Bildung auf einen Blick 2021

OECD-INDIKATOREN



OECD

wbv

Bildung auf einen Blick 2021
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 2021: OECD Indicators
Regards sur l'éducation 2021: Les indicateurs de l'OCDE
© 2021 OECD
Alle Rechte vorbehalten

© 2021 Bundesministerium für Bildung und Forschung, Deutschland für die deutsche Übersetzung

© 2021 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 ab auf die Bedürfnisse einer breit gestreuten Leserschaft – von den Regierungen, die von den bildungspolitischen Erfahrungen anderer Länder lernen wollen, über Wissenschaftler, die Daten für weiter gehende Analysen benötigen, bis zur allgemeinen Öffentlichkeit, die einen Überblick darüber gewinnen möchte, welche Fortschritte die Bildungssysteme der eigenen Länder dabei machen, Bildungsteilnehmer von Weltklasseformat auszubilden. Diese 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, Antonio Carvalho, Éric Charbonnier, Manon Costinot, Bruce Golding, Yanjun Guo, Corinne Heckmann, Massimo Loi, Simon Normandeau, Gara Rojas González, Daniel Sánchez Serra, Markus Schwabe, Giovanni Maria Semeraro, Choyi Whang und Hajar Sabrina Yassine. Valérie Forges war unterstützend im Bereich Verwaltung tätig; Heewoon Bae, Pablo Fraser, Gabor Fulop, Julie Hepp, Noémie Le Donné und Violeta Lanza Robles 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 am INES-Programm generell mitgewirkt haben, findet sich am Ende dieser Veröffentlichung.

In den letzten Jahren wurden zwar beträchtliche Fortschritte erzielt, 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 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 14

Hinweise für den Leser 21

Executive Summary 27

Jugend und das bildungspolitische Ziel der Agenda 2030 30

Kapitel A Bildungsergebnisse und Bildungserträge 43

Indikator A1 Über welche Bildungsabschlüsse verfügen Erwachsene? 45
Tabelle A1.1 Bildungsstand 25- bis 64-Jähriger (2020) 58
Tabelle A1.2 Entwicklung des Bildungsstands 25- bis 34-Jähriger, nach Geschlecht (2010 und 2020) 59
Tabelle A1.3 Bildungsstand im Inland und im Ausland geborener 25- bis 64-Jähriger, nach Alter bei der Zuwanderung (2020) 60

Indikator A2 Der Übergang vom (Aus-)Bildungssystem zum Erwerbsleben: Wo sind die 15- bis 29-Jährigen von heute? 61
Tabelle A2.1 Anteil 18- bis 24-Jähriger (in %), die sich in Ausbildung bzw. nicht in Ausbildung befinden, nach Erwerbsstatus (2020) 72
Tabelle A2.2 Entwicklung des Anteils junger Erwachsener (in %), die sich in Ausbildung bzw. nicht in Ausbildung befinden, nach Geschlecht, Altersgruppe und Erwerbsstatus (2019 und 2020, Jahreszahlen) 73
Tabelle A2.3 Anteil im Inland und im Ausland geborener 15- bis 29-jähriger NEETs (in %),nach Alter bei der Zuwanderung (2020) 74

Indikator A3 Wie beeinflusst der Bildungsstand die Erwerbsbeteiligung? 75
Tabelle A3.1 Beschäftigungsquoten 25- bis 64-Jähriger, nach Bildungsstand (2020) 91
Tabelle A3.2 Entwicklung der Beschäftigungsquoten, nach Bildungsstand und Altersgruppe (2019 und 2020) 92
Tabelle A3.3 Entwicklung der Erwerbslosen- und Nichterwerbsquoten 25- bis 34-Jähriger (2019 und 2020) 93
Tabelle A3.4 Beschäftigungsquoten im Inland und im Ausland geborener 25- bis 64-Jähriger, nach Alter bei der Zuwanderung und Bildungsstand (2020) 94

Indikator A4 Welche Einkommensvorteile lassen sich durch Bildung erzielen? 95
Tabelle A4.1 Relative Erwerbseinkommen von Beschäftigten, nach Bildungsstand (2019) 108
Tabelle A4.2 Niveau der Erwerbseinkommen in Relation zum Median der Erwerbseinkommen, nach Bildungsstand (2019) 109
Tabelle A4.3 Erwerbseinkommen von Frauen als Prozentsatz der Erwerbseinkommen von Männern, nach Bildungsstand und Altersgruppe (2019) 110
Tabelle A4.4 Erwerbseinkommen von im Ausland geborenen Beschäftigten als Prozentsatz der Erwerbseinkommen von im Inland geborenen Beschäftigten, nach Bildungsstand und Altersgruppe (2019) 111

Indikator A5 Welche finanziellen Anreize bestehen für Investitionen in Bildung? 113
Tabelle A5.1 Private Kosten und privater Nutzen für einen Mann, der einen Abschluss im Tertiärbereich erwirbt (2018) 127

Tabelle A5.2 Private Kosten und privater Nutzen für eine Frau, die einen Abschluss im Tertiärbereich erwirbt (2018) . . . 128
Tabelle A5.3 Staatliche Kosten und staatlicher Nutzen für einen Mann, der einen Abschluss im Tertiärbereich erwirbt (2018) . . . 129
Tabelle A5.4 Staatliche Kosten und staatlicher Nutzen für eine Frau, die einen Abschluss im Tertiärbereich erwirbt (2018) . . . 130

Indikator A6 Was sind die gesamtgesellschaftlichen Auswirkungen von Bildung? . . . 131
Tabelle A6.1 Lebenserwartung im Alter von 30 Jahren, nach Bildungsstand und Geschlecht (2017) . . . 146
Tabelle A6.2 Anteil der Bevölkerung (in %), der angibt, bei guter oder sehr guter Gesundheit zu sein, nach Bildungsstand und Geschlecht (2010, 2015 und 2019) . . . 147
Tabelle A6.3 Anteil der adipösen Erwachsenen, nach Bildungsstand und Geschlecht (2017) . . . 148
Tabelle A6.4 Anteil der Erwachsenen (in %), die angeben, mindestens 5 Portionen Obst und Gemüse pro Tag zu verzehren, nach Bildungsstand und Geschlecht (2014) . . . 149
Tabelle A6.5 Anteil der Erwachsenen (in %), die angeben, pro Woche mindestens 180 Minuten einer körperlichen Aktivität nachzugehen, nach Bildungsstand und Geschlecht (2017) . . . 150

Indikator A7 Inwieweit nehmen Erwachsene gleichberechtigt an formaler und nicht formaler Weiterbildung teil? . . . 151
Tabelle A7.1 Entwicklungstendenzen der Teilnahme an formaler und/oder nicht formaler Weiterbildung, nach Geschlecht (2007, 2011 und 2016) . . . 163
Tabelle A7.2 Teilnahme an formaler und/oder nicht formaler Weiterbildung, nach Arbeitsmarktstatus und Geschlecht (2016) . . . 164
Tabelle A7.3 Teilnahme an formaler und/oder nicht formaler Weiterbildung, nach Geschlecht und danach, ob kleine Kinder im Haushalt leben (2016) . . . 165
Tabelle A7.4 Teilnahme an formaler und/oder nicht formaler Weiterbildung, nach Geschlecht (zweites Quartal 2020 im Vergleich zum zweiten Quartal 2019) . . . 166

Kapitel B Bildungszugang, Bildungsbeteiligung und Bildungsverlauf . . . 167

Indikator B1 Wer nimmt an Bildung teil? . . . 169
Tabelle B1.1 Bildungsbeteiligung, nach Altersgruppe (2005, 2013 und 2019) . . . 180
Tabelle B1.2 Bildungsbeteiligung 15- bis 19-Jähriger, 20- bis 24-Jähriger und 25- bis 29-Jähriger, nach Geschlecht und Bildungsbereich (2019) . . . 181
Tabelle B1.3 Bildungsbeteiligung 15- bis 20-Jähriger, nach Bildungsbereich (2013 und 2019) . . . 182

Indikator B2 Welche Systeme zur frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung gibt es weltweit? . . . 183
Tabelle B2.1 Entwicklung der Bildungsbeteiligung in frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) und im Primarbereich, nach Altersgruppe (2005, 2015 und 2019) . . . 200
Tabelle B2.2 Anteil der Kinder in privaten Einrichtungen, Kinder-Fachkräfte-Relation, nach ISCED-Stufen 0 (2019) und Index der Veränderung der Kinder-Fachkräfte-Relation (2015 = 100) . . . 201
Tabelle B2.3 Finanzierung der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (ISCED 0) und Veränderung der Ausgaben (2018) . . . 202

Indikator B3 **Wer wird einen Abschluss im Sekundarbereich II erwerben?** 203
Tabelle B3.1 Charakteristika von Absolventen berufsbildender Bildungsgänge des Sekundarbereichs II (2019) 216
Tabelle B3.2 Charakteristika von Absolventen berufsbildender Bildungsgänge des post-sekundaren, nicht tertiären Bereichs (2019) 217
Tabelle B3.3 Entwicklung der Erstabschlussquoten im Sekundarbereich II und im post-sekundaren, nicht tertiären Bereich (2005, 2013 und 2019) 218

Indikator B4 **Wer wird eine Ausbildung im Tertiärbereich aufnehmen?** 219
Tabelle B4.1 Charakteristika von Erstanfängern und Anfängerquoten im Tertiärbereich (2019) 232
Tabelle B4.2 Charakteristika von Anfängern und Anfängerquoten in Bachelor-, Master- und Promotionsbildungsgängen (2019) 233
Tabelle B4.3 Verteilung der Anfänger im Tertiärbereich, nach Fächergruppe (2019) 234

Indikator B5 **Wer wird einen Abschluss im Tertiärbereich erwerben?** 235
Tabelle B5.1 Abschlussquoten und Charakteristika von Erstabsolventen im Tertiärbereich (2019) 245
Tabelle B5.2 Absolventen des Tertiärbereichs, nach Fächergruppe und Geschlecht (2019) 246
Tabelle B5.3 Abschlussquoten und Charakteristika von Erstabsolventen von Bachelor-, Master- und Promotionsbildungsgängen (2019) 247

Indikator B6 **Was sind die Charakteristika international mobiler Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich?** 249
Tabelle B6.1 Mobilität internationaler und ausländischer Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich (2010, 2014 und 2019) 262
Tabelle B6.2 Im Tertiärbereich in den einzelnen Fächergruppen eingeschriebene Bildungsteilnehmer, nach Mobilitätsstatus (2019) 263

Kapitel C **Die in Bildung investierten Finanzressourcen** 265

Indikator C1 **Wie hoch sind die Ausgaben pro Bildungsteilnehmer für Bildungseinrichtungen?** 271
Tabelle C1.1 Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen pro vollzeitäquivalentem Bildungsteilnehmer (2018) 286
Tabelle C1.2 Öffentliche und Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen pro vollzeitäquivalentem Bildungsteilnehmer, nach Art der Bildungseinrichtung (2018) 287
Tabelle C1.3 Durchschnittlicher jährlicher Anstieg der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen pro vollzeitäquivalentem Bildungsteilnehmer (2012 bis 2018) 288

Indikator C2 **Welcher Teil des Bruttoinlandsprodukts wird für Bildungseinrichtungen ausgegeben?** 289
Tabelle C2.1 Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP (2018) 299
Tabelle C2.2 Index der Veränderung der öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP (2012 und 2018) 300
Tabelle C2.3 Index der Veränderung der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP (2012 und 2018) 301

Indikator C3 **Wie groß ist der Anteil öffentlicher und privater Ausgaben im Bildungswesen?** 303
Tabelle C3.1 Relativer Anteil öffentlicher, privater und internationaler Ausgaben für Bildungseinrichtungen, letztendliche Herkunft der Mittel (2018) 313
Tabelle C3.2 Relativer Anteil öffentlicher, privater und internationaler Ausgaben für Bildungseinrichtungen, nach Herkunft der Mittel und öffentlichen Transferzahlungen an den Privatsektor (2018) 314

Tabelle C3.3 Entwicklungstendenzen des Anteils öffentlicher, privater und internationaler Ausgaben für Bildungseinrichtungen (2012 und 2018) 315

Indikator C4 Wie hoch sind die öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung? 317
Tabelle C4.1 Öffentliche Gesamtausgaben für Bildung als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben (2018) 330
Tabelle C4.2 Herkunft der gesamten öffentlichen Mittel für Bildung, nach staatlicher Ebene (2018) 331
Tabelle C4.3 Index der Veränderung der öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben (2012 und 2018) 332

Indikator C5 Wie hoch sind die Bildungsgebühren im Tertiärbereich und welche öffentlichen Unterstützungsleistungen erhalten Bildungsteilnehmer? 333
Tabelle C5.1 Durchschnittliche (bzw. häufigste) jährliche Bildungsgebühren an Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs für inländische und ausländische Bildungsteilnehmer (2019/2020) 348
Tabelle C5.2 Veränderung der Bildungsgebühren im Laufe der Zeit und öffentliche finanzielle Unterstützung inländischer Bildungsteilnehmer in tertiären Bildungsgängen (2009/2010 und 2019/2020) 350
Tabelle C5.3 Reformen der Bildungsgebührenpolitik (2016/2019) 351
Tabelle C5.4 Maßnahmen zur Bewältigung der Coronakrise (2020) 353

Indikator C6 Wofür werden Finanzmittel im Bereich der Bildung ausgegeben? 357
Tabelle C6.1 Anteil der laufenden Ausgaben und Investitionsausgaben, nach Bildungsbereich (2018) 371
Tabelle C6.2 Anteil der laufenden Ausgaben, nach Ausgabenkategorie (2018) 372
Tabelle C6.3 Anteil der laufenden Ausgaben, nach Ausgabenkategorie und Art der Bildungseinrichtung (2018) 373

Indikator C7 Welche Faktoren beeinflussen die Gehaltskosten der Lehrkräfte? 375
Tabelle C7.1 Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler, nach Bildungsbereich (2019) 390
Tabelle C7.2 Beitrag verschiedener Faktoren zu den Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler im Primarbereich (2019) 391
Tabelle C7.3 Beitrag verschiedener Faktoren zu den Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler im Sekundarbereich I (2019) 392

Kapitel D Lehrkräfte, das Lernumfeld und die Organisation von Schulen 393

Indikator D1 Wie viel Zeit verbringen Schüler im Klassenzimmer? 395
Tabelle D1.1 Unterrichtszeit während der allgemeinen Schulpflicht (2021) 410
Tabelle D1.2 Organisation der allgemeinen Schulpflicht (2021) 411
Tabelle D1.3 Unterrichtszeit pro Fach im Primarbereich (2021) 412
Tabelle D1.4 Unterrichtszeit pro Fach im allgemeinbildenden Sekundarbereich I (2021) 413

Indikator D2 Wie ist die Schüler-Lehrkräfte-Relation und wie groß sind die Klassen? 415
Tabelle D2.1 Durchschnittliche Klassengröße, nach Art der Bildungseinrichtung und Bildungsbereich (2013 und 2019) 425
Tabelle D2.2 Schüler-Lehrkräfte-Relation in Bildungseinrichtungen, nach Bildungsbereich (2019) 426
Tabelle D2.3 Schüler-Lehrkräfte-Relation, nach Art der Bildungseinrichtung (2019) 427

Indikator D3 **Wie hoch sind die Gehälter der Lehrkräfte und Schulleitungen?** 429
Tabelle D3.1 Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter von Lehrkräften, basierend auf der häufigsten Qualifikation, zu unterschiedlichen Zeitpunkten der beruflichen Laufbahn (2020) 454
Tabelle D3.2 Tatsächliche Gehälter von Lehrkräften und Schulleitungen im Verhältnis zu den Erwerbseinkommen Beschäftigter mit einem Abschluss im Tertiärbereich (2020) 455
Tabelle D3.3 Durchschnittliche tatsächliche Gehälter von Lehrkräften und Schulleitungen (2020) 456
Tabelle D3.4 Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Mindest-/Höchstgehälter von Schulleitungen, basierend auf der Mindestqualifikation (2020) 457

Indikator D4 **Wie viel Zeit unterrichten und arbeiten Lehrkräfte und Schulleitungen?** 459
Tabelle D4.1 Unterrichtszeit von Lehrkräften (2020) 477
Tabelle D4.2 Arbeitszeit von Lehrkräften (2020) 478
Tabelle D4.3 Arbeitszeit von Schulleitungen (2020) 479

Indikator D5 **Wie ist die Zusammensetzung der Lehrerschaft?** 481
Tabelle D5.1 Geschlechterstruktur der Lehrerschaft (2019) 491
Tabelle D5.2 Geschlechterstruktur der Lehrerschaft, nach Altersgruppe (2019) und Anteil der weiblichen Lehrkräfte für alle Altersgruppen (2005 und 2019) 492
Tabelle D5.3 Altersstruktur der Lehrerschaft (2019) 493

Indikator D6 **Wie werden öffentliche Mittel den Schulen zugewiesen?** 495
Tabelle D6.1 Grundlage für die Mittelzuweisung an öffentliche Bildungseinrichtungen des Primarbereichs (2019) 511
Tabelle D6.2 Verwendung von Finanzierungsformeln für die Zuweisung von öffentlichen Mitteln an öffentliche Bildungseinrichtungen des Primarbereichs (2019) 512
Tabelle D6.3 Gerechtigkeitskriterien bei der Zuweisung von Mitteln der zentralstaatlichen Ebene bzw. bundesstaatlichen Ebene an Bildungseinrichtungen des Primar- und Sekundarbereichs I (2019) 513

Indikator D7 **Welcher Anteil der Lehrkräfte verlässt den Lehrerberuf?** 515
Tabelle D7.1 Fluktuationsraten von Lehrkräften vom Elementarbereich (ISCED 02) bis zum Sekundarbereich II, nach Geschlecht und Altersgruppe (2016) 530
Tabelle D7.2 Fluktuationsraten von Lehrkräften, nach Bildungsbereich (2016) 531

Anhang 1 **Merkmale der Bildungssysteme** 533

Tabelle X1.1 Typisches Abschlussalter, nach Bildungsbereich (2019) 534
Tabelle X1.2 Typisches Eintrittsalter, nach Bildungsbereich (2019) 535
Tabelle X1.3 Für die Berechnung der Indikatoren verwendete Haushaltsjahre und Berichtsjahre für Bildungsgänge, OECD-Länder 536
Tabelle X1.4 Für die Berechnung der Indikatoren verwendete Haushaltsjahre und Berichtsjahre für Bildungsgänge, Partnerländer 537
Tabelle X1.5 Alter der Schüler zu Beginn und Ende der Schulpflicht und nach Bildungsbereich (2019) 538

Anhang 2 **Statistische Bezugsdaten** 539

Tabelle X2.1 Grundlegende statistische Bezugsdaten (zu jeweiligen Preisen) (Referenzzeiträume: Kalenderjahr 2012, 2015 und 2018) 540
Tabelle X2.2 Grundlegende statistische Bezugsdaten (Referenzzeiträume: Kalenderjahr 2012, 2015 und 2018) 541

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 (2020) 542
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 (2020) 543
Tabelle X2.5 Entwicklung der durchschnittlichen tatsächlichen Gehälter von Fachkräften/Lehrkräften, in Landeswährung (2000, 2005, 2010 bis 2020) 544
Tabelle X2.6 Statistische Bezugsdaten zur Berechnung der Gehälter von Lehrkräften (2000, 2005 bis 2020) 546
Tabelle X2.7 Fachkräfte/Lehrkräfte, nach Mindest- bzw. häufigster Qualifikation und Bildungsbereich (2020) 547
Tabelle X2.8 25- bis 64-jährige Fachkräfte/Lehrkräfte, nach Bildungsbereich und Bildungsstand (2020) 548
Tabelle X2.9 25- bis 64-jährige Schulleitungen, nach Bildungsbereich und Bildungsstand (2020) 549
Tabelle X2.10 Entwicklungstendenzen der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter von Fachkräften/Lehrkräften, für Lehrkräfte mit der häufigsten Qualifikation und 15 Jahren Berufserfahrung (2000, 2005 bis 2020) 550

Anhang 3 Quellen, Methoden und technische Hinweise 553

Mitwirkende an dieser Publikation 555

Education Indicators in Focus 561

Editorial

Die Coronapandemie (Covid-19) hat das Gesundheitswesen, die Wirtschaft und den sozialen Sektor hart getroffen. Sie hat außerdem systemische Schwächen, die echte soziale Mobilität behindern, offengelegt und hervorgehoben. Chancengleichheit ist ein Schlüsselfaktor für eine starke und zusammenhaltende Gesellschaft. Anders als die Politik, die sich mit den Folgen befasst, kann Bildung bei Chancenungleichheit an der Wurzel ansetzen, indem sie fairere Voraussetzungen für Menschen aller Altersgruppen zum Erwerb der für bessere Arbeitsplätze und Lebensumstände erforderlichen Kompetenzen schafft.

Zu viele Menschen aus benachteiligten Verhältnissen nehmen seltener an Bildung teil, erzielen seltener gute Ergebnisse, finden seltener eine geeignete Beschäftigung und betreiben seltener lebenslanges Lernen. Dadurch entwickeln sie auch seltener die Fähigkeiten, die für den Erfolg in unserer sich wandelnden Wirtschaft erforderlich sind. Im Durchschnitt der OECD-Länder dauert es voraussichtlich 5 Generationen, bis ein Kind aus einer benachteiligten Familie das durchschnittliche nationale Einkommen erreicht.

Entsprechend steht in der diesjährigen Ausgabe von *Bildung auf einen Blick* Chancengleichheit bei Bildungszugang, -teilnahme und -fortschritt im Mittelpunkt. Sie konzentriert sich auf Bildungsteilnahme, Lernergebnisse und Lehrkräfteausbildung im Hinblick auf Diversität im Klassenzimmer. Faktoren wie Geschlecht, sozioökonomischer Status, Herkunftsland oder Geografie wirken sich erwiesenermaßen auch auf Leistung und Bildungswege aus. Außerdem umfasst diese Ausgabe einen Themenschwerpunkt zu Covid-19, der die auf der ganzen Welt umgesetzten Maßnahmen beleuchtet, die Bildungskontinuität und gleichberechtigtes Lernen während der Schulschließungen gewährleisten.

Unterschiede bei Bildungsfortschritten und -ergebnissen

Die kurz- und langfristigen Auswirkungen von Covid-19 auf das Lernen sind zwar noch ungewiss, jedoch besteht die Gefahr, dass sich bestehende Lernunterschiede durch die Pandemie verschärfen. Wir wissen, dass Schüler aus benachteiligten Verhältnissen bei der Anpassung an die pandemiebedingten Veränderungen vor größeren Herausforderungen stehen. Schulschließungen dauerten in Ländern mit schlechteren Lernergebnissen tendenziell länger an. Zudem haben benachteiligte Kinder seltener Zugang zu geeigneten Tools für Fernunterricht, einen ruhigen Ort zum Lernen zu Hause oder erhalten seltener Unterstützung von ihren Eltern bzw. Sorgeberechtigten.

Der sozioökonomische Status wirkt sich auch auf Bildungswege aus. Schüler ohne mindestens einen Elternteil mit Abschluss im Tertiärbereich belegen häufiger berufsbildende Bildungsgänge des Sekundarbereichs II als allgemeinbildende Bildungsgänge und schließen diesen Bildungsbereich seltener ab. Personen ohne Abschluss des Sekundarbereichs II haben Nachteile auf dem Arbeitsmarkt. 2020 ist die Erwerbslosenquote junger Erwachsener ohne Abschluss des Sekundarbereichs II fast doppelt so hoch wie bei denje-

nigen mit höheren Qualifikationen. Im Gegensatz dazu sind diejenigen mit begünstigtem Hintergrund in allgemeinbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs II und unter den Anfängern in Bachelorbildungsgängen überrepräsentiert, was das Risiko birgt, dass die Wahrnehmung bestimmter Bildungsgänge als gesellschaftlich wertvoller als andere verstärkt wird.

Kinder mit Migrationshintergrund sind auch nach Berücksichtigung des sozialen Hintergrunds bei Bildungszugang und -beteiligung gegenüber im Inland geborenen Kindern tendenziell benachteiligt. Die Arbeitsmarktergebnisse von im Ausland geborenen Erwachsenen mit unterschiedlichen Bildungsständen sind sehr unterschiedlich, was die Dynamik von Angebot und Nachfrage der verschiedenen Kompetenzen, die Schwierigkeiten von im Ausland geborenen Erwachsenen mit Abschluss im Tertiärbereich bei der Anerkennung ihrer im Ausland erworbenen Abschlüsse und Berufserfahrungen und die niedrigeren Gehaltserwartungen ausländischer Arbeitnehmer in einigen Ländern widerspiegelt.

Außerdem beeinflussen anhaltende geschlechtsspezifische Unterschiede die Bildungsverläufe und Arbeitsmarktchancen. Jungen wiederholen häufiger eine Klasse als Mädchen, haben häufiger eine geringe Lesekompetenz und schließen seltener den Sekundarbereich II ab. Bei der Wahl eines Bildungswegs sind Jungen in der Regel in berufsbildenden Bildungsgängen überrepräsentiert, und die Wahrscheinlichkeit, dass sie einen Bildungsgang im Tertiärbereich belegen und abschließen, ist geringer. Mehr Frauen als Männer nehmen an formaler Erwachsenenbildung teil. Dennoch sind in allen OECD-Ländern und unabhängig vom Bildungsstand Frauen weiterhin seltener in Beschäftigung als Männer und verdienen weniger, sogar wenn sie einen Abschluss in derselben Fächergruppe haben.

Chancengerechtigkeit in der Bildung in der digitalen Welt von heute neu gedacht

Trotz dieser Ergebnisse zeigt die diesjährige Ausgabe von *Bildung auf einen Blick* auch, dass diese Herausforderungen erfolgreich angegangen werden können. Vergleichsdaten, politische Analysen und bewährte Methoden liefern wichtige Erkenntnisse.

Die Vergleiche zeigen, dass eine bessere soziale Mobilität und bessere Chancengleichheit möglich sind, wobei die Lehren aus den Bildungssystemen, die die beste Chancengerechtigkeit bieten, aufzeigen, wie wichtig es ist, früh anzusetzen, sodass Kinder, insbesondere aus benachteiligten Verhältnissen, solide Grundlagen, einschließlich kognitiver, sozialer und emotionaler Kompetenzen, und die feste Gewohnheit des Lernens erwerben, die sie ein Leben lang begleiten.

Dazu sind Investitionen in Lehrkräfte erforderlich, um ihre Fähigkeit zu entwickeln, individuelle Bedürfnisse von Schülern zu erkennen und ihre Lernstrategien darauf zuzuschneiden. Während jedoch 94 % der Lehrkräfte in den OECD-Ländern, die an der internationalen Erhebung der OECD zu Lehren und Lernen (TALIS) teilgenommen haben, angaben, in den letzten 12 Monaten an beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen teilgenommen zu haben, gaben nur 20 % an, eine Weiterbildung zum Thema Unterrichten in einem multikulturellen oder multilingualen Umfeld absolviert zu haben, wobei es erhebliche Unterschiede zwischen den Ländern gibt.

Technologische Innovationen wirken sich durch die Veränderung der Nachfrage nach Wissen und Kompetenzen auf die Bildung aus, lösen aber auch eine Transformation des Bildungssektors an sich aus. Während der Pandemie haben wir einige Nachteile erlebt: von Bildschirmmüdigkeit und Anpassungsstress der Schüler bis hin zu dem Risiko, dass diejenigen ohne geeignete Tools für Fernunterricht zurückfallen. Aber wir haben auch gesehen, wie Technologie das Lernen granularer, anpassungsfähiger und interaktiver für die Schüler macht. Sie kann den Lehrkräften helfen, die unterschiedlichen Lernweisen der verschiedenen Schüler besser zu verstehen, und Bildungssysteme dabei unterstützen, Ressourcen und Bedarf besser abzustimmen. Dabei kommt es auf das Wissen und den sicheren Umgang der Lehrkräfte mit Technologie und deren Einsatz in der Bildung an.

Und schließlich wissen wir, dass die Vorbereitung der Schüler auf lebenslanges Lernen für Weiterbildungen und Umschulungen im Erwachsenenalter entscheidend ist, um sicherzustellen, dass sie gegenüber Megatrends und extremen Ereignissen resilient sind. Allerdings liegt im Durchschnitt der OECD-Länder die Teilnahmequote von Geringqualifizierten an der Erwachsenenbildung erschreckende 40 Prozentpunkte unter der von hoch qualifizierten Erwachsenen. Die Wahrscheinlichkeit, sich weiterzubilden, ist bei älteren Erwachsenen um 25 % geringer als bei den 25- bis 34-Jährigen. So muss Bildung nicht nur früh ansetzen, sondern auch enger mit anderen öffentlichen Sektoren und der Wirtschaft zusammenarbeiten, um flexiblere Pfade in das und aus dem Bildungssystem zu schaffen, die sich parallel zu den Anforderungen des Arbeitsmarkts entwickeln.

Während wir uns den Weg durch die unmittelbaren und längerfristigen Folgen der Pandemie, die fortschreitende Globalisierung und Digitalisierung unserer Volkswirtschaften bahnen, wird die OECD ihre essenzielle Arbeit in Sachen evidenzbasierter Analyse und politischer Innovation fortsetzen, um einen Beitrag zur Erfüllung des Bildungs- und Kompetenzbedarfs zu leisten.

Unser aller Wachstum und Erfolg kommt uns allen zugute.

Mathias Cormann
Generalsekretär, OECD

Einleitung: Die Indikatoren und ihr konzeptioneller Rahmen

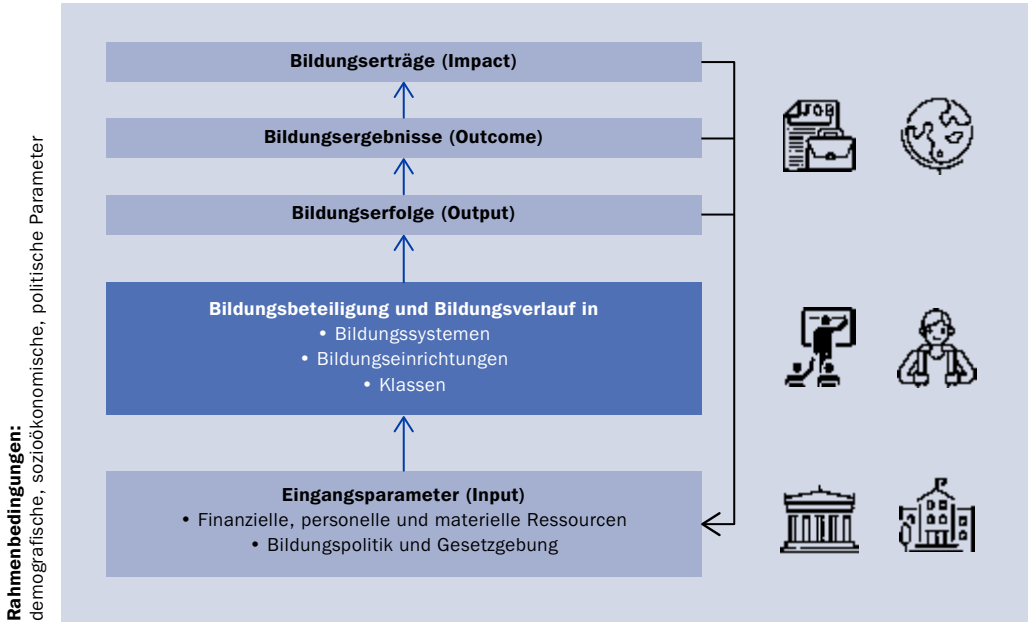
Der konzeptionelle Rahmen

Bildung auf einen Blick 2021 – OECD-Indikatoren bietet ein umfangreiches aktuelles Spektrum an vergleichbaren Indikatoren, die auf dem Konsens der Fachwelt beruhen, wie der gegenwärtige Stand der Bildung im internationalen Vergleich zu bewerten ist. Die Indikatoren enthalten Informationen zu den in Bildung investierten personellen und finanziellen Ressourcen, zur Funktionsweise und Weiterentwicklung von Bildungssystemen sowie zu den Erträgen der Investitionen in die Bildung. Die Indikatoren sind thematisch gegliedert und 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 den Vergleich einzelner Bildungseinrichtungen oder anderer subnationaler Einheiten ab. 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 3 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 3 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 der erworbenen Fähigkeiten und Kenntnisse, Beiträge zum Wirtschaftswachstum und zum Wohlergehen der Gesellschaft sowie sozialen Zusammenhalt und Chancengerechtigkeit.

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

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

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

Rahmenbedingungen der Bildungspolitik

Die politischen Ansatzpunkte werden typischerweise von Gegebenheiten bestimmt, externen Faktoren, die die Politik bedingen oder einschränken, jedoch nicht unmittelbar mit dem jeweiligen Thema in Verbindung stehen. Bei der Interpretation der Indikatoren ist es wichtig, nationale Parameter wie demografische, sozioökonomische und politische Faktoren zu berücksichtigen. Die Wirtschaftskrise von 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 das Verhältnis zwischen Schülerleistungen und Klassengröße negativ sein, wenn Schüler in kleinen Klassen von besseren Interaktionen mit den Lehrkräften profitieren. Auf Klassen- oder Schulebene werden jedoch oft gezielt schwächere oder benachteiligte Schüler in kleineren Klassen zusammengefasst, um jedem einzelnen Schüler mehr Aufmerksamkeit widmen zu können. Auf Schulebene ist daher dann das beobachtete Verhältnis zwischen Klassengröße und Schülerleistung oft positiv (was den Schluss nahelegen würde, dass Schüler in größeren Klassen besser abschneiden als Schüler in kleineren Klassen). Auf übergeordneten Ebenen wird der Zusammenhang zwischen Schülerleistung und Klassengröße oft durch weitere Aspekte beeinflusst, z. B. durch die sozioökonomische Zusammensetzung der Schülerschaft oder durch Faktoren im Zusammenhang mit der Lernkultur in den einzelnen Ländern. Daher ist ein umfassendes Verständnis der Zusammenhänge zwischen den Indikatoren wichtig, um diese zu interpretieren.

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

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

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

Die in *Bildung auf einen Blick 2021* veröffentlichten 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 beispielsweise den Kontext für die Entwicklung politischer Maßnahmen zum lebenslangen Lernen. Ferner bieten sie Einblicke in die Themen, an denen die Politik ansetzen muss, wenn Ergebnisse und Erträge möglicherweise nicht mit den nationalen Strategiezielen in Einklang stehen.

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

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

- **Kapitel C:** *Die in Bildung investierten Finanzressourcen* liefert Indikatoren zu den 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, der 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.

Zusätzlich zu den regulären Indikatoren und den zentralen Statistiken 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. Ziel 4 der Ziele für nachhaltige Entwicklung (Sustainable Development Goals – SDGs) lautet, inklusive, gleichberechtigte und hochwertige Bildung zu gewährleisten und Möglichkeiten lebenslangen Lernens für alle zu fördern. Im Rahmen des SDG 4 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 ein Kapitel. Die Analyse 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. Das Kapitel zu den SDGs stützt sich also auf den konzeptionellen Rahmen von *Bildung auf einen Blick.*

Chancengerechtigkeit in *Bildung auf einen Blick 2021*

Chancengerechtigkeit bildet den Schwerpunkt der diesjährigen Ausgabe von *Bildung auf einen Blick*. Chancengerechtigkeit in der Bildung bedeutet, dass in Bezug auf Bildungszugang, Bildungsbeteiligung und Bildungsverlauf allen eine hochwertige Bildung offensteht und die persönlichen und sozialen Bedingungen wie Geschlecht, sozioökonomischer Hintergrund oder Herkunft niemanden daran hindern, das Bildungspotenzial voll auszuschöpfen. Daher analysieren viele Indikatoren der diesjährigen Publikation die Bildungsbeteiligung und den Bildungsverlauf sowie die Bildungsergebnisse unter dem Blickwinkel verschiedener Aspekte der Chancengerechtigkeit: Geschlecht, Migrationshintergrund oder Herkunftsland und subnationale Einheiten. Die sozioökonomische Dimension wird mittels einer Analyse der Bildungsindikatoren nach Art der Bildungseinrichtung, sei es öffentlich oder privat, sowie durch Bildungsfinanzindikatoren erfasst. Diese Analyse wird durch einen neuen Indikator zu den bei der Zuweisung öffentlicher Mittel für Schulen verwendeten Kriterien ergänzt. Der Indikator beleuchtet, wie Mechanismen zur Mittelzuweisung die Bemühungen um mehr Chancengerechtigkeit in den Schulen unterstützten können, indem sie Unterschiede bei der Größe (Zahl der Schüler, Lehrkräfte und nicht unterrichtenden Beschäftigten), Lage (ländlich, entlegen oder städtisch), den angebotenen Bildungsgängen (z. B. Bildungsgänge für Schüler mit besonderen Lernbedürfnissen, verschiedene Berufsbereiche, Sport- oder Kunstschwerpunkt) und Charakteristika der Schülerschaft (beispielsweise spezifische Benachteiligungen) berücksichtigen. Ein weiterer neuer Indikator befasst sich mit den Fluktuationsraten männlicher und weiblicher Lehrkräfte und ergänzt die Analyse der Geschlechtergleichheit im Lehrerberuf.

Gemäß diesem allgemeinen Schwerpunkt konzentriert sich der SDG-Indikator in *Bildung auf einen Blick 2021* auf den Stand bei Zielvorgabe 4.5, „bis 2030 geschlechtsspezifische Disparitäten in der Bildung [zu] beseitigen und den gleichberechtigten Zugang der Schwachen in der Gesellschaft, namentlich von Menschen mit Behinderungen, Angehörigen indigener Völker und Kindern in prekären Situationen, zu allen Bildungs- und Ausbildungsebenen [zu] gewährleisten".

Die Wahrung der Chancengerechtigkeit stellte sich angesichts der Coronapandemie (Covid-19) besonders schwierig dar. Benachteiligte Schüler haben am ehesten Schwierigkeiten mit Fernunterricht und weisen ein höheres Risiko auf, bei anhaltenden Schulschließungen das Interesse an Bildung zu verlieren. Auch sind Personen mit niedrigerem Bildungsstand stärker von Unsicherheit und Instabilität auf dem Arbeitsmarkt betroffen. Der Themenschwerpunkt Chancengerechtigkeit wird in diesem Jahr durch eine Sonderbroschüre mit Schwerpunkt auf die Auswirkungen der Coronapandemie im Bildungsbereich ergänzt. Diese befasst sich eingehender mit der Reaktion des Bildungswesens auf die Pandemie und analysiert die Maßnahmen, die weltweit umgesetzt wurden, um Bildungskontinuität und gleichberechtigtes Lernen während Schulschließungen sicherzustellen (OECD, 2021[1]).

In Tabelle 1 sind die Indikatoren und Kapitel, die zur Analyse der Chancengerechtigkeit in der diesjährigen Ausgabe von *Bildung auf einen Blick* beitragen, zusammengefasst.

Tabelle 1

Indikatoren mit einer Analyse der Chancengerechtigkeit in *Bildung auf einen Blick 2021*, nach Dimensionen der Chancengerechtigkeit

Kapitel	Indikatornummer	Indikator	Dimensionen der Chancengerechtigkeit			
			Geschlecht	Sozioökonomischer Status	Herkunftsland	Subnational
Kapitel A: Bildungsergebnisse und Bildungserträge	A1	Über welche Bildungsabschlüsse verfügen Erwachsene?	X		X	X
	A2	Der Übergang vom (Aus-)Bildungssystem zum Erwerbsleben: Wo sind die 15- bis 29-Jährigen von heute?	X		X	X
	A3	Wie beeinflusst der Bildungsstand die Erwerbsbeteiligung?	X		X	X
	A4	Welche Einkommensvorteile lassen sich durch Bildung erzielen?	X		X	
	A5	Welche finanziellen Anreize bestehen für Investitionen in Bildung?	X			
	A6	Was sind die gesamtgesellschaftlichen Auswirkungen von Bildung?		X		
	A7	Inwieweit nehmen Erwachsene gleichberechtigt an formaler und nicht formaler Weiterbildung teil?	X			X
Kapitel B: Bildungszugang, Bildungsbeteiligung und Bildungsverlauf	B1	Wer nimmt an Bildung teil?	X	X		X
	B2	Welche Systeme zur frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung gibt es weltweit?				X
	B3	Wer wird einen Abschluss im Sekundarbereich II erwerben?	X	X	X	
	B4	Wer wird eine Ausbildung im Tertiärbereich aufnehmen?	X			
	B5	Wer wird einen Abschluss im Tertiärbereich erwerben?	X			
	B6	Was sind die Charakteristika international mobiler Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich?		X		
Kapitel C: Die in Bildung investierten Finanzressourcen	C1	Wie hoch sind die Ausgaben pro Bildungsteilnehmer für Bildungseinrichtungen?		X		X
	C2	Welcher Teil des Bruttoinlandsprodukts wird für Bildungseinrichtungen ausgegeben?				
	C3	Wie groß ist der Anteil öffentlicher und privater Ausgaben im Bildungswesen?		X		
	C4	Wie hoch sind die öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung?				
	C5	Wie hoch sind die Bildungsgebühren im Tertiärbereich und welche öffentlichen Unterstützungsleistungen erhalten Bildungsteilnehmer?		X		
	C6	Wofür werden Finanzmittel im Bereich der Bildung ausgegeben?		X		
	C7	Welche Faktoren beeinflussen die Gehaltskosten der Lehrkräfte?				
Kapitel D: Lehrkräfte, das Lernumfeld und die Organisation von Schulen	D1	Wie viel Zeit verbringen Schüler im Klassenzimmer?		X		
	D2	Wie ist die Schüler-Lehrkräfte-Relation und wie groß sind die Klassen?	X			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		
	D6	Wie werden öffentliche Mittel den Schulen zugewiesen?	X			
	D7	Welcher Anteil der Lehrkräfte verlässt den Lehrerberuf?				

Weiterführende Informationen

OECD (2021), *The state of global education – 18 months into the pandemic*, OECD, *https://doi.org/10.1787/1a23bb23-en*. [1]

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 und in der OECD-Bildungsdatenbank (*http://stats.oecd.org*) 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 aus anderen internationalen oder nationalen Quellen stammen.

Ein Land kann je nach Relevanz gegebenenfalls durch seine subnationalen Einheiten oder spezifischen Regionen 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, 2021[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.

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 (PIAAC) und der Internationalen Erhebung zu Lehren und Lernen (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 TALIS geben einen OECD31-Durchschnitt wieder. Dabei handelt es sich um das arithmetische Mittel, 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 der OECD-Durchschnitt für Länder berechnet, die Daten für alle Referenzjahre zur Verfügung stellten. Dies erlaubt einen Vergleich des OECD-Durchschnitts im Zeitverlauf, der nicht durch fehlende Daten bestimmter Länder für eines der Jahre beeinträchtigt wird.

Bei vielen Indikatoren wird auch ein EU22-Durchschnitt angegeben. Er wird als der ungewichtete Mittelwert der Datenwerte der 22 Länder berechnet, die sowohl Mitglied der Europäischen Union als auch der OECD sind und für die entsprechende Daten vorliegen oder geschätzt werden können. Die 22 Länder sind Belgien, Dänemark, Deutschland, Estland, Finnland, Frankreich, Griechenland, Irland, Italien, Lettland, Litauen, Luxemburg, die Niederlande, Österreich, Polen, Portugal, Schweden, die Slowakei, Slowenien, Spanien, Tschechien und Ungarn. Diese

Publikation enthält Zeitreihen, die über den Austritt des Vereinigten Königreichs aus der Europäischen Union am 1. Februar 2020 hinausgehen. Zur Wahrung der Konsistenz über die Jahre hinweg ist bei dem vom OECD-Sekretariat zusammengestellten und hier vorgestellten Gesamtwert „Europäische Union" das Vereinigte Königreich in der gesamten Zeitreihe nicht enthalten.

EU22 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 als eine Einheit wider.

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

Die Werte sowohl für OECD-Durchschnitt, EU22-Durchschnitt und G20-Durchschnitt als auch OECD insgesamt und EU22 insgesamt können durch fehlende Daten erheblich beeinflusst werden. Bei einigen Ländern kann es sein, dass für bestimmte Indikatoren keine Daten verfügbar sind oder bestimmte Kategorien nicht anwendbar sind. Daher sollte stets berücksichtigt werden, dass sich der Begriff „OECD-/EU22-/G20-Durchschnitt" auf diejenigen OECD-,

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**

EU22- 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 OECD-, EU22- und G20-Durchschnitt berechnet.

In diesem Fall wird ein regulärer Durchschnitt angegeben, der dem arithmetischen Mittel der in der Tabelle oder Abbildung enthaltenen Schätzwerte entspricht.

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 2011 wurde im November 2011 offiziell verabschiedet und bildet die Grundlage der Angabe von Bildungsbereichen in dieser Publikation.

Tabelle 1 führt die ISCED-2011-Bildungsbereiche auf, die in *Bildung auf einen Blick 2021* 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.

Fachrichtungen

Innerhalb von ISCED können Bildungsgänge und die zugehörigen Qualifikationen sowohl nach Fächergruppe als auch nach Bildungsbereich klassifiziert werden. Nach Annahme von ISCED 2011 erfolgten eine separate Überprüfung und ein globaler Konsultationsprozess zu den Fächergruppen von ISCED. Diese Fächergruppen wurden überarbeitet und als Klassifikation „ISCED 2013 Fields of Education and Training (ISCED-F 2013)“ (UNESCO Institute for Statistics, 2014[4]) von der UNESCO-Generalkonferenz auf ihrer 37. Sitzung im November 2013 gebilligt. In der vorliegenden Publikation werden folgende ISCED-F-Fächergruppen berücksichtigt: 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. MINT-Bereich (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik) bezieht sich auf eine breite Reihe an Fächergruppen in den Bereichen Naturwissenschaften, Mathematik und Statistik; Informatik und Kommunikationstechnologie sowie Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe.

Standardfehler (S. F.)

Einige der 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.
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 *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.

Die Veröffentlichung im Internet enthält interaktive Funktionen: Der Leser hat über Hyperlinks schnell Zugriff auf die für ihn relevanten Daten. Die meisten Abbildungen lassen sich anpassen. Datenreihen lassen sich per Klick entfernen und hinzufügen, und wenn man mit dem Mauszeiger über Datenreihen fährt, erscheint der Datenpunktwert. Einige Abbildungen haben eine Schaltfläche „Vergleichen", die weitere Anpassungsmöglichkeiten bietet. Die Leser können die Anzeige eines Indikators verändern, Länder für einen Vergleich auswählen und zusätzliche Datenaufschlüsselungen analysieren.

Alle Änderungen am englischen Original, die nach Drucklegung dieser Veröffentlichung erfolgten, sind unter *https://www.oecd.org/about/publishing/corrigenda.htm* (Korrekturen) aufgeführt.

Bildung auf einen Blick nutzt den StatLink-Service der OECD. Unter jeder Abbildung und jeder Tabelle 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. Sie wird außerdem regelmäßig aktualisiert. 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 als Referenz benutzt. Wenn keine fortlaufende Nummer aufgeführt ist, ist die entsprechende Spalte auf StatLink verfügbar.

In dieser Publikation verwendete Abkürzungen

AES	Erhebung zur Erwachsenenbildung
BIP	Bruttoinlandsprodukt
EWR	Europäischer Wirtschaftsraum
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)
NPV	Kapitalwert (Net Present Value)
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 (2021), OECD Regional Statistics (database), *http://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=REGION_DEMOGR*. [2]

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

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

Executive Summary

Grundbildung und gerechte Bildungsergebnisse sind weiterhin eine Herausforderung

Ein Abschluss des Sekundarbereichs II ist unverändert der grundlegende Bildungsabschluss, der von jungen Erwachsenen erwartet wird, um einen effektiven Beitrag zur Gesellschaft zu leisten. Jedoch hat jeder 5. Erwachsene in der OECD keinen Abschluss des Sekundarbereichs II, und in einigen Ländern verlässt ein signifikanter Anteil der Bildungsteilnehmer die Schule vorzeitig. 2019 besuchten in etwa einem Viertel der OECD-Länder mindestens 10 % der Jugendlichen im Schulalter keine Schule. Unter den Faktoren, die sich auf die Bildungsleistung auswirken, hat der sozioökonomische Status eine größere Auswirkung auf die Lese- und Schreibfähigkeiten von 15-Jährigen als das Geschlecht oder das Herkunftsland. Der sozioökonomische Status wirkt sich häufig auch auf die Ausrichtung der belegten Bildungsgänge aus. So wählen Schüler ohne Elternteil mit Abschluss im Tertiärbereich (als indirekte Kenngröße für den sozioökonomischen Status) häufiger berufsbildende Bildungsgänge des Sekundarbereichs II als allgemeinbildende Bildungsgänge. Personen ohne Abschluss des Sekundarbereichs II haben Nachteile auf dem Arbeitsmarkt. 2020 war die Erwerbslosenquote junger Erwachsener ohne Abschluss des Sekundarbereichs II beinahe doppelt so hoch wie die derjenigen mit höheren Qualifikationen. Die Erwerbslosigkeit ist zwar zwischen 2019 und 2020 aufgrund der Coronakrise um 1 bis 2 Prozentpunkte gestiegen, jedoch ist bei den Erwachsenen mit unterschiedlichen Bildungsständen kein klares Muster zu erkennen. Lebenslanges Lernen hat sich mehr denn je als entscheidender Faktor für die Weiterbildung und Umschulung von Erwachsenen in einer sich wandelnden Welt erwiesen. Und doch hat 2016 mehr als die Hälfte der Erwachsenen nicht an Erwachsenenbildung teilgenommen, und die Pandemie hat die Möglichkeiten dazu noch weiter eingeschränkt.

Ein Migrationshintergrund wirkt sich tendenziell auf die Bildungsverläufe aus, während bei den Beschäftigungsaussichten von im Ausland geborenen Erwachsenen erhebliche Unterschiede zwischen den Ländern bestehen

Im OECD-Durchschnitt machen im Ausland geborene Erwachsene 22 % aller Erwachsenen mit einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II aus, 14 % derjenigen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich und 18 % der Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich. Die Wahrscheinlichkeit, einen Abschluss im Sekundarbereich II zu erwerben, ist auch bei Migranten der ersten bzw. zweiten Generation eine andere: In fast allen Ländern mit verfügbaren Daten war die Erfolgsquote im Sekundarbereich II von Migranten der ersten oder zweiten Generation geringer als die von Bildungsteilnehmern ohne Migrationshintergrund. In den meisten OECD-Ländern sind die Beschäftigungsquoten von im Ausland geborenen Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich niedriger als die von im Inland geborenen Erwachsenen mit einem entsprechenden Abschluss. Bei denjenigen mit einem niedrigeren Bildungsstand ist jedoch häufig das Gegenteil der Fall. In etwa der Hälfte der OECD-Länder mit verfügbaren Daten verdienen im Ausland geborene Erwachsene mit Bildungsstand

unterhalb Sekundarbereich II im Verhältnis zu im Inland geborenen Erwachsenen mehr als diejenigen mit tertiärer Bildung, während in den anderen Ländern das Gegenteil der Fall ist. Diese widersprüchlichen Trends spiegeln die Dynamik von Angebot und Nachfrage der verschiedenen Kompetenzen, die Schwierigkeiten von im Ausland geborenen Erwachsenen mit Abschluss im Tertiärbereich bei der Anerkennung ihrer im Ausland erworbenen Abschlüsse und Berufserfahrungen und die niedrigeren Gehaltserwartungen ausländischer Arbeitnehmer in einigen Ländern wider.

Finanzielle Unterstützung kann den Zugang zu nicht verpflichtenden Bildungsbereichen fördern

Die Ausgaben für Bildungseinrichtungen beliefen sich im Länderdurchschnitt auf etwa 9.300 US-Dollar pro Bildungsteilnehmer im Elementarbereich (ISCED 02), 10.500 US-Dollar im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich sowie auf 17.100 US-Dollar im Tertiärbereich. Die öffentliche Hand finanziert durchschnittlich 90 % der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen des Primar- und Sekundarbereichs, für die in den meisten OECD-Ländern häufig eine Schulpflicht besteht. Am häufigsten werden in diesen Bereichen Finanzierungsformeln angewandt, die bestimmte Gerechtigkeitskriterien bei der Zuweisung von Mitteln an Schulen berücksichtigen, etwa die Zahl an Schülern mit Behinderungen oder den sozioökonomischen Hintergrund von Bildungsteilnehmern. Private Bildungsangebote werden im Elementarbereich (ISCED 02) und im Tertiärbereich häufiger genutzt: von etwa einem Drittel der Kinder bzw. Bildungsteilnehmer, die eine Bildungseinrichtung in diesem Bereich besuchen. Jedoch ist im Allgemeinen der Anteil der privaten Mittel von privaten Haushalten und anderen privaten Einheiten im Elementarbereich (ISCED 02) durchschnittlich geringer (17 %) als im Tertiärbereich (30 %). Finanzielle Unterstützung kann den Zugang von benachteiligten Familien zu Bildung fördern, jedoch sind öffentliche Transferzahlungen an den privaten Sektor im Elementarbereich (ISCED 02) seltener als im Tertiärbereich. In einigen Ländern mit Bildungsgebühren (Bachelorbildungsgang) von mehr als 4.000 US-Dollar haben mindestens 60 % der Bildungsteilnehmer öffentliche Zuschüsse, Stipendien oder staatlich garantierte private Darlehen erhalten. Die öffentlichen Mittel für Bildung vom Primar- bis zum Tertiärbereich sind jedoch zwischen 2012 und 2018 gestiegen (um 10 %), wenn auch langsamer als die öffentlichen Gesamtausgaben (12 %) in diesem Zeitraum.

Frauen haben von der Ausweitung der Bildung in den letzten Jahrzehnten stärker profitiert als Männer

Im Durchschnitt der OECD-Länder haben mehr junge Männer als junge Frauen keinen Abschluss im Sekundarbereich II. Durchschnittlich sind 60 % der Wiederholer im Sekundarbereich II Jungen, und Jungen absolvieren eher berufsbildende Bildungsgänge als allgemeinbildende Bildungsgänge. 2019 waren 55 % der Absolventen von berufsbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs II Männer, in den allgemeinbildenden Bildungsgängen hingegen 45 %. Auch die Wahrscheinlichkeit, einen Bildungsgang im Tertiärbereich zu belegen und abzuschließen, ist bei Männern geringer als bei Frauen. 2019 waren durchschnittlich 55 % der Anfänger im Tertiärbereich weiblich. Wenn die aktuellen Quoten unverändert bleiben, ist zu erwarten, dass 46 % der jungen Frauen vor ihrem 30. Geburtstag einen Abschluss im Tertiärbereich erwerben; das sind 15 Prozentpunkte mehr als bei den Männern. Der Frauenanteil nimmt trotz ihrer starken Bildungsbeteiligung mit steigendem Bildungsbereich ab: 2020 waren im Durchschnitt der OECD-Länder nur 45 % der promovierten Erwachsenen weiblich. Frauen belegen auch seltener als Männer MINT-Fächergruppen, allerdings ist ihr Anteil in etwas mehr als der Hälfte der OECD-Länder mit verfügbaren Daten zwischen 2013 und 2019 angestiegen. Trotz eines höheren

Bildungsstands ist die Beschäftigungsquote von Frauen geringer als die von Männern, wobei der Unterschied bei den unteren Bildungsabschlüssen besonders groß ist. Auch verdienen Frauen unabhängig vom Bildungsstand im Durchschnitt etwa 76 bis 78 % der Gehälter von Männern, wobei der geschlechtsspezifische Unterschied zwischen 2013 und 2019 jedoch um durchschnittlich 2 Prozentpunkte zurückgegangen ist.

Männer ergreifen seltener den Lehrerberuf und verlassen ihn häufiger

Zwischen 2005 und 2019 sind die geschlechtsspezifischen Unterschiede der Lehrerschaft im Primar- und Sekundarbereich größer und im Tertiärbereich kleiner geworden. 2019 waren im Durchschnitt weniger als 5 % der Lehrkräfte im Elementarbereich (ISCED 02) männlich, im Vergleich dazu waren es im Primarbereich 18 %, im Sekundarbereich II 40 % und im Tertiärbereich mehr als 50 %. Männliche Lehrkräfte zu gewinnen erweist sich als besonders schwierig: Während das durchschnittliche Einkommen von weiblichen Lehrkräften dem durchschnittlichen Erwerbseinkommen anderer vollzeitbeschäftigter Frauen mit einem Abschluss im Tertiärbereich entspricht oder darüber liegt, verdienen männliche Lehrkräfte im Primar- und Sekundarbereich nur 76 bis 85 % der durchschnittlichen Erwerbseinkommen von anderen vollzeitbeschäftigten Männern mit einem Abschluss im Tertiärbereich. Außerdem ist es schwierig, Männer im Lehrerberuf zu halten. 2016 lagen die Fluktuationsraten in öffentlichen Bildungseinrichtungen vom Primarbereich bis zum Sekundarbereich in den OECD-Ländern zwischen 3,3 und 11,7 %; jedoch waren im Durchschnitt der Länder mit verfügbaren Daten die Fluktuationsraten von männlichen Lehrkräften höher als die von weiblichen. Während die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter in den letzten 10 Jahren in der Regel stabil geblieben sind, sind die tatsächlichen Gehälter gestiegen: zwischen 2010 und 2019 im Durchschnitt der Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten im Elementarbereich (ISCED 02) um 11 %, im Primarbereich um 9 %, im Sekundarbereich I um 11 % und im Sekundarbereich II um 10 %. Auch die Aufgaben und Zuständigkeiten wirken sich auf die Attraktivität eines Berufs aus. Unterrichten ist ein wichtiger Teil der Aufgaben von Lehrkräften, auf den im Durchschnitt im Primarbereich 51 % und im Sekundarbereich I 44 % der Arbeitszeit entfallen.

Weitere wichtige Ergebnisse

In mehr als der Hälfte der Länder mit verfügbaren Daten unterscheiden sich die Beteiligungsquoten der 15- bis 19-Jährigen stärker innerhalb der Länder als zwischen den Ländern.

Im Durchschnitt der OECD-Länder unterscheidet sich die durchschnittliche Klassengröße in öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen sowohl im Primar- als auch Sekundarbereich nicht um mehr als 2 Schüler.

Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich aus Ländern mit niedrigem oder mit niedrigem mittlerem Einkommen gehen seltener zum Studieren ins Ausland; sie machen weniger als ein Drittel der internationalen Bildungsteilnehmer aus.

Der Zusammenhang zwischen Bildung und der Lebenserwartung im Alter von 30 Jahren ist bei Männern größer als bei Frauen: Männer mit einem Abschluss im Tertiärbereich haben eine um 6 Jahre höhere Lebenserwartung als Männer mit einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II, bei den Frauen sind es im Vergleich dazu 3 Jahre.

Jugend und das bildungspolitische Ziel der Agenda 2030

Zentrale Ergebnisse

- Bei dem bildungspolitischen Ziel der Agenda 2030 handelt es sich um einen universellen Aktionsaufruf, um einen inklusiven und gleichberechtigten Zugang zu hochwertiger Bildung zu fördern und sicherzustellen, dass alle Schüler ihr Potenzial ausschöpfen können. Es beinhaltet eine Reihe von Indikatoren, insbesondere in Bezug auf den Zugang zu Bildung, Lernergebnisse und Mittel zur Umsetzung.

- Im Durchschnitt der OECD-Länder nehmen rund 95 % der Jungen und Mädchen ein Jahr vor dem offiziellen Primarschuleintrittsalter an frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) teil (SDG-Indikator 4.2.2). Auch wenn die Teilnahme an FBBE-Angeboten für Jungen und Mädchen vergleichbar ist, kann die Sicherstellung eines gleichberechtigten Zugangs zu FBBE-Angeboten dennoch eine Herausforderung bleiben, wenn man den sozioökonomischen Hintergrund einbezieht.

- Was die Chancengerechtigkeit in Bezug auf die Lernergebnisse beim Lesen betrifft, schneiden 15-jährige Mädchen tendenziell besser ab als die Jungen. Die Lesekompetenz unterscheidet sich auch stark je nach sozioökonomischem Hintergrund der Schüler und ihrem Migrationsstatus (SDG-Indikatoren 4.1.1 und 4.5.1). Im Durchschnitt der OECD-Länder kommen nur etwa 7 Schüler mit sozioökonomisch ungünstigem Hintergrund auf 10 Schüler mit einem sozioökonomisch günstigen Hintergrund, die beim Lesen jeweils Ergebnisse über PISA-Stufe 2 erzielen.

Kontext

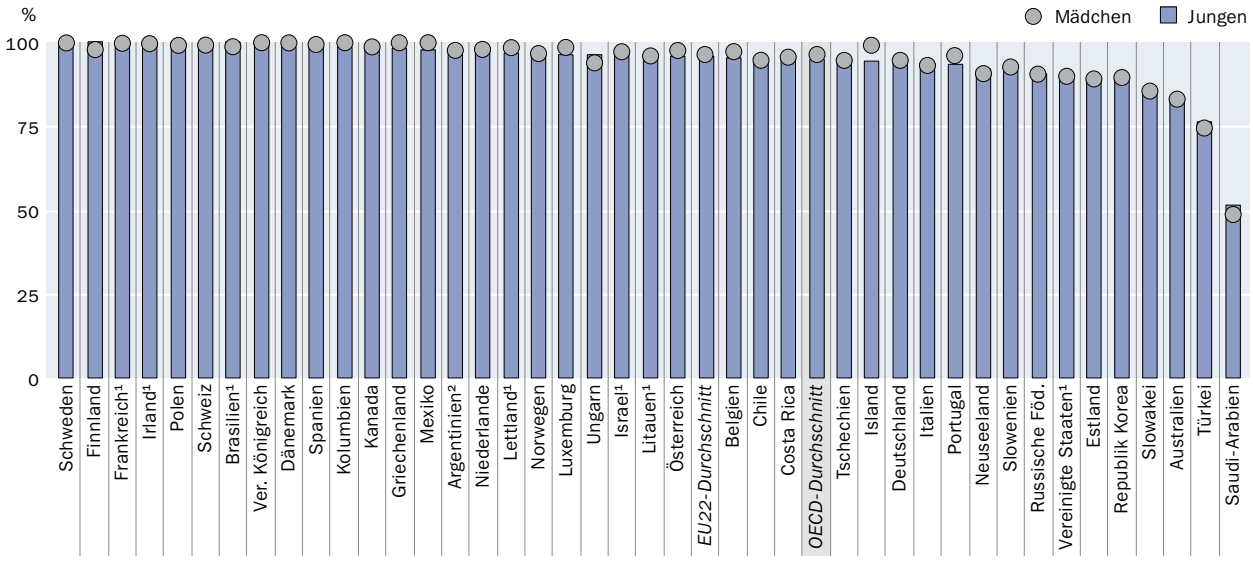
Die Generalversammlung der Vereinten Nationen verabschiedete 2015 die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung und bekannte sich dadurch erneut zu globalen Entwicklungszielen. Die Agenda ist in 17 Ziele für nachhaltige Entwicklung (Sustainable Development Goals – SDGs) aufgeteilt und ist ein universeller 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.

Abbildung 1

Teilnahmequote an organisierten Lernmöglichkeiten ein Jahr vor dem offiziellen Primarschuleintrittsalter (2019)

SDG-Indikator 4.2.2



1. Die Bevölkerungsdaten stammen aus der UOE-Datenerhebung für demografische Daten (Eurostat/DEM) und nicht von der UN-Abteilung für Bevölkerung (UNPOP).
2. Referenzjahr 2018 statt 2019.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Teilnahmequoten an organisierten Lernmöglichkeiten ein Jahr vor dem offiziellen Primarschuleintrittsalter für Jungen.
Quelle: OECD (2021). Offizielle Datenquellen für diesen Indikator sind die UOE-Datenerhebung für Daten zur Bildungsbeteiligung und die UN-Abteilung für Bevölkerung (UNPOP) für Daten zur Bevölkerung. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterB.pdf). StatLink: https://stat.link/6w2yj0

Die Coronakrise (Covid-19) hat die Bildungssysteme auf der ganzen Welt vor signifikante Herausforderungen gestellt, insbesondere was die Chancengerechtigkeit betrifft, da sich Jugendliche mit sozioökonomisch ungünstigem Hintergrund beim Fernunterricht oder bei der Rückkehr in die Schulen nach deren Wiedereröffnung eher mit Schwierigkeiten konfrontiert sehen (OECD, 2021[2]). In dieser Ausgabe von *Bildung auf einen Blick* liegt ein Schwerpunkt auf dem Thema Chancengerechtigkeit. In diesem Kapitel wird die Chancengerechtigkeit im bildungspolitischen Ziel der Agenda 2030 untersucht, wobei Aspekte wie die Bildungsteilnahme, Lernergebnisse und Weiterbildung der Lehrkräfte im Bereich Diversität im Klassenzimmer in den Blick genommen werden.

Weitere wichtige Ergebnisse

- Zwar ist es den meisten Ländern gelungen, 2019 den Anteil der Jugendlichen im Alter für den Sekundarbereich II, die keine Schule besuchen, zu begrenzen, aber dieser Anteil liegt in rund einem Viertel der OECD- und Partnerländer immer noch über 10 % (SDG-Indikator 4.1.4).

- In Bezug auf die Geschlechterparität ist der Anteil derjenigen im Alter für den Sekundarbereich II, die keine Schule besuchen, bei Männern und Frauen mit einem Unterschied von höchstens 3 Prozentpunkten zwischen den Geschlechtern in den meisten Ländern tendenziell ähnlich (SDG-Indikator 4.1.4).

- Weiterbildungen und gezielte berufliche Weiterbildungsmaßnahmen können Lehrkräfte dabei unterstützen, die Lernbedürfnisse von ausländischen Schülern oder Schülern mit Migrationshintergrund zu erkennen und anzugehen. Während jedoch 94 % der

Lehrkräfte in den OECD-Ländern, die an TALIS teilgenommen haben, angaben, in den letzten 12 Monaten an beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen teilgenommen zu haben, gaben nur rund 20 % von ihnen an, eine Weiterbildung zum Thema „Unterrichten in einem multikulturellen oder multilingualen Umfeld“ und „Kommunikation mit Menschen aus anderen Kulturen oder Ländern“ absolviert zu haben (SDG-Indikator 4.c.7).

- Bei der Angabe der Lehrkräfte zur Teilnahme an Weiterbildungen zum Thema „Unterrichten in einem multikulturellen oder multilingualen Umfeld“ gibt es erhebliche Unterschiede zwischen den Ländern, wobei die Werte höchstens 10 % in Frankreich und den Niederlanden bis zu über 40 % in Alberta (Kanada), Neuseeland und den Vereinigten Staaten reichen (SDG-Indikator 4.c.7).

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. Die nachfolgende Analyse nutzt ausgewählte SDG-4-Indikatoren zur Untersuchung der Chancengerechtigkeit in Bezug auf den Zugang zu Bildung und die Lernergebnisse.

Sicherstellung von Chancengerechtigkeit bei der Teilnahme am Schulunterricht

Teilnahme an frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung

Die SDG-4-Agenda bekräftigt die Bedeutung der FBBE-Teilnahme von Kindern, indem sie dieser ein ganzes Ziel (4.2) widmet, um „sicherzustellen, dass alle Mädchen und Jungen Zugang zu hochwertiger frühkindlicher Erziehung, Betreuung und Vorschulbildung erhalten, damit sie auf die Grundschule vorbereitet sind“. In Indikator 4.2.2 werden insbesondere die Teilnahmequoten an organisierten Lernmöglichkeiten ein Jahr vor dem offiziellen Primarschuleintrittsalter untersucht. Wie in Abbildung 1 zu sehen, nehmen im Durchschnitt der OECD-Länder rund 95 % der Jungen und Mädchen ein Jahr vor dem offiziellen Primarschuleintrittsalter an FBBE teil. Es gibt jedoch signifikante Unterschiede zwischen den Ländern, wobei die Werte von weniger als 80 % in Saudi-Arabien und der Türkei bis zu mindestens 99 % für beide Geschlechter in Brasilien, Dänemark, Frankreich, Griechenland, Irland, Kanada, Kolumbien, Polen, Schweden, der Schweiz, Spanien und dem Vereinigten Königreich reichen.

Das Sicherstellen eines gleichberechtigten Zugangs zu FBBE kann zur Förderung der Chancengerechtigkeit entscheidend sein, denn die frühen Erfahrungen von Kindern können einen starken Einfluss auf bedeutende Faktoren der späteren Lebenssituation, wie Bildung, Beschäftigung, Gesundheit, Staatsbürgerschaft und Lebenszufriedenheit, nehmen (OECD, 2018[3]). Wie in Abbildung 1 zu sehen, sind die Beteiligungsquoten an FBBE-Angeboten für Jungen und Mädchen in allen Ländern mit verfügbaren Daten mit einem Unterschied von höchstens 3 Prozentpunkten zwischen den Geschlechtern vergleichbar. Im Gegensatz dazu bleibt das Sicherstellen eines gleichberechtigten Zugangs zu FBBE-Angeboten nach sozioökonomischem Hintergrund in vielen Ländern eine Herausforderung. Beispielsweise wurde festgestellt, dass die Beteiligung an FBBE-Angeboten bei Kindern, deren Mutter keinen Abschluss im Tertiärbereich besitzt, tendenziell signifikant geringer ist (OECD, 2018[4]). Darüber hinaus ist die Beteiligung an FBBE-Angeboten bei Kindern aus Haushalten mit niedrigem Einkommen tendenziell geringer als bei den-

jenigen aus Haushalten mit hohem Einkommen (OECD, 2020[5]). Zahlreiche Faktoren können zu der festgestellten geringeren Beteiligung von Kindern aus Haushalten mit geringem Einkommen beitragen. Neben den Kosten und der Frage der Finanzierbarkeit können auch Faktoren wie die Verfügbarkeit von Kinderbetreuung, kulturelle Normen, die Beschäftigungsaussichten der Eltern und in manchen Ländern die Verfügbarkeit eines längerfristigen Elterngelds eine wichtige Rolle spielen (OECD, 2016[6]; Pavolini and Van Lancker, 2018[7]).

Bildungsbeteiligung im Sekundarbereich II

Anteil der Jugendlichen im Alter für den Sekundarbereich II, die keine Schule besuchen

Ein Mittel, mit dessen Hilfe die SDG-Agenda die Bildungsbeteiligung verfolgt, ist der Anteil der Kinder in der offiziellen Altersgruppe für einen bestimmten Bildungsbereich, die nicht die Schule besuchen (SDG-Indikator 4.1.4). Wie in Abbildung 2 zu sehen, beträgt im Durchschnitt der OECD-Länder der Anteil derjenigen im entsprechenden Alter für den Sekundarbereich II, die keine Schule besuchen, 7 %. Während es der Mehrheit der Länder gelungen war, 2019 den Anteil der Jugendlichen, die keine Schule besuchen, zu begrenzen (weniger als 5 %), war dieser Anteil in rund einem Viertel der OECD- und Partnerländer mit über 10 % nach wie vor hoch. Mexiko verzeichnet mit über 25 % Jugendlichen im Alter für den Sekundarbereich II, die keine Schule besuchen, unter allen OECD- und Partnerländern den höchsten Anteil.

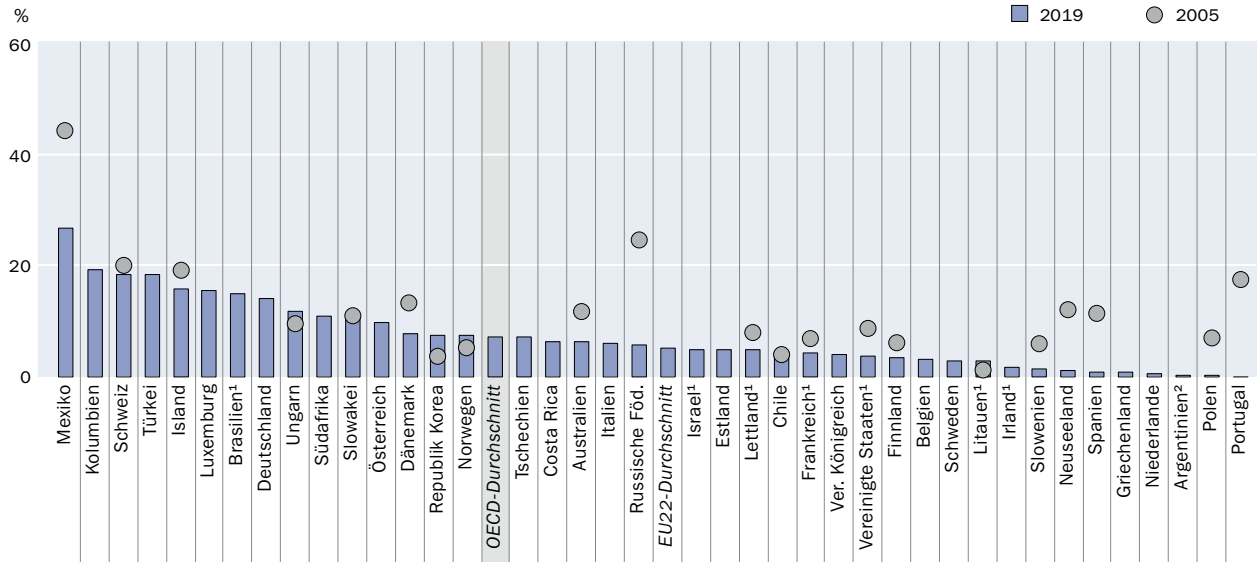
In Bezug auf die Geschlechterparität ist dieser Anteil im Sekundarbereich II für Männer und Frauen tendenziell ähnlich hoch. Der Unterschied zwischen jungen Frauen und Männern beträgt, was den Anteil derjenigen betrifft, die keine Schule besuchen, in fast allen Ländern höchstens 3 Prozentpunkte. Eine Ausnahme bildet Mexiko, hier ist der Anteil bei den Männern 4 Prozentpunkte höher (SDG-Datenbank).

Wie in Abbildung 2 zu sehen, verzeichneten manche Länder zwischen 2005 and 2019 einen signifikanten Rückgang des Anteils der Jugendlichen im Alter für den Sekundarbereich II, die keine Schule besuchen. Dies gilt für die Russische Föderation (Rückgang um 19 Prozentpunkte), Mexiko (17 Prozentpunkte), Portugal (17 Prozentpunkte), Neuseeland (11 Prozentpunkte) und Spanien (10 Prozentpunkte). Diese starken Rückgänge spiegeln möglicherweise anhaltende politische Bemühungen wider, Schüler im Alter für den Sekundarbereich II in der Schule zu halten (OECD, 2019[8]). Dieser Fortschritt ist jedoch durch die Coronapandemie möglicherweise bedroht. Diese führte nämlich zu umfangreichen Schulschließungen sowie dem Risiko, dass viele Jugendliche – insbesondere die am stärksten benachteiligten Schüler – nach der Wiedereröffnung vielleicht nicht in die Schule zurückkehren. Zu den Regierungsinitiativen, mit denen dieses Problem angegangen werden soll, gehört die Implementierung schulbasierter Mechanismen, um besonders betroffene Schülergruppen, die nicht in die Schule zurückkehren, ausfindig zu machen und finanzielle Anreize, wie Bargeld, Mahlzeiten, Transport oder den Erlass von Schulgebühren, zu bieten, damit diese Schüler in die Schule zurückkehren. Letztere wurde beispielsweise in Costa Rica, Estland, Polen, Portugal, Spanien, der Türkei und Ungarn umgesetzt (OECD, 2021[2]).

Abbildung 2

Anteil derjenigen im Alter für den Sekundarbereich II, die keine Schule besuchen (2005 und 2019)

SDG-Indikator 4.1.4



1. Die Bevölkerungsdaten stammen aus der UOE-Datenerhebung für demografische Daten (Eurostat/DEM) und nicht von der UN-Abteilung für Bevölkerung (UNPOP).
2. Referenzjahr 2018 statt 2019.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Anteile derjenigen, die 2019 keine Schule besucht haben.
Quelle: OECD (2021). Offizielle Datenquellen für diesen Indikator sind die UOE-Datenerhebung für Daten zur Bildungsbeteiligung und die UN-Abteilung für Bevölkerung (UNDOP) für Daten zur Bevölkerung. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterB.pdf). StatLink: https://stat.link/r7anfi

Erfolgsquoten im Sekundarbereich II

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. 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. 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 (Indikator B3 in OECD, 2020[9]).

Die Erfolgsquoten im Sekundarbereich II können auch in Abhängigkeit vom Migrationsstatus der Schüler einen signifikanten Unterschied aufweisen. Wie in Indikator B3 dargelegt, sind die Erfolgsquoten von Migranten der ersten und der zweiten Generation in den meisten Ländern mit verfügbaren Daten (Dänemark, Finnland, Frankreich, Norwegen, Schweden und die Vereinigten Staaten) geringer als die von nicht Zugewanderten. Die einzige Ausnahme ist Island, wo die Erfolgsquoten im Sekundarbereich II von Migranten der ersten Generation, die spätestens im Alter von 6 Jahren zugewandert sind (79 %), höher sind als die von nicht Zugewanderten (75 %). Was den sozioökonomischen Hintergrund betrifft, sind Schüler mit wahrscheinlich sozioökonomisch benachteiligtem Hintergrund (näherungsweise mittels des Bildungsstands der Eltern) in berufsbildenden Bildungsgängen überrepräsentiert, was Bedenken hinsichtlich der Chancengerechtigkeit hervorruft, da die Erfolgsquoten in berufsbildenden Bildungsgängen tendenziell geringer sind als in allgemeinbildenden Bildungsgängen (Indikator B3).

Gewährleistung von Chancengerechtigkeit in Bezug auf die Lernergebnisse

Lernergebnisse im Alter von 15 Jahren nach demografischer Gruppe

Der Bildungspolitik geht es nicht nur darum, Zugang zu allen Bildungsbereichen bereitzustellen, sondern auch sicherzustellen, dass alle Schüler, unabhängig von ihrem Geschlecht, ihrem sozioökonomischen Hintergrund oder ihrem Migrationsstatus, die erforderlichen Fähigkeiten erwerben, um erfolgreich durchs Leben zu gehen. Die Internationale Schulleistungsstudie PISA der OECD gewährt einen interessanten Einblick in die Leistung der Schüler im Alter von 15 Jahren. Somit kommt PISA zum Monitoring von SDG-Indikator 4.1.1.c zum Einsatz, der in fast 90 Ländern (einschließlich der Daten von PISA for Development) 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.

Abbildung 3 zeigt die Paritätsindizes für Indikator 4.1.1 (s. Abschnitt Angewandte Methodik für die Methodik) nach Geschlecht, sozioökonomischem Hintergrund und Migrationsstatus (s. Abschnitt Definitionen). Bei den 15-Jährigen schneiden Mädchen in allen Ländern und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten beim Lesen tendenziell besser ab als die Jungen. Dieses Muster ist in Brasilien, Griechenland, Indonesien, Israel und Saudi-Arabien, wo der Anteil an Schülern, die Stufe 2 in PISA erreichen, bei Mädchen mindestens 20 % höher ist als bei Jungen, besonders deutlich erkennbar.

Die Lesekompetenz der Schüler unterscheidet sich auch stark je nach sozioökonomischem Hintergrund. Im Durchschnitt der OECD-Länder ist der Anteil Schüler, die Stufe 2 in PISA erreichen, für Schüler des untersten Quartils des PISA-Index des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status (ESCS) rund 30 % geringer als für Schüler des obersten Quartils. Darüber hinaus verzeichnen alle Länder mit verfügbaren Daten eine gewisse Leistungslücke, wobei das Ausmaß der Unterschiede zwischen den Ländern variiert: Die Lücke reicht von höchstens 15 % in Estland, Finnland und Kanada bis hin zu mindestens 50 % in Argentinien, Brasilien, Costa Rica, Indonesien, Kolumbien, Mexiko und Saudi-Arabien (Abb. 3).

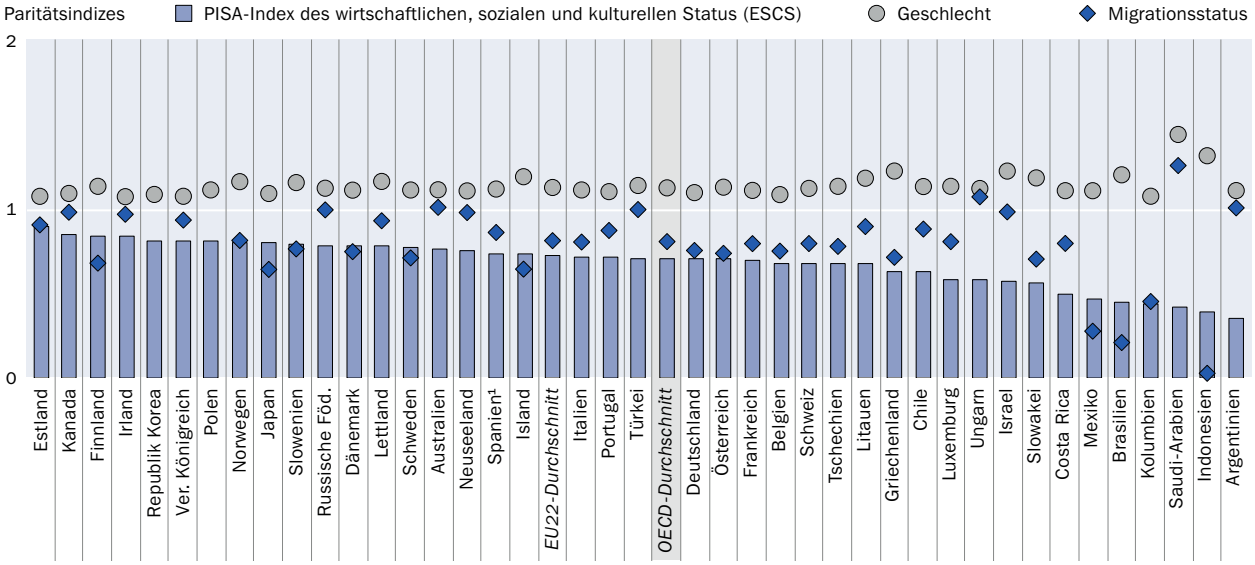
Und schließlich hat auch der Migrationsstatus tendenziell erhebliche Auswirkungen auf die Lesekompetenz der Schüler. Im Durchschnitt der OECD-Länder ist der Anteil derjenigen, die beim Lesen die Stufe 2 in PISA erreichen, für Schüler mit Migrationshintergrund rund 20 % geringer als für nicht zugewanderte Schüler. Der Unterschied zugunsten nicht zugewanderter Schüler zeigt sich in Brasilien, Indonesien, Kolumbien und Mexiko besonders deutlich; hier ist der Anteil derjenigen, die die Stufe 2 in PISA erreichen, für Schüler mit Migrationshintergrund mindestens 45 % geringer als für nicht zugewanderte Schüler. Im Gegensatz dazu erzielen Schüler mit Migrationshintergrund in Argentinien, Australien, Saudi-Arabien, der Türkei und Ungarn mindestens genauso gute Ergebnisse wie nicht zugewanderte Schüler. Diese Unterschiede zwischen den Ländern spiegeln möglicherweise zum Teil Unterschiede hinsichtlich des sozioökonomischen Hintergrunds der Schüler mit Migrationshintergrund wider (OECD, 2019[10]).

Die festgestellten Unterschiede in der Leseleistung nach Geschlecht, sozioökonomischem Hintergrund und Migrationsstatus werfen die Frage nach der Chancengerechtigkeit auf, denn sie können langfristige Folgen für das akademische und berufliche Leben der Jungen und Mädchen haben (OECD, 2019[10]).

Abbildung 3

Lesekompetenz und Geschlecht, ESCS- und Migrationsstatus-Paritätsindizes (2018)

SDG-Indikator 4.1.1: Anteil 15-jähriger Schüler, die mindestens Stufe 2 der PISA-Gesamtskala Lesekompetenz erreichen



Anmerkung: Der ESCS-Paritätsindex bezieht sich auf das Verhältnis des Indikatorwerts des untersten Quartils zum Indikatorwert des obersten Quartils des ESCS-Index. ESCS bezieht sich auf den PISA-Index des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status. Der Geschlechterparitätsindex bezieht sich auf das Verhältnis des Indikatorwerts für Frauen zum Indikatorwert für Männer. Der Migrationsstatus-Paritätsindex bezieht sich auf das Verhältnis des Werts für Migranten zum Wert für nicht zugewanderte Schüler. Weiterführende Informationen zur Methodik s. Kasten 1.

1. 2018 führten manche Regionen in Spanien ihre Abschlussprüfungen für die zehnte Klasse früher im Jahr durch als in den vorangegangenen Jahren, was dazu führte, dass dieser Prüfungszeitraum mit dem Ende des Zeitfensters für den PISA-Test zusammenfiel. Aufgrund dieser zeitlichen Überschneidung hatte eine Reihe von Schülern eine negative Einstellung gegenüber dem PISA-Test, und so gaben sie nicht ihr Bestes, um ihre Kompetenz unter Beweis zu stellen. Zwar weisen nur die Daten einer Minderheit von Schülern klare Anzeichen für einen mangelnden Einsatz auf (s. PISA 2018 Ergebnisse Band I, Anhang A9), aber die Vergleichbarkeit der Daten von PISA 2018 für Spanien mit denen früherer PISA-Studien kann nicht voll und ganz sichergestellt werden.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Paritätsindex basierend auf dem PISA-Index des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status.

Quelle: OECD (2018), PISA-2018-Datenbank. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterB.pdf). StatLink: https://stat.link/belj4w

Erläuterung der Abbildung: In der Türkei ist der Anteil Kinder aus dem untersten Quartil des ESCS-Index (PISA), die beim Lesen mindestens die Stufe 2 in PISA erreichen, fast 30 % geringer als der der Kinder aus dem obersten ESCS-Quartil. Der Anteil Schüler, die beim Lesen mindestens die Stufe 2 in PISA erreichen, ist für Mädchen fast 15 % höher als für Jungen. Der Anteil Migranten, die beim Lesen mindestens die Stufe 2 in PISA erreichen, unterscheidet sich kaum von dem von nicht zugewanderten Schülern (ein Paritätsindex von 1 steht für perfekte Gleichheit).

Vorbereitung der Lehrkräfte auf Diversität im Klassenzimmer

Demografische Veränderungen und massive Migrationsströme haben die Bildungssysteme vor Herausforderungen gestellt, da sich die Lehrkräfte darum bemühen, den Bedürfnissen einer immer vielfältigeren Schülerschaft gerecht zu werden. Wie im vorangehenden Abschnitt dargelegt, gibt es große Bedenken, was die Chancengerechtigkeit betrifft, da sich die Lernergebnisse der Schüler in Abhängigkeit von ihrem Migrationsstatus stark unterscheiden.

Die Daten der internationalen Erhebung der OECD zu Lehren und Lernen (Teaching and Learning International Survey – TALIS) gewähren interessante Einblicke, inwieweit sich die Lehrkräfte auf das Unterrichten in einer vielfältigen Klasse vorbereitet fühlen. Im Durchschnitt der OECD-Länder, die an TALIS teilgenommen haben, geben 15 % der Lehrkräfte im Sekundarbereich I an, Weiterbildungsbedarf zum Thema „Unterrichten in einem multikulturellen oder multilingualen Umfeld“ zu haben, zum Thema „Kommunikation mit Menschen aus anderen Kulturen oder Ländern“ gilt das für 11 %. Es gibt jedoch signifikante Unterschiede zwischen den Ländern. In England (Vereinigtes Königreich) und den Niederlanden haben die Lehrkräfte mit höchstens 5 % den geringsten Bedarf an Weiterbildungen dieser Art angegeben. Im Gegensatz dazu beträgt dieser Prozent-

Kasten 1

Mangelnde Chancengerechtigkeit im Bildungswesen mit Paritätsindizes messen

Chancengerechtigkeit zu messen ist aus mindestens 3 Gründen schwierig. Erstens ist der Begriff Chancengerechtigkeit mit einem normativen Konzept der Fairness verbunden, das zwischen Ländern und Kulturen variieren kann. Zweitens fehlen generell entsprechende Daten, denn Indikatoren zur Chancengerechtigkeit erfordern häufig detailliertere Daten, die die Aufschlüsselung nach verschiedenen Bevölkerungsgruppen ermöglichen. Als zusätzliche Schwierigkeit muss diese Aufschlüsselung im Rahmen der SDGs international festgelegten Definitionen folgen, die nicht immer den nationalen Definitionen entsprechen. Drittens gibt es mehrere Methoden, um Chancengerechtigkeit zu messen, mit jeweils spezifischen Vor- und Nachteilen, was zu unterschiedlichen Schlussfolgerungen über das Ausmaß der Ungerechtigkeit in einem bestimmten Land führen kann (UNESCO-UIS, 2018[11]).

Der Paritätsindex wurde als wichtigster Indikator zur Messung von Chancengerechtigkeit im Rahmen von SDG 4 ausgewählt. Er wird definiert als Verhältnis zwischen den Werten eines Indikators für zwei bestimmte Gruppen, wobei der Wert der wahrscheinlich am stärksten benachteiligten Gruppe im Zähler steht. In Abbildung 3, bezogen auf das Geschlecht, stehen die Mädchen im Zähler und die Jungen im Nenner. Für den sozioökonomischen Hintergrund stehen die Schüler des untersten Quartils des PISA-Index des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status (ESCS) im Zähler und die Schüler des obersten Quartils im Nenner. Für den Migrationsstatus stehen die Schüler mit Migrationshintergrund im Zähler und die nicht zugewanderten Schüler im Nenner. Ein Paritätsindex zwischen 0,97 und 1,03 bedeutet Parität zwischen den beiden betrachteten Gruppen. Ein Indexwert unter 0,97 bedeutet eine Disparität zugunsten der wahrscheinlich am stärksten begünstigten Gruppe und ein Wert über 1,03 eine Disparität zugunsten der am stärksten benachteiligten Gruppe.

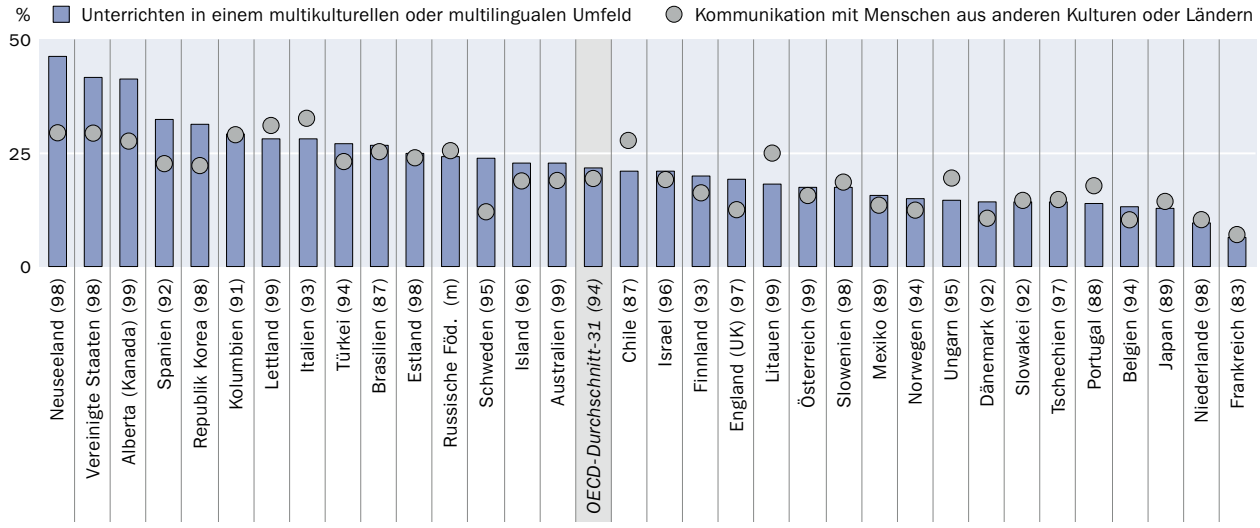
Die Nutzung eines Paritätsindex zeigt die relative Größenordnung der Disparität auf einfache, leicht vermittelbare Weise. Ein Paritätsindex bringt jedoch auch einige Nachteile mit sich, wie die Sensitivität gegenüber niedrigen Werten und die mangelnde Symmetrie rund um den Wert 1 (perfekte Gleichheit). Wenn beispielsweise die Bildungsteilnahme von Mädchen 40 % beträgt und von Jungen 50 %, hat der Geschlechterparitätsindex (GPI) einen Wert von 0,8 (UNESCO-UIS, 2010[12]). Bei umgekehrten Werten für Mädchen und Jungen hat der GPI einen Wert von 1,25, was den falschen Eindruck einer höheren Geschlechterdisparität vermittelt, da 1,25 weiter von 1 entfernt ist als 0,8. Um dies zu lösen, wird in den Tabellen und Abbildungen dieses Indikators ein bereinigter Paritätsindex verwendet, der um den Wert 1 symmetrisch ist, sobald Werte für die wahrscheinlich begünstigte und die wahrscheinlich benachteiligte Gruppe für eine Beobachtung getauscht werden.

Weitere Informationen zur Messung mangelnder Chancengerechtigkeit im Bildungswesen s. *UNESCO Handbook on Measuring Equity in Education* (UNESCO-UIS, 2018[11]). Das Handbuch liefert den konzeptionellen Rahmen für die Messung der Chancengerechtigkeit im Bildungswesen und bietet fundierte methodologische Hinweise zur Berechnung und Interpretation der verschiedenen Arten von Indikatoren der Chancengerechtigkeit.

Abbildung 4

Anteil der Lehrkräfte im Sekundarbereich I, die in den 12 Monaten vor der Erhebung an beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen auf den folgenden Gebieten teilgenommen haben (2018)

SDG-Indikator 4.c.7



Anmerkung: Die Zahl in Klammern entspricht dem Prozentsatz an Lehrkräften, die insgesamt an beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen teilgenommen haben. Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge des Anteils an Lehrkräften, die in den 12 Monaten vor der Erhebung an beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen teilgenommen haben.

Quelle: OECD (2018), TALIS-2018-Datenbank. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterB.pdf). StatLink: https://stat.link/kcmtqn

satz in Brasilien, Kolumbien und Mexiko für beide Weiterbildungsarten mindestens 30 % (OECD, 2019[13]). Dieser hohe Weiterbildungsbedarf, der in Lateinamerika angegeben wurde, lässt sich durch zahlreiche Faktoren erklären. Beispielsweise hat ein kürzlicher Zustrom an Migranten in die Region zu einem Anstieg der kulturellen Diversität unter den Schülern beigetragen (OECD, 2015[14]). Darüber hinaus wurde in den letzten Jahrzehnten eine Reihe von Bildungsgängen eingerichtet, um vielfältigere Klassen aufzubauen, was zu einem höheren Weiterbildungsbedarf für Lehrkräfte zum Unterrichten von Schülern mit vielfältigem Hintergrund führte (OECD, 2016[15]; OECD, 2018[16]; Santiago et al., 2017[17]).

Bildungssysteme können eine bedeutende Rolle bei der Vorbereitung der Lehrkräfte auf die Arbeit in einer vielfältigen Klasse spielen, insbesondere durch die Sicherstellung der Verfügbarkeit gezielter Weiterbildungsmöglichkeiten. Die SDG-Agenda untersucht die Teilnahme von Lehrkräften an beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen durch SDG-Indikator 4.c.7, der nach Art der Weiterbildung den Anteil an Lehrkräften misst, die in den letzten 12 Monaten eine interne Weiterbildung erhalten haben. Die TALIS-Daten können beim Monitoring dieser Messung helfen. Wie in Abbildung 4 gezeigt, geben im Durchschnitt der OECD-Länder 94 % der Lehrkräfte an, in den letzten 12 Monaten an beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen teilgenommen zu haben. Jedoch gaben nur etwa 20 % der Lehrkräfte an, Weiterbildungen zum Thema „Unterrichten in einem multikulturellen oder multilingualen Umfeld“ und zum Thema „Kommunikation mit Menschen aus anderen Kulturen oder Ländern“ absolviert zu haben.

Bei der Teilnahme der Lehrkräfte an Weiterbildungen zu Diversität im Klassenraum gibt es signifikante Unterschiede zwischen den Ländern. Die geringsten Teilnahmen der Lehrkräfte an beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen zum Thema „Unterrichten in einem multikulturellen oder multilingualen Umfeld“ lassen sich mit unter 10 % in Frankreich

und in den Niederlanden feststellen. Im Gegensatz dazu nehmen in Alberta (Kanada), Neuseeland und den Vereinigten Staaten, die auf eine lange Tradition des Unterrichtens in einem vielfältigen Umfeld zurückblicken, über 40 % der Lehrkräfte an Weiterbildungen dieser Art teil (OECD, 2015[14]) (Abb. 4).

Die Beziehung zwischen der angegebenen Teilnahme an Weiterbildungen und dem Weiterbildungsbedarf liefert weitere Erkenntnisse. Die Niederlande beispielsweise verzeichnen sowohl einen geringen Bedarf (unter 5 %) als auch eine geringe Teilnahme (unter 10 %) an beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen zum Thema „Unterrichten in einem multikulturellen oder multilingualen Umfeld". Dies spiegelt möglicherweise die Tatsache wider, dass sich die Lehrkräfte auf das Unterrichten in einem vielfältigen Umfeld bereits ausreichend vorbereitet fühlen. Was die 3 OECD-Länder und subnationalen Einheiten mit den höchsten Teilnahmequoten an Weiterbildungen zum Thema Diversität betrifft (Alberta [Kanada], Neuseeland und die Vereinigten Staaten), so wird dort ein geringer Bedarf an Weiterbildungen dieser Art angegeben (weniger als 10 % der Lehrkräfte). Eine Erklärung hierfür kann sein, dass die Teilnahme an Weiterbildungen in diesen Ländern Lehrkräfte wirksam auf die Arbeit in einer vielfältigen Klasse vorbereitet, sodass ein geringerer Bedarf an solchen Weiterbildungsmaßnahmen angegeben wird (OECD, 2019[13]). Und schließlich wird in Ländern wie Brasilien und Kolumbien sowohl ein hoher Bedarf an Weiterbildungen zum Thema „Unterrichten in einem multikulturellen oder multilingualen Umfeld" (über 43 %) als auch eine hohe Teilnahme an dieser Art der Weiterbildungen (über 26 %) angegeben. Dies könnte den Wunsch der Lehrkräfte nach Weiterbildung selbst nach erfolgter Teilnahme an einer Weiterbildung zu diesem Thema widerspiegeln (OECD, 2019[13]).

Definitionen

SDG-Indikator	Definitionen
4.2.2	Teilnahmequote an organisierten Lernmöglichkeiten ein Jahr vor dem offiziellen Primarschuleintrittsalter
4.1.4	Anteil der Jugendlichen im Alter für den Sekundarbereich II, die keine Schule besuchen
4.1.1	Anteil der Kinder und Jugendlichen, die am Ende des Sekundarbereichs I in Lesen und Mathematik mindestens die Grundkompetenzstufe erreichen
4.5.1	Paritätsindizes für alle Bildungsindikatoren, die sich aufschlüsseln lassen
4.c.7	Anteil an Lehrkräften (in %), die in den letzten 12 Monaten an innerschulischen Weiterbildungsmaßnahmen teilgenommen haben, nach Art der Weiterbildung

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. Für länderspezifische Hinweise s. Anhang 3 unter (*https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3.pdf*).

Quellen

Indikator	Quellen
4.2.2	UOE-Datenerhebung 2020 und UN-Abteilung für Bevölkerung (UNPOP) (sofern nicht anders angegeben)
4.1.4	UOE-Datenerhebung 2020 und UN-Abteilung für Bevölkerung (UNPOP) (sofern nicht anders angegeben)

Weiterführende Informationen

OECD (2021), *The State of School Education: One Year into the COVID Pandemic*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/201dde84-en. [2]

OECD (2020), *Bildung auf einen Blick 2020 – OECD-Indikatoren*, wbv Publikation, Bielefeld, https://doi.org/10.3278/6001821nw. [9]

OECD (2020), "Is childcare affordable?", *Policy Brief on Employment, Labour and Social Affairs*, OECD Publishing, Paris, https://www.oecd.org/els/family/OECD-Is-Childcare-Affordable.pdf. [5]

OECD (2019), *Bildung auf einen Blick 2019 – OECD-Indikatoren*, wbv Publikation, Bielefeld, https://doi.org/10.3278/6001821mw. [8]

OECD (2019), *PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed*, PISA, OECD Publishing, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en. [10]

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. [13]

OECD (2018), *Early Learning Matters*, OECD, Paris, https://www.oecd.org/education/school/Early-Learning-Matters-Project-Brochure.pdf. [3]

OECD (2018), *Bildung auf einen Blick 2018 – OECD-Indikatoren*, wbv Publikation, Bielefeld, https://doi.org/10.3278/6001821lw. [4]

OECD (2018), *Teachers in Ibero-America: Insights from PISA and TALIS*, OECD, Paris, https://www.oecd.org/pisa/Teachers-in-Ibero-America-Insights-from-PISA-and-TALIS.pdf. [16]

OECD (2016), *Education in Colombia, Reviews of National Policies for Education*, OECD Publishing, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264250604-en. [15]

OECD (2016), *Who Uses Childcare? Background Brief on Inequalities in the Use of Formal Early Childhood Education and Care (ECEC) Among Very Young Children*, OECD, Paris, https://www.oecd.org/els/family/Who_uses_childcare-Backgrounder_inequalities_formal_ECEC.pdf. [6]

OECD (2015), *Immigrant Students at School: Easing the Journey towards Integration, OECD Reviews of Migrant Education*, OECD Publishing, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264249509-en. [14]

Pavolini, E. and W. Van Lancker (2018), "The Matthew effect in childcare use: A matter of policies or preferences?", *Journal of European Public Policy*, Vol. 25/6, pp. 878–893, http://dx.doi.org/10.1080/13501763.2017.1401108. [7]

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]

UNESCO (2016), *Education for People and Planet: Creating Sustainable Futures for All*, UNESCO Publishing, Paris, http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002457/245752e.pdf. [1]

UNESCO-UIS (2018), *Handbook on Measuring Equity in Education*, UNESCO Institute for Statistics, Montreal, http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/handbook-measuring-equity-education-2018-en.pdf. [11]

UNESCO-UIS (2010), *Global Education Digest 2010: Comparing Education Statistics Across the World*, UNESCO Institute for Statistics, Montreal, http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001894/189433e.pdf. [12]

Datenstand: 17. Juni 2021. 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://stat.link/ymnkor

Indikator A2
Der Übergang vom (Aus-)Bildungssystem zum Erwerbsleben: Wo sind die 15- bis 29-Jährigen von heute?
StatLink: https://stat.link/ntha6j

Indikator A3
Wie beeinflusst der Bildungsstand die Erwerbsbeteiligung?
StatLink: https://stat.link/b7jw6d

Indikator A4
Welche Einkommensvorteile lassen sich durch Bildung erzielen?
StatLink: https://stat.link/9x7q0r

Indikator A5
Welche finanziellen Anreize bestehen für Investitionen in Bildung?
StatLink: https://stat.link/fjzscv

Indikator A6
Was sind die gesamtgesellschaftlichen Auswirkungen von Bildung?
StatLink: https://stat.link/7z04le

Indikator A7
Inwieweit nehmen Erwachsene gleichberechtigt an formaler und nicht formaler Weiterbildung teil?
StatLink: https://stat.link/n72r10

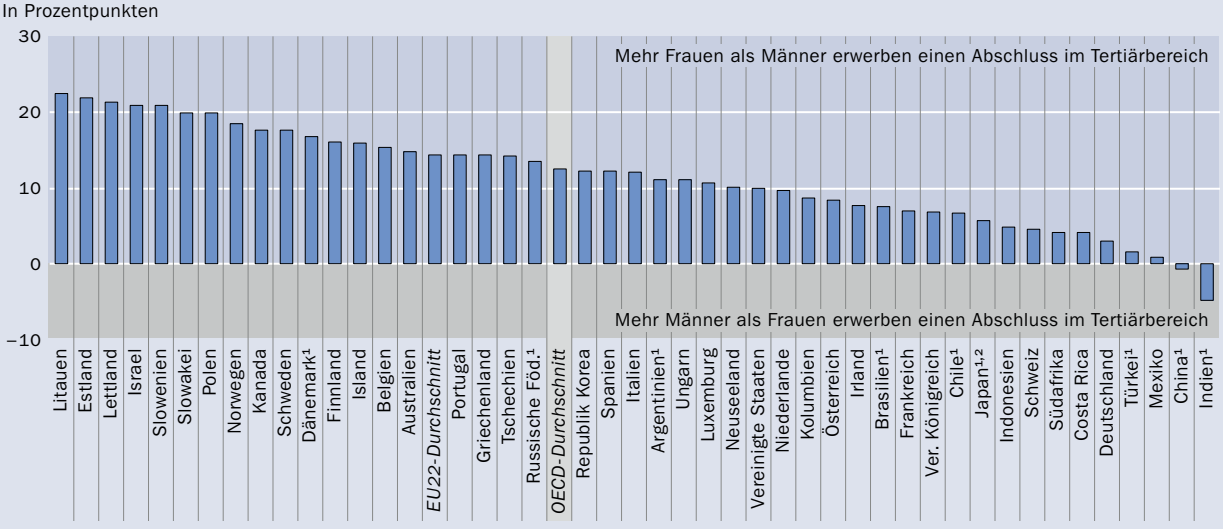
Indikator A1
Über welche Bildungsabschlüsse verfügen Erwachsene?

Zentrale Ergebnisse

- Trotz der Ausweitung des Bildungsbereichs in den letzten Jahrzehnten haben im Durchschnitt der OECD-Länder 2020 immer noch 15 % der jüngeren Erwachsenen (25 bis 34-Jährige) keinen Abschluss im Sekundarbereich II, und junge Männer haben mit höherer Wahrscheinlichkeit als junge Frauen keinen Abschluss im Sekundarbereich II: 16 % der jungen Männer und 13 % der jungen Frauen.
- In allen OECD-Ländern hat die Ausweitung des Tertiärbereichs Frauen zum Vorteil gereicht, aber der Anteil der Frauen (25- bis 64-Jährige) nimmt tendenziell ab, je höher der tertiäre Bildungsabschluss ist. Im Durchschnitt machen Frauen 56 % der Erwachsenen mit einem Bachelor- oder gleichwertigen Abschluss aus, 54 % der Erwachsenen mit einem Master- oder gleichwertigen Abschluss und 45 % derjenigen mit einer Promotion oder gleichwertigem Abschluss.
- Im OECD-Durchschnitt machen im Ausland geborene Erwachsene 22 % aller Erwachsenen mit einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II aus, 14 % derer mit Abschlüssen im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich und 18 % der Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich.

Abbildung A1.1

Unterschied zwischen dem Anteil der 25- bis 34-jährigen Frauen und Männer mit einem Abschluss im Tertiärbereich (2020)



Compare your country: https://www.compareyourcountry.org/education-at-a-glance-2021/en/0/3000+3001+3002/default (25- bis 34-Jährige) oder https://www.compareyourcountry.org/education-at-a-glance-2021/en/1/all/default (nach Geschlecht)

Anmerkung: Ein Datenpunkt > 0 bedeutet, dass mehr Frauen als Männer einen Abschluss im Tertiärbereich erwerben. Ein Datenpunkt < 0 bedeutet, dass mehr Männer als Frauen einen Abschluss im Tertiärbereich erwerben. 1. Referenzjahr nicht 2020. Weitere Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle. 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).

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Unterschieds zwischen dem Anteil der Frauen und der Männer mit Abschluss im Tertiärbereich in Prozentpunkten.

Quelle: OECD (2021), Tabelle A1.2 Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterA.pdf). *StatLink:* https://stat.link/l89bg2

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.

Der Bildungsstand der im Inland und im Ausland geborenen Bevölkerung sollte in Maßnahmen im Zusammenhang mit dem Humankapital einfließen. In manchen Fällen können Gemeinsamkeiten oder Unterschiede zwischen den beiden Gruppen darauf hinweisen, dass formale und/oder nicht formale Erwachsenenbildungsgänge erforderlich sind (s. Indikator A7). Laut International Migration Outlook 2020 (OECD, 2020[1]) stehen Arbeitsmigranten in der Coronakrise (Covid-19) an vorderster Front, da sie im Gesundheitsbereich einen Anteil von 24 % der Ärzte und 16 % der Gesundheits- und Krankenpfleger ausmachen. Die Größe und die Eigenschaften dieser Gruppe unterscheiden sich in den einzelnen Ländern. Eine Analyse dieser Elemente ist wichtig, um die Zusammensetzung der Bevölkerung eines Landes besser zu verstehen. Es gilt auch zu berücksichtigen, wie sich die geografische Lage eines Landes oder die Nähe zu anderen Ländern auf die Demografie seiner zugewanderten Bevölkerung auswirkt. Beispielsweise stammen laut der OECD-Datenbank Demography and Population in beinahe allen europäischen OECD-Ländern die meisten Migranten aus Europa (OECD, 2021[2]).

Weitere wichtige Ergebnisse

- Bei den jüngeren Erwachsenen (25- bis 34-Jährige) haben im Durchschnitt der OECD-Länder 45 % eine Ausbildung im Tertiärbereich. In allen OECD-Ländern ist bei den jüngeren Frauen der Anteil Absolventen des Tertiärbereichs mit 52 % höher als bei den jüngeren Männern mit 39 %.
- Hinsichtlich des Alters bei der Zuwanderung bestehen in den OECD-Ländern unterschiedliche Zusammenhänge: In Australien, Dänemark, Estland, Israel, Luxemburg

und der Schweiz ist der Anteil der Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich bei denen, die bei der Zuwanderung älter als 15 Jahre waren, mindestens 10 Prozentpunkte höher als bei denjenigen, die früher ins Land kamen. In Schweden und Ungarn hingegen ist der Anteil der Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich bei denen, die bei der Zuwanderung älter als 15 Jahre waren, rund 10 Prozentpunkte geringer.

- Im Durchschnitt der OECD-Länder ist der Anteil 25- bis 34-Jähriger, deren höchste Qualifikation ein Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich ist, von 44 % im Jahr 2010 auf 40 % im Jahr 2020 gesunken, da jüngere Erwachsene mit größerer Wahrscheinlichkeit einen Abschluss im Tertiärbereich anstreben als vor 10 Jahren.

Analyse und Interpretationen

Bildung ist nicht nur aufgrund ihres intrinsischen Werts ein Gewinn, sondern auch weil sie den Menschen Kompetenzen verleiht und außerdem als Hinweis auf diese Kompetenzen fungiert. Daher erzielen Investitionen in Bildung später im Leben hohe Erträge (OECD, 2020[3]). Zwischen den Ländern gibt es jedoch Unterschiede beim Bildungsstand, was auf die unterschiedliche soziale und wirtschaftliche Struktur der Länder sowie die institutionellen Gegebenheiten ihres Bildungssystems zurückzuführen ist (Müller and Kogan, 2009[4]).

Im Durchschnitt der OECD-Länder verfügen 41 % der Erwachsenen (25- bis 64-Jährige) über einen Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich als höchste Qualifikation, im Vergleich zu 21 %, die keinen solchen Abschluss haben, und 39 %, die einen Abschluss im Tertiärbereich haben (Abb. A1.3).

Im Durchschnitt aller OECD-Länder fiel der Anteil Erwachsener mit einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II als höchster Qualifikation von 27 % im Jahr 2010 auf 20 % im Jahr 2020. Dieser Rückgang war bei Frauen stärker ausgeprägt als bei Männern: bei den Frauen von 27 % auf 20 % und bei den Männern von 26 % auf 22 % in den letzten 10 Jahren. Bei Erwachsenen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich betrug der Rückgang nur 3 Prozentpunkte: von 44 % im Jahr 2010 auf 41 % im Jahr 2020. Dieser Rückgang verlief parallel zur Ausweitung des Tertiärbereichs für die Erwachsenenbildung in den letzten 10 Jahren. Hier gab es einen Anstieg um 9 Prozentpunkte (von 30 % auf 39 %), der bei den Frauen (11 Prozentpunkte, von 31 % im Jahr 2010 auf 42 % im Jahr 2020) höher ist als bei den Männern (7 Prozentpunkte, von 28 % auf 35 %) (OECD, 2021[5]).

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 sind tendenziell auch weniger gut in ihrem sozialen Umfeld vernetzt als Gleichaltrige mit höherem Bildungsstand (OECD, 2019[6]).

A 1

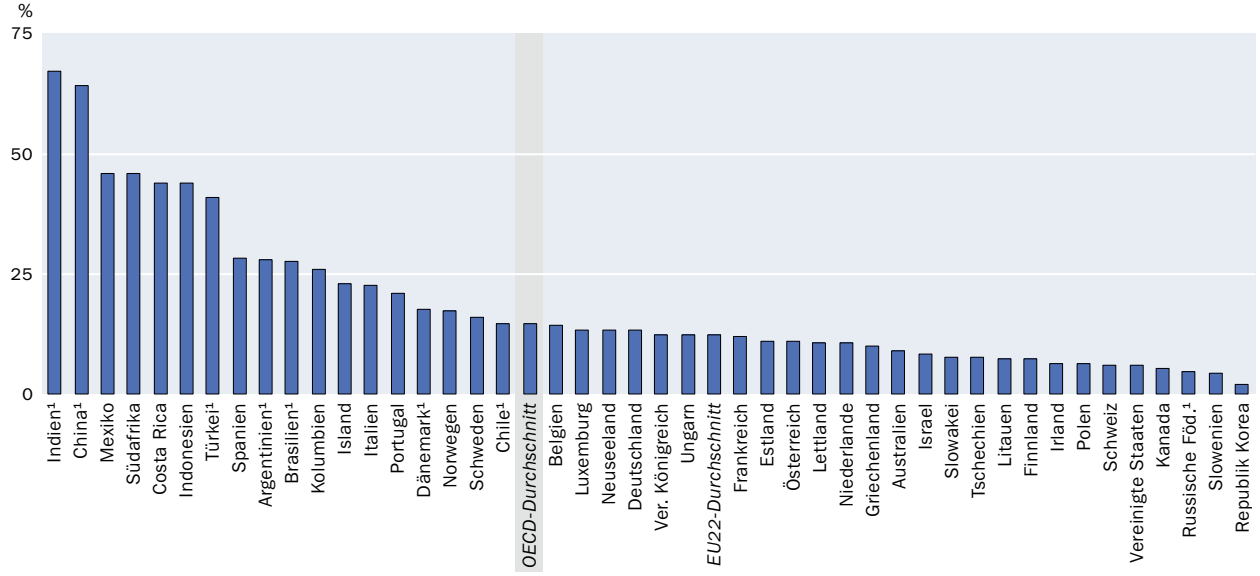
Trotz der Ausweitung des Bildungsbereichs in den letzten Jahrzehnten haben im Durchschnitt der OECD-Länder 2020 immer noch 21 % der Erwachsenen (25- bis 64-Jährige) keinen Abschluss im Sekundarbereich II. Und in Costa Rica, Kolumbien, Mexiko, Portugal und der Türkei ist der häufigste Bildungsstand der Erwachsenenbevölkerung unterhalb des Sekundarbereichs II (Abb. A1.3).

Im Durchschnitt der OECD-Länder haben 2020 immer noch 15 % der jüngeren Erwachsenen (25- bis 34-Jährige) keinen Abschluss im Sekundarbereich II, im Vergleich zu 29 % der älteren Erwachsenen (55- bis 64-Jährige). In den meisten OECD-Ländern hat die Mehrzahl der jüngeren Erwachsenen (25- bis 34-Jährige) mindestens einen Abschluss im Sekundarbereich II. In Costa Rica, Mexiko und der Türkei beträgt der Anteil jüngerer Erwachsener mit einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II als höchster Qualifikation jedoch mehr als 40 % (Abb. A1.2 sowie Tab. 1.4 im Internet).

Im Durchschnitt aller OECD-Länder fiel der Anteil jüngerer Erwachsener mit einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II als höchster Qualifikation von 20 % im Jahr 2010 auf 15 % im Jahr 2020. Dieser Rückgang war in den Ländern besonders deutlich ausgeprägt, die ursprünglich einen hohen Anteil jüngerer Erwachsener mit einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II hatten. So hatten beispielsweise in Costa Rica, Mexiko und der Türkei 2010 mehr als 50 % der 25- bis 34-Jährigen keinen Abschluss im Sekundarbereich II. Diese Länder bleiben zwar noch immer hinter dem OECD-Durchschnitt zurück, aber der betreffende Anteil ist in den letzten 10 Jahren um mindestens 10 Prozentpunkte gesunken. In Schweden, der Slowakei und Tschechien ist der Anteil jüngerer Erwachsener mit einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II in den letzten 10 Jahren angestiegen, aber die prozentualen Anteile sind in diesen Ländern 2020 immer noch relativ gering: 16 %, 8 % und 8 % (Tab. A1.2 und Abb. A1.2).

Abbildung A1.2

Anteil 25- bis 34-Jähriger mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II (2020)



1. Referenzjahr nicht 2020. Weitere Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils 25- bis 34-Jähriger mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II.
Quelle: OECD (2021), Tabelle A1.2 Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3(https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterA.pdf). StatLink: https://stat.link/6bleaz

In den meisten OECD- und Partnerländern haben junge Männer mit höherer Wahrscheinlichkeit als junge Frauen keinen Abschluss im Sekundarbereich II, mit einem OECD-Durchschnitt von 16 % für junge Männer und 13 % für junge Frauen. Dieser geschlechtsspezifische Unterschied beträgt in Island 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 rund 3 Prozentpunkte über dem entsprechenden Anteil der jungen Männer. Darüber hinaus ist dieser geschlechtsspezifische Unterschied in rund einem Fünftel der OECD- und Partnerländer mit vergleichbaren Daten für 2010 und 2020 – Costa Rica, Island, Kanada, Mexiko und Südafrika – in den letzten 10 Jahren gestiegen (Tab. A1.2).

Bildungsstand Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich

Im Durchschnitt der OECD-Länder verfügen 41 % der Erwachsenen (25- bis 64-Jährige) über einen Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich als höchste Qualifikation. Jedoch unterscheidet sich der Anteil in den Ländern sehr stark; in Costa Rica, Luxemburg, Mexiko, Spanien und der Türkei liegt er unter 25 %. In manchen Fällen wird dieser geringe Anteil durch einen hohen Anteil an Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich ausgeglichen (Abb. A1.3).

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 23 % in Costa Rica bis zu 59 % in Tschechien. Im OECD-Durchschnitt ist dieser Anteil von 44 % im Jahr 2010 auf 40 % im Jahr 2020 gesunken, da jüngere Erwachsene mit größerer Wahrscheinlichkeit einen Abschluss im Tertiärbereich anstreben als vor 10 Jahren. In 14 OECD-Ländern ist jedoch ein Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich der häufigste Bildungsstand bei den 25- bis 34-Jährigen: Chile, Deutschland, Estland, Finnland, Griechenland, Italien, Kolumbien, Lettland, Österreich, Polen, Slowakei, Slowenien, Tschechien und Ungarn (Tab. A1.2).

Bei den 25- bis 34-Jährigen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich ist auch ein geschlechtsspezifischer Unterschied festzustellen. In den OECD-Ländern verfügen durchschnittlich 45 % der jüngeren Männer (25- bis 34-Jährige) über einen solchen Abschluss als höchste Qualifikation, während dieser Anteil bei jüngeren Frauen 10 Prozentpunkte weniger beträgt (35 %). 2010 war dieser Unterschied mit 6 Prozentpunkten geringer (47 % bei jüngeren Männern und 41 % bei jüngeren Frauen) (Tab. A1.2). Der Anteil jüngerer Frauen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich als höchster Qualifikation ist geringer als der jüngerer Männer, da sich die Situation im Tertiärbereich umgekehrt darstellt. Im Durchschnitt der OECD-Länder beträgt 2020 der Unterschied zwischen dem Anteil 25- bis 34-jähriger Frauen und Männer mit einem Abschluss im Tertiärbereich 13 Prozentpunkte zugunsten der Frauen (Tab. A1.2).

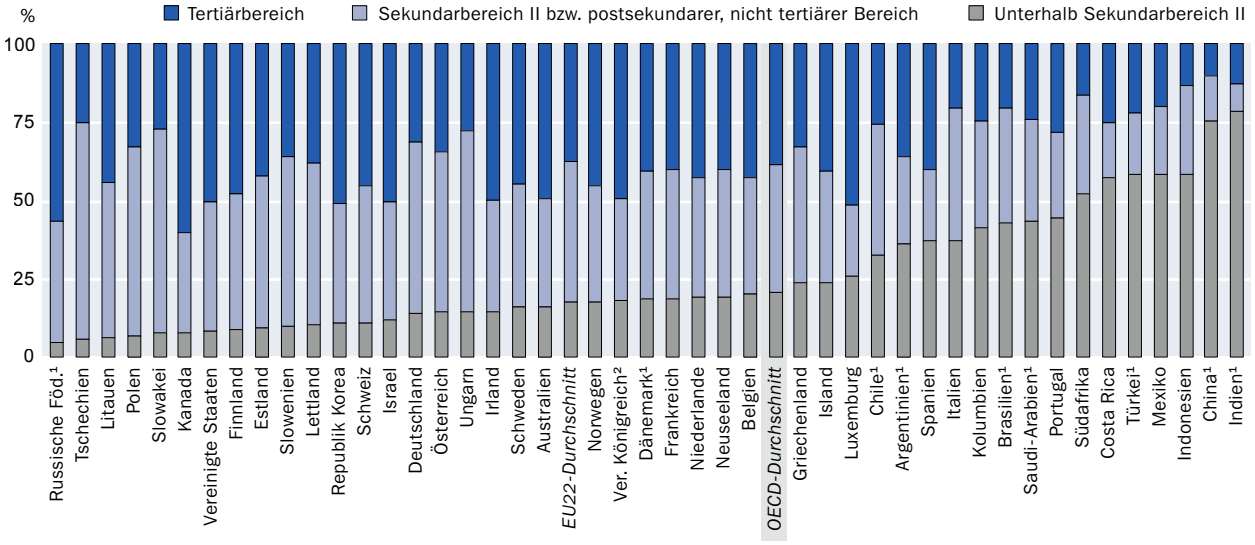
Bildungsstand Tertiärbereich

Im Durchschnitt der OECD-Länder verfügen 39 % der Erwachsenen über einen Abschluss im Tertiärbereich. In den OECD- und Partnerländern reicht dieser Anteil von höchstens 20 % in Brasilien, China, Indien, Indonesien, Italien, Mexiko und Südafrika bis mindestens 50 % in Irland, Israel, Kanada, Republik Korea, Luxemburg, der Russischen Föderation und den Vereinigten Staaten (Abb. A1.3).

A 1

Abbildung A1.3

Bildungsstand 25- bis 64-Jähriger (2020)



1. Referenzjahr nicht 2020. Weitere Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle. 2. Die Daten für den Bildungsstand „Abschluss im Sekundarbereich II" enthalten Personen, die Bildungsgänge mit einem gewissen Umfang und hinreichender Fachkenntnis absolviert haben, die jeweils einzeln lediglich als anerkannte Zwischenqualifikation 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 64-Jähriger mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II.
Quelle: OECD (2021), Tabelle A1.1 Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterA.pdf). StatLink: https://stat.link/fvdtr4

Zwischen 2010 und 2020 ist in allen OECD- und Partnerländern mit verfügbaren Daten für beide Jahre der Anteil der 25- bis 34-Jährigen mit einem Abschluss im Tertiärbereich gestiegen. Der OECD-Durchschnitt ist um 9 Prozentpunkte angestiegen: von 37 % im Jahr 2010 auf 45 % im Jahr 2020. In Portugal, der Schweiz, der Slowakei und der Türkei beträgt der Anstieg mindestens 15 Prozentpunkte (Tab. A1.2).

In Bezug auf geschlechtsspezifische Unterschiede lässt sich feststellen, dass jüngere Frauen (25- bis 34-Jährige) in allen OECD-Ländern mit größerer Wahrscheinlichkeit einen Abschluss im Tertiärbereich erlangen als jüngere Männer. Im OECD-Durchschnitt haben 52 % der jüngeren Frauen einen Abschluss im Tertiärbereich im Vergleich zu 39 % der jüngeren Männer, wobei der durchschnittliche geschlechtsspezifische Unterschied zugunsten der jüngeren Frauen zwischen 2010 und 2020 zugenommen hat. In den Ländern mit vergleichbaren Daten für 2010 und 2020 hat der geschlechtsspezifische Unterschied nur in Costa Rica, Finnland, Frankreich, Lettland 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, sind in den Fächergruppen Wissenschaft, Technik, Ingenieurwesen und Mathematik jedoch unterrepräsentiert (OECD, 2019[6]).

In den meisten OECD- und Partnerländern verfügt der größte Teil der 25- bis 64-Jährigen mit einem Abschluss im Tertiärbereich über einen Bachelor- oder gleichwertigen Abschluss, wobei dieser Anteil in den einzelnen Ländern stark variiert. In Estland, Frankreich, Italien, Lettland, Luxemburg, Österreich, Polen, Portugal, der Russischen Föderation, der Slowakei, Slowenien, Spanien und Tschechien ist der Anteil derer mit einem Masterabschluss größer als der Anteil derer mit einem Bachelorabschluss (Tab. A1.1).

In einigen Ländern könnte dies darauf zurückzuführen sein, dass hier traditionell lange tertiäre Bildungsgänge vorherrschen, die direkt zu einem Masterabschluss führen (OECD, 2019[6]). In der Russischen Föderation hängt dies dagegen mit der Tatsache zusammen, dass die Realisierung von Bildungsgängen, die zu einem universitären Bachelorabschluss führen, erst vor relativ kurzer Zeit stattfand.

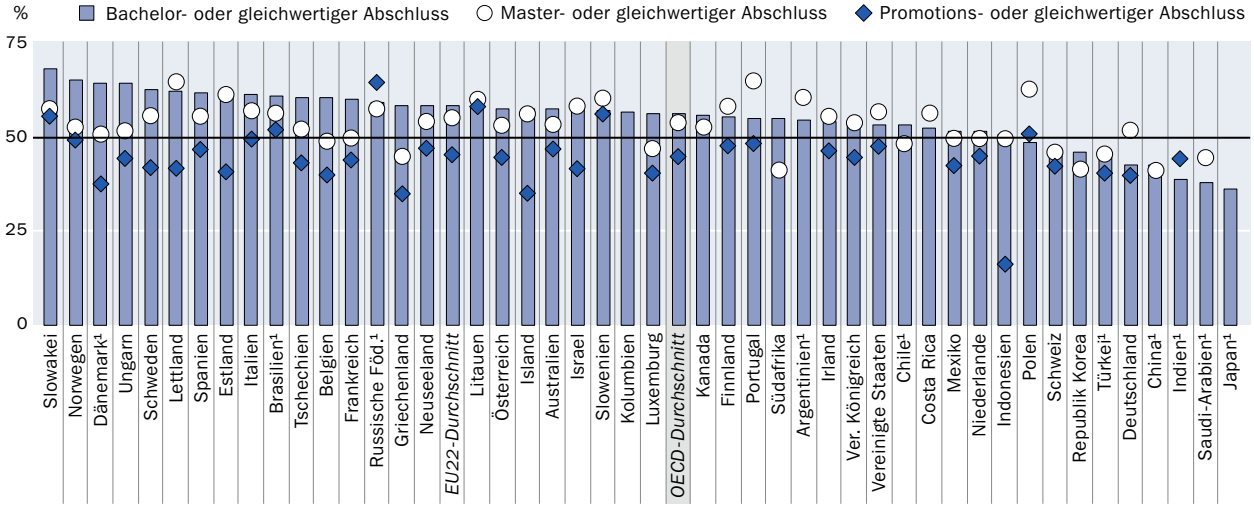
Die größten Unterschiede im Tertiärbereich weisen die Länder bei den Abschlüssen von kurzen Bildungsgängen auf. Im Durchschnitt der OECD-Länder verfügen 7 % der 25- bis 64-Jährigen über einen Abschluss in einem kurzen tertiären Bildungsgang als höchste Qualifikation, jedoch beträgt ihr Anteil in Italien, Polen, der Slowakei und Tschechien weniger als 1 %, während er in Japan und Kanada mehr als 20 % beträgt. In Frankreich, Kanada und Österreich haben bei den 25- bis 64-Jährigen mit einem Abschluss im Tertiärbereich die meisten einen Abschluss in einem kurzen tertiären Bildungsgang (Tab. A1.1).

In allen OECD-Ländern haben insgesamt mehr Frauen als Männer einen Abschluss im Tertiärbereich erlangt (Abb. A1.1), aber der Anteil der Frauen nimmt tendenziell ab, je höher der tertiäre Bildungsabschluss ist. Im Durchschnitt machen Frauen 56 % der Erwachsenen mit einem Bachelor- oder gleichwertigen Abschluss, 54 % der Erwachsenen mit einem Master- oder gleichwertigen Abschluss und 45 % derjenigen mit einer Promotion oder gleichwertigem Abschluss aus. Dies gilt nicht für Costa Rica, Deutschland, Finnland, Irland, Lettland, Litauen, Polen, Portugal, Slowenien und die Vereinigten Staaten, wo der Anteil Frauen unter den Erwachsenen mit einem Master- oder gleichwertigen Abschluss am höchsten ist (Abb. A1.4).

Bei den jüngeren Erwachsenen (25- bis 34-Jährige) haben im Durchschnitt der OECD-Länder 45 % einen Abschluss im Tertiärbereich. In allen OECD- und Partnerländern mit Ausnahme von Indien ist der Anteil der Absolventen des Tertiärbereichs bei den jüngeren

Abbildung A1.4

Frauenanteil an allen 25- bis 64-Jährigen mit mindestens einem Bachelor- oder gleichwertigen Abschluss, nach ISCED-Stufe im Tertiärbereich (2020)



Anmerkung: Für manche ISCED-Stufen im Tertiärbereich sind keine Daten verfügbar, da sie in einer anderen Kategorie enthalten sind. Weitere Einzelheiten s. Tabelle A1.1.
1. Referenzjahr nicht 2020. Weitere Einzelheiten s. OECD-Bildungsdatenbank.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Frauenanteils an allen 25- bis 64-Jährigen mit einem Bachelor- oder gleichwertigen Abschluss.
Quelle: OECD (2021), OECD-Bildungsdatenbank, http://stats.oecd.org. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterA.pdf). StatLink: https://stat.link/cl2vw9

Frauen höher als bei den jüngeren Männern. Im Durchschnitt der OECD-Länder verfügen 52 % der 25- bis 34-jährigen Frauen über eine Ausbildung im Tertiärbereich gegenüber 39 % der 25- bis 34-jährigen Männer, was einem Unterschied von 13 Prozentpunkten entspricht. In China, Deutschland, Mexiko und der Türkei ist der Anteil jüngerer Erwachsener mit einem Abschluss im Tertiärbereich bei Männern und Frauen ähnlich, während in Estland, Israel, Lettland, Litauen, Polen und Slowenien der Unterschied zugunsten der Frauen mindestens 20 Prozentpunkte beträgt (Abb. A1.1).

Migrationshintergrund und Bildungsstand

Da in den OECD-Ländern im Ausland geborene Erwachsene durchschnittlich 17 % der Bevölkerung (25- bis 64-Jährige) ausmachen, ist es wichtig, dass die Länder das allgemeine Humankapital ihrer zugewanderten Bevölkerung kennen. Die Bildungsstände der im Inland und im Ausland geborenen Erwachsenen unterscheiden sich in den OECD-Ländern stark. Im Durchschnitt beträgt der Anteil der Erwachsenen mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II bei im Inland geborenen und bei im Ausland geborenen Erwachsenen 19 bzw. 22 %; bei den Abschlüssen im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich 44 bzw. 37 % und bei den Abschlüssen im Tertiärbereich 37 bzw. 41 % (Tab. A1.3).

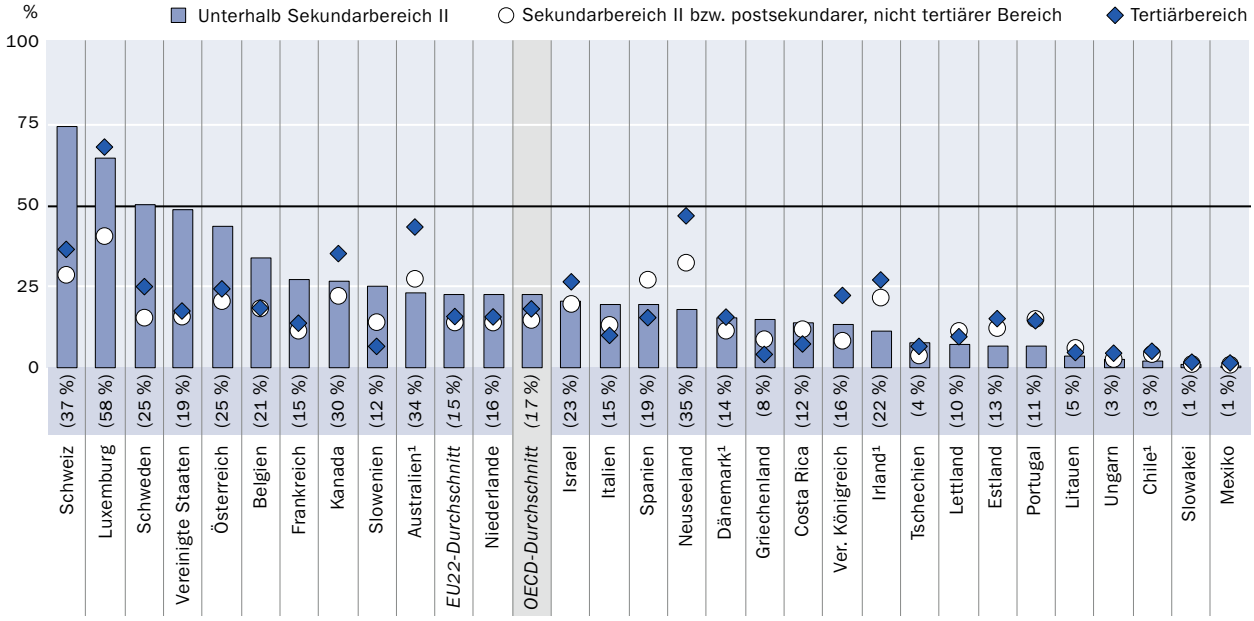
Im OECD-Durchschnitt machen im Ausland geborene Erwachsene 22 % aller Erwachsenen mit einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II, 14 % derer mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich und 18 % der Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich aus. In den meisten OECD-Ländern machen im Ausland geborene Erwachsene unter allen Erwachsenen in der Gruppe derer mit einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II den größten Anteil aus. Nur in Australien, Chile, Estland, Irland, Israel, Kanada, Luxemburg, Neuseeland, Ungarn und im Vereinigten Königreich ist das Gegenteil zu beobachten: Der Anteil im Ausland geborener Erwachsener unter allen Erwachsenen mit einem gegebenen Bildungsstand ist bei den Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich am höchsten (Abb. A1.5).

Auch hinsichtlich des Alters bei der Zuwanderung bestehen in den OECD-Ländern unterschiedliche Zusammenhänge. In Australien, Dänemark, Estland, Luxemburg und der Schweiz ist der Anteil der Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich bei denen, die bei der Zuwanderung älter als 15 Jahre waren, mehr als 10 Prozentpunkte höher als bei denjenigen, die früher ins Land kamen, während in Schweden und Ungarn der Anteil der Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich bei denen, die bei der Zuwanderung älter als 15 Jahre waren, rund 10 Prozentpunkte geringer ist (Tab. A1.3).

Es gibt nur eine Tendenz, die in allen OECD-Ländern relativ konstant zu beobachten ist, nämlich dass der Anteil der Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich unter den im Inland und den im Ausland geborenen Erwachsenen dem Gesamtmuster des Landes folgt. Beispielsweise ist in Kanada der Anteil der Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich unter den im Inland geborenen Erwachsenen hoch (56 %) und unter den im Ausland geborenen Erwachsenen sogar noch höher (70 %), unabhängig von ihrem Alter bei der Zuwanderung. In Italien ist das Gegenteil zu beobachten: Der Anteil der Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich ist generell gering, unabhängig davon, ob sie im Inland (21 %) oder im Ausland (13 %) geboren wurden, und unabhängig von ihrem Alter bei der Zuwanderung. Ebenso ist in Ländern mit einem hohen Anteil Erwachsener mit einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II dieser Anteil bei der im Inland und der im Ausland geborenen Bevölkerung hoch (Tab. A1.3).

Abbildung A1.5

Anteil im Ausland geborener Erwachsener an allen 25- bis 64-Jährigen, nach Bildungsstand (2020)



Anmerkung: Die Prozentangabe in Klammern entspricht dem Anteil der im Ausland geborenen Erwachsenen an allen 25- bis 64-Jährigen.
1. Referenzjahr nicht 2020. Weitere Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils im Ausland geborener Erwachsener an allen 25- bis 64-Jährigen mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II.
Quelle: OECD (2021), Tabelle A1.3 und OECD-Bildungsdatenbank, http://stats.oecd.org. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterA.pdf). StatLink: https://stat.link/z9oeab

Ergebnisse der Internationalen Schulleistungsstudie PISA der OECD zeigen, dass in den meisten Ländern und subnationalen Einheiten zugewanderte Schüler (einschließlich im Land geborener Schüler mit im Ausland geborenen Eltern) bei PISA 2018 niedrigere Punktzahlen erzielt haben als nicht zugewanderte. Aber in einer kleinen Gruppe von Ländern und subnationalen Einheiten waren die Ergebnisse zugewanderter Schüler nach Berücksichtigung des sozioökonomischen Profils der Schüler und Schulen besser als die der im Inland geborenen Gleichaltrigen. Dies war in Australien, Hongkong (China), Saudi-Arabien und den Vereinigten Staaten der Fall. In Israel, Kanada, der Russischen Föderation und im Vereinigten Königreich war der Unterschied bei der Lesekompetenz zwischen zugewanderten und nicht zugewanderten Schülern nach Berücksichtigung des sozioökonomischen Profils der Schüler und Schulen statistisch nicht signifikant (OECD, 2019[7]).

Subnationale Unterschiede beim Bildungsstand

Hinter den Daten auf nationaler Ebene verbergen sich oft deutliche regionale Ungleichheiten. So reicht beispielsweise in Brasilien der Anteil der 25- bis 64-jährigen Erwachsenen mit einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II von 30 % im Bundesdistrikt bis hin zu 67 % in Alagoas, was einem Unterschied von über 35 Prozentpunkten entspricht. In Kanada, Kolumbien, Mexiko, Portugal und der Türkei beträgt der Unterschied im Anteil zwischen der Region mit dem größten und der Region mit dem geringsten Anteil Erwachsener mit einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II jeweils über 30 Prozentpunkte (OECD, 2021[8]).

In den meisten OECD- und Partnerländern und subnationalen Einheiten ist der Anteil Menschen mit einem hohen Bildungsstand in den Hauptstadtregionen besonders hoch.

A 1

In 30 von 34 OECD- und Partnerländern mit verfügbaren Daten und mindestens 2 subnationalen Einheiten findet sich der höchste Anteil 25- bis 64-Jähriger mit einem Abschluss im Tertiärbereich in der Hauptstadtregion. In der Russischen Föderation haben 3 von 4 Erwachsenen in der Hauptstadtregion einen Abschluss im Tertiärbereich erlangt (Stadt Moskau: 75 %), und im Vereinigten Königreich und in den Vereinigten Staaten ist dies bei 2 von 3 Erwachsenen der Fall (Großraum London: 68 %, Washington, D. C.: 67 %). Eine Ausnahme von diesem generellen Muster bilden Israel, die Niederlande, die Schweiz und Spanien, wo sich der höchste Anteil Erwachsener mit einem Abschluss im Tertiärbereich außerhalb der Hauptstadtregion findet (OECD, 2021[8]).

Zahlreiche Länder mit relativ hohen Anteilen an Abschlüssen im Tertiärbereich weisen große regionale Ungleichheiten auf. Beispielsweise belief sich der Anteil an Abschlüssen im Tertiärbereich in den Vereinigten Staaten 2019 auf 48 % und variierte zwischen den Regionen von 32 bis 67 %, was einen der größten Unterschiede unter den OECD- und Partnerländern bedeutet. In Polen, der Russischen Föderation, Tschechien, Ungarn, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten überschreitet der Unterschied im Anteil Personen mit einem Abschluss im Tertiärbereich zwischen der Region mit dem höchsten Anteil und der mit dem geringsten Anteil 30 Prozentpunkte. Auf der anderen Seite ist der Unterschied im Anteil zwischen der Region mit dem größten Anteil Erwachsener mit einem Abschluss im Tertiärbereich und der Region mit dem geringsten Anteil in einigen Ländern, die häufig über weniger subnationale Einheiten verfügen, deutlich geringer. Am geringsten fällt der Unterschied mit 10 bzw. 8 Prozentpunkten in Belgien und in Irland aus (OECD, 2021[8]).

Im Gegensatz zur Überrepräsentation Erwachsener mit einem Abschluss im Tertiärbereich in der Hauptstadtregion sind Erwachsene mit niedrigerem Bildungsstand außerhalb der die Hauptstadt umfassenden Region eher überrepräsentiert. Dies gilt sowohl für Erwachsene mit Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich als auch für diejenigen mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II. Erwachsene dieser Gruppen machen in 20 von 34 Ländern sogar den geringsten Anteil in der Hauptstadtregion aus. In Belgien hingegen weist die Hauptstadtregion Brüssel den höchsten Anteil (27 %) Erwachsener mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II aller belgischen Regionen auf. In der Region Mexiko-Stadt verfügt etwa jeder dritte Erwachsene (30 %) über einen Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich, was der größte Anteil unter den Regionen ist (OECD, 2021[8]).

Bei der Interpretation der Ergebnisse aus subnationalen Einheiten ist zu berücksichtigen, dass die Einwohnerzahl der subnationalen Einheiten innerhalb der Länder stark variieren kann. So hatte 2020 z. B. in Kanada das Territorium Nunavut 26.894 Einwohner ab 15 Jahren, die Provinz Ontario dagegen 12.217.700 Einwohner ab 15 Jahren (OECD, 2021[9]).

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 niedri-

gere 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.

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 anerkannte Qualifikationen von Bildungsgängen auf ISCED-2011-Stufe 3, deren Dauer nicht für den Abschluss der ISCED-2011-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 lediglich als „anerkannte Zwischenqualifiation des Sekundarbereichs II" eingestuften (z. B. durch 5 gut bestandene GCSE-Prüfungen – jede GCSE-Prüfung, General Certificate of Secondary Education, wird in einem bestimmten Schulfach angeboten – oder äquivalenten Regelungen im Vereinigten Königreich) 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[10]).

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

Bei der Interpretation der Ergebnisse aus subnationalen Einheiten ist zu berücksichtigen, dass die Einwohnerzahl der subnationalen Einheiten innerhalb der Länder stark variieren kann. So hatte 2020 z. B. in Kanada das Territorium Nunavut 26.894 Einwohner ab 15 Jahren, die Provinz Ontario dagegen 12.217.700 Einwohner ab 15 Jahren (OECD, 2017[11]). Außerdem sind regionale Unterschiede tendenziell größer, wenn mehr subnationale Einheiten in die Analyse einfließen.

Weiterführende Informationen s. *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics* (OECD, 2017[11]) sowie Anhang 3 für länderspezifische Hinweise (*https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterA.pdf*).

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

A 1

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, 2021[8]).

Weiterführende Informationen

Müller, W. and I. Kogan (2009), "Education", in *Handbook of European Societies*, Springer New York, New York, NY, http://dx.doi.org/10.1007/978-0-387-88199-7_9. [4]

OECD (2021), *Education at a Glance Database – Educational attainment and labour-force status*, http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=EAG_NEAC (Zugriff am 17. Juni 2021). [5]

OECD (2021), *Population* (indicator), https://dx.doi.org/10.1787/d434f82b-en (Zugriff am 17. Juni 2021). [2]

OECD (2021), "Regional education", *OECD Regional Statistics* (database), https://dx.doi.org/10.1787/213e806c-en (Zugriff am 25. Juni 2021). [8]

OECD (2021), *Regional labour: working age population*, http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=REGION_LABOUR (Zugriff am 17. Juni 2021). [9]

OECD (2020), *International Migration Outlook 2020*, OECD Publishing, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/ec98f531-en. [1]

OECD (2020), *Labour Market Relevance and Outcomes of Higher Education in Four US States: Ohio, Texas, Virginia and Washington*, Higher Education, OECD Publishing, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/38361454-en. [3]

OECD (2019), *Bildung auf einen Blick 2019 – OECD-Indikatoren*, wbv Publikation, Bielefeld, https://doi.org/10.3278/6001821mw. [6]

OECD (2019), *PISA 2018 Results (Volume II)*, OECD, http://dx.doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en. [7]

OECD (2017), *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics: Concepts, Standards, Definitions and Classifications*, OECD Publishing, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264279889-en. [11]

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. [10]

Tabellen Indikator A1

StatLink: https://stat.link/ymnkor

- Tabelle A1.1: Bildungsstand 25- bis 64-Jähriger (2020)
- Tabelle A1.2: Entwicklung des Bildungsstands 25- bis 34-Jähriger, nach Geschlecht (2010 und 2020)
- Tabelle A1.3: Bildungsstand im Inland und im Ausland geborener 25- bis 64-Jähriger, nach Alter bei der Zuwanderung (2020)
- **WEB** Table A1.4: Educational attainment, by age group and gender (Bildungsstand, nach Altersgruppe und Geschlecht) (2020)

Datenstand: 17. Juni 2021. Aktualisierte Daten s. http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en. Weitere Untergliederungen s. auch http://stats.oecd.org, OECD-Bildungsdatenbank.

A 1

Tabelle A1.1

Bildungsstand 25- bis 64-Jähriger (2020)

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
	Unterhalb Primarbereich	Primarbereich	Teilabschluss im Sekundarbereich I	Sekundarbereich I	Teilabschluss im Sekundarbereich II	Sekundarbereich II	Postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Abschluss kurzer tertiärer Bildungsgänge	Bachelor- oder gleichwertiger Abschluss	Master- oder gleichwertiger Abschluss	Promotions- oder gleichwertiger Abschluss	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OECD-Länder												
Australien	0	3	a	13	a	29	5	12	27	9	2	100
Österreich	x(2)	1 d	a	13	a	49	3	15	5	13	1	100
Belgien	3	4	a	13	a	36	1	1	23	18	1	100
Kanada	x(2)	2 d	a	6	a	22	10	26	23	11 d	x(10)	100
Chile 1	7	5	a	21	a	42	a	9	15	2 d	x(10)	100
Kolumbien	x(4)	x(4)	a	36 d	5	34 d	x(6)	x(9)	25 d	x(9)	x(9)	100
Costa Rica	11	27	8	8	3	17	0	6	16	3	c	100
Tschechien	0	0	a	6	a	69 d	x(6)	0	7	17	1	100
Dänemark 1	x(2)	2 d	a	16	a	41	0	5	20	14	1	100
Estland	0	1	a	9	a	39	9	6	14	22	1	100
Finnland	x(2)	1 d	a	8	a	42	1	10	20	17	1	100
Frankreich	1	4	a	13	a	42	0	15	11	13	1	100
Deutschland	x(2)	4 d	a	10	a	42	13	1	17	12	2	100
Griechenland	1	11	0	9	2	33	10	2	23	8	1	100
Ungarn	0	1	a	13	a	51	8	1	13	12	1	100
Island	x(2)	0 d	a	24	a	29	7	2	21	16	1	100
Irland	0	4	a	10	a	21	15	7	29	13	1	100
Israel	3	3	a	6	a	38	a	12	24	13	1	100
Italien	1	4	a	32	a	42	1	0	5	15	1	100
Japan 1	x(6)	x(6)	a	x(6)	a	47 d	x(8)	21 d	31 d	x(9)	x(9)	100
Republik Korea	x(2)	4 d	a	7	a	39	a	14	32	4 d	x(10)	100
Lettland	0	0	a	8	2	38	14	4	15	19	0	100
Litauen	0	0	0	4	2	31	19	a	28	15	1	100
Luxemburg	c	8	a	17	a	21	2	5	16	28	2	100
Mexiko	10	15	2	27	4	22	a	1	17	2	0	100
Niederlande	1	4	a	13	a	38	0	2	25	15	1	100
Neuseeland	x(4)	x(4)	a	19 d	a	26	15	4	29	6	1	100
Norwegen	0	1	a	17	a	36	2	11	20	13	1	100
Polen	0	5	a	1	a	57	3	0	7	25	1	100
Portugal	2	23	a	20	a	26	1	c	8	19	1	100
Slowakei	0	1	0	6	0	64	2	0	3	23	1	100
Slowenien	0	0	a	9	a	54	a	7	8	16	5	100
Spanien	2	6	a	29	a	23	0	12	11	16	1	100
Schweden	x(2)	3 d	a	11	3	32	8	10	18	15	2	100
Schweiz	0	2	a	8	a	44 d	x(6)	x(9, 10, 11)	23 d	20 d	3 d	100
Türkei 1	5	38	a	15	a	20	a	6	13	2	0	100
Ver. Königreich	c	0	a	18	12	20	a	10	25	13	2	100
Vereinigte Staaten	1	2	a	5	a	42 d	x(6)	11	25	12	2	100
OECD-Durchschnitt	**2**	**5**	**m**	**14**	**m**	**37**	**6**	**7**	**18**	**14**	**1**	**100**
EU22-Durchschnitt	**1**	**4**	**m**	**12**	**m**	**40**	**6**	**5**	**15**	**16**	**1**	**100**
Partnerländer												
Argentinien 1	5	17	7	5	3	28	a	14	20	1	m	100
Brasilien 1	12	18	a	13	a	37	a	x(9)	19 d	1	0	100
China 1	3	25	a	47	a	15 d	x(6)	6	3	0 d	x(10)	100
Indien 1	35	13	a	30	a	8	1	x(9)	9 d	x(9)	3	100
Indonesien	12	28	a	19	a	29	0	3	5	5	0	100
Russische Föd. 1	x(2)	1 d	a	4	a	19	20	25	3	28	1	100
Saudi-Arabien 1	12	14	a	18	a	27	6	0	24 d	0	x(9)	100
Südafrika	10	4	5	6	28	32	m	8	7	1 d	x(10)	100
G20-Durchschnitt	**8**	**11**	**m**	**16**	**m**	**29**	**m**	**10**	**17**	**8**	**m**	**100**

Anmerkung: In den meisten Ländern basieren die Daten auf ISCED 2011. Indien 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. Die Summe der Durchschnittswerte ergibt aufgrund fehlender Daten für manche Bereiche für manche Länder eventuell nicht 100 %.

1. Referenzjahr nicht 2020: 2019 für Dänemark, Indien, Island, Japan und die Türkei; 2018 für Argentinien und die Russische Föderation; 2017 für Chile; 2016 für Saudi-Arabien und 2010 für China.

Quelle: OECD/ILO/UIS (2021). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterA.pdf). StatLink: https://stat.link/94epjk

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

Tabelle A1.2

Entwicklung des Bildungsstands 25- bis 34-Jähriger, nach Geschlecht (2010 und 2020)

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	
	2010	2020	2010	2020	2010	2020	2010	2020	2010	2020	2010	2020	2010	2020	2010	2020	2010	2020
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
OECD-Länder																		
Australien	17[b]	11	14[b]	7	15[b]	9	44[b]	42	36[b]	31	40[b]	36	39[b]	47	50[b]	62	44[b]	55
Österreich	11	11	13	11	12	11	58	52	50	44	54	48	31	37	37	46	34	41
Belgien	20[b]	16	16[b]	13	18[b]	14	42[b]	43	34[b]	31	38[b]	37	38[b]	41	49[b]	56	44[b]	49
Kanada	9	7	7	4	8	5	42	38	30	23	36	30	48	56	64	73	56	64
Chile[1,2]	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	30	m	22	m	26	m	45	m	44	m	44	m	26	m	34	m	30
Costa Rica	59	48	51	40	55	44	18	21	20	26	19	23	23	31	29	35	26	32
Tschechien	5[b]	8	7[b]	7	6[b]	8	75[b]	66	68[b]	52	72[b]	59	20[b]	26	25[b]	40	23[b]	33
Dänemark[1]	23	20	17	15	20	18	46	42	38	29	42	35	30	39	45	56	38	47
Estland	18	14	9	7	13	11	54	53	43	38	49	46	28	33	48	55	38	43
Finnland	11	8	7	7	9	7	58	55	45	40	52	48	31	37	48	53	39	45
Frankreich	17	13	15	11	16	12	44	41	38	36	41	39	38	46	47	53	43	49
Deutschland	13[b]	14	14[b]	12	14[b]	13	62[b]	52	59[b]	51	60[b]	52	25[b]	33	27[b]	36	26[b]	35
Griechenland	30[b]	12	19[b]	9	24[b]	10	44[b]	52	45[b]	40	44[b]	46	26[b]	37	36[b]	51	31[b]	44
Ungarn	14	12	13	12	14	12	65	62	55	51	60	57	21	25	31	36	26	31
Island	33	28	24	17	29	23	41	41	34	36	37	39	26	31	42	47	34	38
Irland	17[b]	8	12[b]	5	14[b]	6	42[b]	38	33[b]	33	37[b]	35	42[b]	54	55[b]	62	48[b]	58
Israel	15[b]	10	9[b]	7	12[b]	8	50[b]	53	38[b]	35	44[b]	44	36[b]	37	53[b]	58	44[b]	47
Italien	32[b]	25	26[b]	20	29[b]	23	51[b]	52	49[b]	45	50[b]	49	16[b]	23	25[b]	35	21[b]	29
Japan[1,3]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	54[bd]	59[d]	60[bd]	64[d]	57[bd]	62[d]
Republik Korea	2[b]	2	2[b]	2	2[b]	2	40[b]	34	32[b]	21	36[b]	28	57[b]	64	66[b]	76	61[b]	70
Lettland	21	14	12	7	16	11	56	52	42	38	49	45	24	34	46	55	35	44
Litauen	14[b]	10	9[b]	5	12[b]	7	48[b]	44	36[b]	27	42[b]	36	38[b]	46	55[b]	68	46[b]	56
Luxemburg	17[b]	18	15[b]	9	16[b]	13	41[b]	29	39[b]	27	40[b]	28	42[b]	53	46[b]	64	44[b]	58
Mexiko	62	47	61	46	62	46	21	29	21	29	21	29	17	25	18	26	18	25
Niederlande	19[b]	12	15[b]	9	17[b]	11	43[b]	40	41[b]	34	42[b]	37	38[b]	47	44[b]	57	41[b]	52
Neuseeland	22	15	19	12	21	13	m	47	m	39	m	43	m	39	m	49	m	44
Norwegen	19	19	15	16	17	17	42	39	29	24	36	32	39	42	56	60	47	51
Polen	8[b]	8	5[b]	5	6[b]	6	62[b]	60	50[b]	43	57[b]	51	30[b]	33	45[b]	53	37[b]	42
Portugal	55	24	41	18	48	21	27	41	28	33	27	37	18	35	31	49	25	42
Slowakei	6[b]	8	6[b]	7	6[b]	8	75[b]	63	64[b]	43	70[b]	53	19[b]	29	30[b]	49	24[b]	39
Slowenien	8[b]	5	5[b]	4	7[b]	4	69[b]	60	55[b]	39	62[b]	50	23[b]	36	40[b]	57	31[b]	45
Spanien	40	34	29	23	35	28	25	25	25	24	25	24	35	41	46	54	40	47
Schweden	10[b]	18	8[b]	14	9[b]	16	54[b]	42	43[b]	28	49[b]	35	36[b]	40	49[b]	58	42[b]	49
Schweiz	11[b]	6	14[b]	6	12[b]	6	50[b]	43	51[b]	39	50[b]	41	39[b]	51	36[b]	55	37[b]	53
Türkei[1]	52[b]	39	64[b]	43	58[b]	41	29[b]	26	20[b]	21	25[b]	24	19[b]	35	16[b]	36	17[b]	35
Ver. Königreich[4]	17[b]	15	17[b]	10	17[b]	12	39[b]	33	35[b]	30	37[b]	32	44[b]	52	48[b]	59	46[b]	56
Vereinigte Staaten	13	6	10	6	12	6	50	47	42	38	46	42	37	47	48	57	42	52
OECD-Durchschnitt	**21**	**16**	**18**	**13**	**20**	**15**	**47**	**45**	**41**	**35**	**44**	**40**	**32**	**39**	**42**	**52**	**37**	**45**
EU22-Durchschnitt	**19**	**14**	**14**	**10**	**16**	**12**	**52**	**48**	**45**	**38**	**48**	**43**	**30**	**37**	**41**	**52**	**35**	**45**
Partnerländer																		
Argentinien[1]	m	32	m	24	m	28	m	33	m	31	m	32	m	34	m	45	m	40
Brasilien[1,2]	51[b]	33	44[b]	23	47[b]	28	39[b]	48	43[b]	50	41[b]	49	10[b]	20	13[b]	27	12[b]	24
China	63	m	66	m	64	m	19	m	16	m	18	m	18	m	18	m	18	m
Indien[1,2]	58	63	70	72	64	67	26	15	18	11	22	13	16	22	12	17	14	19
Indonesien	59[b]	43	63[b]	45	61[b]	44	32[b]	41	27[b]	34	30[b]	38	9[b]	16	11[b]	21	10[b]	18
Russische Föd.[1]	9	6	6	4	7	5	46	39	34	27	40	33	45	55	60	69	53	62
Saudi-Arabien[1]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	56	48	56	44	56	46	11	39	11	39	11	39	33	13	33	17	33	15
G20-Durchschnitt	**32**	**25**	**31**	**23**	**31**	**24**	**38**	**38**	**33**	**32**	**35**	**35**	**32**	**38**	**38**	**46**	**35**	**42**

Anmerkung: In den meisten Ländern gibt es eine Unterbrechung der Zeitreihe, gekennzeichnet durch ein „b", da die Daten für 2020 auf ISCED 2011 basieren, während die Daten für 2010 auf ISCED-97 basieren. Indien 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. Die Summe der Durchschnittswerte ergibt aufgrund fehlender Daten für manche Bereiche für manche Länder eventuell nicht 100 %.

1. Referenzjahr nicht 2020: 2019 für Dänemark, Indien, Japan und die Türkei; 2018 für Argentinien und die Russische Föderation; 2017 für Chile. 2. Referenzjahr nicht 2010: 2009 für Brasilien und Chile; 2011 für Indien. 3. 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). 4. Die Daten für den Bildungsstand „Abschluss im Sekundarbereich II" enthalten Personen, die Bildungsgänge mit einem gewissem Umfang und hinreichender Fachkenntnis absolviert haben, die jeweils einzeln lediglich als anerkannte Zwischenqualifikation des Sekundarbereichs II gelten (12 % der 25- bis 64-jährigen Erwachsenen gehören zu dieser Gruppe).

Quelle: OECD/ILO/UIS (2021). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterA.pdf). StatLink: https://stat.link/jwd9ks

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

A 1

Tabelle A1.3

Bildungsstand im Inland und im Ausland geborener 25- bis 64-Jähriger, nach Alter bei der Zuwanderung (2020)

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

	Anteil im Inland geborener Erwachsener bei den 25- bis 64-Jährigen	Anteil im Ausland geborener Erwachsener bei den 25- bis 64-Jährigen	Unterhalb Sekundarbereich II					Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich					Tertiärbereich				
				Im Ausland geborene Erwachsene					Im Ausland geborene Erwachsene					Im Ausland geborene Erwachsene			
			Im Inland geborene Erwachsene	Bei der Zuwanderung höchstens 15 Jahre alt	Bei der Zuwanderung mindestens 16 Jahre alt	Gesamt	Gesamt	Im Inland geborene Erwachsene	Bei der Zuwanderung höchstens 15 Jahre alt	Bei der Zuwanderung mindestens 16 Jahre alt	Gesamt	Gesamt	Im Inland geborene Erwachsene	Bei der Zuwanderung höchstens 15 Jahre alt	Bei der Zuwanderung mindestens 16 Jahre alt	Gesamt	Gesamt
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)
OECD-Länder																	
Australien[1]	66	34	19	17	9	11	17	40	37	26	29	36	41	46	64	60	47
Österreich	75	25	11	26	25	25	14	55	49	40	42	51	35	25	35	33	34
Belgien	79	21	17	27	33	32	20	39	42	29	32	37	44	31	37	36	42
Kanada	70	30	8	5	7	7	8	36	27	23	24	32	56	68	70	70	60
Chile[1]	96	3	36	14	21	20	35	42	53	48	48	42	22	33	31	31	22
Kolumbien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	88	12	56	x(6)	x(6)	68	57	18	x(11)	x(11)	17	18	26	x(16)	x(16)	15	25
Tschechien	96	4	6	x(6)	x(6)	10	6	70	x(11)	x(11)	55	69	24	x(16)	x(16)	35	25
Dänemark[1]	86	14	18	36	20	21	19	43	35	34	35	42	38	29	46	44	39
Estland	87	13	10	9	2	5	9	49	50	42	46	48	41	41	55	49	42
Finnland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Frankreich	85	15	16	25	37	33	19	44	43	26	31	42	40	33	37	36	40
Deutschland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Griechenland	92	8	20	30	40	38	21	46	52	46	47	46	34	18	15	15	33
Ungarn	97	3	14	10	13	13	14	59	43	49	48	58	27	47	38	39	27
Island	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irland[1]	78	22	21	16	8	9	18	37	35	35	35	36	43	49	57	55	46
Israel	77	23	12	8	11	10	11	40	40	27	32	38	48	52	62	58	51
Italien	85	15	35	42	51	49	37	44	44	36	38	43	21	14	13	13	20
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	90	10	11	11	5	8	11	51	59	56	57	52	38	30	39	35	38
Litauen	95	5	6	x(6)	x(6)	4	6	49	x(11)	x(11)	57	50	44	x(16)	x(16)	39	44
Luxemburg	40	58	20	31	24	25	23	46	38	20	22	32	35	31	56	53	45
Mexiko	99	1	59	x(6)	x(6)	28	58	22	x(11)	x(11)	28	22	19	x(16)	x(16)	44	19
Niederlande	84	16	18	24	28	27	19	39	41	29	33	38	43	35	43	41	43
Neuseeland	65	35	24	14	9	10	19	43	36	37	37	41	33	50	54	53	40
Norwegen	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Polen	99	1	7	x(6)	x(6)	c	7	61	x(11)	x(11)	38	60	33	x(16)	x(16)	60	33
Portugal	89	11	47	28	27	27	45	26	34	39	37	27	27	39	34	36	28
Slowakei	99	1	8	c	8	6	8	66	62	52	56	66	27	35	40	38	27
Slowenien	88	12	8	11	23	20	10	53	65	60	61	54	38	24	17	19	36
Spanien	81	19	37	39	36	37	37	21	29	33	32	23	42	32	31	31	40
Schweden	75	25	11	31	37	32	16	45	23	27	24	39	45	46	36	44	45
Schweiz	63	37	4	14	23	22	11	50	54	31	34	44	46	32	46	44	45
Türkei	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ver. Königreich	84	16	19	14	15	15	18	35	28	14	16	32	46	58	71	68	49
Vereinigte Staaten	81	19	5	18	22	21	8	44	39	32	34	42	51	43	46	45	50
OECD-Durchschnitt	**83**	**17**	**19**	**21**	**21**	**22**	**20**	**44**	**42**	**36**	**37**	**42**	**37**	**38**	**43**	**41**	**38**
EU22-Durchschnitt	**85**	**15**	**17**	**25**	**25**	**22**	**18**	**47**	**44**	**38**	**41**	**46**	**36**	**33**	**37**	**38**	**36**
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**	**m**

Anmerkung: Die prozentualen Anteile im Inland und im Ausland geborener Erwachsener ergeben für manche Länder aufgrund fehlender Daten zum Geburtsland zusammen möglicherweise nicht 100 %. Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten und weitere Untergliederungen s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.

1. Referenzjahr nicht 2020: 2019 für Australien; 2017 für Dänemark, Deutschland und Irland; 2015 für Chile.

Quelle: OECD/ILO/UIS (2021). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterA.pdf). StatLink: https://stat.link/epl24h

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

Indikator A2

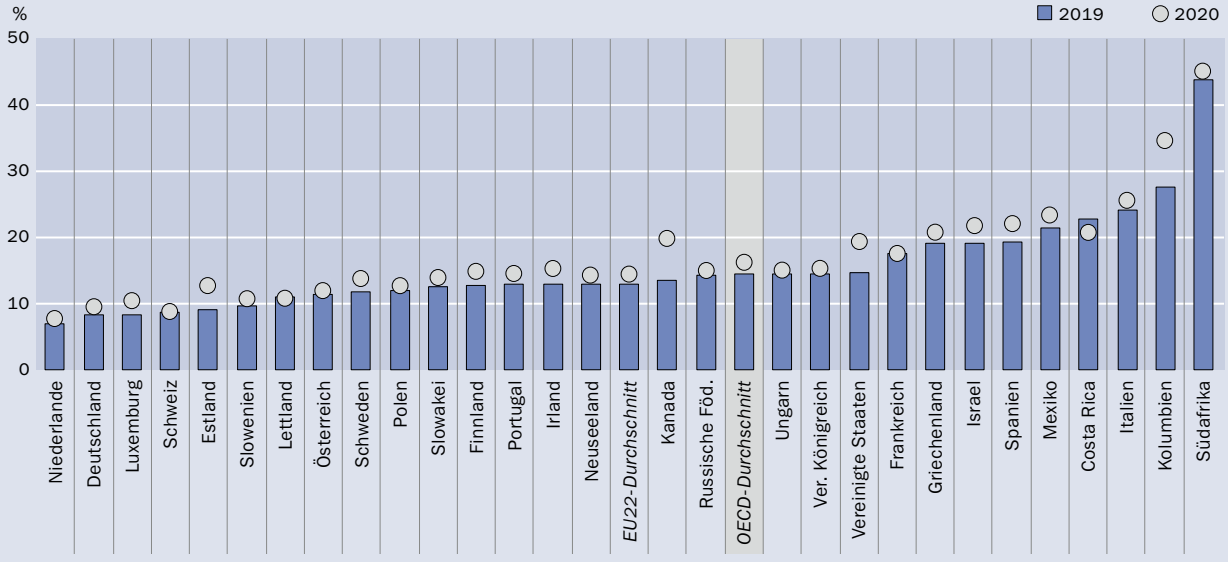
Der Übergang vom (Aus-)Bildungssystem zum Erwerbsleben: Wo sind die 15- bis 29-Jährigen von heute?

Zentrale Ergebnisse

- Trotz des Wirtschaftsrückgangs seit dem Ausbruch der Coronapandemie (Covid-19) 2020 hat sich in den meisten Ländern der Anteil junger Erwachsener (18- bis 24-Jährige), die weder in Ausbildung noch in Beschäftigung sind (NEETs: Neither Employed, nor in Education or Training), zwischen 2019 und 2020 nicht erheblich verändert. Jedoch verzeichneten ein paar Länder, wie Kanada, Kolumbien und die Vereinigten Staaten, einen Anstieg des Anteils der NEETs um mehr als 4 Prozentpunkte.
- In fast allen OECD- und Partnerländern ist der Anteil der Bevölkerung, die nicht im Arbeitsmarkt ist, bei Frauen höher als bei Männern. Im Durchschnitt sind 2020 beinahe 70 % der weiblichen NEETs nicht im Arbeitsmarkt, bei den männlichen NEETs betrug dieser Anteil etwa 50 %.
- Im Durchschnitt der OECD-Länder sind Zuwanderer eher häufiger NEETs: 19 % der im Ausland geborenen 15- bis 29-Jährigen sind NEETs, bei den im Inland geborenen 15- bis 29-Jährigen sind es hingegen 14 %.

Abbildung A2.1

Veränderung des Anteils der NEETs bei den 18- bis 24-Jährigen (zwischen 2019 und 2020, Jahreszahlen)



Compare your country: https://www.compareyourcountry.org/education-at-a-glance-2021/en/2/3044+3045+3046/trend//OAVG

Anordnung der Länder in aufsteigender Reihenfolge des Anteils 18- bis 24-jähriger NEETs 2019.

Quelle: OECD (2021), Tabelle A2.2. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterA.pdf). *StatLink:* https://stat.link/vlzkrc

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 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.

Junge Migranten sind besonders gefährdet. Laut *International Migration Outlook 2020* (OECD, 2020[1]) sind 14 % der Gesamtbevölkerung der OECD-Länder im Ausland geboren. In den meisten Ländern sind die Erwerbslosenquoten bei jungen Migranten höher als bei der im Inland geborenen Gruppe.

Weitere wichtige Ergebnisse

- Im Durchschnitt der OECD-Länder hat fast die Hälfte der 18- bis 24-Jährigen das (Aus-)Bildungssystem verlassen. Es gibt jedoch erhebliche Unterschiede beim Anteil der Beschäftigten unter den jungen Menschen, die nicht in Ausbildung sind. In Norwegen sind mindestens 82 % in Beschäftigung und in Griechenland, Italien und der Türkei sind es weniger als 50 %.
- Der Anteil der NEETs bei den jungen Erwachsenen betrug 2020 im Durchschnitt der OECD-Länder 15 %. Dies ist einer der niedrigsten Werte seit 2000 und spiegelt den Abwärtstrend seit der Finanzkrise von 2008 wider.
- Der geschlechtsspezifische Unterschied in Bezug auf die Nichterwerbsquoten bei den 18- bis 24-jährigen NEETs ist in Schweden, der Slowakei und der Türkei am höchsten (mindestens 30 Prozentpunkte). In diesen Ländern wird der Anteil der NEETs bei jungen Menschen hauptsächlich durch die hohe Zahl weiblicher NEETs, die nicht im Arbeitsmarkt sind, in die Höhe getrieben.

- Bei im Ausland geborenen jungen Erwachsenen kann eine Zuwanderung in sehr jungen Jahren ein gemindertes Risiko, zum NEET zu werden, bedeuten. Im Durchschnitt der OECD-Länder sind 22 % derer, die bei der Zuwanderung 16 Jahre oder älter waren, NEETs, bei denen, die bei der Zuwanderung höchstens 15 Jahre alt waren, sind es nur 14 %.

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). Die NEET-Gruppe umfasst nicht nur diejenigen, die keinen Arbeitsplatz finden können (erwerbslose NEETs), sondern auch diejenigen, 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 die NEETs in dieser Altersgruppe unterliegen nicht länger der Schulpflicht, aber ein signifikanter Teil von ihnen setzt die Ausbildung fort.

Analyse und Interpretationen

Ausbildungs- und Arbeitsmarktbedingungen für die Jugend und die Auswirkung der Coronapandemie

Aufgrund der Coronapandemie hat sich in den meisten Ländern 2020 die wirtschaftliche Situation verschlechtert und bleibt auch 2021 weiterhin schwierig. Die Quote der freien Stellen, d. h. der Anteil der freien Stellen an der Gesamtheit der Stellen, ist in den 20 europäischen Ländern der OECD um rund 25 %, von 2,2 % im 2. Quartal 2019 auf 1,6 % im 2. Quartal 2020, zurückgegangen, da es in den Unternehmen aufgrund der Lockdown-Beschränkungen und einer schwierigen wirtschaftlichen Lage zu einem Einstellungsstopp kam (Eurostat, 2021[2]). In zahlreichen Ländern hat die Wirtschaftskrise zu massiven Arbeitsplatzverlusten geführt. Dabei ist es keineswegs sicher, dass alle Arbeitsplätze nach der Wirtschaftskrise wieder neu geschaffen werden, da die Pandemie umfassendere Transformationen der Wirtschaft beschleunigt hat, wie Digitalisierung und Transformation von Arbeitsplätzen.

In wirtschaftlich schwierigen Zeiten wird der Übergang vom (Aus-)Bildungssystem zum Erwerbsleben, der nie einfach ist, zum wirklichen Problem. In der Folge der Finanzkrise von 2008 stieg die Jugenderwerbslosenquote beinahe 2-mal so stark wie die Erwerbslosenquote der Erwachsenen (Bell and Blanchflower, 2011[3]). In einigen Ländern scheint sich dieses Szenario mit dem Anstieg der Jugenderwerbslosigkeit in den ersten Monaten des Jahrs 2020 zu wiederholen. In den Vereinigten Staaten stieg z. B. die Erwerbslosenquote junger Menschen (15- bis 24-Jährige) von 7,8 % im Februar 2020 auf 27,4 % im April 2020, in Kanada im gleichen Zeitraum von 10,4 % auf 27,3 %. In vielen Ländern entwickelten sich die Erwerbslosenquoten nach dem Höhepunkt wieder rückläufig, blieben jedoch auf einem höheren Stand als zu Jahresbeginn (OECD, 2021[4]; OECD, 2020[5]). Umfangreiche Untersuchungen haben außerdem gezeigt, dass ein Berufseinstieg während einer Rezession dauerhafte wirtschaftliche und soziale Auswirkungen auf Beschäftigungsmöglichkeiten, Bezahlung, Zuversicht und Wohlergehen hat (Scarpetta, Sonnet and Manfredi, 2010[6]).

A 2

Der Anteil junger Erwachsener (18- bis 24-Jährige), die weder in Ausbildung noch in Beschäftigung sind (NEETs), hat sich in den meisten Ländern mit vergleichbaren Jahreszahlen nicht erheblich verändert. Im Durchschnitt der OECD-Länder stieg er von 14,4 % 2019 auf 16,1 % 2020. Ihr Anteil stieg jedoch in Kanada, Kolumbien und den Vereinigten Staaten in diesem Zeitraum um mehr als 4 Prozentpunkte an (Abb. A2.1). Ebenso ist nur in diesen Ländern der Anteil der NEETs bei den 25- bis 29-Jährigen besonders stark angestiegen und hat sich im Durchschnitt der OECD-Länder von 16,4 % 2019 auf 18,6 % 2020 erhöht. Für diese Analyse wurden Jahreszahlen verwendet, hinter denen sich beträchtliche monatliche Unterschiede verbergen könnten (Fry and Barroso, 2020[7]).

Der Anteil der NEETs ist zwischen 2019 und 2020 in vielen Ländern nur leicht angestiegen, was zum Teil daran liegt, dass mehr junge Menschen ihre Ausbildung verlängert haben. Insbesondere in Frankreich, Österreich, Polen, Portugal und Slowenien bremste u. a. eine weitergehende Ausbildung den Anstieg des Anteils der NEETs. In Portugal ist beispielsweise der Anteil der NEETs bei den jungen Erwachsenen im Alter von 18 bis 24 Jahren zwischen 2019 und 2020 um weniger als 2 Prozentpunkte angestiegen, während der Anteil junger Erwachsener in Ausbildung von 54 % 2019 um 4 Prozentpunkte auf 58 % 2020 angestiegen ist. Ebenso ist in Frankreich der Anteil der NEETs zwischen 2019 und 2020 stabil geblieben, aber der Anteil junger Erwachsener in Ausbildung ist im gleichen Zeitraum um 2 Prozentpunkte von 54 auf 56 % angestiegen (Tab. A2.2).

Weltweit haben Regierungen rasch auf die wirtschaftlichen Herausforderungen, vor denen junge Menschen stehen, reagiert. Die Europäische Kommission hat z. B. die Initiative „Jobs für junge Menschen – Eine Brücke ins Arbeitsleben für die nächste Generation“ gestartet (European Commission, 2020[8]). Ob der Übergang vom (Aus-)Bildungssystem zum Erwerbsleben künftig reibungsloser verläuft, hängt vom Tempo der wirtschaftlichen Erholung ab.

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

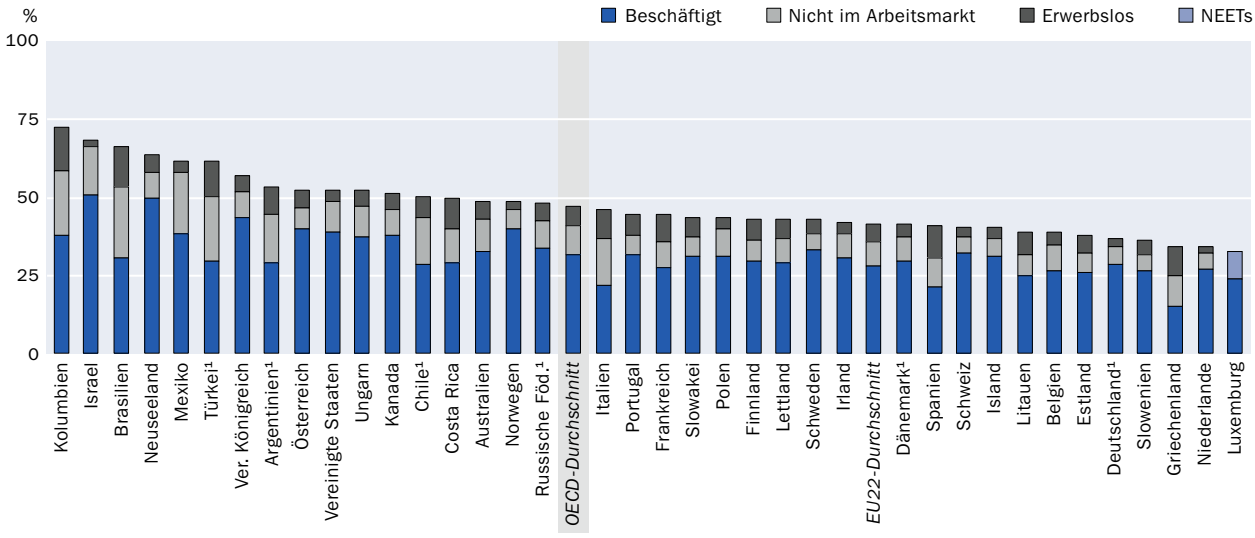
Im Durchschnitt der OECD-Länder befindet sich fast die Hälfte (47 %) der 18- bis 24-Jährigen nicht im (Aus-)Bildungssystem. In Brasilien, Israel und Kolumbien sind über 65 % dieser jungen Erwachsenen nicht in (Aus-)Bildung. Das Gegenteil gilt in Griechenland, Luxemburg, den Niederlanden und Slowenien, wo rund zwei Drittel der jungen Erwachsenen in (Aus-)Bildung sind (Abb. A2.2 und Tab. A2.1).

Dies trifft im OECD-Durchschnitt nur auf 16 % der älteren Gruppe der 25- bis 29-Jährigen zu; in Belgien, Frankreich, Kolumbien, Lettland, Litauen, Mexiko, Polen, der Slowakei, Tschechien und Ungarn liegt der Anteil bei unter 10 %. In Dänemark, Estland, Finnland, Island, Israel und Schweden sind hingegen über 25 % der 25- bis 29-Jährigen in (Aus-)Bildung (OECD, 2021[9]).

Junge Erwachsene, die das Bildungssystem verlassen haben, sind entweder beschäftigt, erwerbslos oder nicht im Arbeitsmarkt. Im Durchschnitt der OECD-Länder sind von den 47 % der jungen Erwachsenen im Alter von 18 bis 24 Jahren, die sich nicht in Ausbildung befinden, rund zwei Drittel der jungen Erwachsenen beschäftigt und rund ein Drittel nicht im Arbeitsmarkt bzw. erwerbslos (20 % sind nicht im Arbeitsmarkt, 13 % erwerbslos). Allerdings variiert der Anteil der beschäftigten jungen Erwachsenen stark zwischen den einzelnen Ländern. Unter den OECD- und Partnerländern sind von allen 18- bis 24-Jährigen, die sich nicht in Ausbildung befinden, sind in Deutschland, Island, Neuseeland,

Abbildung A2.2

Anteil 18- bis 24-Jähriger, die sich nicht in Ausbildung befinden, nach Arbeitsmarktstatus (2020)



Anmerkung: *NEETs sind junge Menschen, die sich weder in Beschäftigung noch in Ausbildung befinden.*
1. Referenzjahr nicht 2020. Weitere Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Gesamtanteils 18- bis 24-Jähriger, die sich nicht in Ausbildung befinden.
Quelle: OECD (2021), Tabelle A2.1 Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterA.pdf). *StatLink: https://stat.link/qezgjm*

den Niederlanden, Österreich, Schweden, der Schweiz und dem Vereinigten Königreich mindestens 75 % und in Norwegen mindestens 80 % in Beschäftigung. In anderen Ländern haben junge Menschen beim Eintritt in den Arbeitsmarkt nach dem Verlassen des Bildungssystems mehr Schwierigkeiten. In Brasilien, Griechenland, Italien und der Türkei z. B. ist weniger als die Hälfte der 18- bis 24-Jährigen, die nicht in Ausbildung sind, beschäftigt (Abb. A2.2).

Im Durchschnitt der OECD-Länder sind 15,1 % der 18- bis 24-Jährigen NEETs. Die Bandbreite des NEET-Anteils ist in den OECD- und Partnerländern groß: In Deutschland, Island, Luxemburg, den Niederlanden, Norwegen, Schweden, der Schweiz und Slowenien beträgt er weniger als 10 %, in Argentinien, Chile, Costa Rica, Italien und Mexiko zwischen 20 und 30 % und in Brasilien, Kolumbien und der Türkei mehr als 30 %. In den meisten Ländern ist die Nichtteilnahme am Arbeitsmarkt häufiger als die Erwerbslosigkeit: Im Durchschnitt der OECD-Länder sind 9,3 % der 18- bis 24-Jährigen NEETs, die nicht im Arbeitsmarkt sind, und 5,9 % sind erwerbslose NEETs. In Frankreich, Island, Portugal und Spanien ist der Anteil der erwerbslosen NEETs jedoch höher als der derjenigen, die nicht im Arbeitsmarkt sind (Abb. A2.2).

2020 betrug der Anteil der NEETs bei den jungen Erwachsenen im Alter von 18 bis 24 Jahren im Durchschnitt der OECD-Länder 15,1 %. Dies ist einer der niedrigsten Werte seit 2000 und spiegelt den Abwärtstrend seit der Finanzkrise von 2008 wider. Im Durchschnitt der OECD-Länder betrug der Anteil 2009 18,7 %, erreichte 2010 mit 19,2 % seinen Höhepunkt und ging seitdem allmählich zurück (Tab. A2.1 und OECD, 2021[9]).

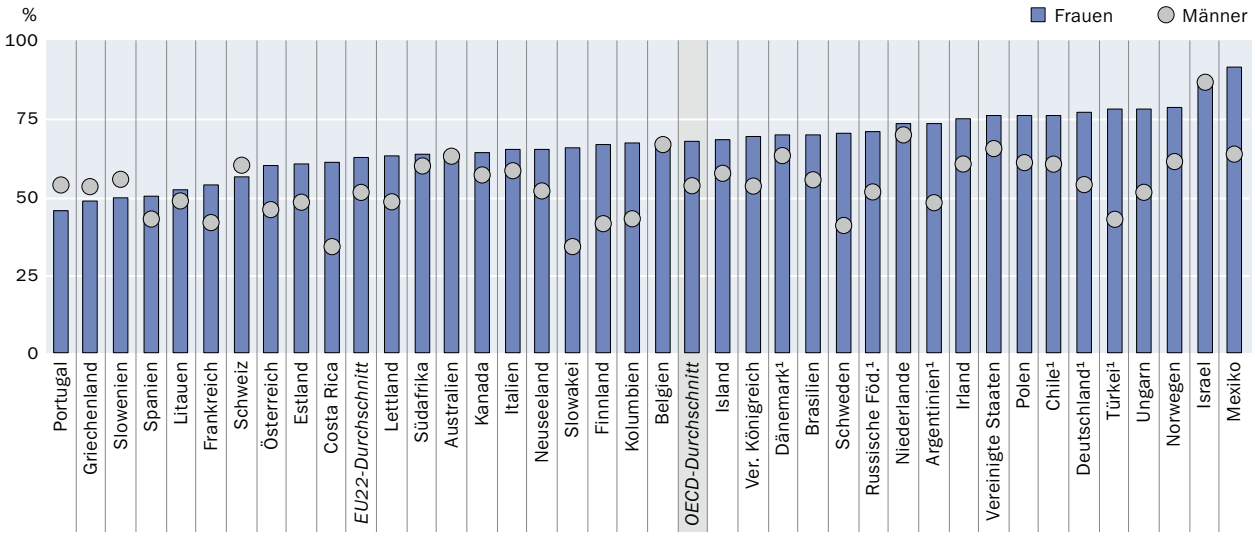
Die unterschiedliche Zusammensetzung der Gruppe der NEETs

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

A 2

Abbildung A2.3

Anteil nicht im Arbeitsmarkt befindlicher Personen bei den 18- bis 24-jährigen NEETs, nach Geschlecht (2020)



Anmerkung: *NEETs sind junge Menschen, die sich weder in Beschäftigung noch in Ausbildung befinden.*
1. Referenzjahr nicht 2020. Einzelheiten s. OECD-Bildungsdatenbank.
Anordnung der Länder in aufsteigender Reihenfolge des Anteils nicht im Arbeitsmarkt befindlicher Personen unter den 18- bis 24-jährigen NEET-Frauen.
Quelle: *OECD (2021), OECD-Bildungsdatenbank, http://stats.oecd.org. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterA.pdf).* *StatLink:* *https://stat.link/oryvl7*

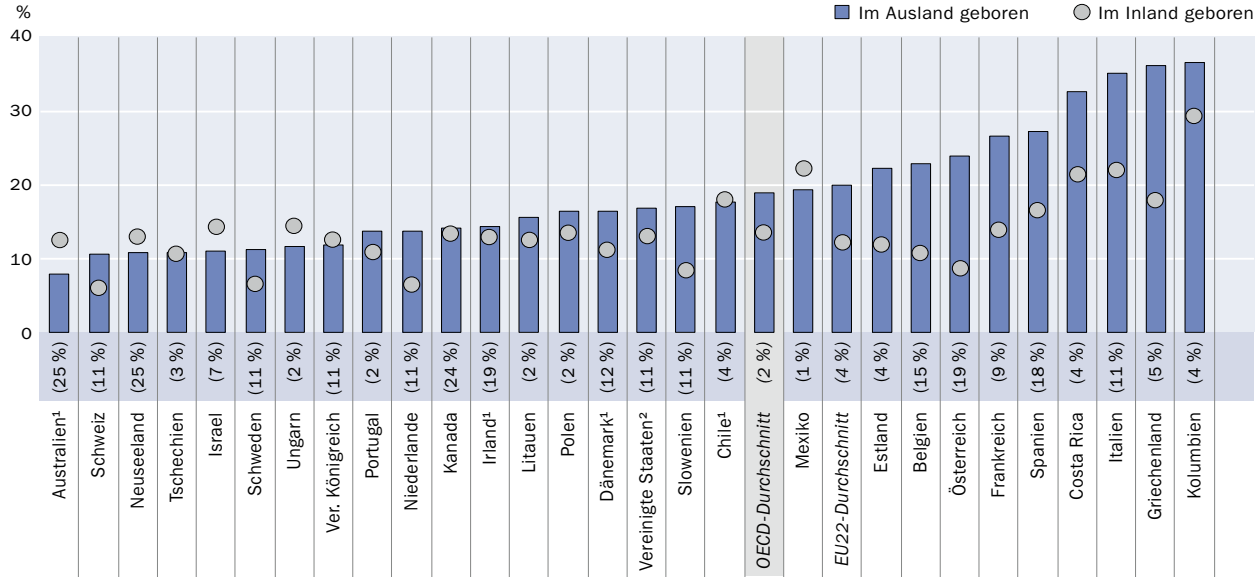
Der NEET-Status ist bei jungen Frauen häufiger als bei jungen Männern. In den OECD-Ländern sind durchschnittlich 16,5 % der 18- bis 24-jährigen Frauen NEETs, der Anteil der gleichaltrigen Männer ist etwas niedriger (14 %). Obwohl Frauen eher NEETs sind, hat dies nicht die gleichen Gründe wie bei den Männern: In fast allen OECD- und Partnerländern sind die meisten weiblichen NEETs nicht im Arbeitsmarkt, die meisten männlichen NEETs hingegen sind erwerbslos. Im Durchschnitt waren 2020 beinahe 70 % der weiblichen NEETs nicht im Arbeitsmarkt, bei den männlichen NEETs betrug dieser Anteil etwa 50 %. Schweden, die Slowakei und die Türkei weisen einen starken geschlechtsspezifischen Unterschied bei der Zusammensetzung der Bevölkerung, die nicht im Arbeitsmarkt ist, auf: mindestens 30 Prozentpunkte zugunsten der Männer (OECD, 2021[9] und Abb. A2.3).

Bei Frauen gibt es mehrere Gründe für die Nichtteilnahme am Arbeitsmarkt, u. a. die Verantwortung für die Kindererziehung, während es bei Männern meist gesundheitliche oder andere Gründe sind (OECD, 2016[10]). 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[11]).

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 11,2 % der Frauen und 7,5 % der Männer NEETs, die nicht im Arbeitsmarkt sind, ein geschlechtsspezifischer Unterschied von 4 Prozentpunkten. In der Altersgruppe der 25- bis

Abbildung A2.4

Anteil im Inland und im Ausland geborener 15- bis 29-jähriger NEETs (2020)



Anmerkung: NEETs sind junge Menschen, die sich weder in Beschäftigung noch in Ausbildung befinden. Die Prozentangabe in Klammern entspricht dem Anteil der im Ausland geborenen 15- bis 29-Jährigen.
1. Referenzjahr nicht 2020. Weitere Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle. 2. Die Altersgruppe umfasst 16- bis 29-Jährige anstatt 15- bis 29-Jährige. Anordnung der Länder in aufsteigender Reihenfolge des Anteils 15- bis 29-jähriger im Ausland geborener NEETs.
Quelle: OECD (2021), Tabelle A2.3. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterA.pdf). StatLink: https://stat.link/8po629

29-Jährigen steigt der Anteil bei den Frauen auf 17,3 % und sinkt bei den Männern auf 6,4 %, ein geschlechtsspezifischer Unterschied von mehr als 10 Prozentpunkten(OECD, 2021[9]).

Beim Anteil der erwerbslosen NEETs bestehen nur geringe geschlechts- und altersspezifische Unterschiede. Im Durchschnitt der OECD- und Partnerländer ist der Anteil 18- bis 24- und 25- bis 29-jähriger Frauen, die NEETs und erwerbslos sind, etwa 1 bis 2 Prozentpunkte geringer als der Anteil bei den Männern. Der Anteil der erwerbslosen NEETs liegt im Allgemeinen bei 5 bis 7 %; Ausnahmen sind Brasilien, Frankreich, Griechenland, Italien, Kolumbien, Spanien, Südafrika und die Türkei mit jeweils über 7 % bei 18- bis 24- und 25- bis 29-jährigen Männern und Frauen (OECD, 2021[9]).

In den meisten OECD- und Partnerländern sind zugewanderte junge Erwachsene (15 bis 29 Jahre) eher häufiger NEETs als im Inland geborene. Im Durchschnitt der OECD-Länder gehören 19 % der im Ausland geborenen jungen Erwachsenen zur Gruppe der NEETs, verglichen mit 14 % der im Inland geborenen. Besonders stark ausgeprägt ist dieses Muster in Griechenland und Österreich mit einem Unterschied von mehr als 15 Prozentpunkten, aber auch in Belgien, Costa Rica, Estland, Frankreich, Italien und Spanien, wo der Unterschied beim Anteil der NEETs zwischen diesen beiden Gruppen ebenfalls immerhin mehr als 10 Prozentpunkte beträgt. In einigen Ländern besteht jedoch beim Anteil der NEETs kein signifikanter Unterschied zwischen den im Inland und den im Ausland geborenen Erwachsenen: Chile, Kanada, Tschechien und das Vereinigte Königreich (Abb. A2.4).

Eine Zuwanderung in sehr jungen Jahren geht mit einem geringeren Risiko, zum NEET zu werden, einher. Im Durchschnitt der OECD-Länder beträgt der Anteil der NEETs bei den im Inland geborenen sowie bei denjenigen, die bei der Zuwanderung höchstens 15 Jahre

alt waren, jeweils 14 %, in der Gruppe derer, die bei der Zuwanderung 16 Jahre oder älter waren, hingegen 22 %. In Italien und Slowenien ist der Unterschied beim Anteil der NEETs bei im Ausland geborenen jungen Erwachsenen, die bei der Zuwanderung 16 Jahre oder älter waren, mit über 20 Prozentpunkten besonders hoch. Dies unterstreicht die entscheidende Rolle der Bildung, um jüngeren Menschen die für die gesellschaftliche Teilhabe notwendigen Sprach- und Kulturkompetenzen und die vom Arbeitsmarkt geforderten Fähigkeiten und Kenntnisse zu vermitteln (OECD, 2018[12]).

Subnationale Unterschiede beim prozentualen Anteil junger Menschen, die NEETs sind

Der Anteil junger Menschen, die sich weder in Beschäftigung noch in Ausbildung befinden (NEET) weist signifikante subnationale Unterschiede sowie nationale Unterschiede zwischen den OECD- und Partnerländern auf. In den OECD- und Partnerländern reicht der Anteil 18- bis 24-jähriger NEETs von gerade einmal 2 % in Toukai (Japan) bis hin zu 50 % in Südost-/Zentralanatolien (Türkei) (OECD, 2021[13]).

In 18 OECD- und Partnerländern haben die subnationalen Einheiten mit dem höchsten Anteil 18- bis 24-jähriger NEETs einen um mindestens 10 Prozentpunkte höheren Anteil als die Einheiten mit den geringsten Anteilen. In Griechenland, Italien, Kolumbien, der Russischen Föderation und der Türkei beträgt der Unterschied mehr als 20 Prozentpunkte. Einen der größten regionalen Unterschiede beim Anteil NEETs verzeichnet beispielsweise Italien: In Sizilien sind mehr als ein Drittel der jungen Erwachsenen NEETs (39 %). Das sind fast 30 Prozentpunkte mehr als in der Provinz Bolzano/Bozen, der Region mit dem geringsten Anteil NEETs (11 %) (OECD, 2021[13]).

Die geringsten regionalen Unterschiede haben in den OECD- und Partnerländern Dänemark, Finnland, Japan, die Niederlande, Norwegen und Slowenien zu verzeichnen. Dort beträgt der Unterschied zwischen den Regionen mit den höchsten und den niedrigsten Anteilen weniger als 5 Prozentpunkte. Jedes dieser Länder hat höchstens 10 subnationale Einheiten. Japan hat in allen 10 subnationalen Einheiten einen Anteil NEETs von weniger als 5 % (OECD, 2021[13]).

Einkommen und Beschäftigungsmöglichkeiten konzentrieren sich in den OECD-Ländern tendenziell mehr in den Städten. Es lassen sich in Bezug auf die relativen Anteile an NEETs in den Hauptstädten der OECD-Länder jedoch unterschiedliche Entwicklungstendenzen beobachten. In 14 von 34 OECD- und Partnerländern mit verfügbaren Daten und mindestens 2 subnationalen Einheiten verzeichnet die Hauptstadtregion den geringsten Anteil NEETs, wohingegen in Belgien und Österreich die Hauptstadtregion jeweils den höchsten NEET-Anteil des Landes hat (OECD, 2021[13]).

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.

Im ersten Abschnitt dieses Indikators, „Ausbildungs- und Arbeitsmarktbedingungen für die Jugend und die Auswirkung der Coronapandemie", wurden für 2019 und 2020 Jahreszahlen aus den nationalen Arbeitskräfteerhebungen (Labour Force Surveys – LFS) verwendet.

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

Bei der Interpretation der Ergebnisse aus subnationalen Einheiten ist zu berücksichtigen, dass die Einwohnerzahl der subnationalen Einheiten innerhalb der Länder stark variieren kann.

Weiterführende Informationen s. *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018* (OECD, 2018[14]) sowie Anhang 3 für länderspezifische Hinweise (*https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterA.pdf*).

Quellen

Informationen zu den Quellen s. Indikator A1.

Daten zu den subnationalen Einheiten für ausgewählte Indikatoren s. *OECD Regional Statistics Database* (OECD, 2021[13]).

A 2

Weiterführende Informationen

Bell, D. and D. Blanchflower (2011), "Young people and the Great Recession", *Oxford Review of Economic Policy*, Vol. 27/2, pp. 241–267, https://EconPapers.repec.org/RePEc:oup:oxford:v:27:y:2011:i:2:p:241-267. [3]

Eurofound (2016), *Exploring the Diversity of NEETs*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, http://dx.doi.org/10.2806/62307. [11]

European Commission (2020), *Commission launches Youth Employment Support: a bridge to jobs for the next generation*, https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=89&newsId=9719&furtherNews=yes&langId=en& (Zugriff am 26. Mai 2021). [8]

Eurostat (2021), *Job vacancy statistics by NACE Rev. 2 activity – quarterly data* [jvs_q_nace2], https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=jvs_q_nace2&lang=en (Zugriff am 26. Mai 2021). [2]

Fry, R. and A. Barroso (2020), *Amid coronavirus outbreak, nearly three-in-ten young people are neither working nor in school*, https://www.pewresearch.org/fact-tank/2020/07/29/amid-coronavirus-outbreak-nearly-three-in-ten-young-people-are-neither-working-nor-in-school/ (Zugriff am 26. Mai 2021) [7]

OECD (2021), *Education at a Glance Database – Transition from education to work*, http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=EAG_TRANS (Zugriff am 18. Mai 2021). [9]

OECD (2021), "Regional education", *OECD Regional Statistics* (database), https://dx.doi.org/10.1787/213e806c-en (Zugriff am 25. Juni 2021). [13]

OECD (2021), *Unemployment rate by age group* (indicator), https://dx.doi.org/10.1787/997c8750-en (Zugriff am 26. Mai 2021). [4]

OECD (2020), *International Migration Outlook 2020*, OECD Publishing, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/ec98f531-en. [1]

OECD (2020), *OECD Employment Outlook 2020: Worker Security and the COVID-19 Crisis*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/1686c758-en. [5]

OECD (2018), *Bildung auf einen Blick 2018 – OECD-Indikatoren*, wbv Publikation, Bielefeld, https://doi.org/10.3278/6001821lw. [12]

OECD (2018), *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018: Concepts, Standards, Definitions and Classifications*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264304444-en. [14]

OECD (2016), *Society at a Glance 2016: OECD Social Indicators*, OECD Publishing, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264261488-en. [10]

Scarpetta, S., A. Sonnet and T. Manfredi (2010), "Rising Youth Unemployment During The Crisis: How to Prevent Negative Long-term Consequences on a Generation?", *OECD Social, Employment and Migration Working Papers*, No. 106, OECD. [6]

Tabellen Indikator A2

StatLink: https://stat.link/ntha6j

- Tabelle A2.1: Anteil 18- bis 24-Jähriger (in %), die sich in Ausbildung bzw. nicht in Ausbildung befinden, nach Erwerbsstatus (2020)
- Tabelle A2.2: Entwicklung des Anteils junger Erwachsener (in %), die sich in Ausbildung bzw. nicht in Ausbildung befinden, nach Geschlecht, Altersgruppe und Erwerbsstatus (2019 und 2020, Jahreszahlen)
- Tabelle A2.3: Anteil im Inland und im Ausland geborener 15- bis 29-Jähriger NEETs (in %), nach Alter bei der Zuwanderung (2020)

Datenstand: 17. Juni 2021. 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 (2020)

	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	22	27	4,4	20	51	33	5,8	10,2	16,0	49	100
Österreich	8	12	20	0,7	26	47	40	5,9	6,5	12,4	53	100
Belgien	1	7	8	0,9	52	61	27	4,0	8,1	12,1	39	100
Kanada	x(2)	22[d]	22	2,8	24	49	38	5,4	8,1	13,6	51	100
Chile[1]	x(2)	9[d]	9	3,0	38	50	28	6,6	15,3	21,9	50	100
Kolumbien	a	7	7	3,3	17	28	38	14,0	20,5	34,5	72	100
Costa Rica	a	16	16	9,6	24	50	29	10,1	10,6	20,7	50	100
Tschechien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Dänemark[1]	x(2)	32[d]	32	3,3	23	59	30	3,9	7,7	11,7	41	100
Estland	c	24	24	4,6	34	62	26	5,4	6,6	12,0	38	100
Finnland	x(2)	20[d]	20	6,0	31	57	30	6,7	6,9	13,6	43	100
Frankreich	8	5	13	0,9	42	56	28	8,8	8,0	16,8	44	100
Deutschland[1]	17	16	33	1,0	29	63	29	2,8	5,3	8,1	37	100
Griechenland	a	6	6	1,4	59	66	15	9,5	9,8	19,3	34	100
Ungarn	a	3	3	c	45	48	37	4,9	10,0	15,0	52	100
Island	a	37	37	4,1	19	60	31	3,3	5,6	9,0	40	100
Irland	a	26	26	1,9	31	58	30	3,8	7,8	11,6	42	100
Israel	x(2)	11[d]	11	0,7	20	32	51	2,3	15,4	17,7	68	100
Italien	a	3	3	1,1	50	54	22	9,5	15,3	24,8	46	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	16	16	1,9	39	57	29	6,1	7,7	13,8	43	100
Litauen	a	17	17	0,3	44	61	25	6,9	7,0	13,9	39	100
Luxemburg	a	10	10	c	55	67	24	c	c	9,0	33	100
Mexiko	a	9	9	0,8	28	38	39	3,7	19,6	23,3	62	100
Niederlande	x(2)	40[d]	40	3,8	22	66	27	2,2	5,5	7,6	34	100
Neuseeland	a	18	18	2,0	16	36	50	5,8	8,4	14,2	64	100
Norwegen	1	21	22	3,2	26	51	40	2,8	6,0	8,8	49	100
Polen	a	8	8	0,9	47	56	31	3,9	8,7	12,6	44	100
Portugal	a	5	5	2,4	47	55	31	6,6	6,5	13,2	45	100
Slowakei	c	2	2	0,2	54	56	31	6,2	6,6	12,8	44	100
Slowenien	x(2)	16[d]	16	0,4	47	64	26	4,8	5,2	10,0	36	100
Spanien	x(2)	8[d]	8	3,4	47	59	21	10,7	9,2	19,9	41	100
Schweden	a	18	18	7,4	32	57	33	4,4	5,0	9,4	43	100
Schweiz	18	18	36	2,0	21	59	32	3,5	4,9	8,4	41	100
Türkei[1]	a	13	13	4,4	21	38	29	11,1	21,1	32,2	62	100
Ver. Königreich	5	15	20	1,7	21	43	43	5,4	8,4	13,8	57	100
Vereinigte Staaten	x(2)	20[d]	20	1,5	26	47	39	4,1	9,8	13,8	53	100
OECD-Durchschnitt	**m**	**15**	**17**	**2,6**	**34**	**53**	**32**	**5,9**	**9,3**	**15,1**	**47**	**100**
EU22-Durchschnitt	**m**	**14**	**16**	**2,2**	**41**	**59**	**28**	**5,9**	**7,7**	**13,3**	**41**	**100**
Partnerländer												
Argentinien[1]	a	12	12	4,3	31	47	29	8,8	15	24,1	53	100
Brasilien	a	12	12	4,7	17	34	30	13,1	23	35,9	66	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.[1]	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	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: NEETs sind junge Menschen, die sich weder in Beschäftigung noch in Ausbildung befinden. Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten und weitere Untergliederungen s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.

1. Referenzjahr nicht 2020: 2019 für Dänemark, Deutschland, die Russische Föderation und die Türkei; 2018 für Argentinien; 2017 für Chile.

Quelle: OECD (2021). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterA.pdf). StatLink: https://stat.link/0z8f9i

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 Geschlecht, Altersgruppe und Erwerbsstatus (2019 und 2020, Jahreszahlen)

	18- bis 24-Jährige						18- bis 24-Jährige						18- bis 24-Jährige					
	Gesamt						Männer						Frauen					
	2019			2020			2019			2020			2019			2020		
	In Ausbildung	Nicht in Ausbildung		In Ausbildung	Nicht in Ausbildung		In Ausbildung	Nicht in Ausbildung		In Ausbildung	Nicht in Ausbildung		In Ausbildung	Nicht in Ausbildung		In Ausbildung	Nicht in Ausbildung	
		Beschäftigt	NEETs		Beschäftigt	NEETs		Beschäftigt	NEETs		Beschäftigt	NEETs		Beschäftigt	NEETs		Beschäftigt	NEETs
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
OECD-Länder																		
Australien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Österreich	47	42	11,4	49	40	11,9	43	45	11,3	46	41	13,3	50	38	11,5	51	38	10,5
Belgien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kanada	39	47	13,5	40	41	19,8	36	50	14,3	35	44	21,2	43	44	12,6	45	37	18,2
Chile	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien	30	43	27,6	28	38	34,5	30	53	17,0	27	50	22,9	30	32	37,7	28	27	45,5
Costa Rica	50	27	22,8	50	29	20,7	48	34	18,9	47	39	14,6	53	19	27,4	54	19	27,1
Tschechien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Dänemark	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Estland	56	35	9,3	57	30	12,6	51	41	8,2	56	34	10,8	62	28	10,5	59	26	14,5
Finnland	55	32	12,8	55	31	14,8	52	35	12,9	51	33	16,5	59	29	12,6	59	28	13,0
Frankreich	54	29	17,5	56	27	17,5	51	31	18,3	53	29	17,9	57	27	16,6	59	24	17,1
Deutschland	62	29	8,2	62	28	9,4	61	31	7,5	61	30	9,1	64	27	9,0	64	26	9,7
Griechenland	65	16	19,0	64	16	20,7	63	18	19,0	62	18	20,4	67	14	19,0	65	14	21,0
Ungarn	50	35	14,5	48	37	15,0	46	42	11,4	45	43	12,2	54	28	17,6	50	32	17,8
Island	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irland	54	33	12,9	56	29	15,2	53	34	13,0	55	29	15,9	55	33	12,8	57	29	14,5
Israel	29	52	19,0	30	49	21,7	26	56	18,1	27	52	21,0	33	47	20,0	32	45	22,4
Italien	53	23	24,2	54	21	25,5	49	27	24,0	48	26	25,6	58	18	24,5	60	15	25,4
Japan	m	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	m
Lettland	61	28	10,9	60	29	10,7	57	31	12,2	55	35	10,4	66	24	9,5	65	24	11,1
Litauen	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Luxemburg	64	27	8,3	65	24	10,3	58	33	9,3	64	25	10,8	71	21	c	67	23	9,9
Mexiko	38	41	21,5	38	39	23,3	37	53	9,5	38	50	12,2	38	29	33,5	39	27	34,2
Niederlande	65	28	6,9	66	27	7,6	64	29	7,3	63	29	8,0	67	27	6,5	68	25	7,3
Neuseeland	36	51	13,0	36	50	14,2	36	53	11,4	36	51	12,6	36	49	14,7	36	48	16,0
Norwegen	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Polen	54	34	11,9	56	31	12,6	50	40	10,2	51	37	11,5	59	27	13,7	62	24	13,7
Portugal	54	33	12,9	58	27	14,5	52	36	11,8	54	31	14,7	57	29	14,0	62	23	14,2
Slowakei	56	32	12,5	57	29	13,8	49	41	10,5	50	37	12,3	63	22	14,5	64	20	15,5
Slowenien	63	27	9,6	66	23	10,6	57	34	8,2	62	28	9,7	70	19	11,1	71	18	11,7
Spanien	58	23	19,2	59	19	22,0	54	26	19,4	55	22	23,0	62	19	19,0	63	16	20,9
Schweden	49	40	11,7	50	36	13,7	45	43	12,0	46	40	14,1	53	36	11,4	54	33	13,3
Schweiz	56	35	8,8	57	34	8,7	54	35	10,9	55	34	10,6	58	35	6,6	59	34	6,7
Türkei	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ver. Königreich	41	44	14,5	42	43	15,2	40	45	14,5	40	44	16,2	42	43	14,5	44	42	14,2
Vereinigte Staaten[1]	43	42	14,6	43	38	19,3	41	45	14,1	40	41	19,0	46	39	15,1	45	35	19,5
OECD-Durchschnitt	**51**	**34**	**14,4**	**52**	**32**	**16,1**	**48**	**39**	**13,2**	**49**	**36**	**15,1**	**55**	**30**	**16,0**	**55**	**28**	**17,2**
EU22-Durchschnitt	**57**	**30**	**13,0**	**58**	**28**	**14,4**	**53**	**34**	**12,6**	**54**	**31**	**14,2**	**61**	**26**	**13,8**	**61**	**24**	**14,5**
Partnerländer																		
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	m	m	m	m	m	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.	52	34	14,4	53	32	14,9	49	38	c	50	37	13,0	54	30	16,7	56	27	16,8
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	41	15	43,8	43	12	45,0	41	18	41,1	44	14	42,4	42	12	46,5	43	9	47,7
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

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

1. Die Altersgruppen umfassen 16- bis 19-Jährige anstatt 15- bis 19-Jährige und 16- bis 29-Jährige anstatt 15- bis 29-Jährige.

Quelle: OECD (2021). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterA.pdf). StatLink: https://stat.link/jcm6wy

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

A 2

Tabelle A2.3

Anteil im Inland und im Ausland geborener 15- bis 29-jähriger NEETs (in %), nach Alter bei der Zuwanderung (2020)

	Im Inland geboren	Im Ausland geboren			Gesamt
		Bei der Zuwanderung höchstens 15 Jahre alt	Bei der Zuwanderung mindestens 16 Jahre alt	Gesamt	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
OECD-Länder					
Australien[1]	12	7	8	8	11
Österreich	9	17	28	24	12
Belgien	11	15	34	23	12
Kanada	13	12	19	14	13
Chile[1]	18	14	19	18	18
Kolumbien	29	x(4)	x(4)	37	30
Costa Rica	21	x(4)	x(4)	33	22
Tschechien	11	x(4)	x(4)	11	11
Dänemark[1]	11	14	20	17	12
Estland	12	16	26	22	12
Finnland	m	m	m	m	m
Frankreich	14	23	30	27	15
Deutschland	m	m	m	m	m
Griechenland	18	31	46	36	19
Ungarn	14	c	13	12	14
Island	m	m	m	m	m
Irland[1]	13	16	14	14	13
Israel	14	10	15	11	14
Italien	22	27	49	35	23
Japan	m	m	m	m	m
Republik Korea	m	m	m	m	m
Lettland	13	c	c	c	14
Litauen	12	x(4)	x(4)	16[r]	13
Luxemburg	c	c	c	c	9
Mexiko	22	x(4)	x(4)	19	22
Niederlande	6	10	19	14	7
Neuseeland	13	10	12	11	12
Norwegen	m	m	m	m	m
Polen	13	x(4)	x(4)	16	13
Portugal	11	12	17	14	11
Slowakei	14	c	m	c	14
Slowenien	8	2	29	17	9
Spanien	16	22	35	27	18
Schweden	6	9	14	11	8
Schweiz	6	8	13	11	7
Türkei	m	m	m	m	m
Vereinigtes Königreich	12	10	13	12	12
Vereinigte Staaten[2]	13	14	21	17	13
OECD-Durchschnitt	**14**	**14**	**22**	**19**	**14**
EU22-Durchschnitt	**12**	**16**	**27**	**20**	**13**
Partnerländer					
Argentinien	m	m	m	m	m
Brasilien	m	m	m	m	m
China	m	m	m	m	m
Indien	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m
Russische Föderation	m	m	m	m	m
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

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

1. Referenzjahr nicht 2020: 2019 für Australien; 2017 für Dänemark, Deutschland und Irland; 2015 für Chile. 2. Die Altersgruppe umfasst 16- bis 29-Jährige.

Quelle: OECD (2021). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterA.pdf). StatLink: https://stat.link/urphz3

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

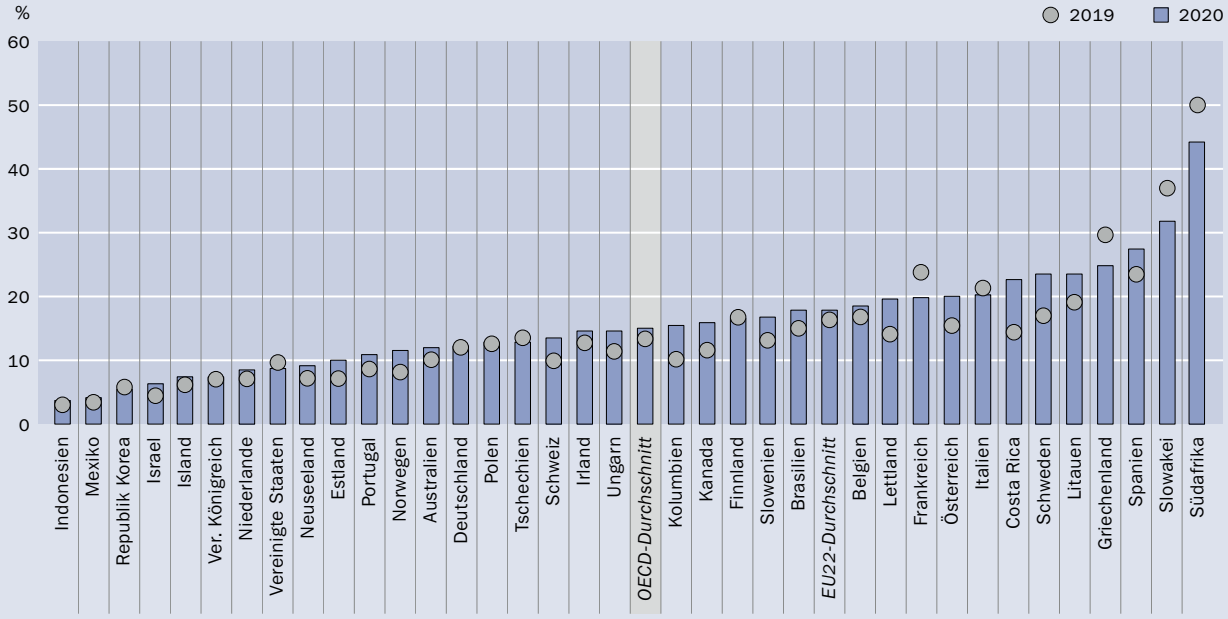
Indikator A3
Wie beeinflusst der Bildungsstand die Erwerbsbeteiligung?

Zentrale Ergebnisse

- Im Durchschnitt der OECD-Länder haben 58 % der 25- bis 34-jährigen Erwachsenen ohne Abschluss im Sekundarbereich II eine Beschäftigung; bei denjenigen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich sind es 78 % und bei denjenigen mit einem Abschluss im Tertiärbereich 85 %.
- Im Durchschnitt der OECD-Länder beträgt die Beschäftigungsquote junger Frauen (25 bis 34 Jahre) ohne Abschluss im Sekundarbereich II 43 %, im Vergleich zu 69 % bei den gleichaltrigen Männern, aber die Unterschiede nehmen mit steigendem Bildungsstand ab: 80 % bzw. 87 % bei Frauen bzw. Männern mit Ausbildung im Tertiärbereich.
- In den meisten Ländern mit verfügbaren Daten haben im Ausland geborene Erwachsene mit Abschluss im Tertiärbereich schlechtere Beschäftigungsaussichten als im Inland geborene. Jedoch sind die Arbeitsmarktergebnisse für im Ausland geborene Erwachsene ohne Abschluss im Sekundarbereich II in den OECD-Ländern gemischt.

Abbildung A3.1

Entwicklung der Erwerbslosenquoten 25- bis 34-Jähriger mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II (2019 und 2020)



Compare your country: https://www.compareyourcountry.org/education-at-a-glance-2021/en/2/3044+3045+3046/trend//OAVG

Anordnung der Länder in aufsteigender Reihenfolge der Erwerbslosenquote 25- bis 34-Jähriger mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II im Jahr 2020.

Quelle: OECD (2021), Tabelle A3.3. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterA.pdf). *StatLink:* https://stat.link/glzbev

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 aktuelle Gesundheitskrise durch die Ausbreitung des Coronavirus (Covid-19) wird sich zweifellos auf die Erwerbslosenquote auswirken, und wer einen niedrigeren Bildungsstand hat, könnte am stärksten gefährdet sein. Die Auswirkungen gilt es in den kommenden Jahren zu beobachten. (OECD, 2021[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.

Angesichts anhaltender Migrationsströme in den OECD-Ländern regt die Arbeitsmarktsituation im Ausland geborener Erwachsener die öffentliche Diskussion an. Laut *International Migration Outlook 2020* (OECD, 2020[3]) sind 14 % der Gesamtbevölkerung der OECD-Länder im Ausland geboren. Die starke Zunahme der humanitären Migration hat in erheblichem Umfang zur zunehmenden Beschäftigung mit einer Überarbeitung der Regelungen zu Migration beigetragen. Jedoch macht humanitäre Migration nur einen Teil der gesamten Bevölkerungsströme aus. Bei einer Vielzahl der Migranten sind Arbeitsgründe ursächlich für die Migration, und es gibt Hinweise auf positive soziale und wirtschaftliche Erträge durch Migration. Insgesamt tragen im Ausland geborene Erwachsene erheblich zur Vergrößerung der Erwerbsbevölkerung bei, und sie zahlen im Allgemeinen mehr Steuern und Sozialabgaben, als sie Leistungen erhalten (OECD, 2014[4]).

Weitere wichtige Ergebnisse

- Im Durchschnitt der OECD-Länder ist die Erwerbslosenquote von Personen ohne Abschluss im Sekundarbereich II 2020 fast doppelt so hoch wie bei denjenigen mit höheren Qualifikationen: 15 % der jüngeren Erwachsenen (25 bis 34 Jahre) ohne Abschluss im Sekundarbereich II sind erwerbslos, im Vergleich zu rund 8 % bei denjenigen mit höherem Bildungsstand (d. h. Abschluss im Sekundarbereich II, im postsekundaren, nicht tertiären Bereich oder im Tertiärbereich).
- In allen OECD-Ländern sinken die Erwerbslosenquoten im Verlauf der Zeit nach dem Abschluss. 2018 war im Durchschnitt der OECD-Länder einer von fünf (21 %) jungen Erwachsenen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II in den ersten 2 Jahren nach dem Abschluss erwerbslos. Die Erwerbslosenquote sinkt 2 bis 3 Jahre nach dem Abschluss auf 14 % und 4 bis 5 Jahre nach dem Abschluss auf 12 %.

Analyse und Interpretationen

Bildungsstand und Ergebnisse auf dem Arbeitsmarkt

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. Die durchschnittliche Beschäftigungsquote in den OECD-Ländern beträgt für Erwachsene (25- bis 64-Jährige) 58 % bei einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II und 75 % bei einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich als höchster Qualifikation, d. h. 17 Prozentpunkte mehr. Im Durchschnitt der OECD-Länder steigt die Beschäftigungsquote für Absolventen des Tertiärbereichs um weitere 10 Prozentpunkte (84 %) gegenüber den Absolventen des Sekundarbereichs II bzw. des postsekundaren, nicht tertiären Bereichs als höchster Qualifikation (Tab. A3.1).

Der Beschäftigungsvorteil von Absolventen des Sekundarbereichs II bzw. des postsekundaren, nicht tertiären Bereichs gegenüber denjenigen mit niedrigeren Bildungsständen ist in Belgien, Dänemark, Finnland, Israel, Österreich, Polen, Schweden, der Slowakei, Slowenien, Tschechien und Ungarn am höchsten und liegt bei mehr als 20 Prozentpunkten. In Indonesien, Kolumbien und Saudi-Arabien hingegen beträgt der Beschäftigungsvorteil weniger als 5 Prozentpunkte (Tab. A3.1).

Umgekehrt nehmen die Erwerbslosenquoten mit höheren Bildungsständen ab. Im Durchschnitt der OECD-Länder beträgt die Erwerbslosenquote bei Erwachsenen ohne Abschluss im Sekundarbereich II 10,6 %, bei Erwachsenen mit Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich 6,6 % und bei denjenigen mit Abschluss im Tertiärbereich 4,7 %. In Belgien, Deutschland, Litauen, Norwegen, Österreich, Polen, Schweden, der Slowakei, Tschechien und Ungarn sind die Erwerbslosenquoten von Erwachsenen ohne Abschluss im Sekundarbereich II mehr als doppelt so hoch wie die von Erwachsenen mit Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich (OECD, 2021[5]).

Bildungsstand, Erwerbslosigkeit und die Auswirkungen der Coronapandemie

Die Coronapandemie hat eine beispiellose Wirtschaftskrise ausgelöst, die in den meisten Ländern im Jahr 2020 ihren Ausgang nahm. Anfang 2020 führten nach der Ausbreitung des Virus Quarantäne oder Krankheit von Beschäftigten sowie Lockdown-Maßnahmen zur Unterbrechung internationaler Lieferketten. Die Folge war ein schwerer Versorgungsschock, der zahlreiche Länder betraf. Gleichzeitig wurde die Wirtschaft von einem Nachfrageschock getroffen, da in vielen Ländern ein Lockdown verhängt wurde und das verfügbare Einkommen zahlreicher Beschäftigter aufgrund von kürzeren Arbeitszeiten oder Entlassung abnahm. Der massive Wirtschaftsschock traf nicht nur Länder, in denen die Regierungen mit restriktiven Maßnahmen (z. B. Lockdown) reagierten, sondern auch Länder, die sich mehr auf soziale Konformität und/oder auf Sozialkapital statt auf Ausgangssperren stützten (OECD, 2020[6]).

In den am stärksten betroffenen Ländern, einschließlich derer mit geringerem Beschäftigungsschutz, stiegen die Erwerbslosenquoten innerhalb weniger Wochen sprunghaft an. Beispielsweise schnellte in den Vereinigten Staaten die Erwerbslosenquote von 3,5 % im Februar 2020 auf 14,7 % im April 2020 in die Höhe, in Kanada von 5,7 % auf 13,1 % und in Kolumbien von 12,3 % auf 21 % im selben Zeitraum. In vielen Ländern entwickelten

A 3

sich die Erwerbslosenquoten nach dem Höhepunkt wieder rückläufig, blieben jedoch auf einem höheren Stand als zu Jahresbeginn (OECD, 2020[6]).

In vielen OECD-Ländern sind die Erwerbslosenquoten zwischen 2019 und 2020 für jeden Bildungsstand angestiegen. Anders als in der Krise 2008 lässt sich kein klares Muster erkennen, welche Bildungsstände von der Krise 2020 im Vergleich zu 2019 am stärksten betroffen sind. Im Allgemeinen sind Absolventen des Sekundarbereichs bzw. Tertiärbereichs häufig im gleichen Verhältnis vom Anstieg der Arbeitslosenquoten zwischen 2019 und 2020 betroffen. In einigen Ländern wie Lettland, Litauen, Österreich und Schweden ist jedoch die Erwerbslosenquote von 25- bis 34-jährigen Erwachsenen ohne Abschluss im Sekundarbereich II zwischen 2019 und 2020 um mindestens 5 Prozentpunkte angestiegen, während sie bei den übrigen Bildungsständen im gleichen Zeitraum stabil geblieben ist (der Anstieg beträgt höchstens 3 Prozentpunkte). Im Durchschnitt der OECD-Länder beträgt die Erwerbslosenquote unter 25- bis 34-Jährigen mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II 2020 15,1 %, was einem Anstieg um etwa 2 Prozentpunkte innerhalb eines Jahrs entspricht. Der Anstieg ist in Costa Rica, Kolumbien, Lettland, Litauen, Österreich und Schweden am stärksten; in diesen Ländern erhöhte sich die Erwerbslosenquote junger Erwachsener mit einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II im betreffenden Zeitraum um mindestens 5 Prozentpunkte. In Frankreich, Griechenland und der Slowakei stellt sich die Situation umgekehrt dar: In diesen Ländern ist die Erwerbslosenquote 25- bis 34-Jähriger mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II zwischen 2019 und 2020 um mindestens 4 Prozentpunkte gesunken. Diese Zahlen sollten jedoch mit Vorsicht interpretiert werden, da in diesen 3 Ländern die Nichterwerbsquote derer ohne Abschluss im Sekundarbereich II im gleichen Zeitraum angestiegen ist (Abb. A3.1 und Tab. A3.3).

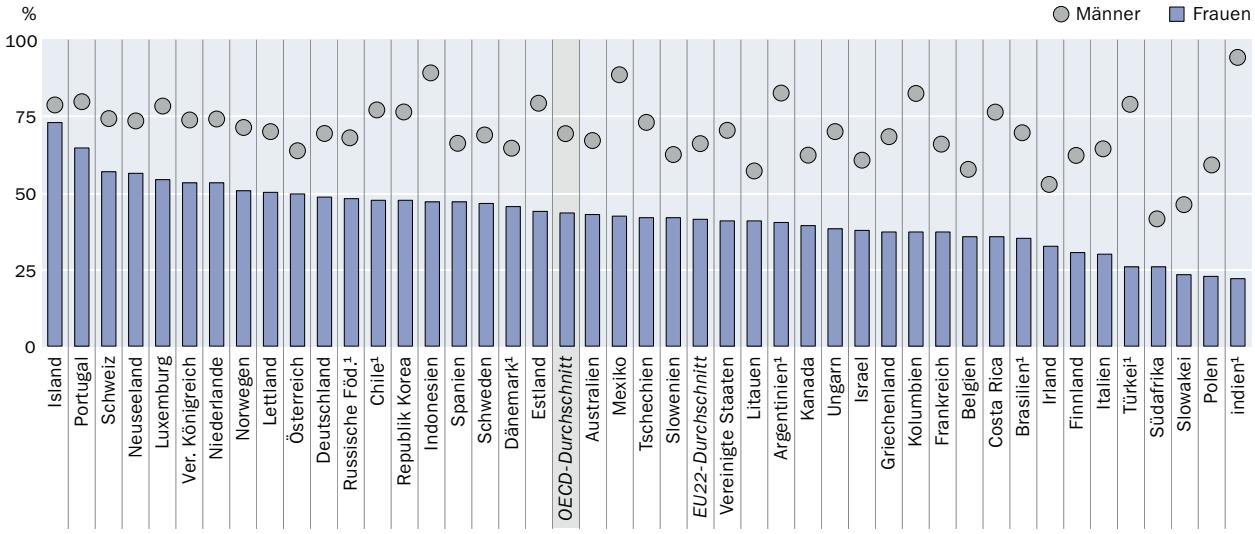
Im Durchschnitt der OECD-Länder sind die Erwerbslosenquoten jüngerer Erwachsener mit Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich zwischen 2019 und 2020 um 2 Prozentpunkte angestiegen, und bei denjenigen mit einem Abschluss im Tertiärbereich sind die Erwerbslosenquoten um 1 Prozentpunkt angestiegen. Der Anstieg der Erwerbslosenquoten jüngerer Erwachsener mit diesen Bildungsständen hat in Costa Rica und Kolumbien 5 Prozentpunkte überschritten (Tab. A3.3).

In den Erwerbslosenstatistiken ist nicht der gesamte coronabedingte Rückgang des Arbeitsmarkts erfasst, da einige erwerbslose Personen gegebenenfalls als „dem Arbeitsmarkt nicht zur Verfügung stehend“ eingestuft sind, weil sie aufgrund der Pandemie nicht aktiv nach einer Beschäftigung suchen können oder nicht für eine Beschäftigung verfügbar sind. Demzufolge haben die Schwierigkeiten in Zusammenhang mit dem Lockdown sowie die Wirtschaftssituation insgesamt in einigen Ländern zu einem Anstieg der Nichterwerbsquoten geführt. Beispielsweise haben sich in Brasilien, Israel, Italien, Slowenien und Südafrika die Nichterwerbsquoten junger Erwachsener mit einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II zwischen 2019 und 2020 um mindestens 5 Prozentpunkte erhöht. Frauen waren besonders stark betroffen: So ist z. B. in Italien die Nichterwerbsquote bei Frauen ohne Abschluss im Sekundarbereich II von 53 % im Jahr 2019 auf 59 % im Jahr 2020 angestiegen, während sie bei den Männern von 18 % im Jahr 2019 auf 22 % im Jahr 2020 angestiegen ist (Tab. A3.3 und OECD, 2021[5]).

Die Auswirkungen der Wirtschaftskrise auf die Erwerbslosenquoten 2020 wurden durch Maßnahmen zum Arbeitsplatzerhalt in zahlreichen Ländern begrenzt. Dank solcher Maßnahmen, wie Kurzarbeit in Deutschland, „Activité partielle“ in Frankreich oder „Expediente de Regulación Temporal de Empleo“ in Spanien, konnten in Unternehmen mit

Abbildung A3.2

Beschäftigungsquoten 25- bis 34-Jähriger mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II, nach Geschlecht (2020)



1. Referenzjahr nicht 2020. Einzelheiten s. OECD-Bildungsdatenbank.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Beschäftigungsquote 25- bis 34-jähriger Frauen mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II im Jahr 2020.

Quelle: OECD (2021), OECD-Bildungsdatenbank, http://stats.oecd.org. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterA.pdf). StatLink: https://stat.link/of2h0a

vorübergehendem Geschäftsrückgang Arbeitsplätze erhalten werden. Gleichzeitig wurden so Beschäftigte, deren Arbeitszeiten verringert wurden oder die vorübergehend entlassen wurden, finanziell unterstützt (OECD, 2020[6]).

Bildungsstand und Erwerbslosigkeit nach Alter und Geschlecht

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 (25- bis 34-Jähriger) mit einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II 2020 auf 15,1 %, ist also wesentlich höher als bei Absolventen des Sekundarbereichs II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereichs (8,9 %). Die Erwerbslosenquote von jüngeren Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich beträgt 6,6 % (Tab. A3.3).

Besonders prekär ist die Lage für jüngere Erwachsene mit einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II in der Slowakei und in Südafrika, wo mehr als 30 % der jüngeren Erwachsenen erwerbslos sind. Die Erwerbslosenquote ist auch in Belgien, Costa Rica, Frankreich, Griechenland, Italien, Lettland, Litauen, Österreich, Schweden und Spanien hoch, denn dort ist mindestens 1 von 5 jüngeren Erwachsenen erwerbslos (Tab. A3.3).

Ein Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich verringert in den meisten OECD- und Partnerländern das Risiko der Erwerbslosigkeit. In Deutschland, Österreich, Polen, Schweden, der Slowakei, Tschechien und Ungarn ist die Erwerbslosenquote jüngerer Erwachsener mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II 3-mal höher als die jüngerer Erwachsener mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich als höchster Qualifikation. Der Beschäftigungsvorteil ist in Schweden am größten, dort liegt die Erwerbslosenquote junger Erwachsener ohne Abschluss im Sekundarbereich II rund 4-mal höher als bei den Erwachsenen mit höherem Bildungsstand (23,6 % im Vergleich zu 6,2 %) (Tab. A3.3).

A 3

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 Litauen und den Vereinigten Staaten besonders hoch. Dort ist die Erwerbslosenquote jüngerer Erwachsener mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich mindestens doppelt so hoch wie die Quote jüngerer Erwachsener mit einem Abschluss im Tertiärbereich (Tab. A3.3).

Junge Frauen ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II sind von hoher Erwerbslosigkeit besonders betroffen. Im Durchschnitt der OECD-Länder beträgt die Erwerbslosenquote junger Frauen ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II 17,8 % im Vergleich zu 13,6 % bei jungen Männern. In einigen Ländern wie Costa Rica, Estland, Griechenland, Kolumbien und Spanien beträgt der geschlechtsspezifische Unterschied bei den Erwerbslosenquoten mehr als 10 Prozentpunkte, während in Australien, Israel, Mexiko, Neuseeland, Österreich, im Vereinigten Königreich und in den Vereinigten Staaten Männer und Frauen gleichermaßen von Erwerbslosigkeit betroffen sind; der Unterschied bei den Erwerbslosenquoten beträgt hier weniger als 2 Prozentpunkte (OECD, 2021[5]).

Mit höherem Bildungsstand gehen die Erwerbslosenquoten nicht nur tendenziell zurück, sondern gleichen sich auch bei Männern und Frauen an. Im Durchschnitt der OECD-Länder beträgt der Unterschied bei den Erwerbslosenquoten unter jungen Erwachsenen mit Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich 2,6 Prozentpunkte und bei jungen Erwachsenen mit Abschluss im Tertiärbereich 0,6 Prozentpunkte. Jedoch belaufen sich die geschlechtsspezifischen Unterschiede in Griechenland, Kolumbien und der Türkei bei Erwachsenen mit Abschluss im Tertiärbereich auf mehr als 5 Prozentpunkte (OECD, 2021[5]).

Bildungsstand und Beschäftigung nach Alter und Geschlecht

In allen OECD-Ländern geht im Durchschnitt in jeder Altersgruppe ein höherer Bildungsstand mit einer höheren Beschäftigungsquote einher. Die durchschnittliche Beschäftigungsquote jüngerer Erwachsener (25- bis 34-Jähriger) mit einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II liegt bei 58 %, für diejenigen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich als höchster Qualifikation bei 76 % und bei 83 % für die Absolventen des Tertiärbereichs (Tab. A3.2). 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 älteren Erwachsenen den Arbeitsmarkt bereits verlassen hat (OECD, 2021[5]).

In allen OECD- und Partnerländern, mit Ausnahme von Norwegen, haben Frauen unabhängig vom Bildungsstand niedrigere Beschäftigungsquoten als Männer, aber 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 64-Jähriger mit einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II 21 Prozentpunkte (68 % bei Männern gegenüber 47 % bei Frauen). Der Abstand reduziert sich auf 15 Prozentpunkte bei Erwachsenen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich als höchster Qualifikation (Männer 82 %, Frauen 67 %) und auf 8 Prozentpunkte bei jüngeren Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich (Männer 89 %, Frauen 81 %) (OECD, 2021[5]).

Die Beschäftigungsquoten sind bei jüngeren Frauen ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II besonders gering. Im Durchschnitt der OECD-Länder beträgt die Beschäftigungsquote 25- bis 34-jähriger Frauen ohne Abschluss im Sekundarbereich II 43 %, im Vergleich zu 69 % bei den gleichaltrigen Männern, was einem geschlechtsspezifischen Unterschied von 26 Prozentpunkten entspricht (OECD, 2021[5]).

In den meisten OECD- und Partnerländern sind weniger als die Hälfte der jüngeren Frauen (25- bis 34-Jährige) ohne Abschluss im Sekundarbereich II in Beschäftigung, in der Türkei ist jedoch nur jede vierte jüngere Frau mit einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II in Beschäftigung, im Vergleich zu mehr als drei Viertel der jüngeren Männer. Im Gegensatz dazu liegen in etwa der Hälfte der OECD- und Partnerländer die Beschäftigungsquoten jüngerer Männer ohne Abschluss im Sekundarbereich II über 70 % und entsprechen in Indonesien und Mexiko beinahe Vollbeschäftigung (rund 90 %). In Island sind die Beschäftigungsquoten jüngerer Männer ohne Abschluss im Sekundarbereich II relativ hoch (79 %), bei gleichzeitig hohen Beschäftigungsquoten von Frauen (73 %) (Abb. A3.2).

Geschlechtsspezifische Unterschiede bei den Beschäftigungsquoten nehmen mit höherem Bildungsstand ab und sind bei Erwachsenen mit Abschluss im Tertiärbereich am geringsten ausgeprägt. Im Durchschnitt der OECD-Länder beträgt der geschlechtsspezifische Unterschied bei den Beschäftigungsquoten 25- bis 34-Jähriger mit einem Abschluss im Tertiärbereich 7 Prozentpunkte bei den Männern und Frauen mit Abschluss im Tertiärbereich (87 % bei Männern gegenüber 80 % bei Frauen). Die geringsten Unterschiede bei den Beschäftigungsquoten (höchstens 2 Prozentpunkte) finden sich in Belgien, Island, Litauen, den Niederlanden, Norwegen und Slowenien. In manchen Ländern ist jedoch der geschlechtsspezifische Unterschied bei jungen Erwachsenen mit Abschluss im Tertiärbereich noch sehr hoch und beträgt in der Slowakei, in Tschechien, in der Türkei und in Ungarn mehr als 20 Prozentpunkte (OECD, 2021[5]).

Die hohe Beschäftigungsquote von Frauen verschleiert, dass Frauen mit höherer Wahrscheinlichkeit als Männer in Teilzeit oder während eines Teils des Jahrs beschäftigt sind. Im Durchschnitt der OECD-Länder ist bei Frauen die Wahrscheinlichkeit, in Teilzeit oder während eines Teils des Jahrs beschäftigt zu sein, unabhängig vom Bildungsstand doppelt so hoch wie bei Männern (OECD, 2021[7]).

Bildungsstand und Nichtteilnahme am Arbeitsmarkt nach Alter und Geschlecht

Der geschlechtsspezifische Unterschied bei den Beschäftigungsquoten spiegelt sich auch im geschlechtsspezifischen Unterschied beim Anteil der nicht im Arbeitsmarkt befindlichen Personen (d. h. weder beschäftigte noch arbeitssuchende Personen) wider. Die Nichterwerbsquoten von Frauen sind unabhängig von ihrem Bildungsstand stets höher als die der Männer. Besonders hoch sind sie aber unter denjenigen, die den Sekundarbereich II nicht abgeschlossen haben. Bei jüngeren Erwachsenen mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II beträgt der Unterschied zwischen Männern und Frauen bei den Nichterwerbsquoten 27 Prozentpunkte (20 % bei Männern gegenüber 48 % bei Frauen), bei denjenigen mit Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich 17 Prozentpunkte (10 % bei Männern gegenüber 27 % bei Frauen) und bei denjenigen mit einem Abschluss im Tertiärbereich 7 Prozentpunkte (7 % bei Männern und 14 % bei Frauen) (OECD, 2021[5]).

A 3

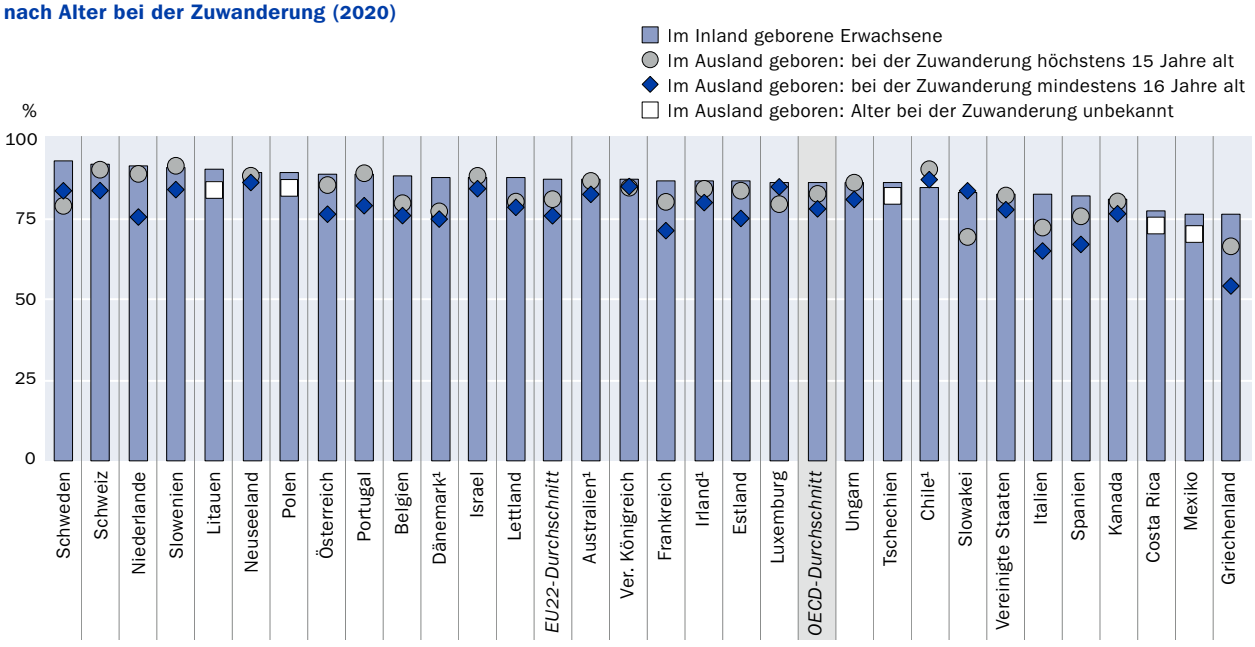
Der geschlechtsspezifische Unterschied bei den Nichterwerbsquoten jüngerer Erwachsener (25- bis 34-Jährige) ohne Abschluss im Sekundarbereich II ist in der Türkei am höchsten (62 Prozentpunkte) und beträgt in Argentinien, Indien, Indonesien, Kolumbien und Mexiko mindestens 40 Prozentpunkte. Auch wenn der Unterschied bei den Nichterwerbsquoten von Männern und Frauen mit höherem Bildungsstand abnimmt, beträgt der geschlechtsspezifische Unterschied bei den Nichterwerbsquoten von Erwachsenen mit Abschluss im Tertiärbereich in einem Drittel der OECD- und Partnerländer dennoch weiterhin mehr als 10 Prozentpunkte und über 20 Prozentpunkte in der Slowakei (23 Prozentpunkte) und Tschechien (28 Prozentpunkte). Nur in wenigen Ländern wie Island, Norwegen und Slowenien sind die geschlechtsspezifischen Unterschiede bei den Nichterwerbsquoten von Erwachsenen mit Abschluss im Tertiärbereich beinahe verschwunden (weniger als 2 Prozentpunkte) (OECD, 2021[5]).

Arbeitsmarktergebnisse im Ausland geborener Erwachsener nach Bildungsstand

Die Arbeitsmarktergebnisse im Ausland geborener Erwachsener im Vergleich zu den Ergebnissen im Inland geborener Erwachsener unterscheiden sich in den OECD-Ländern erheblich. Sowohl bei im Inland als auch bei im Ausland geborenen Erwachsenen steigt die Beschäftigungswahrscheinlichkeit mit einem höheren Bildungsstand, jedoch steigt sie bei im Inland geborenen Erwachsenen steiler an als bei im Ausland geborenen Erwachsenen: Bei Erwachsenen ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II sind 57 % der im Inland geborenen Erwachsenen und 61 % der im Ausland geborenen Erwachsenen in Beschäftigung, während es bei den Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich bei den im Inland geborenen Erwachsenen 86 % und bei den im Ausland geborenen Erwachsenen 79 % sind, was einem Anstieg der Beschäftigungsquoten um 29 Prozentpunkte bei

Abbildung A3.3

Beschäftigungsquoten im Inland und im Ausland geborener 25- bis 64-Jähriger mit einem Abschluss im Tertiärbereich, nach Alter bei der Zuwanderung (2020)



1. Referenzjahr nicht 2020. Weitere Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Beschäftigungsquote von im Inland geborenen Absolventen des Tertiärbereichs.

Quelle: OECD (2021), Tabelle A3.4. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterA.pdf). StatLink: https://stat.link/9hyfdu

im Inland geborenen Erwachsenen und um 18 Prozentpunkte bei im Ausland geborenen Erwachsenen entspricht (Tab. A3.4).

Unter den Ländern mit verfügbaren Daten weisen bei den Erwachsenen ohne Abschluss im Sekundarbereich II im Inland und im Ausland geborene Erwachsene sowohl höhere als auch niedrigere Beschäftigungsquoten auf. Beispielsweise sind in Chile, Israel, Tschechien, Ungarn und den Vereinigten Staaten die Beschäftigungsquoten von im Ausland geborenen Erwachsenen ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II mehr als 10 Prozentpunkte höher als von den im Inland geborenen. Im Gegensatz dazu sind in Dänemark, den Niederlanden und Schweden die Beschäftigungsquoten im Ausland geborener Erwachsener mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II mehr als 10 Prozentpunkte niedriger als bei den im Inland geborenen (Tab. A3.4).

Im Ausland geborene Erwachsene haben mehr Schwierigkeiten, einen Arbeitsplatz zu finden, als im Inland geborene Erwachsene, da sie bei der Arbeitssuche mit verschiedenen Problemen konfrontiert sind, wie der Anerkennung von im Ausland erworbenen Qualifikationen und/oder sprachlichen Schwierigkeiten (OECD, 2017[8]). Wie aus der Erhebung der Europäischen Union zu Minderheiten und Diskriminierung (European Union Agency for Fundamental Rights, 2017[9]) hervorgeht, werden darüber hinaus im Ausland geborene Erwachsene, insbesondere aus Nordafrika, bei der Arbeitssuche auch häufig mit Diskriminierung konfrontiert. Daher haben im Ausland geborene Beschäftigte wahrscheinlich einen niedrigeren Reservationslohn (niedrigster Lohn, zu dem sie bereit sind, eine bestimmte Beschäftigung anzunehmen), was bedeutet, dass sie mit höherer Wahrscheinlichkeit eine beliebige angebotene Stelle annehmen. Dies könnte erklären, warum in vielen Ländern die Beschäftigungsquote im Ausland geborener Erwachsener mit niedrigem Bildungsstand höher ist als die Quote der im Inland geborenen. Auch die Sozialpolitik und die Einkommensunterstützungssysteme eines Landes können eine Rolle spielen.

Während die Arbeitsmarktergebnisse für im Ausland geborene Erwachsene ohne Abschluss im Sekundarbereich II in den OECD-Ländern gemischt sind, haben in den meisten Ländern mit verfügbaren Daten im Ausland geborene Erwachsene mit Abschluss im Tertiärbereich schlechtere Beschäftigungsaussichten als im Inland geborene. In Belgien, Dänemark, Frankreich, Griechenland, Italien, den Niederlanden, Österreich, Schweden und Spanien beträgt der Unterschied in der Beschäftigungsquote von im Inland und im Ausland geborenen Erwachsenen mit Abschluss im Tertiärbereich mehr als 10 Prozentpunkte, und zwar systematisch zugunsten von im Inland geborenen Erwachsenen mit Abschluss im Tertiärbereich (Tab. A3.4).

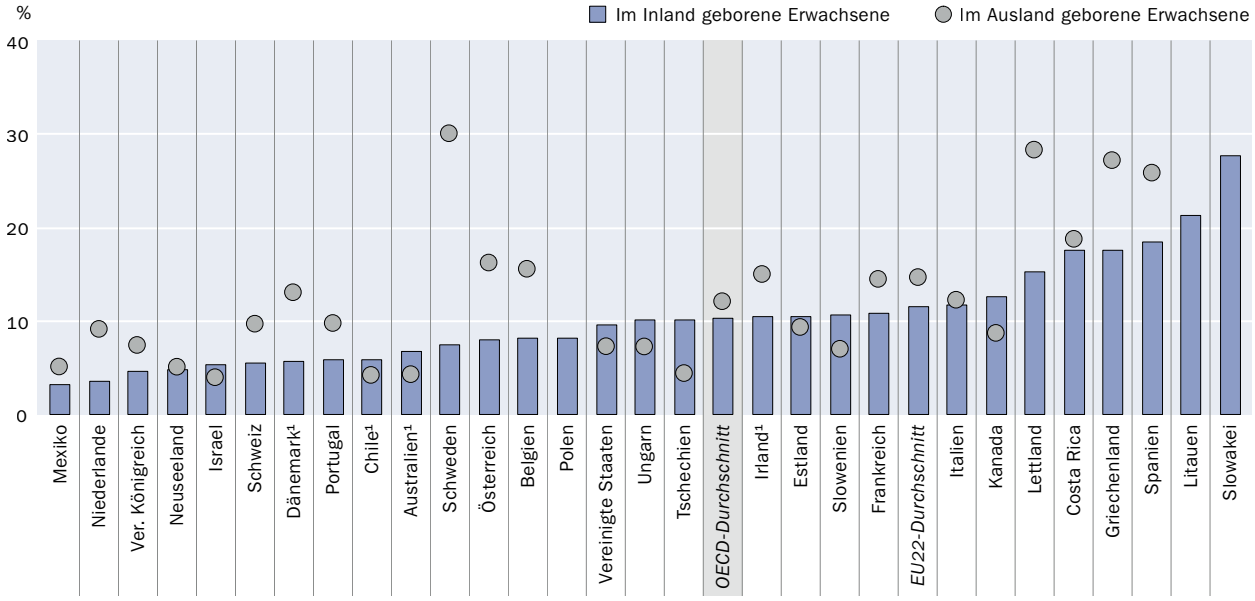
Bei im Ausland geborenen Erwachsenen mit Tertiärabschluss hängen die Beschäftigungsaussichten vom Alter bei der Zuwanderung ab. In den meisten Ländern sind die Beschäftigungsquoten im Ausland geborener Erwachsener, die bei der Zuwanderung höchstens 15 Jahre alt waren, höher als die Quoten derjenigen, die später zugewandert sind. Beispielsweise führt in Estland, Frankreich, Griechenland, den Niederlanden, Österreich, Portugal und Spanien eine frühe Zuwanderung zu einem Beschäftigungsvorteil von rund 10 Prozentpunkten (Abb. A3.3).

Da im Ausland geborene Erwachsene, die in jungem Alter zugewandert sind, einige Jahre im Bildungssystem des Aufnahmelandes verbracht und vom Aufnahmeland anerkannte Abschlüsse erworben haben, sind ihre Arbeitsmarktergebnisse besser als die derjenigen, die im höheren Alter mit einer ausländischen Qualifikation zugewandert sind. Im Ausland

A 3

Abbildung A3.4

Erwerbslosenquoten 25- bis 64-Jähriger mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II, nach Migrationsstatus (2020)



1. Referenzjahr nicht 2020. Einzelheiten s. OECD-Bildungsdatenbank.

Anordnung der Länder in aufsteigender Reihenfolge der Erwerbslosenquote im Inland geborener 25- bis 64-Jähriger mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II.

Quelle: Siehe OECD (2021), OECD-Bildungsdatenbank, http://stats.oecd.org. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterA.pdf). StatLink: https://stat.link/47yj6a

geborene Erwachsene haben häufig Schwierigkeiten bei der Anerkennung ihrer Ausbildung und Erfahrung im Aufnahmeland. Diese Probleme erklären auch, warum im Ausland geborene Erwachsene häufig für ihre Stelle überqualifiziert sind (OECD, 2017[7]). Daher hat in den letzten Jahren eine wachsende Zahl an Ländern Maßnahmen zur Förderung der Anerkennung von Qualifikationen und Kompetenzen umgesetzt (OECD, 2017[10]).

Die niedrigeren Beschäftigungsquoten im Ausland geborener Erwachsener spiegeln sich in höheren Nichterwerbs- und Erwerbslosenquoten bei im Ausland geborenen Erwachsenen im Vergleich zu im Inland geborenen wider. Im Durchschnitt der OECD-Länder mit verfügbaren Daten beträgt die Erwerbslosenquote bei den im Ausland geborenen Erwachsenen ohne Abschluss im Sekundarbereich II 12,2 % im Vergleich zu 10,3 % bei den im Inland geborenen. Bei den Erwachsenen mit Abschluss im Sekundarbereich II bzw. im postsekundaren, nicht tertiären Bereich beträgt die Erwerbslosenquote im Ausland geborener Erwachsener 9,5 % und damit über 3 Prozentpunkte mehr als bei im Inland geborenen Erwachsenen (5,9 %). Ein ähnlicher Unterschied ist bei denjenigen mit Abschluss im Tertiärbereich erkennbar (7,5 % gegenüber 3,9 %) (Abb. A3.4).

In Belgien, Dänemark, Griechenland, Lettland, den Niederlanden, Österreich, Schweden und Spanien liegen die Erwerbslosenquoten im Ausland geborener Erwachsener ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II mindestens 5 Prozentpunkte über denen der im Inland geborenen. Daher sind in manchen Ländern wie Israel, Kanada und den Vereinigten Staaten die Erwerbslosenquoten im Ausland geborener Erwachsener mit einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II niedriger als die Quoten der im Land geborenen (Abb. A3.4).

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

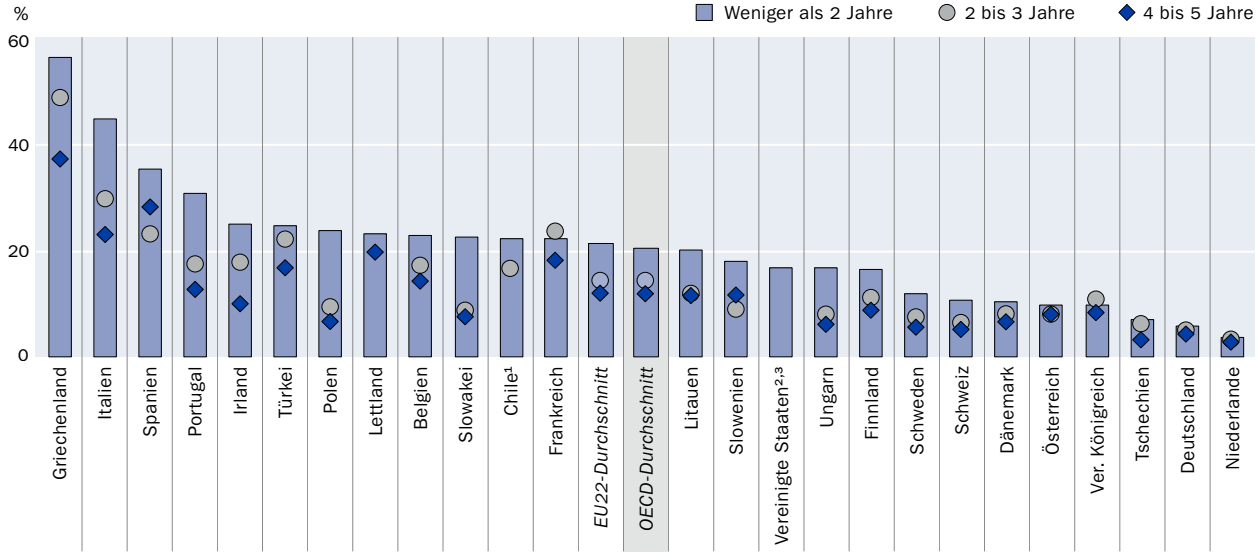
Der Übergang vom (Aus-)Bildungssystem in die Erwerbstätigkeit ist ein entscheidender Schritt im Leben. Beim Verlassen des (Aus-)Bildungssystems haben junge Erwachsene häufig mit verschiedenen Schwierigkeiten zu kämpfen, um eine Beschäftigung zu finden. Die aktuelle Gesundheitskrise durch die Ausbreitung des Coronavirus wird sich zweifellos auf die Jugendarbeitslosigkeit 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 ins Erwerbsleben bei Absolventen der letzten Jahrgänge (s. Indikatoren A2 und A3 in *Bildung auf einen Blick 2020* (OECD, 2020[11]).

In allen OECD-Ländern mit verfügbaren Daten über die letzten Jahrgänge von Absolventen im Sekundarbereich II sinken die Erwerbslosenquoten in den ersten Jahren nach dem Abschluss, stabilisieren sich danach jedoch meist. 2018 konnten in den OECD-Ländern durchschnittlich 20,6 % der Absolventen des Sekundarbereichs II, die keine weitere Ausbildung angeschlossen hatten, innerhalb von 2 Jahren nach dem Abschluss keine Beschäftigung finden. Die Erwerbslosenquote junger Erwachsener, die ihren Abschluss im Sekundarbereich II 2 bis 3 Jahre zuvor erworben haben, beträgt 14,3 %, das sind 6,3 Prozentpunkte weniger als die Quote derjenigen, deren Abschluss weniger als 2 Jahre zurückliegt. Bei jungen Erwachsenen, die ihren Abschluss 4 bis 5 Jahre zuvor erlangt haben, beträgt die Erwerbslosenquote 12 %, das sind nur 2,3 Prozentpunkte weniger (Abb. A3.5).

Abbildung A3.5

Erwerbslosenquoten von nicht in Ausbildung befindlichen Absolventen des Sekundarbereichs II der letzten Jahre, nach Jahren seit dem Abschluss (2018)

Erwachsene im Alter von 15 bis 34 Jahren bei Abschluss



1. Angaben in der Kategorie „Weniger als 2 Jahre" beziehen sich auf ein Jahr seit Abschluss der Ausbildung. 2. Referenzjahr 2017 und 2018 zusammen. Angaben in Kategorie „Weniger als 2 Jahre" beziehen sich auf ein Jahr seit Abschluss der Ausbildung. Die Altersgruppe umfasst 15- bis 34-Jährige. 3. Datenquelle nicht EU-LFS. Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Erwerbslosenquote von Absolventen des Sekundarbereichs II weniger als 2 Jahre nach dem Abschluss.
Quelle: OECD (2021), Tabelle A3.5 im Internet. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterA.pdf). StatLink: https://stat.link/t9cfia

A 3

Die Unterschiede zwischen den Erwerbslosenquoten von Absolventen des Sekundarbereichs II, die ihren Abschluss in den letzten Jahren erworben haben, sind in den OECD-Ländern größer als die Unterschiede zwischen den Erwerbslosenquoten für alle Bevölkerungsgruppen insgesamt. Griechenland hat mit 56,7 % die höchste Erwerbslosenquote von Erwachsenen, die innerhalb der letzten 2 Jahre den Sekundarbereich II abgeschlossen haben; in Italien, Portugal und Spanien liegt sie über 30 %. Am anderen Ende der Skala stehen Erwerbslosenquoten dieser Absolventen von weniger als 10 % in Deutschland, den Niederlanden und Tschechien. Der Unterschied zwischen den Ländern mit der niedrigsten und der höchsten Quote beträgt mehr als 50 Prozentpunkte, das ist ein wesentlich größerer Unterschied, als in allen Ländern für Erwachsene mit einem Abschluss im Sekundarbereich II festgestellt wird. Costa Rica (16,9 %) und Griechenland (17,4 %) weisen die höchste Erwerbslosenquote für 25- bis 64-jährige Absolventen des Sekundarbereichs II auf und Tschechien (2,2 %) die niedrigste, ein Unterschied von weniger als 20 Prozentpunkten (Abb. A3.5 und OECD, 2021[5]).

In einigen Ländern ist der Übergang von der (Aus-)Bildung in das Erwerbsleben besonders schwierig, und Arbeitsmarkterfolge bleiben auch einige Jahre nach dem Abschluss schwer erreichbar. In Griechenland, Italien, Portugal und Spanien ist rund ein Drittel der Absolventen des Sekundarbereichs II in den ersten 2 Jahren nach dem Abschluss erwerbslos. In all diesen Ländern gingen die Erwerbslosenquoten 4–5 Jahre nach dem Abschluss zurück: in Griechenland, Italien und Portugal um rund 20 Prozentpunkte und in Spanien um 10 Prozentpunkte. Jedoch sind die Erwerbslosenquoten der Absolventen 4 bis 5 Jahre nach dem Abschluss immer noch höher als in den meisten OECD-Ländern. Im Gegensatz dazu liegen die Erwerbslosenquoten der Absolventen der letzten Jahre in anderen Ländern wie Deutschland, den Niederlanden, Österreich und dem Vereinigten Königreich in den ersten 2 Jahren nach dem Abschluss bei maximal 10 %, der Hälfte des OECD-Durchschnitts, und gehen in den folgenden Jahren nur leicht zurück (Abb. A3.5).

Subnationale Unterschiede bei den Beschäftigungsquoten

Im Durchschnitt der OECD- und Partnerländer mit verfügbaren Daten zu subnationalen Einheiten über den Arbeitsmarktstatus weisen die Beschäftigungsquoten bei denjenigen mit niedrigerem Bildungsstand größere regionale Unterschiede auf. Beispielweise reichen in den Vereinigten Staaten die Beschäftigungsquoten für 25- bis 64-jährige Erwachsene ohne Abschluss im Sekundarbereich II von 41 % in West Virginia bis zu 73 % in Wyoming, während die Spanne zwischen den Regionen für Erwachsene mit einem Abschluss im Tertiärbereich mit 80 % in Alaska und 90 % in Washington, D. C. 10 Prozentpunkte beträgt (OECD, 2021[12]).

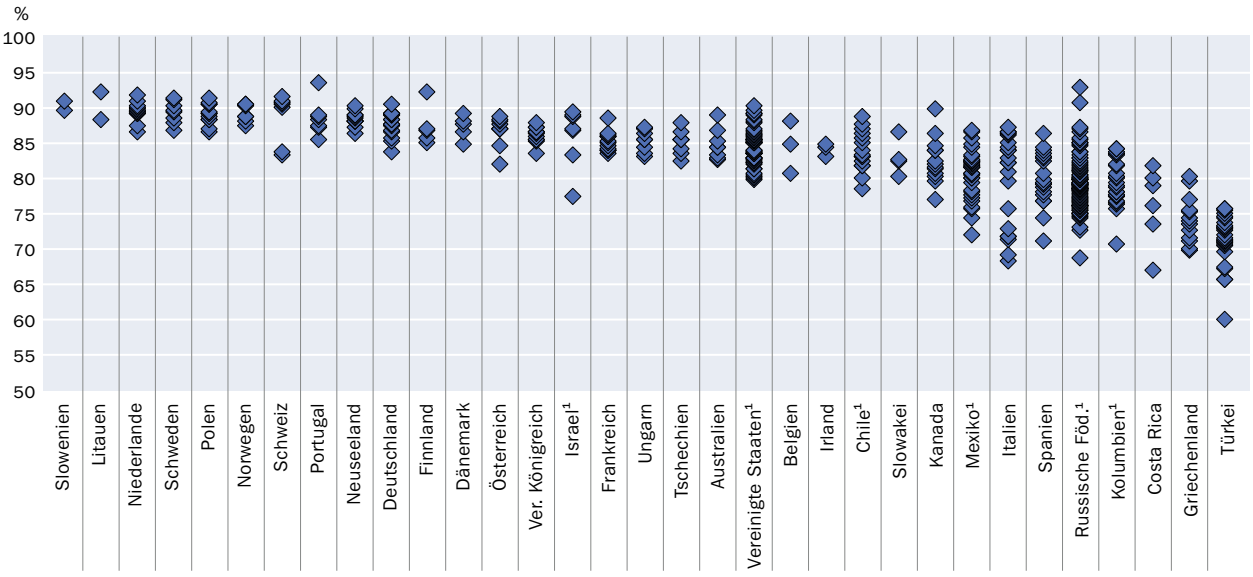
In einigen Ländern gibt es in Bezug auf die Beschäftigungsquoten der Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich nur sehr geringfügige regionale Unterschiede. In Dänemark, Frankreich, Irland, Litauen, Neuseeland, Norwegen, Polen, Schweden, Slowenien, Ungarn und dem Vereinigten Königreich macht der Unterschied in den Beschäftigungsquoten zwischen den verschiedenen Regionen des jeweiligen Landes weniger als 5 Prozentpunkte aus. In anderen Ländern ist die Spanne zwischen den Beschäftigungsquoten der Regionen größer: Die größten Unterschiede von mindestens 20 Prozentpunkten lassen sich in Italien und der Russischen Föderation beobachten. In Italien beispielsweise reicht die Beschäftigungsquote von 68 % in Kalabrien bis zu 87 % im Aostatal (Abb. A3.6).

Trotz der hohen Konzentration wirtschaftlicher und administrativer Tätigkeiten in den Hauptstadtregionen sind die Regionen mit den Hauptstädten in den meisten Ländern

Abbildung A3.6

Beschäftigungsquoten Erwachsener mit Abschluss im Tertiärbereich, nach subnationalen Einheiten (2020)

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



1. Referenzjahr nicht 2020: 2019 für Kolumbien und die Vereinigten Staaten; 2018 für Mexiko; 2017 für Australien, Chile und Israel; 2016 für Kanada und die Russische Föderation.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der nationalen Beschäftigungsquote von Absolventen des Tertiärbereichs (ungewichteter Durchschnitt der Regionen).

Quelle: OECD INES/CFE Subnationale Datenerhebung. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterA.pdf). StatLink: https://stat.link/38w0y6

nicht diejenigen mit den höchsten Beschäftigungsquoten. In Österreich und Litauen sind die Beschäftigungsquoten Erwachsener mit einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II in der Hauptstadtregion am niedrigsten. In Österreich beispielsweise liegt die Beschäftigungsquote der Erwachsenen mit einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II in Vorarlberg bei 64 % und in Wien, der Hauptstadt, bei 46 %. Nur in 6 Ländern weist die Hauptstadtregion die höchste Beschäftigungsquote auf. Entsprechend sind in 5 Ländern die Beschäftigungsquoten Erwachsener mit Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich in der Hauptstadtregion am niedrigsten und in nur 5 Ländern am höchsten. Im Gegensatz dazu scheinen die Beschäftigungsmöglichkeiten in den Hauptstadtregionen für Erwachsene mit einem Abschluss im Tertiärbereich vorteilhafter zu sein. In 9 Ländern (Kolumbien, Irland, Litauen, Tschechien, Slowakei, Slowenien, Ungarn, Vereinigtes Königreich und Vereinigte Staaten) haben Erwachsene mit einem Abschluss im Tertiärbereich in den Hauptstadtregionen die höchsten Beschäftigungsquoten. In Kolumbien beispielsweise reicht die Beschäftigungsquote von 71 % in Chocó bis zu 84 % im Hauptstadtdistrikt Bogotá. In einigen Ländern, darunter Belgien, Israel und Österreich, sind die Beschäftigungsquoten in der Hauptstadtregion die niedrigsten im ganzen Land (Abb. A3.6 und OECD, 2021[12]).

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.

A 3

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

Beschäftigte werden definiert als diejenigen, die während der untersuchten Referenzwoche entweder mindestens eine Stunde für ein Gehalt bzw. einen Gewinn arbeiteten oder einen Arbeitsplatz hatten, aber vorübergehend nicht zur Arbeit gingen. 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 26 EU-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 plus 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 ebenfalls 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.

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). 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 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. 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.

Bei der Interpretation der Ergebnisse aus subnationalen Einheiten ist zu berücksichtigen, dass die Einwohnerzahl der subnationalen Einheiten innerhalb der Länder stark variieren kann.

Weiterführende Informationen s. *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics* (OECD, 2018[13]) sowie Anhang 3 für länderspezifische Hinweise (*https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterA.pdf*).

Quellen

Informationen zu den Quellen s. Indikator A1.

Daten zu den subnationalen Einheiten für ausgewählte Indikatoren s. *OECD Regional Statistics Database* (OECD, 2021[12]).

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]

European Union Agency for Fundamental Rights (2017), *Second European Union Minorities and Discrimination Survey: Main Results*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, *http://dx.doi.org/10.2811/268615*. [9]

OECD (2021), "Education and earnings", *Education at a Glance Database*, *http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=EAG_EARNINGS*. [7]

OECD (2021), "Educational attainment and labour-force status", *Education at a Glance Database*, *http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=EAG_NEAC*. [5]

OECD (2021), "Regional education", *OECD Regional Statistics* (database), *https://dx.doi.org/10.1787/213e806c-en* (Zugriff am 25. Juni 2021). [12]

OECD (2021), *The state of global education – 18 months into the pandemic*, OECD Publishing Paris, *https://doi.org/10.1787/1a23bb23-en*. [2]

OECD (2020), *Bildung auf einen Blick 2020 – OECD-Indikatoren*, wbv Publikation, Bielefeld, *https://doi.org/10.3278/6001821nw.* [11]

OECD (2020), *International Migration Outlook 2020*, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/ec98f531-en*. [3]

OECD (2020), *OECD Employment Outlook 2020: Worker Security and the COVID-19 Crisis*, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/1686c758-en*. [6]

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

OECD (2017), *International Migration Outlook 2017*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/migr_outlook-2017-en. [8]

OECD (2017), *International Migration Outlook 2017*, OECD Publishing, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/migr_outlook-2017-en. [10]

OECD (2014), *Is migration good for the economy?*, No. 2, OECD, Paris, https://www.oecd.org/migration/OECD%20Migration%20Policy%20Debates%20Numero%202.pdf. [4]

Tabellen Indikator A3

StatLink: https://stat.link/b7jw6d

- Tabelle A3.1: Beschäftigungsquoten 25- bis 64-Jähriger, nach Bildungsstand (2020)
- Tabelle A3.2: Entwicklung der Beschäftigungsquoten, nach Bildungsstand und Altersgruppe (2019 und 2020)
- Tabelle A3.3: Entwicklung der Erwerbslosen- und Nichterwerbsquoten 25- bis 34-Jähriger (2019 und 2020)
- Tabelle A3.4: Beschäftigungsquoten im Inland und im Ausland geborener 25- bis 64-Jähriger, nach Alter bei der Zuwanderung und Bildungsstand (2020)
- **WEB** Table A3.5: Unemployment rates of young adults who have recently completed education, by educational attainment and years since graduation (Erwerbslosenquoten junger Erwachsener, die in den letzten Jahren ihren Abschluss erzielt haben, nach Bildungsstand und Jahren seit Abschluss) (2018)

Datenstand: 17. Juni 2021. 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 (2020)

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
		Sekundarbereich II	Postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Gesamt	Kurzer tertiärer Bildungsgang	Bachelor oder gleichwertig	Master oder gleichwertig	Promotion oder gleichwertig	Gesamt	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OECD-Länder										
Australien	56	73	81	74	77	82	82	93	81	75
Österreich	54	76	82	76	85	80	89	92	86	76
Belgien	47	73	86	73	83	85	88	93	86	73
Kanada	54	67	77	70	77	80	83[d]	x(7)	79	75
Chile[1]	62	72	a	72	81	85	93[d]	x(7)	84	72
Kolumbien	62	66[d]	x(2)	66	x(6)	74[d]	x(6)	x(6)	74	66
Costa Rica	57	64	c	64	65	79	90	c	77	63
Tschechien	57	84[d]	x(2)	84	96	82	86	94	86	82
Dänemark[1]	61	82	87	82	87	85	91	94	88	80
Estland	63	80	79	79	84	83	87	85	85	80
Finnland	54	74	98	75	83	86	89	98	87	79
Frankreich	53	72	62	72	83	84	88	90	85	74
Deutschland	63	81	87	82	89	88	90	93	89	81
Griechenland	52	61	66	62	67	74	81	91	75	64
Ungarn	56	79	84	79	84	84	88	92	86	78
Island	70	81	85	81	83	84	92	93	88	81
Irland	52	69	75	72	78	85	87	92	85	75
Israel	49	71	a	71	83	86	91	92	87	76
Italien	52	70	75	70	79	74	83	94	81	66
Japan[1,2]	x(2)	81[d]	x(5)	m	82[d]	89[d]	x(6)	x(6)	86[d]	84
Republik Korea	61	70	a	70	76	76	85[d]	x(7)	77	73
Lettland	65	75	76	76	87	85	88	96	87	79
Litauen	54	72	75	73	a	89	91	99	90	79
Luxemburg	61	75	77	75	79	81	87	92	85	76
Mexiko	63	68	a	68	71	76	83	92	76	66
Niederlande	63	82	85	82	89	88	92	94	90	82
Neuseeland	71	80	85	82	89	88	87	92	88	82
Norwegen	61	79	85	79	83	90	92	90	89	81
Polen	47	72	72	72	75	87	90	97	89	76
Portugal	70	82	80	82	c	83	90	92	88	78
Slowakei	36	77	81	77	91	73	84	89	83	75
Slowenien	48	76	a	76	85	89	92	94	90	78
Spanien	56	69	64	69	77	79	83	90	80	69
Schweden	63	86	82	85	84	89	93	91	89	83
Schweiz	69	81[d]	x(2)	81	x(6,7,8)	89[d]	89[d]	93[d]	89	83
Türkei[1]	50	60	a	60	65	75	84	92	74	57
Ver. Königreich[3]	64	80	a	80	82	87	87	93	86	80
Vereinigte Staaten	55	69[d]	x(2)	69	78	82	85	89	82	74
OECD-Durchschnitt	**58**	**74**	**79**	**75**	**81**	**83**	**88**	**93**	**84**	**76**
EU22-Durchschnitt	**56**	**76**	**79**	**76**	**83**	**83**	**88**	**93**	**86**	**77**
Partnerländer										
Argentinien[1]	64	74	a	74	79	82	94	m	81	73
Brasilien[1]	52	66	a	66	x(6)	79[d]	84	87	79	63
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indien[1]	57	61	75	63	x(6)	61[d]	x(6)	64	62	59
Indonesien	73	74[d]	x(2)	74	76	85	83	95	82	75
Russische Föd.[1]	54	69	77	73	79	88	87	63	83	78
Saudi-Arabien[1]	62	61	82	65	x(6)	74[d]	x(6)	x(6)	74	66
Südafrika	40	53	m	53	67	77	84[d]	x(7)	73	m
G20-Durchschnitt	**57**	**70**	**m**	**70**	**m**	**80**	**m**	**m**	**79**	**70**

Anmerkung: In den meisten Ländern basieren die Daten auf ISCED 2011. Indien 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 nicht 2020: 2019 für Dänemark, Indien, Japan und die Türkei; 2018 für Argentinien und die Russische Föderation; 2017 für Chile; 2016 für Saudi-Arabien. 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 Bildungsgänge mit einem gewissen Umfang und hinreichender Fachkenntnis absolviert haben, die jeweils einzeln lediglich als anerkannte Zwischenqualifikation des Sekundarbereichs II gelten (12 % der 25- bis 64-jährigen Erwachsenen gehören zu dieser Gruppe).

Quelle: OECD/ILO (2021). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterA.pdf). StatLink: https://stat.link/eyk495

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

A 3

Tabelle A3.2

Entwicklung der Beschäftigungsquoten, nach Bildungsstand und Altersgruppe (2019 und 2020)

Beschäftigte Erwachsene als Prozentsatz aller Erwachsenen in einer bestimmten Altersgruppe

	Unterhalb Sekundarbereich II						Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich						Tertiärbereich					
	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	
	2019	2020	2019	2020	2019	2020	2019	2020	2019	2020	2019	2020	2019	2020	2019	2020	2019	2020
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
OECD-Länder																		
Australien	61	57	64	58	70	63	81	75	83	78	84	79	86	81	87	85	88	86
Österreich	58	57	67	64	69	66	86	83	88	86	87	86	86	86	91	91	93	92
Belgien	52	48	55	54	61	60	81	78	82	82	81	80	88	87	92	91	91	90
Kanada	57	54	61	60	63	60	79	72	81	77	81	77	86	82	88	84	88	85
Chile	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien	70	63	75	68	73	65	74	65	78	70	75	68	81	73	85	77	84	77
Costa Rica	67	59	72	63	68	61	74	64	80	70	75	71	82	75	89	87	85	82
Tschechien	57	59	69	67	66	68	82	80	91	90	94	93	78	76	90	87	97	97
Dänemark	56	m	63	m	68	m	79	m	88	m	86	m	84	m	93	m	93	m
Estland	69	68	68	67	60	65	81	79	89	86	85	85	83	81	88	87	94	92
Finnland	49	48	60	58	66	64	77	74	83	83	84	83	85	86	90	90	92	92
Frankreich	51	52	60	60	65	67	75	74	82	80	83	83	87	85	90	90	91	90
Deutschland	59	60	66	65	69	70	84	86	88	87	88	87	88	88	92	92	94	93
Griechenland	54	55	63	61	62	62	63	60	72	71	68	68	73	70	85	83	84	85
Ungarn	58	54	68	63	69	68	82	79	89	86	89	89	84	82	89	89	95	95
Island	79	77	78	73	75	71	83	81	85	81	89	85	89	82	92	89	91	91
Irland	49	45	54	52	59	59	76	69	79	76	77	76	88	86	89	87	88	87
Israel	58	51	57	55	52	51	71	66	77	75	78	76	87	85	91	90	91	91
Italien	53	49	60	58	61	60	64	62	76	76	79	78	68	67	86	86	90	90
Japan[1]	m	m	m	m	m	m	x(13)	m	x(15)	m	x(17)	m	88[d]	m	87[d]	m	89[d]	m
Republik Korea	62	62	64	56	67	63	66	64	74	73	77	75	76	75	78	77	82	81
Lettland	65	64	76	71	64	65	79	78	82	82	81	81	89	86	93	89	91	91
Litauen	55	52	61	61	56	59	79	78	82	81	81	78	92	90	94	93	94	93
Luxemburg	77	70	84	79	72	72	86	85	84	87	80	84	89	86	89	90	88	88
Mexiko	67	65	70	67	68	65	72	68	77	73	75	70	81	78	85	82	83	79
Niederlande	64	65	68	66	70	68	85	84	86	85	86	86	92	92	92	91	92	92
Neuseeland	69	66	76	74	77	77	82	81	85	84	87	85	89	89	89	88	91	90
Norwegen	63	62	64	63	64	62	84	81	84	84	83	81	89	89	92	91	91	92
Polen	47	45	56	59	58	60	79	79	82	82	80	81	89	89	92	92	94	95
Portugal	79	73	83	82	77	79	86	82	90	87	87	86	86	84	92	92	93	94
Slowakei	33	35	47	42	46	43	81	78	86	84	88	86	79	77	88	86	94	94
Slowenien	62	54	66	61	70	68	86	84	90	90	89	88	89	90	95	95	97	95
Spanien	63	58	69	65	64	63	71	65	78	75	77	74	79	75	87	84	86	85
Schweden	65	59	72	68	67	65	83	82	91	89	92	90	87	85	93	92	93	94
Schweiz	69	66	78	74	76	77	86	85	86	85	86	86	90	90	91	90	91	91
Türkei	52	m	57	m	53	m	61	m	69	m	59	m	72	m	83	m	77	m
Ver. Königreich[2]	67	65	69	69	71	70	85	84	85	85	86	85	90	91	91	91	90	90
Vereinigte Staaten	57	57	63	60	60	60	74	71	76	74	75	75	85	84	86	85	86	85
OECD-Durchschnitt	**60**	**58**	**66**	**64**	**66**	**65**	**78**	**76**	**83**	**81**	**82**	**81**	**85**	**83**	**89**	**88**	**90**	**89**
EU22-Durchschnitt	**58**	**56**	**65**	**63**	**64**	**64**	**79**	**77**	**84**	**83**	**84**	**83**	**85**	**83**	**90**	**89**	**92**	**92**
Partnerländer																		
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	63	55	68	61	63	57	73	67	78	72	74	68	86	80	89	85	85	82
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indien	55	m	62	m	62	m	56	m	69	m	76	m	54	m	73	m	76	m
Indonesien	70	68	78	76	79	78	74	71	79	77	80	78	83	81	88	87	90	87
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	33	34	36	48	33	48	33	45	33	59	33	63	33	63	33	78	33	85
G20-Durchschnitt	**58**	**m**	**63**	**m**	**63**	**m**	**70**	**m**	**75**	**m**	**75**	**m**	**78**	**m**	**82**	**m**	**83**	**m**

1. 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). 2. Die Daten für den Bildungsstand „Abschluss im Sekundarbereich II nach Ausrichtung des Bildungsgangs" enthalten Personen, die Bildungsgänge mit einem gewissen Umfang und hinreichender Fachkenntnis absolviert haben, die jeweils einzeln lediglich als anerkannte Zwischenqualifikation des Sekundarbereichs II gelten (12 % der 25- bis 64-jährigen Erwachsenen gehören zu dieser Gruppe).

Quelle: OECD/ILO (2021). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterA.pdf). StatLink: https://stat.link/rw6ejq

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

Tabelle A3.3

Entwicklung der Erwerbslosen- und Nichterwerbsquoten 25- bis 34-Jähriger (2019 und 2020)

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	
	2019	2020	2019	2020	2019	2020	2019	2020	2019	2020	2019	2020
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OECD-Länder												
Australien	10	12	5	8	3	6	32	35	15	18	11	14
Österreich	15	20	4	6	4	4	31	29	10	12	11	10
Belgien	17	19	6	7	4	4	38	41	14	16	9	9
Kanada	12	16	7	12	5	8	36	36	16	18	10	11
Chile	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien	10	15	12	19	12	18	22	26	16	20	8	10
Costa Rica	14	23	12	23	9	17	22	24	16	18	10	10
Tschechien	13	13	2	3	1	2	34	33	16	17	21	22
Dänemark	10	m	6	m	7	m	37	m	16	m	9	m
Estland	7	10	5	8	3	5	26	24	14	14	14	15
Finnland	17	17	7	9	5	5	41	42	17	18	11	10
Frankreich	24	20	11	11	6	7	33	35	15	16	8	8
Deutschland	12	12	3	4	3	4	33	32	13	11	9	8
Griechenland	30	25	26	25	19	21	23	26	16	21	10	11
Ungarn	11	15	3	4	2	3	34	36	16	17	14	16
Island	6	7	5	9	4	8	16	17	12	12	7	11
Irland	13	15	6	8	4	5	44	48	19	24	9	10
Israel	4	6	5	6	4	5	40	45	26	30	9	11
Italien	21	20	14	13	12	11	33	38	25	28	23	25
Japan[1]	m	m	x(5)	m	3[d]	m	m	m	x(11)	m	10[d]	m
Republik Korea	6	6	7	7	6	6	34	35	29	31	19	20
Lettland	14	20	7	9	4	7	24	21	14	14	7	8
Litauen	19	24	8	11	3	4	33	31	14	13	4	5
Luxemburg	c	c	c	c	4	7	c	21	8	9	7	8
Mexiko	3	4	4	5	6	7	31	32	25	28	14	17
Niederlande	7	8	3	4	2	3	31	29	12	12	6	6
Neuseeland	7	9	4	4	2	3	26	27	15	16	9	9
Norwegen	8	11	3	5	3	4	31	30	13	15	8	8
Polen	13	13	4	4	3	3	46	48	18	18	9	9
Portugal	9	11	6	10	7	8	14	18	9	9	7	8
Slowakei	37	32	6	7	3	5	47	48	14	16	18	19
Slowenien	13	17	6	7	5	5	29	35	9	10	6	6
Spanien	23	28	17	20	12	15	17	19	15	18	11	12
Schweden	17	24	5	6	4	6	22	22	13	12	9	9
Schweiz	10	13	5	6	4	4	23	24	9	10	6	6
Türkei	16	m	15	m	15	m	38	m	28	m	15	m
Ver. Königreich[2]	7	7	3	4	2	3	28	29	13	13	7	6
Vereinigte Staaten	10	9	6	8	2	3	37	38	21	23	13	13
OECD-Durchschnitt	**13**	**15**	**7**	**9**	**5**	**7**	**31**	**32**	**16**	**17**	**11**	**11**
EU22-Durchschnitt	**16**	**18**	**7**	**9**	**5**	**6**	**32**	**32**	**14**	**16**	**11**	**11**
Partnerländer												
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	15	18	13	15	8	10	26	34	16	22	7	11
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indien	3	m	8	m	17	m	43	m	39	m	36	m
Indonesien	3	4	4	5	5	5	28	30	23	25	13	14
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	50	44	50	35	50	24	33	39	33	31	33	17
G20-Durchschnitt	**14**	**m**	**11**	**m**	**9**	**m**	**33**	**m**	**22**	**m**	**15**	**m**

1. 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). 2. Die Daten für den Bildungsstand „Abschluss im Sekundarbereich II" enthalten Personen, die Bildungsgänge mit einem gewissen Umfang und hinreichender Fachkenntnis absolviert haben, die jeweils einzeln lediglich als anerkannte Zwischenqualifikation des Sekundarbereichs II gelten (12 % der 25- bis 64-jährigen Erwachsenen gehören zu dieser Gruppe).

Quelle: OECD/ILO (2021). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterA.pdf). StatLink: https://stat.link/e5jli3

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

A 3

Tabelle A3.4

Beschäftigungsquoten im Inland und im Ausland geborener 25- bis 64-Jähriger, nach Alter bei der Zuwanderung und Bildungsstand (2020)

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

	Unterhalb Sekundarbereich II					Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich					Tertiärbereich				
	Im Inland geboren	Im Ausland geboren			Gesamt	Im Inland geboren	Im Ausland geboren			Gesamt	Im Inland geboren	Im Ausland geboren			Gesamt
		Bei der Zuwanderung höchstens 15 Jahre alt	Bei der Zuwanderung mindestens 16 Jahre alt	Gesamt			Bei der Zuwanderung höchstens 15 Jahre alt	Bei der Zuwanderung mindestens 16 Jahre alt	Gesamt			Bei der Zuwanderung höchstens 15 Jahre alt	Bei der Zuwanderung mindestens 16 Jahre alt	Gesamt	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OECD-Länder															
Australien[1]	61	55	59	57	61	79	75	75	75	78	87	86	82	83	85
Österreich	55	56	52	53	54	77	78	71	72	76	89	85	76	77	86
Belgien	49	37	45	44	47	75	64	65	65	73	88	79	76	76	86
Kanada	55	59	52	53	54	71	70	66	67	70	81	80	76	76	79
Chile[1]	62	54	83	81	62	71	78	83	81	72	84	90	87	85	84
Kolumbien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	56	x(4)	x(4)	63	57	64	x(9)	x(9)	65	64	77	x(14)	x(14)	73	77
Tschechien	55	x(4)	x(4)	77	57	84	x(9)	x(9)	85	84	86	x(14)	x(14)	82	86
Dänemark[1]	64	56	53	53	62	83	64	69	69	81	88	77	75	76	86
Estland	62	69	c	64	63	80	77	72	74	79	87	83	75	78	85
Finnland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Frankreich	54	51	51	51	53	74	61	63	62	72	87	80	71	74	85
Deutschland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Griechenland	49	60	55	56	50	63	60	51	53	62	76	66	54	57	75
Ungarn	55	c	72	72	56	79	89	76	78	79	86	86	81	82	86
Island	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irland[1]	51	49	48	48	51	72	63	71	70	72	87	84	80	80	85
Israel	45	60	77	73	51	70	78	77	77	71	88	88	84	85	87
Italien	50	58	60	59	52	71	65	64	64	70	82	72	65	66	81
Japan	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
Lettland	65	60	57[r]	56	65	76	68	72	69	76	88	80	78	79	87
Litauen	55	x(4)	x(4)	c	54	74	x(9)	x(9)	67	73	90	x(14)	x(14)	84	90
Luxemburg	57	60	63	63	61	74	85	70	73	73	86	79	84	84	85
Mexiko	63	m	m	64	63	68	x(9)	x(9)	60	68	76	x(14)	x(14)	70	76
Niederlande	66	55	50	52	63	84	77	69	72	82	91	89	75	79	90
Neuseeland	72	71	64	66	71	83	81	79	79	82	89	88	86	86	88
Norwegen	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Polen	47	m	m	c	47	72	x(9)	x(9)	77	72	89	x(14)	x(14)	84	89
Portugal	69	79	71	75	70	82	80	75	77	82	89	89	79	84	88
Slowakei	36	m	m	c	36	77	75	78	77	77	83	69	83	78	83
Slowenien	46	63[r]	52	54	48	76	74	75	75	76	91	91	84	86	90
Spanien	57	58	55	55	56	71	65	64	64	69	82	75	67	68	80
Schweden	74	51	57	53	63	87	75	77	75	85	93	79	83	79	89
Schweiz	65	72	71	71	69	83	81	77	77	81	92	90	83	84	89
Türkei	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ver. Königreich[2]	65	59	64	63	65	80	75	82	80	80	87	84	85	85	86
Vereinigte Staaten	47	68	63	64	55	69	73	69	70	69	83	82	77	78	82
OECD-Durchschnitt	**57**	**59**	**60**	**61**	**57**	**76**	**73**	**72**	**72**	**75**	**86**	**82**	**78**	**79**	**85**
EU22-Durchschnitt	**56**	**58**	**56**	**58**	**55**	**77**	**72**	**69**	**71**	**76**	**87**	**80**	**76**	**78**	**86**
Partnerländer															
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
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: 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 nicht 2020: 2019 für Australien; 2017 für Dänemark, Deutschland und Irland; 2015 für Chile. 2. Die Daten für den Bildungsstand „Abschluss im Sekundarbereich II" enthalten Personen, die Bildungsgänge mit einem gewissen Umfang und hinreichender Fachkenntnis absolviert haben, die jeweils einzeln lediglich als anerkannte Zwischenqualifikation des Sekundarbereichs II gelten (12 % der 25- bis 64-jährigen Erwachsenen gehören zu dieser Gruppe).

Quelle: OECD/ILO (2021). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterA.pdf). StatLink: https://stat.link/rqb6ld

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

Indikator A4
Welche Einkommensvorteile lassen sich durch Bildung erzielen?

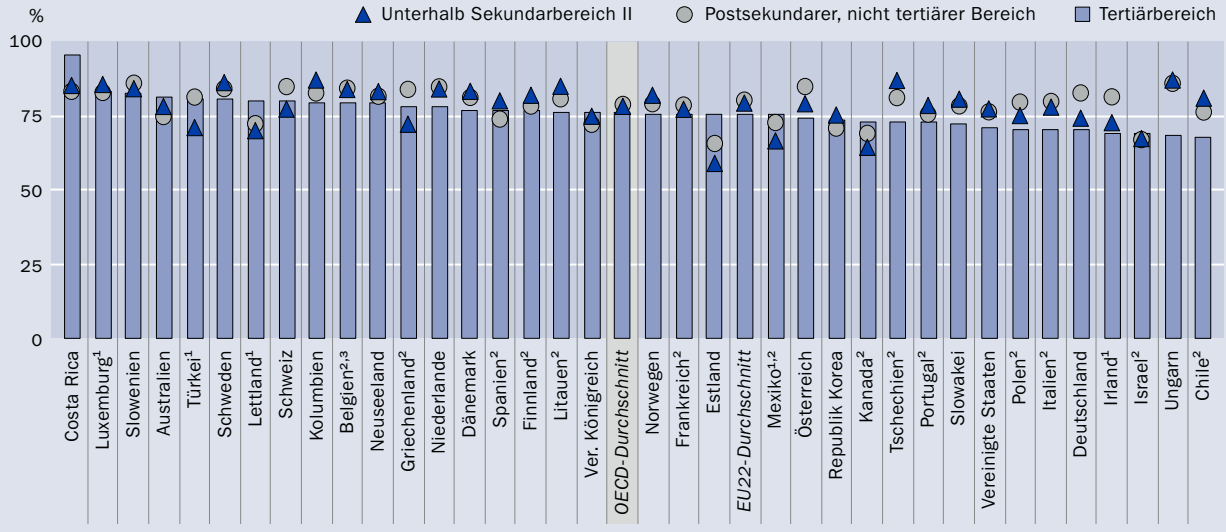
Zentrale Ergebnisse

- Unabhängig vom Bildungsstand bestehen weiterhin geschlechtsspezifische Einkommensunterschiede und bei Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich ist dieser Unterschied besonders groß. Im Durchschnitt der OECD-Länder erzielen vollzeitbeschäftigte Frauen mit einem Abschluss im Tertiärbereich nur 76 % des Einkommens der Männer mit entsprechendem Abschluss.
- Erwachsene mit einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II haben in der Regel einen großen Einkommensnachteil: Im Durchschnitt der OECD-Länder erzielen 27 % dieser Erwachsenen nur ein Einkommen, das höchstens der Hälfte des Medians der Erwerbseinkommen aller Beschäftigten entspricht. Der Anteil variiert zwischen den Ländern erheblich und reicht von 50 % in Norwegen, 43 % in Deutschland und 41% in den Vereinigten Staaten bis hin zu 10 % in Belgien, 9 % in Lettland und Portugal sowie 0 % in Polen und Slowenien.
- Die Einkommensunterschiede je nach Bildungsstand nehmen tendenziell mit steigendem Alter zu. Im Durchschnitt der OECD-Länder verdienen vollzeit- und teilzeitbeschäftigte jüngere Erwachsene (25- bis 34-Jährige) mit einem Abschluss im Tertiärbereich 38 % mehr als diejenigen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II; 45- bis 54-Jährige verdienen 70 % mehr.

Abbildung A4.1

Erwerbseinkommen von Frauen als Prozentsatz der Erwerbseinkommen von Männern für ganzjährig Vollzeitbeschäftigte, nach Bildungsstand (2019)

25- bis 64-Jährige



1. Einkommen nach Abzug der Einkommensteuer. 2. Referenzjahr nicht 2019. Weitere Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle. 3. Es liegt eine Unterbrechung der Datenreihe vor.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Erwerbseinkommen von Frauen mit einem Abschluss im Tertiärbereich als Prozentsatz der Erwerbseinkommen von Männern mit einem Abschluss im Tertiärbereich.

Quelle: OECD (2021), Tabelle A4.3. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterA.pdf). StatLink: https://stat.link/njep63

A 4

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, stellt, zusammen mit weiteren gesellschaftlichen Vorteilen, für den Einzelnen einen wichtigen Anreiz dar, die Aus- und Weiterbildung voranzutreiben.

Dieser mit einem höheren Bildungsstand verbundene Einkommensvorteil kann jedoch je nach Alter, Geschlecht 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 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

- In den meisten OECD-Ländern sind die geschlechtsspezifischen Einkommensunterschiede zwischen Männern und Frauen mit einem Abschluss im Tertiärbereich zwischen 2013 und 2019 um durchschnittlich 2 Prozentpunkte kleiner geworden.
- Im Durchschnitt der OECD-Länder verringerte sich der Einkommensvorteil jüngerer Erwachsener mit einem Abschluss im Tertiärbereich zwischen 2013 und 2019 um 6 Prozentpunkte. Die Türkei und Ungarn sind die einzigen beiden Länder mit einer beträchtlichen Verringerung des Einkommensvorteils jüngerer Erwachsener mit einem Abschluss im Tertiärbereich (34 Prozentpunkte bzw. 26 Prozentpunkte).
- In Chile, Frankreich, der Schweiz, Slowenien, der Türkei und den Vereinigten Staaten entsprechen die Erwerbseinkommen von im Ausland geborenen Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich mindestens denjenigen der im Inland geborenen Beschäftigten mit dem gleichen Bildungsstand.

Hinweis

In diesem Indikator basieren die verwendeten relativen Einkommen auf 2 unterschiedlichen Bezugswerten. Im ersten Fall dient das Einkommen von Männern als Referenzpunkt. Die Ergebnisse spiegeln die geschlechtsspezifischen Einkommensunterschiede wider. Im zweiten Fall dient das Einkommen Erwachsener mit einem Abschluss im Sekundarbereich II als Referenzpunkt. Die Ergebnisse zeigen die Einkommensunterschiede zwischen Erwachsenen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II und denjenigen mit einem anderen Bildungsstand. 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.

Analyse und Interpretationen

Geschlechtsspezifische Einkommensunterschiede

In keinem OECD-Land verdienen Frauen so viel wie Männer. Im Durchschnitt der OECD-Länder verdienen bei den Erwachsenen mit einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II Frauen mit Erwerbseinkommen (Voll- und Teilzeitbeschäftigte) nur 66 % der Erwerbseinkommen von Männern. Dieser geschlechtsspezifische Einkommensunterschied von 34 % ist etwas größer als der Unterschied bei Erwachsenen mit einem höheren Bildungsstand: 31 % bei Erwachsenen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich und 30 % bei denjenigen mit einem Abschluss im Tertiärbereich (OECD, 2021[1])

Der geschlechtsspezifische Unterschied der durchschnittlichen Einkommen ist bei ganzjährig Vollzeitbeschäftigten tendenziell geringer, da Frauen mit größerer Wahrscheinlichkeit als Männer in Teilzeit arbeiten. In den OECD-Ländern arbeiten 27 % der Frauen im Alter von 25 bis 64 Jahren und 15 % der Männer in der gleichen Altersgruppe in Teilzeit oder während eines Teils des Jahrs (OECD, 2021[1]). Im Durchschnitt verdienen bei den vollzeitbeschäftigten Erwachsenen Frauen mit einem Abschluss im Tertiärbereich 76 % des Einkommens der Männer mit entsprechendem Abschluss. Frauen mit einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II oder mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich verdienen 78 % der Erwerbseinkommen von Männern mit vergleichbarem Bildungsstand (Abb. A4.1).

Es gibt große Unterschiede zwischen den Einkommensniveaus von vollzeitbeschäftigten Frauen und denen von Männern. In beinahe der Hälfte der OECD-Länder sind die geringsten geschlechtsspezifischen Einkommensunterschiede bei Erwachsenen mit einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II festzustellen. Dies gilt für Chile, Tschechien und Ungarn, und es sind mehr als 10 Prozentpunkte weniger als der Unterschied bei Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich. In mehr als der Hälfte der OECD-Länder sind die geschlechtsspezifischen Einkommensunterschiede bei Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich am größten. Australien, Costa Rica, Estland, Israel, Kanada, Lettland, Mexiko und das Vereinigte Königreich sind die einzigen Länder, in denen die Erwerbseinkommen von Frauen mit einem Abschluss im Tertiärbereich im Vergleich zu Frauen mit einem niedrigeren Bildungsstand näher bei denen der Männer liegen (Abb. A4.1).

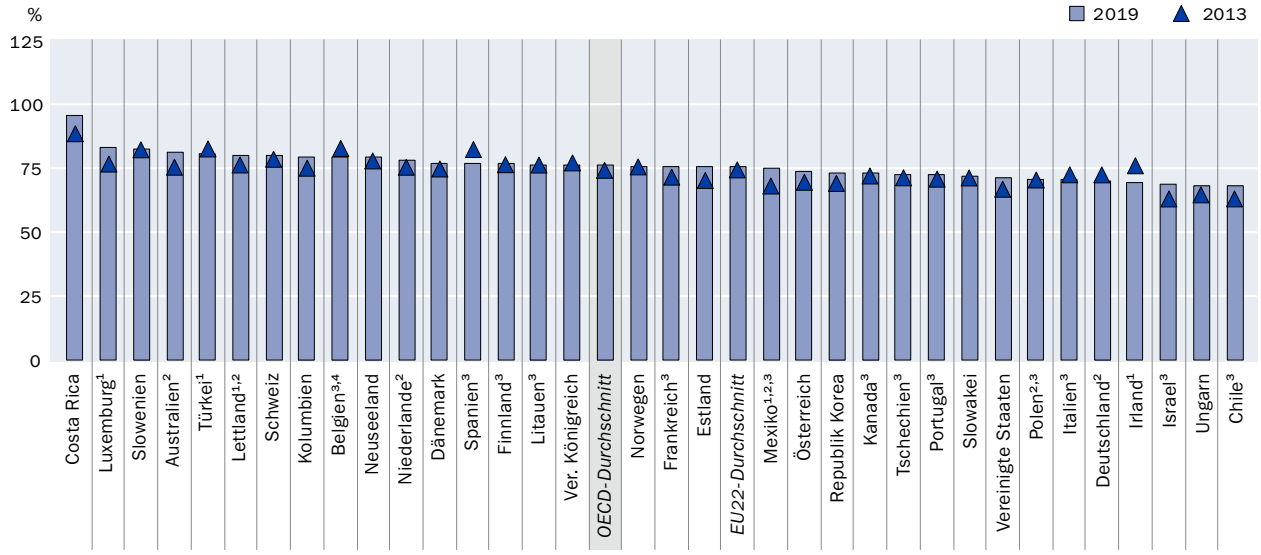
Zu den Gründen der geschlechtsspezifischen Einkommensunterschiede gehören Geschlechtsstereotypen, gesellschaftliche Konventionen und die Diskriminierung von Frauen, aber auch die unterschiedlichen Fächergruppen, für die Männer und Frauen sich entscheiden. Geschlechtsstereotypen und gesellschaftliche Konventionen können auch teilweise den geschlechtsspezifischen Unterschieden bei den von Männern und Frauen ge-

A 4

Abbildung A4.2

Entwicklungstendenzen der Erwerbseinkommen von Frauen als Prozentsatz der Erwerbseinkommen von Männern (2013 und 2019)

Ganzjährig Vollzeitbeschäftigte mit einem Abschluss im Tertiärbereich, 25- bis 64-Jährige



1. Einkommen nach Abzug der Einkommensteuer. 2. Referenzjahr nicht 2013: 2014 für Deutschland, Lettland, Mexiko, die Niederlande und Polen; 2012 für Australien. 3. Referenzjahr nicht 2019. Weitere Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle. 4. Es liegt eine Unterbrechung der Datenreihe vor.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Erwerbseinkommen von 25- bis 64-jährigen Frauen als Prozentsatz der Erwerbseinkommen von Männern 2019.
Quelle: OECD (2021), Tabelle A4.3 und OECD-Bildungsdatenbank, http://stats.oecd.org/. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterA.pdf). StatLink: https://stat.link/x2thij

wählten 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. Jedoch übertrifft das Einkommen von Frauen immer noch nicht das von Männern in der gleichen Fächergruppe (OECD, 2019[2]). Andere Gründe hängen möglicherweise mit Schwierigkeiten in der Vereinbarkeit einer beruflichen Laufbahn mit dem Haushalt und familiären Verpflichtungen zusammen. Um diese verschiedenen Verpflichtungen in Einklang zu bringen, neigen Frauen eher dazu, weniger wettbewerbsintensive Karrierewege und mehr Flexibilität bei der Arbeit anzustreben, was geringere Erwerbseinkommen als bei Männern mit dem gleichen Bildungsstand zur Folge hat (OECD, 2016[3]).

In den letzten Jahren sind die Einkommensunterschiede zwischen Männern und Frauen stärker in das Bewusstsein gerückt. Viele Länder haben auf nationaler Ebene 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[4]). In den meisten OECD-Ländern sind die geschlechtsspezifischen Einkommensunterschiede zwischen Männern und Frauen mit einem Abschluss im Tertiärbereich zwischen 2013 und 2019 kleiner geworden. Geschlechtsspezifische Einkommensunterschiede scheinen jedoch ein anhaltendes Problem darzustellen, da sich der durchschnittliche Unterschied nur um 2 Prozentpunkte verringert hat. Nur Australien, Chile,Costa Rica, Estland, Israel, Luxemburg und Mexiko verzeichneten eine Verringerung um über 5 Prozentpunkte. In Deutschland, Irland, Italien, Spanien,

der Türkei und dem Vereinigten Königreich haben sich diese Unterschiede sogar noch verstärkt (Abb. A4.2).

Einkommensverteilung relativ zum Median

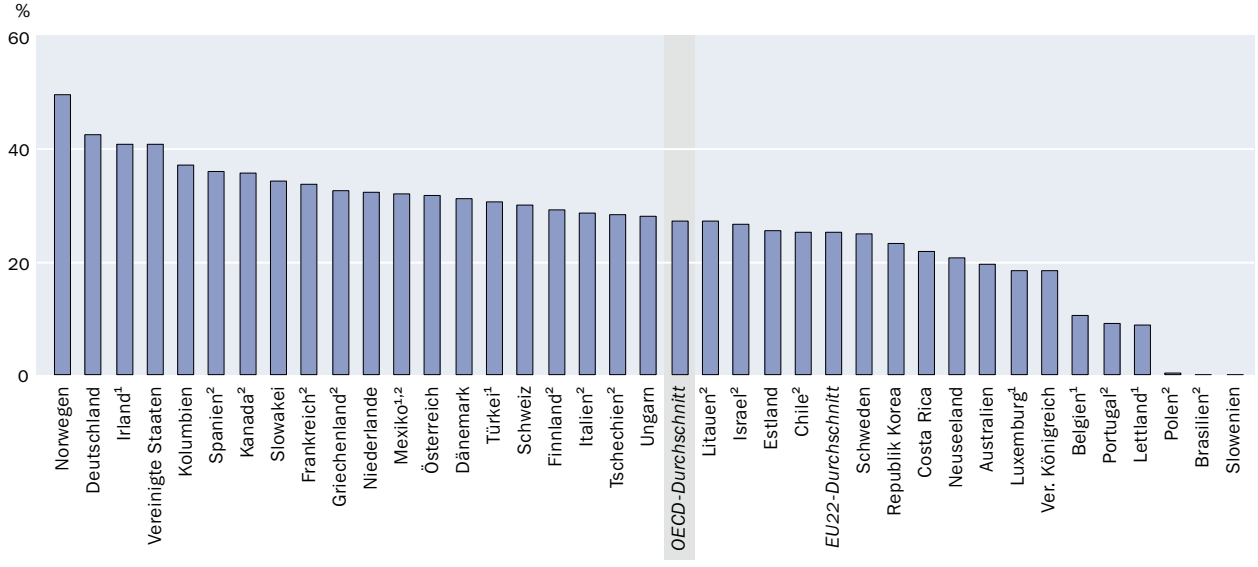
Eine stark verzerrte Einkommensverteilung deutet auf eine Einkommensungleichheit hin, die den sozialen Zusammenhalt von Gemeinschaften beeinträchtigen und sich erheblich auf das Wirtschaftswachstum auswirken kann. Die Daten zur Verteilung der Einkommen zwischen den Gruppen der verschiedenen Bildungsstände zeigen, in welchem Maße sich die Einkommen um den Median des Landes zentrieren. „Median der Erwerbseinkommen" bezieht sich auf die Erwerbseinkommen aller Beschäftigten (Voll- und Teilzeitbeschäftigte) ohne Bereinigung um Unterschiede in den geleisteten Arbeitsstunden.

Die Wahrscheinlichkeit eines Einkommens unterhalb des Medians sinkt mit dem Bildungsstand. Im Durchschnitt der OECD-Länder verdienen 68 % der Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich mehr als den Median aller Beschäftigten; diese Wahrscheinlichkeit sinkt für Erwachsene mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich auf 44 % und für Erwachsene mit einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II auf 27 % (OECD, 2021[1]). Betrachtet man den Anteil Erwachsener, die das Doppelte des Medians verdienen, ist dieser Unterschied noch gravierender. Im Durchschnitt der OECD-Länder gehören 24 % der Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich dieser Kategorie an, im Vergleich zu nur 7 % derjenigen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich und 3 % derjenigen mit einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II (Tab. A4.2).

Abbildung A4.3

Prozentsatz Erwachsener mit einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II, die höchstens die Hälfte des Medians verdienen (2019)

25- bis 64-jährige Voll- und Teilzeitbeschäftigte



Anmerkung: Median der Erwerbseinkommen bezieht sich auf die Erwerbseinkommen aller Beschäftigten ohne Bereinigung um Unterschiede in den geleisteten Arbeitsstunden.

1. Einkommen nach Abzug der Einkommensteuer. 2. Referenzjahr nicht 2019. Weitere Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Prozentsatzes Erwachsener mit einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II, die höchstens die Hälfte des Medians verdienen.

Quelle: OECD (2021), Tabelle A4.2. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterA.pdf). StatLink: https://stat.link/7vx32h

A 4

In einigen Ländern ist die Einkommensverteilung verzerrter als in anderen. In Chile, Costa Rica, Kolumbien, Mexiko und Portugal verdienen über 80 % der Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich mehr als den Median (OECD, 2021[1]). Darüber hinaus verdienen in Costa Rica, Mexiko und Portugal über 50 % der Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich mehr als das Doppelte des Medians (Tab. A4.2). In diesen Ländern ist der Anteil Erwachsener mit einem Abschluss im Tertiärbereich deutlich geringer als im OECD-Durchschnitt (s. Indikator A1).

Am anderen Ende der Einkommensverteilung haben weniger gebildete Erwachsene in der Regel große Einkommensnachteile. Im Durchschnitt der OECD-Länder verdienen 10 % der Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich höchstens die Hälfte des Medians, während es bei denjenigen mit einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II 27 % sind (Tab. A4.2).

Der Anteil Beschäftigter mit einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II, die höchstens die Hälfte des Medians verdienen, variiert stark in den einzelnen OECD-Ländern und reicht von 50 % in Norwegen, 43 % in Deutschland und 41 % in den Vereinigten Staaten bis hin zu 10 % in Belgien, 9 % in Lettland und Portugal sowie 0 % in Polen und Slowenien (Abb. A4.3).

Relative Erwerbseinkommen nach Bildungsstand

Im Durchschnitt der OECD-Länder verdienen 25- bis 64-jährige Vollzeitbeschäftigte mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II 22 % weniger als diejenigen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II, während Vollzeitbeschäftigte mit einem Abschluss im Tertiärbereich einen Einkommensvorteil von rund 57 % haben (Tab. A4.1).

Diese Nachteile beim relativen Erwerbseinkommen Erwachsener mit einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II sind allgemein geringer als die Einkommensvorteile Erwachsener mit einem Abschluss im Tertiärbereich. Der Einkommensnachteil für Erwachsene ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II macht in Tschechien und der Slowakei rund 33 % aus, was der höchste unter den OECD-Ländern ist, während er in Finnland, Lettland und Neuseeland unter 10 % liegt (Tab. A4.1).

Ein Abschluss im Tertiärbereich führt in den meisten OECD-Ländern zu beträchtlichen Einkommensvorteilen. In 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 (Tab. A4.1). Alle diese Länder gehören zu den OECD-Ländern mit dem geringsten Anteil an Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich (etwa 25 %), was teilweise die hohen Einkommensvorteile der Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich in diesen Ländern erklären kann (s. Indikator A1). Im Gegensatz dazu macht dieser Einkommensvorteil in Australien, Dänemark, Estland, Norwegen und Schweden für vollzeitbeschäftigte Erwachsene mit einem Abschluss im Tertiärbereich im Vergleich zu denjenigen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II weniger als 30 % aus (Tab. A4.1).

Der Einkommensvorteil steigt auch mit der abgeschlossenen ISCED-Stufe des Tertiärbereichs. In den meisten OECD-Ländern verdienen Vollzeitbeschäftigte mit einem Master-, Promotions- oder gleichwertigen Abschluss mehr als diejenigen 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 nur rund 23 % mehr als diejenigen, die über einen Abschluss im Sekundarbereich II verfügen. Dieser Einkommensvorteil steigt für Absolventen mit einem Bachelor- oder gleichwertigen Abschluss auf 45 % und für diejenigen mit einem Master-, Promotions- oder gleichwertigen Abschluss auf 95 %. Es gibt hierbei jedoch einige Ausnahmen: In Estland und Portugal verdienen Vollzeitbeschäftigte mit einem Abschluss eines kurzen tertiären Bildungsgangs sogar weniger als Absolventen des Sekundarbereichs II, wohingegen in Dänemark, Finnland, Griechenland, den Niederlanden, Norwegen und Österreich die Erwerbseinkommen von Absolventen eines kurzen tertiären Bildungsgangs über den Einkommen von Absolventen mit einem Bachelor- oder gleichwertigen Abschluss liegen (Tab. A4.1).

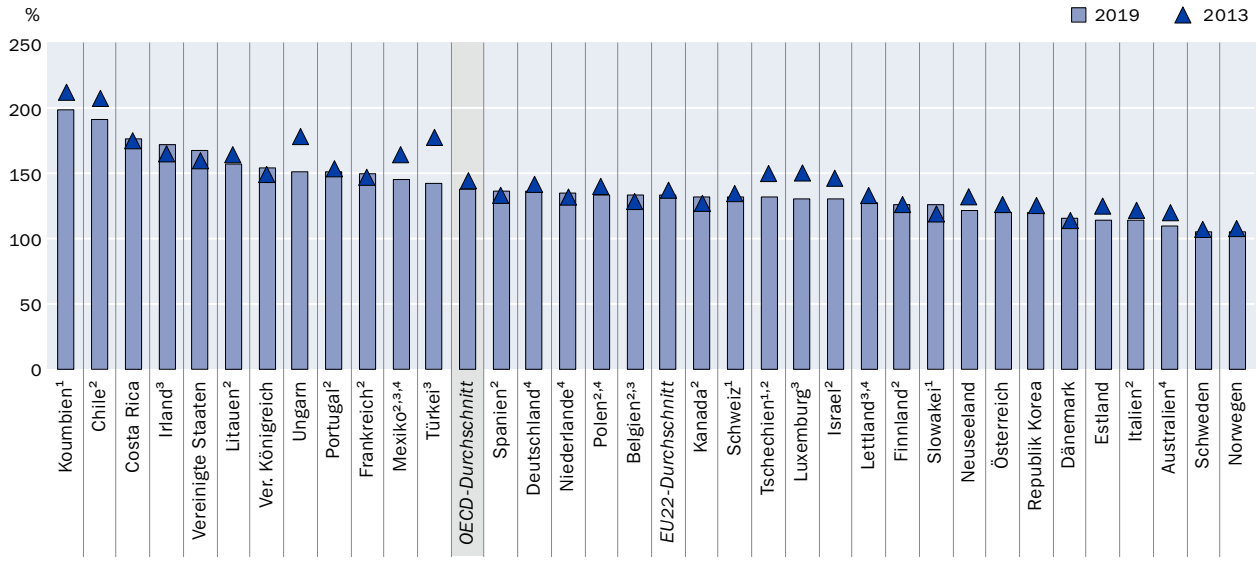
Relative Erwerbseinkommen von Absolventen des Tertiärbereichs nach Alter und im Laufe der Zeit

Ein höherer Bildungsstand geht auch 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 vollzeit- und teilzeitbeschäftigte jüngere Erwachsene (25- bis 34-Jährige) mit einem Abschluss im Tertiärbereich 38 % mehr als diejenigen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II; 45- bis 54-Jährige verdienen 70 % mehr. Die Einkommenssteigerung zwischen diesen beiden Altersgruppen gilt für alle OECD-Länder mit Ausnahme des Vereinigten Königreichs, auch wenn das Ausmaß des Unterschieds von Land zu Land stark variiert und von weniger als 20 Prozentpunkten in Estland, Frankreich, Kanada, Spanien und den Vereinigten Staaten bis hin zu über 70 Prozentpunkten in Chile und Kolumbien reicht (OECD, 2021[1]).

Abbildung A4.4

Entwicklungstendenzen der relativen Einkommen 25- bis 34-jähriger Erwachsener mit einem Abschluss im Tertiärbereich (2013 und 2019)

Voll- und Teilzeitbeschäftigte; Abschluss im Sekundarbereich II = 100



1. Der Index von 100 bezieht sich auf den Bildungsstand Abschluss auf den ISCED-2011-Stufen 3 und 4 zusammen. Für eine Liste der ISCED-Stufen s. Hinweise für den Leser. 2. Referenzjahr nicht 2019. Weitere Einzelheiten s. OECD-Bildungsdatenbank. 3. Einkommen nach Abzug der Einkommensteuer. 4. Referenzjahr nicht 2013: 2014 für Deutschland, Lettland, Mexiko, die Niederlande und Polen; 2012 für Australien.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der relativen Einkommen 25- bis 34-Jähriger mit einem Abschluss im Tertiärbereich 2019.

Quelle: OECD (2021), OECD-Bildungsdatenbank, http://stats.oecd.org/. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterA.pdf). StatLink: https://stat.link/2axvq8

A 4

In den meisten OECD-Ländern könnte der Vorteil höherer Einkommen älterer Beschäftigter mehrheitlich durch senioritätsbasierte Vergütungssysteme (d. h., die Einkommen steigen mit der Beschäftigungsdauer) sowie zunehmende Berufserfahrung und Verantwortung bedingt sein (OECD, 2019[5]). Es ist jedoch auch möglich, dass der Einkommensvorteil für jüngere Generationen heutzutage geringer ausfällt, da sich der Wettbewerb auf dem Arbeitsmarkt aufgrund der schnellen Ausweitung des Tertiärbereichs verschärft hat (Bar-Haim, Chauvel and Hartung, 2019[6]). Im Durchschnitt der OECD-Länder verringerte sich der Einkommensvorteil jüngerer Erwachsener mit einem Abschluss im Tertiärbereich zwischen 2013 und 2019 um 6 Prozentpunkte. In beinahe der Hälfte der OECD-Länder sank dieser Unterschied um weniger als 10 Prozentpunkte. Die Türkei und Ungarn sind die einzigen beiden Länder mit einem beträchtlichen Rückgang des Einkommensvorteils jüngerer Erwachsener mit einem Abschluss im Tertiärbereich (34 Prozentpunkte bzw. 26 Prozentpunkte). In Belgien, Costa Rica, Dänemark, Finnland, Frankreich, Irland, Kanada, den Niederlanden, der Slowakei, Spanien, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten stieg der Einkommensvorteil über denselben Zeitraum leicht an (Abb. A4.4).

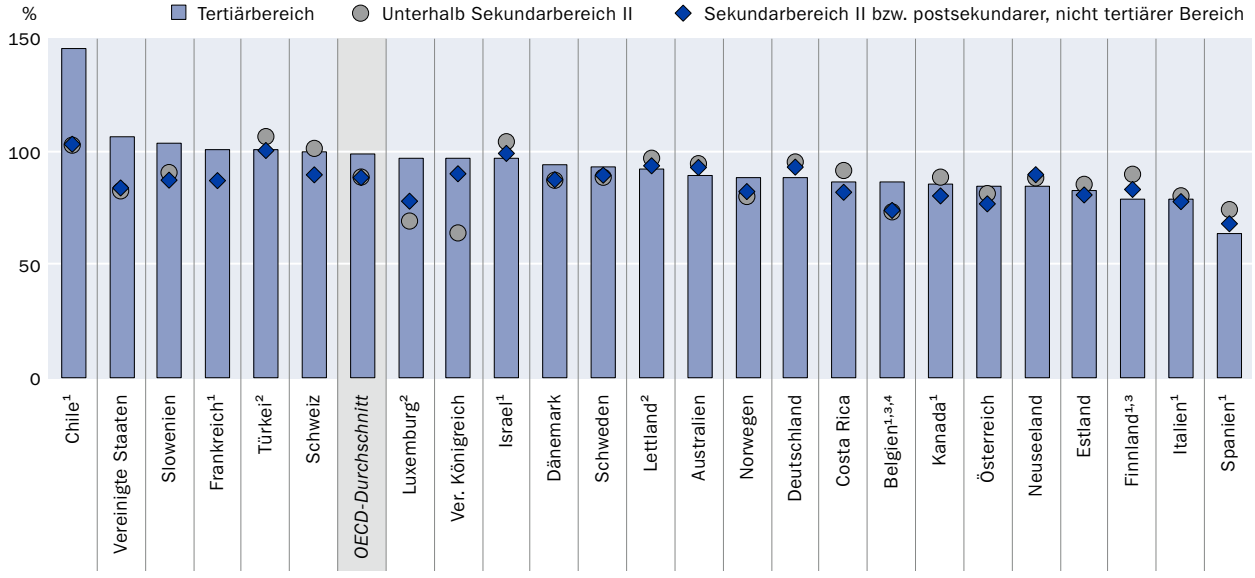
Einkommensunterschiede zwischen im Inland und im Ausland geborenen Beschäftigten nach Bildungsstand

Im Ausland geborene Erwachsene haben mehr Schwierigkeiten, einen Arbeitsplatz zu finden, als im Inland geborene Erwachsene, da sie sich bei der Arbeitssuche mit verschiedenen Problemen konfrontiert sehen, wie der Anerkennung von im Ausland erworbenen Qualifikationen, fehlenden Kompetenzen, sprachlichen Schwierigkeiten oder Diskriminierung. Im Ausland geborene Vollzeitbeschäftigte nehmen daher eher jede Beschäftigung

Abbildung A4.5

Erwerbseinkommen von im Ausland geborenen Beschäftigten als Prozentsatz der Erwerbseinkommen von im Inland geborenen Beschäftigten, nach Bildungsstand (2019)

25- bis 64-jährige ganzjährig Vollzeitbeschäftigte



Anmerkung: Nur Länder mit Daten von 2017 an sind in dieser Abbildung dargestellt.

1. Referenzjahr nicht 2019. Weitere Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle. 2. Einkommen nach Abzug der Einkommensteuer. 3. Die Daten beziehen sich auf Voll- und Teilzeitbeschäftigte. 4. Es liegt eine Unterbrechung der Datenreihe vor.

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

Quelle: OECD (2021), Tabelle A4.4. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterA.pdf). StatLink: https://stat.link/10npyk

an, die sie bekommen können, was sich auf ihr Einkommensniveau im Vergleich zu im Inland geborenen Beschäftigten auswirkt (OECD, 2017[7]).

Im Durchschnitt der OECD-Länder verdienen vollzeitbeschäftigte im Ausland geborene Erwachsene mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II 11 % weniger als die im Inland geborenen. Der Einkommensunterschied zugunsten von im Inland geborenen Erwachsenen beträgt in Luxemburg und im Vereinigten Königreich über 30 %. Im Gegensatz dazu verdienen in Chile, Israel, der Schweiz und der Türkei im Ausland geborene Erwachsene mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II etwas mehr als die im Inland geborenen (Abb. A4.5).

In den meisten OECD-Ländern mit Ausnahme von Chile, Israel und der Türkei haben im Ausland geborene Erwachsene mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich auch einen Einkommensnachteil im Vergleich zu den im Inland geborenen. Ferner sind die Einkommensunterschiede zwischen im Inland und im Ausland geborenen Erwachsenen genauso groß wie bei denjenigen mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II. Das Vereinigte Königreich ist das einzige Land, in dem sich die Einkommensunterschiede um über 25 Prozentpunkte (von 36 auf 10 %) verringert haben (Abb. A4.5).

In Chile, Frankreich, der Schweiz, Slowenien, der Türkei und den Vereinigten Staaten entsprechen die Erwerbseinkommen von im Ausland geborenen Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich mindestens denjenigen der im Inland geborenen Beschäftigten mit dem gleichen Bildungsstand. In Chile verdienen im Ausland geborene Beschäftigte mit einem Abschluss im Tertiärbereich 47 % mehr als im Inland geborene (Abb. A4.5).

Kasten A4.1

Ungleichheit der Vermögen von Haushalten und Bildungsstand des Haushaltsvorstands

Bildung auf einen Blick hat konsistent gezeigt, dass ein höherer Bildungsstand zu höheren Einkommen und besseren Beschäftigungsmöglichkeiten führt. Über die Publikation hinaus wurde das Muster höherer Einkommen für diejenigen mit einem höheren Bildungsstand in zahlreichen Regierungsstudien und in der Forschungsliteratur gut dokumentiert. Während Einkommensdaten entscheidend sind, um Unterschiede in der Vergütung für eine Erwerbsbeteiligung zu verstehen, liefern Vermögensdaten wichtige Hintergrundinformationen über die Resilienz von Haushalten gegenüber Einkommensverlusten. Selbst bei vergleichbarem Erwerbseinkommen und Bildungsstand verfügen Personen mit mehr Vermögen über zusätzliche Flexibilität bei der Verwendung liquider oder langfristiger Vermögenswerte zur Deckung des unmittelbaren Finanzierungsbedarfs, wie Hypotheken oder Miete, Fahrzeugkosten, Versorgungsleistungen, Lebensmittel oder andere Lebenshaltungskosten.

Da Haushalte durch Vermögen mehr konsumieren können, als sie durch ihr Einkommen erwirtschaften, und es sie vor zukünftigen Einkommensschocks schützen kann, besteht bei politischen Entscheidungsträgern ein wachsendes Interesse, die Verteilung des Vermögens innerhalb der Gesellschaft und zwischen verschiedenen Arten von Haushalten zu bestimmen. Die Ungleichheit der Haushaltsvermögen kann durch das Verhältnis zwischen dem mittleren und dem Mediannettovermögen ermittelt werden.

A 4

Das Medianvermögen steht für die Gegebenheiten des „typischen“ Haushalts. Wenn also das mittlere Nettovermögen der Haushalte deutlich höher ist als die Medianbeträge, spiegelt dies die Tatsache wider, dass sich das Nettovermögen der Haushalte mehr an der Spitze der Verteilung konzentriert. Höhere Verhältnisse von Mittelwert zu Median des Nettovermögens der Haushalte weisen auf eine größere Vermögensungleichheit hin. In den OECD-Ländern beträgt das Verhältnis in Belgien und in Slowenien weniger als 1,5, während es sich in den Niederlanden und den Vereinigten Staaten auf über 8 beläuft (OECD, 2021[8]).

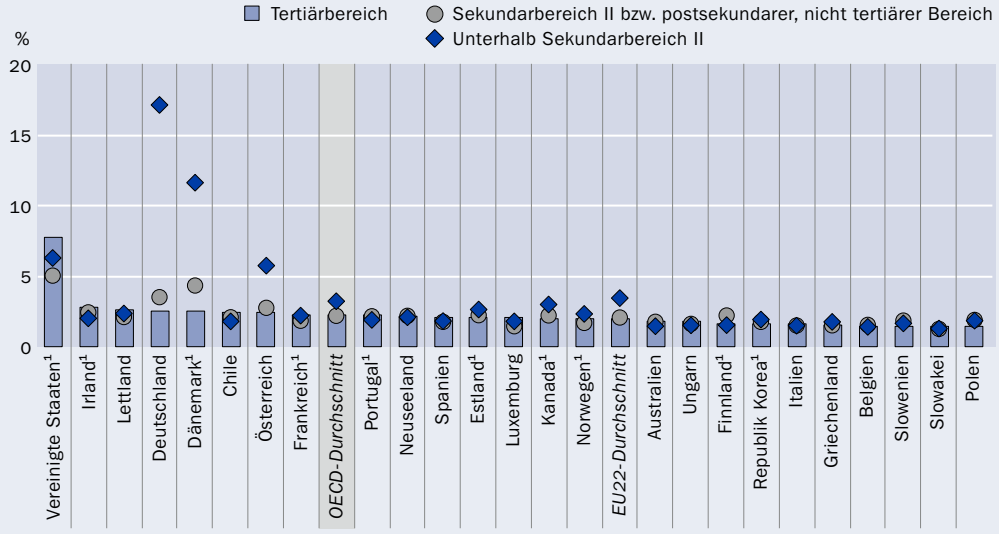
Der Gesamtdurchschnitt des Verhältnisses Mittelwert zu Median des Nettovermögens der Haushalte kann einige bedeutende Unterschiede in Bezug auf die Haushaltsmerkmale verbergen. Beispielsweise ändert sich die Vermögensungleichheit in Abhängigkeit vom Bildungsstand des Haushaltsvorstands. Im Durchschnitt der OECD-Länder ist das mittlere Nettovermögen der Haushalte, deren Haushaltsvorstand über einen Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II verfügt, 3-mal so hoch wie das Medianvermögen, während das Verhältnis bei den Haushalten, deren Haushaltsvorstand über einen höheren Bildungsstand verfügt, auf 2 sinkt (Abb. A4.6).

In zahlreichen der OECD-Länder mit verfügbaren Daten ergibt sich beim Vergleich unterschiedlicher Bildungsstände nur ein kleiner Unterschied in der Vermögensungleichheit. Nur in Dänemark, Deutschland und Österreich ist das Verhältnis von Mittelwert zu Median für Haushalte, deren Haushaltsvorstand über einen Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II verfügt, mindestens doppelt so hoch wie das Verhältnis für Haushalte, deren Haushaltsvorstand über einen höheren Bildungsstand verfügt. Am ausgeprägtesten ist die Vermögensungleichheit in Dänemark und Deutschland, wo das

Abbildung A4.6

Vermögensungleichheit, nach Bildungsstand des Haushaltsvorstands (2014)

Vermögensungleichheit gemessen als Verhältnis von Mittelwert zu Median des Nettovermögens der Haushalte



1. Referenzjahr nicht 2014: 2016 für Kanada und die Vereinigten Staaten; 2015 für Dänemark, Frankreich, die Republik Korea und Norwegen; 2013 für Estland, Finnland, Irland und Portugal.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Vermögensungleichheit bei den Haushalten, deren Haushaltsvorstand über einen Abschluss im Tertiärbereich verfügt.

Quelle: OECD (2021), Wealth Database, http://stats.oecd.org. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Definitionen und Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterA.pdf).

StatLink: https://stat.link/aq5u7d

mittlere Nettovermögen der Haushalte, deren Haushaltsvorstand über einen Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II verfügt, über 10-mal so hoch ist wie das Medianvermögen. Auf der anderen Seite weisen die Vereinigten Staaten unter den OECD-Ländern die höchste Vermögensungleichheit für Haushalte auf, deren Haushaltsvorstand über einen Abschluss im Tertiärbereich verfügt. Das Verhältnis von Mittelwert zu Median beträgt in den Vereinigten Staaten 8, während es in den anderen OECD-Ländern mit verfügbaren Daten nicht größer als 3 ist (Abb. A4.6).

Es ist zu beachten, dass die Vermögensungleichheit auf Haushaltsebene bestimmt wird und dass für den Bildungsstand die Bezugsperson des Haushalts herangezogen wird. Außerdem werden die Daten zu den Haushaltsvermögen ohne Bereinigung der Haushaltsgröße dargestellt. Da der Bildungsstand des Haushaltsvorstands mit anderen demografischen Faktoren korrelieren kann, kann der Vergleich das Risiko beinhalten, das Ausmaß der Auswirkung des Bildungsstands auf die Vermögensungleichheit zu unter- oder überschätzen.

Definitionen

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 erfolgreich erworben hat.

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 (2019)" zeigen die Bandbreite der Erwerbseinkommen von Einzelnen. Der Median der Erwerbseinkommen bezieht sich auf alle Erwachsenen mit Erwerbseinkommen, unabhängig vom Bildungsstand.

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://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterA.pdf*).

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 EU-Statistik über Einkommen und Lebensbedingungen (EU-SILC) 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://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterA.pdf*).

Weiterführende Informationen

Bar-Haim, E., L. Chauvel and A. Hartung (2019), "More necessary and less sufficient: an age-period-cohort approach to overeducation from a comparative perspective", *Higher Education*, Vol. 78/3, pp. 479–499, *http://dx.doi.org/10.1007/s10734-018-0353-z*. [6]

OECD (2021), *Education and earnings*, *http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=EAG_EARNINGS* (Zugriff am 17. Juni 2021). [1]

OECD (2021), *OECD Wealth Database*, *https://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=WEALTH* (Zugriff am 17. Juni 2021). [8]

OECD (2019), *Bildung auf einen Blick 2019 – OECD-Indikatoren*, wbv Publikation, Bielefeld, *https://doi.org/10.3278/6001821mw*. [2]

OECD (2019), *Working Better With Age*, OECD, *http://dx.doi.org/10.1787/c4d4f66a-en*. [5]

OECD (2018), *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018: Concepts, Standards, Definitions and Classifications*, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/9789264304444-en*. [9]

OECD (2017), *International Migration Outlook 2017*, OECD Publishing, Paris, *https://dx.doi.org/10.1787/migr_outlook-2017-en*. [7]

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

OECD (2016), *OECD Employment Outlook 2016*, OECD Publishing, Paris, *https://dx.doi.org/10.1787/empl_outlook-2016-en*. [3]

Tabellen Indikator A4

StatLink: https://stat.link/9x7qor

- Tabelle A4.1: Relative Erwerbseinkommen von Beschäftigten, nach Bildungsstand (2019)
- Tabelle A4.2: Niveau der Erwerbseinkommen in Relation zum Median der Erwerbseinkommen, nach Bildungsstand (2019)
- Tabelle A4.3: Erwerbseinkommen von Frauen als Prozentsatz der Erwerbseinkommen von Männern, nach Bildungsstand und Altersgruppe (2019)
- Tabelle A4.4: Erwerbseinkommen von im Ausland geborenen Beschäftigten als Prozentsatz der Erwerbseinkommen von im Inland geborenen Beschäftigten, nach Bildungsstand und Altersgruppe (2019)

Datenstand: 17. Juni 2021. 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 (2019)

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

	Unterhalb Sekundarbereich II	Postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich			
			Kurze tertiäre Bildungsgänge	Bachelor oder gleichwertig	Master, Promotion oder gleichwertig	Alle Bereiche
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
OECD-Länder						
Australien	88	102	109	126	140	125
Österreich	78	110	128	109	174	146
Belgien[1]	88[b]	108[br]	c	129[b]	164[b]	144[b]
Kanada[1]	85	116	116	144	186	140
Chile[1]	71	a	138	279	457	241
Kolumbien[2]	71	m	m	m	m	228
Costa Rica	75	c	119	203	323	203
Tschechien[1,2]	63	m	116	128	166	158
Dänemark	90	123	110	113	146	124
Estland	92	89	88	129	140	129
Finnland[1]	100	114	119	120	158	135
Frankreich[1]	95	m	125	141	196	153
Deutschland	80	111	138	161	175	162
Griechenland[1]	81	102	162	132	170	138
Ungarn	81	113	129	160	205	169
Island	m	m	m	m	m	m
Irland	96	104	132	157	181	157
Israel[1]	75	a	106	139	200	149
Italien[1]	80	m	x(6)	x(6)	x(6)	137
Japan	m	m	m	m	m	m
Republik Korea	79	a	108	136	182	133
Lettland[3]	92	98	129	133	153	142
Litauen[1]	92	106	a	167	193	180
Luxemburg[3]	79	95	121	130	151	142
Mexiko[1,3]	80	a	117	153	308	158
Niederlande	86	105	131	132	177	149
Neuseeland	89	98	113	127	152	130
Norwegen	85	100	119	107	134	119
Polen[1]	85	100	m	141	159	155
Portugal[1]	78	107	95	169[d]	x(4)	169
Slowakei[2]	77	m	117	123	158	154
Slowenien	82	a	135	140	184	164
Spanien[1]	82	c	112	129	172	145
Schweden	87	118	108	115	143	124
Schweiz[2]	79	m	x(4,5)	132[d]	156[d]	144
Türkei[3]	78	a	x(6)	x(6)	x(6)	161
Ver. Königreich	75	a	118	143	164	144
Vereinigte Staaten	74	m	111	163	231	173
OECD-Durchschnitt	**82**	**m**	**120**	**143**	**187**	**153**
EU22-Durchschnitt	**85**	**106**	**122**	**136**	**168**	**149**
Partnerländer						
Argentinien	m	m	m	m	m	m
Brasilien	m	m	m	m	m	m
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**

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 nicht 2019: 2018 für Belgien, Finnland, Griechenland, Israel, Kanada, Litauen, Mexiko, Polen, Portugal, Spanien und Tschechien; 2017 für Chile, Frankreich und Italien. 2. Der Index von 100 bezieht sich auf den Bildungsstand Abschluss auf den ISCED-2011-Stufen 3 und 4 zusammen. Für eine Liste der ISCED-Stufen s. Hinweise für den Leser. 3. Einkommen nach Abzug der Einkommensteuer.

Quelle: OECD (2021). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterA.pdf). StatLink: https://stat.link/rc2auh

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 (2019)

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	50	18	8	6	14	41	26	9	9	11	30	29	15	16
Österreich	32	44	19	4	2	17	32	30	13	8	14	17	21	18	30
Belgien[1]	10	63	23	4	c	6	57	33	3	1	2	30	50	13	6
Kanada[2]	36	34	18	6	6	28	29	22	10	10	21	23	21	14	20
Chile[2]	25	50	18	4	3	13	41	26	10	10	4	16	18	14	48
Kolumbien	37	35	21	4	3	20	28	35	9	8	7	12	23	14	44
Costa Rica	22	50	22	4	3	11	37	32	10	10	5	13	17	14	51
Tschechien[2]	29	58	12	1	0	5	49	34	8	3	3	20	39	18	21
Dänemark	31	40	23	4	2	17	38	33	8	4	14	24	38	14	11
Estland	26	46	7	13	8	18	47	8	19	8	13	32	11	26	18
Finnland[2]	29	36	25	6	3	21	39	29	7	3	13	23	33	17	15
Frankreich[2]	34	38	21	4	3	22	38	29	7	4	11	19	32	18	20
Deutschland	43	34	17	4	c	21	37	28	9	4	12	19	25	20	23
Griechenland[2]	33	38	21	5	3	18	34	34	10	5	10	21	35	19	14
Ungarn	28	51	16	4	1	8	46	27	11	7	4	18	31	17	29
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[2]	27	49	16	5	3	19	44	21	8	9	10	27	23	15	26
Italien[2]	29	34	26	7	4	18	31	30	12	9	13	21	28	15	23
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Republik Korea	23	63	11	2	c	13	53	22	9	3	6	36	27	18	12
Lettland[1]	9	63	18	7	3	5	59	24	8	4	2	31	35	19	13
Litauen[2]	27	47	19	5	c	17	46	22	10	5	13	22	23	18	25
Luxemburg[1]	19	63	13	4	c	11	52	25	10	3	4	29	30	20	18
Mexiko[1,2]	32	31	21	8	8	16	21	25	15	24	6	10	15	16	53
Niederlande	32	35	23	7	2	23	34	27	11	6	13	20	26	18	22
Neuseeland	21	42	25	6	6	19	36	27	10	8	13	27	28	15	18
Norwegen	50	27	17	4	2	23	29	32	10	5	16	18	38	15	13
Polen[2]	0	72	21	5	2	0	59	28	8	5	0	30	35	16	19
Portugal[2]	9	54	25	7	5	5	36	29	12	17	3	12	17	18	50
Slowakei	34	45	16	4	1	16	36	30	11	6	12	17	28	21	23
Slowenien	0	84	14	1	0	0	64	28	6	2	0	23	33	23	20
Spanien[2]	36	30	21	7	5	25	28	23	12	12	16	20	19	16	30
Schweden	25	45	25	4	1	15	36	35	9	4	14	25	37	14	10
Schweiz	30	50	17	1	c	21	40	31	6	2	10	23	34	19	15
Türkei[1]	31	45	18	4	2	16	34	31	12	6	11	16	18	26	30
Ver. Königreich	18	54	21	5	3	14	48	25	8	4	7	30	31	17	16
Vereinigte Staaten	41	41	13	3	3	25	39	21	8	7	13	23	24	14	26
OECD-Durchschnitt	**27**	**46**	**19**	**5**	**3**	**16**	**40**	**27**	**10**	**7**	**10**	**22**	**27**	**17**	**24**
EU22-Durchschnitt	**25**	**48**	**19**	**5**	**3**	**14**	**42**	**28**	**10**	**6**	**9**	**22**	**29**	**18**	**21**
Partnerländer															
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
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 nicht 2019: 2018 für Deutschland, Finnland, Griechenland, Israel, Kanada, Litauen, Mexiko, Polen, Portugal, die Slowakei, Spanien und Tschechien; 2017 für Chile, Frankreich und Italien; 2015 für Brasilien.

Quelle: OECD (2021). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterA.pdf). StatLink: https://stat.link/valn1k

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 (2019)

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	79	74	74	82	71	81	84	77
Österreich	79	81	82	84	82	89	74	75	81
Belgien[1]	83[b]	c	c	84[b]	79[br]	94[br]	80[b]	85[b]	76[b]
Kanada[1]	64	61	67	69	64	72	73	77	73
Chile[1]	81	89	74	76	76	71	68	71	68
Kolumbien	87	82	84	82	79	81	80	78	76
Costa Rica	85	87	72	83	84	c	95	98	107
Tschechien[1]	86	86	87	81	75	89	73	69	84
Dänemark	83	81	83	81	79	81	77	79	71
Estland	59	59	63	65	63	69	75	74	80
Finnland[1]	81	80	80	78	76	77	77	76	73
Frankreich[1]	77	c	c	78	82	81	76	77	64
Deutschland	74	64	c	82	86	80	70	77	70
Griechenland[1]	72	64	70	83	85	78	78	80	81
Ungarn	87	88	85	86	82	88	68	65	74
Island	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irland	72	c	c	81	77	82	69	78	55
Israel[1]	67	63	77	67	62	65	69	69	70
Italien[1]	77	75	83	79	78	80	71	78	61
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Republik Korea	75	69	74	70	73	67	73	77	76
Lettland[2]	70	66	62	72	70	73	80	74	92
Litauen[1]	85	85	91	80	78	83	76	75	78
Luxemburg[2]	85	74[r]	c	82	82	c	83	88	84
Mexiko[1,2]	66	66	68	72	72	78	75	77	71
Niederlande	84	85	87	84	89	84	78	90	79
Neuseeland	83	84	83	81	77	85	79	76	80
Norwegen	81	79	81	79	77	79	76	77	72
Polen[1]	75	73	76	79	73	86	71	69	73
Portugal[1]	78	78	75	75	76	69	73	76	71
Slowakei	80	79	81	78	74	85	72	67	79
Slowenien	84	81	83	86	82	92	83	80	87
Spanien[1]	80	84	78	73	72	68	77	76	77
Schweden	86	84	85	84	83	82	80	81	75
Schweiz	77	75	76	84	87	83	80	85	85
Türkei[2]	71	73	63	81	81	c	80	81	62
Ver. Königreich	74	90	65	72	68	73	76	81	74
Vereinigte Staaten	77	76	73	76	75	75	71	74	62
OECD-Durchschnitt	**78**	**77**	**77**	**78**	**77**	**79**	**76**	**78**	**75**
EU22-Durchschnitt	**79**	**77**	**80**	**80**	**78**	**81**	**75**	**77**	**76**
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 Föd.	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

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

1. Referenzjahr nicht 2019: 2018 für Belgien, Finnland, Griechenland, Israel, Kanada, Litauen, Mexiko, Polen, Portugal, Spanien und Tschechien; 2017 für Chile, Frankreich und Italien. 2. Einkommen nach Abzug der Einkommensteuer.

Quelle: OECD (2021). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterA.pdf). StatLink: https://stat.link/8ghsen

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

Tabelle A4.4

Erwerbseinkommen von im Ausland geborenen Beschäftigten als Prozentsatz der Erwerbseinkommen von im Inland geborenen Beschäftigten, nach Bildungsstand und Altersgruppe (2019)

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	95	81	104	93	88	93	90	90	94
Österreich	81	82	70	77	81	71	85	91	89
Belgien[1,2]	73[b]	m	m	74[b]	m	m	87[b]	m	m
Kanada[2]	89	90	87	80	81	80	86	85	82
Chile[2]	103	108	87[r]	103	113	83[r]	147	171	191[r]
Kolumbien[2]	101	c	c	125	96[r]	c	226	161[r]	c
Costa Rica	92	92	c	82	c	c	87	c	c
Tschechien	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Dänemark	87	87	90	88	88	90	94	99	99
Estland	86	88	74	81	84	94	83	90	87
Finnland[1,2]	90	91	93	83	80	85	80	84	76
Frankreich[2]	c	c	c	87	c	c	101	c	c
Deutschland	95	96	c	93	95	100	89	84	90
Griechenland	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ungarn	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Island	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irland[2]	85	c	c	85	72	c	93	78	c
Israel[2]	104	m	m	99	m	m	97	m	m
Italien[2]	80	82	79	78	74	89	79	90	73
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Republik Korea	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Lettland[3]	97	c	c	94	100	100	93	119	88
Litauen	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Luxemburg[3]	69	65	c	78	70	72[r]	97	94	110
Mexiko	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Niederlande	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Neuseeland	88	99	84	90	87	97	85	82	93
Norwegen	80	79	83	82	82	83	89	89	90
Polen	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slowakei	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slowenien	91	87	97	87	87	89	105	107	101
Spanien[2]	74	82	69	68	71	48	64	72	55
Schweden	89	87	89	90	90	89	94	95	88
Schweiz	102	90	100	90	90	93	101	100	103
Türkei[3]	107	c	c	101	94	c	101	106	c
Ver. Königreich	64	62	59	90	90	83	97	96	102
Vereinigte Staaten	83	93	82	84	80	86	107	112	94
OECD-Durchschnitt	**89**	**m**	**m**	**89**	**m**	**m**	**100**	**m**	**m**
EU22-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
Partnerländer									
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Russische Föd.	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

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

1. Die Daten beziehen sich auf Voll- und Teilzeitbeschäftigte. Bei den Durchschnittswerten sind diese 2 Länder nicht berücksichtigt. 2. Referenzjahr nicht 2019: 2018 für Belgien, Finnland, Israel, Kanada und Spanien; 2017 für Chile, Frankreich und Italien; 2016 für Irland und Kolumbien. 3. Einkommen nach Abzug der Einkommensteuer.

Quelle: OECD (2021). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterA.pdf). StatLink: https://stat.link/8n5ch3

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

Indikator A5
Welche finanziellen Anreize bestehen für Investitionen in Bildung?

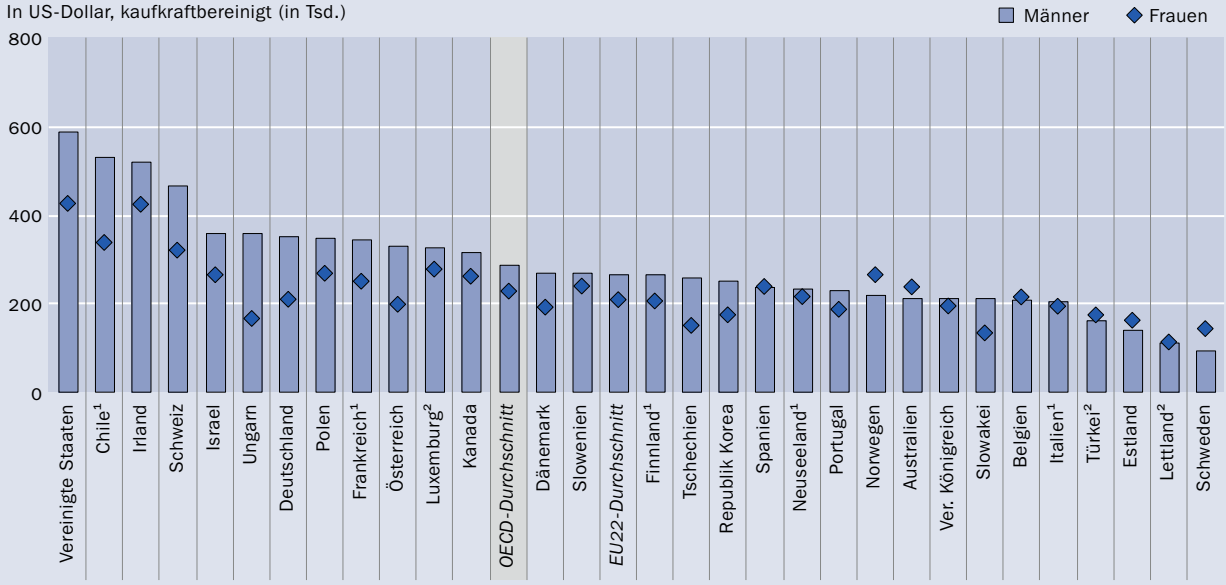
Zentrale Ergebnisse

- Erwachsene mit einem Abschluss im Tertiärbereich erzielen im Laufe ihres Erwerbslebens positive Erträge, da sie eher in Beschäftigung sind und mehr verdienen als diejenigen ohne diesen Abschluss.
- Investitionen in den Tertiärbereich zahlen sich langfristig auch für den Staat aus, da Erwachsene mit einem Abschluss im Tertiärbereich höhere Einkommensteuern und Sozialversicherungsbeiträge zahlen.
- Im Durchschnitt der OECD-Länder können ein Mann bzw. eine Frau erwarten, für jeden US-Dollar, den sie in tertiäre Bildung investiert haben, etwa 7 US-Dollar zu erhalten, wobei Frauen jedoch tendenziell geringere entgangene Einkommen (folglich geringere Gesamtkosten) und damit einen geringeren Gesamtnutzen haben als Männer.

Abbildung A5.1

Privater finanzieller Nettoertrag für einen Mann bzw. eine Frau mit einem Abschluss im Tertiärbereich (2018)

Im Vergleich zu den Erträgen beim Erwerb eines Abschlusses im Sekundarbereich II, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für das BIP



Anmerkung: Zukünftige Kosten und zukünftiger Nutzen sind mit 2 % abgezinst.
1. Referenzjahr nicht 2018. Weitere 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 Tertiärbereich für einen Mann.
Quelle: OECD (2021), Tabellen A5.1 und A5.2. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterA.pdf). *StatLink:* https://stat.link/tq9zhr

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

A 5

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 wiederum profitieren von Bürgern mit einem höheren Bildungsstand durch höhere Steuereinnahmen und Sozialversicherungsbeiträge, sobald 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 Gesundheit oder Wohlbefinden (s. Indikator A6).

Weitere wichtige Ergebnisse

- 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 Bildungsteilnahme. Die Höhe des entgangenen Einkommens ist von Land zu Land und auch geschlechtsspezifisch ganz unterschiedlich, je nach Ausbildungsdauer, Gesamteinkommensniveau 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.
- In allen Ländern mit verfügbaren Daten sind die privaten und staatlichen finanziellen Nettoerträge aus dem Abschluss eines Bachelor-, Master-, Promotions- oder gleichwertigen Bildungsgangs höher als aus dem Abschluss eines kurzen tertiären Bildungsgangs.

Hinweis

Dieser Indikator erläutert die Anreize für Investitionen in eine weitere Bildungsteilnahme anhand von Kosten und Nutzen, einschließlich der finanziellen Nettoerträge und internen Zinssätze. Er untersucht die beiden Alternativen, entweder die Bildungsteilnahme in einem höheren Bildungsbereich 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 daraus entstehenden 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-Ländern mit einem Abzinsungssatz von 2 % berechnet.

Analyse und Interpretationen

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

Der private finanzielle Nettoertrag ist die Differenz zwischen Kosten und Nutzen, die mit dem Erwerb eines zusätzlichen Bildungsabschlusses verbunden sind. Bei der Betrachtung in diesem Indikator umfassen die Kosten die direkten Kosten der fortgesetzten Ausbildung sowie entgangenes Einkommen; der Nutzen beinhaltet das Erwerbseinkommen nach Abzug von Einkommensteuern und Sozialversicherungsbeiträgen (s. Abschnitt Definitionen). Alternativ kann zur Untersuchung der Erträge aus Bildung auch der interne Zinssatz herangezogen werden. Dieser stellt den realen Zinssatz dar, der für einen Ausgleich von Kosten und Nutzen sorgen würde, sodass eine Investition die Gewinnschwelle erreicht. Er kann als die Verzinsung einer Investition in einen höheren Bildungsabschluss verstanden werden, mit der der Einzelne im Laufe seines 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.

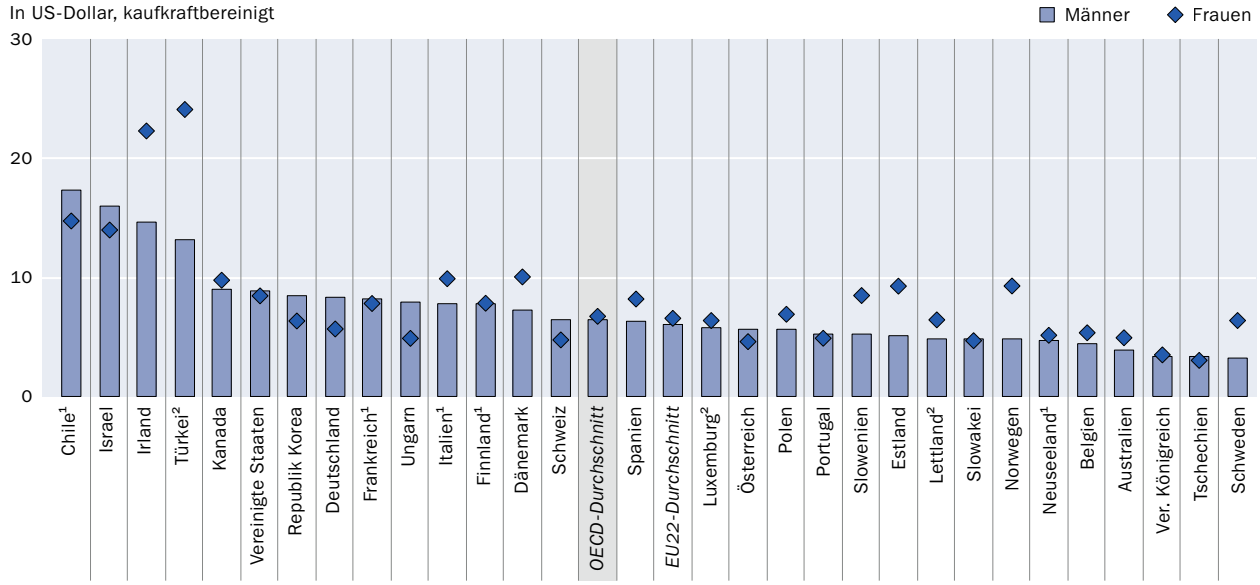
Erwachsene mit einem höheren Bildungsabschluss erzielen im Laufe ihres Erwerbslebens positive Erträge. Die mit einem höheren Bildungsabschluss einhergehenden Gewinne, mit dem der Einzelne im Laufe seines Erwerbslebens rechnen kann, übersteigt die von ihm während des Studiums getragenen Kosten. Dies gilt für den Tertiärbereich ebenso wie für den Sekundarbereich II. 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 (Tab. A5.1 und A5.2 sowie Tab. A5.7 und A5.8 im Internet).

A 5

Abbildung A5.2

Privater finanzieller Nutzen für jeden in einen Abschluss im Tertiärbereich investierten US-Dollar für einen Mann bzw. eine Frau (2018)

Im Vergleich zu den Erträgen beim Erwerb eines Abschlusses im Sekundarbereich II, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für das BIP



Anmerkung: Zukünftige Kosten und zukünftiger Nutzen sind mit 2 % abgezinst.
1. Referenzjahr nicht 2018. Weitere 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 Gesamtnutzens für jeden in einen Abschluss im Tertiärbereich investierten US-Dollar für einen Mann.
Quelle: OECD (2021), Tabellen A5.1 und A5.2. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterA.pdf). StatLink: https://stat.link/4kne39

Investitionen in tertiäre Bildung zahlen sich langfristig sowohl für Männer als auch für Frauen aus. Im Durchschnitt der OECD-Länder belaufen sich die privaten Erträge durch einen Abschluss im Tertiärbereich auf 287.200 US-Dollar für einen Mann und 226.800 US-Dollar für eine Frau. Der private Nettoertrag aus einem Abschluss im Tertiärbereich ist in den meisten OECD-Ländern für einen Mann höher als für eine Frau, obwohl junge Frauen (25- bis 34-Jährige) mit einer höheren Wahrscheinlichkeit einen Abschluss im Tertiärbereich erwerben als junge Männer (s. Indikator A1). Dies ist teilweise der Tatsache geschuldet, dass die Unterschiede bei Einkommen und Beschäftigung zwischen dem Sekundarbereich II und dem Tertiärbereich für Frauen größer sind als für Männer. Die einzigen Länder, in denen Frauen höhere private finanzielle Erträge erzielen als Männer, sind Australien, Belgien, Estland, Norwegen, Schweden, Spanien und die Türkei (Abb. A5.1).

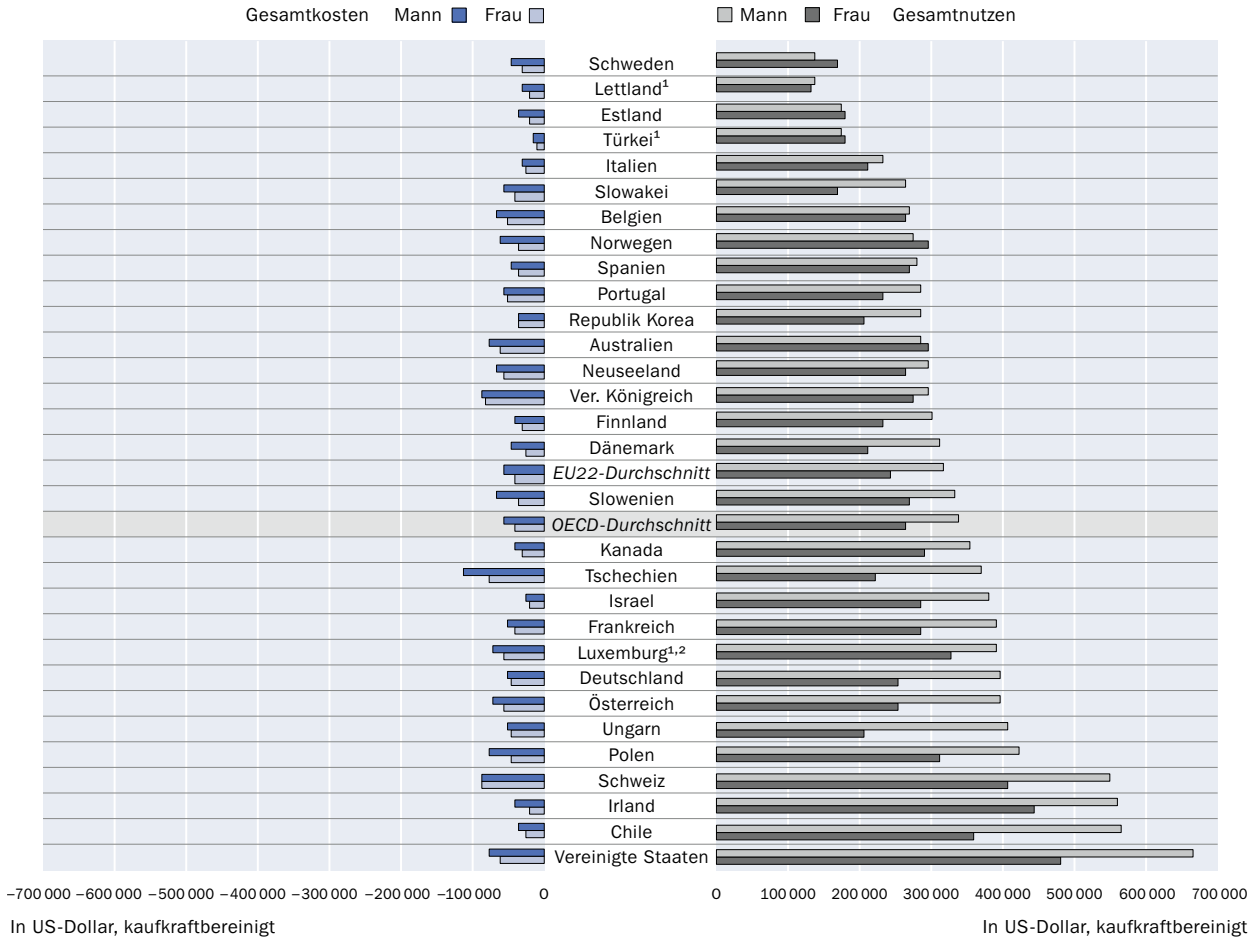
In den OECD-Ländern beträgt der interne Zinssatz für einen Abschluss im Tertiärbereich für Männer durchschnittlich 15 % und für Frauen 19 % und liegt damit unter dem durchschnittlichen internen Zinssatz für einen Abschluss im Sekundarbereich II (für Männer 25 % und für Frauen 36 %). Der geringere interne Zinssatz 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 und A5.2 sowie Tab. A5.7 und A5.8 im Internet).

Alternativ kann zur Untersuchung der Erträge aus Bildung auch das Nutzen-Kosten-Verhältnis, ausgedrückt als der private finanzielle Nutzen aus dem Erwerb eines zusätzlichen Bildungsabschlusses für jeden investierten US-Dollar, herangezogen werden. In den OECD-Ländern beläuft sich der private finanzielle Nutzen für jeden in eine Ausbildung

Abbildung A5.3

Private Kosten und privater Nutzen des Erwerbs eines Abschlusses im Tertiärbereich für einen Mann bzw. eine Frau (2018)

Im Vergleich zu den Erträgen beim Erwerb eines Abschlusses im Sekundarbereich II, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für das BIP



Anmerkung: 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 2018. Weitere Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle.

Anordnung der Länder in aufsteigender Reihenfolge des privaten Gesamtnutzens des Erwerbs eines Abschlusses im Tertiärbereich für einen Mann.

Quelle: OECD (2021), Tabellen A5.1 und A5.2. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterA.pdf). StatLink: https://stat.link/us3oia

im Tertiärbereich investierten US-Dollar durchschnittlich auf etwa 6 US-Dollar für einen Mann und 7 US-Dollar für eine Frau, obwohl der private finanzielle Nettoertrag aus einem Abschluss im Tertiärbereich für Frauen geringer ausfällt als für Männer (Abb. A5.2). Der Grund dafür ist, dass im Durchschnitt die Gesamtkosten und der Gesamtnutzen von Frauen ein ähnliches Verhältnis darstellen wie bei den Männern (Abb. A5.3).

Die Gesamtkosten für einen Abschluss im Tertiärbereich unterscheiden sich von Land zu Land, und es gibt beträchtliche geschlechtsspezifische Unterschiede. Die Türkei hat sowohl für Männer als auch Frauen die niedrigsten Gesamtkosten (13.200 US-Dollar für einen Mann und 7.500 für eine Frau), während die Kosten in der Schweiz sowohl für Männer als auch für Frauen vergleichsweise hoch sind (85.100 US-Dollar bzw. 86.600 US-Dollar). Das sind unter allen Ländern mit verfügbaren Daten die höchsten Kosten für eine Frau. Tschechien hat die höchsten Kosten für einen Mann (109.500 US-Dollar) (Abb. A5.3). Es sei darauf hingewiesen, dass diese Zahlen mittels Kaufkraftparität (KKP) kaufkraftbereinigt sind und daher ein vergleichbares Maß für den finanziellen Aufwand des

A 5

Einzelnen zur Finanzierung seiner Bildung im Verhältnis zu seinen gewöhnlichen Lebenshaltungskosten in unterschiedlichen Ländern liefern. Da die Zahlen mittels KKP kaufkraftbereinigt sind, wurde den nominalen Wechselkursen bereits Rechnung getragen. Obwohl beispielsweise die in Schweden verwendete Währung relativ gesehen (nach dem nominalen Wechselkurs) stärker ist als die Währung in Chile, bedeutet die Finanzierung eines Abschlusses im Tertiärbereich bezogen auf die üblichen Lebenshaltungskosten in Chile einen größeren finanziellen Aufwand als in Schweden. Nach mittels KKP kaufkraftbereinigten Gesamtkosten einer Investition in tertiäre Bildung ist der finanzielle Aufwand des Einzelnen zur Finanzierung seiner Bildung (Gesamtkosten einer Investition in tertiäre Bildung) bezogen auf die üblichen Lebenshaltungskosten in den Vereinigten Staaten am größten (Tab. A5.1 und A5.2). Die verschiedenen Länder verfolgen eine unterschiedliche Förderpolitik für höhere Bildung, und das Maß an öffentlichen Zuschüssen zu höherer Bildung variiert von Staat zu Staat, wodurch sich diese Unterschiede erklären lassen.

Im Durchschnitt der OECD-Länder betragen die direkten Kosten für einen Abschluss im Tertiärbereich für Männer wie für Frauen 10.000 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 40.000 US-Dollar betragen (53.600 US-Dollar im Vereinigten Königreich und 40.200 US-Dollar in den Vereinigten Staaten) und das entgangene Einkommen übersteigen, obwohl der Einkommensvorteil im Zusammenhang mit einem Abschluss im Tertiärbereich auch in diesen Ländern die Kosten ausgleicht. In den meisten OECD-Ländern jedoch ist das entgangene Einkommen nach wie vor der größte Kostenfaktor einer Ausbildung im Tertiärbereich. Das entgangene Einkommen durch einen Abschluss im Tertiärbereich beträgt im Durchschnitt für einen Mann ungefähr 42.900 US-Dollar und für eine Frau 30.000 US-Dollar (Tab. A5.1 und A5.2).

Mit dem Gesamtnutzen eines Abschlusses im Tertiärbereich verhält es sich wie mit den Gesamtkosten: Er ist für einen Mann größer als für eine Frau. Im Durchschnitt der OECD-Länder beläuft er sich für einen Mann mit Abschluss im Tertiärbereich auf rund 340.100 US-Dollar und für eine Frau mit Abschluss im Tertiärbereich auf nur 266.800 US-Dollar. Australien, Estland, 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. A5.3).

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 534.600 US-Dollar für einen Mann und auf 389.400 US-Dollar für eine Frau im Vergleich zu denjenigen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II. Die jeweiligen Steuer- und Sozialversicherungssysteme der Länder 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. A5.1 und A5.2).

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

Ein höherer Bildungsstand führt auch zu höheren Erträgen für die öffentliche Hand. Im Durchschnitt der OECD-Länder beläuft sich der staatliche finanzielle Nettoertrag für einen Abschluss im Tertiärbereich bei einem Mann auf rund 127.000 US-Dollar und auf 60.600 US-Dollar bei einer Frau. Die staatlichen Nettoinvestitionserträge hängen in der Regel eng mit den privaten Nettoerträgen zusammen: Die Länder, in denen der Einzelne am meisten vom Erwerb eines Abschlusses im Tertiärbereich profitiert, sind auch diejenigen, in denen der Staat die größten Erträge erzielt. Für den Tertiärbereich ist dies der Fall für Männer in Irland und den Vereinigten Staaten, bei denen es sich um Länder mit einem sehr großen privaten und staatlichen Nettoertrag bei einem Abschluss im Tertiärbereich handelt (Abb. A5.1 und A5.4).

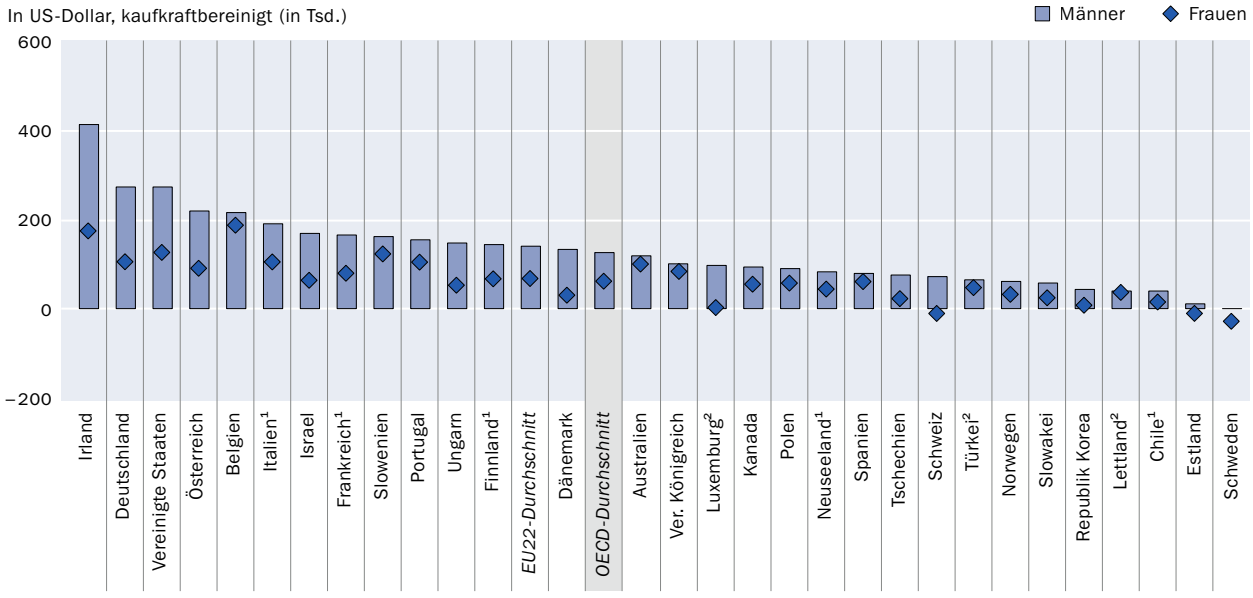
Ebenso wie der private finanzielle Ertrag kann auch der staatliche anhand des internen Zinssatzes, bei dem Kosten und Nutzen in Zusammenhang mit der Bildungsinvestition ausgeglichen werden, analysiert werden. Im Durchschnitt der OECD-Länder beträgt der staatliche interne Zinssatz aus einem Abschluss im Tertiärbereich für einen Mann 8 % und für eine Frau 6 % (Tab. A5.3 und A5.4).

Der staatliche finanzielle Nettoertrag basiert auf der Differenz zwischen Kosten und Nutzen, die im Zusammenhang mit dem Erwerb eines zusätzlichen Bildungsabschlusses durch einen Einzelnen entstehen. Bei der Betrachtung in diesem Indikator umfassen die Kosten die direkten staatlichen Kosten zur Unterstützung der Bildungsmaßnahmen sowie

Abbildung A5.4

Staatlicher finanzieller Nettoertrag für einen Mann bzw. eine Frau mit einem Abschluss im Tertiärbereich (2018)

Im Vergleich zu den Erträgen beim Erwerb eines Abschlusses im Sekundarbereich II, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für das BIP



Anmerkung: Zukünftige Kosten und zukünftiger Nutzen sind mit 2 % abgezinst.

1. Referenzjahr nicht 2018. Weitere 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 staatlichen Nettoertrags für einen Abschluss im Tertiärbereich für einen Mann.

Quelle: OECD (2021), Tabellen A5.3 und A5.4. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterA.pdf). StatLink: https://stat.link/buwkf2

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 Tertiärbereich erwirbt, nach Abzinsungssatz (2018)

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

	Abzinsungssatz		
	2 %	3,75 %	8,0 %
OECD-Länder			
Australien	212 100	115 200	13 200
Österreich	328 800	180 100	30 800
Belgien	209 400	113 600	14 600
Kanada	316 400	200 700	72 400
Chile[1]	531 400	342 200	134 900
Tschechien	258 200	137 100	7 600
Dänemark	269 800	162 500	46 700
Estland	139 800	86 900	27 700
Finnland[1]	264 300	163 900	54 000
Frankreich[1]	344 300	208 600	64 900
Deutschland	350 000	214 500	68 600
Ungarn	357 800	227 200	79 900
Irland	519 600	331 900	129 000
Israel	358 000	239 400	102 300
Italien[1]	203 300	102 500	9 200
Republik Korea	251 700	159 000	57 600
Lettland[2]	111 800	70 500	23 200
Luxemburg[2,3]	325 500	194 600	56 000
Neuseeland[1]	233 800	136 900	36 600
Norwegen	217 800	114 700	10 200
Polen	349 700	212 700	60 900
Portugal	229 700	123 300	17 900
Slowakei	210 300	119 600	21 800
Slowenien	267 700	151 200	31 000
Spanien	236 600	141 300	40 000
Schweden	94 000	36 900	–17 200
Schweiz	465 800	281 200	81 800
Türkei[2,3]	161 400	103 200	38 800
Ver. Königreich	210 800	121 200	22 800
Vereinigte Staaten	587 400	375 600	139 300
OECD-Durchschnitt	**287 200**	**174 200**	**49 900**
EU22-Durchschnitt	**266 800**	**160 500**	**41 800**

Anmerkung: Die Zahlen basieren auf dem Unterschied zwischen Männern, die einen Abschluss im Tertiärbereich erworben haben, und Männern mit einem Abschluss im Sekundarbereich II. Werte sind auf volle Hundert gerundet. Bei den direkten Kosten für Bildung bleiben Bildungsdarlehen unberücksichtigt. Kosten und Nutzen fallen während des gesamten Erwerbslebens an und werden auf den Zeitpunkt zurückgerechnet, an dem mit der Investition begonnen wurde.

1. Referenzjahr 2017. 2. Es stehen nur Daten zu Nettoeinkommen zur Verfügung, daher werden diese Werte so verwendet, als wären sie Bruttoeinkommen. 3. 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.

Quelle: OECD (2021). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterA.pdf). StatLink: https://stat.link/srlo8p

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

Die in den Tabellen und Abbildungen dieses Indikators angegebenen Werte wurden basierend auf dem durchschnittlichen realen Zinssatz für Staatsanleihen in den OECD-Ländern mit einem Abzinsungssatz von 2 % berechnet. 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[1]).

Um den Umfang 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 mit 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.

entgangene Einkommensteuereinnahmen, der Nutzen wird anhand der Einkommensteuern und Sozialversicherungsbeiträge berechnet (s. Abschnitt Definitionen).

In den OECD-Ländern belaufen sich die staatlichen Gesamtkosten für einen Abschluss im Tertiärbereich im Durchschnitt auf 67.500 US-Dollar bei einem Mann und 62.000 US-Dollar bei einer Frau. Die direkten Kosten (einschließlich Ausbildungszuschüssen) stellen den größten Teil der staatlichen Gesamtkosten für eine Ausbildung im Tertiärbereich dar, auch wenn Bildungsdarlehen in diesem Indikator unberücksichtigt bleiben (Tab. A5.3 und A5.4). 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 höheren Bildungsabschlusses haben (s. Indikator C5).

Länder mit hohen direkten staatlichen Kosten (mehr als 80.000 US-Dollar und bis zu 185.000 US-Dollar für Männer und Frauen), wie Dänemark, Luxemburg, Norwegen, Schweden und die Schweiz, haben tendenziell auch hohe staatliche Gesamtkosten. Im Gegensatz dazu hat Chile die geringsten staatlichen Gesamtkosten (17.000 US-Dollar für Männer und 16.400 US-Dollar für Frauen) unter allen OECD-Ländern mit verfügbaren Daten (Tab. A5.3 und A5.4).

Im Durchschnitt der OECD kann der staatliche Gesamtnutzen eines Abschlusses im Tertiärbereich bei einem Mann in Höhe von 194.500 US-Dollar unterteilt werden in den Effekt von Einkommensteuern (140.500 US-Dollar) und den Effekt von Sozialversicherungsbeiträgen (54.000 US-Dollar). Bei einer Frau mit einem Abschluss im Tertiärbereich beträgt der staatliche Gesamtnutzen 122.600 US-Dollar, der sich zusammensetzt aus dem Effekt von Einkommensteuern (81.700 US-Dollar) und dem Effekt von Sozialversicherungsbeiträgen (40.900 US-Dollar). In den OECD-Ländern ist der staatliche Gesamtnutzen bei Männern mit einem Abschluss im Tertiärbereich in Deutschland und Irland am größten (mehr als 350.000 US-Dollar), während Belgien den größten Nutzen (mehr als 250.000 US-Dollar) bei Frauen mit einem solchen Abschluss erzielt (Tab. A5.3 und A5.4).

A 5

Relativ gesehen ist der staatliche Nutzen für jeden in tertiäre Bildung investierten US-Dollar allgemein viel geringer 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 ein Staat in eine Ausbildung im Tertiärbereich investiert, einen staatlichen Nutzen von 2,90 US-Dollar bei einem Mann und 2 US-Dollar bei einer Frau (Tab. A5.3 und A5.4).

In Estland, Schweden und der Schweiz deckt der staatliche Gesamtnutzen nicht die staatlichen Gesamtkosten einer Ausbildung im Tertiärbereich von Frauen, sodass der staatliche finanzielle Nettoertrag negativ ist. In allen Ländern erzielt der Staat bei einem Mann einen größeren Nutzen für jeden in eine Ausbildung im Tertiärbereich investierten US-Dollar als bei einer Frau. Dieser geschlechtsspezifische Unterschied ist hauptsächlich darauf zurückzuführen, dass der staatliche Nutzen bei einem Mann höher liegt als bei einer Frau. Dies deutet darauf hin, dass dem Staat eine wichtige Rolle dabei zufällt, die Integration von Frauen in den Arbeitsmarkt zu verbessern (Abb. A5.4 und Tab. A5.3 und A5.4).

Finanzielle Anreize nach ISCED-Stufe im Tertiärbereich

Die finanziellen Nettoerträge aus einem Abschluss im Tertiärbereich werden zur Analyse in zwei 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 Abschlüssen in den verschiedenen ISCED-Stufen des Tertiärbereichs variieren zwischen den einzelnen Ländern (s. Indikator A1), und dieser Qualifikationsmix kann die finanziellen Erträge aus einem Abschluss im Tertiärbereich insgesamt beeinflussen.

In allen Ländern mit verfügbaren Daten sind die privaten und staatlichen finanziellen Nettoerträge aus einem Abschluss eines Bachelor-, Master-, Promotions- oder gleichwertigen Bildungsgangs höher als aus einem Abschluss eines kurzen tertiären Bildungsgangs. Obwohl die Gesamtkosten für den Abschluss eines Bachelor-, Master- oder Promotions- oder gleichwertigen Bildungsgangs tendenziell höher sind, gleicht der über das Erwerbsleben des Einzelnen hinweg entstandene Gesamtnutzen die hohen Anfangskosten aus (Tab. A5.5 und A5.6 im Internet). Aus diesem Grund lassen die privaten finanziellen Nettoerträge aus einem Abschluss im Tertiärbereich insgesamt den Wert der Investitionen in Bachelor-, Master- und Promotions- oder gleichwertige Bildungsgänge zu niedrig erscheinen, vor allem in Ländern mit einem relativ hohen 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.

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

Entgangenes Einkommen ist das Nettoerwerbseinkommen, das der Einzelne, der sich nicht in Ausbildung befindet, erwarten kann, abzüglich des Nettoerwerbseinkommens, 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.

Der *interne Zinssatz* ist der (hypothetische) reale Zinssatz zum Ausgleich von Kosten und Nutzen einer Bildungsinvestition. Er 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.

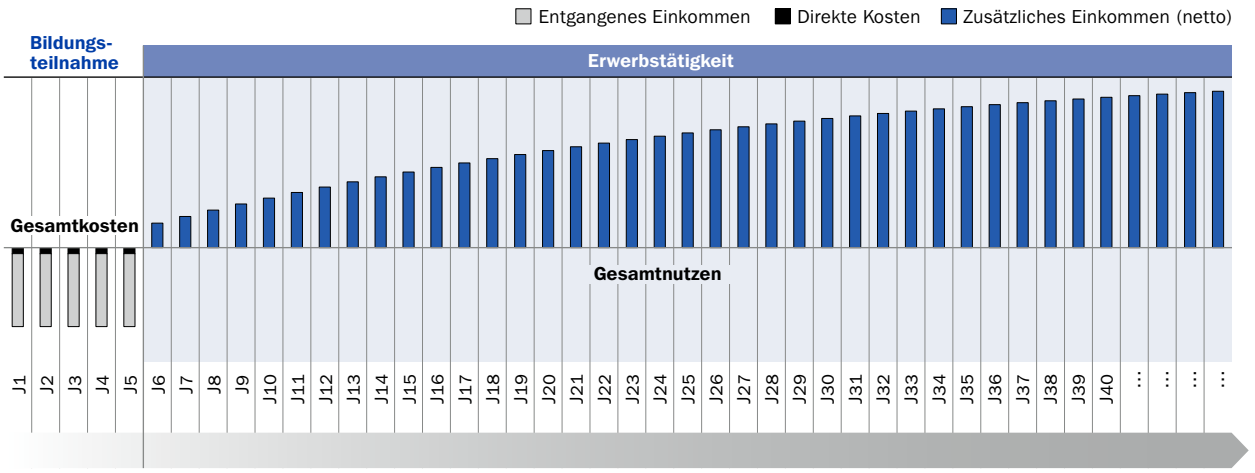
Angewandte Methodik

Das tatsächliche Rentenalter könnte in einigen OECD-Ländern leicht über dem theoretischen Rentenalter von 64 Jahren liegen (OECD, 2019[2]). Die Bildungserträge werden unter dem Aspekt einer Finanzinvestition betrachtet.

A 5

Schaubild 1

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



Untersucht werden zwei Zeiträume (Schaubild 1):

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

In diesem Indikator werden die Erträge aus Bildung mittels des Kapitalwerts (net present value – NPV) der Investition berechnet. Um direkte Vergleiche von Kosten und Nutzen zu ermöglichen, stellt der Kapitalwert den Gegenwartswert von monetären Transferzahlungen dar, die zu verschiedenen Zeitpunkten geleistet werden. Hierbei werden Kosten und Nutzen während eines gesamten Erwerbslebens auf den Zeitpunkt zurückgerechnet, an dem mit der Investition begonnen wurde. Dies geschieht, indem alle monetären 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 2018, soweit in den Tabellen nicht anders angegeben).

Die Daten zu den Bruttoerwerbseinkommen sind der Einkommensdatenerhebung des OECD-Netzwerks zu den Arbeitsmarktergebnissen entnommen, in der Daten aus nationalen Arbeitskräfteerhebungen (LFS), aus der EU-Statistik über Einkommen und Lebensbedingungen (EU-SILC), Verdienststrukturerhebungen sowie anderen nationalen

Registern und Erhebungen zusammengestellt werden. Erwerbseinkommen hängen von Alter, Geschlecht und Bildungsstand ab. Für die in diesem Indikator angestellten Berechnungen wurden Daten zum Erwerbseinkommen aus drei verschiedenen Jahren gepoolt (2016 bis 2018).

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. Für länderspezifische Einzelheiten zur Einkommensteuer in diesem Modell der Besteuerung der Einkommen s. *Taxing Wages 2021* (OECD, 2021[3]).

Die Arbeitnehmersozialversicherungsbeiträge werden anhand des Szenarios eines ledigen 40-jährigen Beschäftigten ohne Kinder gemäß dem OECD-Modell der Besteuerung der Einkommen ermittelt. Für länderspezifische Einzelheiten zu den Arbeitnehmersozialversicherungsbeiträgen in diesem Modell der Besteuerung der Einkommen s. *Taxing Wages 2021* (OECD, 2021[3]).

Weiterführende Informationen

OECD (2021), *Taxing Wages 2021*, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/83a87978-en*. [3]

OECD (2019), *Pensions at a Glance 2019: OECD and G20 Indicators*, OECD Publishing, Paris, *https://dx.doi.org/10.1787/b6d3dcfc-en*. [2]

OECD (2018), *Bildung auf einen Blick 2018 – OECD-Indikatoren*, wbv Publikation, Bielefeld, *https://doi.org/10.3278/6001821lw*. [1]

Tabellen Indikator A5

StatLink: https://stat.link/fjzscv

- Tabelle A5.1: Private Kosten und privater Nutzen für einen Mann, der einen Abschluss im Tertiärbereich erwirbt (2018)
- Tabelle A5.2: Private Kosten und privater Nutzen für eine Frau, die einen Abschluss im Tertiärbereich erwirbt (2018)
- Tabelle A5.3: Staatliche Kosten und staatlicher Nutzen für einen Mann, der einen Abschluss im Tertiärbereich erwirbt (2018)
- Tabelle A5.4: Staatliche Kosten und staatlicher Nutzen für eine Frau, die einen Abschluss im Tertiärbereich erwirbt (2018)

- **WEB** Table A5.5: 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) (2018)

- **WEB** Table A5.6: 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) (2018)

- **WEB** Table A5.7: Private costs and benefits for a man attaining upper secondary education (Private Kosten und privater Nutzen für einen Mann, der einen Abschluss im Sekundarbereich II erwirbt) (2018)

- **WEB** Table A5.8: Private costs and benefits for a woman attaining upper secondary education (Private Kosten und privater Nutzen für eine Frau, die einen Abschluss im Sekundarbereich II erwirbt) (2018)

- **WEB** Table A5.9: Public costs and benefits for a man attaining upper secondary education (Staatliche Kosten und staatlicher Nutzen bei einem Mann, der einen Abschluss im Sekundarbereich II erwirbt) (2018)

- **WEB** Table A5.10: Public costs and benefits for a woman attaining upper secondary education (Staatliche Kosten und staatlicher Nutzen bei einer Frau, die einen Abschluss im Sekundarbereich II erwirbt) (2018)

Datenstand: 17. Juni 2021. 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 Tertiärbereich erwirbt (2018)

Im Vergleich zu einem Mann mit einem Abschluss im 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	−36 900	−36 900	**−73 800**	441 700	−155 800	0	**285 900**	**212 100**	9 %	3,9
Österreich	0	−69 800	**−69 800**	713 600	−200 400	−114 600	**398 600**	**328 800**	10 %	5,7
Belgien	−1 800	−60 200	**−62 000**	582 000	−225 200	−85 400	**271 400**	**209 400**	9 %	4,4
Kanada	−14 600	−24 600	**−39 200**	503 900	−131 800	−16 500	**355 600**	**316 400**	19 %	9,1
Chile[1]	−16 600	−15 800	**−32 400**	621 300	−14 000	−43 500	**563 800**	**531 400**	28 %	17,4
Kolumbien	m	m	**m**	m	m	m	**m**	**m**	m	m
Costa Rica	m	m	**m**	m	m	m	**m**	**m**	m	m
Tschechien	−5 400	−104 100	**−109 500**	531 500	−105 300	−58 500	**367 700**	**258 200**	8 %	3,4
Dänemark	0	−42 900	**−42 900**	566 300	−253 600	0	**312 700**	**269 800**	14 %	7,3
Estland	0	−33 500	**−33 500**	243 400	−66 200	−3 900	**173 300**	**139 800**	15 %	5,2
Finnland[1]	0	−39 100	**−39 100**	530 100	−177 200	−49 500	**303 400**	**264 300**	16 %	7,8
Frankreich[1]	−5 300	−42 700	**−48 000**	624 800	−147 300	−85 200	**392 300**	**344 300**	16 %	8,2
Deutschland	−4 000	−43 600	**−47 600**	771 500	−236 900	−137 000	**397 600**	**350 000**	16 %	8,4
Griechenland	m	m	**m**	m	m	m	**m**	**m**	m	m
Ungarn	−11 700	−39 400	**−51 100**	614 900	−92 200	−113 800	**408 900**	**357 800**	17 %	8,0
Island	m	m	**m**	m	m	m	**m**	**m**	m	m
Irland	−2 100	−35 800	**−37 900**	1 015 800	−417 600	−40 700	**557 500**	**519 600**	28 %	14,7
Israel	−8 700	−15 200	**−23 900**	576 900	−130 900	−64 100	**381 900**	**358 000**	31 %	16,0
Italien[1]	−4 000	−25 800	**−29 800**	467 900	−188 900	−45 900	**233 100**	**203 300**	9 %	7,8
Japan	m	m	**m**	m	m	m	**m**	**m**	m	m
Republik Korea	−7 000	−26 400	**−33 400**	354 500	−39 300	−30 100	**285 100**	**251 700**	20 %	8,5
Lettland[2]	−11 200	−17 700	**−28 900**	211 400	−47 500	−23 200	**140 700**	**111 800**	15 %	4,9
Litauen	m	m	**m**	m	m	m	**m**	**m**	m	m
Luxemburg[2,3]	0	−67 600	**−67 600**	687 400	−208 900	−85 400	**393 100**	**325 500**	14 %	5,8
Mexiko	m	m	**m**	m	m	m	**m**	**m**	m	m
Niederlande	m	m	**m**	m	m	m	**m**	**m**	m	m
Neuseeland[1]	−19 000	−43 800	**−62 800**	422 200	−125 600	0	**296 600**	**233 800**	12 %	4,7
Norwegen	0	−57 300	**−57 300**	455 300	−142 900	−37 300	**275 100**	**217 800**	9 %	4,8
Polen	−3 000	−72 100	**−75 100**	579 200	−51 200	−103 200	**424 800**	**349 700**	13 %	5,7
Portugal	−11 100	−43 700	**−54 800**	483 800	−146 100	−53 200	**284 500**	**229 700**	10 %	5,2
Slowakei	−7 500	−47 500	**−55 000**	376 300	−60 600	−50 400	**265 300**	**210 300**	10 %	4,8
Slowenien	−4 800	−59 100	**−63 900**	578 000	−118 700	−127 700	**331 600**	**267 700**	11 %	5,2
Spanien	−14 900	−29 200	**−44 100**	401 400	−95 200	−25 500	**280 700**	**236 600**	14 %	6,4
Schweden	0	−43 100	**−43 100**	241 400	−93 000	−11 300	**137 100**	**94 000**	6 %	3,2
Schweiz	−12 800	−72 300	**−85 100**	741 000	−144 000	−46 100	**550 900**	**465 800**	14 %	6,5
Türkei[2,3]	−3 000	−10 200	**−13 200**	268 200	−53 400	−40 200	**174 600**	**161 400**	23 %	13,2
Ver. Königreich	−53 600	−33 800	**−87 400**	433 200	−84 100	−50 900	**298 200**	**210 800**	10 %	3,4
Vereinigte Staaten	−40 200	−34 400	**−74 600**	998 100	−259 700	−76 400	**662 000**	**587 400**	20 %	8,9
OECD-Durchschnitt	**−10 000**	**−42 900**	**−52 900**	**534 600**	**−140 500**	**−54 000**	**340 100**	**287 200**	**15 %**	**6,4**
EU22-Durchschnitt	**−4 600**	**−48 300**	**−52 900**	**537 900**	**−154 300**	**−63 900**	**319 700**	**266 800**	**13 %**	**6,0**

Anmerkung: Die Zahlen basieren auf dem Unterschied zwischen Männern, die einen Abschluss im Tertiärbereich erworben haben, und Männern mit einem Abschluss im Sekundarbereich II. Werte sind auf volle Hundert gerundet. Bei den direkten Kosten für Bildung bleiben Bildungsdarlehen unberücksichtigt. Kosten und Nutzen fallen während des gesamten Erwerbslebens an und werden auf den Zeitpunkt zurückgerechnet, an dem mit der Investition begonnen wurde.

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

3. 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.

Quelle: OECD (2021). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterA.pdf). StatLink: https://stat.link/70dgjl

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 Tertiärbereich erwirbt (2018)

Im Vergleich zu einer Frau mit einem Abschluss im 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	−36 900	−24 200	**−61 100**	429 900	−132 400	0	**297 500**	**236 400**	13 %	4,9
Österreich	0	−55 600	**−55 600**	427 500	−92 400	−82 500	**252 600**	**197 000**	9 %	4,5
Belgien	−1 800	−48 000	**−49 800**	533 900	−168 200	−102 300	**263 400**	**213 600**	14 %	5,3
Kanada	−14 600	−15 300	**−29 900**	394 900	−73 800	−30 800	**290 300**	**260 400**	24 %	9,7
Chile[1]	−16 600	−8 000	**−24 600**	391 800	−3 000	−27 400	**361 400**	**336 800**	30 %	14,7
Kolumbien	m	m	**m**	m	m	m	**m**	**m**	m	m
Costa Rica	m	m	**m**	m	m	m	**m**	**m**	m	m
Tschechien	−5 400	−70 500	**−75 900**	321 600	−61 100	−35 400	**225 100**	**149 200**	8 %	3,0
Dänemark	0	−21 200	**−21 200**	348 300	−136 600	0	**211 700**	**190 500**	22 %	10,0
Estland	0	−19 600	**−19 600**	224 500	−40 400	−3 600	**180 500**	**160 900**	26 %	9,2
Finnland[1]	0	−30 200	**−30 200**	377 800	−107 900	−35 200	**234 700**	**204 500**	19 %	7,8
Frankreich[1]	−5 300	−31 600	**−36 900**	426 700	−79 500	−61 200	**286 000**	**249 100**	19 %	7,8
Deutschland	−4 000	−41 200	**−45 200**	452 900	−106 000	−93 400	**253 500**	**208 300**	12 %	5,6
Griechenland	m	m	**m**	m	m	m	**m**	**m**	m	m
Ungarn	−11 700	−31 500	**−43 200**	313 000	−47 000	−57 900	**208 100**	**164 900**	12 %	4,8
Island	m	m	**m**	m	m	m	**m**	**m**	m	m
Irland	−2 100	−17 800	**−19 900**	654 400	−182 800	−28 600	**443 000**	**423 100**	56 %	22,3
Israel	−8 700	−11 700	**−20 400**	372 200	−50 600	−37 400	**284 200**	**263 800**	31 %	13,9
Italien[1]	−4 000	−17 800	**−21 800**	357 200	−108 900	−33 900	**214 400**	**192 600**	14 %	9,8
Japan	m	m	**m**	m	m	m	**m**	**m**	m	m
Republik Korea	−7 000	−25 800	**−32 800**	237 800	−11 600	−20 200	**206 000**	**173 200**	20 %	6,3
Lettland[2]	−11 200	−9 600	**−20 800**	193 500	−39 600	−21 300	**132 600**	**111 800**	18 %	6,4
Litauen	m	m	**m**	m	m	m	**m**	**m**	m	m
Luxemburg[2,3]	0	−52 000	**−52 000**	522 800	−129 400	−64 900	**328 500**	**276 500**	15 %	6,3
Mexiko	m	m	**m**	m	m	m	**m**	**m**	m	m
Niederlande	m	m	**m**	m	m	m	**m**	**m**	m	m
Neuseeland[1]	−19 000	−33 600	**−52 600**	349 200	−82 200	0	**267 000**	**214 400**	16 %	5,1
Norwegen	0	−32 100	**−32 100**	431 700	−100 200	−35 400	**296 100**	**264 000**	19 %	9,2
Polen	−3 000	−42 700	**−45 700**	422 900	−34 700	−75 400	**312 800**	**267 100**	17 %	6,8
Portugal	−11 100	−37 400	**−48 500**	375 600	−100 200	−41 300	**234 100**	**185 600**	10 %	4,8
Slowakei	−7 500	−29 000	**−36 500**	236 900	−36 300	−31 800	**168 800**	**132 300**	10 %	4,6
Slowenien	−4 800	−27 300	**−32 100**	459 100	−87 300	−101 500	**270 300**	**238 200**	15 %	8,4
Spanien	−14 900	−18 400	**−33 300**	369 600	−75 500	−23 500	**270 600**	**237 300**	17 %	8,1
Schweden	0	−26 700	**−26 700**	236 200	−51 000	−16 500	**168 700**	**142 000**	11 %	6,3
Schweiz	−12 800	−73 800	**−86 600**	509 600	−71 900	−31 700	**406 000**	**319 400**	13 %	4,7
Türkei[2,3]	−3 000	−4 500	**−7 500**	254 400	−35 700	−38 200	**180 500**	**173 000**	36 %	24,1
Ver. Königreich	−53 600	−25 900	**−79 500**	388 100	−71 600	−43 800	**272 700**	**193 200**	12 %	3,4
Vereinigte Staaten	−40 200	−17 300	**−57 500**	667 000	−133 400	−51 000	**482 600**	**425 100**	21 %	8,4
OECD-Durchschnitt	**−10 000**	**−30 000**	**−40 000**	**389 400**	**−81 700**	**−40 900**	**266 800**	**226 800**	**19 %**	**6,7**
EU22-Durchschnitt	**−4 600**	**−33 100**	**−37 700**	**381 800**	**−88 700**	**−47 900**	**245 200**	**207 500**	**17 %**	**6,5**

Anmerkung: Die Zahlen basieren auf dem Unterschied zwischen Frauen, die einen Abschluss im Tertiärbereich erworben haben, und Frauen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II. Werte sind auf volle Hundert gerundet. Bei den direkten Kosten für Bildung bleiben Bildungsdarlehen unberücksichtigt. Kosten und Nutzen fallen während des gesamten Erwerbslebens an und werden auf den Zeitpunkt zurückgerechnet, an dem mit der Investition begonnen wurde.

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

3. 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.

Quelle: OECD (2021). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterA.pdf). StatLink: https://stat.link/soxdn8

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

Tabelle A5.3

Staatliche Kosten und staatlicher Nutzen für einen Mann, der einen Abschluss im Tertiärbereich erwirbt (2018)

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

	Direkte Kosten	Entgangene Einkommen-steuer	Gesamt-kosten	Einzelne Komponenten Einkommensvorteil (unter Berücksichtigung des Effekts der Beschäftigung)		Gesamt-nutzen	Finanzieller Nettoertrag	Ertragsrate	Nutzen-Kosten-Verhältnis
				Effekt Einkom-mensteuer	Effekt Sozial-versicherungs-beiträge				
	(1)	(2)	(3) = (1) + (2)	(4)	(5)	(6) = (4) + (5)	(7) = (6) + (3)	(8)	(9) = (6) : (3)
OECD-Länder									
Australien	−29 100	−8 200	**−37 300**	155 800	0	**155 800**	**118 500**	9 %	4,2
Österreich	−73 100	−23 600	**−96 700**	200 400	114 600	**315 000**	**218 300**	7 %	3,3
Belgien	−61 200	−32 400	**−93 600**	225 200	85 400	**310 600**	**217 000**	8 %	3,3
Kanada	−44 000	−10 600	**−54 600**	131 800	16 500	**148 300**	**93 700**	7 %	2,7
Chile[1]	−15 800	−1 200	**−17 000**	14 000	43 500	**57 500**	**40 500**	8 %	3,4
Kolumbien	m	m	**m**	m	m	**m**	**m**	m	m
Costa Rica	m	m	**m**	m	m	**m**	**m**	m	m
Tschechien	−51 600	−36 800	**−88 400**	105 300	58 500	**163 800**	**75 400**	5 %	1,9
Dänemark	−94 100	−25 600	**−119 700**	253 600	0	**253 600**	**133 900**	5 %	2,1
Estland	−52 800	−5 500	**−58 300**	66 200	3 900	**70 100**	**11 800**	3 %	1,2
Finnland[1]	−72 900	−8 100	**−81 000**	177 200	49 500	**226 700**	**145 700**	7 %	2,8
Frankreich[1]	−53 300	−12 200	**−65 500**	147 300	85 200	**232 500**	**167 000**	8 %	3,5
Deutschland	−78 600	−21 300	**−99 900**	236 900	137 000	**373 900**	**274 000**	9 %	3,7
Griechenland	m	m	**m**	m	m	**m**	**m**	m	m
Ungarn	−37 400	−19 800	**−57 200**	92 200	113 800	**206 000**	**148 800**	10 %	3,6
Island	m	m	**m**	m	m	**m**	**m**	m	m
Irland	−37 800	−5 300	**−43 100**	417 600	40 700	**458 300**	**415 200**	17 %	10,6
Israel	−25 000	− 600	**−25 600**	130 900	64 100	**195 000**	**169 400**	15 %	7,6
Italien[1]	−38 200	−5 500	**−43 700**	188 900	45 900	**234 800**	**191 100**	8 %	5,4
Japan	m	m	**m**	m	m	**m**	**m**	m	m
Republik Korea	−22 500	−2 700	**−25 200**	39 300	30 100	**69 400**	**44 200**	7 %	2,8
Lettland[2]	−23 100	−5 500	**−28 600**	47 500	23 200	**70 700**	**42 100**	8 %	2,5
Litauen	m	m	**m**	m	m	**m**	**m**	m	m
Luxemburg[2,3]	−184 500	−12 100	**−196 600**	208 900	85 400	**294 300**	**97 700**	4 %	1,5
Mexiko	m	m	**m**	m	m	**m**	**m**	m	m
Niederlande	m	m	**m**	m	m	**m**	**m**	m	m
Neuseeland[1]	−34 200	−7 700	**−41 900**	125 600	0	**125 600**	**83 700**	8 %	3,0
Norwegen	−96 100	−20 800	**−116 900**	142 900	37 300	**180 200**	**63 300**	4 %	1,5
Polen	−39 400	−24 600	**−64 000**	51 200	103 200	**154 400**	**90 400**	7 %	2,4
Portugal	−33 600	−12 300	**−45 900**	146 100	53 200	**199 300**	**153 400**	8 %	4,3
Slowakei	−37 400	−14 200	**−51 600**	60 600	50 400	**111 000**	**59 400**	6 %	2,2
Slowenien	−51 300	−33 500	**−84 800**	118 700	127 700	**246 400**	**161 600**	7 %	2,9
Spanien	−38 000	−2 000	**−40 000**	95 200	25 500	**120 700**	**80 700**	7 %	3,0
Schweden	−87 700	−14 900	**−102 600**	93 000	11 300	**104 300**	**1 700**	2 %	1,0
Schweiz	−102 700	−13 500	**−116 200**	144 000	46 100	**190 100**	**73 900**	4 %	1,6
Türkei[2,3]	−26 900	−2 000	**−28 900**	53 400	40 200	**93 600**	**64 700**	8 %	3,2
Ver. Königreich	−26 500	−8 400	**−34 900**	84 100	50 900	**135 000**	**100 100**	11 %	3,9
Vereinigte Staaten	−54 000	−9 600	**−63 600**	259 700	76 400	**336 100**	**272 500**	12 %	5,3
OECD-Durchschnitt	**−54 100**	**−13 400**	**−67 500**	**140 500**	**54 000**	**194 500**	**127 000**	**8 %**	**2,9**
EU22-Durchschnitt	**−60 300**	**−16 600**	**−76 900**	**154 300**	**63 900**	**218 200**	**141 300**	**7 %**	**2,8**

Anmerkung: Die Zahlen basieren auf dem Unterschied zwischen Männern, die einen Abschluss im Tertiärbereich erworben haben, und Männern mit einem Abschluss im Sekundarbereich II. Werte sind auf volle Hundert gerundet. Bei den direkten Kosten für Bildung bleiben Bildungsdarlehen unberücksichtigt. Kosten und Nutzen fallen während des gesamten Erwerbslebens an und werden auf den Zeitpunkt zurückgerechnet, an dem mit der Investition begonnen wurde.

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

3. 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.

Quelle: OECD (2021). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterA.pdf). StatLink: https://stat.link/hkvs9u

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

A 5

Tabelle A5.4

Staatliche Kosten und staatlicher Nutzen für eine Frau, die einen Abschluss im Tertiärbereich erwirbt (2018)

Im Vergleich zu einer Frau mit einem Abschluss im 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	−29 100	−4 300	**−33 400**	132 400	0	**132 400**	**99 000**	11 %	4,0
Österreich	−73 100	−12 300	**−85 400**	92 400	82 500	**174 900**	**89 500**	5 %	2,0
Belgien	−61 200	−23 200	**−84 400**	168 200	102 300	**270 500**	**186 100**	9 %	3,2
Kanada	−44 000	−6 700	**−50 700**	73 800	30 800	**104 600**	**53 900**	6 %	2,1
Chile[1]	−15 800	− 600	**−16 400**	3 000	27 400	**30 400**	**14 000**	5 %	1,9
Kolumbien	m	m	**m**	m	m	**m**	**m**	m	m
Costa Rica	m	m	**m**	m	m	**m**	**m**	m	m
Tschechien	−51 600	−23 400	**−75 000**	61 100	35 400	**96 500**	**21 500**	3 %	1,3
Dänemark	−94 100	−13 300	**−107 400**	136 600	0	**136 600**	**29 200**	3 %	1,3
Estland	−52 800	−2 800	**−55 600**	40 400	3 600	**44 000**	**−11 600**	1 %	0,8
Finnland[1]	−72 900	−4 300	**−77 200**	107 900	35 200	**143 100**	**65 900**	5 %	1,9
Frankreich[1]	−53 300	−9 000	**−62 300**	79 500	61 200	**140 700**	**78 400**	6 %	2,3
Deutschland	−78 600	−16 600	**−95 200**	106 000	93 400	**199 400**	**104 200**	5 %	2,1
Griechenland	m	m	**m**	m	m	**m**	**m**	m	m
Ungarn	−37 400	−15 900	**−53 300**	47 000	57 900	**104 900**	**51 600**	5 %	2,0
Island	m	m	**m**	m	m	**m**	**m**	m	m
Irland	−37 800	− 300	**−38 100**	182 800	28 600	**211 400**	**173 300**	13 %	5,5
Israel	−25 000	− 400	**−25 400**	50 600	37 400	**88 000**	**62 600**	10 %	3,5
Italien[1]	−38 200	− 800	**−39 000**	108 900	33 900	**142 800**	**103 800**	7 %	3,7
Japan	m	m	**m**	m	m	**m**	**m**	m	m
Republik Korea	−22 500	−2 600	**−25 100**	11 600	20 200	**31 800**	**6 700**	3 %	1,3
Lettland[2]	−23 100	−2 300	**−25 400**	39 600	21 300	**60 900**	**35 500**	7 %	2,4
Litauen	m	m	**m**	m	m	**m**	**m**	m	m
Luxemburg[2,3]	−184 500	−8 300	**−192 800**	129 400	64 900	**194 300**	**1 500**	2 %	1,0
Mexiko	m	m	**m**	m	m	**m**	**m**	m	m
Niederlande	m	m	**m**	m	m	**m**	**m**	m	m
Neuseeland[1]	−34 200	−5 100	**−39 300**	82 200	0	**82 200**	**42 900**	6 %	2,1
Norwegen	−96 100	−8 400	**−104 500**	100 200	35 400	**135 600**	**31 100**	3 %	1,3
Polen	−39 400	−14 400	**−53 800**	34 700	75 400	**110 100**	**56 300**	6 %	2,0
Portugal	−33 600	−4 600	**−38 200**	100 200	41 300	**141 500**	**103 300**	8 %	3,7
Slowakei	−37 400	−7 300	**−44 700**	36 300	31 800	**68 100**	**23 400**	4 %	1,5
Slowenien	−51 300	−15 800	**−67 100**	87 300	101 500	**188 800**	**121 700**	7 %	2,8
Spanien	−38 000	−1 300	**−39 300**	75 500	23 500	**99 000**	**59 700**	6 %	2,5
Schweden	−87 700	−9 100	**−96 800**	51 000	16 500	**67 500**	**−29 300**	1 %	0,7
Schweiz	−102 700	−12 600	**−115 300**	71 900	31 700	**103 600**	**−11 700**	2 %	0,9
Türkei[2,3]	−26 900	− 800	**−27 700**	35 700	38 200	**73 900**	**46 200**	7 %	2,7
Ver. Königreich	−26 500	−6 400	**−32 900**	71 600	43 800	**115 400**	**82 500**	11 %	3,5
Vereinigte Staaten	−54 000	−5 300	**−59 300**	133 400	51 000	**184 400**	**125 100**	9 %	3,1
OECD-Durchschnitt	**−54 100**	**−7 900**	**−62 000**	**81 700**	**40 900**	**122 600**	**60 600**	**6 %**	**2,0**
EU22-Durchschnitt	**−60 300**	**−9 700**	**−70 000**	**88 700**	**47 900**	**136 600**	**66 600**	**6 %**	**2,0**

Anmerkung: Die Zahlen basieren auf dem Unterschied zwischen Frauen, die einen Abschluss im Tertiärbereich erworben haben, und Frauen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II. Werte sind auf volle Hundert gerundet. Bei den direkten Kosten für Bildung bleiben Bildungsdarlehen unberücksichtigt. Kosten und Nutzen fallen während des gesamten Erwerbslebens an und werden auf den Zeitpunkt zurückgerechnet, an dem mit der Investition begonnen wurde.

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

3. 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.

Quelle: OECD (2021). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterA.pdf). StatLink: https://stat.link/ukpbjn

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

Indikator A6
Was sind die gesamtgesellschaftlichen Auswirkungen von Bildung?

Zentrale Ergebnisse

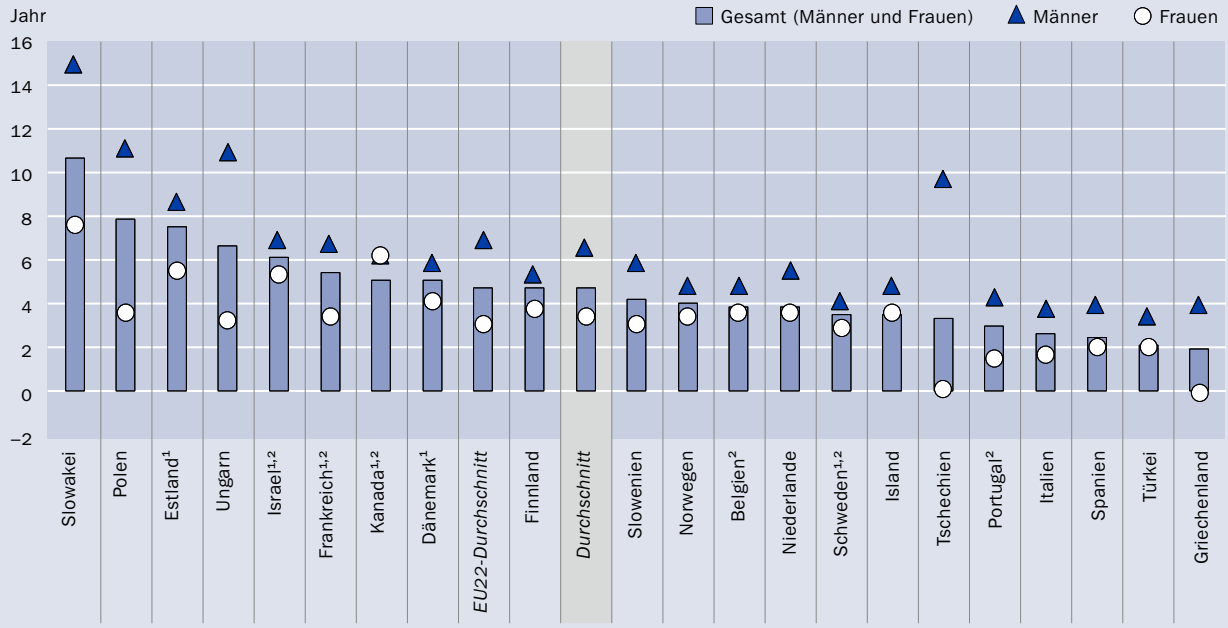
- Im Durchschnitt der 21 OECD-Länder mit verfügbaren Daten haben Menschen mit einem Abschluss im Tertiärbereich im Alter von 30 eine um 5 Jahre höhere Lebenserwartung als diejenigen mit einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II (54 Jahre gegenüber 49 Jahren).
- Der Zusammenhang zwischen Bildung und der Lebenserwartung im Alter von 30 ist bei Männern größer als bei Frauen: Der durchschnittliche Unterschied bei der Lebenserwartung nach Bildungsstand beträgt bei Männern 6 Jahre gegenüber 3 Jahren bei den Frauen.
- Erwachsene mit einem Abschluss im Tertiärbereich haben nicht nur eine höhere Lebenserwartung, sie geben auch einen besseren Gesundheitszustand als Erwachsene mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II an. In allen OECD-Ländern mit verfügbaren Daten steigt mit höherem Bildungsstand der Anteil der Erwachsenen, die angeben, bei guter oder sehr guter Gesundheit zu sein.
- Bei Erwachsenen mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II ist die Prävalenz von Adipositas höher als bei denjenigen mit Abschluss im Tertiärbereich. Im Durchschnitt der 26 OECD-Länder mit verfügbaren Daten ist die Inzidenz von Adipositas bei den 25- bis 64-Jährigen mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II besonders hoch (25 %) und bei denjenigen mit Abschluss im Tertiärbereich relativ niedrig (14 %).

A 6

Abbildung A6.1

Unterschied bei der Lebenserwartung im Alter von 30 Jahren zwischen Personen mit Abschluss im Tertiärbereich und Personen mit einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II, nach Geschlecht (2017)

Jährliche Datenerhebung von Eurostat zur Bevölkerungsstatistik oder nationale Erhebungen



1. Referenzjahr nicht 2017. Weitere Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle. 2. Nationale Datenquellen.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Unterschieds bei der Lebenserwartung im Alter von 30 Jahren zwischen allen Personen (Männer und Frauen) mit einem Abschluss im Tertiärbereich und denjenigen mit einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II.

Quelle: OECD (2021), Tabelle A6.1. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterA.pdf). StatLink: https://stat.link/qxvdr0

Kontext

Angesichts der rasant steigenden Lebenserwartung und auch vor dem Hintergrund der aktuellen Coronapandemie (Covid-19) ist Gesundheit ein wichtiger Politikbereich in den OECD-Ländern.

Zudem wächst das Interesse daran, über die klassischen Bildungsergebnisse, wie Einkommen, Beschäftigung und BIP, hinaus auch nicht wirtschaftliche Aspekte von Wohlergehen und gesellschaftlichem Fortschritt zu betrachten, wie Gesundheit, bürgerschaftliches Engagement, politische Interessen, Kriminalität und Glück (OECD, 2010[1]).

In diesem politischen Klima beginnen an Bildung interessierte politische Entscheidungsträger, Forscher und Fachkräfte sich mit der möglichen Rolle von Bildung bei der Förderung von Wohlergehen und der Verringerung von Gesundheitsungleichheiten zu befassen.

Zahlreiche empirische Studien weisen auf einen starken Zusammenhang zwischen Bildung und Gesundheit sowie Gesundheitsdeterminanten, wie gesundes Verhalten, riskante Hintergründe und Nutzung von Präventionsangeboten, hin (Feinstein et al., 2006[2]; Cutler and Lleras-Muney, 2006[3]).

Bildung auf einen Blick 2021 befasst sich mit dem Zusammenhang zwischen Bildungsstand und gesunden Verhaltensweisen als möglichen intervenierenden Faktoren in der Beziehung zwischen Bildungsstand, Adipositas und Lebenserwartung oder subjektivem Wohlergehen.

Die Analysen in den folgenden Abschnitten beruhen auf Ergebnissen einfacher bivariater Korrelationen. Jedoch ist zu beachten, dass sich Bildung nicht losgelöst von anderen Faktoren auf die Gesundheit auswirkt. Tatsächlich beeinflussen zahlreiche Störfaktoren sowohl Bildung und Verhalten einerseits als auch Gesundheitsergebnisse andererseits (Brunello et al., 2011[4]). Außerdem ist der Zusammenhang zwischen Bildung und Gesundheit nicht unidirektional. Schlechte Gesundheit kann nicht nur das Ergebnis eines niedrigeren Bildungsstands sein, sondern auch den Zugang zu höherer Bildung verhindern (OECD, 2019[5]). Dazu werden in Kasten A6.1 einige Ergebnisse zur Rolle von neurologischen Entwicklungsstörungen als Hemmnissen für postsekundare Bildung in Israel, Kanada und den Vereinigten Staaten vorgestellt.

Weitere wichtige Ergebnisse

- In allen Ländern mit verfügbaren Daten ist der Unterschied beim Anteil derer, die angeben, bei guter oder sehr guter Gesundheit zu sein, zwischen Erwachsenen mit Abschluss im Tertiärbereich und Erwachsenen mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II bei den Frauen größer als bei den Männern. Im Durchschnitt der OECD-Länder, die an der EU-Statistik über Einkommen und Lebensbedingungen (European Union Statistics on Incomes and Living Conditions – EU-SILC) teilnehmen, beträgt der Unterschied bei der eigenen Gesundheitswahrnehmung (d. h. gute oder sehr gute Gesundheit) zwischen den 25- bis 64-Jährigen mit einem Abschluss im Tertiärbereich und denjenigen mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II bei den Frauen 31 Prozentpunkte gegenüber 24 Prozentpunkten bei den Männern.
- Der Unterschied bei der Prävalenz von Adipositas bei Erwachsenen nach Bildungsstand ist bei Frauen etwas höher als bei Männern. Im Durchschnitt der OECD-Länder mit verfügbaren Daten beträgt der Gradient der Bildung bei Frauen 13 Prozentpunkte gegenüber 8 Prozentpunkten bei den Männern.
- Personen mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II verzehren gemäß ihren Angaben weniger Obst und Gemüse als diejenigen mit höherem Bildungsstand. Im Durchschnitt der 32 OECD-Länder mit verfügbaren Daten reicht der Anteil der 25- bis 64-Jährigen, die pro Tag mindestens 5 Portionen Obst und Gemüse verzehren, von 12 % bei denjenigen mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II bis 19 % bei denjenigen mit Abschluss im Tertiärbereich.
- Personen mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II sind gemäß ihren Angaben außerhalb der Arbeit weniger körperlich aktiv als diejenigen mit höherem Bildungsstand. Im Durchschnitt der 30 OECD-Länder mit verfügbaren Daten reicht der Anteil der 25- bis 64-Jährigen, die pro Woche mindestens 180 Minuten außerhalb ihrer Arbeit einer körperlichen Aktivität nachgehen, von 40 % bei denjenigen mit einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II bis 56 % bei denjenigen mit Abschluss im Tertiärbereich (d. h. ein durchschnittlicher Gradient von 16 Prozentpunkten).

Hinweis

Die in diesem Indikator dargestellten Unterschiede nach Bildungsstand und Geschlecht berücksichtigen weder den sozioökonomischen Status noch andere intervenierende Faktoren. Daher sollte der Gradient des Bildungsstands mit Vorsicht interpretiert werden.

A 6

Analyse und Interpretationen

Belege für die Beziehung zwischen Bildung und Lebenserwartung

Die Lebenserwartung spiegelt eine lange Abfolge von persönlichen sozioökonomischen Umständen wider, die sich auf den Gesundheitszustand und andere Sterblichkeitsrisiken der betreffenden Personen auswirken. In den OECD-Ländern beträgt die Lebenserwartung bei der Geburt 2018 durchschnittlich fast 81 Jahre und ist für Frauen rund 5 Jahre höher als für Männer (83 Jahre bei Frauen gegenüber 78 Jahren bei Männern) (OECD-Gesundheitsstatistikdatenbank).

Die Lebenserwartung in den OECD-Ländern variiert nach dem beispielsweise anhand des Bildungsstands gemessenen sozioökonomischen Status. Ein höherer Bildungsstand verschafft nicht nur die Mittel zur Verbesserung der sozioökonomischen Lebens- und Arbeitsbedingungen, sondern kann auch gesündere Lebensstile fördern und den Zugang zu angemessener Gesundheitsversorgung erleichtern (OECD, 2019[6]). Im Durchschnitt der 21 OECD-Länder mit verfügbaren Daten haben Menschen mit einem Abschluss im Tertiärbereich im Alter von 30 eine um 5 Jahre höhere Lebenserwartung als diejenigen mit einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II (54 Jahre gegenüber 49 Jahren) (Abb. A6.1).

Die Daten zeigen, dass der Zusammenhang zwischen Bildung und der Lebenserwartung im Alter von 30 bei Männern größer ist als bei Frauen. Der durchschnittliche Unterschied bei der Lebenserwartung nach Bildungsstand beträgt bei Männern 6 Jahre gegenüber 3 Jahren bei den Frauen. Besonders stark ausgeprägt sind die Unterschiede in Polen, der Slowakei und Ungarn, wo die Lebenserwartung eines 30-jährigen Mannes mit Abschluss im Tertiärbereich mindestens 11 Jahre höher ist als die eines 30-jährigen Mannes, der den Sekundarbereich II nicht abgeschlossen hat (Abb. A6.1).

Belege für die Beziehung zwischen Bildung und subjektivem Wohlergehen

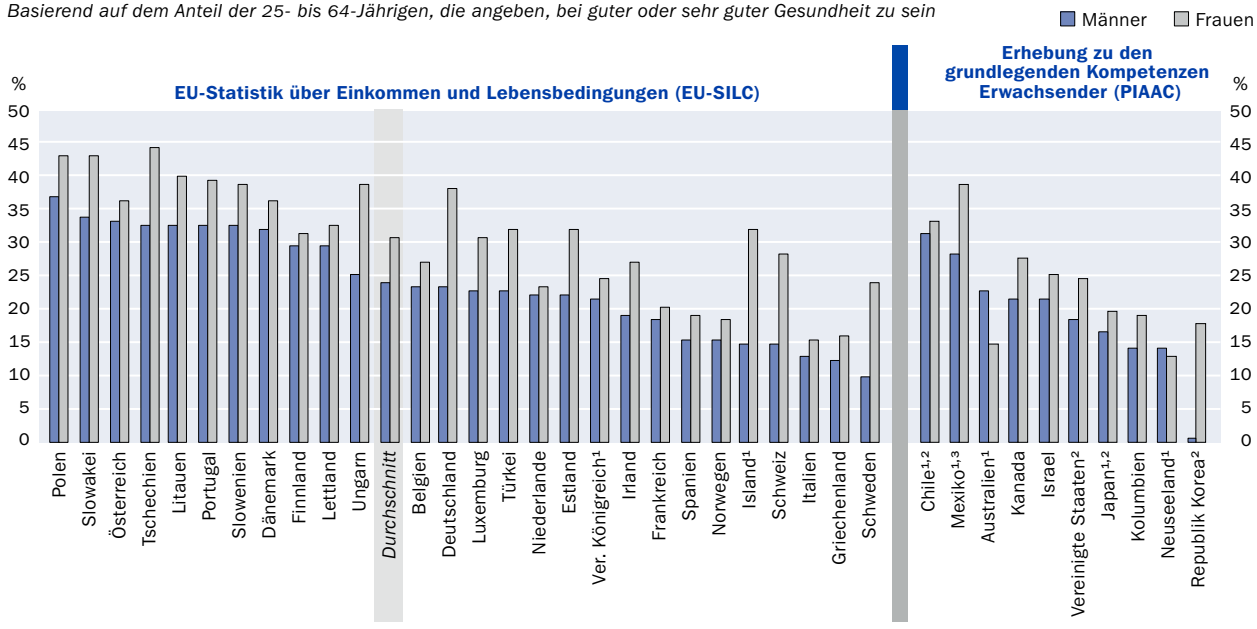
Erwachsene mit einem höheren Bildungsstand haben nicht nur eine höhere Lebenserwartung, sondern geben auch einen besseren Gesundheitszustand an als Erwachsene mit niedrigerem Bildungsstand. In den OECD-Ländern mit verfügbaren Daten steigt mit höherem Bildungsstand der Anteil der Erwachsenen, die angeben, bei guter oder sehr guter Gesundheit zu sein. 2019 reichte der Anteil derer, die angaben, bei guter oder sehr guter Gesundheit zu sein, bei den 25- bis 64-jährigen Erwachsenen mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II von 37 % (Litauen) bis 80 % (Griechenland), bei denjenigen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich von 45 % (Litauen) bis 90 % (Griechenland) und bei denjenigen mit Abschluss im Tertiärbereich von 68 % (Lettland) bis 94 % (Griechenland) (Tab. A6.2).

In allen Ländern mit verfügbaren Daten ist der Unterschied beim Anteil derer, die angeben, bei guter oder sehr guter Gesundheit zu sein, zwischen Erwachsenen mit Abschluss im Tertiärbereich und Erwachsenen mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II bei den Frauen größer als bei den Männern. Im Durchschnitt der OECD-Länder, die an der EU-Statistik über Einkommen und Lebensbedingungen (EU-SILC) teilnehmen, beträgt der Unterschied bei der eigenen Gesundheitswahrnehmung (d. h. gute oder sehr gute Gesundheit) zwischen den 25- bis 64-Jährigen mit einem Abschluss im Tertiärbereich und denjenigen mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II bei den Frauen 31 Prozentpunkte gegenüber 24 Prozentpunkten bei den Männern. Die Unterschiede bei der eigenen Gesundheitswahrnehmung reichen von 15 bis 44 Prozentpunkte bei Frauen (Italien bzw. Tschechien) und von 10 bis 37 Prozentpunkte bei Männern (Schweden bzw. Polen). Ins-

Abbildung A6.2

Unterschied bei der eigenen Gesundheitswahrnehmung zwischen Personen mit Abschluss im Tertiärbereich und Personen mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II, nach Geschlecht (2019)

Basierend auf dem Anteil der 25- bis 64-Jährigen, die angeben, bei guter oder sehr guter Gesundheit zu sein



1. Referenzjahr nicht 2019. Weitere Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle. 2. Referenzbevölkerung nicht 25- bis 64-Jährige. 3. Die Daten für Mexiko stammen aus der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC); die Daten für alle anderen außereuropäischen OECD-Länder stammen aus nationalen Erhebungen.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Unterschieds bei der eigenen Gesundheitswahrnehmung zwischen Männern mit Abschluss im Tertiärbereich und Männern mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II.

Quelle: OECD (2021), Tabelle A6.2. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterA.pdf). StatLink: https://stat.link/d1g27j

gesamt wird dieses Muster in den OECD-Ländern mit verfügbaren Daten, außer im Falle von Australien, auch von den nationalen Datenquellen oder der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) bestätigt (Abb. A6.2).

Belege für die Beziehung zwischen Bildung und Adipositas

Über die letzten 30 Jahre hat sich in so gut wie allen OECD-Ländern eine Adipositasepidemie entwickelt. 2015 war in der OECD beinahe jeder fünfte Erwachsene (19,5 %) adipös (OECD, 2017[7]). Übergewicht, einschließlich Präadipositas und Adipositas, ist ein erheblicher Faktor für chronische Erkrankungen, wie Diabetes, kardiovaskuläre Erkrankungen und einige Krebsarten (OECD, 2019[6]). Laut Schätzungen der Weltgesundheitsorganisation (World Health Organization – WHO) sind weltweit jedes Jahr 2,8 Millionen Todesfälle auf Adipositas zurückzuführen (WHO, 2021[8]). Und es gibt Hinweise darauf, dass Adipositas das Risiko erhöht, schwer an Covid-19 zu erkranken. Beispielsweise kommt eine Studie in Frankreich zu dem Ergebnis, dass bei Patienten mit Adipositas das Risiko, schwer an Covid-19 zu erkranken, 7-mal höher ist (Simonnet et al., 2020[9]).

Vielen OECD-Ländern bereitet nicht nur die rasche Zunahme von Adipositas Sorge, sondern auch Ungleichheiten bei ihrer Verteilung auf soziale Gruppen, insbesondere nach Bildungsstand, sozioökonomischem Status und ethnischem Hintergrund (Devaux et al., 2011[10]).

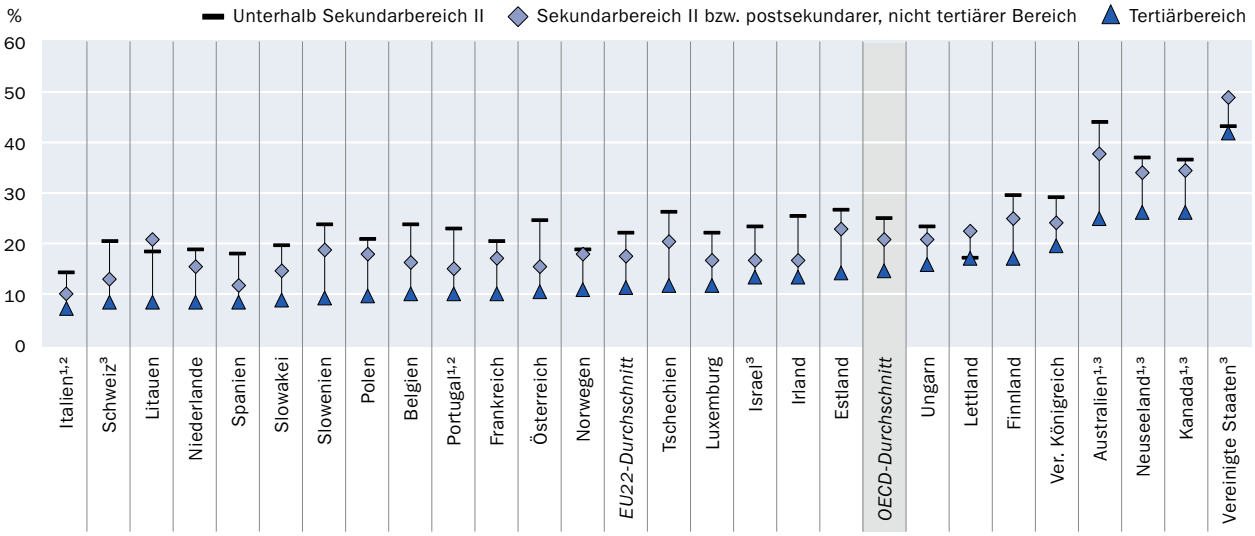
Die Daten bestätigen, dass bei Erwachsenen mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II die Prävalenz von Adipositas höher ist als bei denjenigen mit Abschluss im Tertiär-

A 6

Abbildung A6.3

Anteil der Erwachsenen mit Adipositas nach Bildungsstand (2017)

EU-Statistik über Einkommen und Lebensbedingungen (EU-SILC), Ad-hoc-Modul „Gesundheit und Gesundheit von Kindern" oder nationale Erhebungen, 25- bis 64-Jährige



1. Referenzjahr nicht 2017. Weitere Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle. 2. Europäische Gesundheitsumfrage 2019 (EHIS). 3. Nationale Datenquellen. Anordnung der Länder in aufsteigender Reihenfolge des prozentualen Anteils der 25- bis 64-Jährigen mit Abschluss im Tertiärbereich, deren Body-Mass-Index mindestens 30 kg/m² beträgt.

Quelle: OECD (2021), Tabelle A6.3. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterA.pdf). StatLink: https://stat.link/mcl6qw

bereich. Im Durchschnitt der 26 OECD-Länder mit verfügbaren Daten ist die Inzidenz von Adipositas bei den 25- bis 64-Jährigen mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II besonders hoch (25 %) und bei denjenigen mit Abschluss im Tertiärbereich relativ niedrig (14 %) (Tab. A6.3).

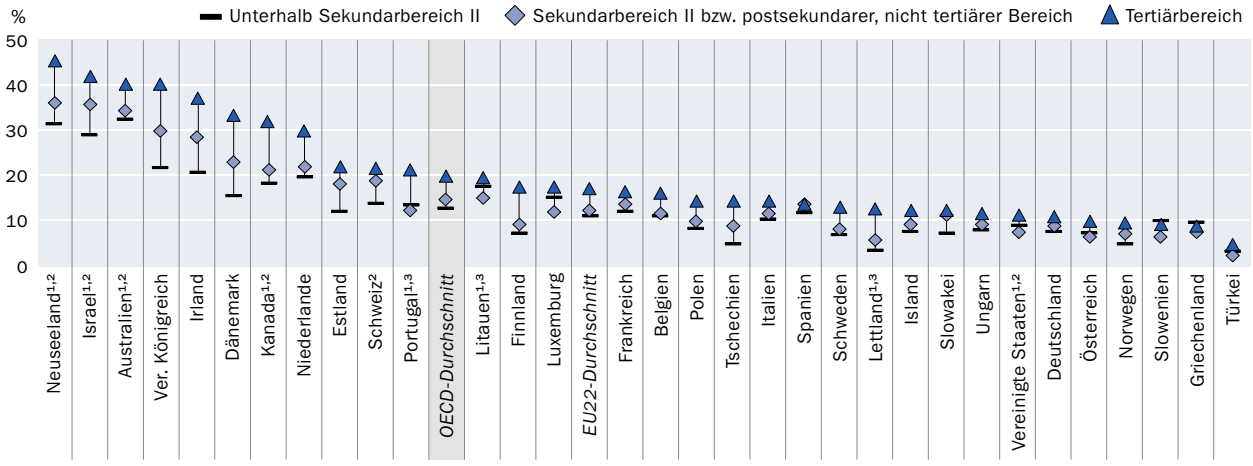
Der zunehmende Unterschied bei Gesundheitsergebnissen in Zusammenhang mit mehr Bildung wird als Gradient der Bildung bezeichnet. Je steiler der Gradient ist, desto stärker ist der Zusammenhang zwischen Bildungsstand und Gesundheitsergebnis. Der Gradient beträgt in der Mehrheit der OECD-Länder mit verfügbaren Daten mehr als 10 Prozentpunkte, in Slowenien und Tschechien mindestens 14 Prozentpunkte und rund 19 Prozentpunkte in Australien. In Lettland und den Vereinigten Staaten ist die Prävalenz von Adipositas bei 25- bis 64-jährigen Erwachsenen mit Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich höher als bei den Erwachsenen mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II oder mit Abschluss im Tertiärbereich. Diese beiden Länder zeichnen sich zudem durch einen relativ kleinen Gradienten (weniger als 5 Prozentpunkte) aus (Abb. A6.3).

Der Unterschied beim Anteil der Erwachsenen mit Adipositas nach Bildungsstand ist bei Frauen etwas höher als bei Männern. Im Durchschnitt der OECD-Länder mit verfügbaren Daten beträgt der Gradient der Bildung bei Frauen 13 Prozentpunkte gegenüber 8 Prozentpunkten bei den Männern. Dieser Gradient beträgt in 10 der 26 OECD-Länder mit verfügbaren Daten bei Frauen mindestens 15 Prozentpunkte, für Männer gilt dies hingegen nur in Australien (Tab. A6.3).

Abbildung A6.4

Anteil der Erwachsenen, die angeben, mindestens 5 Portionen Obst und Gemüse pro Tag zu verzehren, nach Bildungsstand (2014)

Europäische Gesundheitsumfrage (EHIS) oder nationale Erhebungen, 25- bis 64-Jährige



1. Referenzjahr nicht 2014. Weitere Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle. 2. Nationale Datenquellen. 3. Europäische Gesundheitsumfrage 2019 (EHIS). Anordnung der Länder in absteidender Reihenfolge des prozentualen Anteils 25- bis 64-Jähriger mit Abschluss im Tertiärbereich, die angeben, mindestens 5 Portionen Obst und Gemüse pro Tag zu verzehren.

Quelle: OECD (2021), Tabelle A6.4. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterA.pdf). StatLink: https://stat.link/ir1ejb

Belege für die Beziehung zwischen Bildung und gesunden Verhaltensweisen

Zwar tragen mehrere Faktoren, wie genetische Prädisposition und Umwelteinflüsse, zur Gewichtszunahme bei, Übergewicht ist jedoch hauptsächlich auf ein Ungleichgewicht zwischen der Energieaufnahme aus der Ernährung und dem Energieverbrauch durch körperliche Aktivität zurückzuführen. Die Menschen in den OECD-Ländern leben zunehmend ungesund, einschließlich schlechter Ernährung und nicht genügend Obst und Gemüse, deren ausreichender Verzehr mit einem geringeren Risiko für Adipositas und andere chronische Erkrankungen in Zusammenhang steht. Außerdem sind sie gemäß ihren eigenen Angaben nicht genug körperlich aktiv und verbringen einen Großteil ihrer Zeit sitzend, was mit einem sehr geringen Energieverbrauch einhergeht (OECD, 2019[5]).

Verzehr von Obst und Gemüse

Personen mit niedrigerem Bildungsstand oder niedrigerem sozioökonomischen Status ernähren sich mit höherer Wahrscheinlichkeit ungesund. Die WHO empfiehlt in diesem Zusammenhang den täglichen Verzehr von mehr als 400 g Obst und Gemüse (d. h. 5 Portionen), um die allgemeine Gesundheit zu verbessern und das Risiko von Übergewicht/Adipositas oder der Entstehung von u. a. kardiovaskulären Erkrankungen, Diabetes, Krebs und Atemwegserkrankungen zu verringern (WHO, 2020[11]).

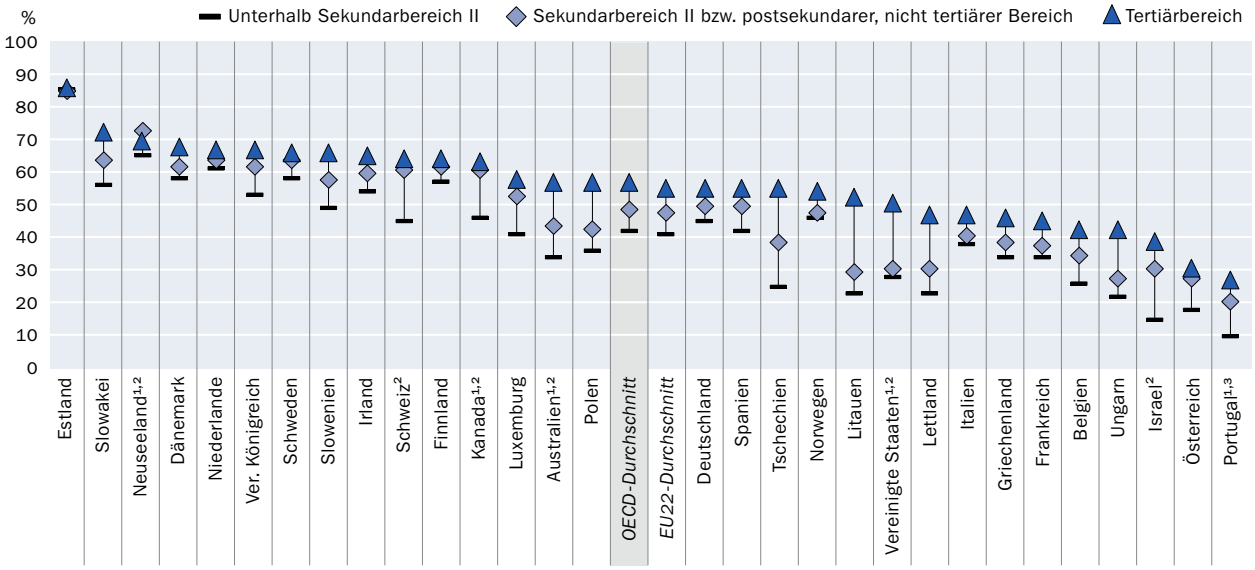
Im Durchschnitt der 32 OECD-Länder mit verfügbaren Daten reicht der Anteil der 25- bis 64-Jährigen, die pro Tag mindestens 5 Portionen Obst und Gemüse verzehren, von 12 % bei denjenigen mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II bis 19 % bei denjenigen mit Abschluss im Tertiärbereich (d. h. ein durchschnittlicher Gradient von 7 Prozentpunkten). Dieser Gradient der Bildung beträgt in Dänemark, Irland und im Vereinigten Königreich mindestens 15 Prozentpunkte und in rund der Hälfte der OECD-Länder mit verfügbaren Daten höchstens 5 Prozentpunkte (Abb. A6.4).

A 6

Abbildung A6.5

Anteil der Erwachsenen, die angeben, pro Woche mindestens 180 Minuten einer körperlichen Aktivität nachzugehen, nach Bildungsstand (2017)

EU-Statistik über Einkommen und Lebensbedingungen (EU-SILC), Ad-hoc-Modul „Gesundheit und Gesundheit von Kindern" oder nationale Erhebungen, 25- bis 64-Jährige



1. Referenzjahr nicht 2017. Weitere Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle. 2. Nationale Datenquellen. 3. Europäische Gesundheitsumfrage 2019 (EHIS). Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des prozentualen Anteils 25- bis 64-Jähriger mit Abschluss im Tertiärbereich, die angeben, pro Woche mindestens 180 Minuten einer körperlichen Aktivität nachzugehen.

Quelle: OECD (2021), Tabelle A6.5. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterA.pdf). StatLink: https://stat.link/krd2qp

Männer essen gemäß ihren Angaben weniger Obst und Gemüse als Frauen. In der überwiegenden Mehrheit der OECD-Länder mit verfügbaren Daten ist der Anteil der Männer, die angeben, mindestens 5 Portionen Obst und Gemüse pro Tag zu verzehren, unabhängig vom Bildungsstand durchgängig geringer als der Anteil bei den Frauen. Darüber hinaus ist der Unterschied beim Anteil der Erwachsenen, die mindestens 5 Portionen Obst und Gemüse pro Tag essen, nach Bildungsstand bei den Frauen etwas höher als bei den Männern. Im Durchschnitt der OECD-Länder beträgt dieser Gradient der Bildung bei Frauen 9 Prozentpunkte gegenüber 4 Prozentpunkten bei den Männern (Tab. A6.4).

Körperliche Aktivität

Personen mit niedrigerem Bildungsstand oder niedrigerem sozioökonomischem Status sind mit geringerer Wahrscheinlichkeit außerhalb ihrer Arbeit ausreichend körperlich aktiv. Die WHO empfiehlt insbesondere, dass 16- bis 64-Jährige pro Woche 150 bis 300 Minuten einer aeroben körperlichen Aktivität nachgehen (WHO, 2020[12])

Im Durchschnitt der 30 OECD-Länder mit verfügbaren Daten reicht der Anteil der 25- bis 64-Jährigen, die pro Woche mindestens 180 Minuten außerhalb ihrer Arbeit einer körperlichen Aktivität nachgehen, von 40 % bei denjenigen mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II bis 56 % bei denjenigen mit Abschluss im Tertiärbereich (d. h. ein durchschnittlicher Gradient von 16 Prozentpunkten). Dieser Gradient beträgt in Litauen und Tschechien mindestens 30 Prozentpunkte und in Estland, Finnland, Italien, Neuseeland, den Niederlanden und Norwegen weniger als 10 Prozentpunkte (Abb. A6.5).

Im Durchschnitt der Länder mit verfügbaren Daten ist der Unterschied beim Anteil derer, die mindestens 180 Minuten pro Woche außerhalb ihrer Arbeit einer körperlichen Aktivität

Kasten A6.1

Neurologische Entwicklungsstörungen als Hemmnisse für postsekundare Bildung

Bildung korreliert mit positiven Gesundheitsergebnissen, wie höherer Lebenserwartung, geringerer Morbidität, weniger Adipositas und geringerer Prävalenz von Rauchen (OECD, 2013[13]). Diese Beziehung zwischen Bildung und Gesundheit ist jedoch bidirektional, d. h., Bildung ist eine Determinante von Gesundheit, und gute Gesundheit kann auch eine Determinante eines höheren Bildungsstands sein. Einige gängige Prädikatoren für die Absolvierung einer postsekundaren Ausbildung sind Ausbildung der Eltern, Haushaltseinkommen, akademischer Erfolg der Bildungsteilnehmer und Geschlecht (Cutler and Lleras-Muney, 2006[3]). Es gibt kaum Erkenntnisse zur Auswirkung von psychischen Störungen und neurologischen Entwicklungsstörungen auf den Besuch postsekundarer Bildungseinrichtungen auf internationaler Ebene. Bildungsteilnehmer mit psychischen Störungen und neurologischen Entwicklungsstörungen, wie Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung (ADHS) und Lernbehinderungen, stehen mit Blick auf eine postsekundare Ausbildung häufig vor besonderen Herausforderungen (Mezzanotte, 2020[14]). Lernbehinderungen umfassen zahlreiche Bedingungen (wie Dyslexie oder Dysgraphie), die sich auf die Lernfähigkeit einer Person auswirken. In Kanada liefern Arim and Frenette (2019[15]) einige Erkenntnisse, die hier zusammengefasst und mit Daten aus Israel und den Vereinigten Staaten verglichen werden.

In diesem Kasten wird versucht, diese Informationslücke durch den Vergleich der postsekundaren Bildungsbeteiligung von Bildungsteilnehmern, bei denen im Sekundarbereich eine Lernbehinderung und/oder ADHS diagnostiziert wurde, und Bildungsteilnehmern ohne diagnostizierte Behinderung zu schließen. Für Israel, Kanada und die Vereinigten Staaten werden Längsschnitt- und/oder administrative Daten zu Bildungsteilnehmern präsentiert, die Informationen zur Gesundheit im Sekundarbereich mit Informationen zu Bildungsteilnahme im postsekundaren Bereich verknüpfen. Diese Daten können Hinweise darauf liefern, ob für Bildungsteilnehmer mit Lernbehinderungen im Sekundarbereich Hemmnisse beim Zugang zur postsekundaren Ausbildung bestehen.

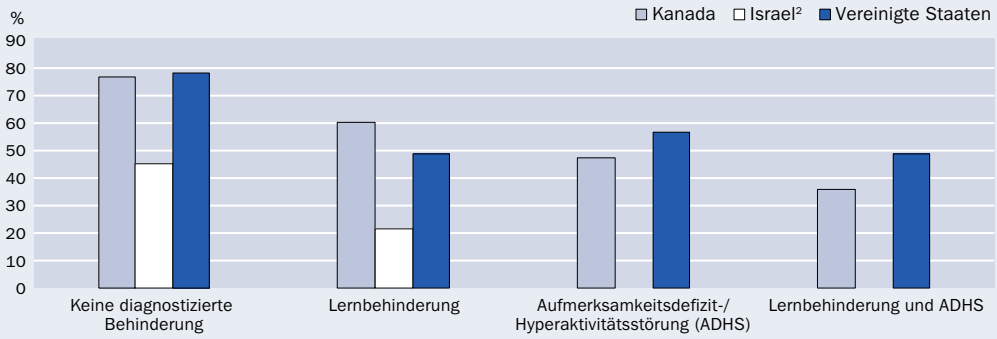
Bei Bildungsteilnehmern mit einer Lernbehinderung im Sekundarbereich war die Wahrscheinlichkeit, dass sie eine postsekundare Ausbildung aufnehmen, signifikant geringer. In Kanada hatten 77 % der Bildungsteilnehmer ohne Behinderung mit Anfang bis Mitte 20 eine postsekundare Ausbildung aufgenommen, in den Vereinigten Staaten waren es 79 % und in Israel 46 %. Im Gegensatz dazu nahmen im gleichen Zeitraum von den Bildungsteilnehmern, bei denen eine Lernbehinderung diagnostiziert wurde, in Kanada 60 %, in den Vereinigten Staaten 49 % und in Israel 21 % eine postsekundare Ausbildung auf (Abb. A6.6).

Von den Bildungsteilnehmern mit ADHS-Diagnose nahmen in Kanada nur 48 % und in den Vereinigten Staaten 57 % eine postsekundare Ausbildung auf. Unter den Bildungsteilnehmern, bei denen beide Störungen (Lernbehinderung und ADHS) diagnostiziert wurden, war die Wahrscheinlichkeit noch geringer: In Kanada nahmen nur 36 % und in den Vereinigten Staaten 49 % dieser Bildungsteilnehmer eine postsekundare Ausbildung auf. In Kanada beträgt dieser Unterschied im Vergleich zu Bildungsteilnehmern ohne Behinderung 41 Prozentpunkte weniger und in den Vereinigten Staaten 30 Prozentpunkte weniger (Abb. A6.6).

A 6

Abbildung A6.6

Anteil der Bildungsteilnehmer in postsekundarer Ausbildung im Alter von 21 bis 22, nach Art der im Sekundarbereich diagnostizierten Behinderung[1]

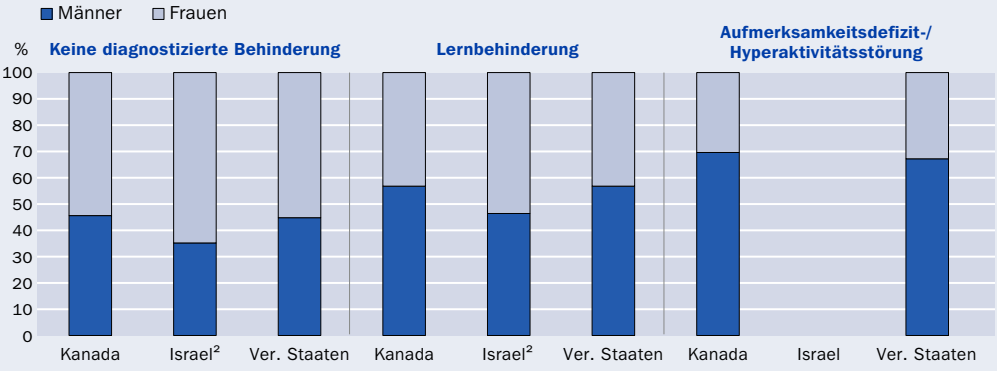


Anmerkung: Signifikante Abweichung aller Werte von der Kategorie „keine diagnostizierte Behinderung", mit $p < 0{,}05$ für Kanada und die Vereinigten Staaten. Für Israel wurden administrative Daten verwendet, sodass jede Abweichung ebenfalls signifikant ist.
1. Aufgrund der unterschiedlichen abgedeckten Zeiträume wurden die Angaben zum Referenzjahr der Daten in dieser Abbildung in Anhang 3 aufgenommen. 2. Die Daten für Israel beziehen sich auf Bildungsteilnehmer, die bis zum Alter von 24 Jahren in den Tertiärbereich eingetreten sind. In Israel umfasst die Kategorie Lernbehinderung Bildungsteilnehmer, bei denen nur eine Lernbehinderung oder nur eine Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung und Bildungsteilnehmer, bei denen sowohl eine Lernbehinderung als auch eine Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung diagnostiziert wurde. Die anderen beiden Kategorien in der Abbildung sind nicht verfügbar, da es nicht möglich ist, zwischen diesen 3 Kategorien zu unterscheiden.
Quelle: Arim and Frenette (2019). US Department of Education, National Center for Education Statistics, High School Longitudinal Study of 2009, 2016 follow-up. Israeli Ministry of Education, Verwaltungsdatenbestände, Kohorte 1993, 2018.
StatLink: https://stat.link/ucfmh7

In allen drei Ländern absolvierten unter den Bildungsteilnehmern ohne Behinderung Frauen mit höherer Wahrscheinlichkeit eine postsekundare Ausbildung als Männer. Im Gegensatz dazu befand sich ein höherer Anteil der männlichen Bildungsteilnehmer mit einer Lernbehinderung oder ADHS in einer postsekundaren Ausbildung. In Kanada waren 54 % der Bildungsteilnehmer ohne Behinderung, die eine postsekundare Ausbildung absolvierten, weiblich. In Israel lag dieser Anteil bei 64 % und in den Vereinigten

Abbildung A6.7

Geschlechterverteilung der Bildungsteilnehmer in postsekundarer Ausbildung im Alter von 21 bis 22, nach Art der im Sekundarbereich diagnostizierten Behinderung[1]



Anmerkung: Signifikante Abweichung aller Werte von der Kategorie „keine diagnostizierte Behinderung", mit $p < 0{,}05$ für Kanada und die Vereinigten Staaten. Für Israel wurden administrative Daten verwendet, sodass jede Abweichung ebenfalls signifikant ist.
1. Aufgrund der unterschiedlichen abgedeckten Zeiträume wurden die Angaben zum Referenzjahr der Daten in dieser Abbildung in Anhang 3 aufgenommen. 2. Die Daten für Israel beziehen sich auf Bildungsteilnehmer, die bis zum Alter von 24 Jahren in den Tertiärbereich eingetreten sind. In Israel umfasst die Kategorie Lernbehinderung auch Bildungsteilnehmer, bei denen sowohl eine Lernbehinderung als auch eine Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung diagnostiziert wurde.
Quelle: Arim and Frenette (2019). US Department of Education, National Center for Education Statistics, High School Longitudinal Study of 2009, 2016 follow-up. Israeli Ministry of Education, Verwaltungsdatenbestände, Kohorte 1993, 2018.
StatLink: https://stat.link/wsqrg7

Staaten bei 55 %. Bei den Männern betrug der Anteil in Kanada 46 %, in Israel 36 % und in den Vereinigten Staaten 45 %. In Kanada sowie in den Vereinigten Staaten hingegen waren 57 % der Bildungsteilnehmer, bei denen eine Lernbehinderung diagnostiziert wurde und die eine postsekundare Ausbildung absolvierten, männlich. Unter den Bildungsteilnehmern mit einer Behinderung in Israel absolvieren Frauen mit höherer Wahrscheinlichkeit eine postsekundare Ausbildung als Männer (53 gegenüber 47 %). Bildungsteilnehmer mit ADHS waren in Kanada zu 70 % und in den Vereinigten Staaten zu 68 % männlich (Abb. A6.7). Darüber hinaus wird ADHS bei jungen Mädchen häufig übersehen, und zahlreiche Frauen erhalten erst im Erwachsenenalter eine Diagnose (Mezzanotte, 2020[14]).

In den 3 Ländern, die in diesem Kasten analysiert werden, besuchten Bildungsteilnehmer mit einer Lernbehinderung und/oder ADHS mit geringerer Wahrscheinlichkeit eine postsekundare Bildungseinrichtung als Bildungsteilnehmer ohne diagnostizierte Behinderung. Im Falle einer Komorbidität (d. h. Bildungsteilnehmer mit Lernbehinderung und ADHS zusammen) war die Wahrscheinlichkeit des Besuchs einer postsekundaren Bildungseinrichtung sogar noch geringer. Die überwiegende Mehrheit der Bildungsteilnehmer mit Lernbehinderungen und/oder ADHS war männlich.

nachgehen, zwischen Erwachsenen mit Abschluss im Tertiärbereich und Erwachsenen mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II bei Männern größer als bei Frauen. Der durchschnittliche Gradient beträgt 18 Prozentpunkte bei Männern und 14 Prozentpunkte bei Frauen. Er liegt bei Männern zwischen 8 (Neuseeland) und 39 Prozentpunkten (Tschechien) und bei Frauen zwischen 1 (Niederlande) und 30 Prozentpunkten (Kanada) (Tab. A6.5).

Definitionen

Altersgruppen: Erwachsene bezieht sich auf 25- bis 64-Jährige.

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

Gradient der Bildung bezieht sich auf den Unterschied bei den Gesundheitsergebnissen zwischen Erwachsenen mit Abschluss im Tertiärbereich und Erwachsenen mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II.

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

Die *Lebenserwartung bei der Geburt und im Alter von 30* ist die durchschnittliche Anzahl an Jahren, die eine Person in diesem Alter bei gleichbleibenden altersspezifischen Sterblichkeitsraten voraussichtlich leben wird.

Präadipositas ist definiert als ein Body-Mass-Index zwischen 25 und 29 kg/m², mit Gewicht in Kilogramm und Größe in Metern.

Adipositas ist definiert als ein Body-Mass-Index ab 30 kg/m², mit Gewicht in Kilogramm und Größe in Metern.

A 6

Angewandte Methodik

Die Analysen aus diesem Indikator beruhen auf Ergebnissen einfacher bivariater Korrelationen. Jedoch ist zu beachten, dass sich Bildung nicht losgelöst von anderen Faktoren auf die Gesundheit auswirkt. Tatsächlich gibt es zahlreiche Störfaktoren, die sowohl Bildung und Verhalten einerseits als auch Gesundheitsergebnisse andererseits beeinflussen. Außerdem ist der Zusammenhang zwischen Bildung und Gesundheit nicht unidirektional. Schlechte Gesundheit kann nicht nur das Ergebnis eines niedrigeren Bildungsstands sein, sondern auch den Zugang zu höherer Bildung verhindern. Daher sollten die in diesem Indikator erörterten Ergebnisse mit Vorsicht interpretiert werden.

Da zudem in den meisten für diesen Indikator entwickelten Tabellen Daten aus verschiedenen Quellen zusammengeführt wurden, kann in manchen Fällen die Vergleichbarkeit zwischen den Ländern beeinträchtigt sein. Daher sollte der Hauptfokus auf den *länderinternen* Unterschieden bei Gesundheitsergebnissen und Verhalten zwischen Bildungsständen und nicht auf Vergleichen *zwischen den Ländern* liegen.

Für die europäischen Quellen finden sich die Metadaten-Informationen unter den folgenden Links. Für die Bevölkerungsstatistik: *https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/en/demo_mor_esms.htm*; für die EU-Statistik über Einkommen und Lebensbedingungen (EU-SILC), Ad-hoc-Modul „Gesundheit und Gesundheit von Kindern“: *https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=EU_statistics_on_income_and_living_conditions_(EU-SILC)_methodology*; und für die europäische Gesundheitsumfrage (European Health Interview Survey – EHIS): *https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-manuals-and-guidelines/-/KS-02-18-240*.

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.

Die Daten für Kasten A6.1 beruhen auf der folgenden Methodik nach Land:

- Kanada: Die Kategorie „Lernbehinderung“ umfasst auch Epilepsie, zerebrale Lähmung, geistige Behinderung und Lernbehinderung. Auf diese sonstigen Behinderungen entfallen 14 % der gesamten Kategorie Lernbehinderung. Die Vergleichsgruppe umfasste Bildungsteilnehmer ohne diagnostizierte Langzeiterkrankung. Die Bildungsteilnehmer waren zum Zeitpunkt der Diagnose ihrer Langzeitbehinderung zwischen 6 und 15 Jahre alt. Die Daten beziehen sich auf 21- bis 22-Jährige.
- Israel: Die Kategorie Lernbehinderung umfasst Bildungsteilnehmer in Klasse 11 oder 12, bei denen eine Lernbehinderung und/oder ADHS diagnostiziert wurde. Sie besuchten die folgenden 3 Arten von Lernumgebungen: 1) Bildungsteilnehmer mit Inklusionsleistungen in Regelklassen; 2) Förderklassen in Regelschulen und 3) Förderschulen (Segregation). Die Vergleichsgruppe umfasste den Rest der Kohorte ohne festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarf, der reguläre Lernumgebungen besuchte. Die Daten beziehen sich zur Berücksichtigung der Dauer der Wehrpflicht auf 25-Jährige.
- Vereinigte Staaten: Die Diagnose der Behinderung basiert auf „Eltern wurde gesagt, ihr Neuntklässler habe eine Lernbehinderung“. Die Vergleichsgruppe umfasst Bildungsteilnehmer mit Eltern, denen nicht gesagt wurde, dass ihr Neuntklässler eine Lernbehinderung habe. Die Daten beziehen sich auf 21- bis 22-Jährige.

In Israel bezieht sich eine postsekundare Ausbildung ausschließlich auf eine Einschreibung im Tertiärbereich, wobei der postsekundarer, nicht tertiärer Bereich ausgenommen ist, wohingegen eine postsekundare Ausbildung in Kanada und den Vereinigten Staaten alle postsekundaren Bildungsbeteiligungen umfasst.

Quellen

Für Tabelle A6.1 (Lebenserwartung im Alter von 30 Jahren, nach Bildungsstand und Geschlecht): Bevölkerungsstatistik von Eurostat für europäische OECD-Mitgliedstaaten, außer Belgien, Frankreich, Island, den Niederlanden und Spanien; und nationale Datenquellen (Belgien: Census 2011 und Population Register 2017; Kanada: Canadian Census Health and Environment Cohorts; Frankreich: Échantillon démographique permanent; Island: Population Statistics; Israel: Israeli Social Survey; Niederlande: National Health Statistics; und Spanien: Indicadores Demográficos Básicos).

Für Tabelle A6.2 (Anteil der Bevölkerung, der angibt, bei guter oder sehr guter Gesundheit zu sein, nach Bildungsstand und Geschlecht): EU-Statistik über Einkommen und Lebensbedingungen (EU-SILC) für europäische OECD-Mitgliedstaaten; die *OECD-Gesundheitsdatenbank* für Chile, Japan und die Republik Korea; die Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) für Mexiko; und nationale Datenquellen (Australien: National Health Survey; Kanada: Canadian Community Health Survey; Israel: Israeli Social Survey; Neuseeland: New Zealand Health Survey; und Vereinigte Staaten: National Health Interview Survey).

Für Tabelle A6.3 (Anteil der adipösen Erwachsenen, nach Bildungsstand und Geschlecht): Ad-hoc-Modul „Gesundheit und Gesundheit von Kindern" der EU-SILC für europäische OECD-Mitgliedstaaten, außer Italien und Portugal; und nationale Datenquellen (Australien: National Health Survey; Kanada: Canadian Community Health Survey; Israel: Israeli Social Survey; Italien: entsprechend der europäischen Gesundheitsumfrage 2019 (EHIS) Daten Eurostat eingereicht [aber noch nicht veröffentlicht]; Neuseeland: New Zealand Health Survey; Portugal: National Health Survey [entspricht den EHIS-Bestimmungen]; Schweiz: Erhebung über Einkommen und Lebensbedingungen [SILC]; und Vereinigte Staaten: National Health and Nutrition Examination Survey).

Für Tabelle A6.4 (Anteil der Erwachsenen, die angeben, mindestens 5 Portionen Obst und Gemüse pro Tag zu verzehren, nach Bildungsstand und Geschlecht): EHIS für europäische OECD-Mitgliedstaaten, außer Portugal; und nationale Datenquellen (Australien: National Health Survey; Kanada: Canadian Community Health Survey; Israel: Israeli Social Survey; Neuseeland: New Zealand Health Survey; Portugal: National Health Survey [entspricht den EHIS-Bestimmungen]; Schweiz: Swiss Health Survey; und Vereinigte Staaten: National Health and Nutrition Examination Survey).

Für Tabelle A6.5 (Anteil der Erwachsenen, die angeben, pro Woche mindestens 180 Minuten einer körperlichen Aktivität nachzugehen, nach Bildungsstand und Geschlecht): Ad-hoc-Modul „Gesundheit und Gesundheit von Kindern" der EU-SILC für europäische OECD-Mitgliedstaaten, außer Portugal; Australien: National Health Survey; Kanada: Canadian Community Health Survey; Israel: Israeli Social Survey; Neuseeland: New Zealand Health Survey; Portugal: National Health Survey [entspricht den EHIS-Bestimmungen]; Schweiz: Erhebung über Einkommen und Lebensbedingungen [SILC]; und Vereinigte Staaten: National Health and Nutrition Examination Survey).

Die Daten für Kasten A6.1 stammen aus nationalen Quellen (Kanada: National Longitudinal Survey of Children and Youth [2000-01 cohort aged 0-11] and T1 Family File [T1FF 2004 to 2015] linked data); Israel: Israel Ministry of Education Administrative Data Files, 1993 birth cohort; und Vereinigte Staaten: High School Longitudinal Study of 2009 (HSLS:09) Second Follow-Up (2016).

Weiterführende Informationen

Arim, R. and M. Frenette (2019), "Are mental health and neurodevelopmental conditions barriers to postsecondary access?", *Analytical Studies Branch Research Paper Series*, No. 417, Statistics Canada, *https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/11f0019m/11f0019m2019005-eng.htm*. [15]

Brunello, G. et al. (2011), "The causal effect of education on health: What is the role of health behaviors?", *IZA Discussion Paper*, No. 5944, *https://www.iza.org/publications/dp/5944/the-causal-effect-of-education-on-health-what-is-the-role-of-health-behaviors*. [4]

Cutler, D. and A. Lleras-Muney (2006), "Education and health: Evaluating theories and evidence", *NBER Working Paper Series*, No. 12352, *https://www.nber.org/system/files/working_papers/w12352/w12352.pdf*. [3]

Devaux, M. et al. (2011), "Exploring the relationship between education and obesity", *OECD Journal: Economic Studies*, No. Vol. 2011/1, pp. 140, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/eco_studies-2011-5kg5825v1k23*. [10]

Feinstein, L. et al. (2006), "What are the effects of education on health?", in *Measuring the Effect of Education on Health and Civic Engagement*, OECD, Paris, *https://www.oecd.org/education/innovation-education/37437718.pdf*. [2]

Mezzanotte, C. (2020), "Policy approaches and practices for the inclusion of students with attention-deficit hyperactivity disorder (ADHD)", *OECD Education Working Papers*, No. 238, OECD Publishing, Paris, *https://dx.doi.org/10.1787/49af95e0-en*. [14]

OECD (2019), *Health at a Glance 2019: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, *https://dx.doi.org/10.1787/4dd50c09-en*. [6]

OECD (2019), *The Heavy Burden of Obesity: The Economics of Prevention*, OECD Health Policy Studies, OECD Publishing, Paris, *https://dx.doi.org/10.1787/67450d67-en*. [5]

OECD (2017), *Obesity Udpate 2017*, OECD, Paris, *https://www.oecd.org/health/health-systems/Obesity-Update-2017.pdf*. [7]

OECD (2013), *Bildung auf einen Blick 2013 – OECD-Indikatoren*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, *https://doi.org/10.3278/6001821gw*. [13]

OECD (2011), *Health at a Glance 2011: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, *https://dx.doi.org/10.1787/health_glance-2011-en*. [16]

OECD (2010), *Improving Health and Social Cohesion through Education, Educational Research and Innovation*, OECD Publishing, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264086319-en. [1]

Simonnet, A. et al. (2020), "High prevalence of obesity in severe acute respiratory syndrome Coronavirus-2 (SARS-CoV-2) requiring invasive mechanical ventilation", *Obesity*, Vol. 28/7, pp. 1195–1199, http://dx.doi.org/10.1002/oby.22831. [9]

WHO (2021), "Obesity", web page, World Health Organization, Geneva, https://www.who.int/news-room/facts-in-pictures/detail/6-facts-on-obesity#:~:text=Obesity%20has%20reached%20epidemic%20proportions,%2D%20and%20middle%2Dincome%20countries. [8]

WHO (2020), *Healthy diet*, https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/healthy-diet (Zugriff am 22. Juni 2021). [11]

WHO (2020), *Physical activity*, https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/physical-activity (Zugriff am 22. Juni 2021). [12]

Tabellen Indikator A6

StatLink: https://stat.link/7z04le

- Tabelle A6.1: Lebenserwartung im Alter von 30 Jahren, nach Bildungsstand und Geschlecht (2017)
- Tabelle A6.2: Anteil der Bevölkerung (in %), der angibt, bei guter oder sehr guter Gesundheit zu sein, nach Bildungsstand und Geschlecht (2010, 2015 und 2019)
- Tabelle A6.3: Anteil der adipösen Erwachsenen, nach Bildungsstand und Geschlecht (2017)
- Tabelle A6.4: Anteil der Erwachsenen (in %), die angeben, mindestens 5 Portionen Obst und Gemüse pro Tag zu verzehren, nach Bildungsstand und Geschlecht (2014)
- Tabelle A6.5: Anteil der Erwachsenen (in %), die angeben, pro Woche mindestens 180 Minuten einer körperlichen Aktivität nachzugehen, nach Bildungsstand und Geschlecht (2017)

Datenstand: 17. Juni 2021. Aktualisierte Daten s. http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en. Weitere Untergliederungen s. auch http://stats.oecd.org, OECD-Bildungsdatenbank.

A 6

Tabelle A6.1

Lebenserwartung im Alter von 30 Jahren, nach Bildungsstand und Geschlecht (2017)

Jährliche Datenerhebung von Eurostat zur Bevölkerungsstatistik oder nationale Erhebungen

	Gesamt			Männer			Frauen		
	Unterhalb Sekundarbereich II	Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich	Unterhalb Sekundarbereich II	Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich	Unterhalb Sekundarbereich II	Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
OECD-Länder									
Australien	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Österreich	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Belgien[1,2]	50	52	54	48	50	53	53	55	56
Kanada[1,2]	52	54	57	49	52	55	54	57	60
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	46	50	49	39	47	49	50	53	50
Dänemark[2]	49	52	54	47	50	52	51	54	55
Estland[2]	44	48	52	39	44	48	49	53	54
Finnland	50	52	54	47	50	52	53	55	56
Frankreich[1,2]	50	53	55	47	50	53	54	56	57
Deutschland	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Griechenland	51	52	53	49	48	52	54	55	54
Ungarn	43	47	50	38	42	49	47	51	50
Island[1,2]	51	53	55	49	52	54	53	55	56
Irland	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Israel[1,2]	51	54	57	49	52	56	53	56	58
Italien	53	55	55	50	52	54	55	57	56
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Republik Korea	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Lettland	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Litauen	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Niederlande[1]	51	53	55	49	52	54	53	55	56
Neuseeland	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norwegen	51	53	55	49	52	54	53	55	56
Polen	45	48	52	40	43	51	50	52	54
Portugal	52	52	55	49	48	53	55	55	56
Slowakei	41	49	51	34	45	49	46	52	53
Slowenien	50	52	54	46	49	52	53	55	56
Spanien[1]	53	54	55	50	52	54	56	57	58
Schweden	51	53	55	50	52	54	53	54	56
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	50	50	52	47	48	50	52	54	54
Ver. Königreich	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Vereinigte Staaten	m	m	m	m	m	m	m	m	m
OECD-Durchschnitt	**49**	**52**	**54**	**46**	**49**	**52**	**52**	**55**	**55**
EU22-Durchschnitt	**49**	**51**	**53**	**45**	**48**	**52**	**52**	**54**	**55**
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 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: Die Lebenserwartung bei der Geburt und im Alter von 30 ist die durchschnittliche Anzahl an Jahren, die eine Person in diesem Alter bei gleichbleibenden altersspezifischen Sterblichkeitsraten voraussichtlich leben wird.

1. Nationale Datenquellen. 2. Referenzjahr nicht 2017: 2019 für Island; 2018 für Israel; 2016 für Dänemark und Estland; 2011 für Belgien und Kanada; 2009–2013 für Frankreich.

Quelle: OECD (2021). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterA.pdf). StatLink: https://stat.link/31cman

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

Tabelle A6.2

Anteil der Bevölkerung (in %), der angibt, bei guter oder sehr guter Gesundheit zu sein, nach Bildungsstand und Geschlecht (2010, 2015 und 2019)

EU-Statistik über Einkommen und Lebensbedingungen (EU-SILC), Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) oder nationale Erhebungen, 25- bis 64-Jährige

	EU-Statistik über Einkommen und Lebensbedingungen (EU-SILC)								
	Gesamt								
	Unterhalb Sekundarbereich II			Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich			Tertiärbereich		
	2010	2015	2019	2010	2015	2019	2010	2015	2019
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
OECD-Länder									
Österreich	52	50	52	77	75	74	86	84	87
Belgien	61	57	62	80	78	74	86	88	87
Tschechien	44	49[r]	47	70	71[r]	72	85[r]	87[r]	88
Dänemark	58	56	48	74	70	67	83	82	81
Estland	42[r]	48[r]	49	55[r]	56[r]	60	72	73[r]	75
Finnland	58	55	53	73	72	71	85	86	83
Frankreich	60	59	60	74	71	68	83	81	79
Deutschland	54	49	50	70	68	67	81	82	82
Griechenland	76	72	80	90	87	90	93	92	94
Ungarn	38	40	45	60	61	63	77	78	78
Island[1]	67	70	66	84	78	80	90	88	87
Irland	74	70	69	86	84	84	93	91	91
Italien	69	67	77	82	81	85	87	86	90
Lettland	40	44	39	48	47	47	67	68	68
Litauen	43	42[r]	37	50	39[r]	45	76	71[r]	72
Luxemburg	69	62	58	82	74	74	88	83	85
Niederlande	68	65	62	81	78	75	90	88	85
Norwegen	63	69	68	77	79	73	88	88	84
Polen	38	43	44	61	61	64	82	84	84
Portugal	47	40	44	77	67	68	80	76	78
Slowakei	43	48	45	66	69	71	82	87	84
Slowenien	40	49	51	65	68	69	82	85	86
Spanien	71	71	73	83	82	84	90	89	90
Schweden	70	73	68	82	82	78	90	88	84
Schweiz	68[r]	68[r]	67	84	82	80	90	88	89
Türkei	m	m	59	m	m	78	m	m	86
Ver. Königreich[1]	67	57[r]	60	82	73[r]	74	89	83[r]	82
Durchschnitt	**57**	**57**	**57**	**74**	**71**	**71**	**84**	**84**	**84**

	Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC)								
	Gesamt								
	Unterhalb Sekundarbereich II			Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich			Tertiärbereich		
	2010	2015	2019	2010	2015	2019	2010	2015	2019
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
OECD-Länder									
Australien[1,3]	m	m	73	m	m	85	m	m	92
Kanada[3]	43	44	44	56	59	56	70	69	68
Chile[1,2,3]	48	40	40	61	59	61	71	71	73
Kolumbien[3]	65	69	73	83	83	84	90	90	89
Israel[3]	72	71	71	86	89	89	91	93	93
Japan[1,2,3]	m	23	22	m	32	31	m	41	41
Republik Korea[2,3]	34	25	26	39	33	32	41	38	36
Mexiko[1,3]	m	m	53	m	m	76	m	m	87
Neuseeland[1,3]	82	80	77	88	87	87	93	91	90
Vereinigte Staaten[2,3]	74	73	69	84	84	83	92	92	90
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 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

Anmerkung: Zusätzliche Spalten mit Daten nach Geschlecht sind im Internet verfügbar (s. u. StatLink). Der Durchschnitt weicht von dem von Eurostat veröffentlichten ab, da es sich hierbei um einen ungewichteten Durchschnitt handelt und die Länderabdeckung abweicht.

1. 2010 bezieht sich für Chile auf 2011; 2015 bezieht sich für Neuseeland auf 2014 und für Japan auf 2013; 2019 bezieht sich für Island, Neuseeland und das Vereinigte Königreich auf 2018, für Australien auf 2017–2018, für Chile und Mexiko auf 2017 und für Japan auf 2016. 2. Referenzbevölkerung nicht 25- bis 64-Jährige. 3. Die Daten für Mexiko stammen aus der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC); die Daten für alle anderen außereuropäischen OECD-Länder stammen aus nationalen Erhebungen.

Quelle: OECD (2021). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterA.pdf). StatLink: https://stat.link/oqnumg

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

A 6

Tabelle A6.3

Anteil der adipösen Erwachsenen, nach Bildungsstand und Geschlecht (2017)

EU-Statistik über Einkommen und Lebensbedingungen (EU-SILC), Ad-hoc-Modul „Gesundheit und Gesundheit von Kindern" oder nationale Erhebungen, 25- bis 64-Jährige

	Gesamt			Männer			Frauen		
	Unterhalb Sekundarbereich II	Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich	Unterhalb Sekundarbereich II	Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich	Unterhalb Sekundarbereich II	Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
OECD-Länder									
Australien[1,2]	44	38	25	46	39	26	42	37	25
Österreich	24	16	11	25	18	14	24	14	7
Belgien	24	16	10	22	15	12	25	17	9
Kanada[1,2]	37	34	26	37	35	27	37	34	26
Chile	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien	m	m	18	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechien	26[r]	20[r]	12[r]	25[r]	22[r]	14[r]	27[r]	19[r]	10[r]
Dänemark	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Estland	27[r]	23[r]	14[r]	22[r]	22[r]	16[r]	32[r]	23[r]	14[r]
Finnland	30	25	17	29	27	20	30	22	15
Frankreich	20	17	10	19	17	10	21	16	10
Deutschland	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Griechenland	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ungarn	24	21	16	22	22	21	25	20	11
Island	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irland	26[r]	17[r]	14[r]	25[r]	16[r]	15[r]	26[r]	17[r]	12[r]
Israel[2]	23	17	13	22	16	15	26	17	12
Italien[1,3]	14	10	7	15	12	10	14	9	5
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Republik Korea	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Lettland	17	22	17	15	20	18	20	25	16
Litauen	18	21	8	14	19	9	24	23	8
Luxemburg	22	17	12	25	19	12	20	14	11
Mexiko	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Niederlande	19	16	8	18	14	8	20	17	9
Neuseeland[1,2]	37	34	26	35	33	25	39	35	27
Norwegen	19	18	11	19	21	13	19	14	9
Polen	21	18	10	21	20	13	20	16	8
Portugal[1,3]	23	15	10	21	17	10	25	13	9
Slowakei	20	15	9	16	16	12	23	13	6
Slowenien	24	19	9	24	22	13	24	14	6
Spanien	18	12	8	19	13	11	17	10	6
Schweden	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Schweiz[2]	20	13	8	20	15	9	21	11	7
Türkei	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ver. Königreich	29[r]	24[r]	19[r]	27[r]	21[r]	20[r]	32[r]	27[r]	19[r]
Vereinigte Staaten[2]	43	49	42	40	47	45	48	51	40
OECD-Durchschnitt	**25**	**21**	**14**	**24**	**21**	**16**	**26**	**20**	**13**
EU22-Durchschnitt	**22**	**18**	**11**	**21**	**18**	**13**	**23**	**17**	**10**
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 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: Als adipös gelten Personen mit einem Body-Mass-Index von mindestens 30 kg/m².

1. Referenzjahr nicht 2017: 2019 für Italien, Kanada und Portugal; Juli 2018–Juni 2019 für Neuseeland; 2017–2018 für Australien. 2. Nationale Datenquellen.

3. Europäische Gesundheitsumfrage 2019 (EHIS).

Quelle: OECD (2021). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterA.pdf). StatLink: https://stat.link/rcvqgz

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

Tabelle A6.4

Anteil der Erwachsenen (in %), die angeben, mindestens 5 Portionen Obst und Gemüse pro Tag zu verzehren, nach Bildungsstand und Geschlecht (2014)

Europäische Gesundheitsumfrage (EHIS) oder nationale Erhebungen, 25- bis 64-Jährige

	Gesamt			Männer			Frauen		
	Unterhalb Sekundarbereich II	Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich	Unterhalb Sekundarbereich II	Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich	Unterhalb Sekundarbereich II	Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
OECD-Länder									
Australien[1,2]	32	34	40	27	31	34	36	38	45
Österreich	7	6	9	3	3	5	9	9	15
Belgien	11	11	16	10	9	13	11	14	18
Kanada[1,2]	18	21	32	12	17	24	25	26	37
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	4	9	14	1	6	10	6	11	17
Dänemark	15	23	33	11	17	21	21	29	43
Estland	12	18	22	12	13	15	11	24	26
Finnland	7	9	17	4	5	8	12	15	24
Frankreich	12	13	16	9	10	11	14	17	20
Deutschland	7	9	10	5	5	5	10	12	18
Griechenland	9	7	9	8	5	8	10	9	9
Ungarn	8	9	11	5	6	10	9	12	12
Island	7	9	12	7	4	6	8	14	17
Irland	20	28	37	18	22	28	24	35	44
Israel[1,2]	29	35	42	27	32	38	31	39	45
Italien	10	11	14	8	9	11	12	13	17
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Republik Korea	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Lettland[1,3]	3	6	12	3	5	9	4	6	14
Litauen[1,3]	17	15	19	15	11	14	21	19	23
Luxemburg	15	12	17	14	8	12	16	16	22
Mexiko	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Niederlande	19	22	30	16	18	25	22	26	34
Neuseeland[1,2]	31	36	45	26	34	36	35	39	52
Norwegen	5	7	9	4	5	6	5	9	12
Polen	8	9	14	6	7	11	10	12	16
Portugal[1,3]	13	12	21	11	10	14	15	14	26
Slowakei	7	11	12	4	9	8	8	14	15
Slowenien	9	6	9	12	4	5	8	9	12
Spanien	11	13	13	10	11	10	13	16	16
Schweden	6	8	13	5	4	8	8	13	16
Schweiz[2]	14	19	21	10	12	13	16	25	33
Türkei	3	2	4	3	3	3	4	2	5
Ver. Königreich	21	30	40	17	23	32	25	36	47
Vereinigte Staaten[1,2]	9	7	11	8	8	10	9	6	11
OECD-Durchschnitt	**12**	**15**	**19**	**10**	**11**	**14**	**15**	**18**	**24**
EU22-Durchschnitt	**10**	**12**	**17**	**9**	**9**	**12**	**12**	**16**	**21**
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 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**

1. Referenzjahr nicht 2014: 2019 für Kanada, Lettland, Litauen und Polen; Juli 2018–Juni 2019 für Neuseeland; 2017–2018 für Australien und die Vereinigten Staaten; 2017 für Israel. 2. Nationale Datenquellen. 3. Europäische Gesundheitsumfrage 2019 (EHIS).

Quelle: OECD (2021). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterA.pdf). StatLink: https://stat.link/d6vz0n

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

A 6

Tabelle A6.5

Anteil der Erwachsenen (in %), die angeben, pro Woche mindestens 180 Minuten einer körperlichen Aktivität nachzugehen, nach Bildungsstand und Geschlecht (2017)

EU-Statistik über Einkommen und Lebensbedingungen (EU-SILC), Ad-hoc-Modul „Gesundheit und Gesundheit von Kindern" oder nationale Erhebungen, 25- bis 64-Jährige

	Gesamt			Männer			Frauen		
	Unterhalb Sekundarbereich II	Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich	Unterhalb Sekundarbereich II	Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich	Unterhalb Sekundarbereich II	Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
OECD-Länder									
Australien[1,2]	33	43	57	30	44	60	35	43	55
Österreich	17	26	28	18	25	31	16	27	24
Belgien	24	33	41	29	39	47	20	27	36
Kanada[1,2]	45	60	63	57	66	68	30	51	60
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	24	38	54	20	39	58	26	37	51
Dänemark	57	61	69	59	61	69	55	61	68
Estland	84[r]	84[r]	89[r]	84[r]	83[r]	87[r]	85[r]	86[r]	90[r]
Finnland	56	61	65	56	61	65	56	61	65
Frankreich	32	37	44	33	40	47	31	34	41
Deutschland	43	48	55	47	48	56	41	49	53
Griechenland	32	38	45	33	40	46	32	36	44
Ungarn	21	27	41	21	28	43	20	26	39
Island	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irland	52	59	66	50	57	68	56	61	65
Israel[2]	13	29	37	15	34	43	10	24	31
Italien	36	40	46	36	41	48	37	39	44
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Republik Korea	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Lettland	22	30	46	22	30	52	22	30	43
Litauen	21[r]	29[r]	52[r]	22[r]	30[r]	59[r]	20[r]	27[r]	47[r]
Luxemburg	40	52	58	40	54	59	40	51	58
Mexiko	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Niederlande	60	62	68	52	62	67	67	63	68
Neuseeland[1,2]	64	72	71	67	78	75	61	64	67
Norwegen	45	47	54	48	46	58	41	47	51
Polen	35	42	56	33	41	61	36	42	54
Portugal[1,3]	8	19	23	9	24	29	6	15	18
Slowakei	55[r]	63[r]	74[r]	54[r]	66[r]	78[r]	56[r]	60[r]	70[r]
Slowenien	47	57	67	46	55	67	49	58	67
Spanien	40	49	54	40	51	59	40	47	50
Schweden	57	63	67	56	63	69	58	62	66
Schweiz[2]	43	60	65	43	59	66	44	61	65
Türkei	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ver. Königreich	52[r]	61[r]	67[r]	52[r]	61[r]	68[r]	53[r]	61[r]	67[r]
Vereinigte Staaten[1,2]	26	30	50	29	33	57	23	26	44
OECD-Durchschnitt	**40**	**48**	**56**	**41**	**49**	**59**	**40**	**47**	**54**
EU22-Durchschnitt	**39**	**46**	**55**	**39**	**47**	**57**	**40**	**45**	**53**
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 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: Ohne körperliche Aktivität während der Arbeitszeit.

1. Referenzjahr nicht 2017: 2019 für Kanada; Juli 2018–Juni 2019 für Neuseeland und 2017–2018 für Australien und die Vereinigten Staaten. 2. Nationale Datenquellen. 3. Europäische Gesundheitsumfrage 2019 (EHIS).

Quelle: OECD (2021). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterA.pdf). StatLink: https://stat.link/buskhc

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

Indikator A7
Inwieweit nehmen Erwachsene gleichberechtigt an formaler und nicht formaler Weiterbildung teil?

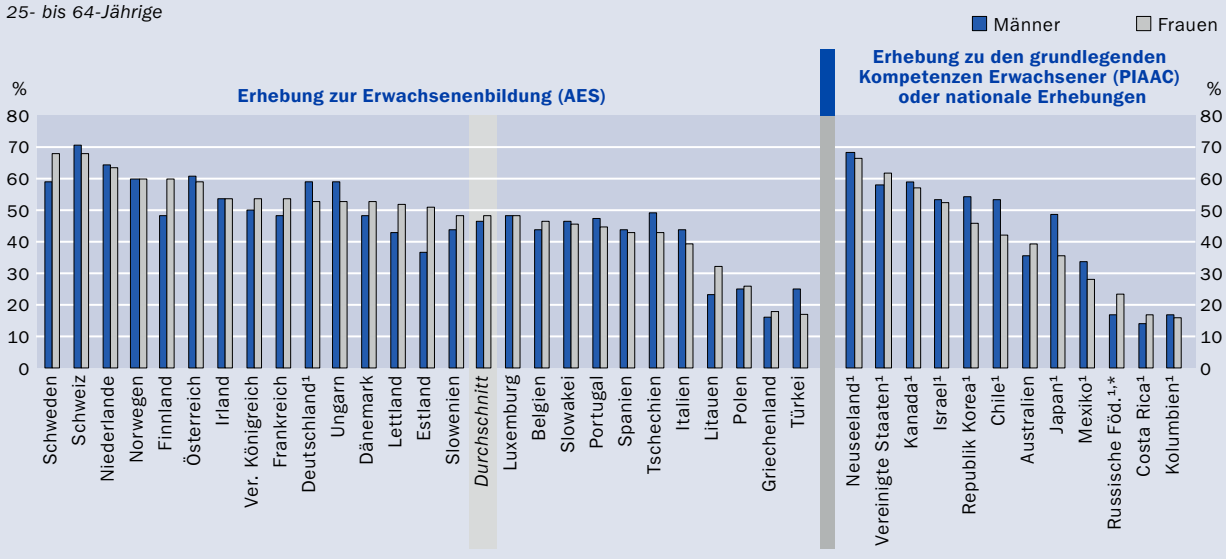
Zentrale Ergebnisse

- Die Teilnahmequoten an Erwachsenenbildung (formale und/oder nicht formale Weiterbildung) sind bei den Frauen in fast allen OECD-Ländern mit Daten aus der Erhebung zur Erwachsenenbildung (AES) aus den Jahren 2007 und 2016 gestiegen, und zwar im Durchschnitt von 38 % im Jahr 2007 auf 48 % im Jahr 2016. Bei den Männern lag der Durchschnitt 2007 bei 37 % und stieg auf 47 % im Jahr 2016.
- Im Durchschnitt der an der AES teilnehmenden OECD-Länder nahmen 55 % der 25- bis 64-Jährigen in Beschäftigung an formaler und/oder nicht formaler Weiterbildung teil, im Vergleich zu nur 27 % derjenigen ohne Beschäftigung. Darüber hinaus zeigen die Daten, dass Frauen in Beschäftigung eher an einer Weiterbildung teilnehmen als Männer in Beschäftigung.
- Im Durchschnitt der an der AES teilnehmenden OECD-Länder gaben 40 % der Frauen familiäre Verpflichtungen als Hinderungsgrund für eine Teilnahme an, im Vergleich zu 25 % der Männer.

Abbildung A7.1

Teilnahme an formaler und/oder nicht formaler Weiterbildung, nach Geschlecht (2016)

Erhebung zur Erwachsenenbildung (AES), Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) oder nationale Erhebungen, 25- bis 64-Jährige



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

** Siehe Anmerkung zu Daten für die Russische Föderation im Abschnitt Quellen.*

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des prozentualen Anteils 25- bis 64-jähriger Frauen, die an formaler und nicht formaler Weiterbildung teilnehmen (2016).

Quelle: OECD (2021), Tabelle A7.1. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterA.pdf). StatLink: https://stat.link/bj01v8

A 7

Kontext

Politische Entscheidungsträger haben seit Langem erkannt, dass Erwachsenenbildung für Beschäftigte, Unternehmen und ganze Volkswirtschaften von entscheidender Bedeutung ist, um eine Abwertung des Humankapitals zu verhindern und in einer globalisierten und sich ständig verändernden Arbeitswelt wettbewerbsfähig zu bleiben.

Es gibt umfangreiche Belege dafür, dass die Bereitstellung von Erwachsenenbildung es Erwachsenen, seien sie in Beschäftigung oder auf Arbeitssuche, ermöglicht, ihre Kenntnisse und Fähigkeiten zu pflegen und zu verbessern, die erforderlichen Kompetenzen zu erwerben, um auf dem Arbeitsmarkt erfolgreich zu sein, und ihre allgemeine Widerstandsfähigkeit gegenüber exogenen Schocks wie der aktuellen Coronapandemie (Covid-19) zu stärken (OECD, 2021[1]).

Der Nutzen von Bildung im Erwachsenenalter reicht über eine Beschäftigung und andere Arbeitsmarktergebnisse hinaus. In der Tat kann Erwachsenenbildung auch zum Erreichen nicht ökonomischer Ziele beitragen, z. B. zu persönlicher Zufriedenheit, besserer Gesundheit, bürgerschaftlichem Engagement und sozialer Integration (Ruhose, Thomsen and Weilage, 2019[2]).

Jedoch ist es in den OECD-Ländern üblich, dass unter denjenigen, die den größten Weiterbildungsbedarf haben, die Teilnahme am geringsten ist. Zu diesen Gruppen gehören gering qualifizierte ältere Erwachsene, entlassene Arbeitnehmer, Beschäftigte, deren Arbeitsplätze stark von Automatisierung bedroht sind, sowie atypisch Beschäftigte wie beispielsweise Teilzeitbeschäftigte oder Zeitarbeitnehmer. Um einige Beispiele zu nennen: Die Bildungsteilnahme Erwachsener mit geringer Qualifikation liegt im OECD-Durchschnitt erschreckende 40 Prozentpunkte unter der hoch qualifizierter Erwachsener. Die Wahrscheinlichkeit, sich weiterzubilden, ist bei älteren Erwachsenen um 25 Prozentpunkte geringer als bei den 25- bis 34-Jährigen. Beschäftigte, deren Arbeitsplätze stark von Automatisierung bedroht sind, nehmen mit einer um 30 Prozentpunkte geringeren Wahrscheinlichkeit an Erwachsenenbildung teil als diejenigen, deren Arbeitsplätze weniger gefährdet sind (OECD, 2021[1]).

Die diesjährige Ausgabe von *Bildung auf einen Blick* befasst sich mit dem Zusammenhang zwischen der Teilnahme an Erwachsenenbildung und dem Geschlecht sowie mit der Rolle einiger intervenierender Faktoren wie der Anwesenheit von kleinen Kindern im Haushalt.

Es ist jedoch darauf hinzuweisen, dass die in den folgenden Abschnitten dargelegten Analysen auf den Ergebnissen einfacher bivariater Korrelationen basieren und viele der Faktoren, die Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit einer Teilnahme an Erwachsenenbildung nehmen, wie Alter, Unternehmensgröße und Beschäftigungsbereich – um nur einige wichtige zu nennen –, außer Acht lassen.

Weitere wichtige Ergebnisse

- Die Teilnahme 25- bis 64-jähriger Erwachsener an nicht formaler Weiterbildung übersteigt in allen Ländern mit verfügbaren AES-Daten die Teilnahme an formaler Weiterbildung. Im Durchschnitt der an der AES teilnehmenden OECD-Länder haben 2016 7 % der 25- bis 64-Jährigen formale Weiterbildung in Anspruch genommen, während 44 % an nicht formaler Weiterbildung teilnahmen.

- In Bezug auf die Teilnahmequoten an nicht formaler Weiterbildung gibt es keine großen geschlechtsspezifischen Unterschiede (45 % bei den Frauen und 44 % bei den Männern); jedoch zeigen die Daten, dass sich Männer und Frauen tendenziell für unterschiedliche Fächergruppen entscheiden.
- Bezogen auf das gleiche Quartal im Jahr 2019 ist die Zahl Erwachsener, die angaben, im vorangegangenen Monat an formaler und/oder nicht formaler Weiterbildung teilgenommen zu haben, im zweiten Quartal 2020 in allen Ländern mit verfügbaren Daten deutlich gesunken.

Analyse und Interpretationen

Entwicklungstendenzen bei der Teilnahme an formaler und/oder nicht formaler Weiterbildung nach Geschlecht

Im Durchschnitt der OECD-Länder mit Daten der Erhebung zur Erwachsenenbildung (AES) hatte rund die Hälfte der befragten Erwachsenen (25 bis 64 Jahre) 2016 an Erwachsenenbildung (formale und/oder nicht formale Weiterbildungsmaßnahmen) teilgenommen. Die Teilnahmequoten unterschieden sich stark und reichten von höchstens 30 % in Griechenland, Litauen, Polen und der Türkei bis zu über 60 % in den Niederlanden, Schweden und der Schweiz (Tab. A7.1).

Die Teilnahme 25- bis 64-jähriger Erwachsener an nicht formaler Weiterbildung übersteigt in allen Ländern mit verfügbaren AES-Daten die Teilnahme an formaler Weiterbildung. Im Durchschnitt der an der AES teilnehmenden OECD-Länder haben 2016 7 % der 25- bis 64-Jährigen an formaler Weiterbildung teilgenommen, bei der nicht formalen Weiterbildung lag die Teilnahme hingegen bei 44 %. Die Teilnahmequoten an formaler Weiterbildung beliefen sich in Dänemark, Finnland, Norwegen, Spanien, Schweden und dem Vereinigten Königreich auf mindestens 10 %; in Deutschland, den Niederlanden, Norwegen, Österreich, Schweden, der Schweiz und Ungarn nahmen hingegen mindestens 50 % der 25- bis 64-Jährigen an nicht formalen Weiterbildungsmaßnahmen teil (Tab. A7.1).

Zwischen 2007 und 2016 hat die Teilnahme an Erwachsenenbildung (formale und/oder nicht formale Weiterbildung) in fast allen Ländern mit verfügbaren Daten zugenommen. Im Durchschnitt der an der AES teilnehmenden OECD-Länder stiegen die Teilnahmequoten an Erwachsenenbildung von 38 % im Jahr 2007 auf 48 % im Jahr 2016. Über diesen Zeitraum sind sie in den Niederlanden, Portugal, der Schweiz und Ungarn um mindestens 20 Prozentpunkte gestiegen, während sie in Litauen um mindestens 5 Prozentpunkte gefallen sind (Tab. A7.1).

Die Teilnahmequoten bei der Erwachsenenbildung (formale und/oder nicht formale Weiterbildung) sind bei den Frauen in fast allen Ländern mit verfügbaren Daten für 2007 und 2016 gestiegen, und zwar im Durchschnitt von 38 % im Jahr 2007 auf 48 % im Jahr 2016. Bei den Männern lag der Durchschnitt 2007 bei 37 % und stieg auf 47 % im Jahr 2016. In den meisten Ländern gibt es diesbezüglich keine großen Unterschiede zwischen Männern und Frauen, weder 2007 noch 2016. Die Veränderung im Laufe der Zeit war für Männer und Frauen ähnlich, sodass sich die 2007 beobachtete Situation nach wie vor so darstellt (Tab. A7.1).

A 7

In Estland, Finnland, Lettland und Schweden haben Männer 2016 weniger an formaler und/oder nicht formaler Weiterbildung teilgenommen als Frauen. Die geschlechtsspezifischen Unterschiede bei der Erwachsenenbildungsteilnahme betrugen in diesen Ländern mindestens 9 Prozentpunkte zugunsten von Frauen (Abb. A7.1).

Auch bei ausschließlicher Betrachtung der Teilnahme an formaler bzw. nicht formaler Weiterbildung nach Geschlecht fallen die Unterschiede klein aus. Sie sind für die Teilnahme an formaler Weiterbildung nicht wesentlich. In Ländern mit insgesamt eher hohen Teilnahmequoten nehmen Frauen mehr an formaler Weiterbildung teil als Männer. Für die Mehrheit der anderen Länder gilt, dass Frauen mehr teilnehmen, aber die Unterschiede sind eher klein. Auch bei der Teilnahme an nicht formaler Weiterbildung sind sie gering, und es ist bei den Teilnahmequoten nach Geschlecht kein Muster auszumachen (Tab. A7.1).

Teilnahme und Arbeitsmarktstatus nach Geschlecht

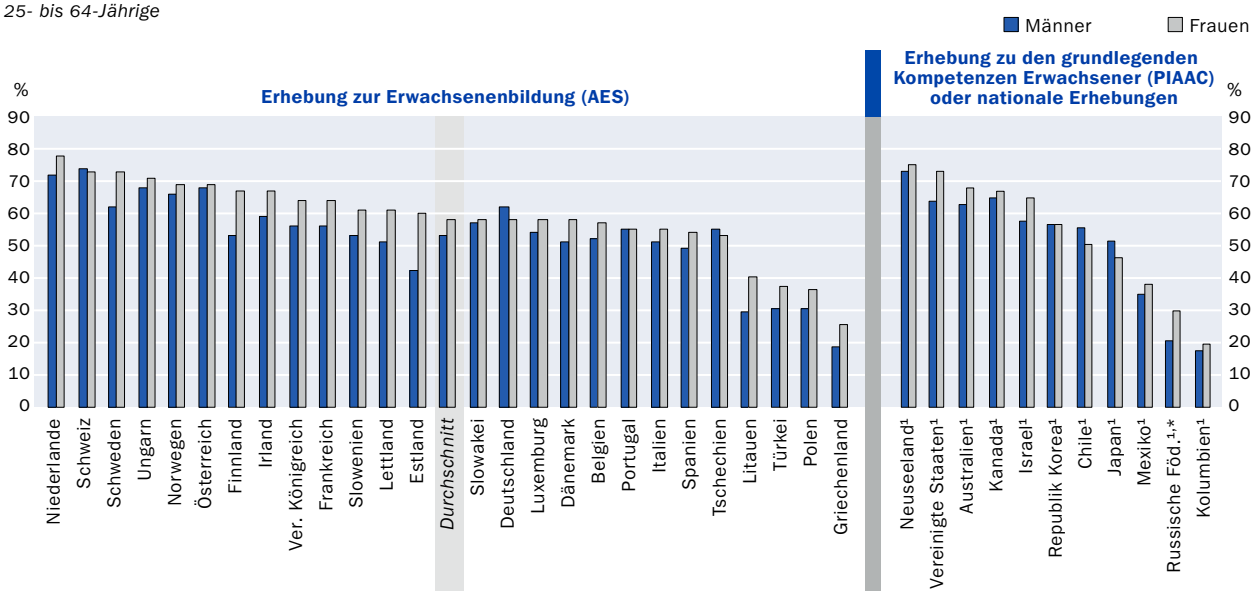
Im Durchschnitt der an der AES teilnehmenden OECD-Länder nahmen 55 % der 25- bis 64-Jährigen in Beschäftigung an formaler und/oder nicht formaler Weiterbildung teil, im Vergleich zu nur 27 % derjenigen ohne Beschäftigung (Tab. A7.2).

Darüber hinaus zeigen die Daten, dass Frauen in Beschäftigung eher an einer Weiterbildung teilnehmen als Männer in Beschäftigung. Zudem nehmen 25- bis 64-jährige Frauen in den OECD-Ländern mit verfügbaren AES-Daten unabhängig von ihrem Arbeitsmarktstatus tendenziell etwas mehr an Erwachsenenbildung teil als Männer im gleichen Alter (formale und/oder nicht formale Weiterbildung). Insbesondere unter den Beschäftigten

Abbildung A7.2

Teilnahme an formaler und/oder nicht formaler Weiterbildung für Beschäftigte, nach Geschlecht (2016)

Erhebung zur Erwachsenenbildung (AES), Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) oder nationale Erhebungen, 25- bis 64-Jährige



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

** Siehe Anmerkung zu Daten für die Russische Föderation im Abschnitt Quellen.*

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des prozentualen Anteils 25- bis 64-jähriger beschäftigter Frauen, die an formaler und/oder nicht formaler Weiterbildung teilnehmen.

Quelle: OECD (2021), Tabelle A7.2. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterA.pdf). StatLink: https://stat.link/h3dbaw

beträgt der durchschnittliche geschlechtsspezifische Unterschied bei der Teilnahmequote 6 Prozentpunkte zugunsten der Frauen; in Estland, Finnland, Lettland, Litauen und Schweden sind es mindestens 9 Prozentpunkte (Abb. A7.2).

Hinderungsgründe für eine Teilnahme nach Geschlecht

Kosten, terminliche und familiäre Verpflichtungen sind die häufigsten Gründe dafür, nicht an formalen und/oder nicht formalen Weiterbildungsmaßnahmen teilzunehmen (Tab. A7.6 im Internet).

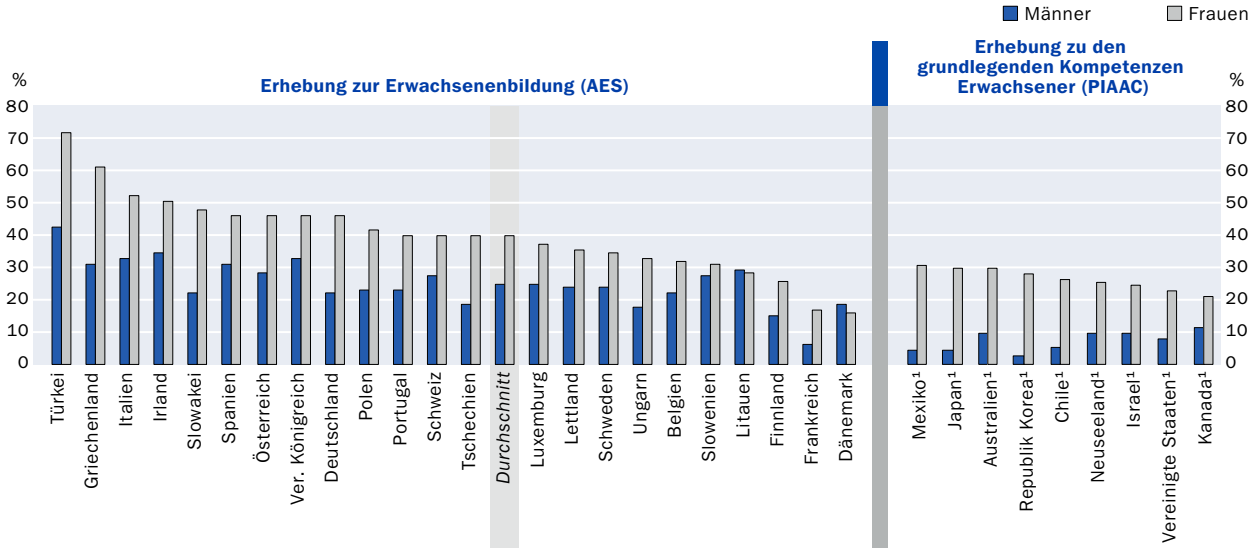
Insbesondere legen die Daten nahe, dass familiäre Verpflichtungen, wie die Betreuung von Kindern oder die Pflege älterer Personen im Haushalt, für Frauen einen größeren Hinderungsgrund für die Teilnahme an Erwachsenenbildung (formale und/oder nicht formale Weiterbildung) darstellen als für Männer. Im Durchschnitt der an der AES teilnehmenden OECD-Länder gaben 40 % der Frauen familiäre Verpflichtungen als Hinderungsgrund für eine Teilnahme an, im Vergleich zu 25 % der Männer. Geschlechtsspezifische Unterschiede sind in Australien, Chile, Deutschland, Griechenland, Japan, der Republik Korea, Mexiko, der Slowakei, Tschechien und der Türkei besonders ausgeprägt. In diesen Ländern liegt der Anteil der 25- bis 64-jährigen Frauen, die angeben, an einer Weiterbildungsmaßnahme teilnehmen zu wollen, dies aber aufgrund familiärer Verpflichtungen nicht konnten, mindestens 20 Prozentpunkte höher als der der Männer (Abb. A7.3).

Kleine Kinder im Haushalt bedeuten große Verpflichtungen, und es ist daher interessant, zu sehen, ob dies mit einer stärkeren oder – aufgrund von Zeitmangel – einer geringeren Teilnahme an Erwachsenenbildung einhergeht. Ein Blick auf die Teilnahmequoten nach

Abbildung A7.3

Prozentsatz Erwachsener, die angaben, dass sie an einer Weiterbildungsmaßnahme teilnehmen wollten, dies aber aufgrund familiärer Verpflichtungen nicht konnten, nach Geschlecht (2016)

Erhebung zur Erwachsenenbildung (AES) oder Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC), 25- bis 64-Jährige



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

* Siehe Anmerkung zu Daten für die Russische Föderation im Abschnitt Quellen.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des prozentualen Anteils 25- bis 64-jähriger Frauen, die angaben, dass sie an formaler und/oder nicht formaler Weiterbildung teilnehmen wollten, dies aber aufgrund von familiären Verpflichtungen nicht konnten.

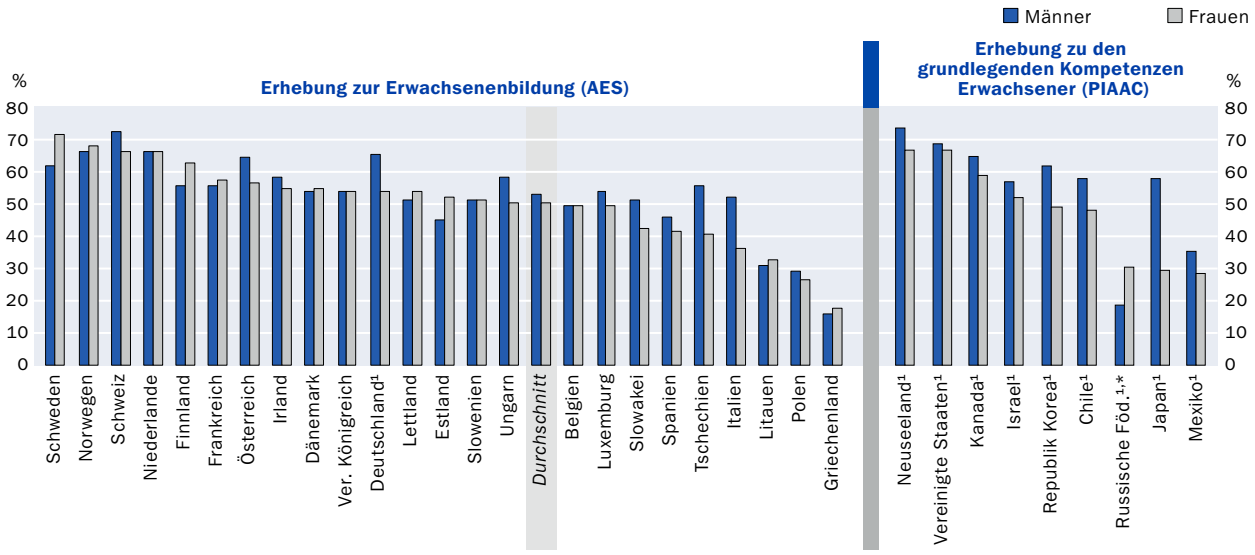
Quelle: OECD (2021), Tabelle A7.6 im Internet. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterA.pdf). StatLink: https://stat.link/keihj4

A 7

Abbildung A7.4

Teilnahme an formaler und/oder nicht formaler Weiterbildung, wenn kleine Kinder im Haushalt leben, nach Geschlecht (2016)

Erhebung zur Erwachsenenbildung (AES) oder Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC), 25- bis 64-Jährige



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

** Siehe Anmerkung zu Daten für die Russische Föderation im Abschnitt Quellen.*

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des prozentualen Anteils 25- bis 64-jähriger Frauen mit kleinen Kindern im Haushalt, die an formaler und/oder nicht formaler Weiterbildung teilnehmen.

Quelle: OECD (2021), Tabelle A7.3. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterA.pdf). StatLink: https://stat.link/ikxnrv

Geschlecht kann auch etwas darüber aussagen, wie die Verpflichtungen zwischen Männern und Frauen aufgeteilt sind.

Gibt es keine Kinder unter 13 Jahren (d. h. keine kleinen Kinder) im Haushalt, dann nehmen in den meisten Ländern mit verfügbaren Daten 25- bis 64-jährige Frauen tendenziell etwas mehr an formaler und/oder nicht formaler Weiterbildung teil als Männer. Dies wird in Estland, Finnland, Lettland und Litauen, wo die Teilnahmequoten über 10 Prozentpunkte über denjenigen der Männer liegen, besonders deutlich (Tab. A7.3).

Leben hingegen kleine Kinder im Haushalt, dann legen die Daten nahe, dass Männer etwas mehr an formaler und/oder nicht formaler Weiterbildung teilnehmen als Frauen. In diesem Fall liegen die Teilnahmequoten der Männer in Deutschland, Italien, Japan, der Republik Korea und Tschechien mehr als 10 Prozentpunkte über denjenigen der Frauen. Doch selbst wenn kleine Kinder im Haushalt leben, sind die Teilnahmequoten bei den Frauen in Estland, Finnland, der Russischen Föderation und Schweden relativ höher als bei den Männern (d. h. mindestens 5 Prozentpunkte) (Abb. A7.4).

Es ist wichtig, hervorzuheben, dass die in Abbildung A7.4 dargestellten Ergebnisse verschiedene Störfaktoren, die sich auf den Zusammenhang zwischen im Haushalt lebenden kleinen Kindern und der Teilnahme an Erwachsenenbildung auswirken könnten, wie beispielsweise Alter, sozioökonomischer Hintergrund der Familie und Unterstützung durch die Großeltern, nicht berücksichtigen.

Teilnahme vor und während der ersten Welle der Coronapandemie

Aus einer kürzlichen OECD-Mitteilung geht hervor, dass unter bestimmten Annahmen die coronabedingten Einschränkungen wirtschaftlicher Tätigkeiten einen Rückgang der Teilnahme von Beschäftigten an nicht formalen Bildungsmaßnahmen um durchschnittlich 18 % und an informellen Bildungsmaßnahmen um 25 % bewirkten (OECD, 2021[1]).

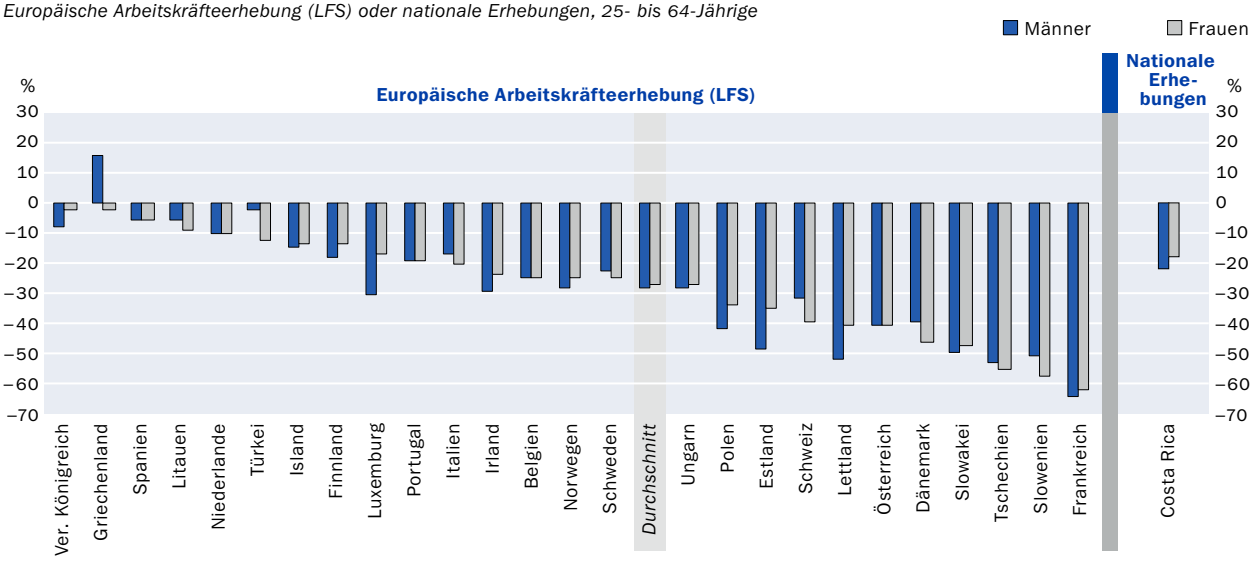
In diesem Abschnitt werden Daten der Europäischen Arbeitskräfteerhebung für die europäischen Länder und der Encuesta Continua de Empleo (ECE) für Costa Rica verwendet, um zu untersuchen, wie sich die erste Welle der Coronapandemie auf die Teilnahme an Erwachsenenbildung (formale und/oder nicht formale Weiterbildung) ausgewirkt hat.

Abbildung A7.5 zeigt, dass bezogen auf das gleiche Quartal im Jahr 2019 die Zahl Erwachsener, die angaben, im Monat vor der Erhebung an formaler und/oder nicht formaler Weiterbildung teilgenommen zu haben, im zweiten Quartal 2020 deutlich zurückgegangen ist. Besonders deutlich ist dies in Dänemark, Estland, Frankreich, Lettland, Österreich, Polen, der Slowakei, Slowenien, der Schweiz und Tschechien zu sehen, wo die Anzahl Erwachsener, die an formaler und/oder nicht formaler Weiterbildung teilgenommen haben, zwischen dem zweiten Quartal 2019 und dem zweiten Quartal 2020 (d. h. während des Höhepunkts der ersten Coronawelle in Europa) sowohl bei den Frauen als auch bei den Männern um mindestens 30 % gesunken ist. Griechenland scheint hier ein Sonderfall zu sein, zumindest mit Blick auf die männlichen Erwachsenen. Es ist jedoch hervorzuheben, dass die Teilnahmequoten, sowohl was die formale als auch die nicht formale Weiterbildung betrifft, in Griechenland eher gering sind. In diesem Fall können kleine Abweichungen bei den Teilnahmequoten im Laufe der Zeit eine große Auswirkung auf die relative Veränderung über den gleichen Zeitraum haben (Abb. A7.5).

Abbildung A7.5

Relative Veränderung der Teilnahme in den letzten 4 Wochen an formaler und/oder nicht formaler Weiterbildung, nach Geschlecht (zweites Quartal 2020 gegenüber zweitem Quartal 2019)

Europäische Arbeitskräfteerhebung (LFS) oder nationale Erhebungen, 25- bis 64-Jährige



Anordnung der Länder in aufsteigender Reihenfolge der relativen Veränderung der Teilnahme an formaler und/oder nicht formaler Weiterbildung für Frauen im zweiten Quartal 2020 gegenüber dem zweiten Quartal 2019.

Quelle: OECD (2021), Tabelle A7.4. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterA.pdf). StatLink: https://stat.link/ouqg5n

A 7

Die in Abbildung A7.5 dargelegten Ergebnisse unterliegen mindestens zwei bedeutenden Einschränkungen. Zunächst ist die Art und Weise, wie in der Europäischen Arbeitskräfteerhebung die Teilnahme an Erwachsenenbildung erhoben wird, laut *Education and Training Monitor 2018* der Europäischen Union eher restriktiv, da sie den „Anteil der Bevölkerung, der angibt, in den letzten 4 Wochen vor der Befragung an formalen und/oder nicht formalen Weiterbildungsmaßnahmen teilgenommen zu haben", misst. Dies ist im Kontext der Erwachsenenbildung problematisch, denn es handelt sich um eine sporadische Tätigkeit, der häufig nur einmal oder höchstens zweimal pro Jahr für kurze Zeit nachgegangen wird (European Commission, 2018[3]).

Darüber hinaus werden in diesem Abschnitt nur einige vorläufige Analysen zur Auswirkung der Coronapandemie auf die Teilnahme an Erwachsenenbildung während der ersten Welle der Pandemie vorgestellt, die daher mit Vorsicht zu interpretieren sind. Es bedarf weiterer Analysen, die mehr Quartale abdecken. In der Tat legen Daten aus dem dritten und vierten Quartal nahe, dass die Teilnahmequoten in Ländern wie Lettland und der Schweiz wieder beträchtlich angestiegen sind. Mit hoher Wahrscheinlichkeit ist der zwischen dem zweiten Quartal 2019 und dem zweiten Quartal 2020 beobachtete starke Rückgang der Bildungsteilnahme auf die weitreichenden Lockdown-Beschränkungen während der ersten Welle der Pandemie zurückzuführen. Die Anbieter von nicht formalen Weiterbildungsmaßnahmen benötigten zunächst einige Zeit, um sich auf die Bereitstellung von Online-Kursen einzustellen.

Teilnahme nach Fächergruppe und Geschlecht

Bei den meisten Weiterbildungsmaßnahmen handelt es sich um nicht formale Weiterbildungsangebote, die in der Regel außerhalb von formalen Bildungseinrichtungen, wie Schulen, Colleges und Hochschulen, organisiert werden. Im Durchschnitt der OECD-Länder mit verfügbaren AES-Daten haben 44 % der 25- bis 64-jährigen Erwachsenen 2016 an nicht formalen Weiterbildungsmaßnahmen teilgenommen (Tab. A7.1). Etwa die Hälfte von ihnen (51 %) nahmen an nicht formalen Weiterbildungsmaßnahmen in den Fächergruppen Wirtschaft, Verwaltung und Recht (18 %), Gesundheit und Sozialwesen (14 %) oder Dienstleistungen (19 %) teil (Tab. A7.5 im Internet).

Bei den Teilnahmequoten an nicht formaler Weiterbildung gibt es zwar keine großen geschlechtsspezifischen Unterschiede (45 % bei Frauen und 44 % bei Männern), aber Männer und Frauen entscheiden sich tendenziell für unterschiedliche Fächergruppen. Aus den Daten geht hervor, dass Männer im Vergleich zu Frauen eher Weiterbildungsinitiativen in den Fächergruppen Informatik und Kommunikationstechnologie (Frauen 7 % und Männer 10 %), Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe (3 % bzw. 13 %) sowie in der Fächergruppe Dienstleistungen (15 % bzw. 23 %) wählen (Tab. A7.5 im Internet).

Umgekehrt nehmen Frauen im Vergleich zu Männern eher an nicht formalen Weiterbildungsinitiativen in den Fächergruppen Pädagogik (Männer 4 % und Frauen 10 %), Geisteswissenschaften und Künste (7 % bzw. 11 %) sowie Gesundheit und Sozialwesen (9 % bzw. 19 %) teil (Tab. A7.5 im Internet).

Und schließlich entscheiden sich Männer und Frauen gleich häufig für nicht formale Weiterbildungsprogramme in den Fächergruppen Sozialwissenschaften, Journalismus und Informationswesen (3 % bzw. 4 %) sowie Wirtschaft, Verwaltung und Recht (jeweils 18 %) (Tab. A7.5 im Internet).

Definitionen

Erwachsene bezieht sich auf 25- bis 64-Jährige.

Weiterbildung Erwachsener bezeichnet Lernen im Rahmen formaler Angebote wie berufsbildender Bildungsgänge und allgemeinbildender Bildungsgänge sowie Lernen durch Teilnahme an formalen, nicht formalen oder informellen Weiterbildungsmaßnahmen.

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 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.

Angewandte Methodik

Zur Methodik der Erhebung zur Erwachsenenbildung (AES) s.: *https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Adult_Education_Survey_(AES)_methodology*.

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.

Bei der Arbeitskräfteerhebung (LFS) wird die Teilnahme an formaler und/oder nicht formaler Weiterbildung während eines vierwöchigen Zeitraums unter Ausschluss von arbeitsintegriertem Lernen ermittelt. Der Referenzzeitraum und die Definition weichen von den Definitionen in der AES ab. Insbesondere sind Unterschiede bei den Teilnahmequoten bei der formalen und/oder der nicht formalen Weiterbildung zwischen der LFS und der AES auf den kurzen Referenzzeitraum in der LFS im Vergleich zu den Teilnahmequoten in der AES zurückzuführen.

Tabelle A7.6 im Internet (Prozentsatz der Bevölkerung, der an Weiterbildung teilnehmen wollte, dies aber nicht tat, nach Grund für die Nichtteilnahme) liefert eine Übersicht der Gründe für die Nichtteilnahme an Erwachsenenbildung, die von Befragten im Rahmen der AES und der PIAAC angegeben wurden. Die Bandbreite der möglichen Antworten auf diese Frage unterscheidet sich in den beiden Erhebungen. Um einen Vergleich zu ermöglichen, wurden diese Antworten in Tabelle A7.6 wie folgt neu kategorisiert:

1. „Entfernung“ in der AES entspricht „Der Kurs oder das Programm wurde zu einer ungünstigen Zeit oder an einem ungünstigen Ort angeboten“ in der PIAAC.
2. „Kosten“ in der AES entspricht „Die Weiterbildung war zu teuer/Ich konnte sie mir nicht leisten“ in der PIAAC.

3. „Familiäre Gründe“ in der AES entspricht „Ich hatte aufgrund der Kinderbetreuung oder familiärer Verpflichtungen keine Zeit“ in der PIAAC.
4. „Sonstige persönliche Gründe“ fehlt in der PIAAC.
5. „Aus gesundheitlichen Gründen oder altersbedingt“ fehlt in der PIAAC.
6. „Kein passendes Weiterbildungsangebot“ fehlt in der PIAAC.
7. „Mangelnde Unterstützung durch den Arbeitgeber oder öffentliche Stellen“ entspricht „Mangelnde Unterstützung durch den Arbeitgeber“ in der PIAAC.
8. „Zeitplanung“ entspricht „Ich hatte zu viel Arbeit“ in der PIAAC.
9. „Sonstiges“ entspricht „Sonstiges“, „Ein unerwartetes Ereignis hat mich von der Weiterbildung abgehalten“ und „Ich erfüllte nicht die Voraussetzungen“ in der PIAAC.

Quellen

Für Tabelle A7.1 (Entwicklungstendenzen bei der Teilnahme an formaler und/oder nicht formaler Weiterbildung, nach Geschlecht): die AES für die europäischen OECD-Länder, die PIAAC für Chile, Israel, Japan, Kanada, Republik Korea, Mexiko, Neuseeland, die Russische Föderation und die Vereinigten Staaten sowie nationale Datenquellen für Australien (Work-Related Training and Adult Learning Survey), Costa Rica (Encuesta Continua de Empleo) und Kolumbien (Gran Encuesta Integrada de Hogares).

Für Tabelle A7.2 (Teilnahme an formaler und/oder nicht formaler Weiterbildung, nach Arbeitsmarktstatus und Geschlecht): die AES für die europäischen OECD-Länder, die PIAAC für Australien, Chile, Israel, Japan, Kanada, Republik Korea, Mexiko, Neuseeland, die Russische Föderation und die Vereinigten Staaten sowie nationale Datenquellen für Kolumbien (Gran Encuesta Integrada de Hogares).

Für Tabelle A7.3 (Teilnahme an formaler und/oder nicht formaler Weiterbildung, nach Geschlecht und danach, ob kleine Kinder im Haushalt leben): die AES für die europäischen OECD-Länder sowie die PIAAC für Australien, Chile, Israel, Japan, Kanada, Republik Korea, Mexiko, Neuseeland, die Russische Föderation und die Vereinigten Staaten.

Für Tabelle A7.4 (Teilnahme an formaler und/oder nicht formaler Weiterbildung, nach Geschlecht): die Europäische Arbeitskräfteerhebung (EU-LFS) für die europäischen OECD-Länder sowie nationale Datenquellen für Costa Rica (Encuesta Continua de Empleo).

Für Tabelle A7.5 im Internet (Verteilung der von Teilnehmern an nicht formaler Weiterbildung gewählten Fächergruppen, nach Geschlecht): die AES für die europäischen OECD-Länder.

Für Tabelle A7.6 im Internet (Prozentsatz der Bevölkerung, der an Weiterbildung teilnehmen wollte, dies aber nicht tat, nach Grund für die Nichtteilnahme): die AES für die europäischen OECD-Länder sowie die PIAAC für Australien, Chile, Israel, Japan, Kanada, Republik Korea, Mexiko, Neuseeland, die Russische Föderation und die Vereinigten Staaten.

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[4]).

Weiterführende Informationen

European Commission (2018), *Education and Training Monitor 2018*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, *http://dx.doi.org/10.2766/444804 NC-AJ-18-001-EN-E*. [3]

OECD (2021), "Adult learning and COVID-19: How much informal and non-formal learning are workers missing?", *Tackling Coronavirus (COVID-19): Contributing to a Global Effort*, OECD, Paris, *https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=1069_1069729-q30hge4dsm&title=Adult-Learning-and-COVID-19-How-much-informal-and-non-formal-learning-are-workers-missing&_ga=2.236822465.1330067427.1621939082-554327329.1614244310* (Zugriff am 26. Mai 2021). [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*. [4]

Ruhose, J., S. Thomsen and I. Weilage (2019), "The benefits of adult learning: Work-related training, social capital, and earnings", *Economics of Education Review*, Vol. 72, pp. 166–186, *http://dx.doi.org/10.1016/j.econedurev.2019.05.010*. [2]

Tabellen Indikator A7

StatLink: *https://stat.link/n72r10*

- Tabelle A7.1: Entwicklungstendenzen der Teilnahme an formaler und/oder nicht formaler Weiterbildung, nach Geschlecht (2007, 2011 und 2016)
- Tabelle A7.2: Teilnahme an formaler und/oder nicht formaler Weiterbildung, nach Arbeitsmarktstatus und Geschlecht (2016)
- Tabelle A7.3: Teilnahme an formaler und/oder nicht formaler Weiterbildung, nach Geschlecht und danach, ob kleine Kinder im Haushalt leben (2016)
- Tabelle A7.4: Teilnahme an formaler und/oder nicht formaler Weiterbildung, nach Geschlecht (zweites Quartal 2020 im Vergleich zum zweiten Quartal 2019)

- **WEB** Table A7.5: Distribution of fields of study selected among non-formal education participants, by gender (Verteilung der von Teilnehmern an nicht formaler Weiterbildung gewählten Fächergruppen, nach Geschlecht) (2016)

- **WEB** Table A7.6: Percentage of the population wanting to participate in education and training but did not, by reason for not participating (Prozentsatz der Bevölkerung, der an Weiterbildung teilnehmen wollte, dies aber nicht tat, nach Grund für die Nichtteilnahme) (2016)

Datenstand: 17. Juni 2021. 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

Entwicklungstendenzen der Teilnahme an formaler und/oder nicht formaler Weiterbildung, nach Geschlecht (2007, 2011 und 2016)

Erhebung zur Erwachsenenbildung (AES), Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) oder nationale Erhebungen, 25- bis 64-Jährige

	Erhebung zur Erwachsenenbildung (AES)								
	Teilnahme an formaler und/oder nicht formaler Weiterbildung								
	2007			2011			2016		
	Gesamt	Männer	Frauen	Gesamt	Männer	Frauen	Gesamt	Männer	Frauen
	%	%	%	%	%	%	%	%	%
	(1)	(3)	(5)	(7)	(9)	(11)	(13)	(15)	(17)
OECD-Länder									
Österreich	42	44	40	48	49	48	60	61	59
Belgien	41	41	40	38	39	37	45	44	46
Tschechien	38	42	34	37	37	37	46	50	43
Dänemark	45	44	45	59	55	62	50	48	53
Estland	42	37	47	50	46	53	44	37	51
Finnland	55	49	61	56	49	63	54	48	60
Frankreich	35	36	34	51[b]	50[b]	51[b]	51	49	54
Deutschland[1]	45	48	42	50	53	48	56	59	53
Griechenland	15	14	15	12	10	13	17	16	18
Ungarn	9	8	10	41[b]	43[b]	39[b]	56	59	53
Irland	m	m	m	24	25	24	54[b]	54[b]	54[b]
Italien	22	22	22	36	37	34	42	44	39
Lettland	33	26	39	32	27	37	48	43	52
Litauen	34	29	39	29	23	33	28	24	32
Luxemburg	m	m	m	70	72	69	48[b]	48[b]	48[b]
Niederlande	45	48	42	59	63	56	64	65	64
Norwegen	55	53	56	60	59	61	60	60	60
Polen	22	21	22	24	23	25	26	25	26
Portugal	26	27	26	44	44	45	46	48	45
Slowakei	44	45	43	42	41	42	46	47	45
Slowenien	41	38	43	36	35	38	46	44	48
Spanien	31	31	31	38	39	37	43	44	43
Schweden	73	71	76	72	69	74	64[b]	60[b]	68[b]
Schweiz	49	51	47	66	65	66	69	70	68
Türkei	14	18	11	18	21	15	21	25	17
Ver. Königreich	49	47	51	36	34	38	52[b]	50[b]	54[b]
Durchschnitt	**38**	**37**	**38**	**43**	**43**	**44**	**48**	**47**	**48**

	Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) oder nationale Erhebungen								
	Teilnahme an formaler und/oder nicht formaler Weiterbildung								
	2007			2011			2016		
	Gesamt	Männer	Frauen	Gesamt	Männer	Frauen	Gesamt	Männer	Frauen
	%	%	%	%	%	%	%	%	%
	(1)	(3)	(5)	(7)	(9)	(11)	(13)	(15)	(17)
OECD-Länder									
Australien	m	m	m	m	m	m	37	36	39
Kanada[1]	m	m	m	m	m	m	58	59	58
Chile[1]	m	m	m	m	m	m	47	53	42
Kolumbien[1]	17	17	16	17	17	16	16	17	15
Costa Rica[1]	m	m	m	m	m	m	15	14	17
Israel[1]	m	m	m	m	m	m	53	53	53
Japan[1]	m	m	m	m	m	m	42	48	35
Republik Korea[1]	m	m	m	m	m	m	50	54	46
Mexiko[1]	m	m	m	m	m	m	31	33	28
Neuseeland[1]	m	m	m	m	m	m	68	68	67
Vereinigte Staaten[1]	m	m	m	60	60	60	60	58	62
Partnerländer									
Russische Föd.[1,*]	m	m	m	m	m	m	20	16	23

Anmerkung: Teilnahme an formaler und/oder nicht formaler Weiterbildung während der vorangegangenen 12 Monate. Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Der Durchschnitt weicht von dem von Eurostat veröffentlichten ab, da es sich hierbei um einen ungewichteten Durchschnitt handelt und die Länderabdeckung abweicht. Zusätzliche Spalten mit den Standardfehlern (S. F.) sowie den Daten nach Art der Weiterbildung sind im Internet verfügbar (s. StatLink).

1. 2007 bezieht sich für Kolumbien auf 2013; 2011 bezieht sich für Kolumbien auf 2015 und für die Vereinigten Staaten auf 2012/2014; 2016 bezieht sich für Costa Rica auf 2020, für Kolumbien auf 2019, für Mexiko und die Vereinigten Staaten auf 2017, für Chile, Israel und Neuseeland auf 2015, für Japan, Kanada, die Republik Korea und die Russische Föderation auf 2012.

* Siehe Anmerkung zu Daten für die Russische Föderation im Abschnitt Quellen.

Quelle: OECD (2021). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterA.pdf). *StatLink:* https://stat.link/1kozd2

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

A 7

Tabelle A7.2

Teilnahme an formaler und/oder nicht formaler Weiterbildung, nach Arbeitsmarktstatus und Geschlecht (2016)

Erhebung zur Erwachsenenbildung (AES), Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) oder nationale Erhebungen, 25- bis 64-Jährige

	Erhebung zur Erwachsenenbildung (AES)								
	Anteil beschäftigter Erwachsener			Anteil derer, die an formaler und/oder nicht formaler Weiterbildung teilnehmen					
				Beschäftigt			Erwerbslos oder nicht im Arbeitsmarkt		
	Gesamt	Männer	Frauen	Gesamt	Männer	Frauen	Gesamt	Männer	Frauen
	%	%	%	%	%	%	%	%	%
	(1)	(3)	(5)	(7)	(9)	(11)	(13)	(15)	(17)
OECD-Länder									
Österreich	72	78	67	68	68	69	38	37	39
Belgien	72	76	67	54	52	57	24	22	25
Tschechien	78	87	69	54	54	53	19	17	19
Dänemark	74	76	71	54	51	58	39	38	40
Estland	77	81	73	51	42	60	22	15	27
Finnland	71	72	69	59	53	67	41	36	45
Frankreich	73	77	70	59	56	63	29	25	32
Deutschland[1]	78	85	71	60	62	58	42	46	40
Griechenland	59	68	50	21	19	25	10	10	10
Ungarn	73	81	65	68	67	70	21	23	20
Irland	74	80	67	63	59	67	30	31	29
Italien	65	75	56	52	51	54	21	24	20
Lettland	75	76	74	56	51	60	23	17	28
Litauen	76	78	75	35	29	40	6	c	8[r]
Luxemburg	77	82	72	56	54	58	27	26	27
Niederlande	73	80	66	74	71	77	41	42	40
Norwegen	78	83	73	67	66	69	38	34	41
Polen	69	76	62	33	31	36	8	8	9
Portugal	73	77	69	55	55	55	22	23	21
Slowakei	76	80	72	57	57	58	11	9[r]	12
Slowenien	70	75	66	57	53	61	22	19	24
Spanien	66	73	59	51	49	54	29	30	27
Schweden	82	86	79	67	62	73	50	47	52
Schweiz	84	89	80	73	74	73	46	43	47
Türkei	49	72	25	32	30	37	11	11	11
Ver. Königreich	78	84	73	60	56	64	26	23	27
Durchschnitt	**73**	**79**	**67**	**55**	**53**	**58**	**27**	**26**	**28**

	Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) oder nationale Erhebungen								
	Anteil beschäftigter Erwachsener			Anteil derer, die an formaler und/oder nicht formaler Weiterbildung teilnehmen					
				Beschäftigt			Erwerbslos oder nicht im Arbeitsmarkt		
	Gesamt	Männer	Frauen	Gesamt	Männer	Frauen	Gesamt	Männer	Frauen
	%	%	%	%	%	%	%	%	%
	(1)	(3)	(5)	(7)	(9)	(11)	(13)	(15)	(17)
OECD-Länder									
Australien[1]	76	85	68	65	62	68	26	24	26
Kanada[1]	80	85	75	65	64	67	30	31	30
Chile[1]	79	90	69	53	55	50	27	38	24
Kolumbien[1]	74	88	61	18	17	19	11	15	10
Israel[1]	76	82	71	60	57	64	30	39	24
Japan[1]	77	89	64	49	51	46	19	24	17
Republik Korea[1]	75	89	61	56	56	56	32	42	30
Mexiko[1]	69	88	53	36	34	38	19	26	17
Neuseeland[1]	81	87	76	73	72	74	43	40	44
Vereinigte Staaten[1]	80	85	74	68	64	72	28	23	31
Partnerländer									
Russische Föd.[1,*]	65	72	59	24	20	30	11	7	13

Anmerkung: Teilnahme an formaler und/oder nicht formaler Weiterbildung während der vorangegangenen 12 Monate. Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Der Durchschnitt weicht von dem von Eurostat veröffentlichten ab, da es sich hierbei um einen ungewichteten Durchschnitt handelt und die Länderabdeckung abweicht. Zusätzliche Spalten mit den Standardfehlern (S. F.) sind im Internet verfügbar (s. StatLink).

1. Referenzjahr nicht 2016: 2018 für Deutschland; 2017 für Kolumbien, Mexiko und die Vereinigten Staaten; 2015 für Chile, Israel, Kanada, die Republik Korea und Neuseeland; 2012 für Australien, Japan und die Russische Föderation.

** Siehe Anmerkung zu Daten für die Russische Föderation im Abschnitt Quellen.*

Quelle: OECD (2021). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterA.pdf). StatLink: https://stat.link/37r12q

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

Tabelle A7.3

Teilnahme an formaler und/oder nicht formaler Weiterbildung, nach Geschlecht und danach, ob kleine Kinder im Haushalt leben (2016)

Erhebung zur Erwachsenenbildung (AES) oder Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC), 25- bis 64-Jährige

	Erhebung zur Erwachsenenbildung (AES)					
	Gesamt		Männer		Frauen	
	Keine Kinder unter 13 im Haushalt	Kinder unter 13 im Haushalt	Keine Kinder unter 13 im Haushalt	Kinder unter 13 im Haushalt	Keine Kinder unter 13 im Haushalt	Kinder unter 13 im Haushalt
	%	%	%	%	%	%
	(1)	(3)	(5)	(7)	(9)	(11)
OECD-Länder						
Österreich	60	60	60	65	60	57
Belgien	46[r]	50[r]	44[r]	50[r]	48[r]	50[r]
Tschechien	45	48	47	56	44	41
Dänemark	48	55	46	55	51	55
Estland	41	49	32	46	49	53
Finnland	52	60	46	56	59	63
Frankreich	48	57	45	56	51	58
Deutschland[1]	55	60	57	66	53	54
Griechenland	17	17	16	16	18	17
Ungarn	56	54	59	59	53	51
Irland	52	57	51	58	53	55
Italien	41	44	42	53	40	36
Lettland	45	53	39	51	51	54
Litauen	26	32	21	31	32	33
Luxemburg	47	52	46	54	48	49
Niederlande	63	67	64	66	62	67
Norwegen	57	67	57	66	57	69
Polen	24	28	23	29	25	26
Portugal	c	c	c	c	c	c
Slowakei	46	46	46	51	47	42
Slowenien	43	51	40	52	46	51
Spanien	43	44	43	46	44	41
Schweden	62	67	58	62	66	72
Schweiz	69	70	69	73	68	67
Türkei	m	m	m	m	m	m
Ver. Königreich	51	54	48	55	54	54
Durchschnitt	**47**	**52**	**46**	**53**	**49**	**51**

	Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC)					
	Gesamt		Männer		Frauen	
	Keine Kinder unter 13 im Haushalt	Kinder unter 13 im Haushalt	Keine Kinder unter 13 im Haushalt	Kinder unter 13 im Haushalt	Keine Kinder unter 13 im Haushalt	Kinder unter 13 im Haushalt
	%	%	%	%	%	%
	(1)	(3)	(5)	(7)	(9)	(11)
OECD-Länder						
Australien[1]	62	m	58	m	68	m
Kanada[1]	57	62	57	65	57	59
Chile[1]	44	53	50	58	38	48
Israel[1]	52	55	51	57	53	52
Japan[1]	42	43	45	59	38	30
Republik Korea[1]	48	56	51	62	44	49
Mexiko[1]	29	32	31	36	27	29
Neuseeland[1]	66	70	65	74	67	67
Vereinigte Staaten[1]	56	67	53	69	59	67
Partnerländer						
Russische Föd. [1,*]	17	25	15	19	20	30

Anmerkung: Teilnahme an formaler und/oder nicht formaler Weiterbildung während der vorangegangenen 12 Monate. Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Der Durchschnitt weicht von dem von Eurostat veröffentlichten ab, da es sich hierbei um einen ungewichteten Durchschnitt handelt und die Länderabdeckung abweicht. Zusätzliche Spalten mit den Standardfehlern (S.F.) sind im Internet verfügbar (s. StatLink).

1. Referenzjahr nicht 2016: 2018 für Deutschland; 2017 für Mexiko und die Vereinigten Staaten; 2015 für Chile, Israel, Kanada, die Republik Korea und Neuseeland; 2012 für Australien, Japan und die Russische Föderation.

** Siehe Anmerkung zu Daten für die Russische Föderation im Abschnitt Quellen.*

Quelle: OECD (2021). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterA.pdf). StatLink: https://stat.link/frqv3s

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

A 7

Tabelle A7.4

Teilnahme an formaler und/oder nicht formaler Weiterbildung, nach Geschlecht (zweites Quartal 2020 im Vergleich zum zweiten Quartal 2019)

Europäische Arbeitskräfteerhebung (EU-LFS) oder nationale Erhebung, 25- bis 64-Jährige

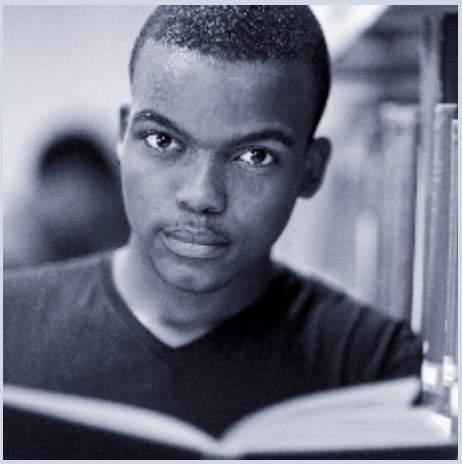
	Europäische Arbeitskräfteerhebung (LFS)								
	Gesamt			Männer			Frauen		
	Teilnehmer in Tsd.		Relative Veränderung	Teilnehmer in Tsd.		Relative Veränderung	Teilnehmer in Tsd.		Relative Veränderung
	2019 (Q2)	2020 (Q2)	%	2019 (Q2)	2020 (Q2)	%	2019 (Q2)	2020 (Q2)	%
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
OECD-Länder									
Österreich	783	467	–40	354	211	–40	429	256	–40
Belgien	525	397	–24	245	184	–25	280	213	–24
Tschechien	548	254	–54	273	129	–53	276	126	–54
Dänemark	769	437	–43	315	192	–39	454	245	–46
Estland	156	93	–40	69	35	–49	88	58	–34
Finnland	823	698	–15	363	297	–18	460	401	–13
Frankreich	6852	2564	–63	2840	1038	–63	4013	1526	–62
Deutschland	3846	m	m	1929	m	m	1917	m	m
Griechenland	226	240	6	103	120	16	124	121	–2
Ungarn	264	192	–27	131	95	–27	133	97	–27
Island	38	33	–14	16	14	–14	21	19	–13
Irland	328	243	–26	138	99	–28	190	145	–24
Italien	2878	2344	–19	1346	1117	–17	1532	1227	–20
Lettland	75	42	–44	25	12	–51	49	30	–40
Litauen	109	100	–8	44	41	–6	65	59	–9
Luxemburg	69	53	–24	36	25	–30	33	27	–17
Niederlande	1799	1632	–9	853	774	–9	946	858	–9
Norwegen	575	425	–26	271	195	–28	304	231	–24
Polen	1016	641	–37	437	258	–41	579	383	–34
Portugal	641	522	–19	295	240	–19	346	282	–18
Slowakei	110	57	–48	51	26	–49	58	31	–47
Slowenien	143	65	–55	62	31	–51	81	35	–57
Spanien	3041	2885	–5	1363	1293	–5	1678	1592	–5
Schweden	1834	1402	–24	722	562	–22	1112	839	–25
Schweiz	1661	1076	–35	856	585	–32	806	491	–39
Türkei	2430	2256	–7	1216	1192	–2	1214	1064	–12
Ver. Königreich	4974	4773	–4	2220	2056	–7	2754	2717	–1
Durchschnitt	**1352**	**919**	**–27**	**614**	**416**	**–27**	**739**	**503**	**–27**

	Nationale Erhebungen								
	Gesamt			Männer			Frauen		
	Teilnehmer in Tsd.		Relative Veränderung	Teilnehmer in Tsd.		Relative Veränderung	Teilnehmer in Tsd.		Relative Veränderung
	2019 (Q2)	2020 (Q2)	%	2019 (Q2)	2020 (Q2)	%	2019 (Q2)	2020 (Q2)	%
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
OECD-Länder									
Costa Rica	482	388	–20	220	173	–22	262	215	–18

Anmerkung: Teilnahme an formaler und/oder nicht formaler Weiterbildung in den letzten 4 Wochen. Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Der Durchschnitt weicht von dem von Eurostat veröffentlichten ab, da es sich hierbei um einen ungewichteten Durchschnitt handelt und die Länderabdeckung abweicht.

Quelle: OECD (2021). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterA.pdf). StatLink: https://stat.link/m8h627

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://stat.link/dqu38g

Indikator B2
Welche Systeme zur frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung gibt es weltweit?
StatLink: https://stat.link/v2lap8

Indikator B3
Wer wird einen Abschluss im Sekundarbereich II erwerben?
StatLink: https://stat.link/od6ro3

Indikator B4
Wer wird eine Ausbildung im Tertiärbereich aufnehmen?
StatLink: https://stat.link/lxoduk

Indikator B5
Wer wird einen Abschluss im Tertiärbereich erwerben?
StatLink: https://stat.link/wds1le

Indikator B6
Was sind die Charakteristika international mobiler Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich?
StatLink: https://stat.link/cxs0e9

Indikator B1
Wer nimmt an Bildung teil?

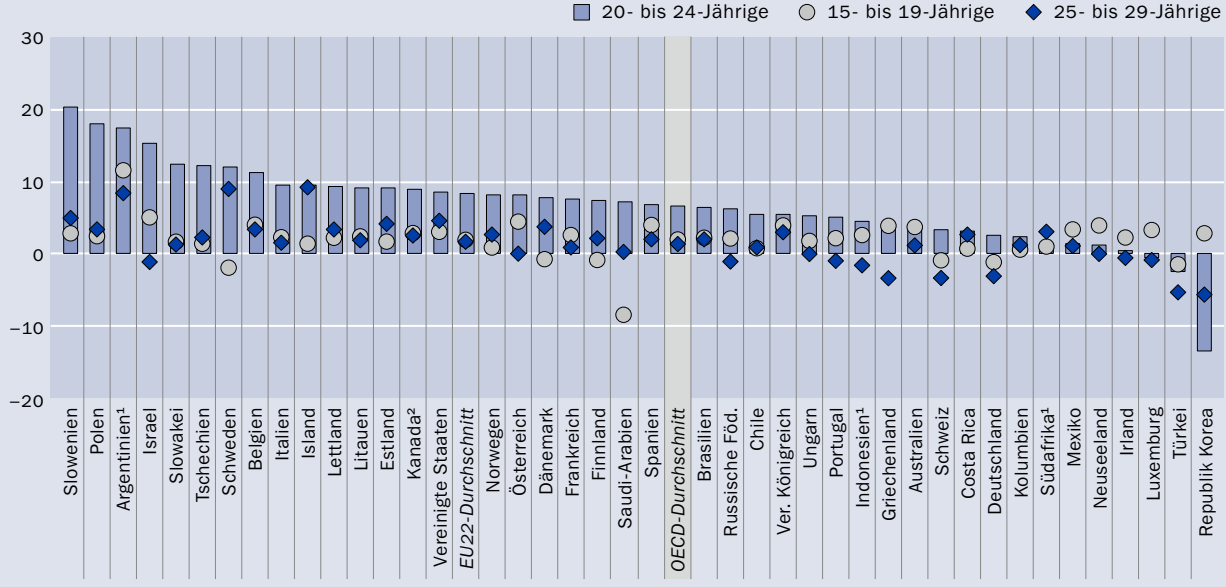
Zentrale Ergebnisse

- In den OECD-Ländern besteht bei der Grundbildung für 6- bis 14-Jährige eine fast universelle Bildungsbeteiligung, da die Bildungsbeteiligung für diese Altersgruppe in allen OECD-Ländern mindestens 95 % beträgt. Darüber hinaus nehmen im Durchschnitt der OECD-Länder 84 % der Bevölkerung im Alter von 15 bis 19 Jahren an Bildung teil. Den höchsten Anteil verzeichnen Belgien, Irland und Slowenien, wo die Gesamtbildungsbeteiligung 94 % erreicht (Tab. B1.1).
- In allen Bildungsbereichen zusammen ist die Bildungsbeteiligung für 20- bis 24-jährige Frauen 7 Prozentpunkte höher als für Männer dieser Altersgruppe. Der größte Unterschied in dieser Altersgruppe findet sich in Slowenien (20 Prozentpunkte) und in Argentinien, Israel und Polen beträgt der Unterschied mindestens 15 Prozentpunkte (Abb. B1.1).
- Im Durchschnitt der OECD-Länder mit verfügbaren Daten wiederholen Jungen eher eine Klassenstufe als Mädchen und machen im Sekundarbereich I 61 % und im Sekundarbereich II 57 % der Wiederholer aus (Abb. B1.2).

Abbildung B1.1

Bildungsbeteiligung für 15- bis 19-Jährige, 20- bis 24-Jährige und 25- bis 29-Jährige, nach Geschlecht (2019)

Unterschied in Prozentpunkten zwischen Frauen und Männern



1. Referenzjahr 2018. 2. Ohne postsekundare, nicht tertiäre Bildungsgänge.

Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge des Unterschieds zwischen 20- bis 24-jährigen Frauen und Männern.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2021), OECD-Bildungsdatenbank. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterB.pdf). StatLink: https://stat.link/k3ybt6

B 1

Kontext

Die Wege durch das Bildungssystem können vielfältig sein, sowohl zwischen den Ländern als auch für den Einzelnen innerhalb eines Landes. 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

- In mehr als der Hälfte der Länder mit verfügbaren Daten sind die Unterschiede in der Bildungsbeteiligung 15- bis 19-Jähriger zwischen subnationalen Einheiten größer als die Unterschiede zwischen den nationalen Werten der verschiedenen OECD-Länder. In Chile, Finnland, Irland, den Niederlanden, Norwegen und Schweden ist der Unterschied zwischen der höchsten und der geringsten Bildungsbeteiligung innerhalb des Landes relativ klein (höchstens 7 Prozentpunkte) (Abb. B1.3).

- 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 % (Tab. B1.1).
- Der Anteil der Wiederholer unterscheidet sich stark nach Land und Bildungsbereich und erreicht 2 % in den allgemeinbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs I und 3 % in den allgemeinbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs II. Die Wiederholung einer Klassenstufe ist im Sekundarbereich II gängiger als im Sekundarbereich I, insbesondere in Belgien, Österreich, Portugal, Spanien und Tschechien, wo der Anteil der Wiederholer mindestens 7 % beträgt (Abb. B1.2).
- Die Spanne der Bildungsbeteiligung ist in der Republik Korea, in Tschechien und Ungarn mit einem Unterschied von mindestens 33 Prozentpunkten zwischen der höchsten und der geringsten Bildungsbeteiligung 15- bis 19-Jähriger in den subnationalen Einheiten am größten (Abb. B1.3).

Analyse und Interpretationen

Schulpflicht

In den OECD-Ländern beginnt die Schulpflicht in der Regel im Alter von 6 Jahren mit dem Primarbereich (s. Tab. X1.5 in Anhang 1). 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 üblicherweise mit dem Abschluss bzw. teilweisen Abschluss des Sekundarbereichs II im Alter von 16 Jahren. Die Bandbreite reicht hierbei von 13 Jahren in Indonesien oder 14 Jahren in der Republik Korea bis zu 18 Jahren in Belgien, Chile, Deutschland und Portugal. In Slowenien endet die Schulpflicht im Alter von 14 Jahren mit dem Abschluss eines Primar- und Sekundarbereich I umfassenden integrierten Bildungsgangs. 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 Kolumbien, Mexiko, der Slowakei und der Türkei sowie Partnerländern wie Indonesien, Saudi-Arabien und Südafrika ist dieser Zeitraum kürzer (Tab. B1.1).

2019 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, Norwegen und Schweden 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, aber in Finnland, der Slowakei und der Türkei steigt dieses Alter auf 6 Jahre. 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-Ländern 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 von 15 bis 19 Jahren an Bildung teil. Dieser Anteil ist in Belgien, Irland und Slowenien, wo die Gesamtbildungsbeteiligung 94 % erreicht, am höchsten. 2019 war die Bildungsbeteiligung 15- bis 19-Jähriger um 1 Prozentpunkt höher als 2013, wobei die höchsten Zuwächse in Italien und Mexiko zu beobachten waren (mindestens 8 Prozentpunkte). Die Bildungsbeteiligung verbesserte sich jedoch nicht in allen OECD-Ländern: Bei den 15- bis 19-Jährigen in Deutschland, Island und Ungarn sank sie z. B. um mehr als 3 Prozentpunkte (Tab. B1.1).

2019 erreichte die Bildungsbeteiligung bei den 15- bis 16-Jährigen (d. h. üblicherweise Schüler in Bildungsgängen des Sekundarbereichs II) im Durchschnitt der OECD-Länder mindestens 94 %. Im Alter von 17 Jahren nahmen im Durchschnitt der OECD-Länder 90 % der jungen Menschen an Bildung teil, in Irland und Portugal erreichte dieser Anteil 100 %. Im Gegensatz dazu lag die Bildungsbeteiligung bei den 17-Jährigen in Costa Rica, Kolumbien und Mexiko unter 70 %. Die Bildungsbeteiligung beginnt im Alter von 18 Jahren signifikant zu sinken: 75 % der 18-Jährigen besuchen im Durchschnitt der OECD-Länder Bildungsgänge im Sekundarbereich, postsekundaren, nicht tertiären Bereich oder Tertiärbereich. Die sinkende Bildungsbeteiligung in dieser Altersgruppe fällt mit dem Ende der Ausbildung im Sekundarbereich II zusammen. In Chile, Israel, der Republik Korea und der Türkei beträgt dieser Rückgang der Bildungsbeteiligung zwischen den 17- und 18-Jährigen mindestens 25 Prozentpunkte. Bei den 19-Jährigen sinkt die Beteiligungsquote im Durchschnitt der OECD-Länder dann auf 60 % (Tab. B1.3).

Der Anteil der in den einzelnen Bildungsbereichen und einzelnen Altersstufen eingeschriebenen Bildungsteilnehmer gibt einen Einblick in die unterschiedlichen Bildungssysteme und Übergänge der einzelnen Länder. Mit zunehmendem Alter wechseln die Bildungsteilnehmer in höhere Bildungsbereiche oder andere Arten von Bildungsgängen, und die Bildungsbeteiligung im Sekundarbereich II (allgemeinbildend und berufsbildend zusammen) nimmt ab. Je nach Struktur des Bildungssystems können die Bildungsteilnehmer in den OECD-Ländern ab dem Alter von 17 Jahren an Bildungsgängen im postsekundaren, nicht tertiären Bereich oder Tertiärbereich teilnehmen. Dies ist jedoch immer noch die Ausnahme für diese Altersstufe, 88 % der 17-Jährigen besuchen im Durchschnitt der OECD-Länder noch den Sekundarbereich. Ab dem Alter von 18 Jahren beginnen sich die Wege der Schüler signifikant zu diversifizieren, obwohl das Alter des Übergangs zwischen Sekundarbereich II und Tertiärbereich zwischen den Ländern erheblich variiert. Während in Finnland,

Kasten B1.1

Unterschiede zwischen den Ländern bei der Wiederholung von Klassenstufen

Durch den Abschluss von Bildungsgängen auf unterschiedlichen ISCED-Stufen kann jeder Einzelne lebenslang in höhere Bildungsbereiche aufsteigen. Dies stärkt die Möglichkeit, Zugang zum Arbeitsmarkt zu finden und dort bessere Beschäftigungsmöglichkeiten zu haben. Gleichzeitig kann ein Abbruch, ohne einen Abschluss erworben zu haben, oder das Wiederholen einer Klassenstufe zu einem vorzeitigen Rückzug aus der schulischen Ausbildung und geringeren Beschäftigungschancen der Schulabgänger führen, was für die Bildungssysteme sowohl hinsichtlich der sozialen als auch der finanziellen Ressourcen einen Verlust bedeutet, z. B. bei der Bildung der Schüler, der Nutzung der Schulgebäude und der Arbeitszeit der Lehrkräfte (UNESCO International Bureau of Education, 1970[2]).

Chancengerechtigkeit in der Bildung kann mit den von den Schulen für die Einstufung und Auswahl der Schüler verwendeten Maßnahmen zusammenhängen. Das Wiederholen einer Klassenstufe, d. h. die Praxis, Schüler in derselben Klassenstufe zu behalten, wird dazu genutzt, Schülern mit Problemen mehr Zeit zu geben, die für die jeweilige Klassenstufe angemessenen Inhalte zu beherrschen, bevor sie in die nächste Klassenstufe versetzt werden (und so zu verhindern, dass sie die Schule frühzeitig verlassen). Auch wenn Forschungsergebnisse zeigen, dass das Wiederholen einer Klassenstufe wirkungslos sein kann, um die Leistungen leistungsschwacher Schüler auf kurze Sicht zu verbessern (OECD, 2019[3]), kann eine frühe Wiederholung zu besseren Ergebnissen führen als eine späte, und Schüler, die eine Klassenstufe wiederholt haben, können nach mehreren Jahren aufholen (Fruehwirth, Navarro and Takahashi, 2016[4]).

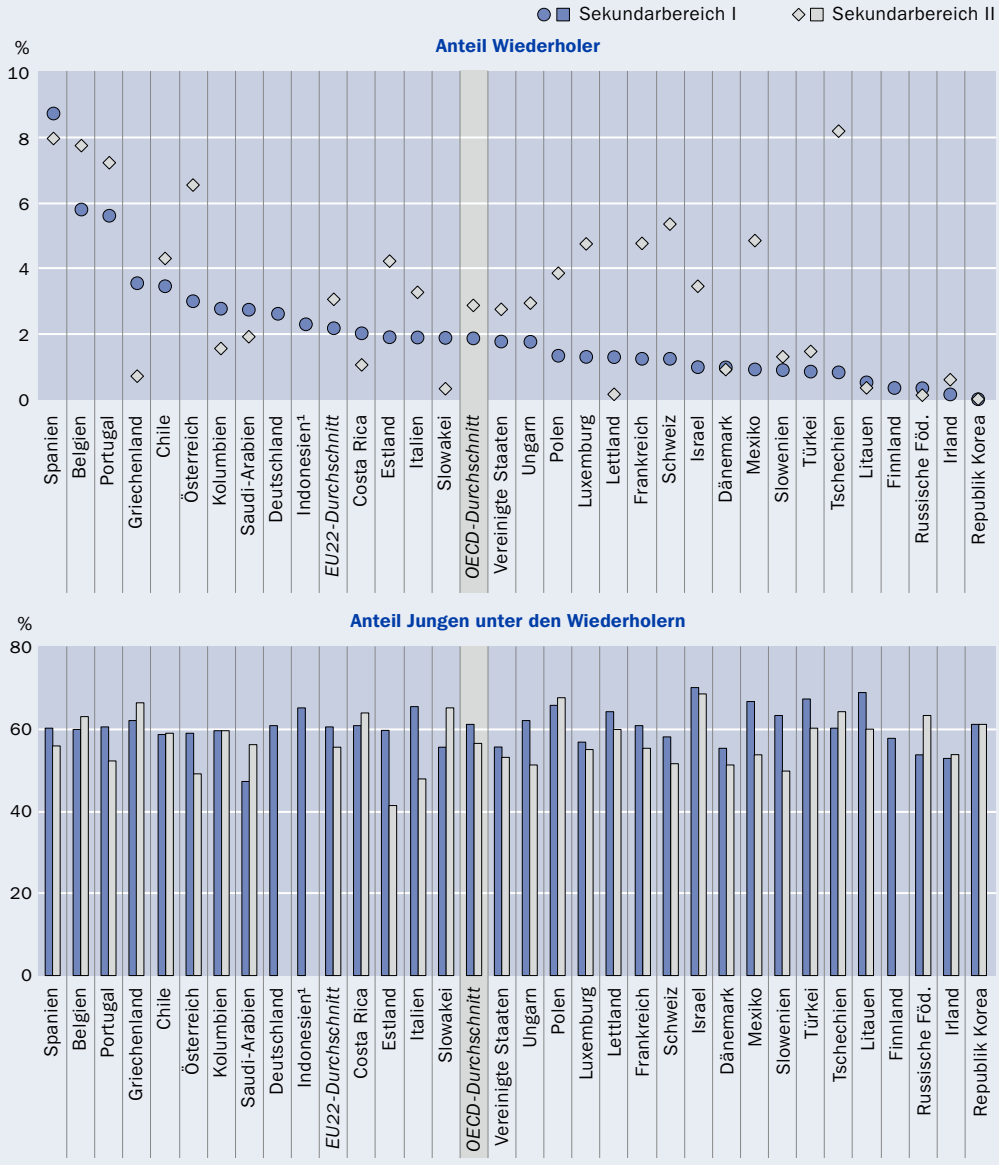
Bei sozioökonomisch benachteiligten Schülern mit Migrationshintergrund und Jungen ist die Wahrscheinlichkeit, eine Klassenstufe zu wiederholen, höher als bei begünstigten Schülern (OECD, 2019[3]), und dies könnte auch zu anhaltenden sozioökonomischen Ungleichheiten führen. Die Erfolgsquoten von Schülern mit einem benachteiligten Hintergrund (z. B. niedrigerer Bildungsstand der Eltern, Migranten der ersten Generation) sind in der Regel geringer.

Die Art, wie Bildungssysteme mit Schülern umgehen, die Klassenstufen wiederholen, kann sich, abhängig von Bildungsbereich, Bildungsgang, ländlichem und städtischem Gebiet, sozioökonomischen Bedingungen oder anderen Faktoren, zwischen den einzelnen Ländern und auch innerhalb eines Landes stark unterscheiden. In den meisten Ländern finden sich Wiederholer verstärkt in den beiden letzten Jahren vor dem Abschluss, in einigen anderen Ländern besteht eine gleichmäßigere Verteilung auf die verschiedenen Klassenstufen. In einer geringen Anzahl von Ländern ist die Wiederholung von Klassenstufen durch gesetzliche und schulische Regulierungen beschränkt bzw. gibt es das Konzept einer Wiederholung gar nicht, insbesondere in den unteren Bildungsbereichen. Dies gilt für Bildungsgänge im Sekundarbereich I in Norwegen, im Sekundarbereich II in Finnland und für beide Bildungsbereiche im Vereinigten Königreich. In Kanada wiederholen Schüler im Sekundarbereich I und II in der Regel nur einzelne Kurse, in denen sie durchgefallen sind, nicht jedoch ganze Klassenstufen, während Schüler im Primarbereich in der Regel überhaupt keine Klassen wiederholen.

Abbildung B1.2

Anteil Wiederholer und Anteil Jungen unter den Wiederholern im Sekundarbereich I und II (2019)

Nur allgemeinbildende Bildungsgänge in der Erstausbildung



1. Referenzjahr 2018.

Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge des Anteils Wiederholer im Sekundarbereich I.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2021), OECD-Bildungsdatenbank. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterB.pdf). StatLink: https://stat.link/a9r8gm

Der Anteil der Wiederholer unterscheidet sich stark nach Land und Bildungsbereich. Er erreicht 2 % in den allgemeinbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs I und nimmt mit steigendem Bildungsbereich zu. In allgemeinbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs I ist das Wiederholen einer Klassenstufe relativ ungewöhnlich, die Quote liegt in den meisten Ländern bei unter 5 %. In Belgien, Portugal und Spanien sind es jedoch mehr als 5 % (Abb. B1.2). Im Sekundarbereich II ist eine Wiederholung von Klassenstufen häufiger, insbesondere in Belgien, Österreich, Portugal, Spanien und Tschechien, wo der Anteil der Wiederholer mindestens 7 % beträgt. Der Anteil der Wiederholer im Sekundarbereich II beträgt im Durchschnitt der OECD-Länder 3 %, 1 Prozentpunkt mehr als im Sekundarbereich I.

Im Durchschnitt der OECD-Länder mit verfügbaren Daten wiederholen Jungen eher eine Klassenstufe als Mädchen und machen im Sekundarbereich I 61 % und im Sekundarbereich II 57 % der Wiederholer aus (Abb. B1.2). Dies gilt im Sekundarbereich I für alle OECD-Länder und im Sekundarbereich II für alle Länder außer Estland, Italien und Österreich. In Bildungsgängen des Sekundarbereichs I in Israel, Litauen, Mexiko und der Türkei und in Bildungsgängen des Sekundarbereichs II in Griechenland, Israel und Polen sind 2 von 3 Wiederholern Jungen.

Norwegen, Polen, Schweden und Slowenien mindestens 90 % der 18-Jährigen noch den Sekundarbereich II besuchen, beginnen mindestens 50 % der 18-Jährigen in Griechenland und der Republik Korea bereits mit ihrer Ausbildung im Tertiärbereich. Im Durchschnitt der OECD-Länder besuchen 24 % der 19-Jährigen noch den Sekundarbereich; in Dänemark und Island gilt dies jedoch noch für mindestens 50 % der 19-Jährigen. Diese hohen Anteile können zum Teil durch die Struktur des Bildungssystems und die sehr guten Arbeitsmöglichkeiten erklärt werden, die in diesen Ländern durch die berufsbildenden Bildungsgänge im Sekundarbereich II eröffnet werden, wodurch diese attraktiver sind als ein Bildungsgang im Tertiärbereich. Die Bildungsbeteiligung 19-Jähriger im Tertiärbereich beträgt im Durchschnitt der OECD-Länder 34 %, sie reicht von 5 % in Luxemburg (wo der geringe Anteil größtenteils auf die hohe Anzahl von Bildungsteilnehmern zurückzuführen ist, die ihre Ausbildung im Ausland absolvieren) bis zu 73 % in der Republik Korea (Tab. B1.3).

Die Teilnahme an formaler Bildung unterscheidet sich zwischen den Geschlechtern, denn der Anteil der weiblichen Bildungsteilnehmer ist in fast allen Altersgruppen und in allen Bildungsbereichen höher als der der Männer. Im Durchschnitt der OECD-Länder beträgt der Unterschied in der Bildungsbeteiligung zwischen 15- bis 19-jährigen Frauen und Männern allerdings nur 2 Prozentpunkte. In Israel beträgt er 5 Prozentpunkte und in Dänemark, Deutschland, Finnland, Schweden, der Schweiz und der Türkei ist er leicht negativ (höhere Bildungsbeteiligung für Männer) (Abb. B1.1). Die größten Unterschiede zwischen Männern und Frauen in dieser Altersgruppe finden sich im Tertiärbereich in Australien, Belgien, Österreich und den Vereinigten Staaten und im Sekundarbereich II und im postsekundaren, nicht tertiären Bereich in Luxemburg, wo die Bildungsbeteiligung der Frauen mindestens 6 Prozentpunkte über der der Männer liegt (Tab. B1.2).

Eine geringere Bildungsbeteiligung hängt häufig mit Schulabbrüchen und, indirekt, mit geringeren Schulleistungen und Klassenwiederholungen zusammen. Frauen haben eine höhere Bildungsbeteiligung und erzielen bessere Leistung, wohingegen bei den Männern Klassenwiederholungen häufiger sind. Die Wiederholungsraten sind in den OECD-Ländern relativ gering, heben aber auch eine Dimension der geschlechtsspezifischen Unterschiede hervor, die helfen könnte, die Unterschiede in der Bildungsbeteiligung und der Leistung zu erklären (s. Kasten B1.1).

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 Australien 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). Die Bildungsbeteiligung ist im Durchschnitt der OECD-Länder zwischen 2005 und 2019 um 4 Prozentpunkte gestiegen. In einer Reihe von Ländern, insbesondere in Australien, Irland, der Schweiz und Spanien, wo die Bildungsbeteiligung 2019 mindestens 11 Prozentpunkte über der von 2005 lag, ist die Bildungsbeteiligung signifikant gestiegen. Am anderen Ende des Spektrums wurde der höchste Rückgang bei der Bildungsbeteiligung innerhalb dieses Zeitraums in Finnland und Island beobachtet, wo sie um mindestens 7 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. Im Durchschnitt der OECD-Länder sind 29 % der Männer und 37 % der Frauen in dieser Altersgruppe im Tertiärbereich eingeschrieben (Tab. B1.2). Der geschlechtsspezifische Unterschied in der Bildungsbeteiligung nimmt mit dieser Altersgruppe zu. In allen Bildungsbereichen zusammen ist die Bildungsbeteiligung für 20- bis 24-jährige Frauen 7 Prozentpunkte höher als für Männer dieser Altersgruppe. Der größte Unterschied in dieser Altersgruppe findet sich in Slowenien (20 Prozentpunkte) und in Argentinien, Israel und Polen beträgt der Unterschied mindestens 15 Prozentpunkte (Abb. B1.1). Im Gegensatz dazu ist die Bildungsbeteiligung in der Republik Korea, Luxemburg und der Türkei für 20- bis 24-jährige Männer höher als für Frauen, wobei dieser Unterschied in der Republik Korea mit 13 Prozentpunkten am größten ist.

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 %. Die höchste Bildungsbeteiligung 25- bis 29-Jähriger findet sich in Australien, Dänemark, Finnland, Schweden und der Türkei, wo sich mehr als 25 % der Bevölkerung dieser Altersgruppe noch in Ausbildung befinden. Den größten Rückgang in der Bildungsbeteiligung 25- bis 29-Jähriger im Vergleich zu 20- bis 24-Jährigen verzeichnen die Republik Korea und Slowenien, wo die Bildungsbeteiligung mehr als 40 Prozentpunkte geringer ist (Tab. B1.1).

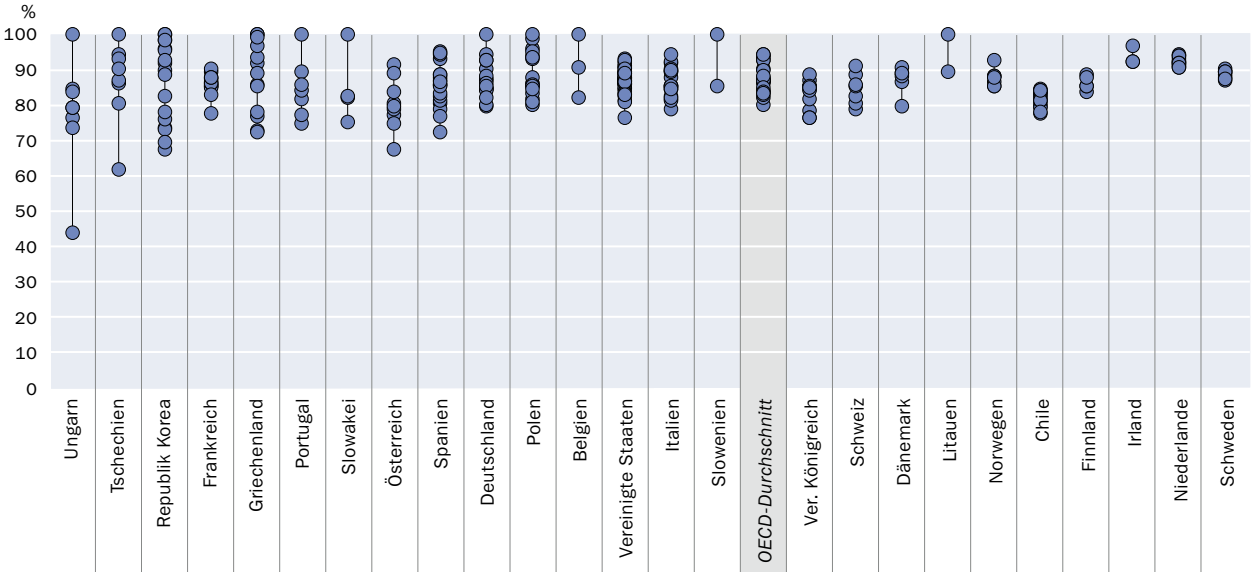
Da die Bildungsbeteiligung bei den über 24-Jährigen geringer ist, nimmt auch der geschlechtsspezifische Unterschied ab, sodass die Bildungsbeteiligung für 25- bis 29-jährige Frauen im Durchschnitt nur 1 Prozentpunkt höher ist. Dieser Unterschied erreicht in Island und Schweden 9 Prozentpunkte und ist in einigen wenigen Ländern, darunter in der Republik Korea und der Türkei, mit mindestens 5 Prozentpunkten negativ (mehr eingeschriebene Männer als Frauen) (Abb. B1.1).

Die Bildungsbeteiligung bei den 30- bis 39-Jährigen ist niedriger (OECD-Durchschnitt 6 %) und erreicht nur in Australien, Finnland, Schweden und der Türkei mindestens 15 %. Für die 40- bis 64-Jährigen liegt die Bildungsbeteiligung im OECD-Durchschnitt bei 2 % und ist mit 7 % in Australien am höchsten (Tab. B1.1).

Abbildung B1.3

Regionale Unterschiede bei der Bildungsbeteiligung 15- bis 19-Jähriger (2019)

Bildungsbeteiligung in allen Bildungsbereichen zusammen



Anmerkung: Für die OECD werden die nationalen Durchschnitte dargestellt.

Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge der Spanne zwischen der höchsten und der geringsten Bildungsbeteiligung.

Quelle: OECD (2021), Regional Education Statistics. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterB.pdf). StatLink: https://stat.link/1xl9o2

Subnationale Unterschiede bei der Bildungsbeteiligung

Subnationale Unterschiede bei der Bildungsbeteiligung zeigen die in einem Land bestehende Chancengleichheit beim Zugang zu Bildung sowie die Chancen auf dem Arbeitsmarkt und die Wahrnehmung von lebenslangem Lernen für über die Schulpflicht oder den Tertiärbereich hinausgehende Bildungsbereiche. Während die Bildungsbeteiligung im Alter von 6 bis 14 Jahren in den Regionen relativ homogen ist, gibt es für die 15- bis 19-Jährigen gewisse Unterschiede innerhalb der Länder. In mehr als der Hälfte der Länder mit verfügbaren Daten sind die Unterschiede in der Bildungsbeteiligung zwischen subnationalen Einheiten größer als die Unterschiede zwischen den nationalen Werten der verschiedenen OECD-Länder. Die Spanne der Bildungsbeteiligung ist in der Republik Korea, in Tschechien und Ungarn mit einem Unterschied von mindestens 33 Prozentpunkten zwischen der höchsten und der geringsten Bildungsbeteiligung 15- bis 19-Jähriger in den subnationalen Einheiten am größten. In Chile, Finnland, Irland, den Niederlanden, Norwegen und Schweden ist die Spanne der Bildungsbeteiligung für diese Altersgruppe mit höchstens 7 Prozentpunkten innerhalb der Länder relativ klein (Abb. B1.3).

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.

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 (sofern nicht anders angegeben), 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, kann es aufgrund der Datenverfügbarkeit in einigen Ländern zu Unterschieden kommen, die zu Beteiligungsquoten von mehr als 100 % führen.

Weiterführende Informationen s. *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018* (OECD, 2018[5]) sowie Anhang 3 für länderspezifische Hinweise (*https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterB.pdf*).

Quellen

Die Daten beziehen sich auf das Berichtsjahr für Bildungsgänge 2018/2019 und beruhen auf der von der OECD im Jahr 2020 durchgeführten Bildungsstatistik auf Basis der Datensammlung von UNESCO-UIS/OECD/Eurostat (weitere Informationen s. Anhang 3, *https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterB.pdf*).

Die Daten zu subnationalen Einheiten für ausgewählte Indikatoren sind in der *OECD Regional Statistics Database* verfügbar (OECD, 2019[6]).

Weiterführende Informationen

Fruehwirth, J., S. Navarro and Y. Takahashi (2016), "How the timing of grade retention affects outcomes: Identification and estimation of time-varying treatment effects", *Journal of Labor Economics*, Vol. 34/4, pp. 979–1021, *http://dx.doi.org/10.1086/686262*. [4]

OECD (2019), "Enrolment rate by age", *OECD Regional Statistics Database*, *http://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=REGION_EDUCAT*. [6]

OECD (2019), *PISA 2018 Ergebnisse – Was Schülerinnen und Schüler wissen und können*, wbv Publikation, Bielefeld, *https://doi.org/10.3278/6004763w*. [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 (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]

UNESCO International Bureau of Education (1970), *Educational Trends in 1970: An International Survey*, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Paris, *https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000000673* (Zugriff am 9. Juni 2021). [2]

Tabellen Indikator B1

StatLink: https://stat.link/dqu38g

- Tabelle B1.1: Bildungsbeteiligung, nach Altersgruppe (2005, 2013 und 2019)
- Tabelle B1.2: Bildungsbeteiligung 15- bis 19-Jähriger, 20- bis 24-Jähriger und 25- bis 29-Jähriger, nach Geschlecht und Bildungsbereich (2019)
- Tabelle B1.3: Bildungsbeteiligung 15- bis 20-Jähriger, nach Bildungsbereich (2013 und 2019)

Datenstand: 17. Juni 2021. Aktualisierte Daten s. *http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en*. Weitere Untergliederungen s. auch *http://stats.oecd.org*, OECD-Bildungsdatenbank.

B 1

Tabelle B1.1

Bildungsbeteiligung, nach Altersgruppe (2005, 2013 und 2019)

Bildungsteilnehmer in Vollzeit- und Teilzeitausbildung an öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen

	2019								2013			2005		
	Anzahl der Jahre, in denen mindestens 90 % der Bevölkerung im schulpflichtigen Alter an Bildung teilnehmen	Altersspanne, innerhalb derer mindestens 90 % der Bevölkerung im schulpflichtigen Alter an Bildung teilnehmen	Bildungsteilnehmer als Prozentsatz der Gesamtbevölkerung in der Altersgruppe											
			6 bis 14 Jahre	15 bis 19 Jahre	20 bis 24 Jahre	25 bis 29 Jahre	30 bis 39 Jahre	40 bis 64 Jahre	15 bis 19 Jahre	20 bis 24 Jahre	25 bis 29 Jahre	15 bis 19 Jahre	20 bis 24 Jahre	25 bis 29 Jahre
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
OECD-Länder														
Australien	13	5–17	100	88	55	26	15	7	86	48	21	82	44	21
Österreich	13	4–16	99	80	36	18	6	1	79	35	18	m	m	m
Belgien	16	3–18	99	94	50	14	7	3	92	51	18	94	42	15
Kanada[1]	11	5–15	100	72	36	11	5	1	73	33	11	m	m	m
Chile	13	5–17	98	82	44	15	6	1	78	41	16	m	m	m
Kolumbien	10	5–14	97	61	25	11	6	1	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	12	4–15	97	64	23	11	2	3	m	m	4	m	m	a
Tschechien	13	5–17	98	90	41	10	3	1	90	43	11	91	34	10
Dänemark	15	3–17	100	86	53	28	9	2	88	57	32	84	48	27
Estland	14	4–17	97	88	37	14	7	2	89	44	17	91	40	12
Finnland	13	6–18	98	87	47	29	16	5	86	51	31	87	55	30
Frankreich	15	3–17	100	87	38	8	2	0	85	35	7	84	32	7
Deutschland	15	3–17	99	87	51	22	5	1	90	48	21	88	41	18
Griechenland	13	5–17	97	88	54	25	10	3	86	41	34	m	m	m
Ungarn	13	4–16	95	83	34	10	4	1	87	42	12	87	38	13
Island	16	2–17	99	85	42	21	10	4	88	52	28	85	49	25
Irland	15	3–17	100	94	43	12	6	3	94	37	9	89	32	10
Israel	15	3–17	96	66	21	19	6	2	65	22	22	m	m	m
Italien	15	3–17	99	86	38	13	3	1	78	37	14	82	33	10
Japan[2]	14	4–17	100	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Republik Korea	15	2–17	99	84	50	8	2	1	87	53	10	87	46	9
Lettland	15	4–18	99	92	46	16	6	1	94	46	12	m	m	m
Litauen	14	5–18	100	93	44	11	5	1	94	52	15	98	49	15
Luxemburg	13	4–16	98	77	20	6	2	0	78	20	6	m	m	m
Mexiko	9	5–13	100	63	26	10	4	2	54	21	6	48	17	5
Niederlande	14	4–17	100	92	m	m	m	m	91	49	13	m	m	m
Neuseeland	12	5–16	99	82	43	19	12	5	84	38	16	74	41	21
Norwegen	17	2–18	99	87	47	19	8	3	87	43	18	89	46	20
Polen	14	5–18	97	92	48	11	3	1	90	56	13	92	50	10
Portugal	14	4–17	100	90	38	10	4	2	88	37	10	74	35	12
Slowakei	11	6–16	95	84	32	6	2	1	85	35	8	m	m	m
Slowenien	15	4–18	99	94	56	12	2	1	93	57	15	93	50	17
Spanien	15	3–17	98	87	47	16	6	2	87	46	15	78	34	11
Schweden	17	2–18	99	88	44	26	16	5	86	42	28	m	m	m
Schweiz	13	5–17	100	85	41	18	5	1	86	38	16	83	31	13
Türkei	10	6–15	100	69	51	32	16	3	69	42	20	m	m	m
Ver. Königreich	15	3–17	97	83	33	10	6	2	81	31	11	m	m	m
Vereinigte Staaten	13	5–17	100	83	36	13	6	2	81	36	16	77	32	13
OECD-Durchschnitt	**14**	**4–17**	**99**	**84**	**41**	**16**	**6**	**2**	**84**	**42**	**16**	**84**	**40**	**14**
Durchschnitt für Länder mit verfügbaren Daten für alle Referenzjahre				**87**	**44**	**15**			**86**	**44**	**16**	**84**	**40**	**15**
EU22-Durchschnitt	**14**	**4–17**	**98**	**88**	**43**	**15**	**6**	**2**	**88**	**44**	**16**	**88**	**41**	**15**
Partnerländer														
Argentinien[3]	12	4–15	100	75	41	21	m	m	72	37	20	65	30	16
Brasilien	13	4–16	99	69	29	14	8	3	69	27	14	m	m	m
China	18	2–19	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	a
Indien	18	2–19	m	m	m	a	m	m	m	m	m	m	m	a
Indonesien[3]	10	5–14	93	78	26	5	2	1	70	24	2	m	m	0
Russische Föd.	11	7–17	98	88	38	7	2	0	84	32	10	m	m	m
Saudi-Arabien	10	8–17	96	88	39	13	1	1	93	37	8	m	m	a
Südafrika[3]	5	2–6	87	76	29	7	2	2	m	m	m	m	m	m
G20-Durchschnitt	**13**	**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. Referenzjahr 2018.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2021). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterB.pdf). StatLink: https://stat.link/7uxi3e

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

Tabelle B1.2

Bildungsbeteiligung 15- bis 19-Jähriger, 20- bis 24-Jähriger und 25- bis 29-Jähriger, nach Geschlecht und Bildungsbereich (2019)

Bildungsteilnehmer in Vollzeit- und Teilzeitausbildung an öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen

	Männer							Frauen						
	15 bis 19 Jahre			20 bis 24 Jahre		25 bis 29 Jahre		15 bis 19 Jahre			20 bis 24 Jahre		25 bis 29 Jahre	
	Sekundarbereich I	Sekundarbereich II und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich	Sekundarbereich II und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich	Sekundarbereich II und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich	Sekundarbereich I	Sekundarbereich II und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich	Sekundarbereich II und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich	Sekundarbereich II und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
OECD-Länder														
Australien	28	42	16	15	36	9	15	25	43	22	12	45	8	18
Österreich	3	64	11	6	26	1	17	2	61	19	6	34	1	16
Belgien	6	71	16	8	34	3	7	m	69	23	8	45	5	8
Kanada[1]	0	55	16	3	29	2	9	0	53	21	3	38	2	11
Chile	3	63	15	3	38	1	13	2	62	18	2	44	1	14
Kolumbien	21	27	12	2	21	1	10	16	30	15	2	24	1	10
Costa Rica	22	36	4	6	11	2	4	18	40	5	7	13	3	6
Tschechien	13	72	4	6	30	1	8	10	74	6	5	43	1	10
Dänemark	35	51	1	17	32	6	20	32	53	1	12	44	6	24
Estland	27	55	5	7	25	3	9	25	57	6	8	34	4	13
Finnland	23	61	3	11	32	7	21	22	62	3	13	38	9	21
Frankreich	4	61	19	3	32	0	7	3	62	23	3	39	1	7
Deutschland	31	51	6	19	29	4	19	27	51	8	17	34	3	17
Griechenland	4	63	19	8	44	2	24	2	64	23	7	49	2	21
Ungarn	4	73	5	8	23	2	8	3	74	7	7	29	2	8
Island	19	63	2	17	20	6	11	19	63	3	14	33	6	21
Irland	16	62	14	8	35	3	9	14	63	17	4	39	3	9
Israel	4	57	3	2	12	1	18	3	59	7	1	27	0	18
Italien	1	76	7	3	29	1	11	1	76	10	2	41	0	13
Japan	0	58	m	m	m	m	m	0	59	m	m	m	m	m
Republik Korea	1	53	29	0	56	0	11	1	52	32	0	43	0	5
Lettland	25	58	7	6	35	2	12	22	61	9	6	45	2	15
Litauen	40	43	9	5	34	2	8	38	43	14	4	45	1	11
Luxemburg	15	59	1	12	7	2	4	12	65	2	9	10	1	4
Mexiko	7	43	11	2	21	2	6	7	45	12	2	22	3	5
Niederlande	26	52	14	14	m	3	m	21	55	17	12	m	4	m
Neuseeland	4	64	13	17	25	10	8	4	63	18	9	35	7	11
Norwegen	19	65	3	11	32	3	15	20	63	5	7	44	3	18
Polen	21	64	6	7	32	1	8	19	65	10	10	47	2	11
Portugal	13	61	13	5	29	1	9	9	63	18	4	36	1	8
Slowakei	14	65	4	3	22	1	5	11	67	6	3	35	1	6
Slowenien	3	80	10	11	35	2	8	1	80	13	12	55	2	12
Spanien	11	58	15	6	36	2	12	8	60	21	6	44	2	14
Schweden	21	65	2	12	22	5	12	21	62	3	13	33	7	17
Schweiz	16	66	3	14	26	2	17	15	65	4	11	32	2	14
Türkei	1	60	9	8	45	4	31	1	55	12	4	46	2	27
Ver. Königreich	8	58	15	6	23	2	5	6	60	20	5	30	3	8
Vereinigte Staaten	8	56	56	a	1	7	11	0	0	0	a	2	11	23
OECD-Durchschnitt	**14**	**59**	**10**	**8**	**29**	**3**	**12**	**12**	**60**	**13**	**7**	**37**	**3**	**13**
EU22-Durchschnitt	**16**	**62**	**9**	**8**	**30**	**2**	**11**	**14**	**63**	**12**	**8**	**39**	**3**	**13**
Partnerländer														
Argentinien[2]	16	46	7	2	26	1	15	15	51	14	2	43	1	23
Brasilien	16	44	6	6	18	2	10	11	49	9	6	24	3	11
China	m	m	13	m	18	m	1	m	m	17	m	22	m	1
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien[2]	30	44	3	3	20	0	6	28	46	5	3	25	0	4
Russische Föd.	22	27	38	1	33	0	7	20	26	42	1	40	0	6
Saudi-Arabien	8	67	17	6	29	1	12	7	59	17	5	37	0	12
Südafrika[2]	27	39	3	19	8	2	3	21	48	5	18	11	3	4
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

1. Ohne postsekundaren, nicht tertiären Bereich. 2. Referenzjahr 2018.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2021). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterB.pdf). StatLink: https://stat.link/n9fmq3

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

Tabelle B1.3

Bildungsbeteiligung 15- bis 20-Jähriger, nach Bildungsbereich (2013 und 2019)

Bildungsteilnehmer in Vollzeit- und Teilzeitausbildung an öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen

	2019														2013			
	Sekundarbereich	Sekundarbereich	Sekundarbereich	Postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich	Sekundarbereich	Postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich	Sekundarbereich	Postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich	Sekundarbereich	Postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich	Alle Bildungsbereiche zusammen	Alle Bildungsbereiche zusammen	Alle Bildungsbereiche zusammen	Alle Bildungsbereiche zusammen
	15 Jahre	16 Jahre	17 Jahre			18 Jahre			19 Jahre			20 Jahre			17 Jahre	18 Jahre	19 Jahre	20 Jahre
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
OECD-Länder																		
Australien	100	99	88	1	5	36	3	36	20	4	49	17	3	50	90	74	70	66
Österreich	95	90	74	0	13	44	1	29	21	1	32	10	1	32	89	74	51	41
Belgien	99	98	97	0	1	50	2	39	27	4	53	13	4	56	99	84	80	77
Kanada	90	89	74	m	3	20	m	37	8	m	45	5	m	45	81	57	49	46
Chile	95	95	92	a	0	35	a	32	11	a	49	4	a	53	88	62	55	51
Kolumbien	86	75	42	0	13	21	0	23	10	0	28	5	0	27	m	m	m	m
Costa Rica	94	84	62	a	0	35	a	8	22	a	14	15	a	14	m	m	m	m
Tschechien	99	97	94	m	0	87	m	1	47	m	24	13	m	43	96	90	72	57
Dänemark	99	96	92	a	0	86	a	1	55	a	6	25	a	18	91	87	66	55
Estland	98	96	93	0	0	88	0	2	32	1	27	12	2	35	95	88	69	57
Finnland	98	96	97	0	0	96	0	1	33	0	13	16	0	25	95	94	51	48
Frankreich	97	95	90	0	3	30	1	48	11	0	56	5	0	51	91	77	64	53
Deutschland	98	94	88	4	1	65	7	9	38	11	21	22	13	30	94	86	74	64
Griechenland	99	97	94	0	1	13	13	50	7	12	52	7	10	55	97	74	68	66
Ungarn	97	93	87	0	0	65	5	5	23	16	23	7	11	32	93	84	70	60
Island	99	95	90	0	0	81	0	1	50	0	10	26	0	21	90	83	74	54
Irland	100	100	100	2	3	55	5	25	8	7	53	4	5	57	98	100	66	60
Israel	97	96	91	0	1	16	0	9	2	1	14	1	1	15	90	26	15	15
Italien	99	97	92[d]	x(3)	0	79[d]	x(6)	4	20[d]	x(9)	37	7[d]	x(12)	41	93	78	24	39
Japan	100	98	96	0	0	2	1	m	1	0	m	m	m	m	96	m	m	m
Republik Korea	99	81	98	a	1	12	a	61	0	a	73	0	a	70	95	70	74	70
Lettland	98	97	95	0	1	88	0	4	35	3	39	11	3	48	98	93	83	59
Litauen	100	100	98	0	1	89	1	6	21	6	45	5	6	52	98	95	79	68
Luxemburg	96	90	85	0	0	68	0	2	40	0	5	24	0	8	82	72	51	35
Mexiko	81	75	62	a	4	25	a	24	11	a	31	6	a	31	57	41	34	30
Niederlande	100	99	89	a	8	62	a	26	40	a	40	25	a	47	96	86	78	68
Neuseeland	99	96	83	4	2	26	9	30	10	11	41	7	10	44	92	67	59	54
Norwegen	100	95	94	0	0	91	0	0	39	0	18	20	0	35	93	90	57	53
Polen	95	95	94	0	1	92	0	3	44	3	34	10	6	46	96	93	72	66
Portugal	99	100	99	0	0	50	0	31	23	0	43	10	0	46	95	80	65	56
Slowakei	97	91	87	0	1	78	2	1	36	4	20	7	3	34	90	84	63	46
Slowenien	98	97	96	a	0	90	a	1	29	a	55	15	a	58	96	92	80	68
Spanien	96	96	90	0	0	39	0	41	22	0	50	13	0	51	92	80	72	64
Schweden	99	99	98	0	0	96	0	1	32	1	14	17	1	23	98	96	43	40
Schweiz	97	93	91	0	0	78	1	4	48	1	12	24	1	22	91	85	63	46
Türkei	93	88	81	a	0	26	a	13	11	a	35	8	a	48	74	55	47	51
Ver. Königreich	99	97	90	a	3	33	a	36	16	a	47	10	a	47	90	67	59	53
Vereinigte Staaten	100	97	90	0	1	31	1	37	4	2	53	0	2	48	88	69	60	49
OECD-Durchschnitt	**97**	**94**	**88**	**0**	**2**	**55**	**2**	**18**	**24**	**3**	**34**	**12**	**2**	**39**	**91**	**78**	**62**	**54**
EU22-Durchschnitt	**98**	**96**	**92**	**0**	**2**	**69**	**2**	**15**	**29**	**3**	**34**	**13**	**3**	**40**	**94**	**86**	**65**	**57**
Partnerländer																		
Argentinien[1]	94	87	82	a	0	37	a	19	18	a	34	8	a	38	78	54	47	41
Brasilien	90	89	72	1	0	32	2	15	17	2	21	10	2	23	70	50	40	34
China	m	m	m	m	5	m	m	28	m	m	39	m	m	40	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]	100	94	81	a	0	54	a	3	41	a	17	11	a	25	82	55	45	30
Russische Föd.	93	66	53	0	41	13	1	66	4	0	65	2	0	54	92	77	66	53
Saudi-Arabien	100	100	100	0	1	28	0	34	12	0	51	12	0	45	92	98	81	42
Südafrika[1]	70	75	76	0	2	67	1	8	45	3	10	30	4	12	m	m	m	m
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

1. Referenzjahr 2018.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2021). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterB.pdf). StatLink: https://stat.link/b8gycd

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

Indikator B2
Welche Systeme zur frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung gibt es weltweit?

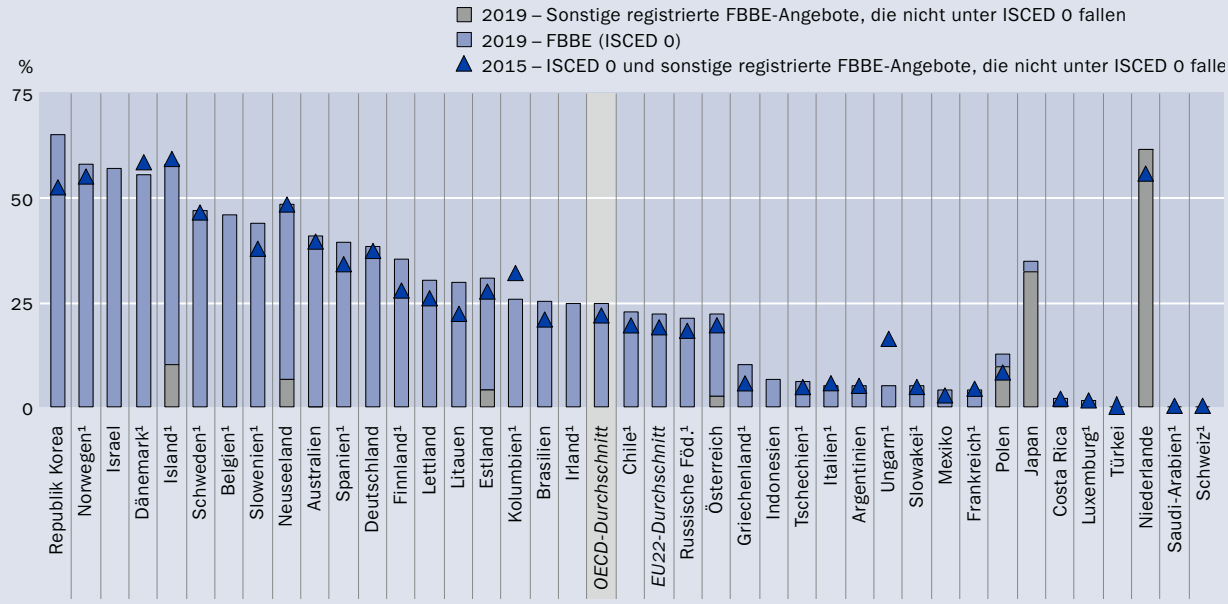
Zentrale Ergebnisse

- Mehr Kinder unter 3 Jahren nehmen an frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung teil. Der Anteil ist im Durchschnitt der OECD-Länder von 22 % im Jahr 2015 auf 25 % gestiegen.
- 2019 kamen in den meisten OECD- und Partnerländern in der vorschulischen Bildung (ISCED 02) weniger Kinder auf eine pädagogische Fachkraft als 2015. Dies liegt hauptsächlich daran, dass in diesem Zeitraum die Zahl der pädagogischen Fachkräfte stärker angestiegen ist als die Zahl der Kinder, die diese Angebote besuchen.
- Trotz des hohen Anteils an privater Finanzierung der FBBE in einigen Ländern bleiben die öffentlichen Transferzahlungen an den Privatsektor auf sehr niedrigem Niveau. 2018 machten sie im Durchschnitt der OECD-Länder weniger als 1 % der Gesamtausgaben für Einrichtungen des Elementarbereichs (ISCED 02) aus.

Abbildung B2.1

Bildungsbeteiligung in frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) von Kindern unter 3 Jahren, nach Art des Angebots (2015 und 2019)

ISCED 0 und sonstige registrierte FBBE-Angebote außerhalb des ISCED-Bereichs



Anmerkung: 2015 bezieht sich auf frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung (ISCED 0) sowie sonstige registrierte FBBE-Angebote, die nicht unter ISCED 0 fallen (außer OECD- und EU-Durchschnitte, die nur Leistungen innerhalb von ISCED 0 umfassen).

1. Daten für 2015 ohne sonstige registrierte FBBE-Angebote.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Beteiligungsquoten von Kindern unter 3 Jahren in ISCED 0 im Jahr 2019.

Quelle: OECD (2021), Tabelle B2.1. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterB.pdf). StatLink: https://stat.link/cjoe0x

Kontext

Die Tatsache, dass frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) bei der kognitiven und emotionalen 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 Bildungserfolge. 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]).

Dank bezahlbarer und zugänglicher FBBE können Eltern einfacher eine Beschäftigung aufnehmen und zum wirtschaftlichen Wohlstand und Wachstum beitragen. Dass immer mehr Frauen in den Arbeitsmarkt eintreten, hat zu verstärktem staatlichem Interesse an einer Ausweitung der FBBE-Angebote geführt. Die Verfügbarkeit von hochwertigen FBBE-Angeboten und sonstigen Angeboten zur Verbesserung der Work-Life-Balance von Eltern eröffnet bessere Möglichkeiten zur Beteiligung am Erwerbsleben und zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf (OECD, 2018[2]; 2011[3]; 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.

Die weltweite Coronapandemie (Covid-19) hat erhebliche Auswirkungen auf das FBBE-Angebot. Auf der ganzen Welt kam es zu Schließungen, um die Ausbreitung des Virus einzudämmen. In einigen Ländern, in denen private Finanzierung ein wesentlicher Pfeiler ist, haben Unterbrechungen der Bildungsbeteiligung aufgrund von Gesundheits- und Sicherheitsbedenken sowie rückläufigen Haushaltsbudgets infolge von Arbeitsplatzverlust und -unsicherheit dazu geführt, dass der Fortbestand einiger FBBE-Angebote und die Beteiligungsquoten kleiner Kinder gefährdet sind (OECD, 2021 [6]).

Weitere wichtige Ergebnisse

- Länder mit geringen FBBE-Beteiligungsquoten weisen eher stärkere regionale Unterschiede auf, wohingegen sich die Beteiligung in Ländern mit höheren Beteiligungsquoten geografisch gleichmäßiger verteilt.
- Die jährlichen Ausgaben pro Kind in FBBE-Angeboten für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01) sind signifikant höher als in FBBE-Angeboten zur vorschulischen Bildung (ISCED 02) mit durchschnittlich rund 14.400 US-Dollar in den OECD-Ländern. Die höheren Kosten sind vor allem auf die geringere Zahl an Kindern pro pädagogischer Fachkraft zurückzuführen: Bei FBBE-Angeboten für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01) kommen durchschnittlich 5 Kinder weniger auf eine pädagogische Fachkraft als in der vorschulischen Bildung (ISCED 02).

- Im Durchschnitt der OECD-Länder besucht rund ein Drittel der Kinder in vorschulischer Bildung (ISCED 02) private Einrichtungen. Bei der FBBE spiegelt die Finanzierungsquelle nicht unbedingt die anbietende Einrichtung wider. So deckt die öffentliche Hand auch in Ländern, in denen beinahe alle Kinder in vorschulischer Bildung (ISCED 02) private Einrichtungen besuchen, mindestens 50 % der Gesamtkosten.

Analyse und Interpretationen

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 rund der Hälfte 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[7]).

Formelle FBBE-Angebote lassen sich außerdem generell in 2 Kategorien einteilen:

- FBBE-Angebote gemäß der ISCED-Klassifizierung von 2011 müssen: 1) explizite Bildungseigenschaften aufweisen, 2) institutionalisiert sein, 3) von der Intensität her einen Bildungsanteil von mindestens 2 Stunden pro Tag und mindestens 100 Tagen im Jahr aufweisen, 4) einen regulatorischen Rahmen besitzen, der von den zuständigen nationalen Behörden anerkannt wird und 5) über ausgebildetes bzw. zertifiziertes Personal verfügen (OECD/Eurostat/UNESCO Institute for Statistics, 2015[8]).

- Sonstige registrierte FBBE-Angebote, die als integraler Bestandteil des FBBE-Angebots in dem jeweiligen Land gelten, aber eines oder mehrere der Kriterien von ISCED 2011 für eine Einstufung als Bildungsgang nicht erfüllen (z. B. *Crèches* in Frankreich oder *Amas* in Portugal). Viele Länder verfügen zwar über derartige Angebote, insbesondere für Kinder unter 3 Jahren, sind aber nicht in der Lage, anzugeben, wie viele Kinder sie besuchen. Aus diesem Grund werden die Daten zur Teilnahme an FBBE-Angeboten, die der ISCED-Klassifizierung von 2011 entsprechen bzw. nicht entsprechen, in diesem Kapitel ausdrücklich separat vorgestellt und analysiert.

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[9]; 2018[2]). Die Verfügbarkeit und Dauer von Erziehungsurlaub sowie das übliche FBBE-Eintrittsalter beeinflussen, ab welchem Alter Kinder an FBBE teilnehmen. Weitere Faktoren, wie kulturelle Sichtweisen der Rolle der Frau in der Arbeitswelt und als primäre Bezugsperson, spielen wahrscheinlich ebenfalls eine wichtige Rolle. 2019 nahm im Durchschnitt der OECD-Länder etwa jedes vierte Kind unter 3 Jahren an einem formalen FBBE-Angebot teil, wobei jedoch die Teilnahme an formalen FBBE-Angeboten nur einen Teil des Bildes für kleine Kinder unter 3 Jahren zeigt. Die Bandbreite reichte dabei von höchstens 2 % in Costa Rica, Japan, Luxemburg, den Niederlanden, Saudi-Arabien, der Schweiz und der Türkei bis zu mehr als 50 % in Dänemark, Israel, der Republik Korea und Norwegen (Abb. B2.1).

FBBE-Angebote (ISCED 01) richten sich an Kinder unter 3 Jahren, das übliche Eintrittsalter kann jedoch zwischen den Ländern variieren. Zumeist können die Kinder in ihrem ersten Lebensjahr mit der Teilnahme beginnen, in manchen Ländern und bei spezifischen Bildungsgängen in verschiedenen Ländern liegt das Eintrittsalter hingegen bei 1 oder 2 Jahren. In zahlreichen Ländern nimmt jedoch ein Großteil der Kinder unter 3 Jahren an anderen FBBE-Angeboten teil, die aber eines oder mehrere Kriterien der ISCED-Klassifizierung nicht erfüllen. So nehmen beispielsweise in Japan 32 % der Kinder unter 3 Jahren an solchen Angeboten und im Vergleich dazu 2 % an formalen FBBE-Angeboten teil. In den Niederlanden gibt es nicht einmal formale FBBE-Angebote für Kinder unter 3 Jahren, die den ISCED-Kriterien entsprechen, jedoch nehmen etwa zwei Drittel der Kinder in dieser Altersgruppe an anderen FBBE-Angeboten teil (Abb. B2.1).

Im Durchschnitt der OECD-Länder ist die Bildungsbeteiligung von kleinen Kindern unter 3 Jahren in den meisten OECD-Ländern seit 2005 kontinuierlich angestiegen. Einige Länder haben die Ausweitung der FBBE für Kinder unter 3 Jahren in den letzten Jahren besonders schnell vorangetrieben. So nahmen beispielsweise 2019 in Finnland 35 % der Kinder unter 3 Jahren an FBBE-Angeboten (ISCED 0) teil im Vergleich zu 28 % im Jahr 2015 und 25 % im Jahr 2005. In der Republik Korea war die Ausweitung zwischen 2015 und 2019 am stärksten, hier ist die Bildungsteilnahme von Kindern unter 3 Jahren um 13 Prozentpunkte angestiegen. In einigen Ländern ist die Bildungsbeteiligung von Kindern unter 3 Jahren zwischen 2015 und 2019 zurückgegangen. Dies ist in Dänemark und Kolumbien der Fall (Tab. B2.1).

In vielen europäischen Ländern war die Ausweitung der FBBE eine 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 2019 auch tendenziell die Länder mit den höchsten Beschäftigungsquoten von Müttern (s. Tab. B2.1 in OECD, 2018[2]).

Trotz Bemühungen zur Verbesserung der Bezahlbarkeit und der Zugangsmöglichkeiten von FBBE für sehr kleine Kinder hängt die Wahrscheinlichkeit der Teilnahme immer noch stark vom Einkommen der Familie ab. Dies gilt insbesondere für FBBE-Angebote für

Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01), bei denen private Finanzierungsquellen eine wichtige Rolle spielen. Daten aus der EU-Statistik über Einkommen und Lebensbedingungen (EU Statistics on Incomes and Living Conditions – EU-SILC) zeigen, dass im Durchschnitt der europäischen OECD-Länder 2017 bei 0- bis 2-Jährigen aus Haushalten mit niedrigen Einkommen die Wahrscheinlichkeit einer Teilnahme an FBBE-Angeboten (Betreuung in Einrichtungen, Kindertagespflege, Betreuung durch [bezahlte] Kinderbetreuer und in manchen Ländern Kinder im Primarbereich) um ein Drittel geringer war als bei 0- bis 2-Jährigen aus Haushalten mit hohen Einkommen. In einigen Ländern, wie Frankreich und Irland, beträgt der Unterschied bei den Beteiligungsquoten zwischen Kindern aus Familien mit hohem und niedrigem Einkommen mehr als 40 Prozentpunkte. Im Gegensatz dazu ist die Beteiligungsquote kleiner Kinder an FBBE-Angeboten in Dänemark unabhängig vom Einkommensniveau der Eltern hoch (OECD, 2020[10]).

Beteiligung von Kindern von 3 bis 5 Jahren

Der Schwerpunkt der Reformmaßnahmen lag in den letzten Jahren auf einem früheren Beginn der Schulpflicht, da Untersuchungen darauf hinweisen, dass sich eine früh einsetzende hochwertige Bildung positiv auf die Kindesentwicklung auswirken und bei der Vorbereitung auf die Schule helfen kann. Vor 10 Jahren begann die Schulpflicht in den meisten OECD-Ländern mit Beginn der Primarschule. Heute hingegen beginnt in vielen OECD-Ländern FBBE für die meisten Kinder lange vor ihrem 5. Geburtstag. Einige Länder haben das Alter für den Beginn der formalen Bildung gesenkt. In Griechenland, Kolumbien, den Niederlanden, Polen und Schweden beginnt die Schulpflicht ein Jahr vor dem Primarschuleintritt. In manchen Fällen beginnt die Schulpflicht sogar noch früher: in Frankreich, Israel, Mexiko und Ungarn mit 3 Jahren, in Costa Rica und Luxemburg mit 4 Jahren und in der Schweiz mit 4 bis 5 Jahren. Zahlreiche OECD-Länder bieten mindestens 1 oder 2 Jahre vor Beginn der Schulpflicht einen universellen Rechtsanspruch auf einen Platz in einem FBBE-Angebot. Dies gilt auch für Länder, in denen die Schulpflicht erst im Alter von 5 oder 6 Jahren mit dem ersten Primarschuljahr beginnt.

Die Teilnahme an FBBE-Angeboten ist nicht in allen Ländern verpflichtend, dennoch ist die Bildungsbeteiligung an FBBE-Angeboten und im Primarbereich der 3- bis 5-Jährigen mit durchschnittlich 87 % in den OECD-Ländern sehr hoch. In über der Hälfte der 42 OECD- und Partnerländer mit verfügbaren Daten nehmen so gut wie alle, d. h. mindestens 90 % der 3- bis 5-Jährigen, an Bildungsgängen teil. Die höchsten Beteiligungsquoten von 3- bis 5-Jährigen an FBBE-Angeboten und im Primarbereich finden sich mit mindestens 97 % in Belgien, Dänemark, Frankreich, Irland, Island, Israel, Norwegen, Spanien und im Vereinigten Königreich. Im Gegensatz dazu beträgt die Bildungsbeteiligung der 3- bis 5-Jährigen in Saudi-Arabien, der Schweiz und der Türkei weniger als 50 % (Tab. B2.1). Gründe für eine niedrigere Beteiligung an FBBE-Angeboten können fehlende Plätze, mangelndes Bewusstsein der Eltern für die Bedeutung von FBBE oder eine unzureichende öffentliche Kostenübernahme für FBBE-Angebote sein (OECD, 2017[11]).

In den letzten Jahrzehnten hat infolge einer Ausweitung der Schulpflicht auf jüngere Kinder die Ausweitung kostenloser FBBE-Angebote für einige Alters- und Zielgruppen und das universelle Angebot für ältere Kinder die Bildungsteilnahme der 3- bis 5-Jährigen zugenommen. Zwischen 2015 und 2019 ist die durchschnittliche Beteiligung von 3- bis 5-Jährigen an der vorschulischen Bildung im Elementarbereich (ISCED 02) und am Primarbereich in den OECD-Ländern um 2 Prozentpunkte angestiegen. Einige Länder, wie Brasilien, Costa Rica, Finnland, Griechenland, Kolumbien, Polen und die Slowakei konnten in diesem Zeitraum einen erheblichen Anstieg von mehr als 5 Prozentpunkten bei der Bildungsbeteiligung von

3- bis 5-Jährigen verzeichnen. In anderen Ländern ist hingegen kaum eine Veränderung zu beobachten, was zumeist daran liegt, dass die Beteiligungsquoten bereits 2015 hoch waren. Die Schweiz ist das einzige Land, in dem 2015 die Bildungsbeteiligung gering war (weniger als die Hälfte der 3- bis 5-Jährigen nahmen an Bildungsangeboten teil), und seitdem ist kein signifikanter Fortschritt zu verzeichnen. Ursache hierfür ist der Mangel an obligatorischen Bildungsgängen für 3-Jährige in der Schweiz, wo sich das vorschulische Bildungsangebot (ISCED 02) an Kinder ab 4 Jahren richtet (Tab. B2.1).

In den meisten OECD-Ländern nimmt die überwiegende Mehrheit der 3- bis 5-jährigen Kinder, die eine Bildungseinrichtung besuchen, an vorschulischen Bildungsangeboten (ISCED 02) teil. In einigen Ländern, wie Australien, Irland, Neuseeland und dem Vereinigten Königreich, treten die Kinder jedoch mit 5 Jahren in den Primarbereich ein (Anhang 1). Über das Eintrittsalter in den Primarbereich wird in den OECD-Ländern seit Langem diskutiert: FBBE-Bildungsgänge sind auf die Entwicklung der zur Teilnahme an Schule und Gesellschaft erforderlichen kognitiven, körperlichen und sozio-emotionalen Fähigkeiten ausgelegt, während der Primarbereich darauf ausgerichtet ist, den Schülern eine solide Grundbildung in Lesen, Schreiben und Mathematik sowie erste Einblicke in andere Fächer zu vermitteln (OECD/Eurostat/UNESCO Institute for Statistics, 2015[8]). Hochwertige FBBE kann sich zwar positiv auf kleine Kinder auswirken, jedoch gibt es zahlreiche Belege für die zentrale Bedeutung des von Kindern geführten freien Spiels für die frühkindliche Entwicklung vor Beginn eines stärker akademisch ausgerichteten Bildungsgangs (OECD, 2017[11]).

Regionale Unterschiede bei der Bildungsbeteiligung von 3- bis 5-Jährigen

Ein gleichberechtigter Zugang zu hochwertiger FBBE kann für alle Kinder die Grundlagen für lebenslanges Lernens stärken und die Abdeckung der umfassenden Bildungs- und sozialen Bedürfnisse von Familien unterstützen. Eine Dimension der Chancengerechtigkeit liegt darin, dass die geografische Lage den Zugang zu hochwertiger Bildung behindern kann. Dies trifft insbesondere auf ländliche Regionen zu, in denen eventuell kein gleichberechtigtes FBBE-Angebot besteht und die Wege zur nächsten Einrichtung für Familien lang sind.

Höhere FBBE-Beteiligungsquoten von 3- bis 5-Jährigen auf nationaler Ebene sind in der Regel mit geringeren Unterschieden zwischen den Regionen korreliert. Die meisten Länder mit einer Beteiligungsquote der 3- bis 5-Jährigen an FBBE-Angeboten von über 90 % wiesen auch geringe regionale Unterschiede mit einer Standardabweichung von unter 7 auf. Ebenso wiesen die Länder mit den niedrigsten FBBE-Beteiligungsquoten auch die höchsten Unterschiede zwischen den Regionen auf. In der Schweiz und den Vereinigten Staaten beträgt der Unterschied zwischen der Region mit der höchsten und der mit der niedrigsten Beteiligungsquote von 3- bis 5-Jährigen mehr als 40 Prozentpunkte. Beide Länder weisen eine starke föderale Organisation mit einem hohen Maß an Eigenständigkeit bei der Organisation von FBBE auf. Geringe Beteiligungsquoten lassen sich möglicherweise darauf zurückführen, dass es in bestimmten, insbesondere ländlicheren Regionen weniger FBBE-Angebote gibt und einige Familien die nächstliegende FBBE-Einrichtung nicht erreichen können.

In einer Reihe von Ländern nehmen Kinder in Hauptstädten mit geringerer Wahrscheinlichkeit an FBBE-Angeboten teil. In Chile gehört beispielsweise die Bildungsteilnahme von 3- bis 5-Jährigen in der Metropolregion Santiago zu den niedrigsten im Land. Sogar in Ländern wie Italien, der Republik Korea, Norwegen, Portugal, Schweden, Spanien oder Tschechien, in denen die Bildungsteilnahme von 3- bis 5-Jährigen landesweit mehr

als 90 % beträgt, gehört der Anteil kleiner Kinder, die an FBBE-Angeboten teilnehmen, in den Hauptstädten tendenziell zu den niedrigsten. Diese niedrigere Beteiligungsquote in städtischen Gebieten kann darauf zurückzuführen sein, dass das öffentliche FBBE-Angebot nicht zur Deckung der Nachfrage ausreicht und es mehr privat geführte Einrichtungen gibt. Öffentliche Einrichtungen finden sich hingegen wesentlich häufiger in eher ländlichen Gegenden, was deutlich macht, welche Bedeutung dem öffentlichen Sektor bei der Gewährleistung des landesweiten gleichberechtigten Zugangs zu FBBE-Angeboten zukommt (OECD, 2019[12]).

Die personelle Ausstattung von Angeboten im Bereich FBBE

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 sie verbringen weniger Zeit damit, sich mit Störungen des Unterrichts auseinanderzusetzen (OECD, 2020[13]).

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 15 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 und Neuseeland bis mindestens 20 in Brasilien, Chile, Frankreich, Indien, Kolumbien, Mexiko, Slowenien und dem Vereinigten Königreich (Tab. B2.2).

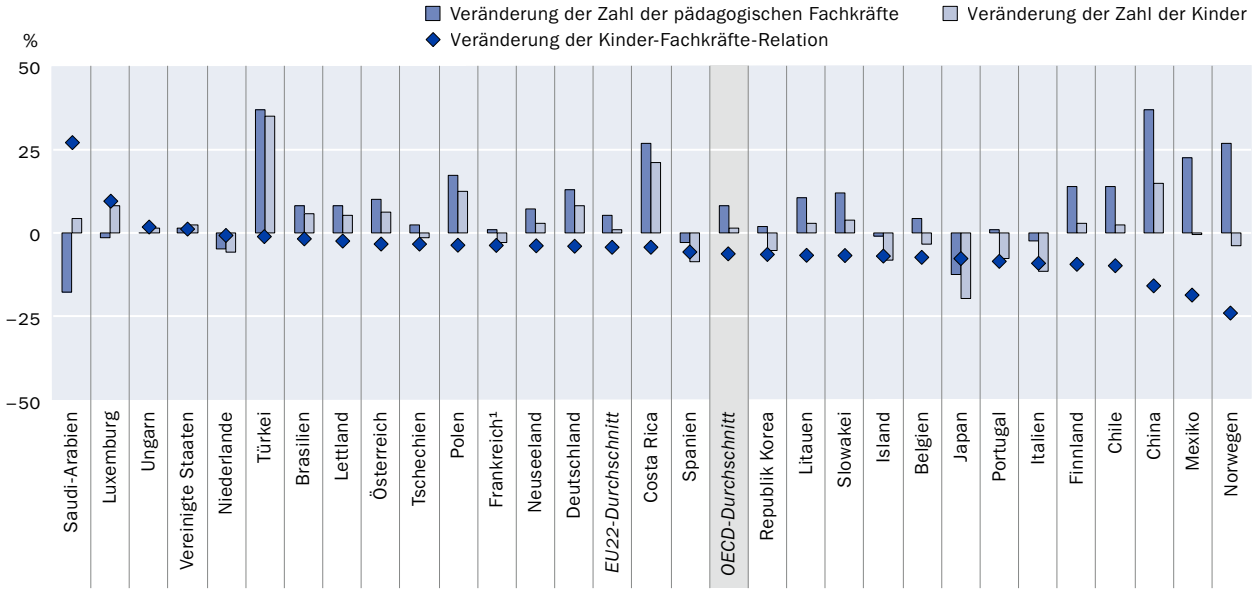
In den meisten OECD- und Partnerländern ist zwischen 2015 und 2019 in vorschulischen Bildungsgängen (ISCED 02) die Zahl der Kinder pro Fachkraft zurückgegangen. In den meisten dieser Länder ist die Verringerung der Kinder-Fachkräfte-Relation darauf zurückzuführen, dass die Zahl der pädagogischen Fachkräfte stärker gewachsen ist als die Zahl der Kinder, die an vorschulischen Bildungsangeboten (ISCED 02) teilnehmen. In Belgien, Frankreich, der Republik Korea, Mexiko, Norwegen, Portugal und Tschechien ist seit 2015 trotz eines Rückgangs der teilnehmenden Kinder die Zahl der pädagogischen Fachkräfte gestiegen. Und schließlich ging in Island, Italien, Japan, den Niederlanden und Spanien die Zahl der Kinder, die an vorschulischen Bildungsangeboten (ISCED 02) teilnehmen, schneller zurück als die Zahl der pädagogischen Fachkräfte.

Zwischen 2015 und 2019 ist die Kinder-Fachkräfte-Relation in Luxemburg und Saudi-Arabien um mindestens 9 % gestiegen. Grund hierfür war das Zusammenwirken eines Anstiegs der Zahl der Kinder, die an vorschulischen Bildungsangeboten (ISCED 02) teilnehmen, und eines Rückgangs der Zahl der pädagogischen Fachkräfte (Abb. B2.2).

Niedrigere Betreuungsschlüssel sind für die Qualität der Interaktionen mit Kindern unter 3 Jahren besonders wichtig (OECD, 2018[9]). Außer in Indonesien, Litauen und Ungarn ist

Abbildung B2.2

Veränderungen der Zahl der Kinder, der Zahl der pädagogischen Fachkräfte und der Zahl der Kinder pro Fachkraft im Bereich der vorschulischen Bildung zwischen 2015 und 2019



1. Die Daten zum Betreuungsschlüssel beziehen sich auf öffentliche Einrichtungen und staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Veränderung der Kinder-Fachkräfte-Relation im Bereich der vorschulischen Bildung (ISCED 02) im Zeitraum 2015 bis 2019.
Quelle: OECD (2021), Tabelle B2.2 und OECD-Bildungsdatenbank. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterB.pdf). StatLink: https://stat.link/j8g7hc

in allen OECD- und Partnerländern die Kinder-Fachkräfte-Relation in FBBE-Angeboten für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01) niedriger als in FBBE-Angeboten zur vorschulischen Bildung (ISCED 02). Im Durchschnitt der OECD-Länder ist im Bereich FBBE für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01) eine pädagogische Fachkraft für 10 Kinder zuständig, wobei die Bandbreite von 31 im Vereinigten Königreich bis 3 in Dänemark, Island und Neuseeland reicht (Tab. B2.2).

Einige Länder (Chile, Frankreich, Litauen, Norwegen, Österreich, Schweden, Slowenien und das Vereinigte Königreich) 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, kümmern sich um Kinder mit einem besonderen Bildungsbedarf, und es wird von ihnen erwartet, dass sie gewisse pädagogische Aufgaben eigenständig ausführen. In den meisten Ländern verfügen sie über ein geringeres Qualifikationsniveau als pädagogische Fachkräfte, häufig einen berufsbildenden Abschluss im Sekundarbereich II. In einigen Ländern gelten für die Qualifikation als Hilfsfachkraft an Einrichtungen des Elementarbereichs (ISCED 02) zusätzliche Anforderungen. So ist in Slowenien beispielsweise zum Erwerb der entsprechenden Qualifikation eine staatliche Berufsprüfung in Bildungs- und Erziehungswesen erforderlich.

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

2018 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 9.300 US-Dollar. Die Bandbreite reichte hier von weniger als 1.400 US-Dollar in Kolumbien bis zu mehr als 15.000 US-Dollar in Island, Luxemburg, Norwegen und Schweden. Der Betreuungsschlüssel und die Vergütungen der Fachkräfte sind im Bereich der vorschulischen Bildung (ISCED 02) ein Hauptkostenfaktor, da Länder mit niedrigerem Betreuungsschlüssel eher mehr pro Kind ausgeben. Weitere Faktoren, wie die Zahl der Stunden, die eine FBBE-Einrichtung pro Jahr geöffnet sein muss, wirken sich ebenfalls auf die Höhe der Ausgaben aus. So sind beispielsweise in Norwegen vorschulische Bildungseinrichtungen (ISCED 02) durchschnittlich 48 Wochen pro Jahr geöffnet, im Vergleich dazu sind es in Belgien, Griechenland, Israel und Spanien rund 35 Wochen (s. Kasten B2.2 in OECD, 2018[14]).

Die jährlichen Ausgaben pro Kind in FBBE-Angeboten für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01) sind signifikant höher als in FBBE-Angeboten zur vorschulischen Bildung (ISCED 02) mit durchschnittlich rund 14.400 US-Dollar in den OECD-Ländern. Dahinter verbergen sich jedoch große Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern: In Australien, Chile und Litauen sind die Ausgaben für FBBE-Angebote für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01) pro Kind höchstens 1.000 US-Dollar höher als im Bereich der vorschulischen Bildung (ISCED 02), in Dänemark, Finnland und Norwegen beträgt der Unterschied hingegen mindestens 10.000 US-Dollar. Israel und Ungarn sind die einzigen OECD-Länder mit verfügbaren Daten, in denen die Pro-Kind-Ausgaben für FBBE-Angebote für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01) niedriger sind als im Elementarbereich (ISCED 02).

Dies liegt zum großen Teil am niedrigeren Betreuungsschlüssel in FBBE-Angeboten für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01) (Tab. B2.2). Jedoch ist dies nicht die einzige Erklärung. In Chile beispielsweise ist die Kinder-Fachkräfte-Relation in FBBE-Einrichtungen für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01) etwa halb so hoch wie in FBBE-Einrichtungen für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) und dennoch liegen die Ausgaben nicht einmal 1.000 US-Dollar pro Kind höher. Einer der Gründe hierfür sind möglicherweise die geringeren Qualifikationsanforderungen für pädagogische Fachkräfte in diesem Bereich, die in manchen Ländern zu niedrigeren Lohnkosten führen. So ist z. B. in Belgien (fläm.) und in Griechenland im Bereich FBBE-Angebote für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01) nur ein Abschluss im Sekundarbereich II erforderlich, während im Elementarbereich (ISCED 02) ein Bachelorabschluss benötigt wird.

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 2018 die Ausgaben für alle FBBE-Angebote insgesamt auf durchschnittlich 0,9 % des Bruttoinlandsprodukts (BIP), wovon

zwei Drittel auf vorschulische Bildung (ISCED 02) entfielen. Während für den Elementarbereich (ISCED 02) in Australien, Griechenland, Japan, Kolumbien und im Vereinigten Königreich höchstens 0,3 % des BIP ausgegeben wurden, waren es in Ländern wie Chile, Island, Israel, Norwegen und Schweden mindestens 1 % des BIP (Tab. B2.3).

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 (ISCED 02) 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. B2.1).

Um diese Verzerrung zu vermeiden, wird seit der Ausgabe des Jahrs 2019 von *Bildung auf einen Blick* eine Schätzung der Ausgaben nach Altersgruppe in die FBBE-Ausgabenindikatoren aufgenommen. 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 um eine Schätzung der tatsächlichen Kosten, 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 % des BIP in Griechenland und Irland bis zu mindestens 1 % in Chile, Island und Norwegen (Tab. B2.3).

Öffentliche und private FBBE-Angebote und -Finanzierung

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[15]).

Private Bildungseinrichtungen lassen sich in 2 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[16]). In den meisten Ländern besuchen im Bereich der frühkindlichen Bildung wesentlich mehr Kinder private Einrichtungen als im Primar- und Sekundarbereich. Im Durchschnitt der OECD-Länder besucht ungefähr die Hälfte der Kinder, die an FBBE-Angeboten (ISCED 01) teilnehmen, und ein Drittel derer in vorschulischen Bildungsgängen (ISCED 02) private Bildungseinrichtungen. Hinter diesem Durchschnitt verbergen sich große Unterschiede zwischen den einzel-

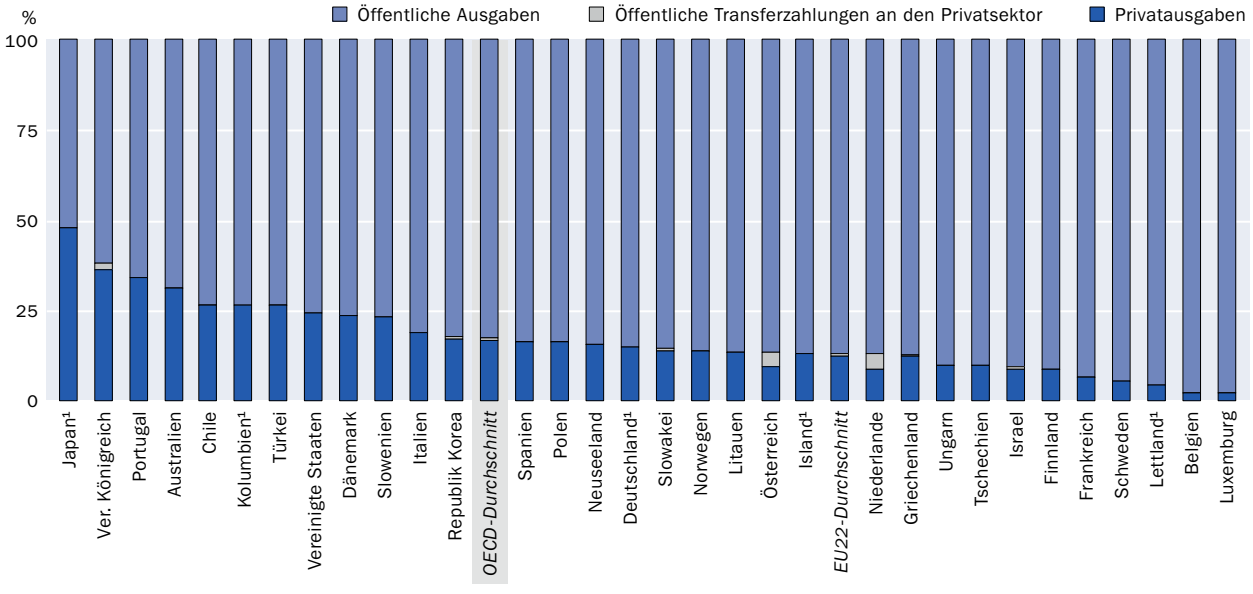
nen Ländern. In Litauen, der Russischen Föderation, der Schweiz, Slowenien und Tschechien besuchen höchstens 5 % der Kinder in vorschulischen Bildungsgängen (ISCED 02) private Einrichtungen. In einigen Ländern dominieren in FBBE für Kinder ab 3 Jahren jedoch weiterhin private Angebote: In Australien, Indonesien, Irland, Japan, der Republik Korea und Neuseeland besuchen mindestens 75 % der an vorschulischen Bildungsgängen (ISCED 02) teilnehmenden Kinder private Bildungseinrichtungen (Tab. B2.2).

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 der OECD-Länder wurden 2018 die Gesamtausgaben für FBBE für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01) zu 29 % privat finanziert, bei der vorschulischen Bildung (ISCED 02) waren es 17 %.

Der Anteil der privaten Finanzierung unterscheidet sich zwischen den Ländern signifikant, jedoch spiegelt die Finanzierungsquelle nicht unbedingt die anbietende Einrichtung wider. In allen OECD- und Partnerländern deckt die öffentliche Hand auch in Ländern, in denen beinahe alle Kinder in vorschulischer Bildung (ISCED 02) private Einrichtungen besuchen, mindestens 50 % der Gesamtkosten. Beispielsweise besuchen in Neuseeland 99 % der Kinder in vorschulischer Bildung (ISCED 02) private Einrichtungen, dennoch trägt der Privatsektor weniger als 20 % der Gesamtkosten. Damit ist dieser Anteil geringer als in Ländern mit einem signifikant höheren öffentlichen Anteil beim vorschulischen Bildungsangebot (ISCED 02), wie Dänemark oder Slowenien (Abb. B2.3). Die Finanzierung der vorschulischen Bildung (ISCED 02) kann aus unterschiedlichen privaten Quellen stammen. Im Vereinigten Königreich wird der größte Teil der privaten Mittel von privaten Haushalten aufgebracht. In Japan wird ein hoher Anteil der privaten Kosten von privaten Haushalten, Stiftungen und privatwirtschaftlichen Unternehmen getragen. Allerdings

Abbildung B2.3

Öffentliche und private Ausgaben für Bildungseinrichtungen in der vorschulischen Bildung (2018)



1. Angaben zu öffentlichen Transferzahlungen an den Privatsektor fehlen.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils privater Ausgaben nach öffentlichen Transferzahlungen an den Privatsektor.

Quelle: OECD (2021), Tabelle B2.3. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterB.pdf). StatLink: https://stat.link/cokrb7

werden FBBE-Einrichtungen öffentlich subventioniert und für die FBBE-Einträge von Privathaushalten gilt eine Obergrenze.

Öffentliche Transferzahlungen an den Privatsektor in Form von Subventionen oder finanzieller Unterstützung können helfen, die finanzielle Belastung der Haushalte durch die Inanspruchnahme von FBBE-Angeboten für ihre Kinder abzumildern. Jedoch machten 2018 im Durchschnitt der OECD-Länder öffentliche Transferzahlungen an den Privatsektor für Einrichtungen des Elementarbereichs (ISCED 02) weniger als 1 % der Gesamtausgaben aus. Unter den OECD-Ländern war der Anteil der öffentlichen Transferzahlungen an den Privatsektor in den Niederlanden und Österreich mit rund 4 % der Gesamtausgaben für Einrichtungen des Elementarbereichs (ISCED 02) am höchsten. In Ländern, in denen im Bereich der vorschulischen Bildung (ISCED 02) die private Finanzierung eine wesentliche Rolle spielt, wie Australien oder das Vereinigte Königreich, gab es hingegen keine öffentlichen Transferleistungen an den privaten Sektor oder diese machten weniger als 2 % aus (Abb. B2.3).

Daher ist FBBE für viele Eltern weiterhin kostspielig, insbesondere für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01), da für sie der finanzielle Beitrag der Haushalte in der Regel höher ist als im Elementarbereich (ISCED 02). Berechnungen mit vergleichbaren Daten zu Kinderbetreuungskosten für Eltern unter Berücksichtigung sämtlicher relevanter Unterstützungsleistungen ergeben, dass die Nettokosten im Durchschnitt 17 % des Medians der Vollzeiteinkommen von Frauen für ein Doppelverdienerpaar mit mittlerem Einkommen betragen. Die Bandbreite reicht dabei von mehr als der Hälfte des Medians der Einkommen von Frauen in Japan und im Vereinigten Königreich bis beinahe 0 % in Chile, Deutschland und Italien, wo Familien mit Kindern in öffentlichen Kinderbetreuungseinrichtungen von stark subventionierten Kinderbetreuungskosten profitieren oder vollständig von Gebührenzahlungen befreit sein können (OECD, 2020[10]). Zahlreiche Länder haben die Bedeutung von FBBE für die kognitive und emotionale Entwicklung von Kindern und für die Erleichterung der Arbeitsaufnahme von Eltern anerkannt und daher Maßnahmen zur Verstärkung der Teilnahme an FBBE eingeführt. So haben beispielsweise seit Oktober 2019 in Japan alle 3- bis 5-Jährigen einen universellen Rechtsanspruch auf kostenlose FBBE (OECD, 2020[17]).

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]) (Tab. B2.4):

- *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.

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* (OECD, 2018[16]) sowie Anhang 3 für weiterführende länderspezifische Hinweise (*https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterB.pdf*).

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 2019 (Berichtsjahr für Bildungsgänge 2018/2019) und das Haushaltsjahr 2018.

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 2020 durchgeführten Bildungsstatistik auf Basis der der Datensammlung von UNESCO-UIS/OECD/Eurostat (weitere Informationen s. Anhang 3, *https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterB.pdf*).

Daten zu den subnationalen Einheiten für ausgewählte Indikatoren s. *OECD Regional Statistics (Database)* (OECD, 2021[18]).

Weiterführende Informationen

Duncan, G. and K. Magnuson (2013), "Investing in preschool programs", *Journal of Economic Perspectives*, Vol. 27/2, pp. 109–132, *http://dx.doi.org/10.1257/jep.27.2.109*. [5]

OECD (2021), "Regional education", *OECD Regional Statistics (database)*, *https://dx.doi.org/10.1787/213e806c-en* (Zugriff am 27. Juli 2021). [18]

OECD (2021), *The state of global education – 18 months into the pandemic*, OECD, *https://doi.org/10.1787/1a23bb23-en*. [6]

OECD (2020), *Bildung auf einen Blick 2020 – OECD-Indikatoren*, wbv Publikation, Bielefeld, *https://doi.org/10.3278/6001821nw*. [17]

OECD (2020), "Is childcare affordable?", *Policy Brief on Employment, Labour and Social Affairs*, OECD Publishing, Paris, *https://www.oecd.org/els/family/OECD-Is-Childcare-Affordable.pdf* (Zugriff am 11. Mai 2021). [10]

OECD (2020), *OECD Education Database*, *https://stats.oecd.org*. [13]

OECD (2019), *Bildung auf einen Blick 2019 – OECD-Indikatoren*, wbv Publikation, Bielefeld, *https://doi.org/10.3278/6001821mw*. [7]

OECD (2019), *Providing Quality Early Childhood Education and Care: Results from the Starting Strong Survey 2018*, TALIS, OECD Publishing, Paris, *https://dx.doi.org/10.1787/301005d1-en*. [12]

OECD (2018), *Bildung auf einen Blick 2018 – OECD-Indikatoren*, wbv Publikation, Bielefeld, *https://doi.org/10.3278/6001821lw*. [14]

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*. [9]

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*. [16]

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 (2017), *Starting Strong V: Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education*, Starting Strong, OECD Publishing, Paris, *https://dx.doi.org/10.1787/9789264276253-en*. [11]

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*. [8]

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. [15]

Tabellen Indikator B2

StatLink: https://stat.link/v2lap8

- Tabelle B2.1: Entwicklung der Bildungsbeteiligung in frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) und im Primarbereich, nach Altersgruppe (2005, 2015 und 2019)
- Tabelle B2.2: Anteil der Kinder in privaten Einrichtungen, Kinder-Fachkräfte-Relation, nach ISCED-Stufen 0 (2019) und Index der Veränderung der Kinder-Fachkräfte-Relation (2015 = 100)
- Tabelle B2.3: Finanzierung der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (ISCED 0) und Veränderung der Ausgaben (2018)
- **WEB** Table B2.4: Coverage of early childhood education and care in OECD and partner countries (Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in OECD- und Partnerländern)

Datenstand: 17. Juni 2021. 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

Entwicklung der Bildungsbeteiligung in frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) und im Primarbereich, nach Altersgruppe (2005, 2015 und 2019)

Öffentliche und private Bildungseinrichtungen

	Alter, ab dem in FBBE (ISCED 0) explizite Bildungskomponenten enthalten sind	Übliches Eintrittsalter in den Primarbereich	Beginn der Schulpflicht	Unter 3 Jahren						3 bis 5 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)	Primarbereich	FBBE (ISCED 0)	Primarbereich	FBBE (ISCED 0)	Primarbereich
		2019		2005	2005	2015	2015	2019	2019	2005	2005	2015	2015	2019	2019
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
OECD-Länder															
Australien	0 Jahre	5	6	m	m	39	1	41	0	m	25	58	28	57	26
Österreich	0 Jahre	6	6	6	m	17	2	20	3	76	0	88	0	90	0
Belgien[1]	Fläm.: 3–6 Monate; Frz.: 2 Jahre	6	6	m	m	m	m	46	m	m	0	m	0	98	0
Kanada	3–4 Jahre	6	6	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	3 Monate	6	6	m	m	19	0	23	m	m	6	78	0	80	0
Kolumbien	0 Jahre	6	5	m	m	32	m	26	m	m	m	72	7	78	6
Costa Rica	0 Jahre	6	4	m	m	2	m	2	m	m	m	53	0	62	0
Tschechien	2–3 Jahre	6	6	m	m	4	m	6	m	85	0	85	0	86	0
Dänemark	26 Wochen	6	6	m	m	58	m	56	m	m	m	97	1	97	0
Estland	0 Jahre	7	7	m	m	24	3	27	4	84	0	90	0	91	0
Finnland	9 Monate	7	7	25	m	28	m	35	m	68	0	74	0	85	0
Frankreich	2–3 Jahre	6	3	9	m	4	m	4	m	100	0	100	0	100	0
Deutschland	0 Jahre	6	6	17	a	37	a	39	a	87	0	96	0	94	0
Griechenland	2 Monate	6	5	m	m	5	m	10	m	44	0	63	0	69	0
Ungarn	20 Wochen	7	3	m	7	5	11	5	m	m	0	91	0	93	0
Island	0 Jahre	6	6	39	13	47	13	48	10	95	0	97	0	97	0
Irland	3 Jahre	5	6	m	m	m	m	25	m	m	47	m	45	59	40
Israel	0 Jahre	6	3	m	a	m	a	57	a	m	0	99	0	99	0
Italien	2–3 Jahre	6	6	4	m	5	m	5	m	98	2	92	3	92	2
Japan	3 Jahre	6	6	m	16	m	22	2	32	88	0	91	0	94	0
Republik Korea	0 Jahre	6	6	m	a	52	a	65	a	m	0	92	0	93	0
Lettland	1,5 Jahre	7	5	17	a	26	a	31	a	77	0	92	0	93	0
Litauen	0 Jahre	7	7	13	a	22	a	30	a	59	0	84	0	87	0
Luxemburg	0 Jahre	6	4	m	m	1	m	1	m	83	1	85	2	87	2
Mexiko	1,5 Monate	6	3	2	a	2	a	4	a	60	3	73	9	71	9
Niederlande	3 Jahre	6	5	0	m	0	56	0	62	m	0	93	0	91	0
Neuseeland	0 Jahre	5	5	34	m	42	6	42	7	62	33	62	32	59	31
Norwegen	0 Jahre	6	6	33	m	55	m	58	m	88	0	97	0	97	0
Polen	3 Jahre	7	6	1	2	3	5	3	10	38	0	80	0	87	0
Portugal[1]	0 Jahre	6	6	19	m	m	1	m	m	77	1	89	0	92	0
Slowakei	2–3 Jahre	6	6	7	m	5	m	5	m	73	0	72	0	78	0
Slowenien	11 Monate	6	6	25	m	38	m	44	m	75	0	88	0	92	0
Spanien	0 Jahre	6	6	15	m	34	m	40	m	98	0	97	0	97	0
Schweden	1 Jahr	7	6	m	m	45	1	47	m	m	0	93	0	94	0
Schweiz	m	6	4–5	2	m	0	m	0	m	47	0	49	0	49	0
Türkei	m	6	5–6	m	a	0	a	0	a	10	3	31	7	39	4
Ver. Königreich	0 Jahre	5	4–5	m	m	m	m	m	m	m	46	67	33	68	32
Vereinigte Staaten[1]	m	6	4–6	m	m	m	m	m	m	64	2	65	2	64	2
OECD-Durchschnitt				**m**	**m**	**22**	**m**	**25**	**m**	**72**	**5**	**81**	**5**	**83**	**4**
EU22-Durchschnitt				**m**	**m**	**19**	**m**	**22**	**m**	**76**	**3**	**87**	**2**	**89**	**2**
Partnerländer															
Argentinien[2]	m	m	4	2	m	5	m	5	m	63	0	75	0	77	0
Brasilien	0 Jahre	6	4	m	a	21	a	25	a	m	m	76	3	84	2
China	m	6	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indien	m	6	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien[2]	m	m	7	m	m	m	m	7	m	m	m	m	m	68	1
Russische Föd.	0 Jahre	7	7	m	m	18	m	21	m	m	m	83	0	83	0
Saudi-Arabien	m	m	6	m	m	0	m	0	m	m	m	18	0	20	1
Südafrika[2]	m	m	7	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: Elementarbereich = ISCED 0, sonstige registrierte FBBE-Angebote = FBBE-Angebote, die nicht unter ISCED 0 fallen, da sie nicht alle ISCED-Kriterien erfüllen. Um als ISCED 0 eingestuft zu werden, sollten FBBE-Angebote: 1) explizite Bildungseigenschaften aufweisen, 2) institutionalisiert sein (in der Regel schulbasiert oder auf andere Weise für eine Gruppe von Kindern 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 besitzen, der von den zuständigen nationalen Behörden anerkannt wird (z.B. einen Lehrplan) und 5) über ausgebildetes bzw. zertifiziertes Personal verfügen (z.B. Erfordernis pädagogischer Qualifikationen der FBBE-Mitarbeiter).

1. Ohne ISCED 01. Für Belgien (frz.) ohne ISCED 01. 2. Referenzjahr 2018 statt 2019.

Quelle: INES-Ad-hoc-Erhebung und OECD/UIS/Eurostat (2021). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterB.pdf). StatLink: https://stat.link/83olpk

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

Tabelle B2.2

Anteil der Kinder in privaten Einrichtungen, Kinder-Fachkräfte-Relation, nach ISCED-Stufen 0 (2019) und Index der Veränderung der Kinder-Fachkräfte-Relation (2015 = 100)

	Anteil Kinder in privaten Bildungseinrichtungen (staatlich subventionierte und unabhängige private Bildungseinrichtungen)			Betreuungsschlüssel in Vollzeitäquivalenten, nach Art des FBBE-Angebots (öffentliche und private Bildungseinrichtungen)									Index der Veränderung der Kinder-Fachkräfte-Relation im Bereich der vorschulischen Bildung zwischen 2015 und 2019 (2015=100)		
	ISCED 01	ISCED 02	Gesamt (ISCED 0)	ISCED 01			ISCED 02			Gesamt (ISCED 0)			Gesamt (ISCED 02)		
				Anteil der Hilfsfachkräfte an den Kontaktpersonen	Kinder-Kontaktpersonen-Relation (pädagogische Fachkräfte und Hilfsfachkräfte)	Kinder-Fachkräfte-Relation	Anteil der Hilfsfachkräfte an den Kontaktpersonen	Kinder-Kontaktpersonen-Relation (pädagogische Fachkräfte und Hilfsfachkräfte)	Kinder-Fachkräfte-Relation	Anteil der Hilfsfachkräfte an den Kontaktpersonen	Kinder-Kontaktpersonen-Relation (pädagogische Fachkräfte und Hilfsfachkräfte)	Kinder-Fachkräfte-Relation	Veränderung der Zahl der Kinder	Veränderung der Zahl der pädagogischen Fachkräfte	Veränderung der Kinder-Fachkräfte-Relation
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OECD-Länder															
Australien	m	86	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Österreich	63	29	36	31	6	9	35	8	13	34	8	12	6	10	–4
Belgien	m	53	m	m	m	m	a	14	14	m	m	m	–4	4	–8
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	9	64	52	37	6	10	60	9	23	60	9	23	2	14	–10
Kolumbien	m	20	m	m	m	m	m	m	38	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	74	11	15	a	5	5	a	12	12	a	11	11	21	27	–5
Tschechien	a	4	4	a	a	a	10	12	13	10	12	13	–1	2	–4
Dänemark	15	22	20	m	m	3	m	m	7	m	m	5	m	m	m
Estland	x(3)	x(3)	4	m	m	x(12)	m	m	x(12)	m	m	8	m	m	m
Finnland	24	14	16	m	m	m	m	m	9	m	m	m	3	14	–10
Frankreich[1]	a	14	14	a	a	a	35	15	23	35	15	23	–3	1	–4
Deutschland	73	65	67	9	4	5	9	8	9	9	7	7	8	13	–4
Griechenland	m	11	m	m	m	m	a	10	10	m	m	m	m	m	m
Ungarn	18	11	12	a	15	15	a	13	13	a	13	13	2	0	2
Island	21	15	17	a	3	3	a	5	5	a	4	4	–8	–1	–7
Irland	100	99	99	x(10)	x(11)	x(12)	x(10)	x(11)	x(12)	7	4	4	m	m	m
Israel	100	35	59	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Italien	a	28	28	a	a	a	a	12	12	a	12	12	–11	–2	–9
Japan	a	77	77	a	a	a	8	13	14	8	13	14	–20	–13	–8
Republik Korea	87	75	79	a	5	5	a	12	12	a	8	8	–5	2	–7
Lettland	19	8	10	m	m	7	m	m	10	m	m	9	5	8	–3
Litauen	11	5	6	36	6	10	35	6	10	35	6	10	3	10	–7
Luxemburg	a	11	11	a	a	a	a	12	12	a	12	12	8	–1	9
Mexiko	70	16	18	71	6	19	a	20	20	10	18	20	–1	22	–19
Niederlande	a	28	28	a	a	a	13	14	16	13	14	16	–6	–5	–1
Neuseeland	99	99	99	m	m	3	m	m	6	m	m	5	3	7	–4
Norwegen	52	49	50	55	3	7	55	5	12	55	4	10	–4	27	–24
Polen	a	26	26	a	a	a	m	m	15	m	m	15	13	17	–4
Portugal	m	47	m	m	m	m	m	m	16	m	m	m	–8	1	–9
Slowakei	a	7	7	a	a	a	2	11	12	2	11	12	4	12	–7
Slowenien	7	5	6	53	5	12	53	10	21	53	8	17	m	m	m
Spanien	49	33	37	m	m	9	m	m	14	m	m	12	–8	–3	–6
Schweden	20	18	18	60	5	13	56	6	14	57	6	14	m	m	m
Schweiz	a	5	5	a	a	a	m	m	18	m	m	18	m	m	m
Türkei	100	17	17	m	m	m	m	m	17	m	m	m	35	37	–1
Ver. Königreich	m	55	m	92	3	31	89	5	40	90	4	37	m	m	m
Vereinigte Staaten	m	40	m	m	m	m	16	10	12	m	m	m	2	1	1
OECD-Durchschnitt	**51**	**33**	**31**	**m**	**m**	**10**	**34**	**11**	**15**	**m**	**m**	**13**	**1**	**8**	**–7**
EU22-Durchschnitt	**36**	**26**	**24**	**m**	**m**	**9**	**28**	**11**	**13**	**m**	**m**	**12**	**1**	**5**	**–5**
Partnerländer															
Argentinien[2]	56	31	33	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	35	23	28	37	9	14	14	18	21	28	12	17	6	8	–2
China	a	57	57	a	a	a	m	m	17	m	m	17	15	37	–16
Indien	a	22	22	a	a	a	m	m	31	m	m	31	m	m	m
Indonesien[2]	100	95	98	m	m	21	m	m	13	m	m	17	m	m	m
Russische Föd.	2	2	2	m	m	x(12)	m	m	x(12)	m	m	11	m	m	m
Saudi-Arabien	a	47	47	a	a	a	m	m	17	m	m	17	4	–18	27
Südafrika[2]	m	6	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
G20-Durchschnitt	**59**	**34**	**34**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**18**	**m**	**m**	**19**	**3**	**7**	**–3**

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.

1. Ohne Daten von unabhängigen privaten Bildungseinrichtungen. Bei Hilfsfachkräften auch ohne staatlich subventionierte Bildungsreinrichtungen, was eine Überschätzung des Betreuungsschlüssels bedeutet. 2. Referenzjahr 2018 statt 2019.

Quelle: INES-Ad-hoc-Erhebung und OECD/UIS/Eurostat (2021). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterB.pdf). StatLink: https://stat.link/kf4qdt

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

Tabelle B2.3

Finanzierung der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (ISCED 0) und Veränderung der Ausgaben (2018)

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)			
	Als prozentualer Anteil des BIP	Pro Kind (in US-Dollar KKP)	FBBE für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01)	FBBE für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02)	Gesamt (ISCED 0)	FBBE für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01)	FBBE für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02)	Gesamt (ISCED 0)	FBBE für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01)	FBBE für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02)		Gesamt (ISCED 0)
										Gesamt	davon öffentliche Transferzahlungen	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OECD-Länder												
Australien	0,5	8488	0,3	0,3	0,6	8088	7399	7700	39	31	0,0	35
Österreich	0,5	11020	0,1	0,5	0,7	12864	10915	11281	23	13	4,0	15
Belgien[1]	0,6	9406	m	0,7	m	m	9401	m	m	2	0,2	m
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	1,0	7549	0,3	1,0	1,3	8450	7516	7722	17	27	0,0	24
Kolumbien	0,4	1484	0,1	0,3	0,4	m	1325	m	87	27	m	45
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	a	m
Tschechien	0,4	6818	a	0,6	0,6	a	6818	6818	a	10	0,0	10
Dänemark	0,6	m	0,7	0,6	1,3	23140	11247	15679	24	24	0,0	24
Estland	0,7	8929	x(5)	x(5)	1,2	x(8)	x(8)	8929	x(12)	x(12)	x(12)	14
Finnland	0,6	12051	0,4	0,8	1,2	23353	12051	14154	7	9	0,0	8
Frankreich	0,7	9163	a	0,7	0,7	a	9164	9164	a	7	0,0	7
Deutschland	0,5	11568	0,4	0,6	1,0	18656	11569	13509	15	15	m	15
Griechenland[1]	0,3	6144	m	0,3	m	m	6144	m	m	13	0,3	m
Ungarn	0,6	m	0,0	0,7	0,8	7222	7432	7421	10	10	0,0	10
Island	1,1	17070	0,7	1,1	1,8	24427	17073	19420	9	13	m	12
Irland	0,3	m	x(5)	x(5)	0,2	x(8)	x(8)	4439	x(12)	x(12)	a	14
Israel	0,9	6321	0,3	1,0	1,3	3327	6317	5226	82	9	0,5	26
Italien	0,6	10100	a	0,6	0,6	a	10110	10110	a	19	0,0	19
Japan[2]	m	m	a	0,2	0,2	a	7841	7841	a	48	m	48
Republik Korea[1]	0,5	8081	m	0,5	m	m	8075	m	m	18	0,6	m
Lettland	0,6	6035	a	0,8	0,8	a	6035	6035	a	4	m	4
Litauen	0,6	7810	0,2	0,8	1,0	8184	7810	7884	18	13	0,0	14
Luxemburg	0,5	20921	a	0,5	0,5	a	20916	20916	a	2	0,0	2
Mexiko	0,6	2717	x(5)	x(5)	0,5	m	m	2686	x(12)	x(12)	x(12)	17
Niederlande	0,4	8081	a	0,4	0,4	a	8081	8081	a	13	4,3	13
Neuseeland	0,7	8550	0,4	0,5	0,8	10349	8389	9177	31	16	0,1	23
Norwegen	1,0	16514	1,0	1,0	2,0	29726	16514	21286	14	14	0,0	14
Polen	0,6	7574	a	0,9	0,9	a	7574	7574	a	16	0,1	16
Portugal[1]	0,5	8113	m	0,5	m	m	8113	m	m	34	m	m
Slowakei	0,5	6623	a	0,6	0,6	a	6623	6623	a	15	0,8	15
Slowenien	0,6	8893	0,4	0,7	1,0	11664	8893	9731	23	23	a	23
Spanien	0,5	7578	0,2	0,5	0,7	9084	7577	7981	34	16	0,0	22
Schweden	0,9	15004	0,5	1,3	1,8	18010	15004	15794	6	5	a	6
Schweiz	m	m	a	m	m	a	m	m	a	m	m	m
Türkei[1]	0,4	5173	m	0,4	m	m	5314	m	m	26	0,0	m
Ver. Königreich	m	m	0,1	0,3	0,4	m	m	m	55	38	1,9	41
Vereinigte Staaten[1]	0,4	9906	m	0,4	m	m	9832	m	m	24	a	m
OECD-Durchschnitt	**0,6**	**9123**	**0,4**	**0,6**	**0,9**	**14436**	**9260**	**10118**	**29**	**17**	**0,6**	**18**
EU22-Durchschnitt	**0,6**	**9570**	**0,3**	**0,7**	**0,8**	**14686**	**9574**	**10112**	**18**	**13**	**0,6**	**13**
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	a	m	m	a	m	m	a	m	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.

Quelle: INES-Ad-hoc-Erhebung und OECD/UIS/Eurostat (2021). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterB.pdf). StatLink: https://stat.link/3eyvxp

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

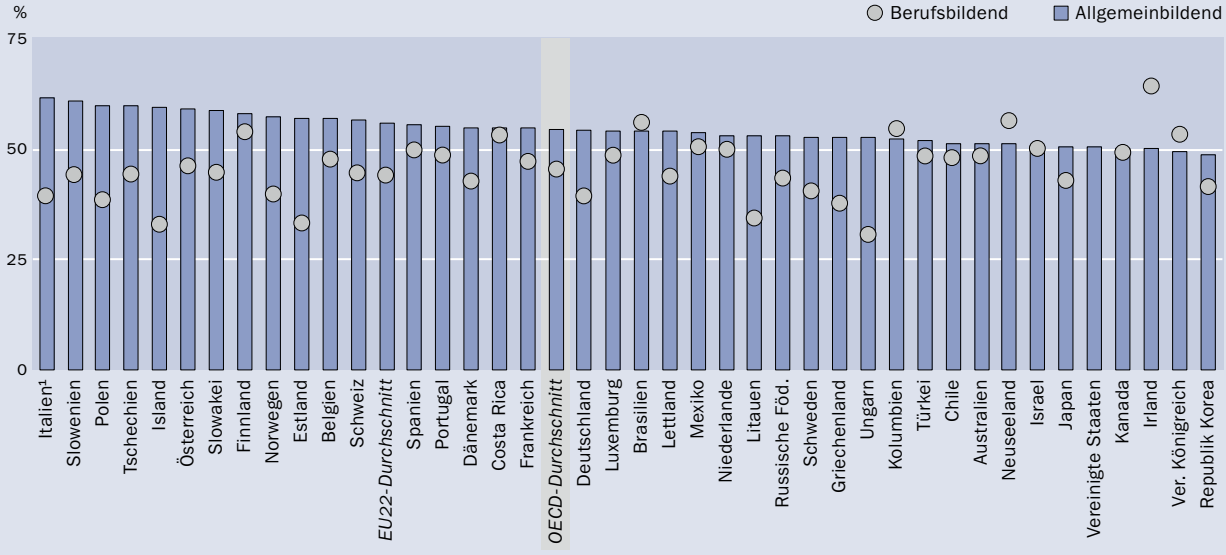
Indikator B3
Wer wird einen Abschluss im Sekundarbereich II erwerben?

Zentrale Ergebnisse

- Im Durchschnitt der OECD-Länder erwerben 51 % der männlichen Absolventen berufsbildender Bildungsgänge des Sekundarbereichs II einen Abschluss in der Fächergruppe Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe, im Vergleich zu 11 % bei den weiblichen Absolventen.
- In allen Ländern mit verfügbaren Daten ist der Anteil der Bildungsteilnehmer mit mindestens einem Elternteil mit Abschluss im Tertiärbereich in allgemeinbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs II erheblich höher als in berufsbildenden Bildungsgängen.
- Wenn die aktuellen Abschlussquoten auch in Zukunft gelten, ist davon auszugehen, dass in mehr als zwei Drittel der Länder mit verfügbaren Daten 80 % der Erwachsenen vor ihrem 25. Geburtstag erstmals einen Abschluss im Sekundarbereich II erwerben.

Abbildung B3.1

Frauenanteil an den Absolventen des Sekundarbereichs II, nach Ausrichtung der Bildungsgänge (2019)



1. Schließt postsekundaren, nicht tertiären Bereich ein.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Frauenanteils in allgemeinbildenden Bildungsgängen.
Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2021). Tabelle B3.1. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterB.pdf). StatLink: https://stat.link/x4q0ep

Kontext

Der Sekundarbereich II, in dem die grundlegenden Fähigkeiten und Kenntnisse der Bildungsteilnehmer in akademischen oder berufsbildenden Bildungsgängen entwickelt werden, zielt darauf ab, Bildungsteilnehmer auf die Fortsetzung ihrer Ausbildung oder den Eintritt in den Arbeitsmarkt vorzubereiten und sie zu engagierten Bürgern zu machen. In vielen Ländern ist dieser Bereich nicht verpflichtend und kann 2 bis 5 Jahre

umfassen. Bei der Interpretation dieses Indikators sollte die Gewährleistung einer hochwertigen Ausbildung im Sekundarbereich II berücksichtigt werden, die sich sowohl auf die Gesellschaft als auch auf die Wirtschaft positiv auswirkt.

Eine postsekundare, nicht tertiäre Ausbildung bietet eine Lernerfahrung, die auf den Eintritt in den Arbeitsmarkt oder eine Ausbildung im Tertiärbereich vorbereitet. Ihr Ziel ist der individuelle Erwerb von Wissen, Fähigkeiten und Kompetenzen mit einem geringeren Grad an Komplexität als im Tertiärbereich üblich.

In den meisten OECD-Ländern nehmen fast alle Bildungsteilnehmer aus dem Sekundarbereich I eine Ausbildung im Sekundarbereich II auf, und durchschnittlich 7 von 10 Bildungsteilnehmern beginnen direkt eine Ausbildung im Tertiärbereich (OECD-Bildungsdatenbank). Die Nachfrage nach einer Ausbildung im Sekundarbereich II steigt mit der Entwicklung von vielfältigen Bildungsgängen weltweit generell an. Der Erwerb eines Abschlusses im Sekundarbereich II hat in der Tat in allen Ländern verstärkt an Bedeutung gewonnen, da auf dem Arbeitsmarkt immer mehr wissensbasierte Fähigkeiten benötigt werden und Arbeitnehmer sich zunehmend an die Unsicherheiten einer sich rasch wandelnden Weltwirtschaft anpassen müssen.

In Zusammenhang mit der Coronapandemie (Covid-19) kam es in den OECD- und Partnerländern zu kritischen Unterbrechungen der Bildungssysteme. Insbesondere wurden Abschlusskriterien und Prüfungen in erheblichem Maße umgestaltet, um sie an die völlig neue Situation anzupassen. Im Sekundarbereich II, in dem der Erwerb des Abschlusses zumeist durch Prüfungen erfolgt, war eine gewisse Flexibilität bei der Gestaltung dieser Prüfungen und Beurteilungen erforderlich. Einige Länder haben nur Schulnoten als Abschlusskriterien herangezogen, andere haben die Prüfungen verschoben oder neu angesetzt, und wiederum andere haben die Bildungsteilnehmer am Schuljahresende automatisch in den nächsten Bildungsbereich aufsteigen lassen. Dabei kam es unabhängig davon, welche Bewertungsmethode die Länder für den Abschluss des Sekundarbereichs II angewandt haben, zu erheblichen Auswirkungen auf die Abschlussquoten (d. h. das Verhältnis von Absolventen des Sekundarbereichs II zu Bildungsteilnehmern, die sich im letzten Jahr ihrer Ausbildung im Sekundarbereich II befanden) (OECD, 2021[1]).

Weitere wichtige Ergebnisse

- Der Frauenanteil ist in allgemeinbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs II tendenziell deutlich höher als in berufsbildenden Bildungsgängen. Im Durchschnitt der OECD-Länder sind 55 % der Absolventen von allgemeinbildenden Bildungsgängen im Sekundarbereich II Frauen, bei den berufsbildenden Bildungsgängen sind es hingegen 45 %.
- Migrant der ersten bzw. zweiten Generation zu sein wirkt sich auf die Wahrscheinlichkeit aus, einen Abschluss im Sekundarbereich II zu erwerben. In fast allen Ländern mit verfügbaren Daten war die Erfolgsquote bei Migranten der ersten bzw. zweiten Generation geringer als bei Bildungsteilnehmern ohne Migrationshintergrund.
- Zwischen 2013 und 2019 sind im Durchschnitt der OECD-Länder die Erstabschlussquoten im Sekundarbereich II um 1 Prozentpunkt angestiegen und im postsekundaren, nicht tertiären Bereich konstant geblieben.

Hinweis

Abschlussquoten zeigen den geschätzten prozentualen Anteil der Zugehörigen einer spezifischen Altersgruppe, die in dem jeweiligen Land im Laufe des Lebens einen Abschluss erwerben werden. Diese Schätzung basiert auf der Zahl der Absolventen im Jahr 2019 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 der diesjährigen Ausgabe von *Bildung auf einen Blick* liegt der Schwerpunkt auf Erstabsolventen, die jünger als das typische Alter sind (25 Jahre bei Bildungsgängen des Sekundarbereichs II und 30 bei Bildungsgängen des postsekundaren, nicht tertiären Bereichs). Das Konzept der Absolventen (d. h. aller Absolventen, nicht nur der Erstabsolventen) wird verwendet, wenn das Durchschnittsalter, der Anteil weiblicher Absolventen und die Absolventen nach Fächergruppe quantifiziert werden (s. Abschnitt Definitionen).

Analyse und Interpretationen

Geschlechterstruktur der Absolventen des Sekundarbereichs II

Ein Abschluss im Sekundarbereich II gilt häufig als Mindestqualifikation für den erfolgreichen Einstieg in den Arbeitsmarkt und als Voraussetzung für den Übergang in die höhere Ausbildung. Junge Menschen, die die Schule vor einem Abschluss im Sekundarbereich II verlassen, stehen häufig vor Herausforderungen auf dem Arbeitsmarkt, u. a. schlechteren Beschäftigungsaussichten (s. Indikator A4). Im Sekundarbereich II müssen die Bildungsteilnehmer Entscheidungen bezüglich der Ausrichtung ihres Bildungsgangs und der Fächergruppe treffen. Jedoch fallen die Entscheidungen von Männern und Frauen sehr unterschiedlich aus, was sich auf ihre Ausbildungsmöglichkeiten im Tertiärbereich und ihre voraussichtlichen Arbeitsmarktergebnisse auswirkt. Bei der Wahl des Bildungsgangs im Sekundarbereich II und einem Abschluss in diesem Bereich spielt auch der sozioökonomische Hintergrund der Bildungsteilnehmer eine Rolle (Kasten B3.1). Für die Gewährleistung inklusiver Bildungschancen und die Entwicklung von Maßnahmen gegen Ungleichheiten ist es entscheidend, diese Entscheidungen und ihre Auswirkungen zu verstehen.

Abschluss des Sekundarbereichs II nach Ausrichtung des Bildungsgangs

Berufsbildende Bildungsgänge sind in vielen OECD-Ländern ein wichtiger Bestandteil des Sekundarbereichs II und ermöglichen es Bildungsteilnehmern, praktische Erfahrung in der von ihnen gewählten beruflichen Laufbahn zu sammeln. 2019 erwarben im Durchschnitt der OECD-Länder 38 % der Absolventen des Sekundarbereichs II eine Berufsqualifikation, die Bandbreite reichte dabei von 6 % in Kanada bis 76 % in Österreich.

Traditionell ist der Anreiz, berufsbildende Bildungsgänge des Sekundarbereichs II zu absolvieren, für Männer höher als für Frauen (OECD-Bildungsdatenbank). 2019 waren im Durchschnitt der OECD-Länder 55 % der Absolventen in allgemeinbildenden Bildungs-

gängen im Sekundarbereich II Frauen, bei den berufsbildenden Bildungsgängen waren es hingegen 45 % (Abb. B3.1). Dies hat erhebliche Auswirkungen auf die Chancen der Männer auf eine Ausbildung im Tertiärbereich. So erwerben zwei Drittel der Bildungsteilnehmer im berufsbildenden Sekundarbereich II einen Abschluss, der ihnen theoretisch die direkte Aufnahme einer Ausbildung im Tertiärbereich ermöglicht, im allgemeinbildenden Sekundarbereich II sind es hingegen mehr als 90 % der Bildungsteilnehmer (Indikator B7; OECD, 2020[2]).

In fast allen Ländern mit verfügbaren Daten stellen Frauen mindestens die Hälfte der Absolventen von allgemeinbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs II. Die Bandbreite reicht von 49 % in der Republik Korea bis zu 61 % in Slowenien und 62 % in Italien. Im Gegensatz dazu sind in mehr als drei Viertel der Länder mit verfügbaren Daten Frauen in berufsbildenden Bildungsgängen unterrepräsentiert. Jedoch bestehen in den berufsbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs II erhebliche Unterschiede zwischen den Ländern: Der Frauenanteil reicht von weniger als 34 % in Estland, Island und Ungarn bis zu über 60 % in Irland. Irland ist in der Tat eines von nur 5 Ländern, in denen der Frauenanteil in berufsbildenden Bildungsgängen höher ist als in allgemeinbildenden. In den anderen 4 Ländern (Brasilien, Kolumbien, Neuseeland und das Vereinigte Königreich) ist der Unterschied beim Frauenanteil zwischen berufsbildenden und allgemeinbildenden Bildungsgängen wesentlich geringer (weniger als 5 Prozentpunkte).

Berufsbildende Abschlüsse im Sekundarbereich II nach Fächergruppe

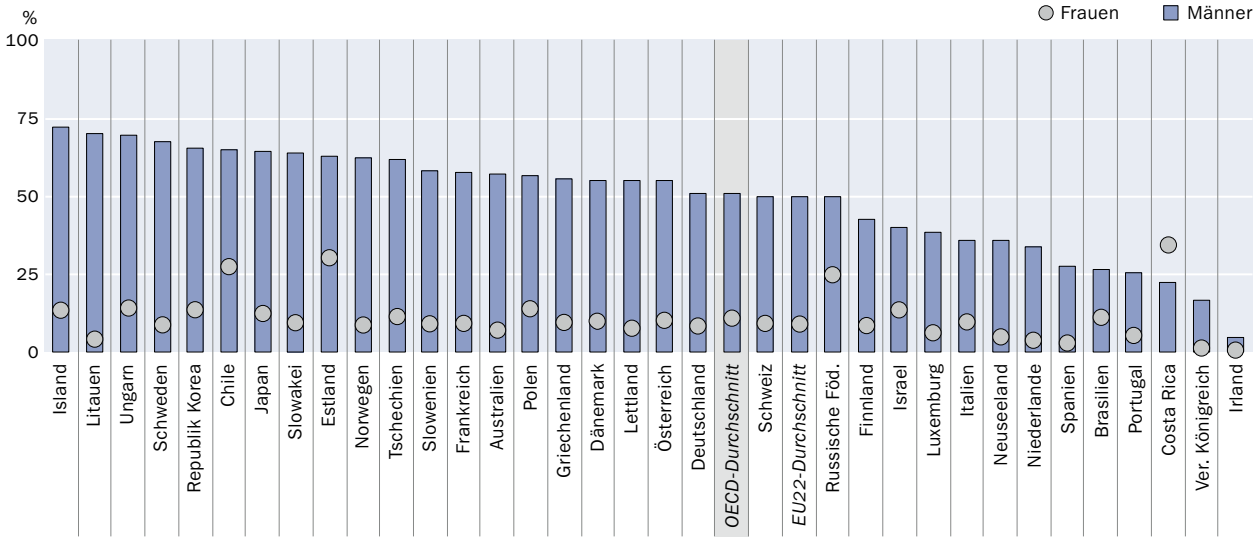
Welche Fächergruppe junge Menschen für ihre Berufsausbildung wählen, hat weiterhin beträchtliche Auswirkungen auf ihre Berufsmöglichkeiten und Beschäftigungsergebnisse. Jedoch sind häufig geschlechtsspezifische Unterschiede bei der Wahl der Fächergruppe zu beobachten. Mögliche Gründe hierfür sind natürliche Neigungen und Präferenzen sowie die gesellschaftliche Wahrnehmung der unterschiedlichen Begabungen und möglichen beruflichen Laufbahnen von Männern und Frauen.

Der größte Anteil, rund ein Drittel der Bildungsteilnehmer im berufsbildenden Sekundarbereich II, erwarb 2019 einen Abschluss in den Fächergruppen Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe, gefolgt von Wirtschaft, Verwaltung und Recht (17 %), Dienstleistungen (17 %) sowie Gesundheit und Sozialwesen (12 %). Dies gilt jedoch nicht für alle Länder. In Brasilien, Luxemburg und der Schweiz haben die meisten Absolventen berufsbildender Bildungsgänge des Sekundarbereichs II einen Abschluss in Wirtschaft, Verwaltung und Recht erworben. In Irland, den Niederlanden und Spanien waren Gesundheit und Sozialwesen und in Italien und Portugal Dienstleistungen die jeweils beliebteste Fächergruppe (Tab. B3.1).

Bei den Fächergruppen, für die sich Bildungsteilnehmer im berufsbildenden Sekundarbereich II entscheiden, gibt es erhebliche Unterschiede zwischen den Geschlechtern. Frauen wählen sehr viel eher als Männer Fächer aus dem Bereich Wirtschaft, Verwaltung und Recht sowie Gesundheit und Sozialwesen. Bei Männern wiederum fällt die Wahl häufiger auf Technik sowie Informatik und Kommunikationstechnologie; Fächergruppen, für die auf dem Arbeitsmarkt in den OECD-Ländern eine hohe Nachfrage besteht. Diese Unterschiede lassen sich auf tradierte Vorstellungen von Geschlechterrollen und Identitäten sowie auf die zum Teil mit bestimmten Fächergruppen verbundenen kulturellen Werte zurückführen. Einige Studien haben gezeigt, dass sich diese geschlechtsspezifischen Unterschiede bei der Wahl der Fächergruppe auch in den Berufserwartungen von 15-Jährigen widerspiegeln: Im Durchschnitt der OECD-Länder gaben nur 14 % der Mädchen mit

Abbildung B3.2

Verteilung der Absolventen berufsbildender Bildungsgänge des Sekundarbereichs II in der Fächergruppe Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe, nach Geschlecht (2019)



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils männlicher Absolventen berufsbildender Bildungsgänge des Sekundarbereichs II in der Fächergruppe Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2021). OECD-Bildungsdatenbank (http://stats.oecd.org). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterB.pdf). StatLink: https://stat.link/5azxof

Spitzenleistungen in Wissenschaft oder Mathematik an, sie würden erwarten, später im Bereich Wissenschaft oder Technik zu arbeiten, bei den leistungsstärksten Jungen waren es hingegen 26 %. In Estland, Finnland, Polen und Slowenien war hingegen der Anteil der leistungsstarken Jungen und Mädchen, die entsprechende Angaben machten, gleich hoch (OECD, 2018[3]).

Nur wenige Frauen im berufsbildenden Sekundarbereich II absolvieren einen Bildungsgang in der Fächergruppe Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe: 2019 waren es gerade mal 10 % der Absolventen. Costa Rica ist das einzige Land mit einem geschlechtsspezifischen Unterschied zugunsten der Frauen: Dort erwerben 34 % der weiblichen Absolventen berufsbildender Bildungsgänge des Sekundarbereichs II einen Abschluss in der Fächergruppe Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe, bei den Männern sind es 23 % (Abb. B3.2). In den Bereichen Gesundheit und Sozialwesen (83 %), Wirtschaft, Verwaltung und Recht (63 %) sowie Dienstleistungen (58 %) sind weibliche Absolventen hingegen überrepräsentiert (Tab. B3.1).

Bei der Bewältigung der Coronapandemie standen in der Gesundheitsversorgung überwiegend Frauen an vorderster Front (Gabster et al., 2020[4]). Die Ressourcenproblematik und der Pflegekräftemangel in den meisten Volkswirtschaften der OECD haben zu einer zusätzlichen Belastung für die Frauen geführt. Ein Lösungsansatz – auch um den wenig beachteten geschlechtsspezifischen Unterschied anzugehen – wäre, sicherzustellen, dass sich mehr Männer für eine Tätigkeit im Bereich Gesundheit und Sozialwesen entscheiden.

Geschlechterstruktur der Absolventen des postsekundaren, nicht tertiären Bereichs

In den OECD-Ländern werden postsekundare, nicht tertiäre Bildungsgänge (ISCED 4) unterschiedlicher Art angeboten. Diese Bildungsgänge decken sowohl eine Ausbildung im Sekundarbereich II als auch im postsekundaren Bereich ab und können je nach Land ent-

weder als Bildungsgänge des Sekundarbereichs II oder als postsekundare Bildungsgänge angesehen werden. Auch wenn die Inhalte dieser Bildungsgänge nicht unbedingt wesentlich fortgeschrittener sind als in Bildungsgängen des Sekundarbereichs II, so erweitern sie doch das Wissen von Personen, die bereits über einen Abschluss im Sekundarbereich II verfügen. Hauptsächlich berufsbildend ausgerichtete postsekundare, nicht tertiäre Bildungsgänge sind im Vergleich zu anderen Bildungsbereichen in der Bildungslandschaft weniger stark vertreten. 2019 hat rund 1 % der 15- bis 19-Jährigen eine postsekundare, nicht tertiäre Ausbildung aufgenommen (OECD-Bildungsdatenbank); 8 OECD-Länder bieten diesen Bildungsbereich gar nicht an: Chile, Costa Rica, die Republik Korea, Mexiko, die Niederlande, Slowenien, die Türkei und das Vereinigte Königreich (Tab. B3.3).

Abschlüsse im postsekundaren, nicht tertiären Bereich nach Ausrichtung des Bildungsgangs

Im Durchschnitt der OECD-Länder haben rund 95 % der Erstabsolventen im postsekundaren, nicht tertiären Bereich berufsbildende Bildungsgänge absolviert (Tab. B3.2). Die Professionalisierung ist in diesem Bildungsbereich besonders hoch, da postsekundare, nicht tertiäre Bildungsgänge zumeist auf den direkten Eintritt in den Arbeitsmarkt ausgerichtet sind. Im Rahmen von nationalen Initiativen richten sich allgemeinbildende Bildungsgänge im postsekundaren, nicht tertiären Bereich an Bildungsteilnehmer, die einen berufsbildenden Bildungsgang im Sekundarbereich II abgeschlossen haben und ihre Chancen auf eine Ausbildung im Tertiärbereich erhöhen möchten. So bereitet beispielsweise in der Schweiz ein einjähriger allgemeinbildender Bildungsgang, der Hochschuleignungstest, Absolventen von berufsbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs II auf den Einstieg in allgemeinbildende Bildungsgänge im Tertiärbereich vor (OECD/Eurostat/UNESCO, 2015[5]).

Abschlüsse im postsekundaren, nicht tertiären Bereich nach Fächergruppe

Im Durchschnitt der OECD-Länder erwarben 23 % der Absolventen berufsbildender Bildungsgänge des postsekundaren, nicht tertiären Bereichs einen Abschluss in Gesundheit und Sozialwesen, 21 % in der Fächergruppe Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe und jeweils 18 % in Wirtschaft, Verwaltung und Recht sowie Dienstleistungen. Dies gilt jedoch nicht immer für alle Länder. In Luxemburg z. B. haben 62 % der Absolventen des postsekundaren, nicht tertiären Bereichs einen Abschluss in der Fächergruppe Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe erworben, wohingegen es in Österreich nur 1 % war (Tab. B3.2).

Im Durchschnitt der OECD-Länder stellen Frauen 54 % der Absolventen berufsbildender Bildungsgänge des postsekundaren, nicht tertiären Bereichs, jedoch gibt es erhebliche Unterschiede zwischen den Ländern: Die Bandbreite reicht von 23 % in Luxemburg bis zu 76 % in Polen. Dem steht die Unterrepräsentation von Frauen im berufsbildenden Sekundarbereich II gegenüber. Es gibt zwei Hauptgründe dafür, warum Frauen im postsekundaren, nicht tertiären Bereich, nicht jedoch im Sekundarbereich II überrepräsentiert sind. Erstens weisen Frauen im berufsbildenden Sekundarbereich II höhere Erfolgsquoten als Männer auf und setzen daher eher ihre Ausbildung im postsekundaren Bereich fort. Zweitens sind Frauen in einigen breiten Fächergruppen wie Gesundheit und Sozialwesen sowie Wirtschaft, Verwaltung und Recht stärker vertreten – der Anteil dieser Fächergruppen ist in kurzen berufsbildenden Bildungsgängen des Tertiärbereichs, aber insbesondere im postsekundaren, nicht tertiären Bereich besonders hoch (OECD, 2020[2]).

In fast allen Ländern mit verfügbaren Daten sind mehr als die Hälfte der Absolventen berufsbildender Bildungsgänge des postsekundaren, nicht tertiären Bereichs weiblich.

Ausnahmen sind Belgien, Dänemark, Irland, Island, Luxemburg, Neuseeland, Portugal, die Russische Föderation und Tschechien. In den Bildungsgängen der Fächergruppe Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe im postsekundaren, nicht tertiären Bereich ist der Frauenanteil mit nur 17 % der Absolventen gering. Im Gegensatz dazu sind Frauen in Gesundheit und Sozialwesen überrepräsentiert: Hier beträgt der Anteil der weiblichen Absolventen in allen Ländern mit verfügbaren Daten, außer Dänemark (25 %) und Estland (68 %), mindestens 70 %. In den Fächergruppen Dienstleistungen mit durchschnittlich 60 % weiblichen Absolventen sowie Wirtschaft, Verwaltung und Recht mit 64 % ist das Geschlechterverhältnis ausgewogener (Tab. B3.2).

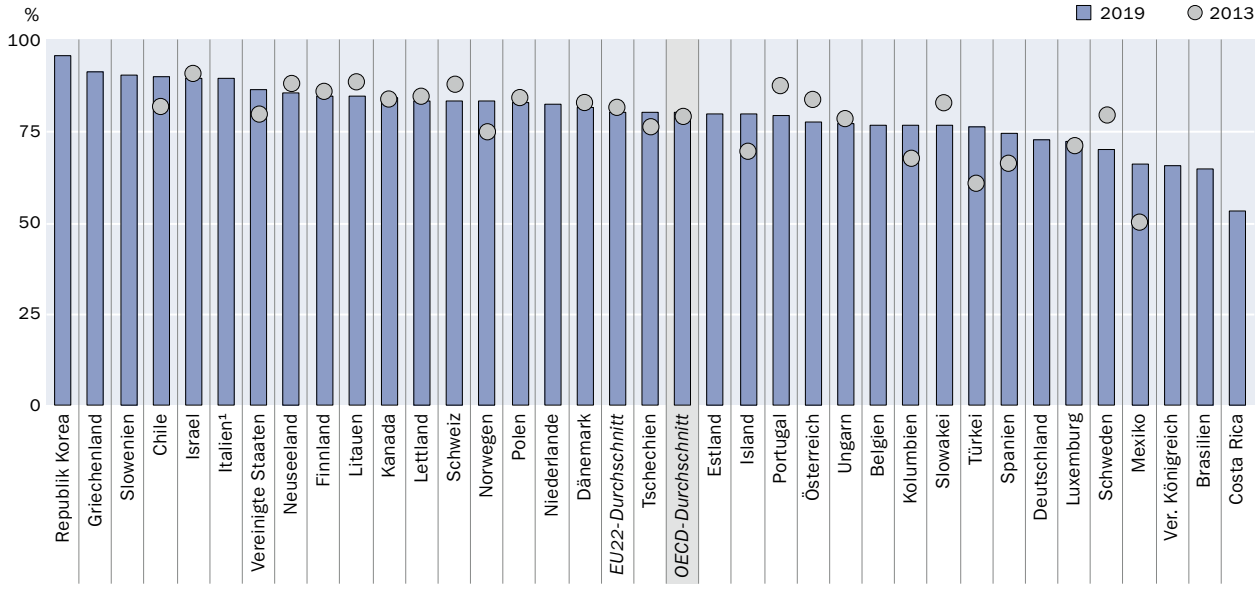
Erstabschlussquoten

Ein Abschluss im Sekundarbereich II gilt häufig als Mindestqualifikation für den erfolgreichen Einstieg in den Arbeitsmarkt und als Voraussetzung für den Übergang in eine höhere Ausbildung. Das nicht rechtzeitige Absolvieren dieses Bildungsbereichs kann sowohl den Betroffenen als auch der Gesellschaft erhebliche Kosten verursachen, da diejenigen ohne einen solchen Abschluss mit höherer Wahrscheinlichkeit weder in Ausbildung noch in Beschäftigung sind (NEET – s. Indikator A2). Abschlussquoten liefern Hinweise darauf, ob es durch staatliche Initiativen gelungen ist, den Anteil der Absolventen des Sekundarbereichs II zu steigern. Die großen Unterschiede bei den Abschlussquoten zwischen den Ländern spiegeln die Verschiedenheit der Systeme und verfügbaren Bildungsgänge sowie andere länderspezifische Faktoren, wie derzeitige soziale Normen und Wirtschaftsleistung, wider.

Wenn die aktuellen Abschlussquoten auch weiterhin gelten, werden im Durchschnitt der OECD-Länder schätzungsweise 80 % der Erwachsenen vor ihrem 25. Geburtstag erstmals einen Abschluss im Sekundarbereich II erwerben. Es gibt jedoch große Unterschiede

Abbildung B3.3

Erstabschlussquoten im Sekundarbereich II für Bildungsteilnehmer unter 25 Jahren (2013 und 2019)



1. Postsekundarer, nicht tertiärer Bereich enthalten in Sekundarbereich II.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Erstabschlussquoten im Sekundarbereich II für Bildungsteilnehmer unter 25 Jahren im Jahr 2019.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2021). Tabelle B3.3. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterB.pdf). StatLink: https://stat.link/yb5l7p

Kasten B3.1

Chancengerechtigkeit bei Wahl und Abschluss eines Bildungsgangs im Sekundarbereich II

Studien haben gezeigt, dass Bildungsstand und -leistung der Bildungsteilnehmer stark mit ihrem sozioökonomischen Status korrelieren (OECD, 2021[6]). Die nachteiligen Auswirkungen eines sozioökonomisch ungünstigen Hintergrunds von Bildungsteilnehmern lassen sich auf verschiedene Faktoren zurückführen: eine wenig anregende häusliche Umgebung, geringe finanzielle und psychologische Unterstützung sowie wenige Lernmöglichkeiten im Elternhaus (Thomson, 2018[7]).

In diesem Kasten wird analysiert, inwieweit bei der Wahl und dem Abschluss von Bildungsgängen des Sekundarbereichs II Unterschiede für Bildungsteilnehmer mit möglicherweise sozioökonomisch ungünstigem Hintergrund bestehen, und zwar anhand zweier Parameter: höchster Bildungsstand der Eltern sowie Migrationshintergrund.

Chancengerechtigkeit bei der Wahl der Ausrichtung des Bildungsgangs im Sekundarbereich II

In den OECD-Ländern wächst das Interesse an der Entwicklung von berufsbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs II als Alternative für junge Menschen, die Arbeitsmarktkompetenzen erwerben möchten. Außerdem hat man festgestellt, dass sich der Abschluss eines berufsbildenden Bildungsgangs aufgrund des frühen Eintritts in den Arbeitsmarkt positiv auf die Beschäftigungsfähigkeit der Bildungsteilnehmer auswirkt. Absolventen berufsbildender Bildungsgänge des Sekundarbereichs II steigen schneller ins Erwerbsleben ein als entsprechende Absolventen allgemeinbildender Bildungsgänge: Sie finden eher eine feste erste Stelle und finden sich seltener in einer Beschäftigung wieder, die nicht ihren Qualifikationen entspricht (OECD, 2019[8]). Diese Bildungsgänge sind nicht zweitbeste Wahl für schwächere Bildungsteilnehmer, sondern als Exzellenzzentren für die Entwicklung wichtiger Kompetenzen anzusehen.

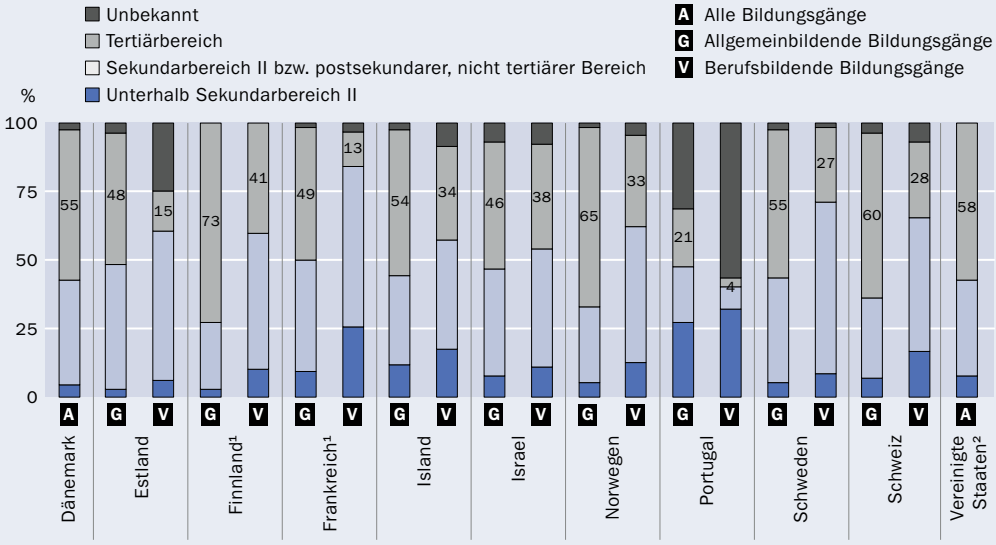
Gleichwohl stellt sich bei der beruflichen Ausbildung auch die Frage nach der Chancengerechtigkeit, insbesondere wenn die Entscheidung für berufsbildende Bildungsgänge hauptsächlich vom sozioökonomischen Hintergrund der Bildungsteilnehmer abhängt. Abbildung B3.4 zeigt die Zusammensetzung in allgemein- und berufsbildenden Bildungsgängen nach Bildungsstand der Eltern. In allen Ländern mit verfügbaren Daten sind Bildungsteilnehmer, deren Eltern einen niedrigeren Bildungsstand haben, in berufsbildenden Bildungsgängen deutlich überrepräsentiert.

In fast allen Ländern mit verfügbaren Daten ist der Anteil der Bildungsteilnehmer, deren Eltern keinen Abschluss im Sekundarbereich II haben, unter den Anfängern in berufsbildenden Bildungsgängen mindestens doppelt so hoch wie unter den Anfängern in allgemeinbildenden Bildungsgängen. Dieser Unterschied kann am anderen Ende der Skala für Bildungsteilnehmer mit mindestens einem Elternteil mit einem Abschluss im Tertiärbereich sogar noch stärker ausgeprägt sein. So haben z. B. in Frankreich in allgemeinbildenden Bildungsgängen 49 % der Bildungsteilnehmer mindestens einen Elternteil mit einem Abschluss im Tertiärbereich, in berufsbildenden Bildungsgängen sind es dagegen nur 13 %.

Jedoch können sich Umfang und Attraktivität von berufsbildenden Bildungsgängen in den einzelnen Ländern stark unterscheiden. In den Ländern aus Abbildung B3.4

Abbildung B3.4

Anteil der Anfänger im Sekundarbereich II, nach Ausrichtung des Bildungsgangs und Bildungsstand der Eltern (2018)



1. Referenzjahr 2017. 2. Referenzjahr 2011.

Quelle: OECD (2020). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterB.pdf). StatLink: https://stat.link/re2ijy

reicht der Anteil der Absolventen des Sekundarbereichs II, die einen berufsbildenden Abschluss erwerben, von einem Fünftel in Dänemark und Estland bis zu mehr als zwei Dritteln in der Schweiz (Tab. B3.1). Der Anteil ist in anderen OECD-Ländern ohne verfügbare Daten für Abbildung B3.4, wie Österreich, der Slowakei und Tschechien, sogar noch höher; dort erwerben mehr als zwei Drittel der Absolventen des Sekundarbereichs II einen berufsbildenden Abschluss.

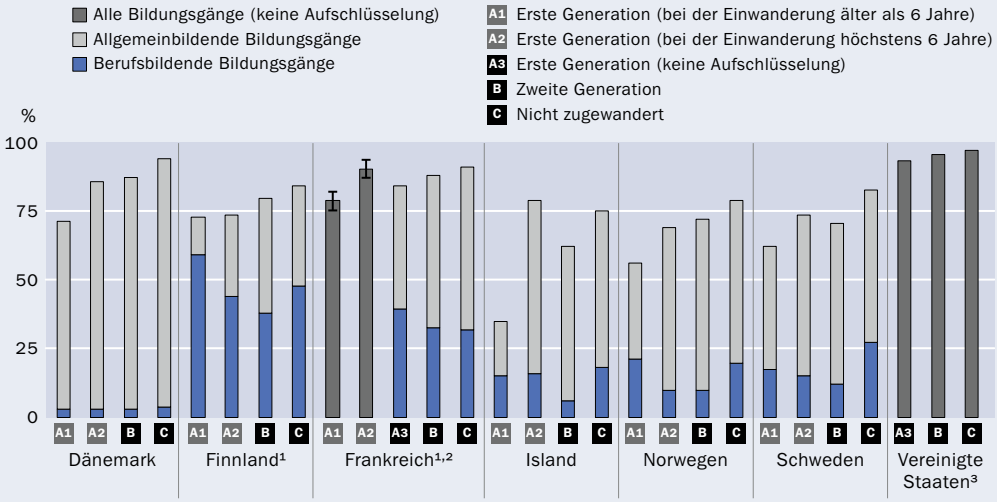
Chancengerechtigkeit beim Abschluss des Sekundarbereichs II

Der sozioökonomische Hintergrund von Bildungsteilnehmern beeinflusst nicht nur die Wahl der Ausrichtung des Bildungsgangs im Sekundarbereich II, sondern kann auch wesentliche Auswirkungen auf ihre Bildungsergebnisse haben. Abbildung B3.5 zeigt die Erfolgsquoten im Sekundarbereich II innerhalb der regulären Ausbildungsdauer plus 2 Jahre, aufgeschlüsselt nach Migrationshintergrund der Bildungsteilnehmer.

Die Wahrscheinlichkeit, einen Abschluss im Sekundarbereich II zu erwerben, ist auch bei Migranten der ersten bzw. zweiten Generation eine andere. In fast allen Ländern mit verfügbaren Daten waren die Erfolgsquoten von Migranten der ersten Generation (d. h. die selbst und deren Eltern in einem anderen Land geboren wurden, ohne internationale Bildungsteilnehmer) oder der zweiten Generation (d. h. die im Inland geboren wurden, jedoch im Ausland geborene Eltern haben) niedriger als die von Bildungsteilnehmern ohne Migrationshintergrund. Der Unterschied bei den Erfolgsquoten von Bildungsteilnehmern mit Migrationshintergrund ist jedoch nicht in allen Ländern gleich. Während in den meisten Ländern die Erfolgsquoten von Migranten der ersten Generation niedriger sind als die von Migranten der zweiten Generation, ist dies in einigen Ländern vom Alter bei der Zuwanderung abhängig. So schließen in Island 75 % der nicht Zugewanderten den Sekundarbereich II rechtzeitig ab, bei den Migranten der ersten Generation, die bei der Zuwanderung 6 Jahre oder jünger waren, sind es 79 % und bei den Migranten der ersten Generation, die bei der Zuwanderung älter als 6 Jahre waren, nur 35 %.

Abbildung B3.5

Erfolgsquoten im Sekundarbereich II innerhalb der regulären Ausbildungsdauer plus 2 Jahre, nach Migrationshintergrund der Bildungsteilnehmer und Ausrichtung der Bildungsgänge beim Abschluss (2018)



1. Referenzjahr 2017. 2. Inklusive Standardfehler, wenn die Daten aus einer Erhebung stammen. 3. Referenzjahr 2015.
Quelle: OECD (2020). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterB.pdf). StatLink: https://stat.link/fe3il5

Eine plausible Erklärung für die schlechteren Ergebnisse von Migranten der ersten Generation ist die Sprachbarriere, insbesondere bei Bildungsteilnehmern, die bei der Ankunft im Gastland bereits älter sind. In anderen Ländern, wie Finnland, ist der Unterschied zwischen Bildungsteilnehmern der ersten Generation und der zweiten Generation beim Abschluss recht gering.

Der Unterschied zwischen den Erfolgsquoten von nicht zugewanderten Bildungsteilnehmern und Migranten der ersten Generation beträgt in Finnland, den Niederlanden, Norwegen und Schweden mehr als 10 Prozentpunkte. In den meisten Ländern mit verfügbaren Daten sind die Erfolgsquoten von Migranten der zweiten Generation höher als die von Migranten der ersten Generation. Dieser Unterschied ist jedoch meist geringer als der Unterschied zwischen nicht zugewanderten Bildungsteilnehmern und beiden Migrantengruppen.

Für Kinder aus benachteiligten sozialen Gruppen sind nicht nur die Hürden beim Zugang zu Bildung höher, sondern sie erzielen, wenn sie in Ausbildung sind, auch schlechtere Leistungen und Ergebnisse als nicht benachteiligte Kinder. Die Bildungserfolge von Bildungsteilnehmern mit Migrationshintergrund oder aus Familien mit niedrigem Bildungsstand sollten von politischen Entscheidungsträgern in den Fokus genommen werden, insbesondere in Ländern, in denen die Erfolgsquoten dieser Bildungsteilnehmer signifikant niedriger sind als die von Bildungsteilnehmern aus nicht benachteiligten sozialen Gruppen.

zwischen den Ländern. In Griechenland, der Republik Korea und Slowenien ist davon auszugehen, dass mehr als 90 % der Erwachsenen vor ihrem 25. Geburtstag einen Abschluss im Sekundarbereich II erwerben, im Vergleich dazu sind es in Costa Rica weniger als 60 % (Tab. B3.3).

Im Durchschnitt der OECD-Länder ist die Abschlussquote des Sekundarbereichs II zwischen 2013 und 2019 mit einem Anstieg um 1 Prozentpunkt weitgehend stabil geblieben. Einige Länder hatten in diesem Zeitraum jedoch einen außerordentlichen Anstieg beim Abschluss des Sekundarbereichs II zu verzeichnen. In Mexiko und der Türkei ist der Anteil der Erwachsenen, die voraussichtlich vor ihrem 25. Geburtstag einen Abschluss im Sekundarbereich II erwerben, zwischen 2013 und 2019 um mindestens 15 Prozentpunkte gestiegen. Im Gegensatz dazu ist im gleichen Zeitraum der Anteil der Erwachsenen, die voraussichtlich vor ihrem 25. Geburtstag einen Abschluss im Sekundarbereich II erwerben, in Portugal und Schweden um mindestens 8 Prozentpunkte zurückgegangen. In einigen Ländern sind die Abschlussquoten des Sekundarbereichs II nach früheren Maßnahmen zur Ausweitung des Zugangs zum Sekundarbereich II zwischen 2013 und 2019 nur minimal gestiegen. So lag in Griechenland und Israel der Anteil der Erwachsenen, die voraussichtlich vor ihrem 25. Geburtstag einen Abschluss im Sekundarbereich II erwerben, bereits 2005 bei mehr als 90 %, und die Abschlussquoten haben sich seitdem nicht wesentlich verändert (Tab. B3.3).

Abschlussquoten im postsekundaren, nicht tertiären Bereich

Die Erstabschlussquoten im postsekundaren, nicht tertiären Bereich sind im Vergleich zu den Quoten von Bildungsgängen des Sekundarbereichs II niedrig. Schätzungsweise schließen im Durchschnitt in den OECD-Ländern 6 % der jungen Erwachsenen von heute vor ihrem 30. Geburtstag einen postsekundaren, nicht tertiären Bildungsgang ab, wenn die aktuellen Abschlussquoten auch in Zukunft gelten. Die einzigen Länder, in denen die Erstabschlussquoten von postsekundaren, nicht tertiären Bildungsgängen mehr als 20 % betrugen, sind Deutschland und Neuseeland. In den OECD-Ländern mit verfügbaren Daten für 2005, 2013 und 2019 ist die Erstabschlussquote von Erwachsenen unter 30 in den letzten 10 Jahren (bei durchschnittlich 7 %) konstant geblieben.

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.

Die *Erstabschlussquote* entspricht der erwarteten Wahrscheinlichkeit, vor der Altersgrenze (25 für Sekundarbereich II und 30 für postsekundaren, nicht tertiären Bereich) einen Erstabschluss in einer gegebenen ISCED-Stufe zu erwerben, wenn die aktuellen Abschlussquoten auch in Zukunft gelten.

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 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 Sekundarbereich II zu erwerben, wenn die aktuellen Abschlussquoten auch in Zukunft gelten. Die Altersgrenze bezieht sich auf die obere Altersgrenze für einen Abschluss im Sekundarbereich II bzw. im postsekundaren, nicht tertiären Bereich. Das Alter von 25 Jahren wird als Obergrenze für den Abschluss im Sekundarbereich II verwendet. Im postsekundaren, nicht tertiären Bereich gelten 30 Jahre als die obere Altersgrenze für einen Abschluss. Die Abschlussquote unter dem typischen Alter wird nur berechnet, wenn der Anteil der Absolventen mit unbekanntem Alter unterhalb des Qualitätsschwellenwerts von 10 % liegt. Absolventen unbekannten Alters sind aus der Berechnung dieser Indikatoren ausgeschlossen, was zu einer leichten Unterschätzung der Quote führen kann, insbesondere wenn ihr Anteil nahe am Schwellenwert liegt.

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. 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, deren Alter unterhalb der Grenze liegt, um zu zeigen, inwiefern die Altersgrenze in dem einzelnen Land von Relevanz ist.

Weitere Informationen s. *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics* (OECD, 2017[9]).

Quellen

Die Daten beziehen sich auf das Berichtsjahr für Bildungsgänge 2018/2019 und beruhen auf der von der OECD im Jahr 2020 durchgeführten Bildungsstatistik auf Basis der Datensammlung von OECD/UIS/Eurostat (weitere Informationen s. Anhang 3, *https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterB.pdf*).

Weiterführende Informationen

Gabster, B. et al. (2020), "Challenges for the female academic during the COVID-19 pandemic", *The Lancet*, Vol. 395/10242, pp. 1968–1970, http://dx.doi.org/10.1016/s0140-6736(20)31412-4. [4]

OECD (2021), *21st-Century Readers: Developing Literacy Skills in a Digital World*, PISA, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/a83d84cb-en. [6]

OECD (2021), *The State of School Education: One Year into the COVID Pandemic*, OECD, Paris, https://doi.org/10.1787/201dde84-en. [1]

OECD (2020), *Bildung auf einen Blick 2020 – OECD-Indikatoren*, wbv Publikation, Bielefeld, https://doi.org/10.3278/6001821nw. [2]

OECD (2019), *Bildung auf einen Blick 2019 – OECD-Indikatoren*, wbv Publikation, Bielefeld, https://doi.org/10.3278/6001821mw. [8]

OECD (2018), *PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en. [3]

OECD (2017), *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics: Concepts, Standards, Definitions and Classifications*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264279889-en. [9]

OECD/Eurostat/UNESCO (2015), *ISCED 2011 Operational Manual: Guidelines for Classifying National Education Programmes and Related Qualifications*, OECD Publishing, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264228368-en. [5]

Thomson, S. (2018), "Achievement at school and socioeconomic background: An educational perspective", *npj Science of Learning*, Vol. 3/5, https://doi.org/10.1038/s41539-018-0022-0. [7]

Tabellen Indikator B3

StatLink: https://stat.link/od6r03

- Tabelle B3.1: Charakteristika von Absolventen berufsbildender Bildungsgänge des Sekundarbereichs II (2019)
- Tabelle B3.1: Charakteristika von Absolventen berufsbildender Bildungsgänge des postsekundaren, nicht tertiären Bereichs (2019)
- Tabelle B3.3: Entwicklung der Erstabschlussquoten im Sekundarbereich II und im postsekundaren, nicht tertiären Bereich (2005, 2013 und 2019)

Datenstand: 17. Juni 2021. Aktualisierte Daten s. http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en. Weitere Untergliederungen s. auch http://stats.oecd.org, OECD-Bildungsdatenbank.

B 3

Tabelle B3.1

Charakteristika von Absolventen berufsbildender Bildungsgänge des Sekundarbereichs II (2019)

	Anteil Erstabsolventen, die eine Berufsqualifikation erworben haben (in %)	Anteil weiblicher Absolventen (in %)	Durchschnittsalter	Verteilung der Absolventen nach Fächergruppe (in %)				Anteil weiblicher Absolventen nach Fächergruppe (in %)			
				Wirtschaft, Verwaltung und Recht	Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe	Gesundheit und Sozialwesen	Dienstleistungen	Wirtschaft, Verwaltung und Recht	Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe	Gesundheit und Sozialwesen	Dienstleistungen
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
OECD-Länder											
Australien	m	48	32	17	33	23	14	62	10	84	60
Österreich	76	46	21	27	34	4	19	65	13	80	72
Belgien	52	48	19	m	m	m	m	52	22	80	69
Kanada	6	49	32	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	29	48	18	28	47	6	4	62	28	82	61
Kolumbien	24	55	16	m	m	m	m	61	44	a	a
Costa Rica	21	53	19	14	29	0	22	63	63	a	56
Tschechien	68	44	21	16	39	7	18	64	13	89	65
Dänemark	23	43	28	25	36	14	16	64	11	86	45
Estland	24	33	19	2	52	0	23	97	19	a	66
Finnland	53	54	30	20	24	21	20	65	18	84	57
Frankreich	m	47	20	22	35	18	19	61	12	90	61
Deutschland	45	39	23	32	34	12	13	56	9	82	44
Griechenland	22	38	21	8	38	26	10	60	9	79	47
Ungarn	20	31	23	9	53	4	30	72	8	89	46
Island	17	33	28	1	53	9	24	55	8	95	48
Irland	m	64	30	16	2	38	10	70	12	84	54
Israel	41	50	17	19	27	2	4	70	25	73	56
Italien[1]	55	39	20	22	26	7	29	50	14	79	51
Japan	22	43	m	30	43	6	7	62	12	84	81
Republik Korea	17	41	18	28	44	3	5	73	13	78	70
Lettland	24	44	21	12	34	0	28	77	9	a	72
Litauen	16	34	21	14	47	0	28	53	3	100	75
Luxemburg	58	49	22	29	23	12	6	60	13	78	51
Mexiko	34	50	18	m	m	m	m	m	m	m	m
Niederlande	53	50	22	18	19	24	23	51	9	89	46
Neuseeland	17	56	34	15	18	8	15	65	14	85	58
Norwegen	35	40	28	7	41	27	18	72	8	83	36
Polen	46	38	20	11	40	0	25	62	13	74	72
Portugal	33	49	21	15	16	15	27	67	16	88	54
Slowakei	67	45	19	14	40	8	22	70	10	84	63
Slowenien	66	44	19	13	36	12	15	64	11	78	64
Spanien	36	50	26	12	15	18	14	59	9	79	42
Schweden	32	40	18	9	44	19	18	57	8	72	62
Schweiz	67	45	22	32	32	16	9	56	13	88	52
Türkei	43	48	18	m	m	m	m	49	11	81	58
Ver. Königreich	65	53	22	11	8	16	13	54	6	80	51
Vereinigte Staaten	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
OECD-Durchschnitt	**38**	**45**	**22**	**17**	**33**	**12**	**17**	**63**	**15**	**83**	**58**
EU22-Durchschnitt	**43**	**44**	**22**	**17**	**33**	**12**	**20**	**63**	**12**	**83**	**58**
Partnerländer											
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	9	56	20	24	18	12	4	63	35	84	66
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.	46	43	m	16	39	7	19	69	27	87	31
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Diese Tabelle enthält nicht für alle Fächergruppen Daten. Daten für andere Fächergruppen s. http://stats.oecd.org, OECD-Bildungsdatenbank.
1. Schließt postsekundaren, nicht tertiären Bereich ein.
Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2021). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterB.pdf). StatLink: https://stat.link/mxvecp
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Tabelle B3.2

Charakteristika von Absolventen berufsbildender Bildungsgänge des postsekundaren, nicht tertiären Bereichs (2019)

	Anteil Erstabsolventen, die eine Berufsqualifikation erworben haben (in %)	Anteil weiblicher Absolventen (in %)	Durchschnittsalter	Verteilung der Absolventen nach Fächergruppe (in %)				Anteil weiblicher Absolventen nach Fächergruppe (in %)			
				Wirtschaft, Verwaltung und Recht	Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe	Gesundheit und Sozialwesen	Dienstleistungen	Wirtschaft, Verwaltung und Recht	Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe	Gesundheit und Sozialwesen	Dienstleistungen
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
OECD-Länder											
Australien	100	55	35	33	14	20	12	57	10	72	56
Österreich	100	75	33	9	1	60	1	52	20	79	68
Belgien	100	50	22	12	20	32	23	51	5	89	41
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Kolumbien	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Costa Rica	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Tschechien	50	43	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Dänemark	100	32	39	m	m	m	m	44	0	25	36
Estland	100	69	32	50	17	2	22	87	23	68	66
Finnland	100	58	43	50	27	9	10	56	58	83	56
Frankreich	m	m	m	6	0	7	0	49	a	72	100
Deutschland	93	60	24	22	19	46	7	65	14	80	62
Griechenland	100	54	25	7	13	24	42	65	11	79	55
Ungarn	100	53	24	15	23	22	18	80	10	84	60
Island	75	34	35	10	49	0	22	41	14	a	61
Irland	m	47	30	9	33	29	7	62	1	95	47
Israel	m	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Italien[1]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Republik Korea	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Lettland	100	68	29	13	19	22	27	79	27	94	78
Litauen	100	53	30	21	27	14	24	60	17	87	66
Luxemburg	100	23	28	0	62	0	24	a	6	a	77
Mexiko	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Niederlande	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Neuseeland	83	43	32	17	30	15	21	61	6	76	64
Norwegen	100	71	34	19	4	39	17	81	20	91	39
Polen	100	76	30	16	0	39	28	75	29	84	68
Portugal	100	30	29	8	41	a	25	71	16	a	50
Slowakei	100	57	29	17	12	16	34	59	10	87	37
Slowenien	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Spanien	100	63	38	35	8	25	15	70	38	73	71
Schweden	93	64	34	14	19	29	10	80	23	94	49
Schweiz	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Türkei	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Ver. Königreich	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Vereinigte Staaten	100	57	m	11	20	31	18	63	8	84	64
OECD-Durchschnitt	**95**	**54**	**31**	**18**	**21**	**23**	**18**	**64**	**17**	**80**	**60**
EU22-Durchschnitt	**96**	**54**	**31**	**18**	**20**	**24**	**19**	**65**	**18**	**80**	**60**
Partnerländer											
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	100	58	28	25	19	37	7	59	15	83	61
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.	100	38	24	7	42	5	29	76	27	89	39
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Diese Tabelle enthält nicht für alle Fächergruppen Daten. Daten für andere Fächergruppen s. http://stats.oecd.org, OECD-Bildungsdatenbank.
1. Enthalten im Sekundarbereich II.
Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2021). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterB.pdf). StatLink: https://stat.link/7bcmk4
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Tabelle B3.3

Entwicklung der Erstabschlussquoten im Sekundarbereich II und im postsekundaren, nicht tertiären Bereich (2005, 2013 und 2019)

	Sekundarbereich II			Postsekundarer, nicht tertiärer Bereich		
	Jünger als 25 Jahre			Jünger als 30 Jahre		
	2005	2013	2019	2005	2013	2019
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
OECD-Länder						
Australien	m	m	m	m	13	9
Österreich	m	84	78	m	5	4
Belgien	m	m	77	m	5	6
Kanada	75	84	84	m	m	m
Chile	81	82	90	a	a	a
Kolumbien	m	68	77	m	1	1
Costa Rica	m	m	53	m	m	a
Tschechien	m	76	81	m	m	2
Dänemark	74	83	82	1	0	0
Estland	m	m	80	m	m	4
Finnland	85	86	85	1	1	1
Frankreich	m	m	m	m	m	m
Deutschland	m	m	73	m	m	21
Griechenland	96	m	91	m	m	13
Ungarn	80	78	77	18	17	18
Island	m	70	80	m	5	6
Irland	90	90	m	14	m	m
Israel	90	91	90	m	m	m
Italien[1]	m	m	90	4	m	x
Japan	m	m	m	m	m	m
Republik Korea	m	m	96	a	a	a
Lettland	m	85	84	m	5	6
Litauen	78	89	85	8	11	10
Luxemburg	72	71	72	m	1	1
Mexiko	39	50	66	a	a	a
Niederlande	m	m	83	m	m	a
Neuseeland	86	88	86	12	17	21
Norwegen	74	75	84	3	1	2
Polen	83	84	83	11	12	7
Portugal	49	88	79	0	4	1
Slowakei	84	83	77	11	7	5
Slowenien	m	m	91	a	a	a
Spanien	53	66	75	a	m	1
Schweden	76	79	70	0	2	2
Schweiz	m	88	84	m	1	1
Türkei	48	61	76	a	a	a
Vereinigtes Königreich	m	m	66	a	a	a
Vereinigte Staaten	74	80	87	m	m	m
OECD-Durchschnitt	**m**	**79**	**80**	**m**	**6**	**6**
Länder mit verfügbaren Daten für alle Referenzjahre	**m**	**75**	**76**	**m**	**7**	**7**
EU22-Durchschnitt	**m**	**82**	**81**	**m**	**6**	**6**
Partnerländer						
Argentinien	m	m	m	m	m	m
Brasilien	m	m	65	m	m	4
China	m	m	m	m	m	m
Indien	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m
Russische Föderation	m	m	m	m	m	m
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

1. Postsekundarer, nicht tertiärer Bereich enthalten in Sekundarbereich II.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2021). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterB.pdf). StatLink: https://stat.link/8g0k1z

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

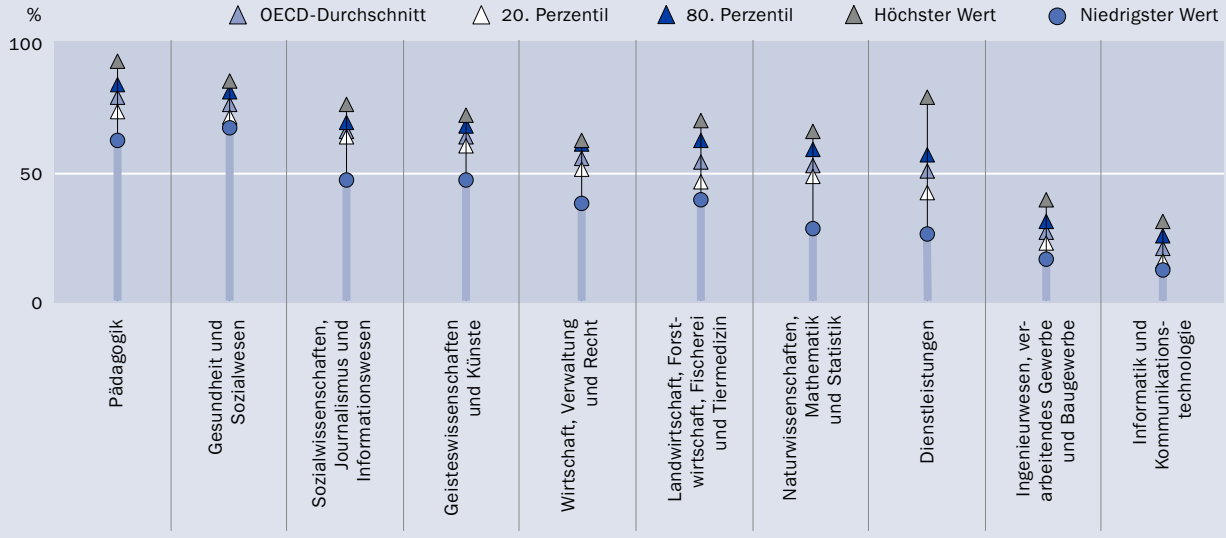
Indikator B4
Wer wird eine Ausbildung im Tertiärbereich aufnehmen?

Zentrale Ergebnisse

- Wenn die aktuellen Anfängerquoten unverändert bleiben, ist zu erwarten, dass im Durchschnitt der OECD-Länder 57 % der jungen Frauen vor ihrem 25. Geburtstag zum ersten Mal einen Bildungsgang im Tertiärbereich belegen werden, im Vergleich dazu sind es bei den Männern 45 %. Dieser geschlechtsspezifische Unterschied nimmt mit zunehmendem Ausbildungsniveau im Tertiärbereich ab und ist in Promotionsbildungsgängen beinahe nicht mehr vorhanden.
- In allen OECD-Ländern sind Männer mit mindestens 70 % bzw. 61 % der Anfänger in den Fächergruppen Informatik und Kommunikationstechnologie sowie Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe weiterhin dominant. In den Fächergruppen Pädagogik sowie Gesundheit und Sozialwesen, in denen der Männeranteil höchstens 38 % beträgt, ist das Ungleichgewicht zwischen den Geschlechtern umgekehrt.
- Im Durchschnitt der OECD-Länder belegten 2019 mehr als drei Viertel der Erstanfänger im Tertiärbereich einen Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgang, 17 % einen kurzen tertiären Bildungsgang und 6 % einen Master- oder gleichwertigen Bildungsgang.

Abbildung B4.1

Anteil weiblicher Anfänger im Tertiärbereich, nach Fächergruppe (2019)



Compare your country: https://www.compareyourcountry.org/education-at-a-glance-2021/en/3//default/all/OAVG
Anordnung der Fächergruppen in absteigender Reihenfolge des Frauenanteils im OECD-Durchschnitt 2019.
Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2021), OECD-Bildungsdatenbank (http://stats.oecd.org/). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterB.pdf). *StatLink:* https://stat.link/oq5v9p

Kontext

Die Bildungsbeteiligung im 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 ebenso wie die Wege zur Ausbildung im Tertiärbereich stark voneinander unterscheiden. Der traditionelle Weg, bei dem der Zugang zum Tertiärbereich zwingend einen Abschluss in einem allgemeinbildenden Bildungsgang im Sekundarbereich II voraussetzt, wird zunehmend infrage gestellt, während sich gleichzeitig tief greifende Änderungen bei der zeitlichen Abfolge der Teilnahme an tertiären Bildungsgängen innerhalb der persönlichen Bildungsbiografie ergeben haben. Bildungsteilnehmer verschieben zunehmend 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. Eine Analyse der Charakteristika von Erstanfängern liefert auch Informationen zur Chancengerechtigkeit beim Zugang zu verschiedenen Bildungsgängen und Fächergruppen. Anfängerquoten im Tertiärbereich schätzen den Anteil der Erwachsenen, die voraussichtlich vor einer gegebenen Altersgrenze 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 Anfängerquoten im Tertiärbereich lassen darauf schließen, dass eine hoch qualifizierte Erwerbsbevölkerung herangebildet und aufrechterhalten wird.

Die Coronapandemie (Covid-19) hatte weitreichende und unmittelbare Auswirkungen auf den Tertiärbereich und zwang die Bildungseinrichtungen, abrupt auf Notfall-Fernunterricht umzustellen. Dies erforderte eine umgehende Reaktion seitens der Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs und der politischen Entscheidungsträger, um die Kontinuität des Lehrens und Lernens zu gewährleisten, was eine einschneidende Veränderung in der Erfahrung der Lehrenden und Lernenden zur Folge hatte. Das genaue Ausmaß der Auswirkungen der Pandemie auf die Anfängerquoten im Tertiärbereich und den Strom internationaler Bildungsteilnehmer im Berichtsjahr für Bildungsgänge 2020/2021 ist noch ungewiss. In einigen Ländern scheint die Zahl der Bildungsteilnehmer anzusteigen, während in anderen die Zahl der zugelassenen Bildungsteilnehmer zurückgeht (OECD, 2021[1]).

Weitere wichtige Ergebnisse

- Der Anteil der Frauen, die MINT-Fächergruppen belegen, ist zwischen 2013 und 2019 im Allgemeinen stabil geblieben, es gibt jedoch große Unterschiede zwischen den Ländern: Der Anteil stieg in Luxemburg um 7 Prozentpunkte und sank in der Türkei um 4 Prozentpunkte.
- In etwa einem Drittel der OECD-Länder mit verfügbaren Daten nehmen die meisten Bildungsteilnehmer innerhalb von 2 Jahren nach ihrem Abschluss im Sekundarbereich II eine Ausbildung im Tertiärbereich auf. In Ländern wie Israel, Schweden und der Türkei ist jedoch das Durchschnittsalter der Erstanfänger im Tertiärbereich mindestens 5 Jahre höher als das durchschnittliche Abschlussalter von Bildungsteilnehmern im Sekundarbereich II.
- In Master- und Promotionsbildungsgängen oder gleichwertigen Bildungsgängen sind die Unterschiede zwischen den Ländern beim Alter der Anfänger größer als in Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgängen.

Analyse und Interpretationen

Erstanfänger im Tertiärbereich

Schätzungen gehen davon aus, dass im Durchschnitt der OECD-Länder 51 % 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 abhängig von den spezifischen Gegebenheiten in Bezug auf Zugangsvoraussetzungen oder Ströme von Bildungsteilnehmern, der Verfügbarkeit von Bildungsgängen und deren Rolle im Bildungssystem zwischen den einzelnen Ländern erheblich unterscheiden. Zum Beispiel gehören die Erstanfängerquoten in Chile und der Türkei aufgrund der hohen Anfängerquote in kurzen tertiären und Bachelorbildungsgängen zu den höchsten im Tertiärbereich in den OECD-Ländern. 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).

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 einen ersten Abschluss zu erlangen. Für einen langen, zu einem ersten Abschluss führenden Masterbildungsgang (ISCED 7-LFD) 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 (ISCED 7) (OECD/Eurostat/UNESCO Institute for Statistics, 2013[2]).

Die ISCED-Stufe, auf der Bildungsteilnehmer zum ersten Mal einen Bildungsgang im Tertiärbereich belegen, hängt davon ab, welchen Bildungsgang sie im Sekundarbereich II abgeschlossen haben, wie lange ihre Ausbildung im Sekundarbereich II gedauert hat und welche Erwerbsmöglichkeiten ihnen zur Verfügung stehen. In manchen Ländern können nur Bildungsteilnehmer mit einem allgemeinbildenden Abschluss im Sekundarbereich II eine Ausbildung im Tertiärbereich aufnehmen. Im Durchschnitt der OECD-Länder absolvieren derzeit 3 von 10 Bildungsteilnehmern im berufsbildenden Sekundarbereich II Bildungsgänge, die keinen direkten Zugang zum Tertiärbereich ermöglichen (OECD, 2021[3]). Die Verteilung der Bildungsteilnehmer auf die einzelnen tertiären Bildungsgänge hängt von ihrer Verfügbarkeit sowie den Kapazitäten und Zugangsvoraussetzungen innerhalb des jeweiligen nationalen Bildungssystems ab. Beispielsweise werden in rund einem Drittel der OECD-Mitgliedstaaten kurze Bildungsgänge trotz ihrer Vorteile im Hinblick auf die Vermittlung von fortgeschrittenen berufsspezifischen Kenntnissen nicht angeboten oder nur von weniger als 5 % der Erstanfänger im Tertiärbereich belegt. Ebenso sind lange, zu einem ersten Abschluss führende Masterbildungsgänge nur in etwa der Hälfte der OECD-Länder ein wichtiger Bestandteil des Bildungsangebots.

Im Durchschnitt der OECD-Länder belegten 2019 mehr als drei Viertel der Erstanfänger im Tertiärbereich einen Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgang. Das Überwiegen dieser Bildungsgänge in der Bildungslandschaft variiert jedoch stark zwischen den einzelnen Ländern. In Belgien, Finnland, Griechenland, Indien und den Niederlanden belegen mindestens 95 % 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, Kanada, 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 %. Lange, zu einem ersten Abschluss führende Masterbildungsgänge sind der am wenigsten übliche Einstiegspunkt für den Zugang zum Tertiärbereich, im Durchschnitt der OECD-Länder belegen 6 % der Erstanfänger im Tertiärbereich einen Masterbildungsgang, nur in Argentinien, 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[4]). 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 (Tab. B4.1).

Aus wirtschaftlicher Sicht kann ein verzögerter Eintritt in den Tertiärbereich für die öffentliche Hand teuer werden, wenn Erwachsene dadurch ihren Eintritt in den Arbeitsmarkt verschieben und somit den Zeitpunkt, zu dem sie normalerweise beginnen, einen finanziellen Beitrag zur Gesellschaft zu leisten. Jedoch können manche Bildungsteilnehmer auch beschließen, ihren Eintritt in den Tertiärbereich zu verschieben, um Berufserfahrung zu sammeln, bevor sie entscheiden, welche Fächergruppe sie belegen, oder um die Kosten ihres Bildungsgangs zu finanzieren. Im Durchschnitt der OECD-Länder sind die Bildungsteilnehmer bei Beginn ihrer ersten Ausbildung im Tertiärbereich etwa 22 Jahre alt, und rund 4 von 5 Erstanfängern sind jünger als 25. Das Durchschnittsalter reicht von unter 20 Jahren in Belgien und Japan bis zu über 23 Jahren in Dänemark, Island, Israel, Schweden, der Schweiz und der Türkei (Tab. B4.1).

In etwa einem Drittel der OECD-Länder mit verfügbaren Daten nehmen die meisten Bildungsteilnehmer innerhalb von 2 Jahren nach ihrem Abschluss im Sekundarbereich II eine Ausbildung im Tertiärbereich auf. In Ländern wie Israel, Schweden und der Türkei ist jedoch das Durchschnittsalter der Erstanfänger im Tertiärbereich mindestens 5 Jahre höher als das durchschnittliche Abschlussalter von Bildungsteilnehmern im Sekundarbereich II. 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[5]). Auch eine Wehrpflicht kann zu einem verzögerten Eintritt führen. Dies ist beispielsweise in Israel der Fall, wo in Bachelorbildungsgängen weniger als 25 % der Anfänger direkt nach dem Abschluss im Sekundarbereich II mit der Ausbildung beginnen (s. Kasten B4.1 in OECD, 2019[5]). Ein hoher Unterschied zwischen dem Durchschnittsalter von Anfängern im Tertiärbereich und dem von Absolventen des Sekundarbereichs II 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. Finanzielle Schwierigkeiten bei der Deckung der privaten Kosten in Zusammenhang mit einer Ausbildung im Tertiärbereich können ebenfalls dazu führen, dass Erwachsene die Aufnahme einer Ausbildung im Tertiärbereich verschieben und nach dem Abschluss des Sekundarbereichs II in den Arbeitsmarkt eintreten.

Bachelor-, Master- und Promotionsbildungsgänge

OECD-weit beträgt die durchschnittliche Anfängerquote ohne internationale Bildungsteilnehmer in Bachelorbildungsgängen für Bildungsteilnehmer unter 25 Jahren 45 %, in Masterbildungsgängen für Bildungsteilnehmer unter 30 Jahren 15 % und in Promotionsbildungsgängen weniger als 1 %. Die Altersgrenze von 25 Jahren für Bildungsteilnehmer in Bachelorbildungsgängen und von 30 Jahren in Master- und Promotionsbildungsgängen bezieht sich auf das in den OECD-Ländern festgestellte typische Alter für die Aufnahme einer Ausbildung im Tertiärbereich. Jedoch kann die Altersverteilung der Anfänger auf jeder ISCED-Stufe im Tertiarbereich erheblich zwischen den Ländern variieren. Im Durchschnitt der OECD-Länder sind 84 % der Anfänger in Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgängen jünger als 25 Jahre. Der Anteil reicht von mehr als 96 % in Belgien, Japan und der

Republik Korea zu höchstens 70 % in Israel, Schweden und der Schweiz. Unterschiede beim Anteil der Anfänger unter 25 Jahren spiegeln die Möglichkeiten für Erwachsene für einen Wiedereintritt in das Bildungssystem sowie selektive Zugangsvoraussetzungen für Bachelorbildungsgänge wider.

In Master- und Promotionsbildungsgängen sind die Unterschiede zwischen den Ländern beim Anteil der Anfänger, die jünger als das typische Alter sind, wesentlich größer als in Bachelorbildungsgängen. Zwar sind 74 % der Anfänger in Masterbildungsgängen unter 30, jedoch reicht die Bandbreite von weniger als 50 % in Chile, Israel und Kolumbien bis zu mindestens 90 % in Belgien, Deutschland, Italien, Japan, den Niederlanden und Tschechien. Ebenso waren in Kolumbien 22 % der Anfänger in Promotionsbildungsgängen unter 30, im Vergleich dazu waren es in Frankreich, Luxemburg und Tschechien mehr als 75 % (Tab. B4.2). Unterschiedliche Einstellungen zur Rolle von Arbeitserfahrung vor der Aufnahme eines weiterführenden Studiums und die Fähigkeit der Bildungsteilnehmer, den Eintritt in den Arbeitsmarkt hinauszuzögern, können die Unterschiede zwischen den Ländern beim Alter der Anfänger erklären.

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 eher mobiler als in Bachelorbildungsgängen, mit Ausnahme von Griechenland und der Slowakei, wo der Anteil internationaler Bildungsteilnehmer in Bachelorbildungsgängen leicht überwiegt. In Australien und Luxemburg ist der Anteil der internationalen Anfänger in Masterbildungsgängen mindestens 40 Prozentpunkte höher als in Bachelorbildungsgängen. Ebenso sind Anfänger in Promotionsbildungsgängen tendenziell mobiler als in Masterbildungsgängen, jedoch gibt es Unterschiede zwischen den Ländern. In Chile, Island, Norwegen und der Schweiz ist der Anteil internationaler Bildungsteilnehmer unter den Anfängern in Promotionsbildungsgängen mehr als 20 Prozentpunkte höher als in Masterbildungsgängen. Im Gegensatz dazu ist in Australien, Deutschland, Griechenland, Lettland, Litauen und im Vereinigten Königreich der Anteil internationaler Bildungsteilnehmer in Promotionsbildungsgängen niedriger als in Masterbildungsgängen (Tab. B4.2).

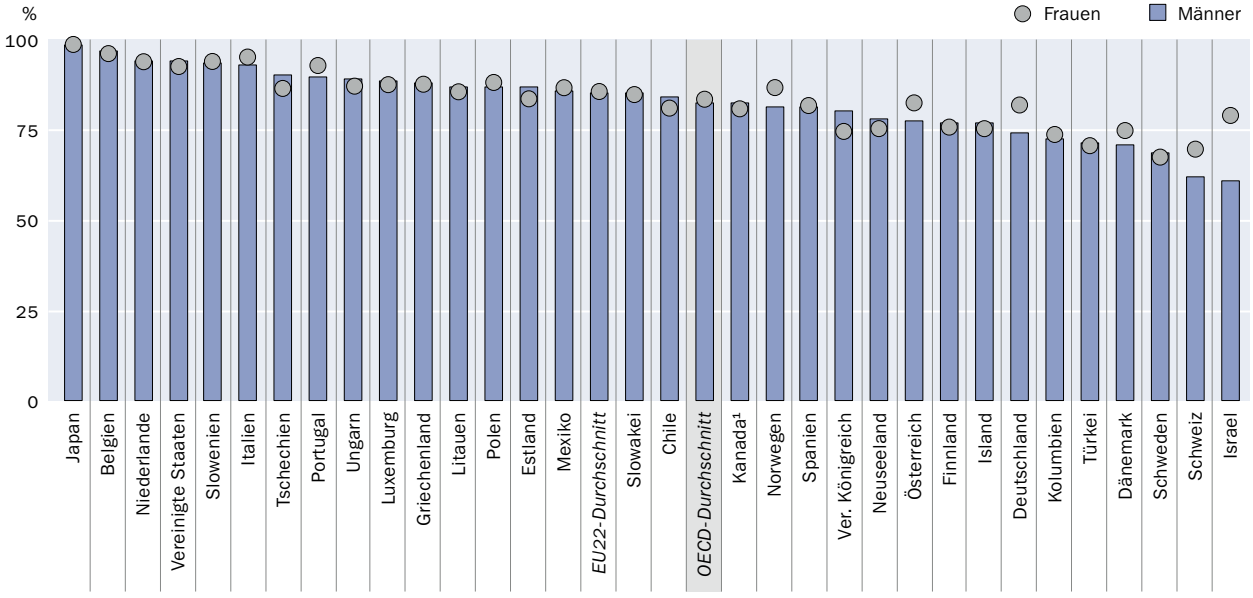
Geschlechterstruktur der Erstanfänger und Anfänger im Tertiärbereich

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[6]). Im letzten Jahrzehnt wurde der Tertiärbereich stark ausgeweitet, wovon Frauen stärker profitiert haben als Männer (s. Indikator A1). 2019 waren in fast allen OECD- und Partnerländern bei den Erstanfängern im Tertiärbereich Männer unterrepräsentiert. Im Durchschnitt der OECD-Länder waren 45 % der Erstanfänger im Tertiärbereich Männer, wobei der Anteil von weniger als 40 % in Argentinien und Island bis mindestens 50 % nur in Deutschland, Indien, Saudi-Arabien und der Schweiz reichte (Tab. B4.1).

Trotz der Unterrepräsentation ist in den meisten Ländern die Wahrscheinlichkeit, dass Männer vor ihrem 25. Geburtstag einen Bildungsgang im Tertiärbereich belegen werden, beinahe ebenso hoch wie bei den Frauen. Der Unterschied zwischen dem Frauenanteil und dem Männeranteil bei den Erstanfängern unter 25 Jahren unterscheidet sich in etwa zwei Drittel der Länder mit verfügbaren Daten um ± 3 Prozentpunkte. Der Unterschied beträgt

Abbildung B4.2

Anteil unter 25-jähriger Erstanfänger im Tertiärbereich, nach Geschlecht (2019)



1. Referenzjahr 2017.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils männlicher Erstanfänger unter 25 Jahren im Tertiärbereich 2019.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2021). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterB.pdf). StatLink: https://stat.link/julkt3

in Chile, Estland und Tschechien mehr als 3 Prozentpunkte zugunsten der Männer und ist im Vereinigten Königreich mit 6 Prozentpunkten am höchsten. Im Gegensatz dazu ist der Anteil weiblicher Erstanfänger unter 25 Jahren in Dänemark, Deutschland, Norwegen, Österreich, Portugal, Schweden und der Schweiz mindestens 3 Prozentpunkte höher als der der Männer. Israel weist mit 79 % weiblichen Erstanfängern unter 25 Jahren im Vergleich zu 61 % bei den Männern den größten Unterschied auf (Abb. B4.2).

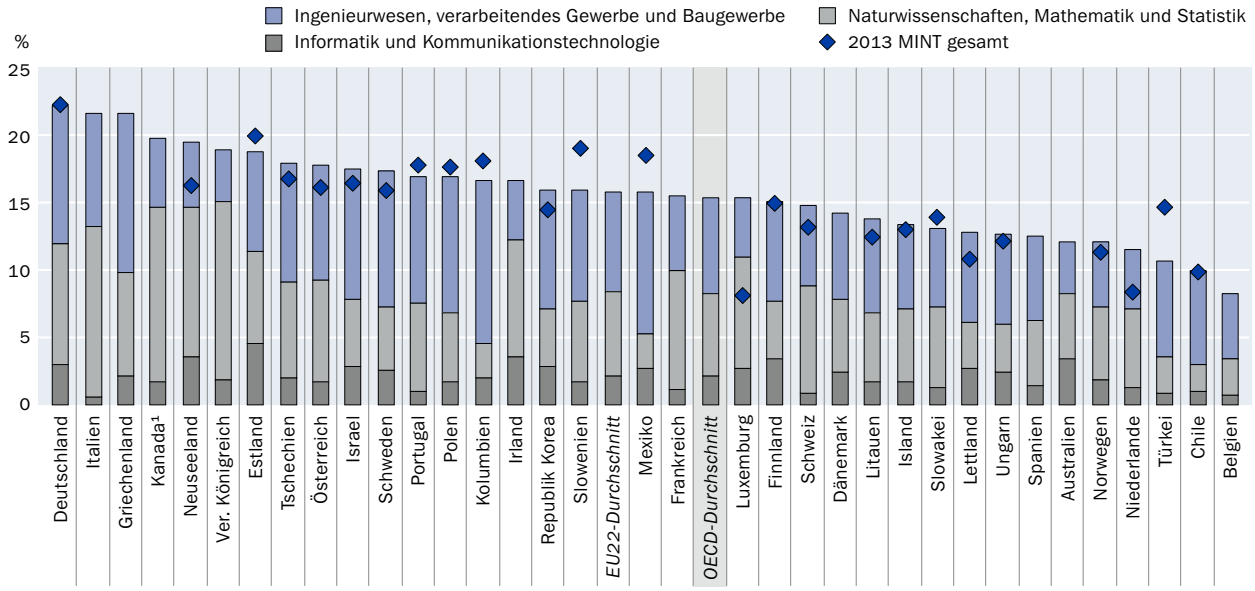
Wenn die aktuellen Anfängerquoten unverändert bleiben, ist zu erwarten, dass im Durchschnitt der OECD-Länder 57 % der jungen Frauen vor ihrem 25. Geburtstag zum ersten Mal einen Bildungsgang im Tertiärbereich belegen werden, im Vergleich dazu sind es bei den Männern 45 %. Zwar war in allen OECD-Ländern die Anfängerquote für Frauen höher als die für Männer, jedoch reicht die Bandbreite dieses geschlechtsspezifischen Unterschieds zugunsten der Frauen von 3 Prozentpunkten in Luxemburg und Kolumbien bis mindestens 18 Prozentpunkte in Dänemark, Island, Neuseeland und Norwegen (Tab. B4.1).

Der Unterschied zwischen der Anfängerquote von Frauen und Männern nimmt mit zunehmendem Ausbildungsniveau ab. Ohne Berücksichtigung internationaler Bildungsteilnehmer ist davon auszugehen, dass im Durchschnitt der OECD-Länder 18 % der Frauen vor ihrem 30. Geburtstag erstmals einen Masterbildungsgang (oder gleichwertigen Bildungsgang) belegen, bei den Männern sind es 12 %. In Promotionsbildungsgängen verschwindet der geschlechtsspezifische Unterschied; hier sind die durchschnittlichen Anfängerquoten von Männern und Frauen unter 30 Jahren beinahe gleich (0,9 % für Männer und für Frauen) (Tab. B4.2).

Geschlechtsspezifische Unterschiede bei der Ausrichtung der Bildungsgänge und der Bildungsleistung im Sekundarbereich II können die Zugangsmöglichkeiten von Jungen im

Abbildung B4.3

Verteilung weiblicher Anfänger im Tertiärbereich, nach MINT-Fächergruppe (2013 und 2019)



1. Referenzjahr 2017.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der weiblichen Anfänger im Tertiärbereich in MINT-Fächergruppen 2019.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2021), OECD-Bildungsdatenbank. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterB.pdf). StatLink: https://stat.link/0uq3hc

Tertiärbereich verringern. Jungen belegen eher als Mädchen berufsbildende Bildungsgänge des Sekundarbereichs II, die in einigen Ländern keine direkte Zugangsmöglichkeit zum Tertiärbereich bieten. Sie erwerben auch eher seltener einen Abschluss im Sekundarbereich II und erzielen bei Lernevaluationen in der Regel schlechtere Ergebnisse als Mädchen. Und schließlich haben junge Männer auch durch einen Abschluss im Tertiärbereich, sowohl in Bezug auf Beschäftigungsquoten als auch auf Erwerbseinkommen, weniger Vorteile auf dem Arbeitsmarkt als Frauen, was vor allem an den besseren Beschäftigungsmöglichkeiten für diejenigen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II liegt (OECD, 2021[3]).

Trotz hoher Bildungsteilnahme bestehen bei den von den Anfängern gewählten Fächergruppen tendenziell stark geschlechtsspezifische Verzerrungen. MINT-Fächer (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik) sind besonders politisch relevant, da die Länder versuchen, die Kompetenzen für technologische Innovation zu stärken. Jedoch werden diese Fächergruppen weiterhin relativ selten belegt. 2019 belegten 24 % der Anfänger im Tertiärbereich Bildungsgänge der Fächergruppe Wirtschaft, Verwaltung und Recht, 6 % Bildungsgänge der Fächergruppe Naturwissenschaften, Mathematik und Statistik, 6 % Bildungsgänge der Fächergruppe Informatik und Kommunikationstechnologie und 15 % Bildungsgänge der Fächergruppe Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe (Tab. B4.3).

Naturwissenschaften, Mathematik und Statistik sind die einzigen MINT-Fächer, in denen Geschlechterparität erreicht ist, wenn auch in einigen Ländern Frauen wesentlich stärker vertreten sind. Im Durchschnitt der OECD-Länder waren 52 % der Anfänger in diesem Bereich Frauen, die Bandbreite reichte von 27 % in Japan bis 65 % in der Slowakei. Im Gegensatz dazu belegen immer noch weniger Frauen die Fächergruppe Informatik und Kommunikationstechnologie. In allen OECD-Ländern sind Männer mit mindestens 70 %

der Anfänger in der Fächergruppe Informatik und Kommunikationstechnologie und 61 % der Anfänger in der Fächergruppe Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe in beiden Bereichen weiterhin dominant (Abb. B4.1).

Der Anteil der Frauen, die MINT-Fächergruppen belegen, ist zwischen 2013 und 2019 in den Ländern mit verfügbaren Daten im Allgemeinen stabil geblieben, es gibt jedoch große Unterschiede zwischen den Ländern. In etwas mehr als der Hälfte der OECD-Länder mit verfügbaren Daten ist der Anteil der Frauen unter den Anfängern im Tertiärbereich in MINT-Fächern angestiegen. Der Anstieg reichte von weniger als 1 Prozentpunkt in Chile, Finnland, Island, Norwegen und Ungarn über 3 Prozentpunkte in Neuseeland und den Niederlanden bis hin zu 7 Prozentpunkten in Luxemburg. Im Gegensatz dazu ging der Frauenanteil in Slowenien und der Türkei im gleichen Zeitraum um mehr als 3 Prozentpunkte zurück (Abb. B4.3).

Eine geringe Neigung oder Tendenz zu einer Berufslaufbahn im Bereich Wissenschaft kann ihre Wurzeln bereits in der Schule haben. Unter den Bildungsteilnehmern, die bei der Internationalen Schulleistungsstudie PISA gute Ergebnisse erzielen, gehen überwiegend Jungen häufiger davon aus, später im Bereich Wissenschaft und Ingenieurwesen tätig zu sein (Mann et al., 2020[7]). Die Arbeitsmarktchancen wirken sich ebenfalls darauf aus, welche Fächergruppen Bildungsteilnehmer bei Beginn einer Ausbildung im Tertiärbereich wählen. Die Nachfrage nach Kompetenzen im MINT-Bereich bleibt heterogen: 2020 waren im Durchschnitt der OECD-Länder 84 % der 25- bis 64-jährigen Erwachsenen mit einem Abschluss in Naturwissenschaften, Mathematik und Statistik in Beschäftigung, während die Nachfrage nach Absolventen von Bildungsgängen im Bereich Ingenieurwesen oder Informatik und Kommunikationstechnologie mit einer Beschäftigungsquote von beinahe 90 % stark ist. Doch selbst in diesen stark nachgefragten Bereichen erhalten Männer und Frauen, selbst wenn sie den gleichen Abschluss haben, nicht die gleichen Vorteile auf dem Arbeitsmarkt. Im Durchschnitt der OECD-Länder waren 2020 die geschlechtsspezifischen Unterschiede bei den Beschäftigungsquoten in den Bereichen Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe sowie Informatik und Kommunikationstechnologie am höchsten. 93 % der Männer mit einem Abschluss in Informatik und Kommunikationstechnologie waren in Beschäftigung, bei den Frauen waren es hingegen nur 81 %. Bei den Erwachsenen mit einem Abschluss in der Fächergruppe Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe waren 91 % der Männer und 81 % der Frauen in Beschäftigung. Diese geschlechtsspezifischen Unterschiede haben sich im Vergleich zu 2019, vor Ausbruch der Coronapandemie, nicht signifikant verändert (OECD, 2021 [8]).

Im Gegensatz dazu verhält sich das Ungleichgewicht zwischen den Geschlechtern in Lehr- und Pflegeberufen umgekehrt. 2019 waren unter den Anfängern in den Fächergruppen Pädagogik bzw. Gesundheit und Sozialwesen Frauen mit einem Anteil von mehr als 75 % im Durchschnitt der OECD-Länder immer noch deutlich überrepräsentiert. In einigen Ländern sind mehr als 80 % der Anfänger in diesen Fächergruppen weiblich. So sind beispielsweise in Italien und Lettland mindestens 90 % der Anfänger im Bereich Pädagogik und in Estland, Finnland, Island, Lettland und Litauen mindestens 83 % der Anfänger im Bereich Gesundheit und Sozialwesen Frauen. In beiden Berufsgruppen wird es künftig vermutlich zu Engpässen kommen. In zahlreichen Ländern erreicht eine zunehmende Anzahl an Lehrkräften den Ruhestand. Darüber hinaus kann bei Lehrkräften unter 24 Jahren die Fluktuation besonders hoch sein (s. Indikator D6). Der bereits bestehende Pflegekräftemangel hat sich auch während der Coronapandemie noch verschärft, u. a. auch, weil die Pflegekräfte sich selbst mit dem Virus angesteckt haben (OECD/European

Union, 2020[9]). Die Beseitigung von Geschlechtsstereotypen und die Umsetzung von Maßnahmen zur Stärkung der Attraktivität dieser Berufe für Männer können dabei helfen, den aktuellen Personalmangel zu beheben und die geringen Verbleibsquoten in diesem Beruf zu steigern.

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 Bildungsteilnehmer sind Bildungsteilnehmer, die aus ihrem Herkunftsland zwecks Ausbildung 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 zur 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. Die Anfängerquote unter dem typischen Alter wird nur berechnet, wenn der Anteil der Anfänger mit unbekanntem Alter unterhalb des Qualitätsschwellenwerts von 10 % liegt. Anfänger unbekannten Alters sind aus der Berechnung dieser Indikatoren ausgeschlossen, was dazu führen kann, dass die Quote leicht unterbewertet ist, insbesondere wenn ihr Anteil nahe am Schwellenwert liegt.

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[10]) sowie Anhang 3 für weiterführende länderspezifische Hinweise (*https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterB.pdf*).

Quellen

Die Daten beziehen sich auf das Berichtsjahr für Bildungsgänge 2018/2019 und beruhen auf der von der OECD im Jahr 2020 durchgeführten Bildungsstatistik auf Basis der Datensammlung von UNESCO-UIS/OECD/Eurostat. Die Daten einiger Länder können sich auf abweichende Referenzjahre beziehen. Einzelheiten s. Anhang 3 (*https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterB.pdf*).

Weiterführende Informationen

Mann, A. et al. (2020), *Dream Jobs? Teenagers' Career Aspirations and the Future of Work*, OECD, Paris, *https://www.oecd.org/berlin/publikationen/Dream-Jobs.pdf* (Zugriff am 4. Juni 2021). [7]

OECD (2021), *Education at a Glance Database - Educational attainment and labour-force status, http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=EAG_NEAC*. [8]

OECD (2021), *The state of higher education – one year inte the COVID-19 pandemic, http://dx.doi.org/10.1787/83C41957-EN*. [1]

OECD (2021), "Why do more young women than men go on to tertiary education?", *Education Indicators in Focus*, No. 79, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/6f7209d1-en*. [3]

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

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 (2011), *Report on the Gender Initiative: Gender Equality in Education, Employment and Entrepreneurship*, OECD, Paris, *https://www.oecd.org/education/48111145.pdf*. [6]

OECD/European Union (2020), *Health at a Glance: Europe 2020: State of Health in the EU Cycle*, OECD Publishing, Paris, *https://dx.doi.org/10.1787/82129230-en*. [9]

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*. [4]

OECD/Eurostat/UNESCO Institute for Statistics (2013), *International Standard Classification of Education, ISCED 2011*, UNESCO Institute for Statistics, Montreal, *http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf*. [2]

Tabellen Indikator B4

StatLink: *https://stat.link/lxoduk*

- Tabelle B4.1: Charakteristika von Erstanfängern und Anfängerquoten im Tertiärbereich (2019)
- Tabelle B4.2: Charakteristika von Anfängern und Anfängerquoten in Bachelor-, Master- und Promotionsbildungsgängen (2019)
- Tabelle B4.3: Verteilung der Anfänger im Tertiärbereich, nach Fächergruppe (2019)

Datenstand: 17. Juni 2021. Aktualisierte Daten s. *http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en*. Weitere Untergliederungen s. auch *http://stats.oecd.org*, OECD-Bildungsdatenbank.

B 4

Tabelle B4.1

Charakteristika von Erstanfängern und Anfängerquoten im Tertiärbereich (2019)

	Anteil weiblicher Erstanfänger (in %)	Anteil unter 25-jähriger Erstanfänger (in %)	Durchschnittliches Alter von Erstanfängern	Anteil internationaler Erstanfänger (in %)	Anteil Erstanfänger (in %), nach ISCED-Stufe			Erstanfängerquote unter 25-Jähriger im Tertiärbereich (in %)			
					Kurze tertiäre Bildungsgänge	Bachelor- oder gleichwertige Bildungsgänge	Master- oder gleichwertige Bildungsgänge	Ohne internationale Bildungsteilnehmer			Alle Leistungsbereiche
								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	54	80	22	22	44	40	16	48	42	56	58
Belgien[1]	56	97	19	9	1	99	a	61	52	69	66
Kanada[2]	54	82	21	18	36	56	7	53	47	60	64
Chile	54	83	22	1	42	56	2	71	67	76	72
Kolumbien	51	73	23	0	37	63	a	33	31	34	33
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechien	57	88	22	14	1	91	9	49	41	58	58
Dänemark	55	73	25	7	23	69	0	57	49	66	62
Estland	55	85	22	11	a	92	8	44	38	49	48
Finnland	55	76	23	9	a	95	5	45	39	51	48
Frankreich	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Deutschland	50	78	23	12	1	82	17	49	45	54	56
Griechenland	57	88	21	3	a	100	a	47	39	55	48
Ungarn	55	88	21	12	10	73	17	37	33	42	43
Island	61	76	24	13	9	90	1	50	39	62	54
Irland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Israel	59	72	24	m	27	73	a	m	m	m	46
Italien	55	94	20	2	2	88	10	48	41	56	49
Japan	51	99	18	m	34	63	2	m	m	m	72
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	54	86	21	6	a	93	7	62	54	70	66
Luxemburg	54	88	22	22	29	71	a	14	13	16	18
Mexiko	52	86	21	1	7	93	a	m	m	m	49
Niederlande	53	94	20	16	2	98	a	53	49	57	63
Neuseeland	56	77	23	31	22	78	a	48	39	57	66
Norwegen	55	84	22	2	8	80	12	55	46	64	55
Polen	55	88	21	5	m	m	m	68	59	77	71
Portugal	54	91	20	9	11	75	14	55	48	61	60
Slowakei	56	85	22	11	2	91	7	44	37	51	49
Slowenien	54	94	20	9	18	77	5	66	58	75	72
Spanien	53	82	22	8	38	50	12	64	57	70	67
Schweden	57	68	24	14	11	60	29	41	33	50	46
Schweiz	50	66	25	17	3	86	11	42	37	47	50
Türkei	51	71	24	3	48	50	2	70	67	72	72
Ver Königreich	56	77	23	12	24	74	2	57	50	64	66
Vereinigte Staaten	55	93	20	4	48	52	a	43	39	47	45
OECD-Durchschnitt	**55**	**83**	**22**	**10**	**17**	**76**	**6**	**51**	**45**	**57**	**56**
EU22-Durchschnitt	**55**	**86**	**22**	**11**	**11**	**80**	**9**	**50**	**44**	**57**	**55**
Partnerländer											
Argentinien[3]	64	m	m	m	25	58	17	m	m	m	m
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
China	55	m	m	m	62	38	a	m	m	m	m
Indien	49	m	m	m	a	100	0	m	m	m	m
Indonesien[3]	56	m	m	m	15	85	a	m	m	m	m
Russische Föd.	51	m	m	m	51	39	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	**53**	**m**	**m**	**m**	**28**	**67**	**5**	**m**	**m**	**m**	**m**

1. Kurze tertiäre Bildungsgänge: Daten beziehen sich nur auf Belgien (fläm.). 2. Referenzjahr 2017. 3. Referenzjahr 2018.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2021). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterB.pdf). StatLink: https://stat.link/7qnr52

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

Tabelle B4.2

Charakteristika von Anfängern und Anfängerquoten in Bachelor-, Master- und Promotionsbildungsgängen (2019)

	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	79	23	59	48	70	77	76	63	8	6	10	30	50	42	0,7	0,7	0,8	1,5
Österreich	84	21	30	24	36	37	81	31	14	13	16	21	65	42	1,1	1,2	1,1	1,9
Belgien[1]	97	9	64	56	72	70	94	14	27	24	30	31	m	m	m	m	m	m
Kanada[2]	90	14	38	31	44	44	79	25	6	5	8	8	63	38	0,6	0,5	0,7	1,1
Chile	84	1	51	49	53	51	46	4	5	4	6	5	43	27	0,1	0,2	0,1	0,2
Kolumbien	77	0	22	20	24	22	44	1	3	3	4	3	22	3	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	87	13	46	39	53	53	90	19	23	18	28	29	76	27	1,9	1,9	1,8	2,5
Dänemark	77	8	48	39	57	52	87	22	23	20	26	30	67	41	1,0	1,1	1,0	1,9
Estland	83	11	39	35	44	44	75	26	16	12	21	22	58	41	0,8	0,8	0,8	1,3
Finnland	75	7	44	38	50	46	50	21	5	4	6	7	45	36	0,6	0,5	0,6	1,0
Frankreich	90	m	m	m	m	54	87	m	m	m	m	39	77	m	m	m	m	1,8
Deutschland	76	7	42	40	44	45	90	29	20	17	24	28	71	15	m	m	m	2,8
Griechenland	90	2	68	62	74	69	53	1	10	7	12	10	44	0	1,3	1,3	1,3	1,3
Ungarn	89	9	29	26	31	31	87	26	11	9	13	15	63	30	0,9	0,8	0,9	1,2
Island	78	9	49	39	60	53	58	13	14	8	21	17	43	45	0,4	0,2	0,5	0,8
Irland	90	6	58	54	61	61	57	29	14	12	17	24	57	37	1,2	1,1	1,3	2,0
Israel	69	4	35	25	46	36	46	6	9	6	12	10	38	9	0,6	0,5	0,7	0,7
Italien	94	2	42	36	48	43	92	6	24	20	29	25	72	12	1,1	1,1	1,1	1,2
Japan	99	m	m	m	m	50	90	m	m	m	m	8	56	17	m	m	m	0,7
Republik Korea	98	2	58	55	60	59	57	13	6	5	7	8	41	20	1,1	1,3	0,9	1,5
Lettland	74	11	56	51	61	64	73	24	18	11	26	26	42	13	0,7	0,6	0,8	0,8
Litauen	85	5	58	52	64	61	80	13	17	12	23	20	57	10	0,8	0,6	0,9	0,9
Luxemburg	88	26	10	9	11	13	67	72	3	2	3	7	79	90	0,2	0,2	0,1	1,4
Mexiko	86	1	m	m	m	45	58	2	m	m	m	3	25	10	m	m	m	0,2
Niederlande	95	17	52	48	56	62	91	31	15	14	17	22	m	m	m	m	m	m
Neuseeland	75	31	41	34	49	57	59	44	4	3	5	8	50	55	0,5	0,4	0,7	1,3
Norwegen	80	4	46	37	55	47	80	10	28	22	33	30	44	31	0,8	0,7	0,8	1,3
Polen	88	m	m	m	m	64	87	m	m	m	m	31	69	m	m	m	m	1,1
Portugal	89	9	42	35	50	46	86	18	27	23	32	32	34	38	1,2	1,1	1,4	1,7
Slowakei	85	10	41	35	46	44	87	8	26	19	33	28	67	12	1,5	1,3	1,7	1,6
Slowenien	92	8	64	54	75	70	89	9	27	19	36	30	61	21	2,0	2,0	2,0	2,5
Spanien	91	3	43	36	50	44	79	20	15	11	18	17	50	23	1,7	1,5	1,8	1,9
Schweden	67	6	30	22	38	31	77	22	19	17	22	25	53	40	0,5	0,5	0,5	1,1
Schweiz	70	11	41	36	46	47	81	31	14	14	14	20	74	59	1,5	1,5	1,6	3,6
Türkei	73	5	35	34	36	37	75	8	8	8	8	9	45	10	0,7	0,6	0,7	0,7
Ver. Königreich	85	17	51	44	58	63	76	44	12	9	15	26	67	42	1,5	1,6	1,5	2,8
Vereinigte Staaten	m	m	m	m	m	m	64	19	7	5	9	9	60	24	0,5	0,6	0,4	0,8
OECD-Durchschnitt	**84**	**9**	**45**	**39**	**51**	**50**	**74**	**21**	**15**	**12**	**18**	**19**	**55**	**29**	**0,9**	**0,9**	**0,9**	**1,4**
EU22-Durchschnitt	**86**	**9**	**45**	**40**	**51**	**50**	**80**	**22**	**18**	**14**	**22**	**24**	**60**	**29**	**1,1**	**1,0**	**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.	85	8	m	m	m	46	89	8	m	m	m	25	m	10	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**

1. Die Daten zu Promotionsbildungsgängen beziehen sich nur auf Belgien (frz.). 2. Referenzjahr 2017.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2021). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterB.pdf). StatLink: https://stat.link/zbn153

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

Tabelle B4.3

Verteilung der Anfänger im Tertiärbereich, nach Fächergruppe (2019)

	Anteil Anfänger nach Fächergruppe (in %)											Frauenanteil in MINT-Fächergruppen (in %)		
									Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik					
	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	Naturwissenschaften, Mathematik und Statistik	Informatik und Kommunikationstechnologie	Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe	Naturwissenschaften, Mathematik und Statistik	Informatik und Kommunikationstechnologie	Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
OECD-Länder														
Australien	0	8	18	6	33	11	2	1	5	8	9	51	25	25
Österreich	0	11	8	7	25	9	6	2	8	5	20	52	18	23
Belgien[1]	0	7	23	11	24	10	1	2	4	3	13	40	11	21
Kanada[2]	2	3	16	10	22	9	7	1	13	5	13	56	20	21
Chile	0	11	20	4	24	4	7	3	2	4	21	49	12	18
Kolumbien	0	8	6	11	38	4	4	3	3	5	20	52	20	31
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechien	0	9	13	9	19	9	7	4	7	7	16	60	17	32
Dänemark	0	6	19	9	30	10	3	1	5	5	12	53	24	29
Estland	0	6	11	6	23	14	5	2	7	10	15	58	25	28
Finnland	0	5	23	5	20	9	6	2	4	9	19	58	22	22
Frankreich	0	3	12	9	30	14	4	1	11	3	13	45	18	25
Deutschland	0	8	6	7	25	10	3	2	9	6	24	49	23	21
Griechenland	0	6	9	12	21	12	3	4	8	4	19	50	30	33
Ungarn	0	10	11	10	22	10	7	4	4	8	13	50	16	27
Island	0	12	13	14	21	14	5	1	6	5	10	59	22	39
Irland	1	7	15	7	25	14	4	1	9	9	10	53	22	24
Israel	0	22	7	16	15	8	0	0	7	6	18	43	30	32
Italien	0	4	8	15	16	20	3	3	12	2	17	58	14	27
Japan[3]	0[d]	9[d]	16[d]	7[d]	20[d]	16[d]	8[d]	3[d]	3[d]	x	18[d]	27	m	16
Republik Korea	0	7	16	5	13	16	11	1	5	5	21	48	27	21
Lettland	0	6	15	8	27	7	8	1	3	8	16	58	20	23
Litauen	0	3	16	9	27	11	3	2	5	7	17	60	14	23
Luxemburg	0	11	9	10	29	10	1	3	9	8	10	50	18	23
Mexiko	0	10	11	8	34	4	3	2	3	6	19	49	24	29
Niederlande[4]	0	7	15	14	29	8	5	1	7	4	10	47	15	25
Neuseeland	0	7	11	11	23	14	4	2	11	7	9	57	28	30
Norwegen	0	13	16	14	17	12	5	1	6	5	12	51	20	23
Polen	0	7	10	12	22	11	8	2	5	7	16	63	15	36
Portugal	0	4	13	11	24	12	7	2	6	3	18	57	17	29
Slowakei	0	13	16	11	19	7	7	3	5	6	14	65	13	24
Slowenien	0	9	11	8	20	9	9	3	6	6	20	54	16	23
Spanien	0	11	15	8	20	11	8	1	5	6	14	48	13	24
Schweden	0	11	16	11	16	12	2	1	5	5	19	54	29	31
Schweiz	0	8	15	7	28	8	4	1	9	3	16	46	13	19
Türkei	0	10	13	7	30	13	8	3	3	2	13	52	25	28
Ver. Königreich	1	6	14	11	26	13	0	1	13	5	9	57	21	25
Vereinigte Staaten	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
OECD-Durchschnitt	**0**	**8**	**14**	**10**	**24**	**11**	**5**	**2**	**6**	**6**	**15**	**52**	**20**	**26**
EU22-Durchschnitt	**0**	**8**	**13**	**10**	**23**	**11**	**5**	**2**	**7**	**6**	**16**	**54**	**19**	**26**
Partnerländer														
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Russische Föd.[4]	0	9	9	8	21	5	10	2	3	7	26	m	m	m
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

1. Kurze tertiäre Bildungsgänge: Daten beziehen sich nur auf Belgien (fläm.). Es fehlen die Daten zu Promotionsbildungsgängen für ganz Belgien. 2. Referenzjahr 2017. 3. Alle Fächergruppen umfassen die Gruppe Informatik und Kommunikationstechnologie. 4. Daten zu Promotionsbildungsgängen fehlen.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2021). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterB.pdf). StatLink: https://stat.link/tj7cx9

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

Indikator B5
Wer wird einen Abschluss im Tertiärbereich erwerben?

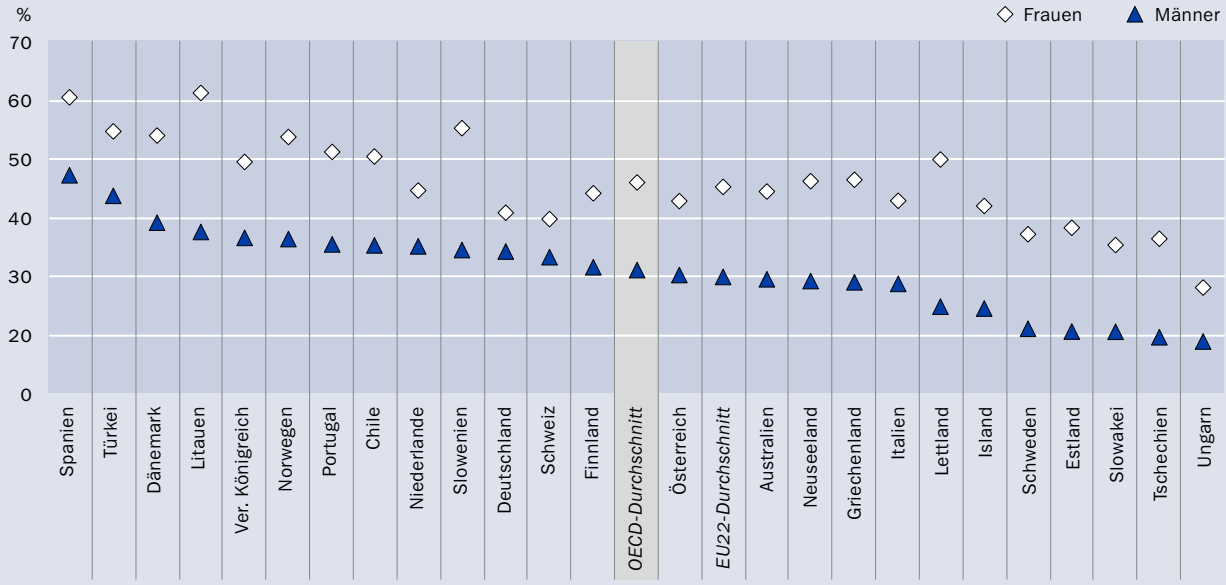
Zentrale Ergebnisse

- Ausgehend von den aktuellen Abschlussquoten werden im Durchschnitt der OECD-Länder schätzungsweise 38 % der inländischen Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich vor ihrem 30. Geburtstag einen ersten Abschluss erwerben. In allen Ländern mit verfügbaren Daten liegen bei den inländischen Bildungsteilnehmern unter 30 Jahren die Abschlussquoten der Männer unter denen der Frauen und betragen weniger als 50 %.
- Die Verteilung der Absolventen im Tertiärbereich nach Art der Bildungseinrichtung unterscheidet sich zwischen den OECD-Ländern erheblich, wobei auf die öffentlichen Bildungseinrichtungen ein höherer Absolventenanteil entfällt. In etwa der Hälfte der OECD-Länder besuchten mehr als 80 % der Bildungsteilnehmer, die Bachelor- und Masterbildungsgänge sowie lange, zu einem ersten Abschluss führende Masterbildungsgänge absolvierten, eine öffentliche Bildungseinrichtung.
- Der Unterschied zwischen den Erstabschlussquoten von Frauen und Männern im Tertiärbereich, ohne Berücksichtigung internationaler Bildungsteilnehmer, beträgt im Durchschnitt der OECD-Länder 15 Prozentpunkte und reicht von 6 Prozentpunkten in der Schweiz bis zu 25 Prozentpunkten in Lettland.

Abbildung B5.1

Erstabschlussquoten von inländischen Bildungsteilnehmern unter 30 Jahren im Tertiärbereich, nach Geschlecht (2019)

Ohne internationale Bildungsteilnehmer



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Abschlussquoten von Männern 2019.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2021). Tabelle B5.1. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterB.pdf). StatLink: https://stat.link/bl7uwn

Kontext

Abschlussquoten im Tertiärbereich veranschaulichen, in welchem Maße ein Land in der Lage ist, den zukünftigen Arbeitskräften moderne Fachkenntnisse und -kompetenzen zu vermitteln. 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. 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 tragen dazu bei, 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.

Angesichts der mit einem Abschluss im Tertiärbereich verbundenen besseren Arbeitsmarktergebnisse und sozialen Auswirkungen (s. Kapitel A) sollten Regierungen im Hinblick auf die Chancengerechtigkeit außerdem sicherstellen, dass ein Abschluss im Tertiärbereich weder vom Geschlecht noch vom sozioökonomischen oder demografischen Hintergrund abhängt.

Die Coronapandemie (Covid-19) hatte weitreichende, unmittelbare Auswirkungen auf den Tertiärbereich und zwang die Bildungseinrichtungen, abrupt auf einen Notunterricht auf Distanz umzustellen. Um die Kontinuität der Lehre zu gewährleisten, mussten Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs und politische Entscheidungsträger umgehend reagieren, was für die Lehrenden und Lernenden einschneidende Veränderungen mit sich brachte. Dabei wurden in vielen Fällen auch die Bewertungs- und Abschlussregelungen der Situation angepasst. So wurde es in Tschechien erlaubt, dass Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs Staatsexamen und Disputationen im Rahmen von Distanzprüfungen durchführten. In Dänemark wurde das Benotungssystem vereinfacht. Dortige Bildungseinrichtungen durften anstelle der numerischen Benotung ein auf „bestanden/nicht bestanden“ basierendes Benotungssystem verwenden. Auch in Schweden konnten Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs Änderungen an Lehrplänen, einschließlich Prüfungen, vornehmen (OECD, 2021[1]).

Weitere wichtige Ergebnisse

- 2019 machten internationale Absolventen im Durchschnitt der OECD-Länder 9 % der Erstabsolventen im Tertiärbereich aus, ihr Anteil unterscheidet sich jedoch erheblich zwischen den Ländern.
- Der Anteil an internationalen Erstabsolventen beträgt in 4 von 10 OECD-Ländern mit verfügbaren Daten weniger als 5 %, in Australien, Luxemburg und Neuseeland jedoch

mehr als 20 %. Der geschlechtsspezifische Unterschied bei den internationalen Erstabsolventen fällt im Durchschnitt der OECD-Länder zwar gering aus (1,2 Prozentpunkte), jedoch besteht zwischen den Ländern eine erhebliche Heterogenität. In Australien, Neuseeland und Schweden liegt der Anteil der internationalen Erstabsolventen bei den Männern mindestens 5 Prozentpunkte höher als bei den Frauen.

Hinweis

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 Absolventen nach Art der Einrichtungen und Fächergruppen quantifiziert werden (s. Abschnitt Definitionen).

Analyse und Interpretationen

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 Veränderungen können Bedenken hinsichtlich der Wettbewerbsfähigkeit in der globalen Wirtschaft und am Arbeitsmarkt widerspiegeln, aber auch die Interessen und Prioritäten einer wachsenden Zahl von Bildungsteilnehmern im Tertiärbereich.

Abschlussquoten

Die Erstabschlussquoten von Absolventen im Tertiärbereich sind ein Indikator für die zu erwartende Zahl junger Menschen, die bei ihrem ersten Eintritt in den Arbeitsmarkt über einen Abschluss im Tertiärbereich verfügen und jünger als 30 Jahre sind. Ausgehend von den aktuellen Abschlussquoten werden im Durchschnitt der OECD-Länder schätzungsweise 42 % der jungen Erwachsenen vor ihrem 30. Geburtstag einen ersten Abschluss im Tertiärbereich erwerben. Dieser Anteil reicht von 10 % in Luxemburg bis zu 73 % in Australien. In Luxemburg ist jedoch zu berücksichtigen, dass diese Angabe durch den hohen Prozentsatz an Absolventen des Sekundarbereichs, die ihre Ausbildung im Tertiärbereich im Ausland fortsetzen, negativ beeinflusst wird. 2019 hat die große Mehrheit der Erstabsolventen im Tertiärbereich einen Bachelor- oder gleichwertigen Abschluss erworben. Im Durchschnitt der OECD-Länder erwarben 76 % der Erstabsolventen im Tertiärbereich einen Bachelorabschluss, 8 % einen Master- oder gleichwertigen Abschluss und 16 % einen Abschluss in einem kurzen tertiären Bildungsgang. Die einzige erwähnenswerte Ausnahme ist Österreich, wo 47 % der Erstabsolventen kurze tertiäre Bildungsgänge abgeschlossen haben (Tab. B5.1).

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 49 % aller Erstabsolven-

ten – kann der Unterschied signifikant sein. In Australien fällt die Erstabschlussquote im Tertiärbereich von 73 % auf 37 %, wenn internationale Bildungsteilnehmer nicht berücksichtigt werden (Tab. B5.1).

Es wird davon ausgegangen, dass ohne Berücksichtigung internationaler Bildungsteilnehmer im Durchschnitt der OECD-Länder 38 % der jungen Erwachsenen vor ihrem 30. Geburtstag einen Abschluss im Tertiärbereich erwerben werden. Jedoch besteht ein großer Unterschied zwischen Männern und Frauen. So wird davon ausgegangen, dass 46 % der Frauen vor ihrem 30. Geburtstag einen Abschluss im Tertiärbereich erwerben, während es bei den Männern nur 31 % sind. In allen Ländern mit verfügbaren Daten sind die Erstabschlussquoten von Männern im Tertiärbereich niedriger als die von Frauen und betragen weniger als 50 %. Das Ausmaß dieses geschlechtsspezifischen Unterschieds variiert signifikant zwischen den einzelnen Ländern: Er beträgt mehr als 20 Prozentpunkte in Lettland, Litauen und Slowenien im Vergleich zu höchstens 10 Prozentpunkten in Deutschland, den Niederlanden, der Schweiz und Ungarn (Abb. B5.1).

Für diesen überproportionalen Frauenanteil in den Abschlusskohorten im Tertiärbereich gibt es mehrere Gründe. So können Veränderungen des Bildungsangebots im Tertiärbereich und der soziale Wert einer Hochschulausbildung für junge Frauen deren Entscheidung beeinflussen. Auch verschafft ein Abschluss im Tertiärbereich jungen Frauen tendenziell größere Vorteile auf dem Arbeitsmarkt als Männern, sowohl in Bezug auf die Beschäftigung als auch auf das Einkommen. Dies macht den Erwerb eines höheren Bildungsstands für sie möglicherweise attraktiver (OECD, 2021[2]).

Von Bildungsteilnehmern im Tertiärbereich belegte Fächergruppen

Die Verteilung der erworbenen Abschlüsse auf die einzelnen Fächergruppen wird von mehreren Faktoren beeinflusst, beispielsweise von deren relativer Beliebtheit bei den Bildungsteilnehmern, der Zahl der angebotenen Plätze an den Hochschulen und entsprechenden Bildungseinrichtungen sowie von der Struktur der für diese Bildungsgänge möglichen Abschlüsse im jeweiligen Land. Auch ausgeprägte geschlechtsspezifische Unterschiede wirken sich auf die Verteilung der Absolventen auf die verschiedenen Fächergruppen aus.

Während in 34 von 43 Ländern mit verfügbaren Daten Männer vorrangig Fächer im MINT-Bereich (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik) belegen, erwerben Frauen eher einen Abschluss in Wirtschaft, Verwaltung und Recht (27 von 43 Ländern). An zweiter Stelle folgt bei weiblichen Absolventen die Fächergruppe Gesundheit und Sozialwesen (in 12 Ländern) bzw. Wirtschaft, Verwaltung und Recht bei männlichen Absolventen (in 9 Ländern). Einige Ländern weichen von diesem Muster ab. So erwirbt in Argentinien und Indonesien der größte Teil der Frauen einen Abschluss im Bereich Pädagogik. In Indien erwirbt etwa ein Drittel der Frauen einen Abschluss in der Fächergruppe Sozialwissenschaften, Journalismus und Informationswesen, während in Italien Abschlüsse in der Fächergruppe Geisteswissenschaften und Künste bei Frauen am häufigsten sind (Tab. B5.2).

Die Geschlechterstereotypisierung von Arbeitsplätzen und Berufen kann zusammen mit Geschlechterrollen im Privat- und Berufsleben zu unterschiedlichen Berufserwartungen von Mädchen und Jungen führen und Entscheidungen beeinflussen, die zur Aufrechterhaltung der geschlechtsspezifischen Unterschiede bei der Wahl der Ausbildung und der beruflichen Laufbahn führen (OECD, 2016[3]).

Mobilitätsstatus von Absolventen

Einen Teil ihrer 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 (s. Indikator B6).

In den OECD-Ländern machten 2019 internationale Absolventen 9 % der Erstabsolventen im Tertiärbereich aus. Der Anteil der internationalen Erstabsolventen beträgt in 10 der OECD-Länder mit verfügbaren Daten maximal 5 % und in Chile und der Türkei weniger als 2 %. In Australien, Luxemburg und Neuseeland hingegen beträgt der Anteil internationaler Bildungsteilnehmer mehr als 20 %.

Im Durchschnitt der OECD-Länder ist die Wahrscheinlichkeit, dass Frauen für einen Abschluss im Tertiärbereich ins Ausland gehen, genauso hoch wie bei Männern. Es gibt jedoch deutliche Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern. Der Anteil der internationalen Erstabsolventen im Tertiärbereich ist in 10 der 29 OECD-Länder mit verfügbaren Daten bei den Frauen geringer als bei den Männern. In Australien, Estland, Lettland, Neuseeland und Schweden ist der Anteil der internationalen Absolventen bei den Männern mindestens 5 Prozentpunkte höher als bei den Frauen. Demgegenüber ist Luxemburg das einzige Land mit einem signifikanten geschlechtsspezifischen Unterschied (9 Prozentpunkte) zugunsten von Frauen (Abb. B5.2).

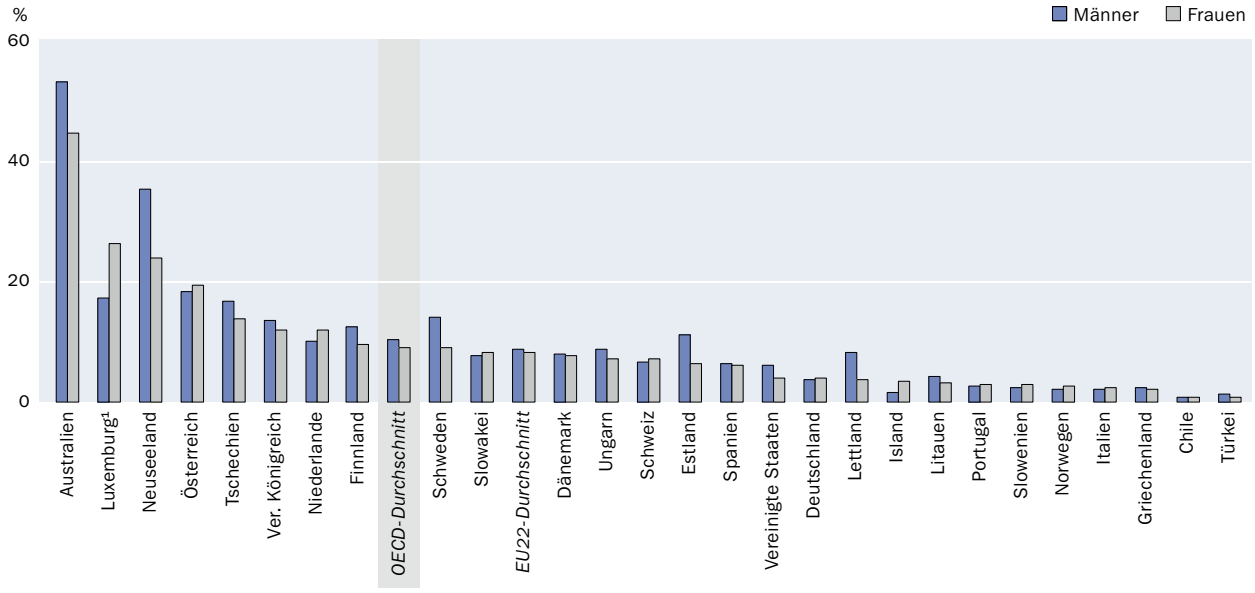
Ein möglicher Faktor für diese Unterschiede ist die Fächergruppenwahl von internationalen Bildungsteilnehmern. Bereiche wie Pädagogik und Gesundheit, in denen Frauen in der Regel überrepräsentiert sind, ziehen im Allgemeinen weniger internationale Bildungsteilnehmer an (15 % im Vergleich zu 25 % bei Berücksichtigung aller Bildungsteilnehmer). Im Gegensatz dazu erwarben 29 % der internationalen Absolventen einen Abschluss in MINT-Fächern, also in Fächergruppen, in denen Männer in der Regel überrepräsentiert sind. Bei allen Bildungsteilnehmern zusammen waren es 24 %. Möglicherweise trägt die internationale Mobilität von Bildungsteilnehmern dazu bei, niedrigere Abschlussquoten in angestrebten Fächergruppen bei inländischen Bildungsteilnehmern auszugleichen. In Schweden erwarb 2019 jeder zweite internationale Bildungsteilnehmer einen Abschluss im MINT-Bereich, im Vergleich zu weniger als einem Drittel aller Bildungsteilnehmer (OECD, 2021[4]).

Regionale Unterschiede bei den Möglichkeiten für Männer und Frauen, eine tertiäre Ausbildung im Ausland zu absolvieren, können ebenfalls ein Grund für die Unterschiede bei den weiblichen und männlichen internationalen Absolventen sein. 2019 waren Frauen unter den internationalen Absolventen des Tertiärbereichs aus Nordamerika in 25 OECD-Ländern überrepräsentiert und bei den Absolventen aus Europa in 31 Ländern. Bei Absolventen aus Asien ist dies nur in 13 OECD-Ländern der Fall. In Australien und Neuseeland ist der Männer- und Frauenanteil unter den internationalen Absolventen aus Asien relativ gleich. So haben diese beiden Länder, in denen mehr als 80 % der internationalen Absolventen des Tertiärbereichs aus Asien kommen und Frauen unter den inländischen Bildungsteilnehmern überrepräsentiert sind, tendenziell einen höheren Anteil männlicher Absolventen (Abb. B5.2) (OECD, 2021[4]).

Die Coronapandemie hat sich unmittelbar auf die internationale Mobilität der Bildungsteilnehmer ausgewirkt. Wie stark Bildungssysteme des Tertiärbereichs betroffen waren, hing vom Anteil der internationalen Bildungsteilnehmer im jeweiligen System und ihrer

Abbildung B5.2

Anteil der internationalen Erstabsolventen im Tertiärbereich, nach Geschlecht (2019)



1. Referenzjahr 2018.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils internationaler weiblicher Absolventen 2019.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2021). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterB.pdf). StatLink: https://stat.link/mn4xru

B 5

Herkunft ab. In einigen Ländern scheint der Anteil der ausländischen Bildungsteilnehmer anzusteigen, in anderen Ländern hingegen geht die Zahl der aufgenommenen internationalen Bildungsteilnehmer deutlich zurück. Von den 29 Ländern, die an der gemeinsamen Sondererhebung von OECD, UNESCO-UIS, UNICEF und Weltbank zur Coronapandemie teilgenommen haben, gab etwas weniger als die Hälfte an, die nationalen Bestimmungen zur Aufnahme von internationalen Bildungsteilnehmern im Bildungsjahr 2020/2021 angepasst zu haben (OECD, 2021[1]). Es ist davon auszugehen, dass sich dies in Zukunft auf den Mobilitätsstatus von Absolventen auswirkt.

Absolventen nach Art der Bildungseinrichtung

In den letzten Jahrzehnten ist die Zahl der privaten Bildungseinrichtungen zur Deckung der steigenden Nachfrage nach tertiärer Bildung angestiegen; und die Bildungsteilnehmer haben gegebenenfalls die Wahl zwischen öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen. Diese Wahl kann durch finanzielle Abwägungen, finanzielle Unterstützungsmöglichkeiten durch Stipendien oder Zuschüsse, aber auch das Kursangebot dieser Bildungseinrichtungen sowie die höhere Flexibilität und Freiheit bei der Gestaltung von Bildungsangeboten beeinflusst werden.

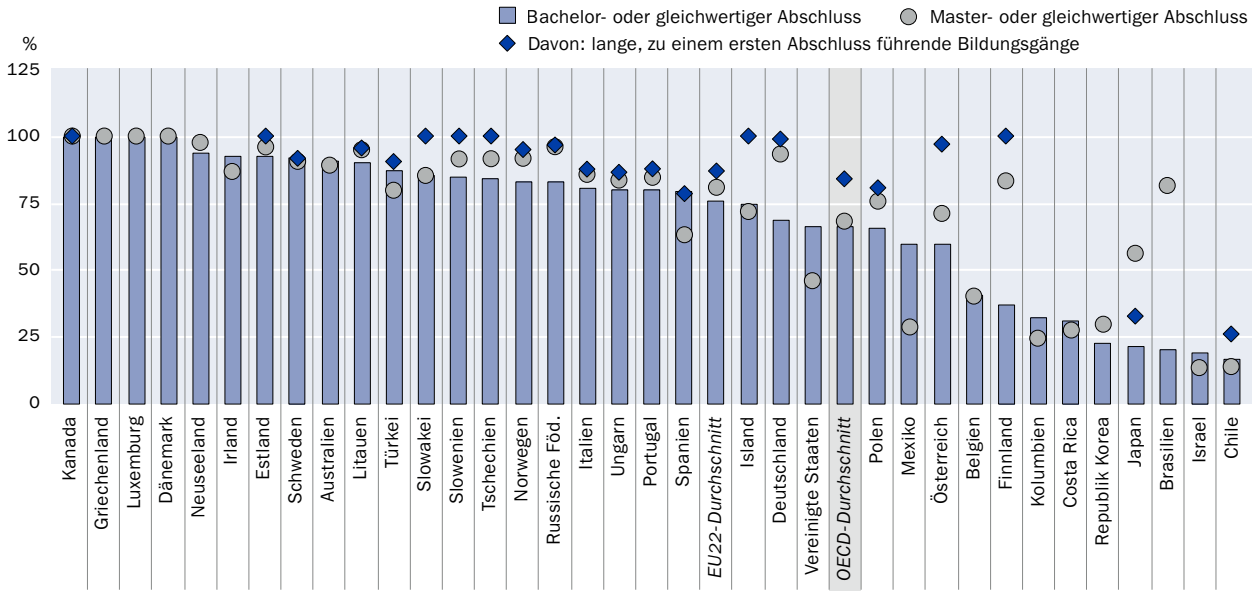
Die Verteilung der Absolventen nach Art der Bildungseinrichtung unterscheidet sich zwischen den OECD-Ländern erheblich, wobei auf die öffentlichen Einrichtungen durchschnittlich ein höherer Absolventenanteil entfällt. In 18 OECD-Ländern, überwiegend EU-Mitglieder, haben mindestens 80 % der Absolventen von Bachelor- und Masterbildungsgängen sowie langen, zu einem ersten Abschluss führenden Masterbildungsgängen eine öffentliche Bildungseinrichtung besucht. Umgekehrt haben in 7 Ländern, 5 davon außerhalb der EU, weniger als die Hälfte der Bachelorabsolventen ihren Abschluss an einer öffentlichen Bildungseinrichtung gemacht.

In einigen Ländern macht die Mehrheit der Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich, unabhängig vom Bildungsbereich, ihren Abschluss an einer privaten Bildungseinrichtung. Im Vereinigten Königreich wird eine Ausbildung im Tertiärbereich ausschließlich von privaten Bildungseinrichtungen angeboten, obwohl diese mehrheitlich staatlich subventioniert sind. In Belgien, Chile, Israel und der Republik Korea haben 2019 mindestens 50 % der Bildungsteilnehmer in Bachelor-, Master- und Promotionsbildungsgängen ihren Abschluss an einer privaten Einrichtung gemacht. In Costa Rica und Kolumbien gilt dies für Bachelor- und Masterbildungsgänge ebenfalls, nicht jedoch für Promotionsbildungsgänge.

In anderen Ländern variiert der Anteil von Absolventen öffentlicher Bildungseinrichtungen signifikant je nach Bildungsbereich. Eine wachsende und vielfältige Nachfrage nach einem höheren Ausbildungsniveau im Tertiärbereich, die Entwicklung von privaten Akteuren beim Angebot tertiärer Bildung sowie staatliche Prioritäten, eine sektor- oder branchenspezifische Ausbildung sicherzustellen, können das Bildungsangebot im Tertiärbereich beeinflussen. Im Durchschnitt der OECD-Länder haben 66 % der Absolventen von Bachelorbildungsgängen, 68 % der Absolventen von Masterbildungsgängen und 84 % der Absolventen von langen, zu einem ersten Abschluss führenden Masterbildungsgängen ihren Abschluss an einer öffentlichen Bildungseinrichtung gemacht. In den EU22-Ländern ist der durchschnittliche Anteil höher als in der OECD (76, 81 bzw. 87 %), da in der Regel der Anteil der öffentlichen Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich höher ist (Abb. B5.3). Obwohl in Brasilien, Finnland und Japan die meisten Bachelorabsolventen aus privaten Bildungseinrichtungen kommen, spielen bei Masterabschlüssen und Promotionen öffentliche Bildungseinrichtungen eine wichtigere Rolle. Haben in Finnland nur über ein Drittel der Bachelorabsolventen ihren Abschluss an einer öffentlichen Bildungseinrichtung gemacht, waren es bei den Masterabsolventen 83 %, und davon bei den Absolventen der

Abbildung B5.3

Anteil Absolventen öffentlicher Bildungseinrichtungen, nach Bildungsbereich (2019)



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge entsprechend den Anteilen von Bachelor- oder gleichwertigen Abschlüssen 2019.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2021), Tabelle B5.3. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterB.pdf). StatLink: https://stat.link/j3g6qa

langen, zu einem ersten Abschluss führenden Bildungsgänge 100 %. In Japan werden 78 % der Bachelorabschlüsse von privaten Bildungseinrichtungen vergeben, während 56 % der Masterabschlüsse und 76 % der Promotionen von öffentlichen Bildungseinrichtungen vergeben werden (Tab. B5.3).

Aufgrund der Coronakrise wurden in den meisten Ländern beispiellose finanzpolitische Anstrengungen unternommen. In den nächsten Jahren werden für den Gesundheitssektor, den Erhalt von Arbeitsplätzen und die Erholung der Wirtschaft beträchtliche Mittel benötigt, und möglicherweise geraten die öffentlichen Bildungshaushalte dadurch unter Druck. Während die öffentliche Finanzierung der grundlegenden Bildungsbereiche (z. B. Elementarbereich, Schulausbildung) wahrscheinlich eher gesichert ist, könnte die öffentliche Finanzierung des Tertiärbereichs stärker gefährdet sein. Aufgrund von starken Rückgängen der Haushaltseinkommen wird es außerdem schwieriger sein, geringere öffentliche Zuschüsse zur Unterstützung der Bildungsteilnahme durch höhere Gebühren auszugleichen. Höhere Lernende-Lehrende-Relationen und weniger gezielte Unterstützung von Bildungsteilnehmern können zu einer Abnahme der Lehr- und Lernqualität im Tertiärbereich sowie zu höheren Abbruchquoten, insbesondere bei benachteiligten Bildungsteilnehmern, führen (OECD, 2021[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.

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 zuvor in anderen Ländern erworbenen Abschlüssen. Waren Länder nicht in der Lage, die Zahl der internationalen Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich anzugeben, wurde in den hier angeführten Berechnungen für ausländische Bildungsteilnehmer ein 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://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterB.pdf*).

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 zu Beginn des letzten Berichtsjahrs in Bildungsgängen der entsprechenden ISCED-Stufe und in dem Bildungsgang, 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 und der Promotion gelten 35 Jahre als die obere Altersgrenze für einen Abschluss. Die Abschlussquote unter dem typischen Alter wird nur berechnet, wenn der Anteil der Absolventen mit unbekanntem Alter unterhalb des Qualitätsschwellenwerts von 10 % liegt. Absolventen unbekannten Alters sind aus der Berechnung dieser Indikatoren ausgeschlossen, was dazu führen kann, dass die Quote leicht unterbewertet wird, insbesondere wenn ihr Anteil nahe am Schwellenwert liegt.

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[5]) und für länderspezifische Hinweise Anhang 3 (*https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterB.pdf*).

Quellen

Die Daten beziehen sich auf das Berichtsjahr für Bildungsgänge 2018/2019 und beruhen auf der von der OECD im Jahr 2020 durchgeführten Bildungsstatistik auf Basis der Datensammlung von UNESCO-UIS/OECD/Eurostat (weitere Informationen s. Anhang 3, *https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterB.pdf*).

Weiterführende Informationen

OECD (2021), *Education at a Glance Database, https://stats.oecd.org/* (Zugriff am 6. Juli 2018). [4]

OECD (2021), *The State of Higher Education – One Year into the COVID Pandemic*, OECD Publishing, Paris. [1]

OECD (2021), "Why do more young women than men go on to tertiary education?", *Education Indicators in Focus*, No. 79, OECD Publishing, Paris, *https://dx.doi.org/ 10.1787/6f7209d1-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*. [5]

OECD (2016), "Fields of education, gender and the labour market", *Education Indicators in Focus*, No. 45, OECD Publishing, Paris, *https://dx.doi.org/10.1787/5jlpgh1ppm30-en*. [3]

Tabellen Indikator B5

StatLink: https://stat.link/wds1le

- Tabelle B5.1 Abschlussquoten und Charakteristika von Erstabsolventen im Tertiärbereich (2019)
- Tabelle B5.2 Absolventen des Tertiärbereichs, nach Fächergruppe und Geschlecht (2019)
- Tabelle B5.3 Abschlussquoten und Charakteristika von Erstabsolventen von Bachelor-, Master- und Promotionsbildungsgängen (2019)

Datenstand: 17. Juni 2021. 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 (2019)

	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			Gesamt
								Gesamt	Männer	Frauen	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
OECD-Länder											
Australien	56	85	25	49	8	66	25	37	29	44	73
Österreich	56	86	24	19	47	34	18	36	30	43	43
Belgien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	58	79	27	1	46	52	2	43	35	50	43
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	15	1	85	14	28	19	36	33
Dänemark	56	85	26	8	22	78	a	46	39	54	51
Estland	63	81	26	8	a	93	7	29	20	38	32
Finnland	56	79	27	11	a	91	9	38	31	44	42
Frankreich	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Deutschland	50	83	26	4	1	86	12	37	34	41	39
Griechenland	60	91	25	2	a	100	a	37	29	46	38
Ungarn	58	85	25	8	7	80	13	23	19	28	25
Island	61	81	27	3	3	97	0	33	24	42	33
Irland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Israel	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Italien	57	91	24	2	1	82	16	35	29	43	36
Japan	52	99	22	6	33	65	3	m	m	m	64
Republik Korea	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Lettland	65	69	29	5	30	62	7	37	25	50	39
Litauen	60	91	24	4	a	92	8	49	37	61	51
Luxemburg[1]	57	93	24	23	29	71	a	m	m	m	10
Mexiko	53	90	24	m	8	92	a	m	m	m	29
Niederlande	56	95	23	11	2	98	a	40	35	44	45
Neuseeland	58	78	26	29	28	72	a	37	29	46	52
Norwegen	58	86	26	2	7	82	11	45	36	54	45
Polen	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	58	92	24	3	8	78	14	43	35	51	44
Slowakei	62	90	24	8	4	88	8	28	20	35	29
Slowenien	58	88	25	3	19	75	6	44	34	55	45
Spanien	55	85	25	6	39	48	13	54	47	60	56
Schweden	62	74	28	11	16	53	31	29	21	37	32
Schweiz	50	76	28	7	1	99	0	36	33	40	40
Türkei	54	80	27	1	39	59	2	49	44	55	50
Ver. Königreich	57	88	24	13	21	77	1	43	36	49	50
Vereinigte Staaten	58	m	m	5	41	59	a	m	m	m	m
OECD-Durchschnitt	**57**	**85**	**25**	**9**	**16**	**76**	**8**	**38**	**31**	**46**	**42**
EU22-Durchschnitt	**58**	**86**	**25**	**8**	**13**	**78**	**10**	**37**	**30**	**45**	**38**
Partnerländer											
Argentinien[2]	66	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[2]	59	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Russische Föd.	57	m	m	m	38	45	17	m	m	m	m
Saudi-Arabien	55	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika[2]	62	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
G20-Durchschnitt	**56**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Partnerländer (außer Brasilien und Russische Föderation): Der Anteil der weiblichen Erstabsolventen des Tertiärbereichs entspricht dem Anteil der weiblichen Absolventen des Tertiärbereichs.

1. Anteil der internationalen Erstabsolventen: Bezugsjahr 2018. 2. Referenzjahr 2018.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2021). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterB.pdf). StatLink: https://stat.link/ebyvi6

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

B 5

Tabelle B5.2

Absolventen des Tertiärbereichs, nach Fächergruppe und Geschlecht (2019)

	Frauen							Männer						
	Pädagogik	Geisteswissenschaften und Künste	Sozialwissenschaften, Journalismus und Informationswesen	Wirtschaft, Verwaltung und Recht	Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik	Gesundheit und Sozialwesen	Sonstige	Pädagogik	Geisteswissenschaften und Künste	Sozialwissenschaften, Journalismus und Informationswesen	Wirtschaft, Verwaltung und Recht	Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik	Gesundheit und Sozialwesen	Sonstige
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
OECD-Länder														
Australien	12	12	7	33	10	24	2	4	9	4	41	30	10	2
Österreich	17	9	10	25	16	11	13	5	6	5	23	50	6	5
Belgien	11	11	13	20	8	35	3	4	9	8	24	33	18	3
Kanada	7	10	13	24	15	23	8	3	8	8	28	39	6	8
Chile	22	3	5	26	7	29	8	6	3	3	26	39	11	11
Kolumbien	10	3	12	47	15	7	5	6	4	6	36	37	4	7
Costa Rica	28	3	6	36	9	16	3	18	3	4	35	28	8	4
Tschechien	18	10	12	19	16	16	9	5	7	9	18	42	6	13
Dänemark	7	13	11	23	14	28	4	3	9	9	29	34	10	5
Estland	12	14	8	26	18	17	6	2	10	7	20	46	4	10
Finnland	9	13	9	19	13	30	7	3	8	5	19	51	8	7
Frankreich	6	11	9	36	15	19	5	2	6	5	32	40	8	6
Deutschland	16	14	9	27	19	10	5	4	6	5	22	54	4	5
Griechenland	12	14	16	20	19	13	5	3	8	13	20	40	9	8
Ungarn	21	10	12	28	12	10	7	6	7	8	22	41	6	10
Island	17	9	18	19	13	19	4	8	10	12	23	35	7	4
Irland	13	13	7	24	15	23	5	5	9	5	28	38	8	7
Israel	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Italien	10	21	16	16	17	16	4	2	12	12	20	35	11	7
Japan[1]	13	21	7	16	7	21	15	5	9	7	25	36	11	7
Republik Korea	11	20	6	14	14	22	11	3	11	4	15	45	10	11
Lettland	13	8	9	30	9	24	8	2	5	5	26	39	8	14
Litauen	8	11	11	26	13	25	5	3	5	6	21	49	8	7
Luxemburg	15	11	11	42	9	9	2	6	10	8	42	30	3	2
Mexiko	15	4	22	26	15	14	4	6	3	16	22	38	8	6
Niederlande	12	8	17	24	10	22	6	5	9	10	33	29	8	7
Neuseeland	12	12	10	23	15	21	7	5	12	7	26	36	8	7
Norwegen	21	8	12	15	10	28	5	12	8	10	17	36	9	9
Polen	18	8	10	24	14	20	8	5	5	7	23	35	14	11
Portugal	6	11	13	21	18	24	8	2	9	8	19	43	9	11
Slowakei	17	9	13	22	12	21	7	7	7	8	20	37	10	12
Slowenien	16	10	11	20	15	16	11	3	7	6	15	47	7	14
Spanien	22	9	8	19	11	23	7	9	8	6	19	36	10	11
Schweden	17	6	13	17	16	29	3	7	6	11	15	46	12	3
Schweiz	13	9	9	26	12	25	6	6	6	4	30	39	8	8
Türkei	9	14	9	27	12	22	7	5	9	8	33	26	9	11
Ver. Königreich	10	16	13	23	18	18	2	4	13	10	26	37	8	1
Vereinigte Staaten	9	20	13	16	12	24	6	3	18	10	23	30	8	8
OECD-Durchschnitt	**14**	**11**	**11**	**24**	**13**	**20**	**6**	**5**	**8**	**8**	**25**	**39**	**8**	**8**
EU22-Durchschnitt	**13**	**11**	**11**	**24**	**14**	**20**	**6**	**4**	**8**	**8**	**23**	**41**	**8**	**8**
Partnerländer														
Argentinien[2]	22	13	8	21	12	20	4	10	8	11	28	25	11	8
Brasilien	25	3	6	30	11	20	5	12	4	4	34	30	11	6
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indien	11	7	31	18	28	5	1	7	5	26	20	37	3	2
Indonesien[2]	28	5	11	18	12	21	3	18	5	15	19	29	9	5
Russische Föd.	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Saudi-Arabien	18	24	7	26	17	7	2	8	13	6	36	29	6	1
Südafrika[2]	25	5	18	29	13	7	2	12	5	13	35	27	4	3
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: „Sonstige" umfasst generische Bildungsgänge und Qualifikationen; Landwirtschaft, Forstwirtschaft, Fischerei und Tiermedizin; Dienstleistungen.
1. Daten zu Informatik und Kommunikationstechnologie sind in jeder Fächergruppe enthalten. 2. Referenzjahr 2018.
Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2021). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterB.pdf). StatLink: https://stat.link/j2yns8
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Tabelle B5.3

Abschlussquoten und Charakteristika von Erstabsolventen von Bachelor-, Master- und Promotionsbildungsgängen (2019)

	Bachelor- oder gleichwertiger Abschluss					Master- oder gleichwertiger Abschluss						Promotions- oder gleichwertiger Abschluss				
	Anteil Absolventen an öffentlichen Bildungseinrichtungen (in %)	Anteil Erstabsolventen, die jünger als 30 Jahre sind (in %)	Anteil internationaler Erstabsolventen (in %)	Abschlussquoten Bachelorbildungsgänge, Absolventen unter 30 Jahren (in %)		Anteil Absolventen an öffentlichen Bildungseinrichtungen (in %)		Anteil Erstabsolventen, die jünger als 35 Jahre sind (in %)	Anteil internationaler Erstabsolventen (in %)	Abschlussquoten Masterbildungsgänge, Absolventen unter 35 Jahren (in %)		Anteil Absolventen an öffentlichen Bildungseinrichtungen (in %)	Anteil Erstabsolventen, die jünger als 35 Jahre sind (in %)	Anteil internationaler Erstabsolventen (in %)	Abschlussquoten Bachelorbildungsgänge, Absolventen unter 30 Jahren (in %)	
				Ohne internationale Bildungsteilnehmer	Gesamt	Master- oder gleichwertiger Abschluss	davon: lange, zu einem ersten Abschluss führende Bildungsgänge			Ohne internationale Bildungsteilnehmer	Gesamt				Ohne internationale Bildungsteilnehmer	Gesamt
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
OECD-Länder																
Australien	91	83	29	34	51	89	a	87	70	6	24	99	56	41	0,7	1,4
Österreich	60	87	18	19	23	71	97	86	26	13	18	98	73	38	0,8	1,3
Belgien	41	96	7	40	43	40	a	97	15	20	24	45	81	26	0,9	1,1
Kanada	100	91	m	m	34	100	100	78	m	m	8	100	63	m	m	1,0
Chile	17	78	1	26	26	14	26	59	6	6	7	45	55	20	0,1	0,2
Kolumbien	32	m	m	m	m	24	a	m	m	m	m	59	m	m	m	m
Costa Rica	31	m	m	m	m	27	m	m	m	m	m	52	m	m	m	m
Tschechien	84	86	11	25	29	92	100	91	15	17	20	100	69	17	0,9	1,1
Dänemark	100	85	8	41	44	100	a	93	21	22	29	100	72	38	1,1	2,1
Estland	93	80	8	27	29	96	100	80	21	13	17	99	60	20	0,6	0,7
Finnland	37	77	6	36	39	83	100	76	13	17	20	100	44	31	0,6	1,1
Frankreich	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Deutschland	69	83	4	32	33	93	99	94	15	16	19	99	79	20	1,7	2,1
Griechenland	100	91	2	37	38	100	a	62	1	10	10	100	44	2	0,6	0,6
Ungarn	80	84	6	19	20	84	86	81	15	11	14	92	61	11	0,6	0,6
Island	75	81	3	32	33	72	100	66	15	12	15	94	51	38	0,3	0,9
Irland	93	m	m	m	m	87	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Israel	19	76	m	m	31	13	a	58	m	m	12	a	36	m	m	0,5
Italien	81	92	3	29	30	86	88	94	0	22	22	96	83	14	0,9	1,0
Japan	22	99	2	m	44	56	33	m	12	m	m	76	m	23	m	m
Republik Korea	23	m	m	m	m	30	a	m	m	m	m	36	41	m	m	0,9
Lettland[1]	a	78	5	26	28	a	a	80	15	12	14	a	53	7	0,2	0,3
Litauen	90	90	3	46	47	95	96	87	10	14	16	99	66	3	0,6	0,6
Luxemburg	100	91	22	6	7	100	a	89	73	2	5	100	92	84	0,2	1,0
Mexiko	60	89	m	m	27	29	a	m	m	m	m	35	m	m	m	m
Niederlande	m	95	11	39	44	m	a	95	30	14	20	100	m	m	m	m
Neuseeland	94	79	29	31	42	98	a	74	45	4	8	100	54	54	0,4	1,1
Norwegen	83	84	3	37	38	92	95	83	9	16	17	99	49	29	0,6	1,0
Polen	66	m	m	m	m	76	81	m	m	m	m	95	m	m	m	m
Portugal	80	91	3	34	34	85	88	94	12	18	20	95	42	30	0,6	0,8
Slowakei	86	90	6	25	26	85	100	91	7	24	26	95	70	9	1,2	1,3
Slowenien	85	90	3	35	36	91	100	93	6	19	21	83	65	7	0,9	1,0
Spanien	80	91	2	32	32	63	78	86	15	16	19	95	62	16	1,0	1,1
Schweden	92	74	2	18	18	91	92	84	22	12	16	88	56	38	0,6	1,1
Schweiz	m	76	7	36	40	m	100	88	25	12	17	99	79	58	1,2	2,8
Türkei	87	83	1	30	30	80	90	80	5	6	7	91	49	9	0,3	0,3
Ver. Königreich[2]	a	92	18	38	46	a	a	86	47	11	24	a	71	46	1,2	2,3
Vereinigte Staaten	67	m	5	m	m	46	a	m	15	m	m	61	m	28	m	m
OECD-Durchschnitt	**66**	**86**	**8**	**31**	**34**	**68**	**84**	**83**	**20**	**14**	**17**	**78**	**61**	**27**	**0,7**	**1,1**
EU22-Durchschnitt	**76**	**87**	**7**	**30**	**32**	**81**	**87**	**87**	**17**	**15**	**18**	**89**	**65**	**23**	**0,8**	**1,0**
Partnerländer																
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	20	m	m	m	m	82	a	m	m	m	m	87	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.	83	m	m	m	m	96	97	m	m	m	m	100	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: Informationen zu kurzen tertiären Bildungsgängen s. https://stats.oecd.org, OECD-Bildungsdatenbank.

1. Öffentliche Einrichtungen eingestuft als staatlich subventioniert privat. 2. Alle Hochschulen sind unabhängige Einrichtungen.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2021). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterB.pdf). StatLink: https://stat.link/3olxr0

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

Indikator B6

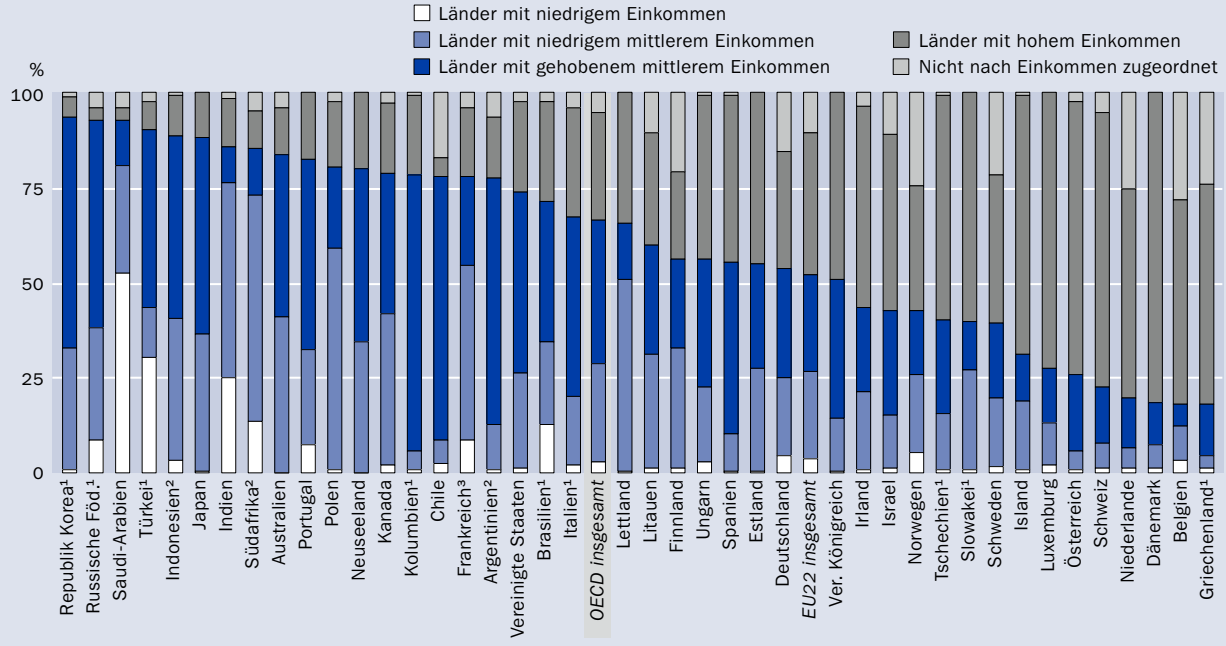
Was sind die Charakteristika international mobiler Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich?

Zentrale Ergebnisse

- Der größte Strom internationaler Bildungsteilnehmer stammt aus Entwicklungsländern: OECD-weit kommen 67 % aller internationalen Bildungsteilnehmer aus Entwicklungsländern. Von diesen stammen 3 % aus Ländern mit niedrigem Einkommen, 26 % aus Ländern mit niedrigem mittlerem Einkommen und 38 % aus Ländern mit gehobenem mittlerem Einkommen.
- In Griechenland, Indonesien, Kolumbien, der Republik Korea, Österreich, Polen und der Slowakei kamen 2019 über 55 % der international mobilen Bildungsteilnehmer aus Nachbarländern.
- Frauen schreiben sich im Ausland seltener als Männer in der Fächergruppe Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe (29 % der internationalen Bildungsteilnehmer sind Frauen) und eher in den Fächergruppen Geisteswissenschaften und Künste (der Anteil der Frauen beträgt 62 %) und Gesundheit und Sozialwesen (63 %) ein.

Abbildung B6.1

Internationale Bildungsteilnehmer aus dem Ausland nach Einkommensniveau des Herkunftslandes (2019)



1. Anteil eher der ausländischen als der internationalen Bildungsteilnehmer. 2. Referenzjahr 2018. 3. Die Verteilung der internationalen Bildungsteilnehmer nach Herkunftsland basiert auf dem Kriterium Staatsangehörigkeit, die Gesamtzahl basiert auf dem Land, in dem der Sekundarbereich II besucht wurde.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Prozentsatzes internationaler bzw. ausländischer Bildungsteilnehmer aus Entwicklungsländern (Länder mit niedrigem, niedrigem mittlerem und gehobenem mittlerem Einkommen zusammen).
Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2021), OECD-Bildungsdatenbank. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterB.pdf). StatLink: https://stat.link/xzbf49

Kontext

Einen Teil ihrer 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 Zahl im Ausland befindlicher Bildungsteilnehmer ein guter Prädikator für künftig in die Gegenrichtung erfolgende Ströme von Wissenschaftlern ist, sie belegt 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 weltweit Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs geschlossen, was potenziell mehr als 3,9 Millionen in OECD-Ländern eingeschriebene internationale und ausländische Bildungsteilnehmer betraf. 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 (OECD, 2021[1]).

Weitere wichtige Ergebnisse

- 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. 2019 betrug das Verhältnis von internationalen zu inländischen Bildungsteilnehmern, die einen Bildungsgang im Ausland belegten, im Durchschnitt der OECD-Länder 3 : 1, in Argentinien, Australien, Neuseeland, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten jedoch mindestens 10 : 1.
- Die internationale Mobilität von Bildungsteilnehmern im Tertiärbereich hat in den vergangenen 20 Jahren relativ konstant zugenommen. 2019 haben weltweit 6,1 Millionen Bildungsteilnehmer für die Aufnahme einer Ausbildung im Tertiärbereich eine Landesgrenze überquert, mehr als doppelt so viele wie 2007. Die Zahl internationaler und ausländischer Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich ist zwischen 1998 und 2019 im Durchschnitt um 5,5 % pro Jahr gestiegen.
- Bei den Promotions- oder gleichwertigen Bildungsgängen beträgt der Anteil der eingeschriebenen internationalen Bildungsteilnehmer 22 %. Die Länder mit dem höchsten Anteil sind Luxemburg, Neuseeland, 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 (87 bzw. 56 %).

Analyse und Interpretationen

Mobilitätsmuster und Ströme internationaler Bildungsteilnehmer

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, 2020[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.

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[3]). 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[4]). 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[5]).

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 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).

Nach ISCED-Stufe

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, Kanada, Luxemburg, Neuseeland, Österreich, der

Schweiz und dem Vereinigten Königreich sind mindestens 15 % der Bildungsteilnehmer in Bachelorbildungsgängen internationale Bildungsteilnehmer (Abb. B6.2).

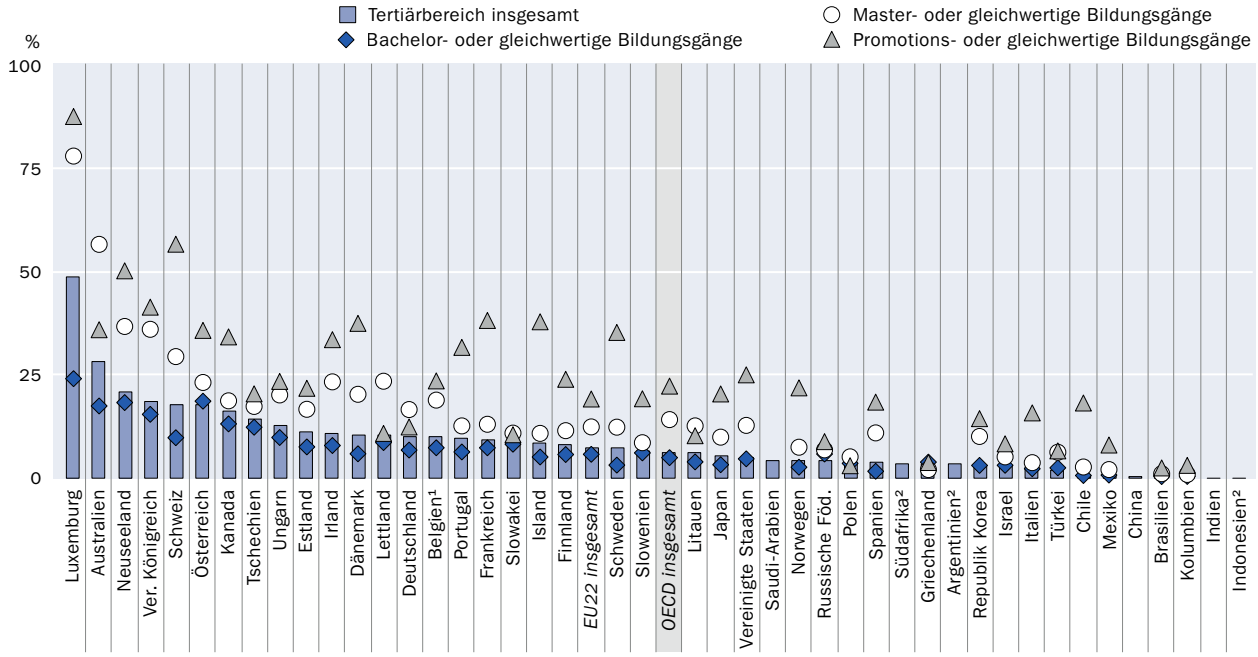
Bei den Master- oder gleichwertigen Bildungsgängen steigt die Zahl der internationalen Bildungsteilnehmer signifikant an. Insgesamt sind in den OECD-Ländern auf dieser ISCED-Stufe 14 % der Bildungsteilnehmer internationale bzw. ausländische Bildungsteilnehmer. In fast zwei Drittel der OECD-Länder zeigt sich zwischen Bachelor- und Masterbildungsgängen mindestens eine Verdoppelung des Anteils, und in Brasilien, Chile, Schweden und Spanien ist der Anteil mindestens 4-mal so hoch wie in Bachelorbildungsgängen. Griechenland ist das einzige Land, in dem die Zahl der in Masterbildungsgängen eingeschriebenen ausländischen Bildungsteilnehmer etwas niedriger ist als bei den Bachelorbildungsgängen (Abb. B6.2).

Bei den Promotions- oder gleichwertigen Bildungsgängen beträgt der Anteil der eingeschriebenen internationalen Bildungsteilnehmer 22 %. Die Länder mit dem höchsten Anteil sind Luxemburg, Neuseeland, 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 (87 bzw. 56 %). Während der Anteil internationaler Bildungsteilnehmer in den meisten Ländern in Promotionsbildungsgängen höher ist als in Masterbildungsgängen, stellt sich die Situation in einigen Ländern umgekehrt dar – dies gilt insbesondere für Australien, Deutschland, Lettland, Litauen und Polen (Abb. B6.2).

Abbildung B6.2

Zustrom von mobilen Bildungsteilnehmern im Tertiärbereich, nach ISCED-Stufe (2019)

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 2018.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils internationaler bzw. ausländischer Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich.
Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2021), Tabelle B6.1. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterB.pdf). StatLink: https://stat.link/cwlnud

Kasten B6.1

Entwicklung der internationalen Mobilität

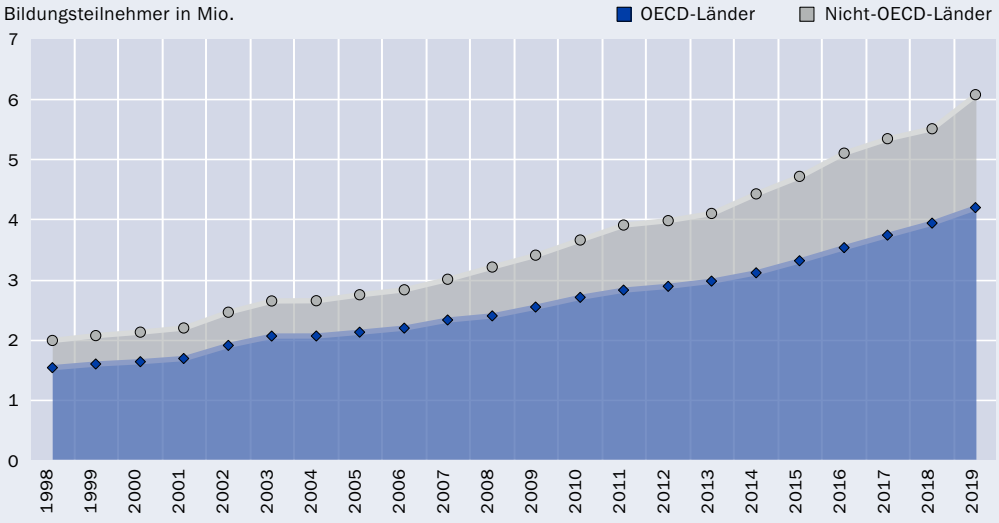
Die internationale Mobilität von Bildungsteilnehmern im Tertiärbereich hat in den vergangenen 20 Jahren relativ konstant zugenommen. 2019 haben weltweit 6,1 Millionen Bildungsteilnehmer für die Aufnahme einer Ausbildung im Tertiärbereich eine Landesgrenze überquert, mehr als doppelt so viele wie 2007. Die Zahl internationaler und ausländischer Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich ist zwischen 1998 und 2019 im Durchschnitt um 5,5 % 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 7 %, im Vergleich zu 4,9 % der internationalen und ausländischen Bildungsteilnehmer in den OECD-Ländern. 2019 betrug der Anteil der in Nicht-OECD-Ländern eingeschriebenen ausländischen Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich etwa 31 % aller weltweit international mobilen Bildungsteilnehmer, im Vergleich zu 23 % im Jahr 1998 (Abb. B6.3).

Trotz einer starken Zunahme der Gesamtzahl internationaler und ausländischer Bildungsteilnehmer weltweit stieg ihr Anteil unter allen Bildungsteilnehmern im Tertiärbereich zwischen 2014 und 2019 in den OECD-Ländern insgesamt um 3 Prozentpunkte. 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, Estland und Kanada zwischen 2014 und 2019 um mindestens 6 Prozentpunkte gestiegen, in Belgien, Frankreich und Griechenland dagegen um 1 Prozentpunkt gesunken (Tab. B6.1).

Abbildung B6.3

Anstieg der Zahl internationaler bzw. ausländischer Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich weltweit (1998 bis 2019)

Zahl internationaler bzw. ausländischer Bildungsteilnehmer in OECD- und Nicht-OECD-Ländern, in Millionen



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 (2021). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterB.pdf). StatLink: https://stat.link/4s7y5c

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. 2019 betrug das Verhältnis von internationalen zu inländischen Bildungsteilnehmern, die einen Bildungsgang im Ausland belegten, im Durchschnitt der OECD-Länder 3 : 1, in Argentinien, Australien, Neuseeland, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten jedoch mindestens 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 reisen, 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 Kolumbien und Luxemburg. Bei den Partnerländern gehören China und Indien, die zusammen mehr als 30 % der Gesamtzahl internationaler Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich stellen, ebenfalls zu den Nettoexporteuren (Tab. B6.1).

Nach Ziel- und Herkunftsland

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[6]; UNESCO Office Bangkok and Regional Bureau for Education in Asia and the Pacific, 2013[7]; Weisser, 2016[8]).

Englisch ist die *Lingua franca* der globalisierten Welt: Jeder 4. 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 35 % 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 4,1 Millionen international mobilen Bildungsteilnehmern innerhalb der OECD sind 977.000 in den Vereinigten Staaten eingeschrieben. Bei den englischsprachigen Ländern folgen nach den Vereinigten Staaten Australien mit 509.000 internationalen Bildungsteilnehmern, das Vereinigte Königreich mit 489.000 und Kanada mit 279.000. Auf die Vereinigten Staaten als Zielland entfällt allein ein Anteil von 16 % des globalen Bildungsmarkts, d. h. 16 % aller internationalen Bildungsteilnehmer sind in den Vereinigten Staaten eingeschrieben, während der Anteil Australiens und des Vereinigten Königreichs jeweils 8 % beträgt (Tab. B6.1.).

Der größte Strom internationaler Bildungsteilnehmer stammt aus Entwicklungsländern: OECD-weit kommen 67 % aller internationalen Bildungsteilnehmer aus Entwicklungsländern, davon kommen 3 % aus Ländern mit niedrigem Einkommen, 26 % aus Ländern mit

niedrigem mittlerem Einkommen und 38 % aus Ländern mit gehobenem mittleren Einkommen (s. Abschnitt Definitionen). Dieser Anteil reicht von höchstens 20 % in Belgien, Dänemark, Griechenland und den Niederlanden bis zu über 90 % in der Republik Korea, der Türkei und, in den Partnerländern, der Russischen Föderation und in Saudi-Arabien. Die Russische Föderation, Saudi-Arabien und die Türkei gehören zusammen mit Brasilien, Indien und Südafrika ebenfalls zu den Ländern mit dem höchsten Anteil an Bildungsteilnehmern aus Ländern mit niedrigem Einkommen (über 10 %). In Indien, Lettland, Polen und Südafrika kommen mindestens 50 % der internationalen bzw. ausländischen Bildungsteilnehmer aus Ländern mit niedrigem mittlerem Einkommen und in Argentinien, Chile, Japan, Kolumbien, der Republik Korea, Portugal und der Russischen Föderation kommen mindestens 50 % der internationalen bzw. ausländischen Bildungsteilnehmer aus Ländern mit gehobenem mittlerem Einkommen (Abb. B6.1).

Die Muster internationaler Mobilität zeigen die Bedeutung von geografischer Nähe auf: Länder in Asien und Lateinamerika haben den größten Anteil an Bildungsteilnehmern aus Ländern mit niedrigem Einkommen und Ländern mit niedrigem mittlerem Einkommen, die sich in der gleichen Region befinden. Darüber hinaus kamen in Griechenland, Indonesien, Kolumbien, der Republik Korea, Luxemburg, Österreich und der Slowakei 2019 über 55 % der internationalen bzw. mobilen Bildungsteilnehmern aus Nachbarländern (Tab. B6.1).

Was die Herkunftsregionen betrifft, bilden Bildungsteilnehmer aus Asien mit 58 % aller mobilen Bildungsteilnehmer in den OECD-Ländern 2019 die größte Gruppe internationaler Bildungsteilnehmer, die in einer ISCED-Stufe im Tertiärbereich eingeschrieben sind. Insgesamt kommen über 30 % der 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, 21 % 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 über 40 % der in den EU22-Ländern eingeschriebenen mobilen Bildungsteilnehmer (Tab. B6.3 im Internet).

Charakteristika international mobiler Bildungsteilnehmer

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 Bildungsteilnehmern der bei den inländischen Bildungsteilnehmern, da in beiden Fällen der größte Anteil Bildungsgänge im Bereich Wirtschaft, Verwaltung und Recht, gefolgt von der Fächergruppe Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe belegt. Allerdings gibt es auch beachtenswerte Ausnahmen: Die Fächergruppe Pädagogik ist nur für 3 % der mobilen Bildungsteilnehmer von Interesse, im Vergleich zu 8 % inländischer Bildungsteilnehmer, und für die Fächergruppe Gesundheit und Sozialwesen entscheiden sich 9 % der mobilen im Vergleich zu 13 % der inländischen Bildungsteilnehmer. Im Gegensatz dazu schreiben sich in der OECD insgesamt international mobile Bildungsteilnehmer eher in der Fächergruppe Naturwissenschaften, Mathematik und Statistik ein als inländische Bildungsteilnehmer (8 % der mobilen Bildungsteilnehmer und 5 % der inländischen 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. Fast 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 und der Türkei ist der Anteil internationaler bzw. ausländischer Bildungsteilnehmer, die einen Bildungsgang in der Fächergruppe Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe oder Baugewerbe belegen, mindestens 10 Prozentpunkte höher als der inländischer Bildungsteilnehmer (Tab. B6.2).

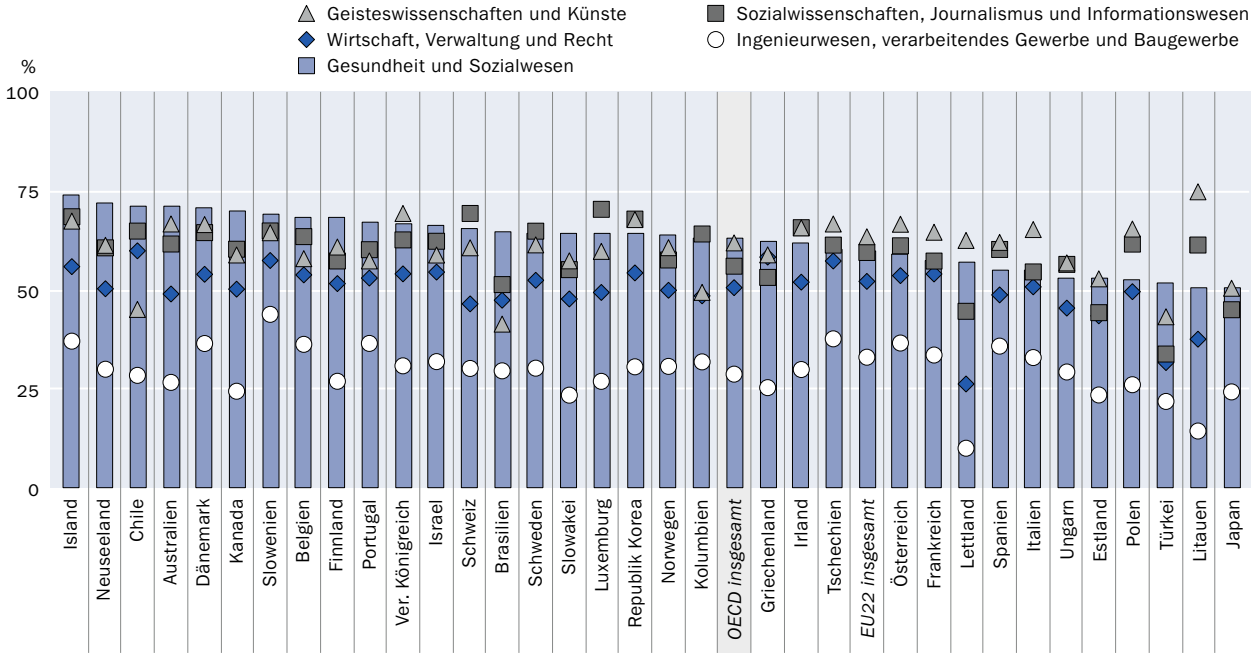
Während die Zahl der Frauen bei den Anfängern und Absolventen eines Bildungsgangs im Tertiärbereich höher ist als die der Männer, ist die Wahrscheinlichkeit, dass sie sich im Ausland in der Fächergruppe Sozialwissenschaften, Journalismus und Informationswesen einschreiben, genauso hoch wie bei den Männern. In der Fächergruppe Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe (29 % der internationalen Bildungsteilnehmer sind Frauen) schreiben sie sich jedoch seltener ein und belegen eher die Fächergruppen Geisteswissenschaften und Künste (der Anteil der Frauen beträgt 62 %) und Gesundheit und Sozialwesen (63 %) ein (Abb. B6.4).

Was die Fächergruppen betrifft, die bei den international mobilen weiblichen Bildungsteilnehmern am beliebtesten sind, reicht der Frauenanteil an den mobilen Bildungsteilnehmern in der Fächergruppe Gesundheit und Sozialwesen von 51 % in Japan und Litauen bis zu 74 % in Island. Entsprechend reicht der Frauenanteil an den international mobilen Bildungsteilnehmern in der Fächergruppe Geisteswissenschaften und Künste von weniger

Abbildung B6.4

Frauenanteil an den internationalen bzw. ausländischen Bildungsteilnehmern in ausgewählten Fächergruppen (2019)

Alle ISCED-Stufen im Tertiärbereich



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils von Frauen an mobilen Bildungsteilnehmern in der Fächergruppe Gesundheit und Sozialwesen.
Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2021), OECD-Bildungsdatenbank. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterB.pdf). StatLink: https://stat.link/9ax0b4

als 50 % in Chile, Kolumbien und der Türkei sowie bei den Partnerländern in Brasilien bis zu 75 % in Litauen. Im Gegensatz dazu ist die Fächergruppe Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe bei den international mobilen weiblichen Bildungsteilnehmern weniger beliebt: Ihr Anteil reicht hier von 10 % in Lettland bis zu 44 % in Slowenien (Abb. B6.4).

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.

Entwicklungsländer umfassen, gemäß Definition der Weltbank, *Länder mit niedrigem und Länder mit mittlerem Einkommen.* Die Weltbank ordnet die Volkswirtschaften der Welt 4 Einkommensgruppen zu – Ländern mit niedrigem, Länder mit niedrigem mittlerem, Länder mit gehobenem mittlerem und Länder mit hohem Einkommen. Die Klassifizierungen werden jedes Jahr am 1. Juli aktualisiert und basieren auf dem Bruttonationaleinkommen pro Kopf in laufenden US-Dollar des Vorjahrs.

Die jeweiligen länderspezifischen operationalen Definitionen der Bezeichnung „internationale Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich“ sind in den Tabellen angegeben und in Anhang 3 (*https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterB.pdf*).

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[10]).

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 Gesamtzahl der Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich, 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, dann 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, 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[10]) sowie Anhang 3 für länderspezifische Hinweise (*https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterB.pdf*).

Quellen

Die Daten beziehen sich auf das Berichtsjahr für Bildungsgänge 2018/2019 und beruhen auf der von der OECD im Jahr 2019 durchgeführten Bildungsstatistik auf Basis der Datensammlung von UNESCO-UIS/OECD/Eurostat (weitere Informationen s. Anhang 3, *https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterB.pdf*).

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", *World Economy*, Vol. 39/5, pp. 621–635, *http://dx.doi.org/10.1111/twec.12319*. [3]

Bhandari, R., C. Robles and C. Farrugia (2020), *International Higher Education: Shifting Mobilities, Policy Challenges, and New Initiatives*, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Global Education Monitoring Report, *https://www.gced-clearinghouse.org/sites/default/files/resources/190415eng_0.pdf* (Zugriff am 7. Juni 2021). [2]

Eurydice (2020), *Higher Education Funding*, Eurydice, Brussels, *https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/higher-education-funding-25_en* (Zugriff am 8. Juni 2021). [4]

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*. [6]

OECD (2021), *The state of higher education: One year in to the COVID-19 pandemic*, OECD Publishing Paris, *https://doi.org/10.1787/83c41957-en*. [1]

OECD (2019), *Benchmarking Higher Education System Performance*, Higher Education, OECD Publishing, Paris, *https://dx.doi.org/10.1787/be5514d7-en*. [5]

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

Sharifian, F. (2013), "Globalisation and developing metacultural competence in learning English as an international language", *Multilingual Education*, Vol. 7/3, *http://dx.doi.org/10.1186/2191-5059-3-7*. [9]

UNESCO Office Bangkok and Regional Bureau for Education in Asia and the Pacific (2013), *The International Mobility of Students in Asia and the Pacific*, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Paris and UNESCO Bangkok, *https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000226219* (Zugriff am 7. Juni 2021). [7]

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, *https://dx.doi.org/10.1787/5jlwxbvmb5zt-en*. [8]

Tabellen Indikator B6

StatLink: https://stat.link/cxsoeg

- Tabelle B6.1: Mobilität internationaler und ausländischer Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich (2010, 2014 und 2019)
- Tabelle B6.2: Im Tertiärbereich in den einzelnen Fächergruppen eingeschriebene Bildungsteilnehmer, nach Mobilitätsstatus (2019)
- **WEB** Table B6.3: Distribution of international and foreign students by country of origin (Internationale und ausländische Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich, nach Herkunftsland) (2019)
- **WEB** Table B6.4: Distribution of international and foreign students by country of destination (Internationale und ausländische Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich, nach Zielland) (2019)

Datenstand: 17. Juni 2021. 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 2019)

Eingeschriebene internationale bzw. ausländische Bildungsteilnehmer als Anteil aller eingeschriebenen Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich

Bedeutung der Spalte (6) im oberen Teil der Tabelle (internationale Bildungsteilnehmer): 28 % 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.)	Eingeschriebene internationale bzw. ausländische Bildungsteilnehmer als Anteil aller eingeschriebenen Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich							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 inländischen Bildungsteilnehmern im In- und Ausland	Anteil internationaler bzw. ausländischer Bildungsteilnehmer aus Nachbarländern (in %)	Anteile am internationalen Bildungsmarkt (in %)
		Kurze tertiäre Bildungsgänge	Bachelor- oder gleichwertige Bildungsgänge	Master- oder gleichwertige Bildungsgänge	Promotions- oder gleichwertige Bildungsgänge	Tertiärbereich insgesamt							
		2019				2019	2014	2010	2019				
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)
	Internationale Bildungsteilnehmer												
OECD-Länder													
Australien	509	33	17	56	36	28	18	21	1	39	39	3	8
Österreich	75	1	18	23	36	18	15	14	6	3	20	58	1
Belgien[1]	52	8	7	19	23	10	11	7	3	3	11	45	1
Kanada	279	21	13	19	34	16	10	m	3	6	19	3	5
Chile	10	1	0	3	18	1	0	m	1	1	1	27	0
Dänemark	32	11	6	20	37	10	10	7	2	6	11	37	1
Estland	5	a	7	16	22	11	4	2	8	1	11	38	0
Finnland	24	a	6	11	24	8	7	6	4	2	8	12	0
Frankreich	246	3	7	13	38	9	10	m	4	2	10	13	4
Deutschland	333	0	7	16	12	10	7	9	4	3	11	14	5
Ungarn	35	1	10	20	23	13	7	5	5	3	14	21	1
Island	2	36	5	11	38	8	7	5	14	1	8	8	0
Irland	25	5	8	23	33	11	7	m	7	2	11	8	0
Israel	11	m	3	5	8	3	3	1	4	1	3	6	0
Japan	203	9	3	10	20	5	3	m	1	6	5	53	3
Lettland	8	1	8	23	11	10	5	2	6	2	11	15	0
Litauen	7	a	4	12	10	6	3	1	9	1	6	15	0
Luxemburg	3	10	24	78	87	49	44	m	77	0	22	51	0
Mexiko	33	0	1	2	8	1	0	m	1	1	1	48	1
Niederlande	108	2	11	19	m	m	10	4	m	m	m	26	2
Neuseeland	53	18	18	36	50	21	19	14	2	10	26	6	1
Norwegen	12	1	2	7	22	4	4	3	6	1	4	12	0
Polen	55	0	3	5	3	4	2	1	2	2	4	67	1
Portugal	36	7	6	12	31	10	4	3	6	2	10	3	1
Slowenien	5	3	6	8	19	7	3	2	13	0	6	47	0
Spanien	77	1	1	11	18	4	2	3	2	2	4	28	1
Schweden	31	0	3	12	35	7	6	m	3	2	7	19	1
Schweiz	56	0	10	29	56	18	17	15	6	4	20	54	1
Ver. Königreich	489	4	15	36	41	19	18	16	2	12	23	10	8
Vereinigte Staaten	977	2	4	13	25	5	4	3	1	10	5	5	16
	Ausländische Bildungsteilnehmer												
OECD-Länder													
Kolumbien	5	0	0	1	3	0	0	m	2	0	0	59	0
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechien	46	7	12	17	20	14	10	m	4	4	16	50	1
Griechenland	28	a	4	2	4	3	4	m	5	1	3	59	0
Italien	55	0	2	4	16	3	m	m	4	1	3	14	1
Republik Korea	99	1	3	10	14	3	2	2	3	1	3	58	2
Slowakei	13	1	8	11	10	9	6	4	19	0	8	59	0
Türkei	155	1	2	6	6	2	1	m	1	3	2	47	3
OECD insgesamt	**4193**	**3**	**5**	**14**	**22**	**6**	**5**	**5**	**2**	**3**	**7**	**18**	**69**
Durchschnitt der Länder mit verfügbaren Daten für alle Referenzjahre						**8**	**5**	**6**					
EU22 insgesamt	**1300**	**2**	**6**	**12**	**19**	**8**	**7**	**5**	**4**	**2**	**8**	**25**	**21**
Partnerländer													
Argentinien[2]	109	x(6)	x(6)	x(6)	x(6)	3	m	m	0	11	4	45	2
Brasilien	22	0	0	1	2	0	0	0	1	0	0	38	0
China	201	x(6)	x(6)	x(6)	x(6)	0	0	0	2	0	0	30	3
Indien	47	a	x(6)	x(6)	x(6)	0	0	m	1	0	0	49	1
Indonesien[2]	8	x(6)	x(6)	x(6)	x(6)	0	m	0	1	0	0	73	0
Russische Föd.	283	1	6	7	9	4	3	2	1	6	4	49	5
Saudi-Arabien	73	x(6)	x(6)	x(6)	x(6)	4	m	3	4	1	4	45	1
Südafrika[2]	42	x(6)	x(6)	x(6)	x(6)	4	m	m	1	5	4	47	1

1. Daten zu kurzen tertiären Bildungsgängen basieren auf der Nationalität und beziehen sich nur auf Belgien (fläm.). 2. Referenzjahr 2018.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2021). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterB.pdf). StatLink: https://stat.link/vz34xr

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

Tabelle B6.2

Im Tertiärbereich in den einzelnen Fächergruppen eingeschriebene Bildungsteilnehmer, nach Mobilitätsstatus (2019)

Alle ISCED-Stufen im Tertiärbereich

	Anteil Bildungsteilnehmer, die in ausgewählten Fächergruppen eingeschrieben sind, 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)
	Internationale Bildungsteilnehmer													
OECD-Länder														
Australien	3	11	6	12	3	9	47	23	4	7	12	8	9	24
Österreich	6	14	14	9	16	7	20	25	11	8	16	17	9	9
Belgien	4	10	14	9	10	10	14	24	4	4	9	11	37	25
Kanada	1	5	8	11	9	12	27	20	13	11	18	10	5	17
Chile	5	11	6	4	7	5	31	22	6	2	19	21	14	22
Dänemark	2	9	10	10	9	9	28	23	7	5	21	11	8	25
Estland	3	7	14	13	10	6	38	21	6	6	11	16	4	14
Finnland	3	6	10	12	4	7	23	17	6	5	19	19	11	19
Frankreich	2	4	16	12	10	7	29	25	13	7	16	16	6	15
Deutschland	2	m	15	m	8	m	18	m	9	m	30	m	6	m
Ungarn	m	14	m	8	m	8	m	25	m	3	m	15	m	8
Island	5	14	46	9	9	16	7	20	16	4	8	9	3	16
Irland	1	7	11	15	7	6	21	22	9	10	11	11	24	16
Israel	8	20	16	8	19	18	18	14	11	6	10	19	12	8
Japan[1]	m	9[d]	m	16[d]	m	29[d]	m	x(6)	m	3[d]	m	17[d]	m	18[d]
Lettland	1	8	3	7	5	8	33	26	1	3	11	16	29	14
Litauen	1	5	10	9	15	8	25	26	2	4	16	18	24	18
Luxemburg	5	18	7	14	13	10	39	24	10	6	8	10	3	12
Mexiko	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Niederlande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Neuseeland	4	9	8	14	8	13	35	19	9	9	12	9	7	18
Norwegen	5	17	19	10	11	11	16	19	15	5	12	10	11	18
Polen	1	10	11	10	16	11	27	22	3	4	9	16	17	13
Portugal	4	3	12	10	13	11	25	22	5	6	21	21	12	16
Slowenien	5	10	11	9	16	8	18	18	8	6	19	18	8	14
Spanien	5	11	9	11	12	10	25	20	5	6	12	14	22	15
Schweden	3	14	14	13	13	11	12	14	14	5	26	17	11	19
Schweiz	5	11	14	8	12	8	19	27	17	7	18	15	8	18
Ver. Königreich	2	6	13	15	12	11	33	20	12	15	14	8	7	17
Vereinigte Staaten	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Ausländische Bildungsteilnehmer													
OECD-Länder														
Kolumbien	7	8	9	4	14	12	28	35	3	3	17	22	16	7
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechien	2	13	10	9	10	9	20	19	8	6	14	15	18	13
Griechenland	4	5	31	13	11	13	11	21	9	10	13	21	12	8
Italien	1	6	33	16	12	14	13	18	6	8	22	15	9	15
Republik Korea	3	6	21	16	13	6	31	14	3	5	12	23	4	14
Slowakei	9	13	7	8	5	11	11	19	2	5	10	13	47	17
Türkei	6	6	13	13	13	10	19	40	5	2	25	11	13	9
OECD insgesamt	**3**	**8**	**13**	**11**	**11**	**9**	**28**	**26**	**8**	**5**	**17**	**16**	**9**	**13**
EU22 insgesamt	**3**	**8**	**15**	**12**	**10**	**9**	**21**	**22**	**9**	**7**	**19**	**16**	**12**	**13**
Partnerländer														
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	11	19	8	3	8	5	17	30	8	2	19	13	15	19
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

1. Daten zu Informatik und Kommunikationstechnologie (in dieser Tabelle nicht dargestellt und verfügbar unter http://stats.oecd.org) sind in den Daten zu anderen Fächergruppen enthalten. Daten zu Wirtschaft, Verwaltung und Recht sind in den Daten zu Sozialwissenschaften, Journalismus und Informationswesen enthalten.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2021). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterB.pdf). StatLink: https://stat.link/q2i6gs

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://stat.link/y5mi1l

Indikator C2
Welcher Teil des Bruttoinlandsprodukts wird für Bildungseinrichtungen ausgegeben?
StatLink: https://stat.link/g4fl87

Indikator C3
Wie groß ist der Anteil öffentlicher und privater Ausgaben im Bildungswesen?
StatLink: https://stat.link/u2tw8g

Indikator C4
Wie hoch sind die öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung?
StatLink: https://stat.link/vsq7ai

Indikator C5
Wie hoch sind die Bildungsgebühren im Tertiärbereich und welche öffentlichen Unterstützungsleistungen erhalten Bildungsteilnehmer?
StatLink: https://stat.link/vizp2k

Indikator C6
Wofür werden Finanzmittel im Bereich der Bildung ausgegeben?
StatLink: https://stat.link/7pafi6

Indikator C7
Welche Faktoren beeinflussen die Gehaltskosten der Lehrkräfte?
StatLink: https://stat.link/m4twjn

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 wiederum das Wirtschaftswachstum und die gesellschaftliche Entwicklung beeinflussen kann. Verschiedene Aspekte der Bildungsfinanzierung genauer zu betrachten kann daher dazu beitragen, die Bemühungen der Länder im Bildungsbereich genauer einzuordnen und mögliche Auswirkungen auf zukünftige nationale wirtschaftliche und soziale Perspektiven aufzuzeigen. Zudem ist es bei der Suche nach effektiven finanzpolitischen Maßnahmen im Bereich Bildung erforderlich, die Ausgaben des Bildungssystems eines Landes mit Blick auf andere Länder zu beurteilen.

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. Beispielsweise können die Sach- und Dienstleistungen, die in einem Land von den Bildungseinrichtungen erbracht werden, 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 relevante 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 an der Bereitstellung und Unterstützung von Bildung direkt beteiligt sind. Die Ausgaben für Bildung außerhalb dieser Einrichtungen umfassen Ausgaben für bildungsbezogene Sach- und Dienstleistungen, die außerhalb dieser Einrichtungen erworben werden, z. B. Bücher, Computer oder Privatunterricht. Enthalten sind auch Lebenshaltungskosten der Bildungsteilnehmer sowie Kosten für nicht von den Bildungseinrichtungen bereitgestellte Transportmöglichkeiten.

- *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 beinhaltet 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 verschiedene zusätzliche Dienstleistungen zur Unterstützung der Bildungsteilnehmer und ihrer Familien an, z. B. Mahlzeiten, Transport, Unterkunft 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 mit 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 werden (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 an 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 6 Aspekte der Bildungsausgaben konzentriert:

- Finanzmittel für Bildungseinrichtungen im Verhältnis zur Zahl der Bildungsteilnehmer (Indikator C1) und im Verhältnis zum Bruttoinlandsprodukt (Indikator C2)
- Herkunft der für Bildungseinrichtungen aufgewendeten Mittel (Indikator C3)
- Gesamtvolumen der in Bildung investierten öffentlichen Mittel sowohl innerhalb als auch außerhalb von Bildungseinrichtungen im Verhältnis zu den öffentlichen Gesamtausgaben (Indikator C4)
- Kosten der Bildungsteilnehmer und Finanzhilfen bei einer Ausbildung im Tertiärbereich (Indikator C5)
- Verteilung der Bildungsausgaben nach Ausgabenkategorien (Indikator C6)
- Beitrag verschiedener Faktoren zu den Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler an öffentlichen Bildungseinrichtungen (Indikator C7)

Weiterführende Informationen

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. [1]

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

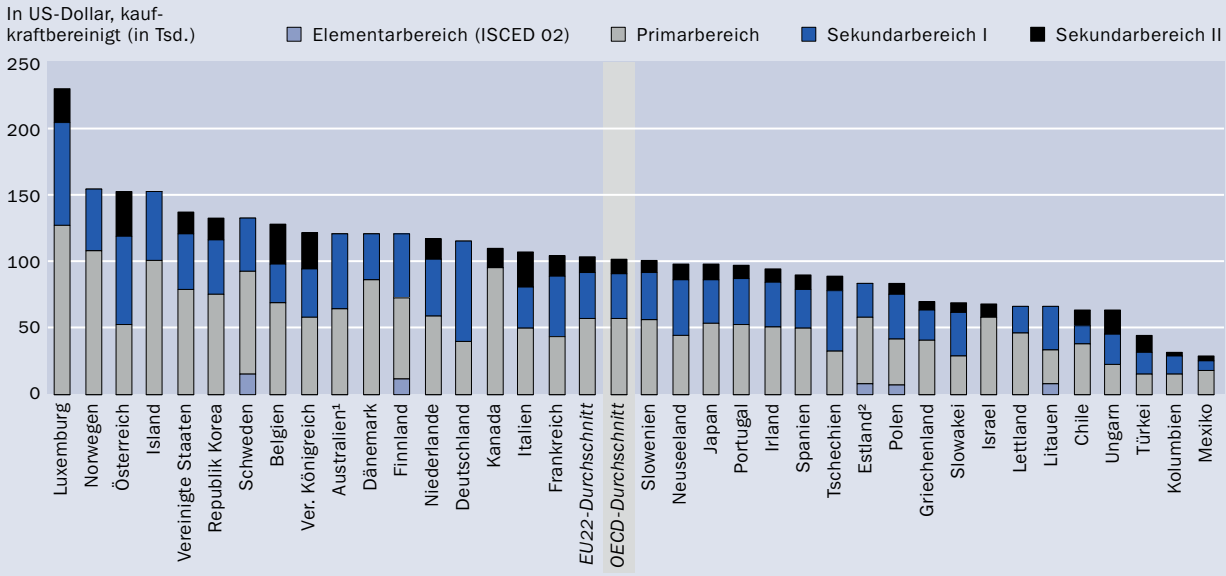
Zentrale Ergebnisse

- Die OECD-Länder geben im Durchschnitt 11.700 US-Dollar pro Bildungsteilnehmer für Bildungseinrichtungen vom Primar- bis zum Tertiärbereich aus: im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich rund 10.500 US-Dollar pro Bildungsteilnehmer und 17.100 US-Dollar im Tertiärbereich.
- In nicht tertiären Bildungsbereichen (Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich) werden 96 % der Ausgaben der Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmer für eigentliche Bildungsdienstleistungen (wie Ausgaben für den Unterricht) aufgewendet; der restliche Betrag wird für zusätzliche Dienstleistungen (wie soziale Dienste) verwendet. Im Tertiärbereich fließt ein wesentlich geringerer Anteil der Einrichtungsausgaben in eigentliche Bildungsdienstleistungen (68 %), während rund 32 % der gesamten Bildungsausgaben pro Bildungsteilnehmer für zusätzliche Dienstleistungen sowie Forschung und Entwicklung (F&E) aufgewandt werden.
- In den OECD-Ländern summieren sich die kumulierten Gesamtausgaben für Bildungsteilnehmer (Primar- oder Sekundarbereich) im Alter zwischen 6 und 15 Jahren auf insgesamt rund 102.200 US-Dollar pro Bildungsteilnehmer. Jedoch unterscheiden sich diese kumulierten Gesamtausgaben in den einzelnen Ländern sehr stark und liegen zwischen etwa 28.700 und 230.000 US-Dollar.

Abbildung C1.1

Kumulierte Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro vollzeitäquivalentem Bildungsteilnehmer zwischen 6 und 15 Jahren (2018)

In US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für das BIP, direkte Ausgaben in Bildungseinrichtungen



Compare your country: https://www.compareyourcountry.org/education-at-a-glance-2021/en/4/3053+3054+3055+3056+3057+3058/default

1. Sekundarbereich I umfasst berufsbildende Bildungsgänge. 2. Elementarbereich (ISCED 02) bezieht sich auf den Elementarbereich (ISCED 0).

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der kumulierten Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro vollzeitäquivalentem Bildungsteilnehmer zwischen 6 und 15 Jahren.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2021), Tabelle C1.7 im Internet. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterC.pdf). StatLink: https://stat.link/8s03f2

Kontext

Die Bereitschaft der politischen Entscheidungsträger, den Zugang zu Bildungsmöglichkeiten zu erweitern und qualitativ hochwertige Bildung anzubieten, kann sich in höheren Kosten pro Bildungsteilnehmer niederschlagen und ist abzuwägen gegenüber dem Bedarf an öffentlichen Ausgaben für andere Bereiche und der Gesamtbelastung für den Steuerzahler. Aus diesem Grund wird der Frage, ob die für die Bildung eingesetzten Mittel einen den Investitionen entsprechenden Nutzen bringen, in der öffentlichen Diskussion viel Aufmerksamkeit geschenkt. Es ist zwar schwierig, den optimalen 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 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

- In den OECD-Ländern geben private Quellen im Durchschnitt vom Primar- bis zum Tertiärbereich fast 1.800 US-Dollar pro Bildungsteilnehmer und Jahr aus. Im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich geben private Quellen rund 900 US-Dollar pro Bildungsteilnehmer aus, wohingegen diese Zahl im Tertiärbereich auf 5.100 US-Dollar pro Bildungsteilnehmer steigt.
- Die Gesamtausgaben pro Bildungsteilnehmer sind in privaten und öffentlichen Bildungseinrichtungen vom Primar- bis zum Tertiärbereich im Durchschnitt gleich. Die Gesamtausgaben sind im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich in privaten Bildungseinrichtungen höher als in öffentlichen, während im Tertiärbereich das Gegenteil der Fall ist.
- In den OECD-Ländern beliefen sich die öffentlichen Ausgaben für öffentliche Bildungseinrichtungen vom Primar- bis zum Tertiärbereich im Durchschnitt auf rund 10.700 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 2018 stiegen die Ausgaben für Bildungseinrichtungen vom Primar- bis zum Tertiärbereich im Durchschnitt der OECD-Länder jährlich um 1,7 %, während die Zahl der Bildungsteilnehmer relativ gleich blieb. Dies führte zu einer durchschnittlichen jährlichen Ausgabensteigerung pro Bildungsteilnehmer von 1,6 % während dieses Zeitraums.
- Im Durchschnitt gaben die OECD-Länder 2018 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 37 % des BIP pro Kopf pro Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich auf. Die höheren Ausgaben sind vor allem auf die Ausgaben für F&E-Tätigkeiten pro Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich zurückzuführen, die 11 % des BIP pro Kopf ausmachen.

Analyse und Interpretationen

Gesamtausgaben pro Bildungsteilnehmer für Bildungseinrichtungen

Ausgehend von den jährlichen Ausgaben pro Bildungsteilnehmer für Bildungseinrichtungen vom Primar- bis zum Tertiärbereich kann abgeschätzt werden, wie viel in jeden Bildungsteilnehmer investiert wird. 2018 betrugen die durchschnittlichen jährlichen Ausgaben pro Bildungsteilnehmer vom Primar- bis Tertiärbereich in den OECD-Ländern insgesamt fast 11.700 US-Dollar. Hinter diesem Durchschnittswert verbirgt sich jedoch in den OECD- und Partnerländern eine große Bandbreite an Ausgaben. Die jährlichen Ausgaben pro Bildungsteilnehmer in diesen Bildungsbereichen reichten von rund 3.100 US-Dollar in Kolumbien über rund 18.000 US-Dollar in Norwegen und den Vereinigten Staaten bis zu mehr als 24.900 US-Dollar in Luxemburg (Tab. 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 und die Vereinigten Staaten) gehören auch zu den Ländern, die ihren Lehrkräften im Primar- und Sekundarbereich tendenziell am meisten bezahlen (s. Indikator D3). Im Gegensatz dazu hat Kolumbien eine der höchsten Lernende-Lehrende-Relationen, was die Kosten tendenziell senkt (s. Indikator D2). Die jährlichen Ausgaben pro Bildungsteilnehmer können auch erhebliche Unterschiede innerhalb der Länder aufweisen, insbesondere in denjenigen, in denen ein großer Teil der Bildungsausgaben von der lokalen staatlichen Ebene bereitgestellt wird (Kasten C1.2).

Ausgaben pro Bildungsteilnehmer für Bildungseinrichtungen nach Bildungsbereich

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 rund 9.600 US-Dollar aus und im Sekundarbereich 11.200 US-Dollar. Im Sekundarbereich, insbesondere im Sekundarbereich II, wird das Ausgabenniveau stark durch die Ausrichtung der Bildungsgänge beeinflusst.

Kasten C1.1

Subnationale Unterschiede bei den jährlichen Ausgaben pro Bildungsteilnehmer für Bildungseinrichtungen

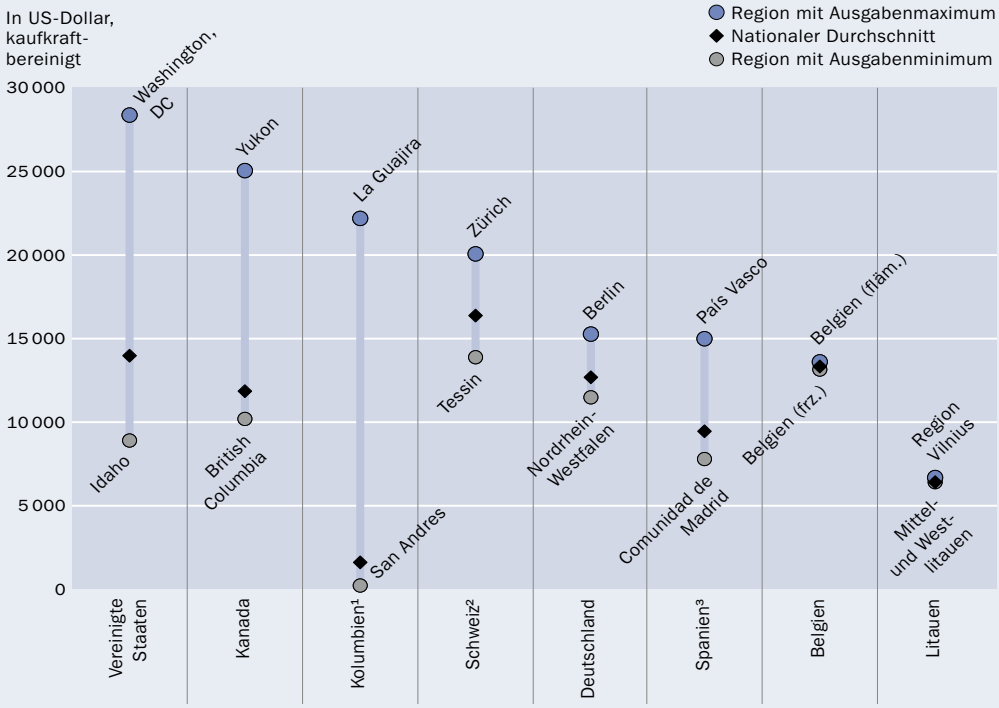
In den OECD-Ländern führt die Dezentralisierung von staatlichen Dienstleistungen häufig dazu, dass subnationale Regierungen für die Erbringung wichtiger staatlicher Dienstleistungen wie Bildung zuständig sind (Dougherty and Phillips, 2019[1]). In diesem Zusammenhang gibt es Hinweise darauf, dass die Bildungsleistung (Kim and Dougherty, 2018[2]) und das Qualifikationsniveau des Humankapitals (Blöchliger, Égert and Bonesmo Fredriksen, 2013[3]) infolge einer Erhöhung des Gesamtbudgets für Bildung aufgrund einer Dezentralisierung der Finanzen steigen können.

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 8 Ländern mit verfügbaren Daten zu subnationalen Einheiten besteht in Kanada, Kolumbien und den Vereinigten Staaten die größte Varianz der jährlichen Ausgaben pro Bildungsteilnehmer für Bildungseinrichtungen im Primar- und Sekundarbereich

Abbildung C1.2

Subnationale Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro vollzeitäquivalentem Bildungsteilnehmer (2018)

Primar- und Sekundarbereich II, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt



Anmerkung: 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.

1. Daten zu öffentlichen Ausgaben auf subnationale Einheiten übertragen. 2. Nur Ausgaben für Lehrkräfte und nicht unterrichtende Beschäftigte. 3. Öffentliche Ausgaben für Bildung in öffentlichen Einrichtungen.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der maximalen subnationalen Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro vollzeitäquivalentem Bildungsteilnehmer.

Quelle: OECD (2021). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterC.pdf). StatLink: https://stat.link/gi0ky2

zusammen: In den Vereinigten Staaten gibt die Region mit den höchsten Ausgaben (28.000 US-Dollar) pro Bildungsteilnehmer fast das Dreifache der Region mit den niedrigsten Ausgaben aus (fast 9.000 US-Dollar). In Deutschland, der Schweiz und Spanien sind kleinere regionale Unterschiede zu beobachten, wohingegen die Ausgaben pro Bildungsteilnehmer für Bildungseinrichtungen im Primar- und Sekundarbereich in Belgien und Litauen regional fast identisch ausfallen.

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 (Tab. C1.1).

In den OECD-Ländern geben private Quellen rund 1.800 US-Dollar pro Bildungsteilnehmer im Primar- bis Tertiärbereich aus. Die gestiegene Bedeutung privater Finanzierung im Tertiärbereich führte jedoch zu höheren Ausgaben in diesem Bereich als in den vorgelagerten Bildungsbereichen, diese Ausgaben belaufen sich auf über 5.100 US-Dollar (s. Indikator C3 sowie Tab. C1.5 im Internet). 2018 gaben die OECD-Länder im Durchschnitt rund 10.500 US-Dollar pro Bildungsteilnehmer im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich aus, im Vergleich zu 17.100 US-Dollar pro Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich. Die durchschnittlichen Ausgaben im Tertiärbereich werden jedoch durch hohe Werte zwischen 24.500 und 47.700 US-Dollar in einigen wenigen Ländern nach oben getrieben, insbesondere Kanada, Luxemburg, Norwegen, Schweden, das Vereinigte Königreich und die Vereinigten Staaten (Tab. C1.1).

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 17 % über denen des Primarbereichs, wobei es in Frankreich, den Niederlanden und Tschechien fast 50 % oder mehr sind. Chile, Dänemark, Israel, Mexiko, Polen und die Slowakei 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 22 % mehr pro Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich (ohne F&E) aus als im Primarbereich. Mexiko, 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).

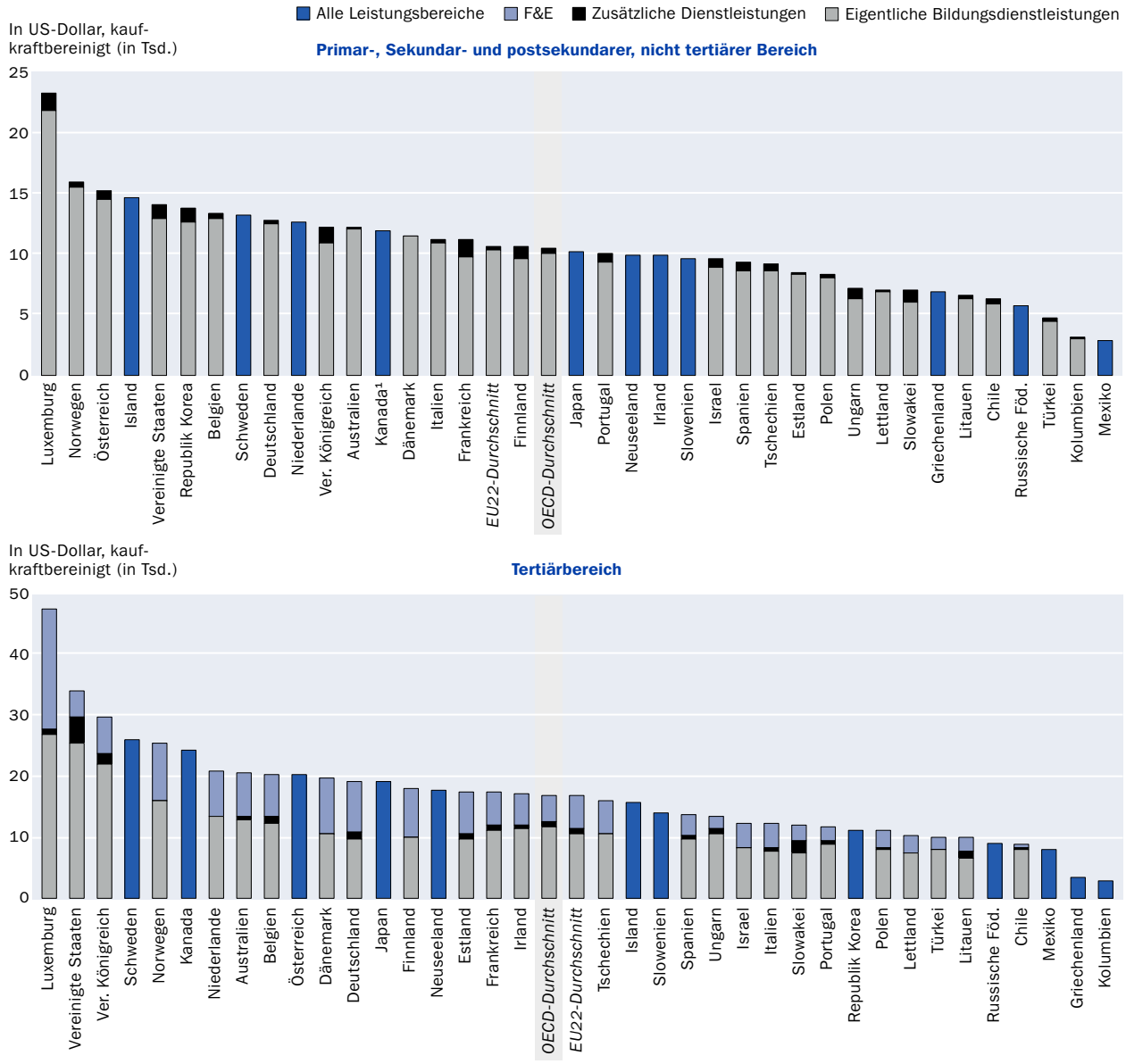
Ausgaben pro Bildungsteilnehmer für eigentliche Bildungsdienstleistungen, zusätzliche Dienstleistungen sowie Forschung und Entwicklung

Im Durchschnitt der 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, Polen und der Türkei sogar mehr als 90 %. In rund einem Drittel der OECD- und Partnerländer mit verfügbaren Daten belaufen sich die jährlichen Ausgaben für F&E sowie zusätzliche Dienstleistungen pro Bildungsteilnehmer auf mindestens rund 15 % der jährlichen Gesamtausgaben pro Bildungsteil-

Abbildung C1.3

Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen pro vollzeitäquivalentem Bildungsteilnehmer, nach Leistungsbereich (2018)

In US-Dollar, kaufkraftbereinigt



1. Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich beinhaltet auch Bildungsgänge des Elementarbereichs (ISCED 02).
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen pro vollzeitäquivalentem Bildungsteilnehmer.
Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2021), Tabelle C1.6 im Internet. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterC.pdf). StatLink: https://stat.link/65v31b

nehmer für Bildungseinrichtungen im Primar- bis Tertiärbereich, in Finnland und der Slowakei sind es rund 20 % (Abb. C1.3 sowie Tab. C1.6 im Internet).

Hinter diesen Durchschnittswerten verbergen sich jedoch große Unterschiede zwischen den einzelnen Bildungsbereichen (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 96 % ihrer Gesamtausgaben pro Bildungsteilnehmer (rund 10.000 US-Dollar) in diesen Bildungsbereichen für eigentliche Bildungsdienstleistungen auf. In Finnland, Frankreich, der Slowakei, Ungarn und dem Vereinigten Königreich

machen zusätzliche Dienstleistungen jedoch 10 % bzw. etwas mehr der Ausgaben pro Bildungsteilnehmer aus (Abb. C1.3).

Der Anteil der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmer, der für eigentliche Bildungsdienstleistungen vorgesehen ist, unterscheidet sich im Tertiärbereich stärker, da die Ausgaben für F&E einen signifikanten Teil der Bildungsausgaben ausmachen können (Abb. C1.3). Im Durchschnitt der OECD-Länder entfallen 68 % 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 11.700 US-Dollar. Die Bandbreite reicht hierbei von rund 2.000 US-Dollar in Griechenland und Kolumbien bis zu mindestens 28.000 US-Dollar in Luxemburg und den Vereinigten Staaten (Abb. C1.3 sowie Tab. C1.6 im Internet).

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 (Abb. C1.3). Im Durchschnitt der OECD-Länder belaufen sich im Tertiärbereich die Ausgaben für F&E sowie zusätzliche Dienstleistungen auf 32 % der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmer. In 6 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. Deutschland und Schweden weisen mit mindestens 50 % die höchsten Anteile auf (Abb. C1.3 sowie Tab. C1.6 im Internet).

Der Anteil der Ausgaben für zusätzliche Dienstleistungen ist im Tertiärbereich tendenziell höher als in den vorgelagerten Bildungsbereichen (Abb. C1.3). Im Durchschnitt werden nur 5 % der Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich für zusätzliche Dienstleistungen eingesetzt, und in Dänemark, Finnland, Israel, Norwegen, Schweden und Tschechien ist der Betrag vernachlässigbar niedrig (weniger als 100 US-Dollar pro Bildungsteilnehmer). Die Vereinigten Staaten geben mit mehr als 4.400 US-Dollar pro Bildungsteilnehmer die größte Summe für zusätzliche Dienstleistungen pro Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich aus (Abb. C1.3 sowie Tab. C1.6 im Internet).

Kumulierte Ausgaben über die voraussichtliche Dauer der Bildungsgänge

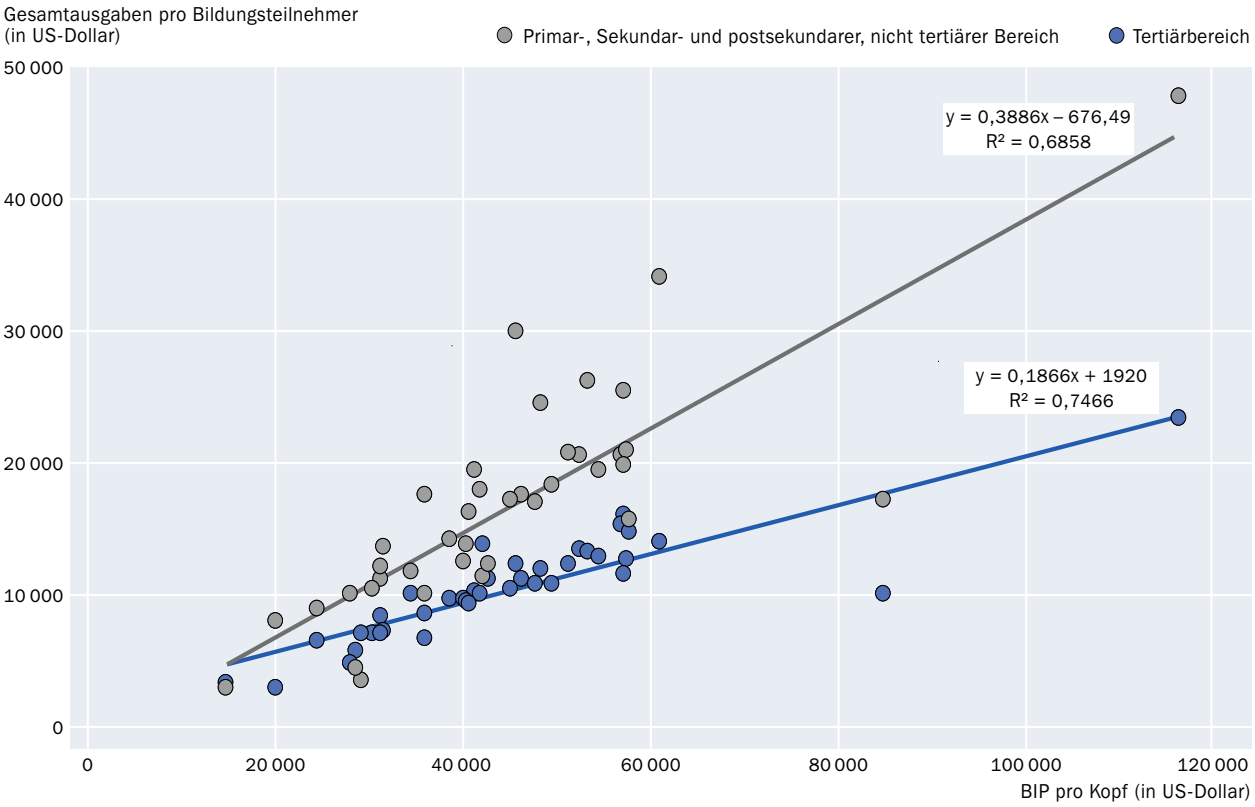
Politische Entscheidungsträger interessieren sich für das Verhältnis zwischen den für Bildung aufgewandten Mitteln und den Ergebnissen der Bildungssysteme (OECD, 2017[4]). Für den länderübergreifenden Vergleich der Bildungskosten gilt es, nicht nur die jährlichen Ausgaben pro Bildungsteilnehmer, sondern auch die kumulierten Ausgaben für Bildungsteilnehmer über den voraussichtlichen Gesamtzeitraum für den Abschluss eines Bildungsbereichs hinweg zu berücksichtigen. Beispielsweise können hohe Ausgaben pro Bildungsteilnehmer kurze Bildungsgänge oder einen geringeren Zugang zu Bildung in bestimmten Bereichen ausgleichen. Auf der anderen Seite kann sich ein Bildungssystem mit scheinbar geringen Ausgaben pro Bildungsteilnehmer bei hoher Bildungsbeteiligung und längeren Ausbildungszeiten insgesamt als kostspielig erweisen.

In der OECD sind der Primar- und Sekundarbereich in der Regel Pflicht. Die theoretischen kumulierten Ausgaben pro Bildungsteilnehmer zwischen 6 und 15 Jahren in diesen Bereichen geben die durchschnittlichen Kosten für den Unterricht eines Bildungsteilnehmers basierend auf der aktuellen Schulpflicht an (Abb. C1.1 sowie Tab. C1.7 im Internet). Im

Abbildung C1.4

Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmer in Relation zum BIP pro Kopf (2018)

Jährliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmer im Vergleich zum BIP pro Kopf, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt, nach Bildungsbereich



Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2021),Tabelle C1.1. und Anhang 2 (Kapitel C). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterC.pdf). StatLink: https://stat.link/on0wlr

Durchschnitt der OECD-Länder summieren sich die kumulierten Gesamtausgaben für Bildungsteilnehmer zwischen 6 und 15 Jahren auf rund 102.200 US-Dollar pro Bildungsteilnehmer. Die theoretischen kumulierten Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmer unterscheiden sich in den Ländern erheblich. Island, Luxemburg, Norwegen und Österreich geben in diesen beiden Bereichen mehr als 150.000 US-Dollar pro Bildungsteilnehmer aus; in Kolumbien, Mexiko und der Türkei hingegen sind es weniger als 50.000 US-Dollar.

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 37 %. 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 (Abb. C1.4). 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 57.000 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 27 % 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 mindestens 50 % ihres BIP pro Kopf aus. 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. C1.4 im Internet).

Gesamt- und öffentliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmer nach Art der Bildungseinrichtung

Die für private Bildungseinrichtungen bereitgestellten Mittel sind mit denen für öffentliche Bildungseinrichtungen vergleichbar. Im Durchschnitt der OECD-Länder belaufen sich die Gesamtausgaben für öffentliche Bildungseinrichtungen vom Primar- bis zum Tertiärbereich auf mehr als 11.600 US-Dollar pro Bildungsteilnehmer im Vergleich zu knapp unter 11.600 US-Dollar für private Bildungseinrichtungen. Die Unterschiede jedoch sind in Ländern wie Griechenland, Israel, den Niederlanden, der Türkei, dem Vereinigten Königreich 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 Australien, Dänemark, Island, Kanada, der Republik Korea, Luxemburg, Österreich und Tschechien mehr Mittel pro Bildungsteilnehmer in öffentlichen als in privaten Bildungseinrichtungen investiert (ein Unterschied von mehr als 4.000 US-Dollar) (Tab. C1.2).

Die Mittelzuteilung für öffentliche und private Bildungseinrichtungen unterscheidet sich in den einzelnen Bildungsbereichen stark und spiegelt hauptsächlich wider, wie Bildungsleistungen erbracht werden. Die Gesamtausgaben im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich sind in privaten Bildungseinrichtungen höher als in öffentlichen. Im Durchschnitt geben die OECD-Länder in privaten Bildungseinrichtungen 11.600 US-Dollar pro Bildungsteilnehmer aus, 1.000 US-Dollar mehr als in öffentlichen Einrichtungen. Auf der anderen Seite betragen im Tertiärbereich die Gesamtausgaben pro Bildungsteilnehmer in öffentlichen Bildungseinrichtungen mindestens 4.000 US-Dollar mehr als in privaten Einrichtungen.

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 10.700 US-Dollar auf fast das Doppelte der öffentlichen Ausgaben pro Bildungsteilnehmer für private Bildungseinrichtungen (5.700 US-Dollar). Die Unterschiede variieren jedoch nach Bildungsbereich. In den nicht tertiären Bildungsbereichen belaufen sich die durchschnittlichen öffentlichen Ausgaben für öffentliche Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmer auf 10.100 US-Dollar, rund 40 % mehr als der Betrag für private Bildungseinrichtungen (6.300 US-Dollar), wohingegen sie im Tertiärbereich für öffentliche Bildungseinrichtungen mit durchschnittlich 13.900 US-Dollar mehr als das Dreifache der Ausgaben für private Bildungseinrichtungen ausmachen (4.700 US-Dollar) (Tab. C1.2).

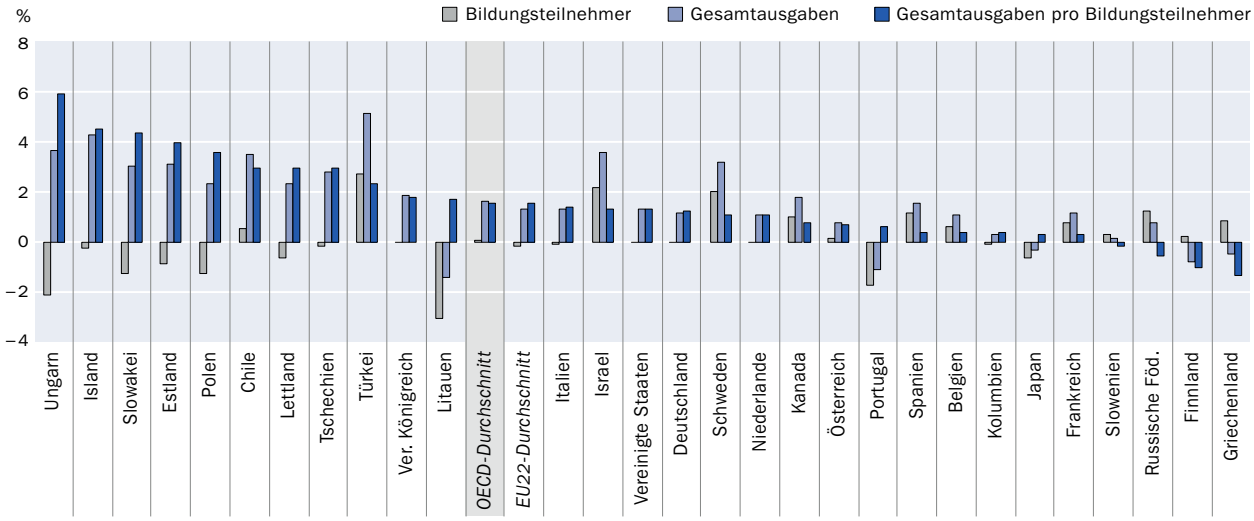
Veränderungen der Ausgaben pro Bildungsteilnehmer für Bildungseinrichtungen zwischen 2012 und 2018

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 einen der Hauptfaktoren der Bildungsausgaben darstellen. 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 2018 stiegen die Ausgaben pro Bildungsteilnehmer für Bildungseinrichtungen vom Primar- bis zum Tertiärbereich im Durchschnitt der OECD-Länder jährlich um 1,6 %, während die Zahl der Bildungsteilnehmer gleich blieb (Tab. C1.3 und Abb. C1.5). Während dieses Zeitraums war in allen Ländern mit verfügbaren Daten die durchschnittliche jährliche Veränderung der Ausgaben pro Bildungsteilnehmer positiv, mit Ausnahme von Finnland, Griechenland, der Russischen Föderation und Slowenien. Der in diesen Ländern beobachtete Rückgang der Ausgaben pro Bildungsteilnehmer (zwischen 0,1 und 1,4 %) ist entweder zurückzuführen auf eine Kombination aus niedrigeren Ausgaben für Bildungseinrichtungen und einem leichten Anstieg der Zahl der Bildungsteilnehmer oder wie in der Russischen Föderation und Slowenien 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, Tschechien und

Abbildung C1.5

Durchschnittlicher jährlicher Anstieg der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen vom Primar- bis zum Tertiärbereich pro vollzeitäquivalentem Bildungsteilnehmer (2012 bis 2018)



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 (2021), Tabelle C1.3. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterC.pdf). StatLink: https://stat.link/lb35nq

Ungarn, lässt sich die ausgeprägte jährliche Zunahme der Ausgaben pro Bildungsteilnehmer im betrachteten Zeitraum (rund 3 % oder mehr) durch einen signifikanten Anstieg der Ausgaben in Kombination mit einem signifikanten Rückgang der Zuwächse bei der Zahl der Bildungsteilnehmer erklären. Außerhalb der Europäischen Union geben auch Chile, Island und die Türkei reale Ausgabensteigerungen pro Bildungsteilnehmer pro Jahr seit 2012 von mindestens 2 % an (Tab. C1.3).

In den nicht tertiären Bildungsbereichen blieb die Zahl der Bildungsteilnehmer im Durchschnitt der OECD-Länder zwischen 2012 und 2018 verhältnismäßig stabil. Im gleichen Zeitraum stiegen die Ausgaben für nicht tertiäre Bildungseinrichtungen durchschnittlich um 1,9 % pro Jahr. In der Folge stiegen die Ausgaben pro Bildungsteilnehmer in diesen Bildungsbereichen zwischen 2012 und 2018 im Durchschnitt um jährlich 1,8 %. Die meisten OECD-Länder gaben 2018 mehr pro Bildungsteilnehmer aus als 2012. Ausnahmen sind Dänemark, Finnland, Griechenland, Luxemburg und Slowenien. In Chile, 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 2018 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, Luxemburg und Slowenien mit einer Ausgabensenkung für Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmer einher (Tab. C1.3).

Die Ausgaben im Tertiärbereich stiegen zwischen 2012 und 2018 etwas weniger stark als in den vorgelagerten Bildungsbereichen, im Durchschnitt jährlich um 0,8 %. Sie stiegen auch schneller als die Zahl der in diesem Zeitraum eingeschriebenen Bildungsteilnehmer (durchschnittliche jährliche Zunahme um 0,4 %). Im Ergebnis verzeichneten die OECD-Länder in diesem Zeitraum im Durchschnitt eine Zunahme der Ausgaben pro Bildungsteilnehmer um jährlich 0,7 %. Es gibt jedoch deutliche Unterschiede zwischen den einzelnen

Ländern. Von den OECD- und Partnerländern mit verfügbaren Daten sanken in Chile, Deutschland, Finnland, Frankreich, Griechenland, Israel, Italien, Japan, Kolumbien, Litauen, den Niederlanden 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, Polen, der Slowakei, Tschechien und Ungarn um mehr als 4 %, Grund waren eine Erhöhung der Gesamtausgaben und eine Verringerung der Zahl der Bildungsteilnehmer (Tab. C1.3).

Definitionen

Zusätzliche Dienstleistungen sind Dienstleistungen, die von den Bildungseinrichtungen neben ihrem eigentlichen Bildungsauftrag erbracht werden. Soziale Dienste für Bildungsteilnehmer stellen den wichtigsten Bereich zusätzlicher Dienstleistungen dar. Im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich umfassen die sozialen 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 länderspezifische Hinweise (*https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterC.pdf*).

Quellen

Die Daten beziehen sich auf das Haushaltsjahr 2018 (sofern nicht anders angegeben) und beruhen auf der von der OECD im Jahr 2020 durchgeführten Bildungsstatistik auf Basis der Datensammlung von UNESCO-UIS/OECD/Eurostat (weitere Informationen s. Anhang 3 unter *https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterC.pdf*). 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 2018 wurden basierend auf einer Erhebung in den Jahren 2020/2021 aktualisiert und die Ausgaben der Jahre 2012 bis 2018 entsprechend den Definitionen und den Methoden der aktuellen UOE-Datenerhebung angepasst.

Daten zu subnationalen Einheiten sind aktuell für 8 Länder verfügbar: Belgien, Deutschland, Kanada, Kolumbien, Litauen, die Schweiz, Spanien 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 2021 gesondert durchgeführten Erhebung.

Weiterführende Informationen

Blöchliger, H., B. Égert and K. Bonesmo Fredriksen (2013), "Fiscal federalism and its impact on economic activity, public investment and the performance of educational systems", *OECD Economics Department Working Papers*, No. 1051, OECD Publishing, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/5k4695840w7b-en. [3]

Dougherty, S. and L. Phillips (2019), "The spending power of sub-national decision makers across five policy sectors", *OECD Working Papers on Fiscal Federalism*, No. 25, OECD Publishing, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/8955021f-en. [1]

Kim, J. and S. Dougherty (eds.) (2018), *Fiscal Decentralisation and Inclusive Growth*, OECD Fiscal Federalism Studies, OECD Publishing, Paris/Korea Institute of Public Finance, Seoul, https://dx.doi.org/10.1787/9789264302488-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. [5]

OECD (2017), *Bildung auf einen Blick – OECD-Indikatoren*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, https://doi.org/10.3278/6001821kw. [4]

Tabellen Indikator C1

StatLink: https://stat.link/y5mi1l

- Tabelle C1.1: Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen pro vollzeitäquivalentem Bildungsteilnehmer (2018)
- Tabelle C1.2: Öffentliche und Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen pro vollzeitäquivalentem Bildungsteilnehmer, nach Art der Bildungseinrichtung (2018)
- Tabelle C1.3: Durchschnittlicher jährlicher Anstieg der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen pro vollzeitäquivalentem Bildungsteilnehmer (2012 bis 2018)
- **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) (2018)

- **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) (2018)

- **WEB** Table C1.6: Total expenditure on educational institutions per full-time equivalent student for core educational services, ancillary services and R&D (Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen pro vollzeitäquivalentem Bildungsteilnehmer für eigentliche Bildungsdienstleistungen, zusätzliche Dienstleistungen und F&E) (2018)

- **WEB** Table C1.7: Cumulative expenditure on educational institutions per full-time equivalent student between the age of 6 and 15 (Kumulierte Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro vollzeitäquivalentem Bildungsteilnehmer zwischen 6 und 15 Jahren) (2018)

Datenstand: 17. Juni 2021. 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 (2018)

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	10745	14214	14505	12842	14071	14162	9752	12227	10304	22806	20647	13627	14053	12531
Österreich	13151	16621	14508	18535	16907	16747	5571	15254	19066	20704	20452	14980	16837	15171
Belgien	11482	14760	14522[d]	14935[d]	14758[d]	14758[d]	x(3,4,5,6)	13322	13815	20696	20471	13364	14702	13330
Kanada[1,2]	10629[d]	x(1)	x(5)	x(5)	14575	14575	m	11854[d]	18669	27983	24496	m	14905[d]	m
Chile	6425	6524	5675	8765	6171	6287	a	6356	4938	10296	8813	8397	7070	6950
Kolumbien[2]	3158	3250	x(5)	x(5)	3334	3274	m	3219	x(11)	x(11)	2863	1879	3145	2939
Costa Rica[3]	m	m	m	m	m	m	a	m	m	m	m	m	m	m
Tschechien	6614	11277	9634	11675	11101	11191	2427	9206	23186	16126	16148	10626	10523	9476
Dänemark	12292	11651	10464	9886	10242	10892	a	11551	20145	19628	19684	10541	13396	11322
Estland	8362	8571	8156	8856	8446	8506	9833	8466	a	17433	17433	10663	10277	8910
Finnland	10056	16046	8861	8555[d]	8639[d]	11061[d]	x(4,5,6)	10661	a	18170	18170	9936	12160	10516
Frankreich	8724	11438	14367	16511	15107	13006	11021	11201	15706	17940	17420	12090	12464	11382
Deutschland	10096	12561	13735	18681	16253	13926	12791	12774	12112	19324	19324	10793	14178	12350
Griechenland[2]	6768	7751	5711	8621	6517	7109	m	6943	a	3503	3503	2103	5656	5133
Ungarn	5784	5561	9112	9077	9098	7319	13821	7153	5058	14117	13738	11621	8255	7900
Island	14414	17133	11536	17881	13003	14735	16445	14593	15675	15675	15675	m	14803	m
Irland	8539	11097	x(5)	x(5)	10183	10634	33132	9921	x(11)	x(11)	17152	12160	11178	10308
Israel	9696	x(3,4,5)	7271[d]	18272[d]	9555[d]	9555	1068	9572	5735	15786	12336	8416	10082	9359
Italien	9947	10515	x(5)	x(5)	12849[d]	11962[d]	x(5,6)	11202	5989	12353	12305	8182	11428	10584
Japan	8977	10786	x(5)	x(5)	11838[d]	11330[d]	x(5,6,9,10,11)	10185	14102[d]	20657[d]	19309[d]	m	12194	m
Republik Korea	12535	13775	x(5)	x(5)	16024	14978	a	13794	6016	12685	11290	8882	12914	12069
Lettland	6611	6669	7107	9851	8206	7455	10199	7076	8897	10551	10309	7500	7795	7170
Litauen	6456	6495	6427	6841	6539	6508	7785	6550	a	9905	9905	7641	7336	6805
Luxemburg	21143	25985	24830	24998	24933	25421	2045	23376	3126	54325	47694	27984	24973	23679
Mexiko	2958	2496	3360	3632	3454	2878	a	2918	x(11)	x(11)	7907	7010	3619	3493
Niederlande	9891	14249	12035	16883	15222	14726	a	12658	12072	20971	20898	13517	14518	12852
Neuseeland	8868	10584	12568	9740	11763	11138	6819	9934	11874	18966	17923	14400	11335	10717
Norwegen	15410	15410	16713	17816	17265	16441	25734	15972	22800	25506	25428	16050	17949	15988
Polen	8562	8374	7050	8866	8078	8220	6317	8344	26705	11189	11192	8343	8963	8344
Portugal	8812	11354	x(5)	x(5)	10670[d]	11001[d]	x(5,6)	10013	6602	11987	11779	8859	10371	9778
Slowakei	7305	6562	6988	7461	7307	6873	7269	7025	8844	12172	12113	9524	7854	7432
Slowenien	9385	11941	9603	7746	8337	9772	a	9584	4487	15429	14060	11010	10395	9842
Spanien	8329	9667	9787	13346[d]	10928[d]	10290[d]	x(4,5,6)	9336	9903	14828	13800	10362	10321	9563
Schweden	12911	13358	12029	16393	13616	13500	7857	13144	7111	27886	26147	12127	15290	12976
Schweiz	m	m	x(5)	x(5)	18932[d]	m	x(5)	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	3945	4064	5588	6626	6043	5058	a	4707	x(11)	x(11)	10008	8176	5723	5372
Ver. Königreich	11679	12199	14124	11225	13247	12765	a	12245	29173	29969	29911	23809	15212	14187
Vereinigte Staaten	13139	14138	x(5)	x(5)	15609	14859	15834	14009	x(11)	x(11)	34036	29969	18593	17662
OECD-Durchschnitt	**9550**	**11091**	**10581**	**12304**	**11590**	**11192**	**m**	**10454**	**12671**	**18373**	**17065**	**11653**	**11680**	**10488**
EU22-Durchschnitt	**9601**	**11477**	**10785**	**12511**	**11543**	**11404**	**10005**	**10671**	**11931**	**17583**	**16986**	**11088**	**11767**	**10674**
Partnerländer														
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Russische Föd.	x(3,4,5,6)	x(3,4,5,6)	5937[d]	3608[d]	5734[d]	5734[d]	x(3,4,5,6)	5734	4474	10599	9024	8076	6430	6229
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 2019.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2021). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterC.pdf). StatLink: https://stat.link/eacpf6

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

Tabelle C1.2

Öffentliche und Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen pro vollzeitäquivalentem Bildungsteilnehmer, nach Art der Bildungseinrichtung (2018)

In US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für das BIP, direkte Ausgaben in Bildungseinrichtungen (letztendliche Herkunft der Mittel), nach Bildungsbereich

	Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich				Tertiärbereich				Primar- bis Tertiärbereich			
	Öffentliche Quellen		Gesamtausgaben (öffentliche und private Quellen)		Öffentliche Quellen		Gesamtausgaben (öffentliche und private Quellen)		Öffentliche Quellen		Gesamtausgaben (öffentliche und private Quellen)	
	Öffentliche Bildungseinrichtungen	Private Bildungseinrichtungen	Öffentliche Bildungseinrichtungen	Private Bildungseinrichtungen	Öffentliche Bildungseinrichtungen	Private Bildungseinrichtungen	Öffentliche Bildungseinrichtungen	Private Bildungseinrichtungen	Öffentliche Bildungseinrichtungen	Private Bildungseinrichtungen	Öffentliche Bildungseinrichtungen	Private Bildungseinrichtungen
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OECD-Länder												
Australien	11582	7506	12235	12214	8948	247	25021	3453	10888	6577	15604	11093
Österreich	15346	8079	15594	12336	20853	8224	22279	13257	16890	8146	17469	12759
Belgien	14530	11630	14879	12232	19523	15387	22892	18746	15502	12351	16440	13483
Kanada[1]	11507[d]	2422[d]	12190[d]	7891[d]	12821	a	24496	a	11844[d]	2422[d]	15347[d]	7891[d]
Chile	6283	3486	6283	6401	8860	2645	14027	7821	6664	3187	7428	6907
Kolumbien	2967	454	2968	4217	4542	0	4544	1164	3191	274	3193	3010
Costa Rica[2]	5640	3119	m	m	14677	a	16408	m	6624	m	m	m
Tschechien	8825	4230	9372	6990	13739	595	17535	4772	9725	3254	10867	6395
Dänemark	12005	6900	12016	9192	16179	10778	19597	30656	13084	6954	13975	9489
Estland	8184	6501	8356	10577	13057	193	18360	5829	9147	4770	10335	9274
Finnland	10588	10459	10658	10691	24775	8574	27374	9270	12279	9376	12650	9874
Frankreich	11114	6251	11730	9023	15560	4347	17916	15418	12013	5860	12982	10339
Deutschland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Griechenland	6744	85	6744	10561	2694	a	3503	a	5178	85	5491	10561
Ungarn	6586	6497	6931	8027	9797	5665	13447	13783	7168	6408	8112	8646
Island	14514	9582	14954	10510	15112	9750	17221	10679	14613	9651	15331	10580
Irland	8941	a	9942	5162	12123	a	17231	15241	9478	a	11172	11739
Israel	8272	9739	8462	14116	3173	7224	3286	14030	8056	8500	8243	14074
Italien	10873	1779	11547	6404	8640	1380	12501	11114	10445	1639	11730	8058
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Republik Korea	12748	9575	13952	13001	12511	2479	19025	9354	12721	4445	14536	10365
Lettland	6684	3812	6984	9978	8899	5668	10176	10322	6738	5475	7061	10286
Litauen	6287	3849	6505	7738	7021	1702	10261	6273	6452	2923	7348	7106
Luxemburg	24603	8784	24603	16897	42978	a	47694	a	25937	8784	26385	16897
Mexiko	2682	9	2793	3888	7035	0	7586	8497	3146	6	3304	5440
Niederlande	11208	a	11628	59074	15775	a	20624	23297	12172	a	13526	38346
Neuseeland	8911	3416	10006	9339	10075	4451	18742	9848	9118	3576	11559	9417
Norwegen	15532	22055	15533	23553	26685	6803	27746	13366	17651	15377	17854	19093
Polen	7452	5398	8192	9857	11254	1203	13206	4827	8168	3624	9136	7730
Portugal	9998	1300	10330	8213	8513	118	11911	11183	9705	1022	10641	8911
Slowakei	6419	5931	7025	7024	8994	433	12539	7565	6846	5177	7940	7098
Slowenien	8692	5243	9624	7602	12646	4701	14913	6173	9361	4962	10520	6861
Spanien	9780	4274	10238	7335	11200	865	14386	11722	10124	3705	11244	8068
Schweden	13283	12315	13289	12411	22851	15257	27083	19378	14931	12688	15664	13294
Schweiz	16352	16773	m	m	30090	9728	m	m	18963	15288	m	m
Türkei	3655	360	3795	16801	8522	2	9359	13571	4518	237	4782	15695
Ver. Königreich	10809	9596	11470	12964	a	7350	a	29911	10809	8967	11470	17711
Vereinigte Staaten	14048	1176	14278	11378	14808	5576	29972	43987	14191	3292	17237	27061
OECD-Durchschnitt	**10101**	**6253**	**10444**	**11576**	**13855**	**4712**	**17437**	**13049**	**10678**	**5727**	**11664**	**11575**
EU22-Durchschnitt	**10388**	**5964**	**10771**	**11777**	**14622**	**5005**	**17877**	**12570**	**11020**	**5642**	**11938**	**11201**
Partnerländer												
Argentinien	4294	1716	m	m	x(9)	x(9)	m	m	5841	1848	m	m
Brasilien	3748	a	m	m	14427	a	m	m	4448	a	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	1811	105	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	2549	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten 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 2019.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2021). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterC.pdf). StatLink: https://stat.link/wpthiu

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 2018)

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 2018 (in %)			Gesamtausgaben pro Bildungsteilnehmer zu konstanten Preisen und konstanten KKPs		Durchschnittlicher jährlicher Anstieg zwischen 2012 und 2018 (in %)			Gesamtausgaben pro Bildungsteilnehmer zu konstanten Preisen und konstanten KKPs		Durchschnittlicher jährlicher Anstieg zwischen 2012 und 2018 (in %)		
	2012	2018	Zahl der Bildungsteilnehmer	Gesamtausgaben	Gesamtausgaben pro Bildungsteilnehmer	2012	2018	Zahl der Bildungsteilnehmer	Gesamtausgaben	Gesamtausgaben pro Bildungsteilnehmer	2012	2018	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	11179	m	m	m	m	18877	m	m	m	m	12849	m	m	m
Österreich	13504	13964	0,0	0,5	0,6	17826	18723	0,5	1,3	0,8	14790	15413	0,1	0,8	0,7
Belgien	11924	12078	0,5	0,7	0,2	17779	18560	1,3	2,0	0,7	13013	13330	0,6	1,0	0,4
Kanada[1]	10470[d]	10822[d]	0,8[d]	1,4[d]	0,6[d]	21430	22364	1,7	2,5	0,7	13006[d]	13608[d]	1,0[d]	1,8[d]	0,8[d]
Chile	4562	5972	–0,1	4,5	4,6	8406	8280	2,3	2,0	–0,3	5570	6643	0,5	3,5	3,0
Kolumbien	2257	2892	–0,9	3,3	4,2	5244	2572	3,5	–8,1	–11,2	2761	2825	–0,1	0,3	0,4
Costa Rica	m	m	–0,5	m	m	m	m	1,1	m	m	m	m	–0,2	m	m
Tschechien	6997	8377	1,0	4,1	3,0	11248	14693	–4,3	0,0	4,6	8040	9575	–0,1	2,8	3,0
Dänemark	12165	10491	–0,4	–2,8	–2,4	m	17877	0,8	m	m	m	12167	–0,1	m	m
Estland	6859	7742	0,8	2,9	2,0	8913	15942	–6,0	3,6	10,2	7430	9398	–0,9	3,1	4,0
Finnland	10015	9724	0,2	–0,3	–0,5	19129	16573	0,5	–1,9	–2,4	11812	11091	0,3	–0,8	–1,0
Frankreich	9967	10258	0,5	1,0	0,5	16474	15953	2,2	1,6	–0,5	11185	11414	0,8	1,1	0,3
Deutschland	10531	11582	–0,7	0,9	1,6	18351	17521	2,7	1,9	–0,8	11958	12855	0,0	1,2	1,2
Griechenland	6503	6450	–0,2	–0,3	–0,1	4106	3255	2,9	–1,0	–3,8	5707	5255	0,9	–0,5	–1,4
Ungarn	4624	6805	–1,6	4,9	6,7	9389	13069	–4,2	1,2	5,7	5535	7853	–2,1	3,8	6,0
Island	10055	13410	–0,1	4,8	4,9	11858	14404	–0,6	2,7	3,3	10413	13602	–0,2	4,3	4,6
Irland	m	9413	1,6	m	m	m	16273	2,0	m	m	m	10606	1,7	m	m
Israel	7571	8837	1,9	4,6	2,6	13465	11389	3,5	0,6	–2,8	8581	9308	2,2	3,6	1,4
Italien	8978	10018	–0,1	1,8	1,8	11126	11005	0,0	–0,2	–0,2	9416	10220	–0,1	1,3	1,4
Japan	9983	10214	–0,9	–0,5	0,4	19474[d]	19364[d]	0,1[d]	0,0[d]	–0,1[d]	11983	12229	–0,7	–0,3	0,3
Republik Korea	m	13295	–3,0	m	m	m	10881	–1,4	m	m	m	12447	–2,5	m	m
Lettland	5373	6470	–0,1	3,1	3,1	7810	9427	–2,5	0,6	3,2	5979	7127	–0,6	2,3	3,0
Litauen	4983	5987	–2,7	0,3	3,1	9300	9054	–4,2	–4,6	–0,4	6066	6705	–3,1	–1,4	1,7
Luxemburg	21479	21378	1,5	1,4	–0,1	m	43617	m	3,5	m	m	22839	m	1,6	m
Mexiko	m	2726	0,6	m	m	m	7388	6,2	m	m	m	3381	1,3	m	m
Niederlande	10767	11634	–0,6	0,7	1,3	19535	19208	2,2	1,9	–0,3	12505	13344	0,0	1,1	1,1
Neuseeland	m	9000	m	m	m	m	16238	m	m	m	m	10269	m	m	m
Norwegen	m	14458	m	m	m	m	23018	m	m	m	m	16248	m	m	m
Polen	6591	7987	–0,8	2,5	3,3	8010	10712	–2,9	1,9	5,0	6931	8579	–1,3	2,3	3,6
Portugal	8950	9300	–1,8	–1,1	0,6	10653	10941	–1,5	–1,0	0,4	9291	9633	–1,7	–1,1	0,6
Slowakei	5530	7243	–0,9	3,7	4,6	9537	12489	–3,2	1,3	4,6	6265	8098	–1,3	3,0	4,4
Slowenien	9287	8748	1,2	0,2	–1,0	10523	12835	–3,3	0,0	3,4	9565	9489	0,3	0,2	–0,1
Spanien	8385	8631	1,0	1,5	0,5	12724	12758	1,9	2,0	0,0	9301	9542	1,2	1,6	0,4
Schweden	11263	12388	2,3	4,0	1,6	23721	24643	0,8	1,5	0,6	13475	14410	2,1	3,2	1,1
Schweiz	18142	m	1,2	m	m	26734	m	2,7	m	m	19680	m	1,5	m	m
Türkei	3762	4732	1,8	5,8	3,9	12124	10060	7,2	3,9	–3,1	5002	5752	2,7	5,1	2,4
Ver. Königreich	10524	11351	–0,5	0,8	1,3	25461	27728	2,9	4,3	1,4	12645	14102	0,0	1,9	1,8
Vereinigte Staaten	12274	13289	0,4	1,7	1,3	28800	32285	–1,1	0,8	1,9	16322	17637	0,0	1,3	1,3
OECD-Durchschnitt	**9170**	**9690**	**0,0**	**1,9**	**1,8**	**14453**	**15833**	**0,4**	**0,8**	**0,7**	**9801**	**10829**	**0,1**	**1,7**	**1,6**
EU22-Durchschnitt	**9270**	**9849**	**0,0**	**1,4**	**1,4**	**12956**	**15688**	**–0,7**	**0,8**	**1,6**	**9382**	**10861**	**–0,2**	**1,3**	**1,6**
Partnerländer															
Argentinien	m	m	0,3	m	m	m	m	2,7	m	m	m	m	0,8	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	5,5	m	m	m	m	m	m	m
Indien	m	m	m	m	m	m	m	3,5	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	0,7	m	m	m	m	4,3	m	m	m	m	1,1	m	m
Russische Föd.	4969	4985	2,9	3,0	0,1	7775	7846	–3,3	–3,1	0,2	5755	5591	1,4	0,9	–0,5
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	5,0	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	1,0	m	m	m	m	2,7	m	m	m	m	1,1	m	m
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**2,4**	**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 (2021). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterC.pdf). StatLink: https://stat.link/r8n26a

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

Indikator C2
Welcher Teil des Bruttoinlandsprodukts wird für Bildungseinrichtungen ausgegeben?

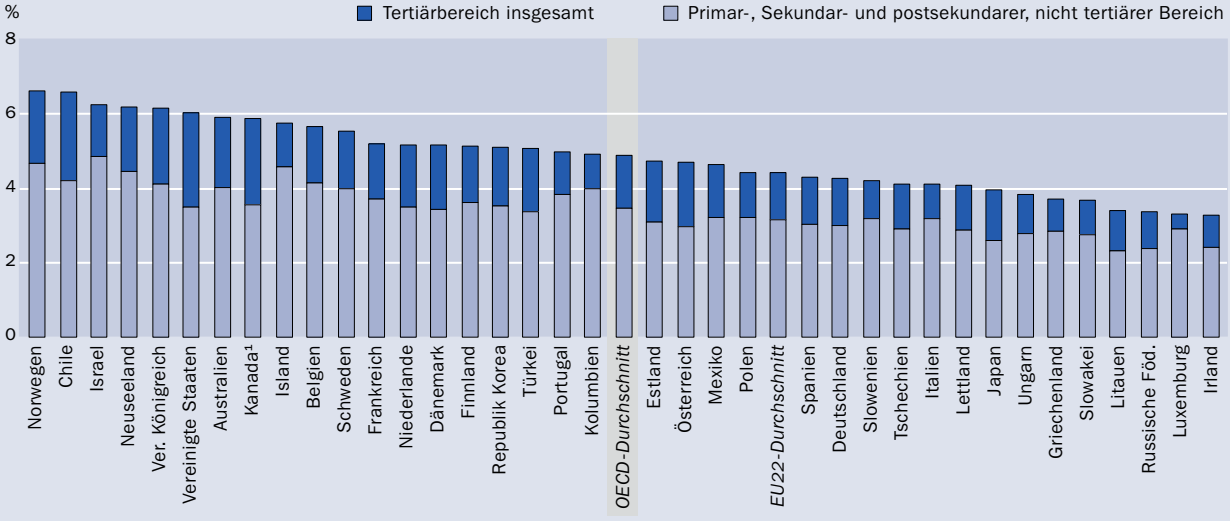
Zentrale Ergebnisse

- 2018 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 Bildungsbereichen gab. Im Durchschnitt betrug der Teil der nationalen Ressourcen, der für die nicht tertiären Bildungsbereiche aufgewendet wurde (Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich), 3,4 % des BIP, wesentlich mehr als der für den Tertiärbereich aufgewendete Teil (1,4 % des BIP).
- Öffentliche Mittel sind nach wie vor die Hauptfinanzierungsquelle von Bildung in den OECD-Ländern (4,1 % des BIP). Jedoch lassen sich zwischen den Ländern große Unterschiede beobachten: von weniger als 3 % des BIP in Irland, Japan, Litauen und der Russischen Föderation bis zu über 6 % des BIP in Costa Rica und Norwegen. Die Ausgaben des Privatsektors für Bildungseinrichtungen vom Primar- bis zum Tertiärbereich belaufen sich – nach Transferzahlungen zwischen dem öffentlichen und privaten Sektor – im Durchschnitt der OECD-Länder auf 0,8 % des BIP.
- Zwischen 2012 und 2018 stiegen die öffentlichen und die Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen vom Primar- bis zum Tertiärbereich in den OECD-Ländern durchschnittlich in geringerem Umfang als das BIP. Ausnahmen in den OECD- und Partnerländern stellen hierbei Chile, Island, Israel, Italien, die Russische Föderation, Schweden, die Slowakei und Ungarn dar.

Abbildung C2.1

Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP (2018)

Finanziert mit Mitteln aus öffentlichen, privaten und internationalen Quellen, nach Bildungsbereich



Compare your country: https://www.compareyourcountry.org/education-at-a-glance-2021/en/5/3059+3060+3061+3062+3063+3064/default

1. Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich beinhaltet auch Bildungsgänge des Elementarbereichs (ISCED 02).

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2021), Tabelle C2.1. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterC.pdf). StatLink: https://stat.link/l0uvbz

Kontext

Länder investieren in Bildungseinrichtungen, um u. a. 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, wie hoch der Anteil des nationalen Wohlstands ist, der 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 so zentrale staatliche Aufgaben wie das Bildungswesen von Haushaltskürzungen betroffen sein. Hierzu liefert der vorliegende Indikator Bezugsgrößen, denn er zeigt auf, wie sich der Umfang der Ausgaben für Bildungseinrichtungen gemessen am BIP im Lauf der Zeit 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. für Gehälter der Lehrkräfte oder für Bildungseinrichtungen gegen die Forderungen anderer Ausgabenbereiche abwägen.

Weitere wichtige Ergebnisse

- Zwischen 2012 und 2018 sank der Anteil der öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP im Durchschnitt der OECD-Länder um circa 4 %. Im Tertiärbereich war dieser Rückgang mit rund 8 % im Durchschnitt der OECD-Länder jedoch signifikant höher.
- Mittel aus privaten Quellen spielen bei der Finanzierung von 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).

Analyse und Interpretationen

Gesamtausgaben im Verhältnis zum BIP

In allen OECD- und Partnerländern wird ein wesentlicher Teil des nationalen Wohlstands für Bildungseinrichtungen ausgegeben. 2018 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 vom Primar- bis zum Tertiärbereich im Verhältnis zum BIP zwischen mindestens 6 % in Chile, Israel, Neuseeland, Norwegen, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten und 3 bis 4 % in Griechenland, Irland, Japan, Litauen, Luxemburg, der Russischen Föderation, der Slowakei 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, von 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 (3,4 % des BIP). Der Anteil der für Bildungseinrichtungen in den nicht tertiären Bildungsbereichen bereitgestellten Mittel beträgt in Island, Israel, Neuseeland und Norwegen mindestens 4,5 % des BIP, während es in Irland, Litauen und der Russischen Föderation höchstens 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 0,9 %. 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 dauert. Länder mit einer verhältnismäßig niedrigen Geburtenrate (OECD, 2020[1]) 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, 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 der Lehre sowie die

Aktivitäten in Forschung und Entwicklung (F&E) allesamt Faktoren, die das Ausgabenniveau beeinflussen. 2018 waren Chile, Kanada, 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 1,6 % des BIP ebenfalls mit am höchsten sind (nach öffentlichen Transferzahlungen an den privaten Sektor) (Tab. C2.4 im Internet 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 der größte Teil dieser Aktivitäten 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 Irland, Japan, Litauen und der Russischen Föderation belaufen sich die öffentlichen Investitionen auf weniger als 3 % des BIP, während Costa Rica und Norwegen mehr als 6 % ihres BIP für direkte öffentliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen aufwenden (Tab. C2.4 im Internet).

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) machen vom Primar- bis Tertiärbereich im Durchschnitt der OECD-Länder fast 0,1 % des BIP aus. In Australien, Chile, der Republik Korea und Neuseeland sind es mindestens 0,3 % des BIP und im Vereinigten Königreich fast 0,6 %, was hauptsächlich auf die öffentlichen Transferzahlungen im Tertiärbereich zurückzuführen ist (Tab. C2.4 im Internet).

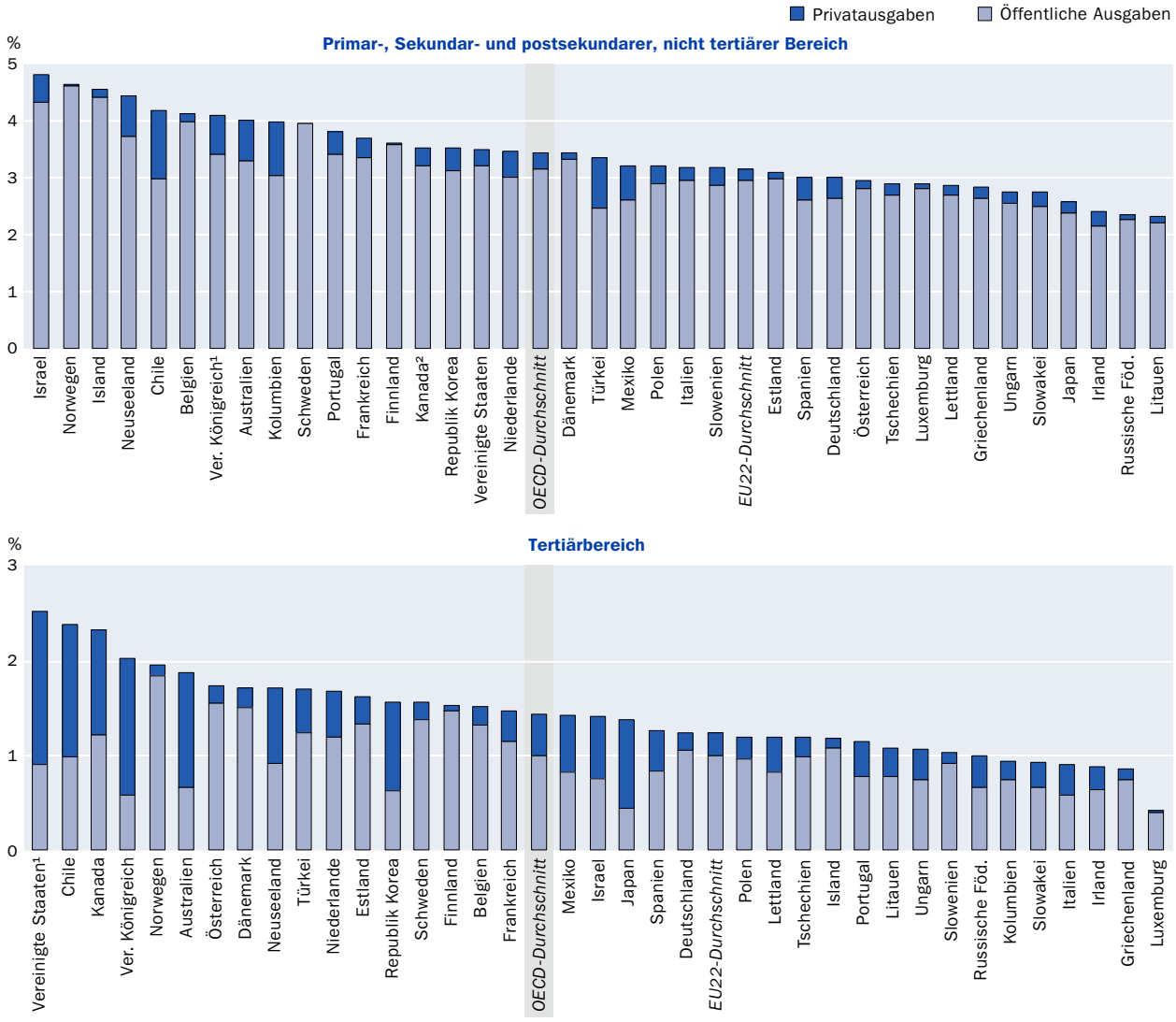
Wegen der knapper werdenden öffentlichen Haushalte wendet man sich in vielen Bildungssystemen bei zusätzlichem Investitionsbedarf verstärkt an den Privatsektor, insbesondere im Tertiärbereich. Nach Transferzahlungen betragen die Ausgaben des Privatsektors für Bildungseinrichtungen vom Primar- bis Tertiärbereich durchschnittlich 0,8 % des BIP. Die Länder unterscheiden sich jedoch beträchtlich bei der Höhe der Zuwendungen aus privaten Quellen für Bildungseinrichtungen: Die Bandbreite reicht von höchstens 0,1 % des BIP in Finnland, Luxemburg und Norwegen bis zu mindestens 2 % in Australien, Chile und dem Vereinigten Königreich (Tab. C2.4 im Internet).

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, Chile, Kolumbien, Neuseeland, der Türkei und dem Vereinigten Königreich – den Ländern, in denen der relative

Abbildung C2.2

Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP, nach Herkunft der Mittel (2018)

Nach Transferzahlungen



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).

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2021), Tabelle C2.4 im Internet. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterC.pdf). StatLink: https://stat.link/n2rbd1

Anteil privater Mittel, die in die nicht tertiären Bildungsbereiche investiert werden, 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 schon vor der Berücksichtigung öffentlicher Transferzahlungen einen höheren Anteil des BIP. In Ländern wie Australien, Chile, der Republik Korea, Mexiko 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 Chile, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten mindestens 1,4 % des BIP aus und sind damit die höchsten in den OECD-Ländern (Abb. C2.2 sowie Tab. C2.4 im Internet).

Veränderungen der Bildungsausgaben zwischen 2012 und 2018

Zwischen 2012 und 2018 erhöhten die OECD-Länder die öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen aller Bildungsbereiche, die Steigerung lag aber unterhalb des durchschnittlichen BIP-Wachstums (Tab. C2.2 und Abb. C2.3). Das Bild verändert sich auch nicht, wenn Mittel aus privaten Quellen ebenfalls berücksichtigt werden. Ausnahmen bilden Chile, Island, Israel, Italien, Schweden, die Slowakei und Ungarn, wo sowohl die öffentlichen als auch die Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen im entsprechenden Zeitraum stärker gestiegen sind als das BIP (Abb. C2.3).

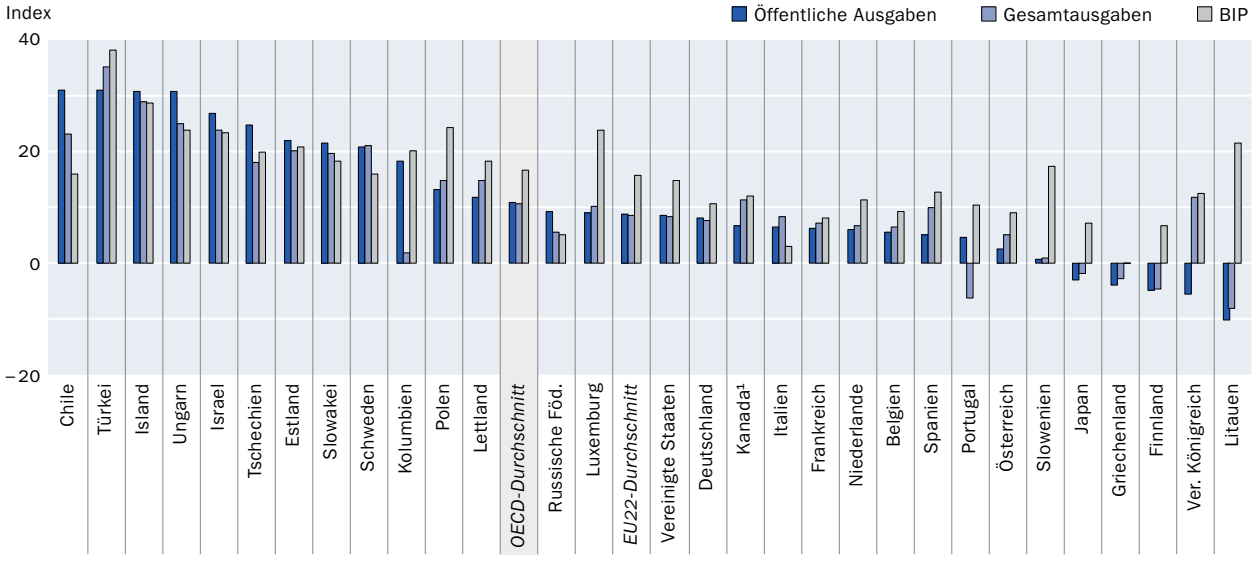
Die Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen vom Primar- bis Tertiärbereich, finanziert mit Mitteln aus allen Quellen, stiegen zwischen 2012 und 2018 durchschnittlich um 10,5 %. Das BIP stieg jedoch stärker (um 16,6 %), wodurch die Gesamtausgaben als Prozentsatz des BIP um 4,6 % sanken (Tab. C2.3). In mehr als zwei Drittel aller OECD- und Partnerländer mit verfügbaren Daten kam es zu einem Rückgang der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP, auch wenn dies in den meisten Fällen die Folge eines höheren Anstiegs des BIP als der Bildungsausgaben ist. Am stärksten war dieser Rückgang während dieses Zeitraums u. a. in Litauen und Portugal, da dort das BIP um mehr als 5 % stieg, während gleichzeitig die Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen sanken. Im Gegensatz dazu war der Anstieg der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen in Chile, Island, Israel, Italien, Schweden, der Slowakei und Ungarn genauso hoch wie der Anstieg des BIP oder sogar höher. (Tab. C2.3).

Die Ausgaben für die verschiedenen Bildungsbereiche entwickelten sich zwischen 2012 und 2018 ähnlich. Die Ausgaben für Bildungseinrichtungen in den nicht tertiären Bildungsbereichen sanken im Verhältnis zum BIP um 2,6 %. Hinter diesem Durchschnittswert verbergen sich jedoch signifikante Veränderungen in einigen Ländern. So stiegen beispielsweise in Chile, Italien, der Russischen Föderation, Schweden und Ungarn die

Abbildung C2.3

Veränderung des BIP, der öffentlichen und der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen (2012 und 2018)

Nach Transferzahlungen, Primar- bis Tertiärbereich



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.
Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2021), Tabelle C2.2 und C2.3. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterC.pdf). StatLink: https://stat.link/dq8cum

Ausgaben als Anteil des BIP für die nicht tertiären Bildungsbereiche in diesem Zeitraum um mindestens 7 %. Im Gegensatz dazu verzeichneten Litauen, Luxemburg, Portugal und Slowenien einige der größten Rückgänge bei dem Anteil der Ausgaben für diese Bildungsbereiche (über 12 %), hauptsächlich aufgrund eines über dem der Gesamtausgaben für Bildung liegenden Anstiegs des BIP (Tab. C2.3).

Im Tertiärbereich erhöhten rund ein Drittel der Länder mit verfügbaren Daten ihre Investitionen in Relation zum BIP zwischen 2012 und 2018, obwohl die entsprechenden Ausgaben in den nicht tertiären Bildungsbereichen zurückgingen bzw. relativ stabil blieben. Ein deutliches Beispiel dieser Entwicklungstendenz ist das Vereinigte Königreich, wo der für Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich aufgewendete Anteil des BIP um mehr als 10 % anstieg, während der Anteil für Bildungseinrichtungen in den nicht tertiären Bereichen im selben Zeitraum sank (Tab. C2.3).

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 Forschungszuschuss eines ausländischen Unternehmens an eine öffentliche 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 Forschungszuschüssen oder sonstigen Mitteln 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, z. B. Stipendien, Finanzbeihilfen oder Bildungsdarlehen. Sie beinhalten auch staatliche Transferzahlungen und sonstige Zah-

lungen (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 und 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 KKP-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 Ausgaben im Referenzjahr. In vielen Ländern gibt es im Tertiärbereich Darlehens-/Rückzahlungssysteme. Während die staatlichen Darlehenszahlungen berücksichtigt werden, ist dies bei den Darlehensrückzahlungen durch Privatpersonen nicht der Fall, daher kann der private Beitrag zu den Bildungskosten zu niedrig angesetzt sein.

Weiterführende Informationen s. *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018* (OECD, 2018[2]) sowie Anhang 3 für länderspezifische Hinweise (*https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterC.pdf*).

Quellen

Die Daten beziehen sich auf das Haushaltsjahr 2018 (sofern nicht anders angegeben) und beruhen auf der von der OECD im Jahr 2020 durchgeführten Bildungsstatistik auf Basis der Datensammlung von UNESCO/OECD/Eurostat (Einzelheiten s. Anhang 3 unter *https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterC.pdf*). 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 2018 wurden basierend auf einer Erhebung in den Jahren 2020/2021 aktualisiert und die Ausgaben der Jahre 2012 bis 2018 entsprechend den Definitionen und den Methoden der aktuellen UOE-Datenerhebung angepasst.

Weiterführende Informationen

OECD (2020), *OECD Labour Force Statistics 2020*, OECD Publishing, Paris, *https://dx.doi.org/10.1787/5842cc7f-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*. [2]

Tabellen Indikator C2

StatLink: https://stat.link/g4fl87

- Tabelle C2.1: Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP (2018)
- Tabelle C2.2: Index der Veränderung der öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP (2012 und 2018)
- Tabelle C2.3: Index der Veränderung der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP (2012 und 2018)
- **WEB** Table C2.4: Total expenditure on educational institutions as a percentage of GDP, by source of funds (Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP, nach Herkunft der Mittel) (2018)

Datenstand: 17. Juni 2021. 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 (2018)

Direkte Ausgaben in Bildungseinrichtungen, nach Bildungsbereich

	Primarbereich	Sekundarbereich					Postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich				Primar- bis Tertiärbereich	Primar- bis Tertiärbereich (ohne F&E)
		Sekundarbereich I	Sekundarbereich II			Sekundarbereich insgesamt			Kurze tertiäre Bildungsgänge	Lange tertiäre Bildungsgänge	Tertiärbereich insgesamt	Tertiärbereich insgesamt (ohne F&E)		
			Allgemeinbildende Bildungsgänge	Berufsbildende Bildungsgänge	Alle Bildungsgänge									
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
OECD-Länder														
Australien	1,9	1,3	0,6	0,2	0,7	2,1	0,1	4,0	0,2	1,7	1,9	1,2	5,9	5,3
Österreich	0,9	1,1	0,3	0,6	0,9	2,0	0,0	3,0	0,2	1,5	1,7	1,3	4,7	4,2
Belgien	1,6	0,9	0,7[d]	1,0[d]	1,7[d]	2,6[d]	x(3,4,5,6)	4,1	0,0	1,5	1,5	1,0	5,6	5,1
Kanada[1,2]	2,2[d]	x(1)	x(5)	x(5)	1,4	1,4	m	3,5[d]	0,6	1,7	2,3	m	5,9[d]	m
Chile	2,1	0,7	1,0	0,3	1,4	2,1	a	4,2	0,4	2,0	2,4	2,3	6,6	6,5
Kolumbien[2]	1,8	1,5	x(5)	x(5)	0,6	2,1	m	4,0	x(11)	x(11)	0,9	0,6	4,9	4,6
Costa Rica[3]	m	m	m	m	m	m	a	m	m	m	m	m	m	m
Tschechien	0,9	1,0	0,2	0,7	1,0	2,0	0,0	2,9	0,0	1,2	1,2	0,8	4,1	3,7
Dänemark	1,7	0,8	0,5	0,3	0,9	1,7	a	3,4	0,2	1,5	1,7	0,9	5,2	4,4
Estland	1,5	0,7	0,4	0,3	0,8	1,5	0,1	3,1	a	1,6	1,6	1,0	4,7	4,1
Finnland	1,4	1,1	0,3	0,8[d]	1,2[d]	2,3[d]	x(4,5,6)	3,6	a	1,5	1,5	0,8	5,1	4,4
Frankreich	1,2	1,2	0,8	0,5	1,2	2,5	0,0	3,7	0,3	1,2	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	4,3	3,7
Griechenland[2]	1,4	0,8	0,5	0,3	0,7	1,5	m	2,9	a	0,9	0,9	0,5	3,7	3,4
Ungarn	0,7	0,7	0,7	0,5	1,1	1,8	0,3	2,8	0,0	1,0	1,0	0,9	3,8	3,7
Island	2,3	1,1	0,8	0,4	1,1	2,2	0,1	4,6	0,0	1,1	1,2	m	5,8	m
Irland	1,2	0,6	x(5)	x(5)	0,5	1,1	0,2	2,4	x(11)	x(11)	0,9	0,6	3,3	3,0
Israel	2,6	x(3,4,5)	1,4[d]	0,9[d]	2,3[d]	2,3	0,0	4,8	0,2	1,2	1,4	1,0	6,2	5,8
Italien	1,1	0,7	x(5)	x(5)	1,4[d]	2,1[d]	x(5,6)	3,2	0,0	0,9	0,9	0,6	4,1	3,8
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	1,6	0,8	x(5)	x(5)	1,1	2,0	a	3,5	0,2	1,4	1,6	1,2	5,1	4,8
Lettland	1,4	0,6	0,4	0,4	0,8	1,4	0,1	2,9	0,2	1,0	1,2	0,9	4,1	3,7
Litauen	0,7	1,0	0,3	0,1	0,4	1,5	0,1	2,3	a	1,1	1,1	0,8	3,4	3,2
Luxemburg	1,1	0,8	0,4	0,6	0,9	1,7	0,0	2,9	0,0	0,4	0,4	0,2	3,3	3,1
Mexiko	1,6	0,8	0,5	0,3	0,8	1,6	a	3,2	x(11)	x(11)	1,4	1,3	4,6	4,5
Niederlande	1,2	1,1	0,3	0,9	1,2	2,3	a	3,5	0,0	1,7	1,7	1,1	5,2	4,6
Neuseeland	1,7	1,3	1,0	0,3	1,3	2,6	0,2	4,5	0,2	1,5	1,7	1,4	6,2	5,8
Norwegen	2,2	1,0	0,7	0,7	1,4	2,4	0,0	4,7	0,1	1,9	2,0	1,2	6,6	5,9
Polen	1,6	0,8	0,3	0,5	0,8	1,5	0,1	3,2	0,0	1,2	1,2	0,9	4,4	4,1
Portugal	1,5	1,1	x(5)	x(5)	1,2[d]	2,3[d]	x(5,6)	3,8	0,0	1,1	1,1	0,9	5,0	4,7
Slowakei	1,0	1,0	0,2	0,5	0,8	1,7	0,0	2,8	0,0	0,9	0,9	0,7	3,7	3,5
Slowenien	1,5	0,8	0,3	0,5	0,9	1,7	a	3,2	0,0	1,0	1,0	0,8	4,2	4,0
Spanien	1,3	0,8	0,5	0,4[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	4,0	0,0	1,5	1,6	0,7	5,5	4,7
Schweiz	m	m	x(5)	x(5)	1,2[d]	m	x(5)	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	0,9	1,0	0,8	0,7	1,5	2,5	a	3,4	x(11)	x(11)	1,7	1,4	5,1	4,8
Ver. Königreich	1,9	1,0	0,9	0,3	1,3	2,2	a	4,1	0,1	1,9	2,0	1,6	6,1	5,7
Vereinigte Staaten	1,6	0,9	x(5)	x(5)	0,9	1,8	0,0	3,5	x(11)	x(11)	2,5	2,2	6,0	5,7
OECD-Durchschnitt	**1,5**	**0,9**	**0,6**	**0,5**	**1,1**	**1,9**	**m**	**3,4**	**0,1**	**1,3**	**1,4**	**1,0**	**4,9**	**4,5**
EU22-Durchschnitt	**1,2**	**0,9**	**0,4**	**0,5**	**1,0**	**1,9**	**0,1**	**3,2**	**0,1**	**1,2**	**1,2**	**0,8**	**4,4**	**4,0**
Partnerländer														
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Russische Föd.	x(3,4,5,6)	x(3,4,5,6)	2,2[d]	0,1[d]	2,4[d]	2,4[d]	x(3,4,5,6)	2,4	0,1	0,9	1,0	0,9	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 beinhaltet auch Bildungsgänge des Elementarbereichs (ISCED 02). 2. Zahlen für den postsekundaren, nicht tertiären Bereich werden als vernachlässigbar angesehen. 3. Referenzjahr 2019.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2021). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterC.pdf). StatLink: https://stat.link/voedgp

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

Tabelle C2.2

Index der Veränderung der öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP (2012 und 2018)

Letztendliche Herkunft der Mittel, Index der Veränderung (2015 = 100, konstante Preise), direkte Ausgaben in Bildungseinrichtungen, nach Bildungsbereich

	Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich				Tertiärbereich				Primar- bis Tertiärbereich				BIP	
	Veränderung der öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen		Veränderung der öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Anteil des BIP		Veränderung der öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen		Veränderung der öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Anteil des BIP		Veränderung der öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen		Veränderung der öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Anteil des BIP		Veränderung des BIP	
	2012	2018	2012	2018	2012	2018	2012	2018	2012	2018	2012	2018	2012	2018
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
OECD-Länder														
Australien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	92,8	105,9
Österreich	98,8	101,6	100,5	94,9	100,0	101,7	101,7	95,0	99,2	101,7	100,9	94,9	98,3	107,1
Belgien	99,0	102,7	103,0	98,0	97,4	108,8	101,4	103,8	98,6	104,1	102,7	99,3	96,0	104,8
Kanada[1]	97,1[d]	104,9[d]	105,3[d]	101,7[d]	102,0	104,8	110,6	101,5	98,4[d]	104,9[d]	106,8[d]	101,6[d]	92,2	103,2
Chile	103,4	122,5	112,0	114,5	76,1	146,3	82,4	136,7	97,5	127,6	105,6	119,3	92,3	107,0
Kolumbien	85,5	103,5	96,7	97,6	93,8	100,7	106,2	94,9	87,1	103,0	98,6	97,1	88,4	106,1
Costa Rica	89,4	89,2	98,1	80,2	77,2	112,7	84,7	101,4	86,5	94,8	94,9	85,3	91,2	111,2
Tschechien	95,8	124,1	103,2	111,5	120,0	134,8	129,3	121,1	101,6	126,6	109,4	113,8	92,8	111,3
Dänemark	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	95,3	108,5
Estland	109,3	125,3	116,1	110,3	70,5	103,5	75,0	91,1	97,1	118,4	103,2	104,3	94,1	113,6
Finnland	99,5	97,7	98,8	90,9	107,3	94,2	106,5	87,7	101,7	96,7	101,0	90,0	100,7	107,4
Frankreich	98,9	104,5	101,5	99,3	96,9	104,1	99,5	98,9	98,4	104,4	101,0	99,2	97,4	105,3
Deutschland	99,6	106,5	103,7	100,3	97,2	108,0	101,2	101,7	98,9	107,0	103,0	100,7	96,0	106,2
Griechenland	103,7	102,0	101,2	99,7	106,6	93,4	104,0	91,2	104,3	100,2	101,8	97,9	102,5	102,4
Ungarn	83,7	108,7	92,2	96,8	111,6	148,8	123,0	132,5	88,5	115,6	97,5	102,9	90,7	112,3
Island	91,0	121,2	101,0	104,7	90,1	109,2	100,0	94,3	90,8	118,7	100,8	102,5	90,1	115,8
Irland	m	112,8	m	93,4	m	106,0	m	87,8	m	111,2	m	92,1	72,6	120,8
Israel	91,4	119,8	101,4	107,7	91,8	98,2	101,8	88,2	91,5	116,0	101,5	104,3	90,2	111,3
Italien	100,8	109,7	99,7	105,5	107,0	102,1	105,8	98,2	101,9	108,4	100,8	104,2	101,1	104,0
Japan	102,1	98,6	103,8	93,5	103,6[d]	102,0[d]	105,3[d]	96,8[d]	102,3	99,1	104,0	94,0	98,4	105,5
Republik Korea	m	112,2	m	102,7	m	109,9	m	100,5	m	111,8	m	102,3	91,4	109,3
Lettland	79,2	91,3	85,2	83,0	69,8	69,9	75,1	63,5	76,9	85,9	82,7	78,1	93,0	110,0
Litauen	106,1	105,7	116,0	95,1	107,3	73,4	117,4	66,0	106,5	95,4	116,5	85,9	91,4	111,1
Luxemburg	99,8	107,4	112,5	97,9	70,6	84,4	79,6	76,9	95,5	104,0	107,6	94,8	88,7	109,8
Mexiko	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	92,9	107,1
Niederlande	98,9	103,2	102,2	95,9	95,9	105,9	99,0	98,3	98,1	103,9	101,3	96,5	96,8	107,6
Neuseeland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	92,8	111,9
Norwegen	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	94,3	105,2
Polen	97,7	108,9	106,5	95,6	83,2	99,1	90,7	87,0	93,8	106,2	102,2	93,2	91,8	113,9
Portugal	102,7	106,1	104,4	97,7	88,0	98,5	89,5	90,7	100,1	104,7	101,7	96,4	98,4	108,6
Slowakei	84,6	108,2	91,6	99,1	55,5	56,3	60,1	51,5	75,1	91,2	81,3	83,5	92,3	109,2
Slowenien	108,9	109,2	113,2	96,7	112,3	113,9	116,8	100,9	109,6	110,3	114,0	97,7	96,2	112,9
Spanien	100,3	106,6	104,0	98,1	103,3	104,3	107,2	96,0	101,0	106,0	104,8	97,6	96,4	108,7
Schweden	93,6	117,9	101,5	110,5	96,8	103,5	105,1	97,0	94,5	114,0	102,5	106,8	92,1	106,7
Schweiz	98,7	103,9	104,7	97,3	90,8	106,6	96,3	99,8	96,5	104,6	102,3	98,0	94,3	106,8
Türkei	82,6	112,2	99,7	98,1	87,6	106,7	105,8	93,3	84,3	110,3	101,8	96,5	82,8	114,4
Ver. Königreich	89,4	92,9	96,2	89,0	189,9	109,8	204,4	105,1	100,4	94,8	108,1	90,8	92,9	104,4
Vereinigte Staaten	96,2	107,2	103,6	100,7	107,3	106,2	115,6	99,8	98,6	107,0	106,2	100,5	92,8	106,5
OECD-Durchschnitt	**96,4**	**107,5**	**102,6**	**98,8**	**97,0**	**103,9**	**103,3**	**95,4**	**96,0**	**106,3**	**102,1**	**97,6**	**93,3**	**108,8**
EU22-Durchschnitt	**98,0**	**107,6**	**102,9**	**98,6**	**94,9**	**100,7**	**99,4**	**92,2**	**97,1**	**105,5**	**101,8**	**96,7**	**94,3**	**109,2**
Partnerländer														
Argentinien	92,8	78,4	95,2	80,0	m	91,6	m	93,4	m	81,3	m	82,9	97,5	98,0
Brasilien	102,7	92,9	102,5	96,0	83,3	106,2	83,2	109,7	99,0	95,4	98,8	98,6	100,1	96,7
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	80,7	122,0
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	80,9	123,0
Indonesien	79,0	m	91,8	m	95,7	46,4	111,2	40,0	81,8	m	95,1	m	86,0	116,1
Russische Föd.	108,7	129,0	109,3	123,3	108,6	92,8	109,2	88,7	108,7	118,7	109,2	113,4	99,5	104,6
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	90,2	103,4
Südafrika	m	m	m	m	95,0	111,6	100,3	108,7	m	m	m	m	94,7	102,6
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**92,6**	**107,3**

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 (2021). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterC.pdf). StatLink: https://stat.link/nm4elv

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 (2012 und 2018)

Letztendliche Herkunft der Mittel, Index der Veränderung (2015 = 100, konstante Preise), direkte Ausgaben in Bildungseinrichtungen, nach Bildungsbereich

	Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich				Tertiärbereich				Primar- bis Tertiärbereich				BIP	
	Veränderung der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen		Veränderung der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP		Veränderung der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen		Veränderung der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP		Veränderung der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen		Veränderung der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP		Veränderung des BIP	
	2012	2018	2012	2018	2012	2018	2012	2018	2012	2018	2012	2018	2012	2018
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
OECD-Länder														
Australien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	92,8	105,9
Österreich	98,3	101,4	100,0	94,6	98,5	106,6	100,2	99,6	98,4	103,3	100,1	96,4	98,3	107,1
Belgien	99,0	103,3	103,1	98,6	96,6	108,8	100,6	103,8	98,4	104,7	102,4	99,9	96,0	104,8
Kanada[1]	96,4[d]	104,6[d]	104,6[d]	101,4[d]	97,8	113,3	106,2	109,8	96,9[d]	107,9[d]	105,2[d]	104,5[d]	92,2	103,2
Chile	109,3	141,9	118,4	132,7	112,2	126,3	121,5	118,1	110,4	135,9	119,6	127,0	92,3	107,0
Kolumbien	85,8	104,0	97,1	98,1	95,6	57,6	108,1	54,3	88,7	90,2	100,4	85,1	88,4	106,1
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	91,2	111,2
Tschechien	96,5	123,0	104,0	110,5	115,4	115,6	124,3	103,9	102,3	120,7	110,2	108,5	92,8	111,3
Dänemark	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	95,3	108,5
Estland	102,7	121,6	109,1	107,1	85,6	105,7	91,0	93,1	96,3	115,7	102,4	101,8	94,1	113,6
Finnland	99,4	97,7	98,7	90,9	108,1	96,3	107,3	89,6	102,0	97,3	101,3	90,5	100,7	107,4
Frankreich	98,7	104,5	101,4	99,3	96,1	105,9	98,7	100,6	98,0	104,9	100,6	99,7	97,4	105,3
Deutschland	100,2	105,8	104,4	99,7	95,5	107,2	99,5	100,9	98,8	106,2	103,0	100,0	96,0	106,2
Griechenland	105,2	103,2	102,7	100,8	94,6	89,0	92,3	87,0	102,5	99,5	100,0	97,2	102,5	102,4
Ungarn	82,5	109,9	90,9	97,9	129,0	138,4	142,2	123,2	93,4	116,6	102,9	103,8	90,7	112,3
Island	91,2	120,6	101,2	104,2	94,3	110,4	104,7	95,4	91,9	118,4	102,0	102,2	90,1	115,8
Irland	m	112,7	m	93,3	m	104,2	m	86,3	m	110,3	m	91,3	72,6	120,8
Israel	91,7	120,1	101,6	107,9	105,0	109,0	116,4	98,0	94,9	117,4	105,2	105,5	90,2	111,3
Italien	99,5	110,6	98,4	106,4	102,9	101,8	101,7	97,9	100,3	108,5	99,2	104,4	101,1	104,0
Japan	101,3	98,4	103,0	93,3	102,0[d]	101,8[d]	103,6[d]	96,5[d]	101,5	99,6	103,2	94,4	98,4	105,5
Republik Korea	m	108,9	m	99,6	m	99,9	m	91,4	m	105,9	m	96,9	91,4	109,3
Lettland	79,4	95,2	85,4	86,6	84,7	88,0	91,1	80,1	81,0	93,0	87,1	84,6	93,0	110,0
Litauen	104,0	106,0	113,8	95,4	105,6	79,7	115,5	71,7	104,6	96,0	114,4	86,4	91,4	111,1
Luxemburg	99,4	107,9	112,0	98,3	70,5	86,5	79,5	78,8	95,0	104,6	107,1	95,3	88,7	109,8
Mexiko	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	92,9	107,1
Niederlande	99,9	104,2	103,2	96,8	94,4	105,5	97,4	98,0	98,1	104,6	101,3	97,2	96,8	107,6
Neuseeland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	92,8	111,9
Norwegen	93,5	105,4	99,2	100,2	85,5	118,3	90,6	112,5	91,3	108,9	96,8	103,6	94,3	105,2
Polen	97,9	113,3	106,7	99,5	88,5	99,3	96,4	87,1	95,1	109,1	103,6	95,8	91,8	113,9
Portugal	112,5	105,1	114,4	96,8	102,6	96,4	104,3	88,7	110,1	103,0	111,9	94,8	98,4	108,6
Slowakei	85,7	106,5	92,8	97,5	60,3	65,0	65,3	59,5	76,7	91,8	83,0	84,0	92,3	109,2
Slowenien	108,0	109,4	112,3	96,9	112,4	112,4	116,8	99,6	109,1	110,1	113,4	97,5	96,2	112,9
Spanien	97,7	106,6	101,4	98,1	95,3	107,1	98,9	98,5	97,0	106,7	100,7	98,2	96,4	108,7
Schweden	93,6	118,1	101,5	110,7	95,8	104,6	104,0	98,0	94,3	114,0	102,3	106,8	92,1	106,7
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	94,3	106,8
Türkei	83,6	117,2	100,9	102,4	86,3	108,8	104,2	95,1	84,5	114,2	102,1	99,9	82,8	114,4
Ver. Königreich	92,5	96,9	99,6	92,8	86,5	111,6	93,1	106,9	90,7	101,3	97,7	97,1	92,9	104,4
Vereinigte Staaten	96,3	106,7	103,7	100,2	100,0	104,9	107,7	98,5	97,8	105,9	105,4	99,5	92,8	106,5
OECD-Durchschnitt	**96,8**	**109,2**	**103,0**	**100,3**	**96,9**	**102,2**	**103,2**	**93,9**	**96,8**	**107,0**	**103,0**	**98,3**	**93,3**	**108,8**
EU22-Durchschnitt	**98,0**	**107,9**	**102,8**	**98,8**	**96,6**	**101,1**	**101,4**	**92,7**	**97,6**	**105,7**	**102,3**	**96,9**	**94,3**	**109,2**
Partnerländer														
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	97,5	98,0
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	100,1	96,7
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	80,7	122,0
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	80,9	123,0
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	86,0	116,1
Russische Föd.	106,9	127,4	107,4	121,8	109,9	90,8	110,4	86,8	108,0	113,8	108,5	108,8	99,5	104,6
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	90,2	103,4
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	94,7	102,6
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**92,6**	**107,3**

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 (2021). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterC.pdf). StatLink: https://stat.link/xbhnco

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

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

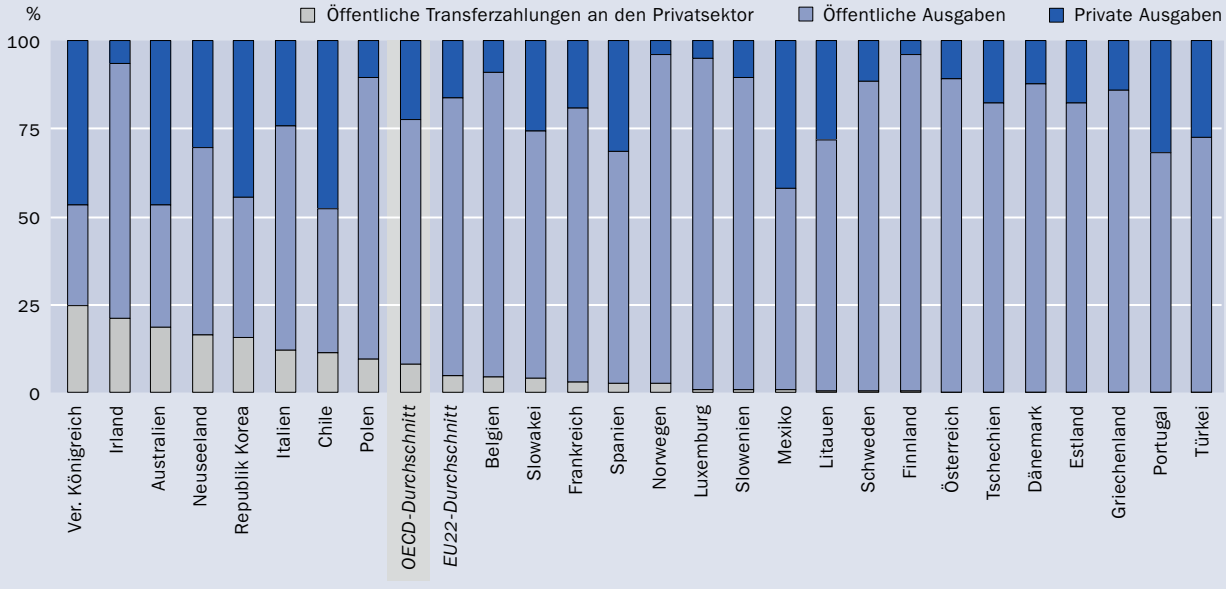
Zentrale Ergebnisse

- Im Durchschnitt der OECD-Länder tragen öffentliche Mittel zu einem größeren Teil zur Finanzierung der Gesamtausgaben für den Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich bei (90 %) als für den Tertiärbereich (66 %).
- Die privaten Haushalte tragen den größten Teil der privaten Ausgaben für tertiäre Bildungseinrichtungen (72 % im OECD-Durchschnitt). Im Tertiärbereich wird der private Sektor jedoch durch öffentliche Transferzahlungen finanziell unterstützt, diese finanzieren im Durchschnitt der OECD-Länder 8 % der Gesamtausgaben für den Tertiärbereich. In Australien, Irland und dem Vereinigten Königreich, die alle im Tertiärbereich hohe jährliche Bildungsgebühren erheben, sind es mehr als 18 %.
- Zwischen 2012 und 2018 stieg der Anteil der mit Mitteln aus privaten Quellen finanzierten Ausgaben für Bildungseinrichtungen vom Primar- bis zum Tertiärbereich sowohl im nicht tertiären Bereich (Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich) als auch im Tertiärbereich moderat an (etwa 1 Prozentpunkt). Den höchsten Anstieg verzeichneten in diesem Zeitraum Chile, Estland, Italien und Lettland im nicht tertiären Bereich (mindestens 3 Prozentpunkte) sowie das Vereinigte Königreich im Tertiärbereich (30 Prozentpunkte).

Abbildung C3.1

Transferzahlungen sowie öffentliche und private Ausgaben für Bildungseinrichtungen (2018)

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 (2021), Tabelle C3.2. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterC.pdf). StatLink: https://stat.link/41xmk3

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, z. B. Bildungsdarlehen für Bildungsteilnehmer, 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

- 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 mehr als 55 % der Gesamtausgaben mit Mitteln aus privaten Quellen finanziert.

- Der Anteil der privaten Ausgaben für Bildungseinrichtungen variiert zwischen den nicht tertiären Bildungsbereichen. Im Primar- und Sekundarbereich I werden rund 9 % der Ausgaben für Bildungseinrichtungen mit privaten Mitteln finanziert. Im Sekundarbereich II erreicht dieser Anteil 14 %.

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.

2018 stammten im Durchschnitt der OECD-Länder 82 % aller Mittel für Bildungseinrichtungen des Primar- bis Tertiärbereichs direkt aus öffentlichen Quellen und 16 % aus privaten Quellen. Das verbleibende 1 % stammte aus internationalen Quellen (Tab. C3.1). Es gibt jedoch Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern. In Finnland, Island, Luxemburg, Norwegen und Schweden werden höchstens 5 % der Ausgaben für Bildungseinrichtungen mit Mitteln aus privaten Quellen finanziert. Im Gegensatz dazu beträgt dieser Anteil in Australien, Chile, 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 und Portugal sind es mindestens 4 % (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. 2018 wurden im Durchschnitt der OECD-Länder 10 % der Ausgaben für diese Bildungsbereiche mit Mitteln aus privaten Quellen gedeckt, allerdings waren es in Chile, Kolumbien und der Türkei mehr als 20 %. 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).

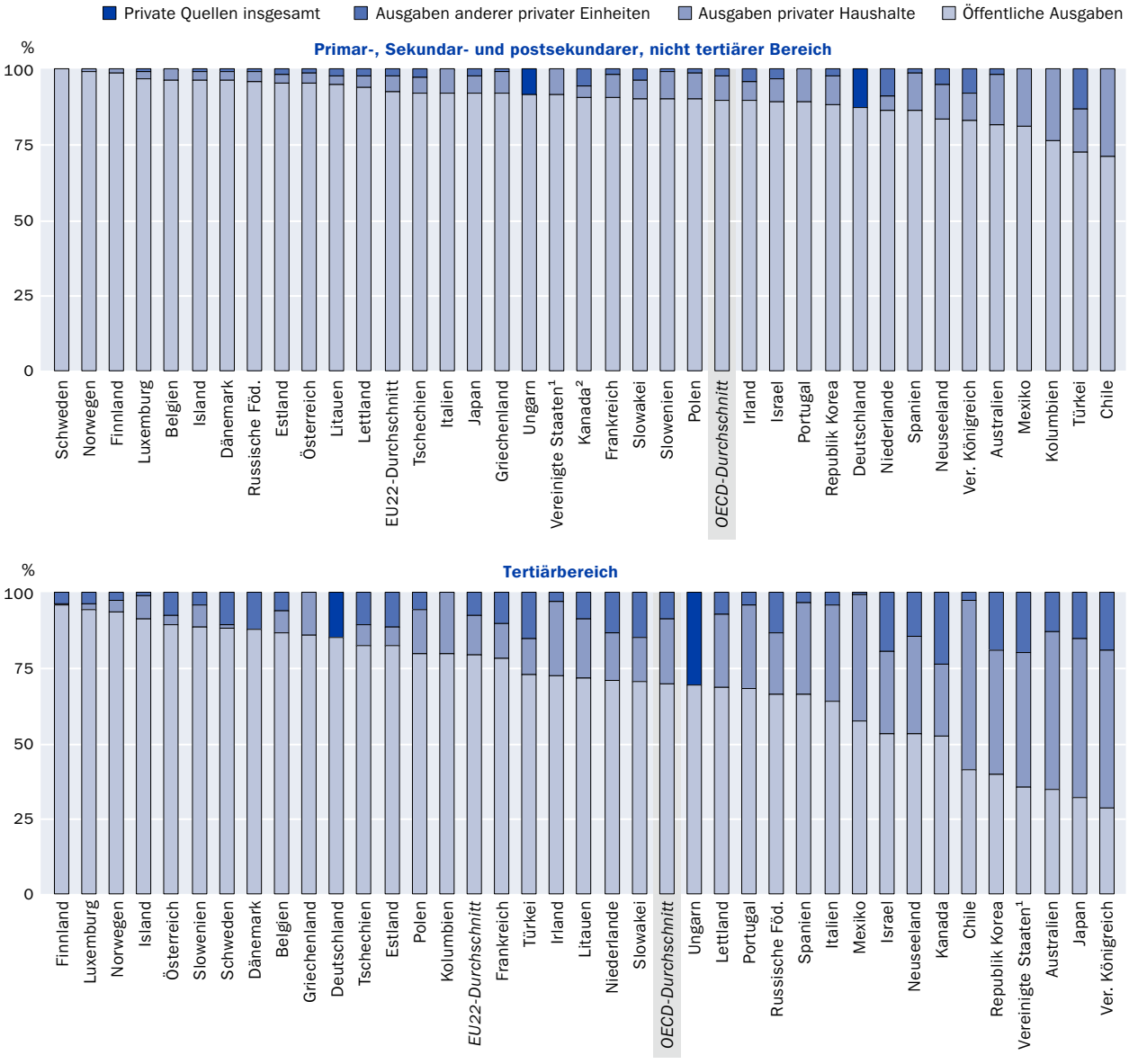
Der Anteil der privaten Ausgaben für Bildungseinrichtungen variiert je nach Land und Bildungsbereich. OECD-weit werden im Primarbereich im Durchschnitt 8 % der Ausgaben für Bildungseinrichtungen mit Mitteln aus privaten Quellen finanziert. In Norwegen und Schweden allerdings erfolgt die gesamte Finanzierung von Bildungseinrichtungen in diesem Bildungsbereich durch öffentliche Mittel, während in Chile, Kolumbien, Mexiko, Spanien und der Türkei mehr als 15 % der Mittel aus privaten Quellen stammen (OECD, 2021[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, Chile, Kolumbien und der Türkei (OECD, 2021[1]).

Im Sekundarbereich II spielen die Mittel aus privaten Quellen mit 14 % im OECD-Durchschnitt eine größere Rolle als im Primar- und Sekundarbereich I. Der Anteil der Mittel aus privaten Quellen für berufsbildende und allgemeinbildende Bildungsgänge ist ähnlich hoch, sie finanzieren im Durchschnitt der OECD-Länder rund 12 % der Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Sekundarbereich II. In Deutschland, Neuseeland und den Niederlanden ist der Anteil der privaten Finanzierung für berufsbildende Bildungsgänge im Sekundarbereich II jedoch mindestens 20 Prozentpunkte höher als der für allgemeinbildende Bildungsgänge. In Deutschland hat die Beteiligung privatwirtschaftlicher Unter-

Abbildung C3.2

Öffentliche und private Ausgaben für Bildungseinrichtungen (2018)

Nach Transferzahlungen



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).

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils der öffentlichen und internationalen Ausgaben für Bildungseinrichtungen.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2021), Tabelle C3.1. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterC.pdf). StatLink: https://stat.link/pd2qs5

nehmen an der dualen Ausbildung (kombinierte schulische und betriebliche Ausbildung) eine lange Tradition. Sie trägt dazu bei, die Versorgung mit vom Arbeitsmarkt benötigten qualifizierten Arbeitskräften zu verbessern. Andererseits liegt in Chile und der Türkei der Anteil der privaten Finanzierung bei allgemeinbildenden Bildungsgängen mindestens 30 Prozentpunkte über dem berufsbildender Bildungsgänge (OECD, 2021[1]). In mehreren Ländern ist der aktuelle Anteil der öffentlichen 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. Infolgedessen 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 basierend auf verfügbaren Daten nur auf 72 %. Im Gegensatz zu den drei vorgelagerten Bildungsbereichen spielt in Deutschland, Irland, Israel 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, 2021[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 wurden 2018 30 % 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 Finnland, Island, Luxemburg und Norwegen, 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, mindestens rund 60 % der Mittel für Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich aus privaten Quellen.

Im Durchschnitt der OECD-Länder werden 72 % 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 Dänemark und Finnland jedoch stammt fast die gesamte private Finan-

zierung 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, nimmt die Bedeutung der privaten Finanzierung etwas zu (Tab. C3.3). Zwischen 2012 und 2018 stieg im Durchschnitt der OECD-Länder der Anteil der Ausgaben privater Quellen (nach Transferzahlungen) für Bildungseinrichtungen im Primar- bis Tertiärbereich um 1 Prozentpunkt, während der Anteil der mit Mitteln aus öffentlichen und internationalen Quellen finanzierten Ausgaben um den gleichen Wert zurückging. In beinahe 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 (12 Prozentpunkte). Im Gegensatz dazu erlebte Kolumbien den stärksten Rückgang beim Anteil der privaten Finanzierung (um 11 Prozentpunkte), ausgeglichen durch eine entsprechende Erhöhung der Finanzierung mit Mitteln aus öffentlichen Quellen (Tab. C3.3).

In vielen OECD-Ländern war der Anstieg des Anteils der Finanzierung durch Mittel aus privaten Quellen zwischen 2012 und 2018 in den nicht tertiären Bildungsbereichen moderat (1 Prozentpunkt). Es gibt jedoch einige Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern: Zwar ist in beinahe der Hälfte der Länder der Anteil der Finanzierung mit Mitteln aus privaten Quellen für die nicht tertiären Bildungsbereiche gestiegen, jedoch hatten Chile, Estland, Italien und Litauen mit mindestens 3 Prozentpunkten zwischen 2012 und 2018 den höchsten Anstieg zu verzeichnen. In anderen Ländern war gleichzeitig ein leichter Rückgang des Anteils der Finanzierung mittels privater Mittel zu beobachten, vor allem in Portugal und der Slowakei, wo der Rückgang jeweils etwa 3 Prozentpunkte betrug (Tab. C3.3 und Abb. C3.3).

Im Tertiärbereich ist der Anteil öffentlicher Mittel für Bildungseinrichtungen zwischen 2012 und 2018 in mehr Ländern gesunken als gestiegen. Das gilt beispielsweise für das Vereinigte Königreich, wo 2018 der Anteil der öffentlichen Ausgaben gegenüber 2012 um 30 Prozentpunkte gesunken war. Andererseits stieg der Anteil der öffentlichen Ausgaben in Chile, Kolumbien, Portugal und Ungarn um mindestens 10 Prozentpunkte (Tab. C3.3 und Abb. C3.3).

Öffentliche Transferzahlungen an den Privatsektor

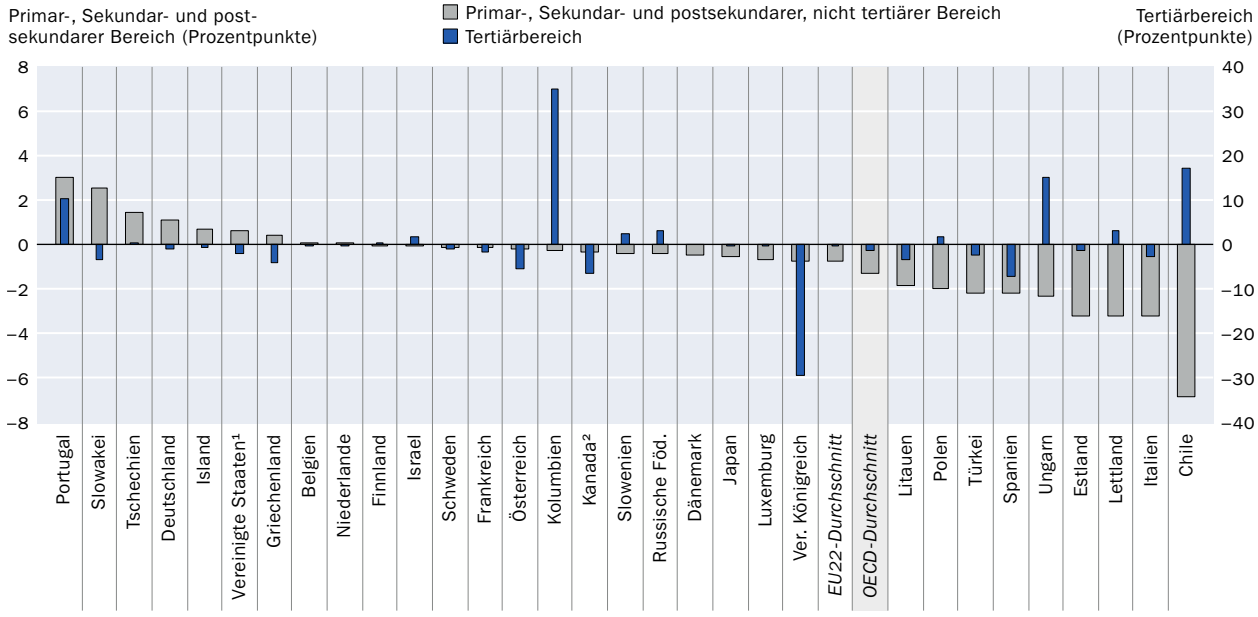
Ein großer Teil der Mittel aus öffentlichen Quellen fließt direkt an die Bildungseinrichtungen, aber die Länder transferieren Mittel an Bildungseinrichtungen auch über verschiedene andere Zuteilungsmechanismen (Subventionierung der Bildungsgebühren oder direkte öffentliche Mittel für Bildungseinrichtungen 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

Abbildung C3.3

Veränderung des relativen Anteils öffentlicher, privater und internationaler Ausgaben für Bildungseinrichtungen (2012 und 2018)

Letztendliche Herkunft der Mittel, nach Bildungsbereich



1. Die Zahlen enthalten eher die Netto- als die Bruttobeträge von Bildungsdarlehen, daher könnten die öffentlichen Transferzahlungen zu niedrig angesetzt sein.
2. Primar- bis Tertiärbereich beinhaltet auch Bildungsgänge des Elementarbereichs (ISCED 02).
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Veränderung des Anteils der öffentlichen und internationalen Ausgaben für Bildungseinrichtungen in Prozentpunkten im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich.
Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2021), Tabelle C3.3. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterC.pdf). StatLink: https://stat.link/2iq4uc

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 2018 Transferzahlungen vom öffentlichen an den Privatsektor 0,7 % der gesamten Mittel für Bildungseinrichtungen in diesen Bildungsbereichen aus. Nur in Frankreich, Norwegen, der Slowakei und dem Vereinigten Königreich lag dieser Anteil bei über 2 % (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 %). Beispielsweise zahlt der norwegische Staat einen festen Betrag an Unternehmen, die ausbilden (OECD, 2021[1]).

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 priva-

ten 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

Im Durchschnitt der OECD-Länder machten 2018 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, Irland und dem Vereinigten Königreich, wo die jährlichen Bildungsgebühren für Bachelorbildungsgänge mehr als 5.000 US-Dollar betragen, lagen die Transferzahlungen bei über 19 %. Im Gegensatz dazu beliefen sich in Ländern wie Dänemark, Estland, Finnland, Griechenland, Österreich, Schweden und Tschechien, wo es keine oder nur niedrigere Bildungsgebühren gibt, die öffentlichen Transferzahlungen auf weniger als 1 %. In einigen Ländern wie Frankreich, Litauen, Portugal, der Slowakei, Spanien und der Türkei sind die privaten Ausgaben jedoch auf einem hohen Niveau (mehr als 20 %) ohne ausgeprägte staatliche Unterstützung in Form öffentlicher Transferzahlungen an den Privatsektor (weniger als 4 %) (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 Forschungszuschuss eines ausländischen Unternehmens an eine öffentliche 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 Forschungszuschüssen oder sonstigen Mitteln 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 an 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 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 Ausgaben im Referenzjahr. In vielen Ländern gibt es im Tertiärbereich Darlehens-/Rückzahlungssysteme. Während die staatlichen Darlehenszahlungen berücksichtigt werden, ist dies bei den Darlehensrückzahlungen durch Privatpersonen nicht der Fall, daher kann der private Beitrag zu den Bildungskosten zu niedrig angesetzt sein.

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://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterC.pdf*).

Quellen

Die Daten beziehen sich auf das Haushaltsjahr 2018 (sofern nicht anders angegeben) und beruhen auf der von der OECD im Jahr 2020 durchgeführten Bildungsstatistik auf Basis der Datensammlung von UNESCO/OECD/Eurostat (Einzelheiten s. Anhang 3 unter *https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterC.pdf*). 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 2018 wurden basierend auf einer Erhebung in den Jahren 2020/2021 aktualisiert und die Ausgaben der Jahre 2012 bis 2018 entsprechend den Definitionen und den Methoden der aktuellen UOE-Datenerhebung angepasst.

Weiterführende Informationen

OECD (2021), *Education at a Glance Database, https://stats.oecd.org* (Zugriff am 6. Juli 2018). [1]

OECD (2018), *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018: Concepts, Standards, Definitions and Classifications,* OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/9789264304444-en*. [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://stat.link/u2tw8g

- Tabelle C3.1: Relativer Anteil öffentlicher, privater und internationaler Ausgaben für Bildungseinrichtungen, letztendliche Herkunft der Mittel (2018)
- Tabelle C3.2: Relativer Anteil öffentlicher, privater und internationaler Ausgaben für Bildungseinrichtungen, nach Herkunft der Mittel und öffentlichen Transferzahlungen an den Privatsektor (2018)
- Tabelle C3.3: Entwicklungstendenzen des Anteils öffentlicher, privater und internationaler Ausgaben für Bildungseinrichtungen (2012 und 2018)

Datenstand: 17. Juni 2021. 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 (2018)

Nach öffentlichen Transferzahlungen an den Privatsektor, nach Bildungsbereich

	Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich					Tertiärbereich					Primar- bis Tertiärbereich				
	Öffentliche Quellen	Private Quellen			Internationale Quellen	Öffentliche Quellen	Private Quellen			Internationale Quellen	Öffentliche Quellen	Private Quellen			Internationale 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	82	16	2	18	0	35	52	13[d]	65[d]	x(8,9)	67	28	5[d]	33[d]	x(13,14)
Österreich	96	3	1	4	a	89	3	7	11	a	93	3	3	7	a
Belgien	96	3	0	3	1	84	8	6	13	3	93	4	2	6	1
Kanada[1]	91[d]	3[d]	5[d]	9[d]	x(3,4)	52	24	24[d]	48[d]	x(8,9)	76[d]	12[d]	13[d]	24[d]	x(13,14)
Chile	71	29	0	29	a	41	57	2	59	a	61	39	1	39	a
Kolumbien	76	23	0	23	0	80	20	0	20	0	77	23	0	23	0
Costa Rica[2]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechien	92	5	2	8	0	76	7	10	17	6	88	6	5	10	2
Dänemark	97	3	0	3	0	82	0	12	12	6	92	2	4	6	2
Estland	96	3	1	4	0	69	6	11	18	13	87	4	5	9	5
Finnland	99	1	0	1	0	91	0	4	4	5	97	1	1	2	2
Frankreich	91	8	1	9	0	77	12	10	22	2	87	9	4	13	1
Deutschland	88	x(4)	x(4)	12	0	83	x(9)	x(9)	15	2	86	x(14)	x(14)	13	1
Griechenland	92	8	0	8	0	77	14	a	14	9	89	9	0	9	2
Ungarn	92	x(4)	x(4)	8	0	68	x(9)	x(9)	31	2	85	x(14)	x(14)	14	1
Island	97	3	0	3	0	88	8	1	8	3	95	4	0	4	1
Irland	90	6	4	10	0	68	25	3	28	5	84	11	4	15	1
Israel	89	8	3	11	0	53	27	19	47	0	81	12	7	19	0
Italien	92	8	0	8	1	62	32	4	36	2	85	13	1	14	1
Japan	92	6	2	8	0	32[d]	53[d]	15[d]	68[d]	0[d]	71	22	7	29	0
Republik Korea	89	9	2[d]	11[d]	x(3,4)	40	41	19[d]	60[d]	x(8,9)	74	19	7[d]	26[d]	x(13,14)
Lettland	93	4	2	6	1	58	24	7	31	11	83	10	3	13	4
Litauen	95	3	2	5	1	66	20	8	28	6	86	8	4	12	2
Luxemburg	94	3	0	3	3	90	2	3	6	4	94	3	1	3	3
Mexiko	82	18	0	18	0	58	42	0	42	0	74	26	0	26	0
Niederlande	87	5	9	13	0	68	16	13	29	3	80	8	10	18	1
Neuseeland	84	11	5	16	0	53	32	14	47	0	75	17	8	25	0
Norwegen	99	1	0	1	0	92	4	2	6	1	97	1	1	2	0
Polen	87	9	1	10	3	79	14	6	20	1	85	11	2	13	3
Portugal	87	11	0	11	2	59	28	4	32	9	81	15	1	16	4
Slowakei	91	6	3	9	0	68	15	15	29	3	85	8	6	14	1
Slowenien	90	9	1	9	1	84	7	4	11	5	89	8	1	10	2
Spanien	86	13	1	14	0	65	31	3	34	2	80	18	2	20	0
Schweden	100	0	0	0	0	84	1	10	12	5	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	72	12	15	27	1	72	13	14	27	0
Ver. Königreich	83	9	7	17	0	25	52	19	71	4	64	24	11	35	1
Vereinigte Staaten[3]	92	8	0	8	a	36	45	20	64	a	68	23	8	32	a
OECD-Durchschnitt	**90**	**8**	**2**	**10**	**0**	**66**	**22**	**9**	**30**	**4**	**82**	**12**	**4**	**16**	**1**
EU22-Durchschnitt	**92**	**5**	**2**	**7**	**1**	**75**	**13**	**7**	**20**	**5**	**87**	**8**	**3**	**11**	**2**
Partnerländer															
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
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.	96	3	1	4	0	65	20	13	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 Tab. C1.1. 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 2019.

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 (2021). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterC.pdf). StatLink: https://stat.link/s96fja

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 (2018)

Nach Bildungsbereich und Mittelherkunft

	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)		
	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	Aus öffentlichen Quellen	Aus privaten Quellen	Aus internationalen Quellen	Aus öffentlichen Quellen	Aus privaten Quellen	Aus internationalen Quellen
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(15)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)
OECD-Länder																		
Australien	83	17	0	82	18	0	53	47[d]	x(9)	35	65[d]	x(12)	74	26[d]	x(16)	67	33[d]	x(19)
Österreich	97	3	a	96	4	a	90	10	a	89	11	a	94	6	a	93	7	a
Belgien	97	2	1	96	3	1	88	9	3	84	13	3	94	4	1	93	6	1
Kanada[1]	m	m	m	91[d]	9[d]	x(5)	m	m	m	52	48[d]	x(12)	m	m	m	76[d]	24[d]	x(19)
Chile	71	29	a	71	29	a	53	47	a	41	59	a	65	35	a	61	39	a
Kolumbien	m	m	0	76	23	0	m	m	0	80	20	0	m	m	0	77	23	0
Costa Rica[2]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechien	92	8	0	92	8	0	76	17	6	76	17	6	88	10	2	88	10	2
Dänemark	97	3	0	97	3	0	82	12	6	82	12	6	92	6	2	92	6	2
Estland	86	4	10	96	4	0	51	18	32	69	18	13	74	9	17	87	9	5
Finnland	99	1	0	99	1	0	91	4	5	91	4	5	97	2	2	97	2	2
Frankreich	93	7	0	91	9	0	79	19	2	77	22	2	89	10	1	87	13	1
Deutschland	m	m	m	88	12	0	m	m	m	83	15	2	m	m	m	86	13	1
Griechenland	m	m	2	92	8	0	74	14	12	77	14	9	m	m	4	89	9	2
Ungarn	m	m	0	92	8	0	m	m	2	68	31	2	m	m	1	85	14	1
Island	m	m	0	97	3	0	m	m	3	88	8	3	m	m	1	95	4	1
Irland	88	10	1	90	10	0	89	6	5	68	28	5	89	9	2	84	15	1
Israel	91	9	0	89	11	0	m	m	0	53	47	0	m	m	0	81	19	0
Italien	92	8	1	92	8	1	74	24	2	62	36	2	88	11	1	85	14	1
Japan	m	m	0	92	8	0	m	m	0[d]	32[d]	68[d]	0[d]	m	m	0	71	29	0
Republik Korea	89	11[d]	x(2)	89	11[d]	x(5)	56	44[d]	x(9)	40	60[d]	x(12)	79	21[d]	x(16)	74	26[d]	x(19)
Lettland	m	m	3	93	6	1	m	m	24	58	31	11	m	m	9	83	13	4
Litauen	91	4	5	95	5	1	57	28	15	66	28	6	80	12	8	86	12	2
Luxemburg	94	3	3	94	3	3	91	5	4	90	6	4	94	3	3	94	3	3
Mexiko	83	17	0	82	18	0	58	42[d]	x(9)	58	42	0	75[d]	25[d]	x(16)	74	26	0
Niederlande	m	m	0	87	13	0	m	m	3	68	29	3	m	m	1	80	18	1
Neuseeland	85	15	0	84	16	0	70	30	0	53	47	0	81	19	0	75	25	0
Norwegen	102	–2	0	99	1	0	95	4	1	92	6	1	100	0	0	97	2	0
Polen	84	10	6	87	10	3	89	10	1	79	20	1	85	10	5	85	13	3
Portugal	87	11	2	87	11	2	58	32	10	59	32	9	80	16	4	81	16	4
Slowakei	91	6	3	91	9	0	69	25	5	68	29	3	85	11	4	85	14	1
Slowenien	89	9	2	90	9	1	82	10	8	84	11	5	87	9	3	89	10	2
Spanien	86	14	0	86	14	0	67	31	2	65	34	2	81	19	0	80	20	0
Schweden	100	0	0	100	0	0	84	11	5	84	12	5	95	3	1	95	3	1
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	73	27	0	73	27	0	72	27	1	72	27	1	72	27	0	72	27	0
Ver. Königreich	85	15	0	83	17	0	49	47	4	25	71	4	73	25	1	64	35	1
Vereinigte Staaten[3]	m	m	a	92	8	a	m	m	a	36	64	a	m	m	a	68	32	a
OECD-Durchschnitt	**89**	**9**	**1**	**90**	**10**	**0**	**72**	**22**	**6**	**66**	**30**	**4**	**84**	**13**	**3**	**82**	**16**	**1**
EU22-Durchschnitt	**92**	**6**	**2**	**92**	**7**	**1**	**76**	**16**	**8**	**75**	**20**	**5**	**88**	**9**	**4**	**87**	**11**	**2**
Partnerländer																		
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
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	96	4	0	m	m	m	65	33	1	m	m	m	87	13	0
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: 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 beinhaltet auch Bildungsgänge des Elementarbereichs (ISCED 02). 2. Referenzjahr 2019. 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 (2021). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterC.pdf). StatLink: https://stat.link/8am3oz

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

Tabelle C3.3

Entwicklungstendenzen des Anteils öffentlicher, privater und internationaler Ausgaben für Bildungseinrichtungen (2012 und 2018)

Letztendliche Herkunft der Mittel

	Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich						Tertiärbereich						Primar- bis Tertiärbereich					
	Anteil öffentlicher und internationaler Ausgaben für Bildungseinrichtungen (in %)			Anteil privater Ausgaben für Bildungseinrichtungen (in %)			Anteil öffentlicher und internationaler Ausgaben für Bildungseinrichtungen (in %)			Anteil privater Ausgaben für Bildungseinrichtungen (in %)			Anteil öffentlicher und internationaler Ausgaben für Bildungseinrichtungen (in %)			Anteil privater Ausgaben für Bildungseinrichtungen (in %)		
	2012	2018	Unterschied zwischen 2012 und 2018 (in Prozentpunkten)	2012	2018	Unterschied zwischen 2012 und 2018 (in Prozentpunkten)	2012	2018	Unterschied zwischen 2012 und 2018 (in Prozentpunkten)	2012	2018	Unterschied zwischen 2012 und 2018 (in Prozentpunkten)	2012	2018	Unterschied zwischen 2012 und 2018 (in Prozentpunkten)	2012	2018	Unterschied zwischen 2012 und 2018 (in Prozentpunkten)
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
OECD-Länder																		
Australien[1]	m	82	m	m	18	m	m	35	m	m	65[d]	m	m	67	m	m	33[d]	m
Österreich	96	96	0	4	4	0	95	89	−6	5	11	6	96	93	−2	4	7	2
Belgien	97	97	0	3	3	0	87	87	0	13	13	0	94	94	0	6	6	0
Kanada[1,2]	91[d]	91[d]	0[d]	9[d]	9[d]	0[d]	59	52	−7	41[d]	48[d]	7[d]	79[d]	76[d]	−3[d]	21[d]	24[d]	3[d]
Chile	78	71	−7	22	29	7	24	41	17	76	59	−17	57	61	4	43	39	−4
Kolumbien	77	77	0	23	23	0	45	80	35	55	20	−35	67	77	11	33	23	−11
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechien	91	92	1	9	8	−1	82	83	0	18	17	0	88	90	2	12	10	−2
Dänemark	97	97	−1	3	3	1	m	88	m	m	12	m	m	94	m	m	6	m
Estland	99	96	−3	1	4	3	84	82	−1	16	18	1	94	91	−3	6	9	3
Finnland	99	99	0	1	1	0	96	96	0	4	4	0	98	98	0	2	2	0
Frankreich	91	91	0	9	9	0	80	78	−2	20	22	2	88	87	−1	12	13	1
Deutschland	87	88	1	13	12	−1	86	85	−1	14	15	1	86	87	1	14	13	−1
Griechenland	92	92	0	8	8	0	90	86	−4	10	14	4	91	91	−1	9	9	1
Ungarn	94	92	−2	6	8	2	54	69	15	46	31	−15	81	86	4	19	14	−4
Island	96	97	1	4	3	−1	92	92	−1	8	8	1	95	96	0	5	4	0
Irland	m	90	m	m	10	m	m	72	m	m	28	m	m	85	m	m	15	m
Israel	89	89	0	11	11	0	52	53	2	48	47	−2	79	81	2	21	19	−2
Italien	96	92	−3	4	8	3	67	64	−3	33	36	3	89	86	−3	11	14	3
Japan	93	92	−1	7	8	1	33[d]	32[d]	0[d]	67[d]	68[d]	0[d]	72	71	−1	28	29	1
Republik Korea[1]	m	89	m	m	11[d]	m	m	40	m	m	60[d]	m	m	74	m	m	26[d]	m
Lettland	98	94	−3	2	6	3	66	69	3	34	31	−3	87	87	0	13	13	0
Litauen	97	95	−2	3	5	2	75	72	−4	25	28	4	89	88	−1	11	12	1
Luxemburg	98	97	−1	2	3	1	95	94	0	5	6	0	97	97	−1	3	3	1
Mexiko	m	82	m	m	18	m	m	58	m	m	42	m	m	74	m	m	26	m
Niederlande	87	87	0	13	13	0	71	71	0	29	29	0	82	82	0	18	18	0
Neuseeland	m	84	m	m	16	m	m	53	m	m	47	m	m	75	m	m	25	m
Norwegen	m	99	m	m	1	m	m	94	m	m	6	m	m	98	m	m	2	m
Polen	92	90	−2	8	10	2	78	80	2	22	20	−2	88	87	−1	12	13	1
Portugal	86	89	3	14	11	−3	58	68	10	42	32	−10	80	84	5	20	16	−5
Slowakei	88	91	3	12	9	−3	74	71	−4	26	29	4	84	86	1	16	14	−1
Slowenien	91	91	0	9	9	0	87	89	2	13	11	−2	90	90	0	10	10	0
Spanien	89	86	−2	11	14	2	73	66	−7	27	34	7	84	80	−4	16	20	4
Schweden	100	100	0	m	0	m	90	88	−1	10	12	1	97	97	0	3	3	0
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	75	73	−2	25	27	2	75	73	−3	25	27	3	75	73	−2	25	27	2
Ver. Königreich	84	83	−1	16	17	1	58	29	−30	42	71	30	77	65	−12	23	35	12
Vereinigte Staaten[3]	91	92	1	9	8	−1	38	36	−2	62	64	2	68	68	0	32	32	0
OECD-Durchschnitt	**91**	**90**	**−1**	**9**	**10**	**1**	**72**	**71**	**−1**	**29**	**30**	**1**	**85**	**84**	**−1**	**15**	**16**	**1**
EU22-Durchschnitt	**94**	**93**	**−1**	**7**	**7**	**0**	**80**	**80**	**0**	**20**	**20**	**0**	**89**	**89**	**0**	**11**	**11**	**0**
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.	97	96	0	3	4	0	64	67	3	36	33	−3	84	87	3	16	13	−3
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: 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. Privatausgaben beinhalten auch internationale Ausgaben. 2. Primar- bis Tertiärbereich 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.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2021). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterC.pdf). StatLink: https://stat.link/4neiwh

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

Indikator C4
Wie hoch sind die öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung?

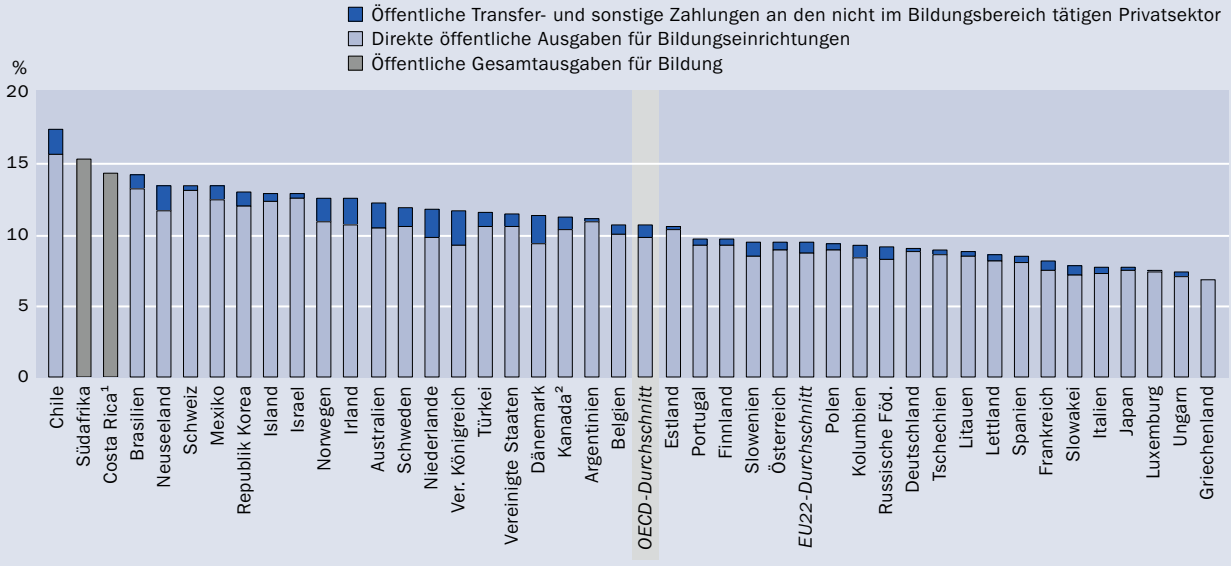
Zentrale Ergebnisse

- In den OECD-Ländern belaufen sich die öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung im Primar- bis Tertiärbereich im Durchschnitt auf 11 % der öffentlichen Gesamtausgaben, sie reichen von rund 7 bis rund 17 %.
- Zwischen 2012 und 2018 ist der für den Primar- bis Tertiärbereich aufgewendete Teil der öffentlichen Ausgaben in den OECD-Ländern leicht zurückgegangen (1 %). In 50 % der OECD- und Partnerländer mit verfügbaren Daten für beide Jahre ist er jedoch im gleichen Zeitraum angestiegen, insbesondere in Griechenland und Tschechien (mehr als 12 %). In vielen Ländern blieb die Steigerung bei den Bildungsausgaben jedoch hinter der Steigerung der öffentlichen Gesamtausgaben zurück.
- 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 hingegen 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 (2018)

Primär- bis Tertiärbereich



1. Referenzjahr 2019. 2. Primarbereich beinhaltet 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://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterC.pdf). StatLink: https://stat.link/wdogsk

Kontext

Mithilfe öffentlicher Ausgaben gewährleistet der Staat eine ganze Reihe von Aufgaben, wie das Bildung- und Gesundheitsversorgungsangebot sowie die Aufrechterhaltung der öffentlichen Ordnung und Sicherheit. Entscheidungen über die Zuweisung von Haushaltsmitteln auf die unterschiedlichen Aufgabenbereiche hängen von den jeweiligen Prioritäten des einzelnen Landes ab und davon, ob diese Leistungen auch vom Privatsektor erbracht werden können. 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 von Bildung, um sicherzustellen, dass nicht ein Teil der Gesellschaft von den Bildungsmöglichkeiten ausgeschlossen wird.

Wie öffentliche Mittel ausgegeben werden, kann auch von politischen Entscheidungen oder extremen Ereignissen außerhalb des Bildungsbereichs, z. B. demografischen Veränderungen oder Wirtschaftstrends, abhängen. Die Coronapandemie (Covid-19) wird aller Wahrscheinlichkeit nach wie die Finanzkrise 2008 wirtschaftliche Auswirkungen auf die einzelnen Gesellschaften haben, und einer der betroffenen Bereiche ist die Bildung. 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 Wissenserwerb und wirtschaftliches Wachstum zu fördern.

In diesem Indikator werden die öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung mit den öffentlichen Gesamtausgaben in den OECD- und Partnerländern verglichen. So lässt sich erkennen, welche Priorität Bildung im Vergleich zu anderen öffentlichen Aufgabenbereichen wie Gesundheitswesen, Sozialversicherung, Verteidigung und innerer Sicherheit eingeräumt wird. Darüber hinaus enthält der Indikator Angaben zu den verschiedenen öffentlichen Finanzierungsquellen für das Bildungswesen (zentrale, regionale und lokale staatliche Ebenen) sowie zu den Transferzahlungen zwischen diesen verschiedenen staatlichen Ebenen. Abschließend wird dargestellt, wie sich die öffentlichen Bildungsausgaben im Laufe der Jahre verändert haben.

Weitere wichtige Ergebnisse

- 2018 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. Diese öffentlichen Transferzahlungen an den Privatsektor entsprechen 8 % der öffentlichen Ausgaben für Bildung, die restlichen 92 % sind öffentliche Direktausgaben für Bildung.
- In den OECD-Ländern liegen die öffentlichen Ausgaben für den nicht tertiären Bereich (Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich) 3-mal höher als für den Tertiärbereich, was hauptsächlich auf die fast universelle Bildungsbeteiligung in den vorgelagerten Bildungsbereichen zurückzuführen ist.
- Die Transferströme der öffentlichen Mittel von der zentralen staatlichen an die regionale und lokale Ebene 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 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 Staaten in Bildung fließt, unterscheidet sich von Land zu Land. 2018 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 2018 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 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.

2018 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. Der Anteil in den OECD- und Partnerländern reicht von unter 15 % in Luxemburg bis zu mehr als 35 % in Dänemark, Österreich und der Türkei, wo die Ausgaben für Forschung und Entwicklung (F&E) einen bedeutenden Anteil ausmachen (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 die öffentlichen 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). 2018 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 Dänemark, den Niederlanden und dem Vereinigten Königreich mindestens 2 % der öffentlichen Gesamtausgaben aus, während es in Argentinien, Estland, Griechenland, Luxemburg, der Russischen Föderation, Tschechien und Ungarn 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 (BIP) variiert tatsächlich erheblich zwischen den einzelnen Ländern (Spalten von Tab. C4.1 im Internet). 2018 meldeten rund 10 % 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 (4,1 % 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 (31 %) (Spalten von Tab. C4.1 im Internet).

Die mit der Coronapandemie einhergehende wirtschaftliche Krise hat sich auf die Höhe der für Bildungseinrichtungen in den OECD- und Partnerländern zur Verfügung stehenden öffentlichen Mittel ausgewirkt. 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 (OECD, 2021[1]).

Entwicklung der öffentlichen Bildungsausgaben als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben zwischen 2012 und 2018

Zwischen 2012 und 2018 ist der für öffentliche Ausgaben für den Primar- bis Tertiärbereich aufgewendete Teil der öffentlichen Ausgaben in den OECD-Ländern leicht zurückgegangen (1 %). Dies ist das Ergebnis eines Anstiegs der Gesamtausgaben für Bildung im Primar- bis Tertiärbereich um 10 % im Vergleich zu einem höheren Anstieg der öffentlichen Gesamtausgaben im gleichen Zeitraum (12 %) (Tab. C4.3).

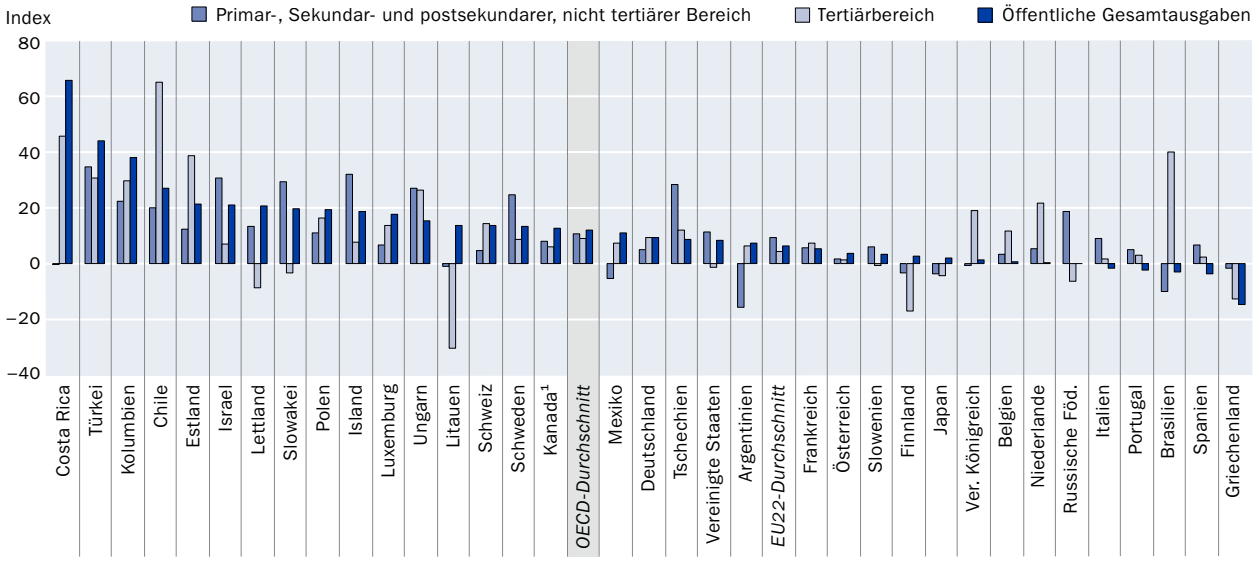
Trotz dieses Rückgangs insgesamt ist in der Hälfte der OECD- und Partnerländer mit verfügbaren Daten für beide Jahre dieser Anteil zwischen 2012 und 2018 angestiegen, wobei der Anstieg in Griechenland und Tschechien am größten war (über 12 %). In den übrigen Ländern war der Anstieg der öffentlichen Bildungsausgaben geringer als der Anstieg der öffentlichen Gesamtausgaben. Besonders bemerkenswerte Beispiele hierfür stellen Costa Rica, Lettland und die Türkei dar, wo der relative Anstieg der öffentlichen Gesamtausgaben mehr als 10 Prozentpunkte höher war als der Anstieg der öffentlichen Ausgaben für Bildung (Tab. C4.3).

Im Durchschnitt der OECD-Länder ist bei Betrachtung der aufgeschlüsselten Bildungsbereiche ein ähnliches Muster zu erkennen. Jedoch sind bei der Entwicklung der öffentlichen

Abbildung C4.2

Veränderung der öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung (2012 und 2018)

Primar- bis Tertiärbereich



1. Primarbereich beinhaltet 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 (2021), Tabelle C4.3. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterC.pdf). StatLink: https://stat.link/qr9g6z

Ausgaben zwischen den einzelnen Ländern signifikante Unterschiede zu beobachten. In etwa einem Viertel der OECD- und Partnerländer mit verfügbaren Daten fiel der Anstieg der öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung zwischen 2012 und 2018 höher aus als der der öffentlichen Gesamtausgaben. Die Entscheidungen über die öffentlichen Ausgaben unterschieden sich in den einzelnen Bildungsbereichen und Ländern. Unter den Ländern, in denen die öffentlichen Ausgaben für Bildung zwischen 2012 und 2018 mehr stiegen als die öffentlichen Ausgaben, verzeichnete Ungarn sowohl im nicht tertiären als auch im Tertiärbereich den höchsten Anstieg (rund 26 % oder mehr). Im Gegensatz dazu haben andere Länder dem Anstieg der öffentlichen Ausgaben für bestimmte Bildungsbereiche Priorität eingeräumt. Beispielsweise verzeichneten Brasilien, Chile, Estland, die Schweiz und das Vereinigte Königreich während dieses Zeitraums eine höhere Zunahme der öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung im Tertiärbereich als der öffentlichen Gesamtausgaben, wohingegen die öffentlichen Ausgaben für Bildung in den nicht tertiären Bildungsbereichen in geringerem Umfang stiegen und in Brasilien sogar zurückgingen. Im Gegensatz dazu lag in Island, Israel, der Russischen Föderation, Schweden, der Slowakei, Slowenien und den Vereinigten Staaten die Zunahme der öffentlichen Ausgaben für Bildung in den nicht tertiären Bildungsbereichen über der der öffentlichen Gesamtausgaben. Die öffentlichen Investitionen im Tertiärbereich stiegen hingegen in geringerem Umfang als die öffentlichen Ausgaben oder gingen während dieses Zeitraums leicht zurück.

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 originären 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

Kasten C4.1

Zuweisung öffentlicher Ausgaben für Bildung nach Bildungsbereich

Eine Schlüsselentscheidung auf nationaler Ebene betrifft den Anteil der Finanzmittel für Bildung, da dieser sich auf die wirtschaftliche und soziale Entwicklung auswirkt. Laut Wirtschaftstheorie führen höhere öffentliche Ausgaben für Bildung dank erhöhten Bildungsangebots und somit einer besser ausgebildeten Erwerbsbevölkerung zu einem stärkeren Wirtschaftswachstum. Bezogen auf die Chancengerechtigkeit wirken sich die öffentlichen Ausgaben auch auf die künftigen Einkommen von Personen aus (s. Indikator A5) und können die Armutsquoten senken.

Politische Entscheidungsträger müssen die Wichtigkeit einer besseren Qualität der Bildungsdienstleistungen gegen die erwünschte Ausweitung des Zugangs zu Bildung abwägen. Die öffentlichen Mittel für Bildung werden in der Regel anhand des Finanzierungsformelansatzes (s. Indikator D6 und OECD, 2017[4]) zugewiesen, und die Zahl der Bildungsteilnehmer ist bei dieser Mittelzuweisung einer der Faktoren. Dieser Ansatz basiert auf einer mathematischen Formel, die vier Hauptgruppen von Variablen einbezieht: 1) Zahl der Bildungsteilnehmer und Bildungsstufen; 2) Bedürfnisse; 3) Lehrplan oder Bildungsgänge und 4) Eigenschaften der Bildungseinrichtungen. Daher ist der jeweilige Anteil der Bildungsteilnehmer in den verschiedenen Bildungsbereichen ein wichtiges Element für politische Entscheidungsträger. Veränderungen dieser Anteile können Unterschiede bei der Nachfrage nach diesen Bildungsdienstleistungen und damit die Notwendigkeit einer Anpassung der öffentlichen Mittel für die einzelnen Bildungsbereiche widerspiegeln.

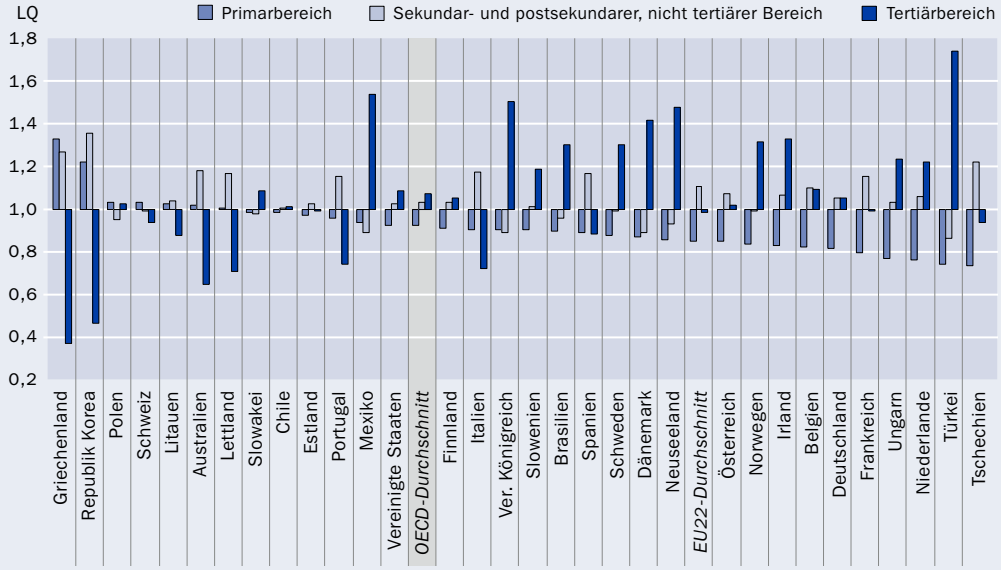
Mit relativen Messgrößen wie dem Lokationsquotienten (LQ) kann der Konzentrationsgrad von Bildungsteilnehmern in den verschiedenen Bildungsbereichen im Vergleich zum Anteil der öffentlichen Finanzmittel für jeden Bildungsbereich quantifiziert werden. Dies kann politischen Entscheidungsträgern helfen, zu erkennen, ob Bildungsbereiche unter Berücksichtigung des auf sie entfallenden Anteils an Bildungsteilnehmern genügend Mittel erhalten. Wenn der prozentuale Anteil der Bildungsteilnehmer in einem bestimmten Bildungsbereich in einem Land dem Anteil der für diesen Bereich aufgewandten Mittel entspricht, beträgt dieser Quotient 1. Quotienten über 1 bedeuten, dass der Anteil der Mittel für den betreffenden Bildungsbereich überproportional ist; Quotienten unter 1 bedeuten, dass der Anteil der Mittel für den Bereich unterproportional ist.

Es ist klar zu erkennen, dass einige OECD-Länder den Schwerpunkt auf einen breiten Zugang zu Bildung im Tertiärbereich legen, während andere in fast universelle Bildung für Kinder investieren. Im Durchschnitt scheint der Primarbereich in Anbetracht des Anteils der Bildungsteilnehmer in diesem Bereich leicht unterfinanziert zu sein. Der LQ lag hier 2018 bei 0,92 und damit im Vergleich zu nachgelagerten Bildungsbereichen signifikant niedriger. In der Tat beträgt der LQ im Durchschnitt aller OECD-Länder im Tertiärbereich 1,07. Die Art der Zuweisung der Mittel für die verschiedenen Bildungsbereiche variiert stark von Land zu Land. Während in Ländern wie Australien, Griechenland, der Republik Korea, Lettland und Litauen im Vergleich zum Anteil der Bildungsteilnehmer in den nicht tertiären Bildungsbereichen ein größerer Anteil der öffentlichen Mittel in Bildung fließt, ist bei der Mehrheit der übrigen Länder das Gegenteil zu beobachten. Tatsächlich fließt dort ein überproportionaler Anteil an Ressourcen (ohne Ausgaben für Forschung und Entwicklung) in den Tertiärbereich. Dies gilt insbesondere für Länder wie Dänemark, wo Bildungsteilnehmer in den nicht tertiären

Abbildung C4.3

Relative Verteilung der öffentlichen Ausgaben für Bildung und vollzeitäquivalente Bildungsteilnehmer, nach Bildungsbereich (2018)

Originäre Mittel, nach Bildungsbereich, Lokationsquotient (LQ, Parität = 1)



Anmerkungen: Zahlen für öffentliche Ausgaben in dieser Abbildung enthalten keine Ausgaben für Forschung und Entwicklung. Der relative Anteil wird anhand des Lokationsquotienten, als Verhältnis von Verhältnissen definiert ist, berechnet. Der Lokationsquotient ist eine einfache deskriptive Statistik zur Quantifizierung, inwieweit öffentliche Ausgaben für Bildung in einer gegebenen ISCED-Stufe entsprechend der Verteilung der vollzeitäquivalenten Bildungsteilnehmer in einem Land verteilt sind. Die Formel lautet LQ = ((Xi/∑Xi)/(Ni/∑Ni)), wobei LQ dem Lokationsquotienten entspricht, Xi den öffentlichen Ausgaben für Bildung in einer ISCED-Stufe i, ∑Xi den öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung in allen ISCED-Stufen zusammen, Ni der Summe der Bildungsteilnehmer in einer ISCED-Stufe i und ∑Ni der Summe der Bildungsteilnehmer in allen ISCED-Stufen zusammen. LQ = 1 bedeutet, dass in einer ISCED-Stufe i der Anteil der öffentlichen Ausgaben für Bildung ebenso hoch ist wie der der Summe der vollzeitäquivalenten Bildungsteilnehmer. Bei LQ < 1 ist der Anteil der ISCED-Stufe an den öffentlichen Ausgaben für Bildung im Vergleich zu den vollzeitäquivalenten Bildungsteilnehmern geringer. Bei LQ > 1 ist der Anteil der ISCED-Stufe an den öffentlichen Ausgaben für Bildung im Vergleich zu den vollzeitäquivalenten Bildungsteilnehmern höher.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des LQ-Index im Primarbereich.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2021), basierend auf verfügbaren Daten der OECD.Stat-Datenbank. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterC.pdf).

StatLink: https://stat.link/tg0az3

Bildungsbereichen großzügige Zuschüsse erhalten, aber auch in Mexiko, Neuseeland, der Türkei und dem Vereinigte Königreich, wo der Anteil der öffentlichen Ausgaben im Tertiärbereich mindestens 1,4-mal höher ist als der Anteil der inländischen Bildungsteilnehmer. Auch gilt es, die Nachfrage nach hochwertiger Bildung gegen sonstigen Bedarf an öffentlichen Ausgaben sowie die Gesamtsteuerlast abzuwägen.

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 sein bzw. können bestimmte Bildungsressourcen auch direkt bezahlt werden (z. B. die Gehälter der Lehrkräfte). Jedoch werden die öffentlichen Ausgaben unabhängig von der Aufteilung der Zuständigkeiten für die Bildungsfinanzierung zwischen den verschiedenen staatlichen Ebenen gegebenenfalls den verschiedenen Bildungsbereichen unterschiedlich zugewiesen (Kasten C4.1).

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

Entscheidungsfindung führen. Darüber hinaus können Entscheidungen, die weit entfernt von den Betroffenen gefällt werden, lokale Bedürfnisse und gewünschte Praktiken unberücksichtigt lassen. Anderseits können sich bei einer vollständigen Dezentralisierung die verschiedenen staatlichen Ebenen in der Höhe der pro Bildungsteilnehmer eingesetzten Mittel unterscheiden, sei es aufgrund unterschiedlicher Bildungsprioritäten oder der unterschiedlichen Fähigkeit, Mittel für die Bildungsfinanzierung aufzubringen. Darüber hinaus können große Unterschiede in 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 breiteren 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[3]).

Die für die Bildungsfinanzierung zuständigen staatlichen Ebenen unterscheiden sich je nach Bildungsbereich. In der Regel ist die Finanzierung durch öffentliche Mittel im Tertiärbereich stärker zentralisiert als in den vorgelagerten Bildungsbereichen. 2018 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 öffentliche Mittelbereitstellung in den nicht tertiären Bildungsbereichen unterscheidet sich stark zwischen den einzelnen Ländern (Tab. C4.2 und Abb. C4.4):

- 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 Ebene 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.

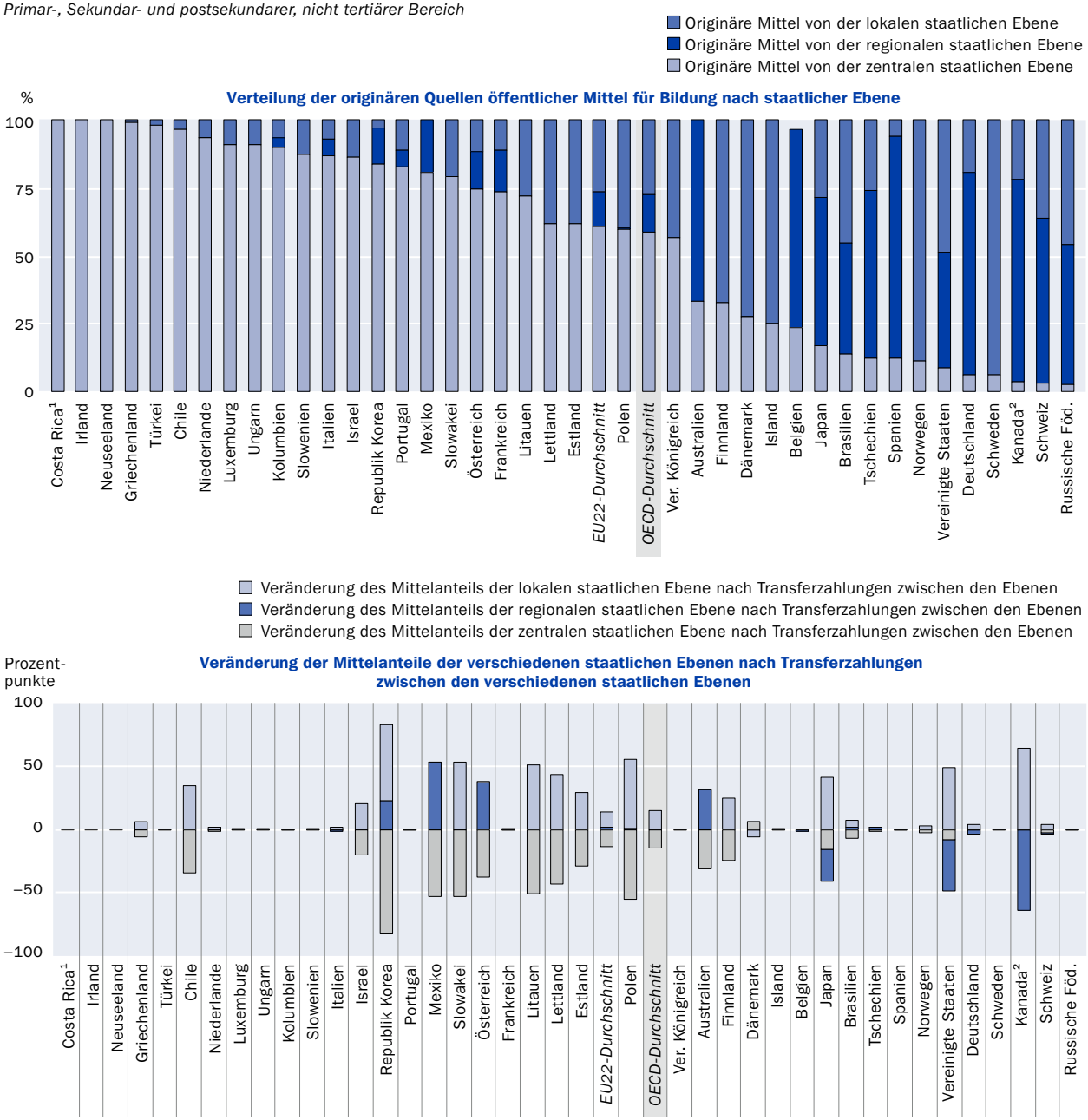
- In Estland, der Republik Korea, Lettland, Litauen, Mexiko, Österreich, Polen und der Slowakei ist die zentralstaatliche Ebene die Hauptquelle für originäre Mittel, jedoch erfolgt der letztendliche Erwerb von Bildungsdienstleistungen im Bereich der nicht tertiären Bildung auf regionaler und lokaler 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.

Abbildung C4.4

Verteilung der originären Quellen öffentlicher Mittel für Bildung und Veränderung der Mittelanteile der verschiedenen staatlichen Ebenen nach Transferzahlungen zwischen den verschiedenen staatlichen Ebenen (2017)

Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich



1. Referenzjahr 2019. 2. Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich beinhaltet auch Bildungsgänge des Elementarbereichs (ISCED 02). Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils originärer Mittel von der zentralen staatlichen Ebene.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2021), Tabelle C4.2. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterC.pdf). StatLink: https://stat.link/qv64c8

■ 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. In Australien, Chile, Estland und Österreich beträgt er zwischen 25 und 40 Prozentpunkte. 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. C4.4).

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 rund zwei Drittel der Länder 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, der Schweiz und Spanien mehr als 60 % der Mittel für den Tertiärbereich von regionalen staatlichen Ebenen, es erfolgen nur geringe oder gar keine Transferzahlungen an die lokale Ebene. Die lokale staatliche Ebene spielt bei der Finanzierung des Tertiärbereichs üblicherweise keine bedeutende Rolle (rund 1 % der öffentlichen Mittel), mit Ausnahme der Vereinigten Staaten, wo 12 % 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 National Accounts Statistics Database* (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 den von UNESCO, OECD und Eurostat (UOE) erhobenen Daten, auch wenn sich die zugrunde liegenden statistischen Konzepte etwas unterscheiden (Eurostat, 2011[5]).

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[6]) sowie Anhang 3 für länderspezifische Hinweise (*https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterC.pdf*).

Quellen

Die Daten beziehen sich auf das Haushaltsjahr 2018 (sofern nicht anders angegeben) und beruhen auf der von der OECD im Jahr 2020 durchgeführten Bildungsstatistik auf Basis der Datensammlung von UNESCO/OECD/Eurostat (Einzelheiten s. Anhang 3 unter *https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterC.pdf*). 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 2018 wurden basierend auf einer Erhebung in den Jahren 2020/2021 aktualisiert und die Ausgaben der Jahre 2012 bis 2018 entsprechend den Definitionen und den Methoden der aktuellen UOE-Datenerhebung angepasst.

Weiterführende Informationen

Eurostat (2011), "Manual on sources and methods for the compilation of COFOG statistics", *Methodologies and Working Papers,* European Commission, Luxembourg, *http://dx.doi.org/10.2785/16355*. [5]

OECD (2021), *The state of global education – 18 months into the pandemic,* OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/1a23bb23-en*. [1]

OECD (2021), *The State of School Education: One Year into the COVID Pandemic,* OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/201dde84-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*. [6]

OECD (2017), *The Funding of School Education: Connecting Resources and Learning,* OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264276147-en*. [4]

OECD (2016), *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools,* PISA, OECD Publishing, Paris, *https://dx.doi.org/10.1787/9789264267510-en*. [3]

Tabellen Indikator C4

StatLink: https://stat.link/vsq7ai

- Tabelle C4.1: Öffentliche Gesamtausgaben für Bildung als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben (2018)
- Tabelle C4.2: Herkunft der gesamten öffentlichen Mittel für Bildung, nach staatlicher Ebene (2018)
- Tabelle C4.3: Index der Veränderung der öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben (2012 und 2018)

Datenstand: 17. Juni 2021. 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 (2018)

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	4,5	2,8	1,2	0,5	1,6	4,4	0,2	9,2	0,4	2,6	3,0	1,5	12,2	1,7	10,7
Österreich	1,8	2,3	0,6	1,2	1,9	4,1	0,0	6,0	0,5	2,9	3,5	2,7	9,5	0,5	8,7
Belgien	2,9	1,7	1,3[d]	1,9[d]	3,3[d]	5,0[d]	x(3,4,5,6)	7,9	0,1	2,8	2,9	2,1	10,7	0,7	10,0
Kanada[1,2]	4,6[d]	x(1)	x(5)	x(5)	2,9	2,9	m	7,5[d]	1,2	2,6	3,8	m	11,3[d]	0,9[d]	m
Chile	6,0	2,1	2,7	1,2	3,9	6,1	a	12,0	0,8	4,6	5,4	5,0	17,4	1,7	17,1
Kolumbien[2]	3,2	2,8	x(5)	x(5)	1,0	3,8	m	7,0	x(11)	x(11)	2,3	m	9,3	0,9	m
Costa Rica[3]	5,6	2,9	1,6	0,8	2,4	5,3	a	10,9	x(11)	x(11)	3,4	m	14,3	a	m
Tschechien	2,1	2,5	0,6	1,7	2,2	4,7	0,0	6,8	0,0	2,3	2,3	1,5	9,1	0,2	8,2
Dänemark	3,3	1,7	1,4	0,8	2,1	3,8	a	7,1	0,4	3,9	4,3	3,4	11,4	2,1	10,4
Estland	3,7	1,7	1,1	0,9	1,9	3,7	0,2	7,6	a	3,0	3,0	1,9	10,6	0,2	9,6
Finnland	2,5	2,0	0,7	1,7[d]	2,3[d]	4,3[d]	x(4,5,6)	6,9	a	2,9	2,9	1,8	9,7	0,4	8,7
Frankreich	2,1	2,1	1,3	0,7	2,0	4,2	0,0	6,3	0,5	1,7	2,2	1,6	8,5	0,4	7,9
Deutschland	1,5	2,7	0,9	0,9	1,8	4,5	0,3	6,3	0,0	2,9	2,9	1,8	9,2	0,9	8,2
Griechenland	2,6	1,5	0,8	0,5	1,4	2,9	0,0	5,5	a	1,4	1,4	0,9	6,8	0,0	6,4
Ungarn	1,4	1,4	1,4	0,9	2,3	3,7	0,5	5,6	0,0	1,7	1,8	1,5	7,4	0,3	7,1
Island	5,2	2,4	1,6	0,8	2,4	4,8	0,1	10,1	0,1	2,7	2,8	m	12,9	0,5	m
Irland	4,5	1,9	x(5)	x(5)	2,3	4,2	0,3	9,0	x(11)	x(11)	3,6	2,7	12,6	1,8	11,7
Israel	6,0	x(3,4,5)	3,1[d]	1,7[d]	4,8[d]	4,8	0,0	10,8	0,4	1,7	2,1	m	12,9	0,4	m
Italien	2,0	1,4	x(5)	x(5)	2,8[d]	4,2[d]	x(5,6)	6,2	0,0	1,6	1,6	1,1	7,8	0,6	7,3
Japan	2,8	1,6	x(5)	x(5)	1,7[d]	3,3[d]	x(5,6,9,10,11)	6,1	0,2[d]	1,5[d]	1,6[d]	m	7,8	0,5	m
Republik Korea	4,7	2,6	x(5)	x(5)	3,0	5,6	a	10,3	0,3	2,5	2,8	2,0	13,1	1,0	12,3
Lettland	3,3	1,5	1,1	1,0	2,0	3,6	0,2	7,0	0,3	1,6	1,9	1,3	8,9	0,3	8,3
Litauen	2,1	3,0	0,9	0,3	1,2	4,2	0,3	6,6	a	2,3	2,3	1,7	9,0	0,3	8,4
Luxemburg	2,6	1,9	0,7	1,4	2,1	4,0	0,0	6,6	0,0	0,9	1,0	0,6	7,6	0,1	7,2
Mexiko	5,1	2,6	1,4	0,9	2,3	4,9	a	10,1	x(11)	x(11)	3,4	2,8	13,4	0,9	12,8
Niederlande	2,7	2,6	0,7	1,8	2,5	5,1	0,0	7,8	0,0	4,0	4,0	3,0	11,8	2,0	10,8
Neuseeland	3,9	2,8	2,0	0,6	2,6	5,4	0,4	9,6	0,4	3,5	3,9	3,4	13,5	1,8	13,0
Norwegen	3,8	1,7	1,3	1,5	2,8	4,5	0,1	8,3	0,1	4,1	4,3	3,2	12,6	1,7	11,5
Polen	3,5	1,6	0,6	1,0	1,6	3,3	0,1	6,9	0,0	2,6	2,6	2,0	9,4	0,4	8,8
Portugal	3,2	2,5	x(5)	x(5)	2,3[d]	4,7[d]	x(5,6)	8,0	0,0	1,8	1,8	1,3	9,8	0,5	9,3
Slowakei	2,2	2,2	0,6	1,3	1,9	4,1	0,1	6,4	0,0	1,8	1,8	1,4	8,2	0,7	7,7
Slowenien	3,3	1,8	0,8	1,4	2,1	3,9	a	7,2	0,1	2,2	2,3	2,0	9,5	0,9	9,1
Spanien	2,7	1,7	1,2	0,8[d]	2,0[d]	3,7[d]	x(4,5,6)	6,4	0,4	1,8	2,2	1,6	8,6	0,4	8,0
Schweden	3,9	1,8	1,5	1,1	2,6	4,4	0,1	8,4	0,2	3,4	3,6	2,3	12,0	1,4	10,7
Schweiz	4,4	2,6	1,0[d]	1,5[d]	2,5[d]	5,1[d]	x(3,4,5,6)	9,5	x(11)	x(11)	4,0	2,1	13,4	0,3	11,5
Türkei	2,1	2,2	1,1	1,9	3,1	5,2	a	7,3	x(11)	x(11)	4,3	3,7	11,6	1,0	11,0
Ver. Königreich	4,0	2,0	1,6	0,7	2,3	4,3	a	8,3	0,3	3,2	3,4	2,8	11,7	2,4	11,1
Vereinigte Staaten	3,9	2,1	x(5)	x(5)	2,2	4,3	0,0	8,3	x(11)	x(11)	3,2	2,7	11,5	0,9	11,0
OECD-Durchschnitt	**3,4**	**2,1**	**1,2**	**1,1**	**2,3**	**4,3**	**m**	**7,8**	**0,3**	**2,5**	**2,9**	**2,2**	**10,7**	**0,9**	**9,8**
EU22-Durchschnitt	**2,7**	**2,0**	**0,9**	**1,1**	**2,1**	**4,1**	**0,2**	**6,9**	**0,2**	**2,4**	**2,5**	**1,8**	**9,5**	**0,7**	**8,7**
Partnerländer															
Argentinien	3,7	2,7	x(5)	x(5)	1,8	4,6	a	8,3	x(11)	x(11)	2,9	m	11,1	0,2	m
Brasilien	4,1	3,5	x(5)	x(5)	3,0[d]	6,5[d]	x(5,6)	10,6	x(11)	x(11)	3,7	3,3	14,3	1,0	13,8
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	a	m	m	m	m	m	m	m	m
Russische Föd.	x(3,4,5,6)	x(3,4,5,6)	6,7[d]	0,4[d]	7,0[d]	7,0[d]	x(3,4,5,6)	7,0	0,4	1,8	2,2	2,1	9,3	0,2	9,1
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	6,9	2,1	x(5)	x(5)	3,3	5,5	0,3	12,6	x(11)	x(11)	2,7	m	15,3	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 beinhaltet auch Bildungsgänge des Elementarbereichs (ISCED 02). 2. Zahlen für den postsekundaren, nicht tertiären Bereich werden als vernachlässigbar angesehen. 3. Referenzjahr 2019.
Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2021). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterC.pdf). StatLink: https://stat.link/k69x5a
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Tabelle C4.2

Herkunft der gesamten öffentlichen Mittel für Bildung, nach staatlicher Ebene (2018)

Prozentualer Anteil der staatlichen Gesamtausgaben, 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	33	67[d]	x(2)	2	98[d]	x(5)	92	8[d]	x(8)	90	10[d]	x(11)	48	52[d]	x(14)	24	76[d]	x(17)
Österreich	75	14	11	37	51	12	96	4	0	96	3	0	83	10	7	59	33	8
Belgien	23	73	3	23	72	5	16	83	1	15	84	2	21	76	3	21	75	4
Kanada[1]	4[d]	75[d]	22[d]	3[d]	10[d]	86[d]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	97	a	3	62	a	38	100	a	0	100	a	0	98	a	2	74	a	26
Kolumbien	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	13	62	26	11	63	26	97	1	1	97	2	1	34	47	20	33	48	20
Dänemark	28	0	72	33	0	67	100	0	0	100	0	0	55	0	45	59	0	41
Estland	62	a	38	33	a	67	100	a	0	100	a	0	73	a	27	51	a	49
Finnland	33	a	67	8	a	92	98	a	2	98	a	2	52	a	48	35	a	65
Frankreich	74	15	11	73	15	12	86	9	4	86	9	5	77	14	9	77	14	10
Deutschland	6	75	19	6	71	23	27	71	2	20	78	2	13	74	14	10	73	17
Griechenland	100	a	0	93	a	7	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	25	a	75	25	a	75	100	a	0	100	a	a	41	a	59	41	a	59
Irland	100	a	a	100	a	a	100	a	a	100	a	a	100	a	a	100	a	a
Israel	86	a	14	67	a	33	97	a	3	97	a	3	88	a	12	71	a	29
Italien	87	7	6	86	6	8	86	13	0	85	15	0	87	8	5	86	8	6
Japan	17	55	28	1	30	69	91[d]	9[d]	1[d]	90[d]	9[d]	1[d]	33	45	22	20	25	55
Republik Korea	84	13	3	1	36	63	96	2	2	96	2	2	87	11	2	22	28	50
Lettland	62	a	38	19	a	81	100	a	0	100	a	0	70	a	30	36	a	64
Litauen	72	a	28	21	a	79	99	a	1	99	a	1	79	a	21	41	a	59
Luxemburg	92	a	8	91	a	9	100	a	0	100	a	0	93	a	7	93	a	7
Mexiko	81	19	0	27	73	0	81	18	0	79	21	0	81	19	0	40	60	0
Niederlande	94	0	6	92	0	8	100	0	a	100	0	a	96	0	4	95	0	5
Neuseeland	100	a	a	100	a	a	100	a	a	100	a	a	100	a	a	100	a	a
Norwegen	11	a	89	8	a	92	99	a	1	98	a	2	41	a	59	39	a	61
Polen	60	1	39	4	2	95	100	0	0	100	0	0	71	1	29	30	1	69
Portugal	83	6	11	83	6	11	100	0	0	100	0	0	86	5	9	86	5	9
Slowakei	79	a	21	26	a	74	100	a	0	99	a	1	84	a	16	42	a	58
Slowenien	88	a	12	88	a	12	99	a	1	99	a	1	91	a	9	91	a	9
Spanien	12	82	6	12	82	6	18	81	1	18	81	1	14	82	5	14	82	5
Schweden	6	a	94	6	a	94	98	2	0	98	2	0	34	1	66	34	1	66
Schweiz	3	61	36	0	60	40	34	66	0	17	83	0	12	62	25	5	67	28
Türkei	98	a	2	98	a	2	100	a	0	100	a	0	99	a	1	99	a	1
Ver. Königreich	57	a	43	57	a	43	100	a	0	100	a	0	69	a	31	69	a	31
Vereinigte Staaten	9	42	49	1	2	98	46	42	12	46	42	12	19	42	39	13	13	74
OECD-Durchschnitt	**59**	**15**	**26**	**44**	**13**	**42**	**88**	**11**	**1**	**87**	**12**	**1**	**68**	**13**	**19**	**56**	**13**	**30**
EU22-Durchschnitt	**61**	**14**	**25**	**47**	**15**	**38**	**87**	**12**	**1**	**87**	**12**	**1**	**68**	**14**	**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	41	45	7	42	51	78	21	1	78	21	1	30	36	33	25	37	38
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	a	a	m	a	a	m	m	m	m	m	m
Russische Föd.	3	52	45	3	52	45	82	18	0	82	18	0	22	44	35	22	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 Tab. C4.1. 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 2019.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2021). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterC.pdf). StatLink: https://stat.link/o5af3i

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 (2012 und 2018)

Bezugsjahr 2015 = 100, konstante Preise, originäre Mittel, nach Bildungsbereich und Jahr

	Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich				Tertiärbereich				Primar- bis Tertiärbereich				Veränderung der öffentlichen Gesamtausgaben	
	Veränderung der öffentlichen Ausgaben		Veränderung der öffentlichen Bildungsausgaben als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben		Veränderung der öffentlichen Ausgaben		Veränderung der öffentlichen Bildungsausgaben als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben		Veränderung der öffentlichen Ausgaben		Veränderung der öffentlichen Bildungsausgaben als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben			
	2012	2018	2012	2018	2012	2018	2012	2018	2012	2018	2012	2018	2012	2018
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
OECD-Länder														
Australien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	90,3	105,2
Österreich	99,3	100,9	100,9	98,9	100,8	102,2	102,3	100,1	99,9	101,4	101,4	99,4	98,5	102,1
Belgien	99,1	102,5	98,1	100,8	96,6	107,9	95,7	106,1	98,4	103,9	97,5	102,2	101,0	101,7
Kanada[1]	97,1[d]	104,9[d]	100,6[d]	96,5[d]	101,4	107,8	105,2	99,1	98,5[d]	105,9[d]	102,1[d]	97,3[d]	96,4	108,7
Chile	101,5	121,8	118,4	111,7	70,7	116,8	82,5	107,1	91,7	120,2	107,0	110,3	85,7	109,0
Kolumbien	84,7	103,8	110,1	97,5	88,8	115,3	115,5	108,4	85,6	106,4	111,3	100,0	76,9	106,4
Costa Rica	89,4	89,2	101,7	61,1	77,2	112,7	87,9	77,3	86,5	94,8	98,4	65,0	87,9	145,9
Tschechien	96,1	123,4	97,1	114,5	119,7	134,1	121,0	124,4	101,6	125,9	102,8	116,8	98,9	107,8
Dänemark	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	101,3	100,6
Estland	111,0	124,9	118,8	110,0	69,6	96,7	74,5	85,1	97,1	115,4	103,9	101,6	93,4	113,6
Finnland	100,0	96,8	101,1	95,4	105,8	88,0	107,0	86,7	101,8	94,0	103,0	92,6	98,9	101,5
Frankreich	98,7	104,4	100,8	101,2	96,6	103,9	98,7	100,7	98,1	104,3	100,2	101,0	97,9	103,2
Deutschland	100,6	105,9	103,0	99,0	98,1	107,4	100,5	100,4	99,8	106,4	102,2	99,4	97,7	107,0
Griechenland	103,6	102,1	96,2	111,0	107,3	94,0	99,6	102,2	104,4	100,3	97,0	109,1	107,7	92,0
Ungarn	83,4	106,0	94,2	103,6	111,5	141,1	125,9	137,9	88,8	112,7	100,2	110,1	88,6	102,3
Island	91,2	120,6	92,3	102,6	94,0	101,5	95,1	86,3	91,9	115,9	93,0	98,5	98,9	117,6
Irland	m	112,0	m	106,1	m	99,3	m	94,1	m	108,1	m	102,4	105,3	105,6
Israel	91,6	119,8	94,9	102,6	92,6	99,3	96,0	85,0	91,8	115,9	95,1	99,3	96,4	116,7
Italien	100,8	110,1	99,2	110,1	104,2	106,2	102,6	106,3	101,5	109,3	99,9	109,3	101,6	100,0
Japan	102,1	98,6	102,4	96,9	104,9[d]	100,6[d]	105,3[d]	98,9[d]	102,7	99,0	103,0	97,3	99,6	101,7
Republik Korea	m	111,4	m	99,5	m	106,6	m	95,2	m	110,3	m	98,5	92,6	112,0
Lettland	80,1	91,1	86,4	81,3	75,8	69,3	81,7	61,9	79,0	85,4	85,2	76,3	92,8	112,0
Litauen	106,1	105,1	112,7	98,0	107,1	74,6	113,7	69,6	106,4	95,0	113,0	88,6	94,1	107,2
Luxemburg	100,2	107,1	106,4	96,5	75,3	85,7	79,9	77,2	96,3	103,8	102,3	93,6	94,2	110,9
Mexiko	92,4	87,4	98,3	83,8	82,1	88,1	87,4	84,5	89,8	87,6	95,6	84,0	93,9	104,3
Niederlande	99,6	105,2	98,2	103,0	93,6	114,0	92,2	111,7	97,7	108,0	96,3	105,8	101,5	102,1
Neuseeland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	98,0	110,2
Norwegen	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	90,0	106,0
Polen	97,9	108,9	103,0	96,0	85,2	99,3	89,7	87,4	94,2	106,1	99,2	93,5	95,0	113,5
Portugal	102,0	107,1	102,3	110,1	91,9	94,6	92,2	97,2	99,9	104,6	100,2	107,4	99,7	97,3
Slowakei	84,1	108,9	101,3	109,4	62,2	60,1	74,9	60,3	76,6	92,3	92,3	92,7	83,0	99,6
Slowenien	107,7	114,2	110,5	113,2	117,7	117,2	120,8	116,2	110,1	114,9	113,0	113,9	97,5	100,9
Spanien	99,9	106,6	93,5	103,4	102,2	104,8	95,7	101,6	100,5	106,1	94,1	102,9	106,8	103,1
Schweden	94,0	117,3	98,9	108,8	94,7	103,0	99,6	95,6	94,2	112,6	99,1	104,5	95,0	107,8
Schweiz	99,1	104,0	107,7	99,4	92,9	106,4	101,0	101,7	97,3	104,7	105,7	100,1	92,0	104,6
Türkei	83,1	112,0	95,9	89,6	86,2	112,8	99,5	90,3	84,2	112,3	97,2	89,9	86,7	124,9
Ver. Königreich	93,1	92,6	92,8	91,0	93,4	111,4	93,1	109,5	93,2	97,4	92,9	95,7	100,3	101,8
Vereinigte Staaten	96,2	107,1	97,5	100,1	99,9	98,8	101,3	92,3	97,3	104,6	98,6	97,8	98,7	107,0
OECD-Durchschnitt	**96,4**	**106,9**	**101,1**	**100,1**	**93,8**	**102,4**	**98,1**	**95,8**	**95,5**	**105,5**	**100,1**	**98,7**	**95,6**	**107,2**
EU22-Durchschnitt	**98,2**	**107,6**	**101,1**	**103,3**	**95,8**	**100,2**	**98,4**	**96,3**	**97,3**	**105,3**	**100,1**	**101,1**	**97,7**	**104,2**
Partnerländer														
Argentinien	91,3	77,2	105,2	82,8	87,6	93,2	101,0	100,0	90,5	80,8	104,3	86,7	86,8	93,2
Brasilien	102,0	91,7	105,2	97,4	70,9	99,5	73,1	105,6	94,4	93,6	97,4	99,4	96,9	94,2
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	71,6	126,0
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	81,8	120,5
Indonesien	79,7	m	86,0	m	88,9	m	95,9	m	81,4	m	87,8	m	92,7	110,4
Russische Föd.	108,6	129,1	113,1	134,4	98,5	92,4	102,6	96,2	105,5	117,9	109,9	122,8	96,0	96,0
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	73,5	92,6
Südafrika	m	m	m	m	95,1	131,1	105,4	126,7	m	m	m	m	90,2	103,4
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**91,9**	**105,9**

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 (2021). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterC.pdf). StatLink: https://stat.link/eo2ykl

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?

Zentrale Ergebnisse

- In den OECD-Ländern und subnationalen Einheiten gibt es 3 unterschiedliche Ansätze für die Festsetzung von Bildungsgebühren und die Bereitstellung direkter finanzieller Unterstützung im Tertiärbereich: keine Bildungsgebühren und hohe finanzielle Unterstützung für Bildungsteilnehmer, hohe Bildungsgebühren und hohe finanzielle Unterstützung und moderate Bildungsgebühren und gezielte finanzielle Unterstützung für einen kleineren Anteil von Bildungsteilnehmern (Abb. C5.3).
- Die indirekte Subvention der Ausbildung im Tertiärbereich durch die volle oder teilweise Befreiung von Bildungsgebühren kann in Chile, Irland und Neuseeland für Bildungsteilnehmer in Bachelorbildungsgängen an öffentlichen Bildungseinrichtungen 4.000 US-Dollar übersteigen. Der Anteil Bildungsteilnehmer in Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgängen, die eine Befreiung von Bildungsgebühren erhalten, beträgt in Chile, Frankreich, Italien und Spanien über 50 %.
- 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 Chile, Estland, (nur Bildungsgänge mit Unterrichtssprache Englisch), Italien, Japan, der Republik Korea und Spanien sind an öffentlichen Bildungseinrichtungen in der Regel die Bildungsgebühren für in- und ausländische (oder Nicht-EU-/EWR-) Bildungsteilnehmer in Bachelorbildungsgängen gleich.

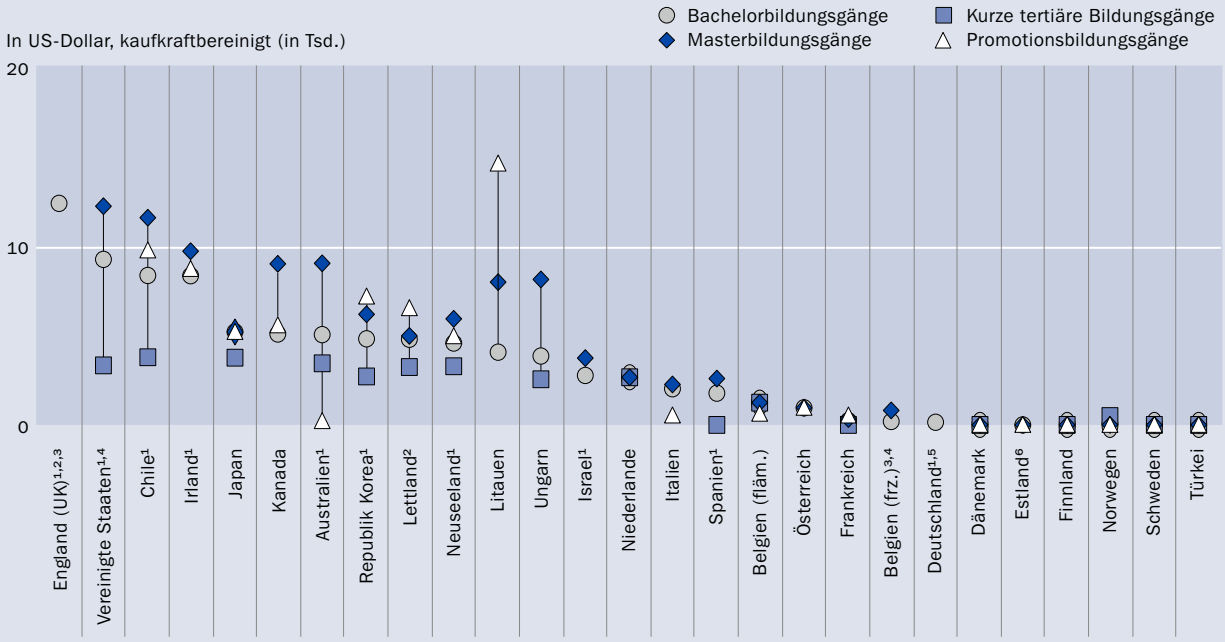
Kontext

Die OECD- und Partnerländer sowie subnationalen Einheiten nutzen unterschiedliche Ansätze 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 helfen dabei, 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, zu decken. Die Höhe der Kosten kann von vielen Faktoren beeinflusst werden: den Gehältern der Lehrenden und Forscher, der Entwicklung des digitalen Lernens und nicht unterrichtsbezogener 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 Quel-

Abbildung C5.1

Durch öffentliche Bildungseinrichtungen von inländischen Bildungsteilnehmern erhobene durchschnittliche jährliche Bildungsgebühren, nach Bildungsbereich (Berichtsjahr für Bildungsgänge 2019/2020)



1. Referenzjahr: Kalenderjahr 2018 für Australien und Deutschland, 2019 für Chile, Israel, die Republik Korea und Neuseeland; Berichtsjahr für Bildungsgänge 2018/2019 für England (UK), Spanien und die Vereinigten Staaten, 2020/2021 für Finnland und Irland. 2. Staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen anstelle öffentlicher Bildungseinrichtungen. 3. Kurze tertiäre Bildungsgänge und Bachelorbildungsgänge zusammen. 4. Promotionsbildungsgänge und Masterbildungsgängen zusammen. 5. Bachelor-, Master- und Promotionsbildungsgänge zusammen, öffentliche und private Bildungseinrichtungen zusammen, inländische und ausländische Bildungsteilnehmer zusammen. 6. Keine Bildungsgebühren für Vollzeit-Bildungsteilnehmer in Bildungsgängen mit Unterrichtssprache Estnisch. Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge des Betrags der von inländischen Bildungsteilnehmern in Bachelorbildungsgängen erhobenen Bildungsgebühren.

Quelle: OECD (2021), Tabelle C5.1. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterC.pdf). StatLink: https://stat.link/7pz2cg

len 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 fast einem Drittel der Länder, darunter Dänemark, Estland (für Bildungsgänge mit Unterrichtssprache Estnisch), Finnland, Norwegen, Schweden und die Türkei, erheben die öffentlichen Bildungseinrichtungen überhaupt keine Bildungsgebühren für inländische Bildungsteilnehmer in Bachelorstudiengängen.
- In einigen Ländern kann es jedoch signifikante Unterschiede bei den Bildungsgebühren für inländische und ausländische Bildungsteilnehmer geben. In Australien, Irland, Kanada, Neuseeland und den Vereinigten Staaten erheben öffentliche Bildungseinrichtungen bei Bachelorbildungsgängen von ausländischen Bildungsteilnehmern (im Fall von Irland Nicht-EU-/EWR-Bildungsteilnehmer) im Durchschnitt jährlich über 14.500 US-Dollar mehr als von inländischen Bildungsteilnehmern. In Finnland und Schweden belaufen sich die Bildungsgebühren für Bildungsteilnehmer in Bachelorbildungsgängen, die nicht aus der EU/dem EWR kommen, auf rund 13.000 US-Dollar jährlich, während für inländische Bildungsteilnehmer keine Bildungsgebühren anfallen.
- In rund einem Drittel der Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten stiegen die von öffentlichen Bildungseinrichtungen erhobenen Bildungsgebühren für inländische Bildungsteilnehmer in Bachelorbildungsgängen in den letzten 10 Jahren real um mindestens 20 %.

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 , entgangenen Einkommen sowie Lebenshaltungskosten, auch wenn die Bildungsteilnehmer finanzielle Unterstützung erhalten können, die dazu beitragen soll, 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 mit verfügbaren Daten, darunter Dänemark, Estland (für Bildungsgänge mit Unterrichtssprache Estnisch), Finnland, Norwegen, Schweden, die Slowakei und die Türkei, erheben die öffentlichen Bildungseinrichtungen keine Bildungsgebühren für inländische Bildungsteilnehmer in diesem Bildungsbereich (Abb. C5.1). In einer vergleichbaren Zahl von Ländern sind die Bildungsgebühren mit durchschnittlichen Kosten von unter 3.000 US-Dollar für die Bildungsteilnehmer moderat. In den übrigen Ländern und subnationalen Einheiten reichen die Bildungsgebühren von rund 3.800 US-Dollar bis zu mehr als 8.000 US-Dollar pro Jahr. In England (Vereinigtes Königreich), wo es im Tertiärbereich keine öffentlichen Bildungseinrichtungen gibt und alle Bildungsteilnehmer an staatlich subventionierten privaten Bildungseinrichtungen eingeschrieben sind, sind es mehr als 12.000 US-Dollar (Abb. C5.1).

In vielen OECD-Ländern gibt es immer mehr kurze tertiäre Bildungsgänge, denn 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 tertiären Bildungsgängen wie Bachelor- oder Masterbildungsgängen (OECD, 2019[1]). Die Bildungsgebühren für kurze tertiäre Bildungsgänge an öffentlichen Bildungseinrichtungen sind in der Regel wesentlich niedriger als für Bachelorbildungsgänge. Im Allgemeinen sind sie in Dänemark, Frankreich, Schweden, Spanien und der Türkei kostenlos und in Chile und den Vereinigten Staaten, wo sie bei unter 3.800 US-Dollar pro Jahr liegen, belaufen sie sich auf weniger als die Hälfte der Bildungsgebühren für Bachelorbildungsgänge. Im Gegensatz dazu sind in Belgien (fläm.) und den Niederlanden die Bildungsgebühren für kurze tertiäre Bildungsgänge in öffentlichen Bildungseinrichtungen gleich hoch wie für Bachelorbildungsgänge. In Norwegen sind kurze tertiäre Bildungsgänge die einzigen tertiären Bildungsgänge, in denen, wenn auch nur von 22 % der öffentlichen Bildungseinrichtungen, Gebühren erhoben werden (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. 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 und subnationalen Einheiten wie beispielsweise Belgien (fläm.), Italien, Japan, Lettland (staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen), den Niederlanden und Österreich werden im Durchschnitt in Bachelor- und Masterbildungsgängen ähnliche Bildungsgebühren erhoben (Tab. C5.1).

Im Gegensatz dazu sind in Chile, Frankreich, Israel, der Republik Korea, Neuseeland, Spanien und den Vereinigten Staaten die Bildungsgebühren für Masterbildungsgänge an öffentlichen Bildungseinrichtungen zwischen 25 und 50 % höher als für Bachelorbildungsgänge, in Belgien (frz.), Litauen und Ungarn sind es über 95 % mehr (Tab. C5.1). Diese höheren Bildungsgebühren können die Bildungsbeteiligung in diesem Bildungsbereich einschränken, wenn ihnen nicht entsprechende finanzielle Unterstützung der Bildungsteilnehmer entgegensteht. In einigen wenigen Ländern, z. B. Australien, Belgien (fläm.) und Italien, 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 sollen 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 rund 200 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, Irland, Kanada, der Republik Korea, Lettland (staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen) 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 auf Master- und Promotionsbildungsgänge zusammen beziehen. Litauen ist das einzige Land, in dem die jährlichen Bildungsgebühren für einen Promotionsbildungsgang mehr als 3-mal so hoch sind wie die Bildungsgebühren für einen Bachelorbildungsgang (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).

In den meisten OECD-Ländern und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten sind weniger als 20 % aller Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich an unabhängigen privaten Bildungseinrichtungen eingeschrieben. Nur in rund 20 % der OECD-Länder und subnationalen Einheiten ist die Mehrheit der Bildungsteilnehmer an privaten Bildungseinrichtungen eingeschrieben. In England (Vereinigtes Königreich) und Lettland ist die große Mehrheit der Bildungsteilnehmer an staatlich subventionierten privaten Bildungseinrichtungen eingeschrieben (Tab. C5.1).

In mehr als einem Drittel der Länder mit verfügbaren Daten sind die Bildungsgebühren an privaten Bildungseinrichten für Bachelor- oder gleichwertige Bildungsgänge mindestens doppelt so hoch wie an öffentlichen Bildungseinrichtungen (Tab. C5.1). In Spanien sind die Bildungsgebühren an privaten Bildungseinrichtungen mehr als 5-mal höher als an öffentlichen Bildungseinrichtungen, in Israel, Italien und den Vereinigten Staaten mehr als 3-mal höher und in Australien, Japan, der Republik Korea, Lettland und Ungarn fast doppelt so hoch. In Estland und Norwegen werden von öffentlichen Bildungseinrichtungen für Bachelorbildungsgänge keine Bildungsgebühren erhoben (in Estland nur bei Bildungsgängen mit Unterrichtssprache Estnisch), wohingegen die Bildungsgebühren an privaten Bildungseinrichtungen 5.700 US-Dollar übersteigen. Im Gegensatz dazu werden an unabhängigen privaten Bildungseinrichtungen in Chile, Litauen und Neuseeland für Bachelorbildungsgänge etwas geringere Gebühren als an öffentlichen Bildungseinrichtungen erhoben (Tab. C5.1).

Unterschiede bei den Bildungsgebühren innerhalb der Länder

Die Bildungsgebühren unterscheiden sich nicht nur von Land zu Land und je nach Bildungsbereich, sondern auch für einen gegebenen Bildungsbereich innerhalb der Länder. In Kanada beispielsweise, wo die jährlichen Bildungsgebühren für inländische Bildungsteilnehmer an öffentlichen Bildungseinrichtungen im Durchschnitt rund 5.100 US-Dollar betragen, reichen sie von 40 % dieses Betrags bis zu, je nach Fächergruppe, mehr als dem Vierfachen (fast 20.800 US-Dollar). Unter den Ländern mit hohen durchschnittlichen Bildungsgebühren entspricht der erhobene Höchstbetrag in Litauen mehr als dem Dreifachen des durchschnittlichen Betrags und in Neuseeland dem Doppelten, während die Höchstgebühren in Australien, Chile, Irland, der Republik Korea und den Vereinigten

Staaten 20 bis 45 % über den durchschnittlichen Bildungsgebühren für inländische Bildungsteilnehmer in Bachelorbildungsgängen liegen (Abb. C5.2).

In einigen Ländern mit moderateren Bildungsgebühren ist die Spanne der Bildungsgebühren ebenfalls groß, wie in den Niederlanden (durchschnittliche jährliche Gebühren von 2.700 US-Dollar), Italien (durchschnittliche jährliche Gebühren von 2.000 US-Dollar) und Spanien (durchschnittliche jährliche Gebühren von 1.800 US-Dollar). Die Bildungsgebühren können in Italien und in Spanien 3.700 US-Dollar und in den Niederlanden 13.000 US-Dollar übersteigen, wobei die hohen Bildungsgebühren in diesen Ländern nur für eine kleine Anzahl Bildungsteilnehmer gelten. Im Gegensatz dazu ist die Spanne in Belgien (fläm. und frz.), Israel und den Ländern, in denen an den öffentlichen Bildungseinrichtungen keine Bildungsgebühren erhoben werden, relativ klein (Abb. C5.2).

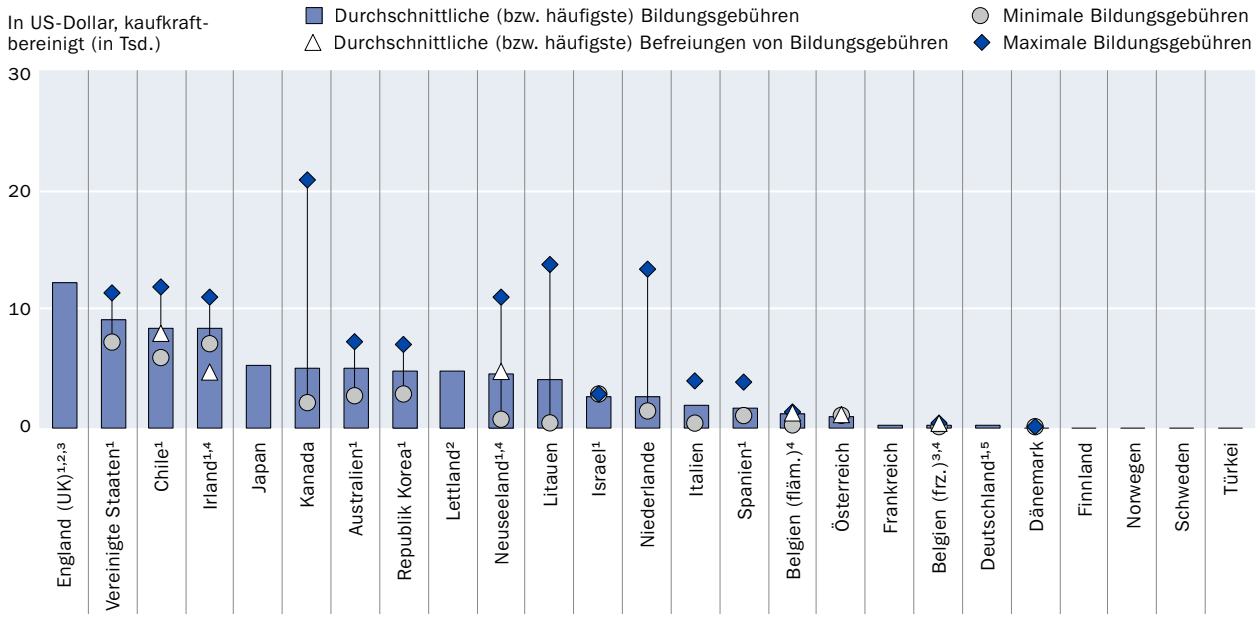
Die Mindestgebühren reichen in Ländern mit hohen Bildungsgebühren von geringen 8 % des durchschnittlichen Betrags in Litauen und 14 % in Neuseeland über 40 bis 60 % des Durchschnittsbetrags in Australien, Kanada und der Republik Korea bis hin zu 70 bis 85 % in Chile, Irland und den Vereinigten Staaten. Unter den anderen Ländern und subnationalen Einheiten belaufen sich die Mindestgebühren in den Niederlanden und Spanien etwa auf die Hälfte des Durchschnittsbetrags und in Belgien (fläm. und frz.), Deutschland und Italien auf höchstens 15 % (Abb. C5.2). Es gibt mehrere Gründe für unterschiedliche Bildungsgebühren innerhalb von Ländern, wie die Freiheit der Bildungseinrichtungen, ihre Gebühren (vollkommen frei oder innerhalb gewisser Grenzen) selbst festzulegen, oder die Tatsache, dass manche Bildungsgänge günstiger angeboten werden können als andere (z. B. erfordern Rechtsabschlüsse weniger finanzielle Mittel als Medizinabschlüsse).

Ein weiterer Grund, warum sich Bildungsgebühren innerhalb Ländern und die von den Bildungsteilnehmern gezahlten Beträge von den von den Bildungseinrichtungen erhobenen Beträgen unterscheiden, sind Gebührenbefreiungen. Während sich die von einer Bildungseinrichtung erhobene Bildungsgebühr an sich nicht ändert, sind die von Bildungsteilnehmern, die eine Gebührenbefreiung erhalten, zu zahlenden Bildungsgebühren nach Abzug der Befreiung geringer. Bei einem Stipendium handelt es sich um eine direkte finanzielle Unterstützung für Bildungsteilnehmer erhalten, die nicht zurückgezahlt werden muss. Eine Befreiung von Bildungsgebühren wird hingegen häufig von einer Bildungseinrichtung gewährt und indirekt im Rahmen der Finanzierung der Bildungseinrichtung des Tertiärbereichs vom öffentlichen Sektor getragen. Durch die Befreiung werden die Bildungskosten für eine bestimmte Anzahl angerechneter Semesterwochenstunden erlassen, aber sie kann für keinerlei sonstige Bildungsausgaben verwendet werden. In einer Reihe von Ländern (z. B. Belgien und Italien) ist es insbesondere für Bildungsteilnehmer aus einkommensschwachen Haushalten möglich, sowohl ein Stipendium als auch eine Gebührenbefreiung zu erhalten.

Diese Art der indirekten Subvention der Ausbildung im Tertiärbereich gibt es in Belgien (fläm. und frz.), Chile, Irland, Neuseeland und Österreich. In Irland können von öffentlichen Bildungseinrichtungen für Bachelorbildungsgänge erhobene Bildungsgebühren 8.300 US-Dollar übersteigen, aber die Mehrheit der Bildungsteilnehmer an tertiären Bildungsgängen, die zu einem ersten Abschluss führen, kommen in den Genuss des Free Fees Scheme. Das bedeutet, dass sie nur einen jährlichen Beitrag zu den Kosten ihres Bildungsgangs in Höhe von 3.700 US-Dollar zahlen müssen (für das Berichtsjahr für Bildungsgänge 2019/2020). In Neuseeland zahlen Erstanfänger im Tertiärbereich in ihrem ersten Studienjahr keinerlei Bildungsgebühren,

Abbildung C5.2

Von den öffentlichen Bildungseinrichtungen durchschnittlich, minimal und maximal erhobene Bildungsgebühren und durchschnittlicher Betrag der Gebührenbefreiung für inländische Bildungsteilnehmer in Bachelorbildungsgängen (Berichtsjahr für Bildungsgänge 2019/2020)



1. Referenzjahr: Kalenderjahr 2018 für Australien und Deutschland, 2019 für Chile, Israel, die Republik Korea und Neuseeland; Berichtsjahr für Bildungsgänge 2018/2019 für England (UK), Spanien und die Vereinigten Staaten, 2020/2021 für Finnland und Irland. 2. Staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen anstelle öffentlicher Bildungseinrichtungen. 3. Kurze tertiäre Bildungsgänge und Bachelorbildungsgänge zusammen. 4. Gebührenbefreiungen für Stipendiaten in Belgien (fläm. und frz.). Die Mehrheit der Bildungsteilnehmer in Irland zahlt nur 3.770 US-Dollar anstatt 8.304 US-Dollar; Erstanfänger im Tertiärbereich in Neuseeland zahlen in ihrem ersten Studienjahr keine Bildungsgebühren. 5. Bachelor-, Master- und Promotionsbildungsgänge zusammen, öffentliche und private Bildungseinrichtungen zusammen, inländische und ausländische Bildungsteilnehmer zusammen.

Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge des durchschnittlichen (oder häufigsten) Betrags der von inländischen Bildungsteilnehmern in Bachelorbildungsgängen erhobenen Bildungsgebühren.

Quelle: OECD (2021). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterC.pdf). StatLink: https://stat.link/ltq0z3

da sich die Gebührenbefreiungen auf die volle Höhe der Bildungsgebühren beziehen (Abb. C5.2).

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). Jedoch erlauben zahlreiche Länder den Bildungseinrichtungen, unterschiedliche Bildungsgebühren für bestimmte Bildungsgänge oder Gruppen von Bildungsteilnehmern, einschließlich ausländischer Bildungsteilnehmer, zu erheben, um ein Gleichgewicht zwischen Mitteln aus privaten und öffentlichen Quellen für die Finanzierung des Tertiärbereichs herzustellen. In der Folge zahlen in einer Reihe von Ländern ausländische Bildungsteilnehmer höhere Bildungsgebühren und tragen so erheblich zur Finanzierung der tertiären Bildungseinrichtungen bei. Jedoch können sich höhere Gebühren für ausländische Bildungsteilnehmer neben anderen Faktoren auch auf die Ströme internationaler Bildungsteilnehmer auswirken (s. Indikator B6) (OECD, 2017[2]).

In Chile, Estland (sofern auf Englisch gelehrt wird), Italien, Japan, der Republik Korea und Spanien sind an öffentlichen Bildungseinrichtungen die Bildungsgebühren für in- und ausländische Bildungsteilnehmer gleich, während in Norwegen weder von inländi-

schen noch von ausländischen Bildungsteilnehmern Bildungsgebühren erhoben werden (Tab. C5.1). Darüber hinaus werden in Ländern innerhalb der EU und des EWR von inländischen Bildungsteilnehmern und Bildungsteilnehmern aus anderen EU- und EWR-Ländern Bildungsgebühren in gleicher Höhe erhoben.

Jedoch werden in immer mehr OECD-Ländern für ausländische Bildungsteilnehmer höhere Bildungsgebühren als für inländische Bildungsteilnehmer erhoben, und in manchen Ländern kann dieser Unterschied signifikant sein. In Australien, Irland, Kanada, Neuseeland und den Vereinigten Staaten beispielsweise erheben öffentliche Bildungseinrichtungen bei Bachelorbildungsgängen von ausländischen Bildungsteilnehmern (im Fall von Irland Nicht-EU-/EWR-Bildungsteilnehmer) im Durchschnitt jährlich über 14.500 US-Dollar mehr als von inländischen Bildungsteilnehmern (Tab. C5.1). In den Vereinigten Staaten gelten die höheren Bildungsgebühren auch für inländische Bildungsteilnehmer, die außerhalb ihres eigenen Bundesstaats studieren. In Finnland und Schweden belaufen sich die Bildungsgebühren für Bildungsteilnehmer in Bachelorbildungsgängen an öffentlichen Bildungseinrichtungen, die nicht aus der EU/dem EWR kommen, auf rund 13.000 US-Dollar jährlich, während für inländische Bildungsteilnehmer (oder EU-/EWR-Bildungsteilnehmer) keine Bildungsgebühren anfallen. In Frankreich und Lettland erheben öffentliche Bildungseinrichtungen (im Fall von Lettland staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen) von Nicht-EU-/EWR-Bildungsteilnehmern zwischen 3.500 US-Dollar und 4.500 US-Dollar mehr als von inländischen Bildungsteilnehmern, während dieser Unterschied in Österreich und Ungarn weniger als 1.000 US-Dollar ausmacht (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 Neuseeland beispielsweise beträgt der Anteil der internationalen Bildungsteilnehmer mindestens 13 % der in Bachelorbildungsgängen eingeschriebenen Bildungsteilnehmer, verglichen mit nur 5 % im Durchschnitt der OECD-Länder (s. Indikator B6).

Veränderungen im Laufe der Zeit

In rund einem Drittel der Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten stiegen die von öffentlichen Bildungseinrichtungen erhobenen Bildungsgebühren für inländische Bildungsteilnehmer in Bachelorbildungsgängen in den letzten 10 Jahren real um mindestens 20 %. Dies gilt für Belgien (fläm.), England (Vereinigtes Königreich, staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen), Italien, Neuseeland und Spanien. In England (Vereinigtes Königreich) war die Zunahme am höchsten, dort verdreifachten sich die Bildungsgebühren seit 2009/2010. Im Gegensatz dazu sanken die Bildungsgebühren für Bachelorbildungsgänge an öffentlichen Bildungseinrichtungen über diesen Zeitraum in Belgien (frz.), Deutschland, Frankreich, Irland, der Republik Korea, Lettland (staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen) und Österreich. In den Ländern, die keinerlei Bildungsgebühren erheben (Dänemark, Estland, Finnland, Norwegen und Schweden), gab es in diesem Zeitraum keine Veränderung. In Australien und Kanada sind die Bildungsgebühren relativ stabil geblieben und nicht um mehr als 10 % angestiegen, wohingegen sie in Chile, den Niederlanden und den Vereinigten Staaten 2019/2020 um 14 bis 16 % höher waren als 2009/2010 (Tab. C5.2).

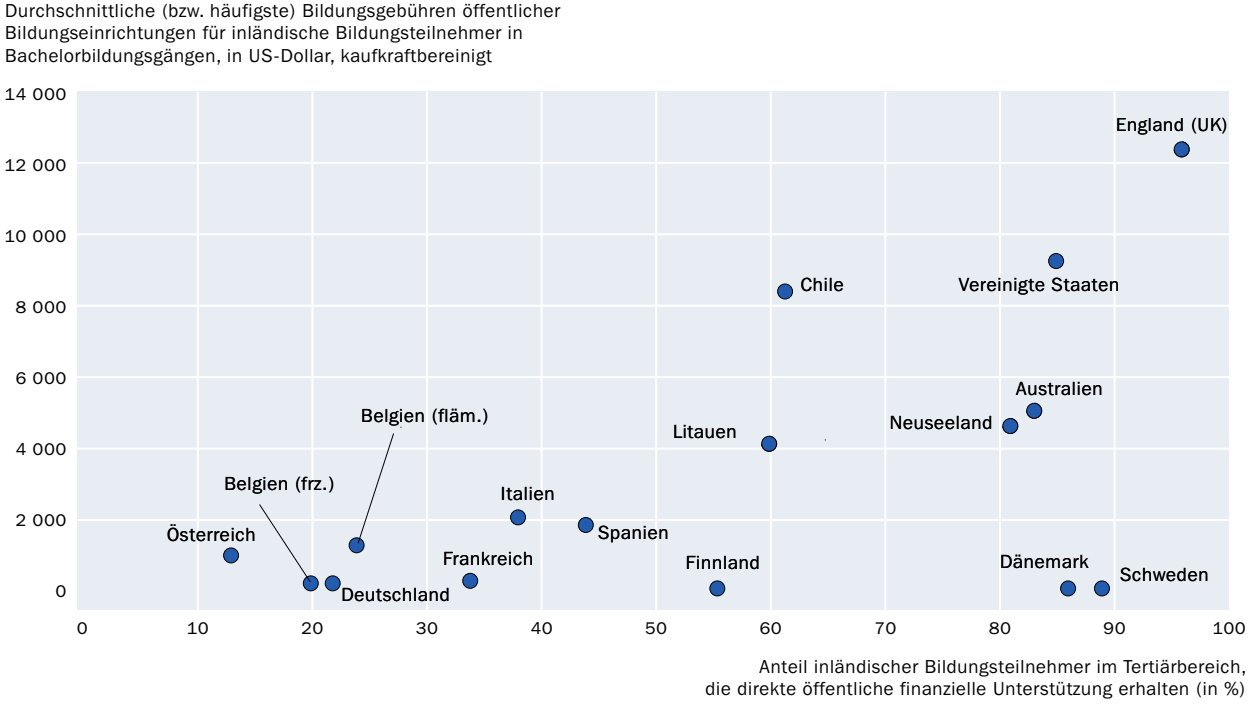
Ansätze öffentlicher Unterstützungsleistungen für inländische Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich

Die Ausweitung eines gleichberechtigten Zugangs zu tertiärer Bildung war über Jahrzehnte ein Ziel der Politik, aber die politischen Maßnahmen zur Erreichung dieses Ziels sind sehr unterschiedlich. In den verschiedenen Ländern und subnationalen Einheiten kann die Erreichung eines höheren Bildungsstands sowohl mit hohen als auch mit niedrigen Bildungsgebühren einhergehen (Cattaneo et al., 2020[3]).

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, England (Vereinigtes Königreich), Neuseeland, Schweden und den Vereinigten Staaten erhalten mindestens 80 % der inländischen Bildungsteilnehmer öffentliche finanzielle Unterstützung in Form von Bildungsdarlehen, Stipendien oder Zuschüssen. In Chile, Finnland und Litauen liegt dieser Anteil zwischen 55 und 61 %. In anderen europäischen Ländern erhalten zwischen 34 und 44 % der Bildungsteilnehmer in Frankreich, Italien und Spanien öffentliche finanzielle Unterstützung, während dies in Belgien (fläm. und frz.), Deutschland, Österreich und der Schweiz bei höchstens 25 % der Bildungsteilnehmer der Fall ist (Abb. C5.3). In diesen Ländern zielen die öffentlichen Unterstützungsleistungen stattdessen auf bestimmte Gruppen von Bildungsteilnehmern ab, z. B. mit sozioökonomisch ungünstigem Hintergrund oder einkommensschwache Familien.

Abbildung C5.3

Durch öffentliche Bildungseinrichtungen von inländischen Bildungsteilnehmern in Bachelorbildungsgängen erhobene durchschnittliche jährliche Bildungsgebühren und Anteil inländischer Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich, die von direkter öffentlicher finanzieller Unterstützung profitieren (Berichtsjahr für Bildungsgänge 2019/2020)



Quelle: OECD (2021), Tabellen C5.1 und C5.2. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterC.pdf). StatLink: https://stat.link/sf2p6v

3 Gruppen von Ländern werden folglich unterschieden: Länder mit geringen bis gar keinen Bildungsgebühren und hoher finanzieller Unterstützung für Bildungsteilnehmer (Dänemark, Finnland und Schweden); Länder mit hohen Bildungsgebühren und hoher finanzieller Unterstützung für Bildungsteilnehmer (Australien, Chile, England [Vereinigtes Königreich], Litauen, Neuseeland und die Vereinigten Staaten) und Länder mit moderaten Bildungsgebühren und finanzieller Unterstützung für Bildungsteilnehmer, die sich an weniger als 50 % der Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich richtet (Belgien [fläm. und frz.], Deutschland, Frankreich, Italien, Österreich und Spanien) (Abb. C5.3).

In den letzten 10 Jahren stieg der Anteil der Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich, die öffentliche finanzielle Unterstützung erhalten, in Chile, Dänemark, England (Vereinigtes Königreich), Italien, Schweden und Spanien um mindestens 10 Prozentpunkte, wobei der größte Anstieg des Anteils der Bildungsteilnehmer, die öffentliche finanzielle Unterstützung erhalten, in Schweden (um 24 Prozentpunkte) und Chile (um 22 Prozentpunkte) beobachtet werden können. Dieser Anteil ist in allen übrigen OECD-Ländern und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten mit Veränderungen um höchstens ±7 Prozentpunkte stabil geblieben. Der größte Rückgang des Anteils der Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich, die finanzielle Unterstützung erhalten, war in Neuseeland zu verzeichnen (Tab. C5.2).

Formen öffentlicher Unterstützungsleistungen für inländische Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich

Die Art der finanziellen Unterstützung für Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich, sei es in Form von Darlehen, Zuschüssen oder Stipendien, ist eine entscheidende Frage, vor der viele Bildungssysteme stehen. Einerseits argumentieren Befürworter von Bildungsdarlehen, dass diese die Zahl der Bildungsteilnehmer erhöhen, die von den verfügbaren Ressourcen profitieren (OECD, 2014[4]). 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[4]). 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 2.900 US-Dollar pro Bildungsteilnehmer in Lettland bis zu mehr als 12.000 US-Dollar in England (Vereinigtes Königreich) und Norwegen (wo keine Bildungsgebühren erhoben werden und die Bildungsdarlehen für

die Lebenshaltungskosten der Bildungsteilnehmer dienen). Die Höhe der von den Bildungsteilnehmern erhaltenen Stipendien oder Zuschüsse reicht von 1.500 US-Dollar pro Jahr in Belgien (frz.) bis zu mehr als 7.000 US-Dollar in Australien, Dänemark, Italien, Neuseeland, Österreich und der Schweiz (Tab. C5.2).

Neben direkter finanzieller Unterstützung für Bildungsteilnehmer in Form von öffentlichen Darlehen, Bürgschaften für Privatdarlehen von Bildungsteilnehmern, Zuschüssen und Stipendien können Länder die Ausbildung im Tertiärbereich auch indirekt durch eine vollständige oder teilweise Befreiung von durch die Bildungseinrichtungen erhobenen Bildungsgebühren subventionieren (s. Abschnitt Unterschiede bei den Bildungsgebühren innerhalb der Länder). Die durchschnittlichen Gebührenbefreiungen reichen in Bachelorbildungsgängen an öffentlichen Bildungseinrichtungen von höchstens 1.100 US-Dollar in Belgien (fläm. und frz.) und Österreich bis zu fast 7.800 US-Dollar in Chile. Die Gebührenerlasse liegen in Irland im Rahmen des Free Fees Scheme und in Neuseeland für Erstanfänger im Tertiärbereich in ihrem ersten Studienjahr knapp unter 4.600 US-Dollar. Der Anteil Bildungsteilnehmer in Bachelorbildungsgängen, die von einer Gebührenbefreiung profitieren, liegt in Belgien (frz.) und Neuseeland bei 22 bis 25 %; in Frankreich, Italien und Spanien bei 39 bis 53 % und in Chile bei 64 % (Tab. C5.2).

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. In den letzten Jahren wurden in den OECD-Ländern und subnationalen Einheiten verschiedene Reformen für einen verbesserten Zugang zu einer Ausbildung im Tertiärbereich verabschiedet: 11 der Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten haben Reformen im Zusammenhang mit der Höhe der Bildungsgebühren umgesetzt. Von diesen Ländern haben 9 die Reformen mit einer Veränderung der Höhe der den Bildungsteilnehmern zur Verfügung stehenden öffentlichen Unterstützungsleistungen kombiniert (Tab. C5.3).

In Chile, 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 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 Bachelorbildungsgänge 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. In Australien wurden Maßnahmen zur Verbesserung der Nachhaltigkeit des Subventionssystems für Bildungsteilnehmer in Bachelorbildungsgängen an öffentlichen Bildungseinrichtungen ergriffen (Tab. C5.3).

Darüber hinaus hatte die coronabedingte Gesundheitskrise (Covid-19) eine starke Auswirkung auf die tertiäre Bildung, und die Länder ergriffen verschiedene politische Maßnah-

Kasten C5.1

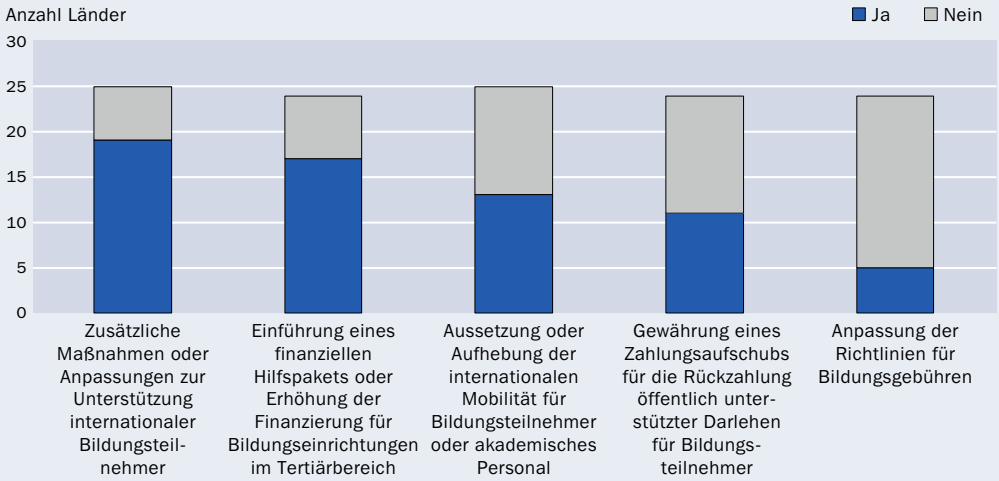
Maßnahmen zur Bewältigung der Coronakrise

Tertiäre Bildung ist der Schlüssel zur Laufbahn und persönlichen Entwicklung der Bildungsteilnehmer. Werden keine effektiven tertiären Systeme aufrechterhalten, kann dies zu Ungleichheiten führen, da junge Menschen aus dem Bildungssystem herausfallen können oder Schwierigkeiten haben, Zugang zum Lernen zu finden, was unsichere Bildungs- und Beschäftigungsaussichten zur Folge hat. Die Volkswirtschaften sahen sich mit der enormen Herausforderung konfrontiert, den Tertiärbereich zu unterstützen, um die Bildung und, allgemeiner, den sozialen Zusammenhalt zu bewahren. Die durch die Ausbreitung der Coronapandemie hervorgerufene Wirtschaftskrise hat die Schwächsten der Gesellschaft getroffen. Öffentliche finanzielle Unterstützung für die Bildungsteilnehmer wurde daher zu einem wesentlichen Element für die Aufrechterhaltung effektiver tertiärer Bildung (World Bank, 2020[5]).

Die Länder haben mehrere Maßnahmen zur Unterstützung von Bildungsteilnehmern im Tertiärbereich während der Krise ergriffen. Während nur in 5 Ländern (Italien, Republik Korea, Polen, Ungarn und Vereinigte Staaten) Änderungen der Bildungsgebühren diskutiert oder beschlossen wurden, haben die meisten Länder die Unterstützung von internationalen Bildungsteilnehmern angepasst. Zwar waren alle Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich von der Krise betroffen, jedoch traf sie internationale und ausländische Bildungsteilnehmer am stärksten. Die Krise hat sich insbesondere auf die Sicherheit und den rechtlichen Status der internationalen Bildungsteilnehmer in ihrem Gastland, die Lernkontinuität und die Bereitstellung von Kursmaterial ausgewirkt sowie darauf, wie Bildungsteilnehmer den Wert ihrer Abschlüsse einschätzen. All dies kann möglicherweise verheerende Folgen für die internationale Mobilität von Bildungsteilnehmern in den nächsten Jahren haben (Abb. C5.4).

Abbildung C5.4

Anzahl der Länder, die berichteten, in Zusammenhang mit der Coronapandemie Maßnahmen in Bezug auf spezifische Aspekte der tertiären Bildung ergriffen zu haben



Anmerkung: Die Daten wurden im ersten Quartal 2021 erhoben.
Anordnung der Maßnahmen in absteigender Reihenfolge der Anzahl an Ländern, die sie ergriffen haben.
Quelle: OECD (2021), Tabelle C5.4. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterC.pdf). StatLink: https://stat.link/mfy9po

Darüber hinaus führten zahlreiche Länder Unterstützungsprogramme für die Rückzahlung von Darlehen für Bildungsgebühren ein oder stellten mehr finanzielle Mittel für Bildungsteilnehmer zur Verfügung. 2020 leistete Deutschland Unterstützung durch geringere Zinsen auf Bildungsdarlehen, die Republik Korea verlängerte den Rückzahlungszeitraum für Bildungskredite und Chile, England (Vereinigtes Königreich), Finnland, die Niederlande, Norwegen und Schweden hoben die Darlehenskapazität der Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich an oder ermöglichten ihnen die Aufnahme zusätzlicher Gelder. Eine große Mehrheit der Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten, darunter Belgien (fläm.), Chile, Finnland, Frankreich, Israel, Japan, die Republik Korea, Lettland, die Niederlande und Norwegen, stellten zusätzliche Mittel für öffentliche Stipendien bereit. In Norwegen konnte unter bestimmten Bedingungen ein Teil der Bildungsdarlehen in ein Stipendium umgewandelt werden, wobei es für Bildungsteilnehmer, die während der Pandemie an vorderster Front tätig waren, flexible Kriterien gab. Auch in Chile, Italien und Japan wurden die Bildungsteilnehmer mit zusätzlichen Befreiungen von Bildungsgebühren unterstützt (Tab. C5.4).

men zum Umgang mit nie da gewesenen Situationen. Alle OECD-Länder mit verfügbaren Daten haben einige politische Maßnahmen umgesetzt, von einem flexibleren Zeitplan für die Rückzahlung von Bildungsdarlehen und der Einführung von finanziellen Hilfspaketen bis hin zur Anpassung der nationalen Bestimmungen zu Bildungsgebühren und Unterstützung für internationale Bildungsteilnehmer (s. Kasten C5.1).

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.

Die Höhe der Bildungsgebühren bezieht sich auf die von den Bildungseinrichtungen erhobenen *Bruttogebühren* vor Zuschüssen, Stipendien und Gebührenbefreiungen.

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* (OECD, 2018[6]) sowie Anhang 3 für weiterführende länderspezifische Hinweise (*https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterC.pdf*).

Quellen

Die Daten beziehen sich auf das Berichtsjahr für Bildungsgänge 2019/2020 und beruhen auf einer von der OECD im Jahr 2021 gesondert durchgeführten Erhebung (weitere Informationen s. Anhang 3 unter *https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterC.pdf*).

Weiterführende Informationen

Cattaneo, M. et al. (2020), "Analysing policies to increase graduate population: Do tuition fees matter?", *European Journal of Higher Education*, Vol. 10/1, pp. 10–27, *http://dx.doi.org/10.1080/21568235.2019.1694422*. [3]

Demange, G., R. Fenge and S. Uebelmesser (2020), "Competition in the quality of higher education: The impact of student mobility", *International Tax and Public Finance*, Vol. 27/5, pp. 1224–1263, *http://dx.doi.org/10.1007/s10797-020-09595-5*. [7]

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

OECD (2018), *Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018: Concepts, Standards, Definitions and Classifications*, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10. 1787/9789264304444-en*. [6]

OECD (2017), *Bildung auf einen Blick 2017 – OECD-Indikatoren*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, *https://doi.org/10.3278/6001821kw*. [2]

OECD (2014), *Bildung auf einen Blick 2014 – OECD-Indikatoren*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, *https://doi.org/10.3278/6001821hw*. [4]

World Bank (2020), *The COVID-19 Crisis Response: Supporting Tertiary Education for Continuity, Adaptation, and Innovation*, The World Bank, Washington, DC, *https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/34571* (Zugriff am 4. Juni 2021). [5]

Tabellen Indikator C5

StatLink: https://stat.link/vizp2k

- Tabelle C5.1: Durchschnittliche (bzw. häufigste) jährliche Bildungsgebühren an Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs für inländische und ausländische Bildungsteilnehmer (2019/2020)
- Tabelle C5.2: Veränderung der Bildungsgebühren im Laufe der Zeit und öffentliche finanzielle Unterstützung inländischer Bildungsteilnehmer in tertiären Bildungsgängen (2009/2010 und 2019/2020)
- Tabelle C5.3: Reformen der Bildungsgebührenpolitik (2016/2019)
- Tabelle C5.4: Maßnahmen zur Bewältigung der Coronakrise (2020)

Datenstand: 17. Juni 2021. 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 (2019/2020)

In US-Dollar, kaufkraftbereinigt, für Vollzeitteilnahme, nach Art der Bildungseinrichtung und ISCED-Stufe

	Anteil Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich an unabhängigen privaten Bildungseinrichtungen (in %)	Bildungsgebühren, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt							
		Inländische Bildungsteilnehmer							
		Öffentliche Bildungseinrichtungen				Unabhängige private Bildungseinrichtungen			
		ISCED 5	ISCED 6	ISCED 7	ISCED 8	ISCED 5	ISCED 6	ISCED 7	ISCED 8
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
OECD Länder									
Australien[1,2]	22	3428	5024	8993	208	7357	9226	12487	1623
Österreich[2]	21	m	952	952	952	m	m	m	m
Kanada	m	m	5060	8965	5539	m	a	a	a
Chile[1]	71	3766	8317	11531	9707	4137	7368	11172	8678
Dänemark	0	0	0	0	0	m	m	a	a
Estland[1]	8	a	Keine Bildungsgebühren für Vollzeit-Bildungsteilnehmer in Bildungsgängen mit Unterrichtssprache Estnisch			a	9161	10994	10994
Finnland[3]	48	a	0	0	0	a	0	0	a
Frankreich	21	0	233	333	520	m	m	m	m
Deutschland[1,2]	15	m	148[d]	x(3)	x(3)	m	5187[d]	x(7)	x(7)
Ungarn	5	2540	3834	8096	m	2717	4284	10643	m
Irland[1]	3	m	8304	9667	8676	m	m	m	a
Israel[1]	12	m	2753	3720	a	a	9004	10052	a
Italien	15	a	2013	2252	522	m	7338	9183	2747
Japan	78	3742	5177	5173	5172	6787	8798	7832	5824
Republik Korea[1]	80	2698	4792	6157	7140	6920	8582	11506	12511
Lettland[4]	24	3221	4768	4953	6493	3221	5243	5748	6669
Litauen	10	a	4048	7947	14540	a	3773	5109	12332
Niederlande	m	2652	2652	2652	a	m	m	m	a
Neuseeland[1,3]	10	3264	4584	5904	4931	4653	4376	6042	a
Norwegen	10	493	0	0	0	a	5742[d]	x(7)	0
Spanien[1]	20	0	1768	2580	m	m	10342	11672	m
Schweden[3]	10	0	0	0	0	0	0	0	0
Türkei	8	0	0	0	0	0	0	0	0
Vereinigte Staaten[1,5]	26	3313	9212	12171[d]	x(4)	15727	31875	25929[d]	x(8)
Subnationale Einheiten									
Belgien (fläm.)[6]	0	1239	1239	1239	620	m	m	m	m
Belgien (frz.)	0	x(3)	191[d]	808[d]	x(4)	a	a	a	a
England (UK)[1,4]	a	x(3)	12330[d]	m	m	m	m	m	m

Anmerkung: EWR bezeichnet den Europäischen Wirtschaftsraum.

1. Referenzjahr: Kalenderjahr 2018 für Australien und Deutschland und 2019 für Chile, Israel, die Republik Korea und Neuseeland; Berichtsjahr für Bildungsgänge 2018/2019 für England (UK), Estland, Spanien und die Vereinigten Staaten, 2020/2021 für Finnland und Irland. 2. Staatlich subventionierte und unabhängige private Bildungseinrichtungen zusammen. 3. Staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen anstelle unabhängiger privater Bildungseinrichtungen. 4. Staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen anstelle öffentlicher Bildungseinrichtungen. 5. 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 inländische Bildungsteilnehmer aus einem anderen Bundesstaat. 6. Öffentliche und staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen zusammen.

Quelle: OECD (2021). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterC.pdf). StatLink: https://stat.link/itms9p

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

Tabelle C5.1 (Forts.)

Durchschnittliche (bzw. häufigste) jährliche Bildungsgebühren an Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs für inländische und ausländische Bildungsteilnehmer (2019/2020)

In US-Dollar, kaufkraftbereinigt, für Vollzeitteilnahme, nach Art der Bildungseinrichtung und ISCED-Stufe

	Bildungsgebühren, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt						Differenzierte Bildungsgebühren für ausländische Bildungsteilnehmer
	Ausländische Bildungsteilnehmer						
	Öffentliche Bildungseinrichtungen			Unabhängige private Bildungseinrichtungen			
	ISCED 6	ISCED 7	ISCED 8	ISCED 6	ISCED 7	ISCED 8	
	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
OECD Länder							
Australien[1,2]	19602	18423	16651	11239	12670	36849	Differenzierte Bildungsgebühren für inländische Bildungsteilnehmer, Bildungsteilnehmer aus einem anderen Bundesstaat und ausländische Bildungsteilnehmer
Österreich[2]	1903	1903	1903	m	m	m	Unterscheidung zwischen inländischen/EU-/EWR-Bildungsteilnehmern und Nicht-EU-/EWR-Bildungsteilnehmern
Kanada	24561	17640	13752	a	a	a	Differenzierte Bildungsgebühren für inländische Bildungsteilnehmer, Bildungsteilnehmer aus einem anderen Bundesstaat und ausländische Bildungsteilnehmer
Chile[1]	Keine differenzierten Bildungsgebühren für ausländische Bildungsteilnehmer						
Dänemark	m	m	m	m	a	a	Unterscheidung zwischen inländischen/EU-/EWR-Bildungsteilnehmern und Nicht-EU-/EWR-Bildungsteilnehmern
Estland[1]	Differenzierung nach der Unterrichtssprache von Bildungsgängen			m	m	m	Unterscheidung zwischen inländischen/EU-/EWR-Bildungsteilnehmern und Nicht-EU-/EWR-Bildungsteilnehmern
Finnland[3]	12872	12872	0	8191	11702	a	Unterscheidung zwischen inländischen/EU-/EWR-Bildungsteilnehmern und Nicht-EU-/EWR-Bildungsteilnehmern
Frankreich	3792	5161	520	m	m	m	Unterscheidung zwischen inländischen/EU-/EWR-Bildungsteilnehmern und Nicht-EU-/EWR-Bildungsteilnehmern
Deutschland[1,2]	x(3)	x(3)	x(3)	x(7)	x(7)	x(7)	–
Ungarn	4832	8010	m	4654	16275	m	Unterscheidung zwischen inländischen/EU-/EWR-Bildungsteilnehmern und Nicht-EU-/EWR-Bildungsteilnehmern
Irland[1]	25036	20202	17351	m	m	a	Unterscheidung zwischen inländischen/EU-/EWR-Bildungsteilnehmern und Nicht-EU-/EWR-Bildungsteilnehmern
Israel[1]	m	m	a	m	m	a	Differenzierte Bildungsgebühren für inländische Bildungsteilnehmer, Bildungsteilnehmer aus einem anderen Bundesstaat und ausländische Bildungsteilnehmer
Italien	Keine differenzierten Bildungsgebühren für ausländische Bildungsteilnehmer						
Japan	Keine differenzierten Bildungsgebühren für ausländische Bildungsteilnehmer						
Republik Korea[1]	Keine differenzierten Bildungsgebühren für ausländische Bildungsteilnehmer						
Lettland[4]	9259	7671	13689	6600	6638	7933	–
Litauen	m	m	m	m	m	m	–
Niederlande	m	m	a	m	m	a	Unterscheidung zwischen inländischen/EU-/EWR-Bildungsteilnehmern und Nicht-EU-/EWR-Bildungsteilnehmern
Neuseeland[1,3]	19239	20836	4931	m	m	a	–
Norwegen	Keine differenzierten Bildungsgebühren für ausländische Bildungsteilnehmer						
Spanien[1]	Keine differenzierten Bildungsgebühren für ausländische Bildungsteilnehmer						
Schweden[3]	13326	13326	0	13326	13326	0	Unterscheidung zwischen inländischen/EU-/EWR-Bildungsteilnehmern und Nicht-EU-/EWR-Bildungsteilnehmern
Türkei	m	m	m	m	m	m	–
Vereinigte Staaten[1,5]	26382	18597[d]	x(11)	31875	25929[d]	x(14)	–
Subnationale Einheiten							
Belgien (fläm.)[6]	m	m	m	m	m	m	Unterscheidung zwischen inländischen/EU-/EWR-Bildungsteilnehmern und Nicht-EU-/EWR-Bildungsteilnehmern
Belgien (frz.)	m	m	m	a	a	a	
England (UK)[1,4]	m	m	m	m	m	m	

Anmerkung: EWR bezeichnet den Europäischen Wirtschaftsraum.

1. Referenzjahr: Kalenderjahr 2018 für Australien und Deutschland und 2019 für Chile, Israel, die Republik Korea und Neuseeland; Berichtsjahr für Bildungsgänge 2018/2019 für England (UK), Estland, Spanien und die Vereinigten Staaten, 2020/2021 für Finnland und Irland. 2. Staatlich subventionierte und unabhängige private Bildungseinrichtungen zusammen. 3. Staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen anstelle unabhängiger privater Bildungseinrichtungen. 4. Staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen anstelle öffentlicher Bildungseinrichtungen. 5. 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 inländische Bildungsteilnehmer aus einem anderen Bundesstaat. 6. Öffentliche und staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen zusammen.

Quelle: OECD (2021). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterC.pdf). StatLink: https://stat.link/itms9p

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

Tabelle C5.2

Veränderung der Bildungsgebühren im Laufe der Zeit und öffentliche finanzielle Unterstützung inländischer Bildungsteilnehmer in tertiären Bildungsgängen (2009/2010 und 2019/2020)

	Index der Veränderung der Bildungsgebühren öffentlicher Bildungseinrichtungen für inländische Bildungsteilnehmer zwischen 2009/2010 und 2019/2020 (2009/2010 = 100)			Durchschnittlicher jährlicher Betrag der Gebührenbefreiung für inländische Bildungsteilnehmer an öffentlichen Bildungseinrichtungen 2019/2020, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt		Anteil Bildungsteilnehmer, die 2019/2020 von Gebührenbefreiungen profitieren		Durchschnittlicher jährlicher Betrag 2019/2020, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt		Verteilung (2019/2020) der Bildungsteilnehmer nach erhaltenen Leistungen				Anteil Bildungsteilnehmer, die öffentliche Zuschüsse/Stipendien und/oder öffentliche oder staatlich garantierte private Darlehen erhalten 2009/2010
								Öffentliche Zuschüsse/Stipendien	Öffentliche oder staatlich garantierte private Darlehen	Nur öffentliche oder staatlich garantierte private Darlehen	Nur öffentliche Zuschüsse/ Stipendien	Öffentliche Zuschüsse/Stipendien oder öffentliche oder staatlich garantierte private Darlehen	Weder öffentliche Zuschüsse/Stipendien noch öffentliche oder staatlich garantierte private Darlehen	
	ISCED 6	ISCED 7	ISCED 8	ISCED 6	ISCED 7	ISCED 6	ISCED 7	ISCED 5 bis 8						
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
OEC Länder														
Australien[1,2]	106	132	77	m	m	m	m	7 103	3 920	48	0	35	17	77
Österreich	84	84	84	952	952	m	m	8 136	a	a	13	a	87	18
Kanada	109	130	114	m	m	m	m	4 806	5 547	m	m	m	m	m
Chile[1,2]	116	109	109	7 793	12 028	64	22	5 614	5 158	14	41	6	39	39
Dänemark	a	a	a	a	a	a	a	8 161	4 450	0	62	23	14	73
Estland[1]	a	a	a	m	m	m	m	m	4 584	m	m	m	m	m
Finnland[1]	a	a	a	a	a	a	a	2 131	6 489	x(12)	x(12)	55[d]	45	56
Frankreich	91	96	99	m	m	42	31	m	m	m	34	m	66	m
Deutschland[1,2,3]	20[d]	x(1)	x(1)	m	m	m	m	4 186	4 186	x(12)	x(12)	22[d]	78	26
Ungarn	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irland[1]	86	86	86	4 534	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Israel			a					a	m	a	a	a	a	a
Italien	129	m	40	a	a	39	38	7 136	m	0	38	0	62	20
Japan	m	m	m	m	m	m	m	3 661	7 385	m	m	m	m	m
Republik Korea[1,2]	87	m	m	m	m	m	m	3 729	5 129	m	m	m	m	m
Lettland[4]	95	92	82	a	a	a	a	2 005	2 915	m	m	m	m	m
Litauen[5]	m	m	m	m	m	m	m	5 060	4 017	5	55	0	40	54
Niederlande	114	114	a	a	a	0	0	4 568	9 440	m	m	m	m	m
Neuseeland[1,2]	120	120	121	4 584	0	22	0	7 029	8 273	48	5	28	19	87
Norwegen	a	a	a	a	a	a	a	4 601	12 119	m	m	m	m	m
Spanien	144	106	m	m	m	53	24	m	a	a	44	0	56	34
Schweden	a	a	a	a	a	a	a	3 259	7 670	0	16	73	11	65
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	7 590	6 038	0	6	1	93	11
Vereinigte Staaten[1,6]	116	118[d]	x(2)	a	a	a	a	2 178	4 600	9	33	44	15	78
Subnationale Einheiten														
Belgien (fläm.)[2,7]	164[d]	164[d]	140[d]	1 093	1 093	m	m	2 502	a	0	24	0	76	23
Belgien (frz.)	73[d]	91[d]	x	220[d]	707[d]	25[d]	19[d]	1 521	a	0	20	0	80	20
England (UK)[1,3,8]	334	a	a	a	a	a	a	m	18 280	96	0	0	4	83

1. Referenzjahr: Kalenderjahr 2018 für Australien und Deutschland und 2019 für Chile, die Republik Korea und Neuseeland; Berichtsjahr für Bildungsgänge 2018/2019 für England (UK), Estland und Spanien, 2020/2021 für Finnland und Irland. Referenzjahre für die Verteilung der öffentlichen finanziellen Unterstützung: 2016 für Deutschland und 2015/2016 für die Vereinigten Staaten. 2. Referenzjahr für Entwicklungstendenzen: Kalenderjahr 2008 für Australien und Deutschland, 2009 für die Republik Korea und Neuseeland, 2010 für Chile; Berichtsjahr für Bildungsgänge 2008/2009 für Belgien (fläm.). 3. Die Verteilung der finanziellen Unterstützung auf Bildungsteilnehmer gilt nur für BAföG-berechtigte Bildungsteilnehmer. 4. Staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen anstelle öffentlicher Bildungseinrichtungen. 5. Referenzjahr für Entwicklungstendenzen der öffentlichen finanziellen Unterstützung für Bildungsteilnehmer: Kalenderjahr 2014 für Litauen. 6. Die Verteilung der Darlehen bezieht sich nur auf ISCED 5 und 6. 7. Öffentliche und staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen zusammen. Berechnung des Index anhand des Durchschnitts von Mindest- und Maximalgebühren. 8. Kurze tertiäre Bildungsgänge und Bachelorbildungsgänge zusammen.

Quelle: OECD (2021). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterC.pdf). StatLink: https://stat.link/iapmys

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

Tabelle C5.3

Reformen der Bildungsgebührenpolitik (2016/2019)

	2016/2019 umgesetzte Reformen		2016/2019 umgesetzte Reformen
	Im Bereich der Bildungsgebühren	Von denen zumindest einige mit einer Veränderung der Höhe der den Bildungsteilnehmern zur Verfügung stehenden öffentlichen Unterstützungsleistungen kombiniert wurden	
	(1)	(2)	(3)
OECD Länder			
Australien	Ja	Ja	2018 eingeführte Reformen führten zu einer Änderung bei den Darlehen für Bildungsteilnehmer ab 2020. Seitdem gilt die neue HELP-Gesamtdarlehensgrenze für Bildungsteilnehmer für die Summe der Schulden, die Bildungsteilnehmer aufnehmen können. Rückzahlungen individueller Schulden werden auf den verfügbaren Darlehenssaldo der Bildungsteilnehmer innerhalb der Gesamtdarlehensgrenze angerechnet. Für qualifizierte Bildungsgänge in den Bereichen Medizin, Zahnmedizin, Tiermedizin und Luftfahrt gilt eine höhere Grenze. Auch bei der möglichen finanziellen Unterstützung für Bildungsteilnehmer gab es Änderungen. 2017 wurde ein neues Darlehensprogramm für berufliche Ausbildungsgänge eingeführt.
Österreich	Ja	Nein	2017 wurden mit dem Studienförderungsgesetz Studienbeihilfen an Inflation, Familieneinkommen und sich verändernde Wohnverhältnisse angepasst. Die durchschnittliche Studienbeihilfe stieg um etwa 25 % und der Anteil der Bezieher um etwa 12 %.
Chile	Ja	Ja	Chile hat Maßnahmen umgesetzt, um für Bildungsteilnehmer mit niedrigem Einkommen (Dezile 1 bis 6) einen komplett kostenlosen Zugang zu Bildungsgängen im Tertiärbereich zu ermöglichen und die Mittel für Bildungsstipendien im Tertiärbereich zu erhöhen. Darüber hinaus werden von Bildungsteilnehmern der Dezile 7 bis 9 staatlich regulierte Bildungsgebühren erhoben. 2017 wurde das Stipendienprogramm „Bicentenario“ auf Bildungsteilnehmer an privaten Hochschulen ausgeweitet. Chile hat auch „Nuevo Milenio“-Stipendien für Bildungsteilnehmer in kurzen tertiären Bildungsgängen reglementiert.
Finnland	Ja	Ja	Im Berichtsjahr für Bildungsgänge 2017/2018 wurden Bildungsgebühren für Nicht-EU-/EWR-Bildungsteilnehmer in fremdsprachigen Bachelor- und Masterbildungsgängen eingeführt (Mindestgebühr 1.500 Euro).
Frankreich	Ja	Nein	2019/2020 wurden differenzierte Bildungsgebühren für europäische und nicht europäische Bildungsteilnehmer eingeführt und geregelt. Seit 2018 gehören neue Bildungsteilnehmer dem allgemeinen Sozialversicherungssystem an, sodass sie nicht länger einen Beitrag von 217 Euro zahlen. Seit 2018 zahlen Bildungsteilnehmer einen jährlichen Beitrag von 90 Euro (inflationsindexiert) zur Unterstützung und Förderung der sozialen, gesundheitlichen, kulturellen und sportlichen Bildungsaspekte.
Deutschland	Nein	Nein	2019 wurde im Rahmen der BAföG-Reform (Bundesausbildungsförderungsgesetz) die öffentliche finanzielle Unterstützung pro förderungsberechtigtem Bildungsteilnehmer um 17 % erhöht.
Ungarn	Ja	Nein	Es gibt eine staatlich festgelegte Bandbreite, innerhalb derer die Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich die Bildungsgebühren abhängig von Stufe und Fächergruppe festlegen können. Bezieher von staatlich finanzierten Stipendien müssen für eine Dauer, die mindestens ihrer Ausbildungsdauer entspricht, in Ungarn arbeiten oder einen Teil des erhaltenen Stipendiums zurückzahlen.
Italien	Ja	Ja	Seit dem Berichtsjahr für Bildungsgänge 2017/2018 werden die jährlichen Gesamtbildungsgebühren für Bildungsgänge des ersten und des zweiten Zyklus entsprechend einer von allen Hochschulen angenommenen Regulierung unter Wahrung der Gerechtigkeit der erhobenen Gebühren festgelegt (Gesetz 232/2016). Gemäß diesem Gesetz sind Bildungsteilnehmer mit einer ISEE-Erklärung (Equivalent Economic Situation Indicator) von bis zu 13.000 Euro, die die Anforderungen zum Studienfortschritt erfüllen, von den Gebühren für Lehr-, Verwaltungs- und Wissenschaftsleistungen befreit. Bildungsteilnehmer mit einem ISEE zwischen 13.000 Euro und 30.000 Euro, die die Anforderungen zum Studienfortschritt erfüllen, zahlen geringere Gebühren. Zudem sind Bildungsteilnehmer in Forschungspromotionsbildungsgängen ohne Stipendium von den Bildungsgebühren befreit.
Japan	Nein	Nein	Es wurden neue Programme mit bedarfsabhängigen Stipendien eingeführt, damit Bildungsteilnehmer aus einkommensschwachen Haushalten eine Ausbildung im Tertiärbereich aufnehmen können.
Republik Korea	Ja	Ja	Der Zinssatz für den Basic Plan for Student Loan wurde schrittweise von 2,7 % vor 2016 auf 2,2 % 2018 gesenkt. Mit dem Basic Plan for National Scholarships wurde die finanzielle Belastung von Bildungsteilnehmern schrittweise verringert, sodass er nun durchschnittlich 51,7 % der Bildungsgebühren von Stipendiaten abdeckt.
Niederlande	Ja	Ja	Ab 2018/2019 müssen neue Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich (ISCED 5, 6, 7) für das erste Berichtsjahr für Bildungsgänge nur die Hälfte der Bildungsgebühren zahlen. Daher können sie nur die Hälfte des im ersten Jahr bereitgestellten Darlehens für Bildungsgebühren aufnehmen.
Neuseeland	Ja	Ja	Die für Bildungsteilnehmer verfügbaren öffentlichen Zuschüsse wurden erhöht. Seit 2018 sind für anspruchsberechtigte Bildungsteilnehmer, die erstmals eine Ausbildung im Tertiärbereich beginnen, das erste Jahr der Ausbildung bei Bildungsanbietern bzw. die ersten 2 Jahre der betrieblichen Ausbildung bis zur Höhe von 12.000 NZD gebührenfrei. Als Reaktion auf die wirtschaftlichen Auswirkungen der Coronapandemie sind von 2020 bis Ende 2022 alle Berufsausbildungen und gezielten berufsbildenden Bildungsgänge und Schulungsprogramme gebührenfrei. Der Staat zahlt diese Gebühren direkt an die Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs. Seit 2017 wird die gesamte Grundlagenbildung der Stufen 1–2 mit festen Finanzierungsraten so finanziert, dass sie gebührenfrei ist.

Anmerkung: Die Daten wurden im ersten Quartal 2021 erhoben.

Quelle: OECD (2021). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterC.pdf). StatLink: https://stat.link/2c3lkv

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

Tabelle C5.3 (Forts.)

Reformen der Bildungsgebührenpolitik (2016/2019)

	2016/2019 umgesetzte Reformen		2016/2019 umgesetzte Reformen
	Im Bereich der Bildungsgebühren	Von denen zumindest einige mit einer Veränderung der Höhe der den Bildungsteilnehmern zur Verfügung stehenden öffentlichen Unterstützungsleistungen kombiniert wurden	
	(1)	(2)	(3)
OECD Länder			
Norwegen	Nein	Nein	Im Berichtsjahr für Bildungsgänge 2016/2017 startete Norwegen eine Reform zur schrittweisen Erhöhung der jährlichen finanziellen Unterstützung durch den State Educational Loan Fund von 10 auf 11 Monate.
Subnationale Einheiten			
Belgien (fläm.)	Nein	Nein	Seit 2015 sind die Bildungsgebühren in der Erwachsenenbildung in kurzen tertiären Bildungsgängen auf 1,50 Euro pro Unterrichtseinheit und auf maximal 600 Euro pro Jahr gestiegen. Von den Bachelor- bis zu den Promotionsbildungsgängen sind die jährlichen Bildungsgebühren für Vollzeitbildungsteilnehmer von 620 Euro auf 890 Euro gestiegen.
Belgien (frz.)	Nein	Nein	Die Kriterien für Ausbildungsstipendien im Tertiärbereich wurden weiter gefasst, um die Gesamtzahl der Stipendiaten zu erhöhen.
England (UK)	Ja	Ja	Die Grenze für die einkommensabhängige Darlehensrückzahlung von Absolventen kurzer tertiärer Bildungsgänge und von Bachelorbildungsgängen wurde für das Finanzjahr 2018/2019 erhöht. Wohnkostenzuschüsse wurden ab dem Berichtsjahr für Bildungsgänge 2016/2017 für neue förderungsberechtigte inländische Bildungsteilnehmer durch höhere Darlehen ersetzt. Das 2016 eingeführte Darlehensprogramm für postgraduierte Masterbildungsgänge und das 2018 eingeführte Darlehensprogramm für postgraduierte Promotionsbildungsgänge zielen auf eine Verbesserung des Zugangs zu Master- und Promotionsbildungsgängen ab. Die Maximalgebühren für verkürzte Bachelorbildungsgänge in Vollzeit, die ein Jahr kürzer sind als die Standardbildungsgänge in Vollzeit, wurden für neue Bildungsteilnehmer von 9.250 GBP auf 11.100 GBP pro Berichtsjahr für Bildungsgänge erhöht.

Anmerkung: Die Daten wurden im ersten Quartal 2021 erhoben.

Quelle: OECD (2021). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterC.pdf). StatLink: https://stat.link/2c3lkv

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

Tabelle C5.4

Maßnahmen zur Bewältigung der Coronakrise (2020)

	Politische Maßnahmen in Zusammenhang mit der Coronakrise	Maßnahmen zur Bewältigung der Coronakrise				
		Gewährung eines Zahlungsaufschubs für die Rückzahlung öffentlich unterstützter Darlehen für Bildungsteilnehmer	Einführung eines finanziellen Hilfspakets oder Erhöhung der Finanzierung für Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich	Aussetzung oder Aufhebung der internationalen Mobilität für Bildungsteilnehmer oder akademisches Personal	Zusätzliche Maßnahmen oder Anpassungen zur Unterstützung internationaler Bildungsteilnehmer	Anpassung der Richtlinien für Bildungsgebühren
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
OECD Länder						
Australien	Im Januar 2021 hat Australien ein Reformpaket für den Tertiärbereich „Job-ready Graduates Package“ eingeführt. Dieses Reformpaket stellt sicher, dass mehr Australier die Möglichkeit zu einer Ausbildung im Tertiärbereich erhalten, vergünstigt die Ausbildung in Bereichen, in denen voraussichtlich mehr Arbeitsplätze entstehen, und sorgt für eine bessere Unterstützung von regionalen Bildungsteilnehmern und Hochschulen. Es wurde eine vorübergehende Befreiung von der Darlehensgebühr eingeführt, um Bildungsteilnehmer, die die vollständigen Gebühren zahlen, zu ermutigen, ihre Ausbildung fortzusetzen. Diese galt für die meisten Undergraduates, die das Bildungsdarlehen FEE HELP nutzten.	Nein	Ja	Nein	Ja	Nein
Österreich	Die Fristen zur Vorlage der Leistungsnachweise für Empfänger von bedarfsabhängigen Zuschüssen wurden verlängert. Außerdem wurde der Anspruchszeitraum verlängert und ähnliche Regeln wurden für das Kindergeld angewandt.	Nein	Nein	Nein	Ja	Nein
Chile	Bildungsteilnehmer, die im Juli 2020 den staatlich garantierten Kredit beantragt haben, durften ausnahmsweise andere Arten von staatlicher Unterstützung für Bildungsteilnehmer erhalten (Befreiungen, Stipendien und Darlehen).	Ja	Nein	Ja	Nein	Nein
Dänemark	Bildungsteilnehmer hatten einige Monate lang die Möglichkeit, zusätzliche Bildungs-/Abschlussdarlehen aufzunehmen. Der Bezugszeitraum von Abschlussdarlehen für Bildungsteilnehmer wurde verlängert. Bürger, die vollständig oder teilweise durch öffentliche Leistungen, z. B. öffentliche Zuschüsse, unterstützt wurden, erhielten im April 2020 1.000 DKR.	Nein	Ja	Nein	Nein	Nein
Estland	Die Zahl der internationalen Bildungsteilnehmer an Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich ist in Estland um 5 % zurückgegangen.	Nein	Nein	Ja	Nein	Nein
Finnland	Die maximale Ausbildungsdauer, für die Bildungsteilnehmer Anspruch auf finanzielle Hilfe (öffentliche Stipendien/Zuschüsse und staatlich garantierte private Darlehen für Bildungsteilnehmer) haben, wurde geändert. Im Berichtsjahr für Bildungsgänge 2019/2020 wurde die Frist zur Erzielung des für die Finanzhilfe erforderlichen Studienfortschritts für Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich automatisch um 2 Monate verlängert. Wenn aufgrund der Coronakrise Bildungsteilnehmer die Anforderungen nicht erfüllt haben, ihre Finanzhilfe gestoppt wurde oder sie das Ende der Bezugsdauer von finanzieller Unterstützung erreicht hatten, konnten sie eine Weiterzahlung der finanziellen Hilfe für Bildungsteilnehmer beantragen. Mit diesen Änderungen sollte verhindert werden, dass Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich ihren Anspruch auf finanzielle Hilfe verlieren.	Nein	Ja	Nein	Ja	Nein
Frankreich	Für Empfänger, deren Zulassungsprüfungen, Examen oder Praktika aufgrund der Gesundheitskrise verschoben wurden, wurden die Stipendien um einen Monat verlängert (Juli 2020). Stipendien wurden 2020/2021 um 1,2 % erhöht, der Preis für das Mensaessen wurde für Stipendiaten auf 1 Euro festgesetzt, es wurden zusätzliche Plätze in stark nachgefragten Kursen geschaffen und die Sozialmittel erhöht.	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein
Deutschland	Es steht eine vom Ministerium für Bildung und Forschung finanzierte finanzielle Überbrückungshilfe für inländische und internationale Bildungsteilnehmer in pandemiebedingten finanziellen Notlagen zur Verfügung. Darüber hinaus besteht eine staatliche Bürgschaft für das KfW-Studienkreditprogramm zur Finanzierung eines Zinssatzes von 0 % von Mai 2020 bis Dezember 2021 sowie zur Ausweitung des Programms auf internationale Nicht-EU-Bildungsteilnehmer von Juni 2020 bis März 2021. Die Bundesländer haben zur Berücksichtigung von pandemiebedingten Problemen vorübergehend die Regelstudienzeit und damit die mögliche BAföG-Bezugsdauer (Bundesausbildungsförderungsgesetz) verlängert.	Nein	m	Nein	Ja	m
Ungarn	Von Mai bis Dezember 2020 konnten Bildungsteilnehmer ein einmaliges, nicht zweckgebundenes, zinsfreies Darlehen in Höhe von 500.000 HUF beantragen („Student Loan Plus“).	Ja	Nein	Ja	Ja	Ja
Irland	Der irische Staat hat ein einmaliges Coronazahlungsprogramm für Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich aufgelegt. Damit sollen Undergraduates und postgraduierte Bildungsteilnehmer in Vollzeit in Anerkennung der erheblichen Umbrüche durch die Coronakrise unterstützt werden.	Nein	Ja	Nein	Ja	Nein
Israel	Der Anteil Bildungsteilnehmer, die öffentliche Zuschüsse/Stipendien erhalten, ist aufgrund der Coronakrise auf 24 % gestiegen.	m	Ja	Nein	Ja	Nein
Italien	Für den 1. und 2. Studienzyklus wurde die ISEE-Grenze für die Gebührenbefreiung auf 20.000 Euro erhöht und der Gebührennachlass für Bildungsteilnehmer mit einer ISEE-Erklärung zwischen 13.000 Euro und 30.000 Euro wurde einheitlicher gestaltet. Darüber hinaus wurde für Bildungsteilnehmer im letzten Jahr des Promotionsbildungsgangs auf ihren Antrag hin die Dauer des Promotionsstipendiums um bis zu maximal 5 Monate verlängert.	Nein	Ja	Ja	Ja	Ja

Anmerkung: Die Daten wurden im ersten Quartal 2021 erhoben.

Quelle: OECD (2021). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterC.pdf). StatLink: https://stat.link/4kh8bz

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

Tabelle C5.4 (Forts. 1)

Maßnahmen zur Bewältigung der Coronakrise (2020)

	Politische Maßnahmen in Zusammenhang mit der Coronakrise	Maßnahmen zur Bewältigung der Coronakrise				
		Gewährung eines Zahlungsaufschubs für die Rückzahlung öffentlich unterstützter Darlehen für Bildungsteilnehmer	Einführung eines finanziellen Hilfspakets oder Erhöhung der Finanzierung für Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich	Aussetzung oder Aufhebung der internationalen Mobilität für Bildungsteilnehmer oder akademisches Personal	Zusätzliche Maßnahmen oder Anpassungen zur Unterstützung internationaler Bildungsteilnehmer	Anpassung der Richtlinien für Bildungsgebühren
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
OECD Länder						
Japan	Diejenigen, deren Haushaltseinkommen und Einkommen aus Teilzeitbeschäftigung aufgrund der Coronakrise plötzlich zurückgingen, haben eine Geldleistung erhalten. JASSO (Japan's Student Services Organisation) hat die Regelungen etwas flexibler gestaltet, sodass Bildungsteilnehmer mit abrupten Veränderungen der Familienfinanzen aufgrund der Pandemie öffentliche Darlehen erhalten konnten. Außerdem gab es staatliche Unterstützung (Fristverlängerungen oder verringerte Zahlungen) für diejenigen, die Schwierigkeiten bei der Einhaltung der Rückzahlungsfristen hatten. Darüber hinaus wurden vollständige oder teilweise Befreiungen von Bildungsgebühren und verlängerte Fristen für die Zahlung von Bildungsgebühren für Hochschulen und andere Bildungseinrichtungen staatlich unterstützt.	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein
Republik Korea	Im Falle von Hochschulen, die die Bildungsteilnehmer bereits mit Gebührenbefreiungen, besonderen Stipendien und Unterstützung bei der Unterbringung unterstützen, hat der Staat die Hochschulen bei der Investition in Onlineunterricht, Prävention und die Verbesserung der Bildungsumgebung finanziell unterstützt. Die koreanische Regierung hat finanzielle Nothilfe bereitgestellt, Online-Remotehelfer eingesetzt und den Aufbau der Infrastruktur für Fernunterricht unterstützt. Dank der Verbesserung der Bestimmungen zum Fernunterricht können Hochschulen Fern-/Präsenzunterricht eigenständig einsetzen. Daher wurde ein Supportzentrum für Fernunterricht zur Verbesserung der Qualität von Fernunterricht eingerichtet. Vulnerable Bildungsteilnehmer haben Smart-Geräte erhalten, um die digitale Kluft zwischen den Bildungsteilnehmern zu schließen. Außerdem wurde aufgrund der Coronakrise die Rückzahlungsbelastung für Bildungsteilnehmer durch eine Verlängerung des Rückzahlungszeitraums für Bildungskredite für Personen, die ihren Arbeitsplatz verloren oder ihr Unternehmen geschlossen haben, verringert. Auslandspraktika sind zwar derzeit ausgesetzt, aber gemeinsame Onlineprogramme von in- und ausländischen Hochschulen (ISCED 6 und 7) sind weiterhin zulässig. Gleichzeitig wurde die Übertragung von Credits zwischen Hochschulen ausgebaut.	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
Lettland	Für das Berichtsjahr für Bildungsgänge 2020/2021 wurden die Zuschüsse für Bildungsteilnehmer auf 200 Euro erhöht. Zudem gab es 2020 Änderungen an staatlich garantierten privaten Darlehen für Bildungsteilnehmer, da neben dem Staat kein weiterer Bürge erforderlich ist. Ab dem Berichtsjahr für Bildungsgänge 2020/2021 können sowohl Vollzeit- als auch Teilzeitbildungsteilnehmer Darlehen für Bildungsteilnehmer beantragen. Wenn die Rückzahlung eines Darlehens für Bildungsteilnehmer zwischen März und Dezember 2020 fällig wurde, aber das Einkommen zurückging, kann die Rückzahlung der Darlehenshauptsumme um bis zu 6 Monate verschoben werden.	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein
Niederlande	In den Niederlanden verfügen Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich über ein hohes Maß an Eigenständigkeit: Einige Bildungseinrichtungen haben die Anwesenheitspflicht für Bildungsteilnehmer von außerhalb oder innerhalb der EU aufgehoben. Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich erhalten ein pauschales Budget, das dem besagten Maß an Eigenständigkeit entspricht. Bildungsteilnehmer, die zwischen Juni und August 2020 die maximale Dauer des Sonderzuschusses erreicht haben, erhielten eine Entschädigung in Höhe von 1.500 Euro. Außerdem erhielten alle Bildungsteilnehmer die Fahrtkostenerstattung für 3 zusätzliche Monate. Bei finanziellen Schwierigkeiten können Bildungsteilnehmer ihr Darlehen von der Education Executive Agency erhöhen. Sie können außerdem ein Darlehen für Bildungsgebühren beantragen. Die Bildungsteilnehmer können für maximal 3 Monate den maximalen Darlehensbetrag um 600 Euro pro Monat erhöhen.	Ja	Nein	Nein	Ja	Nein
Neuseeland	Als Reaktion auf die wirtschaftlichen Auswirkungen der Coronapandemie sind von 2020 bis Ende 2022 alle Berufsausbildungen und gezielten berufsbildenden Bildungsgänge und Schulungsprogramme gebührenfrei. Der Staat zahlt diese Gebühren direkt an die Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs. Finanzmittel zur Unterstützung des Zugangs zu digitaler Technologie während des Coronalockdowns flossen eher in Rechner oder Internetzugänge von Bildungsteilnehmern als in Onlineplattformen oder -ressourcen von Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs. Die Tertiary Education Commission (TEC) hat die Regeln für die Fernlehre gelockert, sodass Bildungsanbieter im Tertiärbereich während der Coronalockdowns einfacher Fernunterricht anbieten konnten. Die TEC hat außerdem die Finanzierungsregeln zur Einschränkung der Finanzierung von kürzeren Ausbildungsmöglichkeiten, wie Microcredentials, gelockert.	Nein	Ja	Ja	Ja	Nein

Anmerkung: Die Daten wurden im ersten Quartal 2021 erhoben.

Quelle: OECD (2021). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterC.pdf). StatLink: https://stat.link/4kh8bz

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

Tabelle C5.4 (Forts. 2)

Maßnahmen zur Bewältigung der Coronakrise (2020)

	Politische Maßnahmen in Zusammenhang mit der Coronakrise	Maßnahmen zur Bewältigung der Coronakrise				
		Gewährung eines Zahlungsaufschubs für die Rückzahlung öffentlich unterstützter Darlehen für Bildungsteilnehmer	Einführung eines finanziellen Hilfspakets oder Erhöhung der Finanzierung für Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich	Aussetzung oder Aufhebung der internationalen Mobilität für Bildungsteilnehmer oder akademisches Personal	Zusätzliche Maßnahmen oder Anpassungen zur Unterstützung internationaler Bildungsteilnehmer	Anpassung der Richtlinien für Bildungsgebühren
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
OECD Länder						
Norwegen	Ein staatliches Coronarettungspaket deckt verschiedene Bildungs- und Schulungsbereiche, einschließlich Weiterbildung, ab. Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich erhielten beinahe 500 Millionen NOK für mehr Studienplätze und kurze Weiterbildungskurse. UNIT, das für IKT-Leistungen in Hochschulen und Forschung zuständige Direktorat, erhielt eine Sonderzuweisung von 20 Millionen NOK zum Ausbau der Serverkapazitäten und zur Verbesserung der Sicherheit der Dienste für diesen Bereich. Die Frist zur Beantragung einer Unterstützung für Bildungsteilnehmer durch den State Educational Loan Fund wurde verlängert, und Bildungsteilnehmer können ein zusätzliches Darlehen in Höhe von 26.000 NOK beantragen (von denen 8.000 NOK in einen Zuschuss umgewandelt werden können), um den Einkommensausfall durch den coronabedingten Wegfall von Arbeitsplätzen aufzufangen, der auch viele Studentenjobs betraf. Durch eine Ad-hoc-Regelung wurde verhindert, dass Bildungsteilnehmer aufgrund der Pandemie Zuschüsse verlieren (z.B. Bildungsteilnehmer, die bei ihren Eltern wohnen). Darüber hinaus wurden Ausnahmeregelungen bei den Einkommen von Bildungsteilnehmern getroffen, die in Zusammenhang mit der Pandemiebekämpfung in bestimmten Bereichen tätig waren (diese Einkommen führen nicht zu einer Verringerung ihres Bildungszuschusses). Auch wurden für Bildungsteilnehmer, die aufgrund einer Behinderung spezielle Zuschüsse erhalten, Ausnahmen vorgesehen (sie dürfen zur Bekämpfung der Pandemie ausnahmsweise in bestimmten Bereichen arbeiten).	Ja	Ja	Nein	Ja	Nein
Polen		Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
Schweden	Seit Herbst 2020 können Erwerbslose bei gleichzeitigem Bezug von Erwerbslosenentschädigung eine Ausbildung absolvieren (und müssen somit keine finanzielle Unterstützung für Bildungsteilnehmer beantragen). Bildungsteilnehmer können zusätzliche Darlehen beantragen. 2021 und 2022 wurden die Darlehensbeträge für Bildungsteilnehmer ab 25 Jahren, die vor ihrer Ausbildung ein Einkommen hatten, um 25 % erhöht (mit Blick auf niedrigere Einkommen).	Nein	Ja	Ja	Nein	Nein
Türkei		Ja	Nein	Ja	Ja	Nein
Vereinigte Staaten	Unterschiedliche politische Reaktionen auf subnationaler Ebene. Verringerte Bildungsgebühren und Gebühren (d.h. Erstattung und Ermäßigung von Bildungsgebühren) wurden umgesetzt, lagen jedoch im Ermessen der einzelnen Bildungseinrichtungen.	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
Subnationale Einheiten						
Belgien (fläm.)	Es wurden zusätzliche Mittel für Leistungen für Bildungsteilnehmer (1,5 Millionen Euro) und für Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich (8,96 Millionen Euro) für die zusätzlichen Kosten für Onlineunterricht und -prüfungen bereitgestellt. Bildungsteilnehmer, die (im Berichtsjahr für Bildungsgänge 2019/2020) nach einem Praktikum während der Coronakrise einen Bachelor in Krankenpflege erwarben, hatten auch Anspruch auf einen (vom Europäischen Sozialfonds mitfinanzierten) Zuschuss von 1.000 Euro. Bildungsteilnehmer, die einen zusätzlichen Wohnkostenzuschuss erhielten, mussten diesen auch nach der vorzeitigen Beendigung ihres Unterbringungsvertrags aufgrund der Coronaeinschränkungen nicht zurückzahlen.	Nein	Ja	Nein	Nein	Nein
Belgien (frz.)	Die Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich erhielten zusätzliche Finanzmittel (beinahe 2,3 Millionen Euro). Die Frist für die Begleichung der Bildungsgebühren 2020/2021 wurde bis zum 15. Februar 2021 verlängert.	Nein	Ja	Nein	Ja	Nein
England (UK)	Im Vereinigten Königreich können Bildungsanbieter im Tertiärbereich vom Staat eingerichtete Unterstützungsleistungen für Unternehmen, wie das Coronaprogramm zum Erhalt von Arbeitsplätzen sowie verschiedene Darlehens- und Finanzierungsprogramme, beantragen. Bildungsanbieter im Tertiärbereich, die in England in der Kategorie „Approved (fee cap)“ registriert sind, können sich für das Higher Education Restructuring Regime bewerben.	Nein	Ja	Ja	Ja	Nein

Anmerkung: Die Daten wurden im ersten Quartal 2021 erhoben.

Quelle: OECD (2021). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterC.pdf). StatLink: https://stat.link/4kh8bz

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

Indikator C6
Wofür werden Finanzmittel im Bereich der Bildung ausgegeben?

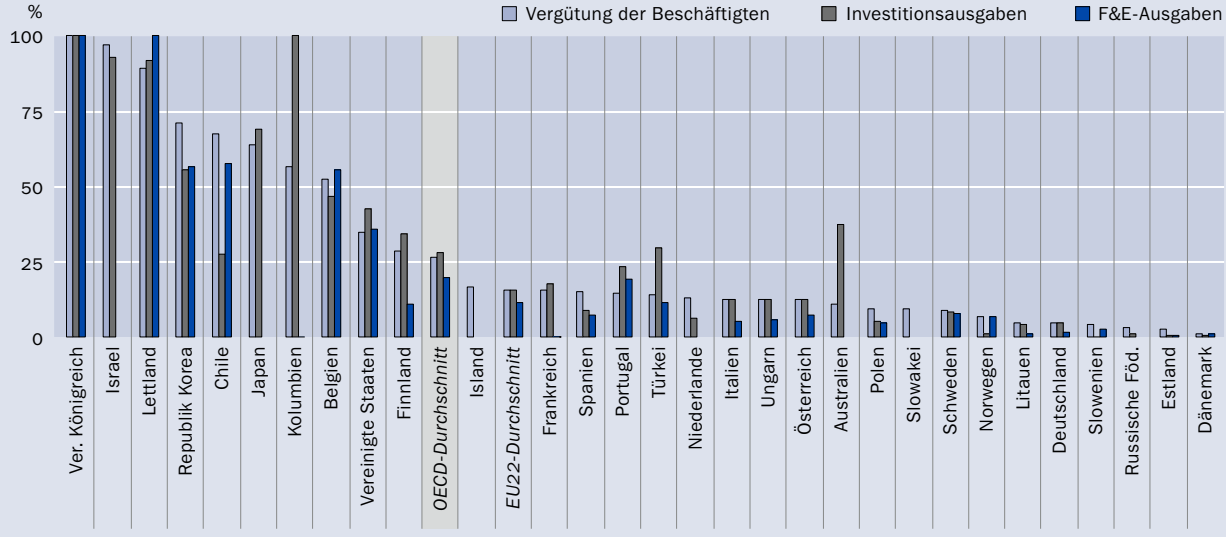
Zentrale Ergebnisse

- Vom Primar- bis zum Tertiärbereich entfallen die meisten Ausgaben von Bildungseinrichtungen (im Durchschnitt der OECD-Länder 91 %) 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 68 %). 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 (78 % in öffentlichen und 71 % in privaten Bildungseinrichtungen) als auch im Tertiärbereich (68 % in öffentlichen und 64 % in privaten Bildungseinrichtungen).
- Rund 80 % der Ausgaben für die Vergütung der Beschäftigten und der F&E-Ausgaben werden öffentlichen Bildungseinrichtungen zugewiesen, während sich der Anteil der Investitionsausgaben für öffentliche Bildungseinrichtungen auf 77 % beläuft.

Abbildung C6.1

Anteil der Ausgaben für die Vergütung der Beschäftigten, Investitionsausgaben und F&E-Ausgaben an privaten Bildungseinrichtungen (2018)

Tertiärbereich



Anmerkung: Die Mittel werden öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen zugewiesen. Diese Abbildung zeigt nur den Anteil der privaten Bildungseinrichtungen zugewiesenen Mittel.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils der Vergütung der Beschäftigten an privaten Bildungseinrichtungen.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2021), Tab. C6.4 im Internet. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterC.pdf). StatLink: https://stat.link/akcpsb

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.

Die Aufteilung der Ausgaben für Bildung zwischen öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen ist auch eine Frage der Gerechtigkeit, da der Besuch von privaten Bildungseinrichtungen, neben anderen Faktoren, vom Familieneinkommen abhängt und mit Einkommensvorteilen verbunden ist.

Dieser Indikator beschreibt, wie auf Bildungseinrichtungen entfallende Mittel aus den verschiedenen Quellen (öffentliche, internationale und private) sowohl insgesamt als auch nach Art der Bildungseinrichtung (öffentliche bzw. private) für bildungsbezogene Sach- und Dienstleistungen ausgegeben werden. Es wird außerdem analysiert, welcher Anteil der gesamten Mittel auf die Vergütung von Beschäftigten, Investitionsausgaben und Forschung und Entwicklung (F&E) für öffentliche und private Bildungseinrichtungen entfällt und wie sich die Ausgaben über den 6-Jahres-Zeitraum von 2012 bis 2018 hinweg verändert haben.

Weitere wichtige Ergebnisse

- Die OECD-Länder stellen im Durchschnitt 9 % ihrer Gesamtausgaben für Bildung für Investitionsausgaben im Primar- bis Tertiärbereich bereit. Insgesamt ist der Anteil der Investitionsausgaben im Tertiärbereich höher als in den nicht tertiären Bereichen (11 gegenüber 8 %). Zwischen den einzelnen Ländern gibt es große Unterschiede beim Anteil der Investitionsausgaben, mit höheren Anteilen in Lettland und der Türkei (mindestens 15 %).
- Absolut gesehen betrugen 2018 im Primar- bis Tertiärbereich die laufenden Ausgaben pro vollzeitäquivalentem Bildungsteilnehmer in den OECD-Ländern im Durchschnitt 11.000 US-Dollar, während sich die durchschnittlichen Investitionsausgaben auf rund 1.050 US-Dollar pro Bildungsteilnehmer beliefen. Bei diesen Zahlen gibt es jedoch erhebliche Unterschiede zwischen den einzelnen OECD-Ländern: Die laufenden Ausgaben variieren von weniger als 5.000 US-Dollar pro Bildungsteilnehmer in Griechenland und der Türkei bis zu fast 23.000 US-Dollar in Luxemburg; dagegen reichen die

Investitionsausgaben von weniger als 400 US-Dollar pro Bildungsteilnehmer in Italien und Kolumbien bis zu fast 2.500 US-Dollar in Luxemburg.

- 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 (10.600 US-Dollar gegenüber 7.300 US-Dollar).
- Zwischen 2012 und 2018 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 % gestiegen; in privaten Bildungseinrichtungen blieben sie relativ stabil. Über den gleichen Zeitraum stieg der für F&E pro vollzeitäquivalentem Bildungsteilnehmer ausgegebene Betrag in öffentlichen Bildungseinrichtungen um fast 1 %, wohingegen er sich in privaten Bildungseinrichtungen leicht verringerte.

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 den Umfang 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 bzw. der Notwendigkeit, neue Anforderungen in Bezug auf Bildung, Gesellschaft und Sicherheit umzusetzen. 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- und Partnerländern der Großteil der Gesamtausgaben für Bildung auf laufende Ausgaben. 2018 haben die laufenden Ausgaben in den OECD-Ländern 91 % 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 in den OECD- und Partnerländern von 83 % in Lettland bis zu 98 % in Argentinien (Tab. C6.1). Aufgeschlüsselt nach Bildungsbereich reicht die Bandbreite im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich von 83 % in Lettland bis zu 99 % in Italien und im Tertiärbereich von 56 % in Griechenland bis zu 99 % in Argentinien (Tab. C6.1). Größere Unterschiede zwischen den Bildungsbereichen lassen

sich bei den Investitionen in die laufenden Ausgaben pro Bildungsteilnehmer feststellen. 2018 betrugen die durchschnittlichen laufenden Ausgaben pro Bildungsteilnehmer in den OECD-Ländern fast 11.000 US-Dollar, mit höheren Beträgen im Tertiärbereich (16.400 US-Dollar) als in den nicht tertiären Bereichen (9.600 US-Dollar). In allen Bildungsbereichen gibt es zwischen den OECD- und Partnerländern große Unterschiede bei den laufenden Ausgaben pro Bildungsteilnehmer, die von rund 3.400 US-Dollar in Argentinien bis zu fast 23.000 US-Dollar in Luxemburg reichen (Tab. C6.1).

Investitionsausgaben stellen im Durchschnitt der OECD-Länder 9 % der Ausgaben für Bildungseinrichtungen vom Primar- bis zum Tertiärbereich dar; in Australien, Estland, Griechenland, der Republik Korea, Lettland, Norwegen und der Türkei sind es mindestens 12 % (Tab. C6.1). Der Anteil der Investitionsausgaben im Tertiärbereich ist höher als in den nicht tertiären Bereichen (11 gegenüber 8 %). Griechenland ist das Land, das mit Abstand am meisten in die Infrastruktur im Tertiärbereich investiert hat: 2018 machten die Investitionsausgaben im Tertiärbereich 44 % der Gesamtausgaben aus. In den nicht tertiären Bereichen wendet Lettland 17 % des Bildungshaushalts für Investitionsausgaben auf, das ist der höchste Anteil unter den Ländern mit verfügbaren Daten (Tab. C6.1). Ähnlich sieht es aus, wenn man die Investitionsausgaben pro Bildungsteilnehmer betrachtet. Die Investitionsausgaben pro Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich sind fast doppelt so hoch wie die in den nicht tertiären Bereichen (1.600 US-Dollar gegenüber 900 US-Dollar). Die durchschnittlichen Investitionsausgaben im Primar- bis Tertiärbereich liegen in den OECD-Ländern knapp über 1.000 US-Dollar pro Bildungsteilnehmer. Australien, die Republik Korea, Luxemburg, Norwegen und die Vereinigten Staaten investierten 2018 mehr pro Bildungsteilnehmer in langfristige Sachwerte (über 1.500 pro Bildungsteilnehmer), während Argentinien, Italien, Kolumbien und Litauen unter den OECD- und Partnerländern die niedrigsten Investitionen auswiesen (weniger als 500 US-Dollar) (Tab. C6.1).

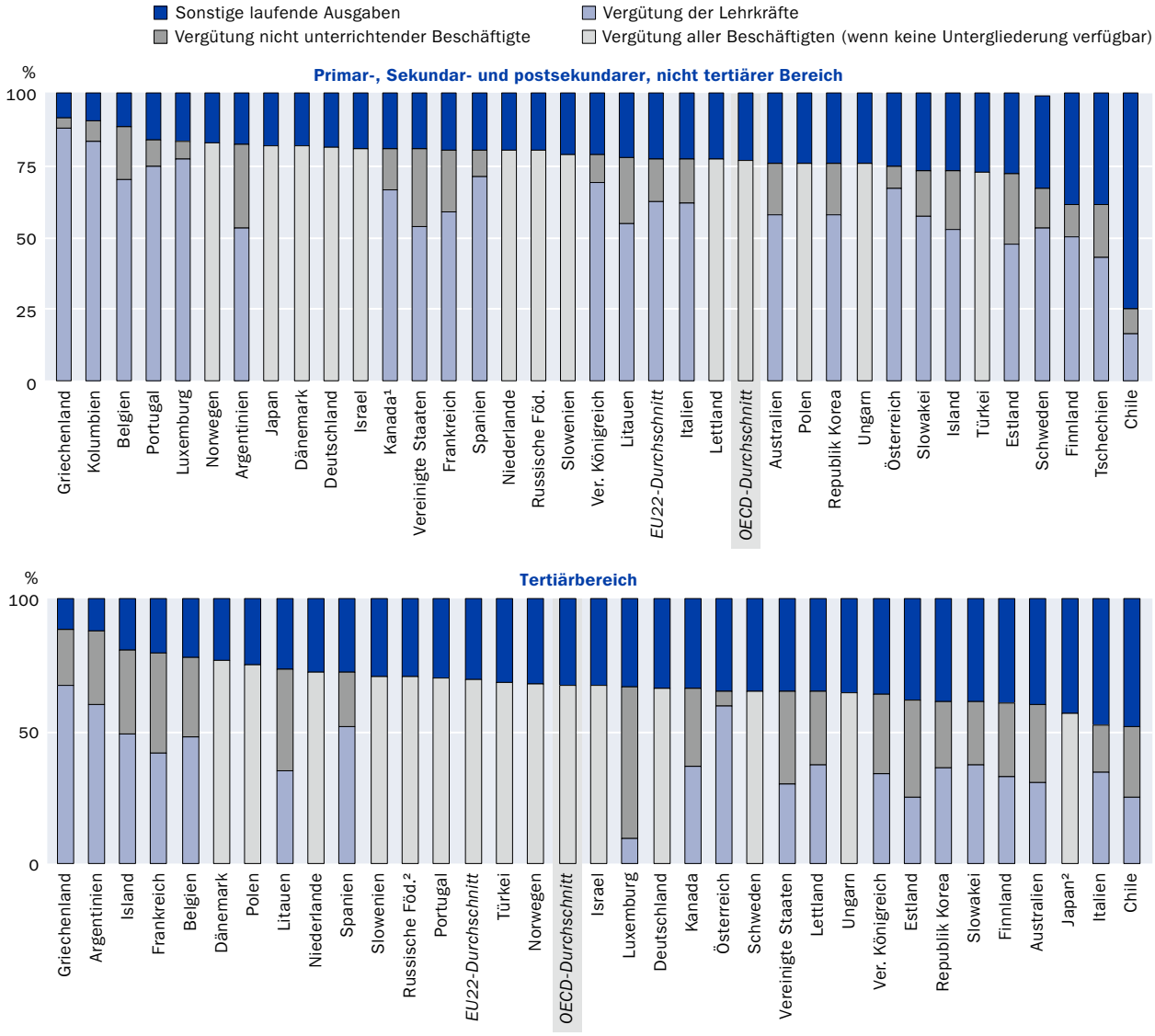
Zusammensetzung der laufenden Ausgaben

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 sowie 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.

2018 machten die Gehälter der Lehrkräfte und der sonstigen Beschäftigten in Bildungseinrichtungen vom Primar- bis zum Tertiärbereich den größten Teil der laufenden Ausgaben aus (74 % im Durchschnitt der OECD-Länder); dieser Anteil ist im Durchschnitt über die Zeit stabil, 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 68 %). Dies ist auf die höheren Kosten für Einrichtungen und Ausstattung im Tertiärbereich zurückzuführen. Unter den OECD- und Partnerländern weisen Argentinien, Belgien, Dänemark, Frankreich, Griechenland, Island und Polen den höchsten Anteil an

Abbildung C6.2

Zusammensetzung der laufenden Ausgaben an öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen (2018)



1. Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich beinhaltet auch Bildungsgänge des Elementarbereichs (ISCED 02). 2. Tertiärbereich beinhaltet postsekundaren, nicht tertiären Bereich.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils der Vergütung aller Beschäftigten.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2021), Tabelle C6.2. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterC.pdf). StatLink: https://stat.link/3p6qbr

laufenden Ausgaben für die Vergütung der Beschäftigten im Tertiärbereich aus (mindestens 75 %). In den nicht tertiären Bildungsbereichen geben Belgien, Griechenland und Kolumbien mindestens 85 % der Bildungsausgaben für die Vergütung von Beschäftigten aus und weniger für andere, per Auftrag vergebene oder zugekaufte Serviceleistungen wie Unterstützungsdienste (z. B. für die Instandhaltung von Schulgebäuden), Nebenleistungen (z. B. für die Bereitstellung von Mahlzeiten) oder Mietzahlungen für Schulgebäude und andere Einrichtungen (Tab. C6.2 und Abb. C6.2).

Die Vergütung der Beschäftigten im Verhältnis zur Zahl der Bildungsteilnehmer zeigt, dass die Vergütung der Lehrkräfte und sonstigen Beschäftigten im Tertiärbereich höher ist als in nicht tertiären Bereichen. 2018 gaben die OECD-Länder im Primar- bis Tertiärbereich

im Durchschnitt rund 8.100 US-Dollar pro vollzeitäquivalentem Bildungsteilnehmer für die Vergütung von Beschäftigten aus, wobei diese Ausgaben von 10.600 US-Dollar pro Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich bis 7.400 US-Dollar in den nicht tertiären Bereichen reichten. Es gab jedoch große Unterschiede zwischen den OECD- und Partnerländern 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 Argentinien, Chile, Kolumbien und der Türkei bis zu mehr als 10.000 US-Dollar in Belgien, Island, Luxemburg, Norwegen, Österreich und den Vereinigten Staaten. Im Tertiärbereich betragen die Ausgaben für die Vergütung von Beschäftigten pro Bildungsteilnehmer in Belgien, Luxemburg, Schweden, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten mehr als 15.000 US-Dollar (Tab. 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 (Tab. C6.2 und Abb. C6.2). 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, Schulkrankenpfleger, Hausmeister und Wartungspersonal, zu ihren Beschäftigten zählen. Im Tertiärbereich könnte die Vergütung der in F&E 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).

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 Ausstattung sind im Allgemeinen im Tertiärbereich höher als in den anderen Bildungsbereichen. Ferner werden in einigen Ländern Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich die benötigten Räumlichkeiten eher anmieten, was einen großen Teil der laufenden Ausgaben erklären kann. Im Tertiärbereich ist der Anteil für sonstige laufende Ausgaben in Chile und Italien am größten (48 % der laufenden Gesamtausgaben), während er in Chile in den nicht tertiären Bereichen bei 75 % liegt (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 Kolumbien und Portugal um mindestens 10 Prozentpunkte über dem in privaten Bildungseinrichtungen, im Tertiärbereich ist dies in Australien der Fall (Tab. C6.3). Entsprechend verwenden in den nicht tertiären Bildungsbereichen die Republik Korea und Lettland in öffentlichen Bildungseinrichtungen mehr als 15 % der Gesamtausgaben für Investitionsausgaben, während Lettland und Polen über 15 % der Gesamtausgaben für Investitionsausgaben in privaten Bildungseinrichtungen aufwenden. In diesen Bildungsbereichen hatte Italien den niedrigsten Anteil der Investitionsausgaben in öffentlichen Bildungseinrichtungen (1 %). Im Tertiärbereich haben öffentliche Bildungseinrichtungen in Estland, Griechenland, Lettland, Tschechien, 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, Lettland, der Türkei und Ungarn am größten ist (Tab. C6.3).

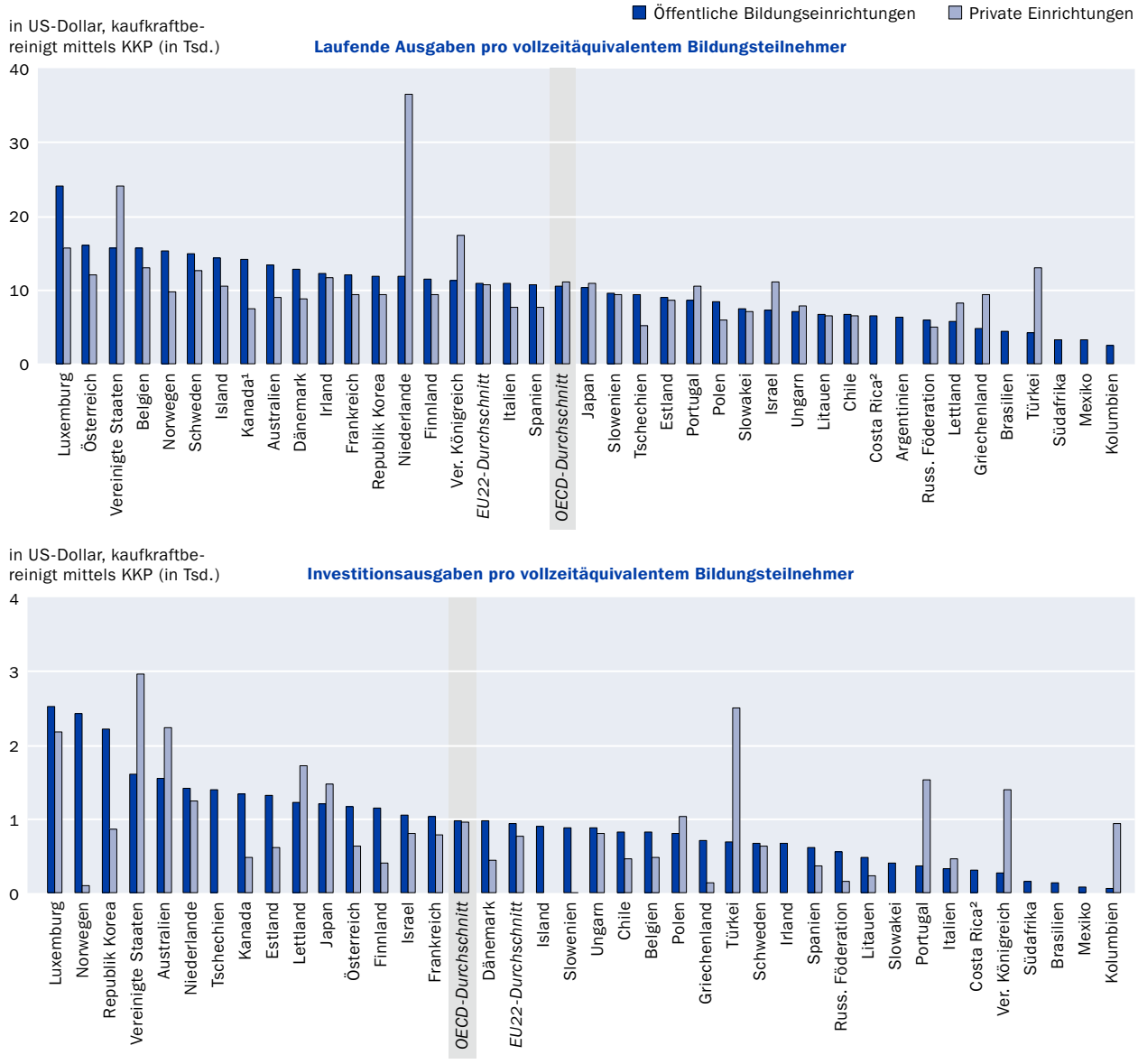
Etwas größere Unterschiede lassen sich beim Blick auf die Investitionen in die Investitionsausgaben pro Bildungsteilnehmer feststellen, die 2018 in den OECD-Ländern rund 1.000 US-Dollar betrugen (Abb. C6.3), mit im Durchschnitt leicht höheren Beträgen in öffentlichen als in privaten Bildungseinrichtungen. Im Tertiärbereich sind die Investitionsausgaben in den OECD-Ländern in öffentlichen Bildungseinrichtungen rund doppelt so hoch wie in den nicht tertiären Bereichen (1.600 US-Dollar gegenüber 900 US-Dollar), aber in den privaten Bildungseinrichtungen liegen die Investitionsausgaben im Tertiärbereich ebenfalls deutlich höher als in den nicht tertiären Bereichen (1.500 US-Dollar gegenüber 700 US-Dollar). In den nicht tertiären Bereichen sind die höchsten Investitionsausgaben mit 2.200 US-Dollar pro Bildungsteilnehmer in den privaten Bildungseinrichtungen in Luxemburg festzustellen, obwohl in rund 60 % der Länder die Investitionsausgaben in öffentlichen Bildungseinrichtungen höher liegen. Im Tertiärbereich sind die höchsten Investitionsausgaben pro Bildungsteilnehmer mit 6.900 US-Dollar in den privaten Bildungseinrichtungen in Australien festzustellen, doch in rund zwei Drittel der Länder liegen die Investitionsausgaben in öffentlichen Bildungseinrichtungen höher. Luxemburg ist das Land mit den höchsten Investitionsausgaben pro Bildungsteilnehmer in öffentlichen Bildungseinrichtungen sowohl im Tertiärbereich als auch in den nicht tertiären Bereichen. Vom Primar- bis Tertiärbereich sind mit weniger als 400 US-Dollar in den öffentlichen Bildungseinrichtungen in Brasilien, Costa Rica, Italien, Kolumbien, Mexiko, Portugal, der Slowakei und dem Vereinigten Königreich die geringsten Investitionsausgaben pro Bildungsteilnehmer zu beobachten.

Öffentliche und private Bildungseinrichtungen unterscheiden sich darin, wofür die laufenden Ausgaben verwendet werden. Die Vergütung von Beschäftigten macht in den OECD-Ländern einen größeren Teil der laufenden Ausgaben öffentlicher Bildungseinrichtungen aus: In den nicht tertiären Bildungsbereichen liegt er bei 78 % im Vergleich zu 71 % in den privaten Bildungseinrichtungen und im Tertiärbereich bei 68 % gegenüber 64 %. Private Bildungseinrichtungen lassen möglicherweise Dienstleistungen eher von externen Anbietern erbringen, oder Schulgebäude und andere Einrichtungen werden im Gegensatz zu öffentlichen Bildungseinrichtungen in staatlichen Liegenschaften eher angemietet. Es können sich für sie auch 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 aufgewendete Anteil an den laufenden Ausgaben in privaten Bildungseinrichtungen höher. In den nicht tertiären Bildungsbereichen betragen die Unterschiede mehr als 5 Prozentpunkte in Chile, den Niederlanden, Norwegen und Tschechien, im Tertiärbereich ist dies in Finnland, Israel, Japan, der Republik Korea, den Niederlanden und der Slowakei der Fall (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 privaten Bildungseinrichtungen und belaufen sich im Durchschnitt der OECD-Länder auf fast 6.100 US-Dollar. In Italien, Kanada und Luxemburg sind die Unterschiede am größten (mehr als 3.000 US-Dollar). Im Gegensatz dazu liegen die Ausgaben für die Vergütung der Beschäftigten pro Bildungsteilnehmer in Estland und dem Vereinigten Königreich nicht nur in privaten Bildungseinrichtungen höher, sondern auch der Unterschied zur Vergütung in öffentlichen Bildungseinrichtungen

Abbildung C6.3

Laufende Ausgaben und Investitionsausgaben pro vollzeitäquivalentem Bildungsteilnehmer nach Art der Bildungseinrichtung, Primar- bis Tertiärbereich (2018)



1. Primarbereich beinhaltet auch Bildungsgänge des Elementarbereichs (ISCED 02). 2. Referenzjahr 2019.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der laufenden Ausgaben und der Investitionsausgaben pro vollzeitäquivalentem Bildungsteilnehmer in öffentlichen Bildungseinrichtungen.
Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2021), OECD-Bildungsdatenbank, http://stats.oecd.org/. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterC.pdf). StatLink: https://stat.link/kwu0oa

übersteigt 1.000 US-Dollar. Bei der Vergütung von Beschäftigten pro Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich bestehen unter den Ländern mit verfügbaren Daten die größten Unterschiede zwischen öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen in Australien, Finnland und Österreich (über 4.000 US-Dollar). Frankreich, Lettland, die Slowakei und die Vereinigten Staaten geben jedoch in privaten Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich mehr für die Vergütung von Beschäftigten pro Bildungsteilnehmer aus als in öffentlichen Bildungseinrichtungen (Tab. C6.3).

Aufteilung der Ausgaben für Beschäftigungsvergütung, Investitionen und F&E zwischen öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen

Es gibt eine lang anhaltende Debatte zu den Vor- und Nachteilen des öffentlichen bzw. privaten Bildungssystems, die sich im Wesentlichen um zwei Kernpunkte dreht: einerseits um das Konzept von Bildung als öffentliches Gemeingut (s. beispielsweise Reid and Australian Council of Deans of Education, 2003[1]), andererseits um eine von den privaten Bildungseinrichtungen bereitgestellte innovativere und leistungsfähigere Bildungsumgebung (Alderman, Orazem and Paterno, 2001[2]), die jedoch zu gesellschaftlicher Segregation führen kann (Courtioux and Maury, 2020[3]).

Eine Einschreibung in eine private Bildungseinrichtung hängt in der Tat von vielen Faktoren ab, einschließlich des Familieneinkommens (Curi and Aquino Menezes-Filho, 2007[4]; Murnane et al., 2018[5]). Gleichzeitig geht der Besuch einer privaten Bildungseinrichtung im Vergleich zu einer öffentlichen mit einem signifikanten Erwerbsvorteil einher, selbst nach Bereinigung um die Qualität der Bildungseinrichtung, den familiären Hintergrund und den Bildungsabschluss (Sandy and Duncan, 1996[6]). Folglich hat die Wahl zwischen einer Investition in öffentliche oder private Bildungseinrichtungen große Auswirkungen in Hinblick auf Gerechtigkeit und Inklusion.

In den OECD-Ländern werden vom Primar- bis Tertiärbereich rund 80 % oder mehr der Mittel für die Vergütung der Beschäftigten, für Investitions- und F&E-Ausgaben öffentlichen Bildungseinrichtungen zugewiesen (Tab. C6.4 im Internet). Diese Anteile sind in den nicht tertiären Bereichen höher als im Tertiärbereich, in dem mehr als ein Viertel der gesamten Mittel für die Vergütung der Beschäftigten und die Investitionsausgaben in private Bildungseinrichtungen investiert wird.

In Belgien, Chile, Finnland, Israel, Japan, Kolumbien, der Republik Korea, Lettland, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten liegt der für die Vergütung der Beschäftigten in privaten Bildungseinrichtungen zugewiesene Anteil höher als im Durchschnitt der OECD-Länder, wohingegen Dänemark, Estland und Slowenien die Länder mit den geringsten Prozentsätzen sind (Abb. C6.1 sowie Tab. C6.4 im Internet). Was die Investitionsausgaben betrifft, liegt der Anteil an Investitionen in private Bildungseinrichtungen über 50 % in Israel, Japan, Kolumbien, der Republik Korea, Lettland und dem Vereinigten Königreich im Tertiärbereich sowie in Chile, Kolumbien, Portugal und dem Vereinigten Königreich in den nicht tertiären Bereichen (Tab. C6.4 im Internet). Es ist jedoch zu beachten, dass die Aufteilung der Mittel zwischen öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen stark von der Anzahl an Bildungsteilnehmern, die an den beiden Arten von Bildungseinrichtungen eingeschrieben sind, abhängt.

Im Tertiärbereich ist F&E die Ausgabenkategorie mit dem höchsten Anteil für öffentliche Bildungseinrichtungen (80 %); in Belgien, Chile, der Republik Korea, Lettland und dem Vereinigten Königreich fließt jedoch über die Hälfte der F&E-Mittel in private Bildungseinrichtungen (Abb. C6.1 sowie Tab. C6.4 im Internet). Die Ausgaben für F&E pro Bildungsteilnehmer sind im Tertiärbereich mit 6.000 US-Dollar in öffentlichen Bildungseinrichtungen fast mehr als doppelt so hoch wie in privaten Bildungseinrichtungen (2.500 US-Dollar). In Finnland, Luxemburg, Norwegen, Schweden und der Schweiz betrugen die Ausgaben für F&E pro Bildungsteilnehmer in öffentlichen Bildungseinrichtungen mehr als 10.000 US-Dollar. In Dänemark und Schweden flossen mehr als 9.000 US-Dollar an F&E-Mitteln pro Bildungsteilnehmer in private Bildungseinrichtungen (Tab. C6.3).

Entwicklungstendenzen der laufenden Ausgaben und Ausgaben für Forschung pro Bildungsteilnehmer

Der Anteil der für eine bestimmte Ausgabenkategorie aufgewendeten Mittel verdeutlicht, wie diese im Vergleich zu anderen Kosten verteilt werden, gibt aber keinen Aufschluss darüber, ob diese Mittel ausreichen, um den Bildungsbedarf der Bildungsteilnehmer oder den Lehrbedarf der Lehrkräfte zu decken. Auch wenn sich die auf laufende und Investitionsausgaben entfallenden Anteile im Durchschnitt im Lauf der Zeit nicht sehr verändern – die laufenden Ausgaben machen rund 90 % der Gesamtausgaben aus –, variiert doch der Umfang der laufenden und Investitionsausgaben pro 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 6-Jahres-Zeitraum von 2012 bis 2018 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 der Lehrkräfte pro Bildungsteilnehmer gab. Dagegen sanken in Finnland, Griechenland, Mexiko und Slowenien die laufenden Ausgaben pro Bildungsteilnehmer, im Wesentlichen 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 2018 in den Ländern mit verfügbaren Daten im Allgemeinen stabil, auch wenn sie in Island, der Slowakei und Ungarn um mehr als 3 % pro Jahr stiegen, wohingegen sie sich in der Türkei um über 6 % verringerten (Tab. C6.5 im Internet).

Die Vergütung der Lehrkräfte pro Bildungsteilnehmer in öffentlichen Bildungseinrichtungen stieg in den meisten Ländern mit verfügbaren Daten zwischen 2012 und 2018 leicht, wobei die Steigerungen im Tertiärbereich im Durchschnitt größer ausfielen als in den vorgelagerten Bildungsbereichen. Im Tertiärbereich gab es die größte Steigerung der Vergütung der Lehrkräfte in Island, der Slowakei und Tschechien (im Durchschnitt zwischen 7 und 11 % jährlich), während es in Luxemburg und Mexiko den stärksten Rückgang pro Jahr gab (über 4 %). In den nicht tertiären Bildungsbereichen verzeichneten Island, Kolumbien, Portugal, die Schweiz und die Slowakei die größten Steigerungen (3 % oder mehr), während der stärkste Rückgang unter den OECD-Ländern in Finnland und Mexiko sowie unter den Partnerländern in Argentinien (–5 %) zu beobachten war (Tab. C6.5 im Internet).

Bei der durchschnittlichen jährlichen Wachstumsrate der F&E-Ausgaben pro Bildungsteilnehmer in öffentlichen Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich zwischen 2012 und 2018 (unter 1 %) gab es große Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern. Die durchschnittlichen Steigerungen betrugen in Brasilien, Finnland, Luxemburg und Polen mehr als 5 % pro Jahr. Finnland und Luxemburg sind neben Dänemark, Deutschland, Griechenland und Schweden außerdem die OECD-Länder mit den höchsten Ausgaben für F&E als Anteil der Gesamtausgaben im Tertiärbereich (s. Indikator C1). Während in Luxemburg 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 Chile, Frankreich, Litauen, Mexiko, Portugal und der Türkei

um mehr als 1 %, wobei der größte Rückgang in Mexiko und Portugal zu beobachten war. 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 Litauen und Portugal die Zahl der Bildungsteilnehmer an öffentlichen Hochschulen über den Referenzzeitraum. Das bedeutet, dass die Ausgaben für F&E stärker sanken als die Zahl der Bildungsteilnehmer (Tab. C6.5 im Internet).

In Ländern mit verfügbaren Daten ergibt sich beim Vergleich der Entwicklungstendenzen bei den Ausgaben für F&E pro Bildungsteilnehmer in öffentlichen und in privaten Bildungseinrichtungen ein eher gemischtes Bild. In Belgien und Finnland sind beide Tendenzen positiv, allerdings stiegen die Ausgaben für F&E schneller in öffentlichen Bildungseinrichtungen als in privaten. In Tschechien und den Vereinigten Staaten sind ebenfalls beide Entwicklungen positiv, jedoch gab es bei F&E in privaten Bildungseinrichtungen schnellere Steigerungen, während in Deutschland, Schweden, Slowenien und Ungarn 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, während in Chile der Rückgang in öffentlichen Bildungseinrichtungen größer war. In Portugal sanken die Ausgaben für F&E in öffentlichen Bildungseinrichtungen, stiegen aber in privaten (Tab. C6.5 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 Neuanschaffung oder den Ersatz von Ausstattungsgegenständen. 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, Nebenleistungen 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 wird.

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 sowie 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. Schulleitungen, weitere Verwaltungsmitarbeiter von Bildungseinrichtungen, Betreuer, Beratungslehrer, 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 oder 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 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 vorliegen. Die Ausgaben in Landeswährung werden in US-Dollar umgerechnet, indem der betreffende Betrag in Landeswährung durch den Kaufkraftparitätsindex (Kaufkraftparität – KKP) für das Bruttoinlandsprodukt geteilt wird. Dieser KKP-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 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 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[7]) sowie Anhang 3 für länderspezifische Hinweise (*https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterC.pdf*).

Quellen

Die Daten beziehen sich auf das Haushaltsjahr 2018 (sofern nicht anders angegeben) und beruhen auf der von der OECD im Jahr 2020 durchgeführten Bildungsstatistik auf Basis der Datensammlung von UNESCO/OECD/Eurostat (UOE) erhobenen Daten (Einzelheiten s. Anhang 3 unter *https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterC.pdf*). 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 2018 wurden basierend auf einer Erhebung in den Jahren 2020/2021 aktualisiert und die Ausgaben der Jahre 2012 bis 2018 entsprechend den Definitionen und den Methoden der aktuellen UOE-Datenerhebung angepasst.

Weiterführende Informationen

Alderman, H., P. Orazem and E. Paterno (2001), "School quality, school cost, and the public/private school choices of low-income households in Pakistan", *The Journal of Human Resources*, Vol. 36/2, pp. 304–326, *http://dx.doi.org/10.2307/3069661*. [2]

Courtioux, P. and T. Maury (2020), "Private and public schools: A spatial analysis of social segregation in France", *Urban Studies*, Vol. 57/4, pp. 865–882, *http://dx.doi.org/10.1177/0042098019859508*. [3]

Curi, A. and N. Aquino Menezes-Filho (2007), "Os determinantes dos gastos com educação no Brasil", *Pesquisa e Planejamento Econômico*, Vol. 40/1, *http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/5102*. [4]

Murnane, R. et al. (2018), "Who Goes to Private School?", *Education Next*, Vol. 2, p. 21, *https://www.educationnext.org/who-goes-private-school-long-term-enrollment-trends-family-income/* (Zugriff am 14. Mai 2021). [5]

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

Reid, A. and Australian Council of Deans of Education (2003), *Public Education as an Education Commons*, discussion paper, Australian Council of Deans of Education, Bundoora, Victoria, *https://www.acde.edu.au/?wpdmact=process&did=MjEuaG9obGluaw==*. [1]

Sandy, J. and K. Duncan (1996), "Does private education increase earnings?", *Eastern Economic Journal*, Vol. 22/3, pp. 303–312, *https://www.jstor.org/stable/pdf/40325720.pdf*. [6]

Tabellen Indikator C6

StatLink: https://stat.link/7pafi6

- Tabelle C6.1: Anteil der laufenden Ausgaben und Investitionsausgaben, nach Bildungsbereich (2018)
- Tabelle C6.2: Anteil der laufenden Ausgaben, nach Ausgabenkategorie (2018)
- Tabelle C6.3: Anteil der laufenden Ausgaben, nach Ausgabenkategorie und Art der Bildungseinrichtung (2018)
- **WEB** Table C6.4: Allocation of staff compensation, capital and R&D expenditure between public and private educational institutions (Aufteilung der Ausgaben für die Vergütung der Beschäftigten, der Investitionsausgaben und der F&E-Ausgaben zwischen öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen) (2018)
- **WEB** Table C6.5: 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 2018)

Datenstand: 17. Juni 2021. 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

Anteil der laufenden Ausgaben und Investitionsausgaben, nach Bildungsbereich (2018)

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	89	11	88	12	89	11	88	12	90	10	89	11	83	17	87	13
Österreich	92	8	96	4	98	2	97	3	99	1	95	5	90	10	93	7
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	89	11	90	10	88	12	89	11	a	a	89	11	98	2	92	8
Kolumbien[2]	94	6	94	6	94	6	94	6	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	89	11	89	11	87	11	89	11	m	m	m	m
Dänemark	91	9	91	9	96	4	94	6	a	a	92	8	95	5	93	7
Estland	90	10	90	10	91	9	90	10	94	6	90	10	82	18	87	13
Finnland	88	12	88	12	93[d]	7[d]	91[d]	9[d]	x(5,7)	x(6,8)	90	10	97	3	92	8
Frankreich	92	8	93	7	92	8	92	8	92	8	92	8	92	8	92	8
Deutschland	93	7	94	6	90	10	92	8	94	6	92	8	92	8	92	8
Griechenland[2]	97	3	98	2	97	3	98	2	m	m	97	3	56	44	88	12
Ungarn	93	7	93	7	92	8	93	7	89	11	93	7	81	19	89	11
Island	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irland	m	m	94	6	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Israel	87	13	x(5)	x(6)	92[d]	8[d]	92	8	100	0	89	11	91	9	90	10
Italien	99	1	99	1	98[d]	2[d]	99[d]	1[d]	x(5,7)	x(6,8)	99	1	91	9	97	3
Japan	88	12	88	12	91[d]	9[d]	90[d]	10[d]	x(5,7,13)	x(6,8,14)	89	11	89[d]	11[d]	89	11
Republik Korea	82	18	85	15	88	12	87	13	a	a	85	15	90	10	87	13
Lettland	83	17	83	17	82	18	82	18	80	20	83	17	83	17	83	17
Litauen	93	7	94	6	93	7	94	6	93	7	93	7	94	6	93	7
Luxemburg	91	9	89	11	89	11	89	11	100	0	90	10	93	7	90	10
Mexiko	m	m	m	m	m	m	m	m	a	a	m	m	m	m	m	m
Niederlande	90	10	89	11	92	8	90	10	a	a	90	10	90	10	90	10
Neuseeland	89	11	91	9	94	6	93	7	98	2	92	8	98	2	93	7
Norwegen	85	15	85	15	89	11	87	13	89	11	86	14	89	11	87	13
Polen	91	9	93	7	91	9	92	8	92	8	92	8	88	12	91	9
Portugal	96	4	94	6	92[d]	8[d]	93[d]	7[d]	x(5,7)	x(6,8)	94	6	95	5	94	6
Slowakei	96	4	98	2	94	6	96	4	95	5	96	4	m	m	m	m
Slowenien	91	9	91	9	94	6	92	8	a	a	92	8	92	8	92	8
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	95	5	96	4	96	4
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	87	13	88	12	87	13	87	13	a	a	87	13	82	18	85	15
Ver. Königreich	97	3	96	4	97	3	97	3	a	a	97	3	89	11	94	6
Vereinigte Staaten	90	10	90	10	90	10	90	10	89	11	90	10	90	10	90	10
OECD-Durchschnitt	**91**	**9**	**92**	**8**	**92**	**8**	**92**	**8**	**m**	**m**	**92**	**8**	**89**	**9**	**91**	**9**
EU22-Durchschnitt	**92**	**8**	**93**	**7**	**93**	**7**	**93**	**7**	**m**	**m**	**93**	**7**	**89**	**11**	**92**	**8**
Partnerländer																
Argentinien	97	3	97	3	97	3	97	3	a	a	97	3	99	1	98	2
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.	x(5,7)	x(6,8)	x(5,7)	x(6,8)	92[d]	8[d]	92[d]	8[d]	x(13)	x(14)	92	8	90[d]	10[d]	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. Hinzu kommt, dass sich die in Indikator C1 dargelegten Zahlen auf Ausgaben innerhalb und außerhalb der Bildungseinrichtungen beziehen, wohingegen die hier dargelegten Zahlen nur die Ausgaben für Bildungseinrichtungen abdecken. 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 2019.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2021). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterC.pdf). StatLink: https://stat.link/uo2dmf

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

Tabelle C6.2

Anteil der laufenden Ausgaben, nach Ausgabenkategorie (2018)

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	58	18	76	24	31	30	60	40	49	22	71	29
Österreich	67	8	75	25	60	6	66	34	64	7	72	28
Belgien	70	19	89	11	48	30	78	22	64	22	86	14
Kanada[1]	67[d]	14[d]	81[d]	19[d]	37	30	66	34	55[d]	20[d]	75[d]	25[d]
Chile	17	8	25	75	25	27	52	48	20	16	35	65
Kolumbien	84	7	91	9	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	19	62	38	m	m	m	m	m	m	m	m
Dänemark	x(3)	x(3)	82	18	x(7)	x(7)	77	23	x(11)	x(11)	80	20
Estland	48	25	73	27	25	37	62	38	40	29	69	31
Finnland	50	12	62	38	33	28	61	39	45	17	61	39
Frankreich	59	22	81	19	42	38	80	20	54	26	80	20
Deutschland	x(3)	x(3)	82	18	x(7)	x(7)	67	33	x(11)	x(11)	77	23
Griechenland	88	4	92	8	68	21	89	11	85	6	91	9
Ungarn	x(3)	x(3)	76	24	x(7)	x(7)	65	35	x(11)	x(11)	73	27
Island	53[d]	20[d]	73[d]	27[d]	49[d]	32[d]	81[d]	19[d]	52[d]	23[d]	75[d]	25[d]
Irland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Israel	x(3)	x(3)	81	19	x(7)	x(7)	68	32	x(11)	x(11)	78	22
Italien	62	15	77	23	35	18	52	48	56	16	72	28
Japan	x(3)	x(3)	82	18	x(7)	x(7)	57[d]	43[d]	x(11)	x(11)	74	26
Republik Korea	58	18	76	24	36	25	61	39	51	20	71	29
Lettland	x(3)	x(3)	77	23	38	28	65	35	x(11)	x(11)	74	26
Litauen	55	23	78	22	35	38	74	26	49	28	77	23
Luxemburg	77	6	84	16	9	58	67	33	68	13	81	19
Mexiko	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Niederlande	x(3)	x(3)	81	19	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)	83	17	x(7)	x(7)	68	32	x(11)	x(11)	78	22
Polen	x(3)	x(3)	76	24	x(7)	x(7)	75	25	x(11)	x(11)	76	24
Portugal	75	9	84	16	x(7)	x(7)	71	29	x(11)	x(11)	81	19
Slowakei	58	16	73	27	37	24	61	39	53	18	70	30
Slowenien	x(3)	x(3)	79	21	x(7)	x(7)	71	29	x(11)	x(11)	77	23
Spanien	71	10	81	19	52	21	73	27	66	13	78	22
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)	73	27	x(7)	x(7)	69	31	x(11)	x(11)	72	28
Ver. Königreich	69	10	79	21	34	30	64	36	57	17	74	26
Vereinigte Staaten	54	27	81	19	30	35	65	35	44	30	74	26
OECD-Durchschnitt	**m**	**m**	**77**	**23**	**m**	**m**	**68**	**32**	**m**	**m**	**74**	**26**
EU22-Durchschnitt	**63**	**15**	**78**	**22**	**m**	**m**	**70**	**30**	**m**	**m**	**76**	**24**
Partnerländer												
Argentinien	53	29	83	17	60	28	88	12	55	29	84	16
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.	x(3)	x(3)	80	20	x(7)	x(7)	71[d]	29[d]	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 Tabelle C6.1. Daten zu den Ausgaben für die Vergütung von Beschäftigten 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 beinhaltet auch Bildungsgänge des Elementarbereichs (ISCED 02). 2. Referenzjahr 2019.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2021). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterC.pdf). StatLink: https://stat.link/k4wta0

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

Tabelle C6.3

Anteil der laufenden Ausgaben, nach Ausgabenkategorie und Art der Bildungseinrichtung (2018)

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	91	85	59	57	17	19	76	76	88	58	31	24	28	39	60	63
Österreich	95	99	67	67	9	3	76	71	90	91	60	57	6	3	66	60
Belgien	95	97	68	72	20	17	88	90	95	96	50	46	30	31	81	76
Kanada[1]	92[d]	94[d]	67[d]	52[d]	14[d]	19[d]	82[d]	71[d]	90	a	37	a	30	a	66	a
Chile	87	89	7	22	5	11	12	33	93	99	31	23	37	23	69	47
Kolumbien	97	87	87	74	9	4	96	78	100	m	x(15)	m	x(15)	m	75	m
Costa Rica[2]	97	m	70	m	6	m	75	m	90	m	x(15)	m	x(15)	m	74	m
Tschechien	89	100	43	47	18	21	61	68	83	m	42	m	17	m	59	m
Dänemark	92	95	x(7)	x(8)	x(7)	x(8)	83	78	95	97	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	77	68
Estland	90	93	47	52	26	14	73	66	82	96	25	26	37	33	62	59
Finnland	89	97	51	46	11	15	62	61	97	95	30	43	29	26	58	68
Frankreich	92	93	60	53	22	21	82	73	92	91	40	53	41	22	81	74
Deutschland	93	88	x(7)	x(8)	x(7)	x(8)	83	76	92	92	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	67	62
Griechenland	97	99	91	51	2	22	93	73	56	a	68	a	21	a	89	a
Ungarn	92	93	x(7)	x(8)	x(7)	x(8)	76	76	81	81	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	65	65
Island	m	m	53	54	20	17	73	72	m	m	49	49	32	32	81	81
Irland	93	m	58	m	10	m	67	m	98	m	36	m	1	m	37	m
Israel	87	96	x(7)	x(8)	x(7)	x(8)	84	73	86	91	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	43	69
Italien	99	98	63	46	16	0	79	46	91	91	35	32	17	19	52	51
Japan	89	89	x(7)	x(8)	x(7)	x(8)	83	72	92[d]	88[d]	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	50[d]	61[d]
Republik Korea	84	91	58	59	19	15	76	74	87	92	29	40	27	24	56	64
Lettland	83	83	27	x(8)	11	x(8)	77	77	84	83	35	38	46	26	81	64
Litauen	93	97	55	54	24	18	78	72	94	95	36	24	39	37	74	62
Luxemburg	90	88	78	69	5	14	84	83	93	a	9	a	58	a	67	a
Mexiko	98	m	79	m	12	m	91	m	97	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	80
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)	82	100	88	98	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	68	65
Polen	93	83	x(7)	x(8)	x(7)	x(8)	76	74	88	94	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	76	68
Portugal	96	85	81	47	8	12	90	59	95	93	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	74	54
Slowakei	95	100	57	62	16	15	73	77	94	m	34	89	25	10	59	99
Slowenien	92	100	x(7)	x(8)	x(7)	x(8)	79	64	92	100	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	73	40
Spanien	97	96	74	64	9	12	82	76	88	95	56	35	21	21	77	56
Schweden	95	95	53	54	14	12	68	67	96	97	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	65	64
Schweiz	90	m	71	m	14	m	85	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	87	88	x(7)	x(8)	x(7)	x(8)	85	35	84	75	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	73	50
Ver. Königreich	98	96	67	71	12	8	79	79	a	89	a	34	a	30	a	64
Vereinigte Staaten	90	90	54	52	27	26	81	78	91	89	31	28	36	34	67	62
OECD-Durchschnitt	**92**	**93**	**61**	**m**	**14**	**m**	**78**	**71**	**90**	**91**	**m**	**m**	**m**	**m**	**68**	**64**
EU22-Durchschnitt	**93**	**94**	**61**	**56**	**14**	**14**	**78**	**72**	**89**	**93**	**40**	**m**	**28**	**m**	**69**	**65**
Partnerländer																
Argentinien	97	m	53	m	29	m	83	m	99	m	60	m	28	m	88	m
Brasilien	97	m	m	m	m	m	78	m	97	m	m	m	m	m	69	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.	92	96	m	m	m	m	81	61	90[d]	97[d]	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	71[d]	60[d]
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	95	m	77	m	7	m	84	m	95	m	26	m	34	m	60	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 Tabelle C6.1. Daten zu den Ausgaben für die Vergütung von Lehrkräften pro Bildungsteilnehmer für den Primar- bis Tertiärbereich, d. h. die Spalten (25) bis (30), zu den Investitionsausgaben pro Bildungsteilnehmer, d.h. die Spalten (31) bis (36), und zu den Ausgaben für Forschung und Entwicklung, d.h. die Spalten (37) bis (38), sind im Internet verfügbar (s.u. StatLink). Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten und weitere Untergliederungen s. http://stats.oecd.org, OECD-Bildungsdatenbank.
1. Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich beinhaltet auch Bildungsgänge des Elementarbereichs (ISCED 02). Zahlen für den postsekundaren, nicht tertiären Bereich werden als vernachlässigbar angesehen. 2. Referenzjahr 2019.
Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2020). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterC.pdf). StatLink: https://stat.link/j1cfpl
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Indikator C7
Welche Faktoren beeinflussen die Gehaltskosten der Lehrkräfte?

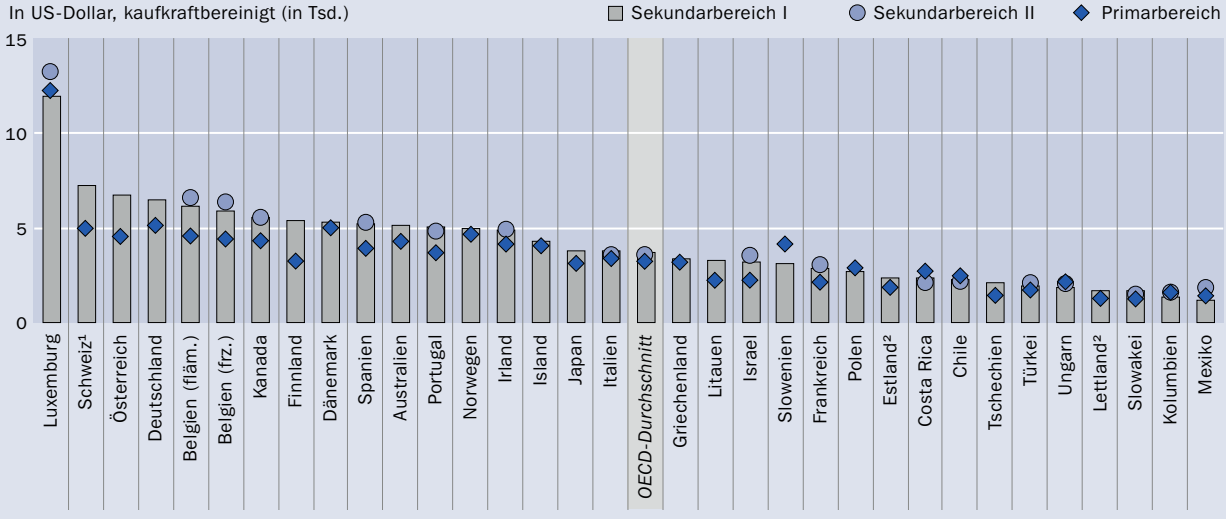
Zentrale Ergebnisse

- In diesem Indikator werden die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler mittels 4 Faktoren berechnet: der Gehälter der Lehrkräfte, der Zahl der Unterrichtszeitstunden der Schüler, der Zahl der Unterrichtszeitstunden der Lehrkräfte sowie der theoretischen Klassengröße (s. Abschnitt Definitionen). Aus verschiedenen Kombinationen dieser 4 Faktoren ergeben sich unterschiedliche Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler.
- Im Durchschnitt der OECD-Länder steigen die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler von 3.196 US-Dollar im Primarbereich auf 3.680 US-Dollar im Sekundarbereich I.
- Die Gehälter der Lehrkräfte und die theoretische Klassengröße sind die beiden wichtigsten Einflussfaktoren auf die Gehaltskosten der Lehrkräfte. Zwischen 2005 und 2019 stiegen die Gehälter der Lehrkräfte im Primarbereich in rund zwei Drittel der OECD-Länder mit verfügbaren Daten. Diese Zusatzkosten wurden häufig durch eine Verringerung der theoretischen Klassengröße verstärkt.

Abbildung C7.1

Jährliche Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler an öffentlichen Bildungseinrichtungen, nach Bildungsbereich (2019)

In US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für den privaten Verbrauch



1. Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter von Lehrkräften nach 10 Jahren anstelle von 15 Jahren Berufserfahrung. 2. Lettland: gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter von Lehrkräften zu Beginn der Laufbahn anstelle nach 15 Jahren Berufserfahrung. Estland: festes Mindestgehalt, das für alle Lehrkräfte gilt. Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge der jährlichen Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler im Sekundarbereich I.
Quelle: OECD (2021), Tabelle C7.1. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterC.pdf). StatLink: https://stat.link/f75qex

Kontext

Die Regierungen interessieren sich inzwischen verstärkt für das Verhältnis zwischen dem Umfang der in Bildung investierten Ressourcen und den erzielten Lernergebnissen. Sie wollen die Bevölkerung mit mehr und besserer Bildung versorgen und gleichzeitig

sicherstellen, dass die öffentlichen Mittel effizient eingesetzt werden, besonders in Zeiten knapper öffentlicher Haushalte. Die Vergütung der Lehrkräfte ist in der Regel der größte Posten der Ausgaben im Bildungswesen und somit auch der Ausgaben pro Schüler. Die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler, so wie in diesem Indikator berechnet, ergeben sich aus den Unterrichtszeitstunden der Schüler, den Unterrichtszeitstunden der Lehrkräfte, den gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehältern der Lehrkräfte und der theoretischen Klassengröße (s. Abschnitt Angewandte Methodik).

Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern bei diesen Faktoren können Unterschiede im Ausgabenniveau pro Schüler erklären. Ebenso kann ein bestimmtes Ausgabenniveau mit verschiedenen Kombinationen dieser Faktoren in Verbindung stehen. Dieser Indikator untersucht, wie Länder ihre Mittel im Primar- und Sekundarbereich einsetzen und wie sich unterschiedliche bildungspolitische Entscheidungen hinsichtlich dieser Faktoren auf die Höhe der Gehaltskosten der Lehrkräfte auswirken.

Die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler können auch durch andere Variablen beeinflusst werden, die in diesem Indikator aber nicht direkt berücksichtigt werden, z. B. demografische Veränderungen. So würde sich beispielsweise in den Ländern, die in den letzten Jahren rückläufige Schülerzahlen verzeichnet haben, auch die Klassengröße verringern (bei sonst gleichbleibenden Faktoren), es sei denn, die Zahl der Lehrkräfte ginge gleichzeitig auch zurück. In diesem Indikator wird kein Unterschied gemacht zwischen einer Verringerung der Klassengröße aufgrund demografischer Veränderungen und einer bewussten bildungspolitischen Entscheidung, die Klassengröße zu verringern.

Weitere wichtige Ergebnisse

- Einem ähnlichen Ausgabenniveau verschiedener Länder können ganz unterschiedliche bildungspolitische Entscheidungen zugrunde liegen. So sind in Frankreich und Ungarn die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler im Primarbereich fast gleich, aber die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter sind in Frankreich 83 % höher als in Ungarn. Das wird durch durchschnittlich um 7 Schüler größere Klassen in Frankreich mehr als ausgeglichen (basierend auf der theoretischen Klassengröße).
- Im Durchschnitt der OECD-Länder betragen die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler im Primarbereich 6,8 % des Bruttoinlandsprodukts (BIP) pro Kopf, im Sekundarbereich I sind es 7,9 % des BIP.
- Wenn man ein konstantes Gehaltskostenniveau unterstellt, kann eine kleinere Klassengröße durch eine Senkung der Gehälter der Lehrkräfte, eine Verringerung der Unterrichtszeitstunden der Schüler oder eine Erhöhung der Unterrichtszeitstunden der Lehrkräfte ausgeglichen werden. Möchte man z. B. in Australien die theoretische Klassengröße um einen Schüler verkleinern und die Gehaltskosten pro Schüler konstant halten, müssten die jährlichen Gehälter der Lehrkräfte um 3.700 US-Dollar gesenkt, die jährlichen Unterrichtszeitstunden der Schüler um 58 Stunden verringert oder die jährlichen Unterrichtszeitstunden der Lehrkräfte um 54 Stunden erhöht werden.

Hinweis

Die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler sind Schätzwerte auf Basis der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Bruttogehälter der Lehrkräfte mit 15 Jahren Berufserfahrung und der häufigsten Qualifikationen (s. Indikator D3), der theoretischen Zahl der

Unterrichtszeitstunden der Schüler (s. Indikator D1) und der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Zahl an Unterrichtszeitstunden der Lehrkräfte (s. Indikator D4). Diese Kennzahl kann sich von den tatsächlichen Gehaltskosten der Lehrkräfte unterscheiden (Kasten C7.1).

Das Ansetzen der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter bei den Berechnungen bedeutet, dass dieser Indikator nicht das tatsächliche Qualifikationsniveau und das Dienstalter der Lehrerschaft berücksichtigt. Das gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehalt beinhaltet auch nicht die Arbeitgeberbeiträge zur Sozial- und Rentenversicherung und stellt somit nicht die vollen für den Arbeitgeber (d. h. den Staat) anfallenden Kosten dar. Daher ist diese Kennzahl nicht vergleichbar mit dem Indikator zu den öffentlichen Ausgaben für die Vergütung von Lehrkräften (s. Indikator C6).

Analyse und Interpretationen

Unterschiede in den Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler nach Bildungsbereich

Im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten betragen die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler im Primarbereich 3.196 US-Dollar, im Sekundarbereich I sind es 3.680 US-Dollar und in den allgemeinbildenden Bildungsgängen im Sekundarbereich II 3.552 US-Dollar (Abb. C7.1). Hinter jedem dieser Durchschnittswerte verbergen sich jedoch sehr unterschiedliche Gehaltskosten in den einzelnen Ländern. Im Primarbereich sind z. B. die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler in Deutschland mit 5.097 US-Dollar mehr als 6-mal so hoch wie in Lettland mit 1.235 US-Dollar. Höhere Gehaltskosten sind das Ergebnis höherer Gehälter der Lehrkräfte und/oder einer höheren Anzahl an Lehrkräften pro Schüler, was wiederum auf kleinere Klassengrößen, längere Unterrichtszeiten für Schüler oder weniger Unterrichtszeitstunden der Lehrkräfte zurückzuführen ist.

Die höheren Gehaltskosten der Lehrkräfte im Sekundarbereich I verglichen mit dem Primarbereich sind die Folge höherer Gehälter der Lehrkräfte und einer höheren Zahl an Unterrichtszeitstunden der Schüler im Sekundarbereich I sowie geringerer Unterrichtszeitstunden der Lehrkräfte – alles Faktoren, die die Kosten in die Höhe treiben. Im Durchschnitt der OECD-Länder betrug 2019 das gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Jahresgehalt von Lehrkräften im Sekundarbereich I (mit 15 Jahren Berufserfahrung) 46.131 US-Dollar und somit rund 1.125 US-Dollar mehr als das durchschnittliche gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehalt von Lehrkräften im Primarbereich. Darüber hinaus war die durchschnittliche jährliche Unterrichtszeit für Schüler im Sekundarbereich I um 115 Stunden höher als im Primarbereich, während die Unterrichtszeitstunden der Lehrkräfte um 66 Stunden niedriger lagen, was darauf hindeutet, dass mehr Lehrkräfte erforderlich waren, um eine bestimmte Zahl an Schülern zu unterrichten.

Im Gegensatz zu den anderen Faktoren steigt die theoretische Klassengröße tendenziell von 15 Schülern im Primarbereich auf 17 im Sekundarbereich I, was die höheren Kosten zwischen den beiden Bereichen teilweise wieder ausgleicht. Im Allgemeinen wirkt sich jedoch die Steigerung der Klassengröße nicht stark genug aus, um die durch die anderen 3 Faktoren verursachten Kostensteigerungen aufzufangen, auch wenn es Ausnahmen gibt.Chile, Costa Rica, Kolumbien, Luxemburg, Mexiko, Polen, Slowenien und Ungarn

Kasten C7.1

Grenzen der angewandten Methodik und mögliche künftige Entwicklungen

Bei den in diesem Indikator dargestellten Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler handelt es sich um eine geschätzte Kennzahl der Höhe der Ausgaben für Gehälter der Lehrkräfte in den einzelnen Ländern. Neben den Gehältern der Lehrkräfte an sich befasst sich der Indikator mit 3 Faktoren, die sich auf die Zahl der in einem Bildungssystem benötigten Lehrkräfte auswirken: die Zahl der benötigten Unterrichtszeitstunden der Schüler, die Zahl der von den Lehrkräften für Unterrichtstätigkeiten aufgewendeten Zeitstunden und die theoretische Klassengröße. Für mehr Informationen, wie diese Faktoren zusammenhängen und wie sich ihre Kombination auf die Berechnung der Gehaltskosten auswirkt, s. Abschnitt Angewandte Methodik.

Bei der Interpretation der Ergebnisse ist es wichtig, die Grenzen der in diesem Indikator angewandten Methodik zu berücksichtigen. Zunächst erfolgt die Berechnung in diesem Indikator anhand der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Zahl an Unterrichtszeitstunden für Lehrer und Schüler sowie der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter der Lehrkräfte. Deshalb sind die in diesem Indikator vorgestellten Ergebnisse theoretischer Natur und spiegeln nicht die tatsächliche Zeit wider, die die Lehrkräfte für Unterricht aufwenden, oder wie viel sie tatsächlich pro Jahr verdienen. Sogar das Konzept der Unterrichtszeitstunden der Lehrkräfte und Schüler wurde zunehmend theoretischer, denn das Lernumfeld ist immer flexibler geworden, und so ist es schwierig, die Zeit, die für diese Tätigkeiten aufgewendet wird, akkurat zu messen.

Zweitens werden durch Verwendung von Zahlen auf Länderebene in diesem Indikator die großen Unterschiede nicht erfasst, die auch innerhalb eines Landes bestehen können. Die Abwägung zwischen Gehältern der Lehrkräfte und Klassengröße beispielsweise kann sich je nach sozioökonomischem Status der Schüler und der Bildungseinrichtungen ganz unterschiedlich auswirken. Darüber hinaus sind die in dieser Analyse herausgegriffenen Abwägungen nur einige der vielen bildungspolitischen Entscheidungen, die Länder bei der Zuweisung ihrer Mittel treffen müssen. Die Länder müssen auch mögliche Abwägungen gegenüber anderen Ausgabenbereichen anstellen, z. B. bei der Ausbildung der Lehrkräfte und der Infrastruktur von Bildungseinrichtungen sowie Abwägungen zwischen unterschiedlichen ISCED-Bildungsbereichen.

Es ist zwar schwierig, wegen der begrenzten Verfügbarkeit aktueller Daten einige dieser Einschränkungen anzugehen, es gibt jedoch mehrere mögliche Ansätze, das Analysepotenzial dieses Indikators zu erweitern, sobald mehr Daten zur Verfügung stehen. Der erste wäre die Verbesserung der zur Schätzung der Kosten für die Lehrkräfte verwendeten Kennzahlen. Eine Möglichkeit, dies zu erreichen, wäre die Verwendung der tatsächlichen durchschnittlichen Gehälter einschließlich Boni und Zulagen anstelle der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter. Eine weitere Möglichkeit wäre, die vollen Kosten der Gehälter der Lehrkräfte für den Staat zu betrachten, einschließlich der Kosten, die als Zahlungen nicht direkt den Lehrkräften zufließen, wie z. B. die Arbeitgeberbeiträge zur Sozial- und Rentenversicherung.

Weitere Ansätze für eine potenzielle Weiterentwicklung sind u. a. eine Untersuchung des Zusammenhangs zwischen den Gehaltskosten der Lehrkräfte und dem Mittelverteilungsschlüssel der Schulen sowie der möglichen Unterschiede bei der Entscheidungs-

findung auf den verschiedenen subnationalen Ebenen, wie Schulen, Schulbezirken oder Kommunen, hinsichtlich der Abwägungen in Bezug auf die Gehaltskosten der Lehrkräfte.

sind die 8 OECD-Länder, in denen die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler im Sekundarbereich I niedriger sind als im Primarbereich (Tab. C7.5a und C7.5b im Internet). Außer in Costa Rica, Kolumbien, Luxemburg und Ungarn liegt dies im Wesentlichen an einer signifikanten Erhöhung der theoretischen Klassengröße im Sekundarbereich I um mindestens 6 Schüler gegenüber dem Primarbereich.

Unterschiede in den Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler nach Berücksichtigung des Wohlstands der einzelnen Länder

Das Gehaltskostenniveau der Lehrkräfte pro Schüler korreliert positiv mit dem BIP pro Kopf der Länder. Beim Vergleich der Länder ist es somit wichtig, auch den relativen Wohlstand der einzelnen Länder einzubeziehen. Im Durchschnitt der OECD-Länder liegen die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler im Primarbereich bei 6,8 % des BIP pro Kopf, im Sekundarbereich I bei 7,9 % und in den allgemeinbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs II bei 7,8 % (Tab. C7.1).

Die Interpretation der Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler ändert sich bei einer Betrachtung im Verhältnis zum BIP. Manche Länder wenden einen höheren Anteil des BIP für die Gehaltskosten der Lehrkräfte auf, auch wenn der absolute Wert möglicherweise gering ist. Die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler liegen z. B. in Polen im Primarbereich mit 2.852 US-Dollar unter dem OECD-Durchschnitt. Doch dieser Betrag entspricht 8,4 % des BIP pro Kopf des Landes und liegt damit über dem OECD-Durchschnitt von 6,8 %. Genau das Gegenteil ist in Irland der Fall. Dort liegen die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler im Primarbereich mit 4.108 US-Dollar weit über dem OECD-Durchschnitt, dies sind jedoch nur 4,6 % des BIP pro Kopf des Landes, also weit unter dem OECD-Durchschnitt.

Beitrag der einzelnen Faktoren zu den Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler

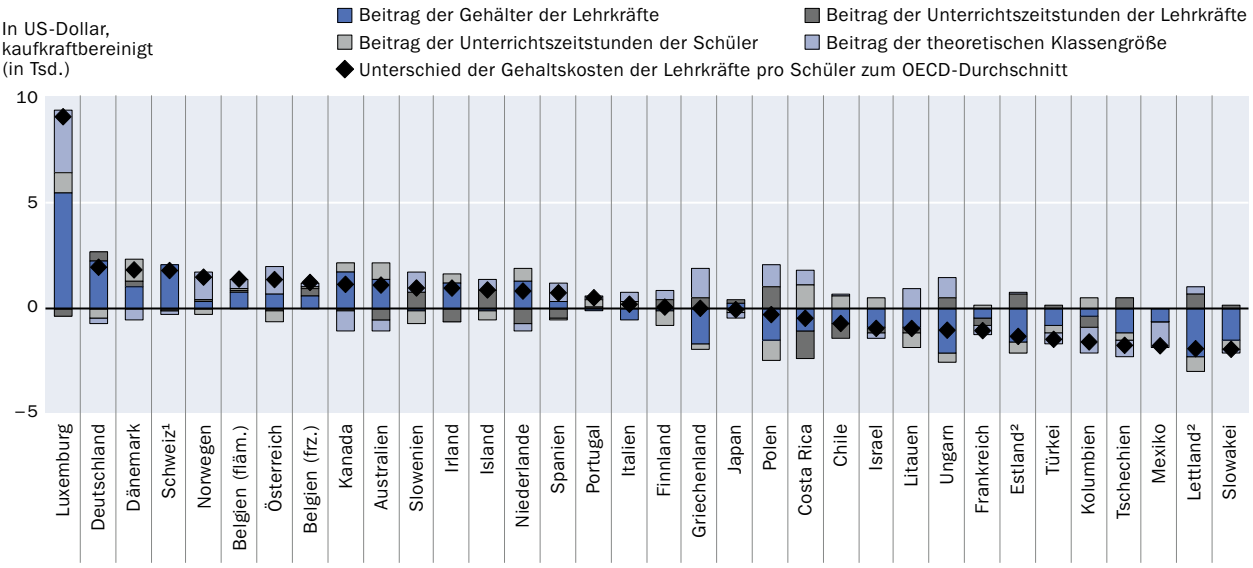
Die 4 Faktoren, die die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler bestimmen, wirken sich unterschiedlich auf diese aus. Der erste Faktor, die Gehälter der Lehrkräfte, wirkt sich direkt aus: Höhere Gehälter führen zu höheren Gehaltskosten. Unter Annahme einer gleichbleibenden Schülerzahl wirken sich die anderen 3 Faktoren auf die Gehaltskosten aus, weil sich die Zahl der benötigten Lehrkräfte ändert. Wenn die Unterrichtszeitstunden der Schüler zu- oder die Unterrichtszeitstunden der Lehrkräfte abnehmen, müssen weitere Lehrkräfte eingestellt werden, wenn die Klassengröße gleich bleiben soll. Ebenso müssten mehr Lehrkräfte eingestellt werden, wenn die Klassengrößen kleiner werden, aber alles andere konstant bleiben soll.

Bei einem Vergleich der Gehaltskosten eines Landes mit dem OECD-Durchschnitt kann der Beitrag jedes einzelnen der 4 Faktoren zum Unterschied vom Durchschnitt ermittelt werden. Mit anderen Worten ist es möglich, zu beurteilen, ob bestimmte Gehaltskosten wegen höherer Gehälter, mehr Unterrichtszeitstunden für die Schüler, weniger Unterrichtszeitstunden der Lehrkräfte, kleinerer Klassengrößen oder einer Kombination dieser 4 Faktoren über dem Durchschnitt liegen. Veränderungen eines dieser Faktoren können kompensierende Veränderungen der anderen Faktoren erforderlich machen, um die Gesamtgehaltskosten konstant zu halten (Kasten C7.2).

Abbildung C7.2

Beitrag verschiedener Faktoren zu den Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler an öffentlichen Bildungseinrichtungen, Primarbereich (2019)

In US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für den privaten Verbrauch



1. Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter von Lehrkräften nach 10 Jahren anstelle von 15 Jahren Berufserfahrung. 2. Lettland: gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter von Lehrkräften zu Beginn der Laufbahn anstelle nach 15 Jahren Berufserfahrung. Estland: festes Mindestgehalt, das für alle Lehrkräfte gilt.
Quelle: OECD (2021), Tabelle C7.2. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterC.pdf). StatLink: https://stat.link/4yizfh

Erläuterung der Abbildung: Diese Abbildung zeigt den Beitrag der Faktoren (in US-Dollar), die Einfluss auf den Unterschied zwischen den Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler eines Landes und dem OECD-Durchschnit nehmen t. In Polen beispielsweise liegen die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler 344 US-Dollar unter dem OECD-Durchschnitt. Polen hat im Vergleich zum OECD-Durchschnitt eine kleinere theoretische Klassengröße (+1.057 US-Dollar) und weniger Unterrichtszeitstunden der Lehrkräfte (+ 1.035 US-Dollar), wobei beide Faktoren die Gehaltskosten der Lehrkräfte in die Höhe treiben. Dies wird jedoch durch die unterdurchschnittlichen Gehälter der Lehrkräfte (–1.505 US-Dollar) und die unterdurchschnittlichen Unterrichtszeitstunden der Schüler (–931 US-Dollar), die sich kostensenkend auswirken, mehr als ausgeglichen.

Abbildung C7.2 zeigt die vielen Kombinationsmöglichkeiten der 4 Faktoren in den einzelnen Ländern und ihre unterschiedlichen Auswirkungen auf die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler. Wie viel ein Faktor zum Unterschied zwischen den Gehaltskosten eines Landes und dem OECD-Durchschnitt beiträgt, hängt vom Unterschied zwischen dem Faktor selbst und dem entsprechenden OECD-Durchschnitt ab. Die Summe des Beitrags jedes einzelnen Faktors entspricht dem Unterschied der Gehaltskosten zwischen diesem Land und dem OECD-Durchschnitt. So belaufen sich beispielsweise die Gehaltskosten pro Schüler im Primarbereich in Australien auf 4.251 US-Dollar, d. h. 1.055 US-Dollar über dem Durchschnitt der OECD-Länder. Der Unterschied ergibt sich daraus, wie viel die 4 Faktoren jeweils beitragen: Die überdurchschnittlichen Gehälter der Lehrkräfte tragen 1.368 US-Dollar bei, die überdurchschnittlichen Unterrichtszeitstunden der Schüler 787 US-Dollar; die überdurchschnittliche theoretische Klassengröße verringert den Unterschied um 591 US-Dollar und die überdurchschnittliche Unterrichtszeit der Lehrkräfte um 509 US-Dollar (Tab. C7.2).

Bildungspolitische Unterschiede in Ländern mit ähnlichen Ausgabenniveaus

Höhere Ausgabenniveaus im Bildungsbereich lassen sich nicht automatisch mit einem leistungsstärkeren Bildungssystem gleichsetzen (OECD, 2019[1]). Neben der Tatsache, dass strukturelle Veränderungen keine besseren Lernerfolge garantieren können, verfolgen Länder, die ähnlich hohe Finanzmittel in Bildung investieren, nicht notwendigerweise die gleichen bildungspolitischen Ansätze und ergreifen die gleichen Maßnahmen. Die in

Abbildung C7.2 dargestellten OECD-Länder und subnationalen Einheiten lassen sich in 4 Gruppen mit jeweils ähnlichen Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler untergliedern, um so die Bandbreite der verschiedenen bildungspolitischen Prioritäten der Länder mit einem ähnlichen Ausgabenniveau zu illustrieren.

Gruppe 1: Hohe Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler im Primarbereich
In dieser Gruppe sind die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler im Primarbereich am höchsten. Sie besteht aus Australien, Belgien (fläm. und frz.), Dänemark, Deutschland, Kanada, Luxemburg, Norwegen, Österreich und der Schweiz.

Die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler in dieser Gruppe bewegen sich zwischen 4.200 US-Dollar und 5.100 US-Dollar. Eine Ausnahme bildet Luxemburg, dort übersteigen sie 12.000 US-Dollar. Mit Ausnahme der Schweiz ist in all diesen Ländern das BIP pro Kopf überdurchschnittlich hoch, aber das Verhältnis zwischen Gehaltskosten und BIP pro Kopf ist nicht eins zu eins. Einige Länder stellen einen sehr viel größeren Teil ihres BIP für diese Art von Ausgaben bereit als andere (Tab. C7.1).

Verglichen mit Ländern der anderen Gruppen könnte der Anschein entstehen, als müssten diese Länder mit den höchsten Ausgaben keine Abwägungen bei den 4 in diesem Indikator analysierten Faktoren vornehmen. In der Tat können sich alle Länder in dieser Gruppe überdurchschnittliche Gehälter der Lehrkräfte und – die Hälfte von ihnen – unterdurchschnittliche theoretische Klassengrößen erlauben. Die Größenordnung der Unterschiede zwischen diesen Faktoren und den entsprechenden OECD-Durchschnittswerten unterscheidet sich jedoch beträchtlich zwischen den Ländern. In Deutschland und Luxemburg sind beispielsweise die hohen Gehaltskosten der Lehrkräfte hauptsächlich auf die hohe Vergütung der Lehrkräfte zurückzuführen, in Norwegen und Österreich hingegen sind diese hauptsächlich eine Folge der kleinen theoretischen Klassengrößen.

Gruppe 2: Mäßig hohe Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler im Primarbereich
Diese Gruppe besteht aus 10 Ländern mit durchschnittlich oder überdurchschnittlich hohen Gehaltskosten: Finnland, Griechenland, Irland, Island, Italien, Japan, den Niederlanden, Portugal, Slowenien und Spanien. Die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler in dieser Gruppe bewegen sich zwischen 3.086 und 4.112 US-Dollar (Tab. C7.1). Diese Gruppe ist sehr heterogen in Bezug auf das BIP pro Kopf und die Bildungsausgaben, was die vielen unterschiedlichen bildungspolitischen Entscheidungen verdeutlicht, die Länder mit ähnlich hohen Ausgaben treffen können.

In einigen Ländern ist eine potenzielle Abwägung zwischen den erforderlichen Unterrichtszeitstunden der Schüler und den Unterrichtszeitstunden der Lehrkräfte zu beobachten. In Irland beispielsweise liegt der Unterrichtsumfang der Schüler pro Jahr 94 Zeitstunden über dem OECD-Durchschnitt, dies wird aber fast vollständig durch die Zahl der Unterrichtszeitstunden der Lehrkräfte ausgeglichen, die 136 Zeitstunden über dem Durchschnitt liegen. Die Anforderung an die Lehrkräfte, mehr zu unterrichten, reduziert die Zahl der neu einzustellenden Lehrkräfte. Diese Maßnahme kann folglich zur Kompensation höherer Gehälter der Lehrkräfte dienen. Dies ist in den Niederlanden der Fall: Mit 161 über dem OECD-Durchschnitt zu unterrichtenden Zeitstunden werden die zusätzlichen 19.861 US-Dollar an Gehalt pro Lehrkraft ausgeglichen (das gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehalt für Lehrkräfte in den Niederlanden beträgt 64.864 US-Dollar im Vergleich zum OECD-Durchschnitt von 45.006 US-Dollar).

Gruppe 3: Mäßig niedrige Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler im Primarbereich
Diese Gruppe umfasst 7 Länder mit unterdurchschnittlichen Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler: Chile, Costa Rica, Frankreich, Israel, Litauen, Polen und Ungarn. In dieser Gruppe liegen die Gehaltskosten der Lehrkräfte zwischen 2.092 und 2.852 US-Dollar pro Schüler (Tab. C7.1). Mit Ausnahme von Frankreich liegt in all diesen Ländern das BIP pro Kopf unter dem Durchschnitt.

In allen 7 Ländern dieser Gruppe liegen die Gehaltskosten der Lehrkräfte unter dem Durchschnitt, was einer der wichtigsten Gründe für die unterdurchschnittlichen Gehaltskosten im Primarbereich ist. Es bestehen jedoch beträchtliche Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern. In Polen und Ungarn werden die niedrigen Gehälter der Lehrkräfte teilweise durch kürzere Unterrichtszeitstunden der Lehrkräfte und kleinere theoretische Klassengrößen kompensiert. Das gilt jedoch nicht für die anderen 5 Länder, in denen die Unterrichtszeitstunden über dem OECD-Durchschnitt liegen. Ebenso liegen in Frankreich und Ungarn die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler nahe beieinander, aber die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter sind in Frankreich 83 % höher als in Ungarn. Das wird durch ungefähr um 7 Schüler größere Klassen (basierend auf der theoretischen Klassengröße) mehr als ausgeglichen. Die Unterrichtszeitstunden der Lehrkräfte sind in Ungarn im Vergleich zum OECD-Durchschnitt ebenfalls gering, da die pädagogische Arbeit der Lehrkräfte über das Klassenzimmer hinausgeht.

Gruppe 4: Niedrige Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler im Primarbereich
Diese Gruppe besteht aus den 7 Ländern mit den niedrigsten Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler im Primarbereich: Estland, Kolumbien, Lettland, Mexiko, der Slowakei, Tschechien und der Türkei. Die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler in dieser Gruppe betragen zwischen 1.208 und 1.818 US-Dollar (Tab. C7.1). In all diesen Ländern liegt das BIP pro Kopf unter dem Durchschnitt.

Diesen Ländern sind bestimmte Charakteristika gemein: In allen liegen die Gehälter der Lehrkräfte unter dem Durchschnitt, sie haben kürzere Unterrichtszeitstunden (außer in Kolumbien) und eine überdurchschnittliche theoretische Klassengröße (außer in Estland und Lettland). Das Zusammenwirken dieser 3 Faktoren führt (im Vergleich zu den anderen Ländern) zu einer signifikanten Verringerung der Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler. In einem Gesamtvergleich der Länder könnte man Kolumbien und Mexiko als die Länder mit niedrigen Gehaltskosten aufgrund unterdurchschnittlicher Gehälter und signifikant überdurchschnittlicher theoretischer Klassengrößen zusammennehmen.

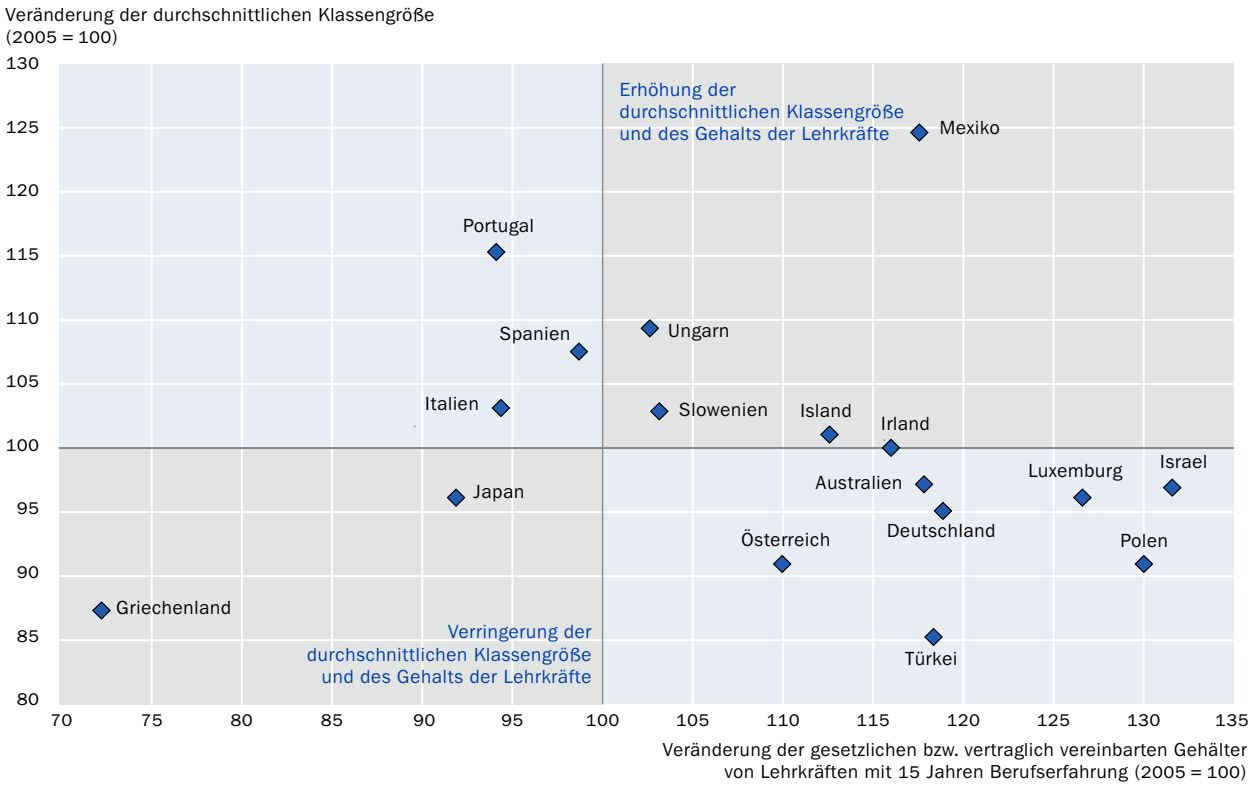
Entwicklung der durchschnittlichen Klassengröße und der Gehälter der Lehrkräfte

In allen Bildungsbereichen wirken sich die Gehälter der Lehrkräfte im Allgemeinen am stärksten auf den Unterschied der Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler zwischen dem jeweiligen Land und dem OECD-Durchschnitt aus. Der zweitwichtigste Faktor ist die theoretische Klassengröße. Die Abwägung zwischen diesen beiden Variablen, die häufig Ziel bildungspolitischer Reformen und Entscheidungen ist, zeigt, dass sich die Länder zwischen einer Erhöhung der Gehälter der Lehrkräfte und der Neueinstellung von mehr Lehrkräften entscheiden müssen. Nach Bereinigung um die Gesamtgehaltskosten der Lehrkräfte zeigt sich, dass die Länder mit höheren Gehältern der Lehrkräfte tendenziell auch größere Klassen haben (OECD, 2018[2]).

Abbildung C7.3

Index der Veränderung der Gehälter der Lehrkräfte und der durchschnittlichen Klassengröße im Primarbereich zwischen 2005 und 2019

Nur öffentliche Bildungseinrichtungen



Anmerkung: Die Daten zur durchschnittlichen Klassengröße stammen aus der Datensammlung von UNESCO, OECD und Eurostat. Die durchschnittliche Klassengröße entspricht nicht der theoretischen Klassengröße (s. Abschnitt Definitionen).

Quelle: OECD (2021), OECD-Bildungsdatenbank, http://stats.oecd.org/. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterC.pdf). StatLink: https://stat.link/7cqgs2

Abbildung C7.3 zeigt die Entwicklung der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter der Lehrkräfte und der durchschnittlichen Klassengrößen zwischen 2005 und 2019. Die durchschnittliche Klassengröße bezieht sich im Gegensatz zu der bisher in diesem Indikator erörterten theoretischen Klassengröße auf die tatsächliche durchschnittliche Klassengröße. Diese wird ermittelt, indem für jedes Land die Zahl der gemeldeten Schüler durch die Zahl der Klassen geteilt wird (für mehr Informationen zu den Unterschieden zwischen theoretischer und durchschnittlicher Klassengröße s. Abschnitt Definitionen).

Die Abbildung teilt die Länder in 4 Kategorien ein, von denen jede in einem Quadranten des Diagramms dargestellt ist. Die Länder in den Quadranten rechts oben und links unten haben zwischen der durchschnittlichen Klassengröße und den Gehältern der Lehrkräfte in diesem Zeitraum abgewogen. Die Länder im Quadranten rechts oben haben die durchschnittlichen Klassengrößen vergrößert, was die Gehaltskosten der Lehrkräfte senkt, und die Gehälter der Lehrkräfte erhöht, was die Kosten steigert. Das auffälligste Beispiel in dieser Ländergruppe ist Mexiko, wo die durchschnittliche Klassengröße zwischen 2015 und 2019 um 25 % zugenommen hat, was zu einer Kompensation der Kosten steigender Gehälter der Lehrkräfte um mehr als 17 % beigetragen hat. Nur in 2 Ländern, Griechenland und Japan, gab es entgegengesetzte Abwägungen. Dort wurden die durchschnittlichen Klassengrößen reduziert und die Zusatzkosten zu einem gewissen Teil durch niedrigere Gehälter der Lehrkräfte ausgeglichen. Hierbei ist unbedingt zu beachten, dass sich diese

Veränderungen zwar gegensätzlich auf die Gehaltskosten auswirken, sie aber nicht unbedingt in Abhängigkeit voneinander erfolgen. So wurde z. B. in Japan der Rückgang der durchschnittlichen Klassengröße hauptsächlich durch demografische Veränderungen verursacht, während der Rückgang bei den Gehältern der Lehrkräfte im Wesentlichen auf eine Überarbeitung des Gehaltssystems für alle öffentlichen Bediensteten, einschließlich Lehrer, zurückzuführen ist.

In den Ländern und subnationalen Einheiten in den Quadranten links oben und rechts unten scheint es in diesem Zeitraum keine besonderen Abwägungen zwischen diesen beiden Variablen gegeben zu haben. Die Länder im Quadranten links oben vergrößerten die durchschnittlichen Klassengrößen und reduzierten im gleichen Zeitraum die Gehälter der Lehrkräfte, was beides zur Senkung der Gehaltskosten der Lehrkräfte beiträgt. In einigen Ländern und subnationalen Einheiten wurden die Kosten hauptsächlich durch größere durchschnittliche Klassengrößen gedrückt (so stieg z. B. in Portugal die durchschnittliche Klassengröße in diesem Zeitraum um 15 %), während in anderen Ländern die Kosten hauptsächlich durch niedrigere Gehälter der Lehrkräfte verringert wurden, wie in Italien, wo die Gehälter um 6 % sanken.

In den Ländern im Quadranten rechts unten ist ein gegenläufiger Trend zu sehen. Dort wurden die durchschnittlichen Klassengrößen verringert und die Gehälter der Lehrkräfte erhöht, was beides zu einem Anstieg der Gehaltskosten der Lehrkräfte beiträgt. Auch hier unterscheidet sich das Ausmaß der Veränderungen der einzelnen Variablen von Land zu Land. Zwischen 2005 und 2019 stiegen die Gehälter der Lehrkräfte in Israel um über 30 %, während die durchschnittliche Klassengröße in der Türkei um fast 15 % zurückging.

Interessanterweise gibt es Länder, bei denen die Entwicklung des einen Faktors ähnlich verlief, des anderen jedoch vollkommen unterschiedlich. Sowohl in Mexiko als auch in der Türkei wurden beispielsweise zwischen 2005 und 2019 die Gehälter der Lehrkräfte um ca. 18 % erhöht. Während des gleichen Zeitraums erhöhte Mexiko jedoch auch die durchschnittlichen Klassengrößen um 25 % und glich somit einen Teil der Zusatzkosten durch die höheren Gehälter wieder aus, wohingegen die Türkei die durchschnittliche Klassengröße um ca. 15 % verringerte und so die Gehaltskosten der Lehrkräfte noch weiter erhöhte.

Zusammenhang zwischen der Lesekompetenz gemäß der Internationalen Schulleistungsstudie PISA und der durchschnittlichen Klassengröße

Kleinere Klassengrößen gelten häufig als vorteilhaft, aber die Erkenntnisse über ihre Auswirkungen auf die Lernleistungen der Schüler ergeben ein gemischtes Bild.

Die Ergebnisse der jüngsten Erhebungsrunde der Internationalen Schulleistungsstudie PISA 2018 zeigen, dass Bildungssysteme mit kleineren Klassen in der Unterrichtssprache eine höhere durchschnittliche Lesekompetenz aufweisen als Systeme mit größeren Klassen. Es gab in allen Ländern und somit auch OECD-weit eine negative Korrelation zwischen größeren Klassen und der durchschnittlichen Lesekompetenz, selbst nach Berücksichtigung des BIP. Wie in der Studie dargelegt, gingen die Unterschiede in der durchschnittlichen Lesekompetenz in den Ländern und subnationalen Einheiten zu rund 12 % und in allen OECD-Ländern zu 26 % auf die Unterschiede in der Klassengröße zurück (OECD, 2020[3]).

In die gleiche Richtung gehen die Ergebnisse anderer Untersuchungen: Kleinere Klassengrößen können in manchen Fällen vorteilhaft sein, z. B. für Schüler aus benachteiligten Verhältnissen, die möglicherweise mehr individuelle Betreuung benötigen (Dynarski, Hy-

Kasten C7.2

Was könnten die Abwägungen bei einer Verringerung der Klassengröße um einen Schüler sein?

Dieser Indikator beurteilt die Auswirkungen von 4 Faktoren (Gehälter der Lehrkräfte, Unterrichtszeitstunden sowohl der Schüler als auch der Lehrkräfte und die theoretische Klassengröße) auf die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler eines Landes und die damit zusammenhängenden Abwägungen. Diese Analyse kann zur Beantwortung folgender Frage herangezogen werden: Angenommen, die Zahl der Schüler und die Gehaltskosten bleiben gleich, wie sehen dann die Abwägungen zwischen den anderen Faktoren aus, die eine kleinere Klassengröße ausgleichen würden? Genauer gesagt: Um wie viel müssten die Gehälter oder die Unterrichtszeitstunden der Schüler gesenkt oder die Unterrichtszeitstunden der Lehrkräfte erhöht werden, um die Gesamtgehaltskosten gleich zu halten?

Tabelle C7.a zeigt die Ergebnisse der Simulation, wenn die theoretische Klassengröße um einen Schüler reduziert wird. Für jeden der Faktoren wird der Wert berechnet, während alles andere gleich bleibt. Möchte man z. B. in Australien die theoretische Klassengröße um einen Schüler verkleinern und die Gehaltskosten pro Schüler konstant halten, müssten die Gehälter der Lehrkräfte jährlich um 3.700 US-Dollar gekürzt, die jährlichen Unterrichtszeitstunden der Schüler um 58 Zeitstunden verringert oder die jährlichen Unterrichtszeitstunden der Lehrkräfte um 54 Zeitstunden erhöht werden. Jede dieser Möglichkeiten würde die Zusatzkosten durch die Verringerung der Klassengröße ausgleichen, ohne dass sich Gesamtgehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler ändern würden.

Diese Ergebnisse unterstreichen die Tatsache, dass eine Verringerung der Klassengröße um nur einen Schüler ihren Preis hat. Die Klassengröße ist zwar tatsächlich in den letzten Jahren in mehreren OECD-Ländern zurückgegangen (s. Indikator D2), dies war jedoch häufig eher die Folge demografischer Veränderungen als aktiver bildungspolitischer Entscheidungen. Die Klassengröße sinkt tendenziell, wenn die Bildungsbeteiligung sinkt. Grund sind die politischen, wirtschaftlichen und organisatorischen Herausforderungen einer gleichzeitigen Verringerung der Zahl der Lehrkräfte. Langfristig gesehen ist aber die Tatsache, dass die Zahl der Lehrkräfte nicht reduziert wird, an sich schon eine bildungspolitische Entscheidung, um Klassen kleiner zu halten. Tabelle C7.a zeigt, dass der Preis für kleinere Klassengrößen sich entweder in höheren Gehaltskosten niederschlagen oder durch Veränderungen bei den anderen 3 Faktoren ausgeglichen werden kann.

Es ist wichtig, die in Tabelle C7.a dargestellten Ergebnisse unter Berücksichtigung der jeweils aktuellen Werte der einzelnen Faktoren im jeweiligen Land zu beurteilen. So hat beispielsweise Chile bereits die höchste Zahl an Unterrichtszeitstunden aller OECD-Länder, wodurch eine weitere Aufstockung als Ausgleich für kleinere Klassengrößen weder machbar noch wünschenswert sein mag.

Diese Simulation ist nicht für eine Einschätzung der tatsächlichen Kosten von Reformen gedacht. Dieses einfache Modell betrachtet lediglich 4 Faktoren und zeigt jeweils nur die Abwägungen für einen einzelnen Faktor auf. Tatsächlich betreffen diese Abwägungen jedoch häufig gleichzeitige Veränderungen mehrerer Faktoren. Darüber hinaus können wichtige regionale Unterschiede, die von diesem Indikator nicht erfasst sind,

eine bestimmte Bildungspolitik erfordern, die nicht unbedingt im nationalen Durchschnitt widergespiegelt wird. Diese Analyse soll daher lediglich die Bedeutung von entsprechenden Abwägungen bei bildungspolitischen Entscheidungen unterstreichen und einen gewissen Anhaltspunkt bezüglich Richtung und Umfang der möglichen Abwägungen in Bezug auf die in diesem Indikator betrachteten 4 Faktoren bieten.

Tabelle C7.a

Was könnten die Abwägungen bei einer Verringerung der Klassengröße um 1 Schüler sein, wenn die Gehaltskosten der Lehrkräfte konstant bleiben sollen? (2019)

Abwägungen bei einer Reduzierung der theoretischen Klassengröße im Primarbereich, nur öffentliche Bildungseinrichtungen

	Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter der Lehrkräfte (in US-Dollar pro Jahr)	Unterrichtszeitstunden der Schüler (pro Jahr)	Unterrichtszeitstunden der Lehrkräfte (pro Jahr)
OECD-Länder und subnationale Einheiten			
Australien	−3 700	−58	54
Österreich	−5 100	−66	82
Belgien (fläm.)	−4 100	−62	61
Belgien (frz.)	−3 800	−58	54
Kanada	−3 700	−48	44
Chile	−2 400	−69	74
Kolumbien	−1 500	−39	38
Costa Rica	−2 700	−99	111
Tschechien	−1 300	−33	31
Dänemark	−3 400	−62	45
Estland[1]	−1 600	−45	43
Finnland	−3 300	−50	56
Frankreich	−2 200	−49	54
Deutschland	−4 900	−46	47
Griechenland	−2 800	−78	76
Ungarn	−2 000	−66	69
Island	−3 300	−56	50
Irland	−4 100	−60	64
Israel	−1 900	−57	53
Italien	−2 900	−68	63
Japan	−3 000	−47	48
Lettland[1]	−1 200	−47	49
Litauen	−3 000	−57	86
Mexiko	−1 300	−31	32
Niederlande	−3 900	−57	60
Norwegen	−4 600	−71	77
Polen	−2 600	−57	58
Portugal	−3 100	−64	57
Slowakei	−1 300	−42	49
Slowenien	−3 700	−59	59
Spanien	−4 300	−69	84
Schweiz[2]	−4 900	−52	55
Türkei	−1 700	−38	41

Anmerkung: Die Ergebnisse für die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter der Lehrkräfte sind auf volle Hundert gerundet. Die zur Berechnung in diesem Indikator angesetzten Gehälter der Lehrkräfte beziehen sich auf die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Jahresgehälter von Lehrkräften an öffentlichen Bildungseinrichtungen mit 15 Jahren Berufserfahrung und der häufigsten Qualifikation (s. Indikator D3). Die Zahl der Unterrichtszeitstunden der Schüler bezieht sich auf die durchschnittliche Menge an Zeitstunden Pflichtunterricht pro Jahr (s. Indikator D1); die Menge an Unterrichtszeitstunden der Lehrkräfte bezieht sich auf die gesetzlich festgelegten bzw. vertraglich vereinbarten von den Lehrkräften zu leistenden Nettounterrichtszeitstunden pro Schuljahr (s. Indikator D4). Das Referenzjahr für die einzelnen Faktoren kann in einigen Ländern um 1 Jahr differieren. Anmerkungen zu den einzelnen Faktoren s. Tabelle C7.5a im Internet.

1. Lettland: gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter von Lehrkräften zu Beginn der Laufbahn anstelle nach 15 Jahren Berufserfahrung. Estland: festes Mindestgehalt, das für alle Lehrkräfte gilt. 2. Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter von Lehrkräften nach 10 Jahren Berufserfahrung anstelle von 15 Jahren Berufserfahrung.

Quelle: OECD (2021), Tabelle C7.5a im Internet. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterC.pdf). StatLink: https://stat.link/ntd08p

man and Whitmore Schanzenbach, 2013[4]). Jedoch gilt es, diese Erkenntnisse mit Vorsicht zu interpretieren. Beispielsweise war in der Internationalen Schulleistungsstudie PISA 2018 bei den Ländern und subnationalen Einheiten mit einer durchschnittlichen Lesepunktzahl von über 500 Punkten (High-Performer) in Bezug auf die Klassengröße eine Zweiteilung zu beobachten: westliche Länder (d. h. europäische Länder, Australien und

Kanada) auf der einen und ostasiatische Länder und subnationale Einheiten auf der anderen Seite (OECD, 2020[3]). Während unter den 11 leistungsstärksten westlichen Ländern die Größe der Klassen, in denen die Unterrichtssprache gelehrt wird, von 20 Schülern in Finnland bis zu 27 Schülern in Kanada reicht, erstreckt sich die Spanne in den ostasiatischen Ländern und subnationalen Einheiten von 26 Schülern in der Republik Korea bis zu 42 Schülern pro Klasse in Beijing, Shanghai, Jiangsu und Zhejiang (China).

Diese unterschiedlichen Ergebnisse in Bezug auf die Klassengröße deuten darauf hin, dass es in den einzelnen Ländern wesentliche Unterschiede darin gibt, wie die Klassengröße umgesetzt wird. Für ein besseres Verständnis der Beziehung zwischen Klassengröße und Schülerleistung ist weitere Forschung erforderlich. Weil eine Verringerung der Klassengröße jedoch kostspielig ist (Kasten C7.2), ist es wichtig, ihre Wirksamkeit mit anderen möglichen Maßnahmen zu vergleichen. Wie in Abbildung C7.3 dargestellt, besteht eine alternative Möglichkeit in der Erhöhung der Gehälter der Lehrkräfte. PISA-Daten deuten darauf hin, wie wichtig hochwertiger Unterricht für die Verbesserung der Lernerfolge der Schüler ist. Eine Möglichkeit, das Schulwesen dabei zu unterstützen, die besten Kandidaten als Lehrkräfte zu gewinnen, besteht darin, höhere Gehälter anzubieten. Will man gute Lehrkräfte gewinnen und die kompetenten halten, geht es jedoch nicht nur um die Erhöhung der Gehälter. Dazu gehören auch die Qualität der Aus- und Weiterbildung vor und während der Berufsausübung und das Ansehen von Lehrkräften in der Gesellschaft (OECD, 2016[5]).

Definitionen

Die Daten beziehen sich ausschließlich auf öffentliche Bildungseinrichtungen.

Die *durchschnittliche Klassengröße* bezieht sich auf die Zahl der Schüler in einem bestimmten Bildungsbereich dividiert durch die Zahl der Klassen. Sie gibt die durchschnittliche Zahl Schüler an, die in einer Klasse sind (s. Indikator D2).

Die *Unterrichtszeitstunden der Schüler* beziehen sich auf die Zeit, die von einer öffentlichen Bildungseinrichtung für den Unterricht der Schüler in sämtlichen im Pflicht- und Nichtpflichtteil des Lehrplans enthaltenen Fächern auf dem Gelände der Bildungseinrichtung bzw. als extracurriculare Aktivität außerhalb des regulären Unterrichts anzubieten ist, bei denen es sich um einen formalen Bestandteil des Pflichtteils des Lehrplans handelt (s. Indikator D1).

Die *Unterrichtszeitstunden der Lehrkräfte* stehen für die durchschnittliche Zahl an Zeitstunden pro Jahr, die eine Vollzeitlehrkraft eine Gruppe oder Klasse von Schülern unterrichtet, einschließlich aller zusätzlichen Stunden wie Überstunden (s. Indikator D4).

Die *Gehälter der Lehrkräfte* sind die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Jahresgehälter von Lehrkräften mit 15 Jahren Berufserfahrung, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für den privaten Verbrauch (s. Indikator D3).

Die *theoretische Klassengröße* bezieht sich auf die theoretische Größe von Klassen aufgrund der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten – oder theoretischen – Zahl an Unterrichtszeitstunden der Schüler und der Lehrkräfte sowie der Schüler-Lehrkräfte-Relation (s. Abschnitt Angewandte Methodik). Sie spiegelt nicht die tatsächliche durchschnittliche Klassengröße in den einzelnen Ländern wider.

Angewandte Methodik

Die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler (GKLS) werden berechnet als:

$$GKLS = Gehälter\ Lehrkräfte \times Unterrichtszeit\ Schüler \times \frac{1}{Unterrichtszeit\ Lehrkräfte} \times \frac{1}{Geschätzte\ Klassengröße}$$

mit der theoretischen Klassengröße berechnet als:

$$Theoretische\ Klassengröße = \frac{Unterrichtszeit\ Schüler}{Unterrichtszeit\ Lehrkräfte} \times \frac{Schüler}{Lehrkräfte}$$

Die Höhe des Beitrags jedes einzelnen Faktors zum Gehaltsniveau der Lehrkräfte pro Schüler wird mittels eines Vergleichs der Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler in den einzelnen Ländern mit dem OECD-Durchschnitt untersucht und dann die Höhe des Beitrags der einzelnen Faktoren zur Abweichung vom OECD-Durchschnitt berechnet. Dieses Vorgehen basiert auf einer mathematischen Korrelation zwischen den einzelnen berücksichtigten Faktoren, es kommt die in der kanadischen Publikation Education Statistics Bulletin vorgestellte Methode zur Anwendung (Quebec Ministry of Education, Recreation and Sports, 2003[6]). Mithilfe der dort verwendeten mathematischen Beziehung und eines Vergleichs der Werte für diese 4 Faktoren in einem bestimmten Land mit dem OECD-Durchschnitt lässt sich sowohl der direkte als auch der indirekte Beitrag jedes einzelnen dieser 4 Faktoren zum Unterschied in den Gehaltskosten pro Schüler zwischen diesem Land und dem OECD-Durchschnitt ermitteln.

Weiterführende Informationen s. *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018* (OECD, 2018[7]) sowie Anhang 3 für länderspezifische Hinweise (*https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterC.pdf*).

C 7

Quellen

Die Daten in Bezug auf das Schuljahr 2019 beruhen auf der Bildungsstatistik auf Basis der Datensammlung von UNESCO, OECD und Eurostat (UOE) und auf der Erhebung zu Lehrkräften und Lehrplänen, die beide 2020 von der OECD durchgeführt wurden.

Weiterführende Informationen

Dynarski, S., J. Hyman and D. Whitmore Schanzenbach (2013), "Experimental evidence on the effect of childhood investments on postsecondary attainment and degree completion", *Journal of Policy Analysis and Management*, Vol. 32/4, pp. 692–717, *http://dx.doi.org/10.1002/pam.21715*. [4]

OECD (2020), *PISA 2018 Results (Volume V): Effective Policies, Successful Schools*, PISA, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/ca768d40-en*. [3]

OECD (2019), *PISA 2018 Ergebnisse – Was Schülerinnen und Schüler wissen und können*, wbv Publikation, Bielefeld, *https://doi.org/10.3278/6004763w*. [1]

OECD (2018), *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-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. [7]

OECD (2016), *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools*, PISA, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264267510-en. [5]

Quebec Ministry of Education, Recreation and Sports (2003), "Le coût salarial des enseignants par élève pour l'enseignement primaire et secondaire en 2000–2001", *Bulletin statistique de l'éducation* No 29, http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/bulletin_29.pdf. [6]

Tabellen Indikator C7

StatLink: https://stat.link/m4twjn

- Tabelle C7.1: Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler, nach Bildungsbereich (2019)
- Tabelle C7.2: Beitrag verschiedener Faktoren zu den Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler im Primarbereich (2019)
- Tabelle C7.3: Beitrag verschiedener Faktoren zu den Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler im Sekundarbereich I (2019)
- **WEB** Table C7.4: Contribution of various factors to salary cost of teachers per student in general programmes of upper secondary education (Beitrag verschiedener Faktoren zu den Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler in allgemeinbildenden Bildungsgängen im Sekundarbereich II) (2019)
- **WEB** Table C7.5a: Factors used to compute the salary cost of teachers per student in public institutions, in primary education (Faktoren zur Berechnung der Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler an öffentlichen Bildungseinrichtungen, Primarbereich) (2019)
- **WEB** Table C7.5b: Factors used to compute the salary cost of teachers per student in public institutions, in lower secondary education (Faktoren zur Berechnung der Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler an öffentlichen Bildungseinrichtungen, Sekundarbereich I) (2019)
- **WEB** Table C7.5c: Factors used to compute the salary cost of teachers per student in public institutions, in general programmes of upper secondary education (Faktoren zur Berechnung der Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler an öffentlichen Bildungseinrichtungen, allgemeinbildende Bildungsgänge des Sekundarbereichs II) (2019)

Datenstand: 17. Juni 2021. Aktualisierte Daten s. http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en. Weitere Untergliederungen s. auch http://stats.oecd.org, OECD-Bildungsdatenbank.

Tabelle C7.1

Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler, nach Bildungsbereich (2019)

Jährliche Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler an öffentlichen Bildungseinrichtungen, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für den privaten Verbrauch, und als Prozentsatz des BIP pro Kopf

	Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler (in US-Dollar, zu konstanten Preisen 2019)			Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler (als Prozentsatz des BIP pro Kopf)		
	Primarbereich	Sekundarbereich I	Sekundarbereich II, allgemeinbildende Bildungsgänge	Primarbereich	Sekundarbereich I	Sekundarbereich II, allgemeinbildende Bildungsgänge
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
OECD Länder						
Australien	4251	5131	m	8,1	9,7	m
Österreich	4511	6711	m	7,7	11,4	m
Kanada	4285	5523	5523	8,7	11,2	11,2
Chile	2430	2280	2138	9,3	8,7	8,2
Kolumbien	1556	1350	1565	9,7	8,4	9,7
Costa Rica	2677	2342	2076	12,3	10,8	9,5
Tschechien	1395	2093	m	3,2	4,9	m
Dänemark	4970	5338	m	8,2	8,9	m
Estland[1]	1818	2351	m	4,7	6,0	m
Finnland	3209	5388	m	6,2	10,4	m
Frankreich	2092	2843	3020	4,2	5,8	6,1
Deutschland	5097	6514	m	9,1	11,7	m
Griechenland	3150	3389	m	10,2	11,0	m
Ungarn	2113	1893	2021	6,2	5,6	6,0
Island	4019	4288	m	6,7	7,2	m
Irland	4108	4891	4891	4,6	5,5	5,5
Israel	2198	3210	3514	5,2	7,6	8,4
Italien	3343	3762	3549	7,5	8,5	8,0
Japan	3086	3780	m	7,4	9,0	m
Republik Korea	m	m	m	m	m	m
Lettland[1]	1235	1668	m	3,9	5,2	m
Litauen	2194	3320	m	5,7	8,6	m
Luxemburg	12229	11999	13230	10,1	9,9	11,0
Mexiko	1371	1217	1812	6,6	5,9	8,7
Niederlande	3966	m	4866	6,7	m	8,2
Neuseeland	m	m	m	m	m	m
Norwegen	4627	4998	m	7,9	8,5	m
Polen	2852	2690	m	8,4	8,0	m
Portugal	3651	5016	4794	9,9	13,6	13,0
Slowakei	1208	1652	1460	3,7	5,1	4,5
Slowenien	4112	3106	m	10,0	7,5	m
Spanien	3881	5209	5259	9,2	12,3	12,5
Schweden	m	m	m	m	m	m
Schweiz[2]	4940	7289	m	6,8	10,0	m
Türkei	1680	1924	2068	6,1	7,0	7,5
Vereinigte Staaten	m	m	m	m	m	m
Subnationale Einheiten						
Belgien (fläm.)	4535	6135	6567	8,3	11,2	12,0
Belgien (frz.)	4377	5921	6338	8,0	10,8	11,6
England (UK)	m	m	m	m	m	m
Schottland (UK)	m	m	m	m	m	m
OECD-Durchschnitt[3]	3196	3680	3552	6,8	7,9	7,8

Anmerkung: Die zur Berechnung in diesem Indikator angesetzten Gehälter der Lehrkräfte beziehen sich auf die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Jahresgehälter von Lehrkräften an öffentlichen Bildungseinrichtungen mit 15 Jahren Berufserfahrung und der häufigsten Qualifikation (s. Indikator D3). Die Zahl der Unterrichtszeitstunden der Schüler bezieht sich auf die durchschnittliche Menge an Zeitstunden Pflichtunterricht pro Jahr (s. Indikator D1); die Menge an Unterrichtszeitstunden der Lehrkräfte bezieht sich auf die gesetzlich festgelegten bzw. vertraglich vereinbarten von den Lehrkräften zu leistenden Nettounterrichtszeitstunden pro Schuljahr (s. Indikator D4). Das Referenzjahr für die einzelnen Faktoren kann in einigen Ländern um 1 Jahr differieren. Anmerkungen zu den einzelnen Faktoren s. Tabellen C7.5a, b und c im Internet.

1. Lettland: gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter von Lehrkräften zu Beginn der Laufbahn anstelle nach 15 Jahren Berufserfahrung. Estland: festes Mindestgehalt, das für alle Lehrkräfte gilt. 2. Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter von Lehrkräften nach 10 Jahren Berufserfahrung anstelle von 15 Jahren Berufserfahrung. 3. Der OECD-Durchschnitt wurde nur mit Ländern und subnationalen Einheiten berechnet, die über Daten zu allen für die Berechnung der Gehaltskosten verwendeten Faktoren verfügten.

Quelle: OECD (2021). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterC.pdf). StatLink: https://stat.link/lfv6x2

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

Tabelle C7.2

Beitrag verschiedener Faktoren zu den Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler im Primarbereich (2019)

Nur öffentliche Bildungseinrichtungen, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für den privaten Verbrauch

	Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler (2019)	Unterschied (in US-Dollar) zum OECD-Durchschnitt 2019 von	Beitrag der zugrunde liegenden Faktoren zum Unterschied zum OECD-Durchschnitt			
			Auswirkung (in US-Dollar) von Gehältern der Lehrkräfte unter/über dem OECD-Durchschnitt 2019 von	Auswirkung (in US-Dollar) von Unterrichtszeitstunden der Schüler unter/über dem OECD-Durchschnitt 2019 von	Auswirkung (in US-Dollar) von Unterrichtszeitstunden der Lehrkräfte unter/über dem OECD-Durchschnitt 2019 von	Auswirkung (in US-Dollar) von einer theoretischen Klassengröße unter/über dem OECD-Durchschnitt 2019 von
		3.196 US-Dollar	45.006 US-Dollar	811 Stunden	769 Stunden	15 Schülern pro Klasse
	(1)	(2) = (3) + (4) + (5) + (6)	(3)	(4)	(5)	(6)
OECD Länder						
Australien	4251	**1055**	1368	**787**	−509	**−591**
Österreich	4511	**1315**	698	**−542**	−117	**1277**
Kanada	4285	**1089**	1698	**479**	−137	**−951**
Chile	2430	**−765**	−707	**621**	−739	**59**
Kolumbien	1556	**−1640**	−351	**502**	−517	**−1273**
Costa Rica	2677	**−518**	−1052	**1063**	−1288	**759**
Tschechien	1395	**−1800**	−1160	**−370**	491	**−761**
Dänemark	4970	**1775**	1013	**1049**	277	**−565**
Estland[1]	1818	**−1377**	−1581	**−517**	691	**29**
Finnland	3209	**13**	−121	**−708**	411	**431**
Frankreich	2092	**−1104**	−429	**168**	−411	**−431**
Deutschland	5097	**1901**	2233	**−474**	399	**−257**
Griechenland	3150	**−46**	−1713	**−265**	504	**1429**
Ungarn	2113	**−1083**	−2084	**−437**	463	**975**
Island	4019	**823**	−154	**−387**	874	**490**
Irland	4108	**912**	1180	**404**	−602	**−70**
Israel	2198	**−998**	−898	**455**	−223	**−332**
Italien	3343	**148**	−579	**311**	13	**402**
Japan	3086	**−109**	276	**−161**	90	**−314**
Republik Korea	m	**m**	m	**m**	m	**m**
Lettland[1]	1235	**−1961**	−2329	**−681**	698	**352**
Litauen	2194	**−1002**	−913	**−757**	−226	**894**
Luxemburg	12229	**9034**	5454	**933**	−376	**3022**
Mexiko	1371	**−1825**	−606	**−29**	−32	**−1158**
Niederlande	3966	**771**	1318	**536**	−693	**−390**
Neuseeland	m	**m**	m	**m**	m	**m**
Norwegen	4627	**1431**	290	**−288**	143	**1285**
Polen	2852	**−344**	−1505	**−931**	1035	**1057**
Portugal	3651	**455**	−102	**396**	37	**125**
Slowakei	1208	**−1988**	−1539	**−404**	102	**−147**
Slowenien	4112	**917**	−132	**−638**	785	**902**
Spanien	3881	**685**	284	**−83**	−446	**930**
Schweden	m	**m**	m	**m**	m	**m**
Schweiz[2]	4940	**1744**	2030	**−69**	−84	**−132**
Türkei	1680	**−1516**	−849	**−282**	164	**−549**
Vereinigte Staaten	m	**m**	m	**m**	m	**m**
Subnationale Einheiten						
Belgien (fläm.)	4535	**1340**	759	41	115	424
Belgien (frz.)	4377	**1181**	612	71	309	189
England (UK)	m	**m**	m	m	m	m
Schottland (UK)	m	**m**	m	m	m	m

Anmerkung: Die zur Berechnung in diesem Indikator angesetzten Gehälter der Lehrkräfte beziehen sich auf die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Jahresgehälter von Lehrkräften an öffentlichen Bildungseinrichtungen mit 15 Jahren Berufserfahrung und der häufigsten Qualifikation (s. Indikator D3). Die Zahl der Unterrichtszeitstunden der Schüler bezieht sich auf die durchschnittliche Menge an Zeitstunden Pflichtunterricht pro Jahr (s. Indikator D1); die Menge an Unterrichtszeitstunden der Lehrkräfte bezieht sich auf die gesetzlich festgelegten bzw. vertraglich vereinbarten von den Lehrkräften zu leistenden Nettounterrichtszeitstunden pro Schuljahr (s. Indikator D4). Das Referenzjahr für die einzelnen Faktoren kann in einigen Ländern um 1 Jahr differieren. Anmerkungen zu den einzelnen Faktoren s. Tabelle C7.5a im Internet.

1. Lettland: gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter von Lehrkräften zu Beginn der Laufbahn anstelle nach 15 Jahren Berufserfahrung. Estland: festes Mindestgehalt, das für alle Lehrkräfte gilt. 2. Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter von Lehrkräften nach 10 Jahren Berufserfahrung anstelle von 15 Jahren Berufserfahrung.

Quelle: OECD (2021). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterC.pdf). StatLink: https://stat.link/zm9kt1

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

Tabelle C7.3

Beitrag verschiedener Faktoren zu den Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler im Sekundarbereich I (2019)

Nur öffentliche Bildungseinrichtungen, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für den privaten Verbrauch

	Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler (2019)	Unterschied (in US-Dollar) zum OECD-Durchschnitt 2019 von	Beitrag der zugrunde liegenden Faktoren zum Unterschied zum OECD-Durchschnitt			
			Auswirkung (in US-Dollar) von Gehältern der Lehrkräfte unter/über dem OECD-Durchschnitt 2019 von	Auswirkung (in US-Dollar) von Unterrichtszeitstunden der Schüler unter/über dem OECD-Durchschnitt 2019 von	Auswirkung (in US-Dollar) von Unterrichtszeitstunden der Lehrkräfte unter/über dem OECD-Durchschnitt 2019 von	Auswirkung (in US-Dollar) von einer theoretischen Klassengröße unter/über dem OECD-Durchschnitt 2019 von
		USD 3.680	USD 46.131	925 Stunden	702 Stunden	17 Schüler pro Klasse
	(1)	(2) = (4) + (5) + (6)	(3)	(4)	(5)	(6)
OECD Länder						
Australien	5131	**1450**	1503	**343**	−687	**290**
Österreich	6711	**3030**	1036	**−141**	659	**1476**
Kanada	5523	**1842**	1940	**−7**	−268	**178**
Chile	2280	**−1400**	−810	**383**	−1034	**61**
Kolumbien	1350	**−2331**	−432	**665**	−456	**−2108**
Costa Rica	2342	**−1339**	−1045	**597**	−1762	**870**
Tschechien	2093	**−1587**	−1570	**−120**	360	**−258**
Dänemark	5338	**1658**	1057	**1164**	−43	**−520**
Estland[1]	2351	**−1329**	−2002	**−362**	461	**574**
Finnland	5388	**1707**	67	**−620**	770	**1491**
Frankreich	2843	**−838**	−478	**73**	86	**−518**
Deutschland	6514	**2834**	3012	**−117**	383	**−444**
Griechenland	3389	**−292**	−2006	**−577**	518	**1773**
Ungarn	1893	**−1787**	−2160	**−407**	214	**566**
Island	4288	**608**	−269	**−393**	607	**662**
Irland	4891	**1211**	1313	**−5**	−11	**−86**
Israel	3210	**−470**	−897	**214**	41	**172**
Italien	3762	**81**	−432	**253**	426	**−165**
Japan	3780	**100**	236	**−131**	494	**−499**
Republik Korea	m	**m**	m	**m**	m	**m**
Lettland[1]	1668	**−2013**	−2978	**−432**	353	**1045**
Litauen	3320	**−361**	−1333	**−515**	−943	**2431**
Luxemburg	11999	**8319**	6126	**−694**	−392	**3278**
Mexiko	1217	**−2463**	−136	**571**	−859	**−2039**
Niederlande	m	**m**	m	**m**	m	**m**
Neuseeland	m	**m**	m	**m**	m	**m**
Norwegen	4998	**1318**	215	**−246**	248	**1101**
Polen	2690	**−990**	−1627	**−356**	1291	**−297**
Portugal	5016	**1336**	−237	**−33**	645	**962**
Slowakei	1652	**−2028**	−1990	**−336**	213	**84**
Slowenien	3106	**−575**	−206	**−641**	422	**−150**
Spanien	5209	**1529**	725	**572**	211	**20**
Schweden	m	**m**	m	**m**	m	**m**
Schweiz[2]	7289	**3609**	3212	**118**	−345	**624**
Türkei	1924	**−1757**	−1069	**−262**	962	**−1387**
Vereinigte Staaten	m	**m**	m	**m**	m	**m**
Subnationale Einheiten						
Belgien (fläm.)	6135	**2455**	837	104	266	1248
Belgien (frz.)	5921	**2240**	653	96	369	1123
England (UK)	m	**m**	m	m	m	m
Schottland (UK)	m	**m**	m	m	m	m

Anmerkung: Die zur Berechnung in diesem Indikator angesetzten Gehälter der Lehrkräfte beziehen sich auf die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Jahresgehälter von Lehrkräften an öffentlichen Bildungseinrichtungen mit 15 Jahren Berufserfahrung und der häufigsten Qualifikation (s. Indikator D3). Die Zahl der Unterrichtszeitstunden der Schüler bezieht sich auf die durchschnittliche Menge an Zeitstunden Pflichtunterricht pro Jahr (s. Indikator D1); die Menge an Unterrichtszeitstunden der Lehrkräfte bezieht sich auf die gesetzlich festgelegten bzw. vertraglich vereinbarten von den Lehrkräften zu leistenden Nettounterrichtszeitstunden pro Schuljahr (s. Indikator D4). Das Referenzjahr für die einzelnen Faktoren kann in einigen Ländern um 1 Jahr differieren. Anmerkungen zu den einzelnen Faktoren s. Tabelle C7.5b im Internet.

1. Lettland: gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter von Lehrkräften zu Beginn der Laufbahn anstelle nach 15 Jahren Berufserfahrung. Estland: festes Mindestgehalt, das für alle Lehrkräfte gilt. 2. Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter von Lehrkräften nach 10 Jahren Berufserfahrung anstelle von 15 Jahren Berufserfahrung.

Quelle: OECD (2021). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterC.pdf). StatLink: https://stat.link/ri4cl0

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



Kapitel D
Lehrkräfte, das Lernumfeld und die Organisation von Schulen

Indikator D1
Wie viel Zeit verbringen Schüler im Klassenzimmer?
StatLink: https://stat.link/3ruxib

Indikator D2
Wie ist die Schüler-Lehrkräfte-Relation und wie groß sind die Klassen?
StatLink: https://stat.link/7gq4rf

Indikator D3
Wie hoch sind die Gehälter der Lehrkräfte und Schulleitungen?
StatLink: https://stat.link/uom6oe

Indikator D4
Wie viel Zeit unterrichten und arbeiten Lehrkräfte und Schulleitungen?
StatLink: https://stat.link/we4zp9

Indikator D5
Wie ist die Zusammensetzung der Lehrerschaft?
StatLink: https://stat.link/spx4m3

Indikator D6
Wie werden öffentliche Mittel den Schulen zugewiesen?
StatLink: https://stat.link/vmbd2w

Indikator D7
Welcher Anteil der Lehrkräfte verlässt den Lehrerberuf?
StatLink: https://stat.link/ahzvmp

Indikator D1
Wie viel Zeit verbringen Schüler im Klassenzimmer?

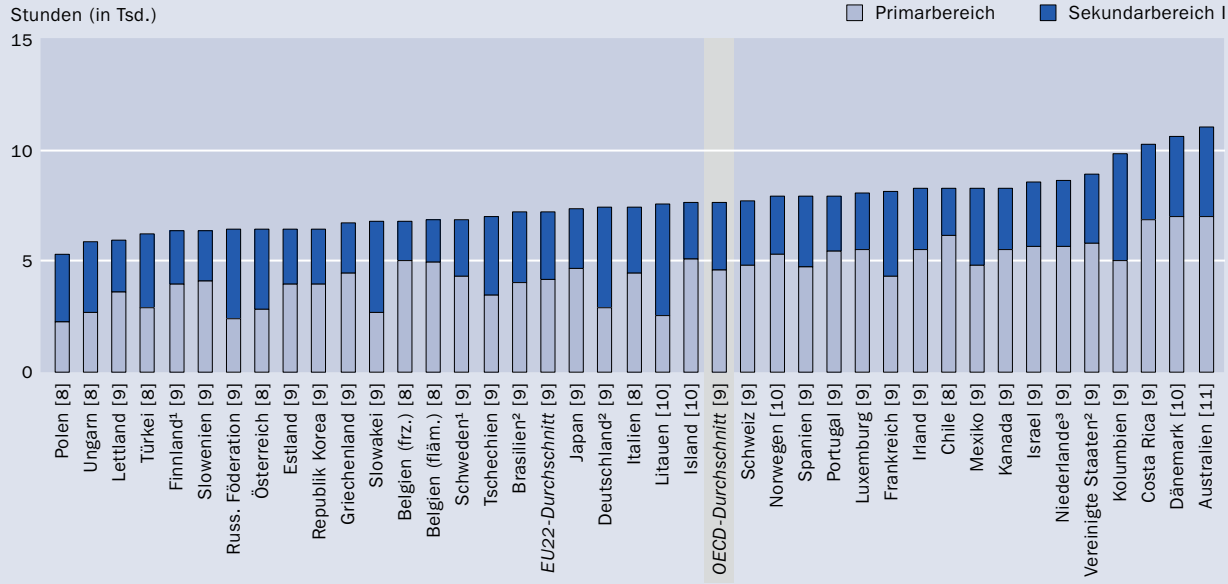
Zentrale Ergebnisse

- In den OECD-Ländern und subnationalen Einheiten erhalten Schüler im Verlauf des Besuchs des Primar- und Sekundarbereichs I zusammen im Durchschnitt 7.638 Zeitstunden Pflichtunterricht. Die Bandbreite reicht von 5.334 Zeitstunden in Polen bis zu fast dem Doppelten hiervon in Australien (11.060 Zeitstunden).
- In den OECD-Ländern und subnationalen Einheiten beträgt die Pflichtunterrichtszeit für Schüler des Primarbereichs durchschnittlich 807 Zeitstunden pro Jahr, während Schüler im Sekundarbereich I durchschnittlich 116 Zeitstunden mehr Pflichtunterricht pro Jahr erhalten als Schüler im Primarbereich (923 Zeitstunden).
- Im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten entfallen für Schüler des Primarbereichs 42 % der Pflichtunterrichtszeit auf Lesen, Schreiben und Literatur sowie Mathematik. Bei den Schülern des Sekundarbereichs I sind es nur 27 % der Pflichtunterrichtszeit.

Abbildung D1.1

Pflichtunterrichtszeit in allgemeinbildenden Bildungsgängen (2021)

In Zeitstunden, Primar- und Sekundarbereich I in öffentlichen Bildungseinrichtungen



Anmerkung: Die Zahlen in eckigen Klammern beziehen sich auf die Gesamtzahl der Jahre für den Primar- und Sekundarbereich I.
1. 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. 2. Referenzjahr 2020. 3. Die Zahl der Klassenstufen im Sekundarbereich I beträgt je nach Ausbildungszug 3 oder 4. Das 4. Jahr des berufsvorbereitenden Unterrichts im Sekundarbereich wurde bei der Berechnung nicht berücksichtigt.
Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in aufsteigender Reihenfolge der Gesamtzahl an Pflichtunterrichtszeitstunden.
Quelle: OECD (2021), Tabelle D1.1. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterD.pdf). StatLink: https://stat.link/d9lpof

Kontext

Ein Großteil der öffentlichen Investitionen in die Bildung der Schüler erfolgt in Form der Bereitstellung von formalem Unterricht im Klassenzimmer. Die Länder treffen verschiedene Entscheidungen bezüglich der insgesamt für Unterricht vorgesehenen Zeit und der Pflichtfächer. Diese Entscheidungen spiegeln nationale und/oder regionale Prioritäten und Präferenzen in Bezug darauf wider, in welchen Fächern die Schüler in welchem Alter unterrichtet werden sollten. Fast alle Länder haben per Gesetz oder Vorschrift 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. Während der Coronapandemie (Covid-19) entsprach die tatsächliche Praxis bei der Organisation des Schuljahrs und der Verteilung der Unterrichtszeit auf die Fächer in manchen Ländern möglicherweise nicht den gesetzlichen Anforderungen. Grund hierfür sind Schulschließungen und Veränderungen der Lernumgebung wie z. B. Fernunterricht und Hygieneauflagen bei der Wiedereröffnung der Schulen (für weiterführende Informationen s. *The state of global education – 18 months into the pandemic* [OECD, 2021[1]] und Anhang 3).

Es gehört zu den zentralen Aufgaben der Bildungspolitik, die verfügbaren Ressourcen auf die Bedürfnisse der Schüler abzustimmen und für eine optimale Nutzung der verfügbaren Zeit Sorge zu tragen. Die Gehälter der Lehrkräfte, die Instandhaltung der Bildungseinrichtungen und die Bereitstellung sonstiger Bildungsressourcen sind die hauptsächlichen Kostenfaktoren von Bildung. Die Zeitdauer, für die den Schülern diese Bildungsressourcen zur Verfügung gestellt werden (wie zum Teil in diesem Indikator dargestellt), ist bei der Zuweisung der Mittel für Bildung von entscheidender Bedeutung (s. Indikator C7, in dem die Faktoren aufgezeigt werden, die die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler beeinflussen). Der Zeit, die während des Schultags außerhalb des Klassenzimmers mit anderen Aktivitäten als Unterricht verbracht wird (einschließlich Unterbrechungen und Pausen), wird immer mehr Bedeutung beigemessen. Zusätzlich zum formalen Unterricht können die Schüler außerhalb der Unterrichtszeit und/oder während der Schulferien an nicht im Lehrplan enthaltenen Aktivitäten teilnehmen, diese sind jedoch ebenso wie Prüfungszeiten in diesem Indikator nicht erfasst.

Weitere wichtige Ergebnisse

- Im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten dauert der Primarbereich 6 Jahre, wobei die Spanne von 4 bis 7 Jahren reicht. Der Sekundarbereich I (allgemeinbildend) dauert im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten 3 Jahre, mit einer Spanne von 2 bis 5 Jahren. In 3 von 5 OECD- und Partnerländern und subnationalen Einheiten ist mindestens 1 Jahr des Sekundarbereichs II Teil der allgemeinen Schulpflicht mit Vollzeitunterricht.
- Mit Ausnahme einiger weniger Länder, in denen der Lehrplan mehrheitlich aus Fächern mit flexiblem Unterrichtsplan besteht, sind in den meisten anderen OECD-Ländern und subnationalen Einheiten keine Fächer mit flexiblem Unterrichtsplan für die Pflichtunterrichtszeit von Schülern des Primarbereichs und des Sekundarbereichs I vorgesehen. Durchschnittlich 4 % der Pflichtunterrichtszeit von Schülern sowohl im Primar- als auch Sekundarbereich I entfallen auf von den Schulen ausgewählte flexible Fächer.

- In rund einem Viertel der Länder mit verfügbaren Daten wird die Unterrichtszeit flexibel über mehrere Klassenstufen hinweg verteilt, d. h., die Unterrichtszeit für ein bestimmtes Fach wird für eine bestimmte Anzahl von Klassenstufen oder sogar für den gesamten Zeitraum der allgemeinen Schulpflicht definiert, ohne festzulegen, wie viel Zeit in jeder einzelnen Klassenstufe für dieses Fach vorzusehen ist.

Analyse und Interpretationen

Allgemeine Schulpflicht

Sowohl die jährliche Unterrichtszeit als auch die Dauer der Schulpflicht wirken sich auf die Gesamtunterrichtszeit während der Schulpflicht aus. In einigen Ländern ist der Zeitraum der Schulpflicht kürzer, und das jährliche Arbeitspensum der Schüler könnte aufgrund gesetzlicher Vorgaben größer sein. In anderen Ländern dagegen ist das Arbeitspensum gleichmäßig über mehr Schuljahre hinweg verteilt. Dieser Indikator konzentriert sich auf die Zeit der Schulpflicht im Primar- und Sekundarbereich I. In 19 OECD- und Partnerländern besteht jedoch auch für mindestens 1 Jahr des Elementarbereichs (ISCED 02) Teilnahmepflicht, sodass das Alter zu Beginn der Schulpflicht unterhalb des Alters bei Eintritt in den Primarbereich liegt (Einzelheiten zur Anzahl der Pflichtschuljahre in den einzelnen Ländern s. Abb. X3.D1.1 in Anhang 3). Außerdem fällt in rund 60 % der Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten mindestens noch 1 Jahr des Sekundarbereichs II in die Schulpflicht (Vollzeitunterricht) (Tab. D1.1).

In rund drei Viertel der Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten beginnt der Pflichtbesuch des Primarbereichs mit 6 Jahren. In den meisten anderen Ländern beginnt die Schulpflicht nicht vor dem 7. Geburtstag (z. B. in Estland, Finnland, Lettland, Litauen, Polen, der Russischen Föderation und Schweden). Nur in Australien, England (Vereinigtes Königreich), Neuseeland und Schottland (Vereinigtes Königreich) beginnt der Besuch des Primarbereichs schon mit 5 Jahren.

Auch bei der Dauer des Primarbereichs gibt es große Unterschiede. Im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten dauert der Primarbereich 6 Jahre, dies variiert jedoch von 4 Jahren in Deutschland, Litauen, Österreich, Polen, der Russischen Föderation, der Slowakei, der Türkei und Ungarn bis zu 7 Jahren in Australien, Dänemark, Island, Norwegen und Schottland (Vereinigtes Königreich). Der Sekundarbereich I dauert im Durchschnitt 3 Jahre, aber hier reicht die Bandbreite von 2 Jahren in Belgien (fläm. und frz.) und Chile über 5 Jahre in Deutschland, der Russischen Föderation und der Slowakei bis zu 6 Jahren in Litauen (Tab. D1.2). Die Zahl der jedem Pflichtschulniveau zugeteilten Klassenstufen kann sich jedoch innerhalb der Länder zwischen den subnationalen Einheiten unterscheiden, so z. B. in Ländern mit föderaler Struktur, wie in Australien, Kanada und den Vereinigten Staaten (Kasten D1.2).

Die Verteilung der jährlichen Unterrichtszeit über das Jahr unterscheidet sich in den einzelnen Ländern. Die Zahl der Unterrichtstage und ihre Verteilung über das Schuljahr kann sich aufgrund unterschiedlicher Ferienregelungen in den einzelnen Ländern signifikant unterscheiden (Kasten D1.1). Auch die Verteilung der Unterrichtszeit über die Woche unterscheidet sich zwischen den Ländern. Beispielsweise besuchen die Schüler im Primar-

Kasten D1.1

Ferien im Verlauf des Schuljahrs im Sekundarbereich I (2021)

Die Länge eines Schuljahrs variiert stark zwischen den Ländern, was impliziert, dass es auch große Unterschiede bei der Zahl der Wochen gibt, in denen die Kinder in den einzelnen Ländern nicht die Schule besuchen. Die Länder regeln das Schuljahr hinsichtlich der Häufigkeit und Länge der Ferien unterschiedlich.

In 26 von 40 OECD-Ländern und subnationalen Einheiten gilt für das gesamte Land eine einheitliche Gesamtlänge der Schulferien von im Durchschnitt 14 Wochen und reicht von rund 10 Wochen in Mexiko bis zu rund 18 Wochen in Irland. Die Verteilung der Ferien über das Schuljahr kann jedoch zwischen den subnationalen Einheiten flexibel gestaltet sein. In Frankreich beispielsweise sind die Termine für Schulferien in 3 Zonen aufgeteilt, eine ähnliche Flexibilität findet sich in den Niederlanden, Österreich, Polen, Slowenien, der Slowakei und Tschechien (s. Abb. X3.D1.3 in Anhang 3 zur Organisation des Schuljahrs im Sekundarbereich I).

In weiteren 14 OECD-Ländern können sich die Gesamtdauer und die Verteilung der Schulferien zwischen den subnationalen Einheiten (insbesondere in Ländern mit föderaler Struktur), unterschiedlichen Arten von Bildungsgängen (z. B. Chile) und/oder einzelnen Schulen (z. B. Italien) unterscheiden, auch wenn bei Entscheidungen bezüglich dieser Schulferien bestimmte übergeordnete Richtlinien einzuhalten sind. In Italien beispielsweise organisieren die Schulen die Schulferien gemäß regionalen Richtlinien autonom.

Die längste Ferienzeit ist in allen Ländern die zwischen 2 aufeinanderfolgenden Schuljahren. Diese Ferien dauern von 5 Wochen in einigen *Kantonen* der Schweiz bis hin zu über 13 Wochen in Chile (Bildungsgänge mit *Jornada Escolar Completa*), einigen Regionen in Italien, Lettland, Portugal (für die Klassenstufe 9) und der Russischen Föderation. In fast allen Ländern mit verfügbaren Daten entspricht die Länge dieser Ferienzeit zwischen 2 Schuljahren mindestens der Hälfte der gesamten Schulferienzeit (Abb. D1.2).

Neben dieser langen Unterbrechung haben die Schüler in der Regel 3 bis 4 weitere, kürzere Ferien während des Schuljahrs. England (Vereinigtes Königreich), Frankreich, Luxemburg, Österreich, Schottland (Vereinigtes Königreich) und Tschechien sowie einige Bundesländer in Deutschland verfügen über eine fünfte Ferienzeit. Nur in Chile gibt es neben den langen Ferien nur eine weitere Ferienzeit (Abb. D1.2).

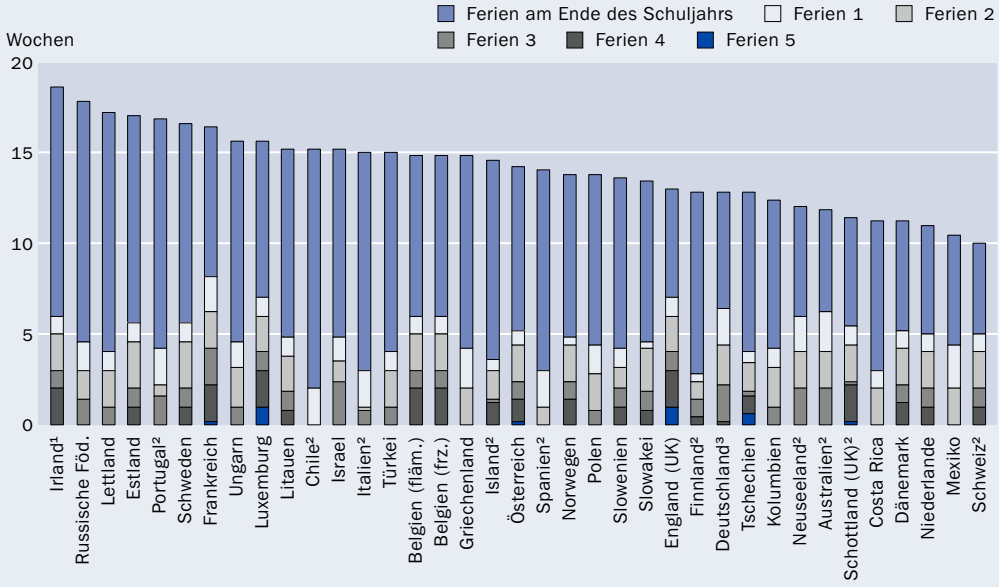
Ferien während des Schuljahrs unterscheiden sich sowohl in der Länge als auch im Zeitpunkt, doch allgemein üblich ist ein Ferienzeitraum am Ende des Kalenderjahrs, in dem es entweder eine ungefähr zweiwöchige Unterbrechung gibt (auf der Nordhalbkugel) bzw. am Ende des Schuljahrs (auf der Südhalbkugel).

In den meisten Ländern variiert die Länge der verschiedenen Ferien in einem Schuljahr von ein paar Tagen bis zu 2 Wochen. Ausnahmen hiervon bilden Slowenien mit 4 einwöchigen Ferien und Australien, Frankreich, Griechenland und Neuseeland mit zweiwöchigen Ferien (von 2 in Griechenland bis zu 4 in Frankreich). Belgien, England (Vereinigtes Königreich), Irland und Luxemburg wechseln während des Schuljahrs zwischen ein- und zweiwöchigen Ferien ab (Abb. D1.2).

Abbildung D1.2

Schulferien im der Schulpflicht unterliegenden allgemeinbildenden Sekundarbereich I (2021)

In Wochen, an öffentlichen Bildungseinrichtungen



Anmerkung: Ferien ohne öffentliche/religiöse Feiertage, außer diese Tage liegen in längeren Ferien.
1. Ferien am Ende eines Schuljahrs umfassen die Prüfungszeiträume. 2. Mindestlänge der Ferien. Die Länge der Ferien variiert je nach Region, Bildungsgang und/oder einzelner Schule. 3. Daten für Nordrhein-Westfalen. Die Länge und Anzahl der Ferien für Deutschland dienen nur als Anhaltspunkt, da es Unterschiede innerhalb der einzelnen Bundesländer und zwischen ihnen geben kann. Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge der Zahl an Ferienwochen für ein Schuljahr.
Quelle: Schätzung von Eurydice (2020) und OECD (2021). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen und Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterD.pdf). *StatLink:* https://stat.link/mjg24l

In den meisten Ländern unterscheiden sich die Ferien im Primarbereich und im Sekundarbereich I in der Regel nicht. Jedoch sind die Ferien am Ende des Schuljahrs in Griechenland und Litauen im Sekundarbereich I um 2 Wochen und in der Russische Föderation um 1 Woche kürzer als im Primarbereich. Im Gegensatz dazu sind sie in Israel um rund 1 Woche, in Portugal um 2 Wochen und in Irland um 3 Wochen länger (s. Abb. X3.D1.2 in Anhang 3 zur Organisation des Schuljahrs im Primarbereich).

Im Schuljahr 2020/2021 haben manche Länder einige der Schulferien aufgrund der Coronapandemie neu terminiert. Beispielsweise wurden in Belgien (fläm. und frz.), Irland, Slowenien und Tschechien einige Schulferien während des Schuljahrs um 3 bis 5 Tage verlängert (weitere Informationen s. Anhang 3). In Frankreich wurden als nationale Ausnahmemaßnahme die Daten der Frühlingsferien in allen 3 Zonen vereinheitlicht.

und Sekundarbereich I in den meisten Ländern 5 Tage pro Woche die Schule, in Belgien und Frankreich gehen Schüler mittwochs nachmittags in der Regel jedoch nicht in die Schule (s. Kasten D1.2 in OECD, 2019[2]). Auch die Organisation von Unterbrechungen und Pausen an einem Unterrichtstag unterscheidet sich zwischen den einzelnen Ländern (s. Kasten D1.2 in OECD, 2018[3]).

Vorgesehene Unterrichtszeit

Die vorgesehene Unterrichtszeit bezeichnet die Gesamtzahl an Zeitstunden, in denen die Bildungseinrichtungen Unterricht in den Pflichtfächern und (soweit zutreffend) den

Kasten D1.2

Subnationale Unterschiede bei der Unterrichtszeit im Primarbereich und im Sekundarbereich I (2021)

Der Primar- und Sekundarbereich I sind in den OECD-Ländern Teil der Pflichtschulbildung. So wird davon ausgegangen, dass alle schulpflichtigen Kinder innerhalb eines Landes die gleiche Menge an Unterrichtszeit erhalten. Die Daten, die 4 Länder (für Belgien und das Vereinigte Königreich Daten von 2021, für die Vereinigten Staaten von 2020 und für Kanada Daten von 2019) zu subnationalen Einheiten zur Verfügung gestellt haben, zeigen jedoch, dass die Unterrichtszeiten innerhalb eines Landes zwischen den subnationalen Einheiten stark voneinander abweichen.

Von den 3 Ländern mit verfügbaren Informationen ist die Anzahl an Klassenstufen im Primar- und Sekundarbereich I nur in 2 Ländern in allen subnationalen Einheiten gleich (in Belgien und den Vereinigten Staaten). Im Vereinigten Königreich unterscheidet sich die Anzahl an Klassenstufen im Primar- und Sekundarbereich I zwischen den subnationalen Einheiten um 1 Jahr. Die Anzahl an Klassenstufen reicht von 6 bis 7 Jahren im Primarbereich und von 3 bis 4 Jahren im Sekundarbereich I. Da die Anzahl an Klassenstufen der Schulpflicht im Sekundarbereich II auf subnationaler Ebene ebenfalls zwischen 1 und 2 Jahren variiert, reicht die Gesamtzahl an Pflichtschuljahren auf subnationaler Ebene von 11 Jahren in England, Schottland und Wales bis zu 12 Jahren in Nordirland. Da aber das theoretische Eintrittsalter für den Primarbereich zwischen Nordirland und anderen subnationalen Einheiten ebenfalls um 1 Jahr voneinander abweicht, ist das theoretische Alter zu Ende der Schulpflicht im Vereinigten Königreich für alle Schüler gleich.

Obwohl die Anzahl an Klassenstufen im Primar- und Sekundarbereich auf subnationaler Ebene in den meisten Ländern vergleichbar ist, gibt es auf subnationaler Ebene erhebliche Unterschiede in der Anzahl an Pflichtunterrichtszeitstunden. Im Primarbereich variiert die jährliche Anzahl an Pflichtunterrichtszeitstunden um weniger als 2 % in Belgien (11 Stunden, von 824 Stunden in Belgien [fläm.] bis zu 835 Stunden in Belgien [frz.]), um 9 % im Vereinigten Königreich (74 Stunden zwischen den beiden subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten, von 787 Stunden in Nordirland bis zu 861 Stunden in Wales) und um 75 % in den Vereinigten Staaten (540 Stunden, von geschätzten 720 Stunden in New Jersey bis zu 1.260 Stunden in Texas). Diese Unterschiede in der jährlichen Anzahl an Unterrichtszeitstunden können sich in signifikanten Unterschieden in der Gesamtzahl an Unterrichtszeitstunden über die gesamte Dauer des Primarbereichs hinweg niederschlagen. In Belgien ist der Unterschied in der Gesamtzahl an Pflichtunterrichtszeitstunden zwischen den subnationalen Einheiten am geringsten: Die Gesamtzahl an Pflichtunterrichtszeitstunden unterscheidet sich zwischen Belgien (frz.) und Belgien (fläm.) um 65 Stunden (5.012 Stunden gegenüber 4.947 Stunden). Der Unterschied zwischen den subnationalen Einheiten beläuft sich im Vereinigten Königreich (nur Nordirland und Wales) auf 342 Stunden. In Kanada liegt der Unterschied in der vorgesehenen Unterrichtszeit (Pflicht- und Nichtpflichtunterrichtszeit) zwischen den subnationalen Einheiten bei 745 Stunden. In den Vereinigten Staaten ist er sogar noch größer, hier beträgt der Unterschied zwischen den geringsten und den meisten Pflichtunterrichtszeitstunden 3.240 Stunden.

Im Sekundarbereich I sind die Unterschiede vergleichbar: Die jährliche Anzahl an Pflichtunterrichtszeitstunden variiert im Vereinigten Königreich um 3 %, in Belgien

um 6 % und in den Vereinigten Staaten um 75 %, auch wenn alle 3 Länder in diesem Bereich geringere subnationale Unterschiede verzeichnen als im Primarbereich. Die Gesamtzahl an Pflichtunterrichtszeitstunden variiert im Sekundarbereich I zwischen den subnationalen Einheiten im Vereinigten Königreich (nur Nordirland und Wales) um 86 Stunden, in Belgien um 112 Stunden und in den Vereinigten Staaten um 1.620 Stunden. In Kanada liegt der Unterschied in der vorgesehenen Unterrichtszeit zwischen den subnationalen Einheiten bei 13 % (353 Stunden).

Sowohl im Primar- als auch im Sekundarbereich kann das Ausmaß dieser Unterschiede mit zwischen den subnationalen Einheiten bestehenden Unterschieden bei der Anzahl der jährlichen Unterrichtstage zusammenhängen. Eine Ausnahme bildet das Vereinigte Königreich, hier gibt es in Bezug auf die Zahl der Unterrichtstage keine Unterschiede zwischen den subnationalen Einheiten. 2020 macht der Unterschied in der jährlichen Anzahl an Unterrichtstagen im Primarbereich in Kanada 6 % (10 Tage, von 180 Tagen in Quebec bis 190 Tagen in Saskatchewan), in Belgien 13 % (20 Tage, von 159 Tagen in Belgien [fläm.] bis 179 Tagen in Belgien [frz.], was mehrheitlich auf die unterschiedliche Art und Weise zurückzuführen ist, in der Unterrichtszeit in den offiziellen Dokumenten definiert ist, wohingegen die tatsächliche Unterrichtszeit vergleichbar ist) und in den Vereinigten Staaten 16 % (26 Tage, von 160 Tagen in Colorado bis 186 Tagen in Kansas) aus. Vergleichbare Unterschiede lassen sich im Sekundarbereich I beobachten.

Quelle: OECD-Bildungsdatenbank, http://stats.oecd.org.

Wahlfächern anbieten müssen. Die vorgesehene Unterrichtszeit kann sich jedoch von der tatsächlichen Unterrichtszeit der Schüler unterscheiden.

In den meisten Ländern wird die gesetzliche Gesamtstundenzahl an vorgesehener und/oder Pflichtunterrichtszeit auf nationaler Ebene festgelegt (d. h. landesweit einheitlich). Die gesetzliche Gesamtstundenzahl an vorgesehener und/oder Pflichtunterrichtszeit wird in manchen Ländern mit föderaler Struktur (z. B. Belgien, Deutschland, Kanada und die Vereinigten Staaten) und in manchen Ländern mit dezentralisiertem Bildungssystem (z. B. Spanien, Vereinigtes Königreich) auf subnationaler Ebene festgelegt (Kasten D1.2).

Unterricht kann auch außerhalb der Pflichtunterrichtszeit und außerhalb des Klassenzimmers oder der Schule erteilt werden, was von diesem Indikator nicht abgedeckt wird. In einigen Ländern werden Schüler des Sekundarbereichs I angehalten, außerhalb des offiziellen Schulunterrichts zusätzlichen Unterricht in Fächern zu besuchen, die bereits in der Schule unterrichtet werden, um ihre Leistungen zu verbessern. Schüler können nach dem offiziellen Schulunterricht an Zusatzunterricht teilnehmen, bei dem es sich um Nachhilfeunterricht oder um Neigungskurse mit einem einzelnen Lehrer (1 : 1) oder in Form von Gruppenunterricht durch Lehrkräfte der Schule oder um andere externe Angebote handeln kann (s. Kasten D1.2 in OECD, 2017[4] und Organisation des Schultags in Anhang 3 für weiterführende Informationen).

Pflichtunterrichtszeit

Die Pflichtunterrichtszeit bezieht sich auf den Umfang und die Aufteilung der Unterrichtszeitstunden, die aufgrund staatlicher Vorgaben von fast jeder öffentlichen Schule zu unterrichten und von fast jedem Schüler einer öffentlichen Bildungseinrichtung zu besuchen sind.

In den OECD-Ländern und subnationalen Einheiten beläuft sich die durchschnittliche Gesamtpflichtunterrichtszeit im Primar- und Sekundarbereich I (allgemeinbildend) auf 7.638 Zeitstunden, und zwar verteilt über einen Zeitraum von durchschnittlich 9 Jahren. Sie reicht von 5.334 Stunden in Polen (in 8 Jahren) bis zu 11.060 Stunden in Australien (in 11 Jahren) (Abb. D1.1). In England (Vereinigtes Königreich), Neuseeland und Schottland (Vereinigtes Königreich) gibt es keine verbindlichen Vorschriften für die Gesamtpflichtunterrichtszeit an Schulen. Die Schulen müssen jedoch für eine Mindestzahl an Zeitstunden pro Tag für Unterricht geöffnet sein (Neuseeland) bzw. für ausreichende Unterrichtszeit Sorge tragen, damit ein umfassender und ausgewogener Lehrplan umgesetzt werden kann, der allen gesetzlichen Anforderungen genügt (England und Schottland [Vereinigtes Königreich]).

Im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten erhalten die Schüler 4.590 Stunden Pflichtunterricht über einen Zeitraum von 6 Jahren im Primarbereich und 3.049 Stunden über einen Zeitraum von 3 Jahren im Sekundarbereich I (allgemeinbildend). Die durchschnittliche jährliche Anzahl an Pflichtunterrichtszeitstunden nimmt in den meisten Ländern mit steigendem Bildungsbereich tendenziell zu (im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten von 807 Stunden im Primarbereich bis zu 923 Stunden in allgemeinbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs I), ausgenommen sind Costa Rica (2 % Abnahme), Luxemburg (9 % Abnahme) und Portugal (8 % Abnahme) (Tab. D1.1).

Die Pflichtunterrichtszeit pro Jahr nimmt generell mit dem Alter zu (z. B. 783 Stunden im Alter von 7, 843 Stunden im Alter von 10 und 928 Stunden im Alter von 13 Jahren). In der Republik Korea, in Lettland, Mexiko und Polen nimmt die durchschnittliche jährliche Anzahl an Pflichtunterrichtszeitstunden zwischen 7 und 13 Jahren um über 40 % zu (Tab. D1.5 im Internet).

In der Pflichtunterrichtszeit ist definitionsgemäß nur die Zeit erfasst, in der Schüler formalen Unterricht im Klassenzimmer erhalten, so wie in den öffentlichen Vorschriften festgelegt. Während der Coronapandemie wurde die Unterrichtsorganisation in einigen Ländern jedoch so angepasst, dass Fernunterricht möglich war. In mehr als zwei Drittel der OECD-Länder und subnationalen Einheiten (21 von 33 Ländern und subnationalen Einheiten im Primarbereich und 25 Ländern und subnationalen Einheiten im Sekundarbereich I) fand 2020 während der Schulschließungen Fernunterricht statt (OECD/UIS/UNESCO/UNICEF/WB, 2021[5]). In einigen Ländern wurden die gesetzlichen Anforderungen an die Organisation des Schuljahrs angepasst. In Brasilien war es beispielsweise für Schulen nicht verpflichtend, die gesetzliche Mindestzahl an Schultagen einzuhalten, sondern es galt lediglich, die gesetzliche jährliche Mindestanzahl an Pflichtunterrichtszeitstunden bereitzustellen.

Nichtpflichtunterrichtszeit

In rund 3 von 5 Ländern und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten gibt es keine Nichtpflichtunterrichtszeit, sodass für Schüler des Primar- und Sekundarbereichs I die vorgesehene Unterrichtszeit und die Pflichtunterrichtszeit deckungsgleich sind (d. h. bei der gesamten vorgesehenen Unterrichtszeit handelt es sich um Pflichtunterrichtszeit). In weiteren zwei Fünftel der Länder und subnationalen Einheiten umfasst die vorgesehene Unterrichtszeit sowohl die Pflichtunterrichtszeit als auch eine festgelegte Menge an Nichtpflichtunterrichtszeit (die in fast jeder öffentlichen Bildungseinrichtung angeboten werden muss, die aber für fast alle Schüler an öffentlichen Bildungseinrichtungen nicht verpflichtend ist): Hierbei handelt es sich um 6 Länder im Primarbereich und 7 Länder im Sekundarbereich I (Tab. D1.1).

In den Ländern mit verfügbaren Daten macht die Nichtpflichtunterrichtszeit in einigen Ländern über 20 % der Pflichtunterrichtszeit aus. Im Primarbereich beläuft sich die Nichtpflichtunterrichtszeit in Slowenien auf 21 % und in Griechenland auf 53 % der Gesamtpflichtunterrichtszeit. Im Sekundarbereich I beläuft sich die Nichtpflichtunterrichtszeit in Griechenland auf 31 %, in Frankreich auf 29 % und in Slowenien auf 23 % der Gesamtpflichtunterrichtszeit (Tab. D1.3 und D1.4). Diese Werte sollten jedoch mit Vorsicht interpretiert werden. In Frankreich z. B. profitieren die Schüler des Sekundarbereichs I im Nichtpflichtteil des Lehrplans von einer breiten Palette an Kursen, und sie müssen nicht an allen angegebenen Fächern und Stunden physisch teilnehmen.

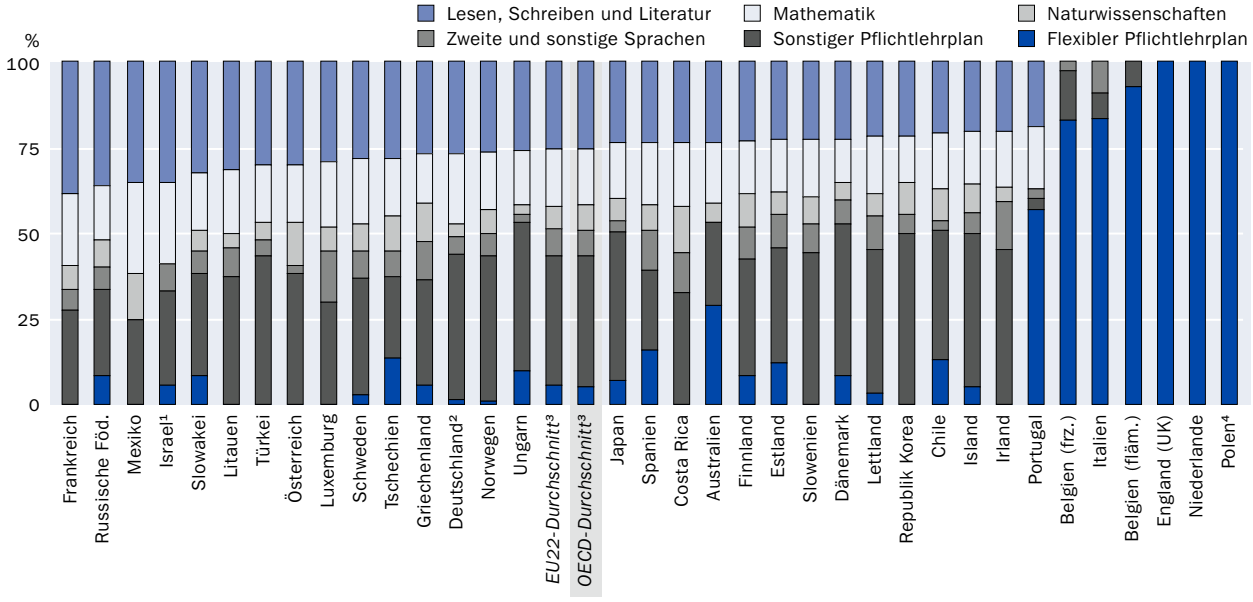
Unterrichtszeit pro Fach

Im Durchschnitt der OECD-Länder entfallen 42 % der Pflichtunterrichtszeit auf die Vermittlung der grundlegenden Kenntnisse in Lesen, Schreiben und Rechnen: 25 % auf Lesen, Schreiben und Literatur und 17 % auf Mathematik. Insbesondere Frankreich, Israel (in Israel ist auch Zeit zur Unterrichtung von Naturwissenschaften, Sozialkunde und weiteren Sprachen inbegriffen), Litauen, Mexiko und die Russische Föderation wenden speziell mehr als die Hälfte der Pflichtunterrichtszeit für Lesen, Schreiben und Literatur (erste Sprache) sowie Mathematik auf (Irland und Luxemburg könnten dieser Liste ebenfalls hinzugefügt werden, da die Unterrichtszeit für die zweite Sprache weitere Nationalsprachen umfasst). Zusammen mit Kunst (10 %), Sport und Gesundheit (9 %), Naturwissenschaften (7 %), zweiter und weiteren Sprachen (7 %) und Sozialkunde (6 %) machen diese 7 Fächer im Durchschnitt der OECD-Länder, in denen die Unterrichtszeit pro Fach festgelegt ist, über 80 % des Lehrplans aus (Tab. D1.3 und Abb. D1.3).

Abbildung D1.3

Unterrichtszeit pro Fach im Primarbereich (2021)

Als Prozentsatz der insgesamt vorgesehenen Pflichtunterrichtszeit, in öffentlichen Bildungseinrichtungen



Anmerkung: Einige Fächerkategorien umfassen Fächer in verschiedenen Kategorien. Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle.
1. Lesen, Schreiben und Literatur beinhaltet Sozialkunde und weitere Sprachen. Mathematik beinhaltet Naturwissenschaften. 2. Referenzjahr 2020. 3. Ohne Belgien (fläm. und frz.), England (Vereinigtes Königreich), Italien, die Niederlande, Polen und Portugal. 4. Ohne das letzte Jahr des Primarbereichs (erste 4 Primarschuljahre), für das die Unterrichtszeit bestimmten Pflichtfächern zugeteilt wird.
Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge des Anteils der Unterrichtszeitstunden für Lesen, Schreiben und Literatur.
Quelle: OECD (2021), Tabelle D1.3. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterD.pdf). StatLink: https://stat.link/r0m2o4

Religion, Ethik und Moralkunde, Informatik und Kommunikationstechnologie, Technik, praktische und berufsbezogene Kompetenzen sowie sonstige Fächer decken den Rest des nicht flexiblen Teils des Pflichtcurriculums im Primarbereich ab, dies entspricht im Durchschnitt der OECD-Länder etwa 12 % der Pflichtunterrichtszeit (Tab. D1.3).

Im Sekundarbereich I machen die 7 Hauptfächer des Primarbereichs weiterhin den größten Teil des Lehrplans aus (79 %), allerdings mit einer signifikanten Änderung der Aufteilung der Unterrichtszeit nach dem Primarbereich, da der Lehrplan in der Regel fachspezifischer wird. Im Durchschnitt der OECD-Länder, in denen die Unterrichtszeit pro Fach festgelegt ist, machen Lesen, Schreiben und Literatur (14 %) sowie Mathematik (13 %) 27 % des Pflichtcurriculums aus: Das sind 15 Prozentpunkte weniger als im Primarbereich. Auch die Sport und Gesundheit (8 %) und Kunst (7 %) zugewiesenen Zeitanteile sind gegenüber dem Primarbereich gesunken. Im Gegensatz dazu steigen die Anteile an Pflichtunterrichtszeit in Naturwissenschaften von 7 auf 12 %, in Sozialkunde von 6 auf 11 % und in der zweiten und weiteren Sprachen von 7 auf 15 %. Religion, Ethik und Moralkunde, Informatik und Kommunikationstechnologie, Technik, praktische und berufsbezogene Kompetenzen sowie sonstige Fächer decken den Rest (etwa 14 %) des nicht flexiblen Teils des Pflichtcurriculums im Sekundarbereich I ab (Abb. D1.4, Tab. D1.3 und D1.4).

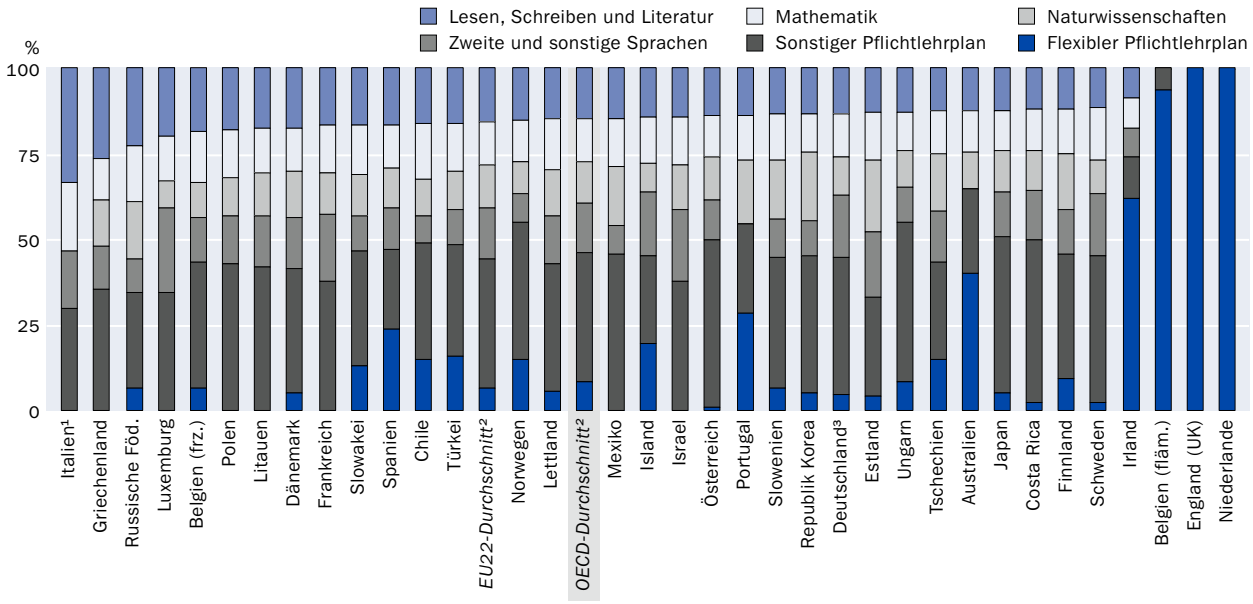
Im Sekundarbereich I gibt es zwischen den einzelnen Ländern bei der Verteilung der Unterrichtszeit auf die einzelnen Fächer innerhalb des Pflichtlehrplans erhebliche Unterschiede. In Australien, Costa Rica, Finnland, Irland, Japan, Schweden und Tschechien beispielsweise machen Lesen, Schreiben und Literatur höchstens 12 % der Pflichtunterrichtszeit aus, während dieser Anteil in Griechenland und Italien bei mehr als 25 % liegt (in Italien ist darin auch Zeit für Sozialkunde enthalten). In Irland werden Lesen, Schreiben und Literatur in den beiden Landessprachen unterrichtet, daher kann sich die kombinierte Unterrichtszeit für die 2 Sprachen auf rund 15 % der gesamten Pflichtunterrichtszeit belaufen. In Island, Luxemburg und Norwegen machen Naturwissenschaften höchstens 10 % der Pflichtunterrichtszeit aus, in Estland und der Republik Korea hingegen mindestens 20 % (in der Republik Korea ist darin auch Zeit für Informatik und Kommunikationstechnologie, Technik, praktische und berufsbezogene Kompetenzen enthalten). Auch die Pflichtunterrichtszeit für die zweite und weitere Sprachen unterscheidet sich stark zwischen den einzelnen Ländern. Der Unterricht in der zweiten Sprache macht in Costa Rica und Griechenland höchstens 7 % der Pflichtunterrichtszeit aus, in Belgien (frz.), Island und Japan jedoch mindestens 13 %. Darüber hinaus ist in mehr als 4 von 10 Ländern mit verfügbaren Daten ein Teil der Pflichtunterrichtszeit für Schüler im Sekundarbereich I für den Unterricht in einer weiteren, zusätzlich zur zweiten Sprache gelehrten Sprache vorgesehen (Abb. D1.4, Tab. D1.3 und D1.4).

Wie die Unterschiede zwischen Primar- und Sekundarbereich I zeigen, gibt es also große Unterschiede bei der Aufteilung der Unterrichtszeit auf die einzelnen Fächer, je älter die Schüler werden. Beispielsweise entfallen im Durchschnitt der OECD-Länder 28 % der Unterrichtszeit für 7-Jährige auf den Unterricht in Lesen, Schreiben und Literatur, bei den 11-Jährigen sind es 19 % und bei den 15-Jährigen 12 %. Im Gegensatz hierzu entfallen bei den 7-Jährigen im Durchschnitt 4 % der Unterrichtszeit auf die zweite Sprache, bei den 11-Jährigen 11 % auf den Unterricht der zweiten und 1 % auf den Unterricht in weiteren Sprachen, während es bei den 15-Jährigen dann 10 bzw. 5 % sind. Der Anteil der Unterrichtszeit, der auf andere Fächer entfällt, ändert sich in vergleichbarer Weise über die verschiedenen Altersstufen (Tab. D1.6 im Internet).

Abbildung D1.4

Unterrichtszeit pro Fach im allgemeinbildenden Sekundarbereich I (2021)

Als Prozentsatz der insgesamt vorgesehenen Pflichtunterrichtszeit, in öffentlichen Bildungseinrichtungen



Anmerkung: Einige Fächerkategorien umfassen Fächer in verschiedenen Kategorien. Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle.

1. Lesen, Schreiben und Literatur beinhaltet Sozialkunde. Mathematik beinhaltet Naturwissenschaften. 2. Ohne Belgien (fläm.), England (Vereinigtes Königreich), Irland und die Niederlande. 3. Referenzjahr 2020.

Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge des Anteils der Unterrichtszeitstunden für Lesen, Schreiben und Literatur.

Quelle: OECD (2021), Tabelle D1.4. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterD.pdf). StatLink: https://stat.link/axbns8

Flexibilität beim Lehrplan

In den meisten Ländern werden die Zahl der Unterrichtszeitstunden der Schüler und der Lehrplan auf zentraler und bundesstaatlicher Ebene festgelegt bzw. dazu Empfehlungen ausgesprochen. Jedoch können auch lokale Behörden, Schulen, Lehrkräfte und/oder Schüler in unterschiedlich starkem Ausmaß darauf Einfluss nehmen, wie sie die Unterrichtszeit organisieren oder welche Fächer sie anbieten bzw. belegen möchten.

In rund einem Viertel der Länder mit verfügbaren Daten wird die Unterrichtszeit im Primar- und Sekundarbereich I (allgemeinbildend) flexibel über mehrere Klassenstufen hinweg verteilt, d. h., die Unterrichtszeit für ein bestimmtes Fach wird für eine bestimmte Anzahl von Klassenstufen oder sogar für den gesamten Zeitraum der allgemeinen Schulpflicht definiert, ohne festzulegen, wie viel Zeit in jeder einzelnen Klassenstufe für dieses Fach vorzusehen ist. In diesen Fällen können die Schulen/lokalen Behörden frei entscheiden, wie viel Unterrichtszeit sie für jede Klassenstufe einplanen (Tab. D1.2).

In einigen wenigen Ländern und subnationalen Einheiten werden die meisten Pflichtfächer in einem flexiblen Unterrichtsplan unterrichtet. In Portugal ist mehr als die Hälfte des Pflichtteils des Lehrplans im Primarbereich in einem flexiblen Unterrichtsplan organisiert, in Belgien (fläm. und frz.) sowie Italien beträgt dieser Anteil mehr als 80 %. In England (Vereinigtes Königreich), den Niederlanden und Polen (in jeder der ersten 3 Klassenstufen) ist das gesamte Curriculum im Primarbereich in einem flexiblen Unterrichtsplan organisiert. Im Sekundarbereich I ist in Belgien (fläm.), England (Vereinigtes Königreich) und den Niederlanden die Situation ähnlich. In diesen Ländern und subnationalen Einheiten werden die Pflichtfächer und/oder die Gesamtunterrichtszeit vorgegeben, nicht

jedoch die jedem Fach zuzuweisende Unterrichtszeit. Lokale Behörden, Schulen und/oder Lehrkräfte können frei entscheiden, wie viel Unterrichtszeit für jedes Pflichtfach vorzusehen ist. In Schottland (Vereinigtes Königreich) werden sowohl im Primar- als auch im Sekundarbereich I einige Pflichtfächer festgelegt, es gibt jedoch keine Vorgaben zur Gesamtunterrichtszeit, die in der Verantwortung der lokalen Behörden und der Schulen selbst liegt. Mit Ausnahme dieser Länder und subnationalen Einheiten entfällt sowohl im Primar- als auch im Sekundarbereich I 1 % des Pflichtunterrichts auf Pflichtfächer mit flexiblem Unterrichtsplan, selbst wenn sie in einigen Ländern einen signifikanten Teil des Lehrplans ausmachen (Tab. D1.3 und D1.4).

Flexibilität bei der Wahl der Fächer ist in den OECD-Ländern weniger üblich. Im Durchschnitt sind 4 % der Pflichtunterrichtszeit im Primarbereich für von der Schule gewählte Fächer vorgesehen. Im Sekundarbereich I sind 4 % der Pflichtunterrichtszeit für von der Schule und weitere 3 % für von den Schülern gewählte Fächer vorgesehen. Andererseits ist in einigen Ländern ein erheblicher Teil der Pflichtunterrichtszeit für flexible Fächer vorgesehen. Beispielsweise sind in den folgenden Ländern mindestens rund 10 % der Pflichtunterrichtszeit für von den Schulen gewählte Fächer vorgesehen: Belgien (frz., Sekundarbereich I), Chile, Estland (Primarbereich), der Slowakei (Sekundarbereich I), Spanien (Primarbereich), Tschechien und Ungarn (Primarbereich). Mindestens 20 % der Pflichtunterrichtszeit sind es in Australien (29 % im Primarbereich und 22 % im Sekundarbereich I), Irland (62 % im Sekundarbereich I) und Spanien (24 % im Sekundarbereich I). In Australien, Island, Norwegen und der Türkei sind im Sekundarbereich I zwischen 15 und 20 % der Pflichtunterrichtszeit für von den Schülern gewählte Fächer vorgesehen (Tab. D1.3 und D1.4).

Flexibilität im Lehrplan kann flexiblere Maßnahmen zur Minimierung der Auswirkungen von Lernunterbrechungen aufgrund der Coronapandemie ermöglichen. In Israel beispielsweise veranschaulicht die jüngste Änderung der Vorgaben zur Unterrichtszeit im Primar- und Sekundarbereich verschiedene Arten der flexiblen Planung der Pflichtunterrichtszeit, um so unerwarteten Änderungen in der Unterrichtsorganisation Rechnung zu tragen. Im Primarbereich wird empfohlen, die Pflichtunterrichtszeit für jede Klassenstufe auf eine Reihe von Gruppen verwandter Fächer zu verteilen. Schulen und Lehrkräfte können dann frei entscheiden, wie viel Unterrichtszeit für jedes Pflichtfach innerhalb jeder einzelnen Gruppe vorzusehen ist. Im Sekundarbereich werden die Pflichtunterrichtszeitstunden für jedes Pflichtfach über mehrere Klassenstufen hinweg verteilt. Schulen und Lehrkräften steht es dann frei, die Bildungsgänge für einen Zeitraum von über 1 Jahr anzupassen.

Definitionen

Pflichtunterrichtszeit/Pflichtteil des Lehrplans bezieht sich auf den Umfang und die Aufteilung der Unterrichtszeitstunden, 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 Be-

hörden, 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 Unterrichtszeitstunden, 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 Unterrichtszeitstunden 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[6]).

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* (OECD, 2018[7]) sowie Anhang 3 für länderspezifische Hinweise (*https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterD.pdf*).

D 1

Quellen

Die Daten zur Unterrichtszeit stammen aus der gemeinsamen Eurydice-OECD-Datenerhebung zur Unterrichtszeit aus dem Jahr 2020 und beziehen sich auf die Unterrichtszeit während der Schulpflicht im Primar- und Sekundarbereich I und II (allgemeinbildend) mit Vollzeitunterricht für das Schuljahr 2020/2021.

Weiterführende Informationen

OECD (2021), *The State of Global Education – 18 Months into the Pandemic*, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/1a23bb23-en*. [1]

OECD (2019), *Bildung auf einen Blick 2019 – OECD-Indikatoren*, wbv Publikation, Bielefeld, *https://doi.org/10.3278/6001821mw*. [2]

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

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

OECD (2017), *Bildung auf einen Blick 2017 – OECD-Indikatoren*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, *https://doi.org/10.3278/6001821kw*. [4]

OECD (2007), *Education at a Glance 2007: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, *https://dx.doi.org/10.1787/eag-2007-en*. [6]

OECD/UIS/UNESCO/UNICEF/WB (2021), *Special Survey on COVID Database, https://www.oecd.org/education/Preliminary-Findings-COVID-Survey-OECD-database.xlsx* (Zugriff am 17. Mai 2021). [5]

Tabellen Indikator D1

StatLink: https://stat.link/3ruxib

- Tabelle D1.1: Unterrichtszeit während der allgemeinen Schulpflicht (2021)
- Tabelle D1.2: Organisation der allgemeinen Schulpflicht (2021)
- Tabelle D1.3: Unterrichtszeit pro Fach im Primarbereich (2021)
- Tabelle D1.4: Unterrichtszeit pro Fach im allgemeinbildenden Sekundarbereich I (2021)
- **WEB** Table D1.5: Instruction time in compulsory general education, by age (Unterrichtszeit während der allgemeinen Schulpflicht, nach Alter) (2021)
- **WEB** Table D1.6: Instruction time per subject for 6-17 year-olds (Unterrichtszeit pro Fach für 6- bis 17-Jährige) (2021)

Datenstand: 17. Juni 2021. Aktualisierte Daten s. *http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en*. Weitere Untergliederungen s. auch *http://stats.oecd.org*, OECD-Bildungsdatenbank.

Tabelle D1.1

Unterrichtszeit während der allgemeinen Schulpflicht[1] (2021)

Nach Bildungsbereich, in öffentlichen Bildungseinrichtungen

	Primarbereich							Sekundarbereich I						
	Anzahl der Klassenstufen während der Schulpflicht	Durchschnittliche Zeitstunden pro Jahr			Gesamtzahl an Zeitstunden			Anzahl der Klassenstufen während der Schulpflicht	Durchschnittliche Zeitstunden pro Jahr			Gesamtzahl an Zeitstunden		
		Pflichtunterrichtszeit	Nichtpflichtunterrichtszeit	Vorgesehene Unterrichtszeit	Pflichtunterrichtszeit	Nichtpflichtunterrichtszeit	Vorgesehene Unterrichtszeit		Pflichtunterrichtszeit	Nichtpflichtunterrichtszeit	Vorgesehene Unterrichtszeit	Pflichtunterrichtszeit	Nichtpflichtunterrichtszeit	Vorgesehene Unterrichtszeit
	(1)	(2)	(3)	(4) = (2) + (3)	(5)	(6)	(7) = (5) + (6)	(8)	(9)	(10)	(11) = (9) + (10)	(12)	(13)	(14) = (12) + (13)
OECD Länder														
Australien	7	1000	m	m	6998	m	m	4	1016	m	m	4062	m	m
Österreich	4	705	m	m	2820	m	m	4	900	m	m	3600	m	m
Kanada	6	922	a	922	5530	a	5530	3	923	a	923	2770	a	2770
Chile	6	1026	a	1026	6156	a	6156	2	1065	a	1065	2131	a	2131
Kolumbien	5	1000	a	1000	5000	a	5000	4	1200	a	1200	4800	a	4800
Costa Rica	6	1147	a	1147	6880	a	6880	3	1120	a	1120	3360	a	3360
Tschechien	5	690	a	690	3452	a	3452	4	892	a	892	3569	a	3569
Dänemark	7	1000	a	1000	7000	a	7000	3	1200	a	1200	3600	a	3600
Estland	6	661	a	661	3964	a	3964	3	823	a	823	2468	a	2468
Finnland[2]	6	660	33	693	3962	195	4157	3	808	87	894	2423	261	2683
Frankreich[3]	5	864	a	864	4320	a	4320	4	958	279	1237	3832	1116	4948
Deutschland[4,5]	4	725	a	725	2900	a	2900	5	900	a	900	4502	a	4502
Griechenland	6	740	392	1131	4437	2349	6786	3	772	238	1011	2317	715	3032
Ungarn	4	678	a	678	2712	a	2712	4	792	a	792	3168	a	3168
Island	7	729	a	729	5100	a	5100	3	839	a	839	2516	a	2516
Irland	6	915	a	915	5490	a	5490	3	924	a	924	2772	a	2772
Israel	6	938	a	938	5629	a	5629	3	989	a	989	2968	a	2968
Italien	5	891	a	891	4455	a	4455	3	990	a	990	2970	a	2970
Japan	6	778	a	778	4669	a	4669	3	890	a	890	2669	a	2669
Republik Korea	6	655	a	655	3928	a	3928	3	842	a	842	2525	a	2525
Lettland	6	599	m	m	3596	m	m	3	788	m	m	2365	m	m
Litauen	4	645	54	699	2578	216	2794	6	834	119	952	5003	712	5715
Luxemburg	6	924	a	924	5544	a	5544	3	845	a	845	2535	a	2535
Mexiko	6	800	a	800	4800	a	4800	3	1167	a	1167	3500	a	3500
Niederlande[6]	6	940	a	940	5640	a	5640	3	1000	a	1000	3000	a	3000
Neuseeland	6	m	m	m	m	m	m	4	m	m	m	m	m	m
Norwegen	7	753	a	753	5272	a	5272	3	874	a	874	2622	a	2622
Polen	4	567	57	624	2268	227	2495	4	767	65	831	3066	258	3324
Portugal	6	905	146	1051	5429	877	6307	3	835	25	860	2505	75	2580
Slowakei	4	673	a	673	2693	a	2693	5	819	a	819	4095	a	4095
Slowenien	6	682	140	822	4091	840	4931	3	766	179	944	2298	536	2833
Spanien	6	792	a	792	4750	a	4750	3	1056	a	1056	3167	a	3167
Schweden[2]	6	714	m	m	4283	m	m	3	869	m	m	2607	m	m
Schweiz	6	800	m	m	4801	m	m	3	961	m	m	2884	m	m
Türkei	4	720	a	720	2880	a	2880	4	843	a	843	3371	a	3371
Vereinigte Staaten[4]	6	973	m	m	5837	m	m	3	1022	m	m	3066	m	m
Subnationale Einheiten														
Belgien (fläm.)	6	824	a	824	4947	a	4947	2	951	a	951	1902	a	1902
Belgien (frz.)	6	835	a	835	5012	a	5012	2	895	a	895	1790	a	1790
England (UK)	6	m	a	m	m	a	m	3	m	a	m	m	a	m
Schottland (UK)	7	m	a	m	m	a	m	3	m	a	m	m	a	m
OECD-Durchschnitt	**6**	**807**	**m**	**m**	**4590**	**m**	**m**	**3**	**923**	**m**	**m**	**3049**	**m**	**m**
EU22-Durchschnitt	**5**	**766**	**m**	**m**	**4189**	**m**	**m**	**3**	**886**	**m**	**m**	**3024**	**m**	**m**
Partnerländer														
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien[4]	5	800	m	m	4000	m	m	4	800	m	m	3200	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	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Russische Föd.	4	598	m	m	2393	m	m	5	803	m	m	4016	m	m
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Spalten mit Daten zur Unterrichtszeit während der Schulpflicht im Primar- und Sekundarbereich I zusammen, d.h. die Spalten (15) bis (18), und im Sekundarbereich II, d.h. die Spalten (19) bis (25), sind im Internet verfügbar. Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten s. http://stats.oecd.org, OECD-Bildungsdatenbank.

1. Bezieht sich auf Vollzeitschulpflicht, ohne Elementarbereich (ISCED 02), auch wenn dieser der Schulpflicht unterliegt. 2. Geschätzte Zahl der Zeitstunden nach Bildungsbereich basierend auf der durchschnittlichen Zahl an Zeitstunden pro Jahr, da für einige Fächer die Unterrichtszeit über mehrere Klassenstufen hinweg flexibel aufgeteilt werden kann. 3. Nichtpflichtunterrichtszeiten sind theoretische Höchstgrenzen. 4. Referenzjahr 2020. 5. Ohne das letzte Jahr der Schulpflicht, das entweder dem Sekundarbereich I oder dem Sekundarbereich II zugeordnet werden kann. 6. Die Zahl der Klassenstufen im Sekundarbereich I beträgt je nach Ausbildungszug 3 oder 4. Das 4. Jahr des berufsvorbereitenden Unterrichts im Sekundarbereich wurde bei der Berechnung nicht berücksichtigt.

Quelle: OECD (2021). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterD.pdf). StatLink: https://stat.link/cxkp3s

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

Tabelle D1.2

Organisation der allgemeinen Schulpflicht[1] (2021)

Nach Bildungsbereich, in öffentlichen Bildungseinrichtungen

	Primarbereich				Sekundarbereich I			
	Anzahl der Klassenstufen während der Schulpflicht	Theoretisches Eintrittsalter	Durchschnittliche Anzahl Unterrichtstage pro Jahr	Flexible Aufteilung der Unterrichtszeit über mehrere Klassenstufen	Anzahl der Klassenstufen während der Schulpflicht	Theoretisches Eintrittsalter	Durchschnittliche Anzahl Unterrichtstage pro Jahr	Flexible Aufteilung der Unterrichtszeit über mehrere Klassenstufen
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
OECD Länder								
Australien	7	5	200	Nein	4	12	200	Nein
Österreich	4	6	180	Nein	4	10	180	Nein
Kanada	6	6	185	Nein	3	12	185	Nein
Chile	6	6	186	Nein	2	12	185	Nein
Kolumbien	5	6	200	Nein	4	11	200	Nein
Costa Rica	6	6	200	Nein	3	12	200	Nein
Tschechien	5	6	195	Ja	4	11	195	Ja
Dänemark	7	6	200	Nein	3	13	200	Nein
Estland	6	7	175	Ja	3	13	175	Ja
Finnland[2]	6	7	189	Ja	3	13	189	Ja
Frankreich	5	6	162	Nein	4	11	162	Nein
Deutschland[3,4]	4	6	188	Nein	5	10	188	Nein
Griechenland	6	6	174	Nein	3	12	162	Nein
Ungarn	4	6	179	Nein	4	10	179	Nein
Island	7	6	170	Ja	3	13	170	Ja
Irland	6	6	183	Nein	3	12	165	Nein
Israel	6	6	214	Nein	3	12	205	Ja
Italien	5	6	200	Nein	3	11	200	Nein
Japan	6	6	203	Nein	3	12	203	Nein
Republik Korea	6	6	190	Ja	3	12	190	Ja
Lettland[5]	6	7	169	Nein	3	13	173	Nein
Litauen	4	7	175	Ja	6	11	185	Ja
Luxemburg	6	6	180	Nein	3	12	169	Nein
Mexiko	6	6	200	Nein	3	12	200	Nein
Niederlande[6]	6	6	m	Ja	3	12	m	Ja
Neuseeland	6	5	195	m	4	11	193	m
Norwegen	7	6	190	Ja	3	13	190	Ja
Polen	4	7	180	Nein	4	11	180	Nein
Portugal	6	6	179	Nein	3	12	167	Nein
Slowakei	4	6	187	Nein	5	10	187	Nein
Slowenien	6	6	190	Nein	3	12	185	Nein
Spanien	6	6	175	Nein	3	12	175	Nein
Schweden[2]	6	7	178	Ja	3	13	178	Ja
Schweiz	6	6	188	Nein	3	12	188	Nein
Türkei	4	6	180	Nein	4	10	180	Nein
Vereinigte Staaten[3]	6	6	180	m	3	12	180	m
Subnationale Einheiten								
Belgien (fläm.)	6	6	159	Nein	2	12	161	Nein
Belgien (frz.)	6	6	179	Nein	2	12	179	Nein
England (UK)	6	5	190	m	3	11	190	m
Schottland (UK)	7	5	190	m	3	12	190	m
OECD-Durchschnitt	**6**	**6**	**186**	**a**	**3**	**12**	**184**	**a**
EU22-Durchschnitt	**5**	**6**	**181**	**a**	**3**	**12**	**179**	**a**
Partnerländer								
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien[3]	5	6	200	Nein	4	11	200	Nein
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.	4	7	169	Nein	5	11	175	Nein
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**		**m**	**m**	**m**	

Anmerkung: Die Schüler gehen 5 Tage die Woche zur Schule (in manchen Schulen in Israel und im Sekundarbereich in Italien 6 Tage pro Woche). In einigen Ländern variiert die festgelegte Länge der einzelnen Schultage innerhalb der Schulwoche. Aufgrund der Coronapandemie können die gesetzlichen Anforderungen an die Organisation des Schuljahrs in einigen Ländern angepasst sein (z. B. war es in Brasilien nicht verpflichtend, die gesetzliche Mindestzahl an Schultagen einzuhalten). Spalten mit Daten zur Organisation des Sekundarbereichs II im Rahmen der Schulpflicht, d. h. die Spalten (9) bis (12), sind im Internet verfügbar. Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten s. http://stats.oecd.org, OECD-Bildungsdatenbank.

1. Bezieht sich auf Vollzeitschulpflicht, ohne Elementarbereich (ISCED 02), auch wenn dieser der Schulpflicht unterliegt. 2. Für einige Fächer flexible Aufteilung der Unterrichtszeit über mehrere Bildungsbereiche hinweg. 3. Referenzjahr 2020. 4. Ohne das letzte Jahr der Schulpflicht, das entweder dem Sekundarbereich I oder dem Sekundarbereich II zugeordnet werden kann. 5. Für die Klassenstufen 1, 4 und 7 gilt ausschließlich für 2020/2021 eine flexible Aufteilung der Unterrichtszeit über 3 Klassenstufen hinweg. 6. Die Zahl der Klassenstufen im Sekundarbereich I beträgt je nach Ausbildungszug 3 oder 4. Das 4. Jahr des berufsvorbereitenden Unterrichts im Sekundarbereich wurde bei der Berechnung nicht berücksichtigt.

Quelle: OECD (2021). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterD.pdf). StatLink: https://stat.link/bxgl67

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

Tabelle D1.3

Unterrichtszeit pro Fach im Primarbereich (2021)

Als Prozentsatz der insgesamt vorgesehenen Pflichtunterrichtszeit, in öffentlichen Bildungseinrichtungen

	Lesen, Schreiben und Literatur	Mathematik	Naturwissenschaften	Sozialkunde	Zweite Sprache	Sonstige Sprachen	Sport und Gesundheit	Kunst	Religion/ Ethik/ Moralkunde	Informations- und Kommunikationstechnologie	Technik	Praktische und berufsbezogene Kompetenzen	Sonstige Fächer	Pflichtfächer mit flexiblem Unterrichtsplan	Von den Schülern gewählte Wahlpflichtfächer	Von den Schulen gewählte flexible Pflichtfächer	Gesamter Pflichtteil des Lehrplans	Nichtpflichtteil des Lehrplans
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
OECD Länder																		
Australien	23	18	6	8[d]	x(16)	x(16)	8	5	x(4)	x(11)	4[d]	x(11)	x(16)	x(16)	m	29[d]	**100**	**m**
Österreich	30	17	13[d]	x(3)	2	a	11	9	9	x(17)	x(3)	6	4	a	a	a	**100**	**m**
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**a**
Chile	20	17	9	9	3	x(16)	9	10	6	x(16)	2	x(16)	2	a	a	13[d]	**100**	**a**
Kolumbien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**a**
Costa Rica	23	19	14	9	12	a	5	5	5	a	a	a	9	a	a	a	**100**	**a**
Tschechien	28	17	10[d]	x(3)	8	a	8	10	x(13)	1	4[d]	x(11)	x(16)	a	x(16)	14[d]	**100**	**a**
Dänemark	22	13	5	3	5	2	5	9	3	x(14)	a	6	19	9[d]	a	a	**100**	**a**
Estland	23	15	7	5	8	2	11	15	x(16)	x(16)	3	a	a	a	a	12[d]	**100**	**a**
Finnland[1]	23	15	10	4	8	1	9	16	5	x(17)	a	a	a	4	a	4	**100**	**5**
Frankreich	38	21[d]	7[d]	3	6	a	13	8	4	x(2,3)	x(3)	a	a	a	a	a	**100**	**a**
Deutschland[2]	27	21	4	6	5	a	11	13	6	0	2	0	4	a	1	a	**100**	**a**
Griechenland	27	14	11	6	9	2	9	10	3	3	a	a	a	a	a	6	**100**	**53**
Ungarn	26	16	3	a	2	a	20	16	4	a	4	a	a	a	a	10	**100**	**a**
Island	20	16	8	13[d]	6[d]	x(5,15)	9	19[d]	x(4)	3	a	x(8)	a	a	5[d]	x(15)	**100**	**a**
Irland[3]	20	17	4[d]	8	14	a	4	12	10	x(17)	x(3)	a	11	a	a	a	**100**	**a**
Israel	35[d]	24[d]	x(2)	x(1)	8	x(1)	x(12)	x(12)	8	a	a	19[d]	a	a	a	6	**100**	**a**
Italien[4]	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	9	a	x(14)	x(14)	7	a	x(14)	a	a	84[d]	a	x(17)	**100**	**a**
Japan	23	16	7	6	3	a	10	12	3	a	a	a	13	7	a	a	**100**	**a**
Republik Korea	21	14	9[d]	9[d]	6	a	7	9	x(4,13)	x(12,13)	x(12)	x(3)	25[d]	a	a	a	**100**	**a**
Lettland	21	17	6	6	8	2	8	11	1	2	1	3	9	a	a	3	**100**	**m**
Litauen	31	19	4	4	8	a	13	17[d]	4	a	x(8)	a	a	a	a	a	**100**	**8**
Luxemburg[3]	29	19	7	2	15	a	10	11	7	a	a	a	a	a	a	a	**100**	**a**
Mexiko	35	27	13	10	m	a	5	5	5	a	a	a	a	a	a	a	**100**	**a**
Niederlande[4]	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	a	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	a	100[d]	a	a	**100**	**a**
Neuseeland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**
Norwegen	26	17	7	7	7	a	11	14	8	a	a	2	a	a	a	1	**100**	**a**
Polen[4,5]	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	a	x(14)	x(14)	a	x(14)	x(14)	a	x(14)	100[d]	a	a	**100**	**10**
Portugal[4]	18	18	x(14)	x(14)	3	a	3	x(14)	a	x(17)	x(14)	a	x(16)	53[d]	a	4[d]	**100**	**16**
Slowakei	32	17	6	3	6	x(16)	8	10	4	2	a	2	x(16)	a	x(16)	8[d]	**100**	**a**
Slowenien	22	17	8	7[d]	8	a	14	15	x(4)	x(17)	5	2	1	a	a	a	**100**	**21**
Spanien	23	18	7	7	12	x(16)	10	x(16)	6	a	a	a	0	a	x(16)	16[d]	**100**	**a**
Schweden[1]	28	19	8	12	7	1	7	7	a	a	3	5	a	a	3	a	**100**	**m**
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	a	a	a	a	**m**	**m**
Türkei	30	17	5	13	5	a	14	7	2	a	a	1	7	a	a	a	**100**	**a**
Vereinigte Staaten	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**
Subnationale Einheiten																		
Belgien (fläm.)[4]	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	a	x(14)	x(14)	7	x(17)	x(3)	a	x(17)	93[d]	a	x(14)	**100**	a
Belgien (frz.)[4]	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	2	a	7	x(14)	7	a	x(14)	a	a	83[d]	a	a	**100**	a
England (UK)[4]	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	a	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	a	a	100[d]	a	a	**100**	a
Schottland (UK)	m	m	m	m	m	a	m	m	m	m	m	m	a	a	a	a	**m**	a
OECD-Durchschnitt[4]	**25**	**17**	**7**	**6**	**7**	**0**	**9**	**10**	**5**	**1**	**1**	**2**	**4**	**1**	**0**	**4**	**100**	**3**
EU22-Durchschnitt[4]	**26**	**17**	**7**	**5**	**7**	**1**	**10**	**11**	**5**	**1**	**2**	**1**	**3**	**1**	**0**	**4**	**100**	**6**
Partnerländer																		
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m
Brasilien	m	m	m	m	a	a	m	m	m	a	a	a	a	a	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.	36	16	8	a	6	a	12	8	1	a	4	a	a	a	a	9	**100**	m
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Die Durchschnitte wurden angepasst, um sich auf 100 % aufzuaddieren, und entsprechen nicht genau dem Durchschnitt jeder einzelnen Spalte. Informationen zur Unterrichtszeit pro Fach für die einzelnen Altersjahrgänge sind in Tabelle D1.6 im Internet verfügbar (s. StatLink am Ende des Indikators). Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten s. http://stats.oecd.org, OECD-Bildungsdatenbank.

1. Für einige Fächer flexible Aufteilung der Unterrichtszeit über mehrere Bildungsbereiche hinweg. 2. Referenzjahr 2020. 3. Die zweite Sprache beinhaltet den Unterricht in anderen Landessprachen. 4. Durchschnitte ohne Belgien (fläm. und frz.), England (Vereinigtes Königreich), Italien, die Niederlande, Polen und Portugal. 5. Ohne das letzte Jahr des Primarbereichs (erste 4 Primarschuljahre), für das die Unterrichtszeit bestimmten Pflichtfächern zugeteilt wird.

Quelle: OECD (2021). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterD.pdf). StatLink: https://stat.link/gx3iaz

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

Tabelle D1.4

Unterrichtszeit pro Fach im allgemeinbildenden Sekundarbereich I (2021)

Als Prozentsatz der insgesamt vorgesehenen Pflichtunterrichtszeit, in öffentlichen Bildungseinrichtungen

	Lesen, Schreiben und Literatur	Mathematik	Naturwissenschaften	Sozialkunde	Zweite Sprache	Sonstige Sprachen	Sport und Gesundheit	Kunst	Religion/ Ethik/ Moralkunde	Informations- und Kommunikationstechnologie	Technik	Praktische und berufsbezogene Kompetenzen	Sonstige Fächer	Pflichtfächer mit flexiblem Unterrichtsplan	Von den Schülern gewählte Wahlpflichtfächer	Von den Schulen gewählte flexible Pflichtfächer	Gesamter Pflichtteil des Lehrplans	Nichtpflichtteil des Lehrplans
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
OECD Länder																		
Australien[1]	12	12	11	9[d]	x(16)	x(16)	8	4	x(4)	x(11)	4[d]	x(11)	x(16)	x(16)	18	22[d]	**100**	**m**
Österreich	13	13	12	11	12	x(15)	12	13	7	x(17)	a	7	x(15)	a	1[d]	a	**100**	**m**
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**a**
Chile	16	16	11	11	8	x(16)	5	8	5	x(16)	3	x(16)	3	a	a	15[d]	**100**	**a**
Kolumbien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**a**
Costa Rica	12	12	12	14	7	7	5	10	2	5	a	7	5	a	a	2	**100**	**a**
Tschechien	12	12	17	9	10	5	8	8	x(13)	1	2[d]	x(11)	x(16)	a	x(16)	15[d]	**100**	**a**
Dänemark	18	13	13	8	8	8	5	x(15)	3	x(15)	x(15)	2	19	a	5[d]	a	**100**	**a**
Estland	13	14	21	11	10	10	6	6	x(16)	x(16)	5	a	a	a	a	4[d]	**100**	**a**
Finnland[2]	12	13	16	8	8	5	12	7	4	x(17)	a	6	a	6	a	4	**100**	**11**
Frankreich[3]	16	14	12	12[d]	12	7	12	8	x(4)	x(17)	4	1	1	a	a	a	**100**	**29**
Deutschland[4]	13	13	11	11	12	6	8	9	5	1	2	2	2	a	4	a	**100**	**a**
Griechenland	26	13	14	8	6	6	6	6	6	4	3	1	a	a	a	a	**100**	**31**
Ungarn	13	11	11	9	10	a	17	8	3	3	3	a	3	a	a	8	**100**	**a**
Island	14	14	8	8[d]	19[d]	x(5,15)	8	8[d]	x(4)	2	a	x(8)	a	a	20[d]	x(15)	**100**	**a**
Irland[5,6]	9	9	x(16)	5	9	x(16)	5	x(16)	x(16)	x(16)	x(16)	x(16)	2	a	a	62[d]	**100**	**a**
Israel	14	14	13[d]	19	11	10	6	5	9	x(3)	x(3)	a	a	a	a	a	**100**	**a**
Italien	33[d]	20[d]	x(2)	x(1)	10	7	7	13	3	a	7	a	a	a	a	x(17)	**100**	**a**
Japan	12	12	12	11	13	a	10	7	3	a	3	a	12	5	a	a	**100**	**a**
Republik Korea	13	11	20[d]	15[d]	10	a	8	8	x(4)	x(3)	x(12)	x(3)	9	a	x(16)	5[d]	**100**	**a**
Lettland	15	15	14	14	8	6	7	6	a	1	1	3	6	a	a	5	**100**	**m**
Litauen	18	13	13	14	10	5	8	7	3	3	5	a	1	a	a	a	**100**	**14**
Luxemburg[5]	19	13	8	11	12	13	8	9	7	a	a	a	a	a	a	a	**100**	**a**
Mexiko	14	14	17	12	9	a	6	6	8	a	11	a	3	a	a	a	**100**	**a**
Niederlande[6]	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	a	100[d]	a	a	**100**	**a**
Neuseeland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**
Norwegen	15	12	9	9	8	x(15)	9	9	6	x(15)	x(15)	7	x(15)	a	15[d]	x(15)	**100**	**a**
Polen	18	14	11	13	11	4	14	5	a	4	2	0	4	a	a	a	**100**	**8**
Portugal	13	13	19	16	x(14)	x(14)	10	x(14)	a	x(14)	x(14)	a	a	28[d]	a	a	**100**	**3**
Slowakei	16	14	12	11	10	x(16)	7	6	3	3	x(16)	3	x(16)	a	x(16)	13[d]	**100**	**a**
Slowenien	13	13	17	15[d]	11	x(15)	9	8	x(4)	x(17)	4	a	2	a	7[d]	a	**100**	**23**
Spanien	16	13	12	10	12	x(16)	7	x(16)	4	a	x(16)	a	3	a	x(16)	24[d]	**100**	**a**
Schweden[2]	11	15	10	14	8	10	11	7	a	a	3	9	a	a	2	a	**100**	**m**
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	a	a	m	a	**m**	**m**
Türkei	16	14	11	8	10	x(15)	5	6	8	3	3	1	a	a	16[d]	a	**100**	**a**
Vereinigte Staaten	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**
Subnationale Einheiten																		
Belgien (fläm.)[6]	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	6	a	x(14)	a	a	75[d]	x(16)	19[d]	**100**	a
Belgien (frz.)	18	15	10	13	13	a	10	3	7	x(16)	3	x(16)	a	a	x(16)	7[d]	**100**	a
England (UK)[6]	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	a	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	100[d]	a	a	**100**	a
Schottland (UK)	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	a	a	a	a	**m**	a
OECD-Durchschnitt[6]	**14**	**13**	**12**	**11**	**10**	**5**	**8**	**7**	**4**	**2**	**3**	**2**	**3**	**1**	**3**	**4**	**100**	**4**
EU22-Durchschnitt[6]	**15**	**13**	**13**	**11**	**9**	**6**	**9**	**7**	**3**	**2**	**3**	**2**	**2**	**2**	**1**	**4**	**100**	**7**
Partnerländer																		
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m
Brasilien	m	m	m	m	m	a	m	m	m	a	a	m	a	a	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.	22	16	17	9	10	a	7	5	a	2	5	1	a	a	m	7	**100**	m
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Die Durchschnitte wurden angepasst, um sich auf 100 % aufzuaddieren, und entsprechen nicht genau dem Durchschnitt jeder einzelnen Spalte. Informationen zur Unterrichtszeit pro Fach für die einzelnen Altersjahrgänge sind in Tabelle D1.6 im Internet verfügbar (s. StatLink am Ende des Indikators). Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten s. http://stats.oecd.org, OECD-Bildungsdatenbank.

1. Bei den aus dem offiziellen Lehrplan Australiens abgeleiteten vorgesehenen Unterrichtszeiten wird davon ausgegangen, dass bestimmte Fächer, die für die Klassenstufen 7 und 8 als Pflichtfach angesehen werden können, auch in den Klassenstufen 9 und 10 als Wahlfach angeboten werden können. 2. Für einige Fächer flexible Aufteilung der Unterrichtszeit über mehrere Bildungsbereiche hinweg. 3. Nichtpflichtunterrichtszeiten sind theoretische Höchstgrenzen. 4. Referenzjahr 2020. 5. Die zweite Sprache beinhaltet den Unterricht in anderen Landessprachen. 6. Durchschnitte ohne Belgien (fläm.), England (Vereinigtes Königreich), Irland und die Niederlande.

Quelle: OECD (2021). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterD.pdf). StatLink: https://stat.link/qmaz1o

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?

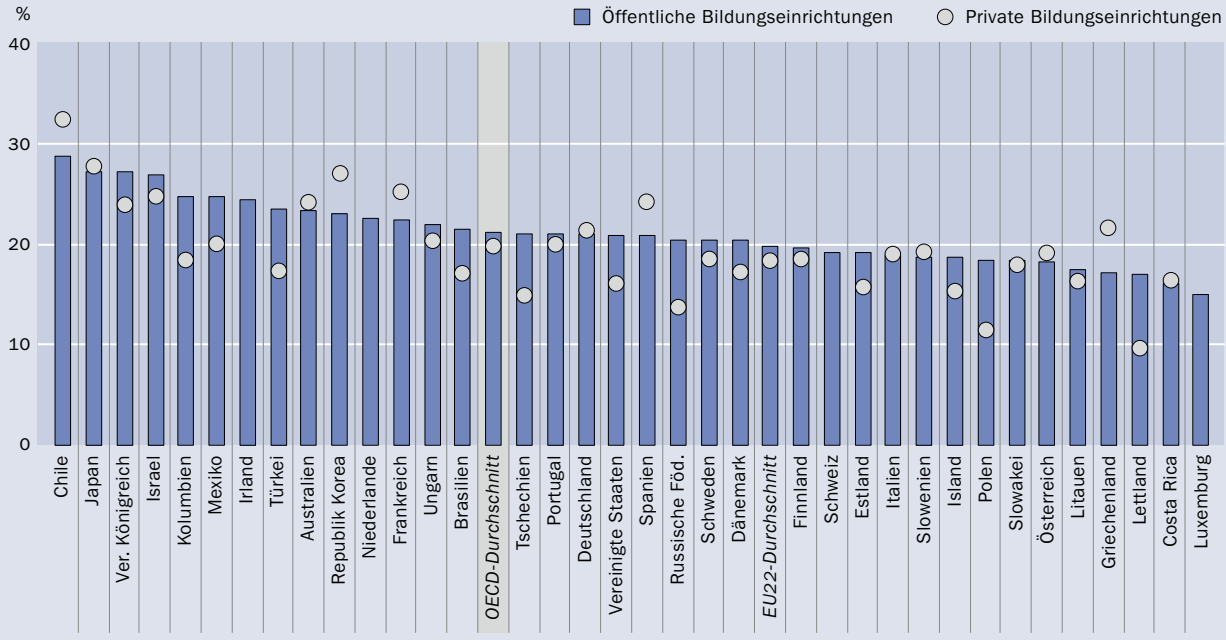
Zentrale Ergebnisse

- In den OECD-Ländern betrug 2019 die durchschnittliche Klassengröße im Primarbereich an öffentlichen Bildungseinrichtungen 21 Schüler und an privaten Bildungseinrichtungen 20. Der Unterschied der Klassengröße an öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen des Primarbereichs unterscheidet sich zwischen den OECD-Ländern erheblich.
- Im Durchschnitt der OECD-Länder kommen auf jede Lehrkraft im Primarbereich 15 Schüler und im Sekundarbereich I 13 Schüler. Die durchschnittliche Klassengröße beträgt im Primarbereich 21 Schüler und im Sekundarbereich I 23.
- Zwischen 2013 und 2019 blieb sowohl an öffentlichen als auch an privaten Bildungseinrichtungen die durchschnittliche Klassengröße im Sekundarbereich I konstant. Während jedoch in 8 der 31 Länder mit verfügbaren Daten die durchschnittliche Klassengröße in öffentlichen Bildungseinrichtungen des Sekundarbereichs I um mindestens 5 % zurückging, war dies nur in 6 der 29 Länder mit verfügbaren Daten in privaten Bildungseinrichtungen des Sekundarbereichs I der Fall.

Abbildung D2.1

Durchschnittliche Klassengröße im Primarbereich, nach Art der Bildungseinrichtung (2019)

Anzahl der Schüler pro Klasse



Compare your country: https://www.compareyourcountry.org/education-at-a-glance-2021/en/6/all/default

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Klassengröße in öffentlichen Bildungseinrichtungen im Primarbereich.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2021), Tabelle D2.1. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterD.pdf). StatLink: https://stat.link/k5j4er

Kontext

Die Klassengröße und die Schüler-Lehrkräfte-Relation stellen viel diskutierte Aspekte der Bildung dar. Neben der 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 den Unterrichtszeitstunden der Schüler (s. Indikator D1) die laufenden Ausgaben für Bildung durch die Gehaltskosten der Lehrkräfte in erheblichem Ausmaß (Kasten D2.3 in OECD, 2020[1]).

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 (Bouguen, Grenet and Gurgand, 2017[2]), insgesamt jedoch sind die Forschungsergebnisse darüber, wie sich unterschiedliche Klassengrößen auf die Leistungen der Schüler auswirken, nicht eindeutig (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]).

In Zusammenhang mit der Coronapandemie (Covid-19) kam es in den OECD- und Partnerländern in den Bildungssystemen zu kritischen Unterbrechungen. Im Rahmen der Reaktion der Länder auf die Pandemie war Fernunterricht ein entscheidender Faktor zur Verringerung von Lernausfällen (OECD, 2021[5]). Auch bei dieser virtuellen Form des Lernens sind der interaktive Aspekt des Onlineunterrichts und die Interaktion zwischen Lehrkräften und Schülern sowie die Interaktion der Schüler mit den Unterrichtsinhalten entscheidend. Ein Hauptanliegen ist die Ermittlung der optimalen Klassengröße, die gleichzeitig eine Interaktion zwischen den Schülern, die aktive Einbeziehung der Schüler sowie effektives Feedback durch die Lehrkräfte ermöglicht.

Im Zuge der schrittweisen Wiedereröffnung der Schulen ist es für Länder mit kleineren Klassengrößen vermutlich einfacher, räumliche Distanzierung und die Möglichkeit zum Präsenzunterricht für alle Schüler miteinander zu vereinbaren.

Weitere wichtige Ergebnisse

- Die Klassengrößen sind in den verschiedenen Ländern sehr unterschiedlich. Im Primarbereich sind die Klassen in Chile (31 Schüler pro Klasse) am größten, wohingegen in Costa Rica in einer Klasse durchschnittlich 16 Schüler sind.

- Im Durchschnitt der OECD-Länder kommen im Primarbereich auf eine Lehrkraft 15 Schüler. In den OECD- und Partnerländern reicht die Schüler-Lehrkräfte-Relation von 9 : 1 in Griechenland und Luxemburg bis zu mehr als 23 : 1 in Brasilien, Indien, Mexiko und der Russischen Föderation.
- Im Durchschnitt der OECD-Länder unterscheidet sich die durchschnittliche Klassengröße in öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen sowohl im Primar- als auch im Sekundarbereich I um 1 Schüler.

Hinweis

Die Klassengröße ist definiert als die Zahl der Schüler, die einem gemeinsamen Bildungsgang folgen, basierend auf der höchsten Zahl des gemeinsamen Unterrichts (in der Regel Pflichtunterricht) und ohne Berücksichtigung von Unterricht in Teilgruppen. Sie wird berechnet, indem die Zahl der Schüler durch die Zahl der Klassen dividiert wird. Die Schüler-Lehrkräfte-Relation wird berechnet, indem die Zahl der vollzeitäquivalenten Schüler durch die Zahl der vollzeitäquivalenten Lehrkräfte in einem gegebenen Bildungsbereich dividiert wird.

Die 2 Indikatoren erfassen daher völlig unterschiedliche Eigenschaften von Bildungssystemen. Die Schüler-Lehrkräfte-Relation gibt Aufschluss über die Zahl der Lehrkräfte, die in einem Land im Verhältnis zur Schülerzahl zur Verfügung stehen, wohingegen die Klassengröße der durchschnittlichen Zahl der Schüler in einem Klassenraum entspricht. Aufgrund des Unterschieds zwischen der Schüler-Lehrkräfte-Relation und der durchschnittlichen Klassengröße ist es möglich, dass Länder mit vergleichbaren Schüler-Lehrkräfte-Relationen unterschiedliche Klassengrößen haben.

Analyse und Interpretationen

Klassengröße

Durchschnittliche Klassengröße im Primarbereich 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 fast allen Ländern mit verfügbaren Daten beträgt sie weniger als 28 Schüler, mit Ausnahme von Chile mit 31 Schülern (Tab. D2.1).

Im Sekundarbereich I liegt in den OECD-Ländern die durchschnittliche Klassengröße bei 23 Schülern. Sie reicht in allen Ländern mit verfügbaren Daten von weniger als 20 Schülern pro Klasse in Estland, Finnland, Lettland, Litauen, Polen und der Russischen Föderation bis zu mehr als 30 Schülern pro Klasse in Costa Rica und Japan (Tab. D2.1).

Die Zahl der Schüler pro Klasse steigt vom Primar- zum Sekundarbereich I tendenziell an. In Costa Rica steigt sie um 17 Schüler an. Andererseits nimmt im Vereinigten Königreich

Kasten D2.1

Die Komplexität der Festlegung einer optimalen Klassengröße für Onlineunterricht

Onlineunterricht kann erhebliche Vorteile im Hinblick auf die Bildungskontinuität bieten, wenn kein Präsenzunterricht möglich ist. In der Tat reagierten die Länder zumeist mit Onlineunterricht auf die Coronakrise (OECD, 2021[5]). Jedoch bestehen Bedenken hinsichtlich der Auswirkungen auf die Klassengröße, wenn die Schülerzahl nicht durch ein physisches Klassenzimmer begrenzt ist. Die Festlegung einer Klassengröße, die gleichzeitig eine hohe Teilnahme, Interaktion zwischen Lehrkräften und Schülern, Feedback der Lehrkräfte und die Mitarbeit der Schüler im Unterricht gewährleistet, stellt eine Herausforderung dar.

Die Mitarbeit im Unterricht ist ein wesentlicher Aspekt des Lernens und Unterrichtens. Schüler lernen durch Wortbeiträge im Unterricht ihre Gedanken auszudrücken und durch Fragen Informationen zu erhalten, um ihr eigenes Verständnis zu verbessern. Anhand der Fragen der Schüler können die Lehrkräfte erkennen, bei welchen Punkten Klärungsbedarf besteht, und ihren Unterricht entsprechend anpassen (Chin, 2008[6]). Andere Studien weisen auf das hohe Potenzial von Mitarbeit und Interaktion zwischen Schülern zur Förderung des kritischen Denkens hin (Frijters, ten Dam and Rijlaarsdam, 2008[7]).

Die Forschung hat sich auch mit der idealen Größe von Onlineklassen im Hinblick auf Interaktion befasst, jedoch sind die Ergebnisse gemischt. Auf der einen Seite ermöglichen „große" Klassen (mehr als 30 Schüler) mehr Interaktionen zwischen den Schülern und mehr mögliche Diskussionspunkte. Auf der anderen Seite können sie zu einer Informationsüberflutung und weniger Interaktion zwischen Lehrkräften und Schülern führen (Parks-Stamm, Zafonte and Palenque, 2016[8]).

Die Lösung besteht daher nicht in einer einheitlichen optimalen Klassengröße für den gesamten Onlineunterricht, da die Auswahl eines bestimmten Onlinesystems von den Eigenschaften jedes Bildungssystems abhängt.

und in geringerem Ausmaß in Australien, Chile, der Russischen Föderation und Ungarn die Zahl der Schüler pro Klasse zwischen diesen beiden Bildungsbereichen ab (Tab. D2.1).

Die Klassengröße in öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen

Für Eltern kann die Klassengröße ein Faktor bei der Auswahl der Schule für ihre Kinder sein. Daher könnten sich Unterschiede bei der durchschnittlichen Klassengröße zwischen öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen (und zwischen unterschiedlichen Arten der privaten Bildungseinrichtungen) auf die jeweiligen Schülerzahlen auswirken.

In den meisten OECD-Ländern unterscheidet sich die durchschnittliche Klassengröße in privaten und öffentlichen Bildungseinrichtungen sowohl im Primar- als auch Sekundarbereich I um nicht mehr als 1 Schüler. In einigen Ländern jedoch, z. B. Kolumbien, Lettland, Polen, der Russischen Föderation, Tschechien und der Türkei ist die durchschnittliche Klassengröße in öffentlichen Bildungseinrichtungen des Primarbereichs um mindestens 6 Schüler pro Klasse größer als in privaten Bildungseinrichtungen (Tab. D2.1). In all diesen Ländern, mit Ausnahme von Brasilien und Kolumbien, ist jedoch der Anteil der priva-

ten Bildungseinrichtungen mit höchstens 5 % der Schüler im Primarbereich relativ klein (OECD-Bildungsdatenbank). Demgegenüber ist die durchschnittliche Klassengröße in privaten Bildungseinrichtungen in Chile, Griechenland, der Republik Korea und Spanien um mindestens 3 Schüler größer als in öffentlichen Bildungseinrichtungen.

Im Sekundarbereich I, mit einem größeren Anteil privater Bildungseinrichtungen, zeigt sich beim Vergleich der Klassengrößen zwischen öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen ein gemischteres Bild. Die durchschnittliche Klassengröße im Sekundarbereich I ist in 9 Ländern in privaten Bildungseinrichtungen größer als in öffentlichen Einrichtungen, in 18 Ländern kleiner und in 6 Ländern gleich groß. Die Unterschiede sind jedoch im Primarbereich eher geringer (Tab. D2.1).

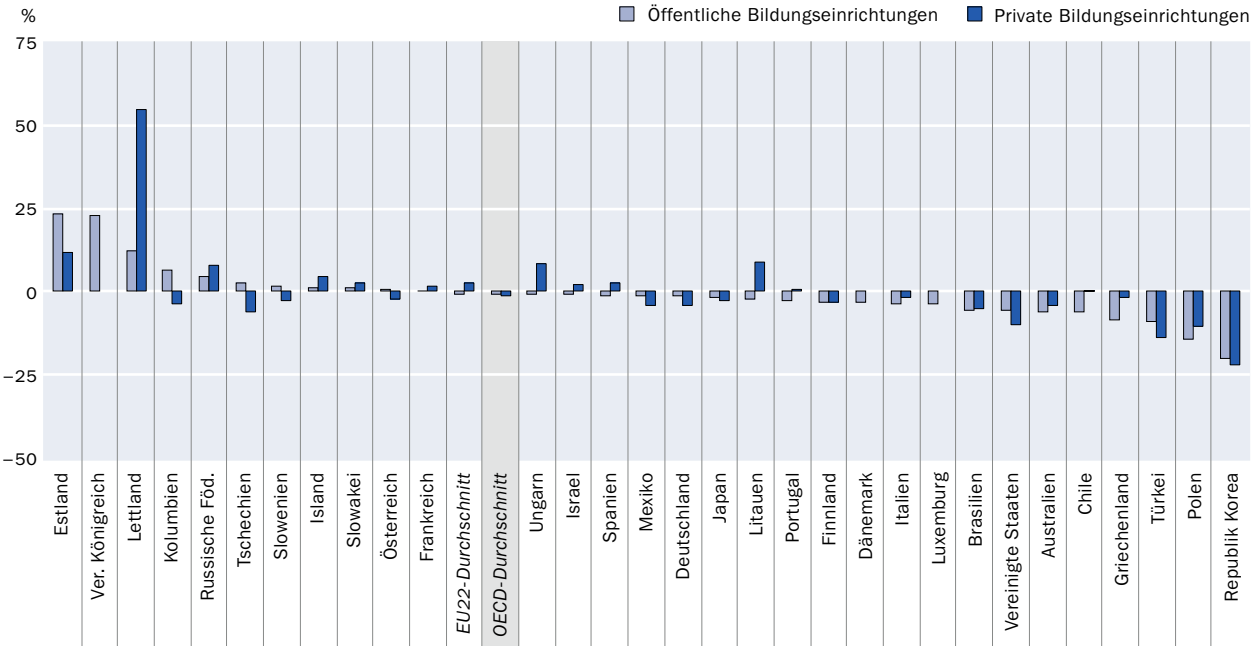
Entwicklungstendenzen bei der durchschnittlichen Klassengröße

Zwischen 2013 und 2019 sind im Durchschnitt der OECD-Länder die Klassengrößen im Primarbereich und im Sekundarbereich I konstant geblieben, jedoch verbergen sich hinter diesem Durchschnittswert erhebliche Veränderungen in einzelnen Ländern. So ist im Primarbereich in den Ländern mit verfügbaren Daten die Klassengröße in Brasilien um 3 Schüler zurückgegangen und in Mexiko im gleichen Zeitraum um 4 Schüler gestiegen. Im Sekundarbereich I ist die Veränderung sogar noch markanter: Zwischen 2013 und 2019 ist in der Republik Korea die durchschnittliche Klassengröße um 7 Schüler zurückgegangen, während sie im Vereinigten Königreich um 4 gestiegen ist (Tab. D2.1).

Im Durchschnitt der OECD-Länder ist die Klassengröße sowohl in öffentlichen als auch in privaten Bildungseinrichtungen des Sekundarbereichs I zwischen 2013 und 2019 konstant geblieben (Abb. D2.1). Hinter diesem Durchschnittswert verbergen sich stärkere Verände-

Abbildung D2.2

Veränderung der durchschnittlichen Klassengröße im Sekundarbereich I, nach Art der Bildungseinrichtung (2013 und 2019)



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der durchschnittlichen Klassengröße in öffentlichen Bildungseinrichtungen.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2021), Tabelle D2.1. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterD.pdf). StatLink: https://stat.link/ku8xam

rungen in einzelnen Ländern: So war beispielsweise 2013 in Estland die durchschnittliche Klassengröße an öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen mit am niedrigsten und blieb trotz eines Anstiegs im Laufe der Zeit 2019 unterhalb des OECD-Durchschnitts. Interessanterweise ist in Ländern, wie der Republik Korea, die 2013 die höchste durchschnittliche Klassengröße hatte, die Klassengröße zwischen 2013 und 2019 sowohl an öffentlichen als auch an privaten Bildungseinrichtungen zurückgegangen (Tab. D2.1).

Schüler-Lehrkräfte-Relationen

Schüler-Lehrkräfte-Relationen in den verschiedenen Bildungsbereichen

Die Schüler-Lehrkräfte-Relation setzt die Zahl der (vollzeitäquivalenten) Schüler zur Zahl der (vollzeitäquivalenten) Lehrkräfte in einem gegebenen Bildungsbereich in vergleichbaren Arten von Bildungseinrichtungen ins Verhältnis. Sie lässt die Länge der Unterrichtszeitstunden für die Schüler im Vergleich zur Länge des Arbeitstags der Lehrkräfte oder die Zeit, die Lehrkräfte mit Unterrichten verbringen, unberücksichtigt.

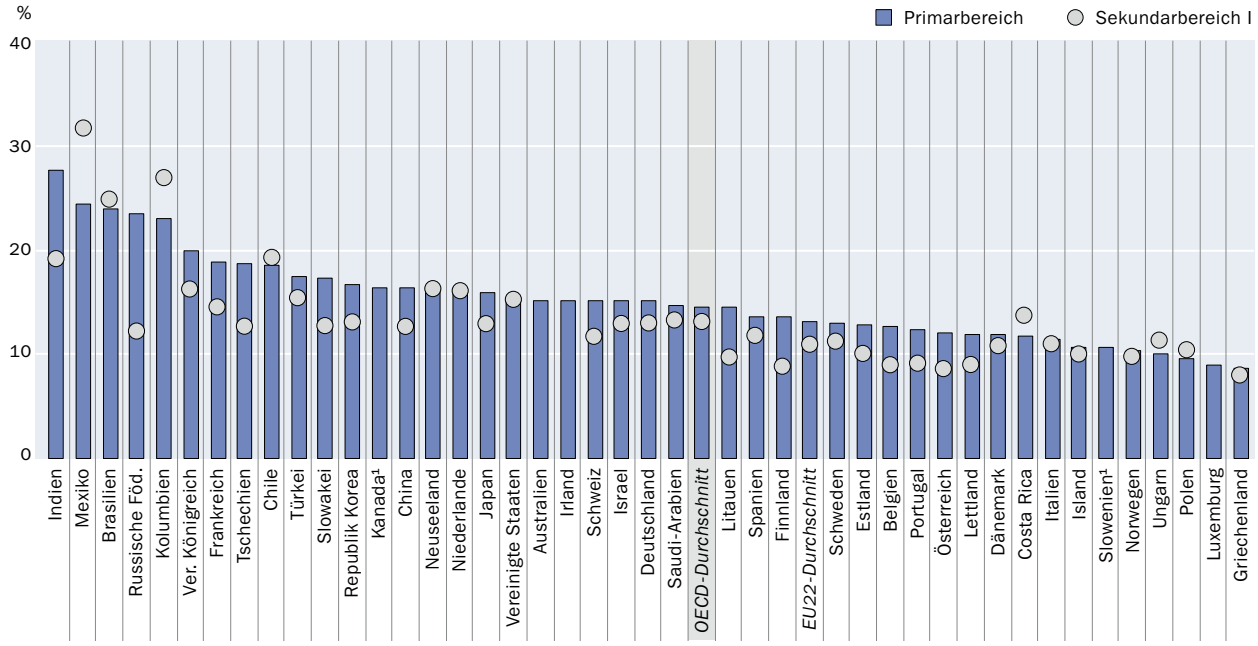
Im Durchschnitt der OECD-Länder kommen im Primarbereich auf eine Lehrkraft 15 Schüler. In den OECD- und Partnerländern reicht die Schüler-Lehrkräfte-Relation von 9 : 1 in Griechenland und Luxemburg bis zu mehr als 23 : 1 in Brasilien, Indien, Mexiko und der Russischen Föderation. Die Schüler-Lehrkräfte-Relationen unterscheiden sich im Sekundarbereich I sogar noch stärker, sie reichen von weniger als 10 Schülern in Belgien, Finnland, Griechenland, Lettland, Österreich und Portugal bis zu mehr als 25 Schülern pro Lehrkraft in Kolumbien und Mexiko (Abb. D2.3).

Im Durchschnitt kommen im Sekundarbereich weniger Schüler auf eine Lehrkraft (13) als im Primarbereich (15) (Tab. D2.1). Die geringere Schüler-Lehrkräfte-Relation im Sekundarbereich kann auf eine höhere Unterrichtszeit (mit höherem Bildungsniveau steigen die Unterrichtszeit sowie die Zahl der Lehrkräfte) oder weniger zu unterrichtenden Zeitstunden (die zu unterrichtenden Zeitstunden gehen in höheren Bildungsbereichen mit zunehmender Spezialisierung der Lehrkräfte zurück) zurückzuführen sein.

Im Sekundarbereich II kommen im OECD-Durchschnitt etwa 13 Schüler auf eine Lehrkraft, und der Unterschied zwischen berufsbildenden und allgemeinbildenden Bildungsgängen bei den Schüler-Lehrkräfte-Relationen variiert zwischen den Ländern. Im Durchschnitt ist die Schüler-Lehrkräfte-Relation in berufsbildenden und allgemeinbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs II gleich (jeweils 13 : 1) (Tab. D2.1). In einigen Ländern ist der Unterschied zwischen diesen beiden Bildungsgängen vernachlässigbar, jedoch gibt es etwa ebenso viele Länder, in denen das Verhältnis in berufsbildenden Bildungsgängen größer ist, wie Länder, in denen es dort geringer ist. In Lettland kommen in berufsbildenden Bildungsgängen doppelt so viele Schüler auf eine Lehrkraft (18 : 1) wie in allgemeinbildenden Bildungsgängen (9 : 1). Dies kann daran liegen, dass in einigen Ländern berufsbildende Bildungsgänge sehr praxisbezogen sind, sodass Schüler in berufsbildenden Bildungsgängen eine beträchtliche Zeit außerhalb der Schule verbringen. Somit werden weniger Lehrkräfte benötigt, was zu höheren Schüler-Lehrkräfte-Relationen führen kann (OECD, 2017[9]). In anderen Ländern, wie Brasilien, ist das Gegenteil der Fall: In berufsbildenden Bildungsgängen kommen 13 Schüler auf eine Lehrkraft und in allgemeinbildenden Bildungsgängen kommen 25 Schüler auf eine Lehrkraft, was der größte Unterschied unter allen Ländern mit verfügbaren Daten ist. Je nach ausgewählter Fächergruppe benötigen Schüler in Berufsausbildung möglicherweise mehr Aufmerksamkeit der Lehrkraft, insbesondere wenn sie Zugang zu komplexer Ausrüstung haben. Mit zunehmender Fachlichkeit der vermittelten Kompetenzen benötigen Schüler in Berufsausbildung in der Tat eine

Abbildung D2.3

Schüler-Lehrkräfte-Relation im Primar- und Sekundarbereich I (2019)



1. Primarbereich umfasst Elementarbereich (ISCED 02).

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Schüler-Lehrkräfte-Relation im Primarbereich

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2021), Tabelle D2.2. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterD.pdf). StatLink: https://stat.link/hgj6n7

sorgfältigere Aufsicht. Dies kann erhebliche Auswirkungen auf die Kosten der Berufsausbildung haben, da eine höhere Berufsausbildung sowohl Spezialausrüstung als auch mehr Personal erfordert (Astor, Guerra and Van Acker, 2010[10]).

Auch wenn im Tertiärbereich selbstständiges Lernen mehr Raum einnimmt als im Primar- und Sekundarbereich, ist die Zahl der Bildungsteilnehmer pro Lehrendem weiterhin ein wichtiger Wert. Die Lernende-Lehrende-Relation steht stellvertretend für die Bildungsqualität (OECD, 2013[11]). Bei einer niedrigeren Lernende-Lehrende-Relation erhalten die Bildungsteilnehmer eher mehr Unterstützung und Aufmerksamkeit (Biddle, 2002[12]). Im Tertiärbereich reicht die Lernende-Lehrende-Relation von 5 : 1 in Luxemburg und 9 : 1 in Norwegen bis zu mehr als 20 : 1 in Belgien, Brasilien, Indien, Irland, Kolumbien und der Türkei. In Kolumbien beträgt die Lernende-Lehrende-Relation im Tertiärbereich 27 : 1 (Tab. D2.2).

Schüler-Lehrkräfte-Relationen in den verschiedenen Arten von Bildungseinrichtungen

Die Unterschiede zwischen öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen bei den Schüler-Lehrkräfte-Relationen sind mit den Unterschieden bei der Klassengröße vergleichbar. Im Durchschnitt der Länder mit verfügbaren Daten ist die Schüler-Lehrkräfte-Relation im Sekundarbereich I und II an öffentlichen Bildungseinrichtungen etwas höher als an privaten Bildungseinrichtungen (Tab. D2.3).

Im Sekundarbereich I bestehen in Kolumbien, Mexiko und der Türkei erhebliche Unterschiede zwischen öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen. In diesen Ländern kommen an öffentlichen Bildungseinrichtungen mindestens 8 Schüler mehr auf eine Lehrkraft als in privaten Einrichtungen. Jedoch besuchen in all diesen Ländern weniger

als 20 % der Schüler im Sekundarbereich I eine private Bildungseinrichtung (OECD-Bildungsdatenbank). In einigen Ländern wiederum ist die Schüler-Lehrkräfte-Relation in öffentlichen Bildungseinrichtungen kleiner als in privaten Bildungseinrichtungen. Am deutlichsten ist dieser Unterschied in Chile, wo rund 40 % der Schüler öffentliche Bildungseinrichtungen besuchen (OECD-Bildungsdatenbank). In diesem Land beträgt die Schüler-Lehrkräfte-Relation an öffentlichen Bildungseinrichtungen 15 : 1 im Vergleich zu 23 : 1 an privaten Bildungseinrichtungen (Tab. D2.3).

Im Sekundarbereich II ist die Schüler-Lehrkräfte-Relation an öffentlichen Bildungseinrichtungen in 17 Ländern größer als an privaten Bildungseinrichtungen, in 15 Ländern kleiner und in 4 Ländern in beiden Bereichen gleich. In Mexiko ist der Unterschied bei den Schüler-Lehrkräfte-Relationen in diesem Bereich am größten, in öffentlichen Bildungseinrichtungen kommen auf eine Lehrkraft 25 Schüler, an privaten Bildungseinrichtungen sind es nur 14 (Tab. D2.3). Dieses gemischte Bild im Sekundarbereich II spiegelt eventuell zum Teil Unterschiede bei den Arten der an öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen angebotenen Bildungsgänge wider. Beispielsweise bieten in Norwegen ein paar private Bildungseinrichtungen berufsbildende Bildungsgänge an, in denen die Schüler-Lehrkräfte-Relation in der Regel geringer ist als die in allgemeinbildenden Bildungsgängen (OECD-Bildungsdatenbank).

Definitionen

Es gibt 2 Kategorien von Unterrichtspersonal:

- *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[13]) sowie Anhang 3 für länderspezifische Hinweise (*https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterD.pdf*).

Quellen

Die Daten beziehen sich auf das Berichtsjahr für Bildungsgänge 2018/2019 und beruhen auf der von der OECD im Jahr 2020 durchgeführten Bildungsstatistik auf Basis der Datensammlung von UNESCO-UIS/OECD/Eurostat (weitere Informationen s. Anhang 3, *https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterD.pdf*).

Weiterführende Informationen

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*. [10]

Biddle, B. (2002), *"Small Class Size and Its Effects"*. [12]

Bouguen, A., J. Grenet and M. Gurgand (2017), "Does class size influence student achievement?", *IPP Policy Breif*, No. 28, Institut des Politiques Publiques, Paris, *http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.17402.34249*. [2]

Chin, O. (2008), *"Students' questions: a potential resource for teaching and learning science"*. [6]

Frijters, S., G. ten Dam and G. Rijlaarsdam (2008), "Effects of dialogic on value-loaded critical thinking", *Learning and Instruction*, Vol. 18/1, pp. 66–82, *https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2006.11.001*. [7]

OECD (2021), *The State of School Education: One Year into the COVID Pandemic*, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/201dde84-en*. [5]

OECD (2020), *Bildung auf einen Blick 2020 – OECD-Indikatoren*, wbv Publikation, Bielefeld, *https://doi.org/10.3278/6001821nw*. [1]

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*. [13]

OECD (2017), "Bullying", in *PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being*, OECD Publishing, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264273856-12-en. [9]

OECD (2016), *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264267510-en. [3]

OECD (2013), *OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264204256-en. [11]

Parks-Stamm, E., M. Zafonte and S. Palenque (2016), "The effects of instructor participation and class size on student participation in an online class discussion forum", *British Journal of Educational Technology*, Vol. 48/6, http://dx.doi.org/10.1111/bjet.12512. [8]

Tabellen Indikator D2

StatLink: https://stat.link/7gq4rf

- Tabelle D2.1: Durchschnittliche Klassengröße, nach Art der Bildungseinrichtung und Bildungsbereich (2013 und 2019)
- Tabelle D2.2: Schüler-Lehrkräfte-Relation in Bildungseinrichtungen, nach Bildungsbereich (2019)
- Tabelle D2.3: Schüler-Lehrkräfte-Relation, nach Art der Bildungseinrichtung (2019)

Datenstand: 17. Juni 2021. 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

Durchschnittliche Klassengröße, nach Art der Bildungseinrichtung und Bildungsbereich (2013 und 2019)

Nach Bildungsbereich, basierend auf der Zahl der Schüler und der Zahl der Klassen

	Primarbereich					Sekundarbereich I					2013					
		Private Bildungseinrichtungen					Private Bildungseinrichtungen				Primarbereich			Sekundarbereich I		
	Öffentliche Bildungseinrichtungen	Alle privaten Bildungseinrichtungen	Staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen	Unabhängige private Bildungseinrichtungen	Alle Bildungseinrichtungen Primarbereich	Öffentliche Bildungseinrichtungen	Alle privaten Bildungseinrichtungen	Staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen	Unabhängige private Bildungseinrichtungen	Alle Bildungseinrichtungen Sekundarbereich I	Öffentliche Bildungseinrichtungen	Alle privaten Bildungseinrichtungen	Alle Bildungseinrichtungen Primarbereich	Öffentliche Bildungseinrichtungen	Alle privaten Bildungseinrichtungen	Alle Bildungseinrichtungen Sekundarbereich I
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
OECD-Länder																
Australien	23	24	24	a	23	22	24	24	a	22	23	25	24	23	25	24
Österreich	18	19	x(2)	x(2)	18	21	21	x(7)	x(7)	21	18	19	18	21	22	21
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	29	32	34	25	31	29	31	33	25	30	29	31	30	31	31	31
Kolumbien	25	18	a	18	23	32	24	a	24	30	24	19	22	30	25	29
Costa Rica	16	16	25	16	16	36	19	29	17	33	m	m	m	m	m	m
Tschechien	21	15	15	a	21	22	18	18	a	22	20	15	20	22	19	22
Dänemark	20	17	17	a	20	21	19	19	a	20	21	m	m	21	m	m
Estland	19	16	16	6	19	19	14	15	6	19	17	16	17	15	12	15
Finnland	20	18	18	a	20	19	19	19	a	19	19	17	19	20	20	20
Frankreich	22	25	25	a	23	25	26	27	12	25	23	23	23	25	26	25
Deutschland	21	21	x(2)	x(2)	21	24	23	x(7)	x(7)	24	21	21	21	24	24	24
Griechenland	17	22	a	22	17	20	23	a	23	20	17	19	17	22	23	22
Ungarn	22	20	21	16	22	21	21	22	17	21	21	20	21	21	20	21
Island	19	15	15	a	19	20	14	14	a	20	19	16	18	20	13	20
Irland	24	m	m	m	m	m	m	a	m	m	25	m	m	m	m	m
Israel	27	25	25	a	26	29	24	24	a	28	28	24	27	29	24	28
Italien	19	19	a	19	19	21	21	a	21	21	19	20	19	22	22	22
Japan	27	28	a	28	27	32	33	a	33	32	27	30	27	32	34	33
Republik Korea	23	27	a	27	23	26	25	25	a	26	24	29	24	33	32	33
Lettland	17	10	a	10	17	16	15	a	15	16	16	8	16	15	9	14
Litauen	18	16	a	16	17	19	20	a	20	19	16	12	16	20	19	20
Luxemburg	15	m	19	m	m	18	m	19	m	m	15	19	15	19	18	19
Mexiko	25	20	a	20	24	27	23	a	23	27	20	19	20	28	24	27
Niederlande	23	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Neuseeland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norwegen	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Polen	18	11	12	11	18	20	16	13	17	19	19	11	18	23	17	22
Portugal	21	20	22	20	21	22	23	24	23	22	21	21	21	22	23	22
Slowakei	18	18	18	a	18	20	19	19	a	20	18	17	18	19	18	19
Slowenien	19	19	19	a	19	20	19	19	a	20	19	22	19	20	19	20
Spanien	21	24	25	20	22	25	27	27	21	25	21	24	22	25	26	25
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	17	a	17	23	26	17	a	17	25	23	20	23	28	20	28
Ver. Königreich	27	24	28	12	26	25	23	25	12	23	27	a	25	20	a	19
Vereinigte Staaten	21	16	a	16	20	26	18	a	18	25	22	18	21	28	20	27
OECD-Durchschnitt	**21**	**20**	**21**	**18**	**21**	**23**	**21**	**22**	**19**	**23**	**21**	**20**	**21**	**23**	**22**	**23**
Durchschnitt für Länder mit verfügbaren Daten für beide Referenzjahre	**21**	**20**			**21**	**23**	**21**			**23**	**21**	**20**	**21**	**23**	**22**	**23**
EU22-Durchschnitt	**20**	**18**	**19**	**15**	**19**	**21**	**20**	**19**	**17**	**21**	**19**	**18**	**19**	**21**	**20**	**21**
Partnerländer																
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	21	17	a	17	20	27	23	a	23	26	25	18	23	28	24	28
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	37	44	38	50	52	50
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	x(13)	x(13)	26	x(16)	x(16)	30
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	26	22	25	31	31	31
Russische Föd.	20	14	a	14	20	19	12	a	12	19	18	13	18	19	11	18
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**	**24**	**23**	**24**	**28**	**26**	**28**

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2021). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterD.pdf). StatLink: https://stat.link/u19pa0

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

Tabelle D2.2

Schüler-Lehrkräfte-Relation in Bildungseinrichtungen, nach Bildungsbereich (2019)

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- und Promotionsbildungsgänge	Tertiärbereich insgesamt
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OECD-Länder										
Australien	15	x(3)	12	m	12	m	m	m	16	m
Österreich	12	9	10	10	10	9	11	8	15	13
Belgien	13	9	11	9	10	9	15	x(10)	x(10)	21
Kanada[1]	16	x(1)	x(5)	x(5)	13	m	m	m	m	m
Chile	19	19	20	22	20	20	a	m	m	m
Kolumbien	23	27	x(5)	x(5)	24	26	68	24	28	27
Costa Rica	12	14	14	13	14	14	a	m	m	m
Tschechien	19	13	11	11	11	12	15	11	17	17
Dänemark	12	11	10	16	11	11	a	15	15	15
Estland	13	10	14	18	15	12	x(5)	a	13	13
Finnland	14	9	14	20	18	13	20	a	15	15
Frankreich	19	14	13	8	11	13	19	13	18	17
Deutschland	15	13	12	13	12	13	13	13	12	12
Griechenland	9	8	11	8	10	9	m	a	m	m
Ungarn	10	11	11	12	11	11	8	x(10)	x(10)	11
Island	11	10	m	m	m	m	m	m	m	m
Irland[2]	15	m	13	a	13	m	m	m	m	23
Israel[2]	15	13	m	m	m	m	m	m	16	m
Italien[3]	11	11	12	9[d]	10[d]	11[d]	x(4)	a	20	20
Japan[3]	16	13	x(5)	x(5)	12	12	x	m	m	m
Republik Korea	17	13	12	10	11	12	a	m	m	m
Lettland	12	9	9	18	11	10	25	13	18	17
Litauen	14	10	9	10	9	10	11	a	15	15
Luxemburg	9	x(5)	x(5)	x(5)	9[d]	9	9	9	5	5
Mexiko	24	32	28	17	23	27	a	19	18	18
Niederlande	16	16	16	19	18	17	a	17	15	15
Neuseeland	16	16	12	17	12	14	21	15	17	17
Norwegen	10	10	11	10	11	10	8	8	9	9
Polen	10	10	11	9	10	10	18	9	14	14
Portugal	12	9	x(5)	x(5)	9[d]	9[d]	x(5)	x(10)	x(10)	15
Slowakei	17	13	14	13	13	13	13	8	11	11
Slowenien[1]	11	x(1)	15	14	14	m	a	18	14	14
Spanien	14	12	11	8	10	11	a	11	13	12
Schweden	13	11	x(5)	x(5)	13	12	10	10	10	10
Schweiz[2]	15	12	11	13	12	12	m	a	14	14
Türkei	18	15	12	11	11	13	a	47	20	23
Ver. Königreich	20	16	16	25	18	17	a	x(10)	x(10)	11
Vereinigte Staaten	15	15	15	a	15	15	x(10)	x(10)	x(10)	14
OECD-Durchschnitt	**15**	**13**	**13**	**13**	**13**	**13**	**18**	**15**	**15**	**15**
EU22-Durchschnitt	**13**	**11**	**12**	**12**	**12**	**11**	**14**	**12**	**14**	**15**
Partnerländer										
Argentinien	m	m	m	m	m	m	a	m	m	m
Brasilien	24	25	25	13	23	24	30	3	24	24
China	16	13	x(5)	x(5)	14	13	m	m	m	m
Indien	28	19	x(5)	x(5)	24	21	m	m	m	25
Indonesien	m	m	m	m	m	m	a	m	m	m
Russische Föd.	24	12[d]	x(2)	x(8)	x(2,8)	m	x(8)	13[d]	13	13[d]
Saudi-Arabien	15	13	x(5)	x(5)	14	14	1	m	17	20
Südafrika	m	m	m	m	29	m	56	m	m	m
G20-Durchschnitt	**18**	**16**	**m**	**m**	**16**	**16**	**m**	**m**	**m**	**18**

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 beinhaltet Teile des postsekundaren, nicht tertiären Bereichs.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2021). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterD.pdf). StatLink: https://stat.link/dwhxfq

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

Tabelle D2.3

Schüler-Lehrkräfte-Relation, nach Art der Bildungseinrichtung (2019)

Nach Bildungsbereich, basierend auf Vollzeitäquivalenten

	Sekundarbereich I				Sekundarbereich II				Sekundarbereich insgesamt			
	Öffentliche Bildungseinrichtungen	Private Bildungseinrichtungen			Öffentliche Bildungseinrichtungen	Private Bildungseinrichtungen			Öffentliche Bildungseinrichtungen	Private Bildungseinrichtungen		
		Alle privaten Bildungseinrichtungen	Staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen	Unabhängige private Bildungseinrichtungen		Alle privaten Bildungseinrichtungen	Staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen	Unabhängige private Bildungseinrichtungen		Alle privaten Bildungseinrichtungen	Staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen	Unabhängige private Bildungseinrichtungen
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OECD-Länder												
Australien[1]	x(5)	x(6)	x(7)	a	13[d]	11[d]	11[d]	m	m	m	m	m
Österreich	8	10	x(2)	x(2)	10	10	x(6)	x(6)	9	10	x(10)	x(10)
Belgien	9	9	9	a	9	10	10	a	9	9	9	a
Kanada[2]	m	m	m	m	13	15	x(6)	x(6)	m	m	m	m
Chile	15	23	24	20	17	22	24	16	16	22	24	17
Kolumbien	29	21	a	21	25	23	a	23	28	22	a	22
Costa Rica	15	8	x(2)	x(2)	14	9	x(6)	x(6)	14	8	x(10)	x(10)
Tschechien	13	12	12	a	10	11	11	a	12	11	11	a
Dänemark	11	10	11	4	12	6	6	13	11	10	10	5
Estland[3]	10	8	8	4	16	12	11	15	13	10	9	11
Finnland	9	11	11	a	18	17	17	a	13	16	16	a
Frankreich	14	16	16	m	11	12	12	m	13	14	14	m
Deutschland	13	13	x(2)	x(2)	12	11	x(6)	x(6)	13	12	x(10)	x(10)
Griechenland	8	9	a	9	10	9	a	9	9	9	a	9
Ungarn	11	12	13	11	11	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	x(5)	m	a	m
Israel	13	1	1	a	11	m	m	a	12	m	m	a
Italien[3]	11	11	a	11	10	7	a	7	11	8	a	8
Japan[3]	13	11	a	11	11	14	a	14	12	13	a	13
Republik Korea	13	14	14	a	11	12	12	a	12	13	13	a
Lettland	9	7	a	7	11	12	a	12	10	10	a	10
Litauen	10	9	a	9	9	8	a	8	10	9	a	9
Luxemburg	9	x(6)	9	x(8)	9	11[d]	10	11[d]	9	11	10	11
Mexiko	36	16	a	16	25	14	a	14	31	15	a	15
Niederlande	16	16	a	16	18	18	a	18	17	18	a	18
Neuseeland	16	13	a	13	13	11	10	11	15	11	10	12
Norwegen	10	10	11	6	11	11	11	a	10	11	11	6
Polen	10	10	10	10	10	12	10	12	10	11	10	11
Portugal[3]	9	13	11	14	9	10	12	9	9	11	11	11
Slowakei	13	12	12	a	14	12	12	a	13	12	12	a
Slowenien	m	m	m	a	14	14	24	10	m	m	m	10
Spanien	10	16	16	14	9	14	15	13	10	15	15	13
Schweden	11	12	12	a	13	14	14	a	12	13	13	a
Schweiz[3]	12	m	m	m	12	m	m	m	12	m	m	m
Türkei	16	8	a	8	12	8	a	8	14	8	a	8
Ver. Königreich[3]	16	16	18	8	16	19	21	8	16	18	20	8
Vereinigte Staaten	16	10	a	10	16	10	a	10	16	10	a	10
OECD-Durchschnitt	**13**	**12**	**12**	**11**	**13**	**12**	**13**	**12**	**13**	**12**	**13**	**11**
EU22-Durchschnitt	**11**	**11**	**12**	**9**	**12**	**11**	**12**	**11**	**11**	**11**	**12**	**10**
Partnerländer												
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	26	20	a	20	24	18	a	18	25	19	a	19
China	12	17	x(2)	x(2)	14	18	x(6)	x(6)	13	17	x(10)	x(10)
Indien	21	17	x(2)	x(2)	23	25	x(6)	x(6)	22	21	x(10)	x(10)
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Russische Föd.	12	5	a	5	x(1)	x(2)	a	x(4)	12	5	a	m
Saudi-Arabien	13	11	x(2)	x(2)	14	15	x(6)	x(6)	14	13	x(10)	x(10)
Südafrika	m	m	m	m	m	33	m	m	m	m	m	m
G20-Durchschnitt	**17**	**13**	**m**	**m**	**15**	**15**	**m**	**m**	**16**	**13**	**m**	**m**

1. Sekundarbereich I und II: nur allgemeinbildende Bildungsgänge. 2. Sekundarbereich I ist im Primarbereich erfasst. 3. Sekundarbereich II umfasst Bildungsgänge außerhalb des Sekundarbereichs II. Einzelheiten s. Anhang 3.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2021). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterD.pdf). StatLink: https://stat.link/97dagx

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

Indikator D3
Wie hoch sind die Gehälter der Lehrkräfte und Schulleitungen?

Zentrale Ergebnisse

- Die tatsächlichen Gehälter von Lehrkräften im Elementarbereich (ISCED 02), Primar- und allgemeinbildenden Sekundarbereich belaufen sich im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten auf 81 bis 96 % der Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich.
- Die tatsächlichen Gehälter männlicher und weiblicher Lehrkräfte unterscheiden sich kaum (der Unterschied beträgt im Durchschnitt höchstens 2 %). Die tatsächlichen Gehälter männlicher Lehrkräfte im Sekundarbereich I sind jedoch rund 20 % geringer als die Erwerbseinkommen männlicher Beschäftigter mit einem Abschluss im Tertiärbereich, wohingegen weibliche Lehrkräfte im Sekundarbereich I 3 % mehr verdienen als weibliche Beschäftigte mit einem entsprechenden Abschluss. Dies zeigt, dass der Lehrerberuf im Vergleich zu anderen Berufen für Frauen attraktiver sein könnte als für Männer, spiegelt jedoch auch die weiterhin bestehenden geschlechtsspezifischen Einkommensunterschiede im Arbeitsmarkt wider.
- Im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten sind die tatsächlichen Gehälter von Schulleitungen im Primar- und Sekundarbereich um mindestens 28 % höher als die Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich.

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 Schulleitungsstelle anzunehmen.

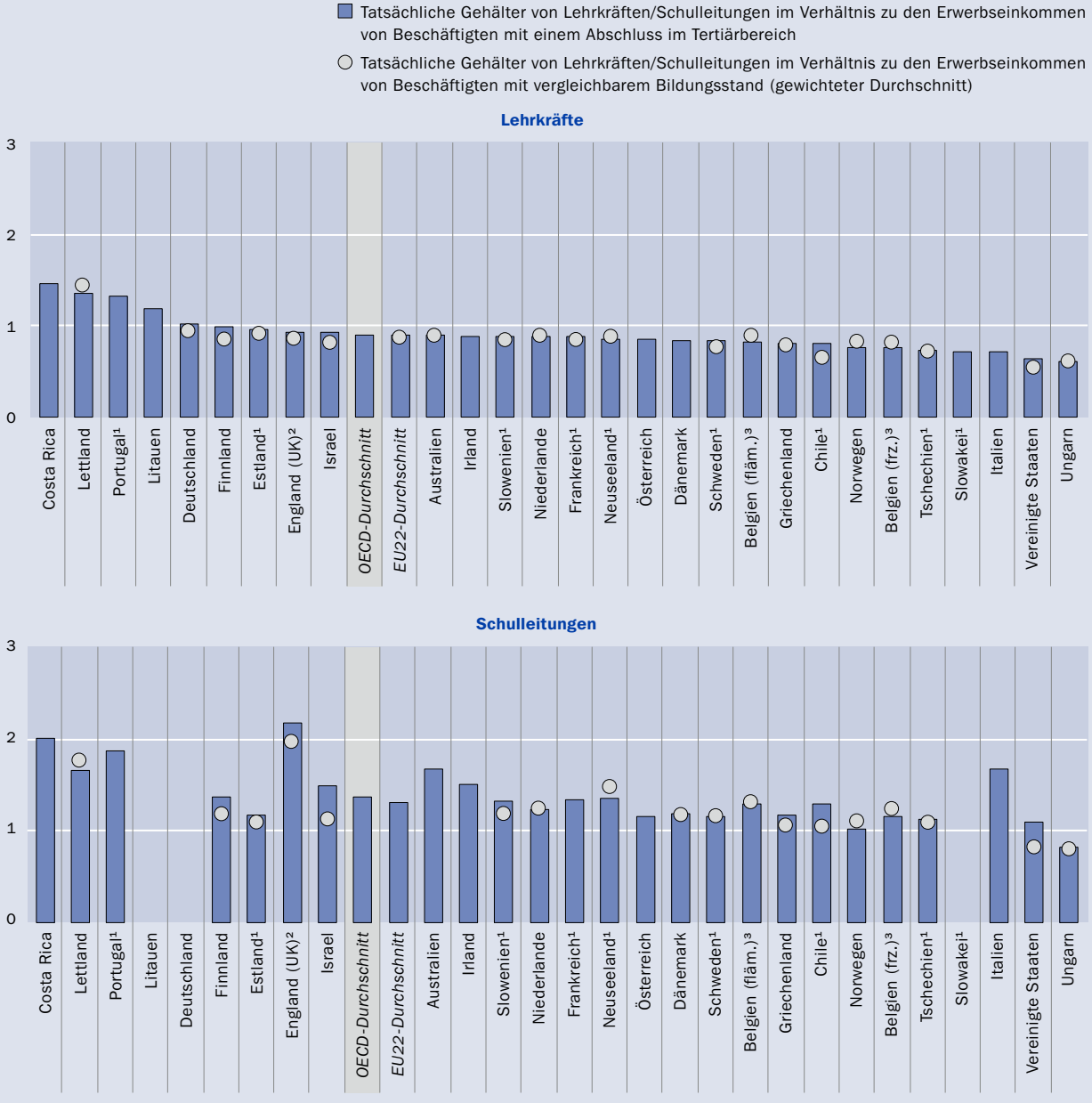
Die globale Pandemie bringt neue Herausforderungen für die Wirtschafts- und Bildungssysteme mit sich und wird auch Druck auf die Staatsausgaben ausüben. Vergütung und Arbeitsbedingungen sind wichtige Faktoren, wenn es darum geht, kompetente und hoch qualifizierte Lehrkräfte und Schulleitungen anzuwerben, weiterzubilden und zu halten. Die Politik sollte in ihrem Bemühen, sowohl einen qualitativ hochwertigen Unterricht als auch langfristig tragfähige Bildungshaushalte sicherzustellen, die Gehälter und Aufstiegsmöglichkeiten von Lehrkräften genau im Auge behalten (s. Indikatoren C6 und D2).

Die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter sind nur eine Komponente der Gesamtvergütung der Lehrkräfte und Schulleitungen. Diese kann auch Zusatzleistungen wie beispielsweise eine Art Ortszulage für das Unterrichten in abgelegenen Gebieten,

Abbildung D3.1

Tatsächliche Gehälter von Lehrkräften und Schulleitungen im Sekundarbereich I im Verhältnis zu den Erwerbseinkommen Beschäftigter mit einem Abschluss im Tertiärbereich (2020)

Relation der Gehälter zu den Erwerbseinkommen ganzjährig Vollzeitbeschäftigter mit einem Abschluss im Tertiärbereich



Anmerkung: Die Daten beziehen sich auf das 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. Referenzjahr für Gehälter von Lehrkräften/Schulleitungen nicht 2020. Weitere Informationen s. Tabelle D3.3. 2. Daten zu den Erwerbseinkommen von ganzjährig Vollzeitbeschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich beziehen sich auf das Vereinigte Königreich. 3. Daten zu den Erwerbseinkommen von ganzjährig Vollzeitbeschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich beziehen sich auf Belgien.

Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge des Verhältnisses der Gehälter von Lehrkräften zu den Erwerbseinkommen von ganzjährig vollzeitbeschäftigten 25- bis 64-Jährigen mit einem Abschluss im Tertiärbereich.

Quelle: OECD (2021), Tabelle D3.2. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterD.pdf). StatLink: https://stat.link/h7ql1m

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 von *Bildung auf einen Blick 2019* [OECD, 2019[2]], Kasten D3.1 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 den OECD-Ländern und subnationalen Einheiten liegen die tatsächlichen Gehälter von Schulleitungen im Durchschnitt um mehr als 51 % über denjenigen der Lehrkräfte im Primar- und Sekundarbereich.
- Zwischen 2005 und 2020 sind im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten für alle Referenzjahre die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter von Lehrkräften mit 15 Jahren Berufserfahrung und der häufigsten Qualifikation im Primarbereich um 3 % gestiegen, im Sekundarbereich I (allgemeinbildend) um 4 % und im Sekundarbereich II (allgemeinbildend) um 2 %.
- Zwischen 2010 und 2019 sind im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten für alle Referenzjahre die tatsächlichen Gehälter von 25- bis 64-jährigen Lehrkräften im Elementarbereich (ISCED 02) um 11 % gestiegen, im Primarbereich um 9 %, im Sekundarbereich I um 11 % und im Sekundarbereich II um 10 %.
- 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

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.

Die Daten über die Gehälter von Lehrkräften sind für drei Qualifikationsniveaus verfügbar: Mindestqualifikation, häufigste Qualifikation und Höchstqualifikation. Die Gehälter von Lehrkräften mit Höchstqualifikation können wesentlich höher sein als diejenigen von Lehrkräften mit Mindestqualifikation. Jedoch verfügen in einigen Ländern nur sehr wenige Lehrkräfte über die Mindest- oder die Höchstqualifikation. In vielen Ländern verfügt

die Mehrheit der Lehrkräfte über das gleiche Qualifikationsniveau. Aus diesen Gründen konzentriert sich die folgende Analyse gesetzlicher bzw. vertraglich vereinbarter Gehälter auf die Lehrkräfte mit der häufigsten Qualifikation.

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter von Lehrkräften

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 die Gehälter von Lehrkräften in der Mitte der beruflichen Laufbahn) reichen die Gehälter von weniger als 20.000 US-Dollar in der Slowakei und Ungarn bis zu mehr als 70.000 US-Dollar in Deutschland, Kanada und den Niederlanden, 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. Die Gehälter von Lehrkräften mit 15 Jahren Berufserfahrung und der häufigsten Qualifikation reichen von 44.209 US-Dollar im Elementarbereich (ISCED 02) über 48.025 US-Dollar im Primarbereich, 49.701 US-Dollar im Sekundarbereich I bis zu 51.917 US-Dollar im Sekundarbereich II. In Belgien (fläm. und frz.), Dänemark und Litauen verdienen Lehrkräfte im Sekundarbereich II mit 15 Jahren Berufserfahrung und der häufigsten Qualifikation zwischen rund 25 und 30 % mehr als Lehrkräfte im Elementarbereich (ISCED 02) mit gleicher Berufserfahrung, während es in Finnland rund 50 % mehr sind. In Finnland 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 Chile, Costa Rica, Slowenien, der Türkei und den Vereinigten Staaten weniger als 5 %, und in England (Vereinigtes Königreich), Griechenland, Kolumbien, Polen, Portugal und Schottland (Vereinigtes Königreich) erhalten Lehrkräfte unabhängig von dem Bildungsbereich, in dem sie unterrichten, das gleiche Gehalt (Tab. D3.1).

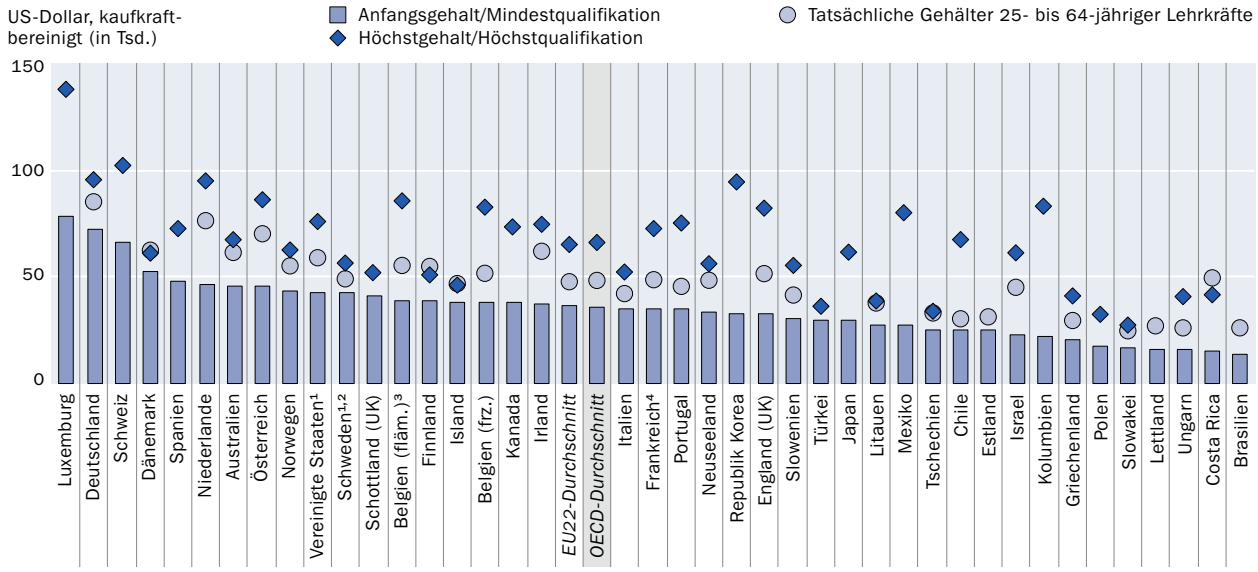
In Israel hingegen ist das Gehalt einer Lehrkraft im Elementarbereich (ISCED 02) rund 6 % höher als das einer Lehrkraft im Sekundarbereich II. Dieser Unterschied ist hauptsächlich auf die schrittweise Einführung der „Neue Horizonte“ überschriebenen Reform zurückzuführen, die zwischen 2008 und 2014 fast 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.

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. Länder, die die Zahl der Lehrkräfte steigern möchten, insbesondere

Abbildung D3.2

Tatsächliche Durchschnittsgehälter von Lehrkräften im Sekundarbereich I im Vergleich zu den gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Anfangs- und Höchstgehältern (2020)

Jahresgehälter von Lehrkräften an öffentlichen Bildungseinrichtungen



Anmerkung: Tatsächliche Gehälter beinhalten Bonus- und Zulagezahlungen.

1. Tatsächliche Grundgehälter. 2. Höchstgehälter und Mindestqualifikation anstelle der Höchstqualifikation. 3. Höchstgehälter und häufigste Qualifikation anstelle der 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 (2021), Tabelle D3.3 und OECD-Bildungsdatenbank, http://stats.oecd.org. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterD.pdf). StatLink: https://stat.link/6azqo3

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.

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 29 % höher als die durchschnittlichen Anfangsgehälter, mit 15 Jahren Berufserfahrung sind es 38 % mehr. Die durchschnittlichen Gehälter in der obersten Gehaltsstufe, die im Durchschnitt nach 25 Jahren Berufserfahrung erreicht wird, liegen 67 % über den durchschnittlichen Anfangsgehältern. Die Gehaltsunterschiede nach Berufserfahrung weichen zwischen den Ländern stark voneinander ab. In Dänemark, Island und der Türkei übersteigen die Gehälter in der obersten Gehaltsstufe die Anfangsgehälter im Sekundarbereich I um weniger als 20 %, wohingegen in der Republik Korea die Gehälter in der obersten Gehaltsstufe mehr als dem 2,8-Fachen der Anfangsgehälter entsprechen (nach mindestens 37 Jahren Berufserfahrung).

Die Bandbreite der Gehälter innerhalb der Länder nimmt auch zu, da unterschiedliche Qualifikationsniveaus von Lehrkräften unterschiedlichen Gehaltsstufen zugeordnet werden können. Im Sekundarbereich I ist, im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten, das gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehalt einer Lehrkraft mit der häufigsten Qualifikation und 15 Jahren Berufserfahrung 40 % höher als das einer Lehrkraft, die mit der Mindestqualifikation ins Berufsleben startet. Auf der obersten Gehaltsstufe mit Höchstqualifikation ist das gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehalt im Durchschnitt 85 % höher als das durchschnittliche Anfangsgehalt mit Mindestqualifikation (Tab. D3.1 und 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 % (8 bis 38 %) unter dem OECD-Durchschnitt liegen, die Höchstgehälter jedoch mindestens 21 % 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, Schottland (Vereinigtes Königreich) und Schweden. In diesen Ländern liegen die Anfangsgehälter zwar 7 bis 48 % über dem OECD-Durchschnitt, die Höchstgehälter hingegen mindestens 5 % unter dem OECD-Durchschnitt (8 bis 30 % niedriger). Dies lässt sich darauf zurückführen, dass eine Reihe dieser Länder verhältnismäßig flache/komprimierte Gehaltsstrukturen hat (Abb. D3.2).

Dagegen sind in Belgien (fläm. und 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 (was einem sehr geringen Anteil an Lehrkräften entsprechen kann) und diejenigen mit der häufigsten Qualifikation und 15 Jahren Berufserfahrung variiert ebenfalls zwischen den Ländern. Im Sekundarbereich I beträgt der Gehaltsunterschied in 9 OECD-Ländern und subnationalen Einheiten weniger als 10 %, während es in Chile, Frankreich, Israel, Kolumbien, Mexiko, Portugal und Ungarn mehr als 60 % sind (Abb. D3.2 und Tab. D3.1).

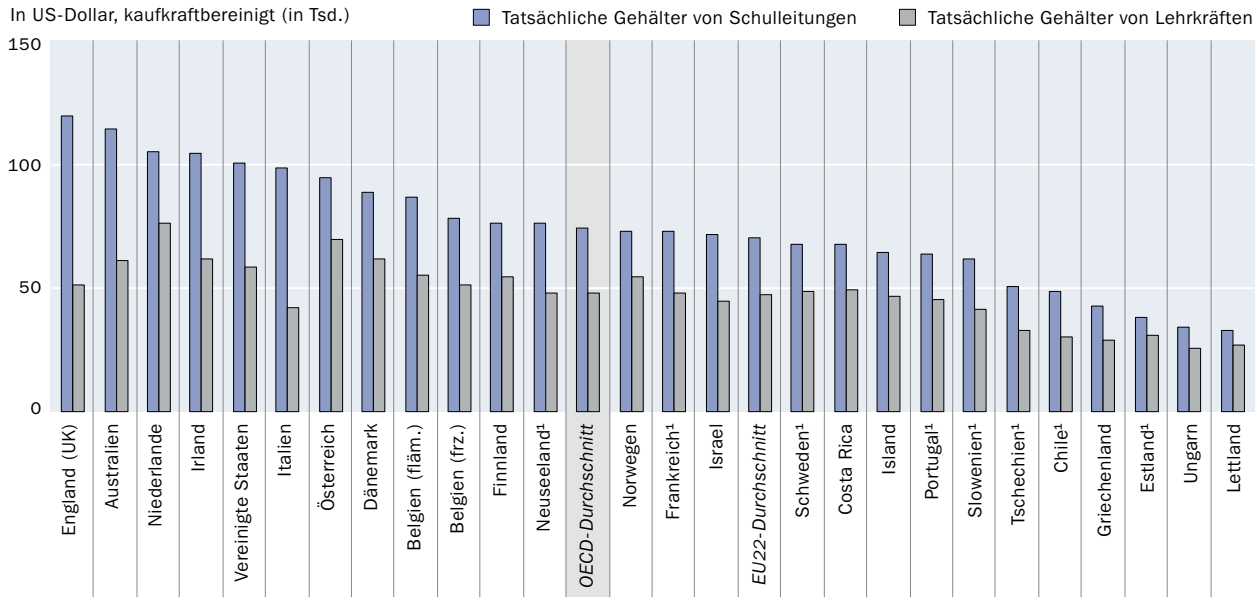
Tatsächliche Gehälter von Lehrkräften

Zusätzlich zu den gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehältern umfassen die tatsächlichen Gehälter von Lehrkräften tätigkeitsbezogene Zahlungen, 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.

Abbildung D3.3

Tatsächliche Gehälter von Lehrkräften und Schulleitungen im Sekundarbereich I (2020)

Tatsächliche Jahresgehälter (einschließlich Bonus- und Zulagezahlungen)



Compare your country: https://www.compareyourcountry.org/education-at-a-glance-2021/en/7/all/default

Anmerkung: Nur Lehrkräfte und Schulleitungen an öffentlichen Bildungseinrichtungen.

1. Referenzjahr nicht 2020. Weitere Informationen s. Tabelle D3.3.

Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge der tatsächlichen Gehälter von Schulleitungen.

Quelle: OECD (2021), Tabelle D3.3. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterD.pdf). StatLink: https://stat.link/tds6n9

2020 betrugen die tatsächlichen Gehälter von Lehrkräften im Alter von 25 bis 64 Jahren im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten 40.707 US-Dollar im Elementarbereich (ISCED 02), 45.687 US-Dollar im Primarbereich, 47.988 US-Dollar im Sekundarbereich I und 51.749 US-Dollar im Sekundarbereich II.

In 27 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 6 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 und subnationalen Einheiten im Sekundarbereich II (Tab. D3.3). Dies spiegelt den Effekt von (in den Daten für tatsächliche, aber nicht für gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter enthaltenen) Zulagen und die Unterschiede in der Berufserfahrung innerhalb der Lehrerschaften der Länder wider (Tab. D3.3 und Abb. D3.3).

Es kann auch untersucht werden, wie es sich mit den tatsächlichen Gehältern der Lehrkräfte im Vergleich zu den Mindest- und Höchstgehältern verhält. Dies gibt einen Hinweis auf die Verteilung der Lehrkräfte zwischen dem minimalen und dem maximalen Gehaltsniveau. Im Sekundarbereich I liegen die tatsächlichen Gehälter von 25- bis 64-jährigen Lehrkräften im Durchschnitt 35 % über dem gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Anfangsgehalt für Lehrkräfte mit Mindestqualifikation. Dieser Unterschied beträgt in Chile, Dänemark, Deutschland, Italien und Schweden weniger als 20 %, was darauf hindeutet, dass die Bezahlung vieler Lehrkräfte nahe dem Mindestlohn liegt. In Brasilien,

Costa Rica, Irland, Israel, Lettland, den Niederlanden und Ungarn beträgt der Unterschied hingegen über 60 %, was nahelegt, dass die meisten Lehrkräfte deutlich mehr als das Mindestgehalt beziehen. Eine vergleichbare Analyse, bei der tatsächliche Gehälter mit dem Höchstgehalt verglichen werden, zeigt, dass die tatsächlichen Gehälter von 25- bis 64-jährigen Lehrkräften im Durchschnitt 27 % unter dem gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehalt auf der obersten Gehaltsstufe für Lehrkräfte mit Höchstqualifikation liegen. Dieser Unterschied beträgt in Belgien (fläm. und frz.), Chile, England (Vereinigtes Königreich), Portugal und Ungarn über 35 %, was darauf hindeutet, dass die Bezahlung nur weniger Lehrkräfte dem maximalen Gehaltsniveau entspricht oder in dessen Nähe liegt. In 4 Ländern liegen die tatsächlichen Gehälter von Lehrkräften im Durchschnitt über dem gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehalt auf der obersten Gehaltsstufe für Lehrkräfte mit Höchstqualifikation (Costa Rica, Dänemark, Finnland und Island), was impliziert, dass zusätzlich zum gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehalt gewährte Zulagen einen wesentlichen Effekt auf das Nettogehalt von Lehrkräften haben (Abb. D3.2).

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[3]). 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.

In den meisten OECD-Ländern und subnationalen Einheiten ist ein Abschluss im Tertiärbereich erforderlich, um Lehrkraft 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. X2.8 in Anhang 2 zum Anteil von Lehrkräften mit einem bestimmten Bildungsstand sowie für weitere Einzelheiten den Abschnitt Angewandte Methodik).

Von den 21 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), Ungarn und den Vereinigten Staaten auf höchstens 65 % der Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit vergleichbarem Bildungsstand. In nur sehr wenigen Ländern und subnationalen Einheiten 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 Erwerbseinkom-

Kasten D3.1

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.

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 potenziell 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. Eine aktuelle Analyse bezogen auf 5 freiwillige Länder mit verfügbaren Daten, bei denen es möglich ist, aus den Einkommensdaten diejenigen von Lehrkräften herauszunehmen, zeigte, dass der Ausschluss der Lehrkräfte aus den Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich tendenziell nur zu einer geringen Veränderung der relativen Gehälter führte (von 0,01 bis zu 0,04 Prozentpunkten je nach Bildungsbereich und Altersgruppe). Folglich deutet wenig darauf hin, dass die Erfassung von Lehrkräften in den Einkommensdaten zu einer signifikanten Verzerrung der Kennzahl der relativen Gehälter führt.

Teilzeitbeschäftigung

Die relativen Kennzahlen der Gehälter basieren auf den Gehältern und Einkommen 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 rela-

tiven 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, 2018[4]). 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.

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 vereinbarte 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 haben, 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 die länderspezifischen Hinweise in Anhang 3.

men von Beschäftigten mit vergleichbarem Bildungsstand, und in Lettland übersteigen die tatsächlichen Gehälter die Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit vergleichbarem Bildungsstand um mindestens 14 % (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 Gehältern 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 81 % der Erwerbseinkommen ganzjährig vollzeitbeschäftigter 25- bis 64-Jähriger mit einem Abschluss im Tertiärbereich. Lehrkräfte im Primarbereich verdienen 86 % dieses Vergleichswerts, im Sekundarbereich I 90 % und im Sekundarbereich II 96 % (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 der Slowakei verdienen Lehrkräfte im Elementarbereich (ISCED 02) 56 % der Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich, in Ungarn 58 % und in den Vereinigten Staaten 59 %. Dagegen verdienen Lehrkräfte in einigen Ländern mehr als Erwachsene mit einem Abschluss im Tertiärbereich, entweder in allen Bildungsbereichen, wie in Costa Rica, Lettland, Litauen und Portugal, oder nur in einigen Bildungsbereichen, wie in Finnland im Sekundarbereich II und in Deutschland im Sekundarbereich. In Costa Rica im Sekundarbereich, in Lettland im Primar- und Sekundarbereich und in Portugal verdienen Lehrkräfte mindestens 30 % mehr als Beschäftigte mit einem Abschluss im Tertiärbereich (Tab. D3.2 und Abb. D3.1).

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. Unter-

richtsverpflichtungen, 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).

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter von 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 ist eine Schulleitungszulage im Gehalt inbegriffen. 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. D3.12 im Internet).

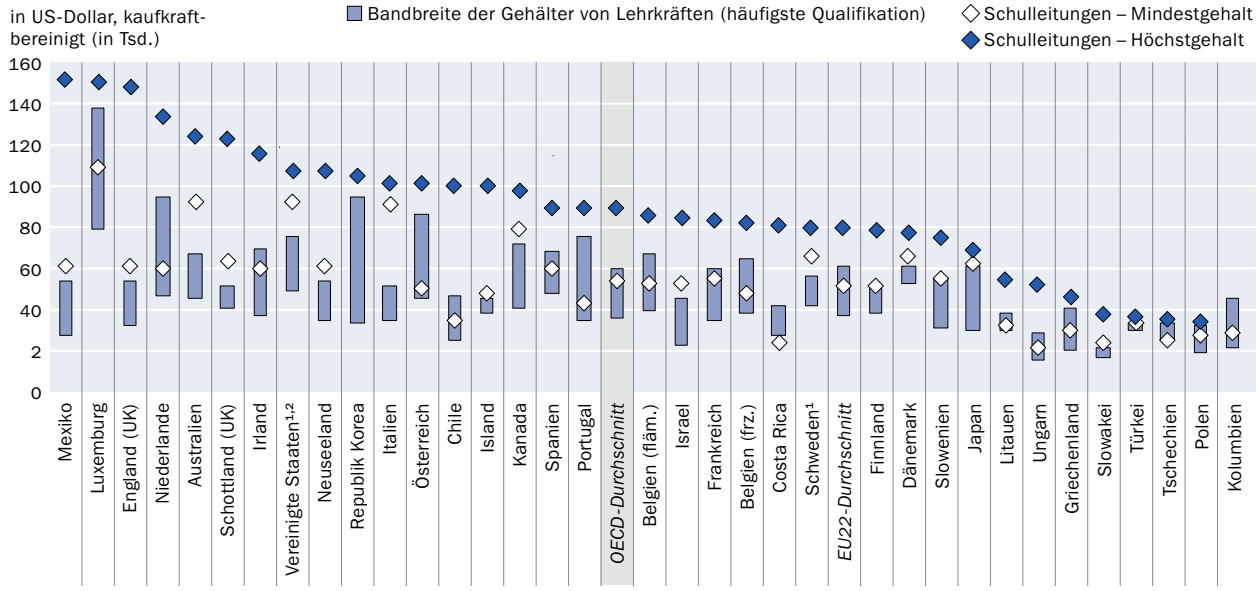
Aufgrund der vielen Kriterien, die gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter von Schulleitungen bestimmen, konzentrieren sich die Daten zu den gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehältern für Schulleitungen auf die Mindestqualifikation für Schulleitungen, und Tabelle D3.4 zeigt nur die 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 54.278 US-Dollar, wobei die Bandbreite von 21.308 US-Dollar in Lettland bis zu 108.765 US-Dollar in Luxemburg reicht. Das Höchstgehalt beträgt im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten 88.754 US-Dollar und reicht von 34.478 US-Dollar in Polen bis zu 152.032 US-Dollar in Mexiko. 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 (Tab. D3.4).

Abbildung D3.4

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Mindest- und Höchstgehälter für Lehrkräfte und Schulleitungen im Sekundarbereich I (2020)

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Jahresgehälter von Lehrkräften und Schulleitungen



Anmerkung: Gehälter an öffentlichen Bildungseinrichtungen für Lehrkräfte mit der häufigsten Qualifikation in einem bestimmten Bildungsbereich und Schulleitungen mit Mindestqualifikation.

1. Tatsächliche Grundgehälter. 2. Mindestgehalt bezieht sich auf die häufigste Qualifikation (Masterabschluss oder gleichwertiger Abschluss) und Höchstgehalt auf die höchste Qualifikation (z. B. Promotion oder gleichwertiger Abschluss).

Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge der Höchstgehälter von Schulleitungen.

Quelle: OECD (2021), Tabelle D3.4 und OECD-Bildungsdatenbank, http://stats.oecd.org. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterD.pdf). StatLink: https://stat.link/bq3los

Im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten liegt das gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Höchstgehalt einer Schulleitung mit Mindestqualifikation 73 % über dem gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Mindestgehalt im Primarbereich, 72 % über dem im Sekundarbereich I und 69 % über dem im Sekundarbereich II. Es gibt nur 10 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 sogar bei mehr als dem Dreifachen des Anfangsgehalts (Tab. D3.4).

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 32 % im Elementarbereich (ISCED 02), 42 % im Primarbereich, 49 % im Sekundarbereich I und 49 % 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, der Slowakei 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 gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Höchstgehalt einer Schulleitung 48 % 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).

Tatsächliche Gehälter von Schulleitungen

Die durchschnittlichen tatsächlichen Gehälter 25- bis 64-jähriger Schulleitungen reichten von 68.794 US-Dollar im Primarbereich, 74.419 US-Dollar im Sekundarbereich I bis zu 79.033 US-Dollar im Sekundarbereich II (Tab. D3.3, s. Kasten D3.1 für Unterschiede auf subnationaler Ebene).

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 2020 im Primarbereich die tatsächlichen Gehälter von Schulleitungen 51 % höher als die von Lehrkräften. Im Sekundarbereich I sind es 55 % und im Sekundarbereich II 53 %. 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 mehr als doppelt so hoch wie die von Lehrkräften. Die niedrigsten Einkommenszuschläge von weniger als 25 % findet man in Estland (Primar- und Sekundarbereich) und Lettland (Primar- und 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 Tschechien sind z. B. die tatsächlichen Gehälter von Schulleitungen im Elementarbereich (ISCED 02) 40 % höher als die von Lehrkräften, im Sekundarbereich I beträgt der Unterschied jedoch 55 % und im Sekundarbereich II 59 %. In Costa Rica, Estland, Lettland und Slowenien ist der Unterschied im Elementarbereich (ISCED 02) wesentlich höher als im Primar- und Sekundarbereich I (Tab. D3.3).

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. 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 19 OECD-Ländern und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten (zumindest für einen Bildungsbereich) liegen nur die tatsächlichen Gehälter von Schulleitungen in Ungarn und den Vereinigten Staaten und im Elementarbereich (ISCED 02) in Dänemark mindestens 5 % unter dem Erwerbseinkommen anderer Beschäftigter mit einem ähnlichen Bildungsstand. Dagegen liegen die Gehälter von Schulleitungen in England (Vereinigtes Königreich) und Neuseeland (Sekundarbereich) mindestens 40 % über dem Erwerbseinkommen Beschäftigter mit einem ähnlichen Bildungsstand (Tab. D3.2).

Kasten D3.2

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. 2020 variierte beispielsweise in Belgien das Anfangsgehalt einer Lehrkraft im Primarbereich nur um 3 % (1.231 US-Dollar) zwischen 37.795 US-Dollar im französischen Teil und 39.036 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 % (27.438 US-Dollar), von 33.968 US-Dollar in Oklahoma bis zu 61.406 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 38 % (11.345 US-Dollar) von 29.789 bis 41.133 US-Dollar, während es bei den Höchstgehältern nur 6 % (2.811 US-Dollar) waren, von 50.717 bis 53.528 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 35.334 bis 59.114 US-Dollar (ein Unterschied von 67 % bzw. 23.780 US-Dollar) und die Höchstgehälter am stärksten von 44.337 bis 111.425 US-Dollar (ein Unterschied von 151 % bzw. 67.088 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 2020 (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 3 subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten) von 48.099 US-Dollar in Wales bis 53.826 US-Dollar in Nordirland, eine Differenz von 12 % bzw.

5.727 US-Dollar. Im Vergleich dazu variierten die Gehälter von Schulleitungen zwischen 97.249 US-Dollar in Nordirland und 119.548 US-Dollar in England, was einem Unterschied von 23 % bzw. 22.299 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 94.165 US-Dollar im französischen Teil und 97.643 US-Dollar im flämischen Teil, was einem Unterschied von 4 % bzw. 3.478 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 Schulleitungen im Sekundarbereich I und II am größten, bei den Lehrkräften dagegen sind die subnationalen Unterschiede in den verschiedenen Bildungsbereichen vergleichbar. 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.

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 28 % mehr als Erwachsene mit einem Bildungsabschluss im Tertiärbereich, im Sekundarbereich I 37 % mehr und im Sekundarbereich II 46 % mehr. Weniger als Erwachsene mit einem Abschluss im Tertiärbereich verdienen Schulleitungen nur im Elementarbereich (ISCED 02), und zwar auch nur in Dänemark, Finnland, Norwegen, Tschechien und Ungarn (Tab. D3.2).

Entwicklung der Gehälter von Lehrkräften seit 2000

Entwicklung der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter

In den meisten Ländern mit verfügbaren Daten sind die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter von Lehrkräften zwischen 2000 und 2020 real angestiegen. Jedoch liegen nur in einem Drittel 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. Von diesen Ländern verzeichneten rund zwei Drittel in diesem Zeitraum einen Anstieg, ein Drittel einen Rückgang.

Am stärksten war der reale Rückgang der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter zwischen 2000 und 2020 in Griechenland, wo die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter um bis zu 14 % fielen. Auch in England (Vereinigtes Königreich) (1 %), Frankreich (rund 6 %), Italien (weniger als 0,5 %) und Japan (fast 10 %) gingen die realen

gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter der Lehrkräfte leicht zurück. In Irland und Israel stiegen die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter im Primar- und Sekundarbereich dagegen um mehr als 40 %. Insgesamt sind jedoch in einigen Ländern die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter der Lehrkräfte zwar von 2000 bis 2020 gestiegen, aber insbesondere von 2010 bis 2013 über einen gewissen Zeitraum auch real gesunken (Tab. D3.6 im Internet).

Im Zeitraum von 2005 bis 2020, für den für die Hälfte 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 rund zwei Drittel dieser Länder real gestiegen. Im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten für die Referenzjahre 2005 und 2020 sind die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter im Primarbereich um rund 3 %, im Sekundarbereich I um 4 % und im Sekundarbereich II um 2 % gestiegen. In Polen stiegen die Gehälter im Elementarbereich (ISCED 02), Primar- und Sekundarbereich um mehr als 20 % – das Ergebnis eines Regierungsprogramms aus dem Jahr 2007, das darauf abzielte, die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten 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 Australien (Elementarbereich [ISCED 02]), Deutschland (Primar- und Sekundarbereich I), Island (Elementarbereich [ISCED 02]), Israel und Norwegen (Elementarbereich [ISCED 02]) (Tab. D3.6 im Internet).

In den meisten Ländern waren die Steigerungen der Gehälter der Lehrkräfte zwischen 2005 und 2020 im Primar- und Sekundarbereich I und II in etwa gleich hoch. Dies gilt jedoch nicht für Israel. Dort stiegen die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter im Elementarbereich (ISCED 02) um mehr als 50 %, im Primarbereich um 28 %, im Sekundarbereich I um 42 % und im Sekundarbereich II um 46 %. 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 Frankreich, Italien, Portugal, Spanien (Sekundarbereich), Ungarn (Primar- und Sekundarbereich) und in den Vereinigten Staaten (Primarbereich). In Japan sanken sie um 9 % und in Griechenland aufgrund von Gehaltskürzungen, der Umsetzung neuer Gehaltsstrukturen und eines Einfrierens der Gehälter seit 2011 um mehr als 25 % (Tab. D3.6 im Internet).

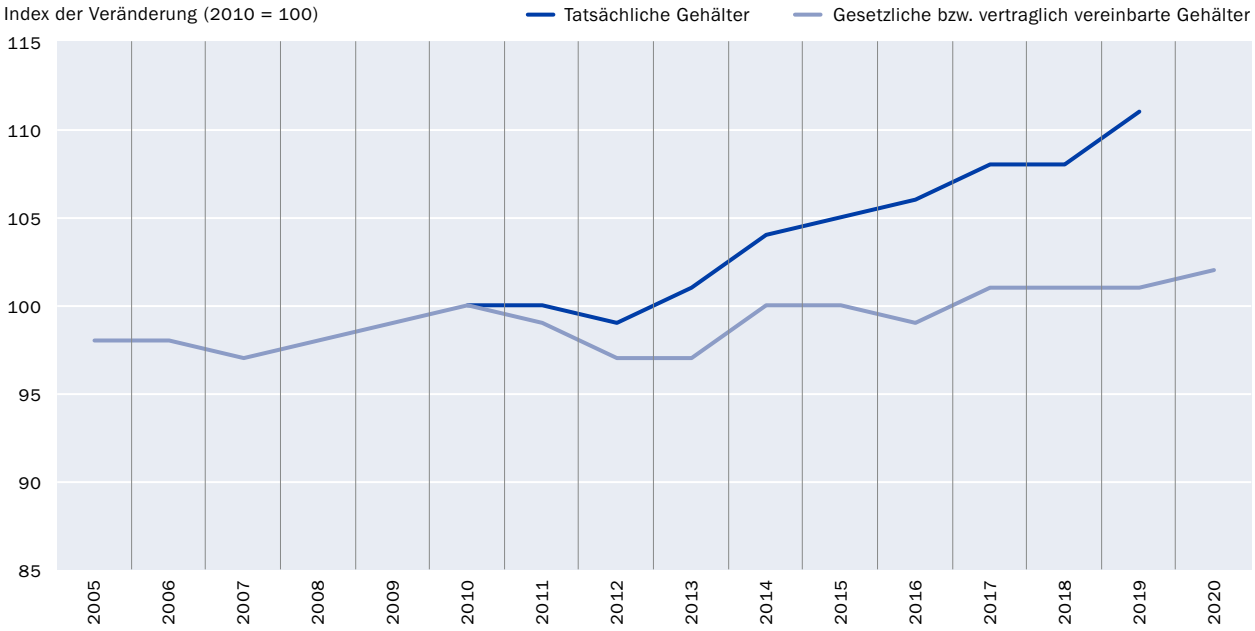
Entwicklung der tatsächlichen Gehälter

In den meisten Ländern mit verfügbaren Daten sind die tatsächlichen Gehälter von Lehrkräften zwischen 2010 und 2019 real angestiegen. Von den Ländern mit verfügbaren Trenddaten verzeichneten rund drei Viertel in diesem Zeitraum einen Anstieg, ein Viertel einen Rückgang. Jedoch liegen nur in einem Drittel der OECD-Länder Daten zu den tatsächlichen Gehältern von Lehrkräften im Alter von 25 bis 64 Jahren über den gesamten Zeitraum ohne Unterbrechung der Zeitreihe hinweg vor (Tab. D3.6 im Internet).

Abbildung D3.5

Veränderung der Gehälter von Lehrkräften im Sekundarbereich I in den OECD-Ländern (2005 bis 2020)

Durchschnittliche Veränderung der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten und tatsächlichen Gehälter von Lehrkräften, Index der Veränderung (2010 = 100)



Anmerkung: Die Daten beziehen sich auf die berechneten Durchschnittswerte für OECD-Länder mit verfügbaren Daten für alle Referenzjahre. Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter beziehen sich auf Lehrkräfte mit 15 Jahren Berufserfahrung und Mindestqualifikation. Tatsächliche Gehälter beziehen sich auf 25- bis 64-jährige Lehrkräfte. Die OECD-Durchschnittswerte für gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter und tatsächliche Gehälter werden nicht notwendigerweise für die gleiche Ländergruppe berechnet.

Quelle: OECD (2021), Tabellen D3.6 und D3.7 im Internet. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterD.pdf). StatLink: https://stat.link/dygwbn

Für die Länder mit verfügbaren Daten (und ohne Unterbrechung der Zeitreihe) sind die tatsächlichen Gehälter zwischen 2010 und 2019 im Elementarbereich (ISCED 02) um 11 %, im Primarbereich um 9 %, im Sekundarbereich I um 11 % und im Sekundarbereich II um 10 % angestiegen. In Israel, Tschechien und Ungarn belief sich der Gehälteranstieg in allen Bildungsbereichen auf mehr als 25 %. In Schweden sind die tatsächlichen Gehälter im Elementarbereich (ISCED 02) um 18 %, im Primar- und Sekundarbereich hingegen um mehr als 21 % angestiegen. In 6 Ländern und subnationalen Einheiten sind die tatsächlichen Gehälter in mindestens einem Bildungsbereich gesunken. In England (Vereinigtes Königreich) sind sie real um mehr als 8 % gesunken und in Belgien (fläm.) um 15 % (Tab. D3.7 im Internet).

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. D3.10 und D3.11 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 Unterrichtszeitstunden, 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. D3.8 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 Unterrichtszeitstunden 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. D3.8 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. D3.8 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, Portugal und Ungarn (Tab. D3.9 im Internet).

Von den 30 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. Im Sekundarbereich I bieten 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, Spanien und Ungarn) Lehrkräften, jedoch nicht Schulleitungen, Zulagen, wenn diese zusätzliche Zuständigkeiten übernehmen (Tab. D3.8 und D3.9 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 Schulleitun-

Kasten D3.3

Tatsächliche durchschnittliche Gehälter von Lehrkräften, nach Altersgruppe und Geschlecht (2020)

Die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter von Lehrkräften steigen mit den Jahren an Berufserfahrung als Lehrkraft, und dies führt zu einem Anstieg der tatsächlichen Gehälter von Lehrkräften nach Alter. Im Primar- und Sekundarbereich liegen die tatsächlichen Gehälter älterer Lehrkräfte (55 bis 64 Jahre) im Durchschnitt 35 bis 37 % über denen jüngerer Lehrkräfte (25 bis 34 Jahre), jedoch variiert dieser Unterschied beträchtlich zwischen den Ländern und subnationalen Einheiten. Dieser Unterschied beträgt in Australien, Norwegen und Schweden in allen Bildungsbereichen weniger als 20 %, wohingegen er sich in Griechenland, Israel, Lettland, Österreich, Polen und Portugal auf mindestens 60 % beläuft (OECD.stat).

Trotz der höheren Gehälter von Lehrkräften in den älteren Altersgruppen scheint der Vergleich der Gehälter von Lehrkräften mit den Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich zu zeigen, dass sich die Gehälter von Lehrkräften möglicherweise langsamer entwickeln als die Erwerbseinkommen von anderen Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich und dass der Lehrerberuf mit zunehmendem Alter weniger attraktiv ist. Im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten sind die tatsächlichen Gehälter von Lehrkräften im Verhältnis zu den Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich im Primar- und Sekundarbereich I bei den jüngeren Erwachsenen (25 bis 34 Jahre) rund 9 bis 10 Prozentpunkte höher als bei den älteren Altersgruppen (55 bis 64 Jahre). Es gibt jedoch erhebliche Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern. In Chile, Griechenland, Israel und Ungarn sind die tatsächlichen Gehälter von Lehrkräften im Verhältnis zu den Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich im Elementarbereich (ISCED 02), Primar- und Sekundarbereich bei den älteren Altersgruppen höher. Das sind auch diejenigen Länder, in denen die tatsächlichen Gehälter von Lehrkräften in den OECD-Ländern am meisten mit dem Alter ansteigen.

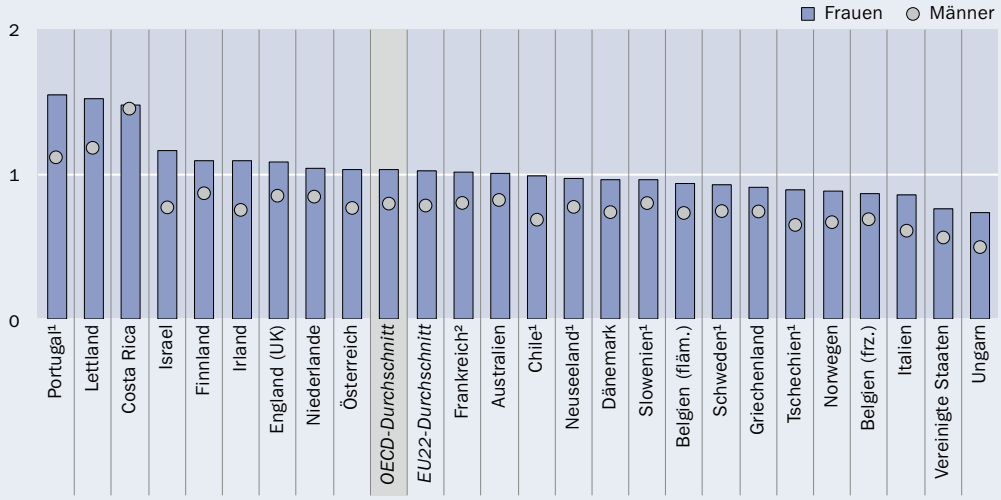
In öffentlichen Bildungseinrichtungen sind die Unterschiede zwischen den tatsächlichen Gehältern männlicher und weiblicher Lehrkräfte gering. Im Durchschnitt der OECD-Länder liegen die tatsächlichen Gehälter weiblicher Lehrkräfte im Primar- und Sekundarbereich weniger als 2 % unter denen männlicher Lehrkräfte. Es gibt jedoch Unterschiede zwischen den Ländern und Bildungsbereichen, die mit der Zusammensetzung der Lehrerschaft hinsichtlich Qualifikationsniveau oder Erfahrung zusammenhängen können. Beispielsweise sind in Frankreich die tatsächlichen Gehälter weiblicher Lehrkräfte im Sekundarbereich I 4 % geringer als die männlicher Lehrkräfte, in Israel hingegen 4 % höher.

Es gibt größere geschlechtsspezifische Unterschiede im Verhältnis der tatsächlichen Gehälter von Lehrkräften zu den Erwerbseinkommen 25- bis 64-jähriger Beschäftigter mit einem Abschluss im Tertiärbereich. Im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten entsprechen die tatsächlichen Gehälter 25- bis 64-jähriger männlicher Lehrkräfte im Primar- und Sekundarbereich I 76 bis 85 % der Erwerbseinkommen 25- bis 64-jähriger männlicher ganzjährig Vollzeitbeschäftigter mit einem Abschluss im Tertiärbereich. Im Verhältnis zu den Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich sind die tatsächlichen Gehälter von Lehrkräften in diesen Bildungsbereichen bei den Frauen zwischen 22 und 24 Prozentpunkte höher als

Abbildung D3.6

Relative Gehälter von Lehrkräften im Sekundarbereich I, nach Geschlecht (2020)

Relation der tatsächlichen Gehälter zu den Erwerbseinkommen ganzjährig Vollzeitbeschäftigter mit einem Abschluss im Tertiärbereich



Anmerkung: Die Daten beziehen sich auf das Verhältnis der durchschnittlichen tatsächlichen Gehälter (einschließlich Bonus- und Zulagezahlungen) der Lehrkräfte an öffentlichen Bildungseinrichtungen zu den Erwerbseinkommen ganzjährig Vollzeitbeschäftigter mit einem Abschluss im Tertiärbereich.

1. Referenzjahr für Gehälter von Lehrkräften 2019. 2. Referenzjahr für Gehälter von Lehrkräften 2018.

Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge der relativen tatsächlichen Gehälter von weiblichen Lehrkräften.

Quelle: OECD (2021), Tabelle D3.5 im Internet. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterD.pdf). StatLink: https://stat.link/nd3qx5

bei den Männern. Der geschlechtsspezifische Unterschied variiert stark zwischen den einzelnen Ländern. In Costa Rica liegen die relativen Gehälter weiblicher Lehrkräfte im Sekundarbereich I 2 Prozentpunkte über denen männlicher Lehrkräfte, in Chile, Irland, Israel, Lettland und Portugal beträgt der Unterschied hingegen über 30 Prozentpunkte (Abb. D3.6).

Dieses größere Verhältnis bei den weiblichen Lehrkräften zeigt, dass der Lehrerberuf im Vergleich zu anderen Berufen für Frauen attraktiver sein könnte als für Männer, spiegelt jedoch auch die weiterhin bestehenden geschlechtsspezifischen Einkommensunterschiede zugunsten der Männer im Arbeitsmarkt wider.

gen, Zulagen für herausragende Leistungen gewährt. In Kolumbien und Spanien ist die Situation umgekehrt, hier werden Schulleitungen für herausragende Leistungen belohnt, Lehrkräfte jedoch nicht. In Spanien wird diese Zulage am Ende ihrer Amtszeit nach einer positiven Leistungsbewertung festgelegt und kann bis zum Ende des Arbeitslebens bezogen werden. In Frankreich wird ein Teil der Zulagen für Schulleitungen in Abhängigkeit von den Ergebnissen eines Fachgesprächs gewährt und alle 3 Jahre ausgezahlt (Tab. D3.8 und D3.9 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 verfügbaren Daten, mit Ausnahme von Australien, wo diese Anreize nur Lehrkräften gewährt werden (Tab. D3.8 und D3.9 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 Rentenversicherung (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://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterD.pdf*).

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. [3]

Matteazzi, E., A. Pailhé and A. Solaz (2018), "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*. [4]

OECD (2019), *Bildung auf einen Blick 2019 – OECD-Indikatoren*, wbv Publikation, 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]

D 3

Tabellen Indikator D3

StatLink: https://stat.link/uom6oe

- Tabelle D3.1: Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter von Lehrkräften, basierend auf der häufigsten Qualifikation, zu unterschiedlichen Zeitpunkten der beruflichen Laufbahn (2020)
- Tabelle D3.2: Tatsächliche Gehälter von Lehrkräften und Schulleitungen im Verhältnis zu den Erwerbseinkommen Beschäftigter mit einem Abschluss im Tertiärbereich (2020)
- Tabelle D3.3: Durchschnittliche tatsächliche Gehälter von Lehrkräften und Schulleitungen (2020)
- Tabelle D3.4: Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Mindest-/Höchstgehälter von Schulleitungen, basierend auf der Mindestqualifikation (2020)

- **WEB** Table D3.5: Teacher's actual salaries of teachers relative to earnings of tertiary-educated workers, by age group and gender (Tatsächliche Gehälter von Lehrkräften im Verhältnis zu den Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich, nach Altersgruppe und Geschlecht) (2020)

- **WEB** Table D3.6: Trends in teachers' statutory salaries, based on the most prevalent qualifications after 15 years of experience (2000 and 2005 to 2020) (Entwicklung der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter von Lehrkräften, basierend auf der häufigsten Qualifikation nach 15 Jahren Berufserfahrung [2000 und 2005 bis 2020])

- **WEB** Table D3.7: Trends in average teachers' actual salaries (2000, 2005 and 2010 to 2020) (Entwicklung der durchschnittlichen tatsächlichen Gehälter von Lehrkräften [2000, 2005 und 2010 bis 2020])

- **WEB** Table D3.8: 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) (2020)

- **WEB** Table D3.9: 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) (2020)

- **WEB** Table D3.10: 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) (2020)

- **WEB** Table D3.11: 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) (2020)

- **WEB** Table D3.12: Structure of compensation system for school heads (Struktur des Vergütungssystems für Schulleitungen) (2020)

Datenstand: 17. Juli 2021. 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 (2020)

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	45 418	68 353	68 353	70 642	45 683	65 658	65 658	67 081	45 681	62 021	62 021	67 094	45 681	68 549	65 714	67 094
Österreich	m	m	m	m	45 892	49 675	55 142	80 386	45 665	51 858	57 732	85 833	45 785	55 887	62 882	91 296
Kanada	m	m	m	m	40 305	70 021	71 664	71 664	40 305	70 021	71 664	71 664	40 305	70 021	71 664	71 664
Chile	25 147	31 041	37 824	46 637	25 147	31 041	37 824	46 637	25 147	31 041	37 824	46 637	26 004	32 184	39 138	48 351
Kolumbien[1]	21 912	39 961	39 961	45 955	21 912	39 961	39 961	45 955	21 912	39 961	39 961	45 955	21 912	39 961	39 961	45 955
Costa Rica	26 005	30 547	32 817	39 630	26 262	30 850	33 144	40 026	27 064	31 796	34 161	41 258	27 064	31 796	34 161	41 258
Tschechien	23 866	24 712	25 304	28 182	25 389	26 997	28 182	33 259	25 389	27 081	28 266	33 513	25 389	27 081	28 266	33 429
Dänemark	45 361	51 455	51 455	51 455	52 293	58 050	60 185	60 185	52 558	58 767	60 765	60 765	49 447	64 259	64 259	64 259
Estland	a	a	a	a	24 730	a	a	a	24 730	a	a	a	24 730	a	a	a
Finnland[2]	31 602	34 362	34 595	34 595	35 865	41 399	44 180	46 831	38 734	44 711	47 715	50 577	41 074	49 183	51 496	54 586
Frankreich[3]	31 803	36 513	39 049	56 009	31 803	36 513	39 049	56 009	34 833	39 543	42 079	59 340	34 833	39 543	42 079	59 340
Deutschland	m	m	m	m	65 475	75 935	80 407	86 171	72 588	83 636	88 037	95 216	75 913	86 276	91 041	106 035
Griechenland	20 643	25 105	27 335	40 720	20 643	25 105	27 335	40 720	20 643	25 105	27 335	40 720	20 643	25 105	27 335	40 720
Ungarn	15 813	18 519	19 891	28 122	15 813	18 519	19 891	28 122	15 813	18 519	19 891	28 122	15 813	20 577	22 101	31 247
Island[1]	39 148	40 210	42 317	43 418	38 856	39 917	42 024	43 125	38 856	39 917	42 024	43 125	37 710	41 440	45 554	45 554
Irland	a	a	a	a	37 096	56 448	62 313	71 822	37 096	58 455	62 906	72 415	37 096	58 455	62 906	72 415
Israel	25 956	33 929	38 080	66 520	22 833	29 874	33 163	55 655	22 948	30 916	36 718	58 226	27 753	32 130	35 769	56 021
Italien	32 481	35 612	38 984	47 287	32 481	35 612	38 984	47 287	34 910	38 558	42 385	51 925	34 910	39 476	43 564	54 271
Japan	m	m	m	m	29 898	42 353	49 497	61 240	29 898	42 353	49 497	61 240	29 898	42 353	49 497	62 852
Republik Korea	33 477	50 572	59 103	94 108	33 477	50 572	59 103	94 108	33 539	50 634	59 165	94 170	32 800	49 895	58 426	93 431
Lettland	15 933	a	a	a	15 933	a	a	a	15 933	a	a	a	15 933	a	a	a
Litauen	21 086	23 422	26 484	29 756	29 332	30 266	33 667	38 343	29 332	30 266	33 667	38 343	29 332	30 266	33 667	38 343
Luxemburg	69 425	89 789	101 360	122 650	69 425	89 789	101 360	122 650	78 681	98 959	109 204	137 610	78 681	98 959	109 204	137 610
Mexiko	21 444	27 045	33 906	42 704	21 444	27 045	33 906	42 704	27 258	34 417	43 330	54 191	52 449	60 444	64 491	64 491
Niederlande	46 042	60 653	71 024	85 315	46 042	60 653	71 024	85 315	46 394	70 621	81 064	94 660	46 394	70 621	81 064	94 660
Neuseeland	m	m	m	m	34 847	53 247	53 247	53 247	34 847	53 247	53 247	53 247	34 847	53 247	53 247	53 247
Norwegen	39 222	47 831	47 831	48 310	43 048	51 352	51 352	55 188	43 048	51 352	51 352	55 188	50 864	56 259	56 259	62 277
Polen	18 890	25 210	30 768	32 071	18 890	25 210	30 768	32 071	18 890	25 210	30 768	32 071	18 890	25 210	30 768	32 071
Portugal	34 701	42 226	44 802	74 902	34 701	42 226	44 802	74 902	34 701	42 226	44 802	74 902	34 701	42 226	44 802	74 902
Slowakei[4]	13 524	15 429	15 797	17 673	16 757	18 838	19 295	21 583	16 757	18 838	19 295	21 583	16 757	18 838	19 295	21 583
Slowenien[4]	30 530	36 304	44 203	51 094	30 530	37 642	45 857	55 032	30 530	37 642	45 857	55 032	30 530	37 642	45 857	55 032
Spanien	43 135	46 816	49 898	61 456	43 135	46 816	49 898	61 456	48 178	52 300	55 687	68 405	48 178	52 300	55 687	68 405
Schweden[1,4,5,6]	40 542	42 620	42 872	47 286	40 995	45 647	47 664	54 473	42 305	47 160	48 988	56 112	43 396	47 615	49 310	56 743
Schweiz	55 631	69 372	m	84 896	59 642	74 274	m	90 838	66 476	84 747	m	101 904	74 869	96 557	m	115 200
Türkei	28 897	29 585	30 812	32 428	28 897	29 585	30 812	32 428	30 052	30 740	31 967	33 584	30 052	30 740	31 967	33 584
Vereinigte Staaten[6]	41 427	54 047	62 193	77 690	41 762	55 309	62 102	72 545	42 488	58 038	66 105	75 851	42 461	58 000	65 248	74 344
Subnationale Einheiten																
Belgien (fläm.)	39 036	48 949	55 107	67 424	39 036	48 949	55 107	67 424	39 036	48 949	55 107	67 424	48 699	62 067	70 779	85 299
Belgien (frz.)	37 795	47 253	53 198	65 088	37 795	47 253	53 198	65 088	37 795	47 253	53 198	65 088	47 012	59 917	68 327	82 343
England (UK)	32 493	a	53 528	53 528	32 493	a	53 528	53 528	32 493	a	53 528	53 528	32 493	a	53 528	53 528
Schottland (UK)	41 133	51 627	51 627	51 627	41 133	51 627	51 627	51 627	41 133	51 627	51 627	51 627	41 133	51 627	51 627	51 627
OECD-Durchschnitt	**33 016**	**41 260**	**44 209**	**54 349**	**34 942**	**44 871**	**48 025**	**58 072**	**36 116**	**46 716**	**49 701**	**60 478**	**37 811**	**49 370**	**51 917**	**63 028**
EU22-Durchschnitt	**32 221**	**39 164**	**42 896**	**52 282**	**35 220**	**43 692**	**48 015**	**58 530**	**36 587**	**45 984**	**50 226**	**61 412**	**37 571**	**48 167**	**52 604**	**64 504**
Partnerländer																
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien[7]	13 983	m	m	m	13 983	m	m	m	13 983	m	m	m	13 983	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. Referenzjahr 2019. 2. Daten zu Lehrkräften im Elementarbereich (ISCED 02) enthalten die Gehälter von Kindergartenlehrkräften, die die Mehrheit sind. 3. Einschließlich durchschnittlicher fester Bonuszahlungen für Überstunden für Lehrkräfte im Sekundarbereich I und II. 4. Im Sekundarbereich II einschließlich Lehrkräften in berufsbildenden Bildungsgängen (Schweden und Slowenien: nur Lehrkräfte für allgemeinbildende Fächer in berufsbildenden Bildungsgängen). 5. Ohne vom Arbeitnehmer gezahlte Sozialversicherungs- und Rentenversicherungsbeiträge. 6. Tatsächliche Grundgehälter. 7. Referenzjahr 2018.

Quelle: OECD (2021). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterD.pdf). StatLink: https://stat.link/8mch25

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 Beschäftigter mit einem Abschluss im Tertiärbereich (2020)

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	2019	a	0,87	0,89	0,87	0,95	0,88	0,89	0,88	m	m	m	m	1,34	1,44	1,68	1,67
Österreich	2019	m	m	m	m	m	0,75	0,85	0,96	m	m	m	m	m	1,07	1,15	1,40
Kanada[1]	2018	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile[1]	2017	0,64	0,63	0,65	0,68	0,79	0,78	0,80	0,84	1,03	1,02	1,04	1,12	1,28	1,27	1,29	1,40
Kolumbien[1]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	2019	m	m	m	m	1,16	1,22	1,46	1,46	m	m	m	m	1,91	1,76	2,01	2,01
Tschechien[1]	2018	0,79	0,72	0,72	0,73	0,61	0,74	0,73	0,76	1,05	1,09	1,09	1,15	0,86	1,13	1,13	1,20
Dänemark	2019	m	m	m	0,84	0,69	0,83	0,84	0,99	0,88	1,17	1,17	m	0,90	1,19	1,19	m
Estland	2019	0,78	0,93	0,91	0,90	0,73	0,95	0,95	0,95	0,98	1,09	1,09	1,09	1,04	1,17	1,17	1,17
Finnland	2018	0,74	0,76	0,85	0,95	0,67	0,88	0,98	1,11	0,90	1,06	1,18	1,25	0,84	1,23	1,37	1,47
Frankreich[2]	2017	0,80	0,78	0,84	0,95	0,80	0,78	0,88	0,99	1,01	1,01	m	m	1,01	1,01	1,34	1,34
Deutschland	2019	m	0,85	0,94	0,99	m	0,92	1,02	1,08	m	m	m	m	m	m	m	m
Griechenland[3]	2018	0,75	0,75	0,78	0,78	0,75	0,75	0,80	0,80	1,02	1,02	1,06	1,06	1,04	1,04	1,17	1,17
Ungarn	2019	0,62	0,61	0,61	0,57	0,58	0,61	0,61	0,66	0,83	0,80	0,80	0,80	0,79	0,81	0,81	0,88
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	0,86	0,89	0,89	m	m	m	m	m	1,24	1,51	1,51
Israel	2018	0,81	0,80	0,81	0,89	0,85	0,87	0,93	0,99	a	1,17	1,12	1,40	a	1,53	1,50	1,73
Italien	2017	m	m	m	m	0,66	0,66	0,71	0,76	a	m	m	m	a	1,68	1,68	1,68
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	2019	1,14	1,46	1,44	1,57	1,07	1,37	1,35	1,48	1,72	1,75	1,76	2,13	1,62	1,65	1,66	2,01
Litauen	2018	m	m	m	m	1,19	1,19	1,19	1,19	m	m	m	m	m	m	m	m
Luxemburg	2019	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	2019	0,80	0,80	0,89	0,89	0,76	0,76	0,88	0,88	1,03	1,03	1,24	1,24	1,04	1,04	1,23	1,23
Neuseeland[1]	2019	m	0,87	0,88	0,92	m	0,85	0,86	0,92	m	1,39	1,48	1,62	m	1,28	1,36	1,45
Norwegen	2019	0,76	0,82	0,82	0,82	0,69	0,76	0,76	0,83	0,96	1,10	1,10	1,23	0,87	1,02	1,02	1,23
Polen	2018	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal[1]	2018	m	m	m	m	1,48	1,34	1,33	1,43	m	m	m	m	1,88	1,88	1,88	1,88
Slowakei[1]	2019	m	m	m	m	0,56	0,72	0,72	0,75	m	m	m	m	m	m	m	m
Slowenien[1]	2019	0,79	0,82	0,84	0,84	0,72	0,86	0,88	0,93	1,50	1,18	1,18	1,22	1,36	1,33	1,33	1,38
Spanien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Schweden[1]	2019	0,77	0,82	0,76	0,76	0,71	0,80	0,83	0,85	1,15	1,16	1,16	1,15	1,04	1,15	1,15	1,18
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	2019	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Vereinigte Staaten	2019	0,52	0,52	0,54	0,56	0,59	0,61	0,63	0,66	0,78	0,79	0,82	0,84	1,04	1,05	1,09	1,12
Subnationale Einheiten																	
Belgien (fläm.)	2018	0,92	0,90	0,89	0,92	0,82	0,82	0,82	0,98	1,33	1,33	1,31	1,29	1,21	1,21	1,29	1,45
Belgien (frz.)	2018	0,89	0,86	0,81	0,87	0,80	0,78	0,76	0,96	1,25	1,27	1,24	1,28	1,13	1,15	1,16	1,40
England (UK)	2019	0,79	0,79	0,86	0,86	0,84	0,84	0,93	0,93	1,47	1,47	1,97	1,97	1,55	1,55	2,18	2,18
Schottland (UK)	2019	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
OECD-Durchschnitt		**m**	**m**	**m**	**m**	**0,81**	**0,86**	**0,90**	**0,96**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**1,28**	**1,37**	**1,46**
EU22-Durchschnitt		**m**	**0,85**	**0,87**	**0,90**	**0,80**	**0,87**	**0,90**	**0,97**	**1,13**	**1,15**	**m**	**m**	**1,13**	**1,23**	**1,31**	**1,40**
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 2019. 2. Referenzjahr für Gehälter von Lehrkräften und Schulleitungen 2018. 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 (2021). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterD.pdf). StatLink: https://stat.link/m239do

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

Tabelle D3.3

Durchschnittliche tatsächliche Gehälter von Lehrkräften und Schulleitungen (2020)

Durchschnittliche Jahresgehälter von Lehrkräften und Schulleitungen an öffentlichen Bildungseinrichtungen (einschließlich Bonus- und Zulagezahlungen), in US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für den privaten Verbrauch

	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	64 840	60 082	61 098	59 834	91 288	98 644	114 771	114 376
Österreich[1]	m	61 955	69 868	78 945	m	87 682	94 690	115 621
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile[2]	29 505	29 331	29 981	31 567	47 828	47 388	48 381	52 161
Kolumbien	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	39 003	40 892	49 182	49 182	64 366	59 162	67 558	67 558
Tschechien[2]	27 336	32 928	32 715	33 915	38 335	50 592	50 592	53 776
Dänemark	50 866	61 746	62 156	73 277	66 473	88 625	88 625	m
Estland	23 605	30 892	30 892	30 892	33 695	37 991	37 991	37 991
Finnland[3]	37 235	49 025	54 541	61 609	46 647	67 933	76 113	81 365
Frankreich[4]	43 978	42 837	48 310	54 186	55 378	55 378	73 172	73 172
Deutschland	m	76 997	84 869	89 816	m	m	m	m
Griechenland[1,5]	27 297	27 297	29 178	29 178	37 907	37 907	42 515	42 515
Ungarn	24 647	25 728	25 728	27 979	33 244	34 330	34 330	37 100
Island	42 265	46 497	46 497	62 337	58 161	64 359	64 359	86 783
Irland	m	59 204	61 652	61 652	m	85 976	104 826	104 826
Israel	40 605	41 952	44 754	47 706	a	73 483	71 852	83 049
Italien	38 978	38 978	41 800	44 464	a	98 704	98 704	98 704
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m
Republik Korea	m	m	m	m	m	m	m	m
Lettland	21 089	27 047	26 678	29 209	31 951	32 583	32 767	39 595
Litauen[6]	37 389	37 389	37 389	37 389	m	m	m	m
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	m	m	m	m	m	m	m	m
Niederlande	65 416	65 416	76 004	76 004	88 959	88 959	105 514	105 514
Neuseeland[2]	m	47 560	48 055	51 644	m	71 513	76 083	81 416
Norwegen	49 638	54 796	54 796	59 446	62 492	73 288	73 288	88 736
Polen	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal[2]	50 207	45 600	45 192	48 686	63 714	63 714	63 714	63 714
Slowakei[1,7]	18 937	24 354	24 354	25 356	m	m	m	m
Slowenien[2]	33 355	40 066	41 124	43 348	63 427	61 737	61 737	63 919
Spanien	m	m	m	m	m	m	m	m
Schweden[1,2]	41 292	46 830	48 719	49 629	61 083	67 589	67 589	68 995
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	m	m	m	m	m	m	m	m
Vereinigte Staaten	54 934	55 980	58 625	61 162	96 367	97 414	100 628	103 584
Subnationale Einheiten								
Belgien (fläm.)	55 522	55 000	55 009	66 078	81 457	81 457	86 975	97 643
Belgien (frz.)	53 880	52 687	51 317	65 057	75 930	77 543	78 582	94 165
England (UK)	45 849	45 849	51 164	51 164	84 696	84 696	119 548	119 548
Schottland (UK)	m	m	m	m	m	m	m	m
OECD-Durchschnitt	**40 707**	**45 687**	**47 988**	**51 749**	**m**	**68 794**	**74 419**	**79 033**
EU22-Durchschnitt	**38 296**	**45 099**	**47 375**	**51 334**	**55 586**	**65 806**	**70 496**	**73 663**
Partnerländer								
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien[4]	25 030	25 366	25 740	26 724	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 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 2019. 3. Enthält Daten zur Mehrheit, d. h. Kindergartenlehrkräfte nur für den Elementarbereich (ISCED 02). 4. Referenzjahr 2018. 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 (2021). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterD.pdf). StatLink: https://stat.link/alo7b3

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 (2020)

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	90 210	112 809	**1,25**	91 829	128 743	**1,40**	91 986	123 497	**1,34**	91 986	123 497	**1,34**
Österreich	m	m	**m**	50 413	101 042	**2,00**	50 413	101 042	**2,00**	66 382	126 835	**1,91**
Kanada	m	m	**m**	77 411	98 209	**1,27**	79 235	97 867	**1,24**	83 491	102 123	**1,22**
Chile	34 372	99 949	**2,91**	34 372	99 949	**2,91**	34 372	99 949	**2,91**	35 558	103 376	**2,91**
Kolumbien[1]	23 609	m	**m**	23 609	m	**m**	28 485	m	**m**	28 485	m	**m**
Costa Rica	22 944	69 253	**3,02**	22 426	69 889	**3,12**	23 534	81 343	**3,46**	23 534	81 343	**3,46**
Tschechien	24 627	29 282	**1,19**	25 558	34 698	**1,36**	25 558	34 698	**1,36**	25 558	34 783	**1,36**
Dänemark	a	75 689	**a**	65 339	76 752	**1,17**	65 339	76 752	**1,17**	a	a	**a**
Estland	a	a	**a**	a	a	**a**	a	a	**a**	a	a	**a**
Finnland[2]	35 802	38 928	**1,09**	50 319	68 785	**1,37**	51 979	77 843	**1,50**	59 461	72 600	**1,22**
Frankreich[3]	42 401	61 897	**1,46**	42 401	61 897	**1,46**	54 742	83 341	**1,52**	54 742	83 341	**1,52**
Deutschland	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
Griechenland	26 825	46 391	**1,73**	26 825	46 391	**1,73**	29 831	46 391	**1,56**	30 776	47 336	**1,54**
Ungarn	21 949	47 327	**2,16**	21 949	47 327	**2,16**	21 949	52 586	**2,40**	24 388	52 586	**2,16**
Island	42 975	68 925	**1,60**	48 122	99 742	**2,07**	48 122	99 742	**2,07**	79 350	99 946	**1,26**
Irland	a	a	**a**	46 081	102 022	**2,21**	59 924	115 629	**1,93**	59 924	115 629	**1,93**
Israel	a	a	**a**	52 380	84 084	**1,61**	52 446	84 312	**1,61**	43 269	109 033	**2,52**
Italien	a	a	**a**	91 415	101 086	**1,11**	91 415	101 086	**1,11**	91 415	101 086	**1,11**
Japan	m	m	**m**	62 209	68 763	**1,11**	62 209	68 763	**1,11**	63 750	72 401	**1,14**
Republik Korea	a	105 232	**a**	a	105 232	**a**	a	105 047	**a**	a	104 308	**a**
Lettland	21 308	a	**a**	21 308	a	**a**	21 308	a	**a**	21 308	a	**a**
Litauen	32 307	53 901	**1,67**	32 307	53 901	**1,67**	32 307	53 901	**1,67**	32 307	53 901	**1,67**
Luxemburg	a	a	**a**	a	a	**a**	108 765	150 419	**1,38**	108 765	150 419	**1,38**
Mexiko	26 970	79 041	**2,93**	26 970	79 041	**2,93**	60 751	152 032	**2,50**	57 983	78 271	**1,35**
Niederlande	57 072	104 433	**1,83**	57 072	104 433	**1,83**	59 999	133 146	**2,22**	59 999	133 146	**2,22**
Neuseeland	m	m	**m**	61 057	106 668	**1,75**	61 057	106 668	**1,75**	61 057	106 668	**1,75**
Norwegen	a	a	**a**	a	a	**a**	a	a	**a**	a	a	**a**
Polen	26 853	33 764	**1,26**	27 586	34 478	**1,25**	27 586	34 478	**1,25**	31 424	39 324	**1,25**
Portugal	42 586	88 875	**2,09**	42 586	88 875	**2,09**	42 586	88 875	**2,09**	42 586	88 875	**2,09**
Slowakei	20 244	33 537	**1,66**	23 633	37 322	**1,58**	23 633	37 322	**1,58**	23 633	37 864	**1,60**
Slowenien	54 653	74 695	**1,37**	54 653	74 695	**1,37**	54 653	74 695	**1,37**	52 619	80 521	**1,53**
Spanien	49 931	76 151	**1,53**	49 931	76 151	**1,53**	60 309	89 048	**1,48**	60 309	89 048	**1,48**
Schweden[1,4]	a	a	**a**	65 819	80 071	**1,22**	65 819	80 071	**1,22**	67 461	79 440	**1,18**
Schweiz	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
Türkei	33 640	36 371	**1,08**	33 255	35 986	**1,08**	33 255	36 757	**1,11**	33 640	38 297	**1,14**
Vereinigte Staaten[4,5]	87 152	103 297	**1,19**	88 043	104 649	**1,19**	91 756	107 172	**1,17**	92 849	107 578	**1,16**
Subnationale Einheiten												
Belgien (fläm.)	57 792	86 181	**1,49**	57 792	86 181	**1,49**	52 404	86 181	**1,64**	63 770	104 055	**1,63**
Belgien (frz.)	43 064	82 343	**1,91**	43 064	82 343	**1,91**	48 429	82 343	**1,70**	61 560	98 246	**1,60**
England (UK)	60 962	147 755	**2,42**	60 962	147 755	**2,42**	60 962	147 755	**2,42**	60 962	147 755	**2,42**
Schottland (UK)	63 838	123 180	**1,93**	63 838	123 180	**1,93**	63 838	123 180	**1,93**	63 838	123 180	**1,93**
OECD-Durchschnitt[6]	**43 442**	**73 838**	**1,77**	**49 925**	**81 410**	**1,73**	**54 278**	**88 754**	**1,72**	**56 511**	**90 078**	**1,69**
EU22-Durchschnitt[6]	**38 293**	**61 265**	**1,60**	**46 039**	**71 497**	**1,60**	**51 382**	**79 992**	**1,61**	**53 530**	**83 633**	**1,60**
Partnerländer												
Argentinien	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
Brasilien	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
China	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
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 Mindestqualifikation 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. Referenzjahr 2019. 2. Enthält Daten zur Mehrheit, d. h. pädagogische Leitungen in Kindergärten nur für den Elementarbereich (ISCED 02). 3. 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). 4. Tatsächliche Grundgehälter. 5. Mindestgehalt bezieht sich auf die häufigste Qualifikation (Masterabschluss oder gleichwertiger Abschluss) und Höchstgehalt auf die höchste Qualifikation (z. B. Promotion oder gleichwertiger Abschluss). 6. Ohne Länder, für die entweder das Anfangsgehalt (mit Mindestqualifikation) oder das Höchstgehalt (mit höchster Qualifikation) nicht verfügbar sind. Bezieht sich auf den Durchschnittswert für das Verhältnis und unterscheidet sich dann vom Verhältnis des durchschnittlichen Höchstgehalts zum durchschnittlichen Mindestgehalt.

Quelle: OECD (2021). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterD.pdf). StatLink: https://stat.link/wrehsx

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

Indikator D4
Wie viel Zeit unterrichten und arbeiten Lehrkräfte und Schulleitungen?

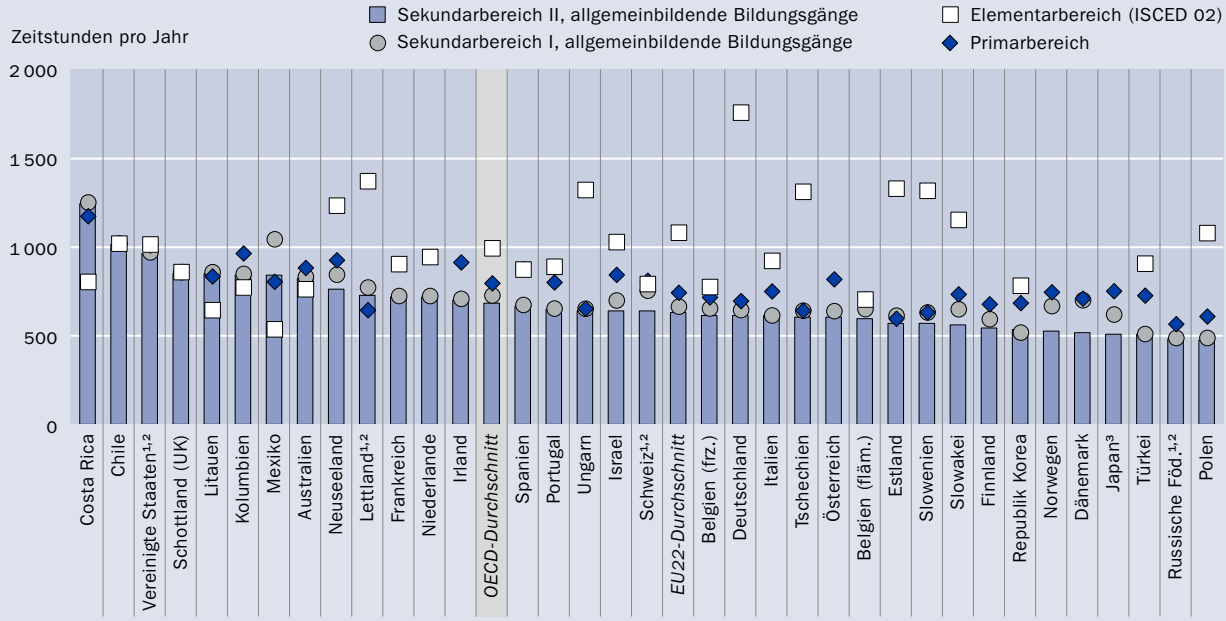
Zentrale Ergebnisse

- Nach offiziellen Vorgaben bzw. Vereinbarungen unterrichten Lehrkräfte in den OECD-Ländern und subnationalen Einheiten an öffentlichen Bildungseinrichtungen im Elementarbereich (ISCED 02) im Durchschnitt 989 Zeitstunden pro Jahr, im Primarbereich 791 Zeitstunden, im Sekundarbereich I (allgemeinbildend) 723 Zeitstunden und im Sekundarbereich II (allgemeinbildend) 685 Zeitstunden.
- 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.
- Schulleitungen arbeiten in den OECD-Ländern und subnationalen Einheiten im Elementarbereich (ISCED 02), im Primarbereich und im Sekundarbereich Im Durchschnitt 44 Wochen pro Jahr. Ihre jährliche gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Arbeitszeit beträgt im Durchschnitt 1.656 Stunden im Elementarbereich (ISCED 02), 1.627 Stunden im Primarbereich, 1.626 Stunden im Sekundarbereich I und 1.627 Stunden im Sekundarbereich II. In rund zwei Drittel der OECD-Länder müssen Schulleitungen während der Schulferien arbeiten.

Abbildung D4.1

Unterrichtszeitstunden der Lehrkräfte, nach Bildungsbereich (2020)

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Nettounterrichtszeitstunden pro Jahr an öffentlichen Bildungseinrichtungen



1. Tatsächlich unterrichtete Zeitstunden (Lettland: außer im Elementarbereich [ISCED 02]). 2. Referenzjahr nicht 2020. 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 (2021), Tabelle D4.1. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterD.pdf). StatLink: https://stat.link/efo6bn

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 der Umfang 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 von Lehrkräften und Schulleitungen untersucht.

Bei Lehrkräften gibt der Anteil der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Arbeitszeit, in der unterrichtet wird, Aufschluss darüber, wie viel Zeit für nicht unterrichtende Tätigkeiten wie Unterrichtsvorbereitung, Benotung von Schülerarbeiten, 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 als gesetzlich bzw. vertraglich festgelegt. Während der Coronapandemie (Covid-19) kann es in manchen Ländern Abweichungen der tatsächlichen Arbeitspraktiken der Lehrkräfte und Schulleitungen von den gesetzlichen Anforderungen gegeben haben. Grund hierfür sind Schulschließungen und Veränderungen der Lernumgebung wie Distanzunterricht und Hygieneauflagen bei der Wiedereröffnung der Schulen (für weiterführende Informationen s. *The state of global education – 18 months into the pandemic* [OECD, 2021[1]] und Anhang 3).

Zusammen mit Faktoren wie der Klassengröße und der Schüler-Lehrkräfte-Relation (s. Indikator D2), der Unterrichtszeit der Schüler (s. Indikator D1) und den Gehältern der Lehrkräfte (s. Indikator D3) beeinflusst die Zeit, die Lehrkräfte unterrichten, auch die von den einzelnen Ländern für Bildung aufzuwendenden Finanzmittel (s. Indikator C7).

Weitere wichtige Ergebnisse

- Die Zahl der von Lehrkräften an öffentlichen Bildungseinrichtungen im Durchschnitt jährlich im Elementarbereich (ISCED 02), Primar- und Sekundarbereich zu unterrichtenden Zeitstunden variiert 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 OECD-Ländern und subnationalen Einheiten mehr als in allen anderen Bildungsbereichen und reicht von 532 Stunden in Mexiko bis zu 1.755 Stunden in Deutschland.
- Im Sekundarbereich I verbringen die Lehrkräfte im Durchschnitt 44 % ihrer Gesamtarbeitszeit im Unterricht, dieser Anteil variiert jedoch von höchstens 35 % in der Republik Korea, 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, Benotung von Schülerarbeiten, Kommunikation und Zusammenarbeit mit Eltern bzw. Erziehungsberechtigten.

- In 17 OECD-Ländern und subnationalen Einheiten umfasst die gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Arbeitszeit der Lehrkräfte in mindestens einem Bildungsbereich Arbeitszeit während der Schulferien. In den meisten dieser Länder ist die Arbeitszeit während der Schulferien für spezifische Aktivitäten wie die Vorbereitung des kommenden Schuljahrs oder individuelle und/oder gemeinsame berufliche Weiterbildungsmaßnahmen aufzuwenden.
- 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 Menge an 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. Im Durchschnitt müssen Lehrkräfte in diesem Bildungsbereich in den OECD-Ländern und subnationalen Einheiten 989 Zeitstunden pro Jahr unterrichten, verteilt auf 41 Wochen oder 195 Tage. Ihre jährliche Zahl an Unterrichtstagen reicht von 158 Tagen in Belgien (fläm.) bis zu 225 Tagen in Deutschland und Norwegen und ihre jährliche Unterrichtszeit liegt zwischen 532 Stunden in Mexiko und 1.755 Stunden in Deutschland. Diese großen Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern und subnationalen Einheiten resultieren aus der Kombination der unterschiedlichen Längen eines Schuljahrs und der variierenden Zahl an täglichen Unterrichtszeitstunden. Beispielsweise unterrichten Lehrkräfte im Elementarbereich (ISCED 02) in Mexiko im Durchschnitt 2,7 Stunden pro Tag an 200 Tagen, wohingegen sie in Deutschland im Durchschnitt 7,8 Stunden pro Tag an 225 Tagen mit den Kindern arbeiten (Tab. D4.1).

Lehrkräfte im Primarbereich müssen im Durchschnitt an öffentlichen Bildungseinrichtungen 791 Zeitstunden pro Jahr unterrichten. In den meisten Ländern und subnationalen Einheiten 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 800 Zeitstunden pro Jahr unterrichten, das sind 78 Stunden mehr als

Kasten D4.1

Vergleichbarkeit der Daten zur gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Zahl der von Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden und Arbeitszeit

Von 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 durch die unterschiedlichen Festlegungen von Unterrichtszeit in den Verordnungen auf die Vergleichbarkeit der Daten wurden so weit wie möglich minimiert.

Darüber hinaus können offizielle Vorgaben die Menge 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 (s. Tab. X3.D4.3 in Anhang 3).

Die gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden enthält bei diesem internationalen Vergleich weder offizielle Zeiten für Pausen zwischen Unterrichtseinheiten bzw. Blöcken von Unterrichtseinheiten noch für 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. Rund zwei Drittel der Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten sind 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. 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 einem Viertel der Länder und subnationalen Einheiten können berufliche Weiterbildungen in keinem Bildungsbereich 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 rund

einem Viertel der Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten in allen allgemeinbildenden 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 (s. Tab. X3.D4.4 in Anhang 3 für weiterführende Informationen).

Sonstige Formen beruflicher Weiterbildungsmaßnahmen und Prüfungen von Schülern können dazu führen, dass die Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden zu hoch angesetzt wird, auch wenn sie nicht herausgerechnet werden müssen. 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 Komplexität der Schätzungen und die Tatsache, dass nur ein Teil der Lehrkräfte an diesen Maßnahmen teilnimmt, machen es schwierig, die Berichtsmethoden in allen Ländern zu standardisieren, um diese Maßnahmen aus der Unterrichtszeit herauszurechnen.

Die Arbeitszeit von Lehrkräften und Schulleitungen

Die Daten zur Gesamtarbeitszeit in diesem Indikator beziehen sich auf die erforderlichen Arbeitsstunden während des Referenzjahrs, wie sie in den offiziellen Dokumenten, wie Rechtsunterlagen und Tarifverträgen für Lehrkräfte und/oder Schulleitungen, oder im allgemeinen Arbeitsrecht mit spezifischen Richtlinien für diese Berufe festgelegt sind. In manchen Ländern, wie Frankreich, Japan, der Republik Korea, Portugal (Schulleitungen), der Schweiz (Lehrkräfte) und der Türkei, gilt die gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Arbeitszeit für Lehrkräfte und/oder Schulleitungen nicht spezifisch für diese Berufe, sondern bezieht sich auf die Arbeitszeit für Beamte oder andere Beschäftigte im Allgemeinen. Da die Arbeitszeit in verschiedenen Einheiten festgelegt werden kann (beispielsweise Stunden pro Woche, pro Monat oder pro Jahr), können Berechnungen erforderlich sein, um die jährliche Arbeitszeit zu schätzen, wenn die Arbeitszeit auf Grundlage einer anderen Einheit als der jährlichen Stundenzahl festgelegt ist.

Die Gesamtarbeitszeit bezieht sich in 64 % der Länder und subnationalen Einheiten auf die übliche Arbeitszeit von Lehrkräften und in 71 % der Länder und subnationalen Einheiten auf die übliche Arbeitszeit von Schulleitungen. In anderen Ländern und subnationalen Einheiten bezieht sich die Gesamtarbeitszeit entweder auf die Höchstarbeitszeit oder auf die geforderte Mindestarbeitszeit. Beispielsweise bezieht sich die gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gesamtarbeitszeit für Lehrkräfte in England (Vereinigtes Königreich) und der Republik Korea und für Schulleitungen in Irland auf eine Mindestzahl an Arbeitsstunden. Im Gegensatz dazu ist die gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gesamtarbeitszeit von Lehrkräften und Schulleitungen in manchen Ländern als Höchstzahl an Arbeitsstunden festgelegt, so in Chile, Norwegen, Polen und Schottland (Vereinigtes Königreich) (s. Tab. X3.D4.3 und X3.D4.8 in Anhang 3).

Weiterführende Informationen zu den Berichtsmethoden zu Unterrichts- und Arbeitszeit in den teilnehmenden Ländern und subnationalen Einheiten s. Anhang 3.

Kasten D4.2

Unterrichts- und Arbeitszeit auf subnationaler Ebene (2020)

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 2020 die Zahl 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 Zahl 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 vorgenannten 4 Länder weisen auf subnationaler Ebene verschiedene Muster auf. In Belgien variiert die Zahl der Unterrichtstage zwischen der französischen und der flämischen Gemeinschaft relativ gesehen wesentlich stärker als die Zahl der Unterrichtszeitstunden (außer in berufsbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs II). Aufgrund unterschiedlicher Definition der Anzahl von Schultagen liegt beispielsweise in allgemeinbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs II die Zahl der Unterrichtstage in der französischen Gemeinschaft 12 % höher als in der flämischen (178 gegenüber 159 Tage), während sich die Zahl der Unterrichtszeitstunden zwischen den beiden Gemeinschaften nur um 3 % unterscheidet (616 in der flämischen im Vergleich zu 601 Zeitstunden in der französischen Gemeinschaft). In Kanada hingegen 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 Unterrichtszeitstunden 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 an Unterrichtszeitstunden 35 % (945 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 Unterrichtszeitstunden variiert für allgemeinbildende Bildungsgänge des Sekundarbereichs II um 7 % (zwischen 514 und 551 Zeitstunden), des Sekundarbereichs I um 32 % (zwischen 437 und 575 Zeitstunden), im Primarbereich um 12 % (zwischen 632 und 706 Zeitstunden) und im Elementarbereich (ISCED 02) um 21 % (zwischen 728 und 878 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, auf 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 Unterrichtszeitstunden angegeben, für die subnationalen Einheiten Kanadas dagegen die festgelegte Zahl bzw. 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.

in der Türkei. Da jedoch die Lehrkräfte in Mexiko an mehr Arbeitstagen unterrichten als in der Türkei (200 gegenüber 181 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 723 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 Chile, Costa Rica und Mexiko (Tab. D4.1). In Finnland 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 werden, bis zu 25 % ihrer gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Arbeitszeit zusätzlich als Überstunden zu unterrichten, und zwar nach Ermessen der Schulleitung.

Im Durchschnitt hat eine Lehrkraft im Sekundarbereich II (allgemeinbildend) an öffentlichen Bildungseinrichtungen 685 Unterrichtszeitstunden pro Jahr zu leisten. Die Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden reicht von weniger als 500 Stunden in Polen und der Russischen Föderation bis zu mehr als 1.000 Stunden in Chile und Costa Rica. Lehrkräfte in Finnland, Japan, der Republik Korea, Norwegen, Polen, der Russischen Föderation und der Türkei unterrichten pro Tag durchschnittlich weniger als 3 Zeitstunden, während es in Costa Rica mehr als 6 Zeitstunden sind (Tab. D4.1).

Die Anforderungen an die Unterrichtszeit können sich jedoch im Laufe der beruflichen Laufbahn einer Lehrkraft ändern. In manchen Ländern haben einige Lehrkräfte zu Berufsbeginn als Teil ihrer Einführungsphase weniger Unterrichtsverpflichtungen. Einige Länder ermutigen außerdem ältere Lehrkräfte, im Lehrerberuf zu bleiben, indem sie ihre Unterrichtszeitstunden reduzieren. So können sich in Chile und Portugal die Unterrichtsverpflichtungen für Lehrkräfte aufgrund der Jahre Berufserfahrung und/oder ihres Alters verringern.

Unterschiede in der Zahl der Unterrichtszeitstunden 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 bilden 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).

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 25 % mehr Zeit im Klassenzimmer verbringen als Lehrkräfte im Primarbereich. In Deutschland, Estland, 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, Polen, Spanien und der Türkei müssen Lehrkräfte im Primarbereich mindestens 25 % mehr Zeitstunden

pro Jahr unterrichten als Lehrkräfte im Sekundarbereich I, während es in Chile, Schottland (Vereinigtes Königreich), Slowenien, Tschechien und Ungarn keinen Unterschied gibt. In Costa Rica, Estland und Litauen müssen Lehrkräfte im Primarbereich 3 bis 6 % weniger Zeitstunden unterrichten als im Sekundarbereich I, in Lettland sind es 17 % und in Mexiko sogar 23 % 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 Japan, Mexiko und Norwegen die Zahl der jährlich zu unterrichtenden Zeitstunden im Sekundarbereich I mindestens 20 % höher als im Sekundarbereich II, in Dänemark sind es bis zu 35 % (Tab. D4.1).

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 unterrichtet, und schließen Überstunden (darunter auch andere Tätigkeiten als Unterrichten, etwa Ordnung halten und administrative Aufgaben) ein.

Nur wenige Länder konnten Daten sowohl zur gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Zahl der Unterrichtszeitstunden als auch zu ihrem tatsächlichen Umfang liefern, aber die vorhandenen Daten deuten darauf hin, dass die tatsächlich unterrichteten Zeitstunden manchmal von der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Unterrichtszeit abweichen können. In Litauen, Neuseeland und Slowenien beispielsweise unterrichten Lehrkräfte im Sekundarbereich I zwischen 6 und 10 % mehr Zeitstunden als gesetzlich bzw. vertraglich festgelegt, in Polen sind es bis zu 21 % mehr (OECD, 2021[2]).

Unterschiede zwischen der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Unterrichtszeit und den tatsächlich unterrichteten Zeitstunden können 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 (Kasten D4.1).

Unterrichtszeit von Schulleitungen

Obwohl das Unterrichten hauptsächlich die Aufgabe von Lehrkräften ist, können in einigen Ländern auch Schulleitungen dazu verpflichtet sein.

In 13 von 28 Ländern und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten (46 %) müssen Schulleitungen in Einrichtungen des Elementarbereichs (ISCED 02) eine gewisse Zeit unterrichten, in 3 Ländern (11 %) können sie dies freiwillig tun, und in 12 Ländern (43 %) sind sie von der Unterrichtsverpflichtung befreit. Im Primarbereich haben Schulleitungen in mehr als der Hälfte der Länder und subnationalen Einheiten (17 von 33 Ländern) eine Verpflichtung zur Erteilung von Unterricht. Im Sekundarbereich sind solche Unterrichtsverpflichtungen weniger verbreitet. In allgemeinbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs I und II sind Schulleitungen in 13 von 33 Ländern und subnationalen Einheiten

(39 %) zum Unterrichten verpflichtet, in 5 Ländern und subnationalen Einheiten (15 %) steht es ihnen nach eigenem Ermessen frei, und in 15 Ländern (45 %) müssen sie nicht unterrichten. In allen Ländern und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten sind im Sekundarbereich die Unterrichtsverpflichtungen für Schulleitungen in allgemeinbildenden und berufsbildenden Bildungsgängen ähnlich (Tab. D4.6 im Internet).

In den meisten Ländern, in denen Schulleitungen zu unterrichten verpflichtet sind, ist keine spezifische Zahl, sondern eine Mindest- oder Höchstzahl der zu unterrichtenden Stunden angegeben. 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 144 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 32 % und in Irland mehr als 73 % (unter der Zuständigkeit des Education and Training Board) (Tab. D4.6 im Internet). Die Höchstzahl der Zeitstunden müssen Schulleitungen normalerweise nur unter bestimmten Umständen unterrichten. In Irland beispielsweise müssen alle Schulleitungen im Sekundarbereich 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.D4.10 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 Zahl der von Schulleitungen zu unterrichtenden Zeitstunden, je höher der Bildungsbereich ist. Eine Ausnahme hiervon bildet die Türkei, wo die Unterrichtspflicht in allen Bildungsbereichen gleich bleibt (Tab. D4.6 im Internet). In fast allen Ländern unterscheidet sich die Zahl der von Schulleitungen zu unterrichtenden Zeitstunden in allgemeinbildenden und berufsbildenden Bildungsgängen nicht (Tab. D4.6 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 Charakteristika der Schule wie die Größe (Schüler-, Lehrkräfte- und/oder Klassenzahl) und/oder der Bildungsbereich die verpflichtende Zahl der zu unterrichtenden Stunden. Auch andere Kriterien können eine Rolle spielen, wie beispielsweise der sozioökonomische Status der Regionen in 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.

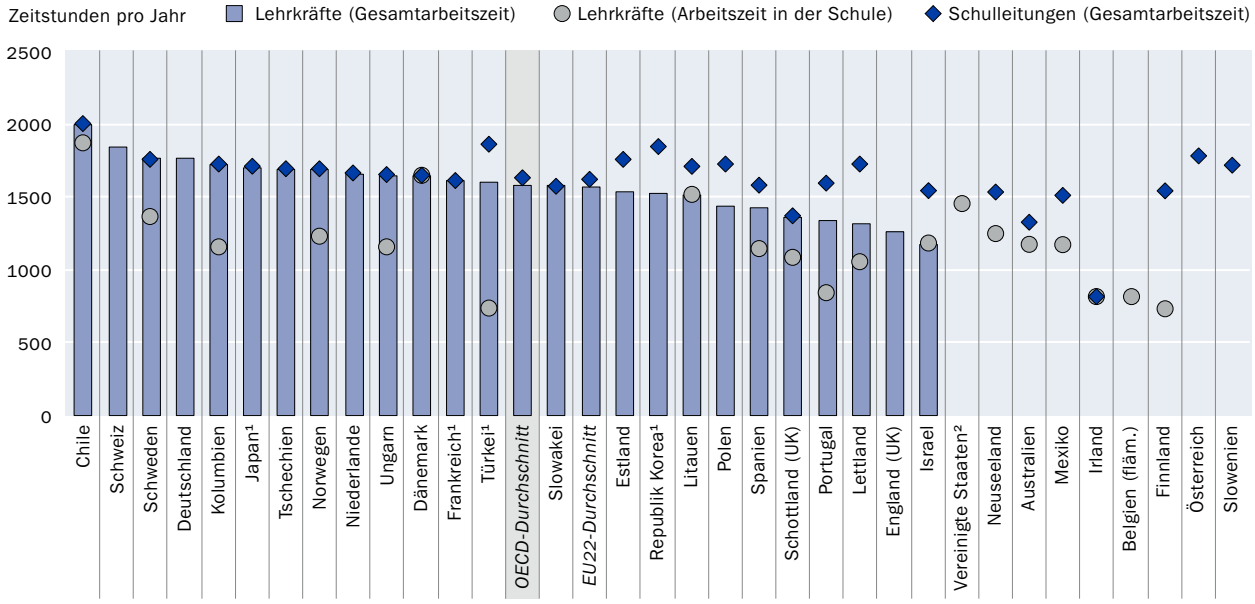
In mehr als der Hälfte der OECD-Länder und subnationalen Einheiten wird für mindestens einen Bildungsbereich die Zeit festgelegt, die Lehrkräfte in der Schule für Unterricht und für nicht unterrichtende Tätigkeiten zur Verfügung stehen müssen. In mehr als einem Drittel dieser Länder mit verfügbaren Daten unterscheidet sich die Zeit, die Lehrkräfte im Sekundarbereich II und im Elementarbereich (ISCED 02) in der Bildungseinrichtung zur Verfügung stehen müssen, um weniger als 5 %. In fast der Hälfte dieser Länder und subnationalen Einheiten jedoch (Belgien [fläm.], Lettland, Neuseeland, Portugal, Schweden, der Türkei und Ungarn) müssen Lehrkräfte im Elementarbereich (ISCED 02) mindestens 20 % mehr Zeitstunden in der Bildungseinrichtung zur Verfügung stehen als Lehrkräfte im Sekundarbereich II, in Lettland und Neuseeland sind es sogar über 40 % mehr (obwohl die gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gesamtarbeitszeit in beiden Bildungsbereichen in 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, nicht jedoch, wie viel davon in der Schule und wie viel außerhalb davon zu erbringen ist (aufgrund der Coronapandemie kann es zu Abweichungen der tatsächlichen Arbeitspraktiken der Lehrkräfte und Schulleitungen von den gesetzlichen Anforderungen gekommen sein [OECD, 2021[2]]). Das gilt für Belgien (frz.) (Elementarbereich [ISCED 02] und Primarbereich), Deutschland, England (Vereinigtes Königreich), Estland (Primar- und Sekundarbereich), Japan, die Republik Korea, die Niederlande, Polen, die Schweiz und Tschechien (Tab. D4.2). Die Unterschiede in der Zahl der jährlichen Arbeitsstunden der Lehrkräfte zwischen den Ländern können auch der Tatsache geschuldet sein, dass sich die Gesamtarbeitszeit über die Schulferien erstreckt. Beispielsweise reicht die Gesamtarbeitszeit der Lehrkräfte im Sekundarbereich I (allgemeinbildend) von 1.178 Stunden in Israel, wo die Lehrkräfte während der Schulferien

Abbildung D4.2

Arbeitszeit von Lehrkräften und Schulleitungen im Sekundarbereich I (allgemeinbildend) (2020)

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Arbeitszeitstunden pro Jahr an öffentlichen Bildungseinrichtungen



1. Die Anforderungen an die Arbeitszeit von Lehrkräften beziehen sich auf die von Beamten. 2. Referenzjahr nicht 2020. Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle. Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge der Gesamtarbeitszeit der Lehrkräfte und dann der Arbeitszeit in der Schule im Sekundarbereich I (allgemeinbildend).

Quelle: OECD (2021), Tabellen D4.2 und D4.3. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterD.pdf). StatLink: https://stat.link/zq0ao1

nicht arbeiten müssen, bis zu 1.998 Stunden in Chile, wo die Lehrkräfte in den Schulferien bis zu 3 Wochen arbeiten (Abb. D4.2). In 17 OECD-Ländern und subnationalen Einheiten umfasst die gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Arbeitszeit der Lehrkräfte in mindestens einem Bildungsbereich Arbeitszeit während der Schulferien. In vielen Ländern ist die Arbeitszeit während der Schulferien für spezifische Aktivitäten, wie die Vorbereitung des kommenden Schuljahrs, sowie individuelle und/oder gemeinsame berufliche Weiterbildungsmaßnahmen aufzuwenden (für Einzelheiten s. Tab. X3.D4.5 in Anhang 3).

Arbeitszeit außerhalb des Unterrichts

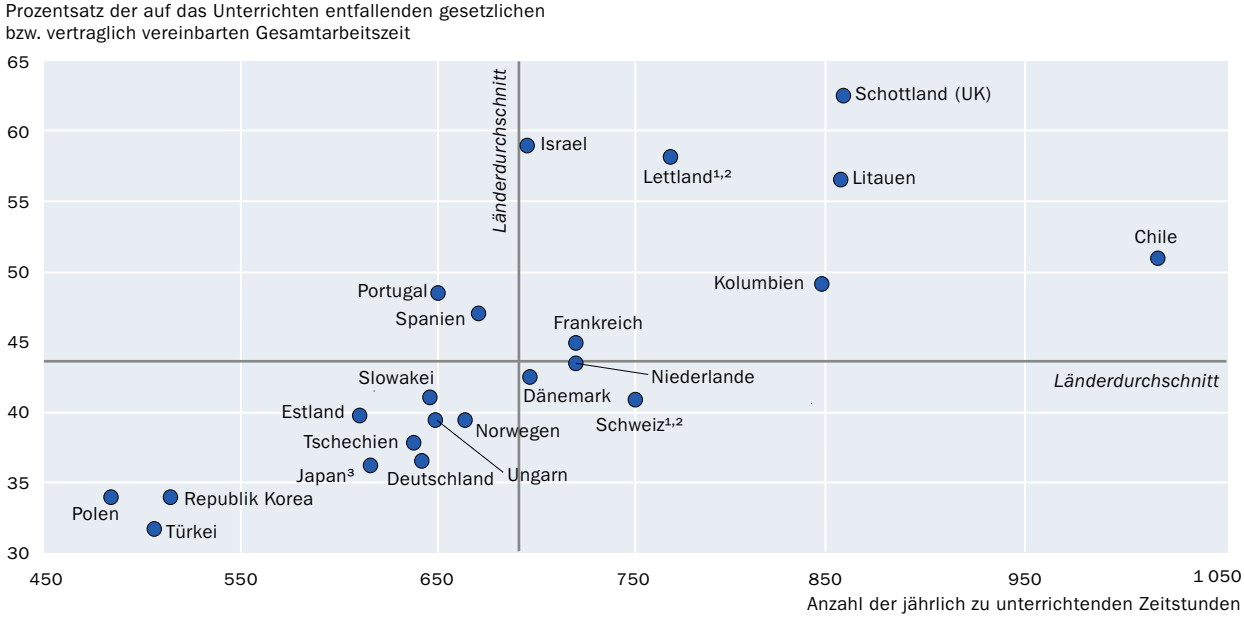
Obwohl die Unterrichtszeit einen erheblichen Anteil der Arbeitsbelastung von Lehrkräften ausmacht, sollte bei der Untersuchung der Anforderungen an die Lehrkräfte in den einzelnen Ländern auch die für sonstige Tätigkeiten benötigte Zeit berücksichtigt werden, z. B. für Schülerbeurteilung, Unterrichtsvorbereitung, Korrektur von Schülerarbeiten, Weiterbildungen und Lehrerkonferenzen. Die für diese Aufgaben außerhalb des Unterrichts verfügbare Zeit unterscheidet sich von Land zu Land. Wenn die Unterrichtsverpflichtungen einen großen Teil der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Arbeitszeit ausmachen, kann dies darauf hindeuten, dass weniger Arbeitszeit für diese Tätigkeiten zur Verfügung steht.

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 22 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

Abbildung D4.3

Anteil der auf das Unterrichten entfallenden Arbeitszeit von Lehrkräften im Sekundarbereich I (2020)

Nettounterrichtszeit als Prozentsatz der gesetzlichen bzw. vertraglich festgelegten Gesamtarbeitszeit in allgemeinbildenden Bildungsgängen an öffentlichen Bildungseinrichtungen



Anmerkung: Für eine bessere Interpretation sollten die Anmerkungen zu der Art der Daten in Tabelle D4.1 berücksichtigt werden.
1. Tatsächlich unterrichtete Zeitstunden. 2. Referenzjahr nicht 2020. Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle. 3. Durchschnittliche am Anfang des Schuljahrs in den einzelnen Schulen geplante zu unterrichtende Zeitstunden.
Quelle: OECD (2021), Tabellen D4.1 und D4.2. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterD.pdf). StatLink: https://stat.link/wctd2a

Anteil variiert jedoch von höchstens 35 % in der Republik Korea, Polen und der Türkei bis zu mindestens 50 % in Chile, Israel, Lettland, Litauen und Schottland (Vereinigtes Königreich) (Abb. D4.3).

Zwar steigt generell der Anteil der Arbeitszeit, in der unterrichtet wird, mit der Zahl der jährlich zu unterrichtenden Zeitstunden, aber es gibt einige Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern. In Dänemark und Israel beispielsweise ist die Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden ähnlich (696 Zeitstunden in Dänemark und 695 Zeitstunden in Israel), aber in Dänemark werden 42 % der Arbeitszeit der Lehrkräfte für das Unterrichten aufgewendet, in Israel dagegen 59 %. 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 40 bis 41 % ihrer Arbeitszeit im Unterricht verbringen; in Estland jedoch unterrichten Lehrkräfte 609 Zeitstunden, während es in der Schweiz 750 Zeitstunden sind (Abb. D4.3).

In einigen Ländern wie Belgien (frz.) (Sekundarbereich I und II), Costa Rica, Italien, Litauen (Elementarbereich [ISCED 02]), Mexiko (Sekundarbereich II) und Österreich (Primar- und Sekundarbereich) ist nicht offiziell festgelegt, wie viel Zeit für Tätigkeiten außerhalb des Unterrichts aufgewendet werden muss (Tab. D4.2). Dies bedeutet allerdings nicht, dass die Lehrkräfte in der Gestaltung anderer Aufgaben völlig frei sind. 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.

Nicht unterrichtende Tätigkeiten und Zuständigkeiten 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.

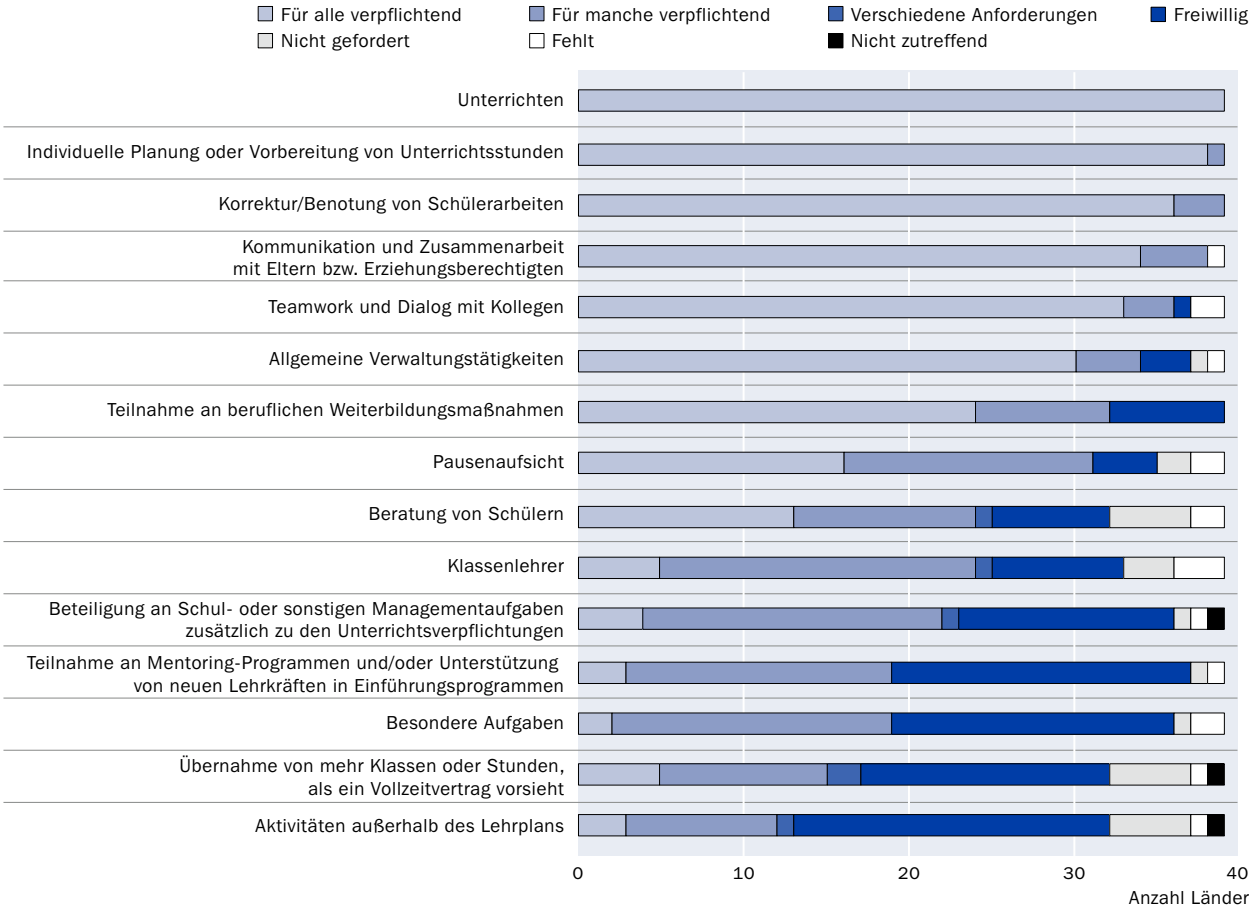
Die einzelnen Lehrkräfte können oft nicht selbst entscheiden, ob sie bestimmte unterrichtsbezogene Aufgaben übernehmen. Gemäß den Vorgaben für Lehrkräfte im Sekundarbereich I (allgemeinbildend) sind nicht unterrichtende Tätigkeiten wie die individuelle Planung oder Vorbereitung von Unterrichtszeitstunden, die Korrektur und Benotung von Schülerarbeiten sowie die Kommunikation und Zusammenarbeit mit Eltern in mehr als 34 von 39 Ländern und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten für Lehrkräfte im Rahmen ihrer gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Arbeitszeit verpflichtend. Allgemeine administrative Aufgaben, Teamarbeit und die Kommunikation mit den Kollegen sind in mindestens 30 Ländern und subnationalen Einheiten ebenfalls Pflicht und können in mindestens 3 weiteren Ländern mit verfügbaren Daten für jede Aufgabenart auf Schulebene festgelegt werden. Für derartige Pflichtaufgaben werden selten Anreize wie die Reduzierung der zu unterrichtenden Zeitstunden oder zusätzliche Vergütungen angeboten (Tab. D4.4 im Internet).

In mehr als zwei Fünftel der Länder werden im allgemeinbildenden Sekundarbereich I Pflichten wie die Tätigkeit als Klassenlehrer, die Teilnahme an Mentoring-Programmen

Abbildung D4.4

Aufgabenanforderungen von Lehrkräften, nach Aufgaben und Zuständigkeiten (2020)

Lehrkräfte des Sekundarbereichs I an öffentlichen Bildungseinrichtungen



Anmerkung: „Für manche verpflichtend" gibt an, dass die spezifische Aufgabe oder Zuständigkeit nach Ermessen der einzelnen Schulen oder in manchen subnationalen Einheiten verpflichtend ist.
Auflistung der Aufgaben und Zuständigkeiten in absteigender Reihenfolge der Anzahl von Ländern, in denen die betreffende Aufgabe bzw. Zuständigkeit in gewissem Maße verpflichtend ist.
Quelle: OECD (2021), Tabellen D4.4 und D4.5 im Internet. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterD.pdf). StatLink: https://stat.link/dqi3sv

und/oder die Unterstützung von neuen Lehrkräften in Einführungsprogrammen, die Beteiligung am Schulmanagement oder sonstigen Managementaufgaben zusätzlich zu den Unterrichtsverpflichtungen nicht von allen Lehrkräften verlangt. 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 Zuständigkeiten ergänzend dazu eine Reduzierung der zu unterrichtenden Zeitstunden möglich (Abb. D4.4 sowie Tab. D4.5 im Internet).

In rund zwei Drittel 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 (Tab. D4.5 im Internet).

Lehrkräfte übernehmen nicht nur Aufgaben, die vorgeschrieben sind bzw. ihnen von der Schulleitung vorgegeben werden, sondern auch freiwillige Tätigkeiten. In mindestens 17 Ländern und subnationalen Einheiten 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 über 40 % der Länder frei entscheiden, und in mehr als zwei Drittel dieser Länder werden solche zusätzlichen Leistungen vergütet (Tab. D4.5 im Internet).

Die Teilnahme an beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen gilt in allen Bildungsbereichen als wichtige Aufgabe von Lehrkräften, und in 23 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 8 Länder erlauben es den Lehrkräften, in allen Bildungsbereichen mit verfügbaren Daten nach ihrem eigenen Ermessen an beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen teilzunehmen (Tab. D4.5 im Internet). Unabhängig von einer Verpflichtung nimmt in allen OECD-Ländern die überwiegende Mehrheit der Lehrkräfte an beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen teil (OECD, 2019[3]).

Im Allgemeinen sind die Vorgaben, bestimmte Aufgaben und Zuständigkeiten zu übernehmen, in den verschiedenen Bildungsbereichen ähnlich. Es kann jedoch entsprechend den sich ändernden Bedürfnissen der Schüler in den verschiedenen Bildungsbereichen gewisse Unterschiede geben. So müssen beispielsweise in 16 Ländern Lehrkräfte im Sekundarbereich I in den Pausen Aufsicht führen, im Elementarbereich (ISCED 02) ist dies dagegen in 22 Ländern der Fall und im Primarbereich in 21 Ländern (Tab. D4.4).

Die zwischen den Ländern bestehenden Unterschiede in den Aufgabenanforderungen könnten die Unterschiede im auf nicht unterrichtende Tätigkeiten entfallenden Anteil der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Arbeitszeit erklären. Japan beispielsweise ist eines der 4 Länder, in denen Aktivitäten außerhalb des Lehrplans im Sekundarbereich I verpflichtend sind. In der Tat haben Lehrkräfte des Sekundarbereichs I in Japan den höchsten Anteil an tatsächlicher Arbeitszeit für diese Aufgaben der OECD-Länder (13 %) angegeben (OECD, 2019[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), Portugal 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), England (Vereinigtes Königreich) und Italien ist die Arbeitszeit von Schulleitungen nicht offiziell festgelegt (Abb. D4.2 und Tab. X3.D4.9 in Anhang 3).

Je nach Bildungsbereich arbeiten Schulleitungen im Durchschnitt aller OECD-Länder und subnationalen Einheiten 44 Wochen bzw. 212 bis 215 Tage pro Jahr. Im Durchschnitt variieren die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten jährlichen Arbeitsstunden auf Schulleitungsebene in den einzelnen Bildungsbereichen nicht sehr. Ihre gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Arbeitszeit beträgt im Durchschnitt 1.656 Stunden im Elementarbereich (ISCED 02), 1.627 Stunden im Primarbereich, 1.626 Stunden im Sekundarbereich I und 1.627 Stunden im Sekundarbereich II. In Ländern mit allgemeinbildenden und berufs-

bildenden Bildungsgängen im Sekundarbereich I bzw. II unterscheidet sich die gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Arbeitszeit zwischen den Bildungsgängen nicht, außer in Litauen. In Chile haben Schulleitungen in allen Bildungsbereichen die längste Arbeitszeit (1.998 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 (Tab. D4.3).

In 20 von 28 OECD- und Partnerländern mit verfügbaren Daten (71 % der Länder) sind auf Schulleitungsebene die Arbeitszeiten pro Jahr in allen Bildungsbereichen ungefähr gleich. In den übrigen 8 Ländern, in denen die gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Arbeitszeit pro Jahr auf Schulleitungsebene nicht einheitlich ist, ist sie im Elementarbereich (ISCED 02) und im Primarbereich in der Regel länger als im Sekundarbereich. In Australien, Estland, Finnland und Neuseeland beispielsweise sind die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Arbeitszeiten auf Schulleitungsebene im Elementarbereich (ISCED 02) um 1 bis 8 % länger als im Primar- und Sekundarbereich. In Mexiko ist die Arbeitszeit auf Schulleitungsebene im Elementarbereich (ISCED 02) und im Primarbereich kürzer als im Sekundarbereich I (um 14 %) bzw. im Sekundarbereich II (um 24 %) (Tab. D4.3).

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; der Umfang reicht von einer 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 gemäß den Vorgaben 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.D4.9 in Anhang 3).

Aufgaben und Zuständigkeiten 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 Zuständigkeiten verpflichtet sein, z. B. Personal- und Finanzmanagement, Organisation beruflicher Weiterbildungen und von 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 Zuständigkeiten von Schulleitungen in allen Bildungsbereichen oder Bildungsgängen gleich (weitere Informationen s. Tab. X3.D4.9 in Anhang 3).

In rund einem Viertel der Länder mit verfügbaren Daten (Dänemark, Estland, Finnland, Italien, Mexiko, Neuseeland, den Niederlanden, Norwegen und Schweden) sind jedoch die Aufgaben und Zuständigkeiten von Schulleitungen nicht offiziell festgelegt. Möglicherweise haben Schulleitungen in diesen Ländern eine größere Autonomie bei der Organisation ihrer Aufgaben und Zuständigkeiten (Tab. X3.D4.9 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, ihres Beschäftigungsvertrags 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 sowie 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[4]) sowie Anhang 3 für länderspezifische Hinweise (*https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterD.pdf*).

Quellen

Die Daten stammen aus der OECD/INES/NESLI-Erhebung 2020 zur Arbeitszeit von Lehrkräften und Schulleitungen und beziehen sich auf das Berichtsjahr für Bildungsgänge 2019/2020 (Informationen zu den gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Verpflichtungen) bzw. auf das Berichtsjahr für Bildungsgänge 2018/2019 (Daten zu tatsächlich erbrachten Leistungen).

Weiterführende Informationen

OECD (2021), "Education at a Glance: Teachers' teaching and working time", *OECD Education Statistics* (database), *https://doi.org/10.1787/d3ca76db-en* (Zugriff am 14. September 2021). [2]

OECD (2021), *The State of Global Education – 18 Months into the Pandemic*, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/1a23bb23-en*. [1]

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*. [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*. [4]

OECD/UIS/UNESCO/UNICEF/WB (2021), *Special Survey on COVID Database*, *https://www.oecd.org/education/Preliminary-Findings-COVID-Survey-OECD-database.xlsx* (Zugriff am 17. Mai 2021). [5]

Tabellen Indikator D4

StatLink: https://stat.link/we4zp9

- Tabelle D4.1: Unterrichtszeit von Lehrkräften (2020)
- Tabelle D4.2: Arbeitszeit von Lehrkräften (2020)
- Tabelle D4.3: Arbeitszeit von Schulleitungen (2020)
- **WEB** Table D4.4: Tasks of teachers, by level of education (Aufgaben von Lehrkräften, nach Bildungsbereich) (2020)
- **WEB** Table D4.5: Other responsibilities of teachers, by level of education (Weitere Zuständigkeiten von Lehrkräften, nach Bildungsbereich) (2020)
- **WEB** Table D4.6: Teaching requirements of school heads (Lehrverpflichtungen von Schulleitungen) (2020)

Datenstand: 17. Juni 2021. 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 (2020)

Zahl der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Unterrichtswochen, Unterrichtstage und Nettounterrichtszeitstunden an öffentlichen Bildungseinrichtungen im Verlauf des Schuljahrs

	Anzahl der Unterrichtswochen					Anzahl der Unterrichtstage					Nettounterrichtszeitstunden				
	Elementarbereich (ISCED 02)	Primarbereich	Sekundarbereich I, allgemeinbildende Bildungsgänge	Sekundarbereich II, allgemeinbildende Bildungsgänge	Sekundarbereich II, berufsbildende Bildungsgänge	Elementarbereich (ISCED 02)	Primarbereich	Sekundarbereich I, allgemeinbildende Bildungsgänge	Sekundarbereich II, allgemeinbildende Bildungsgänge	Sekundarbereich II, berufsbildende Bildungsgänge	Elementarbereich (ISCED 02)	Primarbereich	Sekundarbereich I, allgemeinbildende Bildungsgänge	Sekundarbereich II, allgemeinbildende Bildungsgänge	Sekundarbereich II, berufsbildende Bildungsgänge
	(1)	(2)	(3)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(17)	(18)
OECD Länder															
Australien[1]	41	41	41	41	41	196	199	200	200	202	758	878	828	821	829
Österreich[1]	m	38	38	38	38	m	185	185	185	185	m	814	635	605	605
Kanada	m	37	37	37	m	m	185	185	185	m	m	m	m	m	m
Chile[2]	38	38	38	38	38	182	182	182	182	182	1016	1016	1016	1016	1016
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	195	195	195	195	195	800	1170	1248	1248	1248
Tschechien[1]	44	39	39	39	39	211	193	193	193	193	1308	637	637	608	608
Dänemark[1]	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	705	696	517	721
Estland[1]	46	35	35	35	40	221	174	174	174	199	1326	592	609	574	a
Finnland[3]	m	38	38	38	38	m	187	187	187	187	m	673	589	548	688
Frankreich[1]	36	36	36	36	36	162	162	a	a	a	900	900	720	720	720
Deutschland[1]	46	40	40	40	40	225	193	193	193	193	1755	691	641	610	626
Griechenland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ungarn[2]	43	38	38	38	38	206	180	180	179	179	1318	648	648	644	644
Island	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irland[1]	m	37	33	33	m	m	183	165	165	m	m	909	704	704	m
Israel[1]	38	38	36	36	36	181	181	174	174	174	1024	839	695	639	639
Italien[3]	41	39	39	39	39	184	170	170	170	170	918	746	610	610	610
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	778	680	513	539	537
Lettland[5,6]	39	35	35	35	44	190	170	170	170	215	1368	640	768	726	m
Litauen[2]	a	36	37	37	a	a	173	178	178	a	640	830	854	854	1032
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko[1]	42	42	42	36	36	200	200	200	172	172	532	800	1040	843	688
Niederlande[2]	40	40	m	m	m	200	200	m	m	m	940	940	720	720	m
Neuseeland[1]	41	38	38	38	m	205	192	191	190	m	1230	922	840	760	m
Norwegen[2]	47	38	38	38	38	225	190	190	190	190	a	741	663	523	595
Polen[2]	45	38	38	37	37	215	179	179	177	177	1075	604	483	478	478
Portugal[2]	38	38	38	38	38	177	177	177	177	177	885	797	649	649	649
Slowakei[1]	44	38	38	38	38	209	187	187	187	187	1150	729	645	561	598
Slowenien[1]	46	38	38	38	38	219	190	190	190	190	1314	627	627	570	570
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	39	39	39	39	188	188	188	188	188	788	806	750	638	731
Türkei[1]	37	37	37	37	37	181	181	181	181	181	903	722	505	505	505
Vereinigte Staaten[5,6]	36	36	36	36	a	180	180	180	180	a	1011	1004	966	966	a
Subnationale Einheiten															
Belgien (fläm.)[3]	37	37	37	37	37	158	158	159	159	159	700	700	646	601	632
Belgien (frz.)[1]	37	37	37	37	37	178	178	178	178	178	771	712	650	616	650
England (UK)	38	38	38	38	a	190	190	190	190	a	a	a	a	a	a
Schottland (UK)[2]	38	38	38	38	a	190	190	190	190	a	855	855	855	855	a
OECD-Durchschnitt	**41**	**38**	**38**	**38**	**38**	**195**	**184**	**184**	**183**	**186**	**989**	**791**	**723**	**685**	**691**
EU22-Durchschnitt	**42**	**37**	**37**	**37**	**38**	**197**	**180**	**179**	**179**	**184**	**1077**	**738**	**660**	**629**	**656**
Partnerländer															
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
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: Aufgrund der Coronapandemie können die gesetzlichen Anforderungen an die Unterrichtszeit von Lehrkräften in einigen Ländern zeitweilig angepasst sein. 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 2019 (Lettland: außer im Elementarbereich [ISCED 02]), Russische Föderation: Referenzjahr 2017 und Vereinigte Staaten: Referenzjahr 2016.

Quelle: OECD (2021). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterD.pdf). StatLink: https://stat.link/swhdcy

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

Tabelle D4.2

Arbeitszeit von Lehrkräften (2020)

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte in der Schule zu erbringende Arbeitszeit der Lehrkräfte und Gesamtarbeitszeit in öffentlichen Bildungseinrichtungen im Verlauf des Referenzjahrs

	In der Schule zu erbringende Arbeitszeit (in Zeitstunden)					Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gesamtarbeitszeit (in Zeitstunden)				
	Elementarbereich (ISCED 02)	Primarbereich	Sekundarbereich I, allgemeinbildende Bildungsgänge	Sekundarbereich II, allgemeinbildende Bildungsgänge	Sekundarbereich II, berufsbildende Bildungsgänge	Elementarbereich (ISCED 02)	Primarbereich	Sekundarbereich I, allgemeinbildende Bildungsgänge	Sekundarbereich II, allgemeinbildende Bildungsgänge	Sekundarbereich II, berufsbildende Bildungsgänge
	(1)	(2)	(3)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(11)	(12)
OECD Länder										
Australien	1018	1171	1169	1169	1207	a	a	a	a	a
Österreich	m	a	a	a	a	m	a	a	a	a
Kanada	m	m	m	m	m	m	a	a	a	a
Chile	1866	1866	1866	1866	1866	1998	1998	1998	1998	1998
Kolumbien	1152	1152	1152	1152	1152	1720	1720	1720	1720	1720
Costa Rica	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Tschechien	a	a	a	a	a	1688	1688	1688	1688	1688
Dänemark	1643	1643	1643	1643	1643	1643	1643	1643	1643	1643
Estland	1610	a	a	a	a	1610	1540	1540	1540	1540
Finnland	m	811	727	667	792	a	a	a	a	a
Frankreich[1]	954	954	a	a	a	1607	1607	1607	1607	1607
Deutschland	a	a	a	a	a	1763	1763	1763	1763	1763
Griechenland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ungarn	1476	1152	1152	1146	1146	1648	1648	1648	1648	1648
Island	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irland	m	1073	811	811	m	a	a	a	a	a
Israel	1061	1231	1178	1235	1235	1061	1231	1178	1235	1235
Italien	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Japan[1]	a	a	a	a	a	1705	1705	1705	1705	1705
Republik Korea[1]	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	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	772	890	1167	a	a	a	a	a	a	a
Niederlande	a	a	a	a	a	1659	1659	1659	1659	1659
Neuseeland	1820	1536	1243	950	m	a	a	a	a	m
Norwegen	a	1300	1225	1150	1150	a	1688	1688	1688	1688
Polen	a	a	a	a	a	1720	1432	1432	1416	1416
Portugal	1044	956	838	838	838	1339	1339	1339	1339	1339
Slowakei	m	m	m	m	m	1575	1575	1575	1575	1575
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[1]	a	a	a	a	a	1841	1841	1841	1841	1841
Türkei[1]	985	800	732	732	732	1604	1604	1604	1604	1604
Vereinigte Staaten[2]	1441	1443	1449	1446	a	m	m	m	m	a
Subnationale Einheiten										
Belgien (fläm.)	910	910	811	756	794	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)	1080	1080	1080	1080	a	1365	1365	1365	1365	a
OECD-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**1553**	**1575**	**1577**	**m**
EU22-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**1525**	**1566**	**1564**	**1564**
Partnerländer										
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	m	m	m	m	m	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: Aufgrund der Coronapandemie können die gesetzlichen Anforderungen an die Arbeitszeit von Lehrkräften in einigen Ländern zeitweilig angepasst sein. Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten zu berufsbildenden Bildungsgängen im Sekundarbereich I, d.h. die Spalten (4) und (10), sind im Internet verfügbar. Daten s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.

1. Die Anforderungen an die Arbeitszeit beziehen sich auf die von Beamten. 2. Referenzjahr 2016.

Quelle: OECD (2021). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterD.pdf). StatLink: https://stat.link/m95dnt

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

Tabelle D4.3

Arbeitszeit von Schulleitungen (2020)

Zahl der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Arbeitswochen, Arbeitstage und Gesamtarbeitszeitstunden an öffentlichen Bildungseinrichtungen im Verlauf des Referenzjahrs

	Anzahl der Arbeitswochen					Anzahl der Arbeitstage					Gesamtarbeitszeitstunden				
	Elementarbereich (ISCED 02)	Primarbereich	Sekundarbereich I, allgemeinbildende Bildungsgänge	Sekundarbereich II, allgemeinbildende Bildungsgänge	Sekundarbereich II, berufsbildende Bildungsgänge	Elementarbereich (ISCED 02)	Primarbereich	Sekundarbereich I, allgemeinbildende Bildungsgänge	Sekundarbereich II, allgemeinbildende Bildungsgänge	Sekundarbereich II, berufsbildende Bildungsgänge	Elementarbereich (ISCED 02)	Primarbereich	Sekundarbereich I, allgemeinbildende Bildungsgänge	Sekundarbereich II, allgemeinbildende Bildungsgänge	Sekundarbereich II, berufsbildende Bildungsgänge
	(1)	(2)	(3)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(17)	(18)
OECD Länder															
Australien	41	41	41	41	m	202	201	201	201	m	1355	1321	1321	1321	m
Österreich	m	39	39	39	39	m	190	190	190	190	m	1776	1776	a	a
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	a	a	a	a
Chile	47	47	47	47	47	227	227	227	227	227	1998	1998	1998	1998	1998
Kolumbien	45	45	45	45	45	215	215	215	215	215	1720	1720	1720	1720	1720
Costa Rica	42	42	42	42	42	200	200	200	200	200	a	a	a	a	a
Tschechien	44	44	44	44	44	211	211	211	211	211	1688	1688	1688	1688	1688
Dänemark	46	46	46	46	46	222	222	222	222	222	1643	1643	1643	1643	1643
Estland	46	44	44	44	44	221	219	219	219	219	1768	1752	1752	1752	1752
Finnland	43	44	44	44	44	215	209	209	209	209	1666	1536	1536	1536	1536
Frankreich[1]	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	1607	1607	1607	1607	1607
Deutschland	46	46	46	46	46	225	225	225	225	225	m	m	m	m	m
Griechenland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ungarn	43	43	43	43	43	206	206	206	206	206	1648	1648	1648	1648	1648
Island	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irland	m	37	33	33	m	m	183	167	167	m	m	1073	811	811	m
Israel	a	42	41	41	41	a	204	197	197	197	a	1594	1538	1538	1538
Italien	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Japan[1]	m	44	44	44	44	m	220	220	220	220	1705	1705	1705	1705	1705
Republik Korea[1]	48	48	48	48	48	230	230	230	230	230	1840	1840	1840	1840	1840
Lettland	44	44	44	44	44	215	215	215	215	215	1720	1720	1720	1720	1720
Litauen	44	44	44	44	44	213	213	213	213	212	1704	1704	1704	1704	1696
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	45	45	45	44	44	215	215	215	212	212	1290	1290	1505	1696	1696
Niederlande	42	42	m	m	m	208	208	m	m	m	1659	1659	1659	1659	1659
Neuseeland	41	38	38	38	m	205	192	191	190	m	1640	1536	1528	1520	m
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[1]	48	48	48	48	48	227	227	227	227	227	1589	1589	1589	1589	1589
Slowakei	44	44	44	44	44	209	209	209	209	209	1568	1568	1568	1568	1568
Slowenien	45	45	45	45	45	214	214	214	214	214	1712	1712	1712	1712	1712
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[1]	48	48	48	48	48	236	236	236	236	236	1856	1856	1856	1856	1856
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**	**44**	**44**	**44**	**215**	**212**	**212**	**212**	**215**	**1656**	**1627**	**1626**	**1627**	**m**
EU22-Durchschnitt	**44**	**44**	**44**	**44**	**44**	**214**	**211**	**211**	**211**	**213**	**1663**	**1626**	**1615**	**1605**	**1658**
Partnerländer															
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
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: Aufgrund der Coronapandemie können die gesetzlichen Anforderungen an die Arbeitszeit von Schulleitungen in einigen Ländern zeitweilig angepasst sein. 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. Die Anforderungen an die Arbeitszeit beziehen sich auf die von Beamten. 2. Tatsächliche Werte. 3. Referenzjahr 2016.

Quelle: OECD (2021). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterD.pdf). StatLink: https://stat.link/xq0f6w

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

Indikator D5
Wie ist die Zusammensetzung der Lehrerschaft?

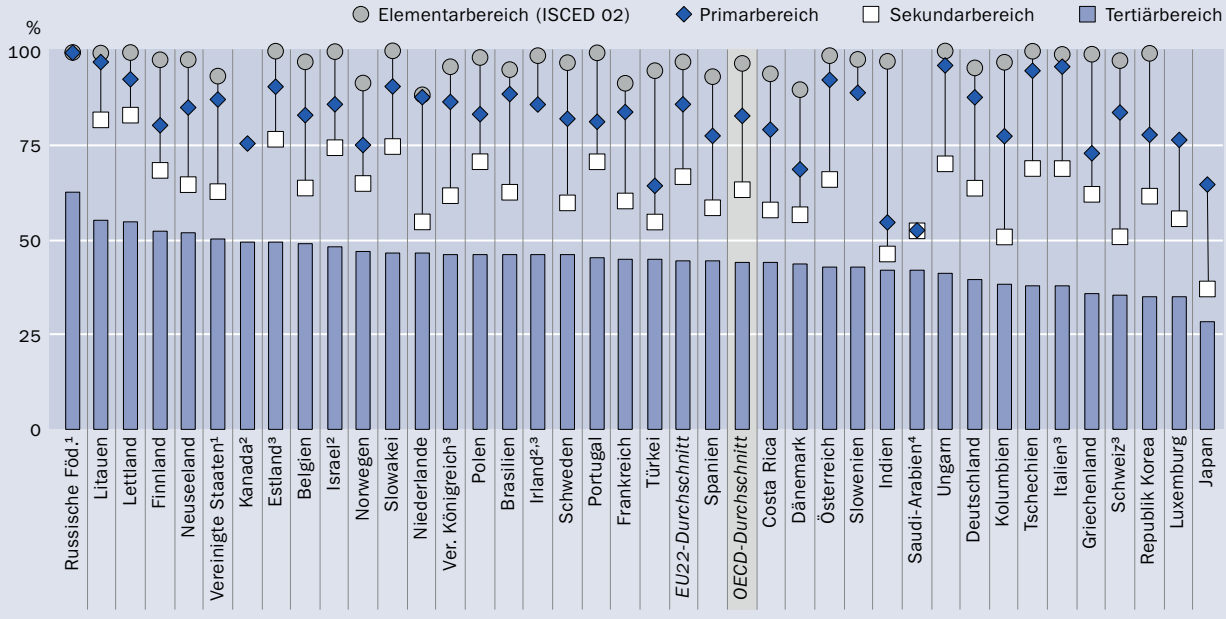
Zentrale Ergebnisse

- In der überwiegenden Mehrheit der Länder mit verfügbaren Daten sind Frauen unter den Lehrkräften des Primar- und Sekundarbereichs überrepräsentiert, im Tertiärbereich jedoch unterrepräsentiert.
- Zwischen 2005 und 2019 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.
- Es gibt nur relativ wenige junge Lehrkräfte (unter 30 Jahren), und ihr Anteil nimmt mit zunehmendem Bildungsniveau ab. Im Durchschnitt der OECD-Länder sind 12 % der Lehrerschaft im Primarbereich junge Lehrkräfte, 11 % im Sekundarbereich I und 8 % im Sekundarbereich II.

Abbildung D5.1

Geschlechterstruktur der Lehrerschaft, nach Bildungsbereich (2019)

Anteil weiblicher Lehrkräfte an öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen



1. Tertiärbereich umfasst Bildungsgänge außerhalb des Tertiärbereichs, Einzelheiten s. Anhang 3. 2. Kanada: Angaben zu Tertiärbereich umfassen nur öffentliche Bildungseinrichtungen. Irland: Angaben zu allen Bildungsbereichen, außer Elementarbereich (ISCED 02), umfassen nur öffentliche Bildungseinrichtungen. Israel: Angaben zu allen Bildungsbereichen umfassen nur öffentliche Bildungseinrichtungen. 3. Sekundarbereich II umfasst Bildungsgänge außerhalb des Sekundarbereichs II, Einzelheiten s. Anhang 3. 4. Referenzjahr 2018 statt 2019.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils weiblicher Lehrkräfte im Tertiärbereich.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2021), Tabelle D5.1. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterD.pdf). StatLink: https://stat.link/shl1qp

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 Alter bei Beginn und Ende 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, stehen 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, um die Fähigsten für den Lehrerberuf zu gewinnen und eine qualitativ hochwertige Ausbildung zu bieten (OECD, 2019[1]). Die Betrachtung der Fluktuationsraten der Lehrkräfte und der Charakteristika der Lehrkräfte, die aus dem Lehrerberuf ausscheiden, kann Ansatzpunkte für die Entwicklung wirksamer Maßnahmen liefern, um Lehrkräfte anzuwerben und zu halten (Indikator D7).

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 erfordern genauere Untersuchungen (OECD, 2017[2]).

Und schließlich hat die Coronapandemie (Covid-19) die Bildungssysteme auf der ganzen Welt vor erhebliche Herausforderungen gestellt, insbesondere im Hinblick auf die Sicherheit (von Lehrkräften und Schülern) nach Wiedereröffnung der Schulen, und die staatlichen Maßnahmen zur Bewältigung dieser Problematik sollten untersucht werden (OECD, 2021[3]).

Weitere wichtige Ergebnisse

- In allen Bildungsbereichen ist der Frauenanteil bei der jungen Lehrerschaft (unter 30 Jahren) höher als bei den älteren Lehrkräften (älter als 49 Jahre).
- Zwar besteht im Sekundarbereich II die Lehrerschaft mehrheitlich aus Frauen, ihr Anteil in allgemeinbildenden Bildungsgängen ist jedoch signifikant höher als in berufsbildenden.
- Der Anteil älterer Lehrkräfte (ab 50 Jahren) nimmt mit steigendem Bildungsbereich zu: im Durchschnitt der OECD-Länder von 33 % im Primarbereich über 36 % im Sekundarbereich I bis zu 40 % im Sekundarbereich II.
- Da ältere Erwachsene ein höheres Risiko haben, schwer an Covid-19 zu erkranken, haben einige Länder (Chile, Deutschland, Kolumbien, Lettland, Österreich, Slowenien und Tschechien) im Bemühen um eine sichere Wiedereröffnung der Schulen vom Elementarbereich (ISCED 02) bis zum Sekundarbereich II die Impfung von Lehrkräften basierend auf ihrem Alter priorisiert (OECD, 2021[3]).

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 (Tab. D5.1). Der größte Anteil weiblicher Lehrkräfte findet sich in den frühen Jahren der Bildung und sinkt mit jedem höheren Bildungsbereich. Während im Durchschnitt der OECD-Länder 96 % der Fachkräfte im Elementarbereich (ISCED 02) und 82 % der Lehrkräfte im Primarbereich weiblich sind, sind es im Sekundarbereich II noch 63 % und im Tertiärbereich lediglich 44 % (Abb. D5.1).

In allen OECD- und Partnerländern mit verfügbaren Daten sind mehr als 85 % der Lehrkräfte im Elementarbereich (ISCED 02) weiblich und mehr als 65 % der Lehrkräfte im Primarbereich in allen Ländern mit Ausnahme von Indien (54 %), Japan (64 %), Saudi-Arabien (52 %) und der Türkei (64 %). Auch im Sekundarbereich stellen weibliche Lehrkräfte die Mehrheit, doch ist ihr Anteil niedriger als in den vorgelagerten Bildungsbereichen. Im Durchschnitt der OECD-Länder sind 68 % der Lehrkräfte im Sekundarbereich I Frauen, dabei reicht die Bandbreite von 43 % in Japan bis zu 84 % in Lettland. Im Sekundarbereich II fällt der Anteil weiblicher Lehrkräfte im Durchschnitt der OECD-Länder auf 60 %, wobei es jedoch große Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern gibt (von 31 % in Japan bis zu 81 % 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 machen nur in Finnland, Lettland, Litauen, Neuseeland und der Russischen Föderation im Tertiärbereich die weiblichen Lehrenden mehr als 50 % der Lehrkräfte aus (Abb. D5.1).

Anteil weiblicher Lehrkräfte im Sekundarbereich II nach Ausrichtung des Bildungsgangs

Der Anteil der Frauen 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 63 % 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 höchstens 45 % in Dänemark und der Schweiz bis über 70 % in Lettland, Litauen und der Slowakei (Tab. D5.1).

In einigen Ländern unterscheidet sich der Anteil weiblicher Lehrkräfte zwischen allgemeinbildenden und berufsbildenden Bildungsgängen signifikant. In Brasilien, Chile, Finnland, Lettland, Litauen, Österreich und Ungarn beispielsweise liegt der Anteil weiblicher Lehrkräfte in allgemeinbildenden Bildungsgängen mindestens 10 Prozentpunkte höher als in berufsbildenden, auch wenn immer noch mindestens 50 % der Lehrkräfte in der beruflichen Ausbildung in diesen Ländern, mit Ausnahme von Brasilien (49 %) und Chile (48 %), weiblich sind. Im Gegensatz dazu ist der Frauenanteil an den Lehrkräften in allgemeinbildenden und beruflichen Ausbildungsgängen in Norwegen (55 %), Slowenien (67 %) und Tschechien (60 %) gleich hoch (Tab. 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 Berufswahl 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 (OECD, 2015[4]; Croft et al., 2014[5]; Kane and Mertz, 2012[6]). Selbst innerhalb der Lehrerschaft gibt es geschlechtsspezifische Ungleichheiten zwischen einzelnen Fächergruppen. Im Sekundarbereich I ist der Anteil weiblicher Lehrkräfte in Naturwissenschaften, Mathematik und Technik niedriger als in der Lehrerschaft insgesamt ((OECD, 2017[2]; OECD, 2014[7]). Ein Grund dafür mag die in der Gesellschaft verbreitete Wahrnehmung von Naturwissenschaften und Technik als männliche Domäne sein, die Frauen möglicherweise davon abhält, sich im Tertiärbereich für diese Bildungsgänge zu entscheiden (s. Indikator B4 und OECD, 2014[7]).

Aus wirtschaftlicher Sicht wird die Wahl des zukünftigen Berufs bei jungen Menschen auch durch ihre Erwartungen beeinflusst, welches potenzielle Einkommen sich in einem bestimmten Beruf erzielen lässt. Im Durchschnitt der OECD-Länder verdienen männliche Lehrkräfte weniger als Männer mit einem Abschluss im Tertiärbereich, die andere Berufe 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 zu anderen Berufen vermutlich für Frauen attraktiver als für Männer.

Die möglichen Auswirkungen dieses Ungleichgewichts zwischen den Geschlechtern im Lehrerberuf auf die Leistungen der Schüler, deren Motivation sowie auf den Verbleib der Lehrkräfte in ihrem Beruf sollten genauer untersucht werden (OECD, 2021[8]; Drudy, 2008[9]). Es gibt zwar kaum Belege dafür, dass das Geschlecht einer Lehrkraft Auswirkungen auf die Leistungen der Schüler hat (Antecol, Eren and Ozbeklik, 2015[10]; Holmlund and Sund, 2008[11]), dennoch könnte das Bemühen um ein ausgeglicheneres Verhältnis zwischen weiblichen und männlichen Lehrkräften positive Auswirkungen auf 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 Schulfächern wie Mathematik auf die Leistungen ihrer Schülerinnen auswirken kann (OECD, 2014[13]; Beilock et al., 2010[14]).

Entwicklungstendenzen bei der Geschlechterstruktur der Lehrerschaft

Anteil weiblicher Lehrkräfte nach Altersgruppe und Bildungsbereich

Der höhere Frauenanteil unter 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 Frauenanteil 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 gering: Der Anteil der unter 30-jährigen weiblichen Lehrkräfte beträgt 68 %, bei den über 49-jährigen liegt er bei 67 %. Im Sekundarbereich II fällt der Unterschied größer aus: Im Durchschnitt der OECD-Länder sind 63 % der jüngeren Lehrkräfte in diesem Bereich weiblich, verglichen mit 57 % 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 51 % der Lehrenden unter 30 Jahren im Vergleich zu 39 % bei der Altersgruppe der über 49-Jährigen (Tab. D5.2).

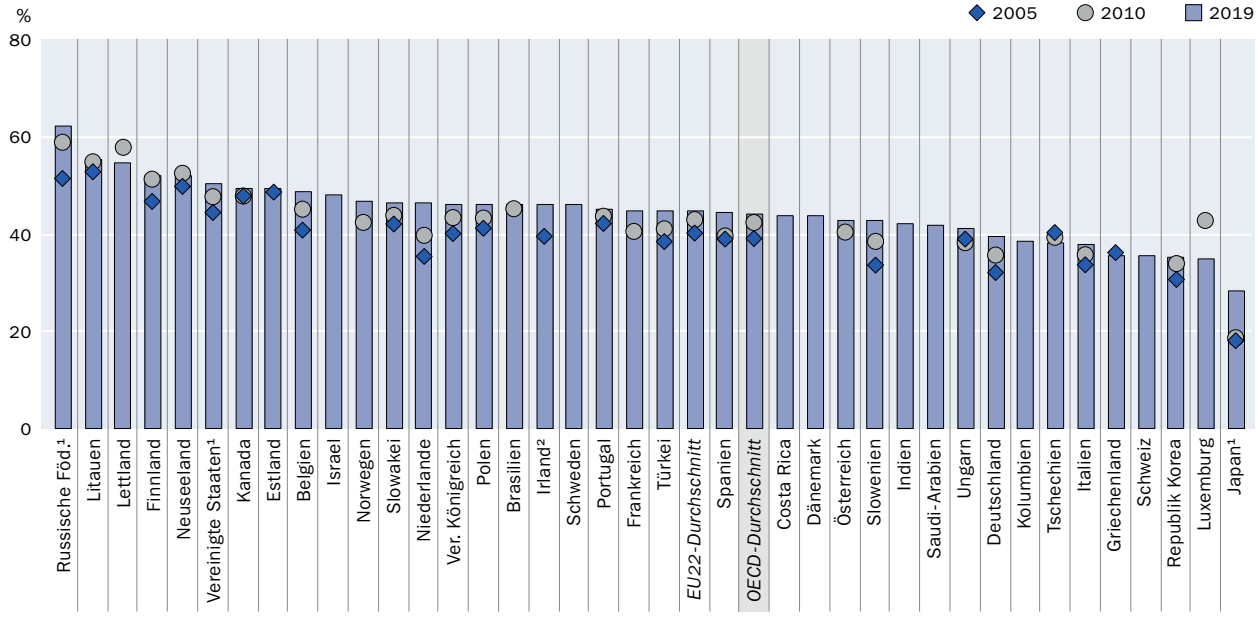
Entwicklung des Anteils weiblicher Lehrkräfte zwischen 2005 und 2019

Die Indikatoren weiter oben entsprechen der in den letzten 10 Jahren beobachteten Dynamik in der Geschlechterstruktur, die auf eine allmähliche Zunahme der geschlechtsspezifischen Unterschiede im Lehrerberuf im Primar- und Sekundarbereich hindeutet, während sie im Tertiärbereich abnehmen.

Abbildung D5.2

Geschlechterstruktur der Lehrerschaft im Tertiärbereich (2005, 2010 und 2019)

Anteil weiblicher Lehrkräfte an öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen



1. Tertiärbereich umfasst Bildungsgänge außerhalb des Tertiärbereichs, Einzelheiten s. Anhang 3. 2. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils weiblicher Lehrkräfte 2019.
Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2021), Tabelle D5.1 und OECD-Bildungsdatenbank, http://stats.oecd.org/. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterD.pdf). StatLink: https://stat.link/ex6urf

Die Zunahme des Anteils weiblicher Lehrkräfte von 69 % 2005 auf 72 % 2019 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. Diese Zunahme des geschlechtsspezifischen Unterschieds betrug in Irland und der Republik Korea 7 Prozentpunkte, in Griechenland 8 Prozentpunkte und in Slowenien 11 Prozentpunkte. Der Anteil weiblicher Lehrkräfte lag 2019 in Griechenland (67 %) und der Republik Korea (68 %) weiterhin unter dem OECD-Durchschnitt, in Irland (79 %) und Slowenien (89 %) lag er hingegen darüber (Tab. D5.2).

Im Tertiärbereich war im Durchschnitt der OECD-Länder mit verfügbaren Trenddaten ein Rückgang des geschlechtsspezifischen Unterschieds um 5 Prozentpunkte zu beobachten, da der Anteil der weiblichen Lehrkräfte von 39 % im Jahr 2005 auf 44 % 2019 angestiegen ist. Japan, die Niederlande und die Russische Föderation verzeichneten mit mehr als 10 Prozentpunkten den größten Anstieg des Anteils weiblicher Lehrkräfte. Während in Japan (28 %) und den Niederlanden (46 %) Frauen unter den Lehrenden im Tertiärbereich weiterhin unterrepräsentiert sind, beträgt ihr Anteil im Tertiärbereich in der Russischen Föderation 2019 62 %. Am anderen Ende der Skala findet sich Tschechien mit einem Rückgang des Frauenanteils bei den Lehrenden im Tertiärbereich um 2 Prozentpunkte, von 40 % 2005 auf 38 % 2019 (Abb. D5.2).

Dieses fortdauernde Ungleichgewicht zwischen Männern und Frauen im Lehrerberuf zusammen mit einem Ungleichgewicht auch bei den Schulleitungen hat eine Reihe von 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[7]; OECD, 2017[2]).

Altersstruktur der Lehrerschaft

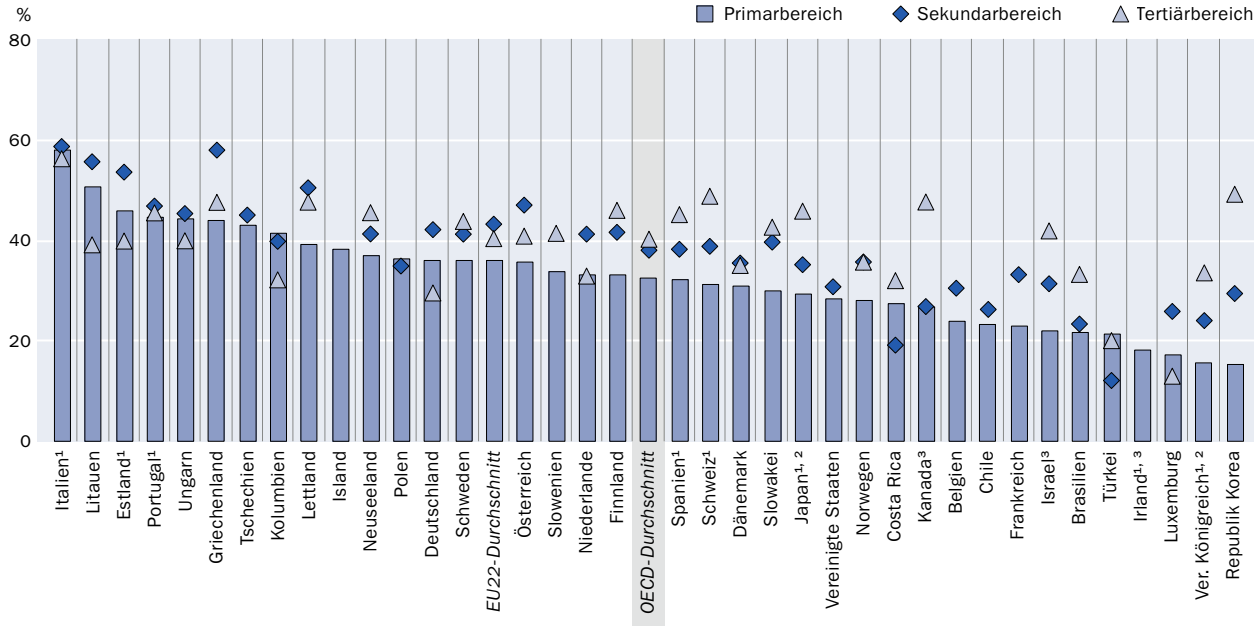
Die Altersstruktur der Lehrerschaft ist in den einzelnen Ländern und Bildungsbereichen sehr unterschiedlich und kann von einer Vielzahl von Faktoren beeinflusst werden, wie der Größe und Altersstruktur der Bevölkerung, der Dauer einer Ausbildung im Tertiärbereich sowie den Gehältern der Lehrkräfte und den Arbeitsbedingungen. So können z. B. sinkende Geburtenzahlen zu einem sinkenden Bedarf an neuen Lehrkräften führen, und 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 bzw. dazu beigetragen 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, 11 % im Sekundarbereich I und 8 % im Sekundarbereich II. Das Bild ist insbesondere im Sekundarbereich II augenfällig, wo in den meisten Ländern junge Lehrkräfte weniger als 10 % der Lehrerschaft ausmachen. Unter den Lehrkräften im Sekundarbereich II beträgt ihr Anteil in Deutschland, Finnland, Griechenland, Italien, Litauen, Polen, Portugal, der Schweiz, Slowenien, Spanien, Tschechien und Ungarn sogar weniger als 5 % (Tab. D5.3).

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 33 % im Primarbereich über 38 % im Sekundarbereich

Abbildung D5.3

Anteil der Lehrkräfte über 49 Jahre, nach Bildungsbereich (2019)



1. Sekundarbereich umfasst Bildungsgänge außerhalb des Sekundarbereichs II, Einzelheiten s. Anhang 3. 2. Tertiärbereich umfasst Bildungsgänge außerhalb des Tertiärbereichs, Einzelheiten s. Anhang 3. 3. Kanada: Angaben zu Tertiärbereich umfassen nur öffentliche Bildungseinrichtungen. Irland und Israel: Angaben zu allen Bildungsbereichen umfassen nur öffentliche Bildungseinrichtungen.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils Lehrkräfte im Primarbereich, die älter als 50 Jahre sind.
Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2021), Tabelle D5.3 und OECD-Bildungsdatenbank, http://stats.oecd.org/. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterD.pdf). StatLink: https://stat.link/ms5912

auf 40 % im Tertiärbereich. In den meisten Ländern ist mindestens ein Drittel der Lehrenden im Tertiärbereich mindestens 50 Jahre alt. Dabei variiert dieser Anteil stark zwischen den einzelnen Ländern: Er reicht im Tertiärbereich von 13 % in Luxemburg bis zu 56 % in Italien (Abb. D5.3).

Das steigende Alter der Lehrerschaft wirkt sich auf unterschiedlichste 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. Indikator C7).

Zudem kann der hohe Anteil an Lehrkräften über 50 Jahre während der derzeitigen Coronakrise Anlass zu gesundheitlichen Bedenken geben, da bei älteren Menschen ein höheres Risiko besteht, schwere Formen von Covid-19 zu entwickeln (Jordan, Adab and Cheng, 2020[15]). Im Bemühen um die sichere Wiedereröffnung der Schulen hatten einige Länder ab März 2021 die Impfung von Lehrkräften priorisiert. In Chile, Deutschland, Kolumbien, Lettland, Österreich, Slowenien und Tschechien war das Alter der Lehrkräfte ein Kriterium für die Priorisierung der Impfung von Lehrkräften vom Elementarbereich (ISCED 02) bis zum Sekundarbereich II (OECD, 2021[3]).

Definitionen

Es gibt zwei Kategorien von Unterrichtspersonal:

- *Hilfslehrkräfte und Lehr-/Forschungsassistenten* bezeichnen 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. Diese Kategorie umfasst Lehrkräfte, Förderlehrer und andere Lehrende, die mit einer gesamten Schulklasse 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 umfassen 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 in 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[16]) sowie Anhang 3 für länderspezifische Hinweise (*https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterD.pdf*).

Quellen

Die Daten beziehen sich auf das Berichtsjahr für Bildungsgänge 2018/2019 und beruhen auf der von der OECD im Jahr 2020 durchgeführten Bildungsstatistik auf Basis der Datensammlung von UNESCO-UIS/OECD/Eurostat (weitere Informationen s. Anhang 3, *https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterD.pdf*).

Weiterführende Informationen

Antecol, H., O. Eren and S. Ozbeklik (2015), "The Effect of Teacher Gender on Student Achievement in Primary School: Evidence from a Randomized Experiment", *IZA Discussion Paper* 6453. [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, *http://dx.doi.org/10.1073/pnas.0910967107*. [14]

Croft, A. et al. (2014), "The Second Shift Reflected in the Second Generation", *Psychological Science*, Vol. 25/7, pp. 1418–1428, *http://dx.doi.org/10.1177/0956797614533968*. [5]

Drudy, S. (2008), "Gender balance/gender bias: the teaching profession and the impact of feminisation", *Gender and Education*, Vol. 20/4, pp. 309–323, http://dx.doi.org/10.1080/09540250802190156. [9]

Holmlund, H. and K. Sund (2008), "Is the gender gap in school performance affected by the sex of the teacher?", *Labour Economics*, Vol. 15/1, pp. 37–53, 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, 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. 59/01, p. 10, http://dx.doi.org/10.1090/noti790. [6]

OECD (2021), *Positive, High-achieving Students?: What Schools and Teachers Can Do*, TALIS, OECD Publishing, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/3b9551db-en. [8]

OECD (2021), *The State of School Education – One year into the pandemic*, OECD Publishing, Paris. [3]

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. [16]

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, https://dx.doi.org/10.1787/5js4xffhhc30-en. [4]

OECD (2014), *PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do (Volume I, Revised edition, February 2014): Student Performance in Mathematics, Reading and Science*, PISA, OECD Publishing, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264208780-en. [7]

OECD (2014), *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, TALIS, OECD Publishing, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en. [13]

Tabellen Indikator D5

StatLink: https://stat.link/spx4m3

- Tabelle D5.1: Geschlechterstruktur der Lehrerschaft (2019)
- Tabelle D5.2: Geschlechterstruktur der Lehrerschaft, nach Altersgruppe (2019) und Anteil der weiblichen Lehrkräfte für alle Altersgruppen (2005 und 2019)
- Tabelle D5.3: Altersstruktur der Lehrerschaft (2019)

Datenstand: 17. Juni 2021. 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 (2019)

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	98	92	72	64	50	56	69	52	41	43	66
Belgien	97	83	66	64	61	62	46	x(10)	x(10)	49	71
Kanada[1]	x(2)	75[d]	x(2)	x(6)	x(6)	75	m	54	44	50	m
Chile	99	81	69	58	48	56	a	m	m	m	m
Kolumbien	97	77	51	x(6)	x(6)	49	66	38	38	38	59
Costa Rica	94	79	58	58	56	58	a	49	44	44	69
Tschechien	100	94	78	60	60	60	45	60	38	38	76
Dänemark	89	68	62	52	45	51	a	37	44	44	64
Estland[2]	100	90	82	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	60	60	59	60	41	54	42	45	68
Deutschland	95	87	66	59	50	56	59	32	40	39	66
Griechenland	99	73	67	57	53	55	56	a	36	36	66
Ungarn	100	96	76	68	58	64	61	x(10)	x(10)	41	75
Island	93	83	83	m	m	m	m	m	m	m	m
Irland[1,2]	98	85	x(4,6)	70[d]	a	70[d]	m	x(10)	x(10)	46	m
Israel[1]	99[d]	86	79	x(6)	x(6)	71	m	56	47	48	m
Italien	99	95	77	68	60[d]	64[d]	x(5,6)	a	38	38	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	77	71	55	48	54	a	44	33	35	62
Lettland	99	92	84	84	73	81	66	65	53	55	84
Litauen	99	97	83	81	71	78	63	a	55	55	82
Luxemburg	96	76	x(6)	x(6)	x(6)	55[d]	27	54	33	35	66
Mexiko	94	68	54	50	47	49	a	m	m	m	m
Niederlande	88	87	54	54	55	55	a	51	46	46	66
Neuseeland	97	85	68	62	56	61	52	53	52	52	73
Norwegen	91	75	75	55	55	55	36	36	47	47	67
Polen	98	83	76	70	63	66	69	69	46	46	76
Portugal	99	81	72	x(6)	x(6)	69[d]	x(6)	x(10)	x(10)	45	71
Slowakei	100	90	76	73	71	72	65	61	46	47	78
Slowenien	97	89[d]	x(2)	67	67	67	a	47	42	43	78
Spanien	93	77	61	58	52	56	a	51	43	44	65
Schweden	96	82	65	x(6)	x(6)	54	45	44	46	46	71
Schweiz	97	83	56	48	44[d]	45[d]	x(5,6)	a	35	35	62
Türkei	94	64	58	52	49	51	a	42	45	45	58
Ver. Königreich	95	86	63	62	57[d]	60[d]	a	x(10)	x(10)	46	67
Vereinigte Staaten	93	87	67	58	a	58	x(10)	x(10)	x(10)	50[d]	70
OECD-Durchschnitt	**96**	**82**	**68**	**63**	**56**	**60**	**54**	**50**	**43**	**44**	**70**
EU22-Durchschnitt	**97**	**86**	**71**	**66**	**59**	**63**	**55**	**52**	**44**	**45**	**73**
Partnerländer											
Argentinien	m	m	m	m	m	m	a	m	m	m	m
Brasilien	95	88	66	59	49	57	48	49	46	46	70
China	97	69	57	m	m	54	m	m	m	m	m
Indien	97	54	48	m	m	43	m	a	m	42	m
Indonesien	m	67	m	m	m	m	a	m	m	m	m
Russische Föd.[2]	99	99	82	x(3)	x(8)	x(3,8)	x(8)	73[d]	54	62[d]	87
Saudi-Arabien	100	52	52	m	m	53	65	30	42	42	m
Südafrika[3]	m	m	m	m	m	57	61	m	m	m	m
G20-Durchschnitt	**96**	**76**	**62**	**m**	**m**	**55**	**m**	**m**	**m**	**44**	**m**

Anmerkung: Die Daten unter „Alle Bildungsbereiche zusammen" umfassen nicht frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01). Angaben zu Tertiärbereich umfassen nur öffentliche Bildungseinrichtungen. Irland: Angaben zu allen Bildungsbereichen, außer Elementarbereich (ISCED 02), umfassen nur öffentliche Bildungseinrichtungen. Israel: Angaben zu Elementarbereich (ISCED 02), Sekundarbereich I, Sekundarbereich II, kurzen tertiären Bildungsgängen und Tertiärbereich insgesamt umfassen nur öffentliche Bildungseinrichtungen. 2. Elementarbereich (ISCED 02) beinhaltet auch frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01). 3. Referenzjahr 2018 statt 2019.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2021). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterD.pdf). StatLink: https://stat.link/x3e8lo

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

Tabelle D5.2

Geschlechterstruktur der Lehrerschaft, nach Altersgruppe (2019) und Anteil der weiblichen Lehrkräfte für alle Altersgruppen (2005 und 2019)

Anteil weiblicher Lehrkräfte (in %), nach Altersgruppe und Bildungsbereich

	Primarbereich		Sekundarbereich I		Sekundarbereich II		Tertiärbereich insgesamt		Gesamt: Primar- bis Sekundarbereich II		Tertiärbereich insgesamt	
	2019		2019		2019		2019		2005	2019	2005	2019
	< 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	74	72	53	53	38	m	74	m	43
Belgien	84	79	70	62	67	57	64	45	65[d]	70	41	49
Kanada[1,2]	83[d]	70[d]	x(1)	x(2)	83	70	60	44	73	75	48	50
Chile	80	81	71	66	61	50	m	m	70	71	m	m
Kolumbien	77	78	51	52	47	50	47	30	m	64	m	38
Costa Rica	66	81	56	57	56	58	47	38	m	69	m	44
Tschechien	92	95	73	81	52	58	m	m	71[d]	77	40	38
Dänemark	59	71	54	64	54	46	42	40	m	62	m	44
Estland[3]	83	92	73	84	60	73	52	46	m	83	48	49
Finnland	82	77	77	73	66	57	48	52	69	73	47	52
Frankreich	88	77	61	57	60	57	57	40	m	68	m	45
Deutschland	91	86	79	66	72	52	45	31	65	71	32	39
Griechenland	88	61	74	64	79	50	44	32	59	67	36	36
Ungarn	91	96	68	76	62	59	46	36	79	78	39	41
Island	78	84	79	84	m	m	m	m	m	m	m	m
Irland[2]	80	86	x(5)	x(6)	65	69	m	m	72	79	39	46
Israel[2]	91	83	87	76	83	65	55	45	79	80	m	48
Italien[3]	94	97	68	78	55	64	51	34	78	78	34	38
Japan[3,4]	65	68	45	40	38	23	49	25	46	49	18	28
Republik Korea	74	86	71	62	68	34	66	24	61	68	31	35
Lettland	85	93	69	85	60	83	57	53	m	87	m	55
Litauen	89	98	74	82	64	78	51	53	84[d]	85	53	55
Luxemburg	77	76	x(5)	x(6)	63[d]	50[d]	36	30	m	65	m	35
Mexiko	m	m	m	m	m	m	m	m	56	58	m	m
Niederlande	87	85	61	47	65	48	49	37	66[d]	70	35	46
Neuseeland	87	87	73	68	64	61	54	49	69	73	50	52
Norwegen	69	79	69	79	59	50	44	44	m	70	m	47
Polen	79	85	68	75	57	63	m	m	76	77	41	46
Portugal[3]	90	79	64	73	59	70	44	40	74	74	42	45
Slowakei	86	93	76	78	78	72	60	44	77	79	42	47
Slowenien	90[d]	88[d]	x(1)	x(2)	56	65	49	38	78	89	33	43
Spanien	79	78	64	59	59	53	50	39	62	67	39	44
Schweden	75	83	57	66	53	52	49	44	m	70	m	46
Schweiz[3]	88	80	66	52	59	41	52	30	m	66	m	35
Türkei	77	49	68	42	67	36	54	32	m	57	38	45
Ver. Königreich[3]	84	89	65	59	63[d]	55[d]	47	43	68	72[d]	40	46
Vereinigte Staaten[4]	89	87	70	68	63	57	m	m	74	75	44	50
OECD-Durchschnitt	**83**	**82**	**68**	**67**	**63**	**57**	**51**	**39**	**70**	**72**	**40**	**44**
Durchschnitt für Länder mit verfügbaren Daten für beide Referenzjahre									**69**	**72**	**39**	**44**
EU22-Durchschnitt	**85**	**85**	**68**	**70**	**63**	**60**	**50**	**41**	**71**	**75**	**40**	**45**
Partnerländer												
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	82	91	59	69	53	58	51	43	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	m
Russische Föd.[4]	m	m	m	m	x(7)	x(8)	64[d]	56[d]	86	87	51	62
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	42
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**	**44**

1. Primarbereich umfasst Elementarbereich (ISCED 02). 2. Kanada: Angaben zu Tertiärbereich umfassen nur öffentliche Bildungseinrichtungen. Irland: Angaben zu allen Bildungsbereichen umfassen nur öffentliche Bildungseinrichtungen. Israel: Angaben zu Sekundarbereich I, Sekundarbereich II und Tertiärbereich insgesamt umfassen nur öffentliche Bildungseinrichtungen. 3. Sekundarbereich II umfasst Bildungsgänge außerhalb des Sekundarbereichs II, Einzelheiten s. Anhang 3. 4. Tertiärbereich umfasst Bildungsgänge außerhalb des Tertiärbereichs, Einzelheiten s. Anhang 3.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2021). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterD.pdf). StatLink: https://stat.link/7q3seh

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

Tabelle D5.3

Altersstruktur der Lehrerschaft (2019)

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	46	8	45	48	13	43	43
Belgien	21	55	24	17	56	27	12	55	32	17	55	28
Kanada[1]	10[d]	63[d]	27[d]	x(1)	x(2)	x(3)	10	63	27	10	63	27
Chile	18	59	23	18	57	25	18	56	27	18	58	25
Kolumbien	11	47	41	10	51	40	9	52	40	10	49	41
Costa Rica	7	66	27	10	71	19	10	71	19	8	68	23
Tschechien	9	48	43	9	54	37	4	43	53	7	48	44
Dänemark	18	52	31	18	52	30	6	53	41	15	52	33
Estland[2]	11	43	46	8	37	55	7	41	52	9	41	50
Finnland	8	58	33	8	58	33	3	46	50	7	55	38
Frankreich	12	65	23	9	58	33	9	58	33	10	60	30
Deutschland	9	55	36	6	51	43	5	55	40	7	53	40
Griechenland	10	46	44	2	43	55	1	39	61	6	43	51
Ungarn	6	49	44	4	48	47	3	54	43	5	50	45
Island	6	56	38	6	56	38	m	m	m	m	m	m
Irland[3]	13	69	18	x(7)	x(8)	x(9)	13	63	24	13	66	21
Israel[3]	13	65	22	10	62	28	10	57	33	12	62	26
Italien[2]	1	41	58	2	45	53	2	36	62	2	40	58
Japan[2]	19	51	29	18	51	31	13	48	39	17	50	32
Republik Korea	17	67	15	12	59	29	10	60	30	14	63	23
Lettland	12	48	39	8	42	50	7	42	51	10	45	45
Litauen	5	44	51	3	42	55	3	40	57	4	42	54
Luxemburg	22	61	17	x(7)	x(8)	x(9)	10[d]	65[d]	26[d]	15	63	22
Mexiko	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Niederlande	16	51	33	15	47	38	11	44	45	14	48	37
Neuseeland	13	50	37	13	48	39	11	46	43	12	48	39
Norwegen	19	53	28	19	53	28	8	49	42	16	52	32
Polen	7	57	36	6	62	32	4	59	37	6	59	36
Portugal[2]	1	54	44	1	49	50	2	55	44	1	53	46
Slowakei	7	63	30	9	53	38	8	50	42	8	55	37
Slowenien	8[d]	58[d]	34[d]	x(1)	x(2)	x(3)	4	49	47	8	58	34
Spanien	9	59	32	5	57	38	4	57	38	6	58	35
Schweden	10	54	36	8	55	37	6	49	45	8	53	39
Schweiz[2]	19	49	31	10	56	34	5	52	43	13	52	35
Türkei	17	62	21	23	70	7	15	69	16	18	67	15
Ver. Königreich[2]	28	56	16	22	60	18	17	56	28	23	57	20
Vereinigte Staaten	16	56	28	16	56	28	12	55	33	15	55	29
OECD-Durchschnitt	**12**	**55**	**33**	**11**	**53**	**36**	**8**	**52**	**40**	**11**	**54**	**35**
EU22-Durchschnitt	**11**	**53**	**36**	**8**	**51**	**41**	**6**	**50**	**44**	**9**	**52**	**39**
Partnerländer												
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	11	67	22	12	65	23	11	65	24	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	m	m	m	m	m	m
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

1. Primarbereich umfasst Elementarbereich (ISCED 02). 2. Sekundarbereich II umfasst Bildungsgänge außerhalb des Sekundarbereichs II, Einzelheiten s. Anhang 3.
3. Irland: Angaben zu allen Bildungsbereichen umfassen nur öffentliche Bildungseinrichtungen. Israel: Angaben zu Sekundarbereich I und Sekundarbereich II umfassen nur öffentliche Bildungseinrichtungen.
Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2020). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterD.pdf). StatLink: https://stat.link/qetsh9
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

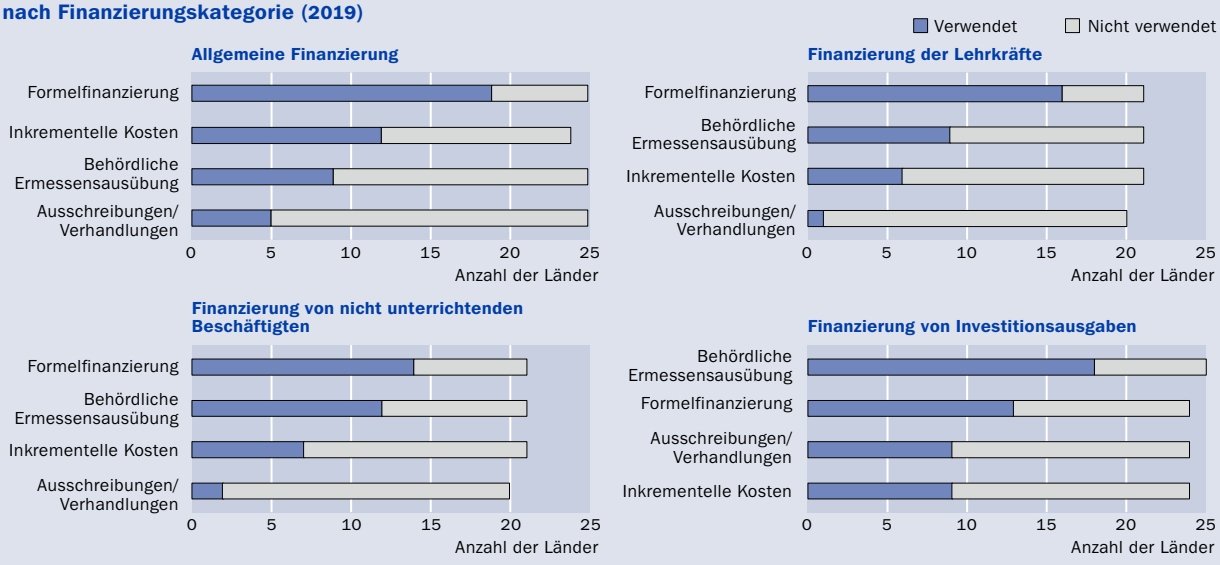
Indikator D6
Wie werden öffentliche Mittel den Schulen zugewiesen?

Zentrale Ergebnisse

- Die Strukturen für die Zuweisung und Verteilung öffentlicher Mittel an öffentliche Bildungseinrichtungen des Primarbereichs und Sekundarbereichs I unterscheiden sich zwischen den OECD- und Partnerländern sowie subnationalen Einheiten erheblich.
- In den OECD- und Partnerländern sowie subnationalen Einheiten sind Finanzierungsformeln die häufigste Grundlage für die Zuweisung, die von den meisten Ländern in einem gewissen Umfang verwendet werden.
- Von den zahlreichen Gerechtigkeitskriterien, die im Rahmen von Finanzierungsmethoden zur Anwendung kommen, beziehen sich die gängigsten auf die Charakteristika der Schüler und hier insbesondere auf einkommensschwache Schüler und Schüler mit Behinderung.

Abbildung D6.1

Grundlage für die Zuweisung von Mitteln an öffentliche Bildungseinrichtungen des Primarbereichs, nach Finanzierungskategorie (2019)



Anmerkung: Die Kategorie „Allgemeine Finanzierung" beinhaltet nicht für spezifische Arten von Ausgaben zugewiesene Mittel oder solche, bei denen es nicht möglich ist, eine Aufschlüsselung der Informationen nach Ausgabenkategorie vorzunehmen. Die Kategorie „Finanzierung sonstiger laufender Ausgaben" ist nicht hier, sondern in Abbildung X3.D6.1 enthalten.
Anordnung der Mittelzuweisungsgrundlagen in absteigender Reihenfolge der Zahl der Länder, die sie verwenden.
Quelle: OECD (2021), Tabelle D6.1. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 und Abbildung zu sonstigen laufenden Ausgaben (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterD.pdf). StatLink: https://stat.link/7xnekp

Kontext

Die Höhe der Schulen zur Verfügung gestellten Mittel spielt eine wichtige Rolle, und Gleiches gilt für die Struktur und die Strategie für die Mittelzuweisung. Der Mechanismus zur Regelung, Verteilung und Überwachung der Finanzierung von Schulen ist entscheidend, um sicherzustellen, dass die Mittel dorthin fließen, wo sie am meisten bewirken können (OECD, 2017[1]). Konzeptionelle Entscheidungen bei der Gestaltung

von Schulfinanzierung können auch dazu beitragen, die Gleichstellung der Schulen und die Lernergebnisse für die Bildungsteilnehmer zu fördern.

Die Organisation der OECD-Schulsysteme ist in den letzten Jahren zunehmend komplexer geworden und ist von einem Mehrebenensystem geprägt, in dem die Beziehungen zwischen verschiedenen Akteuren auf unterschiedlichen Ebenen fließender sind und neu ausgehandelt werden können (Burns and Köster, 2016[2]). Dies kann sich auf die an der Finanzierung von Schulen beteiligten staatlichen Ebenen auswirken. Es kann auch Einfluss auf die Komplexität und Vielfalt ihrer Interaktionen nehmen, da alle an der Mittelzuweisung beteiligten staatlichen Ebenen unterschiedliche Grundlagen zur Festsetzung der Höhe der Mittel für die Schulen (oder die unterste lokale staatliche Ebene) (OECD, 2017[1]), unterschiedliche Kriterien zur Operationalisierung der Zuweisungsgrundlage sowie unterschiedliche Mechanismen zur Verteilung der Mittel anwenden können. Die von den lokalen oder regionalen Behörden gegebenenfalls einzuhaltenden Vorgaben sind auch ein guter Indikator für den Grad ihrer Eigenständigkeit bei der Entscheidungsfindung (Atkinson et al., 2005[3]).

Die Strukturen für die Schulfinanzierung basieren auf 4 Dimensionen: den an der Mittelzuweisung beteiligten staatlichen Ebenen, der Entscheidungsgrundlage für die Mittelzuweisung, den Kriterien für die Zuweisung und den Mechanismen zur Verteilung der Mittel. Unterschiede zwischen den Ländern bei diesen 4 Dimensionen führen zu erheblichen Unterschieden in den Systemen zur Zuweisung und Verteilung von öffentlichen Mitteln für Schulen (oder die unterste lokale staatliche Ebene) und bei der Art und Weise, wie Gerechtigkeitsfragen berücksichtigt werden.

Dieser Indikator konzentriert sich auf die öffentlichen Finanzierungsstrukturen von öffentlichen Bildungseinrichtungen des Primarbereichs und Sekundarbereichs I und nicht auf die Höhe der zugewiesenen oder für Bildung ausgegebenen Mittel (zur Analyse der Höhe der Bildungsausgaben s. Indikatoren C1, C2, C3, C4 und C6).

Weitere wichtige Ergebnisse

- Anhand der Zahl der involvierten staatlichen Ebenen und der Ebene(n), die die Ausgaben für Bildungseinrichtungen direkt finanzieren (d. h. nach Transferzahlungen), lassen sich 5 Gruppen von Ländern und subnationalen Einheiten unterscheiden. Dies bedeutet jedoch nicht automatisch, dass Ähnlichkeiten bei den Grundlagen für die Mittelzuweisung oder den Finanzierungsmechanismen für die Mittelverteilung bestehen.
- Die Zuweisung von Mitteln für laufende Ausgaben und Investitionsausgaben unterscheidet sich stark. Bei der Zuweisung von Mitteln für Investitionsausgaben werden wesentlich häufiger ermessensabhängige Methoden eingesetzt.
- Formelfinanzierung spielt bei der Höhe der Mittel von lokalen staatlichen Ebenen für Bildungseinrichtungen des Primar- und Sekundarbereichs I eine wichtige Rolle, jedoch sind behördliche Ermessensausübung, inkrementelle Kosten sowie Ausschreibungen und Verhandlungsmöglichkeiten hier weiter verbreitet als auf höheren staatlichen Ebenen.
- Zweckgebundene Zuschüsse sind der gängigste Mechanismus zur Mittelverteilung. Dies bedeutet häufig, dass die Mittel von einer staatlichen Ebene (oder Schule) mit eingeschränkter Entscheidungsfreiheit im Hinblick auf die Mittelverwendung ausgegeben werden.

Analyse und Interpretationen

Finanzierungsstrukturen für Bildungseinrichtungen

Beteiligte staatliche Ebenen

In diesem Indikator werden 5 staatliche Ebenen bzw. Ebenen von Bildungsbehörden, auf denen Entscheidungen über die Finanzierung von Schulen (oder der untersten lokalen staatlichen Ebene) gefällt werden können, unterschieden: die zentrale, die Landes-, Provinz- oder Regionalebene, die subregionale oder interkommunale sowie die lokale Ebene (s. Abschnitt Definitionen). Jedoch werden zur Beschreibung der Finanzierungsstrukturen für Bildungseinrichtungen des Primar- und Sekundarbereichs I und zur besseren Vergleichbarkeit von föderalen und nicht föderalen Ländern die Entscheidungsebenen zu 3 Kategorien zusammengefasst: die zentralstaatliche bzw. bundesstaatliche Ebene, die Provinz- oder Regional- bzw. subregionale oder interkommunale Ebene und die lokale Ebene.

Nicht in allen Ländern gibt es alle Entscheidungsebenen, und wenn es sie gibt, sind sie nicht notwendigerweise an Entscheidungen über die Finanzierung von Schulen beteiligt. In einigen Fällen sind je nach Bildungsbereich und/oder Ausrichtung der Bildungsgänge unterschiedliche staatliche Ebenen an den Entscheidungen beteiligt. Anhand der Zahl der an der Entscheidungsfindung beteiligten staatlichen Ebenen und der Ebene(n), die die Ausgaben für Bildungseinrichtungen direkt (d. h. nach Transferzahlungen) finanzieren, lassen sich 5 verschiedene Ländergruppen ausmachen.

In einer kleinen Gruppe aus 4 Ländern (Irland, die Niederlande, Österreich und die Türkei) entscheidet eine einzige staatliche Ebene (die zentrale Ebene) über die Finanzierung von Schulen (oder der untersten staatlichen Ebene). In Litauen gilt dies nur für berufsbildende Bildungsgänge des Sekundarbereichs I, in Irland und den Niederlanden wiederum sowohl für den Primarbereich als auch den Sekundarbereich I.

In der Mehrheit der Länder werden Entscheidungen über die Zuweisung und/oder Verteilung von Mitteln auf 2 Ebenen getroffen. In diesen Ländern transferiert die höchste Ebene die Mittel an die unterste beteiligte staatliche Ebene, die in allen Ausgabenkategorien die Entscheidungen trifft (Australien, Chile, Dänemark, Estland, Finnland, Republik Korea, Lettland, Litauen [Primarbereich und allgemeinbildende Bildungsgänge des Sekundarbereichs I], Norwegen, Russische Föderation [berufsbildende Bildungsgänge des Sekundarbereichs I], Schweden, Türkei und Ungarn), wohingegen in einer kleineren Anzahl von Ländern und subnationalen Einheiten (England [Vereinigtes Königreich], Frankreich [Primarbereich und allgemeinbildende Bildungsgänge des Sekundarbereichs I], Israel, Mexiko, Schweiz, Slowenien und Spanien [Sekundarbereich I]) die Finanzierungsentscheidungen auf diesen beiden staatlichen Ebenen getroffen werden.

In den übrigen Ländern und subnationalen Einheiten sind 3 staatliche Ebenen an Entscheidungen zur Finanzierung von Schulen beteiligt. In 5 Ländern (Frankreich [Primarbereich], Österreich, Polen, der Russischen Föderation [Primarbereich und allgemeinbildende Bildungsgänge des Sekundarbereichs I] und Tschechien) sind 2 staatliche Ebenen für die Finanzierung zuständig, wohingegen in Belgien (frz.), Brasilien, Deutschland, Japan, Kolumbien, Spanien (Primarbereich) und den Vereinigten Staaten die Zuständigkeit auf allen 3 Ebenen liegt.

Die Zusammenfassung der Länder nach Gruppen anhand der an der Finanzierung von Bildungseinrichtungen beteiligten staatlichen Ebenen bedeutet jedoch nicht, dass die

Kasten D6.1

Zentrale Finanzierungskonzepte

Grundlage für die Mittelzuweisung

Die Grundlage für die Zuweisung von Mitteln für Bildungseinrichtungen (bzw. die unterste lokale staatliche Ebene) bezieht sich darauf, wie über die Höhe der den untergeordneten Behörden oder Schulen (bzw. der untersten lokalen staatlichen Ebene) zuzuweisenden Mittel entschieden wird. Die Zuweisungsgrundlage unterscheidet sich von der Art und Weise, wie die Mittel tatsächlich transferiert werden (dieser Vorgang wird als Finanzierungsmechanismus bezeichnet). In der Analyse werden 4 Hauptgrundlagen verwendet:

- Die *behördliche Ermessensausübung* beruht auf einer individuellen Einschätzung der Höhe der von den einzelnen untergeordneten Behörden bzw. Schulen benötigten Mittel. Dabei können Indikatoren zum Einsatz kommen, jedoch entspricht die letztendliche Zuweisung nicht notwendigerweise den Berechnungen, und diese werden nicht durchgängig auf alle untergeordneten Behörden bzw. Schulen angewandt. Behördliche Ermessensausübung und inkrementelle Kosten (s. unten) werden häufig miteinander kombiniert.
- Bei *inkrementellen Kosten* werden die historischen Ausgaben zur Berechnung der Höhe der für das nächste Jahr zuzuweisenden Mittel herangezogen, wobei geringfügige Änderungen zur Berücksichtigung spezifischer Änderungen (z. B. Schülerzahlen, Schuleinrichtungen, Einkaufspreise) vorgenommen werden.
- *Ausschreibungen und Verhandlungen* bieten einen offenen Wettbewerb um zusätzliche Mittel, bei dem die untergeordneten Behörden oder Schulen an bestimmten Programmen teilnehmen oder begründete Anträge auf zusätzliche Mittel stellen.
- Bei der *Formelfinanzierung* werden objektive Kriterien zusammen mit einer durchgängig angewandten Regel zur Festlegung der Höhe der den einzelnen Empfängern zustehenden Mittel eingesetzt. Die zuständige Behörde bestimmt die Höhe der zugewiesenen öffentlichen Mittel mithilfe einer offiziell festgelegten Vorgehensweise (einer Formel) basierend auf einer Reihe von vorab festgelegten Kriterien, die zumeist input-, output- oder leistungsorientiert sind. Diese vorab festgelegten Kriterien werden auf jeden Empfänger (z. B. eine untergeordnete Behörde oder Schule) objektiv angewandt. Die Formelfinanzierung beruht auf einer mathematischen Formel mit einer Reihe von Variablen, denen jeweils ein Koeffizient zugeordnet ist, zur Bestimmung der Schulbudgets. Die Formeln enthalten in der Regel 4 Hauptgruppen von Variablen: 1) Grundlegend: Zahl der Schüler und Klassenstufen, 2) Bedürfnisse, 3) Lehrplan oder Bildungsgänge und 4) Eigenschaften der Schulen.

Zuweisungskriterien

Viele der oben beschriebenen Zuweisungsgrundlagen hängen von spezifischen Kriterien ab. Beispielsweise können in Finanzierungsformeln oder bei Methoden zur Berechnung von inkrementellen Kosten Schülerzahlen verwendet werden. Die Kriterien in dieser Analyse beziehen sich auf qualitative oder quantitative Daten, die benutzt werden, um festzulegen, wie viele Ressourcen (Geld, Personal, Ausstattung usw.) eine bestimmte untergeordnete Behörde, Schule oder unterste lokale staatliche Ebene erhält.

Finanzierungsmechanismus zur Mittelverteilung

Der Finanzierungsmechanismus beschreibt, wie Mittel von einer staatlichen Ebene zur nächsten (oder zu Schulen) transferiert werden. Der Fokus liegt insbesondere darauf, inwieweit die Stelle, die die Mittel erhält, selbst entscheiden kann, wie (und wofür)

die Gelder ausgegeben werden. Die Finanzierungsmechanismen sind von der Zuweisungsmethode unabhängig, sämtliche Kombinationen von Zuweisungsmethoden und Finanzierungsmechanismen sind möglich.

- *Pauschaltransfer:* Mittel, die die Empfänger nach eigenem Ermessen verwenden können. Es steht ihnen vollkommen frei, die Gelder so zu verwenden, wie sie möchten. „Pauschal" bezieht sich auf die Transfermethode, nicht auf die Zuweisungsmethode; die einzelnen untergeordneten Behörden bzw. Schulen können Mittel in unterschiedlicher Höhe erhalten.
- *Beschränkter Blockzuschuss:* Mittel, die die Empfänger nach eigenem Ermessen, jedoch nur in bestimmten Ausgabenbereichen (z. B. Betriebskosten) verwenden können. Sie können somit recht frei entscheiden, welcher Anteil des Zuschusses den verschiedenen Ausgabenkategorien, wie Gehältern und Betriebskosten, und welcher Betrag den nachrangigen staatlichen Ebenen zugewiesen wird.
- *Zweckgebundener Zuschuss:* Mittel, die die Empfänger für bestimmte Elemente/Posten der laufenden Ausgaben (z. B. berufliche Weiterbildung der Lehrkräfte, zusätzliche Mittel für besondere Lernbedürfnisse) verwenden müssen. Beispielsweise können zentralstaatliche Behörden untergeordneten Behörden eine Reihe von für bestimmte Ausgabenpositionen zweckgebundenen Zuschüssen zur Verfügung stellen, damit die zentralstaatlichen Behörden so die politische Gestaltung übernehmen und die untergeordneten Behörden gleichzeitig die operativen Entscheidungen fällen können.
- *Schulgebundener Zuschuss:* Mittel, die von den Empfängern für die laufenden Ausgaben bestimmter Schulen (oder der untersten lokalen staatlichen Ebene) verwendet werden müssen. Hierbei handelt es sich um die restriktivste Form von Transferzahlungen von der zentralen Ebene an nachgeordnete Ebenen, die mit geringem oder keinerlei behördlichem Ermessensspielraum zur Verteilung der Mittel auf die verschiedenen Schulen einhergeht.
- *Direktzuschuss:* Mittel, die nicht von den Empfängern verwaltet werden (z. B. Gehälter von Lehrkräften oder Betriebskosten, die jeweils direkt von der zuständigen Behörde gezahlt werden). In diesem Fall werden die Mittel nicht an die einzelnen Schulen (oder die unterste lokale staatliche Ebene) transferiert. Dies ist beispielsweise der Fall, wenn die zentralstaatliche Ebene direkt die Gehälter von Lehrkräften zahlt oder Schulen (wieder-)aufbaut.

Grundlagen für die Zuweisung der Ressourcen oder die Finanzierungsmechanismen zur Verteilung von Mitteln an Schulen (oder die unterste lokale staatliche Ebene) innerhalb dieser Gruppen vergleichbar sind. Beispielsweise fließen in Finnland und der Türkei Gelder von einer staatlichen Ebene an eine nachgeordnete Ebene, die diese dann auf die verschiedenen Ausgabenkategorien verteilt, aber in Finnland hat die nachgeordnete staatliche Ebene einen wesentlich größeren Entscheidungsfreiraum als in der Türkei. In Finnland deckt die Finanzierung durch die zentralstaatliche Ebene rund 25 % der öffentlichen Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen ab. Die Mittelzuweisung an lokale Behörden basiert auf einer Finanzierungsformel, und die lokale staatliche Ebene ist bei der Zuweisung von Mitteln an die verschiedenen Ausgabenkategorien vollkommen frei. Im Gegensatz dazu setzt in der Türkei die zentralstaatliche Ebene eine Mischung aus behördlicher Ermessensausübung und inkrementellen Kosten ein, um den Provinzebenen die Mittel für die laufenden Ausgaben zuzuweisen. Dann verteilt die zentralstaatliche Ebene die Mittel mit einer Kombination aus beschränkten Blockzuschüssen, zweckgebundenen Zuschüssen, schulgebundenen Zuschüssen und Direktzuschüssen. Dies bedeutet, dass die

Kasten D6.2

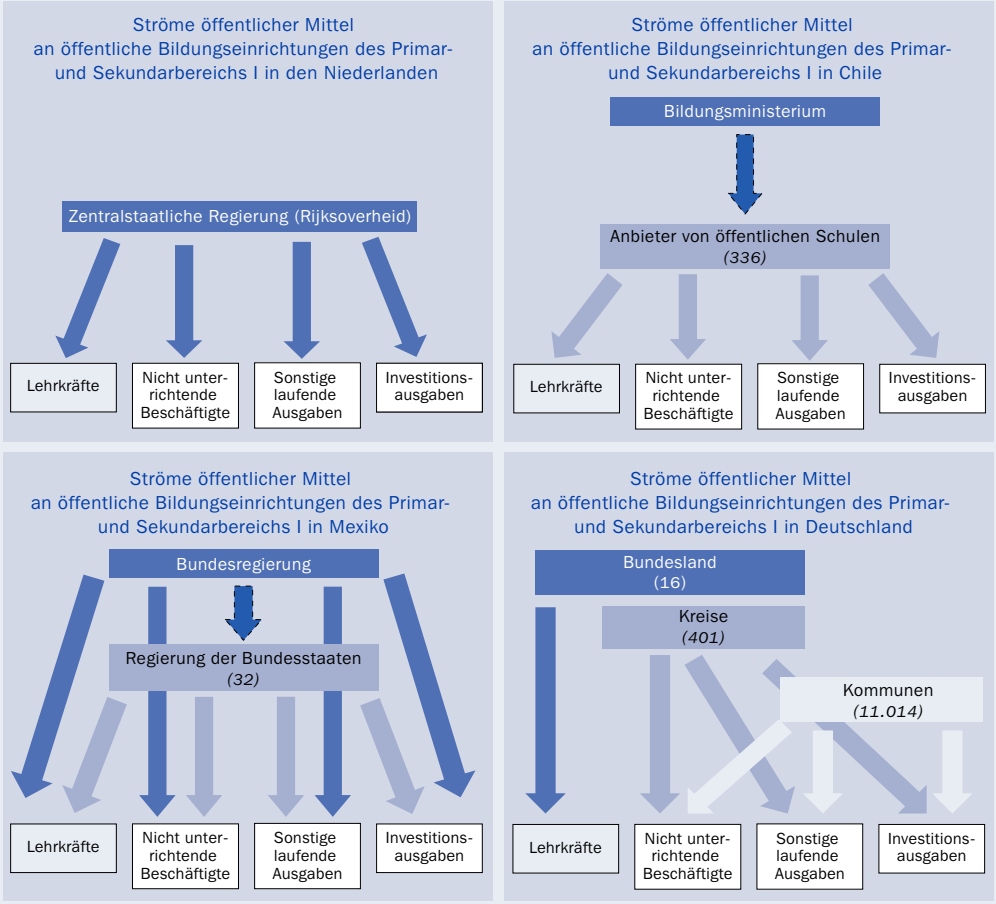
So fließen öffentliche Mittel vom Staat in die Bildungseinrichtungen

Wenn die Zuständigkeit für die Finanzierung auf verschiedenen staatlichen Ebenen liegt, können diese staatlichen Ebenen für die Finanzierung unterschiedlicher Ausgabenkategorien zuständig sein oder sich die Verantwortung für die Finanzierung der einzelnen Kategorien teilen. So finanziert beispielsweise in Frankreich die zentralstaatliche Ebene im Primarbereich die Lehrkräfte, während die lokale staatliche Ebene für alle übrigen Ausgaben aufkommt (nachdem sie Transferzahlungen von der zentralen und der regionalen staatlichen Ebene erhalten hat). Im Gegensatz dazu teilen sich in Spanien die zentrale und die regionale staatliche Ebene die Verantwortung für die Finanzierung aller Ausgabenkategorien für Bildungseinrichtungen des Sekundarbereichs I, da die zentrale staatliche Ebene die Bildungseinrichtungen in den autonomen Städten Ceuta und Melilla direkt verwaltet.

Die Mittelflussdiagramme zu diesem Indikator (Beispiele s. Abb. D6.2) zeigen, wie in den einzelnen Ländern die Mittel durch das System fließen. Jeder Pfeil steht für einen

Abbildung D6.2

Beispiele für Mittelflussdiagramme



Anmerkung: Das Diagramm zeigt die Ströme öffentlicher Mittel an öffentliche Bildungseinrichtungen zwischen den staatlichen Ebenen und den letztendlichen Bildungsanbietern (bei dem es sich um Bildungseinrichtungen oder die unterste lokale staatliche Ebene handeln kann). Die Größe der Pfeile steht nicht für die Größe der Mittelflüsse, die sehr unterschiedlich groß sein können, was aber im Diagramm nicht dargestellt ist.

Mittelfluss zwischen 2 staatlichen Ebenen. Die Pfeilrichtung zeigt an, welche staatliche Ebene die Mittel verteilt und welche sie erhält. Mithilfe der Flussdiagramme soll dargestellt werden, wie die öffentlichen Mittel von der obersten zentralstaatlichen Ebene an die Schulen (bzw. die unterste lokale staatliche Ebene) fließen. Sie zeigen gegebenenfalls auch den Fluss von öffentlichen Mitteln in die andere Richtung an. Die Breite der Pfeile ist in den Diagrammen unabhängig von der Höhe der Mittel, die zwischen 2 Ebenen fließen (zur Verteilung der Mittel auf die verschiedenen staatlichen Ebenen s. Indikator C4).

Vollständige Versionen der Mittelflussdiagramme für alle OECD- und Partnerländer sowie subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten finden sich in Anhang 3.

Provinzebene in der Türkei aufgrund der mit den Mitteln verbundenen Beschränkungen und Zweckbindungen wenig Entscheidungsfreiheit bezüglich der Zuweisung und Ausgabe der Mittel hat (Tab. D6.1, D6.2 und D6.5).

Grundlagen für die Mittelzuweisung

Die Grundlage für die Zuweisung von Mitteln für Bildungseinrichtungen (bzw. die unterste lokale staatliche Ebene) bezieht sich darauf, wie über die Höhe der den untergeordneten Behörden oder Schulen (oder der untersten lokalen staatlichen Ebene) zuzuweisenden Mittel entschieden wird. In den verschiedenen Ländern kommen 4 Hauptgrundlagen in unterschiedlichem Umfang zur Anwendung: behördliche Ermessensausübung, inkrementelle Kosten, Ausschreibungen und Verhandlungen sowie Formelfinanzierung (Definitionen s. Kasten D6.1).

Die Länder verwenden tendenziell mehr als nur eine Grundlage für die Zuweisung von Mitteln, zumeist sind es mindestens 2 Grundlagen zusammen. Beispielsweise verwendet Estland eine Kombination aus inkrementellen Kosten (Heranziehung der vorherigen Kosten pro Schüler) und Formelfinanzierung (Ansatz der Schülerzahlen) zur Zuweisung von Mitteln für die verschiedenen Ausgabenkategorien in Zusammenhang mit Bildungseinrichtungen.

Die für die Finanzierung verwendeten Grundlagen sowie ihre Häufigkeit unterscheiden sich auch je nach Art der Ausgaben. In den 31 OECD- und Partnerländern sowie subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten werden im Vergleich zu den anderen 3 Grundlagen für die Zuweisung von laufenden Mitteln am häufigsten Formeln als Finanzierungsgrundlage (insbesondere für Lehrkräfte) verwendet, während für die Zuweisung von Mitteln für Investitionsausgaben am häufigsten behördliche Ermessensausübung zur Anwendung kommt. Ausschreibungen und Verhandlungen sind für keine Ausgabenart eine gängige Methode der Mittelzuweisung (Abb. D6.1).

Häufig werden verschiedene Grundlagen miteinander kombiniert, und die verwendeten Kombinationen unterscheiden sich zwischen den Ländern und subnationalen Einheiten erheblich (es gibt kein klares Muster, dass sich diese Kombinationen je nach Anzahl der an der Mittelzuweisung beteiligten staatlichen Ebenen unterscheiden). England (Vereinigtes Königreich), Frankreich, Österreich, Slowenien, Spanien und die Vereinigten Staaten gaben an, dass alle 4 Grundlagen in mindestens einer Ausgabenkategorie verwendet würden. Lediglich 6 Länder gaben an, nur eine Grundlage anzuwenden: Mexiko nutzt nur behördliche Ermessensausübung, während Brasilien, Finnland, Israel, die Niederlande

und Norwegen ausschließlich Finanzierungsformeln verwenden. Alle anderen Länder und subnationalen Einheiten wenden eine Kombination aus 2 oder 3 Grundlagen an. Insgesamt wird Formelfinanzierung häufig mit behördlicher Ermessensausübung kombiniert. In 17 Ländern und subnationalen Einheiten werden diese beiden Grundlagen zusammen eingesetzt; 4 davon verwenden ausschließlich diese Kombination (Belgien [frz.], Deutschland, Japan und Lettland).

Finanzierungsmechanismen zur Mittelverteilung

Der zur eigentlichen Verteilung der Mittel eingesetzte Mechanismus unterscheidet sich von der Zuweisungsgrundlage (und es gibt kein klares Muster, dass bestimmte Mechanismen mit bestimmten Zuweisungsgrundlagen korrelieren). Es kommen 5 Hauptmechanismen zum Einsatz: Pauschaltransfer, beschränkter Blockzuschuss, zweckgebundener Zuschuss, schulgebundener Zuschuss und Direktzuschuss (Definitionen s. Kasten D6.1)

Mittels einer Analyse der Finanzierungsmechanismen soll aufgezeigt werden, wie die Gelder tatsächlich von einer staatlichen Ebene an eine andere oder von einer staatlichen Ebene an eine Schule (oder die unterste staatliche Ebene) transferiert werden. Die Analyse beleuchtet auch, inwieweit eine bestimmte staatliche Ebene (oder Schule) selbst entscheiden kann, wie und in welcher Ausgabenkategorie die Mittel verwendet werden sollen.

In den 31 OECD- und Partnerländern sowie subnationalen Einheiten mit verfügbaren Informationen sind zweckgebundene Zuschüsse der am häufigsten verwendete Mechanismus: In 26 Ländern und subnationalen Einheiten werden sie für mindestens eine Ausgabenkategorie verwendet (Tab. D6.5). Dies bedeutet häufig, dass die staatliche Ebene (oder Schule), die die Mittel erhält, wenig Ermessensspielraum bezüglich ihrer Verwendung hat. Jedoch bestehen bei den am häufigsten verwendeten Mechanismen erhebliche Unterschiede zwischen den Ausgabenkategorien. Bei der allgemeinen Finanzierung ist die Zahl der Länder, die die Finanzierung (zumindest teilweise) als Pauschaltransfer verteilen (und somit freies Ermessen zulassen) (13 Länder und subnationale Einheiten), mit der Zahl derer, die zweckgebundene Zuschüsse einsetzen (15 Länder), vergleichbar. Für Investitionsausgaben sind schulgebundene Zuschüsse recht üblich und werden in 11 Ländern und subnationalen Einheiten verwendet. Sie werden jedoch seltener (nur in Ungarn) zur Verteilung der Mittel für Lehrkräfte und nicht unterrichtende Beschäftigte (nur in Litauen, der Türkei und Ungarn) genutzt.

Auch wenn zweckgebundene Zuschüsse sehr gängig und in Japan und der Russischen Föderation sogar für alle Ausgabenkategorien der einzige Mechanismus sind, werden sie in 5 Ländern gar nicht zur Finanzierung der Bildungseinrichtungen verwendet. In Australien wird sie mithilfe einer Kombination aus beschränkten Blockzuschüssen und pauschalen Beträgen verteilt, in Finnland und Norwegen wird sie ausschließlich pauschal verteilt, in Mexiko ausschließlich mit Direktzuschüssen und in Brasilien ausschließlich mit beschränkten Zuschüssen.

Zumeist werden Kombinationen mehrerer Finanzierungsmechanismen eingesetzt. 4 Länder verwenden alle 5 Finanzierungsmechanismen für mindestens eine Ausgabenkategorie (Irland, Israel, Ungarn und die Vereinigten Staaten). Die übrigen 21 Länder und subnationalen Einheiten verwenden eine Kombination aus 2, 3 oder 4 Finanzierungsmechanismen. Auch sind bei den Kombinationen keine offenkundigen Muster (außer der Häufigkeit von zweckgebundenen Zuschüssen) im Zusammenhang mit spezifischen Ausgabenkategorien erkennbar.

Verwendung von Finanzierungsformeln zur Zuweisung von Mitteln an Bildungseinrichtungen

In den OECD- und Partnerländern sowie subnationalen Einheiten sind Finanzierungsformeln die am meisten genutzte Zuweisungsgrundlage. Die meisten Länder verwenden in einem gewissem Umfang Finanzierungsformeln. Von den 31 Ländern und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten gaben nur 6 Länder an, sie für keine Ausgabenkategorie zu verwenden (Dänemark, Mexiko, die Schweiz, Tschechien, die Türkei und Ungarn). Hingegen werden sie in 17 Ländern für alle Ausgabenkategorien und in 8 Ländern für einige Ausgabenkategorien verwendet (Tab. D6.1).

Der weitverbreitete Einsatz von Finanzierungsformeln lässt vermuten, dass sie erheblichen Einfluss auf die Höhe der Mittel haben, die den unteren staatlichen Ebenen, den Schulen oder der untersten lokalen staatlichen Ebene zugewiesen werden.

Verwendung von Finanzierungsformeln nach staatlicher Ebene

Am häufigsten werden Finanzierungsformeln für alle Ausgabenkategorien auf den höchsten staatlichen Ebenen (d. h. auf zentralstaatlicher oder bundesstaatlicher Ebene) eingesetzt. So werden in den 17 Ländern und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten zur allgemeinen Finanzierung von Bildungseinrichtungen Formeln in 5 Ländern ausschließlich und in weiteren 12 Ländern hauptsächlich zur Zuweisung der öffentlichen Mittel von der zentralstaatlichen Ebene an die öffentlichen Bildungseinrichtungen des Primar- und Sekundarbereichs I angewendet (Tab. D6.2).

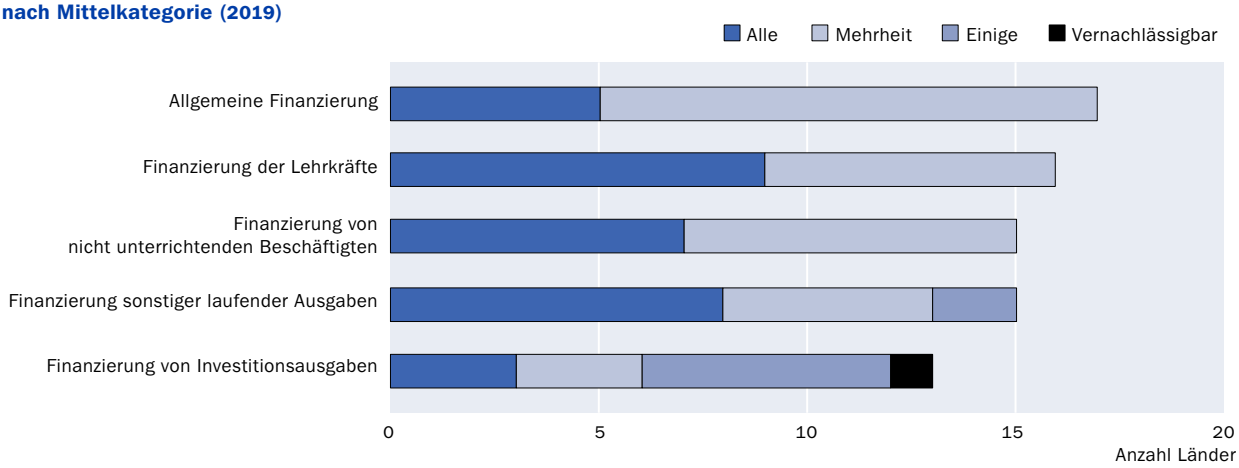
Auf den unteren staatlichen Ebenen sind die Anteile der öffentlichen Mittel, die Bildungseinrichtungen mithilfe von Formeln zugewiesen werden, geringer. Von den 13 Ländern und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten zu allgemeinen Ausgaben weist nur in einem Land die lokale staatliche Ebene alle öffentlichen Mittel mithilfe von Finanzierungsformeln zu. Von den übrigen Ländern werden in 9 Ländern hauptsächlich, in einem Land zum Teil und in 2 Ländern nur in einem vernachlässigbaren Umfang auf der lokalen staatlichen Ebene Formeln zur Zuweisung der öffentlichen Mittel genutzt. Somit spielt die Formelfinanzierung bei den Mitteln, die die Bildungseinrichtungen von der lokalen staatlichen Ebene erhalten, zwar eine wichtige Rolle, jedoch werden auf der lokalen staatlichen Ebene im Vergleich zu den höheren staatlichen Ebenen (gemessen anhand des Anteils der transferierten Mittel) die anderen Grundlagen häufiger eingesetzt. Dies kann das Ergebnis der unterschiedlichen Zuständigkeiten der verschiedenen staatlichen Ebenen sein oder auch schlicht eine Tendenz zu größeren Ermessensspielräumen bei Finanzierungsentscheidungen widerspiegeln (Tab. D6.2).

Verwendung von Finanzierungsformeln nach Ausgabenkategorie

In der großen Mehrheit der Länder und subnationalen Einheiten setzen die zentralstaatlichen bzw. bundesstaatlichen Ebenen der Länder Finanzierungsformeln zur Zuweisung aller oder eines Großteils der Mittel für alle Ausgabenkategorien, mit Ausnahme der Investitionsausgaben, ein. In der Kategorie Investitionsausgaben werden Finanzierungsformeln im Vergleich zu den anderen 3 Mechanismen zur Finanzierung von Bildungseinrichtungen am wenigsten häufig verwendet. Daher ist es nicht überraschend, dass ein relativ kleiner Teil der Mittel mithilfe von Formeln zugewiesen wird. Die Unterschiede beim Anteil der Mittel, die mithilfe von Finanzierungsformeln zugewiesen werden, sind mit den Unterschieden beim Einsatz von Finanzierungsformeln vergleichbar. Von den 5 Ausgabenkategorien werden beispielsweise für die Kategorie Finanzierung der Lehrkräfte Finanzierungsformeln am häufigsten eingesetzt, und in dieser Kategorie hängt

Abbildung D6.3

Anteil öffentlicher Mittel, die von der zentralstaatlichen bzw. bundesstaatlichen Ebene mithilfe von Finanzierungsformeln öffentlichen Bildungseinrichtungen im Primarbereich (oder der untersten staatlichen Ebene) zugewiesen werden, nach Mittelkategorie (2019)



Quelle: OECD (2021), Tabelle D6.2. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterD.pdf). StatLink: https://stat.link/ckwdjb

auch der größte Mittelanteil von Formeln ab. Dies zeigt, dass, wenn Finanzierungsformeln eingesetzt werden, sie tendenziell erhebliche Auswirkungen auf den Mittelanteil haben (Abb. D6.3 und Tab. D3.2).

Die lokale staatliche Ebene verwendet seltener Finanzierungsformeln als die zentralstaatliche Ebene bzw. bundesstaatliche Ebene, aber die Unterschiede fallen je nach Ausgabenkategorie unterschiedlich hoch aus. In der Ausgabenkategorie Finanzierung von nicht unterrichtenden Beschäftigten ist der Unterschied beim Anteil der mithilfe von Formeln zugewiesenen Mitteln zwischen den staatlichen Ebenen am größten. Auf zentralstaatlicher bzw. bundesstaatlicher Ebene verwenden 15 Länder und subnationale Einheiten Finanzierungsformeln zur Zuweisung aller oder eines Großteils ihrer Mittel für Ausgaben für nicht unterrichtende Beschäftigte, und in keinem Land ist der mithilfe von Finanzierungsformeln zugewiesene Mittelbetrag für diese Ausgabenkategorie gering oder vernachlässigbar. Auf der lokalen staatlichen Ebene verwenden 5 Länder Finanzierungsformeln zur Zuweisung aller oder eines Großteils ihrer Mittel für diese Ausgabenkategorie, im Vergleich dazu ist in 3 Ländern der mithilfe von Finanzierungsformeln zugewiesene Mittelbetrag für diese Ausgabenkategorie gering oder vernachlässigbar. Das heißt, dass die lokalen staatlichen Ebenen für die Zuweisung von Mitteln für nicht unterrichtende Beschäftigte eher ermessensbasierte Methoden einsetzen. Hier besteht ein großer Unterschied zu den Investitionsausgaben, bei denen der Anteil der Mittel, die mithilfe von Formeln zugewiesen werden, auf allen staatlichen Ebenen geringer ist, es aber kaum Unterschiede zwischen den staatlichen Ebenen gibt (Tab. D6.2).

Gerechtigkeitskriterien

Bildungsgerechtigkeit ist ein breites Konzept und lässt sich nicht einfach definieren. Im Bemühen um Chancengerechtigkeit im Bereich Bildung werden in der Regel 3 mögliche Strategien für die Gestaltung der Politik in Betracht gezogen: das Streben nach Chancengleichheit, Gleichbehandlung und gleichen Ergebnissen von Schülern und Schulen (Castelli, Ragazzi and Crescentini, 2012[4]). Dies spiegelt sich in den Entscheidungen der Länder darüber, wie die Mittel den Bildungseinrichtungen zugewiesen werden, wider.

Es gibt zwei Hauptansätze, wie Gerechtigkeit bei der Bildungsfinanzierung betrachtet werden kann: horizontal und vertikal. Horizontale Gerechtigkeit bezieht sich auf die Bereitstellung von Ressourcen für Einheiten mit vergleichbaren Bedürfnissen (Schüler oder Einrichtungen), während vertikale Gerechtigkeit auf die Verteilung von Ressourcen auf Einheiten mit unterschiedlichen Bedürfnissen abzielt. Horizontale und vertikale Gerechtigkeit können einander ergänzende Ziele darstellen. Während horizontale Gerechtigkeit anhand des minimalen Unterschieds bei der Verteilung von Ressourcen für vergleichbare Schüler gemessen wird, konzentriert sich die vertikale Gerechtigkeit auf die Bereitstellung verschiedener Mittel für unterschiedliche Schülergruppen auf der Grundlage ihrer Bedürfnisse (OECD, 2017[1]).

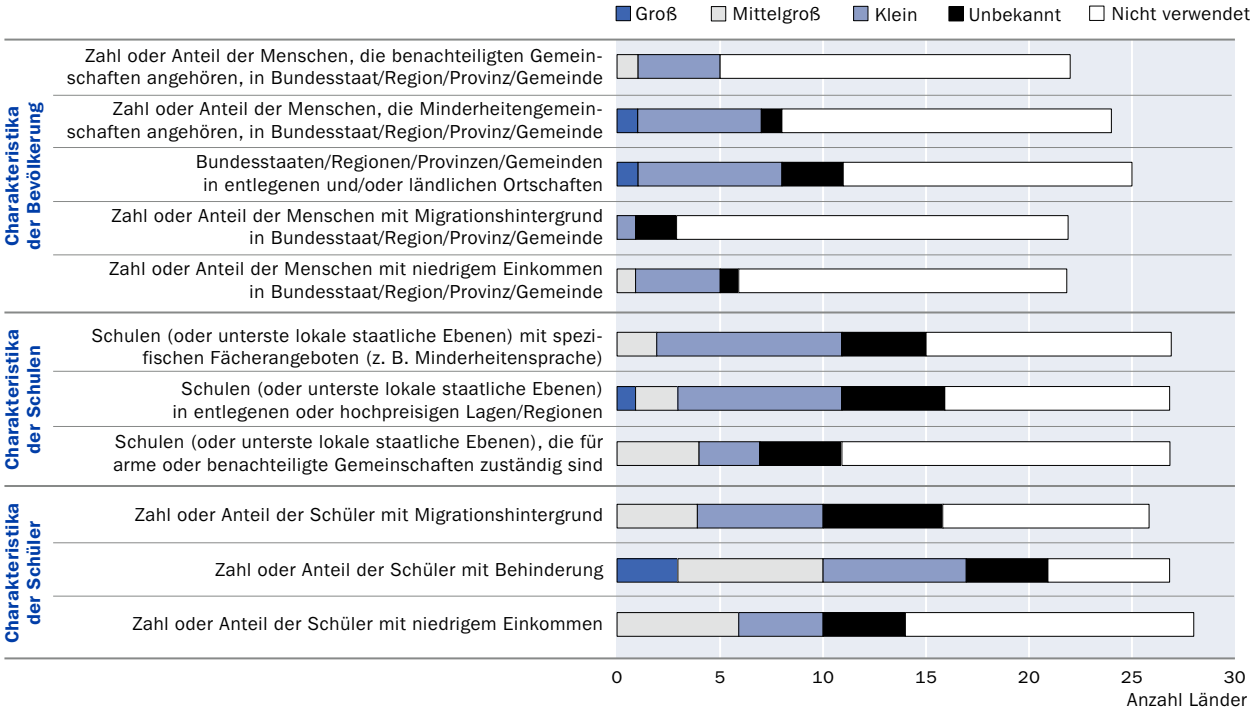
Die im Folgenden präsentierten Daten konzentrieren sich auf die Kriterien, die Länder mit Blick auf Gerechtigkeit bei der Zuweisung von Ressourcen anwenden. Diese Kriterien können im Rahmen der Zuweisungsmethoden Ausschreibungen und Verhandlungen, Finanzierungsformeln oder inkrementelle Kosten eingesetzt werden. Die Wahl der Kriterien spiegelt die Strategien zum Umgang mit Gerechtigkeit sowie die Ziele der horizontalen und/oder vertikalen Gerechtigkeit wider.

Unterschiede bei den Gerechtigkeitskriterien nach Referenzgruppen

In den 31 OECD- und Partnerländern sowie subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten beziehen sich Gerechtigkeitskriterien bei der Finanzierung der verschiedenen Ausgabenkategorien in der Regel auf eine von 3 Referenzgruppen: auf die örtliche Bevölkerung (Land/Region/Provinz/Kommune), die Schulen oder die Schüler. Kriterien, die sich auf die Eigenschaften der örtlichen Bevölkerung beziehen, werden am seltensten verwendet,

Abbildung D6.4

Anteil der gesamten Mittel, die von der zentralstaatlichen bzw. bundesstaatlichen Ebene Bildungseinrichtungen des Primar- und Sekundarbereichs I zugewiesen werden, nach Gerechtigkeitskriterien (2019)



Quelle: OECD (2021), Tabelle D6.3. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterD.pdf). StatLink: https://stat.link/snt8py

wohingegen Schulen und Schüler betreffende Kriterien häufiger verwendet werden. Von den 26 Ländern und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten zur Mittelzuweisung durch die zentralstaatliche bzw. bundesstaatliche Ebene verwenden 25 mindestens ein Kriterium, das sich auf die Charakteristika der Schüler bezieht, 23 mindestens ein Kriterium, das sich auf die Charakteristika der Schulen bezieht, und 14 mindestens ein Kriterium, das sich auf die Charakteristika der Bevölkerung bezieht (Tab. D6.3).

Die Länder verwenden sehr oft eine Kombination von Kriterien, die sich auf verschiedene Referenzgruppen beziehen. 12 Länder und subnationale Einheiten setzen auf eine Kombination, die mindestens ein Kriterium zu jeder Gruppe (Charakteristika von Schülern, Schulen und Bevölkerung) beinhaltet. Weitere 11 Länder und subnationale Einheiten verwenden eine Kombination, die mindestens ein Kriterium ausschließlich zu Charakteristika von Schülern und Schulen enthält. Dies bedeutet, dass Länder und subnationale Einheiten, die ein bevölkerungsbasiertes Kriterium verwenden, in der Regel auch ein die Charakteristika von Schülern und/oder Schulen betreffendes Kriterium verwenden. Eine Ausnahme hiervon bildet Dänemark: Dort werden die Zahl bzw. der Anteil an Menschen mit niedrigem Einkommen vor Ort und die Existenz von als entlegen und/oder ländlich geltenden Ortschaften, jedoch keine schüler- oder schulbasierten Gerechtigkeitskriterien verwendet (Abb. D6.4 und Tab. D6.3).

Unterschiede bei den Gerechtigkeitskriterien nach Charakteristika

Neben der Zusammenfassung der Kriterien anhand der Bevölkerungsgruppe, auf die sie sich beziehen, ist es auch möglich, sie anhand von 5 breit gefassten Charakteristika, auf die sie sich beziehen, zusammenzustellen: Armut (arme oder benachteiligte Bevölkerungsgruppen/Schulen/Schüler bzw. solche mit niedrigem Einkommen), Behinderung (Schüler mit Behinderungen), Lage (entlegene, ländliche oder hochpreisige Lagen), Migrationsstatus (Migrationshintergrund der Schüler oder Bevölkerung) und Minderheitengemeinschaften (Menschen, die Minderheitengemeinschaften angehören, und Schulen, die Minderheitensprachen anbieten).

Am häufigsten werden Kriterien in Bezug auf Behinderungen eingesetzt. Unter den 27 Ländern und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten verwenden nur die zentralstaatlichen bzw. bundesstaatliche Ebenen in Dänemark, England (Vereinigtes Königreich), Mexiko, Norwegen, Schweden und Tschechien dieses Gerechtigkeitskriterium nicht. Diese Länder und subnationalen Einheiten räumen entweder unteren lokalen staatlichen Ebenen einen großen Ermessensspielraum bei der Zuweisung von Mitteln an Schulen (oder die unterste lokale staatliche Ebene) ein (Norwegen und Schweden), verwenden anstelle von Finanzierungsformeln ermessensbasierte Zuweisungsmethoden (Dänemark, Mexiko und Tschechien) oder wenden sonstige Gerechtigkeitskriterien an (England [Vereinigtes Königreich]) (Tab. D6.3).

Zahlreiche Länder und subnationale Einheiten bieten eine spezielle Unterstützung für Schulen oder Ortschaften in entlegenen und/oder teuren Gebieten, indem sie entsprechende Kriterien in die Methodik zur Mittelzuweisung einbeziehen. In 18 Ländern bezieht die zentralstaatliche bzw. bundesstaatliche Ebene Kriterien zur Lage in ihre Methoden zur Zuweisung öffentlicher Mittel an Schulen (oder die unterste lokale staatliche Ebene) ein, wohingegen dies in 8 Ländern nicht der Fall ist. Zwischen den Ländern, die ein Lage-Kriterium verwenden, bestehen Unterschiede beim Bezug des Kriteriums: Es kann sich auf Schulen (in entlegenen oder hochpreisigen Lagen) oder auf Ortschaften (entlegene oder ländliche Länder/Regionen/Provinzen/Kommunen) beziehen. 8 Länder und subnationale

Einheiten (Australien, Brasilien, Chile, England [Vereinigtes Königreich], Frankreich, die Republik Korea, Lettland und Ungarn) weisen Ressourcen ausschließlich anhand des Schulstandorts zu, wohingegen 4 Länder (Dänemark, Israel, Kolumbien und die Türkei) die Ressourcenzuweisung ausschließlich darauf stützen, wie entlegen oder ländlich der Ort ist. Die übrigen 6 Länder (Estland, Irland, Japan, Polen, die Russische Föderation und die Schweiz) verwenden beide Kriterien (Tab. D3.3).

Die meisten Länder wenden bei der Mittelzuweisung ein Maß für niedrige Einkommen oder Benachteiligung an. Von den 28 Ländern und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten zu den Kriterien für die Mittelzuweisung von der zentralstaatlichen bzw. bundesstaatlichen Ebene verwenden 18 mindestens ein armutsbasiertes Kriterium, wohingegen dies in 10 Ländern nicht der Fall ist. Das häufigste Kriterium ist die Zahl bzw. der Anteil von Schülern mit niedrigem Einkommen; es wird in 14 Ländern und subnationalen Einheiten von der zentralstaatlichen bzw. bundesstaatlichen Ebene verwendet. Jedoch nutzen die Länder sehr oft mehrere armutsbasierte Kriterien. So verwenden beispielsweise 9 Länder und subnationale Einheiten die Zahl bzw. den Anteil von Schülern mit niedrigem Einkommen sowie der Schulen (bzw. untersten lokalen staatlichen Ebenen), die für arme oder benachteiligte Gemeinschaften zuständig sind (Tab. D6.3).

Von den 5 breit gefassten Charakteristika, die zur Zusammenfassung der Gerechtigkeitskriterien in Gruppen verwendet wurden, werden Kriterien zu Migrationsstatus und Minderheitengemeinschaften von der zentralstaatlichen bzw. bundesstaatlichen Ebene am seltensten zur Mittelzuweisung verwendet; diese Kriterien sind dennoch recht gängig. In 16 der 27 Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten verwendet die zentralstaatliche bzw. bundesstaatliche Ebene den Migrationsstatus als Kriterium. Wenn der Migrationsstatus herangezogen wird, bezieht er sich wesentlich häufiger auf die Schüler als auf die Bevölkerung vor Ort. Dies bedeutet, dass die Mittel an Schulen mit einer hohen Zahl an Schülern mit Migrationshintergrund fließen und nicht an Gebiete des Landes, in denen viele Menschen mit Migrationshintergrund leben (Tab. D6.3).

Anteil der zugewiesenen Mittel nach Gerechtigkeitskriterien

Im Rahmen von Finanzierungsformeln (oder anderen Zuweisungsmethoden) können zahlreiche Kriterien verwendet werden, doch die Länder können jedes dieser Kriterien unterschiedlich gewichten, was bedeutet, dass sie sich in unterschiedlichem Maße auf die Höhe der zugewiesenen Mittel auswirken können. Bei der Mittelzuweisung unter der Verantwortung der zentralstaatlichen bzw. bundesstaatlichen Ebene haben die einzelnen Kriterien eher eine geringe Auswirkung auf die Höhe oder den Anteil der zugewiesenen Mittel. Im Durchschnitt aller Gerechtigkeitskriterien hat die Anwendung eines Kriteriums in Ländern und subnationalen Einheiten, die davon Gebrauch machen, in 5 % große Auswirkungen auf die Finanzierung, in 20 % mittlere Auswirkungen und in 50 % der Länder und subnationalen Einheiten geringe Auswirkungen. Dies lässt vermuten, dass Gerechtigkeitskriterien allein einen begrenzten Einfluss auf die Finanzierung von Schulen (oder der untersten lokalen staatlichen Entscheidungsebenen) haben und dass sich andere Kriterien stärker auswirken (Tab. D6.3).

Hinsichtlich der Auswirkungen auf die Finanzierung bestehen einige Unterschiede zwischen den Kriterien. Von den 14 Ländern, in denen die zentralstaatliche bzw. bundesstaatliche Ebene die Zahl bzw. den Anteil von Schülern mit niedrigem Einkommen bei der Mittelzuweisung berücksichtigt, hat dieses Kriterium in 6 Ländern mittlere Auswirkungen auf die Finanzierung und in 4 Ländern geringe Auswirkungen (in den übrigen 4 Ländern

sind die Auswirkungen unbekannt). Im Vergleich dazu hat die Zahl bzw. der Anteil von Schülern mit Behinderungen in 3 Ländern große Auswirkungen auf die Finanzierung, in 7 Ländern mittlere Auswirkungen und in 7 Ländern geringe Auswirkungen (in den übrigen 4 Ländern sind die Auswirkungen unbekannt). Im Ergebnis hat die Zahl bzw. der Anteil von Schülern mit Behinderungen als Kriterium für die Mittelzuweisung einen stärkeren Einfluss auf die Finanzierung als die Zahl bzw. der Anteil von Schülern mit niedrigem Einkommen (Abb. D6.4).

Definitionen

Definitionen zu Zuweisungsgrundlagen, Kriterien für die Mittelzuweisung und Art der Finanzierungsmechanismen s. Kasten D6.1.

Entscheidungsebenen

Zentralstaatliche Ebene: Die zentralstaatliche Ebene umfasst sämtliche Stellen auf nationaler Ebene, die Entscheidungen treffen bzw. an bestimmten Aspekten der Entscheidungsfindung beteiligt sind.

Bundesstaatliche Ebene: In „föderalen" Ländern oder Ländern mit ähnlichen staatlichen Strukturen ist der Bundesstaat/das Bundesland die erste Verwaltungseinheit unterhalb der nationalen Ebene. Auf dieser Ebene werden Entscheidungen von bundesstaatlichen Regierungen getroffen. In allen anderen Ländern gibt es diese Ebene nicht.

Provinz-/Regionalebene: Die Provinz oder Region ist in Ländern ohne eine „föderale" (oder ähnliche) Struktur die erste Verwaltungseinheit unterhalb der nationalen Ebene, in Ländern mit einer „föderalen" (oder ähnlichen) Struktur die zweite. Auf dieser Ebene werden Entscheidungen von Provinz- bzw. Regionalbehörden oder -regierungen getroffen.

Subregionale oder interkommunale Ebene: Die Subregion ist in Ländern ohne „föderale" (oder ähnliche) Struktur die zweite Verwaltungseinheit unterhalb der nationalen Ebene. Auf dieser Ebene werden Entscheidungen von subregionalen oder interkommunalen Behörden bzw. Regierungen getroffen.

Lokale Ebene: Die Stadt oder Kommune/Gemeinde ist die kleinste Verwaltungseinheit innerhalb eines Staates mit einer entscheidungsbefugten Behörde an der Spitze. Die lokale Behörde kann die Bildungsabteilung innerhalb einer allgemeinen lokalen Regierung/Verwaltung sein oder eine spezielle Behörde, die ausschließlich für Bildung zuständig ist.

Erfassung

31 OECD- und Partnerländer sowie subnationale Einheiten haben an der für diesen Indikator verwendeten OECD-NESLI-Erhebung zu Finanzierungsstrukturen für Schulen von 2020 teilgenommen: Australien, Belgien (frz.), Brasilien, Chile, Dänemark, Deutschland, England (Vereinigtes Königreich), Estland, Finnland, Frankreich, Irland, Israel, Japan, Kolumbien, die Republik Korea, Lettland, Litauen, Mexiko, die Niederlande, Norwegen, Österreich, Polen, die Russische Föderation, Schweden, die Schweiz, Slowenien, Spanien, Tschechien, die Türkei, Ungarn und die Vereinigten Staaten.

Die zu den Finanzierungsstrukturen erhobenen Informationen bezogen sich ausschließlich auf den Hauptfinanzierungsmechanismus für die Zuweisung und Verteilung von öffentlichen Mitteln an öffentliche Bildungseinrichtungen (oder die unterste lokale staatliche Ebene). Dies bedeutet, dass diese Analyse nicht die gesamte Finanzierung abdeckt. Sie deckt jedoch für etwa die Hälfte der Länder mit verfügbaren Daten die gesamte öffentliche Finanzierung für öffentliche Bildungseinrichtungen und für ein weiteres Drittel der Länder einen Großteil der öffentlichen Finanzierung für öffentliche Bildungseinrichtungen ab. Weiterführende Informationen sowie länderspezifische Hinweise s. Anhang 3 (*https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterD.pdf*).

Quellen

Die Daten stammen aus der OECD-NESLI-Erhebung zu Finanzierungsstrukturen für Schulen von 2020, die sich auf das Jahr 2019 bezieht.

Weiterführende Informationen

Atkinson, M. et al. (2005), *School Funding: A Review of Existing Models in European and OECD Countries*, National Foundation for Educational Research, Slough, *https://www.nfer.ac.uk/publications/ESF01/ESF01.pdf* (Zugriff am 25. Mai 2021). [3]

Burns, T. and F. Köster (eds.) (2016), *Governing Education in a Complex World, Educational Research and Innovation*, OECD Publishing, Paris, *https://dx.doi.org/10.1787/9789264255364-en*. [2]

Castelli, L., S. Ragazzi and A. Crescentini (2012), "Equity in education: A general overview", *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, Vol. 69, pp. 2243–2250, *http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.12.194*. [4]

OECD (2017), The Funding of School Education: Connecting Resources and Learning, *OECD Reviews of School Resources*, OECD Publishing, Paris, *https://dx.doi.org/10.1787/9789264276147-en*. [1]

Tabellen Indikator D6

StatLink: https://stat.link/vmbd2w

- Tabelle D6.1: Grundlage für die Mittelzuweisung an öffentliche Bildungseinrichtungen des Primarbereichs (2019)
- Tabelle D6.2: Verwendung von Finanzierungsformeln für die Zuweisung von öffentlichen Mitteln an öffentliche Bildungseinrichtungen des Primarbereichs (2019)
- Tabelle D6.3: Gerechtigkeitskriterien bei der Zuweisung von Mitteln der zentralstaatlichen Ebene bzw. bundesstaatlichen Ebene an Bildungseinrichtungen des Primar- und Sekundarbereichs I (2019)

- **WEB** Table D6.4: Basis used to allocate funding to public lower secondary educational institutions (Grundlage für die Mittelzuweisung für öffentliche Bildungseinrichtungen des Sekundarbereichs I) (2019)
- **WEB** Table D6.5: Main funding mechanisms used to distribute funding to public primary educational institutions (Hauptfinanzierungsmechanismen für die Verteilung von Mitteln an öffentliche Bildungseinrichtungen des Primarbereichs) (2019)
- **WEB** Table D6.6: Main funding mechanisms used to distribute funding to public lower secondary educational institutions (Hauptfinanzierungsmechanismen für die Verteilung von Mitteln an öffentliche Bildungseinrichtungen des Sekundarbereichs I) (2019)
- **WEB** Table D6.7: Levels of government involved in funding public primary educational institutions (An der Finanzierung von öffentlichen Bildungseinrichtungen des Primarbereichs beteiligte staatliche Ebenen) (2019)
- **WEB** Table D6.8: Levels of government involved in funding public lower secondary educational institutions (An der Finanzierung von öffentlichen Bildungseinrichtungen des Sekundarbereichs I beteiligte staatliche Ebenen) (2019)
- **WEB** Table D6.9: Use of funding formulas to allocate public funding to public lower secondary educational institutions (Anwendung von Finanzierungsformeln für die Zuweisung von öffentlichen Mitteln für öffentliche Bildungseinrichtungen des Sekundarbereichs I) (2019)
- **WEB** Table D6.10: Equity criteria used in allocating provincial or regional government funding for primary and lower secondary educational institutions (Gerechtigkeitskriterien bei der Zuweisung von Mitteln der Provinz- oder Regionalebene für Bildungseinrichtungen des Primar- und Sekundarbereichs I) (2019)
- **WEB** Table D6.11: Equity criteria used in allocating local government funding for primary and lower secondary educational institutions (Gerechtigkeitskriterien bei der Zuweisung von Mitteln der lokalen staatlichen Ebene für Bildungseinrichtungen des Primar- und Sekundarbereichs I) (2019)

Datenstand: 17. Juni 2021. Aktualisierte Daten s. *http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en*. Weitere Untergliederungen s. auch *http://stats.oecd.org*, OECD-Bildungsdatenbank.

Tabelle D6.1

Grundlage für die Mittelzuweisung an öffentliche Bildungseinrichtungen des Primarbereichs (2019)

Zuweisung aller öffentlichen Mittel von allen staatlichen Ebenen an Bildungseinrichtungen oder die unterste lokale staatliche Ebene

	Allgemeine Finanzierung				Finanzierung der Lehrkräfte				Finanzierung von nicht unterrichtenden Beschäftigten				Finanzierung sonstiger laufender Ausgaben				Finanzierung von Investitionsausgaben			
	Behördliche Ermessensausübung	Inkrementelle Kosten	Ausschreibungen/Verhandlungen	Formelfinanzierung	Behördliche Ermessensausübung	Inkrementelle Kosten	Ausschreibungen/Verhandlungen	Formelfinanzierung	Behördliche Ermessensausübung	Inkrementelle Kosten	Ausschreibungen/Verhandlungen	Formelfinanzierung	Behördliche Ermessensausübung	Inkrementelle Kosten	Ausschreibungen/Verhandlungen	Formelfinanzierung	Behördliche Ermessensausübung	Inkrementelle Kosten	Ausschreibungen/Verhandlungen	Formelfinanzierung
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)
OECD Länder																				
Australien	Nein	Nein	Nein	Ja	Nein	Nein	Nein	Ja	Nein	Nein	Nein	Ja	Nein	Nein	Nein	Ja	Ja	Nein	Ja	Ja
Österreich	a	a	a	a	Nein	Nein	Nein	Ja	Ja	Nein	Nein	Nein	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	Ja	Nein
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	Nein	Nein	Ja	Ja	Nein	Nein	Nein	Ja	Nein	Nein	Nein	Ja	Nein	Nein	Ja	Ja	Nein	Nein	Ja	Ja
Kolumbien	Nein	Ja	Nein	Ja	Nein	Ja	Nein	Ja	Nein	Ja	Nein	Ja	Ja	Nein	Nein	Ja	Nein	Nein	Nein	Ja
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechien	Ja	Ja	Nein	Nein	Ja	Ja	Nein	Nein	Ja	Ja	Nein	Nein	Ja	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein	Ja	Nein
Dänemark	Ja	Ja	Nein	Nein	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Estland	Nein	Ja	Nein	Ja	Ja	Nein	Nein	Ja	Ja	Nein	Nein	Ja	Ja	Nein	Nein	Ja	Ja	Nein	Nein	Nein
Finnland	Nein	a	Nein	Ja	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Frankreich	a	a	a	a	Ja	Ja	m	Ja	Ja	Ja	m	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	a
Deutschland	Nein	Nein	Nein	Ja	Nein	Nein	Nein	Ja	Ja	Nein	Nein	Ja	Ja	Nein	Nein	Ja	Ja	Nein	Nein	Ja
Griechenland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ungarn	Ja	Ja	Ja	Nein	Ja	Ja	Ja	Nein	Ja	Ja	Ja	Nein	Ja	Ja	Ja	Nein	Ja	Ja	Nein	Nein
Island	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irland	Nein	Ja	Nein	Ja	Nein	Nein	Nein	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Ja	Ja	Nein	Nein	Nein	Ja
Israel	Nein	Nein	Nein	Ja	Nein	Nein	Nein	Ja	Nein	Nein	Nein	Ja	Nein	Nein	Nein	Ja	Nein	Nein	Nein	Ja
Italien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Japan	a	a	a	a	Ja	Nein	Nein	Ja	Ja	Nein	Nein	Ja	Ja	m	m	m	Ja	m	m	Ja
Republik Korea	Ja	Nein	Ja	Ja	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Lettland	a	a	a	a	Nein	Nein	Nein	Ja	Ja	Nein	Nein	Ja	Nein	Nein	Nein	Ja	Ja	Nein	Nein	Nein
Litauen	Ja	Nein	Nein	Ja	Ja	Nein	Nein	Ja	Ja	Ja	Nein	Ja	Ja	Nein	Nein	Ja	Ja	Ja	Nein	Nein
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	Ja	Nein	Nein	Nein	m	m	m	m	m	m	m	m	Ja	Nein	Nein	Nein	Ja	Nein	Nein	Nein
Niederlande	Nein	Nein	Nein	Ja	Nein	Nein	Nein	Ja	Nein	Nein	Nein	Ja	Nein	Nein	Nein	Ja	Nein	Nein	Nein	Ja
Neuseeland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norwegen	Nein	Nein	Nein	Ja	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Polen	Ja	Ja	Nein	Ja	a	a	a	a	a	a	a	a	Ja	Ja	Nein	Ja	Ja	Ja	Nein	Ja
Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slowakei	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slowenien	a	a	a	a	Nein	Nein	Nein	Ja	Nein	Nein	Nein	Ja	Ja	Nein	Nein	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein
Spanien	Nein	Ja	Ja	Ja	Nein	Nein	Nein	Ja	Nein	Nein	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	Ja	Nein	Nein	Ja	Ja
Schweden	Nein	Ja	Nein	Ja	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Schweiz	a	a	a	a	Ja	Ja	Nein	Nein	Ja	Ja	Nein	Nein	Ja	Ja	Nein	Nein	Ja	Ja	Nein	Nein
Türkei	Ja	Ja	Nein	Nein	Ja	Ja	Nein	Nein	Ja	Ja	Nein	Nein	Ja	Ja	Ja	Nein	Ja	Ja	Ja	Nein
Vereinigte Staaten	Nein	Ja	Ja	Ja	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	Ja	Ja	Nein	Ja
Subnationale Einheiten																				
Belgien (fläm.)	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Belgien (frz.)	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Ja	Nein	Nein	Nein	Ja	Nein	Nein	Nein	Ja	Ja	Nein	Nein	Ja
England (UK)	Ja	Ja	Nein	Ja	a	a	a	a	a	a	a	a	Nein	Nein	Nein	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
Schottland (UK)	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Partnerländer																				
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	Nein	Nein	Nein	Ja	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Russische Föd.	Nein	Nein	Nein	Ja	Ja	Nein	Nein	Nein	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein	Ja	Nein	Nein	Ja	Nein	Nein	Nein
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Anmerkungen: Die Grundlage für die Zuweisung von Mitteln an Bildungseinrichtungen (oder die unterste lokale staatliche Ebene) bezieht sich darauf, wie über die Höhe der den untergeordneten Behörden oder Schulen (oder der untersten lokalen staatlichen Ebene) zuzuweisenden Mittel entschieden wird. Die Zuweisungsgrundlage unterscheidet sich von der Art und Weise, wie die Mittel tatsächlich transferiert werden (dieser Vorgang wird als Finanzierungsmechanismus bezeichnet).

Die behördliche Ermessensausübung beruht auf einer individuellen Einschätzung der von den einzelnen untergeordneten Behörden bzw. Schulen benötigten Mittel. Dabei können Indikatoren zum Einsatz kommen, jedoch entspricht die letztendliche Zuweisung nicht notwendigerweise den Berechnungen, und diese werden nicht durchgängig auf alle untergeordneten Behörden bzw. Schulen angewandt. Behördliche Ermessensausübung und inkrementelle Kosten werden häufig miteinander kombiniert.

Bei inkrementellen Kosten werden die historischen Ausgaben zur Berechnung der Höhe der für das nächste Jahr zuzuweisenden Mittel herangezogen, wobei geringfügige Änderungen zur Berücksichtigung spezifischer Änderungen (z.B. Schülerzahlen, Schuleinrichtungen, Einkaufspreise) vorgenommen werden. Behördliche Ermessensausübung und inkrementelle Kosten werden häufig miteinander kombiniert.

Ausschreibungen und Verhandlungen bezeichnen einen offenen Wettbewerb um zusätzliche Mittel, bei dem die untergeordneten Behörden oder Schulen an bestimmten Programmen teilnehmen oder begründete Anträge auf zusätzliche Mittel stellen.

Bei der Formelfinanzierung werden objektive Kriterien zusammen mit einer durchgängig angewandten Regel zur Festlegung der Höhe der den einzelnen Schulen zustehenden Mittel eingesetzt. Die zuständige Behörde bestimmt die Höhe der zugewiesenen öffentlichen Mittel mithilfe einer offiziell festgelegten Vorgehensweise (einer Formel) basierend auf einer Reihe von vorab festgelegten Kriterien, die zumeist input-, output- oder leistungsorientiert sind. Diese vorab festgelegten Kriterien werden auf jeden Empfänger (z.B. untergeordnete Behörde oder Schule) objektiv angewandt. Die Formelfinanzierung beruht auf einer mathematischen Formel mit einer Reihe von Variablen, denen jeweils ein Koeffizient zugeordnet ist, zur Bestimmung der Schulbudgets. Die Formeln enthalten in der Regel 4 Hauptgruppen von Variablen: i) Grundlegend: Zahl der Schüler und Klassenstufen, ii) Bedürfnisse, iii) Lehrplan oder Bildungsgänge und iv) Eigenschaften der Schulen.

Quelle: OECD (2021). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterD.pdf). StatLink: https://stat.link/o2j80e

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

Tabelle D6.2

Verwendung von Finanzierungsformeln für die Zuweisung von öffentlichen Mitteln an öffentliche Bildungseinrichtungen des Primarbereichs (2019)

Umfang, mit dem öffentliche Mittel basierend auf Finanzierungsformeln zugewiesen werden, nach für die Mittelverwaltung zuständiger staatlicher Ebene und Ausgabenkategorie

	Zentralstaatliche/bundesstaatliche Ebene					Provinz-/Regionalebene					Lokale Ebene				
	Allgemeine Finanzierung	Finanzierung der Lehrkräfte	Finanzierung von nicht unterrichtenden Beschäftigten	Finanzierung sonstiger laufender Ausgaben	Finanzierung von Investitionsausgaben	Allgemeine Finanzierung	Finanzierung der Lehrkräfte	Finanzierung von nicht unterrichtenden Beschäftigten	Finanzierung sonstiger laufender Ausgaben	Finanzierung von Investitionsausgaben	Allgemeine Finanzierung	Finanzierung der Lehrkräfte	Finanzierung von nicht unterrichtenden Beschäftigten	Finanzierung sonstiger laufender Ausgaben	Finanzierung von Investitionsausgaben
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OECD Länder															
Australien	Mehrheit	Mehrheit	Mehrheit	Mehrheit	Einige	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Österreich	a	a	a	a	a	a	Alle	m	m	a	a	a	m	m	a
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	Mehrheit	Mehrheit	Mehrheit	Mehrheit	Mehrheit	a	a	a	a	a	Mehrheit	Mehrheit	Mehrheit	Mehrheit	Mehrheit
Kolumbien	Mehrheit	Alle	Mehrheit	Einige	Einige	a	a	a	a	a	Einige	Vernachl.	Vernachl.	Einige	Vernachl.
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechien	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Dänemark	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Estland	a	Alle	Alle	Alle	a	a	a	a	a	a	Mehrheit	Mehrheit	Mehrheit	Mehrheit	a
Finnland	Mehrheit	a	a	a	a	a	a	a	a	a	m	m	m	m	m
Frankreich	a	Mehrheit	Mehrheit	a	a	a	a	a	a	a	a	a	m	m	a
Deutschland	Mehrheit	Mehrheit	a	a	Einige	Mehrheit	a	Einige	Einige	Einige	Mehrheit	a	Einige	Einige	Einige
Griechenland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ungarn	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	m	m	m	m	m
Island	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irland	Mehrheit	Alle	Alle	Alle	Alle	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Israel	Mehrheit	Mehrheit	Mehrheit	Mehrheit	Mehrheit	a	a	a	a	a	Mehrheit	Mehrheit	Mehrheit	Mehrheit	Mehrheit
Italien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Japan	a	Alle	Alle	m	Alle	a	m	m	m	m	a	m	m	m	m
Republik Korea	Mehrheit	a	a	a	a	Mehrheit	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Lettland	a	Alle	Alle	Alle	a	a	a	a	a	a	m	m	m	m	m
Litauen	Mehrheit	Mehrheit	Mehrheit	Einige	m	a	a	a	a	a	Vernachl.	a	Vernachl.	Vernachl.	Vernachl.
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Niederlande	Alle	Alle	Alle	Alle	Einige	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Neuseeland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norwegen	Alle	a	a	a	a	a	a	a	a	a	m	m	m	m	m
Polen	Mehrheit	a	a	Alle	Alle	Mehrheit	a	a	Alle	Alle	Mehrheit	a	a	Alle	Alle
Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slowakei	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slowenien	a	Mehrheit	Mehrheit	Mehrheit	m	a	a	a	a	a	a	m	m	m	m
Spanien	Mehrheit	Alle	Mehrheit	Mehrheit	Einige	Mehrheit	Alle	Mehrheit	Mehrheit	Einige	Vernachl.	a	Mehrheit	Vernachl.	Vernachl.
Schweden	Mehrheit	a	a	a	a	a	a	a	a	a	Mehrheit	a	a	a	a
Schweiz	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Türkei	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Vereinigte Staaten	Alle	Alle	Alle	Alle	Vernachl.	Mehrheit	Mehrheit	Mehrheit	Mehrheit	Mehrheit	Mehrheit	Mehrheit	Mehrheit	Mehrheit	Einige
Subnationale Einheiten															
Belgien (fläm.)	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Belgien (frz.)	a	Alle	Alle	Alle	Einige	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
England (UK)	Alle	a	a	Alle	Mehrheit	a	a	a	a	a	Mehrheit	a	a	Alle	Mehrheit
Schottland (UK)	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Partnerländer															
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	Alle	a	a	a	a	Alle	a	a	a	a	Alle	a	a	a	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	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Russische Föd.	a	m	m	m	m	m	m	m	m	a	Mehrheit	a	a	a	a
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

Anmerkung: Alle: Alle der öffentlichen Bildungseinrichtungen zugewiesenen öffentlichen Mittel werden mithilfe von Finanzierungsformeln zugewiesen, d. h., alle (oder fast alle) der von dieser staatlichen Ebene zugewiesenen Mittel hängen von einer oder mehreren Finanzierungsformeln ab, um über die Zuweisung an die nachgeordnete staatliche Ebene (oder Schule) zu entscheiden.

Mehrheit: Die meisten der öffentlichen Bildungseinrichtungen zugewiesenen öffentlichen Mittel werden mithilfe von Finanzierungsformeln zugewiesen, d. h., mindestens die Hälfte (aber nicht alle) der von dieser staatlichen Ebene zugewiesenen Mittel hängen von einer oder mehreren Finanzierungsformeln ab, um über die Zuweisung an die nachgeordnete staatliche Ebene (oder Schule) zu entscheiden.

Einige: Einige der öffentlichen Bildungseinrichtungen zugewiesenen allgemeinen öffentlichen Mittel werden mithilfe von Finanzierungsformeln zugewiesen, d. h., weniger als die Hälfte der von dieser staatlichen Ebene zugewiesenen Mittel hängen von einer oder mehreren Finanzierungsformeln ab, um über die Zuweisung an die nachgeordnete staatliche Ebene (oder Schule) zu entscheiden.

Vernachl.: Ein vernachlässigbarer Betrag der öffentlichen Bildungseinrichtungen zugewiesenen allgemeinen öffentlichen Mittel wird mithilfe von Finanzierungsformeln zugewiesen, d. h., ein sehr kleiner Anteil (in der Regel weniger als 5 %) an von dieser staatlichen Ebene zugewiesenen Mitteln hängt von einer oder mehreren Finanzierungsformeln ab, um über die Zuweisung an die nachgeordnete staatliche Ebene (oder Schule) zu entscheiden.

Quelle: OECD (2021). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterD.pdf). StatLink: https://stat.link/r2evnx

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

Tabelle D6.3

Gerechtigkeitskriterien bei der Zuweisung von Mitteln der zentralstaatlichen Ebene bzw. bundesstaatlichen Ebene an Bildungseinrichtungen des Primar- und Sekundarbereichs I (2019)

Umfang der Verwendung von Gerechtigkeitskriterien für die Zuweisung von öffentlichen Mitteln und von der zentralstaatlichen bzw. bundesstaatlichen Ebene

	Verwendung von Kriterien für die Zuweisung von öffentlichen Mitteln										
	Charakteristika der Schüler			Charakteristika der Schulen			Charakteristika der Bevölkerung				
	Zahl oder Anteil der Schüler mit niedrigem Einkommen	Zahl oder Anteil der Schüler mit Behinderung	Zahl oder Anteil der Schüler mit Migrationshintergrund	Schulen (oder unterste lokale staatliche Ebenen), die für arme oder benachteiligte Gemeinschaften zuständig sind	Schulen (oder unterste lokale staatliche Ebenen) in entlegenen oder hochpreisigen Lagen/Regionen	Schulen (oder unterste lokale staatliche Ebenen) mit spezifischen Fächerangeboten (z.B. Minderheitensprache)	Zahl oder Anteil der Menschen mit niedrigem Einkommen in Bundesstaat/Region/Provinz/Gemeinde	Zahl oder Anteil der Menschen mit Migrationshintergrund in Bundesstaat/Region/Provinz/Gemeinde	Bundesstaaten/Regionen/Provinzen/Gemeinden in entlegenen und/oder ländlichen Ortschaften	Zahl oder Anteil der Menschen, die Minderheitengemeinschaften angehören, in Bundesstaat/Region/Provinz/Gemeinde	Zahl oder Anteil der Menschen, die benachteiligten Gemeinschaften angehören, in Bundesstaat/Region/Provinz/Gemeinde
	(1)	(3)	(5)	(7)	(9)	(11)	(13)	(15)	(17)	(19)	(21)
OECD Länder											
Australien	Mittel	Mittel	a	Keine	Mittel	Klein	Keine	Keine	Keine	Keine	Keine
Österreich	Keine	Mittel	Mittel	Keine	Keine	Klein	a	a	Keine	a	a
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	Mittel	Mittel	a	a	Klein	a	a	a	a	a	a
Kolumbien	Keine	Klein	Keine	Keine	Keine	Keine	Keine	Keine	Groß	Keine	Keine
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechien	Keine	Keine	Keine	Keine	Keine	Keine	Keine	Keine	Keine	Keine	Keine
Dänemark	Keine	Keine	Keine	Keine	Keine	Keine	Klein	Keine	Klein	Keine	Keine
Estland	Keine	Klein	Keine	Keine	Klein	Klein	Keine	Keine	Klein	Klein	Keine
Finnland	m	m	m	m	m	m	m	m	Klein	Klein	m
Frankreich	Unbekannt	Unbekannt	Unbekannt	Unbekannt	Unbekannt	Unbekannt	m	m	m	m	m
Deutschland	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Griechenland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ungarn	Mittel	Groß	Keine	Mittel	Klein	Mittel	a	a	a	Groß	Klein
Island	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irland	Mittel	a	Unbekannt	Mittel	Klein	Keine	Mittel	Keine	Klein	Klein	m
Israel	Klein	Mittel	Klein	Klein	Klein	Klein	Klein	Keine	Klein	Klein	Klein
Italien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Japan	Unbekannt	Unbekannt	Keine	Unbekannt	Unbekannt	Unbekannt	m	m	Unbekannt	m	m
Republik Korea	Unbekannt	Unbekannt	Unbekannt	Keine	Unbekannt	Keine	Keine	Keine	Keine	Keine	Keine
Lettland	Keine	Groß	Klein	Keine	Groß	Keine	Keine	Keine	Keine	Keine	Keine
Litauen	Keine	Klein	Klein	Keine	Keine	Klein	Keine	Keine	Keine	Keine	Keine
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	Keine	Keine	Keine	Keine	Keine	Keine	Keine	Keine	Keine	Keine	Keine
Niederlande	Keine	Klein	Mittel	Keine	Keine	Klein	Keine	Klein	Keine	Klein	Klein
Neuseeland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norwegen	Keine	Keine	Klein	Keine	Keine	Keine	Keine	Keine	Keine	Keine	Keine
Polen	Keine	Mittel	Klein	Mittel	Klein	Klein	Keine	Keine	Klein	Klein	Mittel
Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slowakei	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slowenien	Klein	Klein	Klein	Keine	Keine	Klein	Keine	Keine	Keine	Keine	Keine
Spanien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Schweden	Unbekannt	Keine	Unbekannt	Unbekannt	Keine	Keine	Keine	Unbekannt	Keine	Keine	Keine
Schweiz	Keine	Unbekannt	Unbekannt	Unbekannt	Unbekannt	Unbekannt	Unbekannt	Keine	Unbekannt	Keine	Keine
Türkei	Klein	Klein	Unbekannt	Klein	Keine	Keine	Klein	Unbekannt	Klein	Keine	Keine
Vereinigte Staaten	Mittel	Mittel	Mittel	Mittel	Klein	Klein	Keine	Keine	Keine	Keine	Keine
Subnationale Einheiten											
Belgien (fläm.)	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Belgien (frz.)	Klein	Groß	Mittel	Klein	a	Keine	a	a	a	a	a
England (UK)	Mittel	Keine	Keine	Keine	Klein	Keine	Klein	Keine	Keine	Keine	Klein
Schottland (UK)	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Partnerländer											
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	Keine	Mittel	Keine	Keine	Mittel	Mittel	Keine	Keine	Keine	Keine	Keine
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.	Keine	Klein	Keine	Keine	Unbekannt	Unbekannt	Keine	Keine	Unbekannt	Unbekannt	Keine
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: Diese Tabelle bezieht sich auf Kriterien, die bei allen Arten der Zuweisung verwendet werden (d.h., sie beschränkt sich nicht nur auf diejenigen, die in Finanzierungsformeln zum Einsatz kommen). Informationen zum Umfang der Verwendung von Kriterien durch die zentralstaatliche und bundesstaatliche Ebene, d.h. die Spalten (2), (4), (6), (8), (10), (12), (14), (16), (18), (20) und (22), sind im Internet verfügbar.

Umfang der Verwendung für die Mittelzuweisung

Groß: Ein großer Anteil der gesamten zugewiesenen Mittel basiert auf diesem Kriterium, d.h., dieses Kriterium hat eine wesentliche Auswirkung auf die Höhe der von dieser staatlichen Ebene zugewiesenen Mittel. In der Regel bedeutet das, dass mindestens die Hälfte der von dieser staatlichen Ebene den Schulen (oder der untersten lokalen staatlichen Ebene) zugewiesenen Mittel von diesem Kriterium abhängt.

Mittel: Ein mittelgroßer Anteil der gesamten Mittel basiert auf diesem Kriterium, d.h., dieses Kriterium hat eine moderate Auswirkung auf die Höhe der von dieser staatlichen Ebene zugewiesenen Mittel. In der Regel bedeutet das, dass mindestens (rund) 10%, aber weniger als die Hälfte der von dieser staatlichen Ebene den Schulen (oder der untersten lokalen staatlichen Ebene) zugewiesenen Mittel von diesem Kriterium abhängen.

Klein: Ein kleiner Anteil der gesamten Mittel basiert auf diesem Kriterium, d.h., dieses Kriterium hat eine minimale Auswirkung auf die Höhe der von dieser staatlichen Ebene zugewiesenen Mittel. In der Regel bedeutet das, dass weniger als 10% der von dieser staatlichen Ebene den Schulen (oder der untersten lokalen staatlichen Ebene) zugewiesenen Mittel von diesem Kriterium abhängen.

Unbekannt: Ein unbekannter Anteil der Mittel basiert auf diesem Kriterium, d.h., dieses Kriterium wird zur Mittelzuweisung verwendet, aber es ist nicht bekannt, wie viele Mittel von ihm abhängen.

Keine: Keine zugewiesenen Mittel basieren auf diesem Kriterium.

Quelle: OECD (2021). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterD.pdf).

StatLink: https://stat.link/0sw612

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

Indikator D7
Welcher Anteil der Lehrkräfte verlässt den Lehrerberuf?

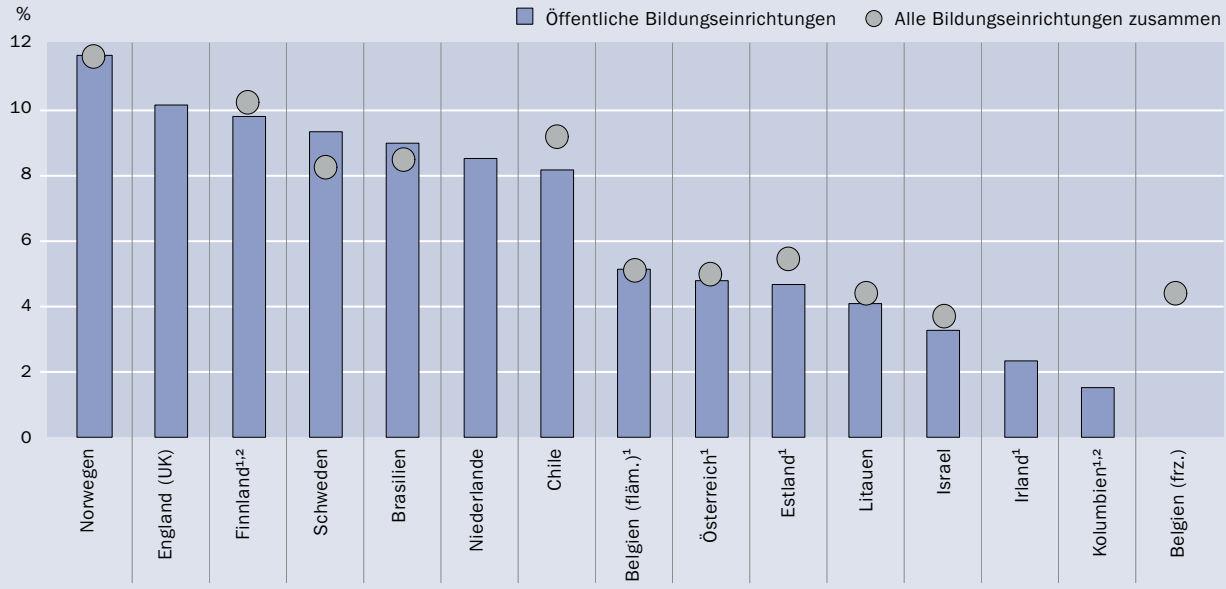
Zentrale Ergebnisse

- 2016 lagen die Fluktuationsraten in öffentlichen Bildungseinrichtungen vom Elementarbereich (ISCED 02) bis zum Sekundarbereich II zwischen 3,3 % in Israel und 11,7 % in Norwegen (unter vergleichbaren Ländern).
- Im Durchschnitt der Länder mit verfügbaren Daten sind die Fluktuationsraten der männlichen Lehrkräfte tendenziell höher als die der weiblichen Lehrkräfte.
- Im Durchschnitt der Länder mit verfügbaren Daten sind die Fluktuationsraten aufgrund der Verrentung in der ältesten Altersgruppe (ab 55 Jahren) höher als bei Lehrkräften in der Mitte der beruflichen Laufbahn (35 bis 54 Jahre). Die Fluktuationsraten jüngerer Lehrkräfte (bis 34 Jahre) sind in einigen Ländern ebenfalls höher als die von Lehrkräften in der Mitte der beruflichen Laufbahn, was auf gewisse Unterschiede im Status des Lehrerberufs als Berufseinsteiger hinweist.

Abbildung D7.1

Fluktuationsraten von Lehrkräften, nach Art der Bildungseinrichtung (2016)

Für den gesamten Bildungsbereich vom Elementarbereich (ISCED 02) bis zum Sekundarbereich II, basierend auf indirekter Messung von Lehrkräften, die aus dem Lehrerberuf ausscheiden, in Personenzahlen



1. Abweichung von der angegebenen Erfassung. Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle. 2. Referenzjahr nicht 2016. Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle. Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge der geschätzten Fluktuationsraten an öffentlichen Bildungseinrichtungen.
Quelle: OECD (2021), Tabelle D7.1. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterD.pdf). StatLink: https://stat.link/hjpgiq

Kontext

Derzeit wird ein Großteil der Bildungsausgaben für die Vergütung von Lehrkräften aufgewendet. Da der Unterricht durch Lehrkräfte die vorrangige Unterrichtsform für Schüler ist, ist die Altersverteilung der Lehrkräfte bei der Planung von Veränderungen in der

Lehrerschaft eine wichtige Variable. Dass genügend kompetente, erfahrene Lehrkräfte zur Ausbildung aller Kinder zur Verfügung stehen, ist jedoch auch abhängig vom Anteil junger Menschen, die den Lehrerberuf ergreifen möchten, sowie vom Anteil der Lehrkräfte, die vor der Verrentung aus dem Lehrerberuf ausscheiden. Die Fluktuationsrate von Lehrkräften und die Gründe dafür können daher Erkenntnisse liefern, wie sich effektive Maßnahmen entwickeln lassen, um die benötigte Anzahl von Lehrkräften im Lehrerberuf zu halten.

Lehrkräfte entscheiden sich aus unterschiedlichen Gründen, aus dem Lehrerberuf auszuscheiden. Einige Faktoren betreffen den Lehrerberuf im Allgemeinen (z. B. Zusatzleistungen und Arbeitsbedingungen, geringere Nachfrage nach Lehrkräften) und/oder den externen Arbeitsmarkt (z. B. relative Gehälter im Vergleich zu anderen Berufen). Die individuellen Faktoren betreffen objektive Charakteristika (z. B. Alter, Region) oder eher subjektive Faktoren (z. B. arbeitsbedingter Stress). Da sich die Entscheidung einer Lehrkraft zum Ausstieg aus dem Beruf aus zahlreichen und komplexen Faktoren ergibt, ist es nicht Ziel dieses Indikators, die komplexe Beziehung zwischen der Fluktuation von Lehrkräften und den Faktoren, die die Wahrscheinlichkeit eines tatsächlichen Ausstiegs aus dem Lehrerberuf erhöhen, zu erklären.

Weitere wichtige Ergebnisse

- In den meisten Ländern und subnationalen Einheiten mit vergleichbaren Daten ist die Fluktuationsrate von Lehrkräften in öffentlichen Bildungseinrichtungen ähnlich hoch wie in allen Arten von Bildungseinrichtungen zusammen oder niedriger. In Brasilien und Schweden wiesen jedoch Lehrkräfte an öffentlichen Bildungseinrichtungen höhere Fluktuationsraten als Lehrkräfte an privaten Bildungseinrichtungen auf.
- Aufgrund des geringen Anteils männlicher Lehrkräfte in einigen Ländern führt eine höhere Fluktuationsrate männlicher Lehrkräfte gegenüber weiblichen Lehrkräften nicht unbedingt zu höheren Fluktuationsraten bei allen Lehrkräften zusammen.
- Die Fluktuationsraten von Lehrkräften im Elementarbereich (ISCED 02) sind in allen Ländern und subnationalen Einheiten mit Daten unabhängig von der Art der Bildungseinrichtung mindestens ebenso hoch wie im Primarbereich. Darüber hinaus sind in 7 der 10 Länder mit Daten für öffentliche Bildungseinrichtungen die Fluktuationsraten von Lehrkräften im Sekundarbereich (Sekundarbereich I und II zusammen) höher als die von Lehrkräften im Primarbereich.

HInweis

Dieser Indikator leistet einen Beitrag zu Fluktuationsraten von Lehrkräften nach Bildungsbereich im Rahmen der Entwicklung des von der UNESCO vorgeschlagenen thematischen Indikators 4.c.6 zu den Zielen für nachhaltige Entwicklung (Sustainable Development Goals – SDGs) (UNESCO-UIS, 2019[1]).

Da nur eine begrenzte Anzahl von OECD-Ländern an der zur Entwicklung dieses Indikators verwendeten Datenerhebung zu Fluktuation teilgenommen hat, sind die Angaben nicht für alle OECD-Länder repräsentativ. Daher wird in den Datentabellen nur ein Durchschnitt der teilnehmenden OECD- und Partnerländer sowie subnationalen Einheiten dargestellt.

Analyse und Interpretationen

Dieser Indikator analysiert die Fluktuation von Lehrkräften, d. h. den Anteil der Lehrkräfte (vom Elementarbereich [ISCED 02] bis zum Sekundarbereich II), die während ihrer Laufbahn aus dem Lehrerberuf ausscheiden. Zur Messung der Fluktuation können verschiedene Methoden eingesetzt werden. Dieser Indikator konzentriert sich auf eine indirekte Messung, wobei die Fluktuation anhand der Zahl der Lehrkräfte in zwei aufeinanderfolgenden Referenzjahren und der Zahl der Lehrkräfte, die zwischen diesen beiden Referenzjahren in den Lehrerberuf eingestiegen sind, berechnet wird. Dies entspricht der Methode des Ziels für nachhaltige Entwicklung (SDG) (Aspekte der Vergleichbarkeit in Zusammenhang mit dieser Methode s. Kasten D7.1; weiterführende Informationen zu anderen Methoden zur Schätzung von Fluktuation s. Kasten D7.2).

In den OECD- und Partnerländern sowie subnationalen Einheiten, für die mit der vorgeschlagenen Methode vergleichbare Fluktuationsraten geschätzt wurden, reicht die Bandbreite der Fluktuationsraten aller Lehrkräfte an öffentlichen Einrichtungen vom Elementarbereich (ISCED 02) bis zum Sekundarbereich II von 3,3 % in Israel bis 11,7 % in Norwegen. In der Hälfte dieser Länder und subnationalen Einheiten liegen die Fluktuationsraten über 8 %: Brasilien, Chile, England (Vereinigtes Königreich), Finnland, den Niederlanden, Norwegen und Schweden (Abb. D7.1).

Eine erweiterte Analyse der Fluktuationsraten aller Lehrkräfte ist auch nach Art der Bildungseinrichtung, Geschlecht, Alter und/oder Bildungsbereich möglich. Außer bei der Analyse nach Bildungsbereich decken die Fluktuationsraten in dieser Analyse die Bildungsbereiche vom Elementarbereich (ISCED 02) bis zum Sekundarbereich II zusammen ab.

Fluktuationsraten von Lehrkräften nach Art der Bildungseinrichtung

Bei einer Ausweitung des Umfangs auf alle Arten von Bildungseinrichtungen zusammen (sowohl öffentliche als auch private Bildungseinrichtungen zusammen), zeigt sich eine ähnliche Bandbreite (von 3,8 % in Israel bis 11,7 % in Norwegen) der Fluktuationsraten in öffentlichen Bildungseinrichtungen vom Elementarbereich (ISCED 02) bis zum Sekundarbereich II zusammen. In 8 der 10 Länder und subnationalen Einheiten mit vergleichbaren Daten betragen die Unterschiede bei den Fluktuationsraten von Lehrkräften in öffentlichen

Kasten D7.1

Aspekte der Vergleichbarkeit der Fluktuationsraten von Lehrkräften

Bei der Schätzung der Fluktuationsraten von Lehrkräften mittels der SDG-Methode (s. Abschnitt Methodik am Ende dieses Indikators) kann es aufgrund von vorübergehender Abwesenheit von Lehrkräften und/oder des Wechsels von Lehrkräften zwischen verschiedenen Bildungsbereichen zu Verzerrungen kommen.

Verzerrung durch vorübergehende Abwesenheit

Während ihrer beruflichen Laufbahn können Lehrkräfte aus unterschiedlichen Gründen, wie Jahresurlaub, Krankheit, Elternzeit oder Fortbildung, abwesend sein. Wenn in der Gesamtzahl der Lehrkräfte sowohl die Lehrkräfte im Dienst als auch die vorübergehend abwesenden Lehrkräfte enthalten sind, können diese Arten von vorübergehender Abwesenheit nicht zu einer Verzerrung der Fluktuationsraten von Lehrkräften führen.

In einigen Ländern sind die Datenquellen jedoch so konzipiert, dass nur Lehrkräfte, die zu einem gegebenen Zeitpunkt im Dienst sind, gezählt werden, sodass vorübergehend abwesende Lehrkräfte nicht in der Gesamtzahl der Lehrkräfte enthalten sind. Abhängig von der Zahl der vorübergehend abwesenden Lehrkräfte und der zurückkehrenden Lehrkräfte im Referenzzeitraum können die Fluktuationsraten entweder zu niedrig oder zu hoch angesetzt sein.

- Die Fluktuationsrate ist *zu niedrig angesetzt,* wenn die Zahl der Lehrkräfte, deren vorübergehende Abwesenheit im Referenzzeitraum beginnt, größer ist als die der Lehrkräfte, deren vorübergehende Abwesenheit im Referenzzeitraum endet.
- Die Fluktuationsrate ist *zu hoch angesetzt,* wenn die Zahl der Lehrkräfte, deren vorübergehende Abwesenheit im Referenzzeitraum endet, größer ist als die der Lehrkräfte, deren vorübergehende Abwesenheit im Referenzzeitraum beginnt.

Bei Ländern, die die Gesamtzahl der Lehrkräfte ohne vorübergehend abwesende Lehrkräfte angeben, liegt die Annahme zugrunde, dass die Zahl der Lehrkräfte, deren vorübergehende Abwesenheit im Referenzzeitraum beginnt, ähnlich hoch ist wie die Zahl der Lehrkräfte, deren vorübergehende Abwesenheit im Referenzzeitraum endet. Diese Annahme trifft jedoch unter gewissen Umständen nicht zu, beispielsweise im Falle einer einmaligen Änderung der Bestimmungen zu vorübergehenden Abwesenheiten (z. B. Anreize für Lehrkräfte, ihre Abwesenheit zu verkürzen, Erhöhung der maximalen Dauer bestimmter Arten von vorübergehenden Abwesenheiten). Das Ausmaß dieser Verzerrung lässt sich mit dem aktuellen Datensatz nicht schätzen.

Verzerrung durch den Wechsel von Lehrkräften zwischen Bildungsbereichen

In einigen Ländern haben Lehrkräfte die Möglichkeit, zwischen verschiedenen Bildungsbereichen zu wechseln, ohne aus dem Lehrerberuf auszuscheiden. Eine Möglichkeit besteht darin, dass mehrere Bildungsbereiche zu einer Struktur zusammengefasst sind (z. B. umfasst die Grundbildung in Finnland den Primarbereich und den Sekundarbereich I). Eine weitere Möglichkeit besteht darin, dass die Mindestqualifikation für Lehrkräfte in verschiedenen Bildungsbereichen gleich ist (z. B. könnten Lehrkräfte in Belgien [frz.], die über die Qualifikation für den Sekundarbereich I verfügen, im Falle eines Lehrkräftemangels auch im Sekundarbereich II unterrichten).

Wenn die Fluktuationsraten nach Bildungsbereich berechnet werden, können Lehrkräfte, die im Referenzzeitraum den Bildungsbereich wechseln, zu einer zusätzlichen Verzerrung der Fluktuationsraten führen (wenn sie als Lehrkräfte, die aus dem Beruf ausscheiden bzw. in den Lehrerberuf einsteigen, erfasst werden). Wenn mehr Lehrkräfte in einen bestimmten Bildungsbereich wechseln, als ihn Lehrkräfte zugunsten anderer Bildungsbereiche verlassen (d. h. Nettozugang zu einem bestimmten Bildungsbereich), dann wird nach der SDG-Methode die Fluktuationsrate dieses Bildungsbereichs zu hoch angesetzt. Wenn hingegen weniger Lehrkräfte in einen bestimmten Bildungsbereich wechseln, als ihn zugunsten anderer Bildungsbereiche verlassen (d. h. Nettoabgang), dann wird die Fluktuationsrate zu niedrig angesetzt.

Um diese Verzerrung zu minimieren, wird bei einer angepassten Methodik die Zahl der Lehrkräfte, die zwischen Bildungsbereichen wechseln, in die Berechnung einbezogen. Für die 10 Länder und subnationalen Einheiten mit vergleichbaren Ergebnissen wird das Ausmaß der mit der angepassten Methode korrigierten Verzerrung auf 4 Prozentpunkte geschätzt.

Kasten D7.2

Direkte Schätzmethode zur Schätzung der Fluktuationsraten von Lehrkräften

Bei der für diesen Indikator verwendeten SDG-Methode wird die Fluktuationsrate der Lehrkräfte basierend auf einer indirekten Messung der Zahl der Lehrkräfte, die aus dem Beruf ausscheiden, geschätzt: Die Zahl der Lehrkräfte, die aus dem Lehrerberuf ausscheiden, wird von der Zahl der Lehrkräfte in 2 aufeinanderfolgenden Referenzjahren und der Zahl der Lehrkräfte, die zwischen diesen beiden Referenzjahren in den Lehrerberuf einsteigen, abgezogen (s. Abschnitt Methodik). So lassen sich die technischen Einschränkungen bei der Nachverfolgung einzelner Lehrkräfte in vielen Ländern überwinden (UNESCO, 2018[2]).

Einige OECD-Länder können jedoch die tatsächlichen Zahlen der Lehrkräfte, die im Referenzzeitraum aus dem Lehrerberuf ausgeschieden sind, ermitteln, indem sie den Status einzelner Lehrkräfte im Zeitverlauf verfolgen. Dies ermöglicht eine direkte Schätzung der Fluktuationsrate von Lehrkräften. Bei der direkten Methode ist der Einfluss von Verzerrungen durch vorübergehend abwesende Lehrkräfte und Lehrkräfte, die zwischen Bildungsbereichen wechseln, (s. Kasten D7.1) geringer. Sie ermöglicht außerdem weitere Analysen der Fluktuation von Lehrkräften.

Bei der OECD-Erhebung zu Fluktuation wurden Daten zur Messung der Fluktuation basierend auf der indirekten sowie der direkten Methode gesammelt. Von den 16 Ländern und subnationalen Einheiten, die daran teilgenommen haben, konnten 13 die direkte Methode zur Schätzung der Fluktuationsraten verwenden.

Arbeitsbelastung von Lehrkräften, die aus dem Beruf ausscheiden

Da es 2 Arten von Zählmethoden für Lehrkräfte gibt (Personenzahlen und Vollzeitäquivalente), gibt es auch 2 Möglichkeiten zur Schätzung der Fluktuationsraten. Mit der SDG-Methode kommt jedoch noch eine weitere Komplexität zur Deutung der Veränderung der Arbeitsbelastung der Lehrkräfte zwischen den beiden Referenzjahren hinzu. Daher kann zur Messung und zum Vergleich der nach verschiedenen Methoden zur Lehrkräftezahlung geschätzten Fluktuationsraten nur die direkte Schätzmethode verwendet werden.

Fluktuationsraten basierend auf Vollzeitäquivalenten sind in der Regel niedriger als die Fluktuationsraten basierend auf Personenzahlen oder genauso hoch (Tab. D7.3 und Tab. D7.4 im Internet). Dies deutet darauf hin, dass Lehrkräfte, die aus dem Lehrerberuf ausgeschieden sind, im Durchschnitt weniger Zeitstunden zu unterrichten hatten als eine vollzeitäquivalente Lehrkraft und somit wahrscheinlich auch teilzeitbeschäftigte Lehrkräfte umfassen. Außerdem wäre die Auswirkung der Fluktuation von Lehrkräften auf die tatsächliche Arbeitsbelastung geringer als bei den anhand von Personenzahlen ermittelten Fluktuationsraten.

Auswirkung von Lehrkräften, die in den Ruhestand gehen, auf die Fluktuationsrate

Die Fluktuation von Lehrkräften kann höher sein, wenn viele Lehrkräfte aufgrund von Verrentung aus dem Lehrerberuf ausscheiden. Die direkte Schätzungsmethode kann so angepasst werden, dass die Auswirkung von Lehrkräften, die in den Ruhestand gehen, nicht berücksichtigt wird, da diese Lehrkräfte einer spezifischen Gruppe von aus dem Lehrerberuf ausscheidenden Lehrkräften angehören. In 8 Ländern und subnationalen

Einheiten mit vergleichbaren Daten lassen sich durchschnittlich 2 Prozentpunkte der Gesamtfluktuationsrate von Lehrkräften durch Lehrkräfte erklären, die in den Ruhestand gehen (Tab. D7.5 im Internet).

Anmerkung: Bei der direkten Methode kann die Fluktuation zu hoch angesetzt sein, wenn die Zahl der aus dem Beruf ausscheidenden Lehrkräfte solche umfasst, die eine vorübergehende Abwesenheit beginnen. Diese Art der Verzerrung lässt sich jedoch minimieren, indem die Zahl der Lehrkräfte, die nach einer vorübergehenden Abwesenheit zurückkehren, in den Daten der folgenden Jahre ausgeschlossen wird.

Bildungseinrichtungen und von Lehrkräften in allen Arten von Bildungseinrichtungen zusammen maximal 1 Prozentpunkt (Abb. D7.1). Dies kann darauf zurückzuführen sein, dass die meisten Schüler öffentliche Bildungseinrichtungen besuchen und somit die meisten Lehrkräfte an solchen unterrichten, weshalb die Fluktuationsraten in öffentlichen Bildungseinrichtungen ähnlich denen für alle Arten von Bildungseinrichtungen zusammen sind (Tab. D7.6 im Internet).

Jedoch kann sich die Fluktuation zwischen den verschiedenen Arten von Bildungseinrichtungen unterscheiden. In Schweden ist die Fluktuation von Lehrkräften in privaten Bildungseinrichtungen geringer als in öffentlichen (da die Fluktuationsrate von Lehrkräften in allen Arten von Bildungseinrichtungen zusammen niedriger ist als in öffentlichen) (Abb. D7.1). Ein Beispiel für den entgegengesetzten Fall ist Chile. In Chile, wo Lehrkräfte an privaten Bildungseinrichtungen mehr als die Hälfte aller Lehrkräfte ausmachen, ist die Fluktuationsrate in privaten Bildungseinrichtungen höher als in öffentlichen (da die Fluktuationsrate von Lehrkräften in allen Arten von Bildungseinrichtungen zusammen höher als die in öffentlichen alleine ist) (Abb. D7.1 sowie Tab. D7.6 im Internet). Häufigere Veränderungen in der Lehrerschaft (durch Einstellung und Entlassung) an staatlich subventionierten privaten Schulen als an öffentlichen (kommunalen) Schulen können dieses Phänomen erklären (Ávalos and Valenzuela, 2016[3]).

Fluktuation nach Geschlecht

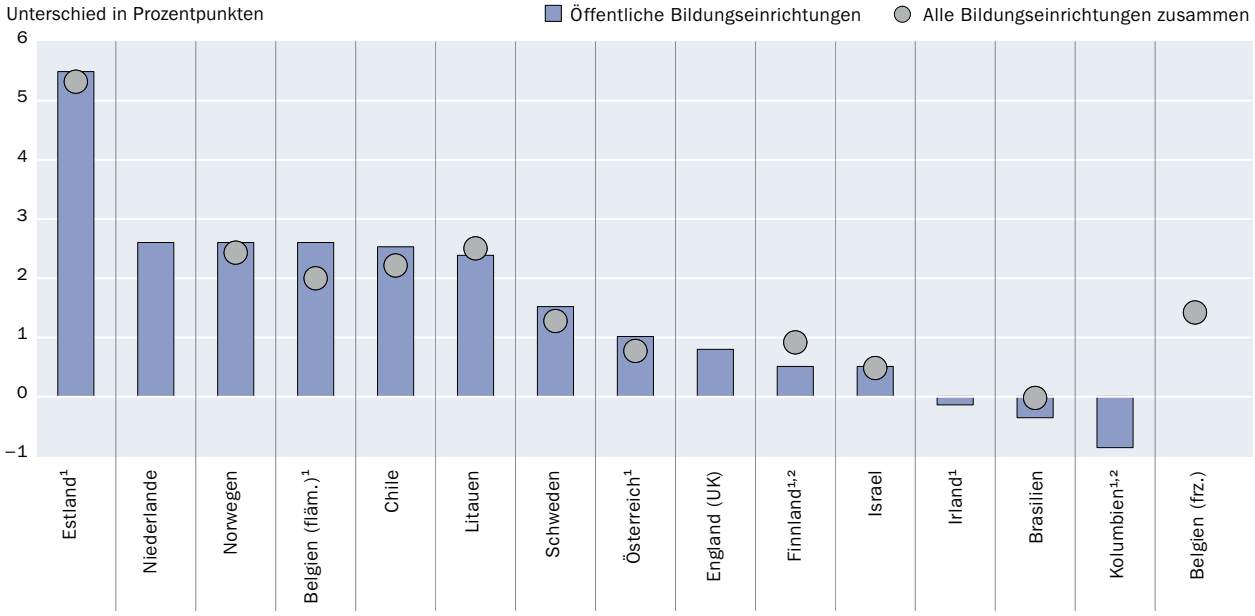
In der Mehrheit der Länder mit verfügbaren Daten sind sowohl in öffentlichen Bildungseinrichtungen als auch in allen Arten von Bildungseinrichtungen zusammen die Fluktuationsraten von männlichen Lehrkräften höher als die von weiblichen (Abb. D7.2). Angesichts der geringen Zahl an Ländern mit verfügbaren Daten sollte diese Aussage jedoch nicht für alle OECD-Länder verallgemeinert werden (weiterführende Informationen zur Beziehung zwischen Geschlecht und der Absicht, innerhalb von 5 Jahren aus dem Lehrerberuf auszuscheiden, bei Lehrkräften des Sekundarbereichs I s. Kasten D7.3).

Bei den 14 Ländern und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten unterscheidet sich das Ausmaß der geschlechtsspezifischen Unterschiede bei den Fluktuationsraten von Lehrkräften in öffentlichen Bildungseinrichtungen in den einzelnen Ländern. Die geschlechtsspezifischen Unterschiede betragen in Estland mehr als 5 Prozentpunkte, in anderen Ländern und subnationalen Einheiten hingegen weniger als 3 Prozentpunkte. In Brasilien, Irland und Kolumbien ist die Fluktuationsrate von weiblichen Lehrkräften in öffentlichen Bildungseinrichtungen höher als die der männlichen Lehrkräfte, jedoch beträgt der Unterschied weniger als 1 Prozentpunkt. In 11 Ländern und subnationalen Einheiten mit Daten zu allen Arten von Bildungseinrichtungen zusammen lässt sich beim Geschlechterunterschied ein einheitlicheres Muster erkennen als bei öffentlichen Bildungseinrichtungen: Die Fluktuationsraten von männlichen Lehrkräften sind mindestens ebenso hoch wie bei den weiblichen Lehrkräften (Tab. D7.1).

Abbildung D7.2

Geschlechtsspezifischer Unterschied bei den Fluktuationsraten, nach Art der Bildungseinrichtung (2016)

Für den gesamten Bildungsbereich vom Elementarbereich (ISCED 02) bis zum Sekundarbereich II, basierend auf indirekter Messung von Lehrkräften, die aus dem Lehrerberuf ausscheiden, in Personenzahlen



Anmerkung: Positive Werte bedeuten, dass die Fluktuationsraten der Männer höher sind als die der Frauen. Negative Werte bedeuten, dass die Fluktuationsraten der Männer niedriger sind als die der Frauen.

1. Abweichung von der angegebenen Erfassung. Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle. 2. Referenzjahr nicht 2016. Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle. Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge des Unterschieds zwischen den Fluktuationsraten von männlichen und weiblichen Lehrkräften in öffentlichen Bildungseinrichtungen.

Quelle: OECD (2021), Tabelle D7.1. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterD.pdf). StatLink: https://stat.link/97zuf6

Aufgrund des geringeren Anteils männlicher Lehrkräfte führt eine höhere Fluktuationsrate männlicher Lehrkräfte im Vergleich zu weiblichen Lehrkräften nicht unbedingt zu höheren Fluktuationsraten bei allen Lehrkräften zusammen. So beträgt beispielsweise in Estland die Fluktuationsrate von männlichen Lehrkräften in öffentlichen Bildungseinrichtungen 9,3 %, die Fluktuationsrate aller Lehrkräfte jedoch 4,8 %, da im Primarbereich- und im Sekundarbereich zusammen nur 17 % der Lehrkräfte männlich sind (Tab. D7.1 und OECD-Bildungsdatenbank [OECD, 2021[8]]).

Das bereits in vielen OECD-Ländern zu beobachtende Ungleichgewicht zwischen den Geschlechtern im Lehrerberuf kann durch die höhere Fluktuationsrate von männlichen Lehrkräften noch verstärkt werden. Der Anteil der weiblichen Lehrkräfte im Lehrerberuf im Primarbereich und Sekundarbereich zusammen ist tatsächlich zwischen 2005 und 2019 in allen OECD-Ländern mit verfügbaren Daten im Durchschnitt von 69 auf 72 % angestiegen (s. Indikator D5). Ein Ungleichgewicht zwischen den Geschlechtern ist an sich nicht unbedingt ein entscheidendes Problem, da seine Auswirkungen auf die Leistung der Bildungsteilnehmer unklar ist (Cho, 2012[9]). Die höhere Fluktuationsrate bei männlichen Lehrkräften kann jedoch auf andere Gründe hinweisen, die sich zwischen den Geschlechtern implizit unterscheiden (z. B. flexible Arbeitsorganisation, gesellschaftliche Wahrnehmung des Lehrerberufs, Unterschiede bei den relativen Gehältern im Vergleich zu Beschäftigten mit vergleichbarem Bildungsstand auf dem Arbeitsmarkt), und besser erklären, warum bestimmte Gruppen von Lehrkräften aus dem Lehrerberuf ausscheiden (s. Kasten D3.3 zu tatsächlichen Gehältern von Lehrkräften im Verhältnis zu den Erwerbs-

Kasten D7.3

Absicht von Lehrkräften, aus dem Lehrerberuf auszuscheiden – Erkenntnisse aus TALIS 2018

In der internationalen Erhebung der OECD zu Lehren und Lernen (Teaching and Learning International Survey – TALIS) 2018 wurden Lehrkräfte des Sekundarbereichs I danach gefragt, wie viele Jahre sie weiterhin als Lehrkraft arbeiten möchten. Die Absicht, in den nächsten Jahren aus dem Lehrerberuf auszuscheiden, kann nicht direkt als die tatsächliche Fluktuationsrate von Lehrkräften interpretiert werden (auch wenn eine Korrelation besteht; s. Weiss [1999[4]]). Sie kann jedoch ein ergänzender Indikator zur Analyse der Charakteristika von Lehrkräften sein, die mit größerer Wahrscheinlichkeit in den kommenden Jahren aus dem Lehrerberuf ausscheiden.

Zur Analyse der Beziehung zwischen der Absicht, in den nächsten 5 Jahren aus dem Lehrerberuf auszuscheiden, und den verschiedenen Charakteristika von Lehrkräften (wie Geschlecht, Alter, Arbeitszeit und Art des Vertrags) wurde ein einfaches binäres logistisches Regressionsmodell, basierend auf den Daten aus TALIS 2018, verwendet (OECD, 2020[5]). Subjektive Charakteristika, wie Stressniveau und Zufriedenheit (sowohl Zufriedenheit mit dem Arbeitsumfeld als auch mit dem Beruf) wurden ebenfalls aufgenommen, da diese Faktoren bei der Entscheidung, aus dem Lehrerberuf auszuscheiden, meist eine wichtige Rolle spielen (OECD, 2020[5]). In der Tat hat eine Studie gezeigt, dass Lehrkräfte in England (Vereinigtes Königreich) mit höherer Arbeitszufriedenheit seltener bis zum nächsten Schuljahr tatsächlich aus dem Lehrerberuf ausscheiden (Sims and Jerrim, 2020[6]).

Demografische Charakteristika: Alter und Geschlecht

Wenig überraschend zeigen die Ergebnisse der Analyse eindeutig, dass Lehrkräfte, die näher am Ruhestand sind (ab 55 Jahren), auch mit größerer Wahrscheinlichkeit als Lehrkräfte in der Mitte ihrer beruflichen Laufbahn (25 bis 54 Jahre) in den nächsten 5 Jahren aus dem Lehrerberuf ausscheiden. Ansonsten sind die Charakteristika identisch, was für alle folgenden Analysen entsprechend gilt. In den OECD-Ländern und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten bestehen jedoch gewisse Unterschiede bei den Trends in den Altersgruppen unter 55 Jahren. Beispielsweise ist in rund einem Drittel der Länder (Belgien, Chile, Dänemark, Finnland, Neuseeland, den Niederlanden, Österreich, Schweden, Slowenien und Ungarn) die Wahrscheinlichkeit, dass Lehrkräfte in den nächsten 5 Jahren aus dem Lehrerberuf ausscheiden, in den 3 Altersgruppen zwischen 25 und 54 (25 bis 34, 35 bis 44 sowie 45 bis 54 Jahre) statistisch ähnlich. Im Gegensatz dazu ist in der Republik Korea und der Türkei die Wahrscheinlichkeit bei den jüngsten Lehrkräften (25 bis 34 Jahre) am geringsten und nimmt in den älteren Altersgruppen zu (Abb. D7.3).

Die geschlechtsspezifischen Unterschiede bei der Absicht, aus dem Lehrerberuf auszuscheiden, sind in 12 von 31 Ländern und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten signifikant, aber die Muster unterscheiden sich in den Ländern. In Estland, Finnland, Norwegen und Portugal geben weibliche Lehrkräfte mit einer mindestens 20 % geringeren Wahrscheinlichkeit als männliche Lehrkräfte an, in den nächsten 5 Jahren aus dem Lehrerberuf ausscheiden zu wollen. Im Gegensatz dazu ist in Japan, Kolumbien, der Republik Korea, Litauen, Mexiko, der Russischen Föderation, der Türkei und Ungarn die Wahrscheinlichkeit bei weiblichen Lehrkräften 1,4- bis 2,6-mal höher als bei männlichen Lehrkräften (Abb. D7.3).

Weitere beobachtbare Charakteristika: Art des Vertrags und Arbeitszeit

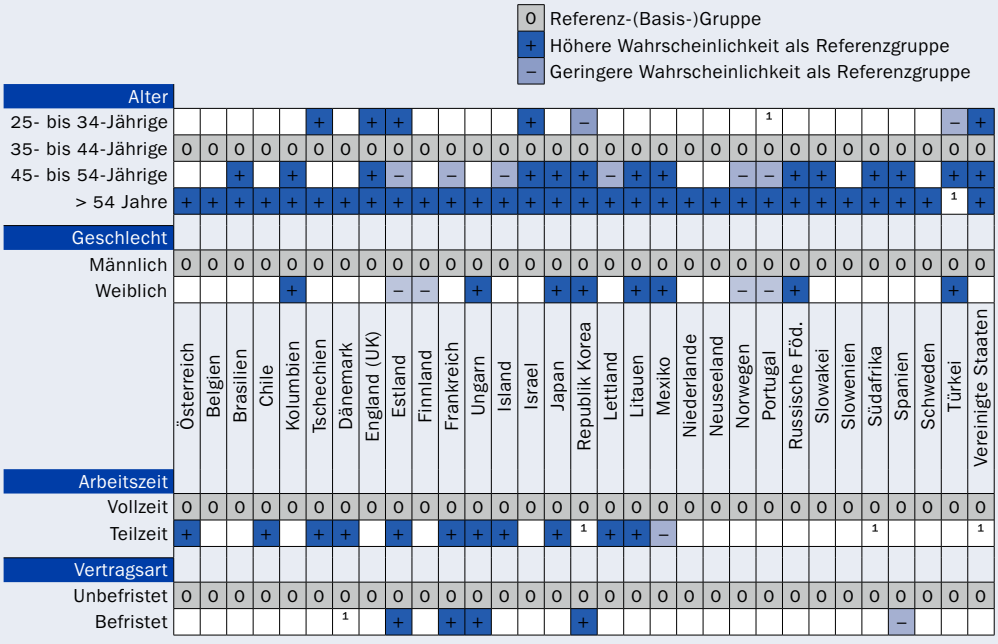
Die Entscheidung, aus dem Lehrerberuf auszuscheiden, könnte sich auch abhängig von der Art des Vertrags und/oder der Gesamtarbeitszeit der Lehrkräfte unterscheiden.

In 11 Ländern gaben teilzeitbeschäftigte Lehrkräfte mit höherer Wahrscheinlichkeit an, innerhalb der nächsten 5 Jahre aus dem Lehrerberuf ausscheiden zu wollen, als vollzeitbeschäftigte Lehrkräfte; in Mexiko ist jedoch das Gegenteil zu beobachten (Abb. D7.3). Es gibt mehrere mögliche Gründe dafür, warum teilzeitbeschäftigte Lehrkräfte mit höherer Wahrscheinlichkeit als vollzeitbeschäftigte angeben, aus dem Lehrerberuf ausscheiden zu wollen. So könnten beispielsweise kurz vor dem Ruhestand stehende Lehrkräfte ihre Arbeitsbelastung reduzieren oder Lehrkräfte entscheiden sich aus persönlichen Gründen für eine Teilzeittätigkeit, und diese Gründe führen letztendlich dazu, dass sie aus dem Lehrerberuf ausscheiden.

Abbildung D7.3

Relative Wahrscheinlichkeit von Lehrkräften im Sekundarbereich I, in den nächsten 5 Jahren aus dem Lehrerberuf auszuscheiden, nach Altersgruppe, Arbeitszeit und Art des Vertrags

Berechnet basierend auf den Lehrkräften, die bei TALIS 2018 angegeben haben, aus dem Lehrerberuf ausscheiden zu wollen



Anmerkung: Es ist nur die Richtung der statistisch signifikanten Ergebnisse angegeben, nicht ihre Größe. Nur wenn der Anteil Lehrkräfte in der betreffenden Kategorie über 5 % der Gesamtstichprobe von Lehrkräften ausmacht, werden die Ergebnisse berichtet. Die Basisgruppe bilden 35- bis 44-jährige vollzeitbeschäftigte männliche Lehrkräfte mit einem unbefristeten Vertrag. Das Modell berücksichtigt bereits Stressniveau und Zufriedenheit mit dem Arbeitsumfeld und dem Beruf. Die Zielgruppe von TALIS 2018 sind Lehrkräfte, die regulären Unterricht an Regelschulen geben. Einige Gruppen von Lehrkräften, die in der Erhebung zur Fluktuationsrate von Lehrkräften Berücksichtigung finden (z. B. langfristig beurlaubte Lehrkräfte, als Schulleitungen tätige Lehrkräfte und Vertretungslehrkräfte), sind in TALIS 2018 nicht inbegriffen. Darüber hinaus wurden die TALIS-Daten im Jahr 2018 vor der Coronapandemie (Covid-19) erhoben. Möglicherweise beantworten Lehrkräfte Fragen zu ihrer Absicht, im Lehrerberuf zu bleiben, vor dem aktuellen Hintergrund anders, als sie es 2018 getan haben.

1. Der Anteil der Stichprobe macht weniger als 5 % der Gesamtstichprobe aus.

Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in alphabetischer Reihenfolge.

Quelle: Neuberechnung anhand von TALIS 2018. StatLink: https://stat.link/4iz69s

Erläuterung der Abbildung: Ein Pluszeichen (+) zeigt an, dass die Lehrkräfte der spezifischen Kategorie, im Vergleich zur Basisgruppe, mit höherer Wahrscheinlichkeit angeben, in den nächsten 5 Jahren aus dem Lehrerberuf ausscheiden zu wollen. Beispielsweise geben in fast allen in der Abbildung aufgeführten Ländern und subnationalen Einheiten Lehrkräfte im Alter ab 55 Jahren mit höherer Wahrscheinlichkeit an, in den nächsten 5 Jahren aus dem Lehrerberuf ausscheiden zu wollen, als 35- bis 44-jährige Lehrkräfte, wobei ansonsten von identischen Charakteristika ausgegangen wird (d. h. Geschlecht, Arbeitszeit, Art des Vertrags, Stressniveau und Zufriedenheit sowohl mit dem Arbeitsumfeld als auch mit dem Beruf).

Befristete Verträge ermöglichen eine flexible Steuerung des Angebots an Lehrkräften, beispielsweise zur Abfederung von Engpässen in den Einstellungsprozessen oder zur Besetzung freier Stellen aufgrund von zahlreichen Verrentungen unter den Lehrkräften (European Commission/EACEA/Eurydice, 2021[7]). Befristete Verträge können auch üblich für Berufsanfänger sein, bis sie letztendlich unbefristete Verträge erhalten. In vielen Ländern besteht tatsächlich kein statistisch signifikanter Zusammenhang zwischen der Art des Vertrags von Lehrkräften und ihrer Absicht, in den nächsten 5 Jahren aus dem Lehrerberuf auszuscheiden. Diese Vertragsart korreliert jedoch in 5 Ländern signifikant mit der Absicht von Lehrkräften, in den nächsten 5 Jahren aus dem Lehrerberuf auszuscheiden (Abb. D7.3).

einkommen von Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich und Kasten D5.1 für mögliche Ursachen und Auswirkungen geschlechtsspezifischer Unterschiede beim Lehrerberuf).

Fluktuation nach Altersgruppe

Die Fluktuationsrate von Lehrkräften unterschiedlicher Altersgruppen variiert unabhängig von der Art der Bildungseinrichtung, was Unterschiede bei den Erwartungen der Lehrkräfte an ihre Beschäftigung und auch die Arbeitsmarktlage widerspiegeln kann. In den Ländern mit verfügbaren Daten sind die Fluktuationsraten in jüngeren Altersgruppen (bis 24 Jahre und 25- bis 34-Jährige) hoch, in der Mitte der beruflichen Laufbahn (35- bis 44-Jährige und 45- bis 54-Jährige) am niedrigsten und steigen dann wieder an, wenn die Lehrkräfte sich dem gesetzlichen Rentenalter nähern (ab 55 Jahren). Die allgemeine Tendenz ist in allen Ländern mit verfügbaren Daten ähnlich; es gibt jedoch einige Unterschiede, die auf Unterschiede in den Bildungssystemen zurückzuführen sind (Abb. D7.4).

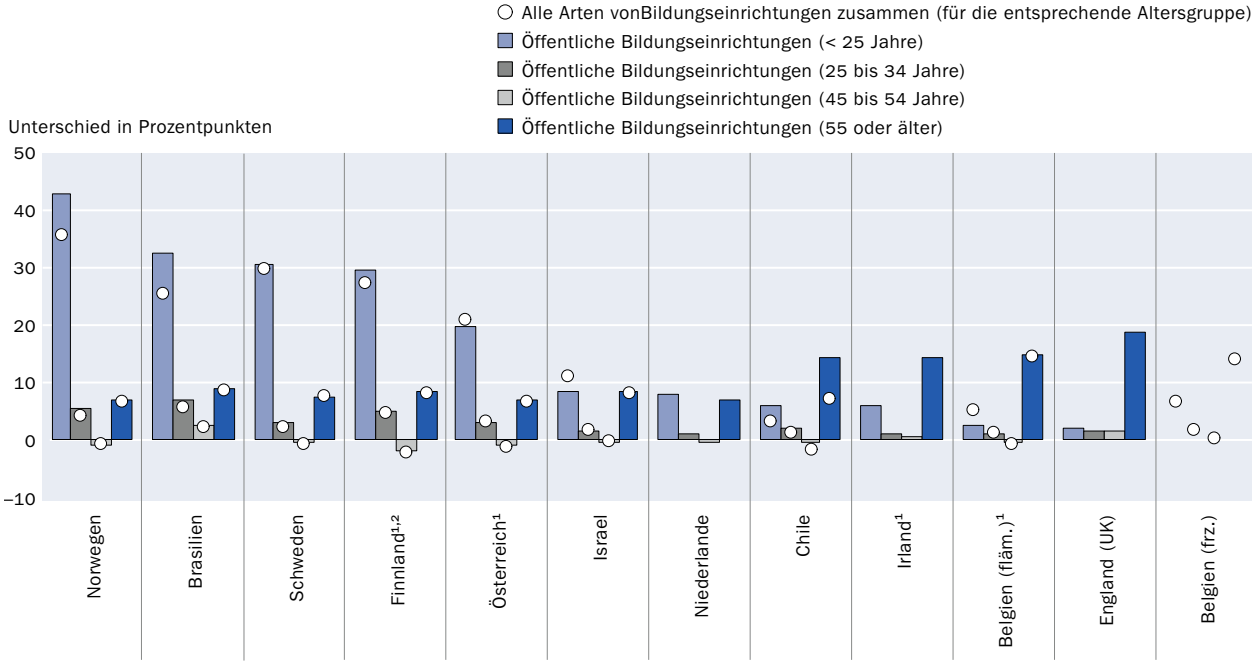
In 5 von 12 Ländern und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten (Brasilien, Finnland, Norwegen, Österreich und Schweden) sind die Fluktuationsraten von Lehrkräften in der jüngsten Altersgruppe (bis 24 Jahre) am höchsten von allen Altersgruppen (Abb. D7.4). In diesen Ländern sind die Fluktuationsraten in der jüngsten Altersgruppe 20 bis 40 Prozentpunkte höher als bei den 35- bis 44-jährigen Lehrkräften (Tab. D7.1). Die hohen Fluktuationsraten der jüngsten Altersgruppe in einigen dieser Länder lassen sich eventuell dadurch erklären, dass jüngere Lehrkräfte häufig mit Kurzzeitverträgen beschäftigt werden und nicht über eine vollständige Qualifikation als Lehrkraft verfügen. In Österreich beispielsweise beginnen Lehrkräfte ihre berufliche Laufbahn in der Regel mit befristeten Verträgen über einen Zeitraum bis zu 5 Jahren. In Schweden hat ein großer Teil der jungen Lehrkräfte Kurzzeitverträge und/oder verfügt noch nicht über die erforderliche Qualifikation für die nationale Zertifizierung als Lehrkraft, die Voraussetzung für einen unbefristeten Vertrag ist. Weitere plausible Gründe für die hohe Fluktuation bei jüngeren Lehrkräften könnten sein, dass junge Lehrkräfte feststellen, dass der Lehrerberuf nicht ihren Erwartungen entspricht, oder dass weibliche Lehrkräfte aus dem Lehrerberuf ausscheiden, um ihre kleinen Kinder zu betreuen.

Angesichts der geringen absoluten Zahl an Lehrkräften in dieser Gruppe ist die Höhe der Fluktuationsrate in der jüngsten Altersgruppe in einigen Ländern jedoch mit Vorsicht zu interpretieren. So beginnen beispielsweise in Finnland viele Lehrkräfte ihre berufliche Laufbahn erst mit über 25 Jahren, weil die Mindestqualifikation für Lehrkräfte im Primar- und Sekundarbereich für die meisten Lehrkräfte ein Masterabschluss (ISCED 7) ist. Somit

Abbildung D7.4

Unterschied bei den Fluktuationsraten von Lehrkräften im Vergleich zu 35- bis 44-jährigen Lehrkräften, nach Altersgruppe (2016)

Für den gesamten Bildungsbereich vom Elementarbereich (ISCED 02) bis zum Sekundarbereich II, in Personenzahlen, basierend auf indirekter Messung von Lehrkräften, die aus dem Lehrerberuf ausscheiden, nach Art der Bildungseinrichtung



Anmerkung: Positive Werte bedeuten, dass die Fluktuationsraten der ausgewählten Altersgruppe höher sind als die der 35- bis 44-jährigen Lehrkräfte. Negative Werte bedeuten, dass die Fluktuationsraten der ausgewählten Altersgruppe niedriger sind als die der 35- bis 44-jährigen Lehrkräfte.
1. Abweichung von der angegebenen Erfassung. Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle. 2. Referenzjahr nicht 2016. Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle.
Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge des Unterschieds zwischen den Fluktuationsraten von Lehrkräften in der jüngsten Altersgruppe (unter 25 Jahren) und von 35- bis 44-jährigen Lehrkräften in öffentlichen Bildungseinrichtungen.
Quelle: OECD (2021), Tabelle D7.1. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterD.pdf). StatLink: https://stat.link/ixw7eg

machen Lehrkräfte bis 24 Jahre nur 1 % aller Lehrkräfte vom Elementarbereich (ISCED 02) bis zum Sekundarbereich II aus, und hohe Fluktuationsraten schlagen sich nicht in einer großen Zahl an Lehrkräften, die aus dem Beruf ausscheiden, nieder.

Im Gegensatz dazu ist in Belgien (fläm. und frz.) Chile, England (Vereinigtes Königreich) und Irland die Fluktuationsrate von Lehrkräften in der ältesten Altersgruppe (ab 55 Jahren) unabhängig von der Art der Bildungseinrichtung am höchsten von allen Altersgruppen (Abb. D7.4). In den meisten Ländern beträgt das gesetzliche Rentenalter mindestens 60 Jahre, es kann allerdings Unterschiede zwischen den Lehrkräften (z. B. abhängig von Geschlecht oder Geburtsjahr) und den Voraussetzungen geben (weiterführende Informationen s. Anhang 3). Das jüngere Rentenalter (Irland: 55 Jahre) und die Existenz von Vorruhestandsmodellen, mit denen Lehrkräfte vor Erreichen des gesetzlichen Rentenalters den Ruhestand vorbereiten können (Belgien [fläm. und frz.] und England [Vereinigtes Königreich]), können weitere Erklärungen für die hohen Fluktuationsraten in der ältesten Altersgruppe sein.

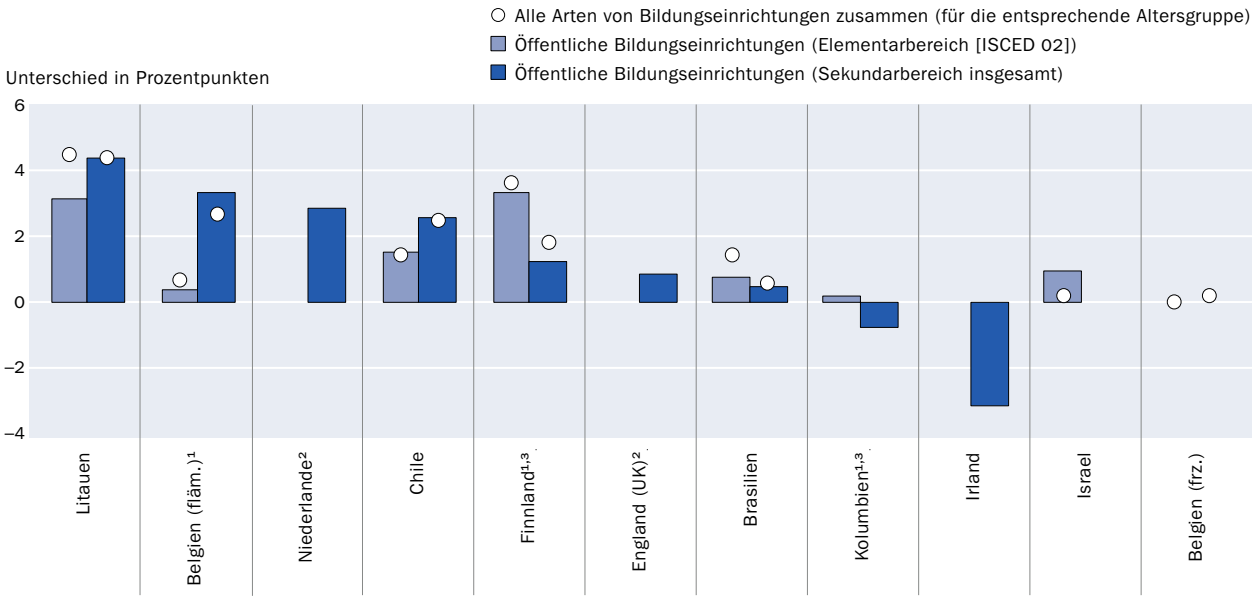
Fluktuation nach Bildungsbereich

Der Unterschied bei den Fluktuationsraten nach Bildungsbereich variiert in den Ländern und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten. So beträgt beispielsweise bei Lehrkräften in öffentlichen Bildungseinrichtungen der Unterschied der Fluktuationsraten

Abbildung D7.5

Unterschied bei den Fluktuationsraten von Lehrkräften im Vergleich zu Lehrkräften im Primarbereich, nach Bildungsbereich (2016)

In Personenzahlen, basierend auf indirekter Messung der Lehrkräfte, die aus dem Lehrerberuf ausscheiden, nach Art der Bildungseinrichtung



Anmerkung: Positive Werte bedeuten, dass die Fluktuationsraten der Lehrkräfte im ausgewählten Bildungsbereich höher sind als im Primarbereich. Negative Werte bedeuten, dass die Fluktuationsraten der Lehrkräfte im ausgewählten Bildungsbereich niedriger sind als im Primarbereich.

1. Abweichung von der angegebenen Erfassung. Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle. 2. Primarbereich beinhaltet auch den Elementarbereich (ISCED 02).

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

Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge des Unterschieds zwischen den Fluktuationsraten von Lehrkräften im Primarbereich und Lehrkräften im Sekundarbereich (Sekundarbereich I und II zusammen) in öffentlichen Bildungseinrichtungen.

Quelle: OECD (2021), Tabelle D7.2. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterD.pdf). StatLink: https://stat.link/1fk6l5

zwischen dem Primarbereich und dem Sekundarbereich in Brasilien weniger als 1 Prozentpunkt, in Litauen hingegen mehr als 4 Prozentpunkte (Abb. D7.5).

In den 11 Ländern und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten weist kein bestimmter Bildungsbereich im Vergleich zu den anderen Bildungsbereichen eine besonders hohe Fluktuation auf. Unabhängig von der Art der Einrichtung sind jedoch in allen Ländern und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten die Fluktuationsraten im Elementarbereich (ISCED 02) ebenso hoch wie (z. B. Kolumbien) oder höher als im Primarbereich (z. B. Finnland, Litauen) (Abb. D7.5).

In 7 der 10 Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten sind die Fluktuationsraten von Lehrkräften im Sekundarbereich I und II zusammen höher als die von Lehrkräften im Primarbereich (Abb. D7.5). In diesen Ländern unterscheiden sich die gesetzlichen Arbeitsanforderungen (z. B. jährliche gesetzliche Arbeitszeit, Aufgabenanforderungen) zwischen dem Primarbereich und dem Sekundarbereich kaum (OECD, 2016[10]). Jedoch können Unterschiede bei den Unterrichtszeitstunden oder beim Schwierigkeitsgrad des Unterrichtens, bei den tatsächlichen Arbeitsbedingungen und/oder der relativen Gehaltshöhe zwischen den beiden Bereichen mit erklären, warum die Fluktuationsraten im Sekundarbereich höher sind als im Primarbereich.

Definitionen

Die *Fluktuationsrate* ist der prozentuale Anteil der Lehrkräfte, die in einem gegebenen Bildungsbereich im Referenzzeitraum dauerhaft aus dem Lehrerberuf ausscheiden.

Referenzzeitraum bezieht sich in diesem Indikator auf einen Zeitraum zwischen den aufeinanderfolgenden Zeitpunkten, zu denen die Zahl der Lehrkräfte für das Schuljahr erfasst wird.

Vorübergehende Abwesenheit bezeichnet in diesem Indikator sämtliche Arten von Abwesenheit, während der die Lehrkräfte bei der Zählung der Lehrkräfte als „vorübergehend nicht am Arbeitsplatz anwesend" entsprechend der Bildungsstatistik auf Grundlage der von UNESCO, OECD und Eurostat (UOE) erhobenen Daten erfasst werden.

Angewandte Methodik

Der Indikator deckt den am stärksten aggregierten Bildungsbereich, vom Elementarbereich (ISCED 02) bis zum Sekundarbereich II, in Personenzahlen ab. Sofern nicht anders angegeben, stützt sich die Analyse überwiegend auf die Methode des SDG-Projekts (Ziele für nachhaltige Entwicklung).

$$Fluktuationsrate_{(t-1,t)} = \frac{(Anzahl\ Lehrkräfte_{t-1} - Anzahl\ Lehrkräfte_{t}) + Berufseinsteiger_{(t-1,t)}}{Anzahl\ Lehrkräfte_{t-1}}$$

Weiterführende Informationen zu sonstigen in diesem Indikator verwendeten Schätzungsmethoden sowie für länderspezifische Hinweise s. Anhang 3.

Erfassung

In diesen Indikator sind die Angaben von 16 OECD- und Partnerländern sowie subnationalen Einheiten eingeflossen: Belgien (fläm. und frz.), Brasilien, Chile, England (Vereinigtes Königreich), Estland, Finnland, Irland, Israel, Kolumbien, Litauen, die Niederlande, Norwegen, Österreich, Schweden und die Vereinigten Staaten.

Quellen

Die Daten stammen aus der OECD/INES/NESLI-Erhebung zur Fluktuationsrate von Lehrkräften 2020, die sich auf das Schuljahr 2015/2016 (bzw. bei Ländern der Südhalbkugel auf 2016) bezieht.

Weiterführende Informationen

Ávalos, B. and J. Valenzuela (2016), "Education for all and attrition/retention of new teachers: A trajectory study in Chile", *International Journal of Educational Development*, Vol. 49, pp. 279–290, *http://dx.doi.org/10.1016/j.ijedudev.2016.03.012*. [3]

Cho, I. (2012), "The effect of teacher-student gender matching: Evidence from OECD countries", *Economics of Education Review*, Vol. 31/3, *http://dx.doi.org/10.1016/j.econedurev.2012.02.002*. [9]

European Commission/EACEA/Eurydice (2021), *Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being*, Publications Office of the European Union, Luxembourg. [7]

OECD (2021), "Educational personnel by institution", *Education at a Glance Database*, *http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=EDU_PERS_INST* (Zugriff am 12. Mai 2021). [8]

OECD (2020), *Bildung auf einen Blick 2020 – OECD-Indikatoren*, wbv Publikation, Bielefeld, *https://doi.org/10.3278/6001821nw*. [11]

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*. [5]

OECD (2016), *Bildung auf einen Blick 2016 – OECD-Indikatoren*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, *https://doi.org/10.3278/6001821jw*. [10]

Sims, S. and J. Jerrim (2020), "TALIS 2018: Teacher working conditions, turnover and attrition", statistical working paper, UK Department for Education, *https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/873922/Teaching_and_Learning_International_Survey_2018_March_2020.pdf* (Zugriff am 19. März 2021). [6]

UNESCO (2018), *Global Education Monitoring Report 2019: Migration, Displacement and Education – Building Bridges, Not Walls*, UNESCO, Paris, *https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265866* (Zugriff am 19. März 2021). [2]

UNESCO-UIS (2019), *SDG 4 Data Digest: How to Produce and Use the Global and Thematic Education Indicators*, UNESCO Institute for Statistics, Montreal, *http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/sdg4-data-digest-2019-en_0.pdf* (Zugriff am 19. März 2021). [1]

Weiss, E. (1999), "Perceived workplace conditions and first-year teachers' morale, career choice commitment, and planned retention: A secondary analysis", *Teaching and Teacher Education*, Vol. 15/8, pp. 861–879, *https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00040-2*. [4]

Tabellen Indikator D7

StatLink: https://stat.link/ahzvmp

- Tabelle D7.1: Fluktuationsraten von Lehrkräften vom Elementarbereich (ISCED 02) bis zum Sekundarbereich II, nach Geschlecht und Altersgruppe (2016)
- Tabelle D7.2: Fluktuationsraten von Lehrkräften, nach Bildungsbereich (2016)
- **WEB** Table D7.3: Teacher attrition rates in pre-primary to upper secondary education, by gender, age group and level of education, in headcounts (Fluktuationsraten von Lehrkräften vom Elementarbereich [ISCED 02] bis zum Sekundarbereich II, nach Geschlecht, Altersgruppe und Bildungsbereich, in Personenzahlen) (2016)
- **WEB** Table D7.4: Teacher attrition rates in pre-primary to upper secondary education, by gender, age group and level of education, in full-time equivalents (Fluktuationsraten von Lehrkräften vom Elementarbereich [ISCED 02] bis zum Sekundarbereich II, nach Geschlecht, Altersgruppe und Bildungsbereich, in Vollzeitäquivalenten) (2016)
- **WEB** Table D7.5: Teacher attrition rates in pre-primary to upper secondary education, including or excluding retiring teachers (Fluktuationsraten von Lehrkräften vom Elementarbereich [ISCED 02] bis zum Sekundarbereich II, mit bzw. ohne Lehrkräfte, die in den Ruhestand gehen) (2016)
- **WEB** Table D7.6: Number of teachers used to compute teacher attrition rates in pre-primary to upper secondary education (Zahl der Lehrkräfte, die zur Berechnung der Fluktuationsraten von Lehrkräften vom Elementarbereich [ISCED 02] bis zum Sekundarbereich II verwendet wurde)

Datenstand: 17. Juni 2021. Aktualisierte Daten s. *http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en*. Weitere Untergliederungen s. auch *http://stats.oecd.org*, OECD-Bildungsdatenbank.

Tabelle D7.1

Fluktuationsraten von Lehrkräften vom Elementarbereich (ISCED 02) bis zum Sekundarbereich II, nach Geschlecht und Altersgruppe (2016)

Nach Art der Bildungseinrichtung, basierend auf indirekter Messung der Lehrkräfte, die aus dem Lehrerberuf ausscheiden, in Personenzahlen

	Alle Arten von Bildungseinrichtungen zusammen								Öffentliche Bildungseinrichtungen							
	Alle Lehrkräfte	Geschlecht		Altersgruppe					Alle Lehrkräfte	Geschlecht		Altersgruppe				
		Männlich	Weiblich	< 25 Jahre	25 bis 34 Jahre	35 bis 44 Jahre	45 bis 54 Jahre	> 54 Jahre		Männlich	Weiblich	< 25 Jahre	25 bis 34 Jahre	35 bis 44 Jahre	45 bis 54 Jahre	> 54 Jahre
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
OECD- und Partnerländer																
Länder																
Österreich[1]	5,0	5,6	4,8	23,5	5,9	2,5	1,5	9,2	4,8	5,6	4,6	22,1	5,3	2,5	1,4	9,1
Brasilien	8,5	8,5	8,5	30,3	10,3	4,6	6,9	13,2	9,0	8,7	9,1	37,2	11,8	4,7	7,2	13,7
Chile	9,3	11,0	8,7	11,1	9,3	7,7	6,0	14,8	8,2	10,0	7,5	10,2	6,4	4,3	3,7	18,5
Kolumbien[2,3,4]	m	m	m	m	m	m	m	m	1,5	1,0	1,8	m	m	m	m	m
Estland[1]	5,5	9,9	4,6	m	m	m	m	m	4,8	9,3	3,8	m	m	m	m	m
Finnland[4,5]	10,3	11,1	10,1	35,7	12,7	8,0	6,0	16,4	9,9	10,3	9,8	37,2	12,3	7,6	5,6	16,0
Irland[1]	m	m	m	m	m	m	m	m	2,4	2,3	2,4	6,1	1,2	0,4	0,8	14,7
Israel	3,8	4,1	3,6	12,9	3,5	1,9	1,6	10,0	3,3	3,7	3,2	9,8	2,7	1,5	1,3	10,0
Litauen	4,5	6,7	4,2	m	m	m	m	m	4,1	6,2	3,8	m	m	m	m	m
Niederlande	m	m	m	m	m	m	m	m	8,5	10,4	7,8	14,0	7,1	6,1	6,0	13,1
Norwegen	11,7	13,5	11,0	44,1	12,3	8,0	7,2	14,8	11,7	13,5	10,9	51,0	13,7	8,3	7,2	15,1
Schweden	8,4	9,3	8,0	35,8	8,1	5,6	5,3	13,2	9,3	10,4	8,9	37,0	9,4	6,6	6,2	13,9
Vereinigte Staaten	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Subnationale Einheiten																
Belgien (fläm.)[5]	5,1	6,6	4,6	8,4	4,4	3,0	2,7	17,9	5,2	7,1	4,5	5,9	4,3	3,5	3,0	18,4
Belgien (frz.)	4,5	5,6	4,1	8,6	3,4	1,7	2,1	16,0	m	m	m	m	m	m	m	m
England (UK)	m	m	m	m	m	m	m	m	10,2	10,8	10,0	9,1	8,9	7,4	9,0	25,8
Länderdurchschnitt[3]	**7,0**	**8,4**	**6,6**	**23,4**	**7,8**	**4,8**	**4,4**	**13,9**	**7,0**	**8,3**	**6,6**	**21,8**	**7,5**	**4,8**	**4,7**	**15,3**

Anmerkung: Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik.

1. Ohne Elementarbereich (ISCED 02). 2. Ohne Lehrkräfte mit Zeitverträgen. 3. Länderdurchschnitt ohne Kolumbien. 4. Referenzjahr: 2017 für Finnland und 2018 für Kolumbien. 5. Schließt postsekundaren, nicht tertiären Bereich ein.

Quelle: OECD (2021). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterD.pdf). StatLink: https://stat.link/o4Oq78

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

Tabelle D7.2

Fluktuationsraten von Lehrkräften, nach Bildungsbereich (2016)

Nach Art der Bildungseinrichtung, basierend auf indirekter Messung der Lehrkräfte, die aus dem Lehrerberuf ausscheiden, in Personenzahlen

	Alle Arten von Bildungseinrichtungen zusammen					Öffentliche Bildungseinrichtungen				
	Elementarbereich (ISCED 02)	Primarbereich	Sekundarbereich			Elementarbereich (ISCED 02)	Primarbereich	Sekundarbereich		
			Sekundarbereich I	Sekundarbereich II	Sekundarbereich insgesamt			Sekundarbereich I	Sekundarbereich II	Sekundarbereich insgesamt
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OECD- und Partnerländer										
Länder										
Österreich	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	9,4	8,0	8,8	8,0	8,6	9,4	8,6	9,7	8,0	9,1
Chile	9,5	8,1	10,2	10,7	10,5	9,7	8,2	10,4	10,8	10,7
Kolumbien[1,2,3]	m	m	m	m	m	2,0	1,9	m	m	1,1
Estland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Finnland[3,4]	12,3	8,7	8,3	12,6	10,5	11,9	8,6	8,4	11,4	9,8
Irland	m	m	m	m	m	m	3,5	m	m	0,3
Israel	4,4	4,2	3,6	3,3	m	4,4	3,5	3,6	3,3	m
Litauen	5,2	0,8	4,1	7,9	5,1	3,8	0,7	4,4	7,1	5,1
Niederlande	m	m	m	m	m	x(7)	7,2[d]	9,8	10,3	10,1
Norwegen	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Schweden	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Vereinigte Staaten	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Subnationale Einheiten										
Belgien (fläm.)[4]	4,0	3,4	m	m	6,0	3,8	3,5	m	m	6,7
Belgien (frz.)	3,6	3,6	5,5	6,2	3,8	m	m	m	m	m
England (UK)	m	m	m	m	m	x(7)	9,6[d]	m	m	10,5
Länderdurchschnitt[2]	**6,9**	**5,3**	**6,7**	**8,1**	**7,4**	**7,2**	**5,9**	**7,7**	**8,5**	**7,8**

Anmerkung: Zur Minimierung der Verzerrung durch Lehrkräfte, die zwischen verschiedenen Bildungsbereichen wechseln, wurde eine angepasste Berechnungsmethode eingesetzt. Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik.

1. Ohne Lehrkräfte mit Zeitverträgen. 2. Länderdurchschnitt ohne Kolumbien. 3. Referenzjahr: 2017 für Finnland und 2018 für Kolumbien. 4. Sekundarbereich II schließt postsekundaren, nicht tertiären Bereich ein.

Quelle: OECD (2021). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterD.pdf). StatLink: https://stat.link/yza2ul

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://stat.link/svwpo8

Tabelle X1.1

Typisches Abschlussalter, nach Bildungsbereich (2019)

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	19–31	a	18–19	21–24	a	a	24–27	24–28	a	28–32
Belgien	18–18	18–19	a	20–22	a	21–24	21–23	a	22–24	a	22–24	23–32	27–31
Kanada[1]	17–18	19–34	m	m	a	20–24	22–24	22–24	22–29	22–26	24–29	24–29	29–34
Chile	17–17	17–17	a	a	a	20–26	22–27	22–28	23–26	24–26	26–36	m	29–35
Kolumbien	16–17	16–17	18–21	a	a	19–25	m	m	m	a	25–34	27–39	31–42
Costa Rica	17–18	18–18	a	a	20–25	20–25	22–27	22–30	a	29–40	a	a	33–49
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	a	a	24–26	25–30	28–33
Estland	18–18	18–18	a	20–30	a	a	21–24	a	a	23–25	23–28	a	29–35
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	22–28	22–25	a	24–30	24–27	24–27	24–27	28–32
Griechenland	17–18	17–18	a	20–23	a	a	m	m	m	a	m	m	m
Ungarn	17–19	17–19	a	19–21	a	20–22	21–24	a	27–41	23–26	23–26	a	27–32
Island	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irland	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	24–29	27–29	24–36	m	27–36	m	31–38
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	21–28	22–24	23–25	24–39	25–29	24–27	a	28–36
Litauen	17–18	19–24	a	19–26	a	a	21–22	a	22–31	23–24	24–26	27–29	28–32
Luxemburg	17–19	17–20	a	21–28	a	21–23	22–24	a	a	a	23–28	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		28–31
Neuseeland	17–18	17–33	18–25	18–29	18–38	18–24	20–22	22–23	21–27	a	23–29	a	27–35
Norwegen	18–18	18–22	a	20–33	22–26	21–26	21–24	a	24–31	24–26	24–28	24–28	28–35
Polen	19–19	19–20	a	21–26	a	22–35	22–23	a	22–34	24–25	24–25	a	29–32
Portugal	17–17	17–18	a	19–25	a	20–22	21–22	a	33–39	23–24	23–26	a	28–37
Slowakei	18–18	18–19	a	19–28	a	20–22	21–22	a	a	24–25	23–25	24–29	26–30
Slowenien	18–18	17–19	a	a	a	21–25	21–23	a	a	24–25	24–26	a	27–33
Spanien	17–17	17–21	a	25–45	a	19–23	21–23	a	a	22–25	22–26	28–32	28–38
Schweden	18–18	18–18	19–23	19–32	21–28	21–29	22–26	a	a	24–26	24–30	a	28–34
Schweiz	18–22	18–24	21–23	a	a	23–37	23–28	a	28–38	24–29	25–32	27–33	28–34
Türkei	17–17	17–17	a	a	a	20–23	22–24	a	a	24–25	25–30	a	30–35
Ver. Königreich	15–17	16–19	a	a	19–25	18–30	20–22	22–24	20–28	a	23–28	22–33	25–32
Vereinigte Staaten	17–17	a	a	19–22	20–21	20–21	21–23	a	a	a	24–31	24–31	26–32
Partnerländer													
Argentinien[2]	18–20	18–20	m	m	22–24	22–24	22–24	22–24	m	a	24–26	m	27–29
Brasilien	16–17	16–17	a	18–26	m	18–20	21–27	a	m	a	25–32	a	29–36
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[2]	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[2]	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. 2. Referenzjahr 2018.

Quelle: OECD (2021). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3.pdf). StatLink: https://stat.link/cuve79

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

Tabelle X1.2

Typisches Eintrittsalter, nach Bildungsbereich (2019)

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	18–27	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	18–19	18–19	21–27	25–30
Chile	18–21	18–19	18–31	25–32
Kolumbien	17–22	17–20	24–33	25–38
Costa Rica	17–21	18–19	23–42	32–48
Tschechien	19–21	19–20	22–24	24–28
Dänemark	19–26	20–22	23–25	25–29
Estland	a	19–20	19–24	24–28
Finnland	a	19–21	22–31	26–32
Frankreich	18–20	18–20	20–23	23–26
Deutschland	20–26	18–21	19–24	25–28
Griechenland	a	18–19	22–28	23–32
Ungarn	19–21	19–20	19–23	24–27
Island	20–29	19–21	23–29	25–31
Irland	18–30	18–19	21–27	22–28
Israel	18–24	20–24	24–33	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	22–28	23–32
Lettland	19–24	19–22	19–25	24–31
Litauen	a	19–19	23–25	25–28
Luxemburg	20–23	19–21	22–27	24–28
Mexiko	18–19	18–19	21–34	25–39
Niederlande	19–23	18–20	22–24	23–27
Neuseeland	18–26	18–20	21–28	22–30
Norwegen	20–24	19–20	19–24	25–31
Polen	19–34	19–20	19–23	24–26
Portugal	18–20	18–19	18–22	23–34
Slowakei	19–21	19–20	22–23	24–27
Slowenien	19–21	19–19	22–24	24–28
Spanien	18–20	18–18	18–24	23–30
Schweden	19–27	19–22	19–24	24–30
Schweiz	20–27	18–25	22–26	24–30
Türkei	18–21	18–20	22–28	25–31
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[1]	19–21	19–21	23–25	25–27
Russische Föd.	17–18	17–20	21–24	23–26
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.

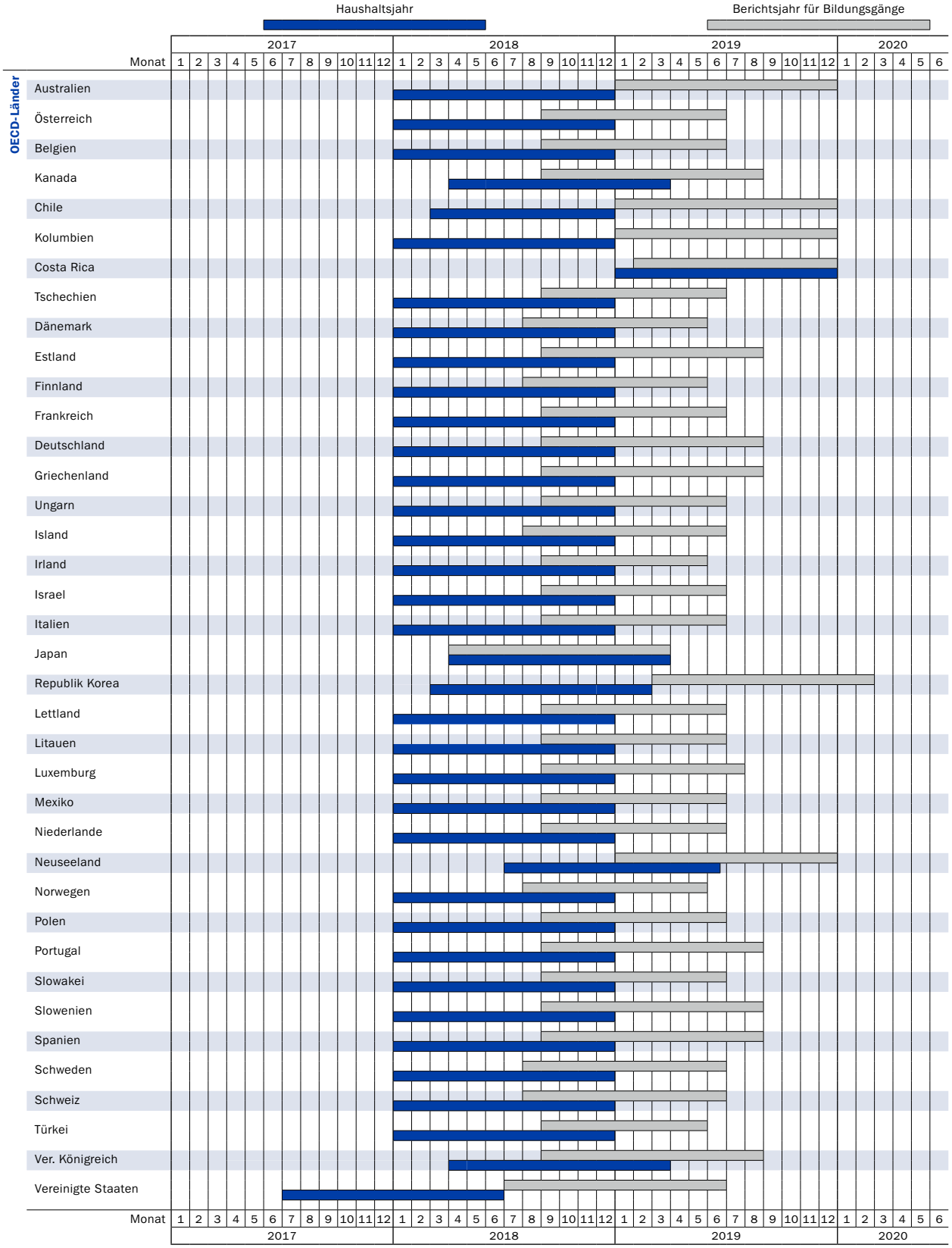
1. Referenzjahr 2018.

Quelle: OECD (2021). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3.pdf). StatLink: https://stat.link/46s8gz

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

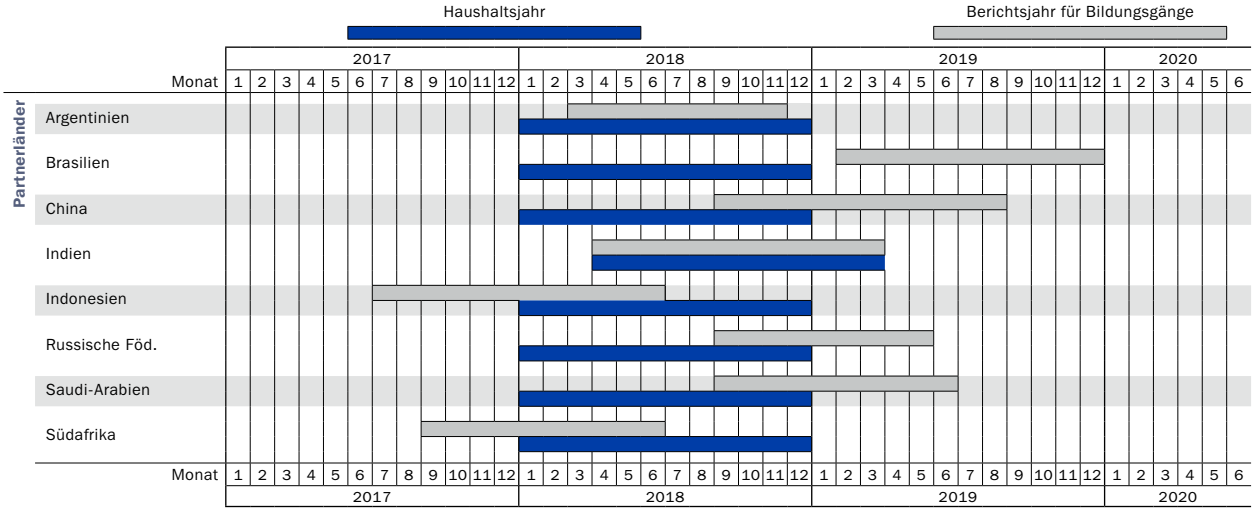


Quelle: OECD (2021). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3.pdf). StatLink: https://stat.link/c076m8

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 (2021). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3.pdf). StatLink: https://stat.link/m7y3sl

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 (2019)

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 am Ende	Alter zu Beginn	Alter am Ende	Alter zu Beginn	Alter am Ende	Alter zu Beginn	Alter am 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[1,2]	3	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 am Ende der Schulpflicht ist das Alter, in dem die Schulpflicht endet. So bedeutet eine Altersangabe von 18 (Jahren) in dieser Spalte, dass alle Schüler unter 18 Jahren gesetzlich zum Schulbesuch verpflichtet sind.

1. Seit September 2019 gilt die Schulpflicht ab 3 Jahren. 2. Seit September 2020 sind 16–18-jährige Schüler schulpflichtig, wofür verschiedene Ausbildungswege vorgesehen sind: Schulbesuch, duale Berufsausbildung, Bildungsmaßnahmen, Zivildienst und Unterstützungs- oder soziale und berufliche Eingliederungsmaßnahmen.

Quelle: OECD (2021). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3.pdf). StatLink: https://stat.link/fbw81p

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://stat.link/uno2t6

Tabelle X2.1

Grundlegende statistische Bezugsdaten (zu jeweiligen Preisen) (Referenzzeiträume: Kalenderjahr 2012, 2015 und 2018)

	Bruttoinlandsprodukt (BIP) (in Mio. Landeswährung, zu jeweiligen Preisen)			Öffentliche Gesamtausgaben (in Mio. Landeswährung, zu jeweiligen Preisen)		
	2012	2015	2018	2012	2015	2018
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
OECD-Länder						
Australien	1 517 883	1 642 658	1 900 620	558 203	620 804	713 961
Österreich	318 653	344 269	385 362	163 192	176 030	187 706
Belgien	386 175	416 701	460 419	218 102	223 851	240 155
Kanada	1 787 348	1 993 784	2 163 273	762 378	812 749	929 363
Chile	129 947 344	159 553 344	191 265 952	30 008 084	39 699 372	48 494 448
Kolumbien	666 507 008	804 691 968	985 931 008	260 967 008	362 163 008	445 196 992
Costa Rica	23 752 868	30 171 918	35 966 120	7 341 901	9 670 579	15 131 685
Tschechien	4 088 912	4 625 378	5 409 665	1 826 725	1 939 612	2 196 478
Dänemark	1 895 002	2 036 356	2 253 558	1 098 247	1 110 377	1 139 103
Estland	18 051	20 782	25 938	7 032	8 155	10 176
Finnland	201 037	211 385	233 591	111 456	119 415	124 678
Frankreich	2 088 804	2 198 432	2 360 687	1 192 859	1 248 656	1 314 606
Deutschland	2 745 310	3 026 180	3 356 410	1 233 138	1 335 789	1 492 201
Griechenland	188 389	176 110	179 727	106 669	94 929	87 042
Ungarn	28 920 370	34 937 312	43 347 040	14 241 938	17 615 370	19 908 952
Island	1 845 160	2 310 848	2 835 890	878 465	1 002 197	1 249 178
Irland	175 104	262 853	326 986	74 423	77 059	83 786
Israel	991 640	1 166 527	1 330 143	408 364	449 305	537 414
Italien	1 624 359	1 655 355	1 771 063	821 764	832 927	857 171
Japan	492 295 680	518 236 960	546 204 416	201 021 600	208 973 200	212 429 792
Republik Korea	1 440 111 360	1 658 020 352	1 898 192 640	443 590 688	504 008 384	591 234 624
Lettland	22 045	24 561	29 143	8 501	9 494	11 471
Litauen	33 410	37 346	45 491	12 072	13 105	15 394
Luxemburg	44 112	52 066	60 053	19 440	21 606	25 188
Mexiko	15 817 755	18 572 110	23 523 248	4 512 039	5 237 531	6 459 366
Niederlande	652 966	690 008	773 987	305 275	307 826	327 365
Neuseeland	214 361	245 270	291 953	91 439	99 047	116 134
Norwegen[1]	2 294 241	2 614 084	2 935 378	1 283 758	1 533 194	1 735 106
Polen	1 623 442	1 801 112	2 121 555	700 438	750 622	881 199
Portugal	168 296	179 713	205 184	82 278	86 707	88 722
Slowakei	73 576	79 768	89 506	30 276	36 508	37 343
Slowenien	36 253	38 853	45 863	17 893	18 925	19 963
Spanien	1 031 099	1 077 590	1 204 241	501 688	472 962	501 630
Schweden	3 743 086	4 260 470	4 828 306	1 904 646	2 102 113	2 406 126
Schweiz	648 981	675 736	719 614	210 391	224 531	234 228
Türkei	1 581 479	2 350 941	3 758 316	525 252	746 115	1 303 069
Ver. Königreich	1 673 048	1 877 166	2 087 016	780 883	811 538	879 383
Vereinigte Staaten	15 869 794	17 882 780	20 077 420	6 515 903	6 910 503	7 794 314
Partnerländer						
Argentinien	2 637 914	5 954 511	14 605 790	971 317	2 463 163	5 742 987
Brasilien	4 814 760	5 995 787	7 004 141	1 792 427	2 307 301	2 623 979
China	53 858 000	68 885 824	91 928 112	15 178 679	21 873 916	30 153 736
Indien	99 440 128	137 640 368	189 712 368	27 210 644	37 262 268	50 290 200
Indonesien	8 615 704 576	11 526 332 416	14 838 311 936	1 622 837 248	2 014 591 104	2 467 812 608
Russische Föderation	68 103 448	83 087 360	104 629 640	23 174 718	29 307 780	33 880 688
Saudi-Arabien	2 759 906	2 453 512	2 949 457	917 198	1 001 292	1 078 750
Südafrika	3 253 852	4 049 884	4 873 899	1 020 652	1 333 492	1 617 546

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 (2021). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3.pdf). StatLink: https://stat.link/prqnot

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

Tabelle X2.2

Grundlegende statistische Bezugsdaten (Referenzzeiträume: Kalenderjahr 2012, 2015 und 2018)

	Kaufkraftparität (KKP) für das BIP (US-Dollar = 1)			Bevölkerung (in Tsd.) zum 1. Januar			BIP-Deflator (2015 = 100)		
	2012	2015	2018	2012	2015	2018	2012	2015	2018
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
OECD-Länder									
Australien	1,5	1,5	1,5	22734	23816	24993	99,6	100,0	109,3
Österreich	0,8	0,8	0,8	8426	8630	8838	94,1	100,0	104,5
Belgien	0,8	0,8	0,8	11107	11274	11427	96,5	100,0	105,5
Kanada	1,2	1,2	1,2	34714	35703	37058	97,3	100,0	105,2
Chile	347,2	391,2	411,8	17450	18045	18770	88,2	100,0	112,0
Kolumbien	1215,7	1289,3	1338,0	45254	46819	48391	93,7	100,0	115,5
Costa Rica	343,9	354,0	342,7	4651	4830	5001	86,4	100,0	107,2
Tschechien	13,3	12,9	12,4	10509	10543	10626	95,2	100,0	105,1
Dänemark	7,6	7,3	6,8	5591	5682	5794	97,7	100,0	102,0
Estland	0,5	0,5	0,5	1325	1313	1319	92,3	100,0	109,9
Finnland	0,9	0,9	0,9	5414	5481	5516	94,4	100,0	102,9
Frankreich	0,8	0,8	0,8	65651	66581	67265	97,5	100,0	102,0
Deutschland	0,8	0,8	0,7	80426	81687	82906	94,5	100,0	104,4
Griechenland	0,7	0,6	0,6	11045	10821	10733	104,3	100,0	99,7
Ungarn	125,6	132,6	139,3	9920	9843	9776	91,2	100,0	110,5
Island	137,0	142,0	138,3	321	331	353	88,7	100,0	106,0
Irland	0,8	0,8	0,8	4597	4696	4861	91,7	100,0	103,0
Israel	4,0	3,9	3,7	7907	8377	8881	94,2	100,0	102,5
Italien	0,7	0,7	0,7	60339	60731	60459	97,1	100,0	102,9
Japan	104,3	103,5	103,7	127552	127110	126443	96,5	100,0	99,9
Republik Korea	854,9	857,5	865,7	50200	51015	51607	95,1	100,0	104,8
Lettland	0,5	0,5	0,5	2034	1977	1926	96,5	100,0	107,9
Litauen	0,5	0,4	0,4	2988	2905	2802	97,9	100,0	109,6
Luxemburg	0,9	0,9	0,8	532	569	609	95,5	100,0	105,1
Mexiko	7,9	8,3	9,2	116885	120846	124582	91,7	100,0	118,3
Niederlande	0,8	0,8	0,8	16755	16940	17232	97,7	100,0	104,2
Neuseeland	1,5	1,5	1,4	4418	4611	4863	94,2	100,0	106,4
Norwegen[1]	9,0	9,9	9,6	5019	5190	5312	93,0	100,0	106,7
Polen	1,8	1,8	1,7	38534	38455	38413	98,2	100,0	103,4
Portugal	0,6	0,6	0,6	10515	10358	10284	95,2	100,0	105,1
Slowakei	0,5	0,5	0,5	5406	5422	5446	99,9	100,0	102,7
Slowenien	0,6	0,6	0,6	2057	2063	2072	97,0	100,0	104,6
Spanien	0,7	0,7	0,6	46766	46410	46729	99,3	100,0	102,8
Schweden	8,7	8,9	8,9	9519	9799	10175	95,4	100,0	106,2
Schweiz	1,4	1,2	1,2	7997	8282	8514	101,8	100,0	99,7
Türkei	1,0	1,2	1,6	75176	78218	81407	81,2	100,0	139,8
Ver. Königreich	0,7	0,7	0,7	63705	65110	66436	95,9	100,0	106,5
Vereinigte Staaten	1,0	1,0	1,0	314212	320918	326949	95,6	100,0	105,4
Partnerländer									
Argentinien	3,2	6,9	14,0	41733	43132	44495	45,4	100,0	250,2
Brasilien	1,6	2,0	2,2	198315	203476	208495	80,2	100,0	120,7
China	3,6	3,9	4,2	1354040	1374620	1395380	96,9	100,0	109,4
Indien	16,2	19,2	21,1	1235000	1283000	1334221	89,3	100,0	112,0
Indonesien	3569,9	4353,3	4759,1	245425	255462	264162	86,9	100,0	110,9
Russische Föd.	19,6	23,6	24,7	143202	146406	146831	82,4	100,0	120,4
Saudi-Arabien	1,7	1,6	1,8	29086	31557	33414	124,7	100,0	116,3
Südafrika	5,1	5,8	6,5	52325	54750	57939	84,9	100,0	117,3

1. Für Norwegen werden die KKP- und BIP-Deflator-Festlandzahlen verwendet.

Quelle: OECD (2021). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3.pdf). StatLink: https://stat.link/ry96kt

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 (2020)

Jahresgehälter von Fachkräften/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	70 819	106 583	106 583	110 151	71 233	102 380	102 380	104 599
Österreich	m	m	m	m	38 414	41 580	46 156	67 287
Kanada	m	m	m	m	52 665	91 494	93 640	93 640
Chile	11 654 016	14 385 330	17 528 510	21 612 960	11 654 016	14 385 330	17 528 510	21 612 960
Kolumbien[1]	32 396 745	59 082 298	59 082 298	67 944 586	32 396 745	59 082 298	59 082 298	67 944 586
Costa Rica	9 342 667	10 974 367	11 790 217	14 237 767	9 435 183	11 083 403	11 907 513	14 379 843
Tschechien	338 400	350 400	358 800	399 600	360 000	382 800	399 600	471 600
Dänemark	350 646	397 756	397 756	397 756	404 229	448 733	465 241	465 241
Estland	a	a	a	a	15 520	a	a	a
Finnland[2]	29 201	31 752	31 966	31 966	33 140	38 254	40 824	43 273
Frankreich	26 537	30 467	32 583	46 735	26 537	30 467	32 583	46 735
Deutschland	m	m	m	m	51 695	59 953	63 484	68 035
Griechenland	13 104	15 936	17 352	25 848	13 104	15 936	17 352	25 848
Ungarn	2 527 200	2 959 740	3 178 980	4 494 420	2 527 200	2 959 740	3 178 980	4 494 420
Island[1]	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	a	a	a	a	36 953	56 230	62 072	71 544
Israel	108 318	141 590	158 912	277 596	95 287	124 670	138 394	232 258
Italien	24 297	26 639	29 162	35 373	24 297	26 639	29 162	35 373
Japan	m	m	m	m	3 394 000	4 808 000	5 619 000	6 952 000
Republik Korea	32 614 440	49 268 460	57 579 740	91 682 560	32 614 440	49 268 460	57 579 740	91 682 560
Lettland	9 000	a	a	a	9 000	a	a	a
Litauen	10 476	11 637	13 158	14 784	14 573	15 037	16 727	19 050
Luxemburg	67 391	87 159	98 391	119 057	67 391	87 159	98 391	119 057
Mexiko	230 295	290 446	364 137	458 622	230 295	290 446	364 137	458 622
Niederlande	39 504	52 041	60 939	73 201	39 504	52 041	60 939	73 201
Neuseeland	m	m	m	m	54 318	83 000	83 000	83 000
Norwegen	410 000	500 000	500 000	505 000	450 000	536 800	536 800	576 900
Polen	35 880	47 884	58 441	60 915	35 880	47 884	58 441	60 915
Portugal	22 351	27 198	28 857	48 245	22 351	27 198	28 857	48 245
Slowakei	8 592	9 802	10 036	11 228	10 646	11 968	12 258	13 712
Slowenien	19 529	23 222	28 275	32 683	19 529	24 078	29 333	35 202
Spanien	30 550	33 157	35 339	43 526	30 550	33 157	35 339	43 526
Schweden[1,3,4]	385 824	405 600	408 000	450 000	390 132	434 400	453 600	518 400
Schweiz	74 900	93 400	m	114 300	80 300	100 000	m	122 300
Türkei	63 838	65 358	68 069	71 640	63 838	65 358	68 069	71 640
Vereinigte Staaten[4]	41 427	54 047	62 193	77 690	41 762	55 309	62 102	72 545
Subnationale Einheiten								
Belgien (fläm.)	33 061	41 457	46 673	57 105	33 061	41 457	46 673	57 105
Belgien (frz.)	32 010	40 021	45 056	55 126	32 010	40 021	45 056	55 126
England (UK)	25 305	a	41 687	41 687	25 305	a	41 687	41 687
Schottland (UK)	32 034	40 206	40 206	40 206	32 034	40 206	40 206	40 206
Partnerländer								
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien[5]	32 738	m	m	m	32 738	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

Anmerkung: Für die Definition der häufigsten Qualifikation der Fachkräfte/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. Referenzjahr 2019. 2. Daten zu Fachkräften im Elementarbereich (ISCED 02) enthalten die Gehälter von Kindergartenlehrkräften, die die Mehrheit sind. 3. Ohne vom Arbeitnehmer gezahlte Sozialversicherungs- und Rentenversicherungsbeiträge. 4. Tatsächliche Grundgehälter. 5. Referenzjahr 2018.

Quelle: OECD (2021). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3.pdf). StatLink: https://stat.link/sg0cxj

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 (2020)

Jahresgehälter von Lehrkräften in öffentlichen Bildungseinrichtungen (häufigste Qualifikation), in Landeswährung

	Sekundarbereich I, allgemeinbildende Bildungsgänge				Sekundarbereich II, allgemeinbildende Bildungsgänge			
	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	71230	96709	96709	104619	71230	106889	102467	104619
Österreich	38224	43408	48325	71846	38325	46780	52635	76420
Kanada	52665	91494	93640	93640	52665	91494	93640	93640
Chile	11654016	14385330	17528510	21612960	12051072	14915003	18137514	22407072
Kolumbien[1]	32396745	59082298	59082298	67944586	32396745	59082298	59082298	67944586
Costa Rica	9723350	11423090	12272960	14822570	9723350	11423090	12272960	14822570
Tschechien	360000	384000	400800	475200	360000	384000	400800	474000
Dänemark	406280	454278	469723	469723	382229	496731	496731	496731
Estland	15520	a	a	a	15520	a	a	a
Finnland	35792	41315	44090	46735	37954	45447	47584	50439
Frankreich[2]	29065	32995	35111	49514	29065	32995	35111	49514
Deutschland	57311	66033	69508	75176	59935	68117	71880	83718
Griechenland	13104	15936	17352	25848	13104	15936	17352	25848
Ungarn	2527200	2959740	3178980	4494420	2527200	3288600	3532200	4993800
Island[1]	6130512	6298056	6630444	6804180	5949744	6538356	7187328	7187328
Irland	36953	58229	62663	72135	36953	58229	62663	72135
Israel	95764	129018	153229	242987	115820	134082	149269	233785
Italien	26114	28843	31707	38843	26114	29530	32588	40597
Japan	3394000	4808000	5619000	6952000	3394000	4808000	5619000	7135000
Republik Korea	32674440	49328460	57639740	91742560	31954440	48608460	56919740	91022560
Lettland	9000	a	a	a	9000	a	a	a
Litauen	14573	15037	16727	19050	14573	15037	16727	19050
Luxemburg	76376	96060	106005	133579	76376	96060	106005	133579
Mexiko	292733	369625	465340	581983	563277	649131	692596	692596
Niederlande	39806	60593	69554	81219	39806	60593	69554	81219
Neuseeland	54318	83000	83000	83000	54318	83000	83000	83000
Norwegen	450000	536800	536800	576900	531700	588100	588100	651000
Polen	35880	47884	58441	60915	35880	47884	58441	60915
Portugal	22351	27198	28857	48245	22351	27198	28857	48245
Slowakei[3]	10646	11968	12258	13712	10646	11968	12258	13712
Slowenien[3]	19529	24078	29333	35202	19529	24078	29333	35202
Spanien	34121	37041	39440	48447	34121	37041	39440	48447
Schweden[1,3,4,5]	402600	448800	466200	534000	412980	453132	469260	540000
Schweiz	89500	114100	m	137200	100800	130000	m	155100
Türkei	66390	67910	70621	74192	66390	67910	70621	74192
Vereinigte Staaten[5]	42488	58038	66105	75851	42461	58000	65248	74344
Subnationale Einheiten								
Belgien (fläm.)	33061	41457	46673	57105	41246	52568	59946	72244
Belgien (frz.)	32010	40021	45056	55126	39817	50747	57869	69740
England (UK)	25305	a	41687	41687	25305	a	41687	41687
Schottland (UK)	32034	40206	40206	40206	32034	40206	40206	40206
Partnerländer								
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien[6]	32738	m	m	m	32738	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

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. Referenzjahr 2019. 2. Einschließlich durchschnittlicher fester Bonuszahlungen für Überstunden der Lehrkräfte im Sekundarbereich I und II. 3. Im Sekundarbereich II einschließlich Lehrkräften in berufsbildenden Bildungsgängen (Schweden und Slowenien: nur Lehrkräfte für allgemeinbildende Fächer in berufsbildenden Bildungsgängen). 4. Ohne vom Arbeitnehmer gezahlte Sozialversicherungs- und Rentenversicherungsbeiträge. 5. Tatsächliche Grundgehälter. 6. Referenzjahr 2018.

Quelle: OECD (2021). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3.pdf). StatLink: https://stat.link/qh3ejy

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

Tabelle X2.5

Entwicklung der durchschnittlichen tatsächlichen Gehälter von Fachkräften/Lehrkräften, in Landeswährung (2000, 2005, 2010 bis 2020)

Durchschnittliche Jahresgehälter (einschließlich Bonus- und Zulagezahlungen) von 25- bis 64-jährigen Fachkräften/Lehrkräften

	Elementarbereich (ISCED 02)						Primarbereich					
	2000	2005	2010	2015	2019	2020	2000	2005	2010	2015	2019	2020
	(1)	(2)	(3)	(8)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(21)	(25)	(26)
OECD Länder												
Australien	m	m	77 641	m	91 801	101 104	m	m	78 352	81 730	91 202	93 686
Österreich[1]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	47 416	50 764	51 860
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	m	m	m	11 494 412	14 031 191	m	m	m	m	11 258 028	13 948 391	m
Kolumbien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	m	m	m	m	13 745 130	14 012 470	m	m	m	m	14 513 111	14 691 156
Tschechien	m	m	228 603	277 809	384 700	m	m	m	290 682	325 614	463 400	m
Dänemark[2]	m	m	372 336	396 252	383 356	393 200	m	m	452 337	480 636	463 886	477 308
Estland	m	m	m	8 807	13 876	14 814	m	m	m	13 254	18 655	19 387
Finnland[3]	m	m	29 759	32 637	34 406	m	28 723	35 654	40 458	44 085	45 301	m
Frankreich	m	m	31 467	33 835	m	m	m	m	30 881	32 978	m	m
Deutschland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	53 610	58 847	60 792
Griechenland[4]	m	m	m	16 085	17 512	17 328	m	m	m	16 085	17 512	17 328
Ungarn	m	m	2 217 300	3 238 584	3 759 324	3 939 026	m	m	2 473 800	3 373 500	4 112 280	4 111 792
Island	m	m	m	5 261 000	6 627 000	6 772 000	m	m	m	5 966 000	7 399 000	7 450 000
Irland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	57 682	58 975
Israel	m	m	110 959	161 247	167 751	169 452	m	m	123 151	162 049	172 900	175 071
Italien	m	m	25 774	28 672	29 494	29 157	m	m	25 774	28 672	29 494	29 157
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	m	m	m	7 435	11 123	11 913	m	m	m	9 981	14 593	15 278
Litauen	m	m	m	9 732	16 920	18 576	m	m	m	9 732	16 920	18 576
Luxemburg	m	m	88 315	93 705	m	m	m	m	88 315	93 705	m	m
Mexiko	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Niederlande	m	m	43 374	45 126	51 148	56 127	m	m	43 374	45 126	51 148	56 127
Neuseeland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	68 833	74 013	m
Norwegen	m	289 548	368 580	448 797	492 100	518 890	m	348 877	422 930	505 878	552 536	572 804
Polen	m	m	40 626	49 856	m	m	m	m	46 862	57 738	m	m
Portugal	m	m	m	31 234	32 467	m	m	m	m	28 561	29 488	m
Slowakei	m	m	m	8 986	12 031	m	m	m	m	12 185	15 472	m
Slowenien[5]	m	m	m	17 349	21 372	m	m	m	m	24 069	25 671	m
Spanien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Schweden[6]	204 516	252 268	296 997	343 285	392 960	m	239 887	288 154	323 621	378 684	445 660	m
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Vereinigte Staaten	38 028	40 268	48 103	50 946	54 088	54 934	38 746	41 059	49 133	52 516	55 118	55 980
Subnationale Einheiten												
Belgien (fläm.)	m	m	41 046	44 357	47 040	47 024	m	m	41 543	44 848	46 164	46 582
Belgien (frz.)	m	m	m	42 741	45 592	45 634	m	m	m	42 468	44 748	44 623
England (UK)	22 968	29 418	33 680	33 422	34 740	35 707	22 968	29 418	33 680	33 422	34 740	35 707
Schottland (UK)[7]	m	m	31 884	33 166	m	m	m	m	31 884	33 166	m	m
Partnerländer												
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	m	m	m	47 238	m	m	m	m	m	48 161	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.[8]	m	m	m	417 670	m	m	m	m	m	501 312	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: Die Spalten mit den Daten für die Jahre 2011 bis 2014 und 2016 bis 2018, d.h. die Spalten (4) bis (7), (9) bis (11), (17) bis (20), (22) bis (24), (30) bis (33), (35) bis (37), (43) bis (46) und (48) bis (50), 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 Elementarbereich (ISCED 02) und Primarbereich beziehen sich die tatsächlichen Gehälter auf alle Fachkräfte/Leitungen bzw. 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. 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 (2021). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3.pdf). StatLink: https://stat.link/rsnqwo

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

Tabelle X2.5 (Forts.)

Entwicklung der durchschnittlichen tatsächlichen Gehälter von Fachkräften/Lehrkräften, in Landeswährung (2000, 2005, 2010 bis 2020)

Durchschnittliche Jahresgehälter (einschließlich Bonus- und Zulagezahlungen) von 25- bis 64-jährigen Fachkräften/Lehrkräften

	Sekundarbereich I						Sekundarbereich II					
	2000	2005	2010	2015	2019	2020	2000	2005	2010	2015	2019	2020
	(27)	(28)	(29)	(34)	(38)	(39)	(40)	(41)	(42)	(47)	(51)	(52)
OECD Länder												
Australien	m	m	78221	82516	92999	95270	m	m	78225	82542	93079	93298
Österreich[1]	m	m	m	55799	58322	58483	m	m	m	60152	65347	66081
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	m	m	m	11325494	14257627	m	m	m	m	12365587	15011750	m
Kolumbien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	m	m	m	m	17515256	17669394	m	m	m	m	17515256	17669394
Tschechien	m	m	289771	325034	460400	m	m	m	313534	338662	477300	m
Dänemark[2]	m	m	457728	486492	467042	480476	m	m	m	553880	556070	566438
Estland	m	m	m	13254	18655	19387	m	m	m	13254	18655	19387
Finnland[3]	32919	39519	44421	48497	50398	m	37728	44051	49808	54378	56929	m
Frankreich	m	m	37214	38502	m	m	m	m	41794	43340	m	m
Deutschland	m	m	m	59153	64599	67007	m	m	m	62760	69457	70913
Griechenland[4]	m	m	m	17103	18530	18522	m	m	m	17103	18530	18522
Ungarn	m	m	2473800	3373500	4112280	4111792	m	m	2814100	3588180	4357128	4471546
Island	m	m	m	5966000	7399000	7450000	m	m	5172300	7931000	9777000	9988000
Irland	m	m	m	m	60134	61414	m	m	m	m	60134	61414
Israel	m	m	126309	176907	184169	186766	m	m	133790	160763	195681	199084
Italien	m	m	27170	28581	31631	31269	m	m	28986	30991	33796	33261
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	m	m	m	9320	14000	15069	m	m	m	10430	15271	16499
Litauen	m	m	m	9732	16920	18576	m	m	m	9732	16920	18576
Luxemburg	m	m	101471	106650	m	m	m	m	101471	106650	m	m
Mexiko	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Niederlande	m	m	52831	56796	61996	65212	m	m	52831	56796	61996	65212
Neuseeland	m	m	m	70223	74783	m	m	m	m	74624	80369	m
Norwegen	m	348877	422930	505878	552536	572804	m	372694	449704	555315	598490	621412
Polen	m	m	47410	58907	m	m	m	m	46147	57837	m	m
Portugal	m	m	m	27903	29224	m	m	m	m	30431	31484	m
Slowakei	m	m	m	12185	15472	m	m	m	m	12176	16109	m
Slowenien[5]	m	m	m	24504	26349	m	m	m	m	25989	27774	m
Spanien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Schweden[6]	247793	290058	324639	389624	463643	m	265488	315592	347967	405662	472303	m
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Vereinigte Staaten	39500	41873	50158	53548	57722	58625	41124	43588	52188	55328	60220	61162
Subnationale Einheiten												
Belgien (fläm.)	m	m	41277	43718	45724	46590	m	m	54381	56594	53358	55965
Belgien (frz.)	m	m	m	41586	43464	43463	m	m	m	53006	55007	55100
England (UK)	25347	32355	36173	36016	38796	39846	25347	32355	36173	36016	38796	39846
Schottland (UK)[7]	m	m	31884	33166	m	m	m	m	31884	33166	m	m
Partnerländer												
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	m	m	m	49327	m	m	m	m	m	50244	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.[8]	m	m	m	501312	m	m	m	m	m	501312	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: Die Spalten mit den Daten für die Jahre 2011 bis 2014 und 2016 bis 2018, d.h. die Spalten (4) bis (7), (9) bis (11), (17) bis (20), (22) bis (24), (30) bis (33), (35) bis (37), (43) bis (46) und (48) bis (50), 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 Elementarbereich (ISCED 02) und Primarbereich beziehen sich die tatsächlichen Gehälter auf alle Fachkräfte/Leitungen bzw. 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. 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 (2021). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3.pdf). StatLink: https://stat.link/rsnqwo

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 2020)

	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
	2018	2019	2020	Jan. 2019	Jan. 2020	Jan. 2000	Jan. 2005	Jan. 2010	Jan. 2015	Jan. 2019	Jan. 2020		
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(12)	(17)	(21)	(22)	(23)	(24)
OECD Länder													
Australien	1,56	1,56	1,56	1,56	1,56	88	100	116	129	136	138	2020	2020
Österreich	0,83	0,84	0,84	0,83	0,84	92	100	109	122	131	132	2019/20	2019/20
Kanada	1,28	1,31	1,31	1,29	1,31	91	100	106	115	120	122	2019/20	2018/19
Chile	487,67	463,43	463,43	475,55	463,43	84	100	123	150	169	174	2020	2019
Kolumbien	1 473,64	1 483,36	1 483,36	1 478,50	1 483,36	72	100	125	151	180	186	2019	2019
Costa Rica	361,25	359,27	359,27	360,26	359,27	56	100	159	190	205	208	2020	2020
Tschechien	13,97	14,18	14,18	14,07	14,18	90	100	111	118	126	130	2019/20	2018/19
Dänemark	7,79	7,73	7,73	7,76	7,73	92	100	111	119	122	123	2019/20	2019/20
Estland	0,61	0,63	0,63	0,62	0,63	83	100	126	145	159	161	2019/20	2019/20
Finnland	0,92	0,92	0,92	0,92	0,92	93	100	110	123	126	127	2019/20	2019/20
Frankreich	0,84	0,83	0,83	0,84	0,83	92	100	107	112	116	117	2019/20	2018
Deutschland	0,78	0,79	0,79	0,79	0,79	93	100	107	114	119	120	2019/20	2019/20
Griechenland	0,64	0,63	0,63	0,64	0,63	90	100	114	113	112	111	2019/20	2019/20
Ungarn	154,96	159,82	159,82	157,39	159,82	73	100	126	144	159	166	2019/20	2019/20
Island	155,33	160,23	160,23	157,78	160,23	81	100	153	182	190	196	2019/20	2019/20
Irland	0,99	1,00	1,00	0,99	1,00	85	100	100	104	109	111	2019/20	2019/20
Israel	4,16	4,17	4,17	4,17	4,17	93	100	114	123	125	125	2019/20	2019/20
Italien	0,76	0,75	0,75	0,75	0,75	88	100	110	118	121	122	2019/20	2019/20
Japan	114,14	113,52	113,52	113,83	113,52	105	100	97	97	98	98	2019/20	2018/19
Republik Korea	979,21	974,22	974,22	976,72	974,22	85	100	113	124	130	131	2020	2020
Lettland	0,56	0,56	0,56	0,56	0,56	77	100	139	152	167	170	2019/20	2019/20
Litauen	0,50	0,50	0,50	0,50	0,50	100	100	131	142	153	155	2019/20	2019/20
Luxemburg	0,96	0,97	0,97	0,96	0,97	90	100	110	119	125	127	2019/20	2019/20
Mexiko	10,48	10,74	10,74	10,61	10,74	78	100	128	159	188	195	2020	2020
Niederlande	0,84	0,86	0,86	0,85	0,86	88	100	107	115	122	124	2019/20	2019/20
Neuseeland	1,55	1,56	1,56	1,56	1,56	92	100	113	120	126	128	2020	2019
Norwegen	10,31	10,45	10,45	10,38	10,45	91	100	111	121	133	136	2019/20	2019/20
Polen	1,87	1,90	1,90	1,88	1,90	84	100	113	124	129	133	2019/20	2019/20
Portugal	0,65	0,64	0,64	0,65	0,64	85	100	111	118	124	125	2019/20	2018/19
Slowakei	0,62	0,64	0,64	0,63	0,64	76	100	115	125	131	134	2019/20	2018/19
Slowenien	0,64	0,64	0,64	0,64	0,64	76	100	116	122	127	128	2019/20	2018/19
Spanien	0,71	0,71	0,71	0,71	0,71	85	100	113	120	125	125	2019/20	2019/20
Schweden	9,45	9,58	9,58	9,52	9,58	93	100	108	114	121	123	2019	2019
Schweiz	1,35	1,35	1,35	1,35	1,35	97	100	105	103	104	104	2020	2019/20
Türkei	1,93	2,21	2,21	2,07	2,21	28	100	146	207	313	353	2019/20	2019/20
Vereinigte Staaten	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	90	100	111	120	127	129	2019/20	2019/20
Subnationale Einheiten													
Belgien (fläm.)[2]	0,84	0,85	0,85	0,85	0,85	90	100	111	120	128	129	2019/20	2019/20
Belgien (frz.)[2]	0,84	0,85	0,85	0,85	0,85	90	100	111	120	128	129	2019/20	2019/20
England (UK)[3]	0,78	0,78	0,78	0,78	0,78	95	100	112	123	131	133	2019/20	2019/20
Schottland (UK)[3]	0,78	0,78	0,78	0,78	0,78	95	100	112	123	131	133	2019/20	2018/19
Partnerländer													
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	2,36	2,40	2,40	2,38	2,40	65	100	135	197	243	249	2018	2018
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	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Russische Föd.	25,76	26,52	26,52	26,14	26,52	48	100	159	231	285	295	2019/20	2019/20
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

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. Weiterführende 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 (2021). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3.pdf). StatLink: https://stat.link/xvrn2h

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

Tabelle X2.7

Fachkräfte/Lehrkräfte, nach Mindest- bzw. häufigster Qualifikation und Bildungsbereich (2020)

Fachkräfte/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?	Anteil der Fachkräfte in der Gehaltsgruppe, die auf der Mindestqualifikation zur Aufnahme der Lehrtätigkeit beruht (2020) (in %)	Anteil der Fachkräfte in der Gehaltsgruppe, die auf einer höheren Qualifikation als der Mindest- (und häufigsten) Qualifikation zur Aufnahme der Lehrtätigkeit beruht (2020) (in %)	Gibt es einen Unterschied zwischen der Mindest- und der häufigsten Qualifikation?	Anteil der Lehrkräfte in der Gehaltsgruppe, die auf der Mindestqualifikation zur Aufnahme der Lehrtätigkeit beruht (2020) (in %)	Anteil der Lehrkräfte in der Gehaltsgruppe, die auf einer höheren Qualifikation als der Mindest- (und häufigsten) Qualifikation zur Aufnahme der Lehrtätigkeit beruht (2020) (in %)	Gibt es einen Unterschied zwischen der Mindest- und der häufigsten Qualifikation?	Anteil der Lehrkräfte in der Gehaltsgruppe, die auf der Mindestqualifikation zur Aufnahme der Lehrtätigkeit beruht (2020) (in %)	Anteil der Lehrkräfte in der Gehaltsgruppe, die auf einer höheren Qualifikation als der Mindest- (und häufigsten) Qualifikation zur Aufnahme der Lehrtätigkeit beruht (2020) (in %)	Gibt es einen Unterschied zwischen der Mindest- und der häufigsten Qualifikation?	Anteil der Lehrkräfte in der Gehaltsgruppe, die auf der Mindestqualifikation zur Aufnahme der Lehrtätigkeit beruht (2020) (in %)	Anteil der Lehrkräfte in der Gehaltsgruppe, die auf einer höheren Qualifikation als der Mindest- (und häufigsten) Qualifikation zur Aufnahme der Lehrtätigkeit beruht (2020) (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	m	m	Nein	100	a	Nein	100	a	Nein	100	a
Kanada	a	a	a	Ja	m	m	Ja	m	m	Ja	m	m
Chile	Nein	m	a	Nein	m	a	Nein	m	a	Nein	m	a
Kolumbien[1]	Ja	9	80	Ja	22	67	Nein	m	m	Nein	m	m
Costa Rica	Ja	0	94	Ja	0	77	Ja	0	55	Ja	0	55
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	65	a
Deutschland	m	m	m	Nein	100	a	Nein	100	a	Nein	100	a
Griechenland	Nein	100	a	Nein	100	a	Nein	100	a	Nein	100	a
Ungarn	Nein	m	a	Nein	m	a	Ja	m	a	Nein	m	a
Island	Nein	m	a	Nein	m	a	Nein	m	a	Nein	m	a
Irland	m	m	m	Nein	m	a	Nein	m	a	Nein	m	a
Israel	Nein	67	a	Nein	56	a	Nein	44	a	Nein	45	a
Italien	Nein	100	a	Nein	100	a	Nein	100	a	Nein	100	a
Japan	m	m	m	Nein	m	m	Nein	m	m	Nein	m	m
Republik Korea	Ja	m	m	Nein	m	a	Ja	m	m	Ja	m	m
Lettland	Nein	100	a	Nein	100	a	Nein	100	a	Nein	100	a
Litauen	Nein	m	a	Nein	m	a	Nein	m	a	Nein	m	a
Luxemburg	Nein	90	a	Nein	83	a	Nein	71	a	Nein	85	a
Mexiko	Nein	m	a	Nein	m	a	Nein	m	a	Nein	m	a
Niederlande	Nein	100	a	Nein	100	a	Nein	100	a	Nein	100	a
Neuseeland	m	m	m	Ja	m	m	Ja	m	m	Ja	m	a
Norwegen	Nein	m	a	Ja	38	49	Ja	38	49	Ja	12	49
Polen	Ja	0	93	Ja	0	98	Ja	0	97	Ja	99	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	92	a	Ja	25	72
Belgien (frz.)	Nein	99	a	Nein	92	a	Nein	84	a	Ja	7	81
England (UK)	Nein	99	a	Nein	99	a	Nein	97	a	Nein	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 2019.

Quelle: OECD (2021). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3.pdf). StatLink: https://stat.link/0wkn6z

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

Tabelle X2.8

25- bis 64-jährige Fachkräfte/Lehrkräfte, nach Bildungsbereich und Bildungsstand (2020)

	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	a	a	a	a	100	a	a	100	a	a	100	a
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]	72	19	9	7	4	89	5	5	89	2	3	95
Dänemark	m	m	m	m	m	m	m	m	m	0	0	100
Estland	29	49	22	9	27	64	6	21	74	3	14	82
Finnland	27	65	8	2	2	96	2	3	95	0	1	99
Frankreich[2,3]	12	60	28	12	60	28	4	59	37	4	59	37
Deutschland	m	m	m	0	0	100	0	0	100	0	0	100
Griechenland	x(4)	x(5)	x(6)	0	85	15	x(10)	x(11)	x(12)	1	74	25
Ungarn	5	93	2	x(7)	x(8)	x(9)	0	77	23	1	17	83
Island	21	63	15	8	67	25	8	67	25	17	36	47
Irland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Israel	3	67	30	2	56	42	2	44	54	6	45	48
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	61	23	0	73	27	0	67	33	0	62	38
Lettland	18	82	x(2)	6	94	x(5)	5	95	x(8)	3	97	x(11)
Litauen	m	m	x(2)	m	m	x(5)	m	m	x(8)	m	m	x(11)
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	20	70	9	10	80	11	17	68	15	m	m	m
Niederlande	0	79	21	0	79	21	0	63	37	0	63	37
Neuseeland[1]	m	m	m	9	88	3	10	86	4	3	85	12
Norwegen	5	94	1	4	86	10	4	86	10	3	51	47
Polen	0	7	93	0	2	98	a	3	97	a	1	99
Portugal[1]	a	13	87	a	8	92	a	3	97	a	3	97
Slowakei	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slowenien[1]	19	59	22	18	4	77	22	2	76	1	2	97
Spanien	x(2)	100	x(2)	0	100	0	0	0	100	0	0	100
Schweden[1]	36	60	4	5	67	27	3	24	73	2	13	85
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	2	95	3	6	90	4	1	93	6	0	79	21
Vereinigte Staaten	2	45	53	2	41	57	3	37	61	4	33	63
Subnationale Einheiten												
Belgien (fläm.)	1	98	1	2	96	2	13	78	9	5	22	73
Belgien (frz.)	0	99	1	1	94	5	1	82	16	1	9	90
England (UK)	1	45	53	1	45	53	1	23	75	1	23	75
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]	22	78	1	18	81	1	10	87	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 2019. 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 2018.
Quelle: OECD (2021). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3.pdf). StatLink: https://stat.link/zr0jd9
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Tabelle X2.9

25- bis 64-jährige Schulleitungen, nach Bildungsbereich und Bildungsstand (2020)

	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	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
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]	0	100	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]	59	22	19	2	2	97	2	2	97	2	2	97
Dänemark	0	100	0	0	100	0	0	100	0	0	0	100
Estland	1	28	71	1	11	89	1	10	89	2	3	95
Finnland	30	53	17	0	5	95	2	2	96	0	0	100
Frankreich[2]	12	60	28	12	60	28	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	1	95	4	x(7)	x(8)	x(9)	0	71	29	0	40	60
Island	23	47	30	2	52	46	2	52	46	9	32	59
Irland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Israel	a	a	a	0	7	93	0	2	98	3	21	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	10	90	0	13	87	0	10	90	0	10	90
Lettland	0	100	x(2)	0	100	x(5)	0	100	x(8)	0	100	x(11)
Litauen	m	m	x(2)	m	m	x(5)	m	m	x(8)	m	m	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	0	61	39	0	61	39	0	65	35	0	65	35
Neuseeland[1]	m	m	m	56	44	0	55	45	0	75	25	0
Norwegen	4	96	1	2	87	11	2	87	11	2	52	46
Polen[1]	a	1	99	a	1	99	a	1	99	a	0	100
Portugal[1]	a	6	95	a	6	95	a	6	95	a	6	95
Slowakei	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slowenien	0	81	19	0	0	100	0	0	100	0	0	100
Spanien	0	100	x(2)	0	100	x(5)	0	0	100	0	0	100
Schweden[1]	43	45	10	12	44	42	12	44	42	7	24	64
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	2	71	27	11	67	23	3	73	24	1	64	35
Vereinigte Staaten	0	1	99	0	2	98	0	2	98	0	2	98
Subnationale Einheiten												
Belgien (fläm.)	0	96	4	0	96	4	0	63	37	0	5	95
Belgien (frz.)	0	97	3	0	95	5	0	81	19	0	19	81
England (UK)	0	54	46	0	54	46	0	17	83	0	17	83
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: Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten s. http://stats.oecd.org, OECD-Bildungsdatenbank.
1. Referenzjahr 2019. 2. Referenzjahr 2018.
Quelle: OECD (2021). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3.pdf). StatLink: https://stat.link/t6sb7v
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Tabelle X2.10

Entwicklungstendenzen der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter von Fachkräften/Lehrkräften, für Lehrkräfte mit der häufigsten Qualifikation und 15 Jahren Berufserfahrung (2000, 2005 bis 2020)[1]

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Jahresgehälter von Fachkräften/Lehrkräften an öffentlichen Bildungseinrichtungen mit 15 Jahren Berufserfahrung und der häufigsten Qualifikation, nach Bildungsbereich, in Landeswährung

	Elementarbereich (ISCED 02)						Primarbereich					
	2000	2005	2010	2015	2019	2020	2000	2005	2010	2015	2019	2020
	(1)	(2)	(7)	(12)	(16)	(17)	(18)	(19)	(24)	(29)	(33)	(34)
OECD Länder												
Australien	m	62 240	74 125	91 291	99 777	106 583	m	62 240	75 382	91 805	99 777	102 380
Österreich[2]	m	31 050	35 526	m	m	m	25 826	31 050	35 526	38 225	44 730	46 156
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	87 202	91 930	93 640
Chile	m	m	9 154 829	11 449 961	17 075 690	17 528 510	m	m	9 154 829	11 449 961	17 075 690	17 528 510
Kolumbien	m	m	m	41 239 431	59 082 298	m	m	m	m	41 239 431	59 082 298	m
Costa Rica	m	m	m	12 359 313	11 672 675	11 790 217	m	m	m	12 359 313	11 789 972	11 907 513
Tschechien	m	m	m	251 160	330 000	358 800	m	m	m	272 200	368 400	399 600
Dänemark[3]	269 948	334 577	375 122	397 571	386 381[b]	397 756	315 530	367 323	428 628	459 819	451 937[b]	465 241
Estland	m	m	m	m	a	a	3 068	4 379	7 728	m	a	a
Finnland	19 956	23 333	28 331	30 900	31 755	31 966	24 961	30 791	37 769	39 769	40 423	40 824
Frankreich	27 151	28 290	29 610	30 140	32 111	32 583	27 151	28 290	29 610	30 140	32 111	32 583
Deutschland	m	m	m	m	m	m	m	43 320	47 647	56 267	61 403	63 484
Griechenland	16 292	21 237	25 001	17 592	17 156	17 352	16 292	21 237	25 001	17 592	17 156	17 352
Ungarn	751 668	1 739 076	1 780 884	2 884 041	3 178 980	3 178 980	897 168	1 944 576	1 916 568	2 884 041	3 178 980	3 178 980
Island	m	2 821 586	3 901 395	m	6 676 644	6 676 644	m	3 100 440	4 264 973	m	6 630 444	6 630 444
Irland	m	m	m	m	m	a	33 370	48 206	57 390	57 390	61 089	62 072
Israel	72 174	82 076	99 707	145 012	154 555	158 912	75 912	82 179	115 299	130 922	134 795	138 394
Italien	m	25 234	27 645	27 845	28 914	29 162	20 849	25 234	27 645	27 845	28 914	29 162
Japan	m	m	m	m	m	m	6 645 000	6 236 000	5 555 000	5 535 000	5 601 000	5 619 000
Republik Korea	m	38 608 000	42 003 257	50 422 920	56 002 120	57 579 740	m	39 712 000	42 003 257	50 422 920	56 002 120	57 579 740
Lettland	1 321	2 321	4 069	5 040	a	a	1 321	2 321	4 069	5 040	a	a
Litauen	m	m	m	6 220	12 477	13 158	m	m	m	9 031	16 151	16 727
Luxemburg	m	62 139	93 182	106 536	98 391[b]	98 391	m	62 139	93 182	106 536	98 391[b]	98 391
Mexiko	110 833	159 128	208 871	272 901	351 772	364 137	110 833	159 128	208 871	272 901	351 772	364 137
Niederlande	m	m	m	49 002	55 469	60 939	m	m	m	49 002	55 469	60 939
Neuseeland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	69 099	80 500	83 000
Norwegen	m	287 000	353 700	419 500	446 800	500 000	m	327 500	386 000	460 850	520 300	536 800
Polen	m	31 216	40 120	47 645	52 373	58 441	m	31 216	40 120	47 645	52 373	58 441
Portugal	m	24 759	27 038	26 321	28 803	28 857	m	24 759	27 038	26 321	28 803	28 857
Slowakei	m	m	6 136	7 160	9 080	10 036	m	m	7 492	9 794	12 414	12 258
Slowenien	m	m	26 635	24 607	27 013	28 275	14 123	21 465	27 164	25 550	28 024	29 333
Spanien	m	28 122	33 889	32 389	34 557	35 339	m	28 122	33 889	32 389	34 557	35 339
Schweden[4]	m	261 000	m	354 600	408 000	m	m	283 200	m	379 200	453 600	m
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	4 560	16 464	27 701	43 300	60 873	68 069	4 560	16 464	27 701	43 300	60 873	68 069
Vereinigte Staaten[4,5]	36 758	41 500	m	m	61 235	62 193	38 046	51 413	52 742	60 705	61 145	62 102
Subnationale Einheiten												
Belgien (fläm.)	29 586	35 417	40 042	43 842	46 659	46 673	29 586	35 417	40 042	43 842	46 659	46 673
Belgien (frz.)	28 485	33 427	38 610	42 425	45 026	45 056	28 485	33 427	38 610	42 425	45 026	45 056
England (UK)[3]	30 018	33 978	35 929	37 496	40 532[b]	41 687	30 018	33 978	35 929	37 496	40 532[b]	41 687
Schottland (UK)	14 022	29 827	33 666	34 887	37 575	40 206	22 743	29 827	33 666	34 887	37 575	40 206
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

Anmerkung: Die Spalten mit den Daten für die Jahre 2006 bis 2009, 2011 bis 2014 und 2016 bis 2018, d. h. die Spalten (3) bis (6), (8) bis (11), (13) bis (15), (20) bis (23), (25) bis (28), (30) bis (32), (37) bis (40), (42) bis (45), (47) bis (49), (54) bis (57), (59) bis (62) und (64) bis (66), sind im Internet verfügbar. Für die Definition der häufigsten Qualifikation der Fachkräfte/Lehrkräfte wurde ein umfassender Ansatz gewählt, der den üblichen Bildungsstand (ISCED-Stufe) sowie andere Kriterien beinhaltet. 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 Gehältern für Länder der aktuellen Eurozone in Euro. 2. Zahlen für den Elementarbereich (ISCED 02) beziehen sich auf Lehrkräfte des Primarbereichs (nur an Primarschulen), die Klassen im Elementarbereich (ISCED 02) unterrichten. 3. Unterbrechung der Zeitreihe infolge methodischer Veränderungen 2018 und 2019. 4. Tatsächliche Grundgehälter. 5. Die häufigste Qualifikation für Fachkräfte im Elementarbereich (ISCED 02) und Lehrkräfte im Primarbereich war 2000 ein Bachelor- oder gleichwertiger Abschluss (ISCED-Stufe 6), wohingegen die häufigste Qualifikation in späteren Jahren ein Master- oder gleichwertiger Abschluss (ISCED-Stufe 7) war.

Quelle: OECD (2021). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterD.pdf). StatLink: https://stat.link/d1ipk0

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

Tabelle X2.10 (Forts.)

Entwicklungstendenzen der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter von Fachkräften/Lehrkräften, für Lehrkräfte mit der häufigsten Qualifikation und 15 Jahren Berufserfahrung (2000, 2005 bis 2020)[1]

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Jahresgehälter von Fachkräften/Lehrkräften an öffentlichen Bildungseinrichtungen mit 15 Jahren Berufserfahrung und der häufigsten Qualifikation, nach Bildungsbereich, in Landeswährung

	Sekundarbereich I, allgemeinbildende Bildungsgänge						Sekundarbereich II, allgemeinbildende Bildungsgänge					
	2000	2005	2010	2015	2019	2020	2000	2005	2010	2015	2019	2020
	(35)	(36)	(41)	(46)	(50)	(51)	(52)	(53)	(58)	(63)	(67)	(68)
OECD Länder												
Australien	m	62384	75382	91903	99932	96709	m	62384	75382	91903	99932	102467
Österreich[2]	26916	33635	38451	41334	46945	48325	29728	34265	41381	44500	51341	52635
Kanada	m	m	m	87202	91930	93640	m	m	m	87202	91930	93640
Chile	m	m	9154829	11449961	17075690	17528510	m	m	9700782	11694832	17667688	18137514
Kolumbien	m	m	m	41239431	59082298	m	m	m	m	41239431	59082298	m
Costa Rica	m	m	m	17117566	12155418	12272960	m	m	m	17117566	12155418	12272960
Tschechien	m	m	m	272200	368400	400800	m	m	m	272200	368400	400800
Dänemark[3]	315530	367323	434802	467714	456291[b]	469723	395558	402580	459745	509119	488480[b]	496731
Estland	3068	4379	7728	m	a	a	3068	4379	7728	m	a	a
Finnland	28293	34677	40791	42951	43658	44090	31115	36550	43168	46363	46651	47584
Frankreich	29426	30661	32089	32231	33492	35111	29426	30661	32089	32231	33492	35111
Deutschland	m	46842	52784	61058	66827	69508	m	53096	57150	64767	70304	71880
Griechenland	16292	21237	25001	17592	17156	17352	16292	21237	25001	17592	17156	17352
Ungarn	897168	1944576	1916568	2884041	3178980	3178980	1128996	2432388	2262636	3171916	3532200	3532200
Island	m	3100440	4264973	m	6630444	6630444	m	3198000	4104000	m	7187328	7187328
Irland	33729	48725	57981	57981	61680	62663	33729	48725	57981	57981	61680	62663
Israel	76995	83744	104947	143219	149065	153229	75873	81353	95187	119107	146381	149269
Italien	22836	27487	30121	30340	31480	31707	23518	28259	30966	31189	32356	32588
Japan	6645000	6236000	5555000	5535000	5601000	5619000	6649000	6237000	5555000	5535000	5601000	5619000
Republik Korea	m	39616000	41907257	50482920	56062120	57639740	m	39616000	41907257	49762920	55342120	56919740
Lettland	1321	2321	4069	5040	a	a	1321	2321	4069	5040	a	a
Litauen	m	m	m	9031	16151	16727	m	m	m	9031	16151	16727
Luxemburg	m	81258	99782	111118	106005[b]	106005	m	81258	99782	111118	106005[b]	106005
Mexiko	141093	203399	268456	350283	449773	465340	m	m	m	514509	660355	692596
Niederlande	m	m	m	61556	66644	69554	m	m	m	61556	66644	69554
Neuseeland	m	m	m	71780	80500	83000	m	m	m	74460	80500	83000
Norwegen	m	327500	386000	460850	520300	536800	m	364000	434700	524400	569100	588100
Polen	m	31216	40120	47645	52373	58441	m	31216	40120	47645	52373	58441
Portugal	m	24759	27038	26321	28803	28857	m	24759	27038	26321	28803	28857
Slowakei	m	m	7492	9794	12414	12258	m	m	7492	9794	12414	12258
Slowenien	14123	21465	27164	25550	28024	29333	14123	21465	27164	25550	28024	29333
Spanien	m	32293	38613	36153	38559	39440	m	32293	38613	36153	38559	39440
Schweden[4]	m	290400	m	387018	466200	m	m	313600	m	401400	469260	m
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	4813	17402	28883	44527	60873	70621	4813	17402	28883	44527	60873	70621
Vereinigte Staaten[4,5]	43834	47215	55919	62369	65086	66105	43918	49467	55724	61327	64244	65248
Subnationale Einheiten												
Belgien (fläm.)	31191	35417	40042	43842	46659	46673	39886	45301	51454	56311	59932	59946
Belgien (frz.)	30327	33802	38610	42425	45026	45056	39040	43519	49764	54499	57839	57869
England (UK)[3]	30018	33978	35929	37496	40532[b]	41687	30018	33978	35929	37496	40532[b]	41687
Schottland (UK)	22743	29827	33666	34887	37575	40206	22743	29827	33666	34887	37575	40206
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

Anmerkung: Die Spalten mit den Daten für die Jahre 2006 bis 2009, 2011 bis 2014 und 2016 bis 2018, d. h. die Spalten (3) bis (6), (8) bis (11), (13) bis (15), (20) bis (23), (25) bis (28), (30) bis (32), (37) bis (40), (42) bis (45), (47) bis (49), (54) bis (57), (59) bis (62) und (64) bis (66), sind im Internet verfügbar. Für die Definition der häufigsten Qualifikation der Fachkräfte/Lehrkräfte wurde ein umfassender Ansatz gewählt, der den üblichen Bildungsstand (ISCED-Stufe) sowie andere Kriterien beinhaltet. 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 Gehältern für Länder der aktuellen Eurozone in Euro. 2. Zahlen für den Elementarbereich (ISCED 02) beziehen sich auf Lehrkräfte des Primarbereichs (nur an Primarschulen), die Klassen im Elementarbereich (ISCED 02) unterrichten. 3. Unterbrechung der Zeitreihe infolge methodischer Veränderungen 2018 und 2019. 4. Tatsächliche Grundgehälter. 5. Die häufigste Qualifikation für Fachkräfte im Elementarbereich (ISCED 02) und Lehrkräfte im Primarbereich war 2000 ein Bachelor- oder gleichwertiger Abschluss (ISCED-Stufe 6), wohingegen die häufigste Qualifikation in späteren Jahren ein Master- oder gleichwertiger Abschluss (ISCED-Stufe 7) war.

Quelle: OECD (2021). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterD.pdf). StatLink: https://stat.link/d1ipk0

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
StatLink: *https://stat.link/c21gi6*

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 2021 – 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)
Frau Moya DRAYTON (Australien)
Herr Stuart FAUNT (Australien)
Frau Manon GAHAN (Australien)
Herr Dr. Steve NERLICH (Australien)
Frau Rebecca SMEDLEY (Australien)
Frau Ping YU (Australien)
Herr Philippe DIEU (Belgien)
Frau Isabelle ERAUW (Belgien)
Frau Nathalie JAUNIAUX (Belgien)
Frau Jana STOCKMANN (Belgien)
Herr Guy STOFFELEN (Belgien)
Frau Ann VAN DRIESSCHE (Belgien)
Herr Rik VERSTRAETE (Belgien)
Frau Juliana MARQUES DA SILVA (Brasilien)
Frau Rachel RABELO (Brasilien)
Frau Javiera IBACACHE (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)
Frau Marie LEISTE (Deutschland)
Herr Martin SCHULZE (Deutschland)
Frau Susanne ZIEMEK (Deutschland)
Frau Tiina ANNUS (Estland)
Frau Kristel ARNIK (Estland)
Frau Ingrid JAGGO (Estland)
Frau Sofia KRUUSALU (Estland)
Frau Kaire RAASIK (Estland)
Frau Käthrin RANDOJA (Estland)
Herr Arnaud DESURMONT (Eurostat, Europäische Kommission)
Frau Malgorzata STADNIK (Eurostat, Europäische Kommission)
Herr Jukka HAAPAMÄKI (Finnland)
Frau Petra PACKALEN (Finnland)
Herr Mika TUONONEN (Finnland)
Frau Nathalie CARON (Frankreich)
Frau Alexandra FARRUGIA (Frankreich)
Frau Pascaline FEUILLET (Frankreich)
Frau Valérie LIOGIER (Frankreich)
Frau Clotilde LIXI (Frankreich)
Herr Michael ORAND (Frankreich)
Frau Pascale POULET-COULIBANDO (Frankreich)
Frau Danielle PROUTEAU (Frankreich)
Herr Robert RAKOCEVIC (Frankreich)
Frau Sylvie ROUSSEAU (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)
Herr Steven LUCAS (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 Dganit GAILIS (Israel)
Frau Merav KATZ (Israel)
Herr Daniel LEVI-MAZLOUM (Israel)
Frau Orit LEVIN (Israel)
Frau Silvia LIPLEWSKI (Israel)
Frau Iris Avigail MATATYAHU (Israel)
Herr Dov NATAN (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 Tetsuya KASHIHARA (Japan)
Frau Saki KISHIDA (Japan)
Herr Tetsuya KISHIMOTO (Japan)
Frau Tomoko KONNO (Japan)
Frau Rumiko MORI (Japan)
Frau Akiko ONO (Japan)
Frau Mariko ONO (Japan)
Herr Patric BLOUIN (Kanada)
Frau Amanda HODGKINSON (Kanada)
Frau Robin Liu HOPSON (Kanada)
Frau Julie HUDSON (Kanada)
Herr David McBRIDE (Kanada)
Frau Klarka ZEMAN (Amtierender Vorsitz INES-Arbeitsgruppe, Kanada)
Herr Janusz ZIEMINSKI (Kanada)

Frau Paula BOTERO (Kolumbien)
Frau Ana Milena FAJARDO (Kolumbien)
Frau Amalia PENA (Kolumbien)
Herr Wilfer VALERO (Kolumbien)
Frau Elsa Nelly VELASCO (Kolumbien)
Frau Erika VILLAMIL (Kolumbien)
Herr Jaime VIZCAINO (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 Dace DEINATE (Lettland)
Frau Ieva ERVALDE (Lettland)
Frau Austra IRBE (Lettland)
Frau Daiga IVSINA (Lettland)
Herr Viktors KRAVČENKO (Lettland)
Herr Rolands ŅIKITINS (Lettland)
Herr Ričardas ALIŠAUSKAS (Litauen)
Frau Salvinija CHOMIČIENĖ (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)
Frau Fernanda PIRAUD (Neuseeland)
Herr David SCOTT (Neuseeland)
Frau Debra TAYLOR (Neuseeland)
Herr André DICKMANN (Niederlande)
Herr Thijs NOORDZIJ (Niederlande)
Frau Liesbeth RENTINCK (Niederlande)
Frau Anouschka VAN DER MEULEN (Niederlande)
Frau Danielle VAN KLAVEREN (Niederlande)
Frau Victoria Anastasia FOLLY (Norwegen)
Herr Nawid FAZLI (Norwegen)
Herr Geir NYGÅRD (Norwegen)
Frau Anne Marie RUSTAD HOLSETER (Norwegen)
Frau Alette SCHREINER (Norwegen)
Frau Anastasia KORSUNSKY (Österreich)
Frau Sabine MARTINSCHITZ (Österreich)
Herr Mark NÉMET (Österreich)
Herr Wolfgang PAULI (Österreich)
Frau Helga POSSET (Österreich)
Frau Natascha RIHA (Österreich)
Herr Piotr JAWORSKI (Polen)
Frau Renata KORZENIOWSKA-PUCUŁEK (Polen)
Herr Piotr KRASIŃSKI (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)
Herr Marco PIMENTA (Portugal)
Herr José RAFAEL (Portugal)
Herr Nuno Miguel RODRIGUES (Portugal)
Herr Joaquim SANTOS (Portugal)
Herr Mark AGRANOVICH (Russische Föderation)
Frau Julia ERMACHKOVA (Russische Föderation)
Frau Irina SELIVERSTOVA (Russische Föderation)
Herr Abdulrahman S. AL-ANGARI (Saudi-Arabien)
Herr Saad ALBAIZ (Saudi-Arabien)
Herr Mattias FRITZ (Schweden)
Frau Marie KAHLROTH (Schweden)
Frau Agnes TONGUR (Schweden)
Herr Alexander GERLINGS (Schweiz)
Frau Katrin MÜHLEMANN (Schweiz)
Frau Nicole SCHÖBI (Schweiz)
Herr Emanuel VON ERLACH (Schweiz)
Frau Miriama CISAROVA (Slowakei)
Frau Eva HLADIKOVA (Slowakei)
Herr Michal REVAK (Slowakei)
Frau Gabriela SLODICKOVA (Slowakei)
Frau Tanja DOMIJAN (Slowenien)
Frau Uršula KLANJŠEK (Slowenien)
Frau Andreja KOZMELJ (Slowenien)
Frau Barbara KRESAL STERNIŠA (Slowenien)
Frau Duša MARJETIČ (Slowenien)
Frau Sabina MELAVC (Slowenien)
Frau Andreja SCHMUCK (Slowenien)
Frau Maja SEVER (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)
Herr Davut OLGUN (Türkei)
Frau Gülçin ÖZ (Türkei)
Herr Osman Yıldırım UGUR (Türkei)
Herr Friedrich HUEBLER (UNESCO)
Frau Anuja SINGH (UNESCO)
Herr István BUCSI SZABÓ (Ungarn)
Frau Sára HATONY (Ungarn)
Frau Kata SZEPESVARY-SANDOR (Ungarn)
Frau Aliki PAREAS (Vereinigtes Königreich)
Frau Mary COLEMAN (Vereinigte Staaten)
Herr Cristobal DE BREY (Vereinigte Staaten)
Frau Rachel DINKES (Vereinigte Staaten)
Frau Colleen GAFFNEY (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)
Herr Dr. Steve NERLICH (Australien)
Frau Rebecca SMEDLEY (Australien)
Frau Ping YU (Australien)
Frau Isabelle ERAUW (Belgien)
Frau Geneviève HINDRYCKX (Belgien)
Herr Kasper OSSENBLOK (Belgien)
Frau Naomi WAUTERICKX (Belgien)
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 Thomas LARSEN (Dänemark)
Herr Frederik SMITH (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)
Frau Marianne LEPPIK (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 Vassiliki 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)
Herr Mark FELDMAN (Israel)
Frau Hagit SARID (Israel)
Frau Raffaella CASCIOLI (Italien)
Herr Gaetano PROTO (Italien)
Frau Liana VERZICCO (Italien)
Herr Patric BLOUIN (Kanada)
Frau Annik FOREMAN (Kanada)
Frau Julie HUDSON (Kanada)
Herr Camilo MENDEZ (Kolumbien)
Herr Carlos GIMENEZ (Kolumbien)
Herr Camilo RAMIREZ (Kolumbien)
Frau Liliana MORALES (Kolumbien)
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 Sandra CERIŅA (Lettland)
Herr Jānis KLIĢIS (Lettland)
Herr Viktors KRAVČENKOK (Lettland)
Frau Zaiga PRIEDE (Lettland)
Frau Ugnė CIBULSKAITĖ (Litauen)
Herr Eduardas DAUJOTIS (Litauen)
Frau Jolita GALECKIENĖ (Litauen)
Frau Irina KOMPANIJEC (Litauen)
Frau Vaida KOSTYGOVA (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)
Herr David SCOTT (Neuseeland)
Frau Francis VAN DER MOOREN (Niederlande)
Herr Ib WATERREUS (Niederlande)
Frau Hild Marte BJØRNSEN (Norwegen)
Herr Nawid FAZLI (Norwegen)
Herr Håvard HUNGNES LIEN (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 Thomas LOCKHART (Vereinigtes Königreich)
Herr Cristobal DE BREY (Vereinigte Staaten)
Frau Rachel DINKES (Vereinigte Staaten)
Frau Colleen GAFFNEY (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)
Herr Dr. Steve NERLICH (Australien)
Frau Rebecca SMEDLEY (Australien)
Frau Dr. Carol YANG (Australien)
Frau Ping YU (Australien)
Herr Philippe DIEU (Belgien)
Frau Nathalie JAUNIAUX (Belgien)
Frau Bernadette SCHREUER (Belgien)
Frau Jana STOCKMAN (Belgien)
Frau Ann VAN DRIESSCHE (Belgien)
Herr Rik VERSTRAETE (Belgien)
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 Nikolaj Kær Schrøder LARSEN (Dänemark)
Herr Frederik SMITH (Dänemark)
Herr Thomas ECKHARDT (Deutschland)
Frau Marie LEISTE (Deutschland)
Herr Marco MUNDELIUS (Deutschland)
Frau Tiina ANNUS (Vorsitz NESLI-Netzwerk bis März 2021, Estland)
Frau Hanna KANEP (Estland)
Frau Käthrin RANDOJA (Estland)
Frau Kristel VAHER (Estland)
Frau Hille VARES (Estland)
Frau Nathalie BAIDAK (Eurydice)
Frau Teodora PARVEVA (Eurydice)
Frau Anita KREMO (Eurydice)
Herr Jari-Matti RIIHELAINEN (Eurydice)
Frau Petra PACKALEN (Finnland)
Frau Marion DEFRESNE (Frankreich)
Frau Alexandra FARRUGIA (Frankreich)
Frau Anne GAUDRY-LACHET (Frankreich)
Frau Valérie LIOGIER (Frankreich)
Herr Louis MEURIC (Frankreich)
Herr Danielle PROUTEAU (Frankreich)
Herr Robert RAKOCEVIC (Frankreich)
Frau Sylvie ROUSSEAU (Frankreich)
Frau Dimitra FARMAKIOUTOU (Griechenland)
Frau Maria FASSARI (Griechenland)
Frau Vassiliki MAKRI (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 Rachel CHASIN (Israel)
Frau Hana COHEN (Israel)
Herr Pinhas KLEIN (Israel)
Herr Aviel KRENTZLER (Israel)
Herr Daniel LEVI-MAZLOUM (Israel)
Herr David MAAGAN (Israel)
Herr Dov NATAN (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 Christan CHENIER (Kanada)
Frau Julie HUDSON (Kanada)
Herr Brett WILMER (Kanada)
Frau Paula BOTERO (Kolumbien)
Frau Elsa Nelly VELASCO (Kolumbien)
Frau Erika VILLAMIL (Kolumbien)
Frau Amalia PEÑA (Kolumbien)
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 Dace KALSONE (Lettland)
Herr Viktors KRAVČENKO (Lettland)
Frau Lija LUSTE (Lettland)
Frau Ilze RUTKA (Lettland)
Herr Artūrs VEIDEMANIS (Lettland)
Herr Evaldas BAKONIS (Litauen)
Herr Kęstutis GANSINIAUSKAS (Litauen)
Herr Ernestas JASAITIS (Litauen)
Herr Eglė REMEISIENĖ (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)
Frau Fernanda PIRAUD (Neuseeland)
Frau Debra TAYLOR (Neuseeland)
Frau Kirsti RAWSTRON (Neuseeland)
Herr David SCOTT (Neuseeland)
Herr Paul MAHONEY (Neuseeland)
Frau Martje ERKELENS (Niederlande)
Frau Jacqueline KOOIJ (Niederlande)
Herr Jerry STRATEN (Niederlande)
Frau Victoria Anastasia FOLLY (Norwegen)
Herr Stefan POLZER (Österreich)
Frau Barbara ANTOSIEWICZ (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 Melanie STUTZ (Schweiz)
Frau Eva HLADIKOVA (Slowakei)
Frau Barbara KRESAL-STERNIŠA (Slowenien)
Frau Duša MARJETIČ (Slowenien)
Frau Karmen SVETLIK (Slowenien)
Frau Tanja TAŠTANOSKA (Vorsitz NESLI-Netzwerk seit März 2021, 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)
Herr Davut OLGUN (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 Colleen GAFFNEY (Vereinigte Staaten)
Frau Jana KEMP (Vereinigte Staaten)

Sonstige Mitwirkende an dieser Publikation

Frau Ulrike BECKMANN (Korrektorat, deutsche Ausgabe)
Capstan (Übersetzung, englische Ausgabe)
Frau Julia HEINECKE (Lektorat, deutsche Ausgabe)
Frau Isabel HIRCH (Lektorat, deutsche Ausgabe)
Herr Andreas KOCH (Satz, deutsche Ausgabe)
Literal Company (Edition, englische Ausgabe)
LUND Languages (Übersetzung, 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

"Why do more young women than men go on to tertiary education?"
Education Indicators in Focus, No. 79 (2021)
https://doi.org/10.1787/6f7209d1-en

"What are the roles and salaries of school heads?"
Education Indicators in Focus, No. 78 (2021)
https://doi.org/10.1787/97d6b7a5-en

"How does earnings advantage from tertiary education vary by field of study?"
Education Indicators in Focus, No. 77 (2021)
https://doi.org/10.1787/8a4b8f7a-en

"How are young graduates settling into the labour market?"
Education Indicators in Focus, No. 76 (2020)
https://doi.org/10.1787/0cae6ba1-en

"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/b541bfcd-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/10.1787/5jlzgzk830hf-en

"Teachers' ICT and problem-solving skills"
Education Indicators in Focus, No. 40 (2016)
http://dx.doi.org/10.1787/5jmoq1mvzqmq-en

"The internationalisation of doctoral and master's studies"
Education Indicators in Focus, No. 39 (2016)
http://dx.doi.org/10.1787/5jm2f77d5wkg-en

"How is learning time organised in primary and secondary education?"
Education Indicators in Focus, No. 38 (2015)
http://dx.doi.org/10.1787/5jm3tqsm1kq5-en

"Who are the bachelor's and master's graduates?"
Education Indicators in Focus, No. 37 (2016)
http://dx.doi.org/10.1787/5jm5hl1orbtj-en

"What are the benefits of ISCED 2011 classification for indicators on education?"
Education Indicators in Focus, No. 36 (2015)
http://dx.doi.org/10.1787/5jrqgdw9k1lr-en

"How do differences in social and cultural background influence access to higher education and the completion of studies?"
Education Indicators in Focus, No. 35 (2015)
http://dx.doi.org/10.1787/5jrs703c47s1-en

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

"Focus on vocational education and training (VET) programmes"
Education Indicators in Focus, No. 33 (2015)
http://dx.doi.org/10.1787/5jrxtk4cg7wg-en

"Are education and skills being distributed more inclusively?"
Education Indicators in Focus, No. 32 (2015)
http://dx.doi.org/10.1787/5jsobsgdtr28-en

"How is the global talent pool changing (2013, 2030)?"
Education Indicators in Focus, No. 31 (2015)
http://dx.doi.org/10.1787/5js33lfgjk41-en

"Education and employment – What are the gender differences?"
Education Indicators in Focus, No. 30 (2015)
http://dx.doi.org/10.1787/5js4q17gg540-en

"How much time do teachers spend on teaching and non-teaching activities?"
Education Indicators in Focus, No. 29 (2015)
http://dx.doi.org/10.1787/5js64kndz1f3-en

"Are young people attaining higher levels of education than their parents?"
Education Indicators in Focus, No. 28 (2015)
http://dx.doi.org/10.1787/5js7lx8zx90r-en

"What are the earnings advantages from education?"
Education Indicators in Focus, No. 27 (2014)
http://dx.doi.org/10.1787/5jxrcllj8pwl-en

"Learning Begets Learning: Adult Participation in Lifelong Education"
Education Indicators in Focus, No. 26 (2014)
http://dx.doi.org/10.1787/5jxsvvmr9z8n-en

"Who are the doctorate holders and where do their qualifications lead them?"
Education Indicators in Focus, No. 25 (2014)
http://dx.doi.org/10.1787/5jxv8xsvp1g2-en

"How innovative is the education sector?"
Education Indicators in Focus, No. 24 (2014)
http://dx.doi.org/10.1787/5jz1157b915d-en

"At what age do university students earn their first degree?"
Education Indicators in Focus, No. 23 (2014)
http://dx.doi.org/10.1787/5jz3wl5rvjtk-en

"How much time do primary and lower secondary students spend in the classroom?"
Education Indicators in Focus, No. 22 (2014)
http://dx.doi.org/10.1787/5jz44fnl1t6k-en

"How much are teachers paid and how much does it matter?"
Education Indicators in Focus, No. 21 (2014)
http://dx.doi.org/10.1787/5jz6wn8xjvvh-en

"How old are the teachers?"
Education Indicators in Focus, No. 20 (2014)
http://dx.doi.org/10.1787/5jz76b5dhsnx-en

"What are tertiary students choosing to study?"
Education Indicators in Focus, No. 19 (2014)
http://dx.doi.org/10.1787/5jz8ssmzg5q4-en

"What is the impact of the economic crisis on public education spending?"
Education Indicators in Focus, No. 18 (2013)
http://dx.doi.org/10.1787/5jzbb2sprz20-en

"Does upper secondary vocational education and training improve the prospects of young adults?"
Education Indicators in Focus, No. 17 (2013)
http://dx.doi.org/10.1787/5jzbb2st885l-en

"How can countries best produce a highly-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 (2013)
http://dx.doi.org/10.1787/5k3z04ch3d5c-en

"How is international student mobility shaping up?"
Education Indicators in Focus, No. 14 (2013)
http://dx.doi.org/10.1787/5k43k8r4k821-en

"How difficult is it to move from school to work?"
Education Indicators in Focus, No. 13 (2013)
http://dx.doi.org/10.1787/5k44zcplv70q-en

"Which factors determine the level of expenditure on teaching staff?"
Education Indicators in Focus, No. 12 (2013)
http://dx.doi.org/10.1787/5k4818h3l242-en

"How do early childhood education and care (ECEC) policies, systems and quality vary across OECD countries?"
Education Indicators in Focus, No. 11 (2013)
http://dx.doi.org/10.1787/5k49czkz4bq2-en

"What are the social benefits of education?"
Education Indicators in Focus, No. 10 (2013)
http://dx.doi.org/10.1787/5k4ddxnl39vk-en

"How does class size vary around the world?"
Education Indicators in Focus, No. 9 (2012)
http://dx.doi.org/10.1787/5k8x7gvprgjc-en

"Is increasing private expenditure, especially in tertiary education, associated with less public funding and less equitable access?"
Education Indicators in Focus, No. 8 (2012)
http://dx.doi.org/10.1787/5k8zs43nlm42-en

"How well are countries educating young people to the level needed for a job and a living wage?"
Education Indicators in Focus, No. 7 (2012)
http://dx.doi.org/10.1787/5k91d4fsqjow-en

"What are the returns on higher education for individuals and countries?"
Education Indicators in Focus, No. 6 (2012)
http://dx.doi.org/10.1787/5k961l69d8tg-en

"How is the global talent pool changing?"
Education Indicators in Focus, No. 5 (2012)
http://dx.doi.org/10.1787/5k97krns40d4-en

"How pronounced is income inequality around the world – and how can education help reduce it?"
Education Indicators in Focus, No. 4 (2012)
http://dx.doi.org/10.1787/5k97krntvqtf-en

"How are girls doing in school – and women doing in employment – around the world?"
Education Indicators in Focus, No. 3 (2012)
http://dx.doi.org/10.1787/5k9csfg9bxzs7-en

"How are countries around the world supporting students in higher education?"
Education Indicators in Focus, No. 2 (2012)
http://dx.doi.org/10.1787/5k9fdokd59f4-en

"How has the global economic crisis affect people with different levels of education?"
Education Indicators in Focus, No. 1 (2012)
http://dx.doi.org/10.1787/5k9fgpwlc6so-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, Costa Rica, Dänemark, Deutschland, Estland, Finnland, Frankreich, Griechenland, Irland, Island, Israel, Italien, Japan, Kanada, Kolumbien, 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. 6001821o
ISBN: 978-3-7639-6724-7
DOI: 10.3278/6001821ow

Bildung auf einen Blick 2021

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 2021 legt u. a. einen Schwerpunkt auf das Thema Gerechtigkeit. Es wird untersucht, welchen Einfluss Faktoren wie Geschlecht, sozioökonomischer Status, Geburtsland und regionale Lage auf den Fortschritt durch Bildung und die zugehörigen Lern- und Arbeitsmarktergebnisse nehmen. Ein eigenes Kapitel befasst sich mit dem Unterziel 4.5 von SDG 4 über Bildungsgerechtigkeit, in dem eine Beurteilung vorgenommen wird, an welchem Punkt die OECD- und Partnerländer bei der Bereitstellung eines gleichberechtigten Zugangs zu hochwertiger Bildung in allen Bildungsbereichen stehen. Zwei neue Indikatoren zu den Mechanismen und Formeln für die Zuweisung von öffentlichen Mitteln an Schulen und zur Fluktuationsrate von Lehrkräften runden die diesjährige Ausgabe ab.

Diese Studie ist in der Online-Bibliothek OECD iLibrary zugänglich: *www.oecd-ilibrary.org*.

wbv.de

ISBN: 978-3-7639-6724-7