen Haushalte sind in allen Ländern in den nicht tertiären Bildungsbereichen (Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich) die wichtigste Finanzquelle. 2017 wurden im Durchschnitt der OECD-Länder 10 % der Ausgaben für diese Bildungsbereiche mit Mitteln aus privaten Quellen gedeckt, obwohl es in Kolumbien und der Türkei mehr als 20 % waren. In den meisten Ländern wird in diesen Bildungsbereichen der größte Teil der privaten Ausgaben von den privaten Haushalten getätigt und betrifft hauptsächlich Bildungsgebühren (Tab. C3.1 und Abb. C3.2).

Der Anteil der privaten Ausgaben für Bildungseinrichtungen variiert je nach Land und Bildungsbereich. OECD-weit werden im Primarbereich im Durchschnitt 7 % der Ausgaben für Bildungseinrichtungen mit Mitteln aus privaten Quellen finanziert. In Norwegen und Schweden allerdings erfolgt die gesamte Finanzierung von Bildungseinrichtungen in diesem Bildungsbereich durch öffentliche Mittel, während in Chile, Kolumbien, Spanien und der Türkei mehr als 15 % der Mittel aus privaten Quellen stammen (OECD, 2019[1]).

Der Anteil der privaten Finanzierung ist im Sekundarbereich I ähnlich hoch wie im Primarbereich. Im Durchschnitt der OECD-Länder werden rund 9 % der Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Sekundarbereich I mit Mitteln aus privaten Quellen finanziert. In rund drei Viertel der OECD-Länder mit verfügbaren Daten machen die privaten Ausgaben weniger als 10 % der Gesamtausgaben für diesen Bildungsbereich aus, im Vergleich zu mehr als 20 % in Australien, Irland, Kolumbien und der Türkei (OECD, 2019[1]).

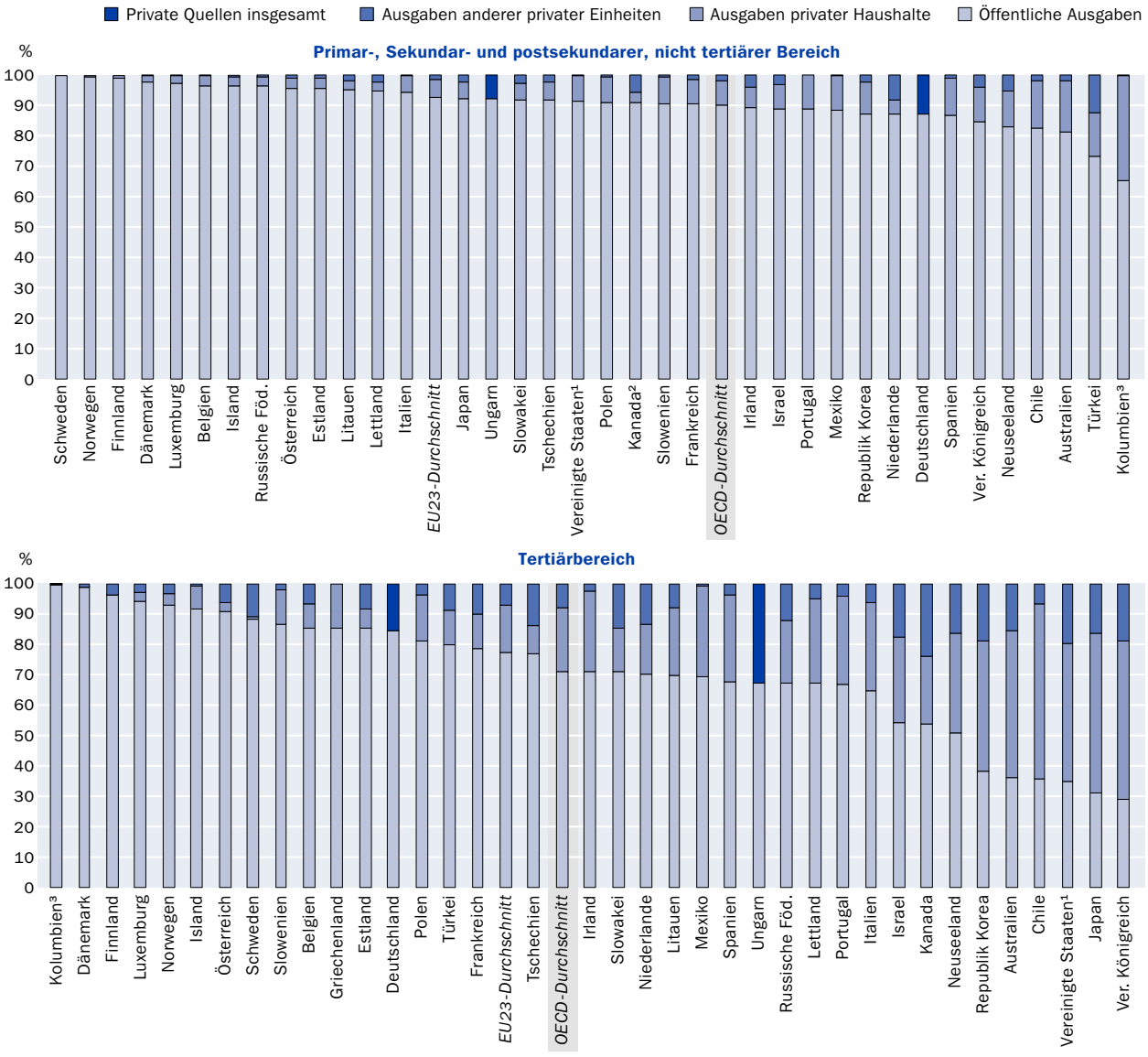
Im Sekundarbereich II spielen die Mittel aus privaten Quellen mit 13 % im OECD-Durchschnitt eine größere Rolle als im Primar- und Sekundarbereich I. Der Anteil der Mittel aus privaten Quellen für berufsbildende und allgemeinbildende Bildungsgänge ist ähnlich hoch, sie finanzieren im Durchschnitt der OECD-Länder rund 13 % der Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Sekundarbereich II. In Deutschland, Neuseeland und den Nie-

derlanden ist der Anteil der privaten Finanzierung für berufsbildende Bildungsgänge im Sekundarbereich II jedoch mindestens 28 Prozentpunkte höher als der für allgemeinbildende Bildungsgänge. In Deutschland hat die Beteiligung privatwirtschaftlicher Unternehmen an der dualen Ausbildung (kombinierte schulische und betriebliche Ausbildungen) eine lange Tradition. Sie trägt dazu bei, die Versorgung mit vom Arbeitsmarkt benötigten qualifizierten Arbeitskräften zu verbessern. Andererseits liegt in Chile, Spanien, der Türkei und dem Vereinigten Königreich der Anteil der privaten Finanzierung bei allgemeinbildenden Bildungsgängen mindestens 10 Prozentpunkte über dem berufsbildender Bildungsgänge (OECD, 2019[1]). In mehreren Ländern ist der aktuelle Anteil der öffentlichen

Abbildung C3.2

Öffentliche und private Ausgaben für Bildungseinrichtungen (2017)

Letztendliche Herkunft der Mittel



Anmerkung: Für eine übersichtlichere Darstellung wurden die internationalen Ausgaben unter den öffentlichen Ausgaben mit erfasst.

1. Die Zahlen enthalten eher die Netto- als die Bruttobeträge von Bildungsdarlehen, daher könnten die öffentlichen Transferzahlungen zu niedrig angesetzt sein.

2. Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich beinhaltet auch Bildungsgänge des Elementarbereichs (ISCED 02). 3. Referenzjahr 2018.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils der öffentlichen und internationalen Ausgaben für Bildungseinrichtungen.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2020), Tabelle C3.1. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888934164674

Mittel, die für berufsbildende Bildungsgänge zur Verfügung gestellt werden, das Ergebnis verschiedener bildungspolitischer Veränderungen in Bezug auf die berufliche Bildung mit dem Ziel, den Übergang vom (Aus-)Bildungssystem zum Erwerbsleben zu erleichtern. So haben beispielsweise in den 1990er-Jahren Frankreich, die Niederlande, Norwegen und Spanien finanzielle Anreize für Arbeitgeber eingeführt, damit sie für Schüler des Sekundarbereichs II duale Ausbildungsplätze zur Verfügung stellen. Infolge dieser Maßnahmen wurden in einer Reihe von OECD-Ländern verstärkt Ausbildungsgänge eingeführt, bei denen Lernen und praktische Arbeitserfahrung kombiniert werden (OECD, 1999[2]).

Die öffentliche Finanzierung beläuft sich im postsekundaren, nicht tertiären Bildungsbereich im Durchschnitt der OECD-Länder nur auf 69 %. Im Gegensatz zu den drei vorgelagerten Bildungsbereichen spielt in Deutschland, Irland, Neuseeland, Polen und den Vereinigten Staaten im postsekundaren, nicht tertiären Bereich die Finanzierung aus privaten Quellen eine wesentlich größere Rolle als die Finanzierung aus öffentlichen Quellen (OECD, 2019[1]).

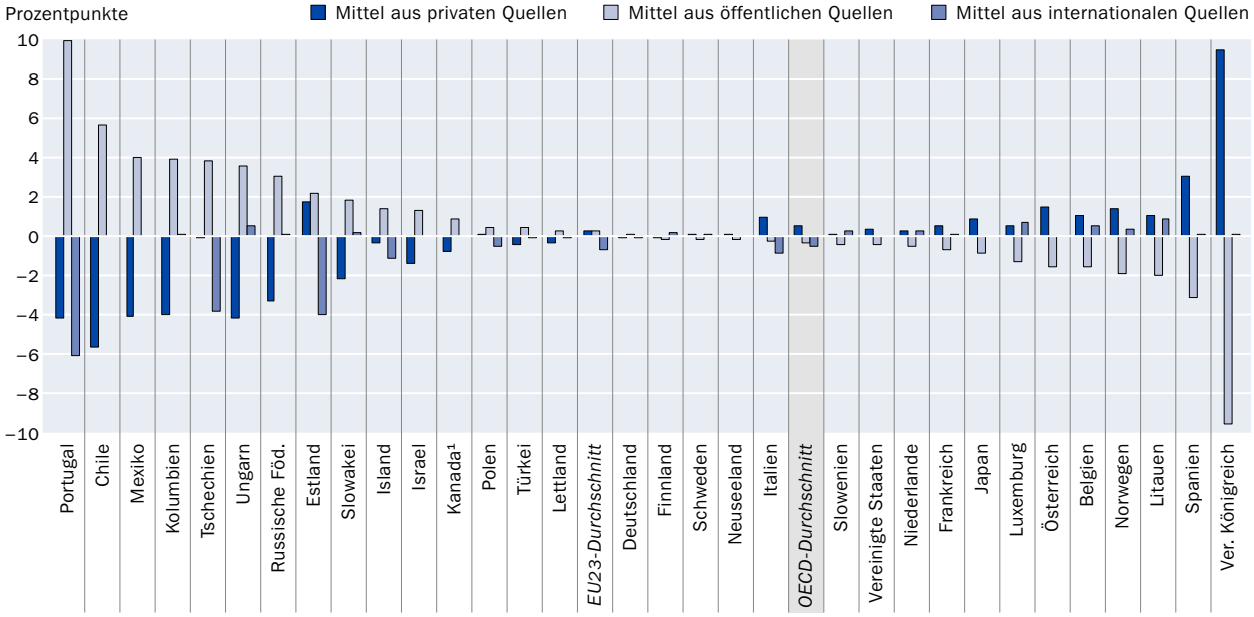
Tertiäre Bildungseinrichtungen

Die hohen privaten Erträge eines Abschlusses im Tertiärbereich (s. Indikator A5) führten dazu, dass eine Reihe von Ländern einen höheren finanziellen Beitrag des Einzelnen zu seiner Ausbildung im Tertiärbereich erwartet. Einige Länder haben Mechanismen zur finanziellen Unterstützung mit dem Ziel eingeführt, den Einzelnen zu entlasten, wenn private Beiträge erwartet werden, auch wenn dies nicht immer der Fall ist (s. Indikator C5). In allen OECD- und Partnerländern ist der Anteil privater Mittel an der Bildungsfinanzierung nach öffentlichen Transferzahlungen an den privaten Sektor im Tertiärbereich weitaus höher als in den vorgelagerten Bildungsbereichen. Im Durchschnitt der OECD-Länder

Abbildung C3.3

Veränderung des relativen Anteils öffentlicher, privater und internationaler Ausgaben für Bildungseinrichtungen (2012 und 2017)

Letztendliche Herkunft der Mittel, Primar- bis Tertiärbereich



1. Primar- bis Tertiärbereich beinhaltet auch Bildungsgänge des Elementarbereichs (ISCED 02).

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Veränderung des Anteils der öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen (in Prozentpunkten).

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2020), Tabelle C3.3. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888934164693

wurden 2017 fast 29 % der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich mit Mitteln aus dem Privatsektor (nach öffentlichen Transferzahlungen) finanziert (Tab. C3.1 und Abb. C3.2).

Der Anteil der privaten Finanzierung hängt sehr mit der Höhe der von Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs erhobenen Bildungsgebühren zusammen (s. Indikator C5). In Ländern, in denen die Bildungsgebühren tendenziell niedrig oder vernachlässigbar sind, wie Dänemark, Finnland, Island, Luxemburg, Norwegen und Österreich, beträgt der Anteil der Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich, der vom Privatsektor finanziert wird, einschließlich staatlich subventionierter privater Zahlungen z. B. in Form von Darlehen für Bildungsgebühren, weniger als 10 %. Dagegen stammen in Australien, Chile, Japan, der Republik Korea, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten, die tendenziell auch höhere Bildungsgebühren erheben, über 60 % der Mittel für Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich aus privaten Quellen.

Im Durchschnitt der OECD-Länder werden 74 % der privaten Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich von den privaten Haushalten getragen. In den meisten OECD-Ländern wird zwar der größte Teil der privaten Ausgaben von den privaten Haushalten bestritten, in Finnland und Schweden jedoch stammt fast die gesamte private Finanzierung von anderen privaten Einheiten (hauptsächlich für Forschung und Entwicklung) (Abb. C3.2).

Entwicklungstendenzen des Anteils öffentlicher und privater Ausgaben für Bildungseinrichtungen

Obwohl Bildungseinrichtungen vom Primar- bis Tertiärbereich immer noch vorrangig mit öffentlichen Mitteln finanziert werden, spielt die private Finanzierung eine immer größere Rolle (Tab. C3.3). Zwischen 2012 und 2017 stieg im Durchschnitt der OECD-Länder der Anteil der Ausgaben privater Quellen (nach Transferzahlungen) für Bildungseinrichtungen im Primar- bis Tertiärbereich um 0,5 Prozentpunkte, während der Anteil der mit Mitteln aus öffentlichen Quellen finanzierten Ausgaben um etwa den gleichen Wert zurückging. In mehr als der Hälfte der OECD- und Partnerländer war ein Anstieg des Anteils der privaten Finanzierung zu beobachten, wobei der Anstieg im Vereinigten Königreich am höchsten war (10 Prozentpunkte). Im Gegensatz dazu erlebte Chile den stärksten Rückgang bei dem Anteil der privaten Finanzierung (um mindestens 6 Prozentpunkte), ausgeglichen durch eine entsprechende Erhöhung der Finanzierung mit Mitteln aus öffentlichen Quellen (Abb. C3.3).

In vielen OECD-Ländern war der Anstieg des Anteils der Finanzierung durch Mittel aus privaten Quellen zwischen 2012 und 2017 in den nicht tertiären Bildungsbereichen nur moderat (0,4 Prozentpunkte), während der Anteil der Finanzierung mit Mitteln aus öffentlichen Quellen konstant blieb. Es gibt jedoch einige Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern: In Estland, Lettland, Litauen, Spanien, der Türkei und Ungarn stieg der Anteil der Finanzierung mit Mitteln aus privaten Quellen für die nicht tertiären Bildungsbereiche zwischen 2012 und 2017 um ungefähr 2 Prozentpunkte. In anderen Ländern war gleichzeitig ein starker Anstieg des Anteils der Finanzierung mittels öffentlicher Mittel zu beobachten, vor allem in Chile, Mexiko, Portugal und der Slowakei (um mehr als 4 Prozentpunkte) (Tab. C3.3).

Im Tertiärbereich nahm zwar die Finanzierung von Bildungseinrichtungen durch öffentliche Mittel in einigen Ländern zwischen 2012 und 2017 zu, in anderen Ländern ist sie jedoch unter das Niveau von 2012 gesunken. In vielen Fällen wurden diese Kürzungen

durch einen entsprechenden Anstieg des Anteils der privaten Finanzierung ausgeglichen. Das gilt beispielsweise für Belgien, Griechenland, Litauen, Norwegen, Spanien und das Vereinigte Königreich, wo 2017 der Anteil der Mittel aus öffentlichen Quellen mindestens 5 Prozentpunkte unter dem von 2012 lag, gleichzeitig aber der Anteil der Mittel aus privaten Quellen entsprechend stieg. Andererseits stieg der Anteil der Mittel aus öffentlichen Quellen in Ländern wie Chile, Estland, Island, Polen, Portugal, Tschechien, der Türkei und Ungarn um mindestens 5 Prozentpunkte (Tab. C3.3).

Öffentliche Transferzahlungen an den Privatsektor

Ein großer Teil der Mittel aus öffentlichen Quellen fließt direkt an die Bildungseinrichtungen, aber die Länder transferieren Mittel an Bildungseinrichtungen auch über verschiedene andere Zuteilungsmechanismen (Subventionierung der Bildungsgebühren oder direkte öffentliche Mittel für Bildungseinrichtungen auf Basis der Zahl der eingeschriebenen Bildungsteilnehmer oder leistungspunktberechtigter Angebote) oder durch Subvention von Bildungsteilnehmern, privaten Haushalten und anderen privaten Einheiten (durch Stipendien, Zuschüsse oder zweckgebundene Darlehen für Bildungsgebühren an Bildungseinrichtungen).

Über Transferzahlungen bieten die Länder Bildungseinrichtungen Anreize, ihre Bildungsgänge und den Unterricht so zu gestalten, dass diese den Anforderungen der Bildungsteilnehmer besser entsprechen, und außerdem den Zugang zu Bildung zu verbessern und soziale Ungleichgewichte abzubauen. Finanzmittel für Bildungseinrichtungen über Bildungsteilnehmer zu lenken, kann auch ein Beitrag zu mehr Wettbewerb zwischen den Bildungseinrichtungen und einer größeren Effizienz der Bildungsfinanzierung sein.

Öffentliche Transferzahlungen an den privaten Sektor spielen in den nicht tertiären Bildungsbereichen keine signifikante Rolle. Im Durchschnitt der OECD-Länder machten 2017 Transferzahlungen vom öffentlichen an den Privatsektor 1 % der gesamten Mittel für Bildungseinrichtungen in diesen Bildungsbereichen aus. Nur in Frankreich und der Slowakei lag dieser Anteil bei über 1 % (Tab. C3.2). Im Sekundarbereich II spielen die öffentlichen Transferzahlungen an den Privatsektor eine größere Rolle, sie belaufen sich im Durchschnitt der OECD-Länder auf 2 %, hauptsächlich aufgrund öffentlicher Transferzahlungen für berufsbildende Bildungsgänge (4 %) (Tab. C3.2).

Öffentliche Transferzahlungen an den Privatsektor spielen in einigen Ländern bei der Finanzierung des Tertiärbereichs eine wichtige Rolle (Abb. C3.1). In Ländern mit einem wachsenden Tertiärbereich werden öffentliche Transferzahlungen an den Privatsektor oft als Instrument gesehen, den Zugang für Bildungsteilnehmer mit niedrigeren Einkommen zu erweitern, insbesondere in Ländern, in denen Bildungsteilnehmer Bildungsgebühren bezahlen müssen. Es gibt jedoch kein Modell der Mittelzuteilung, das für alle OECD-Länder gilt (OECD, 2017[3]). Zwar spielen öffentliche Transferzahlungen eine erhebliche 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 die privaten Ausgaben größtenteils durch öffentliche Transferzahlungen gedeckt werden. Das stellt eine Herausforderung für Bildungszugang und Lernen dar, da höhere private Ausgaben Bildungsteilnehmer von einer Bildungsbeteiligung im Tertiärbereich abhalten könnten, insbesondere in Ländern mit hohen Bildungsgebühren und begrenzten Mechanismen zur finanziellen Unterstützung (Tab. C3.2).

Im Durchschnitt der OECD-Länder machten 2017 öffentliche Transferzahlungen an den Privatsektor 8 % der gesamten Mittel für Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich aus. In den Ländern mit den höchsten Transferzahlungen sind auch die Bildungsgebühren tendenziell am höchsten. In Australien und dem Vereinigten Königreich, wo die Bildungsgebühren hoch sind, liegen die Transferzahlungen bei über 18 %. Im Gegensatz dazu beliefen sich in Ländern wie Dänemark, Estland, Finnland, Griechenland, Norwegen, Österreich, Schweden und Slowenien, wo es keine oder nur niedrigere Bildungsgebühren gibt, die öffentlichen Transferzahlungen auf weniger als 1 %. In einigen Ländern wie Litauen, Portugal und Spanien sind die privaten Ausgaben jedoch auf einem hohen Niveau (mehr als 30 %) ohne ausgeprägte staatliche Unterstützung in Form öffentlicher Transferzahlungen an den Privatsektor (weniger als 3 %) (Abb. C3.1 und Tab. C3.2).

Definitionen

Die Anteile der mit originären Mitteln aus öffentlichen, privaten und internationalen Quellen finanzierten Bildungsausgaben sind der Prozentsatz der Gesamtausgaben, die – vor Berücksichtigung von Transferzahlungen – im öffentlichen, privaten oder internationalen Sektor entstehen bzw. anfallen. Zu den *originär öffentlichen Ausgaben* gehören sowohl die direkten öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen als auch Transferzahlungen an den privaten Sektor, Transferzahlungen aus dem internationalen Sektor bleiben unberücksichtigt. Zu den *originär privaten Ausgaben* gehören Bildungsgebühren sowie sonstige Zahlungen der Bildungsteilnehmer und der privaten Haushalte an Bildungseinrichtungen abzüglich des Anteils an diesen Zahlungen, der durch öffentliche Subventionen getragen wird. *Originär internationale Ausgaben* umfassen sowohl direkte Ausgaben für Bildungseinrichtungen, finanziert mit Mitteln aus internationalen Quellen (z. B. ein Forschungsstipendium eines ausländischen Unternehmens an einer öffentlichen Hochschule), als auch internationale Transferzahlungen an Länder.

Die Anteile der mit letztendlichen Mitteln aus öffentlichen, privaten und internationalen Quellen finanzierten Bildungsausgaben sind der Prozentsatz an Bildungsausgaben, die nach Transferzahlungen direkt von öffentlichen, privaten und internationalen Erwerbern von Bildungsdienstleistungen getragen werden. *Letztendlich öffentliche Ausgaben* beinhalten die direkte öffentliche Beschaffung von Bildungsressourcen sowie Zahlungen an Bildungseinrichtungen. *Letztendlich private Ausgaben* umfassen alle direkten Ausgaben für Bildungseinrichtungen (Bildungsgebühren und andere private Zahlungen an Bildungseinrichtungen), unabhängig davon, ob diese teilweise durch öffentliche Mittel subventioniert werden oder nicht. Hierzu gehören auch Ausgaben von privaten Unternehmen für den betrieblichen Teil der dualen Berufsausbildung. *Letztendlich internationale Ausgaben* beinhalten direkte internationale Zahlungen an Bildungseinrichtungen z. B. in Form von Forschungsstipendien oder sonstige Mittel aus internationalen Quellen, die direkt an Bildungseinrichtungen fließen.

Private Haushalte umfassen Bildungsteilnehmer und ihre Familien.

Andere private Einheiten umfassen privatwirtschaftliche Unternehmen und gemeinnützige Organisationen, wie Religionsgemeinschaften, Wohltätigkeitseinrichtungen, Unternehmerverbände und Arbeitnehmervereinigungen sowie sonstige gemeinnützige Organisationen.

Öffentliche Subventionen beinhalten öffentliche und internationale Transferzahlungen wie Stipendien und andere Finanzhilfen für Bildungsteilnehmer sowie bestimmte Subventionen für andere private Einheiten.

Angewandte Methodik

Alle Einheiten, die Mittel für Bildung bereitstellen, sei es als originärer oder letztendlicher Zahler, werden klassifiziert als entweder staatliche (öffentliche) Quellen, nicht staatliche (private) Quellen oder internationale Quellen, z. B. internationale Organisationen oder sonstige ausländische Quellen. Aus Gründen der Übersichtlichkeit wurden in diesem Indikator die Zahlen der öffentlichen und internationalen Ausgaben zusammengefasst. Im Vergleich mit anderen Quellen ist der Anteil der mit Mitteln aus internationalen Quellen finanzierten Ausgaben verhältnismäßig klein, und seine Eingliederung in die aus öffentlichen Quellen finanzierten Ausgaben 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.

Von privaten Finanzdienstleistern zur Verfügung gestellte Bildungsdarlehen (im Gegensatz zu öffentlichen Darlehen) werden als private Ausgaben eingeordnet, obwohl alle Zinszuschüsse oder öffentlichen Gelder zur Deckung von Darlehensausfällen als öffentliche Finanzierung erfasst werden.

Weiterführende Informationen s. *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018* (OECD, 2018[4]) sowie Anhang 3 für länderspezifische Hinweise (*https://doi.org/10.1787/69096873-en*).

Quellen

Die Daten beziehen sich auf das Haushaltsjahr 2017 (außer es ist etwas anderes angegeben) und beruhen auf der von der OECD im Jahr 2019 durchgeführten UOE-Datenerhebung zur Bildungsstatistik (Einzelheiten s. Anhang 3 unter https://doi.org/10.1787/69096873-en). Die Daten zu Argentinien, China, Indien, Indonesien, Saudi-Arabien und Südafrika stammen vom UNESCO-Institut für Statistik (UIS).

Die Daten für die Ausgaben der Jahre 2005 und 2012 bis 2017 wurden basierend auf einer Erhebung in den Jahren 2019/2020 aktualisiert und die Ausgabedaten für 2005 bis 2017 wurden entsprechend den Definitionen und den Methoden der aktuellen UOE-Datenerhebung angepasst.

Weiterführende Informationen

OECD (2019), *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*, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/9789264304444-en* (Zugriff am 16. April 2020). [4]

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, *https://dx.doi.org/10.1787/4c4f545b-en*. [3]

OECD (1999), *Implementing the OECD Jobs Strategy: Assessing Performance and Policy, The OECD Jobs Strategy*, OECD Publishing, Paris, *https://dx.doi.org/10.1787/9789264173682-en*. [2]

Tabellen Indikator C3

StatLink: https://doi.org/10.1787/888934164579

- Tabelle C3.1: Relativer Anteil öffentlicher, privater und internationaler Ausgaben für Bildungseinrichtungen, letztendliche Herkunft der Mittel (2017)
- Tabelle C3.2: Relativer Anteil öffentlicher, privater und internationaler Ausgaben für Bildungseinrichtungen, nach Herkunft der Mittel und öffentlichen Transferzahlungen an den Privatsektor (2017)
- Tabelle C3.3: Entwicklungstendenzen des Anteils öffentlicher, privater und internationaler Ausgaben für Bildungseinrichtungen (2005, 2012 und 2017)

Datenstand: 19. Juli 2020. Aktualisierte Daten s. *http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en*. Weitere Untergliederungen s. auch *http://stats.oecd.org/*, OECD-Bildungsdatenbank.

Tabelle C3.1

Relativer Anteil öffentlicher, privater und internationaler Ausgaben für Bildungseinrichtungen, letztendliche Herkunft der Mittel (2017)

Nach öffentlichen Transferzahlungen an den Privatsektor, 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	Private Quellen insgesamt			Ausgaben privater Haushalte	Ausgaben anderer privater Einheiten	Private Quellen insgesamt			Ausgaben privater Haushalte	Ausgaben anderer privater Einheiten	Private 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	36	49	15[d]	64[d]	x(8,9)	66	28	6[d]	34[d]	x(13,14)
Österreich	96	3	1	4	a	91	3	6	9	a	94	3	3	6	a
Belgien	96	3	0	3	1	82	8	6	14	3	92	4	2	6	1
Kanada[1]	91[d]	4[d]	6[d]	9[d]	x(3,4)	54	22	24[d]	46[d]	x(8,9)	76[d]	11[d]	13[d]	24[d]	x(13,14)
Chile	83	16	2	17	a	36	58	7	64	a	63	34	4	37	a
Kolumbien[2]	65	35	0	35	0	100	0	0	0	0	70	30	0	30	0
Costa Rica[2]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechien	92	6	2	8	0	73	9	14	23	4	87	7	5	12	1
Dänemark	98	2	0	2	0	99	0	1	1	0	98	2	0	2	0
Estland	95	3	1	4	0	72	7	8	15	13	88	5	3	8	5
Finnland	99	1	0	1	0	92	0	3	4	5	97	1	1	2	1
Frankreich	91	8	1	9	0	77	11	10	21	2	87	9	4	13	1
Deutschland	87	x(4)	x(4)	13	0	83	x(9)	x(9)	15	2	86	x(14)	x(14)	14	1
Griechenland	m	m	m	m	m	77	15	a	15	8	m	m	m	m	m
Ungarn	92	x(4)	x(4)	8	0	65	x(9)	x(9)	33	2	85	x(14)	x(14)	15	1
Island	96	3	0	4	0	90	7	1	8	2	95	4	0	5	0
Irland	89	7	4	11	0	67	26	2	29	4	83	12	3	16	1
Israel	89	8	3	11	0	54	28	17	46	0	81	13	7	19	0
Italien	94	5	0	5	1	62	29	6	35	3	86	11	2	12	1
Japan	92	6	2	8	0	31[d]	53[d]	16[d]	69[d]	0[d]	71	22	7	29	0
Republik Korea	87	11	2[d]	13[d]	x(3,4)	38	43	19[d]	62[d]	x(8,9)	72	21	7[d]	28[d]	x(13,14)
Lettland	95	3	2	5	0	60	28	5	33	8	85	10	3	12	2
Litauen	95	3	2	5	0	64	22	8	30	6	86	9	4	12	2
Luxemburg	94	2	0	3	3	89	3	3	6	5	94	3	0	3	3
Mexiko	89	11	0	11	0	70	30	0	30	0	84	16	0	16	0
Niederlande	87	5	8	13	0	67	17	13	30	3	80	9	10	18	1
Neuseeland	83	12	5	17	0	51	33	16	49	0	74	18	8	26	0
Norwegen	99	1	0	1	0	92	4	3	7	1	97	2	1	2	0
Polen	89	9	0	9	2	81	15	4	19	1	87	10	1	12	2
Portugal	89	11	0	11	0	60	29	4	33	7	82	15	1	16	2
Slowakei	92	6	2	8	0	68	15	14	29	3	86	8	6	14	1
Slowenien	91	9	0	9	0	83	11	2	13	4	89	9	1	10	1
Spanien	87	12	1	13	0	66	29	3	32	2	81	17	2	19	0
Schweden	100	a	a	a	a	84	1	11	12	4	95	0	3	3	1
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	73	14	13	27	0	80	11	9	20	1	75	13	11	24	0
Ver. Königreich	84	11	4	15	0	25	52	19	71	4	66	24	9	33	1
Vereinigte Staaten	91	9	0	9	a	35	45	19	65	a	68	24	8	32	a
OECD-Durchschnitt	**90**	**8**	**2**	**10**	**0**	**68**	**21**	**9**	**29**	**3**	**83**	**12**	**4**	**16**	**1**
EU23-Durchschnitt	**92**	**6**	**2**	**7**	**0**	**73**	**16**	**7**	**22**	**4**	**87**	**8**	**3**	**12**	**1**
Partnerländer															
Argentinien	m	m	m	m	a	m	m	m	m	a	m	m	m	m	a
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien[2]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Russische Föd.	96	3	1	4	0	66	21	12	33	1	87	8	4	13	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. Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich beinhaltet auch Bildungsgänge des Elementarbereichs (ISCED 02). 2. Referenzjahr 2018.

3. Die Zahlen enthalten eher die Netto- als die Bruttobeträge von Bildungsdarlehen, daher könnten die öffentlichen Transferzahlungen zu niedrig angesetzt sein.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2020). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888934164598

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

Tabelle C3.2

Relativer Anteil öffentlicher, privater und internationaler Ausgaben für Bildungseinrichtungen, nach Herkunft der Mittel und öffentlichen Transferzahlungen an den Privatsektor (2017)

Nach Bildungsbereich und Mittelherkunft

	Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich							Tertiärbereich						
	Originäre Mittel (vor öffentlichen Transferzahlungen)			Letztendliche Mittel (nach öffentlichen Transferzahlungen)			Öffentliche Transferzahlungen	Originäre Mittel (vor öffentlichen Transferzahlungen)			Letztendliche Mittel (nach öffentlichen Transferzahlungen)			Öffentliche Transferzahlungen
	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	Aus öffentlichen Quellen	Aus privaten Quellen	Aus internationalen Quellen	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
OECD-Länder														
Australien	82	18	0	81	19	0	1	55	45[d]	x(9)	36	64[d]	x(12)	19
Österreich	97	3	a	96	4	a	1	92	8	a	91	9	a	1
Belgien	97	2	1	96	3	1	1	87	10	3	82	14	3	4
Kanada[1]	m	m	m	91[d]	9[d]	x(5)	m	m	m	m	54	46[d]	x(12)	m
Chile	83	17	a	83	17	a	0	46	54	a	36	64	a	10
Kolumbien[2]	m	m	0	65	35	0	m	m	m	0	100	0	0	m
Costa Rica[2]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechien	92	8	0	92	8	0	0	73	23	4	73	23	4	0
Dänemark	98	2	0	98	2	0	0	99	1	0	99	1	0	0
Estland	88	4	8	95	4	0	0	64	15	22	72	15	13	0
Finnland	99	1	0	99	1	0	0	92	3	5	92	4	5	0
Frankreich	93	7	0	91	9	0	2	80	18	2	77	21	2	3
Deutschland	m	m	m	87	13	0	m	m	m	m	83	15	2	m
Griechenland	m	m	m	m	m	m	m	76	15	10	77	15	8	0
Ungarn	m	m	0	92	8	0	m	m	m	2	65	33	2	m
Island	96	4	0	96	4	0	0	90	8	2	90	8	2	0
Irland	89	11	0	89	11	0	0	89	6	4	67	29	4	23
Israel	90	10	0	89	11	0	1	m	m	0	54	46	0	m
Italien	94	5	1	94	5	1	0	73	24	3	62	35	3	11
Japan	m	m	0	92	8	0	m	m	m	0[d]	31[d]	69[d]	0[d]	m
Republik Korea	88	12[d]	x(2)	87	13[d]	x(5)	1	54	46[d]	x(9)	38	62[d]	x(12)	16
Lettland	m	m	2	95	5	0	m	m	m	14	60	33	8	m
Litauen	94	4	1	95	5	0	0	58	30	12	64	30	6	0
Luxemburg	95	3	3	94	3	3	0	89	5	5	89	6	5	1
Mexiko	90	10	0	89	11	0	1	71	28	0	70	30	0	2
Niederlande	m	m	0	87	13	0	m	m	m	3	67	30	3	m
Neuseeland	84	16	0	83	17	0	1	66	34	0	51	49	0	15
Norwegen	100	0	0	99	1	0	0	94	5	1	92	7	1	2
Polen	87	9	4	89	9	2	0	91	8	1	81	19	1	10
Portugal	89	11	0	89	11	0	0	58	33	9	60	33	7	0
Slowakei	93	5	2	92	8	0	3	67	25	8	68	29	3	4
Slowenien	90	9	1	91	9	0	0	80	13	7	83	13	4	0
Spanien	87	13	0	87	13	0	0	69	30	2	66	32	2	2
Schweden	100	a	a	100	a	a	a	84	11	4	84	12	4	0
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	73	27	0	73	27	0	0	80	20	1	80	20	1	0
Ver. Königreich	86	14	0	84	15	0	1	51	45	4	25	71	4	26
Vereinigte Staaten[3]	m	m	a	91	9	a	m	m	m	a	35	65	a	m
OECD-Durchschnitt	**91**	**8**	**1**	**90**	**10**	**0**	**1**	**75**	**21**	**4**	**68**	**29**	**3**	**8**
EU23-Durchschnitt	**93**	**6**	**1**	**92**	**7**	**0**	**1**	**77**	**17**	**6**	**73**	**22**	**4**	**6**
Partnerländer														
Argentinien	m	m	m	m	m	a	m	m	m	m	m	m	a	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
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien[2]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Russische Föd.	m	m	m	96	4	0	m	m	m	m	66	33	1	m
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Der relative Anteil von öffentlichen, privaten und internationalen Ausgaben für den Primar- bis Tertiärbereich, d.h. die Spalten (15) bis (21), sind im Internet verfügbar (s. StatLink). Daten und weitere Untergliederungen s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.

1. Primar- bis Tertiärbereich, d.h. die Spalten (15) bis (21) im Internet, beinhaltet auch Bildungsgänge des Elementarbereichs (ISCED 02). 2. Referenzjahr 2018.

3. Die Zahlen enthalten eher die Netto- als die Bruttobeträge von Bildungsdarlehen, daher könnten die öffentlichen Transferzahlungen zu niedrig angesetzt sein.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2020). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888934164617

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

Tabelle C3.3

Entwicklungstendenzen des Anteils öffentlicher, privater und internationaler Ausgaben für Bildungseinrichtungen (2005, 2012 und 2017)

Letztendliche Herkunft der Mittel

	Primar- bis Tertiärbereich											
	Anteil der öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen (in %)				Anteil der privaten Ausgaben für Bildungseinrichtungen (in %)				Anteil der internationalen Ausgaben für Bildungseinrichtungen (in %)			
	2005	2012	2017	Unterschied zwischen 2012 und 2017 (in Prozentpunkten)	2005	2012	2017	Unterschied zwischen 2012 und 2017 (in Prozentpunkten)	2005	2012	2017	Unterschied zwischen 2012 und 2017 (in Prozentpunkten)
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OECD-Länder												
Australien	m	m	66	m	m	m	34[d]	m	m	m	x(7)	m
Österreich	m	96	94	–2	m	4	6	2	a	a	a	m
Belgien	93	94	92	–2	6	5	6	1	1	1	1	1
Kanada[1]	75[d]	75[d]	76[d]	1[d]	24[d]	24[d]	24[d]	–1[d]	x(5)	x(6)	x(7)	x(8)
Chile	50	57	63	6	50	43	37	–6	a	a	a	a
Kolumbien	m	45	49	4	m	55	51	–4	m	0	0	0
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechien	88	83	87	4	12[d]	12	12	0	x(5)	5	1	–4
Dänemark	98	m	98	m	2[d]	m	2	m	x(5)	m	0	m
Estland	91	85	88	2	8[d]	6	8	2	x(5)	9	5	–4
Finnland	98	97	97	0	2[d]	2	2	0	x(5)	1	1	0
Frankreich	89	88	87	–1	11	12	13	1	0	0	1	0
Deutschland	86	86	86	0	14	14	14	0	0	1	1	0
Griechenland	94	89	m	m	6[d]	9	m	m	x(5)	2	m	m
Ungarn	91	81	85	4	9	19	15	–4	0	0	1	1
Island	95	94	95	1	5[d]	5	5	0	x(5)	2	0	–1
Irland	m	m	83	m	m	m	16	m	m	m	1	m
Israel	82	79	81	1	18	21	19	–1	0	0	0	0
Italien	94	87	86	0	9[d]	11	12	1	x(5)	2	1	–1
Japan	70	72	71	–1	30	28	29	1	0	0	0	0
Republik Korea	m	m	72	m	m	m	28[d]	m	m	m	x(7)	m
Lettland	83	85	85	0	15	13	12	0	2	2	2	0
Litauen	m	88	86	–2	m	11	12	1	m	1	2	1
Luxemburg	m	95	94	–1	m	3	3	1	m	3	3	1
Mexiko	80	79	84	4	20	21	16	–4	0	0	0	0
Niederlande	83	81	80	–1	17	18	18	0	0	1	1	0
Neuseeland	m	74	74	0	m	26	26	0	m	0	0	0
Norwegen	m	99	97	–2	m	1	2	1	m	0	0	0
Polen	91	86	87	1	9[d]	12	12	0	x(5)	2	2	–1
Portugal	m	72	82	10	m	20	16	–4	m	8	2	–6
Slowakei	83	84	86	2	16[d]	16	14	–2	x(5)	1	1	0
Slowenien	87	89	89	0	12	10	10	0	1	1	1	0
Spanien	89	84	81	–3	11	16	19	3	m	0	0	0
Schweden	96	96	95	0	3	3	3	0	1	1	1	0
Schweiz	m	91	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	m	75	75	0	m	25	24	0	m	0	0	0
Ver. Königreich	m	76	66	–10	m	23	33	10	m	1	1	0
Vereinigte Staaten[2]	72	68	68	0	28	32	32	0	a	a	a	a
OECD-Durchschnitt	**86**	**83**	**82**	**0**	**14**	**16**	**17**	**1**	**m**	**2**	**1**	**0**
EU23-Durchschnitt	**90**	**87**	**87**	**0**	**10**	**11**	**12**	**0**	**m**	**2**	**1**	**–1**
Partnerländer												
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	a	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
Indien	73	m	m	m	27	m	m	m	0	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Russische Föd.	m	84	87	3	m	16	13	–3	m	0	0	0
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: 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. Primar- bis Tertiärbereich beinhaltet auch Bildungsgänge des Elementarbereichs (ISCED 02). 2. Die Zahlen enthalten eher die Netto- als die Bruttobeträge von Bildungsdarlehen, daher könnten die öffentlichen Transferzahlungen zu niedrig angesetzt sein.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2020). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888934164636

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

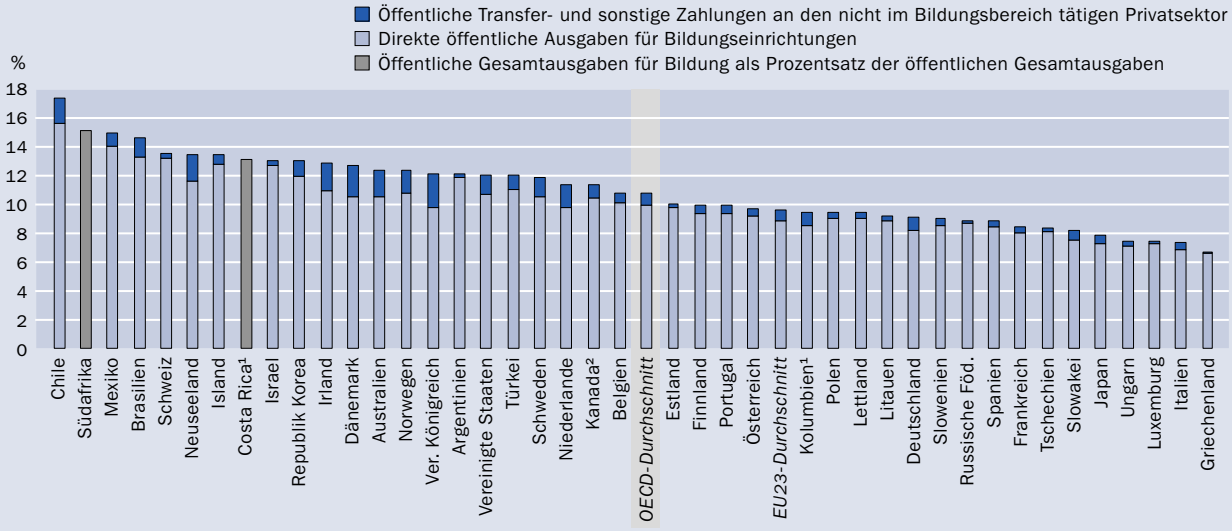
Indikator C4
Wie hoch sind die öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung?

- In den OECD-Ländern belaufen sich die öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung im Primar- bis Tertiärbereich im Durchschnitt auf 11 % der öffentlichen Gesamtausgaben, mit einer Bandbreite von rund 7 % bis rund 17 %.
- 2017 betrug der Anteil der staatlichen Transfer- und sonstigen Zahlungen an den nicht im Bildungsbereich tätigen Privatsektor für den Primar- bis Tertiärbereich im Durchschnitt weniger als 1 % der öffentlichen Gesamtausgaben. Das sind 8 % der öffentlichen Ausgaben für Bildung, die restlichen 92 % sind öffentliche Direktausgaben für Bildung.
- Die Ausgaben für den nicht tertiären Bereich (Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich) werden hauptsächlich dezentral getätigt, 56 % der letztendlich staatlichen Mittel (nach Transferzahlungen zwischen den verschiedenen staatlichen Ebenen) werden von der regionalen und lokalen staatlichen Ebene verwaltet. Im Tertiärbereich sind die Ausgaben stärker zentralisiert, nur 13 % der letztendlich staatlichen Mittel stammen von der regionalen oder lokalen staatlichen Ebene.

Abbildung C4.1

Zusammensetzung der öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben (2017)

Primar- bis Tertiärbereich



1. Referenzjahr 2018. 2. Primarbereich umfasst auch Bildungsgänge des Elementarbereichs (ISCED 02).
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben.
Quellen: OECD/UIS/Eurostat (2020), Tabelle C4.1. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en). StatLink: https://doi.org/10.1787/888934164788

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 angebracht, wenn der öffentliche Nutzen hoch ist, die privaten Kosten jedoch den privaten

Nutzen übersteigen. Bildung ist ein solcher Bereich, in dem alle Länder intervenieren, um das Leistungsangebot zu finanzieren bzw. zu steuern. Da keine Garantie dafür besteht, dass die Märkte allen gleichberechtigt Zugang zu Bildungschancen bieten, bedarf es der staatlichen Finanzierung der Bildung, um sicherzustellen, dass nicht ein Teil der Gesellschaft von den Bildungsmöglichkeiten ausgeschlossen wird.

Die öffentlichen Ausgaben für Bildung können auch durch extreme Ereignisse außerhalb des Bildungsbereichs beeinflusst werden. In dieser Hinsicht könnte sich auch die Coronapandemie (COVID-19) auf die Höhe der für den Bildungsbereich zur Verfügung stehenden öffentlichen Mittel auswirken. Wirtschaftskrisen in der Vergangenheit haben die öffentlichen Haushalte stark belastet, sodass in einigen Ländern weniger öffentliche Mittel für Bildung bereitgestellt wurden. Kürzungen von Mitteln können für eine bessere Zuweisung von öffentlichen Mitteln stehen und zu einer gesteigerten Effizienz und ökonomischen Dynamik beitragen, sie können sich aber auch auf die Qualität der staatlich zur Verfügung gestellten Bildung auswirken, insbesondere in Zeiten, in denen Investitionen in das Bildungswesen wichtig sind, um das Lernen und den Erwerb von Wissen sowie das wirtschaftliche Wachstum zu unterstützen.

In diesem Indikator werden die öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung mit den öffentlichen Gesamtausgaben in den OECD- und Partnerländern verglichen. Dadurch lässt sich die Priorität erkennen, die Bildung im Vergleich zu anderen öffentlichen Aufgabenbereichen wie dem Gesundheitswesen, der sozialen Sicherung, der Verteidigung und der inneren Sicherheit eingeräumt wird. Darüber hinaus enthält der Indikator Angaben zu den verschiedenen öffentlichen Finanzierungsquellen für das Bildungswesen (zentrale, regionale und lokale staatliche Ebenen) und zu den Transferzahlungen zwischen diesen verschiedenen staatlichen Ebenen. Und schließlich wird dargestellt, wie sich die öffentlichen Bildungsausgaben im Laufe der Jahre geändert haben.

Weitere wichtige Ergebnisse

- Die Ausgaben der OECD- und Partnerländer für den nicht tertiären Bereich (Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich) sind mehr als doppelt so hoch wie für den Tertiärbereich, im Wesentlichen aufgrund der nahezu universellen Bildungsbeteiligung in den unteren Bildungsbereichen.
- Zwischen 2012 und 2017 ist der für öffentliche Ausgaben für den Primar- bis Tertiärbereich aufgewendete Teil der öffentlichen Ausgaben in den OECD-Ländern leicht gestiegen (0,3 %). In 56 % der OECD- und Partnerländer mit verfügbaren Daten für beide Jahre ist dieser Teil jedoch in diesem Zeitraum deutlich gestiegen, vor allem in Griechenland und Spanien (mehr als 9 %). In vielen Ländern blieben aber die Steigerungen bei den Bildungsausgaben hinter den Steigerungen der öffentlichen Gesamtausgaben zurück.
- Die Transferströme der öffentlichen Mittel von der zentralen staatlichen Ebene an die regionale und lokale sind im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bildungsbereich wesentlich umfangreicher als im Tertiärbereich. In den nicht tertiären Bildungsbereichen stammen nach Transferzahlungen zwischen den verschiedenen staatlichen Ebenen 42 % der öffentlichen Mittel aus lokalen Quellen im Vergleich zu weniger als 26 % vor Transferzahlungen. Im Tertiärbereich stammt ungefähr 1 % der öffentlichen Mittel aus lokalen Quellen, und zwar sowohl vor als auch nach Transferzahlungen zwischen den verschiedenen staatlichen Ebenen.

Analyse und Interpretationen

Gesamtvolumen der in Bildung investierten öffentlichen Mittel

Der Anteil der öffentlichen Gesamtausgaben, der in den einzelnen Ländern in Bildung fließt, unterscheidet sich von Land zu Land. 2017 betrug in den OECD-Ländern der Anteil der öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung im Primar- bis Tertiärbereich an den öffentlichen Gesamtausgaben für alle Leistungsbereiche im Durchschnitt 11 %. Jedoch variiert dieser Anteil zwischen den einzelnen OECD- und Partnerländern von etwa 7 % in Griechenland bis etwa 17 % in Chile (Tab. C4.1 und Abb. C4.1).

Insgesamt entfiel 2017 ein signifikanter Teil der öffentlichen Mittel auf die nicht tertiären Bildungsbereiche. In den meisten Ländern und auch im Durchschnitt der OECD-Länder entfallen grob drei Viertel der öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung im Primar- bis Tertiärbereich auf die nicht tertiären Bildungsbereiche (rund 8 % der öffentlichen Gesamtausgaben) (Tab. C4.1). Dies erklärt sich größtenteils durch die fast universelle Bildungsbeteiligung in den nicht tertiären Bildungsbereichen (s. Indikator B1), die demografische Bevölkerungsstruktur und die Tatsache, dass in den OECD-Ländern im Durchschnitt der Tertiärbereich eher als die nicht tertiären Bildungsbereiche (Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich) von privaten Finanzierungsstrukturen abhängt.

2017 variierte der Anteil der öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung im Tertiärbereich stark zwischen den einzelnen Ländern. Im Durchschnitt der OECD-Länder beliefen sich die öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung im Tertiärbereich auf 27 % der öffentlichen Gesamtausgaben für den Primar- bis Tertiärbereich. Die Bandbreite dieses Wertes reicht von 15 bis 20 % in Griechenland, Israel, Lettland, Luxemburg und Portugal bis zu mehr als 35 % in Dänemark, Österreich und der Türkei (Tab. C4.1)

Die öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung beinhalten die direkten Ausgaben für Bildungseinrichtungen (z. B. für Betriebskosten von öffentlichen Bildungseinrichtungen), Transferzahlungen an den nicht im Bildungsbereich tätigen Privatsektor, die den Bildungseinrichtungen zuzurechnen sind, und öffentliche Unterstützungsleistungen an private Haushalte für Lebenshaltungskosten, die nicht den Bildungseinrichtungen zufließen. In den OECD- und Partnerländern stellen öffentliche Transfer- und sonstige Zahlungen an den nicht im Bildungsbereich tätigen Privatsektor für den Primar- bis Tertiärbereich (wie öffentliche Bildungsdarlehen, Zuschüsse, Stipendien und Subventionen für private Bildungsdarlehen) nur einen kleinen Anteil der öffentlichen Gesamtausgaben dar. Es gibt hierbei jedoch signifikante Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern (Abb. C4.1). 2017 beliefen sich diese öffentlichen Ausgaben im Durchschnitt der OECD-Länder auf weniger als 1 % der öffentlichen Gesamtausgaben und stellten 8 % der öffentlichen Ausgaben für Bildung dar, die restlichen 92 % waren öffentliche Direktausgaben für Bildung. Dieser Prozentsatz unterscheidet sich jedoch von Land zu Land. Öffentliche Transfer- und sonstige Zahlungen an den nicht im Bildungsbereich tätigen Privatsektor machen in Australien, Chile, Dänemark, Irland, Neuseeland, den Niederlanden, Norwegen und dem Vereinigten Königreich zwischen 1,5 und 2,4 % der öffentlichen Gesamtausgaben aus, während es in Argentinien, Estland, Griechenland, Luxemburg, der Russischen Föderation und Tschechien weniger als 0,3 % sind (Abb. C4.1).

Bei der Betrachtung der öffentlichen Bildungsausgaben als Teil der öffentlichen Gesamtausgaben ist die relative Größe des jeweiligen öffentlichen Haushalts zu berücksichtigen. Der Anteil der öffentlichen Gesamtausgaben als Prozentsatz des Bruttoinlandsprodukts

Kasten C4.1

Auswirkungen der Coronapandemie auf die Bildungsfinanzierung in den OECD-Ländern

Die globale Coronapandemie hat eine der größten wirtschaftlichen und finanziellen Krisen des Jahrhunderts ausgelöst (OECD, 2020[1]). Diese Krise wird vermutlich wie die Finanzkrise 2008 erhebliche Auswirkungen auf unsere Gesellschaften haben und der Bildungssektor könnte einer der betroffenen Bereiche sein.

Die Finanzkrise 2008 hatte zwar beträchtliche Auswirkungen auf die öffentlichen Haushalte, in vielen Ländern kam es aber nicht unmittelbar zu Kürzungen der Bildungshaushalte (OECD, 2013[2]). Zwischen 2008 und 2009 verzeichneten alle OECD-Länder starke Haushaltskürzungen, dennoch stiegen in der Mehrzahl der OECD-Länder die öffentlichen Bildungsausgaben weiter an. Die ersten Anzeichen eines Rückgangs zeigten sich 2010 nach Sparmaßnahmen, die in rund einem Drittel der OECD-Länder zu Kürzungen bei den Bildungshaushalten führten (OECD, 2013[2]).

Es steht jedoch zu erwarten, dass sich die momentane Krise schneller auf die Bildungshaushalte auswirken wird, da die Staatseinkünfte rückläufig sind und Regierungen die Priorisierung des Bildungsbereichs im Staatshaushalt überdenken (IIEP-UNESCO, 2020[3]). Den Vorhersagen zufolge wird die Pandemie im kommenden Jahr zu einem verlangsamten Wachstum der für Bildung aufgewendeten öffentlichen Mittel führen. Wenn der Anteil der für Bildung aufgewendeten öffentlichen Ausgaben unverändert bliebe, würden die Investitionen in Bildung zwar weiterhin steigen, allerdings in signifikant geringerem Maß als vor der Pandemie (Al-Samarrai, Gangwar and Gala, 2020[4]).

Einige Länder haben während der Coronapandemie auch finanzielle Sofortmaßnahmen zur Unterstützung der Bildungssysteme bereitgestellt. Beispiele hierfür sind:

- Das von der australischen Regierung im April 2020 angekündigte Hilfsprogramm Higher Education Relief Package stellte finanzielle Mittel für Australier bereit, die durch die Coronapandemie gestrandet sind und ihre Fähigkeiten und Kompetenzen erweitern oder umschulen wollten. Dieses Paket umfasste reduzierte Kosten für kurze Onlinekurse und eine Befreiung von Darlehensgebühren für inländische Bildungsteilnehmer für eine Dauer von 6 Monaten ab Mai sowie Darlehen für inländische Bildungsteilnehmer, auch wenn die Einschreibungen zurückgingen (Australian Government, 2020[5]).

- Das im April 2020 angekündigte kanadische Hilfsprogramm Canada Emergency Student Benefit will finanzielle Unterstützung bieten für Bildungsteilnehmer im postsekundaren Bereich und Absolventen des Sekundarbereichs II der letzten Jahre, die in den Sommermonaten aufgrund der Coronapandemie keinen Arbeitsplatz finden. Das Programm Canada Student Service Grant, das denjenigen finanzielle Unterstützung bietet, die während der Pandemie freiwillig soziale Dienste übernehmen und die Gemeinschaft unterstützen. Schließlich hat die Regierung ebenfalls angekündigt, Ausbildungszuschüsse zu verdoppeln und das Anrecht auf finanzielle Unterstützung auszuweiten (Trudeau, 2020[6]), und es soll zusätzliche Unterstützung in Form einer verlängerten Finanzierung von Stipendien für Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich und postdoktorale Forscher geben, die von der Coronapandemie betroffen sind (Ministry of Education, 2020[7]).

- Die in Italien im März 2020 angekündigten Maßnahmen zur Unterstützung von Fernunterricht sollen helfen, Schulen mit digitalen Plattformen und Mitteln für Fernunterricht auszustatten, digitale Endgeräte an weniger wohlhabende Schüler auszuleihen und die Lehrkräfte in Methodik und Technik des Fernunterrichts auszubilden (Republic of Italy, 2020[8]). Im Mai 2020 wurden neue Maßnahmen angekündigt, die zusätzliche finanzielle Mittel für die durch die Reaktionen auf die Pandemie an Schulen und Hochschulen anfallenden Kosten bereitstellen sollen (Republic of Italy, 2020[9]). Diese zusätzlichen Mittel decken u. a. die an Schulen und Hochschulen im nächsten Berichtsjahr für Bildungsgänge anfallenden Kosten für spezielle Angebote, Schutzausrüstung und Reinigungsmittel. Es wurden auch zusätzliche finanzielle Mittel genehmigt für die Einstellung neuer Lehrkräfte im nächsten Schuljahr im Primar- und Sekundarbereich. Für weniger wohlhabende Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich wurden Notfallzuschüsse angekündigt, durch die die studienbezogenen Kosten teilweise oder ganz abgedeckt werden sollen.

- Durch die in Neuseeland im April 2020 angekündigten Unterstützungspakete für Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich sollen diese ihre Ausbildung nach der Krise fortsetzen können. Zu diesen Maßnahmen gehören die Anhebung der Bildungsdarlehen sowie zusätzliche Unterstützung zur Deckung außerordentlicher ausbildungsbezogener Kosten (Ministry of Education, 2020[10]).

- Die in England (Vereinigtes Königreich) im April 2020 gestartete finanzielle Unterstützung für Schulen in Form zusätzlicher Mittel für Schulen soll die mit der Coronapandemie einhergehenden zusätzlichen Kosten decken. Diese zusätzlichen Kosten umfassen Betriebs- und Ressourcenkosten, die anfallen, um die Schulen während der Ferien für priorisierte Gruppen von Kindern offen zu halten, Unterstützung für kostenloses Schulessen für berechtigte Kinder, die nicht in die Schule gehen, sowie zusätzliche Reinigungskosten, wenn es an einer Schule Verdachts- oder bestätigte Erkrankungsfälle gab (Department for Education, 2020[11]).

- Mit der Ankündigung des Higher Education Emergency Relief Fund der US-amerikanischen Bildungsbehörden im Rahmen der Coronahilfsprogramme (CARES) sollen den Bildungseinrichtungen Mittel zur Verfügung stehen, mit denen sie Notfallzuschüsse an Bildungsteilnehmer vergeben können, deren Leben von den Auswirkungen der Pandemie betroffen ist (U.S. Department of Education, 2020[12]). Der Elementary and Secondary School Emergency Relief Fund des Coronahilfsprogramms soll finanzielle Unterstützung für Schulbezirke leisten, die von Unterbrechungen und Schulschließungen durch die Coronapandemie betroffen sind (New Jersey Department of Education, 2020[13]).

(BIP) variiert erheblich zwischen den einzelnen Ländern (Spalten von Tab. C4.1 im Internet). 2017 meldeten rund 11 % der Länder mit verfügbaren Daten, dass sich die öffentlichen Gesamtausgaben für alle Leistungsbereiche auf über 50 % des BIP beliefen. Ein hoher Anteil der öffentlichen Ausgaben für Bildung an den öffentlichen Gesamtausgaben bedeutet nicht zwangsläufig einen hohen Wert bei den öffentlichen Ausgaben für Bildung in Relation zum BIP eines Landes. Die Republik Korea beispielsweise stellt 13 % der öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung im Primar- bis Tertiärbereich bereit (d. h. mehr als den OECD-Durchschnitt von 11 %), die öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung als Prozentsatz des BIP sind jedoch verhältnismäßig niedrig (3,9 % im Vergleich zum

OECD-Durchschnitt von 4,4 %). Dies lässt sich durch die relativ niedrigen öffentlichen Gesamtausgaben der Republik Korea als Prozentsatz des BIP erklären (30 %) (Spalten von Tab. C4.1 im Internet).

Die mit der Ausbreitung der Coronapandemie einhergehende wirtschaftliche Krise könnte sich auf die Höhe der für Bildungseinrichtungen in den OECD- und Partnerländern zur Verfügung stehenden öffentlichen Mittel auswirken, da Notfallfonds für die steigenden Gesundheits- und Sozialkosten bereitgestellt wurden. Während die langfristigen Auswirkungen auf die Finanzierung des Bildungswesens noch ungewiss sind, haben einige Länder finanzielle Soforthilfen bereitgestellt, um Bildungsteilnehmer und Bildungssysteme dabei zu unterstützen, mit den Unterbrechungen und wirtschaftlichen Auswirkungen der Schließung von Schulen und Hochschulen zurechtzukommen (Kasten C4.1).

Entwicklung der öffentlichen Bildungsausgaben als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben zwischen 2012 und 2017

Zwischen 2012 und 2017 sind die öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung im Primar- bis Tertiärbereich im Durchschnitt der OECD-Länder um 7,5 % gestiegen (Tab. C4.3), dieser Anstieg lag jedoch unter dem Anstieg der öffentlichen Gesamtausgaben im gleichen Zeitraum (8,4 %). Daher sind in diesem Zeitraum die öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung im Primar- bis Tertiärbereich als Teil der öffentlichen Gesamtausgaben im Durchschnitt der OECD-Länder um 0,1 % gestiegen (Tab. C4.3).

Eine ähnliche Entwicklung fand auf Ebene der einzelnen Länder statt (Tab. C4.3 und Abb. C4.2). Obwohl die öffentlichen Ausgaben für Bildung im Primar- bis Tertiärbereich in diesem Zeitraum in zahlreichen Ländern gestiegen sind, gab es auch große Steigerungen bei den öffentlichen Gesamtausgaben. Über diesen Zeitraum von 5 Jahren haben etwa 56 % der Länder mit verfügbaren Daten ihre öffentlichen Bildungsausgaben als Teil der öffentlichen Gesamtausgaben erhöht, wobei die Steigerung in Griechenland und Spanien am größten war (mehr als 9 %), während 81 % dieser Länder die öffentlichen Gesamtausgaben für sämtliche Sach- und Dienstleistungen erhöhten. In rund der Hälfte der OECD- und Partnerländer war der Anstieg der öffentlichen Bildungsausgaben jedoch kleiner als der Anstieg der öffentlichen Gesamtausgaben. Besonders deutlich war dies in Estland und Lettland, wo der relative Anstieg der öffentlichen Gesamtausgaben mehr als 8 Prozentpunkte höher war als der Anstieg der öffentlichen Ausgaben für Bildung (Tab. C4.3).

Herkunft der in Bildung investierten öffentlichen Mittel

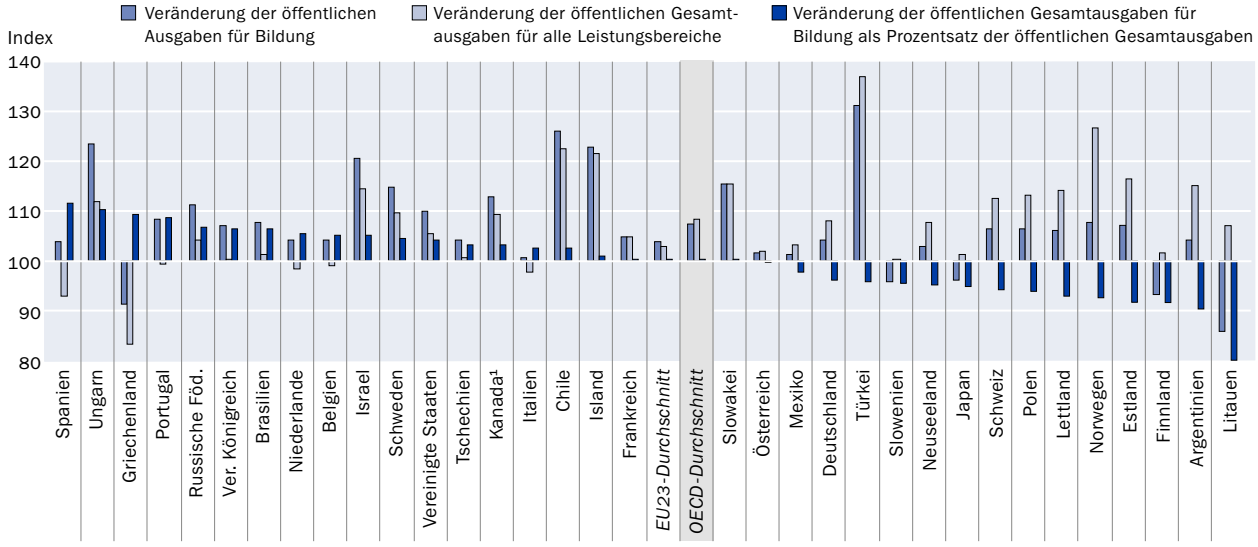
Die Aufteilung der Zuständigkeiten für die Bildungsfinanzierung zwischen den verschiedenen staatlichen Ebenen (zentral, regional und lokal) spielt eine wichtige Rolle in der Bildungspolitik. Wichtige Entscheidungen über die Bildungsfinanzierung fallen sowohl auf der staatlichen Ebene, die die Mittel bereitstellt, als auch auf der staatlichen Ebene, auf der die Mittel letztendlich ausgegeben werden. Auf Ebene der originären Herkunft der Mittel wird über den Umfang der bereitzustellenden Mittel und etwaige Auflagen für deren Verwendung entschieden. Auf der staatlichen Ebene, die letztlich die Finanzierungsmittel zur Verfügung stellt bzw. ausgibt, können weitere Bedingungen an die Verwendung der Mittel gebunden werden bzw. kann diese Ebene bestimmte Bildungsressourcen auch direkt bezahlen (z. B. die Gehälter der Lehrkräfte).

In einigen Ländern wird Bildung zentral finanziert, während in anderen die Finanzierung dezentral erfolgt, jedoch Transferzahlungen zwischen den verschiedenen staatlichen Ebenen stattfinden. Eine vollständige Zentralisierung kann zu Verzögerungen bei der

Abbildung C4.2

Index der Veränderung der öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben (2012 und 2017)

Primar- bis Tertiärbereich (2012 = 100, 2015 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 als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2020), Tabelle C4.3. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888934164807

Entscheidungsfindung führen. Darüber hinaus können Entscheidungen, die weit entfernt von den Betroffenen gefällt werden, auch lokale Bedürfnisse und gewünschte Praktiken unberücksichtigt lassen. Anderseits können sich bei einer vollständigen Dezentralisierung die verschiedenen staatlichen Ebenen in der Höhe der pro Bildungsteilnehmer eingesetzten Mittel unterscheiden, sei es aufgrund unterschiedlicher Bildungsprioritäten oder der unterschiedlichen Fähigkeit, Mittel für die Bildungsfinanzierung zu mobilisieren. Darüber hinaus können große Unterschiede in den Bildungsstandards und Bildungsressourcen auch ungleiche Bildungschancen und eine ungenügende Beachtung der langfristigen nationalen Bildungserfordernisse zur Folge haben.

In den letzten Jahren wurden viele Schulen autonomer und dezentraler und gegenüber Schülern, Eltern und der Allgemeinheit 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[14]).

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. 2017 stammten im Durchschnitt der OECD-Länder 59 % der öffentlichen Mittel für die nicht tertiäre Bildung vor Transferzahlungen an die verschiedenen staatlichen Ebenen aus dem zentralen Haushalt, verglichen mit 88 % 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 Finanzierungsquellen in der nicht tertiären Bildung. Jedoch ist in Costa Rica, Irland und Neuseeland die zentralstaatliche Regierung die einzige wesentliche Quelle für originäre Mittel und der einzige letztendliche Erwerber von Bildungsdienstleistungen. In Ländern wie Chile, Frankreich, Griechenland, Israel, Italien, Kolumbien, Luxemburg, den Niederlanden, Portugal, Slowenien, der Türkei, Ungarn und dem Vereinigten Königreich stammen die originären Mittel größtenteils von der zentralstaatlichen Ebene, die auch der wesentliche letztendliche Erwerber von Bildungsgütern und -dienstleistungen ist.

- In Estland, der Republik Korea, Lettland, Litauen, Mexiko, Österreich, Polen und der Slowakei ist die zentralstaatliche Ebene die Hauptquelle für originäre Mittel, jedoch erfolgt der letztendliche Erwerb von Bildungsdienstleistungen im Bereich der nicht tertiären Bildung auf regionaler und lokaler Ebene.

- In Australien, Belgien, Deutschland, der Russischen Föderation, der Schweiz, Spanien und Tschechien ist die regionale staatliche Ebene die Hauptquelle für originäre Mittel und auch der hauptsächliche letztendliche Verwender dieser Mittel. In Japan und Kanada sind die regionalen Ebenen die wichtigste originäre Quelle für Finanzmittel, Behörden auf lokaler Ebene jedoch die wichtigsten letztendlichen Erwerber von Bildungsdienstleistungen.

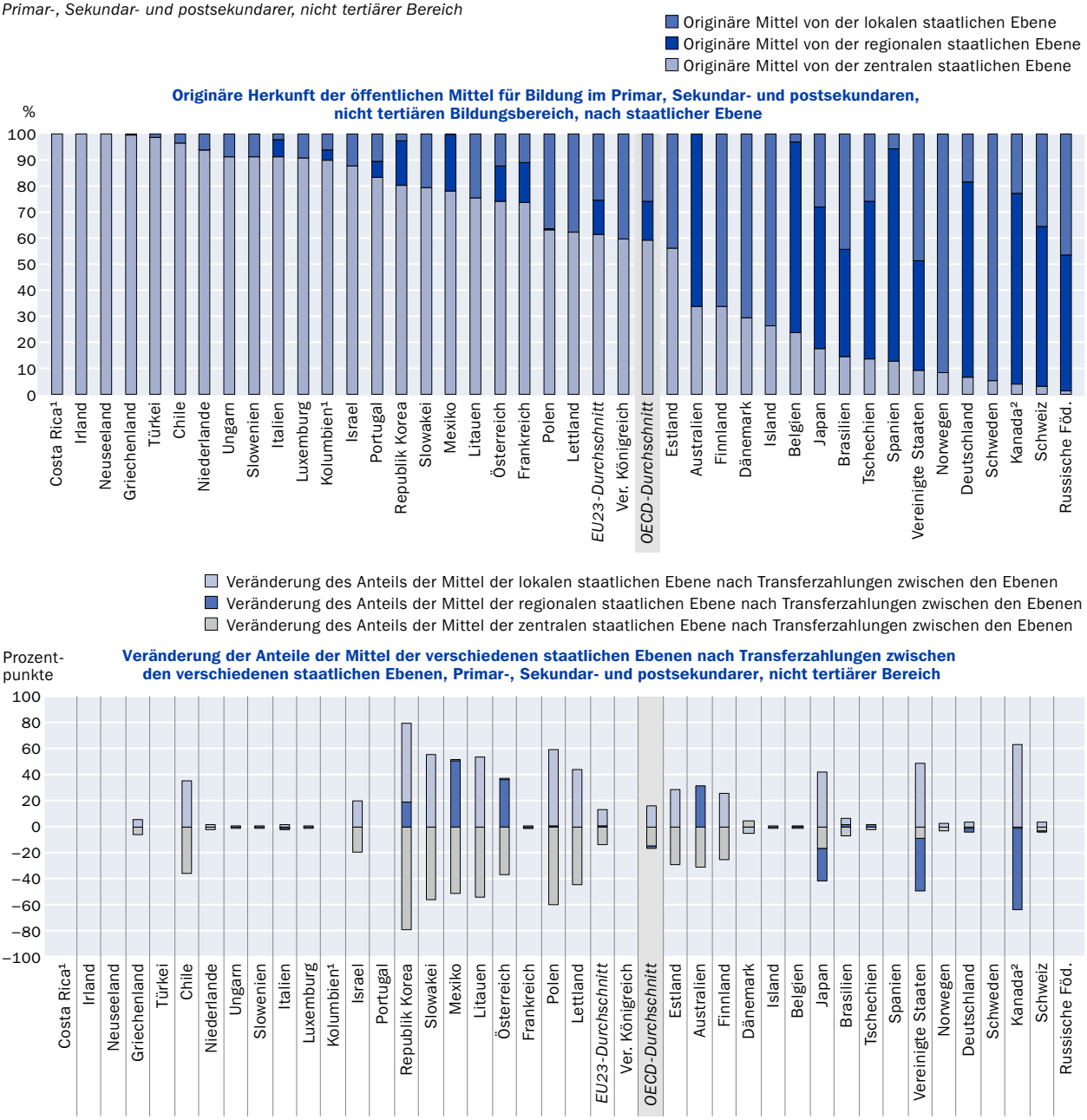
- In Dänemark, Finnland, Island, Norwegen und Schweden sind die lokalen Behörden sowohl die wichtigste originäre Quelle für Mittel als auch die wichtigsten letztendlichen Erwerber von Bildungsdienstleistungen. In den Vereinigten Staaten sind sowohl die regionale als auch die lokale staatliche Ebene die wesentliche originäre Quelle für Mittel, jedoch ist der wichtigste letztendliche Erwerber die lokale Ebene.

Im Durchschnitt der OECD-Länder werden für die nicht tertiären Bildungsbereiche mehr Mittel von der zentralstaatlichen auf die regionale und lokale Ebene transferiert als für den Tertiärbereich. Dies erweitert die Möglichkeiten der Dezentralisierung in den nicht tertiären Bildungsbereichen. Im Durchschnitt der OECD-Länder sinkt der Anteil der von der Zentralregierung zur Verfügung gestellten öffentlichen Mittel für den nicht tertiären Bereich nach Berücksichtigung der Transferzahlungen an andere staatliche Ebenen von 59 auf 44 %, während der Anteil der lokalen Mittel aufgrund dieser Transferzahlungen von 26 auf 42 % ansteigt. Zwischen den verschiedenen Ländern bestehen bei der Herkunft der Mittel vor und nach den Transferzahlungen der zentralen staatlichen Ebene an die unteren staatlichen Ebenen große Unterschiede. In der Republik Korea, Litauen, Mexiko, Polen und der Slowakei beträgt der Unterschied nach Transferzahlungen an regionale und lokale staatliche Ebenen mehr als 50 Prozentpunkte, während er in Australien, Chile, Estland, Finnland und Österreich zwischen 25 und 40 Prozentpunkte beträgt. In Kanada und den Vereinigten Staaten, wo hauptsächlich die regionale staatliche Ebene für die Transferzahlungen an Schulen verantwortlich ist, sinkt der Finanzierungsanteil der regionalen staatlichen Ebene nach Transferzahlungen an die lokale staatliche Ebene um mindestens 40 Prozentpunkte (Tab. C4.2 und Abb. C4.3).

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 (2017)

Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich



1. Referenzjahr 2018. 2. Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich umfasst auch Bildungsgänge des Elementarbereichs (ISCED 02).
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils der Mittel, die originär von der zentralen staatlichen Ebene stammen.
Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2019), Tabelle C4.2. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).
StatLink: https://doi.org/10.1787/888934164826

Der Tertiärbereich ist jedoch wesentlich stärker zentralisiert als die vorgelagerten Bildungsbereiche, da der Anteil der öffentlichen Mittel von der zentralen staatlichen Ebene relativ hoch ist, und zwar sowohl vor als auch nach Transferzahlungen an die unteren staatlichen Ebenen (Tab. C4.2). Im Durchschnitt der OECD-Länder werden vor Leistung der Transferzahlungen 88 % der Mittel von der zentralen staatlichen Ebene verwaltet, und dieser Anteil verändert sich bei einer Berücksichtigung der Transferzahlungen zwischen den verschiedenen staatlichen Ebenen kaum. In den meisten OECD- und Partnerländern

mit verfügbaren Daten stellt die zentralstaatliche Ebene mehr als 60 % der öffentlichen Mittel für den Tertiärbereich direkt zur Verfügung. In 32 Ländern ist sie die wichtigste Quelle für originäre Mittel, und es erfolgen keine bzw. nur geringe Transferzahlungen an regionale oder lokale staatliche Ebenen. Andererseits stammen in Ländern wie Belgien, Deutschland und Spanien mehr als 60 % der Mittel für den Tertiärbereich von regionalen staatlichen Ebenen, es erfolgen nur geringe oder gar keine Transferzahlungen an die lokale Ebene. Die lokale staatliche Ebene spielt bei der Finanzierung des Tertiärbereichs üblicherweise keine bedeutende Rolle (rund 1 % der öffentlichen Mittel), mit Ausnahme der Vereinigten Staaten, wo 11 % der Mittel von der lokalen staatlichen Ebene bereitgestellt und ausgegeben werden.

Definitionen

Transferzahlungen zwischen den verschiedenen staatlichen Ebenen sind Zahlungen von für das Bildungssystem bestimmten Mitteln von einer staatlichen Ebene an die andere. Sie werden definiert als Nettotransferzahlungen von einer höheren staatlichen Ebene an eine nachgeordnete staatliche Ebene. Originäre Mittel beziehen sich auf die Mittel vor Transferzahlungen zwischen den staatlichen Ebenen, während sich letztendliche Mittel auf die Mittel nach derartigen Transferzahlungen beziehen.

Öffentliche Bildungsausgaben beinhalten die Ausgaben für Bildungseinrichtungen und Ausgaben außerhalb von Bildungseinrichtungen wie Unterstützungsleistungen für den Lebensunterhalt von Bildungsteilnehmern und andere private Ausgaben außerhalb von Bildungseinrichtungen, dies im Gegensatz zu den Indikatoren C1, C2 und C3, die sich ausschließlich auf die Ausgaben für Bildungseinrichtungen konzentrieren. In den öffentlichen Bildungsausgaben enthalten sind die Ausgaben sämtlicher öffentlicher Einheiten einschließlich anderer Ministerien neben dem Bildungsministerium sowie die Ausgaben regionaler und lokaler staatlicher Ebenen und sonstiger staatlicher Stellen. Hinsichtlich der Verwendung öffentlicher Mittel für Bildung gibt es Unterschiede zwischen den einzelnen OECD-Ländern. Öffentliche Mittel können direkt an Bildungseinrichtungen fließen oder über staatliche Programme oder die privaten Haushalte in die Bildungseinrichtungen gelenkt werden. Sie können auf den Erwerb von Bildungsdienstleistungen beschränkt sein oder als Unterstützung zur Bestreitung der Lebenshaltungskosten von Bildungsteilnehmern gewährt werden.

Alle staatlichen Quellen für Mittel für Bildungsausgaben (außer den internationalen Quellen) können einer der folgenden 3 staatlichen Ebenen zugeordnet werden: 1. der zentralen staatlichen (nationalen) Ebene, 2. der regionalen staatlichen Ebene (Provinz, Bundesstaat, Bundesland usw.) und 3. der lokalen staatlichen Ebene (Stadt, Gemeinde, Landkreis usw.). Die Begriffe „regional“ und „lokal“ beziehen sich auf staatliche Stellen, deren Zuständigkeit sich auf bestimmte geografische Untereinheiten eines Landes beschränkt. Sie beziehen sich nicht auf staatliche Stellen, die für bestimmte Dienstleistungen, Funktionen oder Gruppen von Bildungsteilnehmern zuständig sind, deren Befugnisse jedoch nicht geografisch determiniert sind.

Öffentliche Gesamtausgaben entsprechen den nicht rückzahlbaren laufenden und investiven Ausgaben für alle Aufgabenbereiche (einschließlich Bildung) aller staatlichen Verwaltungseinheiten auf zentraler, regionaler und lokaler Ebene, einschließlich nicht kommerzieller, staatlich kontrollierter Produzenten und Anbieter (z. B. von kostenlosen oder zu

wirtschaftlich nicht signifikanten Preisen zur Verfügung gestellten Sach- und Dienstleistungen) und der Sozialversicherungen. Nicht dazu gehören Ausgaben von öffentlichen Unternehmen (z. B. öffentlichen Banken, Häfen oder Flughäfen). Darin enthalten sind die direkten öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen (wie oben definiert) ebenso wie die öffentlichen Unterstützungsleistungen für private Haushalte (z. B. in Form von Stipendien und Bildungsdarlehen für Bildungsgebühren und die Lebenshaltungskosten während der Ausbildung) 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, auch wenn sich die zugrunde liegenden statistischen Konzepte etwas unterscheiden (Eurostat [European Commission], 2011[15]).

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 staatlichen Gesamtausgaben in denjenigen Ländern zu niedrig geschätzt sein können, in denen Zinszahlungen einen großen Teil der staatlichen Gesamtausgaben für alle Leistungsbereiche ausmachen.

Weiterführende Informationen s. *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018* (OECD, 2018[16]) sowie Anhang 3 für länderspezifische Hinweise (*https://doi.org/10.1787/69096873-en*).

Quellen

Die Daten beziehen sich auf das Haushaltsjahr 2017 (außer es ist etwas anderes angegeben) und beruhen auf der von der OECD im Jahr 2019 durchgeführten UOE-Datenerhebung zur Bildungsstatistik (Einzelheiten s. Anhang 3 unter *https://doi.org/10.1787/69096873-en*). Die Daten zu Argentinien, China, Indien, Indonesien, Saudi-Arabien und Südafrika stammen vom UNESCO-Institut für Statistik (UIS).

Die Daten für die Ausgaben der Jahre 2005 sowie 2012 bis 2017 wurden basierend auf einer Erhebung in den Jahren 2019/2020 aktualisiert und die Ausgaben der Jahre 2005 bis 2017 entsprechend den Definitionen und den Methoden der aktuellen UOE-Datenerhebung angepasst.

Weiterführende Informationen

Al-Samarrai, S., M. Gangwar and P. Gala (2020), *The Impact of the COVID-19 Pandemic on Education Financing*, World Bank, Washington, DC, *https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/33739* (Zugriff am 27. Mai 2020). [4]

Australian Government (2020), *Higher Education Relief Package | Ministers' Media Centre*, *https://ministers.dese.gov.au/tehan/higher-education-relief-package* (Zugriff am 24. Juni 2020). [5]

Department for Education (2020), *School funding: Exceptional costs associated with coronavirus (COVID-19) for the period March to July 2020 – GOV.UK*, GOV.UK website, *https://www.gov.uk/government/publications/coronavirus-covid-19-financial-support-for-schools/school-funding-exceptional-costs-associated-with-coronavirus-covid-19-for-the-period-march-to-july-2020* (Zugriff am 28. Mai 2020). [11]

Eurostat (European Commission) (2011), "Manual on sources and methods for the compilation of COFOG Statistics", *Methodologies and Working papers*, Eurostat, Luxembourg, *http://dx.doi.org/10.2785/16355*. [15]

IIEP-UNESCO (2020), *What price will education pay for COVID-19?*, International Institute for Educational Planning, *http://www.iiep.unesco.org/en/what-price-will-education-pay-covid-19-13366* (Zugriff am 27. Mai 2020). [3]

Ministry of Education (2020), *COVID-19: Tertiary student support package*, New Zealand Government website, *https://www.beehive.govt.nz/release/covid-19-tertiary-student-support-package* (Zugriff am 28. Mai 2020). [10]

Ministry of Education (2020), *Extension of Tri-agency scholarships and fellowships (Canada Graduate Scholarships – Master's, Canada Graduate Scholarships – Doctoral, agency-specific doctoral awards, Postdoctoral Fellowships, Vanier Canada Graduate Scholarships and Banting Postdoctoral Fellowships)*, *https://www.sshrc-crsh.gc.ca/news_room-salle_de_presse/latest_news-nouvelles_recentes/2020/tri-agency_extension-prolongation_trois_organismes-eng.aspx* (Zugriff am 19. Juni 2020). [7]

New Jersey Department of Education (2020), *CARES Act Education Stabilization Fund*, State of New Jersey website, *https://www.nj.gov/education/covid19/boardops/caresact.shtml* (Zugriff am 28. Mai 2020). [13]

OECD (2020), *Coronavirus (COVID-19): Joint actions to win the war*, OECD website, *https://www.oecd.org/about/secretary-general/Coronavirus-COVID-19-Joint-actions-to-win-the-war.pdf* (Zugriff am 27. Mai 2020). [1]

OECD (2018), *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018*, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/9789264304444-en* (Zugriff am 16. April 2020). [16]

OECD (2016), *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools*, PISA, OECD Publishing, Paris, *https://dx.doi.org/10.1787/9789264267510-en*. [14]

OECD (2013), "What is the impact of the economic crisis on public education spending?", *Education Indicators in Focus*, No. 18, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/5jzbb2sprz20-en (Zugriff am 27. Mai 2020). [2]

Republic of Italy (2020), *Misure di potenziamento del Servizio sanitario nazionale e di sostegno economico per famiglie, lavoratori e imprese connesse all'emergenza epidemiologica da COVID-19 (Law decree 17th March 2020 number 18)*, Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/2020/03/17/70/sg/pdf (Zugriff am 28. Mai 2020). [8]

Republic of Italy (2020), *Misure urgenti in materia di salute, sostegno al lavoro e all'economia, nonché di politiche sociali connesse all'emergenza epidemiologica da COVID-19 (Law decree 19th May 2020 number 34, Articles 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236)*, Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, No. 34, https://www.gazzettaufficiale.it/static/20200519_128_SO_021.pdf (Zugriff am 12. Juni 2020). [9]

Trudeau, J. (2020), *Support for students and new grads affected by COVID-19 | Prime Minister of Canada*, Prime Minister of Canada, https://pm.gc.ca/en/news/news-releases/2020/04/22/support-students-and-new-grads-affected-covid-19 (Zugriff am 28. Mai 2020). [6]

U.S. Department of Education (2020), *CARES Act: Higher Education Emergency Relief Fund*, U.S. Department of Education website, https://www2.ed.gov/about/offices/list/ope/caresact.html (Zugriff am 28. Mai 2020). [12]

Tabellen Indikator C4

StatLink: https://doi.org/10.1787/888934164712

- Tabelle C4.1: Öffentliche Gesamtausgaben für Bildung als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben (2017)
- Tabelle C4.2: Herkunft der gesamten öffentlichen Mittel für Bildung, nach staatlicher Ebene (2017)
- Tabelle C4.3: Index der Veränderung der öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben (2005, 2012 und 2017)

Datenstand: 19. Juli 2020. Aktualisierte Daten s. http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en. Weitere Untergliederungen s. auch http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.

Tabelle C4.1

Öffentliche Gesamtausgaben für Bildung als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben (2017)

Originäre Mittel, nach Bildungsbereich

	Primarbereich	Sekundarbereich					Postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich				Primar- bis Tertiärbereich (einschl. F&E)		Primar- bis Tertiärbereich (ohne F&E)
		Sekundarbereich I	Sekundarbereich II			Sekundarbereich insgesamt			Kurze tertiäre Bildungsgänge	Lange tertiäre Bildungsgänge	Tertiärbereich insgesamt	Tertiärbereich insgesamt (ohne F&E)	Gesamt	Hiervon: öffentliche Transfer- und sonstige Zahlungen an den nicht im Bildungsbereich tätigen Privatsektor	
			Allgemeinbildende Bildungsgänge	Berufsbildende Bildungsgänge	Alle Bildungsgänge										
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OECD-Länder															
Australien	4,4	2,7	1,2	0,4	1,6	4,3	0,3	9,0	0,6	2,7	3,3	1,9	12,3	1,8	10,9
Österreich	1,8	2,4	0,6	1,3	1,9	4,3	0,0	6,2	0,6	2,9	3,5	2,6	9,7	0,5	8,8
Belgien	2,9	1,7	1,3[d]	2,0[d]	3,4[d]	5,1[d]	x(3,4,5,6)	8,0	0,1	2,7	2,8	2,0	10,8	0,7	10,0
Kanada[1,2]	4,7[d]	x(1)	x(5)	x(5)	2,9	2,9	m	7,6[d]	1,2	2,6	3,8	m	11,3[d]	0,9[d]	m
Chile	5,9	2,2	2,7	1,2	3,9	6,1	a	12,0	0,7	4,7	5,4	5,0	17,4	1,8	17,0
Kolumbien[2,3]	3,3	2,8	x(5)	x(5)	1,0	3,8	m	7,1	x(11)	x(11)	2,3	m	9,4	0,9	m
Costa Rica[3]	4,7	3,1	0,7	0,9	1,6	4,7	a	9,4	x(11)	x(11)	3,7	m	13,1	a	m
Tschechien	2,1	2,4	0,5	1,6	2,1	4,4	0,0	6,5	0,0	1,8	1,8	1,0	8,3	0,2	7,5
Dänemark	3,8	2,0	x(5)	x(5)	2,1	4,1	a	7,9	0,5	4,3	4,8	3,1	12,7	2,2	11,0
Estland	3,5	1,6	0,9	0,8	1,7	3,3	0,3	7,1	a	2,9	2,9	2,0	10,0	0,2	9,1
Finnland	2,5	2,0	0,7	1,7[d]	2,4[d]	4,4[d]	x(4,5,6)	6,9	a	3,1	3,1	2,0	9,9	0,6	8,9
Frankreich	2,1	2,1	1,3	0,7	2,0	4,2	0,0	6,3	0,5	1,7	2,2	1,5	8,4	0,4	7,8
Deutschland	1,4	2,6	0,9	0,9	1,9	4,5	0,3	6,3	0,0	2,8	2,8	1,8	9,1	0,9	8,1
Griechenland	2,5	1,4	0,9	0,6	1,4	2,8	0,0	5,4	a	1,3	1,3	0,9	6,7	0,0	6,3
Ungarn	1,4	1,4	1,5	0,8	2,3	3,7	0,6	5,7	0,0	1,7	1,7	1,4	7,4	0,3	7,1
Island	5,2	2,4	1,7	0,8	2,5	4,9	0,1	10,2	0,1	3,1	3,2	m	13,4	0,6	m
Irland	4,7	1,8	x(5)	x(5)	2,3	4,2	0,4	9,2	x(11)	x(11)	3,7	m	12,9	2,0	m
Israel	6,0	x(3,4,5)	3,0[d]	1,7[d]	4,7[d]	4,7	0,0	10,8	0,5	1,8	2,3	m	13,1	0,4	m
Italien	2,0	1,4	x(5)	x(5)	2,4[d]	3,8[d]	x(5,6)	5,8	0,0	1,5	1,5	1,0	7,3	0,5	6,8
Japan	2,8	1,7	x(5)	x(5)	1,7[d]	3,4[d]	x(5,6,9,10,11)	6,2	0,2[d]	1,4[d]	1,6[d]	m	7,8	0,5	m
Republik Korea	4,6	2,6	x(5)	x(5)	3,0	5,6	a	10,2	0,3	2,5	2,8	2,0	13,0	1,1	12,2
Lettland	3,5	1,7	1,2	1,0	2,2	3,9	0,2	7,6	0,3	1,5	1,8	1,4	9,4	0,4	9,0
Litauen	2,2	3,1	1,0	0,3	1,3	4,3	0,4	6,9	a	2,3	2,3	1,7	9,2	0,4	8,6
Luxemburg	2,5	1,8	0,7	1,3	2,0	3,8	0,0	6,3	0,1	1,0	1,1	0,7	7,4	0,1	7,0
Mexiko	5,7	3,1	1,7	1,0	2,7	5,8	a	11,5	x(11)	x(11)	3,5	2,6	15,0	0,9	14,1
Niederlande	2,7	2,6	0,7	1,6	2,3	4,9	0,0	7,6	0,0	3,7	3,7	2,7	11,4	1,6	10,3
Neuseeland	4,0	2,8	2,1	0,7	2,8	5,6	0,3	9,8	0,4	3,2	3,7	3,1	13,5	1,9	13,0
Norwegen	3,7	1,6	1,4	1,4	2,8	4,4	0,1	8,1	0,1	4,1	4,2	2,9	12,3	1,5	11,1
Polen	3,5	1,6	0,6	1,1	1,7	3,3	0,0	6,8	0,0	2,6	2,6	2,1	9,4	0,4	8,9
Portugal	3,3	2,5	x(5)	x(5)	2,4[d]	4,9[d]	x(5,6)	8,2	0,0	1,7	1,8	1,3	9,9	0,6	9,5
Slowakei	2,1	2,2	0,6	1,3	1,9	4,1	0,1	6,3	0,0	1,9	1,9	1,4	8,2	0,7	7,7
Slowenien	3,1	1,7	x(5)	x(5)	2,1	3,7	a	6,8	0,1	2,1	2,1	1,8	9,0	0,5	8,7
Spanien	2,7	1,8	1,2	0,8[d]	2,0[d]	3,8[d]	x(4,5,6)	6,5	0,4	1,9	2,3	1,6	8,8	0,4	8,1
Schweden	3,8	1,8	1,4	1,1	2,5	4,3	0,1	8,2	0,2	3,5	3,6	2,4	11,9	1,4	10,6
Schweiz	4,4	2,6	1,0[d]	1,6[d]	2,6[d]	5,2[d]	x(3,4,5,6)	9,6	x(11)	x(11)	4,0	2,0	13,6	0,3	11,6
Türkei	2,1	2,2	1,2	1,9	3,1	5,3	a	7,4	x(11)	x(11)	4,6	3,8	12,0	1,0	11,2
Ver. Königreich	4,1	2,0	1,6	1,0	2,7	4,7	a	8,7	0,3	3,1	3,4	2,8	12,1	2,4	11,5
Vereinigte Staaten	4,0	2,1	x(5)	x(5)	2,3	4,4	0,0	8,4	x(11)	x(11)	3,7	3,2	12,1	1,4	11,6
OECD-Durchschnitt	**3,4**	**2,1**	**1,2**	**1,1**	**2,3**	**4,4**	**m**	**7,9**	**0,3**	**2,5**	**2,9**	**2,1**	**10,8**	**0,9**	**9,8**
EU23-Durchschnitt	**2,8**	**2,0**	**1,0**	**1,1**	**2,1**	**4,1**	**0,2**	**7,0**	**0,2**	**2,4**	**2,6**	**1,8**	**9,6**	**0,8**	**8,7**
Partnerländer															
Argentinien	3,9	3,1	x(5)	x(5)	2,2	5,2	a	9,2	x(11)	x(11)	2,9	m	12,1	0,2	m
Brasilien	4,1	3,4	x(5)	x(5)	3,1[d]	6,5[d]	x(5,6)	10,6	x(11)	x(11)	4,0	3,6	14,6	1,3	14,2
China	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[3]	m	m	m	m	m	m	a	m	m	m	m	m	m	m	m
Russische Föd.	x(3,4,5,6)	x(3,4,5,6)	6,4[d]	0,3[d]	6,6[d]	6,6[d]	x(3,4,5,6)	6,6	0,5	1,8	2,2	2,1	8,9	0,2	8,7
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	6,8	2,1	x(5)	x(5)	3,0	5,2	0,6	12,6	x(11)	x(11)	2,5	m	15,1	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 Zahlen für öffentliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen in den Indikatoren C1, C2 und C3. Daten zu den öffentlichen Ausgaben als Anteil des BIP, d.h. die Spalten (16) bis (19), sind im Internet verfügbar (s. StatLink). Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten und weitere Untergliederungen s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.
1. Primarbereich umfasst auch Bildungsgänge des Elementarbereichs (ISCED 02). 2. Zahlen für den postsekundaren, nicht tertiären Bereich werden als vernachlässigbar angesehen. 3. Referenzjahr 2018.
Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2020). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).
StatLink: https://doi.org/10.1787/888934164731
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Tabelle C4.2

Herkunft der gesamten öffentlichen Mittel für Bildung, nach staatlicher Ebene (2017)

Vor und nach Transferzahlungen, nach Bildungsbereich

	Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich						Tertiärbereich						Primar- bis Tertiärbereich					
	Originäre Mittel (vor Transferzahlungen zwischen den verschiedenen staatlichen Ebenen)			Letztendliche Mittel (nach Transferzahlungen zwischen den verschiedenen staatlichen Ebenen)			Originäre Mittel (vor Transferzahlungen zwischen den verschiedenen staatlichen Ebenen)			Letztendliche Mittel (nach Transferzahlungen zwischen den verschiedenen staatlichen Ebenen)			Originäre Mittel (vor Transferzahlungen zwischen den verschiedenen staatlichen Ebenen)			Letztendliche Mittel (nach Transferzahlungen zwischen den verschiedenen staatlichen Ebenen)		
	Zentrale staatliche Ebene	Regionale Ebene	Lokale Ebene	Zentrale staatliche Ebene	Regionale Ebene	Lokale Ebene	Zentrale staatliche Ebene	Regionale Ebene	Lokale Ebene	Zentrale staatliche Ebene	Regionale Ebene	Lokale Ebene	Zentrale staatliche Ebene	Regionale Ebene	Lokale Ebene	Zentrale staatliche Ebene	Regionale Ebene	Lokale Ebene
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
OECD-Länder																		
Australien	34	66[d]	x(2)	3	97[d]	x(5)	90	10[d]	x(8)	87	13[d]	x(13)	49	51[d]	x(14)	26	74[d]	x(17)
Österreich	74	14	12	37	50	13	96	4	1	96	3	1	82	10	8	58	33	8
Belgien	24	73	3	24	73	3	15	84	1	14	85	1	21	76	2	21	76	2
Kanada[1]	4[d]	73[d]	23[d]	3[d]	10[d]	86[d]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	97	a	3	61	a	39	100	a	0	100	a	0	98	a	2	73	a	27
Kolumbien[2]	90	4	6	90	4	6	97	3	0	97	3	0	92	4	4	92	4	4
Costa Rica[2]	100	a	a	100	a	a	100	a	a	100	a	a	100	a	a	100	a	a
Tschechien	14	60	26	12	62	26	97	2	2	97	2	2	32	48	21	30	49	21
Dänemark	29	0	71	34	0	66	92	0	8	92	0	8	53	0	47	56	0	44
Estland	56	a	44	28	a	72	100	a	0	100	a	0	69	a	31	48	a	52
Finnland	34	a	66	8	a	92	99	a	1	99	a	1	54	a	46	36	a	64
Frankreich	74	16	11	73	15	12	86	10	5	86	10	5	77	14	9	76	14	10
Deutschland	6	75	18	6	72	22	30	68	2	20	78	2	14	73	13	10	74	16
Griechenland	100	a	0	94	a	6	100	a	a	100	a	a	100	a	0	95	a	5
Ungarn	91	a	9	91	a	9	100	a	0	100	a	0	93	a	7	93	a	7
Island	26	a	74	26	a	74	100	a	a	100	a	a	44	a	56	43	a	57
Irland	100	a	a	100	a	a	100	a	a	100	a	a	100	a	a	100	a	a
Israel	88	a	12	68	a	32	97	a	3	97	a	3	89	a	11	73	a	27
Italien	91	7	2	91	6	4	86	14	0	84	16	0	90	8	2	89	8	3
Japan	17	55	28	1	30	70	91[d]	9[d]	0[d]	90[d]	9[d]	0[d]	33	45	22	19	25	55
Republik Korea	80	17	2	1	36	63	96	2	2	96	2	2	84	14	2	21	29	50
Lettland	62	a	38	18	a	82	100	a	0	100	a	0	69	a	31	34	a	66
Litauen	75	a	25	22	a	78	99	a	1	99	a	1	81	a	19	41	a	59
Luxemburg	91	a	9	91	a	9	100	a	0	100	a	0	92	a	8	92	a	8
Mexiko	78	22	0	27	73	0	82	18	0	80	20	0	79	21	0	39	61	0
Niederlande	94	0	6	92	0	8	100	0	a	100	0	a	96	0	4	94	0	5
Neuseeland	100	a	a	100	a	a	100	a	a	100	a	a	100	a	a	100	a	a
Norwegen	8	a	92	5	a	95	98	a	2	98	a	2	39	a	61	37	a	63
Polen	63	1	36	4	2	95	100	0	0	100	0	0	73	0	26	30	1	69
Portugal	83	6	11	83	6	11	100	0	0	100	0	0	86	5	9	86	5	9
Slowakei	80	a	20	24	a	76	100	a	0	99	a	1	84	a	16	41	a	59
Slowenien	91	a	9	91	a	9	99	a	1	99	a	1	93	a	7	93	a	7
Spanien	12	82	6	12	82	6	18	81	1	18	81	1	14	82	4	14	82	4
Schweden	5	a	95	5	a	95	98	2	1	98	2	1	34	1	66	34	1	66
Schweiz	3	62	35	0	60	39	35	65	0	18	82	0	13	62	25	6	67	28
Türkei	99	a	1	99	a	1	100	a	0	100	a	0	99	a	1	99	a	1
Ver. Königreich	60	a	40	60	a	40	100	a	0	100	a	0	71	a	29	71	a	29
Vereinigte Staaten	9	42	49	1	2	98	53	36	11	53	36	11	23	40	37	17	12	71
OECD-Durchschnitt	**59**	**15**	**26**	**44**	**13**	**42**	**88**	**11**	**1**	**87**	**12**	**1**	**68**	**13**	**19**	**56**	**13**	**30**
EU23-Durchschnitt	**61**	**13**	**25**	**48**	**14**	**38**	**87**	**11**	**1**	**87**	**12**	**1**	**69**	**13**	**18**	**58**	**14**	**28**
Partnerländer																		
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	14	42	44	7	43	50	75	24	1	75	24	1	31	37	32	26	38	36
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien[2]	m	m	m	m	m	m	m	a	a	m	a	a	m	m	m	m	m	m
Russische Föd.	1	52	46	1	52	46	79	21	0	79	21	0	21	44	35	21	44	35
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. Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich beinhaltet auch Bildungsgänge des Elementarbereichs (ISCED 02). 2. Referenzjahr 2018.
Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2020). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).
StatLink: https://doi.org/10.1787/888934164750
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Tabelle C4.3

Index der Veränderung der öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben (2005, 2012 und 2017)

Originäre Mittel, nach Bildungsbereich und Jahr

	Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich			Tertiärbereich			Primar- bis Tertiärbereich						Veränderung der öffentlichen Gesamtausgaben (2015 = 100)		
	Veränderung der öffentlichen Ausgaben für Bildung als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben (2015 = 100)			Veränderung der öffentlichen Ausgaben für Bildung als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben (2015 = 100)			Veränderung der öffentlichen Ausgaben für Bildung (2015 = 100)			Veränderung der öffentlichen Ausgaben für Bildung als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben (2015 = 100)					
	2005	2012	2017	2005	2012	2017	2005	2012	2017	2005	2012	2017	2005	2012	2017
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OECD-Länder															
Australien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	70,7	89,9	103,2
Österreich	m	100,9	102,1	m	102,3	99,8	m	99,9	101,7	m	101,4	101,2	89,0	98,5	100,5
Belgien	98,0	98,0	101,9	93,1	95,8	105,1	81,4	98,4	102,7	96,7	97,4	102,7	84,1	101,0	100,0
Kanada[1]	x(10)	100,0[d]	96,7[d]	x(10)	94,3	112,4	83,2[d]	94,8[d]	107,0[d]	101,7[d]	98,3[d]	101,5[d]	81,8	96,4	105,5
Chile	114,9	118,4	111,4	44,9	82,5	106,9	51,5	91,7	115,4	92,6	107,0	110,0	55,6	85,7	105,0
Kolumbien	m	m	103,7	m	m	110,0	37,2	89,2	110,5	m	m	110,0	m	m	100,4
Costa Rica	m	101,7	m	m	87,9	m	m	85,3	m	m	98,4	m	66,1	86,7	142,4
Tschechien	m	97,1	108,7	m	121,0	97,8	85,3	101,8	106,0	103,2	102,7	106,2	82,7	99,1	99,8
Dänemark	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	87,2	101,3	99,0
Estland	x(10)	118,8	102,3	x(10)	74,5	82,1	93,0	97,1	104,0	125,4	103,9	95,5	74,2	93,4	108,8
Finnland	107,3	101,1	95,5	117,7	107,0	92,7	91,3	101,9	95,3	110,5	103,0	94,6	82,6	98,9	100,7
Frankreich	110,9	100,8	100,8	99,7	98,7	99,3	92,4	98,1	103,0	108,0	100,2	100,4	85,6	97,9	102,6
Deutschland	100,6	102,9	98,2	82,7	100,4	98,9	87,5	99,7	104,0	95,1	102,1	98,4	92,0	97,6	105,6
Griechenland	x(10)	95,6	107,9	x(10)	99,6	96,8	145,8	103,6	94,7	137,8	96,5	105,5	105,8	107,3	89,7
Ungarn	125,5	94,2	105,3	159,3	125,9	133,3	117,6	88,5	109,4	132,0	100,2	110,6	89,1	88,4	98,9
Island	x(10)	95,1	97,9	x(10)	98,0	93,3	92,7	91,2	112,0	112,8	95,8	96,8	82,2	95,1	115,7
Irland	m	m	106,3	m	m	97,3	m	m	104,7	m	m	103,5	81,6	105,7	101,1
Israel	76,1	94,8	101,9	87,0	95,9	92,5	61,5	91,8	110,8	78,2	95,0	100,1	78,7	96,6	110,7
Italien	x(10)	99,2	102,7	x(10)	102,6	102,6	110,9	101,5	102,3	112,6	99,9	102,7	98,6	101,6	99,6
Japan	109,3	102,4	98,1	92,3[d]	105,3[d]	97,7[d]	90,5	102,7	99,0	105,8	103,0	98,0	85,5	99,6	101,0
Republik Korea	m	m	m	m	m	95,3	m	m	m	m	m	m	63,9	92,6	105,8
Lettland	111,9	86,3	86,2	78,9	81,7	59,1	80,1	78,9	83,7	103,3	85,1	79,1	77,6	92,7	105,8
Litauen	141,3	112,7	102,3	89,5	113,7	67,6	94,5	106,6	91,7	124,1	113,0	90,8	76,1	94,3	101,0
Luxemburg	m	m	92,1	m	m	89,0	m	96,3	98,3	m	m	91,6	m	m	107,3
Mexiko	132,0	98,3	95,5	100,2	87,4	87,6	74,8	89,8	90,9	124,1	95,6	93,6	60,3	93,9	97,2
Niederlande	105,1	98,2	100,9	90,9	92,2	103,6	85,6	97,7	101,8	100,5	96,3	101,7	85,2	101,5	100,1
Neuseeland	m	99,5	96,7	m	98,1	89,4	m	97,3	100,2	m	99,1	94,6	77,4	98,2	105,9
Norwegen	x(10)	107,0	99,1	x(10)	112,7	105,1	91,5	98,0	105,6	122,0	108,9	101,0	75,5	83,7	105,9
Polen	117,0	103,3	95,3	91,4	89,9	89,4	79,4	94,0	100,1	109,6	99,4	93,6	72,4	94,5	107,0
Portugal	x(10)	102,3	112,6	x(10)	92,2	95,2	104,7	99,9	108,3	106,7	100,2	109,1	98,2	99,7	99,3
Slowakei	x(10)	101,8	108,2	x(10)	75,3	63,0	56,1	76,6	88,6	93,2	92,8	92,8	60,2	82,6	95,5
Slowenien	134,8	110,5	108,2	132,9	120,8	107,2	114,2	110,1	105,6	134,3	113,0	108,0	85,0	97,5	97,8
Spanien	113,4	93,5	105,6	110,3	95,7	103,9	94,2	100,5	104,6	112,6	94,1	105,1	83,7	106,8	99,5
Schweden	104,6	98,9	107,1	91,1	99,6	97,0	87,3	94,3	108,4	100,2	99,2	103,8	87,2	95,1	104,4
Schweiz	108,3	107,9	99,8	103,8	101,2	101,0	87,9	97,9	104,1	107,0	105,9	100,1	82,1	92,4	104,0
Türkei	m	95,9	90,8	m	99,5	97,5	m	84,2	110,6	m	97,2	93,3	m	86,7	118,6
Ver. Königreich	m	92,8	95,7	m	93,1	108,7	m	93,3	100,0	m	92,9	99,0	86,0	100,4	101,0
Vereinigte Staaten	109,9	97,6	101,4	100,0	101,3	106,0	89,3	97,4	107,1	107,0	98,7	102,8	83,5	98,7	104,2
OECD-Durchschnitt	**m**	**100,9**	**101,1**	**m**	**98,3**	**96,7**	**87,9**	**95,6**	**102,7**	**109,5**	**99,9**	**99,9**	**80,8**	**95,9**	**104,0**
EU23-Durchschnitt	**m**	**100,4**	**102,1**	**m**	**99,1**	**95,0**	**94,5**	**97,1**	**100,9**	**111,4**	**99,7**	**99,8**	**84,7**	**98,0**	**101,1**
Partnerländer															
Argentinien	120,3	105,2	92,0	89,5	101,0	102,2	49,0	90,5	94,4	113,4	104,3	94,3	43,2	86,8	100,1
Brasilien	75,8	105,7	98,4	61,7	66,1	114,0	56,6	92,7	99,9	72,4	96,1	102,2	78,2	96,5	97,7
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	23,0	71,4	114,1
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	48,6	81,8	115,0
Indonesien	m	86,0	m	m	95,9	m	m	81,4	m	m	87,8	m	57,2	92,7	104,6
Russische Föd.	m	113,1	126,4	m	102,6	97,1	m	105,9	117,9	m	109,9	117,5	64,6	96,4	100,4
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	40,4	73,5	82,4
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	65,9	90,2	100,9
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**68,3**	**91,8**	**103,1**

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 Zahlen für öffentliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen in den Indikatoren C1, C2 und C3. Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten und weitere Untergliederungen s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.

1. Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich beinhaltet auch Bildungsgänge des Elementarbereichs (ISCED 02).

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2020). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888934164769

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

Indikator C5

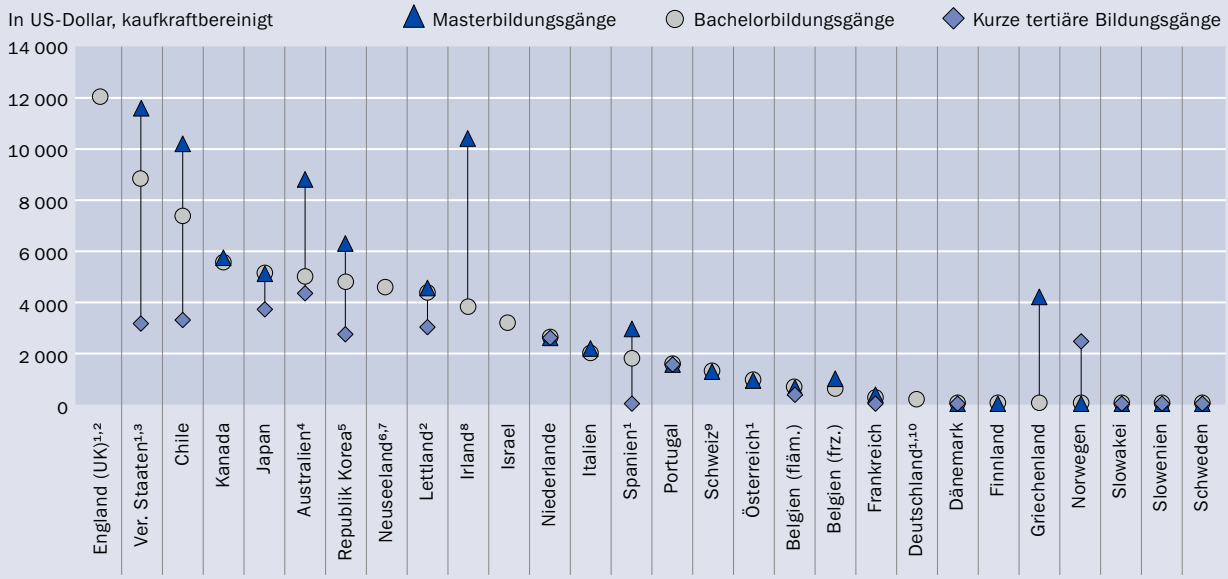
Wie hoch sind die Bildungsgebühren im Tertiärbereich und welche öffentlichen Unterstützungsleistungen erhalten Bildungsteilnehmer?

- In fast einem Drittel der OECD-Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten erheben öffentliche Bildungseinrichtungen keine Bildungsgebühren für Bachelor- oder gleichwertige Bildungsgänge. In einer vergleichbaren Zahl von Ländern liegen die Bildungsgebühren unter 2.000 US-Dollar pro Jahr, aber in den restlichen Ländern reichen die Bildungsgebühren von rund 2.600 US-Dollar pro Jahr bis zu mehr als 8.000 US-Dollar pro Jahr.
- Kurze tertiäre Bildungsgänge stellen oft eine preisgünstigere Alternative zu Bachelorbildungsgängen dar und sind eher auf bestimmte Berufe ausgerichtet.
- In Australien, Dänemark, Neuseeland, Norwegen und Schweden erhalten mindestens 80 % der inländischen Bildungsteilnehmer öffentliche finanzielle Unterstützung in Form von Bildungsdarlehen, Stipendien oder Zuschüssen. In den letzten 10 Jahren stieg der Anteil der Bildungsteilnehmer, die öffentliche finanzielle Unterstützung erhalten, in Chile, Dänemark und Italien um mindestens 14 Prozentpunkte. In allen anderen OECD-Ländern und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten blieb er gleich.

Abbildung C5.1

Durchschnittliche (oder häufigste) jährliche Bildungsgebühren öffentlicher Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich für inländische Bildungsteilnehmer, nach ISCED-Stufe (2017/2018)

Durchschnittliche (bzw. häufigste) jährliche Bildungsgebühren für inländische Bildungsteilnehmer (Vollzeitteilnahme)



1. Referenzberichtsjahr 2016/2017. 2. Staatlich subventionierte Bildungseinrichtungen anstelle öffentlicher Bildungseinrichtungen. 3. Master- und Promotionsbildungsgänge zusammen. 4. Referenzjahr 2017. 5. Referenzjahr 2018. 6. Bachelorbildungsgänge beziehen sich auf kurze tertiäre Bildungsgänge und Bachelorbildungsgänge zusammen. 7. Schätzungen beziehen sich nur auf Hochschulen und sind ohne Bildungsgänge, die zu Postgraduiertenzertifikaten oder -diplomen führen. 8. Von Bildungsteilnehmern gezahlte Bildungsgebühren anstelle von Bildungseinrichtungen erhobener Gebühren. Nur Hochschulen. 9. Öffentliche und staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen zusammen. 10. Bachelorbildungsgänge beziehen sich auf Bachelor-, Master- und Promotionsbildungsgänge zusammen.

Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge der von öffentlichen Bildungseinrichtungen für Bachelor- oder gleichwertige Bildungsgänge erhobenen jährlichen Bildungsgebühren.

Quelle: OECD (2020), Tabelle C5.1. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888934164921

C 5

Kontext

Die OECD- und Partnerländer nutzen unterschiedliche Methoden der finanziellen Unterstützung von Bildungsteilnehmern und der Kostenteilung für die tertiäre Ausbildung zwischen der öffentlichen Hand, den Bildungsteilnehmern und ihren Familien und anderen privaten Einheiten.

Bildungsgebühren decken die Lücke zwischen den Kosten, die von den Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs zu tragen sind, und den Einnahmen, die diese von anderen Stellen als den Bildungsteilnehmern und ihren Familien erhalten. Die Höhe der Kosten kann von vielen Faktoren beeinflusst werden: den Gehältern der Lehrenden und Forscher, der Entwicklung des digitalen Lernens und nicht unterrichtsbezogenen Dienstleistungen, Veränderungen der Nachfrage nach tertiärer Bildung, Investitionen zur Förderung der Internationalisierung und dem Ausmaß und der Art der von Professoren, Dozenten und Mitarbeitern durchgeführten Forschungstätigkeiten. Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs decken ihre Kosten zum Teil durch interne Ressourcen (Stiftungsgelder/Dotierungen) oder Einnahmen aus anderen privaten Quellen als den Bildungsteilnehmern und ihren Familien (s. Indikator C3). Die verbleibenden Kosten werden durch Bildungsgebühren oder öffentliche Mittel gedeckt.

Öffentliche Unterstützungsleistungen an Bildungsteilnehmer und ihre Familien können eine Möglichkeit sein, die Bildungsbeteiligung zu fördern und gleichzeitig indirekt Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs zu finanzieren. Finanzmittel für Bildungseinrichtungen über die Bildungsteilnehmer zu lenken kann auch ein Beitrag zu mehr Wettbewerb zwischen den Bildungseinrichtungen und Anreiz für ein besseres Eingehen auf die Bedürfnisse der Bildungsteilnehmer seitens der Bildungseinrichtungen sein. Unterstützungsleistungen für Bildungsteilnehmer werden in vielfältiger Weise bereitgestellt, u. a. als einkommensabhängige Subventionen, als Familienbeihilfen für Bildungsteilnehmer, als Steuerfreibeträge für Bildungsteilnehmer bzw. ihre Eltern und in Form sonstiger Transferleistungen an private Haushalte. Vor allem in Zeiten von Finanzkrisen werden sich die Länder bemühen, das richtige Verhältnis zwischen diesen verschiedenen Formen der Subventionen zu finden. Bei einer festen Gesamtsumme der Subventionen können öffentliche Unterstützungsleistungen wie Steuerermäßigungen für einkommensschwache Bildungsteilnehmer eine geringere Unterstützung darstellen, als dies bei einkommensabhängigen Subventionen der Fall ist, da Steuerermäßigungen nicht spezifisch auf einkommensschwache Bildungsteilnehmer abzielen. Derartige Maßnahmen können jedoch auf jeden Fall dazu beitragen, finanzielle Ungleichheiten zwischen Haushalten mit und ohne Kinder in Ausbildung abzubauen.

Weitere wichtige Ergebnisse

- In mehr als einem Drittel der Länder mit verfügbaren Daten sind die Bildungsgebühren in unabhängigen privaten Bildungseinrichten mindestens doppelt so hoch wie in öffentlichen Bildungseinrichtungen.
- In den letzten Jahren wurden in den OECD-Ländern und subnationalen Einheiten Reformen zur Verbesserung des Zugangs zum Tertiärbereich verabschiedet. Chile, Griechenland, Italien, die Republik Korea und Portugal setzten Maßnahmen zur Erweiterung des Zugangs zum Tertiärbereich für Bildungsteilnehmer mit sozioökonomisch ungünstigem Hintergrund um, während Neuseeland die öffentlichen Subventionen erhöhte, damit jetzt das erste Jahr im Tertiärbereich für Anfänger gebührenfrei ist. England (Vereinigtes Königreich) hat seine Programme für einkommensabhängige Darlehen erweitert.
- In den Ländern mit verfügbaren Daten variiert die durchschnittliche Höhe der von Bildungsteilnehmern aufgenommenen Darlehen zwischen 2.400 US-Dollar pro Jahr in Lettland und bis zu mehr als 10.000 US-Dollar in England (Vereinigtes Königreich) und Norwegen (wo keine Bildungsgebühren erhoben werden und die Darlehen zur Deckung der Lebenshaltungskosten dienen). Die Höhe der von den Bildungsteilnehmern erhaltenen Stipendien oder Zuschüsse reicht von weniger als 1.000 US-Dollar pro Jahr in Estland und der Slowakei bis zu mehr als 7.000 US-Dollar in Australien, Dänemark, Österreich, der Schweiz und den Vereinigten Staaten.
- In über der Hälfte der Länder mit verfügbaren Daten stiegen die Bildungsgebühren für Bachelorbildungsgänge an öffentlichen Bildungseinrichtungen in den letzten 10 Jahren um mindestens 15 %. In Italien, Kanada, Spanien und den Vereinigten Staaten waren die Bildungsgebühren im Berichtsjahr für Bildungsgänge 2016/2017 (in Kanada und Italien 2017/2018) zwischen 25 und 46 % höher als 2007/2008, der größte Anstieg wurde in England (Vereinigtes Königreich) verzeichnet, wo sich die Bildungsgebühren in diesem Zeitraum verdreifachten.

Analyse und Interpretationen

Differenzierung der Bildungsgebühren

Differenzierung nach ISCED-Stufe

Die Aufnahme eines tertiären Bildungsgangs bringt häufig Kosten für die Bildungsteilnehmer und ihre Familien mit sich, in Form von Bildungsgebühren sowie Lebenshaltungskosten, auch wenn die Bildungsteilnehmer finanzielle Unterstützung erhalten können, die dazu beitragen sollen, sich eine Ausbildung im Tertiärbereich leisten zu können. Die meisten inländischen Bildungsteilnehmer in OECD-Ländern, die sich für einen Bildungsgang im Tertiärbereich einschreiben, tun dies in Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgängen (s. Indikator B4). In fast einem Drittel der Länder, u. a. Dänemark, Finnland, Griechenland, Norwegen, Schweden, der Slowakei und Slowenien, erheben öffentliche Bildungseinrichtungen von inländischen Bildungsteilnehmern keine Bildungsgebühren (Abb. C5.1). In einer vergleichbaren Zahl von Ländern sind die Bildungsgebühren mit durchschnittlich weniger als 2.000 US-Dollar pro Bildungsteilnehmer moderat. In den restlichen Ländern reichen die Bildungsgebühren von rund 2.600 US-Dollar bis zu 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 (Abb. C5.1).

In vielen OECD-Ländern gibt es immer mehr kurze tertiäre Bildungsgänge. Die Abschlussquoten von Erstabsolventen waren 2018 in diesem Bereich höher als 2010 (s. Indikator B5). Diese Bildungsgänge bestehen meistens aus einer beruflichen Ausbildung auf Ebene des Tertiärbereichs, sie bereiten Bildungsteilnehmer auf bestimmte Berufe vor. Kurze tertiäre Bildungsgänge bieten etwas weniger gute Arbeitsmarkt- und Einkommenschancen als andere Bildungsgänge auf höheren ISCED-Stufen des Tertiärbereichs (s. Indikatoren A3 und A4), aber sie stellen eine kürzere und preisgünstigere Form einer Ausbildung im Tertiärbereich dar. In einer Reihe von Ländern ist auch das Nutzen-Kosten-Verhältnis besser als bei langen, zu einem ersten Abschluss führenden tertiären Bildungsgängen wie Bachelor- oder Masterbildungsgängen (OECD, 2019[1]). Die Bildungsgebühren für kurze tertiäre Bildungsgänge an öffentlichen Bildungseinrichtungen sind im Allgemeinen wesentlich niedriger als für Bachelorbildungsgänge. Im Allgemeinen sind sie in Dänemark, Frankreich, Schweden, Spanien, der Slowakei und Slowenien kostenlos und in Chile und den Vereinigten Staaten, wo sie bei unter 3.500 US-Dollar liegen, belaufen sie sich auf weniger als die Hälfte der Bildungsgebühren für Bachelorbildungsgänge. Im Gegensatz dazu sind in den Niederlanden und Portugal die Bildungsgebühren für kurze tertiäre Bildungsgänge in öffentlichen Bildungseinrichtungen gleich hoch wie für Bachelorbildungsgänge. In Norwegen sind kurze tertiäre Bildungsgänge die einzigen tertiären Bildungsgänge, die nicht kostenlos sind (Abb. C5.1).

Die Ausbildung im Tertiärbereich nach dem Bachelorabschluss fortzusetzen zahlt sich auf dem Arbeitsmarkt aus. Absolventen mit einem Abschluss als Master, Doktor oder einem gleichwertigen Abschluss haben bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt und bessere Einkommensaussichten (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 hoch wie die für Bachelorbildungsgänge (Tab. C5.1). Die von Bildungsteilnehmern in Master- und Promotionsbildungsgängen zu tragenden zusätzlichen Kosten ergeben sich daher nur aufgrund der zusätzlichen Jahre in Ausbildung und der entgangenen Einkommen aufgrund des späteren Eintritts in den

Arbeitsmarkt. In den meisten Ländern, in denen keine Bildungsgebühren für Bachelorbildungsgänge erhoben werden, gilt dies auch für Master- und Promotionsbildungsgänge. In anderen Ländern wie beispielsweise Belgien (fläm.), Italien, Japan, Kanada, den Niederlanden, Österreich, Portugal und der Schweiz werden im Durchschnitt auf den verschiedenen ISCED-Stufen des Tertiärbereichs ähnliche Bildungsgebühren erhoben (Tab. C5.1).

Im Gegensatz dazu sind in Chile, Frankreich, der Republik Korea und den Vereinigten Staaten die Bildungsgebühren für Masterbildungsgänge an öffentlichen Bildungseinrichtungen rund 30 % höher als für Bachelorbildungsgänge, in Australien, Belgien (frz.) und Spanien sind es 50 % mehr (Tab. C5.1). Diese höheren Bildungsgebühren können die Bildungsbeteiligung in diesem Bildungsbereich einschränken, wenn ihnen nicht entsprechende finanzielle Unterstützungen der Bildungsteilnehmer entgegenstehen. In einigen wenigen Ländern, z. B. Australien, Italien und der Schweiz, erheben öffentliche Bildungseinrichtungen für Promotionsbildungsgänge niedrigere Gebühren als für Bachelor- und Masterbildungsgänge. Damit soll die Zahl der in Promotionsbildungsgängen eingeschriebenen Bildungsteilnehmer gesteigert und Talente für Forschung und Innovation gewonnen werden. In Australien beispielsweise sind die jährlichen Bildungsgebühren für Promotionsbildungsgänge an öffentlichen Bildungseinrichtungen im Durchschnitt rund 15-mal niedriger als für Bachelorbildungsgänge (weniger als 300 US-Dollar im Vergleich zu 5.000 US-Dollar). Tatsächlich werden in Australien nur von sehr wenigen inländischen Bildungsteilnehmern für Promotionsbildungsgänge überhaupt Gebühren erhoben (weniger als 5 % der Bildungsteilnehmer an öffentlichen Bildungseinrichtungen). In Chile, Frankreich, der Republik Korea, Neuseeland und den Vereinigten Staaten hingegen sind die Bildungsgebühren für Promotionsbildungsgänge an öffentlichen Bildungseinrichtungen höher als für Bachelorbildungsgänge, wobei sich die Daten für die Vereinigten Staaten sich auf Master- und Promotionsbildungsgänge zusammen beziehen (Tab. C5.1).

Differenzierung nach Art der Bildungseinrichtung

Für manche Bildungseinrichtungen mag es schwer sein, ein Gleichgewicht zu finden zwischen einem Angebot an bezahlbarer Bildung und den notwendigen Finanzmitteln, was zu unterschiedlich hohen Bildungsgebühren in unterschiedlichen Arten von Bildungseinrichtungen führt (s. Abschnitt Definitionen). Unabhängige private Bildungseinrichtungen sind oft weniger von staatlichen Vorschriften betroffen und weniger abhängig von öffentlichen Mitteln als öffentliche Einrichtungen. In einigen Fällen sind sie durch den Wettbewerb mit anderen Einrichtungen außerdem stärker gezwungen, den Bildungsteilnehmern die bestmöglichen Dienstleistungen zu bieten. Daher verlangen sie in allen OECD-Ländern mit verfügbaren Daten gegebenenfalls höhere jährliche Bildungsgebühren für Bachelorbildungsgänge als öffentliche Bildungseinrichtungen (Tab. C5.1). Darüber hinaus differenzieren Länder Bildungsgebühren eventuell nach Fächergruppen, um Bildungsteilnehmern einen Anreiz für bestimmte Fächergruppen zu bieten bzw. Unterschiede bei den Arbeitsmarktchancen widerzuspiegeln (s. Kasten C5.1).

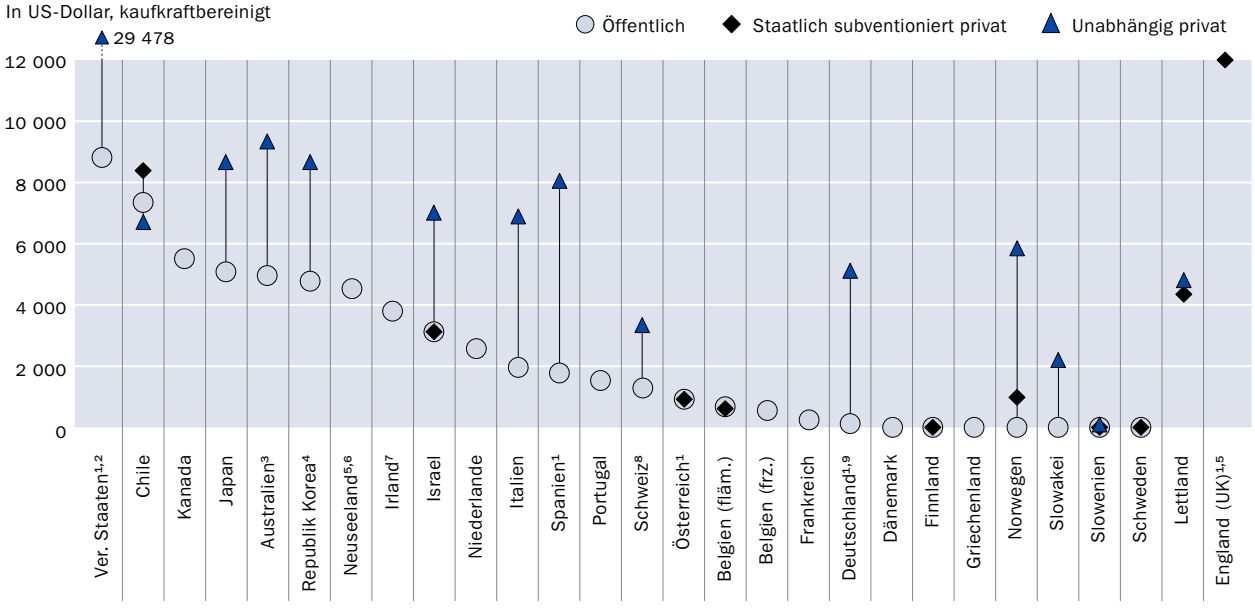
In den meisten OECD-Ländern und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten schreiben sich mehr als 80 % aller Bildungsteilnehmer in Bachelorbildungsgängen in öffentlichen Bildungseinrichtungen ein. Nur in rund 20 % der OECD-Länder und subnationalen Einheiten ist die Mehrheit der Bildungsteilnehmer in privaten Bildungseinrichtungen eingeschrieben. In England (Vereinigtes Königreich), Israel und Lettland übersteigt dieser Anteil 85 %. Dort ist die Mehrheit der Bildungsteilnehmer in diesem Bereich in staatlich subventionierten privaten Bildungseinrichtungen eingeschrieben (Tab. C5.1).

In mehr als einem Drittel der Länder mit verfügbaren Daten sind die Bildungsgebühren an unabhängigen privaten Bildungseinrichten für Bachelor- oder gleichwertige Bildungsgänge mindestens doppelt so hoch wie an öffentlichen Bildungseinrichtungen (Abb. C5.2). In den Vereinigten Staaten verlangen unabhängige private Bildungseinrichtungen von inländischen Bildungsteilnehmern für Bachelor- oder gleichwertige Bildungsgänge mit durchschnittlichen jährlichen Bildungsgebühren von 29.500 US-Dollar mehr als das Dreifache der durchschnittlichen jährlichen Bildungsgebühren an öffentlichen Bildungseinrichtungen (8.800 US-Dollar). In Japan und der Republik Korea liegen die durchschnittlichen jährlichen Bildungsgebühren auf dieser ISCED-Stufe des Tertiärbereichs an unabhängigen privaten Bildungseinrichtungen zwischen 8.500 und 8.600 US-Dollar, in öffentlichen Einrichtungen dagegen näher bei 5.000 US-Dollar. In Spanien sind die Bildungsgebühren an unabhängigen privaten Bildungseinrichtungen etwa 4-mal höher als an öffentlichen Bildungseinrichtungen, in Italien 3-mal höher und in Israel und der Schweiz ungefähr doppelt so hoch. In der Slowakei belaufen sich die Bildungsgebühren für Bachelor- oder gleichwertige Bildungsgänge an unabhängigen privaten Bildungseinrichtungen auf rund 2.100 US-Dollar, während die öffentlichen Bildungseinrichtungen überhaupt keine Gebühren verlangen. Gleichermaßen betragen die Bildungsgebühren für Bachelor- und Masterbildungsgänge (zusammen) an unabhängigen privaten Bildungseinrichtungen in Norwegen rund 5.800 US-Dollar, während es an öffentlichen Bildungseinrichtungen keine Bildungsgebühren gibt (Tab. C5.1).

Abbildung C5.2

Von Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs von inländischen Bildungsteilnehmern für Bachelor- oder gleichwertige Bildungsgänge erhobene Bildungsgebühren, nach Art der Bildungseinrichtung (2017/2018)

Durchschnittliche (bzw. häufigste) jährliche Bildungsgebühren für inländische Bildungsteilnehmer (Vollzeitteilnahme)



1. Referenzberichtsjahr 2016/2017. 2. Zahlen beziehen sich in der Regel auf Bildungsgebühren für inländische Bildungsteilnehmer, die aus einem anderen Bundesstaat kommen. Einige wenige Einrichtungen erheben jedoch niedrigere Bildungsgebühren für Bildungsteilnehmer aus einem anderen Bundesstaat. 3. Referenzjahr 2017. 4. Referenzjahr 2018. 5. Zahlen beziehen sich auf kurze tertiäre Bildungsgänge und Bachelorbildungsgänge zusammen. 6. Schätzungen beziehen sich nur auf Hochschulen und sind ohne Bildungsgänge, die zu Postgraduiertenzertifikaten oder -diplomen führen. 7. Von Bildungsteilnehmern gezahlte Bildungsgebühren anstelle von Bildungseinrichtungen erhobener Gebühren. Nur Hochschulen. 8. Zahlen für öffentliche Bildungseinrichtungen beziehen sich auf öffentliche und staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen zusammen. 9. Zahlen beziehen sich auf Bachelor-, Master- und Promotionsbildungsgänge zusammen.

Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge der von öffentlichen Bildungseinrichtungen für Bachelor- oder gleichwertige Bildungsgänge erhobenen jährlichen Bildungsgebühren.

Quelle: OECD (2020), Tabelle C5.1. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888934164940

Kasten C5.1

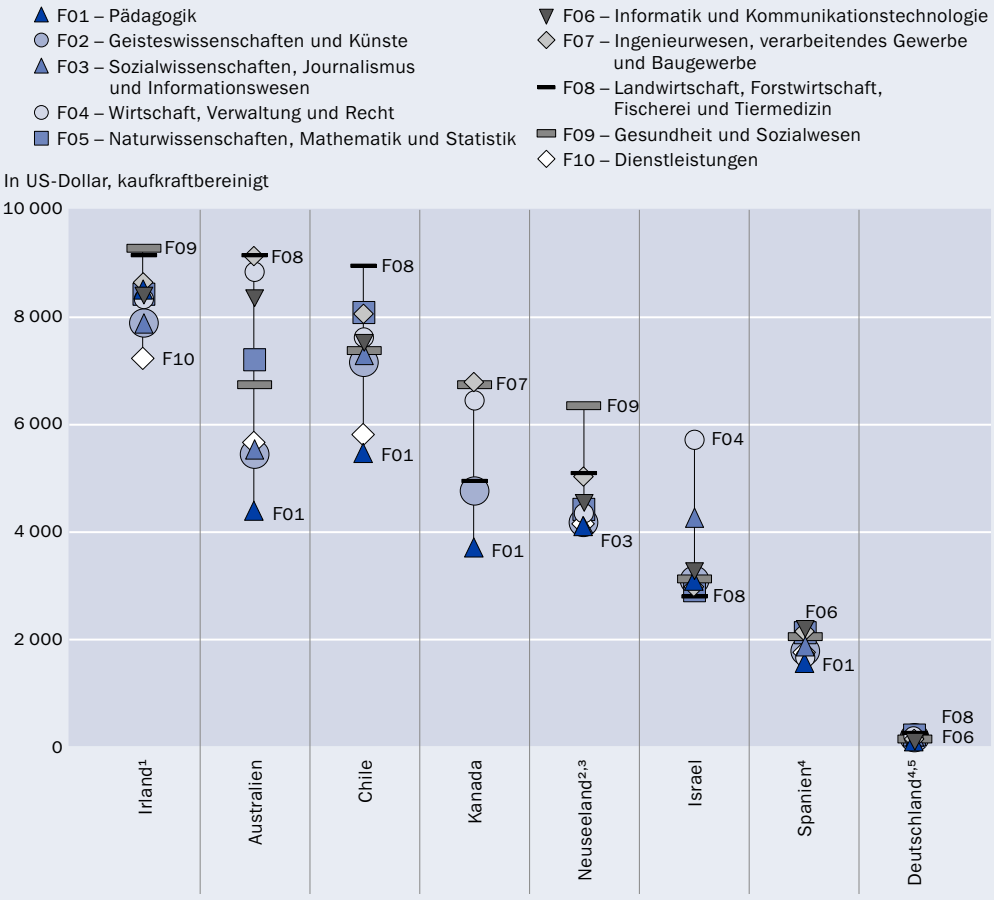
Bildungsgebühren nach Fächergruppe

OECD-Länder erheben oftmals je nach Fächergruppe unterschiedlich hohe Bildungsgebühren, um Bildungsteilnehmer für Fächergruppen zu interessieren, nach denen keine so große Nachfrage besteht, und um Unterschieden bei den Kosten und den sich ergebenden Arbeitsmarktchancen Rechnung zu tragen. Dieses letzte Argument ist einer der wichtigsten Gründe für die Differenzierung der Bildungsgebühren, wobei in einigen Ländern die unterschiedlichen Gebühren nach Fächergruppe allerdings eher auf die unterschiedlich hohen Bildungsgebühren und Zahlen eingeschriebener Bildungsteilnehmer der verschiedenen Bildungseinrichtungen als auf Unterschiede innerhalb der einzelnen Bildungseinrichtungen zurückzuführen sein können.

Abbildung C5.3

Von Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs von inländischen Bildungsteilnehmern erhobene Bildungsgebühren für Bildungsgänge, die zu einem ersten Abschluss führen, nach Fächergruppe (2017/2018)

Durchschnittliche (bzw. häufigste) jährliche Bildungsgebühren für inländische Bildungsteilnehmer (Vollzeitteilnahme) für Bachelor- und lange Masterbildungsgänge, die zu einem ersten Abschluss führen



1. Die von Bildungseinrichtungen erhobenen Gebühren unterscheiden sich signifikant von den von Bildungsteilnehmern gezahlten. Weiterführende Informationen s. Tabelle C5.6. 2. Referenzjahr 2017. 3. Zahlen beziehen sich auf kurze tertiäre Bildungsgänge und Bachelorbildungsgänge zusammen. 4. Schätzungen beziehen sich nur auf Hochschulen und sind ohne Bildungsgänge, die zu Postgraduiertenzertifikaten oder -diplomen führen. 5. Referenzberichtsjahr 2016/2017. 6. Zahlen beziehen sich auf Bachelor-, Master- und akademische Promotionsbildungsgänge zusammen.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Fächergruppen, für die die höchsten jährlichen Bildungsgebühren erhoben werden.

Quelle: OECD (2020). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en). StatLink: https://doi.org/10.1787/888934164959

Die Unterschiede bei den von öffentlichen Bildungseinrichtungen für unterschiedliche Fächergruppen erhobenen Bildungsgebühren sind in Deutschland und Spanien bei zu einem ersten Abschluss führenden Bildungsgängen (Bachelorbildungsgänge und lange Masterbildungsgänge, die zu einem ersten Abschluss führen) offiziell begrenzt. Australien, Chile, Irland und Kanada weisen hingegen die größte Bandbreite der Bildungsgebühren über die Fächergruppen hinweg auf. In Australien variieren sie am stärksten: Öffentliche Bildungseinrichtungen verlangen für tertiäre Bildungsgänge, die zu einem ersten Abschluss führen, in den beiden großen Fächergruppen Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe sowie Landwirtschaft, Forstwirtschaft, Fischerei und Tiermedizin durchschnittlich mehr als 9.000 US-Dollar pro Jahr, während es im Vergleich dazu für Pädagogik-Bildungsgänge nur etwas mehr als 4.000 US-Dollar pro Jahr sind (Abb. C5.3).

In 4 der 7 Länder mit verfügbaren Daten (Australien, Chile, Israel und Kanada) sind die von öffentlichen Bildungseinrichtungen erhobenen Bildungsgebühren für Bildungsgänge in der Fächergruppe Pädagogik am niedrigsten. Fächergruppen wie Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe, Landwirtschaft, Forstwirtschaft, Fischerei und Tiermedizin sowie Gesundheit und Sozialwesen gehören zu den teuersten, da sich einige von ihnen auf dem Arbeitsmarkt am höchsten auszahlen (Abb. C5.3).

Der Unterschied bei den durchschnittlichen jährlichen Bildungsgebühren für Bachelor- oder gleichwertige Bildungsgänge zwischen öffentlichen und staatlich subventionierten privaten Bildungseinrichtungen ist dagegen in den meisten Ländern mit verfügbaren Daten verhältnismäßig klein. Keine Art der Bildungseinrichtungen erhebt in Finnland, Schweden und Slowenien Bildungsgebühren, und staatlich subventionierte private und öffentliche Bildungseinrichtungen erheben in Belgien (fläm.), Chile, Israel und Österreich sehr ähnliche durchschnittliche Bildungsgebühren (Tab. C5.1).

Differenzierte Bildungsgebühren für ausländische Bildungsteilnehmer

Die nationalen Bestimmungen für Bildungsgebühren im Tertiärbereich gelten im Allgemeinen für alle Bildungsteilnehmer an den Bildungseinrichtungen des jeweiligen Landes, auch für die ausländischen (s. Abschnitt Definitionen). Die Bildungsgebühren für ausländische Bildungsteilnehmer können jedoch höher sein, und wird bei den Bildungsgebühren zwischen inländischen und ausländischen Bildungsteilnehmern unterschieden, kann dies ebenso Einfluss auf die internationale Mobilität von Bildungsteilnehmern haben (s. Indikator B6) wie andere Faktoren, z. B. öffentliche Unterstützungsleistungen des jeweiligen Heimatlandes (OECD, 2017[2]). In immer mehr OECD-Ländern werden für ausländische Bildungsteilnehmer höhere Bildungsgebühren als für inländische Bildungsteilnehmer erhoben.

Im Allgemeinen werden von inländischen und ausländischen Bildungsteilnehmern in Belgien (fläm.), Chile, Frankreich, Israel, Italien, Japan, der Republik Korea und Spanien ähnlich hohe Bildungsgebühren erhoben. Dies ist auch in Griechenland, Norwegen und der Slowakei der Fall, wo weder von inländischen noch ausländischen Bildungsteilnehmern Bildungsgebühren erhoben werden. In Ländern der Europäischen Union (EU) und des Europäischen Wirtschaftsraums (EWR) werden von inländischen Bildungsteilnehmern und Bildungsteilnehmern aus anderen EU- und EWR-Ländern Bildungsgebühren in gleicher Höhe erhoben. In einigen Ländern kann es jedoch signifikante Unterschiede bei den Bildungsgebühren für inländische und ausländische Bildungsteilnehmer geben. So er-

heben öffentliche Bildungseinrichtungen in Australien, Kanada und den Vereinigten Staaten beispielsweise bei Bachelorbildungsgängen von ausländischen Bildungsteilnehmern mehr als 13.500 US-Dollar mehr als von inländischen Bildungsteilnehmern (Tab. C5.1). In den Vereinigten Staaten zahlen alle inländischen Bildungsteilnehmer, die außerhalb ihres Bundesstaats eingeschrieben sind, höhere Bildungsgebühren als Bildungsteilnehmer aus diesem Bundesstaat. In Österreich betragen zwar die durchschnittlichen Bildungsgebühren öffentlicher Bildungseinrichtungen für Bildungsteilnehmer in Bachelor-, Master- und Promotionsbildungsgängen, die nicht Bürger eines EU- oder EWR-Landes sind, das Doppelte der von inländischen Bildungsteilnehmern verlangten Gebühren, sie sind aber immer noch relativ moderat. In Schweden belaufen sich die Bildungsgebühren für Bildungsteilnehmer in Bachelorbildungsgängen, die nicht aus der EU kommen, auf 14.900 US-Dollar jährlich, während für inländische Bildungsteilnehmer und Bürger von EU-Ländern keine Bildungsgebühren anfallen. In Finnland wurden ab dem Berichtsjahr für Bildungsgänge 2017/2018 Bildungsgebühren für Bildungsteilnehmer eingeführt, die weder Bürger eines EU- noch eines EWR-Landes sind und die in einem englischsprachigen Bachelor- oder Masterbildungsgang eingeschrieben sind (Tab. C5.1).

Ausländische Bildungsteilnehmer werden jedoch nicht unbedingt durch höhere Bildungsgebühren abgeschreckt. Trotzdem kann eine Ausbildung im Tertiärbereich 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. In Australien, Kanada und Österreich beispielsweise beträgt der Anteil der internationalen bzw. ausländischen Bildungsteilnehmer mindestens 12 % der in Bachelorbildungsgängen eingeschriebenen Bildungsteilnehmer, verglichen mit durchschnittlich nur 5 % in den OECD-Ländern (s. Indikator B6).

Staatliche Reformen der Bildungsgebühren und der öffentlichen Unterstützungsleistungen für Bildungsteilnehmer

In der nationalen Bildungspolitik werden Reformen im Zusammenhang mit der Höhe der Bildungsgebühren und der Verfügbarkeit von Stipendien, Zuschüssen und Darlehen ausgiebig diskutiert. Oft stehen beide Themen gleichzeitig zur Diskussion, wenn Länder die Kostenaufteilung im Tertiärbereich zwischen öffentlichem und privatem Sektor (einschließlich Bildungsteilnehmern und ihrer Familien) verbessern bzw. korrigieren wollen. Zwischen den Berichtsjahren für Bildungsgänge 2007/2008 und 2017/2018 führten 12 von 20 Ländern und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Informationen Reformen im Bereich Bildungsgebühren durch. In 8 dieser Länder wurden diese Reformen von Veränderungen der Höhe der den Bildungsteilnehmern zur Verfügung stehenden öffentlichen Unterstützungsleistungen begleitet (Tab. C5.2).

In mehr als der Hälfte der Länder mit verfügbaren Daten stiegen die Bildungsgebühren für Bachelorbildungsgänge an öffentlichen Bildungseinrichtungen in den letzten 10 Jahren real um mindestens 15 %. Dies trifft auf Länder wie Italien, Kanada, Spanien und die Vereinigten Staaten zu, wo die Bildungsgebühren im Berichtsjahr für Bildungsgänge 2016/2017 (Kanada 2017/2018) zwischen 25 und 46 % höher waren als 2007/2008. In England (Vereinigtes Königreich) war die Zunahme am höchsten, dort verdreifachten sich die Bildungsgebühren während dieses Zeitraums. Die einzigen beiden Länder mit einer Reduzierung waren Deutschland und Österreich. Demgegenüber gab es während dieses Zeitraums in Ländern, die 2007/2008 keine Bildungsgebühren erhoben (Dänemark, Finnland, Griechenland, Norwegen, Slowakei und Slowenien), keine Veränderungen. In

Australien, Chile, Frankreich und Irland blieben die Bildungsgebühren verhältnismäßig stabil und stiegen um höchstens 10 % (Tab. C5.2).

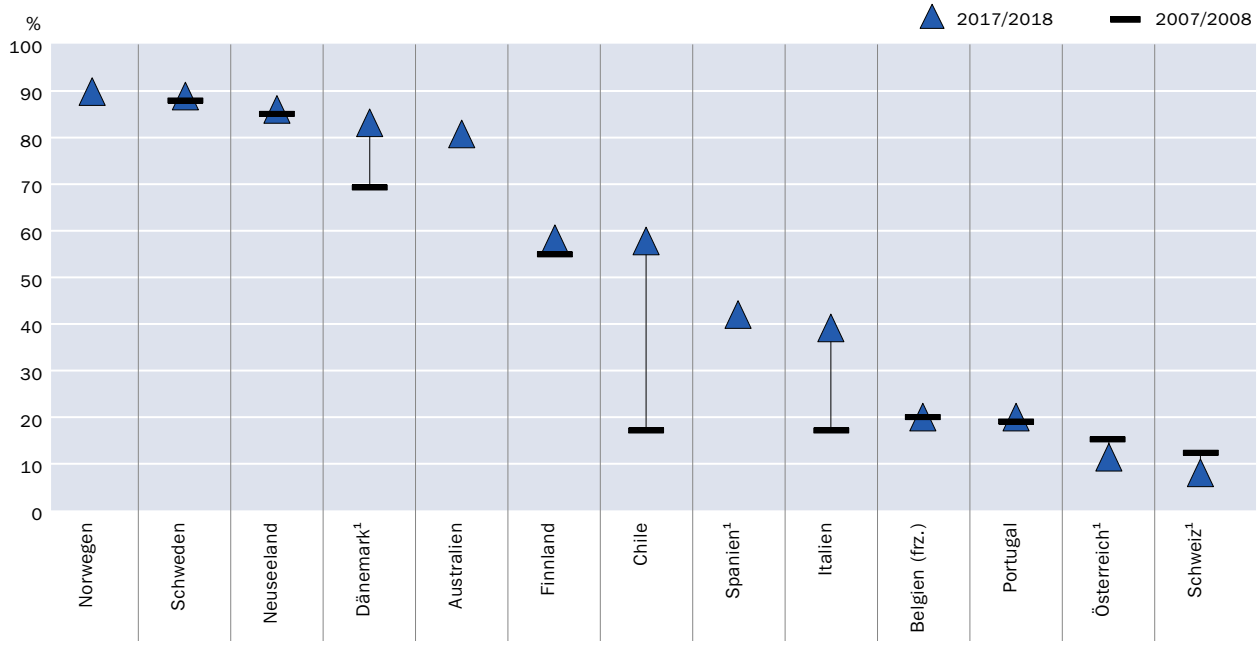
Die OECD-Länder verfolgen unterschiedliche Ansätze zur finanziellen Unterstützung von Bildungsteilnehmern im Tertiärbereich. Unabhängig von der Höhe der Bildungsgebühren lassen sich Länder und subnationale Einheiten nach der Höhe der für Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich verfügbaren öffentlichen finanziellen Unterstützung kategorisieren. In Australien, Dänemark, Neuseeland, Norwegen und Schweden erhalten mindestens 80 % der inländischen Bildungsteilnehmer öffentliche finanzielle Unterstützung in Form von Bildungsdarlehen, Stipendien oder Zuschüssen. Dies gilt jedoch für höchstens 20 % der Bildungsteilnehmer in Belgien (frz.), Österreich, Portugal und der Schweiz (Abb. C5.4). In diesen Ländern zielen die öffentlichen Unterstützungsleistungen auf bestimmte Gruppen von Bildungsteilnehmern ab, z. B. mit sozioökonomisch ungünstigem Hintergrund oder einkommensschwache Familien.

In den letzten Jahren wurden in den OECD-Ländern und subnationalen Einheiten verschiedene Reformen für einen verbesserten Zugang zu einer Ausbildung im Tertiärbereich verabschiedet (Tab. C5.2). In Chile, Griechenland, der Republik Korea und Portugal wurden Maßnahmen umgesetzt, um Bildungsteilnehmern mit sozioökonomisch ungünstigem Hintergrund besseren Zugang zum Tertiärbereich zu bieten. Unterdessen erhöhte Neuseeland die öffentlichen Subventionen und bietet nun das erste Jahr im Tertiärbereich für Anfänger ohne Bildungsgebühren an. Im Berichtsjahr für Bildungsgänge 2016/2017 lief

Abbildung C5.4

Anteil inländischer Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich, die öffentliche Unterstützungsleistungen erhalten (2007/2008 und 2017/2018)

Anteil inländischer Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich, die öffentliche Unterstützungsleistungen erhalten (in Form öffentlicher bzw. staatlich garantierter Privatdarlehen und/oder Zuschüssen/Stipendien)



1. Referenzberichtsjahr 2016/2017 anstelle 2017/2018.

Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge des Anteils Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich, die 2017/2018 öffentliche Unterstützungsleistungen erhielten.

Quelle: OECD (2020). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888934164978

in Norwegen eine Reform an, um die Zahlung finanzieller Unterstützungsleistungen aus dem Staatlichen Fonds für Bildungsdarlehen schrittweise von 10 auf 11 Monate pro Jahr zu erhöhen. In England (Vereinigtes Königreich) wurde die Rückzahlungsschwelle für einkommensabhängige Darlehen für Absolventen kurzer tertiärer Bildungsgänge und Bachelorprogramme ab dem Haushaltsjahr 2018/2019 angehoben sowie ab dem Haushaltsjahr 2016/2017 die Zuschüsse für Lebenshaltungskosten durch höhere Darlehen für neue darlehensberechtigte inländische Bildungsteilnehmer abgelöst. 2016 wurde darüber hinaus ein Darlehensprogramm für Postgraduierten-Masterbildungsgänge eingeführt, um den Zugang zu Masterbildungsgängen zu verbessern. In Australien wurden Maßnahmen zur Verbesserung der Nachhaltigkeit des Subventionssystems für Bildungsteilnehmer in Bachelorbildungsgängen an öffentlichen Bildungseinrichtungen ergriffen (Tab. C5.2).

In den letzten 10 Jahren stieg der Anteil der Bildungsteilnehmer, die öffentliche finanzielle Unterstützung erhalten, in 3 Ländern um mindestens 14 Prozentpunkte: in Chile (von 17 % im Jahr 2007/2008 auf 58 % im Jahr 2017/2018), Dänemark (von 69 % im Jahr 2007/2008 auf 83 % im Jahr 2016/2017) und Italien (von 17 % im Jahr 2007/2008 auf 39 % im Jahr 2017/2018). Dieser Anteil blieb in allen anderen OECD-Ländern und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten gleich (Abb. C5.4).

Formen öffentlicher Unterstützungsleistungen für inländische Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich

In vielen Bildungssystemen stellt sich die zentrale Frage, ob die an Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich geleisteten Finanzhilfen in erster Linie als Darlehen oder als Zuschüsse bzw. Stipendien gewährt werden sollten. Einerseits argumentieren Befürworter von Bildungsdarlehen, dass diese die Zahl der Bildungsteilnehmer erhöhen, die von den verfügbaren Ressourcen profitieren (OECD, 2014[3]). Wenn die für Stipendien und Zuschüsse ausgegebenen Gelder zur Absicherung oder Subventionierung von Darlehen verwendet würden, könnten mit den gleichen öffentlichen Ressourcen mehr Bildungsteilnehmer unterstützt werden, 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[3]). Wenn die Beschäftigungsaussichten nicht ausreichen, um die Rückzahlung der Bildungsdarlehen zu gewährleisten, könnte ein hoher Prozentsatz von verschuldeten Absolventen zum Problem werden.

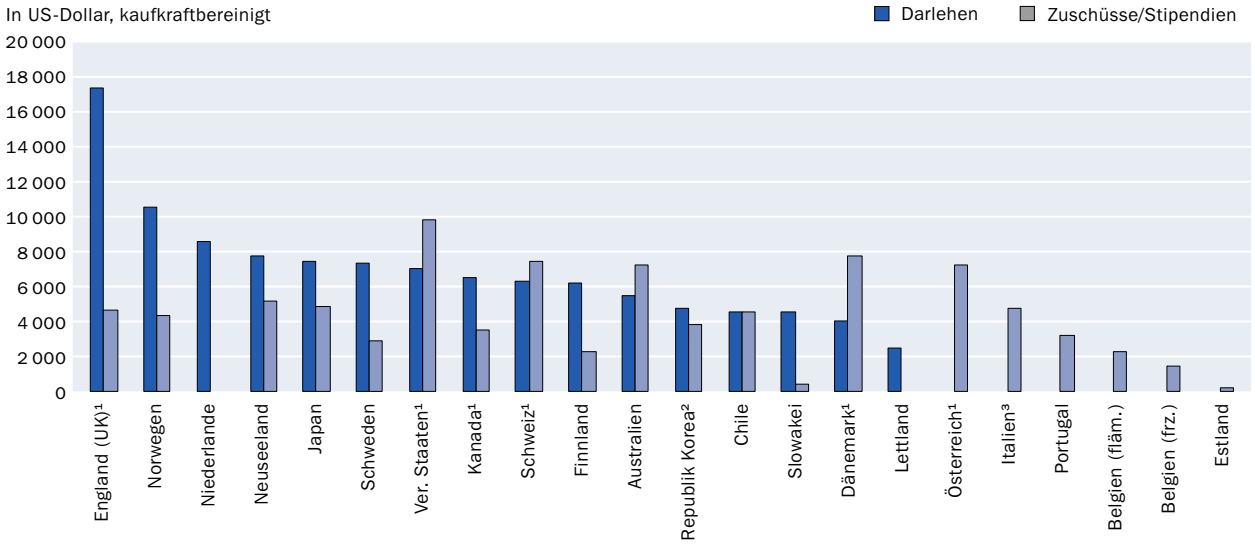
In den OECD-Ländern unterstützt der Staat die Lebenshaltungs- und Bildungskosten von Bildungsteilnehmern mittels unterschiedlicher Kombinationen dieser beiden Arten von Finanzhilfen, wobei sich die Kombinationen selbst zwischen Ländern mit ähnlich hohen Bildungsgebühren unterscheiden. In den Ländern mit verfügbaren Daten reicht die durchschnittliche Höhe der von Bildungsteilnehmern pro Jahr aufgenommenen öffentlichen oder staatlich garantierten privaten Darlehen von 2.400 US-Dollar in Lettland bis zu mehr als 10.000 US-Dollar in England (Vereinigtes Königreich) und Norwegen (wo keine Bildungsgebühren erhoben werden und die Bildungsdarlehen für die Lebenshaltungskosten

der Bildungsteilnehmer sind). Die Höhe der von den Bildungsteilnehmern erhaltenen Stipendien oder Zuschüsse reicht von weniger als 1.000 US-Dollar pro Jahr in Estland und der Slowakei bis zu mehr als 7.000 US-Dollar in Australien, Dänemark, Österreich, der Schweiz und den Vereinigten Staaten (Abb. C5.5). Unter den Ländern und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten zu beiden Formen der finanziellen Unterstützung sind die von den Bildungsteilnehmern erhaltenen jährlichen Gesamtbeträge in England (Vereinigtes Königreich), wo das System hauptsächlich auf Darlehen basiert, sowie in Norwegen und den Vereinigten Staaten, die beide eine Kombination aus Darlehen und Stipendien/Zuschüssen anbieten, am höchsten. In Australien, Dänemark, der Schweiz und den Vereinigten Staaten übersteigt der durchschnittliche Betrag der von den Bildungsteilnehmern erhaltenen Zuschüsse oder Stipendien den durchschnittlich pro Jahr aufgenommenen Darlehensbetrag. Dabei unterscheidet sich jedoch der Anteil der Nutznießer von Darlehen und Zuschüssen/Stipendien von Land zu Land. In der Schweiz erhält beispielsweise nur eine Minderheit der Bildungsteilnehmer öffentliche Unterstützungsleistungen (OECD, 2019[1]).

Mit Ausnahme von Chile (wo die Bildungsdarlehen nur die Bildungsgebühren abdecken) können in allen Ländern mit verfügbaren Daten die Darlehen zur Begleichung von Bildungsgebühren, Unterrichtsmaterialien und Lebenshaltungskosten verwendet werden. Nicht alle Bildungsteilnehmer sind berechtigt, Bildungsdarlehen zu beantragen. Die häufigsten Kriterien für eine Darlehensberechtigung sind die Herkunft aus einer einkommensschwachen Familie und die Berichtspflicht über Ausbildungsfortschritte (wobei der Umfang zwischen den Ländern variiert) in Kombination mit der Staatsbürgerschaft bzw. einer langfristigen Aufenthaltsberechtigung und das Alter (Mindestalter 18 Jahre und bestimmte Altersobergrenzen, die zwischen den Ländern variieren). Eine der Voraussetzungen in Chile, Japan und der Republik Korea ist eine herausragende akademische Leistung, und in Kanada und Norwegen sind die Ausbildungsleistungen eines der Kriterien.

Abbildung C5.5

Durchschnittliche pro Jahr von inländischen Bildungsteilnehmern im Tertiärbereich erhaltene öffentliche Zuschüsse/Stipendien und Bildungsdarlehen (2017/2018)



1. Referenzberichtsjahr 2016/2017 anstelle 2017/2018. 2. Staatlich garantierte Privatdarlehen anstelle öffentlicher Bildungsdarlehen. 3. Referenzjahr 2018 anstelle 2017/2018. 4. Nur Bildungsgänge, die zu einem ersten und zweiten Abschluss führen.

Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge der durchschnittlich von Beziehern von Bildungsdarlehen erhaltenen jährlichen Darlehenssumme.

Quelle: OECD (2020), Tabelle C5.3. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888934164997

Kasten C5.2

Von Bildungsteilnehmern bezahlte Bildungsgebühren

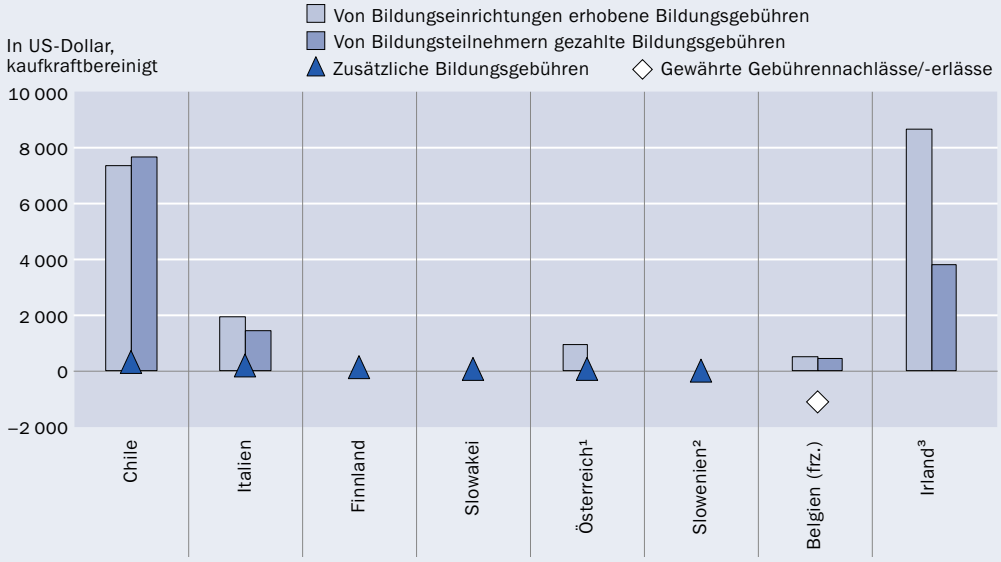
Die Bildungspolitik im Tertiärbereich hängt nicht nur von der Gesamthöhe der öffentlichen Finanzmittel ab, sondern auch von ihrer Zuteilung (s. Indikator C4). Einige Länder haben beschlossen, die Bildungsgebühren zu regulieren oder gar keine Bildungsgebühren zu erheben, während andere die Bildungseinrichtungen die Höhe der Bildungsgebühren in Eigenverantwortung festlegen lassen. So kann es zu hohen Bildungsgebühren kommen, die durch direkte finanzielle Unterstützung an die Bildungsteilnehmer in Form von staatlichen Darlehen, Bürgschaften für Privatdarlehen von Bildungsteilnehmern, Zuschüsse und Stipendien wieder kompensiert werden können. Diese Art finanzieller Unterstützung fließt direkt an die Nutznießer, vorausgesetzt, sie erfüllen bestimmte Anforderungen.

Länder können auch beschließen, die Ausbildung im Tertiärbereich indirekt durch die volle oder teilweise Übernahme der von den Bildungseinrichtungen erhobenen Bildungsgebühren zu subventionieren. Dies ist in Irland der Fall, wo die von öffentlichen Bildungseinrichtungen für Bachelorbildungsgänge erhobenen Bildungsgebühren 8.700 US-Dollar übersteigen können, aber die Mehrheit der Bildungsteilnehmer an tertiären Bildungsgängen, die zu einem ersten Abschluss führen, in den Genuss des Free Fees Scheme kommen. Das bedeutet, es fallen für sie keine Bildungsgebühren an, und sie müssen nur einen jährlichen Beitrag zu den Kosten ihres Bildungsgangs in Höhe von 3.800 US-Dollar (3.000 Euro) leisten (Referenzberichtsjahr 2017/2018). Auch

Abbildung C5.6

Von Bildungseinrichtungen erhobene Bildungsgebühren im Vergleich zu den von Bildungsteilnehmern gezahlten Bildungsgebühren (2017/2018)

Bildungsgebühren für Bachelorbildungsgänge an öffentlichen Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs



Anmerkung: In dieser Abbildung sind nur Länder enthalten, die zusätzliche Bildungsgebühren, reduzierte Bildungsgebühren oder Unterschiede zwischen den von Bildungseinrichtungen erhobenen und den von Bildungsteilnehmers gezahlten Bildungsgebühren angaben.

1. Referenzberichtsjahr 2016/2017. 2. Referenzjahr 2018. 3. Referenzberichtsjahr 2018/2019.

Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge zusätzlicher von den Bildungsteilnehmern gezahlter Bildungsgebühren und in aufsteigender Reihenfolge der ihnen gewährten Gebührenermäßigung.

Quelle: OECD (2020), Tabelle C5.2. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en). StatLink: https://doi.org/10.1787/888934165016

Italien gab an, dass die Bildungsteilnehmer etwas niedrigere Bildungsgebühren als die von den Bildungseinrichtungen erhobenen bezahlen, während in Belgien (frz.) den Bildungsteilnehmern, abhängig von ihrem sozioökonomischen Status, eine Reduzierung oder ein Verzicht auf Bildungsgebühren zur Verfügung steht (Abb. C5.6).

Die von den Bildungsteilnehmern tatsächlich entrichteten Gebühren sind nicht immer unbedingt niedriger als die von den Bildungseinrichtungen erhobenen. In einigen Ländern, wie z. B. in Chile, müssen die Bildungsteilnehmer zusätzliche Gebühren neben den Bildungsgebühren tragen (Abb. C5.6). Chile, Finnland, Italien, Österreich, die Slowakei und Slowenien meldeten zusätzliche Kosten, meist im Zusammenhang mit Verwaltung, Einschreibung und Mitgliedschaft in der Studierendenvertretung.

In mehreren OECD-Ländern wird hingegen die finanzielle Bedürftigkeit der Haushalte der Bildungsteilnehmer geprüft, um festzustellen, ob sie darlehensberechtigt sind (Tab. C5.3).

In der Hälfte der OECD-Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten werden öffentliche Zuschüsse und Stipendien in Abhängigkeit von Bedürftigkeit und Leistung gewährt. Viele Länder priorisieren öffentliche Unterstützungsleistungen für sozioökonomisch benachteiligte Bildungsteilnehmer, Zuschüsse werden als nach Bedürftigkeit gewährt angegeben, sofern sie verschiedene sozioökonomische Kriterien (meistens das Familieneinkommen) berücksichtigen. Andererseits beziehen sich leistungsbasierte Zuschüsse auf solche, die den Bildungsteilnehmern mit den besten Leistungen gewährt werden. Kriterien hierfür können die Leistungen im Tertiärbereich, in der Bildungseinrichtung im Sekundarbereich oder in Zulassungstests sein. In Belgien (fläm. und frz.), den Niederlanden, Norwegen und der Schweiz basieren öffentliche Zuschüsse und Stipendien rein auf Bedürftigkeit, wohingegen sie in Lettland rein aufgrund der akademischen Leistung der Bildungsteilnehmer vergeben werden (Tab. C5.3). In Frankreich wurden die leistungsbasierten Zuschüsse 2015 geändert und bleiben seither Bildungsteilnehmern vorbehalten, die den Sekundarbereich II mit sehr guten Noten abgeschlossen haben und die sozioökonomischen Kriterien für ein Stipendium für 3 Jahre erfüllen. Genauso wie bei den Darlehen gehören auch bei Zuschüssen und Stipendien ein niedriges Einkommen, eine Behinderung, eine Vollzeitteilnahme und die Ausbildungsfortschritte zu den häufigsten Vergabekriterien. In Dänemark haben alle Vollzeitbildungsteilnehmer das Recht auf eine Reihe von monatlichen Zuschüssen, dabei kann die maximale Anzahl von Zuschüssen je nach Bildungsgang unterschiedlich sein. In Norwegen wird die finanzielle Unterstützung zunächst als Darlehen gewährt und wenn die Bildungsteilnehmer die geforderten Leistungen erzielen und nicht bei ihren Eltern leben (eines der Anforderungskriterien), können bis zu 40 % des Betrags in einen Zuschuss umgewandelt werden. In Belgien (frz.) wird bei der Zuteilung der Zuschüsse auch der Wohnort der Bildungsteilnehmer berücksichtigt (Tab. C5.3).

Neben direkter finanzieller Unterstützung für Bildungsteilnehmer in Form von öffentlichen Darlehen, Bürgschaften für Privatdarlehen von Bildungsteilnehmern, Zuschüssen und Stipendien können Länder auch beschließen, die Ausbildung im Tertiärbereich indirekt durch einen vollen oder teilweisen Verzicht auf die von den Bildungseinrichtungen erhobenen Bildungsgebühren zu subventionieren oder gegebenenfalls für die Bildungsteilnehmer entstehende Zusatzkosten zu decken. Aus diesem Grund ist es wichtig, nicht nur die direkte finanzielle Unterstützung zu messen, sondern anstelle der von den tertiären Bildungseinrichtungen erhobenen Bildungsgebühren die letztendlich von den Bildungsteilnehmern bezahlten Bildungsgebühren zu analysieren (s. Kasten C5.2).

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.

Private Bildungseinrichtungen sind Bildungseinrichtungen, die von einer nicht staatlichen Organisation (z. B. einer Kirche, Gewerkschaft, ausländischen oder internationalen Agentur oder einem Wirtschaftsunternehmen) beaufsichtigt und geführt werden oder deren Verwaltungsgremium zur Mehrheit aus Mitgliedern besteht, die nicht von einer staatlichen Stelle oder Behörde ernannt wurden. Private Bildungseinrichtungen gelten als *staatlich subventioniert,* wenn mehr als 50 % ihrer Kernfinanzierung von staatlichen Stellen kommen oder ihre Lehrkräfte von einer staatlichen Stelle bezahlt werden. *Unabhängige private Bildungseinrichtungen* erhalten weniger als 50 % ihrer Kernfinanzierung von staatlichen Stellen, und ihre Lehrkräfte werden nicht von staatlichen Stellen bezahlt.

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 (Kaufkraftparität – KKP) für das BIP geteilt wird. Die Höhe der Bildungsgebühren und die entsprechenden Anteile der Bildungsteilnehmer sind mit Vorsicht zu interpretieren, da sie aus dem gewichteten Durchschnitt der wichtigsten Bildungsgänge des Tertiärbereichs resultieren und möglicherweise nicht alle Bildungseinrichtungen erfasst sind.

Bildungsdarlehen beziehen sich auf die gesamte Bandbreite an Bildungsdarlehen, die vom Staat zur Verfügung gestellt oder garantiert werden, um ein Bild von der Höhe der Unterstützungsleistungen für Bildungsteilnehmer zu vermitteln. Der Bruttobetrag der Darlehen stellt eine geeignete Kennzahl zur Ermittlung der Finanzhilfen an die gegenwärtigen Bildungsteilnehmer dar. Bei der Ermittlung der durch Bildungsdarlehen entstehenden Nettokosten für die öffentlichen und privaten Darlehensgeber sollten jedoch Zins- und Tilgungszahlungen der Darlehensnehmer berücksichtigt werden. In den meisten Ländern fließen Darlehensrückzahlungen nicht den Bildungsbehörden zu, sodass ihnen diese Mittel nicht zur Deckung anderer Bildungsausgaben zur Verfügung stehen.

Die OECD-Indikatoren berücksichtigen bei der Diskussion der finanziellen Unterstützung für gegenwärtige Bildungsteilnehmer die Gesamtsumme der Stipendien/Zuschüsse und Darlehen (brutto). Für einige OECD-Länder gestaltet es sich schwierig, die Gesamtsumme an Darlehen für Bildungsteilnehmer anzugeben. Zahlen zu Bildungsdarlehen sind daher mit Vorsicht zu interpretieren.

Weiterführende Informationen s. *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018* (OECD, 2018[4]) sowie Anhang 3 für länderspezifische Hinweise (*https://doi.org/10.1787/69096873*).

Quellen

Die Daten beziehen sich auf das Berichtsjahr für Bildungsgänge 2017/2018 und beruhen auf einer von der OECD im Jahr 2019 durchgeführten speziellen Erhebung (weiterführende Informationen s. Anhang 3 unter *https://doi.org/10.1787/69096873-en*).

Weiterführende Informationen

OECD (2019), *Bildung auf einen Blick 2019 – OECD-Indikatoren*, wbv Media, Bielefeld, *https://doi.org/10.3278/6001821mw*. [1]

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

OECD (2017), "Tuition fee reforms and international mobility", *Education Indicators in Focus*, No. 51, OECD Publishing, Paris, *https://dx.doi.org/10.1787/2dbe470a-en*. [2]

OECD (2014), *Bildung auf einen Blick 2014 – OECD-Indikatoren*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, *https://doi.org/10.3278/6001821hw*. [3]

Tabellen Indikator C5

StatLink: https://doi.org/10.1787/888934164845

- Tabelle C5.1: Durchschnittliche (bzw. häufigste) jährliche Bildungsgebühren an Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs für inländische und ausländische Bildungsteilnehmer (2017/2018)
- Tabelle C5.2: Entwicklungstendenzen und Reformen der Bildungsgebühren und der öffentlichen finanziellen Unterstützung für Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich (2007/2008 bis 2017/2018)
- Tabelle C5.3: Öffentliche finanzielle Unterstützung für inländische Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich (2017/2018)
- **WEB** Table C5.4: Interest subsidies, repayment and remission of public loans to students in tertiary education (Subventionierte Zinssätze, Rückzahlung und Rückzahlungserlass bei öffentlichen Bildungsdarlehen an Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich) (2017/2018)

Datenstand: 19. Juli 2020. Aktualisierte Daten s. *http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en*. Weitere Untergliederungen s. auch *http://stats.oecd.org/*, OECD-Bildungsdatenbank.

Tabelle C5.1

Durchschnittliche (bzw. häufigste) jährliche Bildungsgebühren an Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs für inländische und ausländische Bildungsteilnehmer (2017/2018)

In US-Dollar, kaufkraftbereinigt, für Vollzeitteilnahme, nach Art der Bildungseinrichtung und ISCED-Stufe

	Anteil Bildungsteilnehmer an öffentlichen Bildungseinrichtungen			Inländische Bildungsteilnehmer									Ausländische Bildungsteilnehmer		
				Öffentliche Bildungseinrichtungen			Staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen			Unabhängige private Bildungseinrichtungen			Öffentliche Bildungseinrichtungen		
	Kurze tertiäre Bildungsgänge	Bachelorbildungsgänge	Masterbildungsgänge	Kurze tertiäre Bildungsgänge	Bachelorbildungsgänge	Masterbildungsgänge	Kurze tertiäre Bildungsgänge	Bachelorbildungsgänge	Masterbildungsgänge	Kurze tertiäre Bildungsgänge	Bachelorbildungsgänge	Masterbildungsgänge	Kurze tertiäre Bildungsgänge	Bachelorbildungsgänge	Masterbildungsgänge
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OECD Länder															
Australien[1]	18	92	90	4340	4961	8799	x(10)	x(11)	x(12)	6544 d	9223 d	11847 d	m	18751	18051
Österreich[2]	82	77	85	m	936	936	m	936	936	m	m	m	m	1870	1870
Kanada	m	100	100	m	5493	5744	m	a	a	m	a	a	m	21207	13552
Chile	4	20	22	3312	7361	10220	3729	8383	9935	3570	6577	10495	Keine besonderen Bildungsgebühren für ausländische Bildungsteilnehmer		
Dänemark	98	99	100	0	0	0	0	m	0	a	a	a	m	m	m
Finnland	a	38	82	a	0	0	a	0	0	a	a	a	a	Bildungsgebühren möglich für Bildungsteilnehmer aus Nicht-EU/Nicht-EWR-Ländern	
Frankreich	65	85	71	0	240	334	m	m	m	m	m	m	Keine besonderen Bildungsgebühren für ausländische Bildungsteilnehmer		
Deutschland[2,3]	78	86	95	m	136 d	x(5)	m	x(11)	x(11)	m	5011 d	x(11)	m	x(5)	x(5)
Griechenland	a	100	100	a	0	4187	a	a	a	a	a	a	Keine besonderen Bildungsgebühren für ausländische Bildungsteilnehmer		
Irland[4]	89	97	87	m	8708	10428	m	m	m	m	m	m	m	m	21965
Israel	45	12	12	m	3141	m	m	3138	m	m	6890	m	Keine besonderen Bildungsgebühren für ausländische Bildungsteilnehmer		
Italien	0	86	89	a	1953	2179	a	a	a	m	6802	8164	Keine besonderen Bildungsgebühren für ausländische Bildungsteilnehmer		
Japan	7	20	47	3681	5090	5087	a	a	a	6642	8541	7433	Keine besonderen Bildungsgebühren für ausländische Bildungsteilnehmer		
Republik Korea[5]	2	23	31	2717	4785	6281	a	a	a	6918	8578	11511	Keine besonderen Bildungsgebühren für ausländische Bildungsteilnehmer		
Lettland	45	a	a	m	a	a	3046	4348	4565	3898	4714	5550	m	a	a
Niederlande	36	90	65	2577	2577	2577	a	a	a	m	m	m	m	m	m
Neuseeland[6,7]	55	94	97	x(5)	4541 d	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norwegen	72	82	93	2469	0	0	5342	1018 d	x(8)	0	5765 d	x(11)	Keine besonderen Bildungsgebühren für ausländische Bildungsteilnehmer		
Portugal[8]	81	79	87	1529	1529	1529	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slowakei	64	88	86	0	0	0	a	a	a	a	2059	2464	Keine besonderen Bildungsgebühren für ausländische Bildungsteilnehmer		
Slowenien	72	84	91	0	0	0	0	0	0	0	0	0	m	m	m
Spanien[2]	75	83	71	0	1782	2930	m	a	a	m	7926	12270	Keine besonderen Bildungsgebühren für ausländische Bildungsteilnehmer		
Schweden	42	94	92	0	0	0	0	0	0	a	a	a	0	14909	14909
Schweiz[9]	11	80	95	m	1305 d	1305 d	m	x(5)	x(6)	m	3238	3238	m	m	m
Vereinigte Staaten[2,10]	91	68	48	3156	8804	11617 d	a	a	a	14587	29478	24712 d	7668	24854	m
Subnationale Einheiten															
Belgien (fläm.)[8]	39	42	47	388	655	655	388	655	655	m	m	m	Keine besonderen Bildungsgebühren für ausländische Bildungsteilnehmer	Keine besonderen Bildungsgebühren für ausländische Bildungsteilnehmer, Bildungseinrichtungen können aber autonom Bildungsgebühren für Bildungsteilnehmer aus Nicht-EWR-Ländern festlegen	
Belgien (frz.)	m	m	m	a	542 d	1004 d	a	x(5)	x(6)	a	a	a	a	m	m
England (UK)[2,6]	a	a	a	a	a	a	x(8)	12038 d	m	a	a	a	a	a	a

Anmerkung: Wenn Bildungseinrichtungen keine Bildungsgebühren erheben, erfolgt die Angabe null.

1. Referenzjahr für Bildungsgebühren 2017. 2. Referenzberichtsjahr 2016/2017. 3. Master- und Promotionsbildungsgänge bei Bachelorbildungsgängen enthalten. Nur akademische Bildungsgänge enthalten. 4. Nur Hochschulen. Die Mehrheit der Undergraduate-Bildungsteilnehmer in Irland fallen unter das Free Fees Scheme und würden 3.806 US-Dollar als Kostenbeitrag für ihren Bildungsgang zahlen. 5. Referenzjahr 2018. 6. Kurze tertiäre Bildungsgänge sind in Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgängen enthalten. 7. Schätzungen beziehen sich nur auf Hochschulen und sind ohne Bildungsgänge, die zu Postgraduiertenzertifikaten oder -diplomen führen. 8. Durchschnitt zwischen den mindestens und maximal erhobenen Bildungsgebühren. 9. Staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen sind in öffentlichen Bildungseinrichtungen enthalten. 10. Master- und Promotionsbildungsgänge zusammen. Bildungsgebühren für ausländische Bildungsteilnehmer beziehen sich in der Regel auf Bildungsgebühren für inländische Bildungsteilnehmer, die aus einem anderen Bundesstaat kommen. Einige wenige Einrichtungen erheben jedoch niedrigere Bildungsgebühren für Bildungsteilnehmer aus einem anderen Bundesstaat.

Quelle: OECD (2020). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888934164864

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

Tabelle C5.2

Entwicklungstendenzen und Reformen der Bildungsgebühren und der öffentlichen finanziellen Unterstützung für Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich (2007/2008 bis 2017/2018)

	Index der Veränderung der Höhe der von inländischen Bildungseinrichtungen von inländischen Bildungsteilnehmern erhobenen Bildungsgebühren (2007/2008 bis 2017/2018), 2007/2008=x 100				Seit 2014 umgesetzte Reformen		
	Kurze tertiäre Bildungsgänge	Bachelor- oder gleichwertige Bildungsgänge	Master- oder gleichwertige Bildungsgänge	Promotionsbildungsgänge	Der Höhe der Bildungsgebühren	Von denen zumindest einige verbunden waren mit Veränderungen der Höhe öffentlicher Subventionen für Bildungsteilnehmer	Anmerkungen
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
OECD Länder							
Australien	m	109	125	92	Ja	Ja	Seit der Einführung eines bedarfsabhängigen Finanzierungssystems, das 2012 vollumfänglich in Kraft trat, gewährt die australische Regierung allen Bildungsteilnehmern in Bachelorbildungsgängen an öffentlichen Hochschulen eine Subvention. Um die langfristige Finanzierbarkeit des Programms für die australische Regierung zu verbessern, wurde die Finanzierung hierfür 2018 im Prinzip auf das Niveau von 2017 eingefroren, ab 2020 soll es leistungsabhängig Steigerungen geben. In letzter Zeit wurden neue Maßnahmen aufgelegt, um die langfristige Finanzierung von Bildungsdarlehen für die australische Regierung zu verbessern. 2017 wurde ein neues Darlehenssystem für berufliche Ausbildungen eingeführt.
Österreich[1]	m	85	85	85	Nein	Nein	
Kanada	m	125	107	m	Ja	Nein	Jede Provinz legt ihre eigene Obergrenze für die Bildungsgebühren an Colleges und Hochschulen fest, bei einigen gibt es diese Obergrenze jedoch nicht.
Chile[2]	107	110	100	90	Ja	Ja	Chile hat Maßnahmen eingeführt für einen kostenlosen Zugang zu Bildungsgängen im Tertiärbereich für einkommensschwache Bildungsteilnehmer (1. bis 6. Dezil) und zur Steigerung der für Stipendien im Tertiärbereich zur Verfügung stehenden Ressourcen. Außerdem werden von Bildungsteilnehmern im 7. bis 9. Dezil von der Regierung festgelegte Bildungsgebühren erhoben. 2017 wurde das Stipendienprogramm „Bicentenario" auf Bildungsteilnehmer an privaten Hochschulen ausgeweitet. Chile hat auch die Regeln für Nuevo-Milenio-Stipendien für Bildungsteilnehmer in kurzen tertiären Bildungsgängen reglementiert.
Dänemark	a	a	a	a	Nein	Nein	
Finnland	a	a	a	a	Ja	Ja	Im Berichtsjahr für Bildungsgänge 2017/2018 wurden Bildungsgebühren eingeführt für Bildungsteilnehmer aus Nicht-EU/EWR-Ländern, die an fremdsprachlichen Bachelor- und Masterbildungsgängen teilnehmen (Mindestgebühr 1.500 Euro).
Frankreich	a	102	109	110	Nein	Nein	Die Bestimmungen für leistungsbasierte Zuschüsse wurden 2015 modifiziert, sie stehen jetzt nur noch Bildungsteilnehmern zur Verfügung, die den Sekundarbereich II mit sehr guten Noten (mit mehr als 16/20) abgeschlossen haben und die die sozioökonomischen Kriterien für das Stipendium für 3 Jahre erfüllen.
Deutschland[1,2]	m	19[d]	x(2)	x(2)	Nein	Nein	
Griechenland	a	a	m	a	Ja	Nein	Bachelorabsolventen im 5. Dezil beim Jahreseinkommen und im 7. Dezil beim Familieneinkommen sind bei ihrem ersten Masterabschluss von Bildungsgebühren befreit.
Irland[3]	m	110	m	m	Nein	Nein	
Italien	a	136[d]	x(2)	38	Ja	Ja	Italien hat die von öffentlichen Bildungseinrichtungen erhobenen Bildungsgebühren ebenso reglementiert wie die Kriterien für eine Gebührenbefreiung für Bildungsteilnehmer in Bachelor- oder Masterbildungsgängen. Fast alle Bildungsteilnehmer in weiterführenden forschungsorientierten Bildungsgängen sind von Bildungsgebühren befreit.
Republik Korea[4]	m	m	m	m	Ja	Ja	Seit 2012 nationale Stipendien für Bildungsteilnehmer durch Kombination und Ausweitung bereits bestehender Stipendienprogramme für einkommensschwache Bildungsteilnehmer. Darüber hinaus wurden die für Bildungsteilnehmer im Rahmen der Direktdarlehen und einkommensabhängigen Darlehen zur Verfügung stehenden Mittel erhöht.
Niederlande	119	119	119	a	Nein	Nein	
Norwegen	m	a	a	a	Nein	Nein	Seit dem Berichtsjahr für Bildungsgänge 2016/2017 hat Norwegen eine Reform eingeleitet, um schrittweise die jährliche finanzielle Unterstützung aus dem Staatlichen Bildungsdarlehensfonds von 10 auf 11 Monate zu erhöhen.
Neuseeland	x(2)	119[d]	m	129	Ja	Ja	Zur Reduzierung der Schuldenlast von Bildungsteilnehmern hat Neuseeland die öffentlichen Subventionen für den Tertiärbereich erhöht, um das erste Jahr im Tertiärbereich für neue Bildungsteilnehmer gebührenfrei zu gestalten.
Portugal	m	m	m	m	Ja	Nein	Das +Superior-Programm wurde aufgelegt zur Unterstützung höherer Teilnehmerzahlen in Regionen des Landes mit einer geringeren Nachfrage und Bevölkerungsdichte. Außerdem hat Portugal die Einkommensgrenze für bedarfsbasierte Zuschüsse erhöht und einige spezielle Kriterien für Bildungsteilnehmer mit Behinderungen festgelegt.
Slowakei	a	a	a	a	Nein	Nein	
Slowenien	a	a	a	m	Nein	Nein	
Spanien[1]	a	146	126	m	Nein	Nein	
Schweiz[5]	m	117[d]	117[d]	112[d]	Nein	Nein	
Vereinigte Staaten[1]	134	129	137[d]	x(3)	Nein	Nein	
Subnationale Einheiten							
Belgien (fläm.)	m	m	m	m	Ja	Nein	Seit 2015 wurden die Bildungsgebühren in der Erwachsenenbildung in kurzen tertiären Bildungsgängen auf 1,50 Euro pro Unterrichtseinheit erhöht und das Maximum pro Jahr auf 600,00 Euro. Von Bachelor- bis Promotionsbildungsgängen wurden die jährlichen Bildungsgebühren für eine Vollzeitteilnahme von 620,00 auf 890,00 Euro erhöht.
Belgien (frz.)	a	m	m	m	Ja	Ja	Die Kriterien für Stipendien im Tertiärbereich wurden ausgeweitet, um die Gesamtzahl an Stipendiaten zu erhöhen.
England (UK)[1,6]	a	323[d]	a	a	Ja	Ja	Die Grenze für die Rückzahlung einkommensabhängiger Darlehen durch Absolventen von kurzen tertiären und Bachelorbildungsgängen wurde ab dem Haushaltsjahr 2018/2019 angehoben. Zuschüsse zu Lebenshaltungskosten wurden ersetzt durch höhere Darlehen für neu antragsberechtigte inländische Bildungsteilnehmer ab dem Bildungsjahr 2016/2017. Im Sommer 2016 wurde ein Darlehensprogramm für Postgraduierten-Masterbildungsgänge aufgelegt, um den Zugang zu Masterbildungsgängen zu verbessern.

1. Referenzberichtsjahr 2016/2017 anstelle 2017/2018. 2. Referenzjahr 2008 anstelle 2007/2008. 3. Referenzberichtsjahr 2018/2019 anstelle 2017/2018. 4. Referenzjahr 2018 anstelle 2017/2018.
5. Referenzberichtsjahr 2009/2010 anstelle 2007/2008. Beinhaltet staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen. 6. Referenzberichtsjahr 2006/2007 anstelle 2007/2008.
Quelle: OECD (2020). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).
StatLink: https://doi.org/10.1787/888934164883
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Tabelle C5.3

Öffentliche finanzielle Unterstützung für inländische Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich (2017/2018)

	Durchschnittliche jährliche Summe öffentlicher Darlehen 2017/2018, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt	Bildungsdarlehen können verwendet werden für:			Berechtigungskriterien für öffentliche Darlehen
		Bildungsgebühren	Bildungs-/Studienmaterial	Lebenshaltungskosten	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
OECD Länder					
Australien	5 492	Ja	Ja	Ja	Staatsbürgerschaft erforderlich; andere Berechtigungskriterien je nach Darlehensprogramm (HELP-Darlehen, Bildungsdarlehen für berufliche Ausbildungsgänge und Starterdarlehen für Bildungsteilnehmer).
Österreich[1]	a	m	m	m	
Kanada[1]	6 486	Ja	Ja	Ja	Vorliegen eines Finanzierungsbedarfs (beurteilt anhand von Einkommens- und Steuerunterlagen, Vermögen und Investitionen); jährliche Beantragung; ausreichende Noten; Bonitätsauskunft bei Bildungsteilnehmern über 22.
Chile	4 553	Ja	Nein	Nein	Staatlich finanzierte Darlehen: 80 % für Bürger mit dem geringsten Einkommen landesweit; Durchschnitt im Nationalen Zulassungstest mindestens 475 Punkte. Staatlich gesicherte Privatdarlehen: Staatsbürgerschaft oder langfristige Aufenthaltsberechtigung; eingeschrieben als Undergraduate; keine sonstigen Bildungsdarlehen, Durchschnitt im Nationalen Zulassungstest bzw. GPA mindestens 475 Punkte.
Dänemark[1]	4 021	Ja	Ja	Ja	Zuschussempfänger können ergänzende Darlehen erhalten; Berechtigung ist einkommensabhängig; Alterskriterium (18 und älter); Vollzeitteilnahme.
Estland	m	Ja	Ja	Ja	Staatsbürgerschaft oder langfristige Aufenthaltsberechtigung; Minimum 6-monatiger Bildungsgang; nicht während einer Beurlaubung; keine sonstigen Schulden.
Finnland[2]	6 159	Ja	Ja	Ja	Vollzeitteilnahme an einem formellen Bildungsgang; Erreichen der Mindestleistungspunkte pro Bildungsjahr; Einkommensgrenze.
Frankreich	a	a	a	a	
Deutschland	m	Ja	Ja	Ja	Berechtigung und Höhe der allgemeinen staatlichen Unterstützung für Bildungsteilnehmer (BAföG) werden aufgrund der Beurteilung des Bedarfs des Bildungsteilnehmers entschieden, basierend auf Einkommen, Familiensituation, Wohnsituation und Behinderung. Die Unterstützung wird halb als Zuschuss, halb als zinsfreies Darlehen gewährt.
Italien[3]	m	Ja	Ja	Ja	
Japan	7 458	Ja	Ja	Ja	Außergewöhnliche akademische Leistungen oder niedriger wirtschaftlicher Status.
Republik Korea[4]	4 698	Ja	x(4)	Ja	Direkte Darlehen: Undergraduate- und Graduate-Bildungsteilnehmer; Höchstalter (unter 55 Jahren); GPA von mindestens 70/100 im vorherigen Semester. Einkommensabhängige Darlehen: Undergraduates; Höchstalter (unter 35 Jahren); GPA von mindestens 70/100 im vorherigen Semester; Einkommensniveau.
Lettland	2 439	Ja	Ja	Ja	Mindestalter (18 Jahre); Bürge erforderlich (Mitbürge des Staates), außer für Waisen unter 24 Jahren und Personen mit Behinderungen, Einkommen des Bürgen wird überprüft.
Niederlande	8 564	Ja	Ja	Ja	Vollzeitbildungsteilnehmer, die anspruchsberechtigt für das niederländische Finanzierungsprogramm für Bildungsteilnehmer sind.
Neuseeland	7 687	Ja	Ja	Ja	Vollzeitteilnahme; Staatsbürgerschaft oder langfristige Aufenthaltsberechtigung; Altersgrenze (jünger als 56 Jahre für Darlehen, die über die Höhe der Bildungsgebühren hinausgehen); Bildungsdarlehen werden um erhaltene Bildungszuschüsse gekürzt: überfällige Rückzahlungen unter 500,00 NZ-Dollar.
Norwegen	10 537	Ja	Ja	Ja	Bildungsteilnehmer kann bis zu 10 634 NOK (1 072 US-Dollar) im Monat als Grundunterstützung erhalten, hiervon können in Abhängigkeit von dem Ausbildungsfortschritt und dem Einkommen 40 % in einen Zuschuss verwandelt werden. Die Grundunterstützung endet, wenn der Bildungsteilnehmer mehr als ein Jahr hinter dem Plan ist. Altersgrenze: 65 Jahre.
Portugal	m	m	m	m	
Slowakei	4 475	Ja	Ja	Ja	In der Slowakei oder einem vergleichbaren Bildungsgang im Ausland eingeschrieben; Staatsbürgerschaft oder langfristige Aufenthaltsberechtigung; in Abhängigkeit von den verfügbaren Finanzmitteln basiert die Gewährung von Bildungsdarlehen auf Grundlage des Familieneinkommens, der Familienzusammensetzung und der Ausbildungsleistungen.
Spanien[1]	m	m	m	m	
Schweden	7 299	Ja	Ja	Ja	Darlehen sind einkommensbezogen, Mindestanzahl an Leistungspunkten, Alter nicht über 56 Jahre (zwischen 47 und 56 Jahren abhängig von vorherigen Darlehens-/Zuschusszeiten).
Schweiz[1]	6 233	Ja	Ja	Ja	
Vereinigte Staaten[5]	7 011	Ja	Ja	Ja	
Subnationale Einheiten					
Belgien (fläm.)	a	a	a	a	
Belgien (frz.)	m	Ja	Ja	Ja	
England (UK)[1]	17 280	Ja	m	m	ISCED 5 und 6: nicht in der EU ansässige (ausländische) Bildungsteilnehmer sind nicht antragsberechtigt für Unterstützungsleistungen.

1. Referenzberichtsjahr 2016/2017. 2. Staatlich garantierte Privatdarlehen anstelle staatlicher Darlehen. 3. Nur für zu einem ersten und zweiten Abschluss führende Bildungsgänge. 4. Referenzjahr 2018. 5. Referenzberichtsjahr 2015/2016.

Quelle: OECD (2020). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888934164902

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

Tabelle C5.3 (Forts.)

Öffentliche finanzielle Unterstützung für inländische Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich (2017/2018)

	Durchschnittliche jährliche Summe öffentlicher Zuschüsse/ Stipendien 2017/2018, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt	Öffentliche Zuschüsse/ Stipendien sind:		Berechtigungskriterien für öffentliche Zuschüsse/Stipendien
		einkommensbasiert	leistungsbasiert	
	(6)	(7)	(8)	(9)
OECD Länder				
Australien	7 202	Ja	Ja	Berechtigungskriterien unterscheiden sich je nach Programm. Im Allgemeinen beinhalten sie Alter, Vollzeitteilnahme, Wohnort, Einkommensüberprüfung, akademische Leistungen und Teilnahme an einem zulässigen Kurs.
Österreich[1]	7 237	Ja	Ja	Akademischer Erfolg nach den ersten 2 Semestern; sozioökonomische Bedürfnisse des Bildungsteilnehmers (beurteilt auf Grundlage des Einkommens und der Familienzusammensetzung; Alter (30 bis 35 Jahre, in Abhängigkeit vom Vorliegen einer Erwerbstätigkeit, abhängiges Kind, Behinderung oder Aufnahme eines Masterbildungsgangs).
Kanada[1]	3 512	Ja	Ja	Vorliegen eines Finanzierungsbedarfs (beurteilt anhand von Einkommens- und Steuerunterlagen, Vermögen und Investitionen), jährliche Beantragung, ausreichende Noten, Bonitätsauskunft bei Bildungsteilnehmern über 22.
Chile	4 512	Ja	Ja	Sozioökonomische Benachteiligung (z.B. Zugehörigkeit zu 60 % der Familien mit niedrigerem Einkommen); Anfänger oder erwerbstätig.
Dänemark[1]	7 674	Ja	Ja	Alle Vollzeit-Bildungsteilnehmer haben Anrecht auf eine Reihe von monatlichen Zuschüssen (die maximale Anzahl Zuschüsse kann je nach Kurs unterschiedlich sein); Obergrenze für private Einkommen; niedrigere Zuschüsse, wenn Bildungsteilnehmer bei den Eltern leben.
Estland	199	Ja	Ja	Familieneinkommen; belegte Fächergruppe; kein Überschreiten der offiziellen Ausbildungsdauer gemäß Curriculum; keine aktuelle Beurlaubung.
Finnland[2]	2 274	Ja	Ja	Vollzeitteilnahme an einem formellen Bildungsgang; Erreichen der Mindestleistungspunkte pro Bildungsjahr; Einkommensgrenze.
Frankreich	m	Ja	Ja	Abschluss in Vollzeitteilnahme.
Deutschland	m	m	m	
Italien[3]	4 731	Ja	Ja	Höchstgrenzen beim Einkommen der Familie und des Partners; Berichtspflicht zu Ausbildungsfortschritten.
Japan	4 796	Ja	Ja	Außergewöhnliche Leistungen und extrem benachteiligte wirtschaftliche Situation.
Republik Korea[4]	3 767	Ja	Ja	Je nach Art des Stipendiums unterschiedliche Berechtigungskriterien; sozioökonomischer Status des Bildungsteilnehmers (beurteilt basierend auf dem Einkommen und der Zusammensetzung der Familie); GPA im vorherigen Semester.
Lettland	a	Nein	Ja	Erfolgreicher Abschluss.
Niederlande	m	Ja	Nein	Zuschuss für Bildungsteilnehmer mit einem Familieneinkommen unterhalb einer Höchstgrenze.
Neuseeland	5 169	Ja	Ja	Beihilfen für Bildungsteilnehmer; Altersgrenze (18 bis 65 Jahre); Vollzeitteilnahme an Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgängen; Staatsbürgerschaft oder langfristige Aufenthaltsberechtigung; Einkommenskriterien für Bildungsteilnehmer und für die Eltern (bis zu 25 Jahren), Grenze von 200 Ausbildungswochen.
Norwegen	4 334	Ja	Nein	Beträge werden anfangs als Darlehen gewährt; wenn Bildungsteilnehmer nicht bei ihren Eltern wohnen, können bis zu 40 % hiervon in einen Zuschuss umgewandelt werden. Bedingungen für den Höchstzuschuss: Bestehen aller Prüfungen und Erwerb des Abschlusses; Verdienst/Vermögen unterhalb einer gewissen Grenze (bei Verheirateten wird das Vermögen des Ehepartners mitberücksichtigt).
Portugal	3 153	m	m	
Slowakei	410	Ja	Ja	Kein Überschreiten der Standardausbildungslänge; Einkommensbeurteilung; Berichtspflicht über Ausbildungsfortschritte; leistungsbasierte Stipendien gibt es in bestimmten Abteilungen/Fächergruppen.
Spanien[1]	m	Ja	Ja	Anforderungen an Familieneinkommen, Berichtspflicht über Ausbildungsfortschritte.
Schweden	2 882	Nein	Ja	Einkommensbezogen, Mindestanzahl an Leistungspunkten, Alter nicht über 56 Jahre (zwischen 47 und 56 Jahren abhängig von vorherigen Darlehens-/Zuschusszeiten).
Schweiz[1]	7 372	Ja	Nein	
Vereinigte Staaten[5]	9 780	Ja	Ja	Je nach Zuschuss und Bildungseinrichtung.
Subnationale Einheiten				
Belgien (fläm.)	2 244	Ja	Nein	Zuschüsse werden gewährt basierend auf verschiedenen Parametern der sozioökonomischen Situation des Bildungsteilnehmers und der Eltern. Einkommen ist ein wichtiger Faktor.
Belgien (frz.)	1 458	Ja	Nein	Familienzusammensetzung und Einkommen; die Gewährung von Zuschüssen hängt auch vom Wohnort des Bildungsteilnehmers ab.
England (UK)[1]	4 603	m	m	Unterstützung durch Zuschüsse für Haushalte mit niedrigem Einkommen, Bildungsteilnehmer mit Behinderung und solche mit Unterhaltsberechtigten. Zusätzlich bieten einzelne Bildungseinrichtungen auch Stipendien und Gebührenerlasse für Bildungsteilnehmer aus Haushalten mit geringem Einkommen und aus anderen unterrepräsentierten Gruppen.

1. Referenzberichtsjahr 2016/2017. 2. Staatlich garantierte Privatdarlehen anstelle staatlicher Darlehen. 3. Nur für zu einem ersten und zweiten Abschluss führende Bildungsgänge. 4. Referenzjahr 2018. 5. Referenzberichtsjahr 2015/2016.

Quelle: OECD (2020). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888934164902

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

Indikator C6

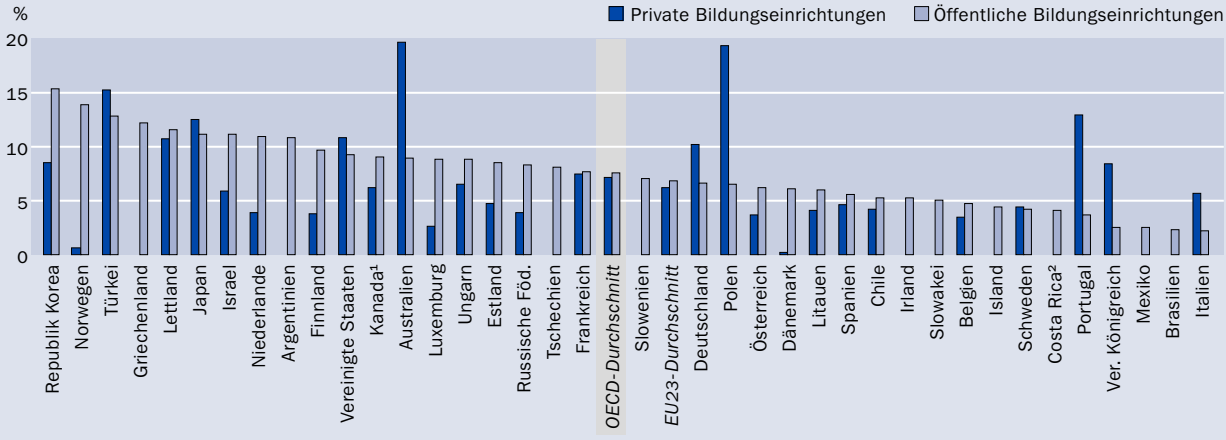
Wofür werden Finanzmittel im Bereich der Bildung ausgegeben?

- Vom Primar- bis zum Tertiärbereich entfallen die meisten Ausgaben von Bildungseinrichtungen (im Durchschnitt der OECD-Länder 92 %) auf laufende Ausgaben.
- Im Durchschnitt der OECD-Länder ist die Vergütung der Beschäftigten in allen Bildungsbereichen der größte Posten der laufenden Ausgaben (74 %), wobei der Anteil in den nicht tertiären Bildungsbereichen (Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich) höher ist als im Tertiärbereich (77 gegenüber 67 %).
- In den OECD-Ländern stellt die Vergütung der Beschäftigten in öffentlichen Bildungseinrichtungen einen größeren Posten der laufenden Ausgaben dar als in privaten Bildungseinrichtungen. Dies gilt sowohl in den nicht tertiären Bildungsbereichen (79 % in öffentlichen und 72 % in privaten Bildungseinrichtungen) als auch im Tertiärbereich (67 % in öffentlichen und 63 % in privaten Bildungseinrichtungen).

Abbildung C6.1

Anteil der Investitionsausgaben, nach Art der Bildungseinrichtung (2017)

Primar- bis Tertiärbereich



1. Primarbereich umfasst Bildungsgänge des Elementarbereichs (ISCED 02). 2. Referenzjahr 2018.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils der Investitionsausgaben an öffentlichen Bildungseinrichtungen.
Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2020), OECD-Bildungsdatenbank, http://stats.oecd.org. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en). StatLink: https://doi.org/10.1787/888934165111

Kontext

Die Aufteilung der Ausgaben für Bildung in laufende Ausgaben und Investitionsausgaben beeinflusst die Bereitstellung von Dienstleistungen wie Mahlzeiten, Transport, Unterbringung und Forschungstätigkeiten, die Höhe der Gehälter für die Beschäftigten, die materiellen Bedingungen, unter denen Unterricht erteilt wird (z. B. durch die Ausgaben für Schulgebäude und ihre Instandhaltung), und die Fähigkeit der Bildungssysteme, sich den geänderten demografischen Gegebenheiten und der Entwicklung der Zahl der Bildungsteilnehmer anzupassen.

Daher können Entscheidungen über die Mittel für Bildungseinrichtungen sowie deren Aufteilung auf kurzfristige und langfristige Sach- und Dienstleistungen Einfluss haben

auf die Qualität des Unterrichts und somit auf die Lernergebnisse der Bildungsteilnehmer. Hierbei unter Berücksichtigung der länderspezifischen bildungspolitischen Prioritäten das richtige Verhältnis zu finden stellt eine Herausforderung für alle Regierungen und Bildungseinrichtungen dar, insbesondere in Krisenzeiten und bei konkurrierenden Prioritäten. Ein Vergleich des Umfangs und der Aufgliederung der Bildungsausgaben nach den einzelnen Ausgabenkategorien, auch im Zeitverlauf, kann einen Einblick geben in die unterschiedlichen organisatorischen und betrieblichen Strukturen, die von den einzelnen Ländern entwickelt wurden.

Dieser Indikator beschreibt, wie auf Bildungseinrichtungen entfallende Mittel aus den verschiedenen Quellen (öffentlich, international und privat) sowohl insgesamt als auch nach Art der Bildungseinrichtung (öffentliche als auch private) für bildungsbezogene Sach- und Dienstleistungen ausgegeben werden. Es wird außerdem analysiert, wie sich die Ausgaben über den 5-Jahres-Zeitraum von 2012 bis 2017 hinweg verändert haben.

Weitere wichtige Ergebnisse

- Die OECD-Länder stellen im Durchschnitt 8 % ihrer Gesamtausgaben für Bildung für Investitionsausgaben im Primar- bis Tertiärbereich bereit. Im Allgemeinen ist der Anteil der Investitionsausgaben im Tertiärbereich höher als in den nicht tertiären Bereichen (10 gegenüber 7 %). In den einzelnen Ländern gibt es große Unterschiede beim Anteil der Investitionsausgaben, mit höheren Anteilen in der Republik Korea, Norwegen und der Türkei.
- Absolut gesehen betrugen 2017 im Primar- bis Tertiärbereich die laufenden Ausgaben pro vollzeitäquivalentem Bildungsteilnehmer in den OECD-Ländern im Durchschnitt 10.900 US-Dollar, während sich die durchschnittlichen Investitionsausgaben auf rund 900 US-Dollar pro Bildungsteilnehmer beliefen. Bei diesen Zahlen gibt es jedoch erhebliche Unterschiede zwischen den einzelnen OECD-Ländern: Die laufenden Ausgaben variieren von rund 4.600 US-Dollar pro Bildungsteilnehmer in der Türkei bis zu rund 22.000 US-Dollar in Luxemburg, dagegen reichen die Investitionsausgaben von fast 250 US-Dollar pro Bildungsteilnehmer in Italien bis zu 2.200 US-Dollar in Norwegen.
- Im Durchschnitt der OECD-Länder sind die Ausgaben für die Vergütung der Beschäftigten pro vollzeitäquivalentem Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich höher als in den nicht tertiären Bereichen (10.100 US-Dollar gegenüber 7.100 US-Dollar).
- Zwischen 2012 und 2017 sind die laufenden Ausgaben pro Bildungsteilnehmer für den Primar- bis Tertiärbereich in öffentlichen Bildungseinrichtungen im Durchschnitt der OECD-Länder mit einer jährlichen Wachstumsrate von real mehr als 1 % leicht gestiegen.

Analyse und Interpretationen

Laufende Ausgaben und Investitionsausgaben von Bildungseinrichtungen nach Bildungsbereich

Bildungsausgaben umfassen laufende und Investitionsausgaben. Laufende Ausgaben beinhalten finanzielle Aufwendungen für die Vergütung der Beschäftigten und Ressourcen der Bildungseinrichtungen, die jedes Jahr für den laufenden Betrieb der Bildungseinrichtungen erforderlich sind, während sich die Investitionsausgaben auf Ausgaben für den Erwerb oder den Erhalt von Sachwerten mit einer Lebensdauer von mehr als einem Jahr beziehen (s. Abschnitt Definitionen). Die Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern in Bezug auf die Aufteilung der Ausgaben in laufende und Investitionsausgaben spiegeln das Ausmaß wider, in dem die Länder in den Neubau von Gebäuden investiert haben, z. B. in Reaktion auf eine steigende Zahl von Bildungsteilnehmern, oder in die Sanierung von Schulgebäuden aufgrund der Alterung bestehender Strukturen oder der Notwendigkeit, sich an neue bildungsbezogene, gesellschaftliche oder Sicherheitsanforderungen anzupassen. Im Gegensatz zu den laufenden Ausgaben kann es bei den Investitionsausgaben im Laufe der Zeit starke Schwankungen geben, mit Spitzen in den Jahren, in denen Investitionsvorhaben umgesetzt werden, gefolgt von Jahren mit Tiefwerten.

Da Bildungsvermittlung sehr arbeitskräfteintensiv ist, entfällt in den OECD-Ländern der Großteil der Gesamtausgaben für Bildung auf laufende Ausgaben. 2017 haben die laufenden Ausgaben in den OECD-Ländern 92 % der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen vom Primar- bis zum Tertiärbereich ausgemacht, der Rest entfiel auf Investitionsausgaben. Insgesamt unterscheidet sich der Anteil der laufenden Ausgaben im Durchschnitt um nicht mehr als 3 Prozentpunkte zwischen den einzelnen Bildungsbereichen, es bestehen jedoch größere Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern. Der Anteil der laufenden Ausgaben für Bildungseinrichtungen vom Primar- bis zum Tertiärbereich reicht von 87 % in der Republik Korea, Norwegen und der Türkei bis zu 98 % in Italien (Tab. C6.1). Aufgeschlüsselt nach Bildungsbereich reicht die Bandbreite im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich von 85 % in der Republik Korea bis 99 % in Italien und im Tertiärbereich von 57 % in Griechenland bis 98 % in Chile und Island (Tab. C6.1).

Investitionsausgaben stellen im Durchschnitt der OECD-Länder 8 % der Ausgaben für Bildungseinrichtungen vom Primar- bis zum Tertiärbereich dar, aber in Australien, Japan, der Republik Korea, Lettland, den Niederlanden, Norwegen und der Türkei sind es mindestens 10 % (Tab. C6.1). Der Anteil der Investitionsausgaben ist im Tertiärbereich höher als in den nicht tertiären Bildungsbereichen (Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich) (10 gegenüber 7 %). Einige OECD- und Partnerländer haben im Tertiärbereich vermehrt in die Infrastruktur investiert: 2017 beliefen sich die Investitionsausgaben im Tertiärbereich in der Türkei auf 20 % und in Griechenland auf 43 %. In den nicht tertiären Bereichen verwendet die Republik Korea 15 % des Bildungshaushalts für Investitionsausgaben, der höchste Anteil unter den Ländern mit verfügbaren Daten (Tab. C6.1 und Abb. C6.1).

2017 betrugen die laufenden Ausgaben pro vollzeitäquivalentem Bildungsteilnehmer in den OECD-Ländern im Durchschnitt fast 11.000 US-Dollar, wobei diese im Tertiärbereich höher waren als in den nicht tertiären Bereichen (16.000 US-Dollar gegenüber 9.300 US-Dollar). In allen Bildungsbereichen gibt es zwischen den OECD-Ländern große Unterschiede bei den laufenden Ausgaben pro Bildungsteilnehmer, diese reichen von rund 4.600 US-Dollar in der Türkei bis zu rund 22.000 US-Dollar in Luxemburg. Die

durchschnittlichen Investitionsausgaben betragen weniger als 1.000 US-Dollar pro Bildungsteilnehmer. Länder, die 2017 verstärkt in langfristige Sachwerte investiert haben, waren die Republik Korea, Luxemburg, Norwegen und die Vereinigten Staaten (mehr als 1.500 US-Dollar pro Bildungsteilnehmer), während Chile, Italien, Kolumbien, Litauen und die Russische Föderation die niedrigsten Investitionen auswiesen (höchstens rund 500 US-Dollar) (Tab. C6.1).

Zusammensetzung der laufenden Ausgaben

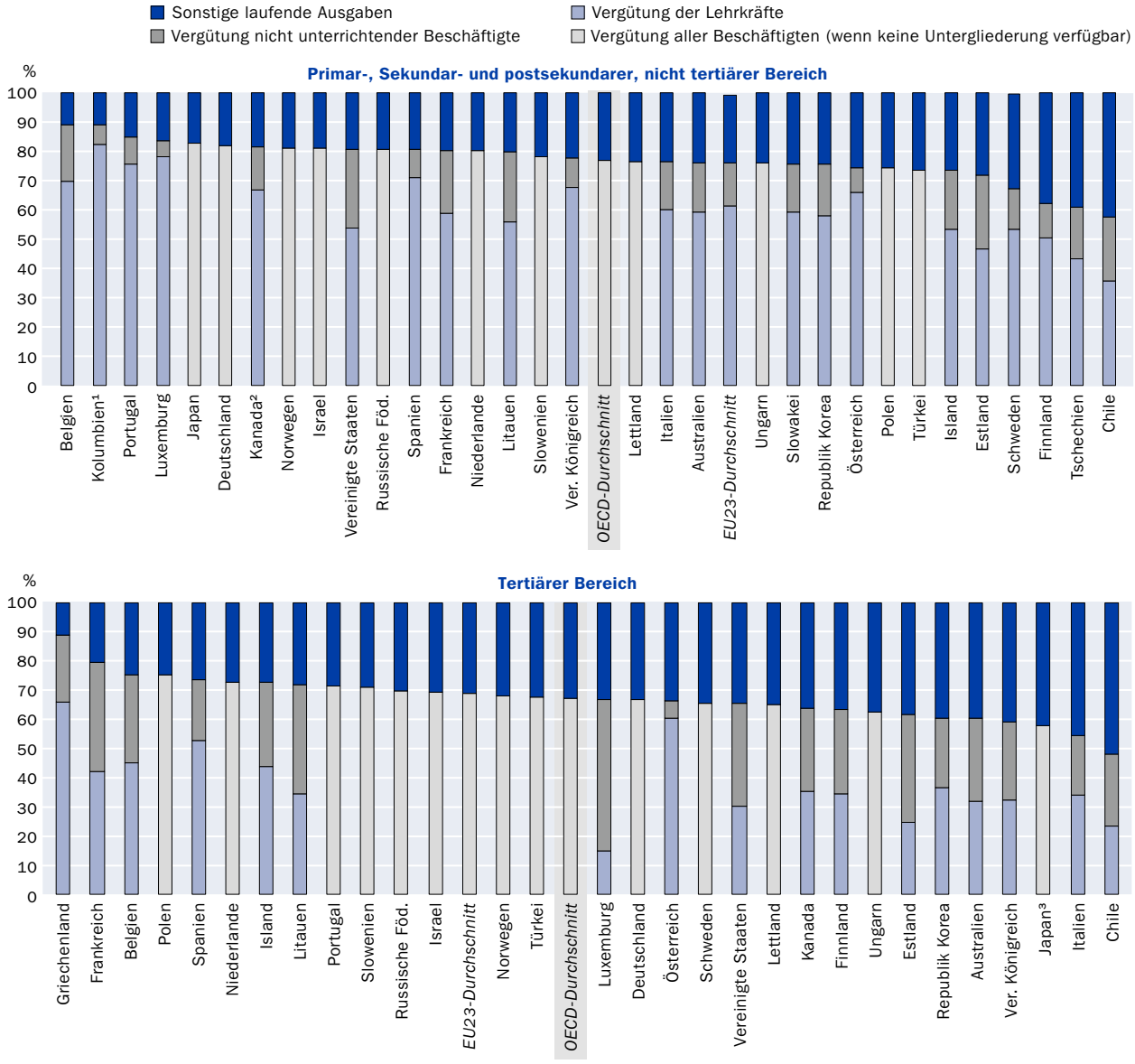
Die laufenden Ausgaben für Bildungseinrichtungen lassen sich weiter in 3 große funktional definierte Kategorien unterteilen: 1. Vergütung der Lehrkräfte, 2. Vergütung der sonstigen Beschäftigten und 3. sonstige laufende Ausgaben (z. B. Ausgaben für Unterrichts- und Hilfsmaterial, die Instandhaltung von Bildungseinrichtungen, die Bereitstellung von Mahlzeiten und Wohnraum für Bildungsteilnehmer sowie Mietzahlungen für Gebäude und sonstige Einrichtungen). Aktuelle und prognostizierte Veränderungen der Zahl der Bildungsteilnehmer, Veränderungen der Gehälter der Beschäftigten im Bildungswesen und die unterschiedlichen Instandhaltungskosten für Bildungseinrichtungen können sich im Lauf der Jahre und über alle Bildungsbereiche hinweg nicht nur auf die Höhe der bereitgestellten Beträge, sondern auch auf den für die jeweilige Kategorie bestimmten Anteil auswirken.

2017 machten die Gehälter der Lehrkräfte und der sonstigen Beschäftigten in Bildungseinrichtungen in allen OECD-Ländern vom Primar- bis zum Tertiärbereich den größten Teil der laufenden Ausgaben aus (74 % im Durchschnitt der OECD-Länder), ihr Anteil variiert jedoch signifikant zwischen den einzelnen Ländern und auch innerhalb einzelner Bildungsbereiche (Tab. C6.2 und Abb. C6.2). Im Durchschnitt der OECD-Länder ist der Anteil an den laufenden Gesamtausgaben, der auf die Vergütung von Beschäftigten entfällt, in den nicht tertiären Bildungsbereichen höher als im Tertiärbereich (77 gegenüber 67 %). Dies ist auf die höheren Kosten für Einrichtungen und Ausrüstung im Tertiärbereich zurückzuführen. Belgien, Frankreich, Griechenland und Polen weisen den höchsten Anteil an laufenden Ausgaben für die Vergütung der Beschäftigten im Tertiärbereich aus (mindestens rund 75 %). In den nicht tertiären Bildungsbereichen geben Belgien, Kolumbien und Portugal von allen OECD- und Partnerländern den höchsten Anteil der Bildungsausgaben für die Vergütung von Beschäftigten aus (mindestens 85 %) 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 (Tab. C6.2 und Abb. C6.2).

In den Ländern mit verfügbaren Daten macht die Vergütung der Lehrkräfte einen höheren Anteil der laufenden Ausgaben aus als die Vergütung von nicht unterrichtenden Beschäftigten, insbesondere in den nicht tertiären Bildungsbereichen. Die Unterschiede bei den Ausgaben für Lehrkräfte im Vergleich zu nicht unterrichtenden Beschäftigten spiegeln wider, inwieweit Bildungseinrichtungen nicht unterrichtendes Personal, z. B. Schulleitungen, Beratungslehrer, Busfahrer, Schulkrankenschwestern, Hausmeister und Handwerker, zu ihren Beschäftigten zählen. Im Tertiärbereich könnte die Vergütung der in Forschung und Entwicklung Beschäftigten auch einige der Unterschiede beim Anteil der Ausgaben zwischen Lehrkräften und nicht unterrichtenden Beschäftigten in den einzelnen Ländern und über die verschiedenen Bildungsbereiche hinweg erklären (s. Indikator C1).

Abbildung C6.2

Zusammensetzung der laufenden Ausgaben an öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen (2017)



1. Referenzjahr 2018. 2. Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich umfasst auch Bildungsgänge des Elementarbereichs (ISCED 02). 3. Tertiärbereich beinhaltet postsekundaren, nicht tertiären Bereich.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils der Vergütung aller Beschäftigten.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2020), Tabelle C6.2. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888934165130

2017 gaben die OECD-Länder im Primar- bis Tertiärbereich im Durchschnitt rund 7.900 US-Dollar pro vollzeitäquivalentem Bildungsteilnehmer für die Vergütung von Beschäftigten aus, wobei diese Ausgaben im Tertiärbereich höher waren als in den nicht tertiären Bereichen (10.100 gegenüber 7.100 US-Dollar). Es gab jedoch große Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern und Bildungsbereichen. Im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich reichen die Ausgaben pro Bildungsteilnehmer für die Vergütung von Beschäftigten von weniger als 3.000 US-Dollar in Chile, Costa Rica, Kolumbien und der Türkei bis mehr als 10.000 US-Dollar in Belgien, Luxemburg, Norwegen und Österreich. Im Tertiärbereich betragen die Ausgaben für die Vergütung von Beschäftigten pro

Bildungsteilnehmer in Kanada, Luxemburg, Schweden und den Vereinigten Staaten mehr als 15.000 US-Dollar (Tab. C6.2).

Die Unterschiede beim Anteil der laufenden Ausgaben für andere Aufwendungen als die Vergütung von Beschäftigten (z. B. für die den Mitarbeitern zur Verfügung stehende Ausstattung, per Auftrag vergebene Dienstleistungen und Mietzahlungen) spiegeln die verschiedenen Kostenstrukturen der Bildungseinrichtungen in den einzelnen Ländern wider. Die Kosten für Einrichtungen und Ausrüstung sind im Allgemeinen im Tertiärbereich höher als in den anderen Bildungsbereichen. Ferner werden in einigen Ländern Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich die benötigten Gebäude eher anmieten, was einen großen Teil der laufenden Ausgaben erklären kann. Im Tertiärbereich und auch in den nicht tertiären Bereichen ist der Anteil für sonstige laufende Ausgaben in Chile am größten (52 bzw. 43 % der laufenden Gesamtausgaben) (Tab. C6.2 und Abb. C6.2).

Aufteilung laufende Ausgaben und Investitionsausgaben nach Art der Bildungseinrichtung

Im Durchschnitt der OECD-Länder teilen öffentliche und private Bildungseinrichtungen ihre Aufwendungen für laufende und Investitionsausgaben auf ähnliche Art und Weise auf, zwischen den einzelnen Ländern gibt es jedoch große Unterschiede. In den nicht tertiären Bildungsbereichen liegt der Anteil der laufenden Ausgaben in öffentlichen Bildungseinrichtungen in Polen und Portugal um mindestens 10 Prozentpunkte über dem in privaten Bildungseinrichtungen, im Tertiärbereich ist dies in Australien der Fall. Im Tertiärbereich verwenden öffentliche Bildungseinrichtungen 10 % und private Bildungseinrichtungen 9 % ihrer Ausgaben für Investitionsausgaben, in den nicht tertiären Bereichen sind es 7 % bei den öffentlichen und 6 % bei den privaten Bildungseinrichtungen. Die Anteile unterscheiden sich in den einzelnen Ländern jedoch (Tab. C6.3). In den nicht tertiären Bildungsbereichen verwendet die Republik Korea in öffentlichen Bildungseinrichtungen mehr als 15 % der Gesamtausgaben für Investitionsausgaben, während Polen über 15 % der Gesamtausgaben für Investitionsausgaben in privaten Bildungseinrichtungen ausgibt. In diesen Bildungsbereichen hatten Costa Rica und Italien den niedrigsten Anteil der Investitionsausgaben in öffentlichen Bildungseinrichtungen (höchstens 1 %), dagegen verzeichneten private Bildungseinrichtungen in Norwegen, Slowenien und Tschechien 2017 überhaupt keine Investitionsausgaben. Im Tertiärbereich haben öffentliche Bildungseinrichtungen in Griechenland, der Türkei und Ungarn mit mehr als 15 % den höchsten Anteil der Investitionsausgaben im Tertiärbereich, während der Anteil bei privaten Bildungseinrichtungen mit ebenfalls mehr als 15 % in Australien, der Türkei und Ungarn am größten ist (Tab. C6.3 und Abb. C6.1).

Öffentliche und private Bildungseinrichtungen unterscheiden sich darin, wofür die laufenden Ausgaben verwendet werden. Die Vergütung von Beschäftigten macht in den OECD-Ländern in öffentlichen Bildungseinrichtungen einen größeren Teil aus, dieser liegt in den nicht tertiären Bildungsbereichen bei 79 % im Vergleich zu 72 % in den privaten Bildungseinrichtungen und im Tertiärbereich bei 67 gegenüber 63 %. Private Bildungseinrichtungen lassen vielleicht eher Dienstleistungen von externen Anbietern erbringen. Schulgebäude und andere Einrichtungen sind möglicherweise öfter angemietet (im Gegensatz zu öffentlichen Bildungseinrichtungen in staatlichen Liegenschaften), oder es können sich für sie Nachteile beim Erwerb von Unterrichtsmaterialien ergeben, da sie diese in wesentlich kleineren Mengen als der öffentliche Sektor beschaffen. Allerdings ist in einer Reihe von Ländern der für die Vergütung von Beschäftigten verwendete Anteil der laufenden Ausgaben in privaten Bildungseinrichtungen um mehr als 5 Prozentpunkte

höher. In den nicht tertiären Bildungsbereichen finden sich diese Unterschiede in den Niederlanden und Norwegen, im Tertiärbereich in Finnland, Israel, Japan, der Republik Korea und den Niederlanden (Tab. C6.3).

In den Ländern mit verfügbaren Daten sind die Ausgaben pro Bildungsteilnehmer für die Vergütung von Lehrkräften in öffentlichen Bildungseinrichtungen der nicht tertiären Bildungsbereiche allgemein höher als in den privaten Bildungseinrichtungen und belaufen sich im Durchschnitt auf 5.900 US-Dollar. In Italien, Kanada und Luxemburg sind die Unterschiede am größten (mehr als 3.000 US-Dollar). Im Gegensatz dazu sind die Ausgaben pro Bildungsteilnehmer für die Vergütung von Beschäftigten in Estland, Kolumbien, der Republik Korea, Litauen, der Slowakei und dem Vereinigten Königreich in den privaten Bildungseinrichtungen höher. Im Tertiärbereich bestehen von den Ländern mit verfügbaren Daten in Finnland und Österreich zwischen den öffentlichen und den privaten Bildungseinrichtungen die größten Unterschiede bei der Vergütung von Beschäftigten pro Bildungsteilnehmer (über 4.000 US-Dollar). Frankreich, die Slowakei und die Vereinigten Staaten geben jedoch in privaten Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich mehr für die Vergütung von Beschäftigten aus als in den öffentlichen Bildungseinrichtungen (Tab. C6.3).

Entwicklungstendenzen der laufenden Ausgaben und Ausgaben für Forschung pro Bildungsteilnehmer

Der auf eine bestimmte Kategorie der Ausgaben entfallende Anteil der Mittel zeigt, wie viele Mittel dieser Kategorie im Vergleich zu anderen zugeteilt werden, gibt aber nicht Aufschluss darüber, ob sie ausreichen, um die Bildungsbedürfnisse der Bildungsteilnehmer oder die Anforderungen der Lehrkräfte an den Unterricht zu erfüllen. Auch wenn sich die auf laufende und Investitionsausgaben entfallenden Anteile im Durchschnitt im Laufe der Zeit nicht groß verändern – die laufenden Ausgaben machen rund 90 % der Gesamtausgaben aus –, variiert der Umfang der laufenden und Investitionsausgaben pro vollzeitäquivalentem Bildungsteilnehmer in den einzelnen Ländern und im Zeitverlauf stärker. Diese Entwicklungen sind auf die Veränderungen sowohl bei den auf Bildung entfallenden Mitteln als auch bei den Bildungsteilnehmern zurückzuführen.

Über den 5-Jahres-Zeitraum von 2012 bis 2017 betrug der durchschnittliche jährliche Anstieg der laufenden Ausgaben pro Bildungsteilnehmer in öffentlichen Bildungseinrichtungen vom Primar- bis zum Tertiärbereich in den OECD-Ländern mehr als 1 %. Der höchste Anstieg (mehr als 4 %) war in Island, der Slowakei, der Türkei und Ungarn zu beobachten, wobei es in Island und der Slowakei auch die stärksten Steigerungen bei der Vergütung von Beschäftigten pro Bildungsteilnehmer gab. Dagegen sanken in Finnland, Griechenland, Mexiko und Slowenien die laufenden Ausgaben pro Bildungsteilnehmer, bedingt durch eine Senkung der Vergütung von Beschäftigten pro Bildungsteilnehmer. Bei den privaten Bildungseinrichtungen blieben die laufenden Ausgaben pro Bildungsteilnehmer im Primar- bis zum Tertiärbereich zwischen 2012 und 2017 in den Ländern mit verfügbaren Daten im Allgemeinen stabil, auch wenn sie in Island, Norwegen, Schweden, Ungarn und den Vereinigten Staaten um mehr als 1 % pro Jahr stiegen (Tab. C6.4 im Internet).

Die Vergütung der Lehrkräfte pro Bildungsteilnehmer in öffentlichen Bildungseinrichtungen stieg in den Ländern mit verfügbaren Daten zwischen 2012 und 2017 leicht, wobei die Steigerungen im Tertiärbereich größer ausfielen als in den vorgelagerten Bildungsbereichen. Im Tertiärbereich gab es die größte Steigerung in Island, der Slowakei und Tschechien (im Durchschnitt zwischen 7 und 11 % jährlich), während es in Griechenland

und Mexiko den stärksten Rückgang pro Jahr gab (mindestens rund 5 %). In den nicht tertiären Bildungsbereichen verzeichneten Island, Kolumbien, Portugal und die Slowakei die größten Steigerungen (mehr als 4 %), während der stärkste Rückgang (2 %) in Finnland zu beobachten war (Tab. C6.4 im Internet).

Bei der durchschnittlichen jährlichen Wachstumsrate der Ausgaben für Forschung und Entwicklung (F&E) pro Bildungsteilnehmer in öffentlichen Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich zwischen 2012 und 2017 gab es große Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern. Die durchschnittlichen Steigerungen betrugen in Brasilien, Finnland und Luxemburg mehr als 5 % pro Jahr. Die letzten zwei sind neben Dänemark, Deutschland, Norwegen und Schweden außerdem die OECD-Länder mit den höchsten Ausgaben für F&E als Anteil der Gesamtausgaben im Tertiärbereich (s. Tab. C1.2). Während in Luxemburg und Norwegen die Ausgaben für F&E parallel zu den steigenden Gesamtausgaben im Tertiärbereich zunahmen, sanken in Finnland die Gesamtausgaben im Tertiärbereich über den gleichen Zeitraum. Im Gegensatz dazu sanken die Ausgaben für F&E pro Bildungsteilnehmer in öffentlichen Bildungseinrichtungen in Frankreich, Griechenland, Litauen, Mexiko, Portugal und der Türkei um mehr als 1 %, der größte Rückgang war in Portugal und der Türkei zu beobachten. Während in den meisten dieser Länder die Entwicklung nach unten zum Teil durch eine steigende Zahl an Bildungsteilnehmern ohne eine entsprechende Erhöhung der auf F&E entfallenden Finanzmittel erklärt werden kann, verringerte sich in Portugal die Zahl der Bildungsteilnehmer an öffentlichen Hochschulen über den Zeitraum. Das bedeutet, dass die Ausgaben für F&E stärker sanken als die Zahl der Bildungsteilnehmer (Tab. C6.4 im Internet).

In Ländern mit verfügbaren Daten ergibt sich beim Vergleich der Entwicklungstendenzen der Ausgaben für F&E pro Bildungsteilnehmer in öffentlichen und in privaten Bildungseinrichtungen ein eher gemischtes Bild. In Belgien sind beide Tendenzen positiv, allerdings stiegen die Ausgaben für F&E in öffentlichen Bildungseinrichtungen schneller als in den privaten. In Chile, Norwegen, Ungarn und den Vereinigten Staaten sind ebenfalls beide Entwicklungen positiv, jedoch gab es bei F&E in privaten Bildungseinrichtungen schnellere Steigerungen, während in Finnland und Schweden die Ausgaben für F&E in öffentlichen Bildungseinrichtungen stiegen, in privaten Bildungseinrichtungen jedoch zurückgingen. In Italien, Litauen, Spanien und der Türkei sanken die Ausgaben für F&E sowohl in öffentlichen als auch privaten Bildungseinrichtungen, mit einem stärkeren Rückgang in den privaten Bildungseinrichtungen. Schließlich gab es in Portugal und Tschechien bei den Ausgaben für F&E einen Rückgang in öffentlichen Bildungseinrichtungen, während in privaten Bildungseinrichtungen ein Anstieg zu beobachten war (Tab. C6.4 im Internet).

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 die Ausgaben für die Vergütung der Beschäftigten und „Sonstige laufende Ausgaben" der Bildungseinrichtungen, d. h. für die im laufenden Haushaltsjahr verbrauchten Sach- und Dienstleistungen, die immer wieder anfallen, um die Bereitstellung von Bildungsdienstleistungen aufrechtzuerhalten (Ausgaben für unterstützende Dienstleistungen, zusätzliche Dienstleistungen wie die Zubereitung von Mahlzeiten für die Bildungsteilnehmer, Mietzahlungen für Schulgebäude und andere Einrichtungen usw.). Diese Dienstleistungen werden von externen Anbietern erbracht, im Unterschied zu Leistungen, die von den Bildungsbehörden oder den Bildungseinrichtungen selbst mit eigenen Beschäftigten erbracht werden.

Forschung und Entwicklung (F&E) umfasst Forschung an Hochschulen und anderen Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs, unabhängig davon, ob diese aus dem allgemeinen Etat der Einrichtungen, über separate Zuschüsse oder über Verträge mit öffentlichen oder privaten Geldgebern finanziert werden.

Die *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 derzeit im Bildungsbereich Beschäftigten) und 3. Aufwendungen für Lohnnebenkosten (Gesundheitsvorsorge oder Krankenkassenbeiträge, Invaliditätsversicherung, Arbeitslosenversicherung, Mutterschafts-/Elterngeld und Kindergeld und andere 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). Im Tertiärbereich umfasst der Lehrkörper Mitarbeiter, deren Hauptaufgabe entweder die Lehre oder die Forschung ist. Hierzu gehören keine Lehrkräfte in Ausbildung, Hilfslehrkräfte und Hilfskräfte.

Angewandte Methodik

Der durchschnittliche jährliche Anstieg der Gesamtausgaben wird berechnet mittels der durchschnittlichen jährlichen Wachstumsrate (Compound Annual Growth Rate – CAGR), die den „gemeinsamen Quotienten" einer geometrischen Progression über den betrachteten Zeitraum darstellt. Eine geometrische Progression ist eine Folge von Zahlen, bei denen jede nach der ersten Zahl sich ergibt aus der Multiplikation der vorherigen Zahl mit einer bestimmten Zahl, die ungleich null ist (der gemeinsame Quotient). Von der Annahme einer linearen Entwicklung ausgehend präsentiert daher die CAGR die konstante prozentuale Veränderung zwischen dem Wert eines bestimmten Jahrs und dem des Vorjahrs.

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 solche Bildungseinrichtungen und Bildungsgänge berücksichtigt, für die sowohl Daten über die Zahl der Bildungsteilnehmer als auch Zah-

len über die Ausgaben vorlagen. Die Ausgaben in Landeswährung werden in US-Dollar umgerechnet, indem der betreffende Betrag in Landeswährung durch den Kaufkraftparitätsindex für das BIP geteilt wird. Dieser Umrechnungskurs wird verwendet, weil der Devisenmarktkurs von einer Vielzahl von Faktoren beeinflusst wird (Zinssätze, Handelspolitik, Wachstumserwartungen usw.), die wenig mit der aktuellen relativen inländischen Kaufkraft in den einzelnen OECD-Ländern zu tun haben (weiterführende Einzelheiten s. Anhang 2).

Die 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 vollzeitäquivalentem Bildungsteilnehmer für Bildungseinrichtungen ergeben als bei denjenigen Ländern, die nicht zwischen den verschiedenen Teilnahmemöglichkeiten differenzieren können.

Weiterführende Informationen s. *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018* (OECD, 2018[1]) sowie Anhang 3 für länderspezifische Hinweise (*https://doi.org/10.1787/69096873-en*).

Quellen

Die Daten beziehen sich auf das Haushaltsjahr 2017 (außer es ist etwas anderes angegeben) und beruhen auf der von der OECD im Jahr 2019 durchgeführten UOE-Datenerhebung zur Bildungsstatistik (Einzelheiten s. Anhang 3 unter *https://doi.org/10.1787/69096873-en*). Die Daten zu Argentinien, China, Indien, Indonesien, Saudi-Arabien und Südafrika stammen vom UNESCO-Institut für Statistik (UIS).

Die Daten für die Ausgaben der Jahre 2012 bis 2017 wurden basierend auf einer Erhebung in den Jahren 2019/2020 aktualisiert und die Ausgaben der Jahre 2012 bis 2017 entsprechend den Definitionen und den Methoden der aktuellen UOE-Datenerhebung angepasst.

Weiterführende Informationen

OECD (2019), *Bildung auf einen Blick 2019 – OECD-Indikatoren*, wbv Media, Bielefeld, *https://doi.org/10.3278/6001821mw*. [2]

OECD (2018), *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018: Concepts, Standards, Definitions and Classificatons*, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/9789264304444-en* (Zugriff am 16. April 2020). [1]

Tabellen Indikator C6

StatLink: https://doi.org/10.1787/888934165035

- Tabelle C6.1: Laufende Ausgaben und Investitionsausgaben (in %), nach Bildungsbereich (2017)
- Tabelle C6.2: Laufende Ausgaben (in %), nach Ausgabenkategorie (2017)
- Tabelle C6.3: Laufende Ausgaben (in %), nach Ausgabenkategorie und Art der Bildungseinrichtung (2017)
- **WEB** Table C6.4: Average annual growth rate of current and R&D expenditure per full-time equivalent student, by type of institution (Durchschnittlicher jährlicher Anstieg der laufenden Ausgaben und der Ausgaben für F&E pro vollzeitäquivalentem Bildungsteilnehmer, nach Art der Bildungseinrichtung) (2012 bis 2017)

Datenstand: 19. Juli 2020. Aktualisierte Daten s. http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en. Weitere Untergliederungen s. auch http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.

Tabelle C6.1

Laufende Ausgaben und Investitionsausgaben (in %), nach Bildungsbereich (2017)

Mit Mitteln aus öffentlichen und privaten Quellen finanzierte laufende Ausgaben und Investitionsausgaben

	Primarbereich		Sekundarbereich						Postsekundarer, nicht tertiärer Bereich		Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich		Tertiärbereich		Primar- bis Tertiärbereich	
			Sekundarbereich I		Sekundarbereich II		Sekundarbereich insgesamt									
	Laufende Ausgaben	Investitionsausgaben	Laufende Ausgaben	Investitionsausgaben	Laufende Ausgaben	Investitionsausgaben	Laufende Ausgaben	Investitionsausgaben	Laufende Ausgaben	Investitionsausgaben	Laufende Ausgaben	Investitionsausgaben	Laufende Ausgaben	Investitionsausgaben	Laufende Ausgaben	Investitionsausgaben
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
OECD-Länder																
Australien	91	9	90	10	90	10	90	10	91	9	90	10	84	16	88	12
Österreich	92	8	96	4	98	2	97	3	99	1	95	5	92	8	94	6
Belgien	95	5	97	3	97[d]	3[d]	97[d]	3[d]	x(5,7)	x(6,8)	96	4	95	5	96	4
Kanada[1,2]	92[d]	8[d]	x(1)	x(2)	92	8	92	8	m	m	92[d]	8[d]	90	10	91[d]	9[d]
Chile	94	6	94	6	93	7	93	7	a	a	94	6	98	2	95	5
Kolumbien[2,3]	94	6	95	5	93	7	95	5	m	m	94	6	m	m	m	m
Costa Rica[3]	m	m	m	m	m	m	m	m	a	a	m	m	m	m	m	m
Tschechien	90	10	90	10	95	5	93	7	95	5	92	8	m	m	m	m
Dänemark	m	m	m	m	98	2	m	m	a	a	m	m	97	3	m	m
Estland	90	10	91	9	95	5	93	7	98	2	92	8	91	9	92	8
Finnland	88	12	88	12	91[d]	9[d]	90[d]	10[d]	x(5,7)	x(6,8)	89	11	95	5	91	9
Frankreich	93	7	93	7	92	8	92	8	92	8	93	7	92	8	92	8
Deutschland	94	6	94	6	91	9	93	7	94	6	93	7	92	8	93	7
Griechenland	98	2	99	1	97	3	98	2	m	m	m	m	57	43	m	m
Ungarn	97	3	97	3	95	5	96	4	90	10	95	5	81	19	92	8
Island[4]	94	6	94	6	99	1	97	3	98	2	95	5	98	2	96	4
Irland	m	m	95	5	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Israel	88	12	x(5)	x(6)	93[d]	7[d]	93	7	100	0	90	10	93	7	91	9
Italien	99	1	99	1	99[d]	1[d]	99[d]	1[d]	x(5,7)	x(6,8)	99	1	93	7	98	2
Japan	87	13	88	12	91[d]	9[d]	89[d]	11[d]	x(5,7,13)	x(6,8,14)	89	11	88[d]	12[d]	88	12
Republik Korea	83	17	86	14	89	11	88	12	a	a	85	15	90	10	87	13
Lettland	88	12	88	12	89	11	89	11	92	8	88	12	90	10	89	11
Litauen	95	5	95	5	95	5	95	5	95	5	95	5	93	7	94	6
Luxemburg	91	9	91	9	92	8	92	8	100	0	91	9	93	7	92	8
Mexiko	m	m	m	m	m	m	m	m	a	a	m	m	m	m	m	m
Niederlande	89	11	90	10	91	9	90	10	a	a	90	10	90	10	90	10
Neuseeland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norwegen	86	14	86	14	87	13	87	13	87	13	86	14	89	11	87	13
Polen	93	7	94	6	92	8	93	7	91	9	93	7	91	9	92	8
Portugal	97	3	97	3	89[d]	11[d]	93[d]	7[d]	x(5,7)	x(6,8)	95	5	95	5	95	5
Slowakei	96	4	98	2	94	6	96	4	95	5	96	4	m	m	m	m
Slowenien	94	6	94	6	92	8	93	7	a	a	93	7	93	7	93	7
Spanien	97	3	97	3	97[d]	3[d]	97[d]	3[d]	x(5,7)	x(6,8)	97	3	89	11	95	5
Schweden	96	4	96	4	95	5	95	5	94	6	96	4	96	4	96	4
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	91	9	91	9	88	12	89	11	a	a	90	10	80	20	87	13
Ver. Königreich	97	3	96	4	96	4	96	4	a	a	96	4	87	13	93	7
Vereinigte Staaten	91	9	91	9	91	9	91	9	89	11	91	9	90	10	90	10
OECD-Durchschnitt	**93**	**7**	**93**	**7**	**93**	**7**	**93**	**7**	**m**	**m**	**93**	**7**	**90**	**10**	**92**	**8**
EU23-Durchschnitt	**94**	**6**	**94**	**6**	**94**	**6**	**94**	**6**	**m**	**m**	**94**	**6**	**90**	**10**	**93**	**7**
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
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien[3]	m	m	m	m	m	m	m	m	a	a	m	m	m	m	m	m
Russische Föd.	x(5,7)	x(6,8)	x(5,7)	x(6,8)	93[d]	7[d]	93[d]	7[d]	x(5,7)	x(6,8)	93	7	90	10	92	8
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: Daten zu den Ausgaben pro Bildungsteilnehmer für den Primar- bis Tertiärbereich, d.h. die Spalten (17) bis (22), sind im Internet verfügbar (s.u. StatLink). Die im Internet angegebenen Zahlen für die laufenden und Investitionsausgaben entsprechen möglicherweise nicht den in Tabelle C1.1 angegebenen Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen. Grund hierfür ist eine Anpassung der Salden durch die Bildungseinrichtungen während des untersuchten Zeitraums. Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten und weitere Untergliederungen s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.

1. Primarbereich umfasst auch Bildungsgänge des Elementarbereichs (ISCED 02). 2. Zahlen für den postsekundaren, nicht tertiären Bereich werden als vernachlässigbar angesehen. 3. Referenzjahr 2018. 4. Gesamte laufende Ausgaben beinhalten Investitionsausgaben in privaten Bildungseinrichtungen. Investitionsausgaben enthalten nur die Ausgaben in öffentlichen Bildungseinrichtungen.

Quellen: OECD/UIS/Eurostat (2020). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888934165054

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

Tabelle C6.2

Laufende Ausgaben (in %), nach Ausgabenkategorie (2017)

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	59	17	76	24	32	29	60	40	50	21	71	29
Österreich	66	8	74	26	61	6	66	34	64	7	72	28
Belgien	70	19	89	11	45	30	75	25	63	22	86	14
Kanada[1]	67[d]	15[d]	82[d]	18[d]	35	29	64	36	54[d]	20[d]	74[d]	26[d]
Chile	36	22	57	43	23	25	48	52	30	23	53	47
Kolumbien[2]	82	7	89	11	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica[2]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechien	43	18	61	39	m	m	m	m	m	m	m	m
Dänemark	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Estland	47	25	72	28	25	37	62	38	39	29	69	31
Finnland	50	12	62	38	34	29	63	37	45	17	63	37
Frankreich	59	22	80	20	42	37	80	20	54	26	80	20
Deutschland	x(3)	x(3)	82	18	x(7)	x(7)	67	33	x(11)	x(11)	78	22
Griechenland	m	m	m	m	66	23	89	11	m	m	m	m
Ungarn	x(3)	x(3)	76	24	x(7)	x(7)	62	38	x(11)	x(11)	73	27
Island[3]	53	20	74	26	44	29	73	27	51	22	73	27
Irland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Israel	x(3)	x(3)	81	19	x(7)	x(7)	69	31	x(11)	x(11)	78	22
Italien	60	16	76	24	34	21	55	45	54	17	72	28
Japan	x(3)	x(3)	83	17	x(7)	x(7)	58[d]	42[d]	x(11)	x(11)	75	25
Republik Korea	58	17	76	24	37	24	61	39	51	20	71	29
Lettland	x(3)	x(3)	77	23	x(7)	x(7)	65	35	x(11)	x(11)	74	26
Litauen	56	24	80	20	34	37	72	28	50	28	78	22
Luxemburg	78	6	84	16	15	52	67	33	69	12	81	19
Mexiko	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Niederlande	x(3)	x(3)	80	20	x(7)	x(7)	73	27	x(11)	x(11)	78	22
Neuseeland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norwegen	x(3)	x(3)	81	19	x(7)	x(7)	68	32	x(11)	x(11)	78	22
Polen	x(3)	x(3)	74	26	x(7)	x(7)	75	25	x(11)	x(11)	75	25
Portugal	76	9	85	15	x(7)	x(7)	72	28	x(11)	x(11)	82	18
Slowakei	60	16	76	24	m	m	m	m	m	m	m	m
Slowenien	x(3)	x(3)	78	22	x(7)	x(7)	71	29	x(11)	x(11)	76	24
Spanien	71	10	81	19	53	21	74	26	66	13	79	21
Schweden	53	14	68	32	x(7)	x(7)	65	35	x(11)	x(11)	67	33
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	x(3)	x(3)	74	26	x(7)	x(7)	68	32	x(11)	x(11)	72	28
Ver. Königreich	68	10	78	22	32	27	59	41	57	15	72	28
Vereinigte Staaten	54	27	81	19	30	35	65	35	44	30	74	26
OECD-Durchschnitt	**m**	**m**	**77**	**23**	**m**	**m**	**67**	**33**	**m**	**m**	**74**	**26**
EU23-Durchschnitt	**61**	**15**	**77**	**23**	**m**	**m**	**69**	**31**	**m**	**m**	**75**	**25**
Partnerländer												
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien[2]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Russische Föd.	x(3)	x(3)	81	19	x(7)	x(7)	70	30	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. Daten zu den Ausgaben pro Bildungsteilnehmer für den Primar- bis Tertiärbereich, d.h. die Spalten (13) bis (15), sind im Internet verfügbar (s.u. StatLink). Im Tertiärbereich beinhalten die Kategorien „Lehrkräfte" und „Beschäftigte gesamt" Beschäftigte, deren Hauptaufgabe Lehre oder Forschung ist, Daten s. Spalte (14) im Internet. Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten und weitere Untergliederungen s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.

1. Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich umfasst auch Bildungsgänge des Elementarbereichs (ISCED 02). 2. Referenzjahr 2018. 3. Gesamte laufende Ausgaben beinhalten Investitionsausgaben in privaten Bildungseinrichtungen.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2020). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888934165073

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

Tabelle C6.3

Laufende Ausgaben (in %), nach Ausgabenkategorie und Art der Bildungseinrichtung (2017)

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	93	85	61	57	15	19	76	76	89	57	33	23	27	40	60	63
Österreich	95	99	66	68	9	4	75	71	91	93	61	58	6	3	67	62
Belgien	95	97	68	72	21	18	89	89	95	95	48	43	29	31	77	74
Kanada[1]	92 d	94 d	68 d	52 d	14 d	19 d	82 d	71 d	90	a	35	a	29	a	64	a
Chile	94	93	37	35	26	19	63	53	96	98	27	22	32	22	59	45
Kolumbien[2]	97	88	85	77	8	4	93	81	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica[2]	99	m	70	m	3	m	73	m	89	m	x(15)	m	x(15)	m	75	m
Tschechien	91	100	43	45	18	20	61	65	93	m	46	m	18	m	64	m
Dänemark	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Estland	92	95	46	52	26	14	72	66	91	95	25	29	37	30	62	59
Finnland	89	95	51	47	11	17	62	64	94	97	31	43	30	26	61	69
Frankreich	92	93	60	53	22	20	82	73	92	91	40	52	40	22	81	74
Deutschland	94	89	x(7)	x(8)	x(7)	x(8)	84	76	91	94	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	67	61
Griechenland	98	m	92	m	2	m	94	m	57	a	66	a	23	a	89	a
Ungarn	95	96	x(7)	x(8)	x(7)	x(8)	76	76	81	81	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	62	62
Island[3]	95	100	53	55	20	18	74	72	98	100	44	44	29	29	73	73
Irland	93	m	58	m	10	m	67	m	98	m	34	m	1	m	35	m
Israel	89	95	x(7)	x(8)	x(7)	x(8)	84	72	87	93	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	46	70
Italien	99	98	61	47	17	0	78	47	94	91	34	33	21	19	55	53
Japan	89	88	x(7)	x(8)	x(7)	x(8)	84	73	90 d	87 d	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	52 d	62 d
Republik Korea	84	92	58	59	18	14	76	73	87	91	29	40	26	23	55	63
Lettland	88	87	x(7)	x(8)	x(7)	x(8)	77	78	94	89	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	80	63
Litauen	95	96	56	55	24	19	80	74	93	95	35	27	37	39	72	66
Luxemburg	91	97	79	71	5	14	84	84	93	a	15	a	52	a	67	a
Mexiko	98	m	79	m	12	m	91	m	96	m	57	m	15	m	72	m
Niederlande	89	98	x(7)	x(8)	x(7)	x(8)	80	87	89	94	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	72	79
Neuseeland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norwegen	85	100	x(7)	x(8)	x(7)	x(8)	80	100	88	98	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	68	64
Polen	94	73	x(7)	x(8)	x(7)	x(8)	74	75	91	95	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	76	69
Portugal	97	85	81	49	9	12	90	61	95	93	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	75	56
Slowakei	96	100	59	61	16	14	76	75	93	m	34	m	24	m	58	m
Slowenien	93	100	x(7)	x(8)	x(7)	x(8)	78	65	93	100	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	73	40
Spanien	97	96	73	64	9	11	82	75	88	95	57	35	21	21	78	56
Schweden	96	95	53	54	14	12	68	67	96	97	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	66	64
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	90	89	x(7)	x(8)	x(7)	x(8)	86	35	82	74	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	69	61
Ver. Königreich	97	95	67	68	12	8	79	77	a	87	a	32	a	27	a	59
Vereinigte Staaten	91	91	54	53	27	26	81	78	90	89	32	28	36	33	68	61
OECD-Durchschnitt	**93**	**94**	**63**	**m**	**15**	**m**	**79**	**72**	**90**	**91**	**m**	**m**	**m**	**m**	**67**	**63**
EU23-Durchschnitt	**94**	**94**	**63**	**57**	**14**	**13**	**78**	**72**	**91**	**93**	**m**	**m**	**m**	**m**	**68**	**63**
Partnerländer																
Argentinien	87	m	70	m	23	m	93	m	95	m	60	m	30	m	90	m
Brasilien	98	m	x(7)	m	x(7)	m	78	m	97	m	x(15)	m	x(15)	m	71	m
China	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[2]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Russische Föd.	93	96	x(7)	x(8)	x(7)	x(8)	81	61	90	96	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	70	63
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	77	m	7	m	83	m	m	m	56	m	0	m	56	m
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Einige Bildungsbereiche sind in anderen Bildungsbereichen enthalten. Einzelheiten s. Erläuterung von „x" in Hinweise für den Leser. Daten zu den Ausgaben für die Vergütung von Lehrkräften pro Bildungsteilnehmer für den Primar- bis Tertiärbereich, d.h. die Spalten (17) bis (20), sind im Internet verfügbar (s.u. StatLink). Im Tertiärbereich umfasst die Kategorie „Lehrkräfte" Beschäftigte, deren Hauptaufgabe Lehre oder Forschung ist, Daten s. Spalten (19) und (20) im Internet. Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten und weitere Untergliederungen s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.

1. Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich umfasst auch Bildungsgänge im Elementarbereich (ISCED 02). Zahlen für den postsekundaren, nicht tertiären Bereich werden als vernachlässigbar angesehen. 2. Referenzjahr 2018. 3. Gesamte laufende Ausgaben beinhalten Investitionsausgaben in privaten Bildungseinrichtungen.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2020). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888934165092

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



Kapitel D
Lehrkräfte, das Lernumfeld und die Organisation von Schulen

Indikator D1
Wie variiert die von Schülern im Klassenzimmer verbrachte Zeit im Laufe der Jahre?
StatLink: https://doi.org/10.1787/888934165149

Indikator D2
Wie ist die Schüler-Lehrkräfte-Relation und wie groß sind die Klassen?
StatLink: https://doi.org/10.1787/888934165320

Indikator D3
Wie hoch sind die Gehälter der Lehrkräfte und Schulleitungen?
StatLink: https://doi.org/10.1787/888934165472

Indikator D4
Wie viel Zeit unterrichten und arbeiten Lehrkräfte und Schulleitungen?
StatLink: https://doi.org/10.1787/888934165700

Indikator D5
Wie ist die Zusammensetzung der Lehrerschaft?
StatLink: https://doi.org/10.1787/888934165909

Indikator D1

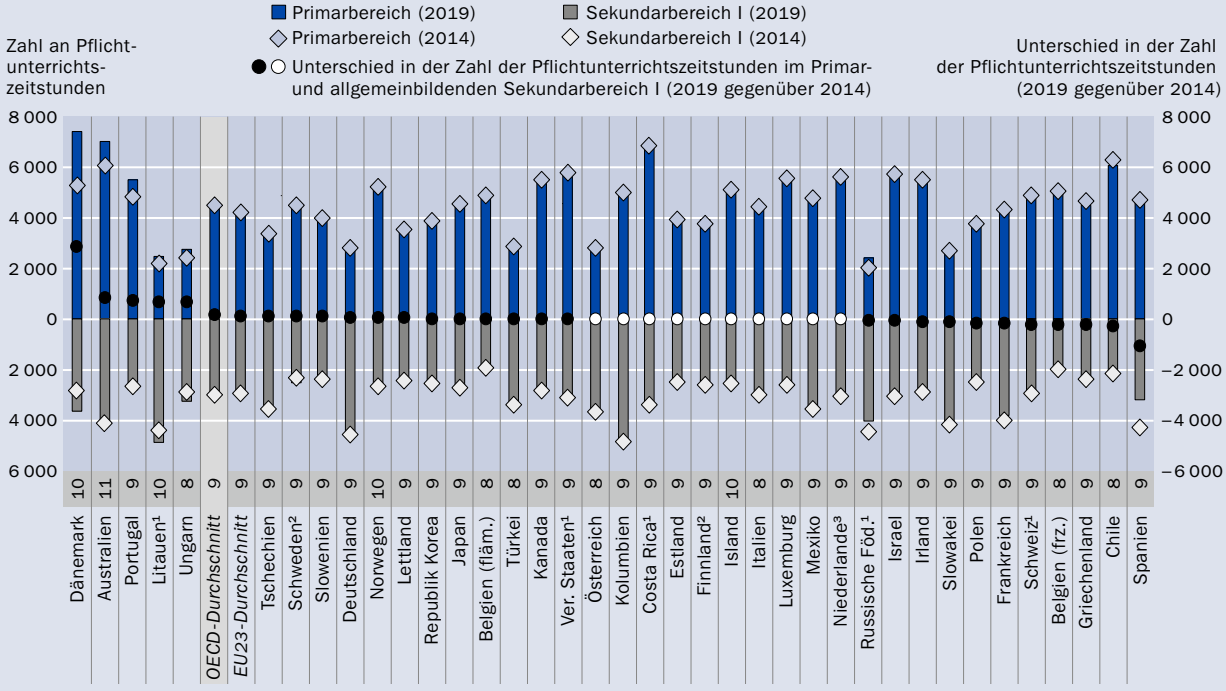
Wie variiert die von Schülern im Klassenzimmer verbrachte Zeit im Laufe der Jahre?

- In den meisten OECD- und Partnerländern ändert sich die Zahl der Unterrichtszeitstunden während der Schulpflicht im Primar- und Sekundarbereich I nur geringfügig von Jahr zu Jahr. Jedoch haben sich in einer Mehrzahl der Länder mit verfügbaren Daten die Vorgaben für die Unterrichtszeit zwischen 2014 und 2019 mindestens einmal geändert.
- Die Gesamtzahl der Pflichtunterrichtszeitstunden im Primar- und allgemeinbildenden Sekundarbereich I hat sich in drei Viertel der Länder mit verfügbaren Daten zwischen 2014 und 2019 geändert. Diese Änderungen betrugen in Australien, Dänemark, Litauen, Portugal, Spanien und Ungarn mehr als 5 %.
- Veränderungen bei den Vorgaben zu Unterrichtszeiten könnten einen oder mehrere Aspekte der Pflichtunterrichtszeit der Schüler beeinflussen: die Anzahl der Klassenstufen in den unterschiedlichen, der Schulpflicht unterliegenden Bildungsbereichen, die Länge des Schuljahrs und die Aufteilung der Pflichtunterrichtszeit pro Fach und/oder Klassenstufe.

Abbildung D1.1

Pflichtunterrichtszeit in allgemeinbildenden Bildungsgängen (2014 und 2019)

Primar- und Sekundarbereich I in öffentlichen Bildungseinrichtungen



Anmerkung: Helle Kreise bedeuten, dass es keine Veränderung der Unterrichtszeit (im Primar- und allgemeinbildenden Sekundarbereich I) zwischen den beiden Referenzjahren gegeben hat. Die Zahlen hinter dem Ländernamen beziehen sich auf die Dauer der Schulpflicht (in Jahren) im Primar- und Sekundarbereich I im Jahr 2019.

1. Referenzjahr nicht das angegebene Jahr. Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle. 2. Geschätzte Zahl der Zeitstunden nach Bildungsbereich basierend auf der durchschnittlichen Zahl an Zeitstunden pro Jahr, da für einige Fächer die Unterrichtszeit über mehrere Klassenstufen hinweg flexibel aufgeteilt werden kann.

3. Die Zahl der Klassenstufen im Sekundarbereich I beträgt je nach Ausbildungszug 3 oder 4. Das 4. Jahr des berufsvorbereitenden Unterrichts im Sekundarbereich (VMBO) wurde bei der Berechnung nicht berücksichtigt.

Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge des Unterschieds in der Zahl an Pflichtunterrichtszeitstunden 2019 gegenüber 2014.

Quelle: OECD (2020), Tabellen D1.1 und D1.2. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888934165244

Kontext

Ein Großteil der öffentlichen Investitionen in das Lernen der Schüler erfolgt in Form der Bereitstellung von formalem Unterricht im Klassenzimmer. Die Länder treffen verschiedene Entscheidungen bezüglich der insgesamt für Unterricht vorgesehenen Zeit und der Pflichtfächer. Diese Entscheidungen spiegeln nationale und/oder regionale Prioritäten und Präferenzen in Bezug darauf wider, in welchen Fächern die Schüler in welchem Alter unterrichtet werden sollten. Um sich Veränderungen in der Gesellschaft oder der Bildungspolitik anzupassen, können sich diese Prioritäten und Präferenzen im Laufe der Zeit ändern. Veränderungen können auch aufgrund spezifischer Krisen, wie der durch COVID-19 ausgelösten Pandemie, umgesetzt werden (Kasten D1.2). 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. Kasten D2.3 in Indikator D2, 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

- 2019 basierte im Durchschnitt der OECD-Länder der Pflichtlehrplan für den Primar- und Sekundarbereich I auf 6 Klassenstufen im Primarbereich und 3 Klassenstufen im Sekundarbereich I. Zwischen 2014 und 2019 hat sich die Zahl der Klassenstufen nur in Australien im Primarbereich und in Spanien im allgemeinbildenden Sekundarbereich I geändert.
- Zwischen 2014 und 2019 haben die meisten der Länder mit verfügbaren Daten die Aufteilung der einzelnen Fächern im Primar- und allgemeinbildenden Sekundarbereich I zugewiesenen Pflichtunterrichtszeit geändert. Jedoch erfolgten signifikante Veränderungen (um mindestens 5 Prozentpunkte) beim Anteil der einigen Fächern zugewiesenen Unterrichtszeit in nur etwa einem Drittel dieser Länder, und zwar in Australien, Dänemark, Griechenland (Sekundarbereich I), Irland, Kanada (Primarbereich), Polen, Portugal, Spanien, der Slowakei und Ungarn. In vielen dieser Länder änderte sich zwischen 2014 und 2019 der dem flexiblen Lehrplan unterliegende Anteil der Pflichtunterrichtszeit um mehr als 5 Prozentpunkte.

Analyse und Interpretationen

Änderungen bei der Zahl der Klassenstufen im Primar- und Sekundarbereich I, die der Schulpflicht unterliegen

Sowohl die jährliche Unterrichtszeit als auch die Dauer der Schulpflicht wirken sich auf die Gesamtunterrichtszeit während der Schulpflicht aus. In einigen Ländern ist der Zeitraum der Schulpflicht kürzer, und das jährliche Arbeitspensum der Schüler könnte aufgrund gesetzlicher Vorgaben größer sein. In anderen Ländern ist das Arbeitspensum gleichmäßig über mehr Schuljahre hinweg verteilt. Dieser Indikator konzentriert sich auf Änderungen beim Pflichtunterricht 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). Darüber hinaus umfasst die Schulpflicht (Vollzeitteilnahme) in etwa drei Fünftel der Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten mindestens ein Jahr des Sekundarbereichs II (weiterführende Informationen s. Abb. X3.D1.1 in Anhang 3).

Im Durchschnitt der OECD-Länder basierte 2019 der Pflichtlehrplan für den Primar- und Sekundarbereich I auf 6 Klassenstufen im Primarbereich und 3 Klassenstufen im Sekundarbereich I (Tab. D1.1 und D1.2). Obwohl Unterschiede zwischen den Ländern bestehen können, ändert sich die Zahl der Klassenstufen im Primar- und Sekundarbereich I von Jahr zu Jahr nur geringfügig. Zwischen 2014 und 2019 wurde nur in wenigen Ländern mit verfügbaren Daten die Gesamtzahl der der Schulpflicht unterliegenden Jahre im Primar- und Sekundarbereich I geändert. Nur Australien und Spanien haben die Gesamtzahl der Klassenstufen im Primar- oder allgemeinbildenden Sekundarbereich I, die der Schulpflicht unterliegen, verändert (Tab. D1.5 und D1.6 im Internet).

In Australien änderte sich die Anzahl der Klassenstufen im Primarbereich von 6 in den Jahren 2014 und 2015 zu 7 Klassenstufen ab 2016, was zwischen 2014 und 2019 zu einem Anstieg der Gesamtunterrichtszeit im Primarbereich von mehr als 15 % führte (Tab. D1.1). Jedoch variiert die Zahl der der 10-jährigen Schulpflicht unterliegenden Klassenstufen im Primar- und Sekundarbereich I zwischen den verschiedenen Jurisdiktionen im Land (6 bis 7 Jahre für den Primar- und 3 bis 4 Jahre für den Sekundarbereich I) und die für 2014 und 2015 gemeldeten Zahlen bezogen sich auf die Mindestzahl der Jahre im Primarbereich, während sie sich für andere Referenzjahre auf die typischen Werte bezogen. In Spanien sank die Gesamtdauer der der Schulpflicht unterliegenden Unterrichtszeit im Sekundarbereich I zwischen 2014 und 2019 um 26 % (Tab. D1.2). Der größte Teil dieser Reduzierung resultierte aus der Tatsache, dass bis 2015 der Sekundarbereich I in Spanien 4 Klassenstufen umfasste (Klassenstufen 7 bis 10) und seit 2016 nur noch 3. Damals wurde die abschließende Klassenstufe des Sekundarbereichs I, die weiterhin der Schulpflicht unterliegt, in den Sekundarbereich II verschoben.

Polen hat ebenfalls beschlossen, die Verteilung der Klassenstufen in der der Schulpflicht unterliegenden Zeit zu verändern. 2016/2017 wurde eine umfassende Reform des Bildungssystems des Landes begonnen, die bis heute andauert, da sie in einem mehrere Jahre umfassenden Prozess umgesetzt wird. Dieser Übergang wird eine wesentliche Veränderung der Anzahl der Klassenstufen auf jeder ISCED-Stufe beinhalten.

Veränderungen bei der Pflichtunterrichtszeit

In den meisten Ländern legen offizielle Dokumente die Pflicht- und Nichtpflichtunterrichtszeit entweder nach Bildungsbereich oder nach Klassenstufe in den einzelnen Bildungsbereichen fest. Es wird davon ausgegangen, dass sich weder der Lehrplan noch die Anzahl der Unterrichtszeitstunden in den Ländern jedes Jahr ändern. Daher zeigen sich zwischen 2 Referenzjahren nur bei wenigen Ländern Änderungen bei der Pflichtunterrichtszeit. Jedoch verändert sich das Bild, wenn ein längerer Zeitraum berücksichtigt wird, da dann wahrscheinlich eher eine größere Zahl von Ländern innerhalb dieses Zeitraums ihre Vorgaben geändert hat.

Zwischen 2014 und 2019 hat sich die Gesamtzahl der Unterrichtszeitstunden im Primar- und allgemeinbildenden Sekundarbereich I, die der Schulpflicht unterliegen, in drei Viertel der Länder mit verfügbaren Daten geändert (28 von 38 Ländern und subnationalen Einheiten). Während dieses Zeitraums wiesen 6 dieser Länder signifikante Änderungen bei der Unterrichtszeit von mehr als 5 % auf: Australien, Dänemark, Litauen, Portugal, Spanien und Ungarn (Abb. D1.1).

In Australien und Spanien resultierten die signifikanten Änderungen bei der Gesamtzahl der Unterrichtsstunden im Primar- und allgemeinbildenden Sekundarbereich I, die der Schulpflicht unterliegen, vor allem aus den oben diskutierten Veränderungen ihrer Klassenstufenstrukturen. Jedoch hat sich zwischen den Jahren, in denen die Anzahl der Klassenstufen geändert wurde, auch die Zahl der Pflichtunterrichtszeitstunden pro Jahr leicht verändert (um weniger als 5 %).

In den anderen 4 Ländern führten zwischen 2014 und 2019 umgesetzte neue Vorgaben zu einem signifikanten Anstieg der Gesamtzahl der Pflichtunterrichtszeitstunden im Primar- und allgemeinbildenden Sekundarbereich I (10 bis 36 %).

Der Anstieg der Pflichtunterrichtszeit resultierte aus einem Anstieg der Unterrichtstage pro Schuljahr in Litauen (um 15 Tage im Primar- und 17 Tage im Sekundarbereich I zwischen 2016 und 2019) und in Portugal (um 5 Tage nur in Klassenstufe 6 im Primarbereich zwischen 2014 und 2019). Da die Pflichtunterrichtszeit in diesen beiden Ländern pro Woche festgelegt wird, führte der Anstieg der Anzahl der Unterrichtstage direkt zu einer Steigerung der jährlichen Gesamtunterrichtszeit (Tab. D1.5 und D1.6 im Internet).

Eine Steigerung der Pflichtunterrichtszeit kann auch aus einem Anstieg der Pflichtunterrichtszeitstunden, ohne Änderung der Anzahl der Unterrichtstage pro Schuljahr, resultieren. Dies bedeutet im Durchschnitt längere Unterrichtstage. In Dänemark führte eine 2014/2015 und 2015/2016 durchgeführte Reform der Folkeskolen (Schule mit integriertem Primar- und allgemeinbildenden Sekundarbereich I) zu einer Verlängerung des durchschnittlichen Schultags. Obwohl die Unterrichtszeit insgesamt in diesen Bildungsbereichen zwischen 2014 und 2019 um 36 % stieg, blieb die übliche Anzahl der Unterrichtstage bei 200 Tagen pro Jahr. In Ungarn stieg die Pflichtunterrichtszeit während des 4-jährigen Übergangs zu dem neuen Rahmenlehrplan sowohl im Primar- als auch Sekundarbereich I um etwa 13 %, obwohl die Anzahl der Unterrichtstage bei etwa 180 Tagen pro Jahr blieb (Tab. D1.1, D1.2 sowie Tab. D1.5 und D1.6 im Internet).

Veränderungen der vorgesehenen Unterrichtszeit

Die insgesamt vorgesehene Unterrichtszeit bezeichnet die geschätzte Zahl an Zeitstunden, in denen die Bildungseinrichtungen Unterricht in den Pflichtfächern und (soweit

Kasten D1.1

Vergleichbarkeit der Daten zur Unterrichtszeit zwischen den einzelnen Ländern und im Zeitverlauf

Um die Vergleichbarkeit der gemeldeten Daten sicherzustellen, werden Daten zur (vorgesehenen) Unterrichtszeit, wie in öffentlichen Vorgaben festgelegt, durch eine auf vereinbarten internationalen Standards und angewandten Methodiken basierende Datenerhebung erfasst. Probleme hinsichtlich der Vergleichbarkeit können nicht nur durch Abweichungen von diesen Richtlinien, sondern auch aufgrund von Unterschieden in der offiziell festgelegten Definition von Unterrichtszeit entstehen. Darüber hinaus können über mehrere Jahre hinweg erfolgte Änderungen und Überarbeitungen der Datenerhebung zur Unterrichtszeit die Vergleichbarkeit von Trenddaten zur Unterrichtszeit behindern.

Arten der Information zur Unterrichtszeit

Die vorgesehene Unterrichtszeit bezieht sich häufig auf die geforderte Mindestunterrichtszeit, kann sich jedoch auch auf die empfohlene Unterrichtszeit beziehen. Beide können darauf hinweisen, dass den Schulen oder lokalen Ebenen eine gewisse Flexibilität bei der Anpassung der Unterrichtszeitstunden zur Verfügung steht. In einigen Ländern können die Daten verschiedene Datenarten umfassen. Dänemark meldet z. B. für 3 Fächer (Lesen, Schreiben und Literatur, Mathematik und Geschichte) die Mindestunterrichtszeit für jede Klassenstufe, für andere Fächer jedoch die empfohlene Unterrichtszeit.

Die vorgesehene Unterrichtszeit ist in der Regel für die Schulen im gesamten Land ähnlich. In einigen Ländern jedoch handelt es sich um einen auf verschiedenen Vorgaben basierenden gewichteten Durchschnitt. Dies trifft beispielsweise zu, wenn die vorgesehene Unterrichtszeit zwischen unterschiedlichen Bevölkerungsgruppen variiert (z. B. in Lettland und Litauen für Schulen von Minderheiten) oder zwischen unterschiedlichen Ausbildungszügen innerhalb der allgemeinbildenden Bildungsgänge (z. B. in Chile für Züge mit oder ohne Jornada Escolar Completa und in Italien für verschiedene Bildungsgänge im Sekundarbereich II an Licei) oder zwischen subnationalen Einheiten (dies ist häufig in Staaten mit föderaler Struktur der Fall, wie Australien, Deutschland, Kanada und den Vereinigten Staaten). In diesen Ländern können im Laufe der Zeit auftretende kleine Unterschiede in der Unterrichtszeit eher aus Änderungen bei den zur Berechnung des Durchschnitts für das ganze Land verwendeten Gewichtungen resultieren als aus Änderungen der Mindest- oder empfohlenen Unterrichtszeit in den subnationalen Einheiten.

Zahl der Unterrichtstage pro Jahr

Die meisten Länder regeln die Länge des Schuljahrs als eine Anzahl von Unterrichtstagen (entweder eine Anzahl von Tagen pro Schuljahr oder Tagen pro Woche kombiniert mit einer Anzahl von Wochen pro Jahr). In diesen Zahlen nicht berücksichtigt ist die Tatsache, dass die (gesetzliche) Länge eines Schultags variieren kann. In Dänemark, der Republik Korea und Österreich z. B. ändert sich im Primarbereich die Anzahl der Unterrichtseinheiten pro Woche und damit die Länge des Schultags von einer Klassenstufe zur nächsten. Nur wenige Länder berücksichtigen bei der Festlegung der Zahl der Unterrichtstage pro Jahr unterschiedliche Längen der Schultage. In Belgien (fläm.) und Frankreich wird von 4,5 Unterrichtstagen pro Woche ausgegangen, da die Schüler am Mittwochnachmittag schulfrei haben. Dies kann im Vergleich zu Ländern mit einer

einheitlichen Länge der Unterrichtstage pro Woche oder Jahr zu einer niedrigeren Zahl von Unterrichtstagen führen.

Zahl der Unterrichtszeitstunden

Um die Vergleichbarkeit der Daten zwischen den Ländern sicherzustellen, wird die Unterrichtszeit in Zeitstunden (à 60 Minuten) angegeben. Jedoch können offizielle Dokumente die Unterrichtszeit auf der Basis anderer Zeiteinheiten definieren. Etwa die Hälfte der Länder gibt die Unterrichtszeit als die Anzahl der Unterrichtseinheiten und/oder für eine andere Referenzzeiteinheit als das Schuljahr an. Die Umrechnung dieser Informationen in Zeitstunden pro Jahr kann sich schwierig gestalten. In einigen Ländern ist die Länge einer Unterrichtseinheit nicht im ganzen Land einheitlich. In diesem Fall wird zur Umrechnung der Unterrichtseinheiten in Unterrichtszeitstunden ein Durchschnitt (z. B. in Costa Rica und Griechenland) oder der häufigste Wert (in Lettland) verwendet. In etwa einem Drittel der Länder und subnationalen Einheiten wird die Unterrichtszeit außerdem eher pro Woche oder Tag als pro Schuljahr definiert, daher werden in diesen Fällen die Wochen- oder Tageswerte mit der definierten bzw. geschätzten Anzahl der Wochen oder Tage im Schuljahr multipliziert.

Um die Vergleichbarkeit der Unterrichtszeitstunden sicherzustellen, werden Pausen zwischen Unterrichtseinheiten nicht berücksichtigt. Jedoch sind in einigen Ländern auf nationaler Ebene Pausen mit pädagogischen Aktivitäten Teil der vorgeschriebenen vorgesehenen Unterrichtszeit, auch wenn sie zur Einhaltung der internationalen Definition nicht in der gemeldeten vorgesehenen Unterrichtszeit enthalten sind. Zum Beispiel sind die Pausen in Dänemark seit 2014/2015 sowohl im Primar- als auch im Sekundarbereich I Teil der offiziell festgelegten Pflichtunterrichtszeit, obwohl sie nicht in den gemeldeten Daten enthalten sind. Auch in Spanien sind in den gesetzlichen Regelungen für den Primarbereich in den autonomen Gemeinschaften Pausen in der Pflichtunterrichtszeit enthalten (87,5 Stunden pro Jahr), seit 2014 jedoch nicht in den gemeldeten Daten.

Aufteilung der Unterrichtszeit nach Fach

Die Unterrichtszeit verteilt sich auf verschiedene Fächer und die Aufteilung der Unterrichtszeit nach Fach ist für die verschiedenen Länder pro Bildungsbereich dargestellt. Um die Vergleichbarkeit zwischen den einzelnen Ländern zu verbessern, wurden die Definitionen einiger Fächer im Laufe der Zeit präzisiert. Zum Beispiel wurde für „Lesen, Schreiben und Literatur“ weiter präzisiert, dass dies nur dann Lesen, Schreiben und Literatur in einer anderen Landessprache umfasst, wenn diese an fast jeder öffentlichen Bildungseinrichtung auch Unterrichtssprache ist. Die Definition für „Fremdsprachen“ wurde geändert und die Kategorie in „zweite und sonstige Sprachen“ umbenannt, um auch die mit anderen Landessprachen verbrachte Zeit zu umfassen. Diese Präzisierungen führten in Irland und Luxemburg zu Veränderungen beim Anteil der für diese Fächer vorgesehenen Unterrichtszeit, obwohl die gesetzlichen Vorgaben für die für diese Fächer vorgesehene Stundenzahl unverändert blieben.

Mehrere Länder haben außerdem im Laufe der Zeit die Fächerkategorien so überarbeitet, dass diese den Lehrplaninhalt dieser Fächer besser widerspiegeln. Im allgemeinbildenden Sekundarbereich I in Finnland wird Hauswirtschaftslehre, früher unter „Sonstige Fächer“ geführt, jetzt als „praktische und berufsbezogene Kenntnisse und Kompetenzen“ klassifiziert. In Griechenland wird Geografie (im Primarbereich) und Geologie-Geografie (im Sekundarbereich I) nicht mehr „Sozialkunde“ zugeord-

net sondern „Naturwissenschaften". In Japan ist im Primarbereich dem Lebensumfeld gewidmete Unterrichtszeit, die früher sowohl in „Sozialkunde" als auch in „Naturwissenschaften" enthalten war, jetzt in „Sonstige Fächer" enthalten.

Weitere Informationen zu Problemen der Vergleichbarkeit sind in den länderspezifischen und/oder jahresspezifischen Anmerkungen im Anhang 3 der entsprechenden Ausgaben von *Bildung auf einen Blick* enthalten.

zutreffend) den Wahlfächern anbieten müssen. In den meisten OECD-Ländern und subnationalen Einheiten wurden im Zeitraum 2014 bis 2019 nur Pflichtfächer unterrichtet und somit keine Wahlfächer angeboten. In diesen Ländern lassen sich sämtliche zwischen 2014 und 2019 erfolgten Änderungen an der insgesamt vorgesehenen Unterrichtszeit durch in diesem Zeitraum erfolgte Änderungen bei der Pflichtunterrichtszeit erklären.

Jedoch umfasst die vorgesehene Unterrichtszeit in 20 % der OECD-Länder und subnationalen Einheiten Wahlfächer; das ist ein weiterer Faktor, der die zwischen 2014 und 2019 erfolgten Änderungen der insgesamt vorgesehenen Unterrichtszeit erklären könnte. Unter diesen Ländern ist die für Wahlfächer vorgesehene Unterrichtszeit zwischen 2014 und 2019 in 5 Ländern um mindestens 10 % gestiegen: in Kanada (Sekundarbereich I, die Unterrichtszeit für Wahlfächer beträgt jedoch weniger als 10 Zeitstunden pro Jahr), Finnland, Frankreich (Sekundarbereich I), Griechenland (Primarbereich) und Slowenien. Die Zahl der Zeitstunden im Nichtpflichtteil des Lehrplans wurde aus verschiedenen Gründen erhöht, von Förder-/Ergänzungsunterricht (Griechenland) bis zu Wahlfächern wie zweite und weitere Sprachen (Finnland, Frankreich und Slowenien) oder Zeit für Projektarbeiten in der Klasse (Sekundarbereich I in Griechenland). Nur Portugal meldete einen deutlichen Rückgang bei der Nichtpflichtunterrichtszeit von 32 % (359 Stunden) im Primarbereich (Tab. D1.1 und D1.2).

Veränderungen der Unterrichtszeit pro Fach

Veränderungen bei der für einige Fächer vorgesehenen Pflichtunterrichtszeit können die Gesamtzahl der Unterrichtszeitstunden beeinflussen, aber auch die Aufteilung der Unterrichtszeit pro Fach. Die Länder können auch Veränderungen bei der Aufteilung der Unterrichtszeitstunden pro Fach vornehmen, ohne die Zahl der Pflichtunterrichtszeitstunden zu verändern.

Die Aufteilung der Pflichtunterrichtszeit pro Fach kann sich aufgrund der Kombination mehrerer Vorgaben zu Unterrichtszeitstunden im Laufe der Zeit ändern (Kasten D1.1). Diese Kombination verschiedener Vorgaben kann daraus resultieren, dass es mehrere für Bildung zuständige offizielle Ebenen gibt, wie in föderalen Staaten, z. B. Deutschland, Kanada und Spanien. Auch können für unterschiedliche Arten von Bildungseinrichtungen unterschiedliche Vorgaben gelten. Dies trifft in Chile, Griechenland (im Primarbereich vor 2017), Israel, Lettland, Österreich (im Sekundarbereich I) und der Türkei (Sekundarbereich I) zu. Ähnliche Probleme können auch in Ländern entstehen, die sich im Übergang zwischen 2 unterschiedlichen Vorgaben befinden, wie in Polen (weitere Informationen s. Anhang 3).

Anstelle einer zentralen Festlegung der Unterrichtszeit für bestimmte Fächer kann die Unterrichtszeit auch so zugewiesen werden, dass lokale Behörden, Schulen, Lehrkräfte und/oder Schüler Freiheit bei der Organisation der Unterrichtszeit oder der Fächerwahl ha-

ben. Veränderungen im Anteil des Wahlpflichtteils des Lehrplans (Pflichtunterrichtszeit, die für Fächer innerhalb eines flexiblen Unterrichtsplans oder für von den Schulen und/oder Schülern gewählte Fächer vorgesehen ist) sind ein Hinweis darauf, wie viel Freiheit den Schulen oder Schülern bei der Organisation der Unterrichtszeit oder der Fächerwahl zugestanden wird. Zwischen 2014 und 2019 waren derartige Veränderungen mit mehr als 5 Prozentpunkten nicht unerheblich in Australien, Dänemark (Sekundarbereich I), Irland (Sekundarbereich I), Polen, Portugal, der Slowakei, Spanien (Sekundarbereich I) und Ungarn (Tab. D1.3 und D1.4).

Primarbereich

Im Primarbereich haben die meisten der 31 Länder mit verfügbaren Daten zwischen 2014 und 2019 Änderungen bei der Aufteilung der für verschiedene Fächer vorgesehenen Pflichtunterrichtszeit vorgenommen (Tab. D1.3). Jedoch betrugen die Änderungen im Anteil der für ein bestimmtes Fach vorgesehenen Unterrichtszeit nur in 9 Ländern mehr als 5 Prozentpunkte (Abb. D1.2).

In 4 dieser Länder (Australien, Dänemark, Portugal und Ungarn) stieg die Zahl der für einige Pflichtfächer vorgesehenen Unterrichtszeitstunden (zusammen mit einem Anstieg der Gesamtpflichtunterrichtszeit), was deutliche Auswirkungen auf die Aufteilung der Pflichtunterrichtszeit auf die einzelnen Fächer hatte. In diesen Ländern führten die Änderungen zu einer Steigerung der Gesamtpflichtunterrichtszeit von 12 bis 39 % (Tab. D1.3).

Die Zahl der Pflichtunterrichtszeitstunden im Primarbereich stieg in Dänemark am stärksten (um 39 % bzw. 2.080 Stunden), aufgrund von zusätzlichen 510 vorgesehenen Unterrichtszeitstunden für eine Reihe von Pflichtfächern (Lesen, Schreiben und Literatur; Mathematik; Naturwissenschaften; zweite und sonstige Sprachen usw.) und 1.570 Stunden für verschiedene Pflichtlernaktivitäten (in der Kategorie „Sonstige Fächer“ enthalten). Dies führte zu einer großen Änderung bei der Aufteilung der Unterrichtszeit pro Fach, mit einer Verringerung von 13 Prozentpunkten im Anteil der für Lesen, Schreiben und Literatur, Mathematik, Naturwissenschaften sowie den Wahlpflichtteil des Lehrplans vorgesehenen Zeit. Im Ausgleich dazu stieg der Anteil der für andere im Pflichtteil des Lehrplans enthaltene Fächer vorgesehenen Pflichtunterrichtszeit (Tab. D1.1, D1.3 und Abb. D1.2).

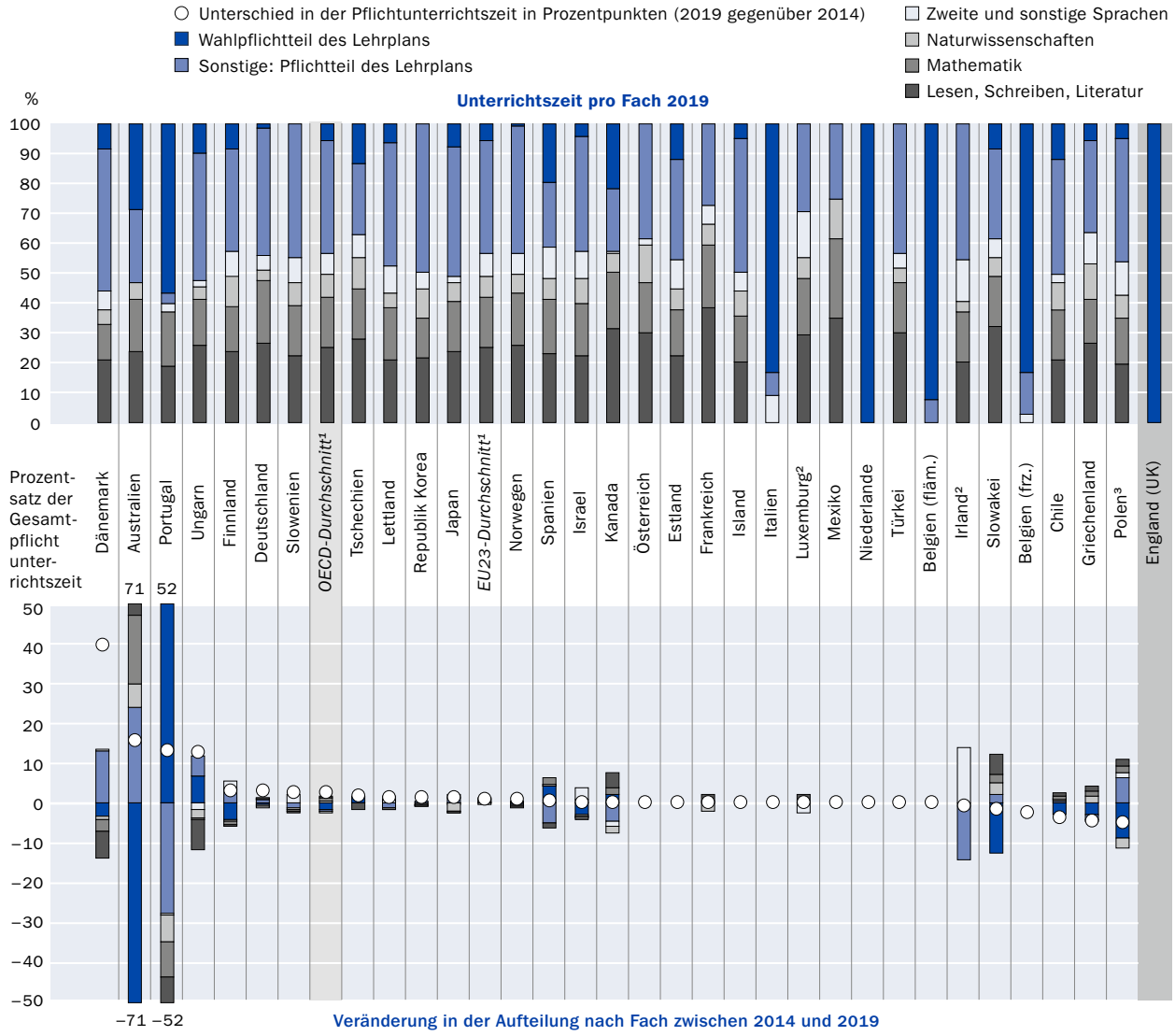
In Australien und Portugal gab es zwischen 2014 und 2019 parallel zu einer signifikanten Steigerung der Unterrichtszeit ebenfalls große Veränderungen bei der Aufteilung der Unterrichtszeit auf die Fächer (Tab. D1.3). Während der für den flexiblen Pflichtlehrplan vorgesehene Anteil der Unterrichtszeit in Portugal um mehr als 50 Prozentpunkte stieg, sank er in Australien um mehr als 70 Prozentpunkte. In Australien resultierte die Änderung aus der Einführung eines nationalen Lehrplans, der Leitlinien für die für bestimmte Pflichtfächer vorzusehende Zeit enthält. Vorher waren die einzelnen Schulen bei der Organisation der Unterrichtszeit für eine Gruppe von Pflichtfächern völlig unabhängig. In Portugal erhielten die einzelnen Schulen 2018 durch eine Gesetzesverordnung mehr Autonomie: die Pflichtunterrichtszeit wird nicht mehr spezifischen Fächern zugeordnet (Ausnahme: Lesen, Schreiben und Literatur, Mathematik sowie, in einigen Klassenstufen, Sport und Gesundheit) und der größte Teil der Pflichtunterrichtszeit ist für flexible Formen vorgesehen, wie Fächer mit flexiblem Unterrichtsplan und von den Schulen gewählte Pflichtfächer.

In Ungarn stieg durch die Umsetzung der neuen Rahmenlehrpläne die vorgesehene Pflichtunterrichtszeit für Sport und Gesundheit, Kunst sowie für von den Schulen gewählte flexible Pflichtfächer. Dadurch stieg der für den flexiblen Lehrplan und sonstige

Abbildung D1.2

Unterrichtszeit pro Fach im Primarbereich 2019 und Veränderung in der Aufteilung nach Fach zwischen 2014 und 2019

Als Prozentsatz der Gesamtpflichtunterrichtszeit in öffentlichen Bildungseinrichtungen



Anmerkung: Fehlende farbliche Markierungen bei einem Land bedeuten, dass keine Daten zur Gesamtzahl an Pflichtunterrichtszeitstunden für eines der beiden Referenzjahre vorliegen.

1. Ohne Australien, Belgien (fläm. und frz.), England (UK), Italien, die Niederlande und Portugal. 2. 2019 beinhaltet „Zweite und sonstige Sprachen" den Unterricht in anderen Landessprachen. 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 der Veränderung der Gesamtpflichtunterrichtszeit in Prozentpunkten seit 2014.

Quelle: OECD (2020), Tabellen D1.1 und D1.3. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888934165263

Fächer vorgesehene Anteil der Pflichtunterrichtszeit um mehr als 5 Prozentpunkte, was durch eine Reduzierung bei anderen Fächern, vor allem Lesen, Schreiben und Literatur, ausgeglichen wurde (Tab. D1.3).

In 3 Ländern (Irland, Polen und der Slowakei) gab es Änderungen von mehr als 5 Prozentpunkten bei dem für ein bestimmtes Fach vorgesehenen Anteil der Unterrichtszeit und die Gesamtpflichtunterrichtszeit sank geringfügig (um 1 bis 5 %). Sowohl in Polen als auch in der Slowakei beziehen sich die wesentlichen Veränderungen bei der Aufteilung der Pflichtunterrichtszeit pro Fach auf die Reduzierung der für den flexiblen Lehrplan vorgesehenen Zeit (um 9 bis 13 Prozentpunkte). Diese wurde durch Steigerungen bei allen anderen Fä-

chern, mit Ausnahme der Naturwissenschaften, in Polen und allen anderen Fächern, mit Ausnahme der zweiten und weiteren Sprachen, in der Slowakei ausgeglichen. Im Gegensatz zu Portugal und Ungarn kam es in Polen und der Slowakei zu einer Einschränkung der Schulautonomie bei der Fächerwahl. Jedoch sollte der Vergleich der Aufteilung der Unterrichtszeit zwischen diesen beiden Referenzjahren in Polen aufgrund der allmählichen Umsetzung der laufenden Reform (s. o.) mit Vorsicht erfolgen. Die Unterrichtszeit, die den von den Schulen gewählten Wahlpflichtfächern zugeordnet wurde, sank 2019 um fast 9 Prozentpunkte, mit kleinen Änderungen (weniger als 2 Prozentpunkten) in verschiedenen Pflichtfächern. Darüber hinaus hat die Reform im Primarbereich zu einer Reduzierung der Pflichtunterrichtszeitstunden von ca. 5 % geführt (Tab. D1.1 und D1.3).

In den beiden verbleibenden Ländern, Kanada und Spanien, blieb die Gesamtzahl der Pflichtunterrichtszeitstunden zwischen 2014 und 2019 mehr oder minder konstant, jedoch änderte sich die Aufteilung der Unterrichtszeit pro Fach signifikant, insbesondere in einigen Pflichtfächern. In diesen beiden föderalen Staaten entstehen die Änderungen dadurch, dass in unterschiedlichem Umfang auf subnationaler Ebene erlassene Vorgaben zur Unterrichtszeit berücksichtigt wurden, wie oben erläutert (Tab. D1.1 und D1.3).

Abgesehen von diesen zwischen 2014 und 2019 erfolgten großen Veränderungen gab es auch geringfügige Veränderungen bei der Zahl der neuen oder bestehenden Fächern zugeordneten Unterrichtszeitstunden (in Finnland, Frankreich, Japan, Lettland, Norwegen, Portugal, Slowenien und Tschechien) und Änderungen bei der Aufteilung der Unterrichtszeit auf die einzelnen Fächer, die aus im Laufe der Zeit erfolgten Änderungen bei der Kombination mehrerer Vorgaben zur Unterrichtszeit resultieren (in Chile, Deutschland, Griechenland, Israel und Lettland) (Tab. D1.3). In Griechenland, Irland, Japan und Luxemburg wurden außerdem Änderungen hinsichtlich der Klassifizierung einiger Fächer in den Fächerkategorien umgesetzt (Kasten D1.1).

Sekundarbereich I (allgemeinbildend)

Im allgemeinbildenden Sekundarbereich I gab es in der Mehrzahl der 31 Länder mit verfügbaren Daten Änderungen bei der Aufteilung der Pflichtunterrichtszeit auf die einzelnen Fächer (Tab. D1.4). Der Anteil der einer bestimmten Fächerkategorie zugeordneten Unterrichtszeit jedoch änderte sich in 9 dieser 31 Länder um mindestens 5 Prozentpunkte (Abb. D1.3).

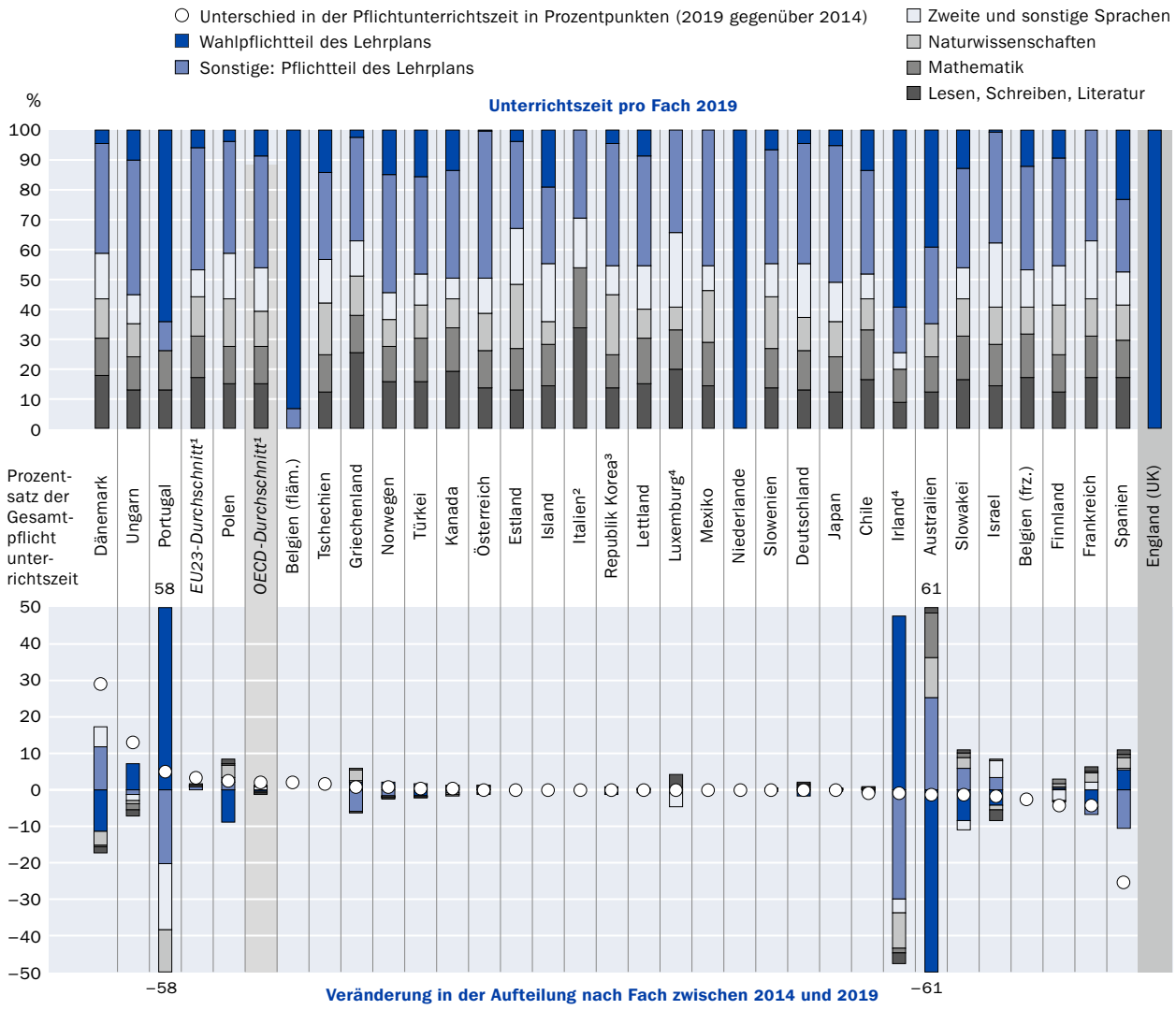
In Dänemark, Polen, Portugal und Ungarn ist die Gesamtzahl der Unterrichtszeitstunden als Ergebnis signifikanter Änderungen bei der Anzahl der für viele Fächer vorgesehenen Unterrichtszeitstunden durch neue Vorgaben zur Unterrichtszeit im Sekundarbereich I gestiegen (um 2 bis 29 %). Die Aufteilung der Unterrichtszeit pro Fach hat sich in diesen 4 Ländern signifikant geändert. Die Varianz im Anteil der einem bestimmten Fach zugewiesenen Unterrichtszeit betrug nur bei wenigen Fächern 5 und mehr Prozentpunkte, jedoch gab es in allen 4 Ländern eine signifikante Veränderung bei der dem Wahlpflichtteil des Lehrplans zugewiesenen Zeit. In Dänemark und Polen sank der Anteil des Wahlpflichtteils am Pflichtteil des Lehrplans um 9 bis 11 Prozentpunkte, während dieser Anteil in Ungarn um 7 Prozentpunkte und in Portugal um 58 Prozentpunkte stieg. Daher hat Portugal 2019 den vierthöchsten für den Wahlpflichtteil des Lehrplans vorgesehenen Anteil der Unterrichtszeit in den OECD-Ländern und subnationalen Einheiten, während der Anteil in den 3 anderen Ländern maximal 10 % beträgt (Tab. D1.2 und D1.4).

Spanien ist das einzige Land mit einer Kombination aus signifikanter Reduzierung der Gesamtpflichtunterrichtszeitstunden (um mehr als 2 %) und signifikanten Änderungen

Abbildung D1.3

Unterrichtszeit pro Fach im allgemeinbildenden Sekundarbereich I 2019 und Veränderung in der Aufteilung nach Fach zwischen 2014 und 2019

Als Prozentsatz der Gesamtpflichtunterrichtszeit in öffentlichen Bildungseinrichtungen



Anmerkung: Fehlende farbliche Markierungen bei einem Land bedeuten, dass keine Daten zur Gesamtzahl an Pflichtunterrichtszeitstunden für eines der beiden Referenzjahre vorliegen.

1. Ohne Australien (nur 2014), Belgien (fläm.), England (UK), Irland (nur 2019), die Niederlande und Portugal (nur 2019). 2. „Lesen, Schreiben und Literatur" beinhaltet „Sozialkunde". „Mathematik" beinhaltet „Naturwissenschaften". 3. „Naturwissenschaften" beinhalten Informatik und Kommunikationstechnologie sowie praktische und berufsbezogene Kompetenzen. 4. 2019 beinhaltet „Zweite und sonstige Sprachen" den Unterricht in anderen Landessprachen.

Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge der Veränderung der Gesamtpflichtunterrichtszeit in Prozentpunkten seit 2014.

Quelle: OECD (2020), Tabellen D1.2 und D1.4. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888934165282

(um mehr als 5 Prozentpunkte) bei der Aufteilung der für bestimmte Fächer vorgesehenen Unterrichtszeit. Die Aufteilung der Unterrichtszeit auf die einzelnen Fächer hat sich in Spanien vor allem dadurch verändert, dass eine Klassenstufe des Sekundarbereichs I in den Sekundarbereich II verschoben wurde (erkennbar durch die um 26 % reduzierte Gesamtpflichtunterrichtszeit im Sekundarbereich I). Da sich die Aufteilung der Unterrichtszeit pro Fach in dieser Klassenstufe stark von den anderen, im Sekundarbereich I verbliebenen Klassenstufen unterschied, hatte die Verschiebung in den Sekundarbereich II signifikante Auswirkungen auf die Aufteilung der Unterrichtszeit pro Fach. Änderungen bei den Vorgaben für den von den Schülern gewählten Pflichtteil des Lehrplans sowie dem

von den Schulen gewählten Wahlpflichtteil des Lehrplans haben sich ebenfalls ausgewirkt (Tab. D1.2 und D1.4).

In Australien, Griechenland, Irland und der Slowakei hat sich die Gesamtzahl der Pflichtunterrichtszeitstunden zwischen 2014 und 2019 um höchstens 2 % verändert, aber die Aufteilung der Pflichtunterrichtszeit auf die einzelnen Fächer änderte sich signifikant, in einigen Fällen um mindestens 5 Prozentpunkte. Besonders starke Veränderungen bei der Aufteilung waren in Australien und Irland zu verzeichnen. In Irland ist seit dem Schuljahr 2014/2015 die Fächerwahl und die Zuständigkeit zur Festlegung der Unterrichtszeit im Sekundarbereich I wesentlich stärker an die einzelnen Schulen delegiert worden (von 12 % der Pflichtunterrichtszeit im Jahr 2014 auf 60 % im Jahr 2019). Damit stieg, ähnlich wie in Portugal, der Autonomiegrad der einzelnen Schulen bei der Organisation der Unterrichtszeit und der Fächerwahl zwischen 2014 und 2019, was zu einer Steigerung des für Wahlpflichtfächer vorgesehenen Anteils am Pflichtteil des Lehrplans um 48 Prozentpunkte führte. In Australien erfolgten die Veränderungen bei der Aufteilung der Unterrichtszeit auf die einzelnen Fächer in umgekehrter Richtung. Wie im Primarbereich sank der für den Wahlpflichtteil des Lehrplans vorgesehene Anteil um mehr als 60 Prozentpunkte. Jedoch gehören Australien und Irland 2019 weiterhin zu den wenigen Ländern, in denen im Sekundarbereich I mindestens 40 % des Pflichtteils des Lehrplans für den Wahlpflichtteil des Lehrplans vorgesehen sind (Tab. D1.4).

In Griechenland und der Slowakei gab es geringere Änderungen bei dem für spezifische Fächer vorgesehenen Anteil des Pflichtteils des Lehrplans. Die größten Veränderungen (um mindestens 5 Prozentpunkte) erfolgten in ein oder zwei Kategorien: in der Slowakei beim „Wahlpflichtteil des Lehrplans“ und „Sonstige: Pflichtteil des Lehrplans“, in Griechenland bei „Sonstige: Pflichtteil des Lehrplans“ (Abb. D1.3). In Griechenland erfolgte seit 2016/2017 durch eine Reform eine Umgruppierung der Pflichtunterrichtszeit für zahlreiche Pflichtfächer, um die wöchentliche Lernbelastung der Schüler um 9 % zu senken (Tab. D1.4). Jedoch führte diese Änderung nicht zu einer Reduzierung der Gesamtpflichtunterrichtszeit, da sie im Sekundarbereich I durch einen Anstieg der Zahl der Unterrichtstage pro Schuljahr um 9 % (13 Tage) ausgeglichen wurde (Tab. D1.6 im Internet).

Zusätzlich zu den oben aufgeführten signifikanten Änderungen nahmen 4 Länder geringfügige Änderungen bei den Kategorien „Sonstige: Pflichtteil des Lehrplans“ und „Wahlpflichtteil des Lehrplans“ vor: Belgien (frz.), Frankreich, die Republik Korea und Mexiko (Abb. D1.3 und Tab. D1.4). Kombinationen mehrerer Vorgaben zur Unterrichtszeit führten im Laufe der Jahre in Chile, Deutschland, Israel, Kanada, Lettland, Österreich, Spanien und der Türkei zu kleineren Veränderungen der Aufteilung der Unterrichtszeit (Tab. D1.4). In Griechenland, Irland und Luxemburg gab es Veränderungen bei der Zuordnung einiger Fächer zu bestimmten Fächerkategorien (Kasten D1.1).

Veränderungen der flexiblen Aufteilung der Unterrichtsstunden über mehrere Klassenstufen

In einem Viertel der Länder mit verfügbaren Daten für 2019 wird die Unterrichtszeit flexibel über mehrere Klassenstufen hinweg verteilt, d. h., die Unterrichtszeit für ein bestimmtes Fach wird für eine bestimmte Anzahl von Klassenstufen oder sogar für den gesamten Zeitraum der allgemeinen Schulpflicht definiert, ohne festzulegen, wie viel Zeit in jeder einzelnen Klassenstufe für dieses Fach vorzusehen ist. Zwischen 2014 und 2019 gab es nur in 4 Ländern Änderungen bei der Flexibilität der Aufteilung der Unterrichtszeit von einzelnen Fächern über mehrere Klassenstufen: in Luxemburg (nur im Primarbereich),

Kasten D1.2

Auswirkungen von COVID-19 auf die Unterrichtszeit

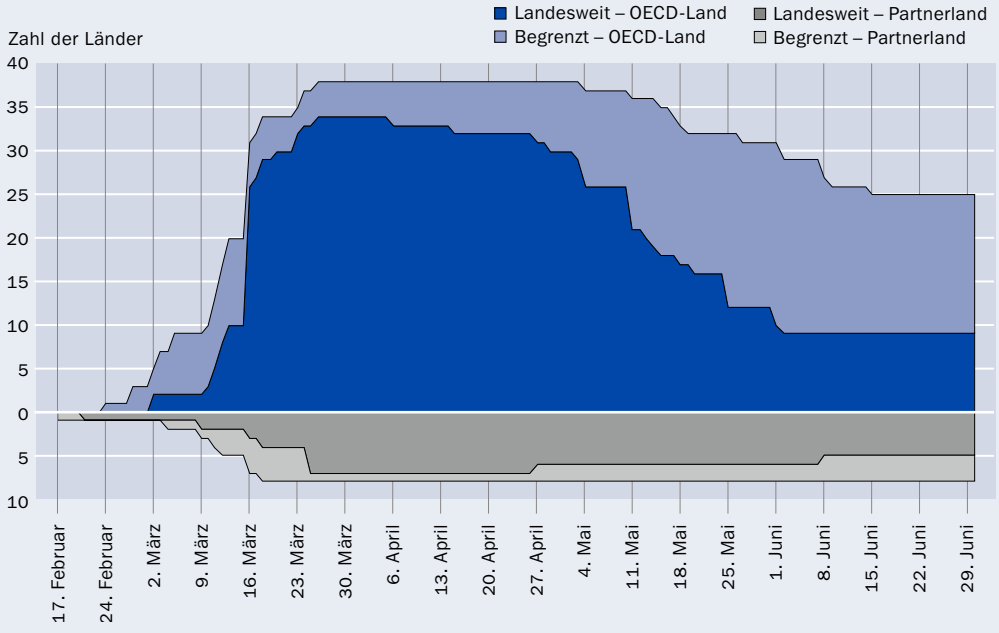
Von den in dieser Ausgabe von *Bildung auf einen Blick* berücksichtigten 38 OECD- und 8 Partnerländern war China das erste Land, das als Reaktion auf die Coronapandemie (COVID-19) Schulschließungen veranlasste. In einigen Teilen Chinas, in denen das geplante Frühlingssemester früher beginnt, wurden am 16. Februar 2020 Schulschließungen verfügt und etwa eine Woche später auf das ganze Land ausgedehnt. Als sich die Pandemie ausbreitete, begannen andere Länder ebenfalls, die Schulen zu schließen (Schließung der Schulgelände, was nicht unbedingt eine vollständige Einstellung des Lehrens/Lernens bedeutete). Vorläufige Informationen aus verschiedenen Quellen (s. u.) bieten eine Momentaufnahme der Reaktionen während dieser andauernden und sich weiterentwickelnden globalen Pandemie.

Ende März waren in sämtlichen hier berücksichtigten 46 Ländern in einem gewissen Maße Schulschließungen umgesetzt, jedoch in unterschiedlichem Umfang: in 41 Ländern landesweit und in 5 Ländern auf subnationaler oder lokaler Ebene (Australien, Island, Russische Föderation, Schweden und Vereinigte Staaten). Jedoch haben nicht alle von der Pandemie betroffenen Länder alle Schulen geschlossen. In Island z. B. blieben Primarschulen bei einer Klassenstärke von weniger als 20 Schülern geöffnet. In Schweden blieben die meisten Schulen im Primar- und Sekundarbereich I geöffnet, während die zum Sekundarbereich II gehörenden Schulen ab Mitte März größtenteils auf Fernunterricht umschwenkten (UNESCO, 2020[1]).

Abbildung D1.4

Zahl der Länder mit Schulschließungen aufgrund der Coronapandemie (COVID-19)

Daten für den Zeitraum zwischen dem 17. Februar und dem 30. Juni 2020



Anmerkung: Die Abbildung enthält Angaben zu Bildungseinrichtungen vom Elementar- bis zum Tertiärbereich. Begrenzt bezieht sich auf Schulschließungen nur einiger Bildungsbereiche und/oder in einigen subnationalen Einheiten.

Quelle: UNESCO (2020). *StatLink: https://doi.org/10.1787/888934165301*

Auswirkungen auf die Zahl der Unterrichtswochen in der Schule

Es ist schwierig, in allen Ländern die Zahl betroffener Unterrichtswochen genau zu schätzen, da in einigen Ländern die einzelnen Schulen oder lokalen Behörden selbstständig über die Organisation des Schuljahrplans und die Wiedereröffnung der Schulen entscheiden. Jedoch war Ende Juni 2020 von diesen 46 Ländern in 2 Ländern (4 %) eine Schulschließung von mindestens 7 Wochen in Kraft, in 6 Ländern (13 %) von 8 bis 12 Wochen, in 24 Ländern (52 %) von 12 bis 16 Wochen, in 13 Ländern (28 %) von 16 bis 19 Wochen und in China von mehr als 19 Wochen (UNESCO, 2020[1]).

Die tatsächlichen Auswirkungen können jedoch weniger gravierend sein, da einige dieser Zeiträume geplante Schulferien umfassten. In vielen Ländern Europas und der südlichen Hemisphäre verringerten die für Mitte April geplanten Osterferien und/oder die zwischen April und Anfang Mai geplanten Frühlingsferien die Auswirkungen der Schulschließungen um bis zu 2 Wochen. In Japan z. B. gibt es Ende März zweiwöchige Frühlingsferien (weiterführende Informationen s. Abb. X3.D1.2 in Anhang 3) (UNESCO, 2020[1]; European Commission/EACEA/Eurydice, 2019[2]).

Darüber hinaus haben einige Länder ihre Schuljahre reorganisiert, um die Auswirkungen auf die Anzahl der Unterrichtswochen zu minimieren. Zum Beispiel wurden in Australien (in einigen Jurisdiktionen) und Chile die Winterschulferien vorverlegt; in der Republik Korea begann das Schuljahr durch eine Verkürzung der Sommerferien im April (etwa 1 Monat später als üblich) und in Litauen wurden in den letzten beiden Märzwochen 2-wöchige Zwangsschulferien angeordnet (OECD, 2020[3]).

Maßnahmen zur Fortsetzung des Lernens der Schüler während der Schulschließungen

Die Länder nutzten unterschiedliche Unterrichtsressourcen, um das Lernen der Schüler in der Zeit zu unterstützen, in der diese nicht zur Schule gehen konnten; hierzu gehörten Unterrichtspakete (Lehrbücher, Arbeitsblätter und Ausdrucke), Unterricht per Radio, Bildungsfernsehen und Unterrichtsmöglichkeiten via Internet. In der Regel haben die Länder mehrere Instrumente verwendet, um so viele Schüler wie möglich zu erreichen. In den OECD- und Partnerländern waren Onlineplattformen das beliebteste während der Schulschließungen eingesetzte Instrument (Schleicher and Reimers, 2020[4]).

Onlineplattformen wurden in fast allen OECD- und Partnerländern genutzt, und es kamen verschiedenste Onlineformate zum Einsatz: angefangen bei Bildungsinhalten, die die Schüler nach eigenem Ermessen erkunden können, und formalisierten Lernprogrammen, die von den Schülern in ihrem eigenen Tempo genutzt wurden, bis zu Echtzeitunterricht, den ihre Lehrer über Videokonferenzplattformen erteilten. Estland beispielsweise hat mit privaten Dienstleistern zusammengearbeitet, um den Schülern während der Schulschließungen eine Fülle von Bildungsinhalten kostenlos zur Verfügung zu stellen. In Frankreich wurde allen Schülern der Bildungseinrichtungen im Primar- und Sekundarbereich das bereits bestehende Fernunterrichtsprogramm *Ma classe à la maison* (Mein Unterricht zu Hause) zur Verfügung gestellt (Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, 2020[5]). In Griechenland wurde virtueller Echtzeitunterricht mit Lehrern in Verbindung mit anderen Onlinelernwerkzeugen durchgeführt (Ministry of Education and Religious Affairs, 2020[6]; Schleicher and Reimers, 2020[4]).

In vielen OECD-Ländern waren Fernsehsendungen mit Bildungsinhalt ein weiteres beliebtes Format, um das Lernen der Schüler fortzusetzen. In einigen Ländern waren

die Fernsehprogramme vor allem auf jüngere Kinder in den Bildungseinrichtungen des Primarbereichs ausgerichtet, die bei der Nutzung von Onlinelernplattformen oder selbstständigem Lernen Schwierigkeiten haben können (z. B. in Griechenland, der Republik Korea und Portugal). Fernsehsendungen sind außerdem eine alternative Möglichkeit, Schüler zu erreichen, die nicht über adäquate Ressourcen für Onlineunterricht verfügen. Trotz ihrer Vorteile können diese Sendungen aufgrund der für diese Fernsehprogramme vorgesehenen kurzen Zeit auf die Abdeckung einiger weniger Fächer beschränkt sein. In Spanien haben z. B. 2 Kanäle täglich während eines einstündigen Zeitfensters eines von 5 Fächern abgedeckt (Spanisch, Mathematik, Sozialkunde, Naturwissenschaften sowie Kunst und/oder Sport) (Ministry of Education and Vocational Training, 2020[7]; Schleicher and Reimers, 2020[4]).

Es wurden auch andere Maßnahmen ergriffen, um die Schüler beim Lernen zu Hause zu unterstützen. In Luxemburg hat die Regierung z. B. zur Unterstützung des Homeschooling ein neues Unterstützungssystem für Schüler und Eltern aufgesetzt. In Mexiko wurde ein Telefonservice „Dein Lehrer online" freigeschaltet, um eine Unterstützung für Schüler anzubieten (OECD, 2020[3]).

In der Mehrzahl der OECD- und Partnerländer wurden diese Maßnahmen mit aktiver Beteiligung einzelner Schulen von der Regierung durchgeführt. In Estland, Finnland, Japan und den Niederlanden hatten die einzelnen Schulen jedoch eine größere Autonomie bei der Organisation dieser alternativen Bildungsformen (Schleicher and Reimers, 2020[4]).

Wiedereröffnung der Schulen

Nach Mitte April begannen einige OECD-Länder langsam, die Schulen für einige Bildungsbereiche wieder zu öffnen. Ende Mai, mehr als 2 Monate nachdem in den meisten OECD-Ländern die Schulschließungen begonnen hatten, wurden die Schulen in zwei Drittel der OECD-Länder (zumindest teilweise) wieder geöffnet (UNESCO, 2020[1]; Schleicher and Reimers, 2020[4]).

In den meisten Ländern, in denen die Schulen wieder geöffnet wurden, ist der Schulbesuch nicht für alle Schüler verpflichtend, um auf Schüler Rücksicht zu nehmen, die krank sind oder der Risikogruppe angehörende Familienmitglieder haben, oder weil die Schulen mit den neuen Hygienemaßnahmen, die für die Einhaltung eines ausreichenden Abstands zwischen Schülern und Lehrern in den Klassenzimmern erforderlich sind, nicht alle Schüler wieder begrüßen konnten (s. Kasten D2.2 in Indikator D2). In Tschechien wurden z. B. die Schulen im Sekundarbereich I für Schüler der Klassenstufe 9 geöffnet, organisiert in Kleingruppen von bis zu 15 Personen mit freiwilliger Anwesenheit. Weder die Schüler noch ihre Lehrer müssen Gesichtsmasken tragen, wenn ein Abstand von 2 Metern eingehalten wird (Schleicher and Reimers, 2020[4]).

Viele Länder haben ihre Schulen in einem mehrphasigen, nach Klassenstufe oder Bildungsbereich gegliederten Prozess allmählich wieder geöffnet. In einigen Ländern sind die jüngeren Schüler zuerst in die Schulen zurückgekehrt, z. B. in Dänemark (Kinderbetreuung und Bildungseinrichtungen im Primarbereich mit zusätzlichen Maßnahmen wie reduzierten Klassengrößen und räumlichem Abstand), Frankreich (Bildungseinrichtungen im Primarbereich in den meisten Regionen mit Einschränkungen hinsichtlich der Anzahl der Kinder im Klassenzimmer), den Niederlanden (Bildungseinrichtungen im Primarbereich) und Norwegen (Kindergärten und Klassenstufe 1 bis 4 der

Bildungseinrichtungen im Primarbereich mit zusätzlichen Maßnahmen wie reduzierten Klassengrößen und räumlichem Abstand).Im Gegensatz dazu wurden in Griechenland und der Republik Korea die Schulen zuerst für ältere Schüler geöffnet, vor allem für die Schüler im Abschlussjahr, die Aufnahmeprüfungen für den Sekundarbereich oder Zulassungsprüfungen für den Tertiärbereich absolvieren mussten (OECD, 2020[3]; Schleicher and Reimers, 2020[4]; UNESCO, 2020[1]).

Während die Schulen in vielen Ländern im April und Mai wieder zu öffnen begannen, sahen in einigen Ländern die Pläne Schulschließungen im Primar- und Sekundarbereich bis Ende Juni vor, d. h. bis zum Ende des Schuljahrs 2019/2020, so z. B. in Irland, Italien, Litauen, Portugal (mit Ausnahme der Klassenstufen 11 und 12) und Spanien (Schulen öffnen für die Klassenstufen 10 und 12, die Teilnahme ist freiwillig) (UNESCO, 2020[1]; Schleicher and Reimers, 2020[4]; OECD, 2020[3]).

Polen, Portugal und der Slowakei. So wird beispielsweise in der Slowakei seit 2015/2016 die Unterrichtszeit für Pflichtfächer nicht mehr über mehrere Klassenstufen im Primar- und allgemeinbildenden Sekundarbereich I ausgewiesen (Tab. D1.5 und D1.6 im Internet).

In Finnland und Schweden wird die Unterrichtszeit für die meisten Fächer im Primar- und Sekundarbereich I zwar weiterhin flexibel zugeteilt, jedoch haben neue Vorgaben die Gruppierung der Klassenstufen verändert, über die die Unterrichtszeit eines bestimmten Faches im Ermessen der einzelnen Schulen flexibel verteilt werden kann. In Schweden war es z. B. früher erlaubt, die Unterrichtszeit für die meisten Fächer im Primar- und Sekundarbereich I flexibel über alle Klassenstufen zuzuweisen, jetzt erfolgt die Zuweisung innerhalb zweier jeweils 3 Jahre umfassenden Stufen im Primar- und einer 3 Jahre umfassenden Stufe im Sekundarbereich I (Tab. D1.1 und D1.2).

In diesen Ländern ist es nicht möglich, die Auswirkungen dieser Änderungen der Flexibilität des Lehrplans auf die Anzahl der jährlichen Pflichtunterrichtszeitstunden zu schätzen, da die einzelnen Schulen/lokalen Behörden entscheiden, wie die Unterrichtszeit über mehrere Klassenstufen zugewiesen wird.

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 festgelegten Liste auswählen). Die Schule ist verpflichtet, eines dieser Fächer anzubieten, und der Besuch dieses Unterrichts ist für die Schüler Pflicht.

Von den Schülern gewählte Wahlpflichtfächer bezieht sich auf die Gesamtzahl der Unterrichtszeitstunden in einem oder mehreren Fächern, die die Schüler auswählen müssen (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 Gruppe von Fächern festgelegte Gesamtzahl an Unterrichtsstunden, die regionale/lokale Behörden, Schulen oder Lehrkräfte auf die einzelnen Fächer verteilen. Flexibilität besteht bei der Zeit, die auf ein Fach verwendet wird, jedoch nicht bei den zu unterrichtenden Fächern.

Flexible Aufteilung der Unterrichtszeit über mehrere Klassenstufen bezieht sich auf den Fall, dass der Lehrplan nur die Gesamtunterrichtszeit für ein bestimmtes Fach für eine bestimmte Anzahl von Klassenstufen oder sogar für den gesamten Zeitraum der Schulpflicht festlegt, ohne Angaben dazu, wie viel Unterrichtszeit für jede Klassenstufe vorzusehen ist. In diesen Fällen können die Schulen/lokalen Behörden frei entscheiden, wie viel Unterrichtszeit sie für jede Klassenstufe einplanen.

Unterrichtszeit bezieht sich auf die Zeit, die von einer öffentlichen Schule für den Unterricht der Schüler in sämtlichen im Pflicht- und Nichtpflichtteil des Lehrplans enthaltenen Fächern auf dem Schulgelände bzw. als Aktivität außerhalb der regulären Schulzeit anzubieten ist, bei denen es sich um einen formalen Bestandteil des Pflichtteils des Lehrplans handelt. Nicht in der Unterrichtszeit enthalten sind Pausen zwischen den Unterrichtseinheiten oder andere Arten der Unterbrechung, freiwillige Aktivitäten außerhalb der regulären Schulzeit, für Hausaufgaben vorgesehene Zeit, individuelle Nachhilfe oder Selbststudium und Prüfungszeiten (Tage für nicht schulspezifische Prüfungen, z. B. landesweite Prüfungen).

Die *vorgesehene Unterrichtszeit* bezieht sich auf die Zahl an Unterrichtszeitstunden pro Jahr, auf die Schüler an öffentlichen Bildungseinrichtungen im Pflicht- und Nichtpflichtteil des Lehrplans Anspruch haben. Der vorgesehene Lehrplan kann auf Vorschriften oder Standards der zentralen (oder obersten) Bildungsbehörden basieren oder auf regionaler Ebene als Empfehlung festgeschrieben sein.

Der *Nichtpflichtteil des Lehrplans* bezieht sich auf die Gesamtzahl an Unterrichtszeitstunden, die von jeder öffentlichen Bildungseinrichtung zusätzlich zu den Pflichtunterrichtszeitstunden anzubieten sind, ohne für alle Schüler verpflichtend zu sein. Die Fächer können von Schule zu Schule oder von Region zu Region variieren und beispielsweise als Wahlfächer angeboten werden. Von den Schulen zusätzlich angebotene Aktivitäten außerhalb der Unterrichtszeit sind nicht per se Teil des Nichtpflichtteils des Lehrplans, wenn öffentliche Schulen beispielsweise nicht verpflichtet sind, sie anzubieten, oder wenn sie nicht Teil des offiziellen Lehrplans sind. Insbesondere gehören frühmorgendliche Betreuung oder Betreuung nach dem Unterricht nicht zum Nichtpflichtteil des Lehrplans, auch wenn sie offiziell geregelt sind.

Angewandte Methodik

Dieser Indikator erfasst die vorgesehene Unterrichtszeit, so wie sie in öffentlichen Vorschriften festgelegt ist, als Kennzahl für die auf das formale Lernen im Klassenzimmer zu verwendende Zeit. Er erfasst weder die tatsächliche Zahl an Zeitstunden, in denen die Schüler unterrichtet werden, noch das Lernen außerhalb des formalen Unterrichts im Klassenzimmer. In den einzelnen Ländern können Unterschiede bestehen zwischen der vorgeschriebenen Mindestzahl an Unterrichtszeitstunden und der tatsächlichen Zahl an Stunden, die Schüler unterrichtet wurden. Faktoren wie Stundenpläne der Schulen, der Ausfall von Unterrichtsstunden und die Abwesenheit von Lehrkräften können dazu führen, dass Schulen die offiziell vorgesehene Mindestanzahl an Unterrichtszeitstunden möglicherweise nicht regelmäßig erreichen (s. Kasten D1.1 in OECD, 2007[8]).

Dieser Indikator zeigt außerdem, wie die Mindestunterrichtszeit (und/oder die empfohlene Unterrichtszeit) auf verschiedene Bereiche des Lehrplans aufgeteilt wird. Er zeigt die vorgesehene Nettoanzahl an Unterrichtszeitstunden für die Klassenstufen der allgemeinen Schulpflicht mit Vollzeitunterricht. Die Daten sind zwar aufgrund der unterschiedlichen Lehrplanvorgaben schwer über die einzelnen Länder hinweg zu vergleichen, sie geben aber dennoch einen Hinweis darauf, wie viel formale Unterrichtszeit für die Schüler als notwendig erachtet wird, damit sie die angestrebten Bildungsziele erreichen.

Wenn die Aufteilung der Unterrichtszeit über mehrere Klassenstufen flexibel ist, d. h., wenn die Unterrichtszeit für ein bestimmtes Fach für eine Reihe von Klassenstufen oder sogar für die gesamte Pflichtschulzeit festgelegt ist, ohne genaue Spezifizierung der Unterrichtszeit pro einzelner Klassenstufe, wurde für die Schätzung der Unterrichtszeit pro Altersstufe oder Bildungsbereich von einer gleichmäßigen Verteilung der Gesamtzahl an Unterrichtszeitstunden auf die entsprechende Zahl an Klassenstufen ausgegangen.

Weiterführende Informationen s. *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018* (OECD, 2018[9]) sowie Anhang 3 für länderspezifische Hinweise (*https://doi.org/10.1787/69096873-en*).

D 1

Quellen

Die Daten zur Unterrichtszeit stammen

- aus der OECD/INES-Erhebung 2012 zu Lehrern und Lehrplänen und beziehen sich auf das Schuljahr 2010/2011
- sowie aus der gemeinsamen Eurydice-OECD-Datenerhebung zur Unterrichtszeit aus den Jahren 2013 bis 2018 und beziehen sich auf die Unterrichtszeit während der Schulpflicht im Primar- und Sekundarbereich I (allgemeinbildend) mit Vollzeitunterricht für die Schuljahre 2013/2014 bis 2018/2019.

Weiterführende Informationen

European Commission/EACEA/Eurydice (2019), *The Organisation of School Time in Europe, Primary and General Secondary Education – 2019/20,* Publications Office of the European Union. [2]

Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse (2020), *Ma classe à la maison : mise en œuvre de la continuité pédagogique [My class at home: implementing educational continuity]*, Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, France, *https://www.education.gouv.fr/ma-classe-la-maison-mise-en-oeuvre-de-la-continuite-pedagogique-289680* (Zugriff am 20. April 2020). [5]

Ministry of Education and Religious Affairs (2020), *Mathainoume sto spiti [We learn at home]*, Ministry of Education and Religious Affairs, Greece, *https://mathainoumestospiti.gov.gr/* (Zugriff am 20. April 2020). [6]

Ministry of Education and Vocational Training (2020), *El Ministerio de Educación y FP y RTVE lanzan 'Aprendemos en casa' para facilitar el aprendizaje de todo el alumnado durante la suspensión de clases presenciales [Ministry of Education and FP and RTVE launch 'learn at home' during school closure]*, Ministry of Education and Vocational Training, Spain, *https://www.educacionyfp.gob.es/prensa/actualidad/2020/03/20200321-mefprtve.html* (Zugriff am 20. April 2020). [7]

OECD (2020), *Key country policy responses, https://oecd.github.io/OECD-covid-action-map/data/CoronavirusUpdate_AllCountries_Public.xlsx* (Zugriff am 25. Juni 2020). [3]

OECD (2018), *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018: Concepts, Standards, Definitions and Classifications*, OECD Publishing, Paris, *https://dx.doi.org/10.1787/9789264304444-en*. [9]

OECD (2007), *Education at a Glance 2007: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, *https://dx.doi.org/10.1787/eag-2007-en*. [8]

Schleicher, A. and F. Reimers (2020), *Schooling disrupted, schooling rethought: How the COVID-19 pandemic is changing education*, OECD, *https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=133_133390-1rtukncohi&title=Schooling-disrupted-schooling-rethought-How-the-Covid-19-pandemic-is-changing-education* (Zugriff am 3. Juni 2020). [4]

UNESCO (2020), *COVID-19 Educational Disruption and Response, https://en.unesco.org/covid19/educationresponse* (Zugriff am 25. Juni 2020). [1]

Tabellen Indikator D1

StatLink: https://doi.org/10.1787/888934165149

- Tabelle D1.1: Unterrichtszeit während der allgemeinen Schulpflicht im Primarbereich (2011, 2014 bis 2019)
- Tabelle D1.2: Unterrichtszeit während der allgemeinen Schulpflicht im allgemeinbildenden Sekundarbereich I (2011, 2014 bis 2019)
- Tabelle D1.3: Unterrichtszeit pro Fach während der allgemeinen Schulpflicht im Primarbereich (2014 und 2019)
- Tabelle D1.4: Unterrichtszeit pro Fach während der allgemeinen Schulpflicht im allgemeinbildenden Sekundarbereich I (2014 und 2019)

- **WEB** Table D1.5: Organisation of compulsory primary education (Organisation der allgemeinen Schulpflicht im Primarbereich) (2011, 2014 bis 2019)

- **WEB** Table D1.6: Organisation of compulsory general lower secondary education (Organisation der allgemeinen Schulpflicht im allgemeinbildenden Sekundarbereich I) (2011, 2014 bis 2019)

Datenstand: 19. Juli 2020. Aktualisierte Daten s. *http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en*. Weitere Untergliederungen s. auch *http://stats.oecd.org/*, OECD-Bildungsdatenbank.

Tabelle D1.1

Unterrichtszeit während der allgemeinen Schulpflicht im Primarbereich[1] (2011, 2014 bis 2019)

In öffentlichen Bildungseinrichtungen

	Anzahl der Klassenstufen während der Schulpflicht	Durchschnittliche jährliche Zeitstundenzahl						Zeitstunden insgesamt					
		Pflichtunterrichtszeit			Vorgesehene Unterrichtszeit			Pflichtunterrichtszeit			Vorgesehene Unterrichtszeit		
	2019	2011	2015	2019	2011	2015	2019	2011	2015	2019	2011	2015	2019
	(1)	(2)	(4)	(8)	(16)	(18)	(22)	(23)	(25)	(29)	(37)	(39)	(43)
OECD Länder													
Australien[2]	7	953	1000	1000	953	m	m	6674	6000	7000	6674	m	m
Österreich	4	705	705	705	750	m	m	2820	2820	2820	3000	m	m
Kanada	6	919	919	920	919	919	920	5512	5516	5518	5512	5516	5518
Chile	6	1007	1039	1008	1007	1039	1008	6042	6231	6047	6042	6231	6047
Kolumbien	5	m	1000	1000	m	m	1000	m	5000	5000	m	m	5000
Costa Rica	6	m	m	1147	m	m	1147	m	m	6880	m	m	6880
Tschechien	5	694	687	687	m	m	687	3469	3434	3434	m	m	3434
Dänemark	7	754	954	1051	754	1051	1051	5280	6680	7360	5280	7360	7360
Estland	6	650	661	661	650	661	661	3898	3964	3964	3898	3964	3964
Finnland[3]	6	626	632	651	654	661	683	3755	3794	3905	3926	3965	4100
Frankreich	5	864	864	864	864	864	864	4320	4320	4320	4320	4320	4320
Deutschland	4	702	703	724	702	703	724	2806	2812	2896	2806	2812	2896
Griechenland	6	756	786	748	756	1065	1144	4536	4715	4488	4536	6387	6864
Ungarn	4	572	646	692	655	646	692	2289	2583	2769	2618	2583	2769
Island	7	857	729	729	857	729	729	6000	5100	5100	6000	5100	5100
Irland[2]	6	869	915	905	869	915	905	6954	5490	5430	6954	5490	5430
Israel	6	956	972	958	956	972	958	5738	5831	5751	5738	5831	5751
Italien	5	891	891	891	891	891	891	4455	4455	4455	4455	4455	4455
Japan	6	754	763	770	754	763	770	4521	4575	4621	4521	4575	4621
Republik Korea	6	632	648	655	632	648	655	3795	3885	3928	3795	3885	3928
Lettland	6	m	594	599	m	m	m	m	3566	3595	m	m	m
Litauen	4	m	m	613	m	m	650	m	m	2452	m	m	2600
Luxemburg	6	924	924	924	924	924	924	5544	5544	5544	5544	5544	5544
Mexiko	6	800	800	800	800	800	800	4800	4800	4800	4800	4800	4800
Niederlande	6	940	940	940	940	m	940	5640	5640	5640	5640	m	5640
Neuseeland	6	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norwegen	7	748	748	753	748	748	753	5234	5234	5272	5234	5234	5272
Polen	6	649	635	603	703	693	661	3893	3807	3619	4215	4156	3967
Portugal	6	891	806	910	924	995	1039	5347	4838	5460	5544	5971	6234
Slowakei	4	691	673	670	698	673	670	2765	2693	2678	2793	2693	2678
Slowenien	6	664	664	682	664	778	822	3986	3986	4091	3986	4669	4931
Spanien	6	875	793	792	875	793	792	5250	4757	4750	5250	4757	4750
Schweden[3]	6	741	754	733	m	m	m	4444	4523	4400	m	m	m
Schweiz	6	m	819	797	m	m	m	m	4912	4782	m	m	m
Türkei[2]	4	720	720	720	864	720	720	5760	2880	2880	6912	2880	2880
Vereinigte Staaten	6	m	970	m	m	m	m	m	5820	m	m	m	m
Subnationale Einheiten													
Belgien (fläm.)	6	831	821	819	831	821	819	4984	4928	4916	4984	4928	4916
Belgien (frz.)	6	840	849	826	930	849	826	5040	5096	4956	5580	5096	4956
England (UK)	6	861	m	m	861	m	m	5168	m	m	5168	m	m
Schottland (UK)	7	a	a	m	a	a	m	a	a	m	a	a	m
OECD-Durchschnitt	**6**	**792**	**801**	**804**	**m**	**m**	**m**	**4710**	**4578**	**4598**	**m**	**m**	**m**
EU23-Durchschnitt	**6**	**772**	**768**	**769**	**m**	**m**	**m**	**4393**	**4293**	**4258**	**m**	**m**	**m**
Partnerländer													
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	5	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
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	660	m	m	660	m	m	3961	m	m	3961	m	m
Russische Föd.	4	470	517	598	470	m	m	1881	2068	2393	1881	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**	**m**

Anmerkung: Spalten mit Daten für 2014 und 2016 bis 2018 sowie zur Nichtpflichtunterrichtszeit sind im Internet verfügbar. Weitere 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 Zahl der Klassenstufen während der Schulpflicht im Primarbereich hat sich geändert: 2016 in Australien, 2014 in Irland und der Türkei, nach Aufspaltung der vorher zusammengehörenden Bildungsbereiche Primar- und Sekundarbereich I. Weiterführende Informationen s. Tabelle D1.5 im Internet. 3. Geschätzte Zahl der Zeitstunden nach Bildungsbereich basierend auf der durchschnittlichen Zahl an Zeitstunden pro Jahr, da für einige Fächer die Unterrichtszeit über mehrere Klassenstufen hinweg flexibel aufgeteilt werden kann.

Quelle: OECD (2013 bis 2019). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888934165168

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

Tabelle D1.2

Unterrichtszeit während der allgemeinen Schulpflicht im allgemeinbildenden Sekundarbereich I[1] (2011, 2014 bis 2019)

In öffentlichen Bildungseinrichtungen

	Anzahl der Klassenstufen während der Schulpflicht	Durchschnittliche jährliche Zeitstundenzahl						Zeitstunden insgesamt					
		Pflichtunterrichtszeit			Vorgesehene Unterrichtszeit			Pflichtunterrichtszeit			Vorgesehene Unterrichtszeit		
	2019	2011	2015	2019	2011	2015	2019	2011	2015	2019	2011	2015	2019
	(1)	(2)	(4)	(8)	(16)	(18)	(22)	(23)	(25)	(29)	(37)	(39)	(43)
OECD Länder													
Australien	4	1009	1000	1000	m	m	m	4035	4000	4000	m	m	m
Österreich	4	900	899	900	945	m	m	3600	3597	3600	3780	m	m
Kanada	3	923	924	924	923	930	927	2770	2773	2771	2770	2790	2780
Chile	2	1083	1067	1052	1083	1067	1052	2166	2134	2103	2166	2134	2103
Kolumbien	4	m	1200	1200	m	m	1200	m	4800	4800	m	m	4800
Costa Rica	3	m	m	1120	m	m	1120	m	m	3360	m	m	3360
Tschechien	4	897	888	888	m	m	888	3587	3550	3550	m	m	3550
Dänemark	3	930	1120	1200	930	1200	1200	2790	3360	3600	2790	3600	3600
Estland	3	770	823	823	770	823	823	2310	2468	2468	2310	2468	2468
Finnland[2]	3	856	844	808	913	901	894	2569	2533	2423	2740	2704	2683
Frankreich	4	982	991	946	1081	1090	1135	3928	3964	3784	4324	4360	4540
Deutschland[3]	5	890	907	904	890	907	904	4449	4536	4521	4449	4536	4521
Griechenland	3	796	785	791	796	785	1044	2387	2356	2374	2387	2356	3132
Ungarn	4	659	743	801	859	743	801	2636	2970	3204	3436	2970	3204
Island	3	987	839	839	987	839	839	2960	2516	2516	2960	2516	2516
Irland	3	935	935	924	935	935	924	2806	2806	2772	2806	2806	2772
Israel	3	981	1023	984	981	1023	984	2943	3070	2952	2943	3070	2952
Italien	3	990	990	990	990	990	990	2970	2970	2970	2970	2970	2970
Japan	3	866	895	893	866	895	893	2598	2684	2680	2598	2684	2680
Republik Korea	3	850	842	842	850	842	842	2550	2525	2525	2550	2525	2525
Lettland	3	m	794	794	m	m	m	m	2381	2381	m	m	m
Litauen	6	m	m	804	m	m	923	m	m	4826	m	m	5539
Luxemburg[4]	3	900	845	845	900	845	845	3600	2535	2535	3600	2535	2535
Mexiko	3	1167	1167	1167	1167	1167	1167	3500	3500	3500	3500	3500	3500
Niederlande[5]	3	1000	1000	1000	m	m	1000	4000	3000	3000	m	m	3000
Neuseeland	4	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norwegen	3	855	874	874	855	874	874	2566	2622	2622	2566	2622	2622
Polen	3	746	810	829	800	875	893	2239	2430	2488	2399	2624	2678
Portugal	3	924	892	918	950	919	945	2772	2675	2754	2851	2756	2834
Slowakei	5	821	819	815	832	819	815	4104	4095	4073	4161	4095	4073
Slowenien	3	817	766	766	817	911	944	2451	2298	2298	2451	2733	2833
Spanien[4]	3	1050	1059	1054	1050	1059	1054	4200	4234	3161	4200	4234	3161
Schweden[2]	3	741	754	830	m	m	m	2222	2262	2490	m	m	m
Schweiz	3	m	963	945	m	m	m	m	2888	2836	m	m	m
Türkei	4	a	840	843	a	840	843	a	3360	3371	a	3360	3371
Vereinigte Staaten	3	m	1019	m	m	m	m	m	3057	m	m	m	m
Subnationale Einheiten													
Belgien (fläm.)	2	955	947	945	955	947	945	1909	1893	1890	1909	1893	1890
Belgien (frz.)	2	960	971	944	1020	971	944	1920	1941	1888	2040	1941	1888
England (UK)	3	912	m	m	912	m	m	2736	m	m	2736	m	m
Schottland (UK)[4]	3	a	a	m	a	a	m	a	a	m	a	a	m
OECD-Durchschnitt	**3**	**908**	**921**	**922**	**m**	**m**	**m**	**2977**	**2994**	**3030**	**m**	**m**	**m**
EU23-Durchschnitt	**3**	**883**	**890**	**892**	**m**	**m**	**m**	**3008**	**2948**	**3002**	**m**	**m**	**m**
Partnerländer													
Argentinien	m	744	m	m	896	m	m	2232	m	m	2688	m	m
Brasilien	4	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
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	1020	m	m	1020	m	m	3060	m	m	3060	m	m
Russische Föd.	5	877	877	803	877	m	m	4384	4384	4016	4384	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**	**m**

Anmerkung: Spalten mit Daten für 2014 und 2016 bis 2018 sowie zur Nichtpflichtunterrichtszeit sind im Internet verfügbar. Weitere Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.

1. Bezieht sich auf Vollzeitschulpflicht. 2. Geschätzte Zahl der Zeitstunden nach Bildungsbereich, basierend auf der durchschnittlichen Zahl an Zeitstunden pro Jahr, da für einige Fächer die Unterrichtszeit über mehrere Klassenstufen hinweg flexibel aufgeteilt werden kann. 3. Ohne das letzte Jahr der Schulpflicht, das entweder dem Sekundarbereich I oder dem Sekundarbereich II zugeordnet werden kann. 4. Die Zahl der Klassenstufen während der Schulpflicht im Sekundarbereich I hat sich geändert: 2014 in Luxemburg und 2016 in Spanien und Schottland (UK). Weiterführende Informationen s. Tabelle D1.6 im Internet. 5. Die Zahl der Klassenstufen im Sekundarbereich I beträgt je nach Ausbildungszug 3 oder 4. Das 4. Jahr des berufsvorbereitenden Unterrichts im Sekundarbereich (VMBO) wurde bei der Berechnung nicht berücksichtigt.

Quelle: OECD (2013 bis 2019). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888934165187

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

Tabelle D1.3

Unterrichtszeit pro Fach während der allgemeinen Schulpflicht im Primarbereich (2014 und 2019)

Als Prozentsatz der insgesamt vorgesehenen Pflichtunterrichtszeit, öffentliche Bildungseinrichtungen

	Lesen, Schreiben und Literatur		Mathematik		Naturwissenschaften		Zweite Sprache		Sonstige Sprachen		Pflichtfächer mit flexiblem Unterrichtsplan		Von den Schülern gewählte Wahlpflichtfächer		Von den Schulen gewählte Wahlpflichtfächer mit flexiblem Unterrichtsplan		Gesamt: Pflichtteil des Lehrplans	
	2014	2019	2014	2019	2014	2019	2014	2019	2014	2019	2014	2019	2014	2019	2014	2019	2014	2019
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(9)	(10)	(11)	(12)	(27)	(28)	(29)	(30)	(31)	(32)	(33)	(34)
OECD Länder																		
Australien[1]	x(27)	24	x(27)	17	x(27)	6	x(27)	x(32)	x(27)	x(32)	100[d]	x(32)	x(27)	m	x(27)	29[d]	**100**	**100**
Österreich	30	30	17	17	13[d]	13[d]	2	2	0	a	a	a	0	a	a	a	**100**	**100**
Kanada	27	31	18	19	8	6	2	1	0	a	16	17	0	a	3	5	**100**	**100**
Chile	20	21	16	17	9	9	3	3	x(31)	x(32)	a	a	0	a	15[d]	12[d]	**100**	**100**
Kolumbien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**
Costa Rica	m	23	m	19	m	14	m	12	m	a	m	a	m	a	m	a	**m**	**100**
Tschechien	30	28	17	17	10[d]	10[d]	8	8	0	a	a	a	x(31)	x(32)	12[d]	14[d]	**100**	**100**
Dänemark	27	21	15	12	6	5	6	5	0	1	11	8[d]	0	a	0	a	**100**	**100**
Estland	23	23	15	15	7	7	8	8	2	2	a	a	a	a	12[d]	12[d]	**100**	**100**
Finnland[2]	24	23	16	15	11	10	6	7	0	1	6	4	a	a	7	4	**100**	**100**
Frankreich	37	38	21	21	9[d]	7[d]	6	6	0	a	0	a	0	a	0	a	**100**	**100**
Deutschland	26	27	20	21	4	4	5	5	a	a	a	a	2	1	a	a	**100**	**100**
Griechenland	25	27	13	14	10	12	8	8	2	2	a	a	a	a	8	6	**100**	**100**
Ungarn	33	25	16	16	6	4	3	2	0	a	a	a	a	a	3	10	**100**	**100**
Island	20	20	16	16	8	8	6[d]	6[d]	x(9)	x(10,30)	0	a	5[d]	5[d]	a	x(30)	**100**	**100**
Irland[3]	20	20	17	17	4[d]	4[d]	0	14	a	a	a	a	a	a	m	a	**100**	**100**
Israel	23	22	18	18	9[d]	8	6	6	0	3	0	a	0	a	7	4	**100**	**100**
Italien[1]	x(27)	x(28)	x(27)	x(28)	x(27)	x(28)	9	9	0	a	84[d]	84[d]	a	a	a	x(34)	**100**	**100**
Japan	24	24	17	16	8	7	1	2	a	a	7	7	0	a	m	a	**100**	**100**
Republik Korea	22	21	14	14	9[d]	9[d]	6	6	0	a	0	a	0	a	0	a	**100**	**100**
Lettland	21	21	17	17	5	5	7	8	1	1	a	a	a	a	6	6	**100**	**100**
Litauen	m	32	m	19	m	4	m	8	m	a	m	a	m	a	m	a	**m**	**100**
Luxemburg[3]	26[d]	29	19	19	7	7	x(1)	15	18	a	a	a	a	a	a	a	**100**	**100**
Mexiko	35	35	27	27	13	13	m	m	a	a	a	a	a	a	a	a	**100**	**100**
Niederlande[1]	x(27)	x(28)	x(27)	x(28)	x(27)	x(28)	x(27)	x(28)	0	a	100[d]	100[d]	a	a	a	a	**100**	**100**
Neuseeland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**
Norwegen	26	26	17	17	6	7	7	7	0	a	a	a	0	a	1	1	**100**	**100**
Polen[4]	18	20	14	15	10	8	10	12	0	a	0	a	a	a	13	5	**100**	**100**
Portugal[1]	27	18	27	18	7	x(28)	3	3	0	a	a	53[d]	0	a	5	4[d]	**100**	**100**
Slowakei	27	32	15	17	3	6	6	6	x(31)	x(32)	a	a	x(31)	x(32)	21[d]	8[d]	**100**	**100**
Slowenien	23	22	17	17	8	8	6	8	0	a	a	a	0	a	a	a	**100**	**100**
Spanien	24	23	16	18	7	7	10	11	0	x(32)	a	a	7[d]	x(32)	9	20[d]	**100**	**100**
Schweden[2]	m	27	m	19	m	8	m	6	m	1	m	a	m	6	m	a	**m**	**100**
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	a	m	a	m	a	m	a	m	a	**m**	**m**
Türkei	30	30	17	17	5	5	5	5	0	a	a	a	0	a	a	a	**100**	**100**
Vereinigte Staaten	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**
Subnationale Einheiten																		
Belgien (fläm.)[1]	x(27)	x(28)	x(27)	x(28)	x(27)	x(28)	x(27)	x(28)	a	a	93[d]	93[d]	a	a	x(27)	x(28)	**100**	**100**
Belgien (frz.)[1]	x(27)	x(28)	x(27)	x(28)	x(27)	x(28)	2	2	0	a	83[d]	83[d]	0	a	0	a	**100**	**100**
England (UK)[1]	x(27)	x(28)	x(27)	x(28)	x(27)	x(28)	x(27)	x(28)	a	a	100[d]	100[d]	a	a	a	a	**100**	**100**
Schottland (UK)[1]	x(27)	m	x(27)	m	x(27)	m	x(27)	m	0	a	a	a	a	a	a	a	**a**	**m**
OECD-Durchschnitt[1]	**25**	**25**	**16**	**17**	**8**	**8**	**5**	**6**	**1**	**0**	**2**	**1**	**1**	**0**	**5**	**4**	**100**	**100**
EU23-Durchschnitt[1]	**25**	**25**	**16**	**16**	**7**	**7**	**6**	**7**	**1**	**1**	**1**	**1**	**1**	**0**	**6**	**5**	**100**	**100**
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	0	a	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**
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	36	m	16	m	8	m	6	m	a	m	a	m	a	m	9	**m**	**100**
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 % aufzuaddieren, und entsprechen nicht genau dem Durchschnitt jeder einzelnen Spalte. Spalten mit Daten zu anderen Fächerbereichen und zur Nichtpflichtunterrichtszeit sind im Internet verfügbar. Weitere Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.

1. Durchschnitte ohne Australien, Belgien (fläm. und frz.), England (UK), Italien, die Niederlande, Portugal und Schottland (UK). 2. Bei einigen Fächern ist die Unterrichtszeit flexibel über mehrere Bildungsbereiche hinweg aufgeteilt. 3. 2019 beinhaltet die zweite Sprache den Unterricht in anderen Landessprachen. Irland: 2014 ist die zweite Sprache in „Sonstige Fächer" enthalten. 4. Ohne die ersten 3 Jahre des Primarbereichs, in denen ein großer Teil der den Pflichtfächern zugeordneten Zeit flexibel ist.

Quelle: OECD (2014 und 2019). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888934165206

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

Tabelle D1.4

Unterrichtszeit pro Fach während der allgemeinen Schulpflicht im allgemeinbildenden Sekundarbereich I (2014 und 2019)

Als Prozentsatz der Gesamtpflichtunterrichtszeit, öffentliche Bildungseinrichtungen

	Lesen, Schreiben und Literatur		Mathematik		Naturwissenschaften		Zweite Sprache		Sonstige Sprachen		Pflichtfächer mit flexiblem Unterrichtsplan		Von den Schülern gewählte Wahlpflichtfächer		Von den Schulen gewählte Wahlpflichtfächer mit flexiblem Unterrichtsplan		Gesamt: Pflichtteil des Lehrplans	
	2014	2019	2014	2019	2014	2019	2014	2019	2014	2019	2014	2019	2014	2019	2014	2019	2014	2019
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(9)	(10)	(11)	(12)	(27)	(28)	(29)	(30)	(31)	(32)	(33)	(34)
OECD Länder																		
Australien[1,2]	x(27)	12	x(27)	12	x(27)	11	x(27)	x(32)	x(27)	x(32)	100[d]	x(32)	x(27)	18	x(27)	22[d]	**100**	**100**
Österreich	14	13	14	13	12	12	12	12	0	x(30)	a	a	1	1[d]	a	a	**100**	**100**
Kanada	19	19	15	15	10	9	7	7	0	a	4	0	1	4	8	10	**100**	**100**
Chile	16	16	16	16	11	11	8	8	x(31)	x(32)	a	a	0	a	14[d]	14[d]	**100**	**100**
Kolumbien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**
Costa Rica	m	12	m	12	m	12	m	7	m	7	m	a	m	a	m	2	**m**	**100**
Tschechien	12	12	12	12	17	17	10	10	5	5	a	a	x(31)	x(32)	15[d]	15[d]	**100**	**100**
Dänemark	19	18	13	13	17	13	10	8	x(29)	8	0	a	12[d]	5[d]	4	a	**100**	**100**
Estland	13	13	14	14	21	21	10	10	10	10	a	a	a	a	4[d]	4[d]	**100**	**100**
Finnland[3]	12	12	12	13	16	16	9	8	7	5	4	6	a	a	5	4	**100**	**100**
Frankreich	15	17	14	14	10	12	12	12	5	7	0	a	4[d]	a	1	a	**100**	**100**
Deutschland	13	13	12	13	11	11	12	12	6	6	a	a	7	5	a	a	**100**	**100**
Griechenland	26	25	11	12	10	13	6	6	6	6	a	a	a	a	1	3	**100**	**100**
Ungarn	15	13	13	11	12	11	12	10	0	a	a	a	a	a	3	10	**100**	**100**
Island	14	14	14	14	8	8	19[d]	19[d]	x(9)	x(10,30)	0	a	20[d]	20[d]	a	x(30)	**100**	**100**
Irland[1,4,5]	12	9	12	11	10	x(32)	10	6	m	x(32)	m	a	m	a	12	60[d]	**100**	**100**
Israel	17	14	14	14	14[d]	13	11	11	6	10	3	a	0	a	2[d]	0	**100**	**100**
Italien	33[d]	33[d]	20[d]	20[d]	x(3)	x(4)	10	10	7	7	0	a	a	a	a	x(34)	**100**	**100**
Japan	12	12	12	12	12	12	13	13	a	a	6	5	0	a	m	a	**100**	**100**
Republik Korea	13	13	11	11	19[d]	20[d]	10	10	0	a	0	a	x(31)	x(32)	6[d]	5[d]	**100**	**100**
Lettland	15	15	16	16	10	10	8	8	6	6	a	a	a	a	9	9	**100**	**100**
Litauen	m	18	m	13	m	13	m	10	m	5	m	a	m	a	m	a	**m**	**100**
Luxemburg[4]	15	19	13	13	8	8	17	12	13	13	a	a	a	a	a	a	**100**	**100**
Mexiko	14	14	14	14	17	17	9	9	a	a	a	a	a	a	a	a	**100**	**100**
Niederlande[1]	x(27)	x(28)	x(27)	x(28)	x(27)	x(28)	x(27)	x(28)	x(27)	x(28)	100[d]	100[d]	a	a	a	a	**100**	**100**
Neuseeland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**
Norwegen	15	15	12	12	10	9	9	8	x(29)	x(30)	a	a	13[d]	15[d]	0	x(30)	**100**	**100**
Polen[6]	14	15	12	12	12	16	14[d]	11	x(9)	4	0	a	a	a	13	4	**100**	**100**
Portugal[1]	13	13	13	13	18	x(28)	9	x(28)	9	x(28)	a	61[d]	0	a	7	3[d]	**100**	**100**
Slowakei	16	16	13	14	10	12	10	10	3	x(32)	a	a	x(31)	x(32)	21[d]	13[d]	**100**	**100**
Slowenien	13	13	13	13	17	17	11	11	x(29)	x(30)	a	a	7[d]	7[d]	a	a	**100**	**100**
Spanien	16	17	12	13	8	11	11	11	0	x(32)	a	a	18	x(32)	0	23[d]	**100**	**100**
Schweden[3]	m	12	m	12	m	11	m	8	m	11	m	a	m	5	m	a	**m**	**100**
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	a	m	m	m	a	**m**	**m**
Türkei	16	16	14	14	11	11	10	10	0	x(30)	a	a	17	16[d]	a	a	**100**	**100**
Vereinigte Staaten	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**
Subnationale Einheiten																		
Belgien (fläm.)[1]	x(27)	x(28)	x(27)	x(28)	x(27)	x(28)	x(27)	x(28)	x(27)	x(28)	73[d]	73[d]	a	a	20	20	**100**	**100**
Belgien (frz.)	17	17	14	14	9	9	13	13	0	a	0	a	13[d]	x(32)	0	13[d]	**100**	**100**
England (UK)	x(27)	x(28)	x(27)	x(28)	x(27)	x(28)	x(27)	x(28)	a	a	100[d]	100[d]	a	a	a	a	**100**	**100**
Schottland (UK)	x(27)	m	x(27)	m	x(27)	m	x(27)	m	0	m	a	a	a	a	a	a	**a**	**m**
OECD-Durchschnitt[1]	**15**	**15**	**13**	**12**	**12**	**12**	**10**	**10**	**4**	**5**	**1**	**0**	**4**	**4**	**4**	**5**	**100**	**100**
EU23-Durchschnitt[1]	**15**	**15**	**13**	**13**	**12**	**12**	**10**	**10**	**5**	**6**	**0**	**0**	**4**	**1**	**4**	**5**	**100**	**100**
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	a	a	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**
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	22	m	16	m	17	m	10	m	a	m	a	m	m	m	7	**m**	**100**
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 % aufzuaddieren, und entsprechen nicht genau dem Durchschnitt jeder einzelnen Spalte. Spalten mit Daten zu anderen Fächerbereichen und zur Nichtpflichtunterrichtszeit sind im Internet verfügbar. Weitere Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.

1. Durchschnitte ohne Australien (nur 2014), Belgien (fläm.), England (UK), Irland (nur 2019), die Niederlande, Portugal (nur 2019) und Schottland (UK). 2. 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. 3. Bei einigen Fächern ist die Unterrichtszeit flexibel über mehrere Bildungsbereiche hinweg aufgeteilt. 4. Die zweite Sprache beeinhaltet den Unterricht in anderen Landessprachen (2019). 5. Tatsächliche Unterrichtszeit (2014). 6. Die Unterrichtszeit für sonstige Sprachen ist 2019 in der Unterrichtszeit für die zweite Sprache in Klassenstufe 9 enthalten.

Quelle: OECD (2014 und 2019). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888934165225

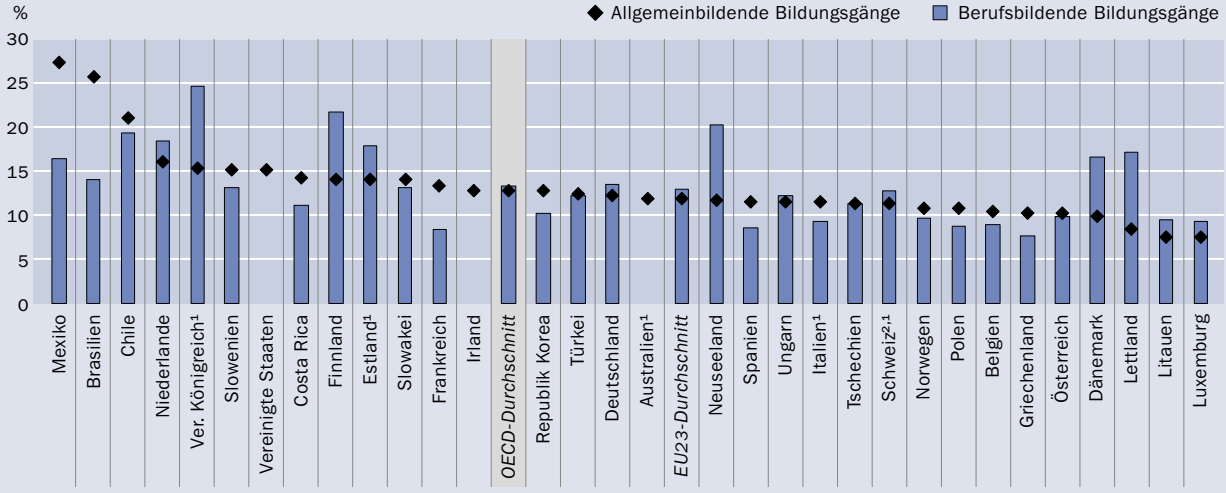
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Indikator D2
Wie ist die Schüler-Lehrkräfte-Relation und wie groß sind die Klassen?

- Im Sekundarbereich II kann die Ausrichtung eines Bildungsgangs die Schüler-Lehrkräfte-Relation stark beeinflussen. In rund 40 % der OECD-Länder mit verfügbaren Daten ist sie in berufsbildenden Bildungsgängen größer als in allgemeinbildenden Bildungsgängen.
- Im Durchschnitt der OECD-Länder mit verfügbaren Daten ist die Schüler-Lehrkräfte-Relation sowohl im Sekundarbereich I als auch im Sekundarbereich II in öffentlichen Bildungseinrichtungen etwas größer als in privaten Bildungseinrichtungen.
- Zwischen 2005 und 2018 ist die Klassengröße im Durchschnitt der OECD-Länder im Primarbereich um 2 % und im Sekundarbereich I um 7 % gesunken.

Abbildung D2.1

Schüler-Lehrkräfte-Relation im Sekundarbereich II, nach Ausrichtung des Bildungsgangs (2018)



1. Sekundarbereich II umfasst Bildungsgänge außerhalb des Sekundarbereichs II, Einzelheiten s. Anhang 3. 2. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen. Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Schüler-Lehrkräfte-Relation im allgemeinbildenden Sekundarbereich II.
Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2020), Tabelle D2.1. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en). StatLink: https://doi.org/10.1787/888934165396

Kontext

Die Klassengröße und die Schüler-Lehrkräfte-Relation stellen viel diskutierte Aspekte der Bildung dar. Neben den Unterrichtszeitstunden der Schüler (s. Indikator D1) und der Arbeitszeit der Lehrkräfte sowie der Aufteilung der Zeit der Lehrkräfte zwischen Unterrichten und anderen Pflichten (s. Indikator D4) handelt es sich um 2 der bestimmenden Faktoren für den Bedarf an Lehrkräften. Außerdem beeinflussen sie zusammen mit den Gehältern der Lehrkräfte (s. Indikator D3) und der Zahl der Unterrichtszeitstunden der Schüler (s. Indikator D1) die laufenden Ausgaben für Bildung durch die Gehaltskosten der Lehrkräfte in erheblichem Ausmaß (Kasten D2.3).

Die Schüler-Lehrkräfte-Relation ist ein Indikator für die Ressourcenzuteilung im Bildungsbereich. Oft ist abzuwägen zwischen einer niedrigeren Schüler-Lehrkräfte-Relation

und Maßnahmen wie höheren Gehältern der Lehrkräfte, Investitionen in ihre berufliche Weiterbildung, höheren Investitionen in Unterrichtstechnologien oder dem verstärkten Einsatz von Lehrassistenten, deren Gehalt oft deutlich unter dem von Lehrkräften liegt.

Kleinere Klassen werden oft positiv bewertet, denn sie ermöglichen es den Lehrern, sich stärker auf die einzelnen Schüler zu konzentrieren, außerdem müssen sich die Lehrkräfte weniger mit Störungen des Unterrichts auseinandersetzen. Es gibt zwar einige Belege dafür, dass sich kleinere Klassen bei bestimmten Schülergruppen, z. B. Schülern mit sozioökonomisch ungünstigem Hintergrund, vorteilhaft auswirken können (Piketty and Valenaire, 2006[1]), insgesamt jedoch sind die Forschungsergebnisse darüber, wie sich unterschiedliche Klassengrößen auf die Leistungen der Schüler auswirken, nicht eindeutig (Fredriksson, Öckert and Oosterbeek, 2013[2]; OECD, 2016[3]). Zeitweilige Veränderungen der Klassengröße können auch auf einen möglichen Lehrermangel hindeuten. Einige Länder haben Schwierigkeiten, neue Lehrkräfte anzuwerben, um einer wachsenden Schülerschaft gerecht zu werden, während andere Länder vor dem entgegengesetzten Problem stehen, die Zahl der Lehrkräfte an sinkende Schülerzahlen anpassen zu müssen (OECD, 2019[4]).

2020 stellt die Klassengröße vor dem Hintergrund der Coronapandemie (COVID-19) einen wichtigen Aspekt dar, der darüber entscheidet, ob und wie Schulen nach den Lockdownmaßnahmen, die in den meisten OECD- und Partnerländern galten, wieder öffnen. Leitlinien sehen einen Mindestabstand zwischen Schülern vor, der gegenwärtig in den Klassenzimmern eingehalten werden muss. Für Länder mit größeren Klassen ist es schwieriger, Schülergruppen so umzuorganisieren, dass das Infektionsrisiko minimiert wird (Kasten D2.2).

Weitere wichtige Ergebnisse

- Im Durchschnitt der OECD-Länder kommen im Primarbereich 15 Schüler auf eine Lehrkraft, die Bandbreite reicht hierbei jedoch von 9 : 1 in Griechenland und Luxemburg bis zu 26 : 1 in Mexiko.
- Im Primarbereich liegt in den OECD-Ländern die durchschnittliche Klassengröße bei 21 Schülern. In fast allen Ländern mit verfügbaren Daten beträgt sie weniger als 25 Schüler, mit Ausnahme von Chile, Israel, Japan und dem Vereinigten Königreich.
- Im Durchschnitt der OECD-Länder unterscheidet sich die durchschnittliche Klassengröße bei privaten und öffentlichen Bildungseinrichtungen weder im Primar- noch im Sekundarbereich I um mehr als 1 Schüler.

Analyse und Interpretationen

Schüler-Lehrkräfte-Relationen

Nach Bildungsbereich

Die Schüler-Lehrkräfte-Relation ergibt sich aus einer Gegenüberstellung der Zahl der Schüler und der Zahl der Lehrkräfte des gleichen Bildungsbereichs und ähnlicher Bildungseinrichtungen (jeweils gemessen in Vollzeitäquivalenten). Diese Relation berücksichtigt jedoch weder die Unterrichtszeitstunden der Schüler in Relation zur Länge des Arbeitstags einer Lehrkraft noch wie viel Zeit eine Lehrkraft auf das Unterrichten verwendet. Daher kann sie nicht als Klassengröße interpretiert werden.

Im Durchschnitt der OECD-Länder kommen auf jede Lehrkraft im Primarbereich 15 Schüler, die Bandbreite reicht jedoch von 9:1 in Griechenland und Luxemburg bis zu 26:1 in Mexiko. Im Sekundarbereich ist die Schüler-Lehrkräfte-Relation im Durchschnitt niedriger (13:1) als im Primarbereich. Diese Verringerung vom Primar- zum Sekundarbereich könnte zurückzuführen sein auf Unterschiede bei den jährlichen Unterrichtszeitstunden der Schüler (die mit höherem Bildungsbereich tendenziell zunehmen, ebenso wie die Zahl der Lehrkräfte) oder bei den Unterrichtszeitstunden der Lehrkräfte (die mit höherem Bildungsbereich tendenziell abnehmen, da die Spezialisierung der Lehrer zunimmt). Nur in Chile, Costa Rica, Kolumbien, Mexiko, den Niederlanden und Ungarn ist die Schüler-Lehrkräfte-Relation im Sekundarbereich höher als im Primarbereich (Tab. D2.1).

Im Durchschnitt ist die Schüler-Lehrkräfte-Relation im Sekundarbereich I und Sekundarbereich II ungefähr gleich (13 Schüler pro Lehrkraft). In einigen Ländern variiert sie jedoch erheblich zwischen diesen beiden Bildungsbereichen. Dies ist in Finnland der Fall, wo im Sekundarbereich II mehr als doppelt so viele Schüler auf eine Lehrkraft kommen wie im Sekundarbereich I. In Mexiko ist die Situation genau umgekehrt, hier sind es 33 Schüler pro Lehrkraft im Sekundarbereich I und 22 Schüler pro Lehrkraft im Sekundarbereich II (Tab. D2.1).

Im Sekundarbereich II kann die Ausrichtung eines Bildungsgangs die Schüler-Lehrkräfte-Relation stark beeinflussen, obwohl sich die Schüler-Lehrkräfte-Relationen in berufsbildenden und allgemeinbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs II im Durchschnitt ähneln (13:1). In rund 40 % der OECD-Länder mit verfügbaren Daten ist die Relation in berufsbildenden Bildungsgängen größer als in allgemeinbildenden. In Lettland, Neuseeland und dem Vereinigten Königreich ist die Schüler-Lehrkräfte-Relation in berufsbildenden Bildungsgängen um 9 Schüler pro Lehrkraft größer als in allgemeinbildenden Bildungsgängen. In anderen Ländern wie Brasilien und Mexiko ist das Verhältnis genau umgekehrt: In allgemeinbildenden Bildungsgängen kommen über 10 Schüler mehr auf eine Lehrkraft (Abb. D2.1).

Eine Kombination verschiedener Faktoren kann die Unterschiede in der Schüler-Lehrkräfte-Relation zwischen berufsbildenden und allgemeinbildenden Bildungsgängen im Sekundarbereich II beeinflussen. In einigen Ländern sind berufsbildende Bildungsgänge sehr praxisbezogen, sodass Schüler in berufsbildenden Bildungsgängen eine beträchtliche Zeit außerhalb der Schule verbringen und so weniger Lehrkräfte benötigt werden (OECD, 2017[5]). In Ländern, in denen mehr als die Hälfte der Schüler berufsbildender Bildungsgänge im Sekundarbereich II duale Bildungsgänge (d. h. eine Kombination aus schulischer und betrieblicher Ausbildung) besucht, ist die Schüler-Lehrkräfte-Relation in berufsbildenden Bildungsgängen tendenziell ähnlich oder höher als in allgemeinbildenden Bildungs-

gängen. In den meisten Ländern, in denen alle Schüler des Sekundarbereichs II schulische Bildungsgänge besuchen, ist die Schüler-Lehrkräfte-Relation dagegen in allgemeinbildenden Bildungsgängen ähnlich oder höher als in berufsbildenden Bildungsgängen.

Die Unterschiede bei der Schüler-Lehrkräfte-Relation zwischen berufsbildenden und allgemeinbildenden Bildungsgängen im Sekundarbereich II lassen sich jedoch nicht allein auf die Ausrichtung der Bildungsgänge zurückführen. In berufsbildenden Bildungsgängen beeinflussen auch sonstige Faktoren wie die belegten Fächergruppen die Schüler-Lehrkräfte-Relation. In einigen Fächergruppen bedarf es mehr Aufmerksamkeit der Ausbilder, insbesondere da die Schüler mit komplexeren Gerätschaften umgehen müssen (Hoeckel, 2008[6]). Dies mag besonders auf technische Gebiete wie Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe oder einige Spezialgebiete der Fächergruppe Gesundheit und Sozialwesen zutreffen. So sind z. B. sowohl Lettland als auch das Vereinigte Königreich unter den OECD-Ländern mit dem kleinsten Anteil an Schülern berufsbildender Bildungsgänge im Sekundarbereich II, die einen Abschluss im Bereich Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe sowie Gesundheit und Sozialwesen erwerben (s. Kasten B7.1). In beiden Ländern kommen in berufsbildenden Bildungsgängen 9 Schüler mehr auf eine Lehrkraft als in allgemeinbildenden Bildungsgängen, das ist die höchste Differenz in allen OECD-Ländern. In Deutschland, Österreich und der Schweiz sind die Fächergruppen von Absolventen berufsbildender Bildungsgänge im Sekundarbereich II dagegen vielfältiger, was möglicherweise erklärt, warum sich in diesen Ländern die Schüler-Lehrkräfte-Relationen beider Ausrichtungen ähneln. Diese Unterschiede wirken sich erheblich auf die Kosten der berufsbildenden Bildungsgänge aus, da Auszubildende in einigen spezifischen Fächergruppen im Verlauf der Ausbildung sowohl eine spezielle Ausstattung als auch mehr Personal benötigen (Klein, 2001[7]). In den meisten Ländern mit verfügbaren Daten sind die Kosten pro Schüler in berufsbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs II höher als in allgemeinbildenden (s. Kasten C1.1 in Indikator C1).

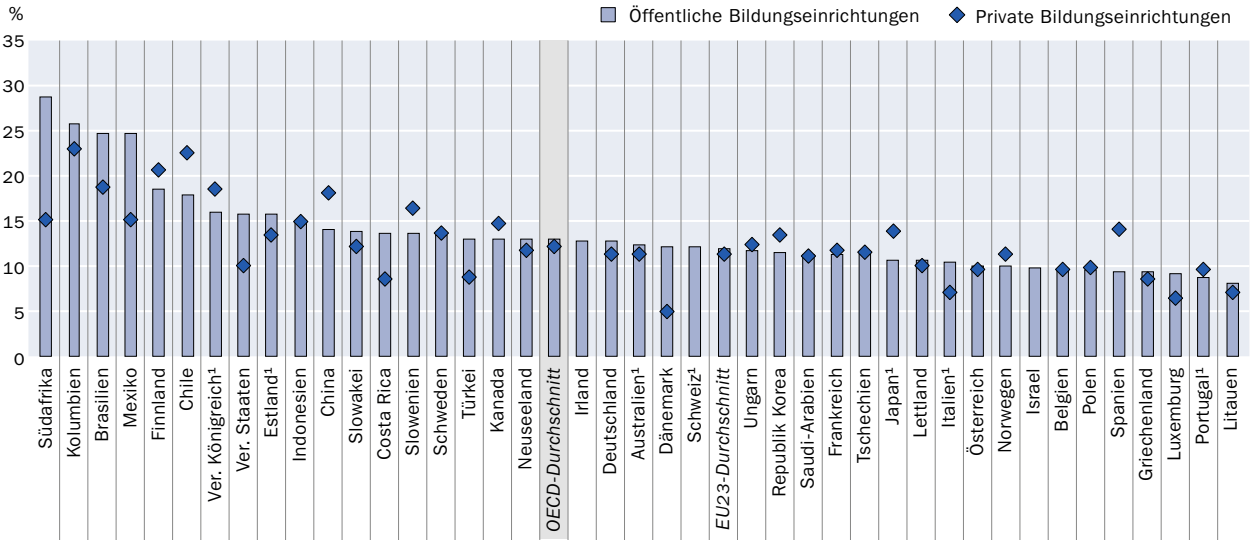
Im Tertiärbereich kommen im Durchschnitt 15 Lernende auf 1 Lehrenden. Die Lernende-Lehrende-Relation reicht von 4 : 1 in Luxemburg bis zu mehr als 25 : 1 in Indonesien und Kolumbien. Der Unterschied bei den Lernende-Lehrende-Relationen in kurzen tertiären Bildungsgängen sowie Bachelor-, Master- und Promotions- bzw. gleichwertigen Bildungsgängen variiert in den einzelnen Ländern mit verfügbaren Daten. Diese Ergebnisse sollten jedoch mit Vorsicht interpretiert werden, da die Lernende-Lehrende-Relation nach wie vor nur in begrenztem Maße eine Kenngröße für das Ausmaß der Unterrichtsressourcen im Tertiärbereich darstellt, wo forschende Beschäftigte einen Großteil des akademischen Personals ausmachen können. Darüber hinaus beschränkt die relativ niedrige Bildungsbeteiligung in kurzen tertiären Bildungsgängen in einigen Ländern die Vergleichbarkeit zwischen den einzelnen ISCED-Stufen im Tertiärbereich (s. Indikator B1).

Nach Art der Bildungseinrichtung

Im Durchschnitt der OECD-Länder mit verfügbaren Daten sind im Sekundarbereich I und II die Schüler-Lehrkräfte-Relationen in öffentlichen Bildungseinrichtungen geringfügig höher als in privaten Bildungseinrichtungen (Tab. D2.2). Es gibt hierbei jedoch erhebliche Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern. Im Sekundarbereich I ist die Schüler-Lehrkräfte-Relation in rund 40 % der OECD- und Partnerländer mit verfügbaren Daten in privaten Einrichtungen größer als in öffentlichen. Von diesen Ländern weisen u. a. Chile, Portugal und Spanien den größten Unterschied zwischen privaten und öffentlichen Bildungseinrichtungen auf, hier kommen in privaten Einrichtungen auf eine Lehrkraft mindestens 5 Schüler mehr als in öffentlichen Einrichtungen, in Luxemburg sind es sogar

Abbildung D2.2

Schüler-Lehrkräfte-Relation im Sekundarbereich II, nach Art der Bildungseinrichtung (2018)



1. Sekundarbereich II umfasst Bildungsgänge außerhalb des Sekundarbereichs II, Einzelheiten s. Anhang 3.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Schüler-Lehrkräfte-Relation in öffentlichen Bildungseinrichtungen.
Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2020), Tabelle D2.2. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).
StatLink: https://doi.org/10.1787/888934165415

17 Schüler. Dagegen ist die Schüler-Lehrkräfte-Relation in Mexiko und der Russischen Föderation in öffentlichen Einrichtungen mehr als doppelt so hoch wie in privaten. Im Sekundarbereich II ist die Schüler-Lehrkräfte-Relation in 18 Ländern in öffentlichen Bildungseinrichtungen größer als in privaten, in 13 Ländern kleiner und in 8 Ländern ähnlich hoch. In Mexiko variiert sie von allen OECD-Ländern am stärksten, hier kommen in öffentlichen Einrichtungen in diesem Bildungsbereich 10 Schüler mehr auf eine Lehrkraft als in privaten. Unter den Partnerländern ist der Unterschied in Südafrika am größten, wo in öffentlichen Einrichtungen des Sekundarbereichs II 14 Schüler mehr auf eine Lehrkraft kommen als in privaten (Abb. D2.2).

Obwohl im Durchschnitt der OECD-Länder der Unterschied zwischen den Schüler-Lehrkräfte-Relationen in öffentlichen und privaten Einrichtungen im Sekundarbereich I und II tendenziell gleich ist, unterscheidet sich der Grad der Variation zwischen den Ländern. In rund 40 % der OECD-Länder mit verfügbaren Daten sind die Unterschiede in der Schüler-Lehrkräfte-Relation zwischen öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen im Sekundarbereich II größer als im Sekundarbereich I. Obwohl z. B. die Schüler-Lehrkräfte-Relation im Sekundarbereich I in öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen sowohl in Dänemark als auch in Italien gleich ist, kommen im Sekundarbereich II in Dänemark in öffentlichen Einrichtungen 7 und in Italien 4 Schüler mehr auf eine Lehrkraft als in privaten. In anderen Ländern verringert sich der Unterschied im Sekundarbereich II: Während in Mexiko im Sekundarbereich I in öffentlichen Einrichtungen 22 Schüler mehr auf eine Lehrkraft kommen als in privaten, verringert sich der Unterschied im Sekundarbereich II auf 9. Und schließlich ist in einigen Ländern die Situation genau umgekehrt: In Japan ist im Sekundarbereich I die Schüler-Lehrkräfte-Relation in öffentlichen Bildungseinrichtungen größer als in privaten, im Sekundarbereich II ist es jedoch genau umgekehrt. Dieses gemischte Bild im Sekundarbereich II kann teilweise in den unterschiedlichen Bildungsgängen begründet sein, die an öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen angeboten werden. So bieten beispielsweise in Norwegen nur wenige private Bildungsein-

Kasten D2.1

Zusammenhang zwischen Klassengröße und Schüler-Lehrkräfte-Relation

Die Klassengröße, so wie in Tabelle D2.3 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 D2.1 und D2.2 dargestellt, wird berechnet, indem die Zahl der Schüler durch die Zahl der Lehrkräfte (gemessen jeweils in Vollzeitäquivalenten) in einem bestimmten Bildungsbereich 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 in Relation zur Zahl der Bildungsteilnehmer, 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 ähneln sich beispielsweise die Schüler-Lehrkräfte-Relationen in Israel und den Vereinigten Staaten (15 Schüler pro Lehrkraft), die durchschnittlichen Klassengrößen aber unterscheiden sich signifikant: 21 Schüler pro Klasse in den Vereinigten Staaten und 26 in Israel. Dies ist möglicherweise auf die Tatsache zurückzuführen, dass die Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden in den Vereinigten Staaten deutlich höher ist als in Israel, sodass Lehrkräfte in den Vereinigten Staaten pro Tag mehr Klassen unterrichten und so die Schüler in kleineren Klassen unterrichtet werden können (s. Indikator D4).

richtungen berufsbildende Bildungsgänge an, in denen die Schüler-Lehrkräfte-Relation geringfügig niedriger als in allgemeinbildenden Bildungsgängen ist. Darüber hinaus ist in einigen Ländern der Anteil privater Bildungseinrichtungen im Sekundarbereich II größer, was auch die Schüler-Lehrkräfte-Relation in diesem Bildungsbereich beeinflussen kann (Tab. D2.2 und Abb. D2.2).

Klassengröße

Durchschnittliche Klassengröße im Primar- und Sekundarbereich I

Dieser Indikator zur Klassengröße ist auf den Primar- und Sekundarbereich I beschränkt, weil es in den höheren Bildungsbereichen schwierig ist, die Klassengröße zu bestimmen und zu vergleichen, hier bilden die Schüler häufig je nach Fach unterschiedlich zusammengesetzte Unterrichtsgruppen.

Im Primarbereich liegt in den OECD-Ländern die durchschnittliche Klassengröße bei 21 Schülern. In allen Ländern mit verfügbaren Daten beträgt sie weniger als 25 Schüler, mit Ausnahme von Chile, Israel, Japan und dem Vereinigten Königreich. Im Sekundarbereich I liegt in den OECD-Ländern die durchschnittliche Klassengröße bei 23 Schülern. Dieser Wert reicht in den Ländern mit verfügbaren Daten von weniger als 20 Schülern pro Klasse in Estland, Finnland, Lettland, Litauen, der Russischen Föderation und der Slowakei bis zu mindestens 30 Schülern in Chile, Costa Rica, Japan und Kolumbien (Tab. D2.3).

Kasten D2.2

Die Klassengröße als wichtiger Parameter für die Öffnung der Schulen in der Coronapandemie (COVID-19)

Die globale Krise aufgrund von COVID-19 hat in den meisten OECD-Ländern zu Schulschließungen geführt. Wann und wie Schulen wieder geöffnet werden sollen, ist eine der schwierigsten und brisantesten Entscheidungen, vor denen die Politik zurzeit steht. Das Stadium, in dem sich ein Land befindet, die Ausbreitung des Virus sowie die Wahrscheinlichkeit einer zweiten Infektionswelle sind zweifellos die Dreh- und Angelpunkte bei dieser Entscheidung, und die Lage ist in jedem Land anders. Einige Länder wie Irland, Italien, Litauen und Spanien wollen die Schulen nicht vor Beginn des Schuljahrs 2020/2021 wieder öffnen und bevorzugen Onlineunterricht, um pädagogische Kontinuität sicherzustellen. Während einige Länder beschlossen haben, dass die Schulen für den Rest des Schuljahrs 2019/2020 geschlossen bleiben, werden in anderen Ländern die Schulen Schritt für Schritt wieder geöffnet. Aber die Öffnung der Schulen inmitten einer Gesundheitskrise erfordert eine sorgfältige Beurteilung der konkreten hygienischen Maßnahmen, die die Gesundheit der Schüler und Lehrkräfte schützen und das Übertragungsrisiko minimieren sollen.

Die Maßnahmen zur Öffnung der Schulen basieren auf wissenschaftlichen Erkenntnissen zur Verbreitung und Eindämmung des Virus. In den meisten Ländern wurden die Schulen schritt- und phasenweise geöffnet, um präventive Maßnahmen effektiv umsetzen zu können. Viele Länder, darunter Dänemark, Frankreich, die Niederlande und Norwegen, haben niedrigeren Bildungsbereichen den Vorzug gegeben, da diese für die kognitive Entwicklung von Kindern von großer Bedeutung sind und es nicht leicht ist, mit kleinen Kindern online in Kontakt zu bleiben. Andere Länder wie Griechenland, Island, Japan, die Republik Korea oder Portugal dagegen haben dem Sekundarbereich II eine höhere Priorität eingeräumt als dem Primarbereich (s. Kasten D1.2 in Indikator D1) (Schleicher and Remiers, 2020[9]; OECD, 2020[10]).

Voraussetzung für die Öffnung der Schulen ist jedoch die Umsetzung präventiver Maßnahmen, zu denen Schulen angehalten wurden, um die Verbreitung des Virus einzudämmen. Als eine der effektivsten Maßnahmen hat sich Abstandhalten (Social Distancing) erwiesen. Im schulischen Kontext bedeutet das, dass Kontakte zwischen Schülergruppen minimiert werden und zwischen den Schülern sowie zwischen Schülern und Lehrkräften ein Sicherheitsabstand von 1 bis 2 Metern gewahrt wird. In einigen Ländern hängt der Sicherheitsabstand davon ab, wie sehr das Virus eingedämmt werden konnte. In weniger betroffenen Gebieten Japans (Stufe 1) beispielsweise muss in Schulen ein Abstand von 1 Meter gewahrt werden, in stärker betroffenen Gebieten (Stufe 2 oder 3) ein Abstand von 2 Metern (MEXT, 2020[11]). In vielen Ländern wurden Schulen dazu angehalten, die Klassengröße zu reduzieren oder sogar zu halbieren, um den erforderlichen Sicherheitsabstand zwischen den Schülern zu gewährleisten. Einige Länder haben eine Höchstzahl an Schülern vorgegeben, die sich gleichzeitig im Klassenzimmer aufhalten dürfen. Frankreich und das Vereinigte Königreich z. B. haben im Primarbereich eine Obergrenze von 15 Schülern empfohlen, wenn der Sicherheitsabstand gewahrt werden kann (Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse, 2020[12]; Department for Education, 2020[13]).

Ländern mit kleineren Klassen wird die Einhaltung der neuen Abstandsregeln leichter fallen. Frankreich und das Vereinigte Königreich empfehlen zwar dieselbe Obergrenze

an Kindern pro Klasse im Primarbereich, in Frankreich sind die Klassen in öffentlichen Einrichtungen jedoch mit 23 Kindern pro Klasse kleiner als im Vereinigten Königreich mit 27 Kindern. Da die Klassengröße tendenziell mit dem Bildungsbereich zunimmt, stellt die Einhaltung der Abstandsregeln im Klassenzimmer im Sekundarbereich eine größere Herausforderung dar. Mit mehr als 30 Schülern pro Klasse im Sekundarbereich I stehen Länder wie Chile, Japan und Kolumbien vor größeren Schwierigkeiten dabei, die Klassen in Kleingruppen umzuorganisieren, damit der Sicherheitsabstand zwischen den Tischen gewahrt werden kann. Eine Reduzierung der Klassengröße hängt natürlich auch von anderen Faktoren ab wie der Größe der Klassenzimmer, der Verfügbarkeit von Räumlichkeiten und Personal und der persönlichen Entscheidung von Schülern und Lehrkräften, wann sie in die Schule zurückkehren.

In den meisten OECD-Ländern müssen Schüler in erlaubten Altersgruppen oder bestimmten Bildungsbereichen an die Schulen zurückkehren (mit Ausnahme der Schüler, die krankheitsbedingt zu Hause bleiben oder weil ein Familienmitglied einer Risikogruppe angehört), aber in einigen Ländern wie Frankreich, Kanada, Spanien und Tschechien ist der Präsenzunterricht freiwillig, und es gibt Fern- und Onlineunterricht für alle, die zu Hause bleiben wollen. Diese gemischten Angebote sollen sicherstellen, dass die Gesellschaft die Öffnung der Schulen mitträgt und gleichzeitig die Schulen über den optimalen Spielraum für die Einhaltung der Abstandsregeln verfügen (Schleicher and Remiers, 2020[9]).

Um alle Schüler vom Präsenzunterricht bei reduzierter Klassengröße profitieren zu lassen, haben Schulen in rund 60 % der OECD- und Partnerländer über den Tag verteilte Schichten für die Schüler eingerichtet, sofern sie nicht über genug Platz verfügen, sodass sich alle Schüler gleichzeitig vor Ort einfinden können (Schleicher and Remiers, 2020[9]). Unmittelbare Konsequenz dieser Maßnahme wird eine gegenüber der Zeit vor den Schulschließungen reduzierte Stundenzahl im Präsenzunterricht sein (s. Kasten D1.2 in Indikator D1). Daher begleitet Fernunterricht die Schüler bis zum Ende des Schuljahrs, um sie weiterhin zu unterstützen – insbesondere die Schüler, die aus hygienischen oder gesundheitlichen Gründen nicht in den Präsenzunterricht zurückkehren wollen oder können.

Die Zahl der Schüler pro Klasse steigt vom Primar- zum Sekundarbereich I tendenziell an, allerdings in den einzelnen Ländern in unterschiedlichem Ausmaß. In Costa Rica ist der Anstieg mit 18 Schülern von allen OECD-Ländern am größten. Andererseits nimmt im Vereinigten Königreich und in geringerem Ausmaß in Australien, Chile, Finnland, Lettland, der Russischen Föderation und Ungarn die Zahl der Schüler pro Klasse zwischen diesen beiden Bildungsbereichen ab (Tab. D2.3).

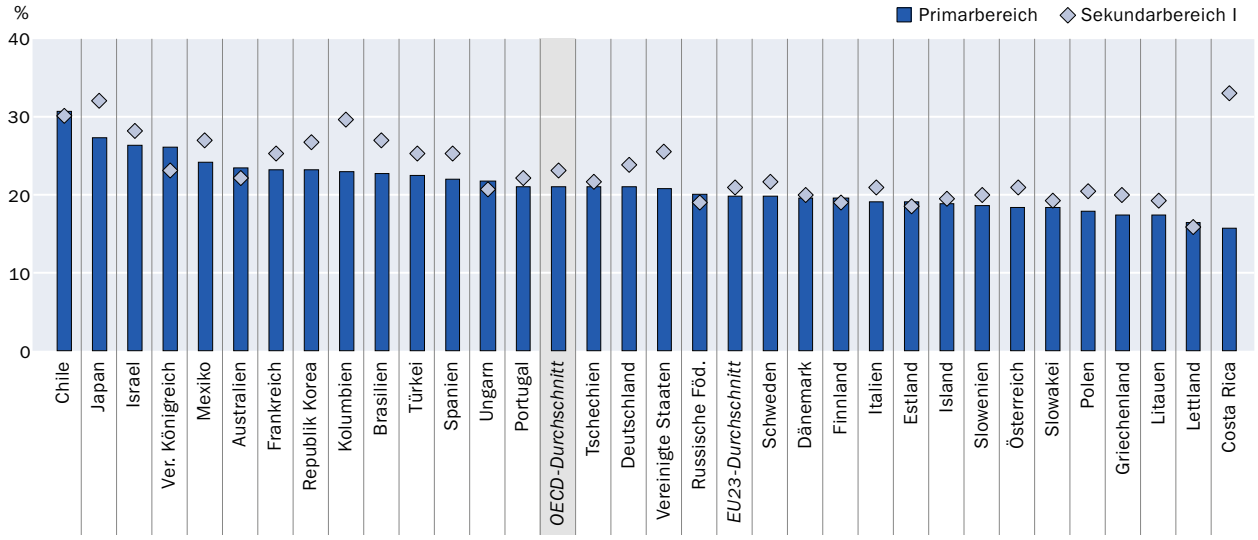
Die Klassengröße in öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen

Für Eltern kann die Klassengröße ein Faktor bei der Auswahl der Schule für ihre Kinder sein, vor allem in den niedrigeren Bildungsbereichen. Daher könnten sich Unterschiede bei der durchschnittlichen Klassengröße zwischen öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen (und zwischen unterschiedlichen Arten der privaten Bildungseinrichtungen) auf die jeweiligen Schülerzahlen auswirken.

Die Unterschiede bei der durchschnittlichen Klassengröße zwischen öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen bewegen sich in ähnlichen Dimensionen wie bei den

Abbildung D2.3

Durchschnittliche Klassengröße, nach Bildungsbereich (2018)



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der durchschnittlichen Klassengröße im Primarbereich.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2020), Tabelle D2.3. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888934165434

Schüler-Lehrkräfte-Relationen. Im Durchschnitt der OECD-Länder unterscheidet sich die Klassengröße bei privaten und öffentlichen Bildungseinrichtungen sowohl im Primar- als auch Sekundarbereich I um nicht mehr als 1 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 um mehr als 6 Schüler pro Klasse größer als in privaten Bildungseinrichtungen (Tab. D2.3). In all diesen Ländern, mit Ausnahme von Brasilien und Kolumbien, ist jedoch der Anteil der privaten Bildungseinrichtungen mit höchstens 6 % der Schüler im Primarbereich relativ klein (OECD, 2019[8]). Demgegenüber ist die durchschnittliche Klassengröße in privaten Bildungseinrichtungen in Chile, Griechenland und der Republik Korea um mindestens 4 Schüler größer als in öffentlichen Bildungseinrichtungen (Abb. D2.3).

Im Sekundarbereich I, mit einem größeren Anteil privater Bildungseinrichtungen, zeigen sich beim Vergleich der Klassengrößen zwischen öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen noch größere Unterschiede. So ist beispielsweise in Costa Rica in privaten Bildungseinrichtungen die Klassengröße im Durchschnitt um 15 Schüler kleiner als in öffentlichen Einrichtungen. Die durchschnittliche Klassengröße im Sekundarbereich I ist in 8 Ländern in privaten Bildungseinrichtungen größer als in öffentlichen Einrichtungen, in 17 Ländern kleiner und in 7 Ländern gleich groß. (Abb. D2.3).

Entwicklungstendenzen bei der durchschnittlichen Klassengröße

Im Durchschnitt der OECD-Länder ist zwischen 2005 und 2018 die Klassengröße im Primar- und Sekundarbereich I gesunken. Im Primarbereich sank sie um durchschnittlich 2 %, aber es gibt große Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern. In rund der Hälfte der Länder stieg sie zwischen 2005 und 2018, mit dem stärksten Anstieg in Mexiko und der Russischen Föderation (um 21 bzw. 29 %). In der Republik Korea dagegen sank die Klassengröße im Primarbereich im selben Zeitraum um fast 30 % und damit am stärksten von allen Ländern mit verfügbaren Daten. Im Sekundarbereich I sank die durchschnittliche Klassengröße zwischen 2005 und 2018 um 7 %. Hinter diesen Durchschnittswerten stehen

Kasten D2.3

Theoretische Klassengröße, eine der Determinanten der Gehaltskosten der Lehrkräfte

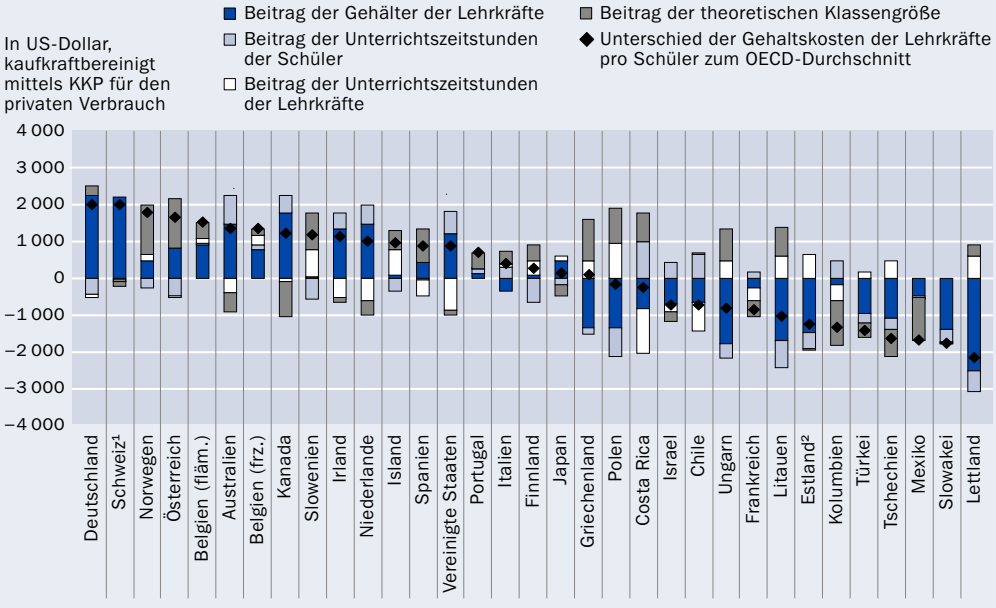
Die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler werden von 4 Faktoren bestimmt: den Gehältern der Lehrkräfte, der Unterrichtszeit der Schüler, den von den Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden und der theoretischen Klassengröße. Der erste Faktor wirkt sich direkt aus: Höhere Gehälter führen zu höheren Gehaltskosten. Unter Annahme einer gleichbleibenden Schülerzahl wirken sich die anderen 3 Faktoren auf die Gehaltskosten aus, weil sich die Zahl der benötigten Lehrkräfte ändert. Wenn die Unterrichtszeitstunden der Schüler zu- oder die Unterrichtszeitstunden der Lehrkräfte abnehmen, müssen weitere Lehrkräfte eingestellt werden, wenn die Klassengröße gleich bleiben soll. Ebenso müssen mehr Lehrkräfte eingestellt werden, wenn die Klassen 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 ermittelt werden. So ist es beispielsweise möglich zu beurteilen, ob bestimmte Gehaltskosten wegen höherer Gehälter, mehr

Abbildung D2.4

Beitrag verschiedener Faktoren zu den Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler in öffentlichen Bildungseinrichtungen im Primarbereich (2018)

In US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für den privaten Verbrauch



Anmerkungen zu den einzelnen Faktoren s. Tabelle D2.5 im Internet.

1. Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter von Lehrkräften nach 10 Jahren Berufserfahrung anstelle nach 15 Jahren Berufserfahrung. 2. Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter von Lehrkräften zu Beginn der Laufbahn anstelle nach 15 Jahren Berufserfahrung.

Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge des Unterschieds in den Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler und dem OECD-Durchschnitt.

Quelle: OECD (2020), Tabelle D2.4 im Internet. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en). StatLink: https://doi.org/10.1787/888934165453

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. In Polen z. B. sind die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler 192 US-Dollar niedriger als der OECD-Durchschnitt. Polen hat im Vergleich zum OECD-Durchschnitt eine kleinere theoretische Klassengröße (+975 US-Dollar) und weniger Unterrichtszeitstunden der Lehrkräfte (+953 US-Dollar), was beides die Gehaltskosten der Lehrkräfte steigert. Dies wird jedoch mehr als ausgeglichen durch unterdurchschnittliche Gehälter der Lehrkräfte (−1.357 US-Dollar) und unterdurchschnittliche Unterrichtszeitstunden der Schüler (−762 US-Dollar), was die Kosten senkt.

Unterrichtszeitstunden der Schüler, weniger Unterrichtszeitstunden der Lehrkräfte, kleinerer Klassen oder einer Kombination der 4 Faktoren über dem Durchschnitt liegen. Veränderungen eines dieser Faktoren können ausgleichende Veränderungen der anderen Faktoren erforderlich machen, um die Gesamtgehaltskosten konstant zu halten.

Abbildung D2.4 zeigt die vielen Kombinationsmöglichkeiten der 4 Faktoren in den verschiedenen Ländern und ihre unterschiedlichen Auswirkungen auf die Gehaltskosten der Lehrkräfte. Wie viel ein Faktor im Vergleich zum OECD-Durchschnitt beiträgt, hängt vom Unterschied zwischen dem Faktor selbst und dem entsprechenden OECD-Durchschnitt ab. Die Summe der Beiträge der einzelnen Faktoren entspricht dem Unterschied der Gehaltskosten zwischen diesem Land und dem OECD-Durchschnitt. In Polen z. B. sind im Primarbereich die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler um 192 US-Dollar niedriger als der OECD-Durchschnitt. In Polen sind die geschätzten Klassengrößen kleiner (+975 US-Dollar) und die Unterrichtszeitstunden kürzer (+953 US-Dollar) als der OECD-Durchschnitt, was beides die Gehaltskosten der Lehrkräfte steigert. Dies wird jedoch mehr als ausgeglichen durch die unterdurchschnittlichen Gehälter der Lehrkräfte (–1.357 US-Dollar) und die unterdurchschnittliche Zahl der Unterrichtszeitstunden der Schüler (–762 US-Dollar), was die Kosten senkt (Abb. D2.4).

Diese Analyse zeigt unterschiedliche politische Ansätze im Primarbereich in Ländern mit ähnlichen Ausgaben auf. In Griechenland und Japan sind die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler beispielsweise sehr ähnlich (rund 3.000 US-Dollar), aber die Verteilung der finanziellen Ressourcen unterscheidet sich signifikant. Japan gibt für die Gehälter der Lehrkräfte im Primarbereich mehr aus als der OECD-Durchschnitt, und Lehrkräfte im Primarbereich haben etwas weniger zu unterrichtende Zeitstunden als im OECD-Durchschnitt. Diese Kosten werden durch überdurchschnittlich große Klassen und kürzere Unterrichtszeiten für die Schüler ausgeglichen. Im Gegensatz dazu sind in Griechenland die Klassen deutlich kleiner als der Durchschnitt. Griechenland kompensiert die höheren Kosten kleinerer Klassen mittels unterdurchschnittlicher Gehälter für die Lehrkräfte in diesem Bildungsbereich (Abb. D2.4).

jedoch größere Veränderungen in einzelnen Ländern. In Griechenland und der Republik Korea ist beispielsweise die durchschnittliche Klassengröße im Sekundarbereich I in der letzten Dekade um rund 20 bis 25 % gesunken, in Frankreich und Spanien aber um mindestens 3 % gestiegen (Tab. D2.3).

Veränderungen in der Klassengröße können auf Versuche zurückzuführen sein, das Angebot an Lehrkräften an veränderte Schülerzahlen anzupassen. Länder mit unterdurchschnittlich großen Klassen erleben möglicherweise eine steigende Tendenz. Die kleinen Klassen in Litauen sind z. B. auf einen hohen Anteil an Lehrkräften in der Erwerbsbevölkerung und sinkende Schülerzahlen zurückzuführen (Shewbridge et al., 2016[14]). Dadurch stieg die Klassengröße im Primarbereich zwischen 2005 und 2018 um 17 %, da nur begrenzt junge Lehrkräfte eingestellt wurden: 2018 waren nur 5 % der Lehrkräfte im Primarbereich jünger als 30 Jahre, das ist OECD-weit der kleinste Anteil. Dagegen haben Länder wie Chile und die Republik Korea, wo die Klassen im Primarbereich überdurchschnittlich groß sind, jeweils einen beträchtlichen Rückgang erlebt (Tab. D2.3). In Chile liegt dies wahrscheinlich daran, dass die Zahl der Lehrkräfte im Primarbereich seit 2014 um mehr als 10 % gestiegen ist. Dagegen haben in der Republik Korea wahrscheinlich sinkende Schülerzahlen zur Verkleinerung der Klassen beigetragen (OECD, 2019[8]).

Die Klassengröße bestimmt, zusammen mit der Zahl der Unterrichtszeitstunden der Schüler und der Zahl der von Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden, die Zahl der Lehrkräfte, die ein Bildungssystem benötigt. Daher handelt es sich dabei um einen wichtigen Parameter dafür, die Höhe der Ausgaben für die Vergütung der Beschäftigten im Bildungswesen zu verstehen. Länder setzen ihre Mittel unterschiedlich ein, und diese Unterschiede wirken sich aus auf die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler (s. Kasten D2.3).

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. 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. Im Tertiärbereich wird die Lernende-Lehrende-Relation berechnet, indem Daten zum Lehrkörper (Lehrende) anstelle zu Lehrkräften verwendet werden.

Für eine sinnvolle Schüler-Lehrkräfte-Relation ist ein deckungsgleicher Erhebungsbereich sowohl für die Schüler als auch die Lehrkräfte erforderlich. Wenn beispielsweise Lehrkräfte an religiösen Schulen nicht in den Daten zu den Lehrkräften erfasst sind, müssen auch die Schüler an diesen Schulen bei der Berechnung ausgeschlossen werden.

Weiterführende Informationen s. *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018* (OECD, 2018[15]) sowie Anhang 3 für länderspezifische Hinweise (*https://doi.org/10.1787/69096873-en*).

Quellen

Die Daten beziehen sich auf das Berichtsjahr für Bildungsgänge 2017/2018 und beruhen auf der von der OECD im Jahr 2019 durchgeführten UOE-Datenerhebung zur Bildungsstatistik (weitere Informationen s. Anhang 3 unter https://doi.org/ 10.1787/69096873-en).

Weiterführende Informationen

Department for Education (2020), *Coronavirus (COVID-19): implementing protective measures in education and childcare settings*, GOV.UK website, https://www.gov.uk/government/publications/coronavirus-covid-19-implementing-protective-measures-in-education-and-childcare-settings (Zugriff am 20. Mai 2020). [13]

Fredriksson, P., B. Öckert and H. Oosterbeek (2013), "Long-Term effects of class size", *Quarterly Journal of Economics*, Vol. 128/1, pp. 249–285, https://doi.org/10.1093/qje/qjs048. [2]

Hoeckel, K. (2008), *Costs and Benefits in Vocational Education and Training*, OECD, Paris, https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/41538706.pdf (Zugriff am 26. Mai 2020). [6]

Klein, S. (2001), *Financing Vocational Education: A State Policymaker's Guide*, RTI International, http://www.rti.org/sites/default/files/resources/financing_vocational_education.pdf. [7]

MEXT (2020), *Gakkou niokeru shingata coronavirus kansenshou nikansuru eiseikanri manual – Gakkou no atarashii seikatsu youshiki [COVID-19 hygiene management at schools – New lifestyle at schools]*, Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology, Japan, https://www.mext.go.jp/content/20200522_mxt_kouhou02_mext_00029_01.pdf (Zugriff am 25. Mai 2020). [11]

Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse (2020), *Réouverture des écoles et des établissements scolaires [Reopening of schools and educational establishments]*, Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse, France, https://www.education.gouv.fr/bo/20/Hebdo19/MENE2011220C.htm (Zugriff am 20. Mai 2020). [12]

OECD (2020), *Key country policy responses*, https://oecd.github.io/OECD-covid-action-map/data/CoronavirusUpdate_AllCountries_Public.xlsx (Zugriff am 30. Juni 2020). [10]

OECD (2019), *Education at a Glance Database*, https://stats.oecd.org/ (Zugriff am 6. Juli 2018). [8]

OECD (2019), *Working and Learning Together: Rethinking Human Resource Policies for Schools, OECD Reviews of School Resources*, OECD Publishing, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/b7aaf050-en. [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. [15]

OECD (2017), *Bildung auf einen Blick 2017 – OECD-Indikatoren*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, https://doi.org/10.3278/6001821kw. [5]

OECD (2016), *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools*, PISA, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264267510-en. [3]

Piketty, T. and M. Valenaire (2006), "L'impact de la taille des classes sur la réussite scolaire dans les écoles, collèges et lycées français", *Les Dossiers: Enseignement scolaire*, Vol. 173. [1]

Schleicher, A. and F. Remiers (2020), *Schooling disrupted schooling rethought: How the Covid-19 pandemic is changing education*, https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=133_133390-1rtukncohi&title=Schooling-disrupted-schooling-rethought-How-the-Covid-19-pandemic-is-changing-education (Zugriff am 3. Juni 2020). [9]

Shewbridge, C. et al. (2016), *OECD Reviews of School Resources: Lithuania 2016*, OECD Reviews of School Resources, OECD Publishing, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264252547-en. [14]

Tabellen Indikator D2

StatLink: https://doi.org/10.1787/888934165320

- Tabelle D2.1: Lernende-Lehrende-Relation in Bildungseinrichtungen, nach Bildungsbereich (2018)
- Tabelle D2.2: Schüler-Lehrkräfte-Relation, nach Art der Bildungseinrichtung (2018)
- Tabelle D2.3: Durchschnittliche Klassengröße nach Art der Bildungseinrichtung (2018) und Index der Veränderung zwischen 2005 und 2018
- **WEB** Table D2.4: Contribution of various factors to salary cost of teachers per student in primary education (Beitrag verschiedener Faktoren zu den Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler im Primarbereich) (2018)
- **WEB** Table D2.5: 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 im Primarbereich) (2018)

Datenstand: 19. Juli 2020. Aktualisierte Daten s. http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en. Weitere Untergliederungen s. auch http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.

Tabelle D2.1

Lernende-Lehrende-Relation in Bildungseinrichtungen, nach Bildungsbereich (2018)

Basierend auf Vollzeitäquivalenten

	Primarbereich	Sekundarbereich I	Sekundarbereich II			Sekundarbereich insgesamt	Postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich		
			Allgemeinbildende Bildungsgänge	Berufsbildende Bildungsgänge	Alle Bildungsgänge			Kurze tertiäre Bildungsgänge	Bachelor-, Master-, Promotions- oder gleichwertige Bildungsgänge	Tertiärbereich insgesamt
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OECD-Länder										
Australien	15	x(3)	12[d]	m	m	m	m	m	16	m
Österreich	12	8	10	10	10	9	11	8	16	14
Belgien	13	9	11	9	10	9	16	x(10)	x(10)	21
Kanada[1]	17[d]	x(1)	x(5)	x(5)	13	m	m	m	m	m
Chile	19	20	21	19	21	20	a	m	m	m
Kolumbien	23	26	x(5)	x(5)	25	26	54	25	29	28
Costa Rica	12	13	14	11	13	13	a	m	m	m
Tschechien	19	12	11	11	11	12	14	11	15	15
Dänemark	12	11	10	17	12	11	a	19	15	16
Estland	13	10	14	18[d]	16[d]	13	x(4)	a	13	13
Finnland	14	9	14	22	19	14	22	a	15	15
Frankreich	19	14	13	8	11	13	18	12	18	17
Deutschland	15	13	12	14	13	13	13	12	12	12
Griechenland	9	8	10	8	9	9	m	a	m	m
Ungarn	10	11	12	12	12	11	8	x(10)	x(10)	12
Island	11	10	m	a	m	m	m	m	m	m
Irland[2]	15	m	13[d]	a	13[d]	13	m	x(10)	x(10)	20
Israel[2]	15	11	x(5)	x(5)	10	10	m	m	16	m
Italien	12	11	12	9[d]	10[d]	11[d]	x(4)	a	20	20
Japan[3]	16	13	x(5)	x(5)	12[d]	12[d]	x(5)	m	m	m
Republik Korea	17	13	13	10	12	13	a	m	m	m
Lettland	12	9	9	17	11	10	25	13	18	16
Litauen	11	8	8	10	8	8	15	a	14	14
Luxemburg	9	11	8	9	9	9	12	9	4	4
Mexiko	26	33	27	16	22	28	a	20	18	18
Niederlande	16	16	16	18	18	17	a	12	15	15
Neuseeland	17	16	12	20	13	15	24	19	18	18
Norwegen	10	9	11	10	10	10	12	11	9	9
Polen	10	11	11	9	10	10	14	10	14	14
Portugal	12	9	x(5)	x(5)	9[d]	9[d]	x(5)	x(10)	x(10)	14
Slowakei	18	13	14	13	13	13	14	7	12	11
Slowenien	10[d]	x(1)	15	13	14	m	a	22	14	14
Spanien	14	12	12	9	11	11	a	11	13	12
Schweden	14	11	x(5)	x(5)	14	12	10	7	10	10
Schweiz[2]	15	12	11	13[d]	12[d]	12[d]	x(4)	a	13	13
Türkei	17	16	12	12	12	14	a	57	21	25
Ver. Königreich	20	16	15	25[d]	18	17	a	x(4,10)	x(4,10)	15
Vereinigte Staaten	15	15	15	a	15	15	x(10)	x(10)	x(10)	14
OECD-Durchschnitt	**15**	**13**	**13**	**13**	**13**	**13**	**18**	**16**	**15**	**15**
EU23-Durchschnitt	**13**	**11**	**12**	**13**	**12**	**12**	**15**	**12**	**14**	**14**
Partnerländer										
Argentinien	m	m	m	m	m	m	a	m	m	m
Brasilien	24	25	26	14	24	24	25	3	25	25
China	16	12	x(5)	x(5)	14	13	m	m	m	m
Indien	m	25	x(5)	x(5)	33	29	m	m	m	25
Indonesien	17	15	x(5)	x(5)	15	15	a	m	m	27
Russische Föd.	23	12[d]	x(2)	x(8)	x(2, 8)	12	x(8)	13[d]	12	13[d]
Saudi-Arabien	14	12	x(5)	x(5)	11	12	2	m	17	19
Südafrika	m	m	m	m	28	28	42	m	m	m
G20-Durchschnitt	**17**	**16**	**m**	**m**	**16**	**16**	**m**	**m**	**m**	**19**

1. Primarbereich umfasst Elementarbereich (ISCED 02). 2. Irland und Schweiz: alle Bildungsbereiche nur öffentliche Bildungseinrichtungen. Israel: im Sekundarbereich I und II und Sekundarbereich insgesamt nur öffentliche Bildungseinrichtungen. 3. Sekundarbereich II umfasst Teile des postsekundaren, nicht tertiären Bereichs.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2020). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888934165339

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

Tabelle D2.2

Schüler-Lehrkräfte-Relation, nach Art der Bildungseinrichtung (2018)

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	12[d]	11[d]	11[d]	m	m	m	m	m
Österreich	8	9	x(2)	x(2)	10	10	x(6)	x(6)	9	10	x(10)	x(10)
Belgien	9	9	9	5	10	10	10	10	9	9	9	8
Kanada	m	m	m	m	13	15	x(6)	x(6)	m	m	m	m
Chile	16	24	25	20	18	23	24	16	17	23	25	17
Kolumbien	28	21	a	21	26	23	a	23	27	22	a	22
Costa Rica	14	8	14	7	14	9	13	8	14	8	13	7
Tschechien	13	11	11	a	11	12	12	a	12	11	11	a
Dänemark	11	11	11	4	12	5	5	12	12	9	10	5
Estland[2]	10	8	8	4	16	13	12	19	13	10	10	15
Finnland	9	10	10	a	18	21	21	a	13	18	18	a
Frankreich	14	16	16	m	11	12	12	m	13	14	14	m
Deutschland	13	13	x(2)	x(2)	13	11	x(6)	x(6)	13	12	x(10)	x(10)
Griechenland	8	8	a	8	9	9	a	9	9	8	a	8
Ungarn	11	12	13	11	12	12	11	14	11	12	12	13
Island	10	6	6	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irland	x(5)	m	a	m	13[d]	m	a	m	13	m	a	m
Israel	11	m	m	a	10	m	m	a	10	m	m	
Italien[2]	11	11	a	11	11	7	a	7	11	8	a	8
Japan[2]	13	11	a	11	11[d]	14[d]	a	14[d]	12[d]	13[d]	a	13[d]
Republik Korea	13	14	14	a	12	13	13	a	12	14	14	a
Lettland	9	5	a	5	11	10	a	10	10	8	a	8
Litauen	8	8	a	8	8	7	a	7	8	8	a	8
Luxemburg	9	26	10	m	9	7	10	5	9	10	10	11
Mexiko	38	16	a	16	25	15	a	15	32	16	a	16
Niederlande	16	m	a	m	18	m	a	m	17	m	a	m
Neuseeland	17	13	a	13	13	12	13	11	15	12	13	12
Norwegen	9	9	9	10	10	11	11	a	10	11	11	10
Polen	12	9	11	9	10	10	10	10	10	10	11	9
Portugal[2]	9	14	12	15	9	10	11	9	9	11	12	11
Slowakei	13	12	12	a	14	12	12	a	13	12	12	a
Slowenien	m	m	m	a	14	16	29	12	m	m	m	12
Spanien	11	15	16	14	10	14	15	13	10	15	15	13
Schweden	11	12	12	a	14	14	14	a	12	13	13	a
Schweiz[2]	12	m	m	m	12	m	m	m	12	m	m	m
Türkei	17	9	a	9	13	9	a	9	15	9	a	9
Ver. Königreich[2]	16	16	18	8	16	19	21	8	16	17	20	8
Vereinigte Staaten	16	10	a	10	16	10	a	10	16	10	a	10
OECD-Durchschnitt	**13**	**12**	**12**	**11**	**13**	**12**	**14**	**11**	**13**	**12**	**13**	**11**
EU23-Durchschnitt	**11**	**12**	**12**	**9**	**12**	**11**	**14**	**10**	**11**	**11**	**13**	**10**
Partnerländer												
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	26	20	a	20	25	19	a	19	26	19	a	19
China	12	17	x(2)	x(2)	14	18	x(6)	x(6)	13	17	x(10)	x(10)
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	16	14	x(2)	x(2)	15	15	x(6)	x(6)	16	15	x(10)	x(10)
Russische Föd.	12[d]	5[d]	a	5[d]	x(1)	x(2)	a	x(4)	12	5	a	5
Saudi-Arabien	12	10	x(2)	x(2)	11	11	x(6)	x(6)	12	11	x(10)	x(10)
Südafrika	27	m	m	m	29	15	m	m	28	19	m	m
G20-Durchschnitt	**17**	**13**	**m**	**m**	**15**	**13**	**m**	**m**	**16**	**13**	**m**	**m**

1. Sekundarbereich I und II: nur allgemeinbildende Bildungsgänge. 2. Sekundarbereich II umfasst Bildungsgänge außerhalb des Sekundarbereichs II, Einzelheiten s. Anhang 3.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2020). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888934165358

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

Tabelle D2.3

Durchschnittliche Klassengröße nach Art der Bildungseinrichtung (2018) und Index der Veränderung zwischen 2005 und 2018

Nach Bildungsbereich, basierend auf der Zahl der Schüler und der Zahl der Klassen

	Primarbereich					Sekundarbereich I					Index der Veränderung zwischen 2005 und 2018 (2005 = 100)					
		Private Bildungseinrichtungen					Private Bildungseinrichtungen				Primarbereich			Sekundarbereich I		
	Öffentliche Bildungseinrichtungen	Private Bildungseinrichtungen insgesamt	Staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen	Unabhängige private Bildungseinrichtungen	Gesamt: alle Bildungseinrichtungen Primarbereich	Öffentliche Bildungseinrichtungen	Private Bildungseinrichtungen insgesamt	Staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen	Unabhängige private Bildungseinrichtungen	Gesamt: alle Bildungseinrichtungen Sekundarbereich I	Öffentliche Bildungseinrichtungen	Private Bildungseinrichtungen insgesamt	Gesamt: öffentliche und private Bildungseinrichtungen	Öffentliche Bildungseinrichtungen	Private Bildungseinrichtungen insgesamt	Gesamt: öffentliche und private Bildungseinrichtungen
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
OECD-Länder																
Australien	23	24	24	a	23	21	24	24	a	22	97	m	98	87	m	89
Österreich	18	19	x(2)	x(2)	18	21	21	x(7)	x(7)	21	92	92	92	88	85	87
Belgien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	28	32	34	25	31	29	31	33	25	30	86	102	96	82	95	89
Kolumbien	25	18	a	18	23	31	24	a	24	30	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	16	16	25	16	16	35	20	29	18	33	m	m	m	m	m	m
Tschechien	21	15	15	a	21	22	18	18	a	22	103	m	102	93	m	93
Dänemark	20	17	17	a	20	21	19	19	a	20	102	m	101	103	m	102
Estland	19	15	16	6	19	19	15	16	8	19	97	m	96	82	m	82
Finnland	20	18	18	a	20	19	19	19	a	19	m	m	m	m	m	m
Frankreich	23	25	25	a	23	25	26	27	12	25	m	m	m	104	105	104
Deutschland	21	22	x(2)	x(2)	21	24	24	x(7)	x(7)	24	95	93	95	97	93	97
Griechenland	17	21	a	21	17	20	22	a	22	20	88	m	88	81	m	81
Ungarn	22	21	21	17	22	21	21	22	17	21	110	108	109	97	97	97
Island	19	15	15	a	19	20	14	14	a	20	103	111	103	100	118	99
Irland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Israel	27	25	25	a	26	29	24	24	a	28	97	m	95	95	m	92
Italien	19	19	a	19	19	21	21	a	21	21	104	99	104	100	99	100
Japan	27	28	a	28	27	32	33	a	33	32	96	83	96	96	92	96
Republik Korea	23	27	a	27	23	27	26	26	a	27	71	83	71	75	74	75
Lettland	17	10	a	10	16	16	13	a	13	16	99	120	98	82	151	82
Litauen	17	16	a	16	17	19	20	a	20	19	117	156	117	87	131	87
Luxemburg	15	m	19	m	m	18	m	19	m	m	97	m	m	95	m	m
Mexiko	25	20	a	20	24	27	23	a	23	27	125	91	121	91	87	91
Niederlande	23	m	m	m	m	m	m	m	m	m	104	m	m	m	m	m
Neuseeland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norwegen	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Polen	18	12	11	12	18	21	16	17	16	21	91	99	89	86	97	85
Portugal	21	20	22	20	21	22	23	25	23	22	116	94	114	97	100	98
Slowakei	18	18	18	a	18	19	18	18	a	19	92	m	92	85	m	84
Slowenien	19	20	20	a	19	20	20	20	a	20	102	119	102	97	95	97
Spanien	21	24	25	21	22	25	26	27	20	25	107	101	105	105	99	103
Schweden	20	18	18	a	20	22	22	22	a	22	m	m	m	m	m	m
Schweiz	19	m	m	m	m	19	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	23	18	a	18	22	26	18	a	18	25	83[d]	m	82[d]	x(11)	m	x(13)
Ver. Königreich	27	23	28	12	26	24	22	25	12	23	105	a	108	100	a	105
Vereinigte Staaten	21	18	a	18	21	27	20	a	20	26	102	99	102	101	95	100
OECD-Durchschnitt	**21**	**20**	**21**	**18**	**21**	**23**	**22**	**22**	**19**	**23**	**99**	**m**	**99**	**93**	**m**	**93**
Durchschnitt für Länder mit verfügbaren Daten für beide Referenzjahre											**99**	**m**	**98**	**93**	**m**	**93**
EU23-Durchschnitt	**20**	**19**	**20**	**15**	**20**	**21**	**21**	**21**	**17**	**21**	**101**	**m**	**101**	**93**	**m**	**93**
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	96	93	92	86	92	86
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Russische Föd.	20	13	a	13	20	19	12	a	12	19	129	m	129	101	m	101
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**

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2020). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888934165377

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

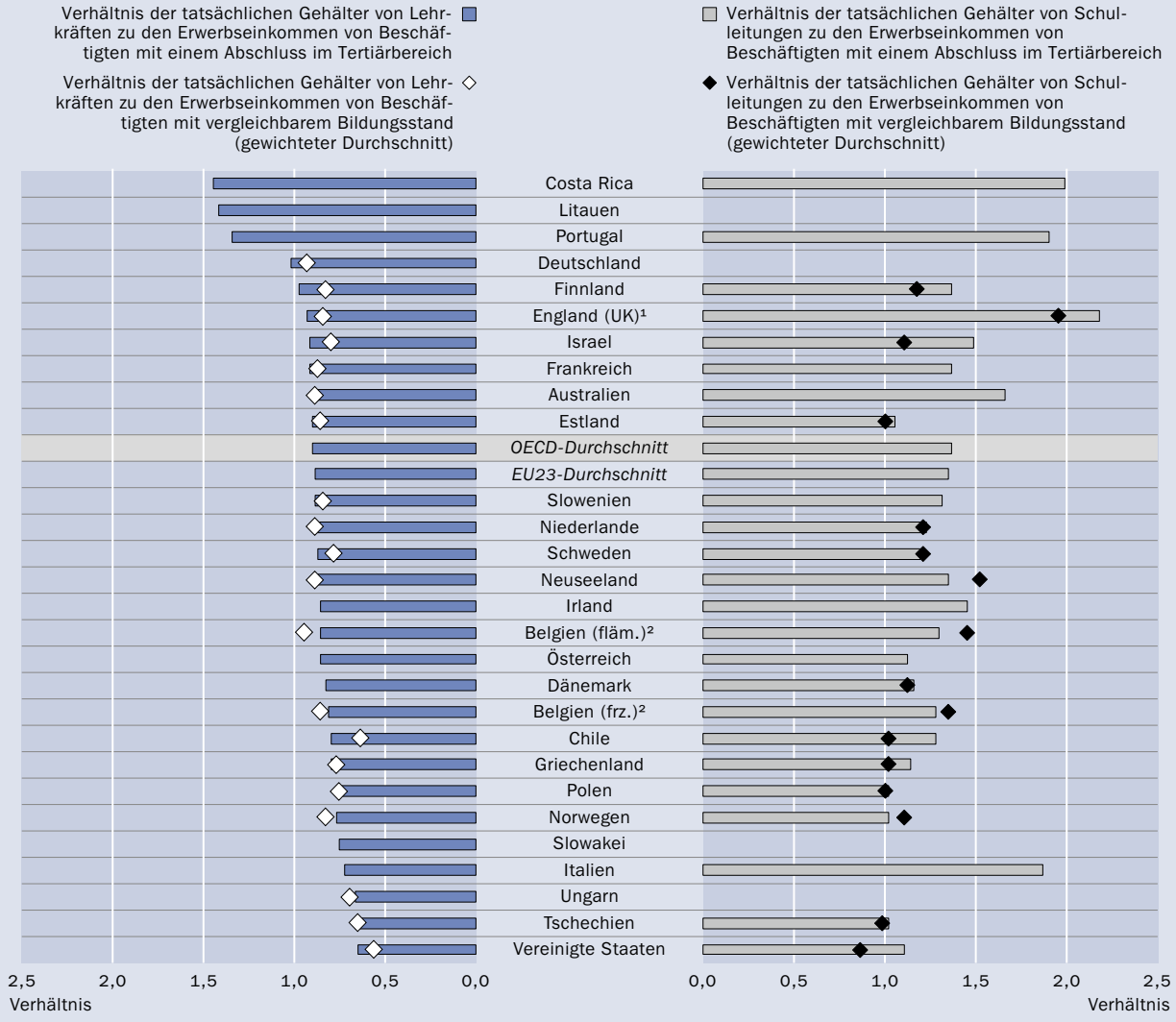
Indikator D3
Wie hoch sind die Gehälter der Lehrkräfte und Schulleitungen?

- Sowohl die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter als auch die tatsächlichen Gehälter von Schulleitungen sind im Elementarbereich (ISCED 02) sowie Primar- und Sekundarbereich (allgemeinbildend) höher als die von Lehrkräften. In den OECD-Ländern und subnationalen Einheiten liegen die tatsächlichen Gehälter von Schulleitungen im Primar- und Sekundarbereich im Durchschnitt um mehr als 53 % über denjenigen der Lehrkräfte.
- Die tatsächlichen Gehälter von Lehrkräften im Elementarbereich (ISCED 02), Primar- und allgemeinbildenden Sekundarbereich belaufen sich im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten auf 80 bis 94 % der Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich.
- Im Durchschnitt aller OECD-Länder und subnationalen Einheiten sind die tatsächlichen Gehälter von Schulleitungen um mindestens 26 % höher als die Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich.

Abbildung D3.1

Tatsächliche Gehälter von Lehrkräften und Schulleitungen im Sekundarbereich I im Verhältnis zu den Erwerbseinkommen Beschäftigter mit einem Abschluss im Tertiärbereich (2019)

Verhältnis der Gehälter: durchschnittliche Jahresgehälter von Lehrkräften und Schulleitungen an öffentlichen Bildungseinrichtungen (einschließlich Bonus- und Zulagezahlungen) zu den Erwerbseinkommen Beschäftigter mit vergleichbarem Bildungsstand (gewichteter Durchschnitt) und zu den Erwerbseinkommen ganzjährig Vollzeitbeschäftigter mit einem Abschluss im Tertiärbereich



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 26- bis 64-Jährigen mit einem Abschluss im Tertiärbereich.
Quelle: OECD (2020), Tabelle D3.2. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).
StatLink: https://doi.org/10.1787/888934165567

D 3

Kontext

Die Gehälter der Beschäftigten an Bildungseinrichtungen und insbesondere die der Lehrkräfte und Schulleitungen 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 gegebenenfalls den Lehrerberuf weiterhin auszuüben (im Allgemeinen sinkt mit steigendem Gehalt der Lehrkräfte

ihre Neigung zu einem Berufswechsel) (OECD, 2005[1]). Die Höhe der Gehälter kann sich auch auf die Entscheidung auswirken, eine Stelle als Schulleitung 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. Die jüngste globale Pandemie bringt neue Herausforderungen für die Wirtschafts- und Bildungssysteme mit sich und wird den Druck auf die Staatsausgaben weiter erhöhen. Da Vergütung und Arbeitsbedingungen wichtige Faktoren sind, wenn es darum geht, kompetente und hoch qualifizierte Lehrkräfte und Schulleitungen anzuwerben, weiterzubilden und zu halten, sollte die Politik in ihrem Bemühen, sowohl einen qualitativ hochwertigen Unterricht als auch langfristig tragfähige Bildungshaushalte sicherzustellen, die Gehälter und Aufstiegsmöglichkeiten genau im Auge behalten (s. Indikatoren C6 und D2).

Die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter sind jedoch nur eine Komponente der Gesamtvergütung der Lehrkräfte und Schulleitungen. 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 der Sozialversicherungssysteme. Dies sollte, ebenso wie potenzielle Vergleichbarkeitsaspekte in Bezug auf die erhobenen Daten (s. Kasten D3.1 in OECD, 2019[2], Kasten D3.3 und Anhang 3) und die Tatsache, dass sich die erhobenen Daten nur auf öffentliche Bildungseinrichtungen beziehen, bei der Analyse der Gehälter der Lehrkräfte und ihrem Vergleich über die Länder hinweg berücksichtigt werden.

Weitere wichtige Ergebnisse

- In den meisten OECD-Ländern und subnationalen Einheiten steigen die Gehälter der Lehrkräfte und Schulleitungen, je höher der Bildungsbereich ist, in dem sie tätig sind.
- In mindestens drei Viertel der Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten ist die für die Aufnahme einer Lehrtätigkeit erforderliche Mindestqualifikation gleichzeitig auch die häufigste Qualifikation von Lehrkräften.
- Die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter von Lehrkräften mit Höchstqualifikation auf der obersten Gehaltsstufe sind im Durchschnitt zwischen 78 und 80 % höher als die von Lehrkräften mit der Mindestqualifikation zu Beginn ihres Berufslebens.
- Zwischen 2005 und 2019 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 und Sekundarbereich I (allgemeinbildend) um 7 % gestiegen und im Sekundarbereich II (allgemeinbildend) um 5 %.
- Die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter von Lehrkräften im Primar- sowie Sekundarbereich I und II mit 15 Jahren Berufserfahrung und Mindestqualifikation haben inzwischen das Niveau von vor der Krise 2008 überstiegen.
- Bei Schulleitungen ist die Wahrscheinlichkeit, eine zusätzliche Vergütung für über ihre regulären Aufgaben hinausgehende Tätigkeiten zu erhalten, geringer als bei Lehrkräften.

Schulleitungen 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 einer Reihe von Faktoren variieren, u. a. aufgrund des Bildungsbereichs, in dem sie unterrichten, ihres Qualifikationsniveaus sowie ihrer Berufserfahrung bzw. des erreichten Punkts der beruflichen Laufbahn (s. Kasten D3.2 zu Unterschieden zwischen allgemeinbildenden und berufsbildenden Bildungsgängen).

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 der Slowakei und Ungarn bis zu mehr als 60.000 US-Dollar in Australien, Deutschland, Irland, Kanada, den Niederlanden und den Vereinigten Staaten, in Luxemburg sogar bis zu mehr als 100.000 US-Dollar (Tab. D3.1).

In den meisten Ländern und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten steigen die Gehälter der Lehrkräfte, je höher der Bildungsbereich ist, in dem sie unterrichten. In Belgien (fläm. und frz.), Dänemark, Litauen und Norwegen verdienen Lehrkräfte im Sekundarbereich II mit 15 Jahren Berufserfahrung und der häufigsten Qualifikation zwischen 25 und 30 % mehr als Lehrkräfte im Elementarbereich (ISCED 02) mit gleicher Berufserfahrung, während es in Finnland und der Slowakei zwischen 36 und 50 % mehr sind und in Mexiko 88 %. In Finnland und der Slowakei ist dies hauptsächlich auf den Unterschied zwischen den Gehältern für Lehrkräfte im Elementarbereich (ISCED 02) und Primarbereich zurückzuführen. In Belgien (fläm. und frz.) sind die Gehälter für Lehrkräfte im Sekundarbereich II signifikant höher als in den anderen Bildungsbereichen (Tab. D3.1).

Der Unterschied der Gehälter von Lehrkräften zwischen Elementarbereich (ISCED 02) und Sekundarbereich II beträgt in Australien, Chile, Costa Rica, Frankreich, Slowenien und den Vereinigten Staaten weniger als 5 %, und in England (Vereinigtes Königreich), Griechenland, Kolumbien, Polen, Portugal, Schottland (Vereinigtes Königreich) und der Türkei erhalten Lehrkräfte unabhängig von dem Bildungsbereich, in dem sie unterrichten, das gleiche Gehalt (Tab. D3.1).

In Israel hingegen ist das Gehalt einer Lehrkraft im Elementarbereich (ISCED 02) rund 5 % höher als das einer Lehrkraft im Sekundarbereich II. Dieser Unterschied ist hauptsächlich auf die schrittweise Einführung der „Neue Horizonte“ überschriebenen Reform zurückzuführen, die zwischen 2008 und 2014 fast vollständig umgesetzt wurde und die zu einer Anhebung der Gehälter der Lehrkräfte im Elementarbereich (ISCED 02), Primar- und Sekundarbereich I führte. Im Rahmen einer weiteren, 2012 eingeleiteten und

noch in der Umsetzung befindlichen Reform sollen auch die Gehälter für Lehrkräfte im Sekundarbereich II angehoben werden.

Nach Qualifikationsniveau

Die für eine Lehrtätigkeit in einem bestimmten Bildungsbereich an öffentlichen Bildungseinrichtungen erforderliche Mindestqualifikation bezieht sich auf die laut offiziellen Vorgaben als Eingangsqualifikation für den Beruf mindestens erforderliche Dauer und Art der Ausbildung. Die häufigste Qualifikation bezieht sich auf das Qualifikationsniveau und die Ausbildung, über die der größte Teil der Lehrkräfte verfügt. Dies kann entweder für einen Bildungsbereich oder einen bestimmten Punkt in der Laufbahn von Lehrkräften definiert werden (s. Anhang 3 zur Beschreibung der Qualifikationsniveaus).

In den einzelnen Ländern können für das Unterrichten in verschiedenen Bildungsbereichen verschiedene Mindestqualifikationen erforderlich sein. Um Lehrkraft im Sekundarbereich I (allgemeinbildend) und/oder Sekundarbereich II (allgemeinbildend) zu werden, verlangen Dänemark, Luxemburg, Österreich, Polen, die Schweiz, Spanien und Ungarn einen höheren Abschluss (Master- oder gleichwertiger Abschluss) als im Primarbereich. Damit lassen sich die in diesen Ländern in diesen Bildungsbereichen zu beobachtenden höheren Gehälter erklären (Tab. X3.D3.2 im Internet).

Unterschiede bei den Gehältern zwischen Lehrkräften mit der Mindest- und der häufigsten Qualifikation sind jedoch keinesfalls die Regel: In Ländern, in denen ein Großteil der Lehrkräfte die Mindestqualifikation hat, ist diese oftmals auch die häufigste Qualifikation. 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 häufigste Qualifikation in diesem Bildungsbereich. Daher besteht bei den gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehältern zwischen Lehrkräften mit Mindest- und häufigster Qualifikation im Verlauf der beruflichen Laufbahn kein Unterschied.

In den verbleibenden Ländern und subnationalen Einheiten ist die häufigste Qualifikation höher als die geforderte Mindestqualifikation in einem Bildungsbereich, und dies wird durch das Vergütungssystem honoriert. In den 15 Ländern und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten sind die Gehälter von Lehrkräften mit der häufigsten Qualifikation in Belgien (fläm.) (Sekundarbereich II), Kolumbien (Elementarbereich [ISCED 02] und Primarbereich), Norwegen (Sekundarbereich II), Polen (Elementarbereich [ISCED 02] und Primarbereich) und den Vereinigten Staaten (Primar- und Sekundarbereich I und II) zu allen Zeitpunkten ihrer beruflichen Laufbahn mindestens 10 % höher als die von Lehrkräften mit Mindestqualifikation. In Costa Rica beträgt der Unterschied mehr als 75 %, obwohl die Gehälter von Lehrkräften mit der häufigsten Qualifikation dort immer noch mindestens 20 % unter dem OECD-Durchschnitt liegen (an sämtlichen Punkten der Laufbahn 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. D3.5 und Tab. D3.6 im Internet).

Die häufigste Qualifikation kann auch nach Zahl der Jahre Berufserfahrung variieren. Dies ist in einigen wenigen Ländern der Fall (Irland, Island, Israel, Mexiko, Norwegen, Ungarn und den Vereinigten Staaten), und den Unterschied kann es in einem oder mehreren unterrichteten Bildungsbereichen an einem oder mehreren der 4 betrachteten Punkte in der beruflichen Laufbahn geben (Anfang, 10 Jahre Berufserfahrung, 15 Jahre Berufserfahrung

und oberste Stufe). Dies hängt in der Regel mit Reformen des Vergütungssystems in den letzten Jahren und/oder den Qualifikationsanforderungen für Lehrkräfte zusammen. In Irland wurden z. B. die Vergütungsvereinbarungen für die Lehrkräfte geändert, die nach Beginn 2011 die Lehrtätigkeit aufgenommen haben. Die Gehälter von Lehrkräften mit mindestens 10 Jahren Berufserfahrung und der häufigsten Qualifikation beziehen sich auf die für die Lehrkräfte geltenden Gehaltsvereinbarungen, die ihre Lehrtätigkeit vor 2012 aufgenommen haben (der Gehaltsunterschied variiert zwischen 8 und 17 %, je nach Bildungsbereich und Punkt in der beruflichen Laufbahn). In Norwegen ist die häufigste Qualifikation bei Aufnahme der Lehrtätigkeit im Primar- und Sekundarbereich I die Mindestqualifikation, aber später unterscheidet sich die häufigste Qualifikation von der Mindestqualifikation der erfahreneren Lehrkräfte in diesen Bildungsbereichen (Tab. D3.1 sowie Tab. D3.5 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. für 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 4 Punkten der Gehaltsskala: den Anfangsgehältern, den Gehältern nach 10 Jahren Berufserfahrung, nach 15 Jahren Berufserfahrung und den Höchstgehältern. In einigen Ländern wirken sich weitere Qualifikationen auf die Anfangs- und Höchstgehälter aus und führen zu Gehaltssteigerungen.

In den OECD-Ländern steigen die Gehälter der Lehrkräfte im Verlauf ihres Berufslebens bei einem gegebenen Qualifikationsniveau; die Länder unterscheiden sich jedoch darin, wie schnell und in welchem Umfang dies geschieht. Die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter für Lehrkräfte (häufigste Qualifikation) im Sekundarbereich I mit 10 Jahren Berufserfahrung sind im Durchschnitt um 28 % höher als die durchschnittlichen Anfangsgehälter, mit 15 Jahren Berufserfahrung sind es 36 % mehr. Die durchschnittlichen Gehälter in der obersten Gehaltsstufe, die im Durchschnitt nach 26 Jahren Berufserfahrung erreicht wird, liegen 66 % über den durchschnittlichen Anfangsgehältern. In Griechenland, Israel, Italien, Japan, der Republik Korea, der Slowakei, Spanien und Ungarn erreichen Lehrkräfte im Sekundarbereich I erst nach frühestens 35 Dienstjahren das Höchstgehalt. Im Gegensatz dazu erreichen Lehrkräfte im Sekundarbereich I in Australien, Neuseeland und Schottland (Vereinigtes Königreich) das Höchstgehalt bereits nach 6 bis 8 Dienstjahren (Tab. D3.5 und Tab. D3.10 im Internet).

Zusätzlich zu den Gehaltsskalen ist die Anzahl der bis zum Erreichen der obersten Stufe erforderlichen Dienstjahre ein Indikator für die Geschwindigkeit der beruflichen Weiterentwicklung und bestehender Perspektiven. Im Allgemeinen lässt sich sagen, dass je größer der Unterschied zwischen Mindest- und Höchstgehalt ist, umso mehr Jahre sind bis zum Erreichen der Höchststufe erforderlich. In Australien, Neuseeland und Schottland (Vereinigtes Königreich) beispielsweise dauert es zwar nur 6 bis 8 Jahre bis zum Erreichen des Höchstgehalts, in diesen Ländern ist es jedoch nur 33 bis 53 % höher als das Anfangsgehalt, gegenüber einem durchschnittlichen Unterschied von 66 % in den OECD-Ländern und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten zu Anfangs- und Höchstgehalt. Dies trifft jedoch nicht auf alle Länder zu. Während z. B. Lehrkräfte mit der häufigsten Qualifikation sowohl in Israel als auch in Tschechien die oberste Stufe in etwa 32 bis 36 Jahren

erreichen, sind die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Höchstgehälter in Tschechien nur 32 % höher als die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Anfangsgehälter, in Israel dagegen 104 % (Tab. D3.10 im Internet).

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter pro Nettounterrichtszeitstunde

Da sich die Zahl der Unterrichtszeitstunden zwischen den einzelnen Ländern und auch 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 für Lehrkräfte mit 15 Jahren Berufserfahrung und der häufigsten Qualifikation liegt im Primarbereich bei 59 US-Dollar, im Sekundarbereich I bei 69 US-Dollar und an allgemeinbildenden Schulen des Sekundarbereichs II bei 76 US-Dollar (Tab. D3.10 im Internet).

Da Lehrkräfte im Sekundarbereich weniger Zeitstunden unterrichten müssen als Lehrkräfte im Primarbereich, sind ihre Gehälter je Unterrichtszeitstunde in der Regel höher als in den vorgelagerten Bildungsbereichen, und zwar selbst in den Ländern, in denen die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter ähnlich hoch sind (s. Indikator D4). Im Durchschnitt der OECD-Länder liegt das Gehalt je Unterrichtszeitstunde für eine Lehrkraft im Sekundarbereich II um rund 28 % über dem einer Lehrkraft im Primarbereich. In Chile liegt das Gehalt von Lehrkräften im Sekundarbereich II je Unterrichtszeitstunde 3 % über dem von Lehrkräften im Primarbereich, in Mexiko dagegen ist es 72 % höher. In Costa Rica und Litauen ist das Gehalt je Unterrichtszeitstunde im Primarbereich höher (Tab. D3.10 im Internet).

Jedoch kann in Ländern mit ähnlichen gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehältern im Primar- und Sekundarbereich dieser Gehaltsunterschied pro Unterrichtszeitstunde zwischen Lehrkräften im Primar- und Sekundarbereich verschwinden, wenn die Gehälter pro Stunde Arbeitszeit verglichen werden, da die gesetzliche Arbeitszeit von Lehrkräften im Primar- und Sekundarbereich in der Regel relativ ähnlich ist (s. Indikator D4).

Nach Berufserfahrung und Qualifikationsniveau: Mindest- und Höchstgehälter von Lehrkräften

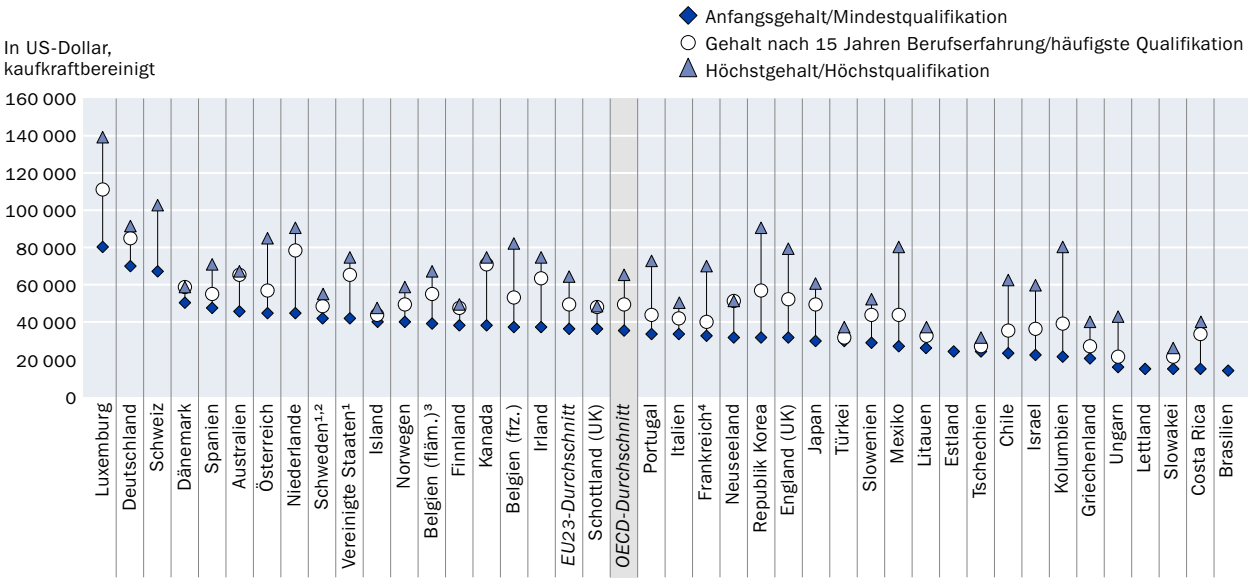
Länder, die die Zahl der Lehrkräfte steigern möchten, insbesondere Länder mit einer älter werdenden Lehrerschaft und/oder einer wachsenden Bevölkerung im schulpflichtigen Alter, könnten sich überlegen, attraktivere Anfangsgehälter und Karriereaussichten anzubieten. Um jedoch eine gut qualifizierte Lehrerschaft sicherzustellen, sind nicht nur Anstrengungen zur Anwerbung und Auswahl der kompetentesten und am besten qualifizierten Lehrkräfte erforderlich, sondern man muss sich auch um ihre Bindung bemühen. Aufgrund geringer finanzieller Anreize kann es schwieriger sein, Lehrkräfte zu binden, wenn diese sich der obersten Gehaltsstufe nähern. Komprimierte Gehaltsskalen können jedoch auch Vorteile haben. Organisationen mit kleineren internen Gehaltsunterschieden können möglicherweise u. a. ein größeres Vertrauen, einen offeneren Informationsaustausch und mehr Kollegialität unter den Mitarbeitern aufweisen.

Im Sekundarbereich I liegt das durchschnittliche gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehalt einer Lehrkraft mit der häufigsten Qualifikation und 15 Jahren Berufserfahrung 38 % über dem einer Lehrkraft zu Beginn der Laufbahn mit Mindestqualifikation. In der höchsten Gehaltsstufe mit Höchstqualifikation ist das durchschnittliche gesetzliche bzw.

Abbildung D3.2

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter von Lehrkräften im Sekundarbereich I zu unterschiedlichen Zeitpunkten der beruflichen Laufbahn (2019)

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Jahresgehälter von Lehrkräften an öffentlichen Bildungseinrichtungen, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt



1. Tatsächliche Grundgehälter. 2. Höchstgehalt mit Mindestqualifikation anstelle Höchstqualifikation. 3. Höchstgehalt mit häufigster Qualifikation anstelle Höchstqualifikation. 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 (2020), Tabelle D3.1 sowie Tabellen D3.6 und D3.16 im Internet. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en). StatLink: https://doi.org/10.1787/888934165586

vertraglich vereinbarte Gehalt 85 % höher als das durchschnittliche Anfangsgehalt mit Mindestqualifikation (Abb. D3.2).

In Bezug auf die maximale Bandbreite der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter von den Anfangsgehältern (mit Mindestqualifikation) bis zu den Höchstgehältern (mit Höchstqualifikation) liegen in den meisten Ländern und subnationalen Einheiten, deren Anfangsgehälter unter dem OECD-Durchschnitt liegen, auch die Höchstgehälter unter diesem. Im Sekundarbereich I gehören hier zu den größten Ausnahmen England (Vereinigtes Königreich), Kolumbien, die Republik Korea und Mexiko, wo die Anfangsgehälter mindestens 5 % unter dem OECD-Durchschnitt liegen, die Höchstgehälter jedoch 22 bis 39 % darüber. Diese Unterschiede können möglicherweise die unterschiedlichen beruflichen Laufbahnen widerspiegeln, die Lehrkräften mit unterschiedlichen Qualifikationen in diesen Ländern offenstehen. Das Gegenteil gilt für Dänemark, Finnland, Island, Norwegen und Schweden. In diesen Ländern liegen die Anfangsgehälter zwar 8 bis 44 % über dem OECD-Durchschnitt, die Höchstgehälter hingegen unter dem OECD-Durchschnitt (9 bis 26 % niedriger). Dies lässt sich darauf zurückführen, dass eine Reihe dieser Länder verhältnismäßig flache/komprimierte Gehaltsstrukturen hat (Tab. D3.6, D3.16 im Internet und Abb. D3.2).

Dagegen sind in Belgien (frz.), Chile, Costa Rica, England (Vereinigtes Königreich), Frankreich, Irland, Israel, Japan, Kolumbien, der Republik Korea, Mexiko, den Niederlanden, Portugal und Ungarn die Höchstgehälter von Lehrkräften im Sekundarbereich I (auf der obersten Gehaltsstufe, mit Höchstqualifikation) mindestens doppelt so hoch wie die Anfangsgehälter der Lehrkräfte mit Mindestqualifikation (Abb. D3.2).

Der Gehaltszuschlag für Lehrkräfte mit Höchstqualifikation auf der obersten Gehaltsstufe und diejenigen mit der häufigsten Qualifikation und 15 Jahren Berufserfahrung variiert ebenfalls zwischen den Ländern. Im Sekundarbereich I beträgt der Gehaltsunterschied in 7 OECD-Ländern und subnationalen Einheiten weniger als 10 %, während es in Chile, Frankreich, Israel, Kolumbien, Mexiko, Portugal und Ungarn mehr als 60 % sind (Tab. D3.16 im Internet und Abb. D3.2).

Bei der Analyse von Anfangsgehältern (mit Mindestqualifikation) und Höchstgehältern (auf der obersten Gehaltsstufe mit Höchstqualifikation) sind einige Aspekte zu berücksichtigen. Erstens ist wie oben erwähnt die Mindestqualifikation in den meisten Ländern die häufigste Qualifikation. Außerdem kann es sein, dass nicht alle Lehrkräfte nach der obersten Gehaltsstufe streben bzw. diese erreichen, und in einigen Systemen verfügen nur wenige Lehrkräfte über die Mindest- bzw. Höchstqualifikation (s. Tab. X2.11 im Internet).

Gehaltsentwicklungen seit 2000

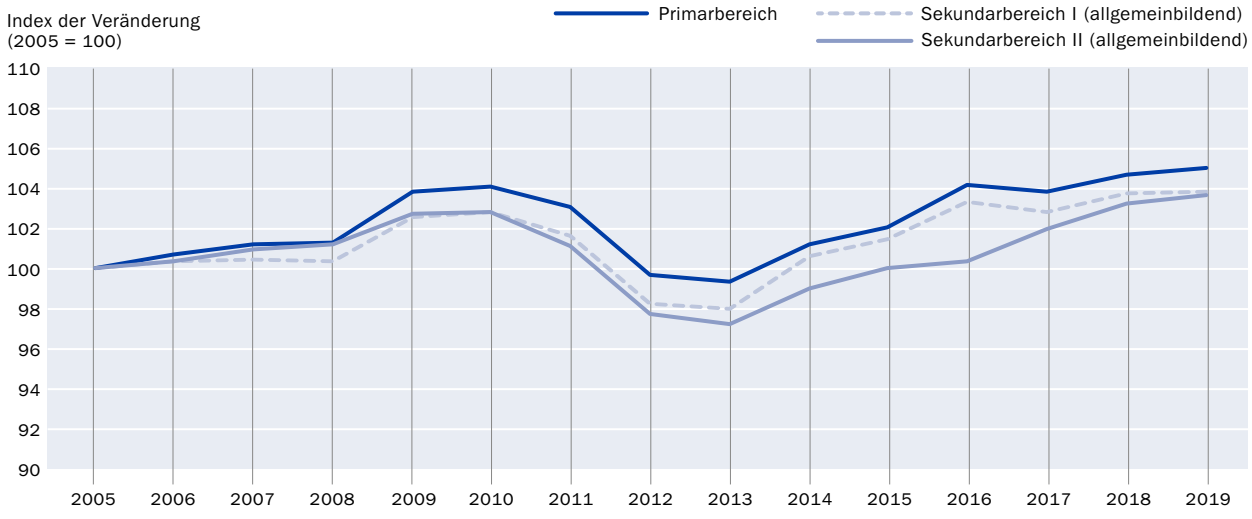
In den meisten Ländern mit verfügbaren Daten sind die Gehälter von Lehrkräften zwischen 2000 und 2019 real angestiegen. Rund zwei Drittel der Länder verzeichneten in diesem Zeitraum einen Anstieg, ein Drittel einen Rückgang. Jedoch liegen nur in 40 % der OECD-Länder die entsprechenden Daten (gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter von Lehrkräften mit der häufigsten Qualifikation und 15 Jahren Berufserfahrung) über den gesamten Zeitraum ohne Unterbrechung der Zeitreihe hinweg vor.

Am stärksten war der reale Rückgang der Gehälter zwischen 2000 und 2019 in Frankreich, wo die Gehälter (im Sekundarbereich) um bis zu 10 % fielen und Griechenland, mit einem Rückgang der Gehälter um 20 %. Auch in England (Vereinigtes Königreich) und Italien gingen die realen Gehälter der Lehrkräfte leicht zurück (um 2 % bzw. weniger als 1 %). In Irland und Israel stiegen die Gehälter im Primar- und Sekundarbereich dagegen um mehr

Abbildung D3.3

Veränderung der Gehälter von Lehrkräften in den OECD-Ländern (2005 bis 2019)

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 (2020), Tabelle D3.14 im Internet. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).
StatLink: https://doi.org/10.1787/888934165605

als 30 %. Insgesamt sind jedoch in einigen Ländern die Gehälter der Lehrkräfte zwar von 2000 bis 2019 gestiegen, aber insbesondere von 2010 bis 2013 über einen gewissen Zeitraum auch real gesunken (Tab. D3.14 im Internet).

Im Zeitraum von 2005 bis 2019, 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 2019 sind die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter im Primar- und Sekundarbereich I um 7 % gestiegen und im Sekundarbereich II um 5 %. In Polen stiegen die Gehälter im Elementarbereich (ISCED 02), Primar- und Sekundarbereich um mehr als 20 % – das Ergebnis eines Regierungsprogramms aus dem Jahr 2007, das darauf abzielte, die Gehälter der Lehrkräfte zwischen 2008 und 2013 und auch nach 2017 schrittweise anzuheben und durch finanzielle Anreizprogramme hoch qualifizierte Lehrkräfte anzuwerben und so die Qualität der Bildung zu verbessern. Einen ähnlichen Anstieg gab es in Island (Elementarbereich [ISCED 02]), Israel und Schweden (Tab. D3.14 im Internet).

In den meisten Ländern waren die Steigerungen der Gehälter der Lehrkräfte zwischen 2005 und 2019 im Primar- und Sekundarbereich I und II in etwa gleich hoch. Dies gilt jedoch nicht für Israel. Dort stiegen die Gehälter im Elementarbereich (ISCED 02) um mehr als 50 %, im Primarbereich um 31 %, im Sekundarbereich I um 43 % und im Sekundarbereich II um 44 %. Dies ist hauptsächlich auf die schrittweise Einführung der „Neue Horizonte“ überschriebenen Reform im Primar- und Sekundarbereich I zurückzuführen, die 2008 begann und das Ergebnis einer Vereinbarung zwischen den Bildungsbehörden und der israelischen Lehrergewerkschaft (des Primar- und Sekundarbereichs I) war. Diese Reform beinhaltete u. a. höhere Gehälter der Lehrkräfte bei allerdings längeren Arbeitszeiten (s. Indikator D4).

Dagegen sind in einigen Ländern und subnationalen Einheiten die Gehälter seit 2005 leicht gesunken, darunter in Dänemark (Elementarbereich [ISCED 02]), Frankreich, Italien, Portugal, Schottland (Vereinigtes Königreich), Spanien, Ungarn (Sekundarbereich II) und in den Vereinigten Staaten (Primarbereich). In Japan sanken sie um 8 % und in Griechenland aufgrund von Gehaltskürzungen, der Umsetzung neuer Gehaltsstrukturen und eines Einfrierens der Gehälter seit 2011 um mehr als 29 % (Tab. D3.14 im Internet).

Hinter diesen zwischen 2005 und 2019 zu beobachtenden Gesamtveränderungen bei den Gehältern von Lehrkräften in den OECD-Ländern 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, bevor sie dann wieder anfingen zu steigen. Im Durchschnitt der OECD-Länder mit verfügbaren Daten für alle Referenzjahre haben inzwischen die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter von Lehrkräften mit Mindestqualifikation und 15 Jahren Berufserfahrung im Primar- und Sekundarbereich I und II das Niveau von vor der Krise überstiegen (Abb. D3.3).

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter von Schulleitungen

Die Zuständigkeiten von Schulleitungen können, abhängig von den Schulen, für die sie verantwortlich sind, zwischen den Ländern und auch innerhalb der Länder variieren. Schulleitungen können Aufgaben im pädagogischen Bereich wahrnehmen, u. a. Unterrichtsverpflichtungen, aber 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 (weitere Einzelheiten s. Indikator D4).

Die Unterschiede in der Art der von Schulleitungen ausgeübten Tätigkeiten sowie die Anzahl der Arbeitsstunden (im Vergleich zu Lehrkräften) spiegeln sich in den Vergütungssystemen der einzelnen Länder wider (s. Tab. D4.2 und D4.5 zur Arbeitszeit von Lehrkräften und Schulleitungen). Schulleitungen können nach einer spezifischen Gehaltsskala bezahlt werden und gegebenenfalls zusätzlich zum gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehalt eine Zulage für Schulleitungen erhalten. Sie können jedoch auch entsprechend den Gehaltsskalen für Lehrkräfte bezahlt werden und zusätzlich eine Zulage für die Schulleitung erhalten. Die Verwendung der Gehaltsskala für Lehrkräfte kann die Tatsache widerspiegeln, dass Schulleitungen zunächst einmal Lehrkräfte mit zusätzlichen Zuständigkeiten sind. Im Sekundarbereich I werden in 13 der 33 Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten Schulleitungen entsprechend den Gehaltsskalen für Lehrkräfte bezahlt, erhalten aber eine Zulage als Schulleitung, in den anderen 20 Ländern und subnationalen Einheiten gibt es spezielle Gehaltsgruppen. In 13 der letztgenannten Länder und subnationalen Einheiten gibt es keine spezifische Zulage als Schulleitung, in 7 hingegen gibt es sie. Die tatsächliche Vergütung von Schulleitungen (gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter und/oder Zulagen als Schulleitung) kann abhängig von der jeweiligen Schule, für die eine Schulleitung zuständig ist, variieren (beispielsweise nach Größe der Schule basierend auf der Schülerzahl oder der Zahl der unterstellten Lehrkräfte). Sie kann auch aufgrund der Charakteristika der Schulleitung selbst variieren, beispielsweise anhand ihrer Pflichten oder ihrer Berufserfahrung (Tab. D3.21 im Internet).

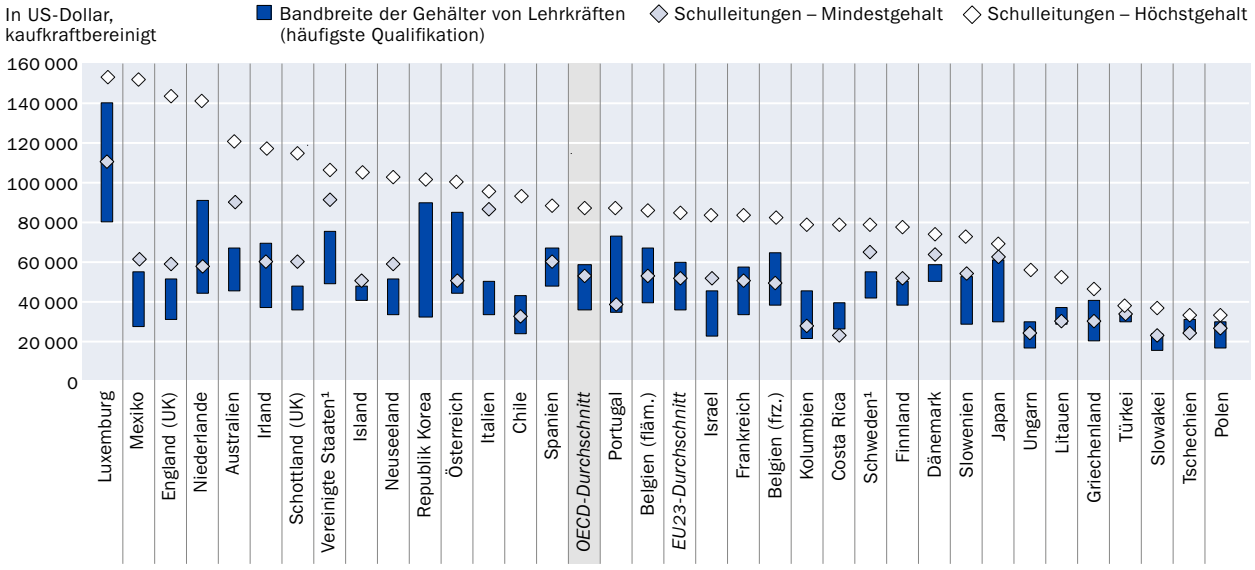
Aufgrund der vielen Kriterien, die gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter von Schulleitungen bestimmen, konzentrieren sich die Daten zu den gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehältern für Schulleitungen auf die Mindestqualifikation für Schulleitungen, und Tabelle D3.4 zeigt nur die Mindest- und Höchstwerte. Die angegebenen Werte sollten mit Vorsicht interpretiert werden, da die Gehälter oft von vielen Kriterien abhängen und daher möglicherweise nur wenige Schulleitungen genau diese Beträge verdienen werden.

Im Sekundarbereich I beläuft sich das Mindestgehalt im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten auf 52.077 US-Dollar, wobei die Bandbreite von 20.124 US-Dollar in Lettland bis zu 110.128 US-Dollar in Luxemburg reicht. Das Höchstgehalt beträgt im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten 86.974 US-Dollar und reicht von 32.337 US-Dollar in Polen bis zu 152.305 US-Dollar in Luxemburg. Diese Werte sollten mit Vorsicht interpretiert werden, da sich die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Mindest- und Höchstgehälter auf Schulleitungen in unterschiedlichen Arten von Bildungseinrichtungen beziehen. In etwa der Hälfte der OECD-Länder und subnationalen Einheiten gelten für Schulleitungen im Primar- und Sekundarbereich I ähnliche Gehaltsspannen, während Schulleitungen im Sekundarbereich II im Durchschnitt von höheren gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehältern profitieren.

Abbildung D3.4

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Mindest- und Höchstgehälter für Lehrkräfte und Schulleitungen im Sekundarbereich I (2019)

Basierend auf Lehrkräften mit der häufigsten Qualifikation in einem bestimmten Bildungsbereich und Schulleitungen mit Mindestqualifikation



1. Tatsächliche Grundgehälter.

Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge der Höchstgehälter von Schulleitungen.

Quelle: OECD (2020), Tabelle D3.4 sowie Tabelle D3.5 im Internet. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en). StatLink: https://doi.org/10.1787/888934165624

Im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten liegt das gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Höchstgehalt einer Schulleitung mit Mindestqualifikation 66 % über dem gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Mindestgehalt im Primarbereich, 67 % über dem im Sekundarbereich I und 63 % über dem im Sekundarbereich II. Es gibt nur 12 Länder bzw. subnationale Einheiten, in denen sich das erreichbare Höchstgehalt für Schulleitungen in mindestens einem dieser Bildungsbereiche auf das Doppelte des gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Anfangsgehalts beläuft. In Costa Rica liegt das erreichbare Höchstgehalt bei mehr als dem Dreifachen des Anfangsgehalts.

Die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Mindestgehälter für Schulleitungen mit Mindestqualifikation sind höher als die Anfangsgehälter von Lehrkräften, mit Ausnahme von Costa Rica. Der Unterschied zwischen den Mindestgehältern für Schulleitungen (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 28 % im Elementarbereich (ISCED 02), 40 % im Primarbereich, 48 % im Sekundarbereich I und 47 % im Sekundarbereich II. In einigen Ländern ist das gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Mindestgehalt von Schulleitungen sogar höher als das Höchstgehalt von Lehrkräften. Dies gilt im Sekundarbereich I in Australien, Dänemark, England (Vereinigtes Königreich), Finnland, Island, Israel, Italien, Japan, Mexiko, Neuseeland, Schottland (Vereinigtes Königreich), Schweden, Slowenien, der Türkei und den Vereinigten Staaten (Abb. D3.4).

Ebenso sind in allen OECD-Ländern und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Höchstgehälter von Schulleitungen höher als die von Lehrkräften. Im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten ist im Sekundarbereich I das Höchstgehalt einer Schulleitung 49 % höher als das Gehalt

der Lehrkräfte in der obersten Gehaltsstufe (mit der häufigsten Qualifikation). In Chile, England (Vereinigtes Königreich), Island, Mexiko, Neuseeland und Schottland (Vereinigtes Königreich) ist das gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Höchstgehalt von Schulleitungen sogar mehr als doppelt so hoch wie das gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehalt in der obersten Gehaltsstufe für Lehrkräfte (Abb. D3.4).

Durchschnittliche tatsächliche Gehälter von Lehrkräften und Schulleitungen

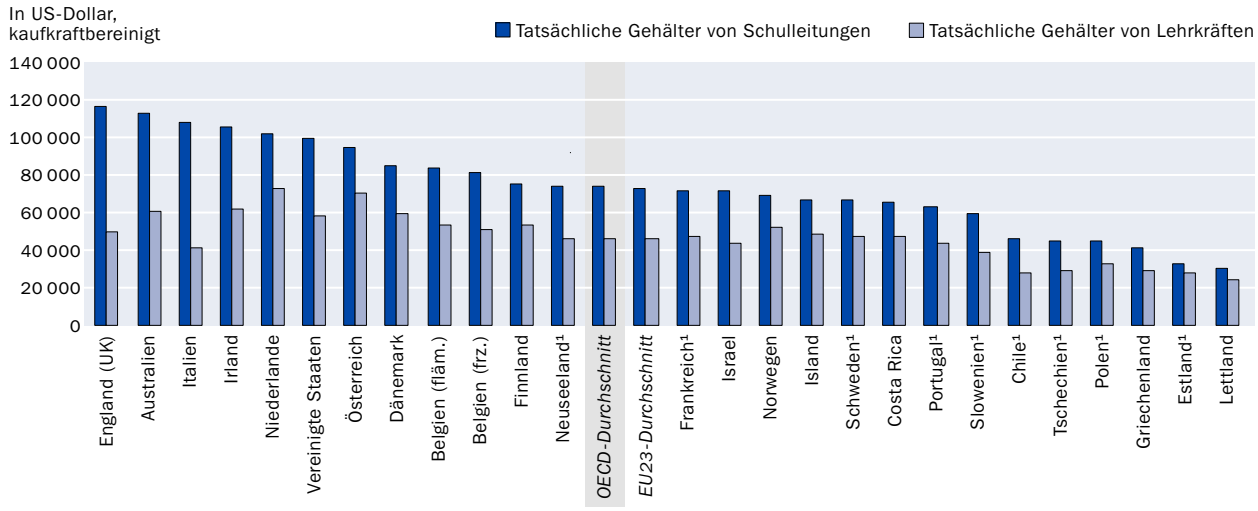
Im Gegensatz zu den gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehältern können die tatsächlichen Gehälter von Lehrkräften und Schulleitungen tätigkeitsbezogene Zahlungen umfassen, z. B. jährliche Bonuszahlungen, ergebnisabhängige Bonuszahlungen, Urlaubsgeld, Lohnfortzahlung im Krankheitsfall und andere zusätzliche Zahlungen (s. Abschnitt Definitionen). Diese Bonuszahlungen und Zulagen können eine erhebliche Ergänzung des Grundgehalts darstellen. Das hat auch Auswirkungen auf die tatsächlichen Durchschnittsgehälter. 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.

2019 betrugen die tatsächlichen Gehälter von Lehrkräften im Alter von 25 bis 64 Jahren im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten 38.677 US-Dollar im Elementarbereich (ISCED 02), 43.942 US-Dollar im Primarbereich, 46.225 US-Dollar im Sekundarbereich I und 49.778 US-Dollar im Sekundarbereich II. Die durchschnittlichen tatsächlichen Gehälter 25- bis 64-jähriger Schulleitungen reichten von 67.365 US-Dollar im Primarbereich, 73.404 US-Dollar im Sekundarbereich I bis zu 79.531 US-Dollar im Sekundarbereich II (Tab. D3.3, s. Kasten D3.1 für Unterschiede auf subnationaler Ebene).

Abbildung D3.5

Tatsächliche Gehälter von Lehrkräften und Schulleitungen im Sekundarbereich I (2019)

Tatsächliche Jahresgehälter von Lehrkräften und Schulleitungen an öffentlichen Bildungseinrichtungen, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt



1. Referenzjahr nicht 2019. Weiterführende Informationen s. Tabelle D3.3.

Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge der tatsächlichen Gehälter von Schulleitungen.

Quelle: OECD (2020), Tabelle D3.3. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888934165643

Kasten D3.1

Subnationale Unterschiede bei den Gehältern von Lehrkräften und Schulleitungen im Elementarbereich (ISCED 02), Primar- und Sekundarbereich

In allen Ländern können die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter der Lehrkräfte je nach Bildungsbereich und Berufserfahrung variieren. Sie können auch zwischen den subnationalen Einheiten innerhalb eines Landes erheblich variieren, insbesondere in Ländern mit föderaler Struktur, in denen die Anforderungen in Bezug auf die Gehälter auf subnationaler Ebene festgelegt sein können. Die Daten, die 4 Länder (Belgien, Kanada, das Vereinigte Königreich und die Vereinigten Staaten) zu subnationalen Einheiten zur Verfügung gestellt haben, verdeutlichen diese Unterschiede auf subnationaler Ebene.

In diesen 4 Ländern unterscheiden sich die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter der Lehrkräfte zwischen den subnationalen Einheiten in unterschiedlichem Ausmaß, je nach dem erreichten Punkt der beruflichen Laufbahn. 2019 variierte beispielsweise in Belgien das Anfangsgehalt einer Lehrkraft im Primarbereich nur um 3 % (1.256 US-Dollar) zwischen 37.630 US-Dollar im französischen Teil und 38.885 US-Dollar im flämischen Teil. Im Vergleich dazu waren die Unterschiede auf subnationaler Ebene in den Vereinigten Staaten am größten. Dort variierte das Anfangsgehalt einer Lehrkraft im Primarbereich zwischen den subnationalen Einheiten um 81 % (27.016 US-Dollar), von 33.445 US-Dollar in Oklahoma bis zu 60.461 US-Dollar in New York. In Belgien variierten die Anfangsgehälter für Lehrkräfte im Sekundarbereich I und II am wenigsten (3 bis 4 %) und in Kanada am stärksten (77 %).

In Belgien unterscheiden sich die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter zwischen den subnationalen Einheiten in allen Bildungsbereichen und Punkten in der beruflichen Laufbahn der Lehrkräfte relativ konsistent. In Kanada und dem Vereinigten Königreich dagegen sind die Unterschiede zwischen den subnationalen Einheiten in verschiedenen Bildungsbereichen ähnlich, variieren jedoch bei den Anfangsgehältern stärker als bei den Höchstgehältern. Im Vereinigten Königreich beispielsweise variierten die Anfangsgehälter im Sekundarbereich II zwischen den subnationalen Einheiten um 22 % (6.433 US-Dollar) von 29.488 bis 35.921 US-Dollar, während es bei den Höchstgehältern nur 8 % (3.759 US-Dollar) waren, von 47.761 bis 51.520 US-Dollar. In den Vereinigten Staaten folgten die Unterschiede bei den gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehältern zwischen den subnationalen Einheiten in den verschiedenen Bildungsbereichen und zu verschiedenen Punkten in der beruflichen Laufbahn der Lehrkräfte keinem eindeutigen Schema. Im Sekundarbereich I variierten die Anfangsgehälter am wenigsten von 34.789 bis 58.203 US-Dollar (ein Unterschied von 67 % bzw. 23.414 US-Dollar) und die Höchstgehälter am stärksten von 43.654 bis 109.709 US-Dollar (ein Unterschied von 151 % bzw. 66.055 US-Dollar).

Große Unterschiede auf subnationaler Ebene findet man auch bei den tatsächlichen Gehältern von Lehrkräften und Schulleitungen in den 3 Ländern mit verfügbaren Daten für 2019 (Belgien, das Vereinigte Königreich und die Vereinigten Staaten). Im Vereinigten Königreich variierten die tatsächlichen Gehälter der Schulleitungen stärker als die der Lehrkräfte. So reichen beispielsweise im Sekundarbereich II die Gehälter der Lehrkräfte (für die beiden subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten) von 49.312 US-Dollar in England bis 51.569 US-Dollar in Nordirland (Vereinigtes König-

reich), eine Differenz von 5 % bzw. 2.257 US-Dollar. Im Vergleich dazu variierten die Gehälter von Schulleitungen zwischen 91.873 US-Dollar in Nordirland (Vereinigtes Königreich) und 116.592 US-Dollar in England, was einem Unterschied von 27 % bzw. 24.720 US-Dollar entspricht. In Belgien unterschieden sich die tatsächlichen Gehälter auf subnationaler Ebene sowohl bei Lehrkräften als auch bei Schulleitungen deutlich weniger. Im Sekundarbereich II beispielsweise verdienten Schulleitungen zwischen 94.331 US-Dollar im französischen Teil und 101.480 US-Dollar im flämischen Teil, was einem Unterschied von 8 % bzw. oder 7.149 US-Dollar entspricht. In den Vereinigten Staaten sind die subnationalen Unterschiede der tatsächlichen Gehälter von Lehrkräften und Schulleitungen ähnlich, aber weit größer als in Belgien. Im Sekundarbereich II beispielsweise verdienten Schulleitungen zwischen 75.354 US-Dollar in South Dakota und 145.482 US-Dollar in New Jersey, was einem Unterschied von 93 % bzw. 70.128 US-Dollar entspricht.

Das Ausmaß der subnationalen Unterschiede bei den tatsächlichen Gehältern (für Lehrkräfte und Schulleitungen) variiert auch in Abhängigkeit vom Bildungsbereich. Im Vereinigten Königreich (in den subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten) sind die subnationalen Unterschiede bei den Gehältern der Lehrkräfte im Elementarbereich (ISCED 02) und Primarbereich am größten, bei den Schulleitungen dagegen im Sekundarbereich I und II. In den Vereinigten Staaten sind die subnationalen Unterschiede zwischen den tatsächlichen Gehältern von Lehrkräften und Schulleitungen im Primarbereich größer als im Sekundarbereich I und II.

Quelle: OECD-Bildungsdatenbank, http://stats.oecd.org

Kasten D3.2

Gehälter der Lehrkräfte in berufsbildenden Bildungsgängen

Die Informationen in diesem Indikator zu den Gehältern der Lehrkräfte im Sekundarbereich beziehen sich auf Lehrkräfte allgemeinbildender Bildungsgänge. Eine spezielle Erhebung der OECD im Jahr 2019 erfasste jedoch Daten zu den Gehältern von Lehrkräften berufsbildender Bildungsgänge. Berufsbildende Bildungsgänge sind im Sekundarbereich II wesentlich verbreiteter als im Sekundarbereich I. Während 28 der 29 Länder und subnationalen Einheiten, die an der Erhebung teilnahmen, berufsbildende Bildungsgänge im Sekundarbereich II haben, gab es diese nur in 10 Ländern im Sekundarbereich I. Dementsprechend konzentriert sich die folgende Betrachtung auf die Lehrkräfte in berufsbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs II.

In vielen Ländern mit verfügbaren Daten sind in berufsbildenden Bildungsgängen je nach Unterrichtsfächern unterschiedliche Lehrkräfte im Einsatz, denn allgemeinbildende Fächer, Fachtheorie und Fachpraxis können jeweils unterschiedliche Qualifikationen erfordern und/oder unterschiedliche Arbeitsbedingungen mit sich bringen. Es kann jedoch in einigen Ländern nicht zwischen Lehrkräften der Fachtheorie und Lehrkräften der Fachpraxis unterschieden werden. In 21 der Länder und subnationalen Einheiten, die an der Erhebung teilnahmen, können Lehrkräfte allgemeinbildender Fächer ohne Änderungen ihrer Vertragsbedingungen sowohl an allgemeinbildenden als auch an berufsbildenden Bildungsgängen unterrichten. Aber nur 11 Länder ermöglichen es Lehrkräften der Fachpraxis und/oder der Fachtheorie, in allgemeinbildenden Bildungsgängen zu unterrichten.

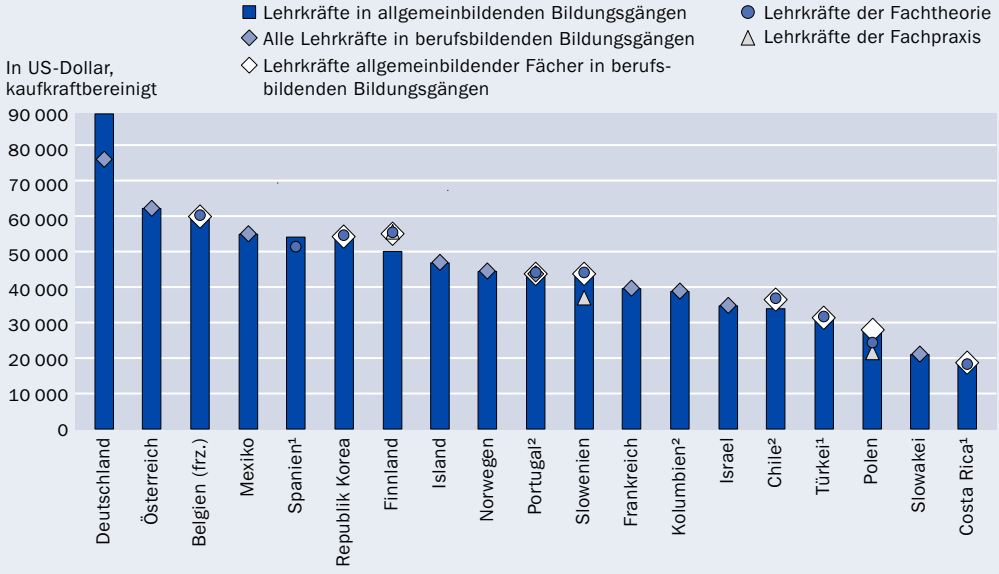
Unterschiede zwischen den Kategorien von Lehrkräften innerhalb berufsbildender Bildungsgänge gehen einher mit verschieden stark ausgeprägten Unterschieden in den einzelnen Ländern bei den Gehältern und Arbeitsbedingungen von Lehrkräften in allgemeinbildenden und berufsbildenden Bildungsgängen. So sind beispielsweise in 7 Ländern die Qualifikationsanforderungen für alle Lehrkräfte, unabhängig von der Ausrichtung der Bildungsgänge, in denen sie unterrichten, gleich. Dagegen bestehen in 4 Ländern für Lehrkräfte in berufsbildenden Bildungsgängen andere Qualifikationsanforderungen als für Lehrkräfte in allgemeinbildenden Bildungsgängen. In den übrigen 17 Ländern und subnationalen Einheiten bestehen für manche Lehrkräfte in berufsbildenden Bildungsgängen die gleichen Qualifikationsanforderungen, für andere jedoch nicht.

Ähnliche Unterschiede zwischen Lehrkräften in allgemeinbildenden und berufsbildenden Bildungsgängen bestehen auch bei der Arbeitszeit, den zu unterrichtenden Zeitstunden und den Gehältern. Anhand der in der Erhebung zur Verfügung gestellten Daten lässt sich das Ausmaß der Unterschiede bei den Gehältern quantifizieren. Abbildung D3.6 zeigt die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter von Lehrkräften im Sekundarbereich II mit 15 Jahren Berufserfahrung nach Ausrichtung des Bildungsgangs. In diesen 19 OECD-Ländern und subnationalen Einheiten sind die gesetzlich bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter von Lehrkräften in berufsbildenden und allgemeinbildenden Bildungsgängen ähnlich hoch. Jedoch folgt daraus nicht, dass sich dieses Ergebnis auf alle OECD-Länder übertragen lässt, denn bei den Ländern mit verfügbaren Daten in dieser Erhebung könnte es sich um diejenigen mit gleichen Vergütungsregelungen in beiden Ausrichtungen handeln, denen es daher leichter fällt, systematisch Daten zu liefern.

Abbildung D3.6

Vergleich der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter von Lehrkräften im Sekundarbereich II in allgemeinbildenden und berufsbildenden Bildungsgängen (2019)

Basierend auf Lehrkräften mit 15 Jahren Berufserfahrung und Mindestqualifikation



1. Alle Lehrkräfte der Fachtheorie und -praxis sind in der Kategorie „Lehrkräfte der Fachtheorie" erfasst. 2. Referenzjahr 2018. Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge der Gehälter von Lehrkräften im Sekundarbereich II in allgemeinbildenden Bildungsgängen.

Quelle: OECD (2020). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en). StatLink: https://doi.org/10.1787/888934165662

Die Daten zu den tatsächlichen Gehältern der Lehrkräfte ergeben ein ähnliches Bild. In den Ländern mit Daten zu den tatsächlichen Gehältern nach Ausrichtung des Bildungsgangs sind die tatsächlichen Gehälter der Lehrkräfte in berufsbildenden Bildungsgängen ähnlich hoch wie die Gehälter der Lehrkräfte in allgemeinbildenden Bildungsgängen, liegen jedoch tendenziell leicht unter diesen. So liegt das durchschnittliche Gehalt 25- bis 64-jähriger Lehrkräfte in berufsbildenden Bildungsgängen in Schweden leicht unter dem gleichaltriger Lehrkräfte in allgemeinbildenden Bildungsgängen (1 %). Ähnliches gilt für Norwegen (2 %) und Frankreich (6 %). In Island, Israel und Portugal dagegen sind die Gehälter der Lehrkräfte in berufsbildenden und allgemeinbildenden Bildungsgängen gleich. Sofern die Gehälter niedriger sind, könnte dies auf Unterschiede bei der Altersverteilung, dem Qualifikationsniveau und der Berufserfahrung sowie bei den Unterschieden der verfügbaren Zulagen und übernommenen Aufgaben zurückzuführen sein.

Quelle: *INES VET Survey 2019*

Kasten D3.3

Aspekte der Vergleichbarkeit der relativen Gehälter von Lehrkräften und Schulleitungen

Aussagekräftige internationale Vergleiche erfordern die Ausarbeitung und strikte Anwendung klarer Definitionen und entsprechender statistischer Verfahren. Angesichts der Vielfalt sowohl der Bildungssysteme als auch der Lehrervergütungssysteme in den einzelnen Ländern ist es nicht immer einfach, diese Leitlinien und Verfahren strikt einzuhalten. Deshalb sind diese Daten mit Vorsicht zu interpretieren.

Die relativen Gehälter setzen die Gehälter der Lehrkräfte oder Schulleitungen (Zähler) in Relation zu den Erwerbseinkommen Beschäftigter mit vergleichbarem Bildungsstand (Nenner). Tabelle D3.2 enthält 2 unterschiedliche Versionen dieser Kennzahl. Bei der ersten werden die Gehälter von Lehrkräften oder Schulleitungen einfach durch die Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich dividiert; bei der zweiten werden die Einkommen der Beschäftigten so gewichtet, dass sie die Verteilung des Bildungsstands von Lehrkräften und Schulleitungen widerspiegeln. Somit werden mögliche Probleme der Vergleichbarkeit aufgrund der unterschiedlichen Bildungsstände von Lehrkräften und Schulleitungen im Vergleich zu Erwerbstätigen mit einem Abschluss im Tertiärbereich vermieden.

Beide Versionen der Kennzahl für die relativen Gehälter unterliegen aufgrund der unterschiedlichen Merkmale, Arbeitsmodelle und Vergütungssysteme von Lehrkräften und anderen Beschäftigten noch immer Verzerrungen. Nachfolgend werden 5 mögliche Ursachen dieser Verzerrungen beschrieben.

Teilzeitbeschäftigung

Die relativen Kennzahlen der Gehälter basieren auf den Gehältern vollzeitbeschäftigter Lehrkräfte und den Erwerbseinkommen vollzeitbeschäftigter Beschäftigter. Jedoch arbeitet ein Teil der Lehrkräfte und ganz allgemein der Beschäftigten im Laufe des Jahrs Teilzeit. Unterschiede bei der Häufigkeit der Teilzeitbeschäftigung von Lehrkräften und Beschäftigten könnten zur Verzerrung dieser Kennzahl für die relativen Gehälter führen, da diese sich unterschiedlich auf die durchschnittlichen Gehälter von Lehrkräften und die durchschnittlichen Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit einem Abschluss

im Tertiärbereich auswirken. In diesem Zusammenhang ist zu beachten, dass Teilzeitbeschäftigung möglicherweise im Bildungswesen üblicher ist als im allgemeinen Arbeitsmarkt, nicht zuletzt weil in den meisten OECD-Ländern Frauen einen großen Teil der Lehrkräfte ausmachen und Frauen mit größerer Wahrscheinlichkeit in Teilzeit beschäftigt sind.

Die mit Teilzeitbeschäftigung assoziierten Gehaltsnachteile sind ein allgemein bekanntes Phänomen und oftmals einer der Gründe für die niedrigeren Einkommen von Frauen (Matteazzi, Pailhé and Solaz, 2017[3]). Diese Nachteile könnten jedoch in einigen Ländern im Bildungsbereich nur in begrenztem Maß oder überhaupt nicht vorhanden sein. Dies gilt beispielsweise für die Niederlande im Primarbereich und in geringerem Ausmaß auch im Sekundarbereich. Aufgrund von Tarifverträgen für diese Bereiche sind die Gehälter je Unterrichtszeitstunde für teilzeit- und vollzeitbeschäftigte Lehrkräfte gleich. Das gilt nicht nur für die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter (die auf Tarifverträgen basieren), sondern auch für die tatsächlichen Gehälter.

Beschäftigung während eines Teils des Jahrs

Die Kennzahl für die relativen Gehälter der Lehrkräfte basiert nicht nur auf dem Vergleich mit Vollzeitbeschäftigten, sondern auch auf dem Vergleich mit ganzjährig Beschäftigten. So sollen ganzjährig vollzeitbeschäftigte Lehrkräfte mit ganzjährig Vollzeitbeschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich verglichen werden. Bei diesem Vergleich kann es jedoch zu einer Verzerrung kommen, da ein Teil der Lehrkräfte in einigen wenigen Ländern (z. B. den Vereinigten Staaten) anhand eines Vertrags bezahlt wird, der weniger als 12 Monate umfasst und nur die Dauer des Schuljahrs abdeckt. Daher spiegeln die Gehälter der Lehrkräfte möglicherweise nicht die Einkommen der Lehrkräfte über ein gesamtes Jahr hinweg. In einigen Ländern können Lehrkräfte auch andere Einkünfte aus unterrichtsfremden Tätigkeiten erzielen, die in dieser Berechnung nicht berücksichtigt sind. Diese mögliche Unterschätzung der Gehälter der Lehrkräfte im Laufe eines Jahrs könnte den Vergleich mit den Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich verzerren.

Erfassung der Lehrkräfte bei den Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich

Die Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich umfassen auch die Gehälter von Lehrkräften. Die relative Größe der Lehrerschaft im Arbeitsmarkt insgesamt sowie die Höhe der Gehälter von Lehrkräften im Verhältnis zu den Erwerbseinkommen von anderen Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich wirkt sich auf das Einkommensniveau von Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich aus, das zur Berechnung der relativen Gehälter herangezogen wird. Daher beeinflusst auch dies die Kennzahl der relativen Gehälter der Lehrkräfte.

Unterschiedliche Datenquellen für Gehälter von Lehrkräften und Erwerbseinkommen von Beschäftigten

Die Datenquellen, anhand derer die Gehälter der Lehrkräfte gemeldet werden, können sich zumindest teilweise von denjenigen für die Erwerbseinkommen von Beschäftigten unterscheiden. Dies kann zu Unterschieden bei der Art der Daten und der Methodik der Berichterstattung führen: gesetzliche bzw. vertraglich festgelegte und tatsächliche Gehälter von Lehrkräften gegenüber den tatsächlichen Erwerbseinkommen Beschäftigter. In verschiedenen Ländern, wie z. B. den Niederlanden und den Vereinigten Staaten, basieren die Einkommensdaten mindestens teilweise auf der Arbeitskräfteerhebung

des jeweiligen Landes. Die Gehaltsdaten der Lehrkräfte stammen häufig aus den gesetzlichen Vorgaben, Tarifverträgen, administrativen Quellen oder Stichprobenerhebungen.

Unterschiede zwischen den Ruhestandsregelungen von Lehrkräften und anderen Beschäftigten

In vielen Ländern erhalten Lehrkräfte in öffentlichen Bildungseinrichtungen erhebliche Arbeitgeberbeiträge zu den Ruhestandsbezügen, aber ein relativ niedriges Gehalt im Verhältnis zum privaten Sektor. Dagegen können Erwerbstätige im privaten Sektor höhere Einkommen erzielen, müssen aber möglicherweise ihre Altersvorsorge selbst regeln. Die Unterschiede zwischen den Ruhestandsregelungen im öffentlichen und privaten Sektor und zwischen den Ländern können die Vergleichbarkeit der Gehalts- und Einkommensdaten beeinflussen und somit auch die Vergleichbarkeit der relativen Gehälter von Lehrkräften.

Renten und Pensionen werden bei den Daten zu den Gehältern der Lehrkräfte nur über die Sozialversicherungsbeiträge berücksichtigt, die in den angegebenen Beträgen enthalten bzw. nicht enthalten sind. Einige Länder stellen möglicherweise Daten zu den Gehältern aufgrund begrenzt verfügbarer Daten in unterschiedlicher Form zur Verfügung.

Weitere Informationen zu Aspekten der Vergleichbarkeit s. Kasten D3.1 in *Bildung auf einen Blick 2019* (OECD, 2019[2]) und Hinweise zu einzelnen Ländern in Anhang 3.

In 28 OECD-Ländern und subnationalen Einheiten stehen 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 zur Verfügung. In 7 dieser Länder und subnationalen Einheiten sind die tatsächlichen Jahresgehälter im Elementarbereich (ISCED 02) um 10 % höher als die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter und in 11 dieser Länder im Sekundarbereich II (Tab. D3.3).

Die tatsächlichen Gehälter von Schulleitungen sind höher als die von Lehrkräften, und der Einkommenszuschlag steigt mit dem Bildungsbereich. Im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten waren 2019 im Primarbereich die tatsächlichen Gehälter von Schulleitungen 53 % höher als die von Lehrkräften. Im Sekundarbereich I sind es 59 % und im Sekundarbereich II 60 %. Der Unterschied zwischen den tatsächlichen Gehältern von Schulleitungen und Lehrkräften variiert stark zwischen den einzelnen Ländern und den verschiedenen Bildungsbereichen. Die Länder und subnationalen Einheiten mit dem höchsten Einkommenszuschlag für Schulleitungen im Vergleich zu Lehrkräften sind England (Vereinigtes Königreich) (Sekundarbereich) und Italien (Primar- und Sekundarbereich), dort sind die tatsächlichen Gehälter von Schulleitungen doppelt so hoch wie die von Lehrkräften. Die niedrigsten Einkommenszuschläge von weniger als 25 % findet man in Estland (Primar- und Sekundarbereich) und Lettland (Sekundarbereich I). In anderen Ländern haben Schulleitungen im Vergleich zu den Lehrkräften im Sekundarbereich wesentlich höhere Gehälter, während der Unterschied im Primarbereich moderater ist. In Dänemark sind z. B. die tatsächlichen Gehälter von Schulleitungen im Elementarbereich (ISCED 02) 29 % höher als die von Lehrkräften, im Sekundarbereich I beträgt der Unterschied jedoch 42 % und im Sekundarbereich II 60 %. In Costa Rica, Lettland und Slowenien

ist der Unterschied im Elementarbereich (ISCED 02) wesentlich höher als im Primar- und Sekundarbereich I (Tab. D3.3).

Tatsächliche Gehälter von Lehrkräften und Schulleitungen in Relation 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 in Relation zu denen von Beschäftigten in Berufen mit ähnlichen Ausbildungsanforderungen und die zu erwartenden Einkommenssteigerungen können einen großen Einfluss darauf haben, ob sich Absolventen dafür entscheiden, den Lehrerberuf auch wirklich aufzunehmen bzw. ihn langfristig auszuüben (s. Kasten D3.3 zur Zufriedenheit von Lehrkräften mit ihrem Gehalt). Die Karriereaussichten von Schulleitungen 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 und subnationalen Einheiten ist ein Abschluss im Tertiärbereich erforderlich, um Lehrkraft und später dann Schulleitung 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 von Lehrkräften mit den Erwerbseinkommen anderer Berufstätiger mit einem Abschluss im Tertiärbereich verglichen: 25- bis 64-jährige ganzjährig Vollzeitbeschäftigte mit einem vergleichbaren Abschluss im Tertiärbereich (ISCED 5 bis 8). Um darüber hinaus sicherzustellen, dass ein Vergleich zwischen einzelnen Ländern nicht beeinflusst wird durch Unterschiede bei der Zusammensetzung der Lehrkräfte und der Erwerbstätigen nach Abschluss auf den verschiedenen ISCED-Stufen im Tertiärbereich, werden die tatsächlichen Gehälter von Lehrkräften auch einem gewichteten Durchschnitt der Einkommen von Beschäftigten mit vergleichbarem Bildungsstand gegenübergestellt (Einkommen von Beschäftigten mit vergleichbarem Bildungsstand gewichtet nach dem Anteil der Lehrkräfte mit ähnlichem Abschluss auf einer ISCED-Stufe im Tertiärbereich) (s. Tab. X2.9 und Tab. X2.10 in Anhang 2 zum Anteil von Lehrkräften und Schulleitungen mit einem bestimmten Bildungsstand sowie für weitere Einzelheiten den Abschnitt Angewandte Methodik).

Von den 22 Ländern und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten (für mindestens einen Bildungsbereich) belaufen sich die tatsächlichen Gehälter von Lehrkräften in Chile (Elementarbereich [ISCED 02], Primar- und Sekundarbereich I), Polen (Elementarbereich [ISCED 02]), Tschechien (Primar- und Sekundarbereich I), Ungarn (Sekundarbereich II) und den Vereinigten Staaten auf höchstens 65 % der Erwerbseinkommen 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 Deutschland entsprechen jedoch die tatsächlichen Gehälter von Lehrkräften im Sekundarbereich II dem Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit vergleichbarem Bildungsstand (Tab. D3.2).

In Anbetracht der nur wenigen Länder mit verfügbaren Daten für diese relative Kennzahl für die Gehälter von Lehrkräften basiert ein zweiter Vergleichswert auf den tatsächlichen Gehäl-

Kasten D3.4

Wie zufrieden sind die Lehrkräfte mit ihrem Gehalt?

In der internationalen Erhebung der OECD zu Lehren und Lernen (Teaching and Learning International Survey – TALIS) werden Lehrkräfte und Schulleitungen nach ihren Arbeitsbedingungen und der Lernumgebung in den Schulen befragt. Darin enthalten sind auch Fragen nach den Gründen für die Berufswahl der Lehrkräfte.

In den OECD-Ländern, die an der TALIS-Erhebung 2018 teilnahmen, nannte ein großer Teil der Lehrkräfte im Sekundarbereich I als wichtige Gründe für die Berufswahl die Möglichkeit, die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen zu beeinflussen (92 %), und die Gelegenheit, einen Beitrag zur Gesellschaft zu leisten (88 %).

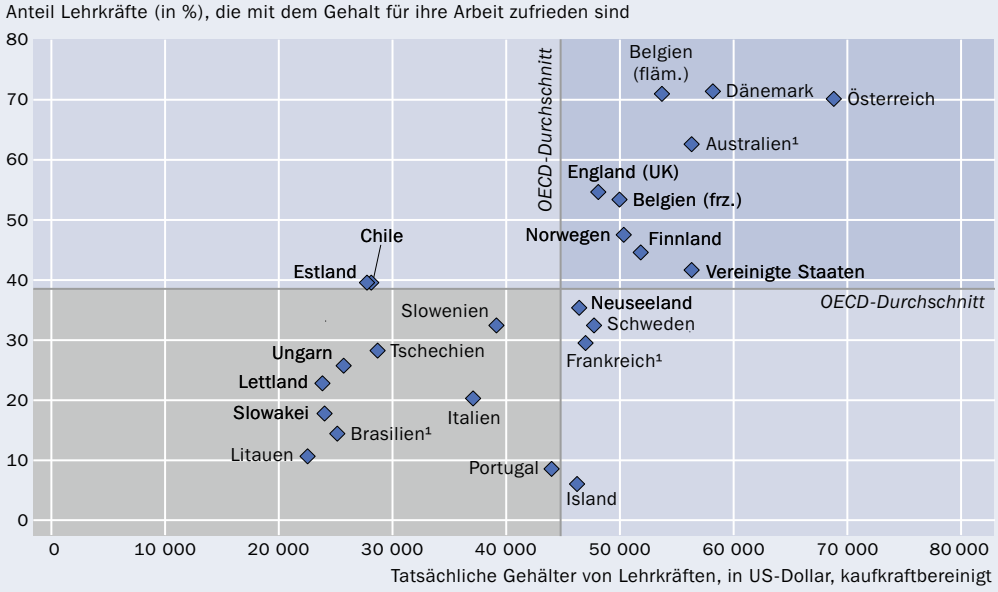
Auch Arbeitsbedingungen und Vergütung können Gründe dafür sein, den Lehrerberuf zu wählen. In den OECD-Ländern, die an der Erhebung teilnahmen, gaben zwei Drittel der Lehrkräfte im Sekundarbereich I an, dass das verlässliche Einkommen, das der Lehrerberuf bietet, ein wichtiger Faktor bei der Berufswahl war. Die Zufriedenheit mit ihrem Gehalt, die sie aktuell angaben, unterscheidet sich jedoch erheblich in den einzelnen Ländern. In Island und Portugal geben weniger als 10 % der Lehrkräfte an öffentlichen Schulen des Sekundarbereichs I an, mit dem Gehalt, das sie für ihre Arbeit erhalten, zufrieden zu sein. In Alberta (Kanada), Belgien (fläm.), Dänemark, Österreich, Singapur und Taipeh (China) sind es dagegen mehr als 70 %.

Lehrkräfte mit mehr Erfahrung sind weniger zufrieden mit ihrem Gehalt. Diejenigen mit mehr als 5 Jahren Berufserfahrung sind tendenziell weniger zufrieden mit ihrem

Abbildung D3.7

Tatsächliche Gehälter von Lehrkräften im Sekundarbereich I und ihre Zufriedenheit mit dem Gehalt (2018)

Tatsächliche Jahresgehälter von Lehrkräften an öffentlichen Bildungseinrichtungen (in US-Dollar, kaufkraftbereinigt) im Vergleich zu dem Anteil von Lehrkräften in öffentlich verwalteten Schulen, die zufrieden mit ihrem Gehalt sind



1. Tatsächliche Gehälter: Referenzjahr 2017.

Quelle: OECD (2020), Tabelle X2.6 und TALIS 2018, Volume 2, Tabelle 3.57. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en). StatLink: https://doi.org/10.1787/888934165681

Gehalt als diejenigen mit weniger als 5 Jahren Berufserfahrung. In 13 der an der TALIS-Erhebung teilnehmenden OECD-Länder waren Lehrkräfte mit längerer Berufserfahrung weniger zufrieden mit ihrem Gehalt als ihre Kollegen mit weniger Berufserfahrung. Nur in 4 Ländern war das Gegenteil der Fall und in den verbleibenden 12 Ländern gab es keinen signifikanten Unterschied.

Es gibt Hinweise darauf, dass männliche Lehrkräfte tendenziell weniger zufrieden mit ihrem Gehalt sind als weibliche Lehrkräfte. Im Durchschnitt der an der TALIS-Erhebung teilnehmenden OECD-Länder war der Anteil der männlichen Lehrer, die mit ihrem Gehalt zufrieden waren, um 2,5 % niedriger als der der weiblichen Lehrkräfte, aber nur in 6 Ländern ist die Zufriedenheit der männlichen Lehrkräfte signifikant niedriger. In den meisten Ländern besteht kein signifikanter Unterschied.

Man könnte vermuten, dass die Zufriedenheit der Lehrkräfte mit ihrem Gehalt mit den Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich innerhalb des Landes zusammenhängt, aber auf nationaler Ebene gibt es keinen Beleg für diesen Zusammenhang. Es besteht keine Korrelation zwischen den Gehältern von Lehrkräften im Verhältnis zu den Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich und der Zufriedenheit der Lehrkräfte mit ihrem Gehalt.

Es besteht jedoch ein Zusammenhang zwischen den absoluten Gehältern und der Zufriedenheit, die Lehrkräfte angeben. Abbildung D3.7 zeigt diesen Zusammenhang, die Korrelation besteht zwischen den tatsächlichen Gehältern der Lehrkräfte (in US-Dollar, kaufkraftbereinigt) und dem Prozentsatz der Lehrkräfte, die angeben, mit ihrem Gehalt zufrieden zu sein ($r_2 = 0{,}49$). In Ländern mit höheren Gehältern sind mehr Lehrkräfte mit ihrem Gehalt zufrieden.

Quelle: TALIS 2018 Results (Volume II) – Teachers and School Leaders as Valued Professionals

tern sämtlicher Lehrkräfte im Verhältnis zu den Erwerbseinkommen ganzjährig Vollzeitbeschäftigter mit einem Abschluss im Tertiärbereich (ISCED 5 bis 8). Bei Verwendung dieses Vergleichswerts steigen die tatsächlichen Gehälter von Lehrkräften in Relation zu denen anderer Beschäftigter mit einem Abschluss im Tertiärbereich mit steigendem Bildungsbereich. Die Gehälter von Lehrkräften im Elementarbereich (ISCED 02) betragen im Durchschnitt 80 % der Erwerbseinkommen ganzjährig vollzeitbeschäftigter 25- bis 64-Jähriger mit einem Abschluss im Tertiärbereich. Lehrkräfte im Primarbereich verdienen 85 % dieses Vergleichswerts, im Sekundarbereich I 89 % und im Sekundarbereich II 94 % (Tab. D3.2).

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. Im Elementarbereich (ISCED 02) sind die relativen Gehälter am niedrigsten: In Tschechien verdienen Lehrkräfte im Elementarbereich (ISCED 02) 55 % der Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich, in der Slowakei 58 % und in den Vereinigten Staaten 61 %. Dagegen verdienen Lehrkräfte in einigen Ländern mehr als Erwachsene mit einem Abschluss im Tertiärbereich, entweder in allen Bildungsbereichen, wie in Costa Rica, Litauen und Portugal, oder nur in einigen Bildungsbereichen, wie in Belgien (frz.), Finnland und Frankreich im Sekundarbereich II und in Deutschland im gesamten Sekundarbereich. In Litauen und Portugal verdienen Lehrkräfte mindestens 30 % mehr als Beschäftigte mit einem Abschluss im Tertiärbereich (Tab. D3.2 und Abb. D3.1).

Schulleitungen verdienen mehr als Lehrkräfte und im Gegensatz zu Lehrkräften typischerweise auch in allen berücksichtigten Bildungsbereichen mehr als Beschäftigte mit einem ähnlichen Bildungsstand. Dieser Unterschied steigt tendenziell mit dem Bildungsbereich. Von den 18 OECD-Ländern und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten (zumindest für einen Bildungsbereich) liegen nur die tatsächlichen Gehälter von Schulleitungen in den Vereinigten Staaten und im Elementarbereich (ISCED 02) in Dänemark, Estland, Finnland und Polen im Durchschnitt mindestens 5 % unter dem Gehalt anderer Beschäftigter mit einem ähnlichen Bildungsstand. Dagegen liegen die Gehälter von Schulleitungen in Belgien (fläm.) (im Elementarbereich [ISCED 02], Primarbereich und Sekundarbereich I), England (Vereinigtes Königreich) und Neuseeland (Primar- und Sekundarbereich) mindestens 40 % über dem Erwerbseinkommen Beschäftigter mit einem ähnlichen Bildungsstand (Tab. D3.2).

Wie bei Lehrkräften gibt es nur wenige Länder mit verfügbaren Daten für diese relative Kennzahl der Gehälter von Schulleitungen. Daher basiert ein zweiter Vergleichswert auf den tatsächlichen Gehältern sämtlicher Schulleitungen im Verhältnis zu den Einkommen ganzjährig Vollzeitbeschäftigter mit einem Abschluss im Tertiärbereich. Legt man diesen Vergleichswert zugrunde, verdienen Schulleitungen im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten im Primarbereich 26 % mehr als Erwachsene mit einem Bildungsabschluss im Tertiärbereich, im Sekundarbereich I 38 % mehr und im Sekundarbereich II 46 %. Weniger als Erwachsene mit einem Abschluss im Tertiärbereich verdienen Schulleitungen nur im Elementarbereich (ISCED 02), und zwar auch nur in Dänemark, Estland, Finnland, Norwegen, Polen und Tschechien (Tab. D3.2).

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 Schulleitungen. Bildungssysteme setzen auch Zusatzvergütungen wie Zulagen, Bonuszahlungen und sonstige Formen der besonderen Anerkennung für Lehrkräfte und Schulleitungen 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. D3.19 und D3.20 im Internet).

Die Kriterien für zusätzliche Zahlungen variieren zwischen den Ländern. In der großen Mehrheit der Länder und subnationalen Einheiten 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 mit Bonus- oder zusätzlichen Zahlungen vergütet (Tab. D3.17 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 sonstiger Pflichten beinhaltet jedoch häufig eine Form von zusätzlicher Vergütung.

In 60 % der Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten erhalten Lehrkräfte im Sekundarbereich I, die sich zusätzlich zu ihren Unterrichtsverpflichtungen am Schulmanagement beteiligen, eine zusätzliche Vergütung.

Häufig gibt es auch Zusatzvergütungen, entweder jährlich oder gelegentlich, wenn Lehrkräfte eine größere Zahl von Klassen oder Unterrichtsstunden unterrichten, als nach ihrem Vollzeitvertrag erforderlich ist, für die Übernahme der Aufgaben eines Klassenlehrers oder die Übernahme besonderer Aufgaben, wie die Betreuung von Lehrkräften in der Ausbildung (Tab. D3.17 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. D3.17 im Internet).

Es gibt auch Kriterien für zusätzliche Zahlungen für Schulleitungen, jedoch ist die Zahl der zu Zusatzzahlungen führenden Aufgaben oder Zuständigkeiten kleiner als bei Lehrkräften. Im Sekundarbereich I gibt es nur wenige Länder, die ihren Schulleitungen keine Form von weiteren Zulagen bieten: Australien, Belgien (frz.), Österreich und Portugal (Tab. D3.18 im Internet).

Von den 31 Ländern und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten gewährt rund ein Viertel Schulleitungen weitere Zulagen für die Teilnahme an über ihre üblichen Tätigkeiten als Schulleitung hinausgehenden Managementaufgaben oder Überstunden. Etwa die Hälfte der Länder und subnationalen Einheiten (Australien, Belgien [frz.], Chile, England [Vereinigtes Königreich], Finnland, Frankreich, Irland, Italien, die Republik Korea, Österreich, Polen, Portugal, die Schweiz, Slowenien und Spanien) bieten Lehrkräften, jedoch nicht Schulleitungen, Zulagen, wenn diese zusätzliche Zuständigkeiten übernehmen (Tab. D3.17 und D3.18 im Internet). Das Ausmaß dieser weiteren Zulagen für Lehrkräfte und die Aktivitäten, für die sie gezahlt werden, variieren zwischen diesen Ländern. Wie bei den Lehrkräften (s. o.) zählen in einigen Ländern wie Griechenland einige dieser Zuständigkeiten und Aufgaben zu den regulären Pflichten von Lehrkräften und Schulleitungen und werden daher nicht extra vergütet.

In mehr als einem Drittel der Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten werden auch Schulleitungen (ebenso wie Lehrkräfte) im Sekundarbereich I Zulagen für herausragende Leistungen gewährt. In Chile, England (Vereinigtes Königreich), Israel, Österreich, Portugal und der Türkei jedoch werden Lehrkräften, nicht aber Schulleitungen, Zulagen für herausragende Leistungen gewährt. In Frankreich, Kolumbien und Spanien ist die Situation umgekehrt, hier werden Schulleitungen für herausragende Leistungen belohnt, Lehrkräfte jedoch nicht. In Frankreich wird ein Teil der Zulagen für Schulleitungen in Abhängigkeit von den Ergebnissen eines Fachgesprächs gewährt und alle 3 Jahre ausgezahlt (Tab. D3.17 und D3.18 im Internet).

Die Wahrscheinlichkeit, dass Lehrkräfte und Schulleitungen auch Zulagen für das Arbeiten in benachteiligten, abgelegenen Gegenden oder Gegenden mit hohen Lebenshaltungskosten erhalten, besteht in der Hälfte der Länder und subnationalen Einheiten, mit Ausnahme von Australien, wo diese Anreize nur Lehrkräften gewährt werden (Tab. D3.17 und D3.18 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.

Schulleitung 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. Die Schulleitung ist die für die Leitung, das Management und die Verwaltung einer Schule zuständige oberste Führungsperson.

Tatsächliche Gehälter von 25- bis 64-jährigen Lehrkräften/Schulleitungen beziehen sich auf das durchschnittliche Jahresgehalt, das 25- bis 64-jährige vollzeitbeschäftigte Lehrkräfte/Schulleitungen 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 Schulleitungszulagen, jährliche Bonuszahlungen, ergebnisabhängige Bonuszahlungen, Urlaubsgeld und Lohnfortzahlung im Krankheitsfall. Einkommen aus anderen Quellen, wie staatliche Transferzahlungen, Kapitalerträge und andere nicht direkt mit der beruflichen Tätigkeit in Verbindung stehende Einkommensarten, sind nicht enthalten.

Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich sind die durchschnittlichen Erwerbseinkommen von 25- bis 64-jährigen ganzjährig Vollzeitbeschäftigten mit einem Abschluss auf ISCED-Stufe 5, 6, 7 oder 8.

Gehälter auf der obersten Gehaltsstufe 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 gezahlte Gesamtsumme) ohne die Arbeitgeberbeiträge zur Sozial- und Rentenversi-

cherung (entsprechend den gültigen Gehaltsskalen). Die Gehälter werden vor Steuer, d. h. vor Abzug der Einkommensteuer, angegeben.

Angewandte Methodik

Die Daten 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. Referenzzeitraum für die Gehälter der Lehrkräfte ist der Zeitraum zwischen dem 1. Juli 2018 und dem 30. Juni 2019. Der Referenzzeitraum für die Kaufkraftparitäten ist 2018/2019, 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. 2019). Anhang 2 enthält Tabellen mit den Gehältern in nationaler Währung. Zur Berechnung der Veränderungen der Gehälter von Lehrkräften (Tab. D3.14 und D3.15 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., es zählt das Niveau an Qualifikationen von den meisten der derzeitigen Lehrkräfte.

In Tabelle D3.2 erfolgt die Berechnung der Relationen der Gehälter zu den Erwerbseinkommen 25- bis 64-jähriger ganzjährig Vollzeitbeschäftigter mit einem Abschluss im Tertiärbereich basierend auf dem gewichteten Durchschnitt der Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich, mit den Spalten (2) bis (5) für Lehrkräfte und (10) bis (13) für Schulleitungen. Die Gewichtungen verwenden für jedes Land getrennt gesammelte Informationen zum Prozentsatz der Lehrkräfte bzw. Schulleitungen nach ISCED-Stufe des Abschlusses im Tertiärbereich (s. Tab. X2.9 und X2.10 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 2019 (Referenzjahr für die Gehälter der Lehrkräfte bzw. Schulleitungen) bezogen, wurden diese Erwerbseinkommen mittels eines Deflators an das Referenzjahr 2019 angepasst. Für alle anderen Relationen in Tabelle D3.2 sowie in Tabelle D3.8 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 D3.7 im Internet verwendet, die Relationen wurden jedoch anhand der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter von Lehrkräften mit 15 Jahren Berufserfahrung anstelle ihrer tatsächlichen Gehälter berechnet.

Weiterführende Informationen s. *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018* (OECD, 2018[5]) sowie Anhang 3 für länderspezifische Hinweise (*https://doi.org/10.1787/69096873-en*).

Quellen

Die Daten zu den Gehältern und Bonuszahlungen von Lehrkräften und Schulleitungen stammen aus der gemeinsamen OECD/Eurydice-Datenerhebung zu den Gehältern von Lehrkräften und Schulleitungen aus dem Jahr 2019. Die Daten beziehen sich auf das Berichtsjahr für Bildungsgänge 2018/2019 und sind entsprechend den offiziellen Regelungen für öffentliche Einrichtungen 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).

Weiterführende Informationen

Johnes, G. and J. Johnes (2004), *International Handbook on the Economics of Education*, Edward Elgar, Cheltenham, UK; Northampton, MA. [4]

Matteazzi, E., A. Pailhé and A. Solaz (2017), "Part-time employment, the gender wage gap and the role of wage-setting institutions: Evidence from 11 European countries", *European Journal of Industrial Relations*, Vol. 24/3, pp. 221–241, *http://dx.doi.org/10.1177/0959680117738857*. [3]

OECD (2019), *Bildung auf einen Blick 2019 – OECD-Indikatoren*, wbv Media, Bielefeld, *https://doi.org/10.3278/6001821mw*. [2]

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

OECD (2005), *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers, Education and Training Policy*, OECD Publishing, Paris, *https://dx.doi.org/10.1787/9789264018044-en*. [1]

Tabellen Indikator D3

StatLink: *https://doi.org/10.1787/888934165472*

- Tabelle D3.1: Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter von Lehrkräften, basierend auf der häufigsten Qualifikation, zu unterschiedlichen Zeitpunkten der beruflichen Laufbahn (2019)
- Tabelle D3.2: Tatsächliche Gehälter von Lehrkräften und Schulleitungen im Verhältnis zu den Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich (2019)
- Tabelle D3.3: Durchschnittliche tatsächliche Gehälter von Lehrkräften und Schulleitungen (2019)
- Tabelle D3.4: Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Mindest-/Höchstgehälter von Schulleitungen, basierend auf der Mindestqualifikation (2019)

- **WEB** Table D3.5: Teachers' statutory salaries, based on the most prevalent qualification at a given level of education (Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter von Lehrkräften in einem bestimmten Bildungsbereich, basierend auf der häufigsten Qualifikation) (2019)

- **WEB** Table D3.6: 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) (2019)

- **WEB** Table D3.7: Teachers' and school heads' statutory salaries relative to earnings of tertiary-educated workers (Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter von Lehrkräften und Schulleitungen in Relation zu den Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich) (2019)

- **WEB** Table D3.8: Teachers' actual salaries relative to earnings of tertiary-educated workers, by age group and gender (Tatsächliche Gehälter von Lehrkräften in Relation zu den Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich, nach Altersgruppe und Geschlecht) (2019)

- **WEB** Table D3.9: School heads' actual salaries relative to earnings of tertiary-educated workers, by age group and gender (Tatsächliche Gehälter von Schulleitungen in Relation zu den Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich, nach Altersgruppe und Geschlecht) (2019)

- **WEB** Table D3.10: Comparison of teachers' statutory salaries, based on the most prevalent qualification of teachers at a given level of education, by level of education (Vergleich der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter von Lehrkräften in einem bestimmten Bildungsbereich, basierend auf der häufigsten Qualifikation von Lehrkräften, nach Bildungsbereich) (2019)

- **WEB** Table D3.11: 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) (2019)

- **WEB** Table D3.12: Teachers' average actual salaries, by age group and gender (Durchschnittliche tatsächliche Gehälter von Lehrkräften, nach Altersgruppe und Geschlecht) (2019)

- **WEB** Table D3.13: School heads' average actual salaries, by age group and gender (Durchschnittliche tatsächliche Gehälter von Schulleitungen, nach Altersgruppe und Geschlecht) (2019)

- *WEB* Table D3.14: Trends in teachers' statutory salaries, based on most prevalent qualifications at different points in teachers' careers, between 2000 and 2019 (Entwicklungstendenzen der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter von Lehrkräften, basierend auf der häufigsten Qualifikation an bestimmten Punkten der beruflichen Laufbahn von Lehrkräften, zwischen 2000 und 2019)

- **WEB** Table D3.15: Trends in teachers' statutory salaries, based on minimum qualifications to enter the teaching profession, between 2000 and 2019 (Entwicklungstendenzen der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter von Lehrkräften, basierend auf der Mindestqualifikation zur Aufnahme der Lehrtätigkeit, zwischen 2000 und 2019)

- **WEB** Table D3.16: Teachers' starting and maximum statutory salaries, based on minimum/maximum qualifications (Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Anfangs- und Höchstgehälter von Lehrkräften, basierend auf der Mindest-/Höchstqualifikation) (2019)

- **WEB** Table D3.17: Criteria used for base salaries and additional payments awarded to teachers in public institutions, by level of education (Kriterien für das Grundgehalt und Zusatzvergütungen von Lehrkräften an öffentlichen Bildungseinrichtungen, nach Bildungsbereich) (2019)

- **WEB** Table D3.18: 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 von Schulleitungen an öffentlichen Bildungseinrichtungen, nach Bildungsbereich) (2019)

- **WEB** Table D3.19: Decision-making level for criteria used for determining teachers' base salaries and additional payments, by level of education (Entscheidungsebene für die bei der Festlegung des Grundgehalts und der Zusatzvergütungen von Lehrkräften zu verwendenden Kriterien, nach Bildungsbereich) (2019)

- **WEB** Table D3.20: 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 des Grundgehalts und der Zusatzvergütungen von Schulleitungen zu verwendenden Kriterien, nach Bildungsbereich) (2019)

- **WEB** Table D3.21: Structure of compensation system for school heads (Struktur des Vergütungssystems für Schulleitungen) (2019)

Datenstand: 19. Juli 2020. Aktualisierte Daten s. *http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en*.
Weitere Untergliederungen s. auch *http://stats.oecd.org/*, OECD-Bildungsdatenbank.

Tabelle D3.1

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter von Lehrkräften, basierend auf der häufigsten Qualifikation, zu unterschiedlichen Zeitpunkten der beruflichen Laufbahn (2019)

Jahresgehälter von Lehrkräften an öffentlichen Bildungseinrichtungen, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für den privaten Verbrauch

	Elementarbereich (ISCED 02)				Primarbereich				Sekundarbereich I (allgemeinbildend)				Sekundarbereich II (allgemeinbildend)			
	Anfangsgehalt	Gehalt nach 10 Jahren Berufserfahrung	Gehalt nach 15 Jahren Berufserfahrung	Höchstgehalt	Anfangsgehalt	Gehalt nach 10 Jahren Berufserfahrung	Gehalt nach 15 Jahren Berufserfahrung	Höchstgehalt	Anfangsgehalt	Gehalt nach 10 Jahren Berufserfahrung	Gehalt nach 15 Jahren Berufserfahrung	Höchstgehalt	Anfangsgehalt	Gehalt nach 10 Jahren Berufserfahrung	Gehalt nach 15 Jahren Berufserfahrung	Höchstgehalt
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
OECD Länder																
Australien	45 216	64 926	64 926	66 978	45 216	64 926	64 926	66 978	45 213	65 028	65 028	67 073	45 213	65 028	65 028	67 073
Österreich	m	m	m	m	45 029	48 709	53 952	79 202	44 453	51 063	56 624	84 502	43 726	55 070	61 927	90 109
Kanada	m	m	m	m	40 504	68 414	70 698	70 698	40 504	68 414	70 698	70 698	40 504	68 414	70 698	70 698
Chile	23 260	28 716	35 034	43 201	23 260	28 716	35 034	43 201	23 260	28 716	35 034	43 201	24 052	29 773	36 249	44 785
Kolumbien	21 240	38 736	38 736	44 547	21 240	38 736	38 736	44 547	21 240	38 736	38 736	44 547	21 240	38 736	38 736	44 547
Costa Rica	24 894	29 298	31 499	38 104	25 144	29 592	31 816	38 487	25 922	30 509	32 802	39 682	25 922	30 509	32 802	39 682
Tschechien	22 121	23 068	23 671	26 339	23 757	25 306	26 425	31 159	23 757	25 306	26 425	31 331	23 757	25 392	26 425	31 245
Dänemark	43 607	49 466	49 466	49 466	50 271	55 806	57 859	57 859	50 526	56 495	58 416	58 416	48 122	62 537	62 537	62 537
Estland	a	a	a	a	23 767	a	a	a	23 767	a	a	a	23 767	a	a	a
Finnland[1]	31 105	33 822	34 050	34 050	35 187	40 617	43 345	45 945	38 002	43 866	46 813	49 622	39 899	47 776	50 023	53 024
Frankreich[2]	31 300	35 747	38 173	55 086	31 300	35 747	38 173	55 086	32 941	37 388	39 814	56 889	32 941	37 388	39 814	56 889
Deutschland	m	m	m	m	63 257	73 555	77 638	83 178	69 735	80 974	84 497	91 510	74 021	84 659	88 893	103 715
Griechenland	20 457	24 848	26 782	40 302	20 457	24 848	26 782	40 302	20 457	24 848	26 782	40 302	20 457	24 848	26 782	40 302
Ungarn	15 377	19 449	20 890	29 534	15 377	19 449	20 890	29 534	16 007	19 449	20 890	29 534	16 007	21 610	23 211	32 815
Island	40 182	41 272	43 434	44 564	39 881	40 971	43 134	44 264	39 881	40 971	43 134	44 264	38 705	42 534	46 756	46 756
Irland	m	m	m	m	36 966	56 336	62 179	71 695	36 966	58 345	62 781	72 297	36 966	58 345	62 781	72 297
Israel	24 895	32 815	36 881	65 191	21 786	28 728	32 165	54 547	21 900	30 752	35 571	56 995	27 233	31 368	34 930	54 849
Italien	31 313	34 399	37 735	45 874	31 313	34 399	37 735	45 874	33 708	37 307	41 084	50 371	33 708	38 197	42 227	52 644
Japan	m	m	m	m	29 440	41 861	49 133	60 792	29 440	41 861	49 133	60 792	29 440	41 861	49 133	62 388
Republik Korea	32 111	48 439	56 587	90 023	32 111	48 439	56 587	90 023	32 172	48 499	56 648	90 084	31 444	47 772	55 920	89 356
Lettland	15 040	a	a	a	15 040	a	a	a	15 040	a	a	a	15 040	a	a	a
Litauen	19 683	21 828	24 799	28 884	28 431	29 214	32 102	37 220	28 431	29 214	32 102	37 220	28 431	29 214	32 102	37 220
Luxemburg	70 295	90 915	102 630	124 187	70 295	90 915	102 630	124 187	79 667	100 199	110 573	139 336	79 667	100 199	110 573	139 336
Mexiko	21 534	27 181	34 089	42 951	21 534	27 181	34 089	42 951	27 398	34 613	43 586	54 437	51 775	59 965	63 992	63 992
Niederlande	41 632	55 318	64 867	68 525	41 632	55 318	64 867	68 525	44 215	67 769	77 936	90 639	44 215	67 769	77 936	90 639
Neuseeland	m	m	m	m	33 389	50 967	50 967	50 967	33 389	50 967	50 967	50 967	33 389	50 967	50 967	50 967
Norwegen	35 986	41 633	41 633	43 357	39 676	48 481	48 481	52 171	39 676	48 481	48 481	52 171	47 960	53 029	53 029	58 796
Polen	16 531	22 823	27 879	29 063	16 531	22 823	27 879	29 063	16 531	22 823	27 879	29 063	16 531	22 823	27 879	29 063
Portugal	33 834	41 172	43 681	73 028	33 834	41 172	43 681	73 028	33 834	41 172	43 681	73 028	33 834	41 172	43 681	73 028
Slowakei[3]	13 379	14 722	15 389	16 959	14 969	17 976	21 040	23 189	14 969	17 976	21 040	23 189	14 969	17 976	21 040	23 189
Slowenien[3]	28 905	34 369	41 848	48 372	28 905	35 637	43 415	52 100	28 905	35 637	43 415	52 100	28 905	35 637	43 415	52 100
Spanien	42 215	45 715	48 760	60 012	42 215	45 715	48 760	60 012	47 117	51 090	54 408	66 731	47 117	51 090	54 408	66 731
Schweden[3,4,5]	39 627	41 737	44 261	46 530	40 650	44 996	46 850	53 668	41 928	46 147	48 192	55 287	42 702	47 617	48 576	56 176
Schweiz	56 227	70 396	m	85 765	59 975	74 594	m	91 312	67 022	84 865	m	102 858	75 494	97 160	m	115 977
Türkei	29 407	30 108	31 359	33 011	29 407	30 108	31 359	33 011	29 407	30 108	31 359	33 011	29 407	30 108	31 359	33 011
Vereinigte Staaten[5]	40 790	53 214	61 235	76 493	41 119	54 457	61 145	71 427	41 833	57 144	65 086	74 683	41 806	57 107	64 244	73 200
Subnationale Einheiten																
Belgien (fläm.)	38 885	48 765	54 902	67 176	38 885	48 765	54 902	67 176	38 885	48 765	54 902	67 176	48 515	61 838	70 519	84 989
Belgien (frz.)	37 630	47 056	52 980	64 829	37 630	47 056	52 980	64 829	37 630	47 056	52 980	64 829	46 815	59 676	68 057	82 025
England (UK)	31 265	a	51 520	51 520	31 265	a	51 520	51 520	31 265	a	51 520	51 520	31 265	a	51 520	51 520
Schottland (UK)	35 921	47 761	47 761	47 761	35 921	47 761	47 761	47 761	35 921	47 761	47 761	47 761	35 921	47 761	47 761	47 761
OECD-Durchschnitt	**31 996**	**39 991**	**42 821**	**52 553**	**33 914**	**43 738**	**46 801**	**56 513**	**35 073**	**45 684**	**48 562**	**59 161**	**36 772**	**48 187**	**50 701**	**61 722**
EU23-Durchschnitt	**31 434**	**38 578**	**42 602**	**50 375**	**34 115**	**42 824**	**47 103**	**56 179**	**35 386**	**45 030**	**49 153**	**59 246**	**36 292**	**47 209**	**51 395**	**62 146**
Partnerländer																
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	13 631	m	m	m	13 631	m	m	m	13 631	m	m	m	13 631	m	m	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Russische Föd.	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 4 Zeitpunkte der beruflichen Laufbahn in der Tabelle definiert. Oftmals ist die Mindestqualifikation auch die häufigste Qualifikation, s. Tab. X3.D3.2 in Anhang 3. Weiterführende Informationen s. Anhang 2 und Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.

1. 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. Im Sekundarbereich II einschließlich Lehrkräften in berufsbildenden Bildungsgängen (Slowenien und Schweden: nur Lehrkräfte für allgemeinbildende Fächer in berufsbildenden Bildungsgängen). 4. Ohne vom Arbeitnehmer gezahlte Sozialversicherungs- und Rentenversicherungsbeiträge. 5. Tatsächliche Grundgehälter.

Quelle: OECD (2020). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888934165491

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

Tabelle D3.2

Tatsächliche Gehälter von Lehrkräften und Schulleitungen im Verhältnis zu den Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich (2019)

Verhältnis der Gehälter: durchschnittliche Jahresgehälter von vollzeitbeschäftigten Lehrkräften und Schulleitungen an öffentlichen Bildungseinrichtungen (einschließlich Bonus- und Zulagezahlungen) zu den Erwerbseinkommen Beschäftigter mit vergleichbarem Bildungsstand (gewichteter Durchschnitt) und zu den Erwerbseinkommen ganzjährig Vollzeitbeschäftigter mit einem Abschluss im Tertiärbereich

	Referenzjahr für die jüngsten verfügbaren Daten zu den Erwerbseinkommen Beschäftigter mit einem Abschluss im Tertiärbereich	Alle Lehrkräfte								Alle Schulleitungen							
		Tatsächliche Gehälter im Verhältnis zu den Erwerbseinkommen ganzjährig Vollzeitbeschäftigter mit vergleichbarem Bildungsstand (gewichteter Durchschnitt, 25- bis 64-Jährige)				Tatsächliche Gehälter im Verhältnis zu den Erwerbseinkommen ganzjährig Vollzeitbeschäftigter mit einem Abschluss im Tertiärbereich (ISCED 5 bis 8, 25- bis 64-Jährige)				Tatsächliche Gehälter im Verhältnis zu den Erwerbseinkommen ganzjährig Vollzeitbeschäftigter mit vergleichbarem Bildungsstand (gewichteter Durchschnitt, 25- bis 64-Jährige)				Tatsächliche Gehälter im Verhältnis zu den Erwerbseinkommen ganzjährig Vollzeitbeschäftigter mit einem Abschluss im Tertiärbereich (ISCED 5 bis 8, 25- bis 64-Jährige)			
		Elementarbereich (ISCED 02)	Primarbereich	Sekundarbereich I (allgemeinbildend)	Sekundarbereich II (allgemeinbildend)	Elementarbereich (ISCED 02)	Primarbereich	Sekundarbereich I (allgemeinbildend)	Sekundarbereich II (allgemeinbildend)	Elementarbereich (ISCED 02)	Primarbereich	Sekundarbereich I (allgemeinbildend)	Sekundarbereich II (allgemeinbildend)	Elementarbereich (ISCED 02)	Primarbereich	Sekundarbereich I (allgemeinbildend)	Sekundarbereich II (allgemeinbildend)
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)
OECD Länder																	
Australien	2018	m	0,86	0,88	0,88	0,89	0,88	0,90	0,90	m	m	m	m	1,27	1,43	1,67	1,67
Österreich	2018	m	m	m	m	m	0,74	0,84	0,95	m	m	m	m	m	1,03	1,14	1,39
Kanada	2017	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile[1]	2017	0,64	0,63	0,64	0,68	0,79	0,78	0,80	0,84	1,02	1,01	1,04	1,13	1,26	1,25	1,28	1,40
Kolumbien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	2018	m	m	m	m	1,13	1,19	1,44	1,44	m	m	m	m	1,92	1,74	2,00	2,00
Tschechien[1]	2018	0,71	0,65	0,64	0,66	0,55	0,66	0,66	0,68	0,97	0,99	0,99	1,05	0,78	1,03	1,03	1,10
Dänemark	2018	m	m	m	0,83	0,67	0,81	0,82	0,98	0,85	1,14	1,14	1,33	0,87	1,16	1,16	1,57
Estland[1]	2018	0,68	0,88	0,86	0,85	0,63	0,89	0,89	0,89	0,88	1,01	1,01	1,00	0,92	1,07	1,07	1,07
Finnland	2017	0,71	0,75	0,83	0,93	0,65	0,88	0,97	1,10	0,89	1,05	1,18	1,24	0,83	1,21	1,37	1,47
Frankreich[2]	2016	0,83	0,81	0,88	0,99	0,83	0,80	0,90	1,02	1,07	1,07	m	m	1,06	1,06	1,38	1,38
Deutschland	2018	m	0,85	0,94	1,01	m	0,93	1,02	1,09	m	m	m	m	m	m	m	m
Griechenland[3]	2018	0,75	0,75	0,78	0,78	0,75	0,75	0,79	0,79	0,99	0,99	1,03	1,03	1,02	1,02	1,14	1,14
Ungarn	2018	0,68	0,70	0,70	0,63	0,61	0,66	0,66	0,70	m	m	m	m	m	m	m	m
Island	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irland	m	m	m	m	m	m	0,80	0,85	0,85	m	m	m	m	m	1,12	1,47	1,47
Israel	2018	0,80	0,79	0,80	0,88	0,83	0,86	0,91	0,97	a	1,16	1,12	1,36	a	1,52	1,49	1,68
Italien	2016	m	m	m	m	0,67	0,67	0,72	0,77	a	m	m	m	a	1,88	1,88	1,88
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Republik Korea	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Lettland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Litauen	2014	m	m	m	m	1,40	1,40	1,40	1,40	m	m	m	m	m	m	m	m
Luxemburg	2018	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Niederlande	2018	0,77	0,77	0,89	0,89	0,73	0,73	0,88	0,88	1,00	1,00	1,22	1,22	0,98	0,98	1,23	1,23
Neuseeland[1]	2018	m	0,88	0,89	0,93	m	0,84	0,86	0,93	m	1,43	1,53	1,72	m	1,27	1,36	1,48
Norwegen	2018	0,74	0,82	0,82	0,80	0,67	0,76	0,76	0,82	0,96	1,11	1,11	1,21	0,87	1,02	1,02	1,24
Polen[1]	2018	0,62	0,74	0,75	0,73	0,63	0,75	0,76	0,75	0,93	0,98	1,01	1,00	0,95	1,00	1,03	1,02
Portugal[1]	2018	m	m	m	m	1,48	1,36	1,34	1,45	m	m	m	m	1,91	1,91	1,91	1,91
Slowakei	2018	m	m	m	m	0,58	0,74	0,74	0,77	m	m	m	m	m	m	m	m
Slowenien[1]	2018	0,80	0,81	0,84	0,83	0,72	0,86	0,88	0,93	m	m	m	m	1,33	1,32	1,32	1,39
Spanien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Schweden[1]	2018	0,81	0,85	0,79	0,78	0,74	0,84	0,87	0,89	1,20	1,21	1,21	1,18	1,07	1,21	1,21	1,24
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	2018	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Vereinigte Staaten	2018	0,54	0,54	0,56	0,59	0,61	0,62	0,65	0,68	0,83	0,84	0,87	0,90	1,07	1,08	1,12	1,15
Subnationale Einheiten																	
Belgien (fläm.)	2017	0,98	0,95	0,95	0,93	0,87	0,85	0,85	0,99	1,48	1,42	1,45	1,37	1,32	1,28	1,31	1,60
Belgien (frz.)	2017	0,94	0,92	0,86	0,89	0,84	0,83	0,80	1,02	1,31	1,33	1,35	1,35	1,18	1,20	1,28	1,48
England (UK)	2018	0,78	0,78	0,84	0,84	0,83	0,83	0,92	0,92	1,47	1,47	1,97	1,97	1,53	1,53	2,18	2,18
Schottland (UK)	2018	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
OECD-Durchschnitt		**m**	**m**	**m**	**m**	**0,80**	**0,85**	**0,89**	**0,94**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**1,26**	**1,38**	**1,46**
EU23-Durchschnitt		**m**	**m**	**m**	**0,84**	**0,79**	**0,85**	**0,89**	**0,94**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**1,24**	**1,36**	**1,44**
Partnerländer																	
Argentinien	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
China	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
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Russische Föd.	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
G20-Durchschnitt		**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Bei unterschiedlichem Referenzjahr für die Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich und für die Gehälter von Lehrkräften werden die Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich an das Referenzjahr für die Gehälter von Lehrkräften mittels Deflatoren für den privaten Verbrauch angepasst. Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.

1. Referenzjahr für Gehälter von Lehrkräften und Schulleitungen 2018. 2. Referenzjahr für Gehälter von Lehrkräften und Schulleitungen 2017. 3. Im Elementarbereich (ISCED 02) und Primarbereich beziehen sich die tatsächlichen Gehälter auf alle Lehrkräfte/Schulleitungen in den beiden Bildungsbereichen zusammen, einschließlich Unterricht für Kinder mit besonderen Lernbedürfnissen. Im Sekundarbereich I und II beziehen sich die tatsächlichen Gehälter auf alle Lehrkräfte/Schulleitungen in den beiden Bildungsbereichen zusammen, einschließlich Unterricht in berufsbildenden Bildungsgängen und für Kinder mit besonderen Lernbedürfnissen.

Quelle: OECD (2020). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888934165510

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

Tabelle D3.3

Durchschnittliche tatsächliche Gehälter von Lehrkräften und Schulleitungen (2019)

Durchschnittliche Jahresgehälter von Lehrkräften und Schulleitungen 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 Schulleitungen			
	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)
OECD Länder								
Australien	59 736	59 346	60 516	60 568	85 566	96 343	112 248	112 394
Österreich[1]	m	61 230	70 347	78 820	m	86 054	94 502	115 596
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile[2]	28 183	27 708	28 358	29 967	44 840	44 557	45 605	49 793
Kolumbien	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	37 092	39 164	47 266	47 266	63 049	57 307	65 792	65 792
Tschechien[2]	24 245	29 115	28 900	29 918	34 409	45 333	45 333	48 052
Dänemark	49 079	59 389	59 793	71 190	63 432	84 796	84 796	114 136
Estland[2]	19 574	27 819	27 819	27 819	28 685	33 261	33 261	33 261
Finnland[3]	35 293	47 617	52 866	59 759	44 811	65 964	74 535	79 795
Frankreich[4]	43 047	41 924	47 146	52 964	55 375	55 375	71 977	71 977
Deutschland	m	74 407	81 679	87 822	m	m	m	m
Griechenland[1,5]	27 338	27 338	28 927	28 927	37 096	37 096	41 750	41 750
Ungarn	24 703	27 022	27 022	28 631	m	m	m	m
Island	43 111	48 133	48 133	63 603	59 934	66 309	66 309	87 549
Irland	m	57 486	61 162	61 162	m	79 883	105 010	105 010
Israel	40 029	41 258	43 947	46 694	a	73 109	71 558	80 648
Italien	38 492	38 492	41 281	44 107	a	107 405	107 405	107 405
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m
Republik Korea	m	m	m	m	m	m	m	m
Lettland	19 635	25 761	24 714	26 957	29 672	32 258	30 413	36 754
Litauen[6]	33 630	33 630	33 630	33 630	m	m	m	m
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	m	m	m	m	m	m	m	m
Niederlande	59 814	59 814	72 501	72 501	80 746	80 746	101 354	101 354
Neuseeland[2]	m	45 872	46 588	50 301	m	69 085	74 104	80 373
Norwegen	45 854	51 485	51 485	55 767	58 990	69 344	69 344	84 041
Polen[2]	27 329	32 678	33 211	32 435	41 271	43 732	45 041	44 622
Portugal[2]	48 971	44 831	44 108	47 882	63 192	63 192	63 192	63 192
Slowakei[1,7]	20 391	26 223	26 223	27 302	m	m	m	m
Slowenien[2]	32 192	38 250	39 319	41 461	59 322	58 727	58 727	61 764
Spanien	m	m	m	m	m	m	m	m
Schweden[1,2]	40 627	46 032	47 826	48 849	59 075	66 294	66 294	68 160
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	m	m	m	m	m	m	m	m
Vereinigte Staaten	54 088	55 118	57 722	60 220	94 882	95 914	99 079	101 988
Subnationale Einheiten								
Belgien (fläm.)	55 350	54 319	53 801	62 784	83 738	81 381	82 962	101 480
Belgien (frz.)	53 646	52 653	51 142	64 725	74 738	76 192	81 331	94 331
England (UK)	44 157	44 157	49 312	49 312	81 830	81 830	116 592	116 592
Schottland (UK)	m	m	m	m	m	m	m	m
OECD-Durchschnitt	**38 677**	**43 942**	**46 225**	**49 778**	**m**	**67 365**	**73 404**	**79 531**
EU23-Durchschnitt	**36 711**	**43 190**	**45 579**	**49 044**	**55 826**	**65 529**	**72 471**	**78 068**
Partnerländer								
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien[4]	24 765	25 005	25 272	25 966	m	m	m	m
China	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
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: Bei unterschiedlichem Referenzjahr für die Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich und für die Gehälter von Lehrkräften werden die Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich an das Referenzjahr für die Gehälter von Lehrkräften mittels Deflatoren für den privaten Verbrauch angepasst. Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.

1. Im Sekundarbereich II einschließlich Lehrkräften in berufsbildenden Bildungsgängen (Schweden: nur inklusive Lehrkräften für allgemeinbildende Fächer in berufsbildenden Bildungsgängen). 2. Referenzjahr 2018. 3. Enthält Daten zur Mehrheit, d.h. Kindergartenlehrkräfte nur für den Elementarbereich (ISCED 02). 4. Referenzjahr 2017. 5. Im Elementarbereich (ISCED 02) und Primarbereich beziehen sich die tatsächlichen Gehälter auf alle Lehrkräfte/Schulleitungen in den beiden Bildungsbereichen zusammen, einschließlich Unterricht für Kinder mit besonderen Lernbedürfnissen. Im Sekundarbereich I und II beziehen sich die tatsächlichen Gehälter auf alle Lehrkräfte/Schulleitungen in den beiden Bildungsbereichen zusammen, einschließlich Unterricht in berufsbildenden Bildungsgängen und für Kinder mit besonderen Lernbedürfnissen. 6. Einschließlich Lehrkräften ohne Qualifikation. 7. Beinhaltet Gehälter von Schulleitungen und Lehrkräften.

Quelle: OECD (2020). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888934165529

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

Tabelle D3.4

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Mindest-/Höchstgehälter von Schulleitungen, basierend auf der Mindestqualifikation (2019)

Jahresgehälter von Schulleitungen an öffentlichen Bildungseinrichtungen, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für den privaten Verbrauch, nach Bildungsbereich

	Elementarbereich (ISCED 02)			Primarbereich			Sekundarbereich I (allgemeinbildend)			Sekundarbereich II (allgemeinbildend)		
	Mindestgehalt	Höchstgehalt	Verhältnis (Höchst-/Mindestgehalt)	Mindestgehalt	Höchstgehalt	Verhältnis (Höchst-/Mindestgehalt)	Mindestgehalt	Höchstgehalt	Verhältnis (Höchst-/Mindestgehalt)	Mindestgehalt	Höchstgehalt	Verhältnis (Höchst-/Mindestgehalt)
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OECD Länder												
Australien	85058	110029	**1,29**	86484	119751	**1,38**	89783	120463	**1,34**	89783	120463	**1,34**
Österreich	m	m	**m**	49643	99584	**2,01**	49643	99584	**2,01**	65397	125029	**1,91**
Kanada	m	m	**m**	76599	97306	**1,27**	78888	96620	**1,22**	83163	100894	**1,21**
Chile	31829	92773	**2,91**	31829	92773	**2,91**	31829	92773	**2,91**	32925	95941	**2,91**
Kolumbien	22890	75399	**3,29**	22890	75399	**3,29**	27613	78415	**2,84**	27613	78415	**2,84**
Costa Rica	21765	66370	**3,05**	21263	66986	**3,15**	22338	78115	**3,50**	22338	78115	**3,50**
Tschechien	22896	27114	**1,18**	23929	32364	**1,35**	23929	32364	**1,35**	23929	32623	**1,36**
Dänemark	a	72763	**a**	62813	73785	**1,17**	62813	73785	**1,17**	a	a	**a**
Estland	a	a	**a**	a	a	**a**	a	a	**a**	a	a	**a**
Finnland[1]	35239	38315	**1,09**	49531	67708	**1,37**	51164	76624	**1,50**	58530	71463	**1,22**
Frankreich[2]	41588	60926	**1,47**	41588	60926	**1,47**	49514	82397	**1,66**	49514	86440	**1,75**
Deutschland	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
Griechenland	27658	45922	**1,66**	27658	45922	**1,66**	29532	45922	**1,56**	30468	46858	**1,54**
Ungarn	23051	49703	**2,16**	23051	49703	**2,16**	23051	55225	**2,40**	25612	55225	**2,16**
Island	44794	71843	**1,60**	50159	103964	**2,07**	50159	103964	**2,07**	82709	104177	**1,26**
Irland	m	m	**m**	46442	102591	**2,21**	59972	116112	**1,94**	59972	116112	**1,94**
Israel	a	a	**a**	51535	83102	**1,61**	51603	83331	**1,61**	42451	105909	**2,49**
Italien	a	a	**a**	86158	94788	**1,10**	86158	94788	**1,10**	86158	94788	**1,10**
Japan	m	m	**m**	61748	68248	**1,11**	61748	68248	**1,11**	63274	71862	**1,14**
Republik Korea	a	100801	**a**	a	100801	**a**	a	100619	**a**	a	99891	**a**
Lettland	20124	a	**a**	20124	a	**a**	20124	a	**a**	20124	a	**a**
Litauen	29709	52196	**1,76**	29709	52196	**1,76**	29709	52196	**1,76**	29709	52196	**1,76**
Luxemburg	a	a	**a**	a	a	**a**	110128	152305	**1,38**	110128	152305	**1,38**
Mexiko	26878	78760	**2,93**	26878	78760	**2,93**	60621	151612	**2,50**	57828	78062	**1,35**
Niederlande	51440	94793	**1,84**	51440	94793	**1,84**	57061	140344	**2,46**	57061	140344	**2,46**
Neuseeland	m	m	**m**	58503	102205	**1,75**	58503	102205	**1,75**	58503	102205	**1,75**
Norwegen	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
Polen	24887	27893	**1,12**	25628	28634	**1,12**	26215	32337	**1,23**	29206	36243	**1,24**
Portugal	37474	86677	**2,31**	37474	86677	**2,31**	37474	86677	**2,31**	37474	86677	**2,31**
Slowakei	17240	28755	**1,67**	21992	35836	**1,63**	21992	35836	**1,63**	21992	36355	**1,65**
Slowenien	54036	71883	**1,33**	54036	71883	**1,33**	54036	71883	**1,33**	52060	78893	**1,52**
Spanien	48757	74169	**1,52**	48757	74169	**1,52**	59038	87591	**1,48**	59038	87591	**1,48**
Schweden[3]	a	a	**a**	64554	78104	**1,21**	64554	78104	**1,21**	67494	77976	**1,16**
Schweiz	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
Türkei	33029	37618	**1,14**	33029	37618	**1,14**	33029	37618	**1,14**	33140	37729	**1,14**
Vereinigte Staaten[3,4]	85809	101705	**1,19**	86687	103037	**1,19**	90343	105521	**1,17**	91419	105921	**1,16**
Subnationale Einheiten												
Belgien (fläm.)	57577	85868	**1,49**	57577	85868	**1,49**	52208	85868	**1,64**	63534	103681	**1,63**
Belgien (frz.)	42880	82025	**1,91**	42880	82025	**1,91**	48227	82025	**1,70**	61313	97873	**1,60**
England (UK)	58684	142285	**2,42**	58684	142285	**2,42**	58684	142285	**2,42**	58684	142285	**2,42**
Schottland (UK)	59060	113959	**1,93**	59060	113959	**1,93**	59060	113959	**1,93**	59060	113959	**1,93**
OECD-Durchschnitt[5]	**41010**	**71541**	**1,74**	**47582**	**78877**	**1,66**	**52077**	**86974**	**1,67**	**54287**	**88322**	**1,63**
EU23-Durchschnitt[5]	**39511**	**67655**	**1,71**	**45838**	**74943**	**1,63**	**50644**	**83555**	**1,65**	**52683**	**87377**	**1,66**
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**
Indien	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
Indonesien	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
Russische Föd.	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
Saudi-Arabien	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
Südafrika	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Für die Definition der Mindestqualifikationen von Schulleitungen 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 Leitungen in Kindergärten nur für den Elementarbereich (ISCED 02). 2. Für das Berichtsjahr 2018/2019 wurde die Methodik überarbeitet. Die neuen Daten beziehen sich auf Schulleitungen (ISCED 02 und ISCED 1), die für Schulen mit mindestens 10 Klassen verantwortlich sind, d. h. mit Unterrichtsverpflichtungen, die höchstens 50% ihrer Arbeitszeit ausmachen (gemäß internationalen Richtlinien). 3. Tatsächliche Grundgehälter. 4. Mindestgehalt bezieht sich auf die häufigste Qualifikation (Masterabschluss) und Höchstgehalt auf die höchste Qualifikation (z.B. Promotion). 5. Ohne Länder, für die entweder das Anfangsgehalt (mit Mindestqualifikation) oder das Höchstgehalt (mit höchster Qualifikation) nicht verfügbar sind.

Quelle: OECD (2020). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888934165548

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

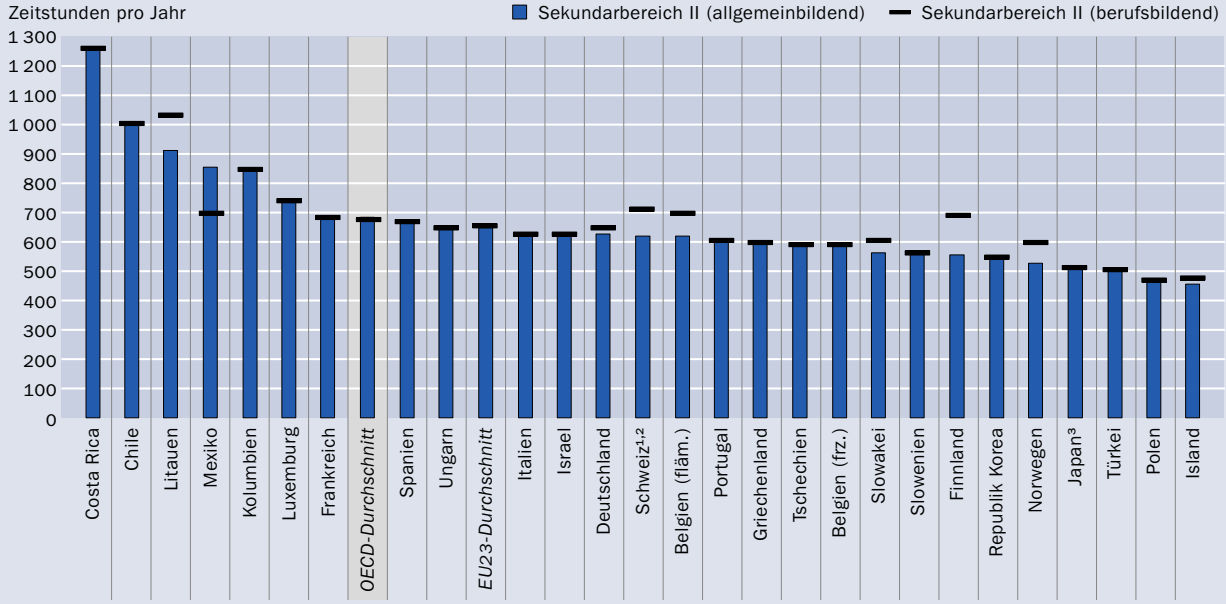
Indikator D4
Wie viel Zeit unterrichten und arbeiten Lehrkräfte und Schulleitungen?

- Nach offiziellen Vorgaben bzw. Vereinbarungen unterrichten Lehrkräfte in den OECD-Ländern und subnationalen Einheiten an öffentlichen Bildungseinrichtungen im Elementarbereich (ISCED 02) im Durchschnitt 993 Zeitstunden pro Jahr, im Primarbereich 778 Zeitstunden, im Sekundarbereich I (allgemeinbildend) 712 Zeitstunden und im Sekundarbereich II (allgemeinbildend) 680 Zeitstunden.
- In den meisten Ländern sind die jährlich zu unterrichtenden Zeitstunden in allgemeinbildenden und berufsbildenden Bildungsgängen ähnlich. Es gibt jedoch 5 Länder, in denen die Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden im Sekundarbereich II in berufsbildenden Bildungsgängen um 10 bis 30 % höher ist als in allgemeinbildenden Bildungsgängen. In Mexiko dagegen sind es 20 % weniger.
- In den meisten Ländern ist die jährliche Arbeitszeit von Lehrkräften und Schulleitungen festgelegt. Die Aufteilung der Gesamtarbeitszeit von Lehrkräften in Unterricht und nicht unterrichtende Tätigkeiten bzw. in Arbeitszeit in und außerhalb der Schule unterscheidet sich deutlich zwischen den Ländern.

Abbildung D4.1

Von Lehrkräften im Sekundarbereich II zu unterrichtende Zeitstunden pro Jahr, nach Art des Bildungsgangs (2019)

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Nettokontaktzeitstunden an öffentlichen Bildungseinrichtungen



1. Tatsächlich unterrichtete Zeitstunden. 2. Referenzjahr nicht 2019. Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle. 3. Durchschnittliche am Anfang des Schuljahrs in den einzelnen Schulen geplante zu unterrichtende Zeitstunden.

Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge der Zahl der von Lehrkräften im Sekundarbereich II (allgemeinbildend) zu unterrichtenden Zeitstunden pro Jahr.

Quelle: OECD (2020), Tabelle D4.1. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888934165814

Kontext

Obwohl die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Arbeits- und Unterrichtszeiten die tatsächliche Arbeitsbelastung der Lehrkräfte und Schulleitungen nur zum Teil bestimmen, gewähren sie interessante Einblicke in die Anforderungen an Lehrkräfte und Schulleitungen in den verschiedenen Ländern. Die Unterrichtszeit und das Ausmaß nicht unmittelbar unterrichtsbezogener Pflichten können auch die Attraktivität des Lehrerberufs beeinflussen. Zusammen mit den Gehältern (s. Indikator D3) und der durchschnittlichen Klassengröße (s. Indikator D2) werden in diesem Indikator einige der zentralen Faktoren der Arbeitsbedingungen der Lehrkräfte und Schulleitungen untersucht.

Bei Lehrkräften gibt der Anteil der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Arbeitszeit, die mit Unterricht verbracht wird, Aufschluss darüber, wie viel Zeit für nicht unterrichtende Tätigkeiten wie Unterrichtsvorbereitung, Korrekturen, interne Weiterbildungen 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 müssen und daher mehr Stunden arbeiten müssen als gesetzlich bzw. vertraglich festgelegt.

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. Kasten D2.3 in Indikator D2).

Weitere wichtige Ergebnisse

- Die Zahl der von Lehrkräften an öffentlichen Bildungseinrichtungen im Durchschnitt jährlich zu unterrichtenden Zeitstunden variiert im Elementarbereich (ISCED 02), Primar- und Sekundarbereich sehr stark zwischen den einzelnen OECD-Ländern und nimmt tendenziell mit höherem Bildungsbereich ab.
- Im Elementarbereich (ISCED 02) unterscheidet sich die Zahl der an öffentlichen Bildungseinrichtungen zu unterrichtenden Zeitstunden zwischen den einzelnen Ländern mehr als in allen anderen Bildungsbereichen. Die durchschnittliche Zahl der in den OECD-Ländern und subnationalen Einheiten an öffentlichen Bildungseinrichtungen des Elementarbereichs (ISCED 02) zu unterrichtenden Zeitstunden beträgt 993 Zeitstunden pro Jahr, reicht jedoch von 519 Stunden in Mexiko bis zu 1.755 Stunden in Deutschland.
- Zwischen 2000 und 2019 blieb die gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden in den OECD-Ländern und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten im Durchschnitt konstant, im Primarbereich sank sie um 2 % und in allgemeinbildenden Bildungsgängen im Sekundarbereich I um weniger als 1 %.
- Im Sekundarbereich I verbringen die Lehrkräfte im Durchschnitt 44 % ihrer Gesamtarbeitszeit im Unterricht, dieser Anteil variiert jedoch von höchstens 35 % in Island, der Republik Korea, Österreich, Polen und der Türkei bis zu 63 % in Schottland (Vereinigtes Königreich). Im Rahmen ihrer Arbeitszeit müssen Lehrkräfte in den meisten

Ländern verschiedene nicht unterrichtende Tätigkeiten übernehmen wie Unterrichtsplanung und -vorbereitung, Bewertung von Schülerleistungen, Kommunikation und Zusammenarbeit mit Eltern bzw. Erziehungsberechtigten.

- Je nach Bildungsbereich arbeiten Schulleitungen in den OECD-Ländern und subnationalen Einheiten im Durchschnitt 43 bis 45 Wochen pro Jahr. Ihre jährliche gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Arbeitszeit beträgt im Durchschnitt 1.658 Stunden im Elementarbereich (ISCED 02), 1.630 Stunden im Primarbereich, 1.628 Stunden im Sekundarbereich I und 1.632 Stunden im Sekundarbereich II. In rund zwei Drittel der OECD-Länder müssen Schulleitungen während der Schulferien arbeiten.
- In mehr als der Hälfte der OECD-Länder ist offiziell explizit festgelegt, dass die Tätigkeit als Schulleitung zusätzlich zu Verwaltungs- und Leitungsfunktionen darüber hinausgehende Aufgaben und Zuständigkeiten (z. B. Unterrichten, Kommunikation mit den Eltern) umfasst.

Analyse und Interpretationen

Von Lehrkräften zu unterrichtende 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. 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 D4.1). In einigen Ländern variiert die Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden auch auf subnationaler Ebene (Kasten D4.2).

Bei 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 pro Jahr reicht von 158 in Belgien (fläm.) bis zu 225 in Deutschland und Norwegen. Die Zahl jährlich zu unterrichtender Zeitstunden variiert zwischen 519 Zeitstunden in Mexiko und 1.755 Zeitstunden in Deutschland. Im Durchschnitt müssen Lehrkräfte in diesem Bildungsbereich in den OECD-Ländern und subnationalen Einheiten 993 Zeitstunden pro Jahr unterrichten, verteilt auf 40 Wochen oder 194 Unterrichtstage (Tab. D4.1 und Abb. D4.2).

Lehrkräfte im Primarbereich müssen im Durchschnitt an öffentlichen Bildungseinrichtungen 778 Zeitstunden pro Jahr unterrichten. In den meisten Ländern mit verfügbaren Daten beträgt die durchschnittliche Unterrichtszeit zwischen 3 und 6 Zeitstunden am Tag, OECD-weit liegt der Durchschnitt bei mehr als 4 Zeitstunden pro Tag. Es bestehen keine einheitlichen Regelungen für die Verteilung der zu unterrichtenden Zeitstunden über das Jahr. So müssen beispielsweise die Lehrkräfte im Primarbereich in Mexiko 780 Zeitstunden pro Jahr unterrichten, das sind rund 62 Stunden mehr als in der Türkei. Da jedoch die

Kasten D4.1

Vergleichbarkeit der Daten zur gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Zahl der von Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden und Arbeitszeit (2017)

Von den Lehrkräften zu unterrichtende Zeitstunden

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 angewendet werden. Die Unterrichtszeit wird z. B. in Zeitstunden (von 60 Minuten) umgerechnet, um Unterschiede aufgrund der von Land zu Land verschieden langen Unterrichtseinheiten zu vermeiden. Auch die Auswirkungen einer unterschiedlichen Art der vorgeschriebenen Ausweisung von Unterrichtszeit auf die Vergleichbarkeit der Daten wurden so weit wie möglich minimiert.

Darüber hinaus können offizielle Vorgaben die Zahl der von Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden als Mindest-, Höchst- oder übliche Stundenzahl festlegen, was einige der zwischen den Ländern berichteten Unterschiede erklären könnte. Während sich die meisten Daten auf die übliche Unterrichtszeit beziehen, gibt etwa ein Drittel der Länder Maximal- oder Minimalwerte zur Unterrichtszeit an.

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) in der Zahl der zu unterrichtenden Stunden enthalten, wenn die Lehrkraft während dieser Zeit für die Klasse verantwortlich ist (s. Abschnitt Definitionen).

Sonstige Tätigkeiten der Lehrkräfte wie Weiterbildungstage (einschließlich der Teilnahme an Konferenzen) und die Durchführung von Prüfungen sind in diesem Indikator ebenfalls nicht in der Zahl der zu unterrichtenden Stunden einzuschließen. Mehr als die Hälfte der Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten ist für jeden allgemeinbildenden Bildungsbereich in der Lage, die Zahl der für diese Aktivitäten aufgewendeten Tage aus der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden herauszurechnen (für berufsbildende Bildungsgängen gilt dies im Sekundarbereich I in 40 % und im Sekundarbereich II in 67 % der Länder). Allerdings ist in den übrigen Ländern die Zahl der für einige dieser Aktivitäten aufgewendeten Tage nicht immer gesetzlich oder vertraglich festgelegt, ebenso wenig wie die Tatsache, ob die Lehrkräfte diese Aktivitäten außerhalb der Unterrichtszeit durchführen müssen, sodass sie nur schwer geschätzt und aus den zu unterrichtenden Zeitstunden herausgerechnet werden können.

In weniger als einem Drittel der Länder können berufliche Weiterbildungen in keinem Bildungsbereich (sowohl in allgemeinbildenden als auch in berufsbildenden Bildungsgängen) aus den von Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden herausgerechnet werden. In diesen Ländern sind für alle Lehrkräfte einige Tage für berufliche Weiterbildungsmaßnahmen gesetzlich oder vertraglich festgelegt, aber die Auswirkung auf die gemeldete Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden ist schwer abzuschätzen, da sich

die Anzahl der Tage und deren Organisation über das Schuljahr hinweg zwischen den Schulen bzw. verschiedenen subnationalen Einheiten unterscheiden können. Mit Prüfungstagen verhält es sich ähnlich, sie können in weniger als einem Drittel der Länder mit verfügbaren Daten in allen Bildungsbereichen nicht aus den zu unterrichtenden Zeitstunden herausgerechnet werden. In vielen dieser Länder sind in den Vorgaben einige Richtlinien hinsichtlich der Anzahl der für Prüfungen von Schülern aufzuwendenden Tage festgelegt, aber es ist nicht eindeutig ersichtlich, ob die dafür vorgesehene Zeit von den zu unterrichtenden Zeitstunden abgezogen wird bzw. inwieweit diese reduziert werden. Insgesamt kann die Tatsache, dass die für Weiterbildungen und Prüfungen von Schülern aufgewendete Zeit nicht abgezogen wird, dazu führen, dass die Unterrichtszeit pro Jahr in diesen Ländern um ungefähr 1 bis 5 Tage zu hoch angesetzt wird.

Sonstige Formen beruflicher Weiterbildungsmaßnahmen und Prüfungen von Schülern können dazu führen, dass die Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden zu hoch angesetzt wird. Beispiele dafür sind berufliche Weiterbildungsmaßnahmen, die nur für spezifische Gruppen von Lehrkräften verpflichtend sind (wenn eine Teilnahme innerhalb der festgelegten Unterrichtszeit nicht explizit ausgeschlossen ist), sowie verpflichtende standardisierte Leistungserhebungen bei Schülern, die nur wenige Stunden an einem Schultag durchgeführt werden. Die Zeit, die für diese Tätigkeiten aufgewendet wird, sollte auch von der Unterrichtszeit abgezogen werden. Aufgrund der dafür nötigen komplexen Schätzungen und der Tatsache, dass nur einige Lehrkräfte diese übernehmen, ist dies jedoch nicht der Fall.

Die Arbeitszeit von Lehrkräften und Schulleitungen

Die Arbeitszeit der Lehrkräfte und Schulleitungen ist in der Regel gesetzlich bzw. vertraglich festgelegt. Es können jedoch einige Berechnungen nötig sein, um die Arbeitszeit pro Jahr zu schätzen, wenn sie nicht in Arbeitsstunden pro Jahr, sondern in einer anderen Einheit definiert ist. In 21 von 28 Ländern (75 %) wurde die Gesamtarbeitszeit der Lehrkräfte pro Tag oder Woche in mindestens einem Bildungsbereich anhand der Anzahl der Unterrichtswochen und -tage in Stunden pro Jahr umgerechnet. In einigen wenigen dieser Länder können zusätzlich zur Arbeitszeit während des Schuljahrs auch Arbeitszeiten während der Schulferien festgelegt sein. In Kolumbien müssen Lehrkräfte beispielsweise in den Schulferien 5 Wochen zusätzlich arbeiten. In 22 von 29 Ländern (76 %) wurde die Gesamtarbeitszeit der Schulleitungen pro Tag oder Woche in mindestens einem Bildungsbereich anhand der Anzahl der Unterrichtswochen und -tage in Stunden pro Jahr umgerechnet. Die gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Arbeitszeit von Schulleitungen geht über das Schuljahr hinaus. Ausnahmen hiervon sind Irland, Neuseeland, Schottland (Vereinigtes Königreich) und die Slowakei.

Weiterführende Informationen zu den Berichtsmethoden zu Unterrichts- und Arbeitszeit in den teilnehmenden Ländern und subnationalen Einheiten s. Anhang 3.

Lehrkräfte in Mexiko an mehr Arbeitstagen unterrichten als in der Türkei (195 gegenüber 180 Tagen), beträgt der Durchschnitt in beiden Ländern 4 Stunden pro Tag (Tab. D4.1).

Im Sekundarbereich I (allgemeinbildend) müssen Lehrkräfte an öffentlichen Bildungseinrichtungen im Durchschnitt 712 Zeitstunden im Jahr unterrichten. Diese Zahl reicht jedoch von weniger als 600 Stunden in Finnland, der Republik Korea, Polen, der Russischen Föderation und der Türkei bis zu mehr als 1.000 Stunden in Costa Rica und Mexiko. In Finnland

Kasten D4.2

Unterrichts- und Arbeitszeit auf subnationaler Ebene

In den 4 Ländern mit Daten zu subnationalen Einheiten (Belgien, Kanada, die Republik Korea und das Vereinigte Königreich) unterscheidet sich die gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Unterrichts- und Arbeitszeit von Lehrkräften zwischen den Regionen. Nur in Kanada variierte 2019 die Anzahl der Unterrichtswochen (im Elementarbereich [ISCED 02], Primar- sowie Sekundarbereich I und II) zwischen den subnationalen Einheiten (zwischen 36 und 38 Wochen). In Belgien, der Republik Korea und im Vereinigten Königreich ist die Anzahl der Unterrichtswochen in allen subnationalen Einheiten gleich. Hinter der Gesamtzahl an Unterrichtswochen können sich jedoch Unterschiede hinsichtlich der Zahl der Unterrichtstage und Unterrichtszeitstunden auf subnationaler Ebene verbergen.

Die Unterschiede auf subnationaler Ebene sind jedoch in den vorgenannten 4 Ländern nicht gleich. In Belgien variiert die Zahl der Unterrichtstage zwischen der französischen und der flämischen Gemeinschaft relativ gesehen wesentlich stärker als die Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden (außer in berufsbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs II). Aufgrund unterschiedlicher Vorgaben zur Definition der Anzahl der Schultage ist beispielsweise in allgemeinbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs II die Zahl der Unterrichtstage in der französischen Gemeinschaft um 11 % höher als in der flämischen (177 gegenüber 160 Tagen), während sich die Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden zwischen den beiden Gemeinschaften nur um 5 % unterscheidet (589 im Vergleich zu 620 Zeitstunden). In Kanada dagegen variiert die Zahl der Unterrichtstage im Primar- und Sekundarbereich zwischen den Provinzen/Territorien um 6 % (zwischen 180 und 190 Tagen), während sich die Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden wesentlich stärker unterscheidet. Im Primarbereich beträgt die Differenz der zu unterrichtenden Zeitstunden zwischen der Region mit der höchsten und der Region mit der niedrigsten Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden 29 % (905 Zeitstunden im Vergleich zu 700). In allgemeinbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs I und II steigt dieser Unterschied auf 54 % (947 Zeitstunden gegenüber 615). In der Republik Korea besteht bei der Zahl der Unterrichtstage kein Unterschied zwischen den einzelnen subnationalen Einheiten, aber die Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden variiert im Sekundarbereich II um 9 % (zwischen 514 und 561 Zeitstunden), im Sekundarbereich I um 29 % (zwischen 442 und 570 Zeitstunden), im Primarbereich um 12 % (zwischen 634 und 708 Zeitstunden) und im Elementarbereich (ISCED 02) um 21 % (zwischen 729 und 883 Zeitstunden).

Jedoch sollten Informationen auf subnationaler Ebene mit Vorsicht verglichen werden, da es bei den Ländern und subnationalen Einheiten möglicherweise Unterschiede gibt in Bezug auf die vertraglich bzw. gesetzlich festgelegten Vorgaben, die Berichtsmethoden in einzelnen subnationalen Einheiten und die Verfügbarkeit von Daten für die einzelnen subnationalen Einheiten innerhalb der Länder. Für die subnationalen Einheiten Belgiens wird beispielsweise die übliche Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden angegeben, für die subnationalen Einheiten Kanadas dagegen die festgelegte Zahl oder eine geschätzte Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden (weitere Informationen zu möglichen Unterschieden in der Datenerhebung s. Kasten D4.1).

Quelle: OECD-Bildungsdatenbank. http://stats.oecd.org

und der Republik Korea bezieht sich diese Zahl jedoch auf die Mindestzahl an Stunden, die Lehrkräfte zu unterrichten verpflichtet sind (Kasten D4.1), und Lehrkräfte in Polen können verpflichtet sein, bis zu 25 % ihrer gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Arbeitszeit zusätzlich als Überstunden zu unterrichten, und zwar nach Ermessen der Schulleitung.

Im Durchschnitt ist eine Lehrkraft im Sekundarbereich II (allgemeinbildend) an öffentlichen Bildungseinrichtungen verpflichtet, 680 Zeitstunden pro Jahr zu unterrichten. Die Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden reicht von weniger als 500 Stunden in Island, Polen und der Russischen Föderation bis zu mehr als 1.000 Stunden in Costa Rica. Lehrkräfte in Finnland, Island, Japan, der Republik Korea, Norwegen, Polen, der Slowakei, Slowenien, der Russischen Föderation und der Türkei unterrichten pro Tag durchschnittlich höchstens 3 Zeitstunden, während es in Costa Rica mindestens 6 Zeitstunden sind (Tab. D4.1).

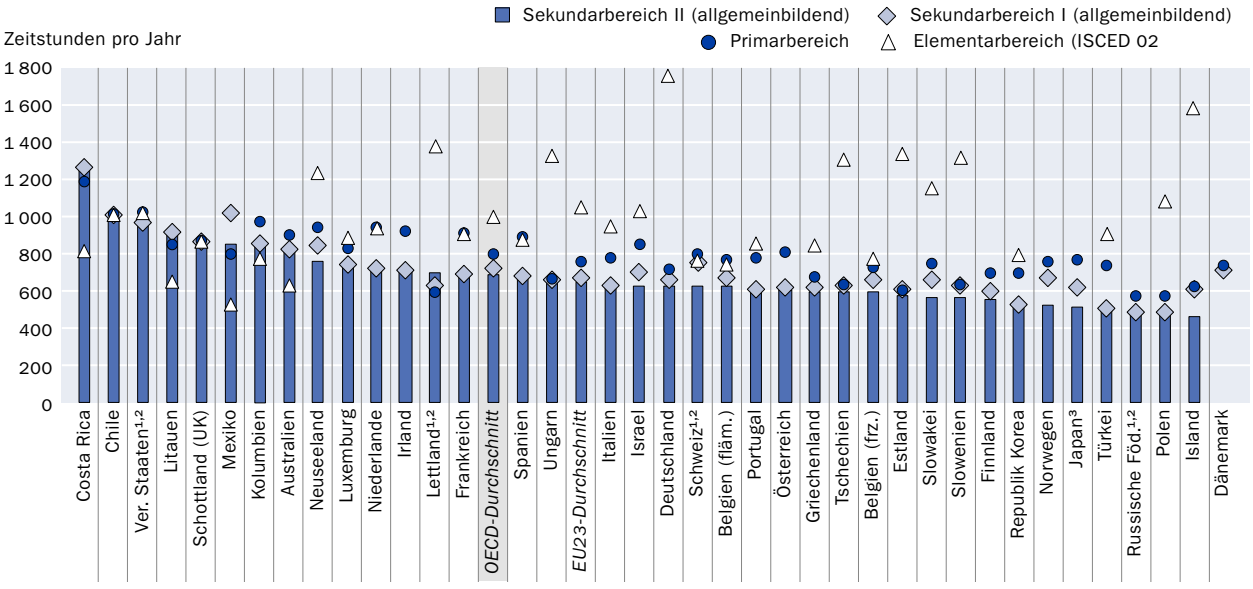
Unterschiede in der Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden zwischen den verschiedenen Bildungsbereichen

Die Zahl der von Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden sinkt tendenziell mit steigendem Bildungsbereich. In den meisten Ländern ist die gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Zahl der Unterrichtszeitstunden für Lehrkräfte im Elementarbereich (ISCED 02) höher als im Sekundarbereich II (allgemeinbildend). Ausnahmen sind Chile und Schottland (Vereinigtes Königreich), wo Lehrkräfte unabhängig vom Bildungsbereich dieselbe Anzahl Zeitstunden unterrichten müssen, sowie Australien, Costa Rica, Kolumbien, Litauen und Mexiko, wo Lehrkräfte im Sekundarbereich II mehr Zeitstunden unterrichten müssen als Lehrkräfte im Elementarbereich (ISCED 02) (Tab. D4.1 und Abb. D4.2).

Abbildung D4.2

Von Lehrkräften zu unterrichtende Zeitstunden pro Jahr, nach Bildungsbereich (2019)

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Nettokontaktzeitstunden an öffentlichen Bildungseinrichtungen



1. Tatsächlich unterrichtete Zeitstunden (Lettland: außer im Elementarbereich [ISCED 02]). 2. Referenzjahr nicht 2019. Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle.
3. Durchschnittliche am Anfang des Schuljahrs in den einzelnen Schulen geplante zu unterrichtende Zeitstunden.
Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge der Zahl der von Lehrkräften im Sekundarbereich II (allgemeinbildend) zu unterrichtenden Zeitstunden pro Jahr.
Quelle: OECD (2020), Tabelle D4.1. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).
StatLink: https://doi.org/10.1787/888934165833

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 rund 28 % mehr Zeit im Klassenzimmer verbringen als Lehrkräfte im Primarbereich. In Deutschland, Estland, Island, Lettland, 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 Frankreich, Irland, der Republik Korea, den Niederlanden, Österreich, Portugal, Spanien und der Türkei müssen Lehrkräfte im Primarbereich mindestens 25 % mehr Zeitstunden pro Jahr unterrichten als Lehrkräfte im Sekundarbereich I, während es in Chile, Island, Schottland (Vereinigtes Königreich), Slowenien, Tschechien und Ungarn keinen Unterschied gibt. In Costa Rica, Estland, Lettland und Litauen müssen Lehrkräfte im Primarbereich etwas weniger Zeitstunden unterrichten als im Sekundarbereich I, in 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. Jedoch ist in Island, Japan, Norwegen und der Schweiz die Zahl der jährlich zu unterrichtenden Zeitstunden im Sekundarbereich I mindestens 20 % höher als im Sekundarbereich II (Tab. D4.1).

Unterschiede in der Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden zwischen den verschiedenen Ausrichtungen der Bildungsgänge

In den meisten Ländern ist die gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden in allgemeinbildenden und berufsbildenden Bildungsgängen relativ gleich. Im Sekundarbereich II, der in den meisten Ländern sowohl allgemeinbildende als auch berufsbildende Bildungsgänge umfasst, ist in fast zwei Drittel der 27 Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten die Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden in allgemeinbildenden und berufsbildenden Bildungsgängen ähnlich. In Belgien (fläm.), Finnland, Litauen, Norwegen und der Schweiz allerdings ist die gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden in berufsbildenden Bildungsgängen um mindestens 12 % höher als in allgemeinbildenden Bildungsgängen, in Mexiko hingegen um 18 % niedriger (Abb. D4.1).

In berufsbildenden Bildungsgängen kann die Zahl der von Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden abhängig vom Unterrichtsfach variieren, denn in einigen Ländern und subnationalen Einheiten sind für Lehrkräfte berufsbildender Fächer und Lehrkräfte allgemeinbildender Fächer unterschiedliche zu unterrichtende Zeitstunden (und Arbeitsbedingungen, s. Kasten D3.3 in Indikator D3) festgelegt. In Belgien (fläm.) beispielsweise müssen Lehrkräfte praktischer Fächer in berufsbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs II bis zu 50 % mehr Zeitstunden pro Woche unterrichten als Lehrkräfte allgemeinbildender und beruflich-theoretischer Fächer.

Entwicklungstendenzen bei den von Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden

Während die durchschnittliche Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden zwischen 2000 und 2019 relativ konstant blieb, gab jedes 5. Land mit verfügbaren Daten (und ohne Unterbrechung der Zeitreihe) an, dass sich die Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden in einem oder mehreren Bildungsbereichen während dieser 19 Jahre um mindestens 10 % verändert hat (Tab. D4.6 im Internet).

Im Primarbereich stieg die Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden in Israel und Japan zwischen 2000 und 2019 um mindestens 14 % (mehr als 100 Zeitstunden). In Israel ist diese Steigerung der Unterrichts- und Arbeitszeit Teil der Reform „Neue Horizonte", die seit 2008 schrittweise umgesetzt wird. Eine der zentralen Maßnahmen dieser Reform bestand darin, die Arbeitszeit der Lehrkräfte (bei einer großzügigeren Erhöhung der 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). Die Zahl der von Lehrkräften im Sekundarbereich I zu unterrichtenden Zeitstunden stieg während dieses Zeitraums in Israel ebenfalls, und zwar um fast 20 % (115 Zeitstunden), das Gleiche gilt für diesen Zeitraum auch für Japan, wenn auch in geringerem Ausmaß (10 % bzw. 58 Zeitstunden). Im Sekundarbereich II gab es den stärksten Anstieg der Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden ebenfalls in Israel, 2019 waren es fast 19 % mehr (99 zusätzliche Zeitstunden) als 2000 (Tab. D4.6 im Internet).

Im Gegensatz hierzu sank in einigen Ländern und subnationalen Einheiten die Nettounterrichtszeit der Lehrkräfte zwischen 2000 und 2019. Von den wenigen Ländern und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten für 2000 und 2019 sank die Zahl der von Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden im Elementarbereich (ISCED 02) in Portugal und Schottland (Vereinigtes Königreich) um mindestens 10 % (um 190 bzw. 95 Zeitstunden). In anderen Bildungsbereichen sank die Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden um mindestens 10 % in Mexiko im Sekundarbereich I (um 168 Zeitstunden), in den Niederlanden im Sekundarbereich I und II (um 147 Zeitstunden), in Schottland (Vereinigtes Königreich) im Primarbereich (um 95 Zeitstunden) und in der Türkei im Sekundarbereich II (um 64 Zeitstunden). In der Republik Korea betrug die Reduzierung 22 % im Primarbereich (189 Zeitstunden). In Schottland (Vereinigtes Königreich) war die Reduzierung der von Lehrkräften im Primarbereich zu unterrichtenden Stunden Teil der Vereinbarung mit den Lehrkräften „Der Lehrerberuf im 21. Jahrhundert", durch die 2001 eine 35-Stunden-Arbeitswoche für alle Lehrkräfte sowie eine schrittweise Reduzierung der maximalen Unterrichtszeit auf 22,5 Zeitstunden pro Woche für Lehrkräfte im Primar-, Sekundar- und Sonderschulbereich eingeführt wurde. In Chile gab es ebenfalls einen signifikanten Rückgang, da die gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Zahl der von Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden im Elementarbereich (ISCED 02), Primar- und Sekundarbereich seit 2016 um 14 % (159 Zeitstunden) gesenkt wurde. Selbst nach dieser Reduzierung der Nettokontaktzeit liegt jedoch die Höchstzahl der zu unterrichtenden Zeitstunden, zu der Lehrkräfte in Chile und Schottland (Vereinigtes Königreich) in diesen Bildungsbereichen verpflichtet werden können, immer noch über dem Durchschnitt der OECD-Länder (Tab. D4.6 im Internet).

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. In der Zahl der tatsächlich unterrichteten Zeitstunden (die tatsächlich im Klassenzimmer verbracht werden) sind jedoch auch andere Tätigkeiten als Unterrichten enthalten, z. B. die Wahrung von Ordnung und administrative Tätigkeiten. Im Durchschnitt der an der TALIS-Erhebung (Teaching and Learning International Survey) teilnehmenden OECD-Länder

gaben Lehrkräfte des Sekundarbereichs I im Jahr 2018 an, 78 % der Zeit im Klassenzimmer auf Lehren und Lernen zu verwenden (OECD, 2019[1]).

Nur wenige Länder konnten Daten sowohl zur gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden als auch zu ihrer tatsächlichen Zahl liefern, aber die vorhandenen Daten deuten darauf hin, dass die tatsächlich unterrichteten Zeitstunden manchmal von der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Zahl zu unterrichtender Zeitstunden abweichen können. In Neuseeland, Polen und Slowenien beispielsweise unterrichten Lehrkräfte im Sekundarbereich I zwischen 6 und 15 % mehr Zeitstunden als gesetzlich bzw. vertraglich festgelegt (Abb. D4.6 im Internet).

Unterschiede zwischen der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Unterrichtszeit und den tatsächlich unterrichteten Zeitstunden können etwa das Ergebnis von Überstunden aufgrund von Lehrkräfteausfällen oder Lehrermangel sein. Ein weiterer Grund könnten die unterschiedlichen Quellen der berichteten Daten sein, da die Angaben zu der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Zahl der von Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden auf offiziellen Vorgaben und Vereinbarungen beruhen, während die tatsächlich unterrichteten Zeitstunden auf Verwaltungsdaten, statistischen Datenbanken, repräsentativen Stichprobenerhebungen und sonstigen repräsentativen Quellen basieren.

Unterrichtszeit von Schulleitungen

Obwohl das Unterrichten hauptsächlich die Aufgabe von Lehrkräften ist, können in einigen Ländern auch Schulleitungen dazu verpflichtet sein.

In 14 von 28 Ländern mit verfügbaren Daten (50 %) müssen Schulleitungen in Einrichtungen des Elementarbereichs (ISCED 02) eine gewisse Zeit unterrichten, in 3 Ländern (11 %) können sie freiwillig unterrichten, und in 11 Ländern (39 %) müssen sie nicht unterrichten. Im Primarbereich haben Schulleitungen in mehr als der Hälfte der Länder (19 von 34 Ländern) eine Verpflichtung zur Erteilung von Unterricht. Im Sekundarbereich ist dies weniger verbreitet. In allgemeinbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs I müssen Schulleitungen in 15 von 34 Ländern (44 %) unterrichten, in 5 Ländern (15 %) steht es ihnen nach eigenem Ermessen frei, und in 14 Ländern (41 %) müssen sie nicht unterrichten. Ähnlich verhält es sich im Sekundarbereich II: Hier sind Schulleitungen in 14 von 34 Ländern (41 %) zum Unterrichten verpflichtet, in 5 Ländern (15 %) ist Unterrichten freiwillig, und in 15 Ländern (44 %) gehört Unterrichten nicht zu den Aufgaben der Schulleitung. In allen Ländern mit verfügbaren Daten sind im Sekundarbereich die Unterrichtsverpflichtungen für Schulleitungen in allgemeinbildenden und berufsbildenden Bildungsgängen ähnlich (Tab. D4.7 im Internet).

In den meisten Ländern, in denen Unterrichten zu den Pflichten von Schulleitungen gehört, ist keine spezifische Zahl angegeben, sondern eine Mindest- oder Höchstzahl der zu unterrichtenden Stunden. In allgemeinbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs I beispielsweise liegt die Mindestzahl der von Schulleitungen zu unterrichtenden Zeitstunden (umgerechnet auf das Jahr) zwischen 0 (d. h. von Unterrichtsverpflichtungen freigestellt) und 194 Stunden, die Höchstzahl zwischen 148 und 594 Stunden. In den meisten dieser Länder entfallen weniger als 30 % der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Arbeitszeit von Schulleitungen auf das Unterrichten, nur in der Slowakei sind es 36 % und in Irland mehr als 73 % (unter der Zuständigkeit des Education and Training Board) (Tab. D4.7 im Internet). Die Höchstzahl der Zeitstunden müssen Schulleitungen normalerweise nur unter bestimmten Umständen unterrichten. In Irland beispielsweise

müssen alle Schulleitungen in der Realität gar nicht oder nur eine minimale Anzahl von Zeitstunden unterrichten (weitere Informationen zu Mindest- und Höchstzahlen der zu unterrichtenden Zeitstunden s. Tab. X3.D4.9 in Anhang 3).

Auch wenn in einem Land Schulleitungen in allen Bildungsbereichen unterrichten müssen, könnte sich die Mindest- und Höchstzahl der zu unterrichtenden Zeitstunden in den einzelnen Bildungsbereichen unterscheiden. In der Mehrzahl der Länder, in denen eine Unterrichtspflicht besteht, sinkt die Anzahl der von Schulleitungen zu unterrichtenden Zeitstunden, je höher der Bildungsbereich ist. Ausnahmen hierzu sind Australien, wo die Zahl der von Schulleitungen zu unterrichtenden Zeitstunden vom Elementarbereich (ISCED 02) zum Primarbereich steigt, und die Türkei, wo sie in allen Bildungsbereichen gleich bleibt (Tab. D4.7 im Internet).

In fast allen Ländern unterscheidet sich die Zahl der von Schulleitungen zu unterrichtenden Zeitstunden in allgemeinbildenden und berufsbildenden Bildungsgängen nicht. Im Sekundarbereich II ist Finnland hier die einzige Ausnahme mit einem signifikanten Unterschied: In allgemeinbildenden Bildungsgängen ist die Höchstzahl der von Schulleitungen zu unterrichtenden Zeitstunden um 30 % höher als in berufsbildenden Bildungsgängen (Tab. D4.7 im Internet).

In allen Ländern, in denen Schulleitungen unterrichten müssen, mit Ausnahme der Türkei, variiert die verpflichtende Stundenzahl anhand spezifischer die Schulleitung betreffender Kriterien. In der überwiegenden Mehrheit dieser Länder bestimmen die Charakteristika der Schule wie die Größe (Schüler-, Lehrkräfte- und/oder Klassenzahl) und/oder der Bildungsbereich die verpflichtende Zahl der zu unterrichtenden Stunden. Auch die geografische Lage oder der sozioökonomische Status der Region kann berücksichtigt werden (z. B. in Australien und Irland).

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 offiziell festgelegt, wie viele Zeitstunden Lehrkräfte pro Jahr arbeiten müssen, und zwar in Tarifverträgen oder durch andere vertragliche Vereinbarungen. 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 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 einem Drittel dieser Länder unterscheidet sich die Zeit, die Lehrkräfte im Sekundarbereich II und im Elementarbereich (ISCED 02) in der Schule zur Verfügung stehen müssen, um weniger als 5 %. In der Hälfte dieser Länder jedoch (Island, Lettland, Luxemburg, Neuseeland, Portugal, Schweden, der Türkei und Ungarn) müssen Lehrkräfte im Elementarbereich (ISCED 02) mindestens 20 % mehr Zeitstunden in der Schule zur Verfügung stehen als Lehrkräfte im Sekundarbereich II und in Lettland und Neuseeland sogar mehr als 40 % mehr (obwohl die gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gesamtarbeitszeit in beiden Bildungsbereichen in Island, Schweden, der Türkei und Ungarn gleich ist) (Tab. D4.2).

In einigen anderen Ländern ist zwar die jährliche Gesamtarbeitszeit (an der Schule und außerhalb der Schule) gesetzlich bzw. vertraglich festgelegt, aber nicht, wie viel davon an der Schule und wie viel außerhalb der Schule zu erbringen ist. Das gilt für Belgien (frz.) (Elementarbereich [ISCED 02] und Primarbereich), Deutschland, England (Vereinigtes Königreich), Estland (Primar- und Sekundarbereich), Frankreich (Sekundarbereich I und II), Japan, die Republik Korea, die Niederlande, Österreich (Primarbereich und Sekundarbereich I), Polen, die Schweiz, die Slowakei und Tschechien (Tab. D4.2). Von diesen Ländern entspricht in Deutschland (in einigen Bundesländern), Frankreich, Japan, der Republik Korea, Portugal und der Türkei die gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Arbeitszeit von Lehrkräften der Arbeitszeit von Beamten (weitere Informationen zur Definition der Arbeitszeit von Lehrkräften s. Tab. X3.D4.7 in Anhang 3).

Zudem können sich die Arbeitszeiten und Unterrichtsverpflichtungen von Lehrkräften während ihrer beruflichen Laufbahn ändern. In manchen Ländern haben einige Lehrkräfte bei Berufsbeginn als Teil ihrer Einführungsphase weniger Unterrichtsverpflichtungen. Einige Länder ermutigen außerdem ältere Lehrkräfte, im Lehrerberuf zu bleiben, indem sie ihre Pflichten breiter fächern und die von ihnen zu unterrichtenden Zeitstunden reduzieren. So können sich in Portugal die Unterrichtsverpflichtungen für Lehrkräfte aufgrund ihres Alters, der Jahre Berufserfahrung oder der Übernahme von Tätigkeiten außerhalb des Lehrplans an der Schule verringern. In Island reduziert sich die Zahl der von Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden im Primar- und Sekundarbereich I, je älter sie werden: Ab einem Alter von 55 Jahren wird die Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden reduziert (und zwar um 46 Stunden bzw. 8 % der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Unterrichtszeit für 55- bis 59-Jährige und 162 Stunden bzw. 27 % ab 60 Jahren).

Zeit für nicht unterrichtende Tätigkeiten

Obwohl die Unterrichtszeit einen erheblichen Anteil der Arbeitsbelastung von Lehrkräften ausmacht, sollte bei der Untersuchung der Anforderungen an die Lehrkräfte in den einzelnen Ländern auch die für sonstige Tätigkeiten benötigte Zeit berücksichtigt werden, z. B. für Schülerbenotung, Unterrichtsvorbereitung, Korrektur von Schülerarbeiten, Weiterbildungen und Lehrerkonferenzen. Die für diese Aufgaben außerhalb des Unterrichts verfügbare Zeit ist von Land zu Land verschieden. Wenn die Unterrichtsverpflichtungen einen großen Teil der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Arbeitszeit ausmachen, kann das darauf hindeuten, dass weniger Arbeitszeit für diese Tätigkeiten zur Verfügung steht (Abb. D4.3).

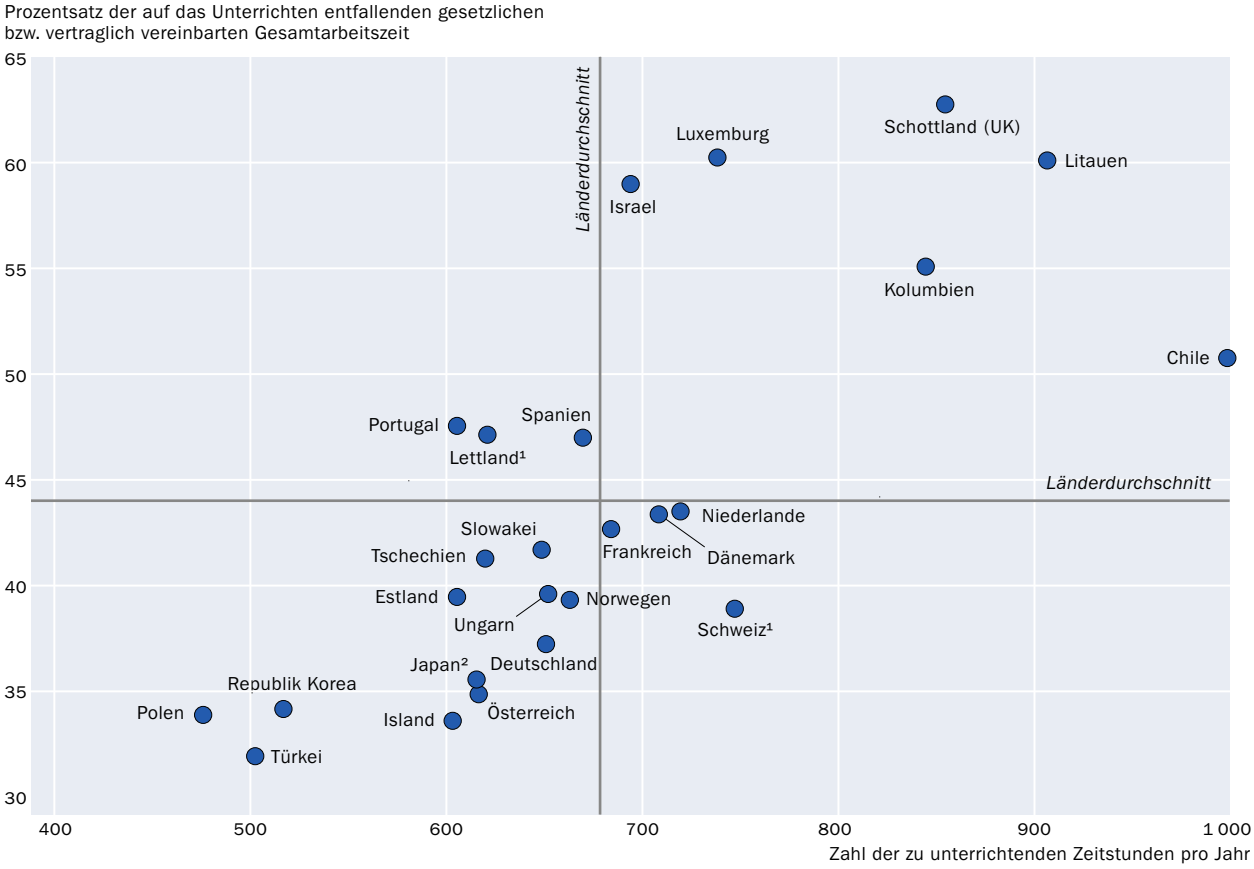
Auch wenn das Unterrichten ein zentraler Bestandteil der Arbeit einer Lehrkraft ist, wird in vielen Ländern der größte Teil der Arbeitszeit auf andere Aktivitäten verwendet. In den 25 Ländern und subnationalen Einheiten mit Daten sowohl zur Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden als auch zur Gesamtarbeitszeit der Lehrkräfte im Sekundarbereich I verbringen Lehrkräfte im Durchschnitt 44 % ihrer Gesamtarbeitszeit im Unterricht, dieser Anteil variiert jedoch von höchstens 35 % in Island, der Republik Korea, Österreich, Polen und der Türkei bis zu mindestens 50 % in Chile, Israel, Kolumbien, Litauen, Luxemburg und Schottland (Vereinigtes Königreich) (Abb. D4.3).

Zwar steigt generell der Anteil der Arbeitszeit, die im Unterricht verbracht wird, mit der Zahl der jährlich zu unterrichtenden Zeitstunden, aber es gibt einige Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern. In Deutschland und Spanien beispielsweise ist die Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden ähnlich (651 Zeitstunden in Deutschland und 669 Zeitstunden in Spanien), aber in Deutschland werden 37 % der Arbeitszeit der Lehrkräfte für

Abbildung D4.3

Anteil der auf das Unterrichten entfallenden Arbeitszeit von Lehrkräften im Sekundarbereich I (2019)

Nettounterrichtszeit (übliche Zahl der Zeitstunden pro Jahr) als Prozentsatz der gesetzlichen bzw. vertraglich festgelegten Gesamtarbeitszeit in allgemeinbildenden Bildungsgängen an öffentlichen Bildungseinrichtungen



Anmerkung: Für eine bessere Interpretation sollten die Anmerkungen zur Natur der Daten in Tabelle D4.1 berücksichtigt werden.
1. Referenzjahr für die tatsächlich unterrichteten Zeitstunden nicht 2019. Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle. 2. Durchschnittliche am Anfang des Schuljahrs in den einzelnen Schulen geplante zu unterrichtende Zeitstunden.
Quelle: OECD (2020), Tabellen D4.1 und D4.2. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).
StatLink: https://doi.org/10.1787/888934165852

das Unterrichten aufgewendet, in Spanien dagegen 47 %. Zudem wenden in einigen Ländern Lehrkräfte ähnliche Anteile ihrer Arbeitszeit für den Unterricht auf, obwohl die Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden erheblich differiert. So beispielsweise in Estland und der Schweiz, wo Lehrkräfte im Sekundarbereich I rund 39 % ihrer Arbeitszeit im Unterricht verbringen; in Estland jedoch unterrichten Lehrkräfte 606 Zeitstunden, während es in der Schweiz 748 Zeitstunden sind (Abb. D4.3).

In einigen Ländern wie Belgien (fläm. und frz.) (Sekundarbereich I und II), Costa Rica, Italien, Mexiko (Sekundarbereich II) und Österreich (Sekundarbereich II) ist nicht offiziell festgelegt, wie viel Zeit für Aktivitäten außerhalb des Unterrichts aufgewendet werden muss. Dies bedeutet allerdings nicht, dass die Lehrkräfte in der Gestaltung anderer Aufgaben völlig frei sind. In Belgien (fläm.) gibt es zwar keine Vorschriften hinsichtlich der für Unterrichtsvorbereitung, Korrektur von Klassenarbeiten, Benotung von Hausaufgaben und andere nicht unterrichtende Tätigkeiten aufzuwendenden Zeit, es werden jedoch auf Schulebene zusätzliche Stunden in der Schule für Aufgaben außerhalb des Unterrichts festgelegt. In Italien sind bis zu 80 Stunden nicht unterrichtender Tätigkeit in der Schule pro Jahr verpflichtend festgelegt. Von diesen 80 Stunden entfallen bis zu 40 Stunden pro Jahr

auf Lehrerkonferenzen, interne Planungsbesprechungen und Besprechungen mit Eltern, die verbleibenden 40 Stunden der Pflichtarbeitszeit auf Klassenkonferenzen (Tab. D4.2).

Nicht unterrichtende Tätigkeiten und Verpflichtungen von Lehrkräften

Nicht unterrichtende Tätigkeiten bilden einen Teil der Arbeitsverpflichtungen und -bedingungen der Lehrkräfte. Diese gesetzlich oder aufgrund von Vereinbarungen zwischen den Interessengruppen (z. B. Lehrerverbänden, lokalen Behörden, Schulverwaltungsgremien) vorgeschriebenen nicht unterrichtenden Tätigkeiten spiegeln nicht notwendigerweise die tatsächliche Beteiligung der Lehrkräfte an nicht unterrichtenden Tätigkeiten wider, sie gewähren jedoch einen Einblick in die Bandbreite und Komplexität des Lehrerberufs.

Die einzelnen Lehrkräfte können oft nicht selbst entscheiden, ob sie bestimmte unterrichtsbezogene Aufgaben übernehmen. In mehr als 35 von 42 Ländern und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten zum allgemeinbildenden Sekundarbereich I sind gemäß Vorgabe die individuelle Planung oder Vorbereitung von Unterrichtsstunden, die Korrektur und Benotung von Schülerarbeiten sowie die Kommunikation und Zusammenarbeit mit Eltern die nicht unterrichtenden Tätigkeiten, die von Lehrkräften im Rahmen ihrer gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Arbeitszeit wahrgenommen werden müssen. Allgemeine administrative Aufgaben und Teamarbeit und die Kommunikation mit den Kollegen sind in mindestens 30 Ländern ebenfalls Pflicht und können mindestens in 5 weiteren Ländern mit verfügbaren Daten auf Schulebene festgelegt werden. Für derartige Pflichtaufgaben werden selten Anreizprogramme wie die Reduzierung der zu unterrichtenden Zeitstunden oder zusätzliche Vergütungen angeboten (Tab. D4.3).

Pflichten wie die Tätigkeit als Klassenlehrer, die Teilnahme an Mentoring-Programmen und/oder die Unterstützung von neuen Lehrkräften in Einführungsprogrammen, die Beteiligung am Schulmanagement oder sonstigen Managementaufgaben zusätzlich zu den Unterrichtsverpflichtungen werden größtenteils unter den Lehrkräften im allgemeinbildenden Sekundarbereich I verteilt. In mehr als der Hälfte dieser Länder kann die Beteiligung am Schulmanagement oder an sonstigen Managementaufgaben zu zusätzlichen Vergütungen für Lehrkräfte führen. In einigen Ländern ist als Ausgleich für die zusätzliche Arbeitsbelastung durch sonstige Pflichten ergänzend dazu eine Reduzierung der zu unterrichtenden Zeitstunden möglich (Tab. D4.4).

In mehr als der Hälfte der Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten sind Vollzeitlehrkräfte (im allgemeinbildenden Sekundarbereich I) im Rahmen der von ihnen zu übernehmenden Aufgaben verpflichtet bzw. aufgefordert, die Beratung von Schülern zu übernehmen. In einigen Ländern können jedoch nicht alle Lehrkräfte Beratungsaufgaben übernehmen. In Israel beispielsweise benötigen Lehrkräfte dazu mindestens einen Masterabschluss. In Island wird diese Aufgabe nicht von Lehrkräften übernommen, sondern von speziellen Beratern für Schüler (Tab. D4.4).

Lehrkräfte übernehmen nicht nur Aufgaben, die vorgeschrieben sind bzw. ihnen von der Schulleitung vorgegeben werden, sondern auch freiwillige Tätigkeiten. In rund der Hälfte der Länder mit verfügbaren Daten entscheiden einzelne Lehrkräfte im allgemeinbildenden Sekundarbereich I selbst, ob sie Aktivitäten außerhalb des Lehrplans durchführen oder Referendare ausbilden. Auch über die Übernahme von mehr Klassen oder Stunden, als ein Vollzeitvertrag vorsieht, können Lehrkräfte in 40 % der Länder frei entscheiden, und in mehr als zwei Drittel dieser Länder werden solche zusätzlichen Leistungen vergütet (Tab. D4.4). Die Teilnahme an beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen gilt in allen Bildungsberei-

Kasten D4.3

Berufliche Weiterbildungsmaßnahmen der Lehrkräfte (2019)

Das Unterrichten ist zwar die Hauptaufgabe von Lehrkräften, aber doch nur eine von vielen. Eine weitere Aufgabe besteht darin, selbst zu lernen, um die eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen weiterzuentwickeln und so den Unterricht zu verbessern. Eine aktuelle Studie der OECD erhob Daten zur Verpflichtung von Lehrkräften an öffentlichen Schulen zu kontinuierlicher beruflicher Weiterbildung. Die Ergebnisse dieser Studie zeigen, wie unterschiedlich sich diese Verpflichtung in den einzelnen OECD- und OECD-Partnerländern gestaltet.

Von den 38 Ländern und subnationalen Einheiten, die an der Studie teilgenommen haben, ist in 24 Ländern eine kontinuierliche berufliche Weiterbildung in mindestens einem Bildungsbereich für alle Lehrkräfte Pflicht, in 20 Ländern in allen Bildungsbereichen (vom Elementarbereich [ISCED 02] bis zum Sekundarbereich II). In mehr als der Hälfte dieser Länder gelten in allen Bildungsbereichen entweder pro Jahr oder über mehrere Jahre hinweg Mindestanforderungen hinsichtlich der Dauer dieser Maßnahmen. Diese sind zwar aufgrund der Verwendung unterschiedlicher Einheiten nicht völlig vergleichbar, aber die Bandbreite reicht von 16 Stunden innerhalb von 3 Jahren (rund 5 Stunden pro Jahr) in Luxemburg (Elementarbereich [ISCED 02] und Primarbereich) bis 5 Tagen pro Jahr in Slowenien. Obwohl in vielen Ländern keine Mindestanforderungen festgelegt sind, gibt es andere Mittel, um die Teilnahme der Lehrkräfte an beruflicher Weiterbildung sicherzustellen. In Tschechien beispielsweise sind Schulen gesetzlich dazu verpflichtet, Weiterbildungen für Lehrkräfte zu organisieren, und die Umsetzung dieser Vorgabe wird von der zuständigen Regierungsbehörde überprüft. In rund einem Drittel der Länder, in denen Lehrkräfte zu Weiterbildungen verpflichtet sind, findet die Teilnahme innerhalb der nicht für den Unterricht bestimmten Arbeitszeit statt.

Zusätzlich zu verpflichtenden Weiterbildungen über die gesamte berufliche Laufbahn hinweg können Lehrkräfte auch zu bestimmten Zeiten im Laufe ihrer Berufstätigkeit zur Teilnahme an Weiterbildungen verpflichtet sein. Derartige Vorgaben gibt es in 10 der 38 Länder, wobei in 4 davon Lehrkräfte am Anfang ihrer beruflichen Laufbahn zur Teilnahme verpflichtet sind. Allerdings sind für viele dieser Länder keine näheren Informationen über die Dauer und den Zeitpunkt dieser verpflichtenden Maßnahmen verfügbar.

Darüber hinaus gibt es möglicherweise auch Verpflichtungen zu beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen für Lehrkräfte aufgrund ihrer persönlichen Umstände. Den Angaben zufolge ist dies in 15 der 38 teilnehmenden Länder der Fall. Zu diesen gehören Chile, Israel, Kolumbien und Litauen, wo es keine Verpflichtung zu beruflicher Weiterbildung für alle Lehrkräfte bzw. zu bestimmten Zeiten innerhalb der beruflichen Laufbahn gibt (Abb. D4.4). Häufig bildet die Teilnahme an Weiterbildungen die Grundvoraussetzung (oder einen Teil der Grundvoraussetzung) für Gehaltserhöhungen, Beförderungen und den Erwerb höherer Qualifikationen oder einer Befähigung zum Unterrichten spezifischer Fächer/Schülergruppen. In einigen Ländern nimmt möglicherweise in einem beliebigen Jahr die Mehrheit der Lehrkräfte an diesen Arten von Weiterbildungen teil, da sie kontinuierlich über ihre gesamte berufliche Laufbahn hinweg dazu verpflichtet sein könnten (beispielsweise als Voraussetzung für Gehaltserhöhungen). Nur in 6 der 15 Länder müssen Lehrkräfte an derartigen Aktivitäten außerhalb ihrer Unterrichtszeit teilnehmen.

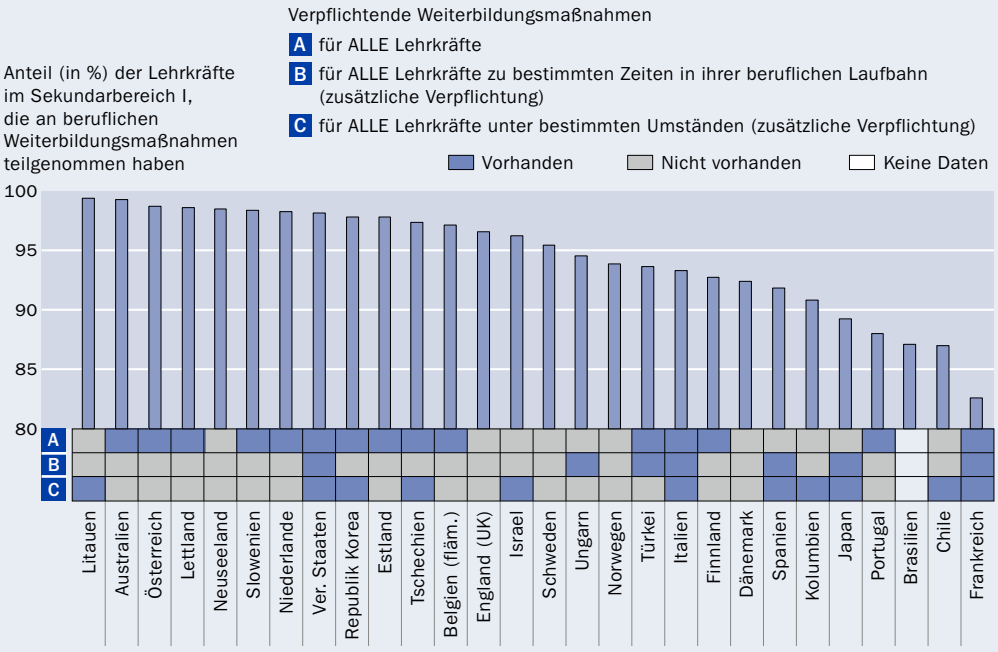
In England (Vereinigtes Königreich), Neuseeland, Norwegen und Schweden sind Weiterbildungen für Lehrkräfte nicht verpflichtend, jedoch liegt die Teilnahme während der festgelegten Arbeitszeit in diesen Ländern und subnationalen Einheiten im Ermessen der Schule (Tab. D4.4 und Abb. D4.4). In Dänemark sind Lehrkräfte im Sekundarbereich II durch Regelungen auf kommunaler Ebene zu Weiterbildungen verpflichtet.

Die Ergebnisse der Studie könnten die Ergebnisse der TALIS-Erhebung (Teaching and Learning International Survey) von 2018 ergänzen, laut derer in 31 OECD-Ländern und subnationalen Einheiten (jedoch nicht denselben wie in der genannten Studie) 94 % der Lehrkräfte in allgemeinbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs I in den 12 Monaten vor der Umfrage zumindest an einer Art von Weiterbildung teilnahmen (OECD, 2019[1]). Obwohl in der TALIS-Erhebung die Teilnahme sowohl an verpflichtenden als auch an freiwilligen Weiterbildungen abgefragt wurde und auch private Einrichtungen mit einbezogen wurden, lässt sich feststellen, dass in Ländern und subnationalen Einheiten mit einer Verpflichtung zu Weiterbildung für alle Lehrkräfte an öffentlichen Schulen im Allgemeinen ein größerer Anteil der Lehrkräfte an Weiterbildungsmaßnahmen teilnimmt als in Ländern, wo Weiterbildungen nicht verpflichtend sind (Abb. D4.4).

Abbildung D4.4

Teilnahme an beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen[1]

Von Lehrkräften im Sekundarbereich I (allgemeinbildend)



Anmerkung: Die Abbildung enthält nur Länder und subnationale Einheiten mit Informationen sowohl bei TALIS als auch der NESLI-Erhebung. Die NESLI-Erhebung enthält Informationen zu voll qualifizierten ganzjährig tätigen Lehrkräften in öffentlichen Bildungseinrichtungen für das Schuljahr 2018/2019, während bei TALIS 2018 auch Interviews mit Lehrkräften in staatlich subventionierten und/oder privaten Bildungseinrichtungen für das Berichtsjahr für Bildungsgänge 2017/2018 geführt wurden. Weiterführende Informationen zur Stichprobenerhebung s. TALIS Technical Report (OECD, 2019).

1. In der NESLI-Erhebung sind berufliche Weiterbildungsmaßnahmen auf formelle Maßnahmen beschränkt. In TALIS 2018 ist die Bezeichnung weiter gefasst und umfasst auch informelle Maßnahmen wie die Lektüre von Fachliteratur.

Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge des Anteils der Lehrkräfte im Sekundarbereich I, die in den 12 Monaten vor der Erhebung an beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen teilgenommen haben.

Quelle: TALIS (2019) und OECD-INES-NESLI-Erhebung 2019 zu Verpflichtungen bezüglich Prüfungstagen und Weiterbildungsmaßnahmen

StatLink: https://doi.org/10.1787/888934165871

chen als wichtige Aufgabe von Lehrkräften, und in 24 Ländern sind Lehrkräfte in allen Bildungsbereichen dazu verpflichtet. In 10 Ländern ist eine Teilnahme nach Ermessen der einzelnen Schulen in mindestens einem Bildungsbereich Pflicht. Nur 7 Länder erlauben es den Lehrkräften, nach ihrem eigenen Ermessen an beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen teilzunehmen. Unabhängig von einer Verpflichtung nimmt in allen OECD-Ländern die überwiegende Mehrheit der Lehrkräfte an beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen teil (OECD, 2019[1]). Weitere Informationen zu den Vorgaben zu verpflichtenden beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen für Lehrkräfte s. Kasten D4.3.

Im Allgemeinen sind die Vorgaben, bestimmte Aufgaben und Pflichten zu übernehmen, in den verschiedenen Bildungsbereichen ähnlich. Es kann jedoch entsprechend den sich ändernden Bedürfnissen der Schüler in den verschiedenen Bildungsbereichen gewisse Unterschiede geben. So müssen beispielsweise in 17 Ländern Lehrkräfte im Sekundarbereich I in den Pausen Aufsicht führen, im Elementarbereich (ISCED 02) ist dies dagegen in 23 Ländern der Fall und im Primarbereich in 22 Ländern (Tab. D4.3).

Arbeitszeit von Schulleitungen

In vielen OECD- und Partnerländern sind die Arbeitszeiten auf Schulleitungsebene wie die Arbeitszeiten von Lehrkräften gesetzlich bzw. vertraglich (in Tarif- oder individuellen Verträgen) festgelegt. In Frankreich, Japan, der Republik Korea, Mexiko (Sekundarbereich II) und der Türkei gelten die Arbeitszeitvorgaben für Beamte auch für Schulleitungen (ebenso wie für Lehrkräfte, mit Ausnahme von Mexiko). Nur in Belgien (fläm.), Deutschland (in den meisten Bundesländern), Griechenland, Italien und Luxemburg ist die Arbeitszeit von Schulleitungen nicht offiziell festgelegt (Tab. X3.D4.8 in Anhang 3).

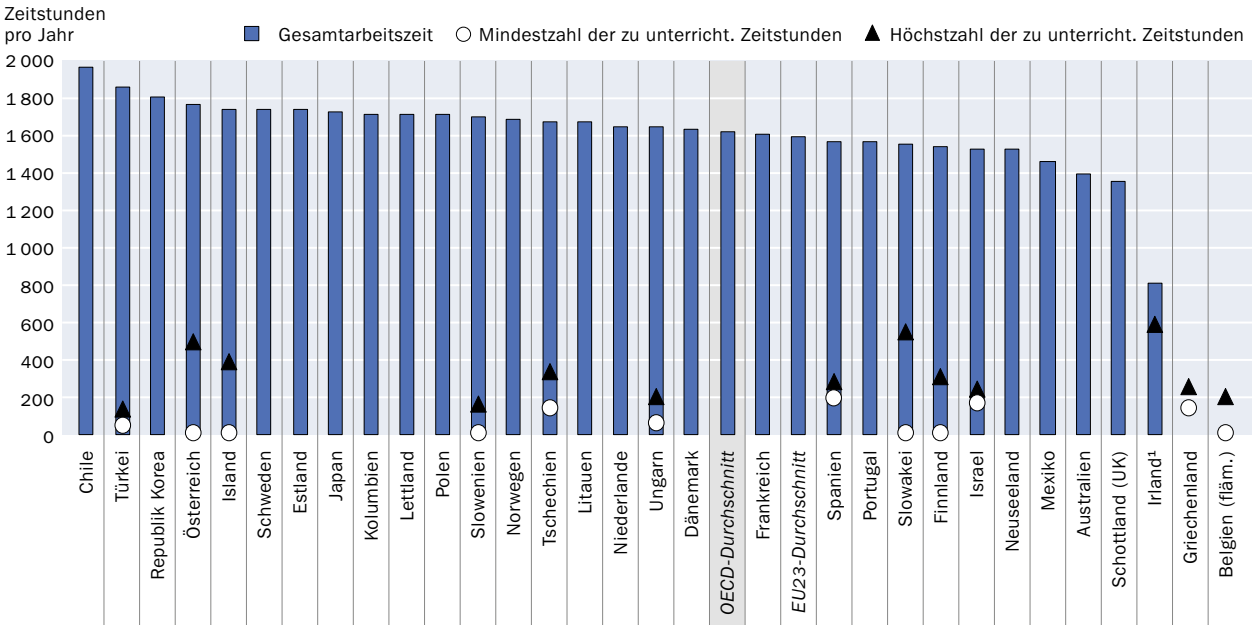
Je nach Bildungsbereich arbeiten Schulleitungen im Durchschnitt aller OECD-Länder und subnationalen Einheiten 43 bis 45 Wochen bzw. mehr als 210 Tage pro Jahr. Im Durchschnitt variieren die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Arbeitszeiten auf Schulleitungsebene in den einzelnen Bildungsbereichen nicht sehr. Ihre gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Arbeitszeit beträgt im Durchschnitt 1.658 Stunden im Elementarbereich (ISCED 02), 1.630 Stunden im Primarbereich, 1.628 Stunden im Sekundarbereich I und 1.632 Stunden im Sekundarbereich II. In Ländern mit allgemeinbildenden und berufsbildenden Bildungsgängen im Sekundarbereich I bzw. II unterscheidet sich die gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Arbeitszeit zwischen den Bildungsgängen nicht. In Chile haben Schulleitungen in allen Bildungsbereichen die längste Arbeitszeit (1.971 Zeitstunden pro Jahr). Dagegen sind die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Arbeitszeiten auf Schulleitungsebene in Mexiko (im Elementarbereich [ISCED 02]) und Irland (im Primarbereich und allgemeinbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs I bzw. II) mit weniger als 1.300 Zeitstunden pro Jahr am niedrigsten (Abb. D4.5 und Tab. D4.5).

In 21 von 29 OECD- und Partnerländern mit verfügbaren Daten (72 %) sind auf Schulleitungsebene die Arbeitszeiten pro Jahr in allen Bildungsbereichen ungefähr gleich. In den übrigen 8 Ländern ist die gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Arbeitszeit pro Jahr auf Schulleitungsebene im Elementarbereich (ISCED 02) in der Regel länger als im Sekundarbereich. In Estland, Finnland und Neuseeland beispielsweise sind die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Arbeitszeiten auf Schulleitungsebene im Elementarbereich (ISCED 02) um 2 bis 8 % länger als im Primar- und Sekundarbereich. Mexiko ist das einzige Land, in dem die Arbeitszeit auf Schulleitungsebene im Elementarbereich (ISCED 02) und im Primarbereich kürzer ist als im Sekundarbereich I (um 14 %) bzw. im Sekundarbereich II (um 26 %) (Tab. D4.5).

Abbildung D4.5

Arbeits- und Unterrichtszeit von Schulleitungen pro Jahr im Sekundarbereich I (allgemeinbildend) (2019)

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Arbeits- und Unterrichtszeit in öffentlichen Bildungseinrichtungen



1. Höchstzahl der zu unterrichtenden Zeitstunden für Schulleitungen im Bereich des Education and Training Board.

Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge der Gesamtarbeitszeit pro Jahr im Sekundarbereich I.

Quelle: OECD (2020), Tabelle D4.5 sowie Tabelle D4.7 im Internet. Weitere Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en). StatLink: https://doi.org/10.1787/888934165890

In rund zwei Drittel der OECD-Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten müssen Schulleitungen im Rahmen ihrer gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Arbeitszeit in den Schulferien arbeiten, und zwar von 1 Woche in den Niederlanden (wenn sie von ihrem Arbeitgeber dazu aufgefordert werden) und Österreich bis zu 11 Wochen in der Türkei. In den Schulferien müssen Schulleitungen in einigen dieser Länder das neue Schulhalbjahr vorbereiten und Weiterbildungen usw. organisieren. Im übrigen Drittel der Länder müssen Schulleitungen in den Schulferien nicht arbeiten. Das kann in der Praxis jedoch anders aussehen. In Irland z. B. arbeiten Schulleitungen mitunter zumindest während eines Teils der Schulferien, obwohl dies nicht Teil ihrer gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Arbeitszeit ist (Tab. X3.D4.8 in Anhang 3).

Aufgaben und Verantwortlichkeiten von Schulleitungen

In mehr als der Hälfte der OECD- und Partnerländer mit verfügbaren Daten ist explizit festgelegt, dass von Schulleitungen die Wahrnehmung von Management- und Führungsaufgaben erwartet wird. Weiterhin können Schulleitungen zur Übernahme darüber hinausgehender Aufgaben und Verantwortlichkeiten verpflichtet sein, z. B. Personal- und Finanzmanagement, Organisation von Weiterbildungen, Organisation der Bildungsaktivitäten der Schüler, Erteilung von Unterricht sowie Pflege guter Beziehungen zu Eltern, Schulaufsichtsbehörden und/oder der Regierung. In der Mehrheit der Länder sind die Aufgaben und Verantwortlichkeiten von Schulleitungen in allen Bildungsbereichen und Bildungsgängen gleich (weitere Informationen s. Tab. X3.D4.8 in Anhang 3).

In rund einem Viertel der Länder mit verfügbaren Daten (Dänemark, Estland, Finnland, Italien, Mexiko, Neuseeland, den Niederlanden, Norwegen, Schottland [Vereinigtes Königreich] und Schweden) sind jedoch die Aufgaben und Verantwortlichkeiten von Schullei-

tungen nicht offiziell festgelegt. Möglicherweise haben Schulleitungen in diesen Ländern eine größere Autonomie bei der Organisation ihrer Aufgaben und Verantwortlichkeiten (Tab. X3.D4.8 in Anhang 3).

Definitionen

Tatsächlich unterrichtete Zeitstunden stehen für die durchschnittliche Zahl an Zeitstunden pro Jahr, die eine Vollzeitlehrkraft eine Gruppe oder Klasse von Schülern unterrichtet, einschließlich aller zusätzlichen Stunden wie Überstunden. Die Daten hierzu können aus Verwaltungsunterlagen, statistischen Datenbanken, repräsentativen Stichprobenerhebungen oder anderen repräsentativen Quellen stammen.

Die *Zahl der Unterrichtstage* wird berechnet als Zahl der Unterrichtswochen multipliziert mit der Anzahl Tage, die eine Lehrkraft pro Woche unterrichtet, abzüglich der Tage, an denen die Schule wegen Ferien geschlossen ist.

Die *Zahl der Unterrichtswochen* bezieht sich auf die Zahl der Wochen mit Unterricht ohne die Ferienzeiten.

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Unterrichtszeit bzw. Zahl der von Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden wird definiert als die geplante Zahl an Zeitstunden pro Jahr, die eine Vollzeitlehrkraft (oder eine Schulleitung) auf Grundlage offizieller Vorschriften, von Beschäftigungsverträgen oder sonstiger offizieller Vereinbarungen mit dem Unterrichten einer Gruppe oder Klasse verbringt. Die 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 Tage, an denen die Bildungseinrichtung wegen Ferien geschlossen ist. 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 bzw. einer Schulleitung zu arbeitenden Zeitstunden. Sie kann als Wochen- oder Jahresarbeitszeit festgelegt werden. Nicht enthalten sind vergütete Überstunden. Entsprechend den offiziellen Vorschriften des einzelnen Landes 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 Weiterbildung, 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 Parameter, 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* (OECD, 2018[2]) sowie Anhang 3 für länderspezifische Hinweise (*https://doi.org/10.1787/69096873-en*).

Quellen

Die Daten stammen aus der OECD/INES/NESLI-Erhebung 2019 zur Arbeitszeit von Lehrkräften und Schulleitungen und beziehen sich auf das Berichtsjahr für Bildungsgänge 2018/2019 (Informationen zu den gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Verpflichtungen) bzw. das Berichtsjahr für Bildungsgänge 2017/2018 (Daten zu tatsächlich erbrachten Leistungen).

Weiterführende Informationen

OECD (2019), *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS, OECD Publishing, Paris, *https://dx.doi.org/10.1787/1d0bc92a-en*. [1]

OECD (2018), *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018: Concepts, Standards, Definitions and Classifications*, OECD Publishing, Paris, *https://dx.doi.org/10.1787/9789264304444-en*. [2]

Tabellen Indikator D4

StatLink: https://doi.org/10.1787/888934165700

- Tabelle D4.1: Unterrichtszeit von Lehrkräften (2019)
- Tabelle D4.2: Arbeitszeit von Lehrkräften (2019)
- Tabelle D4.3: Aufgaben von Lehrkräften, nach Bildungsbereich (2019)
- Tabelle D4.4: Sonstige Pflichten von Lehrkräften, nach Bildungsbereich (2019)
- Tabelle D4.5: Arbeitszeit von Schulleitungen (2019)

- **WEB** Table D4.6: Number of teaching hours per year (Zahl der Unterrichtszeitstunden pro Jahr) (2000, 2005 bis 2019)

- **WEB** Table D4.7: Teaching requirements of school heads (Lehrverpflichtungen von Schulleitungen) (2019)

Datenstand: 19. Juli 2020. Aktualisierte Daten s. *http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en*.
Weitere Untergliederungen s. auch *http://stats.oecd.org/*, OECD-Bildungsdatenbank.

Tabelle D4.1

Unterrichtszeit von Lehrkräften (2019)

Zahl der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Unterrichtswochen, Unterrichtstage und Nettounterrichtszeitstunden an öffentlichen Bildungseinrichtungen im Verlauf des Schuljahrs

	Zahl der Unterrichtswochen					Zahl der Unterrichtstage					Nettounterrichtszeitstunden				
	Elementarbereich (ISCED 02)	Primarbereich	Sekundarbereich I (allgemeinbildend)	Sekundarbereich II (allgemeinbildend)	Sekundarbereich II (berufsbildend)	Elementarbereich (ISCED 02)	Primarbereich	Sekundarbereich I (allgemeinbildend)	Sekundarbereich II (allgemeinbildend)	Sekundarbereich II (berufsbildend)	Elementarbereich (ISCED 02)	Primarbereich	Sekundarbereich I (allgemeinbildend)	Sekundarbereich II (allgemeinbildend)	Sekundarbereich II (berufsbildend)
	(1)	(2)	(3)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(17)	(18)
OECD Länder															
Australien[1]	41	41	41	41	m	196	199	199	199	m	624	880	820	820	m
Österreich[1]	m	38	38	38	m	m	183	183	183	m	m	792	617	598	m
Kanada	m	37	37	37	m	m	185	185	185	m	m	m	m	m	m
Chile[2]	38	38	38	38	38	179	179	179	179	179	999	999	999	999	999
Kolumbien[1]	40	40	40	40	40	192	192	192	192	192	768	960	845	845	845
Costa Rica[1]	41	41	41	41	41	196	196	196	196	196	804	1176	1254	1254	1254
Tschechien[1]	44	39	39	39	39	210	188	188	188	188	1302	620	620	592	592
Dänemark[1]	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	718	709	m	m
Estland[1]	46	35	35	35	40	222	173	173	173	198	1332	588	606	571	a
Finnland[3]	m	38	38	38	38	m	188	188	188	188	m	677	592	551	692
Frankreich[1]	36	36	36	36	36	162	162	a	a	a	900	900	684	684	684
Deutschland[1]	46	40	40	40	40	225	193	193	193	193	1755	698	651	622	646
Griechenland[2]	36	36	36	35	35	176	176	177	173	173	836	660	611	597	597
Ungarn[2]	43	38	38	38	38	206	181	181	180	180	1318	652	652	648	648
Island[1]	46	37	37	36	36	219	174	174	169	169	1577	603	603	456	477
Irland[1]	m	37	33	33	m	m	181	165	165	m	m	905	704	704	m
Israel[1]	38	38	37	37	37	180	180	174	172	172	1019	835	694	623	623
Italien[3]	42	39	39	39	39	189	174	174	174	174	945	766	626	626	626
Japan[4]	m	41	41	39	39	m	203	203	196	196	m	747	615	511	511
Republik Korea[3]	36	38	38	38	38	180	190	190	190	190	782	676	517	545	543
Lettland[5,6]	39	35	35	35	44	190	170	170	170	215	1368	572	621	695	m
Litauen[2]	a	36	37	37	a	a	174	189	189	a	640	835	907	907	1032
Luxemburg[1]	36	36	36	36	36	176	176	176	176	176	880	810	739	739	739
Mexiko[1]	40	40	40	36	36	195	195	195	174	174	519	780	1014	853	696
Niederlande[2]	40	40	m	m	m	200	200	m	m	m	930	930	720	720	m
Neuseeland[1]	41	38	38	38	a	205	192	191	190	a	1230	922	840	760	a
Norwegen[2]	47	38	38	38	38	225	190	190	190	190	a	741	663	523	595
Polen[2]	45	37	37	36	36	215	176	176	174	174	1075	554	475	470	470
Portugal[2]	37	37	36	36	36	169	169	165	165	165	845	761	605	605	605
Slowakei[1]	44	38	38	38	38	208	188	188	188	188	1144	733	649	564	602
Slowenien[1]	46	38	38	38	38	218	188	188	188	188	1308	620	620	564	564
Spanien[1]	37	37	37	37	37	176	176	176	176	176	869	871	669	669	669
Schweden	47	a	a	a	a	224	a	a	a	a	m	a	a	a	a
Schweiz[5,6]	39	38	39	38	38	185	183	187	183	183	756	785	748	621	714
Türkei[1]	37	37	37	37	37	180	180	180	180	180	898	718	503	503	503
Vereinigte Staaten[5,6]	36	36	36	36	a	180	180	180	180	a	1011	1004	966	966	a
Subnationale Einheiten															
Belgien (fläm.)[1]	37	37	37	37	37	158	158	160	160	160	731	746	665	620	694
Belgien (frz.)[1]	37	37	37	37	37	177	177	177	177	177	766	708	650	589	589
England (UK)	38	38	38	38	a	190	190	190	190	a	a	a	a	a	a
Schottland (UK)[2]	38	38	38	38	a	190	190	190	190	a	855	855	855	855	a
OECD-Durchschnitt	**40**	**38**	**38**	**37**	**38**	**194**	**183**	**183**	**181**	**183**	**993**	**778**	**712**	**680**	**674**
EU23-Durchschnitt	**41**	**37**	**37**	**37**	**38**	**194**	**180**	**179**	**179**	**182**	**1042**	**738**	**663**	**645**	**653**
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
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Russische Föd.[5,6]	m	34	35	35	m	m	170	210	210	m	m	561	483	483	m
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten zu berufsbildenden Bildungsgängen im Sekundarbereich I, d.h. die Spalten (4), (10) und (16), sind im Internet verfügbar. Daten s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.

1. In der Regel zu unterrichtende Zeitstunden (die von den meisten Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden, wenn keine besonderen Umstände bei den Lehrkräften vorliegen). 2. Höchstens zu unterrichtende Zeitstunden. 3. Mindestens zu unterrichtende Zeitstunden. 4. Durchschnittliche am Anfang des Schuljahrs in den einzelnen Schulen geplante zu unterrichtende Zeitstunden. 5. Tatsächlich unterrichtete Zeitstunden (Lettland: außer im Elementarbereich [ISCED 02]). 6. Lettland und die Schweiz: Referenzjahr 2018, Russische Föderation: Referenzjahr 2017, Vereinigte Staaten: Referenzjahr 2016.

Quelle: OECD (2020). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888934165719

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

Tabelle D4.2

Arbeitszeit von Lehrkräften (2019)

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte in der Schule zu erbringende Arbeitszeit der Lehrkräfte und Gesamtarbeitszeit in öffentlichen Bildungseinrichtungen im Verlauf des Schuljahrs

	In der Schule zu erbringende Arbeitszeit (in Zeitstunden)					Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gesamtarbeitszeit (in Zeitstunden)				
	Elementarbereich (ISCED 02)	Primarbereich	Sekundarbereich I (allgemeinbildend)	Sekundarbereich II (allgemeinbildend)	Sekundarbereich II (berufsbildend)	Elementarbereich (ISCED 02)	Primarbereich	Sekundarbereich I (allgemeinbildend)	Sekundarbereich II (allgemeinbildend)	Sekundarbereich II (berufsbildend)
	(1)	(2)	(3)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(11)	(12)
OECD Länder										
Australien	839	1198	1195	1195	m	a	a	a	a	m
Österreich	m	a	a	a	a	m	1776	1776	a	a
Kanada	m	m	m	m	m	m	a	a	a	a
Chile	1839	1839	1839	1839	1839	1971	1971	1971	1971	1971
Kolumbien	1152	1152	1152	1152	1152	1536	1536	1536	1536	1536
Costa Rica	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Tschechien	a	a	a	a	a	1680	1504	1504	1504	1504
Dänemark	1635	1635	1635	1635	1635	1635	1635	1635	1635	1635
Estland	1610	a	a	a	a	1610	1540	1540	1540	1540
Finnland	m	815	730	670	796	a	a	a	a	a
Frankreich	954	954	a	a	a	1607	1607	1607	1607	1607
Deutschland	a	a	a	a	a	1756	1756	1756	1756	1756
Griechenland	1116	1116	1158	1158	1158	a	a	a	a	a
Ungarn	1476	1158	1158	1152	1152	1648	1648	1648	1648	1648
Island	1760	1610	1610	1440	1440	1800	1800	1800	1800	1800
Irland	m	1073	811	811	m	a	a	a	a	a
Israel	1055	1225	1177	1198	1198	1055	1225	1177	1198	1198
Italien	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Japan	a	a	a	a	a	1736	1736	1736	1736	1736
Republik Korea	a	a	a	a	a	1440	1520	1520	1520	1520
Lettland	1560	1050	1050	1050	1320	1760	1320	1320	1320	1320
Litauen	a	1512	1512	1512	1512	a	1512	1512	1512	1512
Luxemburg	1060	990	859	859	859	1500	1394	1229	1229	1229
Mexiko	772	800	1167	a	a	a	a	a	a	a
Niederlande	a	a	a	a	a	1659	1659	1659	1659	1659
Neuseeland	1820	1536	1243	950	a	a	a	a	a	a
Norwegen	a	1300	1225	1150	1150	a	1688	1688	1688	1688
Polen	a	a	a	a	a	1720	1408	1408	1392	1392
Portugal	1013	929	808	808	808	1295	1295	1275	1275	1275
Slowakei	m	m	m	m	m	1560	1560	1560	1560	1560
Slowenien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Spanien	1140	1140	1140	1140	1140	1425	1425	1425	1425	1425
Schweden	1792	1360	1360	1360	1360	a	1767	1767	1767	1767
Schweiz	a	a	a	a	a	1930	1930	1930	1930	1930
Türkei	998	813	745	745	745	1580	1580	1580	1580	1580
Vereinigte Staaten[1]	1441	1443	1449	1446	a	m	m	m	m	a
Subnationale Einheiten										
Belgien (fläm.)	916	916	a	a	a	a	a	a	a	a
Belgien (frz.)	a	a	a	a	a	962	962	a	a	a
England (UK)	a	a	a	a	a	1265	1265	1265	1265	a
Schottland (UK)	1045	1045	1045	1045	a	1365	1365	1365	1365	a
OECD-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**1562**	**1549**	**1563**	**1555**	**1574**
EU23-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**1528**	**1495**	**1514**	**1498**	**1522**
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
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Russische Föd.	a	a	a	a	m	m	m	m	m	m
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Weitere Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten zu berufsbildenden Bildungsgängen im Sekundarbereich I, d.h. die Spalten (4) und (10), sind im Internet verfügbar. Daten s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.

1. Referenzjahr 2016.

Quelle: OECD (2020). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888934165738

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

Tabelle D4.3

Aufgaben von Lehrkräften, nach Bildungsbereich (2019)

Aufgaben von Lehrkräften an öffentlichen Bildungseinrichtungen, wie in Vorschriften und/oder Leitdokumenten festgelegt

	Sekundarbereich I (allgemeinbildend)						
	Arbeitsanforderung						
	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)	(6)	(10)	(14)	(18)	(22)
OECD Länder							
Australien	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht
Österreich	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht
Kanada	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht	m
Chile	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Schulermessen	Schulermessen	Schulermessen	Schulermessen
Kolumbien	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht
Costa Rica	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Freiwillig	Pflicht	Pflicht	Pflicht
Tschechien	Pflicht	Freiwillig	Freiwillig	Schulermessen	Freiwillig	Schulermessen	Schulermessen
Dänemark	Pflicht	Pflicht	Schulermessen	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.	Pflicht
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	Schulermessen
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	Schulermessen	Pflicht
Republik Korea	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht
Lettland	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Schulermessen
Litauen	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Schulermessen	Pflicht
Luxemburg	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Freiwillig
Mexiko	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Schulermessen	Schulermessen	Nicht erf.	Pflicht
Niederlande	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht	m	Pflicht
Neuseeland[1]	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Schulermessen	Pflicht
Norwegen	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Schulermessen	Pflicht	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	Schulermessen	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	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Schulermessen	Pflicht
Belgien (frz.)	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Freiwillig	Freiwillig
England (UK)	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Freiwillig	Pflicht	Schulermessen	Pflicht
Schottland (UK)	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Freiwillig	Pflicht	Freiwillig	Pflicht
Partnerländer							
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	Pflicht	Pflicht	Schulermessen	m	Pflicht	m	m
China	m	m	m	m	m	m	m
Indien	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m
Russische Föd.	m	m	m	m	m	m	m
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m

Müssen Lehrkräfte die Aufgaben/Pflichten wahrnehmen?
Pflicht = Ja – Pflicht
Schulermessen = Ja – im Ermessen der einzelnen Schulen
Freiwillig = Nein – im Ermessen der einzelnen Lehrkraft
Nicht erf. = Nein – nicht erforderlich

Anmerkung: Die Daten (separate Zeilen) für den Elementarbereich (ISCED 02), Primarbereich, Sekundarbereich I (berufsbildend) und Sekundarbereich II und die Daten zum Ausgleich in Form einer Reduzierung der von Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden und in Form eines finanziellen Ausgleichs, d.h. die Spalten (3), (4), (5), (7), (8), (9), (11), (12), (13), (15), (16), (17), (19), (20), (21), (23), (24) und (25), sind im Internet verfügbar (s.u. StatLink). Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik.
1. Die Kriterien für die ersten 2 Jahre im Sekundarbereich I (allgemeinbildend) entsprechen denen für den Primarbereich, und die Kriterien für die letzten 2 Jahre entsprechen denen für den Sekundarbereich II (allgemeinbildend).
Quelle: OECD (2020). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).
StatLink: https://doi.org/10.1787/888934165757
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Tabelle D4.4

Sonstige Pflichten von Lehrkräften, nach Bildungsbereich (2019)

Pflichten von Lehrkräften an öffentlichen Bildungseinrichtungen, wie in Vorschriften und/oder Leitdokumenten festgelegt

	Sekundarbereich I (allgemeinbildend)							
	Arbeitsanforderung							
	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	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 Mentoring-Programmen und/oder Unterstützung von neuen Lehrkräften in Einführungsprogrammen	Beteiligung an beruflichen Fortbildungsmaßnahmen
	(1)	(5)	(9)	(13)	(17)	(21)	(25)	(29)
OECD Länder								
Australien	Freiwillig	Nicht erf.	Freiwillig	Freiwillig	Schulermessen	Schulermessen	Freiwillig	Pflicht
Österreich	Schulermessen	Pflicht	Schulermessen	Freiwillig	Freiwillig	Schulermessen	Freiwillig	Pflicht
Kanada	Freiwillig	Nicht erf.	m	Freiwillig	m	m	Freiwillig	Pflicht
Chile	Freiwillig	Schulermessen	Schulermessen	Freiwillig	Freiwillig	Schulermessen	Freiwillig	Pflicht
Kolumbien	Nicht erf.	Pflicht	Pflicht	Nicht erf.	Nicht erf.	Nicht erf.	Nicht erf.	Schulermessen
Costa Rica	Schulermessen	Freiwillig	Pflicht	Freiwillig	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht
Tschechien	Freiwillig	Schulermessen	Freiwillig	Freiwillig	Freiwillig	Schulermessen	Schulermessen	Pflicht
Dänemark	Schulermessen	a	Freiwillig	a	Schulermessen	Schulermessen	Schulermessen	Freiwillig
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
Deutschland	Freiwillig	Freiwillig	Freiwillig	Freiwillig	Freiwillig	Freiwillig	Freiwillig	Schulermessen
Griechenland	Nicht erf.	Freiwillig	Pflicht	Freiwillig	Freiwillig	Pflicht	Pflicht	Pflicht
Ungarn	Freiwillig	Freiwillig	Schulermessen	Pflicht	Freiwillig	Freiwillig	Freiwillig	Pflicht
Island	Nicht erf.	Nicht erf.	Nicht erf.	Nicht erf.	Freiwillig	Schulermessen	Schulermessen	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	Schulermessen	Pflicht	Schulermessen	Schulermessen	Schulermessen	Schulermessen	Pflicht
Lettland	Pflicht	Schulermessen	Pflicht	Schulermessen	Schulermessen	Schulermessen	Schulermessen	Pflicht
Litauen	Schulermessen	Schulermessen	Schulermessen	Schulermessen	Schulermessen	Schulermessen	Schulermessen	Freiwillig
Luxemburg	Pflicht	Schulermessen	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht
Mexiko	Schulermessen	Nicht erf.	Nicht erf.	Nicht erf.	Schulermessen	Nicht erf.	Schulermessen	Pflicht
Niederlande	Schulermessen	Freiwillig	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	Pflicht	Pflicht	Pflicht
Spanien	Pflicht	Nicht erf.	Pflicht	Freiwillig	Freiwillig	Pflicht	Schulermessen	Freiwillig
Schweden	Freiwillig	Freiwillig	Schulermessen	Freiwillig	Freiwillig	Schulermessen	Schulermessen	Schulermessen
Schweiz	Freiwillig	Nicht erf.	Pflicht	Nicht erf.	Freiwillig	Freiwillig	Freiwillig	Pflicht
Türkei	Pflicht	Freiwillig	Nicht erf.	Schulermessen	Schulermessen	Schulermessen	Schulermessen	Freiwillig
Vereinigte Staaten	Schulermessen	Schulermessen	Schulermessen	Schulermessen	Schulermessen	Schulermessen	Schulermessen	Schulermessen
Subnationale Einheiten								
Belgien (fläm.)	Schulermessen	Freiwillig	Nicht erf.	Freiwillig	Schulermessen	Freiwillig	Schulermessen	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
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m
Russische Föd.	m	m	m	m	m	m	m	m
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m

Müssen Lehrkräfte die Aufgaben/Pflichten wahrnehmen?
Pflicht = Ja – Pflicht
Schulermessen = Ja – im Ermessen der einzelnen Schulen
Freiwillig = Nein – im Ermessen der einzelnen Lehrkraft
Nicht erf. = Nein – nicht erforderlich

Anmerkung: Die Daten (separate Zeilen) für den Elementarbereich (ISCED 02), Primarbereich, Sekundarbereich I (berufsbildend) und Sekundarbereich II und die Daten zum Ausgleich in Form einer Reduzierung der von Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden und in Form eines finanziellen Ausgleichs, d. h. die Spalten (2), (3), (4), (6), (7), (8), (10), (11), (12), (14), (15), (16), (18), (19), (20), (22), (23), (24), (26), (27), (28), (30), (31) und (32), sind im Internet verfügbar (s. u. StatLink). Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methode.
1. Die Kriterien für die ersten 2 Jahre im Sekundarbereich I (allgemeinbildend) entsprechen denen für den Primarbereich, und die Kriterien für die letzten 2 Jahre entsprechen denen für den Sekundarbereich II (allgemeinbildend).
Quelle: OECD (2020). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).
StatLink: https://doi.org/10.1787/888934165776
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Tabelle D4.5

Arbeitszeit von Schulleitungen (2019)

Zahl der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Arbeitswochen, Arbeitstage und Gesamtarbeitszeit an öffentlichen Bildungseinrichtungen im Verlauf des Schuljahrs

	Zahl der Arbeitswochen					Zahl der Arbeitstage					Gesamtarbeitszeit[1] (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)	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	41	41	41	41	m	202	200	200	200	m	1413	1401	1401	1401	m
Österreich	m	39	39	39	m	m	188	188	188	m	m	1776	1776	a	m
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	a	a	a	a	a
Chile	47	47	47	47	47	224	224	224	224	224	1971	1971	1971	1971	1971
Kolumbien	45	45	45	45	45	215	215	215	215	215	1720	1720	1720	1720	1720
Costa Rica	42	42	42	42	42	201	201	201	201	201	a	a	a	a	a
Tschechien	44	44	44	44	44	210	210	210	210	210	1680	1680	1680	1680	1680
Dänemark	46	46	46	46	46	221	221	221	221	221	1635	1635	1635	1635	1635
Estland	46	44	44	44	44	222	218	218	218	218	1776	1744	1744	1744	1744
Finnland	43	44	44	44	44	m	210	210	210	210	1666	1544	1544	1544	1544
Frankreich	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	1607	1607	1607	1607	1607
Deutschland	46	40	40	40	40	225	193	193	193	193	m	m	m	m	m
Griechenland	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Ungarn	43	43	43	43	43	206	206	206	206	206	1648	1648	1648	1648	1648
Island	46	46	46	46	46	219	219	219	219	219	1752	1752	1752	1752	1752
Irland	m	37	33	33	m	m	181	165	165	m	m	1073	811	811	m
Israel	a	42	41	41	41	a	203	197	197	197	a	1587	1536	1536	1536
Italien	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Japan	m	45	45	45	45	m	224	224	224	224	1736	1736	1736	1736	1736
Republik Korea	48	48	48	48	48	226	226	226	226	226	1808	1808	1808	1808	1808
Lettland	44	44	44	44	44	215	215	215	215	215	1720	1720	1720	1720	1720
Litauen	44	44	44	44	44	210	210	210	210	210	1680	1680	1680	1680	1680
Luxemburg	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Mexiko	43	43	43	44	44	210	210	210	214	214	1260	1260	1470	1712	1712
Niederlande	42	42	m	m	m	208	208	m	m	m	1659	1659	1659	1659	1659
Neuseeland	41	38	38	38	a	205	192	191	190	a	1640	1536	1528	1520	a
Norwegen	47	45	45	45	45	225	225	225	225	225	1688	1688	1688	1688	1688
Polen	45	45	45	45	45	215	215	215	215	215	1720	1720	1720	1720	1720
Portugal	48	48	48	48	48	225	225	225	225	225	1575	1575	1575	1575	1575
Slowakei	44	44	44	44	44	208	208	208	208	208	1560	1560	1560	1560	1560
Slowenien	45	45	45	45	45	213	213	213	213	213	1704	1704	1704	1704	1704
Spanien	42	42	44	44	44	200	200	210	210	210	1500	1500	1575	1575	1575
Schweden	46	46	46	46	46	219	219	219	219	219	1752	1752	1752	1752	1752
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	48	48	48	48	48	233	233	233	233	233	1860	1860	1860	1860	1860
Vereinigte Staaten[2,3]	46	46	46	46	a	230	230	230	230	a	m	m	m	m	a
Subnationale Einheiten															
Belgien (fläm.)	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Belgien (frz.)	42	42	42	42	42	210	210	210	210	210	a	a	a	a	a
England (UK)	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Schottland (UK)	39	39	39	39	a	195	195	195	195	a	1365	1365	1365	1365	a
OECD-Durchschnitt	**44**	**44**	**43**	**44**	**45**	**214**	**211**	**210**	**211**	**214**	**1658**	**1630**	**1628**	**1632**	**1691**
EU23-Durchschnitt	**44**	**43**	**43**	**43**	**44**	**213**	**208**	**207**	**207**	**212**	**1640**	**1608**	**1597**	**1587**	**1654**
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
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Russische Föd.	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten zu berufsbildenden Bildungsgängen im Sekundarbereich I, d. h. die Spalten (4), (10) und (16), sind im Internet verfügbar. Daten s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.

1. Einschließlich Arbeitszeit während der Schulferien der Schüler. 2. Tatsächliche Werte. 3. Referenzjahr 2016.

Quelle: OECD (2020). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888934165795

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

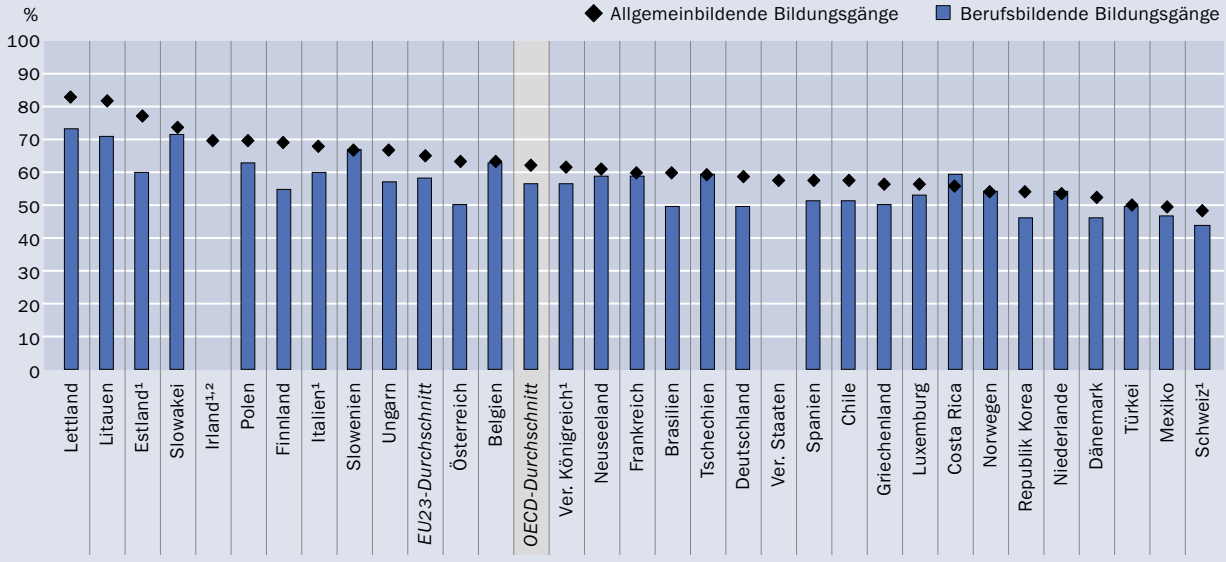
Indikator D5
Wie ist die Zusammensetzung der Lehrerschaft?

- Zwar besteht im Sekundarbereich II die Lehrerschaft mehrheitlich aus Frauen, ihr Anteil in allgemeinbildenden Bildungsgängen ist jedoch signifikant höher als in berufsbildenden.
- Es gibt nur relativ wenige junge Lehrkräfte (unter 30 Jahren), und ihr Anteil nimmt mit zunehmendem Bildungsbereich ab. Im Durchschnitt der OECD-Länder sind 12 % der Lehrerschaft im Primarbereich junge Lehrkräfte, 10 % im Sekundarbereich I und 8 % im Sekundarbereich II.
- Im Sekundarbereich II nahm zwischen 2005 und 2018 der Anteil der Lehrkräfte im Alter unter 30 Jahren im Durchschnitt der OECD-Länder mit verfügbaren Daten um 4 Prozentpunkte ab.

Abbildung D5.1

Geschlechterstruktur der Lehrerschaft im Sekundarbereich II, nach Ausrichtung des Bildungsgangs (2018)

Anteil weiblicher Lehrkräfte an öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen (in %)



1. Sekundarbereich II umfasst Bildungsgänge außerhalb des Sekundarbereichs II. 2. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils weiblicher Lehrkräfte in allgemeinbildenden Bildungsgängen.
Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2020), Tabelle D5.1. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en). StatLink: https://doi.org/10.1787/888934165985

Kontext

Der Bedarf an Lehrkräften hängt von einer Reihe unterschiedlicher Faktoren ab, wie der durchschnittlichen Klassengröße, den vorgeschriebenen Unterrichtszeitstunden der Schüler, dem Einsatz von Lehrassistenten und anderen außerhalb des Klassenzimmers tätigen Mitarbeitern in Schulen, der Bildungsbeteiligung in den verschiedenen Bildungsbereichen sowie dem Anfangs- und Endalter der Schulpflicht. Da in vielen OECD-Ländern ein großer Teil der Lehrkräfte in den nächsten 10 Jahren das Ruhestandsalter erreichen und in einigen Ländern eine Zunahme der Bevölkerung im schulpflichtigen

Alter prognostiziert wird, sind die Regierungen unter Druck, neue Lehrkräfte anzuwerben und auszubilden. Es gibt überzeugende Belege, dass die Qualität der Lehrkräfte der wichtigste bestimmende Faktor innerhalb der Schule für die Leistungen der Schüler ist, daher müssen konzertierte Anstrengungen unternommen werden, die Fähigsten für den Lehrerberuf zu gewinnen und eine qualitativ hochwertige Ausbildung zu bieten (OECD, 2019[1]).

Damit gute Lehrkräfte in ihrem Beruf verbleiben, muss die Politik entsprechende Arbeitsbedingungen fördern. Darüber hinaus erfordern das Ungleichgewicht zwischen den Geschlechtern im Lehrerberuf – im Elementarbereich (ISCED 02), Primar- und Sekundarbereich I unterrichten immer noch überwiegend Frauen – sowie die sich daraus ergebenden möglichen Auswirkungen auf das Lernen der Schüler genauere Untersuchungen (OECD, 2017[2]).

Weitere wichtige Ergebnisse

- Im Primar- und Sekundarbereich setzt sich die Lehrerschaft mehrheitlich aus Frauen zusammen, während diese im Tertiärbereich unterrepräsentiert sind. In allen Bildungsbereichen ist der Frauenanteil bei der jungen Lehrerschaft (unter 30 Jahren) am höchsten.
- Zwischen 2005 und 2018 vergrößerten sich im Durchschnitt der OECD-Länder die geschlechtsspezifischen Unterschiede vom Primarbereich bis zum Sekundarbereich II allmählich zugunsten von Frauen, im Tertiärbereich hingegen verringerten sie sich zugunsten der Männer.
- Der Anteil älterer Lehrkräfte (ab 50 Jahren) nimmt mit steigendem Bildungsbereich zu: von 32 % im Primarbereich über 36 % im Sekundarbereich I zu 39 % im Sekundarbereich II.
- Im Durchschnitt der OECD-Länder, die sich an der Internationalen Erhebung zu Lehren und Lernen (Teaching and Learning International Survey – TALIS) beteiligt haben, sagen rund 90 % der Lehrkräfte, ihre Motivation für die Ergreifung des Berufs sei die Chance gewesen, die Entwicklung von Kindern mit zu prägen und einen Beitrag zur Gesellschaft zu leisten. Im Durchschnitt gaben 76 % der Lehrkräfte an, dass sie, wenn sie noch einmal die Wahl hätten, sie sich wieder für den Lehrerberuf entscheiden würden.

Analyse und Interpretationen

Geschlechterstruktur der Lehrerschaft

Anteil weiblicher Lehrkräfte nach Bildungsbereich

Im Durchschnitt der OECD-Länder sind in allen Bildungsbereichen zusammen 70 % der Lehrkräfte weiblich. Der größte Anteil weiblicher Lehrkräfte findet sich in den frühen Jahren der Bildung und sinkt mit jedem höheren Bildungsbereich. Zwar sind im Durchschnitt der OECD-Länder 96 % der Fachkräfte im Elementarbereich (ISCED 02) und 82 % der Lehrkräfte im Primarbereich weiblich, im Sekundarbereich II sind es dann jedoch 60 % und im Tertiärbereich nur 44 % (Tab. D5.1).

In allen OECD- und Partnerländern mit verfügbaren Daten sind mehr als 85 % der Fachkräfte im Elementarbereich (ISCED 02) weiblich und in allen Ländern mehr als 65 % der Lehrkräfte im Primarbereich, mit Ausnahme von Japan (64 %), Saudi-Arabien (52 %) und der Türkei (62 %). Auch wenn weibliche Lehrkräfte im Sekundarbereich immer noch die Mehrheit stellen, ist ihr Anteil niedriger als in den vorgelagerten Bildungsbereichen. Im Durchschnitt der OECD-Länder sind 67 % der Lehrkräfte im Sekundarbereich I Frauen, dabei reicht die Bandbreite von 43 % in Japan bis zu 85 % in Lettland. Im Sekundarbereich II sinkt der Anteil weiblicher Lehrkräfte im Durchschnitt der OECD-Länder auf 60 %, wobei es jedoch große Unterschieden zwischen den einzelnen Ländern gibt (von 31 % in Japan bis zu 80 % in Lettland) (Tab. D5.1).

Im Tertiärbereich ist die Geschlechterstruktur der Lehrenden genau umgekehrt, hier ist in den OECD-Ländern die Mehrheit männlich, der Anteil der Frauen beträgt im Durchschnitt 44 %. Von den Ländern mit verfügbaren Daten sind nur in Finnland, Lettland, Litauen und der Russischen Föderation im Tertiärbereich die weiblichen Lehrenden in der Überzahl (mehr als 50 %). Der Anteil weiblicher Lehrender im Tertiärbereich ist OECD-weit in Japan mit 28 % am niedrigsten (Tab. D5.1).

Anteil weiblicher Lehrkräfte im Sekundarbereich II nach Ausrichtung des Bildungsgangs

Der Frauenanteil an den Lehrkräften im Sekundarbereich II ist tendenziell in den allgemeinbildenden Bildungsgängen höher als in den berufsbildenden, obwohl Frauen in beiden Arten von Bildungsgängen die Mehrheit stellen. In allgemeinbildenden Bildungsgängen sind im Durchschnitt der OECD-Länder 62 % der Lehrkräfte Frauen. In allen Ländern mit Ausnahme der Schweiz (48%) gibt es mehr weibliche als männliche Lehrkräfte. Der Anteil weiblicher Lehrkräfte ist in Ländern wie Lettland und Litauen mit mehr als 80 % besonders hoch. Im Gegensatz dazu stellen Frauen in berufsbildenden Ausbildungsgängen einen kleineren Teil der Lehrkräfte: 56 % im Durchschnitt der OECD-Länder. Der Anteil weiblicher Lehrkräfte in der beruflichen Bildung reicht von 44 % in der Schweiz bis 73 % in Lettland (Abb. D5.1).

In einigen Ländern unterscheidet sich der Anteil weiblicher Lehrkräfte zwischen allgemeinbildenden und berufsbildenden Bildungsgängen signifikant. In Brasilien, Finnland, Lettland, Litauen, Österreich und Ungarn beispielsweise ist der Anteil weiblicher Lehrkräfte in allgemeinbildenden Bildungsgängen mindestens 10 Prozentpunkte höher als in berufsbildenden, auch wenn die Mehrheit der Lehrkräfte in der beruflichen Ausbildung in diesen Ländern immer noch weiblich ist. Im Gegensatz dazu ist der Frauenanteil an den Lehrkräften in allgemeinbildenden und beruflichen Ausbildungsgängen in den Niederlanden (54 %), Norwegen (55 %), Slowenien (67 %) und Tschechien (60 %) gleich hoch (Abb. D5.1).

Kasten D5.1

Mögliche Ursachen und Auswirkungen geschlechtsspezifischer Unterschiede beim Lehrerberuf

In den verschiedenen Bildungsbereichen und Arten von Bildungsgängen können mehrere Faktoren zu den geschlechtsspezifischen Unterschieden bei der Zusammensetzung der Lehrerschaft beitragen. Eine Ursache kann kulturell bedingt sein: Die gesellschaftliche Wahrnehmung des Zusammenhangs zwischen Geschlecht und Berufswahl kann die beruflichen Entscheidungen von Männern und Frauen beeinflussen. Dieser Unterschied zwischen den Geschlechtern hat seinen Ursprung oft schon in der frühen Kindheit zu Hause, wenn Eltern Zielvorstellungen für die berufliche Zukunft ihrer Kinder möglicherweise aufgrund von Geschlechterstereotypen entwickeln (Croft et al., 2014[3]; Kane and Mertz, 2012[4]; OECD, 2015[5]). Selbst innerhalb der Lehrerschaft gibt es geschlechtsspezifische Unterschiede zwischen einzelnen Fächergruppen. Im Sekundarbereich I ist der Anteil weiblicher Lehrkräfte in Naturwissenschaften, Mathematik und Technik niedriger als in der Lehrerschaft insgesamt (OECD, 2014[6]; OECD, 2017[2]). Ein Grund dafür mag die in der Gesellschaft verbreitete Wahrnehmung von Naturwissenschaften und Technik als männlicher Domäne sein, die Frauen möglicherweise davon abhält, sich für diese Bildungsgänge im Tertiärbereich zu entscheiden (s. Indikator B4 und OECD, 2014[6]).

Aus wirtschaftlicher Sicht wird die Wahl des zukünftigen Berufs bei jungen Menschen auch durch ihre Erwartungen beeinflusst, welches potenzielle Einkommen sich mit einem bestimmten Beruf erzielen lässt. Im Durchschnitt der OECD-Länder verdienen männliche Lehrkräfte weniger als Männer mit einem Abschluss im Tertiärbereich, die einen anderen Beruf ausüben, während weibliche Lehrkräfte im Primar- und Sekundarbereich I praktisch genauso viel verdienen wie weibliche Absolventen des Tertiärbereichs in anderen Berufen (s. Indikator D3 und OECD, 2017[2]). Diese Unterschiede beim relativen Gehalt machen den Lehrerberuf im Vergleich mit anderen Berufen vermutlich für Frauen attraktiver als für Männer.

Die möglichen Auswirkungen dieses Ungleichgewichts zwischen den Geschlechtern im Lehrerberuf auf die Leistungen der Schüler, die Motivation der Schüler und den Berufsverbleib der Lehrkräfte sollten genauer untersucht werden, insbesondere in Ländern, in denen wenige Männer Interesse am Lehrerberuf zeigen (Drudy, 2008[7]; OECD, 2005[8]; OECD, 2009[9]). Es gibt zwar kaum Belege dafür, dass das Geschlecht einer Lehrkraft Auswirkungen auf die Leistungen der Schüler hat (Antecol, Eren and Ozbeklik, 2012[10]; Holmlund and Sund, 2008[11]), dennoch könnte das Bemühen um ein ausgeglicheneres Verhältnis zwischen weiblichen und männlichen Lehrkräften positive Auswirkungen für alle Lernenden haben. Insbesondere können männliche und weibliche Lehrkräfte dazu beitragen, dass Schüler eine positive Identität ihres eigenen Geschlechts entwickeln und Stereotypen infrage stellen (Hutchings et al., 2008[12]). Es gibt auch Belege dafür, dass sich die Einstellung weiblicher Lehrkräfte zu einigen Schulfächern wie Mathematik auf die Leistungen ihrer Schülerinnen auswirken kann (Beilock et al., 2010[13]; OECD, 2014[14]).

Anteil weiblicher Lehrkräfte nach Altersgruppe und Bildungsbereich

Der höhere Anteil der Frauen bei den jungen Lehrkräften kann, zusammen mit der Dominanz von Frauen bei den Absolventen des Tertiärbereichs in der Fächergruppe Pädagogik (s. OECD-Bildungsdatenbank), Bedenken wegen eines künftigen Ungleichgewichts zwischen den Geschlechtern im Primar- bis Sekundarbereich II auslösen, in denen Frauen bereits heute in der Überzahl sind.

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 83 % Frauen in der jüngeren Altersgruppe im Vergleich zu 82 % in der älteren. Im Sekundarbereich I ist der Unterschied im Durchschnitt ebenfalls klein: Der Anteil der unter 30-jährigen weiblichen Lehrkräfte beträgt 68 %, bei den über 49-Jährigen liegt der Anteil bei 66 %. Im Sekundarbereich II ist der Unterschied größer: Im Durchschnitt der OECD-Länder sind 63 % der jüngeren Lehrkräfte in diesem Bereich weiblich, verglichen mit 56 % in der älteren Altersgruppe (Tab. D5.2).

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 liegt der Anteil der Frauen unter den jüngeren Lehrenden im Tertiärbereich eher bei 50 %, mit 52 % der Lehrenden unter 30 Jahren im Vergleich zu 39 % bei der Altersgruppe der über 49-Jährigen (Tab. D5.2).

Diese Indikatoren entsprechen der in den letzten 10 Jahren beobachteten Dynamik der Geschlechterstruktur, die auf eine allmähliche Zunahme der geschlechtsspezifischen Unterschiede im Lehrerberuf im Primar- und Sekundarbereich hindeutet, während sie im Tertiärbereich abnehmen. Die Zunahme des Anteils weiblicher Lehrkräfte zwischen 2005 und 2018 hat im Durchschnitt aller OECD-Länder mit Daten für beide Jahre für den Primar- und Sekundarbereich zusammen zu einer Zunahme der geschlechtsspezifischen Unterschiede um 3 Prozentpunkte geführt, im Tertiärbereich hingegen kam es zu einer Verringerung um 5 Prozentpunkte. Im Primar- und Sekundarbereich war in Ländern wie Deutschland, Griechenland, Irland, der Republik Korea, Slowenien und Tschechien ein Anstieg von mehr als 5 Prozentpunkten zu verzeichnen. Im Tertiärbereich ist der Unterschied zwischen dem Anteil weiblicher und männlicher Lehrender in vielen Ländern deutlich zurückgegangen, in Belgien, Deutschland, Japan, den Niederlanden und Slowenien um mindestens 7 Prozentpunkte (Tab. D5.2).

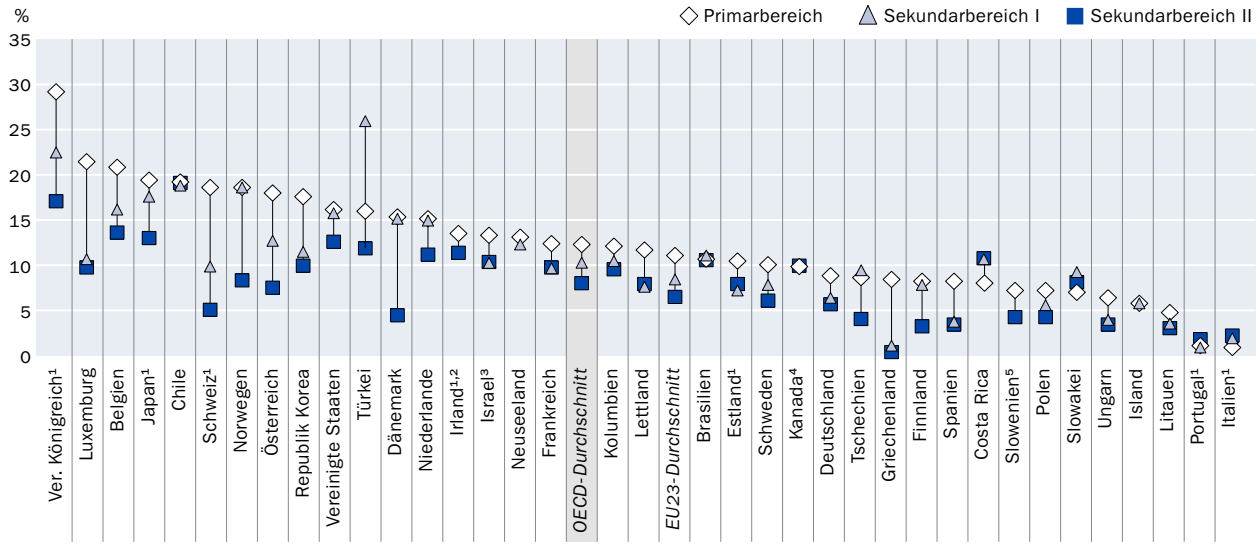
Dieses fortdauernde Ungleichgewicht zwischen Männern und Frauen im Lehrerberuf zusammen mit einem Ungleichgewicht auch bei den Schulleitungen hat einige Bedenken hervorgerufen, sodass Länder wie das Vereinigte Königreich Maßnahmen ergriffen haben, um die Rekrutierung und den Erhalt einer vielfältigen und inklusiven Lehrerschaft auch in Bezug auf das Geschlecht zu fördern (OECD, 2014[6]; OECD, 2017[2]).

Altersstruktur der Lehrerschaft

Die Altersstruktur der Lehrerschaft ist in den einzelnen Ländern und Bildungsbereichen sehr unterschiedlich und kann von einer Vielzahl von Faktoren beeinflusst werden, wie der Größe und Altersstruktur der Bevölkerung, der Dauer einer 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

Abbildung D5.2

Anteil der Lehrkräfte, die jünger als 30 Jahre sind, nach Bildungsbereich (2018)



1. Sekundarbereich II umfasst Bildungsgänge außerhalb des Sekundarbereichs II. 2. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen. 3. Im Sekundarbereich II nur öffentliche Bildungseinrichtungen. 4. Primarbereich umfasst Elementarbereich (ISCED 02). 5. Primarbereich umfasst Sekundarbereich I.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils Lehrkräfte im Primarbereich, die jünger als 30 Jahre sind.
Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2020), Tabelle D5.3. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).
StatLink: https://doi.org/10.1787/888934166004

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 gemacht haben bzw. dabei geholfen haben, gute Lehrkräfte im Beruf zu halten.

Junge Lehrkräfte (unter 30 Jahren) stellen nur einen kleinen Anteil der Lehrerschaft, im Durchschnitt der OECD-Länder 12 % im Primarbereich, 10 % im Sekundarbereich I und 8 % im Sekundarbereich II. Das Bild ist insbesondere im Sekundarbereich II bemerkenswert, wo in den meisten Ländern junge Lehrkräfte weniger als 10 % der Lehrerschaft ausmachen. Unter den Lehrkräften im Sekundarbereich II beträgt ihr Anteil in Dänemark, Finnland, Griechenland, Italien, Litauen, Polen, Portugal, Slowenien, Spanien, Tschechien und Ungarn sogar weniger als 5 % (Abb. D5.2).

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, und ein großer Teil der Lehrkräfte mindestens 50 Jahre. Der Anteil älterer Lehrkräfte (älter als 49 Jahre) nimmt mit steigendem Bildungsbereich zu: von 32 % im Primarbereich über 36 % im Sekundarbereich I auf 39 % im Sekundarbereich II. In den meisten Ländern ist mindestens ein Drittel der Lehrkräfte im Sekundarbereich II mindestens 50 Jahre alt. Dabei variiert dieser Anteil stark zwischen den einzelnen Ländern: Sie reicht im Sekundarbereich II von 15 % in der Türkei bis zu 63 % in Italien (Tab. D5.3).

Das steigende Alter der Lehrerschaft wirkt sich auf verschiedenste Art und Weise 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 höherer Anteil älterer Lehrkräfte erhöht daher die Kosten der Schulbildung, was wiederum zu einer Beschränkung der verfügbaren Mittel für andere Initiativen führen kann (s. Kasten D2.3 in Indikator D2). Zudem kann der hohe Anteil von Lehrkräften über 50 Jahre während der derzeitigen COVID-19-Krise zu gesundheitlichen Bedenken führen, da bei älteren Menschen ein höheres Risiko besteht, dass sie schwere Formen der Erkrankung entwickeln (Jordan, Adab and Cheng, 2020[15]).

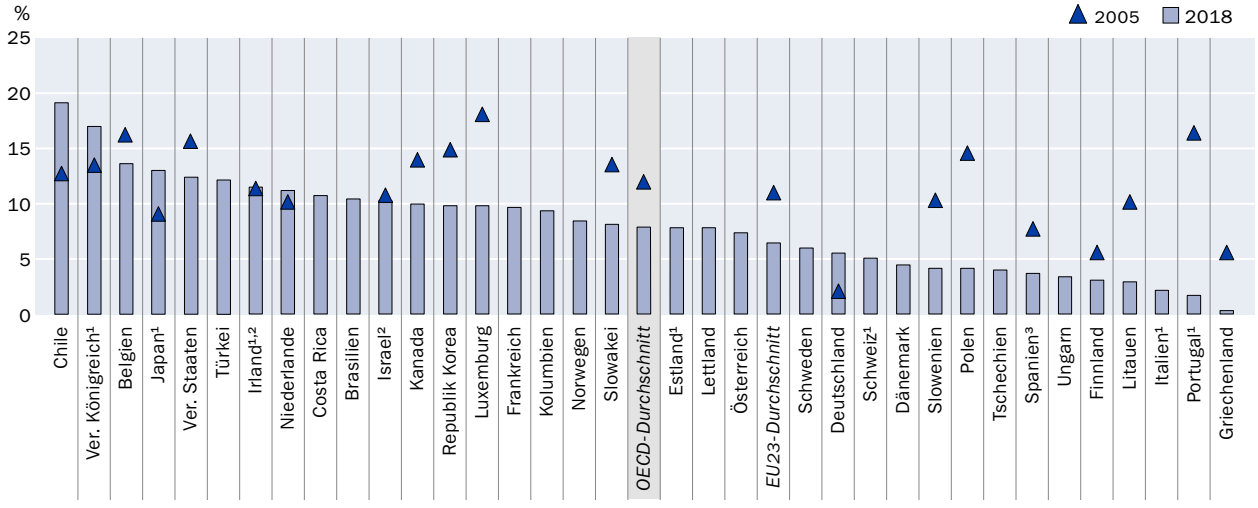
Entwicklung des Anteils junger Lehrkräfte im Sekundarbereich II zwischen 2005 und 2018

Wie oben erörtert ist der Sekundarbereich II im Durchschnitt der OECD-Länder der Bereich mit dem niedrigsten Anteil junger Lehrkräfte, und dieser Anteil hat in den letzten Jahren noch abgenommen. Während 2005 noch durchschnittlich 12 % der Lehrkräfte im Sekundarbereich II unter 30 Jahre alt waren, hatte sich dieser Anteil 2018 um 4 Prozentpunkte verringert. Die größten Abnahmen waren in Luxemburg (8 Prozentpunkte) und Polen (10 Prozentpunkte) zu verzeichnen. In Luxemburg liegt der Anteil junger Lehrkräfte immer noch über dem OECD-Durchschnitt von 10 %, aber in Polen liegt er mit 4 % jetzt darunter (Abb. D5.3).

Dennoch nahm in einigen wenigen Ländern der Anteil junger Lehrkräfte im Sekundarbereich II zwischen 2005 und 2018 zu. Die größten Zunahmen verzeichneten Chile mit 6 Prozentpunkten, Japan mit 4 Prozentpunkten und das Vereinigte Königreich mit 4 Prozentpunkten (Abb. D5.3). Dies kann teilweise auf die Anstrengungen im Rahmen von Anwerbungsprogrammen für Lehrkräfte zurückzuführen sein. Im Vereinigten Königreich beispielsweise wurde Anfang der 2000er-Jahre eine ehrgeizige Anwerbungskampagne gestartet, um das Ansehen der Lehrkräfte zu verbessern. Die Kampagne bediente sich Slogans wie „Use your head: teach“ (Nutz deinen Kopf – unterrichte) oder „Turn your talent to teaching“ (Setz deine Begabung im Unterricht ein) als Anreiz für junge Menschen,

Abbildung D5.3

Anteil Lehrkräfte im Sekundarbereich II, die jünger als 30 Jahre sind (2005 und 2018)



1. Sekundarbereich II umfasst Bildungsgänge außerhalb des Sekundarbereichs II. 2. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen. 3. Sekundarbereich II beinhaltet auch Sekundarbereich I.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils Lehrkräfte, die 2018 jünger als 30 Jahre waren.

Quelle: OECD (2020), Tabelle D5.3 und OECD-Bildungsdatenbank, http://stats.oecd.org. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en). StatLink: https://doi.org/10.1787/888934166023

Kasten D5.2

Lehrkräfte anwerben und halten: Erkenntnisse aus TALIS 2018

An der Internationalen Erhebung zu Lehren und Lernen (Teaching and Learning International Survey – TALIS) nahmen rund 260.000 Lehrkräfte in 48 Ländern und subnationalen Einheiten teil, sie liefert Daten zu Themenbereichen wie Arbeitsumfeld von Lehrkräften und Schulleitungen, ihren Motivationen und ihrer berufliche Zufriedenheit. Dieser Kasten konzentriert sich auf die Beweggründe der Lehrkräfte für ihre Berufswahl sowie ihre Zufriedenheit mit dem Beruf, denn beide Faktoren können sich auf die Attraktivität des Berufs und die weitere Berufsausübung der Lehrkräfte auswirken.

Wenn man betrachtet, was die einzelnen Lehrkräfte motiviert hat, diesen Beruf zu ergreifen, hilft das zu verstehen, welche Aspekte den Beruf attraktiv machen. Ein großer Teil der Lehrkräfte im Sekundarbereich I bestätigt, dass für sie eine Hauptmotivation für ihre Berufswahl war, dem Gemeinwohl zu dienen. Tatsächlich erwähnen rund 90 % der Lehrkräfte in den OECD-Ländern ein Gefühl der persönlichen Erfüllung dank der Chance, die Entwicklung von Kindern mit zu prägen und etwas zur Gesellschaft beizutragen. Faktoren im Zusammenhang mit der Arbeitszeit, der Arbeitsplatzsicherheit und einem gesicherten Einkommen werden von rund 60 bis 70 % der Lehrkräfte als wichtige Beweggründe genannt (OECD, 2019[1]).[1]

Die Internationale Erhebung zu Lehren und Lernen (Teaching and Learning International Survey – TALIS) enthält auch Erkenntnisse zur beruflichen Zufriedenheit von Lehrkräften, was ausschlaggebend dafür sein kann, sicherzustellen, dass sie dem Beruf treu bleiben. Obwohl sich im Durchschnitt der OECD-Länder nur 39 % der Lehrkräfte im Sekundarbereich I zufrieden mit ihren Gehältern zeigten, erklärte die große Mehrzahl (90 %) von ihnen, dass sie insgesamt mit dem Beruf zufrieden sind und sie gerne in ihrer derzeitigen Bildungseinrichtung arbeiten. Außerdem sagen im Durchschnitt 76 % der Lehrkräfte, dass wenn sie noch einmal die Wahl hätten, sie sich wieder für den Lehrerberuf entscheiden würden. Dieser Anteil variiert jedoch erheblich von Land zu Land. Während sich In Island, Japan, Litauen, Schweden und Südafrika weniger als 65 % der Lehrenden wieder für ihren Beruf entscheiden würden, sind es in Argentinien (*Ciudad Autónoma de Buenos Aires*), Kolumbien und Mexiko mehr als 90 % (Abb. D5.4 und OECD, 2020[18]).

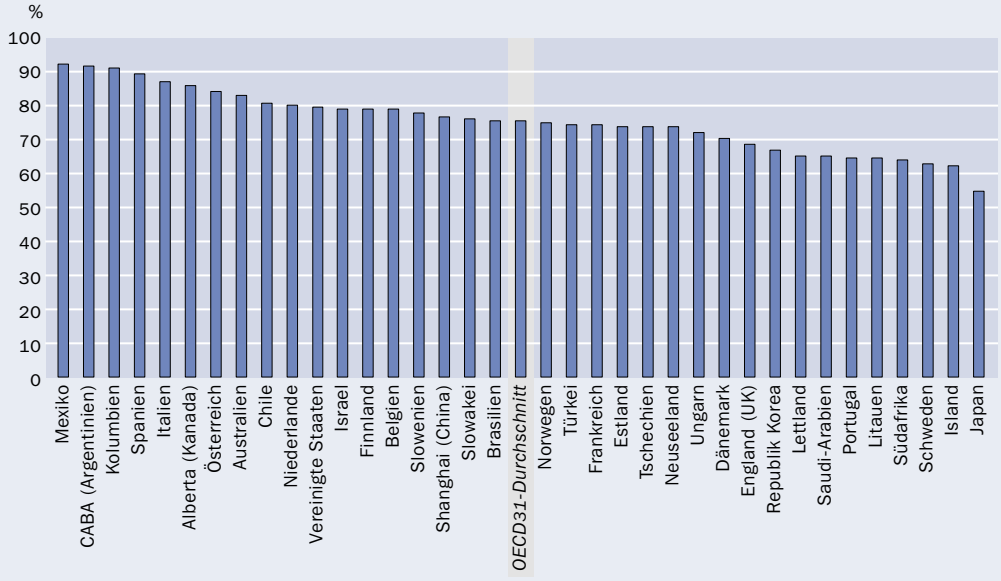
Mehrere Faktoren können bei der Prognose der beruflichen Zufriedenheit der Lehrkräfte hilfreich sein. Dazu gehört die Wahl motivierter Kandidaten, die begierig darauf sind, lebenslang zu lernen, dass großes Augenmerk auf die Einarbeitung und das Mentoring während der beruflichen Laufbahn der Lehrkräfte gelegt wird und dass ihnen Gelegenheit für sinnvolle und wirkungsvolle berufliche Weiterbildung geboten wird. Die Arbeitsbedingungen sowie das Klima in der Bildungseinrichtung (z. B. ein partnerschaftliches Miteinander) sowie Faktoren im Zusammenhang mit Vertrauen in und Achtung vor der Arbeit der Lehrkräfte können auch von zentraler Bedeutung sein, wenn man die Zufriedenheit der Lehrenden und die Attraktivität des Berufs sicherstellen will (Schleicher, 2018[19]).

1 *Die in diesem Absatz aufgeführten Zahlen entsprechen dem Prozentsatz von Lehrkräften im Sekundarbereich I, die im Durchschnitt der 31 an TALIS teilnehmenden Länder angaben, dass diese Faktoren bei ihrer Entscheidung, Lehrer zu werden, von einiger bzw. großer Bedeutung waren.*

Abbildung D5.4

Berufliche Zufriedenheit von Lehrkräften im Sekundarbereich I (2018)

Anteil Lehrkräfte im Sekundarbereich I (in %), die sich noch einmal dafür entscheiden würden, Lehrkraft zu werden, wenn sie noch einmal die Wahl hätten[1]



1. Umfasst Lehrkräfte, die der folgenden Aussage zustimmen, bzw. sehr zustimmen: Wenn ich noch einmal die Wahl hätte, würde ich mich wieder für den Lehrerberuf entscheiden.

Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge des Anteils Lehrkräfte, die sich noch einmal für den Lehrerberuf entscheiden würden, wenn sie sich noch einmal entscheiden könnten.

Quelle: OECD, TALIS-2018-Datenbank, Tabelle II.2.10. Weitere Informationen (einschl. Standardfehler) s. https://www.oecd.org/education/talis/talis2018tables.htm. StatLink: https://doi.org/10.1787/888934166042

die den Lehrerberuf in Betracht zogen, jedoch durch verschiedene Hürden – wie z. B. die finanzielle Belastung der Ausbildung – abgeschreckt wurden. Die Kampagne wurde flankiert durch finanzielle Unterstützung für angehende Lehrkräfte (OECD, 2011[16]). Ebenso wurde in Chile 2017 ein nationales Programm zur Förderung des Lehrberufs umgesetzt, das eine neue Gehaltsskala und ein neues System der beruflichen Weiterbildung für Lehrkräfte in öffentlichen Schulen einführte. Außerdem wurde ein spezielles Stipendium zur Abdeckung der Bildungsgebühren für angehende Lehrer an den Hochschulen eingeführt (Santiago et al., 2017[17]).

Definitionen

Hilfslehrkräfte umfasst nicht voll qualifizierte Beschäftigte oder Bildungsteilnehmer in Ausbildung, 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 bzw. Forschung ist. Lehrkräfte umfasst auch Fachbereichsleiter, deren Aufgaben einen nur begrenzten Umfang an Unterricht beinhalten, während nicht voll qualifizierte Mitarbeiter, die die Lehrkräfte beim Unterricht unterstützen, wie Hilfslehrkräfte und andere Hilfskräfte, nicht zu dieser Kategorie gehören.

Angewandte Methodik

Der Anteil von Lehrkräften an der Gesamtbevölkerung entspricht dem Verhältnis von Lehrkräften einer bestimmten Altersgruppe (z. B. unter 30-Jährige) zur Gesamtbevölkerung der gleichen Altersgruppe.

Weiterführende Informationen s. *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018* (OECD, 2018[20]) sowie Anhang 3 für länderspezifische Hinweise (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

Quellen

Die Daten beziehen sich auf das Berichtsjahr für Bildungsgänge 2017/2018 und beruhen auf der von der OECD im Jahr 2019 durchgeführten UOE-Datenerhebung zur Bildungsstatistik (weitere Informationen s. Anhang 3 unter https://doi.org/10.1787/69096873-en).

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 Discussion Paper Series*, No. 6453, Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit, Bonn, http://ftp.iza.org/dp6453.pdf (Zugriff am 20. April 2018). [10]

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. [13]

Croft, A. et al. (2014), "The second shift reflected in the second generation: Do parents' gender roles at home predict children's aspirations?", *Psychological Science*, Vol. 25/7, pp. 1418–1428, http://dx.doi.org/10.1177/0956797614533968. [3]

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. [7]

Holmlund, H. and K. Sund (2008), "Is the gender gap in school performance affected by the sex of the teacher?", *Labour Economics*, Vol. 15/1, pp. 37–53, http://dx.doi.org/10.1016/j.labeco.2006.12.002. [11]

Hutchings, M. et al. (2008), "Nice and kind, smart and funny: What children like and want to emulate in their teachers", *Oxford Review of Education*, Vol. 34/2, pp. 135–157, http://dx.doi.org/10.1080/03054980701663959. [12]

Jordan, R., P. Adab and K. Cheng (2020), "Covid-19: Risk factors for severe disease and death", *BMJ*, p. m1198, http://dx.doi.org/10.1136/bmj.m1198. [15]

Kane, J. and J. Mertz (2012), "Debunking myths about gender and mathematics performance", *Notices of the American Mathematical Society*, Vol. 59/1, http://dx.doi.org/10.1090/noti790. [4]

OECD (2020), *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*, TALIS, OECD Publishing, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/19cf08df-en. [18]

OECD (2019), *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS, OECD Publishing, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/1d0bc92a-en. [1]

OECD (2018), *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018: Concepts, Standards, Definitions and Classifications*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264304444-en. [20]

OECD (2017), "Gender imbalances in the teaching profession", *Education Indicators in Focus*, No. 49, OECD Publishing, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/54f0ef95-en. [2]

OECD (2015), "What lies behind gender inequality in education?", *PISA in Focus*, No. 49, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/5js4xffhhc30-en. [5]

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. [6]

OECD (2014), *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, TALIS, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en. [14]

OECD (2011), *Lessons from PISA for the United States, Strong Performers and Successful Reformers in Education*, OECD Publishing, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264096660-en. [16]

OECD (2009), *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*, TALIS, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264068780-en. [9]

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. [8]

Santiago, P. et al. (2017), *OECD Reviews of School Resources: Chile 2017*, *OECD Reviews of School Resources*, OECD Publishing, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264285637-en. [17]

Schleicher, A. (2018), *TALIS 2018: Insights and Interpretations*, OECD, Paris, http://www.oecd.org/education/talis/TALIS2018_insights_and_interpretations.pdf (Zugriff am 29. Mai 2020). [19]

Tabellen Indikator D5

StatLink: https://doi.org/10.1787/888934165909

- Tabelle D5.1: Geschlechterstruktur der Lehrerschaft (2018)
- Tabelle D5.2: Geschlechterstruktur der Lehrerschaft, nach Altersgruppe (2018) und Anteil der weiblichen Lehrkräfte für alle Altersgruppen (2005 und 2018)
- Tabelle D5.3: Altersstruktur der Lehrerschaft (2018)

Datenstand: 19. Juli 2020. Aktualisierte Daten s. http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en. Weitere Untergliederungen s. auch http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.

Tabelle D5.1

Geschlechterstruktur der Lehrerschaft (2018)

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		Kurzer tertiärer Bildungsgang	Bachelor-, Master- oder Promotionsbildungsgänge	Tertiärbereich insgesamt	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
OECD-Länder											
Australien	m	m	m	m	m	m	m	m	47	m	m
Österreich	99	92	72	64	50	56	69	52	41	43	67
Belgien	97	83	64	63	63	63	45	x(10)	x(10)	48	71
Kanada[1]	x(2)	75[d]	x(2)	x(6)	x(6)	75	m	54	44	49	m
Chile	99	81	68	58	52	56	a	m	m	m	m
Kolumbien	97	77	51	x(6)	x(6)	49	65	38	38	38	59
Costa Rica	94	79	57	56	59	57	a	52	44	44	68
Tschechien	100	94	78	60	60	60	43	60	38	38	76
Dänemark	89	68	62	53	46	51	a	40	44	44	65
Estland[2]	99	90	83	77	60[d]	70[d]	x(5,6)	a	49	49	83
Finnland	97	80	75	69	55	61	55	a	52	52	74
Frankreich	91	83	61	60	59	60	41	52	42	44	68
Deutschland	95	87	66	59	50	56	55	45	40	40	67
Griechenland	99	72	67	56	50	54	55	a	35	35	65
Ungarn	100	96	77	67	57	63	61	x(10)	x(10)	41	75
Island	94	83	82	m	m	m	m	m	m	m	m
Irland[1,2]	99	85	x(4,6)	70[d]	a	70[d]	m	x(10)	x(10)	45	m
Israel[1]	99[d]	86	79	x(6)	x(6)	70	m	90	46	49	m
Italien	99	96	77	68	60[d]	64[d]	x(5,6)	a	37	37	77
Japan	97	64	43	x(6)	x(6)	31[d]	x(6,8,9)	50[d]	23[d]	28[d]	48
Republik Korea	99	78	71	54	46	53	a	45	33	36	62
Lettland	99	92	85	83	73	80	67	68	54	56	84
Litauen	99	97	82	82	71	79	65	a	56	56	82
Luxemburg	96	76	54	56	53	55	28	54	34	36	65
Mexiko	96	69	54	50	47	49	a	m	m	m	m
Niederlande	88	87	54	54	54	54	a	46	46	46	66
Neuseeland	97	84	67	61	59	61	54	49	50	50	72
Norwegen	92	74	74	55	55	55	55	55	46	46	66
Polen	98	83	75	70	63	66	69	70	45	45	75
Portugal	99	81	72	x(6)	x(6)	69[d]	x(6)	x(10)	x(10)	45	71
Slowakei	100	90	76	74	71	72	68	57	46	46	77
Slowenien	97	89[d]	x(2)	67	67	67	a	45	42	42	80
Spanien	93	77	60	58	52	56	a	51	42	44	65
Schweden	96	82	65	x(6)	x(6)	54	44	44	45	45	75
Schweiz	97	83	56	48	44[d]	45[d]	x(5)	a	35	35	62
Türkei	95	62	57	51	50	50	a	41	45	44	57
Ver. Königreich	96	86	63	62	57[d]	60[d]	a	x(10)	x(10)	45	68
Vereinigte Staaten	94	87	67	58	a	58	x(10)	x(10)	x(10)	50[d]	70
OECD-Durchschnitt	**96**	**82**	**67**	**62**	**56**	**60**	**55**	**53**	**43**	**44**	**70**
EU23-Durchschnitt	**97**	**86**	**70**	**65**	**59**	**63**	**55**	**53**	**44**	**44**	**72**
Partnerländer											
Argentinien	m	m	m	m	m	m	a	m	m	m	m
Brasilien	95	88	67	60	50	58	47	45	46	46	70
China	97	67	56	m	m	53	m	m	m	m	m
Indien	m	m	45	m	m	41	m	a	m	42	m
Indonesien	96	68	57	m	m	56	a	m	m	43	m
Russische Föd.[2]	99	99	83	x(3)	x(8)	x(3,8)	x(8)	72[d]	54	62[d]	86
Saudi-Arabien	100	52	51	m	m	51	50	25	41	41	m
Südafrika	m	m	m	m	m	58	55	m	m	m	m
G20-Durchschnitt	**96**	**78**	**61**	**m**	**m**	**55**	**m**	**m**	**m**	**43**	**m**

Anmerkung: Die Daten unter „Alle Bildungsbereiche zusammen" umfassen nicht frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01). 1. Kanada: im Tertiärbereich nur öffentliche Bildungseinrichtungen. Irland: alle Bildungsbereiche, außer Elementarbereich (ISCED 02), nur öffentliche Bildungseinrichtungen. Israel: nur im Primarbereich und bei Bachelor-, Master- und Promotionsbildungsgängen einschließlich privater Bildungseinrichtungen. 2. Elementarbereich beinhaltet auch frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01).

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2020). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888934165928

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

Tabelle D5.2

Geschlechterstruktur der Lehrerschaft, nach Altersgruppe (2018) und Anteil der weiblichen Lehrkräfte für alle Altersgruppen (2005 und 2018)

Anteil weiblicher Lehrkräfte (in %), nach Altersgruppe und Bildungsbereich

	Primarbereich		Sekundarbereich I		Sekundarbereich II		Tertiärbereich insgesamt		Gesamt: Primar- bis Sekundarbereich II		Tertiärbereich insgesamt	
	2018		2018		2018		2018		2005	2018	2005	2018
	< 30 Jahre	> 49 Jahre	<30 Jahre	> 49 Jahre	< 30 Jahre	>49 Jahre	< 30 Jahre	> 49 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	92	76	73	72	53	53	38	m	74	m	43
Belgien	85	79	70	59	68	58	67	44	65[d]	70	41	48
Kanada[1,2]	83[d]	70[d]	x(1)	x(2)	83	70	60	44	73	75	48	49
Chile	80	81	70	65	60	50	m	m	70	71	m	m
Kolumbien	76	78	50	52	47	50	47	30	m	64	m	38
Costa Rica	66	81	56	57	56	57	46	38	m	69	m	44
Tschechien	92	95	73	81	52	58	m	m	71[d]	77	40	38
Dänemark	58	71	53	64	54	46	44	40	m	62	m	44
Estland[3]	84	92	75	85	59[d]	73[d]	54	45	m	83[d]	48	49
Finnland	82	76	77	73	67	57	47	52	69	73	47	52
Frankreich	88	76	62	58	61	57	55	38	m	68	m	44
Deutschland	91	86	79	66	73	52	45	31	65	70	32	40
Griechenland	88	60	76	63	80	49	45	32	59	66	36	35
Ungarn	92	96	69	76	61	59	46	36	79	79	39	41
Island	76	84	75	84	m	m	m	m	m	m	m	m
Irland[2]	80	86	x(5)	x(6)	65[d]	69[d]	m	m	72	79	39	45
Israel[2]	91	84	87	75	83	65	53	45	79	80	m	49
Italien[3]	94	97	67	77	57[d]	63[d]	50	34	78	78[d]	34	37
Japan[3]	65	68	45	40	38[d]	23[d]	49[d]	25[d]	46[d]	49[d]	18[d]	28[d]
Republik Korea	74	88	72	60	68	32	66	23	61	68	31	36
Lettland	85	93	69	86	61	82	56	55	m	87	m	56
Litauen	92	97	73	82	68	79	55	53	84[d]	85	53	56
Luxemburg	78	74	63	48	64	50	36	30	m	64	m	36
Mexiko	m	m	m	m	m	m	m	m	56	58	m	m
Niederlande	88	85	62	46	65	47	50	36	66[d]	70	35	46
Neuseeland	87	86	74	67	64	61	50	48	69	72	50	50
Norwegen	69	78	69	78	58	50	44	44	m	69	m	46
Polen	80	85	69	75	59	63	m	m	76	77	41	45
Portugal[3]	88	79	65	72	55[d]	70[d]	46	40	74[d]	74[d]	42[d]	45
Slowakei	86	93	76	78	78	72	57	43	77	79	42	46
Slowenien	91[d]	89[d]	x(1)	x(2)	65	63	86	38	78	89	33	42
Spanien	79	77	64	58	59	53	49	38	62	66	39	44
Schweden	75	83	56	66	52	51	48	43	m	70	m	45
Schweiz[3]	88	80	68	51	58[d]	41[d]	54	30	m	65[d]	m	35
Türkei	75	43	67	36	66	34	54	31	m	56	38	44
Ver. Königreich	84	89	66	59	64[d]	55[d]	48	42	68	72[d]	40	45
Vereinigte Staaten[4]	88	88	69	68	62	56	m	m	74	75	44[d]	50[d]
OECD-Durchschnitt	**83**	**82**	**68**	**66**	**63**	**56**	**52**	**39**	**70**	**72**	**40**	**44**
Durchschnitt für Länder mit verfügbaren Daten für beide Referenzjahre									**69**	**72**	**39**	**44**
EU23-Durchschnitt	**85**	**85**	**69**	**69**	**63**	**60**	**52**	**40**	**71**	**74**	**40**	**44**
Partnerländer												
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	82	92	60	70	54	59	50	42	m	72	m	46
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	42
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	43
Russische Föd.[4,5]	m	m	m	m	x(7)	x(8)	64[d]	55[d]	86	87	51[d]	62[d]
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	41
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**43**

1. Primarbereich umfasst Elementarbereich (ISCED 02). 2. Kanada: im Tertiärbereich nur öffentliche Bildungseinrichtungen. Irland: nur öffentliche Bildungseinrichtungen. Israel: nur im Primarbereich und bei Bachelor-, Master- und Promotionsbildungsgängen einschließlich privater Bildungseinrichtungen. 3. Sekundarbereich II umfasst Bildungsgänge außerhalb des Sekundarbereichs II. Japan: Tertiärbereich umfasst Bildungsgänge außerhalb des Tertiärbereichs, Einzelheiten s. Anhang 3. 4. Tertiärbereich umfasst Bildungsgänge außerhalb des Tertiärbereichs, Einzelheiten s. Anhang 3. 5. Sekundarbereich II teilweise in Sekundarbereich I und teilweise in Tertiärbereich erfasst. Gesamt: Primar- bis Sekundarbereich II ohne Teile des Sekundarbereichs II.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2020). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888934165947

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

Tabelle D5.3

Altersstruktur der Lehrerschaft (2018)

Lehrkräfte an öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen (in %), nach Bildungsbereich und Altersgruppe, basierend auf Personenzahlen

	Primarbereich			Sekundarbereich I			Sekundarbereich II			Primar- bis Sekundarbereich II		
	< 30 Jahre	30–49 Jahre	> 49 Jahre	< 30 Jahre	30–49 Jahre	> 49 Jahre	< 30 Jahre	30–49 Jahre	> 49 Jahre	< 30 Jahre	30–49 Jahre	> 49 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	18	46	36	13	40	47	7	46	47	13	43	44
Belgien	21	55	24	16	56	28	14	55	31	17	55	28
Kanada[1,2]	10[d]	63[d]	27[d]	x(1)	x(2)	x(3)	10	63	27	10	63	27
Chile	19	57	24	19	55	26	19	54	27	19	55	25
Kolumbien	12	50	38	10	53	37	9	53	37	11	51	37
Costa Rica	8	65	27	11	70	19	11	71	19	9	67	23
Tschechien	9	48	43	9	54	37	4	43	53	7	48	44
Dänemark	15	51	33	15	53	32	4	52	43	12	52	36
Estland[3]	10	45	45	7	38	55	8[d]	40[d]	52[d]	9[d]	42[d]	49[d]
Finnland	8	59	33	8	60	32	3	48	49	7	56	37
Frankreich	12	65	23	10	59	32	10	59	32	11	61	29
Deutschland	9	55	37	6	49	44	6	55	40	7	52	41
Griechenland	9	49	42	1	45	54	0	41	59	4	46	49
Ungarn	6	50	43	4	49	47	3	56	41	5	52	44
Island	6	55	39	6	55	39	m	m	m	m	m	m
Irland[2]	14	67	19	x(7)	x(8)	x(9)	11[d]	63[d]	26[d]	13	65	22
Israel[2]	13	65	21	10	62	28	10	57	33	12	62	26
Italien[3]	1	41	58	2	44	54	2[d]	35[d]	63[d]	2[d]	39[d]	59[d]
Japan[3]	19	51	29	18	51	31	13[d]	48[d]	39[d]	17[d]	50[d]	32[d]
Republik Korea	18	67	15	11	59	29	10	59	31	13	63	24
Lettland	12	50	39	8	42	50	8	41	51	9	45	45
Litauen	5	47	48	4	44	52	3	41	56	4	44	52
Luxemburg	21	61	17	11	63	27	10	63	28	15	62	23
Mexiko	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Niederlande	15	50	34	15	46	39	11	43	46	14	47	39
Neuseeland	13	50	37	12	48	40	m	m	m	12	48	40
Norwegen	19	53	28	19	53	28	8	49	42	16	52	32
Polen	7	58	34	6	63	31	4	61	35	6	60	34
Portugal[3]	1	57	42	1	52	47	2[d]	57[d]	41[d]	1[d]	56[d]	43[d]
Slowakei	7	63	30	9	53	38	8	49	42	8	55	37
Slowenien	7[d]	58[d]	35[d]	x(1)	x(2)	x(3)	4	51	45	7	58	35
Spanien	8	59	33	4	58	38	3	58	38	6	58	36
Schweden	10	54	36	8	55	37	6	50	44	8	53	38
Schweiz[3]	19	49	32	10	56	35	5[d]	52[d]	43[d]	13[d]	52[d]	36[d]
Türkei	16	68	16	26	68	6	12	73	15	18	70	12
Ver. Königreich[3]	29	55	16	22	60	18	17[d]	55[d]	28[d]	23[d]	56[d]	20[d]
Vereinigte Staaten	16	55	29	16	55	29	12	54	34	15	55	30
OECD-Durchschnitt	**12**	**55**	**32**	**10**	**54**	**36**	**8**	**53**	**39**	**11**	**54**	**35**
EU23-Durchschnitt	**11**	**54**	**35**	**9**	**52**	**40**	**6**	**50**	**43**	**9**	**52**	**38**
Partnerländer												
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	11	67	22	11	65	24	10	65	25	11	66	23
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Russische Föd.	m	m	m	m	m	m	x	x	x	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. Kanada: im Tertiärbereich nur öffentliche Bildungseinrichtungen. Irland: nur öffentliche Bildungseinrichtungen. Israel: nur im Primarbereich und bei Bachelor-, Master- und Promotionsbildungsgängen einschließlich privater Bildungseinrichtungen. 3. Sekundarbereich II umfasst Bildungsgänge außerhalb des Sekundarbereichs II, Einzelheiten s. Anhang 3.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2020). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888934165966

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/10.1787/888934166061

Tabelle X1.1

Typisches Abschlussalter, nach Bildungsbereich (2018)

Das typische Alter bezieht sich auf das Alter der Bildungsteilnehmer zu Beginn des Berichtsjahrs für Bildungsgänge. Die Bildungsteilnehmer werden im Allgemeinen ein Jahr älter sein, wenn der Abschluss gegen Ende des Berichtsjahrs für Bildungsgänge erfolgt. Bei der Berechnung der Bruttoabschlussquoten wird das typische Alter verwendet.

	Sekundarbereich II		Postsekundarer, nicht tertiärer Bereich		Tertiärbereich								
					Kurze tertiäre Bildungsgänge		Bachelor- oder gleichwertige Bildungsgänge			Master- oder gleichwertige Bildungsgänge			
	Allgemeinbildende Bildungsgänge	Berufsbildende Bildungsgänge	Allgemeinbildende Bildungsgänge	Berufsbildende Bildungsgänge	Allgemeinbildende Bildungsgänge	Berufsbildende Bildungsgänge	Erster Abschluss (3 bis 4 Jahre)	Erster Abschluss nach einem langen Bildungsgang (mehr als 4 Jahre)	Zweiter oder weiterer Abschluss (nach einem Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgang)	Erster Abschluss nach einem langen Bildungsgang (mindestens 5 Jahre)	Zweiter oder weiterer Abschluss (nach einem Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgang)	Zweiter oder weiterer Abschluss (nach einem Master- oder gleichwertigen Bildungsgang)	Promotions- oder gleichwertige Bildungsgänge
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)
OECD-Länder													
Australien	17–18	18–32	a	18–37	19–24	18–30	20–23	22–25	22–34	a	22–30	29–44	26–35
Österreich	17–18	16–18	a	19–30	a	18–19	21–24	a	a	24–27	24–28	a	28–34
Belgien	18–19	18–19	a	20–22	a	21–25	21–23	a	22–24	a	22–24	23–32	27–31
Kanada	17–18	19–34	m	m	a	20–24	22–24	22–24	22–29	22–24	24–29	24–29	29–34
Chile	17–17	17–17	a	a	a	21–27	22–27	22–28	23–26	24–26	26–35	m	29–36
Kolumbien	16–17	16–17	18–21	a	a	19–24	m	m	m	a	25–34	27–39	31–42
Costa Rica	16–18	17–18	a	a	20–25	20–25	22–27	22–30	a	24–37	a	a	27–49
Tschechien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Dänemark	18–19	19–25	a	22–38	a	20–24	22–25	a	37–48	35–39	24–27	a	27–32
Estland	18–19	18–20	a	20–28	a	a	21–25	a	a	24–26	23–28	a	28–34
Finnland	19–20	19–26	a	32–46	a	a	23–26	a	a	26–28	25–30	30–41	29–37
Frankreich	17–18	16–19	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	26–30
Deutschland	18–19	19–22	20–23	21–24	a	22–26	22–25	a	24–30	24–27	24–27	24–27	28–32
Griechenland	17–18	17–18	a	20–22	a	a	m	m	m	a	m	m	m
Ungarn	17–19	17–19	a	19–21	a	20–22	21–24	a	27–41	23–26	23–26	a	27–32
Island	18–19	19–26	24–35	22–36	a	22–34	22–35	a	26–41	25–26	24–33	a	28–37
Irland	17–18	18–25	a	20–26	m	m	21–23	23–25	23–33	m	m	m	27–32
Israel	17–18	17–18	m	m	m	m	24–28	27–29	24–33	m	27–36	m	31–37
Italien	18–19	18–19	a	18–19	a	20–22	21–24	m	m	24–26	24–26	m	27–33
Japan	17–17	17–17	18–18	18–18	19–19	19–19	21–21	a	a	23–23	23–23	m	26–26
Republik Korea	18–19	18–19	a	a	a	20–22	23–25	m	a	a	25–31	a	29–38
Lettland	18–19	20–21	a	20–24	a	21–26	22–24	23–25	24–35	25–29	24–27	a	28–36
Litauen	17–18	19–24	a	19–26	a	a	21–22	a	23–30	23–24	24–26	27–29	28–31
Luxemburg	17–19	17–20	a	21–28	a	21–23	22–24	a	a	a	24–28	25–31	28–32
Mexiko	17–18	17–18	a	a	a	20–22	20–24	m	a	a	23–26	a	24–28
Niederlande	16–18	18–21	a	a	a	21–27	21–23	a	a	a	23–26	24–27	28–31
Neuseeland	17–18	16–31	17–23	16–27	18–46	18–26	20–23	22–24	21–28	a	23–30	a	27–35
Norwegen	18–19	18–22	a	19–32	22–28	21–27	21–24	a	26–32	24–26	24–29	25–29	28–35
Polen	19–19	19–20	a	21–25	a	23–38	22–24	a	22–34	24–25	24–25	a	29–32
Portugal	17–17	17–18	a	19–26	a	20–21	21–22	a	33–39	23–24	23–26	a	28–37
Slowakei	18–19	18–19	a	19–27	a	20–23	21–22	a	a	23–24	23–24	24–30	26–29
Slowenien	18–19	17–19	a	a	a	21–25	21–23	a	a	24–25	24–26	a	27–32
Spanien	17–17	17–21	a	25–45	a	20–23	21–23	a	a	22–25	22–26	28–32	28–38
Schweden	18–19	18–19	19–23	19–32	21–28	22–30	22–26	a	a	24–28	24–30	a	28–34
Schweiz	18–22	18–24	21–23	a	a	22–36	23–28	a	30–39	24–29	25–32	26–32	28–34
Türkei	17–17	17–17	a	a	a	19–22	22–24	a	a	23–24	25–30	a	30–35
Ver. Königreich	15–17	16–19	a	a	19–25	18–30	20–22	22–24	20–27	a	23–28	22–33	25–32
Vereinigte Staaten	17–18	a	a	19–22	20–21	20–21	21–23	a	a	a	24–31	24–31	26–32
Partnerländer													
Argentinien[1]	18–20	18–20	m	m	22–24	22–24	22–24	22–24	m	a	24–26	m	27–29
Brasilien	16–17	16–18	a	18–26	m	19–28	20–27	a	m	a	25–31	a	29–37
China	18–20	18–20	m	m	20–22	20–22	22–24	22–24	m	a	24–26	m	27–29
Indien	16–18	16–18	m	m	21–23	21–23	21–23	21–23	m	23–25	23–25	m	28–30
Indonesien	19–21	19–21	m	m	20–22	20–22	23–25	23–25	m	a	25–27	m	28–30
Russische Föd.	17–18	17–18	a	18–22	a	19–20	21–23	a	a	22–25	22–25	a	25–27
Saudi-Arabien	18–20	18–20	m	m	20–22	20–22	22–24	22–24	m	24–26	24–26	m	28–30
Südafrika[1]	19–21	19–21	m	m	21–23	21–23	22–24	22–24	m	a	24–26	m	27–29

Anmerkung: Die angegebene Bandbreite des typischen Abschlussalters umfasst mindestens 50 % des Anteils der Abschlussquoten.

1. Referenzjahr 2017.

Quelle: OECD (2020). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888934166080

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

Tabelle X1.2

Typisches Eintrittsalter, nach Bildungsbereich (2018)

Das typische Alter bezieht sich auf das Alter der Bildungsteilnehmer zu Beginn des Berichtsjahrs für Bildungsgänge.

	Kurze tertiäre Bildungsgänge	Bachelor- oder gleichwertige Bildungsgänge	Master- oder gleichwertige Bildungsgänge	Promotions- oder gleichwertige Bildungsgänge
	(1)	(2)	(3)	(4)
OECD-Länder				
Australien	m	18–20	21–25	22–30
Österreich	17–18	19–21	19–25	25–29
Belgien	18–20	18–20	21–23	23–27
Kanada	m	m	m	m
Chile	18–21	18–19	18–31	24–32
Kolumbien	17–21	17–21	23–33	25–36
Costa Rica	17–18	17–18	24–31	28–39
Tschechien	19–21	19–20	22–24	24–28
Dänemark	19–26	20–22	23–25	25–28
Estland	a	19–20	22–27	24–28
Finnland	a	19–21	22–30	26–32
Frankreich	18–20	18–20	21–23	23–26
Deutschland	22–26	18–21	19–24	25–28
Griechenland	a	18–19	22–28	23–32
Ungarn	19–21	19–20	19–23	24–27
Island	20–28	20–22	23–29	25–32
Irland	18–30	18–19	21–27	22–27
Israel	18–24	20–24	24–32	26–33
Italien	19–20	19–19	19–23	24–27
Japan	18–18	18–18	22–23	24–28
Republik Korea	18–18	18–18	22–27	23–32
Lettland	19–23	19–22	22–25	24–30
Litauen	a	19–19	23–25	25–28
Luxemburg	19–22	19–21	22–27	24–28
Mexiko	18–19	18–19	21–34	25–39
Niederlande	19–23	18–20	22–24	24–28
Neuseeland	17–25	18–20	21–28	22–30
Norwegen	20–24	19–20	20–25	25–31
Polen	19–33	19–20	19–23	24–26
Portugal	18–20	18–19	18–22	23–33
Slowakei	19–21	19–20	22–23	24–26
Slowenien	19–21	19–19	22–24	24–28
Spanien	18–20	18–18	18–24	23–30
Schweden	19–27	19–21	19–24	24–30
Schweiz	22–26	18–25	22–26	24–30
Türkei	18–22	18–20	23–27	26–30
Ver. Königreich	17–29	18–21	21–30	21–30
Vereinigte Staaten	18–22	18–19	22–28	22–27
Partnerländer				
Argentinien[1]	m	m	22–24	24–26
Brasilien	m	m	m	m
China	18–20	18–20	22–24	24–26
Indien	18–20	18–20	21–23	23–25
Indonesien	19–21	19–21	23–25	25–27
Russische Föd.	17–18	17–20	21–24	17–20
Saudi-Arabien	18–20	18–20	22–24	25–27
Südafrika[1]	m	m	m	m

Anmerkung: Die angegebene Bandbreite des typischen Eintrittsalters umfasst mindestens 50 % des Anteils der Anfängerquoten.

1. Referenzjahr 2017.

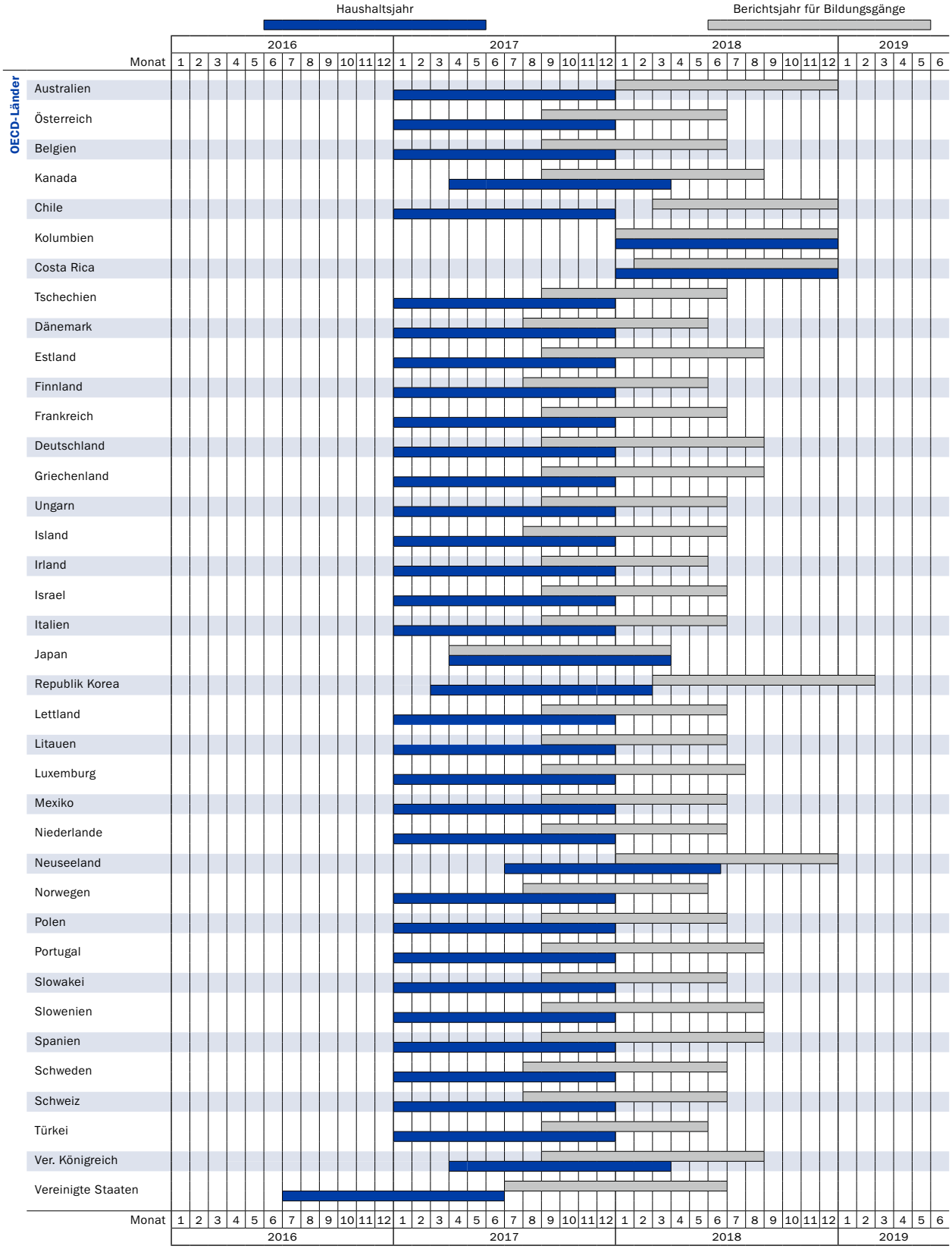
Quelle: OECD (2020). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888934166099

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

Tabelle X1.3

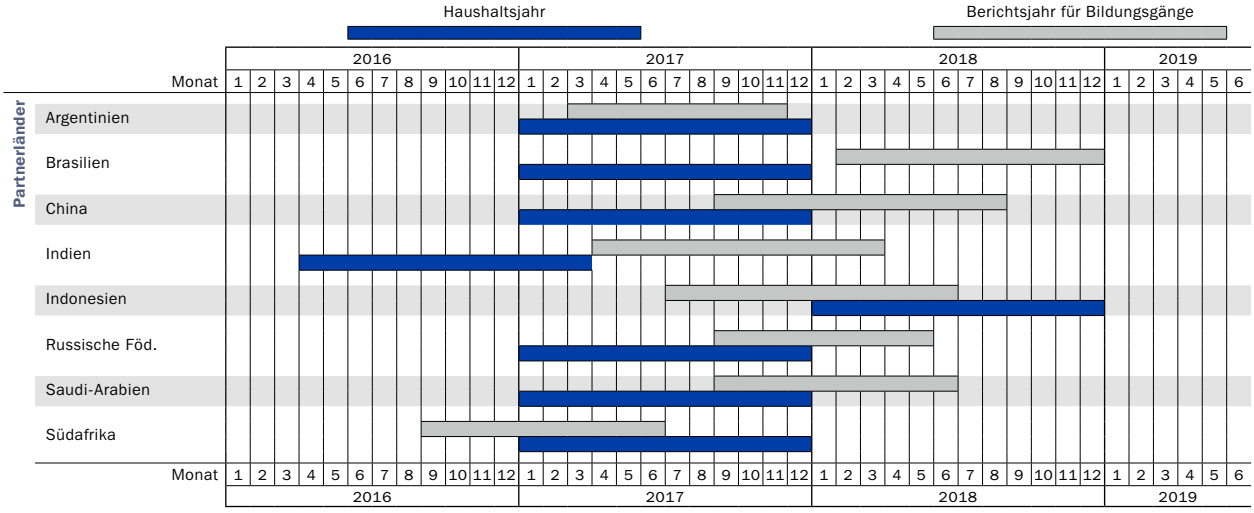
Für die Berechnung der Indikatoren verwendete Haushaltsjahre und Berichtsjahre für Bildungsgänge, OECD-Länder



Quelle: OECD (2020). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).
StatLink: https://doi.org/10.1787/888934166118
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Tabelle X1.4

Für die Berechnung der Indikatoren verwendete Haushaltsjahre und Berichtsjahre für Bildungsgänge, Partnerländer



Quelle: OECD (2020). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).
StatLink: https://doi.org/10.1787/888934166137
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Tabelle X1.5

Alter der Schüler zu Beginn und Ende der Schulpflicht und nach Bildungsbereich (2018)

Das Alter bezieht sich auf das Alter der Schüler zu Beginn des Berichtsjahrs für Bildungsgänge.

	Schulpflicht		Primarbereich		Sekundarbereich I		Sekundarbereich II	
	Alter zu Beginn	Alter zu Ende	Alter zu Beginn	Alter zu Ende	Alter zu Beginn	Alter zu Ende	Alter zu Beginn	Alter zu Ende
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
OECD-Länder								
Australien	6	17	5	11	12	15	16	17
Österreich	6	15	6	9	10	13	14	17
Belgien	6	18	6	11	12	13	14	17
Kanada	6	16–18	6	11	12	14	15	17
Chile	6	18	6	11	12	13	14	17
Kolumbien	5	16	6	10	11	14	15	16
Costa Rica	4	16	6	11	12	14	15	16
Tschechien	6	15	6	10	11	14	15	18
Dänemark	6	16	6	12	13	15	16	18
Estland	7	16	7	12	13	15	16	18
Finnland	7	16	7	12	13	15	16	18
Frankreich	6	16	6	10	11	14	15	17
Deutschland	6	18	6	9	10	15	16	18
Griechenland	5	14–15	6	11	12	14	15	17
Ungarn	3	16	7	10	11	14	15	18
Island	6	16	6	12	13	15	16	19
Irland	6	16	5	12	13	15	16	17
Israel	3	17	6	11	12	14	15	17
Italien	6	16	6	10	11	13	14	18
Japan	6	15	6	11	12	14	15	17
Republik Korea	6	14	6	11	12	14	15	17
Lettland	5	16	7	12	13	15	16	18
Litauen	7	16	7	10	11	16	17	18
Luxemburg	4	16	6	11	12	14	15	18
Mexiko	3	17	6	11	12	14	15	17
Niederlande	5	18	6	11	12	14	15	17
Neuseeland	5	16	5	10	11	14	15	17
Norwegen	6	16	6	12	13	15	16	18
Polen	6	16	7	12	13	15	16	18
Portugal	6	18	6	11	12	14	15	17
Slowakei	6	16	6	9	10	14	15	18
Slowenien	6	14	6	11	12	14	15	18
Spanien	6	16	6	11	12	14	15	17
Schweden	6	15	7	12	13	15	16	18
Schweiz	4–5	15	7	12	13	15	16	19
Türkei	5–6	17	6	9	10	13	14	17
Ver. Königreich	4–5	16	4–5	10	11	13	14	17
Vereinigte Staaten	4–6	17	6	11	12	14	15	17
Partnerländer								
Argentinien	4	17	6	11	12	14	15	17
Brasilien	4	17	6	10	11	14	15	17
China	6	14	6	11	12	14	15	17
Indien	6	13	6	10	11	13	14	17
Indonesien	7	15	7	12	13	15	16	18
Russische Föd.	7	17	7	10	11	15	16	17
Saudi-Arabien	6	14	6	11	12	14	15	17
Südafrika	7	15	7	13	14	15	16	18

Anmerkung: Das Alter zu Ende der Schulpflicht ist das Alter, in dem die Schulpflicht endet. So bedeutet eine Altersangabe von 18 (Jahren) in dieser Spalte, dass alle Schüler unter 18 Jahren gesetzlich zum Schulbesuch verpflichtet sind.

Quelle: OECD (2020). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888934166156

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/10.1787/888934166175

Tabelle X2.1

Grundlegende statistische Bezugsdaten (zu jeweiligen Preisen) (Referenzzeiträume: Kalenderjahr 2005, 2012, 2015 und 2017)

	Bruttoinlandsprodukt (angepasst an das Haushaltsjahr, in Mio. Landeswährung, zu jeweiligen Preisen)				Öffentliche Gesamtausgaben (in Mio. Landeswährung, zu jeweiligen Preisen)			
	2005	2012	2015	2017	2005	2012	2015	2017
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
OECD-Länder								
Australien	959 401	1 517 883	1 643 365	1 806 094	348 130	558 195	622 118	678 312
Österreich	254 075	318 653	344 269	370 296	129 973	163 192	176 030	181 844
Belgien	310 038	386 175	416 701	446 365	160 792	218 102	223 851	231 707
Kanada	1 357 196	1 787 348	1 993 784	2 054 428	559 532	762 378	812 749	885 266
Chile	68 831 705	129 947 342	159 553 348	180 211 290	13 864 133	30 008 083	39 699 373	45 703 653
Kolumbien	336 940 938	665 883 659	804 692 000	920 194 000	m	m	362 163 000	401 948 000
Costa Rica	9 532 875	23 371 406	29 281 373	33 014 819	3 146 730	7 341 900	9 670 579	14 409 969
Tschechien	3 264 931	4 059 912	4 595 783	5 047 267	1 380 188	1 805 836	1 916 390	1 965 604
Dänemark	1 585 984	1 895 002	2 036 356	2 175 106	812 682	1 098 247	1 110 377	1 114 524
Estland	11 336	18 051	20 782	23 776	3 825	7 032	8 155	9 352
Finnland	164 687	201 037	211 516	225 785	80 729	111 456	119 415	121 319
Frankreich	1 765 905	2 088 804	2 198 432	2 295 063	941 123	1 192 859	1 248 656	1 293 953
Deutschland	2 288 310	2 745 310	3 030 070	3 244 990	1 071 405	1 233 138	1 334 518	1 441 419
Griechenland	199 242	191 204	177 258	180 218	90 778	106 669	94 936	85 492
Ungarn	22 549 020	28 847 930	34 785 204	38 835 221	11 143 538	14 239 130	17 612 176	18 241 747
Island	1 058 882	1 841 729	2 293 948	2 612 973	437 351	807 229	949 126	1 124 114
Irland	170 187	175 116	262 833	297 131	56 795	73 686	76 007	77 481
Israel	639 627	991 667	1 165 324	1 271 555	284 482	407 867	448 036	502 504
Italien	1 493 635	1 624 359	1 655 355	1 736 602	705 620	821 764	832 927	845 054
Japan	521 757 250	492 295 675	518 236 950	538 270 275	186 153 000	201 021 600	208 973 200	211 180 600
Republik Korea	957 447 800	1 440 111 400	1 658 020 400	1 835 698 200	267 103 300	443 590 700	504 008 400	555 679 000
Lettland	13 587	21 925	24 426	26 798	4 647	8 309	9 270	10 186
Litauen	21 002	33 332	37 322	42 269	7 157	12 072	13 105	14 020
Luxemburg	30 031	44 112	52 066	56 814	m	m	21 606	23 757
Mexiko	9 562 648	15 817 755	18 551 459	21 911 894	2 025 092	4 512 044	5 235 052	5 718 430
Niederlande	550 883	652 966	690 008	738 146	232 712	305 275	307 826	313 333
Neuseeland	156 652	214 299	245 097	273 675	61 359	91 618	99 029	110 660
Norwegen[1]	1 515 409	2 294 240	2 614 085	2 792 035	845 493	1 283 758	1 533 194	1 663 422
Polen	990 463	1 629 425	1 800 243	1 989 351	438 106	698 362	750 292	820 043
Portugal	158 553	168 296	179 713	195 947	74 145	82 278	86 707	88 904
Slowakei	50 486	73 484	79 758	84 517	20 056	30 103	36 492	35 083
Slowenien	29 114	36 253	38 853	42 987	13 507	17 893	18 925	18 941
Spanien	927 357	1 031 099	1 077 590	1 161 878	356 857	501 688	472 962	478 669
Schweden	2 912 659	3 732 539	4 248 213	4 621 046	1 531 961	1 904 437	2 102 206	2 276 875
Schweiz	508 900	626 414	654 258	669 542	171 949	208 135	222 506	228 665
Türkei	673 703	1 569 672	2 338 647	3 110 650	m	525 252	746 115	1 061 533
Ver. Königreich	1 339 165	1 672 918	1 875 697	2 014 526	575 464	780 641	811 057	852 489
Vereinigte Staaten	12 625 184	15 869 795	17 876 019	19 117 232	4 818 229	6 515 902	6 913 742	7 414 715
Partnerländer								
Argentinien	582 538	2 637 914	5 954 511	10 644 779	142 284	971 294	2 463 143	4 382 860
Brasilien	2 170 585	4 814 760	5 995 787	6 583 319	863 633	1 792 444	2 317 135	2 533 368
China	18 731 890	53 858 000	68 599 290	82 075 430	3 427 928	15 178 679	21 896 915	26 234 659
Indien	35 812 963	99 440 131	137 640 373	167 731 450	9 761 839	27 210 645	37 262 268	45 868 618
Indonesien	3 035 611 121	8 615 704 500	11 526 332 800	13 589 825 700	526 114 278	1 622 837 246	2 014 591 077	2 250 751 426
Russische Föderation	23 234 482	68 042 380	83 094 305	92 101 348	6 820 645	23 174 718	29 307 781	31 989 128
Saudi-Arabien	1 230 771	2 759 906	2 453 512	2 582 198	346 471	917 198	1 001 292	860 000
Südafrika	1 639 254	3 253 852	4 049 884	4 653 579	461 829	1 020 652	1 333 492	1 518 601

Anmerkung: Bei Ländern, für die das BIP nicht für denselben Referenzzeitraum wie die Daten zu den Bildungsfinanzen angegeben wurde, wurde das BIP geschätzt als als w_{t-1} (BIP_{t-1}) + w_t (BIP_t), mit w_t und w_{t-1} als Gewichtung für die entsprechenden Anteile der beiden Referenzzeiträume für das BIP innerhalb des Haushaltsjahrs für Bildung. In Kapitel C wurden für Australien, Japan, Kanada, Neuseeland, das Vereinigte Königreich und die Vereinigten Staaten Anpassungen vorgenommen.

1. BIP-Festlandmarktwert.

Quelle: OECD (2020). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888934166194

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

Tabelle X2.2

Grundlegende statistische Bezugsdaten (Referenzzeiträume: Kalenderjahr 2005, 2012, 2015 und 2017)

	Kaufkraftparität (KKP) für das BIP (US-Dollar = 1)				Bevölkerung (in Tsd.) zum 1. Januar				BIP-Deflator (2015 = 100)		
	2005	2012	2015	2017	2005	2012	2015	2017	2005	2012	2017
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
OECD-Länder											
Australien	1,4	1,5	1,5	1,5	20177	22734	23816	24602	79,2	99,8	105,6
Österreich	0,9	0,8	0,8	0,8	8225	8426	8630	8795	83,0	94,1	102,8
Belgien	0,9	0,8	0,8	0,8	10479	11107	11274	11375	85,4	96,5	103,5
Kanada	1,2	1,2	1,2	1,2	32242	34751	35703	36540	84,1	97,3	103,2
Chile	333,7	347,2	391,4	411,3	16283	17450	18045	18522	62,8	88,2	109,7
Kolumbien	949,5	1182,0	1209,0	1297,1	42889	46582	48203	49292	65,5	93,3	110,5
Costa Rica	228,5	355,0	386,9	392,9	4214	4651	4830	4945	49,3	87,6	104,6
Tschechien	14,6	13,3	12,9	12,4	10234	10509	10543	10590	87,1	95,1	102,7
Dänemark	8,6	7,6	7,3	6,9	5419	5591	5682	5767	83,9	97,7	101,4
Estland	0,5	0,5	0,5	0,5	1359	1325	1313	1316	63,2	92,3	105,4
Finnland	1,0	0,9	0,9	0,9	5246	5414	5481	5508	81,9	94,4	100,9
Frankreich	0,9	0,8	0,8	0,8	63168	65651	66581	67063	88,1	97,5	101,0
Deutschland	0,9	0,8	0,8	0,7	81337	80426	81687	82657	87,3	94,6	102,2
Griechenland	0,7	0,7	0,6	0,6	10987	11045	10821	10755	90,4	104,7	100,4
Ungarn	130,9	125,6	132,5	134,4	10087	9920	9843	9788	71,0	91,5	104,7
Island	95,8	137,0	141,9	137,1	296	321	331	343	56,1	89,4	102,3
Irland	1,0	0,8	0,8	0,8	4160	4597	4696	4802	91,6	91,8	100,8
Israel	3,7	4,0	3,9	3,7	6961	7907	8377	8710	80,7	94,2	101,3
Italien	0,9	0,7	0,7	0,7	58191	60339	60731	60537	86,0	97,1	101,8
Japan	129,6	104,3	103,4	105,4	127755	127552	127110	126706	104,1	96,5	100,0
Republik Korea	788,9	854,9	857,4	871,7	48185	50200	51015	51362	82,9	95,1	104,3
Lettland	0,4	0,5	0,5	0,5	2239	2034	1977	1941	64,6	96,7	103,9
Litauen	0,4	0,5	0,4	0,4	3323	2988	2905	2828	71,7	97,7	105,9
Luxemburg	0,9	0,9	0,9	0,8	466	532	569	597	75,0	95,5	102,5
Mexiko	7,1	7,9	8,3	8,9	107000	116885	120846	123364	64,2	91,8	112,4
Niederlande	0,9	0,8	0,8	0,8	16320	16755	16940	17131	88,7	97,7	101,7
Neuseeland	1,5	1,5	1,5	1,5	4148	4418	4635	4832	80,1	94,2	105,5
Norwegen[1]	9,0	9,0	9,9	9,9	4623	5019	5191	5277	73,5	93,0	103,8
Polen	1,9	1,8	1,8	1,7	38161	38534	38455	38422	80,6	98,5	102,2
Portugal	0,7	0,6	0,6	0,6	10503	10515	10358	10300	87,1	95,2	103,3
Slowakei	0,6	0,5	0,5	0,5	5387	5406	5422	5438	91,3	99,9	100,7
Slowenien	0,6	0,6	0,6	0,6	2001	2057	2063	2066	83,9	97,0	102,3
Spanien	0,8	0,7	0,7	0,6	43663	46766	46410	46533	90,1	99,3	101,7
Schweden	9,5	8,7	8,9	8,7	9030	9519	9799	10058	83,6	95,3	103,7
Schweiz	1,7	1,4	1,2	1,2	7482	7997	8282	8452	94,1	101,2	98,8
Türkei	0,8	1,0	1,2	1,4	68435	75176	78218	80313	47,6	81,2	119,9
Ver. Königreich	0,7	0,7	0,7	0,7	60413	63705	65110	66040	82,5	95,8	104,1
Vereinigte Staaten	1,0	1,0	1,0	1,0	295993	314255	321026	325410	83,5	95,5	102,9
Partnerländer											
Argentinien	1,1	3,2	6,7	11,6	38592	41733	43132	44045	13,4	45,4	177,8
Brasilien	1,1	1,6	1,9	2,0	184991	198315	203476	206805	47,7	80,2	111,9
China	2,8	3,5	3,5	3,5	1307560	1354040	1374620	1390080	68,2	97,1	105,0
Indien	10,4	16,0	17,1	17,8	1114238	1235000	1283000	1316896	53,9	89,3	107,1
Indonesien	2012,5	3671,5	4032,3	4181,1	221204	245425	255462	261891	45,7	86,9	106,8
Russische Föd.	12,7	18,5	23,6	24,1	143519	143202	146406	146842	36,0	82,0	108,7
Saudi-Arabien	1,3	1,9	1,4	1,5	23906	29086	31557	32613	85,6	124,7	104,3
Südafrika	3,5	4,9	5,5	6,1	47602	52325	54750	56522	52,6	84,9	112,9

1. BIP-Festlandmarktwert.

Quelle: OECD (2020). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888934166213

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

Tabelle X2.3

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter von Fachkräften im Elementarbereich (ISCED 02) und Lehrkräften im Primarbereich zu unterschiedlichen Zeitpunkten der beruflichen Laufbahn, für Lehrkräfte mit der häufigsten Qualifikation zum jeweiligen Zeitpunkt (2019)

Jahresgehälter von Lehrkräften in öffentlichen Bildungseinrichtungen (häufigste Qualifikation), in Landeswährung

	Elementarbereich (ISCED 02)				Primarbereich			
	Anfangsgehalt	Gehalt nach 10 Jahren Berufserfahrung	Gehalt nach 15 Jahren Berufserfahrung	Höchstgehalt	Anfangsgehalt	Gehalt nach 10 Jahren Berufserfahrung	Gehalt nach 15 Jahren Berufserfahrung	Höchstgehalt
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
OECD Länder								
Australien	69 487	99 777	99 777	102 929	69 487	99 777	99 777	102 929
Österreich	m	m	m	m	37 332	40 382	44 730	65 664
Kanada	m	m	m	m	52 669	88 960	91 930	91 930
Chile	11 336 748	13 996 292	17 075 690	21 056 196	11 336 748	13 996 292	17 075 690	21 056 196
Kolumbien	29 982 801	54 679 960	54 679 960	62 881 908	29 982 801	54 679 960	54 679 960	62 881 908
Costa Rica	9 225 125	10 856 825	11 672 675	14 120 225	9 317 642	10 965 862	11 789 972	14 262 302
Tschechien	308 400	321 600	330 000	367 200	331 200	352 800	368 400	434 400
Dänemark	340 618	386 381	386 381	386 381	392 669	435 901	451 937	451 937
Estland	a	a	a	a	14 600	a	a	a
Finnland[1]	29 008	31 542	31 755	31 755	32 815	37 879	40 423	42 849
Frankreich	26 329	30 070	32 111	46 338	26 329	30 070	32 111	46 338
Deutschland	m	m	m	m	50 029	58 173	61 403	65 784
Griechenland	13 104	15 917	17 156	25 816	13 104	15 917	17 156	25 816
Ungarn	2 340 000	2 959 740	3 178 980	4 494 420	2 340 000	2 959 740	3 178 980	4 494 420
Island	6 176 712	6 344 256	6 676 644	6 850 380	6 130 512	6 298 056	6 630 444	6 804 180
Irland	m	m	m	m	36 318	55 348	61 089	70 438
Israel	104 328	137 519	154 555	273 194	91 296	120 391	134 795	228 588
Italien	23 993	26 358	28 914	35 150	23 993	26 358	28 914	35 150
Japan	m	m	m	m	3 356 000	4 772 000	5 601 000	6 930 000
Republik Korea	31 778 880	47 937 920	56 002 120	89 092 480	31 778 880	47 937 920	56 002 120	89 092 480
Lettland	8 520	a	a	a	8 520	a	a	a
Litauen	9 903	10 982	12 477	14 532	14 304	14 698	16 151	18 726
Luxemburg	67 391	87 159	98 391	119 057	67 391	87 159	98 391	119 057
Mexiko	222 211	280 488	351 772	443 220	222 211	280 488	351 772	443 220
Niederlande	35 600	47 303	55 469	58 597	35 600	47 303	55 469	58 597
Neuseeland	m	m	m	m	52 736	80 500	80 500	80 500
Norwegen	386 200	446 800	446 800	465 300	425 800	520 300	520 300	559 900
Polen	31 055	42 875	52 373	54 596	31 055	42 875	52 373	54 596
Portugal	22 310	27 148	28 803	48 154	22 310	27 148	28 803	48 154
Slowakei	7 894	8 686	9 080	10 006	8 832	10 606	12 414	13 682
Slowenien	18 658	22 185	27 013	31 224	18 658	23 003	28 024	33 630
Spanien	29 918	32 399	34 557	42 531	29 918	32 399	34 557	42 531
Schweden[2,3]	372 000	391 800	415 500	436 800	381 600	422 400	439 800	503 808
Schweiz	75 000	93 900	m	114 400	80 000	99 500	m	121 800
Türkei	57 085	58 445	60 873	64 080	57 085	58 445	60 873	64 080
Vereinigte Staaten[3]	40 790	53 214	61 235	76 493	41 119	54 457	61 145	71 427
Subnationale Einheiten								
Belgien (fläm.)	33 048	41 444	46 659	57 091	33 048	41 444	46 659	57 091
Belgien (frz.)	31 980	39 991	45 026	55 096	31 980	39 991	45 026	55 096
England (UK)	24 597	a	40 532	40 532	24 597	a	40 532	40 532
Schottland (UK)	28 260	37 575	37 575	37 575	28 260	37 575	37 575	37 575
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
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m
Russische Föderation	m	m	m	m	m	m	m	m
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m

Anmerkung: Für die Definition der häufigsten Qualifikationen von Lehrkräften wurde ein umfassender Ansatz gewählt, der den üblichen Bildungsstand (ISCED-Stufe) sowie andere Kriterien beinhaltet. Die häufigste Qualifikation wurde für jeden der 4 Zeitpunkte der beruflichen Laufbahn in der Tabelle definiert. Oftmals ist die Mindestqualifikation auch die häufigste Qualifikation, s. Tabelle X3.D3.2 in Anhang 3. Weiterführende Informationen s. Anhang 2 und Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.

1. Daten zu Fachkräften im Elementarbereich (ISCED 02) enthalten die Gehälter von Lehrkräften in Kindergärten, die die Mehrheit sind. 2. Ohne vom Arbeitnehmer gezahlte Sozialversicherungs- und Rentenversicherungsbeiträge. 3. Tatsächliche Grundgehälter.

Quelle: OECD (2020). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888934166232

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

Tabelle X2.4

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter von Lehrkräften im Sekundarbereich zu unterschiedlichen Zeitpunkten der beruflichen Laufbahn, für Lehrkräfte mit der häufigsten Qualifikation zu dem jeweiligen Zeitpunkt (2019)

Jahresgehälter von Lehrkräften in öffentlichen Bildungseinrichtungen (häufigste Qualifikation), in Landeswährung

	Sekundarbereich I (allgemeinbildend)				Sekundarbereich II (allgemeinbildend)			
	Anfangsgehalt	Gehalt nach 10 Jahren Berufserfahrung	Gehalt nach 15 Jahren Berufserfahrung	Höchstgehalt	Anfangsgehalt	Gehalt nach 10 Jahren Berufserfahrung	Gehalt nach 15 Jahren Berufserfahrung	Höchstgehalt
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
OECD Länder								
Australien	69 482	99 932	99 932	103 075	69 482	99 932	99 932	103 075
Österreich	36 854	42 335	46 945	70 057	36 251	45 656	51 341	74 705
Kanada	52 669	88 960	91 930	91 930	52 669	88 960	91 930	91 930
Chile	11 336 748	13 996 292	17 075 690	21 056 196	11 722 716	14 511 173	17 667 688	21 828 132
Kolumbien	29 982 801	54 679 960	54 679 960	62 881 908	29 982 801	54 679 960	54 679 960	62 881 908
Costa Rica	9 605 808	11 305 548	12 155 418	14 705 028	9 605 808	11 305 548	12 155 418	14 705 028
Tschechien	331 200	352 800	368 400	436 800	331 200	354 000	368 400	435 600
Dänemark	394 662	441 287	456 291	456 291	375 880	488 480	488 480	488 480
Estland	14 600	a	a	a	14 600	a	a	a
Finnland	35 441	40 910	43 658	46 277	37 210	44 556	46 651	49 450
Frankreich[1]	27 709	31 450	33 491	47 855	27 709	31 450	33 491	47 855
Deutschland	55 153	64 041	66 827	72 373	58 542	66 956	70 304	82 027
Griechenland	13 104	15 917	17 156	25 816	13 104	15 917	17 156	25 816
Ungarn	2 436 000	2 959 740	3 178 980	4 494 420	2 436 000	3 288 600	3 532 200	4 993 800
Island	6 130 512	6 298 056	6 630 444	6 804 180	5 949 744	6 538 356	7 187 328	7 187 328
Irland	36 318	57 322	61 680	71 029	36 318	57 322	61 680	71 029
Israel	91 774	128 874	149 065	238 847	114 125	131 452	146 381	229 856
Italien	25 829	28 586	31 480	38 596	25 829	29 268	32 356	40 338
Japan	3 356 000	4 772 000	5 601 000	6 930 000	3 356 000	4 772 000	5 601 000	7 112 000
Republik Korea	31 838 880	47 997 920	56 062 120	89 152 480	31 118 880	47 277 920	55 342 120	88 432 480
Lettland	8 520	a	a	a	8 520	a	a	a
Litauen	14 304	14 698	16 151	18 726	14 304	14 698	16 151	18 726
Luxemburg	76 376	96 060	106 005	133 579	76 376	96 060	106 005	133 579
Mexiko	282 725	357 179	449 773	561 754	534 281	618 793	660 355	660 355
Niederlande	37 809	57 950	66 644	77 507	37 809	57 950	66 644	77 507
Neuseeland	52 736	80 500	80 500	80 500	52 736	80 500	80 500	80 500
Norwegen	425 800	520 300	520 300	559 900	514 700	569 100	569 100	631 000
Polen	31 055	42 875	52 373	54 596	31 055	42 875	52 373	54 596
Portugal	22 310	27 148	28 803	48 154	22 310	27 148	28 803	48 154
Slowakei[2]	8 832	10 606	12 414	13 682	8 832	10 606	12 414	13 682
Slowenien[2]	18 658	23 003	28 024	33 630	18 658	23 003	28 024	33 630
Spanien	33 392	36 208	38 559	47 293	33 392	36 208	38 559	47 293
Schweden[2,3,4]	393 600	433 200	452 400	519 000	400 860	447 000	456 000	527 352
Schweiz	89 400	113 200	m	137 200	100 700	129 600	m	154 700
Türkei	57 085	58 445	60 873	64 080	57 085	58 445	60 873	64 080
Vereinigte Staaten[4]	41 833	57 144	65 086	74 683	41 806	57 107	64 244	73 200
Subnationale Einheiten								
Belgien (fläm.)	33 048	41 444	46 659	57 091	41 232	52 554	59 932	72 230
Belgien (frz.)	31 980	39 991	45 026	55 096	39 787	50 717	57 839	69 710
England (UK)	24 597	a	40 532	40 532	24 597	a	40 532	40 532
Schottland (UK)	28 260	37 575	37 575	37 575	28 260	37 575	37 575	37 575
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
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m
Russische Föderation	m	m	m	m	m	m	m	m
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m

Anmerkung: Für die Definition der häufigsten Qualifikationen von Lehrkräften wurde ein umfassender Ansatz gewählt, der den üblichen Bildungsstand (ISCED-Stufe) sowie andere Kriterien beinhaltet. Die häufigste Qualifikation wurde für jeden der 4 Zeitpunkte der beruflichen Laufbahn in der Tabelle definiert. Oftmals ist die Mindestqualifikation auch die häufigste Qualifikation, s. Tabelle X3.D3.2 in Anhang 3. Weiterführende Informationen s. Anhang 2 und Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.

1. Einschließlich durchschnittlicher fester Bonuszahlungen für Überstunden für Lehrkräfte im Sekundarbereich I und II. 2. Sekundarbereich II: beinhaltet Lehrkräfte in berufsbildenden Bildungsgängen (Slowenien und Schweden: nur Lehrkräfte allgemeinbildender Fächer in berufsbildenden Bildungsgängen). 3. Ohne vom Arbeitnehmer gezahlte Sozialversicherungs- und Rentenversicherungsbeiträge. 4. Tatsächliche Grundgehälter.

Quelle: OECD (2020). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888934166251

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

Tabelle X2.5

Entwicklung der durchschnittlichen tatsächlichen Gehälter von Lehrkräften, in Landeswährung (2000, 2005, 2010 bis 2019)

Durchschnittliche Jahresgehälter (einschließlich Bonus- und Zulagezahlungen) von 25- bis 64-jährigen Lehrkräften

	Elementarbereich (ISCED 02)					Primarbereich				
	2000	2005	2010	2018	2019	2000	2005	2010	2018	2019
	(1)	(2)	(3)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(23)	(24)
OECD Länder										
Australien	m	m	77 641	m	91 801	m	m	78 352	m	91 202
Österreich[1]	m	m	m	m	m	m	m	m	49 641	50 764
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	m	m	m	13 736 317	m	m	m	m	13 504 812	m
Kolumbien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	m	m	m	13 676 404	13 745 130	m	m	m	14 386 565	14 513 111
Tschechien	m	m	228 603	338 000	m	m	m	290 682	405 900	m
Dänemark[2]	m	m	372 336	374 101	383 356	m	m	452 337	451 870	463 886
Estland	m	m	m	12 024	m	m	m	m	17 089	m
Finnland[3]	m	m	29 759	32 571	32 914	28 723	35 654	40 458	43 842	44 408
Frankreich	m	m	31 448	m	m	m	m	30 876	m	m
Deutschland	m	m	m	m	m	m	m	m	57 349	58 847
Griechenland[4]	m	m	m	17 982	17 512	m	m	m	17 982	17 512
Ungarn	m	m	2 217 300	3 584 532	3 759 324	m	m	2 473 800	3 924 084	4 112 280
Island	m	m	m	6 260 000	6 627 000	m	m	m	7 144 000	7 399 000
Irland	m	m	m	m	m	m	m	m	55 835	56 478
Israel	m	m	110 959	164 286	167 751	m	m	123 151	170 157	172 900
Italien	m	m	25 774	27 997	29 494	m	m	25 774	27 997	29 494
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Republik Korea	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Lettland	m	m	m	10 566	11 123	m	m	m	14 223	14 593
Litauen	m	m	m	11 364	16 920	m	m	m	11 364	16 920
Luxemburg	m	m	88 315	m	m	m	m	88 315	m	m
Mexiko	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Niederlande	m	m	43 374	50 875	51 148	m	m	43 374	50 875	51 148
Neuseeland	m	m	m	m	m	m	m	m	72 453	m
Norwegen	m	289 548	368 580	483 676	492 100	m	348 877	422 930	541 702	552 536
Polen	m	m	40 626	51 340	m	m	m	46 862	61 388	m
Portugal	m	m	m	32 291	m	m	m	m	29 561	m
Slowakei	m	m	m	10 933	12 031	m	m	m	14 268	15 472
Slowenien[5]	m	m	m	20 780	m	m	m	m	24 690	m
Spanien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Schweden[6]	204 516	252 268	296 997	381 383	m	239 887	288 154	323 621	432 119	m
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Vereinigte Staaten	38 028	40 268	48 103	52 990	54 088	38 746	41 059	49 133	53 999	55 118
Subnationale Einheiten										
Belgien (fläm.)	m	m	41 046	47 311	47 040	m	m	41 543	46 707	46 164
Belgien (frz.)	m	m	m	44 423	45 592	m	m	m	43 849	44 748
England (UK)	22 968	29 418	33 680	33 913	34 740	22 968	29 418	33 680	33 913	34 740
Schottland (UK)[7]	m	m	31 884	m	m	m	m	31 884	m	m
Partnerländer										
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Russische Föd.[8]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Anmerkung: Die Spalten mit den Daten für die Jahre 2011 bis 2017, d.h. die Spalten (4) bis (10), (16) bis (22), (28) bis (34) und (40) bis (46), sind im Internet verfügbar. Daten s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.

1. Vor 2015 sind auch Daten zu den tatsächlichen Gehältern von Direktoren, stellvertretenden Direktoren und Lehrassistenten enthalten. 2. Enthält auch Daten zu den tatsächlichen Gehältern von Fachkräften im Elementarbereich (ISCED 02), die auf der ISCED-Stufe 01 (Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder unter 3 Jahren) unterrichten. 3. Enthält auch Daten zur Mehrheit, d.h. Kindergartenlehrkräfte nur für den Elementarbereich (ISCED 02). 4. Im Elementar- und Primarbereich beziehen sich die tatsächlichen Gehälter auf Lehrkräfte/Schulleitungen in den beiden Bildungsbereichen zusammen, einschließlich Unterricht für Kinder mit besonderen Lernbedürfnissen. Im Sekundarbereich I und II beziehen sich die tatsächlichen Gehälter auf Lehrkräfte/Schulleitungen in den beiden Bildungsbereichen zusammen, einschließlich Unterricht in berufsbildenden Bildungsgängen und für Kinder mit besonderen Lernbedürfnissen. 5. Enthält auch Daten zu den tatsächlichen Gehältern von Lehrassistenten im Elementarbereich (ISCED 02) für 2011 bis 2015. 6. Durchschnittliche tatsächliche Gehälter von Lehrkräften. 7. Enthält alle Lehrkräfte, unabhängig von ihrem Alter. 8. Durchschnittliche tatsächliche Gehälter von allen Lehrkräften, unabhängig vom Bildungsbereich, in dem sie unterrichten.

Quelle: OECD (2020). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888934166270

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

Tabelle X2.5 (Forts.)

Entwicklung der durchschnittlichen tatsächlichen Gehälter von Lehrkräften, in Landeswährung (2000, 2005, 2010 bis 2019)

Durchschnittliche Jahresgehälter (einschließlich Bonus- und Zulagezahlungen) von 25- bis 64-jährigen Lehrkräften

	Sekundarbereich I					Sekundarbereich II				
	2000	2005	2010	2018	2019	2000	2005	2010	2018	2019
	(25)	(26)	(27)	(35)	(36)	(37)	(38)	(39)	(47)	(48)
OECD Länder										
Australien	m	m	78221	m	92999	m	m	78225	m	93079
Österreich[1]	m	m	m	57319	58322	m	m	m	63465	65347
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	m	m	m	13821469	m	m	m	m	14605998	m
Kolumbien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	m	m	m	17408159	17515256	m	m	m	17408159	17515256
Tschechien	m	m	289771	402900	m	m	m	313534	417100	m
Dänemark[2]	m	m	457728	456405	467042	m	m	m	541386	556070
Estland	m	m	m	17089	m	m	m	m	17089	m
Finnland[3]	32919	39519	44421	48585	49303	37728	44051	49808	54833	55731
Frankreich	m	m	37198	m	m	m	m	41789	m	m
Deutschland	m	m	m	63153	64599	m	m	m	67259	69457
Griechenland[4]	m	m	m	19079	18530	m	m	m	19079	18530
Ungarn	m	m	2473800	3924084	4112280	m	m	2814100	4120860	4357128
Island	m	m	m	7144000	7399000	m	m	5172300	9148000	9777000
Irland	m	m	m	59315	60089	m	m	m	59315	60089
Israel	m	m	126309	181625	184169	m	m	133790	189228	195681
Italien	m	m	27170	28540	31631	m	m	28986	30628	33796
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Republik Korea	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Lettland	m	m	m	13552	14000	m	m	m	14515	15271
Litauen	m	m	m	11364	16920	m	m	m	11364	16920
Luxemburg	m	m	101471	m	m	m	m	101471	m	m
Mexiko	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Niederlande	m	m	52831	61350	61996	m	m	52831	61350	61996
Neuseeland	m	m	m	73584	m	m	m	m	79448	m
Norwegen	m	348877	422930	541702	552536	m	372694	449704	585940	598490
Polen	m	m	47410	62390	m	m	m	46147	60931	m
Portugal	m	m	m	29084	m	m	m	m	31573	m
Slowakei	m	m	m	14268	15472	m	m	m	14660	16109
Slowenien[5]	m	m	m	25380	m	m	m	m	26763	m
Spanien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Schweden[6]	247793	290058	324639	448965	m	265488	315592	347967	458571	m
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Vereinigte Staaten	39500	41873	50158	56550	57722	41124	43588	52188	58997	60220
Subnationale Einheiten										
Belgien (fläm.)	m	m	41277	45736	45724	m	m	54381	56061	53358
Belgien (frz.)	m	m	m	42609	43464	m	m	m	54039	55007
England (UK)	25347	32355	36173	38062	38796	25347	32355	36173	38062	38796
Schottland (UK)[7]	m	m	31884	m	m	m	m	31884	m	m
Partnerländer										
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Russische Föd.[8]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Anmerkung: Die Spalten mit den Daten für die Jahre 2011 bis 2017, d.h. die Spalten (4) bis (10), (16) bis (22), (28) bis (34) und (40) bis (46), sind im Internet verfügbar. Daten s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.

1. Vor 2015 sind auch Daten zu den tatsächlichen Gehältern von Direktoren, stellvertretenden Direktoren und Lehrassistenten enthalten. 2. Enthält auch Daten zu den tatsächlichen Gehältern von Fachkräften im Elementarbereich (ISCED 02), die auf der ISCED-Stufe 01 (Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder unter 3 Jahren) unterrichten. 3. Enthält auch Daten zur Mehrheit, d.h. Kindergartenlehrkräfte nur für den Elementarbereich (ISCED 02). 4. Im Elementar- und Primarbereich beziehen sich die tatsächlichen Gehälter auf Lehrkräfte/Schulleitungen in den beiden Bildungsbereichen zusammen, einschließlich Unterricht für Kinder mit besonderen Lernbedürfnissen. Im Sekundarbereich I und II beziehen sich die tatsächlichen Gehälter auf Lehrkräfte/Schulleitungen in den beiden Bildungsbereichen zusammen, einschließlich Unterricht in berufsbildenden Bildungsgängen und für Kinder mit besonderen Lernbedürfnissen. 5. Enthält auch Daten zu den tatsächlichen Gehältern von Lehrassistenten im Elementarbereich (ISCED 02) für 2011 bis 2015. 6. Durchschnittliche tatsächliche Gehälter von Lehrkräften. 7. Enthält alle Lehrkräfte, unabhängig von ihrem Alter. 8. Durchschnittliche tatsächliche Gehälter von allen Lehrkräften, unabhängig vom Bildungsbereich, in dem sie unterrichten.

Quelle: OECD (2020). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888934166270

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

Tabelle X2.6

Statistische Bezugsdaten zur Berechnung der Gehälter von Lehrkräften (2000, 2005 bis 2019)

	Kaufkraftparität für den privaten Verbrauch (KKP)[1]					Deflator des privaten Verbrauchs (2005 = 100)					Referenzjahr für die Daten zu gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehältern	Referenzjahr für die Daten zu tatsächlichen Gehältern
	2017	2018	2019	Jan. 2018	Jan. 2019	Jan. 2000	Jan. 2005	Jan. 2010	Jan. 2015	Jan. 2019		
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(12)	(17)	(21)	(22)	(23)
OECD Länder												
Australien	1,54	1,54	1,54	1,54	1,54	88	100	116	129	136	2019	2019
Österreich	0,83	0,83	0,83	0,83	0,83	92	100	110	122	131	2018/19	2018/19
Kanada	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30	91	100	106	115	121	2018/19	2018/19
Chile	485,50	487,40	487,40	486,45	487,40	84	100	123	150	169	2019	2018
Kolumbien	1 400,68	1 411,59	1 411,59	1 406,14	1 411,59	72	100	125	148	176	2018	2019
Costa Rica	371,37	370,57	370,57	370,97	370,57	56	100	159	191	206	2019	2019
Tschechien	13,84	13,94	13,94	13,89	13,94	90	100	111	118	126	2018/19	2017/18
Dänemark	7,93	7,81	7,81	7,87	7,81	92	100	111	119	123	2018/19	2018/19
Estland	0,60	0,61	0,61	0,61	0,61	83	100	126	145	159	2018/19	2017/18
Finnland	0,94	0,93	0,93	0,94	0,93	93	100	110	122	126	2018/19	2018/19
Frankreich	0,84	0,84	0,84	0,84	0,84	92	100	107	112	116	2018/19	2017
Deutschland	0,79	0,79	0,79	0,79	0,79	93	100	107	114	119	2018/19	2018/19
Griechenland	0,65	0,64	0,64	0,65	0,64	87	100	116	115	115	2018/19	2018/19
Ungarn	149,53	152,18	152,18	150,85	152,18	73	100	126	146	158	2018/19	2018/19
Island	155,93	153,72	153,72	154,83	153,72	81	100	153	182	190	2018/19	2018/19
Irland	0,98	0,98	0,98	0,98	0,98	83	100	100	104	108	2018/19	2018/19
Israel	4,24	4,19	4,19	4,22	4,19	93	100	114	123	125	2018/19	2018/19
Italien	0,77	0,77	0,77	0,77	0,77	88	100	110	118	121	2018/19	2018/19
Japan	114,27	114,00	114,00	114,13	114,00	105	100	97	97	98	2018/19	2018/19
Republik Korea	988,50	989,66	989,66	989,08	989,66	85	100	113	124	130	2019	2019
Lettland	0,56	0,57	0,57	0,56	0,57	77	100	139	152	164	2018/19	2018/19
Litauen	0,49	0,50	0,50	0,50	0,50	99	100	131	142	153	2018/19	2018/19
Luxemburg	0,96	0,96	0,96	0,96	0,96	90	100	110	119	125	2018/19	2018/19
Mexiko	10,09	10,32	10,32	10,21	10,32	78	100	128	160	188	2018/19	2018/19
Niederlande	0,86	0,86	0,86	0,86	0,86	88	100	107	115	121	2018/19	2018/19
Neuseeland	1,59	1,58	1,58	1,59	1,58	92	100	113	120	126	2019	2018
Norwegen	10,73	10,73	10,73	10,73	10,73	91	100	111	121	133	2018/19	2018/19
Polen	1,86	1,88	1,88	1,87	1,88	84	100	113	124	129	2018/19	2017/18
Portugal	0,66	0,66	0,66	0,66	0,66	85	100	111	118	123	2018/19	2017/18
Slowakei	0,59	0,59	0,59	0,59	0,59	76	100	115	125	131	2018/19	2018/19
Slowenien	0,64	0,65	0,65	0,64	0,65	76	100	116	122	127	2018/19	2017/18
Spanien	0,71	0,71	0,71	0,71	0,71	85	100	113	120	125	2018/19	2018/19
Schweden	9,25	9,39	9,39	9,32	9,39	93	100	108	113	121	2018	2018
Schweiz	1,36	1,33	1,33	1,34	1,33	97	100	105	103	104	2019	2018/19
Türkei	1,71	1,94	1,94	1,83	1,94	28	100	145	205	314	2018/19	2018/19
Vereinigte Staaten	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	90	100	111	120	127	2018/19	2018/19
Subnationale Einheiten												
Belgien (fläm.)[2]	0,85	0,85	0,85	0,85	0,85	90	100	111	120	127	2018/19	2018/19
Belgien (frz.)[2]	0,85	0,85	0,85	0,85	0,85	90	100	111	120	127	2018/19	2018/19
England (UK)[3]	0,78	0,79	0,79	0,78	0,79	95	100	112	123	131	2018/19	2018/19
Schottland (UK)[3]	0,78	0,79	0,79	0,78	0,79	95	100	112	123	131	2018/19	2017/18
Partnerländer												
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	2,22	2,25	2,25	2,04	2,25	65	100	135	197	241	2017	2017
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Russische Föd.	25,65	26,06	26,06	25,86	26,06	48	100	160	231	286	2018/19	2017/18
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

Anmerkung: Die Spalten mit den Daten zum Deflator für den privaten Verbrauch für die Jahre 2006 bis 2009, 2011 bis 2014 und 2016 bis 2018, d. h. die Spalten (8) bis (11), (13) bis (16) und (18) bis (20), sind im Internet verfügbar. Weitere Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.

1. Daten zu KKP und BIP für Länder der aktuellen Eurozone in Euro. 2. Daten zu KKP und Deflator beziehen sich auf ganz Belgien. 3. Daten zu KKP und Deflator beziehen sich auf das Vereinigte Königreich.

Quelle: OECD (2020). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888934166289

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

Tabelle X2.7

Lehrkräfte nach Mindest- bzw. häufigster Qualifikation und Bildungsbereich (2019)

Lehrkräfte mit entweder der Mindestqualifikation oder einer höheren Qualifikation als der Mindest- (und häufigsten) Qualifikation

	Elementarbereich (ISCED 02)			Primarbereich			Sekundarbereich I			Sekundarbereich II		
	Gibt es einen Unterschied zwischen der Mindest- und der häufigsten Qualifikation von Lehrkräften?	Anteil der Lehrkräfte in der Gehaltsgruppe, die auf der Mindestqualifikation zur Aufnahme der Lehrtätigkeit beruht (2019) (in %)	Anteil der Lehrkräfte in der Gehaltsgruppe, die auf einer höheren Qualifikation als der Mindest- (und häufigsten) Qualifikation zur Aufnahme der Lehrtätigkeit beruht (2019) (in %)	Gibt es einen Unterschied zwischen der Mindest- und der häufigsten Qualifikation von Lehrkräften?	Anteil der Lehrkräfte in der Gehaltsgruppe, die auf der Mindestqualifikation zur Aufnahme der Lehrtätigkeit beruht (2019) (in %)	Anteil der Lehrkräfte in der Gehaltsgruppe, die auf einer höheren Qualifikation als der Mindest- (und häufigsten) Qualifikation zur Aufnahme der Lehrtätigkeit beruht (2019) (in %)	Gibt es einen Unterschied zwischen der Mindest- und der häufigsten Qualifikation von Lehrkräften?	Anteil der Lehrkräfte in der Gehaltsgruppe, die auf der Mindestqualifikation zur Aufnahme der Lehrtätigkeit beruht (2019) (in %)	Anteil der Lehrkräfte in der Gehaltsgruppe, die auf einer höheren Qualifikation als der Mindest- (und häufigsten) Qualifikation zur Aufnahme der Lehrtätigkeit beruht (2019) (in %)	Gibt es einen Unterschied zwischen der Mindest- und der häufigsten Qualifikation von Lehrkräften?	Anteil der Lehrkräfte in der Gehaltsgruppe, die auf der Mindestqualifikation zur Aufnahme der Lehrtätigkeit beruht (2019) (in %)	Anteil der Lehrkräfte in der Gehaltsgruppe, die auf einer höheren Qualifikation als der Mindest- (und häufigsten) Qualifikation zur Aufnahme der Lehrtätigkeit beruht (2019) (in %)
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OECD Länder												
Australien	m	100	a	m	100	a	m	100	a	m	100	a
Österreich	m	a	a	Nein	100	a	Nein	100	a	Nein	100	a
Kanada	a	a	a	Ja	m	a	Ja	m	a	Ja	m	a
Chile	Nein	m	a	Nein	m	a	Nein	m	a	Nein	m	a
Kolumbien[1]	Ja	5	47	Ja	12	42	Nein	m	m	Nein	m	m
Costa Rica	Ja	0	93	Ja	0	75	Ja	0	52	Ja	0	52
Tschechien	Nein	100	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	m	a	a	m	a	a	m	a
Finnland	Nein	m	a	Nein	m	a	Nein	m	a	Nein	m	a
Frankreich	Nein	99	a	Nein	99	a	Nein	83	a	Nein	66	a
Deutschland	Nein	a	a	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	a	Nein	m	a	Ja	m	a	Nein	m	a
Island	Nein	m	a	Nein	m	a	Nein	m	a	Nein	m	a
Irland	Nein	a	a	Nein	23	a	Nein	22	a	Nein	22	a
Israel	Nein	68	a	Nein	58	a	Nein	47	a	Nein	46	a
Italien	Nein	100	a	Nein	100	a	Nein	100	a	Nein	100	a
Japan	m	m	m	Nein	m	m	Nein	m	m	Nein	m	m
Republik Korea	Ja	m	m	Nein	m	a	Ja	m	m	Ja	m	m
Lettland	Nein	100	a	Nein	100	a	Nein	100	a	Nein	100	a
Litauen	Nein	m	m	Nein	m	m	Nein	m	m	Nein	m	m
Luxemburg	Nein	90	a	Nein	83	a	Nein	71	a	Nein	85	a
Mexiko	Nein	m	m	Nein	m	m	Nein	m	m	Nein	m	m
Niederlande	Nein	100	a	Nein	100	a	Nein	100	a	Nein	100	a
Neuseeland	Ja	a	a	Ja	m	m	Ja	m	m	Ja	m	a
Norwegen	Nein	m	a	Ja	40	48	Ja	40	48	Ja	12	48
Polen	Ja	0	92	Ja	0	97	Ja	a	98	Ja	100	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[1]	Nein	100	a	Nein	100	a	Nein	100	a	Nein	100	a
Schweiz	Nein	m	a	Nein	m	a	Nein	m	a	Nein	m	a
Türkei	Nein	m	a	Nein	m	a	Nein	m	a	Nein	m	a
Vereinigte Staaten	Nein	47	a	Ja	43	47	Ja	38	50	Ja	34	53
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	85	a	Ja	7	81
England (UK)	Ja	99	a	Ja	99	a	Ja	97	a	Ja	97	a
Schottland (UK)	Nein	100	a	Nein	100	a	Nein	100	a	Nein	100	a
Partnerländer												
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	Nein	m	a	Nein	m	a	Nein	m	a	Nein	m	a
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Russische Föd.	m	a	a	m	a	a	m	a	a	m	a	a
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. Referenzjahr 2018.

Quelle: OECD (2020). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888934166308

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

Tabelle X2.8

25- bis 64-jährige Lehrkräfte nach Bildungsbereich und Bildungsstand (2019)

	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	0	100	0	0	100	0	0	100	0
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]	1	99	x(2)	0	100	x(5)	0	100	x(8)	1	99	x(11)
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
Tschechien[1]	74	18	9	7	4	89	5	5	90	2	3	95
Dänemark	m	m	m	m	m	m	m	m	m	0	0	100
Estland[1]	31	49	20	9	27	64	6	21	74	3	15	81
Finnland	25	68	8	2	4	94	2	3	95	0	1	99
Frankreich[2,3]	16	60	24	16	60	24	5	64	31	5	64	31
Deutschland	m	m	m	0	0	100	0	0	100	0	0	100
Griechenland	x(4)	x(5)	x(6)	0	87	13	x(10)	x(11)	x(12)	1	75	23
Ungarn	4	95	2	1	81	18	1	81	18	0	21	78
Island	9	84	8	2	85	13	2	85	13	m	m	m
Irland	a	m	m	a	m	m	a	m	m	a	m	m
Israel	3	68	29	3	58	40	2	47	52	7	46	47
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	16	59	25	0	72	27	0	66	34	0	61	39
Lettland	18	82	x(2)	6	94	x(5)	7	93	x(8)	2	98	x(11)
Litauen	19	81	x(2)	3	97	x(5)	1	99	x(8)	1	99	x(11)
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	3	79	9	0	98	1	4	80	14	m	m	m
Niederlande	0	83	17	0	83	17	0	64	36	0	64	36
Neuseeland[1]	m	m	m	10	88	3	10	86	4	3	86	11
Norwegen	8	92	1	4	87	9	4	87	9	2	46	52
Polen	2	7	91	0	3	97	a	2	97	a	0	99
Portugal[1]	0	12	88	0	8	92	0	3	97	0	3	97
Slowakei	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slowenien[1]	22	58	20	20	4	76	24	2	74	2	2	97
Spanien	x(2)	100	0	x(5)	100	0	0	0	100	0	0	100
Schweden[1]	39	58	4	5	70	25	4	24	72	2	13	85
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	45	53	2	41	57	3	37	61	4	33	63
Subnationale Einheiten												
Belgien (fläm.)	0	100	0	0	98	2	0	99	1	0	38	62
Belgien (frz.)	0	99	1	1	94	4	2	83	16	1	10	90
England (UK)	1	43	56	1	43	56	1	20	79	1	20	79
Schottland (UK)	m	100	m	m	100	m	m	100	m	m	100	m
Partnerländer												
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien[3]	24	75	1	20	79	1	11	86	3	5	91	4
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Russische Föd.	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. Referenzjahr 2018. 2. Daten zum Elementarbereich (ISCED 02) beziehen sich auf Elementarbereich (ISCED 02) und Primarbereich zusammen. Daten zum Sekundarbereich I beziehen sich auf Sekundarbereich I und II zusammen. 3. Referenzjahr 2017.
Quelle: OECD (2020). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).
StatLink: https://doi.org/10.1787/888934166327
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Tabelle X2.9

25- bis 64-jährige Schulleitungen nach Bildungsbereich und Bildungsstand (2019)

	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	0	100	0	0	100	0	0	100	0
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]	1	99	x(2)	0	100	x(5)	0	100	x(8)	0	100	x(11)
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
Tschechien[1]	60	20	19	2	2	97	2	2	97	1	2	97
Dänemark	0	100	0	0	100	0	0	100	0	0	0	100
Estland[1]	1	30	69	2	12	86	3	10	87	0	6	94
Finnland	36	50	14	1	7	92	1	5	94	0	0	100
Frankreich[2]	16	60	24	16	60	24	m	m	m	m	m	m
Deutschland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Griechenland	x(4)	x(5)	x(6)	0	75	25	x(10)	x(11)	x(12)	0	44	56
Ungarn	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Island	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irland	a	m	m	a	m	m	a	m	m	a	m	m
Israel	a	a	a	0	8	92	0	2	98	3	22	76
Italien	a	a	a	0	0	100	0	0	100	0	0	100
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Republik Korea	0	9	90	0	12	88	0	9	91	0	7	93
Lettland	0	100	x(2)	0	100	x(5)	0	100	x(8)	0	100	x(11)
Litauen	1	99	x(2)	0	100	x(5)	0	100	x(8)	0	100	x(11)
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Niederlande	4	68	29	4	68	29	14	44	42	14	44	42
Neuseeland[1]	m	m	m	59	41	0	57	43	0	80	20	0
Norwegen	4	96	0	2	89	9	2	89	9	1	46	53
Polen[1]	a	1	99	a	1	99	a	0	100	a	0	100
Portugal[1]	0	5	95	0	5	95	0	5	95	0	5	95
Slowakei	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slowenien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Spanien	x(2)	100	0	x(5)	100	0	0	0	100	0	0	100
Schweden[1]	45	43	10	14	44	40	14	44	40	9	25	63
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	95	4	1	95	4	1	95	1	1	0	0	0
Vereinigte Staaten	0	1	99	0	2	98	0	2	98	0	2	98
Subnationale Einheiten												
Belgien (fläm.)	0	100	0	0	96	4	0	97	3	0	0	100
Belgien (frz.)	0	98	2	0	96	4	0	80	20	0	24	76
England (UK)	0	54	46	0	54	46	0	17	82	0	17	82
Schottland (UK)	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Partnerländer												
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien[2]	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
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Russische Föd.	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Anmerkung: Weitere Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.
1. Referenzjahr 2018. 2. Referenzjahr 2017.
Quelle: OECD (2020). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).
StatLink: https://doi.org/10.1787/888934166346
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Anhang 3
Quellen, Methoden und technische Hinweise

Anhang 3 zu Quellen und Methoden
liegt nur in elektronischer Form vor.

Er kann eingesehen werden unter
https://doi.org/10.1787/69096873-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 2020 – OECD-Indikatoren* aktiv mitgewirkt haben.

Die OECD möchte ihnen allen an dieser Stelle für ihren wertvollen Beitrag danken.

INES-Arbeitsgruppe

Frau Ana COPES (Argentinien)
Herr Juan Manuel CORVALAN ESPINA (Argentinien)
Frau Inés CRUZALEGUI (Argentinien)
Herr Karl BAIGENT (Australien)
Herr Stuart FAUNT (Australien)
Herr Edward HARVEY (Australien)
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)
Frau Rachel RABELO (Brasilien)
Frau Rosario DEL VILLAR (Chile)
Frau Javiera IBACACHE (Chile)
Herr Ignacio LARRAGUIBEL (Chile)
Frau Paola LEIVA (Chile)
Frau Francisca MULLER (Chile)
Herr Fabián RAMÍREZ (Chile)
Herr Juan SALAMANCA (Chile)
Frau Carolina CHAVES (Costa Rica)
Herr Andrés FERNÁNDEZ (Costa Rica)
Frau Eliecer RAMIREZ (Costa Rica)
Frau Paula VILLALTA (Costa Rica)
Herr Jens BJERRE (Dänemark)
Herr Thomas LARSEN (Dänemark)
Frau Susanne Irvang NIELSEN (Dänemark)
Herr Frederik SMITH (Dänemark)
Frau Ken THOMASSEN (Dänemark)
Herr Frédéric BLAESCHKE (Deutschland)
Frau Pia BRUGGER (Deutschland)
Herr Hans-Werner FREITAG (Deutschland)
Herr Michael LENZEN (Deutschland)
Herr Benny SCHNEIDER (Deutschland)
Herr Martin SCHULZE (Deutschland)
Frau Susanne ZIEMEK (Deutschland)
Frau Tiina ANNUS (Estland)
Frau Katrin REIN (Estland)
Frau Kadi SERBAK (Estland)
Herr Arnaud DESURMONT (Eurostat, Europäische Kommission)
Frau Malgorzata STADNIK (Eurostat, Europäische Kommission)
Herr Jukka HAAPAMÄKI (Finnland)
Herr Mika TUONONEN (Finnland)
Frau Kristiina VOLMARI (Finnland)
Frau Nathalie CARON (Frankreich)
Frau Alexandra FARRUGIA (Frankreich)
Frau Pascaline FEUILLET (Frankreich)
Frau Isaure LEFEUVRE (Frankreich)
Frau Valérie LIOGIER (Frankreich)
Frau Clotilde LIXI (Frankreich)
Herr Michael ORAND (Frankreich)
Frau Pascale POULET-COULIBANDO (Frankreich)
Herr Robert RAKOCEVIC (Frankreich)
Frau Sylvie ROUSSEAU (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)
Herr Athanasios STAVROPOULOS (Griechenland)
Frau Swapna BHATTACHARYA (Indien)
Herr Tayyab MOHAMMAD (Indien)
Herr Pádraig BROCK (Irland)
Frau Deirdre CULLEN (Irland)
Frau Mary GILBRIDE (Irland)
Frau Violeta MOLONEY (Irland)
Herr Gunnar J. ÁRNASON (Island)
Frau Ásta M. URBANCIC (Island)
Frau Sophie ARTSEV (Israel)
Herr Yoav AZULAY (Israel)
Frau Orit BARANY (Israel)
Herr Matan CHOCRON (Israel)
Frau Hana COHEN (Israel)
Frau Merav KATZ (Israel)
Herr Daniel LEVI-MAZLOUM (Israel)
Frau Orit LEVIN (Israel)
Frau Iris Avigail MATATYAHU (Israel)
Herr Dov NATAN (Israel)
Herr Haim PORTNOY (Israel)
Frau Michal SALANSKI (Israel)
Herr Dan SCHEINBERG (Israel)
Herr Roman ZILBERSHLAG (Israel)
Herr Massimiliano CICCIA (Italien)
Frau Gemma DE SANCTIS (Italien)
Frau Daniela DI ASCENZO (Italien)
Frau Paola DI GIROLAMO (Italien)
Frau Maria Teresa MORANA (Italien)
Frau Claudia PIZZELLA (Italien)
Herr Paolo TURCHETTI (Italien)
Herr Takashi FURUDATE (Japan)
Herr Yu KAMEOKA (Japan)
Herr Tetsuya KASHIHARA (Japan)
Frau Saki KISHIDA (Japan)
Herr Mutsuhisa KISHIMOTO (Japan)
Herr Tetsuya KISHIMOTO (Japan)
Frau Rumiko MORI (Japan)
Herr Patric BLOUIN (Kanada)
Herr Gregory BYLINSKI (Kanada)
Frau Jennifer CHEW LEUNG (Kanada)
Frau Amanda HODGKINSON (Kanada)
Frau Robin Liu HOPSON (Kanada)
Herr David McBRIDE (Kanada)
Frau Klarka ZEMAN (Amtierender Vorsitz INES-Arbeitsgruppe, Kanada)
Frau Claudia DÍAZ (Kolumbien)
Frau Helga Milena HERNÁNDEZ (Kolumbien)

Herr Javier Andrés RUBIO (Kolumbien)
Herr Wilfer VALERO (Kolumbien)
Frau Azucena Paola VALLEJO (Kolumbien)
Frau Elsa Nelly VELASCO (Kolumbien)
Frau Erika VILLAMIL (Kolumbien)
Herr Hongbo CHOI (Republik Korea)
Frau Yukyung HA (Republik Korea)
Frau Hyojin HAN (Republik Korea)
Frau Hyojung HAN (Republik Korea)
Frau Seongkyeong JEONG (Republik Korea)
Herr Sunghun KANG (Republik Korea)
Frau Hannah KIM (Republik Korea)
Frau Jiyoung KIM (Republik Korea)
Frau Solhwi KIM (Republik Korea)
Frau Youngok KIM (Republik Korea)
Frau Eunji LEE (Republik Korea)
Frau Wonhee NA (Republik Korea)
Herr Jaehyoung OH (Republik Korea)
Frau Jongeun PARK (Republik Korea)
Herr Sungho PARK (Republik Korea)
Frau Taeyeon SHIN (Republik Korea)
Frau Youngho SON (Republik Korea)
Herr Min SUNG (Republik Korea)
Frau Ieva ERVALDE (Lettland)
Frau Inta JAUNZEME (Lettland)
Herr Viktors KRAVČENKO (Lettland)
Frau Brigita KUKJALKO (Lettland)
Herr Rolands ŅIKITINS (Lettland)
Frau Anita ŠVARCKOPFA (Lettland)
Herr Ričardas ALIŠAUSKAS (Litauen)
Frau Salvinija CHOMIČIENĖ (Litauen)
Frau Ugnė CIBULSKAITĖ (Litauen)
Frau Rita DUKYNAITĖ (Litauen)
Frau Daiva MARCINKEVIČIENĖ (Litauen)
Frau Elisa MAZZUCATO (Luxemburg)
Herr Marco CALDERÓN ARGOMEDO (Mexiko)
Herr Luis DEGANTE MÉNDEZ (Mexiko)
Herr René GÓMORA CASTILLO (Mexiko)
Herr Alberto MAYORGA RÍOS (Mexiko)
Frau Alicia del Rosario NAVA CARDONA (Mexiko)
Herr Tomás RAMÍREZ REYNOSO (Mexiko)
Frau María del Carmen REYES GUERRERO (Mexiko)
Herr Gerardo H. TERRAZAS GONZÁLEZ (Mexiko)
Herr Lorenzo VERGARA LÓPEZ (Mexiko)
Herr Gregory KEEBLE (Neuseeland)
Frau Rebecca PARISH (Neuseeland)
Frau Fernanda PIRAUD (Neuseeland)
Herr David SCOTT (Neuseeland)
Frau Debra TAYLOR (Neuseeland)
Frau Danielle ANDARABI (Niederlande)
Herr Maarten BALVERS (Niederlande)
Herr Thijs NOORDZIJ (Niederlande)
Herr Joost SCHAACKE (Niederlande)
Frau Priscilla TEDJAWIRJA (Niederlande)
Frau Anouschka VAN DER MEULEN (Niederlande)
Herr Sadiq Kwesi BOATENG (Norwegen)
Frau Kristin Mathilde DRAHUS (Norwegen)
Herr Øyvind KLUBBEN LEKNESSUND (Norwegen)
Herr Geir NYGÅRD (Norwegen)
Frau Anne Marie RUSTAD HOLSETER (Norwegen)
Frau Alette SCHREINER (Norwegen)
Frau Sabine MARTINSCHITZ (Österreich)
Herr Mark NÉMET (Österreich)
Herr Wolfgang PAULI (Österreich)
Frau Helga POSSET (Österreich)
Frau Natascha RIHA (Österreich)
Herr Piotr JAWORSKI (Polen)
Frau Renata KORZENIOWSKA-PUCUŁEK (Polen)
Herr Andrzej KURKIEWICZ (Polen)
Frau Anna NOWOŻYŃSKA (Polen)
Frau Magdalena WIKTOR (Polen)
Frau Hanna ZIELIŃSKA (Polen)
Frau Mónica LUENGO (Portugal)
Herr Carlos Alberto MALACA (Portugal)
Frau Rute NUNES (Portugal)
Frau Dora PEREIRA (Portugal)
Herr Marco PIMENTA (Portugal)
Herr José RAFAEL (Portugal)
Herr Nuno Miguel RODRIGUES (Portugal)
Herr Joaquim SANTOS (Portugal)
Herr Amaro VIEIRA (Portugal)
Herr Mark AGRANOVICH (Russische Föderation)
Frau Julia ERMACHKOVA (Russische Föderation)
Frau Irina SELIVERSTOVA (Russische Föderation)
Herr Abdulrahman S. AL-ANGARI (Saudi-Arabien)
Herr Saad ALBAIZ (Saudi-Arabien)
Herr Mattias FRITZ (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)
Frau Tanja DOMIJAN (Slowenien)
Frau Andreja KOZMELJ (Slowenien)
Frau Barbara KRESAL STERNIŠA (Slowenien)
Frau Duša MARJETIČ (Slowenien)
Frau Tatjana ŠKRBEC (Slowenien)
Frau Jadranka TUŠ (Slowenien)
Herr Miguel Ángel ÁLVAREZ ESPINOSA (Spanien)
Frau Elena BANDA LÓPEZ (Spanien)
Herr José María GALLEGO ALONSO-COLMENARES (Spanien)
Frau Laura GUERRERO GÓMEZ (Spanien)
Herr Jesús IBAÑEZ MILLA (Spanien)
Herr Ricardo MARTÍNEZ ZAMORANO (Spanien)
Frau Ana REVILLA TRUJILLO (Spanien)
Frau Carmen TOVAR SÁNCHEZ (Spanien)
Herr Jaime VAQUERO JIMÉNEZ (Spanien)
Frau Isabel YUN MORENO (Spanien)
Frau Rirhandzu BALOYI (Südafrika)
Frau Mamphokhu KHULUVHE (Südafrika)
Frau Letho MAPASEKA (Südafrika)

Frau Bheki MPANZA (Südafrika)
Frau Hersheela NARSEE (Südafrika)
Frau Matome SEKGOTA (Südafrika)
Frau Nthabiseng TEMA (Südafrika)
Herr Vladimír HULÍK (Tschechien)
Frau Michaela MARŠÍKOVÁ (Tschechien)
Herr Lubomír MARTINEC (Tschechien)
Frau Hatice Gülşah AYGÖRMEZ (Türkei)
Frau Fatma Filiz ÇİÇEK (Türkei)
Frau Hatice Nihan ERDAL (Türkei)
Frau Gülçin ÖZ (Türkei)
Herr Friedrich HUEBLER (UNESCO)
Frau Anuja SINGH (UNESCO)
Herr István BUCSI SZABÓ (Ungarn)
Frau Sára HATONY (Ungarn)
Frau Hedvig SZABÓ (Ungarn)
Frau Aliki PAREAS (Vereinigtes Königreich)
Frau Mary COLEMAN (Vereinigte Staaten)
Herr Cristobal DE BREY (Vereinigte Staaten)
Frau Rachel DINKES (Vereinigte Staaten)
Frau Jana KEMP (Vereinigte Staaten)
Frau Ashley ROBERTS (Vereinigte Staaten)

Netzwerk zu den Arbeitsmarktergebnissen sowie den wirtschaftlichen und sozialen Auswirkungen des Lernens (LSO)

Herr Karl BAIGENT (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 Christyne CARVALHO DA SILVA (Brasilien)
Herr Carlos Augusto DOS SANTOS ALMEIDA (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)
Herr Michael ORAND (Frankreich)
Frau Pascale POULET-COULIBANDO (Frankreich)
Frau Maria FASSARI (Griechenland)
Frau Vassilliki MAKRI (Griechenland)
Herr Georgios NTOUROS (Griechenland)
Herr Dimitrios VATIKIOTIS (Griechenland)
Frau Sarah CRILLY (Irland)
Frau Deirdre CULLEN (Irland)
Herr Steven LUCAS (Irland)
Frau Helen MAXWELL (Irland)
Frau Violeta MOLONEY (Irland)
Frau Tracey SHANKS (Irland)
Frau Ásta M. URBANCIC (Island)
Frau Sophie ARTSEV (Israel)
Frau Hana COHEN (Israel)
Frau Lior DUPAZ (Israel)
Herr Mark FELDMAN (Israel)
Frau Hagit SARID (Israel)
Frau Raffaella CASCIOLI (Italien)
Herr Gaetano PROTO (Italien)
Frau Liana VERZICCO (Italien)
Herr Patric BLOUIN (Kanada)
Herr Gregory BYLINSKI (Kanada)
Frau Annik FOREMAN (Kanada)
Frau Heekyung CHO (Republik Korea)
Frau Yukyung HA (Republik Korea)
Frau Hyeja KIM (Republik Korea)
Herr Yeoncheon KIM (Republik Korea)
Frau Jongeun PARK (Republik Korea)
Herr Sungho PARK (Republik Korea)
Herr Min SUNG (Republik Korea)
Herr Jungseung YANG (Republik Korea)
Frau Ruta BEINĀRE (Lettland)
Frau Sandra CERIŅA (Lettland)
Herr Jānis KLIĢIS (Lettland)
Herr Viktors KRAVČENKO (Lettland)
Frau Zaiga PRIEDE (Lettland)
Herr Eduardas DAUJOTIS (Litauen)
Herr Gintautas JAKŠTAS (Litauen)
Frau Vaida KOSTYGOVA (Litauen)
Herr Dalius POŽĖLA (Litauen)
Frau Karin MEYER (Luxemburg)
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 Nawid FAZLI (Norwegen)
Herr Mark NÉMET (Österreich)
Herr Jacek MAŚLANKOWSKI (Polen)
Frau Anna NOWOŻYŃSKA (Polen)
Herr Carlos Alberto MALACA (Portugal)
Herr Joaquim SANTOS (Portugal)
Herr Mark AGRANOVICH (Russische Föderation)
Frau Elena SABELNIKOVA (Russische Föderation)
Frau Anna BENGTSSON (Schweden)
Herr Mattias FRITZ (Schweden)
Frau Ann-Charlott LARSSON (Schweden)
Frau Wayra CABALLERO LIARDET (Schweiz)
Herr Emanuel VON ERLACH (Vorsitz LSO-Netzwerk, Schweiz)
Herr Frantisek BLANAR (Slowakei)
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 Thomas LOCKHART (Vereinigtes Königreich)
Herr Cristobal DE BREY (Vereinigte Staaten)
Frau Rachel DINKES (Vereinigte Staaten)
Frau Ashley ROBERTS (Vereinigte Staaten)

Netzwerk für Informationen zu Bildungsstrukturen, -politiken und -praktiken auf Systemebene (NESLI)

Herr Karl BAIGENT (Australien)
Herr Stuart FAUNT (Australien)
Frau Antonella SALPIETRO (Australien)
Frau Rebecca SMEDLEY (Australien)
Herr Philippe DIEU (Belgien)
Frau Nathalie JAUNIAUX (Belgien)
Frau Bernadette SCHREUER (Belgien)
Herr Raymond VAN DE SIJPE (Belgien)
Frau Ann VAN DRIESSCHE (Belgien)
Frau Christyne CARVALHO DA SILVA (Brasilien)
Frau Camila NEVES SOUTO (Brasilien)
Frau Rachel PEREIRA RABELO (Brasilien)
Herr Ignacio LARRAGUIBEL (Chile)
Frau Paola LEIVA (Chile)
Herr Fabián RAMÍREZ (Chile)
Herr Roberto SCHURCH (Chile)
Frau Constanza VIELMA (Chile)
Frau Carolina CHAVES (Costa Rica)
Herr Andrés FERNÁNDEZ (Costa Rica)
Herr Thomas LARSEN (Dänemark)
Herr Jorgen Balling RASMUSSEN (Dänemark)
Herr Frederik SMITH (Dänemark)
Herr Thomas ECKHARDT (Deutschland)
Herr Marco MUNDELIUS (Deutschland)
Herr Benny SCHNEIDER (Deutschland)
Frau Tiina ANNUS (Vorsitz NESLI-Netzwerk, Estland)
Frau Hanna KANEP (Estland)
Frau Kristel VAHER (Estland)
Frau Hille VARES (Estland)
Frau Nathalie BAIDAK (Eurydice)
Frau Sonia PIEDRAFITA-TREMOSA (Eurydice)
Frau Petra PACKALEN (Finnland)
Frau Kristiina VOLMARI (Finnland)
Frau Marion DEFRESNE (Frankreich)
Frau Alexandra FARRUGIA (Frankreich)
Frau Anne GAUDRY-LACHET (Frankreich)
Herr Louis MEURIC (Frankreich)
Herr Robert RAKOCEVIC (Frankreich)
Frau Julie SOLARD (Frankreich)
Frau Dimitra FARMAKIOUTOU (Griechenland)
Frau Maria FASSARI (Griechenland)
Frau Vassilliki MAKRI (Griechenland)
Herr Panagiotis PASSAS (Griechenland)
Frau Deirdre CULLEN (Irland)
Frau Mary GILBRIDE (Irland)
Herr Steven LUCAS (Irland)
Frau Violeta MOLONEY (Irland)
Herr Gunnar J. ÁRNASON (Island)
Frau Asta URBANCIC (Island)
Herr Yoav AZULAY (Israel)
Frau Hana COHEN (Israel)
Herr Pinhas KLEIN (Israel)
Herr Aviel KRENTZLER (Israel)
Herr Daniel LEVI-MAZLOUM (Israel)
Herr David MAAGAN (Israel)
Frau Gianna BARBIERI (Italien)
Frau Lucia DE FABRIZIO (Italien)
Frau Annarita Lina MARZULLO (Italien)
Herr Michele SCALISI (Italien)
Herr Takashi FURUDATE (Japan)
Herr Yu KAMEOKA (Japan)
Frau Saki KISHIDA (Japan)
Herr Gregory BYLINSKI (Kanada)
Frau Jennifer CHEW LEUNG (Kanada)
Herr Brett WILMER (Kanada)
Frau Yukyung HA (Republik Korea)
Frau Hyojung HAN (Republik Korea)
Frau Hannah KIM (Republik Korea)

Frau Jiyoung KIM (Republik Korea)
Frau Nayoung KIM (Republik Korea)
Frau Jongeun PARK (Republik Korea)
Herr Sungho PARK (Republik Korea)
Frau Youngho SON (Republik Korea)
Herr Min SUNG (Republik Korea)
Frau Modra JANSONE (Lettland)
Herr Viktors KRAVČENKO (Lettland)
Herr Evaldas BAKONIS (Litauen)
Frau Daiva JAKAVONYTĖ-STAŠKUVIENĖ (Litauen)
Herr Linas JAŠINAUSKAS (Litauen)
Frau Vitalija NAUDŽIUVIENĖ (Litauen)
Frau Rima ZABLACKĖ (Litauen)
Herr Gilles HIRT (Luxemburg)
Frau Charlotte MAHON (Luxemburg)
Frau Elisa MAZZUCATO (Luxemburg)
Herr Marco CALDERÓN ARGOMEDO (Mexiko)
Herr Alberto MAYORGA RÍOS (Mexiko)
Herr Gregory KEBBLE (Neuseeland)
Frau Alexandra McGREGOR (Neuseeland)
Frau Rebecca PARISH (Neuseeland)
Frau Kirsti RAWSTRON (Neuseeland)
Herr David SCOTT (Neuseeland)
Herr Thijs NOORDZIJ (Niederlande)
Herr Hans RUESINK (Niederlande)
Herr Jerry STRATEN (Niederlande)
Herr Dick VAN VLIET (Niederlande)
Herr Øyvind KLUBBEN LEKNESSUND (Norwegen)
Herr Stefan POLZER (Österreich)
Frau Barbara ANTOSIEWICZ (Polen)
Frau Renata KARNAS (Polen)
Frau Renata KORZENIOWSKA-PUCUŁEK (Polen)
Frau Anna NOWOŻYŃSKA (Polen)
Herr Joaquim SANTOS (Portugal)
Herr Mark AGRANOVICH (Russische Föderation)
Frau Julia ERMACHKOVA (Russische Föderation)
Herr Tomas GUSTAVSSON (Schweden)
Frau Karin ZETTERBERG GRÜNEWALD (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 Juan Carlos GIRÓN ORTEGA (Spanien)
Herr Jaime VAQUERO JIMÉNEZ (Spanien)
Herr David VARAS DEL PESO (Spanien)
Herr Vladimír HULÍK (Tschechien)
Frau Michaela MARŠÍKOVÁ (Tschechien)
Herr Lubomír MARTINEC (Tschechien)
Herr Jelen VÁCLAV (Tschechien)
Frau Fatma Filiz ÇİÇEK (Türkei)
Frau Gülçin ÖZ (Türkei)
Herr Osman Yıldırım UĞUR (Türkei)
Herr István BUCSI SZABÓ (Ungarn)
Frau Sára HATONY (Ungarn)
Frau Sarah CROSS (Vereinigtes Königreich)
Herr James DEATON (Vereinigte Staaten)
Frau Jana KEMP (Vereinigte Staaten)

Sonstige Mitwirkende an dieser Publikation

Frau Sally Caroline HINCHCLIFFE (Edition, englische Ausgabe)
Frau Isabel HIRCH (Lektorat, deutsche Ausgabe)
Frau Kristin JÜRGING (Lektorat, deutsche 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

"What role might the social outcomes of education play during the COVID-19 lockdown?"
Education Indicators in Focus, No. 75 (2020)
https://doi.org/10.1787/8aa53421-en

"How have women's participation and fields of study choice in higher education evolved over time?"
Education Indicators in Focus, No. 74 (2020)
https://doi.org/10.1787/731d5f4a-en

"What are the choices facing first-time entrants to tertiary education?"
Education Indicators in Focus, No. 73 (2020)
https://doi.org/10.1787/487f588e-en

"How has private expenditure on tertiary education evolved over time and how does it affect participation in education?"
Education Indicators in Focus, No. 72 (2020)
https://doi.org/10.1787/6b7ded53-en

"How do young people's educational attainment and labour-market outcomes differ across regions?"
Education Indicators in Focus, No. 71 (2019)
https://doi.org/10.1787/c9fcfd45-en

"How can the comparability of early childhood education and care statistics be improved?"
Education Indicators in Focus, No. 70 (2019)
https://doi.org/10.1787/9ac255e5-en

"How does socio-economic status influence entry into tertiary education?"
Education Indicators in Focus, No. 69 (2019)
https://doi.org/10.1787/9ac255e5-en

"What characterises upper secondary vocational education and training?"
Education Indicators in Focus, No. 68 (2019)
https://doi.org/10.1787/a1a7e2f1-en

"Why does the Sustainable Development Goal on Education (SDG 4) matter for OECD countries?"
Education Indicators in Focus, No. 67 (2019)
https://doi.org/10.1787/cdc2482b-en

"How much would it cost to reduce class size by one student?"
Education Indicators in Focus, No. 66 (2019)
https://doi.org/10.1787/d773f268-en

How do the educational attainment and labour market outcomes of foreign-born adults compare to their native-born peers?
Education Indicators in Focus, No. 65 (2018)
https://doi.org/10.1787/cf52bacd-en

"How decentralised are education systems, and what does it mean for schools?"
Education Indicators in Focus, No. 64 (2018)
https://doi.org/10.1787/e14575d5-en

"How do admission systems affect enrolment in public tertiary education?"
Education Indicators in Focus, No. 63 (2018)
https://doi.org/10.1787/41bf120b-en

"How does the earnings advantage of tertiary-educated workers evolve across generations?"
Education Indicators in Focus, No. 62 (2018)
https://doi.org/10.1787/3093362c-en

"How is the tertiary-educated population evolving?"
Education Indicators in Focus, No. 61 (2018)
https://doi.org/10.1787/a17e95dc-en

"How is depression related to education?"
Education Indicators in Focus, No. 60 (2018)
https://doi.org/10.1787/782fc82d-en

"How does access to early childhood education services affect the participation of women in the labour market?"
Education Indicators in Focus, No. 59 (2018)
https://doi.org/10.1787/232211ca-en

"How do primary and secondary teachers compare?"
Education Indicators in Focus, No. 58 (2018)
https://doi.org/10.1787/535e7f54-en

"Is labour market demand keeping pace with the rising educational attainment of the population?"
Education Indicators in Focus, No. 57 (2017)
https://doi.org/10.1787/1410f36e-en

"Who really bears the cost of education?"
Education Indicators in Focus, No. 56 (2017)
https://doi.org/10.1787/4c4f545b-en

"What are the gender differences and the labour market outcomes across the different fields of study?"
Education Indicators in Focus, No. 55 (2017)
https://doi.org/10.1787/7913d157-en

"Transition from school to work: How hard is it across different age groups?"
Education Indicators in Focus, No. 54 (2017)
https://doi.org/10.1787/1e604198-en

"How have teachers' salaries evolved and how do they compare to those of tertiary-educated workers?"
Education Indicators in Focus, No. 53 (2017)
http://dx.doi.org/10.1787/b5f69f4c-en

"Who bears the cost of early childhood education and how does it affect enrolment?"
Education Indicators in Focus, No. 52 (2017)
http://dx.doi.org/10.1787/e1a6c198-en

"Tuition fee reforms and international mobility"
Education Indicators in Focus, No. 51 (2017)
http://dx.doi.org/10.1787/2dbe470a-en

"Educational attainment and investment in education in Ibero-American countries"
Education Indicators in Focus, No. 50 (2017)
http://dx.doi.org/10.1787/48a205fb-en

"Gender imbalances in the teaching profession"
Education Indicators in Focus, No. 49 (2017)
http://dx.doi.org/10.1787/54f0ef95-en

"Educational attainment: A snapshot of 50 years of trends in expanding education"
Education Indicators in Focus, No. 48 (2017)
http://dx.doi.org/10.1787/409ceb2b-en

"How are health and life satisfaction related to education?"
Education Indicators in Focus, No. 47 (2016)
http://dx.doi.org/10.1787/6b8ca4c5-en

"What influences spending on education?"
Education Indicators in Focus, No. 46 (2016)
http://dx.doi.org/10.1787/5jln041965kg-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/10.1787/5jlz9zk830hf-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/10.1787/5jrqgdwgk1lr-en

"How do differences in social and cultural background influence access to higher education and the completion of studies?"
Education Indicators in Focus, No. 35 (2015)
http://dx.doi.org/10.1787/5jrs703c47s1-en

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

"Focus on vocational education and training (VET) programmes"
Education Indicators in Focus, No. 33 (2015)
http://dx.doi.org/10.1787/5jrxtk4cg7wg-en

"Are education and skills being distributed more inclusively?"
Education Indicators in Focus, No. 32 (2015)
http://dx.doi.org/10.1787/5jsobsgdtr28-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/10.1787/5js7lx8zx9or-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/10.1787/5jxsvvmrgz8n-en

"Who are the doctorate holders and where do their qualifications lead them?"
Education Indicators in Focus, No. 25 (2014)
http://dx.doi.org/10.1787/5jxv8xsvp1g2-en

"How innovative is the education sector?"
Education Indicators in Focus, No. 24 (2014)
http://dx.doi.org/10.1787/5jz1157b915d-en

"At what age do university students earn their first degree?"
Education Indicators in Focus, No. 23 (2014)
http://dx.doi.org/10.1787/5jz3wl5rvjtk-en

"How much time do primary and lower secondary students spend in the classroom?"
Education Indicators in Focus, No. 22 (2014)
http://dx.doi.org/10.1787/5jz44fnl1t6k-en

"How much are teachers paid and how much does it matter?"
Education Indicators in Focus, No. 21 (2014)
http://dx.doi.org/10.1787/5jz6wn8xjvvh-en

"How old are the teachers?"
Education Indicators in Focus, No. 20 (2014)
http://dx.doi.org/10.1787/5jz76b5dhsnx-en

"What are tertiary students choosing to study?"
Education Indicators in Focus, No. 19 (2014)
http://dx.doi.org/10.1787/5jz8ssmzg5q4-en

"What is the impact of the economic crisis on public education spending?"
Education Indicators in Focus, No. 18 (2013)
http://dx.doi.org/10.1787/5jzbb2sprz20-en

"Does upper secondary vocational education and training improve the prospects of young adults?"
Education Indicators in Focus, No. 17 (2013)
http://dx.doi.org/10.1787/5jzbb2st885l-en

"How can countries best produce a highly-qualified young labour force?"
Education Indicators in Focus, No. 16 (2013)
http://dx.doi.org/10.1787/5k3wb8khp3zn-en

"How are university students changing?"
Education Indicators in Focus, No. 15 (2015)
http://dx.doi.org/10.1787/5k3z04ch3d5c-en

"How is international student mobility shaping up?"
Education Indicators in Focus, No. 14 (2013)
http://dx.doi.org/10.1787/5k43k8r4k821-en

"How difficult is it to move from school to work?"
Education Indicators in Focus, No. 13 (2013)
http://dx.doi.org/10.1787/5k44zcplv70q-en

"Which factors determine the level of expenditure on teaching staff?"
Education Indicators in Focus, No. 12 (2013)
http://dx.doi.org/10.1787/5k4818h3l242-en

"How do early childhood education and care (ECEC) policies, systems and quality vary across OECD countries?"
Education Indicators in Focus, No. 11 (2013)
http://dx.doi.org/10.1787/5k49czkz4bq2-en

"What are the social benefits of education?"
Education Indicators in Focus, No. 10 (2013)
http://dx.doi.org/10.1787/5k4ddxnl39vk-en

"How does class size vary around the world?"
Education Indicators in Focus, No. 9 (2012)
http://dx.doi.org/10.1787/5k8x7gvpr9jc-en

"Is increasing private expenditure, especially in tertiary education, associated with less public funding and less equitable access?"
Education Indicators in Focus, No. 8 (2012)
http://dx.doi.org/10.1787/5k8zs43nlm42-en

"How well are countries educating young people to the level needed for a job and a living wage?"
Education Indicators in Focus, No. 7 (2012)
http://dx.doi.org/10.1787/5k91d4fsqjow-en

"What are the returns on higher education for individuals and countries?"
Education Indicators in Focus, No. 6 (2012)
http://dx.doi.org/10.1787/5k961l69d8tg-en

"How is the global talent pool changing?"
Education Indicators in Focus, No. 5 (2012)
http://dx.doi.org/10.1787/5k97krns40d4-en

"How pronounced is income inequality around the world – and how can education help reduce it?"
Education Indicators in Focus, No. 4 (2012)
http://dx.doi.org/10.1787/5k97krntvqtf-en

"How are girls doing in school – and women doing in employment – around the world?"
Education Indicators in Focus, No. 3 (2012)
http://dx.doi.org/10.1787/5k9csf9bxzs7-en

"How are countries around the world supporting students in higher education?"
Education Indicators in Focus, No. 2 (2012)
http://dx.doi.org/10.1787/5k9fdokd59f4-en

"How has the global economic crisis affect people with different levels of education?"
Education Indicators in Focus, No. 1 (2012)
http://dx.doi.org/10.1787/5k9fgpwlc6so-en

ORGANISATION FÜR WIRTSCHAFTLICHE ZUSAMMENARBEIT UND ENTWICKLUNG

Die OECD ist ein einzigartiges Forum, in dem Regierungen gemeinsam an der Bewältigung von wirtschaftlichen, sozialen und umweltbezogenen Herausforderungen der Globalisierung arbeiten. Die OECD steht auch ganz vorne bei den Bemühungen um ein besseres Verständnis neuer Entwicklungen und unterstützt Regierungen, Antworten auf diese Entwicklungen und die Anliegen der Regierungen zu finden, beispielsweise in den Bereichen Corporate Governance, Informationswirtschaft oder Bevölkerungsalterung. Die Organisation bietet den Regierungen einen Rahmen, der es ihnen ermöglicht, ihre Erfahrungen mit Politiken auszutauschen, nach Lösungsansätzen für gemeinsame Probleme zu suchen, gute Praktiken aufzuzeigen und auf eine Koordinierung nationaler und internationaler Politiken hinzuarbeiten.

Die OECD-Mitgliedsländer sind: Australien, Belgien, Chile, Dänemark, Deutschland, Estland, Finnland, Frankreich, Griechenland, Irland, Island, Israel, Italien, Japan, Kanada, die Republik Korea, Lettland, Litauen, Luxemburg, Mexiko, Neuseeland, die Niederlande, Norwegen, Österreich, Polen, Portugal, Schweden, die Schweiz, die Slowakische Republik, Slowenien, Spanien, die Tschechische Republik, die 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. 6001821n
ISBN: 978-3-7639-6203-7
DOI: 10.3278/6001821nw

Bildung auf einen Blick 2020

OECD-INDIKATOREN

Bildung auf einen Blick – OECD-Indikatoren ist die maßgebliche Quelle für Informationen zum Stand der Bildung weltweit. Die Publikation bietet Daten zu den Strukturen, der Finanzierung und der Leistungsfähigkeit der Bildungssysteme der einzelnen OECD-Länder sowie einer Reihe von Partnerländern. Mehr als 100 Abbildungen und Tabellen in der Veröffentlichung selbst – sowie Links zu wesentlich mehr Daten in der OECD-Bildungsdatenbank – liefern zentrale Informationen zum Output der Bildungseinrichtungen, zu den Auswirkungen des Lernens in den einzelnen Ländern, zu Bildungszugang, Bildungsbeteiligung und Bildungsverlauf, zu den in Bildung investierten Finanzressourcen sowie zu den Lehrkräften, dem Lernumfeld und der Organisation der Schulen.

Bildung auf einen Blick 2020 hat u. a. einen Schwerpunkt auf der beruflichen Ausbildung. Untersucht werden die Teilnahme an beruflicher Bildung in den verschiedenen Bildungsbereichen, die Arbeitsmarktergebnisse und sozialen Auswirkungen für Absolventen beruflicher Ausbildungsgänge sowie die in berufsbildende Bildungseinrichtungen investierten Human- und Finanzressourcen. Zwei neue Indikatoren zu den unterschiedlichen Systemen der beruflichen Bildung weltweit und den Erfolgsraten im Sekundarbereich II runden die Analyse ab. Außerdem gibt es erneut ein separates Kapitel zu SDG 4, dem vierten Ziel für nachhaltige Entwicklung der Agenda 2030, in dem auch die Qualität und Teilnahme im Sekundarbereich II untersucht wird.

Diese Studie ist in der Online-Bibliothek OECD iLibrary zugänglich: *www.oecd-ilibrary.org*.

wbv.de

ISBN: 978-3-7639-6203-7