Bildung auf einen Blick 2015

OECD-INDIKATOREN

OECD

wbv

Bildung auf einen Blick 2015
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.

Überarbeitete Version, 18. November 2015

Die englische und die französische Originalfassung wurden von der OECD veröffentlicht unter dem Titel:
Education at a Glance 2015: OECD Indicators
Regards sur l'éducation 2015: Les indicateurs de l'OCDE
© 2015 OECD
Alle Rechte vorbehalten

© 2015 Bundesministerium für Bildung und Forschung, Deutschland für die deutsche Übersetzung

© 2015 W. Bertelsmann Verlag für diese deutsche Ausgabe
Veröffentlicht in Absprache mit der OECD, Paris

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

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

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

Fotos:
Banque d'images Stocklib © Cathy Yeulet
Fotolia.com © Feng Yu
Getty Images © blue jean images

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

Vorwort

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

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

Bildung auf einen Blick ist das Ergebnis langjähriger gemeinsamer Bemühungen der Regierungen der OECD-Länder, der Experten und Institutionen, die im Rahmen des OECD-Programms Indicators of Education Systems (INES) zusammenarbeiten, sowie des Sekretariats der OECD. Die Veröffentlichung wurde erstellt von der Abteilung „Innovation and Measuring Progress“ der OECD-Direktion Bildung und Kompetenzen unter der Leitung von Dirk Van Damme und Corinne Heckmann, mitgewirkt haben Étienne Albiser, Diogo Amaro de Paula, Esther Carvalhaes, Rodrigo Castañeda Valle, Éric Charbonnier, Karinne Logez, Soumaya Maghnouj, Gabriele Marconi, Ignacio Marin, Camila de Moraes, Simon Normandeau, David Potrel, Joris Ranchin, Cuauhtémoc Rebolledo Gómez, Wida Rogh, Gara Rojas González, Markus Schwabe, David Valenciano und Jean Yip. Laetitia Dehelle war unterstützend im Bereich Verwaltung tätig; Francesco Avvisati, João Collet, Youna Lanos, William Herrera Penagos, Giannina Rech, Aurélie Rigaud und Antje Thiemann haben die Arbeiten fachlich unterstützt sowie bei Analysen mitgewirkt. Marilyn Achiron, Louise Binns, Marika Boiron, Célia Braga-Schich, Jennifer Cannon, Cassandra Davis, Lynda Hawe, Sophie Limoges, Camilla Lorentzen und Eric Magnusson leisteten wertvolle Beiträge zu Lektorat und Produktion. Die Entwicklung der Veröffentlichung wurde von den Mitgliedsländern durch die INES-Arbeitsgruppe gesteuert und durch die INES-Netzwerke unterstützt. Eine Liste der Mitglieder der verschiedenen Organe sowie der einzelnen Fachleute, die an diesem Bericht und der OECD/INES-Arbeit generell mitgewirkt haben, findet sich am Ende dieser Veröffentlichung.

In den letzten Jahren ist zwar viel erreicht worden, aber die Mitgliedsländer und die OECD setzen ihre Bemühungen fort, spezifische bildungspolitische Fragestellungen noch genauer mit den besten verfügbaren international vergleichbaren Daten zu verknüpfen. Hierbei stellen sich verschiedene Herausforderungen, und es gilt, unterschiedliche Aspekte abzuwägen. Erstens müssen die Indikatoren die Fragen ansprechen, die in den einzelnen Ländern von großer bildungspolitischer Bedeutung sind und bei denen eine international vergleichende Perspektive gegenüber nationalen Analysen und Bewertungen einen Informationsgewinn liefert. Zweitens müssen die Indikatoren zwar so vergleichbar wie möglich sein, gleichzeitig aber auch länderspezifisch genug, um historische, systembedingte und kulturelle Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern berücksichtigen zu können.

Drittens muss die Darstellung in den Indikatoren so klar wie möglich sein, gleichzeitig aber auch der facettenreichen Realität von Bildungssystemen in der heutigen Welt gerecht werden. Viertens besteht der allgemeine Wunsch, die Zahl der Indikatoren so niedrig wie möglich zu halten, während gleichzeitig ihre Zahl aber groß genug sein muss, um den politischen Entscheidungsträgern in den einzelnen Ländern, die sich teilweise ganz unterschiedlichen bildungspolitischen Herausforderungen gegenüber sehen, wirklich von Nutzen zu sein.

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

Inhalt

Bezeichnung des Indikators in der Ausgabe 2014

Editorial 14

Einleitung 16

Hinweise für den Leser 20

Die neue Internationale Standardklassifikation des Bildungswesens: ISCED 2011 24

Executive Summary 31

Kapitel A **Bildungsergebnisse und Bildungserträge** 35

Indikator A1 **Über welche Bildungsabschlüsse verfügen Erwachsene?** . . . . . 37 — A1

Tabelle A1.1a Bildungsstand 25- bis 64-Jähriger (2014) 50

Tabelle A1.2a Anteil der Bevölkerung mit einem Abschluss mindestens im Sekundarbereich II (in %), nach Altersgruppe (2014) 51

Tabelle A1.3a Anteil der Bevölkerung mit einem Abschluss im Tertiärbereich (in %), nach Bildungsstufe und Altersgruppe (2014) 52

Tabelle A1.4a Entwicklungstendenzen bei Bildungsabschlüssen, nach Altersgruppe (2000, 2005, 2010 und 2014) 53

Tabelle A1.5a Erwachsene mit einem Abschluss im Sekundarbereich II/postsekundaren, nicht tertiären Bereich als höchstem Bildungsabschluss, nach Ausrichtung des Bildungsgangs und Geschlecht (2014) 56

Tabelle A1.6a Kompetenzen und Bereitschaft 25- bis 64-Jähriger, Informations-und Kommunikationstechnologien (IKT) zum Problemlösen zu nutzen, nach Bildungsstand (2012) 57

Indikator A2 **Wie viele Schüler werden den Sekundarbereich II erfolgreich abschließen?** . . . . . 59 — A2

Tabelle A2.1 Abschlussquoten im Sekundarbereich II und im postsekundaren, nicht tertiären Bereich (2013) 70

Tabelle A2.2 Charakteristika von Absolventen allgemeinbildender und berufsbildender Bildungsgänge des Sekundarbereichs II (2013) 71

Tabelle A2.3 Charakteristika von Absolventen berufsbildender Bildungsgänge im postsekundaren, nicht tertiären Bereich (2013) 72

Tabelle A2.4 Abschlussquoten im Sekundarbereich II und im postsekundaren, nicht tertiären Bereich (2005 und 2013) 73

Indikator A3 **Wie viele junge Menschen mit welchen Charakteristika werden ein Studium im Tertiärbereich abschließen?** . . . . . 75 — A3

Tabelle A3.1 Erstabschlussquoten, nach ISCED-Stufe im Tertiärbereich (2013) 92

Tabelle A3.2 Charakteristika von Erstabsolventen im Tertiärbereich (2013) 93

Tabelle A3.3 Verteilung der Absolventen des Tertiärbereichs, nach Fachrichtung (in %) (2013) 94

Tabelle A3.4 Anteil weiblicher und internationaler Erstabsolventen (in %), nach ISCED-Stufe im Tertiärbereich (2013) 95

Tabelle A3.5 Anteil aller Studierenden und internationalen Studierenden (in %), die einen Abschluss in einem Studiengang in den Fachrichtungen Naturwissenschaften und Ingenieurwissenschaften erwerben, nach ISCED-Stufe im Tertiärbereich (2013) 96

Indikator A4 Inwieweit beeinflusst der Bildungsstand der Eltern den Bildungsstand der Kinder? 97 A4

Tabelle A4.1a Bildungsmobilität zwischen den Generationen, nach Altersgruppe (2012) . 109

Tabelle A4.2d Erwachsene der ersten Generation/nicht der ersten Generation mit einem Abschluss im Tertiärbereich, nach Erwerbsstatus, Geschlecht und Altersgruppe (2012) 110

Tabelle A4.2e Erwachsene der ersten Generation mit einem Abschluss im Tertiärbereich, nach Vollzeit-/Teilzeitbeschäftigungsstatus, Geschlecht und Altersgruppe (2012) 111

Tabelle A4.3a Wahrscheinlichkeit, zu den obersten 25 Prozent der Einkommensverteilung zu gehören, nach Bildungsstand der Eltern und eigenem Bildungsstand, Geschlecht und Altersgruppe (2012) 112

Indikator A5 Wie beeinflusst der Bildungsstand die Erwerbsbeteiligung? 115 A5

Tabelle A5.1a Beschäftigungsquoten, nach Bildungsstand (2014) 134

Tabelle A5.2a Erwerbslosenquoten, nach Bildungsstand (2014) 135

Tabelle A5.3a Entwicklung der Beschäftigungsquoten, nach Bildungsstand und Altersgruppe (2000, 2005, 2010 und 2014) 136

Tabelle A5.4a Entwicklung der Erwerbslosenquoten, nach Bildungsstand und Altersgruppe (2000, 2005, 2010 und 2014) 139

Tabelle A5.5a Beschäftigungs-, Erwerbslosen- und Nichterwerbsquote von Erwachsenen mit einem Abschluss des Sekundarbereichs II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereichs, nach Ausrichtung des Bildungsgangs (2014) 142

Tabelle A5.6a Kompetenzen und Bereitschaft zur Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) zur Problemlösung unter 25- bis 64-Jährigen, nach am Arbeitsplatz erforderlichen IKT-Kompetenzen (2012) 143

Indikator A6 Welche Einkommenszuschläge lassen sich durch Bildung erzielen? 145 A6

Tabelle A6.1a Relative Einkommen von Beschäftigten, nach Bildungsstand, Altersgruppe und Geschlecht (2013) 157

Tabelle A6.2a Einkommensunterschiede zwischen beschäftigten Frauen und Männern, nach Bildungsstand und Altersgruppe (2013) 158

Tabelle A6.3 Anteil der ganzjährig Vollzeitbeschäftigten, Teilzeitbeschäftigten und Personen ohne Erwerbseinkommen (in %), nach Bildungsstand, Altersgruppe und Geschlecht (2013) 159

Tabelle A6.5a Relative Einkommen von 15- bis 24-jährigen Schülern/Studierenden mit Erwerbseinkommen, nach Bildungsstand und Geschlecht (2013) 162

Tabelle A6.5b Anteil 15- bis 29-Jähriger mit Erwerbseinkommen an allen 15- bis 29-Jährigen (in %), nach Altersgruppe, Geschlecht und Ausbildungs-6status (2013) 163

Indikator A7 Welche finanziellen Anreize bestehen für Investitionen in Bildung? 165 A7

Tabelle A7.1a Private Kosten und privater Nutzen für einen Mann, der einen Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich erwirbt (2011) 181

Tabelle A7.1b Private Kosten und privater Nutzen für eine Frau, die einen Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich erwirbt (2011) 182
Tabelle A7.2a Staatliche Kosten und staatlicher Nutzen bei einem Mann, der einen Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich erwirbt (2011) 183
Tabelle A7.2b Staatliche Kosten und staatlicher Nutzen bei einer Frau, die einen Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich erwirbt (2011) 184
Tabelle A7.3a Private Kosten und privater Nutzen für einen Mann, der einen Abschluss im Tertiärbereich erwirbt (2011) 185
Tabelle A7.3b Private Kosten und privater Nutzen für eine Frau, die einen Abschluss im Tertiärbereich erwirbt (2011) 186
Tabelle A7.4a Staatliche Kosten und staatlicher Nutzen bei einem Mann, der einen Abschluss im Tertiärbereich erwirbt (2011) 187
Tabelle A7.4b Staatliche Kosten und staatlicher Nutzen bei einer Frau, die einen Abschluss im Tertiärbereich erwirbt (2011) 188

Indikator A8 Was sind die gesamtgesellschaftlichen Auswirkungen von Bildung? 189
Tabelle A8.1 Wahrscheinlichkeit der Angabe, dass man bei guter Gesundheit ist, nach Bildungsstand (2012) 202
Tabelle A8.2 Wahrscheinlichkeit der Angabe, dass man mindestens einmal im Monat ehrenamtlich tätig ist, nach Bildungsstand (2012) 203
Tabelle A8.3a Wahrscheinlichkeit der Angabe, dass man anderen vertrauen kann, nach Bildungsstand (2012) 204
Tabelle A8.4 Wahrscheinlichkeit der Angabe, dass man glaubt, einen Einfluss darauf zu haben, was die Regierung macht, nach Bildungsstand (2012) 205

Indikator A9 Welche Auswirkungen haben Kompetenzen auf die Beschäftigung und das Einkommen? 207
Tabelle A9.1 (L) Wahrscheinlichkeit, in Beschäftigung zu sein, nach Bildungsstand und Lesekompetenz (2012) 221
Tabelle A9.1 (N) Wahrscheinlichkeit, in Beschäftigung zu sein, nach Bildungsstand und alltagsmathematischer Kompetenz (2012) 223
Tabelle A9.1 (P) Wahrscheinlichkeit, in Beschäftigung zu sein, nach Bildungsstand sowie Kompetenzen und Bereitschaft zur Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) beim Problemlösen (2012) 225
Tabelle A9.2 (L) Unterschiede bei den Einkommen pro Stunde, nach Bildungsstand und Lesekompetenz (2012) 227
Tabelle A9.2 (N) Unterschiede bei den Einkommen pro Stunde, nach Bildungsstand und alltagsmathematischer Kompetenz (2012) 229
Tabelle A9.2 (P) Unterschiede bei den Einkommen pro Stunde, nach Bildungsstand sowie Kompetenzen und Bereitschaft zur Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) beim Problemlösen (2012) 231

Indikator A10 Welche geschlechtsspezifischen Unterschiede gibt es beim Bildungsstand und der Beschäftigung? 233
Tabelle A10.1 Besonders leistungsschwache Schüler in den Bereichen Mathematik, Lesekompetenz und Naturwissenschaften (PISA 2012) 248
Tabelle A10.2 Geschlechtsspezifische Unterschiede bei der Teilnahme 15-jähriger Schüler an allgemeinbildenden, berufsbildenden und modularen Bildungsgängen 251

A8

Tabelle A10.3 Verteilung Erwachsener nach Fachrichtung des höchsten Bildungsabschlusses und Geschlecht 252

Kapitel B Die in Bildung investierten Finanz- und Humanressourcen 255

Indikator B1 Wie hoch sind die Ausgaben pro Schüler/Studierenden? 259 B1

Tabelle B1.1a Jährliche Ausgaben von Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden für alle Leistungsbereiche (2012) 276

Tabelle B1.2 Jährliche Ausgaben von Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden für eigentliche Bildungsdienstleistungen, zusätzliche Dienstleistungen und F&E (2012) 277

Tabelle B1.4 Jährliche Ausgaben von Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden für alle Leistungsbereiche im Verhältnis zum BIP pro Kopf (2012) 278

Tabelle B1.5a Veränderung der Ausgaben von Bildungseinrichtungen pro Schüler im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bildungsbereich für alle Leistungsbereiche aufgrund verschiedener Faktoren (2000, 2005, 2008, 2010, 2011, 2012) 279

Tabelle B1.5b Veränderung der Ausgaben von Bildungseinrichtungen pro Studierenden im Tertiärbereich für alle Leistungsbereiche aufgrund verschiedener Faktoren (2000, 2005, 2008, 2010, 2011, 2012) 280

Tabelle B1.6 Jährliche Ausgaben von Bildungseinrichtungen des Sekundarbereichs pro Schüler für alle Leistungsbereiche, nach Art des Bildungsgangs (2012) 281

Indikator B2 Welcher Teil des Bruttoinlandsprodukts wird für Bildung ausgegeben? 283 B2

Tabelle B2.1 Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP, nach Bildungsstufe (2012) 291

Tabelle B2.2 Entwicklung der Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP, nach Bildungsstufe (2000, 2005, 2008, 2010, 2011, 2012) 292

Tabelle B2.3 Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP, nach Herkunft der Mittel und Bildungsstufe (2012) 293

Tabelle B2.4 Veränderung der öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP (2008, 2009, 2010, 2011, 2012) 294

Indikator B3 Wie groß ist der Anteil der öffentlichen und der privaten Ausgaben im Bildungswesen? 295 B3

Tabelle B3.1 Relativer Anteil öffentlicher und privater Ausgaben für Bildungseinrichtungen, nach Bildungsstufe (2012) 310

Tabelle B3.2a Entwicklung des relativen Anteils öffentlicher Ausgaben für Bildungseinrichtungen und Index der Veränderung der öffentlichen und der privaten Ausgaben im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich (2000, 2005, 2008, 2010 bis 2012) 311

Tabelle B3.2b Entwicklung des relativen Anteils öffentlicher Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich und Index der Veränderung der öffentlichen und privaten Ausgaben (2000, 2005, 2008, 2010 bis 2012) 312

Tabelle B3.3 Jährliche öffentliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden, nach Art der Bildungseinrichtung (2012) 313

Indikator B4 Wie hoch sind die öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung? 315

Tabelle B4.1 Öffentliche Gesamtausgaben für Bildung (2012) 325 B4

Tabelle B4.2 Entwicklung der öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung im Primar- bis Tertiärbereich (2000, 2005, 2008, 2010, 2011 und 2012) 326

Tabelle B4.3 Herkunft der Mittel für öffentliche Bildungsausgaben im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich (2012) 327

Indikator B5 Wie hoch sind die Studiengebühren und welche öffentlichen Unterstützungsleistungen erhalten Studierende? 329 B5

Tabelle B5.1a Geschätzte durchschnittliche jährliche Studiengebühren an Bildungseinrichtungen für Bachelor-, Master-, Promotions- oder gleichwertige Studiengänge (2013/2014) 352

Tabelle B5.3 Finanzielle Unterstützungsleistungen für Studierende und von Bildungseinrichtungen erhobene Studiengebühren (2013/2014) 354

Tabelle B5.4 Öffentliche Darlehen an Studierende in Bachelor-, Master-, Promotions- oder gleichwertigen Studiengängen (2013/2014) 355

Tabelle B5.5 Rückzahlung und verzögerte Rückzahlung öffentlicher Studiendarlehen an Studierende in Bachelor-, Master-, Promotions- oder gleichwertigen Studiengängen (Studienjahr 2013/2014) 357

Indikator B6 Wofür werden Finanzmittel im Bereich der Bildung ausgegeben? . . . 359 B6

Tabelle B6.1 Ausgaben von Bildungseinrichtungen im Primar- und Sekundarbereich, nach Ausgabenkategorie (2012) 366

Tabelle B6.2 Ausgaben von Bildungseinrichtungen, nach Ausgabenkategorie und Bildungsstufe (2012) 367

Indikator B7 Welche Faktoren beeinflussen die Höhe der Bildungsausgaben? . . . 369 B7

Tabelle B7.1 Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler, nach Bildungsstufe (2013) 383

Tabelle B7.2a Faktoren zur Berechnung der Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler im Primarbereich (2005, 2010 und 2013) 384

Tabelle B7.2b Faktoren zur Berechnung der Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler im Sekundarbereich I (2005, 2010 und 2013) 386

Tabelle B7.3 Beitrag verschiedener Faktoren zu den Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler im Primarbereich (2005, 2010 und 2013) 388

Tabelle B7.4 Beitrag verschiedener Faktoren zu den Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler im Sekundarbereich I (2005, 2010 und 2013) 389

Tabelle B7.5 Beitrag verschiedener Faktoren zu den Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler im Sekundarbereich II (2013) 390

Kapitel C Bildungszugang, Bildungsbeteiligung und Bildungsverlauf 391

Indikator C1 Wer nimmt an Bildung teil? 393 C1

Tabelle C1.1a Bildungsbeteiligung, nach Altersgruppe (2013) 405

Tabelle C1.2 Bildungsbeteiligung im Sekundarbereich II und postsekundaren, nicht tertiären Bereich, nach Ausrichtung des Bildungsgangs und Altersgruppe (2013) 406

Tabelle C1.3 Anteil der Studierenden auf den einzelnen ISCED-Stufen im Tertiärbereich (in %) und der Studierenden im Tertiärbereich insgesamt (in %), nach Voll- und Teilzeitstudium sowie Geschlecht (2013) 407

Tabelle C1.4a Schüler im Primar- und Sekundarbereich (in %), nach Art der Bildungseinrichtung (2013) 408

Tabelle C1.4b Anteil der Studierenden im Tertiärbereich insgesamt (in %) und Anteil der Studierenden auf den einzelnen ISCED-Stufen des Tertiärbereichs (in %), nach Art der Bildungseinrichtung (2013) 409

Tabelle C1.5 Zu erwartende Jahre in Ausbildung für 5- bis 39-Jährige, nach Bildungsstufe, Voll-/Teilzeitausbildung und Geschlecht (2013) 410

Indikator C2 **Welche Systeme zur frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung gibt es weltweit?** 411 C2

Tabelle C2.1 Bildungsbeteiligung im Elementarbereich und im Primarbereich, nach Alter (2005, 2013) 428

Tabelle C2.2 Merkmale der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder unter 3 Jahren (FBBEu3) und für Kinder ab 3 Jahren (FBBEü3) (2013) 429

Tabelle C2.3 Ausgaben für Bildungseinrichtungen des Elementarbereichs (2012) 430

Tabelle C2.4 Merkmale von reinen Bildungsangeboten und integrierten Angeboten auf Stufe FBBEü3 (2013) 431

Tabelle C2.5 Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in OECD- und Partnerländern 432

Indikator C3 **Wie viele junge Erwachsene werden ein Studium im Tertiärbereich aufnehmen?** 435 C3

Tabelle C3.1 Studienanfängerquoten (Erststudium), nach ISCED-Stufe (2013) 447

Tabelle C3.2 Charakteristika von Studienanfängern im Erststudium (2013) 448

Tabelle C3.3 Charakteristika von Studienanfängern im Erststudium in Bachelorstudiengängen (2013) 449

Tabelle C3.4 Charakteristika von Studienanfängern im Erststudium, nach ISCED-Stufe (2013) 450

Indikator C4 **Wer studiert im Ausland und wo?** 451 C4

Tabelle C4.1 Die Mobilität internationaler Studierender und ausländische Studierende im Tertiärbereich (2013) 468

Tabelle C4.2 Verteilung internationaler und ausländischer Studierender im Tertiärbereich, nach Fachrichtung (2013) 469

Tabelle C4.3 Verteilung internationaler und ausländischer Studierender im Tertiärbereich, nach Herkunftsland (2013) 470

Tabelle C4.4 Studierende, die im Ausland studieren, nach Zielland (2013) 472

Tabelle C4.5 Mobilität ausländischer und internationaler Studierender (2013) 474

Indikator C5 **Der Übergang vom (Aus-)Bildungssystem zum Erwerbsleben: Wo sind die 15- bis 29-Jährigen?** 475 C5

Tabelle C5.2a Anteil 15- bis 29-Jähriger (in %), die sich in Ausbildung bzw. nicht in Ausbildung befinden, nach Arbeitsmarktstatus, Altersgruppe und Geschlecht (2014) 487

Tabelle C5.3a Anteil 15- bis 29-Jähriger in Ausbildung/nicht in Ausbildung (in %), nach Bildungsstand, Arbeitsmarktstatus und Geschlecht (2014) 489

Tabelle C5.4a Anteil 15- bis 29-Jähriger (in %), die sich in Ausbildung/nicht in Ausbildung befinden, nach Zahl der geleisteten Arbeitsstunden und Altersgruppe (2014) 490

Tabelle C5.4b Anteil 15- bis 29-Jähriger (in %), die sich in Ausbildung/nicht in Ausbildung befinden, nach Zahl der geleisteten Arbeitsstunden und Geschlecht (2014) 491

Indikator C6 **Wie viele Erwachsene nehmen an formaler und nicht formaler Fort- und Weiterbildung teil?** 493 C6

Tabelle C6.1 (P) Teilnahme an arbeitgeberfinanzierter formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung, nach Kompetenzen und Bereitschaft, Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) beim Problemlösen zu nutzen (2012) 510

Tabelle C6.2a Teilnahme an arbeitgeberfinanzierter Fort- und Weiterbildung, nach Bildungsstand (2011, 2012) 511

Tabelle C6.2c Teilnahme an arbeitgeberfinanzierter formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung, nach Beruf (2011, 2012) 512
Tabelle C6.2d Teilnahme an arbeitgeberfinanzierter formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung, nach Arbeitsstunden und Beschäftigungsverhältnis (2012) 513
Tabelle C6.3a Teilnahme an arbeitgeberfinanzierter formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung, nach Nutzung von Lernen am Arbeitsplatz (2012) 514

Kapitel D Das Lernumfeld und die Organisation von Schulen 515

Indikator D1 Wie viel Zeit verbringen Schüler im Klassenzimmer? 517 D1
Tabelle D1.1 Unterrichtszeit während der allgemeinen Schulpflicht (2015) 531
Tabelle D1.2 Organisation der allgemeinen Schulpflicht (2015) 533
Tabelle D1.3a Unterrichtszeit pro Fach im Primarbereich (2015) 534
Tabelle D1.3b Unterrichtszeit pro Fach im Sekundarbereich I (allgemeinbildend) (2015) . . 535

Indikator D2 Wie ist die Schüler-Lehrkräfte-Relation und wie groß sind die Klassen? 537 D2
Tabelle D2.1 Durchschnittliche Klassengröße, nach Art der Bildungseinrichtung und Bildungsstufe (2013) 547
Tabelle D2.2 Lernende-Lehrende-Relation in Bildungseinrichtungen (2013) 548
Tabelle D2.3 Schüler-Lehrkräfte-Relation nach Art der Bildungseinrichtung (2013) 549

Indikator D3 Wie hoch sind die Gehälter der Lehrkräfte? 551 D3
Tabelle D3.1a Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter von Lehrkräften, basierend auf der üblichen Qualifikation, zu unterschiedlichen Zeitpunkten in ihrer beruflichen Laufbahn (2013) 576
Tabelle D3.2a Tatsächliche Gehälter von Lehrkräften im Verhältnis zu den Gehältern Beschäftigter mit vergleichbarem Bildungsstand (2013) 578
Tabelle D3.3a Vergleich der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter von Lehrkräften, basierend auf den üblichen Qualifikationen (2013) 579
Tabelle D3.4 Durchschnittliche tatsächliche Gehälter von Lehrkräften (2013) 580
Tabelle D3.5a Entwicklung der Gehälter von Lehrkräften, basierend auf den üblichen Qualifikationen, zwischen 2000 und 2013 581
Tabelle D3.7c Aufgaben und andere mit dem Grundgehalt und zusätzlichen Zahlungen für Lehrkräfte in Zusammenhang stehende Kriterien, Sekundarbereich I (2013) 582

Indikator D4 Wie viel Zeit unterrichten Lehrkräfte? 587 D4
Tabelle D4.1 Aufteilung der Arbeitszeit von Lehrkräften (2013) 600
Tabelle D4.2 Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden pro Jahr (2000, 2005, 2010 und 2013) 601

Indikator D5 Wie ist die Zusammensetzung der Lehrerschaft und über welche Kompetenzen verfügt sie? 603 D5
Tabelle D5.1 Altersstruktur der Lehrerschaft (2013) 615
Tabelle D5.2 Altersstruktur der Lehrerschaft (2005, 2013) 616
Tabelle D5.3 Geschlechterstruktur der Lehrerschaft (2013) 617
Tabelle D5.4a Kompetenzen von Lehrkräften und ihre Bereitschaft, Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) beim Problemlösen zu nutzen (2012) 618

Tabelle D5.4b Berufliche Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) durch Lehrkräfte, am Arbeitsplatz erforderliche IKT-Kompetenzen und das Vertrauen der Lehrkräfte in ihre Computerkompetenzen (2012) 619

Indikator D6 Welche Systeme der Evaluation und Beurteilung gibt es? 621
Tabelle D6.1c Nationale/Zentrale Prüfungen, Sekundarbereich II (2015) 639
Tabelle D6.5b Nationale/Zentrale Leistungserhebungen, Sekundarbereich I (2015) 640
Tabelle D6.9 Schulinspektionen und Selbstevaluation der Schulen, Sekundarbereich I (2015) 641
Tabelle D6.13 Berichte öffentlicher Bildungseinrichtungen mit dem Schwerpunkt Compliance, nach Bereich und Empfänger dieser Berichte (2015) 643

Indikator D7 Welche Beurteilungssysteme gibt es für Lehrkräfte und Schulleitungen? 645
Tabelle D7.1 Beurteilung der Lehrkräfte und Schulleiter, Sekundarbereich I (2015) 664
Tabelle D7.3b Beurteilung von Lehrkräften, Sekundarbereich I: Geltungsbereich, Steuerung und Zuständigkeit (2015) 665
Tabelle D7.4b Merkmale der Beurteilung von Lehrkräften, Sekundarbereich I (2015) 669
Tabelle D7.8b Beurteilung von Schulleitern, Sekundarbereich I: Geltungsbereich, Steuerung und Zuständigkeit (2015) 671
Tabelle D7.9b Merkmale der Beurteilung von Schulleitern, Sekundarbereich I (2015) 672

Indikator D8 In welchem Umfang werden Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) eingesetzt? 673
Tabelle D8.1 Verfügbarkeit von Computern, erste Verwendung des Internets und Intensität der Internetnutzung an der Schule (PISA 2012) 686
Tabelle D8.2 Veränderungen zwischen 2003 und 2012 in der Qualität der Bildungsressourcen der Schulen 688
Tabelle D8.3 PISA-Ergebnisse für die Lesekompetenz von 15-Jährigen und mittlerer Punktabstand zwischen papiergebundenen und computergestützten Lesetests, nach Geschlecht (PISA 2012) 690
Tabelle D8.4 Lehrkräfte und Informations- und Kommunikationstechnologien 691

Anhang 1 Merkmale der Bildungssysteme 693
Tabelle X1.1a Typisches Abschlussalter, nach Bildungsstufe (2013) 694
Tabelle X1.1b Typisches Eintrittsalter, nach Bildungsstufe (2013) 696
Tabelle X1.2a Für die Berechnung der Indikatoren verwendete Haushalts- und Schuljahre, OECD-Länder 697
Tabelle X1.2b Für die Berechnung der Indikatoren verwendete Haushalts- und Schuljahre, Partnerländer 698
Tabelle X1.3 Alter der Schüler zu Beginn und Ende der Schulpflicht (2013) 699

Anhang 2 Statistische Bezugsdaten 701
Tabelle X2.1 Überblick über das wirtschaftliche Umfeld anhand grundlegender Kennzahlen (Referenzzeitraum: Kalenderjahr 2012, zu konstanten Preisen von 2012) 702
Tabelle X2.2 Grundlegende statistische Bezugsdaten (Referenzzeitraum: Kalenderjahr 2012, zu konstanten Preisen von 2012) 703
Tabelle X2.3 Grundlegende statistische Bezugsdaten (Referenzzeitraum: Kalenderjahr 2000, 2005, 2008, 2010, 2011) 704

Tabelle X2.4a Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter von Lehrkräften zu unterschiedlichen Zeitpunkten in ihrer beruflichen Laufbahn, für Lehrkräfte mit der üblichen Qualifikation (2013) 706
Tabelle X2.4b Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter von Lehrkräften zu unterschiedlichen Zeitpunkten in ihrer beruflichen Laufbahn, für Lehrkräfte mit Mindestqualifikation (2013) 708
Tabelle X2.4c Entwicklung der Gehälter von Lehrkräften zwischen 2000 und 2013, für Lehrkräfte mit der üblichen Qualifikation 710
Tabelle X2.4d Entwicklung der Gehälter von Lehrkräften zwischen 2000 und 2013, für Lehrkräfte mit Mindestqualifikation 712
Tabelle X2.4e Statistische Bezugsdaten zur Berechnung der Lehrergehälter (2000, 2005–2013) 714
Tabelle X2.4f Durchschnittliche tatsächliche Gehälter von Lehrkräften in Landeswährung (2013) 715

Anhang 3 Quellen, Methoden und technische Hinweise 717

Mitwirkende an dieser Publikation 719

Education Indicators in Focus 725

Editorial

Bildung und Lernen im Rahmen der Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung

In den letzten 20 Jahren hat sich die Welt der Bildung stark verändert. Weltweit können mehr Kinder als jemals zuvor eine Schule besuchen und haben damit die Chance, die Kompetenzen zu erwerben, die für den Arbeitsplatz, ihr gesellschaftliches Umfeld und für ihr Leben erforderlich sind. Seit 1992, als *Bildung auf einen Blick* zum ersten Mal veröffentlicht wurde, hat diese Publikation ganz konsequent derartige Veränderungen erfasst, während die Welt dem Ziel näher rückt, Bildungszugang für alle Menschen zu erreichen.

Diese Veränderungen wurden begleitet von zunehmend verfügbaren, international vergleichbaren Daten zu Bildung und Ausbildung. Noch vor 25 Jahren betrachteten viele Menschen Bildung als geografisch zu sehr begrenzt, als zu sehr an den jeweiligen Kontext gebunden, um mit statistisch vergleichenden Messgrößen erfasst werden zu können. Aber die großen Fortschritte bei den statistischen Methoden, Datenerhebungen und -verarbeitungsverfahren haben die Politik, die Forschung und auch die Allgemeinheit in die Lage versetzt, die Expansion der Bildungssysteme weltweit zu beobachten, Maßstäbe für Leistungen festzulegen und von anderen Ländern zu lernen. Die OECD hat hierbei eine führende Rolle gespielt und das Thema Erhebungen und Messungen im Bildungsbereich konsequent verfolgt. Die Fortschritte bei der Sicherstellung des universellen Zugangs zu Bildung, die zunehmende Bildungsbeteiligung und die steigenden Abschlussquoten begleitend, hat die OECD zuverlässige Messgrößen für die Lernerfolge der Schüler und die Chancengleichheit in Bildungssystemen entwickelt, die unter anderem in der internationalen Schulleistungsstudie PISA der OECD und dem OECD Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC) verwendet wurden.

Die Veröffentlichung der diesjährigen Ausgabe von *Bildung auf einen Blick* erfolgt nur wenige Wochen nachdem die führenden Politiker der Welt durch Verabschiedung der 17 Ziele für nachhaltige Entwicklung (Sustainable Development Goals – SDG) beim Gipfel der Vereinten Nationen in New York ehrgeizige globale Ziele für die nächsten 15 Jahre vorgelegt haben. Bildung ist ein Eckpfeiler der Agenda für nachhaltige Entwicklung, und das bildungspolitische Ziel lautet, bis 2030 inklusive, gleichberechtigte und hochwertige Bildung für alle Menschen zu gewährleisten und Möglichkeiten lebenslangen Lernens für alle zu fördern. Das Ziel umfasst zehn Zielvorgaben, die insgesamt die ehrgeizige Verpflichtung formulieren, bessere Kompetenzen für ein besseres Leben zu entwickeln. Neu bei dieser Agenda Bildung 2030 ist der Fokus auf die Erweiterung des Zugangs zu Bildung, auf Inklusion und Chancengleichheit, Qualität und Lernerfolg auf allen Bildungsstufen – und für Menschen jeden Alters. Fünf der zehn

Zielvorgaben befassen sich mit der Verbesserung der Qualität des Bildungsangebots für das einzelne Kind, für junge Menschen und Erwachsene, um zu gewährleisten, dass sie bessere und relevantere Kenntnisse und Kompetenzen erwerben.

Um all diese Zielvorgaben zu erreichen, muss sichergestellt werden, dass jedes Kind Zugang zu mindestens 12 Jahren Bildung von hoher Qualität erhält und einen entsprechenden Abschluss erwirbt. Die Bemühungen um einen universellen Bildungszugang müssen Hand in Hand mit einem Fokus auf Qualität und Chancengleichheit im Bildungswesen gehen. Die Daten von PISA, der globalen Studie zur Erfassung der Qualität der Lernergebnisse, zeigen, warum dies notwendig ist: Viele Länder können sich rühmen, dass alle Kinder eine Schule besuchen, aber nicht alle Kinder erreichen bis zum Ende des Sekundarbereichs I wenigstens die Grundkompetenzstufe in den Kernbereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften. Deshalb ist das Ziel, dass alle Menschen über Grundkompetenzen verfügen, das Herzstück der Bildungsagenda im Rahmen der Ziele für nachhaltige Entwicklung. Dieser neue Fokus auf die Qualität der Bildung für alle bedeutet, dass die 17 Ziele für nachhaltige Entwicklung und die 169 Zielvorgaben von universaler Bedeutung sind: Kein Land, keine Region der Welt kann im Jahr 2015 für sich in Anspruch nehmen, dass alle jungen Menschen wenigstens ein Mindestmaß an grundlegenden Kompetenzen erworben haben.

Da nunmehr die Völkergemeinschaft die Ziele und Vorgaben für das Bildungswesen vorgelegt hat, müssen Indikatoren zum Bildungszugang, zur Chancengleichheit und zur Qualität der Bildung entwickelt werden, die im Zeitverlauf gemessen und nachverfolgt werden können. Diese Indikatoren werden die Grundlage schaffen für eine Orientierung an den internationalen Zielen und Zielvorgaben und für eine Ausrichtung der bildungspolitischen Maßnahmen und Ressourcen auf die Bereiche, wo sie am meisten bewirken können. Gemeinsam mit anderen internationalen Organisationen wie der UNESCO und deren Statistikinstitut (UIS), der UNICEF und der Weltbank ist die OECD bereit, diese Agenda voranzubringen. Zu den erwähnten globalen Indikatoren zur Messung des Fortschritts bei den Zielen für nachhaltige Entwicklung im Bildungsbereich gehört auch eine Anpassung vorhandener internationaler Studien zu Lernerfolgen und Kompetenzen wie z.B. PISA und PIACC. Die in *Bildung auf einen Blick* enthaltenen Indikatoren werden weiterhin eine zuverlässige Grundlage für internationale Vergleiche von Bildungssystemen sein. Tatsächlich sind bereits heute mehr als zwei Drittel der von der UN vorgeschlagenen Indikatoren zur Evaluierung des Fortschritts im Hinblick auf die Ziele für nachhaltige Entwicklung im Bereich Bildung durch bestehende Vorgaben und Datenerhebungen der OECD abgedeckt.

In den nächsten Jahren werden die Ziele für nachhaltige Entwicklung im Bildungsbereich und die entsprechenden Indikatoren vollständig in die Datenerhebungen, Berichte und Analysen und auch in *Bildung auf einen Blick* der OECD integriert werden. Damit werden wir sicherstellen, dass diese zentrale Veröffentlichung, die von vielen Menschen weltweit genutzt wird, auch in Zukunft den Standard für die Messung und Evaluierung der weltweiten Fortschritte im Bildungsbereich setzt.

Angel Gurría
OECD-Generalsekretär

Einleitung: Die Indikatoren und ihr konzeptioneller Rahmen

Das zugrunde liegende Referenzsystem

Bildung auf einen Blick 2015 – OECD-Indikatoren bietet ein umfangreiches aktuelles Spektrum an vergleichbaren Indikatoren, die auf dem Konsens der Fachwelt beruhen, wie der gegenwärtige Stand der Bildung im internationalen Vergleich zu bewerten ist. Die Indikatoren enthalten Informationen zu den in Bildung investierten personellen und finanziellen Ressourcen, zur Funktionsweise und Weiterentwicklung von Bildungssystemen sowie zu den Erträgen der Investitionen in die Bildung. Die Indikatoren sind thematisch gegliedert und jeweils von Informationen zum politischen Kontext und zur Interpretation der Daten begleitet. Die OECD-Indikatoren sind in einen konzeptionellen Rahmen eingestellt,

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

Die folgende Matrix veranschaulicht die ersten beiden Dimensionen:

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

Die Akteure im Bildungssystem

Das Bildungsindikatoren-System der OECD (INES) zielt auf eine Beurteilung der Leistungen der nationalen Bildungssysteme als Ganzes und nicht einzelner Bildungseinrichtungen oder anderer subnationaler Einheiten. Dennoch wird zunehmend anerkannt, dass viele wichtige Aspekte der Entwicklung, der Funktionsweise und der Auswirkungen der Bildungssysteme nur beurteilt werden können, wenn man die Lernergebnisse mit einbezieht und versteht, wie diese mit dem „Input“ und den Prozessen auf der Ebene des Einzelnen und der Institutionen zusammenhängen. Um dies zu berücksichtigen, unterscheidet der konzeptionelle Rahmen der Indikatoren zwischen der Makroebene, zwei Mesoebenen und der Mikroebene der Bildungssysteme. Diese beziehen sich auf

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

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

achtete Verhältnis zwischen Klassengröße und Schülerleistung oft positiv (was den Schluss nahelegen würde, dass Schüler in größeren Klassen besser abschneiden als Schüler in kleineren Klassen). Auf den übergeordneten Ebenen der Bildungssysteme wird der Zusammenhang zwischen Schülerleistung und Klassengröße oft durch weitere Aspekte beeinflusst, z. B. durch die sozioökonomische Zusammensetzung der Schülerschaft oder durch Faktoren im Zusammenhang mit der Lernkultur in den einzelnen Ländern. Daher haben Analysen in der Vergangenheit, die sich allein auf Daten der Makroebene konzentrierten, gelegentlich zu Schlussfolgerungen geführt, die nicht in die richtige Richtung wiesen.

Ergebnisse, politische Ansatzpunkte und Gegebenheiten

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

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

Bildungspolitische Fragen

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

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

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

Die in *Bildung auf einen Blick 2015* veröffentlichten Indikatoren fügen sich in dieses Referenzsystem ein, beziehen sich aber häufig auf mehr als eine Zelle der Referenzmatrix.

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

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

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

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

Es sei darauf hingewiesen, dass *Bildung auf einen Blick 2015* auch umfangreiche Daten aus Partnerländern enthält (Einzelheiten s. Hinweise für den Leser).

Hinweise für den Leser

Statistische Erfassung

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

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

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

Länderabdeckung

Die Veröffentlichung enthält Bildungsdaten aus den 34 OECD-Ländern, aus 2 Partnerländern, die am OECD-Programm Indicators of Education Systems (INES) teilnehmen (Brasilien und die Russische Föderation), sowie aus den anderen Partnerländern, die nicht an INES teilnehmen (Argentinien, China, Costa Rica, Indien, Indonesien, Kolumbien, Lettland, Litauen, Saudi-Arabien und Südafrika). Die Quellen für die Daten dieser letztgenannten 10 Länder sind jeweils unter den Tabellen angegeben.

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

Berechnung von internationalen Mittelwerten

Das Hauptanliegen von *Bildung auf einen Blick* ist es, eine verbindliche Zusammenstellung von wichtigen internationalen Vergleichen im Bereich Bildungsstatistik zur Verfügung zu stellen. Auch wenn die einzelnen Länder bestimmte Werte in diesen Vergleichen erreichen, sollte nicht davon ausgegangen werden, dass die Verteilung der Werte innerhalb des jeweiligen Landes selbst homogen ist. Die Länderdurchschnitte beinhalten signifikante Abweichungen zwischen subnationalen Jurisdiktionen, ebenso wie der OECD-Durchschnitt eine Bandbreite von nationalen Erfahrungen umfasst (s. Kasten A1.1 in *Bildung auf einen Blick 2014*).

Für viele Indikatoren wird ein *OECD-Durchschnitt* angegeben, für einige der Wert OECD insgesamt. Der Wert für den OECD-Durchschnitt wird als der ungewichtete Mittelwert der Datenwerte aller

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

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

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

In den Tabellen zur Finanzstatistik, die Zeitserien von 1995 bis 2012 berücksichtigen, wurde der OECD-Durchschnitt für Länder berechnet, die Daten für alle Referenzjahre zur Verfügung stellten. Dies erlaubt einen Vergleich des OECD-Durchschnitts im Zeitablauf, der nicht durch fehlende Daten bestimmter Länder für eines der Jahre beeinträchtigt wird.

Bei vielen Indikatoren wird auch ein *EU21-Durchschnitt* angegeben. Er wird als der ungewichtete Mittelwert der Datenwerte der 21 Länder berechnet, die sowohl Mitglied der Europäischen Union als auch der OECD sind und für die entsprechende Daten vorliegen oder geschätzt werden können (Belgien, Dänemark, Deutschland, Estland, Finnland, Frankreich, Griechenland, Irland, Italien, Luxemburg, die Niederlande, Österreich, Polen, Portugal, Schweden, die Slowakei, Slowenien, Spanien, Tschechien, Ungarn und das Vereinigte Königreich).

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

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

Standardfehler (S. F.)

Die in diesem Bericht dargestellten statistischen Schätzungen basieren auf Stichproben von Erwachsenen statt auf Werten, die man erhalten würde, wenn jede Person in der Zielpopulation jedes Landes jede Frage beantwortet hätte. Jede Schätzung

ist daher mit einem bestimmten Grad an Unsicherheit behaftet, der mit Stichproben- und Messfehlern zusammenhängt und der als Standardfehler ausgedrückt werden kann. Konfidenzintervalle erlauben Rückschlüsse auf Mittelwerte und Mengenverhältnisse in der Population, indem sie die von den Schätzwerten aus der Stichprobe stammende Unsicherheit spezifizieren. In diesem Bericht 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 „%", in der der durchschnittliche Prozentsatz dargestellt ist, und eine Spalte mit der Bezeichnung „S. F.", in der der Standardfehler dargestellt ist. Aufgrund der Erhebungsmethode besteht bei den Prozentsätzen (%) eine Stichprobenunsicherheit vom zweifachen Standardfehler (S. F.). Das heißt zum Beispiel, bei den Werten % = 10 und S. F. = 2,6 besteht für die Angabe 10 % und einem Fehlerrisiko von 5 % ein Unsicherheitsbereich vom zweifachen (1,96) Standardfehler von 2,6. Daher läge der tatsächliche Prozentsatz wahrscheinlich (Fehlerrisiko 5 %) ungefähr zwischen 5 % und 15 % („Konfidenzintervall"). Das Konfidenzintervall berechnet sich wie folgt: % ± 1,96 × S. F., d. h. beim obigen Beispiel: 5 % = 10 % – 1,96 × 2,6 und 15 % = 10 % + 1,96 × 2,6.

Klassifizierung der Bildungsstufen

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

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, wenn sich Daten für das jüngste Jahr auf ISCED 2011 beziehen und Daten für vorhergehende Jahre auf ISCED-97.

c Zu wenige Beobachtungen, um verlässliche Werte anzugeben (z. B. bei PISA: eine Zelle ist mit weniger als 30 Schülern oder weniger als fünf Schulen besetzt; bei der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener: eine Zelle ist mit weniger als 30 Personen besetzt).

d Beinhaltet Daten aus einer anderen Kategorie.

m Keine Daten verfügbar.

o Die Größenordnung ist entweder vernachlässigbar oder null.

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

q Die Daten wurden auf Wunsch des betreffenden Landes zurückgezogen.

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

~ Der Durchschnitt ist nicht mit anderen Bildungsstufen vergleichbar.

Weitere Quellen

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

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

Bildung auf einen Blick nutzt den StatLink-Service der OECD. Unter jeder Abbildung und jeder Tabelle von *Bildung auf einen Blick 2015* findet sich eine URL, die zu einer Excel-Arbeitsmappe mit den entsprechenden zugrunde liegenden Daten führt. Diese URL sind dauerhaft eingerichtet und werden langfristig bestehen bleiben. Außerdem können Benutzer der E-Book-Ausgabe von *Bildung auf einen Blick* direkt auf diese Links klicken. Die entsprechende Arbeitsmappe öffnet sich dann in einem separaten Fenster.

Layout der Tabellen

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

Ländercodes

Diese Codes werden in einigen Abbildungen verwendet. Im Text der Indikatoren werden die Ländernamen bzw. Bezeichnungen der territorialen Einheiten verwendet. Es ist zu beachten, dass im Text die flämische Gemeinschaft von Belgien als „Belgien (fläm.)“ bezeichnet wird und die französische als „Belgien (frz.)“.

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

Die neue Internationale Standardklassifikation des Bildungswesens: ISCED 2011

Weitere Informationen finden sich unter „ISCED 2011 operational manual: Guidelines for classifying national education programmes and related qualifications“ (*http://www.oecd.org/fr/education/isced-2011-operational-manual-9789264228368-en.htm*).

Gründe für die Überarbeitung von ISCED

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

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

Wichtige Veränderungen zwischen ISCED 2011 und ISCED-97

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

- Die ISCED-Klassifizierung stellt eine Überarbeitung der in ISCED-97 verwendeten Stufen der Bildungs-/Studiengänge (ISCED-P nach dem englischen Begriff education programme) dar und präsentiert zum ersten Mal eine entsprechende Klassifikation des Bildungsstands (ISCED-A nach dem englischen Begriff educational attainment), der auf anerkannten Bildungsqualifikationen beruht (s. Indikator A1).

- ISCED 2011 enthält verbesserte Definitionen von formaler und nicht formaler Bildung, von Bildungsaktivitäten und Bildungsgängen.
- Im Gegensatz zu ISCED-97 mit 7 Bildungsstufen unterscheidet ISCED 2011 jetzt 9 Bildungsstufen. Insbesondere der Tertiärbereich wurde neu gegliedert, um strukturelle Veränderungen des Tertiärbereichs, wie beipielsweise im Rahmen des Bologna-Prozesses, zu berücksichtigen. Er umfasst nun 4 Bildungsstufen im Vergleich zu 2 Stufen bei ISCED-97. Studiengänge, die unter ISCED-97 der Stufe 5 zugeordnet waren, sind in ISCED 2011 den Stufen 5, 6 oder 7 zugeordnet. Eine weitere Änderung betrifft die Position innerhalb der nationalen Abschluss- und Qualifikationsstrukturen, die in ISCED-97 genannt wird, während in ISCED 2011 eine spezielle Codierung für diese Dimension auf den ISCED-Stufen 6 und 7 (Bachelor- bzw. gleichwertiger Abschluss und Master- bzw. gleichwertiger Abschluss) eingeführt wurde.
- Die ISCED-Stufe 0 wurde ausgeweitet und enthält jetzt eine Kategorie, welche die frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder unter drei Jahren erfasst (FBBEu3) (s. Indikator C2).
- Jede einzelne Bildungsstufe innerhalb der ISCED wurde klarer abgegrenzt, was bei Bildungsgängen, die bislang an der Grenze zwischen zwei ISCED-Stufen angesiedelt waren (z. B. zwischen den ISCED-Stufen 3 und 4), zu einigen Veränderungen der Klassifikation geführt haben kann.
- Die ergänzenden Dimensionen der ISCED-Stufen wurden ebenfalls überarbeitet. Bei der Ausrichtung wird nun nur noch zwischen 2 Kategorien unterschieden: allgemeinbildend und berufsbildend. Bislang als berufsvorbereitend klassifizierte Bildungsgänge (in ISCED-97 getrennt aufgeführt) führen zu keinen für den Arbeitsmarkt relevanten Qualifikationen und werden daher jetzt überwiegend als allgemeinbildend klassifiziert.
- ISCED-97 teilte den Bildungszugang zu höheren ISCED-Stufen in zwei Kategorien auf, je nach Art der nachfolgenden Bildung, ISCED 2011 enthält dagegen nur eine Gruppe von Bildungsgängen, die Zugang zu höheren ISCED-Stufen ermöglichen. Die Unterkategorie „Abschluss der Bildungsstufe mit Zugang zu höheren ISCED-Stufen“ in ISCED 2011 entspricht den beiden Kategorien A und B in ISCED-97 zusammen. ISCED 2011 unterteilt die Bildungsgänge, die keinen Zugang zu höheren ISCED-Stufen eröffnen, in die Unterkategorien „Kein Abschluss der Bildungsstufe“, „Teilabschluss der Bildungsstufe“ und „Abschluss der Bildungsstufe“. Diese drei Unterkategorien in ISCED 2011 entsprechen in ISCED-97 der Kategorie C.

Fachrichtungen

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

ISCED 2011 und ISCED-97 im Vergleich

Die Entsprechungen zwischen den Bildungsstufen von ISCED 2011 und ISCED-97 sind in Tabelle 1 dargestellt. Weitere Informationen zu den Entsprechungen zwischen ISCED 2011 und ISCED-97 finden sich in Teil I von *ISCED 2011 operational manual: Guidelines for classifying national education programmes and related qualifications.*

Tabelle 1

Vergleich der Bildungsstufen in ISCED 2011 und ISCED-97

ISCED 2011		ISCED-97	
01	Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder unter 3 Jahren (FBBEu3)		–
02	Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder ab 3 Jahren bis zum Schuleintritt (FBBEü3)	0	Elementarbereich
1	Primarbereich	1	Primarbereich oder 1. Stufe der Grundbildung
2	Sekundarbereich I	2	Sekundarbereich I oder 2. Stufe der Grundbildung
3	Sekundarbereich II	3	Sekundarbereich II
4	Postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	4	Postsekundarer, nicht tertiärer Bereich
5	Kurzstudiengang	5	1. Stufe im Tertiärbereich (Studiengänge, die nicht unmittelbar zu einem Abschluss in einem weiterführenden forschungsorientierten Studiengang führen) (Tertiärbereich A, Tertiärbereich B)
6	Bachelor- oder gleichwertiger Studiengang		
7	Master- oder gleichwertiger Studiengang		
8	Promotions- oder gleichwertiger Studiengang	6	2. Stufe im Tertiärbereich (Studiengänge, die zu einem Abschluss in einem weiterführenden forschungsorientierten Studiengang führen)

Definition der ISCED-Stufen

Frühkindliche Bildung (ISCED-Stufe 0)

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

Bildungsgänge der ISCED-Stufe 0 sind oft nach Altersgruppen differenziert. Bildungsgänge der ISCED-Stufe 0 sind in 2 Kategorien unterteilt: ISCED 01 – Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder unter 3 Jahren (FBBEu3) und ISCED 02 – Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder von 3 Jahren bis zum Schuleintritt (FBBEü3). Die Bildungsinhalte der in ISCED 01 eingestuften Bildungsgänge wurden für jüngere Kinder (in der Regel im Alter von 0 bis 2 Jahren) entwickelt, die Bildungsinhalte von ISCED 02 dagegen für Kinder ab 3 Jahren bis zum Eintritt in den Primarbereich (ISCED-Stufe 1). Zur Wahrung der internationalen Vergleichbarkeit wird als Bezeichnung für die ISCED-Stufe 0 der Begriff „Elementarbereich“ verwendet (Einzelheiten s. Indikator C2 in *Bildung auf einen Blick 2015*).

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

Primarbereich (ISCED-Stufe 1)

Das übliche Eintrittsalter liegt im Allgemeinen bei 5, 6 oder 7 Jahren, und die übliche Dauer dieser Bildungsstufe liegt bei 6 Jahren. Bildungsgänge nach ISCED 1 sind in der Regel darauf ausgerichtet, den Schülern eine solide Grundbildung in Lesen, Schreiben und Mathematik (Rechnen) sowie Grundkenntnisse in anderen Fächern wie Geschichte, Geografie, den Naturwissenschaften, Sozialwissenschaften, Kunst und Musik zu vermitteln. Eine Einführung in das Lesen alleine ist kein ausreichendes Kriterium für die Klassifikation eines Bildungsgangs in die ISCED-Stufe 1.

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

Sekundarbereich I (ISCED-Stufe 2)

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

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

Bildungsgänge der ISCED-Stufe 2 können ganz unterschiedlich bezeichnet werden, z. B. als Secondary School (Abschnitt 1 bzw. untere Klassenstufen, wenn ein Bildungsgang die ISCED-Stufen 2 und 3 umfasst), Junior Secondary School, Middle School oder Junior High School. Umfasst ein Bildungsgang die ISCED-Stufen 1 und 2, werden häufig die Begriffe Elementarbildung oder Basic School (Abschnitt 2 bzw. höhere Klassenstufen) verwendet. Zur Wahrung der internationalen Vergleichbarkeit wird als Bezeichnung für die ISCED-Stufe 2 der Begriff „Sekundarbereich I“ verwendet.

Sekundarbereich II (ISCED-Stufe 3)

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

Die angebotenen Bildungsgänge sind nach Ausrichtung und oft nach größeren Fachrichtungen differenziert. Allgemeinbildende Bildungsgänge sind oft auf Schüler ausge-

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

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

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

Postsekundarer, nicht tertiärer Bereich (ISCED-Stufe 4)

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

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

ISCED 2011 Tertiärbereich (ISCED-Stufen 5 bis 8)

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

Üblicherweise besteht eine klare Hierarchie zwischen den Qualifikationen, die durch Studiengänge im Tertiärbereich erworben werden. Er umfasst die ISCED-Stufen 5 (Kurzstudiengänge), 6 (Bachelor- oder gleichwertiger Studiengang), 7 (Master- oder gleichwertiger Studiengang) und 8 (Promotions- oder gleichwertiger Studiengang).

Der Inhalt der Studiengänge des Tertiärbereichs ist komplexer und anspruchsvoller als auf niedrigeren ISCED-Stufen.

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

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

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

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

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

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

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

- **Promotions- oder gleichwertiger Studiengang (ISCED-Stufe 8)**

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

In den meisten Ländern liegt die theoretische Dauer dieser Studiengänge bei 3 Jahren Vollzeitstudium, die tatsächliche Zeit, die Studierende zum Abschluss dieser Studiengänge benötigen, liegt aber üblicherweise darüber.

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

Executive Summary
Bildung auf einen Blick 2015

Bildung zahlt sich ein Leben lang aus …

Im Durchschnitt sind mehr als 80 Prozent der Absolventen des Tertiärbereichs in Beschäftigung, im Vergleich zu mehr als 70 Prozent der Absolventen des Sekundarbereichs II bzw. des postsekundaren, nicht tertiären Bereichs und weniger als 60 Prozent derjenigen mit einer Ausbildung unterhalb des Sekundarbereichs II. Absolventen des Tertiärbereichs verdienen im Durchschnitt auch 60 Prozent mehr als Erwachsene mit einem Abschluss im Sekundarbereich II als höchstem Bildungsstand. Im Allgemeinen nehmen Beschäftigungsquote und Einkommen mit steigendem Bildungsstand und zunehmenden Kompetenzen zu; aber noch immer wird auf dem Arbeitsmarkt ein Bildungsabschluss im Allgemeinen und ein Hochschulabschluss im Besonderen als wichtigstes Merkmal der Fähigkeiten und Kenntnisse eines Arbeitnehmers betrachtet. Sicherlich sind es diese Vorteile, die dazu führen, dass immer mehr junge Erwachsene in den OECD-Ländern einen Abschluss im Tertiärbereich anstreben. Über alle OECD-Länder und subnationalen Einheiten hinweg, die 2012 an der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener im Rahmen des Programme for the International Assessment of Adult Competences (PIAAC) der OECD teilgenommen haben, verfügen 22 Prozent der 25- bis 34-jährigen Nichtschüler/Nichtstudierenden – und in Korea 47 Prozent dieser Bevölkerungsgruppe – über einen Abschluss im Tertiärbereich, obwohl ihre Eltern nicht über diesen Bildungsstand verfügen. Bei den Beschäftigungsquoten und Fachrichtungen zeigt sich zwischen diesen „Erwachsenen der ersten Generation mit einem Abschluss im Tertiärbereich“ und Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich, deren Eltern ebenfalls über diesen Bildungsstand verfügen, kein Unterschied. Das legt die Vermutung nahe, dass die Tatsache, als Erster in einer Familie einen Abschluss im Tertiärbereich zu erwerben, in keiner Weise Nachteile mit sich bringt.

Die Daten zeigen ebenfalls, dass die Studienanfängerquoten bei Bachelorstudiengängen viel höher sind als bei Master- oder Promotionsstudiengängen, gleichwohl bieten sich für Erwachsene mit einem Masterabschluss gegenüber Absolventen von Bachelorstudiengängen bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt und höhere Einkommen. Erwerbstätige mit einem Bachelor- oder gleichwertigen Abschluss verdienen zwar rund 60 Prozent mehr als Erwachsene in Beschäftigung mit einem Abschluss im Sekundarbereich II, Beschäftigte mit einem Master-, Promotions- oder gleichwertigen Abschluss verdienen jedoch mehr als das Doppelte davon.

Aber die Vorteile von Bildung sind nicht nur finanzieller Art. Erwachsene mit einem höheren Bildungsstand geben häufiger an, guter Gesundheit zu sein, ehrenamtlich tätig zu sein, anderen vertrauen zu können und dass sie glauben, einen Einfluss darauf zu haben, was die Regierung macht. Anders ausgedrückt sind Erwachsene mit einem hohen Bildungsstand tendenziell stärker gesellschaftlich eingebunden.

… dennoch gibt es immer noch Ungleichheiten

Trotz kleiner werdender – oder sogar umgekehrter – geschlechtsspezifischer Unterschiede beim Bildungsstand sind Frauen in bestimmten Fachrichtungen, wie beispielsweise den MINT-Fächern, noch immer unterrepräsentiert. Junge Frauen finden auch seltener einen Arbeitsplatz als junge Männer, wobei der geschlechtsspezifische Unterschied bei den Beschäftigungsquoten von jungen Menschen mit einem Abschluss im Tertiärbereich weit geringer ist als bei denjenigen mit einem niedrigeren Bildungsstand.

Die Daten zeigen außerdem, dass das Einkommen am stärksten durch den eigenen Bildungsstand beeinflusst wird. Bei Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich ist die Wahrscheinlichkeit eines Monatseinkommens im Bereich der obersten 25 Prozent um 23 Prozentpunkte höher als bei Erwachsenen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich als höchstem Bildungsabschluss.

Zwischen 2010 und 2012 sind die Bildungsausgaben in vielen OECD-Ländern gesunken

Der Bildungssektor erlebte eine verzögerte Reaktion auf die globale Wirtschaftskrise von 2008. Zwischen 2010 und 2012, als das BIP nach dem Abschwung wieder anzusteigen begann, gingen die öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen in mehr als jedem dritten OECD-Land zurück.

Die Wirtschaftskrise von 2008 hat sich auch direkt auf die Gehälter der Lehrkräfte im Primar- und Sekundarbereich ausgewirkt. In den Jahren unmittelbar nach der Krise hatten zwar einige Länder bereits eine leichte wirtschaftliche Erholung erlebt, dennoch wurden die Gehälter der Lehrkräfte eingefroren oder gekürzt, daher sank die Zahl der Länder, in denen die Gehälter real stiegen, zwischen 2008 und 2013 auf rund die Hälfte der OECD-Länder. Diese Entwicklungstendenzen haben nicht dazu beigetragen, die erhebliche Gehaltslücke zwischen Lehrkräften und anderen Beschäftigten mit vergleichbarem Bildungsstand zu verringern. Im Durchschnitt der OECD-Länder liegen die Gehälter von Lehrkräften im Elementarbereich und Primarbereich bei 79 Prozent der Gehälter von ganzjährig Vollzeitbeschäftigten mit einem vergleichbaren Abschluss, im Sekundarbereich I bei 81 Prozent und im Sekundarbereich II bei 83 Prozent dieses Vergleichswerts. Diese vergleichsweise niedrigen Gehälter werden es wesentlich schwieriger gestalten, die besten Kandidaten für den Lehrerberuf zu gewinnen.

Durch die Kürzungen der Mittel könnten auch die beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen für Lehrkräfte gefährdet sein. Die Daten aus PISA zeigen, dass trotz zunehmender Investitionen in die Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) an den Schulen die Lehrkräfte diese Mittel nicht systematisch einsetzen. Lehrkräfte, die an der internationalen Erhebung der OECD zu Lehren und Lernen (TALIS) im Jahr 2013 teilgenommen haben, nannten als einen der Bereiche, in denen sie den größten Bedarf an beruflicher Weiterbildung haben, die Entwicklung von IKT-Kompetenzen für die Lehre.

Weitere wichtige Ergebnisse

- 2012 gaben die OECD-Länder im Durchschnitt 5,3 Prozent ihres BIP für Bildungseinrichtungen vom Primar- bis zum Tertiärbereich aus, in 11 Ländern mit verfügbaren Daten lag dieser Anteil bei mehr als 6 Prozent.
- Bildung wird überwiegend aus öffentlichen Mitteln finanziert, im Tertiärbereich jedoch erhalten Bildungseinrichtungen den größten Teil ihrer Finanzmittel aus privaten Mitteln. Zwischen 2000 und 2012 ging der durchschnittliche Anteil der öffentlichen Finanzierung für Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich von 69 Prozent im Jahr 2000 auf 64 Prozent im Jahr 2012 zurück.
- Von frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) profitieren besonders Kinder mit Migrationshintergrund.
- In allen Ländern und Volkswirtschaften, die 2012 an der internationalen Schulleistungsstudie PISA der OECD teilgenommen haben, waren die geschlechtsspezifischen Unterschiede bei den Leseleistungen beim digitalen Lesen geringer als beim Lesen von gedruckten Texten. Beim digitalen Lesen liegen die Mädchen im Schnitt 26 Punkte vor den Jungen, im Vergleich zu durchschnittlich 38 Punkten – was beinahe einem Schuljahr entspricht – beim Lesen von gedruckten Texten.
- Rund 77 Prozent der Absolventen von berufsbildenden Ausbildungsgängen im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich sind in Beschäftigung, damit liegt ihre Beschäftigungsquote 7 Prozentpunkte über der Beschäftigungsquote derjenigen, die als höchste Qualifikation einen Abschluss in einem allgemeinbildenden Bildungsgang im Sekundarbereich II erworben haben.
- Jeder fünfte 20- bis 25-Jährige ist weder in Beschäftigung noch in Ausbildung.
- Rund 57 Prozent der Erwachsenen in Beschäftigung mit guten Kompetenzen in den Bereichen Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) und Problemlösen nehmen an arbeitgeberfinanzierter formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung teil, während dies nur für 9 Prozent der Erwachsenen ohne Computererfahrung und ohne Problemlösekompetenzen gilt.
- Größere Klassen korrelieren mit weniger Zeit für lehr- und lernbezogene Tätigkeiten und mehr Zeitaufwand für die Wahrung von Ordnung im Klassenzimmer. Ein zusätzlicher Schüler in einer durchschnittlich großen Klasse wird mit einem Rückgang um 0,5 Prozentpunkte hinsichtlich der Zeit, die mit lehr- und lernbezogenen Tätigkeiten verbracht wird, assoziiert.
- Die Lehrerschaft in den OECD-Ländern wird älter: 2013 waren 36 Prozent der Lehrkräfte im Sekundarbereich mindestens 50 Jahre alt. Dieser Anteil stieg im Durchschnitt der OECD-Länder mit vergleichbaren Daten zwischen 2005 und 2013 um 3 Prozentpunkte an.

Kapitel A
Bildungsergebnisse und Bildungserträge

Indikator A1
Über welche Bildungsabschlüsse verfügen Erwachsene?
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933284728

Indikator A2
Wie viele Schüler werden den Sekundarbereich II erfolgreich abschließen?
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933284796

Indikator A3
Wie viele junge Menschen mit welchen Charakteristika werden ein Studium im Tertiärbereich abschließen?
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933284841

Indikator A4
Inwieweit beeinflusst der Bildungsstand der Eltern den Bildungsstand der Kinder?
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933284922

Indikator A5
Wie beeinflusst der Bildungsstand die Erwerbsbeteiligung?
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933284979

Indikator A6
Welche Einkommenszuschläge lassen sich durch Bildung erzielen?
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933285049

Indikator A7
Welche finanziellen Anreize bestehen für Investitionen in Bildung?
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933285095

Indikator A8
Was sind die gesamtgesellschaftlichen Auswirkungen von Bildung?
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933285189

Indikator A9
Welche Auswirkungen haben Kompetenzen auf die Beschäftigung und das Einkommen?
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933285230

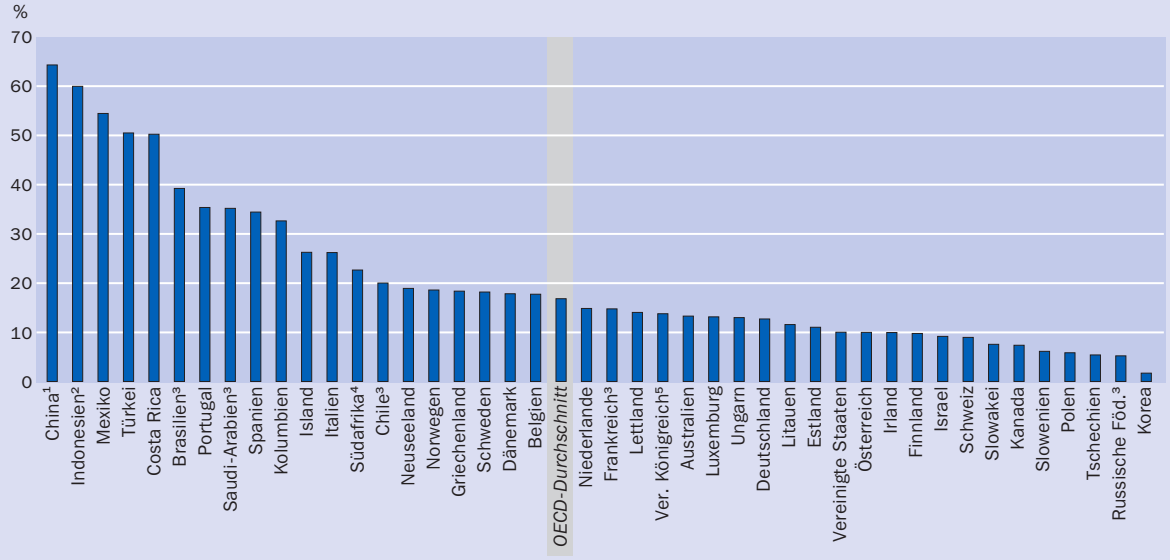
Indikator A10
Welche geschlechtsspezifischen Unterschiede gibt es beim Bildungsstand und der Beschäftigung?
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933285306

Indikator A1
Über welche Bildungsabschlüsse verfügen Erwachsene?

- Im Durchschnitt der OECD-Länder hat etwa jeder fünfte jüngere Erwachsene (17 Prozent) den Sekundarbereich II nicht abgeschlossen. In Brasilien, Kolumbien, Portugal, Saudi-Arabien und Spanien gilt dies für 30 Prozent bis 40 Prozent der jüngeren Erwachsenen (25- bis 34-Jährige), in China, Costa Rica, Indonesien, Mexiko und der Türkei für über 50 Prozent von ihnen.
- In den meisten OECD-Ländern ist ein Abschluss im Sekundarbereich II der am häufigsten erreichte Bildungsstand. Im Durchschnitt verfügen 43 Prozent der 25- bis 64-Jährigen über einen Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich als höchsten Abschluss.
- In 40 Prozent der OECD-Länder sowie in Lettland, Litauen und der Russischen Föderation verfügt mindestens jede zweite jüngere Frau (25- bis 34-Jährige) über einen Abschluss im Tertiärbereich, während bei den Männern nur in Kanada, Korea, Luxemburg, der Russischen Föderation und dem Vereinigten Königreich jeder Zweite über diesen Bildungsstand verfügt.

Abbildung A1.1

Anteil 25- bis 34-Jähriger (in %) mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II (2014)



1. China: Referenzjahr 2010. 2. Indonesien: Referenzjahr 2011. 3. Brasilien, Chile, Frankreich, Korea, Russische Föderation, Saudi-Arabien: Referenzjahr 2013. 4. Südafrika: Referenzjahr 2012. 5. Vereinigtes Königreich: Die Daten für einen Abschluss im Sekundarbereich II enthalten Personen, die ausreichend viele Standardbildungsgänge abgeschlossen haben, die jeweils einzeln als Teilabschluss des Sekundarbereichs II gelten (18 Prozent der Erwachsenen fallen in diese Kategorie).

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Prozentsatzes 25- bis 34-Jähriger mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II.

Quelle: OECD. Tab. A1.4a. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933283386

A
1

Kontext

Mit „Bildungsstand“ wird der prozentuale Anteil einer Bevölkerung, der eine bestimmte Bildungsstufe erreicht hat und über einen Abschluss auf dieser Stufe verfügt, bezeichnet. Der Bildungsstand wird häufig als indirekte Kennzahl für das „Humankapital“ und das Niveau der Kompetenzen des Einzelnen verwendet, mit anderen Worten für das mit einem bestimmten Bildungsstand in Verbindung gebrachte und in der Bevölkerung und Erwerbsbevölkerung zur Verfügung stehende Niveau an Kenntnissen und Fähigkeiten. In diesem Sinne bestätigen und informieren Qualifikationen über die von Absolventen im formalen Bildungssystem erworbene Art an Wissen und Kompetenzen.

Ein höherer Bildungsstand steht im Zusammenhang mit verschiedenen positiven Auswirkungen für den Einzelnen und die Gesamtgesellschaft. Daten in früheren Ausgaben von *Bildung auf einen Blick* haben gezeigt, dass Menschen mit einem höheren Bildungsstand meist über eine bessere Gesundheit, ein stärkeres soziales Engagement und eine höhere Beschäftigungsquote sowie ein höheres relatives Einkommen verfügen. Außerdem besteht ein enger Zusammenhang zwischen höheren Kompetenzstufen, zum Beispiel im Lesen und in Alltagsmathematik, und einem höheren formalen Bildungsstand.

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

Dieser Indikator bietet Informationen sowohl zum Bildungsstand als auch zu den Kompetenzen Einzelner und ihrer Bereitschaft, Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) zur Problemlösung einzusetzen.

Weitere wichtige Ergebnisse

- Über alle OECD-Länder hinweg verfügen 37 Prozent der 55- bis 64-jährigen Frauen über eine Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II als höchsten Bildungsstand, bei den 25- bis 34-jährigen sind es nur noch 15 Prozent.
- In China ist der Anteil der 25- bis 34-Jährigen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II als höchstem Bildungsstand in nur einem Jahrzehnt um 30 Prozentpunkte gesunken – von 94 Prozent im Jahr 2000 auf 64 Prozent im Jahr 2010.
- In den meisten OECD-Ländern verfügt der größte Teil der Erwachsenen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich als höchstem Bildungsstand über einen berufsbildenden Abschluss. In Chile, Costa Rica, Griechenland, Israel, Kanada, Portugal und Spanien sind allgemeinbildende Abschlüsse stärker verbreitet, mehr als 60 Prozent der Erwachsenen verfügen bei diesem Bildungsstand über einen derartigen Abschluss. In Australien, der Türkei und dem Vereinigten Königreich haben eben so viele Erwachsene einen allgemeinbildenden wie einen berufsbildenden Abschluss.

- Die Kompetenz und Bereitschaft, IKT zur Lösung von Problemen einzusetzen, nimmt mit steigendem Bildungsstand zu, mit zunehmendem Alter jedoch ab. Im Durchschnitt verfügen 34 Prozent der Männer und 29 Prozent der Frauen über gute IKT- sowie Problemlösekompetenzen.

Hinweis

In dieser Publikation wird der Bildungsstand von Einzelnen in mehreren Indikatoren aufgezeigt. In Indikator A1 ist der Bildungsstand, d. h. der prozentuale Anteil einer Bevölkerung, der eine bestimmten Bildungsstufe erfolgreich abgeschlossen hat, Gegenstand der Untersuchung sowie die Beziehung zwischen dem Bildungsstand und dem Erwerb von grundlegenden Kompetenzen. Die Abschlussquoten in Indikator A2 und A3 geben den voraussichtlichen prozentualen Anteil jüngerer Erwachsener an, die wahrscheinlich im Laufe ihres Lebens einen bestimmten Bildungsabschluss erwerben werden. Die Erfolgsquoten im Sekundarbereich II in Indikator A2 beziehen sich auf den Anteil der Schüler, die in den Sekundarbereich II eintreten und ihn innerhalb eines bestimmten Zeitraums erfolgreich abschließen.

Analyse und Interpretationen

Bildungsabschlüsse

Die in einer Bevölkerung erzielten Abschlüsse unterscheiden sich nicht nur zwischen den einzelnen Ländern erheblich, sondern auch zwischen den einzelnen Generationen innerhalb eines Landes. Im Folgenden werden die Anteile von Erwachsenen mit einem bestimmten Bildungsstand untersucht: mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II, mit einem Abschluss im Sekundarbereich II oder postsekundaren nicht tertiären Bereich als höchstem Bildungsabschluss und mit einem Abschluss im Tertiärbereich.

Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II

Abbildung A1.1 zeigt, dass auch heute noch zahlreiche junge Erwachsene (25- bis 34-Jährige) nicht von der Bildungsexpansion profitieren. In Brasilien, Kolumbien, Portugal, Saudi-Arabien und Spanien verfügen zwischen 30 Prozent und 40 Prozent der jüngeren Erwachsenen (25- bis 34-Jährige) über keinen Abschluss im Sekundarbereich II, in China, Costa Rica, Indonesien, Mexiko und der Türkei sind es mehr als 50 Prozent von ihnen. Im Durchschnitt der OECD-Länder hat jeder sechste junge Erwachsene (17 Prozent) den Sekundarbereich II nicht abgeschlossen (Tab. A1.4a).

Es besteht ein erheblicher Unterschied im erreichten Bildungsstand zwischen den verschiedenen Generationen: Über alle OECD-Länder hinweg verfügen 34 Prozent der 55- bis 64-Jährigen nicht über einen Abschluss im Sekundarbereich II, bei den 25- bis 34-Jährigen trifft dies nur für 17 Prozent zu. In Brasilien, China, Indonesien, Mexiko, Portugal, Saudi-Arabien und der Türkei beträgt der Anteil der 55- bis 64-Jährigen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II mehr als 70 Prozent, bei den jüngeren Erwachsenen ist dieser Anteil wesentlich geringer (Tab. A1.4a).

Mehr als jeder zweite jüngere Erwachsene in China, Costa Rica, Indonesien, Mexiko und der Türkei verfügt nicht über einen Abschluss im Sekundarbereich II. China ist das einzige Land, in dem der Ausbau der Bildung gerade erst beginnt: Im Jahr 2000 verfügten mehr als 94 Prozent der 25- bis 34-Jährigen nicht über einen Abschluss im Sekundarbereich II; im Jahr 2010 war dieser Anteil um 30 Prozentpunkte auf 64 Prozent gesunken (Tab. A1.4a).

Im Durchschnitt ist der Anteil junger Männer ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II (18 Prozent) höher als der junger Frauen (15 Prozent). In Lettland, Portugal und Spanien beträgt dieser Unterschied mindestens 10 Prozentpunkte, in Indonesien, Mexiko, Österreich und der Türkei ist das Verhältnis genau umgekehrt (Tab. A1.4b im Internet).

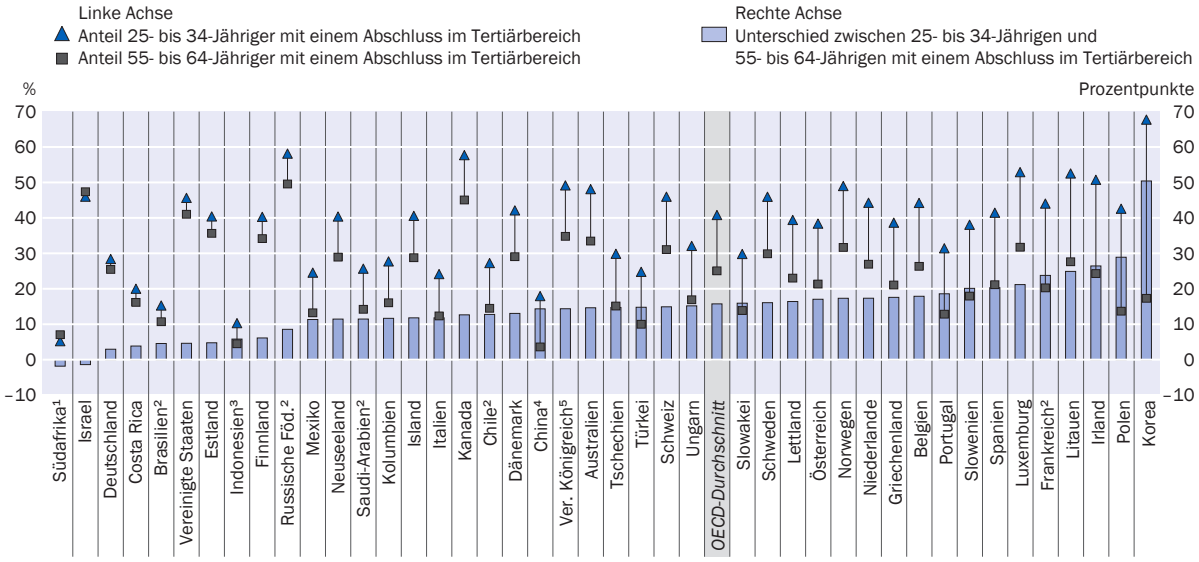
Abschluss im Tertiärbereich

Abbildung A1.2 zeigt einen signifikanten Anstieg des Anteils der Bevölkerung mit einem Abschluss im Tertiärbereich über die Generationen hinweg. In allen OECD- und Partnerländern, mit Ausnahme von Israel und Südafrika, ist der Anteil jüngerer Erwachsener mit einem Abschluss im Tertiärbereich höher als der älterer Erwachsener. Im Durchschnitt beträgt der Unterschied zwischen 55- bis 64-Jährigen und 25- bis 34-Jährigen mit einem solchen Bildungsabschluss rund 16 Prozentpunkte. Die Zunahme von Abschlüssen im Tertiärbereich variiert sehr stark. In Brasilien, Costa Rica, Deutschland, Estland, Finnland, Indonesien, Israel, der Russischen Föderation, Süd-

Abbildung A1.2

Anteil jüngerer bzw. älterer Erwachsener mit einem Abschluss im Tertiärbereich (2014)

25- bis 34-Jährige und 55- bis 64-Jährige sowie Unterschied zwischen diesen beiden Altersgruppen in Prozentpunkten



1. Südafrika: Referenzjahr 2012. 2. Brasilien, Chile, Frankreich, Korea, Russische Föderation, Saudi-Arabien: Referenzjahr 2013. 3. Indonesien: Referenzjahr 2011. 4. China: Referenzjahr 2010. 5. Vereinigtes Königreich: Die Daten für einen Abschluss im Sekundarbereich II enthalten Personen, die ausreichend viele Standardbildungsgänge abgeschlossen haben, die jeweils einzeln als Teilabschluss des Sekundarbereichs II gelten (18 Prozent der Erwachsenen fallen in diese Kategorie).

Anordnung der Länder in aufsteigender Reihenfolge des Unterschieds zwischen dem Bevölkerungsanteil der 25- bis 34-Jährigen und 55- bis 64-Jährigen (in Prozentpunkten) mit einem Abschluss im Tertiärbereich.

Quelle: OECD. Tab.A1.4a. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933283393

afrika und den Vereinigten Staaten beträgt der Unterschied bei den Abschlüssen im Tertiärbereich zwischen den beiden Altersgruppen weniger als 10 Prozentpunkte, während er in Frankreich, Irland, Korea, Litauen, Luxemburg, Polen, Slowenien und Spanien zwischen 20 Prozent und 50 Prozent beträgt. In den meisten der letztgenannten Länder liegt der Anteil der 55- bis 64-Jährigen mit einem Abschluss im Tertiärbereich unter dem OECD-Durchschnitt. In den Ländern mit dem höchsten Anteil an Abschlüssen im Tertiärbereich könnten geringe Unterschiede zwischen den verschiedenen Altersgruppen, wie in Israel, der Russischen Föderation und den Vereinigten Staaten, darauf zurückzuführen sein, dass diese Länder auch bei den 55- bis 64-Jährigen den höchsten Anteil an Abschlüssen im Tertiärbereich aufweisen (Tab. A1.4a).

Im Durchschnitt ist der Anteil der 25- bis 34-jährigen Frauen mit einem Abschluss im Tertiärbereich höher als der gleichaltriger Männer (46 Prozent bzw. 35 Prozent), bei den 55- bis 64-jährigen Frauen und Männern ist dies umgekehrt (24 Prozent bzw. 26 Prozent) (Tab. A1.4b im Internet).

In etwa 40 Prozent der OECD-Länder sowie in Lettland, Litauen und der Russischen Föderation verfügt mindestens jede zweite jüngere Frau (25- bis 34-Jährige) über einen Abschluss im Tertiärbereich. In Kanada und der Russischen Föderation haben zwei von drei jüngeren Frauen einen Abschluss im Tertiärbereich. In den meisten Ländern hat weniger als jeder zweite Mann einen Abschluss im Tertiärbereich erworben; in Kanada, Korea, Litauen, Luxemburg, der Russischen Föderation und dem Vereinigten Königreich verfügt etwa jeder zweite Mann über einen Abschluss im Tertiärbereich (Tab. A1.4b im Internet).

Hinter dem allgemeinen Anstieg der Abschlüsse im Tertiärbereich verbergen sich große Unterschiede hinsichtlich der Bildungsstufe des Tertiärbereichs, die am häufigsten abgeschlossen wird. So verfügen beispielsweise in Kanada und Österreich rund die Hälfte aller erwachsenen Absolventen des Tertiärbereichs über einen Abschluss in einem Kurzstudiengang, während dies auf weniger als 1 Prozent der Absolventen des Tertiärbereichs in Polen und Tschechien zutrifft. Über alle OECD-Länder hinweg verfügen 27 Prozent der 25- bis 64-Jährigen mindestens über einen Bachelor- oder gleichwertigen Abschluss. In Belgien und Luxemburg trifft dies auf mehr als 35 Prozent der Erwachsenen zu, während es in Chile, Frankreich, Italien, Mexiko, Österreich und der Türkei weniger als 20 Prozent sind. Im Durchschnitt der OECD-Länder verfügen 16 Prozent der 25- bis 64-Jährigen über einen Bachelor- oder gleichwertigen Abschluss, 11 Prozent über einen Masterabschluss, und rund 1 Prozent hat einen Promotionsstudiengang erfolgreich abgeschlossen. Berücksichtigt man die Absolventen von Kurzstudiengängen nicht, verfügt die Mehrheit der Absolventen des Tertiärbereichs in den OECD-Ländern über einen Bachelor- oder gleichwertigen Abschluss als höchsten Abschluss im Tertiärbereich. In Italien, Österreich, Polen, Portugal, der Slowakei und Tschechien jedoch verfügen mehr als 75 Prozent der Absolventen des Tertiärbereichs über einen Master- oder gleichwertigen Abschluss als höchsten Abschluss im Tertiärbereich (Tab. A1.1a).

Die Ausweitung des Tertiärbereichs hat in den einzelnen Ländern in unterschiedlichem Ausmaß stattgefunden. So ist beispielsweise der Anteil der Erwachsenen mit einem Abschluss mindestens in einem Bachelorstudiengang in Finnland, Irland, Korea, Li-

tauen, Polen und Slowenien unter den 25- bis 34-Jährigen mindestens 20 Prozentpunkte höher als unter den 55- bis 64-Jährigen, während die Anteile dieser beiden Altersgruppen in Brasilien, Costa Rica, Deutschland, Israel, Südafrika und den Vereinigten Staaten fast gleich sind (höchstens 5 Prozentpunkte Unterschied) (Tab. A1.3a).

Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich
Trotz der Ausweitung des Tertiärbereichs ist in den meisten OECD-Ländern weiterhin ein Abschluss im Sekundarbereich II der am häufigsten erreichte Bildungsstand. Der Anteil der Erwachsenen (25- bis 64-Jährige) mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich als höchstem Bildungsabschluss ist höher als bei jedem anderen Bildungsabschluss (im Durchschnitt rund 43 Prozent). Bei den 25- bis 34-Jährigen haben, über alle OECD-Länder hinweg, 42 Prozent einen Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich erworben. In der Slowakei, Südafrika und Tschechien ist dieser Abschluss bei mehr als 60 Prozent der jüngeren Erwachsenen der höchste erreichte Bildungsstand (Tab. A1.4a).

Die Länder mit einem niedrigen Bevölkerungsanteil mit einem Abschluss im Sekundarbereich II als höchstem Abschluss lassen sich in zwei Kategorien einteilen: Entweder verlassen die meisten das Bildungssystem vor Erreichen eines Abschlusses im Sekundarbereich II (d. h., sie verfügen nur über eine Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II), oder sie setzen ihre Ausbildung über diesen Bildungsstand hinaus bis zum Erreichen eines höheren Abschlusses fort (d. h., sie haben einen Abschluss im Tertiärbereich erworben). Letzteres gilt für die meisten jüngeren Erwachsenen in Island, Kanada, Korea, Luxemburg und Spanien, wo der Anteil der Bevölkerung mit einem Abschluss im Tertiärbereich höher ist als der Anteil der Bevölkerung mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II. In China, Costa Rica, Indonesien, Mexiko und der Türkei erwerben mindestens 50 Prozent der jüngeren Erwachsenen keinen Abschluss im Sekundarbereich II, daher erreicht auch nur ein geringerer Prozentsatz von ihnen einen Abschluss in höheren Bildungsstufen (Tab. A1.4a).

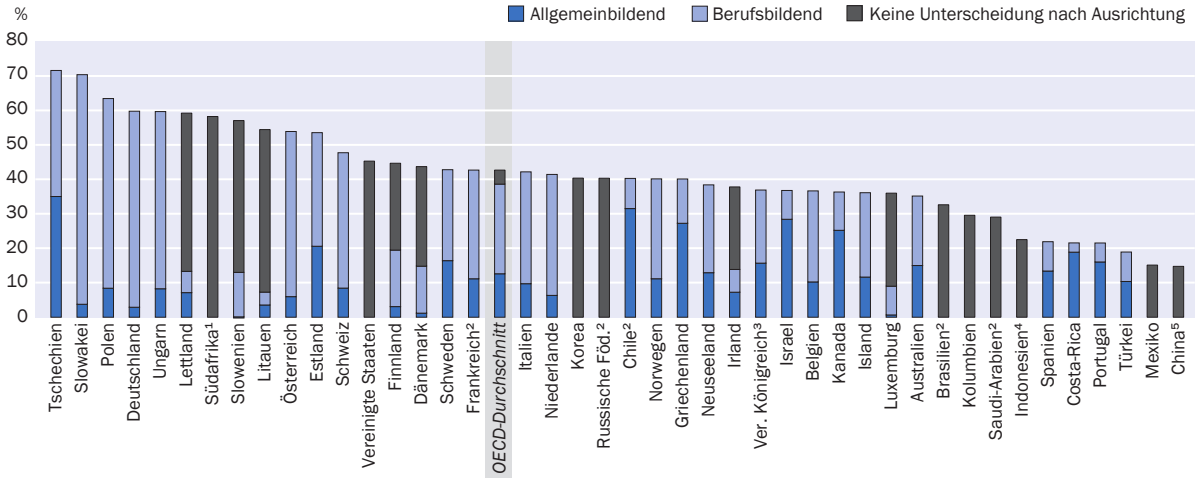
Abschluss in berufsbildenden Bildungsgängen im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich
Im Sekundarbereich II werden über alle OECD-Länder hinweg vor allem zwei Arten von Bildungsgängen angeboten: die als „allgemeinbildend“ definierten Bildungsgänge, die häufig darauf ausgerichtet sind, die Schüler auf einen höheren Bildungsgang vorzubereiten, sowie die auf eine berufliche Ausbildung ausgerichteten „berufsbildenden“ Bildungsgänge.

In den OECD-Ländern bestehen deutliche Unterschiede beim Erwerb von berufsbildenden Abschlüssen. Während in Deutschland, Polen, der Slowakei, Tschechien und Ungarn mindestens jeder zweite Erwachsene über einen solchen Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich als höchsten Bildungsstand verfügt, gilt dies in Chile, Costa Rica, Israel, Portugal, Spanien und der Türkei für weniger als jeden Zehnten (Tab. 1.5a).

Abbildung A1.3 zeigt die Unterschiede zwischen den Ländern bei dem Anteil Erwachsener mit einem berufsbildenden Abschluss und allgemeinbildenden Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich. In den meis-

Abbildung A1.3

Anteil 25- bis 64-Jähriger (in %), deren höchster Bildungsabschluss ein Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich ist, nach Ausrichtung des Bildungsgangs (2014)



Anmerkung: Dänemark, Finnland, Irland, Lettland, Litauen, Luxemburg, Slowenien: Daten für eine aufgegliederte Darstellung nach Ausrichtung des Bildungsgangs stehen für 15- bis 34-Jährige und 35- bis 64-Jährige nur dann zur Verfügung, wenn diese ihren höchsten Bildungsabschluss höchstens 15 Jahre vor dem Zeitpunkt des Interviews erworben haben.

1. Südafrika: Referenzjahr 2012. 2. Brasilien, Chile, Frankreich, Russische Föderation, Saudi-Arabien: Referenzjahr 2013. 3. Vereinigtes Königreich: Die Daten für einen Abschluss im Sekundarbereich II enthalten Personen, die ausreichend viele Standardbildungsgänge abgeschlossen haben, die jeweils einzeln als Teilab schluss des Sekundarbereichs II gelten (18 Prozent der Erwachsenen fallen in diese Kategorie). 4. Indonesien: Referenzjahr 2011. 5. China: Referenzjahr 2010. Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils 25- bis 64-Jähriger (in Prozent) mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich als höchstem Bildungsabschluss, unabhängig von der Ausrichtung des Bildungsgangs.

Quelle: OECD. Tab. A1.5a. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933283406

ten OECD-Ländern verfügt der größte Teil der Erwachsenen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich als höchstem Bildungsstand über einen berufsbildenden Abschluss. Im Gegensatz dazu verfügen in Chile, Griechenland, Israel, Kanada, Portugal und Spanien mehr als 60 Prozent der Erwachsenen mit diesem Bildungsstand über einen allgemeinbildenden Abschluss. In Australien, der Türkei und dem Vereinigten Königreich sind beide Ausrichtungen gleich stark vertreten (Tab. A1.5a).

Kompetenz und Bereitschaft, Informations- und Kommunikationstechnologien zur Problemlösung einzusetzen

In der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener 2012 im Rahmen des OECD Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC) wurde die technologiebasierte Problemlösekompetenz gemessen und die Häufigkeit geschätzt, mit der Erwachsene diese Kompetenz am Arbeitsplatz und im privaten Bereich einsetzen. Eine höhere Kompetenz beim technologiebasierten Problemlösen spiegelt sowohl eine bessere Problemlösekompetenz als auch eine bessere Kompetenz bei der Verwendung von digitaler Technik, Kommunikationsmitteln und Netzwerken zur Beschaffung und Bewertung von Informationen, zur Kommunikation mit anderen und zur Durchführung praktischer Aufgaben wider (PIAAC Expert Group in Problem Solving in Technology-Rich Environments, 2009).

Mit den durch die Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener zur Verfügung stehenden Daten war es möglich, einen Indikator zu entwickeln, der die

Kompetenzen und die Bereitschaft zur Verwendung von IKT beim Problemlösen misst. Dieser Indikator verknüpft die Daten zur Leistung bei der Erhebung zum technologiebasierten Problemlösen mit den Informationen über die Gründe für eine nicht erfolgte Teilnahme Erwachsener an der computergestützten Erhebung und damit für eine fehlende Bewertung des technologiebasierten Problemlösens für diese Personen (s. Abschnitt *Definitionen* am Ende dieses Indikators).

Nach Bildungsstand

Abbildung A1.4 zeigt, dass die Kompetenzen und die Bereitschaft, IKT zur Lösung von Problemen einzusetzen, stark vom Bildungsstand abhängen. In allen Ländern mit relevanten Daten zeigen die Ergebnisse, dass der Anteil der Gesamtbevölkerung mit guten IKT- und Problemlösekompetenzen mit steigendem Bildungsstand zunimmt. Im Durchschnitt verfügen 7 Prozent der Erwachsenen ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II über gute IKT- und Problemlösekompetenzen. Dieser Anteil steigt bei Personen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich auf 25 Prozent und bei Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich auf 52 Prozent. Die höchsten Anteile guter IKT- und Problemlösungskompetenzen bei Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich gibt es in den Niederlanden (64 Prozent), Schweden (62 Prozent) und Tschechien (60 Prozent); die niedrigsten in Polen (37 Prozent), Estland (35 Prozent) und der Russischen Föderation (27 Prozent). In allen Ländern scheint der Bildungsstand bei der Entwicklung der in modernen Gesellschaften als wesentlich angesehenen Kompetenzen eine zentrale Rolle zu spielen (Tab. A1.6a).

Nach Altersgruppe

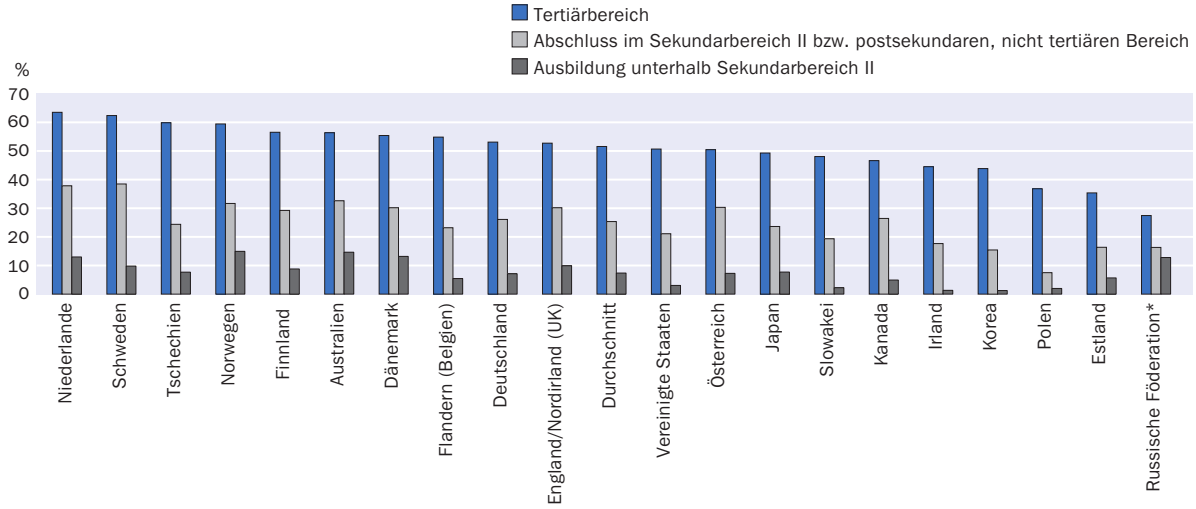
In sämtlichen Ländern und subnationalen Einheiten, die an der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener teilgenommen haben, weist die jüngere Generation (25- bis 34-Jährige) höhere Kompetenzstufen und eine höhere Bereitschaft zur Nutzung von IKT beim Problemlösen auf als die älteren Generationen. Im Durchschnitt verfügen 50 Prozent der 25- bis 34-Jährigen, 39 Prozent der 35- bis 44-Jährigen, 24 Prozent der 45- bis 54-Jährigen und 12 Prozent der 55- bis 64-Jährigen über gute IKT- und Problemlösekompetenzen. Finnland hat den höchsten Anteil (67 Prozent) an 25- bis 34-Jährigen mit guten IKT- und Problemlösekompetenzen, dieser ist wesentlich höher als bei den 55- bis 64-Jährigen (9 Prozent). Tatsächlich ist in Finnland die Diskrepanz zwischen der älteren und der jüngeren Generation in diesem Bereich mit 58 Prozentpunkten besonders hoch. Die Vereinigten Staaten weisen mit 20 Prozentpunkten den geringsten altersspezifischen Unterschied auf. Dort verfügen mehr als 20 Prozent der 55- bis 64-Jährigen über gute IKT- und Problemlösekompetenzen (der höchste Prozentsatz unter den teilnehmenden Ländern und subnationalen Einheiten), bei den 25- bis 34-Jährigen liegt dieser Anteil bei 40 Prozent (ein unterdurchschnittlicher Prozentsatz für diese Altersgruppe). Polen hat – über alle Altersgruppen hinweg – den geringsten Anteil Erwachsener mit guten IKT- und Problemlösekompetenzen (Tab. A1.6b im Internet).

Nach Geschlecht

Bei den 25- bis 64-Jährigen ist in allen Ländern und subnationalen Einheiten der Anteil der Männer mit guten IKT- und Problemlösekompetenzen höher als der der Frauen. Im Durchschnitt verfügen 34 Prozent der Männer und 29 Prozent der Frauen über

Abbildung A1.4

Anteil 25- bis 64-Jähriger mit guten IKT- und Problemlösekompetenzen (in %), nach Bildungsstand (2012)



Anmerkung: Daten zum Bildungsstand basieren auf ISCED-97.
* S. Anmerkung zu Daten aus der Russischen Föderation im Abschnitt Angewandte Methodik.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils Erwachsener mit einem Abschluss im Tertiärbereich und guten IKT- und Problemlösekompetenzen (Gruppe 4).
Quelle: OECD. Tab. A1.6a. *Hinweise* s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933283415

gute IKT- und Problemlösekompetenzen. Der Anteil der Männer mit diesen Kompetenzen ist in den Niederlanden und Norwegen (mit jeweils 44 Prozent) sowie in Schweden (43 Prozent) am höchsten; bei den Frauen mit diesen Kompetenzen findet sich der höchste Anteil in Schweden (39 Prozent), Finnland (38 Prozent) und Australien (36 Prozent). Nur in Japan ist ein geschlechtsspezifischer Unterschied von mindestens 10 Prozentpunkten zu beobachten (40 Prozent bei den Männern und 27 Prozent bei den Frauen) (Tab. A1.6c im Internet).

Definitionen

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

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

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

- Wird ISCED 2011 als Grundlage aufgeführt, werden die Bildungsstufen wie folgt definiert: *Unterhalb Sekundarbereich II* entspricht den ISCED-2011-Stufen 0, 1 und 2

und umfasst anerkannte Qualifikationen aus Bildungsgängen der ISCED-2011-Stufe 3, die als nicht ausreichend für den Abschluss der ISCED-2011-Stufe 3 gelten und keinen unmittelbaren Zugang zum postsekundaren, nicht tertiären Bereich oder Tertiärbereich bieten; *Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich* entspricht den ISCED-2011-Stufen 3 und 4; und *der Tertiärbereich* entspricht den ISCED-2011-Stufen 5, 6, 7 und 8 (Statistikinstitut der UNESCO, 2012).

- Wird ISCED-97 als Grundlage aufgeführt, werden die Bildungsstufen wie folgt definiert: *Unterhalb Sekundarbereich II* entspricht den ISCED-97-Stufen 0, 1, 2 und 3C (kurz); *Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich* umfasst die ISCED-97-Stufen 3A, 3B, 3C (lang) und 4; und der *Tertiärbereich* umfasst die ISCED-97-Stufen 5A, 5B und 6.

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

Kompetenzgruppen beziehen sich auf die Kompetenzen und die Bereitschaft, Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) zur Lösung von Problemen zu nutzen. Jede Gruppe wird anhand der Merkmale der Aufgabentypen beschrieben, die Erwachsene erfolgreich lösen können, sowie der entsprechend erreichten Punktzahl bei der Bewertung der technologiebasierten Problemlösekompetenz in der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener.

- Gruppe 0 (Personen ohne Computererfahrung)
- Gruppe 1 (verweigerte die Teilnahme an der computergestützten Erhebung)
- Gruppe 2 (hat IKT-Test Abschnitt 1 nicht bestanden oder verfügt über nur minimale technologiebasierte Problemlösekompetenz – hat bei der Erhebung zum technologiebasierten Problemlösen die für Stufe 1 erforderliche Punktzahl nicht erreicht)
- Gruppe 3 (moderate IKT- und Problemlösekompetenz – hat bei der Erhebung zum technologiebasierten Problemlösen Stufe 1 erreicht)
- Gruppe 4 (gute IKT- und Problemlösekompetenz – hat bei der Erhebung zum technologiebasierten Problemlösen Stufe 2 oder Stufe 3 erreicht)

Berufsbildende Bildungsgänge: Gemäß der Internationalen Standardklassifikation des Bildungswesens (ISCED 2011) sind berufsbildende Bildungsgänge von der Definition her Bildungsgänge, die den Lernenden Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie Kompetenzen vermitteln sollen, die sie für einen bestimmten Beruf oder ein Berufsfeld benötigen. Diese Bildungsgänge können betriebliche Komponenten enthalten (z. B. im Rahmen einer dualen Ausbildung). Der erfolgreiche Abschluss dieser Bildungsgänge führt zu arbeitsmarktrelevanten beruflichen Qualifikationen, die von den zuständigen nationalen Bildungsbehörden und/oder dem Arbeitsmarkt als beruflich ausgerichtet anerkannt werden (Statistikinstitut der UNESCO, 2012).

Angewandte Methodik

Die Daten zu Bevölkerung und Bildungsstand stammen für die meisten Länder aus Datenbanken der OECD und Eurostat, die vom OECD-Netzwerk zu den Arbeitsmarktergebnissen sowie den wirtschaftlichen und sozialen Auswirkungen des Lernens (LSO)

aus nationalen Arbeitskräfteerhebungen zusammengetragen sind. Daten zum erzielten Bildungsstand für China, Indonesien, Kolumbien, Saudi-Arabien und Südafrika stammen aus der Datenbank des Statistikinstituts der UNESCO zum Bildungsstand 25-Jähriger und Älterer. Die Daten zu den Kompetenzstufen und durchschnittlichen Punktzahlen basieren auf der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (2012) im Rahmen des *Programme for the International Assessment of Adult Competencies* (PIAAC) der OECD. Weitere Informationen siehe Anhang 3 unter *www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm*.

Der Bildungsstand der Bevölkerung bezieht sich auf den Prozentsatz der Bevölkerung im Alter von 25 bis 64 Jahren, der eine bestimmte Bildungsstufe erfolgreich abgeschlossen hat.

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

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

Anmerkung zu den Daten aus Israel

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

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

Zu beachten ist, dass die Bevölkerung des Stadtgebiets Moskau in der Stichprobe für die Russische Föderation nicht berücksichtigt wurde. Die veröffentlichten Daten repräsentieren daher nicht die gesamte Wohnbevölkerung im Alter von 16 bis 65 Jahren in Russland, sondern nur die Wohnbevölkerung Russlands *ohne* die im Stadtgebiet Moskau lebende Bevölkerung. Weitere Informationen zu den Daten aus der Russischen Föderation sowie anderer Länder finden sich im *Technical Report of the Survey of Adult Skills* (OECD, 2014).

Weiterführende Informationen

OECD (2014), *Technical Report of the Survey of Adult Skills, www.oecd.org/site/piaac/_Technical%20Report_17OCT13.pdf*, pre-publication copy.

OECD (2013), *Skills Outlook 2013: First results from the Survey of Adult Skills,* OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264204256-en.*

PIAAC Expert Group in Problem Solving in Technology-Rich Environments (2009), *PIAAC Problem Solving in Technology-Rich Environments: A Conceptual Framework, OECD Education Working Papers,* No. 36, OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/220262483674*.

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

Tabellen Indikator A1

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933284728

- Tabelle A1.1a: Bildungsstand 25- bis 64-Jähriger (2014)
- **WEB** Table A1.1b: Educational attainment of 25–64 year-olds, by gender (Bildungsstand 25- bis 64-Jähriger, nach Geschlecht) (2014)
- Tabelle A1.2a: Anteil der Bevölkerung mit einem Abschluss mindestens im Sekundarbereich II (in %), nach Altersgruppe (2014)
- **WEB** Table A1.2b: Percentage of adults who have attained at least upper secondary education, by age group and gender (Anteil Erwachsener mit einem Abschluss mindestens im Sekundarbereich II [in %], nach Altergruppe und Geschlecht) (2014)
- Tabelle A1.3a: Anteil der Bevölkerung mit einem Abschluss im Tertiärbereich (in %), nach Bildungsstufe und Altersgruppe (2014)
- **WEB** Table A1.3b: Percentage of adults who have attained tertiary education, by type of programme, age group and gender (Anteil der Bevölkerung mit einem Abschluss im Tertiärbereich [in %], nach Bildungsstufe, Altersgruppe und Geschlecht) (2014)
- Tabelle A1.4a: Entwicklungstendenzen bei Bildungsabschlüssen, nach Altersgruppe (2000, 2005, 2010 und 2014)
- **WEB** Table A1.4b: Trends in educational attainment, by age group and gender (Entwicklungstendenzen bei Bildungsabschlüssen, nach Altersgruppe und Geschlecht) (2000, 2005, 2010 and 2014)

- Tabelle A1.5a: Erwachsene mit einem Abschluss im Sekundarbereich II/post-sekundaren, nicht tertiären Bereich als höchstem Bildungsabschluss, nach Ausrichtung des Bildungsgangs und Geschlecht (2014)

- **WEB** Table A1.5b: Adults whose highest level of education is upper secondary or post-secondary non-tertiary education, by programme orientation, age group and gender (Erwachsene mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich als höchstem Bildungsabschluss, nach Ausrichtung des Bildungsgangs, Altersgruppe und Geschlecht) (2014)

- Tabelle A1.6a: Kompetenzen und Bereitschaft 25- bis 64-Jähriger, Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) zum Problemlösen zu nutzen, nach Bildungsstand (2012)

- **WEB** Table A1.6b: Skills and readiness to use information and communication technologies (ICT) for problem solving among 25–64 year-olds, by age group (Kompetenzen und Bereitschaft 25- bis 64-Jähriger, Informations- und Kommunikationstechnologien [IKT] zum Problemlösen zu nutzen, nach Altersgruppe) (2012)

- **WEB** Table A1.6c: Skills and readiness to use information and communication technologies (ICT) for problem solving among 25–64 year-olds, by gender (Kompetenzen und Bereitschaft 25- bis 64-Jähriger, Informations- und Kommunikationstechnologien [IKT] zum Problemlösen zu nutzen, nach Geschlecht) (2012)

A 1

Tabelle A1.1a

Bildungsstand 25- bis 64-Jähriger (2014)

Anteil Erwachsener mit einem bestimmten Bildungsstand als höchstem erreichten Bildungsabschluss

	Unterhalb Sekundarbereich II					Sekundarbereich II/ postsekundarer, nicht tertiärer Bereich		Tertiärbereich				Alle Bildungsstufen zusammen
	Unterhalb Primarbereich	Primarbereich	Teilabschluss Sekundarbereich I	Sekundarbereich I	Teilabschluss Sekundarbereich II	Sekundarbereich II	Postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Kurzstudiengang	Bachelor- oder gleichwertiger Abschluss	Master- oder gleichwertiger Abschluss	Promotion oder gleichwertiger Abschluss	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OECD-Länder												
Australien	x(2)	6[d]	a	17	a	30	5	11	24	6	1	100
Österreich	x(2)	1[d]	a	15	a	52	2	15	2	11	1	100
Belgien	4	7	a	16	a	35	1	0	20	16	1	100
Kanada	x(2)	3[d]	a	7	a	25	11	25	19	9[d]	x(10)	100
Chile[1]	9	6	a	23	a	40	a	7	13	1[d]	x(10)	100
Tschechien	0	c	a	7	a	72[d]	x(6)	0	5	16	0	100
Dänemark	x(2)	4[d]	a	16	a	43	0	4	19	11	1	100
Estland	0	0	a	8	a	45	8	7	10	20	1	100
Finnland	x(2)	4	a	9	a	44	1	12	15	13	1	100
Frankreich[1]	1	8	a	16	a	43	0	14	9	8	1	100
Deutschland	x(2)	3[d]	a	10	a	49	11	1	14	11	1	100
Griechenland	1	17	0	13	0	32	9	2	23	2	1	100
Ungarn	0	1	a	16	a	51	8	1	13	9	1	100
Island	x(2)	1[d]	a	26	a	33	4	4	20	12	1	100
Irland	0	8	a	13	a	24	14	12	21	8	1	100
Israel	2	5	a	7	a	37	a	14	22	11	1	100
Italien	1	7	a	33	a	42	1	c	3	13	0	100
Japan	x(6)	x(6)	a	x(6)	a	52[d]	x(6)	21[d]	28[d]	x(9)	x(9)	100
Korea	x(2)	6[d]	a	9	a	40	m	13	31[d]	x(9)	x(9)	100
Luxemburg	c	7	a	11	a	34	2	9	15	20	1	100
Mexiko	15	19	3	25	5	15	a	1	18[d]	x(9)	x(9)	100
Niederlande	1	6	a	16	a	41	0	2	20	12	1	100
Neuseeland	x(2)	x(4)	a	26[d]	a	22	16	5	26	4	1	100
Norwegen	0	0	a	17	a	38	2	12	19	10	1	100
Polen	0	9	a	0	a	60	3	0	6	21	1	100
Portugal	3	33	a	21	a	21	1	x(9)	5[d]	17	1	100
Slowakei	0	0	1	7	0	69	1	0	3	16	1	100
Slowenien	0	1	a	13	a	57	a	7	6	13	2	100
Spanien	3	10	a	30	a	22	0	11	9	14	1	100
Schweden	x(2)	3[d]	a	13	2	36	7	10	15	12	1	100
Schweiz	0	2	a	10	a	48[d]	x(6)	x(9,10,11)	20[d]	17[d]	3[d]	100
Türkei	5	46	a	13	a	19	a	5	10	1	0	100
Ver. Königreich	0	1	a	20	18	19	a	11	22	8	1	100
Vereinigte Staaten	1	3	a	7	a	45[d]	x(6)	11	22	10	2	100
OECD-Durchschnitt	**2**	**7**	**m**	**16**	**m**	**39**	**5**	**8**	**16**	**11**	**1**	**100**
EU21-Durchschnitt	**1**	**6**	**m**	**14**	**m**	**42**	**4**	**6**	**12**	**13**	**1**	**100**
Partnerländer												
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien[1]	x(4)	x(4)	a	54[d]	a	33[d]	x(6)	x(9)	14[d]	x(9)	x(9)	100
China[2]	3	25	a	47	a	15[d]	x(6)	6	3	0[d]	x(10)	100
Kolumbien	x(4)	x(4)	a	48[d]	a	30[d]	x(6)	x(9)	22[d]	x(9)	x(9)	100
Costa Rica	2	37	8	7	2	16	5	1	15	2[d]	x(10)	100
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien[3]	22	31	a	17	a	23	a	x(9)	8[d]	x(9)	x(9)	100
Lettland	c	0	a	10	a	51	8	2	17	10	0	100
Litauen	c	c	a	6	2	34	21	x(9)	22[d]	14	c	100
Russische Föd.[1]	x(4)	x(4)	a	5[d]	a	40[d]	x(6)	x(9)	54[d]	x(9)	x(9)	100
Saudi-Arabien[1]	16	15	a	18	a	24	5	x(9)	22[d]	x(9)	x(9)	100
Südafrika[4]	16	6	a	14	a	51	7	x(9)	7[d]	x(9)	x(9)	100
G20-Durchschnitt	**8**	**13**	**m**	**19**	**11**	**33**	**m**	**10**	**18**	**7**	**m**	**100**

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

1. Brasilien, Chile, Frankreich, Russische Föderation, Saudi-Arabien: Referenzjahr 2013. 2. China: Referenzjahr 2010. 3. Indonesien: Referenzjahr 2011. 4. Südafrika: Referenzjahr 2012.

Quelle: OECD. China, Indonesien, Saudi-Arabien, Südafrika: Statistikinstitut der UNESCO. Costa Rica, Kolumbien: OECD-Bildungsdatenbank. Lettland, Litauen: Eurostat. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933284736

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle A1.2a

Anteil der Bevölkerung mit einem Abschluss mindestens im Sekundarbereich II (in %), nach Altersgruppe (2014)

	25- bis 64-Jährige	30- bis 34-Jährige	25- bis 34-Jährige	35- bis 44-Jährige	45- bis 54-Jährige	55- bis 64-Jährige
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
OECD-Länder						
Australien	77	86	87	82	71	65
Österreich	84	90	90	86	83	75
Belgien	74	82	82	80	72	59
Kanada	90	93	93	93	89	85
Chile[1]	61	77	80	66	53	42
Tschechien	93	95	95	96	94	88
Dänemark	80	84	82	84	80	72
Estland	91	89	89	89	94	92
Finnland	87	91	90	90	89	77
Frankreich[1]	75	85	85	81	72	61
Deutschland	87	87	87	87	87	86
Griechenland	68	80	82	75	65	50
Ungarn	83	88	87	86	83	77
Island	73	75	74	78	73	68
Irland	79	90	90	86	74	59
Israel	85	90	91	87	82	78
Italien	59	71	74	65	54	46
Japan	m	m	m	m	m	m
Korea	85	98	98	97	84	54
Luxemburg	82	85	87	86	79	73
Mexiko	34	41	46	33	28	20
Niederlande	76	85	85	80	74	65
Neuseeland	74	80	81	78	71	66
Norwegen	82	82	81	86	80	80
Polen	91	94	94	93	91	84
Portugal	43	63	65	52	34	23
Slowakei	91	93	92	94	92	84
Slowenien	86	94	94	91	84	75
Spanien	57	67	66	65	53	39
Schweden	82	81	82	86	84	74
Schweiz	88	91	91	89	87	84
Türkei	36	46	50	35	25	21
Vereinigtes Königreich[2]	79	86	86	82	77	71
Vereinigte Staaten	90	89	90	89	89	90
OECD-Durchschnitt	**76**	**83**	**83**	**80**	**74**	**66**
EU21-Durchschnitt	**78**	**85**	**85**	**83**	**77**	**68**
Partnerländer						
Argentinien	m	m	m	m	m	m
Brasilien[1]	46	59	61	48	40	28
China[3]	24	33	36	23	24	12
Kolumbien	52	65	67	53	42	33
Costa Rica	40	46	47	37	36	35
Indien	m	m	m	m	m	m
Indonesien[4]	31	38	40	34	22	15
Lettland	90	85	86	88	95	90
Litauen	91	87	88	88	96	91
Russische Föderation[1]	95	94	95	95	96	92
Saudi-Arabien[1]	51	60	65	49	40	28
Südafrika[5]	65	78	77	69	52	38
G20-Durchschnitt	**64**	**72**	**73**	**66**	**60**	**51**

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

1. Brasilien, Chile, Frankreich, Russiche Föderation, Saudi-Arabien: Referenzjahr 2013. 2. Vereinigtes Königreich: Die Daten für den Bildungsstand Sekundarbereich II enthalten Personen, die ausreichend viele Standardbildungsgänge abgeschlossen haben, die jeweils einzeln als Teilabschluss des Sekundarbereichs II gelten. 3. China: Referenzjahr 2010. 4. Indonesien: Referenzjahr 2011. 5. Südafrika: Referenzjahr 2012.

Quelle: OECD. China, Indonesien, Saudi-Arabien, Südafrika: Statistikinstitut der UNESCO. Costa Rica, Kolumbien: OECD-Bildungsdatenbank. Lettland, Litauen: Eurostat. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933284742

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

A 1

Tabelle A1.3a

Anteil der Bevölkerung mit einem Abschluss im Tertiärbereich (in %), nach Bildungsstufe und Altersgruppe (2014)

	Abschluss in Kurzstudiengang			Bachelor- oder gleichwertiger Abschluss			Master- oder gleichwertiger Abschluss			Promotion oder gleichwertiger Abschluss			Abschlüsse im Tertiärbereich insgesamt			
	25- bis 64-Jährige	25- bis 34-Jährige	55- bis 64-Jährige	25- bis 64-Jährige	25- bis 34-Jährige	55- bis 64-Jährige	25- bis 64-Jährige	25- bis 34-Jährige	55- bis 64-Jährige	25- bis 64-Jährige	25- bis 34-Jährige	55- bis 64-Jährige	25- bis 64-Jährige	25- bis 34-Jährige	55- bis 64-Jährige	25- bis 64-Jährige (in Tsd.)
	(1)	(3)	(6)	(7)	(9)	(12)	(13)	(15)	(18)	(19)	(21)	(24)	(25)	(27)	(30)	(31)
OECD-Länder																
Australien	11	10	11	24	30	18	6	7	4	1	1	1	42	48	33	5012
Österreich	15	17	13	2	5	0	11	15	7	1	1	1	30	38	21	1405
Belgien	0	0	c	20	23	15	16	20	10	1	1	0	37	44	26	2191
Kanada	25	24	23	19	24	14	9[d]	9[d]	8[d]	x(13)	x(15)	x(18)	54	58	45	10293
Chile[1]	7	9	4	13	18	9	1[d]	1[d]	1[d]	x(13)	x(15)	x(18)	21	27	14	1815
Tschechien	0	0	c	5	11	2	16	19	13	0	0	1	22	30	15	1285
Dänemark	4	4	4	19	22	18	11	15	7	1	1	0r	36	42	29	987
Estland	7	1	12	10	23	1	20	16	22	1	c	c	38	40	36	270
Finnland	12	0	17	15	26	7	13	14	9	1	0	1	42	40	34	1186
Frankreich[1]	14	18	9	9	12	6	8	14	5	1	1	1	32	44	20	10432
Deutschland	1	0	1	14	14	14	11	13	10	1	1	1	27	28	25	11956
Griechenland	2	1	2	23	34	17	2	3	1	1	0	1	28	39	21	1672
Ungarn	1	3	c	13	16	10	9	13	6	1	1	1	23	32	17	1276
Island	4	3	4	20	26	15	12	12	9	1	c	2	37	41	29	122
Irland	12	12	8	21	29	11	8	9	4	1	1	0	41	51	24	982
Israel	14	11	16	22	27	16	11	7	13	1	0	2	49	46	47	1830
Italien	c	c	c	3	9	1	13	15	11	0	0	0	17	24	12	5612
Japan[2]	m	m	m	x(25)	x(27)	x(30)	x(25)	x(27)	x(30)	x(25)	x(27)	x(30)	28	37	21	17720
Korea	13	23	3	31[d]	45[d]	14[d]	x(7)	x(9)	x(12)	x(7)	x(9)	x(12)	45	68	17	13320
Luxemburg	9	10	8	15	17	11	20	25	10	1	1	2	46	53	32	138
Mexiko	1	1	0	18[d]	24[d]	13[d]	x(7)	x(9)	x(12)	x(7)	x(9)	x(12)	19	25	13	10435
Niederlande	2	2	2	20	26	16	12	16	8	1	0	1	34	44	27	3034
Neuseeland	5	4	7	26	32	18	4	4	3	1	0	1	36	40	29	808
Norwegen	12	14	9	19	22	16	10	12	6	1	0	1	42	49	32	1129
Polen	0	0	0	6	11	2	21	31	11	1	0	0	27	43	14	5665
Portugal	a	a	a	5	10	3	17	21	9	1	c	0	22	31	13	1236
Slowakei	0	0[r]	c	3	6	1	16	23	12	1	1	0	20	30	14	646
Slowenien	7	6	7	6	12	2	13	18	8	2	2	1	29	38	18	340
Spanien	11	13	5	9	11	7	14	17	8	1	0	1	35	41	21	9111
Schweden	10	10	11	15	22	9	12	13	9	1	1	1	39	46	30	1905
Schweiz	x(7,13,19)	x(9,15,21)	x(12,18,24)	20[d]	24[d]	15[d]	17[d]	19[d]	13[d]	3[d]	2[d]	3[d]	40	46	31	1820
Türkei	5	7	4	10	15	5	1	2	1	0	0	0	17	25	10	5984
Vereinigtes Königreich	11	8	11	22	31	16	8	10	7	1	1	1	42	49	35	14090
Vereinigte Staaten	11	10	11	22	25	18	10	9	11	2	1	2	44	46	41	72873
OECD-Durchschnitt	**8**	**7**	**8**	**15**	**21**	**10**	**11**	**14**	**8**	**1**	**1**	**1**	**33**	**41**	**25**	**6429**
EU21-Durchschnitt	**6**	**6**	**7**	**12**	**18**	**8**	**13**	**16**	**9**	**1**	**1**	**1**	**32**	**39**	**22**	**3591**
Partnerländer																
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien[1]	x(7)	x(9)	x(12)	14[d]	15[d]	11[d]	x(7)	x(9)	x(12)	x(7)	x(9)	x(12)	14	15	11	14422
China[3]	6	x(27)	x(30)	3	x(27)	x(30)	0[d]	x(27)	x(30)	x(13)	x(27)	x(30)	10	18	4	74086
Kolumbien	x(7)	x(9)	x(12)	22[d]	28[d]	16[d]	x(7)	x(9)	x(12)	x(7)	x(9)	x(12)	22	28	16	4683
Costa Rica	1	1	1	15	18	12	2[d]	1[d]	3[d]	x(13)	x(15)	x(18)	18	20	16	441
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien[4]	x(7)	x(9)	x(12)	8[d]	10[d]	4[d]	x(7)	x(9)	x(12)	x(7)	x(9)	x(12)	8	10	4	10067
Lettland	2	5	1[r]	17	23	12[d]	10	11	10	0	c	c	30	39	23	327
Litauen	x(7)	x(9)	x(12)	22[d]	38[d]	12[d]	14	14	15	c	c	c	37	53	28	578
Russische Föderation[1]	x(7)	x(9)	x(12)	54[d]	58[d]	50[d]	x(7)	x(9)	x(12)	x(7)	x(9)	x(12)	54	58	50	45262
Saudi-Arabien[1]	x(7)	x(9)	x(12)	22[d]	26[d]	14[d]	x(7)	x(9)	x(12)	x(7)	x(9)	x(12)	22	26	14	3291
Südafrika[5]	x(7)	x(9)	x(12)	7[d]	5[d]	7[d]	x(7)	x(9)	x(12)	x(7)	x(9)	x(12)	7	5	7	1572
G20-Durchschnitt	**10**	**m**	**m**	**18**	**m**	**m**	**7**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**28**	**34**	**21**	**19202**

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

1. Brasilien, Chile, Frankreich, Russische Föderation, Saudi-Arabien: Referenzjahr 2013. 2. Japan: Daten für den Tertiärbereich sind ohne Daten für Kurzstudiengänge.

3. China: Referenzjahr 2010. 4. Indonesien: Referenzjahr 2011. 5. Südafrika: Referenzjahr 2012.

Quelle: OECD. China, Indonesien, Saudi-Arabien, Südafrika: Statistikinstitut der UNESCO. Costa Rica, Kolumbien: OECD-Bildungsdatenbank. Lettland, Litauen: Eurostat.

Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933284758

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle A1.4a

Entwicklungstendenzen bei Bildungsabschlüssen, nach Altersgruppe (2000, 2005, 2010 und 2014)

	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II				Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II				Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II			
	25- bis 64-Jährige				25- bis 34-Jährige				55- bis 64-Jährige			
	2000	2005	2010	2014	2000	2005	2010	2014	2000	2005	2010	2014
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OECD-Länder												
Australien	41[b]	35[b]	27[b]	23	32[b]	21[b]	15[b]	13	54[b]	50[b]	42[b]	35
Österreich	m	23	18	16	m	14[b]	12	10	m	36	27	25
Belgien	41[b]	34[b]	30[b]	26	25[b]	19[b]	18[b]	18	62[b]	52[b]	46[b]	41
Kanada	19	15	12	10	12	9	8	7	36	25	18	15
Chile[1]	m	m	29[b]	39	m	m	13[b]	20	m	m	47[b]	58
Tschechien	14[b]	10[b]	8[b]	7	8[b]	6[b]	6[b]	5	24[b]	17[b]	14[b]	12
Dänemark	20[b]	19[b]	24[b]	20	13[b]	13[b]	20[b]	18	31[b]	25[b]	32[b]	28
Estland	15	11	11	9	9	13	13	11	33	20	15	8
Finnland	27[b]	21[b]	17[b]	13	14[b]	11[b]	9[b]	10	50[b]	39[b]	30[b]	23
Frankreich[1]	38[b]	33[b]	29[b]	25	24[b]	19[b]	16[b]	15	56[b]	49[b]	44[b]	39
Deutschland	18[b]	17[b]	14[b]	13	15[b]	16[b]	14[b]	13	26[b]	21[b]	17[b]	14
Griechenland	51[b]	43[b]	35[b]	32	31[b]	26[b]	21[b]	18	75[b]	68[b]	56[b]	50
Ungarn	31[b]	24[b]	19[b]	17	19[b]	15[b]	14[b]	13	60[b]	39[b]	26[b]	23
Island	m	32	29	27	m	29[b]	26	26	m	42	38	32
Irland	43[b]	35[b]	27[b]	21	27[b]	19[b]	14[b]	10	64[b]	60[b]	50[b]	41
Israel	m	21[b]	18[b]	15	m	15[b]	12[b]	9	m	32[b]	26[b]	22
Italien	58[b]	50[b]	45[b]	41	44[b]	34[b]	29[b]	26	79[b]	70[b]	62[b]	54
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Korea	32	24	20	15	7	3	2	2	71[b]	65	57	46
Luxemburg	39[b]	34[b]	22[b]	18	32[b]	23[b]	16[b]	13	51[b]	45[b]	31[b]	27
Mexiko	71[b]	68[b]	65[b]	66	63[b]	62[b]	57[b]	54	87[b]	84[b]	78[b]	80
Niederlande	35[b]	28[b]	27[b]	24	26[b]	19[b]	17[b]	15	49[b]	41[b]	39[b]	35
Neuseeland	37[b]	32[b]	27[b]	26	31[b]	24[b]	21[b]	19	49[b]	44[b]	38[b]	34
Norwegen	15	23	19	18	7	17	17	19	30	27	21	20
Polen	20[b]	15[b]	11[b]	9	11[b]	8[b]	6[b]	6	43[b]	30[b]	21[b]	16
Portugal	81[b]	74[b]	68[b]	57	68[b]	57[b]	48[b]	35	92[b]	87[b]	84[b]	77
Slowakei	16[b]	12[b]	9[b]	9	6[b]	7[b]	6[b]	8	38[b]	23[b]	17[b]	16
Slowenien	25[b]	20[b]	17[b]	14	15[b]	9[b]	7[b]	6	39[b]	31[b]	28[b]	25
Spanien	62[b]	51[b]	47[b]	43	45[b]	35[b]	34[b]	34	85[b]	74[b]	68[b]	61
Schweden	22[b]	16[b]	14[b]	18	13[b]	9[b]	9[b]	18	37[b]	28[b]	23[b]	26
Schweiz	16[b]	15[b]	14[b]	12	10[b]	10[b]	11[b]	9	26[b]	21[b]	19[b]	16
Türkei	77	72	69	64	72	63	58	50	87	84	81	79
Ver. Königreich[2]	37[b]	33[b]	25[b]	21	33[b]	27[b]	17[b]	14	45[b]	40[b]	35[b]	29
Vereinigte Staaten	13	12	11	10	12	13	12	10	18	14	10	10
OECD-Durchschnitt	**35[b]**	**30[b]**	**26[b]**	**24**	**25[b]**	**21[b]**	**18[b]**	**17**	**52[b]**	**43[b]**	**38[b]**	**34**
EU21-Durchschnitt	**35[b]**	**29[b]**	**25[b]**	**22**	**24[b]**	**19[b]**	**17[b]**	**15**	**52[b]**	**43[b]**	**36[b]**	**32**
Partnerländer												
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien[1,3]	m	m	59	54	m	m	47	39	m	m	75	72
China	95	m	76	m	94	m	64	m	97	m	88	m
Kolumbien	m	m	m	48	m	m	m	33	m	m	m	67
Costa Rica	m	m	61	58	m	m	53	50	m	m	69	63
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien[4]	m	m	74	69	m	m	63	60	m	m	92	85
Lettland	17	15	12	10	11	19	17	14	34	26	15	10
Litauen	16[b]	12[b]	8[b]	9	8[b]	13[b]	12[b]	12	45[b]	29[b]	13[b]	9
Russische Föd.[1]	m	m	m	5	m	m	m	5	m	m	m	8
Saudi-Arabien[1,5]	c	64	m	49	c	56	m	35	c	85	m	72
Südafrika[6]	m	42	m	35	m	28	m	23	m	66	m	62
G20-Durchschnitt	**45[b]**	**m**	**40[b]**	**m**	**37[b]**	**m**	**31[b]**	**m**	**60[b]**	**m**	**54[b]**	**m**

Anmerkung: In den meisten Ländern gibt es eine Unterbrechung der Zeitreihe, gekennzeichnet mit „b"; die jüngsten Daten beziehen sich auf ISCED 2011, während sich die Daten für frühere Jahre auf ISCED-97 beziehen. Für China und Korea beziehen sich die Daten für alle Jahre auf ISCED-97. Eine Beschreibung der Bildungsstufen findet sich im Abschnitt Definitionen.

1. Brasilien, Chile, Frankreich, Russische Föderation, Saudi-Arabien: Daten für 2014 beziehen sich auf 2013. 2. Vereinigtes Königreich: Die Daten für den Bildungsstand Sekundarbereich II enthalten Personen, die ausreichend viele Standardbildungsgänge abgeschlossen haben, die jeweils einzeln als Teilabschluss des Sekundarbereichs II gelten. 3. Brasilien: Daten für 2010 beziehen sich auf 2009. 4. Indonesien: Daten für 2014 beziehen sich auf 2011, Daten für 2010 auf 2006. 5. Saudi-Arabien Daten für 2005 beziehen sich auf 2004. 6. Südafrika: Daten für 2014 beziehen sich auf 2012.

Quelle: OECD. China, Indonesien, Saudi-Arabien, Südafrika: Statistikinstitut der UNESCO. Costa Rica, Kolumbien: OECD-Bildungsdatenbank. Lettland, LItauen: Eurostat Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933284763

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

A 1

Tabelle A1.4a (Forts. 1)

Entwicklungstendenzen bei Bildungsabschlüssen, nach Altersgruppe (2000, 2005, 2010 und 2014)

	Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich				Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich				Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich			
	25- bis 64-Jährige				25- bis 34-Jährige				55- bis 64-Jährige			
	2000	2005	2010	2014	2000	2005	2010	2014	2000	2005	2010	2014
	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)	(21)	(22)	(23)	(24)
OECD-Länder												
Australien	31[b]	33[b]	36[b]	35	37[b]	41[b]	40[b]	39	27[b]	26[b]	29[b]	32
Österreich	m	52	55	54	m	55	54	52	m	47	52	54
Belgien	31[b]	35[b]	36[b]	37	39[b]	40[b]	38[b]	38	22[b]	26[b]	29[b]	32
Kanada	41	39	38	36	40	37	36	35	36	39	40	40
Chile[1]	m	m	45[b]	40	m	m	48[b]	53	m	m	34[b]	27
Tschechien	75[b]	77[b]	75[b]	72	81[b]	80[b]	72[b]	65	67[b]	73[b]	75[b]	72
Dänemark	54[b]	47[b]	42[b]	44	58[b]	48[b]	42[b]	40	51[b]	48[b]	41[b]	43
Estland	56	56	54	54	60	55	49	49	39	51	54	57
Finnland	41[b]	44[b]	45[b]	45	48[b]	52[b]	52[b]	50	27[b]	34[b]	40[b]	43
Frankreich[1]	41[b]	41[b]	42[b]	43	45[b]	42[b]	41[b]	41	31[b]	35[b]	37[b]	41
Deutschland	58[b]	59[b]	59[b]	60	63[b]	62[b]	60[b]	59	54[b]	56[b]	58[b]	60
Griechenland	32[b]	36[b]	41[b]	40	45[b]	49[b]	48[b]	43	17[b]	20[b]	27[b]	29
Ungarn	55[b]	59[b]	61[b]	60	67[b]	65[b]	60[b]	55	28[b]	46[b]	58[b]	60
Island	m	39	38	36	m	36	37	33	m	38	40	39
Irland	36[b]	35[b]	35[b]	38	43[b]	40[b]	37[b]	39	22[b]	23[b]	29[b]	35
Israel	m	36[b]	37[b]	37	m	43[b]	44[b]	45	m	26[b]	29[b]	31
Italien	33[b]	38[b]	40[b]	42	46[b]	50[b]	50[b]	50	15[b]	22[b]	28[b]	34
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Korea	44	44	41	40	56	46	33	31	20	25	30	37
Luxemburg	43[b]	39[b]	42[b]	36	45[b]	40[b]	40[b]	34	36[b]	37[b]	44[b]	41
Mexiko	14[b]	17[b]	18[b]	15	20[b]	20[b]	21[b]	21	6[b]	8[b]	10[b]	7
Niederlande	41[b]	42	41[b]	41	48[b]	46[b]	42[b]	41	34[b]	35	35[b]	38
Neuseeland	m	m	m	38	m	m	m	41	m	m	m	37
Norwegen	57	45	43	40	59	43	36	32	50	49	51	49
Polen	69[b]	68[b]	66[b]	64	75[b]	66[b]	57[b]	52	47[b]	58[b]	66[b]	70
Portugal	11[b]	14[b]	16[b]	22	19[b]	24[b]	27[b]	33	3[b]	5[b]	7[b]	10
Slowakei	73[b]	74[b]	74[b]	70	82[b]	77[b]	70[b]	63	54[b]	65[b]	71[b]	71
Slowenien	59[b]	60[b]	60[b]	57	66[b]	67[b]	62[b]	56	49[b]	53[b]	56[b]	57
Spanien	16[b]	21[b]	22[b]	22	21[b]	24[b]	25[b]	24	6[b]	11[b]	14[b]	17
Schweden	47[b]	54[b]	52[b]	43	54[b]	53[b]	49[b]	36	40[b]	47[b]	50[b]	44
Schweiz	60[b]	56[b]	51[b]	48	64[b]	59[b]	49[b]	45	55[b]	57[b]	53[b]	53
Türkei	15	18	18	19	19	24	25	25	7	8	9	11
Ver. Königreich[2]	37[b]	37[b]	37[b]	37	38[b]	38[b]	37[b]	37	37[b]	36[b]	35[b]	36
Vereinigte Staaten	51	49	47	45	50	47	46	44	52	49	49	49
OECD-Durchschnitt	**44[b]**	**44[b]**	**44[b]**	**43**	**50[b]**	**47[b]**	**45[b]**	**42**	**33[b]**	**37[b]**	**40[b]**	**41**
EU21-Durchschnitt	**45[b]**	**47[b]**	**47**	**47**	**52[b]**	**51[b]**	**48[b]**	**45**	**34[b]**	**39[b]**	**43[b]**	**45**
Partnerländer												
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien[1,3]	m	m	30	33	m	m	41	45	m	m	16	18
China	5	m	15	m	6	m	18	m	3	m	8	m
Kolumbien	m	m	m	30	m	m	m	40	m	m	m	17
Costa Rica	m	m	21	22	m	m	27	27	m	m	15	19
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien[4]	m	m	19	23	m	m	29	30	m	m	6	10
Lettland	65	64	62	59	72	59	49	47	51	54	63	67
Litauen	42[b]	61[b]	59[b]	55	52[b]	50[b]	42[b]	36	21[b]	52[b]	64[b]	64
Russische Föd.[1]	m	m	m	40	m	m	m	37	m	m	m	43
Saudi-Arabien[1,5]	c	20	m	29	c	26	m	39	c	8	m	14
Südafrika[6]	m	52	m	58	m	67	m	72	m	28	m	31
G20-Durchschnitt	**34[b]**	**m**	**34[b]**	**m**	**38[b]**	**m**	**37[b]**	**m**	**27[b]**	**m**	**27[b]**	**m**

Anmerkung: In den meisten Ländern gibt es eine Unterbrechung der Zeitreihe, gekennzeichnet mit „b"; die jüngsten Daten beziehen sich auf ISCED 2011, während sich die Daten für frühere Jahre auf ISCED-97 beziehen. Für China und Korea beziehen sich die Daten für alle Jahre auf ISCED-97. Eine Beschreibung der Bildungsstufen findet sich im Abschnitt Definitionen.

1. Brasilien, Chile, Frankreich, Russische Föderation, Saudi-Arabien: Daten für 2014 beziehen sich auf 2013. 2. Vereinigtes Königreich: Die Daten für den Bildungsstand Sekundarbereich II enthalten Personen, die ausreichend viele Standardbildungsgänge abgeschlossen haben, die jeweils einzeln als Teilabschluss des Sekundarbereichs II gelten. 3. Brasilien: Daten für 2010 beziehen sich auf 2009. 4. Indonesien: Daten für 2014 beziehen sich auf 2011, Daten für 2010 auf 2006. 5. Saudi-Arabien Daten für 2005 beziehen sich auf 2004. 6. Südafrika: Daten für 2014 beziehen sich auf 2012.

Quelle: OECD. China, Indonesien, Saudi-Arabien, Südafrika: Statistikinstitut der UNESCO. Costa Rica, Kolumbien: OECD-Bildungsdatenbank. Lettland, Litauen: Eurostat Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933284763

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle A1.4a (Forts. 2)

Entwicklungstendenzen bei Bildungsabschlüssen, nach Altersgruppe (2000, 2005, 2010 und 2014)

	Abschluss im Tertiärbereich				Abschluss im Tertiärbereich				Abschluss im Tertiärbereich			
	25- bis 64-Jährige				25- bis 34-Jährige				55- bis 64-Jährige			
	2000	2005	2010	2014	2000	2005	2010	2014	2000	2005	2010	2014
	(25)	(26)	(27)	(28)	(29)	(30)	(31)	(32)	(33)	(34)	(35)	(36)
OECD-Länder												
Australien	27[b]	32[b]	38[b]	42	31[b]	38[b]	44[b]	48	19[b]	24[b]	30[b]	33
Österreich	m	25	28	30	m	31	34	38	m	18	20	21
Belgien	27[b]	31[b]	35[b]	37	36[b]	41[b]	44[b]	44	17[b]	22[b]	26[b]	26
Kanada	40	46	50	54	48	54	56	58	28	36	42	45
Chile[1]	m	m	27[b]	21	m	m	38[b]	27	m	m	19[b]	14
Tschechien	11[b]	13[b]	17[b]	22	11[b]	14[b]	23[b]	30	9[b]	11[b]	12[b]	15
Dänemark	26[b]	34[b]	33[b]	36	29[b]	40[b]	38[b]	42	18[b]	27[b]	28[b]	29
Estland	29	33	35	38	31	33	38	40	27	29	31	36
Finnland	33[b]	35[b]	38[b]	42	39[b]	38[b]	39[b]	40	23[b]	27[b]	30[b]	34
Frankreich[1]	22[b]	25[b]	29[b]	32	31[b]	40[b]	43[b]	44	13[b]	16[b]	18[b]	20
Deutschland	23[b]	25[b]	27[b]	27	22[b]	22[b]	26[b]	28	20[b]	23[b]	25[b]	25w
Griechenland	18[b]	21[b]	25[b]	28	24[b]	26[b]	31[b]	39	8[b]	12[b]	17[b]	21
Ungarn	14[b]	17[b]	20[b]	23	15[b]	20[b]	26[b]	32	12[b]	15[b]	16[b]	17
Island	m	29	33	37	m	35	36	41	m	20	23	29
Irland	22[b]	29[b]	38[b]	41	30[b]	41[b]	48[b]	51	13[b]	17[b]	22[b]	24
Israel	m	43[b]	46[b]	49	m	43[b]	44[b]	46	m	42[b]	45[b]	47
Italien	9[b]	12[b]	15[b]	17	10[b]	16[b]	21[b]	24	6[b]	8[b]	11[b]	12
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Korea	24	32	40	45	37	51	65	68	9	10	13	17
Luxemburg	18[b]	27[b]	35[b]	46	23[b]	37[b]	44[b]	53	13[b]	19[b]	25[b]	32
Mexiko	15[b]	15[b]	17[b]	19	17[b]	18[b]	21[b]	25	7[b]	8[b]	12[b]	13
Niederlande	23[b]	30[b]	32[b]	34	27[b]	35[b]	41[b]	44	18[b]	24[b]	26[b]	27
Neuseeland	m	m	m	36	m	m	m	40	m	m	m	29
Norwegen	28	33	37	42	35	41	47	49	20	24	27	32
Polen	11[b]	17[b]	22[b]	27	14[b]	26[b]	37[b]	43	10[b]	13[b]	13[b]	14
Portugal	9[b]	13[b]	15[b]	22	13[b]	19[b]	25[b]	31	5[b]	7[b]	9[b]	13
Slowakei	10[b]	14[b]	17[b]	20	11[b]	16[b]	24[b]	30	8[b]	12[b]	13[b]	14
Slowenien	16[b]	20[b]	24[b]	29	19[b]	25[b]	31[b]	38	12[b]	16[b]	16[b]	18
Spanien	23[b]	29[b]	31[b]	35	34[b]	41[b]	40[b]	41	10[b]	14[b]	18[b]	21
Schweden	30[b]	30[b]	34[b]	39	34[b]	37[b]	42[b]	46	23[b]	25[b]	27[b]	30
Schweiz	24[b]	29[b]	35[b]	40	26[b]	31[b]	40[b]	46	18[b]	22[b]	28[b]	31
Türkei	8	10	13	17	9	13	17	25	6	8	9	10
Ver. Königreich[2]	26[b]	30[b]	38[b]	42	29[b]	35[b]	46[b]	49	19[b]	24[b]	30[b]	35
Vereinigte Staaten	36	39	42	44	38	39	42	46	30	37	41	41
OECD-Durchschnitt	**22[b]**	**26[b]**	**30[b]**	**34**	**26[b]**	**32[b]**	**37[b]**	**41**	**15[b]**	**20[b]**	**22[b]**	**25**
EU21-Durchschnitt	**20[b]**	**24[b]**	**28[b]**	**32**	**24[b]**	**30[b]**	**35[b]**	**39**	**14[b]**	**18[b]**	**21[b]**	**23**
Partnerländer												
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien[1,3]	m	m	11	14	m	m	12	15	m	m	9	11
China	x(13)	m	10	m	x(17)	m	18	m	x(21)	m	4	m
Kolumbien	m	m	m	22	m	m	m	28	m	m	m	16
Costa Rica	m	m	15	18	m	m	17	20	m	m	14	16
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien[4]	m	m	7	8	m	m	9	10	m	m	2	4
Lettland	18	21	27	30	17	22	34	39	15	19	22	23
Litauen	42[b]	27[b]	32[b]	37	40[b]	37[b]	46[b]	53	34[b]	19[b]	23[b]	28
Russische Föd.[1]	m	m	m	54	m	m	m	58	m	m	m	50
Saudi-Arabien[1,5]	c	16	m	22	c	19	m	26	c	7	m	14
Südafrika[6]	m	5	m	7	m	4	m	5	m	6	m	7
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**26[b]**	**m**	**m**	**m**	**32[b]**	**m**	**m**	**m**	**19[b]**	**m**

Anmerkung: In den meisten Ländern gibt es eine Unterbrechung der Zeitreihe, gekennzeichnet mit „b"; die jüngsten Daten beziehen sich auf ISCED 2011, während sich die Daten für frühere Jahre auf ISCED-97 beziehen. Für China und Korea beziehen sich die Daten für alle Jahre auf ISCED-97. Eine Beschreibung der Bildungsstufen findet sich im Abschnitt Definitionen.

1. Brasilien, Chile, Frankreich, Russische Föderation, Saudi-Arabien: Daten für 2014 beziehen sich auf 2013. 2. Vereinigtes Königreich: Die Daten für den Bildungsstand Sekundarbereich II enthalten Personen, die ausreichend viele Standardbildungsgänge abgeschlossen haben, die jeweils einzeln als Teilabschluss des Sekundarbereichs II gelten. 3. Brasilien: Daten für 2010 beziehen sich auf 2009. 4. Indonesien: Daten für 2014 beziehen sich auf 2011, Daten für 2010 auf 2006. 5. Saudi-Arabien Daten für 2005 beziehen sich auf 2004. 6. Südafrika: Daten für 2014 beziehen sich auf 2012.

Quelle: OECD. China, Indonesien, Saudi-Arabien, Südafrika: Statistikinstitut der UNESCO. Costa Rica, Kolumbien: OECD-Bildungsdatenbank. Lettland, LItauen: Eurostat Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933284763

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

A 1

Tabelle A1.5a

Erwachsene mit einem Abschluss im Sekundarbereich II/postsekundaren, nicht tertiären Bereich als höchstem Bildungsabschluss, nach Ausrichtung des Bildungsgangs und Geschlecht (2014)

25- bis 64-Jährige

	Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich								
	Berufsbildend			Allgemeinbildend			Berufsbildend und allgemeinbildend		
	M+F	Männer	Frauen	M+F	Männer	Frauen	M+F	Männer	Frauen
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
OECD-Länder									
Australien	20	26	15	15	14	16	35	40	30
Österreich	48	51	45	6	6	6	54	57	51
Belgien	26	29	24	10	9	11	37	39	35
Kanada	11	15	7	25	26	25	36	41	32
Chile[1]	9	9	8	32	32	32	40	41	40
Tschechien	37	43	30	35	31	39	72	74	69
Dänemark	14	14	14	1	1	1	44	47	40
Estland	33	x(1)	x(1)	21	x(4)	x(4)	54	60	47
Finnland	16	16	17	3	4	3	45	49	41
Frankreich[1]	32	36	27	11	10	13	43	46	40
Deutschland	57	55	59	3	3	3	60	58	61
Griechenland	13	14	12	27	25	29	40	39	41
Ungarn	51	56	47	8	9	8	60	65	55
Island	25	34	15	12	9	14	36	43	29
Irland	7	6	7	7	8	7	38	38	37
Israel	8	10	6	28	30	27	37	41	33
Italien	32	37	28	10	6	13	42	43	42
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Korea	x(7)	x(8)	x(9)	x(7)	x(8)	x(9)	40	40	41
Luxemburg	8	9	8	1	1	1[r]	36	36	36
Mexiko	x(7)	x(8)	x(9)	x(7)	x(8)	x(9)	15	17	14
Niederlande	35	36	34	6	6	6	41	42	41
Neuseeland	26	31	21	13	12	14	38	43	35
Norwegen	29	33	25	11	11	11	40	44	36
Polen	55	62	49	8	6	10	64	68	59
Portugal	6	6	5	16	16	16	22	22	22
Slowakei	67	71	62	4	3	5	70	74	67
Slowenien	13	16	10	0[r]	c	0[r]	57	64	50
Spanien	9	8	9	13	14	13	22	22	22
Schweden	26	32	21	16	16	16	43	48	37
Schweiz	39	37	41	8	6	10	48	44	52
Türkei	9	10	6	10	11	9	19	22	16
Vereinigtes Königreich[2]	21	24	19	16	16	16	37	39	35
Vereinigte Staaten	x(7)	x(8)	x(9)	x(7)	x(8)	x(9)	45	47	44
OECD-Durchschnitt	**26**	**28**	**23**	**13**	**12**	**13**	**43**	**45**	**40**
EU21-Durchschnitt	**29**	**31**	**26**	**11**	**10**	**11**	**47**	**49**	**44**
Partnerländer									
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien[1]	x(7)	x(8)	x(9)	x(7)	x(8)	x(9)	33	32	34
China[3]	x(7)	x(8)	x(9)	x(7)	x(8)	x(9)	15	17	13
Kolumbien	x(7)	x(8)	x(9)	x(7)	x(8)	x(9)	30	30	29
Costa Rica	3	2	3	19	19	19	22	21	22
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien[4]	x(7)	x(8)	x(9)	x(7)	x(8)	x(9)	23	26	19
Lettland	6	7	5	7	8	6	59	64	55
Litauen	4	5	3	4	4	3	55	58	51
Russische Föderation[1]	x(7)	x(8)	x(9)	x(7)	x(8)	x(9)	40	47	35
Saudi-Arabien[1]	x(7)	x(8)	x(9)	x(7)	x(8)	x(9)	29	31	26
Südafrika[5]	x(7)	x(8)	x(9)	x(7)	x(8)	x(9)	58	59	58
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**36**	**38**	**34**

Anmerkung: In den meisten Ländern beziehen sich die Daten auf ISCED 2011. In Brasilien, Indonesien, der Russischen Föderation, Saudi-Arabien und Südafrika beziehen sich die Daten auf ISCED-97. Beschreibung der Bildungsstufen s. Abschnitt Definitionen. Dänemark, Finnland, Irland, Lettland, Litauen, Luxemburg, Slowenien: Daten für eine aufgegliederte Darstellung nach Ausrichtung des Bildungsgangs stehen für 15- bis 34-Jährige und 35- bis 64-Jährige nur dann zur Verfügung, wenn diese ihren höchsten Bildungsabschluss höchstens 15 Jahre vor dem Zeitpunkt des Interviews erworben haben. Die Kategorie „Berufsbildend und allgemeinbildend" umfasst alle Erwachsenen.

1. Brasilien, Chile, Frankreich, Russische Föderation, Saudi-Arabien: Referenzjahr 2013. 2. Vereinigtes Königreich: Die Daten für den Bildungsstand Sekundarbereich II enthalten Personen, die ausreichend viele Standardbildungsgänge abgeschlossen haben, die jeweils einzeln als Teilabschluss des Sekundarbereichs II gelten. 3. China: Referenzjahr 2010. 4. Indonesien: Referenzjahr 2011. 5. Südafrika: Referenzjahr 2012.

Quelle: OECD. China, Indonesien, Saudi-Arabien und Südafrika: Statistikinstitut der UNESCO. Costa Rica, Kolumbien: OECD-Bildungsdatenbank.Lettland, Litauen: Eurostat. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933284773

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle A1.6a

Kompetenzen und Bereitschaft 25- bis 64-Jähriger, Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) zum Problemlösen zu nutzen, nach Bildungsstand (2012)

	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II										Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich									
	Gruppe 0 (Personen ohne Computer-erfahrung)		Gruppe 1 (hat sich gegen die Teilnahme an der computer-gestützten Erhebung entschie-den)		Gruppe 2 (hat IKT-Test Abschnitt 1 nicht bestanden oder verfügt über nur minimale Problem-lösekompe-tenzen)		Gruppe 3 (moderate IKT- und Problem-lösekompe-tenzen)		Gruppe 4 (gute IKT- und Problem-lösekompe-tenzen)		Gruppe 0 (Personen ohne Computer-erfahrung)		Gruppe 1 (hat sich gegen die Teilnahme an der computer-gestützten Erhebung entschie-den)		Gruppe 2 (hat IKT-Test Abschnitt 1 nicht bestanden oder verfügt über nur minimale Problem-lösekompe-tenzen)		Gruppe 3 (moderate IKT- und Problem-lösekompe-tenzen)		Gruppe 4 (gute IKT- und Problem-lösekompe-tenzen)	
	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)
OECD-Länder																				
Nationale Einheiten																				
Australien	12	(1,1)	25	(1,6)	21	(1,5)	28	(1,7)	15	(1,3)	4	(0,5)	16	(1,1)	14	(1,2)	34	(1,5)	33	(1,6)
Österreich	33	(1,9)	20	(1,7)	22	(1,8)	17	(1,9)	7	(1,3)	8	(0,5)	12	(0,7)	15	(0,9)	35	(1,4)	30	(1,1)
Kanada	25	(1,2)	16	(1,3)	37	(1,6)	18	(1,7)	5	(0,9)	5	(0,4)	9	(0,6)	26	(1,0)	33	(1,2)	26	(1,0)
Tschechien	39	(4,0)	22	(2,9)	15	(2,5)	16	(3,3)	8	(2,1)	10	(0,7)	15	(1,2)	19	(1,4)	31	(1,6)	24	(1,4)
Dänemark	10	(1,0)	17	(1,3)	35	(1,9)	26	(1,9)	13	(1,6)	2	(0,3)	7	(0,5)	24	(1,2)	37	(1,3)	30	(1,3)
Estland	32	(1,5)	19	(1,3)	25	(1,8)	19	(1,8)	6	(1,0)	14	(0,7)	22	(0,7)	21	(0,9)	27	(0,9)	16	(0,9)
Finnland	18	(1,8)	23	(1,8)	29	(2,0)	22	(2,3)	9	(1,5)	3	(0,4)	15	(0,8)	22	(1,2)	31	(1,2)	29	(1,2)
Frankreich	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Deutschland	29	(2,8)	13	(2,0)	31	(3,3)	20	(2,7)	7	(1,7)	10	(0,8)	8	(0,7)	23	(1,2)	34	(1,3)	26	(1,0)
Irland	34	(1,5)	29	(1,5)	24	(1,7)	11	(1,2)	1	(0,5)	6	(0,5)	22	(1,3)	20	(1,6)	34	(1,5)	18	(1,3)
Italien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Japan	44	(2,6)	20	(2,0)	18	(2,1)	10	(2,0)	8	(1,6)	12	(0,8)	21	(1,4)	23	(1,4)	20	(1,3)	24	(1,2)
Korea	62	(1,7)	11	(1,0)	20	(1,5)	6	(1,1)	1	(0,5)	14	(0,8)	8	(0,7)	29	(1,4)	34	(1,5)	15	(1,2)
Niederlande	11	(0,9)	10	(0,9)	33	(1,7)	34	(1,8)	13	(1,2)	1	(0,3)	4	(0,6)	17	(1,1)	40	(1,6)	38	(1,6)
Norwegen	6	(0,9)	17	(1,4)	30	(2,0)	32	(2,0)	15	(1,7)	1	(0,3)	8	(0,7)	21	(1,4)	38	(1,7)	32	(1,2)
Polen	65	(2,4)	17	(1,9)	11	(1,7)	5	(1,4)	2	(1,0)	26	(0,9)	31	(1,0)	21	(1,1)	14	(0,9)	7	(0,8)
Slowakei	72	(1,9)	10	(1,3)	8	(1,4)	8	(1,4)	2	(0,7)	22	(0,8)	16	(0,7)	13	(0,8)	30	(1,2)	19	(1,2)
Spanien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Schweden	6	(1,1)	15	(1,7)	42	(2,6)	27	(2,6)	10	(1,7)	1	(0,3)	6	(0,6)	18	(1,1)	37	(1,3)	38	(1,4)
Vereinigte Staaten	36	(2,7)	17	(2,1)	32	(2,4)	13	(2,1)	3	(0,9)	5	(0,4)	9	(1,1)	29	(1,6)	36	(1,7)	21	(1,5)
Subnationale Einheiten																				
Flandern (Belgien)	29	(1,6)	10	(1,1)	35	(1,9)	20	(1,9)	5	(1,2)	8	(0,6)	6	(0,5)	26	(1,1)	36	(1,2)	23	(1,3)
England (UK)	13	(1,2)	9	(1,1)	38	(2,0)	30	(2,0)	10	(1,2)	3	(0,5)	5	(0,8)	24	(1,7)	37	(2,0)	30	(1,7)
Nordirland (UK)	28	(1,8)	6	(0,8)	36	(2,7)	25	(2,5)	6	(1,1)	7	(0,9)	2	(0,5)	27	(2,2)	40	(2,3)	24	(2,1)
England/Nordirl. (UK)	13	(1,1)	9	(1,0)	38	(1,9)	30	(1,9)	10	(1,1)	3	(0,5)	5	(0,7)	24	(1,6)	37	(1,9)	30	(1,6)
Durchschnitt	**30**	**(0,4)**	**17**	**(0,4)**	**27**	**(0,5)**	**19**	**(0,5)**	**7**	**(0,3)**	**8**	**(0,1)**	**13**	**(0,2)**	**21**	**(0,3)**	**32**	**(0,3)**	**25**	**(0,3)**
Partnerländer																				
Russische Föd.*	45	(7,5)	c	c	22	(5,5)	18	(4,8)	13	(3,3)	39	(3,2)	13	(1,8)	15	(2,6)	17	(1,9)	16	(3,1)

Anmerkung: Daten zum Bildungsstand basieren auf ISCED-97. Spalten mit den Daten zur Gesambevölkerung ohne Aufgliederung in Bildungsstufen stehen im Internet zur Verfügung (s. StatLink unten).

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

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

Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933284780

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

A 1

Tabelle A1.6a (Forts.)

Kompetenzen und Bereitschaft 25- bis 64-Jähriger, Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) zum Problemlösen zu nutzen, nach Bildungsstand (2012)

	Abschluss im Tertiärbereich									
	Gruppe 0 (Personen ohne Computererfahrung)		Gruppe 1 (hat sich gegen die Teilnahme an der computergestützten Erhebung entschieden)		Gruppe 2 (hat IKT-Test Abschnitt 1 nicht bestanden oder verfügt über nur minimale Problemlöse-kompetenzen)		Gruppe 3 (moderate IKT- und Problemlöse-kompetenzen)		Gruppe 4 (gute IKT- und Problemlöse-kompetenzen)	
	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.
	(21)	(22)	(23)	(24)	(25)	(26)	(27)	(28)	(29)	(30)
OECD-Länder										
Nationale Einheiten										
Australien	1	(0,2)	7	(0,7)	10	(0,9)	26	(1,2)	56	(1,4)
Österreich	1	(0,4)	7	(0,8)	9	(1,2)	33	(2,0)	50	(2,2)
Kanada	1	(0,1)	4	(0,3)	17	(0,7)	31	(1,0)	47	(1,0)
Tschechien	0	(0,2)	6	(1,4)	7	(1,4)	27	(3,5)	60	(3,2)
Dänemark	c	c	3	(0,3)	11	(0,6)	31	(1,1)	55	(1,2)
Estland	3	(0,3)	14	(0,8)	15	(0,9)	33	(1,0)	35	(1,3)
Finnland	c	c	4	(0,4)	10	(0,7)	29	(1,1)	57	(1,1)
Frankreich	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Deutschland	2	(0,5)	4	(0,5)	11	(1,1)	29	(1,5)	53	(1,6)
Irland	1	(0,2)	9	(0,6)	11	(1,0)	35	(1,6)	45	(1,5)
Italien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Japan	3	(0,4)	12	(0,9)	15	(1,1)	22	(1,2)	49	(1,3)
Korea	1	(0,2)	2	(0,3)	14	(1,0)	39	(1,6)	44	(1,6)
Niederlande	0	(0,2)	2	(0,4)	7	(0,9)	27	(1,4)	64	(1,6)
Norwegen	c	c	2	(0,4)	10	(0,8)	28	(1,5)	59	(1,6)
Polen	1	(0,3)	19	(1,2)	16	(1,2)	27	(1,8)	37	(1,9)
Slowakei	1	(0,3)	9	(1,1)	9	(1,2)	33	(2,2)	48	(2,4)
Spanien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Schweden	c	c	3	(0,4)	9	(0,8)	26	(1,5)	62	(1,3)
Vereinigte Staaten	1	(0,2)	2	(0,3)	11	(1,2)	35	(1,6)	51	(1,8)
Subnationale Einheiten										
Flandern (Belgien)	1	(0,2)	3	(0,4)	10	(0,9)	32	(1,3)	55	(1,4)
England (UK)	1	(0,3)	3	(0,5)	11	(1,1)	32	(1,6)	53	(1,7)
Nordirland (UK)	1	(0,4)	1	(0,2)	12	(1,8)	38	(1,9)	48	(2,4)
England/Nordirland (UK)	1	(0,3)	3	(0,5)	12	(1,0)	32	(1,6)	53	(1,6)
Durchschnitt	**1**	**(0,1)**	**6**	**(0,2)**	**11**	**(0,2)**	**30**	**(0,4)**	**52**	**(0,4)**
Partnerländer										
Russische Föderation*	12	(1,5)	15	(2,4)	18	(2,4)	27	(1,7)	27	(2,5)

Anmerkung: Daten zum Bildungsstand basieren auf ISCED-97. Spalten mit den Daten zur Gesambevölkerung ohne Aufgliederung in Bildungsstufen stehen im Internet zur Verfügung (s. StatLink unten).

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

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

Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933284780

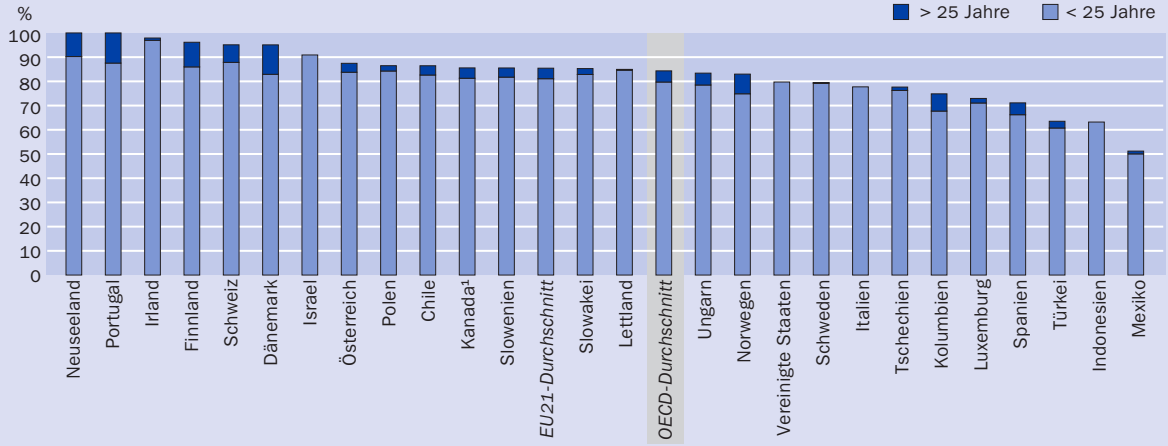
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

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

- Ausgehend von den aktuellen Abschlussquoten wird geschätzt, dass im Durchschnitt 85 Prozent der gegenwärtig in den OECD-Ländern lebenden jungen Menschen im Laufe ihres Lebens einen Abschluss im Sekundarbereich II erwerben werden.
- Es wird geschätzt, dass im Durchschnitt der OECD-Länder rund 47 Prozent der Männer und 44 Prozent der Frauen im Laufe ihres Lebens eines Abschluss in einem berufsbildenden Bildungsgang im Sekundarbereich II erwerben werden.
- 97 Prozent der Schüler, die einen allgemeinbildenden Bildungsgang im Sekundarbereich II erworben haben, waren bei ihrem Abschluss jünger als 25 Jahre.

Abbildung A2.1

Abschlussquoten im Sekundarbereich II (2013)



1. Referenzjahr 2012.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Erstabschlussquoten im Sekundarbereich II.
Quelle: OECD. Tabelle A2.1 und A2.2. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933283420

Kontext

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

Ein Abschluss im Sekundarbereich II ist in allen Ländern immer wichtiger geworden, da die auf dem Arbeitsmarkt benötigten Kompetenzen in zunehmendem Ausmaß wissensbasiert sind und von den Beschäftigten mehr und mehr verlangt wird, sich den Unsicherheiten einer sich schnell wandelnden globalen Wirtschaft anzupassen. Abschlussquoten sind zwar ein Hinweis darauf, inwieweit es den Bildungssystemen gelingt, die Schüler darauf vorzubereiten, den Mindestanforderungen des Arbeitsmarktes zu entsprechen, sie erfassen jedoch nicht die Qualität der Bildungsergebnisse.

Eine der Herausforderungen, denen sich die Bildungssysteme vieler OECD-Länder ausgesetzt sehen, ist das Desinteresse der Schüler und das daraus folgende vorzeitige Verlassen des Bildungssystems, was bedeutet, dass diese Schüler die Schule ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II verlassen. Diese jungen Menschen treffen in der Regel auf große Schwierigkeiten bei ihrem Eintritt in den Arbeitsmarkt sowie bei ihrem Verbleib dort. Ein frühzeitiges Verlassen der Schule ist sowohl für den Einzelnen als auch für die Gesellschaft problematisch. Die Politik sucht nach Möglichkeiten, die Anzahl der frühzeitigen Schulabgänger, definiert als die Anzahl derjenigen, die die Schule bereits vor Abschluss des Sekundarbereichs II verlassen, zu verringern. International vergleichbare Kenngrößen zur Anzahl der Absolventen des Sekundarbereichs II – aus denen somit implizit auch hervorgeht, wie viele Schüler keinen Abschluss in diesem Bereich erwerben – können hierbei hilfreich sein.

Weitere wichtige Ergebnisse

- In 21 von 25 OECD-Ländern mit verfügbaren Daten haben mehr als 75 Prozent der jungen Menschen einen Abschluss im Sekundarbereich II erworben. In 9 Ländern liegt die Erstabschlussquote bei mehr als 90 Prozent.
- Im Durchschnitt der OECD-Länder sind 83 Prozent der Absolventen eines berufsbildenden Bildungsgangs im Sekundarbereich II jünger als 25 Jahre, und 46 Prozent sind Frauen.
- Junge Männer besuchen meist berufsbildende Bildungsgänge des Sekundarbereichs II in den Fachrichtungen Ingenieurwissenschaften, Fertigung und Bauwesen, in allen anderen Fachrichtungen der berufsbildenden Bildungsgänge überwiegt der Anteil der Frauen.
- Bei etwa 13 Prozent der jungen Erwachsenen wird davon ausgegangen, dass sie einen Abschluss in einem postsekundaren, nicht tertiären Bildungsgang erwerben werden; hier liegt der Frauenanteil bei 54 Prozent.

Entwicklungstendenzen

Eine Analyse der Länder mit vergleichbaren Trenddaten für 2005 und 2013 zeigt, dass der Anteil der Erstabsolventen im Sekundarbereich II von 80 Prozent auf 85 Prozent gestiegen ist. Diese Steigerung war in mehreren EU-Ländern besonders stark ausgeprägt, vor allem in Polen (von 41 Prozent auf 86 Prozent) und Portugal (von 54 Prozent auf 100 Prozent). In einigen Ländern waren in diesem Zeitraum hingegen zurückgehende Abschlussquoten zu beobachten, unter anderem in Norwegen, wo diese Abschlussquote von 90 Prozent im Jahr 2005 auf 83 Prozent im Jahr 2013 sank.

Die Abschlussquoten für allgemeinbildende Bildungsgänge des Sekundarbereichs II stiegen im Durchschnitt leicht, von 49 Prozent im Jahr 2005 auf 52 Prozent im Jahr 2013, die Abschlussquoten in berufsbildenden Bildungsgängen von 43 Prozent auf 46 Prozent. In einigen Ländern sind die berufsbildenden Bildungssysteme aufgrund neuer Entwicklungen in diesem Zeitraum schnell gewachsen. So sind beispielsweise die Abschlussquoten für berufsbildende Bildungsgänge in Neuseeland und Portugal um mehr als 40 Prozentpunkte gestiegen.

Die Abschlussquoten in berufsbildenden Bildungsgängen des postsekundaren, nicht tertiären Bildungsbereichs sind im gleichen Zeitraum konstant geblieben, sie lagen bei rund 10 bis 12 Prozent. In Australien sind die Abschlussquoten in berufsbildenden Bildungsgängen des postsekundaren, nicht tertiären Bereichs um 23 Prozentpunkte gestiegen, sodass inzwischen davon ausgegangen wird, dass 41 Prozent der Schüler in Australien einen Abschluss in einem dieser Bildungsgänge erwerben werden.

Hinweis

Abschlussquoten zeigen den geschätzten prozentualen Anteil einer spezifischen Altersgruppe, der im Laufe des Lebens einen Abschluss erwerben wird. Diese Schätzung basiert auf der Zahl der Absolventen im Jahr 2013 sowie der Altersverteilung in dieser Gruppe. Die angegebenen Zahlen basieren sowohl auf einer bestimmten Population (der Altersgruppe) als auch auf den aktuellen Abschlussquoten, sie werden somit von jeder Änderung des Bildungssystems beeinflusst, wie beispielsweise der Einführung neuer Bildungsgänge und Änderungen der Dauer der Bildungsgänge. Abschlussquoten können sehr hoch sein und in einem Zeitraum, in dem unerwartet viele Personen in die Ausbildung zurückkehren, sogar mehr als 100 Prozent betragen.

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

In diesem Indikator bezieht sich die Angabe „Alter“ auf das Alter von Schülern/Studierenden zu Beginn des Kalenderjahres, sie könnten jedoch schon ein Jahr älter als angegeben sein, wenn der Abschluss gegen Ende des Schuljahres erfolgt. Der 25. Geburtstag wird als die obere Altersgrenze für den Abschluss der Ausbildung im Sekundarbereich angesehen. 2013 waren in den OECD-Ländern mehr als 90 Prozent der Absolventen mit einem Erstabschluss im Sekundarbereich II jünger als 25 Jahre. Absolventen dieses Bereichs, die bei Erreichen ihres Abschlusses 25 Jahre oder älter sind, besuchen in der Regel spezielle Bildungsgänge, z. B. des zweiten Bildungswegs.

A
2

Analyse und Interpretationen

Abschlüsse im Sekundarbereich II

Überblick über die Abschlussquoten im Sekundarbereich II

Aktuelle Schätzungen gehen davon aus, dass im Durchschnitt der OECD-Länder 85 Prozent der Menschen im Laufe ihres Lebens einen Abschluss im Sekundarbereich II erwerben werden (Tab. A2.1). Ein solcher Abschluss wird häufig als Mindestvoraussetzung für einen erfolgreichen Einstieg in den Arbeitsmarkt und Grundvoraussetzung für den Einstieg in die weitere Ausbildung erachtet. Die Kosten, die sowohl für den Einzelnen als auch für die Gesellschaft entstehen, wenn diese Bildungsstufe nicht rechtzeitig abgeschlossen wird, können beträchtlich sein (s. Indikatoren A6 und A7).

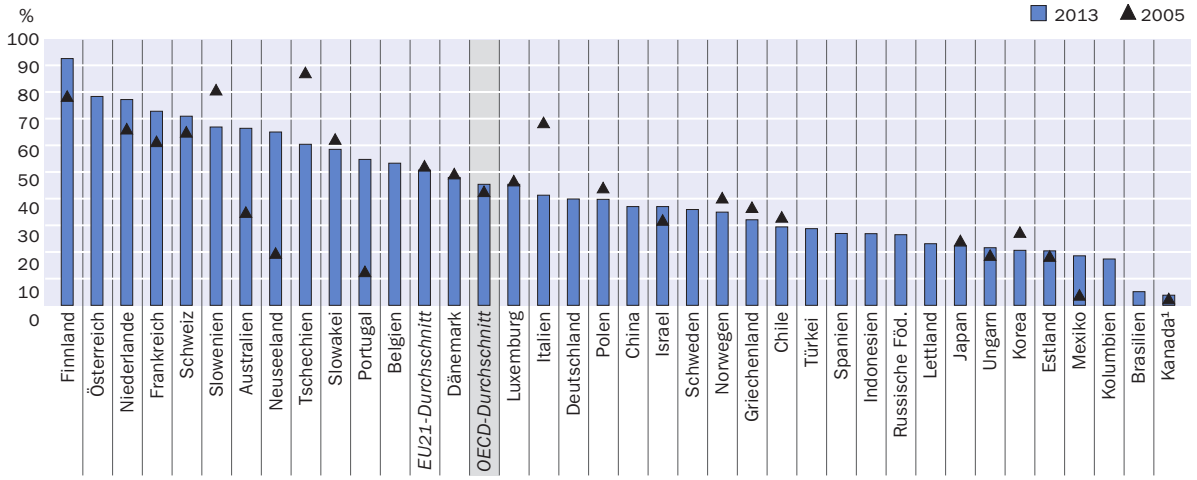
Abschlussquoten bieten einen Hinweis darauf, ob bildungspolitische Initiativen tatsächlich dazu geführt haben, dass mehr Menschen einen Abschluss im Sekundarbereich II erwerben. Die großen Unterschiede zwischen den Abschlussquoten der einzelnen Länder spiegeln die große Vielfalt der Bildungssysteme und Bildungsgänge wider.

In 9 der Länder mit verfügbaren Daten werden wahrscheinlich mehr als 90 Prozent der Menschen im Laufe ihres Lebens einen Abschluss im Sekundarbereich II erwerben, während in Mexiko dieser Anteil nur bei knapp über 50 Prozent liegt (Tab. A2.1). In allen Ländern ist die Wahrscheinlichkeit eines Abschlusses im Sekundarbereich II bei Frauen höher als bei Männern. Die größten geschlechtsspezifischen Unterschiede zeigen sich in Slowenien, wo wahrscheinlich 95 Prozent der jungen Frauen irgendwann einmal einen Erstabschluss im Sekundarbereich II erwerben werden, während es bei den Männern nur 76 Prozent sind.

Frauen erwerben in allen Ländern eher einen Abschluss in allgemeinbildenden Bildungsgängen, wohingegen in 26 der 35 Länder mit verfügbaren Daten die Männer eher

Abbildung A2.2

Entwicklung der Abschlussquoten in berufsbildenden Bildungsgängen im Sekundarbereich II (2005 und 2013)



1. Referenzjahr 2012 anstelle 2013.

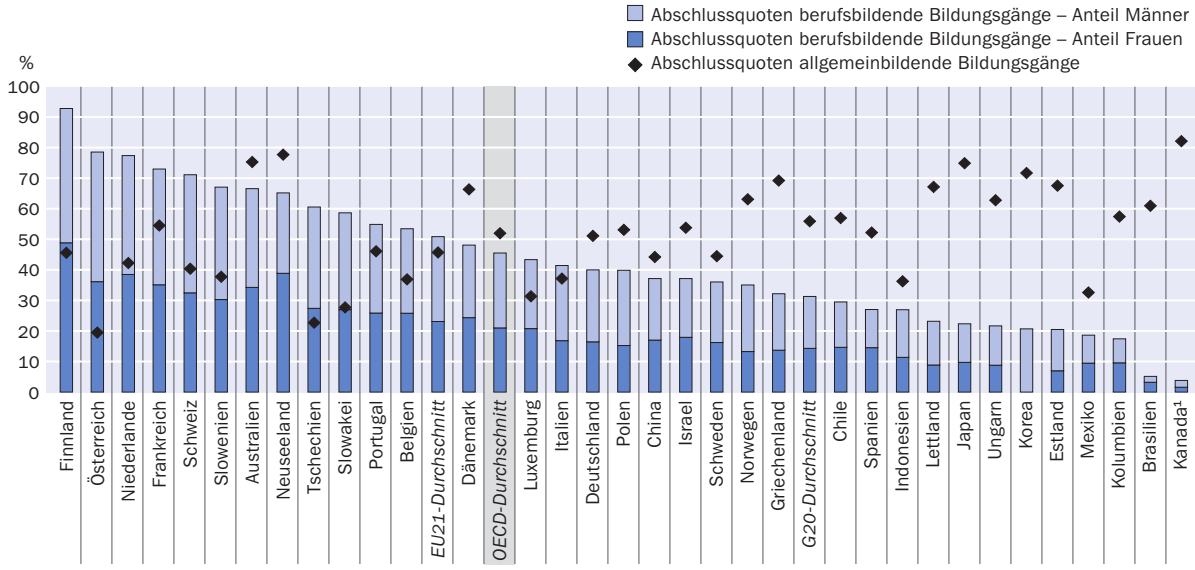
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Abschlussquoten in berufsbildenden Bildungsgängen im Sekundarbereich II im Jahr 2013.

Quelle: OECD. Tabelle A2.4. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933283430

Abbildung A2.3

Abschlussquoten im Sekundarbereich II, nach Ausrichtung des Bildungsgangs und Geschlecht (2013)



1. Referenzjahr 2012.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Abschlussquoten in berufsbildenden Bildungsgängen im Sekundarbereich II im Jahr 2013.

Quelle: OECD. Tabelle A2.1. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933283443

einen Abschluss in berufsbildenden Bildungsgängen erwerben werden. Die berufliche Ausbildung (Vocational Education and Training – VET) ist in vielen OECD-Ländern ein wichtiger Teil des Sekundarbereichs II. Sie kann eine zentrale Rolle bei der Vorbereitung junger Menschen auf das Arbeitsleben, der Weiterentwicklung der Kompetenzen Erwachsener und der Reaktion auf die Erfordernisse des Arbeitsmarktes spielen (s. Indikator A1). In einigen Ländern wurde die berufliche Ausbildung jedoch in den bildungspolitischen Diskussionen vernachlässigt und an den Rand gedrängt, oft stand sie im Schatten der zunehmenden Betonung der Bedeutung der allgemeinbildenden/akademischen Bildung. Gleichwohl erkennt eine wachsende Zahl von Ländern, dass eine gute berufliche Erstausbildung einen wichtigen Beitrag zur wirtschaftlichen Wettbewerbsfähigkeit leistet. Dies ist einer der Gründe für die zwischen 2005 und 2013 gestiegenen Abschlussquoten in berufsbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs II.

Im Durchschnitt der OECD-Länder werden 46 Prozent der jungen Menschen einen Abschluss in einem berufsbildenden Bildungsgang des Sekundarbereichs II erwerben. In Finnland treten viele Absolventen nach dem Abschluss eines berufsbildenden Bildungsgangs im Sekundarbereich II direkt in den Arbeitsmarkt ein. Es wird erwartet, dass 93 Prozent der jungen Menschen in Finnland im Laufe ihres Lebens einen Abschluss eines berufsbildenden Bildungsgangs erwerben werden. Im Gegensatz dazu werden in Brasilien und Kanada höchstens 5 Prozent der jungen Menschen einen berufsbildenden Bildungsgang des Sekundarbereichs II abschließen.

Obwohl zahlreiche Länder umfassende berufsbildende Bildungsgänge im Sekundarbereich II entwickelt haben, ziehen in anderen Ländern die meisten Schüler allgemeinbildende Bildungsgänge vor. Wie in Abbildung A2.3 gezeigt, ist davon auszugehen, dass

ein hoher Prozentsatz der Schüler in Finnland, den Niederlanden und Österreich einen Abschluss in einem berufsbildenden Bildungsgang des Sekundarbereichs II erwerben wird. In Kanada hingegen wird von einem deutlich geringeren Anteil an Absolventen berufsbildender Bildungsgänge ausgegangen. Dort finden sich berufsbildende Bildungsgänge häufig im postsekundaren Bereich, und berufsbildende Bildungsgänge im Sekundarbereich sind größtenteils Bildungsgänge im Rahmen des zweiten Bildungswegs für ältere Bildungsteilnehmer. 65 Prozent der Absolventen berufsbildender Bildungsgänge des Sekundarbereichs II in Kanada sind älter als 25 Jahre (Tab. A2.2).

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

Charakteristika von Absolventen des Sekundarbereichs II

Die Abschlussquoten unterscheiden sich auch hinsichtlich des Alters der Absolventen. Das Abschlussalter der Absolventen kann mit Änderungen im Bildungssystem zusammenhängen, wenn beispielsweise die Möglichkeit geschaffen wird, den Abschluss im Sekundarbereich II später im Leben zu erwerben, oder wenn die Dauer von allgemeinbildenden und berufsbildenden Bildungsgängen verändert wird. Im Durchschnitt sind 97 Prozent der Absolventen von allgemeinbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs II jünger als 25 Jahre, in Portugal sind es 80 Prozent.

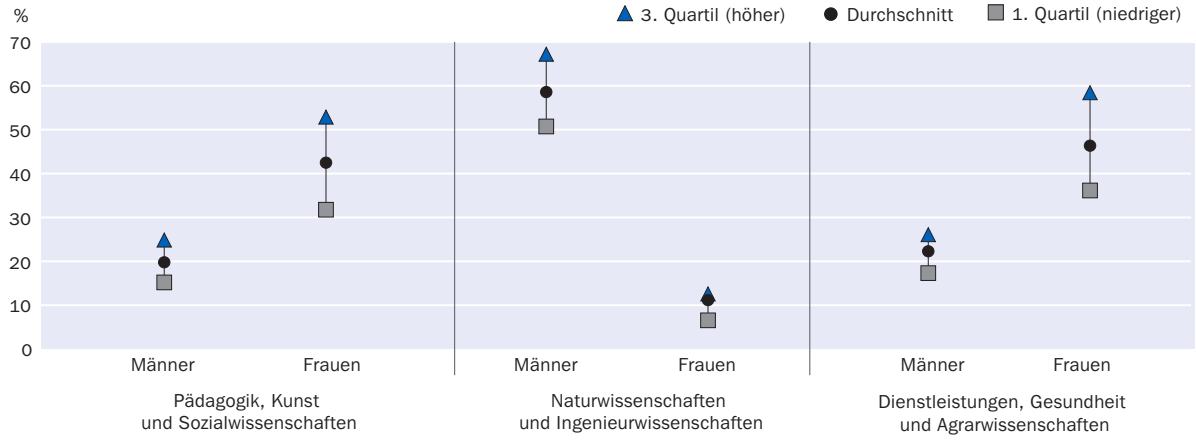
Der Anteil älterer Bildungsteilnehmer in berufsbildenden Bildungsgängen ist wesentlich höher, im Durchschnitt sind nur 82 Prozent der Absolventen jünger als 25 Jahre. In Australien, Kanada und Neuseeland ist mehr als die Hälfte der Absolventen 25 Jahre alt und älter.

Die meisten Absolventen in berufsbildenden Bildungsgängen haben einen Abschluss in Natur- und Ingenieurwissenschaften (37 Prozent) sowie in Pädagogik, Geistes- und Sozialwissenschaften (30 Prozent). In zwei Ländern, Dänemark und den Niederlanden, hat der größte Teil der Absolventen (29 bzw. 27 Prozent) einen Abschluss im Bereich Gesundheit und Soziales erworben. Auch bei den berufsbildenden Bildungsgängen zeigen sich bei der Wahl der Fachrichtung geschlechtsspezifische Unterschiede. Diese Unterschiede können dem traditionellen Verständnis von Geschlechterrollen und Identitäten sowie den manchmal mit speziellen Fachrichtungen assoziierten kulturellen Werten zugeschrieben werden. Im Durchschnitt der OECD-Länder sind 88 Prozent der Absolventen in den Bereichen Natur- und Ingenieurwissenschaften Männer). Die Länder mit dem höchsten Frauenanteil in den Bereichen Natur- und Ingenieurwissenschaften auf dieser Bildungsstufe sind Brasilien (38 Prozent) und Kolumbien (39 Prozent). In allen anderen Fachrichtungen hingegen stellen Frauen die Mehrheit (Tab. A2.2).

Wie Abbildung A2.4 zeigt, ist in den meisten Ländern der Prozentsatz der Frauen, die einen natur- und ingenieurwissenschaftlichen Bildungsgang belegen, niedrig, er liegt

Abbildung A2.4

Anteil von Absolventen von berufsbildenden Bildungsgängen im Sekundarbereich II in OECD-Ländern, nach Fachrichtung und Geschlecht (2013)



Quelle: OECD-Datenbank. *Hinweise* s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933283458

im Durchschnitt bei nur 11 Prozent aller Frauen, die einen Abschluss in einem berufsbildenden Bildungsgang des Sekundarbereichs II erwerben. In den Fachrichtungen Dienstleistungen, Gesundheit und Agrarwissenschaften sind die geschlechtsspezifischen Unterschiede größer: In einem Viertel der Länder haben mindestens 58 Prozent aller Absolventinnen eines berufsbildenden Bildungsgangs im Sekundarbereich II diese Fachrichtungen gewählt, während dies in einem anderen Viertel der Länder bei nur 36 Prozent der Fall ist. Dagegen sind Frauen in den meisten Ländern in den Natur- und Ingenieurwissenschaften unterrepräsentiert; in drei Viertel der Länder erwerben weniger als 13 Prozent aller Absolventinnen einen Abschluss in diesen Fachrichtungen.

Berufliche Ausbildung

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

Berufsbildende Bildungsgänge können als kombinierte schulische und betriebliche Bildungsgänge angeboten werden, bei denen höchstens 75 Prozent des Lehrplans in der Bildungseinrichtung oder in einem Fernkurs behandelt werden. Hierzu zählen auch die dualen Bildungsgänge, die Ausbildung in der Schule und am Arbeitsplatz nebeneinander beinhalten, sowie Bildungsgänge, die aus abwechselnden Phasen der Ausbildung in der Schule und am Arbeitsplatz bestehen. Diese Art „duales System“ findet sich in Dänemark, Deutschland, den Niederlanden, Österreich, der Schweiz, der Slowakei, Tschechien und Ungarn (OECD, 2015). Die betriebliche Ausbildung

vermittelt den Schülern die Fähigkeiten und Fertigkeiten, die am Arbeitsplatz von Bedeutung sind. Durch die betriebliche Ausbildung können sich auch öffentlich-private Partnerschaften entwickeln, außerdem können Sozialpartner und Arbeitgeber an der Entwicklung von berufsbildenden Bildungsgängen beteiligt werden, häufig durch die Festlegung der Rahmenrichtlinien für den Lehrplan.

Darüber hinaus sind qualitativ hochwertige berufsbildende Bildungsgänge in der Regel tendenziell sehr effektiv bei der Förderung der Fähigkeiten und Fertigkeiten all jener, die nicht über die Qualifikationen verfügen, die für einen reibungslosen Übergang in den Arbeitsmarkt erforderlich sind. Absolventen berufsbildender Bildungsgänge weisen höhere Beschäftigungsquoten und niedrigere Nichterwerbsquoten auf als Menschen, deren höchster Bildungsabschluss ein Abschluss in einem allgemeinbildenden Bildungsgang des Sekundarbereichs II ist (s. Indikator A5). Es ist jedoch wichtig sicherzustellen, dass für Absolventen von berufsbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs II gute Beschäftigungschancen bestehen, da berufsbildende Bildungsgänge teurer als andere Bildungsgänge sein können.

Überblick über die Abschlussquoten im postsekundaren, nicht tertiären Bereich

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

Die Erstabschlussquoten bei postsekundaren, nicht tertiären Bildungsgängen sind niedrig im Vergleich zu denjenigen des Sekundarbereichs II. Es wird davon ausgegangen, dass im Durchschnitt 13 Prozent der gegenwärtig in den OECD-Ländern lebenden jungen Menschen im Laufe ihres Lebens einen berufsbildenden Bildungsgang im postsekundaren, nicht tertiären Bereich abschließen werden. Die Erstabschlussquoten der Frauen liegen mit 15 Prozent über denen der Männer (10 Prozent). In fast allen Ländern, mit Ausnahme von Luxemburg, Portugal, der Slowakei und Ungarn, sind die Erstabschlussquoten von Frauen im postsekundaren, nicht tertiären Bereich höher als die der Männer. Die höchsten Abschlussquoten von Erstabsolventen in diesen Bildungsgängen finden sich in Australien (37 Prozent) und Neuseeland (29 Prozent) (Tab. A2.1). Sechs Länder haben keine Angebote im postsekundaren, nicht tertiären Bereich (Chile, Indonesien, Mexiko, Slowenien, die Türkei und das Vereinigte Königreich).

Diese Bildungsgänge bieten normalerweise Berufsbildungsabschlüsse an und umfassen u. a. die Erzieherausbildung in Österreich und die Berufsausbildung von Auszubildenden im dualen System in Deutschland, die bereits einen allgemeinbildenden Abschluss des Sekundarbereichs II erlangt haben. Bildungsgänge der dualen Berufsausbildung für Schüler, die bereits einen Abschluss im Sekundarbereich II erzielt haben, werden hier ebenfalls erfasst.

Charakteristika von Absolventen berufsbildender Bildungsgänge des postsekundaren, nicht tertiären Bereichs

27 der 34 OECD-Länder und 8 der 10 Partnerländer bieten berufsbildende Bildungsgänge im postsekundaren, nicht tertiären Bereich an. Einige Länder, die auf dieser Bildungsstufe (ISCED-2011-Stufe 4) keine Bildungsgänge anbieten, weisen hohe Abschlussquoten für berufsbildende Bildungsgänge auf einer niedrigeren Bildungsstufe (ISCED-2011-Stufe 3) auf, wie die Schweiz (71 Prozent) und Slowenien (67 Prozent) (Tab. A2.1).

Im Vergleich zum Besuch des Sekundarbereichs II ist eine Ausbildung im postsekundaren, nicht tertiären Bereich bei älteren Schülern relativ häufig. Im Durchschnitt sind 41 Prozent aller Absolventen älter als 30 Jahre, was bedeutet, dass viele von ihnen nach dem Abschluss der vorherigen Bildungsstufe für einige Zeit nicht an formaler Bildung teilgenommen haben. In vielen Ländern sind diese Bildungsgänge dem sogenannten zweiten Bildungsweg zuzurechnen, mit dem Erwachsene ermutigt werden sollen, wieder in das Bildungssystem einzusteigen. In anderen Ländern sind die meisten Absolventen des postsekundaren, nicht tertiären Bereichs jung, so sind beispielsweise in Belgien und Ungarn mehr als 90 Prozent aller Absolventen jünger als 30 Jahre (97 bzw. 92 Prozent).

Der Anteil weiblicher Absolventen von berufsbildenden Bildungsgängen des postsekundaren, nicht tertiären Bereichs variiert sehr stark, von 73 Prozent in Österreich bis zu 24 Prozent in Luxemburg. Dies lässt sich teilweise durch die auf dieser Bildungsstufe angebotenen Fachrichtungen erklären. In Österreich beispielsweise wurden 62 Prozent der Abschlüsse in den Fachrichtungen Gesundheit und Soziales erworben, in Luxemburg hingegen 64 Prozent im Bereich Ingenieurwissenschaften, Fertigung und Bauwesen.

Im Durchschnitt haben die meisten Absolventen berufsbildender Bildungsgänge des postsekundaren, nicht tertiären Bereichs einen Abschluss im Bereich der Sozial-, Rechts- und Wirtschaftswissenschaften (23 Prozent) oder Ingenieurwissenschaften, Fertigung und Bauwesen (21 Prozent) erworben. Am wenigsten beliebt sind die Fachrichtungen Pädagogik (5 Prozent), Naturwissenschaften (4 Prozent) und Agrarwissenschaften (3 Prozent). In einigen Ländern dominiert ein einziger Bereich den postsekundaren, nicht tertiären Bereich. Zum Beispiel erwerben in Dänemark 97 Prozent der Absolventen einen Abschluss in Sozial-, Rechts- und Wirtschaftswissenschaften, während in den Niederlanden 66 Prozent der Absolventen einen Abschluss in Ingenieurwesen, Fertigung und Bauwesen erwerben.

Definitionen

Bei Absolventen im Referenzzeitraum kann es sich sowohl um Absolventen mit einem Erstabschluss als auch um Absolventen, die einen zusätzlichen Abschluss erworben haben, handeln. Ein *Absolvent mit Erstabschluss* ist ein Schüler, der innerhalb des Referenzzeitraums auf einer bestimmten Bildungsstufe zum ersten Mal einen Abschluss erworben hat. Wenn also ein Schüler im Laufe der Jahre mehrere Abschlüsse erwirbt, so wird er oder sie zwar in jedem Jahr, in dem ein Abschluss erworben wird, als Absolvent gezählt, als Absolvent mit Erstabschluss jedoch nur einmal.

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

Netto-Abschlussquoten zeigen den geschätzten prozentualen Anteil einer Altersgruppe, der einen Abschluss im Sekundarbereich II erwirbt (ausgehend von den aktuellen Abschlussquoten).

Das *typische Abschlussalter* ist das Alter am Anfang des letzten Schuljahres der betreffenden Bildungsstufe und des spezifischen Bildungsgangs, in dem der Schüler den Abschluss erlangt.

Angewandte Methodik

Die Daten beziehen sich auf das Schuljahr 2012/2013 und beruhen auf der von der OECD im Jahre 2014 durchgeführten UOE-Datenerhebung zur Bildungsstatistik (weitere Informationen s. Anhang 3 unter *www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm*).

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

Absolventen der verschiedenen Ausrichtungen von Bildungsgängen der ISCED-2011-Stufen 3 und 4 gelten nicht als Erstabsolventen, da viele Schüler einen Abschluss in mehr als einem Bildungsgang des Sekundarbereichs II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereichs erwerben. Daher können diese Abschlussquoten nicht aufaddiert werden, da einige Absolventen doppelt gezählt würden. Zudem ist das typische Abschlussalter für die unterschiedlichen Bildungsgänge nicht zwangsläufig gleich (s. Anhang 1). Berufsbildende Bildungsgänge umfassen sowohl schulische als auch kombinierte schulische und betriebliche Ausbildungen, die als Bestandteil des Bildungssystems gelten. Ausschließlich in Betrieben durchgeführte Ausbildungen und solche, die keiner formellen Aufsicht durch eine Bildungsbehörde unterstehen, bleiben unberücksichtigt.

Anmerkung zu den Daten aus Israel

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

Weiterführende Informationen

Falch et al. (2010), „Completion and Dropout in Upper Secondary Education in Norway: Causes and Consequences“, Centre for Economic Research at NTNU, Trondheim, October 2010.

OECD (2015), „Focus on vocational education and training (VET) programmes“, *Education Indicators in Focus*, No. 33, OECD, *http://dx.doi.org/10.1787/5jrxtk4cg7wg-en*.

OECD (2014), *PISA 2012 Ergebnisse: Was Schülerinnen und Schüler wissen und können (Band I, überarbeitete Ausgabe, Februar 2014): Schülerleistungen in Lesekompetenz, Mathematik und Naturwissenschaften*, W. Bertelsmann Verlag, Germany, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264208858-de*.

OECD (2012a), *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*, OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en*.

OECD (2012b), *Closing the Gender Gap: Act Now*, OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264179370-en*.

OECD (2010), *Lernen für die Arbeitswelt*, ISBN: 978-92-64-08783-5, *www.oecd.org/berlin/publikationen/oecd-studiezurberufsbildunglernenfurdiearbeitswelt.htm*.

Tabellen Indikator A2

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933284796

- Tabelle A2.1: Abschlussquoten im Sekundarbereich II und im postsekundaren, nicht tertiären Bereich (2013)
- Tabelle A2.2: Charakteristika von Absolventen allgemeinbildender und berufsbildender Bildungsgänge des Sekundarbereichs II (2013)
- Tabelle A2.3: Charakteristika von Absolventen berufsbildender Bildungsgänge im postsekundaren, nicht tertiären Bereich (2013)
- Tabelle A2.4: Abschlussquoten im Sekundarbereich II und im postsekundaren, nicht tertiären Bereich (2005 und 2013)
- **WEB** Table A2.5: Share of upper secondary graduates from vocational programmes by field of education and gender (Absolventen berufsbildender Bildungsgänge des Sekundarbereichs II, nach Fachrichtung und Geschlecht) (2013)

Letzte Aktualisierung der Daten: 23. Oktober 2015.
Weitere Aktualisierungen im Internet unter: *http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en*.

A 2

Tabelle A2.1

Abschlussquoten im Sekundarbereich II und im postsekundaren, nicht tertiären Bereich (2013)

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

	Abschluss im Sekundarbereich II									Abschluss im postsekundaren, nicht tertiären Bereich					
	Erstabschlussquoten			Abschlussquoten						Erstabschlussquoten			Abschlussquoten		
	Alle Bildungsgänge			Allgemeinbildende Bildungsgänge			Berufsbildende Bildungsgänge			Alle Bildungsgänge			Berufsbildende Bildungsgänge		
	M+F	Männer	Frauen	M+F	Männer	Frauen	M+F	Männer	Frauen	M+F	Männer	Frauen	M+F	Männer	Frauen
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OECD-Länder															
Australien	m	m	m	75	71	80	67	64	69	37	32	42	41	36	46
Österreich	87	87	88	19	16	24	79	82	75	9	5	13	10	5	14
Belgien	m	m	m	37	32	43	53	54	53	m	m	m	7	6	7
Kanada[1]	86	83	89	82	79	86	4	4	3	m	m	m	m	m	m
Chile	86	83	90	57	54	60	29	29	30	a	a	a	a	a	a
Tschechien	78	77	79	23	18	28	61	65	56	25	19	32	9	8	10
Dänemark	95	90	100	66	60	73	48	47	49	1	1	1	1	1	1
Estland	m	m	m	68	56	79	20	26	14	m	m	m	23	16	29
Finnland	96	93	100	46	38	53	93	86	99	7	6	8	8	6	9
Frankreich	m	m	m	55	48	62	73	75	71	m	m	m	0	0	0
Deutschland	m	m	m	51	46	57	40	46	34	24	19	29	21	16	26
Griechenland	m	m	m	69	63	75	32	37	28	m	m	m	4	3	5
Ungarn	83	82	85	63	58	68	22	25	18	18	18	17	21	21	21
Island	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irland	98	97	99	m	m	m	a	a	a	m	m	m	15	21	8
Israel	91	86	96	54	49	59	37	38	37	m	m	m	a	a	a
Italien	78	74	82	37	27	47	41	48	35	3	3	4	3	3	4
Japan	97	96	98	75	71	78	22	25	20	m	m	m	m	m	m
Korea	92	93	92	72	71	72	21	21	20	m	m	m	m	m	m
Luxemburg	73	69	77	31	28	35	43	44	43	2	3	1	2	3	1
Mexiko	51	49	54	33	30	35	19	18	19	a	a	a	a	a	a
Niederlande	m	m	m	42	39	46	77	77	78	m	m	m	0	0	0
Neuseeland	100	96	100	78	74	82	65	52	78	29	23	34	33	26	40
Norwegen	83	78	89	63	52	75	35	42	27	3	2	4	3	2	5
Polen	86	82	91	53	41	66	40	48	31	16	9	24	16	9	24
Portugal	100	98	100	46	40	52	55	58	52	5	6	4	5	6	4
Slowakei	85	83	88	28	22	34	59	62	55	10	10	9	10	10	9
Slowenien	86	76	95	38	29	47	67	72	61	a	a	a	a	a	a
Spanien	71	65	78	52	46	59	27	25	29	m	m	m	m	m	m
Schweden	79	77	82	44	40	50	36	39	33	3	3	4	3	3	4
Schweiz	95	94	97	40	34	47	71	76	66	1	1	1	a	a	a
Türkei	64	61	66	35	32	38	29	29	28	a	a	a	a	a	a
Ver. Königreich	m	m	m	m	m	m	m	m	m	a	a	a	a	a	a
Vereinigte Staaten	80	77	83	80[d]	77[d]	83[d]	x(4)	x(5)	x(6)	21	16	27	21	16	27
OECD-Durchschnitt	**85**	**82**	**88**	**52**	**46**	**58**	**46**	**47**	**44**	**13**	**10**	**15**	**12**	**10**	**13**
EU21-Durchschnitt	**85**	**82**	**89**	**46**	**39**	**53**	**51**	**53**	**48**	**10**	**9**	**12**	**9**	**8**	**10**
Partnerländer															
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	m	m	m	61	51	71	5	4	7	m	m	m	7	6	8
China	m	m	m	44	42	46	37	38	36	6	6	6	3	4	2
Kolumbien	75	67	83	57	51	64	17	15	20	1	0	1	a	a	a
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	63	62	64	36	32	41	27	30	23	a	a	a	a	a	a
Lettland	85	81	89	67	59	75	23	28	18	6	5	7	6	5	7
Russische Föd.[2]	m	m	m	51	44	58	27	39	14	6	6	6	6	6	6
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**	**56**	**52**	**61**	**32**	**34**	**29**	**16**	**14**	**19**	**m**	**m**	**m**

1. Referenzjahr 2012. 2. Die Daten zu den Abschlüssen im postsekundaren, nicht tertiären Bereich enthalten einige Abschlüsse im Sekundarbereich II.
Quelle: OECD. Argentinien, China, Indien, Indonesien, Kolumbien, Saudi-Arabien und Südafrika: Statistikinstitut der UNESCO. Lettland: Eurostat.
Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933284806
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle A2.2

Charakteristika von Absolventen allgemeinbildender und berufsbildender Bildungsgänge des Sekundarbereichs II (2013)

	Allgemeinbildende Bildungsgänge		Berufsbildende Bildungsgänge									
	Anteil Absolventen unter 25 Jahren (in %)	Anteil weiblicher Absolventen (in %)	Anteil Absolventen unter 25 Jahren (in %)	Anteil weiblicher Absolventen (in %)	Anteil Absolventen im Sekundarbereich II nach Fachrichtung (in %)				Anteil weiblicher Absolventen im Sekundarbereich II nach Fachrichtung (in %)			
					Pädagogik, Geistes- und Sozialwissenschaften	Naturwissenschaften und Ingenieurwissenschaften	Gesundheit und Soziales	Sonstige	Pädagogik, Geistes- und Sozialwissenschaften	Naturwissenschaften und Ingenieurwissenschaften	Gesundheit und Soziales	Sonstige
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OECD-Länder												
Australien	100	51	43	51	27	33	22	19	70	10	88	53
Österreich	99	59	89	46	33	37	3	28	69	11	82	61
Belgien	100	56	100	48	26	30	27	17	55	8	82	61
Kanada[1]	97	51	35	42	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	94	52	99	50	42	36	5	17	71	16	84	58
Tschechien	100	60	92	45	30	40	6	24	68	10	91	64
Dänemark	96	54	55	51	26	25	29	19	61	10	86	37
Estland	95	58	97	34	14	60	1	25	93	33	94	56
Finnland	99	57	55	53	22	33	18	27	67	16	86	63
Frankreich	100	55	89	48	24	35	16	25	66	10	90	58
Deutschland	100	54	m	41	38	37	9	17	63	9	78	44
Griechenland	99	53	89	43	16	50	19	16	75	11	78	69
Ungarn	94	53	90	41	17	46	9	28	76	8	94	54
Island	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irland	m	m	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Israel	100	53	100	48	m	m	m	m	m	m	m	m
Italien	100	62	100	41	m	m	m	m	m	m	m	m
Japan	m	51	m	44	32	41	6	21	64	11	85	58
Korea	m	47	m	45	42	50	1	6	66	26	87	49
Luxemburg	100	55	94	48	49	28	13	10	62	11	79	43
Mexiko	98	54	98	51	m	m	m	m	m	m	m	m
Niederlande	100	53	77	50	26	22	27	25	54	6	89	41
Neuseeland	100	51	45	60	54	15	7	24	72	16	64	56
Norwegen	97	58	63	38	8	48	21	24	79	7	88	43
Polen	90	60	99	38	18	51	0	31	71	10	85	66
Portugal	80	55	86	47	30	31	17	22	56	15	89	48
Slowakei	99	60	96	46	29	36	7	28	69	9	82	60
Slowenien	100	61	92	45	31	36	12	20	73	7	77	52
Spanien	98	55	61	54	47	21	19	13	65	7	80	50
Schweden	100	54	100	45	23	39	16	22	70	9	75	62
Schweiz	97	57	90	46	37	37	13	14	62	12	90	50
Türkei	94	53	98	47	21	54	17	8	59	22	90	56
Ver. Königreich	m	m	m	m	40	20	14	27	61	14	73	55
Vereinigte Staaten	100[d]	51[d]	x(1)	x(2)	m	m	m	m	m	m	m	m
OECD-Durchschnitt	**97**	**55**	**83**	**46**	**30**	**37**	**13**	**21**	**68**	**12**	**84**	**54**
EU21-Durchschnitt	**97**	**57**	**87**	**45**	**28**	**36**	**14**	**22**	**67**	**11**	**84**	**55**
Partnerländer												
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	90	57	83	62	41	32	9	17	81	38	82	53
China	m	49	m	46	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien	91	54	100	55	52	24	0	24	63	39	a	51
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	100	55	100	42	m	m	m	m	m	m	m	m
Lettland	100	54	93	38	19	53	2	26	76	10	94	63
Russische Föd.	m	56	m	26	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**	**53**	**m**	**45**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: „Sonstige" umfasst Agrarwissenschaften, Dienstleistungen und Sonstige.
1. Referenzjahr 2012.
Quelle: OECD. Argentinien, China, Indien, Indonesien, Kolumbien, Saudi-Arabien und Südafrika: Statistikinstitut der UNESCO. Lettland: Eurostat.
Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933284810
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

A 2

Tabelle A2.3

Charakteristika von Absolventen berufsbildender Bildungsgänge im postsekundaren, nicht tertiären Bereich (2013)

	Anteil weiblicher Absolventen (in %)	Anteil Absolventen unter 30 Jahren (in %)	Anteil Absolventen einzelner Fachrichtungen (in %)							
			Pädagogik	Geisteswissenschaften und Kunst	Sozial-, Rechts- und Wirtschaftswissenschaften	Naturwissenschaften	Ingenieurwissenschaften, Fertigung und Bauwesen	Agrarwissenschaften	Gesundheit und Soziales	Dienstleistungen
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OECD-Länder										
Australien	56	37	19	4	37	3	10	2	17	8
Österreich	73	48	18	2	13	1	1	2	62	1
Belgien	53	97	0	7	12	1	22	2	34	22
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Tschechien	52	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Dänemark	61	31	0	0	97	1	0	0	3	0
Estland	63	68	0	18	12	20	18	5	5	22
Finnland	58	10	2	2	51	0	25	2	5	13
Frankreich	68	m	0	55	13	11	1	0	0	20
Deutschland	61	m	0	3	27	3	18	2	39	10
Griechenland	58	86	14	4	13	7	22	1	19	20
Ungarn	49	92	1	8	19	8	24	3	15	22
Island	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irland	28	57	0	9	13	5	34	18	11	10
Israel	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Italien	52	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Korea	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Luxemburg	24	65	4	8	0	0	64	2	5	18
Mexiko	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Niederlande	26	44	27	0	5	0	66	0	0	2
Neuseeland	60	58	2	27	24	6	10	3	13	14
Norwegen	70	41	0	14	37	0	1	2	34	11
Polen	71	73	0	6	21	5	6	5	28	29
Portugal	36	82	0	5	13	8	33	5	5	30
Slowakei	45	69	6	1	15	0	20	2	14	42
Slowenien	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Spanien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Schweden	58	51	7	3	24	7	20	4	23	12
Schweiz	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Türkei	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Ver. Königreich	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Vereinigte Staaten	61	m	1	6	9	3	18	1	40	23
OECD-Durchschnitt	**54**	**59**	**5**	**9**	**23**	**4**	**21**	**3**	**19**	**17**
EU21-Durchschnitt	**52**	**62**	**5**	**8**	**22**	**5**	**23**	**3**	**17**	**17**
Partnerländer										
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	57	70	0	2	20	10	21	3	29	15
China	27	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Lettland	59	78	0	2	11	1	18	6	24	38
Russische Föd.[1]	50	m	0[d]	1[d]	6[d]	3[d]	47[d]	9[d]	0[d]	33[d]
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

1. Die Daten zu den Abschlüssen im postsekundaren, nicht tertiären Bereich enthalten einige Abschlüsse im Sekundarbereich II.
Quelle: OECD. Argentinien, China, Indien, Indonesien, Kolumbien, Saudi-Arabien und Südafrika: Statistikinstitut der UNESCO. Lettland: Eurostat.
Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933284828
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle A2.4

Abschlussquoten im Sekundarbereich II und im postsekundaren, nicht tertiären Bereich (2005 und 2013)

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

	Sekundarbereich II						Postsekundarer, nicht tertiärer Bereich			
	Erstabschlussquoten		Abschlussquoten				Erstabschlussquoten		Abschlussquoten	
	Alle Bildungsgänge		Allgemeinbildende Bildungsgänge		Berufsbildende Bildungsgänge		Alle Bildungsgänge		Berufsbildende Bildungsgänge	
	2005	2013	2005	2013	2005	2013	2005	2013	2005	2013
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OECD-Länder										
Australien	m	m	m	75	35	67	m	37	18	41
Österreich	m	87	16	19	m	79	m	9	28	10
Belgien	m	m	m	37	m	53	m	5	m	7
Kanada[1]	m	86	78	82	3	4	m	m	m	m
Chile	81	86	48	57	33	29	a	a	a	a
Tschechien	100	78	28	23	88	61	m	25	m	9
Dänemark	83	95	59	66	50	48	1	1	1	1
Estland	m	m	60	68	19	20	m	m	19	23
Finnland	94	96	52	46	79	93	6	7	6	8
Frankreich	m	m	50	55	62	73	m	m	0	0
Deutschland	m	m	m	51	m	40	m	24	m	21
Griechenland	95	m	59	69	37	32	9	m	9	4
Ungarn	m	83	68	63	19	22	20	18	26	21
Island	79	m	56	m	53	m	8	m	8	m
Irland	92	98	m	m	a	a	14	m	14	15
Israel	m	91	58	54	32	37	m	m	m	a
Italien	85	78	31	37	69	41	6	3	6	3
Japan	95	97	71	75	24	22	m	m	m	m
Korea	92	92	65	72	28	21	a	m	a	m
Luxemburg	74	73	27	31	47	43	m	2	2	2
Mexiko	40	51	36	33	4	19	a	a	a	a
Niederlande	m	m	34	42	66	77	m	m	1	0
Neuseeland	88	100	m	78	20	65	12	29	13	33
Norwegen	90	83	62	63	40	35	5	3	2	3
Polen	41	86	55	53	44	40	9	16	13	16
Portugal	54	100	41	46	13	55	m	5	m	5
Slowakei	86	85	23	28	63	59	12	10	12	10
Slowenien	85	86	34	38	81	67	a	a	a	a
Spanien	69	71	m	52	m	27	a	m	a	m
Schweden	m	79	m	44	m	36	m	3	m	3
Schweiz	m	95	35	40	65	71	m	1	1	a
Türkei	m	64	m	35	m	29	a	a	a	a
Ver. Königreich	m	m	m	m	m	m	a	a	a	a
Vereinigte Staaten	74	80	74[d]	80[d]	x(3)	x(4)	17	21	17	21
OECD-Durchschnitt	**80**	**85**	**49**	**52**	**43**	**46**	**10**	**12**	**10**	**12**
EU21-Durchschnitt	**80**	**85**	**42**	**46**	**52**	**51**	**10**	**10**	**11**	**9**
Partnerländer										
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	m	m	m	61	m	5	m	m	m	7
China	m	m	m	44	m	37	m	6	m	3
Kolumbien	m	75	m	57	m	17	m	1	m	a
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	63	m	36	m	27	m	a	m	a
Lettland	m	85	m	67	m	23	m	6	m	6
Russische Föd.[2]	m	m	m	51	m	27	m	6	m	6
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**	**56**	**m**	**32**	**m**	**16**	**m**	**m**

Anmerkung: Die Abschlussquoten für 2005 wurden falls notwendig unter Verwendung des typischen Abschlussalters von 2013 berechnet.

1. Referenzjahr 2012 anstelle 2013. 2. Die Daten zu den Abschlüssen im postsekundaren, nicht tertiären Bereich enthalten einige Abschlüsse im Sekundarbereich II.

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

Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933284839

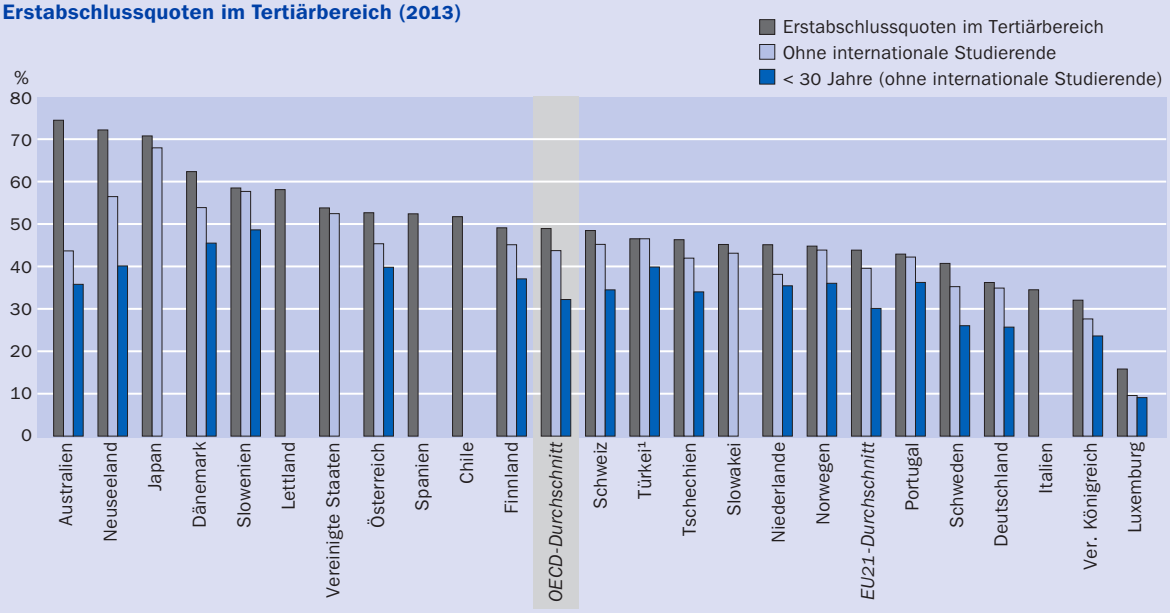
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Indikator A3
Wie viele junge Menschen mit welchen Charakteristika werden ein Studium im Tertiärbereich abschließen?

- Ausgehend von den gegenwärtigen Abschlussquoten werden im Durchschnitt 35 Prozent der heutigen Jugendlichen in den OECD-Ländern zumindest einen Erstabschluss im Tertiärbereich vor ihrem 30. Geburtstag erwerben.
- 2013 stellten Frauen mehr als 50 Prozent der Absolventen des Tertiärbereichs; in den Natur- und Ingenieurwissenschaften sind sie jedoch weiterhin unterrepräsentiert.
- Der Anteil der Absolventen natur- und ingenieurwissenschaftlicher Studiengänge zusammen beträgt weniger als ein Viertel aller Absolventen des Tertiärbereichs, bei den Absolventen von Promotionsstudiengängen liegt ihr Anteil jedoch bei 44 Prozent.

Abbildung A3.1

Erstabschlussquoten im Tertiärbereich (2013)



Anmerkung: Unterschiede im Erhebungsbereich der Bevölkerungsdaten und der Studienanfängerdaten bedeuten, dass die Studienanfängerquoten von Ländern mit einem Nettoabgang von Studierenden wohl zu niedrig angesetzt und von Ländern mit einem Nettozugang von Studierenden wohl zu hoch angesetzt sind. Die Erstabschlussquoten im Tertiärbereich ohne internationale Studierende berücksichtigen dies.
1. Referenzjahr 2012.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Erstabschlussquoten im Tertiärbereich.
Quelle: OECD. Tabelle A3.1. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933283460

Kontext

Abschlussquoten im Tertiärbereich veranschaulichen, in welchem Ausmaß ein Land in der Lage ist, die Beschäftigten der Zukunft mit Spezialkenntnissen und Kompetenzen entsprechend dem neusten Stand von Wissenschaft und Technik auszustatten.

In den OECD-Ländern gibt es auch weiterhin große Anreize, einen Abschluss im Tertiärbereich zu erwerben, u. a. höhere Einkommen und bessere Beschäftigungsaussichten (weiter gehende Informationen hierzu s. Indikatoren A5, A6 und A7). Struktur und Umfang des Tertiärbereichs unterscheiden sich in den einzelnen Ländern, und die Abschlussquoten werden anscheinend davon beeinflusst, wie leicht der Zugang zu den Studiengängen ist, wie viel Flexibilität bei ihnen gewährt wird und welche Nachfrage nach höherwertigen Kompetenzen auf dem Arbeitsmarkt besteht.

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

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

Weitere wichtige Ergebnisse

- 2013 hat im Durchschnitt der OECD die Mehrheit der Erstabsolventen des Tertiärbereichs (69 Prozent) einen Bachelorabschluss erlangt, 14 Prozent einen Masterabschluss und 18 Prozent einen Abschluss in einem Kurzstudiengang.
- Internationale Studierende belegen eher einen Master- oder Promotionsstudiengang als einen Bachelorstudiengang. Etwa 27 Prozent der Studierenden in den OECD-Ländern, die 2013 einen Erstabschluss in einem Promotionsstudiengang erworben haben, waren internationale Studierende, ebenso wie 18 Prozent der Erstabsolventen eines Master- oder gleichwertigen Studiengangs und 7 Prozent der Erstabsolventen eines Bachelorstudiengangs.
- 2013 erwarb jeder dritte Absolvent des Tertiärbereichs einen Abschluss in Sozial-, Rechts- oder Wirtschaftswissenschaften. In fast allen OECD-Ländern belegte der größte Teil der Studierenden einen Studiengang in diesen Fachrichtungen.

Hinweis

Abschlussquoten zeigen den geschätzten prozentualen Anteil einer Altersgruppe, der wahrscheinlich im Laufe des Lebens einen Abschluss erwerben wird. Diese Schätzung basiert auf der Gesamtzahl der Absolventen im Jahr 2013 sowie der Altersverteilung der Absolventen. Daher basieren die Abschlussquoten auf den aktuellen Abschlussquoten, was aber wiederum bedeutet, dass sie von jeder Änderung des Bildungssystems beeinflusst werden, wie beispielsweise der Einführung neuer Studiengänge oder Änderungen der Dauer von Studiengängen, wie sie sich in vielen EU-Ländern durch die Umsetzung des Bologna-Prozesses ergeben haben.

Analyse und Interpretationen

Abschlussquoten im Tertiärbereich

Dank der neuen ISCED-2011-Klassifizierung werden in dieser Ausgabe von *Bildung auf einen Blick* zum ersten Mal statistische Informationen zu Erstabsolventen des Tertiärbereichs verwendet. Erstabsolventen des Tertiärbereichs werden als Studierende definiert, die zum ersten Mal (in ihrem Bildungsverlauf) einen Abschluss im Tertiärbereich in einem bestimmten Land erwerben. Im Durchschnitt der 22 OECD-Länder mit vergleichbaren Daten für 2013 werden auf der Grundlage der aktuellen Abschlussquoten 50 Prozent der jungen Menschen von heute mindestens einmal im Laufe ihres Lebens einen Abschluss im Tertiärbereich erwerben. Dieser Anteil liegt zwischen 16 Prozent in Luxemburg, wobei zu beachten ist, dass viele Luxemburger im Ausland studieren, und mindestens 70 Prozent in Australien, Japan und Neuseeland (Abb. A3.1).

Abschlussquoten – nach Bildungsstufe

Es wird erwartet, dass die Zahl junger Menschen, die im Laufe ihres Lebens einen Bachelorabschluss erwerben werden, höher ist als die Zahl der Absolventen jeder anderen Bildungsstufe des Tertiärbereichs. Auf der Grundlage der Abschlussquoten von 2013 wird davon ausgegangen, dass im Durchschnitt der OECD-Länder 36 Prozent der jungen Menschen in einem Land im Laufe ihres Lebens einen Bachelorabschluss erwerben werden, 17 Prozent einen Masterabschluss, 11 Prozent einen Abschluss in einem Kurzstudiengang und 2 Prozent der Studierenden im Laufe ihres Lebens einen Abschluss in einem Promotionsstudiengang.

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

Die Abschlussquoten in den Promotionsstudiengängen sind im Laufe des letzten Jahrzehnts ebenfalls gestiegen. In jedem Land, für das vergleichbare Daten zur Verfügung stehen, ist die Abschlussquote in den Promotionsstudiengängen zwischen 2005 und 2013 gestiegen, mit Ausnahme von Finnland, Österreich und Slowenien, wo die Abschlussquoten sanken. Die Schweiz, Slowenien und das Vereinigte Königreich weisen auf dieser Bildungsstufe die höchsten Abschlussquoten aller OECD-Länder auf. Dort werden wahrscheinlich mindestens 3 Prozent der jungen Menschen – einschließlich internationaler Studierender – einen Abschluss in einem Promotionsstudiengang erwerben, wenn die Quoten von 2013 aufrechterhalten werden (Tab. A3.1 und Tab. A3.6 im Internet).

Abschlussquoten – ohne internationale Studierende

In einigen Ländern stellen internationale Studierende einen großen Teil der Absolventen des Tertiärbereichs. Bei „internationalen Studierenden" handelt es sich um Studierende, die ausdrücklich zum Studium in ein anderes Land gekommen sind. Internationale Studierende haben aus verschiedenen Gründen einen wesentlichen Einfluss auf die geschätzten Abschlussquoten. Sie gelten per Definition als Absolventen mit einem Erstabschluss, unabhängig von ihren zuvor in anderen Ländern erworbenen Abschlüssen (d. h., ein internationaler Studierender, der ein zu einem zweiten Abschluss führendes Studium abschließt, gilt als Absolvent mit einem Erstabschluss in dem Land seines Auslandsstudiums). Die Abschlussquoten in Ländern mit einem großen Anteil internationaler Studierender wie Australien und Neuseeland erscheinen daher recht hoch. Ohne Berücksichtigung internationaler Studierender fallen die Abschlussquoten (Erstabschluss) in Australien und Neuseeland um 30 bzw. 16 Prozentpunkte niedriger aus (Tab. A3.1).

Abschlussquoten junger Menschen, die jünger als 30 bzw. 35 Jahre sind

Die Abschlussquoten von Absolventen mit einem Erstabschluss im Tertiärbereich, die jünger als 30 Jahre sind, sind ein Indikator für den Prozentsatz junger Menschen, die bei ihrem ersten Eintritt in den Arbeitsmarkt über einen Abschluss im Tertiärbereich verfügen werden. Im Durchschnitt der 16 Länder mit verfügbaren Daten wird erwartet, dass 32 Prozent der jungen Menschen (ohne internationale Studierende) vor dem 30. Lebensjahr einen Erstabschluss im Tertiärbereich erwerben werden. Diese Quote variiert zwischen 49 Prozent in Slowenien und 9 Prozent in Luxemburg.

Darüber hinaus ist die Altersspanne bei den Studierenden in einigen Bildungssystemen größer als in anderen. In Finnland, Israel, Neuseeland, der Schweiz und der Slowakei sinkt die Zahl der Abschlussquoten im Bereich der Bachelor- oder gleichwertigen Abschlüsse um mindestens 10 Prozentpunkte, wenn nur junge Menschen (ohne internationale Studierende) berücksichtigt werden, die jünger als 30 Jahre sind. Dies könnte darauf hindeuten, dass diese Bildungssysteme hinsichtlich des Zugangs zu Studiengängen und ihrer Dauer flexibler und für Studierende außerhalb des typischen Studienalters besser geeignet sind. Außerdem besteht in Finnland, Israel und der Schweiz die Pflicht zum Wehr- oder Zivildienst, wodurch sich die Studiendauer verlängert (Tab. A3.1).

Charakteristika von Absolventen des Tertiärbereichs

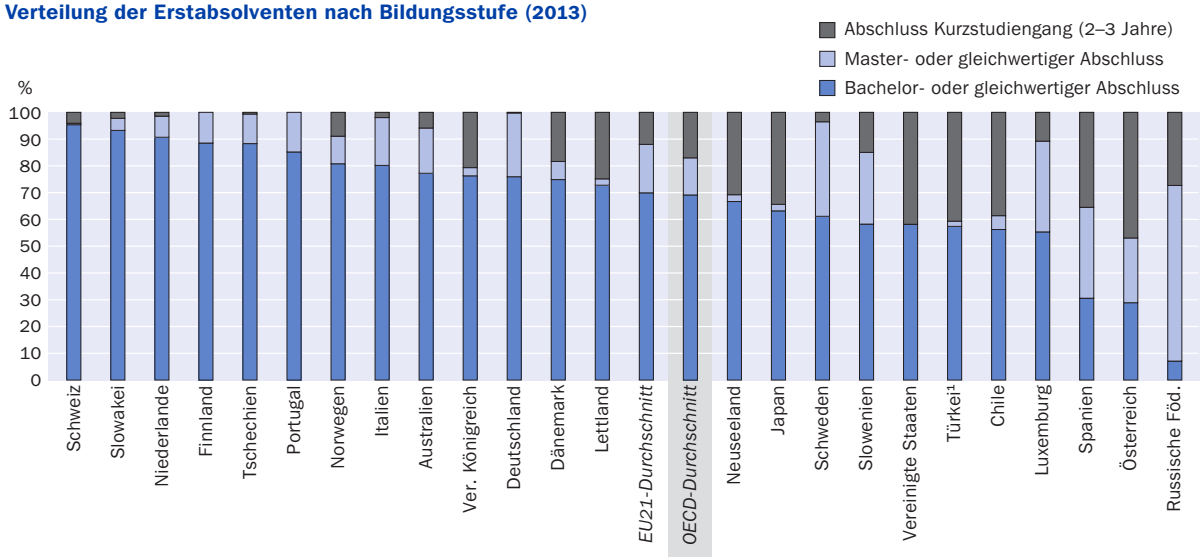
In den letzten beiden Jahrzehnten hat sich in den OECD-Ländern die Ausbildung im Tertiärbereich erheblich geändert: Die Zusammensetzung der Studierenden ist internationaler geworden, die Zahl der Frauen, die auf dieser Bildungsstufe einen Abschluss erwerben, ist gestiegen, und in einigen Ländern ist die Zahl der Studierenden, die Studiengänge im Bereich der Natur- und Ingenieurwissenschaften belegen, gestiegen. Diese Änderungen können Befürchtungen hinsichtlich der Wettbewerbsfähigkeit in der globalen Wirtschaft und am Arbeitsmarkt widerspiegeln.

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

Die neuen Daten zu Absolventen mit Erstabschluss im Tertiärbereich ermöglichen eine genauere Beschreibung der jungen Absolventen, die mit einem Abschluss im Tertiär-

Abbildung A3.2

Verteilung der Erstabsolventen nach Bildungsstufe (2013)



1. Referenzjahr 2012.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils Absolventen mit einem Erstabschluss in einem Bachelor- oder gleichwertigen Studiengang.

Quelle: OECD. Tabelle A3.2. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933283475

bereich in den Arbeitsmarkt eintreten. Außerdem erleichtern sie den Vergleich zwischen Ländern, da nur in spezifischen Bildungssystemen geltende Bildungswege nicht berücksichtigt werden.

2013 hat die Mehrzahl der Erstabsolventen im Tertiärbereich einen Bachelorabschluss erworben. Im Durchschnitt der OECD-Länder haben 69 Prozent der Studierenden einen Bachelorabschluss als Erstabschluss erworben, 14 Prozent einen Masterabschluss und 18 Prozent einen Abschluss in einem Kurzstudiengang (Tab. A3.2).

Es gibt jedoch erhebliche Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern. In Österreich hat der größte Teil der Erstabsolventen (47 Prozent) einen Abschluss in einem Kurzstudiengang erworben, in Spanien hingegen ist der Anteil der Erstabsolventen auf allen Bildungsstufen im Tertiärbereich gleich: Abschluss in einem Kurzstudiengang, Bachelor- oder gleichwertiger Abschluss sowie Master- oder gleichwertiger Abschluss. Diese Unterschiede können auf unterschiedliche Strukturen des Tertiärbereichs zurückzuführen sein oder darauf, dass bestimmte Studiengänge, z. B. Kurzstudiengänge, in einigen Ländern wesentlich stärker gefördert werden (Abb. A3.2).

Darüber hinaus war 2013 die große Mehrheit der Absolventen mit Erstabschluss (82 Prozent über alle OECD-Länder hinweg) höchstens 30 Jahre alt, mit erheblichen Unterschieden zwischen den einzelnen Ländern. In Chile, Lettland, Neuseeland, Schweden und der Schweiz waren 25 Prozent der Absolventen älter als 30 Jahre, während dies in den Niederlanden nur auf 8 Prozent der Absolventen mit Erstabschluss zutraf (Tab. A3.2).

Mehr als die Hälfte aller Erstabschlüsse werden von Frauen erworben

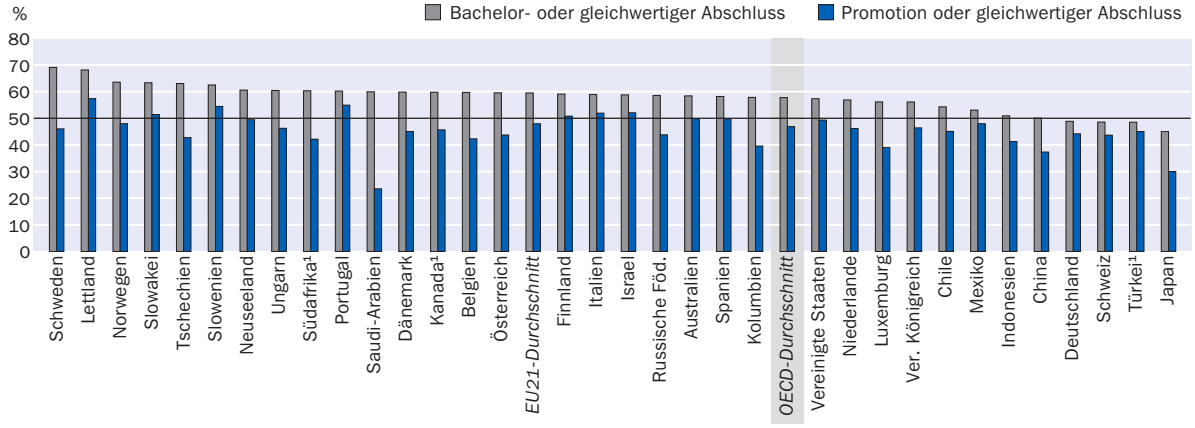
Angesichts der Auswirkungen von (Aus-)Bildung auf die Erwerbsbeteiligung, die berufliche Mobilität und die Lebensqualität, unterstreichen politische Entscheidungsträger und Erziehungswissenschaftler die Bedeutung einer Verringerung der Unterschiede in den Bildungschancen und -ergebnissen von Männern und Frauen. 2013 wurden im Durchschnitt 57 Prozent der Erstabschlüsse im Tertiärbereich in den OECD-Ländern von Frauen erworben, sie reichen von 47 Prozent in der Türkei bis zu 69 Prozent in Lettland (Tab. A3.2). Darüber hinaus lag ihr Anteil bei den Erstabschlüssen auf allen Stufen des Tertiärbereichs – mit Ausnahme der Promotionsstudiengänge – bei über 50 Prozent. Im Durchschnitt wurden 58 Prozent der Erstabschlüsse in Bachelor- oder gleichwertigen Studiengängen von Frauen erworben, bei den Promotionsstudiengängen traf dies auf 47 Prozent zu. Die größten Unterschiede zwischen dem Prozentsatz der Frauen, die einen Bachelor- oder gleichwertigen Abschluss erworben haben, und dem der Frauen, die einen Promotionsabschluss erworben haben, wurden in Saudi-Arabien, Schweden und Tschechien beobachtet (mindestens 20 Prozentpunkte) (Abb. A3.3).

Auch wenn im Jahr 2013 die meisten Abschlüsse im Tertiärbereich von Frauen erworben wurden, haben Männer immer noch die besseren Erfolge am Arbeitsmarkt. Die Einkommen von Männern mit einem Abschluss im Tertiärbereich sind im Durchschnitt höher als die von Frauen mit einem Abschluss im Tertiärbereich, und Männer mit diesem Abschluss haben tendenziell höhere Beschäftigungsquoten als Frauen mit demselben Bildungsstand (Indikatoren A5 und A6).

Darüber hinaus sind Frauen, auch wenn sie die Mehrzahl der Abschlüsse im Tertiärbereich erwerben, in bestimmten Fachrichtungen, wie Natur- und Ingenieurwissenschaften, immer noch unterrepräsentiert (s. Online-Datenbank von *Bildung auf einen Blick*). Diese Ergebnisse erklären sich teilweise aus geschlechtsspezifischen Unterschieden bei den Einstellungen und Zielvorstellungen junger Menschen. Die internationale

Abbildung A3.3

Anteil weiblicher Absolventen im Tertiärbereich (in %), nach Bildungsstufe (2013)



Anmerkung: Die schwarze Linie kennzeichnet die 50-Prozent-Marke.
1. Referenzjahr 2012.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils weiblicher Absolventen eines Bachelor- oder gleichwertigen Studiengangs.
Quelle: OECD. Tabelle A3.4. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933283486

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

Studierende entscheiden sich für ein Studium im Ausland, insbesondere für weiterführende Studiengänge

Die Internationalisierung des Tertiärbereichs ist in den weiterführenden Studiengängen wie Master- und Promotionsstudiengängen stärker ausgeprägt. 2013 waren 27 Prozent der Absolventen von Studiengängen in den OECD-Ländern internationale Studierende, ebenso wie 18 Prozent der Absolventen von Master- oder gleichwertigen Studiengängen und 7 Prozent der Absolventen von Bachelor- oder gleichwertigen Studiengängen. In Belgien, Neuseeland, den Niederlanden, der Schweiz und dem Vereinigten Königreich waren mindestens 40 Prozent der Absolventen von Promotionsstudiengängen internationale Studierende. In Luxemburg waren 80 Prozent der Absolventen von Promotionsstudiengängen internationale Studierende. In Australien ziehen Masterstudiengänge mehr internationale Studierende an als Promotionsstudiengänge (57 Prozent vs.36 Prozent).

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

Die Beliebtheit der natur- und ingenieurwissenschaftlichen Fachrichtungen steigt in den weiterführenden Studiengängen des Tertiärbereichs

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

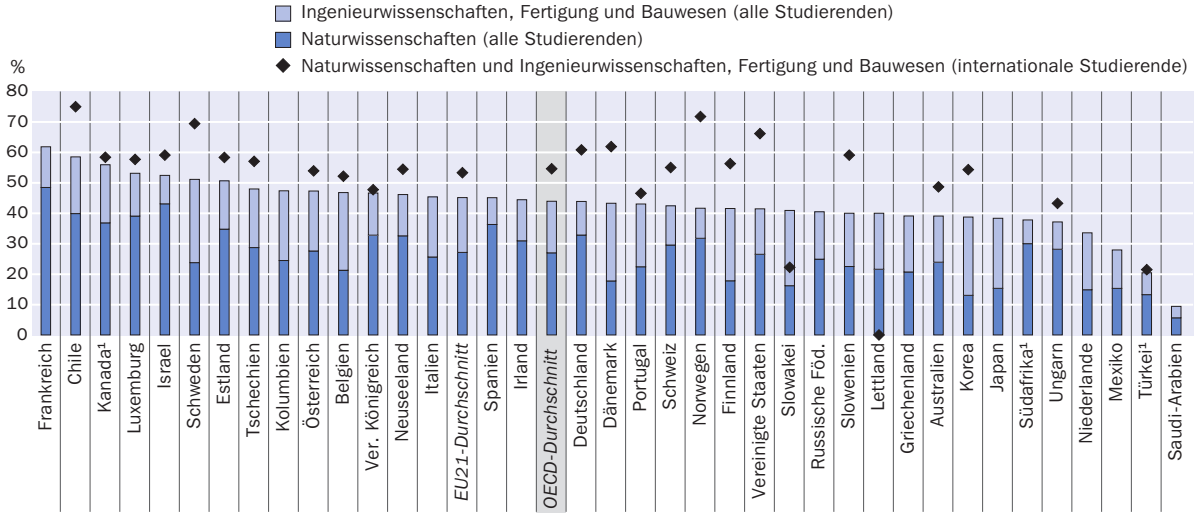
2013 erwarb jeder dritte Absolvent des Tertiärbereichs einen Abschluss im Bereich der Sozial-, Rechts- und Wirtschaftswissenschaften. In allen OECD-Ländern, mit Ausnahme von Korea, hat der größte Teil der Absolventen diese Fachrichtungen belegt. Mehr als 45 Prozent der Absolventen des Tertiärbereichs in Kolumbien, Luxemburg, der Türkei, der Russischen Föderation und Südafrika haben einen Abschluss in diesen Fachrichtungen erworben. Die Fachrichtungen Natur- und Ingenieurwissenschaften liegen dahinter, mit 14 Prozent der Absolventen in Ingenieurwissenschaften, Fertigung und Bauwesen und 9 Prozent der Absolventen im Bereich Naturwissenschaften (Tab. A3.3).

Viele Länder drängen auf eine stärkere Ausgewogenheit bei der Verteilung von Absolventen über die Fachrichtungen. Zum Beispiel haben die Vereinigten Staaten kürzlich Maßnahmen ergriffen, um die Zahl der Absolventen mit einem Abschluss im Tertiärbereich in den Fachrichtungen Natur- und Ingenieurwissenschaften bis 2022 um eine Million zu steigern. Ebenso hat die Europäische Union kürzlich das Programm „Wissenschaft mit der und für die Gesellschaft“ gestartet, um eine Kooperation zwischen Wissenschaft und Gesellschaft aufzubauen, neue Talente für die Wissenschaft zu rekrutieren und wissenschaftliche Exzellenz mit sozialem Bewusstsein und sozialer

A 3

Abbildung A3.4

Anteil der Absolventen von Promotionsstudiengängen (alle Studierenden und internationale Studierende) in den Fachrichtungen Naturwissenschaften und Ingenieurwissenschaften (in %) (2013)



1. Referenzjahr 2012.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils der Absolventen von Promotionsstudiengängen in den Fachrichtungen Naturwissenschaften und Ingenieurwissenschaften.

Quelle: OECD. Tabelle A3.5. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933283490

Verantwortung zu verbinden. Das Programm zielt darauf ab, die Naturwissenschaften insbesondere für junge Menschen attraktiver zu machen und in ganz Europa weitere Forschungs- und Innovationsaktivitäten auf den Weg zu bringen.

Aber hinter dem geringen Anteil von Absolventen natur- und ingenieurwissenschaftlicher Studiengänge verbergen sich ganz unterschiedlich große Anteile von Bachelor-, Master- und Promotionsabschlüssen. Je höher der Abschluss, desto höher der Anteil der Studierenden, die einen Abschluss in den Naturwissenschaften machen. Während 2013 im Durchschnitt der OECD-Länder 5 Prozent der Absolventen von Kurzstudiengängen, 8 Prozent der Absolventen von Bachelor- oder gleichwertigen Studiengängen und 9 Prozent der Absolventen von Master- oder gleichwertigen Studiengängen einen Abschluss in Naturwissenschaften erworben haben, trifft dies für mehr als 27 Prozent der Absolventen von Promotionsstudiengängen zu. In Chile, Frankreich und Kanada haben 2013 mindestens 55 Prozent der Absolventen von Promotionsstudiengängen einen Abschluss in den Natur- und Ingenieurwissenschaften erworben (Tab. A3.5).

Dieser Zusammenhang ist bei den internationalen Studierenden sogar noch stärker ausgeprägt. Mehr als jeder zweite internationale Studierende mit einem Abschluss in einem Promotionsstudiengang hat diesen Abschluss entweder in einem natur- oder ingenieurwissenschaftlichen Studiengang erworben (32 Prozent in einem naturwissenschaftlichen und 23 Prozent in einem ingenieurwissenschaftlichen Studiengang) im Vergleich zu 20 Prozent der internationalen Studierenden mit einem Abschluss in einem Bachelor- oder Kurzstudiengang.

Die Beliebtheit der Natur- und Ingenieurwissenschaften bei Promotionsstudiengängen kann auf eine Politik zurückzuführen sein, die die akademische Forschung in

diesen Fachrichtungen fördert. Jüngste Arbeiten der OECD haben aufgezeigt, dass – auch wenn Innovation auf sehr breit gefächerten Kompetenzen beruht – Exzellenz in der wissenschaftlichen Forschung die Grundlage von auf den Naturwissenschaften basierenden Innovationen ist und dass Forschungskompetenz für die Zusammenarbeit in der wissenschaftlichen Gemeinschaft, der Wirtschaft und Gesellschaft von ausschlaggebender Bedeutung ist. Daher ist die Entwicklung wissenschaftlicher Forschungskompetenzen durch Promotionsstudiengänge zu einem wichtigen Ziel der Bildungspolitik vieler Länder geworden (OECD, 2014a).

Kasten A3.1

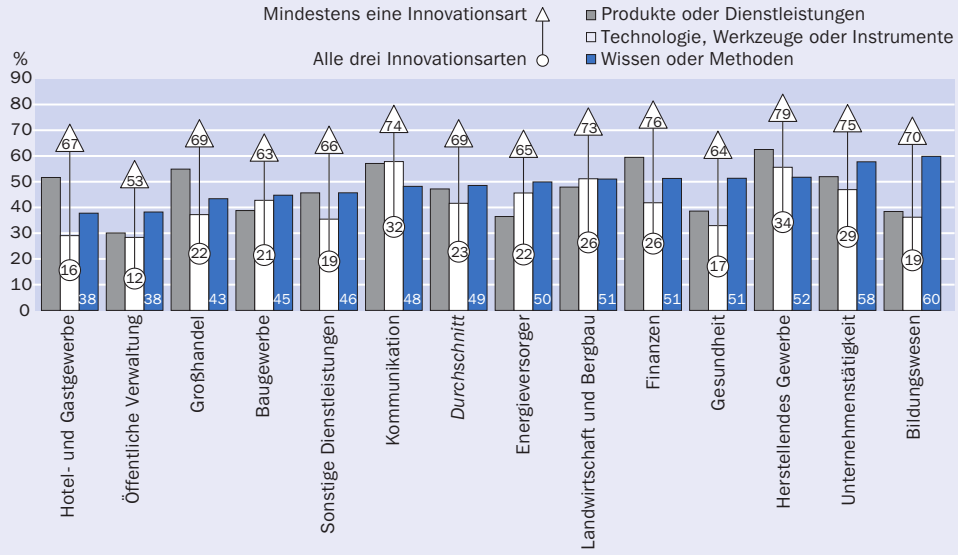
Nehmen Absolventen des Tertiärbereichs ihren Arbeitsplatz als innovativ wahr?

Den durch Innovationen erzielten Mehrwert zu erfassen ist kompliziert und bereitet schon seit Längerem Schwierigkeiten. Die OECD-Innovationsstrategie forderte neue Perspektiven bezüglich der Messung von Innovationen (OECD, 2010a, 2010b). In dieser Strategie wird insbesondere die Messung von Innovationen im öffentlichen Sektor einschließlich des Bildungssektors gefordert. Die folgenden Abbildungen stammen aus *Measuring Innovation in Education* (OECD, 2014), in Bezug auf obige Forderung bieten sie auf der Grundlage zweier Studien, an denen 19 europäische Länder beteiligt waren (REFLEX, 2005 sowie HEGESCO, 2008), neue Perspektiven. In diesen Studien wird Innovation als die Einführung „neuer oder signifikant verbesserter Produkte, Prozesse, Organisations- oder Marketingmethoden" definiert. Im Rahmen dieser Studien wurden

Abbildung A3.a

Beschäftigte auf Arbeitsplätzen mit hohem Innovationsgrad, nach Sektor und Innovationsart

Anteil der Absolventen, die ihren Arbeitsplatz als hochinnovativ wahrnehmen, 2005 bzw. 2008



Anordnung der Daten in aufsteigender Reihenfolge des Anteils von Absolventen (in %), die ihren Arbeitsplatz in Bezug auf die Innovationsart „Wissen und Methoden" als hochinnovativ wahrnehmen.

Quelle: Abbildungen 1.4, 1.6 und 1.8 in OECD (2014), Measuring Innovation in Education: A New Perspective, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, http://dx.dot.org/10.1787//9789264215696-en.

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933283508

Absolventen des Tertiärbereichs 5 Jahre nach Erwerb ihres Abschlusses gefragt: „Wie würden Sie das Ausmaß an Innovation in Ihrer Organisation/ihrem Unternehmen bzw. an Ihrem Arbeitsplatz charakterisieren?", und zwar bezogen auf drei im Oslo Manual (OECD and Eurostat, 2005) definierte Innovationsarten: „Produkte oder Dienstleistungen" (z. B. neue Lehrpläne, Lehrbücher oder Bildungsressourcen), „Technologie, Werkzeuge oder Instrumente" (neue Prozesse für die Erbringung der Dienstleistungen, z. B. Verwendung von IKT in E-Learning-Dienstleistungen, neue Lernplattformen, neue Online-Kurse, neue pädagogische Werkzeuge wie Karten, Anatomiemodelle, elektronische Labore etc.) und „Wissen oder Methoden" (z. B. neue Pädagogik, neue Systeme für das Verwaltungsmanagement von Zulassungen und anderen Formalitäten, IKT für die Kommunikation mit Schülern/ Studierenden und Eltern etc.). „Hoher Innovationsgrad" entspricht den Werten 4 und 5 auf der Skala von 1 (sehr gering) bis 5 (sehr hoch). Die nachstehend vorgestellten Indikatoren erfassen Innovation als eine signifikante Veränderung in Schlüsselpraktiken.

Im Durchschnitt nahmen mehr als zwei von drei Absolventen des Tertiärbereichs (69 Prozent) über alle Sektoren hinweg ihren Arbeitsplatz in Bezug auf mindestens eine Innovationsart als hochinnovativ wahr. Interessanterweise ist der Anteil der im Bildungsbereich tätigen Absolventen des Tertiärbereichs (sowohl an öffentlichen als auch privaten Bildungseinrichtungen), die den eigenen Arbeitsplatz hinsichtlich mindestens einer Innovationsart als hochinnovativ einschätzten, mit 70 Prozent etwa gleich hoch. Entgegen der allgemeinen Vorstellung ist im Bildungssektor ein recht hoher Innovationsgrad festzustellen, sowohl im Vergleich zu anderen Sektoren als auch absolut. Etwa 60 Prozent der im Bildungssektor beschäftigten Absolventen des Tertiärbereichs stuften ihren Arbeitsplatz hinsichtlich Wissen oder Methoden als hochinnovativ ein (im Vergleich zu durchschnittlich 49 Prozent für alle Sektoren); 38 Prozent sahen ihren Arbeitsplatz hinsichtlich Produkten oder Dienstleistungen als hochinnovativ an (im Vergleich zu einem Durchschnitt von 47 Prozent); 36 Prozent erachteten ihren Arbeitsplatz in Bezug auf Technologie, Werkzeuge oder Instrumente als hochinnovativ (im Vergleich zu einem Durchschnitt von 41 Prozent). In Anbetracht dieser Ergebnisse scheinen sich Innovationen im Bildungssektor vor allem auf Lehrmethoden und Wissen zu konzentrieren (Abb. A3.a).

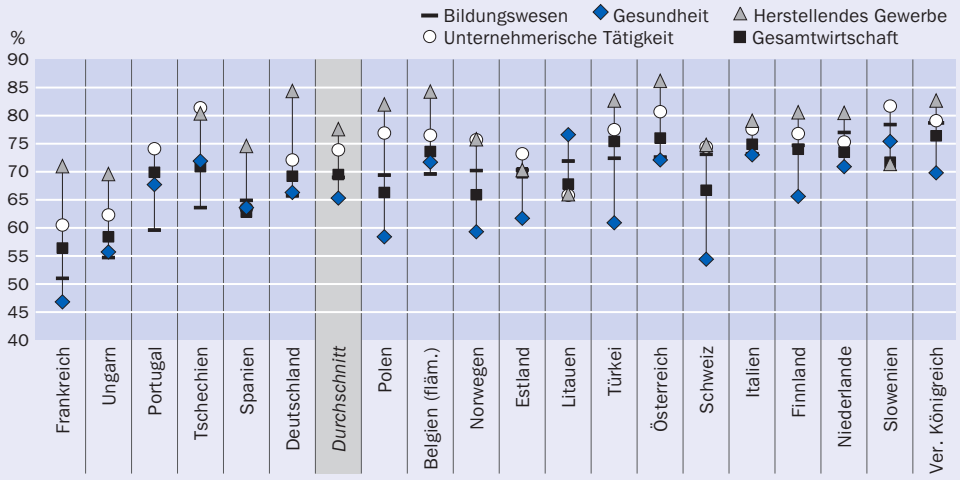
In Finnland, Italien, den Niederlanden, Slowenien und im Vereinigten Königreich ist der Anteil der Absolventen, die ihren Arbeitsplatz im Bildungssektor in Bezug auf mindestens eine Innovationsart für sehr innovativ hielten, am höchsten. Die Absolventen in diesen Ländern unterscheiden sich jedoch darin, wie sie Innovationen im Bildungsbereich im Vergleich zu Innovation in anderen Sektoren einschätzen. In Finnland sehen Absolventen den Bildungssektor als ebenso innovativ an wie den Durchschnitt aller Sektoren. Absolventen in den Niederlanden, Slowenien und dem Vereinigten Königreich sind der Meinung, dass der Bildungssektor innovativer sei als der Durchschnitt über sämtliche Wirtschaftssektoren hinweg, während in Italien genau das Gegenteil der Fall ist. Interessanterweise variiert die Standardabweichung erheblich über die Länder hinweg. In Italien, den Niederlanden und Slowenien ist die Abweichung über die Sektoren hinweg am geringsten.

Im Gegensatz dazu ist der Anteil der Absolventen, die den Bildungssektor in Bezug auf mindestens eine Innovationsart als hochinnovativ erachten, in Frankreich,

Abbildung A3.b

Beschäftigte mit einem innovativen Arbeitsplatz in Bezug auf mindestens eine Innovationsart, nach Sektor und Land

Anteil der Absolventen (in %), die ihren Arbeitsplatz in Bezug auf mindestens eine Innovationsart als hochinnovativ wahrnehmen, 2005 bzw. 2008



Anmerkung: Die Daten zu Litauen, Polen, Slowenien, der Türkei und Ungarn beziehen sich auf HEGESCO (2008), die zu Belgien (fläm.), Deutschland, Estland, Finnland, Frankreich, Italien, die Niederlande, Norwegen, Portugal, die Schweiz, Spanien, Tschechien und das Vereinigte Königreich auf REFLEX (2005).

Anordnung der Daten in aufsteigender Reihenfolge des Anteils von Absolventen, die ihren Arbeitsplatz im Bildungssektor in Bezug auf mindestens eine Innovationsart als hochinnovativ wahrnehmen.

Quelle: Abbildung 1.5 in OECD (2014), Measuring Innovation in Education: A New Perspective, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, http://dx.dot.org/10.1787//9789264215696-en.

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933283515

Portugal, Tschechien und Ungarn am niedrigsten. In diesen vier Ländern im Bildungssektor tätige Absolventen schätzen ihren eigenen Sektor als weniger innovativ ein als Absolventen, die in anderen Wirtschaftssektoren tätig sind. In Portugal und Tschechien ist der Anteil der Absolventen, die den Bildungsbereich als hochinnovativ wahrnahmen, deutlich geringer als der Anteil derjenigen, die andere Wirtschaftssektoren als innovativ erachteten (Abb. A3.b). Interessanterweise haben einige der von dieser Studie erfassten Länder ihre Bildungssysteme seit dem Erscheinen dieser Studie signifikant reformiert.

2008 haben insbesondere im Bildungssektor Absolventen in allen Ländern angegeben, dass Innovationen am häufigsten im Bereich „Wissen und Methoden“ festzustellen seien. Im Durchschnitt der Länder waren 59 Prozent der im Bildungssektor tätigen Absolventen der Ansicht, dass ihr Arbeitsplatz in dieser Hinsicht hochinnovativ sei. Im Gegensatz dazu erachteten 38 Prozent der im Bildungssektor tätigen Absolventen ihren Arbeitsplatz hinsichtlich „Produkte oder Dienstleistungen“ als hochinnovativ; und 36 Prozent in Bezug auf „Technologie, Werkzeuge oder Instrumente“.

In den Niederlanden, Slowenien und dem Vereinigten Königreich ist der Anteil der Absolventen, die ihren Arbeitsplatz hinsichtlich „Wissen und Methoden“ als hochinnovativ einschätzen, am höchsten. Bemerkenswert ist, dass die Niederlande und das Vereinigte Königreich gleichzeitig zu den Ländern gehören, die im Rahmen der internationalen OECD-Schulleistungsstudie PISA den höchsten Grad an Schulautonomie angaben. Auch wenn kein Beweis für eine starke Korrelation zwischen

Schulautonomie und Innovationsgrad bei Wissen und Methoden über alle Länder hinweg vorliegt, handelt es sich um eine interessante Koinzidenz in einigen Ländern, die die Vermutung nahelegt, dass autonome Schulen, die Entscheidungen zu Mitarbeitern, Haushaltsmitteln, Lehrplänen und Bewertungen selbst treffen, besser dafür ausgestattet sein könnten, Innovationen im Bildungsbereich durchzuführen.

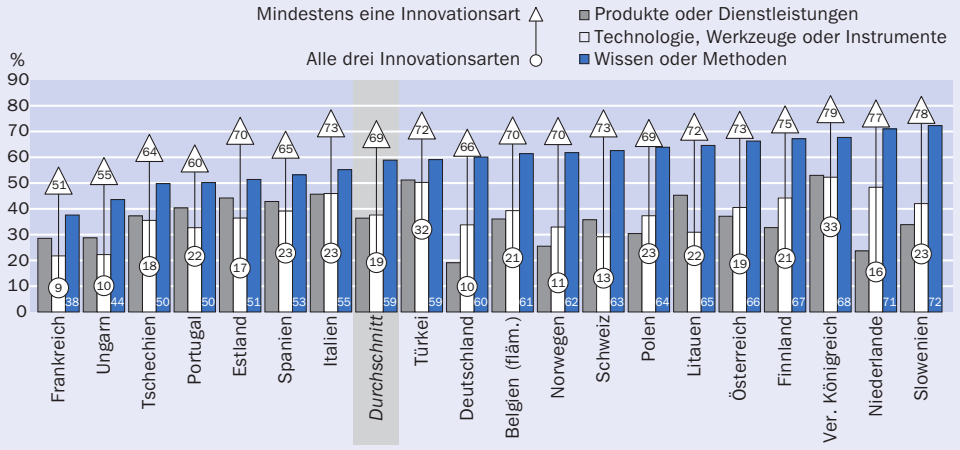
Die Türkei und das Vereinigte Königreich meldeten den höchsten Prozentsatz an Absolventen (mehr als 50 Prozent), die ihren Arbeitsplatz im Bildungssektor in Bezug auf die zwei anderen Innovationsarten als hochinnovativ ansahen: „Produkte oder Dienstleistungen“ und „Technologie, Werkzeuge oder Instrumente“. Im Gegensatz dazu schätzten französische und ungarische Absolventen 2008 den Bildungssektor als weniger innovativ als andere Sektoren ein. Der Anteil der Absolventen, deren Arbeitsplätze im Bildungssektor in Bezug auf „mindestens eine Innovationsart“ sowie „alle 3 Innovationsarten“ hochinnovativ waren, lag in diesen beiden Ländern unter dem europäischen Durchschnitt, und beide Länder belegen für alle drei Innovationsarten einen unter dem Durchschnitt liegenden Platz.

Wie lässt sich wahrgenommene Innovation bzw. das Fehlen einer solchen erklären? Die Erziehungswissenschaften sind eine relativ junge Wissenschaft, daher ist die Zahl der durch Forschung evaluierten Unterrichtsmethoden vergleichsweise niedrig. Soziologen, insbesondere Max Weber, können möglicherweise eine Erklärung liefern; sie haben sich seit dem 19. Jahrhundert bemüht, die Anstrengungen sowohl staatlicher als auch privater Bürokratien bei der Rationalisierung, der Effizienzstei-

Abbildung A3.c

Beschäftigte im Bildungswesen mit einem hochinnovativen Arbeitsplatz, nach Innovationsart und Land

Anteil der Absolventen (in %), die im Bildungsbereich arbeiten und ihren Arbeitsplatz als hochinnovativ wahrnehmen, 2005 bzw. 2008



Anmerkung: Die Daten zu Litauen, Polen, Slowenien, der Türkei und Ungarn beziehen sich auf HEGESCO (2008), die zu Belgien (fläm.), Deutschland, Estland, Finnland, Frankreich, Italien, die Niederlande, Norwegen, Portugal, die Schweiz, Spanien, Tschechien und das Vereinigte Königreich auf REFLEX (2005).

Anordnung der Daten in aufsteigender Reihenfolge des Anteils von Absolventen, die ihren Arbeitsplatz im Bildungssektor in Bezug auf die Innovationsart Wissen oder Methoden als hochinnovativ wahrnehmen.

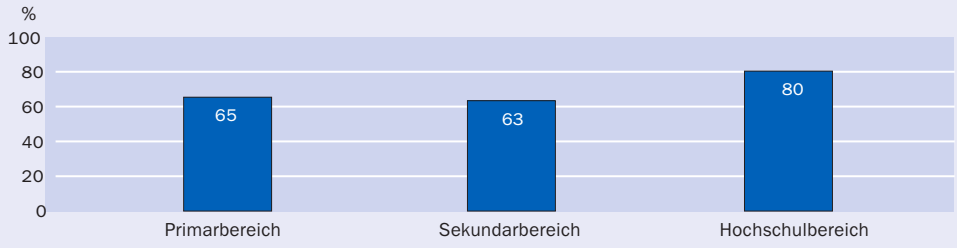
Quelle: Abbildungen 1.3, 1.5 und 1.7 in OECD (2014), Measuring Innovation in Education: A New Perspective, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, http://dx.dot.org/10.1787//9789264215696-en.

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933283520

Abbildung A3.d

Beschäftigte im Bildungswesen mit einem hochinnovativen Arbeitsplatz, nach Bildungsstufe

Anteil der Absolventen (in %), die ihren Arbeitsplatz in Bezug auf mindestens eine Innovationsart als hochinnovativ wahrnehmen, 2005 bzw. 2008



Anordnung der Daten in aufsteigender Reihenfolge der Bildungsstufen.

Quelle: Abbildung 1.12 in OECD (2014), Measuring Innovation in Education: A New Perspective, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, http://dx.dot.org/10.1787//9789264215696-en.

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933283539

gerung der Arbeit und der Verbesserung der Rechenschaftspflichten großer Organisationen zu erklären. Zu den Praktiken von Einrichtungen des öffentlichen Dienstes, einschließlich Bildungseinrichtungen, durch die sich Innovationen schwierig gestalten, gehören Berufsverbände, die Zugang und Aufstieg kontrollieren, Tarifverträge, Erwartungen an Transparenz und Abstimmungen mit außerhalb der Einrichtung. Dies kann erklären, warum in Frankreich der Bildungs- und Gesundheitsbereich bei Innovationen einen unteren Rangplatz belegen, beides sind große Einrichtungen des öffentlichen Dienstes mit starken Berufsverbänden. In der Bildung behindern die traditionell „fehlende“ oder „geringe Koppelung“ des technischen Kerns (d. h. des Unterrichts im Klassenzimmer) mit der formalen Organisation und dem politischen Umfeld Innovationen (Dumont, Istance and Benavides [2010]).

Die Studie analysiert außerdem den Bildungssektor nach Bildungsstufen. Auch wenn eine die einzelnen Länder vergleichende Analyse nicht möglich ist, hat die Studie ergeben, dass 80 Prozent der im Tertiärbereich beschäftigten Absolventen ihren Arbeitsplatz als hochinnovativ wahrnehmen, verglichen mit 65 Prozent der im Primarbereich und 63 Prozent der im Sekundarbereich beschäftigten Absolventen.

Bei den europäischen Ländern kann der seit Jahrzehnten steigende Bildungsstand, insbesondere im Tertiärbereich, erklären warum dieses Segment als innovativer angesehen wird als andere Segmente. Trotz einiger Finanzierungsprobleme bleibt der Tertiärbereich hoch erfolgreich, für ihn besteht weltweit eine wachsende Nachfrage, da Schüler/ Studierende und Eltern wissen (oder glauben), dass die Chancen im Leben und die wirtschaftlichen und sozialen Erträge durch eine Ausbildung im Tertiärbereich steigen. Eine Verlagerung der Kosten für Bildung im Tertiärbereich auf Studierende/Eltern durch steigende Studiengebühren und damit eine höhere Verschuldung der Studierenden wird sich nicht auf Dauer durchsetzen. Auch wenn angesehenere Einrichtungen dadurch wahrscheinlich nicht bedroht werden, können diese Bedingungen den Wettbewerbsvorteil gewerblicher Anbieter steigern und Anreize für den Einsatz gering bezahlter Lehrkräfte, standardisierte Lehrpläne, Fernunterrichtsmethoden, wie MOOC (kostenlose Online-Kurse), und niedrige Gemeinkosten schaffen (Kauffmann, 2012).

Angewandte Methodik

Die Messung von Innovationen und ihrer Effektivität im öffentlichen Sektor und insbesondere im Bildungswesen ist noch wenig entwickelt. *Measuring Innovation in Education* ist ein erster Versuch, Indikatoren vorzustellen, die auf international vorhandenen Datenreihen beruhen. Hiermit soll den politischen Entscheidungsträgern eine geschätzte Größenordnung von Innovationen und Veränderungen im Bildungswesen zur Verfügung gestellt werden.

Measuring Innovation in Education enthält zwei umfassende Ansätze zur Messung von Innovationen im Bildungswesen: die Anwendung von Erhebungen zu Innovationen auf den öffentlichen Sektor (einschließlich dem Bildungswesen) und die Analyse organisationaler Veränderungen durch Lehrkräfte-Schüler-Erhebungen. Der vorliegende Indikator basiert auf dem ersten Ansatz. Auch wenn ein derartiger Ansatz – Absolventen zu bitten, den „Innovationsgrad" einzuschätzen – subjektiv ist, bietet er Informationen zum wahrgenommenen Innnovationsgrad pro Sektor.

Im Rahmen der Studien REFLEX (2005) und HEGESCO (2008) wurden Hochschulabsolventen 5 Jahre nach Erlangen ihres Abschlusses gefragt: „Wie würden Sie das Ausmaß an Innovation in Ihrer Organisation/Ihrem Unternehmen bzw. an Ihrem Arbeitsplatz" hinsichtlich „Produkte oder Dienstleistungen", „Technologie, Werkzeuge oder Instrumente" und „Wissen oder Methoden" charakterisieren? „Hoher Innovationsgrad" entspricht den Werten 4 und 5 auf der Skala von 1 (sehr gering) bis 5 (sehr hoch). Der Bildungssektor umfasst den Primar-, Sekundar- und Tertiärbereich sowie andere nicht spezifizierte Bildungsaktivitäten.

Dieser Ansatz ergänzt andere Messansätze. Innovationen mittels diverser Ansätze zu messen würde das vorhandene Wissen erweitern und das Verständnis für den Nutzen von Innovationen im Bildungssektor verbessern. *Measuring Innovation in Education* legt die Vermutung nahe, dass die Entwicklung einer internationalen Studie zu Innovationen im Bildungssektor mehrere Vorteile hätte, einschließlich der Abdeckung einer größeren Zahl von Ländern (auf einer für Vergleiche geeigneten Basis) sowie einer größeren Vielzahl von befragten Betroffenen (Zielgruppe sind drei Gruppen von Betroffenen: Schulleiter/Rektoren/Präsidenten, Lehrkräfte/Lehrkörper und Schüler/ Studierende (im Primar-, Sekundar- und Tertiärbereich). Eine derartige Studie würde dazu beitragen, die wichtigsten Innovationsbereiche im Bildungssektor und sogar die ganz spezifischen Innovationsbereiche im Bildungssektor zu identifizieren und die Schwierigkeiten, die sich aus der Vieldeutigkeit des Konzepts von „Innovationen" ergeben, vermeiden.

Weiterführende Informationen

Dumont, H., D. Istance and F. Benavides (eds.) (2010), *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice,* Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264086487-en*.

Kauffman Foundation (ed.) (2012), *College 2.0: An Entrepreneurial Approach to Reforming Higher Education, Overcoming Barriers and Fostering Innovation, Papers from the Entrepreneurship in Higher Education Retreat*, Ewing Marion Kauffman Foundation, *www.careercollegecentral.com/pdf/entrepreneurial_approach_to_higher_ed_reform.pdf*.

Looney, J. W. (2009), „Assessment and Innovation in Education", *OECD Education Working Papers*, No. 24, OECD Publishing, *http://dx.doi.org/10.1787/222814543073*.

OECD (2014), *Measuring Innovation in Education: A New Perspective, Educational Research and Innovation*, OECD Publishing, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264215696-en*.

OECD (2012), *PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful? (Volume IV), Resources, Policies and Practices*, PISA, OECD Publishing, Paris, *www.oecd.org/pisa/keyfindings/Vol4Ch4.pdf*.

OECD (2010a), *Measuring Innovation, A New Perspective*, OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264059474-en*.

OECD (2010b), *The OECD Innovation Strategy: Getting a Head Start on Tomorrow*, OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264083479-en*.

OECD (2009), *Creating Effective Teaching and Learning Environments First Results From TALIS*, OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264068780-en*.

OECD/Eurostat (2005), *Oslo Manual: Guidelines for Collecting and Interpreting Innovation Data, 3rd Edition*, The Measurement of Scientific and Technological Activities, OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264013100-en*.

Woessmann, L. et al. (2007), „School Accountability, Autonomy, Choice, and the Level of Student Achievement: International Evidence from PISA 2003", *OECD Education Working Papers*, No. 13, OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/ 246402531617*.

Definitionen

Erstabsolvent (Absolvent mit Erstabschluss) ist ein Studierender, der innerhalb des Referenzzeitraums auf einer bestimmten Bildungsstufe zum ersten Mal einen Abschluss erworben hat. Wenn also ein Studierender im Laufe der Jahre mehrere Abschlüsse erwirbt, so wird er oder sie zwar jeweils im betreffenden Jahr als Absolvent gezählt, als Erstabsolvent jedoch nur einmal.

- *Erstabsolventen des Tertiärbereichs* sind Studierende, die zum ersten Mal einen Abschluss im Tertiärbereich erworben haben, unabhängig von dem von ihnen belegten Studiengang. Diese Definition liegt Tabelle A3.1 (Spalten 13 bis 15) sowie Tabelle A3.2 zugrunde.
- *Erstabsolventen eines bestimmten Studiengangs* oder einer bestimmten Bildungsstufe sind Studierende, die einen Erstabschluss in einem bestimmten Studiengang erwerben, möglicherweise jedoch bereits über einen Abschluss in einem anderen Studiengang verfügen. Ein Erstabsolvent auf Masterniveau beispielsweise hat zum ersten Mal

einen Masterabschluss erworben, kann aber zuvor bereits einen Bachelorabschluss erworben haben. Diese Definition liegt Tabelle A3.1 (Spalten 1 bis 12), Tabelle A3.4 und Tabelle A3.5 zugrunde.

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

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

Angewandte Methodik

Die Daten beziehen sich auf das Studienjahr 2012/2013 und beruhen auf der von der OECD im Jahre 2014 durchgeführten UOE-Datenerhebung zur Bildungsstatistik (weitere Informationen s. Anhang 3 unter *www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm*).

Außer es ist etwas anderes angegeben, wurden die Abschlussquoten als Netto-Abschlussquoten (d. h. als Summe der Abschlussquoten der einzelnen Altersjahrgänge) berechnet. Bei den Netto-Abschlussquoten im Tertiärbereich handelt es sich um die erwartete Wahrscheinlichkeit, dass im Laufe des Lebens ein Abschluss im Tertiärbereich erworben werden wird, wenn die aktuellen Abschlussquoten auch in Zukunft gelten. In der Berechnung wird die aktuelle Kohorte von Absolventen nach Alter (Querschnittsdaten) verwendet.

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

Anmerkung zu den Daten aus Israel

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

Weiterführende Informationen

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

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

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

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

Tabellen Indikator A3

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933284841

- Tabelle A3.1: Erstabschlussquoten, nach ISCED-Stufe im Tertiärbereich (2013)
- Tabelle A3.2: Charakteristika von Erstabsolventen im Tertiärbereich (2013)
- Tabelle A3.3: Verteilung der Absolventen des Tertiärbereichs, nach Fachrichtung (in %) (2013)
- Tabelle A3.4: Anteil weiblicher und internationaler Erstabsolventen, nach ISCED-Stufe im Tertiärbereich (2013)
- Tabelle A3.5: Anteil aller Studierenden und internationalen Studierenden (in %), die einen Abschluss in einem Studiengang in den Fachrichtungen Naturwissenschaften und Ingenieurwissenschaften erwerben, nach ISCED-Stufe im Tertiärbereich (2013)
- **WEB** Table A3.6: Trends in first-time graduation rates, by tertiary ISCED levels (Entwicklung der Erstabschlussquoten, nach ISCED-Stufe im Tertiärbereich) (2005–2013)
- **WEB** Table A3.7: Share of tertiary graduates by field of education and gender (Verteilung der Absolventen im Tertiärbereich, nach Fachrichtung und Geschlecht) (2013)

Letzte Aktualisierung der Daten: 23. Oktober 2015.
Weitere Aktualisierungen im Internet unter: *http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en*.

A 3

Tabelle A3.1

Erstabschlussquoten, nach ISCED-Stufe im Tertiärbereich (2013)

Summe der Abschlussquoten der einzelnen Altersjahrgänge, nach demografischer Gruppe

	Abschluss Kurzstudiengang (2–3 Jahre) ISCED-Stufe 5			Bachelor- oder gleichwertiger Abschluss ISCED-Stufe 6			Master- oder gleichwertiger Abschluss ISCED-Stufe 7			Promotion oder gleichwertiger Abschluss ISCED-Stufe 8			Erstabschluss im Tertiärbereich		
	Gesamt	Ohne internationale Studierende		Gesamt	Ohne internationale Studierende		Gesamt	Ohne internationale Studierende		Gesamt	Ohne internationale Studierende		Gesamt	Ohne internationale Studierende	
		Gesamt	<30 Jahre		Gesamt	<30 Jahre		Gesamt	<35 Jahre		Gesamt	<35 Jahre		Gesamt	<30 Jahre
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OECD-Länder															
Australien	28	26	12	61	43	34	18	8	5	2,5	1,6	0,8	74	44	36
Österreich	26	26	25	25	21	18	22	18	15	1,9	1,4	1,0	53	45	40
Belgien	m	m	m	42	39	m	11	8	m	0,5	0,3	m	m	m	m
Kanada[1]	22	19	15	33	30	28	11	9	7	1,3	1,1	0,7	m	m	m
Chile	20	m	m	31	m	m	9	m	m	0,2	m	m	52	m	m
Tschechien	0	0	0	41	38	31	27	24	21	1,6	1,4	1,0	46	42	34
Dänemark	12	10	8	52	48	40	26	21	19	2,8	1,9	1,3	62	54	45
Estland	a	a	a	m	m	m	m	m	m	1,3	m	m	m	m	m
Finnland	a	a	a	46	44	34	23	21	16	2,5	2,0	0,9	49	45	37
Frankreich	m	m	m	m	m	m	m	m	m	1,7	m	m	m	m	m
Deutschland	0	0	0	27	27	19	16	15	14	2,7	2,3	1,9	36	35	26
Griechenland	a	a	a	m	m	m	m	m	m	0,9	m	m	m	m	m
Ungarn	7	7	7	22	21	15	15	14	12	0,7	0,7	0,5	m	m	m
Island	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	2,2	m	m	m	m	m
Israel	m	m	m	42	40	30	19	18	11	1,5	1,4	0,6	m	m	m
Italien	0	m	m	28	m	m	20	m	m	1,4	m	m	34	m	m
Japan	25	24	m	45	44	m	8	8	m	1,2	1,0	m	71	68	m
Korea	m	m	m	m	m	m	m	m	m	1,6	m	m	m	m	m
Luxemburg	2	1	1	9	7	7	5	1	1	0,8	0,1	0,1	16	10	9
Mexiko	2	m	m	22	m	m	4	m	m	0,3	m	m	m	m	m
Niederlande	1	1	0	41	37	35	m	m	m	2,1	1,3	1,1	45	38	35
Neuseeland	25	19	11	54	44	32	7	5	3	2,2	1,1	0,6	72	56	40
Norwegen	4	4	3	37	36	30	17	15	12	1,9	1,3	0,6	45	44	36
Polen	1	m	m	m	m	m	m	m	m	0,6	m	m	m	m	m
Portugal	a	a	a	36	36	30	20	19	16	1,7	1,5	0,7	43	42	36
Slowakei	1	1	1	42	41	22	40	38	31	2,5	2,3	1,8	45	43	m
Slowenien	8	8	5	37	36	31	21	20	18	3,6	3,5	2,4	58	58	49
Spanien	20	m	m	18	18	15	22	21	19	1,5	m	m	52	m	m
Schweden	7	7	5	26	25	18	20	15	12	2,7	1,9	1,0	41	35	26
Schweiz	2	2	2	46	43	33	17	13	11	3,2	1,6	1,2	48	45	34
Türkei[1]	19	19	16	27	27	23	3	3	3	0,7	0,7	0,5	47	47	40
Ver. Königreich	8	8	5	45	38	33	27	15	10	3.0	1.7	1.1	47	43	37
Vereinigte Staaten	22	22	m	38	37	m	20	18	m	1,5	1,1	m	54	52	m
OECD-Durchschnitt	**11**	**11**	**7**	**36**	**34**	**27**	**17**	**15**	**13**	**1,7**	**1,4**	**1,0**	**50**	**45**	**35**
EU21-Durchschnitt	**7**	**6**	**5**	**34**	**32**	**26**	**21**	**18**	**15**	**1,8**	**1,6**	**1,1**	**45**	**41**	**34**
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	19	19	m	17	17	m	2	2	m	0,2	0,2	m	m	m	m
Kolumbien	13	m	m	19	m	m	9	m	m	0,0	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	23	m	m	1	m	m	0,1	m	m	m	m	m
Lettland	15	m	m	42	m	m	14	m	m	1,1	m	m	58	m	m
Russische Föd.	29	m	m	6	m	m	52	m	m	1,4	m	m	m	m	m
Saudi-Arabien	6	m	m	22	m	m	1	m	m	0,1	m	m	m	m	m
Südafrika[1]	6	m	m	11	m	m	1	m	m	0,2	m	m	m	m	m
G20-Durchschnitt	**14**	**17**	**m**	**29**	**33**	**m**	**13**	**10**	**m**	**1.2**	**1.2**	**m**	**m**	**m**	**m**

1. Referenzjahr 2012.

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

Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. *StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933284850*

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle A3.2

Charakteristika von Erstabsolventen im Tertiärbereich (2013)

	Anteil weiblicher Absolventen	Anteil Absolventen jünger als das typische Abschlussalter von 30 Jahren	Anteil internationaler Absolventen	Anteil Erstabsolventen, nach Bildungsstufe		
				Abschluss Kurzstudiengang (2–3 Jahre)	Bachelor- oder gleichwertiger Abschluss	Master- oder gleichwertiger Abschluss
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
OECD-Länder						
Australien	57	84	42	6	77	17
Österreich	57	85	14	47	29	24
Belgien	m	m	m	m	m	m
Kanada	m	m	m	m	m	m
Chile	58	74	m	39	56	5
Tschechien	63	81	9	1	88	11
Dänemark	58	84	14	18	75	7
Estland	m	m	m	m	m	m
Finnland	57	81	8	a	89	11
Frankreich	m	m	m	m	m	m
Deutschland	51	87	4	0	76	24
Griechenland	m	m	m	m	m	m
Ungarn	m	m	m	m	m	m
Island	m	m	m	m	m	m
Irland	m	m	m	m	m	m
Israel	m	m	m	m	m	a
Italien	59	86	m	2	80	18
Japan	51	m	4	34	63	2
Korea	m	m	m	m	m	m
Luxemburg	55	86	40	11	55	34
Mexiko	m	m	m	m	m	m
Niederlande	57	92	15	1	91	8
Neuseeland	58	75	22	31	67	3
Norwegen	60	81	2	9	81	10
Polen	m	m	m	m	m	m
Portugal	59	82	2	a	85	15
Slowakei	64	82	5	2	93	5
Slowenien	61	81	1	15	58	27
Spanien	55	82	m	35	31	34
Schweden	62	75	13	4	61	35
Schweiz	49	75	7	4	95	1
Türkei[1]	47	87	0	41	57	2
Vereinigtes Königreich	56	87	9	18	80	2
Vereinigte Staaten	58	m	3	42	58	a
OECD-Durchschnitt	**57**	**82**	**11**	**18**	**69**	**14**
EU21-Durchschnitt	**58**	**84**	**11**	**13**	**70**	**18**
Partnerländer						
Argentinien	m	m	m	m	m	m
Brasilien	m	m	m	m	m	m
China	m	m	m	m	m	m
Kolumbien	m	m	m	m	m	a
Indien	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m
Lettland	69	74	m	25	73	2
Russische Föderation	59	m	m	27	7	66
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	a
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

1. Referenzjahr 2012.

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

Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933284866

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

A 3

Tabelle A3.3

Verteilung der Absolventen des Tertiärbereichs, nach Fachrichtung (in %) (2013)

	Pädagogik	Geisteswissenschaften und Kunst	Sozial-, Rechts- und Wirtschaftswissenschaften	Naturwissenschaften	Ingenieurwissenschaften, Fertigung und Bauwesen	Agrarwissenschaften	Gesundheit und Soziales	Dienstleistungen
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
OECD-Länder								
Australien	8	10	44	8	8	1	18	3
Österreich	11	11	33	9	19	2	7	9
Belgien	10	11	32	5	12	2	25	2
Kanada[1]	8	11	39	10	10	1	15	5
Chile	16	4	28	5	14	2	22	9
Tschechien	12	8	36	11	13	4	10	5
Dänemark	7	12	35	8	12	1	21	3
Estland	8	13	31	11	13	2	12	8
Finnland	6	13	25	7	21	2	20	6
Frankreich	3	9	43	9	15	1	16	4
Deutschland	11	13	29	14	20	2	8	4
Griechenland	10	12	31	12	18	5	8	3
Ungarn	14	9	43	6	11	2	8	8
Island	m	m	m	m	m	m	m	m
Irland	9	13	31	11	12	1	16	6
Israel	m	m	m	m	m	m	m	m
Italien	5	17	33	8	16	2	16	3
Japan	8	15	29	3	18	3	15	9
Korea	7	18	22	7	24	1	14	7
Luxemburg	24	8	48	10	6	0	4	0
Mexiko	12	4	44	5	22	2	9	1
Niederlande	12	9	40	6	8	1	19	5
Neuseeland	12	14	33	12	7	1	15	5
Norwegen	17	10	25	7	13	1	21	6
Polen	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	9	9	31	8	18	1	17	6
Slowakei	13	7	32	7	13	2	19	7
Slowenien	10	10	36	10	16	3	8	8
Spanien	14	9	28	9	16	1	15	8
Schweden	13	6	29	8	18	1	23	3
Schweiz	10	9	37	8	14	2	13	8
Türkei[1]	10	8	47	9	12	3	6	5
Vereinigtes Königreich	10	16	30	16	9	1	16	2
Vereinigte Staaten	8	21	32	8	6	1	16	7
OECD-Durchschnitt	**10**	**11**	**34**	**9**	**14**	**2**	**15**	**5**
EU21-Durchschnitt	**10**	**11**	**34**	**9**	**14**	**2**	**14**	**5**
Partnerländer								
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien	8	3	53	4	17	2	7	4
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m
Lettland	7	8	40	6	12	1	18	7
Russische Föderation	8	4	50	6	21	1	5	5
Saudi-Arabien	8	28	26	18	9	0	7	2
Südafrika[1]	20	5	47	11	8	2	7	0
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Absolventen des Tertiärbereichs umfassen Absolventen von Kurzstudiengängen, Bachelor- oder gleichwertigen Studiengängen, Master- oder gleichwertigen Studiengängen und Promotionsstudiengängen.

1. Referenzjahr 2012.

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

Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933284873

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle A3.4

Anteil weiblicher und internationaler Erstabsolventen (in %), nach ISCED-Stufe im Tertiärbereich (2013)

	Anteil weibliche Absolventen (in %)				Anteil internationaler Absolventen (in %)			
	Abschluss Kurzstudiengang (2–3 Jahre)	Bachelor- oder gleichwertiger Abschluss	Master- oder gleichwertiger Abschluss	Promotion oder gleichwertiger Abschluss	Abschluss Kurzstudiengang (2–3 Jahre)	Bachelor- oder gleichwertiger Abschluss	Master- oder gleichwertiger Abschluss	Promotion oder gleichwertiger Abschluss
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
OECD-Länder								
Australien	58	58	54	50	9	30	57	36
Österreich	54	60	55	44	1	14	18	29
Belgien	m	60	56	42	m	6	26	46
Kanada[1]	56	60	56	46	13	9	17	16
Chile	61	54	55	45	m	m	m	m
Tschechien	66	63	61	43	3	7	10	13
Dänemark	48	60	56	45	16	8	18	31
Estland	a	m	m	60	a	m	m	m
Finnland	a	59	60	51	a	5	9	21
Frankreich	m	m	m	44	m	m	m	m
Deutschland	75	49	53	44	0	3	10	15
Griechenland	a	m	m	45	a	m	m	m
Ungarn	69	61	61	46	0	3	4	7
Island	m	m	m	m	m	m	m	m
Irland	m	m	m	49	m	m	m	m
Israel	m	59	60	52	m	3	3	3
Italien	24	59	60	52	m	m	m	m
Japan	62	45	33	30	4	2	9	19
Korea	m	m	m	34	m	m	m	m
Luxemburg	59	56	51	39	46	21	71	81
Mexiko	42	53	55	48	m	m	m	m
Niederlande	51	57	m	46	a	10	m	40
Neuseeland	54	61	55	50	23	18	29	46
Norwegen	24	64	58	48	0	2	11	30
Polen	84	m	m	55	m	m	m	m
Portugal	a	60	61	55	a	2	5	11
Slowakei	70	63	64	51	1	4	4	6
Slowenien	48	63	65	55	0	1	2	4
Spanien	52	58	56	50	m	1	5	m
Schweden	55	69	55	46	0	3	25	32
Schweiz	59	49	49	44	a	7	23	51
Türkei[1]	45	49	48	45	0	1	2	3
Vereinigtes Königreich	57	56	58	46	6	15	45	44
Vereinigte Staaten	61	57	58	49	2	3	11	27
OECD-Durchschnitt	**56**	**58**	**56**	**47**	**m**	**7**	**18**	**27**
EU21-Durchschnitt	**58**	**60**	**58**	**48**	**m**	**7**	**18**	**27**
Partnerländer								
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m
China	52	50	49	37	0	0	1	2
Kolumbien	51	58	57	40	m	m	m	m
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	51	48	41	m	m	m	m
Lettland	71	68	69	57	m	m	m	m
Russische Föderation	53	59	61	44	m	m	m	m
Saudi-Arabien	23	60	40	24	m	m	m	m
Südafrika[1]	62	60	47	42	m	m	m	m
G20-Durchschnitt	**52**	**55**	**51**	**42**	**4**	**8**	**19**	**20**

1. Referenzjahr 2012.

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

Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. *StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933284886*

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

A 3

Tabelle A3.5

Anteil aller Studierenden und internationalen Studierenden (in %), die einen Abschluss in einem Studiengang in den Fachrichtungen Naturwissenschaften und Ingenieurwissenschaften erwerben, nach ISCED-Stufe im Tertiärbereich (2013)

	Anteil Studierender mit einem Abschluss in Naturwissenschaften und Ingenieurwissenschaften								Anteil internationaler Studierender mit einem Abschluss in Naturwissenschaften und Ingenieurwissenschaften							
	Naturwissenschaften				Ingenieurwissenschaften, Fertigung und Bauwesen				Naturwissenschaften				Ingenieurwissenschaften, Fertigung und Bauwesen			
	Abschluss Kurzstudiengang (2–3 Jahre)	Bachelor- oder gleichwertiger Abschluss	Master- oder gleichwertiger Abschluss	Promotion oder gleichwertiger Abschluss	Abschluss Kurzstudiengang (2–3 Jahre)	Bachelor- oder gleichwertiger Abschluss	Master- oder gleichwertiger Abschluss	Promotion oder gleichwertiger Abschluss	Abschluss Kurzstudiengang (2–3 Jahre)	Bachelor- oder gleichwertiger Abschluss	Master- oder gleichwertiger Abschluss	Promotion oder gleichwertiger Abschluss	Abschluss Kurzstudiengang (2–3 Jahre)	Bachelor- oder gleichwertiger Abschluss	Master- oder gleichwertiger Abschluss	Promotion oder gleichwertiger Abschluss
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
OECD-Länder																
Australien	5	9	7	24	9	7	9	15	7	9	10	27	11	9	10	22
Österreich	4	12	10	28	31	14	12	20	0	11	8	34	30	11	10	20
Belgien	0	4	7	21	0	11	14	26	m	2	10	22	m	8	13	30
Kanada[1]	5	13	10	37	13	8	9	19	6	13	10	37	16	9	11	21
Chile	4	5	3	40	15	17	3	19	3	6	7	42	16	18	8	33
Tschechien	0	10	10	29	0	12	15	19	0	15	13	37	0	10	11	20
Dänemark	6	6	13	18	23	10	10	26	7	8	13	19	19	24	15	42
Estland	a	10	12	35	a	11	18	16	a	1	14	25	a	0	17	33
Finnland	a	5	9	18	a	22	18	24	a	4	15	23	a	29	33	34
Frankreich	3	12	10	48	22	8	17	13	m	m	m	m	m	m	m	m
Deutschland	0	11	17	33	31	24	15	11	a	12	13	46	a	28	25	15
Griechenland	a	11	17	21	a	19	15	18	a	m	m	m	a	m	m	m
Ungarn	9	5	6	28	3	12	12	9	3	6	3	35	13	9	4	8
Island	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irland	12	11	9	31	20	12	4	13	m	m	m	m	m	m	m	m
Israel	m	8	7	43	m	13	5	9	m	8	8	41	m	11	4	18
Italien	10	8	7	26	69	15	18	20	m	m	m	m	m	m	m	m
Japan	0	4	10	15	15	17	33	23	m	m	m	m	m	m	m	m
Korea	2	10	6	13	28	23	17	26	1	4	5	25	37	12	16	30
Luxemburg	1	6	12	39	10	7	4	14	0	5	15	44	0	2	4	13
Mexiko	1	6	4	15	52	22	7	13	m	m	m	m	m	m	m	m
Niederlande	2	6	6	15	6	8	8	19	a	3	9	m	a	5	11	m
Neuseeland	12	12	13	33	6	6	15	14	15	16	16	37	6	7	19	17
Norwegen	3	5	10	32	55	8	14	10	0	6	18	52	50	5	19	20
Polen	0	7	6	m	0	11	12	m	a	4[d]	x(10)	m	a	6[d]	x(14)	m
Portugal	a	6	8	22	a	18	18	21	a	6	8	26	a	21	16	20
Slowakei	2	8	7	16	3	13	13	25	0	2	2	7	0	9	3	15
Slowenien	6	10	8	22	24	15	15	18	0	10	8	41	17	16	14	18
Spanien	7	7	10	36	19	20	12	9	m	5	7	m	m	9	9	m
Schweden	9	6	8	24	28	10	24	27	14	12	20	32	21	15	37	38
Schweiz	1	6	10	30	2	16	12	13	a	10	12	37	a	17	14	18
Türkei[1]	7	9	10	13	19	8	9	7	2	10	12	16	9	16	17	5
Ver. Königreich	12	20	11	33	8	9	10	14	9	14	11	29	10	15	13	19
Vereinigte Staaten	5	11	6	26	7	6	6	15	6	13	18	35	4	12	21	31
OECD-Durchschnitt	**5**	**8**	**9**	**27**	**19**	**13**	**13**	**17**	**4**	**8**	**11**	**32**	**15**	**12**	**14**	**23**
EU21-Durchschnitt	**5**	**9**	**10**	**27**	**19**	**13**	**13**	**18**	**4**	**7**	**10**	**30**	**12**	**13**	**15**	**23**
Partnerländer																
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	2	6	m	m	0	8	m	m	0	6	m	m	0	14	m	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien	8	2	2	24	18	22	6	23	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
Lettland	4	5	9	22	9	12	14	18	0	2	2	0	14	3	4	0
Russische Föd.	6	10	5	25	32	14	17	16	m	m	m	m	m	m	m	m
Saudi-Arabien	21	18	6	6	26	5	2	4	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika[1]	10	11	13	30	9	7	11	8	m	m	m	m	m	m	m	m
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

1. Referenzjahr 2012.

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

Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. *StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933284899*

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

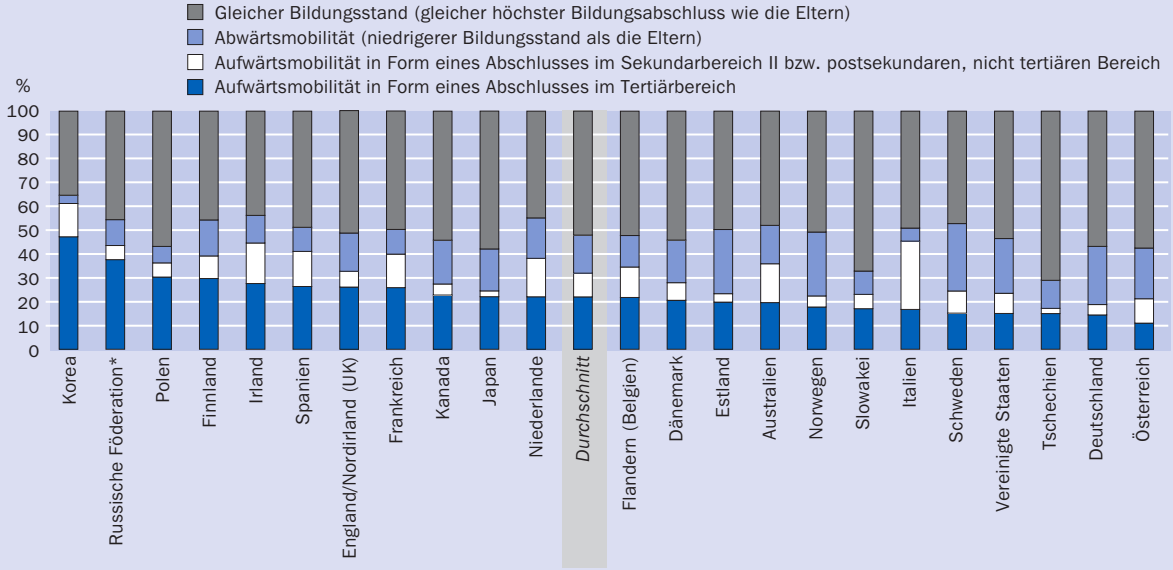
Indikator A4
Inwieweit beeinflusst der Bildungsstand der Eltern den Bildungsstand der Kinder?

- Über alle OECD-Länder und subnationalen Einheiten hinweg, die sich 2012 an der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) beteiligt haben, verfügen 22 Prozent der 25- bis 34-jährigen, die sich nicht in Ausbildung befinden (und in Korea 47 Prozent dieser Bevölkerungsgruppe), über einen Abschluss im Tertiärbereich, obwohl ihre Eltern nicht über diesen Bildungsstand verfügen (Aufwärtsmobilität).
- Bei den Beschäftigungsquoten und Fachrichtungen zeigt sich zwischen Erwachsenen der ersten Generation mit einem Abschluss im Tertiärbereich und Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich, deren Eltern ebenfalls über diesen Bildungsstand verfügen, kein Unterschied.
- Wird der Bildungsstand der Eltern berücksichtigt, ist die Wahrscheinlichkeit, dass das Monatseinkommen von Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich in den obersten 25 Prozent liegt, um 23 Prozentpunkte höher als bei Personen, deren Eltern als höchsten Abschluss einen Abschluss im Sekundarbereich II bzw. im postsekundaren, nicht tertiären Bereich aufweisen.

Abbildung A4.1

Bildungsmobilität zwischen den Generationen (2012)

Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener, Bildungsstand von 25- bis 34-Jährigen, die sich nicht in Ausbildung befinden, im Vergleich zum Bildungsstand der Eltern



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

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Aufwärtsmobilität in Form des Erwerbs eines Abschlusses im Tertiärbereich unter 25- bis 34-jährigen Absolventen des Tertiärbereichs, die sich nicht in Ausbildung befinden.

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

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933283540

Kontext

Aufgrund des engen Zusammenhangs von Bildung mit Beschäftigung, Einkommen, dem Wohlstand insgesamt und dem Wohlergehen jedes Einzelnen kann Bildung Ungleichheiten in der Gesellschaft verringern – sie aber auch aufrechterhalten. Allen jungen Menschen eine faire Chance auf eine gute (Aus-)Bildung zu geben ist grundlegender Bestandteil des Gesellschaftsvertrags. Es ist von entscheidender Bedeutung, Ungleichheiten in den Bildungsmöglichkeiten entgegenzuwirken, um die soziale Mobilität aufrechtzuerhalten und die Zahl potenzieller Kandidaten für den Tertiärbereich und für hoch qualifizierte Arbeitsplätze zu steigern. Dieser Indikator verwendet Daten aus der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener im Rahmen des Programme for the International Assessment of Adult Competencies der OECD (PIAAC) (2012), um die Häufigkeit von Bildungsabschlüssen im Tertiärbereich bei Erwachsenen, deren Eltern nicht über diesen Bildungsstand verfügen (als Erwachsene der ersten Generation mit einem Abschluss im Tertiärbereich bezeichnet), sowie die soziale Mobilität zwischen den Generationen zu analysieren.

Auf den sich schnell ändernden Arbeitsmärkten von heute vergrößert sich der Abstand der Erträge zwischen gering und hoch qualifizierten Arbeitskräften. Menschen mit niedrigeren Bildungsabschlüssen haben im Durchschnitt die höchsten Erwerbslosen- und Nichterwerbsquoten sowie die niedrigsten Gehälter im Laufe ihres Erwerbslebens (s. Indikatoren A5 und A6). Ein großer Anteil von Geringqualifizierten in der Bevölkerung kann somit zu einer größeren sozialen Belastung führen und bestehende Ungleichheiten weiter verstärken, was beides nach Abschluss der Erstausbildung nur schwer und mit großem finanziellen Aufwand zu ändern ist.

Die Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudie PISA 2012 zeigen, dass sich die Leistungen von Schülern mit sozioökonomisch ungünstigem Hintergrund in mehreren Ländern, in denen stärker auf Chancengerechtigkeit ausgerichtete Maßnahmen entwickelt und umgesetzt wurden, verbessert haben. Eine signifikante Anzahl von Ländern, die 2003 schlechte Ergebnisse aufwiesen, erzielten in der PISA-Studie 2012 deutlich bessere Leistungen. In mehreren dieser Länder ließen sich die Verbesserungen vor allem darauf zurückführen, dass mehr Schülern eine qualitativ höherwertige Bildung zuteilwurde (OECD, 2013). Verschiedene bildungspolitische Maßnahmen, wie z. B. die Begrenzung der Kosten für eine Hochschulbildung und eine finanzielle Unterstützung für Studierende, können diesen jungen Menschen helfen. Der Zugang zum und Erfolg im Tertiärbereich sollten für alle gleichermaßen möglich sein, aber ebenso wichtig ist es, Ungleichheiten schon zu Beginn der Schullaufbahn zu vermeiden.

Weitere wichtige Ergebnisse

- Die Möglichkeiten der Einzelnen, einen Abschluss im Tertiärbereich zu erwerben und damit einen höheren Bildungsstand als dem der eigenen Eltern, haben sich in den meisten Ländern im Laufe der Zeit nicht geändert bzw. sind gestiegen. Von den Erwachsenen, deren Eltern einen Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich als höchsten Bildungsabschluss erworben haben, verfügen im Durchschnitt 38 Prozent der 25- bis 34-Jährigen über einen Abschluss

im Tertiärbereich, ebenso wie 37 Prozent der 35- bis 44-Jährigen, 36 Prozent der 45- bis 54-Jährigen und 34 Prozent der 55- bis 64-Jährigen.

- In einigen Ländern ist es selbstverständlich, dass ein großer Teil der jüngeren Erwachsenen wahrscheinlich keinen höheren Bildungsstand als ihre Eltern erreichen wird, da viele dieser Eltern bereits über einen Abschluss im Tertiärbereich verfügen und somit für ihre Kinder keine Möglichkeit für eine Aufwärtsmobilität besteht. Diese Form des Status quo im Bildungsstand ist ein positives Ergebnis.
- Im Durchschnitt befinden sich 88 Prozent der 25- bis 34-Jährigen der ersten Generation mit einem Abschluss im Tertiärbereich, die sich nicht in Ausbildung befinden, in Beschäftigung. In Flandern (Belgien) sind 98 Prozent dieser Gruppe in Beschäftigung.

Analyse und Interpretationen

Erwachsene der ersten Generation mit einem Abschluss im Tertiärbereich

Die Bildungsmobilität zwischen den Generationen, wie durch das Programme for the International Assessment of Adult Competencies der OECD (PIAAC) (2012) gemessen, bezieht sich auf den Anteil der Personen, deren höchster Bildungsabschluss sich von dem ihrer Eltern unterscheidet: eine Abweichung nach oben bei Aufwärtsmobilität bzw. nach unten bei Abwärtsmobilität zwischen den einzelnen Generationen. Im Gegensatz dazu bezieht sich die Bezeichnung „gleicher Bildungsstand“ auf eine Situation, in der Kinder den gleichen Bildungsstand wie ihre Eltern erreichen.

Abbildung A4.1 fasst die Ergebnisse der in Indikator A4 von *Bildung auf einen Blick 2014* vorgestellten Bildungsmobilität 25- bis 34-Jähriger, die sich nicht in Ausbildung befinden, zusammen, wobei eine zusätzliche Aufgliederung nach dem Ausmaß der Aufwärtsmobilität erfolgt (Tab. A4.4 in OECD, 2014). Die Abbildung zeigt, dass über die an der Studie zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener beteiligten Länder und subnationalen Einheiten hinweg die Mehrheit der jüngeren Erwachsenen denselben Bildungsstand erreicht hat wie ihre Eltern (52 Prozent). Etwa 16 Prozent der jüngeren Erwachsenen haben einen niedrigeren Bildungsstand erreicht als ihre Eltern (Abwärtsmobilität), die restlichen 32 Prozent wiesen im Vergleich zu ihren Eltern eine Aufwärtsmobilität auf, indem sie einen Abschluss entweder im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich (10 Prozent) oder im Tertiärbereich erworben haben (22 Prozent). Die letztgenannte Gruppe wird als „Erwachsene der ersten Generation mit einem Abschluss im Tertiärbereich“ bezeichnet (Tab. A4.1a).

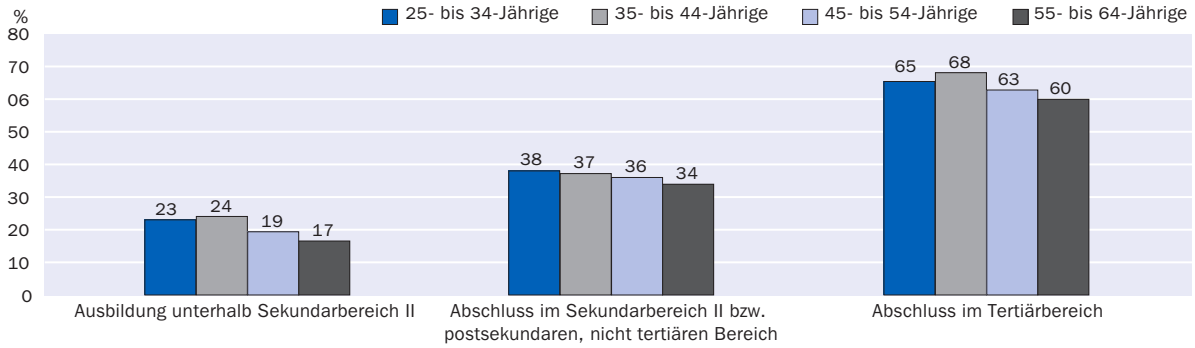
In Korea haben 47 Prozent der jungen Erwachsenen durch einen Abschluss im Tertiärbereich einen höheren Bildungsstand erreicht als ihre Eltern. Ein anderes Bild zeigt sich in Deutschland, Österreich, Schweden, Tschechien und den Vereinigten Staaten, wo weniger als 15 Prozent der jüngeren Erwachsenen zur Gruppe der ersten Generation mit einem Abschluss im Tertiärbereich gehören. In Deutschland, Österreich und Tschechien entscheidet sich ein großer Teil der Schüler für eine berufliche Ausbildung, was den geringen Anteil junger Erwachsener erklären kann, die der ersten Generation mit einem

A 4

Abbildung A4.2

Anteil der Absolventen des Tertiärbereichs, die sich nicht in Ausbildung befinden (in %), nach Altersgruppe und Bildungsstand der Eltern (2012)

Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener, Durchschnitt



Quelle: OECD. Bildung auf einen Blick 2014. Tabelle A4.2. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933283558

Abschluss im Tertiärbereich angehören. In den Vereinigten Staaten ist der Anteil älterer Erwachsener mit einem Abschluss im Tertiärbereich einer der höchsten in den OECD-Ländern, was weniger Raum für eine Aufwärtsmobilität lässt (Tab. A4.1a und A1.3a).

Wie Indikator A1 zeigt, ist der Bildungsstand, insbesondere bei den jüngeren Erwachsenen, in den letzten Jahren signifikant gestiegen. Im Laufe der letzten 30 Jahre ist der Bildungsstand der Bevölkerung in fast allen OECD-Ländern signifikant gestiegen, dies zeigt sich bei einem Vergleich zwischen dem Bildungsstand jüngerer und älterer Erwachsener. Im Jahr 2014 verfügte jeder dritte Erwachsene in den OECD-Ländern über einen Abschluss im Tertiärbereich, dies beinhaltet sowohl Abschlüsse in stärker technisch ausgerichteten Studiengängen im Tertiärbereich als auch von Universitäten (Tab. A1.4a).

Durch den zunehmenden Anteil Erwachsener, deren Eltern über einen Abschluss im Tertiärbereich verfügen, sind weniger junge Erwachsene im Bildungsbereich aufwärts mobil. Daher sinkt der Anteil jüngerer Erwachsener, die über einen höheren Bildungsstand als ihre Eltern verfügen, im Durchschnitt der Länder und subnationalen Einheiten, die sich an der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener beteiligt haben. Gleichzeitig gibt es immer mehr Möglichkeiten, einen höheren Bildungsstand zu erreichen, wenn man die Daten aus der Perspektive des Bildungsstands der Eltern betrachtet (s. Tab. A4.2 in OECD, 2014a).

Wie Abbildung A4.2 zeigt, steigt der Bildungsstand deutlich, und die Möglichkeiten, einen Abschluss im Tertiärbereich zu erwerben, nehmen ständig zu. Der Anteil jüngerer Erwachsener, die den Tertiärbereich abgeschlossen haben, ist größer als der Anteil älterer Erwachsener mit diesem Abschluss, unabhängig vom Bildungsstand der Eltern (s. Tab. A4.2 in OECD, 2014a).

Die Ergebnisse zeigen außerdem, dass der Anteil der Kinder von Absolventen des Tertiärbereichs, die ebenfalls einen Abschluss im Tertiärbereich erworben haben, steigt. Im Durchschnitt haben 60 Prozent der älteren Erwachsenen ebenso wie ihre Eltern einen Abschluss im Tertiärbereich erworben, bei den jüngeren Erwachsenen liegt dieser Anteil bei 65 Prozent (s. Tab. A4.2 in OECD, 2014a).

Abbildung A4.2 zeigt nicht nur eine Zunahme der Abschlüsse im Tertiärbereich bei den jüngeren Altersgruppen, sie bestätigt gleichzeitig den Einfluss der elterlichen Bildung auf den Bildungsstand der Kinder. Der Anteil jüngerer Erwachsener, die einen Abschluss im Tertiärbereich erwerben und deren Eltern als höchsten Bildungsabschluss über eine Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II verfügen, nimmt bei den jüngeren Erwachsenen zu, bleibt jedoch weiterhin niedrig – 23 Prozent bei den jüngeren Erwachsenen – verglichen mit dem Anteil jüngerer Erwachsener desselben Alters, die einen Abschluss im Tertiärbereich erwerben, und deren Eltern ebenfalls Absolventen des Tertiärbereichs sind (65 Prozent) (Tab. A4.2 in OECD, 2014a).

Die mit dem Bildungsstand der Eltern zusammenhängenden Unterschiede sind hinsichtlich des Anteils derjenigen, die einen Abschluss im Tertiärbereich erworben haben, über die Generationen hinweg stabil. Etwa 23 Prozent der jüngeren Erwachsenen, deren Eltern keinen Abschluss im Sekundarbereich II erworben haben, haben selbst einen Abschluss im Tertiärbereich erreicht, im Vergleich zu 65 Prozent der Erwachsenen desselben Alters, deren Eltern ebenfalls Absolventen des Tertiärbereichs sind (ein Unterschied von 42 Prozentpunkten). Bei den 35- bis 44-Jährigen beträgt dieser Unterschied 44 Prozentpunkte (24 Prozent bzw. 68 Prozent), bei den 45- bis 54-Jährigen rund 43 Prozentpunkte (19 Prozent bzw. 63 Prozent) und bei den älteren Erwachsenen 43 Prozentpunkte (17 Prozent bzw. 60 Prozent). Diese Entwicklungstendenzen zeigen, dass Spielraum für eine Verringerung der Ungleichheiten besteht, um einem größeren Anteil von Personen, deren Eltern einen niedrigen Bildungsstand aufweisen, die Möglichkeit zum Erwerb eines Abschlusses im Tertiärbereich zu geben (Tab. A4.2 in OECD, 2014a).

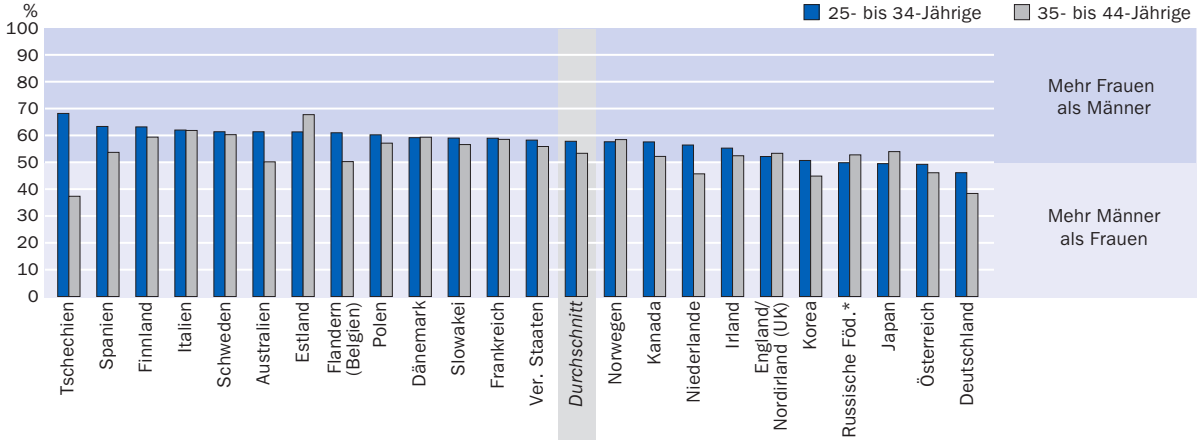
Geschlechtsspezifische Unterschiede

Abbildung A4.3 zeigt, dass in den meisten der Länder und subnationalen Einheiten, die 2012 an der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener teilge-

Abbildung A4.3

Frauen der ersten Generation mit einem Abschluss im Tertiärbereich, nach Altersgruppe (2012)

Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener, 25- bis 34-jährige und 35- bis 44-jährige Frauen der ersten Generation mit einem Abschluss im Tertiärbereich, die sich nicht in Ausbildung befinden



** Hinweis zu den Daten für die Russische Föderation s. Abschnitt Angewandte Methodik. Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils 25- bis 34-jähriger Frauen der ersten Generation mit einem Abschluss im Tertiärbereich, die sich nicht in Ausbildung befinden.*

Quelle: OECD. Tabelle A4.2b im Internet. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933283569

nommen haben, der Anteil der Frauen an der Gruppe der ersten Generation mit einem Abschluss im Tertiärbereich höher ist als der Anteil der Männer, dies gilt sowohl für jüngere Erwachsene als auch für die 35- bis 44-Jährigen. Der Unterschied zum Anteil der Männer ist jedoch bei den 25- bis 34-Jährigen größer als bei den 35- bis 44-Jährigen, was die in Indikator A1 gezogenen Schlussfolgerungen zum Bildungsstand bestätigt, dass mehr Frauen als Männer einen Abschluss im Tertiärbereich erwerben und dass der geschlechtsspezifische Unterschied bei den jüngeren Erwachsenen besonders hoch ist. Tschechien ist das einzige Land, in dem ein Unterschied von mehr als 15 Prozentpunkten zwischen dem Anteil der Frauen, die der ersten Generation mit einem Abschluss im Tertiärbereich angehören, bei den jüngeren Erwachsenen (68 Prozent) und bei den 35- bis 44-Jährigen (37 Prozent) besteht. Der höchste Anteil 25- bis 34-jähriger Frauen, die der ersten Generation mit einem Abschluss im Tertiärbereich angehören, findet sich ebenfalls in Tschechien – er liegt 10 Prozentpunkte über dem Durchschnitt (Tab. A4.2b im Internet).

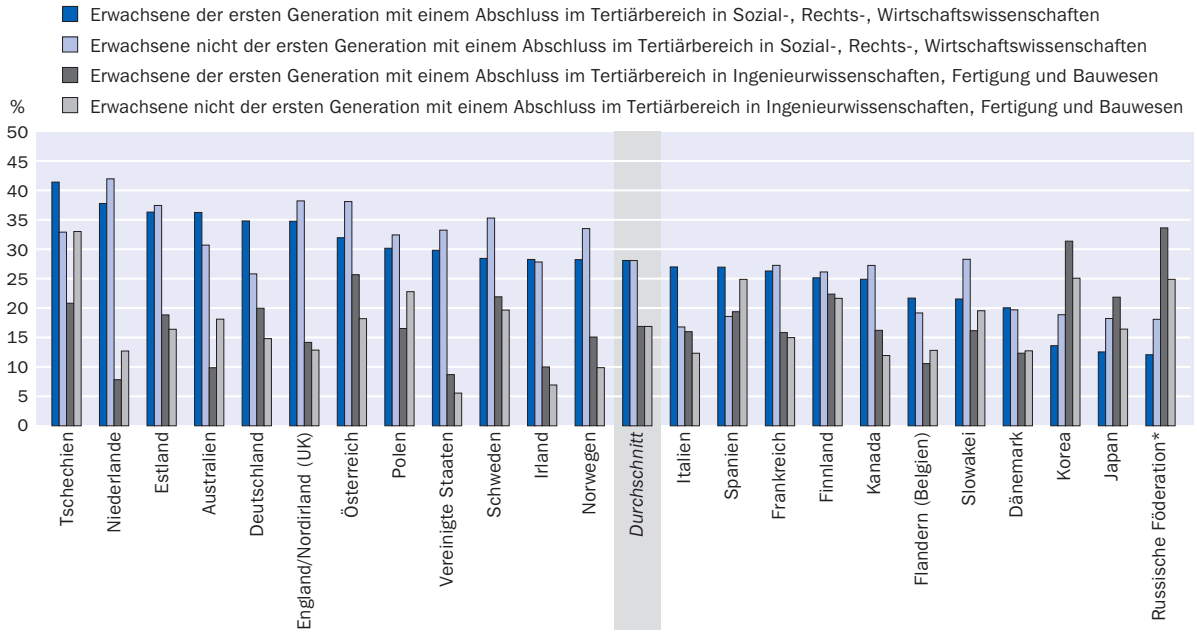
Fachrichtungen

Abbildung A4.4 zeigt, dass Personen, die der ersten Generation mit einem Abschluss im Tertiärbereich angehören, in den meisten Ländern ähnliche Fachrichtungen belegt haben wie Personen, die dieser Gruppe nicht angehören: Im Durchschnitt verfügt der größte Anteil aller jüngeren Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich über einen Abschluss in Sozial-, Rechts- und Wirtschaftswissenschaften (durchschnittlich

Abbildung A4.4

Erwachsene der ersten Generation/nicht der ersten Generation mit einem Abschluss im Tertiärbereich, nach Fachrichtung (2012)

Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener, 25- bis 34-Jährige, die sich nicht in Ausbildung befinden



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

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge 25- bis 34-jähriger Erwachsener der ersten Generation mit einem Abschluss im Tertiärbereich in Sozial-, Rechts- und Wirtschaftswissenschaften, die sich nicht in Ausbildung befinden.

Quelle: OECD. Tabelle A4.2c im Internet. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933283575

28 Prozent). Im Beliebtheitsgrad folgt die Fachrichtung Ingenieurwissenschaften, Fertigung und Bauwesen (17 Prozent). In Tschechien haben 41 Prozent der jüngeren Erwachsenen, die der ersten Generation mit einem Abschluss im Tertiärbereich angehören, ihren Abschluss in Sozial-, Rechts- und Wirtschaftswissenschaften erworben, dies ist der höchste Anteil unter den teilnehmenden Ländern und subnationalen Einheiten. Im Gegensatz dazu haben in der Russischen Föderation 18 Prozent der jüngeren Erwachsenen der ersten Generation mit einem Abschluss im Tertiärbereich ihren Abschluss in Sozial-, Rechts- und Wirtschaftswissenschaften erworben und 34 Prozent in Ingenieurwissenschaften, Fertigung und Bauwesen. In England/ Nordirland (UK), den Niederlanden und den Vereinigten Staaten besteht sowohl zwischen Erwachsenen der ersten Generation mit einem Abschluss im Tertiärbereich als auch Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich, deren Eltern ebenfalls Absolventen des Tertiärbereichs sind, ein Unterschied von mehr als 20 Prozentpunkten zwischen den Anteilen Erwachsener, die einen Studiengang im Bereich der Sozial-, Rechts- und Wirtschaftswissenschaften belegt hatten, und denen in Ingenieurwissenschaften, Fertigung und Bauwesen (Tab. A4.2c im Internet).

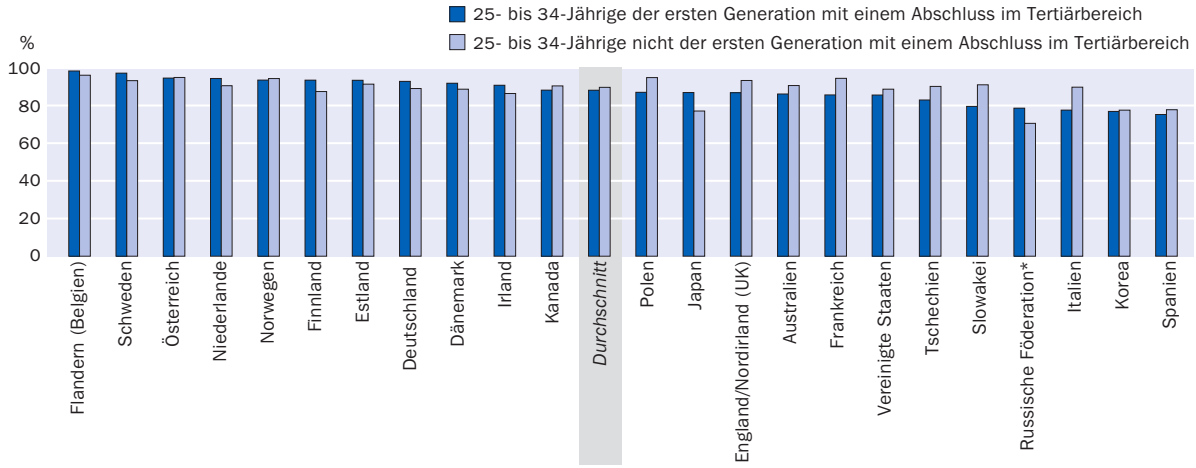
Erwerbsstatus Erwachsener der ersten Generation mit einem Abschluss im Tertiärbereich

Indikator A5 zeigt, dass die Beschäftigungsquoten bei Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich am höchsten sind. Ähnliche Schlussfolgerungen können aus Abbildung A4.5 gezogen werden, die zeigt, dass sich im Durchschnitt 88 Prozent der 25- bis 34-Jährigen der ersten Generation mit einem Abschluss im Tertiärbereich, die sich nicht in Ausbildung befinden, in Beschäftigung befinden, ebenso wie 90 Prozent derjenigen mit einem Abschluss im Tertiärbereich, deren Eltern ebenfalls Absolventen

Abbildung A4.5

Vergleich der Beschäftigungsquoten von Erwachsenen der ersten Generation/nicht der ersten Generation mit einem Abschluss im Tertiärbereich (2012)

Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener, 25- bis 34-Jährige, die sich nicht in Ausbildung befinden



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

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Beschäftigungsquoten von 25- bis 34-jährigen Erwachsenen der ersten Generation mit einem Abschluss im Tertiärbereich.

Quelle: OECD. Tabelle D4.2d. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933283588

des Tertiärbereichs sind. In den meisten Ländern bestehen keine statistisch signifikanten Unterschiede zwischen den Beschäftigungsquoten von Personen, die der ersten Generation mit einem Abschluss im Tertiärbereich angehören, und Personen, bei denen dies nicht der Fall ist. Damit sind die Beschäftigungschancen von Erwachsenen der ersten Generation mit einem Abschluss im Tertiärbereich weder besser noch schlechter als die von Personen mit einem Abschluss im Tertiärbereich, deren Eltern ebenfalls Absolventen des Tertiärbereichs sind (Tab. A4.2d und s. Tab. A5.3a).

Vergleicht man die Altersgruppen bei den Erwachsenen der ersten Generation mit einem Abschluss im Tertiärbereich, besteht in 16 der 24 Länder und subnationalen Einheiten, die sich 2012 an der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener beteiligt haben, ein Unterschied von weniger als 3 Prozentpunkten zwischen den sich in Beschäftigung befindenden 25- bis 34-Jährigen und 35- bis 44-Jährigen. In Flandern (Belgien), Irland, Japan, Nordirland (UK), Österreich und der Russischen Föderation ist der Anteil der Erwachsenen der ersten Generation mit einem Abschluss im Tertiärbereich, die sich in Beschäftigung befinden, bei den 25- bis 34-Jährigen größer als bei den 35- bis 44-Jährigen. In diesen Ländern und subnationalen Einheiten haben jüngere Altersgruppen bei den Erwachsenen der ersten Generation mit einem Abschluss im Tertiärbereich bessere Beschäftigungsaussichten als ältere Altersgruppen (Tab. A4.2d).

Teilzeit-/Vollzeitbeschäftigung

Im Durchschnitt der an der Erhebung beteiligten Länder und subnationalen Einheiten arbeiten 88 Prozent der sich in Beschäftigung befindenden 25- bis 34-Jährigen, die der ersten Generation mit einem Abschluss im Tertiärbereich angehören und sich nicht in Ausbildung befinden, mindestens 30 Stunden pro Woche (bezahlt oder unbezahlt). Das bedeutet, dass die überwiegende Mehrheit der Erwachsenen der ersten Generation mit einem Abschluss im Tertiärbereich nach dem Abschluss des Tertiärbereichs eine Vollzeitbeschäftigung ausübt. Es gibt jedoch deutliche Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern. In den Niederlanden beispielsweise arbeiten 72 Prozent der 25- bis 34-Jährigen Absolventen des Tertiärbereichs, die der ersten Generation mit einem Abschluss im Tertiärbereich angehören, Vollzeit, aber bei den Frauen dieser Altersgruppe, die der ersten Generation mit einem Abschluss im Tertiärbereich angehören, trifft dies nur auf 57 Prozent zu. Im Gegensatz dazu üben in Dänemark 96 Prozent der 25- bis 34-Jährigen der ersten Generation mit einem Abschluss im Tertiärbereich – 98 Prozent der Männer und 94 Prozent der Frauen – eine Vollzeitbeschäftigung aus (Tab. A4.2d).

Soziale Mobilität zwischen den Generationen

Die in Abbildung A4.6 enthaltenen Ergebnisse bestätigen die allgemeinen Schlussfolgerungen aus Indikator A6: Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen höherem Bildungsstand und Einkommen. Gleichzeitig wird belegt, dass der Bildungsstand der Eltern einen geringeren Einfluss auf das Einkommen Einzelner hat als ihr eigener Bildungsstand. Bei einer Bereinigung um den eigenen Bildungsstand eines Erwachsenen zeigt sich in der Abbildung tatsächlich nur in 8 von 22 Ländern und subnationalen Einheiten, dass die Bildung der Eltern von Bedeutung ist (Tab. A4.3a).

Im Durchschnitt steigt die Wahrscheinlichkeit, bei den Monatseinkommen zu den obersten 25 Prozent zu gehören, um 4 Prozentpunkte, wenn der höchste Bildungsstand

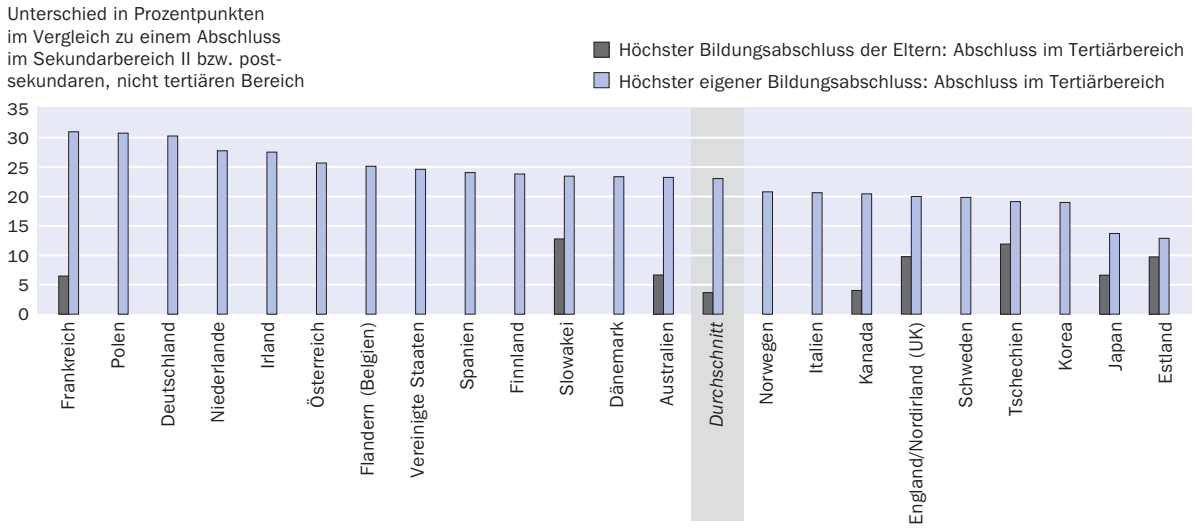
der Eltern ein Abschluss im Tertiärbereich ist, im Vergleich zu Personen, deren Eltern über einen Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich verfügen. Das bedeutet, dass nach Berücksichtigung des eigenen Bildungsstands eines Erwachsenen ein bei den Eltern bestehender Abschluss im Tertiärbereich einen positiven Einfluss auf das Einkommen der Kinder hat – dies bedeutet außerdem, dass immer noch gewisse (zusätzliche) Auswirkungen auf die wirtschaftliche Situation der Kinder bestehen, auch wenn der wichtigste Einfluss auf das Einkommen der eigene Bildungsstand des Erwachsenen ist. Bei Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich ist die Wahrscheinlichkeit eines Monatseinkommens im Bereich der obersten 25 Prozent um 23 Prozentpunkte höher als bei Erwachsenen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich als höchstem Bildungsabschluss (Tab. A4.3a).

Ein ähnliches Bild, d. h., der Bildungsabschluss der Eltern im Tertiärbereich spielt eine wesentliche Rolle, ergibt sich in 8 Ländern, der stärkste Einfluss findet sich in Tschechien und der Slowakei, gefolgt von Estland und England/Nordirland (UK). Dies unterstreicht, dass es wichtig ist, bei einer Untersuchung der sozialen Mobilität zwischen den Generationen die Beziehung zwischen dem Bildungsstand der Eltern und dem eigenen Bildungsstand zu berücksichtigen (Tab. A4.3a).

Abbildung A4.6

Wahrscheinlichkeit, zu den obersten 25 Prozent der Einkommensverteilung zu gehören, nach dem Bildungsstand der Eltern und dem eigenen Bildungsstand (2012)

Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener, 25- bis 64-Jährige, Referenzkategorie: Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich



Anmerkung: Unterschiede, die bei 95 Prozent nicht statistisch signifikant sind, sind nicht dargestellt.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Unterschieds (in Prozentpunkten) der Wahrscheinlichkeit, in den obersten 25 Prozent der Einkommensverteilung zu sein, wenn die Person selbst über einen Abschluss im Tertiärbereich als höchsten Bildungsstand verfügt (Referenzkategorie: Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich).
Quelle: OECD. Tabelle A4.3a. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933283590

Erläuterung der Abbildung: Im Durchschnitt ist der Anteil von Erwachsenen (in %) mit einem Monatseinkommen in den obersten 25 Prozent der Verteilung der Monatseinkommen, deren Eltern über einen Abschluss im Tertiärbereich verfügen, um 4 Prozentpunkte höher als derjenigen, deren Eltern höchstens über einen Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich verfügen. Verfügt jedoch die Person selbst über einen Abschluss im Tertiärbereich, ist dieser Prozentsatz um 23 Prozentpunkte höher im Vergleich zu jemandem, der über einen Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich als höchsten Bildungsstand verfügt.

Andere auf dem Bildungsstand der Eltern und dem eigenen Bildungsstand basierende Analysen der Wahrscheinlichkeit, als hoch qualifizierter Angestellter beschäftig zu sein oder Spitzenleistungen in Lese- und alltagsmathematischer Kompetenz zu erbringen, sind im Internet verfügbar (Tab. A4.3b, A4.3c und A4.3d im Internet).

Definitionen

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

Einkommen bezieht sich auf Monatseinkommen, einschließlich Bonuszahlungen von Lohn- und Gehaltsempfängern und selbstständig tätigen Erwachsenen.

Erwachsene der ersten Generation mit einem Abschluss im Tertiärbereich sind Personen, die einen Abschluss im Tertiärbereich erworben haben, deren Eltern jedoch über einen niedrigeren Bildungsstand verfügen. Der Vergleich erfolgt nur mit den Eltern des Erwachsenen, nicht mit früheren Generationen.

Bildungsstufen: Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II entspricht den ISCED-97-Stufen 0, 1, 2 und 3C (kurz), *Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich* entspricht den ISCED-97-Stufen 3A, 3B, 3C (lang) und 4, und *Tertiärbereich* entspricht den ISCED-97-Stufen 5A, 5B und 6.

Personen, die *sich nicht in Ausbildung befinden,* sind Personen, die sich während des Erhebungszeitraums nicht in Ausbildung befanden.
Bildungsstand der Eltern: Eine Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II bedeutet, dass beide Eltern Bildungsgänge auf den ISCED-97-Stufen 0, 1, 2 und 3C (kurz) besucht haben; *Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich* bedeutet, dass mindestens ein Elternteil (Mutter oder Vater) einen Abschluss auf ISCED-97-Stufe 3A, 3B, 3C (lang) oder 4 erworben hat, und *Abschluss im Tertiärbereich,* dass mindestens ein Elternteil (Vater oder Mutter) einen Abschluss auf ISCED-97-Stufe 5A, 5B oder 6 erworben hat.

Arbeitszeit: Vollzeit bezieht sich auf Personen, die mindestens 30 Stunden pro Woche arbeiten (bezahlt oder unbezahlt); *Teilzeit* bezieht sich auf Personen, die weniger als 30 Stunden pro Woche arbeiten (bezahlt oder unbezahlt).

Angewandte Methodik

Alle Daten basieren auf der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (Survey of Adult Skills) (2012) im Rahmen des Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC) der OECD. Weitere Informationen s. im Anhang 3 unter *www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm*.

Daten zu Erwachsenen der ersten Generation mit einem Abschluss im Tertiärbereich basieren außerdem auf Daten aus der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener, die nicht spezifisch für diese Bevölkerungsgruppe erhoben wurden. Der

Umfang der Stichprobe ist geringer als in anderen Indikatoren, in denen die Gesamtbevölkerung als Grundlage dient, was erklärt, warum die Standardfehler geringfügig höher als üblich sind. Daher sollten die Ergebnisse mit Vorsicht interpretiert werden.

Hinweis zu den Daten aus der Russischen Föderation in der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC)
Zu beachten ist, dass die Bevölkerung des Stadtgebiets Moskau in der Stichprobe für die Russische Föderation nicht berücksichtigt wurde. Die veröffentlichten Daten repräsentieren daher nicht die gesamte Wohnbevölkerung im Alter von 16 bis 65 Jahren in Russland, sondern nur die Wohnbevölkerung Russlands ohne die im Stadtgebiet Moskau lebende Bevölkerung. Weitere Informationen zu den Daten aus der Russischen Föderation sowie anderer Länder finden sich im *Technical Report of the Survey of Adult Skills* (OECD, 2014b).

Weiterführende Informationen

OECD (2014a), *Bildung auf einen Blick 2014 – OECD-Indikatoren*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.

OECD (2014b), *Technical Report of the Survey of Adult Skills, http://www.oecd.org/site/piaac/_Technical%20Report_17OCT13.pdf, pre-publication copy*.

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

Tabellen Indikator A4

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933284922

- Tabelle A4.1a: Bildungsmobilität zwischen den Generationen, nach Altersgruppe (2012)
- **WEB** Table A4.1b: Men's intergenerational mobility in education, by age group (Bildungsmobilität zwischen den Generationen bei Männern, nach Altersgruppe) (2012)
- **WEB** Table A4.1c: Women's intergenerational mobility in education, by age group (Bildungsmobilität zwischen den Generationen bei Frauen, nach Altersgruppe) (2012)
- **WEB** Table A4.2a: First generation tertiary-educated adults, by parents' education level, gender and age group (Erwachsene der ersten Generation mit einem Abschluss im Tertiärbereich, nach Bildungsstand der Eltern, Geschlecht und Altersgruppe) (2012)

- **WEB** Table A4.2b: First generation tertiary-educated adults, by gender and age group (Erwachsene der ersten Generation mit einem Abschluss im Tertiärbereich, nach Geschlecht und Altersgruppe) (2012)

- **WEB** Table A4.2c: First generation tertiary-educated adults, by field of education, gender and age group (Erwachsene der ersten Generation mit einem Abschluss im Tertiärbereich, nach Fachrichtung, Geschlecht und Altersgruppe) (2012)

- Tabelle D4.2d: Erwachsene der ersten Generation/nicht der ersten Generation mit einem Abschluss im Tertiärbereich, nach Erwerbsstatus, Geschlecht und Altersgruppe (2012)

- Tabelle A4.2e: Erwachsene der ersten Generation mit einem Abschluss im Tertiärbereich, nach Vollzeit-/Teilzeitbeschäftigungsstatus, Geschlecht und Altersgruppe (2012)

- **WEB** Table A4.2f: First generation tertiary-educated adults, by monthly earnings, gender and age group (Erwachsene der ersten Generation mit einem Abschluss im Tertiärbereich, nach Monatseinkommen, Geschlecht und Altersgruppe) (2012)

- **WEB** Table A4.2g: First generation tertiary-educated adults, by time off/no time off from education, gender and age group (Erwachsene der ersten Generation mit einem Abschluss im Tertiärbereich, nach Ausbildung unterbrochen/Ausbildung nicht unterbrochen, Geschlecht und Altersgruppe) (2012)
- Tabelle A4.3a: Wahrscheinlichkeit, zu den obersten 25 Prozent der Einkommensverteilung zu gehören, nach Bildungsstand der Eltern und eigenem Bildungsstand, Geschlecht und Altersgruppe (2012)

- **WEB** Table A4.3b: Likelihood of being in a skilled occupation, by parents' and own educational attainment, gender and age group (Wahrscheinlichkeit, als hoch qualifizierter Angestellter beschäftigt zu sein, nach Bildungsstand der Eltern und eigenem Bildungsstand, Geschlecht und Altersgruppe) (2012)

- **WEB** Table A4.3c: Likelihood of being a top performer in literacy, by parents' and own educational attainment, gender and age group (Wahrscheinlichkeit, Spitzenleistungen im Bereich Lesekompetenz zu erbringen, nach Bildungsstand der Eltern und eigenem Bildungsstand, Geschlecht und Altersgruppe) (2012)

- **WEB** Table A4.3d: Likelihood of being a top performer in numeracy, by parents' and own educational attainment, gender and age group (Wahrscheinlichkeit, Spitzenleistungen im Bereich alltagsmathematischer Kompetenz zu erbringen, nach Bildungsstand der Eltern und eigenem Bildungsstand, Geschlecht und Altersgruppe) (2012)

Tabelle A4.1a

Bildungsmobilität zwischen den Generationen, nach Altersgruppe (2012)

25- bis 34-jährige, die sich nicht in Ausbildung befinden und die einen niedrigeren (Abwärtsmobilität), höheren (Aufwärtsmobilität) oder den gleichen Bildungsstand wie ihre Eltern aufweisen

Erläuterung der Abbildung: In Australien verfügen von den 25- bis 34-Jährigen 6 Prozent über keinen Abschluss im Sekundarbereich II (ein Bildungsstand unter dem Bildungsstand der Eltern), 10 Prozent über einen Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich (ein Bildungsstand unter dem der Eltern), 16 Prozent über einen Abschluss im Sekundarbereich II bzw. dem postsekundaren, nicht tertiären Bereich (ein Bildungsstand über dem der Eltern), 20 Prozent über einen Abschluss im Tertiärbereich (ein Bildungsstand über dem der Eltern), 8 Prozent über eine Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II (gleicher Bildungsstand wie der der Eltern), 13 Prozent über einen Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich (gleicher Bildungsstand wie der der Eltern) und 27 Prozent über einen Abschluss im Tertiärbereich (gleicher Bildungsstand wie der der Eltern).

	25- bis 34-Jährige																			
	Abwärtsmobilität						Aufwärtsmobilität						Gleicher Bildungsstand							
	Eigener Bildungsstand: Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II		Eigener Bildungsstand: Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich		Eigener Bildungsstand: Abschlüsse auf allen Bildungsstufen zusammen		Eigener Bildungsstand: Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich		Eigener Bildungsstand: Abschluss im Tertiärbereich		Eigener Bildungsstand: Abschlüsse auf allen Bildungsstufen zusammen		Eigener Bildungsstand: Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II		Eigener Bildungsstand: Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich		Eigener Bildungsstand: Abschluss im Tertiärbereich		Eigener Bildungsstand: Abschlüsse auf allen Bildungsstufen zusammen	
	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)
OECD-Länder Nationale Einheiten																				
Australien	6	(1,0)	10	(1,0)	16	(1,4)	16	(1,5)	20	(1,5)	36	(1,9)	8	(1,0)	13	(1,2)	27	(1,5)	48	(2,0)
Österreich	7	(0,9)	14	(1,2)	21	(1,4)	10	(1,2)	11	(0,9)	21	(1,4)	6	(0,6)	44	(1,6)	8	(0,7)	57	(1,8)
Kanada	5	(0,6)	14	(1,1)	18	(1,1)	5	(0,5)	23	(1,2)	27	(1,4)	3	(0,5)	16	(1,1)	35	(1,3)	54	(1,5)
Tschechien	6	(1,0)	6	(1,1)	12	(1,5)	2	(0,5)	15	(1,1)	17	(1,2)	1	(0,3)	57	(2,0)	13	(1,3)	71	(1,8)
Dänemark	8	(1,3)	9	(1,2)	18	(1,6)	7	(1,1)	21	(1,3)	28	(1,5)	6	(1,0)	19	(1,6)	29	(1,5)	54	(1,8)
Estland	11	(0,9)	16	(1,2)	27	(1,4)	4	(0,6)	20	(1,1)	23	(1,3)	3	(0,6)	22	(1,3)	25	(1,3)	50	(1,5)
Finnland	6	(1,0)	9	(1,0)	15	(1,4)	9	(1,2)	30	(1,7)	39	(1,9)	1	(0,5)	26	(1,3)	18	(1,2)	46	(1,7)
Frankreich	5	(0,7)	5	(0,7)	10	(1,0)	14	(1,1)	26	(1,3)	40	(1,4)	8	(0,8)	23	(1,4)	19	(1,1)	50	(1,5)
Deutschland	8	(1,2)	17	(1,5)	24	(1,9)	4	(0,9)	14	(1,5)	19	(1,7)	2	(0,7)	34	(2,1)	21	(1,5)	57	(2,0)
Irland	4	(0,6)	8	(0,9)	12	(1,0)	17	(1,1)	28	(1,2)	45	(1,5)	9	(0,8)	16	(1,3)	19	(1,1)	44	(1,6)
Italien	3	(0,9)	2	(0,7)	5	(1,2)	29	(1,6)	17	(1,2)	45	(1,9)	28	(2,1)	16	(1,4)	5	(1,0)	49	(2,0)
Japan	6	(0,9)	11	(1,3)	18	(1,2)	2	(0,6)	22	(1,5)	24	(1,6)	2	(0,6)	21	(1,4)	35	(1,7)	58	(1,7)
Korea	1	(0,2)	3	(0,6)	3	(0,6)	14	(1,0)	47	(1,2)	61	(1,5)	2	(0,4)	16	(1,1)	17	(1,2)	35	(1,5)
Niederlande	8	(1,0)	9	(1,2)	17	(1,4)	16	(1,5)	22	(1,6)	38	(2,2)	10	(1,3)	15	(1,5)	20	(1,5)	45	(2,1)
Norwegen	13	(1,4)	14	(1,6)	27	(1,9)	5	(0,7)	18	(1,2)	22	(1,3)	4	(0,9)	18	(1,5)	28	(1,5)	51	(2,3)
Polen	4	(0,7)	3	(0,7)	7	(1,0)	6	(0,8)	30	(1,6)	36	(1,7)	2	(0,4)	41	(1,6)	14	(1,2)	57	(1,8)
Slowakei	4	(0,5)	6	(0,7)	10	(0,8)	6	(0,8)	17	(1,5)	23	(1,6)	9	(1,0)	49	(1,5)	10	(1,0)	67	(1,8)
Spanien	7	(0,9)	3	(0,6)	10	(1,0)	15	(1,2)	26	(1,3)	41	(1,6)	31	(1,5)	8	(1,1)	10	(0,9)	49	(1,6)
Schweden	9	(1,2)	20	(1,6)	28	(1,7)	9	(1,1)	15	(1,3)	24	(1,8)	5	(1,0)	18	(1,6)	25	(1,5)	47	(2,1)
Vereinigte Staaten	5	(0,9)	18	(1,7)	23	(1,9)	8	(0,9)	15	(1,4)	24	(1,7)	5	(0,8)	22	(1,4)	27	(1,6)	54	(2,1)
Subnationale Einheiten																				
Flandern (Belgien)	4	(0,7)	9	(1,1)	13	(1,3)	13	(1,2)	22	(1,5)	35	(1,6)	3	(0,7)	23	(1,3)	26	(1,5)	52	(1,6)
England (UK)	8	(0,9)	7	(1,0)	16	(1,2)	7	(0,9)	26	(1,8)	32	(1,9)	6	(0,9)	19	(1,7)	27	(1,9)	51	(2,2)
Nordirland (UK)	8	(1,5)	5	(1,3)	13	(1,7)	9	(1,3)	27	(1,8)	36	(1,9)	11	(1,4)	23	(1,7)	17	(1,8)	51	(2,2)
England/Nordirland (UK)	8	(0,9)	7	(0,9)	16	(1,1)	7	(0,9)	26	(1,7)	33	(1,9)	6	(0,9)	19	(1,6)	26	(1,8)	51	(2,1)
Durchschnitt	**6**	**(0,2)**	**10**	**(0,2)**	**16**	**(0,3)**	**10**	**(0,2)**	**22**	**(0,3)**	**32**	**(0,3)**	**7**	**(0,2)**	**24**	**(0,3)**	**21**	**(0,3)**	**52**	**(0,4)**
Partnerländer																				
Russische Föderation*	5	(0,7)	6	(1,6)	11	(2,2)	6	(1,5)	38	(3,0)	44	(4,3)	2	(0,6)	13	(1,3)	31	(3,0)	46	(4,0)

Anmerkung: Die Spalten mit den Angaben für 35- bis 44-Jährige sind im Internet verfügbar (s.u. StatLink).

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

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

Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. *StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933284933*

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

A 4

Tabelle A4.2d

Erwachsene der ersten Generation/nicht der ersten Generation mit einem Abschluss im Tertiärbereich nach Erwerbsstatus, Geschlecht und Altersgruppe (2012)

25- bis 34-jährige und 35- bis 44-jährige Erwachsene der ersten Generation/nicht der ersten Generation mit einem Abschluss im Tertiärbereich, die sich nicht in Ausbildung befinden

Erläuterung der Abbildung: In Australien sind von allen 25- bis 34-Jährigen der ersten Generation mit einem Abschluss im Tertiärbereich (Männer und Frauen) 86 Prozent in Beschäftigung, 4 Prozent erwerbslos und 10 Prozent nicht im Arbeitsmarkt.

	25- bis 34-Jährige der ersten Generation mit einem Abschluss im Tertiärbereich																	
	Beschäftigt						Erwerbslos						Nicht im Arbeitsmarkt					
	Männer		Frauen		Männer und Frauen		Männer		Frauen		Männer und Frauen		Männer		Frauen		Männer und Frauen	
	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
OECD-Länder Nationale Einheiten																		
Australien	93	(4,2)	82	(4,1)	86	(3,0)	5	(3,0)	4	(2,1)	4	(1,6)	c	c	14	(3,9)	10	(2,5)
Österreich	98	(1,8)	91	(4,9)	95	(2,5)	c	c	c	c	c	c	c	c	6	(3,8)	3	(1,9)
Kanada	94	(2,5)	84	(3,1)	88	(2,2)	5	(2,3)	4	(1,7)	5	(1,4)	2	(0,9)	11	(2,3)	7	(1,4)
Tschechien	98	(1,5)	76	(5,1)	83	(3,9)	c	c	3	(3,3)	3	(2,1)	c	c	21	(4,5)	14	(3,2)
Dänemark	94	(2,9)	90	(3,1)	92	(2,1)	5	(2,8)	5	(2,2)	5	(1,7)	c	c	4	(2,1)	3	(1,3)
Estland	96	(2,4)	92	(2,2)	93	(1,6)	c	c	c	c	2	(1,0)	c	c	7	(2,3)	5	(1,4)
Finnland	93	(2,8)	94	(2,0)	93	(1,7)	c	c	2	(1,1)	2	(1,0)	4	(2,3)	4	(1,6)	4	(1,4)
Frankreich	86	(2,9)	85	(2,6)	86	(1,9)	9	(2,5)	7	(2,3)	8	(1,7)	5	(2,2)	8	(1,5)	7	(1,4)
Deutschland	98	(2,5)	87	(5,1)	93	(2,5)	c	c	c	c	c	c	c	c	11	(4,8)	5	(2,1)
Irland	91	(2,9)	91	(2,3)	91	(1,7)	7	(2,4)	4	(1,6)	5	(1,5)	2	(1,7)	5	(1,5)	4	(1,1)
Italien	87	(6,0)	72	(7,4)	78	(5,7)	c	c	21	(7,2)	15	(5,2)	8	(4,8)	7	(3,1)	7	(2,6)
Japan	96	(2,1)	78	(3,7)	87	(2,3)	c	c	c	c	c	c	3	(1,8)	22	(3,7)	13	(2,2)
Korea	89	(2,1)	65	(2,8)	77	(1,7)	3	(1,1)	4	(1,2)	4	(0,8)	8	(2,0)	31	(2,7)	20	(1,6)
Niederlande	98	(2,3)	92	(3,6)	94	(2,4)	c	c	c	c	3	(1,9)	c	c	4	(2,4)	2	(1,4)
Norwegen	97	(2,2)	91	(3,0)	93	(2,0)	c	c	4	(2,1)	3	(1,3)	c	c	5	(2,2)	4	(1,5)
Polen	95	(1,6)	81	(3,0)	87	(1,8)	4	(1,6)	7	(1,5)	6	(1,0)	0	(0,3)	12	(2,6)	7	(1,5)
Slowakei	89	(3,5)	73	(4,3)	80	(2,9)	6	(2,6)	4	(1,6)	5	(1,5)	5	(3,0)	23	(4,1)	16	(2,8)
Spanien	76	(5,1)	75	(4,2)	75	(3,2)	16	(4,5)	15	(3,2)	16	(2,7)	8	(3,3)	10	(2,7)	9	(2,3)
Schweden	98	(1,8)	96	(1,8)	97	(1,3)	c	c	3	(1,6)	2	(1,2)	c	c	c	c	c	c
Vereinigte Staaten	90	(5,2)	83	(4,2)	86	(3,3)	c	c	8	(3,1)	6	(2,2)	c	c	10	(2,9)	9	(2,6)
Subnationale Einheiten																		
Flandern (Belgien)	98	(1,6)	98	(1,2)	98	(1,0)	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
England (UK)	92	(3,5)	82	(3,5)	87	(2,4)	8	(3,5)	3	(1,6)	6	(2,0)	c	c	15	(3,2)	8	(1,7)
Nordirland (UK)	89	(7,1)	92	(2,9)	91	(3,5)	9	(7,0)	c	c	6	(3,3)	c	c	6	(2,3)	4	(1,4)
England/Nordirland (UK)	92	(3,4)	82	(3,4)	87	(2,3)	8	(3,4)	3	(1,5)	6	(1,9)	c	c	14	(3,0)	7	(1,6)
Durchschnitt	**93**	**(0,7)**	**84**	**(0,8)**	**88**	**(0,6)**	**7**	**(0,9)**	**6**	**(0,7)**	**6**	**(0,5)**	**5**	**(0,8)**	**11**	**(0,7)**	**8**	**(0,4)**
Partnerländer																		
Russische Föderation*	90	(2,4)	67	(3,9)	79	(2,4)	2	(0,9)	c	c	1	(0,5)	8	(2,2)	32	(3,9)	20	(2,3)

Anmerkung: Die Bezeichnung „der ersten Generation" bezieht sich nur auf den Vergleich mit den Eltern des Erwachsenen, nicht auf den Vergleich mit früheren Generationen. Die Spalten mit den Daten für 35- bis 44-Jährige sowie Erwachsene nicht der ersten Generation mit einem Abschluss im Tertiärbereich stehen im Internet zur Verfügung (s. u. StatLink).

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

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

Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. *StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933284941*

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle A4.2e

Erwachsene der ersten Generation mit einem Abschluss im Tertiärbereich, nach Vollzeit-/Teilzeitbeschäftigungsstatus, Geschlecht und Altersgruppe (2012)

25- bis 34-jährige und 35- bis 44-jährige Erwachsene der ersten Generation mit einem Abschluss im Tertiärbereich, die sich nicht in Ausbildung befinden

Erläuterung der Abbildung: In Australien arbeiten von den 25- bis 34-jährigen Männern der ersten Generation mit einem Abschluss im Tertiärbereich 93 Prozent Vollzeit und 7 Prozent Teilzeit.

	Teilzeit-/Vollzeitbeschäftigung von 25- bis 34-jährigen Erwachsenen der ersten Generation mit einem Abschluss im Tertiärbereich						Teilzeit-/Vollzeitbeschäftigung von 35- bis 44-jährigen Erwachsenen der ersten Generation mit einem Abschluss im Tertiärbereich					
	Vollzeit (mindestens 30 Stunden)						Vollzeit (mindestens 30 Stunden)					
	Männer		Frauen		Männer und Frauen		Männer		Frauen		Männer und Frauen	
	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
OECD-Länder												
Nationale Einheiten												
Australien[1]	93	(4,1)	79	(4,2)	85	(3,3)	92	(3,0)	63	(4,3)	79	(2,6)
Österreich	100	(0,0)	78	(5,8)	90	(2,9)	98	(1,6)	55	(5,7)	79	(3,0)
Kanada	96	(2,0)	85	(3,4)	90	(2,2)	98	(0,7)	81	(2,5)	90	(1,3)
Tschechien	97	(1,9)	93	(4,7)	94	(3,1)	98	(1,3)	89	(4,6)	95	(1,8)
Dänemark	98	(1,9)	94	(2,3)	96	(1,5)	96	(1,9)	91	(2,7)	93	(1,7)
Estland	94	(2,7)	86	(2,9)	90	(1,9)	99	(1,2)	87	(2,7)	91	(1,9)
Finnland	95	(2,3)	89	(2,8)	91	(2,0)	98	(1,4)	94	(1,7)	96	(1,2)
Frankreich	96	(2,0)	81	(3,3)	87	(1,9)	95	(1,7)	82	(2,6)	88	(1,8)
Deutschland	93	(3,2)	72	(8,2)	84	(4,3)	99	(1,0)	65	(6,4)	86	(2,6)
Irland	92	(2,7)	84	(2,7)	88	(1,9)	93	(3,2)	70	(3,2)	81	(2,1)
Italien	97	(2,8)	86	(4,6)	91	(2,9)	91	(3,7)	70	(4,4)	79	(3,3)
Japan	96	(2,0)	92	(2,6)	94	(1,5)	99	(0,8)	70	(4,2)	86	(2,1)
Korea	94	(1,5)	85	(2,6)	90	(1,5)	95	(1,4)	74	(3,4)	88	(1,6)
Niederlande	89	(4,6)	57	(5,4)	72	(3,7)	96	(2,2)	45	(4,7)	73	(3,0)
Norwegen	95	(3,5)	79	(4,8)	86	(3,1)	97	(1,8)	86	(2,9)	91	(1,6)
Polen	97	(1,4)	84	(3,2)	89	(2,1)	93	(3,3)	86	(3,5)	89	(2,5)
Slowakei	93	(4,6)	85	(4,6)	89	(3,3)	96	(3,2)	97	(1,9)	96	(1,8)
Spanien	97	(1,8)	74	(4,5)	83	(2,9)	92	(2,2)	81	(3,1)	86	(1,9)
Schweden	98	(1,8)	89	(3,9)	93	(2,4)	99	(1,0)	94	(2,5)	96	(1,6)
Vereinigte Staaten	92	(4,4)	92	(4,0)	92	(3,0)	98	(1,6)	83	(4,8)	90	(2,7)
Subnationale Einheiten												
Flandern (Belgien)	100	(0,0)	87	(3,3)	92	(2,0)	96	(1,9)	84	(3,8)	90	(2,1)
England (UK)	81	(6,3)	80	(4,1)	81	(3,6)	95	(2,3)	53	(4,7)	74	(3,1)
Nordirland (UK)	99	(1,4)	83	(4,3)	90	(2,5)	95	(3,0)	68	(4,3)	80	(2,9)
England/Nordirland (UK)	82	(6,1)	80	(3,9)	81	(3,5)	95	(2,3)	54	(4,5)	74	(3,0)
Durchschnitt	**95**	**(0,6)**	**83**	**(0,9)**	**88**	**(0,6)**	**96**	**(0,5)**	**77**	**(0,8)**	**87**	**(0,5)**
Partnerländer												
Russische Föderation*	96	(1,6)	89	(4,3)	93	(2,2)	92	(5,8)	84	(4,8)	88	(3,4)

Anmerkung: Die Bezeichnung „der ersten Generation" bezieht sich nur auf den Vergleich mit den Eltern des Erwachsenen, nicht auf den Vergleich mit früheren Generationen. Die Spalten mit den Daten für Teilzeitbeschäftigte sind im Internet verfügbar (s. u. StatLink).

1. In Australien basieren die Daten für die Vollzeit-/Teilzeitbeschäftigung auf einer Variablen mit einer Obergrenze von 60 Stunden pro Woche; in den anderen Ländern gibt es keine Obergrenze.

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

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

Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. *StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933284955*

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

A 4

Tabelle A4.3a

Wahrscheinlichkeit, zu den obersten 25 Prozent der Einkommensverteilung zu gehören, nach Bildungsstand der Eltern und eigenem Bildungsstand, Geschlecht und Altersgruppe (2012)

25- bis 64-Jährige, Unterschied in Prozentpunkten

Die Prozentangaben in den ersten acht Spalten stehen nicht mit der Regression in Verbindung. Sie sollen als Referenz für ein besseres Verständnis der Unterschiede in Prozentpunkten in den anderen Spalten dienen.

Erläuterung der Tabelle: Bei Modell 1 sind die verwendeten unabhängigen Variablen: Bildungsstand der Eltern, Geschlecht und Altersgruppe. Bei Modell 2 ist der Bildungsstand des Erwachsenen selbst mit berücksichtigt. Dieser Ansatz erlaubt einen Vergleich des Effekts des Bildungsstands des Erwachsenen selbst („eigener Bildungsstand") auf die Unterschiede (in Prozentpunkten) bei den in Modell 1 berücksichtigten Variablen. So sinkt beispielsweise in Australien der Prozentsatz von Erwachsenen mit einem Monatseinkommen in den obersten 25 Prozent der Verteilung der Monatseinkommen, deren Eltern über eine Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II verfügen, um 4 Prozentpunkte, wenn der Vergleich zu Erwachsenen erfolgt, deren Eltern über einen Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich verfügen. Wird jedoch um den Bildungsstand der Erwachsenen selbst bereinigt, verringert sich der Unterschied zwischen einem Erwachsenen, dessen Eltern über eine Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II verfügen, und einem Erwachsenen, dessen Eltern über einen Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich verfügen, auf null und ist nicht signifikant.

	Anteil 25- bis 64-Jähriger (in Prozent) in den obersten 25 Prozent der Einkommensverteilung (Referenzgruppe in den Regressionen)							
	Bildungsstand der Eltern:		Eigener Bildungsstand		Geschlecht		Alter	
	Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich		Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich		Frauen		45- bis 54-Jährige	
	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
OECD-Länder								
Nationale Einheiten								
Australien	29	(2,0)	23	(1,3)	19	(1,2)	34	(1,7)
Österreich	32	(1,2)	27	(1,2)	17	(0,9)	33	(1,6)
Kanada	28	(0,8)	17	(0,9)	18	(0,7)	33	(1,2)
Tschechien	26	(1,5)	22	(1,4)	15	(1,7)	22	(2,4)
Dänemark	27	(1,1)	21	(1,1)	18	(1,0)	31	(1,6)
Estland	26	(1,2)	22	(1,1)	15	(0,8)	21	(1,3)
Finnland	28	(1,1)	18	(0,9)	17	(0,9)	34	(1,8)
Frankreich	28	(1,2)	18	(0,7)	20	(0,9)	32	(1,1)
Deutschland	27	(1,1)	17	(1,0)	15	(0,9)	32	(1,7)
Irland	30	(1,7)	18	(1,6)	21	(1,0)	34	(2,1)
Italien	33	(2,1)	26	(1,6)	17	(1,4)	32	(2,3)
Japan	26	(1,4)	21	(1,4)	9	(0,8)	39	(2,0)
Korea	29	(1,7)	21	(1,0)	14	(0,9)	29	(1,6)
Niederlande	31	(1,5)	19	(1,1)	12	(0,8)	33	(1,4)
Norwegen	30	(1,3)	23	(1,3)	17	(0,9)	34	(1,4)
Polen	29	(1,3)	17	(1,2)	21	(1,5)	27	(2,2)
Slowakei	27	(1,1)	21	(1,1)	16	(1,2)	23	(1,5)
Spanien	32	(2,4)	20	(1,8)	19	(1,2)	32	(1,8)
Schweden	31	(1,9)	24	(0,9)	18	(1,1)	32	(1,5)
Vereinigte Staaten	30	(1,4)	19	(1,3)	21	(1,4)	34	(1,7)
Subnationale Einheiten								
Flandern (Belgien)	29	(1,4)	18	(1,1)	16	(1,1)	34	(1,7)
England (UK)	30	(1,6)	21	(1,3)	18	(0,9)	29	(1,5)
Nordirland (UK)	32	(1,9)	22	(2,1)	21	(1,2)	33	(2,3)
England/Nordirland (UK)	29	(1,6)	21	(1,2)	18	(0,9)	29	(1,4)
Durchschnitt	**29**	**(0,3)**	**21**	**(0,3)**	**17**	**(0,2)**	**31**	**(0,4)**
Partnerländer								
Russische Föderation*	27	(2,8)	23	(2,7)	17	(2,4)	24	(3,0)

1. Modell 1 ist eine lineare Regression mit „Monatseinkommen in den obersten 25 Prozent der Verteilung der Monatseinkommen" als abhängige Variable und dem Bildungsstand der Eltern, dem Geschlecht und der Altersgruppe als unabhängige Variablen. Der Unterschied zu Modell 2 besteht darin, dass der „eigene Bildungsstand" nicht berücksichtigt ist. 2. Modell 2 ist eine lineare Regression mit „Monatseinkommen in den obersten 25 Prozent der Verteilung der Monatseinkommen" als abhängige Variable und dem Bildungsstand der Eltern, dem eigenen Bildungsstand, dem Geschlecht und der Altersgruppe als unabhängige Variablen. 3. Referenzkategorie: Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich. 4. Referenzkategorie: Frauen. 5. Referenzkategorie: 45- bis 54-Jährige.

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

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

Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933284966

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle A4.3a (Forts. 1)

Wahrscheinlichkeit, zu den obersten 25 Prozent der Einkommensverteilung zu gehören, nach Bildungsstand der Eltern und eigenem Bildungsstand, Geschlecht und Altersgruppe (2012)

25- bis 64-Jährige, Unterschied in Prozentpunkten

Die Prozentangaben in den ersten acht Spalten stehen nicht mit der Regression in Verbindung. Sie sollen als Referenz für ein besseres Verständnis der Unterschiede in Prozentpunkten in den anderen Spalten dienen.

Erläuterung der Tabelle: Bei Modell 1 sind die verwendeten unabhängigen Variablen: Bildungsstand der Eltern, Geschlecht und Altersgruppe. Bei Modell 2 ist der Bildungsstand des Erwachsenen selbst mit berücksichtigt. Dieser Ansatz erlaubt einen Vergleich des Effekts des Bildungsstands des Erwachsenen selbst („eigener Bildungsstand") auf die Unterschiede (in Prozentpunkten) bei den in Modell 1 berücksichtigten Variablen. So sinkt beispielsweise in Australien der Prozentsatz von Erwachsenen mit einem Monatseinkommen in den obersten 25 Prozent der Verteilung der Monatseinkommen, deren Eltern über eine Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II verfügen, um 4 Prozentpunkte, wenn der Vergleich zu Erwachsenen erfolgt, deren Eltern über einen Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich verfügen. Wird jedoch um den Bildungsstand der Erwachsenen selbst bereinigt, verringert sich der Unterschied zwischen einem Erwachsenen, dessen Eltern über eine Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II verfügen, und einem Erwachsenen, dessen Eltern über einen Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich verfügen, auf null und ist nicht signifikant.

	Monatseinkommen in den obersten 25 Prozent der Verteilung der Monatseinkommen in Abhängigkeit von:											
	Modell 1[1]											
	Bildungsstand der Eltern[3]				Geschlecht[4]		Altersgruppe[5]					
	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II		Abschluss im Tertiärbereich		Männer		25- bis 34-Jährige		35- bis 44-Jährige		55- bis 64-Jährige	
	Prozentpunkte	S.F.	Prozentpunkte	S.F.	Prozentpunkte	S.F.	Prozentpunkte	S.F.	Prozentpunkte	S.F.	Prozentpunkte	S.F.
	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)
OECD-Länder												
Nationale Einheiten												
Australien	–4	(0,02)	13	(0,03)	20	(0,02)	–14	(0,02)	–2	(0,02)	–9	(0,03)
Österreich	–14	(0,02)	3	(0,02)	25	(0,02)	–14	(0,02)	–4	(0,02)	2	(0,04)
Kanada	–6	(0,01)	8	(0,01)	21	(0,01)	–17	(0,02)	–1	(0,02)	–4	(0,02)
Tschechien	–13	(0,03)	20	(0,04)	21	(0,03)	4	(0,04)	6	(0,04)	–3	(0,04)
Dänemark	–4	(0,02)	10	(0,02)	21	(0,01)	–15	(0,02)	0	(0,02)	–4	(0,02)
Estland	–7	(0,02)	12	(0,02)	24	(0,01)	5	(0,02)	5	(0,02)	–5	(0,02)
Finnland	–6	(0,02)	7	(0,02)	22	(0,02)	–21	(0,02)	–4	(0,03)	–9	(0,02)
Frankreich	–8	(0,02)	17	(0,02)	14	(0,01)	–20	(0,02)	–6	(0,02)	–4	(0,02)
Deutschland	–12	(0,03)	11	(0,02)	25	(0,01)	–15	(0,02)	–4	(0,02)	–4	(0,03)
Irland	–10	(0,02)	8	(0,03)	13	(0,02)	–20	(0,03)	–2	(0,02)	–10	(0,03)
Italien	–16	(0,02)	10	(0,05)	17	(0,02)	–22	(0,03)	–8	(0,03)	6	(0,05)
Japan	–6	(0,02)	11	(0,02)	33	(0,01)	–31	(0,02)	–11	(0,02)	–12	(0,03)
Korea	–10	(0,02)	7	(0,03)	23	(0,01)	–17	(0,02)	4	(0,02)	–9	(0,02)
Niederlande	–8	(0,02)	8	(0,02)	32	(0,01)	–20	(0,02)	0	(0,02)	–2	(0,02)
Norwegen	–9	(0,02)	7	(0,02)	25	(0,02)	–18	(0,02)	–1	(0,02)	–5	(0,02)
Polen	–15	(0,02)	12	(0,03)	12	(0,02)	–5	(0,03)	–2	(0,03)	–2	(0,04)
Slowakei	–16	(0,02)	23	(0,04)	19	(0,02)	–3	(0,02)	0	(0,02)	–1	(0,03)
Spanien	–15	(0,03)	3	(0,04)	14	(0,02)	–20	(0,02)	–6	(0,02)	2	(0,04)
Schweden	–11	(0,02)	3	(0,03)	19	(0,02)	–18	(0,02)	–3	(0,02)	–3	(0,03)
Vereinigte Staaten	–19	(0,02)	11	(0,02)	16	(0,02)	–20	(0,02)	–3	(0,03)	0	(0,02)
Subnationale Einheiten												
Flandern (Belgien)	–12	(0,02)	7	(0,02)	19	(0,02)	–24	(0,02)	–10	(0,02)	–2	(0,03)
England (UK)	–9	(0,03)	15	(0,03)	22	(0,02)	–16	(0,03)	2	(0,03)	–9	(0,02)
Nordirland (UK)	–12	(0,03)	15	(0,04)	18	(0,02)	–15	(0,03)	–3	(0,03)	–6	(0,05)
England/Nordirland (UK)	–9	(0,02)	15	(0,03)	21	(0,02)	–16	(0,03)	1	(0,03)	–9	(0,02)
Durchschnitt	**–10**	**(0,00)**	**10**	**(0,01)**	**21**	**(0,00)**	**–15**	**(0,01)**	**–2**	**(0,01)**	**–4**	**(0,01)**
Partnerländer												
Russische Föderation*	–13	(0,03)	5	(0,04)	14	(0,04)	0	(0,04)	–5	(0,06)	–9	(0,04)

1. Modell 1 ist eine lineare Regression mit „Monatseinkommen in den obersten 25 Prozent der Verteilung der Monatseinkommen" als abhängige Variable und dem Bildungsstand der Eltern, dem Geschlecht und der Altersgruppe als unabhängige Variablen. Der Unterschied zu Modell 2 besteht darin, dass der „eigene Bildungsstand" nicht berücksichtigt ist. 2. Modell 2 ist eine lineare Regression mit „Monatseinkommen in den obersten 25 Prozent der Verteilung der Monatseinkommen" als abhängige Variable und dem Bildungsstand der Eltern, dem eigenen Bildungsstand, dem Geschlecht und der Altersgruppe als unabhängige Variablen. 3. Referenzkategorie: Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich. 4. Referenzkategorie: Frauen. 5. Referenzkategorie: 45- bis 54-Jährige.

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

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

Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933284966

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

A 4

Tabelle A4.3a (Forts. 2)

Wahrscheinlichkeit, zu den obersten 25 Prozent der Einkommensverteilung zu gehören, nach Bildungsstand der Eltern und eigenem Bildungsstand, Geschlecht und Altersgruppe (2012)

25- bis 64-Jährige, Unterschied in Prozentpunkten

Die Prozentangaben in den ersten acht Spalten stehen nicht mit der Regression in Verbindung. Sie sollen als Referenz für ein besseres Verständnis der Unterschiede in Prozentpunkten in den anderen Spalten dienen.

Erläuterung der Tabelle: Bei Modell 1 sind die verwendeten unabhängigen Variablen: Bildungsstand der Eltern, Geschlecht und Altersgruppe. Bei Modell 2 ist der Bildungsstand des Erwachsenen selbst mit berücksichtigt. Dieser Ansatz erlaubt einen Vergleich des Effekts des Bildungsstands des Erwachsenen selbst („eigener Bildungsstand") auf die Unterschiede (in Prozentpunkten) bei den in Modell 1 berücksichtigten Variablen. So sinkt beispielsweise in Australien der Prozentsatz von Erwachsenen mit einem Monatseinkommen in den obersten 25 Prozent der Verteilung der Monatseinkommen, deren Eltern über eine Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II verfügen, um 4 Prozentpunkte, wenn der Vergleich zu Erwachsenen erfolgt, deren Eltern über einen Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich verfügen. Wird jedoch um den Bildungsstand der Erwachsenen selbst bereinigt, verringert sich der Unterschied zwischen einem Erwachsenen, dessen Eltern über eine Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II verfügen, und einem Erwachsenen, dessen Eltern über einen Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich verfügen, auf null und ist nicht signifikant.

	Monatseinkommen in den obersten 25 Prozent der Verteilung der Monatseinkommen in Abhängigkeit von:															
	Modell 2[2]															
	Bildungsstand der Eltern[3]				Eigener Bildungsstand[3]				Geschlecht[4]		Altersgruppe[5]					
	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II		Abschluss im Tertiärbereich		Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II		Abschluss im Tertiärbereich		Männer		25- bis 34-Jährige		35- bis 44-Jährige		55- bis 64-Jährige	
	Prozentpunkte	S.F.	Prozentpunkte	S.F.	Prozentpunkte	S.F.	Prozentpunkte	S.F.	Prozentpunkte	S.F.	Prozentpunkte	S.F.	Prozentpunkte	S.F.	Prozentpunkte	S.F.
	(21)	(22)	(23)	(24)	(25)	(26)	(27)	(28)	(29)	(30)	(31)	(32)	(33)	(34)	(35)	(36)
OECD-Länder																
Nationale Einheiten																
Australien	0	(0,02)	7	(0,03)	−6	(0,02)	23	(0,02)	23	(0,02)	−16	(0,02)	−4	(0,02)	−9	(0,02)
Österreich	−9	(0,02)	−4	(0,02)	−18	(0,02)	26	(0,02)	23	(0,02)	−14	(0,02)	−4	(0,02)	2	(0,03)
Kanada	−3	(0,01)	4	(0,01)	−6	(0,02)	20	(0,01)	22	(0,01)	−17	(0,02)	−2	(0,02)	−3	(0,02)
Tschechien	−9	(0,03)	12	(0,04)	−6	(0,03)	19	(0,04)	21	(0,03)	2	(0,04)	5	(0,04)	−4	(0,04)
Dänemark	−2	(0,02)	3	(0,02)	−6	(0,02)	23	(0,01)	24	(0,01)	−17	(0,02)	−2	(0,02)	−4	(0,02)
Estland	−4	(0,02)	10	(0,02)	−6	(0,02)	13	(0,02)	27	(0,01)	7	(0,02)	6	(0,02)	−5	(0,02)
Finnland	−3	(0,02)	3	(0,02)	−5	(0,03)	24	(0,01)	27	(0,02)	−20	(0,02)	−5	(0,02)	−7	(0,02)
Frankreich	−2	(0,02)	6	(0,02)	−10	(0,02)	31	(0,01)	18	(0,01)	−25	(0,02)	−10	(0,02)	−2	(0,02)
Deutschland	−6	(0,02)	2	(0,02)	−11	(0,02)	30	(0,02)	24	(0,01)	−15	(0,02)	−4	(0,02)	−7	(0,03)
Irland	−2	(0,02)	1	(0,03)	−11	(0,02)	27	(0,02)	17	(0,02)	−24	(0,03)	−6	(0,02)	−5	(0,03)
Italien	−8	(0,02)	2	(0,05)	−10	(0,02)	21	(0,03)	21	(0,02)	−24	(0,03)	−9	(0,03)	5	(0,05)
Japan	−3	(0,02)	7	(0,02)	−5	(0,03)	14	(0,02)	33	(0,01)	−31	(0,02)	−10	(0,02)	−9	(0,03)
Korea	−5	(0,02)	3	(0,03)	−10	(0,02)	19	(0,02)	21	(0,01)	−23	(0,03)	0	(0,02)	−4	(0,02)
Niederlande	−3	(0,02)	1	(0,02)	−7	(0,02)	28	(0,02)	32	(0,01)	−20	(0,02)	−1	(0,02)	−1	(0,02)
Norwegen	−5	(0,02)	2	(0,02)	−8	(0,02)	21	(0,02)	28	(0,01)	−17	(0,02)	−3	(0,02)	−6	(0,02)
Polen	−9	(0,02)	0	(0,03)	−8	(0,03)	31	(0,02)	17	(0,02)	−9	(0,03)	−3	(0,03)	−1	(0,03)
Slowakei	−11	(0,02)	13	(0,04)	−9	(0,02)	23	(0,03)	21	(0,02)	−3	(0,02)	0	(0,02)	−1	(0,03)
Spanien	−8	(0,03)	−3	(0,03)	−12	(0,02)	24	(0,02)	17	(0,02)	−20	(0,02)	−8	(0,02)	5	(0,03)
Schweden	−8	(0,02)	−1	(0,03)	−13	(0,03)	20	(0,02)	23	(0,02)	−19	(0,02)	−5	(0,02)	−2	(0,02)
Vereinigte Staaten	−10	(0,02)	4	(0,02)	−13	(0,02)	25	(0,02)	18	(0,02)	−19	(0,02)	−3	(0,03)	−1	(0,02)
Subnationale Einheiten																
Flandern (Belgien)	−6	(0,02)	1	(0,02)	−8	(0,02)	25	(0,02)	22	(0,02)	−23	(0,02)	−9	(0,02)	−0	(0,03)
England (UK)	−5	(0,02)	10	(0,03)	−4	(0,03)	20	(0,02)	23	(0,02)	−17	(0,03)	1	(0,03)	−7	(0,02)
Nordirland (UK)	−4	(0,03)	6	(0,04)	−15	(0,03)	27	(0,03)	20	(0,02)	−18	(0,03)	−4	(0,03)	−2	(0,04)
England/Nordirland (UK)	−5	(0,02)	10	(0,03)	−5	(0,03)	20	(0,02)	22	(0,02)	−17	(0,03)	1	(0,03)	−7	(0,02)
Durchschnitt	**−5**	**(0,00)**	**4**	**(0,01)**	**−9**	**(0,01)**	**23**	**(0,00)**	**23**	**(0,00)**	**−17**	**(0,01)**	**−3**	**(0,01)**	**−3**	**(0,01)**
Partnerländer																
Russische Föderation*	−13	(0,03)	5	(0,04)	−2	(0,08)	0	(0,03)	14	(0,04)	0	(0,04)	−5	(0,06)	−9	(0,04)

1. Modell 1 ist eine lineare Regression mit „Monatseinkommen in den obersten 25 Prozent der Verteilung der Monatseinkommen" als abhängige Variable und dem Bildungsstand der Eltern, dem Geschlecht und der Altersgruppe als unabhängige Variablen. Der Unterschied zu Modell 2 besteht darin, dass der „eigene Bildungsstand" nicht berücksichtigt ist. 2. Modell 2 ist eine lineare Regression mit „Monatseinkommen in den obersten 25 Prozent der Verteilung der Monatseinkommen" als abhängige Variable und dem Bildungsstand der Eltern, dem eigenen Bildungsstand, dem Geschlecht und der Altersgruppe als unabhängige Variablen. 3. Referenzkategorie: Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich. 4. Referenzkategorie: Frauen. 5. Referenzkategorie: 45- bis 54-Jährige.

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

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

Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933284966

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

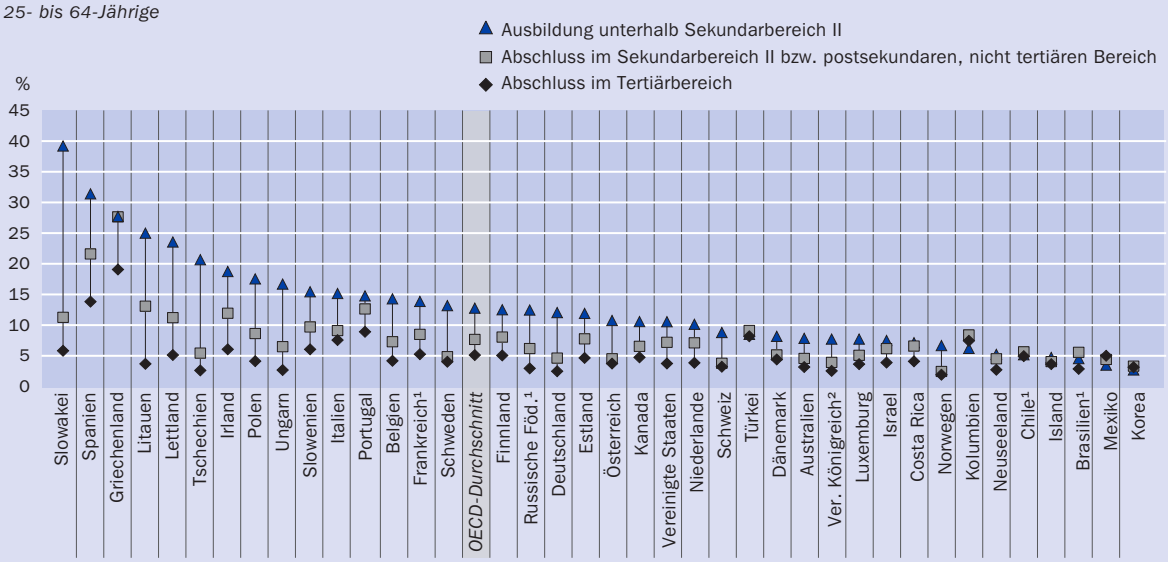
Indikator A5
Wie beeinflusst der Bildungsstand die Erwerbsbeteiligung?

- In den OECD-Ländern sind über 80 Prozent der Absolventen des Tertiärbereichs in Beschäftigung, gegenüber mehr als 70 Prozent der Absolventen des Sekundarbereichs II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereichs und weniger als 60 Prozent derjenigen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II.
- Für alle Bildungsstufen gilt, dass jüngere Erwachsene (25- bis 34-Jährige) stärker von Erwerbslosigkeit betroffen sind als ältere (55- bis 64-Jährige).
- Trotz des höheren Bildungsstands junger Frauen liegen ihre Beschäftigungsquoten unter denen der jungen Männer. Dabei ist der geschlechtsspezifische Unterschied bei jungen Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich geringer als bei Personen mit einem niedrigeren Bildungsstand.

Abbildung A5.1

Erwerbslosenquoten, nach Bildungsstand (2014)

25- bis 64-Jährige



1. Brasilien, Chile, Frankreich, Russische Föderation: Daten für 2014 beziehen sich auf 2013. 2. Vereinigtes Königreich: Die Daten für den Bildungsstand Sekundarbereich II enthalten Personen, die ausreichend viele Standardbildungsgänge abgeschlossen haben, die jeweils einzeln als Teilabschluss des Sekundarbereichs II gelten (18 Prozent der Erwachsenen zählen zu dieser Gruppe).

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Erwerbslosenquote von Erwachsenen mit einer ausbildung unterhalb Sekundarbereich II.

Quelle: OECD. Tabelle A5.4a. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm.

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933283600

Kontext

Bildungsabschlüsse werden häufig als indirekte Kenngröße für die in der Bevölkerung und der Erwerbsbevölkerung vorhandenen Kompetenzen herangezogen. Die Volkswirtschaften der OECD-Länder sind auf eine ausreichende Versorgung mit hoch qualifizierten Arbeitskräften angewiesen. In den meisten OECD-Ländern

haben Personen mit einem hohen Bildungsstand die höchste Wahrscheinlichkeit, in Beschäftigung zu sein. Gleichzeitig sehen sich Menschen mit einem nur niedrigen Bildungsstand einem größeren Risiko der Erwerbslosigkeit gegenüber. Der schnelle technsche Fortschritt hat auch die Nachfrage auf den Arbeitsmärkten weltweit verändert – Beschäftigte mit hohen bzw. speziellen Kompetenzen sind sehr gefragt. Die günstigeren Beschäftigungsaussichten unterstreichen, wie wichtig es ist, einen hohen Bildungsstand zu erreichen: Im Durchschnitt sind 12,8 Prozent der Erwachsenen mit geringen Qualifikationen erwerbslos, gegenüber lediglich 5,1 Prozent derjenigen mit einem Abschluss im Tertiärbereich.

Weitere wichtige Ergebnisse

- Die Erwerbslosenquoten von Absolventen eines Bildungsgangs im berufsbildenden Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich sind im Durchschnitt mit 8,5 Prozent geringfügig niedriger als die von Absolventen eines allgemeinbildenden Bildungsgangs des Sekundarbereichs II (im Durchschnitt 8,9 Prozent).
- In Kolumbien und Mexiko übersteigen die Erwerbslosenquoten von Absolventen des Tertiärbereichs mit 7,4 Prozent bzw. 5,0 Prozent die von Absolventen des Sekundarbereichs II (6,2 Prozent bzw. 3,5 Prozent).
- Die Beschäftigungsquoten von Erwachsenen ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II liegen in Polen und der Slowakei unter 40 Prozent (39 Prozent bzw. 33 Prozent).

Analyse und Interpretationen

Arbeitsmarktergebnisse

Abbildung A5.1 verdeutlicht, dass in allen Ländern, für die Daten vorliegen, ein Abschluss im Tertiärbereich die Risiken einer Erwerbslosigkeit reduziert. In allen OECD-Ländern sind 5,1 Prozent der Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich von Erwerbslosigkeit betroffen, gegenüber 7,7 Prozent derjenigen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. im postsekundaren, nicht tertiären Bereich und 12,8 Prozent derjenigen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II (Tab. A5.4a).

In der Slowakei klaffen die Erwerbslosenquoten von hoch und gering qualifizierten Erwachsenen am deutlichsten auseinander: 5,8 Prozent der Absolventen des Tertiärbereichs sind erwerbslos gegenüber 39,2 Prozent der Erwachsenen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II. In Lettland und Tschechien sind mehr als 20 Prozent der Erwachsenen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II erwerbslos, ebenso wie 31,4 Prozent der Erwachsenen mit diesem Bildungsstand in Spanien. In allen drei Ländern sind die Erwerbslosenquoten von Absolventen des Tertiärbereichs rund 18 Prozentpunkte niedriger als die von Erwachsenen ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II: In einigen anderen Ländern sind die Erwerbslosenquoten über die Absolventen aller Bildungsstufen hinweg relativ niedrig. In Chile beispielsweise ist die Erwerbslosenquote von Absolventen des Tertiärbereichs mit 4,9 Prozent fast genauso hoch wie von Erwachsenen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. im postsekundaren, nicht tertiären Bereich (5,6 Prozent) sowie für diejenigen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II (5,2 Prozent) (Tab. A5.4a).

Im Durchschnitt der OECD-Länder sind mehr als 80 Prozent der Absolventen des Tertiärbereichs beschäftigt, gegenüber mehr als 70 Prozent der erwachsenen Absolventen des Sekundarbereichs II bzw. des postsekundaren, nicht tertiären Bereichs und weniger als 60 Prozent derjenigen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II. In einigen Ländern besteht ein großer Unterschied zwischen den Beschäftigungsquoten von Absolventen des Tertiärbereichs und Personen mit einer Ausbildung unterhalb des Sekundarbereichs II. In Belgien, Deutschland, Finnland, Frankreich, Irland, Israel, Lettland, Litauen, Österreich, Polen, der Russischen Föderation, der Slowakei, Slowenien, Tschechien und Ungarn beispielsweise beträgt der Unterschied bei den Beschäftigungsquoten zwischen diesen beiden Gruppen mindestens 30 Prozentpunkte (Tab. A5.3a).

Nach Altersgruppen

Bei den älteren Erwachsenen (55 bis 64 Jahre) ist – hauptsächlich aufgrund von Ruhestand – ein höherer Prozentsatz als bei den jüngeren Erwachsenen (25 bis 34 Jahre) nicht mehr im Arbeitsmarkt. Abbildung A5.2 zeigt, dass die Beschäftigungsquoten der jüngeren Absolventen des Tertiärbereichs trotz der Ausweitung des Tertiärbereichs durchweg höher liegen. Der Anteil der 25- bis 34-Jährigen mit einem Abschluss im Tertiärbereich ist im Durchschnitt rund 13 Prozentpunkte höher als der Anteil der 55- bis 64-Jährigen mit dem gleichen Bildungsabschluss (82 Prozent gegenüber 69 Prozent). In der Russischen Föderation und der Türkei ist der Abstand zwischen den Beschäftigungsquoten von jüngeren und älteren Erwachsenen am größten (34 Prozentpunkte). In einigen Ländern wie der Russischen Föderation ist der große Unterschied bei den Beschäftigungsquoten durch ein niedrigeres Ruhestandsalter begründet. In beiden Ländern liegt die Beschäftigungsquote der älteren Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich mit 54 Prozent bzw. 42 Prozent un-

terhalb des OECD-Durchschnitts (69 Prozent), für die jüngeren Erwachsenen erreicht bzw. übersteigt sie jedoch mit 88 Prozent bzw. 76 Prozent den OECD-Durchschnitt (Tab. A5.3a).

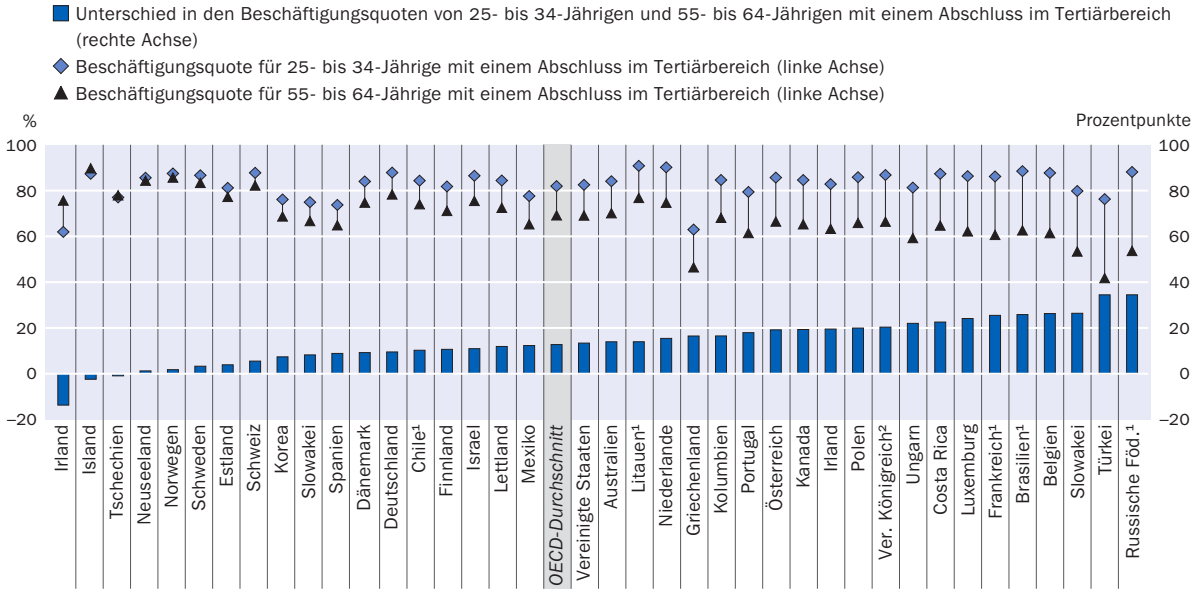
Am ausgeprägtesten ist der Abstand bei den Beschäftigungsquoten zwischen den Altersgruppen mit gleichem Bildungsstand bei den Erwachsenen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. im postsekundaren, nicht tertiären Bereich in Belgien, Mexiko, Österreich, der Russischen Föderation, Slowenien und der Türkei. In diesen Ländern liegen die Beschäftigungsquoten der jüngeren und der älteren Erwachsenen mit diesem Bildungsstand über 35 Prozentpunkte auseinander (Tab. A5.3a).

Die Erwerbslosigkeit trifft die Jüngeren am stärksten, denn für alle Bildungsstufen gilt, dass jüngere Erwachsene (25- bis 34-Jährige) stärker von Erwerbslosigkeit betroffen sind als ältere (55- bis 64-Jährige). Im OECD-Durchschnitt sind rund 9 Prozent der älteren Erwachsenen ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II erwerbslos gegenüber rund 19 Prozent der jüngeren Erwachsenen mit dem gleichen Bildungsstand. So sind auch 10,2 Prozent der jungen Erwachsenen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich erwerbslos im Vergleich zu 6,5 Prozent der älteren Erwachsenen mit gleichem Bildungsstand. Bei den Absolventen des Tertiärbereichs ist der Abstand zwischen den beiden Altersgruppen am geringsten: Rund 7 Prozent der jüngeren Erwachsenen in dieser Gruppe sind erwerbslos, bei den älteren Erwachsenen sind es rund 4 Prozent (Tab. A5.4a).

Abbildung A5.2

Beschäftigungsquoten für jüngere und ältere Erwachsene mit einem Abschluss im Tertiärbereich (2014)

25- bis 34-Jährige und 55- bis 64-Jährige sowie der Unterschied zwischen diesen beiden Altersgruppen in Prozentpunkten



1. Brasilien, Chile, Frankreich, Russische Föderation: Daten für 2014 beziehen sich auf 2013. 2. Vereinigtes Königreich: Die Daten für den Bildungsstand Sekundarbereich II enthalten Personen, die ausreichend viele Standardbildungsgänge abgeschlossen haben, die jeweils einzeln als Teilabschluss des Sekundarbereichs II gelten (18 Prozent der Erwachsenen zählen zu dieser Gruppe).

Anordnung der Länder in aufsteigender Reihenfolge des Unterschieds (in Prozentpunkten) in den Beschäftigungsquoten von 25- bis 34-Jährigen und 55- bis 64-Jährigen mit einem Abschluss im Tertiärbereich.

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

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933283613

Nach Geschlecht

In allen OECD-Ländern und auf allen Bildungsstufen sind lediglich 66 Prozent der Frauen, dagegen aber 80 Prozent der Männer beschäftigt, obwohl die Frauen generell einen höheren Bildungsstand vorzuweisen haben. Die Beschäftigungsquoten derjenigen mit den niedrigsten Qualifikationen (einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II) liegen bei jüngeren Männern signifikant höher als bei jüngeren Frauen. Der geschlechtsspezifische Unterschied bei den Beschäftigungsquoten ist allgemein unter den Erwachsenen mit dem niedrigsten Bildungsstand am größten (Tab. A5.1b, A5.3b und A5.3c im Internet).

Im Durchschnitt der OECD-Länder beträgt der geschlechtsspezifische Unterschied bei 25- bis 64-Jährigen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II als höchstem Bildungsabschluss 20 Prozentpunkte (66 Prozent bei Männern und 46 Prozent bei Frauen). Der Abstand verringert sich auf 15 Prozentpunkte bei den Absolventen des Sekundarbereichs II bzw. des postsekundaren, nicht tertiären Bereichs (81 Prozent bei Männern und 66 Prozent bei Frauen) und auf lediglich rund 8 Prozentpunkte bei den Absolventen des Tertiärbereichs (88 Prozent bei Männern und 79 Prozent bei Frauen) (Tab. A5.3b und A5.3c im Internet).

Obwohl der Unterschied zwischen den Beschäftigungsquoten von Männern und Frauen mit höherem Bildungsstand abnimmt, bleiben die Beschäftigungsquoten der Frauen mit einem Abschluss im Tertiärbereich im OECD-Durchschnitt doch immer noch deutlich unter denen der Männer – obwohl der Anteil der Frauen mit einem Abschluss im Tertiärbereich in den OECD-Ländern jetzt höher ist als der der Männer (36 Prozent gegenüber 31 Prozent) (Tab. A1.4b, A5.3b und A5.3c im Internet).

In allen OECD-Ländern, mit Ausnahme der Slowakei, ist der geschlechtsspezifische Abstand bei der Beschäftigung unter den 25- bis 64-Jährigen mit einem Abschluss im Tertiärbereich geringer als unter denjenigen ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II. Der Unterschied ist in Chile, Mexiko und der Türkei mit mehr als 25 Prozentpunkten besonders groß (Tab. A5.3b und A5.3c im Internet).

Im Durchschnitt sind die geschlechtsspezifischen Unterschiede bei den Erwerbslosenquoten weniger ausgeprägt als bei den Beschäftigungsquoten. Unter den Erwachsenen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II sind die Erwerbslosenquoten von Frauen und Männern ähnlich hoch (12,6 Prozent bzw. 12,9 Prozent). Bei den Erwachsenen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. im postsekundaren, nicht tertiären Bereich sind die Erwerbslosenquoten für Frauen höher als für Männer (8,6 Prozent gegenüber 7,1 Prozent). Dies lässt sich auch bei den Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich beobachten, bei denen die Erwerbslosenquote für Frauen 6 Prozent und für Männer 5 Prozent beträgt (Tab. A5.4b und A5.4c im Internet).

Die geschlechtsspezifischen Unterschiede bei den Erwerbslosenquoten sind in Griechenland und der Türkei besonders groß. So waren 2014 in der Türkei 12,0 Prozent der Frauen mit einem Abschluss im Tertiärbereich erwerbslos, jedoch nur 5,9 Prozent der Männer mit diesem Bildungsstand; in Griechenland betrug die Erwerbslosenquote der Frauen mit diesem Bildungsstand im gleichen Jahr 21,4 Prozent, gegenüber 16,8 Prozent der Männer. Noch ausgeprägter war dieser Unterschied bei den Erwachsenen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II als höchstem Bildungsabschluss: 2014 waren in der

Türkei 16,7 Prozent der Frauen erwerbslos und 7,0 Prozent der Männer; in Griechenland dagegen waren es 33,7 Prozent der Frauen und 22,8 Prozent der Männer (Tab. A5.4b und A5.4c im Internet).

Personen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II

Obwohl es für Erwachsene mit niedrigem Bildungsstand auf den Arbeitsmärkten der OECD-Länder insgesamt noch Beschäftigung gibt, ist deren Erwerbslosigkeit in vielen Ländern gestiegen, und die Erwerbslosenquoten dieser Gruppe liegen über denjenigen der besser qualifizierten Arbeitskräfte. Im Durchschnitt sind rund 13 Prozent der Erwachsenen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II erwerbslos. Ihre Erwerbslosenquoten liegen über dem OECD-Durchschnitt und belaufen sich in Griechenland, Lettland, Litauen, der Slowakei, Spanien und Tschechien auf mindestens rund 20 Prozent. Im Gegensatz dazu sind in Brasilien, Island, Korea und Mexiko weniger als 5 Prozent derjenigen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II erwerbslos (Tab. A5.4a).

In den OECD-Ländern ist nur rund jeder Zweite mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II in Beschäftigung (56 Prozent), bei den Erwachsenen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. im postsekundaren, nicht tertiären Bereich sind es dagegen 74 Prozent und bei den Absolventen des Tertiärbereichs 83 Prozent. Die Beschäftigungsquoten für Erwachsene mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II belaufen sich in der Slowakei (mit 33 Prozent) und in Polen (mit 39 Prozent) auf weniger als 40 Prozent. Es gibt jedoch auch einige Länder mit hohen Beschäftigungsquoten für Erwachsene mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II: In Brasilien, Island, Kolumbien, Korea, Neuseeland, Schweden und der Schweiz sind mindestens zwei Drittel der Erwachsenen mit diesem niedrigen Bildungsstand in Beschäftigung (Tab. 5.3a).

Personen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II (berufs- bzw. allgemeinbildend)

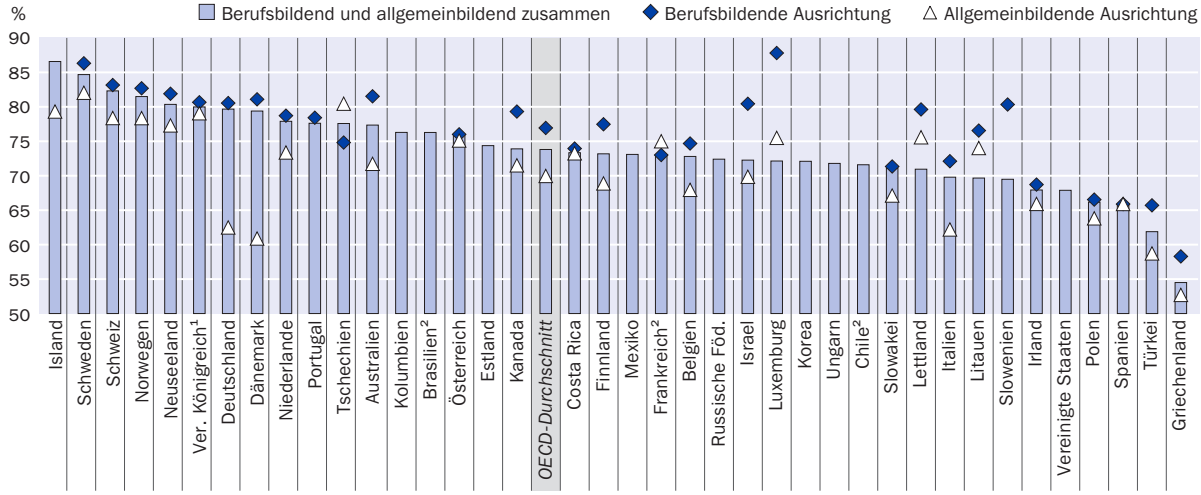
Mit steigendem Bildungsstand ändern sich auch die Arbeitsmarktergebnisse. Absolventen des Sekundarbereichs II haben niedrigere Erwerbslosenquoten (7,5 Prozent) und höhere Beschäftigungsquoten (74 Prozent) als Arbeitskräfte mit einem niedrigeren Bildungsstand (12,8 Prozent bzw. 56 Prozent). In einigen Ländern, die schwer unter der Wirtschaftskrise zu leiden hatten, wie Griechenland, Litauen und Spanien, lagen 2014 die Erwerbslosenquoten von Erwachsenen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. im postsekundaren, nicht tertiären Bereich bei mindestens 20 Prozent und bei denjenigen ohne einen Abschluss im Sekundarbereich sogar noch höher (Tab. A5.3a und A5.4a).

Die Arbeitsmarktergebnisse von Erwachsenen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich unterscheiden sich je nach der Art des Bildungsgangs. In den OECD-Ländern erwarben rund 60 Prozent der Erwachsenen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich eine berufsbildende Qualifikation, ein Drittel absolvierte einen allgemeinbildenden Ausbildungsgang. Aus Abbildung A5.3 lässt sich entnehmen, dass in den OECD-Ländern 77 Prozent der Absolventen von berufsbildenden Ausbildungsgängen im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich in Beschäftigung sind, damit liegt ihre Beschäftigungsquote 7 Prozentpunkte über der derjenigen, die als höchste Qualifikation einen Abschluss in einem allgemeinbildenden Ausbildungsgang

Abbildung A5.3

Beschäftigungsquoten von Erwachsenen, deren höchster Bildungsabschluss ein Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich ist, nach Ausrichtung des Bildungsgangs (2014)

25- bis 64-Jährige



Anmerkung: Dänemark. Finnland, Irland, Lettland, Litauen, Luxemburg, Slowenien: Die Daten aufgegliedert nach Ausrichtung des Bildungsgangs beziehen sich nur auf 15- bis 34-Jährige und 35- bis 64-Jährige, wenn diese ihren höchsten Bildungsabschluss höchstens 15 Jahre vor dem Datum der Befragung erworben haben.
1. Vereinigtes Königreich: Die Daten für den Bildungsstand Sekundarbereich II enthalten Personen, die ausreichend viele Standardbildungsgänge abgeschlossen haben, die jeweils einzeln als Teilabschluss des Sekundarbereichs II gelten (18 Prozent der Erwachsenen zählen zu dieser Gruppe). 2. Brasilien, Chile, Frankreich, Russische Föderation: Referenzjahr 2013.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Beschäftigungsquoten (in %) von 25- bis 64-Jährigen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich als höchstem Bildungsabschluss, unabhängig von der Ausrichtung des Bildungsgangs.
Quelle: OECD. Tabelle A5.5a. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm.
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933283620

im Sekundarbereich II erworben haben. In Dänemark, Deutschland und Slowenien übersteigen die Beschäftigungsquoten der Erwachsenen mit einer berufsbildenden Qualifikation die derjenigen mit einer allgemeinbildenden Qualifikation um mindestens 18 Prozentpunkte, während in Frankreich und Tschechien die Beschäftigungsquoten von Erwachsenen mit einem berufsbildenden Abschluss geringfügig unter denen der Erwachsenen mit einem allgemeinbildenden Abschluss liegen (Tab. A5.5a und s. Tab. A1.1a).

Der Unterschied lässt sich möglicherweise mit den qualitativ hochwertigen berufsbildenden Ausbildungsgängen (Vocational Education and Training [VET]) in zahlreichen Ländern erklären. In einigen Systemen ist die schulische Ausbildung umfassend mit einer Ausbildung am Arbeitsplatz kombiniert. Beispiele für diese Art von „dualem System“ finden sich in Deutschland, den Niederlanden, Österreich und der Schweiz. Zu den Stärken dieses Systems gehört, dass dadurch eine Reihe öffentlich-privater Partnerschaften entsteht, durch die sich Sozialpartner und Arbeitgeber an der Entwicklung berufsbildender Bildungsgänge beteiligen können, häufig bis zur Festlegung der Rahmenrichtlinien für Lehrpläne. In vielen dieser Systeme investieren die Arbeitgeber durch die Finanzierung von Ausbildungsstellen erheblich in die berufliche Ausbildung, sie übernehmen die Kosten für Ausbilder, Material und/oder Ausrüstung (CEDEFOP, 2011).

Abgesehen von anderen positiven Auswirkungen unterstützt die Kombination aus Lernen in der Schule und am Arbeitsplatz in einer integrierten formalen Ausbildung die

Eingliederung von Absolventen berufsbildender Bildungsgänge in den Arbeitsmarkt. Untersuchungen haben gezeigt, dass berufsbildende Ausbildungsgänge gute Erträge für staatliche Investitionen erbringen können, und einige Länder mit gut ausgebauten Berufsbildungssystemen, wie Deutschland, waren bei der Bekämpfung der Jugenderwerbslosigkeit relativ erfolgreich (CEDEFOP, 2011).

Die Erwerbslosenquoten von Absolventen eines Bildungsgangs im berufsbildenden Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich sind generell geringfügig niedriger als die von Absolventen eines allgemeinbildenden Bildungsgangs des Sekundarbereichs II (durchschnittlich 8,5 Prozent gegenüber 8,9 Prozent). In Dänemark liegen die Erwerbslosenquoten für Erwachsene mit einem berufsbildenden Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich rund 5 Prozentpunkte unter denen der Absolventen von allgemeinbildenden Ausbildungsgängen auf der gleichen Bildungsstufe. In Griechenland, Portugal und Tschechien ist genau das Gegenteil zu beobachten (Tab. A5.5a).

Die niedrigeren Beschäftigungsquoten und höheren Erwerbslosenquoten der Absolventen des Sekundarbereichs II bzw. des postsekundaren, nicht tertiären Bereichs lassen sich auch dadurch erklären, dass Erwachsene mit einem Abschluss eines allgemeinbildenden Bildungsgangs eher dazu neigen, ihre Ausbildung nach dem Abschluss des Sekundarbereichs fortzusetzen, während diejenigen, die ihre Ausbildung nicht fortsetzen, für eine erfolgreiche Integration in den Arbeitsmarkt nicht ausreichend qualifiziert zu sein scheinen.

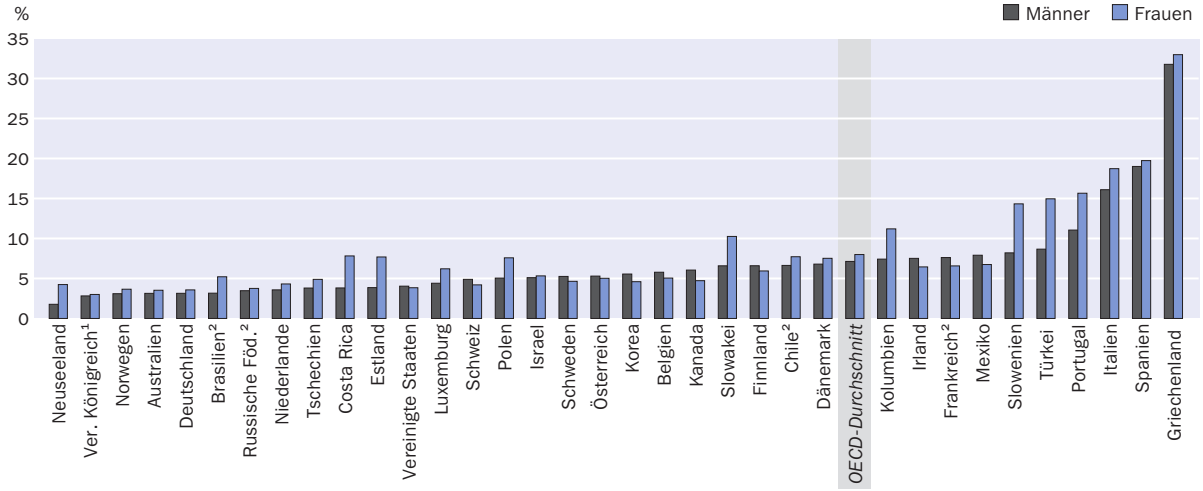
Personen mit einem Abschluss im Tertiärbereich

In den OECD-Ländern erzielen Erwachsene mit einem Abschluss im Tertiärbereich die besten Arbeitsmarktergebnisse. 2014 waren durchschnittlich 83 Prozent aller Erwachsenen mit einem solchen Abschluss in Beschäftigung und 5 Prozent erwerbslos. Die Beschäftigungsquoten liegen für Absolventen des Tertiärbereichs in allen Ländern, für die Daten vorliegen, über denen der Absolventen mit einem berufsbildenden Abschluss im Sekundarbereich II. 2014 waren von den Erwachsenen mit einem berufsbildenden Abschluss im Sekundarbereich II rund 77 Prozent beschäftigt, bei den Absolventen des Tertiärbereichs waren es dagegen 83 Prozent. Es gibt nur wenige Länder, in denen sich die Quoten zwischen den beiden Bildungsniveaus lediglich geringfügig unterscheiden und auf vergleichbarem Niveau sind: Die Beschäftigungsquoten von Erwachsenen mit einem berufsbildenden Abschluss im Sekundarbereich II liegen in Australien, Island und Kanada auf ähnlichem Niveau wie die von Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich, sie sind weniger als 3 Prozentpunkte niedriger (Tab. A5.3a und A5.5a).

Die Erwerbslosenquoten von Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich sind generell geringer als die derjenigen mit niedrigeren Bildungsabschlüssen. 2014 waren rund 13 Prozent der Erwachsenen ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II erwerbslos gegenüber 5,1 Prozent der Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich. In einigen Ländern jedoch sind die Erwerbslosenquoten der jüngeren Erwachsenen (25- bis 34-Jährige) mit einem Abschluss im Tertiärbereich immer noch hoch. Dies ist der Fall in Griechenland (32,5 Prozent), Italien (17,7 Prozent), Portugal (14,0 Prozent), Slowenien (11,9 Prozent), Spanien (19,4 Prozent) und der Türkei

Abbildung A5.4

Erwerbslosenquoten 25- bis 34-Jähriger mit einem Abschluss im Tertiärbereich, nach Geschlecht (2014)



1. Vereinigtes Königreich: Die Daten für den Bildungsstand Sekundarbereich II enthalten Personen, die ausreichend viele Standardbildungsgänge abgeschlossen haben, die jeweils einzeln als Teilabschluss des Sekundarbereichs II gelten (18 Prozent der Erwachsenen zählen zu dieser Gruppe). 2. Brasilien, Chile, Frankreich, Russische Föderation: Referenzjahr 2013.

Anordnung der Länder in aufsteigender Reihenfolge der Erwerbslosenquote von 25- bis 34-jährigen Männern mit einem Abschluss im Tertiärbereich.

Quelle: OECD. Tabellen A5.4b und A5.4c. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm.

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933283632

(11,4 Prozent). Ferner übersteigen die Erwerbslosenquoten jüngerer Erwachsener mit einem Abschluss im Tertiärbereich generell die der älteren Erwachsenen mit einem vergleichbaren Abschluss: Der OECD-Durchschnitt beträgt 7,5 Prozent für die 25- bis 34-Jährigen und 3,8 Prozent für die 55- bis 64-Jährigen (Tab. A5.4a).

In Kolumbien und Mexiko übersteigen die Erwerbslosenquoten der Absolventen des Tertiärbereichs die derjenigen mit einer Ausbildung unterhalb des Sekundarbereichs II als höchstem Bildungsstand. In Mexiko beispielsweise steigen die Erwerbslosenquoten mit dem Bildungsstand. Die Erwerbslosenquote der Absolventen des Tertiärbereichs ist höher als die derjenigen ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II. Dies gilt sowohl für alle Altersgruppen (5,0 Prozent bzw. 3,5 Prozent) als auch für die älteren Erwachsenen (3,5 Prozent bzw. 2,5 Prozent) und die jüngeren (7,3 Prozent bzw. 4,7 Prozent). Im Vergleich aller Bildungsstufen insgesamt ist die Erwerbslosenquote in Mexiko bei den 25- bis 34-jährigen Männern mit einem Abschluss im Tertiärbereich mit 7,9 Prozent am höchsten (Tab. A5.4a).

Im Allgemeinen lässt sich feststellen, dass mit steigendem Bildungsstand die Beschäftigungsquoten steigen und die Erwerbslosenquoten sinken. Dies gilt auch für die verschiedenen Bildungsstufen des Tertiärbereichs. In den OECD-Ländern sind die Beschäftigungsquoten von Erwachsenen mit einem Abschluss in einem Kurzstudiengang oder einem Bachelorabschluss (bzw. einem gleichwertigen Abschluss) rund 10 Prozentpunkte niedriger als die von Erwachsenen mit einer Promotion oder einem gleichwertigen Abschluss (79 Prozent, 82 Prozent bzw. 91 Prozent). Die entsprechenden Erwerbslosenquoten sind rund 2 Prozentpunkte höher (5,1 Prozent, 5,6 Prozent bzw. 3,4 Prozent) (Tab. A5.1a und A5.2a).

In den meisten OECD- und Partnerländern sind die Arbeitsmarktchancen für Erwachsene mit einem Masterabschluss (bzw. einem gleichwertigen Abschluss) besser als für Erwachsene mit einem Bachelorabschluss (bzw. einem gleichwertigen Abschluss). So sind beispielsweise in Chile, Costa Rica, Österreich, Portugal und der Türkei die Erwerbslosenquoten von Erwachsenen mit einem Masterabschluss höchstens halb so hoch wie die von Erwachsenen mit einem Bachelorabschluss. In diesen Ländern (mit Ausnahme von Costa Rica) sind die Beschäftigungsquoten von Erwachsenen mit einem Masterabschluss rund 10 Prozentpunkte höher (Tab. A5.1a).

Kompetenzen und Bereitschaft, Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) zur Problemlösung einzusetzen

Die Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener von 2012, im Rahmen des Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC) der OECD, hat die Kompetenzen im Bereich technologiebasiertes Problemlösen gemessen und geschätzt, wie häufig Erwachsene diese Kompetenzen beruflich und privat nutzen. Mehr Kompetenzen beim technologiebasierten Problemlösen spiegeln somit sowohl eine höhere Problemlösekompetenz als auch höhere Kompetenzen bei der Nutzung von digitaler Technik, Kommunikationsmitteln und Netzwerken zur Beschaffung und Bewertung von Informationen, zur Kommunikation mit anderen und zur Durchführung praktischer Aufgaben wider (PIAAC Expert Group in Problem Solving in Technology-Rich Environments, 2009)

Anhand der durch die Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener zur Verfügung stehenden Informationen lässt sich ein Indikator entwickeln, der die Kompetenzen und die Bereitschaft zur Nutzung von IKT beim Problemlösen misst. In diesem Indikator werden die Leistungswerte für die Problemlösekompetenz aus der Erhebung kombiniert mit den Begründungen, weswegen einige Erwachsene nicht an der computergestützten Erhebung teilgenommen haben und daher keine Bewertungszahl für deren Problemlösekompetenz vorliegt (s. den Abschnitt *Definitionen* am Ende dieses Indikators).

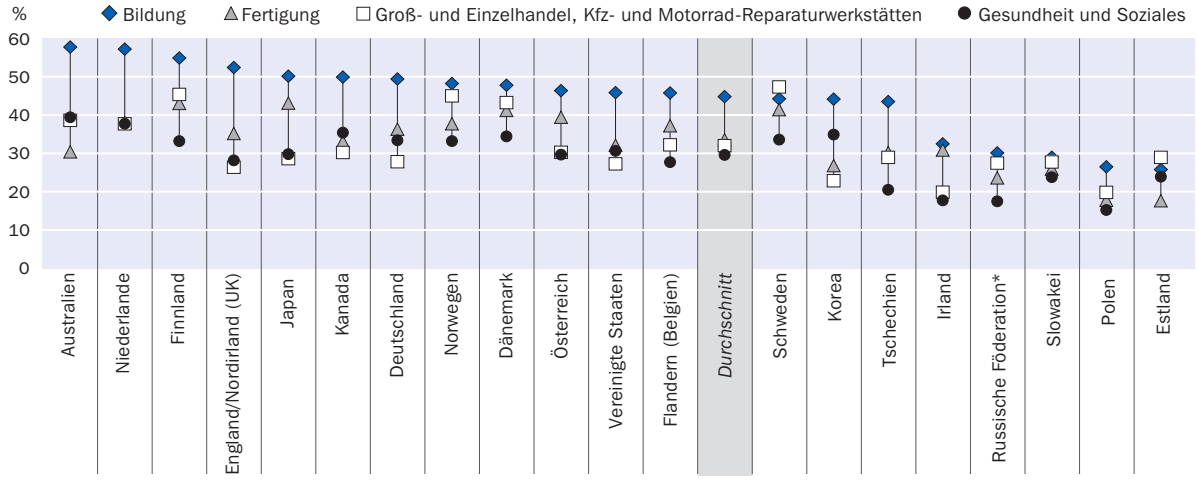
IKT-Kompetenzen sind heute für die meisten Beschäftigten der Schlüssel zu einem Arbeitsplatz und/oder einem besseren Gehalt. Für die einzelnen Volkswirtschaften sind sie ausschlaggebend, um auf den globalen Märkten wettbewerbsfähig zu bleiben. In den OECD-Ländern wird davon ausgegangen, dass moderne Technologien ein wesentlicher Faktor für die Entstehung von Arbeitsplätzen bleiben werden, die Entwicklung von IKT-Kompetenzen wurde als wichtigste politische Strategie für eine wirtschaftliche Erholung festgelegt (Chinien und Boutin, 2011; OECD, 2010).

In allen Ländern steigen die Bereitschaft und die Kompetenzen zur Nutzung von IKT zum Problemlösen mit den beruflichen Anforderungen an diese IKT-Kompetenzen. Im Durchschnitt verfügen 66 Prozent der Erwachsenen, die angaben, dass sie im Beruf komplexe IKT-Aufgaben erfüllen müssen, über gute IKT-Kompetenzen. Ihr Anteil ist in Schweden mit 77 Prozent und Deutschland mit 75 Prozent am höchsten und in Irland (60 Prozent), Polen (53 Prozent) und der Russischen Föderation (42 Prozent) am niedrigsten. Durchschnittlich hat ein kleinerer Anteil derjenigen, die beruflich nur moderate IKT-Aufgaben wahrnehmen müssen, im Vergleich zu denjenigen, die beruflich anspruchsvolle IKT-Aufgaben erfüllen müssen, gute IKT- und Problem-

Abbildung A5.5

Anteil Erwachsener (in %) mit guten IKT- und Problemlösekompetenzen, nach ausgewählten Wirtschaftsbereichen (2012)

Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener, 25- bis 64-Jährige



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

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils Erwachsener (in %), die im Bildungswesen arbeiten und über gute IKT- und Problemlösekompetenzen verfügen.

Quelle: OECD. Tabelle A5.6d. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm.

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933283646

lösekompetenzen. So verfügen zum Beispiel in Estland 66 Prozent derjenigen, die angaben, beruflich komplexe IKT-Aufgaben bewältigen zu müssen, über gute IKT- und Problemlösekompetenzen, dieser Prozentsatz sinkt jedoch unter denen, die beruflich nur mittlere IKT-Kompetenzen benötigen, auf 39 Prozent. In allen teilnehmenden Ländern und subnationalen Einheiten besteht eine positive Beziehung zwischen der Komplexität der beruflich geforderten IKT-Kompetenzen und der Bereitschaft, diese zur Problemlösung einzusetzen (Tab. A5.6a).

Abbildung A5.5 zeigt den Anteil der Studienteilnehmer mit den größten Kompetenzen und der höchsten Bereitschaft zum Einsatz von IKT zur Problemlösung unter den Beschäftigten in den Bereichen Bildung, Fertigung, Groß- und Einzelhandel, Gesundheit und Soziales. Unter all diesen Wirtschaftszweigen bestand der größte Anteil der Befragten mit hohen IKT- und Problemlösekompetenzen aus im Bildungswesen Beschäftigten. Dies ist in Australien, England/Nordirland (UK), Finnland, Japan, Kanada und den Niederlanden besonders deutlich, wo mindestens die Hälfte der im Bildungssektor tätigen Befragten über gute IKT- und Problemlösekompetenzen verfügt. Im Durchschnitt besitzen 45 Prozent der Beschäftigten im Bildungsbereich gute IKT- und Problemlösekompetenzen, Gleiches gilt für 32 Prozent der Beschäftigten in der Fertigung, 32 Prozent im Groß- und Einzelhandel und 30 Prozent in den Bereichen Gesundheit und Soziales (Tab. A5.6d im Internet).

A
5

Kasten A5.1

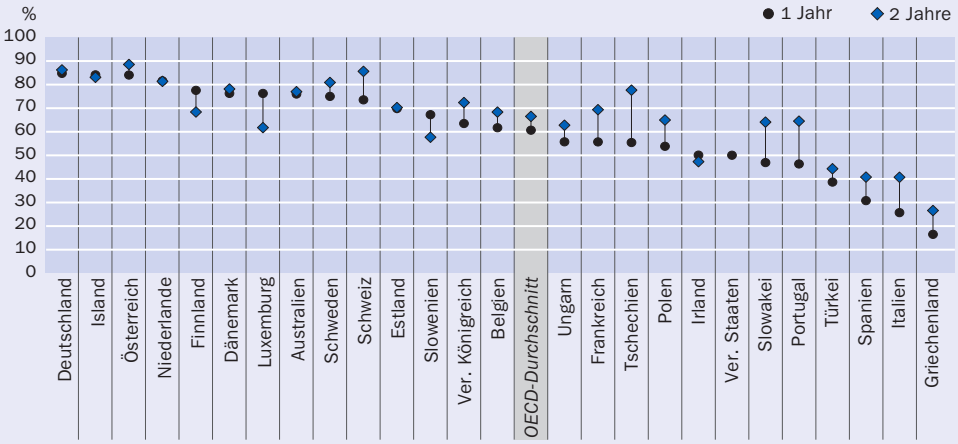
Arbeitsmarktergebnisse für Berufsanfänger

Sowohl internationale als auch nationale Indikatoren weisen auf die Schwierigkeiten hin, denen sich junge Erwachsene beim Eintritt in den Arbeitsmarkt gegenübersehen. So sind in den OECD-Ländern beispielsweise die Erwerbslosenquoten 25- bis 34-jähriger Absolventen des Tertiärbereichs zwischen 2005 und 2012 um 2,0 Prozentpunkte auf durchschnittlich 7,4 Prozent gestiegen. Im gleichen Zeitraum stiegen die Erwerbslosenquoten der 55- bis 64-Jährigen mit ähnlichem Bildungsstand um 0,4 Prozentpunkte auf 3,9 Prozent (Tab. A5.4a in OECD, 2014). Die Erwerbslosenquoten von Absolventen waren ein Jahr nach ihrem Abschluss jedoch deutlich höher, und in einigen Ländern konnten die Absolventen keine Arbeitsstellen finden.

2013 waren 31 Prozent der 15- bis 34-Jährigen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. dem postsekundaren, nicht tertiären Bildungsbereich aus dem Vorjahr, die an keiner weiteren Ausbildung teilnahmen, erwerbslos. Die Spanne dieser Erwerbslosenquoten reichte von 9 Prozent in Deutschland über 10 Prozent in Österreich und den Niederlanden bis zu 59 Prozent in Italien, 62 Prozent in Spanien und 76 Prozent in Griechenland. Die meisten der 15- bis 34-jährigen Absolventen des Sekundarbereichs II bzw. des postsekundaren, nicht tertiären Bereichs, die ihre Ausbildung nicht fortsetzten, fanden ein Jahr nach ihrem Abschluss eine Beschäftigung. Rund 61 Prozent dieser Erwachsenen, die sich nicht in Ausbildung befanden, waren 2013 in den 26 OECD-Ländern mit verfügbaren Daten beschäftigt. Die Beschäftigungsquoten der Berufsanfänger mit diesem Bildungsstand variierten stark von 16 Prozent in Griechenland über 26 Prozent in Italien und 31 Prozent in Spanien bis zu 84 Prozent in Island und Österreich und 85 Prozent in Deutschland.

Abbildung A5.a

Beschäftigungsquoten 15- bis 34-Jähriger mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. im postsekundaren, nicht tertiären Bereich, die sich nicht in Ausbildung befinden, nach Jahren seit dem Abschluss (2013)

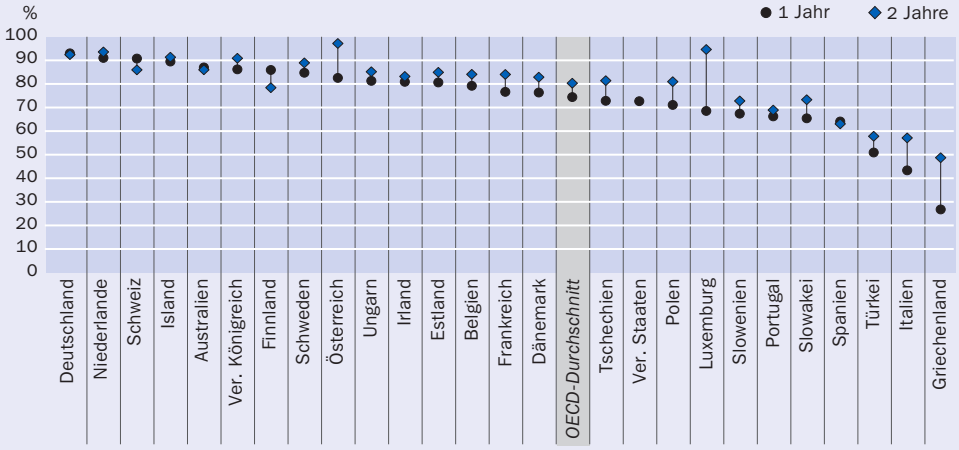


Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Beschäftigungsquote ein Jahr nach dem Abschluss.
Quelle: OECD. Tabelle A5.a im Internet. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm.
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933283658

In den meisten Ländern sind die Beschäftigungsquoten der Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich höher als die derjenigen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich. So betrug 2013 zum Beispiel die durchschnittliche Beschäftigungsquote für nicht mehr in Ausbildung befindliche 20- bis 34-jährige Absolventen des Tertiärbereichs ein Jahr nach dem Abschluss 74 Prozent, gegenüber 61 Prozent bei Gleichaltrigen, die nur einen Abschluss im Sekundarbereich II bzw. im postsekundaren, nicht tertiären Bereich erworben hatten. In einigen Ländern, wie Dänemark und Österreich, waren die Beschäftigungsquoten für beide Gruppen ähnlich. In vielen Ländern klafften sie jedoch weit auseinander, u. a. in Spanien (64 Prozent bei den Absolventen des Tertiärbereichs gegenüber 31 Prozent bei den Absolventen des Sekundarbereichs II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereichs) und den Vereinigten Staaten (73 Prozent bzw. 50 Prozent). Die Beschäftigungsquoten für 20- bis 34-jährige Nichtschüler/Nichtstudierende mit einem Abschluss im Tertiärbereich reichten von 27 Prozent in Griechenland, 43 Prozent in Italien und 51 Prozent in der Türkei bis zu 91 Prozent in den Niederlanden und der Schweiz sowie 93 Prozent in Deutschland.

Abbildung A5.b

Beschäftigungsquoten 20- bis 34-Jähriger mit einem Abschluss im Tertiärbereich, die sich nicht in Ausbildung befinden, nach Jahren seit dem Abschluss (2013)



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Beschäftigungsquote ein Jahr nach dem Abschluss.
Quelle: OECD. Tabelle A5.b im Internet. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm.
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933283660

2013 waren 19 Prozent der 20- bis 34-jährigen Nichtschüler/Nichtstudierenden, die ein Jahr zuvor einen Abschluss im Tertiärbereich erworben hatten, erwerbslos, bei den 15- bis 34-jährigen Nichtschülern/Nichtstudierenden mit einem Vorjahresabschluss im Sekundarbereich II oder im postsekundaren, nicht tertiären Bereich waren es 31 Prozent. Wie auch durch andere Untersuchungsergebnisse bestätigt, sank die Erwerbslosenquote junger Erwachsener mit einem Abschluss im Tertiärbereich ein Jahr nach ihrem Abschluss. Während rund 19 Prozent der jungen Absolventen des Tertiärbereichs ein Jahr nach dem Abschluss erwerbslos waren, waren es zwei Jahre danach 14 Prozent und im dritten Jahr 13 Prozent. Wie schon bei den Erwerbslosenquoten der jungen Nichtschüler/Nichtstudierenden mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich zeigt sich auch bei

den Erwerbslosenquoten der jungen Nichtschüler/Nichtstudierenden mit einem Abschluss im Tertiärbereich eine große Bandbreite. Die Erwerbslosenquoten von Absolventen des Tertiärbereichs reichten ein Jahr nach dem Abschluss von 4 Prozent in Deutschland, 7 Prozent in Australien, 8 Prozent in den Niederlanden und 9 Prozent in Schweden bis zu 34 Prozent in Spanien, 37 Prozent in Italien und 62 Prozent in Griechenland. Wenngleich die Erwerbslosenquoten zwei oder drei Jahre nach dem Abschluss generell niedriger waren, verdeutlichen die hohen Erwerbslosenquoten für junge Nichtschüler/Nichtstudierende in einigen Ländern doch, wie groß die Herausforderung ist, dauerhafte Beschäftigungsmöglichkeiten sicherzustellen.

Tabellen Kasten A5.1

- **WEB** Table A5.a: Employment and unemployment rates among 15–34 year-olds with upper secondary or post-secondary non-tertiary education and not in education or training, by years since graduation (Beschäftigungs- und Erwerbslosenquoten von 15- bis 34-Jährigen, mit einem Abschluss im Sekundarbereich II/postsekundaren nicht tertiären Bereich, die sich nicht in Ausbildung befinden, nach Jahren seit dem Abschluss) (2011, 2012, 2013)

- **WEB** Table A5.b: Employment and unemployment rates among 20–34 year-olds with tertiary education and not in education or training, by years since graduation (Beschäftigungs- und Erwerbslosenquoten von 20- bis 34-Jährigen, mit einem Abschluss im Tertiärbereich, die sich nicht in Ausbildung befinden, nach Jahren seit dem Abschluss) (2011, 2012, 2013)

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* bezieht sich auf 25- bis 34-Jährige und *ältere Erwachsene* auf 55- bis 64-Jährige. Die *Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter* umfasst die Gesamtbevölkerung im Alter von 25 bis 64 Jahren.

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

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

errechnet, indem man die Zahl der beschäftigten Frauen durch die Gesamtzahl der Frauen im erwerbsfähigen Alter teilt.

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

Die *Nichterwerbsquote* beschreibt den Anteil der Personen, die nicht im Arbeitsmarkt sind, an der Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter, ausgedrückt in Prozent (d. h. die Zahl der nicht im Arbeitsmarkt befindlichen Personen wird durch die Zahl der Personen im erwerbsfähigen Alter dividiert). Die Nichterwerbsquoten nach Geschlecht, Alter, Bildungsstand, Ausrichtung des Ausbildungsgangs und Altersgruppe werden jeweils innerhalb der entsprechenden Kategorie berechnet. So wird beispielsweise die Nichterwerbsquote unter den Absolventen des Tertiärbereichs berechnet, indem man die Zahl der nicht im Arbeitsmarkt befindlichen Absolventen des Tertiärbereichs durch die Gesamtzahl aller Absolventen des Tertiärbereichs im erwerbsfähigen Alter dividiert.

Der *Erwerb einer Zwischenqualifikation* zum Erwerb eines Bildungsstands (ISCED 2011) entspricht einer anerkannten Qualifikation eines Bildungsgangs einer ISCED-2011-Stufe, die zum Abschluss der ISCED-2011-Stufe nicht als ausreichend gilt und daher als eine niedrigere ISCED-2011-Stufe klassifiziert wird. Darüber hinaus erlaubt diese anerkannte Qualifikation keinen unmittelbaren Zugang zu einem Bildungsgang auf einer höheren ISCED-2011-Stufe.

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

- Wird auf ISCED 2011 verwiesen, gelten folgende Definitionen für die einzelnen Bildungsstufen: *Kein Abschluss im Sekundarbereich II* entspricht den ISCED-2011-Stufen 0, 1 und 2 und beinhaltet anerkannte Qualifikationen der ISCED-2011-Stufe 3, die zum Abschluss der ISCED-2011-Stufe 3 nicht als ausreichend gelten und keinen unmittelbaren Zugang zum postsekundaren, nicht tertiären Bereich oder dem Tertiärbereich erlauben; *Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich* entspricht den ISCED-2011-Stufen 3 und 4 und *Tertiärbereich* den ISCED-2011-Stufen 5, 6, 7 und 8 (Statistikinstitut der UNESCO 2012).
- Wird auf ISCED-97 verwiesen, gelten folgende Definitionen für die einzelnen Bildungsstufen: *Unterhalb Sekundarbereich II/Kein Abschluss im Sekundarbereich II* entspricht den ISCED-97-Stufen 0, 1, 2 und 3C (kurz); *Sekundarbereich II bzw. postsekun-darer, nicht tertiärer Bereich* entspricht den ISCED-97-Stufen 3A, 3B, 3C (lang) und 4; und *Tertiärbereich* entspricht den ISCED-97-Stufen 5A, 5B und 6.

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

Kompetenzgruppen beziehen sich auf die Kompetenzen und die Bereitschaft, Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) zum technologiebasierten Problemlösen zu nutzen. Jede Gruppe wird in Hinblick auf die Merkmale der von Erwachsenen erfolgreich

gelösten Aufgabenarten beschrieben sowie der entsprechenden Punktzahlen bei der Bewertung der technologiebasierten Problemlösekompetenz in der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener.

- Gruppe 0 (Personen ohne Computererfahrung)
- Gruppe 1 (verweigerte die Teilnahme an der computergestützten Erhebung)
- Gruppe 2 (hat IKT-Test Abschnitt 1 nicht bestanden oder verfügt über nur minimale technologiebasierte Problemlösekompetenz – hat bei der Erhebung zum technologiebasierten Problemlösen die für Stufe 1 erforderliche Punktzahl nicht erreicht)
- Gruppe 3 (moderate IKT- und Problemlösekompetenz – hat bei der Erhebung zum technologiebasierten Problemlösen Stufe 1 erreicht)
- Gruppe 4 (gute IKT- und Problemlösekompetenz – hat bei der Erhebung zum technologiebasierten Problemlösen Stufe 2 oder Stufe 3 erreicht)

Am Arbeitsplatz benötigte Kompetenzen bezieht sich auf das Niveau der am Arbeitsplatz erforderlichen Nutzung von Computern. Hierbei werden vier Kategorien unterschieden: „Keine IKT-Kompetenzen am Arbeitsplatz erforderlich“ trifft auf Personen zu, die angaben, im Beruf keinen Computer zu nutzen; „einfach“ bezieht sich auf die Nutzung eines Computers für Routineaufgaben wie Dateneingabe oder den Versand und Empfang von E-Mails; „mittel“ bezieht sich auf die Nutzung eines Computers für Textverarbeitung, Tabellenkalkulation oder Datenbankverwaltung und „hoch“ auf Softwareentwicklung oder die Veränderung von Computerspielen, Programmieren mit Sprachen wie Java, SQL, PHP oder Perl oder die Pflege eines Computernetzwerks.

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

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

Angewandte Methodik

Die Daten zu Bevölkerung und Bildungsstand stammen für die meisten Länder aus Datenbanken der OECD und Eurostat, die vom OECD-Netzwerk zu den Arbeitsmarktergebnissen sowie den wirtschaftlichen und sozialen Auswirkungen des Lernens (LSO) aus nationalen Arbeitskräfteerhebungen zusammengetragen sind. Daten zum Bildungsstand für China, Indonesien, Kolumbien, Saudi-Arabien und Südafrika stammen aus der Datenbank des Statistikinstituts der UNESCO zum Bildungsstand 25-Jäh-

riger und Älterer. Die Daten zu den Kompetenzstufen und durchschnittlichen Punktzahlen basieren auf der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (Survey of Adult Skills) (2012) im Rahmen des Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC) der OECD. Weitere Informationen s. Anhang 3 unter *www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm*.

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

Hinweis zu den Daten aus der Russischen Föderation in der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC)
Zu beachten ist, dass die Bevölkerung des Stadtgebiets Moskau in der Stichprobe für die Russische Föderation nicht berücksichtigt wurde. Die veröffentlichten Daten repräsentieren daher nicht die gesamte Wohnbevölkerung im Alter von 16 bis 65 Jahren in Russland, sondern nur die Wohnbevölkerung Russlands *ohne* die im Stadtgebiet Moskau lebende Bevölkerung. Weitere Informationen zu den Daten aus der Russischen Föderation sowie anderer Länder finden sich im *Technical Report of the Survey of Adult Skills* (OECD, 2014b).

Weiterführende Informationen

Chinien, C. and F. Boutin (2011), *Defining Essential Digital Skills in the Canadian Workplace: Final Report*, WDM-Consultants.

European Centre for the Development of Vocational Training (CEDEFOP) (2011), *The Benefits of Vocational Education and Training*, Publications Office of the European Union, Luxembourg.

OECD (2014a), *Bildung auf einen Blick 2014 – OECD-Indikatoren*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.

OECD (2014b), *Technical Report of the Survey of Adult Skills, www.oecd.org/site/piaac/_Technical%20Report_17OCT13.pdf*, pre-publication copy.

OECD (2013), *OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills*, OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264204256-en*.

OECD (2010), „Highlights“, in *OECD Information Technology Outlook 2010*, OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/it_outlook-2010-2-en*.

PIAAC Expert Group in Problem Solving in Technology-Rich Environments (2009), *PIAAC Problem Solving in Technology-Rich Environments: A Conceptual Framework*, OECD Education Working Papers, No. 36, OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/220262483674*.

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

A
5

Tabellen in Indikator A5

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933284979

- Tabelle A5.1a: Beschäftigungsquoten, nach Bildungsstand (2014)
- **WEB** Table A5.1b: Employment rates, by educational attainment and gender (Beschäftigungsquoten, nach Bildungsstand und Geschlecht) (2014)
- Tabelle A5.2a: Erwerbslosenquoten, nach Bildungsstand (2014)
- **WEB** Table A5.2b: Unemployment rates, by educational attainment and gender (Erwerbslosenquoten, nach Bildungsstand und Geschlecht) (2014)
- Tabelle A5.3a: Entwicklung der Beschäftigungsquoten, nach Bildungsstand und Altersgruppe (2000, 2005, 2010 und 2014)
- **WEB** Table A5.3b: Trends in employment rates among men, by educational attainment and age group (Entwicklung der Beschäftigungsquoten von Männern, nach Bildungsstand und Altersgruppe) (2000, 2005, 2010 and 2014)
- **WEB** Table A5.3c: Trends in employment rates among women, by educational attainment and age group (Entwicklung der Beschäftigungsquoten von Frauen, nach Bildungsstand und Altersgruppe) (2000, 2005, 2010 and 2014)
- Tabelle A5.4a: Entwicklung der Erwerbslosenquoten, nach Bildungsstand und Altersgruppe (2000, 2005, 2010 und 2014)
- **WEB** Table A5.4b: Trends in unemployment rates among men, by educational attainment and age group (Entwicklung der Erwerbslosenquoten von Männern, nach Bildungsstand und Altersgruppe) (2000, 2005, 2010 and 2014)
- **WEB** Table A5.4c: Trends in unemployment rates among women, by educational attainment and age group (Entwicklung der Erwerbslosenquoten von Frauen, nach Bildungsstand und Altersgruppe) (2000, 2005, 2010 and 2014)
- Tabelle A5.5a: Beschäftigungs-, Erwerbslosen- und Nichterwerbsquote von Erwachsenen mit einem Abschluss des Sekundarbereichs II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereichs, nach Ausrichtung des Bildungsgangs (2014)
- **WEB** Table A5.5b: Employment, unemployment and inactivity rates of adults witth upper secondary or post-secondary non-tertiary education, by programme orientation and gender (Beschäftigung, Erwerbslosigkeit und Nichterwerbsquote von Erwachsenen mit einem Abschluss unterhalb des Tertiärbereichs, nach Ausrichtung des Bildungsgangs und Geschlecht) (2014)

- **WEB** Table A5.5c: Employment, unemployment and inactivity rates of adults with upper secondary or post-secondary non-tertiary education, by programme orientation and age group (Beschäftigung, Erwerbslosigkeit und Nichterwerbsquote von Erwachsenen mit einem Abschluss unterhalb des Tertiärbereichs, nach Ausrichtung des Bildungsgangs und Altersgruppe) (2014)

- Tabelle A5.6a: Kompetenzen und Bereitschaft zur Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) zur Problemlösung unter 25- bis 64-Jährigen, nach am Arbeitsplatz erforderlichen IKT-Kompetenzen (2012)

- **WEB** Table A5.6b: Skills and readiness to use information and communication technologies (ICT) for problem solving among 25–64 year-olds, by confidence in using computers at work (Kompetenzen und Bereitschaft zur Anwendung von Informations- und Kommunikationstechnologien [IKT] zur Problemlösung unter 25- bis 64-Jährigen, nach Vertrautheit mit der beruflichen Nutzung von Computern) (2012)

- **WEB** Table A5.6c: Skills and readiness to use information and communication technologies (ICT) for problem solving among 25–64 year-olds, by impact of ICT skills on career opportunities (Kompetenzen und Bereitschaft zur Anwendung von Informations- und Kommunikationstechnologien [IKT] zur Problemlösung unter 25- bis 64-Jährigen, nach Auswirkungen der IKT-Kompetenzen auf berufliche Aufstiegsmöglichkeiten) (2012)

- **WEB** Table A5.6d: Skills and readiness to use information and communication technologies (ICT) for problem solving among 25–64 year-olds, by selected industry (Kompetenzen und Bereitschaft zur Anwendung von Informations- und Kommunikationstechnologien [IKT] zur Problemlösung unter 25- bis 64-Jährigen, nach ausgewählter Branche) (2012)

A 5

Tabelle A5.1a

Beschäftigungsquoten, nach Bildungsstand (2014)

Zahl der 25- bis 64-jährigen Beschäftigten als Prozentsatz aller 25- bis 64-Jährigen

	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II					Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich		Abschluss im Tertiärbereich				Abschlüsse aller Bildungsstufen zusammen
	Ausbildung unterhalb Primarbereich	Abschluss im Primarbereich	Zwischenabschluss im Sekundarbereich I	Abschluss im Sekundarbereich I	Zwischenabschluss im Sekundarbereich II	Abschluss im Sekundarbereich II	Abschluss im postsekundaren, nicht tertiären Bereich	Abschluss eines Kurzstudiengangs	Bachelor- oder gleichwertiger Abschluss	Master- oder gleichwertiger Abschluss	Promotion oder gleichwertiger Abschluss	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OECD-Länder												
Australien	x(2)	42 d	a	66	a	77	81	80	83	85	92	76
Österreich	x(2)	30 d	a	55	a	76	80	84	77	89	88	75
Belgien	29	41	a	55	a	72	82	76	84	86	90	71
Kanada	x(2)	45 d	a	60	a	72	79	81	82	83 d	x(10)	76
Chile[1]	53	55	a	66	a	72	a	81	85	94 d	x(10)	70
Tschechien	m	c	a	44	a	78 d	x(6)	89	79	86	94	77
Dänemark	m	42	a	67	a	79	93	85	84	90	96	78
Estland	c	40	m	63	m	74	75	78	83	86	95	77
Finnland	x(2)	38 d	a	60	a	73	92	81	82	86	91	75
Frankreich[1]	40	43	a	61	a	73	68	84	82	87	87	72
Deutschland	x(2)	47 d	a	61	a	78	85	90	88	87	93	79
Griechenland	27	43	48	53	53 r	54	57	64	67	79	87	56
Ungarn	c	25	a	47	a	71	78	82	80	85	88	70
Island	x(2)	66 d	a	77	a	86	95	88	89	94	99	86
Irland	c	35	a	55	a	67	69	77	81	86	92	69
Israel	34	42	a	58	a	72	a	82	86	90	92	76
Italien	31	28	a	55	a	70	73	c	69	80	90	63
Japan	x(6)	x(6)	a	x(6)	a	76 d	x(8)	76 d	86 d	x(9)	x(9)	79
Korea	x(2)	63	a	69	a	72	m	76	78 d	x(9)	x(9)	74
Luxemburg	c	59	a	62	a	72	75	79	82	89	85	76
Mexiko	58	62	68	67	64	73	a	71	79 d	x(9)	x(9)	68
Niederlande	35	51	a	64	a	78	87	84	87	89	94	77
Neuseeland	x(4)	x(4)	a	71 d	a	77	85	86	87	87	91	80
Norwegen	35	50	a	62	a	82	79	84	91	93	97	81
Polen	6	40	a	44	a	66	70	50	82	87	93	69
Portugal	32	60	a	72	a	78	77	x(9)	72 d	85	91	70
Slowakei	c	c	53	31	c	71	75	73	74	81	81	69
Slowenien	c	33	a	50	a	69	a	76	81	86	94	70
Spanien	25	39	a	55	a	66	64	74	77	79	87	63
Schweden	x(2)	44 d	a	68	82	85	84	84	89	92	94	83
Schweiz	53	67	a	70	a	82	a	x(9,10,11)	89 d	88 d	93 d	83
Türkei	35	50	a	60	a	62	a	68	78	87	95	57
Ver. Königreich	41	61	a	60	77	83	a	83	85	86	91	78
Vereinigte Staaten	57	58	a	53	a	68 d	x(6)	76	80	84	86	72
OECD-Durchschnitt	**37**	**47**	**m**	**59**	**m**	**74**	**79**	**79**	**82**	**87**	**91**	**73**
EU21-Durchschnitt	**30**	**42**	**m**	**56**	**m**	**73**	**77**	**79**	**80**	**86**	**90**	**72**
Partnerländer												
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien[1]	x(4)	x(4)	x(4)	67 d	a	76 d	x(6)	x(9)	85 d	x(9)	x(9)	72
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien	x(4)	x(4)	a	72 d	a	76	a	x(9)	84 d	x(9)	x(9)	76
Costa Rica	51	64	70	71	69	73	74	75	84	91 d	x(10)	71
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
Lettland	c	c	a	53	a	70	74	84	83	86	97	73
Litauen	c	c	a	46	64	67	73	x(9)	89	90	c	75
Russische Föd.[1]	x(4)	x(4)	a	49 d	a	72 d	x(6)	x(9)	83 d	x(9)	x(9)	77
Saudi-Arabien	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: In den meisten Ländern beziehen sich die Daten auf ISCED 2011. In folgenden Ländern beziehen sich die Daten auf ISCED-97: Brasilien, Indonesien, Russische Föderation, Saudi-Arabien und Südafrika. Erläuterung der Bildungsstufen s. Abschnitt Definitionen.

1. Brasilien, Chile, Frankreich, Russische Föderation: Referenzjahr 2013.

Quelle: OECD. Costa Rica, Kolumbien: OECD-Bildungsdatenbank. Lettland, Litauen: Eurostat.

Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. *StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933284983*

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle A5.2a

Erwerbslosenquoten, nach Bildungsstand (2014)

Anteil der 25- bis 64-jährigen Erwerbslosen (in %) an allen 25- bis 64-jährigen Erwerbspersonen

	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II					Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich		Abschluss im Tertiärbereich				Abschlüsse aller Bildungsstufen zusammen
	Ausbildung unterhalb Primarbereich	Abschluss im Primarbereich	Zwischenabschluss im Sekundarbereich I	Abschluss im Sekundarbereich I	Zwischenabschluss im Sekundarbereich II	Abschluss im Sekundarbereich II	Abschluss im postsekundaren, nicht tertiärem Bereich	Abschluss eines Kurzstudiengangs	Bachelor- oder gleichwertiger Abschluss	Master- oder gleichwertiger Abschluss	Promotion oder gleichwertiger Abschluss	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OECD-Länder												
Australien	x(2)	11,4[d]	a	7,0	a	4,6	4,2	4,0	2,7	3,9	c	4,5
Österreich	x(2)	23,1[d]	a	10,2	a	4,6	c	3,5	6,5	3,4	5,7	5,0
Belgien	22,6	14,9	a	12,9	a	7,4	c	c	4,0	4,3	c	7,3
Kanada	x(2)	11,7[d]	a	10,3	a	6,7	6,2	4,8	4,7	4,8[d]	x(10)	5,8
Chile[1]	4,6	5,1	a	5,4	a	5,6	a	5,7	4,9	1,3[d]	x(10)	5,3
Tschechien	m	c	a	20,7	a	5,4[d]	x(6)	c	3,8	2,3	c	5,5
Dänemark	x(2)	9,9[d]	a	7,9	a	5,2	c	4,8	4,0	5,0	c	5,4
Estland	c	c	m	11,5	m	7,8	7,7	5,7	5,0	4,3	0,0	6,8
Finnland	x(2)	13,9[d]	a	12,1	a	8,2	c	4,5	5,9	4,8	c	7,1
Frankreich[1]	14,1	13,2	a	14,1	a	8,5	c	4,8	6,0	5,3	5,1	8,4
Deutschland	x(2)	16,0[d]	a	11,0	a	5,0	2,9	c	2,4	2,8	1,9	4,8
Griechenland	40,5	25,7	24,5[r]	29,0	44,0[r]	26,9	30,1	2,8[r]	20,8	15,4	6,7[r]	24,9
Ungarn	c	29,2	a	16,2	a	6,7	5,2	c	3,1	2,0	c	6,7
Island	x(2)	c[d]	a	4,8	a	4,3	c	c	3,5	3,8	c	4,1
Irland	c	21,5	a	17,4	a	10,8	13,8	7,1	6,0	5,0	c	10,3
Israel	7,0	7,8	a	7,5	a	6,2	a	4,7	4,1	2,8	2,4	5,1
Italien	21,7	19,9	a	14,5	a	9,1	11,7	c	11,6	6,8	3,9	10,8
Japan	x(6)	x(6)	a	x(6)	a	4,1[d]	x(8)	3,4[d]	2,5[d]	x(9)	x(9)	3,5
Korea	x(2)	2,8	a	2,6	a	3,3	m	3,3	3,1[d]	x(9)	x(9)	3,1
Luxemburg	c	9,7	a	6,4	a	4,9	c	4,9	3,5	3,2	c	4,7
Mexiko	2,3	2,9	5,3	4,2	4,4	4,4	a	5,9	5,0[d]	x(9)	x(9)	4,0
Niederlande	18,2	11,1	a	9,4	a	7,1	c	4,6	4,0	3,6	c	6,4
Neuseeland	x(4)	x(4)	a	5,2[d]	a	5,3	3,5	3,7	2,4	3,0	c	4,0
Norwegen	0,0	7,1	a	6,7	a	2,4	3,0	3,3	1,2	1,8	0,9	2,8
Polen	0,0	16,9	a	27,6	a	8,7	7,8	0,0	6,0	3,7	0,9	7,7
Portugal	23,8	14,5	a	14,5	a	12,5	16,8	x(9)	14,1[d]	7,7	c	12,8
Slowakei	c	c	16,8	42,7	c	11,4	c	c	7,5	5,5	c	11,8
Slowenien	c	22,4[r]	a	15,1	a	9,7	a	4,9[r]	9,4	5,6	2,6[r]	9,1
Spanien	47,7	36,6	a	29,0	a	21,6	c	17,0	12,9	12,4	8,2	22,4
Schweden	x(2)	26,2[d]	a	11,7	8,8	4,6	6,1	5,7	3,8	3,3	c	5,8
Schweiz	c	c	a	9,4	a	3,8[d]	x(6)	x(9,10,11)	2,9[d]	3,8[d]	c	4,1
Türkei	11,1	8,0	a	9,5	a	9,1	a	10,0	8,1	4,6	c	8,6
Ver. Königreich	c	9,8	a	7,7	4,8	3,2	a	2,6	2,7	2,1	c	3,9
Vereinigte Staaten	7,3	7,5	a	12,5	a	7,2[d]	x(6)	4,9	3,9	2,6	2,3	5,8
OECD-Durchschnitt	**15,8**	**14,8**	**m**	**12,9**	**m**	**7,5**	**9,1**	**5,1**	**5,6**	**4,5**	**3,4**	**7,3**
EU21-Durchschnitt	**23,6**	**18,6**	**m**	**16,3**	**m**	**9,0**	**11,3**	**5,2**	**6,8**	**5,2**	**3,9**	**9,0**
Partnerländer												
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien[1]	x(4)	x(4)	a	4,5[d]	a	5,6[d]	x(6)	x(9)	2,9[d]	x(9)	x(9)	4,6
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien	x(4)	x(4)	a	6,2[d]	a	8,4[d]	x(6)	x(9)	7,4[d]	x(9)	x(9)	7,2
Costa Rica	7,7	7,0	7,4	7,5	6,1	6,8	6,0	5,3	4,4	1,4[d]	x(10)	6,4
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Lettland	c	c	a	22,7	a	11,6	9,2	c	6,2	3,5	c	10,3
Litauen	c	c	a	27	c	15	10	x(9)	5[d]	c	c	10
Russische Föd.[1]	x(4)	x(4)	a	12,5[d]	a	6,2[d]	x(6)	x(9)	2,9[d]	x(9)	x(9)	4,6
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: In den meisten Ländern beziehen sich die Daten auf ISCED 2011. In folgenden Ländern beziehen sich die Daten auf ISCED-97: Brasilien, Indonesien, Russische Föderation, Saudi-Arabien und Südafrika. Erläuterung der Bildungsstufen s. Abschnitt Definitionen.

1. Brasilien, Chile, Frankreich, Russische Föderation: Referenzjahr 2013.

Quelle: OECD. Costa Rica, Kolumbien: OECD-Bildungsdatenbank. Lettland, Litauen: Eurostat.

Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933284991

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

A 5

Tabelle A5.3a

Entwicklung der Beschäftigungsquoten, nach Bildungsstand und Altersgruppe (2000, 2005, 2010 und 2014)

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

	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II											
	Beschäftigungsquoten 25- bis 64-Jährige				Beschäftigungsquoten 25- bis 34-Jährige				Beschäftigungsquoten 55- bis 64-Jährige			
	2000	2005	2010	2014	2000	2005	2010	2014	2000	2005	2010	2014
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(17)	(18)	(19)	(20)
OECD-Länder												
Australien	61[b]	63[b]	65[b]	60	64[b]	64[b]	61[b]	59	39[b]	46[b]	53[b]	50
Österreich	m	53	55	53	m	61	59	58	m	23	30	30
Belgien	51[b]	49[b]	49[b]	47	64[b]	57[b]	56[b]	52	19[b]	21[b]	26[b]	30
Kanada	55	56	55	56	60	62	58	57	37	40	43	48
Chile[1]	m	m	62[b]	61	m	m	59[b]	61	m	m	55[b]	54
Tschechien	47[b]	41[b]	43[b]	43	51[b]	43[b]	47[b]	46	17[b]	20[b]	26[b]	29
Dänemark	62[b]	62[b]	63[b]	62	70[b]	64[b]	65[b]	57	41[b]	42[b]	46[b]	53
Estland	42	50	45	60	53	60	51	66	24	36	30	44
Finnland	60[b]	58[b]	55[b]	54	69[b]	63[b]	59[b]	52	33[b]	43[b]	44[b]	45
Frankreich[1]	56	59	55	54	61	63	57	55	24	32	32	37
Deutschland	51[b]	52[b]	55[b]	58	60[b]	52[b]	55[b]	55	26[b]	32[b]	40[b]	48
Griechenland	58[b]	59[b]	57[b]	47	67[b]	72[b]	64[b]	51	39[b]	39[b]	40[b]	33
Ungarn	36[b]	38[b]	38[b]	45	50[b]	49[b]	40[b]	49	12[b]	16[b]	20[b]	25
Island	m	82	75	77	m	81	67	74	m	81	74	76
Irland	56[b]	58[b]	48[b]	47	68[b]	64[b]	44[b]	38	39[b]	45[b]	41[b]	42
Israel	m	41[b]	45[b]	49	m	43[b]	45[b]	56	m	32[b]	38[b]	43
Italien	49[b]	52[b]	50[b]	50	60[b]	65[b]	57[b]	50	23[b]	24[b]	26[b]	33
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Korea	68	66	65	66	65	62	57	59	59	58	59	64
Luxemburg	58[b]	62[b]	62[b]	61	78[b]	79[b]	78[b]	73	15[b]	22[b]	25[b]	26
Mexiko	61[b]	62[b]	63[b]	63	63[b]	63[b]	63[b]	65	51[b]	52[b]	53[b]	53
Niederlande	58[b]	60[b]	61[b]	59	72[b]	70[b]	70[b]	63	28[b]	35[b]	42[b]	46
Neuseeland	65[b]	70[b]	68[b]	71	63[b]	68[b]	64[b]	65	49[b]	61[b]	64[b]	66
Norwegen	65[b]	64[b]	64[b]	62	67[b]	66[b]	64[b]	61	53[b]	48[b]	51[b]	53
Polen	43[b]	38[b]	40[b]	39	50[b]	45[b]	49[b]	45	24[b]	21[b]	22[b]	25
Portugal	73[b]	71[b]	68[b]	63	83[b]	81[b]	75[b]	71	50[b]	50[b]	48[b]	45
Slowakei	31[b]	26[b]	30[b]	33	29[b]	16[b]	21[b]	28	7[b]	9[b]	21[b]	24
Slowenien	53[b]	56[b]	51[b]	49	75[b]	70[b]	60[b]	53	20[b]	27[b]	28[b]	29
Spanien	54[b]	59[b]	53[b]	49	65[b]	72[b]	59[b]	55	33[b]	38[b]	36[b]	35
Schweden	68[b]	66[b]	63[b]	66	67[b]	65[b]	60[b]	65	56[b]	59[b]	60[b]	63
Schweiz	64[b]	65[b]	69[b]	69	68[b]	68[b]	70[b]	67	47[b]	51[b]	54[b]	56
Türkei	53	47	49	51	55	49	51	54	38	30	31	33
Ver. Königreich[2]	65[b]	65[b]	56[b]	60	66[b]	64[b]	56[b]	57	51[b]	56[b]	44[b]	48
Vereinigte Staaten	58	57	52	55	64	62	55	58	40	39	40	40
OECD-Durchschnitt	**56[b]**	**56[b]**	**55[b]**	**56**	**63[b]**	**61[b]**	**57[b]**	**57**	**34[b]**	**38[b]**	**41[b]**	**43**
EU21-Durchschnitt	**53[b]**	**54[b]**	**52[b]**	**52**	**63[b]**	**61[b]**	**56[b]**	**54**	**29[b]**	**33[b]**	**35[b]**	**38**
Partnerländer												
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien[1,3]	m	m	69[b]	67	m	m	72[b]	71	m	m	52[b]	52
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien	m	m	m	72	m	m	m	73	m	m	m	60
Costa Rica	m	m	64[b]	65	m	m	67[b]	69	m	m	51[b]	53
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Lettland	40[b]	52[b]	49[b]	51	50[b]	60[b]	58[b]	59	26[b]	35[b]	31[b]	33
Litauen	37[b]	46[b]	32[b]	48	52[b]	62[b]	41[b]	57	26[b]	32[b]	c	28
Russische Föd.[1]	m	m	m	49	m	m	m	58	m	m	m	28
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: In den meisten Ländern gibt es eine Unterbrechung der Zeitreihe, gekennzeichnet durch ein „b", da die Daten des jüngsten verfügbaren Jahrs auf ISCED 2011 basieren, während die Daten für vorherige Jahre auf ISCED-97 basieren. Für Korea beziehen sich alle Daten für alle Jahre auf ISCED-97. Erläuterung der Bildungsstufen s. Abschnitt Definitionen. Die Spalten mit den Angaben zu den anderen Altersgruppen sind im Internet verfügbar (s. u. StatLink).
1. Brasilien, Chile, Frankreich, Russische Föderation: Daten für 2014 beziehen sich auf 2013. 2. Vereinigtes Königreich: Die Daten für den Bildungsstand Sekundarbereich II enthalten Personen, die ausreichend viele Standardbildungsgänge abgeschlossen haben, die jeweils einzeln als Teilabschluss des Sekundarbereichs II gelten (18 Prozent der Erwachsenen zählen zu dieser Gruppe). 3. Brasilien: Daten für 2010 beziehen sich auf 2009.
Quelle: OECD. Costa Rica, Kolumbien: OECD-Bildungsdatenbank. Lettland, Litauen: Eurostat.
Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933285001
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle A5.3a (Forts. 1)

Entwicklung der Beschäftigungsquoten, nach Bildungsstand und Altersgruppe (2000, 2005, 2010 und 2014)

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

	Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich											
	Beschäftigungsquoten 25- bis 64-Jährige				Beschäftigungsquoten 25- bis 34-Jährige				Beschäftigungsquoten 55- bis 64-Jährige			
	2000	2005	2010	2014	2000	2005	2010	2014	2000	2005	2010	2014
	(21)	(22)	(23)	(24)	(25)	(26)	(27)	(28)	(37)	(38)	(39)	(40)
OECD-Länder												
Australien	77[b]	80[b]	80[b]	77	80[b]	81[b]	78[b]	78	53[b]	62[b]	71[b]	67
Österreich	m	73	76	76	m	83	83	83	m	28	39	44
Belgien	75[b]	74[b]	74[b]	73	84[b]	81[b]	80[b]	79	31[b]	38[b]	41[b]	44
Kanada	76	76	74	74	79	80	77	77	52	57	58	59
Chile[1]	m	m	72[b]	72	m	m	74[b]	70	m	m	59[b]	62
Tschechien	76[b]	75[b]	74[b]	78	77[b]	78[b]	76[b]	78	39[b]	47[b]	46[b]	53
Dänemark	81[b]	80[b]	79[b]	79	85[b]	83[b]	82[b]	79	57[b]	61[b]	59[b]	63
Estland	70	74	69	74	74	77	70	76	46	53	54	58
Finnland	75[b]	75[b]	74[b]	73	76[b]	77[b]	76[b]	74	42[b]	53[b]	55[b]	57
Frankreich[1]	75	76	74	73	80	80	79	76	31	40	41	46
Deutschland	70[b]	71[b]	76[b]	80	79[b]	74[b]	78[b]	82	37[b]	43[b]	56[b]	64
Griechenland	65[b]	69[b]	67[b]	54	69[b]	73[b]	71[b]	54	31[b]	38[b]	37[b]	27
Ungarn	72[b]	70[b]	66[b]	72	75[b]	75[b]	71[b]	77	29[b]	39[b]	35[b]	43
Island	m	89	83	87	m	82	73	78	m	87	82	87
Irland	77[b]	77[b]	66[b]	68	85[b]	83[b]	67[b]	67	48[b]	56[b]	55[b]	59
Israel	m	67[b]	70[b]	72	m	65[b]	68[b]	71	m	53[b]	62[b]	65
Italien	71[b]	74[b]	73[b]	70	67[b]	72[b]	69[b]	63	41[b]	44[b]	48[b]	57
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Korea	69	70	71	72	64	64	64	63	53	59	62	67
Luxemburg	73[b]	72[b]	72[b]	72	85[b]	82[b]	83[b]	84	32[b]	30[b]	35[b]	38
Mexiko	71[b]	71[b]	72[b]	73	71[b]	71[b]	72[b]	71	48[b]	46[b]	50[b]	60
Niederlande	79[b]	78[b]	80[b]	78	88[b]	86[b]	87[b]	82	43[b]	49[b]	57[b]	63
Neuseeland	80[b]	84[b]	82[b]	80	78[b]	82[b]	77[b]	76	65[b]	75[b]	78[b]	78
Norwegen	83[b]	82[b]	82[b]	81	84[b]	84[b]	85[b]	84	68[b]	70[b]	68[b]	71
Polen	67[b]	62[b]	65[b]	66	71[b]	68[b]	74[b]	74	28[b]	28[b]	34[b]	42
Portugal	83[b]	79[b]	80[b]	78	83[b]	78[b]	80[b]	78	51[b]	48[b]	51[b]	55
Slowakei	71[b]	71[b]	70[b]	71	72[b]	73[b]	72[b]	71	27[b]	34[b]	41[b]	45
Slowenien	74[b]	75[b]	73[b]	69	86[b]	84[b]	81[b]	75	18[b]	27[b]	32[b]	33
Spanien	72[b]	75[b]	69[b]	66	73[b]	78[b]	69[b]	65	51[b]	51[b]	53[b]	53
Schweden	82[b]	81[b]	81[b]	85	83[b]	81[b]	80[b]	84	66[b]	69[b]	70[b]	75
Schweiz	81[b]	80[b]	81[b]	82	84[b]	83[b]	84[b]	85	66[b]	65[b]	67[b]	70
Türkei	64	62	60	62	67	64	64	65	20	24	24	29
Ver. Königreich[2]	81[b]	82[b]	78[b]	80	83[b]	81[b]	79[b]	81	65[b]	69[b]	63[b]	67
Vereinigte Staaten	77	73	68	68	80	74	68	68	58	58	57	58
OECD-Durchschnitt	**75[b]**	**75[b]**	**74[b]**	**74**	**78[b]**	**77[b]**	**76[b]**	**75**	**45[b]**	**50[b]**	**53[b]**	**56**
EU21-Durchschnitt	**74[b]**	**74[b]**	**73[b]**	**73**	**79[b]**	**78[b]**	**77[b]**	**75**	**41[b]**	**45[b]**	**48[b]**	**52**
Partnerländer												
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien[1,3]	m	m	77[b]	76	m	m	79[b]	78	m	m	55[b]	54
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien	m	m	m	76	m	m	m	76	m	m	m	61
Costa Rica	m	m	75[b]	73	m	m	78[b]	74	m	m	61[b]	59
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
Lettland	67[b]	73[b]	66[b]	71	74[b]	77[b]	72[b]	77	36[b]	49[b]	47[b]	54
Litauen	69[b]	75[b]	63[b]	70	71[b]	80[b]	65[b]	75	45[b]	52[b]	45	51
Russische Föd.[1]	m	m	m	72	m	m	m	79	m	m	m	43
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: In den meisten Ländern gibt es eine Unterbrechung der Zeitreihe, gekennzeichnet durch ein „b", da die Daten des jüngsten verfügbaren Jahrs auf ISCED 2011 basieren, während die Daten für vorherige Jahre auf ISCED-97 basieren. Für Korea beziehen sich alle Daten für alle Jahre auf ISCED-97. Erläuterung der Bildungsstufen s. Abschnitt Definitionen. Die Spalten mit den Angaben zu den anderen Altersgruppen sind im Internet verfügbar (s. u. StatLink).
1. Brasilien, Chile, Frankreich, Russische Föderation: Daten für 2014 beziehen sich auf 2013. 2. Vereinigtes Königreich: Die Daten für den Bildungsstand Sekundarbereich II enthalten Personen, die ausreichend viele Standardbildungsgänge abgeschlossen haben, die jeweils einzeln als Teilabschluss des Sekundarbereichs II gelten (18 Prozent der Erwachsenen zählen zu dieser Gruppe). 3. Brasilien: Daten für 2010 beziehen sich auf 2009.
Quelle: OECD. Costa Rica, Kolumbien: OECD-Bildungsdatenbank. Lettland, Litauen: Eurostat.
Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933285001
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

A 5

Tabelle A5.3a (Forts. 2)

Entwicklung der Beschäftigungsquoten, nach Bildungsstand und Altersgruppe (2000, 2005, 2010 und 2014)

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

	Abschluss im Tertiärbereich											
	Beschäftigungsquoten 25- bis 64-Jährige				Beschäftigungsquoten 25- bis 34-Jährige				Beschäftigungsquoten 55- bis 64-Jährige			
	2000	2005	2010	2014	2000	2005	2010	2014	2000	2005	2010	2014
	(41)	(42)	(43)	(44)	(45)	(46)	(47)	(48)	(57)	(58)	(59)	(60)
OECD-Länder												
Australien	83[b]	84[b]	84[b]	83	84[b]	85[b]	85[b]	84	65[b]	69[b]	75[b]	70
Österreich	m	83	85	85	m	86	86	86	m	48	61	66
Belgien	85[b]	84[b]	84[b]	85	92[b]	90[b]	89[b]	88	46[b]	49[b]	53[b]	61
Kanada	83	82	81	82	86	85	84	85	58	62	65	65
Chile[1]	m	m	79[b]	84	m	m	75[b]	84	m	m	74[b]	74
Tschechien	87[b]	86[b]	83[b]	84	83[b]	81[b]	77[b]	77	66[b]	69[b]	71[b]	78
Dänemark	88[b]	86[b]	86[b]	86	88[b]	87[b]	86[b]	84	73[b]	73[b]	71[b]	75
Estland	83	84	80	84	85	84	81	81	62	74	66	77
Finnland	84[b]	84[b]	84[b]	83	84[b]	86[b]	84[b]	82	60[b]	66[b]	70[b]	71
Frankreich[1]	83	83	84	84	85	86	87	86	50	56	55	61
Deutschland	83[b]	83[b]	87[b]	88	89[b]	85[b]	88[b]	88	58[b]	63[b]	73[b]	78
Griechenland	81[b]	82[b]	80[b]	69	79[b]	79[b]	77[b]	63	50[b]	59[b]	57[b]	46
Ungarn	82[b]	83[b]	79[b]	82	83[b]	83[b]	79[b]	81	52[b]	60[b]	54[b]	59
Island	m	94	90	91	m	94	88	87	m	90	89	90
Irland	88[b]	87[b]	81[b]	81	91[b]	89[b]	83[b]	83	67[b]	70[b]	66[b]	63
Israel	m	81[b]	82[b]	86	m	82[b]	82[b]	86	m	68[b]	71[b]	75
Italien	81[b]	80[b]	78[b]	78	73[b]	69[b]	67[b]	62	58[b]	67[b]	67[b]	76
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Korea	75	77	76	77	74	74	74	76	57	61	64	69
Luxemburg	84[b]	84[b]	85[b]	85	83[b]	87[b]	87[b]	86	65[b]	60[b]	67[b]	62
Mexiko	82[b]	82[b]	81[b]	79	80[b]	79[b]	80[b]	78	69[b]	68[b]	66[b]	65
Niederlande	86[b]	86[b]	88[b]	88	93[b]	92[b]	93[b]	90	56[b]	62[b]	69[b]	75
Neuseeland	82[b]	84[b]	84[b]	87	82[b]	81[b]	81[b]	86	67[b]	78[b]	82[b]	84
Norwegen	90[b]	89[b]	90[b]	90	87[b]	86[b]	89[b]	87	86[b]	85[b]	84[b]	86
Polen	85[b]	83[b]	85[b]	86	87[b]	83[b]	86[b]	86	51[b]	55[b]	56[b]	66
Portugal	91[b]	87[b]	85[b]	83	91[b]	87[b]	85[b]	79	69[b]	61[b]	58[b]	61
Slowakei	86[b]	84[b]	82[b]	80	83[b]	84[b]	78[b]	75	54[b]	54[b]	66[b]	67
Slowenien	86[b]	87[b]	87[b]	83	92[b]	91[b]	88[b]	80	48[b]	51[b]	57[b]	53
Spanien	80[b]	83[b]	80[b]	77	75[b]	82[b]	79[b]	74	64[b]	65[b]	64[b]	65
Schweden	87[b]	87[b]	88[b]	89	82[b]	84[b]	85[b]	87	79[b]	83[b]	81[b]	83
Schweiz	90[b]	90[b]	88[b]	89	91[b]	91[b]	87[b]	88	78[b]	79[b]	79[b]	82
Türkei	78	75	76	76	83	79	77	76	37	34	38	42
Ver. Königreich[2]	88[b]	88[b]	84[b]	85	91[b]	90[b]	87[b]	87	66[b]	72[b]	65[b]	66
Vereinigte Staaten	85	82	80	80	87	83	82	82	70	72	70	69
OECD-Durchschnitt	**84[b]**	**84[b]**	**83[b]**	**83**	**85[b]**	**85[b]**	**83[b]**	**82**	**61[b]**	**65[b]**	**67[b]**	**69**
EU21-Durchschnitt	**85[b]**	**85[b]**	**84[b]**	**83**	**85[b]**	**85[b]**	**83[b]**	**81**	**60[b]**	**63[b]**	**64[b]**	**67**
Partnerländer												
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien[1,3]	m	m	86[b]	85	m	m	88[b]	88	m	m	64[b]	63
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien	m	m	m	84	m	m	m		m	m	m	68
Costa Rica	m	m	85[b]	85	m	m	87[b]	87	m	m	63[b]	65
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
Lettland	80[b]	85[b]	81[b]	84	85[b]	86[b]	82[b]	84	56[b]	70[b]	64[b]	72
Litauen	80[b]	88[b]	87[b]	89	81[b]	89[b]	87[b]	91	59[b]	69[b]	74[b]	77
Russische Föd.[1]	m	m	m	83	m	m	m	88	m	m	m	54
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: In den meisten Ländern gibt es eine Unterbrechung der Zeitreihe, gekennzeichnet durch ein „b", da die Daten des jüngsten verfügbaren Jahrs auf ISCED 2011 basieren, während die Daten für vorherige Jahre auf ISCED-97 basieren. Für Korea beziehen sich alle Daten für alle Jahre auf ISCED-97. Erläuterung der Bildungsstufen s. Abschnitt Definitionen. Die Spalten mit den Angaben zu den anderen Altersgruppen sind im Internet verfügbar (s. u. StatLink).
1. Brasilien, Chile, Frankreich, Russische Föderation: Daten für 2014 beziehen sich auf 2013. 2. Vereinigtes Königreich: Die Daten für den Bildungsstand Sekundarbereich II enthalten Personen, die ausreichend viele Standardbildungsgänge abgeschlossen haben, die jeweils einzeln als Teilabschluss des Sekundarbereichs II gelten (18 Prozent der Erwachsenen zählen zu dieser Gruppe). 3. Brasilien: Daten für 2010 beziehen sich auf 2009.
Quelle: OECD. Costa Rica, Kolumbien: OECD-Bildungsdatenbank. Lettland, Litauen: Eurostat.
Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933285001
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle A5.4a

Entwicklung der Erwerbslosenquoten, nach Bildungsstand und Altersgruppe (2000, 2005, 2010 und 2014)

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

	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II											
	Erwerbslosenquoten der 25- bis 64-Jährigen				Erwerbslosenquoten der 25- bis 34-Jährigen				Erwerbslosenquoten der 55- bis 64-Jährigen			
	2000	2005	2010	2014	2000	2005	2010	2014	2000	2005	2010	2014
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(17)	(18)	(19)	(20)
OECD-Länder												
Australien	7,5[b]	6,3[b]	6,2[b]	7,8	11,4[b]	12,3[b]	14,3[b]	12,4	4,9[b]	3,7[b]	3,8[b]	5,1
Österreich	m	8,5	8,1	10,8	m	15,4	15,2	18,5	m	c	c	6,4
Belgien	9,8[b]	12,4[b]	13,2[b]	14,3	17,5[b]	23,0[b]	23,4[b]	24,7	3,8[b]	6,1[b]	6,4[b]	8,0
Kanada	10,2	9,7	12,3	10,6	14,9	13,3	17,8	14,4	6,9	7,8	10,0	8,9
Chile[1]	m	m	4,6[b]	5,2	m	m	8,0[b]	8,9	m	m	3,5[b]	3,8
Tschechien	19,3[b]	24,4[b]	22,7[b]	20,7	28,3[b]	35,5[b]	28,9[b]	26,8	8,1[b]	13,7[b]	14,7[b]	14,0
Dänemark	6,3[b]	6,5[b]	9,0[b]	8,2	10,6[b]	9,7[b]	14,0[b]	14,7	3,1[b]	6,5[b]	6,5[b]	5,4
Estland	21,8[b]	13,0[b]	27,7[b]	11,9	29,0	17,0	33,6	15,0	23,4	c	17,5	c
Finnland	11,9[b]	10,7[b]	11,6[b]	12,5	16,4[b]	17,4[b]	16,4[b]	18,1	11,5[b]	9,0[b]	8,5[b]	10,4
Frankreich[1]	13,8	11,1	12,9	13,9	21,7	18,8	23,8	23,6	8,5	6,3	8,3	9,2
Deutschland	13,7[b]	20,2[b]	15,9[b]	12,0	14,6[b]	25,6[b]	21,7[b]	18,3	15,8[b]	18,3[b]	13,4[b]	8,3
Griechenland	8,2[b]	8,3[b]	11,9[b]	27,7	14,0[b]	11,1[b]	17,2[b]	37,4	4,0[b]	4,5[b]	7,0[b]	20,5
Ungarn	9,9[b]	12,4[b]	23,5[b]	16,7	14,1[b]	16,7[b]	32,6[b]	23,4	3,9[b]	6,4[b]	16,2[b]	12,7
Island	m	2,6	7,9	4,7	m	c	16,5	7,9	m	c	c	3,1
Irland	7,1[b]	6,0[b]	19,4[b]	18,7	9,8[b]	10,4[b]	32,0[b]	34,3	3,0[b]	3,1[b]	11,4[b]	13,0
Israel	m	14,0[b]	9,8[b]	7,5	m	14,1[b]	12,2[b]	9,7	m	10,2[b]	8,0[b]	6,5
Italien	10,0[b]	7,8[b]	9,1[b]	15,2	14,9[b]	11,8[b]	15,0[b]	25,1	6,4[b]	4,8[b]	5,6[b]	8,9
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Korea	3,7	2,9	3,1	2,7	7,3	8,1	9,4	6,9	2,7	2,3	3,2	2,5
Luxemburg	3,1[b]	5,1[b]	4,1[b]	7,7	5,4[b]	8,1[b]	7,6[b]	14,2	c	c	c	c
Mexiko	1,5[b]	2,3[b]	4,0[b]	3,5	1,8[b]	2,8[b]	5,4[b]	4,7	1,2[b]	1,9[b]	2,8[b]	2,5
Niederlande	3,9[b]	5,8[b]	5,1[b]	10,1	4,9[b]	8,7[b]	8,6[b]	13,8	2,1[b]	4,5[b]	3,3[b]	9,9
Neuseeland	6,6[b]	3,4[b]	6,1[b]	5,2	9,0[b]	5,5[b]	8,9[b]	8,8	5,4[b]	1,8[b]	4,0[b]	3,7
Norwegen	2,2[b]	7,4[b]	5,6[b]	6,7	c	14,4[b]	12,3[b]	11,8	c	c	c	2,2
Polen	20,6[b]	27,1[b]	16,1[b]	17,5	32,4[b]	38,3[b]	22,6[b]	23,6	7,7[b]	13,6[b]	11,4[b]	13,0
Portugal	3,6[b]	7,5[b]	11,8[b]	14,8	4,2[b]	9,0[b]	15,3[b]	17,6	3,3[b]	6,4[b]	9,7[b]	15,6
Slowakei	36,3[b]	49,2[b]	40,8[b]	39,2	55,7[b]	73,8[b]	63,8[b]	55,9	30,6[b]	36,5[b]	22,8[b]	25,4
Slowenien	9,8[b]	8,7[b]	11,2[b]	15,4	11,3[b]	16,1[b]	18,9[b]	29,2[r]	4,5[b]	2,9[b]	4,2[b]	7,9[r]
Spanien	13,7[b]	9,3[b]	24,5[b]	31,4	17,8[b]	11,3[b]	31,4[b]	36,7	10,8[b]	7,0[b]	18,4[b]	27,0
Schweden	8,0[b]	8,5[b]	11,3[b]	13,2	13,1[b]	17,8[b]	19,6[b]	18,9	8,1[b]	5,2[b]	7,7[b]	7,2
Schweiz	4,8[b]	7,2[b]	7,4[b]	8,8	c	11,8[b]	13,3[b]	16,0	c	6,0[b]	5,4[b]	5,8
Türkei	4,6	9,1	10,6	8,5	5,7	11,3	12,6	10,2	2,4	4,2	6,4	6,5
Ver. Königreich[2]	6,6[b]	5,1[b]	9,8[b]	7,7	9,1[b]	7,8[b]	15,5[b]	13,9	5,5[b]	3,2[b]	5,0[b]	5,0
Vereinigte Staaten	7,9	9,0	16,8	10,6	10,3	11,7	20,3	13,7	5,2	7,5	10,1	8,2
OECD-Durchschnitt	**9,9[b]**	**10,7[b]**	**12,6[b]**	**12,8**	**15,0[b]**	**16,4[b]**	**19,0[b]**	**19,1**	**7,4[b]**	**7,5[b]**	**8,8[b]**	**9,2**
EU21-Durchschnitt	**11,9[b]**	**12,8[b]**	**15,2[b]**	**16,2**	**17,2[b]**	**19,2[b]**	**22,7[b]**	**24,0**	**8,6[b]**	**8,8[b]**	**10,4[b]**	**12,0**
Partnerländer												
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien[1,3]	m	m	5,7[b]	4,5	m	m	8,5[b]	7,4	m	m	2,8[b]	2,4
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien	m	m	m	6,2	m	m	m	8,0	m	m	m	5,6
Costa Rica	m	m	7,5[b]	7,1	m	m	9,4[b]	9,9	m	m	5,6[b]	4,9
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
Lettland	19,0[b]	12,9[b]	27,6[b]	23,6	25,7[b]	16,4[b]	26,7[b]	24,3	8,0[b]	7,6[b]	24,0[b]	22,9[r]
Litauen	21,0[b]	c	37,8[b]	25,0	c	c	39,2[b]	c	c	c	c	c
Russische Föd.[1]	m	m	m	12,5	m	m	m	15,3	m	m	m	6,6
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: In den meisten Ländern gibt es eine Unterbrechung der Zeitreihe, gekennzeichnet durch ein „b", da die Daten des jüngsten verfügbaren Jahrs auf ISCED 2011 basieren, während die Daten für vorherige Jahre auf ISCED-97 basieren. Für Korea beziehen sich alle Daten für alle Jahre auf ISCED-97. Erläuterung der Bildungsstufen s. Abschnitt Definitionen. Die Spalten mit den Angaben zu den anderen Altersgruppen sind im Internet verfügbar (s. u. StatLink).
1. Brasilien, Chile, Frankreich, Russische Föderation: Daten für 2014 beziehen sich auf 2013. 2. Vereinigtes Königreich: Die Daten für den Bildungsstand Abschluss im Sekundarbereich II enthalten Personen, die ausreichend viele Standardbildungsgänge abgeschlossen haben, die jeweils einzeln als Teilabschluss des Sekundarbereichs II gelten (18 Prozent der Erwachsenen zählen zu dieser Gruppe). 3. Brasilien: Daten für 2010 beziehen sich auf 2009.
Quelle: OECD. Costa Rica, Kolumbien: OECD-Bildungsdatenbank. Lettland, Litauen: Eurostat.
Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933285011
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

A 5

Tabelle A5.4a (Forts. 1)

Entwicklung der Erwerbslosenquoten, nach Bildungsstand und Altersgruppe (2000, 2005, 2010 und 2014)

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

	Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich											
	Erwerbslosenquoten der 25- bis 64-Jährigen				Erwerbslosenquoten der 25- bis 34-Jährigen				Erwerbslosenquoten der 55- bis 64-Jährigen			
	2000	2005	2010	2014	2000	2005	2010	2014	2000	2005	2010	2014
	(21)	(22)	(23)	(24)	(25)	(26)	(27)	(28)	(37)	(38)	(39)	(40)
OECD-Länder												
Australien	4,5[b]	3,4[b]	3,6[b]	4,6	5,3[b]	4,0[b]	5,0[b]	5,9	4,1[b]	3,4[b]	2,5[b]	2,9
Österreich	m	4,5	4,0	4,5	m	5,3	5,7	6,3	m	c	2,8	3,6
Belgien	5,3[b]	6,9[b]	6,6[b]	7,3	6,7[b]	9,4[b]	10,2[b]	10,8	3,5[b]	4,1[b]	4,1[b]	5,4
Kanada	5,9	5,9	7,6	6,5	6,8	6,6	9,2	8,0	5,5	5,3	7,2	6,5
Chile[1]	m	m	6,2[b]	5,6	m	m	8,1[b]	7,5	m	m	4,3[b]	3,8
Tschechien	6,7[b]	6,2[b]	6,2[b]	5,4	8,7[b]	7,0[b]	7,4[b]	7,0	5,3[b]	4,9[b]	6,5[b]	5,0
Dänemark	3,9[b]	4,0[b]	6,1[b]	5,1	3,9[b]	4,3[b]	7,6[b]	6,9	4,9[b]	5,7[b]	6,3[b]	5,2
Estland	14,5	8,4	18,0	7,8	15,4	7,2	19,4	9,2	3,9	5,9	17,3	7,4
Finnland	8,8[b]	7,4[b]	7,5[b]	8,1	10,4[b]	8,0[b]	8,1[b]	9,3	9,7[b]	7,0[b]	7,5[b]	7,9
Frankreich[1]	8,0	6,6	7,2	8,5	10,3	9,3	10,8	13,5	7,7	4,6	6,4	6,6
Deutschland	7,8[b]	11,0[b]	6,9[b]	4,6	6,2[b]	10,9[b]	7,4[b]	4,9	13,7[b]	13,9[b]	8,4[b]	5,6
Griechenland	11,2[b]	9,6[b]	12,5[b]	27,6	15,6[b]	13,1[b]	16,3[b]	36,0	c	c	7,5[b]	20,4
Ungarn	5,3[b]	6,0[b]	9,5[b]	6,5	6,8[b]	7,3[b]	11,4[b]	8,5	3,6[b]	4,0[b]	7,9[b]	6,5
Island	m	c	6,8	4,1	m	c	11,8	7,1	m	c	c	3,1
Irland	2,6[b]	3,1[b]	13,8[b]	11,9	2,7[b]	3,7[b]	18,7[b]	16,5	c	c	8,6[b]	8,3
Israel	m	9,4[b]	6,8[b]	6,2	m	10,4[b]	8,0[b]	7,8	m	9,9[b]	5,2[b]	4,8
Italien	7,2[b]	5,2[b]	6,1[b]	9,1	12,2[b]	8,1[b]	10,1[b]	15,9	1,6[b]	2,4[b]	2,5[b]	4,2
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Korea	4,1	3,8	3,5	3,3	5,0	5,7	6,2	7,0	3,7	3,3	2,7	2,5
Luxemburg	1,6[b]	3,2[b]	3,6[b]	5,1	2,2[b]	4,0[b]	4,8[b]	4,2[r]	c	c	c	5,3[r]
Mexiko	2,2[b]	3,1[b]	4,5[b]	4,4	2,5[b]	4,1[b]	5,8[b]	5,7	2,6[b]	2,4[b]	3,9[b]	4,1
Niederlande	2,3[b]	4,1[b]	3,1[b]	7,1	2,2[b]	3,9[b]	3,4[b]	7,1	2,5[b]	4,6[b]	2,5[b]	8,4
Neuseeland	3,9[b]	2,3[b]	4,5[b]	4,5	4,7[b]	3,0[b]	7,2[b]	6,7	3,8[b]	1,7[b]	3,4[b]	3,1
Norwegen	2,6[b]	2,6[b]	2,2[b]	2,4	3,7[b]	4,1[b]	3,8[b]	3,7	c	c	c	1,4
Polen	13,9[b]	16,6[b]	8,9[b]	8,6	16,8[b]	19,9[b]	11,5[b]	11,7	11,6[b]	13,0[b]	7,8[b]	7,1
Portugal	3,5[b]	6,7[b]	9,7[b]	12,6	3,5[b]	8,3[b]	11,5[b]	14,9	c	c	c	12,9
Slowakei	14,3[b]	12,7[b]	12,3[b]	11,3	17,7[b]	13,8[b]	14,6[b]	15,4	10,1[b]	11,6[b]	9,9[b]	10,3
Slowenien	5,7[b]	5,7[b]	6,9[b]	9,7	5,8[b]	6,7[b]	10,2[b]	14,5	10,9[b]	6,3[b]	5,0[b]	10,0
Spanien	10,9[b]	7,3[b]	17,2[b]	21,6	12,9[b]	8,9[b]	21,6[b]	25,9	6,4[b]	7,0[b]	11,6[b]	16,6
Schweden	5,3[b]	6,0[b]	6,4[b]	4,9	5,6[b]	8,5[b]	8,4[b]	6,2	6,6[b]	5,4[b]	6,3[b]	5,8
Schweiz	2,2[b]	3,7[b]	4,1[b]	3,8	2,8[b]	4,7[b]	5,4[b]	5,1	c	3,7[b]	3,6[b]	3,1
Türkei	5,5	9,1	11,3	9,1	7,1	11,9	13,3	10,9	0,0	4,5	10,7	7,7
Ver. Königreich[2]	4,0[b]	3,1[b]	5,9[b]	3,9	4,7[b]	4,1[b]	8,1[b]	5,4	4,0[b]	2,4[b]	5,0[b]	3,3
Vereinigte Staaten	3,6	5,1	11,2	7,2	4,4	6,9	14,3	10,1	3,1	4,2	8,8	5,4
OECD-Durchschnitt	**6,1[b]**	**6,2[b]**	**7,6[b]**	**7,7**	**7,3[b]**	**7,5[b]**	**9,9[b]**	**10,2**	**5,6[b]**	**5,7[b]**	**6,4[b]**	**6,5**
EU21-Durchschnitt	**7,1[b]**	**6,9[b]**	**8,5[b]**	**9,1**	**8,5[b]**	**8,2[b]**	**10,8[b]**	**11,9**	**6,6[b]**	**6,4[b]**	**7,1[b]**	**7,9**
Partnerländer												
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien[1,3]	m	m	7,2[b]	5,6	m	m	9,8[b]	7,5	m	m	4,2[b]	2,6
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien	m	m	m	8,4	m	m	m	10,3	m	m	m	5,6
Costa Rica	m	m	4,6[b]	6,6	m	m	6,4[b]	11,0	m	m	0,3[b]	1,5
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
Lettland	14,5[b]	9,0[b]	18,7[b]	11,2	14,1[b]	9,4[b]	18,1[b]	11,3	11,1[b]	10,1[b]	17,3[b]	10,9
Litauen	19,4[b]	8,9[b]	20,6[b]	13,1[b]	20,0[b]	c	25,4[b]	14,9	c	c	17,6[b]	13,9
Russische Föd.[1]	m	m	m	6,2	m	m	m	7,6	m	m	m	4,4
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: In den meisten Ländern gibt es eine Unterbrechung der Zeitreihe, gekennzeichnet durch ein „b", da die Daten des jüngsten verfügbaren Jahrs auf ISCED 2011 basieren, während die Daten für vorherige Jahre auf ISCED-97 basieren. Für Korea beziehen sich alle Daten für alle Jahre auf ISCED-97. Erläuterung der Bildungsstufen s. Abschnitt Definitionen. Die Spalten mit den Angaben zu den anderen Altersgruppen sind im Internet verfügbar (s. u. StatLink).

1. Brasilien, Chile, Frankreich, Russische Föderation: Daten für 2014 beziehen sich auf 2013. 2. Vereinigtes Königreich: Die Daten für den Bildungsstand Abschluss im Sekundarbereich II enthalten Personen, die ausreichend viele Standardbildungsgänge abgeschlossen haben, die jeweils einzeln als Teilabschluss des Sekundarbereichs II gelten (18 Prozent der Erwachsenen zählen zu dieser Gruppe). 3. Brasilien: Daten für 2010 beziehen sich auf 2009.

Quelle: OECD. Costa Rica, Kolumbien: OECD-Bildungsdatenbank. Lettland, Litauen: Eurostat.

Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933285011

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle A5.4a (Forts. 2)

Entwicklung der Erwerbslosenquoten, nach Bildungsstand und Altersgruppe (2000, 2005, 2010 und 2014)

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

	Abschluss im Tertiärbereich											
	Erwerbslosenquoten der 25- bis 64-Jährigen				Erwerbslosenquoten der 25- bis 34-Jährigen				Erwerbslosenquoten der 55- bis 64-Jährigen			
	2000	2005	2010	2014	2000	2005	2010	2014	2000	2005	2010	2014
	(41)	(42)	(43)	(44)	(45)	(46)	(47)	(48)	(57)	(58)	(59)	(60)
OECD-Länder												
Australien	3,6[b]	2,5[b]	2,8[b]	3,2	3,8[b]	2,8[b]	3,1[b]	3,3	3,5[b]	2,6[b]	1,8[b]	3,2
Österreich	m	3,0	2,8	3,7	m	3,7	3,8	5,2	m	c	c	2,7
Belgien	2,7[b]	3,7[b]	4,0[b]	4,2	3,3[b]	4,9[b]	5,1[b]	5,4	c	c	3,5[b]	3,2
Kanada	4,0	4,6	5,5	4,8	4,6	5,3	5,9	5,3	3,4	4,1	5,3	5,1
Chile[1]	m	m	5,6[b]	4,9	m	m	9,5[b]	7,2	m	m	3,1[b]	3,3
Tschechien	2,5[b]	2,0[b]	2,5[b]	2,6	3,4[b]	2,4[b]	3,9[b]	4,3	2,2[b]	c	c	c
Dänemark	2,6[b]	3,7[b]	4,6[b]	4,4	4,2[b]	5,0[b]	7,2[b]	7,2	2,9[b]	3,6[b]	3,5[b]	3,6
Estland	4,6	3,8	9,1	4,7	4,1	3,1	5,3	6,0	3,7	c	14,4	2,9
Finnland	4,9[b]	4,4[b]	4,4[b]	5,1	6,7[b]	4,8[b]	5,6[b]	6,2	6,5[b]	4,6[b]	4,1[b]	5,2
Frankreich[1]	5,1	5,4	4,9	5,3	6,6	6,4	6,3	7,0	4,3	4,3	4,5	4,8
Deutschland	4,0[b]	5,5[b]	3,1[b]	2,5	2,7[b]	5,8[b]	3,5[b]	3,4	7,5[b]	7,8[b]	4,3[b]	3,0
Griechenland	7,5[b]	7,1[b]	8,7[b]	19,1	13,7[b]	13,3[b]	16,9[b]	32,5	c	c	c	7,8
Ungarn	1,3[b]	2,3[b]	4,1[b]	2,7	1,6[b]	3,1[b]	6,3[b]	3,6	c	c	c	c
Island	m	c	3,6	3,6	m	c	c	4,6	m	c	c	2,9
Irland	1,6[b]	2,0[b]	7,0[b]	6,1	2,0[b]	2,4[b]	8,2[b]	6,9	c	c	4,5[b]	6,1
Israel	m	5,0[b]	4,2[b]	3,9	m	5,4[b]	5,6[b]	5,2	m	5,0[b]	3,6[b]	3,1
Italien	5,9[b]	5,7[b]	5,6[b]	7,6	15,5[b]	13,8[b]	12,8[b]	17,7	0,7[b]	1,0[b]	0,8[b]	1,4
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Korea	3,6	2,9	3,3	3,1	4,6	4,2	5,0	5,1	3,1	1,8	2,2	2,4
Luxemburg	c	3,2[b]	3,6[b]	3,6	c	2,7[b]	4,1[b]	5,4	c	c	c	c
Mexiko	2,4[b]	3,7[b]	4,9[b]	5,0	3,5[b]	5,5[b]	6,5[b]	7,3	2,2[b]	3,1[b]	4,4[b]	3,5
Niederlande	1,9[b]	2,8[b]	2,3[b]	3,9	2,0[b]	2,6[b]	2,3[b]	4,0	c	3,1[b]	2,8[b]	5,2
Neuseeland	3,3[b]	2,3[b]	3,8[b]	2,7	3,6[b]	3,3[b]	5,5[b]	3,1	3,9[b]	1,9[b]	2,7[b]	3,2
Norwegen	1,9[b]	2,1[b]	1,6[b]	1,9	2,7[b]	3,1[b]	2,3[b]	3,4	c	c	c	0,6
Polen	4,3[b]	6,2[b]	4,2[b]	4,1	7,4[b]	9,8[b]	6,5[b]	6,5	6,7[b]	4,5[b]	2,0[b]	2,6
Portugal	2,7[b]	5,4[b]	6,3[b]	8,9	4,3[b]	9,2[b]	9,4[b]	14,0	c	c	c	c
Slowakei	4,6[b]	4,4[b]	4,8[b]	5,8	7,0[b]	5,3[b]	6,3[b]	8,6	c	7,7[b]	4,3[b]	4,1[r]
Slowenien	2,1[b]	3,0[b]	4,1[b]	6,1	3,8[b]	5,1[b]	7,9[b]	11,9	c	c	c	2,9[r]
Spanien	9,5[b]	6,0[b]	10,4[b]	13,8	14,5[b]	8,3[b]	13,9[b]	19,4	4,1[b]	3,6[b]	5,5[b]	8,8
Schweden	3,0[b]	4,5[b]	4,5[b]	4,0	3,2[b]	7,1[b]	5,8[b]	4,9	2,9[b]	2,3[b]	3,5[b]	3,6
Schweiz	1,4[b]	2,7[b]	2,9[b]	3,2	c	3,4[b]	4,0[b]	4,6	c	c	2,4[b]	2,6
Türkei	3,9	6,9	7,9	8,2	6,5	10,9	11,9	11,4	3,3	4,3	3,8	4,8
Ver. Königreich[2]	2,1[b]	2,1[b]	3,5[b]	2,5	2,0[b]	2,4[b]	4,1[b]	2,9	3,7[b]	2,8[b]	3,8[b]	3,0
Vereinigte Staaten	1,8	2,6	5,3	3,7	2,0	3,0	5,3	3,9	c	2,3	5,5	4,5
OECD-Durchschnitt	**3,5[b]**	**3,9[b]**	**4,7[b]**	**5,1**	**5,2[b]**	**5,4[b]**	**6,6[b]**	**7,5**	**3,8[b]**	**3,7[b]**	**4,0[b]**	**3,8**
EU21-Durchschnitt	**3,8[b]**	**4,1[b]**	**5,0[b]**	**5,7**	**5,7[b]**	**5,8[b]**	**6,9[b]**	**8,7**	**4,1[b]**	**4,1[b]**	**4,4[b]**	**4,2**
Partnerländer												
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien[1,3]	m	m	3,5[b]	2,9	m	m	5,3[b]	4,4	m	m	2,0[b]	1,5
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien	m	m	m	7,4	m	m	m	9,5	m	m	m	5,7
Costa Rica	m	m	3,2[b]	4,1	m	m	4,6[b]	5,9	m	m	2,3[b]	4,4
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Lettland	7,5[b]	4,1[b]	9,9[b]	5,1	7,2[b]	4,0[b]	12,2[b]	5,6	6,8[b]	4,3[b]	8,5[b]	4,3[r]
Litauen	8,8[b]	c	6,8[b]	3,7	12,0[b]	c	8,2[b]	4,4	c	c	c	c
Russische Föd.[1]	m	m	m	2,9	m	m	m	3,6	m	m	m	2,9
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: In den meisten Ländern gibt es eine Unterbrechung der Zeitreihe, gekennzeichnet durch ein „b", da die Daten des jüngsten verfügbaren Jahrs auf ISCED 2011 basieren, während die Daten für vorherige Jahre auf ISCED-97 basieren. Für Korea beziehen sich alle Daten für alle Jahre auf ISCED-97. Erläuterung der Bildungsstufen s. Abschnitt Definitionen. Die Spalten mit den Angaben zu den anderen Altersgruppen sind im Internet verfügbar (s. u. StatLink).
1. Brasilien, Chile, Frankreich, Russische Föderation: Daten für 2014 beziehen sich auf 2013. 2. Vereinigtes Königreich: Die Daten für den Bildungsstand Abschluss im Sekundarbereich II enthalten Personen, die ausreichend viele Standardbildungsgänge abgeschlossen haben, die jeweils einzeln als Teilabschluss des Sekundarbereichs II gelten (18 Prozent der Erwachsenen zählen zu dieser Gruppe). 3. Brasilien: Daten für 2010 beziehen sich auf 2009.
Quelle: OECD. Costa Rica, Kolumbien: OECD-Bildungsdatenbank. Lettland, Litauen: Eurostat.
Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933285011
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

A 5

Tabelle A5.5a

Beschäftigungs-, Erwerbslosen- und Nichterwerbsquote von Erwachsenen mit einem Abschluss des Sekundarbereichs II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereichs, nach Ausrichtung des Bildungsgangs (2014)

Anteil 25- bis 64-Jähriger (in %) mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich als höchstem Bildungsabschluss

	Beschäftigungsquote			Erwerbslosenquote			Nichterwerbsquote		
	Berufsbildend	Allgemeinbildend	Berufsbildend und allgemeinbildend	Berufsbildend	Allgemeinbildend	Berufsbildend und allgemeinbildend	Berufsbildend	Allgemeinbildend	Berufsbildend und allgemeinbildend
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
OECD-Länder									
Australien	82	72	77	4,6	4,5	4,6	15	25	19
Österreich	76	75	76	4,3	6,0	4,5	21	20	21
Belgien	75	68	73	6,6	9,1	7,3	20	25	21
Kanada	79	72	74	6,2	6,7	6,5	15	23	21
Chile[1]	77	70	72	4,6	6,0	5,6	20	25	24
Tschechien	75	80	78	6,9	4,0	5,4	20	16	18
Dänemark	81	61	79	6,6	12,1[r]	5,1	13	31	16
Estland	m	m	74	m	m	7,8	m	m	19
Finnland	77	69	73	9,0	8,3	8,1	15	25	20
Frankreich[1]	73	75	73	9,0	8,0	8,0	20	19	20
Deutschland	81	62	80	4,6	6,2	4,6	16	33	16
Griechenland	58	53	54	30,4	26,1	27,6	16	29	25
Ungarn	m	m	72	m	m	6,5	m	m	23
Island	90	79	87	3,5	5,3	4,1	7	16	10
Irland	69	66	68	16,4	15,8	11,9	18	22	23
Israel	80	70	72	5,3	6,5	6,2	15	25	23
Italien	72	62	70	8,9	9,9	9,1	21	31	23
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Korea	m	m	72	m	m	3,3	m	m	25
Luxemburg	88	75	72	5,2	c	5,1	7	c	24
Mexiko	m	m	73	m	m	4,4	m	m	24
Niederlande	79	73	78	6,9	8,6	7,1	16	20	16
Neuseeland	82	77	80	4,6	4,3	4,5	14	19	16
Norwegen	83	78	81	2,1	3,3	2,4	16	19	16
Polen	67	64	66	8,4	10,4	8,6	27	29	28
Portugal	78	77	78	14,9	11,8	12,6	8	12	11
Slowakei	71	67	71	11,2	12,2	11,3	20	24	20
Slowenien	80	48[r]	69	13,7	c	9,7	7	42[r]	23
Spanien	66	66	66	22,9	20,7	21,6	15	17	16
Schweden	86	82	85	4,3	5,8	4,9	10	13	11
Schweiz	83	78	82	3,5	5,2	3,8	14	17	14
Türkei	66	59	62	8,1	10,1	9,1	29	35	32
Ver. Königreich[2]	81	79	80	4,1	3,6	3,9	16	18	17
Vereinigte Staaten	m	m	68	m	m	7,2	m	m	27
OECD-Durchschnitt	**77**	**70**	**74**	**8,5**	**8,9**	**7,7**	**16**	**23**	**20**
EU21-Durchschnitt	**75**	**69**	**73**	**10,2**	**10,5**	**9,1**	**16**	**24**	**20**
Partnerländer									
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien[1]	m	m	76	m	m	5,6	m	m	19
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien	m	m	76	m	m	8,4	m	m	17
Costa Rica	74	73	73	4,2	6,9	6,6	23	21	21
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Lettland	80	76	71	10,6	11,0	11,2	11	15	20
Litauen	77	74	70	14,8	15,1	13,1	c	13	20
Russische Föd.[1]	m	m	72	m	m	6,2	m	m	23
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: „Berufsbildend und allgemeinbildend" enthält auch Absolventen von Bildungsgängen, für die keine Angabe der Ausrichtung vorlag. Dänemark. Finnland, Irland, Lettland, Litauen, Luxemburg, Slowenien: Die Daten aufgegliedert nach Ausrichtung des Bildungsgangs beziehen sich nur auf 15- bis 34-Jährige und 35- bis 64-Jährige, wenn diese ihren höchsten Bildungsabschluss höchstens 15 Jahre vor dem Datum der Befragung erworben haben. In den meisten Ländern beziehen sich die Daten auf ISCED 2011. In folgenden Ländern beziehen sich die Daten auf ISCED-97: Brasilien, Indonesien, Russische Föderation, Saudi-Arabien und Südafrika. Erläuterung der Bildungsstufen s. Abschnitt Definitionen.

1. Brasilien, Chile, Frankreich, Russische Föderation: Referenzjahr 2013. 2. Vereinigtes Königreich: Die Daten für den Bildungsstand Abschluss im Sekundarbereich II enthalten Personen, die ausreichend viele Standardbildungsgänge abgeschlossen haben, die jeweils einzeln als Teilabschluss des Sekundarbereichs II gelten (18 Prozent der Erwachsenen zählen zu dieser Gruppe).

Quelle: OECD. Costa Rica, Kolumbien: OECD-Bildungsdatenbank. Lettland, Litauen: Eurostat.

Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933285023

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle A5.6a

Kompetenzen und Bereitschaft zur Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) zur Problemlösung unter 25- bis 64-Jährigen, nach am Arbeitsplatz erforderlichen IKT-Kompetenzen (2012)

	Hohe IKT-Kompetenzen am Arbeitsplatz erforderlich								Moderate IKT-Kompetenzen am Arbeitsplatz erforderlich							
	Gruppe 1 (verweigerte die Teilnahme an der computergestützten Erhebung)		Gruppe 2 (hat IKT-Test Abschnitt 1 nicht bestanden oder verfügt über nur minimale technologiebasierte Problemlösekompetenz)		Gruppe 3 (moderate IKT- und Problemlösekompetenz)		Gruppe 4 (gute IKT- und Problemlösekompetenz)		Gruppe 1 (verweigerte die Teilnahme an der computergestützten Erhebung)		Gruppe 2 (hat IKT-Test Abschnitt 1 nicht bestanden oder verfügt über nur minimale technologiebasierte Problemlösekompetenz)		Gruppe 3 (moderate IKT- und Problemlösekompetenz)		Gruppe 4 (gute IKT- und Problemlösekompetenz)	
	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
OECD-Länder																
Nationale Einheiten																
Australien	3	(1,0)	4	(1,4)	26	(3,1)	67	(3,3)	6	(0,7)	8	(0,9)	30	(1,4)	56	(1,7)
Österreich	c	c	7	(2,7)	25	(5,0)	68	(5,1)	4	(0,6)	9	(1,0)	36	(2,1)	51	(2,1)
Kanada	1	(0,4)	9	(1,5)	24	(2,5)	66	(2,7)	2	(0,3)	13	(0,7)	32	(1,1)	53	(1,0)
Tschechien	c	c	3	(3,4)	30	(7,6)	66	(7,6)	6	(1,0)	9	(1,4)	31	(2,7)	54	(2,6)
Dänemark	1	(0,4)	6	(1,3)	24	(3,5)	69	(3,4)	2	(0,3)	11	(0,8)	36	(1,1)	51	(1,3)
Estland	4	(1,4)	8	(2,3)	23	(3,8)	66	(4,1)	10	(0,6)	14	(0,9)	37	(1,2)	39	(1,4)
Finnland	2	(0,8)	10	(2,4)	20	(3,8)	69	(4,4)	3	(0,4)	9	(0,9)	31	(1,2)	57	(1,1)
Frankreich	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Deutschland	c	c	5	(1,8)	19	(4,6)	75	(4,6)	2	(0,4)	9	(1,1)	34	(1,6)	56	(1,8)
Irland	c	c	8	(2,3)	31	(4,0)	60	(4,5)	5	(0,7)	10	(1,1)	37	(2,0)	48	(1,8)
Italien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Japan	c	c	11	(3,8)	14	(4,3)	73	(5,5)	6	(0,7)	15	(1,1)	23	(1,4)	57	(1,5)
Korea	c	c	7	(2,6)	31	(5,7)	61	(5,8)	1	(0,3)	14	(1,2)	37	(1,8)	48	(2,1)
Niederlande	c	c	6	(1,9)	24	(3,3)	69	(3,4)	1	(0,3)	8	(0,8)	33	(1,5)	58	(1,6)
Norwegen	c	c	8	(2,0)	25	(3,2)	66	(3,3)	1	(0,2)	9	(0,8)	34	(1,3)	56	(1,4)
Polen	8	(3,1)	17	(3,6)	23	(5,8)	53	(6,2)	18	(1,5)	17	(1,6)	29	(2,3)	36	(2,0)
Slowakei	c	c	6	(2,3)	28	(5,5)	64	(5,7)	7	(0,8)	11	(1,1)	39	(1,9)	42	(1,9)
Spanien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Schweden	c	c	5	(1,5)	16	(2,8)	77	(3,1)	2	(0,3)	9	(0,8)	31	(1,4)	58	(1,4)
Vereinigte Staaten	c	c	8	(2,6)	30	(4,1)	61	(4,6)	2	(0,5)	12	(1,2)	35	(2,1)	52	(2,2)
Subnationale Einheiten																
Flandern (Belgien)	c	c	7	(1,8)	30	(3,4)	62	(3,5)	2	(0,3)	10	(1,0)	35	(1,5)	54	(1,6)
England (UK)	c	c	4	(1,6)	21	(3,4)	73	(3,8)	2	(0,5)	9	(1,0)	33	(1,8)	55	(1,7)
Nordirland (UK)	c	c	c	c	26	(6,0)	71	(6,8)	0	(0,2)	10	(1,8)	40	(2,1)	49	(2,1)
England/Nordirland (UK)	c	c	4	(1,6)	21	(3,3)	73	(3,7)	2	(0,5)	9	(1,0)	34	(1,7)	55	(1,6)
Durchschnitt	**3**	**(0,6)**	**7**	**(0,5)**	**24**	**(1,0)**	**66**	**(1,1)**	**4**	**(0,1)**	**11**	**(0,2)**	**33**	**(0,4)**	**52**	**(0,4)**
Partnerländer																
Russische Föderation*	8	(3,2)	22	(10,1)	28	(9,3)	42	(8,7)	13	(4,4)	16	(3,2)	32	(4,2)	39	(3,9)

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

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

Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. *StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933285038*

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser

A 5

Tabelle A5.6a (Forts.)

Kompetenzen und Bereitschaft zur Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) zur Problemlösung unter 25- bis 64-Jährigen, nach am Arbeitsplatz erforderlichen IKT-Kompetenzen (2012)

	Einfache IKT-Kompetenzen am Arbeitsplatz erforderlich								Keine IKT-Kompetenzen am Arbeitsplatz erforderlich									
	Gruppe 1 (verweigerte die Teilnahme an der computergestützten Erhebung)		Gruppe 2 (hat IKT-Test Abschnitt 1 nicht bestanden oder verfügt über nur minimale technologiebasierte Problemlösekompetenz)		Gruppe 3 (moderate IKT- und Problemlösekompetenz)		Gruppe 4 (gute IKT- und Problemlösekompetenz)		Gruppe 0 (Personen ohne Computererfahrung)		Gruppe 1 (verweigerte die Teilnahme an der computergestützten Erhebung)		Gruppe 2 (hat IKT-Test Abschnitt 1 nicht bestanden oder verfügt über nur minimale technologiebasierte Problemlösekompetenz)		Gruppe 3 (moderate IKT- und Problemlösekompetenz)		Gruppe 4 (gute IKT- und Problemlösekompetenz)	
	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.
	(17)	(18)	(19)	(20)	(21)	(22)	(23)	(24)	(25)	(26)	(27)	(28)	(29)	(30)	(31)	(32)	(33)	(34)
OECD-Länder																		
Nationale Einheiten																		
Australien	17	(1,4)	18	(1,8)	37	(1,8)	28	(2,0)	11	(1,0)	31	(1,8)	18	(1,6)	25	(2,2)	14	(1,9)
Österreich	15	(1,4)	19	(1,9)	40	(2,6)	27	(1,9)	27	(1,6)	22	(1,4)	20	(1,7)	22	(2,0)	10	(1,4)
Kanada	8	(0,7)	30	(1,2)	36	(1,6)	27	(1,2)	16	(0,8)	14	(0,9)	32	(1,4)	24	(1,2)	13	(1,1)
Tschechien	20	(2,3)	21	(2,9)	38	(3,4)	21	(2,7)	20	(1,7)	19	(2,1)	25	(2,6)	24	(2,5)	12	(1,9)
Dänemark	7	(0,7)	28	(1,9)	39	(1,9)	26	(1,8)	8	(1,0)	16	(1,5)	36	(2,3)	26	(2,4)	13	(2,1)
Estland	22	(1,2)	28	(1,8)	34	(1,8)	16	(1,6)	19	(0,9)	26	(1,0)	24	(1,3)	22	(1,2)	8	(0,9)
Finnland	11	(1,0)	25	(1,8)	37	(1,9)	28	(1,8)	12	(1,4)	24	(1,6)	26	(1,8)	25	(2,0)	14	(1,6)
Frankreich	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Deutschland	6	(0,9)	27	(2,5)	40	(2,2)	27	(1,8)	23	(1,9)	13	(1,4)	29	(2,0)	24	(1,7)	11	(1,2)
Irland	22	(1,6)	25	(2,2)	35	(2,2)	18	(1,5)	23	(1,3)	28	(1,7)	21	(1,7)	19	(1,8)	8	(1,1)
Italien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Japan	21	(1,7)	25	(1,9)	24	(1,6)	30	(1,7)	34	(1,8)	25	(1,9)	19	(1,5)	13	(1,3)	9	(1,4)
Korea	9	(1,0)	31	(1,7)	41	(2,2)	19	(1,6)	42	(1,5)	9	(0,8)	24	(1,3)	19	(1,3)	6	(0,8)
Niederlande	5	(0,9)	25	(2,3)	44	(2,6)	26	(2,2)	12	(1,4)	12	(1,4)	31	(2,1)	32	(2,3)	13	(1,8)
Norwegen	10	(1,1)	25	(1,9)	39	(2,1)	26	(1,7)	6	(0,9)	21	(1,8)	35	(2,7)	28	(2,8)	12	(1,7)
Polen	29	(2,0)	28	(2,2)	25	(2,3)	18	(2,0)	34	(1,2)	32	(1,3)	18	(1,4)	10	(1,1)	5	(0,8)
Slowakei	22	(2,1)	18	(2,5)	39	(3,0)	21	(2,2)	40	(1,4)	17	(1,1)	12	(1,1)	21	(1,3)	11	(1,2)
Spanien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Schweden	5	(0,7)	25	(1,7)	40	(2,0)	30	(1,9)	6	(1,5)	17	(1,9)	32	(2,5)	26	(2,6)	19	(2,1)
Vereinigte Staaten	7	(1,0)	28	(2,0)	44	(2,4)	22	(2,1)	20	(2,0)	14	(1,5)	34	(2,8)	23	(2,3)	8	(1,2)
Subnationale Einheiten																		
Flandern (Belgien)	6	(1,0)	30	(2,0)	41	(2,4)	23	(2,1)	21	(1,4)	11	(1,1)	33	(2,2)	26	(1,9)	10	(1,1)
England (UK)	5	(1,0)	32	(2,4)	41	(2,7)	23	(2,0)	10	(1,4)	10	(1,4)	35	(2,9)	32	(2,7)	12	(1,7)
Nordirland (UK)	3	(0,7)	32	(3,2)	42	(3,0)	23	(2,8)	29	(2,4)	4	(1,0)	35	(3,1)	26	(2,7)	6	(1,5)
England/Nordirland (UK)	5	(0,9)	32	(2,3)	41	(2,6)	23	(1,9)	11	(1,4)	10	(1,4)	35	(2,9)	32	(2,6)	11	(1,6)
Durchschnitt	**13**	**(0,3)**	**26**	**(0,5)**	**38**	**(0,5)**	**24**	**(0,4)**	**20**	**(0,3)**	**19**	**(0,3)**	**27**	**(0,5)**	**23**	**(0,5)**	**11**	**(0,3)**
Partnerländer																		
Russische Föderation*	17	(2,4)	19	(3,6)	32	(3,7)	32	(3,9)	31	(3,3)	14	(1,7)	17	(2,7)	21	(2,0)	17	(1,7)

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

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

Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. *StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933285038*

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser

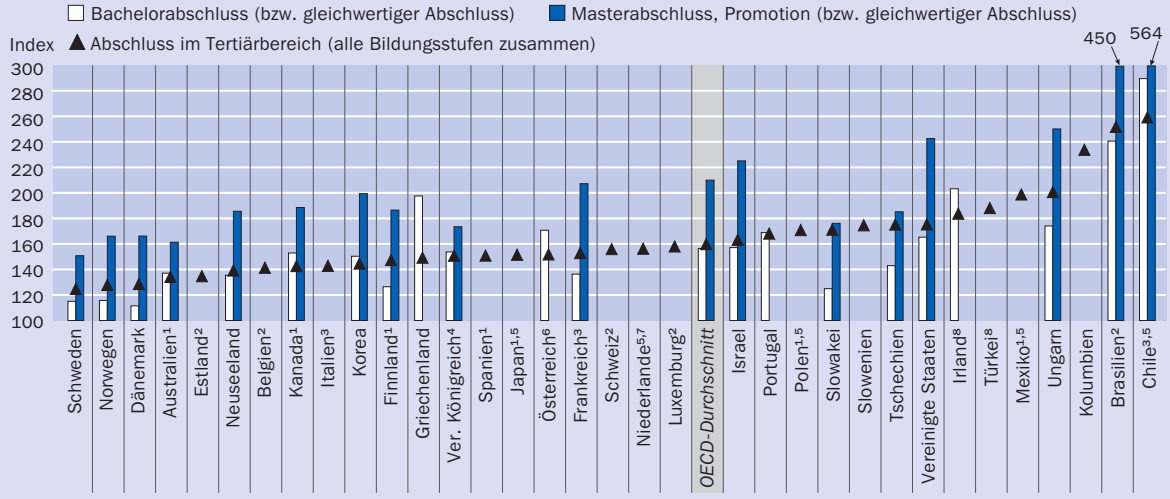
Indikator A6
Welche Einkommenszuschläge lassen sich durch Bildung erzielen?

- In allen OECD-Ländern verdienen Erwachsene mit einem Abschluss im Tertiärbereich mehr als Erwachsene mit einem Abschluss im Sekundarbereich II, die wiederum mehr verdienen als Erwachsene mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II.
- Nimmt man die Absolventen des Sekundarbereichs II mit Erwerbseinkommen als Vergleichsmaßstab, so verdienen in den OECD-Ländern Erwachsene ohne einen solchen Abschluss rund 20 Prozent weniger, diejenigen mit einem Abschluss im postsekundaren, nicht tertiären Bereich rund 10 Prozent mehr und Absolventen des Tertiärbereichs rund 60 Prozent mehr.
- In den OECD-Ländern erzielen Erwachsene mit einem Masterabschluss, einer Promotion bzw. einem gleichwertigen Abschluss die größten Einkommensvorteile. In Brasilien und Chile erhalten Absolventen mit diesen Abschlüssen den größten Bonus gegenüber niedrigeren Bildungsabschlüssen, denn sie verdienen mehr als das Vierfache eines Absolventen des Sekundarbereichs II.

Abbildung A6.1

Relative Einkommen von Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich, nach Bildungsstufe im Tertiärbereich (2013)

25- bis 64-Jährige mit Erwerbseinkommen, Abschluss im Sekundarbereich II = 100



Anmerkung: Abschluss im Tertiärbereich umfasst den Abschluss in einem Kurzstudiengang, in einem Bachelor-, Master- oder Promotionsstudiengang (bzw. einen gleichwertigen Abschluss).

1. Australien, Finnland, Japan, Kanada, Mexiko, Polen, Spanien: Referenzjahr 2012. 2. Belgien, Brasilien, Estland, Luxemburg, Schweiz: Ein Index von 100 bezieht sich auf den Bildungsstand Abschluss ISCED-2011-Stufe 3 und Abschluss ISCED-2011-Stufe 4 zusammen. 3. Chile, Frankreich, Italien: Referenzjahr 2011. 4. Vereinigtes Königreich: Die Daten für den Bildungsstand Abschluss im Sekundarbereich II enthalten Personen, die ausreichend viele Standardbildungsgänge abgeschlossen haben, die jeweils einzeln als Teilabschluss des Sekundarbereichs II gelten (18 Prozent der Erwachsenen zählen zu dieser Gruppe). 5. Japan, Mexiko, Niederlande, Polen: Ein Index von 100 bezieht sich auf den Bildungsstand Abschluss ISCED-97-Stufe 3 und Abschluss ISCED-97-Stufe 4 zusammen. 6. Österreich: Masterabschluss und Promotion (bzw. gleichwertiger Abschluss) sind im Bachelorabschluss (bzw. gleichwertigen Abschluss) enthalten. 7. Niederlande: Referenzjahr 2010. 8. Irland, Türkei: Einkommen nach Abzug der Einkommensteuer.

Anordnung der Länder in aufsteigender Reihenfolge der relativen Einkommen 25- bis 64-Jähriger mit einem Abschluss im Tertiärbereich.

Quelle: OECD. Tabelle A6.1a. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm.

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933283686

Kontext

Auch wenn die Aussicht auf einen besseren Arbeitsplatz nur einer der vielen gesellschaftlichen und persönlichen Vorteile ist, die ein höherer Bildungsabschluss mit sich bringt, zeigen die Daten, dass ein höherer Bildungsstand in der Regel auch zu besseren Beschäftigungschancen (s. Indikator A5) und höheren Einkommen führt. Für alle OECD-Länder mit verfügbaren Daten gilt in der Tat, je höher der Bildungsstand, desto höher das relative Einkommen. Gleiches gilt anscheinend auch für die verschiedenen Kompetenzen: Bei Personen mit einer hohen Lesekompetenz nach der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener im Rahmen des OECD Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC) wurden die höchsten Einkommen festgestellt, während diejenigen mit niedrigen Kompetenzen im Allgemeinen die niedrigsten Einkommen erhielten (s. Indikator A6 in *Bildung auf einen Blick 2014* [OECD 2014]).

Die Möglichkeit eines höheren Einkommens und von Steigerungen dieses Einkommens im Verlaufe der Zeit zusammen mit weiteren gesellschaftlichen Vorteilen stellen für den Einzelnen einen Anreiz dar, auf einen höheren Bildungsstand hinzuarbeiten, selbst wenn die wirtschaftlichen Vorteile je nach gewählter Fachrichtung unterschiedlich groß ausfallen können (s. Kasten A6.1 in *Bildung auf einen Blick 2013* [OECD, 2013]). Während die relativen Einkommen von Personen mit einem höheren Bildungsstand tendenziell mit zunehmendem Alter steigen, sinken die relativen Einkommen von Personen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II eher tendenziell mit zunehmendem Alter. Das „relative Einkommen“ ist, in Prozenten ausgedrückt, das Einkommen Erwachsener mit anderen Bildungsabschlüssen als einem Abschluss im Sekundarbereich II im Verhältnis zu den Einkommen von Absolventen des Sekundarbereichs II.

Die länderspezifischen Unterschiede bei den relativen Einkommen spiegeln verschiedene Einflussfaktoren wider, u. a. die Arbeitsmarktnachfrage nach bestimmten Kompetenzen, das Arbeitskräfteangebot mit einem bestimmten Bildungsstand, die Gesetzgebung zu den Mindestlöhnen, die Stärke der Gewerkschaften, die mehr oder weniger flächendeckende Geltung von Tarifverträgen, die relative Verbreitung von saisonaler und Teilzeitbeschäftigung und/oder die Altersstruktur der Erwerbsbevölkerung. Die Unterschiede bei den relativen Einkommen zwischen den Ländern können – unabhängig vom Bildungsstand – auch auf in der Höhe eher angeglichene Einkommen zurückzuführen sein oder auf ausgesprochen hohe oder niedrige Einkommen der Referenzgruppe.

Die Daten in diesem Indikator lassen erkennen, dass die Einkommensvorteile sich je nach Bildungsstand, Alter und Geschlecht unterscheiden. Jeder dieser Faktoren scheint sich unterschiedlich stark auf die Einkommensvorteile des Einzelnen auszuwirken. Je höher die erworbene Qualifikation ist, umso günstiger ist die Ausgangsposition für das Erreichen eines höheren Einkommens und dessen Steigerung im Laufe der Zeit. In vielen Ländern gibt es jedoch immer noch geschlechtsspezifische Unterschiede – unabhängig vom Bildungsstand.

Weitere wichtige Ergebnisse

- Rund 25 Prozent der Absolventen des Tertiärbereichs verdienen mehr als das Doppelte des Medians, gleichzeitig ist die Wahrscheinlichkeit, dass sie in der niedrigen Einkommenskategorie sind, wesentlich geringer als für diejenigen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II. Rund 10 Prozent der Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich verdienen in der Höhe des Medians oder weniger als die Hälfte des Medians im Vergleich zu 25 Prozent der Beschäftigten mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II, von denen lediglich 3 Prozent mehr als das Doppelte des Medians verdienen.
- Ungefähr 65 Prozent der 15- bis 24-Jährigen, die sich nicht in Ausbildung befinden, haben Erwerbseinkommen, wohingegen dies auf weniger als die Hälfte der Schüler/Studierenden (rund 40 Prozent) zutrifft. In den OECD-Ländern haben rund 50 Prozent der 15- bis 24-Jährigen ein Erwerbseinkommen.

Analyse und Interpretationen

Bildungsstand und relative Einkommen

Je höher der Bildungsstand, desto höher das relative Einkommen. Das „relative Einkommen“ ist das Einkommen Erwachsener mit Erwerbseinkommen und mit einem anderen Bildungsabschluss als einem Abschluss im Sekundarbereich II im Verhältnis zum Einkommen von Absolventen des Sekundarbereichs II.

In allen OECD-Ländern verdienen Erwachsene mit einem Abschluss im Tertiärbereich mehr als Erwachsene mit einem Abschuss im Sekundarbereich II, die wiederum mehr verdienen als Erwachsene ohne einen solchen Abschluss. Ein Abschluss des Sekundarbereichs II stellt in vielen Ländern den Bildungsstand dar, ab dem eine weitere Ausbildung hohe relative Einkommen mit sich bringt. So könnte man einen Abschluss im Sekundarbereich II als die Bezugsgröße sehen, anhand derer das Einkommen in Relation zum Bildungsstand gemessen werden kann. Da die privaten Investitionskosten für Bildung oberhalb des Sekundarbereichs II in den meisten Ländern deutlich höher sind, stellt ein hoher Einkommensvorteil einen wichtigen Anreiz dar, um Zeit und Geld in die weitere Ausbildung zu investieren (Tab. A6.1a).

Die Einkommensunterschiede zwischen Absolventen des Tertiärbereichs und Absolventen des Sekundarbereichs II sind im Allgemeinen ausgeprägter als die Einkommensunterschiede zwischen Absolventen des Sekundarbereichs II und Personen ohne einen solchen Abschluss. Nimmt man Erwachsene mit Erwerbseinkommen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II als Vergleichsmaßstab, so verdienen im Durchschnitt der OECD-Länder diejenigen ohne diesen Abschluss rund 20 Prozent weniger, diejenigen mit einem Abschluss im postsekundaren, nicht tertiären Bereich rund 10 Prozent mehr und diejenigen mit einem Abschluss im Tertiärbereich rund 60 Prozent mehr. In den Genuss eines Einkommensvorteils von 60 Prozent kommen nur diejenigen, die einen Bachelor- oder gleichwertigen Studiengang abgeschlossen haben. Die Absolventen eines Kurzstudiengangs verdienen lediglich rund 25 Prozent mehr, wer jedoch über

einen Masterabschluss, eine Promotion bzw. einen gleichwertigen Abschluss verfügt, verdient mehr als das Doppelte derjenigen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II als höchstem Bildungsstand. Anhand dieser Ergebnisse ist es offensichtlich, dass es sich lohnt, die Ausbildung im Tertiärbereich auch nach dem Bachelorabschluss fortzusetzen (Tab. A6.1a).

Abbildung A6.1 zeigt, dass der relative Einkommensvorteil von Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich in Brasilien, Chile und Kolumbien am größten und in Dänemark, Norwegen und Schweden am geringsten ist. Der Unterschied wird noch deutlicher bei Absolventen mit einer Promotion oder einem Master- bzw. gleichwertigen Abschluss. In Brasilien und Chile erhalten sie den größten Bonus gegenüber Personen mit niedrigeren Bildungsabschlüssen, denn sie verdienen mehr als das Vierfache eines Absolventen des Sekundarbereichs II als höchster Abschluss (Tab. A6.1a).

Relative Einkommen – nach Geschlecht

In den OECD-Ländern wirkt sich der Bildungsstand in unterschiedlichem Ausmaß auf die relativen Einkommen aus. Im Durchschnitt bestehen keine großen geschlechtsspezifischen Unterschiede bei den relativen Einkommen von Absolventen des Tertiärbereichs mit Erwerbseinkommen. Absolventen und Absolventinnen des Tertiärbereichs verdienen rund 65 Prozent mehr als ein Absolvent bzw. eine Absolventin des gleichen Geschlechts des Sekundarbereichs II (Tab. A6.1a).

Es bestehen jedoch geschlechtsspezifische Unterschiede bei den relativen Einkommen zwischen den einzelnen Ländern. In allen Fällen handelt es sich um Unterschiede in Relation zu den Einkommen von Erwachsenen des gleichen Geschlechts mit einem Abschluss im Sekundarbereich II als höchstem Bildungsabschluss, die über ein Erwerbseinkommen verfügen. In Australien, Belgien, Estland, Japan, Kolumbien, Korea, Spanien, der Türkei und dem Vereinigten Königreich liegen die relativen Einkommen der Frauen mehr als 10 Prozentpunkte über den relativen Einkommen der Männer. In Dänemark, Finnland, Frankreich, Israel, Italien, Mexiko, Österreich, Polen, der Slowakei, Slowenien, Tschechien, Ungarn und den Vereinigten Staaten hingegen liegen die relativen Einkommen der Männer mehr als 10 Prozentpunkte über denen der Frauen. Die geschlechtsspezifischen Unterschiede bei den relativen Einkommen sind tendenziell bei Erwachsenen, die einen Masterstudiengang, eine Promotion bzw. einen gleichwertigen Studiengang abgeschlossen haben, größer als bei denjenigen, die eine andere Art von Abschluss im Tertiärbereich erworben haben. Beim Vergleich der Werte für beide Geschlechter ist zu berücksichtigen, dass zwischen ihnen große Unterschiede hinsichtlich des Anteils der Personen mit Erwerbseinkommen bestehen können (Tab. A6.1a).

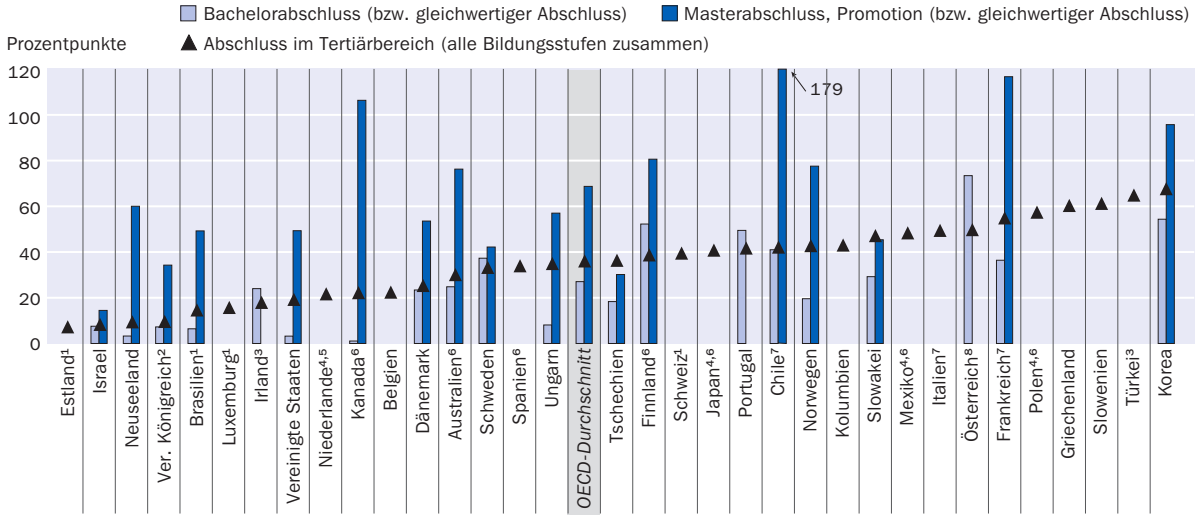
Relative Einkommen – nach Alter

Ein höherer Bildungsstand steht im Zusammenhang mit höheren Einkommen während des gesamten Erwerbslebens. Im Durchschnitt der OECD-Länder steigen die Einkommen mit einem höheren Bildungsstand, wobei dieser Anstieg für ältere Beschäftigte besonders groß ist. Personen mit einem höheren Bildungsstand haben eine größere Wahrscheinlichkeit, einen Arbeitsplatz zu finden und auch zu behalten, und damit auch größere Chancen, Berufserfahrung zu gewinnen.

Abbildung A6.2

Unterschiede in den relativen Einkommen zwischen älteren und jüngeren Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich, nach Bildungsstufe im Tertiärbereich (2013)

Die relativen Einkommen der 55- bis 64-Jährigen abzüglich der Einkommen der 25- bis 34-Jährigen mit Erwerbseinkommen gegenüber den Einkommen von Beschäftigten mit einem Abschluss im Sekundarbereich II als höchstem Bildungsabschluss



Anmerkung: Abschluss im Tertiärbereich umfasst den Abschluss in einem Kurzstudiengang, in einem Bachelor-, Master- oder Promotionsstudiengang (bzw. einen gleichwertigen Abschluss).

1. Belgien, Brasilien, Estland, Luxemburg, Schweiz: Ein Index von 100 bezieht sich auf den Bildungsstand Abschluss ISCED-2011-Stufe 3 und Abschluss ISCED-2011-Stufe 4 zusammen. 2. Vereinigtes Königreich: Die Daten für den Bildungsstand Abschluss im Sekundarbereich II enthalten Personen, die ausreichend viele Standardbildungsgänge abgeschlossen haben, die jeweils einzeln als Teilabschluss des Sekundarbereichs II gelten (18 Prozent der Erwachsenen zählen zu dieser Gruppe). 3. Irland, Türkei: Einkommen nach Abzug der Einkommensteuer. 4. Japan, Mexiko, Niederlande, Polen: Ein Index von 100 bezieht sich auf den Bildungsstand Abschluss ISCED-97-Stufe 3 und Abschluss ISCED-97-Stufe 4 zusammen. 5. Niederlande: Referenzjahr 2010. 6. Australien, Finnland, Japan, Kanada, Mexiko, Polen, Spanien: Referenzjahr 2012. 7. Chile, Frankreich, Italien: Referenzjahr 2011. 8. Österreich: Masterabschluss und Promotion (bzw. gleichwertiger Abschluss) sind im Bachelorabschluss (bzw. gleichwertigen Abschluss) enthalten.

Anordnung der Länder in aufsteigender Reihenfolge des Unterschieds (in Prozentpunkten) bei den relativen Einkommen zwischen 55- bis 64-jährigen und 25- bis 34-jährigen Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich.

Quelle: OECD. Tabelle A6.1a. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm.

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933283698

Legt man beispielsweise den OECD-Durchschnitt zugrunde, so verdienen junge Erwachsene mit einer Ausbildung im Tertiärbereich ungefähr 41 Prozent mehr als junge Erwachsene mit einem Abschluss im Sekundarbereich II. Bei den älteren Erwachsenen macht der Vorteil 77 Prozent aus. Abbildung A6.2 zeigt den Unterschied zwischen diesen beiden Altersgruppen.

In allen OECD-Ländern liegen die relativen Einkommen von älteren Absolventen des Tertiärbereichs über denen von jüngeren Absolventen. Im Durchschnitt beträgt der Abstand zwischen diesen beiden Gruppen rund 35 Prozentpunkte, und in Frankreich, Griechenland, Korea, Polen, Slowenien und der Türkei übersteigt er 50 Prozentpunkte. Auch innerhalb des Tertiärbereichs vergrößert sich der Unterschied im Hinblick auf die Abschlüsse der jeweiligen ISCED-2011-Stufen. In den OECD-Ländern beträgt der Unterschied für jüngere und ältere Erwachsene mit einem Bachelor- oder gleichwertigen Abschluss 27 Prozentpunkte und steigt bis auf 69 Prozentpunkte für die beiden Altersgruppen, wenn sie einen Masterstudiengang, eine Promotion oder einen gleichwertigen Studiengang abgeschlossen haben (Tab. A6.1a).

Einkommensverteilung innerhalb des jeweiligen Bildungsstands

Anhand der Daten zur Verteilung der Einkommen der Absolventen je nach Bildungsstufe lässt sich ersehen, wie eng die Einkommen um den Median für ein Land verteilt sind. Dies zeigt nicht nur, in welchem Ausmaß die gleiche Einkommenshöhe erzielt wird, sondern weist auch auf die mit einer Investition in Bildung verbundenen Risiken hin, da das Risiko normalerweise anhand der Unterschiede bei der Einkommenshöhe gemessen wird. Die Daten zur Einkommensverteilung (Tab. A6.4 im Internet) umfassen die Einkommen aller Beschäftigten. Das unterwirft die Analyse gewissen Einschränkungen, da sich die Anzahl der Arbeitsstunden auf die Einkommen im Allgemeinen und die Verteilung der Einkommen im Besonderen auswirkt (weitere Informationen s. Abschnitt Angewandte Methodik).

Für Beschäftigte mit einem Erwerbseinkommen sind fünf Einkommenskategorien von „Höchstens die Hälfte des Medians" bis „Mehr als das Doppelte des Medians" angegeben. Erwartungsgemäß zeigt sich ein großer Unterschied zwischen den Erwachsenen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II und den Absolventen des Tertiärbereichs. Im Durchschnitt haben die Absolventen des Tertiärbereichs eine wesentlich höhere Wahrscheinlichkeit, das Doppelte des Medians zu verdienen (bei rund 25 Prozent ist dies der Fall), und gleichzeitig ist die Wahrscheinlichkeit, dass sie in der niedrigsten Einkommenskategorie sind (trifft auf rund 10 Prozent zu), wesentlich geringer als bei denjenigen mit einer Ausbildung unterhalb des Sekundarbereichs II als höchstem Abschluss (von denen 3 Prozent mehr als das Doppelte des Medians verdienen und rund 25 Prozent höchstens die Hälfte des Medians) (Tab. A6.4 im Internet).

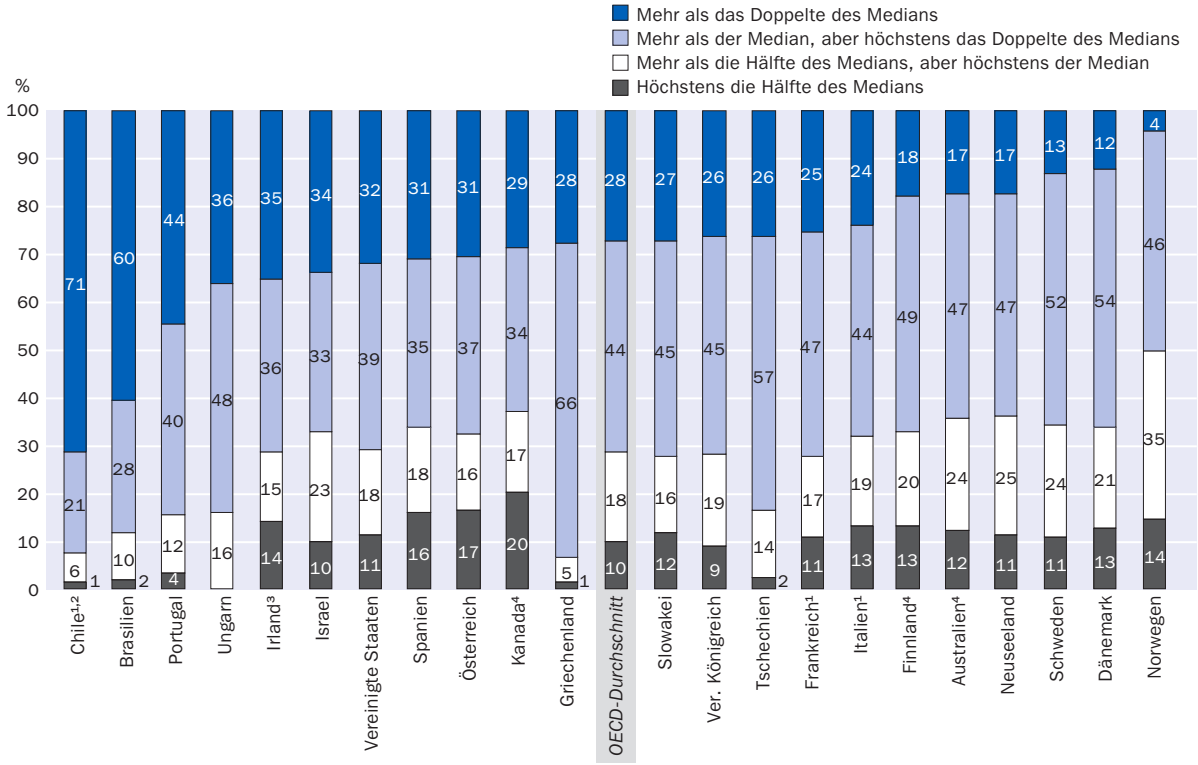
Abbildung A6.3 zeigt die Ergebnisse des Vergleichs des Anteils der Bezieher von Einkommen in Höhe höchstens des Medians mit denjenigen, die mehr als den Median verdienen, für Beschäftigte mit einem Abschluss im Tertiärbereich (Kurzstudiengänge sind ausgenommen). Durchschnittlich verdienen rund 70 Prozent der Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich mehr als den Median und 30 Prozent weniger. Es gibt einige bemerkenswerte Unterschiede in der Situation von Absolventen des Tertiärbereichs zwischen den einzelnen Ländern. In Brasilien, Chile und Griechenland können Absolventen des Tertiärbereichs damit rechnen, mehr als den Median zu verdienen (dies trifft auf 90 Prozent dieser Absolventen zu), in Norwegen dagegen besteht eine 50:50-Chance, dass sie entweder mehr oder weniger als den Median verdienen. In den meisten anderen Ländern können rund 70 Prozent der Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich davon ausgehen, dass sie mehr als den Median verdienen werden. In Brasilien und Chile verdienen mindestens 60 Prozent der Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich das Doppelte des Medians, während weniger als 5 Prozent dieser Absolventen in Brasilien, Chile, Griechenland, Portugal, Tschechien und Ungarn weniger als die Hälfte des Medians verdienen (Tab. A6.4 im Internet).

In allen Ländern haben Personen, die während des gesamten Erwerbslebens über keinen Abschluss im Sekundarbereich II verfügen, in der Regel große Einkommensnachteile. Im Durchschnitt der OECD-Länder verdienen weniger als 5 Prozent derjenigen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II das Doppelte des nationalen Medians. Nur in Brasilien, Kanada und Mexiko liegt ihr Anteil bei über 5 Prozent. Im Durchschnitt verdienen mehr als 25 Prozent der Erwerbstätigen ohne einen Abschluss

Abbildung A6.3

Einkommen von Erwachsenen mit einem Bachelorabschluss, Masterabschluss oder Promotion (bzw. einem gleichwertigen Abschluss) in Relation zur Höhe des Medians der Einkommen aller Beschäftigten (2013)

25- bis 64-Jährige mit Erwerbseinkommen



Anmerkung: Daten ohne Abschlüsse in einem Kurzstudiengang.

1. Chile, Frankreich, Italien: Referenzjahr 2011. 2. Irland: Einkommen nach Abzug der Einkommensteuer. 3. Australien, Finnland, Kanada: Referenzjahr 2012. Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils 25- bis 64-jähriger mit einem Bachelorabschluss, Masterabschluss oder Promotion (bzw. einem gleichwertigen Abschluss), die mehr als das Doppelte des Medians verdienen.

Quelle: OECD. Tabelle A6.4 im Internet. *Hinweise* s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm.

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933283705

im Sekundarbereich II weniger als die Hälfte des nationalen Medians, in den Vereinigten Staaten sind es mehr als 45 Prozent (Tab. A6.4 im Internet).

Relative Einkommen von Schülern/Studierenden

In den OECD-Ländern haben rund 50 Prozent der 15- bis 24-Jährigen ein Erwerbseinkommen, die meisten Nichtschüler/Nichtstudierenden (rund 65 Prozent), aber weniger als die Hälfte der Schüler/Studierenden (rund 40 Prozent). In Belgien, Chile und Griechenland haben höchstens rund 10 Prozent der 15- bis 24-jährigen Schüler/Studierenden ein Erwerbseinkommen. In einigen Ländern, wie beispielsweise der Schweiz, verfügt ein Teil der Schüler im Sekundarbereich II aufgrund eines Ausbildungsvertrags mit einem Betrieb über Einkommen, diese Schüler werden jedoch in den Berechnungen nicht berücksichtigt (Tab. A6.5b).

Schüler/Studierende mit Erwerbseinkommen erzielen geringere Einkommen als Nichtschüler/Nichtstudierende. Die relativen Einkommen steigen von 43 Prozent für diejenigen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II auf 63 Prozent für Absolventen des Tertiärbereichs (Tab. A6.5a).

Diese Ergebnisse unterstützen die weitverbreitete Ansicht, dass eine Fortsetzung der Ausbildung über die Schulpflicht hinaus einen zeitlich begrenzten Einkommensverlust bedeutet (selbst bei gleichzeitiger Erwerbstätigkeit). Dieser Einkommensverlust zusammen mit den Schul-/Studiengebühren und der notwendigen Tilgung von Darlehen könnten Einzelne davon abhalten, die Ausbildung fortzusetzen, während sie im Arbeitsmarkt aktiv sind.

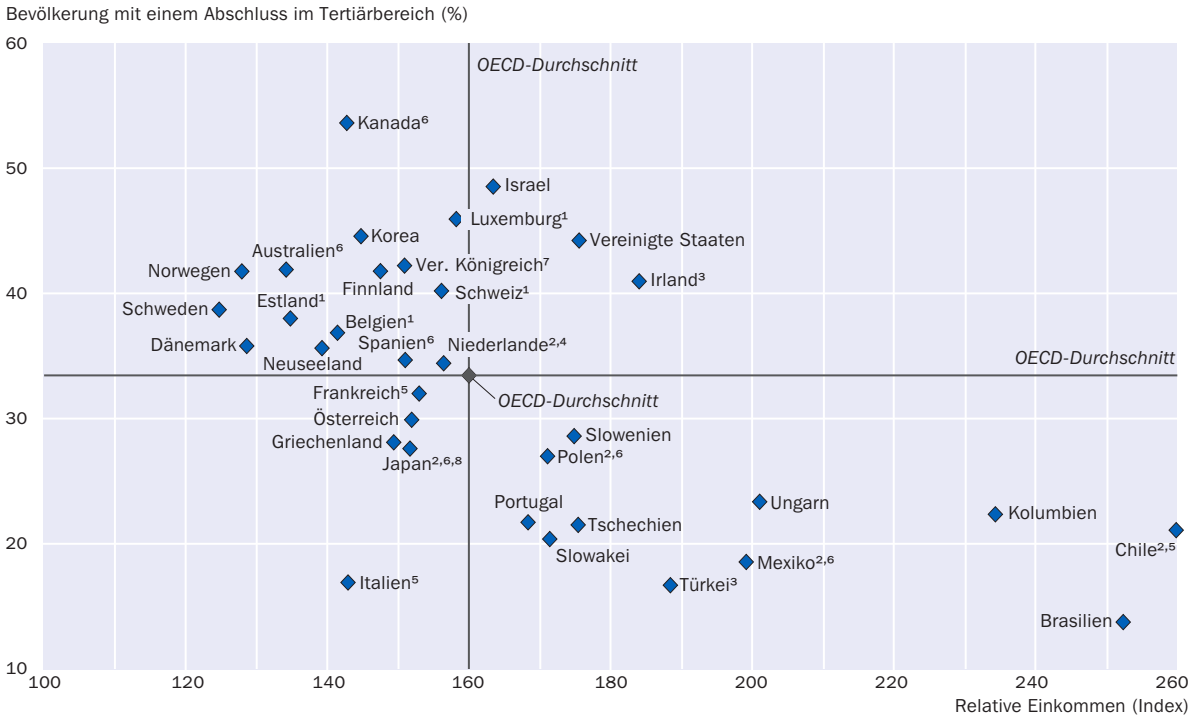
Relative Einkommen und das Angebot an Kompetenzen

Die Einkommensunterschiede lassen sich durch mehrere Faktoren erklären. Abbildung A6.4 zeigt die Länder nach den relativen Einkommen der Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich auf sowie deren Anteil an der Bevölkerung. Aus der Abbildung lassen sich auch einige Hinweise auf die Auswirkungen der Angebots- und Nachfragesituation von Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich auf die relativen Einkommen entnehmen. In den Ländern mit einem geringen Anteil an Ab-

Abbildung A6.4

Relative Einkommen von Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich und ihr Anteil an der Bevölkerung (2013)

25- bis 64-Jährige mit Erwerbseinkommen, Abschluss im Sekundarbereich II = 100



Anmerkung: Abschluss im Tertiärbereich umfasst den Abschluss in einem Kurzstudiengang, in einem Bachelor-, Master- oder Promotionsstudiengang (bzw. einen gleichwertigen Abschluss). 1. Belgien, Estland, Luxemburg, Schweiz: Ein Index von 100 bezieht sich auf den Bildungsstand Abschluss ISCED-2011-Stufe 3 und Abschluss ISCED-2011-Stufe 4 zusammen. 2. Chile, Japan, Mexiko, Niederlande, Polen: Ein Index von 100 bezieht sich auf den Bildungsstand Abschluss ISCED-97-Stufe 3 und Abschluss ISCED-97-Stufe 4 zusammen. 3. Irland, Türkei: Einkommen nach Abzug der Einkommensteuer. 4. Niederlande: Referenzjahr 2010. 5. Chile, Frankreich, Italien: Referenzjahr 2011. 6. Australien, Finnland, Japan, Kanada, Mexiko, Polen, Spanien: Referenzjahr 2012. 7. Vereinigtes Königreich: Die Daten für den Bildungsstand Abschluss im Sekundarbereich II enthalten Personen, die ausreichend viele Standardbildungsgänge abgeschlossen haben, die jeweils einzeln als Teilabschluss des Sekundarbereichs II gelten (18 Prozent der Erwachsenen zählen zu dieser Gruppe). 8. Japan: Daten zum Bildungsstand ohne Abschlüsse einem Kurzstudiengang.

Quelle: OECD. Tabellen A1.3a und A6.1a. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm.

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933283719

solventen des Tertiärbereichs, wie Brasilien, Chile, Kolumbien, Mexiko und Ungarn, sind die Einkommensvorteile am größten, während sie in Ländern mit einem großen Anteil an Absolventen des Tertiärbereichs wie Norwegen und Schweden am geringsten sind. Aber weitere Faktoren, die nicht aus Abbildung A6.4 zu entnehmen sind, könnten der Grund für Abweichungen von diesem Zusammenhang sein. So liegt der Anteil der Absolventen mit einem Abschluss im Tertiärbereich beispielsweise in Kanada mit 54 Prozent über dem OECD-Durchschnitt und in Italien mit 17 Prozent darunter, aber die relativen Einkommen Beschäftigter mit diesem Bildungsstand bleiben in beiden Ländern unterhalb des OECD-Durchschnitts (43 Prozent höhere Einkommen für Absolventen des Tertiärbereichs gegenüber Absolventen des Sekundarbereichs II als höchstem Bildungsstand) (Tab. A6.1a).

Definitionen

Altersgruppen: Erwachsene bezieht sich auf 25- bis 64-Jährige, *jüngere Erwachsene* bezieht sich auf 25- bis 34-Jährige, *ältere Erwachsene* bezieht sich auf 55- bis 64-Jährige. Die *Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter* umfasst die Gesamtbevölkerung im Alter von 25 bis 64 Jahren.

Der *Erwerb einer Zwischenqualifikation* zum Erwerb eines Bildungsstands (ISCED 2011) entspricht einer anerkannten Qualifikation eines Bildungsgangs einer ISCED-2011-Stufe, die zum Abschluss der ISCED-2011-Stufe nicht als ausreichend gilt und daher als eine niedrigere ISCED-2011-Stufe klassifiziert wird. Darüber hinaus erlaubt diese anerkannte Qualifikation keinen unmittelbaren Zugang zu einem Bildungs-/Studiengang auf einer höheren ISCED-2011-Stufe.

Bildungsstufen: In diesem Indikator werden zwei Versionen der ISCED (Internationale Standardklassifikation des Bildungswesens) verwendet: ISCED 2011 und ISCED-97.

- Wird auf ISCED 2011 verwiesen, gelten folgende Definitionen für die einzelnen Bildungsstufen: *Kein Abschluss im Sekundarbereich II* entspricht den ISCED-2011-Stufen 0, 1 und 2 und beinhaltet anerkannte Qualifikationen der ISCED-2011-Stufe 3, die zum Abschluss der ISCED-2011-Stufe 3 nicht als ausreichend gelten und keinen unmittelbaren Zugang zum postsekundaren, nicht tertiären Bereich oder dem Tertiärbereich erlauben; *Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich* entspricht den ISCED-2011-Stufen 3 und 4 und *Tertiärbereich* den ISCED-2011-Stufen 5, 6, 7 und 8 (Statistikinstitut der UNESCO 2012).
- Wird auf ISCED-97 verwiesen, gelten folgende Definitionen für die einzelnen Bildungsstufen: *Unterhalb Sekundarbereich II/Kein Abschluss im Sekundarbereich II* entspricht den ISCED-97-Stufen 0, 1, 2 und 3C (kurz); *Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich* entspricht den ISCED-97-Stufen 3A, 3B, 3C (lang) und 4; und *Tertiärbereich* entspricht den ISCED-97-Stufen 5A, 5B und 6.

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

Angewandte Methodik

Dieser Indikator basiert auf der regulären Datenerhebung des OECD-Netzwerks zu den Arbeitsmarktergebnissen sowie den wirtschaftlichen und sozialen Auswirkungen des Lernens (LSO) zu den Erwerbseinkommen aller Personen während des Erhebungszeitraums, einschließlich Teilzeit- oder saisonaler Beschäftigung. Diese Datenbank enthält Daten zu den Einkommen von Schülern/Studierenden im Vergleich zu Nichtschülern/Nichtstudierenden. Hierbei werden auch die Angaben zu den Einkommen von ganzjährig Vollzeiterwerbstätigen erfasst, die in den Tabellen A6.2a und A6.3a sowie Tab. A6.2b im Internet dargestellt sind. Weitere Informationen s. Anhang 3 unter *www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm*.

Datensammlung zu den regulären Einkommen

Die Datensammlung zu den regulären Einkommen (die allen Tabellen zugrunde liegt) liefert je nach Land Informationen zu Jahres-, Monats- oder Wocheneinkommen. Auch die Bezugszeiträume für die Einkommen unterschieden sich. Australien, Neuseeland und das Vereinigte Königreich berichteten wöchentliche Einkommen; Belgien, Brasilien, Chile, Estland, Israel (drei Monate), Kolumbien, Korea und Portugal Monatseinkommen und alle anderen Länder Jahreseinkommen. Die Einkommen sind vor Abzug der Einkommensteuer angegeben, außer für Irland und die Türkei, dort handelt es sich um Einkommen nach Abzug der Einkommensteuer. Für Belgien beziehen sich die Daten zur Verteilung der Erwerbseinkommen und den Einkommen von Schülern/Studierenden und Nichtschülern/Nichtstudierenden auf Einkommen nach Abzug der Einkommensteuer. Für Slowenien enthalten die regulären Zahlen keine Einkommensdaten für Teilzeitbeschäftigte, und die Daten aus Portugal, Slowenien, Tschechien und Ungarn enthalten keine Einkommen, die nur während eines Teils des Jahres erwirtschaftet wurden. In vielen Ländern bleiben die Einkommen Selbstständiger unberücksichtigt, und es ist generell festzustellen, dass es keine einfache und vergleichbare Methode zur Abgrenzung des Erwerbseinkommens von den Erträgen aus investiertem Kapital gibt.

Da sich die Einkommensdaten für die einzelnen Länder in mehrfacher Hinsicht unterscheiden, sollten die Ergebnisse mit Vorsicht interpretiert werden. Einige Beispiele:

- Bei Ländern, die Daten von Jahreseinkommen vorgelegt haben, beeinflussen Unterschiede in der Häufigkeit von saisonal beschränkter Beschäftigung bei Personen mit unterschiedlichem Bildungsstand das relative Einkommen, was sich in den Daten der Länder, die wöchentliche oder monatliche Einkommensangaben vorgelegt haben, nicht in gleichem Maße niederschlägt.
- Es wird nicht zwischen Migranten und Nichtmigranten unterschieden, und in einigen Ländern könnte sich das auf die Einkommen auswirken, weil es möglicherweise einen Einkommensabschlag für Migranten gibt, der nichts mit dem Einkommen entsprechend den erworbenen Qualifikationen zu tun hat.
- Manche Länder haben auch Einkommen für Selbstständige oder Teilzeitbeschäftigung mit aufgenommen.
- Es kann Unterschiede zwischen den Ländern hinsichtlich der zusätzlich zum Entgelt gezahlten Arbeitgeberbeiträge zur Renten- und Krankenversicherung usw. geben.

Außerdem ist zu berücksichtigen, dass sich die verfügbaren Daten in den Tabellen A6.1a und A6.1b auf relative Einkommen beziehen und daher bei der Interpretation der

Entwicklung der relativen Einkommen von Beschäftigten mit unterschiedlichem Bildungsstand mit Vorsicht zu betrachten sind. In den Tabellen A6.5a und A6.5b könnten Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern auf Unterschiede bei den Datenquellen und in der Länge des Referenzzeitraums zurückzuführen sein. Weitere Einzelheiten s. Anhang 3 unter *www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm*.

Die Auswirkungen von kostenlosen öffentlichen Leistungen auf das effektive Einkommen bleiben in diesem Indikator unberücksichtigt. In einigen Ländern mögen die Einkommen hoch sein, aber die Beschäftigten müssen damit auch z. B. die Krankenversicherung und die Schul- oder akademische Ausbildung der Kinder finanzieren, während in anderen Ländern die Einkommen vielleicht niedriger sind, der Staat aber eine kostenlose medizinische Versorgung und Bildungsteilnahme zur Verfügung stellt.

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

Datensammlung zu ganzjährig Vollzeitbeschäftigten

Die Daten in den Tabellen A6.2a und A6.2b (Geschlechtsspezifische Unterschiede bei Einkommen aus Vollzeitbeschäftigung) und Tabelle A6.3 (Unterschiede bei Einkommen aus Vollbeschäftigung nach Bildungsstand) stammen aus der Datensammlung zu ganzjährig Vollzeitbeschäftigten.

Zur Definition von Vollzeiteinkommen (in den Tab. A6.2a, A6.2b und A6.3) sollten die Länder angeben, ob sie einen selbst definierten Vollzeitstatus oder eine bestimmte Anzahl für in der Regel geleistete Arbeitsstunden pro Woche zugrunde legen. Belgien, Deutschland, Frankreich, Italien, Luxemburg, Portugal, Schweden, die Schweiz, Spanien und das Vereinigte Königreich verwendeten einen selbst definierten Vollzeitstatus; die übrigen Länder definierten den Vollzeitstatus über die Arbeitsstunden pro Woche. In Chile lag die Grenze bei 44/45 Wochenstunden, in der Slowakei, Slowenien und Ungarn bei 36 Wochenstunden, in Australien, Brasilien, Estland, Israel, Kanada, Kolumbien, Korea, Norwegen und den Vereinigten Staaten bei 35 Wochenstunden und in Griechenland, Irland, Neuseeland, Tschechien und der Türkei bei 30 Wochenstunden. Die übrigen teilnehmenden Länder gaben keine reguläre Mindestwochenarbeitszeit für den Vollzeitstatus an. Für einige Länder stammen die Daten zu Einkommen von ganzjährig Vollzeitbeschäftigten aus der europäischen Gemeinschaftsstatistik über Einkommen und Lebensbedingungen (EU-SILC), die einen eigenen Ansatz zur Definition des Vollzeitstatus verwendet.

Anmerkung zu den Daten aus Israel

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

Weiterführende Informationen

OECD (2014), *Bildung auf einen Blick 2014 – OECD-Indikatoren*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.

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

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

Tabellen Indikator A6

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933285049

- Tabelle A6.1a: Relative Einkommen von Beschäftigten, nach Bildungsstand, Altersgruppe und Geschlecht (2013)
- **WEB** Table A6.1b: Trends in relative earnings of workers, by educational attainment and gender (Entwicklung der relativen Einkommen von Beschäftigten, nach Bildungsstand und Geschlecht) (2005, 2010–2013)
- Tabelle A6.2a: Einkommensunterschiede zwischen beschäftigten Frauen und Männern, nach Bildungsstand und Altersgruppe (2013)
- **WEB** Table A6.2b: Trends in the differences in earnings between female and male workers, by educational attainment (Entwicklung der Einkommensunterschiede zwischen beschäftigten Frauen und Männern, nach Bildungsstand) (2005, 2010–2013)
- Tabelle A6.3: Anteil der ganzjährig Vollzeitbeschäftigten, Teilzeitbeschäftigten und Personen ohne Erwerbseinkommen (in %), nach Bildungsstand, Altersgruppe und Geschlecht (2013)
- **WEB** Table A6.4: Level of earnings relative to median earnings, by gender and educational attainment (Einkommensniveau in Relation zum Median, nach Geschlecht und Bildungsstand) (2013)
- Tabelle A6.5a: Relative Einkommen von 15- bis 24-jährigen Schülern/Studierenden mit Erwerbseinkommen, nach Bildungsstand und Geschlecht (2013)
- Tabelle A6.5b: Anteil 15- bis 29-Jähriger mit Erwerbseinkommen an allen 15- bis 29-Jährigen, nach Altersgruppe, Geschlecht und Ausbildungsstatus (2013)

Tabelle A6.1a

Relative Einkommen von Beschäftigten, nach Bildungsstand, Altersgruppe und Geschlecht (2013)

Erwachsene mit Erwerbseinkommen, Abschluss im Sekundarbereich II = 100

	Jahr	Männer und Frauen					
		Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	Abschluss im post-sekundaren, nicht tertiären Bereich	Abschluss eines Kurzstudiengangs	Bachelor- oder gleichwertiger Abschluss	Masterabschluss, Promotion oder gleichwertiger Abschluss	Abschlüsse auf allen Bildungsstufen des Tertiärbereichs insgesamt
		25–64	25–64	25–64	25–64	25–64	25–64
		(1)	(4)	(7)	(10)	(13)	(16)
OECD-Länder							
Australien	2012	83	99	114	137	161	134
Österreich	2013	71	m	136	171[d]	x(10)	152
Belgien[1]	2013	87	m	m	m	m	141
Kanada	2012	84	119	118	153	189	143
Chile[2]	2011	66	a	151	290	564	260
Tschechien	2013	74	m	117	143	185	175
Dänemark	2013	82	134	114	111	166	129
Estland[2]	2013	91	m	m	m	m	135
Finnland	2012	93	128	129	127	187	148
Frankreich	2011	82	m	127	136	207	153
Deutschland		m	m	m	m	m	m
Griechenland	2013	79	109	148	198	m	149
Ungarn	2013	75	99	102	174	250	201
Island		m	m	m	m	m	m
Irland[3]	2013	83	92	144	204	m	184
Israel	2013	84	a	117	157	225	163
Italien	2011	78	m	m	m	m	143
Japan[2]	2012	78	m	m	m	m	152
Korea	2013	71	m	115	150	200	145
Luxemburg[1]	2013	64	m	m	m	m	158
Mexiko[2]	2012	54	a	m	m	m	199
Niederlande[2]	2010	83	m	m	m	m	156
Neuseeland	2013	92	116	114	135	186	139
Norwegen	2013	77	101	120	116	166	128
Polen[2]	2012	84	m	m	m	m	171
Portugal	2013	71	102	162	169	m	168
Slowakei	2013	68	m	125	125	176	171
Slowenien	2013	79	a	m	m	m	175
Spanien	2012	75	124	m	m	m	151
Schweden	2013	78	117	106	115	151	125
Schweiz[1]	2013	78	m	m	m	m	156
Türkei[3]	2013	65	a	m	m	m	188
Ver. Königreich[4]	2013	74	a	123	154	174	151
Vereinigte Staaten	2013	70	m	116	165	243	176
OECD-Durchschnitt		**77**	**112**	**125**	**157**	**214**	**160**
EU21-Durchschnitt		**79**	**113**	**128**	**152**	**187**	**157**
Partnerländer							
Argentinien		m	m	m	m	m	m
Brasilien	2013	60	m	m	241	450	252
China		m	m	m	m	m	m
Kolumbien	2013	65	m	m	m	m	234
Indien		m	m	m	m	m	m
Indonesien		m	m	m	m	m	m
Lettland		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**	**m**

Anmerkung: Die Spalten mit getrennten Angaben für Männer und Frauen sowie für weitere Altersgruppen sind im Internet verfügbar (s.u. StatLink).
1. Belgien, Estland, Luxemburg, Schweiz: Ein Index von 100 bezieht sich auf den Bildungsstand Abschluss der ISCED-2011-Stufe 3 und Abschluss der ISCED-2011-Stufe 4 zusammen. 2. Chile, Japan, Mexiko, Niederlande, Polen: Ein Index von 100 bezieht sich auf den Bildungsstand Abschluss ISCED-97-Stufe 3 und Abschluss ISCED-97-Stufe 4 zusammen. 3. Irland, Türkei: Einkommen nach Abzug der Einkommensteuer. 4. Vereinigtes Königreich: Die Daten für den Bildungsstand Abschluss im Sekundarbereich II enthalten Personen, die ausreichend viele Standardbildungsgänge abgeschlossen haben, die jeweils einzeln als Teilabschluss des Sekundarbereichs II gelten (18 Prozent der Erwachsenen zählen zu dieser Gruppe).
Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933285052
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

A 6

Tabelle A6.2a

Einkommensunterschiede zwischen beschäftigten Frauen und Männern, nach Bildungsstand und Altersgruppe (2013)

Erwachsene mit Erwerbseinkommen, durchschnittliche Jahreseinkommen von ganzjährig vollzeitbeschäftigten Frauen als Prozentsatz derjenigen von Männern

	Jahr	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II			Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich			Abschluss im Tertiärbereich		
		25–64	35–44	55–64	25–64	35–44	55–64	25–64	35–44	55–64
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
OECD-Länder										
Australien	2012	79	78	82	75	74	78	75	75	69
Österreich	2013	79	82	83	80	76	81	69	71	74
Belgien	2013	79	79	82	82	79	84	83	87	83
Kanada	2012	66	52	64	69	66	74	73	77	73
Chile[1]	2011	77	79	72	69	68	70	62	70	53
Tschechien	2013	80	81	80	80	73	87	71	66	86
Dänemark	2013	83	80	82	80	78	82	74	76	72
Estland	2013	65	60	76	57	57	63	68	63	71
Finnland	2013	79	75	79	78	76	78	76	75	74
Frankreich	2011	76	73	70	81	74	75	71	74	63
Deutschland		m	m	m	m	m	m	m	m	m
Griechenland	2013	79	81	68	80	83	63	75	77	54
Ungarn	2013	82	82	79	88	85	92	64	59	68
Island		m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irland[2]	2013	77	86	74	73	69	73	76	79	56
Israel	2013	73	66	71	75	72	73	63	62	61
Italien	2011	79	78	76	78	78	74	70	77	71
Japan		m	m	m	m	m	m	m	m	m
Korea	2013	66	69	64	63	61	58	68	65	70
Luxemburg	2013	83	83	70	77	82	69	76	85	67
Mexiko[1]	2012	74	72	79	80	78	79	70	69	88
Niederlande[1]	2010	77	79	76	79	85	79	74	83	74
Neuseeland	2013	79	80	78	78	79	74	78	76	73
Norwegen	2013	82	80	82	80	79	79	75	77	73
Polen[1]	2012	73	69	74	79	72	89	71	66	76
Portugal	2013	76	76	72	72	74	68	70	75	69
Slowakei	2013	72	73	71	17	15	16	71	64	79
Slowenien	2013	85	84	84	88	84	97	82	80	87
Spanien	2012	75	81	68	74	74	71	79	78	77
Schweden	2012	83	75	96	81	79	88	83	85	87
Schweiz	2013	86	75	111	84	84	86	78	85	79
Türkei[2]	2013	69	67	63	86	77	119	82	87	55
Ver. Königreich[3]	2013	78	80	68	71	69	67	77	77	79
Vereinigte Staaten	2013	72	76	81	75	70	71	66	67	63
OECD-Durchschnitt		**77**	**76**	**77**	**75**	**73**	**76**	**73**	**74**	**72**
EU21-Durchschnitt		**78**	**78**	**76**	**75**	**73**	**75**	**74**	**75**	**73**
Partnerländer										
Argentinien		m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	2013	67	68	62	62	63	54	62	66	60
China		m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien	2013	77	78	77	74	70	67	75	78	73
Indien		m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien		m	m	m	m	m	m	m	m	m
Lettland		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 Spalten mit den Angaben für die relativen Einkommen bei „Abschlüsse aller Bildungsstufen zusammen" sind im Internet verfügbar (s. u. StatLink).
1. Chile, Mexiko, Niederlande, Polen: Die Angaben zum Bildungsstand beziehen sich auf ISCED-97. 2. Irland, Türkei: Einkommen nach Abzug der Einkommensteuer. 3. Vereinigtes Königreich: Die Daten für den Bildungsstand Abschluss im Sekundarbereich II enthalten Personen, die ausreichend viele Standardbildungsgänge abgeschlossen haben, die jeweils einzeln als Teilabschluss des Sekundarbereichs II gelten (18 Prozent der Erwachsenen zählen zu dieser Gruppe).
Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933285069
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle A6.3

Anteil der ganzjährig Vollzeitbeschäftigten, Teilzeitbeschäftigten und Personen ohne Erwerbseinkommen (in %), nach Bildungsstand, Altersgruppe und Geschlecht (2013)

Erläuterung der Abbildung: In Australien verfügen 58 Prozent der 25- bis 64-jährigen Männer mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II über Erwerbseinkommen aus einer Vollzeitbeschäftigung. Von den 25- bis 64-jährigen Frauen arbeiten 22 Prozent mit Erwerbseinkommen Vollzeit.

	Jahr	Männer/ Frauen	Ganzjährig Vollzeitbeschäftigte				Teilzeitbeschäftigte				Kein Erwerbseinkommen			
			Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich	Abschluss im Tertiärbereich	Abschlüsse aller Bildungsstufen zusammen	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich	Abschluss im Tertiärbereich	Abschlüsse aller Bildungsstufen zusammen	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich	Abschluss im Tertiärbereich	Abschlüsse aller Bildungsstufen zusammen
			25–64	25–64	25–64	25–64	25–64	25–64	25–64	25–64	25–64	25–64	25–64	25–64
			(1)	(4)	(7)	(10)	(13)	(16)	(19)	(22)	(25)	(28)	(31)	(34)
OECD-Länder														
Australien	2012	Männer	58	75	79	73	9	8	10	9	33	16	11	18
		Frauen	22	35	48	37	26	32	30	29	53	34	22	33
		M+F	38	58	61	54	18	19	21	20	43	24	17	26
Österreich	2013	Männer	41	63	71	62	27	21	19	21	32	16	10	16
		Frauen	19	29	43	31	35	47	42	43	46	24	15	26
		M+F	27	46	57	46	32	34	31	33	41	20	12	21
Belgien	2013	Männer	43	68	74	65	15	14	13	14	42	18	13	22
		Frauen	14	28	49	34	25	41	35	35	60	30	16	31
		M+F	29	49	61	49	20	27	24	24	51	24	14	26
Kanada	2012	Männer	46	58	66	61	27	28	24	26	27	13	10	13
		Frauen	22	38	48	42	32	38	36	36	46	24	16	22
		M+F	35	49	56	51	29	33	31	31	36	18	14	18
Chile[1]	2011	Männer	46	55	59	52	37	31	32	34	17	14	9	14
		Frauen	15	28	41	25	24	27	36	27	62	45	23	48
		M+F	29	41	49	37	30	29	35	30	41	30	16	32
Tschechien	2013	Männer	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
		Frauen	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
		M+F	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Dänemark	2013	Männer	35	52	69	52	37	37	25	34	27	11	6	14
		Frauen	25	43	53	42	34	41	39	39	41	16	8	19
		M+F	31	48	60	47	36	39	33	36	34	13	7	17
Estland	2013	Männer	42	49	47	48	2	1	3	2	56	50	50	51
		Frauen	34	46	50	47	6	5	5	5	60	48	45	47
		M+F	39	48	49	47	3	3	4	4	57	49	46	49
Finnland	2013	Männer	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
		Frauen	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
		M+F	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Frankreich	2011	Männer	51	70	81	69	18	14	11	14	32	16	7	17
		Frauen	26	47	63	48	28	32	27	30	46	21	9	23
		M+F	37	59	71	58	23	22	20	22	40	18	9	20
Deutschland		Männer	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
		Frauen	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
		M+F	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Griechenland	2013	Männer	43	52	69	54	18	15	9	14	39	33	22	32
		Frauen	16	27	55	32	13	15	13	14	72	58	32	55
		M+F	29	40	61	43	15	15	11	14	56	45	27	43
Ungarn		Männer	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
		Frauen	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
		M+F	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Island		Männer	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
		Frauen	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
		M+F	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irland[2]	2013	Männer	21	38	61	41	28	34	27	29	50	29	13	29
		Frauen	10	25	47	30	26	36	34	33	64	39	19	37
		M+F	16	31	53	36	27	35	31	31	57	34	16	33
Israel	2013	Männer	61	73	84	76	9	10	8	9	31	17	8	15
		Frauen	22	48	65	53	19	22	20	20	59	30	16	27
		M+F	42	61	73	64	13	15	15	15	44	23	12	21

Anmerkung: Die Länge des Referenzzeitraums variiert zwischen einer Woche und einem Jahr. In einigen Ländern ohne Selbstständige. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Angewandte Methodik und Anhang 3. Die Spalten mit den Angaben zu den anderen Altersgruppen sind im Internet verfügbar (s.u. StatLink).
1. Chile, Mexiko: Die Angaben zum Bildungsstand beziehen sich auf ISCED-97. 2. Irland, Türkei: Einkommen nach Abzug der Einkommensteuer. 3. Vereinigtes Königreich: Die Daten für den Bildungsstand Abschluss im Sekundarbereich II enthalten Personen, die ausreichend viele Standardbildungsgänge abgeschlossen haben, die jeweils einzeln als Teilabschluss des Sekundarbereichs II gelten (18 Prozent der Erwachsenen zählen zu dieser Gruppe).
Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933285075
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

A 6

Tabelle A6.3 (Forts. 1)

Anteil der ganzjährig Vollzeitbeschäftigten, Teilzeitbeschäftigten und Personen ohne Erwerbseinkommen (in %), nach Bildungsstand, Altersgruppe und Geschlecht (2013)

Erläuterung der Abbildung: In Australien verfügen 58 Prozent der 25- bis 64-jährigen Männer mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II über Erwerbseinkommen aus einer Vollzeitbeschäftigung. Von den 25- bis 64-jährigen Frauen arbeiten 22 Prozent mit Erwerbseinkommen Vollzeit.

	Jahr	Männer/ Frauen	Ganzjährig Vollzeitbeschäftigte				Teilzeitbeschäftigte				Kein Erwerbseinkommen			
			Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich	Abschluss im Tertiärbereich	Abschlüsse aller Bildungsstufen zusammen	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich	Abschluss im Tertiärbereich	Abschlüsse aller Bildungsstufen zusammen	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich	Abschluss im Tertiärbereich	Abschlüsse aller Bildungsstufen zusammen
			25–64	25–64	25–64	25–64	25–64	25–64	25–64	25–64	25–64	25–64	25–64	25–64
			(1)	(4)	(7)	(10)	(13)	(16)	(19)	(22)	(25)	(28)	(31)	(34)
OECD-Länder														
Italien	2011	Männer	59	75	78	68	19	14	12	16	21	12	10	16
		Frauen	23	43	61	38	21	28	24	24	57	29	15	38
		M+F	41	59	69	53	20	21	18	20	39	20	13	27
Japan		Männer	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
		Frauen	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
		M+F	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Korea	2013	Männer	30	44	46	43	14	13	27	20	56	44	28	37
		Frauen	23	26	23	24	13	17	29	21	64	58	48	55
		M+F	26	35	35	33	13	15	28	20	61	51	37	46
Luxemburg	2013	Männer	65	75	82	74	11	8	7	9	24	17	11	17
		Frauen	25	37	56	38	33	31	27	30	41	33	17	31
		M+F	44	58	69	56	23	18	17	19	33	24	14	24
Mexiko[1]	2012	Männer	84	89	87	85	11	9	12	11	5	2	2	4
		Frauen	56	73	72	62	34	22	26	30	10	5	2	7
		M+F	73	83	81	76	20	14	18	18	7	3	2	5
Niederlande		Männer	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
		Frauen	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
		M+F	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Neuseeland	2013	Männer	69	82	81	78	6	6	8	7	25	11	11	15
		Frauen	39	45	59	48	20	25	21	22	40	31	20	30
		M+F	53	65	69	63	14	15	15	15	33	20	16	23
Norwegen	2013	Männer	41	61	66	58	36	30	29	32	23	8	5	11
		Frauen	20	33	45	35	49	54	49	50	32	14	6	15
		M+F	31	48	55	46	42	41	39	41	27	11	6	13
Polen		Männer	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
		Frauen	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
		M+F	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal		Männer	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
		Frauen	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
		M+F	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slowakei		Männer	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
		Frauen	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
		M+F	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slowenien		Männer	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
		Frauen	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
		M+F	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Spanien	2012	Männer	46	63	70	57	27	24	19	24	26	13	11	18
		Frauen	21	39	57	38	30	31	26	29	49	30	16	33
		M+F	35	51	63	48	29	28	23	27	37	21	14	26
Schweden	2012	Männer	60	74	79	75	9	9	9	9	31	16	12	16
		Frauen	25	44	59	50	6	9	13	11	69	46	28	40
		M+F	44	61	67	62	8	9	12	10	48	30	21	28
Schweiz	2013	Männer	69	77	78	77	7	9	14	11	24	13	8	12
		Frauen	21	23	34	26	39	51	49	48	40	26	18	25
		M+F	41	48	59	52	26	32	29	30	34	20	12	19
Türkei[2]	2013	Männer	55	69	75	63	32	21	18	27	13	9	7	11
		Frauen	39	53	73	53	43	33	21	34	18	14	6	13
		M+F	51	66	74	60	35	24	19	29	14	10	7	11

Anmerkung: Die Länge des Referenzzeitraums variiert zwischen einer Woche und einem Jahr. In einigen Ländern ohne Selbstständige. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Angewandte Methodik und Anhang 3. Die Spalten mit den Angaben zu den anderen Altersgruppen sind im Internet verfügbar (s.u. StatLink).
1. Chile, Mexiko: Die Angaben zum Bildungsstand beziehen sich auf ISCED-97. 2. Irland, Türkei: Einkommen nach Abzug der Einkommensteuer. 3. Vereinigtes Königreich: Die Daten für den Bildungsstand Abschluss im Sekundarbereich II enthalten Personen, die ausreichend viele Standardbildungsgänge abgeschlossen haben, die jeweils einzeln als Teilabschluss des Sekundarbereichs II gelten (18 Prozent der Erwachsenen zählen zu dieser Gruppe).
Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933285075
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle A6.3 (Forts. 2)

Anteil der ganzjährig Vollzeitbeschäftigten, Teilzeitbeschäftigten und Personen ohne Erwerbseinkommen (in %), nach Bildungsstand, Altersgruppe und Geschlecht (2013)

Erläuterung der Abbildung: In Australien verfügen 58 Prozent der 25- bis 64-jährigen Männer mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II über Erwerbseinkommen aus einer Vollzeitbeschäftigung. Von den 25- bis 64-jährigen Frauen arbeiten 22 Prozent mit Erwerbseinkommen Vollzeit.

	Jahr	Männer/ Frauen	Ganzjährig Vollzeitbeschäftigte				Teilzeitbeschäftigte				Kein Erwerbseinkommen			
			Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich	Abschluss im Tertiärbereich	Abschlüsse aller Bildungsstufen zusammen	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich	Abschluss im Tertiärbereich	Abschlüsse aller Bildungsstufen zusammen	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich	Abschluss im Tertiärbereich	Abschlüsse aller Bildungsstufen zusammen
			25–64	25–64	25–64	25–64	25–64	25–64	25–64	25–64	25–64	25–64	25–64	25–64
			(1)	(4)	(7)	(10)	(13)	(16)	(19)	(22)	(25)	(28)	(31)	(34)
OECD-Länder														
Vereinigtes Königreich[3]	2013	Männer	59	77	82	75	9	7	7	7	32	17	11	18
		Frauen	21	39	54	42	23	32	28	28	56	29	19	30
		M+F	40	58	67	58	16	19	18	18	44	23	15	24
Vereinigte Staaten	2013	Männer	50	63	76	66	21	18	14	17	29	20	10	17
		Frauen	25	44	56	48	21	23	24	23	55	33	20	29
		M+F	38	53	65	57	21	20	20	20	41	26	16	23
OECD-Durchschnitt		**Männer**	**51**	**65**	**72**	**64**	**19**	**17**	**16**	**17**	**30**	**18**	**12**	**19**
		Frauen	**24**	**39**	**59**	**40**	**26**	**30**	**29**	**29**	**50**	**31**	**19**	**31**
		M+F	**38**	**53**	**62**	**52**	**22**	**23**	**22**	**23**	**40**	**24**	**16**	**25**
EU21-Durchschnitt		**Männer**	**47**	**63**	**72**	**62**	**18**	**17**	**13**	**16**	**34**	**21**	**15**	**22**
		Frauen	**22**	**37**	**54**	**39**	**23**	**29**	**26**	**27**	**55**	**34**	**20**	**34**
		M+F	**34**	**51**	**62**	**50**	**21**	**23**	**20**	**21**	**45**	**27**	**17**	**28**
Partnerländer														
Argentinien		Männer	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
		Frauen	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
		M+F	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	2013	Männer	71	75	72	72	26	21	20	24	3	4	8	4
		Frauen	47	62	60	55	51	35	34	42	2	3	6	3
		M+F	62	69	65	65	36	28	28	32	3	4	7	4
China		Männer	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
		Frauen	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
		M+F	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien	2013	Männer	83	85	81	83	15	13	18	15	2	2	1	2
		Frauen	52	64	70	60	39	30	28	33	9	6	2	6
		M+F	71	76	75	73	25	21	23	23	5	4	2	4
Indien		Männer	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
		Frauen	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
		M+F	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien		Männer	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
		Frauen	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
		M+F	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Lettland		Männer	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
		Frauen	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
		M+F	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Russische Föderation		Männer	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
		Frauen	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
		M+F	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Saudi-Arabien		Männer	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
		Frauen	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
		M+F	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika		Männer	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
		Frauen	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
		M+F	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
G20-Durchschnitt		**Männer**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
		Frauen	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
		M+F	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Die Länge des Referenzzeitraums variiert zwischen einer Woche und einem Jahr. In einigen Ländern ohne Selbstständige. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Angewandte Methodik und Anhang 3. Die Spalten mit den Angaben zu den anderen Altersgruppen sind im Internet verfügbar (s.u. StatLink).
1. Chile, Mexiko: Die Angaben zum Bildungsstand beziehen sich auf IESCD-97. 2. Irland, Türkei: Einkommen nach Abzug der Einkommensteuer. 3. Vereinigtes Königreich: Die Daten für den Bildungsstand Abschluss im Sekundarbereich II enthalten Personen, die ausreichend viele Standardbildungsgänge abgeschlossen haben, die jeweils einzeln als Teilabschluss des Sekundarbereichs II gelten (18 Prozent der Erwachsenen zählen zu dieser Gruppe).
Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933285075
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

A 6

Tabelle A6.5a

Relative Einkommen von 15- bis 24-jährigen Schülern/Studierenden mit Erwerbseinkommen, nach Bildungsstand und Geschlecht (2013)

Einkommen von 15- bis 24-jährigen Schülern/Studierenden mit Erwerbseinkommen im Vergleich zu den Einkommen von 15- bis 24-jährigen Nichtschülern/Nichtstudierenden mit Erwerbseinkommen; Nichtschüler/Nichtstudierende mit Erwerbseinkommen = 100

	Jahr	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II			Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich			Abschluss im Tertiärbereich		
		M + F	Männer	Frauen	M + F	Männer	Frauen	M + F	Männer	Frauen
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
OECD-Länder										
Australien	2012	29	c	c	52	51	57	68	c	c
Österreich	2013	62	64	56	32	37	30	39	47	33
Belgien[1]	2013	47	55	41	64	65	65	65	75	81
Kanada	2012	34	31	45	42	42	49	49	40	55
Chile[2]	2011	68	66	77	113	124	90	m	m	m
Tschechien		m	m	m	m	m	m	m	m	m
Dänemark	2012	44	45	46	47	42	55	43	43	43
Estland	2013	83	63	116	82	87	92	88	m	106
Finnland	2012	39	38	45	56	56	58	53	61	51
Frankreich	2011	c	c	c	55	69	44	41	52	32
Deutschland		m	m	m	m	m	m	m	m	m
Griechenland	2013	m	m	m	48	54	44	m	m	m
Ungarn		m	m	m	m	m	m	m	m	m
Island		m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irland[1]	2013	19	m	m	45	41	51	57	m	63
Israel	2013	27	21	45	97	97	102	73	m	59
Italien	2011	54	83	31	63	62	69	110	119	106
Japan		m	m	m	m	m	m	m	m	m
Korea	2013	44	61	34	51	57	46		m	m
Luxemburg		m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko[2]	2012	57	55	63	75	72	79	80	65	96
Niederlande		m	m	m	m	m	m	m	m	m
Neuseeland	2013	42	50	34	50	58	44	62	54	67
Norwegen	2013	37	40	34	40	38	46	38	36	40
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		m	m	m	m	m	m	m	m	m
Spanien	2012	52	66	34	36	31	45	41	49	33
Schweden		m	m	m	m	m	m	m	m	m
Schweiz	2013	10	6	35	43	47	41	53	55	50
Türkei[1]	2013	62	64	60	99	103	91	113	107	115
Ver. Königreich[3]	2013	28	32	23	28	33	25	61	73	49
Vereinigte Staaten	2013	27	26	30	57	56	61	66	60	74
OECD-Durchschnitt		**43**	**48**	**47**	**58**	**60**	**58**	**63**	**62**	**64**
EU21-Durchschnitt		**47**	**56**	**49**	**51**	**52**	**53**	**60**	**65**	**60**
Partnerländer										
Argentinien		m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	2013	60	58	71	111	112	116	102	86	116
China		m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien	2013	55	51	73	97	94	106	99	98	101
Indien		m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien		m	m	m	m	m	m	m	m	m
Lettland		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: Bei einigen Ländern in dieser Tabelle beziehen sich die Angaben auf 16- bis 24-Jährige. Die Spalten mit den Angaben für Abschlüsse aller Bildungsstufen zusammen sind im Internet verfügbar (s. u. StatLink).

1. Belgien, Irland, Türkei: Einkommen nach Abzug der Einkommensteuer. 2. Chile, Mexiko: Die Daten beziehen sich auf weitgefasste Bildungsstandkategorien von ISCED-97. 3. Vereinigtes Königreich: Die Daten für den Bildungsstand Abschluss im Sekundarbereich II enthalten Personen, die ausreichend viele Standardbildungsgänge abgeschlossen haben, die jeweils einzeln als Teilabschluss des Sekundarbereichs II gelten (18 Prozent der Erwachsenen zählen zu dieser Gruppe).

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933285081

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle A6.5b

Anteil 15- bis 29-Jähriger mit Erwerbseinkommen an allen 15- bis 29-Jährigen (in %), nach Altersgruppe, Geschlecht und Ausbildungsstatus (2013)

Erläuterung der Abbildung: In Australien beziehen 70 Prozent aller 15- bis 24-jährigen Nichtschüler/Nichtstudierenden Erwerbseinkommen, ebenso wie 47 Prozent aller 15- bis 24-jährigen Schüler/Studierenden. Von allen 15- bis 24-Jährigen beziehen 56 Prozent Erwerbseinkommen.

	Jahr	Männer und Frauen					
		15- bis 24-Jährige			25- bis 29-Jährige		
		Nichtschüler/ Nichtstudierende	Schüler/ Studierende	Gesamt	Nichtschüler/ Nichtstudierende	Schüler/ Studierende	Gesamt
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
OECD-Länder							
Australien	2012	70	47	56	79	71	77
Österreich	2013	87	61	72	90	78	88
Belgien[1]	2013	28	2	11	35	18	34
Kanada	2012	89	74	78	90	84	88
Chile	2011	50	10	28	70	45	66
Tschechien		m	m	m	m	m	m
Dänemark	2012	71	71	71	81	82	82
Estland	2013	41	13	22	54	45	52
Finnland	2012	77	77	77	84	85	84
Frankreich	2011	76	37	55	92	73	91
Deutschland	2012	66	37	46	70	62	68
Griechenland	2013	27	4	12	54	27	51
Ungarn		m	m	m	m	m	m
Island		m	m	m	m	m	m
Irland[1]	2013	36	23	28	67	51	65
Israel	2013	68	18	45	80	74	79
Italien	2011	56	13	32	79	44	72
Japan		m	m	m	m	m	m
Korea	2013	52	11	23	67	29	64
Luxemburg		m	m	m	m	m	m
Mexiko	2012	89	81	87	94	96	94
Niederlande		m	m	m	m	m	m
Neuseeland	2013	69	33	47	76	60	74
Norwegen	2013	82	67	72	89	90	89
Polen		m	m	m	m	m	m
Portugal		m	m	m	m	m	m
Slowakei		m	m	m	m	m	m
Slowenien		m	m	m	m	m	m
Spanien	2012	60	20	34	82	71	80
Schweden		m	m	m	m	m	m
Schweiz	2013	72	53	60	85	61	81
Türkei[1]	2013	76	76	76	86	87	86
Vereinigtes Königreich[2]	2013	56	32	46	80	63	78
Vereinigte Staaten	2013	73	41	54	82	62	79
OECD-Durchschnitt		**64**	**39**	**49**	**77**	**63**	**75**
EU21-Durchschnitt		**57**	**32**	**42**	**72**	**58**	**71**
Partnerländer							
Argentinien		m	m	m	m	m	m
Brasilien	2013	62	32	48	75	70	74
China		m	m	m	m	m	m
Kolumbien	2013	91	79	88	96	97	96
Indien		m	m	m	m	m	m
Indonesien		m	m	m	m	m	m
Lettland		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**

Anmerkung: Für einige Länder in dieser Tabelle beziehen sich die Angaben auf 16- bis 24-Jährige anstelle 15- bis 24-Jähriger. Die Spalten mit getrennten Angaben für Männer und Frauen sind im Internet verfügbar (s. u. StatLink).

1. Belgien, Irland, Türkei: Einkommen nach Abzug der Einkommensteuer. 2. Vereinigtes Königreich: Die Daten für den Bildungsstand Abschluss im Sekundarbereich II enthalten Personen, die ausreichend viele Standardbildungsgänge abgeschlossen haben, die jeweils einzeln als Teilabschluss des Sekundarbereichs II gelten (18 Prozent der Erwachsenen zählen zu dieser Gruppe).

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933283672

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

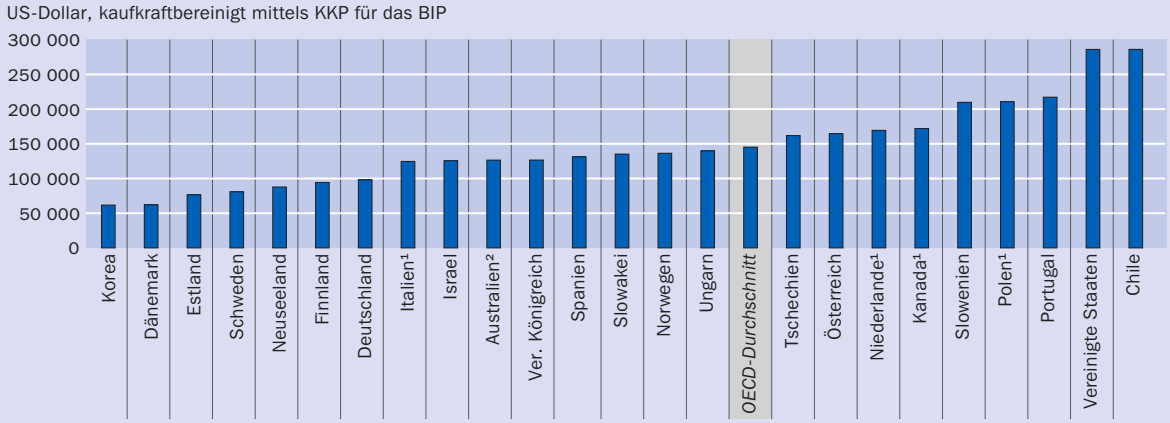
Indikator A7
Welche finanziellen Anreize bestehen für Investitionen in Bildung?

- Für Erwachsene führt die Investition in einen Abschluss im Tertiärbereich zu erheblichen Erträgen: Sie finden eher einen Arbeitsplatz und verdienen mehr als Erwachsene ohne einen Abschluss im Tertiärbereich.
- Ein höherer Bildungsstand zahlt sich nicht nur für den Einzelnen aus, sondern die Vorteile für die Gesellschaft als Ganzes in Form höherer Steuereinnahmen und Sozialversicherungsbeiträge aufgrund eines größeren Anteils an Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich überwiegen auch die Kosten.
- Der staatliche Nettoertrag aus einer Bildungsinvestition im Tertiärbereich bei einer Frau beläuft sich in den OECD-Ländern im Laufe ihres Lebens auf 65.500 US-Dollar – 1,2 Mal die staatlichen Investitionskosten für diese Ausbildung. Bei einem Mann beträgt der staatliche Nettoertrag mehr als 127.400 US-Dollar – fast das 2,5-Fache der staatlichen Investitionskosten.

Abbildung A7.1

Privater finanzieller Nettoertrag für eine Frau, die einen Abschluss im Tertiärbereich erwirbt (2011)

Im Vergleich zu den Erträgen für einen Abschluss im Sekundarbereich II/postsekundaren, nicht tertiären Bereich (in US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für das BIP)



1. Kanada, Italien, Niederlande, Polen: Referenzjahr 2010. 2. Australien: Referenzjahr 2009.
Anordnung der Länder in aufsteigender Reihenfolge der privaten finanziellen Nettoerträge.
Quelle: OECD. Tabellen A7.3b und A7.4b. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933283725

Kontext

Zeit und Geld in Bildung zu investieren bedeutet, in das Humankapital zu investieren. Für den Einzelnen verbessert ein höherer Bildungsstand die Beschäftigungschancen und mindert das Risiko der Erwerbslosigkeit. Die besseren Arbeitsmarktchancen (s. Indikator A5) und das höhere Erwerbseinkommen (s. Indikator A6) sind ein starker Anreiz für Erwachsene, in Bildung zu investieren und im Hinblick auf zukünftige Erträge in der Gegenwart Konsum- und Einkommensverzicht zu leisten. Die Länder

ihrerseits profitieren durch geringere öffentliche Ausgaben für Sozialleistungen und höhere Steuereinnahmen, wenn diese Bildungsteilnehmer dann in den Arbeitsmarkt eintreten.

Für politische Entscheidungsträger ist es von entscheidender Bedeutung, genau zu verstehen, welche wirtschaftlichen Anreize den Einzelnen zu einer Bildungsinvestition motivieren. So kann ein starker Anstieg der Arbeitsmarktnachfrage nach höher qualifizierten Arbeitskräften die Einkommen und die Erträge erheblich steigern, bevor sich das Angebot entsprechend anpasst. Dies signalisiert einen Bedarf an weiteren Bildungsinvestitionen. In Ländern mit rigidem Arbeitsrecht und starren Strukturen, die Entgeltunterschiede eher generell einschränken, wird ein solches Signal schwächer ausfallen.

Die Erträge genau zu kennen ist auch für die Entwicklung von politischen Maßnahmen in Bezug auf den Zugang zu Bildung, die Besteuerung und die Weiterbildungskosten für den Einzelnen wichtig. Daher sollte die Ausgewogenheit von privaten und staatlichen Erträgen zusammen mit den Informationen aus den anderen Indikatoren in dieser Veröffentlichung betrachtet werden. Um zu entscheiden, welches der optimale Betrag ist, den ein Staat in die Bildung investieren sollte, genügt nicht allein die Betrachtung der staatlichen Ertragsrate (s. Kasten A7.1 in *Bildung auf einen Blick 2013* [OECD, 2013]).

In Ländern mit lang dauernden Studiengängen im Tertiärbereich und relativ hohen Einkommen nach einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. dem postsekundaren, nicht tertiären Bereich sind die Auswirkungen des entgangenen Einkommens recht hoch. Wie stark der Effekt tatsächlich ist, hängt auch vom zu erwartenden Entgeltniveau und der Beschäftigungswahrscheinlichkeit mit oder ohne einen Abschluss im Tertiärbereich ab. Mit zunehmender Verschlechterung der Arbeitsmarktlage für junge Erwachsene (s. Indikator C5) sinkt der Effekt des entgangenen Einkommens, wodurch die Kosten einer Ausbildung im Tertiärbereich sinken. Da Besserqualifizierte bei schlechter Konjunktur auf dem Arbeitsmarkt tendenziell besser dastehen (s. Indikator A5), steigt der Nutzen sowohl für den Einzelnen als auch die Gesellschaft durch die größeren Einkommensunterschiede noch weiter. Aus den hier zugrunde gelegten Daten für 2011 ergibt sich, dass sowohl die privaten als auch die staatlichen Erträge für eine Ausbildung im Tertiärbereich höher waren als für eine Ausbildung im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich.

Hierbei ist jedoch zu berücksichtigen, dass sich auch eine Vielzahl von in diesem Indikator unberücksichtigten bildungsspezifischen und situationsbedingten Faktoren auf die finanziellen Bildungserträge auswirken. Dazu gehören u. a. der gewählte Studiengang, die landesspezifische Konjunkturlage, Arbeitsmarkt- und institutionelle Bedingungen sowie soziale und kulturelle Faktoren.

Weitere wichtige Ergebnisse

- Im Durchschnitt der OECD ist der berechnete finanzielle Ertrag für einen alleinstehenden Beschäftigten ohne Kinder für einen Abschluss im Tertiärbereich rund doppelt so hoch wie für die gleiche Person für einen Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Abschluss als höchsten Bildungsabschluss.

- Die Bruttoeinkommensvorteile aus einem Abschluss im Tertiärbereich belaufen sich im Laufe eines Erwerbslebens im OECD-Durchschnitt für Männer auf 477.400 US-Dollar und für Frauen auf 332.600 US-Dollar.
- Der Bruttoeinkommensvorteil für einen Erwachsenen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereichs gegenüber einem Erwachsenen ohne diesen Abschluss ist in Luxemburg, Österreich und den Vereinigten Staaten besonders hoch. In diesen Ländern beläuft er sich im Laufe des Lebens auf mehr als 400.000 US-Dollar für einen Mann und 250.000 US-Dollar für eine Frau.
- Im Durchschnitt der 26 OECD-Länder mit verfügbaren Daten liegt der staatliche Nettoertrag bei einer Frau, die einen Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich erworben hat, bei rund 48.000 US-Dollar im Vergleich zu einer Frau ohne einen solchen Abschluss. Bei einem Mann beträgt er 70.300 US-Dollar.
- In den OECD-Ländern bringt ein Bildungsteilnehmer rund 55.000 US-Dollar für einen Abschluss im Tertiärbereich auf. In den Niederlanden und den Vereinigten Staaten sind es im Durchschnitt – unter Berücksichtigung der direkten und indirekten Kosten – mehr als 100.000 US-Dollar.

Analyse und Interpretationen

Dieser Indikator erläutert die Anreize für Investitionen in eine weitere Bildungsteilnahme anhand von Kosten und Nutzen, u. a. in Form der finanziellen Nettoerträge und der Ertragsrate. Er untersucht die beiden Alternativen, entweder die Bildungsteilnahme fortzusetzen, um einen höheren Bildungsstand zu erreichen, oder in den Arbeitsmarkt einzutreten. Der Indikator konzentriert sich auf zwei Szenarien:

- eine Investition in einen Abschluss im Tertiärbereich im Vergleich zu einem Eintritt in den Arbeitsmarkt mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich; und
- eine Investition in einen Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich im Vergleich zu einem Eintritt in den Arbeitsmarkt ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich.

Zwei Arten von Investoren werden untersucht:

- der einzelne Bildungsteilnehmer (auf den sich nachfolgend alle als „privat“ bezeichneten Angaben beziehen), der sich entschließt, nach Abwägung des zu erwartenden höheren Nettoeinkommens und der entstehenden Kosten einen höheren Bildungsstand anzustreben; und
- der Staat (auf den sich nachfolgend alle als „staatlich“ bezeichneten Angaben beziehen), der sich in Anbetracht der Zusatzerträge (Steuereinnahmen) und der anfallenden Kosten entscheidet, in das Bildungswesen zu investieren.

Die Berechnungen werden getrennt für Männer und Frauen durchgeführt, um den geschlechtsspezifischen Einkommensunterschieden und Erwerbslosenquoten Rechnung zu tragen.

Finanzielle Anreize für Personen, in Bildung zu investieren (private Investitionserträge)

Dank der Aussichten auf höhere Einkommen und bessere Beschäftigungsaussichten erwerben mehr Menschen als je zuvor einen Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren oder Tertiärbereich (s. Indikator A1, Indikator A5 und Indikator A6). Die persönliche Entscheidung einer weiteren formalen Bildungsteilnahme kann von verschiedenen finanziellen Faktoren beeinflusst werden, u. a. dem Baraufwand, der dem Haushalt für die Bildung entsteht, dem Zusatzeinkommen über die Lebenszeit, dem Steuersystem und den Sozialleistungen.

Private finanzielle Nettoerträge aus der Investition

In fast allen Ländern mit verfügbaren Daten zu den Abschlüssen im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich und im Tertiärbereich übersteigen die privaten Erträge für eine Ausbildung im Tertiärbereich die für eine Ausbildung im Sekundarbereich II. Eine Frau kann durchschnittlich einen Nettoinvestitionsertrag für einen Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich von 62.000 US-Dollar erwarten und für einen Abschluss im Tertiärbereich einen Ertrag von 145.200 US-Dollar (Tab. A7.1b und A7.3b).

Männer können mit einem höheren Ertrag für Investitionen in Bildung als Frauen rechnen, sowohl für einen Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich (107.100 US-Dollar) als auch für einen Abschluss im Tertiärbereich (229.000 US-Dollar) (Tab. A7.1a und A7.3a). Diese Ergebnisse stehen im Einklang mit den höheren Einkommen und den niedrigeren Erwerbslosenquoten für Männer (s. Indikatoren A5 und A6).

Private Gesamtkosten der Bildung

Bei den Berechnungen für diesen Indikator werden die beiden Komponenten direkte Kosten und entgangenes Einkommen bei den Gesamtkosten der Bildung in Betracht gezogen. Unter Berücksichtigung der direkten Kosten und des entgangenen Einkommens investiert eine Frau für einen Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich 31.200 US-Dollar und für einen Abschluss im Tertiärbereich 57.200 US-Dollar (Tab. A7.1b und A7.3b).

Die meisten Erwachsenen betrachten die direkten privaten Kosten (Bildungsausgaben privater Haushalte) bei ihrer Entscheidung für oder gegen eine Investition in Bildung. Im Durchschnitt sind die direkten Kosten für eine Person für einen Abschluss im Sekundarbereich II mit 2.800 US-Dollar niedriger als für einen Abschluss im Tertiärbereich (13.200 US-Dollar). Ferner variieren die direkten privaten Kosten für einen Abschluss im Tertiärbereich zwischen den Ländern stärker als die Kosten für einen Abschluss im Sekundarbereich II. Die Spanne reicht von weniger als 2.500 US-Dollar in Norwegen, Österreich und Schweden bis zu mehr als 25.000 US-Dollar in Australien, Chile, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten. In den Vereinigten Staaten sind die direkten Kosten für einen Abschluss im Tertiärbereich (55.000 US-Dollar) sogar die höchsten unter allen OECD-Ländern (Tab. A7.1b und A7.3b).

Obwohl von den Gesamtkosten der Bildung die direkten Kosten am offensichtlichsten sind, machen sie doch nur einen geringen Anteil dieser Kosten aus (durchschnittlich

Abbildung A7.2

Private Kosten und privater Nutzen für eine Frau, nach Bildungsstand (2011)

In US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für das BIP

1. Kanada, Italien, Luxemburg, Niederlande, Polen: Referenzjahr 2010. 2. Australien: Referenzjahr 2009.
Anordnung der Länder in aufsteigender Reihenfolge der privaten finanziellen Nettoerträge (Nutzen minus Kosten).
Quelle: OECD. Tabellen A7.1b und A7.3b. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933283733

10 Prozent der Gesamtkosten für einen Abschluss im Sekundarbereich II und 20 Prozent für einen Abschluss im Tertiärbereich). Das entgangene Einkommen ist der größte Kostenfaktor – das Einkommen, das Bildungsteilnehmer potenziell verdienen könnten, wenn sie nicht in Ausbildung wären. Die Höhe des entgangenen Einkommens unterscheidet sich in den einzelnen Ländern stark, je nach Ausbildungsdauer, Einkommensniveau und den Einkommensunterschieden zwischen den einzelnen Bildungsabschlüssen auf den verschiedenen Bildungsstufen. In Estland und Spanien beläuft sich das entgangene Einkommen sowohl für Männer als auch für Frauen bei einer Ausbildung im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich schätzungsweise auf weniger als 15.000 US-Dollar, während es in Luxemburg, den Niederlanden, Norwegen und Österreich mehr als 45.000 US-Dollar sind (Tab. A7.1a und A7.1b).

Der private Gesamtnutzen der Bildung

Abbildung A7.2 zeigt, dass die Gesamtinvestition für einen Abschluss im Tertiärbereich (57.200 US-Dollar für eine Frau) zwar durchschnittlich höher ist als für einen Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich (31.200 US-Dollar für eine Frau), der Gesamtnutzen gegenüber einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich als höchstem Bildungsabschluss jedoch noch wesentlich höher ist (208.300 US-Dollar für eine Frau gegenüber 92.800 US-Dollar) (Tab. A7.1b und A7.3b).

Generell führt ein höherer Bildungsstand über die gesamte Lebensspanne zu höherem Einkommen. Eine Frau mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich als höchstem Bildungsabschluss kann damit rechnen, im Laufe ihres Lebens 151.800 US-Dollar (brutto) mehr zu verdienen als eine Frau mit einem niedrigeren Bildungsabschluss (Tab. A7.1b). Eine Frau mit einem Abschluss im Tertiärbereich kann davon ausgehen, 332.600 US-Dollar (brutto) mehr zu verdienen als eine Frau mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich. Im Durchschnitt ist der Bruttoeinkommensvorteil aufgrund eines Abschlusses im Tertiärbereich sowohl für Männer als auch für Frauen doppelt so hoch wie der eines Abschlusses im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich. Während eine Frau in Estland und Korea durch einen Abschluss im Tertiärbereich lediglich einen Bruttoeinkommensvorteil von rund 130.000 US-Dollar erzielt, sind es in Chile, Luxemburg, den Niederlanden, Slowenien und den Vereinigten Staaten mehr als 460.000 US-Dollar (Tab. A7.3b).

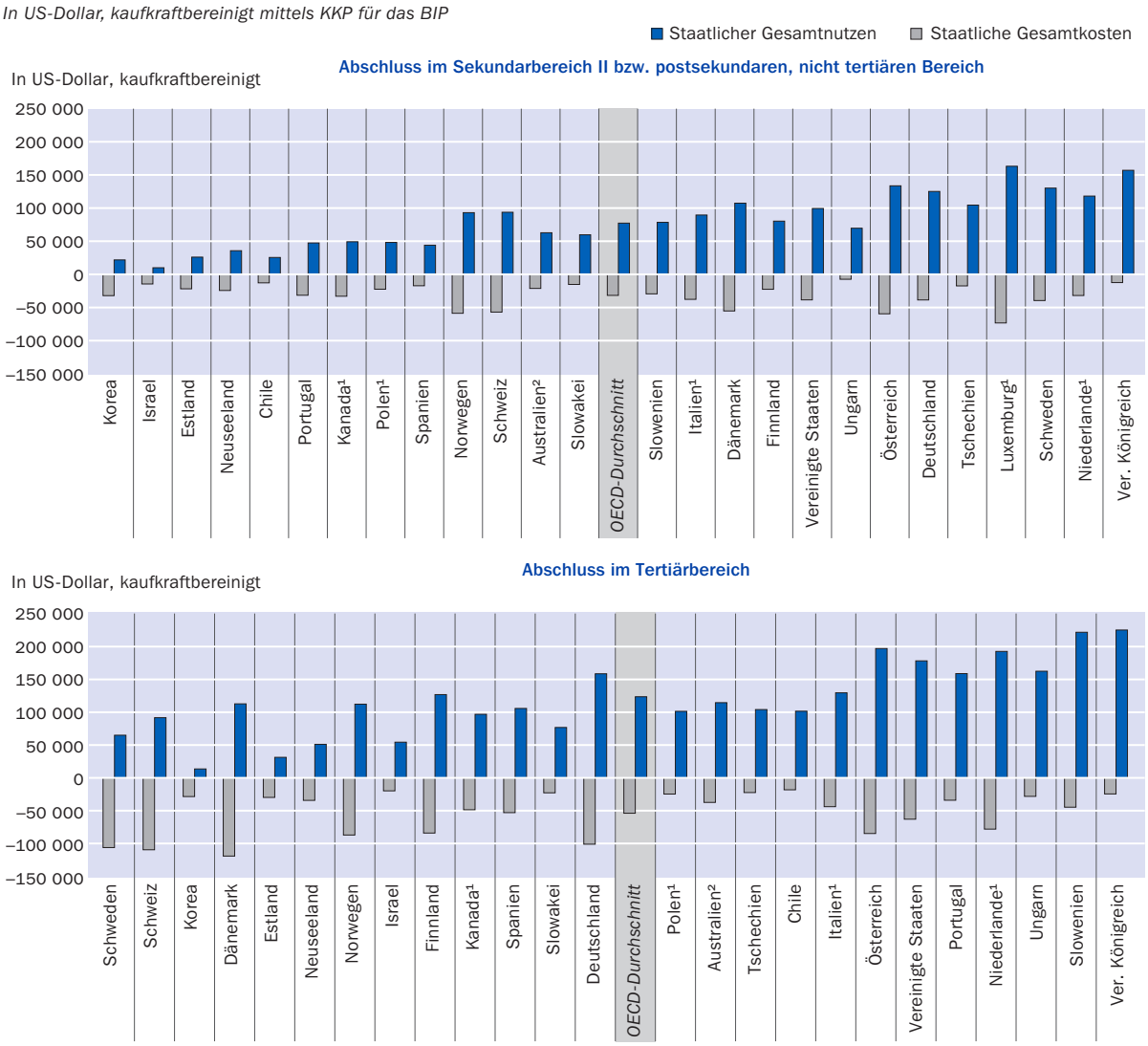
Wie in Indikator A6 gezeigt, sind die Einkommensvorteile eines höheren Bildungsabschlusses für Männer größer als für Frauen. Die Bruttoeinkommensvorteile für Männer sind sowohl bei einem Abschluss im Sekundarbereich bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich als auch bei einem Abschluss im Tertiärbereich 40 Prozent höher als für Frauen (Tab. A7.1a, A7.1b, A7.3a und A7.3b)

Auch das Steuer- und Sozialsystem eines Landes beeinflusst die Entscheidung von Personen für oder gegen eine weitere Bildungsteilnahme. Höhere Einkommensteuern und Sozialversicherungsbeiträge sowie geringere sozialstaatliche Transferleistungen aufgrund höherer Einkommen können gegen eine Entscheidung für eine weitere Bildungsteilnahme sprechen, da zwischen dem zum Ausgleich der Bildungskosten notwendigen Bruttoerwerbseinkommen und dem letztendlich erzielten Nettoeinkommen – in der Wahrnehmung des Einzelnen – eine Diskrepanz besteht (Brys und Torres, 2013). So führt beispielsweise ein Mann, der sich für einen Abschluss im Tertiärbereich entschied, durchschnittlich 40 Prozent seines aus diesem Bildungsstand resultierenden höheren Einkommens in Form von Steuern und Sozialversicherungsbeiträgen ab. In Chile, Estland, Griechenland, Kanada, Korea, Neuseeland, Polen, der Slowakei, Spanien und Tschechien belaufen sich die Einkommensteuern und Sozialversicherungsbeiträge auf weniger als ein Drittel der Bruttoeinkommensvorteile, während sie sich in Dänemark, Deutschland, Italien und Slowenien auf ungefähr die Hälfte davon summieren (Tab. A7.3a).

Abbildung A7.3

Staatliche Kosten und staatlicher Nutzen einer Ausbildung bei einer Frau, nach Bildungsstand (2011)

In US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für das BIP



1. Kanada, Italien, Luxemburg, Niederlande, Polen: Referenzjahr 2010. 2. Australien: Referenzjahr 2009.
Anordnung der Länder in aufsteigender Reihenfolge der staatlichen finanziellen Nettoerträge (Nutzen minus Kosten).
Quelle: OECD. Tabellen A7.2b und A7.4b. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933283748

Finanzielle Anreize zur Investition in Bildung für den Staat (staatliche Investitionserträge)

In Zeiten sparsamer Haushaltspolitik werden die staatlichen Bildungsinvestitionen noch genauer auf den Prüfstand gestellt. Der Staat ist ein Hauptinvestor in die Bildung, und aus budgetären Gründen möchte er wissen, ob sich seine Investition auch bezahlt macht.

Ein höherer Bildungsstand führt (im Durchschnitt) tendenziell zu einem höheren Einkommen (s. Indikator A6). So gesehen generieren Bildungsinvestitionen auch staatliche Erträge, da Absolventen des Tertiärbereichs höhere Einkommensteuern und Sozialversicherungsbeiträge zahlen und geringere sozialstaatliche Transferleistungen in Anspruch nehmen.

Die Betrachtung der staatlichen Erträge aus Bildung in diesem Indikator beschränkt sich auf den budgetären Aspekt und berücksichtigt keine weiteren Arten der Erträge aus Bildung, in deren Genuss die Gesellschaft als Ganzes kommt, wie eine höhere Produktivität, ein besserer Gesundheitszustand, eine höhere Lebenserwartung sowie sonstige positive gesamtgesellschaftliche Auswirkungen.

Finanzielle Nettoerträge der Investition für den Staat

Im Durchschnitt der OECD-Länder beträgt der staatliche Nettoertrag für eine Frau, die einen Abschluss im Tertiärbereich erwirbt, 65.500 US-Dollar, und für eine Frau, die einen Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich erwirbt, 48.000 US-Dollar (Tab. A7.2b und A7.4b).

In Estland, Neuseeland, Schweden, der Schweiz, Spanien und dem Vereinigte Königreich wird für einen Mann ein höherer staatlicher Nettoertrag für einen Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich erzielt als für einen Abschluss im Tertiärbereich. Grund hierfür könnte sein, dass in einigen dieser Länder die staatlichen direkten Kosten der Bildung vergleichsweise höher sind oder dass andere Länder ein vergleichsweise weniger progressiveres Besteuerungssystem haben (Tab. A7.1a und A7.3a).

Staatliche Gesamtkosten der Bildung

Der Gesamtinvestitionsaufwand für einen Bildungsteilnehmer besteht für den Staat aus den direkten staatlichen Bildungsausgaben pro Bildungsteilnehmer (direkte staatliche Kosten) sowie den entgangenen Steuereinnahmen, die im Falle der Erwerbstätigkeit anstelle einer Bildungsteilnahme dieser Person angefallen wären. Aus Abbildung A7.3 geht hervor, dass ein Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich für eine Frau in den OECD-Ländern durchschnittlich 31.700 US-Dollar kostet. Die Kosten reichen von weniger als 13.000 US-Dollar in Chile, Ungarn und dem Vereinigten Königreich bis zu mehr als 55.000 US-Dollar in Dänemark, Luxemburg, Norwegen, Österreich und der Schweiz. Ein Abschluss im Tertiärbereich für eine Frau kostet in den OECD-Ländern durchschnittlich 53.900 US-Dollar (Tab. A7.2b und A7.4b).

In Dänemark, Deutschland, Finnland, Schweden und der Schweiz liegen die direkten staatlichen Kosten pro Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich bei mehr als 85.000 US-Dollar, während sie sich in Chile, Israel, Korea und Polen auf weniger als 20.000 US-Dollar belaufen. Da diese Berechnungen die staatlichen Darlehen nicht berücksichtigen, könnten die direkten staatlichen Kosten in Ländern, die solche Darlehen verstärkt anbieten, wie Australien, das Vereinigte Königreich und die Vereinigten Staaten, zu niedrig angesetzt sein (s. Indikator B5).

Der staatliche Gesamtnutzen der Bildung

Der Staat erhält im Ausgleich für die direkten Kosten und die entgangenen Steuereinnahmen von den besser ausgebildeten Erwachsenen zusätzliche Steuereinnahmen und Sozialversicherungsbeiträge. Wenn man die unterschiedlichen Erwerbslosenquoten und den Nutzen berücksichtigt, resultiert insgesamt ein staatlicher Nutzen von 77.300 US-Dollar für die Dauer des Erwerbslebens für eine Frau mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich als höchstem Bildungsabschluss und von 123.600 US-Dollar für einen Abschluss im Tertiärbereich (Tab. A7.2b und A7.4b).

Aufgrund der erheblichen Unterschiede bei den Bruttoeinkommenszuschlägen in den einzelnen OECD-Ländern ergeben sich auch Unterschiede bei den Steuer- und anderen staatlichen Einnahmen in einer Art und Weise, die nicht ganz den allgemeinen Erwartungen entspricht. Der Staat profitiert am stärksten bei den Steuern und Sozialabgaben von Hochschulabsolventen am häufigsten in den Ländern, in denen die Einkommensunterschiede groß sind bzw. in denen das durchschnittliche Einkommensniveau einem hohen Einkommensteuersatz unterliegt. In Luxemburg, den Niederlanden, Slowenien und dem Vereinigten Königreich zahlen Absolventen des Tertiärbereichs mehr Steuern und Sozialversicherungsbeiträge, sodass für eine Absolventin des Tertiärbereichs ein staatlicher Gesamtnutzen von mehr als 200.000 US-Dollar entsteht. Umgekehrt ist der staatliche Nutzen aus Bildung in Estland, Israel, Korea und Neuseeland relativ gering, da die Bruttoeinkommensvorteile aus einem Abschluss im Tertiärbereich relativ gering sind (Tab. A7.4b).

Da die höhere Besteuerung u. U. einer privaten Bildungsinvestition entgegenstehen könnte, gibt es in einigen Ländern steuerpolitische Maßnahmen zur effektiven Senkung der tatsächlich abgeführten privaten Einkommensteuern, insbesondere in den oberen Einkommensklassen. Zur Förderung des Eigenheimbesitzes haben viele OECD-Länder Steuererleichterungen für Hypothekenzinsen eingeführt. Derartige Vergünstigungen kommen hauptsächlich den Absolventen des Tertiärbereichs und den Zahlern hoher Grenzsteuersätze zugute. Besonders hohe Steuererleichterungen für ein Eigenheim werden in Dänemark, Finnland, Griechenland, den Niederlanden, Norwegen, Schweden, Tschechien und den Vereinigten Staaten gewährt (Andrews et al., 2011).

Definitionen

Erwachsene bezieht sich auf 15- bis 64-Jährige.

Direkte Kosten sind die direkten Ausgaben für Bildung pro Bildungsteilnehmer während der Dauer der Bildungsteilnahme.

Private direkte Kosten sind die gesamten Ausgaben der Haushalte für Bildung, u. a. Nettozahlungen an Bildungseinrichtungen sowie die von den Bildungseinrichtungen unabhängigen Zahlungen für bildungsbezogene Sach- und Dienstleistungen (Lernmittelbedarf, Nachhilfe usw.).

Staatliche direkte Kosten sind die staatlichen Ausgaben für die Bildungsteilnahme eines Bürgers. Dies beinhaltet die direkten öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen, staatliche Stipendien und sonstige Zuschüsse für Schüler/Studierende und Haushalte sowie Transfer- und sonstige Zahlungen an andere private Einheiten für Unterrichtszwecke.

Entgangenes Einkommen ist das (unbeobachtete) Nettoeinkommen, das der Einzelne verdient hätte, wenn er die Ausbildung nicht fortgesetzt hätte, sondern in den Arbeitsmarkt eingetreten wäre und einen Arbeitsplatz gefunden hätte.

Entgangene Einkommensteuern sind die (unbeobachteten) Steuereinnahmen, die dem Staat zugeflossen wären, wenn ein Bürger seine Ausbildung nicht fortgesetzt hätte, sondern in den Arbeitsmarkt eingetreten wäre und einen Arbeitsplatz gefunden hätte.

Bruttoeinkommensvorteile sind der abgezinste Betrag der Einkommenszuschläge für einen höheren Bildungsstand im Laufe des Erwerbslebens, sofern der Absolvent in den Arbeitsmarkt eintritt und tatsächlich beschäftigt ist.

Der *Einkommensteuereffekt* ist der abgezinste Gesamtbetrag, der sich aus der durch den höheren Bildungsstand bedingten höheren Einkommensteuer des Beschäftigten während seines Lebens ergibt und vom Staat eingenommen wird.

Die *Ertragsrate* ist der (hypothetische) reale Zinssatz zum Ausgleich von Kosten und Nutzen einer Bildungsinvestition.

Bildungsstufen: Unterhalb Sekundarbereich II entspricht den ISCED-97-Stufen 0, 1, 2 und 3c (kurz), *Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich* entspricht den ISCED-97-Stufen 3A, 3B, 3C (lang) und 4; und *Tertiärbereich* entspricht den ISCED-97-Stufen 5A, 5B und 6.

Der *finanzielle Nettoertrag* ist der Kapitalwert einer Finanzinvestition in Bildung. Der finanzielle Nettoertrag ist der Unterschied zwischen dem abgezinsten finanziellen Nutzen und dem abgezinsten finanziellen Investitionsaufwand in Bildung und bildet den Mehrwert ab, den die Bildung über den realen Zinssatz von 2 Prozent hinaus erwirtschaftet, der für derartige Kapitalflüsse angesetzt wird.

Der *Effekt der Sozialversicherungsbeiträge* ist der abgezinste Gesamtbetrag, der sich aus den durch den höheren Bildungsstand bedingten höheren Sozialversicherungsbeiträgen des Beschäftigten während seines Erwerbslebens ergibt und vom Staat eingenommen wird.

Der *Effekt der Transferleistungen* ist der abgezinste Gesamtbetrag der durch den höheren Bildungsstand bedingten zusätzlichen sozialstaatlichen Transferleistungen an Privatpersonen während des Erwerbslebens. Sozialstaatliche Transferleistungen umfassen zweierlei Leistungen: Wohngeld und Sozialleistungen.

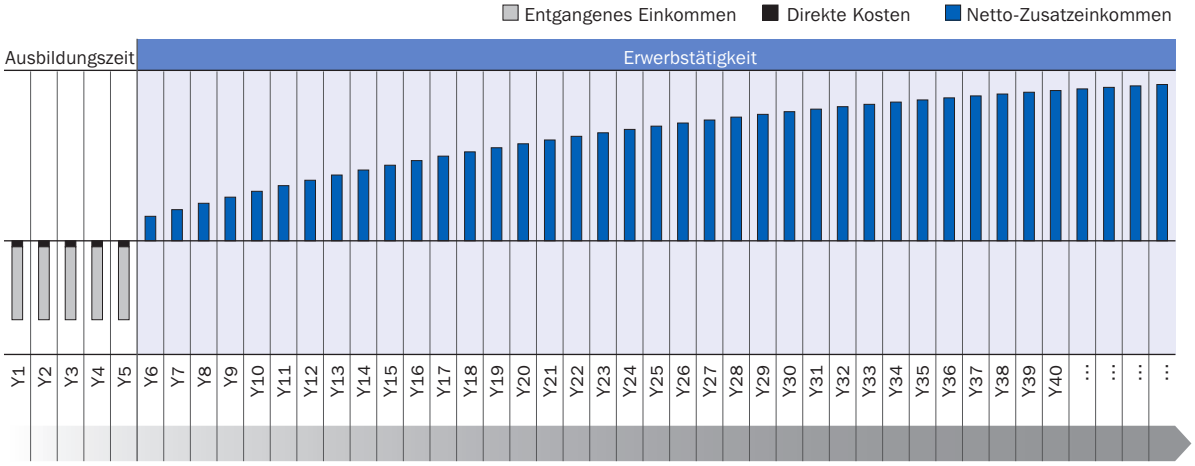
Angewandte Methodik

Allgemeiner Ansatz

In diesem Indikator werden die finanziellen Erträge aus Bildungsinvestitionen für den Zeitraum ab Beginn der weiterführenden Bildungsmaßnahme bis zum theoretischen Ruhestandsalter (64 Jahre) geschätzt. Die Bildungserträge werden ausschließlich unter dem Aspekt einer Finanzinvestition betrachtet, indem Kosten und Nutzen einander gegenübergestellt werden.

Abbildung 1

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



Untersucht werden zwei Zeiträume (Abb. 1):

- Die Dauer der Bildungsteilnahme, während der der Bildungsteilnehmer und der Staat die Bildungskosten tragen.
- Die Dauer der Erwerbstätigkeit, während der der Person und dem Staat die aus dem höheren Bildungsstand resultierenden zusätzlichen Zahlungen zufließen.

In diesem Indikator werden die finanziellen Erträge aus Bildung mittels des Kapitalwerts (net present value – NPV) der Investition berechnet. Der Kapitalwert stellt die zu unterschiedlichen Zeitpunkten fließenden Transferzahlungen als Barwert dar, was Kosten und Nutzen direkt vergleichbar macht. Hierbei werden Kosten und Nutzen während des gesamten Lebens auf den Zeitpunkt zurückgerechnet, an dem mit der Investition begonnen wurde. Dies geschieht, indem alle Mittelflüsse mit einem bestimmten Zinssatz auf den Investitionsbeginn (Y1 in Abb. 1) abgezinst werden.

Um einen Abzinsungssatz zu bestimmen, wurden langfristige Staatsanleihen als Bezugspunkt gewählt. 2011 betrug der durchschnittliche langfristige Zinssatz in den OECD-Ländern ungefähr 4,9 Prozent, daraus ergibt sich ein durchschnittlicher realer Zinssatz für Staatsanleihen von rund 2 Prozent in den OECD-Ländern. Der hier verwendete reale Abzinsungssatz von 2 Prozent spiegelt die Tatsache wider, dass die Berechnungen zu konstanten Preisen erfolgen (OECD, 2015a; 2015b).

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

A 7

Die Kosten

Gesamtkosten

Eine Investition in einen höheren Bildungsabschluss besteht aus direkten und indirekten Kosten. Die direkten Kosten sind die Ausgaben, die während der Dauer der zusätzlichen Bildungsteilnahme anfallen. Die indirekten Kosten für eine Person sind das entgangene Einkommen, das erzielt worden wäre, wenn die Ausbildung nicht fortgesetzt, sondern eine Beschäftigung aufgenommen worden wäre. Dementsprechend sind die indirekten Kosten für den Staat die Steuereinnahmen, die ihm durch die längere Bildungsteilnahme der betreffenden Person anstelle eines Arbeitsmarkteintritts entgangen sind.

Private Kosten = Direkte Kosten + Entgangenes Einkommen
Staatliche Kosten = Direkte Kosten + Entgangene Steuereinnahmen

Die direkten Kosten der Bildung

Die Quelle für die Daten zu den direkten Kosten der Bildung ist die UOE-Finanzdatenerhebung (Referenzjahr jeweils 2011, soweit in den Tabellen nicht anders angegeben). Die direkten Kosten umfassen sämtliche Bildungsausgaben aller staatlichen Ebenen (staatliche direkte Kosten) und alle bildungsbezogenen Ausgaben der privaten Haushalte (private direkte Kosten).

Die privaten direkten Kosten beinhalten keine Darlehen und Zuschüsse; staatliche Darlehen sind in den staatlichen direkten Kosten nicht enthalten. Die Nichteinbeziehung der Darlehen in die staatlichen Kosten könnte zu einem zu niedrigen Ansatz der staatlichen Kosten für einige Länder führen, insbesondere für den Tertiärbereich. Indikator B5 enthält weitere Ausführungen zu Studiendarlehen.

Es ist zu beachten, dass die direkten Kosten aufgrund der erheblichen Unterschiede in der angewandten Methodik in dieser Ausgabe von *Bildung auf einen Blick* nicht mit denen in früheren Ausgaben vergleichbar sind. Weitere Einzelheiten s. Anhang 3 unter *www.oecd.org/education-at-a-glance-19991487.htm*.

Schattenkosten der Bildung (entgangenes Einkommen und Steuerausfälle)

Durch eine Investition in eine weitere Bildungsteilnahme entstehen auch Schatten- bzw. Opportunitätskosten, d. h. die Einnahmen, die während ihrer Dauer dem Einzelnen bzw. dem Staat während der Bildungsteilnahme nicht zufließen.

Für eine Privatperson bestehen die Schattenkosten aus dem entgangenen Einkommen, das ein Erwachsener verdienen könnte, wenn er, anstatt einen höheren Bildungsstand anzustreben, erwerbstätig geworden wäre. Aus staatlicher Sicht sind die Schattenkosten die während der Ausbildungsdauer nicht vereinnahmten Steuern, da der Bildungsteilnehmer nicht erwerbstätig ist. Der Einfachheit halber wird in diesem Indikator davon ausgegangen, dass Schüler/Studierende während der Bildungsteilnahme kein Erwerbseinkommen haben und keine Steuern zahlen. Zur Berechnung des entgangenen Einkommens und der entgangenen Steuereinnahmen wird hier davon ausgegangen, dass das Einkommen dem Mindestlohn entspricht. Durch diese Vereinfachung soll eine bessere Vergleichbarkeit der Daten zwischen den Ländern erreicht werden. Nachteilig ist hierbei die Verzerrung nach oben, die sich beim errechneten Kapitalwert ergibt, da das potenzielle Einkommen vieler junger Menschen wahrscheinlich über dem Mindestlohn läge.

Der Nutzen

Der Gesamtnutzen

Der Nutzen aus einer Bildungsinvestition ist das durch einen höheren Bildungsabschluss erzielbare höhere Einkommen, da ja auch mit einer höheren Beschäftigungswahrscheinlichkeit zu rechnen ist. Für den Einzelnen besteht dieses höhere Einkommen aus dem zusätzlichen Nettoeinkommen, das aufgrund eines höheren Bildungsstands erwartet wird, sofern ein erfolgreicher Eintritt in den Arbeitsmarkt erfolgt. Der staatliche Nutzen ist hier parallel zum privaten Nutzen konzipiert. Der staatliche Nutzen besteht aus der Summe der zusätzlichen Steuereinnahmen von einem Beschäftigten mit einem höheren Bildungsstand, sofern ein erfolgreicher Eintritt in den Arbeitsmarkt erfolgt.

Für j, den höchsten Bildungsabschluss, und $j-1$, einen niedrigeren Bildungsabschluss, können der staatliche und private Gesamtnutzen wie folgt dargestellt werden:

$$\begin{aligned}
&\textit{Privater Gesamtnutzen}_j = \{\textit{Erwartete Nettoeinkommen mit Abschluss } j\} - \{\textit{Erwartete Nettoeinkommen mit Abschluss } j-1\} \\
&\quad = \{(1-\textit{Erwerbslosenquote})_j \times (\textit{Nettoeinkommen})_j + (\textit{Erwerbslosenquote})_j \\
&\quad \times (\textit{Nettoerwerbslosenunterstützung})_j\} \\
&\quad - \{(1-\textit{Erwerbslosenquote})_{j-1} \times (\textit{Nettoeinkommen})_{j-1} + (\textit{Erwerbslosenquote})_{j-1} \\
&\quad \times (\textit{Nettoerwerbslosenunterstützung})_{j-1}\} \\
&\textit{Staatlicher Gesamtnutzen } j = \{\textit{Erwartete Steuereinnahmen mit Abschluss } j\} - \{\textit{Erwartete Steuereinnahmen mit Abschluss } j-1\} \\
&\quad = \{(1-\textit{Erwerbslosenquote})_j \times (\textit{Steuereinnahmen})_j + (\textit{Erwerbslosenquote})_j \\
&\quad \times (-\textit{Nettoerwerbslosenunterstützung})_j\} \\
&\quad - \{(1-\textit{Erwerbslosenquote})_{j-1} \times (\textit{Steuereinnahmen})_{j-1} + (\textit{Erwerbslosenquote})_{j-1} \\
&\quad \times (-\textit{Nettoerwerbslosenunterstützung})_{j-1}\}
\end{aligned}$$

Es ist zu beachten, dass die direkten Kosten aufgrund der erheblichen Unterschiede in der angewandten Methodik in dieser Ausgabe von *Bildung auf einen Blick* nicht mit denen in früheren Ausgaben vergleichbar sind. Weitere Einzelheiten s. Anhang 3 unter *www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm*.

Aufgliederung nach den Effekten von Nettoeinkommen und Steuereinnahmen

In diesem Indikator werden auch die Effekte von Nettoeinkommen und Steuereinnahmen – definiert als der durch den höheren Bildungsstand bedingte Einkommensunterschied – aufgegliedert. Mit diesen Faktoren lassen sich die Unterschiede im Gesamtnutzen zwischen den Ländern teilweise erklären, da durch das Besteuerungs- und Nutzenniveau eine Diskrepanz zwischen dem zusätzlichen Bruttoerwerbseinkommen für den höheren Bildungsstand einerseits und dem entsprechenden Nettoeinkommen andererseits entstehen kann.

Der Effekt des Bruttoerwerbseinkommens ist der abgezinste Zusatzbetrag, der durch den höheren Bildungsstand insgesamt vereinnahmt wird. Die Einkommensdaten sind der Erhebung des OECD-Netzwerks zu den Arbeitsmarktergebnissen sowie den wirtschaftlichen und sozialen Auswirkungen entnommen (LSO-Netzwerk). Einkommen hängen vom Alter, Geschlecht und Bildungsstand ab.

Der Einkommensteuereffekt ist der abgezinste zusätzliche Einkommensteuerbetrag, der aufgrund des höheren Bildungsstands von der betreffenden Person abgeführt und vom Staat vereinnahmt wird. Die Einkommensteuerdaten wurden mit dem OECD-Modell der Besteuerung der Einkommen (Taxing Wages) berechnet. Anhand dieses Modells lässt sich der für eine bestimmte Einkommenshöhe fällige Steuersatz ermitteln. Es wird die Annahme zugrunde gelegt, dass in jeder der Volkswirtschaften im OECD-Raum das Erwerbseinkommen für ein Jahr einer bestimmten Quote des durchschnittlichen Bruttoerwerbseinkommens eines vollzeitbeschäftigten Erwachsenen entspricht. Das Modell der Besteuerung der Einkommen berechnet die Steuerbelastung der Einkommen für verschiedene Szenarien mit unterschiedlichen Haushaltstypen. Das in diesem Indikator zugrunde gelegte Szenario ist das eines ledigen Beschäftigten ohne Kinder. Weitere landesspezifische Einzelheiten zur Einkommensteuer im Modell der Besteuerung der Einkommen s. OECD Taxing Wages 2014 (OECD, 2014).

Der Effekt der Sozialversicherungsbeiträge sind die abgezinsten zusätzlichen Arbeitnehmer-Sozialversicherungsbeiträge, die aufgrund des höheren Bildungsstands von der betreffenden Person abgeführt und vom Staat vereinnahmt werden. Die Arbeitnehmer-Sozialversicherungsbeiträge werden anhand des Szenarios eines ledigen Beschäftigten ohne Kinder gemäß dem OECD-Modell der Besteuerung der Einkommen ermittelt. Weitere landesspezifische Einzelheiten zu den Arbeitnehmer-Sozialversicherungsbeiträgen im Modell der Besteuerung der Einkommen s. OECD Taxing Wages 2015 (OECD, 2015c).

Der Effekt der sozialen Transferleistungen ist der abgezinste zusätzliche Betrag für zusätzliche soziale Transferleistungen aufgrund eines höheren Bildungsstands. Die sozialen Transferleistungen entsprechen dem Gesamtbetrag der Zahlungen des Staats an den Einzelnen für Sozialleistungen und Wohngeld. Die sozialen Transferleistungen werden anhand des OECD-Modells der Berechnung der Besteuerung und staatlicher Leistungen (OECD Tax and Benefits Model) für einen ledigen 40-jährigen Beschäftigten ohne Kinder errechnet. Weitere landesspezifische Einzelheiten zu den sozialen Transferleistungen im OECD-Modell der Besteuerung und staatlicher Leistungen s. OECD Benefits and Wages im Internet (s. *www.oecd.org/els/soc/benefits-and-wages-country-specific-information.htm*).

Finanzieller Nettoertrag

Der finanzielle Nettoertrag aus Bildung ist der Unterschied zwischen den Kosten und dem Nutzen eines zusätzlichen Bildungsabschlusses auf einer höheren Bildungsstufe und wird wie folgt berechnet:

Finanzieller Nettoertrag = Gesamtnutzen + Gesamtkosten

Methodische Einschränkungen

Das Modell stützt sich auf einige Annahmen und Vereinfachungen, um eine bessere Vergleichbarkeit zwischen den Ländern zu erreichen. Anhang 3 unter *www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm* im Internet enthält die wesentlichen Annahmen und Einschränkungen des Modells.

Außerdem stellen die angegebenen Daten rein rechnerische Werte dar. Diese Ergebnisse unterscheiden sich wahrscheinlich von ökonometrischen Schätzungen, die eher die gleichen Daten auf der Mikroebene (z. B. Daten aus Haushalts- oder Einzelerhebungen) anwenden würden und nicht das lebenslange Einkommen errechnet auf Basis von Durchschnittseinkommen.

Der hier gewählte Ansatz schätzt das künftige Einkommen von Erwachsenen mit unterschiedlichem Bildungsstand auf Grundlage der Erkenntnisse über die aktuellen Unterschiede bei den durchschnittlichen Bruttoeinkommen nach Bildungsstand und Alter. Die Beziehungen zwischen den unterschiedlichen Abschlüssen und Einkommen müssen in der Zukunft jedoch nicht unbedingt die gleichen sein wie in der Gegenwart, denn der technologische, wirtschaftliche und soziale Wandel können das mit einem bestimmten Bildungsstand assoziierte Einkommensniveau verändern.

Die Beurteilung des Nutzens berücksichtigt auch den Beitrag von Bildung zu einer höheren Beschäftigungswahrscheinlichkeit, wenn eine Beschäftigung angestrebt wird. Das macht die Ergebnisse jedoch auch abhängig von der Konjunkturphase, in der die Daten erhoben wurden. Da Besserausgebildete normalerweise auch in schwierigeren ökonomischen Zeiten eher im Arbeitsmarkt verbleiben, steigt im Allgemeinen der Wert des erworbenen Bildungsstandes in Zeiten schwachen wirtschaftlichen Wachstums. Vor diesem Hintergrund sollten die Zahlen zu den Bildungserträgen in den einzelnen Ländern mit Vorsicht interpretiert werden.

Weitere Einzelheiten zur angewandten Methodik s. OECD (2011) sowie Anhang 3 unter *www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm*.

Anmerkung zu den Daten aus Israel

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

Weiterführende Informationen

Andrews, D., A. Caldera Sánchez and Å. Johansson (2011), „Housing Markets and Structural Policies in OECD Countries“, *OECD Economics Department Working Papers*, No. 836, OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/5kgk8t2k9vf3-en*.

Brys, B. and C. Torres (2013), „Effective Personal Tax Rates on Marginal Skills Investments in OECD Countries: A New Methodology“, *OECD Taxation Working Papers*, No. 16, OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/5k425747xbr6-en*.

OECD (2015a), „Exchange rates (USD monthly averages)“, Monthly Monetary and Financial Statistics (MEI) (database), *http://stats.oecd.org/Index.aspx?QueryId=169*.

OECD (2015b), „Consumer prices: Annual inflation“, Monthly Monetary and Financial Statistics (MEI) (database), *http://stats.oecd.org/Index.aspx?QueryId=169*.

OECD (2015c), *Taxing Wages 2015*, OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/tax_wages-2015-en*.

OECD (2014), *Taxing Wages 2014*, OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/tax_wages-2014-en*.

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

OECD (2011), „A User's Guide to Indicator A9 – Incentives to Invest in Education" (im Internet unter *http://dx.doi.org/ 10.1787/eag-2011-en*).

Tabellen Indikator A7

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933285095

- Tabelle A7.1a: Private Kosten und privater Nutzen für einen Mann, der einen Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich erwirbt (2011)
- Tabelle A7.1b: Private Kosten und privater Nutzen für eine Frau, die einen Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich erwirbt (2011)
- Tabelle A7.2a: Staatliche Kosten und staatlicher Nutzen bei einem Mann, der einen Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich erwirbt (2011)
- Tabelle A7.2b: Staatliche Kosten und staatlicher Nutzen bei einer Frau, die einen Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich erwirbt (2011)
- Tabelle A7.3a: Private Kosten und privater Nutzen für einen Mann, der einen Abschluss im Tertiärbereich erwirbt (2011)
- Tabelle A7.3b: Private Kosten und privater Nutzen für eine Frau, die einen Abschluss im Tertiärbereich erwirbt (2011)
- Tabelle A7.4a: Staatliche Kosten und staatlicher Nutzen bei einem Mann, der einen Abschluss im Tertiärbereich erwirbt (2011)
- Tabelle A7.4b: Staatliche Kosten und staatlicher Nutzen bei einer Frau, die einen Abschluss im Tertiärbereich erwirbt (2011)

Tabelle A7.1a

Private Kosten und privater Nutzen für einen Mann, der einen Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich erwirbt (2011)

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

	Direkte Kosten	Entgangenes Einkommen	Gesamtkosten	Einzelne Komponenten Einkommensvorteil				Gesamtnutzen[1]	Finanzieller Nettoertrag	Ertragsrate
				Bruttoeinkommensvorteile	Effekt Einkommensteuer	Effekt Sozialversicherungsbeiträge	Effekt Transferleistungen			
	(1)	(2)	(3) = (1) + (2)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9) = (8) + (3)	(10)
OECD-Länder										
Australien[2]	–4 600	–27 700	**–32 300**	213 400	–70 300	0	–2 600	**155 100**	**122 800**	21,4 %
Österreich	–1 600	–48 800	**–50 500**	430 400	–113 500	–81 100	–1 900	**238 300**	**187 800**	12,5 %
Belgien[3]	a	a	**a**	a	a	a	a	**a**	**a**	a
Kanada[4]	–1 300	–31 100	**–32 400**	220 000	–57 600	–14 500	0	**152 000**	**119 600**	14,7 %
Chile	–3 700	–19 000	**–22 700**	188 000	–6 400	–31 600	–1 800	**141 500**	**118 800**	15,6 %
Tschechien	–2 600	–17 800	**–20 400**	132 900	–26 700	–14 600	–10 400	**97 500**	**77 100**	16,7 %
Dänemark	– 200	–35 400	**–35 500**	286 800	–119 100	0	–16 900	**143 200**	**107 700**	16,3 %
Estland	– 200	–10 800	**–10 900**	96 800	–19 800	–2 700	0	**94 300**	**83 300**	22,6 %
Finnland	– 300	–35 800	**–36 100**	110 600	–35 300	–8 200	–5 500	**69 600**	**33 400**	8,3 %
Frankreich	q	q	**q**	q	q	q	q	**q**	**q**	q
Deutschland	–1 300	–39 700	**–41 000**	152 500	–38 500	–31 800	–10 800	**90 000**	**49 000**	8,8 %
Griechenland	m	–18 300	**m**	112 200	–8 900	–18 200	0	**75 400**	**m**	m
Ungarn	– 400	–17 600	**–18 100**	107 500	–22 100	–18 800	0	**72 400**	**54 300**	15,1 %
Island	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Irland	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Israel	–2 700	–29 600	**–32 300**	204 900	–28 900	–23 200	0	**154 700**	**122 400**	12,4 %
Italien[4]	–7 700	–34 000	**–41 700**	217 500	–69 100	–20 600	0	**129 800**	**88 100**	7,1 %
Japan	m	m	**m**	m		m	m	**m**	**m**	m
Korea	–9 100	–24 400	**–33 500**	91 400	– 800	–7 400	–2 800	**76 600**	**43 100**	6,7 %
Luxemburg[4]	–2 100	–53 100	**–55 200**	414 200	–117 100	–51 200	–2 800	**240 800**	**185 500**	13,5 %
Mexiko	m	m	**m**	m	m	m		**m**	**m**	m
Niederlande[4]	–4 900	–52 100	**–57 000**	205 900	–71 400	–13 000	0	**125 200**	**68 200**	5,7 %
Neuseeland	–5 900	–37 100	**–43 000**	200 000	–55 500	0	–1 600	**155 400**	**112 400**	11,4 %
Norwegen	m	–46 700	**m**	337 000	–96 800	–26 300	– 300	**218 000**	**m**	m
Polen[4]	–2 700	–17 700	**–20 400**	70 200	–6 200	–12 500	0	**59 700**	**39 300**	10,1 %
Portugal	– 900	–19 200	**–20 100**	248 700	–64 000	–27 400	0	**156 600**	**136 600**	14,5 %
Slowakei	–3 800	–15 600	**–19 400**	149 000	–24 500	–20 000	0	**133 700**	**114 300**	27,6 %
Slowenien	–2 600	–24 200	**–26 700**	154 200	–29 000	–34 100	0	**91 800**	**65 100**	11,4 %
Spanien	–1 600	–14 500	**–16 100**	136 500	–34 000	–8 700	0	**96 500**	**80 300**	14,5 %
Schweden	0	–24 200	**–24 200**	242 700	–54 400	–17 000	–13 300	**156 400**	**132 200**	24,3 %
Schweiz	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Türkei	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Ver. Königreich	–3 700	–24 000	**–27 700**	342 400	–70 400	–41 100	–23 100	**216 700**	**189 000**	18,2 %
Vereinigte Staaten	–3 700	–26 300	**–30 000**	402 700	–92 700	–22 800	–6 200	**270 600**	**240 600**	23,5 %
OECD-Durchschnitt	**–2 800**	**–28 600**	**–31 100**	**210 300**	**–51 300**	**–21 000**	**–3 800**	**138 900**	**107 100**	**14,7 %**
EU21-Durchschnitt	**–2 200**	**–27 900**	**–30 600**	**200 600**	**–51 300**	**–23 400**	**–4 700**	**127 100**	**99 500**	**14,5 %**

Anmerkung: Die Zahlen basieren auf dem Unterschied zwischen Männern, die einen Abschluss im Sekundarbereich II/postsekundaren, nicht tertiären Bereich erworben haben, und Männern, die keinen derartigen Abschluss erworben haben. Werte sind auf volle hundert auf- oder abgerundet worden.
1. Der Gesamtnutzen ist die gewichtete Summe aus den Bruttoeinkommensvorteilen (4), dem Effekt Einkommensteuer (5), dem Effekt Sozialversicherungsbeiträge (6) und dem Effekt Transferleistungen (7); hierbei wurden die Beschäftigungswahrscheinlichkeit und Unterstützungsleistungen im Falle der Erwerbslosigkeit berücksichtigt. Weitere Einzelheiten s. Abschnitt Angewandte Methodik. 2. Australien: Referenzjahr 2009. 3. Für Belgien keine Datenangabe in der Tabelle, da der Sekundarbereich II dort Pflicht ist. 4. Italien, Kanada, Luxemburg, Niederlande, Polen: Referenzjahr 2010.
Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933285101
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

A 7

Tabelle A7.1b

Private Kosten und privater Nutzen für eine Frau, die einen Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich erwirbt (2011)

Im Vergleich zu einer Frau mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für das BIP

	Direkte Kosten	Entgangenes Einkommen	Gesamtkosten	Einzelne Komponenten Einkommensvorteil				Gesamtnutzen[1]	Finanzieller Nettoertrag	Ertragsrate
				Bruttoeinkommensvorteile	Effekt Einkommensteuer	Effekt Sozialversicherungsbeiträge	Effekt Transferleistungen			
	(1)	(2)	(3) = (1) + (2)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9) = (8) + (3)	(10)
OECD-Länder										
Australien[2]	–4 600	–28 800	**–33 300**	141 000	–31 600	0	–25 000	**86 700**	**53 400**	10,5 %
Österreich	–1 600	–47 000	**–48 600**	254 800	–42 500	–51 000	–26 500	**132 300**	**83 600**	8,2 %
Belgien[3]	a	a	**a**	a	a	a	a	**a**	**a**	a
Kanada[4]	–1 300	–33 100	**–34 400**	117 000	–22 700	–9 400	0	**90 400**	**55 900**	7,6 %
Chile	–3 700	–14 400	**–18 100**	115 000	–2 000	–23 200	–1 400	**88 200**	**70 200**	m
Tschechien	–2 600	–19 600	**–22 200**	115 400	–23 200	–12 700	–23 200	**68 100**	**45 800**	11,7 %
Dänemark	– 200	–36 400	**–36 600**	200 500	–81 800	0	0	**110 100**	**73 500**	12,4 %
Estland	– 200	–11 400	**–11 600**	59 200	–12 100	–1 700	0	**52 800**	**41 200**	21,1 %
Finnland	– 300	–36 900	**–37 200**	83 800	–18 600	–6 300	–21 600	**44 100**	**6 900**	3,9 %
Frankreich	q	q	**q**	q	q	q	q	**q**	**q**	q
Deutschland	–1 300	–39 800	**–41 100**	150 600	–33 000	–31 600	–35 100	**58 400**	**17 300**	4,6 %
Griechenland	m	–12 900	**m**	82 500	0	–13 400	0	**49 100**		m
Ungarn	– 400	–18 300	**–18 800**	102 700	–20 900	–18 000	0	**71 400**	**52 600**	13,2 %
Island	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Irland	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Israel	–2 700	–28 900	**–31 700**	131 600	–5 600	–7 100	0	**118 700**	**87 100**	9,7 %
Italien[4]	–7 700	–31 200	**–38 900**	212 200	–62 300	–20 100	0	**131 800**	**93 000**	9,0 %
Japan	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Korea	–9 100	–23 900	**–33 000**	45 300	0	–3 600	–17 800	**22 200**	**–10 800**	0,6 %
Luxemburg[4]	–2 100	–62 000	**–64 100**	358 300	–60 100	–44 300	–59 200	**190 000**	**125 800**	6,9 %
Mexiko	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Niederlande[4]	–4 900	–51 900	**–56 800**	213 000	–48 400	–41 600	–8 000	**116 200**	**59 400**	5,2 %
Neuseeland	–5 900	–36 300	**–42 200**	80 000	–13 400	0	–7 200	**67 300**	**25 100**	5,2 %
Norwegen	m	–46 500	**m**	206 500	–53 700	–16 100	–12 300	**125 000**	**m**	m
Polen[4]	–2 700	–16 300	**–19 000**	90 400	–8 000	–16 100	0	**66 300**	**47 300**	10,2 %
Portugal	– 900	–18 100	**–19 000**	166 500	–30 200	–18 300	0	**114 700**	**95 700**	12,7 %
Slowakei	–3 800	–8 500	**–12 200**	101 100	–16 000	–13 500	0	**91 700**	**79 500**	31,4 %
Slowenien	–2 600	–23 400	**–25 900**	148 500	–35 200	–32 800	0	**83 000**	**57 100**	9,1 %
Spanien	–1 600	–15 100	**–16 700**	129 800	–33 700	–8 200	0	**94 700**	**78 000**	11,3 %
Schweden	0	–26 000	**–26 000**	198 200	–41 200	–13 800	–35 500	**107 000**	**81 000**	12,3 %
Schweiz	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Türkei	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Ver. Königreich	–3 700	–27 100	**–30 800**	147 500	–79 900	–17 700	–32 300	**35 500**	**4 700**	3,8 %
Vereinigte Staaten	–3 700	–27 100	**–30 800**	296 200	–61 900	–16 700	–17 900	**196 200**	**165 300**	17,4 %
OECD-Durchschnitt	**–2 800**	**–28 500**	**–31 200**	**151 800**	**–32 200**	**–16 800**	**–12 400**	**92 800**	**62 000**	**10,3 %**
EU21-Durchschnitt	**–2 200**	**–27 900**	**–30 900**	**156 400**	**–36 000**	**–20 100**	**–13 400**	**89 800**	**61 300**	**11,0 %**

Anmerkung: Die Zahlen basieren auf dem Unterschied zwischen Frauen, die einen Abschluss im Sekundarbereich II/postsekundaren, nicht tertiären Bereich erworben haben, und Frauen, die keinen derartigen Abschluss erworben haben. Werte sind auf volle hundert auf- oder abgerundet.

1. Der Gesamtnutzen ist die gewichtete Summe aus den Bruttoeinkommensvorteilen (4), dem Effekt Einkommensteuer (5), dem Effekt Sozialversicherungsbeiträge (6) und dem Effekt Transferleistungen (7); hierbei wurden die Beschäftigungswahrscheinlichkeit und Unterstützungsleistungen im Falle der Erwerbslosigkeit berücksichtigt. Weitere Einzelheiten s. Abschnitt Angewandte Methodik. 2. Australien: Referenzjahr 2009. 3. Für Belgien keine Datenangabe in der Tabelle, da der Sekundarbereich II dort Pflicht ist. 4. Italien, Kanada, Luxemburg, Niederlande, Polen: Referenzjahr 2010.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933285119

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle A7.2a

Staatliche Kosten und staatlicher Nutzen bei einem Mann, der einen Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich erwirbt (2011)

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

	Direkte Kosten	Entgangene Einkommensteuer	Gesamtkosten	Einzelne Komponenten Einkommensvorteil			Gesamtnutzen[1]	Finanzieller Nettoertrag	Ertragsrate
				Effekt Einkommensteuer	Effekt Sozialversicherungsbeiträge	Effekt Transferleistungen			
	(1)	(2)	(3) = (1) + (2)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8) = (7) + (3)	(9)
OECD-Länder									
Australien[2]	–18 000	–3 100	**–21 100**	70 300	0	2 600	**91 900**	**70 800**	20,0 %
Österreich	–51 200	–8 600	**–59 800**	113 500	81 100	1 900	**211 900**	**152 100**	9,6 %
Belgien[3]	a	a	**a**	a	a	a	**a**	**a**	a
Kanada[4]	–29 800	–3 000	**–32 800**	57 600	14 500	0	**92 400**	**59 600**	9,0 %
Chile	–12 800	– 100	**–12 800**	6 400	31 600	1 800	**37 800**	**25 000**	8,8 %
Tschechien	–21 200	3 400	**–17 800**	26 700	14 600	10 400	**122 300**	**104 500**	24,6 %
Dänemark	–41 300	–13 500	**–54 800**	119 100	0	16 900	**151 400**	**96 600**	9,6 %
Estland	–20 100	–1 600	**–21 700**	19 800	2 700	0	**56 000**	**34 300**	8,7 %
Finnland	–26 200	3 600	**–22 600**	35 300	8 200	5 500	**80 700**	**58 100**	18,4 %
Frankreich	q	q	**q**	q	q	q	**q**	**q**	q
Deutschland	–31 200	–7 400	**–38 600**	38 500	31 800	10 800	**136 600**	**98 000**	15,0 %
Griechenland	m	–4 400	**m**	8 900	18 200	0	**30 800**	**m**	m
Ungarn	–8 600	1 100	**–7 400**	22 100	18 800	0	**72 600**	**65 200**	27,9 %
Island	m	m	**m**	m	m	m	**m**	**m**	m
Irland	m	m	**m**	m	m	m	**m**	**m**	m
Israel	–14 600	100	**–14 500**	28 900	23 200	0	**54 100**	**39 500**	9,2 %
Italien[4]	–31 300	–7 000	**–38 300**	69 100	20 600	0	**106 200**	**67 800**	6,5 %
Japan	m	m	**m**	m	m	m	**m**	**m**	m
Korea	–21 500	–10 800	**–32 300**	800	7 400	2 800	**11 900**	**–20 500**	–1,9 %
Luxemburg[4]	–68 000	–4 500	**–72 500**	117 100	51 200	2 800	**185 500**	**112 900**	8,7 %
Mexiko	m	m	**m**	m	m	m	**m**	**m**	m
Niederlande[4]	–29 100	–2 800	**–31 900**	71 400	13 000	0	**106 500**	**74 600**	9,6 %
Neuseeland	–23 200	–1 100	**–24 300**	55 500	0	1 600	**73 300**	**49 000**	9,7 %
Norwegen	–49 200	–9 600	**–58 700**	96 800	26 300	300	**142 600**	**83 900**	8,4 %
Polen[4]	–17 000	–5 900	**–22 900**	6 200	12 500	0	**41 900**	**19 000**	6,3 %
Portugal	–29 300	–2 300	**–31 600**	64 000	27 400	0	**81 300**	**49 600**	6,9 %
Slowakei	–17 100	3 400	**–13 700**	24 500	20 000	0	**98 900**	**85 100**	21,8 %
Slowenien	–22 500	–7 200	**–29 600**	29 000	34 100	0	**88 200**	**58 600**	10,5 %
Spanien	–19 200	1 900	**–17 300**	34 000	8 700	0	**67 700**	**50 400**	11,4 %
Schweden	–35 000	–4 200	**–39 200**	54 400	17 000	13 300	**116 900**	**77 700**	19,5 %
Schweiz	–41 600	–14 000	**–55 600**	52 000	18 900	0	**114 200**	**58 600**	7,6 %
Türkei	m	m	**m**	m	m	m	**m**	**m**	m
Ver. Königreich	–14 500	1 800	**–12 700**	70 400	41 100	23 100	**184 900**	**172 200**	53,4 %
Vereinigte Staaten	–34 500	–3 800	**–38 300**	92 700	22 800	6 200	**123 800**	**85 500**	11,8 %
OECD-Durchschnitt	**–28 000**	**–3 700**	**–31 600**	**51 300**	**21 000**	**3 700**	**99 300**	**70 300**	**13,5 %**
EU21-Durchschnitt	**–28 400**	**–3 000**	**–31 300**	**51 300**	**23 400**	**4 700**	**107 800**	**81 000**	**15,8 %**

Anmerkung: Die Zahlen basieren auf dem Unterschied zwischen Männern, die einen Abschluss im Sekundarbereich II/postsekundaren, nicht tertiären Bereich erworben haben, und Männern, die keinen derartigen Abschluss erworben haben. Werte sind auf volle hundert auf- oder abgerundet.

1. Der Gesamtnutzen ist die gewichtete Summe aus den Bruttoeinkommensvorteilen (4), dem Effekt Einkommensteuer (5), dem Effekt Sozialversicherungsbeiträge (6) und dem Effekt Transferleistungen (7); hierbei wurden die Beschäftigungswahrscheinlichkeit und Unterstützungsleistungen im Falle der Erwerbslosigkeit berücksichtigt. Weitere Einzelheiten s. Abschnitt Angewandte Methodik. 2. Australien: Referenzjahr 2009. 3. Für Belgien keine Datenangabe in der Tabelle, da der Sekundarbereich II dort Pflicht ist. 4. Italien, Kanada, Luxemburg, Niederlande, Polen: Referenzjahr 2010.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933285127

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

A 7

Tabelle A7.2b

Staatliche Kosten und staatlicher Nutzen bei einer Frau, die einen Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich erwirbt (2011)

Im Vergleich zu einer Frau mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für das BIP

	Direkte Kosten	Entgangene Einkommensteuer	Gesamtkosten	Einzelne Komponenten Einkommensvorteil			Gesamtnutzen[1]	Finanzieller Nettoertrag	Ertragsrate
				Effekt Einkommensteuer	Effekt Sozialversicherungsbeiträge	Effekt Transferleistungen			
	(1)	(2)	(3) = (1) + (2)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8) = (7) + (3)	(9)
OECD-Länder									
Australien[2]	–18 000	–3 200	**–21 200**	31 600	0	25 000	**62 800**	**41 600**	22,4 %
Österreich	–51 200	–8 200	**–59 500**	42 500	51 000	26 500	**133 600**	**74 200**	8,0 %
Belgien[3]	a	a	**a**	a	a	a	**a**	**a**	a
Kanada[4]	–29 800	–3 200	**–33 000**	22 700	9 400	0	**49 200**	**16 200**	4,7 %
Chile	–12 800	– 100	**–12 800**	2 000	23 200	1 400	**25 500**	**12 700**	7,2 %
Tschechien	–21 200	3 800	**–17 400**	23 200	12 700	23 200	**104 500**	**87 100**	20,6 %
Dänemark	–41 300	–13 900	**–55 200**	81 800	0	0	**107 400**	**52 100**	7,7 %
Estland	–20 100	–1 700	**–21 800**	12 100	1 700	0	**26 000**	**4 200**	4,6 %
Finnland	–26 200	3 700	**–22 500**	18 600	6 300	21 600	**80 300**	**57 800**	22,8 %
Frankreich	q	q	**q**	q	q	q	**q**	**q**	q
Deutschland	–31 200	–7 500	**–38 600**	33 000	31 600	35 100	**125 100**	**86 500**	16,4 %
Griechenland	m	–3 100	**m**	0	13 400	0	**13 000**	**m**	m
Ungarn	–8 600	1 200	**–7 400**	20 900	18 000	0	**69 600**	**62 300**	25,2 %
Island	m	m	**m**	m	m	m	**m**	**m**	m
Irland	m	m	**m**	m	m	m	**m**	**m**	m
Israel	–14 600	100	**–14 500**	5 600	7 100	0	**10 000**	**–4 600**	1,1 %
Italien[4]	–31 300	–6 500	**–37 700**	62 300	20 100	0	**89 500**	**51 800**	6,6 %
Japan	m	m	**m**	m	m	m	**m**	**m**	m
Korea	–21 500	–10 600	**–32 100**	0	3 600	17 800	**21 800**	**–10 300**	0,5 %
Luxemburg[4]	–68 000	–5 300	**–73 300**	60 100	44 300	59 200	**163 100**	**89 800**	11,5 %
Mexiko	m	m	**m**	m	m	m	**m**	**m**	m
Niederlande[4]	–29 100	–2 800	**–31 900**	48 400	41 600	8 000	**118 100**	**86 200**	12,0 %
Neuseeland	–23 200	–1 100	**–24 300**	13 400	0	7 200	**35 700**	**11 400**	5,6 %
Norwegen	–49 200	–9 500	**–58 700**	53 700	16 100	12 300	**93 100**	**34 400**	5,8 %
Polen[4]	–17 000	–5 400	**–22 400**	8 000	16 100	0	**48 200**	**25 700**	7,4 %
Portugal	–29 300	–2 200	**–31 500**	30 200	18 300	0	**47 400**	**15 900**	4,5 %
Slowakei	–17 100	1 800	**–15 200**	16 000	13 500	0	**59 700**	**44 500**	16,0 %
Slowenien	–22 500	–6 900	**–29 400**	35 200	32 800	0	**78 500**	**49 100**	9,6 %
Spanien	–19 200	1 900	**–17 200**	33 700	8 200	0	**44 000**	**26 700**	7,8 %
Schweden	–35 000	–4 500	**–39 500**	41 200	13 800	35 500	**130 100**	**90 500**	22,4 %
Schweiz	–41 600	–15 300	**–56 900**	26 700	14 600	10 700	**93 700**	**36 800**	7,5 %
Türkei	m	m	**m**	m	m	m	**m**	**m**	m
Ver. Königreich	–14 500	2 000	**–12 400**	79 900	17 700	32 300	**157 000**	**144 600**	37,8 %
Vereinigte Staaten	–34 500	–3 900	**–38 500**	61 900	16 700	17 900	**99 400**	**60 900**	12,0 %
OECD-Durchschnitt	**–28 000**	**–3 700**	**–31 700**	**32 000**	**16 700**	**12 400**	**77 300**	**48 000**	**11,8 %**
EU21-Durchschnitt	**–28 400**	**–3 000**	**–31 300**	**36 000**	**20 100**	**13 400**	**88 600**	**61 700**	**14,2 %**

Anmerkung: Die Zahlen basieren auf dem Unterschied zwischen Frauen, die einen Abschluss im Sekundarbereich II/postsekundaren, nicht tertiären Bereich erworben haben, und Frauen, die keinen derartigen Abschluss erworben haben. Werte sind auf volle hundert auf- oder abgerundet.

1. Der Gesamtnutzen ist die gewichtete Summe aus den Bruttoeinkommensvorteilen (4), dem Effekt Einkommensteuer (5), dem Effekt Sozialversicherungsbeiträge (6) und dem Effekt Transferleistungen (7); hierbei wurden die Beschäftigungswahrscheinlichkeit und Unterstützungsleistungen im Falle der Erwerbslosigkeit berücksichtigt. Weitere Einzelheiten s. Abschnitt Angewandte Methodik. 2. Australien: Referenzjahr 2009. 3. Für Belgien keine Datenangabe in der Tabelle, da der Sekundarbereich II dort Pflicht ist. 4. Italien, Kanada, Luxemburg, Niederlande, Polen: Referenzjahr 2010.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933285133

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle A7.3a

Private Kosten und privater Nutzen für einen Mann, der einen Abschluss im Tertiärbereich erwirbt (2011)

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

	Direkte Kosten	Entgangenes Einkommen	Gesamtkosten	Einzelne Komponenten Einkommensvorteil				Gesamtnutzen[1]	Finanzieller Nettoertrag	Ertragsrate
				Bruttoeinkommensvorteile	Effekt Einkommensteuer	Effekt Sozialversicherungsbeiträge	Effekt Transferleistungen			
	(1)	(2)	(3)=(1)+(2)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)=(8)+(3)	(10)
OECD-Länder										
Australien[2]	–27 400	–52 200	**–79 600**	483 700	–172 400	0	0	**302 800**	**223 200**	10,4 %
Österreich	–1 900	–61 000	**–62 900**	559 500	–181 100	–73 200	0	**306 500**	**243 600**	11,0 %
Belgien	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Kanada[3]	–17 400	–36 800	**–54 200**	395 000	–121 300	–6 400	0	**260 600**	**206 400**	12,2 %
Chile	–38 100	–33 900	**–71 900**	766 000	–70 400	–83 600	–1 300	**587 100**	**515 100**	15,9 %
Tschechien	–3 300	–27 100	**–30 400**	488 800	–98 300	–53 800	0	**331 900**	**301 500**	23,5 %
Dänemark	–4 300	–52 400	**–56 700**	421 500	–214 700	0	–10 800	**189 900**	**133 200**	8,9 %
Estland	–4 900	–20 100	**–25 000**	220 400	–45 000	–6 200	0	**172 200**	**147 200**	20,3 %
Finnland	–3 400	–69 200	**–72 600**	466 100	–177 700	–34 000	0	**252 800**	**180 200**	9,6 %
Frankreich	q	q	**q**	q	q	q	q	**q**	**q**	q
Deutschland	–5 200	–71 300	**–76 500**	576 000	–189 800	–97 700	0	**295 600**	**219 100**	10,6 %
Griechenland	m	–26 800	**m**	234 100	–35 900	–37 900	0	**151 400**	**m**	m
Ungarn	–9 100	–22 200	**–31 300**	620 900	–156 300	–108 700	0	**346 900**	**315 600**	25,4 %
Island	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Irland	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Israel	–11 300	–31 800	**–43 100**	371 300	–82 900	–44 600	0	**239 300**	**196 300**	13,2 %
Italien[3]	–15 800	–40 200	**–56 000**	487 500	–184 400	–48 600	0	**248 800**	**192 800**	9,5 %
Japan	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Korea	–20 300	–33 700	**–54 000**	154 200	–2 800	–12 400	0	**137 200**	**83 200**	6,2 %
Luxemburg[3]	m	–61 900	**m**	946 300	–327 000	–110 800	0	**496 700**	**m**	m
Mexiko	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Niederlande[3]	–16 900	–95 000	**–111 900**	615 300	–273 200	–1 300	0	**336 400**	**224 500**	9,5 %
Neuseeland	–14 000	–54 400	**–68 400**	240 500	–73 500	0	0	**165 500**	**97 100**	7,1 %
Norwegen	–2 300	–55 900	**–58 200**	419 100	–152 700	–32 700	0	**234 700**	**176 500**	8,4 %
Polen[3]	–6 100	–18 000	**–24 100**	495 800	–43 900	–88 400	0	**362 200**	**338 200**	29,2 %
Portugal	–8 600	–24 500	**–33 100**	522 100	–177 300	–57 400	0	**279 500**	**246 400**	18,7 %
Slowakei	–9 100	–24 500	**–33 600**	390 700	–64 700	–49 900	0	**280 900**	**247 300**	20,6 %
Slowenien	–4 100	–33 600	**–37 700**	593 000	–155 900	–131 100	0	**291 900**	**254 200**	17,4 %
Spanien	–12 900	–45 900	**–58 800**	242 500	–61 700	–15 400	0	**161 500**	**102 700**	9,1 %
Schweden	– 200	–51 900	**–51 900**	303 600	–117 000	–12 400	0	**169 600**	**117 700**	8,3 %
Schweiz	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Türkei	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Ver. Königreich	–25 900	–40 700	**–66 600**	538 400	–121 000	–58 100	–1 800	**353 600**	**287 000**	15,7 %
Vereinigte Staaten	–55 000	–46 200	**–101 300**	861 000	–261 800	–48 600	0	**547 600**	**446 300**	15,7 %
OECD-Durchschnitt	**– 13 200**	**– 43 500**	**– 56 700**	**477 400**	**– 137 000**	**– 46 700**	**– 500**	**288 600**	**229 000**	**14,0 %**
EU21-Durchschnitt	**– 8 200**	**– 43 700**	**– 51 800**	**484 600**	**– 145 800**	**– 54 700**	**– 700**	**279 400**	**222 000**	**15,5 %**

Anmerkung: Die Zahlen basieren auf dem Unterschied zwischen Männern, die einen Abschluss im Tertiärbereich erworben haben, und Männern, die einen Abschluss im Sekundarbereich II/postsekundaren, nicht tertiären Bereich erworben haben. Werte sind auf volle hundert auf- oder abgerundet worden.
1. Der Gesamtnutzen ist die gewichtete Summe aus den Bruttoeinkommensvorteilen (4), dem Effekt Einkommensteuer (5), dem Effekt Sozialversicherungsbeiträge (6) und dem Effekt Transferleistungen (7); hierbei wurden die Beschäftigungswahrscheinlichkeit und Unterstützungsleistungen im Falle der Erwerbslosigkeit berücksichtigt. Weitere Einzelheiten s. Abschnitt Angewandte Methodik. 2. Australien: Referenzjahr 2009. 3. Italien, Kanada, Luxemburg, Niederlande, Polen: Referenzjahr 2010.
Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933285143
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

A 7

Tabelle A7.3b

Private Kosten und privater Nutzen für eine Frau, die einen Abschluss im Tertiärbereich erwirbt (2011)

Im Vergleich zu einer Frau, die einen Abschluss im Sekundarbereich II/postsekundaren, nicht tertiären Bereich erwirbt, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für das BIP

	Direkte Kosten	Entgangenes Einkommen	Gesamtkosten	Einzelne Komponenten Einkommensvorteil				Gesamtnutzen[1]	Finanzieller Nettoertrag	Ertragsrate
				Bruttoeinkommensvorteile	Einkommensteuer	Effekt Sozialversicherungsbeiträge	Effekt Transferleistungen			
	(1)	(2)	(3) = (1) + (2)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9) = (8) + (3)	(10)
OECD-Länder										
Australien[2]	–27 400	–53 500	**–81 000**	321 200	–112 300	0	0	**207 500**	**126 500**	8,5 %
Österreich	–1 900	–61 000	**–62 900**	432 400	–120 400	–81 600	0	**227 500**	**164 600**	8,8 %
Belgien	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Kanada[3]	–17 400	–38 200	**–55 600**	328 800	–73 600	–25 100	0	**227 600**	**171 900**	13,5 %
Chile	–38 100	–32 100	**–70 200**	463 000	–25 900	–75 800	–1 300	**356 300**	**286 100**	13,7 %
Tschechien	–3 300	–26 600	**–29 900**	282 400	–56 800	–31 100	–3 700	**191 700**	**161 800**	16,3 %
Dänemark	–4 300	–54 400	**–58 700**	236 600	–98 300	0	–13 000	**120 800**	**62 100**	6,9 %
Estland	–4 900	–21 000	**–25 900**	133 200	–27 200	–3 700	0	**102 500**	**76 600**	13,8 %
Finnland	–3 400	–72 100	**–75 400**	290 100	–95 500	–21 700	–2 600	**169 800**	**94 300**	7,1 %
Frankreich	q	q	**q**	q	q	q	q	**q**	**q**	q
Deutschland	–5 200	–72 500	**–77 700**	326 000	–83 300	–68 000	0	**175 600**	**98 000**	6,4 %
Griechenland	m	–21 900	**m**	235 300	–16 700	–38 100	0	**152 900**	**m**	m
Ungarn	–9 100	–22 200	**–31 300**	323 200	–93 800	–56 600	0	**171 200**	**139 800**	16,2 %
Island	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Irland	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Israel	–11 300	–31 600	**–42 900**	225 300	–31 700	–25 800	0	**168 400**	**125 600**	11,0 %
Italien[3]	–15 800	–38 900	**–54 700**	316 800	–102 900	–30 100	0	**179 300**	**124 600**	9,5 %
Japan	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Korea	–20 300	–35 000	**–55 400**	131 600	–900	–10 600	0	**117 000**	**61 700**	5,5 %
Luxemburg[3]	m	–65 200	**m**	721 500	–223 400	–89 100	0	**407 200**	**m**	m
Mexiko	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Niederlande[3]	–16 900	–95 300	**–112 200**	479 300	–189 100	–6 900	0	**281 600**	**169 400**	8,6 %
Neuseeland	–14 000	–55 100	**–69 100**	206 300	–44 100	0	–3 300	**156 900**	**87 800**	8,1 %
Norwegen	–2 300	–57 600	**–59 900**	304 100	–85 100	–23 700	0	**196 300**	**136 400**	8,9 %
Polen[3]	–6 100	–17 000	**–23 100**	316 400	–28 000	–56 400	0	**233 800**	**210 700**	24,0 %
Portugal	–8 600	–22 500	**–31 100**	413 600	–119 700	–45 500	0	**248 300**	**217 200**	20,5 %
Slowakei	–9 100	–24 400	**–33 500**	233 600	–38 400	–31 300	0	**168 700**	**135 200**	14,8 %
Slowenien	–4 100	–32 800	**–36 900**	463 800	–110 500	–102 500	0	**246 700**	**209 800**	16,1 %
Spanien	–12 900	–46 400	**–59 300**	284 200	–73 100	–18 000	0	**190 600**	**131 200**	10,5 %
Schweden	–200	–52 100	**–52 100**	190 400	–43 300	–13 300	0	**132 900**	**80 800**	7,3 %
Schweiz	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Türkei	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Ver. Königreich	–25 900	–43 100	**–69 000**	422 200	–93 000	–50 700	–80 300	**195 600**	**126 600**	8,7 %
Vereinigte Staaten	–55 000	–49 200	**–104 200**	566 600	–139 100	–32 000	0	**390 200**	**286 000**	12,2 %
OECD-Durchschnitt	**–13 200**	**–43 900**	**–57 200**	**332 600**	**–81 800**	**–36 100**	**–4 000**	**208 300**	**145 200**	**11,5 %**
EU21-Durchschnitt	**–8 200**	**–43 900**	**–52 100**	**338 900**	**–89 600**	**–41 400**	**–5 500**	**199 800**	**137 700**	**12,2 %**

Anmerkung: Die Zahlen basieren auf dem Unterschied zwischen Frauen, die einen Abschluss im Tertiärbereich erworben haben, und Frauen, die einen Abschluss im Sekundarbereich II/postsekundaren, nicht tertiären Bereich erworben haben. Werte sind auf volle hundert auf- oder abgerundet.

1. Der Gesamtnutzen ist die gewichtete Summe aus den Bruttoeinkommensvorteilen (4), dem Effekt Einkommensteuer (5), dem Effekt Sozialversicherungsbeiträge (6) und dem Effekt Transferleistungen (7); hierbei wurden die Beschäftigungswahrscheinlichkeit und Unterstützungsleistungen im Falle der Erwerbslosigkeit berücksichtigt. Weitere Einzelheiten s. Abschnitt Angewandte Methodik. 2. Australien: Referenzjahr 2009. 3. Italien, Kanada, Luxemburg, Niederlande, Polen: Referenzjahr 2010.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933285155

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle A7.4a

Staatliche Kosten und staatlicher Nutzen bei einem Mann, der einen Abschluss im Tertiärbereich erwirbt (2011)

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

	Direkte Kosten	Entgangene Einkommensteuer	Gesamtkosten	Einzelne Komponenten Einkommensvorteil			Gesamtnutzen[1]	Finanzieller Nettoertrag	Ertragsrate
				Effekt Einkommensteuer	Effekt Sozialversicherungsbeiträge	Effekt Transferleistungen			
	(1)	(2)	(3) = (1) + (2)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8) = (7) + (3)	(9)
OECD-Länder									
Australien[2]	–31 400	–5 800	**–37 200**	172 400	0	0	**168 800**	**131 500**	11,6 %
Österreich	–74 100	–10 700	**–84 800**	181 100	73 200	0	**260 100**	**175 300**	8,0 %
Belgien	m	m	**m**	m	m	m	**m**	**m**	m
Kanada[3]	–44 900	–3 600	**–48 400**	121 300	6 400	0	**136 100**	**87 700**	8,0 %
Chile	–18 100	– 100	**–18 200**	70 400	83 600	1 300	**149 200**	**131 000**	16,4 %
Tschechien	–27 600	5 200	**–22 300**	98 300	53 800	0	**156 600**	**134 200**	17,0 %
Dänemark	–98 400	–20 000	**–118 400**	214 700	0	10 800	**226 200**	**107 800**	5,5 %
Estland	–26 600	–3 000	**–29 600**	45 000	6 200	0	**56 100**	**26 500**	7,5 %
Finnland	–91 300	6 900	**–84 400**	177 700	34 000	0	**217 300**	**133 000**	7,5 %
Frankreich	q	q	**q**	q	q	q	**q**	**q**	q
Deutschland	–87 500	–13 400	**–100 900**	189 800	97 700	0	**306 500**	**205 600**	8,7 %
Griechenland	m	–6 400	**m**	35 900	37 900	0	**76 300**	**m**	m
Ungarn	–29 600	1 400	**–28 200**	156 300	108 700	0	**271 200**	**243 000**	24,1 %
Island	m	m	**m**	m	m		**m**	**m**	m
Irland	m	m	**m**	m	m	m	**m**	**m**	m
Israel	–19 900	100	**–19 800**	82 900	44 600	0	**121 300**	**101 500**	11,6 %
Italien[3]	–35 900	–8 300	**–44 200**	184 400	48 600	0	**226 900**	**182 700**	9,4 %
Japan	m	m	**m**	m	m	m	**m**	**m**	m
Korea	–13 100	–14 900	**–27 900**	2 800	12 400	0	**17 200**	**–10 800**	0,5 %
Luxemburg[3]	m	–5 200	**m**	327 000	110 800	0	**408 000**	**m**	m
Mexiko	m	m	**m**	m			**m**	**m**	m
Niederlande[3]	–73 000	–5 100	**–78 100**	273 200	1 300	0	**272 600**	**194 600**	m
Neuseeland	–32 600	–1 700	**–34 300**	73 500	0	0	**74 300**	**40 000**	6,3 %
Norwegen	–75 300	–11 400	**–86 800**	152 700	32 700	0	**192 600**	**105 800**	5,5 %
Polen[3]	–19 100	–6 000	**–25 000**	43 900	88 400	0	**143 100**	**118 100**	15,1 %
Portugal	–31 400	–3 000	**–34 300**	177 300	57 400	0	**211 800**	**177 500**	11,5 %
Slowakei	–28 100	5 300	**–22 800**	64 700	49 900	0	**123 100**	**100 400**	14,6 %
Slowenien	–34 900	–9 900	**–44 900**	155 900	131 100	0	**284 300**	**239 400**	14,0 %
Spanien	–59 000	5 900	**–53 100**	61 700	15 400	0	**100 700**	**47 600**	6,2 %
Schweden	–97 200	–9 000	**–106 100**	117 000	12 400	0	**128 800**	**22 700**	3,1 %
Schweiz	–91 300	–18 500	**–109 700**	125 200	36 200	0	**161 900**	**52 200**	4,0 %
Türkei	m	m	**m**	m	m	m	**m**	**m**	m
Ver. Königreich	–27 700	3 100	**–24 700**	121 000	58 100	1 800	**191 800**	**167 100**	23,4 %
Vereinigte Staaten	–55 900	–6 700	**–62 600**	261 800	48 600	0	**334 200**	**271 700**	14,5 %
OECD-Durchschnitt	**– 49 000**	**– 5 000**	**– 53 900**	**136 600**	**46 300**	**500**	**185 800**	**127 400**	**10,6 %**
EU21-Durchschnitt	**– 52 600**	**– 4 000**	**– 56 400**	**145 800**	**54 700**	**700**	**203 400**	**142 200**	**11,7 %**

Anmerkung: Die Zahlen basieren auf dem Unterschied zwischen Männern, die einen Abschluss im Tertiärbereich erworben haben, und Männern, die einen Abschluss im Sekundarbereich II/postsekundaren, nicht tertiären Bereich erworben haben. Werte sind auf volle hundert auf- oder abgerundet.
1. Der Gesamtnutzen ist die gewichtete Summe aus den Bruttoeinkommensvorteilen (4), dem Effekt Einkommensteuer (5), dem Effekt Sozialversicherungsbeiträge (6) und dem Effekt Transferleistungen (7); hierbei wurden die Beschäftigungswahrscheinlichkeit und Unterstützungsleistungen im Falle der Erwerbslosigkeit berücksichtigt. Weitere Einzelheiten s. Abschnitt Angewandte Methodik. 2. Australien: Referenzjahr 2009. 3. Italien, Kanada, Luxemburg, Niederlande, Polen: Referenzjahr 2010.
Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933285166
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

A 7

Tabelle A7.4b

Staatliche Kosten und staatlicher Nutzen bei einer Frau, die einen Abschluss im Tertiärbereich erwirbt (2011)

Im Vergleich zu einer Frau, die einen Abschluss im Sekundarbereich II/postsekundaren, nicht tertiären Bereich erwirbt, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für das BIP

	Direkte Kosten	Entgangene Einkommen-steuer	Gesamt-kosten	Einzelne Komponenten Einkommensvorteil			Gesamt-nutzen[1]	Finanzieller Nettoertrag	Ertragsrate
				Effekt Einkommen-steuer	Effekt Sozialver-sicherungs-beiträge	Effekt Transfer-leistungen			
	(1)	(2)	(3) = (1) + (2)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8) = (7) + (3)	(9)
OECD-Länder									
Australien[2]	–31 400	–6 000	**–37 400**	112 300	0	0	**114 600**	**77 200**	9,7 %
Österreich	–74 100	–10 700	**–84 800**	120 400	81 600	0	**197 100**	**112 400**	6,2 %
Belgien	m	m	**m**	m	m	m	**m**	**m**	m
Kanada[3]	–44 900	–3 700	**–48 600**	73 600	25 100	0	**96 900**	**48 300**	6,7 %
Chile	–18 100	– 100	**–18 200**	25 900	75 800	1 300	**101 600**	**83 400**	14,6 %
Tschechien	–27 600	5 100	**–22 400**	56 800	31 100	3 700	**104 100**	**81 700**	13,5 %
Dänemark	–98 400	–20 800	**–119 200**	98 300	0	13 000	**112 800**	**–6 400**	2,2 %
Estland	–26 600	–3 200	**–29 800**	27 200	3 700	0	**31 300**	**1 600**	3,6 %
Finnland	–91 300	7 200	**–84 100**	95 500	21 700	2 600	**126 900**	**42 800**	4,6 %
Frankreich	q	q	**q**	q	q	q	**q**	**q**	q
Deutschland	–87 500	–13 600	**–101 100**	83 300	68 000	0	**158 600**	**57 500**	4,5 %
Griechenland	m	–5 200	**m**	16 700	38 100	0	**65 900**	**m**	m
Ungarn	–29 600	1 400	**–28 200**	93 800	56 600	0	**162 500**	**134 300**	16,9 %
Island	m	m	**m**	m	m	m	**m**	**m**	m
Irland	m	m	**m**	m	m	m	**m**	**m**	m
Israel	–19 900	100	**–19 800**	31 700	25 800	0	**54 400**	**34 600**	7,3 %
Italien[3]	–35 900	–8 000	**–43 900**	102 900	30 100	0	**129 600**	**85 700**	7,8 %
Japan	m	m	**m**	m	m	m	**m**	**m**	m
Korea	–13 100	–15 500	**–28 500**	900	10 600	0	**13 600**	**–14 900**	–0,6 %
Luxemburg[3]	m	–5 500	**m**	223 400	89 100	0	**287 300**	**m**	m
Mexiko	m	m	**m**	m	m	m	**m**	**m**	m
Niederlande[3]	–73 000	–5 100	**–78 100**	189 100	6 900	0	**192 700**	**114 600**	m
Neuseeland	–32 600	–1 700	**–34 300**	44 100	0	3 300	**51 100**	**16 800**	5,1 %
Norwegen	–75 300	–11 800	**–87 100**	85 100	23 700	0	**112 300**	**25 200**	3,4 %
Polen[3]	–19 100	–5 600	**–24 700**	28 000	56 400	0	**101 400**	**76 600**	12,6 %
Portugal	–31 400	–2 700	**–34 100**	119 700	45 500	0	**158 900**	**124 800**	11,0 %
Slowakei	–28 100	5 300	**–22 800**	38 400	31 300	0	**76 800**	**54 000**	10,5 %
Slowenien	–34 900	–9 700	**–44 700**	110 500	102 500	0	**221 900**	**177 200**	11,3 %
Spanien	–59 000	6 000	**–53 000**	73 100	18 000	0	**105 800**	**52 800**	6,8 %
Schweden	–97 200	–9 000	**–106 200**	43 300	13 300	0	**65 000**	**–41 200**	0,3 %
Schweiz	–91 300	–18 300	**–109 600**	73 300	28 900	0	**91 700**	**–17 900**	1,5 %
Türkei	m	m	**m**	m	m	m	**m**	**m**	m
Ver. Königreich	–27 700	3 200	**–24 500**	93 000	50 700	80 300	**225 300**	**200 800**	37,2 %
Vereinigte Staaten	–55 900	–7 100	**–63 000**	139 100	32 000	0	**178 300**	**115 300**	9,2 %
OECD-Durchschnitt	**–49 000**	**–5 000**	**–53 900**	**81 500**	**35 800**	**3 900**	**123 600**	**65 500**	**8,6 %**
EU21-Durchschnitt	**–52 600**	**–3 900**	**–56 400**	**89 600**	**41 400**	**5 500**	**140 200**	**79 300**	**9,9 %**

Anmerkung: Die Zahlen basieren auf dem Unterschied zwischen Frauen, die einen Abschluss im Tertiärbereich erworben haben, und Frauen, die einen Abschluss im Sekundarbereich II/postsekundaren, nicht tertiären Bereich erworben haben. Werte sind auf volle hundert auf- oder abgerundet.

1. Der Gesamtnutzen ist die gewichtete Summe aus den Bruttoeinkommensvorteilen (4), dem Effekt Einkommensteuer (5), dem Effekt Sozialversicherungsbeiträge (6) und dem Effekt Transferleistungen (7); hierbei wurden die Beschäftigungswahrscheinlichkeit und Unterstützungsleistungen im Falle der Erwerbslosigkeit berücksichtigt. Weitere Einzelheiten s. Abschnitt Angewandte Methodik. 2. Australien: Referenzjahr 2009. 3. Italien, Kanada, Luxemburg, Niederlande, Polen: Referenzjahr 2010.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933285175

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Indikator A8
Was sind die gesamtgesellschaftlichen Auswirkungen von Bildung?

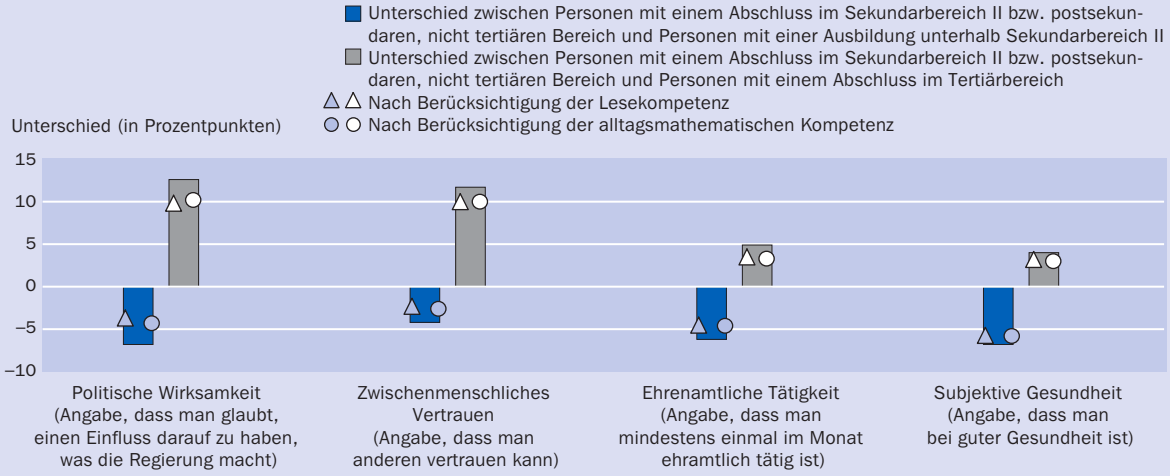
- In allen Ländern und subnationalen Einheiten, die an der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener im Rahmen des OECD Programme for the International Assessment of Adult Competencies aus dem Jahr 2012 teilnahmen, schnitten Erwachsene mit höheren Qualifikationen bei den gesamtgesellschaftlichen Auswirkungen (nach Selbstangabe) im Durchschnitt eher besser ab, insbesondere im Hinblick auf eine gute oder ausgezeichnete subjektive Gesundheit, ehrenamtliche Tätigkeit, zwischenmenschliches Vertrauen und politische Wirksamkeit (d. h. bei der Frage, ob man glaubt, einen Einfluss darauf zu haben, was die Regierung macht).
- Bei einem Vergleich der gesamtgesellschaftlichen Auswirkungen über alle Bildungsgruppen hinweg findet man die größten Unterschiede zwischen Erwachsenen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II und Absolventen des Tertiärbereichs im Bereich der politischen Wirksamkeit und des zwischenmenschlichen Vertrauens. Der Anteil der Erwachsenen, die angaben, dass sie Einfluss darauf haben, was die Regierung macht (politische Wirksamkeit), steigt mit jeder zusätzlich abgeschlossenen höheren Bildungsstufe an. Er ist zwischen den Erwachsenen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II/postsekundaren, nicht tertiären Bereich und Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich größer als der zwischen Erwachsenen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II und Erwachsenen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II/postsekundaren, nicht tertiären Bereich.
- Der Anteil der Erwachsenen, die angaben, dass sie ehrenamtlich tätig sind und dass ihr subjektiver Gesundheitszustand gut bis ausgezeichnet ist, steigt ebenfalls mit jeder abgeschlossenen höheren Bildungsstufe. Hier ist der Unterschied zwischen den Erwachsenen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II und den Erwachsenen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II/postsekundaren, nicht tertiären Bereich größer als zwischen Erwachsenen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II/postsekundaren, nicht tertiären Bereich und Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich.

A 8

Abbildung A8.1

Gesamtgesellschaftliche Auswirkungen von Bildung (2012)

Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener, 25- bis 64-Jährige; Referenzkategorie: Abschluss im Sekundarbereich II/ postsekundaren, nicht tertiären Bereich



Anmerkung: Berechnungen basieren auf einer linearen Regression nach Berücksichtigung von Geschlecht, Alter und monatlichem Einkommen. Anordnung der gesamtgesellschaftlichen Auswirkungen in absteigender Reihenfolge des Unterschieds (in Prozentpunkten) zwischen Personen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich und Personen mit einem Abschluss im Tertiärbereich.
Quelle: OECD. Tabellen A8.1, A8.2, A8.3a, A8.4 sowie Tabellen A8.1 (L), A8.1 (N), A8.2 (L), A8.2 (N), A8.3a (L), A8.3a (N), A8.4 (L) und A8.4 (N) im Internet.
Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933283755

Erläuterung der Abbildung: Der Unterschied in Prozentpunkten spiegelt die relative Veränderung der gesamtgesellschaftlichen Auswirkungen im Vergleich zur Referenzkategorie wider. So ist beispielsweise im Durchschnitt der Anteil von Personen, die angeben, dass sie glauben, einen Einfluss darauf zu haben, was die Regierung macht, bei Personen mit einem Abschluss im Tertiärbereich 13 Prozentpunkte größer, wenn der Vergleich mit Personen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich erfolgt. Bereinigt um die Faktoren Lesekompetenz bzw. alltagsmathematische Kompetenz reduziert sich dieser Unterschied auf 10 Prozentpunkte. Andererseits ist im Durchschnitt der Anteil an Personen, die angeben, dass sie glauben, einen Einfluss darauf zu haben, was die Regierung macht, bei Personen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II um 7 Prozentpunkte niedriger, wenn der Vergleich mit Personen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich erfolgt. Bereinigt um die Faktoren Lesekompetenz bzw. alltagsmathematische Kompetenz reduziert sich dieser Unterschied auf 4 Prozentpunkte.

Kontext

Bedingt durch den Anstieg massiv einschränkender chronischer Erkrankungen wie Herzleiden, Diabetes und Depressionen in den letzten Jahren konzentrieren die Regierungen ihre Bemühungen darauf, die Menschen zu einer Änderung ihres Lebensstils zu bewegen und eine gesunde Lebensweise zu fördern (OECD, 2013a). Der Zusammenhang zwischen Gesundheit und Bildung ist in vielen Ländern und über viele Jahre hinweg gut belegt. Tatsächlich haben Personen mit einem höheren Bildungsstand eine niedrigere Morbidität und eine höhere Lebenserwartung (Cutler und Lleras-Muney, 2006).

Aber Bildung wirkt sich nicht nur auf die Gesundheit aus. Es besteht auch ein positiver Zusammenhang zwischen Bildung und zwischenmenschlichem Vertrauen, ehrenamtlicher Tätigkeit und politischem Engagement. Ohne Vertrauen in andere und in die Gültigkeit der Gesetze funktionieren sämtliche Beziehungen, sei es in Wirtschaft, Politik oder der Gesellschaft, weniger effizient. Wenn Menschen das Gefühl haben, sie hätten etwas zu bieten, und sich der Menschen um sich herum bewusst sind, sind sie eher geneigt, sich ehrenamtlich zu engagieren, um an gesellschaftlichen Veränderungen mitzuwirken, und wenn sie das Gefühl haben, die politischen Herausforderungen, vor denen ihr Land steht, zu verstehen und Einfluss darauf zu haben, wie ihr Land regiert wird, sind sie eher bereit, sich politisch zu engagieren (OECD, 2013b).

Weitere wichtige Ergebnisse

- Der Anteil der Bevölkerung, der positive Angaben zu den gesamtgesellschaftlichen Auswirkungen macht, verändert sich je nach Bildungsstand, was teilweise Unterschiede in Alter, Geschlecht und Einkommen widerspiegelt. In den meisten Ländern verringern sich bei Berücksichtigung dieser Faktoren die beobachteten Unterschiede in den gesamtgesellschaftlichen Auswirkungen über alle Bildungsgruppen hinweg, eliminiert werden sie jedoch nicht.
- Der Bereich, der am stärksten von Alter, Geschlecht und Einkommen des Einzelnen beeinflusst wird, ist die Gesundheit. Bereinigt um diese Faktoren verringert sich der über die einzelnen Bildungsstände hinweg unterschiedliche Anteil der Erwachsenen, die laut Selbstangabe bei guter oder ausgezeichneter Gesundheit sind, ungefähr um die Hälfte. Bei den anderen analysierten Auswirkungen (ehrenamtliche Tätigkeit, zwischenmenschliches Vertrauen und politische Wirksamkeit) sind die Unterschiede über die Bildungsgruppen hinweg im Allgemeinen weniger stark von diesen Faktoren abhängig.
- Zwar stehen sowohl die Lesekompetenz als auch die alltagsmathematische Kompetenz mit positiven gesamtgesellschaftlichen Auswirkungen in Zusammenhang, aber der Hauptfaktor in diesem Bereich ist der Bildungsstand.

Analyse und Interpretationen

Der diesjährige Indikator zu den gesamtgesellschaftlichen Auswirkungen von Bildung (und Kompetenzen) analysiert die Aspekte subjektive Gesundheit, ehrenamtliche Tätigkeit, zwischenmenschliches Vertrauen und politische Wirksamkeit (jeweils nach Selbstangabe), wie sie in der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener im Rahmen des OECD Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC) erfasst wurden. Diese vier Aspekte gesamtgesellschaftlicher Auswirkungen werden als Schlüsselindikatoren für die Lebensqualität des Einzelnen und der Gesellschaft betrachtet (OECD, 2013a).

Die Ergebnisse zeigen, dass selbst unter Berücksichtigung von Geschlecht, Alter, Monatseinkommen, Lesekompetenz bzw. alltagsmathematischer Kompetenz eine positive Korrelation zwischen dem Bildungsstand und diesen Aspekten der gesamtgesellschaftlichen Auswirkungen besteht. Auch wenn sich das Bild in den einzelnen Ländern unterscheidet, zeigt das Gesamtergebnis, dass eine höhere Lesekompetenz und alltagsmathematische Kompetenz positiv mit allen hier untersuchten Aspekten der gesamtgesellschaftlichen Auswirkungen korrelieren, Geschlecht, Alter und Monatseinkommen jedoch nur mit der subjektiven Gesundheit.

Abbildung A8.1 zeigt, dass der Anteil der Erwachsenen, die glauben, einen Einfluss darauf zu haben, was die Regierung macht, bei Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich um 13 Prozentpunkte höher ist als bei Erwachsenen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II/postsekundaren, nicht tertiären Bereich. Zwischen

diesen beiden Gruppen besteht ein Unterschied von 12 Prozentpunkten im Anteil derer, die angaben, dass sie anderen vertrauen können, ein Unterschied von 5 Prozentpunkten beim Anteil derer, die angaben, dass sie mindestens einmal im Monat ehrenamtlich tätig sind, und ein Unterschied von 4 Prozentpunkten beim Anteil der Erwachsenen, die angaben, dass sie bei guter Gesundheit sind. Im Gegensatz dazu sind die Anteile der Erwachsenen, die derartig positive Angaben im Hinblick auf jede dieser gesamtgesellschaftlichen Auswirkungen machen, bei Erwachsenen, die über keinen Abschluss im Sekundarbereich II verfügen, um 4 bis 7 Prozentpunkte kleiner als bei Erwachsenen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II/postsekundaren, nicht tertiären Bereich (Tab. A8.1, A8.2, A8.3a und A8.4).

Subjektive Gesundheit

Im Durchschnitt der Länder und subnationalen Einheiten, die an der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener teilnahmen, gaben 79 Prozent der Erwachsenen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II/postsekundaren, nicht tertiären Bereich an, bei guter Gesundheit zu sein. In allen teilnehmenden Ländern und subnationalen Einheiten gibt es eine positive Korrelation zwischen Bildungsstand und subjektiver Gesundheit. Der Anteil der Erwachsenen, die angaben, dass sie bei guter Gesundheit sind, ist bei Erwachsenen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II 15 Prozentpunkte niedriger, als wenn der Vergleich mit Erwachsenen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II/postsekundaren, nicht tertiären Bereich erfolgt. Bei Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich ist dieser Anteil 9 Prozentpunkte größer, als wenn der Vergleich mit Erwachsenen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II/postsekundaren, nicht tertiären Bereich erfolgt (Tab. A8.1).

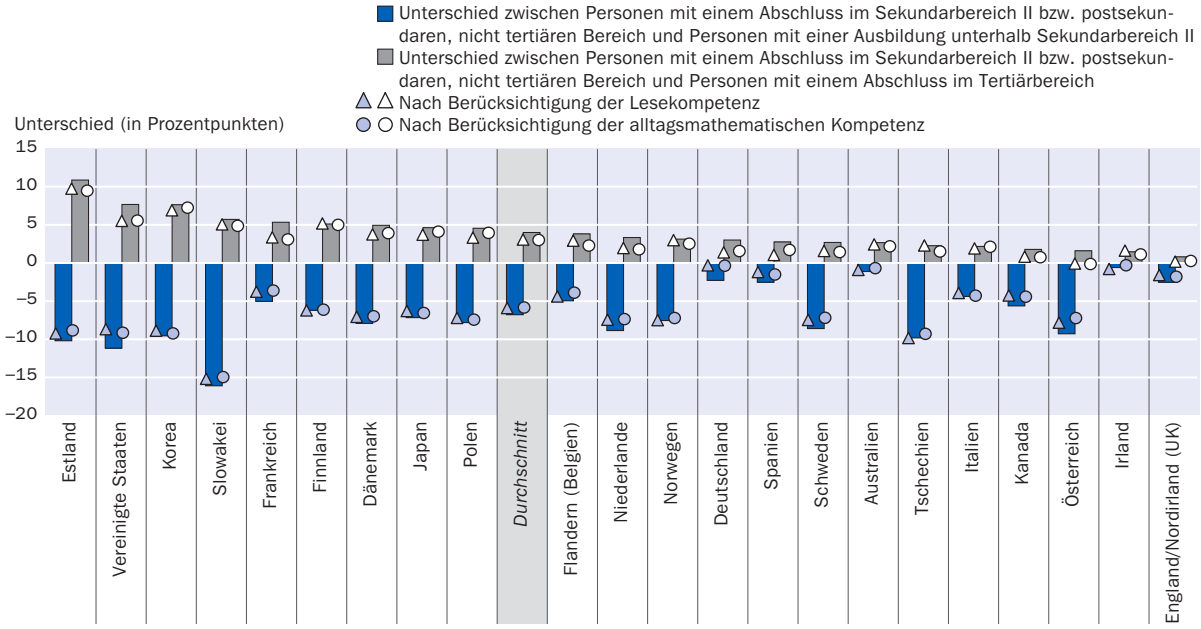
Bereinigt um die Faktoren Geschlecht, Alter und Monatseinkommen verliert der Bildungsstand einen Teil seiner Bedeutung für den subjektiven Gesundheitszustand. Auch die Lesekompetenz und die alltagsmathematische Kompetenz mildern den Einfluss des Bildungsstands auf den subjektiven Gesundheitszustand. So ist beispielsweise der Anteil von Erwachsenen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II, die angaben, bei guter Gesundheit zu sein, nach Bereinigung um die Faktoren Geschlecht und Alter um 12 Prozentpunkte niedriger als bei Erwachsenen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich. Werden auch die Monatseinkommen berücksichtigt, sinkt dieser Anteil um 7 Prozentpunkte und bei zusätzlicher Berücksichtigung von Lesekompetenz bzw. alltagsmathematischer Kompetenz um 6 Prozentpunkte (Tab. A8.1 [L] und A8.1 [N] im Internet).

Abbildung A8.2 zeigt den Unterschied (in Prozentpunkten) in den Angaben einer guten subjektiven Gesundheit zwischen Personen mit unterschiedlichem Bildungsstand bereinigt um die Faktoren Geschlecht, Alter, Monatseinkommen, Lesekompetenz und alltagsmathematische Kompetenz. Die Ergebnisse zeigen, dass der Bildungsstand im Hinblick auf den subjektiven Gesundheitszustand auch nach Bereinigung um diese Faktoren eine entscheidende Rolle spielt. Im Durchschnitt sind nach Bereinigung um die Faktoren Geschlecht, Alter und Monatseinkommen die Unterschiede zwischen Personen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II/postsekundaren, nicht tertiären Bereich und Personen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II größer (–7 Prozentpunkte) als bei einem Vergleich zwischen Personen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II/postsekundaren, nicht tertiären Bereich und Per-

Abbildung A8.2

Wahrscheinlichkeit der Angabe, dass man bei guter Gesundheit ist, nach Bildungsstand

25- bis 64-Jährige; Referenzkategorie: Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich



Anmerkung: Berechnungen basieren auf einer linearen Regression nach Berücksichtigung von Geschlecht, Alter und monatlichem Einkommen. Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Unterschieds (in Prozentpunkten) zwischen Personen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich und Personen mit einem Abschluss im Tertiärbereich.

Quelle: OECD. Tabelle A8.1 sowie Tabellen A8.1 (L) und A8.1 (N) im Internet.

Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. *StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933283763*

Erläuterung der Abbildung: Der Unterschied in Prozentpunkten spiegelt die relative Veränderung der Angabe, dass man bei guter Gesundheit ist, im Vergleich zur Referenzkategorie wider. In Estland beispielsweise steigt der Anteil von Personen mit einem Abschluss im Tertiärbereich, die angeben, bei guter Gesundheit zu sein, um 11 Prozentpunkte wenn der Vergleich mit Personen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich erfolgt. Ebenso steigt nach Berücksichtigung der Lesekompetenz der Anteil an Personen mit einem Abschluss im Tertiärbereich um 10 Prozentpunkte wenn der Vergleich mit Personen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich erfolgt.

sonen mit einem Abschluss im Tertiärbereich (4 Prozentpunkte). In Estland, Korea, der Slowakei, Tschechien und den Vereinigten Staaten war ein großes Gefälle zwischen den Gruppen zu beobachten; dort ist der Anteil der Erwachsenen, die eine gute subjektive Gesundheit angaben, bei Erwachsenen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II rund 10 Prozentpunkte geringer, als wenn der Vergleich mit Erwachsenen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II/postsekundaren, nicht tertiären erfolgt. Dagegen ist nur in Estland der Anteil der Erwachsenen, die eine gute subjektive Gesundheit angaben, bei Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich mindestens 10 Prozentpunkte größer als bei Erwachsenen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II/postsekundaren, nicht tertiären Bereich (Tab. A8.1 sowie Tab. A8.1 [L] und A8.1 [N] im Internet).

Ehrenamtliche Tätigkeit

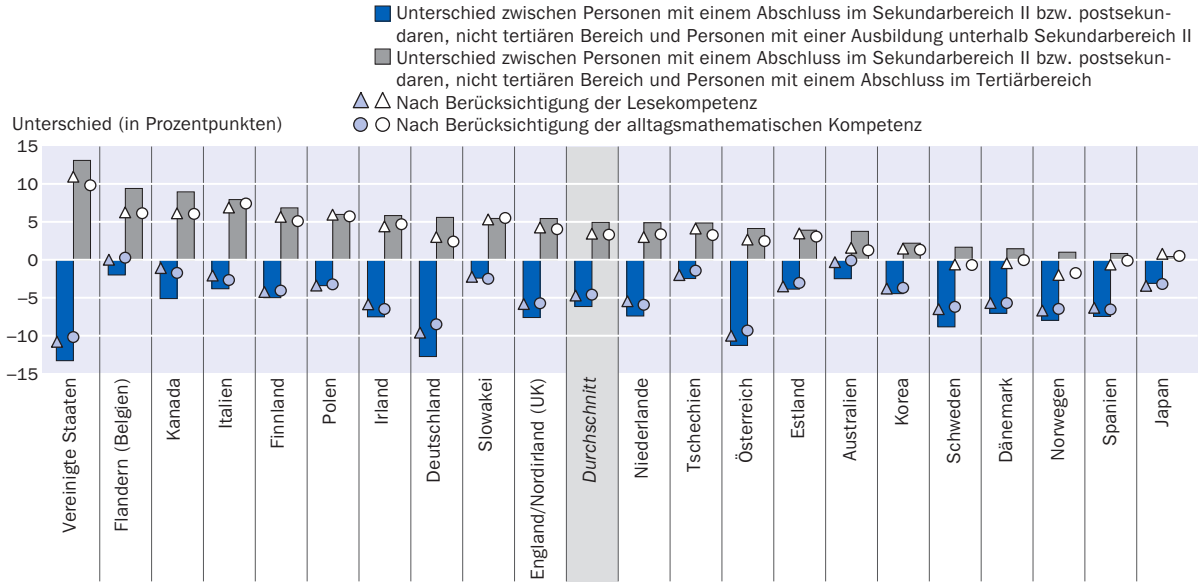
Im Durchschnitt der Länder und subnationalen Einheiten, die an der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener teilnahmen, gaben 18 Prozent der Erwachsenen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II/postsekundaren, nicht tertiären Bereich an, mindestens einmal im Monat ehrenamtlich tätig zu sein. In allen teilnehmenden Ländern und subnationalen Einheiten zeigt sich eine positive Korrelation

A 8

Abbildung A8.3

Wahrscheinlichkeit der Angabe, dass man mindestens einmal im Monat ehrenamtlich tätig ist, nach Bildungsstand (2012)

25- bis 64-Jährige; Referenzkategorie: Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich



Anmerkung: Berechnungen basieren auf einer linearen Regression nach Berücksichtigung von Geschlecht, Alter und monatlichem Einkommen. Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Unterschieds (in Prozentpunkten) zwischen Personen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich und Personen mit einem Abschluss im Tertiärbereich.

Quelle: OECD. Tabelle A8.2 sowie Tabellen A8.2 (L) und A8.2 (N) im Internet. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933283778

Erläuterung der Abbildung: Der Unterschied in Prozentpunkten spiegelt die relative Veränderung der Angabe, dass man mindestens einmal im Monat ehrenamtlich tätig ist, im Vergleich zur Referenzkategorie wider. In den Vereinigten Staaten beispielsweise steigt der Anteil von Personen mit einem Abschluss im Tertiärbereich, die angeben, mindestens einmal im Monat ehrenamtlich tätig zu sein, um 13 Prozentpunkte wenn der Vergleich mit Personen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich erfolgt. Ebenso steigt nach Berücksichtigung der Lesekompetenz der Anteil an Personen mit einem Abschluss im Tertiärbereich um 11 Prozentpunkte, wenn der Vergleich mit Personen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich erfolgt.

zwischen Bildungsstand und ehrenamtlicher Tätigkeit. Der Anteil der Erwachsenen, die angaben, dass sie einmal im Monat ehrenamtlich tätig sind, ist bei den Erwachsenen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II 5 Prozentpunkte niedriger als bei Erwachsenen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II/postsekundaren, nicht tertiären Bereich. Dieser Anteil ist bei Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich 5 Prozentpunkte größer als bei Erwachsenen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II oder im postsekundaren, nicht tertiären Bereich (Tab. A8.2).

Bei einem Vergleich zwischen Erwachsenen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II/postsekundaren, nicht tertiären Bereich und Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich ändern sich diese Anteile auch bei Berücksichtigung von Alter und Geschlecht nicht. Bereinigt um die Faktoren Lesekompetenz bzw. alltagsmathematische Kompetenz reduziert sich der Anstieg leicht von 5 auf 3 Prozentpunkte (Tab. A8.2 [L] und A8.2 [N] im Internet).

Abbildung A8.3 zeigt den Unterschied im Anteil der Erwachsenen, die angaben, dass sie mindestens einmal im Monat ehrenamtlich tätig sind, von Bildungsstand zu Bildungsstand, nach Bereinigung um die Faktoren Geschlecht, Alter und Monatseinkommen.

Sie zeigt auch die Auswirkungen der Bereinigung um die Faktoren Lesekompetenz und alltagsmathematische Kompetenz. Die Ergebnisse zeigen, dass der Bildungsstand nach Bereinigung um diese Variablen weiterhin eine entscheidende Rolle darin spielt, ob Erwachsene angeben, mindestens einmal im Monat ehrenamtlich tätig zu sein. Im Durchschnitt sind die Unterschiede von Erwachsenen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II/postsekundaren, nicht tertiären Bereich nach Bereinigung um Geschlecht, Alter und Monatseinkommen zu Erwachsenen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II größer (–6 Prozentpunkte) als von Erwachsenen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II/postsekundaren, nicht tertiären Bereich zu Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich (5 Prozentpunkte) (Tab. A8.2 sowie Tab. A8.2 [L] und A8.2 [N] im Internet).

Große Unterschiede sind in Deutschland, Österreich und den Vereinigten Staaten zu beobachten, wo der Anteil der Erwachsenen, die angaben, ehrenamtlich tätig zu sein, bei Erwachsenen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II rund 10 Prozentpunkte niedriger ist als bei Erwachsenen mit einem Abschluss im Sekun-darbereich II/postsekundaren, nicht tertiären Bereich. Andererseits ist nur in den Vereinigten Staaten der Anteil der Erwachsenen, die angaben, ehrenamtlich tätig zu sein, bei den Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich um 10 Prozentpunkte höher als bei Erwachsenen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II/postsekundaren, nicht tertiären Bereich (Tab. A8.2 und Tab. A8.2 [L] und A8.2 [N] im Internet).

Zwischenmenschliches Vertrauen

Im Durchschnitt der Länder und subnationalen Einheiten, die an der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener teilnahmen, gaben 18 Prozent der Erwachsenen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II/postsekundaren, nicht tertiären Bereich an, dass sie anderen vertrauen können. In allen teilnehmenden Ländern und subnationalen Einheiten gibt es eine positive Korrelation zwischen Bildungsstand und zwischenmenschlichem Vertrauen. Im Durchschnitt ist der Anteil der Erwachsenen, die angaben, dass sie anderen vertrauen können, bei Erwachsenen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II 4 Prozentpunkte kleiner als bei Erwachsenen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II/postsekundaren, nicht tertiären Bereich, und er ist bei Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich 12 Prozentpunkte größer als bei Erwachsenen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II/postsekundaren, nicht tertiären Bereich als höchstem Bildungsabschluss (Tab. A8.3a).

Bereinigt um die Faktoren Geschlecht, Alter und Monatseinkommen verändern sich diese Unterschiede zwischen den einzelnen Bildungsgruppen nicht. Aber ebenfalls bereinigt um die Faktoren Lesekompetenz bzw. alltagsmathematische Kompetenz werden sie geringfügig kleiner. Der Anteil der Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich, die angaben, dass sie anderen vertrauen können, ist um 10 Prozentpunkte größer als der Anteil von Erwachsenen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II/postsekundaren nicht tertiären Bereich, die eine derartige Angabe machten (Tab. A8.3a [L] und A8.3a [N] im Internet).

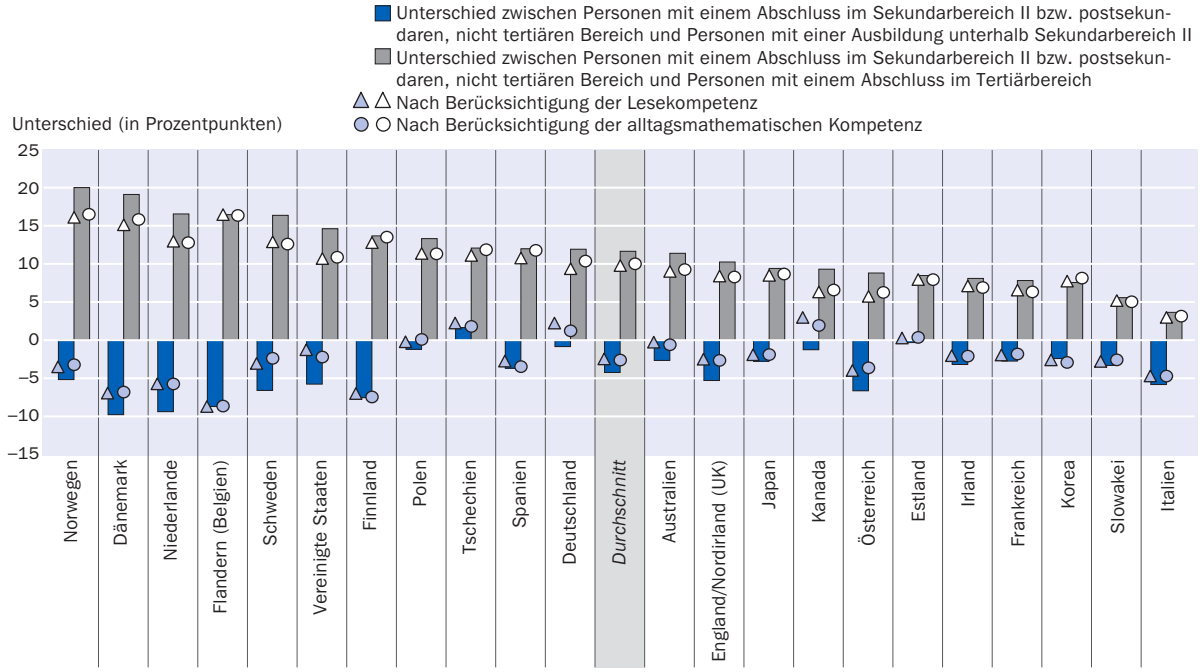
Abbildung A8.4 zeigt die Unterschiede im Anteil der Erwachsenen, die angaben, dass sie anderen vertrauen können, nach Bildungsstand und nach Bereinigung um die Faktoren Geschlecht, Alter und Monatseinkommen. Besonders groß sind die Unterschiede

A 8

Abbildung A8.4

Wahrscheinlichkeit der Angabe, dass man anderen vertrauen kann, nach Bildungsstand (2012)

25- bis 64-Jährige; Referenzkategorie: Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich



Anmerkung: Berechnungen basieren auf einer linearen Regression nach Berücksichtigung von Geschlecht, Alter und monatlichem Einkommen. Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Unterschieds (in Prozentpunkten) zwischen Personen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich und Personen mit einem Abschluss im Tertiärbereich.

Quelle: OECD. Tabelle A8.3a sowie Tabellen A8.3a (L) und A8.3a (N) im Internet.

Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. *StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933283784*

Erläuterung der Abbildung: Der Unterschied in Prozentpunkten spiegelt die relative Veränderung der Angabe, dass man anderen vertrauen kann, im Vergleich zur Referenzkategorie wider. In Norwegen beispielsweise steigt der Anteil von Personen mit einem Abschluss im Tertiärbereich, die angeben, dass man anderen vertrauen kann, um 20 Prozentpunkte, wenn der Vergleich mit Personen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich erfolgt. Ebenso steigt nach Berücksichtigung der Lesekompetenz der Anteil an Personen mit einem Abschluss im Tertiärbereich um 16 Prozentpunkte, wenn der Vergleich mit Personen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich erfolgt.

zwischen Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich und Erwachsenen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II/postsekundaren, nicht tertiären Bereich in Norwegen (20 Prozentpunkte) und in Dänemark (19 Prozentpunkte). Die größten Unterschiede zwischen Erwachsenen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II und Erwachsenen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II/postsekundaren, nicht tertiären Bereich finden sich in Dänemark (–10 Prozentpunkte) und den Niederlanden (–9 Prozentpunkte) (Tab. A8.3a).

Bereinigt um die Faktoren Lesekompetenz bzw. alltagsmathematische Kompetenz ist der Anteil der Erwachsenen, die (nach Selbstangabe) anderen vertrauen können, im Durchschnitt bei Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich um 10 Prozentpunkte größer als bei Erwachsenen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II/postsekundaren, nicht tertiären Bereich. Die größten Unterschiede sind in Flandern (Belgien) und Norwegen (mindestens 16 Prozentpunkte) zu beobachten. Andererseits ist der Anteil der Erwachsenen, die angaben, anderen vertrauen zu können, bei Erwachsenen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarstufe II im Durchschnitt 3 Prozentpunkte kleiner als bei Erwachsenen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II/

postsekundaren, nicht tertiären Bereich. Besonders deutlich ist der Unterschied in Flandern (Belgien) (–9 Prozentpunkte) (Tab. A8.3a [L] und A8.3a [N] im Internet).

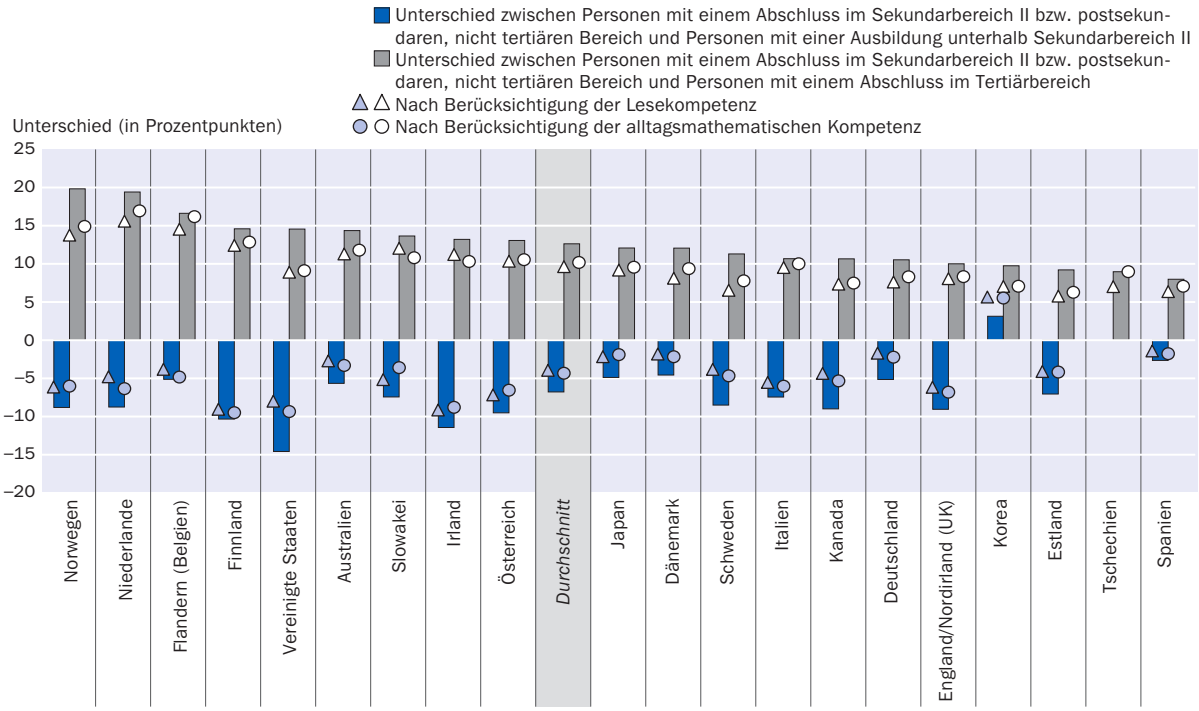
Politische Wirksamkeit

Im Durchschnitt der teilnehmenden Länder und subnationalen Einheiten gaben 30 Prozent der Erwachsenen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II/postsekundaren, nicht tertiären Bereich an, dass sie glauben, einen Einfluss darauf zu haben, was die Regierung macht. In allen teilnehmenden Ländern und subnationalen Einheiten besteht eine positive Korrelation zwischen Bildungsstand und politischer Wirksamkeit. Im Durchschnitt ist der Anteil der Erwachsenen, die angaben, dass sie glauben, einen Einfluss darauf zu haben, was die Regierung macht, bei Erwachsenen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II um 7 Prozentpunkte kleiner als bei Erwachsenen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II/postsekundaren, nicht tertiären Bereich

Abbildung A8.5

Wahrscheinlichkeit der Angabe, dass man glaubt, einen Einfluss darauf zu haben, was die Regierung macht, nach Bildungsstand (2012)

25- bis 64-Jährige; Referenzkategorie: Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich



Anmerkung: Berechnungen basieren auf einer linearen Regression nach Berücksichtigung von Geschlecht, Alter und monatlichem Einkommen. Es werden nur Unterschiede dargestellt, wenn sie bei 95 Prozent signifikant sind.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Unterschieds (in Prozentpunkten) zwischen Personen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich und Personen mit einem Abschluss im Tertiärbereich.

Quelle: OECD. Tabelle A8.4 sowie Tabelle A8.4 [L] und A8.4 [N] im Internet.

Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933291269

Erläuterung der Abbildung: Der Unterschied in Prozentpunkten spiegelt die relative Veränderung der Angabe, dass man glaubt, einen Einfluss darauf zu haben, was die Regierung macht, im Vergleich zur Referenzkategorie wider. In Norwegen beispielsweise steigt der Anteil von Personen mit einem Abschluss im Tertiärbereich, die angeben, dass sie glauben, einen Einfluss darauf zu haben, was die Regierung macht, um 20 Prozentpunkte, wenn der Vergleich mit Personen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich erfolgt. Ebenso steigt nach Berücksichtigung der Lesekompetenz der Anteil an Personen mit einem Abschluss im Tertiärbereich um 14 Prozentpunkte, wenn der Vergleich mit Personen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich erfolgt.

und bei Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich 13 Prozentpunkte größer als bei Erwachsenen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II/postsekundaren, nicht tertiären Bereich (Tab. A8.4).

Auch bei Bereinigung um die Faktoren Geschlecht, Alter und Monatseinkommen verändern sich die Unterschiede von Bildungsstand zu Bildungsstand nicht. Bereinigt um die Faktoren Lesekompetenz bzw. alltagsmathematische Kompetenz ist der Anteil Erwachsener, die angaben, einen Einfluss darauf zu haben, was die Regierung macht, bei Erwachsenen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II um 4 Prozentpunkte kleiner als bei Erwachsenen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II/postsekundaren, nicht tertiären Bereich. Bei Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich ist dieser Anteil 10 Prozentpunkte größer als bei Erwachsenen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II/postsekundaren, nicht tertiären Bereich (Tab. A8.4 [L] und A8.4 [N] im Internet).

Abbildung A8.5 zeigt, dass der Anteil der Erwachsenen, die angaben, dass sie glauben einen Einfluss darauf zu haben, was die Regierung macht, bei Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich nach Bereinigung um die Faktoren Geschlecht, Alter und Monatseinkommen 13 Prozentpunkte größer ist als bei Erwachsenen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II/postsekundaren, nicht tertiären Bereich. Zwar mindern die Lesekompetenz und die alltagsmathematische Kompetenz den Einfluss des Bildungsstands, doch spielt er in diesem Bereich der gesamtgesellschaftlichen Auswirkungen weiterhin eine entscheidende Rolle. In den Niederlanden und in Norwegen sind besonders große Unterschiede bei diesen Anteilen zwischen Erwachsenen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II/postsekundaren, nicht tertiären Bereich und Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich zu beobachten. Dagegen ist in den Vereinigten Staaten der Anteil der Erwachsenen, die angaben, dass sie glauben einen Einfluss darauf zu haben, was die Regierung macht, bei Erwachsenen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II wesentlich kleiner als bei Erwachsenen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II/postsekundaren, nicht tertiären Bereich (Tab. A8.4 sowie Tab. A8.4 [L] und A8.4 [N] im Internet).

Definitionen

Erwachsene bezieht sich auf 25- bis 64-Jährige.

Bildungsstufen: Mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II entspricht den ISCED-97-Stufen 0, 1, 2 und 3 (kurz), *Sekundarbereich II/postsekundarer, nicht tertiärer Bereich* entspricht den ISCED-97-Stufen 3A, 3B, 3C (lang) und 4; und *Tertiärbereich* entspricht den ISCED-97-Stufen 5A, 5B und 6.

Lesekompetenz wird definiert als die Fähigkeit, geschriebene Texte zu verstehen, zu bewerten, zu nutzen und sich mit diesen nachhaltig zu beschäftigen, um aktiv am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen, eigene Ziele zu erreichen und das eigene Wissen und Potenzial weiterzuentwickeln. Die Lesekompetenz umfasst ein breites Spektrum an Kompetenzen, die vom Decodieren geschriebener Worte (Worterkennung) und Sätze bis zum Verstehen, der Interpretation und der Bewertung komplexer Texte reichen. Sie

erstreckt sich aber nicht auf das Produzieren von Texten (Schreiben). Informationen über die Fähigkeiten und Fertigkeiten Erwachsener mit niedrigem Kompetenzniveau liefert eine Untersuchung grundlegender Komponenten der Lesekompetenz, wie Vokabelkenntnisse, Aufschlüsselungskompetenz und Wortflüssigkeit.

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

Die Angabe, dass man bei guter Gesundheit ist, trifft bei all denen zu, die angaben, dass ihre Gesundheit sehr gut, gut oder zufriedenstellend ist.

Die Angabe, dass man glaubt, einen Einfluss darauf zu haben, was die Regierung macht, trifft bei all denen zu, die der Aussage: „Personen wie ich haben keinerlei Einfluss darauf, was die Regierung macht“ nicht oder überhaupt nicht zustimmten.

Die Angabe, dass man anderen vertrauen kann, trifft bei all denen zu, die der Aussage, dass es nur wenige Personen gibt, denen man voll vertrauen kann, nicht oder überhaupt nicht zustimmten.

Die Angabe, dass man ehrenamtlich tätig ist, trifft bei all denen zu, die angaben, mindestens einmal im Monat ehrenamtlich tätig zu sein.

Angewandte Methodik

Alle Daten basieren auf der *Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (Survey of Adult Skills)* (PIAAC) (2012) im Rahmen des OECD Programme for the International Assessment of Adult Competencies. Weitere Informationen s. Anhang 3 unter *www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm*.

Um den Einfluss von Bildung auf subjektive Gesundheit, ehrenamtliche Tätigkeit, zwischenmenschliches Vertrauen und politische Wirksamkeit (jeweils nach Selbstangabe) zu bestimmen, wurden Regressionen mit der Methode der kleinsten Quadrate mit dem Bildungsstand, Geschlecht, Alter und Monatseinkommen als unabhängigen Variablen durchgeführt. Die Regressionen wurden schrittweise durchgeführt, wobei zunächst der Bildungsstand, dann Geschlecht und Alter und schließlich das Monatseinkommen einbezogen wurden. Weiterhin wurden getrennte Analysen durchgeführt, um in jedem dieser Schritte die Ergebnisse um den Einfluss der Lesekompetenz bzw. der alltagsmathematischen Kompetenz zu bereinigen.

Hinweis zu den Daten aus der Russischen Föderation in der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC)
Zu beachten ist, dass die Bevölkerung des Stadtgebiets Moskau in der Stichprobe für die Russische Föderation nicht berücksichtigt wurde. Die veröffentlichten Daten repräsentieren daher nicht die gesamte Wohnbevölkerung im Alter von 16 bis 65 Jahren in Russland, sondern nur die Wohnbevölkerung Russlands *ohne* die im Stadtgebiet Moskau lebende Bevölkerung. Weitere Informationen zu den Daten aus der Russischen Föderation sowie anderer Länder finden sich im *Technical Report of the Survey of Adult Skills* (OECD, 2014).

Weiterführende Informationen

Cutler, D. M. and A. Lleras-Muney (2006), „Education and Health: Evaluating Theories and Evidence", *NBER Working Paper*, No. 12352.

OECD (2014), *Technical Report of the Survey of Adult Skills, http://www.oecd.org/site/piaac/_Technical%20Report_17OCT13.pdf*, pre-publication copy.

OECD (2013a), *How's Life? 2013: Measuring Well-being*, OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264201392-en*.

OECD (2013b), *OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills*, OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264204256-en*.

Tabellen Indikator A8

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933285189

- Tabelle A8.1: Wahrscheinlichkeit der Angabe, dass man bei guter Gesundheit ist, nach Bildungsstand (2012)
- **WEB** Table A8.1 (L): Likelihood of reporting to be in good health, by educational attainment, after accounting for literacy proficiency (Wahrscheinlichkeit der Angabe, dass man bei guter Gesundheit ist, unter Berücksichtigung der Lesekompetenz, nach Bildungsstand) (2012)
- **WEB** Table A8.1 (N): Likelihood of reporting to be in good health, by educational attainment, after accounting for numeracy proficiency (Wahrscheinlichkeit der Angabe, dass man bei guter Gesundheit ist, unter Berücksichtigung der alltagsmathematischen Kompetenz, nach Bildungsstand) (2012)
- Tabelle A8.2: Wahrscheinlichkeit der Angabe, dass man mindestens einmal im Monat ehrenamtlich tätig ist, nach Bildungsstand (2012)
- **WEB** Table A8.2 (L): Likelihood of reporting to volunteer at least once a month, by educational attainment, after accounting for literacy proficiency (Wahrscheinlichkeit der Angabe, dass man mindestens einmal im Monat ehrenamtlich tätig ist, unter Berücksichtigung der Lesekompetenz, nach Bildungsstand) (2012)

- **WEB** Table A8.2 (N): Likelihood of reporting to volunteer at least once a month, by educational attainment, after accounting for numeracy proficiency (Wahrscheinlichkeit der Angabe, dass man mindestens einmal im Monat ehrenamtlich tätig ist, unter Berücksichtigung der alltagsmathematischen Kompetenz, nach Bildungsstand) (2012)
- Tabelle A8.3a: Wahrscheinlichkeit der Angabe, dass man anderen vertrauen kann, nach Bildungsstand (2012)
- **WEB** Table A8.3a (L): Likelihood of reporting to trust others, by educational attainment, after accounting for literacy proficiency (Wahrscheinlichkeit der Angabe, dass man anderen vertrauen kann, unter Berücksichtigung der Lesekompetenz, nach Bildungsstand) (2012)
- **WEB** Table A8.3a (N): Likelihood of reporting to trust others, by educational attainment, after accounting for numeracy proficiency (Wahrscheinlichkeit der Angabe, dass man anderen vertrauen kann, unter Berücksichtigung der alltagsmathematischen Kompetenz, nach Bildungsstand) (2012)
- **WEB** Table A8.3b: Likelihood of reporting that others do not take advantage of them, by educational attainment (Wahrscheinlichkeit der Angabe, dass man von anderen nicht ausgenutzt wird, nach Bildungsstand) (2012)
- **WEB** Table A8.3b (L): Likelihood of reporting that others do not take advantage of them, by educational attainment, after accounting for literacy proficiency (Wahrscheinlichkeit der Angabe, dass man von anderen nicht ausgenutzt wird, unter Berücksichtigung der Lesekompetenz, nach Bildungsstand) (2012)
- **WEB** Table A8.3b (N): Likelihood of reporting that others do not take advantage of them, by educational attainment, after accounting for numeracy proficiency (Wahrscheinlichkeit der Angabe, dass man von anderen nicht ausgenutzt wird, unter Berücksichtigung der alltagsmathematischen Kompetenz, nach Bildungsstand) (2012)
- Tabelle A8.4: Wahrscheinlichkeit der Angabe, dass man glaubt, einen Einfluss darauf zu haben, was die Regierung macht, nach Bildungsstand (2012)
- **WEB** Table A8.4 (L): Likelihood of reporting to believe that they have a say in government, by educational attainment, after accounting for literacy proficiency (Wahrscheinlichkeit der Angabe dass man glaubt, einen Einfluss darauf zu haben, was die Regierung macht, unter Berücksichtigung der Lesekompetenz, nach Bildungsstand) (2012)
- **WEB** Table A8.4 (N): Likelihood of reporting to believe that they have a say in government, by educational attainment, after accounting for numeracy proficiency (Wahrscheinlichkeit der Angabe, dass man glaubt, einen Einfluss darauf zu haben, was die Regierung macht, unter Berücksichtigung der alltagsmathematischen Kompetenz, nach Bildungsstand) (2012)

A 8

Tabelle A8.1

Wahrscheinlichkeit der Angabe, dass man bei guter Gesundheit ist, nach Bildungsstand (2012)

25- bis 64-Jährige, Referenzkategorie: Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich, Unterschied in Prozentpunkten

Die in der ersten Spalten angegebenen Prozentzahlen stehen nicht mit der Regression in Verbindung. Sie sollen als Referenz für ein besseres Verständnis der Unterschiede (in Prozentpunkten) in den anderen Spalten dienen.

Erläuterung der Abbildung: In Australien ist der Anteil an Personen, die angeben, dass sie bei guter Gesundheit sind, bei Personen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II um 8 Prozentpunkte niedriger, wenn der Vergleich mit Personen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich erfolgt. Bereinigt um die Faktoren Geschlecht und Alter ist der Anteil an Personen, die angeben, dass sie bei guter Gesundheit sind, bei Personen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II um 6 Prozentpunkte niedriger, wenn der Vergleich mit Personen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich erfolgt. Und bereinigt um die Faktoren Geschlecht, Alter und Monatseinkommen ist der Anteil an Personen, die angeben, dass sie bei guter Gesundheit sind, bei Personen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II um 1 Prozentpunkt niedriger, wenn der Vergleich mit Personen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich erfolgt.

	Anteil der Personen, die angeben, bei guter Gesundheit zu sein (in %), an Personen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich		Unterschied zwischen Personen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich und Personen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II						Unterschied zwischen Personen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich und Personen mit einem Abschluss im Tertiärbereich					
			Ohne Kontrollvariable		Nach Berücksichtigung von Geschlecht und Alter		Nach Berücksichtigung von Geschlecht, Alter und Monatseinkommen		Ohne Kontrollvariable		Nach Berücksichtigung von Geschlecht und Alter		Nach Berücksichtigung von Geschlecht, Alter und Monatseinkommen	
	%	S.F.	Prozentpunkte	S.F.	Prozentpunkte	S.F.	Prozentpunkte	S.F.	Prozentpunkte	S.F.	Prozentpunkte	S.F.	Prozentpunkte	S.F.
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
OECD-Länder														
Nationale Einheiten														
Australien	84	(1,1)	−8	(0,02)	−6	(0,02)	−1	(0,02)	6	(0,01)	6	(0,01)	3	(0,01)
Österreich	83	(0,6)	−16	(0,02)	−13	(0,02)	−9	(0,02)	7	(0,01)	7	(0,01)	2	(0,01)
Kanada	87	(0,6)	−13	(0,02)	−12	(0,02)	−6	(0,02)	5	(0,01)	5	(0,01)	2	(0,01)
Tschechien	88	(0,9)	−20	(0,04)	−17	(0,03)	−10	(0,03)	9	(0,01)	6	(0,01)	2	(0,01)
Dänemark	81	(0,9)	−16	(0,02)	−15	(0,02)	−8	(0,02)	9	(0,01)	8	(0,01)	5	(0,01)
Estland	56	(0,9)	−14	(0,02)	−14	(0,02)	−10	(0,03)	16	(0,01)	15	(0,01)	11	(0,01)
Finnland	77	(1,0)	−15	(0,02)	−9	(0,02)	−6	(0,03)	12	(0,01)	11	(0,01)	5	(0,01)
Frankreich	80	(0,8)	−12	(0,01)	−9	(0,01)	−5	(0,02)	10	(0,01)	8	(0,01)	5	(0,01)
Deutschland	86	(0,8)	−11	(0,03)	−11	(0,02)	−2	(0,03)	6	(0,01)	5	(0,01)	3	(0,01)
Irland	89	(0,8)	−11	(0,02)	−9	(0,02)	−1	(0,02)	5	(0,01)	4	(0,01)	1	(0,01)
Italien	87	(1,1)	−15	(0,02)	−9	(0,01)	−4	(0,02)	3	(0,02)	2	(0,02)	2	(0,02)
Japan	70	(1,3)	−10	(0,03)	−8	(0,03)	−7	(0,04)	8	(0,02)	6	(0,02)	5	(0,02)
Korea	46	(1,3)	−20	(0,02)	−13	(0,02)	−10	(0,03)	11	(0,02)	9	(0,02)	8	(0,02)
Niederlande	81	(1,0)	−12	(0,02)	−9	(0,02)	−9	(0,02)	7	(0,01)	7	(0,01)	3	(0,01)
Norwegen	81	(1,0)	−14	(0,02)	−12	(0,02)	−8	(0,02)	8	(0,01)	8	(0,01)	3	(0,01)
Polen	76	(0,9)	−23	(0,02)	−18	(0,02)	−8	(0,04)	17	(0,01)	10	(0,01)	5	(0,01)
Slowakei	79	(0,7)	−25	(0,02)	−21	(0,02)	−16	(0,04)	12	(0,01)	9	(0,01)	6	(0,01)
Spanien	80	(1,4)	−11	(0,02)	−7	(0,02)	−3	(0,02)	6	(0,02)	5	(0,02)	3	(0,02)
Schweden	84	(0,9)	−16	(0,02)	−15	(0,02)	−9	(0,03)	6	(0,01)	6	(0,01)	3	(0,01)
Vereinigte Staaten	80	(1,4)	−18	(0,03)	−18	(0,03)	−11	(0,04)	13	(0,01)	13	(0,01)	8	(0,01)
Subnationale Einheiten														
Flandern (Belgien)	84	(0,8)	−11	(0,02)	−9	(0,02)	−5	(0,02)	6	(0,01)	6	(0,01)	4	(0,01)
England (UK)	85	(1,0)	−13	(0,02)	−12	(0,02)	−2	(0,02)	4	(0,01)	4	(0,01)	1	(0,01)
Nordirland (UK)	83	(1,4)	−15	(0,02)	−12	(0,02)	−5	(0,02)	7	(0,02)	7	(0,02)	2	(0,01)
England/Nordirland (UK)	85	(1,0)	−13	(0,02)	−12	(0,02)	−3	(0,02)	4	(0,01)	4	(0,01)	1	(0,01)
Durchschnitt	**79**	**(0,2)**	**−15**	**(0,00)**	**−12**	**(0,00)**	**−7**	**(0,01)**	**9**	**(0,00)**	**7**	**(0,00)**	**4**	**(0,00)**
Partnerländer														
Russische Föderation*	q	q	q	q	q	q	q	q	q	q	q	q	q	q

Anmerkung: Berechnungen der Unterschiede (in Prozentpunkten) basieren auf linearen Regressionen, bei denen die Angabe, dass sie bei guter Gesundheit sind, die abhängige Variable ist und sich die unabhängigen Variablen je nach Modell unterscheiden. In der ersten Regression (Spaltentitel: Ohne Kontrollvariable) wird nur der Bildungsstand als unabhängige Variable eingesetzt. In der zweiten Regression (Spaltentitel: Nach Berücksichtigung von Geschlecht und Alter) werden zusätzlich Geschlecht und Alter als unabhängige Variablen eingesetzt. In der dritten Regression (Spaltentitel: Nach Berücksichtigung von Geschlecht, Alter und Monatseinkommen) werden Bildungsstand, Geschlecht, Alter und monatliches Einkommen als unabhängige Variablen eingesetzt.

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

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

Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. *StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933285195*

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle A8.2

Wahrscheinlichkeit der Angabe, dass man mindestens einmal im Monat ehrenamtlich tätig ist, nach Bildungsstand (2012)

25- bis 64-Jährige, Referenzkategorie: Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich, Unterschied in Prozentpunkten

Die in der ersten Spalten angegebenen Prozentzahlen stehen nicht mit der Regression in Verbindung. Sie sollen als Referenz für ein besseres Verständnis der Unterschiede (in Prozentpunkten) in den anderen Spalten dienen.

Erläuterung der Abbildung: In Australien ist der Anteil an Personen, die angeben, dass sie mindestens einmal im Monat ehrenamtlich tätig sind, bei Personen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II um 2 Prozentpunkte niedriger, wenn der Vergleich mit Personen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich erfolgt. Bereinigt um die Faktoren Geschlecht und Alter ist der Anteil an Personen, die angeben, dass sie mindestens einmal im Monat ehrenamtlich tätig sind, bei Personen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II um 5 Prozentpunkte niedriger, wenn der Vergleich mit Personen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich erfolgt. Und bereinigt um die Faktoren Geschlecht, Alter und Monatseinkommen ist der Anteil an Personen, die angeben, dass sie mindestens einmal im Monat ehrenamtlich tätig sind, bei Personen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II um 2 Prozentpunkte niedriger, wenn der Vergleich mit Personen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich erfolgt.

	Anteil der Personen, die angeben, dass sie mindestens einmal im Monat ehrenamtlich tätig sind (in %), an Personen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich		Unterschied zwischen Personen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich und Personen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II						Unterschied zwischen Personen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich und Personen mit einem Abschluss im Tertiärbereich					
			Ohne Kontrollvariable		Nach Berücksichtigung von Geschlecht und Alter		Nach Berücksichtigung von Geschlecht, Alter und Monatseinkommen		Ohne Kontrollvariable		Nach Berücksichtigung von Geschlecht und Alter		Nach Berücksichtigung von Geschlecht, Alter und Monatseinkommen	
	%	S. F.	Prozentpunkte	S. F.	Prozentpunkte	S. F.	Prozentpunkte	S. F.	Prozentpunkte	S. F.	Prozentpunkte	S. F.	Prozentpunkte	S. F.
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
OECD-Länder														
Nationale Einheiten														
Australien	20	(1,1)	−2	(0,02)	−5	(0,02)	−2	(0,02)	4	(0,02)	3	(0,02)	4	(0,02)
Österreich	23	(0,8)	−8	(0,01)	−8	(0,01)	−11	(0,02)	6	(0,02)	6	(0,02)	4	(0,02)
Kanada	20	(0,8)	−4	(0,01)	−4	(0,01)	−5	(0,02)	9	(0,01)	9	(0,01)	9	(0,01)
Tschechien	9	(1,0)	−4	(0,02)	−3	(0,02)	−2	(0,04)	3	(0,02)	3	(0,02)	5	(0,03)
Dänemark	27	(1,2)	−8	(0,02)	−8	(0,02)	−7	(0,02)	0	(0,01)	2	(0,01)	1	(0,02)
Estland	9	(0,7)	−4	(0,01)	−4	(0,01)	−4	(0,01)	4	(0,01)	4	(0,01)	4	(0,01)
Finnland	19	(1,0)	−2	(0,02)	−3	(0,02)	−5	(0,02)	6	(0,01)	7	(0,01)	7	(0,02)
Frankreich	q	q	q	q	q	q	q	q	q	q	q	q	q	q
Deutschland	22	(1,0)	−11	(0,02)	−11	(0,02)	−13	(0,03)	6	(0,01)	6	(0,01)	6	(0,02)
Irland	20	(0,9)	−5	(0,01)	−9	(0,01)	−8	(0,03)	4	(0,01)	6	(0,01)	6	(0,02)
Italien	14	(1,0)	−4	(0,01)	−5	(0,01)	−4	(0,02)	7	(0,02)	7	(0,02)	8	(0,03)
Japan	12	(0,9)	−3	(0,01)	−5	(0,01)	−3	(0,02)	0	(0,01)	2	(0,01)	0	(0,01)
Korea	12	(0,7)	−1	(0,01)	−5	(0,01)	−4	(0,02)	1	(0,01)	2	(0,01)	2	(0,01)
Niederlande	28	(1,1)	−3	(0,02)	−7	(0,02)	−7	(0,02)	4	(0,02)	4	(0,02)	5	(0,02)
Norwegen	32	(1,3)	−9	(0,02)	−9	(0,02)	−8	(0,02)	1	(0,02)	2	(0,02)	1	(0,02)
Polen	6	(0,5)	−3	(0,01)	−3	(0,01)	−3	(0,02)	7	(0,01)	7	(0,01)	6	(0,01)
Slowakei	8	(0,5)	−3	(0,01)	−3	(0,01)	−2	(0,02)	5	(0,01)	5	(0,01)	5	(0,01)
Spanien	13	(1,2)	−6	(0,01)	−7	(0,01)	−7	(0,02)	2	(0,02)	2	(0,02)	1	(0,02)
Schweden	21	(1,1)	−8	(0,02)	−9	(0,02)	−9	(0,02)	1	(0,02)	2	(0,02)	2	(0,02)
Vereinigte Staaten	24	(1,2)	−12	(0,02)	−11	(0,02)	−13	(0,02)	15	(0,02)	15	(0,02)	13	(0,02)
Subnationale Einheiten														
Flandern (Belgien)	18	(1,0)	−4	(0,02)	−5	(0,02)	−2	(0,02)	6	(0,01)	7	(0,01)	9	(0,01)
England (UK)	17	(1,1)	−6	(0,02)	−7	(0,02)	−8	(0,02)	6	(0,02)	7	(0,01)	5	(0,02)
Nordirland (UK)	17	(1,5)	−8	(0,02)	−10	(0,02)	−12	(0,03)	9	(0,02)	10	(0,02)	8	(0,02)
England/Nordirland (UK)	17	(1,1)	−6	(0,02)	−7	(0,02)	−8	(0,02)	6	(0,01)	7	(0,01)	5	(0,02)
Durchschnitt	**18**	**(0,2)**	**−5**	**(0,00)**	**−6**	**(0,00)**	**−6**	**(0,00)**	**5**	**(0,00)**	**5**	**(0,00)**	**5**	**(0,00)**
Partnerländer														
Russische Föderation*	q	q	q	q	q	q	q	q	q	q	q	q	q	q

Anmerkung: Berechnungen der Unterschiede (in Prozentpunkten) basieren auf linearen Regressionen, bei denen die Angabe, dass man mindestens einmal im Monat ehrenamtlich tätig ist, die abhängige Variable ist und sich die unabhängigen Variablen je nach Modell unterscheiden. In der ersten Regression (Spaltentitel: Ohne Kontrollvariable) wird nur der Bildungsstand als unabhängige Variable eingesetzt. In der zweiten Regression (Spaltentitel: Nach Berücksichtigung von Geschlecht und Alter) werden zusätzlich Geschlecht und Alter als unabhängige Variablen eingesetzt. In der dritten Regression (Spaltentitel: Nach Berücksichtigung von Geschlecht, Alter und Monatseinkommen) werden Bildungsstand, Geschlecht, Alter und Monatseinkommen als unabhängige Variablen eingesetzt.

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

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

Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. *StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933285202*

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

A 8

Tabelle A8.3a

Wahrscheinlichkeit der Angabe, dass man anderen vertrauen kann, nach Bildungsstand (2012)

25- bis 64-Jährige, Referenzkategorie: Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich, Unterschied in Prozentpunkten

Die in der ersten Spalten angegebenen Prozentzahlen stehen nicht mit der Regression in Verbindung. Sie sollen als Referenz für ein besseres Verständnis der Unterschiede (in Prozentpunkten) in den anderen Spalten dienen.

Erläuterung der Abbildung: In Australien ist der Anteil an Personen, die angeben, dass man anderen vertrauen kann, bei Personen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II um 4 Prozentpunkte niedriger, wenn der Vergleich mit Personen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich erfolgt. Bereinigt um die Faktoren Geschlecht und Alter ist der Anteil an Personen, die angeben, dass man anderen vertrauen kann, bei Personen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II um 5 Prozentpunkte niedriger, wenn der Vergleich mit Personen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich erfolgt. Und bereinigt um die Faktoren Geschlecht, Alter und Monatseinkommen ist der Anteil an Personen, die angeben, dass man anderen vertrauen kann, bei Personen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II um 3 Prozentpunkte niedriger, wenn der Vergleich mit Personen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich erfolgt.

	Anteil der Personen, die angeben, dass man anderen vertrauen kann (in %), an Personen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich		Unterschied zwischen Personen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich und Personen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II						Unterschied zwischen Personen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich und Personen mit einem Abschluss im Tertiärbereich					
			Ohne Kontrollvariable		Nach Berücksichtigung von Geschlecht und Alter		Nach Berücksichtigung von Geschlecht, Alter und Monatseinkommen		Ohne Kontrollvariable		Nach Berücksichtigung von Geschlecht und Alter		Nach Berücksichtigung von Geschlecht, Alter und Monatseinkommen	
	%	S.F.	Prozentpunkte	S.F.	Prozentpunkte	S.F.	Prozentpunkte	S.F.	Prozentpunkte	S.F.	Prozentpunkte	S.F.	Prozentpunkte	S.F.
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
OECD-Länder														
Nationale Einheiten														
Australien	19	(1,1)	–4	(0,01)	–5	(0,01)	–3	(0,02)	13	(0,01)	13	(0,01)	11	(0,02)
Österreich	21	(0,9)	–7	(0,02)	–7	(0,02)	–7	(0,02)	10	(0,02)	10	(0,02)	9	(0,02)
Kanada	21	(0,7)	–4	(0,01)	–4	(0,01)	–1	(0,02)	9	(0,01)	9	(0,01)	9	(0,01)
Tschechien	5	(0,6)	–1	(0,01)	–1	(0,01)	2	(0,02)	10	(0,02)	10	(0,02)	12	(0,03)
Dänemark	42	(1,3)	–10	(0,02)	–12	(0,02)	–10	(0,03)	21	(0,02)	20	(0,02)	19	(0,02)
Estland	7	(0,5)	1	(0,01)	1	(0,01)	–0	(0,02)	8	(0,01)	7	(0,01)	8	(0,01)
Finnland	27	(1,0)	–8	(0,02)	–7	(0,02)	–8	(0,03)	17	(0,02)	17	(0,02)	14	(0,02)
Frankreich	9	(0,6)	–2	(0,01)	–2	(0,01)	–3	(0,01)	7	(0,01)	8	(0,01)	8	(0,01)
Deutschland	10	(0,7)	–2	(0,02)	–2	(0,02)	–1	(0,03)	12	(0,01)	12	(0,01)	12	(0,01)
Irland	14	(0,9)	–3	(0,01)	–4	(0,01)	–3	(0,02)	8	(0,01)	9	(0,01)	8	(0,02)
Italien	11	(1,1)	–5	(0,01)	–6	(0,01)	–6	(0,02)	4	(0,02)	4	(0,02)	4	(0,02)
Japan	14	(0,9)	–3	(0,02)	–4	(0,02)	–3	(0,02)	8	(0,01)	9	(0,01)	9	(0,01)
Korea	10	(0,6)	–1	(0,01)	–1	(0,01)	–2	(0,01)	7	(0,01)	7	(0,01)	8	(0,01)
Niederlande	30	(1,0)	–10	(0,02)	–12	(0,02)	–9	(0,02)	15	(0,02)	15	(0,02)	17	(0,02)
Norwegen	29	(1,1)	–5	(0,02)	–6	(0,02)	–5	(0,02)	20	(0,02)	21	(0,02)	20	(0,02)
Polen	11	(0,8)	–3	(0,01)	–3	(0,01)	–1	(0,03)	13	(0,02)	13	(0,02)	13	(0,02)
Slowakei	8	(0,5)	–2	(0,01)	–2	(0,01)	–3	(0,02)	6	(0,01)	6	(0,01)	6	(0,02)
Spanien	19	(1,5)	–4	(0,02)	–4	(0,02)	–4	(0,02)	12	(0,02)	12	(0,02)	12	(0,03)
Schweden	31	(1,2)	–7	(0,02)	–8	(0,02)	–7	(0,03)	18	(0,02)	18	(0,02)	16	(0,02)
Vereinigte Staaten	18	(1,1)	–6	(0,02)	–6	(0,02)	–6	(0,03)	13	(0,02)	13	(0,02)	15	(0,02)
Subnationale Einheiten														
Flandern (Belgien)	13	(0,8)	–4	(0,01)	–5	(0,01)	–9	(0,02)	15	(0,01)	16	(0,01)	16	(0,02)
England (UK)	16	(1,1)	–6	(0,01)	–7	(0,01)	–5	(0,02)	11	(0,01)	11	(0,01)	10	(0,02)
Nordirland (UK)	17	(1,4)	–8	(0,02)	–9	(0,02)	–10	(0,03)	6	(0,02)	6	(0,02)	4	(0,03)
England/Nordirland (UK)	16	(1,0)	–6	(0,01)	–7	(0,01)	–5	(0,02)	11	(0,01)	11	(0,01)	10	(0,02)
Durchschnitt	**18**	**(0,2)**	**–4**	**(0,00)**	**–5**	**(0,00)**	**–4**	**(0,00)**	**12**	**(0,00)**	**12**	**(0,00)**	**12**	**(0,00)**
Partnerländer														
Russische Föderation*	q	q	q	q	q	q	q	q	q	q	q	q	q	q

Anmerkung: Berechnungen der Unterschiede (in Prozentpunkten) basieren auf linearen Regressionen, bei denen die Angabe, dass man anderen vertrauen kann, die abhängige Variable ist und sich die unabhängigen Variablen je nach Modell unterscheiden. In der ersten Regression (Spaltentitel: Ohne Kontrollvariable) wird nur der Bildungsstand als unabhängige Variable eingesetzt. In der zweiten Regression (Spaltentitel: Nach Berücksichtigung von Geschlecht und Alter) werden zusätzlich Geschlecht und Alter als unabhängige Variablen eingesetzt. In der dritten Regression (Spaltentitel: Nach Berücksichtigung von Geschlecht, Alter und Monatseinkommen) werden Bildungsstand, Geschlecht, Alter und Monatseinkommen als unabhängige Variablen eingesetzt.

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

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

Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. *StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933285214*

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle A8.4

Wahrscheinlichkeit der Angabe, dass man glaubt, einen Einfluss darauf zu haben, was die Regierung macht, nach Bildungsstand (2012)

25– bis 64–Jährige, Referenzkategorie: Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich, Unterschied in Prozentpunkten

Die in der ersten Spalten angegebenen Prozentzahlen stehen nicht mit der Regression in Verbindung. Sie sollen als Referenz für ein besseres Verständnis der Unterschiede (in Prozentpunkten) in den anderen Spalten dienen.

Erläuterung der Abbildung: In Australien ist der Anteil an Personen, die angeben, dass sie glauben, einen Einfluss darauf zu haben, was die Regierung macht, bei Personen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II um 6 Prozentpunkte niedriger, wenn der Vergleich mit Personen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich erfolgt. Bereinigt um die Faktoren Geschlecht und Alter ist der Anteil an Personen, die angeben, dass sie glauben, einen Einfluss darauf zu haben, was die Regierung macht, bei Personen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II um 8 Prozentpunkte niedriger, wenn der Vergleich mit Personen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich erfolgt. Und bereinigt um die Faktoren Geschlecht, Alter und Monatseinkommen ist der Anteil an Personen, die angeben, dass sie glauben, einen Einfluss darauf zu haben, was die Regierung macht, bei Personen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II um 6 Prozentpunkte niedriger, wenn der Vergleich mit Personen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich erfolgt.

	Anteil der Personen, die angeben, dass sie glauben, einen Einfluss darauf zu haben, was die Regierung macht (in %), an Personen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich		Unterschied zwischen Personen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich und Personen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II						Unterschied zwischen Personen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich und Personen mit einem Abschluss im Tertiärbereich					
			Ohne Kontrollvariable		Nach Berücksichtigung von Geschlecht und Alter		Nach Berücksichtigung von Geschlecht, Alter und Monatseinkommen		Ohne Kontrollvariable		Nach Berücksichtigung von Geschlecht und Alter		Nach Berücksichtigung von Geschlecht, Alter und Monatseinkommen	
	%	S.F.	Prozentpunkte	S.F.	Prozentpunkte	S.F.	Prozentpunkte	S.F.	Prozentpunkte	S.F.	Prozentpunkte	S.F.	Prozentpunkte	S.F.
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
OECD–Länder Nationale Einheiten														
Australien	30	(1,1)	–6	(0,02)	–8	(0,02)	–6	(0,02)	15	(0,02)	15	(0,02)	14	(0,02)
Österreich	30	(1,0)	–12	(0,02)	–12	(0,02)	–10	(0,03)	13	(0,02)	13	(0,02)	13	(0,02)
Kanada	31	(0,9)	–9	(0,02)	–9	(0,02)	–9	(0,02)	10	(0,01)	10	(0,01)	11	(0,01)
Tschechien	20	(1,2)	–1	(0,03)	1	(0,03)	1	(0,05)	8	(0,02)	8	(0,03)	9	(0,03)
Dänemark	47	(1,2)	–6	(0,02)	–7	(0,02)	–5	(0,02)	12	(0,01)	11	(0,01)	12	(0,02)
Estland	21	(0,8)	–5	(0,02)	–5	(0,02)	–7	(0,02)	10	(0,01)	10	(0,01)	9	(0,02)
Finnland	42	(1,2)	–12	(0,03)	–12	(0,03)	–10	(0,03)	16	(0,02)	16	(0,02)	15	(0,02)
Frankreich	q	q	q	q	q	q	q	q	q	q	q	q	q	q
Deutschland	21	(0,8)	–7	(0,02)	–7	(0,02)	–5	(0,03)	12	(0,02)	12	(0,02)	11	(0,02)
Irland	26	(1,2)	–8	(0,02)	–9	(0,02)	–11	(0,03)	13	(0,02)	13	(0,02)	13	(0,02)
Italien	19	(1,1)	–7	(0,02)	–7	(0,02)	–7	(0,02)	10	(0,02)	10	(0,02)	11	(0,03)
Japan	22	(1,0)	–4	(0,02)	–5	(0,02)	–5	(0,03)	12	(0,01)	12	(0,01)	12	(0,02)
Korea	30	(1,2)	–2	(0,02)	1	(0,02)	3	(0,03)	12	(0,02)	10	(0,02)	10	(0,02)
Niederlande	36	(1,3)	–8	(0,02)	–8	(0,02)	–9	(0,02)	19	(0,02)	19	(0,02)	19	(0,02)
Norwegen	44	(1,6)	–12	(0,02)	–12	(0,02)	–9	(0,03)	21	(0,02)	20	(0,02)	20	(0,02)
Polen	q	q	q	q	q	q	q	q	q	q	q	q	q	q
Slowakei	20	(0,8)	–9	(0,01)	–8	(0,01)	–7	(0,03)	15	(0,02)	14	(0,02)	14	(0,03)
Spanien	23	(1,4)	–4	(0,02)	–4	(0,02)	–3	(0,02)	7	(0,02)	8	(0,02)	8	(0,02)
Schweden	43	(1,2)	–10	(0,03)	–9	(0,03)	–8	(0,03)	12	(0,02)	11	(0,02)	11	(0,02)
Vereinigte Staaten	41	(1,2)	–12	(0,03)	–12	(0,03)	–15	(0,04)	13	(0,02)	13	(0,02)	15	(0,02)
Subnationale Einheiten														
Flandern (Belgien)	27	(1,0)	–4	(0,02)	–5	(0,02)	–5	(0,03)	17	(0,02)	17	(0,02)	17	(0,02)
England (UK)	29	(1,4)	–7	(0,02)	–8	(0,02)	–9	(0,03)	13	(0,02)	14	(0,02)	10	(0,02)
Nordirland (UK)	21	(1,5)	–6	(0,02)	–8	(0,02)	–11	(0,03)	15	(0,02)	15	(0,02)	13	(0,03)
England/Nordirland (UK)	29	(1,3)	–7	(0,02)	–8	(0,02)	–9	(0,03)	13	(0,02)	14	(0,02)	10	(0,02)
Durchschnitt	**30**	**(0,3)**	**–7**	**(0,00)**	**–7**	**(0,00)**	**–7**	**(0,01)**	**13**	**(0,00)**	**13**	**(0,00)**	**13**	**(0,00)**
Partnerländer														
Russische Föderation*	q	q	q	q	q	q	q	q	q	q	q	q	q	q

Anmerkung: Berechnungen der Unterschiede (in Prozentpunkten) basieren auf linearen Regressionen, bei denen die Angabe, dass man glaubt, einen Einfluss darauf zu haben, was die Regierung macht, die abhängige Variable ist und sich die unabhängigen Variablen je nach Modell unterscheiden. In der ersten Regression (Spaltentitel: Ohne Kontrollvariable) wird nur der Bildungsstand als unabhängige Variable eingesetzt. In der zweiten Regression (Spaltentitel: Nach Berücksichtigung von Geschlecht und Alter) werden zusätzlich Geschlecht und Alter als unabhängige Variablen eingesetzt. In der dritten Regression (Spaltentitel: Nach Berücksichtigung von Geschlecht, Alter und Monatseinkommen) werden Bildungsstand, Geschlecht, Alter und Monatseinkommen als unabhängige Variablen eingesetzt.

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

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

Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. *StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933285229*

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

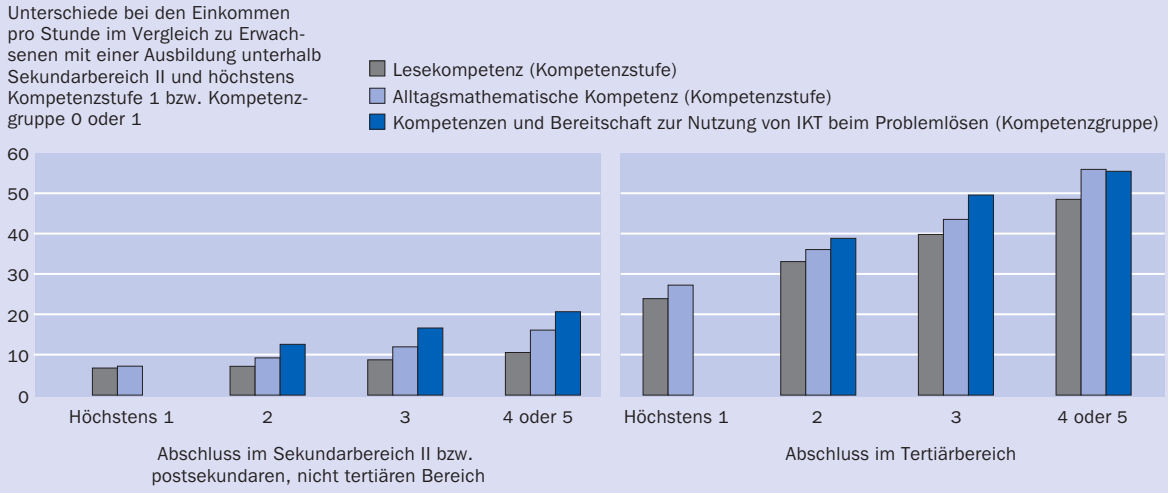
Indikator A9
Welche Auswirkungen haben Kompetenzen auf die Beschäftigung und das Einkommen?

- Über alle an der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) (2012) beteiligten Länder und subnationalen Einheiten hinweg steigen die Beschäftigungsquoten und Einkommen mit steigendem Bildungsstand ebenso wie – in geringerem Ausmaß – mit zunehmendem Kompetenzniveau.
- Absolventen des Tertiärbereichs erzielen die größten auf ein höheres Kompetenzniveau zurückzuführenden Erträge.
- Bei Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich und Absolventen des Sekundarbereichs II/postsekundaren, nicht tertiären Bereichs sind Kompetenzen bei der Nutzung von IKT zur Lösung von Problemen eher mit höherem Einkommen verbunden als bei Erwachsenen mit gleichem Bildungsstand und alltagsmathematischen Kompetenzen auf demselben Niveau. Und hohe alltagsmathematische Kompetenzen führen zu höherem Einkommen als eine entsprechende Lesekompetenz.

Abbildung A9.1

Unterschiede bei den Einkommen pro Stunde, nach Bildungsstand und Kompetenzen (2012)

Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener, 25- bis 64-jährige Nichtschüler/Nichtstudierende, Durchschnitt der OECD-Länder, Referenzkategorie: Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II und maximal Kompetenzstufe 1 bzw. Kompetenzgruppe 0 oder 1



Anmerkung: Die Angaben bei der Lesekompetenz und der alltagsmathematischen Kompetenz basieren auf Kompetenzstufen, während sie bei den Kompetenzen und der Bereitschaft zur Nutzung von IKT beim Problemlösen auf Kompetenzgruppen basieren, die mit einem anderen Ansatz festgelegt wurden. Bei den Kompetenzen und der Bereitschaft zur Nutzung von IKT beim Problemlösen sollte „4 oder 5" als Gruppe 4 interpretiert werden. Es erfolgen keine Angaben, wenn zu wenige Beobachtungen zur Verfügung stehen, um verlässliche Schätzungen vorzunehmen.

Quelle: OECD. Tabellen A9.2 (L), A9.2 (N) und A9.2 (P). Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933283798

Erläuterung der Abbildung: Im Durchschnitt verdient eine Person mit einem Abschluss im Tertiärbereich und einer Lesekompetenz auf Stufe 4 oder 5 48 Prozent mehr im Vergleich zu einer Person mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II und einer Lesekompetenz auf höchstens Stufe 1. Die Prozentzahlen geben die Einkommensergebnisse im Vergleich zur Referenzkategorie wider (Referenzkategorie: Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II und höchstens Kompetenzstufe 1 bzw. Kompetenzgruppe 0 oder 1).

Kontext

In der formalen Bildung werden in der Regel grundlegende Lese-, alltagsmathematische und Problemlösekompetenzen erworben (Green und Riddell, 2012). Jedoch können Erwachsene mit demselben Bildungsstand über ein unterschiedlich hohes Niveau bei der Lese- und alltagsmathematischen Kompetenz sowie den Kompetenzen bei der Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) zur Problemlösung verfügen. In dem Maße, in dem die Produktivität von Arbeitskräften von ihren Kenntnissen und Kompetenzen abhängt und Gehälter diese Produktivität, wenn auch unvollkommen, widerspiegeln, sollten Menschen mit höheren Kompetenzen aus ihrer Erwerbsbeteiligung höhere Erträge erwarten und würden somit mit höherer Wahrscheinlichkeit einen Arbeitsplatz haben. Daher kann eine bessere Vermittlung von Lese- und alltagsmathematischen Kompetenzen in Schulen und in Bildungsgängen für Erwachsene mit geringen IKT-Kompetenzen und begrenzter Vertrautheit mit IKT zu einem erheblichen wirtschaftlichen und sozialen Nutzen für den Einzelnen und die Gesellschaft insgesamt führen (OECD, 2013).

Weitere wichtige Ergebnisse

- Erwachsene mit einem Abschluss im Sekundarbereich II/postsekundaren, nicht tertiären Bereich und einer alltagsmathematischen Kompetenz auf höchstens Stufe 1 haben ein um 7 Prozent höheres Einkommen pro Stunde als Erwachsene mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II mit gleicher alltagsmathematischer Kompetenz, während Erwachsene mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich und einer alltagsmathematischen Kompetenz auf Stufe 4 oder 5 ein um 16 Prozent höheres Einkommen pro Stunde haben als Erwachsene mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II und einer alltagsmathematischen Kompetenz höchstens auf Stufe 1. Hohe Kompetenzen und ein Abschluss im Tertiärbereich werden sogar noch besser bezahlt. Erwachsene mit einem Abschluss im Tertiärbereich und einer alltagsmathematischen Kompetenz auf Stufe 4 oder 5 verdienen 56 Prozent mehr als Erwachsene mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II und mit einer alltagsmathematischen Kompetenz auf höchstens Stufe 1 – ein Unterschied von 40 Prozentpunkten.
- Eine Verbesserung der Lesekompetenz des Einzelnen bedeutet nicht unbedingt eine höhere Chance, in Beschäftigung zu sein. So ist in Polen beispielsweise die Odds Ratio, in Beschäftigung zu sein, für einen Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich und höchstens Lesekompetenzstufe 1 am höchsten (11,7), für einen Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich und Lesekompetenzstufe 4 oder 5 liegt die Odds Ratio bei 9,0.
- Die höchsten Erträge für Absolventen des Tertiärbereichs mit Kompetenzstufe 4 oder 5 im Bereich alltagsmathematische Kompetenz sind in der Slowakei festzustellen. Die Einkommen pro Stunde von Erwachsenen mit diesem Bildungsstand und diesen Kompetenzen sind 108 Prozent höher als die Erwachsener mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II und mit einer alltagsmathematischen Kompetenz auf höchstens Stufe 1 – ein wesentlich über dem Durchschnitt von 56 Prozent liegender Unterschied.

Analyse und Interpretationen

Dieser Indikator vertieft die in Indikator A5 und A6 vorgenommenen Analysen und Interpretationen, die belegen, dass Beschäftigungsquoten und Einkommen mit steigendem Bildungsstand zunehmen. Genauer gesagt wird hier die relative Auswirkung eines höheren Bildungsstands und größerer Lese- und alltagsmathematischer Kompetenz sowie Kompetenzen und Bereitschaft zur Nutzung von IKT beim Problemlösen auf Beschäftigungsquoten und die Einkommen pro Stunde evaluiert. Die Ergebnisse basieren auf der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener im Rahmen des Programme for the International Assessment of Adult Competencies der OECD (PIAAC) (2012).

Sie belegen, dass die Beschäftigungsquoten und Erwerbseinkommen mit steigendem Bildungsstand und, in geringerem Ausmaß, mit steigenden Kompetenzen zunehmen. Das bedeutet, dass auf dem Arbeitsmarkt ein Bildungsabschluss mehr belohnt wird als die von der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener gemessenen Kompetenzen.

Die Auswirkungen von Bildungsstand und Kompetenzen auf die Beschäftigung

Auswirkungen von Bildungsstand und Lesekompetenz auf die Beschäftigung

Ein höherer Bildungsstand sowie höhere Kompetenzstufen wirken sich positiv auf die Beschäftigung aus. Im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten, die 2012 an der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener teilnahmen, sind 48 Prozent der Erwachsenen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich und mit höchstens Lesekompetenzstufe 1 in Beschäftigung (Referenzgruppe). Bei Absolventen des Sekundarbereichs II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereichs als höchster Bildungsstand und Lesekompetenzstufe 4 oder 5 ist die Wahrscheinlichkeit, beschäftigt zu sein, höher als bei der Referenzgruppe (Odds Ratio von 2,4 – siehe Kasten A9.1 zur Interpretation der Odds Ratio). Die Wahrscheinlichkeit, beschäftigt zu sein, steigt für Erwachsene mit einem Abschluss im Tertiärbereich und Lesekompetenzstufe 4 oder 5 (Odds Ratio von 4,2) (Tab. A9.1 [L]).

Die mit einer höheren Lesekompetenz bei gleichem Bildungsstand in Verbindung gebrachten Erträge scheinen stärker begrenzt zu sein. Bei Erwachsenen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II gibt es nur einen geringen Unterschied zwischen Personen mit Lesekompetenzstufe 2 und Personen mit Lesekompetenzstufe 3 (Odds Ratio von 1,3 bzw. 1,2). Bei Personen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. post-sekundaren, nicht tertiären Bereich bleibt die Odds Ratio unverändert (2,0), unabhängig davon, ob die Lesekompetenz eines Erwachsenen höchstens Stufe 1, Stufe 2 oder Stufe 3 entspricht. Liegt die Kompetenz eines Erwachsenen, der über diesen Bildungsstand verfügt, bei Stufe 4 oder 5, beträgt die Chance, einen Arbeitsplatz zu haben, 2,4. Bei Absolventen des Tertiärbereichs wächst die Chance, in Beschäftigung zu sein, mit steigender Lesekompetenz: Bei einer Lesekompetenz von höchstens 1 beträgt die Odds Ratio 2,9, bei Stufe 2 und 3 beträgt sie 3,7 und bei Stufe 4 oder 5 dann 4,2 (Tab. A9.1 [L]).

In allen teilnehmenden Ländern und subnationalen Einheiten haben Personen mit einem Abschluss im Tertiärbereich unabhängig von ihrer Lesekompetenz eine höhere

Chance, beschäftigt zu sein. Die Daten belegen außerdem, dass die Chancen, in Beschäftigung zu sein, nicht unbedingt mit steigender Lesekompetenz zunehmen. In Polen beispielsweise ist die Odds Ratio, in Beschäftigung zu sein, für einen Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich und höchstens Lesekompetenzstufe 1 am höchsten (11,7), für einen Erwachsenen mit ähnlichem Bildungsstand und Lesekompetenzstufe 4 oder 5 hingegen beträgt sie 9,0. In der Slowakei beträgt die Odds Ratio, in Beschäftigung zu sein, für Absolventen des Tertiärbereichs mit Lesekompetenzstufe 2 oder 3 mehr als 5,0, mit Lesekompetenzstufe 4 oder 5 hingegen 3,4. Dies ist ein weiteres Beispiel dafür, dass eine höhere Lesekompetenz nicht zwangsläufig mit einer höheren Beschäftigung einhergeht (Tab. A9.1 [L]).

Auswirkungen von Bildungsstand und alltagsmathematischer Kompetenz auf die Beschäftigung

Die alltagsmathematische Kompetenz wirkt sich stärker auf die Beschäftigung aus als die Lesekompetenz. Im Durchschnitt der teilnehmenden OECD-Länder und subnationalen Einheiten befinden sich 47 Prozent der Personen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II als höchsten Bildungsstand und mit einer alltagsmathematischen Kompetenz auf höchstens Stufe 1 in Beschäftigung (Referenzgruppe). Bei Personen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II wächst mit einer Steigerung der alltagsmathematischen Kompetenz von höchstens Stufe 1 auf Stufe 2 die Wahrscheinlichkeit, beschäftigt zu sein (Odds Ratio von 1,5). Steigern diese Personen die alltagsmathematische Kompetenz von höchstens Stufe 1 auf Stufe 3, steigt die Chance, beschäftigt zu sein, auf 1,8 (Tab. A9.1 [N]).

Für Erwachsene mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich als höchstem Abschluss und einer alltagsmathematischen Kompetenz von höchstens Stufe 1 beträgt die Odds Ratio, beschäftigt zu sein, 1,9. Bei einer Steigerung der alltagsmathematischen Kompetenz auf Stufe 2 würde sich die Odds Ratio für diese Personen auf 2,5 verbessern, bei Kompetenzstufe 3 auf 3,0 und bei Kompetenzstufe 4 oder 5 auf 3,8.

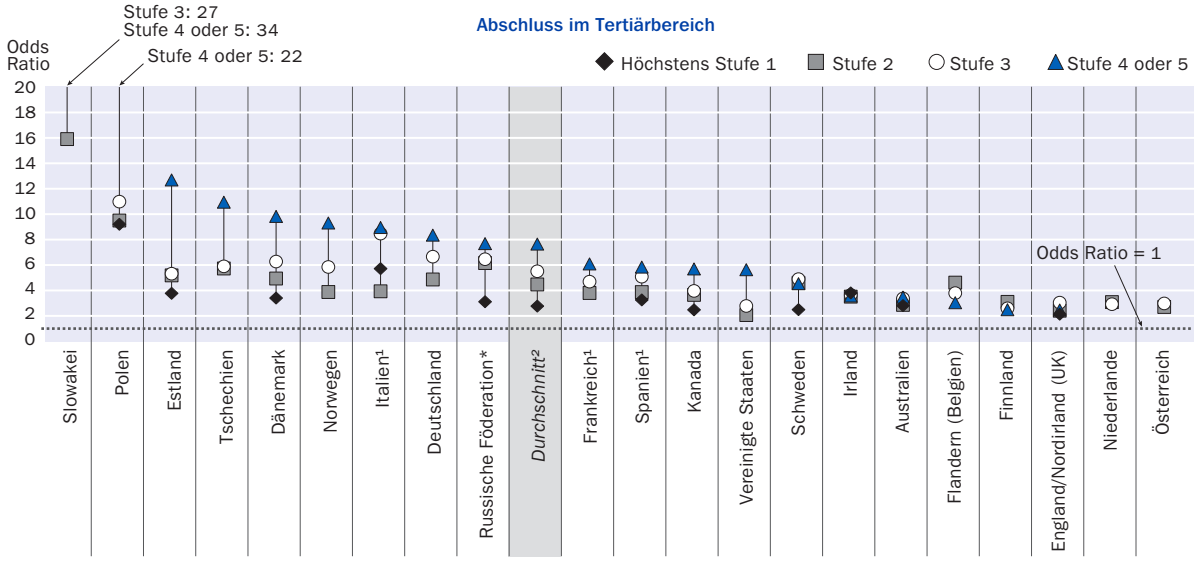
Eine Verbesserung der alltagsmathematischen Kompetenz von Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich führt gleichermaßen zu einer höheren Wahrscheinlichkeit, beschäftigt zu sein: Die Odds Ratio beträgt 2,8 bei höchstens Kompetenzstufe 1, 4,5 bei Stufe 2, 5,5 bei Stufe 3 und 7,6 bei Stufe 4 oder 5 (Tab. A9.1 [N]).

Abbildung A9.2 zeigt die Beschäftigungschance von Absolventen des Tertiärbereichs mit unterschiedlichen Kompetenzstufen im Bereich alltagsmathematische Kompetenz im Verhältnis zur Chance Erwachsener mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II, deren alltagsmathematische Kompetenz höchstens Stufe 1 entspricht. Wie bereits bei der Lesekompetenz haben Erwachsene mit einem Abschluss im Tertiärbereich unabhängig von ihrer alltagsmathematischen Kompetenz größere Chancen, beschäftigt zu sein. Die Ergebnisse belegen, dass die alltagsmathematische Kompetenz einen größeren Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit, beschäftigt zu sein, hat als die Lesekompetenz. In Polen beispielsweise beträgt die Odds Ratio, beschäftigt zu sein, bei Menschen, deren alltagsmathematische Kompetenz Stufe 3 entspricht, 11,0, bei Menschen mit gleichem Bildungsstand und Kompetenzstufe 4 oder 5 in diesem Bereich jedoch 22,4; dies ist der größte Unterschied innerhalb der teilnehmenden Länder

Abbildung A9.2

Wahrscheinlichkeit, in Beschäftigung zu sein, nach Bildungsstand und alltagsmathematischer Kompetenz (2012)

Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener, 25- bis 64-jährige Nichtschüler/Nichtstudierende, Referenzkategorie: Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II und höchstens Kompetenzstufe 1 bei der alltagsmathematischen Kompetenz



Anmerkung: Die Odds Ratio basiert auf einer logistischen Regression, nach Berücksichtigung von: Alter, Geschlecht, Bildungsstand der Eltern, Migrationshintergrund, Elternschaft (mit Kind, ohne Kind), Zusammenleben (mit Ehepartner/Partner lebend oder nicht), Lesekompetenz, Kompetenzen und Bereitschaft zur Nutzung von IKT beim Problemlösen. Es werden nur Unterschiede zwischen den Gruppen dargestellt, wenn sie bei 95 Prozent signifikant sind.

1. Die Koeffizienten für Frankreich, Italien und Spanien wurden ohne Berücksichtigung der Kompetenzen und der Bereitschaft zur Nutzung von IKT beim Problemlösen geschätzt, da diese in diesen Ländern nicht erhoben wurden. Da eine positive Korrelation zwischen den Kompetenzen und der Bereitschaft zur Nutzung von IKT beim Problemlösen und der alltagsmathematischen Kompetenz, der Lesekompetenz und dem Bildungsstand besteht, wird die Nichtberücksichtigung der Kompetenzen und der Bereitschaft zur Nutzung von IKT beim Problemlösen wahrscheinlich dazu führen, dass die Koeffizienten Kompetenzstufen zu Bildungsstand in diesen Ländern im Vergleich zu den anderen Ländern zu hoch angesetzt werden. 2. Der Durchschnitt bei der Regression ist ohne Frankreich, Italien und Spanien, da für diese Länder eine abweichende Modellspezifikation verwendet wurde.

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

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Odds Ratio, in Beschäftigung zu sein, für Personen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II und einer alltagsmathematischen Kompetenzstufe 4 oder 5.

Quelle: OECD. Tabelle A9.1 (N). Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933283802

Erläuterung der Abbildung: In der Slowakei hat eine Person mit einem Abschluss im Tertiärbereich und einer alltagsmathematischen Kompetenz auf Stufe 4 oder 5 eine 33,8 Mal so hohe Wahrscheinlichkeit (als Odds Ratio), in Beschäftigung zu sein, als jemand mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II und einer alltagsmathematischen Kompetenz auf höchstens Stufe 1. Die Odds Ratio gibt die relative Wahrscheinlichkeit an, in Beschäftigung zu sein. Referenzkategorie: Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II und mit einer alltagsmathematischen Kompetenz auf höchstens Stufe 1, hierfür wird die Odds Ratio auf 1 festgelegt (gestrichelte Linie).

und subnationalen Einheiten. Im Durchschnitt ist die Odds Ratio, in Beschäftigung zu sein, für Menschen mit Kompetenzstufe 4 oder 5 im Bereich der alltagsmathematischen Kompetenz höher (7,6) als die für Menschen mit gleichem Bildungsstand und Lesekompetenzstufe 4 oder 5 (4,2) (Tab. A9.1 [L]).

Auswirkung von Bildungsstand sowie den Kompetenzen und der Bereitschaft zur Nutzung von IKT beim Problemlösen auf die Beschäftigung

Im Durchschnitt befinden sich 38 Prozent der Erwachsenen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II, die IKT- und Problemlösekompetenzgruppe 0 oder 1 angehören (zur Beschreibung der Kompetenzgruppen s. Abschnitt Definitionen), in Beschäftigung (Referenzgruppe). Die Wahrscheinlichkeit, in Beschäftigung zu sein, ist für Erwachsene mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich als höchstem Abschluss und guten IKT- und Problem-

lösekompetenzen höher als für die Referenzgruppe (Odds Ratio 2,8). Für Absolventen des Tertiärbereichs mit guten IKT- und Problemlösekompetenzen ist die Wahrscheinlichkeit, in Beschäftigung zu sein, noch höher (Odds Ratio von 5,1) (Tab. A9.1 [P]).

Wie bei der Lese- und alltagsmathematischen Kompetenz haben Erwachsene mit einem Abschluss im Tertiärbereich unabhängig von ihren Kompetenzen und ihrer Bereitschaft zur Nutzung von IKT beim Problemlösen größere Chancen, in Beschäftigung zu sein. Die Odds Ratio, einen Arbeitsplatz zu haben, ist bei Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich und guten IKT- und Problemlösekompetenzen in Norwegen und Polen am höchsten (Odds Ratio von 9,8 bzw. 11,7). In diesen beiden Ländern steigt die Odds Ratio, beschäftigt zu sein, mit zunehmenden Kompetenzen. In Estland und der Slowakei ist dies nicht der Fall; hier ist die Chance, beschäftigt zu sein, unter den Erwachsenen mit ähnlichen Kompetenzmerkmalen am viert- bzw. dritthöchsten (Odds Ratio von 8,4 bzw. 8,9). In diesen beiden Ländern haben Erwachsene mit geringeren Kompetenzen eine höhere Chance, beschäftigt zu sein (Tab. A9.1 [P]).

Auswirkungen von Bildungsstand und Kompetenzstufen auf die Beschäftigung
In den meisten Ländern hat eine Verbesserung der Kompetenzstufe für Erwachsene mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II als Bildungsstand keine statistisch signifikante Auswirkung auf die Beschäftigung. Im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich sind die mit Kompetenzsteigerungen zusammenhängenden Auswirkungen auf die Beschäftigungslage bei einer Steigerung der alltagsmathematischen Kompetenz am höchsten, insbesondere bei einer Steigerung von Stufe 3 auf Stufe 4 oder 5. In Italien und der Slowakei beispielsweise erhöht sich die Odds Ratio zwischen diesen beiden Kompetenzstufen um mehr als 4 Punkte (Tab. A9.1 [N]).

Bei den Absolventen des Tertiärbereichs finden sich die stärksten mit Kompetenzsteigerungen zusammenhängenden Auswirkungen auf die Beschäftigungswahrscheinlichkeit ebenfalls bei der alltagsmathematischen Kompetenz, insbesondere bei einer Steigerung von Stufe 3 auf Stufe 4 oder 5. In Estland, Polen, der Slowakei und Tschechien steigt die Odds Ratio zwischen diesen beiden Kompetenzstufen um mehr als 5 Punkte (Tab. A9.1 [N]).

Die Auswirkungen von Bildungsstand und Kompetenzen auf das Einkommen

Abbildung A9.1 zeigt die Auswirkungen von Bildungsstand und Kompetenzen auf die Einkommen pro Stunde. Daten für Erwachsene mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II als höchsten Bildungsstand sind in dieser Abbildung nicht aufgeführt, da beim Einkommen pro Stunde von Personen mit diesem Bildungsstand keine statistisch signifikanten Unterschiede zwischen den einzelnen Kompetenzstufen und -gruppen bestehen. Wenn man Erwachsene mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich mit unterschiedlichen Kompetenzstufen mit Erwachsenen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II und den geringsten Kompetenzstufen (der Referenzkategorie) vergleicht, beginnen sich gewisse Zusammenhänge abzuzeichnen (Tab. A9.2 [L], A9.2 [N] und A9.2 [P]).

Die Ergebnisse zeigen, dass bei Erwachsenen, deren Lese- oder alltagsmathematische Kompetenz höchstens Stufe 1 entspricht, das Einkommen pro Stunde von Erwachsenen

mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich um 7 Prozent höher ist als bei Erwachsenen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II. Bei den Kompetenzen und der Bereitschaft zur Nutzung von IKT beim Problemlösen ist dieser Unterschied nicht signifikant und wird daher in der Abbildung nicht aufgeführt (Tab. A9.2 [L], A9.2 [N] und A9.2 [P]).

Bei höheren Kompetenzstufen werden die Ergebnisse für alle gemessenen Kompetenzen signifikanter und zeigen, dass die Lesekompetenz eine geringere Auswirkung auf die Einkommen hat als die alltagsmathematische Kompetenz, die wiederum eine geringere Auswirkung hat als die Kompetenzen und die Bereitschaft zur Nutzung von IKT beim Problemlösen. Die unterschiedlichen Auswirkungen dieser drei Kompetenzen auf das Einkommen pro Stunde nehmen mit steigender Kompetenz zu; das heißt, dass ein Erwachsener mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich und guter IKT- und Problemlösekompetenz höhere Erträge erwarten kann als Personen mit Höchstwerten im Bereich der Lese- und alltagsmathematischen Kompetenz (Tab. A9.2 [L], A9.2 [N] und A9.2 [P]).

Die Abbildung zeigt, dass eine Kompetenzsteigerung zu höheren Erträgen führt, gleichzeitig wird aber auch klar, dass der Erwerb eines höheren Bildungsstands zu einem stärkeren Zuwachs bei den Erträgen führt. So haben beispielsweise Erwachsene mit einem Abschluss im Sekundarbereich II/postsekundaren, nicht tertiären Bereich und einer alltagsmathematischen Kompetenz auf höchstens Stufe 1 ein um 7 Prozent höheres Einkommen pro Stunde als Erwachsene mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II mit gleicher alltagsmathematischer Kompetenz, während Erwachsene mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich und einer alltagsmathematischen Kompetenz auf Stufe 4 oder 5 ein um 16 Prozent höheres Einkommen pro Stunde haben als Erwachsene mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II und mit einer alltagsmathematischen Kompetenz höchstens auf Stufe 1. Hohe Kompetenzen und ein Abschluss im Tertiärbereich werden sogar noch besser bezahlt. Erwachsene mit einem Abschluss im Tertiärbereich und einer alltagsmathematischen Kompetenz auf Stufe 4 oder 5 verdienen 56 Prozent mehr als Erwachsene mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II und mit einer alltagsmathematischen Kompetenz auf höchstens Stufe 1 – ein Unterschied von 40 Prozentpunkten. (Tab. A9.2 [L], A9.2 [N] und A9.2 [P]).

Auswirkungen von Bildungsstand und Lesekompetenz auf das Einkommen

Im Allgemeinen hat eine Verbesserung der Lesekompetenz bei gegebenem Bildungsstand einen positiven wirtschaftlichen Nutzen; bei höheren Bildungsstufen jedoch ist der wirtschaftliche Nutzen besonders hoch. In vielen Ländern verdienen Erwachsene mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich und höchster Lesekompetenz weniger als Erwachsene mit einem Abschluss im Tertiärbereich und niedrigster Lesekompetenz (Tab. A9.2 [L]).

Personen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich und einer Lesekompetenz von höchstens Stufe 1 verdienen 7 Prozent mehr als Erwachsene mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II und einer Lesekompetenz auf höchstens Stufe 1 (Referenzkategorie), während Erwachsene mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich und

einer Lesekompetenzstufe 4 oder 5 ein um 11 Prozent höheres Einkommen pro Stunde verdienen als Erwachsene in der Referenzkategorie. Eine ähnliche Analyse bei Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich ergibt – im Vergleich zu Erwachsenen in der Referenzkategorie – eine Steigerung des Einkommens pro Stunde um 24 Prozent für Erwachsene mit einer Lesekompetenz auf höchstens Stufe 1 und eine Steigerung um 48 Prozent für Erwachsene mit einer Lesekompetenz auf Stufe 4 oder 5 (Tab. A9.2 [L]).

Bei diesen Schätzungen handelt es sich um Durchschnittswerte; zwischen den nationalen und subnationalen Einheiten bestehen signifikante Unterschiede. Die Zuwächse bei den Einkommen pro Stunde im Vergleich zur Referenzkategorie sind in der Slowakei zum Beispiel bei Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich und Lesekompetenzstufe 4 oder 5 am höchsten. Die Einkommen pro Stunde dieser Erwachsenen sind 87 Prozente höher als die Einkommen von Erwachsenen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II, deren Lesekompetenz höchstens Stufe 1 entspricht – diese Differenz ist wesentlich höher als die durchschnittliche Differenz zwischen diesen beiden Gruppen (48 Prozent). Im Gegensatz dazu beträgt dieser Unterschied in Finnland, Japan, Norwegen und Schweden weniger als 30 Prozent (Tab. A9.2 [L]).

Korea weist bei Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich die höchsten Unterschiede bei den Einkommen im Hinblick auf die Kompetenzstufe auf. Das Einkommen pro Stunde für Absolventen des Tertiärbereichs mit höchstens Lesekompetenzstufe 1 ist 42 Prozentpunkte höher als das von Absolventen des Sekundarbereichs II mit höchstens Lesekompetenzstufe 1 während die Einkommen von Absolventen des Tertiärbereichs mit Lesekompetenzstufe 4 oder 5 um 83 Prozent höher sind (Tab. A9.2 [L]).

Auswirkungen von Bildungsstand und alltagsmathematischer Kompetenz auf das Einkommen

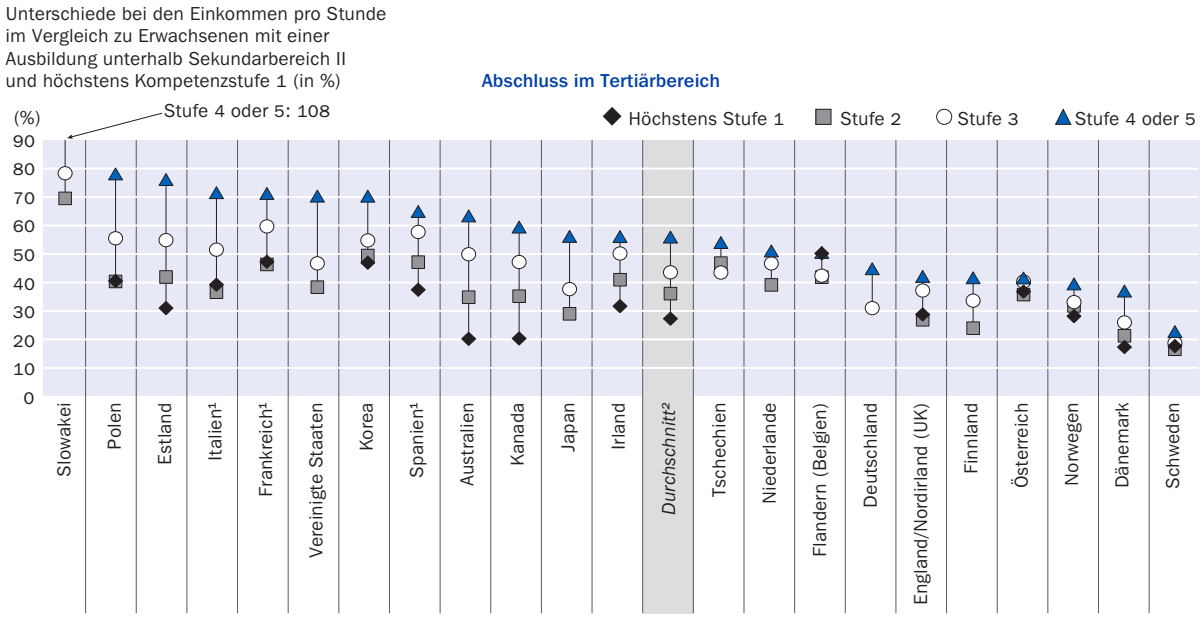
Über alle an der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener beteiligten OECD-Länder und subnationalen Einheiten hinweg ist das Einkommen pro Stunde von Erwachsenen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich und einer alltagsmathematische Kompetenz auf höchstens Stufe 1 um 7 Prozent höher als das von Erwachsenen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II mit ähnlich hoher alltagsmathematischer Kompetenz. Für Menschen mit demselben Bildungsstand und Kompetenzstufe 4 oder 5 im Bereich der alltagsmathematischen Kompetenz liegt das Einkommen pro Stunde 16 Prozent höher. Bei Absolventen des Tertiärbereichs liegt die Steigerung des erzielten Einkommens pro Stunde im Vergleich zur Referenzgruppe zwischen einem Anstieg um 27 Prozent für Personen mit einer alltagsmathematischen Kompetenz auf höchstens Kompetenzstufe 1 und einem Anstieg um 56 Prozent für Personen, deren alltagsmathematische Kompetenz Stufe 4 oder 5 entspricht (Tab. A9.2 [N]).

Wie in Abbildung A9.3 gezeigt, ist der wirtschaftliche Nutzen für Absolventen des Tertiärbereichs mit Kompetenzstufe 4 oder 5 im Bereich der alltagsmathematischen Kompetenz im Vergleich zur Referenzkategorie in der Slowakei am höchsten. Diese Erwachsenen verdienen ein um 108 Prozent höheres Einkommen pro Stunde als Erwachsene mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II, deren alltagsmathematische Kompetenz höchstens Stufe 1 entspricht – ein wesentlich größerer Unter-

Abbildung A9.3

Unterschiede bei den Einkommen pro Stunde, nach Bildungsstand und alltagsmathematischer Kompetenz (2012)

Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener, 25- bis 64-jährige Nichtschüler/Nichtstudierende, Referenzkategorie: Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II und höchstens Kompetenzstufe 1 bei der alltagsmathematischen Kompetenz



Anmerkung: Die Werte basieren auf einer logistischen Regression, nach Berücksichtigung von: Alter, Geschlecht, Bildungsstand der Eltern, Migrationshintergrund, Elternschaft (mit Kind, ohne Kind), Zusammenleben (mit Ehepartner/Partner lebend oder nicht), Lesekompetenz, Kompetenzen und Bereitschaft zur Nutzung von IKT beim Problemlösen. Es werden nur Unterschiede zwischen den Gruppen dargestellt, wenn sie bei 95 Prozent signifikant sind. *1. Die Koeffizienten für Frankreich, Italien und Spanien wurden ohne Berücksichtigung der Kompetenzen und der Bereitschaft, IKT zum Problemlösen einzusetzen, geschätzt, da diese in diesen Ländern nicht erhoben wurden. Da eine positive Korrelation zwischen den Kompetenzen und der Bereitschaft, IKT zum Problemlösen zu nutzen, und der alltagsmathematischen Kompetenz, der Lesekompetenz und dem Bildungsstand besteht, wird die NIchtberücksichtigung der Kompetenzen und der Bereitschaft, IKT zum Problemlösen zu nutzen, wahrscheinlich dazu führen, dass die Koeffizienten Kompetenzstufen zu Bildungsstand in diesen Ländern im Vergleich zu den anderen Ländern zu hoch angesetzt werden.* *2. Der Durchschnitt bei der Regression ist ohne Frankreich, Italien und Spanien, da für diese Länder eine abweichende Modellspezifikation verwendet wurde.*

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anstiegs bei den Einkommen von Personen mit einem Abschluss im Tertiärbereich und einer alltagsmathematischen Kompetenz auf Stufe 4 oder 5 (in Prozent).

Quelle: OECD. Tabelle A9.2 (N). *Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.*

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933283811

Erläuterung der Abbildung: In der Slowakei verdienen Erwachsene mit einem Abschluss im Tertiärbereich und einer alltagmathematischen Kompetenz auf Stufe 4 oder 5 108 Prozent mehr im Vergleich zu Erwachsenen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II und einer alltagsmathematischen Kompetenz auf höchstens Stufe 1. Die Prozentzahlen geben die Einkommensergebnisse im Vergleich zur Referenzkategorie wider (Referenzkategorie: Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II und alltagsmathematische Kompetenz auf höchstens Stufe 1).

schied zwischen den beiden Gruppen als der Durchschnitt von 56 Prozent. Estland zeigt für Absolventen des Tertiärbereichs die größten Ertragsunterschiede in Bezug auf die alltagsmathematische Kompetenz. Erwachsene mit diesem Bildungsstand und einer alltagsmathematischen Kompetenz auf höchstens Kompetenzstufe 1 verdienen 31 Prozent mehr als die Referenzgruppe, während das Einkommen pro Stunde bei Absolventen dieser Bildungsstufe mit einer alltagsmathematischen Kompetenz der Stufe 4 oder 5 um 76 Prozent höher ist (Tab. A9.2 [N]).

Auswirkungen von Bildungsstand sowie den Kompetenzen und der Bereitschaft zur Nutzung von IKT beim Problemlösen auf das Einkommen

Wie in Abbildung A9.1 dargestellt, sind die Vorteile von hohen IKT- und Problemlösekompetenzen für Erwachsene mit einem Abschluss im Tertiärbereich am größten. Für Erwachsene mit einem Abschluss im Tertiärbereich in England/Nordirland (UK),

Korea, Österreich, Tschechien und den Vereinigten Staaten beträgt der relative Vorteil beim Einkommen pro Stunde für Erwachsene mit einem Abschluss im Tertiärbereich mit moderaten IKT- und Problemlösekompetenzen mindestens 15 Prozent mehr als bei Erwachsenen mit geringer technologiebasierter Problemlösekompetenz und Erwachsenen, die die erste Stufe der computergestützten Erhebung nicht bestanden haben (Gruppe 2). Allgemeiner ausgedrückt ist der relative Vorteil beim Einkommen pro Stunde für Erwachsene mit einem Abschluss im Tertiärbereich und moderaten IKT- und Problemlösekompetenzen um 11 Prozentpunkte höher als für Erwachsene mit einem Abschluss im Tertiärbereich mit geringen technologiebasierten Problemlösekompetenzen und Erwachsenen, die die erste Stufe der computergestützten Erhebung nicht bestanden haben. Die relativen Einkommen sind für Erwachsene mit guten IKT- und Problemlösekompetenzen um 5 Prozentpunkte höher als für Erwachsene mit moderaten IKT- und Problemlösekompetenzen (Tab A9.2 [P]).

Einkommenserträge aufgrund von Bildungsstand und Kompetenzen

Die Analyse zeigt die relative Bedeutung der jeweiligen Kompetenz bei unterschiedlichem Bildungsstand. Zum Beispiel ist über alle teilnehmenden Länder und subnationalen Einheiten hinweg für Erwachsene mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich und Kompetenzen bei der Nutzung von IKT beim Problemlösen mit einem höheren Einkommen zu rechnen als bei alltagsmathematischen Kompetenzen auf derselben Kompetenzstufe, die wiederum höhere Erträge erbringen als entsprechende Lesekompetenzen. Im Durchschnitt verdienen Erwachsene mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich und guten IKT- und Problemlösekompetenzen (Gruppe 4) 21 Prozent mehr pro Stunde als Erwachsene mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II, die über keine Computererfahrung verfügen bzw. die Teilnahme an der computergestützten Erhebung verweigert haben (Gruppe 0 oder 1). Erwachsene mit einer alltagsmathematischen Kompetenz auf Stufe 4 oder 5 verdienen 16 Prozent mehr pro Stunde und Erwachsene auf Stufe 4 oder 5 der Lesekompetenz verdienen 11 Prozent mehr pro Stunde als Erwachsene mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II und mit höchstens Kompetenzstufe 1 bei diesen Kompetenzen (Tab. A9.2 [L], A9.2 [N] und A9.2 [P]).

Definitionen

Erwachsene bezieht sich auf 25- bis 64-Jährige.

Einkommen bezieht sich auf das Einkommen pro Stunde, ohne Bonuszahlungen für Lohn- und Gehaltsempfänger.

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

Bildungsstufe: Unterhalb Sekundarbereich II/Kein Abschluss im Sekundarbereich II entspricht den ISCED-97-Stufen 1, 2 und 3C (kurz), *Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich* entspricht den ISCED-97-Stufen 3A, 3B, 3C (lang) und 4 und *Tertiärbereich* den ISCED-97-Stufen 5A, 5B und 6.

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

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

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

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

Kompetenzgruppen beziehen sich auf die Kompetenzen und die Bereitschaft, Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) zum technologiebasierten Problemlösen zu nutzen. Jede Gruppe wird in Hinblick auf die Merkmale der von Erwachsenen erfolgreich gelösten Aufgabenarten beschrieben sowie der entsprechenden Punktzahlen bei der Bewertung der technologiebasierten Problemlösekompetenz in der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener.

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

Angewandte Methodik

Alle Daten basieren auf der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (Survey of Adult Skills) (2012) im Rahmen des Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC) der OECD. Weitere Informationen s. Anhang 3 unter *www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm*.

Die untersuchte Stichprobe ist auf Nichtschüler/Nichtstudierende beschränkt, da die Berücksichtigung des Beschäftigungsstatus sowie der gemeldeten Einkommen für Schüler/Studierende die Auswirkungen der Kompetenzen auf die Erfolge am Arbeitsmarkt wahrscheinlich verzerren würde. Es gibt keine Altersbeschränkungen, d. h., die Stichprobe umfasst 25- bis 64-Jährige. Bei der Untersuchung der Auswirkungen von Kompetenzen und Bildungsstand auf die Einkommen sind selbstständig Tätige ausgeschlossen.

Kasten A9.1

Beschreibung der logistischen Regressionsanalyse und Interpretation der Odds Ratio

Die logistische Regressionsanalyse ermöglicht eine Schätzung der Korrelation zwischen einer oder mehreren unabhängigen Variablen (Prädiktoren) und kategorialen abhängigen (erklärten) Variablen mit zwei Kategorien (binäre logistische Regression) oder mehr als zwei Kategorien (multinomiale logistische Regression). In der multinomialen logistischen Regression werden mehrere Gruppen durch eine Kombination binärer logistischer Regressionen miteinander verglichen. Logistische Regressionsanalysen wurden durchgeführt, um die Wahrscheinlichkeit zu evaluieren, mit der Bevölkerungsgruppen mit unterschiedlichen Kompetenz- und Bildungsstufen beschäftigt sind. Wird eine logistische Regression berechnet, generiert die Statistiksoftware den Regressionskoeffizienten (ß), bei dem es sich um die geschätzte Steigerung der logarithmierten Chance (Odds) des Outcome pro einheitsbezogener Steigerung im Wert des Prädiktors handelt. Die Odds Ratio (OR) ergibt sich aus der Exponentialfunktion des Regressionskoeffizienten (exp [ß]). Die Abbildung der logarithmierten Chance (odds) (ß) als Odds Ratio (OR = exp [ß]) ermöglicht eine bessere Interpretation der Daten hinsichtlich der Wahrscheinlichkeit. Für die Odds Ratios sind drei Outcome-Arten möglich:

- OR = 1 Prädiktor hat keinen Einfluss auf die Outcome-Chancen
- OR > 1 Prädiktor wird mit höheren Outcome-Chancen assoziiert
- OR < 1 Prädiktor wird mit geringeren Outcome-Chancen assoziiert

In den Odds Ratios werden Kategorien mit einer prädeterminierten Referenzkategorie verglichen. Zum Beispiel sind in Tabelle A9.1 (L) 25- bis 64-Jährige mit Lesekompetenzstufe 1 oder darunter und einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II als Referenzkategorie festgelegt. Odds Ratios können so interpretiert werden, dass bei einer Veränderung der Einheit im Prädiktor (z.B. Bildungsstand ändert sich von Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II in Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich) davon ausgegangen wird, dass sich die Odds Ratio der Zielvariablen zur Referenzkategorie um einen Faktor der entsprechenden Parameterschätzung verändert, sofern die anderen Variablen im Modell konstant bleiben.

Hierbei ist jedoch auch zu beachten, dass die Odds (Chance), beschäftigt zu sein, nicht dasselbe ist wie die Wahrscheinlichkeit, beschäftigt zu sein, auch wenn zwischen den beiden Messgrößen eine Entsprechung besteht:

Odds = Wahrscheinlichkeit / (1 – Wahrscheinlichkeit) und umgekehrt:
Wahrscheinlichkeit = Odds / (1 + Odds)

Die Odds (Chance), sich in Beschäftigung zu befinden, lassen sich als das Verhältnis der Beschäftigungswahrscheinlichkeit zur Wahrscheinlichkeit der Erwerbslosigkeit definieren, damit entspricht zum Beispiel eine Wahrscheinlichkeit von 50 Prozent Odds von 1. Ein weiteres Beispiel: Die Beschäftigungswahrscheinlichkeit der Referenzkategorie (d. h. Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II und höchstens Lesekompetenzstufe 1) beträgt im Durchschnitt 48 Prozent, dies entspricht Odds (Chance), sich in Beschäftigung zu befinden, von 0,92 (= 0,48 / (1,0 – 0,48)). Um den Beschäftigungserfolg unterschiedlicher Personengruppen zu vergleichen, wird die Odds Ratio geschätzt, d. h. die für die gewählte Gruppe bestehende Beschäftigungschance dividiert durch die Beschäftigungschance für die Referenzkategorie. Nimmt man das vorstehende Beispiel, betragen die Beschäftigungschancen 0,92 und die Odds Ratio 4,2 für Absolventen des Tertiärbereichs mit Lesekompetenzstufe 4 oder 5, dann sind die Beschäftigungschancen für diese Personengruppe 4,2 Mal so hoch wie für die Referenzgruppe (d. h. 3,86 = 4,2 × 0,92). Mit dieser Zahl könnte eine Rückkonvertierung zu den Wahrscheinlichkeiten durchgeführt werden, und man könnte sagen, dass die Beschäftigungsquote für Absolventen des Tertiärbereichs mit Lesekompetenzstufe 4 oder 5 etwa 79 Prozent (= 3,86 / (1 + 3,86)) beträgt.

Hinweis zu den Daten aus der Russischen Föderation in der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) (2012)
Zu beachten ist, dass die Bevölkerung des Stadtgebiets Moskau in der Stichprobe für die Russische Föderation nicht berücksichtigt wurde. Die veröffentlichten Daten repräsentieren daher nicht die gesamte Wohnbevölkerung im Alter von 16 bis 65 Jahren in Russland, sondern nur die Wohnbevölkerung Russlands ohne die im Stadtgebiet Moskau lebende Bevölkerung. Weitere Informationen zu den Daten aus der Russischen Föderation sowie anderer Länder finden sich im *Technical Report of the Survey of Adult Skills* (OECD, 2014).

Weiterführende Informationen

Green, D. A. and W. C. Riddell (2012), *Understanding Educational Impacts: The Role of Literacy and Numeracy Skills*, Department of Economics, University of British Columbia.

OECD (2014), *Technical Report of the Survey of Adult Skills, http://www.oecd.org/site/piaac/_Technical%20Report_17OCT13.pdf*, pre-publication copy.

OECD (2013), *OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills*, OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264204256-en*.

Tabellen Indikator A9

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933285230

- Tabelle A9.1 (L): Wahrscheinlichkeit, in Beschäftigung zu sein, nach Bildungsstand und Lesekompetenz (2012)
- Tabelle A9.1 (N): Wahrscheinlichkeit, in Beschäftigung zu sein, nach Bildungsstand und alltagsmathematischer Kompetenz (2012)
- Tabelle A9.1 (P): Wahrscheinlichkeit, in Beschäftigung zu sein, nach Bildungsstand sowie Kompetenzen und Bereitschaft zur Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) beim Problemlösen (2012)
- Tabelle A9.2 (L): Unterschiede bei den Einkommen pro Stunde, nach Bildungsstand und Lesekompetenz (2012)
- Tabelle A9.2 (N): Unterschiede bei den Einkommen pro Stunde, nach Bildungsstand und alltagsmathematischer Kompetenz (2012)
- Tabelle A9.2 (P): Unterschiede bei den Einkommen pro Stunde, nach Bildungsstand sowie Kompetenzen und Bereitschaft zur Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) beim Problemlösen (2012)

Tabelle A9.1 (L)

Wahrscheinlichkeit, in Beschäftigung zu sein, nach Bildungsstand und Lesekompetenz (2012)

25- bis 64-jährige Nichtschüler/Nichtstudierende, Referenzkategorie: Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II und mit Lesekompetenz höchstens Stufe 1, Odds Ratio

Zur Schätzung der Odds Ratios und p-Werte wurde eine logistische Regression durchgeführt; eine Odds Ratio steht für die relative Wahrscheinlichkeit, in Beschäftigung zu sein, im Vergleich zu Personen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II und mit einer Lesekompetenz höchstens Stufe 1. Diese dienen als Referenzkategorie für die Interpretation der relativen Wahrscheinlichkeit, daher wird ihre Odds Ratio auf 1 festgelegt. Unterschiede zwischen den Gruppen sind bei 95 Prozent signifikant, wenn der mit der Odds Ratio assoziierte p-Wert kleiner als 0,05 ist.

Erläuterung der Abbildung: In Australien hat eine Person mit einem Abschluss im Tertiärbereich und einer Lesekompetenz Stufe 4 oder 5 eine 2,6 Mal so hohe Wahrscheinlichkeit (als Odds Ratio), in Beschäftigung zu sein, als eine Person mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II und mit einer Lesekompetenz höchstens Stufe 1.

	Anteil der beschäftigten Erwachsenen (in %) an allen Erwachsenen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II und mit einer Lesekompetenz Stufe 0/1		Wahrscheinlichkeit, in Beschäftigung zu sein, im Vergleich zu einer Person mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II und mit einer Lesekompetenz Stufe 0/1, in Abhängigkeit von: Bildungsstand: Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II					
			Lesekompetenz Stufe 2		Lesekompetenz Stufe 3		Lesekompetenz Stufe 4/5	
	%	S.F.	Odds Ratio	p-Wert	Odds Ratio	p-Wert	Odds Ratio	p-Wert
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
OECD-Länder Nationale Einheiten								
Australien	49	(3,2)	1,4	0,27	1,5	0,27	1,0	0,98
Österreich	51	(3,4)	1,1	0,88	1,1	0,79	c	c
Kanada	53	(2,3)	1,1	0,58	1,0	0,94	c	c
Tschechien	37	(6,5)	1,5	0,59	1,3	0,75	c	c
Dänemark	50	(2,7)	1,5	0,19	1,3	0,55	c	c
Estland	48	(3,4)	0,9	0,75	1,1	0,78	c	c
Finnland	38	(4,3)	1,4	0,38	1,5	0,41	c	c
Frankreich[1]	48	(1,7)	0,9	0,73	1,0	0,93	c	c
Deutschland	51	(3,8)	1,4	0,43	1,4	0,73	c	c
Irland	40	(3,1)	1,5	0,12	1,6	0,12	c	c
Italien[1]	48	(2,4)	0,9	0,80	0,9	0,84	c	c
Japan	64	(5,5)	0,8	0,65	1,0	0,95	c	c
Korea	61	(2,5)	1,0	0,89	1,0	1,00	c	c
Niederlande	53	(3,3)	0,9	0,83	1,2	0,61	2,0	0,46
Norwegen	56	(4,4)	1,3	0,49	1,2	0,73	c	c
Polen	36	(3,8)	1,3	0,52	0,9	0,77	c	c
Slowakei	24	(3,4)	1,4	0,22	1,2	0,62	c	c
Spanien[1]	42	(1,4)	1,1	0,55	1,2	0,46	c	c
Schweden	47	(4,1)	2,1	0,09	1,6	0,37	c	c
Vereinigte Staaten	61	(3,6)	0,7	0,31	0,4	0,15	c	c
Subnationale Einheiten								
Flandern (Belgien)	43	(3,3)	1,9	0,05	1,6	0,22	c	c
England (UK)	50	(2,8)	1,2	0,70	0,9	0,68	c	c
Nordirland (UK)	46	(3,4)	1,2	0,51	0,9	0,77	c	c
England/Nordirland (UK)	50	(2,7)	1,2	0,67	0,9	0,68	1,2	0,87
Durchschnitt[2]	**48**	**(0,8)**	**1,3**	**0,01**	**1,2**	**0,13**	**c**	**c**
Partnerländer								
Russische Föderation*	37	(11,0)	0,8	0,78	c	c	c	c

Anmerkung: Berechnungen der Odds Ratio basieren auf logistischen Regressionen, bei denen die abhängige Variable die Wahrscheinlichkeit, in Beschäftigung zu sein, ist und die unabhängigen Variablen der Bildungsstand und die Kompetenzstufen sind, nach Berücksichtigung von: Alter, Geschlecht, Bildungsstand der Eltern, Migrationshintergrund, Elternschaft (mit Kind, ohne Kind), Zusammenleben (mit Ehepartner/Partner lebend oder nicht), alltagsmathematische Kompetenz, Kompetenzen und Bereitschaft zur Nutzung von IKT beim Problemlösen. Referenzkategorie: Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II und höchstens Kompetenzstufe 1.
** Hinweis zu den Daten für die Russische Föderation s. Abschnitt Angewandte Methodik.*
1. Die Koeffizienten für Frankreich, Italien und Spanien wurden ohne Berücksichtigung der Kompetenzen und der Bereitschaft zur Nutzung von IKT beim Problemlösen geschätzt, da diese in diesen Ländern nicht erhoben wurden. Da eine positive Korrelation zwischen den Kompetenzen und der Bereitschaft zur Nutzung von IKT beim Problemlösen und der alltagsmathematischen Kompetenz, der Lesekompetenz und dem Bildungsstand besteht, wird die NIchtberücksichtigung der Kompetenzen und der Bereitschaft zur Nutzung von IKT beim Problemlösen wahrscheinlich dazu führen, dass die Koeffizienten Kompetenzstufen zu Bildungsstand in diesen Ländern im Vergleich zu den anderen Ländern zu hoch angesetzt werden. 2. Der Durchschnitt für die Regression ist ohne Frankreich, Italien und Spanien berechnet, da für diese Länder eine abweichende Modellspezifikation verwendet wurde.
Quelle: OECD. Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) (2012).
Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933285244
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

A 9

Tabelle A9.1 (L) (Forts.)

Wahrscheinlichkeit, in Beschäftigung zu sein, nach Bildungsstand und Lesekompetenz (2012)

25- bis 64-jährige Nichtschüler/Nichtstudierende, Referenzkategorie: Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II und mit Lesekompetenz höchstens Stufe 1, Odds Ratio

Zur Schätzung der Odds Ratios und p-Werte wurde eine logistische Regression durchgeführt; eine Odds Ratio steht für die relative Wahrscheinlichkeit, in Beschäftigung zu sein, im Vergleich zu Personen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II und mit einer Lesekompetenz höchstens Stufe 1. Diese dienen als Referenzkategorie für die Interpretation der relativen Wahrscheinlichkeit, daher wird ihre Odds Ratio auf 1 festgelegt. Unterschiede zwischen den Gruppen sind bei 95 Prozent signifikant, wenn der mit der Odds Ratio assoziierte p-Wert kleiner als 0,05 ist.

Erläuterung der Abbildung: In Australien hat eine Person mit einem Abschluss im Tertiärbereich und einer Lesekompetenz Stufe 4 oder 5 eine 2,6 Mal so hohe Wahrscheinlichkeit (als Odds Ratio), in Beschäftigung zu sein, als eine Person mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II und mit einer Lesekompetenz höchstens Stufe 1.

	Wahrscheinlichkeit, in Beschäftigung zu sein, im Vergleich zu einer Person mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II und mit einer Lesekompetenz Stufe 0/1, in Abhängigkeit von:															
	Bildungsstand: Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich								Bildungsstand: Abschluss im Tertiärbereich							
	Lesekompetenz Stufe 0/1		Lesekompetenz Stufe 2		Lesekompetenz Stufe 3		Lesekompetenz Stufe 4/5		Lesekompetenz Stufe 0/1		Lesekompetenz Stufe 2		Lesekompetenz Stufe 3		Lesekompetenz Stufe 4/5	
	Odds Ratio	p-Wert	Odds Ratio	p-Wert	Odds Ratio	p-Wert	Odds Ratio	p-Wert	Odds Ratio	p-Wert	Odds Ratio	p-Wert	Odds Ratio	p-Wert	Odds Ratio	p-Wert
	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)	(21)	(22)	(23)	(24)
OECD-Länder																
Nationale Einheiten																
Australien	1,5	0,25	1,6	0,13	1,4	0,37	1,5	0,42	2,4	0,07	2,6	0,00	2,7	0,00	2,6	0,03
Österreich	1,6	0,13	1,8	0,04	2,2	0,02	2,7	0,23	1,1	0,85	2,7	0,01	3,0	0,01	2,4	0,13
Kanada	2,0	0,00	2,0	0,00	1,9	0,00	1,6	0,24	2,2	0,00	2,7	0,00	2,7	0,00	2,4	0,00
Tschechien	3,9	0,02	3,4	0,04	3,5	0,05	5,5	0,09	c	c	7,8	0,00	4,9	0,03	6,5	0,04
Dänemark	1,7	0,02	1,9	0,01	1,5	0,18	1,9	0,40	2,7	0,00	3,8	0,00	3,5	0,00	3,9	0,02
Estland	2,3	0,00	2,0	0,00	1,9	0,02	2,3	0,09	3,7	0,00	3,9	0,00	3,1	0,00	5,2	0,00
Finnland	1,3	0,50	1,7	0,07	2,1	0,04	3,6	0,01	1,4	0,48	2,9	0,00	3,4	0,00	3,0	0,01
Frankreich[1]	1,5	0,04	1,7	0,00	1,3	0,30	1,1	0,84	1,3	0,46	2,6	0,00	2,9	0,00	2,6	0,02
Deutschland	2,6	0,00	2,3	0,00	2,2	0,03	2,3	0,17	2,7	0,04	3,4	0,00	4,1	0,00	3,6	0,03
Irland	2,1	0,01	1,9	0,00	2,4	0,00	3,2	0,06	3,6	0,00	4,3	0,00	4,5	0,00	6,0	0,00
Italien[1]	2,2	0,01	1,3	0,34	1,7	0,15	3,3	0,19	3,8	0,00	2,6	0,00	3,6	0,00	3,2	0,18
Japan	1,1	0,93	0,8	0,62	0,7	0,48	0,6	0,46	c	c	1,0	0,96	0,7	0,51	0,5	0,22
Korea	1,1	0,71	1,0	0,99	0,9	0,85	0,7	0,62	2,0	0,22	0,9	0,68	0,8	0,64	0,7	0,53
Niederlande	1,9	0,08	1,7	0,04	1,5	0,19	1,2	0,70	2,7	0,22	2,4	0,02	2,7	0,01	2,1	0,08
Norwegen	1,9	0,04	1,9	0,07	1,4	0,51	1,5	0,63	1,8	0,16	2,4	0,03	3,5	0,01	2,9	0,10
Polen	2,2	0,00	2,3	0,00	2,0	0,03	1,8	0,24	11,7	0,00	6,9	0,00	6,4	0,00	9,0	0,00
Slowakei	4,4	0,00	3,8	0,00	2,7	0,00	1,6	0,32	c	c	7,6	0,00	5,5	0,00	3,4	0,04
Spanien[1]	2,4	0,00	1,9	0,00	1,8	0,02	1,8	0,50	3,3	0,00	3,0	0,00	2,9	0,00	3,2	0,01
Schweden	2,1	0,06	3,6	0,00	4,1	0,00	7,8	0,03	2,3	0,07	6,6	0,00	9,9	0,00	15,0	0,00
Vereinigte Staaten	1,0	0,94	0,9	0,68	1,1	0,83	1,2	0,74	1,4	0,47	1,4	0,36	1,3	0,44	1,2	0,73
Subnationale Einheiten																
Flandern (Belgien)	1,8	0,03	2,6	0,00	2,5	0,01	3,4	0,04	3,2	0,04	4,6	0,00	5,4	0,00	7,0	0,00
England (UK)	1,9	0,07	1,4	0,30	1,8	0,08	1,6	0,41	1,7	0,31	1,8	0,07	1,9	0,04	1,6	0,27
Nordirland (UK)	1,8	0,09	1,7	0,09	1,6	0,22	1,4	0,48	1,3	0,62	2,4	0,01	2,1	0,09	2,0	0,28
England/Nordirland (UK)	1,9	0,06	1,4	0,26	1,8	0,07	1,6	0,39	1,7	0,30	1,9	0,05	1,9	0,03	1,6	0,24
Durchschnitt[2]	**2,0**	**0,00**	**2,0**	**0,00**	**2,0**	**0,00**	**2,4**	**0,00**	**2,9**	**0,00**	**3,7**	**0,00**	**3,7**	**0,00**	**4,2**	**0,00**
Partnerländer																
Russische Föderation*	6,3	0,01	4,8	0,01	3,7	0,10	1,7	0,56	2,2	0,20	4,0	0,03	5,0	0,02	4,8	0,03

Anmerkung: Berechnungen der Odds Ratio basieren auf logistischen Regressionen, bei denen die abhängige Variable die Wahrscheinlichkeit, in Beschäftigung zu sein, ist und die unabhängigen Variablen der Bildungsstand und die Kompetenzstufen sind, nach Berücksichtigung von: Alter, Geschlecht, Bildungsstand der Eltern, Migrationshintergrund, Elternschaft (mit Kind, ohne Kind), Zusammenleben (mit Ehepartner/Partner lebend oder nicht), alltagsmathematische Kompetenz, Kompetenzen und Bereitschaft zur Nutzung von IKT beim Problemlösen. Referenzkategorie: Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II und höchstens Kompetenzstufe 1.

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

1. Die Koeffizienten für Frankreich, Italien und Spanien wurden ohne Berücksichtigung der Kompetenzen und der Bereitschaft zur Nutzung von IKT beim Problemlösen geschätzt, da diese in diesen Ländern nicht erhoben wurden. Da eine positive Korrelation zwischen den Kompetenzen und der Bereitschaft zur Nutzung von IKT beim Problemlösen und der alltagsmathematischen Kompetenz, der Lesekompetenz und dem Bildungsstand besteht, wird die NIchtberücksichtigung der Kompetenzen und der Bereitschaft zur Nutzung von IKT beim Problemlösen wahrscheinlich dazu führen, dass die Koeffizienten Kompetenzstufen zu Bildungsstand in diesen Ländern im Vergleich zu den anderen Ländern zu hoch angesetzt werden. 2. Der Durchschnitt für die Regression ist ohne Frankreich, Italien und Spanien berechnet, da für diese Länder eine abweichende Modellspezifikation verwendet wurde.

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

Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933285244

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle A9.1 (N)

Wahrscheinlichkeit, in Beschäftigung zu sein, nach Bildungsstand und alltagsmathematischer Kompetenz (2012)

25- bis 64-jährige Nichtschüler/Nichtstudierende, Referenzkategorie: Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II und mit höchstens Kompetenzstufe 1, Odds Ratio

Zur Schätzung der Odds Ratios und p-Werte wurde eine logistische Regression durchgeführt; eine Odds Ratio steht für die relative Wahrscheinlichkeit, in Beschäftigung zu sein, im Vergleich zu Personen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II und mit einer alltagsmathematischen Kompetenz höchstens Stufe 1. Diese dienen als Referenzkategorie für die Interpretation der relativen Wahrscheinlichkeit, daher wird ihre Odds Ratio auf 1 festgelegt. Unterschiede zwischen den Gruppen sind bei 95 Prozent signifikant, wenn der mit der Odds Ratio assoziierte p-Wert kleiner als 0,05 ist.

Erläuterung der Abbildung: In Australien hat eine Person mit einem Abschluss im Tertiärbereich und einer alltagsmathematischen Kompetenz Stufe 4 oder 5 eine 3,5 Mal so hohe Wahrscheinlichkeit (als Odds Ratio), in Beschäftigung zu sein, als jemand mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II und mit einer alltagsmathematischen Kompetenz auf höchstens Stufe 1.

	Anteil der beschäftigten Erwachsenen (in %) an allen Erwachsenen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II und mit einer alltagsmathematischen Lesekompetenz auf Stufe 0/1		Wahrscheinlichkeit, in Beschäftigung zu sein, im Vergleich zu einer Person mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II und mit einer alltagsmathematischen Kompetenz auf Stufe 0/1, in Abhängigkeit von: Bildungsstand: Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II					
			Alltagsmathematische Kompetenz auf Stufe 2		Alltagsmathematische Kompetenz Stufe 3		Alltagsmathematische Kompetenz Stufe 4/5	
	%	S.F.	Odds Ratio	p-Wert	Odds Ratio	p-Wert	Odds Ratio	p-Wert
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
OECD-Länder Nationale Einheiten								
Australien	49	(2,4)	1,8	0,04	1,6	0,21	2,3	0,47
Österreich	51	(3,5)	1,1	0,71	0,9	0,91	c	c
Kanada	51	(2,2)	1,6	0,09	1,9	0,18	c	c
Tschechien	39	(6,2)	1,2	0,74	1,4	0,73	c	c
Dänemark	49	(3,2)	2,0	0,06	2,6	0,01	2,7	0,36
Estland	47	(3,2)	1,3	0,35	1,9	0,10	c	c
Finnland	40	(4,1)	1,2	0,57	1,3	0,56	c	c
Frankreich[1]	49	(1,5)	1,3	0,26	2,0	0,05	c	c
Deutschland	49	(3,7)	1,9	0,19	1,6	0,57	c	c
Irland	41	(3,0)	1,3	0,42	1,3	0,59	c	c
Italien[1]	44	(2,1)	1,6	0,03	2,6	0,01	c	c
Japan	63	(4,6)	1,1	0,84	1,6	0,33	c	c
Korea	60	(2,3)	1,3	0,40	1,7	0,30	c	c
Niederlande	51	(3,1)	1,1	0,66	1,3	0,46	2,9	0,44
Norwegen	54	(4,0)	1,8	0,09	2,5	0,04	3,6	0,14
Polen	36	(3,5)	1,6	0,18	1,8	0,29	c	c
Slowakei	22	(2,7)	3,2	0,00	5,4	0,00	c	c
Spanien[1]	41	(1,6)	1,4	0,03	2,1	0,01	c	c
Schweden	50	(3,9)	1,2	0,69	1,1	0,87	c	c
Vereinigte Staaten	60	(3,1)	0,9	0,81	c	c	c	c
Subnationale Einheiten								
Flandern (Belgien)	42	(3,4)	1,6	0,24	1,5	0,28	c	c
England (UK)	50	(2,2)	1,4	0,29	1,6	0,37	c	c
Nordirland (UK)	44	(2,6)	1,7	0,09	1,7	0,28	c	c
England/Nordirland (UK)	50	(2,1)	1,5	0,25	1,6	0,34	c	c
Durchschnitt[2]	**47**	**(0,7)**	**1,5**	**0,00**	**1,8**	**0,00**	**c**	**c**
Partnerländer								
Russische Föderation*	34	(8,7)	1,0	0,96	c	c	c	c

Anmerkung: Berechnungen der Odds Ratio basieren auf logistischen Regressionen, bei denen die abhängige Variable die Wahrscheinlichkeit, in Beschäftigung zu sein, ist und die unabhängigen Variablen der Bildungsstand und die Kompetenzstufen sind, nach Berücksichtigung von: Alter, Geschlecht, Bildungsstand der Eltern, Migrationshintergrund, Elternschaft (mit Kind, ohne Kind), Zusammenleben (mit Ehepartner/Partner lebend oder nicht), alltagsmathematische Kompetenz, Kompetenzen und Bereitschaft zur Nutzung von IKT beim Problemlösen. Referenzkategorie: Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II und höchstens Kompetenzstufe 1.

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

1. Die Koeffizienten für Frankreich, Italien und Spanien wurden ohne Berücksichtigung der Kompetenzen und der Bereitschaft zur Nutzung von IKT beim Problemlösen geschätzt, da diese in diesen Ländern nicht erhoben wurden. Da eine positive Korrelation zwischen den Kompetenzen und der Bereitschaft zur Nutzung von IKT beim Problemlösen und der alltagsmathematischen Kompetenz, der Lesekompetenz und dem Bildungsstand besteht, wird die NIchtberücksichtigung der Kompetenzen und der Bereitschaft zur Nutzung von IKT beim Problemlösen wahrscheinlich dazu führen, dass die Koeffizienten Kompetenzstufen zu Bildungsstand in diesen Ländern im Vergleich zu den anderen Ländern zu hoch angesetzt werden. 2. Der Durchschnitt ist für die Regression ohne Frankreich, Italien und Spanien berechnet, da für diese Länder eine abweichende Modellspezifikation verwendet wurde.

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

Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933285257

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

A 9

Tabelle A9.1 (N) (Forts.)

Wahrscheinlichkeit, in Beschäftigung zu sein, nach Bildungsstand und alltagsmathematischer Kompetenz (2012)

25- bis 64-jährige Nichtschüler/Nichtstudierende, Referenzkategorie: Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II und mit höchstens Kompetenzstufe 1, Odds Ratio

Zur Schätzung der Odds Ratios und p-Werte wurde eine logistische Regression durchgeführt; eine Odds Ratio steht für die relative Wahrscheinlichkeit, in Beschäftigung zu sein, im Vergleich zu Personen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II und mit einer alltagsmathematischen Kompetenz höchstens Stufe 1. Diese dienen als Referenzkategorie für die Interpretation der relativen Wahrscheinlichkeit, daher wird ihre Odds Ratio auf 1 festgelegt. Unterschiede zwischen den Gruppen sind bei 95 Prozent signifikant, wenn der mit der Odds Ratio assoziierte p-Wert kleiner als 0,05 ist.

Erläuterung der Abbildung: In Australien hat eine Person mit einem Abschluss im Tertiärbereich und einer alltagsmathematischen Kompetenz Stufe 4 oder 5 eine 3,5 Mal so hohe Wahrscheinlichkeit (als Odds Ratio), in Beschäftigung zu sein, als jemand mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II und mit einer alltagsmathematischen Kompetenz auf höchstens Stufe 1.

	Wahrscheinlichkeit, in Beschäftigung zu sein, im Vergleich zu einer Person mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II und mit einer alltagsmathematischen Kompetenz auf Stufe 0/1, in Abhängigkeit von:															
	Bildungsstand: Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich								Bildungsstand: Abschluss im Tertiärbereich							
	Alltags-mathematische Kompetenz Stufe 0/1		Alltags-mathematische Kompetenz Stufe 2		Alltags-mathematische Kompetenz Stufe 3		Alltags-mathematische Kompetenz Stufe 4/5		Alltags-mathematische Kompetenz Stufe 0/1		Alltags-mathematische Kompetenz Stufe 2		Alltags-mathematische Kompetenz Stufe 3		Alltags-mathematische Kompetenz Stufe 4/5	
	Odds Ratio	p-Wert	Odds Ratio	p-Wert	Odds Ratio	p-Wert	Odds Ratio	p-Wert	Odds Ratio	p-Wert	Odds Ratio	p-Wert	Odds Ratio	p-Wert	Odds Ratio	p-Wert
	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)	(21)	(22)	(23)	(24)
OECD-Länder																
Nationale Einheiten																
Australien	1,4	0,17	1,6	0,06	1,9	0,07	1,6	0,47	2,8	0,01	2,9	0,00	3,4	0,00	3,5	0,01
Österreich	1,6	0,17	1,8	0,04	1,9	0,05	3,1	0,06	1,2	0,82	2,7	0,01	3,0	0,01	2,1	0,15
Kanada	2,1	0,00	2,7	0,00	2,8	0,00	3,8	0,01	2,5	0,00	3,7	0,00	4,0	0,00	5,7	0,00
Tschechien	2,5	0,07	3,5	0,01	4,0	0,01	5,9	0,04	c	c	5,7	0,01	5,9	0,00	10,9	0,00
Dänemark	1,8	0,05	2,6	0,00	2,9	0,00	3,5	0,02	3,4	0,00	4,9	0,00	6,3	0,00	9,8	0,00
Estland	2,2	0,00	2,7	0,00	3,2	0,00	4,3	0,01	3,8	0,00	5,2	0,00	5,3	0,00	12,7	0,00
Finnland	1,1	0,78	1,7	0,07	1,7	0,15	2,6	0,05	1,3	0,53	3,1	0,00	2,6	0,01	2,5	0,04
Frankreich[1]	1,6	0,00	2,0	0,00	2,2	0,00	3,1	0,03	1,5	0,15	3,8	0,00	4,7	0,00	6,1	0,00
Deutschland	2,4	0,00	2,8	0,00	4,4	0,00	5,0	0,00	2,4	0,05	4,9	0,00	6,7	0,00	8,4	0,00
Irland	1,7	0,01	1,7	0,04	1,9	0,06	1,9	0,28	3,8	0,00	3,5	0,00	3,6	0,00	3,6	0,01
Italien[1]	2,6	0,00	2,2	0,00	3,3	0,00	8,2	0,00	5,7	0,00	3,9	0,00	8,5	0,00	8,9	0,01
Japan	1,0	0,92	1,1	0,88	1,3	0,43	1,8	0,26	1,6	0,46	1,1	0,72	1,3	0,53	1,6	0,32
Korea	1,1	0,75	1,3	0,36	1,5	0,29	1,7	0,45	1,7	0,25	1,2	0,46	1,2	0,58	1,4	0,55
Niederlande	1,6	0,18	2,3	0,00	1,5	0,28	1,4	0,56	2,4	0,26	3,1	0,00	2,9	0,00	2,1	0,14
Norwegen	2,0	0,03	2,4	0,00	2,6	0,04	4,1	0,04	1,7	0,14	3,9	0,00	5,8	0,00	9,3	0,00
Polen	2,2	0,00	3,1	0,00	3,4	0,00	4,0	0,02	9,2	0,00	9,5	0,00	11,0	0,00	22,4	0,00
Slowakei	4,1	0,00	8,3	0,00	12,1	0,00	16,6	0,00	c	c	15,9	0,00	27,3	0,00	33,8	0,00
Spanien[1]	2,7	0,00	2,3	0,00	3,0	0,00	5,3	0,07	3,3	0,00	3,9	0,00	5,1	0,00	5,8	0,00
Schweden	2,1	0,03	2,1	0,05	2,4	0,07	2,7	0,13	2,5	0,04	4,6	0,00	4,9	0,00	4,5	0,02
Vereinigte Staaten	1,1	0,72	1,5	0,15	2,5	0,01	3,4	0,07	1,5	0,20	2,1	0,01	2,8	0,01	5,6	0,00
Subnationale Einheiten																
Flandern (Belgien)	1,9	0,02	2,2	0,00	1,8	0,09	1,7	0,25	3,1	0,08	4,6	0,00	3,8	0,00	3,0	0,01
England (UK)	1,7	0,05	2,0	0,01	2,9	0,02	2,4	0,15	2,1	0,02	2,4	0,00	3,0	0,00	2,4	0,06
Nordirland (UK)	2,1	0,04	2,0	0,02	3,3	0,00	2,5	0,18	1,5	0,34	3,7	0,00	3,5	0,00	3,7	0,06
England/Nordirland (UK)	1,7	0,04	2,0	0,01	2,9	0,01	2,5	0,13	2,1	0,01	2,4	0,00	3,0	0,00	2,5	0,05
Durchschnitt[2]	**1,9**	**0,00**	**2,5**	**0,00**	**3,0**	**0,00**	**3,8**	**0,00**	**2,8**	**0,00**	**4,5**	**0,00**	**5,5**	**0,00**	**7,6**	**0,00**
Partnerländer																
Russische Föderation*	6,4	0,00	6,6	0,00	5,0	0,02	2,0	0,50	3,1	0,05	6,2	0,00	6,5	0,00	7,7	0,00

Anmerkung: Berechnungen der Odds Ratio basieren auf logistischen Regressionen, bei denen die abhängige Variable die Wahrscheinlichkeit, in Beschäftigung zu sein, ist und die unabhängigen Variablen der Bildungsstand und die Kompetenzstufen sind, nach Berücksichtigung von: Alter, Geschlecht, Bildungsstand der Eltern, Migrationshintergrund, Elternschaft (mit Kind, ohne Kind), Zusammenleben (mit Ehepartner/Partner lebend oder nicht), alltagsmathematische Kompetenz, Kompetenzen und Bereitschaft zur Nutzung von IKT beim Problemlösen. Referenzkategorie: Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II und höchstens Kompetenzstufe 1.

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

1. Die Koeffizienten für Frankreich, Italien und Spanien wurden ohne Berücksichtigung der Kompetenzen und der Bereitschaft zur Nutzung von IKT beim Problemlösen geschätzt, da diese in diesen Ländern nicht erhoben wurden. Da eine positive Korrelation zwischen den Kompetenzen und der Bereitschaft zur Nutzung von IKT beim Problemlösen und der alltagsmathematischen Kompetenz, der Lesekompetenz und dem Bildungsstand besteht, wird die NIchtberücksichtigung der Kompetenzen und der Bereitschaft zur Nutzung von IKT beim Problemlösen wahrscheinlich dazu führen, dass die Koeffizienten Kompetenzstufen zu Bildungsstand in diesen Ländern im Vergleich zu den anderen Ländern zu hoch angesetzt werden. 2. Der Durchschnitt ist für die Regression ohne Frankreich, Italien und Spanien berechnet, da für diese Länder eine abweichende Modellspezifikation verwendet wurde.

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

Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933285257

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle A9.1 (P)

Wahrscheinlichkeit, in Beschäftigung zu sein, nach Bildungsstand sowie Kompetenzen und Bereitschaft zur Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) beim Problemlösen (2012)

25- bis 64-Jährige, Referenzkategorie: Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II und Kompetenzgruppe 0 oder 1, Odds Ratio

Zur Schätzung der Odds Ratios und p-Werte wird eine logistische Regression durchgeführt; eine Odds Ratio steht für die relative Wahrscheinlichkeit, in einer Beschäftigung zu sein, im Vergleich zu Personen mit den Kompetenzen und der Bereitschaft zur Nutzung von IKT beim Problemlösen Kompetenzgruppe 0 oder 1. Diese dienen als Referenzkategorie für die Interpretation der relativen Wahrscheinlichkeit, daher wird ihre Odds Ratio auf 1 festgelegt. Unterschiede zwischen den Gruppen sind bei 95 Prozent signifikant, wenn der mit der Odds Ratio assoziierte p-Wert kleiner als 0,05 ist.

Erläuterung der Abbildung: In Australien hat eine Person mit einem Abschluss im Tertiärbereich und Kompetenzgruppe 4 bei den Kompetenzen und der Bereitschaft, IKT zum Problemlösen zu nutzen, eine 5,2 Mal so hohe Wahrscheinlichkeit, in Beschäftigung zu sein (als Odds Ratio), wie jemand mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II und Kompetenzgruppe 0 oder 1 bei den Kompetenzen und der Bereitschaft zur Nutzung von IKT beim Problemlösen.

	Anteil der beschäftigten Erwachsenen (in %) an allen Erwachsenen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II und Kompetenzgruppe 0 oder 1 bei den Kompetenzen und der Bereitschaft zur Nutzung von IKT beim Problemlösen		Wahrscheinlichkeit, in Beschäftigung zu sein, im Vergleich zu einer Person mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II und Kompetenzgruppe 0 oder 1 bei den Kompetenzen und der Bereitschaft, IKT zum Problemlösen zu nutzen, in Abhängigkeit von: Bildungsstand: Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II					
			Gruppe 2 (IKT-Test Abschnitt 1 nicht bestanden oder nur minimale technologiebasierte Problemlösekompetenzen)		Gruppe 3 (moderate IKT- und Problemlösekompetenzen)		Gruppe 4 (gute IKT- und Problemlösekompetenzen)	
	%	S.F.	Odds Ratio	p-Wert	Odds Ratio	p-Wert	Odds Ratio	p-Wert
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
OECD-Länder								
Nationale Einheiten								
Australien	31	(3,5)	1,5	0,15	2,5	0,00	2,7	0,01
Österreich	40	(2,6)	0,9	0,82	1,0	0,98	0,7	0,67
Kanada	41	(3,0)	1,0	0,84	1,2	0,43	1,0	0,94
Tschechien	28	(5,2)	2,1	0,27	0,5	0,32	0,5	0,52
Dänemark	31	(5,1)	1,8	0,01	2,0	0,02	1,1	0,87
Estland	32	(2,7)	2,2	0,00	2,3	0,02	3,2	0,09
Finnland	29	(4,1)	1,5	0,14	1,4	0,40	1,2	0,81
Frankreich	m	m	m	m	m	m	m	m
Deutschland	43	(5,5)	1,1	0,82	0,6	0,34	0,7	0,63
Irland	40	(2,9)	1,4	0,17	1,7	0,07	2,2	0,45
Italien	m	m	m	m	m	m	m	m
Japan	62	(4,0)	0,6	0,16	1,0	0,99	1,3	0,75
Korea	60	(1,7)	1,1	0,72	2,2	0,23	0,6	0,67
Niederlande	39	(4,7)	1,2	0,47	2,0	0,01	3,9	0,00
Norwegen	22	(6,9)	2,5	0,01	2,7	0,00	3,3	0,04
Polen	31	(2,7)	1,4	0,49	0,6	0,46	c	c
Slowakei	27	(2,1)	1,1	0,75	2,1	0,06	2,9	0,08
Spanien	m	m	m	m	m	m	m	m
Schweden	35	(9,1)	1,6	0,20	1,1	0,80	0,8	0,78
Vereinigte Staaten	61	(3,8)	0,9	0,85	0,7	0,55	0,3	0,13
Subnationale Einheiten								
Flandern (Belgien)	31	(3,1)	1,7	0,05	1,4	0,30	1,9	0,40
England (UK)	32	(5,0)	2,0	0,05	2,2	0,03	2,1	0,19
Nordirland (UK)	40	(3,0)	1,7	0,04	1,9	0,07	2,2	0,22
England/Nordirland (UK)	33	(4,6)	2,0	0,04	2,2	0,02	2,1	0,17
Durchschnitt	**38**	**(1,0)**	**1,5**	**0,00**	**1,5**	**0,00**	**1,7**	**0,00**
Partnerländer								
Russische Föderation*	21	(5,6)	c	c	c	c	c	c

Anmerkung: Berechnungen der Odds Ratio basieren auf logistischen Regressionen, bei denen die abhängige Variable die Wahrscheinlichkeit, in Beschäftigung zu sein, ist und die unabhängigen Variablen der Bildungsstand und die Kompetenzgruppen sind, nach Berücksichtigung von: Alter, Geschlecht, Bildungsstand der Eltern, Migrationshintergrund, Elternschaft (mit Kind, ohne Kind), Zusammenleben (mit Ehepartner/Partner lebend oder nicht), Lesekompetenz und alltagsmathematische Kompetenz. Referenzkategorie: Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II und Kompetenzgruppe 0 oder 1.

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

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

Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. *StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933285268*

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

A 9

Tabelle A9.1 (P) (Forts.)

Wahrscheinlichkeit, in Beschäftigung zu sein, nach Bildungsstand sowie Kompetenzen und Bereitschaft zur Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) beim Problemlösen (2012)

25- bis 64-Jährige, Referenzkategorie: Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II und Kompetenzgruppe 0 oder 1, Odds Ratio

Zur Schätzung der Odds Ratios und p-Werte wird eine logistische Regression durchgeführt; eine Odds Ratio steht für die relative Wahrscheinlichkeit, in einer Beschäftigung zu sein, im Vergleich zu Personen mit den Kompetenzen und der Bereitschaft zur Nutzung von IKT beim Problemlösen Kompetenzgruppe 0 oder 1. Diese dienen als Referenzkategorie für die Interpretation der relativen Wahrscheinlichkeit, daher wird ihre Odds Ratio auf 1 festgelegt. Unterschiede zwischen den Gruppen sind bei 95 Prozent signifikant, wenn der mit der Odds Ratio assoziierte p-Wert kleiner als 0,05 ist.

Erläuterung der Abbildung: In Australien hat eine Person mit einem Abschluss im Tertiärbereich und Kompetenzgruppe 4 bei den Kompetenzen und der Bereitschaft, IKT zum Problemlösen zu nutzen, eine 5,2 Mal so hohe Wahrscheinlichkeit, in Beschäftigung zu sein (als Odds Ratio), wie jemand mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II und Kompetenzgruppe 0 oder 1 bei den Kompetenzen und der Bereitschaft zur Nutzung von IKT beim Problemlösen.

	Wahrscheinlichkeit, in Beschäftigung zu sein, im Vergleich zu einer Person mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II und Kompetenzgruppe 0 oder 1 bei den Kompetenzen und der Bereitschaft, IKT zum Problemlösen zu nutzen, in Abhängigkeit von:															
	Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich								Abschluss im Tertiärbereich							
	Gruppe 0 (keine Computererfahrung oder Teilnahme an der computergestützten Erhebung verweigert)		Gruppe 2 (IKT-Test Abschnitt 1 nicht bestanden oder nur minimale technologiebasierte Problemlösekompetenzen)		Gruppe 3 (moderate IKT- und Problemlösekompetenzen)		Gruppe 4 (gute IKT- und Problemlösekompetenzen)		Gruppe 0/1 (keine Computererfahrung oder Teilnahme an der computergestützten Erhebung verweigert)		Gruppe 2 (IKT-Test Abschnitt 1 nicht bestanden oder nur minimale technologiebasierte Problemlösekompetenzen)		Gruppe 3 (moderate IKT- und Problemlösekompetenz)		Gruppe 4 (gute IKT- und Problemlösekompetenzen)	
	Odds Ratio	p-Wert	Odds Ratio	p-Wert	Odds Ratio	p-Wert	Odds Ratio	p-Wert	Odds Ratio	p-Wert	Odds Ratio	p-Wert	Odds Ratio	p-Wert	Odds Ratio	p-Wert
	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)	(21)	(22)	(23)	(24)
OECD-Länder																
Nationale Einheiten																
Australien	1,8	0,02	1,8	0,09	1,8	0,02	2,9	0,00	c	c	3,4	0,00	4,5	0,00	5,2	0,00
Österreich	1,3	0,15	2,1	0,01	1,9	0,02	2,1	0,02	c	c	2,4	0,02	3,6	0,00	2,2	0,05
Kanada	1,4	0,11	2,4	0,00	2,3	0,00	2,4	0,00	1,7	0,02	2,8	0,00	3,1	0,00	3,3	0,00
Tschechien	1,9	0,06	3,6	0,00	2,5	0,00	2,8	0,02	c	c	5,3	0,02	2,6	0,07	4,4	0,00
Dänemark	1,7	0,03	2,3	0,00	2,5	0,00	1,6	0,10	c	c	4,3	0,00	5,0	0,00	4,0	0,00
Estland	2,2	0,00	4,4	0,00	3,8	0,00	4,7	0,00	3,3	0,00	9,4	0,00	7,8	0,00	8,4	0,00
Finnland	1,2	0,39	1,8	0,02	2,3	0,00	2,3	0,02	c	c	2,2	0,01	3,9	0,00	3,2	0,00
Frankreich	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Deutschland	1,4	0,27	2,2	0,01	2,0	0,02	2,2	0,07	1,4	0,44	3,9	0,00	3,5	0,00	3,0	0,00
Irland	1,6	0,01	2,3	0,00	2,0	0,00	2,6	0,00	c	c	4,6	0,00	4,2	0,00	5,2	0,00
Italien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Japan	0,8	0,49	0,9	0,73	1,0	0,92	1,1	0,78	0,8	0,39	0,8	0,48	0,9	0,79	1,3	0,39
Korea	1,2	0,32	1,2	0,36	1,4	0,05	1,8	0,06	0,9	0,60	1,3	0,17	1,2	0,35	1,9	0,02
Niederlande	c	c	2,1	0,01	3,2	0,00	4,3	0,00	c	c	3,1	0,02	5,4	0,00	7,6	0,00
Norwegen	c	c	3,1	0,00	3,4	0,00	3,6	0,00	c	c	4,5	0,00	6,3	0,00	9,8	0,00
Polen	1,8	0,00	3,0	0,00	2,7	0,00	3,8	0,00	c	c	7,2	0,00	9,5	0,00	11,7	0,00
Slowakei	2,9	0,00	4,4	0,00	5,0	0,00	4,9	0,00	c	c	7,5	0,00	9,6	0,00	8,9	0,00
Spanien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Schweden	c	c	2,1	0,02	3,1	0,00	3,2	0,01	c	c	4,1	0,00	3,9	0,00	7,1	0,00
Vereinigte Staaten	0,6	0,04	1,5	0,06	1,1	0,79	1,2	0,61	c	c	1,8	0,05	1,8	0,02	1,3	0,51
Subnationale Einheiten																
Flandern (Belgien)	1,5	0,05	2,6	0,00	2,2	0,00	2,2	0,02	c	c	4,7	0,00	4,6	0,00	4,0	0,00
England (UK)	2,2	0,02	2,4	0,01	3,5	0,00	4,3	0,00	c	c	3,3	0,00	3,6	0,00	4,9	0,00
Nordirland (UK)	2,3	0,04	c	c	2,9	0,00	3,4	0,00	c	c	c	c	3,5	0,00	4,5	0,00
England/Nordirland (UK)	2,2	0,01	2,4	0,01	3,4	0,00	4,3	0,00	c	c	3,3	0,00	3,6	0,00	4,9	0,00
Durchschnitt	**1,6**	**0,00**	**2,4**	**0,00**	**2,5**	**0,00**	**2,8**	**0,00**	**c**	**c**	**4,0**	**0,00**	**4,5**	**0,00**	**5,1**	**0,00**
Partnerländer																
Russische Föderation*	5,3	0,01	10,5	0,00	3,6	0,09	2,2	0,24	4,3	0,01	3,6	0,02	6,1	0,01	6,9	0,00

Anmerkung: Berechnungen der Odds Ratio basieren auf logistischen Regressionen, bei denen die abhängige Variable die Wahrscheinlichkeit, in Beschäftigung zu sein, ist und die unabhängigen Variablen der Bildungsstand und die Kompetenzgruppen sind, nach Berücksichtigung von: Alter, Geschlecht, Bildungsstand der Eltern, Migrationshintergrund, Elternschaft (mit Kind, ohne Kind), Zusammenleben (mit Ehepartner/Partner lebend oder nicht), Lesekompetenz und alltagsmathematische Kompetenz. Referenzkategorie: Ausbildung unterhalb im Sekundarbereich II und Kompetenzgruppe 0 oder 1.

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

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

Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. *StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933285268*

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle A9.2 (L)

Unterschiede bei den Einkommen pro Stunde, nach Bildungsstand und Lesekompetenz (2012)

25- bis 64-jährige Nichtschüler/Nichtstudierende, Referenzkategorie: Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II und höchstens Kompetenzstufe 1

Regressionen mit der Methode der kleinsten Quadrate zur Schätzung der Prozente zeigen die Veränderungen der Einkommen pro Stunde im Vergleich zu Personen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II und mit einer Lesekompetenz höchstens Stufe 1. Diese dienen als Referenzkategorie für die Interpretation der Unterschiede (in %).

Erläuterung der Abbildung: In Australien verdient eine Person mit einem Abschluss im Tertiärbereich und einer Lesekompetenz Stufe 4 oder 5 37 Prozent mehr im Vergleich zu einer Person mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II und einer Lesekompetenz höchstens Stufe 1.

	Unterschiede in den Einkommen pro Stunde im Vergleich zu einer Person mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II und mit einer Lesekompetenz auf Stufe 0/1, in Abhängigkeit von:													
	Bildungsstand: Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II						Bildungsstand: Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich							
	Lesekompetenz Stufe 2		Lesekompetenz Stufe 3		Lesekompetenz Stufe 4/5		Lesekompetenz Stufe 0/1		Lesekompetenz Stufe 2		Lesekompetenz Stufe 3		Lesekompetenz Stufe 4/5	
	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
OECD-Länder Nationale Einheiten														
Australien	−3	(0,1)	−6	(0,1)	−7	(0,1)	16	(0,1)	6	(0,1)	2	(0,1)	9	(0,1)
Österreich	0	(0,1)	7	(0,1)	c	c	7	(0,0)	15	(0,0)	22	(0,1)	29	(0,1)
Kanada	1	(0,1)	2	(0,1)	c	c	7	(0,0)	11	(0,0)	10	(0,0)	12	(0,1)
Tschechien	14	(0,1)	8	(0,2)	c	c	22	(0,1)	21	(0,1)	25	(0,1)	33	(0,1)
Dänemark	2	(0,0)	−2	(0,0)	c	c	12	(0,1)	7	(0,0)	5	(0,0)	9	(0,1)
Estland	−2	(0,1)	−8	(0,1)	c	c	12	(0,1)	1	(0,1)	−2	(0,1)	−3	(0,1)
Finnland	−2	(0,1)	−6	(0,1)	c	c	3	(0,1)	1	(0,0)	1	(0,1)	6	(0,1)
Frankreich[1]	3	(0,0)	7	(0,1)	c	c	10	(0,0)	11	(0,0)	12	(0,0)	8	(0,1)
Deutschland	−3	(0,3)	−10	(0,2)	c	c	−7	(0,2)	−6	(0,2)	0	(0,2)	2	(0,2)
Irland	3	(0,1)	7	(0,1)	c	c	8	(0,1)	7	(0,1)	11	(0,1)	10	(0,1)
Italien[1]	−3	(0,1)	1	(0,1)	c	c	4	(0,1)	9	(0,1)	14	(0,1)	23	(0,1)
Japan	9	(0,2)	11	(0,1)	c	c	14	(0,2)	13	(0,1)	10	(0,1)	9	(0,2)
Korea	0	(0,1)	0	(0,1)	c	c	8	(0,1)	20	(0,1)	18	(0,1)	−3	(0,1)
Niederlande	6	(0,1)	1	(0,1)	−1	(0,1)	2	(0,1)	10	(0,1)	13	(0,1)	14	(0,1)
Norwegen	−4	(0,0)	−4	(0,0)	c	c	7	(0,1)	4	(0,0)	7	(0,0)	10	(0,1)
Polen	−4	(0,2)	−16	(0,3)	c	c	−7	(0,1)	−7	(0,1)	−3	(0,1)	5	(0,2)
Slowakei	3	(0,1)	5	(0,1)	c	c	13	(0,1)	25	(0,1)	22	(0,1)	15	(0,1)
Spanien[1]	−1	(0,0)	2	(0,1)	c	c	15	(0,1)	20	(0,1)	12	(0,1)	12	(0,2)
Schweden	1	(0,0)	0	(0,0)	c	c	1	(0,0)	3	(0,0)	4	(0,0)	10	(0,1)
Vereinigte Staaten	−20	(0,3)	−16	(0,3)	c	c	−4	(0,2)	−4	(0,2)	1	(0,2)	4	(0,3)
Subnationale Einheiten														
Flandern (Belgien)	1	(0,1)	2	(0,1)	c	c	9	(0,1)	10	(0,0)	13	(0,0)	16	(0,1)
England (UK)	−5	(0,1)	−3	(0,1)	c	c	0	(0,1)	−2	(0,1)	5	(0,1)	11	(0,1)
Nordirland (UK)	2	(0,1)	−4	(0,1)	c	c	6	(0,1)	7	(0,1)	16	(0,1)	15	(0,1)
England/Nordirland (UK)	−2	(0,1)	0	(0,1)	30	(0,2)	3	(0,1)	1	(0,1)	8	(0,1)	15	(0,1)
Durchschnitt[2]	**0**	**(0,0)**	**−1**	**(0,0)**	**c**	**c**	**7**	**(0,0)**	**7**	**(0,0)**	**9**	**(0,0)**	**11**	**(0,0)**
Partnerländer														
Russische Föderation*	7	(0,4)	c	c	c	c	3	(0,4)	1	(0,4)	−2	(0,4)	−3	(0,4)

Anmerkung: Berechnungen basieren auf Regressionen mit der Methode der kleinsten Quadrate, bei denen die abhängige Variable das Einkommen pro Stunde ist und die unabhängigen Variablen der Bildungsstand und die Kompetenzstufen sind, nach Berücksichtigung von: Alter, Geschlecht, Bildungsstand der Eltern, Migrationshintergrund, Elternschaft (mit Kind, ohne Kind), Zusammenleben (mit Ehepartner/Partner lebend oder nicht), alltagsmathematische Kompetenz, Kompetenzen und Bereitschaft zur Nutzung von IKT beim Problemlösen. Referenzkategorie: Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II und höchstens Kompetenzstufe 1.

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

1. Die Koeffizienten für Frankreich, Italien und Spanien wurden ohne Berücksichtigung der Kompetenzen und der Bereitschaft zur Nutzung von IKT beim Problemlösen geschätzt, da diese in diesen Ländern nicht erhoben wurden. Da eine positive Korrelation zwischen den Kompetenzen und der Bereitschaft zur Nutzung von IKT beim Problemlösen und der alltagsmathematischen Kompetenz, der Lesekompetenz und dem Bildungsstand besteht, wird die NIchtberücksichtigung der Kompetenzen und der Bereitschaft zur Nutzung von IKT beim Problemlösen wahrscheinlich dazu führen, dass die Koeffizienten Kompetenzstufen zu Bildungsstand in diesen Ländern im Vergleich zu den anderen Ländern zu hoch angesetzt werden. 2. Der Durchschnitt ist ohne Frankreich, Italien und Spanien berechnet, da für diese Länder eine abweichende Modellspezifikation verwendet wurde.

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

Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. *StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933285270*

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

A 9

Tabelle A9.2 (L) (Forts.)

Unterschiede bei den Einkommen pro Stunde, nach Bildungsstand und Lesekompetenz (2012)

25- bis 64-jährige Nichtschüler/Nichtstudierende, Referenzkategorie: Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II und höchstens Kompetenzstufe 1

Regressionen mit der Methode der kleinsten Quadrate zur Schätzung der Prozente zeigen die Veränderungen der Einkommen pro Stunde im Vergleich zu Personen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II und mit einer Lesekompetenz höchstens Stufe 1. Diese dienen als Referenzkategorie für die Interpretation der Unterschiede (in %).

Erläuterung der Abbildung: In Australien verdient eine Person mit einem Abschluss im Tertiärbereich und einer Lesekompetenz Stufe 4 oder 5 37 Prozent mehr im Vergleich zu einer Person mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II und einer Lesekompetenz höchstens Stufe 1.

	Unterschiede in den Einkommen pro Stunde im Vergleich zu einer Person mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II und mit einer Lesekompetenz auf Stufe 0/1, in Abhängigkeit von:							
	Bildungsstand: Abschluss im Tertiärbereich							
	Lesekompetenz Stufe 0/1		Lesekompetenz Stufe 2		Lesekompetenz Stufe 3		Lesekompetenz Stufe 4/5	
	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.
	(15)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)	(21)	(22)
OECD-Länder								
Nationale Einheiten								
Australien	17	(0,1)	25	(0,1)	32	(0,1)	37	(0,1)
Österreich	31	(0,1)	39	(0,1)	51	(0,1)	63	(0,1)
Kanada	19	(0,1)	28	(0,0)	39	(0,0)	42	(0,1)
Tschechien	c	c	46	(0,1)	58	(0,1)	75	(0,1)
Dänemark	22	(0,1)	22	(0,0)	29	(0,0)	36	(0,1)
Estland	17	(0,1)	22	(0,1)	24	(0,1)	37	(0,1)
Finnland	22	(0,1)	22	(0,0)	26	(0,1)	28	(0,1)
Frankreich[1]	42	(0,1)	44	(0,0)	44	(0,0)	51	(0,1)
Deutschland	15	(0,2)	23	(0,2)	32	(0,2)	48	(0,2)
Irland	32	(0,1)	38	(0,1)	44	(0,1)	43	(0,1)
Italien[1]	38	(0,1)	42	(0,1)	53	(0,1)	60	(0,1)
Japan	c	c	27	(0,1)	27	(0,1)	29	(0,2)
Korea	42	(0,1)	50	(0,1)	65	(0,1)	83	(0,1)
Niederlande	17	(0,1)	39	(0,1)	48	(0,1)	49	(0,1)
Norwegen	21	(0,1)	28	(0,1)	28	(0,0)	28	(0,1)
Polen	37	(0,2)	33	(0,1)	40	(0,1)	61	(0,2)
Slowakei	c	c	68	(0,1)	75	(0,1)	87	(0,1)
Spanien[1]	35	(0,1)	40	(0,1)	43	(0,1)	51	(0,1)
Schweden	12	(0,1)	19	(0,0)	23	(0,0)	27	(0,1)
Vereinigte Staaten	10	(0,3)	28	(0,2)	34	(0,3)	51	(0,2)
Subnationale Einheiten								
Flandern (Belgien)	52	(0,1)	39	(0,1)	39	(0,0)	43	(0,1)
England (UK)	12	(0,1)	31	(0,1)	38	(0,1)	49	(0,1)
Nordirland (UK)	31	(0,2)	35	(0,1)	38	(0,1)	41	(0,1)
England/Nordirland (UK)	16	(0,1)	35	(0,1)	42	(0,1)	54	(0,1)
Durchschnitt[2]	**24**	**(0,0)**	**33**	**(0,0)**	**40**	**(0,0)**	**48**	**(0,0)**
Partnerländer								
Russische Föderation*	0	(0,4)	4	(0,4)	5	(0,4)	19	(0,4)

Anmerkung: Berechnungen basieren auf Regressionen mit der Methode der kleinsten Quadrate, bei denen die abhängige Variable das Einkommen pro Stunde ist und die unabhängigen Variablen der Bildungsstand und die Kompetenzstufen sind, nach Berücksichtigung von: Alter, Geschlecht, Bildungsstand der Eltern, Migrationshintergrund, Elternschaft (mit Kind, ohne Kind), Zusammenleben (mit Ehepartner/Partner lebend oder nicht), alltagsmathematische Kompetenz, Kompetenzen und Bereitschaft zur Nutzung von IKT beim Problemlösen. Referenzkategorie: Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II und höchstens Kompetenzstufe 1.

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

1. Die Koeffizienten für Frankreich, Italien und Spanien wurden ohne Berücksichtigung der Kompetenzen und der Bereitschaft zur Nutzung von IKT beim Problemlösen geschätzt, da diese in diesen Ländern nicht erhoben wurden. Da eine positive Korrelation zwischen den Kompetenzen und der Bereitschaft zur Nutzung von IKT beim Problemlösen und der alltagsmathematischen Kompetenz, der Lesekompetenz und dem Bildungsstand besteht, wird die NIchtberücksichtigung der Kompetenzen und der Bereitschaft zur Nutzung von IKT beim Problemlösen wahrscheinlich dazu führen, dass die Koeffizienten Kompetenzstufen zu Bildungsstand in diesen Ländern im Vergleich zu den anderen Ländern zu hoch angesetzt werden. 2. Der Durchschnitt ist ohne Frankreich, Italien und Spanien berechnet, da für diese Länder eine abweichende Modellspezifikation verwendet wurde.

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

Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933285270

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle A9.2 (N)

Unterschiede bei den Einkommen pro Stunde, nach Bildungsstand und alltagsmathematischer Kompetenz (2012)

25- bis 64-jährige Nichtschüler/Nichtstudierende, Referenzkategorie: Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II und höchstens Kompetenzstufe 1

Regressionen mit der Methode der kleinsten Quadrate zur Schätzung der Prozente zeigen die Veränderungen der Einkommen pro Stunde im Vergleich zu Personen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II und mit einer alltagsmathematischen Kompetenz höchstens Stufe 1. Diese dienen als Referenzkategorie für die Interpretation der Unterschiede (in %).

Erläuterung der Abbildung: In Australien verdient eine Person mit einem Abschluss im Tertiärbereich und einer alltagmathematischen Kompetenz Stufe 4 oder 5 63 Prozent mehr im Vergleich zu einer Person mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II und mit einer alltagsmathematischen Kompetenz höchstens Stufe 1.

	Unterschiede bei den Einkommen pro Stunde im Vergleich zu Personen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II und mit einer alltagsmathematischen Kompetenz Stufe 0/1, in Abhängigkeit von:													
	Bildungsstand: Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II						Bildungsstand: Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich							
	Alltagsmathematische Kompetenz Stufe 2		Alltagsmathematische Kompetenz Stufe 3		Alltagsmathematische Kompetenz Stufe 4/5		Alltagsmathematische Kompetenz Stufe 0/1		Alltagsmathematische Kompetenz Stufe 2		Alltagsmathematische Kompetenz Stufe 3		Alltagsmathematische Kompetenz Stufe 4/5	
	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
OECD-Länder Nationale Einheiten														
Australien	4	(0,1)	4	(0,1)	5	(0,1)	15	(0,0)	10	(0,0)	16	(0,1)	29	(0,1)
Österreich	−2	(0,1)	−1	(0,1)	c	c	10	(0,1)	12	(0,0)	12	(0,1)	15	(0,1)
Kanada	3	(0,1)	21	(0,1)	c	c	9	(0,0)	13	(0,0)	17	(0,0)	25	(0,1)
Tschechien	4	(0,1)	6	(0,1)	c	c	17	(0,1)	14	(0,1)	16	(0,1)	20	(0,1)
Dänemark	−2	(0,0)	1	(0,1)	0	(0,1)	7	(0,0)	6	(0,0)	6	(0,0)	7	(0,1)
Estland	17	(0,1)	14	(0,1)	c	c	17	(0,1)	17	(0,1)	22	(0,1)	35	(0,1)
Finnland	0	(0,1)	−3	(0,1)	c	c	0	(0,1)	3	(0,1)	7	(0,1)	14	(0,1)
Frankreich[1]	7	(0,0)	18	(0,1)	c	c	10	(0,0)	15	(0,0)	24	(0,0)	26	(0,1)
Deutschland	−1	(0,3)	−13	(0,2)	c	c	−5	(0,2)	−5	(0,1)	−2	(0,2)	4	(0,2)
Irland	4	(0,1)	15	(0,1)	c	c	8	(0,1)	11	(0,1)	13	(0,1)	23	(0,1)
Italien[1]	−4	(0,1)	1	(0,1)	c	c	4	(0,1)	9	(0,1)	13	(0,1)	22	(0,1)
Japan	13	(0,1)	20	(0,1)	c	c	10	(0,1)	17	(0,1)	18	(0,1)	28	(0,1)
Korea	0	(0,1)	−9	(0,1)	c	c	13	(0,1)	18	(0,1)	10	(0,1)	−10	(0,2)
Niederlande	6	(0,2)	0	(0,1)	1	(0,2)	6	(0,2)	9	(0,1)	13	(0,1)	13	(0,1)
Norwegen	0	(0,0)	1	(0,1)	3	(0,1)	8	(0,0)	7	(0,0)	12	(0,1)	19	(0,1)
Polen	10	(0,2)	−8	(0,2)	c	c	1	(0,1)	1	(0,1)	5	(0,1)	9	(0,2)
Slowakei	5	(0,1)	8	(0,1)	c	c	10	(0,1)	27	(0,1)	29	(0,1)	24	(0,1)
Spanien[1]	3	(0,0)	10	(0,1)	c	c	14	(0,1)	21	(0,1)	29	(0,1)	43	(0,1)
Schweden	0	(0,0)	0	(0,0)	c	c	2	(0,0)	2	(0,0)	1	(0,0)	4	(0,0)
Vereinigte Staaten	−18	(0,2)	c	c	c	c	−2	(0,2)	1	(0,2)	13	(0,2)	22	(0,2)
Subnationale Einheiten														
Flandern (Belgien)	5	(0,1)	5	(0,1)	c	c	10	(0,0)	13	(0,0)	15	(0,1)	22	(0,1)
England (UK)	−8	(0,1)	−5	(0,1)	c	c	0	(0,1)	−3	(0,1)	2	(0,1)	2	(0,1)
Nordirland (UK)	8	(0,1)	−3	(0,1)	c	c	7	(0,1)	11	(0,1)	22	(0,1)	26	(0,2)
England/Nordirland (UK)	−7	(0,1)	−4	(0,1)	c	c	2	(0,1)	−1	(0,1)	4	(0,1)	4	(0,1)
Durchschnitt[2]	**2**	**(0,0)**	**3**	**(0,0)**	**c**	**c**	**7**	**(0,0)**	**9**	**(0,0)**	**12**	**(0,0)**	**16**	**(0,0)**
Partnerländer														
Russische Föderation*	−6	(0,3)	c	c	c	c	13	(0,2)	−3	(0,2)	−4	(0,2)	0	(0,3)

Anmerkung: Berechnungen basieren auf Regressionen, bei denen die abhängige Variable das Einkommen pro Stunde ist und die unabhängigen Variablen der Bildungsstand und die Kompetenzstufen sind, nach Berücksichtigung von: Alter, Geschlecht, Bildungsstand der Eltern, Migrationshintergrund, Elternschaft (mit Kind, ohne Kind), Zusammenleben (mit Ehepartner/Partner lebend oder nicht), Lesekompetenz, Kompetenzen und Bereitschaft zur Nutzung von IKT beim Problemlösen. Referenzkategorie: Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II und höchstens Kompetenzstufe 1.

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

1. Die Koeffizienten für Frankreich, Italien und Spanien wurden ohne Berücksichtigung der Kompetenzen und der Bereitschaft zur Nutzung von IKT beim Problemlösen geschätzt, da diese in diesen Ländern nicht erhoben wurden. Da eine positive Korrelation zwischen den Kompetenzen und der Bereitschaft zur Nutzung von IKT beim Problemlösen und der alltagsmathematischen Kompetenz, der Lesekompetenz und dem Bildungsstand besteht, wird die NIchtberücksichtigung der Kompetenzen und der Bereitschaft zur Nutzung von IKT beim Problemlösen wahrscheinlich dazu führen, dass die Koeffizienten Kompetenzstufen zu Bildungsstand in diesen Ländern im Vergleich zu den anderen Ländern zu hoch angesetzt werden. 2. Der Durchschnitt bei der Regression ist ohne Frankreich, Italien und Spanien berechnet, da für diese Länder eine abweichende Modellspezifikation verwendet wurde.

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

Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933285280

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

A 9

Tabelle A9.2 (N) (Forts.)

Unterschiede bei den Einkommen pro Stunde, nach Bildungsstand und alltagsmathematischer Kompetenz (2012)

25- bis 64-jährige Nichtschüler/Nichtstudierende, Referenzkategorie: Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II und höchstens Kompetenzstufe 1

Regressionen mit der Methode der kleinsten Quadrate zur Schätzung der Prozente zeigen die Veränderungen der Einkommen pro Stunde im Vergleich zu Personen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II und mit einer alltagsmathematischen Kompetenz höchstens Stufe 1. Diese dienen als Referenzkategorie für die Interpretation der Unterschiede (in %).

Erläuterung der Abbildung: In Australien verdient eine Person mit einem Abschluss im Tertiärbereich und einer alltagmathematischen Kompetenz Stufe 4 oder 5 63 Prozent mehr im Vergleich zu einer Person mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II und mit einer alltagsmathematischen Kompetenz höchstens Stufe 1.

	Unterschiede bei den Einkommen pro Stunde im Vergleich zu Personen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II und mit einer alltagsmathematischen Kompetenz Stufe 0/1, in Abhängigkeit von:							
	Bildungsstand: Abschluss im Tertiärbereich							
	Alltagsmathematische Kompetenz Stufe 0/1		Alltagsmathematische Kompetenz Stufe 2		Alltagsmathematische Kompetenz Stufe 3		Alltagsmathematische Kompetenz Stufe 4/5	
	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.
	(15)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)	(21)	(22)
OECD-Länder Nationale Einheiten								
Australien	20	(0,1)	35	(0,1)	50	(0,1)	63	(0,1)
Österreich	37	(0,1)	36	(0,1)	40	(0,1)	42	(0,1)
Kanada	20	(0,0)	35	(0,0)	47	(0,0)	59	(0,1)
Tschechien	c	c	47	(0,2)	43	(0,1)	54	(0,1)
Dänemark	17	(0,1)	21	(0,0)	26	(0,0)	37	(0,1)
Estland	31	(0,1)	42	(0,1)	55	(0,1)	76	(0,1)
Finnland	15	(0,1)	24	(0,1)	34	(0,1)	42	(0,1)
Frankreich[1]	47	(0,1)	46	(0,0)	60	(0,0)	71	(0,1)
Deutschland	24	(0,2)	22	(0,2)	31	(0,2)	45	(0,2)
Irland	32	(0,1)	41	(0,1)	50	(0,1)	56	(0,1)
Italien[1]	39	(0,1)	37	(0,1)	51	(0,1)	71	(0,1)
Japan	11	(0,1)	29	(0,1)	38	(0,1)	56	(0,1)
Korea	47	(0,1)	49	(0,1)	55	(0,1)	70	(0,1)
Niederlande	18	(0,2)	39	(0,1)	47	(0,1)	51	(0,2)
Norwegen	28	(0,1)	32	(0,1)	33	(0,1)	39	(0,1)
Polen	40	(0,1)	40	(0,1)	55	(0,1)	78	(0,1)
Slowakei	c	c	69	(0,1)	78	(0,1)	108	(0,1)
Spanien[1]	37	(0,1)	47	(0,1)	58	(0,1)	65	(0,1)
Schweden	18	(0,1)	17	(0,0)	19	(0,0)	23	(0,0)
Vereinigte Staaten	26	(0,2)	38	(0,2)	47	(0,2)	70	(0,2)
Subnationale Einheiten								
Flandern (Belgien)	50	(0,2)	42	(0,1)	42	(0,1)	51	(0,1)
England (UK)	26	(0,1)	24	(0,1)	35	(0,1)	40	(0,1)
Nordirland (UK)	35	(0,1)	39	(0,1)	44	(0,1)	54	(0,1)
England/Nordirland (UK)	29	(0,1)	27	(0,1)	37	(0,1)	42	(0,1)
Durchschnitt[2]	**27**	**(0,0)**	**36**	**(0,0)**	**44**	**(0,0)**	**56**	**(0,0)**
Partnerländer								
Russische Föderation*	–3	(0,3)	3	(0,2)	7	(0,2)	13	(0,3)

Anmerkung: Berechnungen basieren auf Regressionen, bei denen die abhängige Variable das Einkommen pro Stunde ist und die unabhängigen Variablen der Bildungsstand und die Kompetenzstufen sind, nach Berücksichtigung von: Alter, Geschlecht, Bildungsstand der Eltern, Migrationshintergrund, Elternschaft (mit Kind, ohne Kind), Zusammenleben (mit Ehepartner/Partner lebend oder nicht), Lesekompetenz, Kompetenzen und Bereitschaft zur Nutzung von IKT beim Problemlösen. Referenzkategorie:Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II und höchstens Kompetenzstufe 1.

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

1. Die Koeffizienten für Frankreich, Italien und Spanien wurden ohne Berücksichtigung der Kompetenzen und der Bereitschaft zur Nutzung von IKT beim Problemlösen geschätzt, da diese in diesen Ländern nicht erhoben wurden. Da eine positive Korrelation zwischen den Kompetenzen und der Bereitschaft zur Nutzung von IKT beim Problemlösen und der alltagsmathematischen Kompetenz, der Lesekompetenz und dem Bildungsstand besteht, wird die NIchtberücksichtigung der Kompetenzen und der Bereitschaft zur Nutzung von IKT beim Problemlösen wahrscheinlich dazu führen, dass die Koeffizienten Kompetenzstufen zu Bildungsstand in diesen Ländern im Vergleich zu den anderen Ländern zu hoch angesetzt werden. 2. Der Durchschnitt bei der Regression ist ohne Frankreich, Italien und Spanien berechnet, da für diese Länder eine abweichende Modellspezifikation verwendet wurde.

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

Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933285280

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle A9.2 (P)

Unterschiede bei den Einkommen pro Stunde, nach Bildungsstand sowie Kompetenzen und Bereitschaft zur Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) beim Problemlösen (2012)

25- bis 64-jährige Nichtschüler/Nichtstudierende, Referenzkategorie: Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II und Kompetenzgruppe 0 oder 1 bei den Kompetenzen und der Bereitschaft zur Nutzung von IKT beim Problemlösen

Regressionen mit der Methode der kleinsten Quadrate zur Schätzung der Prozente zeigen die Veränderungen der Einkommen pro Stunde im Vergleich zu Personen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II und Kompetenzgruppe 0 oder 1 bei den Kompetenzen und der Bereitschaft zur Nutzung von IKT beim Problemlösen. Diese dienen als Referenzkategorie für die Interpretation der Unterschiede (in %).

Erläuterung der Abbildung: In Australien verdient eine Person mit einem Abschluss im Tertiärbereich und Kompetenzgruppe 4 bei den Kompetenzen und der Bereitschaft zur Nutzung von IKT beim Problemlösen 48 Prozent mehr im Vergleich zu einer Person mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II und mit Kompetenzgruppe 0 oder 1 bei den Kompetenzen und der Bereitschaft zur Nutzung von IKT beim Problemlösen.

	Unterschiede bei den Einkommen pro Stunde im Vergleich zu Personen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II und mit Kompetenzgruppe 0 oder 1 bei den Kompetenzen und der Bereitschaft zur Nutzung von IKT beim Problemlösen, in Abhängigkeit von:													
	Bildungsstand: Ausbildung unterhalbSekundarbereich II						Bildungsstand: Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich							
	Gruppe 2 (IKT-Test Abschnitt 1 nicht bestanden oder nur minimale technologiebasierte Problemlösekompetenzen)		Gruppe 3 (moderate IKT- und Problemlösekompetenzenen)		Gruppe 4 (gute IKT- und Problemlösekompetenzenen)		Gruppe 0/1 (keine Computererfahrung oder Teilnahme an der computergestützten Erhebung verweigert)		Gruppe 2 (IKT-Test Abschnitt 1 nicht bestanden oder nur minimale technologiebasierte Problemlösekompetenzen)		Gruppe 3 (moderate IKT- und Problemlösekompetenzen)		Gruppe 4 (gute IKT- und Problemlösekompetenzen)	
	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
OECD-Länder														
Nationale Einheiten														
Australien	5	(0,1)	8	(0,1)	3	(0,1)	8	(0,1)	22	(0,1)	13	(0,0)	17	(0,0)
Österreich	8	(0,1)	7	(0,1)	17	(0,1)	9	(0,0)	20	(0,0)	25	(0,0)	33	(0,0)
Kanada	15	(0,0)	17	(0,1)	4	(0,1)	12	(0,1)	20	(0,0)	21	(0,0)	18	(0,0)
Tschechien	6	(0,1)	1	(0,1)	19	(0,1)	5	(0,1)	20	(0,1)	25	(0,1)	29	(0,1)
Dänemark	6	(0,0)	7	(0,0)	14	(0,1)	2	(0,0)	17	(0,0)	14	(0,0)	16	(0,0)
Estland	29	(0,1)	32	(0,1)	22	(0,2)	12	(0,1)	30	(0,1)	30	(0,1)	39	(0,1)
Finnland	3	(0,1)	4	(0,1)	8	(0,1)	1	(0,0)	7	(0,0)	12	(0,0)	17	(0,1)
Frankreich	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Deutschland	−24	(0,3)	−24	(0,3)	−21	(0,3)	−31	(0,2)	−18	(0,2)	−15	(0,2)	−13	(0,3)
Irland	8	(0,1)	17	(0,1)	51	(0,3)	10	(0,1)	8	(0,1)	20	(0,1)	24	(0,1)
Italien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Japan	18	(0,1)	14	(0,1)	26	(0,1)	6	(0,1)	13	(0,1)	15	(0,1)	18	(0,1)
Korea	−1	(0,1)	12	(0,1)	−16	(0,2)	11	(0,1)	20	(0,1)	27	(0,1)	19	(0,1)
Niederlande	−7	(0,2)	−9	(0,2)	−7	(0,2)	c	c	−6	(0,2)	2	(0,2)	4	(0,2)
Norwegen	2	(0,0)	6	(0,0)	10	(0,1)	c	c	9	(0,0)	16	(0,0)	24	(0,0)
Polen	7	(0,1)	9	(0,2)	c	c	−4	(0,1)	6	(0,1)	7	(0,1)	11	(0,1)
Slowakei	8	(0,1)	14	(0,1)	2	(0,1)	11	(0,0)	31	(0,1)	41	(0,1)	39	(0,1)
Spanien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Schweden	5	(0,1)	7	(0,1)	21	(0,1)	c	c	9	(0,0)	11	(0,0)	18	(0,0)
Vereinigte Staaten	−1	(0,3)	−2	(0,3)	−11	(0,3)	2	(0,3)	5	(0,3)	9	(0,3)	18	(0,3)
Subnationale Einheiten														
Flandern (Belgien)	3	(0,0)	12	(0,1)	13	(0,1)	1	(0,0)	14	(0,0)	22	(0,0)	24	(0,0)
England (UK)	13	(0,1)	17	(0,1)	37	(0,1)	5	(0,1)	11	(0,1)	22	(0,1)	40	(0,1)
Nordirland (UK)	8	(0,1)	24	(0,1)	8	(0,1)	5	(0,1)	c	c	24	(0,1)	48	(0,1)
England/Nordirland (UK)	11	(0,1)	17	(0,1)	35	(0,1)	5	(0,1)	11	(0,1)	21	(0,1)	40	(0,1)
Durchschnitt	**5**	**(0,0)**	**8**	**(0,0)**	**11**	**(0,0)**	**4**	**(0,0)**	**13**	**(0,0)**	**17**	**(0,0)**	**21**	**(0,0)**
Partnerländer														
Russische Föderation*	c	c	c	c	c	c	−21	(0,4)	−7	(0,4)	−15	(0,4)	5	(0,4)

Anmerkung: Berechnungen basieren auf Regressionen, bei denen die abhängige Variable das Einkommen pro Stunde ist und die unabhängigen Variablen der Bildungsstand und die Kompetenzgruppen sind, nach Berücksichtigung von: Alter, Geschlecht, Bildungsstand der Eltern, Migrationshintergrund, Elternschaft (mit Kind, ohne Kind), Zusammenleben (mit Ehepartner/Partner lebend oder nicht), Lesekompetenz, alltagsmathematische Kompetenz. Referenzkategorie: Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II und mit Kompetenzgruppe 0/1.

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

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

Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. *StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933285291*

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

A 9

Tabelle A9.2 (P) (Forts.)

Unterschiede bei den Einkommen pro Stunde, nach Bildungsstand sowie Kompetenzen und Bereitschaft zur Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) beim Problemlösen (2012)

25- bis 64-jährige Nichtschüler/Nichtstudierende, Referenzkategorie: Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II und Kompetenzgruppe 0 oder 1 bei den Kompetenzen und der Bereitschaft zur Nutzung von IKT beim Problemlösen

Regressionen mit der Methode der kleinsten Quadrate zur Schätzung der Prozente zeigen die Veränderungen der Einkommen pro Stunde im Vergleich zu Personen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II und Kompetenzgruppe 0 oder 1 bei den Kompetenzen und der Bereitschaft zur Nutzung von IKT beim Problemlösen. Diese dienen als Referenzkategorie für die Interpretation der Unterschiede (in %).

Erläuterung der Abbildung: In Australien verdient eine Person mit einem Abschluss im Tertiärbereich und Kompetenzgruppe 4 bei den Kompetenzen und der Bereitschaft zur Nutzung von IKT beim Problemlösen 48 Prozent mehr im Vergleich zu einer Person mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II und mit Kompetenzgruppe 0 oder 1 bei den Kompetenzen und der Bereitschaft zur Nutzung von IKT beim Problemlösen.

	Unterschiede bei den Einkommen pro Stunde im Vergleich zu Personen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II und mit Kompetenzgruppe 0 oder 1 bei den Kompetenzen und der Bereitschaft zur Nutzung von IKT beim Problemlösen, in Abhängigkeit von:							
	Bildungsstand: Abschluss im Tertiärbereich							
	Gruppe 0 (keine Computererfahrung oder Teilnahme an der computergestützten Erhebung verweigert)		Gruppe 2 (IKT-Test Abschnitt 1 nicht bestanden oder nur minimale technologiebasierte Problemlösekompetenzen)		Gruppe 3 (moderate IKT- und Problemlösekompetenzen)		Gruppe 4 (gute IKT- und Problemlösekompetenzen)	
	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.
	(15)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)	(21)	(22)
OECD-Länder								
Nationale Einheiten								
Australien	c	c	39	(0,1)	46	(0,0)	48	(0,1)
Österreich	c	c	36	(0,1)	58	(0,0)	63	(0,0)
Kanada	20	(0,1)	36	(0,0)	47	(0,0)	49	(0,0)
Tschechien	c	c	50	(0,1)	67	(0,1)	63	(0,1)
Dänemark	c	c	30	(0,0)	36	(0,0)	43	(0,0)
Estland	46	(0,1)	50	(0,1)	63	(0,1)	74	(0,1)
Finnland	c	c	29	(0,1)	38	(0,0)	44	(0,0)
Frankreich	m	m	m	m	m	m	m	m
Deutschland	–8	(0,3)	10	(0,3)	11	(0,2)	17	(0,3)
Irland	c	c	51	(0,1)	53	(0,1)	60	(0,1)
Italien	m	m	m	m	m	m	m	m
Japan	14	(0,1)	26	(0,1)	37	(0,1)	41	(0,1)
Korea	45	(0,2)	50	(0,1)	67	(0,1)	79	(0,1)
Niederlande	c	c	15	(0,2)	30	(0,2)	36	(0,2)
Norwegen	c	c	36	(0,1)	39	(0,0)	47	(0,0)
Polen	c	c	45	(0,1)	54	(0,1)	60	(0,1)
Slowakei	c	c	89	(0,1)	101	(0,1)	100	(0,1)
Spanien	m	m	m	m	m	m	m	m
Schweden	c	c	23	(0,1)	31	(0,0)	38	(0,0)
Vereinigte Staaten	c	c	33	(0,3)	50	(0,3)	59	(0,3)
Subnationale Einheiten								
Flandern (Belgien)	c	c	52	(0,1)	49	(0,0)	52	(0,0)
England (UK)	c	c	38	(0,1)	65	(0,1)	83	(0,1)
Nordirland (UK)	c	c	c	c	58	(0,1)	69	(0,1)
England/Nordirland (UK)	c	c	38	(0,1)	64	(0,1)	81	(0,1)
Durchschnitt	**c**	**c**	**39**	**(0,0)**	**50**	**(0,0)**	**55**	**(0,0)**
Partnerländer								
Russische Föderation*	–15	(0,4)	–8	(0,4)	–5	(0,4)	6	(0,4)

Anmerkung: Berechnungen basieren auf Regressionen, bei denen die abhängige Variable das Einkommen pro Stunde ist und die unabhängigen Variablen der Bildungsstand und die Kompetenzgruppen sind, nach Berücksichtigung von: Alter, Geschlecht, Bildungsstand der Eltern, Migrationshintergrund, Elternschaft (mit Kind, ohne Kind), Zusammenleben (mit Ehepartner/Partner lebend oder nicht), Lesekompetenz, alltagsmathematische Kompetenz. Referenzkategorie: Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II und mit Kompetenzgruppe 0/1.

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

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

Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933285291

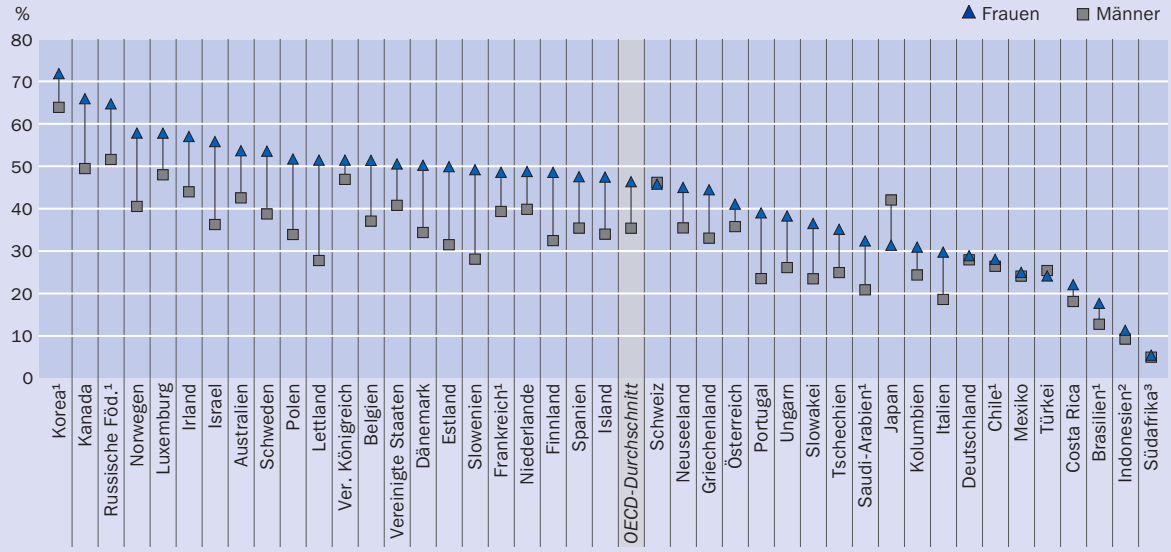
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Indikator A10
Welche geschlechtsspezifischen Unterschiede gibt es beim Bildungsstand und der Beschäftigung?

- Im Laufe der letzten 30 Jahre haben die OECD-Länder deutliche Fortschritte dabei gemacht, althergebrachte geschlechtsspezifische Unterschiede in vielen Bildungs- und Beschäftigungsbereichen zu verringern bzw. zu beseitigen, z. B. beim Bildungsstand, den Einkommen und der Erwerbsbeteiligung.
- 2014 verfügten in 40 von 42 Ländern mit verfügbaren Daten mehr 25- bis 34-jährige Frauen über einen Abschluss im Tertiärbereich als gleichaltrige Männer (46 Prozent gegenüber 35 Prozent).
- Allerdings sind neue geschlechtsspezifische Unterschiede zu beobachten. Junge Männer haben mit deutlich höherer Wahrscheinlichkeit einen niedrigeren Bildungsstand und geringere Kompetenzen als junge Frauen, während junge Frauen im Tertiärbereich und darüber hinaus in den Bereichen Mathematik, Physik und Informatik immer noch unterrepräsentiert sind.

Abbildung A10.1

Anteil 25- bis 34-Jähriger mit einem Abschluss im Tertiärbereich, nach Geschlecht (2014)



1. Brasilien, Chile, Frankreich, Korea, Russische Föderation, Saudi-Arabien: Referenzjahr 2013. 2. Indonesien: Referenzjahr 2011. 3. Südafrika: Referenzjahr 2012. Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils von Frauen (in %) mit einem Abschluss im Tertiärbereich.
Quelle: OECD. Tabelle A4.1b. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm.
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933283820

Kontext

Um im globalen Wettbewerb von heute bestehen zu können, müssen die Länder das gesamte Potenzial ihrer Bürger ausschöpfen. Sie müssen sicherstellen, dass Männer und Frauen die richtigen Kompetenzen entwickeln und die Möglichkeit bekommen, diese produktiv einzusetzen. Da geschlechtsspezifische Unterschiede die Erwerbsbe-

teiligung, die berufliche Mobilität und die Lebensqualität beeinflussen, müssen Politik und Bildungswesen an der Beseitigung geschlechtsspezifischer Unterschiede im Bildungsbereich, am Arbeitsplatz und beim Zugang zum Arbeitsmarkt arbeiten.

Im Bildungsbereich ist es vielen Ländern gelungen, geschlechtsspezifische Unterschiede im Lernerfolg zu beseitigen. Tatsächlich werden Männer in den OECD-Ländern inzwischen auf vielen Bildungsstufen von den Frauen überholt, sodass der mangelnde Lernerfolg junger Männer in einigen Bereichen, z. B. in der Lesekompetenz, verstärkt Anlass zur Sorge gibt. Um eine größere Chancengleichheit unabhängig vom Geschlecht beim Bildungserfolg zu erreichen, sollte man an den geschlechtsspezifischen Unterschieden in den Schülerleistungen und an der Einstellung, manche Fachrichtungen seien eher für Frauen oder Männer „geeignet", ansetzen. Die Gleichstellung der Geschlechter ist nicht nur Selbstzweck, sondern auch wirtschaftlich von Vorteil. Bildungsgänge, an denen entweder nur Männer oder nur Frauen Interesse finden, laufen Gefahr, viele geeignete Kandidaten auszuschließen.

Weitere wichtige Ergebnisse

- Der internationalen Schulleistungsstudie PISA der OECD zufolge gehören 15-jährige Jungen eher zu den besonders leistungsschwachen Schülern als Mädchen derselben Altersgruppe. Im Jahr 2012 verfehlten 14 Prozent der Jungen und 9 Prozent der Mädchen die PISA-Grundkompetenzstufe in allen drei Kernbereichen der PISA-Studie (Lesekompetenz, Mathematik und Naturwissenschaften) (OECD 2014a).
- In den OECD-Ländern sind Jungen in berufsbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs II immer noch geringfügig stärker vertreten als Mädchen.
- Im Durchschnitt der OECD-Länder liegt die Wahrscheinlichkeit, einen Bildungsgang im Bereich Ingenieurwissenschaften, Fertigung und Bauwesen belegt zu haben, bei den Männern 5 Mal höher als bei den Frauen. Im Gegensatz dazu haben Frauen eine 3 Mal so hohe Wahrscheinlichkeit, einen Bildungsgang im Bereich Pädagogik belegt zu haben.
- In allen Ländern und Volkswirtschaften, in denen der Elternfragebogen der PISA-Studie verteilt wurde, gingen Eltern selbst bei gleichen Leistungen in Mathematik eher bei ihren Söhnen als bei ihren Töchtern davon aus, dass sie im Bereich Naturwissenschaften, Technik, Ingenieurwissenschaften oder Mathematik tätig sein würden.
- Junge Frauen verfügen über einen höheren Bildungsstand als junge Männer, haben aber eine niedrigere Beschäftigungsquote. Die geschlechtsspezifischen Unterschiede sind bei den Erwachsenen mit einem niedrigeren Bildungsstand wesentlich größer als bei Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich.
- Über alle OECD-Länder hinweg verdienen 35- bis 44-jährige Frauen mit einem Abschluss im Tertiärbereich ungefähr 74 Prozent dessen, was ihre männlichen Kollegen mit einem vergleichbaren Abschluss verdienen. Dieses Ergebnis spiegelt jedoch auch wider, dass Frauen auf den höchsten Bildungsstufen des Tertiärbereichs sowie bei manchen – auf den Arbeitsmärkten hoch entlohnten – Fachrichtungen unterrepräsentiert sind.

Entwicklungstendenzen

In den letzten dreißig Jahren haben sich die geschlechtsspezifischen Unterschiede hinsichtlich des Bildungsstands umgekehrt. In der Altersgruppe der 55- bis 64-Jährigen verfügen mehr Männer als Frauen über einen Abschluss im Tertiärbereich, für die Gruppe der 25- bis 34-Jährigen gilt das Gegenteil.

Analyse und Interpretationen

Die geschlechtsspezifischen Unterschiede bei den Abschlussquoten haben sich umgekehrt

Da in den meisten OECD-Ländern inzwischen für den Sekundarbereich Schulpflicht besteht, ist ein entsprechender Abschluss für Männer und Frauen zur Norm geworden. Nicht nur ist die Beteiligung junger Frauen am formalen Bildungssystem und im Tertiärbereich höher denn je, sondern die Geschlechterhierarchie hinsichtlich des Bildungsstands hat sich in den letzten Jahrzehnten umgekehrt (Tab. A1.2b und A1.4b im Internet).

Im Jahr 2014 lag der Anteil der 25- bis 34-jährigen Frauen mit einem Abschluss im Tertiärbereich höher als der gleichaltriger Männer (46 Prozent bzw. 35 Prozent), während für 55- bis 64-jährige Frauen und Männer das Gegenteil zutraf (24 Prozent bzw. 26 Prozent). In Israel, Lettland und Slowenien ist der geschlechtsspezifische Unterschied unter den 25- bis 34-Jährigen am größten: Dort beträgt er bei den jungen Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich mindestens 20 Prozentpunkte zugunsten der Frauen (s. Tab. 1.4b im Internet). Im selben Jahr verfügten im Durchschnitt der OECD-Länder etwa 85 Prozent der jüngeren Frauen über einen Abschluss mindestens im Sekundarbereich II im Vergleich zu 82 Prozent der jüngeren Männer (s. Tab. A1.2b und A1.4b im Internet).

Bei den Schülern/Studierenden, die jünger als 25 Jahre sind, ist diese Tendenz ebenfalls zu beobachten. Im Jahr 2013 waren in dieser Altersgruppe im Durchschnitt 58 Prozent der Absolventen allgemeinbildender Bildungsgänge des Sekundarbereichs II Frauen und 46 Prozent Männer. Frauen sind jedoch bei den höchsten Bildungsabschlüssen immer noch unterpräsentiert. 2013 betrug der Anteil der Frauen an den Absolventen weiterführender forschungsorientierter Studiengänge in den meisten OECD-Ländern rund 45 Prozent (s. Indikatoren A2 und A3).

Besonders leistungsschwache Jungen

Wie in allen PISA-Studien seit 2000 hatten Mädchen in allen 65 Ländern und Volkswirtschaften, die an der PISA-Studie teilnahmen, im Bereich Lesekompetenz gegenüber Jungen einen Leistungsvorsprung von durchschnittlich 38 Punkten (im OECD-Raum), was einem Schuljahr entspricht. In Mathematik dagegen hatten in 38 teilnehmenden Ländern und Volkswirtschaften die Jungen gegenüber den Mädchen weiterhin einen Leistungsvorsprung von durchschnittlich 11 Punkten (im OECD-Raum), was etwa drei Monaten Schule entspricht. In den Naturwissenschaften zeigen die PISA-Ergebnisse

aber auch einen sehr geringen Leistungsunterschied zwischen Jungen und Mädchen (PISA-2012-Datenbank).

Der deutlichste geschlechtsspezifische Unterschied zeigt sich in der Gruppe der besonders leistungsschwachen Schüler, d. h. der Schüler, deren Ergebnis in allen von PISA erhobenen Bereichen unterhalb der als Grundkompetenzstufe geltenden PISA-Kompetenzstufe 2 lag. Während geringfügig mehr Mädchen als Jungen in Mathematik besonders leistungsschwach sind, ist in allen bis auf 6 der teilnehmenden Länder und Volkswirtschaften der Anteil der Jungen an der Gruppe derer, die in allen drei PISA-Kernbereichen (Lesekompetenz, Mathematik und Naturwissenschaften) nicht einmal die Grundkompetenzstufe erreichen, größer als der Anteil der Mädchen. In den OECD-Ländern haben Jungen eine um 5 Prozentpunkte höhere Wahrscheinlichkeit, besonders leistungsschwach in allen drei Bereichen zu sein, als die Mädchen. 2012 verfehlten 14 Prozent der Jungen und 9 Prozent der Mädchen die PISA-Grundkompetenzstufe in allen drei Kernbereichen der PISA-Studie (Tab. A10.2 und Abb. A10.2).

In vielen Ländern ist der Prozentsatz der Jungen, die in keinem Bereich die Grundkompetenzstufe erreichten, besorgniserregend hoch. In Chile, Griechenland, Israel, Mexiko, der Slowakei und der Türkei verfehlten mehr als 20 Prozent der Jungen in allen drei PISA-Kernbereichen diese Stufe. In den Partnerländern und -volkswirtschaften ist dieser Anteil sogar noch höher. In Indonesien, Jordanien, Katar und Peru verfehlte mehr als die Hälfte der Schüler die Grundkompetenzstufe.

Der Anteil der Mädchen, die die Grundkompetenzstufe nicht erreichten, ist deutlich geringer. Peru ist das einzige unter den Ländern und Volkswirtschaften, die an PISA 2012 teilnahmen, in dem mehr als jedes zweite Mädchen in keinem der drei Bereiche die Grundkompetenzstufe erreichte. In Chile und Mexiko erreichte mehr als jedes fünfte Mädchen in keinem der drei Bereiche die Grundkompetenzstufe, und in acht Partnerländern und -volkswirtschaften verfehlte mehr als jedes dritte Mädchen die Grundkompetenzstufe (Tab. A10.2 und Abb. A10.2).

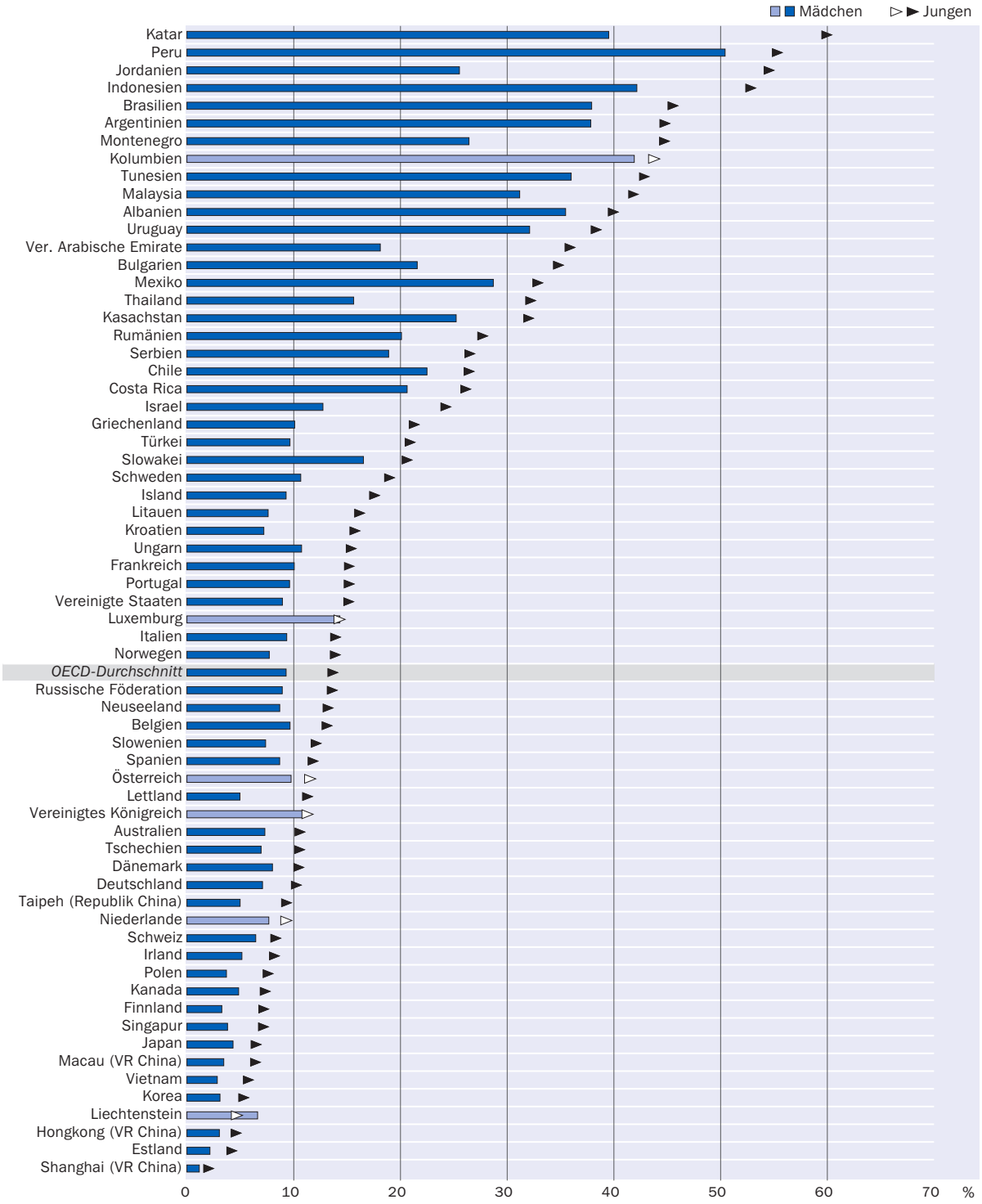
Die große Anzahl Jungen, die in keinem der drei PISA-Kernbereiche die Grundkompetenzstufe erreicht, stellt für die Bildungssysteme eine große Herausforderung dar. Schüler, die in allen Fächern leistungsschwach sind, lassen sich nur schwer motivieren und zur Fortsetzung des Schulbesuchs bewegen. Durch ihren geringen Kenntnisstand kann es außerdem sein, dass diese Schüler keinen Bezug zur Schule mehr haben und sich ausgeschlossen fühlen. Dann wird es möglicherweise für diese Schüler leichter, Auflehnung gegen Schule und formale Bildung als Grundlage ihrer Identität zu begreifen, statt sich einzubringen und zu bemühen, aus dem Teufelskreis schlechter Leistungen und mangelnder Motivation auszubrechen.

Geschlechtsspezifische Unterschiede in der Teilnahme an berufsvorbereitenden und berufsbildenden Bildungsgängen

Die Teilnehmer an PISA 2012 wurden zur Art des Bildungsgangs befragt, an dem sie teilnahmen. In den OECD-Ländern nahmen durchschnittlich 82 Prozent der 15-Jährigen an allgemeinbildenden Bildungsgängen, 14 Prozent an berufsvorbereitenden oder berufsbildenden Bildungsgängen und 4 Prozent an modularen Bildungsgängen, d. h.

Abbildung A10.2

Geschlechtsspezifische Unterschiede beim Anteil 15-Jähriger (in %), die in allen drei Bereichen (Mathematik, Lesekompetenz, Naturwissenschaften) besonders leistungsschwach sind (PISA 2012)



Anmerkung: Signifikante geschlechtsspezifische Unterschiede sind durch einen dunkleren Farbton gekennzeichnet.

Anordnung der Länder und Volkswirtschaften in absteigender Reihenfolge des Anteils von Jungen (in %), die in den Bereichen Mathematik, Lesekompetenz und Naturwissenschaften besonders leistungsschwach sind (unter PISA-Kompetenzstufe 2).

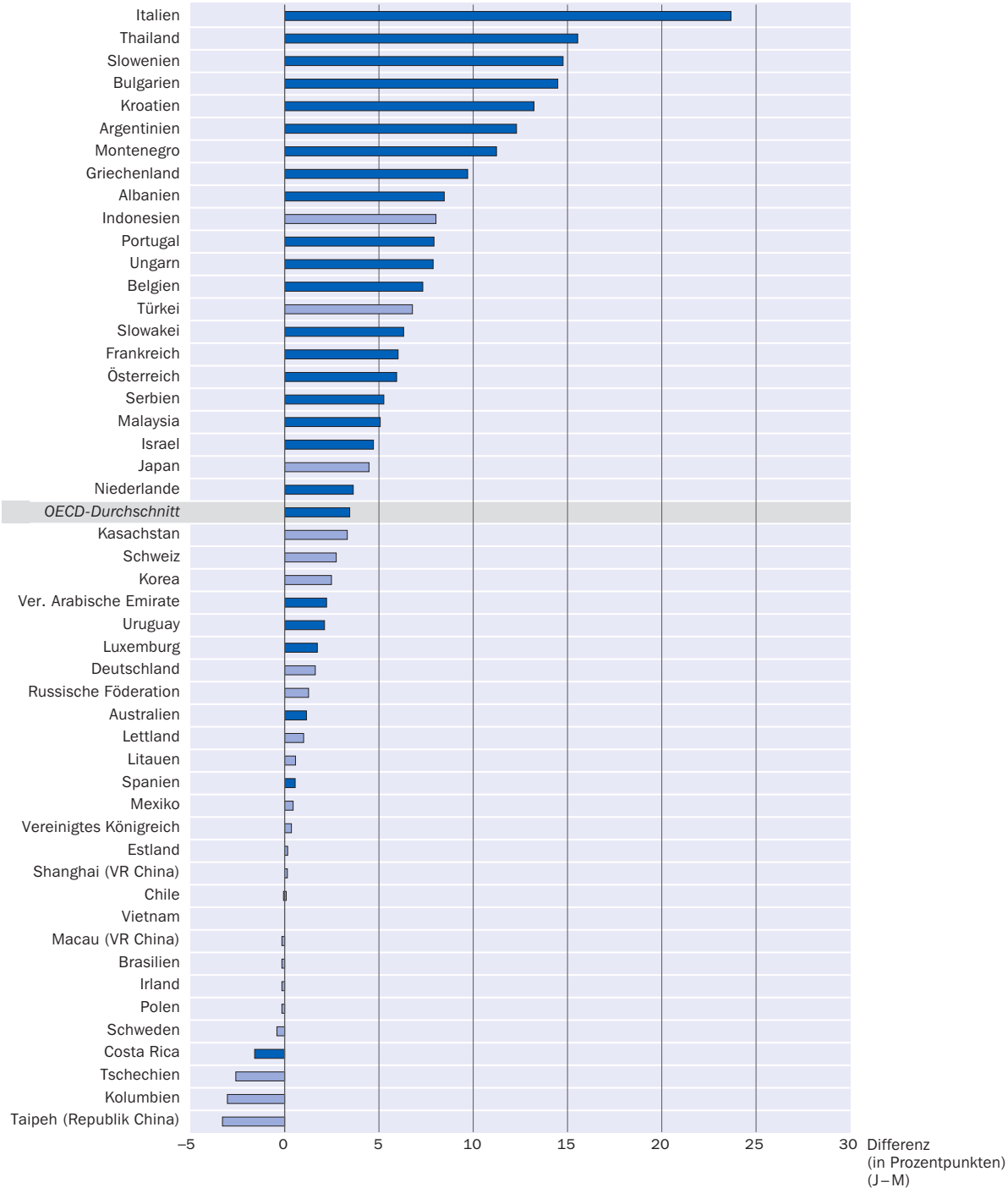
Quelle: OECD. Tabelle A10.1. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm.

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933283830

A 10

Abbildung A10.3

Geschlechtsspezifischer Vorsprung von Jungen beim Anteil 15-jähriger Schüler, die an einem berufsbildenden Bildungsgang teilnehmen (PISA 2012)



Anmerkung: Signifikante Unterschiede sind durch einen dunkleren Farbton gekennzeichnet. In der Abbildung sind nur Länder und Volkswirtschaften aufgeführt, in denen 15-jährige Schüler die Möglichkeit haben, an einem berufsbildenden Bildungsgang teilzunehmen. Die Daten für die Slowakei berücksichtigen keine geschlechtsspezifischen Unterschiede bei der Teilnahme an modularen Bildungsgängen.
Anordnung der Länder und Volkswirtschaften in absteigender Reihenfolge des Unterschieds in Prozentpunkten zwischen Jungen und Mädchen, die eher an berufsbildenden als an allgemeinbildenden Bildungsgängen teilnehmen.
Quelle: OECD. Tabelle A10.2. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm.
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933283846

an einer Kombination aus allgemeinbildenden und berufsvorbereitenden/berufsbildenden Bildungsgängen, teil (Tab. A10.3 und Abb. A10.3).

Im Durchschnitt der OECD-Länder waren in der Altersgruppe der 15-Jährigen 16 Prozent der Jungen und 13 Prozent der Mädchen an berufsvorbereitenden und berufsbildenden Schulen eingeschrieben. Jedoch sind in vielen Ländern, in denen ein großer Teil der Schüler an berufsvorbereitenden und berufsbildenden Bildungsgängen teilnimmt, Jungen in diesen Bildungsgängen stark überrepräsentiert. In Italien sind beispielsweise 50 Prozent der Schüler in berufsvorbereitenden und berufsbildenden Bildungsgängen eingeschrieben. Aber während 61 Prozent der Jungen an einem solchen Bildungsgang teilnehmen, sind es nur 37 Prozent der Mädchen (Abb. A10.3).

Dieser Unterschied könnte zum Teil die Tatsache widerspiegeln, dass Jungen eher zu den besonders Leistungsschwachen gehören als Mädchen und die besonders Leistungsschwachen an technischen und berufsbildenden Schulen stärker vertreten sind. Aber die stärkere Beteiligung von Jungen an diesen Bildungsgängen könnte auch bedeuten, dass die Notwendigkeit der Vorbereitung auf den Arbeitsmarkt und des Erwerbs praktischer Kenntnisse und Fähigkeiten Jungen eher bewusst ist, oder einfach, dass der Inhalt und die Art zu lernen von berufsbildenden Bildungsgängen Jungen möglicherweise eher entsprechen als Mädchen.

Geschlechtsspezifische Unterschiede nach Fachrichtung

Jungen sind in berufsbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs II in den OECD-Ländern immer noch etwas stärker vertreten als Mädchen. Gleichermaßen haben 15-jährige Jungen und Mädchen unterschiedliche Erwartungen hinsichtlich des fachlichen Bereichs, in dem sie als junge Erwachsene tätig sein werden. Jungen erwarten mit deutlich höherer Wahrscheinlichkeit, im Bereich Naturwissenschaft, Technik, Ingenieurwissenschaften und Mathematik (im Englischen STEM, im Deutschen als MINT-Bereich zusammengefasst) zu arbeiten, und Eltern erwarten auch bei gleichen Leistungen ihrer Söhne bzw. Töchter in Mathematik mit größerer Wahrscheinlichkeit von ihren Söhnen als von ihren Töchtern, in diesem Bereich tätig zu sein (weitere Einzelheiten s. Kasten A10.1).

In den OECD-Ländern ist der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (OECD, 2013) im Rahmen des OECD Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC) aus dem Jahr 2012 zufolge im Durchschnitt in der Gruppe der 16- bis 65-jährigen Männer die Wahrscheinlichkeit, Ingenieurwissenschaften, Fertigung und Bauwesen belegt zu haben, bei Männern um 5 Mal höher als bei Frauen (den Angaben zufolge hatten 38 Prozent der Männer und nur 7 Prozent der Frauen ein Fach aus einem dieser Bereiche belegt). Die Wahrscheinlichkeit, Naturwissenschaften, Mathematik und Informatik belegt zu haben, lag bei Männern um 3 Prozentpunkte höher als bei Frauen (den Angaben zufolge hatten 10 Prozent der Männer und 7 Prozent der Frauen ein Fach aus einem dieser Bereiche belegt). Im Gegensatz dazu liegt in der Altersgruppe der 16- bis 65-Jährigen die Wahrscheinlichkeit, Gesundheit und Soziales belegt zu haben, den Angaben zufolge bei Frauen rund 4 Mal höher als bei Männern (15 Prozent der Frauen und 4 Prozent der Männer berichteten entsprechend), die Wahrscheinlichkeit, Erziehungswissenschaften belegt zu haben oder eine Ausbildung zur Lehrkraft aufgenommen zu haben, liegt den Angaben zufolge bei Frauen

3 Mal höher als bei Männern (9 Prozent der Frauen und 3 Prozent der Männer berichteten entsprechend), und die Wahrscheinlichkeit, Geisteswissenschaften, Sprachen und Kunst belegt zu haben, ist den Angaben zufolge bei Frauen rund doppelt so hoch wie bei Männern (10 Prozent der Frauen und 5 Prozent der Männer berichteten entsprechend) (Tab. A10.3 und Abb. A10.4).

Kasten A10.1

Elterliche Erwartungshaltung in Bezug auf die berufliche Laufbahn ihrer Kinder

Die in Abbildung A10.a dargestellten Ergebnisse legen nahe, dass Eltern gegenüber Söhnen und Töchtern immer noch eine unterschiedliche Erwartungshaltung haben. Das könnte daran liegen, dass Eltern immer noch eine stereotype Vorstellung von den berufsspezifischen Begabungen und beruflichen Möglichkeiten von Frauen und Männern haben, was wiederum mit der geschlechtsspezifischen horizontalen Arbeitsmarktsegregation in Zusammenhang steht.

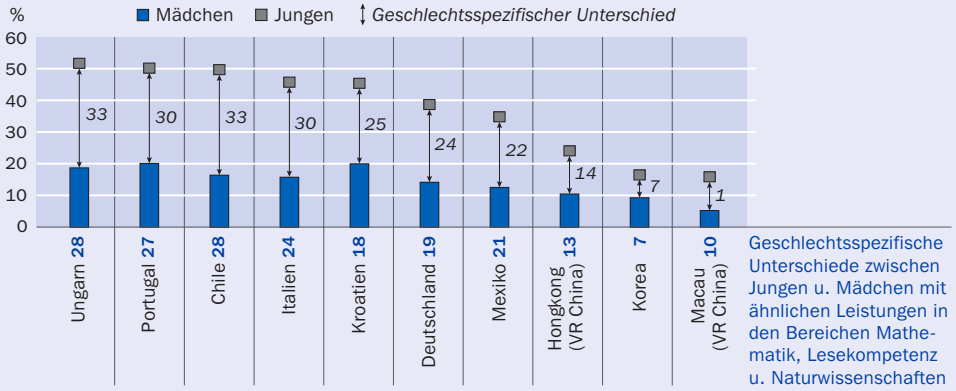
In Chile, Deutschland, Hongkong (VR China), Italien, Korea, Kroatien, Macau (VR China), Mexiko, Portugal und Ungarn wurden die Teilnehmer an PISA 2012 gebeten, zu Hause einen Elternfragebogen ausfüllen zu lassen. Die eingegangenen beantworteten Fragebogen erlauben detailliertere Analysen der Einstellungen und Wahrnehmungen von Eltern. Die Eltern wurden unter anderem nach ihrer Einschätzung darüber gefragt, welchen Beruf ihr 15-jähriges Kind im Alter von 30 Jahren ausüben wird.

Abbildung A10.a zeigt, dass in allen Ländern und Volkswirtschaften, in denen der Elternfragebogen verteilt wurde, Eltern eher bei Söhnen als bei Töchtern davon ausgingen, dass ihr Kind im Bereich Naturwissenschaft, Technik, Ingenieur-

Abbildung A10.a

Elterliche Erwartungen in Bezug auf die berufliche Laufbahn ihrer Kinder (PISA 2012)

Anteil der Schüler, deren Eltern erwarten, dass sie in einem MINT-Beruf arbeiten werden



Anmerkung: Alle geschlechtsspezifischen Unterschiede sind statistisch signifikant. MINT steht für Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik.
Anordnung der Länder und Volkswirtschaften in absteigender Reihenfolge des Anteils von Jungen, deren Eltern erwarten, dass sie mit 30 Jahren in einem MINT-Beruf arbeiten werden.
Quelle: OECD. The ABC of Gender Equality in Education: Aptitude, Behaviour, Confidence (Tab. 5.4). PISA-2012-Datenbank.
Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933283880

wissenschaften und Mathematik (MINT) tätig sein wird. In Chile beispielsweise gingen 50 Prozent der Eltern von 15-jährigen Jungen davon aus, dass ihr Sohn in einem MINT-Beruf tätig sein wird, während nur 16 Prozent der Eltern von Mädchen diese Angabe machten.

Der geschlechtsspezifische Unterschied im Anteil der 15-Jährigen, deren Eltern davon ausgehen, dass ihr Kind in einem MINT-Fach beruflich tätig sein wird, beträgt in Chile, Portugal und Ungarn mehr als 30 Prozentpunkte. In Korea haben vergleichsweise wenige Schüler Eltern, die davon ausgehen, dass ihr Kind in einem MINT-Fach tätig sein wird, nämlich 17 Prozent der Jungen und 9 Prozent der Mädchen. Dennoch besteht mit 7 Prozentpunkten ein deutlicher Unterschied.

Die geschlechtsspezifischen Unterschiede in den schulischen Leistungen erklären die beobachtete unterschiedliche Erwartungshaltung von Eltern für Söhne und Töchter im Hinblick auf eine Tätigkeit in einem MINT-Bereich nicht. Die geschlechtsspezifischen Unterschiede bleiben selbst nach Berücksichtigung der Leistungen der Schüler in den Bereichen Lesekompetenz, Mathematik und Naturwissenschaften in allen teilnehmenden Ländern und Volkswirtschaften groß und signifikant. Erwartungsgemäß zeigen die Ergebnisse, dass Eltern eher davon ausgehen, dass ihr Kind im MINT-Bereich tätig sein wird, wenn es bessere Leistungen in Mathematik erbringt. Oder anders gesagt: Je besser die schulischen Leistungen in Mathematik sind, umso größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass die Eltern davon ausgehen werden, dass ihr Kind einen MINT-Beruf ergreift. In Italien und Kroatien gehen Eltern mit geringerer Wahrscheinlichkeit davon aus, dass ihr Kind in diesem Bereich tätig sein wird, wenn es über eine höhere Lesekompetenz verfügt.

Die PISA-Ergebnisse legen außerdem nahe, dass in Hongkong (VR China), Korea, Macau (VR China), Mexiko und Portugal bei ähnlichen Leistungen in den Bereichen Lesekompetenz, Mathematik und Naturwissenschaften Eltern von Kindern mit einem sozioökonomisch privilegierten Hintergrund eher davon ausgehen, dass ihr Kind einen Beruf im MINT-Bereich ergreifen wird, als Eltern von Kindern mit einem sozioökonomisch benachteiligten Hintergrund. Italien ist das einzige Land, in dem sozioökonomisch privilegierte Eltern mit geringerer Wahrscheinlichkeit davon ausgehen, dass ihr Kind in diesem Bereich tätig sein wird.

Die Literatur legt oft nahe, dass das mangelnde Vertrauen von Mädchen in ihre Fähigkeiten in den Bereichen Mathematik und Naturwissenschaften auf fehlende Vorbilder zurückzuführen ist. Die geringe Anzahl von Naturwissenschaftlerinnen führt dazu, dass es für junge Mädchen kaum konkrete Belege dafür gibt, dass das Klischee, Mathematik und Naturwissenschaften seien eher „männliche“ Disziplinen, nicht der Realität entspricht. Die PISA-Ergebnisse zeigen, dass weltweit nur wenige Mütter von 15-Jährigen im MINT-Bereich tätig sind bzw. in allen Ländern und Volkswirtschaften deutlich weniger Frauen als Männer in diesem Bereich tätig sind. Aber PISA liefert keinen deutlichen Beweis dafür, dass der geschlechtsspezifische Unterschied in der Leistung in Mathematik in Haushalten, in denen die Mutter in diesem Bereich tätig ist, geringer ausfällt. In Belgien, Bulgarien, Frankreich, Griechenland, Kanada, Katar, den Niederlanden, der Slowakei, der Türkei und Uruguay scheint der geschlechtsspezifische Leistungsunterschied in Mathematik zugunsten der Jungen

bei Schülern, deren Mutter in diesem Bereich tätig ist, sogar wesentlich stärker ausgeprägt zu sein.

Diese Ergebnisse legen nahe, dass viele Eltern selbst bei ähnlich guten Leistungen in Mathematik für Jungen und Mädchen hinsichtlich der Berufswahl immer noch unterschiedliche Erwartungshaltungen haben. Zwar sind positive Vorbilder wichtig für Mädchen, jedoch sind die Leistungen in Mathematik vieler Mädchen, deren Eltern (insbesondere die Mutter) im Bereich Naturwissenschaften und Mathematik tätig sind, schlechter als die von Jungen mit einem ähnlichen Hintergrund. Als Gründe dafür könnten die den Angaben der Mädchen zufolge viel größere Angst vor Mathematik und die Tatsache angeführt werden, dass sich Mädchen häufig mehr unter Druck setzen, gute schulische Leistungen zu erbringen. Große Angst in Verbindung mit hohen Erwartungen führen oft dazu, dass der Druck zu groß wird.

Der Unterschied zwischen Männern und Frauen, die angaben, Ingenieurwissenschaften, Fertigung und Bauwesen belegt zu haben, betrug in der Altersgruppe der 16- bis 65-Jährigen in allen teilnehmenden Ländern und Volkswirtschaften mehr als 19 Prozentpunkte. Besonders ausgeprägt sind diese Unterschiede in Deutschland, Finnland, Österreich, der Slowakei und Tschechien, wo den Angaben zufolge die Wahrscheinlichkeit, einen Bildungsgang aus diesem Bereich belegt zu haben, bei Männern um mehr als 40 Prozentpunkte höher liegt als bei Frauen. In Estland, Italien, Kanada, Korea und dem Vereinigten Königreich sind die Unterschiede am geringsten (Tab. A10.4 und Abb. A10.4).

Mit Ausnahme von Estland ist in allen diesen Ländern der geringere geschlechtsspezifische Unterschied (in Prozentpunkten) darauf zurückzuführen, dass die Bildungsbeteiligung in diesen Bereichen insgesamt niedriger ist, und nicht darauf, dass die Unterschiede in der Beteiligung von Männern und Frauen in diesen Bereichen geringer sind. Analog dazu handelt es sich bei den Ländern, in denen den Angaben zufolge ein geringerer prozentualer Unterschied zwischen Männern und Frauen im Bereich Gesundheit und Soziales besteht, tendenziell eher um Länder, in denen dieser Bereich eine vergleichsweise niedrigere Teilnehmerzahl aufweist. In Italien, Korea, Polen und der Russischen Föderation besteht beispielsweise nur ein geringer oder gar kein geschlechtsspezifischer Unterschied in diesem Bereich, es gaben jedoch auch relativ wenige Erwachsene an, ein Fach aus diesem Bereich belegt zu haben (Abb. A10.4).

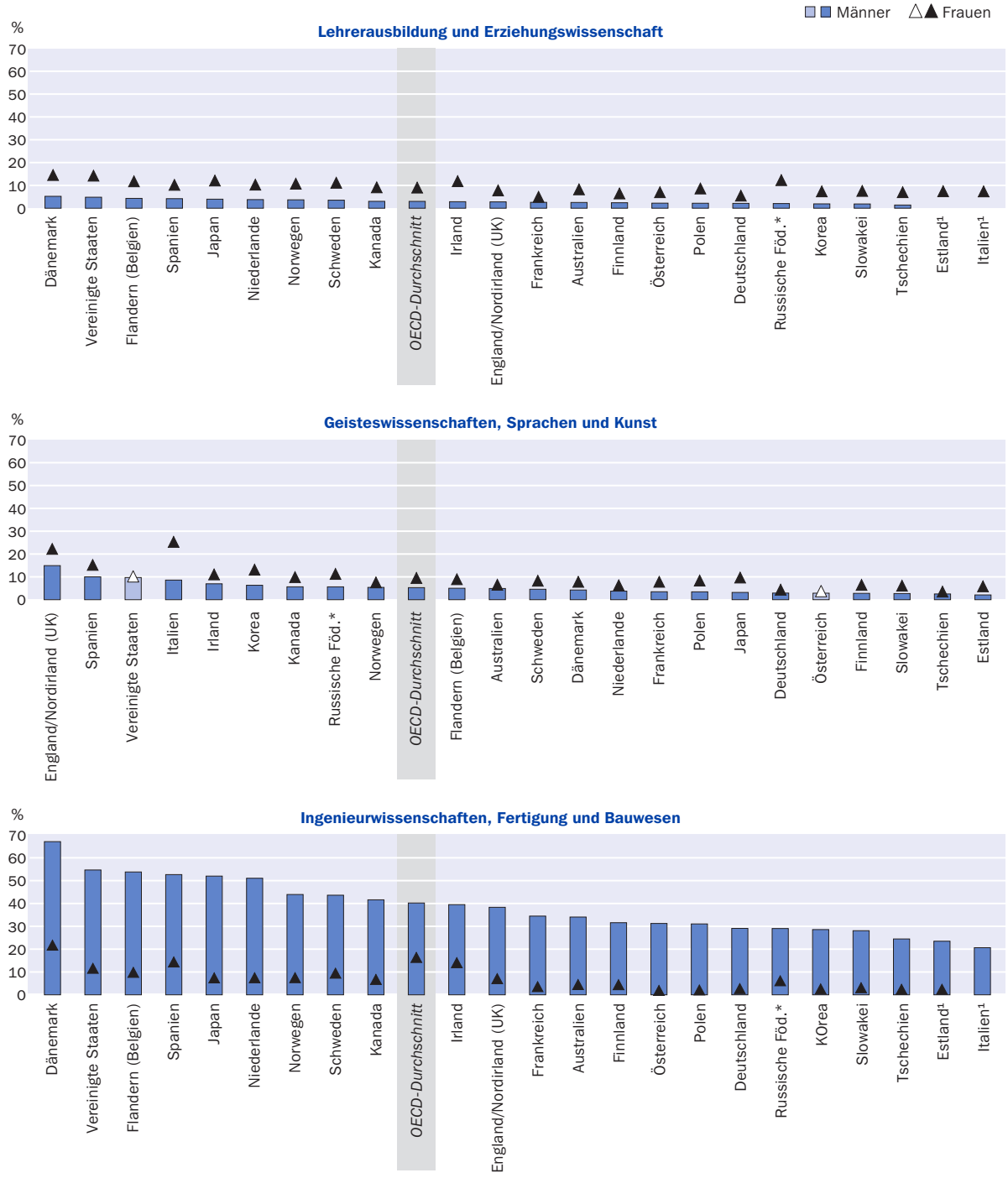
Beschäftigungsquoten nach Geschlecht

2014 war die Wahrscheinlichkeit von Frauen, am Arbeitsmarkt beteiligt zu sein, immer noch geringer als die von Männern, selbst wenn sie über einen Abschluss im Tertiärbereich verfügen. Frauen waren außerdem mit größerer Wahrscheinlichkeit in Teilzeit beschäftigt. OECD-weit waren unabhängig vom Bildungsstand nur 66 Prozent der Frauen, aber 80 Prozent der Männer beschäftigt, obwohl Frauen allgemein über einen höheren Bildungsstand verfügen. Im Durchschnitt liegen die Beschäftigungsquoten jüngerer Männern mit dem niedrigsten Bildungsstand (Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II) deutlich höher als die Beschäftigungsquoten jüngerer Frauen mit diesem Bildungsstand. Der größte geschlechtsspezifische Unterschied in den Beschäftigungsquoten findet sich bei Erwachsenen mit dem niedrigsten Bildungsstand (Tab. A5.1b, A5.3b und A5.3c im Internet).

Abbildung A10.4

Anteil der in der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener erfassten Bevölkerung, nach Fachrichtung

Anteil 16- bis 65-jähriger Männer und Frauen (in %) in der jeweiligen Fachrichtung



Anmerkung: Signifikante geschlechtsspezifische Unterschiede durch einen dunkleren Farbton gekennzeichnet.

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

1. Stichprobenumfang zu gering.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils von Männern (in %) in den einzelnen Fachrichtungen.

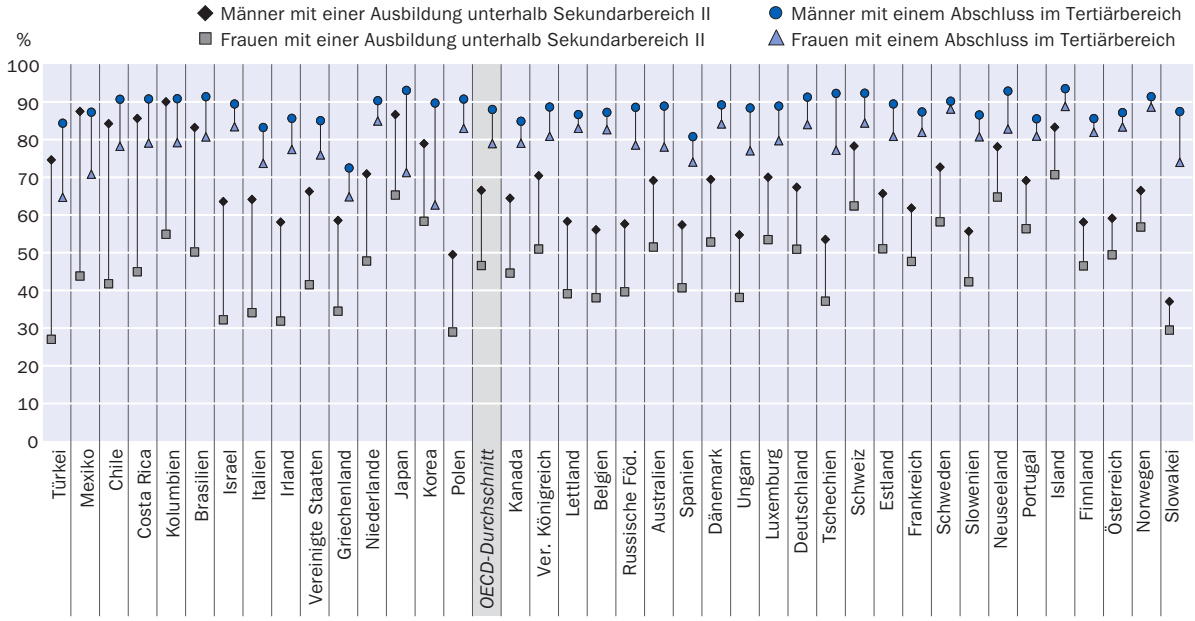
Quelle: OECD. Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) (2012), Tabelle A10.3. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm.

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933283850

A 10

Abbildung A10.5

Beschäftigungsquoten 25- bis 64-jähriger Männer und Frauen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II und mit einem Abschluss im Tertiärbereich (2014)



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Unterschieds in den Beschäftigungsquoten von 25- bis 64-jährigen Männern und Frauen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II.

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

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933283861

Im Durchschnitt der OECD-Länder beläuft sich der geschlechtsspezifische Unterschied in den Beschäftigungsquoten in der Gruppe der 25- bis 64-Jährigen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II auf 20 Prozentpunkte (Männer 66 Prozent, Frauen 47 Prozent). Der Abstand reduziert sich auf 15 Prozentpunkte bei denjenigen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich (Männer 81 Prozent, Frauen 66 Prozent) und auf nur 8 Prozentpunkte bei den Absolventen des Tertiärbereichs (Männer 88 Prozent, Frauen 79 Prozent) (Abb. A10.5 sowie Tab. A5.3b und A5.3c im Internet).

Zwar verringert sich der Abstand zwischen den Beschäftigungsquoten von Männern und Frauen mit steigendem Bildungsstand, jedoch ist die Beschäftigungsquote von Frauen mit einem Abschluss im Tertiärbereich OECD-weit immer noch deutlich niedriger als die von Männern mit dem gleichen Bildungsstand, und das obwohl heute in den OECD-Ländern mehr 25- bis 64-jährige Frauen über einen Abschluss im Tertiärbereich verfügen als gleichaltrige Männer (35 Prozent gegenüber 32 Prozent) (s. Tab. A1.3b, A5.3b und A5.3c im Internet).

In allen OECD-Ländern mit Ausnahme der Slowakei ist der geschlechtsspezifische Unterschied bei den 25- bis 64-Jährigen in der Gruppe derer, die über einen Abschluss im Tertiärbereich verfügen, geringer als in der Gruppe derer, die nicht über einen Abschluss im Sekundarbereich II verfügen. In Chile, Mexiko und der Türkei ist der Unterschied mit mehr als 25 Prozentpunkten besonders groß (s. Tab. A5.3b und A5.3c im Internet).

Im Durchschnitt sind die geschlechtsspezifischen Unterschiede bei den Erwerbslosenquoten weniger ausgeprägt als bei den Beschäftigungsquoten. Dies kann teilweise auf die Unterschiede bei der Erwerbstätigkeit von Männern und Frauen zurückzuführen sein. Unter den Erwachsenen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II ist die Erwerbslosenquote bei Frauen und Männern ähnlich hoch (rund 12,5 Prozent). Unter den Erwachsenen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich liegt die Erwerbslosenquote bei Frauen mit 8 Prozent höher als bei Männern (7 Prozent). Dies gilt auch für Erwachsene mit einem Abschluss im Tertiärbereich, bei denen die Erwerbslosenquote bei den Frauen 6 Prozent und bei den Männern 5 Prozent beträgt (s. Tab. A5.4b und A5.4c im Internet).

Die geschlechtsspezifischen Unterschiede bei den Erwerbslosenquoten sind in Griechenland und der Türkei besonders groß. 2014 waren in der Türkei 12 Prozent der Frauen, aber nur 6 Prozent der Männer mit einem Abschluss im Tertiärbereich erwerbslos. In Griechenland waren es 21 Prozent der Frauen und 17 Prozent der Männer. Noch deutlicher war dieser Unterschied in der Gruppe der Erwachsenen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II als höchstem Abschluss: 2014 waren in der Türkei 17 Prozent der Frauen und 7 Prozent der Männer erwerbslos, während es in Griechenland 34 Prozent der Frauen und 23 Prozent der Männer mit diesem Bildungsstand waren (Tab. A5.4b und A5.4c im Internet).

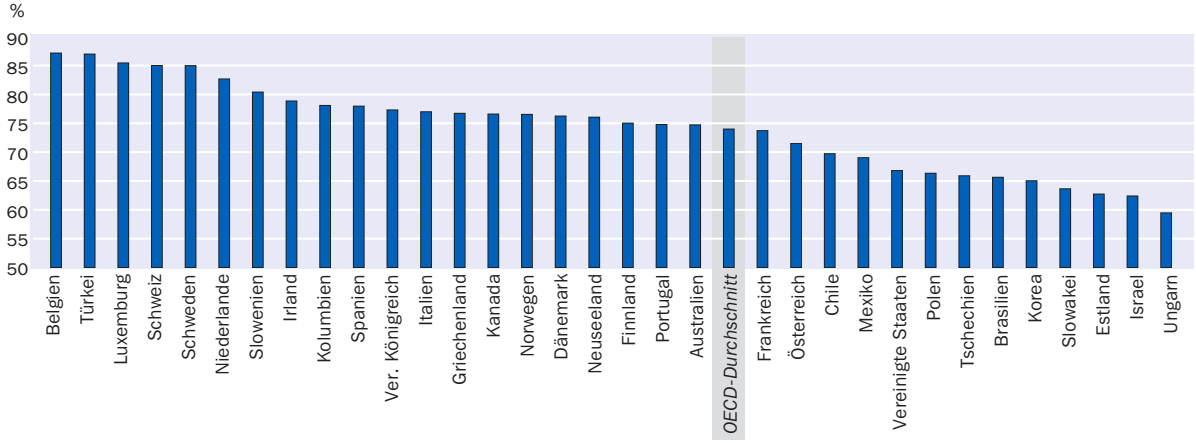
Einkommensunterschiede zwischen weiblichen und männlichen Beschäftigten nach Bildungsstand

Nicht nur sind weniger Frauen erwerbstätig, sondern die Frauen, die erwerbstätig sind, verdienen tendenziell auch weniger als Männer. Geschlechtsspezifische Einkommensunterschiede bestehen unabhängig vom Bildungsstand weiter. Selbst mit einem Abschluss im Tertiärbereich verdienen Frauen weniger als Männer. Die zur Verfügung

Abbildung A10.6

Einkommen von 35- bis 44-jährigen Frauen mit einem Abschluss im Tertiärbereich in Prozent der Einkommen von Männern derselben Altersgruppe mit demselben Bildungsstand (2013 bzw. jüngstes verfügbares Jahr)

Erwachsene mit Erwerbseinkommen, durchschnittliches Vollzeitjahreseinkommen



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Einkommen von 35- bis 44-jährigen Frauen mit einem Abschluss im Tertiärbereich in Prozent der Einkommen von Männern derselben Altersgruppe mit demselben Bildungsstand.

Quelle: OECD. Tabelle A6.2a. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm.

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933283875

stehenden Daten zu ganzjährig Vollzeitbeschäftigten zeigen, dass der größte Einkommensunterschied zwischen Männern und Frauen bei Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich besteht. Im Durchschnitt der OECD-Länder verdient eine 35- bis 44-jährige Frau mit einem Abschluss im Tertiärbereich ungefähr 74 Prozent dessen, was ein ähnlich ausgebildeter Mann verdient. Nur in Belgien, Luxemburg, Schweden, der Schweiz und der Türkei verdienen Frauen mit einem Abschluss im Tertiärbereich mindestens 85 Prozent dessen, was Männer verdienen. In Estland, Israel, Korea, der Slowakei und Ungarn verdienen Frauen mit einem Abschluss im Tertiärbereich höchstens 65 Prozent dessen, was Männer mit einem Abschluss im Tertiärbereich verdienen (Abb. A10.6 und s. Tab. A6.2a).

Diese Ergebnisse sollten jedoch mit Vorsicht interpretiert werden. Sie lassen sich zum Teil dadurch erklären, dass Frauen auf den höchsten Bildungsstufen des Tertiärbereichs und bei manchen – auf den Arbeitsmärkten hoch entlohnten – Fachrichtungen wie Ingenieurwissenschaften, Fertigung und Bauwesen unterrepräsentiert sind.

Angewandte Methodik

Die Daten zu Bevölkerung und Bildungsstand stammen für die meisten Länder aus Datenbanken der OECD und Eurostat, die vom OECD-Netzwerk zu den Arbeitsmarktergebnissen sowie den wirtschaftlichen und sozialen Auswirkungen des Lernens (LSO) aus nationalen Arbeitskräfteerhebungen zusammengetragen worden sind. Daten zum erzielten Bildungsstand für Argentinien, China, Indonesien, Kolumbien, Saudi-Arabien und Südafrika stammen aus der Datenbank des Statistikinstituts der UNESCO zum Bildungsstand 25-Jähriger und Älterer.

Die Zielpopulation von PISA sind 15-jährige Schüler. In der Praxis bezog sich dies auf Schüler, die zu Beginn der Testperiode zwischen 15 Jahre und 3 (abgeschlossene) Monate und 16 Jahre und 2 (abgeschlossene) Monate alt waren und eine Bildungseinrichtung besuchten, ungeachtet der Klassenstufe und der Art der von ihnen besuchten Bildungseinrichtung und unabhängig davon, ob es sich um eine Ganztags- oder Halbtagsschule handelte.

Die Informationen zu den Fachrichtungen stammen aus der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) (2012) im Rahmen des OECD Programme for the International Assessment of Adult Competencies. Weitere Informationen siehe Anhang 3 unter *www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm*.

Dieser Indikator basiert auf der regulären Datenerhebung des OECD-Netzwerks zu den Arbeitsmarktergebnissen sowie den wirtschaftlichen und sozialen Auswirkungen des Lernens (LSO) zu den Erwerbseinkommen aller Personen während des Erhebungszeitraums, einschließlich Teilzeit- oder saisonaler Erwerbstätigkeit, sowie auf den Einkommen von ganzjährig Vollzeitbeschäftigten. Weitere Informationen s. Anhang 3 unter *www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm*.

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

Hinweis zu den Daten aus der Russischen Föderation in der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) (2012)
Zu beachten ist, dass die Bevölkerung des Stadtgebiets Moskau in der Stichprobe für die Russische Föderation nicht berücksichtigt wurde. Die veröffentlichten Daten repräsentieren daher nicht die gesamte Wohnbevölkerung im Alter von 16 bis 65 Jahren in Russland, sondern nur die Wohnbevölkerung Russlands ohne die im Stadtgebiet Moskau lebende Bevölkerung. Weitere Informationen zu den Daten aus der Russischen Föderation sowie anderer Länder finden sich im *Technical Report of the Survey of Adult Skills* (OECD, 2014b).

Weiterführende Informationen

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

OECD (2014a), *PISA 2012 Ergebnisse: Was Schülerinnen und Schüler wissen und können (Band I, überarbeitete Ausgabe, Februar 2014): Schülerleistungen in Lesekompetenz, Mathematik und Naturwissenschaften*, W. Bertelsmann Verlag, Germany, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264208858-de*.

OECD (2014b), *Technical Report of the Survey of Adult Skills, www.oecd.org/site/piaac/_Technical%20Report_17OCT13.pdf*, pre-publication copy.

OECD (2013), *OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills*, OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264204256-en*.

Tabellen Indikator A10

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933285306

- Tabelle A10.1: Besonders leistungsschwache Schüler in den Bereichen Mathematik, Lesekompetenz und Naturwissenschaften (PISA 2012)
- Tabelle A10.2: Geschlechtsspezifische Unterschiede bei der Teilnahme 15-jähriger Schüler an allgemeinbildenden, berufsbildenden und modularen Bildungsgängen
- Tabelle A10.3: Verteilung Erwachsener nach Fachrichtung des höchsten Bildungsabschlusses und Geschlecht

A 10

Tabelle A10.1

Besonders leistungsschwache Schüler in den Bereichen Mathematik, Lesekompetenz und Naturwissenschaften (PISA 2012)

Anteil 15-jähriger Schüler, die nicht das PISA-Grundkompetenzniveau Stufe 2 erreichen

	Jungen, die									
	in keinem der drei Bereiche besonders leistungsschwach sind		nur in Mathematik besonders leistungs-schwach sind		nur bei der Lese-kompetenz besonders leistungsschwach sind		nur in Naturwissen-schaften besonders leistungsschwach sind		in allen drei Bereichen besonders leistungsschwach sind	
	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OECD-Länder										
Australien	76	(0,8)	18	(0,7)	19	(0,6)	14	(0,6)	11	(0,6)
Österreich	72	(1,7)	16	(1,4)	26	(1,7)	16	(1,4)	12	(1,2)
Belgien	75	(1,2)	19	(1,3)	20	(1,2)	18	(1,2)	13	(1,1)
Kanada	80	(0,8)	13	(0,7)	15	(0,7)	11	(0,7)	7	(0,6)
Chile	48	(2,1)	45	(2,1)	39	(2,2)	33	(1,9)	26	(1,8)
Tschechien	72	(1,7)	19	(1,4)	23	(1,7)	14	(1,4)	11	(1,2)
Dänemark	76	(1,5)	15	(1,3)	19	(1,5)	16	(1,3)	11	(1,1)
Estland	83	(1,1)	11	(0,9)	14	(1,1)	6	(0,6)	4	(0,6)
Finnland	79	(1,1)	14	(0,9)	18	(1,1)	10	(0,9)	7	(0,6)
Frankreich	69	(1,4)	22	(1,1)	25	(1,3)	20	(1,4)	15	(1,0)
Deutschland	77	(1,1)	17	(1,1)	20	(1,2)	13	(1,0)	10	(1,0)
Griechenland	57	(1,9)	34	(1,7)	32	(1,7)	30	(1,8)	21	(1,5)
Ungarn	67	(1,7)	28	(1,7)	27	(1,9)	19	(1,7)	15	(1,4)
Island	65	(1,3)	23	(1,1)	30	(1,3)	25	(1,1)	18	(1,0)
Irland	81	(1,5)	15	(1,4)	13	(1,3)	11	(1,2)	8	(1,1)
Israel	60	(2,8)	34	(2,6)	32	(2,6)	31	(2,6)	24	(2,2)
Italien	68	(1,0)	23	(0,9)	26	(0,9)	19	(0,7)	14	(0,6)
Japan	84	(1,5)	11	(1,2)	13	(1,3)	9	(1,1)	7	(0,9)
Korea	87	(1,5)	9	(1,2)	10	(1,4)	7	(1,1)	5	(1,0)
Luxemburg	69	(1,0)	20	(0,8)	26	(0,9)	20	(0,8)	14	(0,7)
Mexiko	38	(0,9)	51	(1,0)	47	(1,1)	45	(1,0)	33	(1,0)
Niederlande	80	(1,5)	14	(1,3)	17	(1,4)	13	(1,3)	9	(1,1)
Neuseeland	73	(1,3)	22	(1,2)	21	(1,2)	17	(1,1)	13	(0,9)
Norwegen	70	(1,4)	23	(1,2)	22	(1,4)	21	(1,3)	14	(1,0)
Polen	79	(1,3)	15	(1,2)	16	(1,2)	10	(0,9)	8	(0,8)
Portugal	69	(1,8)	24	(1,5)	25	(1,8)	20	(1,6)	15	(1,4)
Slowakei	60	(1,9)	28	(1,6)	35	(2,0)	27	(1,8)	21	(1,7)
Slowenien	66	(1,2)	20	(1,0)	30	(1,1)	15	(0,8)	12	(0,7)
Spanien	70	(1,1)	22	(1,0)	23	(0,9)	16	(0,8)	12	(0,7)
Schweden	63	(1,6)	28	(1,4)	31	(1,8)	25	(1,5)	19	(1,5)
Schweiz	79	(1,2)	12	(0,8)	18	(1,1)	13	(1,0)	8	(0,7)
Türkei	53	(2,3)	41	(2,2)	31	(2,1)	30	(2,0)	21	(1,7)
Vereinigtes Königreich	75	(1,7)	20	(1,4)	20	(1,7)	14	(1,2)	11	(1,1)
Vereinigte Staaten	69	(1,7)	26	(1,5)	22	(1,8)	20	(1,6)	15	(1,4)
OECD-Durchschnitt	**70**	**(0,3)**	**22**	**(0,2)**	**24**	**(0,3)**	**18**	**(0,2)**	**14**	**(0,2)**
Partnerländer										
Albanien	27	(1,3)	61	(1,5)	55	(1,9)	55	(1,5)	40	(1,2)
Argentinien	28	(2,0)	63	(2,4)	61	(2,0)	52	(2,5)	45	(2,3)
Brasilien	28	(1,1)	64	(1,1)	59	(1,2)	55	(1,3)	46	(1,2)
Bulgarien	43	(2,3)	45	(2,2)	51	(2,4)	42	(2,4)	35	(2,2)
Kolumbien	28	(1,8)	67	(1,9)	57	(1,8)	51	(1,8)	44	(1,8)
Costa Rica	41	(2,3)	52	(2,3)	39	(2,1)	36	(2,0)	26	(1,8)
Kroatien	65	(1,9)	29	(1,7)	27	(1,9)	19	(1,4)	16	(1,3)
Hongkong (VR China)	89	(1,2)	9	(1,0)	9	(1,0)	6	(0,7)	5	(0,6)
Indonesien	19	(2,4)	74	(2,4)	62	(2,6)	67	(2,4)	53	(2,5)
Jordanien	21	(2,1)	72	(2,4)	69	(2,3)	61	(2,7)	55	(2,7)
Kasachstan	29	(2,1)	45	(2,0)	67	(2,0)	44	(2,2)	32	(1,8)
Lettland	69	(1,7)	22	(1,5)	25	(1,9)	15	(1,4)	11	(1,3)
Liechtenstein	82	(3,1)	11	(2,8)	14	(3,0)	8	(2,2)	5	(2,3)
Litauen	63	(1,6)	28	(1,3)	32	(1,7)	19	(1,3)	16	(1,1)
Macau (VR China)	80	(0,8)	12	(0,7)	16	(0,7)	10	(0,6)	6	(0,5)
Malaysia	31	(1,9)	54	(2,0)	63	(2,0)	48	(1,9)	42	(1,8)
Montenegro	33	(0,9)	57	(1,1)	57	(1,1)	54	(1,0)	45	(1,1)
Peru	21	(1,7)	71	(1,9)	65	(1,9)	67	(2,1)	55	(2,0)
Katar	23	(0,6)	71	(0,6)	68	(0,5)	68	(0,6)	60	(0,6)
Rumänien	44	(2,2)	40	(2,2)	47	(2,2)	39	(2,0)	28	(1,9)
Russische Föderation	63	(1,7)	25	(1,4)	29	(1,8)	20	(1,5)	14	(1,1)
Serbien	48	(2,1)	37	(2,0)	43	(1,9)	37	(2,3)	27	(1,9)
Shanghai (VR China)	94	(0,8)	4	(0,7)	4	(0,6)	3	(0,5)	2	(0,4)
Singapur	84	(0,7)	10	(0,7)	13	(0,6)	11	(0,7)	7	(0,7)
Taipeh (Republik China)	81	(1,4)	14	(1,3)	16	(1,3)	11	(1,1)	9	(1,1)
Thailand	37	(1,8)	54	(1,8)	48	(1,8)	39	(1,8)	32	(1,8)
Tunesien	26	(2,1)	64	(2,2)	57	(2,4)	55	(2,2)	43	(2,4)
Ver. Arabische Emirate	43	(1,8)	48	(1,7)	48	(1,7)	42	(1,9)	36	(1,6)
Uruguay	35	(1,6)	53	(1,8)	55	(1,8)	47	(1,7)	38	(1,7)
Vietnam	81	(2,4)	14	(2,1)	14	(2,0)	8	(1,4)	6	(1,3)

Anmerkung: Statistisch signifikante Werte sind in Fettdruck.

Quelle: OECD. PISA-2012-Datenbank. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933285319

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle A10.1 (Forts. 1)

Besonders leistungsschwache Schüler in den Bereichen Mathematik, Lesekompetenz und Naturwissenschaften (PISA 2012)

Anteil 15-jähriger Schüler, die nicht das PISA-Grundkompetenzniveau Stufe 2 erreichen

	Mädchen, die									
	in keinem der drei Bereiche besonders leistungsschwach sind		nur in Mathematik besonders leistungsschwach sind		nur bei der Lesekompetenz besonders leistungsschwach sind		nur in Naturwissenschaften besonders leistungsschwach sind		in allen drei Bereichen besonders leistungsschwach sind	
	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.
	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)
OECD-Länder										
Australien	77	(0,8)	21	(0,8)	9	(0,6)	13	(0,7)	7	(0,5)
Österreich	76	(1,5)	21	(1,4)	13	(1,1)	15	(1,4)	10	(1,0)
Belgien	77	(1,1)	19	(1,1)	12	(0,9)	17	(1,0)	10	(0,8)
Kanada	83	(0,6)	14	(0,7)	7	(0,4)	10	(0,5)	5	(0,4)
Chile	41	(1,8)	57	(1,9)	27	(1,7)	35	(1,7)	22	(1,7)
Tschechien	75	(1,6)	23	(1,7)	11	(1,2)	13	(1,4)	7	(1,0)
Dänemark	77	(1,2)	19	(1,1)	10	(0,9)	17	(1,0)	8	(0,9)
Estland	88	(0,8)	10	(0,8)	4	(0,7)	4	(0,5)	2	(0,4)
Finnland	89	(0,7)	10	(0,7)	5	(0,6)	6	(0,5)	3	(0,5)
Frankreich	75	(1,1)	22	(1,1)	13	(1,1)	17	(1,0)	10	(0,9)
Deutschland	80	(1,4)	19	(1,3)	9	(0,9)	11	(1,0)	7	(0,9)
Griechenland	60	(1,7)	37	(1,7)	13	(1,1)	21	(1,5)	10	(1,1)
Ungarn	70	(1,6)	28	(1,7)	13	(1,2)	17	(1,4)	11	(1,1)
Island	73	(1,2)	20	(1,0)	12	(0,8)	22	(1,1)	9	(0,8)
Irland	80	(1,4)	19	(1,2)	6	(0,9)	10	(1,1)	5	(0,7)
Israel	63	(1,6)	33	(1,6)	15	(1,3)	26	(1,6)	13	(1,3)
Italien	70	(1,1)	27	(1,0)	13	(0,7)	18	(1,0)	9	(0,6)
Japan	87	(1,2)	11	(1,1)	6	(0,8)	8	(1,0)	4	(0,7)
Korea	90	(1,2)	9	(1,1)	4	(0,7)	5	(0,8)	3	(0,6)
Luxemburg	67	(0,9)	29	(0,7)	17	(0,9)	24	(0,9)	14	(0,9)
Mexiko	35	(1,0)	58	(0,9)	35	(1,0)	48	(0,9)	29	(0,8)
Niederlande	81	(1,6)	16	(1,5)	11	(1,3)	13	(1,2)	8	(1,0)
Neuseeland	74	(1,2)	24	(1,1)	11	(0,9)	15	(1,1)	9	(0,8)
Norwegen	74	(1,5)	22	(1,4)	10	(0,9)	18	(1,3)	8	(0,9)
Polen	84	(1,2)	14	(1,0)	5	(0,7)	8	(0,9)	4	(0,5)
Portugal	71	(1,9)	26	(1,8)	12	(1,5)	17	(1,6)	10	(1,2)
Slowakei	67	(2,1)	27	(1,7)	20	(2,2)	27	(2,1)	17	(1,6)
Slowenien	78	(1,1)	20	(1,0)	11	(0,9)	11	(0,8)	7	(0,6)
Spanien	72	(1,0)	25	(1,0)	13	(0,8)	15	(0,8)	9	(0,6)
Schweden	70	(1,5)	26	(1,3)	14	(0,9)	19	(1,1)	11	(0,7)
Schweiz	83	(1,0)	13	(0,9)	9	(0,8)	12	(0,8)	6	(0,6)
Türkei	55	(2,4)	43	(2,4)	12	(1,0)	22	(1,7)	10	(0,9)
Vereinigtes Königreich	74	(1,5)	24	(1,5)	13	(1,2)	16	(1,2)	11	(1,1)
Vereinigte Staaten	73	(1,7)	25	(1,6)	11	(1,1)	16	(1,5)	9	(0,9)
OECD-Durchschnitt	**73**	**(0,2)**	**24**	**(0,2)**	**12**	**(0,2)**	**17**	**(0,2)**	**9**	**(0,2)**
Partnerländer										
Albanien	29	(1,3)	60	(1,6)	49	(1,5)	50	(1,3)	35	(1,2)
Argentinien	28	(2,0)	70	(2,1)	46	(1,9)	49	(2,3)	38	(1,9)
Brasilien	25	(1,1)	72	(1,1)	43	(1,3)	55	(1,2)	38	(1,2)
Bulgarien	53	(2,1)	42	(2,0)	27	(2,1)	31	(2,0)	22	(1,9)
Kolumbien	19	(1,5)	80	(1,5)	47	(2,2)	60	(2,1)	42	(2,1)
Costa Rica	31	(2,0)	66	(1,9)	26	(1,8)	42	(2,2)	21	(1,6)
Kroatien	68	(1,8)	31	(1,8)	9	(1,0)	15	(1,0)	7	(0,8)
Hongkong (VR China)	91	(1,0)	8	(0,9)	4	(0,7)	5	(0,7)	3	(0,6)
Indonesien	18	(2,1)	77	(2,2)	48	(2,4)	66	(2,5)	42	(2,4)
Jordanien	33	(1,8)	65	(1,9)	33	(1,5)	38	(1,6)	26	(1,4)
Kasachstan	38	(1,9)	45	(1,9)	47	(1,7)	39	(2,1)	25	(1,4)
Lettland	80	(1,4)	18	(1,4)	8	(1,1)	9	(1,0)	5	(1,0)
Liechtenstein	79	(3,6)	17	(3,5)	10	(2,8)	13	(3,3)	7	(2,6)
Litauen	74	(1,5)	24	(1,4)	10	(0,9)	12	(1,1)	8	(0,8)
Macau (VR China)	87	(0,6)	10	(0,7)	6	(0,5)	7	(0,6)	3	(0,4)
Malaysia	41	(1,9)	49	(2,0)	43	(1,8)	42	(1,7)	31	(1,6)
Montenegro	40	(1,3)	56	(1,4)	29	(1,2)	46	(1,0)	26	(1,0)
Peru	19	(2,1)	77	(2,2)	55	(2,4)	69	(2,4)	50	(2,4)
Katar	28	(0,6)	68	(0,7)	45	(0,6)	57	(0,7)	40	(0,6)
Rumänien	50	(2,1)	41	(2,2)	28	(1,9)	35	(1,8)	20	(1,7)
Russische Föderation	71	(1,4)	23	(1,2)	15	(1,2)	17	(1,1)	9	(0,8)
Serbien	54	(2,0)	40	(1,8)	23	(1,7)	33	(1,9)	19	(1,5)
Shanghai (VR China)	96	(0,6)	4	(0,6)	2	(0,3)	2	(0,4)	1	(0,3)
Singapur	89	(0,8)	7	(0,6)	6	(0,6)	8	(0,6)	4	(0,4)
Taipeh (Republik China)	87	(1,0)	11	(0,9)	7	(0,8)	8	(0,8)	5	(0,7)
Thailand	50	(2,0)	46	(2,1)	21	(1,4)	29	(1,7)	16	(1,2)
Tunesien	24	(1,8)	71	(1,9)	42	(2,4)	55	(2,0)	36	(2,4)
Ver. Arabische Emirate	53	(1,8)	44	(1,7)	23	(1,5)	28	(1,8)	18	(1,4)
Uruguay	36	(1,4)	58	(1,6)	40	(1,5)	46	(1,5)	32	(1,4)
Vietnam	84	(1,7)	14	(1,6)	5	(1,0)	6	(1,0)	3	(0,7)

Anmerkung: Statistisch signifikante Werte sind in Fettdruck.

Quelle: OECD. PISA-2012-Datenbank. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933285319

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

A 10

Tabelle A10.1 (Forts. 2)

Besonders leistungsschwache Schüler in den Bereichen Mathematik, Lesekompetenz und Naturwissenschaften (PISA 2012)

Anteil 15-jähriger Schüler, die nicht das PISA-Grundkompetenzniveau Stufe 2 erreichen

	Geschlechtsspezifischer Unterschied (M – J)									
	In keinem der drei Bereiche besonders leistungsschwach		Nur in Mathematik besonders leistungsschwach		Nur bei der Lesekompetenz besonders leistungsschwach		Nur in Naturwissenschaften besonders leistungsschwach		In allen drei Bereichen besonders leistungsschwach	
	%-Pt. Diff.	S.F.	%-Pt. Diff.	S.F.	%-Pt. Diff.	S.F.	%-Pt. Diff.	S.F.	%-Pt. Diff.	S.F.
	(21)	(22)	(23)	(24)	(25)	(26)	(27)	(28)	(29)	(30)
OECD-Länder										
Australien	–1	(1,0)	**–3**	(0,9)	**10**	(0,8)	1	(0,8)	**3**	(0,7)
Österreich	**–5**	(2,3)	**–5**	(2,1)	**13**	(2,0)	1	(1,9)	2	(1,5)
Belgien	–3	(1,5)	–1	(1,7)	**8**	(1,3)	2	(1,4)	**3**	(1,2)
Kanada	**–3**	(0,9)	–1	(0,8)	**8**	(0,8)	1	(0,8)	**3**	(0,7)
Chile	**7**	(2,2)	**–12**	(2,2)	**12**	(1,9)	–2	(1,9)	**4**	(1,8)
Tschechien	–3	(2,2)	–3	(1,9)	**12**	(1,7)	2	(1,6)	**4**	(1,2)
Dänemark	–1	(1,5)	–3	(1,3)	**9**	(1,3)	0	(1,2)	**2**	(1,0)
Estland	**–5**	(1,2)	0	(1,1)	**10**	(1,2)	**2**	(0,7)	**2**	(0,8)
Finnland	**–10**	(1,2)	**4**	(1,0)	**13**	(1,1)	**4**	(0,9)	**4**	(0,7)
Frankreich	**–6**	(1,6)	0	(1,2)	**13**	(1,6)	**3**	(1,3)	**5**	(1,2)
Deutschland	**–3**	(1,4)	–2	(1,3)	**11**	(1,1)	1	(1,0)	**3**	(1,0)
Griechenland	**–3**	(1,8)	–2	(2,1)	**19**	(1,7)	**9**	(1,6)	**11**	(1,4)
Ungarn	–3	(2,0)	–1	(2,1)	**14**	(2,0)	1	(2,0)	**5**	(1,7)
Island	**–8**	(1,8)	**4**	(1,6)	**18**	(1,6)	3	(1,7)	**8**	(1,3)
Irland	1	(1,9)	**–4**	(1,8)	**7**	(1,5)	1	(1,5)	**3**	(1,2)
Israel	–3	(2,8)	0	(2,6)	**17**	(2,5)	**5**	(2,6)	**12**	(2,2)
Italien	–2	(1,2)	–4	(1,2)	**13**	(1,0)	2	(1,0)	**5**	(0,7)
Japan	–3	(1,5)	0	(1,3)	**7**	(1,1)	1	(1,1)	**2**	(0,8)
Korea	–3	(1,7)	0	(1,4)	**6**	(1,4)	2	(1,1)	**2**	(1,0)
Luxemburg	2	(1,3)	**–9**	(1,0)	**9**	(1,0)	**–4**	(1,2)	0	(0,9)
Mexiko	**3**	(1,0)	**–8**	(0,9)	**12**	(1,0)	**–3**	(0,9)	**4**	(0,8)
Niederlande	–1	(1,4)	–2	(1,3)	**6**	(1,4)	0	(1,1)	2	(1,0)
Neuseeland	–1	(1,7)	–2	(1,6)	**10**	(1,4)	2	(1,5)	**5**	(1,1)
Norwegen	**–4**	(1,6)	1	(1,5)	**13**	(1,3)	2	(1,3)	**6**	(1,2)
Polen	**–5**	(1,4)	1	(1,3)	**11**	(1,2)	**2**	(1,1)	**4**	(0,9)
Portugal	**–3**	(1,2)	–2	(1,4)	**12**	(1,7)	**3**	(1,2)	**6**	(1,1)
Slowakei	**–6**	(2,2)	0	(2,0)	**15**	(2,3)	0	(2,2)	**4**	(1,9)
Slowenien	**–12**	(1,8)	1	(1,5)	**19**	(1,4)	**4**	(1,2)	**5**	(0,9)
Spanien	–2	(1,2)	**–3**	(1,1)	**10**	(1,0)	0	(0,8)	**3**	(0,7)
Schweden	**–8**	(1,7)	2	(1,5)	**17**	(1,7)	**5**	(1,5)	**8**	(1,4)
Schweiz	**–4**	(1,4)	–1	(1,0)	**10**	(1,1)	0	(1,1)	**2**	(0,9)
Türkei	–2	(2,5)	–3	(2,6)	**19**	(2,0)	**7**	(2,2)	**11**	(1,8)
Vereinigtes Königreich	1	(1,6)	**–4**	(1,4)	**6**	(1,4)	–2	(1,2)	0	(1,1)
Vereinigte Staaten	**–4**	(1,7)	1	(1,4)	**11**	(1,5)	**4**	(1,6)	**6**	(1,1)
OECD-Durchschnitt	**–3**	**(0,3)**	**–2**	**(0,3)**	**12**	**(0,3)**	**2**	**(0,2)**	**4**	**(0,2)**
Partnerländer										
Albanien	–3	(1,9)	1	(2,4)	**6**	(2,2)	**5**	(1,5)	**4**	(1,5)
Argentinien	0	(1,8)	**–7**	(1,9)	**16**	(1,8)	3	(2,0)	**7**	(1,8)
Brasilien	**3**	(1,0)	**–8**	(1,1)	**15**	(1,3)	–1	(1,2)	**8**	(1,3)
Bulgarien	**–10**	(2,3)	3	(2,2)	**24**	(2,2)	**10**	(2,2)	**13**	(2,0)
Kolumbien	**9**	(1,9)	**–12**	(1,8)	**10**	(2,0)	**–9**	(2,2)	2	(2,1)
Costa Rica	**10**	(2,0)	**–14**	(1,9)	**14**	(1,8)	**–6**	(2,3)	**6**	(1,7)
Kroatien	–3	(2,3)	–2	(2,2)	**18**	(1,8)	**4**	(1,6)	**9**	(1,5)
Hongkong (VR China)	–2	(1,3)	0	(1,1)	**5**	(0,9)	1	(0,8)	**2**	(0,7)
Indonesien	1	(2,0)	–2	(2,0)	**15**	(2,4)	1	(2,3)	**11**	(2,1)
Jordanien	**–12**	(2,8)	**8**	(3,2)	**36**	(2,8)	**22**	(3,3)	**29**	(3,2)
Kasachstan	**–9**	(2,1)	1	(1,9)	**19**	(2,0)	**5**	(2,2)	**7**	(2,0)
Lettland	**–11**	(2,0)	3	(1,8)	**17**	(2,2)	**6**	(1,6)	**6**	(1,4)
Liechtenstein	2	(4,7)	–6	(4,8)	5	(4,4)	–4	(4,1)	–2	(3,3)
Litauen	**–11**	(1,8)	**3**	(1,3)	**21**	(1,5)	**7**	(1,2)	**9**	(1,1)
Macau (VR China)	**–7**	(1,0)	2	(0,9)	**10**	(0,9)	**3**	(0,8)	**3**	(0,7)
Malaysia	**–10**	(1,9)	5	(2,1)	**20**	(1,9)	**6**	(2,0)	**11**	(1,9)
Montenegro	**–6**	(1,5)	0	(1,4)	**27**	(1,8)	**8**	(1,5)	**18**	(1,6)
Peru	2	(1,7)	**–6**	(1,9)	**10**	(2,1)	–2	(2,2)	**5**	(2,2)
Katar	**–6**	(0,8)	**3**	(0,8)	**23**	(0,8)	**11**	(0,7)	**20**	(0,8)
Rumänien	**–7**	(2,2)	–1	(2,1)	**19**	(2,2)	**4**	(2,0)	**8**	(1,9)
Russische Föderation	**–8**	(1,6)	1	(1,3)	**14**	(1,6)	**4**	(1,3)	**5**	(1,1)
Serbien	**–5**	(2,2)	–3	(2,2)	**19**	(1,7)	4	(2,2)	**8**	(2,0)
Shanghai (VR China)	**–2**	(0,6)	0	(0,6)	**3**	(0,5)	1	(0,5)	**1**	(0,4)
Singapur	**–5**	(1,1)	**3**	(0,8)	**7**	(0,9)	**3**	(1,0)	**3**	(0,7)
Taipeh (Republik China)	**–6**	(1,5)	3	(1,5)	**9**	(1,3)	**3**	(1,1)	**4**	(1,1)
Thailand	**–13**	(1,9)	**8**	(1,8)	**28**	(1,8)	**11**	(1,8)	**17**	(1,7)
Tunesien	3	(1,5)	**–8**	(1,7)	**14**	(2,0)	0	(1,9)	**7**	(2,4)
Ver. Arabische Emirate	**–10**	(2,4)	4	(2,2)	**25**	(2,1)	**15**	(2,4)	**18**	(2,0)
Uruguay	0	(1,9)	**–6**	(2,0)	**15**	(1,8)	1	(1,9)	**6**	(1,7)
Vietnam	**–3**	(1,5)	0	(1,3)	**8**	(1,4)	2	(1,2)	**3**	(1,1)

Anmerkung: Statistisch signifikante Werte sind in Fettdruck.

Quelle: OECD. PISA-2012-Datenbank. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933285319

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle A10.2

Geschlechtsspezifische Unterschiede bei der Teilnahme 15-jähriger Schüler an allgemeinbildenden, berufsbildenden und modularen Bildungsgängen

Ergebnisse basierend auf Selbstangaben der Schüler (PISA 2012)

	Anteil der Jungen, die an einem Bildungsgang teilnehmen, der eingestuft ist als:						Anteil der Mädchen, die an einem Bildungsgang teilnehmen, der eingestuft ist als:						Geschlechtsspezifischer Unterschied (M – J) im Anteil der Schüler, die an einem Bildungsgang teilnehmen, der eingestuft ist als:					
	Allgemeinbildend		Berufsbildend		Modular		Allgemeinbildend		Berufsbildend		Modular		Allgemeinbildend		Berufsbildend		Modular	
	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%-Pt. Diff.	S.F.	%-Pt. Diff.	S.F.	%-Pt. Diff.	S.F.
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
OECD-Länder																		
Australien	89	(0,6)	11	(0,6)	0	c	90	(0,6)	10	(0,6)	0	c	**–1**	(0,6)	**1**	(0,6)	0	c
Österreich	28	(1,6)	72	(1,6)	0	c	34	(1,6)	66	(1,6)	0	c	**–6**	(2,6)	**6**	(2,6)	0	c
Belgien	52	(1,4)	48	(1,4)	0	c	60	(1,5)	40	(1,5)	0	c	**–7**	(2,0)	**7**	(2,0)	0	c
Kanada	0	c	0	c	100	c	0	c	0	c	100	c	0	c	0	c	0	c
Chile	97	(0,3)	3	(0,3)	0	c	97	(0,3)	3	(0,3)	0	c	0	(0,5)	0	(0,5)	0	c
Tschechien	70	(2,2)	30	(2,2)	0	c	68	(2,4)	32	(2,4)	0	c	3	(3,9)	–3	(3,9)	0	c
Dänemark	100	c	0	c	0	c	100	c	0	c	0	c	0	c	0	c	0	c
Estland	100	(0,3)	0	(0,3)	0	c	100	(0,2)	0	(0,2)	0	c	0	(0,4)	0	(0,4)	0	c
Finnland	100	c	0	c	0	c	100	c	0	c	0	c	0	c	0	c	0	c
Frankreich	82	(1,6)	18	(1,6)	0	c	88	(1,5)	12	(1,5)	0	c	**–6**	(2,0)	**6**	(2,0)	0	c
Deutschland	97	(1,3)	3	(1,3)	0	c	99	(0,6)	1	(0,6)	0	c	–2	(1,2)	2	(1,2)	0	c
Griechenland	82	(2,6)	18	(2,6)	0	c	91	(2,1)	9	(2,1)	0	c	**–10**	(1,2)	**10**	(1,2)	0	c
Ungarn	82	(1,8)	18	(1,8)	0	c	90	(1,1)	10	(1,1)	0	c	**–8**	(2,1)	**8**	(2,1)	0	c
Island	100	c	0	c	0	c	100	c	0	c	0	c	0	c	0	c	0	c
Irland	99	(0,3)	1	(0,3)	0	c	99	(0,2)	1	(0,2)	0	c	0	(0,3)	0	(0,3)	0	c
Israel	95	(0,6)	5	(0,6)	0	c	99	(0,3)	1	(0,3)	0	c	**–5**	(0,9)	**5**	(0,9)	0	c
Italien	39	(1,1)	61	(1,1)	0	c	63	(1,6)	37	(1,6)	0	c	**–24**	(2,1)	**24**	(2,1)	0	c
Japan	74	(1,7)	26	(1,7)	0	c	78	(1,6)	22	(1,6)	0	c	–4	(3,0)	4	(3,0)	0	c
Korea	79	(2,6)	21	(2,6)	0	c	81	(2,4)	19	(2,4)	0	c	–2	(4,1)	2	(4,1)	0	c
Luxemburg	77	(0,3)	15	(0,2)	8	(0,3)	81	(0,3)	14	(0,2)	6	(0,2)	**–4**	(0,4)	**2**	(0,3)	**2**	(0,3)
Mexiko	75	(1,0)	25	(1,0)	0	c	75	(1,1)	25	(1,1)	0	c	0	(0,7)	0	(0,7)	0	c
Niederlande	76	(1,9)	24	(1,9)	0	c	80	(1,9)	20	(1,9)	0	c	**–4**	(1,5)	**4**	(1,5)	0	c
Neuseeland	100	c	0	c	0	c	100	c	0	c	0	c	0	c	0	c	0	c
Norwegen	100	c	0	c	0	c	100	c	0	c	0	c	0	c	0	c	0	c
Polen	100	c	0	c	0	c	100	(0,1)	0	(0,1)	0	c	0	(0,1)	0	(0,1)	0	c
Portugal	79	(2,4)	21	(2,4)	0	c	87	(1,8)	13	(1,8)	0	c	**–8**	(1,3)	**8**	(1,3)	0	c
Slowakei	63	(2,3)	11	(2,2)	26	(1,8)	69	(2,3)	5	(1,2)	26	(2,1)	–7	(3,7)	6	(2,1)	0	(2,8)
Slowenien	40	(0,8)	60	(0,8)	0	c	54	(0,6)	46	(0,6)	0	c	**–15**	(1,0)	**15**	(1,0)	0	c
Spanien	99	(0,2)	1	(0,2)	0	c	100	(0,1)	0	(0,1)	0	c	**–1**	(0,2)	**1**	(0,2)	0	c
Schweden	100	(0,1)	0	(0,1)	0	c	99	(0,2)	1	(0,2)	0	c	0	(0,2)	0	(0,2)	0	c
Schweiz	88	(2,2)	12	(2,2)	0	c	91	(2,0)	9	(2,0)	0	c	–3	(3,7)	3	(3,7)	0	c
Türkei	59	(2,1)	41	(2,1)	0	c	65	(2,5)	35	(2,5)	0	c	–7	(4,5)	7	(4,5)	0	c
Ver. Königreich	99	(0,2)	1	(0,2)	0	a	99	(0,2)	1	(0,2)	0	a	0	(0,3)	0	(0,3)	0	a
Vereinigte Staaten	100	c	0	c	0	c	100	c	0	c	0	c	0	c	0	c	0	c
OECD-Durchschnitt	**80**	**(0,2)**	**16**	**(0,2)**	**4**	**(0,1)**	**83**	**(0,2)**	**13**	**(0,2)**	**4**	**(0,1)**	**–4**	**(0,3)**	**3**	**(0,3)**	**0**	**(0,1)**
Partnerländer																		
Albanien	88	(2,9)	12	(2,9)	0	c	96	(1,3)	4	(1,3)	0	c	**–8**	(2,6)	**8**	(2,6)	0	c
Argentinien	79	(3,7)	21	(3,7)	0	c	91	(1,7)	9	(1,7)	0	c	**–12**	(2,4)	**12**	(2,4)	0	c
Brasilien	100	(0,0)	0	(0,0)	0	c	100	(0,0)	0	(0,0)	0	c	0	(0,0)	0	(0,0)	0	c
Bulgarien	52	(2,4)	48	(2,4)	0	c	67	(2,8)	33	(2,8)	0	c	**–14**	(4,0)	**14**	(4,0)	0	c
Kolumbien	76	(2,3)	24	(2,3)	0	c	73	(2,6)	27	(2,6)	0	c	3	(1,8)	–3	(1,8)	0	c
Costa Rica	92	(1,8)	8	(1,8)	0	c	90	(1,6)	10	(1,6)	0	c	**2**	(0,5)	**–2**	(0,5)	0	c
Kroatien	23	(1,5)	77	(1,5)	0	c	37	(1,5)	63	(1,5)	0	c	**–13**	(1,8)	**13**	(1,8)	0	c
Hongkong (VR China)	100	c	0	c	0	c	100	c	0	c	0	c	0	c	0	c	0	c
Indonesien	76	(4,2)	24	(4,2)	0	c	84	(3,1)	16	(3,1)	0	c	–8	(4,2)	8	(4,2)	0	c
Jordanien	100	c	0	c	0	c	100	c	0	c	0	c	0	c	0	c	0	c
Kasachstan	91	(2,5)	9	(2,5)	0	c	94	(2,1)	6	(2,1)	0	c	–3	(2,1)	3	(2,1)	0	c
Lettland	99	(0,9)	1	(0,9)	0	c	100	(0,4)	0	(0,4)	0	c	–1	(1,0)	1	(1,0)	0	c
Liechtenstein	100	c	0	c	0	c	100	c	0	c	0	c	0	c	0	c	0	c
Litauen	99	(0,4)	1	(0,4)	0	c	100	(0,1)	0	(0,1)	0	c	–1	(0,4)	1	(0,4)	0	c
Macau (VR China)	98	(0,0)	2	(0,0)	0	c	98	(0,1)	2	(0,1)	0	c	0	(0,0)	0	(0,0)	c	c
Malaysia	84	(1,5)	16	(1,5)	0	c	89	(1,2)	11	(1,2)	0	c	**–5**	(1,5)	**5**	(1,5)	0	c
Montenegro	28	(0,4)	72	(0,4)	0	c	40	(0,2)	60	(0,2)	0	c	**–11**	(0,5)	**11**	(0,5)	0	c
Peru	100	c	0	c	0	c	100	c	0	c	0	c	0	c	0	c	0	c
Katar	100	c	0	c	0	c	100	c	0	c	0	c	0	c	0	c	0	c
Rumänien	100	c	0	c	0	c	100	c	0	c	0	c	0	c	0	c	0	c
Russische Föderation	95	(1,3)	5	(1,3)	0	c	97	(1,2)	3	(1,2)	0	c	–1	(1,2)	1	(1,2)	0	c
Serbien	23	(1,3)	77	(1,3)	0	c	28	(1,2)	72	(1,2)	0	c	**–5**	(1,6)	**5**	(1,6)	0	c
Shanghai (VR China)	79	(1,0)	21	(1,0)	0	c	79	(1,2)	21	(1,2)	0	c	0	(1,9)	0	(1,9)	0	c
Singapur	100	c	0	c	0	c	100	c	0	c	0	c	0	c	0	c	0	c
Taipeh (Rep. China)	67	(2,1)	33	(2,1)	0	c	64	(2,0)	36	(2,0)	0	c	3	(3,0)	–3	(3,0)	0	c
Thailand	72	(1,4)	28	(1,4)	0	c	87	(1,2)	13	(1,2)	0	c	**–16**	(2,2)	**16**	(2,2)	0	c
Tunesien	100	c	0	c	0	c	100	c	0	c	0	c	0	c	0	c	0	c
Ver. Arab. Emirate	96	(0,2)	4	(0,2)	0	c	98	(0,1)	2	(0,1)	0	c	**–2**	(0,2)	**2**	(0,2)	0	c
Uruguay	95	(0,8)	3	(0,8)	2	(0,5)	99	(0,2)	0	(0,1)	1	(0,2)	**–4**	(0,8)	**2**	(0,8)	**2**	(0,5)
Vietnam	99	(1,1)	0	(0,0)	1	(1,1)	100	(0,3)	0	(0,0)	0	(0,3)	–1	(0,7)	0	(0,0)	1	(0,7)

Anmerkung: Statistisch signifikante Werte sind in Fettdruck.
Quelle: OECD. PISA-2012-Datenbank. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933285325
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

A 10

Tabelle A10.3

Verteilung Erwachsener, nach Fachrichtung des höchsten Bildungsabschlusses und Geschlecht

16- bis 65-jährige Befragte in der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen (2012)

	Allgemeinbildende Bildungsgänge						Lehrerausbildung und Erziehungswissenschaft						Geisteswissenschaften, Sprachen und Kunst					
	Männer		Frauen		Prozentpunkte Diff. (M–F)		Männer		Frauen		Prozentpunkte Diff. (M–F)		Männer		Frauen		Prozentpunkte Diff. (M–F)	
	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
OECD-Länder																		
Nationale Einheiten																		
Australien	31	(0,9)	28	(1,1)	3	(1,7)	3	(0,3)	8	(0,5)	**–6**	(0,6)	5	(0,4)	7	(0,6)	**–2**	(0,7)
Österreich	9	(0,7)	10	(0,7)	–1	(1,0)	2	(0,3)	7	(0,5)	**–5**	(0,5)	3	(0,4)	4	(0,5)	–1	(0,6)
Kanada	29	(0,6)	28	(0,6)	0	(1,1)	3	(0,3)	9	(0,4)	**–6**	(0,5)	6	(0,4)	10	(0,4)	**–4**	(0,5)
Tschechien	4	(0,0)	8	(0,0)	**–4**	(0,1)	1	(0,0)	7	(0,0)	**–6**	(0,0)	3	(0,0)	4	(0,2)	**–1**	(0,2)
Dänemark	11	(0,7)	15	(0,7)	**–4**	(1,0)	5	(0,4)	15	(0,7)	**–9**	(0,9)	4	(0,4)	8	(0,5)	**–4**	(0,6)
Estland	29	(0,8)	23	(0,7)	**6**	(1,1)	c	c	7	(0,5)	c	c	2	(0,3)	6	(0,4)	**–4**	(0,5)
Finnland	14	(0,8)	14	(0,7)	0	(1,2)	2	(0,3)	6	(0,5)	**–4**	(0,6)	3	(0,3)	6	(0,6)	**–4**	(0,7)
Frankreich	11	(0,8)	16	(1,0)	**–5**	(0,8)	3	(0,3)	5	(0,3)	**–2**	(0,5)	3	(0,3)	8	(0,5)	**–4**	(0,6)
Deutschland	6	(0,4)	7	(0,4)	–1	(0,6)	2	(0,3)	6	(0,4)	**–3**	(0,5)	3	(0,4)	4	(0,5)	**–1**	(0,6)
Irland	5	(0,7)	10	(0,8)	**–5**	(1,1)	3	(0,5)	12	(0,7)	**–9**	(0,9)	7	(0,8)	11	(0,9)	**–4**	(1,2)
Italien	11	(1,2)	9	(0,9)	1	(1,3)	c	c	7	(0,9)	c	c	9	(0,8)	25	(1,2)	**–17**	(1,3)
Japan	34	(1,1)	46	(1,3)	**–12**	(1,5)	4	(0,4)	12	(1,0)	**–8**	(1,0)	3	(0,4)	10	(0,6)	**–7**	(0,6)
Korea	33	(1,0)	41	(1,1)	**–8**	(1,5)	2	(0,3)	7	(0,6)	**–5**	(0,6)	6	(0,5)	13	(0,6)	**–7**	(0,7)
Niederlande	9	(0,7)	13	(0,7)	**–4**	(1,0)	4	(0,4)	10	(0,8)	**–7**	(0,9)	4	(0,5)	6	(0,6)	**–3**	(0,7)
Norwegen	8	(0,6)	10	(0,8)	–2	(1,1)	4	(0,4)	11	(0,6)	**–7**	(0,8)	5	(0,5)	8	(0,5)	**–2**	(0,6)
Polen	10	(0,5)	13	(0,7)	**–4**	(0,9)	2	(0,3)	9	(0,7)	**–6**	(0,7)	3	(0,4)	8	(0,5)	**–5**	(0,6)
Slowakei	7	(0,6)	11	(0,7)	**–4**	(0,9)	2	(0,3)	8	(0,6)	**–6**	(0,6)	3	(0,4)	6	(0,5)	**–3**	(0,7)
Spanien	12	(1,0)	12	(0,9)	0	(1,6)	4	(0,6)	10	(0,8)	**–6**	(1,0)	10	(0,8)	15	(1,0)	**–5**	(1,3)
Schweden	11	(0,7)	14	(0,9)	**–4**	(1,1)	4	(0,3)	11	(0,7)	**–8**	(0,8)	5	(0,5)	8	(0,7)	**–4**	(0,9)
Vereinigte Staaten	8	(0,9)	9	(0,7)	–1	(1,1)	5	(0,8)	14	(1,1)	**–9**	(1,2)	10	(0,8)	10	(0,8)	–1	(1,1)
Subnationale Einheiten																		
Flandern (Belgien)	13	(0,7)	20	(0,9)	**–7**	(1,1)	4	(0,5)	12	(0,7)	**–7**	(0,8)	5	(0,5)	9	(0,7)	**–4**	(0,8)
England/Nordirland (UK)	19	(1,2)	21	(1,0)	–2	(1,5)	3	(0,4)	8	(0,6)	**–5**	(0,7)	15	(1,0)	22	(1,1)	**–7**	(1,6)
Durchschnitt	**15**	**(0,2)**	**17**	**(0,2)**	**–2**	**(0,3)**	**3**	**(0,1)**	**9**	**(0,1)**	**–6**	**(0,2)**	**5**	**(0,1)**	**10**	**(0,1)**	**–4**	**(0,2)**
Partnerländer																		
Russische Föderation*	21	(0,7)	17	(1,0)	**4**	(1,1)	2	(0,4)	12	(1,2)	**–10**	(1,2)	6	(0,9)	11	(1,0)	**–6**	(1,3)

Anmerkung: Statistisch signifikante Werte sind in Fettdruck.

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

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

Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. *StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933285332*

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle A10.3 (Forts. 1)

Verteilung Erwachsener, nach Fachrichtung des höchsten Bildungsabschlusses und Geschlecht

16- bis 65-jährige Befragte in der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen (2012)

	Sozial-, Rechts- und Wirtschaftswissenschaften						Naturwissenschaften, Mathematik und Informatik						Ingenieurwissenschaften, Fertigung und Bauwesen					
	Männer		Frauen		Prozentpunkte Diff. (M – F)		Männer		Frauen		Prozentpunkte Diff. (M – F)		Männer		Frauen		Prozentpunkte Diff. (M – F)	
	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.
	(19)	(20)	(21)	(22)	(23)	(24)	(25)	(26)	(27)	(28)	(29)	(30)	(31)	(32)	(33)	(34)	(35)	(36)
OECD-Länder Nationale Einheiten																		
Australien	17	(0,8)	25	(0,8)	**– 8**	(1,2)	6	(0,5)	4	(0,4)	**2**	(0,6)	29	(1,1)	3	(0,4)	**26**	(1,3)
Österreich	18	(0,8)	40	(1,2)	**– 22**	(1,3)	3	(0,3)	2	(0,3)	**1**	(0,4)	52	(1,1)	7	(0,7)	**45**	(1,2)
Kanada	15	(0,6)	19	(0,6)	**– 5**	(0,8)	13	(0,5)	8	(0,4)	**5**	(0,6)	24	(0,7)	2	(0,2)	**22**	(0,7)
Tschechien	8	(0,0)	32	(0,2)	**– 23**	(0,2)	3	(0,0)	2	(0,0)	**1**	(0,0)	67	(0,2)	22	(0,1)	**45**	(0,2)
Dänemark	14	(0,7)	16	(0,7)	**– 2**	(0,9)	12	(0,7)	7	(0,5)	**5**	(0,9)	34	(0,9)	4	(0,4)	**30**	(1,1)
Estland	8	(0,5)	24	(0,6)	**– 16**	(0,9)	4	(0,3)	3	(0,3)	**2**	(0,5)	40	(1,0)	16	(0,6)	**24**	(1,2)
Finnland	12	(0,6)	23	(0,8)	**– 11**	(1,0)	2	(0,3)	3	(0,3)	0	(0,4)	51	(1,2)	7	(0,5)	**44**	(1,3)
Frankreich	12	(0,6)	20	(0,8)	**– 8**	(1,0)	12	(0,5)	10	(0,5)	**2**	(0,7)	34	(0,9)	4	(0,3)	**31**	(0,9)
Deutschland	17	(0,8)	39	(1,3)	**– 22**	(1,5)	5	(0,5)	3	(0,4)	**1**	(0,6)	54	(1,1)	10	(0,7)	**44**	(1,3)
Irland	18	(1,2)	25	(1,1)	**– 7**	(1,7)	18	(1,2)	11	(0,8)	**7**	(1,3)	31	(1,5)	2	(0,4)	**29**	(1,6)
Italien	16	(1,2)	21	(1,2)	**– 5**	(1,6)	23	(1,3)	19	(1,2)	**4**	(1,7)	23	(1,4)	2	(0,4)	**21**	(1,4)
Japan	16	(0,8)	10	(0,8)	**5**	(1,0)	3	(0,4)	2	(0,3)	**1**	(0,5)	31	(1,3)	2	(0,3)	**29**	(1,3)
Korea	11	(0,7)	12	(0,8)	0	(0,9)	9	(0,6)	10	(0,6)	– 1	(0,9)	29	(1,0)	6	(0,5)	**23**	(1,2)
Niederlande	30	(1,0)	28	(1,1)	2	(1,6)	11	(0,7)	3	(0,4)	**8**	(0,8)	29	(1,1)	3	(0,4)	**26**	(1,1)
Norwegen	18	(0,8)	23	(0,9)	**– 5**	(1,1)	9	(0,5)	6	(0,6)	**3**	(0,6)	44	(1,0)	9	(0,7)	**34**	(1,2)
Polen	9	(0,6)	15	(0,7)	**– 7**	(1,1)	6	(0,5)	8	(0,6)	**– 2**	(0,8)	53	(1,1)	14	(0,8)	**38**	(1,3)
Slowakei	6	(0,5)	19	(0,8)	**– 13**	(1,0)	9	(0,6)	5	(0,6)	**4**	(0,9)	55	(1,1)	12	(0,8)	**43**	(1,4)
Spanien	19	(1,1)	26	(1,2)	**– 7**	(1,6)	14	(1,0)	10	(0,8)	**3**	(1,3)	32	(1,3)	4	(0,5)	**27**	(1,5)
Schweden	17	(1,1)	24	(1,1)	**– 7**	(1,6)	7	(0,5)	4	(0,4)	**3**	(0,7)	44	(1,0)	8	(0,6)	**36**	(1,2)
Vereinigte Staaten	24	(1,4)	21	(1,2)	**3**	(1,4)	18	(1,4)	11	(0,8)	**7**	(1,6)	21	(1,4)	c	c	c	c
Subnationale Einheiten																		
Flandern (Belgien)	14	(0,8)	19	(0,9)	**– 5**	(1,3)	13	(0,8)	8	(0,5)	**5**	(0,9)	42	(1,0)	7	(0,6)	**35**	(1,2)
England/Nordirland (UK)	16	(1,0)	23	(1,1)	**– 7**	(1,5)	15	(1,0)	9	(0,6)	**6**	(1,1)	28	(1,1)	3	(0,4)	**25**	(1,2)
Durchschnitt	**15**	**(0,2)**	**23**	**(0,2)**	**– 8**	**(0,3)**	**10**	**(0,2)**	**7**	**(0,1)**	**3**	**(0,2)**	**38**	**(0,2)**	**7**	**(0,1)**	**32**	**(0,3)**
Partnerländer																		
Russische Föderation*	7	(0,8)	11	(0,7)	**– 5**	(1,3)	9	(0,7)	10	(0,8)	– 1	(0,9)	40	(2,0)	14	(1,5)	**25**	(1,4)

Anmerkung: Statistisch signifikante Werte sind in Fettdruck.

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

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

Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. *StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933285332*

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

A 10

Tabelle A10.3 (Forts. 2)

Verteilung Erwachsener, nach Fachrichtung des höchsten Bildungsabschlusses und Geschlecht

16- bis 65-jährige Befragte in der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen (2012)

	Agrarwissenschaft und Veterinärwissenschaft						Gesundheit und Soziales						Dienstleistungen					
	Männer		Frauen		Prozentpunkte Diff. (M–F)		Männer		Frauen		Prozentpunkte Diff. (M–F)		Männer		Frauen		Prozentpunkte Diff. (M–F)	
	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.
	(37)	(38)	(39)	(40)	(41)	(42)	(43)	(44)	(45)	(46)	(47)	(48)	(49)	(50)	(51)	(52)	(53)	(54)
OECD-Länder Nationale Einheiten																		
Australien	2	(0,2)	c	c	c	c	4	(0,4)	17	(0,8)	**–14**	(0,9)	4	(0,4)	8	(0,7)	**–3**	(0,8)
Österreich	5	(0,4)	3	(0,4)	**2**	(0,6)	2	(0,3)	10	(0,6)	**–7**	(0,7)	6	(0,6)	18	(0,9)	**–12**	(1,0)
Kanada	2	(0,2)	1	(0,2)	0	(0,3)	3	(0,3)	15	(0,6)	**–12**	(0,7)	6	(0,4)	6	(0,3)	0	(0,5)
Tschechien	5	(0,0)	5	(0,0)	**0**	(0,0)	c	c	4	(0,5)	c	c	8	(0,2)	16	(0,5)	**–8**	(0,5)
Dänemark	5	(0,3)	2	(0,3)	**3**	(0,4)	3	(0,3)	21	(0,7)	**–18**	(0,8)	12	(0,7)	13	(0,7)	–1	(0,9)
Estland	4	(0,4)	4	(0,3)	0	(0,5)	c	c	7	(0,4)	c	c	11	(0,6)	9	(0,4)	**2**	(0,7)
Finnland	6	(0,5)	2	(0,3)	**4**	(0,6)	4	(0,4)	23	(0,7)	**–19**	(0,9)	6	(0,5)	15	(0,7)	**–9**	(1,0)
Frankreich	6	(0,5)	2	(0,3)	**4**	(0,6)	3	(0,3)	16	(0,7)	**–13**	(0,8)	16	(0,9)	19	(0,8)	**–3**	(1,1)
Deutschland	3	(0,5)	2	(0,3)	**2**	(0,5)	4	(0,5)	19	(0,8)	**–15**	(0,9)	6	(0,6)	10	(0,7)	**–4**	(0,9)
Irland	4	(0,6)	c	c	c	c	5	(0,7)	16	(1,0)	**–11**	(1,2)	8	(0,9)	11	(0,9)	**–3**	(1,3)
Italien	4	(0,7)	c	c	c	c	5	(0,7)	7	(0,7)	–2	(0,9)	9	(1,0)	7	(0,7)	2	(1,2)
Japan	5	(0,6)	1	(0,3)	**4**	(0,6)	2	(0,3)	11	(0,6)	**–9**	(0,7)	2	(0,3)	7	(0,6)	**–5**	(0,7)
Korea	4	(0,3)	c	c	c	c	3	(0,4)	6	(0,4)	**–4**	(0,6)	3	(0,3)	3	(0,4)	–1	(0,6)
Niederlande	5	(0,5)	2	(0,4)	**2**	(0,6)	5	(0,5)	31	(1,0)	**–26**	(1,2)	4	(0,5)	4	(0,5)	1	(0,7)
Norwegen	3	(0,4)	2	(0,3)	**2**	(0,5)	5	(0,4)	27	(1,1)	**–23**	(1,1)	4	(0,4)	4	(0,4)	0	(0,6)
Polen	6	(0,6)	7	(0,6)	–1	(0,8)	1	(0,3)	6	(0,5)	**–5**	(0,6)	10	(0,6)	18	(0,8)	**–8**	(1,0)
Slowakei	8	(0,7)	6	(0,5)	1	(0,9)	c	c	9	(0,7)	c	c	10	(0,7)	24	(1,0)	**–14**	(1,3)
Spanien	3	(0,5)	c	c	c	c	4	(0,6)	16	(0,9)	**–11**	(1,1)	3	(0,5)	5	(0,6)	**–2**	(0,8)
Schweden	4	(0,5)	2	(0,3)	**2**	(0,6)	5	(0,5)	24	(1,0)	**–19**	(1,1)	5	(0,5)	5	(0,5)	0	(0,7)
Vereinigte Staaten	c	c	c	c	c	c	6	(0,7)	25	(1,1)	**–19**	(1,5)	8	(0,6)	7	(0,7)	1	(0,9)
Subnationale Einheiten																		
Flandern (Belgien)	3	(0,4)	c	c	c	c	4	(0,4)	20	(1,0)	**–16**	(1,0)	2	(0,3)	5	(0,6)	**–3**	(0,6)
England/Nordirland (UK)	1	(0,2)	c	c	c	c	3	(0,4)	12	(0,8)	**–9**	(0,8)	c	c	c	c	c	c
Durchschnitt	**4**	**(0,1)**	**3**	**(0,1)**	**2**	**(0,2)**	**4**	**(0,1)**	**15**	**(0,2)**	**–13**	**(0,2)**	**7**	**(0,1)**	**10**	**(0,1)**	**–3**	**(0,2)**
Partnerländer																		
Russische Föderation*	8	(1,3)	4	(0,7)	**4**	(1,0)	3	(0,8)	8	(0,4)	**–5**	(1,0)	5	(0,9)	12	(1,0)	**–7**	(1,0)

Anmerkung: Statistisch signifikante Werte sind in Fettdruck.
** Hinweis zu den Daten für die Russische Föderation s. Abschnitt Angewandte Methodik.*
Quelle: OECD. Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) (2012)
Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. *StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933285332*
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

B

Kapitel B
Die in Bildung investierten Finanz- und Humanressourcen

Indikator B1
Wie hoch sind die Ausgaben pro Schüler/Studierenden?
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933285349

Indikator B2
Welcher Teil des Bruttoinlandsprodukts wird für Bildung ausgegeben?
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933285413

Indikator B3
Wie groß ist der Anteil der öffentlichen und der privaten Ausgaben im Bildungswesen?
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933285464

Indikator B4
Wie hoch sind die öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung?
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933285519

Indikator B5
Wie hoch sind die Studiengebühren und welche öffentlichen Unterstützungsleistungen erhalten Studierende?
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933285558

Indikator B6
Wofür werden Finanzmittel im Bereich der Bildung ausgegeben?
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933285627

Indikator B7
Welche Faktoren beeinflussen die Höhe der Bildungsausgaben?
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933285656

B

Klassifizierung der Bildungsausgaben

In diesem Kapitel werden die Bildungsausgaben anhand von drei Dimensionen klassifiziert:

- Die erste Dimension ist im nachstehenden Diagramm durch die horizontale Achse dargestellt und bezieht sich auf den Ort, an dem Ausgaben anfallen. Die eine Komponente dieser Dimension sind Ausgaben in den Schulen und Hochschulen sowie in den Bildungsministerien und anderen Einrichtungen, die direkt an der Bereitstellung und Unterstützung von Bildung beteiligt sind. Ausgaben für Bildung außerhalb von Bildungseinrichtungen sind eine weitere Komponente.

- Die zweite Dimension ist im nachstehenden Diagramm durch die vertikale Achse dargestellt und kennzeichnet die für Bildungszwecke erworbenen Sach- und Dienstleistungen. Nicht alle Ausgaben für Bildungseinrichtungen sind als unmittelbare Ausgaben für Bildung oder Unterricht einzustufen. In vielen OECD-Ländern bieten die Bildungseinrichtungen zusätzlich zum Unterricht auch noch verschiedene zusätzliche Dienstleistungen zur Unterstützung der Schüler/Studierenden und ihrer Familien an, wie z. B. Mahlzeiten, Transport, Unterbringung etc. Im Tertiärbereich können die Ausgaben für Forschung und Entwicklung einen nicht unerheblichen Anteil darstellen. Nicht alle Ausgaben für Sach- und Dienstleistungen im Bildungsbereich finden in Bildungseinrichtungen statt. So können beispielsweise Familien die erforderlichen Schulbücher und Unterrichtsmaterialien selbst kaufen oder ihren Kindern Privatunterricht erteilen lassen.

- Die dritte Dimension – im nachstehenden Diagramm durch die farbliche Kennzeichnung dargestellt – nimmt eine Einteilung der Mittel nach ihrer Herkunft vor. Zu diesen Quellen zählen die öffentliche Hand und internationale Organisationen (hellgrau) sowie die privaten Haushalte und andere private Einheiten (hellblau). Wo private Bildungsausgaben durch öffentliche Mittel subventioniert werden, ist dies im Diagramm graublau gekennzeichnet.

Finanziert mit Mitteln aus: öffentlichen Quellen | privaten Quellen | privaten Quellen (staatlich subventioniert)

	Ausgaben für Bildungseinrichtungen (z. B. Schulen, Hochschulen, Einrichtungen der Bildungsverwaltung und soziale Dienste für Schüler/Studierende)	**Bildungsausgaben außerhalb von Bildungseinrichtungen** (z. B. der private Erwerb von Gütern und Dienstleistungen für Bildungszwecke, inkl. Privatunterricht)
Ausgaben für eigentliche Bildungsdienstleistungen	z. B. öffentliche Ausgaben für Bildungsangebote in Bildungseinrichtungen	z. B. subventionierte private Ausgaben für Bücher
	z. B. subventionierte private Ausgaben für Unterrichtszwecke in Bildungseinrichtungen	z. B. private Ausgaben für Bücher und anderes Unterrichtsmaterial oder Privatunterricht
	z. B. private Ausgaben für Schul- bzw. Studiengebühren	
Ausgaben für Forschung und Entwicklung	z. B. öffentliche Ausgaben für Forschung an Hochschulen	
	z. B. Mittel der Privatwirtschaft für Forschung und Entwicklung an Bildungseinrichtungen	
Ausgaben für nicht unterrichtsbezogene Dienstleistungen im Bildungsbereich	z. B. öffentliche Ausgaben für zusätzliche Dienstleistungen wie Mahlzeiten, Transport zur Schule, Unterbringung auf dem Campus	z. B. subventionierte private Ausgaben für den Lebensunterhalt der Schüler/Studierenden bzw. reduzierte Tarife im ÖPNV
	z. B. private Ausgaben für zusätzliche Dienstleistungen	z. B. private Ausgaben für den Lebensunterhalt der Schüler/Studierenden bzw. reduzierte Tarife im ÖPNV

Erfasste Daten

Indikatoren B1, B2, B3 und B6

Indikator B4

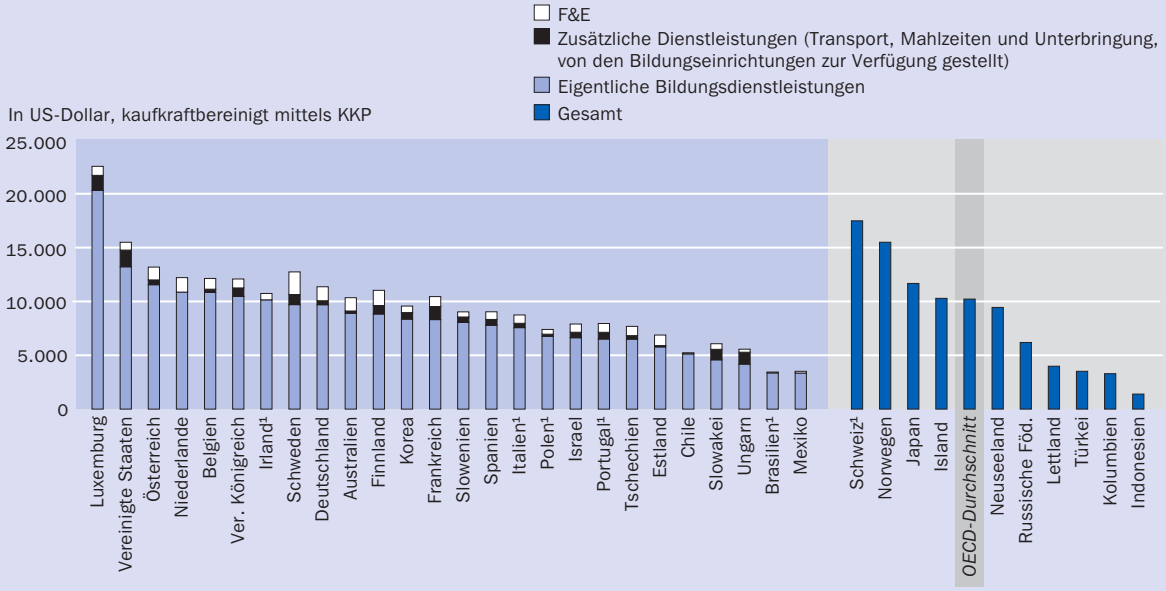
Indikator B1
Wie hoch sind die Ausgaben pro Schüler/ Studierenden?

- Die OECD-Länder geben vom Primar- bis zum Tertiärbereich jährlich im Durchschnitt 10.220 US-Dollar pro Schüler/Studierenden aus: 8.247 US-Dollar pro Schüler im Primarbereich, 9.518 US-Dollar pro Schüler im Sekundarbereich und 15.028 US-Dollar pro Studierenden im Tertiärbereich.
- Im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich entfallen 90 Prozent der Gesamtausgaben pro Schüler auf die Ausgaben für eigentliche Bildungsdienstleistungen. Größere Unterschiede treten im Tertiärbereich auf, u. a. weil dort die Ausgaben für Forschung und Entwicklung (F&E) im Durchschnitt 32 Prozent der Gesamtausgaben pro Studierenden ausmachen.
- Zwischen 2005 und 2012 stiegen die Ausgaben in Bildungseinrichtungen des Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereichs pro Schüler im Durchschnitt der OECD-Länder um 21 Prozent. Von 2008 bis 2012 jedoch sanken als Folge der Wirtschaftskrise die Bildungsausgaben in fast einem Viertel der Länder, was in einigen Ländern zu einem Rückgang der Ausgaben pro Schüler führte.

Abbildung B1.1

Jährliche Ausgaben von Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden, nach Leistungsbereich, vom Primar- bis Tertiärbereich (2012)

In US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP, basierend auf Vollzeitäquivalenten, für Primar- bis Tertiärbereich



1. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Ausgaben von Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden für eigentliche Bildungsdienstleistungen.

Quelle: OECD. Tabelle B1.2. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933283897

Kontext

Zwischen der Nachfrage nach qualitativ hochwertiger Bildung, die sich in höheren Kosten pro Schüler/Studierenden niederschlagen kann, einerseits und dem Bedarf an öffentlichen Ausgaben für andere Bereiche und der Gesamtbelastung für den Steuerzahler andererseits muss ein ausgewogenes Verhältnis gefunden werden. Die Politik muss auch die Notwendigkeit, die Qualität des Bildungsangebots zu verbessern, mit dem Wunsch, den Zugang zur Bildung, insbesondere im Tertiärbereich, zu erweitern, in Einklang bringen. Eine vergleichende Übersicht der Entwicklung der Ausgaben von Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden zeigt, dass in vielen OECD-Ländern mit dem Anstieg der Schüler-/Studierendenzahlen keine entsprechende Steigerung der dem Bildungsbereich zur Verfügung stehenden Mittel einhergegangen ist. Außerdem legen einige OECD-Länder besonderen Wert auf eine hohe Bildungsbeteiligung im Tertiärbereich, während andere stärker in eine möglichst umfassende Bildungsbeteiligung schon kleiner Kinder im Alter von drei oder vier Jahren investieren. Finanzkrisen können sich sowohl auf die Höhe der Bildungsinvestitionen als auch auf die Zahl der Schüler/Studierenden auswirken. Die aktuelle globale Wirtschaftskrise wird daher wahrscheinlich zu Änderungen bei der Höhe der Ausgaben pro Schüler/Studierenden geführt haben. Das volle Ausmaß der Auswirkungen ist jedoch anhand der verfügbaren Daten bis zum Jahr 2012 noch nicht erkennbar, da die Krise erst Ende 2008 einsetzte.

Die Ausgaben von Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden werden in hohem Maße von den Gehältern der Lehrkräfte (s. Indikatoren B7 und D3) beeinflusst, den Ruhestandsregelungen, den Unterrichtsstunden der Schüler sowie den von den Lehrkräften zu unterrichtenden Stunden (s. Indikator B7), den Kosten von Lehrmaterialien und -einrichtungen, der Ausrichtung der angebotenen Bildungs- bzw. Studiengänge (z. B. allgemeinbildend oder berufsbildend) und der Zahl der Schüler/Studierenden in einem Bildungssystem (s. Indikator C1). Maßnahmen zur Anwerbung neuer Lehrkräfte, zur Verringerung der durchschnittlichen Klassengröße oder zur Änderung der Zusammensetzung der Beschäftigten im Bildungswesen (s. Indikator D2) haben ebenfalls im Lauf der Zeit zu Veränderungen bei den Ausgaben von Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden geführt. Außerdem können sich auch Ausgaben für zusätzliche Dienstleistungen sowie für Forschung und Entwicklung auf die Höhe der Ausgaben pro Schüler/Studierenden auswirken.

Weitere wichtige Ergebnisse

- In den 10 Ländern mit den höchsten Ausgaben von Bildungseinrichtungen pro Schüler im Sekundarbereich sind häufig hohe Gehälter der Lehrkräfte sowie eine niedrige Schüler-Lehrkräfte-Relation die wesentlichsten Faktoren für die Höhe der Ausgaben.
- Im Primar- und Sekundarbereich gibt es eine eindeutig positive Korrelation zwischen den Ausgaben von Bildungseinrichtungen pro Schüler und dem BIP pro Kopf. Im Tertiärbereich ist diese schwächer ausgeprägt, da in diesem Bereich größere Unterschiede bei den Finanzierungsmechanismen und der Bildungsbeteiligung bestehen.

- Werden nicht unterrichtsbezogene Tätigkeiten (Forschung und Entwicklung sowie zusätzliche Dienstleistungen, z. B. soziale Dienstleistungen für Schüler/Studierende) nicht berücksichtigt, geben die OECD-Länder pro Schüler/Studierenden durchschnittlich vom Primar- bis zum Tertiärbereich 8.561 US-Dollar pro Jahr aus. Im Vergleich mit den durchschnittlichen Gesamtausgaben ergibt sich dieser niedrigere Wert hauptsächlich aus den wesentlich niedrigeren Ausgaben pro Studierenden im Tertiärbereich, wenn nicht unterrichtsbezogene Tätigkeiten unberücksichtigt bleiben.
- Im Durchschnitt sind die Bildungsausgaben der OECD-Länder pro Studierenden im Tertiärbereich um zwei Drittel höher als pro Schüler im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich. Im Tertiärbereich können jedoch Leistungen im Zusammenhang mit Forschung und Entwicklung bzw. zusätzliche Dienstleistungen einen wesentlichen Teil der Kosten ausmachen. Ohne diese beiden Leistungsbereiche sind die Ausgaben pro Studierenden für eigentliche Bildungsdienstleistungen im Tertiärbereich immer noch um durchschnittlich 21 Prozent höher als im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich.
- Die Schülern im Sekundarbereich angebotenen Ausrichtungen von Bildungsgängen beeinflussen das Ausgabenniveau pro Schüler/Studierenden in den meisten Ländern. Die 23 OECD-Länder, aus denen separate Daten zu den Ausgaben für allgemeinbildende und berufsbildende Bildungsgänge im Sekundarbereich II und postsekundaren, nicht tertiären Bereich vorliegen, gaben 2012 durchschnittlich 328 US-Dollar mehr pro Bildungsteilnehmer in berufsbildenden Bildungsgängen aus als für diejenigen in allgemeinbildenden Bildungsgängen.

Entwicklungstendenzen

In den meisten Ländern war der Zeitraum 2000 bis 2012 im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich eine Periode relativ stabiler Schülerzahlen. Während dieses Zeitraums stiegen in allen Ländern mit verfügbaren Daten (mit Ausnahme Italiens) die Ausgaben von Bildungseinrichtungen pro Schüler im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich, und zwar im Durchschnitt der Länder mit verfügbaren Daten für alle Jahre um 43 Prozent. Im Durchschnitt aller OECD-Länder fiel der Anstieg im Zeitraum 2000 bis 2005 im Verhältnis niedriger aus als im Zeitraum 2005 bis 2012. Den größten Anstieg der Ausgaben pro Schüler/Studierenden zwischen 2005 und 2012 erlebten Länder, die auch 2012 immer noch zu den Ländern mit den niedrigsten Ausgaben pro Schüler/Studierenden gehörten. Seit Beginn der Wirtschaftskrise 2008 sind die Ausgaben pro Schüler im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich weiter gestiegen, mit Ausnahme von Estland, Island, Italien, Slowenien, Spanien und Ungarn.

Im Tertiärbereich stiegen die Ausgaben pro Studierenden von 2000 bis 2012 in den meisten Ländern, mit Ausnahme von Brasilien, Chile, Irland, Island, Israel, der Schweiz und Ungarn. Im Durchschnitt der OECD-Länder stiegen die Ausgaben pro Studierenden im Tertiärbereich zwischen 2000 und 2005 um rund 4 Prozent und zwischen 2005 und 2012 um 11 Prozent. Seit Beginn der Wirtschaftskrise 2008 sanken die Ausgaben pro Studierenden im Tertiärbereich in mehr als einem Drittel der

Länder, hauptsächlich weil die Studierendenzahlen schneller stiegen als die Ausgaben. In Irland, Island, Italien, Portugal, der Russischen Föderation, Spanien und Ungarn kam es jedoch zu einem Rückgang der Ausgaben von Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich. Dies führte in all diesen Ländern zu einem Rückgang der Ausgaben pro Studierenden, mit Ausnahme von Italien und der Russischen Föderation, wo die Studierendenzahlen noch stärker sanken.

Analyse und Interpretationen

Ausgaben von Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden

Die jährlichen Ausgaben pro Schüler/Studierenden vom Primar- bis zum Tertiärbereich reichten 2012 von höchstens 4.000 US-Dollar pro Schüler/Studierenden in Brasilien, Indonesien, Kolumbien, Lettland, Mexiko und der Türkei über mehr als 10.000 US-Dollar pro Schüler/Studierenden in Australien, Belgien, Deutschland, Finnland, Frankreich, Irland, Island, Japan, den Niederlanden, Österreich, Schweden und dem Vereinigten Königreich bis zu mehr als 15.000 US-Dollar in Luxemburg, Norwegen, der Schweiz und den Vereinigten Staaten. In mehr als einem Viertel der Länder mit verfügbaren Daten (in 11 von 37 Ländern) lagen die Ausgaben pro Schüler/Studierenden vom Primar- bis zum Tertiärbereich zwischen 10.000 US-Dollar und weniger als 13.000 US-Dollar (Abb. B1.1 und Tab. B1.1a).

Die einzelnen Länder verteilen ihre Mittel nach unterschiedlichen Prioritäten (s. Indikator B7). So gehören beispielsweise bei den zehn OECD-Ländern mit den höchsten Ausgaben der Bildungseinrichtungen pro Schüler im Sekundarbereich I (Tab. B1.1a) Dänemark, Irland, Luxemburg, die Schweiz und die Vereinigten Staaten zu den Ländern mit den höchsten Gehältern von Lehrkräften nach 15 Jahren Berufserfahrung im Sekundarbereich I und Finnland, Luxemburg, Norwegen und Österreich zu den Ländern mit der niedrigsten Schüler-Lehrkräfte-Relation auf dieser Bildungsstufe (s. Tab. B7.2b).

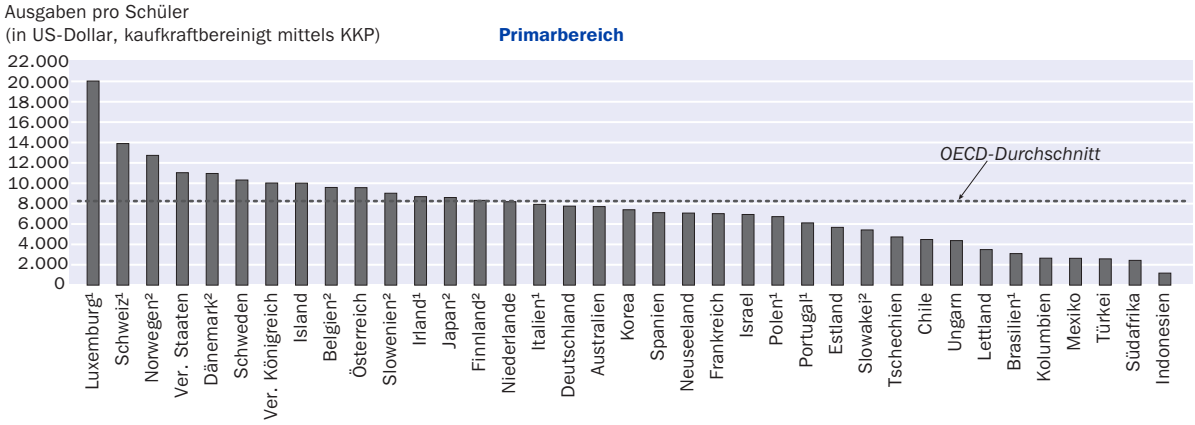
Auch wenn die Gesamtausgaben pro Schüler/Studierenden vom Primar- bis zum Tertiärbereich in einigen OECD-Ländern ähnlich hoch sind, sind die Unterschiede bei der Verteilung der Mittel auf die einzelnen Bildungsstufen beträchtlich. Die Ausgaben von Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden in einem typischen OECD-Land (ausgedrückt durch das arithmetische Mittel aller OECD-Länder) belaufen sich auf 8.247 US-Dollar im Primarbereich, 9.518 US-Dollar im Sekundarbereich und 15.028 US-Dollar im Tertiärbereich (Tab. B1.1a und Abb. B1.2). Die durchschnittlichen Ausgaben pro Studierenden im Tertiärbereich werden sehr stark durch das hohe Ausgabenniveau (mehr als 20.000 US-Dollar) in einigen wenigen OECD-Ländern, insbesondere Kanada, Luxemburg, Norwegen, Schweden, der Schweiz, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten, beeinflusst.

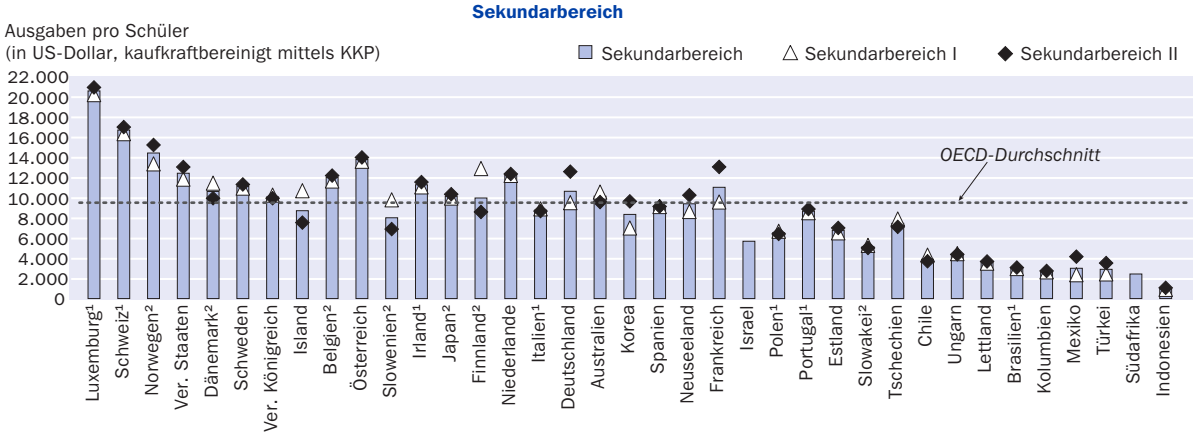
Hinter diesen Durchschnittswerten verbergen sich sehr unterschiedlich hohe Ausgaben von Bildungseinrichtungen in den OECD-Ländern pro Schüler/Studierenden, die sich im Primarbereich um einen Faktor kleiner 8 und im Sekundarbereich um den Faktor 7 unterscheiden. Im Primarbereich reichen die Ausgaben von höchstens 2.700 US-Dollar

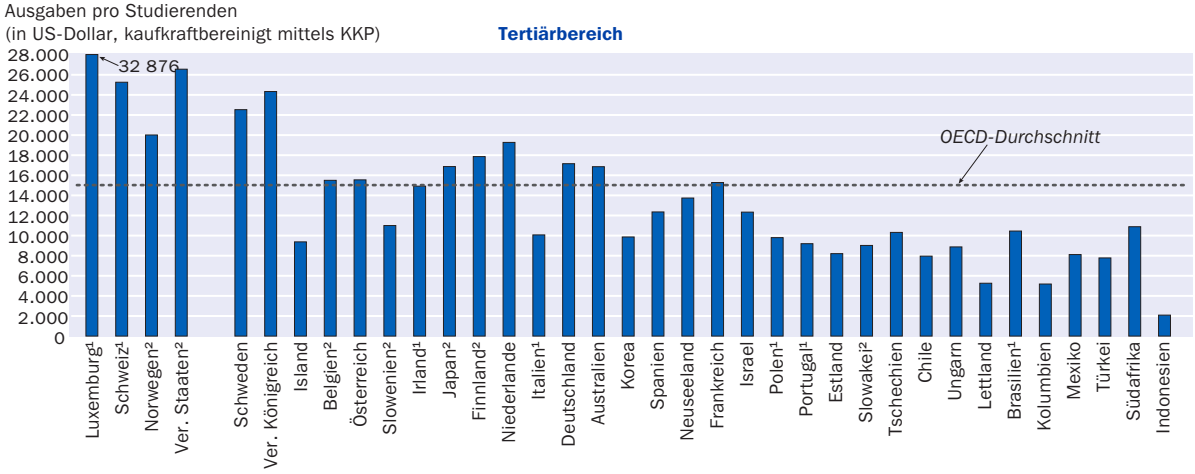
Abbildung B1.2

Jährliche Ausgaben von Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden für alle Leistungsbereiche, nach Bildungsstufe (2012)

Ausgaben für eigentliche Bildungsdienstleistungen, zusätzliche Dienstleistungen und F&E, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP, basierend auf Vollzeitäquivalenten







1. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen (Italien: außer Tertiärbereich, Luxemburg: nur Tertiärbereich). 2. Einige Bildungsstufen sind in anderen Bildungsstufen enthalten. Einzelheiten s. Erläuterung von „x" in Hinweise für den Leser.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Ausgaben von Bildungseinrichtungen pro Schüler im Primarbereich.

Quelle: OECD. Tabelle B1.1a. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933283903

pro Schüler in Kolumbien, Indonesien, Mexiko, Südafrika und der Türkei bis zu mehr als 20.000 US-Dollar in Luxemburg, im Sekundarbereich reichen die Ausgaben von höchstens 3.100 US-Dollar pro Schüler in Brasilien, Indonesien, Kolumbien, Mexiko, Südafrika und der Türkei bis zu mehr als 20.000 US-Dollar in Luxemburg (Tab. B1.1a und Abb. B1.2). Diese Unterschiede bei den jährlichen Ausgaben pro Schüler/Studierenden auf den einzelnen Bildungsstufen können auch zu großen Unterschieden bei den kumulierten Ausgaben pro Schüler/Studierenden über die Dauer der Ausbildung führen (s. Tab. B1.3 sowie Abb. B1.6 im Internet zu den Unterschieden bei den kumulierten Ausgaben pro Schüler während der Dauer der Ausbildung im Primar- und Sekundarbereich).

Diese Vergleiche beruhen auf kaufkraftbereinigten Zahlen, die mittels Kaufkraftparitäten für das BIP und nicht mittels Devisenmarktkurs berechnet wurden. Damit entsprechen sie dem Betrag in Landeswährung, der erforderlich wäre, um dieselben Waren und Dienstleistungen eines Warenkorbs in einem bestimmten Land zu erhalten wie mit dem angegebenen Betrag in US-Dollar in den Vereinigten Staaten.

Ausgaben pro Schüler/Studierenden für eigentliche Bildungsdienstleistungen

Im Durchschnitt aller OECD-Länder entfallen auf die Ausgaben für eigentliche Bildungsdienstleistungen 84 Prozent der Gesamtausgaben pro Schüler/Studierenden vom Primar- bis zum Tertiärbereich, in Irland, Luxemburg, Mexiko und Polen sogar mehr als 90 Prozent. In 4 der 20 Länder mit verfügbaren Daten (Frankreich, Schweden, der Slowakei und Ungarn) entfallen weniger als 80 Prozent der Gesamtausgaben pro Schüler/Studierenden auf eigentliche Bildungsdienstleistungen. Die jährlichen Ausgaben für Forschung und Entwicklung sowie zusätzliche Dienstleistungen beeinflussen die Rangfolge der Länder, wenn alle Leistungsbereiche zusammen betrachtet werden. Hinter diesen Durchschnittswerten verbergen sich jedoch große Unterschiede zwischen den einzelnen Bildungsstufen (Tab. B1.2).

Im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich spielen die Ausgaben für eigentliche Bildungsdienstleistungen die wichtigste Rolle bei den Bildungsausgaben. Im Durchschnitt der OECD-Länder, für die Daten vorliegen, entfallen 90 Prozent der Gesamtausgaben der Bildungseinrichtungen mit Ausnahme von Italien und der Russischen Föderation (bzw. 8.080 US-Dollar) auf eigentliche Bildungsdienstleistungen. In 11 der 26 Länder mit verfügbaren Daten entfallen auf zusätzliche Dienstleistungen der Bildungseinrichtungen weniger als 5 Prozent der Gesamtausgaben pro Schüler. Andererseits liegt dieser Anteil in Finnland, Frankreich, Korea, Schweden, der Slowakei und Ungarn bei mehr als 10 Prozent (Tab. B1.2).

Größere Unterschiede ergeben sich im Tertiärbereich, was unter anderem darauf zurückzuführen ist, dass Ausgaben für Forschung und Entwicklung hier einen wesentlichen Teil der Bildungsausgaben ausmachen können. Die OECD-Länder, in denen Forschung und Entwicklung hauptsächlich in Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs stattfinden (z. B. Portugal und die Schweiz sowie Schweden bei öffentlich finanzierter F&E), können höhere Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Studierenden haben als Länder, in denen ein Großteil der Forschungs- und Entwicklungsaktivitäten in anderen öffentlichen Einrichtungen oder in Unternehmen angesiedelt ist.

Ohne die Ausgaben für Forschung und Entwicklung sowie zusätzliche Dienstleistungen (nicht unterrichtsbezogene Dienstleistungen wie zum Beispiel soziale Dienstleistungen für Studierende) belaufen sich die Ausgaben für die eigentlichen Bildungsdienstleistungen an Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs im Durchschnitt der OECD-Länder auf 9.782 US-Dollar pro Studierenden. Sie reichen von höchstens 5.000 US-Dollar in Estland, Lettland, Portugal und der Slowakei bis zu mehr als 10.000 US-Dollar in Finnland, Irland, Kanada, den Niederlanden, Norwegen, Österreich, Schweden und dem Vereinigten Königreich und mehr als 20.000 US-Dollar in den Vereinigten Staaten (Tab. B1.2).

Im Durchschnitt der OECD-Länder machen die Ausgaben für Forschung und Entwicklung (F&E) sowie zusätzliche Dienstleistungen im Tertiärbereich 32 Prozent bzw. 5 Prozent der Gesamtausgaben von Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich pro Studierenden aus. In 10 der 23 OECD-Länder, für die Daten zu den Ausgaben für Forschung und Entwicklung sowie für zusätzliche Dienstleistungen getrennt von den Gesamtausgaben vorliegen (Australien, Deutschland, Estland, Israel, Italien, Norwegen, Portugal, Schweden, der Schweiz und der Slowakei), entfallen mindestens 40 Prozent der Gesamtausgaben von Bildungseinrichtungen pro Studierenden im Tertiärbereich auf F&E und zusätzliche Dienstleistungen. Dies kann erhebliche Beträge ergeben: In Australien, Deutschland, Norwegen, Schweden und der Schweiz belaufen sich die Ausgaben für F&E sowie für zusätzliche Dienstleistungen auf mehr als 6.000 US-Dollar pro Studierenden. Dies ist auch in Finnland, Kanada, den Niederlanden, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten der Fall, wo die Ausgaben für F&E und zusätzliche Dienstleistungen einen kleineren Teil der Gesamtausgaben ausmachen (Tab. B1.2).

Ausgaben von Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden auf den verschiedenen Bildungsstufen

In fast allen Ländern steigen die Ausgaben von Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden mit der Höhe der Bildungsstufe, das Ausmaß der Steigerung variiert jedoch erheblich zwischen den einzelnen Ländern (Tab. B1.1a und Abb. B1.3). Die Ausgaben im Sekundarbereich sind im Durchschnitt 1,2-mal höher als im Primarbereich. In Frankreich, den Niederlanden und Tschechien liegt der Faktor sogar bei mindestens dem 1,5-Fachen. Dies ist vor allem auf die im Sekundar- gegenüber dem Primarbereich höhere Zahl der Unterrichtsstunden für Schüler bei einer gleichzeitig signifikant niedrigeren Zahl der von den Lehrkräften zu erteilenden Unterrichtszeitstunden im Vergleich zum OECD-Durchschnitt zurückzuführen. Dieses Verhältnis kann sogar aufgrund der hohen Schülerzahlen in berufsbildenden Bildungsgängen, wie beispielsweise in den Niederlanden (s. u.) zu beobachten, noch höher sein. In diesen Ländern (mit Ausnahme Tschechiens) sind auch die Gehälter der Lehrkräfte im Primarbereich im Vergleich zu denen im Sekundarbereich I niedriger (s. Indikatoren B7, D1 und D4).

In den OECD-Ländern wird im Durchschnitt von den Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich pro Studierenden das 1,8-Fache an Mittel ausgegeben wie von den Bildungseinrichtungen pro Schüler im Primarbereich; es gibt jedoch große Unterschiede in den Ausgabenstrukturen, hauptsächlich aufgrund der Tatsache, dass sich der bildungspolitische Rahmen im Tertiärbereich stärker unterscheidet (s. Indikator B5).

Während beispielsweise Estland, Island, Italien, Korea, Polen und Slowenien für einen Studierenden im Tertiärbereich weniger als das 1,5-Fache an Mitteln aufwenden als für einen Schüler im Primarbereich, geben Brasilien, Mexiko und die Türkei das 3-Fache und Südafrika das 4-Fache aus (Tab. B1.1a und Abb. B1.3).

Unterschiede in den Bildungsausgaben pro Schüler/Studierenden zwischen allgemein- und berufsbildenden Bildungsgängen

Im Durchschnitt der 23 OECD-Länder mit verfügbaren Daten werden im Sekundarbereich II/postsekundaren, nicht tertiären Bereich für Schüler in berufsbildenden Bildungsgängen nur 328 US-Dollar mehr ausgegeben als für Schüler in allgemeinbildenden Bildungsgängen. Hinter dieser Durchschnittszahl verbergen sich jedoch ganz unterschiedliche Ausgaben pro Schüler innerhalb der einzelnen Länder. Der Unterschied beträgt in Chile und Lettland weniger als 100 US-Dollar, in drei Ländern jedoch mehr als 6.000 US-Dollar – in Israel sind die Ausgaben pro Schüler in den berufsbildenden Bildungsgängen höher, während es in der Schweiz und Slowenien die in den allgemeinbildenden Bildungsgängen sind. Länder mit einer hohen Beteiligung an dualen Berufsbildungssystemen im Sekundarbereich II (z. B. Deutschland, Finnland, Luxemburg, die Niederlande und Österreich) haben tendenziell in den berufsbildenden Bildungsgängen höhere Ausgaben pro Schüler als in den allgemeinbildenden Bildungsgängen. Der Unterschied beläuft sich auf 627 US-Dollar in Österreich, 1.350 US-Dollar in Finnland, 2.640 US-Dollar in Deutschland, 2.439 US-Dollar in Luxemburg und 3.146 US-Dollar in den Niederlanden. Ausnahmen sind hier Australien, Belgien, Chile, die Schweiz, Slowenien, Ungarn und das Vereinigte Königreich, wo die Ausgaben pro Teilnehmer an einem allgemeinbildenden Bildungsgang die Ausgaben pro Teilnehmer an einem dualen Ausbildungsgang übersteigen. Zu niedrig angesetzte Ausgaben privatwirtschaftlicher Unternehmen für duale Ausbildungen können diese Unterschiede teilweise erklären (Tab. B1.6 und C1.3 sowie Kasten B3.1). Andererseits haben andere Länder mit einem niedrigeren Anteil an Schülern in berufsbildenden Bildungsgängen auch wesentlich höhere Ausgaben pro Schüler in berufsbildenden als in allgemeinbildenden Bildungsgängen (so beispielsweise Israel, wo sich der Unterschied auf 6.167 US-Dollar beläuft, und Spanien, wo es 2.106 US-Dollar sind) (Tab. B1.6).

Ausgaben von Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden im Verhältnis zum BIP pro Kopf

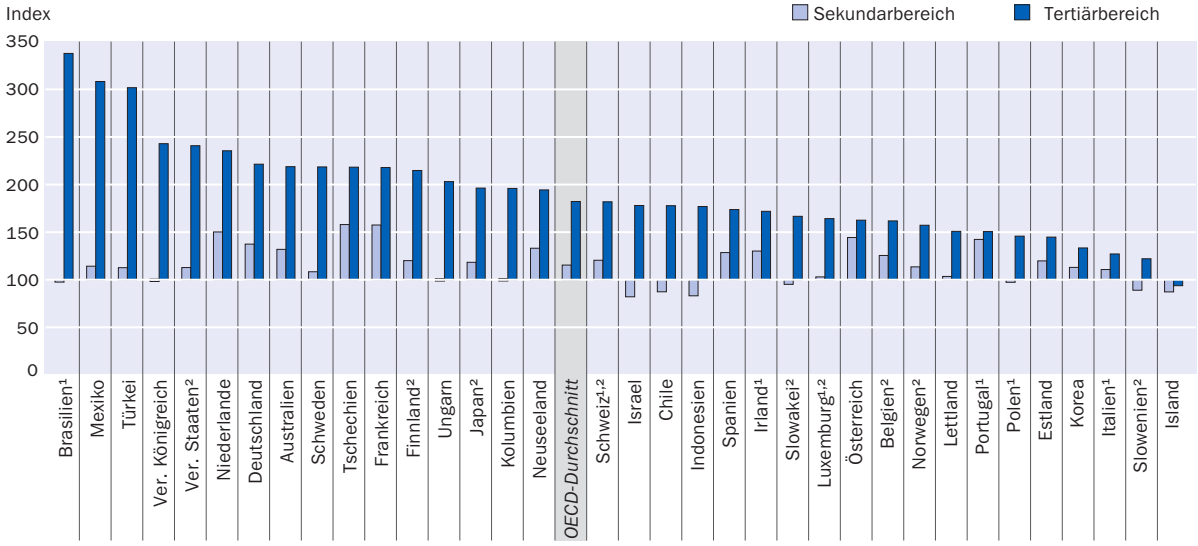
Da in den meisten OECD-Ländern auf den unteren Bildungsstufen eine universelle Bildungsbeteiligung gegeben ist (und dort in der Regel Schulpflicht besteht), können die Ausgaben von Bildungseinrichtungen pro Schüler auf diesen Bildungsstufen auch als die Ressourcen ausgelegt werden, die für junge Menschen im schulpflichtigen Alter in Relation zur Finanzkraft eines Landes ausgegeben werden. Auf den höheren Bildungsstufen sind die aus dieser Kenngröße abzuleitenden Schlussfolgerungen aufgrund der sehr unterschiedlichen Schüler-/Studierendenzahlen in den einzelnen Ländern weniger eindeutig. So können beispielsweise OECD-Länder im Tertiärbereich bei dieser Kennzahl einen vorderen Rang belegen, wenn ein großer Anteil ihres BIP für eine relativ niedrige Zahl von Studierenden aufgewendet wird.

In den OECD-Ländern belaufen sich die Ausgaben von Bildungseinrichtungen pro Schüler im Primarbereich auf durchschnittlich 22 Prozent des BIP pro Kopf, pro Schüler im Sekundarbereich auf 25 Prozent und pro Studierenden im Tertiärbereich auf

Abbildung B1.3

Ausgaben von Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden für alle Leistungsbereiche, im Sekundar- und Tertiärbereich im Verhältnis zum Primarbereich (2012)

Primarbereich = 100



Anmerkung: Ein Index von 300 für den Tertiärbereich bedeutet, dass die Ausgaben von Bildungseinrichtungen pro Studierenden dreimal so hoch sind wie die Ausgaben von Bildungseinrichtungen pro Schüler im Primarbereich. Ein Index von 50 für den Sekundarbereich bedeutet, dass die Ausgaben von Bildungseinrichtungen pro Schüler im Sekundarbereich halb so hoch sind wie die Ausgaben von Bildungseinrichtungen pro Schüler im Primarbereich.

1. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen. 2. Einige Bildungsstufen sind in anderen Bildungsstufen enthalten. Einzelheiten s. Erläuterung von „x" in Hinweise für den Leser.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Ausgaben von Bildungseinrichtungen pro Studierenden im Tertiärbereich im Verhältnis zu den Bildungsausgaben pro Schüler im Primarbereich.

Quelle: OECD. Tabelle B1.1a. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933283917

40 Prozent. Insgesamt belaufen sich die Ausgaben pro Schüler/Studierenden in den OECD-Ländern vom Primar- bis zum Tertiärbereich auf durchschnittlich 27 Prozent des BIP pro Kopf (Tab. B1.4).

Länder mit einem niedrigen Ausgabenniveau pro Schüler/Studierenden können dennoch eine Verteilung der Ausgaben im Verhältnis zum BIP pro Kopf aufweisen, die ähnlich ist wie in Ländern mit einem hohen Ausgabenniveau pro Schüler/Studierenden. So werden beispielsweise in Korea und Portugal, wo sowohl die Ausgaben von Bildungseinrichtungen pro Schüler im Sekundarbereich als auch das BIP pro Kopf unter dem OECD-Durchschnitt liegen, im Verhältnis zum BIP pro Kopf mehr Mittel pro Schüler aufgewendet als im OECD-Durchschnitt.

Das Verhältnis zwischen BIP pro Kopf und Ausgaben von Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden ist nicht leicht zu interpretieren. Jedoch gibt es sowohl im Primar- als auch im Sekundarbereich eine eindeutig positive Korrelation zwischen den Ausgaben von Bildungseinrichtungen pro Schüler und dem BIP pro Kopf – ärmere Länder geben in der Regel weniger pro Schüler aus als reichere. Obwohl auf diesen Bildungsstufen 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. Irland und Österreich sind beispielsweise

Länder mit einem ähnlich hohen BIP pro Kopf (s. Tab. X2.1 in Anhang 2), geben aber im Primar- und Sekundarbereich völlig unterschiedliche Anteile ihres BIP pro Kopf aus. In Irland liegt dieser Anteil im Primarbereich bei 19 Prozent und im Sekundarbereich bei 25 Prozent (und somit unter bzw. auf dem OECD-Durchschnitt von 22 Prozent bzw. 25 Prozent), während sich die entsprechenden Anteile in Österreich auf 21 Prozent bzw. 31 Prozent belaufen und somit zu den höchsten Werten für den Sekundarbereich überhaupt gehören (Tab. B1.4 sowie Abb. B1.7 im Internet).

Bei den Ausgaben im Tertiärbereich sind die Unterschiede größer, und auch das Verhältnis zwischen dem relativen Wohlstand eines Landes und dem entsprechenden Ausgabenniveau variiert. Kanada, Schweden, das Vereinigte Königreich und die Vereinigten Staaten geben für jeden Studierenden im Tertiärbereich mehr als 50 Prozent ihres BIP pro Kopf aus, mit die größten Anteile nach Brasilien und Südafrika (Tab. B1.4 und Abb. B1.4 im Internet). Brasilien wendet den Gegenwert von 83 Prozent des BIP pro Kopf für jeden Studierenden im Tertiärbereich auf, hierbei ist jedoch zu berücksichtigen, dass nur 5 Prozent der Schüler/Studierenden aller Bildungsstufen zusammen im Tertiärbereich eingeschrieben sind (Tab. B1.7 im Internet).

Veränderungen der Ausgaben von Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden zwischen 2000 und 2012

Veränderungen bei den Ausgaben von Bildungseinrichtungen spiegeln hauptsächlich Veränderungen in der Zahl junger Menschen im schulpflichtigen Alter sowie bei den Gehältern der Lehrkräfte wider. Diese steigen tendenziell im Laufe der Zeit real: Die Gehälter der Lehrkräfte (der Hauptkostenfaktor) sind in den meisten Ländern in den letzten 10 Jahren gestiegen (s. Indikator D3). Die Zahl junger Menschen im üblichen Schulalter beeinflusst sowohl die Zahl der Schüler/Studierenden als auch den organisatorischen Aufwand und den Umfang der Mittel, die ein Land in sein Bildungssystem investieren muss. Je größer diese Bevölkerungsgruppe ist, desto höher ist die potenzielle Nachfrage nach Bildungsdienstleistungen. Veränderungen der Ausgaben pro Schüler/Studierenden können sich im Laufe der Jahre innerhalb der einzelnen Länder je nach Bildungsstufe unterscheiden, da es auf den verschiedenen Bildungsstufen unterschiedliche Entwicklungen bei den Schüler-/Studierendenzahlen und den Ausgaben geben kann. Zwischen 2005 und 2012 sanken in mehr Ländern die Bildungsausgaben pro Studierenden im Tertiärbereich als die Bildungsausgaben pro Schüler auf den anderen Bildungsstufen (Tab. B1.5a und B1.5b sowie Abb. B1.4).

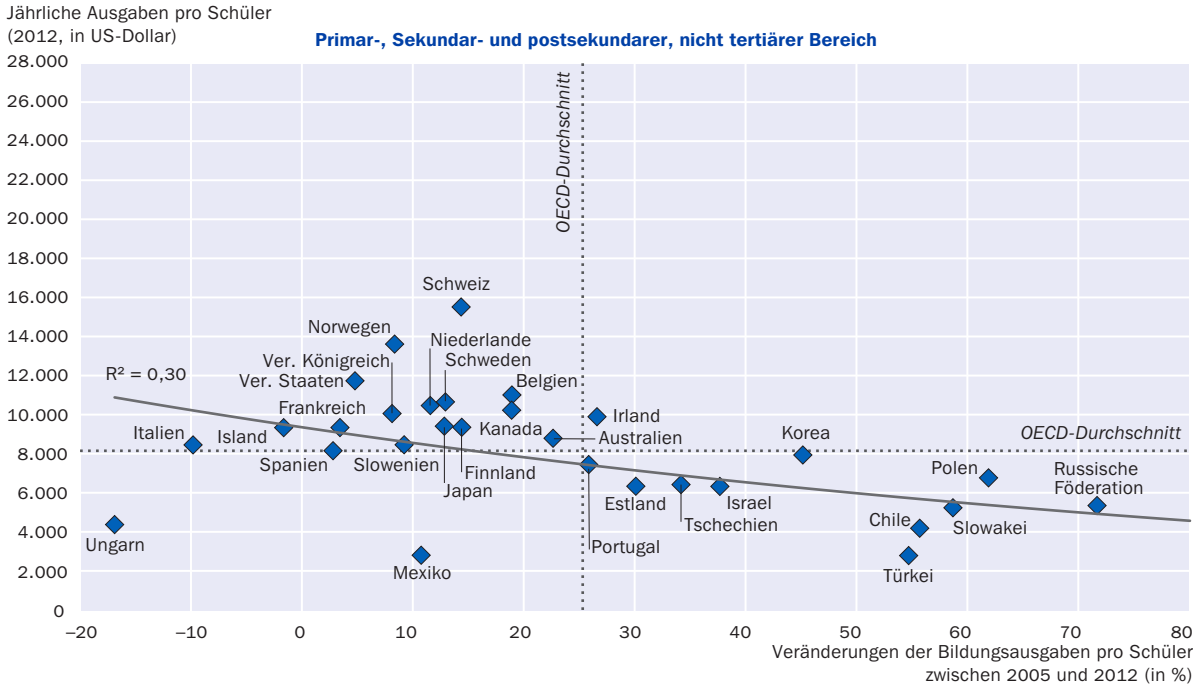
In allen Ländern mit Ausnahme Italiens stiegen die Ausgaben von Bildungseinrichtungen pro Schüler im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich zwischen 2000 und 2012 im Durchschnitt um mehr als 43 Prozent, während die Schülerzahlen auf diesen Bildungsstufen in diesem Zeitraum relativ stabil blieben. In den meisten Ländern war der Anstieg im Zeitraum 2000 bis 2005 etwas niedriger als im Zeitraum 2005 bis 2012. Grund hierfür war ein Zusammentreffen eines stärkeren Anstiegs der Ausgaben mit einem geringeren Rückgang der Schülerzahlen im ersten Zeitraum im Vergleich zum späteren Zeitraum.

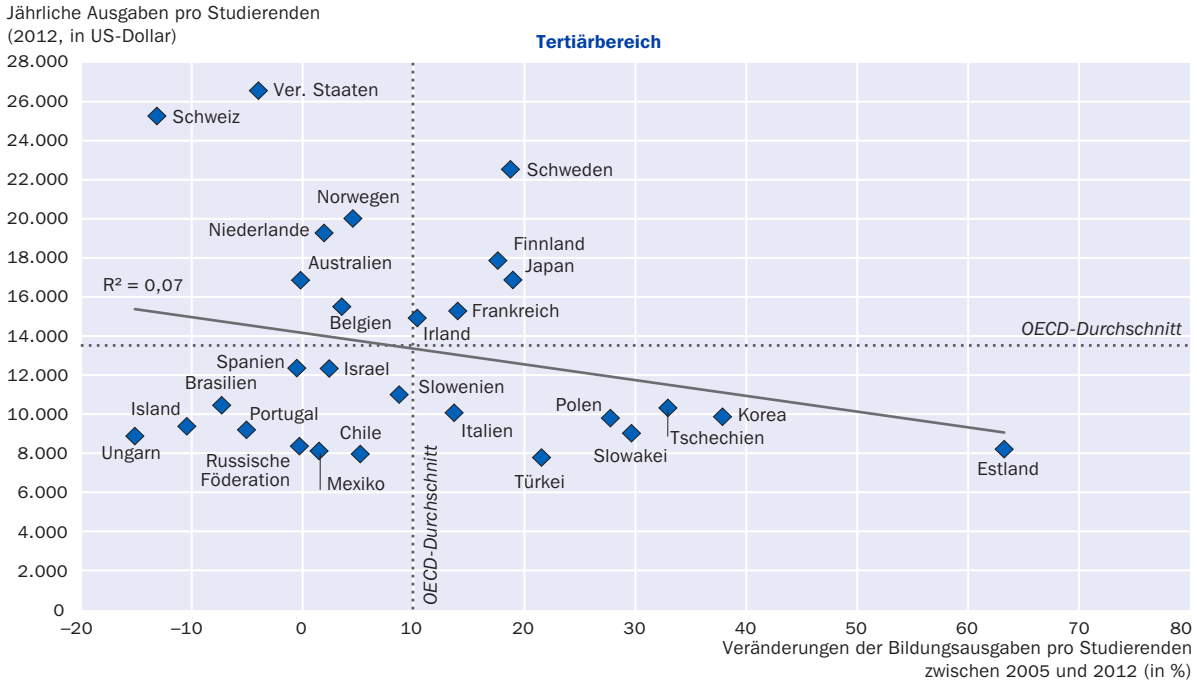
Zwischen 2005 und 2012 stiegen in 23 der 30 Länder mit verfügbaren Daten die Ausgaben von Bildungseinrichtungen pro Schüler im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich um mindestens 10 Prozent. In Brasilien, Chile, Polen,

Abbildung B1.4

Jährliche Ausgaben von Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden im Jahr 2012 in Relation zu entsprechenden Veränderungen seit 2005, nach Bildungsstufe

In US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP, basierend auf Vollzeitäquivalenten





Die Durchschnittswerte beziehen sich auf Länder mit Daten sowohl für 2005 als auch 2012. Brasilien ist in der Abbildung für den Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich nicht enthalten, da dort die Ausgaben pro Schüler zwischen 2005 und 2012 um mehr als 110 Prozent angestiegen sind.

Quelle: OECD. Tabellen B1.2, B1.5a und B1.5b. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933283927

der Russischen Föderation, der Slowakei und der Türkei belief sich der Anstieg auf mehr als 50 Prozent. In Frankreich, Spanien und den Vereinigten Staaten hingegen nahmen diese Ausgaben um höchstens 5 Prozent zu. Nur in Island, Italien und Ungarn gab es im genannten Zeitraum einen Rückgang der Ausgaben pro Schüler im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich (Tab. B1.5a).

Brasilien, Chile, Polen, die Russische Föderation, die Slowakei und die Türkei gehörten mit zu den Ländern mit dem höchsten Anstieg der Ausgaben pro Schüler/Studierenden zwischen 2005 und 2012, dennoch waren ihre Ausgaben pro Schüler/Studierenden im Jahr 2012 immer noch mit am niedrigsten. Es besteht nur eine schwache Korrelation zwischen dem Ausgabenniveau pro Schüler/Studierenden und seiner Varianz im Zeitverlauf. Chile und Ungarn hatten beispielsweise 2012 ungefähr gleich hohe Ausgaben pro Schüler, die Ausgaben pro Schüler stiegen jedoch nicht im gleichen Maß. Im genannten Zeitraum gingen in Ungarn die Ausgaben pro Schüler infolge eines Rückgangs sowohl der Ausgaben als auch der Schülerzahlen zurück, wobei die Ausgaben stärker als die Schülerzahlen sanken. In Chile sanken die Schülerzahlen genauso stark wie in Ungarn, die Ausgaben stiegen jedoch während des Zeitraums signifikant (Tab. B1.5a und Abb. B1.4).

Seit Beginn der Wirtschaftskrise 2008 gingen jedoch die Ausgaben pro Schüler im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich in einigen Ländern (Estland, Island, Italien, Slowenien, Spanien und Ungarn) zurück. In all diesen Ländern ergab sich diese Tendenz aus einem Rückgang der Ausgaben (in Kombination mit einem geringeren Rückgang der Schülerzahlen bzw. in Spanien in Kombination mit einem Anstieg der Schülerzahlen). In anderen Ländern stiegen die Ausgaben pro Schüler, da in den meisten von ihnen die Ausgaben selbst bei sinkenden Schülerzahlen weiter stiegen (mit Ausnahme von Australien, Irland, Israel, Mexiko, Norwegen, der Türkei und dem Vereinigten Königreich, wo auch die Schülerzahlen stiegen). Dies zeigt, dass sich die globale Wirtschaftskrise in der Mehrzahl der Länder noch nicht auf die Bildungsausgaben ausgewirkt hatte (Abb. B1.5).

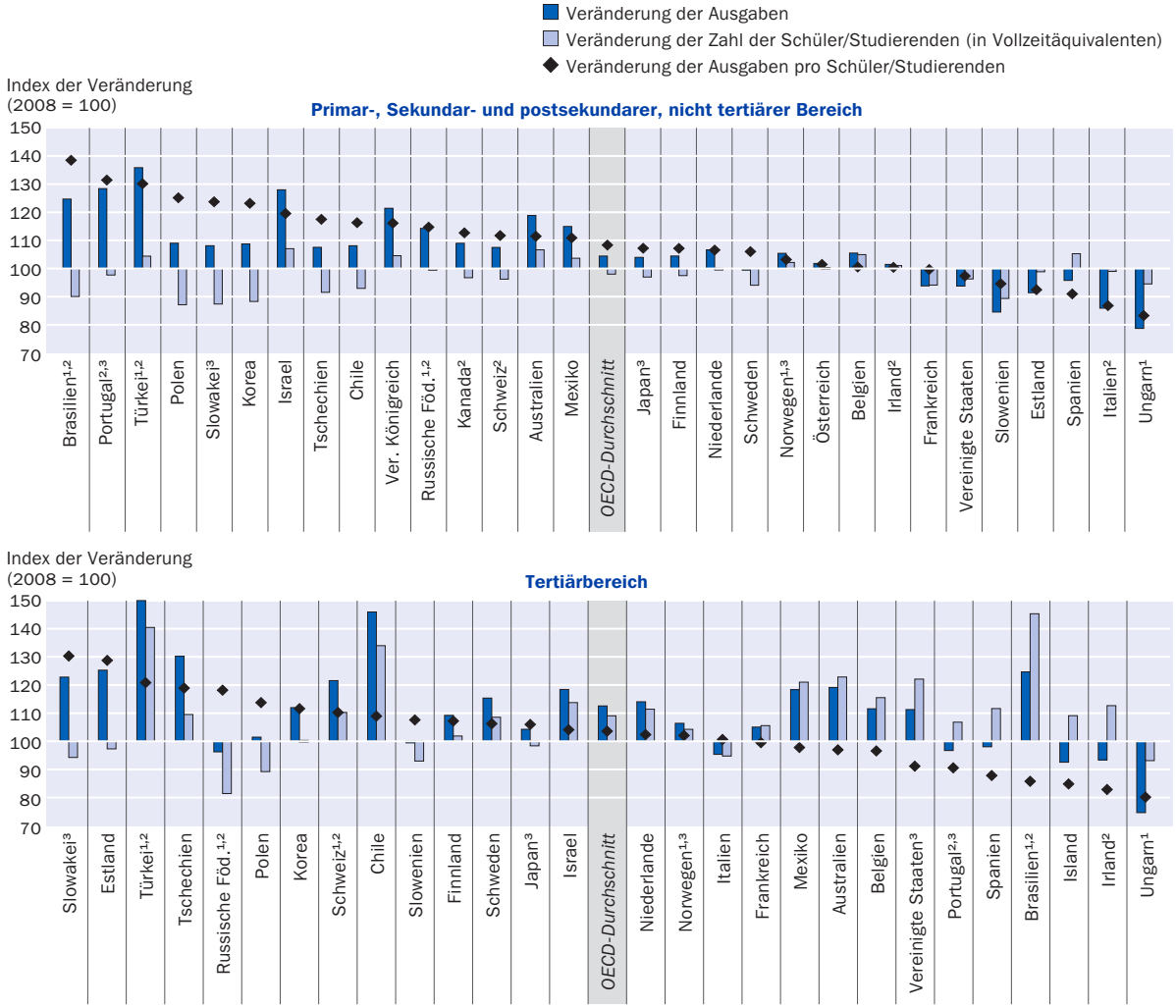
Im Tertiärbereich ergibt sich ein anderes Bild. Zwischen 2000 und 2012 stiegen die Ausgaben pro Studierenden in den meisten Ländern mit verfügbaren Daten mit Ausnahme von Brasilien, Chile, Irland, Island, Israel, der Schweiz und Ungarn, wo die Bildungsausgaben nicht mit den steigenden Studierendenzahlen Schritt hielten. Im Durchschnitt der OECD-Länder stiegen die Ausgaben von Bildungseinrichtungen pro Studierenden zwischen 2000 und 2005 um fast 4 Prozent und zwischen 2005 und 2012 um 11 Prozent.

Zwischen 2005 und 2012 stiegen in den meisten Ländern die Ausgaben pro Studierenden. Infolge einer großen Ausgabenerhöhung in Kombination mit konstanten Studierendenzahlen stiegen die Ausgaben in Estland um 63 Prozent und in Korea um 38 Prozent. Im Gegensatz hierzu sanken in diesem Zeitraum in einem Viertel der Länder (in 7 von 28 Ländern mit verfügbaren Daten) die Ausgaben pro Studierenden. Dies war insbesondere in Island, der Schweiz und Ungarn der Fall (um mehr als 10 Prozent) und in geringerem Ausmaß auch in Brasilien, Portugal, Spanien und den Vereinigten Staaten. In Ungarn war dies auf einen stärkeren Rückgang der Ausgaben als der Studierendenzahlen zurückzuführen, während in den anderen Ländern dieser Rückgang

Abbildung B1.5

Veränderung der Zahl der Schüler/Studierenden sowie Veränderung der Ausgaben von Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden, nach Bildungsstufe (2008, 2012)

Index der Veränderung zwischen 2008 und 2012 (2008 = 100, zu konstanten Preisen von 2012)



1. Nur öffentliche Ausgaben. 2. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen. 3. Einige Bildungsstufen sind in anderen Bildungsstufen enthalten. Einzelheiten s. Erläuterung von „x" in Hinweise für den Leser.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Veränderung der Ausgaben von Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden.

Quelle: OECD. Tabellen B1.5a and B1.5b. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933283935

größtenteils auf einen starken Anstieg der Studierendenzahlen im Tertiärbereich zurückzuführen war (Tab. B1.5b und Abb. B1.4).

Seit Beginn der Wirtschaftskrise 2008 sanken die Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich in 7 der 32 Länder mit verfügbaren Daten (Island, Irland, Italien, Portugal, der Russischen Föderation, Spanien und Ungarn). Dadurch sanken die Ausgaben pro Studierenden in all diesen Ländern mit Ausnahme von Italien und der Russischen Föderation, wo die Studierendenzahlen im Tertiärbereich noch schneller zurückgingen. Weltweit sanken die Ausgaben pro Studierenden zwischen 2008 und 2012 in einem Drittel der Länder, hauptsächlich weil die Zahl der Studierenden schneller stieg als die Ausgaben (Abb. B1.5).

Definitionen

Zusätzliche Dienstleistungen sind Dienstleistungen, die von den Bildungseinrichtungen neben dem eigentlichen Bildungsauftrag erbracht werden. Soziale Dienstleistungen für Schüler/Studierende stellen den wichtigsten Bereich zusätzlicher Dienstleistungen dar. Im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich umfassen die sozialen Dienstleistungen die Bereitstellung von Mahlzeiten, die Gesundheitsdienste der Schulen sowie Schultransporte. Im Tertiärbereich zählen u. a. Wohnheime, Mensen und Gesundheitsdienste dazu.

Eigentliche Bildungsdienstleistungen stehen in direktem Zusammenhang mit Unterricht und Bildung an Bildungseinrichtungen. Hierzu gehören die Vergütungen der Lehrkräfte, der Bau und die Instandhaltung von Schulgebäuden, Unterrichtsmaterial, Bücher und die Verwaltung der Schulen.

Forschung und Entwicklung (F&E) umfasst Forschung an Hochschulen und anderen Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs, unabhängig davon, ob diese aus dem allgemeinen Etat der Einrichtungen, über separate Zuschüsse oder über Verträge mit öffentlichen oder privaten Geldgebern finanziert werden.

Angewandte Methodik

Die Daten beziehen sich auf das Haushaltsjahr 2012 und beruhen auf der von der OECD im Jahre 2014 durchgeführten UOE-Datenerhebung zur Bildungsstatistik (weitere Informationen s. Anhang 3 unter *www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm*).

Die Tabellen B1.5a und B1.5b zeigen die Veränderungen der Ausgaben von Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden zwischen den Haushaltsjahren 2000, 2005, 2008, 2010, 2011 und 2012. Die OECD-Länder wurden gebeten, die Daten für 2000, 2005, 2008, 2010 und 2011 entsprechend den Definitionen und dem Erhebungsbereich der UOE-Datenerhebung von 2014 zu erfassen. Alle Daten zu den Ausgaben sowie die Angaben zum BIP der Jahre 2000, 2005, 2008, 2010 und 2011 wurden mittels des BIP-Preisdeflators an das Preisniveau von 2012 angepasst.

Dieser Indikator gibt Auskunft über die Ausgaben von Bildungseinrichtungen aus öffentlichen und privaten Quellen im Verhältnis zur Zahl der Schüler bzw. Studierenden (in Vollzeitäquivalenten) an diesen Einrichtungen. Im Interesse einer besseren internationalen Vergleichbarkeit sind öffentliche Zuwendungen zum Lebensunterhalt der Schüler/Studierenden außerhalb von Bildungseinrichtungen nicht enthalten.

Die Ausgaben für eigentliche Bildungsdienstleistungen werden als der Restbetrag sämtlicher Ausgaben ermittelt, d. h., sie ergeben sich aus den Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen abzüglich der Ausgaben für F&E und zusätzliche Dienstleistungen. Ausgaben für Forschung und Entwicklung werden anhand der Angaben der forschenden Institutionen und nicht der betreffenden Geldgeber klassifiziert.

Die Ausgaben von Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden auf einer bestimmten Bildungsstufe werden mittels Division der Gesamtausgaben von Bildungseinrichtungen auf dieser Stufe durch die entsprechende Schüler-/Studierendenzahl (in Vollzeitäquivalenten) ermittelt. Dabei wurden nur jene Bildungseinrichtungen und Bildungsgänge berücksichtigt, für die sowohl Daten über die Zahl der Schüler/Studierenden als auch Zahlen über die Ausgaben vorlagen. Die Ausgaben in Landeswährung werden in US-Dollar umgerechnet, indem der betreffende Betrag in Landeswährung durch den Kaufkraftparitätsindex (KKP) für das BIP geteilt wird. Dieser Umrechnungskurs wird verwendet, weil der Devisenmarktkurs von einer Vielzahl von Faktoren beeinflusst wird (Zinssätze, Handelspolitik, Konjunkturerwartungen etc.), die wenig mit der aktuellen relativen inländischen Kaufkraft in den einzelnen OECD-Ländern zu tun haben (weitere Einzelheiten s. Anhang 2).

Für einige Länder sind keine Zahlen zu den Ausgaben für Schüler/Studierende an privaten Bildungseinrichtungen verfügbar, für andere Länder sind die Angaben zu unabhängigen privaten Bildungseinrichtungen nicht vollständig. In diesen Fällen wurden nur die Ausgaben für öffentliche sowie staatlich subventionierte private Einrichtungen berücksichtigt.

Die Ausgaben von Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden im Verhältnis zum BIP pro Kopf werden berechnet, indem die Ausgaben von Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden in Landeswährung als prozentualer Anteil des ebenfalls in Landeswährung ausgedrückten BIP pro Kopf angegeben werden. Wenn die Referenzzeiträume für die Bildungsausgaben und für die Daten zum BIP unterschiedlich sind, werden die Ausgabendaten unter Verwendung der für das betreffende OECD-Land geltenden Inflationsraten auf den Bezugszeitraum der BIP-Daten umgerechnet (s. Anhang 2).

Vollzeitäquivalente Schüler/Studierende: Die Erstellung einer Rangfolge der OECD-Länder nach den jährlichen Ausgaben von Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden wird durch unterschiedliche Definitionen der einzelnen Länder für Vollzeit-, Teilzeit- und vollzeitäquivalente Bildungsteilnahme erschwert. In einigen OECD-Ländern gelten alle Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich als Vollzeitstudierende, während in anderen Ländern die Beteiligung aufgrund der innerhalb einer vorgegebenen Referenzzeit für die erfolgreiche Absolvierung bestimmter Module mit erworbenen Credits (Leistungspunkte) beurteilt wird. Bei OECD-Ländern, die genaue Angaben über Teilzeitstudierende machen können, werden sich höhere Ausgaben der Bildungseinrichtungen pro vollzeitäquivalenten Studierenden ergeben als bei denjenigen OECD-Ländern, die nicht zwischen den verschiedenen Teilnahmemöglichkeiten differenzieren können.

Anmerkung zu den Daten aus Israel

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

Tabellen Indikator B1

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933285349

- Tabelle B1.1a: Jährliche Ausgaben von Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden für alle Leistungsbereiche (2012)
- **WEB** Table B1.1b: Annual expenditure per student by educational institutions for core services (Jährliche Ausgaben von Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden für eigentliche Bildungsdienstleistungen) (2012)
- Tabelle B1.2: Jährliche Ausgaben von Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden für eigentliche Bildungsdienstleistungen, zusätzliche Dienstleistungen und F&E (2012)
- **WEB** Table B1.3: Cumulative expenditure per student by educational institutions for all services over the theoretical duration of primary and secondary studies (Kumulierte Ausgaben von Bildungseinrichtungen pro Schüler für alle Leistungsbereiche während der regulären Ausbildungsdauer im Primar- und Sekundarbereich) (2012) (2012)
- Tabelle B1.4: Jährliche Ausgaben von Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden für alle Leistungsbereiche im Verhältnis zum BIP pro Kopf (2012)
- Tabelle B1.5a: Veränderung der Ausgaben von Bildungseinrichtungen pro Schüler im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bildungsbereich für alle Leistungsbereiche aufgrund verschiedener Faktoren (2000, 2005, 2008, 2010, 2011, 2012)
- Tabelle B1.5b: Veränderung der Ausgaben von Bildungseinrichtungen pro Studierenden im Tertiärbereich für alle Leistungsbereiche aufgrund verschiedener Faktoren (2000, 2005, 2008, 2010, 2011, 2012)
- Tabelle B1.6: Jährliche Ausgaben von Bildungseinrichtungen des Sekundarbereichs pro Schüler für alle Leistungsbereiche, nach Art des Bildungsgangs (2012)
- **WEB** Table B1.7: Percentage of expenditure by educational institutions compared to the proportion of students enrolled at each level of education (Anteil der Ausgaben von Bildungseinrichtungen [in %] im Vergleich zum Anteil der Schüler/Studierenden pro jeweilige Bildungsstufe) (2012)

Letzte Aktualisierung der Daten: 23. Oktober 2015.
Weitere Aktualisierungen im Internet unter: *http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en*.

Zusätzliche Abbildungen, die nur im Internet zur Verfügung stehen

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933285349

- **WEB** Chart B1.6: Cumulative expenditure per student by educational institutions over the theoretical duration of primary and secondary studies (Kumulierte Ausgaben von Bildungseinrichtungen pro Schüler über die reguläre Ausbildungsdauer im Primar- und Sekundarbereich) (2012)

- **WEB** Chart B1.7: Annual expenditure per student by educational institutions relative to per capita GDP (Jährliche Ausgaben von Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden in Relation zum BIP pro Kopf) (2012)

B 1

Tabelle B1.1a

Jährliche Ausgaben von Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden für alle Leistungsbereiche (2012)

In US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für das BIP, nach Bildungsstufe, basierend auf Vollzeitäquivalenten

	Primarbereich	Sekundarbereich			Postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich (einschl. F&E-Aktivitäten)			Tertiärbereich insgesamt ohne F&E-Aktivitäten	Primar- bis Tertiärbereich (einschl. FuE-Aktivitäten und nicht zugeordneter Bildungs-/Studiengänge)
		Sekundarbereich I	Sekundarbereich II	Sekundarbereich insgesamt		Kurzstudiengang	Bachelor-/Master-/Promotions- oder gleichwertiger Studiengang	Tertiärbereich insgesamt		
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OECD-Länder										
Australien	7 705	10 574	9 581	10 165	6 379	8 267	18 795	16 859	10 455	**10 347**
Österreich	9 563	13 632	14 013	13 806	5 212	15 071	15 641	15 549	11 616	**13 189**
Belgien	9 581	11 670	12 210[d]	12 025[d]	x(3)	8 212	15 785	15 503	10 156	**12 135**
Kanada[1,2]	9 680[d]	x(1)	11 695	m	m	15 348	25 525	22 006	15 788	**m**
Chile[3]	4 476	4 312	3 706	3 909	a	4 186	9 409	7 960	7 600	**5 235**
Tschechien	4 728	7 902	7 119	7 469	2 445	16 645	10 304	10 319	6 807	**7 684**
Dänemark	10 953	11 460	9 959	10 632	a	m	m	m	m	**m**
Estland	5 668	6 524	7 013	6 791	7 478	a	8 206	8 206	4 690	**6 878**
Finnland	8 316	12 909	8 599[d]	9 985[d]	x(3)	a	17 863	17 863	10 728	**11 030**
Frankreich	7 013	9 588	13 070	11 046	m	12 346	16 279	15 281	10 361	**10 450**
Deutschland	7 749	9 521	12 599	10 650	10 041	8 265	17 159	17 157	10 025	**11 363**
Griechenland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**
Ungarn	4 370	4 459	4 386	4 419	3 698	2 897	9 658	8 876	7 405	**5 564**
Island	10 003	10 706	7 541	8 724	11 140	9 665	9 373	9 377	m	**10 287**
Irland[2]	8 681	11 087	11 564	11 298	12 856	x(8)	x(8)	14 922	11 418	**10 740**
Israel	6 931	x(4)	x(4)	5 689	2 326	6 366	13 777	12 338	7 710	**7 903**
Italien[2]	7 924	8 905	8 684	8 774	m	m	10 071	10 071	6 369	**8 744**
Japan	8 595	9 976	10 360[d]	10 170[d]	x(3, 6, 7)	10 532[d]	18 557[d]	16 872[d]	m	**11 671**
Korea	7 395	7 008	9 651	8 355	a	5 540	11 173	9 866	8 026	**9 569**
Luxemburg[2,4]	20 020	20 247	20 962	20 617	1 257	3 749	34 739	32 876	21 358	**22 545**
Mexiko	2 632	2 367	4 160	3 007	a	x(8)	x(8)	8 115	6 647	**3 509**
Niederlande	8 185	12 227	12 368	12 296	11 554	11 580	19 305	19 276	12 505	**12 211**
Neuseeland	7 069	8 644	10 262	9 409	9 542	10 289	14 543	13 740	10 841	**9 443**
Norwegen	12 728	13 373	15 248[d]	14 450[d]	x(3)	x(3)	20 016	20 016	12 010	**15 497**
Polen[2]	6 721	6 682	6 419	6 540	m	8 229	9 811	9 799	7 692	**7 398**
Portugal[2]	6 105	8 524	8 888[d]	8 691[d]	x(3, 7)	a	9 196[d]	9 196[d]	4 917	**7 952**
Slowakei	5 415	5 283	5 027[d]	5 152[d]	x(3)	x(3)	9 022	9 022	6 191	**6 072**
Slowenien	9 015	9 802	6 898[d]	8 022[d]	x(3)	6 874	11 615	11 002	8 888	**9 031**
Spanien	7 111	9 137	9 145[d]	9 141[d]	x(3)	9 394	13 040	12 356	8 983	**9 040**
Schweden	10 312	10 966	11 329	11 177	3 610	5 897	24 025	22 534	10 589	**12 742**
Schweiz[2]	13 889	16 370	17 024[d]	16 731[d]	x(3)	x(8)	x(8)	25 264	11 632	**17 485**
Türkei	2 577	2 448	3 524	2 904	a	x(8)	x(8)	7 779	5 557	**3 514**
Ver. Königreich	10 017	10 271	9 963	10 085	a	x(8)	x(8)	24 338	18 593	**12 084**
Vereinigte Staaten	11 030	11 856	13 059	12 442	x(8)	x(8)	x(8)	26 562[d]	23 706	**15 494**
OECD-Durchschnitt	**8 247**	**9 627**	**9 876**	**9 518**	**6 734**	**8 968**	**15 111**	**15 028**	**10 309**	**10 220**
EU21-Durchschnitt	**8 372**	**10 040**	**10 011**	**9 931**	**6 461**	**9 097**	**14 807**	**14 955**	**9 963**	**10 361**
Partnerländer										
Argentinien	m	m	m	m	a	m	m	m	m	**m**
Brasilien[2]	3 095	2 981	3 078	3 020	a	x(8)	x(8)	10 455	9 595	**3 441**
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**
Kolumbien[3]	2 645	2 651	2 742[d]	2 677[d]	x(3)	x(8)	x(8)	5 183	m	**3 291**
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**
Indonesien[3]	1 180	915	1 067	981	a	x(8)	x(8)	2 089	m	**1 397**
Lettland	3 489	3 515	3 685	3 610	4 153	5 091	5 290	5 262	4 303	**3 983**
Russische Föd.	x(4)	x(4)	x(4)	5 345[d]	x(4)	5 183	9 115	8 363	7 641	**6 190**
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**
Südafrika[2]	2 431	x(4)	x(4)	2 440	5 188	x(8)	x(8)	10 885	m	**3 633**
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Daten zum Elementarbereich finden sich in Indikator C2.

1. Referenzjahr 2011. 2. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen (Kanada und Luxemburg: nur im Tertiärbereich, Italien: außer im Tertiärbereich). 3. Referenzjahr 2013. 4. Elementar- und Primarbereich einschl. Erstattungen von lokalen Behörden für Vorjahre.

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

Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933285351

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle B1.2

Jährliche Ausgaben von Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden für eigentliche Bildungsdienstleistungen, zusätzliche Dienstleistungen und F&E (2012)

In US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für das BIP, nach Bildungsstufe und Leistungsbereich, basierend auf Vollzeitäquivalenten

	Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich			Tertiärbereich				Primar- bis Tertiärbereich (einschl. nicht zugeordneter Bildungs-/Studiengänge)			
	Eigentliche Bildungsdienstleistungen	Zusätzliche Dienstleistungen (Transport, Mahlzeiten und Unterbringung, von den Bildungseinrichtungen zur Verfügung gestellt)	Gesamt	Eigentliche Bildungsdienstleistungen	Zusätzliche Dienstleistungen (Transport, Mahlzeiten und Unterbringung, von den Bildungseinrichtungen zur Verfügung gestellt)	F&E	Gesamt	Eigentliche Bildungsdienstleistungen	Zusätzliche Dienstleistungen (Transport, Mahlzeiten und Unterbringung, von den Bildungseinrichtungen zur Verfügung gestellt)	F&E	Gesamt
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
OECD-Länder											
Australien	8 651	139	**8 790**	9 956	499	6 403	**16 859**	8 903	209	1 235	**10 347**
Österreich	11 563	601	**12 164**	11 533	84	3 932	**15 549**	11 554	445	1 191	**13 189**
Belgien	10 712	295	**11 007**	9 799	356	5 347	**15 503**	10 830	307	998	**12 135**
Kanada[1,2,3]	9 723	503	**10 226**	14 652	1 136	6 218	**22 006**	m	m	m	**m**
Chile[4]	3 879	304	**4 183**	7 600[d]	x(4)	360	**7 960**	5 134[d]	x(8)	100	**5 235**
Tschechien	6 015	404	**6 419**	6 734	74	3 512	**10 319**	6 499	323	862	**7 684**
Dänemark	10 780	a	**10 780**	m	a	m	**m**	m	a	m	**m**
Estland	6 315	18	**6 334**	4 284	406	3 517	**8 206**	5 775	126	977	**6 878**
Finnland	8 365	988	**9 353**	10 728	0	7 136	**17 863**	8 831	793	1 406	**11 030**
Frankreich	8 039	1 298	**9 338**	9 502	859	4 920	**15 281**	8 313	1 216	921	**10 450**
Deutschland	9 583	261	**9 843**	9 179	846	7 132	**17 157**	9 695	367	1 301	**11 363**
Griechenland	m	m	**m**	m	m	m	**m**	m	m	m	**m**
Ungarn	3 898	474	**4 371**	5 651	1 754	1 471	**8 876**	4 180	1 103	281	**5 564**
Island	x(3)	x(3)	**9 333**	x(7)	x(7)	x(7)	**9 377**	x(11)	x(11)	x(11)	**10 287**
Irland[3]	9 893	m	**9 893**	11 418	m	3 504	**14 922**	10 150	m	590	**10 740**
Israel	5 970	356	**6 325**	6 418	1 292	4 628	**12 338**	6 629	511	763	**7 903**
Italien[3,5]	8 030	420	**8 450**	6 022	347	3 701	**10 071**	7 566	402	775	**8 744**
Japan[1]	x(3)	x(3)	**9 408**	x(7)	x(7)	x(7)	**16 872**	x(11)	x(11)	x(11)	**11 671**
Korea	7 093	841	**7 934**	7 943	83	1 840	**9 866**	8 359	604	606	**9 569**
Luxemburg[3]	18 810	1 342	**20 153**	20 623	x(4)	11 519	**32 876**	20 311	1 396	838	**22 545**
Mexiko	2 801	m	**2 801**	6 647	m	1 468	**8 115**	3 354	m	155	**3 509**
Niederlande	10 464	0	**10 464**	12 505	0	6 771	**19 276**	10 868	0	1 342	**12 211**
Neuseeland	x(3)	x(3)	**8 445**	x(7)	x(7)	2 900	**13 740**	x(11)	x(11)	547	**9 443**
Norwegen[1]	x(3)	x(3)	**13 611**	11 824	186	8 006	**20 016**	x(11)	x(11)	1 493	**15 497**
Polen[3]	6 585	178	**6 764**	7 433	259	2 107	**9 799**	6 763	195	440	**7 398**
Portugal[1,3]	6 759	685	**7 444**	4 561	357	4 278	**9 196**	6 511	622	819	**7 952**
Slowakei[1]	4 439	792	**5 231**	4 412	1 778	2 832	**9 022**	4 579	975	519	**6 072**
Slowenien	7 860	598	**8 457**	8 692	196	2 114	**11 002**	8 049	507	475	**9 031**
Spanien	7 616	537	**8 152**	8 435	548	3 372	**12 356**	7 789	539	712	**9 040**
Schweden	9 513	1 138	**10 652**	10 589	0	11 946	**22 534**	9 703	938	2 101	**12 742**
Schweiz[3]	x(3)	x(3)	**15 512**	11 632[d]	x(4)	13 632	**25 264**	x(11)	x(11)	x(11)	**17 485**
Türkei	2 688	97	**2 784**	7 779	x(7)	2 221	**7 779**	x(11)	x(11)	x(11)	**3 514**
Ver. Königreich	9 434	605	**10 056**	16 692	1 900	5 746	**24 338**	10 465	789	830	**12 084**
Vereinigte Staaten[1]	10 769	963	**11 732**	20 423	3 282	2 856	**26 562**	13 218	1 551	725	**15 494**
OECD-Durchschnitt	**8 080**	**554**	**8 982**	**9 782**	**706**	**4 846**	**15 028**	**8 561**	**633**	**852**	**10 220**
EU21-Durchschnitt	**8 734**	**591**	**9 266**	**9 410**	**574**	**4 992**	**14 955**	**8 865**	**614**	**915**	**10 361**
Partnerländer											
Argentinien	m	m	**m**	m	m	m	**m**	m	m	m	**m**
Brasilien[3]	x(3)	x(3)	**3 049**	9 595[d]	x(4)	860	**10 455**	3 396[d]	x(8)	46	**3 441**
China	m	m	**m**	m	m	m	**m**	m	m	m	**m**
Kolumbien[4]	x(3)	x(3)	**2 661**	x(7)	x(7)	x(7)	**5 183**	x(11)	x(11)	x(11)	**3 291**
Indien	m	m	**m**	m	m	m	**m**	m	m	m	**m**
Indonesien[4]	x(3)	x(3)	**1 096**	x(7)	x(7)	x(7)	**2 089**	x(11)	x(11)	x(11)	**1 397**
Lettland	x(3)	x(3)	**3 560**	4 303[d]	x(4)	959	**5 262**	x(11)	x(11)	238	**3 983**
Russische Föd.	x(3)	x(3)	**5 345**	x(7)	x(7)	721	**8 363**	x(11)	x(11)	202	**6 190**
Saudi-Arabien	m	m	**m**	m	m	m	**m**	m	m	m	**m**
Südafrika[3]	x(3)	x(3)	**2 494**	x(7)	x(7)	x(7)	**10 885**	x(11)	x(11)	x(11)	**3 633**
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

1. Einige Bildungsstufen sind in anderen Bildungsstufen enthalten. Einzelheiten s. Erläuterung von „x“ in Hinweise für den Leser. 2. Referenzjahr 2011.
3. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen (Kanada und Luxemburg: nur im Tertiärbereich, Italien: außer im Tertiärbereich). 4. Referenzjahr 2013. 5. Ohne postsekundaren, nicht tertiären Bereich und Kurzstudiengänge.
Quelle: OECD. Argentinien, China, Indien, Indonesien, Kolumbien, Saudi-Arabien und Südafrika: Statistikinstitut der UNESCO. Lettland: Eurostat.
Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933285363
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

B 1

Tabelle B1.4

Jährliche Ausgaben von Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden für alle Leistungsbereiche im Verhältnis zum BIP pro Kopf (2012)

Als Prozent des BIP pro Kopf, nach Bildungsstufe, basierend auf Vollzeitäquivalenten

	Primarbereich	Sekundarbereich			Postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich (einschl. F&E-Aktivitäten)			Tertiärbereich insgesamt ohne F&E-Aktivitäten	Primar- bis Tertiärbereich (einschl. FuE-Aktivitäten und nicht zugeordneter Bildungs-/Studiengänge)
		Sekundarbereich I	Sekundarbereich II	Sekundarbereich insgesamt		Kurzstudiengänge	Bachelor-/Master-/Promotions- oder gleichwertiger Studiengang	Tertiärbereich insgesamt		
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OECD-Länder										
Australien	18	25	22	24	15	19	44	39	24	**24**
Österreich	21	30	31	31	12	34	35	35	26	**29**
Belgien	23	28	29[d]	29[d]	x(3)	20	38	37	24	**29**
Kanada[1,2]	23[d]	x(1)	27	m	m	36	60	52	37	**m**
Chile[3]	21	20	17	18	a	20	44	37	36	**25**
Tschechien	16	28	25	26	9	58	36	36	24	**27**
Dänemark	25	26	23	24	a	m	m	m	m	**m**
Estland	23	26	28	28	30	a	33	33	19	**28**
Finnland	21	32	21[d]	25[d]	x(3)	a	44	44	27	**27**
Frankreich	19	26	35	30	0	33	44	41	28	**28**
Deutschland	18	22	29	25	23	19	40	40	23	**27**
Griechenland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**
Ungarn	19	20	20	20	16	13	43	39	33	**25**
Island	25	26	19	22	28	24	23	23	m	**25**
Irland[2]	19	25	26	25	28	x(8)	x(8)	33	25	**24**
Israel	22	x(4)	x(4)	18	7	20	44	39	25	**25**
Italien[2]	22	25	25	25	m	m	29	29	18	**25**
Japan	24	28	29[d]	28[d]	x(3,6,7)	30[d]	52[d]	47[d]	m	**33**
Korea	23	22	30	26	a	17	35	31	25	**30**
Luxemburg	22	22	23	22	1	4	38	36	23	**25**
Mexiko	16	14	25	18	a	x(8)	x(8)	48	40	**21**
Niederlande	18	27	27	27	25	25	42	42	27	**27**
Neuseeland	22	27	32	29	30	32	45	43	34	**29**
Norwegen	25	26	30[d]	28[d]	x(3)	x(3)	39	39	23	**30**
Polen[2]	29	29	28	29	m	36	43	43	34	**32**
Portugal[2]	22	31	33[d]	32[d]	x(3,7)	a	34[d]	34[d]	18	**29**
Slowakei	21	21	20[d]	20[d]	x(3)	x(3)	35	35	24	**24**
Slowenien	32	34	24[d]	28[d]	x(3)	24	41	39	31	**32**
Spanien	22	28	28[d]	28[d]	x(3)	29	40	38	27	**28**
Schweden	24	25	26	25	8	13	55	51	24	**29**
Schweiz[2]	25	29	31[d]	30[d]	x(3)	x(8)	x(8)	45	21	**31**
Türkei	14	14	20	16	a	x(8)	x(8)	43	m	**20**
Ver. Königreich	27	28	27	27	a	x(8)	x(8)	65	50	**33**
Vereinigte Staaten	22	24	26	25	x(8)	x(8)	x(8)	53[d]	48	**31**
OECD-Durchschnitt	**22**	**25**	**26**	**25**	**17**	**25**	**41**	**40**	**28**	**27**
EU21-Durchschnitt	**22**	**27**	**26**	**26**	**15**	**26**	**39**	**39**	**27**	**28**
Partnerländer										
Argentinien	m	m	m	m	a	m	m	m	m	**m**
Brasilien[2]	25	24	24	24	a	x(8)	x(8)	83	76	**27**
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**
Kolumbien[3]	22	22	23[d]	22[d]	x(3)	x(8)	x(8)	43	m	**27**
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**
Indonesien[3]	12	9	11	10	a	x(8)	x(8)	21	m	**14**
Lettland	23	23	25	24	28	34	35	35	29	**27**
Russische Föd.	x(4)	x(4)	x(4)	22[d]	x(4)	22	38	35	32	**26**
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**
Südafrika[2]	19	x(4)	x(4)	19	41	x(8)	x(8)	87	m	**29**
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

1. Referenzzeitraum 2011. 2. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen (Kanada und Luxemburg: nur im Tertiärbereich; Italien: außer im Tertiärbereich). 3. Referenzjahr 2013.

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

Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933285378

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle B1.5a

Veränderung der Ausgaben von Bildungseinrichtungen pro Schüler im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bildungsbereich für alle Leistungsbereiche aufgrund verschiedener Faktoren (2000, 2005, 2008, 2010, 2011, 2012)

Index der Veränderung (BIP-Deflator 2005 = 100, zu konstanten Preisen)

	Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich														
	Veränderung der Ausgaben (2005 = 100)					Veränderung der Zahl der Schüler (2005 = 100)					Veränderung der Ausgaben pro Schüler				
	2000	2008	2010	2011	2012	2000	2008	2010	2011	2012	2000	2008	2010	2011	2012
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OECD-Länder															
Australien	83	110	133	130	130	93	100	101	103	106	**89**	**110**	**131**	**126**	**123**
Österreich	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
Belgien	m	113	112	113	115	91	96	95	96	96	**m**	**117**	**117**	**118**	**119**
Kanada[1,2,4]	84	105	117	118	115	99	100	98	97	96	**84**	**106**	**119**	**121**	**119**
Chile[3]	96	129	126	147	140	99	96	93	91	90	**97**	**134**	**135**	**162**	**156**
Tschechien	77	106	110	113	114	107	93	89	87	85	**72**	**114**	**124**	**130**	**134**
Dänemark	86	99	108	100	81	95	m	105	111	m	**90**	**m**	**103**	**90**	**m**
Estland	m	124	109	104	105	121	90	85	83	81	**m**	**138**	**129**	**125**	**130**
Finnland	83	107	112	113	112	95	101	100	99	98	**87**	**107**	**112**	**114**	**114**
Frankreich	99	103	106	105	104	102	100	100	100	101	**98**	**103**	**106**	**105**	**103**
Deutschland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
Griechenland[1]	77	m	m	m	m	101	m	m	m	m	**77**	**m**	**m**	**m**	**m**
Ungarn[5]	68	96	85	79	75	104	96	94	92	91	**66**	**100**	**90**	**86**	**83**
Island	73	108	96	99	98	94	101	101	101	100	**77**	**106**	**95**	**98**	**98**
Irland[4]	69	131	140	138	139	97	104	108	109	109	**71**	**126**	**129**	**127**	**127**
Israel	99	120	130	144	154	94	104	108	111	112	**106**	**115**	**120**	**130**	**138**
Italien[4,6]	96	104	97	93	90	99	100	100	101	99	**98**	**104**	**97**	**92**	**90**
Japan[1]	99	102	105	105	106	109	97	96	95	94	**90**	**105**	**109**	**110**	**113**
Korea	69	115	126	127	125	102	98	93	90	86	**67**	**118**	**135**	**142**	**145**
Luxemburg[4,5]	m	m	105	101	96	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
Mexiko	80	103	111	116	119	95	103	105	106	107	**85**	**100**	**106**	**109**	**111**
Niederlande	82	106	114	113	113	97	101	102	102	101	**85**	**105**	**112**	**111**	**112**
Neuseeland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
Norwegen[1,5]	87	107	113	112	112	95	102	102	102	104	**92**	**105**	**111**	**109**	**108**
Polen	90	114	122	120	125	110	88	83	80	77	**82**	**129**	**147**	**149**	**162**
Portugal[1,4]	100	95	108	101	123	111	100	99	97	97	**90**	**96**	**109**	**104**	**126**
Slowakei[1]	74	115	135	125	125	108	90	84	82	79	**68**	**128**	**159**	**154**	**159**
Slowenien	m	104	103	101	98	m	93	90	90	89	**m**	**112**	**114**	**113**	**109**
Spanien	92	115	119	116	110	107	102	105	107	107	**86**	**113**	**113**	**109**	**103**
Schweden	88	103	102	102	103	98	97	91	91	91	**90**	**107**	**112**	**113**	**113**
Schweiz[4]	87	103	107	109	110	100	100	98	97	97	**86**	**102**	**109**	**112**	**114**
Türkei[4,5]	71	121	147	149	165	92	102	106	105	107	**77**	**119**	**138**	**141**	**155**
Ver. Königreich	m	99	106	109	112	113	99	100	102	104	**m**	**100**	**106**	**107**	**108**
Vereinigte Staaten[1]	86	111	109	107	104	98	106	100	100	99	**88**	**105**	**110**	**107**	**105**
OECD-Durchschnitt	**84**	**109**	**114**	**114**	**114**	**101**	**99**	**98**	**97**	**97**	**85**	**112**	**117**	**118**	**121**
EU21-Durchschnitt	**84**	**108**	**111**	**108**	**108**	**103**	**97**	**96**	**96**	**94**	**83**	**112**	**117**	**115**	**118**
Partnerländer															
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
Brasilien[4,5]	66	146	170	175	182	98	96	91	89	87	**67**	**152**	**187**	**197**	**210**
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
Kolumbien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
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**
Lettland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
Russische Föd.[4,5]	66	132	126	129	151	m	88	87	88	88	**m**	**150**	**144**	**147**	**172**
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

1. Einige Bildungsstufen sind in anderen Bildungsstufen enthalten. Einzelheiten s. Erläuterung von „x" in Hinweise für den Leser. 2. Referenzjahr 2011 anstelle 2012. Referenzjahr 2004 anstelle 2005. 3. Referenzjahr 2013 anstelle 2012. Referenzjahr 2006 anstelle 2005. 4. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen. 5. Nur öffentliche Ausgaben. 6. Ohne postsekundaren, nicht tertiären Bereich.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933285381

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

B 1

Tabelle B1.5b

Veränderung der Ausgaben von Bildungseinrichtungen pro Studierenden im Tertiärbereich für alle Leistungsbereiche aufgrund verschiedener Faktoren (2000, 2005, 2008, 2010, 2011, 2012)

Index der Veränderung (BIP-Deflator 2005 = 100, zu konstanten Preisen)

	Tertiärbereich														
	Veränderung der Ausgaben (2005 = 100)					Veränderung der Zahl der Studierenden (2005 = 100)					Veränderung der Ausgaben pro Studierenden (2005 = 100)				
	2000	2008	2010	2011	2012	2000	2008	2010	2011	2012	2000	2008	2010	2011	2012
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OECD-Länder															
Australien	84	111	126	129	133	m	108	125	129	133	**m**	**103**	**101**	**100**	**100**
Österreich	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
Belgien	m	111	119	121	124	94	103	112	116	119	**m**	**107**	**106**	**105**	**104**
Kanada[1,2]	84	109	117	117	113	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
Chile[3]	84	128	170	184	187	73	133	161	166	178	**115**	**97**	**106**	**111**	**105**
Tschechien	65	132	139	164	172	72	118	132	133	130	**90**	**112**	**106**	**123**	**133**
Dänemark[4]	87	98	106	108	m	98	100	108	101	m	**88**	**98**	**98**	**107**	**m**
Estland	m	126	136	157	158	85	99	100	101	97	**m**	**127**	**135**	**156**	**163**
Finnland	88	108	116	120	118	95	98	99	100	100	**92**	**110**	**117**	**121**	**118**
Frankreich	93	113	118	119	119	95	99	102	103	104	**98**	**115**	**116**	**116**	**114**
Deutschland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
Griechenland[1]	42	m	m	m	m	68	m	m	m	m	**62**	**m**	**m**	**m**	**m**
Ungarn[4]	81	106	96	112	79	64	100	88	94	93	**126**	**106**	**109**	**119**	**85**
Island	70	116	104	101	107	68	110	117	121	120	**103**	**106**	**89**	**84**	**90**
Irland[5]	102	134	136	132	125	85	101	109	109	114	**120**	**133**	**125**	**120**	**110**
Israel	83	99	107	119	117	80	101	108	112	114	**103**	**98**	**99**	**106**	**102**
Italien	93	113	112	113	107	90	100	98	97	94	**104**	**113**	**114**	**117**	**114**
Japan[1]	94	109	110	115	114	99	98	96	97	96	**95**	**112**	**114**	**119**	**119**
Korea	79	127	137	144	142	93	103	102	103	103	**84**	**124**	**135**	**140**	**138**
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
Mexiko	74	114	129	125	135	83	110	120	126	133	**89**	**104**	**107**	**99**	**101**
Niederlande	85	109	119	123	125	85	110	119	122	123	**99**	**100**	**100**	**101**	**102**
Neuseeland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
Norwegen[1,4]	83	102	105	106	108	88	99	106	109	104	**95**	**102**	**100**	**97**	**105**
Polen	58	111	119	107	113	60	99	95	93	88	**97**	**112**	**124**	**115**	**128**
Portugal[1,5]	71	106	113	106	103	90	101	107	110	108	**79**	**105**	**106**	**97**	**95**
Slowakei[1]	67	123	128	141	152	71	124	124	121	117	**94**	**99**	**103**	**117**	**130**
Slowenien	m	103	108	112	103	m	102	104	102	95	**m**	**101**	**104**	**110**	**109**
Spanien	87	119	127	124	117	107	105	111	114	117	**81**	**113**	**114**	**108**	**99**
Schweden	87	105	117	119	121	82	94	103	106	102	**105**	**112**	**113**	**112**	**119**
Schweiz[4,5]	76	91	102	107	111	76	116	129	137	128	**101**	**79**	**79**	**78**	**87**
Türkei[4,5]	77	114	144	167	193	72	113	134	153	159	**107**	**101**	**108**	**110**	**122**
Ver. Königreich	m	m	m	m	m	93	101	105	110	105	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
Vereinigte Staaten[1]	78	112	117	120	125	89	106	123	126	130	**88**	**105**	**95**	**96**	**96**
OECD-Durchschnitt	**80**	**113**	**121**	**126**	**127**	**84**	**105**	**112**	**115**	**115**	**97**	**107**	**108**	**110**	**111**
EU21-Durchschnitt	**79**	**114**	**119**	**124**	**122**	**84**	**103**	**107**	**108**	**107**	**95**	**110**	**112**	**115**	**115**
Partnerländer															
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
Brasilien[4,5]	79	119	148	155	149	70	110	125	150	160	**112**	**108**	**119**	**104**	**93**
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
Kolumbien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
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**
Lettland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
Russische Föd.[4,5]	44	147	145	136	142	m	175	156	149	142	**m**	**84**	**93**	**91**	**100**
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

1. Einige Bildungsstufen sind in anderen Bildungsstufen enthalten. Einzelheiten s. Erläuterung von „x" in Hinweise für den Leser. 2. Referenzjahr 2011 anstelle 2012. Referenzjahr 2004 anstelle 2005. 3. Referenzjahr 2013 anstelle 2012. Referenzjahr 2006 anstelle 2005. 4. Nur öffentliche Ausgaben. 5. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933285399

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle B1.6

Jährliche Ausgaben von Bildungseinrichtungen des Sekundarbereichs pro Schüler für alle Leistungsbereiche, nach Art des Bildungsgangs (2012)

In US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für das BIP, nach Bildungsstufe, basierend auf Vollzeitäquivalenten

	Sekundarbereich I			Sekundarbereich II und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich		
	Allgemeinbildende Bildungsgänge	Berufsbildende Bildungsgänge	Alle Bildungsgänge	Allgemeinbildende Bildungsgänge	Berufsbildende Bildungsgänge	Alle Bildungsgänge
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
OECD-Länder						
Australien	11 010	6 382	**10 574**	11 272	6 378	**9 076**
Österreich	13 632	a	**13 632**	13 018	13 645	**13 416**
Belgien[1]	x(3)	x(3)	**11 670**	12 958	11 720	**12 210**
Kanada[1,2,3]	m	m	**m**	x(6)	x(6)	**11 695**
Chile[4]	4 312	a	**4 312**	4 264	4 199	**4 244**
Tschechien	7 906	6 991	**7 902**	5 958	7 392	**7 012**
Dänemark	11 460	a	**11 460**	x(6)	x(6)	**9 959**
Estland	6 592	a	**6 524**	6 800	7 436	**7 101**
Finnland[1]	12 909	a	**12 909**	7 628	8 978	**8 599**
Frankreich	9 588	a	**9 588**	x(6)	x(6)	**12 962**
Deutschland	9 521	a	**9 521**	10 433	13 073	**12 009**
Griechenland	m	m	**m**	m	m	**m**
Ungarn	4 471	2 490	**4 459**	4 346	4 245	**4 310**
Island	10 706	a	**10 706**	6 484	10 174	**7 648**
Irland[5]	x(3)	x(3)	**11 087**	x(6)	x(6)	**12 098**
Israel	x(4)	x(5)	**x(6)**	4 525[d]	10 692[d]	**5 630[d]**
Italien[3,5]	8 877	13 297	**8 905**	x(6)	x(6)	**8 684**
Japan[1]	9 976	a	**9 976**	x(6)	x(6)	**10 360**
Korea	7 008	a	**7 008**	x(6)	x(6)	**9 651**
Luxemburg	20 247	a	**20 247**	18 791	21 230	**20 265**
Mexiko	2 882	424	**2 367**	3 751	4 788	**4 160**
Niederlande	10 804	16 002	**12 227**	10 211	13 357	**12 366**
Neuseeland	8 644	a	**8 644**	9 987	10 501	**10 169**
Norwegen[1]	13 373	a	**13 373**	x(6)	x(6)	**15 248**
Polen[5]	6 682	x(5)	**6 682**	6 005	7 580[d]	**6 899**
Portugal[1,5]	x(3)	x(3)	**8 524**	x(6)	x(6)	**8 888**
Slowakei[1]	5 283	a	**5 283**	3 920	5 552	**5 027**
Slowenien	9 802	a	**9 802**	10 838	4 615	**6 898**
Spanien	8 987	x(3)	**9 137**	8 460	10 567	**9 145**
Schweden	x(3)	x(3)	**10 966**	9 219	12 625	**10 944**
Schweiz[5]	16 370	a	**16 370**	15 843	8 494	**17 024**
Türkei	2 448	a	**2 448**	3 380	3 676	**3 524**
Vereinigtes Königreich[1]	10 722	6 076	**10 271**	11 951	6 665	**9 963**
Vereinigte Staaten[3]	11 856	a	**11 856**	x(6)	x(6)	**13 059**
OECD-Durchschnitt	**9 484**	**7 380**	**9 627**	**8 698**	**9 025**	**9 704**
EU21-Durchschnitt	**9 843**	**8 971**	**10 040**	**9 369**	**9 912**	**9 938**
Partnerländer						
Argentinien	m	m	**m**	m	m	**m**
Brasilien[5]	x(3)	x(3)	**2 981**	x(6)	x(6)	**3 078**
China	m	m	**m**	m	m	**m**
Kolumbien[4]	2 651	a	**2 651**	x(6)	x(6)	**2 742**
Indien	m	m	**m**	m	m	**m**
Indonesien[4]	915	a	**915**	1 449	579	**1 067**
Lettland	3 514	3 655	**3 515**	3 696	3 717	**3 705**
Russische Föderation[1]	x(4)	x(5)	**x(6)**	5 445[d]	4 481[d]	**5 345[d]**
Saudi-Arabien	m	m	**m**	m	m	**m**
Südafrika[5]	x(6)	x(6)	**x(6)**	x(6)	x(6)	**4 343[d]**
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

1. Einige Bildungsstufen sind in anderen Bildungsstufen enthalten. Einzelheiten s. Erläuterung von „x" in Hinweise für den Leser. 2. Referenzjahr 2011. 3. Ohne postsekundaren, nicht tertiären Bereich. 4. Referenzjahr 2013. 5. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen.

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

Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933285401

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

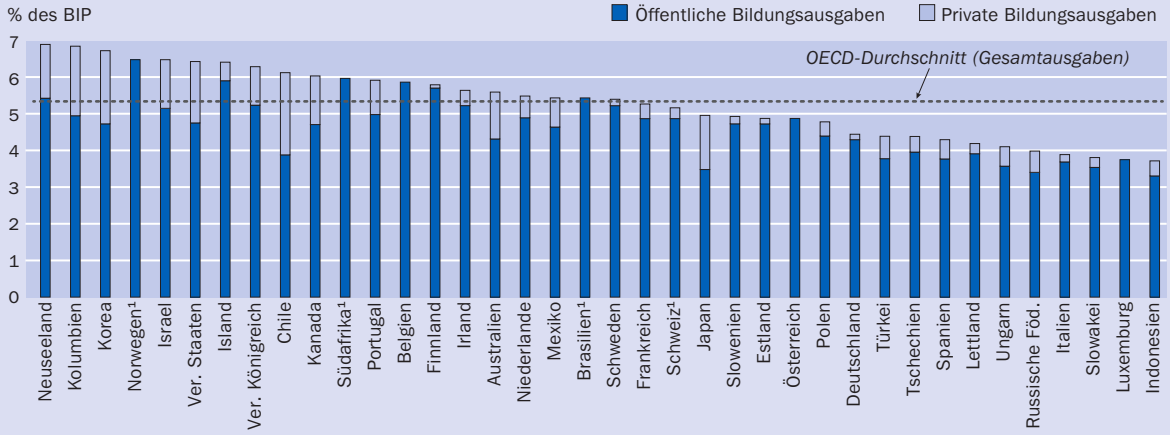
Indikator B2
Welcher Teil des Bruttoinlandsprodukts wird für Bildung ausgegeben?

- 2012 gaben die OECD-Länder im Durchschnitt 5,3 Prozent ihres BIP für Bildungseinrichtungen vom Primar- bis zum Tertiärbereich aus. In 11 Ländern mit verfügbaren Daten – Chile, Island, Israel, Kanada, Kolumbien, Korea, Neuseeland, Norwegen, Südafrika, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten – waren es mindestens 6 Prozent.
- Zwischen 2000 und 2012 stiegen in mehr als zwei Drittel der Länder mit verfügbaren Daten die Ausgaben für den Primar- bis Tertiärbereich stärker als das Bruttoinlandsprodukt. In den anderen Ländern sank der in Bildung investierte Teil des BIP um weniger als 0,5 Prozentpunkte.
- Vom Beginn der Wirtschaftskrise im Jahr 2008 bis zum Jahr 2010 sank das BIP in 20 der 36 Länder mit verfügbaren Daten real, während die öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen in diesem Zeitraum nur in 6 Ländern zurückgingen. Daher sanken die öffentlichen Ausgaben als Prozentsatz des BIP während dieses Zeitraums in 5 Ländern. Zwischen 2010 und 2012 stieg das BIP jedoch in den meisten Ländern (real), und die öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen sanken in mehr als einem Drittel der OECD-Länder aufgrund fiskalischer Konsolidierungsmaßnahmen.

Abbildung B2.1

Ausgaben für Bildungseinrichtungen des Primar- bis Tertiärbereichs als Prozentsatz des BIP (2012)

Finanziert mit Mitteln aus öffentlichen und privaten Quellen, einschließlich nicht zugeordneter Bildungs-/Studiengänge



1. Nur öffentliche Ausgaben (Schweiz: nur im Tertiärbereich; Norwegen: nur im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich).
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der mit Mitteln aus öffentlichen und privaten Quellen finanzierten Ausgaben für Bildungseinrichtungen.
Quelle: OECD. Tabelle B2.3. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933283940

Kontext

Länder investieren in Bildungseinrichtungen, um unter anderem dazu beizutragen, das Wirtschaftswachstum zu stärken, die Produktivität zu steigern, die persönliche und gesellschaftliche Entwicklung zu fördern sowie soziale Ungleichheiten zu verringern. Welcher Anteil des BIP für das Bildungswesen bereitgestellt wird, hängt von den unterschiedlichen Präferenzen verschiedener öffentlicher und privater Akteure ab. Die Mittel für Bildung stammen jedoch hauptsächlich aus den öffentlichen Haushalten, und daher stehen diese Ausgaben ständig auf dem Prüfstand. Während konjunkturell schlechter Zeiten können selbst zentrale staatliche Aufgaben wie das Bildungswesen von Haushaltskürzungen betroffen sein.

Die Höhe der Ausgaben eines Landes für Bildungseinrichtungen wird bestimmt durch die Zahl der jungen Menschen im schulpflichtigen Alter, die Bildungsbeteiligung, die Gehälter der Lehrkräfte sowie die Unterrichtsorganisation und die Art und Weise der Vermittlung von Lerninhalten. Im Primar- und Sekundarbereich I (d. h. bei den 5- bis 14-Jährigen) liegt die Bildungsbeteiligung in den OECD-Ländern bei nahezu 100 Prozent, und Veränderungen bei der Zahl der Schüler hängen eng mit der demografischen Entwicklung zusammen. Im Sekundarbereich II und dem Tertiärbereich ist dies jedoch weniger der Fall, da Teile der entsprechenden Altersgruppen das Bildungssystem bereits verlassen haben (s. Indikator C1).

Dieser Indikator zeigt die Ausgaben für Bildungseinrichtungen der einzelnen Länder in Relation zum jeweiligen nationalen Wohlstand auf. Der nationale Wohlstand wird basierend auf dem Bruttoinlandsprodukt (BIP) geschätzt, die Bildungsausgaben umfassen dabei die Ausgaben der öffentlichen Haushalte, von Unternehmen, einzelnen Schülern/Studierenden und ihren Familien.

Weitere wichtige Ergebnisse

- Auf den Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich entfallen im Durchschnitt der OECD-Länder zwei Drittel der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen des Primar- bis Tertiärbereichs bzw. 3,7 Prozent des Bruttoinlandsprodukts. Neuseeland gibt unter den OECD- und Partnerländern mit 5,0 Prozent des BIP den größten Anteil für diese Bildungsstufen aus, Indonesien, Japan, Lettland, die Russische Föderation, die Slowakei, Tschechien und Ungarn dagegen weniger als 3 Prozent ihres BIP.
- Auf den Tertiärbereich entfällt im Durchschnitt der OECD-Länder mehr als ein Viertel der Ausgaben für Bildungseinrichtungen bzw. 1,6 Prozent des BIP. Chile, Kanada, Korea und die Vereinigten Staaten investieren zwischen 2,3 Prozent und 2,8 Prozent ihres BIP in Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs.
- Die privaten Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP sind im Durchschnitt der OECD-Länder im Tertiärbereich am höchsten. In Chile, Korea und den Vereinigten Staaten ist ihr Anteil mit 1,4 Prozent bis 1,5 Prozent des BIP am größten.

Entwicklungstendenzen

Zwischen 2008 und 2010 stiegen die öffentlichen Ausgaben für den Primar- bis Tertiärbereich im Durchschnitt der OECD-Länder um 5 Prozent. Danach ging der Anstieg der öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen jedoch zurück und blieb im Durchschnitt der OECD-Länder zwischen 2010 und 2012 stabil. Zwischen 2008 und 2012 sank die jährliche Steigerung in den OECD-Ländern stetig, von 3 Prozent in 2008/2009 auf 0 Prozent in 2011/2012.

Zwischen 2008 und 2010 kürzten Estland, Island, Italien, die Russische Föderation, Ungarn und die Vereinigten Staaten die öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen (real), die Spanne reichte hierbei von 1 Prozent in den Vereinigten Staaten bis zu 11 Prozent in Island und Ungarn. Im Zeitraum 2010 bis 2012 sanken in 4 dieser 6 Länder (Island und die Russische Föderation waren die Ausnahme) die öffentlichen Ausgaben kontinuierlich, ebenso wie in 7 weiteren Ländern. Unter diesen 11 Ländern belief sich der Rückgang während dieses Zeitraums in Italien, Portugal, Slowenien, Spanien und Ungarn auf mindestens 5 Prozent.

Analyse und Interpretationen

Gesamtausgaben im Verhältnis zum BIP

In allen OECD- und Partnerländern mit verfügbaren Daten wird ein bedeutender Teil des BIP für Bildungseinrichtungen ausgegeben. 2012 wendeten die OECD-Länder im Durchschnitt 5,3 Prozent ihres BIP für Bildungseinrichtungen des Primar- bis Tertiärbereichs auf (für den in den Elementarbereich investierten Teil des BIP s. Tab. C2.3).

2012 belief sich der in Bildungseinrichtungen des Primar- bis Tertiärbereichs investierte Anteil des BIP in 11 Ländern mit verfügbaren Daten auf mindestens 6 Prozent; in Kolumbien, Korea und Neuseeland waren es sogar mehr als 6,7 Prozent. Am anderen Ende des Spektrums wendeten Indonesien, Italien, Luxemburg, die Russische Föderation und die Slowakei weniger als 4 Prozent ihres BIP hierfür auf (Tab. B2.1).

Ausgaben für Bildungseinrichtungen aufgegliedert nach Bildungsstufen

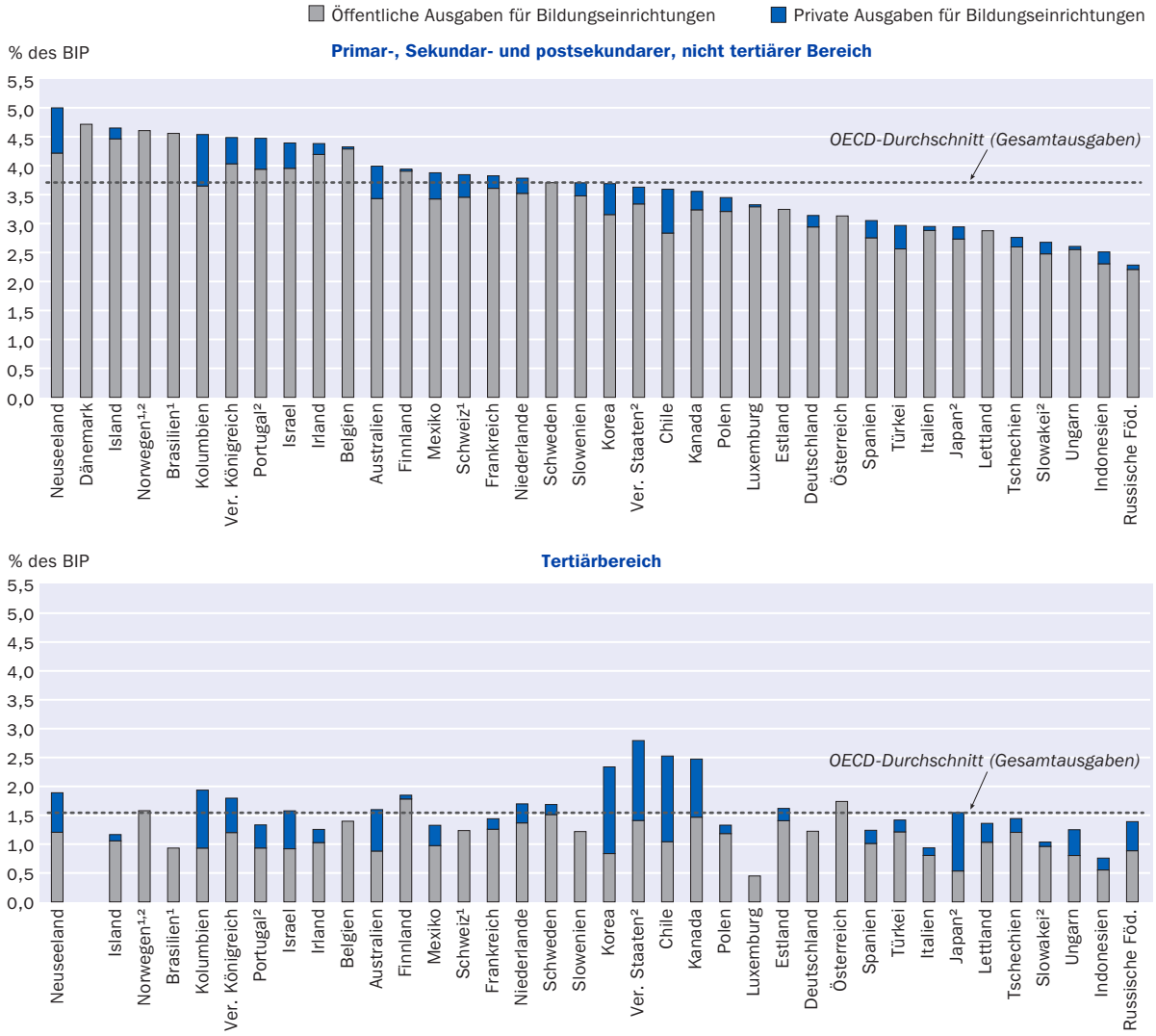
Zwei Drittel der Bildungsausgaben aller OECD-Länder (ohne Elementarbereich) entfallen im Durchschnitt auf den Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich, während mehr als ein Viertel auf den Tertiärbereich entfällt und 0,1 Prozent keiner bestimmten Bildungsstufe zugeordnet wird. Auf den Primar- und Sekundarbereich I entfallen im Durchschnitt der OECD-Länder rund 47 Prozent der Bildungsausgaben. Die Ausgaben für Bildungseinrichtungen sind abhängig von der Altersstruktur der Bevölkerung. Länder mit überdurchschnittlich hohen Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP sind in der Regel Länder mit einem überdurchschnittlich hohen Anteil der Bevölkerung in dem für den Primar- und Sekundarbereich I typischen Alter (Tab. B2.2 und Indikator C1).

In allen OECD- und Partnerländern mit verfügbaren Daten ist der Teil der nationalen Ressourcen, der für den Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Be-

Abbildung B2.2

Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP (2012)

Finanziert mit Mitteln aus öffentlichen und privaten Quellen, nach Bildungsstufe und Herkunft der Mittel



1. Nur öffentliche Ausgaben (Schweiz: nur im Tertiärbereich; Norwegen: nur Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich). 2. Einige Bildungsstufen sind in anderen Bildungsstufen enthalten. Einzelheiten s. Erläuterung von „x" in Hinweise für den Leser.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der mit Mitteln aus öffentlichen und privaten Quellen finanzierten Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich.

Quelle: OECD. Tabelle B2.3. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm.

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933283959

reich zusammen aufgewendet wird, wesentlich größer als der für den Tertiärbereich aufgewendete Teil. In allen Ländern lag dieser Anteil bei mehr als 50 Prozent der Bildungsausgaben (ohne Elementarbereich). Für den Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich reichen die Ausgaben als Prozentsatz des BIP von weniger als 3 Prozent in Indonesien, Japan, Lettland, der Russischen Föderation, der Slowakei, Tschechien und Ungarn bis zu 5 Prozent in Neuseeland.

Für den Primar- und Sekundarbereich I belaufen sich die Ausgaben als Prozentsatz des BIP in allen Ländern auf mindestens 1,5 Prozent, und in Australien, Brasilien, Däne-

mark, Irland, Island, Kolumbien, Mexiko, Neuseeland, Norwegen und dem Vereinigten Königreich sind es mindestens 3 Prozent (Tab. B2.1).

In fast allen Ländern belaufen sich die Ausgaben für den Tertiärbereich auf mindestens 1 Prozent – mit Ausnahme von Brasilien, Indonesien, Italien (ohne Kosten für Kurzstudiengänge), Luxemburg und Südafrika; in Chile, Kanada, Korea und den Vereinigten Staaten sind es mehr als 2,3 Prozent (Tab. B2.3 und Abb. B2.2).

Veränderungen der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen zwischen 2000 und 2012

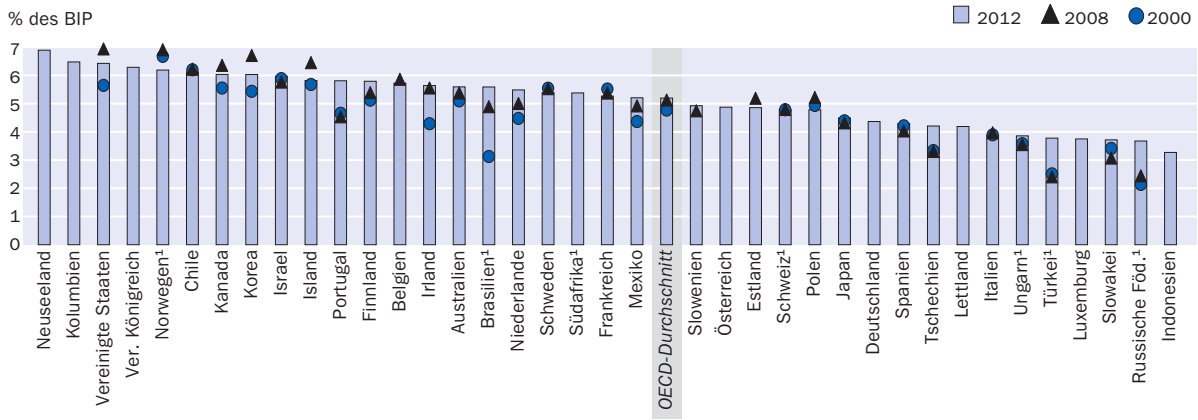
Der Anstieg der Schüler-/Studierendenzahlen im Sekundarbereich II und Tertiärbereich zwischen 2000 und 2012 ging in den meisten Ländern mit einem Anstieg der finanziellen Ausgaben für diese Bildungsstufen einher.

Im Zeitraum 2000 bis 2012 stiegen in allen Ländern mit vergleichbaren Daten sowohl die Ausgaben für Bildungseinrichtungen des Primar- bis Tertiärbereichs als auch das BIP (s. Tab. X2.3). In Chile, Frankreich, Italien, Norwegen, Polen und Schweden stiegen die Bildungsausgaben langsamer als das BIP, sodass die Ausgaben als Prozentsatz des BIP um bis zu 0,5 Prozentpunkte sanken. In allen anderen Ländern mit vergleichbaren Daten stiegen die öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen (Primar- bis Tertiärbereich) stärker als das BIP, was zu einem Anstieg der Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP führte (Abb. B2.3). Der Anstieg belief sich in einigen Ländern auf mindestens 1 Prozentpunkt – in Brasilien (von 3,1 Prozent auf 5,6 Prozent), Irland (von 4,3 Prozent auf 5,6 Prozent), den Niederlanden (von 4,5 Prozent auf 5,5 Prozent), Portugal (von 4,7 Prozent auf 5,8 Prozent), der Russischen Föderation (von 2,1 Prozent auf 3,7 Prozent) und in der Türkei (von 2,5 Prozent auf 3,8 Prozent) (Tab. B2.2).

Abbildung B2.3

Ausgaben für Bildungseinrichtungen des Primar- bis Tertiärbereichs als Prozentsatz des BIP (2000, 2008 und 2012)

Finanziert mit Mitteln aus öffentlichen und privaten Quellen, ohne nicht zugeordnete Bildungs-/Studiengänge



1. Nur öffentliche Ausgaben (Schweiz: nur im Tertiärbereich; Norwegen: nur Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich).

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der mit Mitteln aus öffentlichen und privaten Quellen finanzierten Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Jahr 2012.

Quelle: OECD. Tabelle B2.2. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933283964

Die Ausgaben für den Primar-, Sekundar- und den postsekundaren, nicht tertiären Bereich zusammen sowie für den Tertiärbereich veränderten sich in etwa ähnlich.

Die Auswirkungen der Wirtschaftskrise auf die öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen zwischen 2008 und 2012

Die im Jahr 2008 einsetzende globale Wirtschaftskrise hatte und hat noch immer sehr negative Auswirkungen auf die unterschiedlichen Bereiche der Wirtschaft. Die Daten der Jahre 2008 bis 2012 zeigen klar die Auswirkungen der Krise auf die Finanzierung von Bildungseinrichtungen, besonders wenn man den Zeitraum 2008 bis 2010 mit dem Zeitraum 2010 bis 2012 vergleicht.

Zwischen 2008 und 2010 sank das BIP (zu konstanten Preisen) in der Mehrheit der Länder (20 von 36 Ländern mit verfügbaren Daten) – in Estland, Finnland, Griechenland, Island, Irland, Slowenien und Ungarn sogar um mindestens 5 Prozent. Da in den meisten Ländern mehr als drei Viertel der Bildungsausgaben mit Mitteln aus öffentlichen Quellen finanziert werden, ergibt sich die Frage, wie sich der Rückgang des BIP-Wachstums auf die öffentlichen Bildungsausgaben ausgewirkt hat. Verfügbare Zahlen zeigen, dass der Bildungssektor von den Haushaltskürzungen am Anfang kaum berührt war.

Da in den meisten Ländern der öffentliche Haushalt, viele Monate bevor die Mittel tatsächlich fließen, verabschiedet wird, wirken sich aktuelle Entwicklungen nur in gewissem Umfang unmittelbar auf die Bildungsfinanzierung aus. Außerdem versuchen die meisten Staaten, das Bildungswesen vor starken Einschnitten bei den öffentlichen Ausgaben zu schützen.

Von den 36 Ländern mit verfügbaren Daten für den Zeitraum 2008 bis 2010 kürzten nur 6 Länder die öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen real: Estland (um 10 Prozent), Island (um 11 Prozent), Italien (um 6 Prozent), die Russische Föderation (um 4 Prozent), Ungarn (um 11 Prozent) und die Vereinigten Staaten (um 1 Prozent). Dies führte in Island, Italien und Ungarn zu einer Senkung der Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP (da die Ausgabensenkung höher war als der Rückgang des BIP bzw. das BIP im gleichen Zeitraum stieg). In den anderen 3 Ländern, veränderte sich der in Bildung investierte Teil des BIP nicht bzw. stieg, da der Rückgang der Ausgaben durch gleich hohe bzw. größere Steigerungen des BIP ausgeglichen wurde.

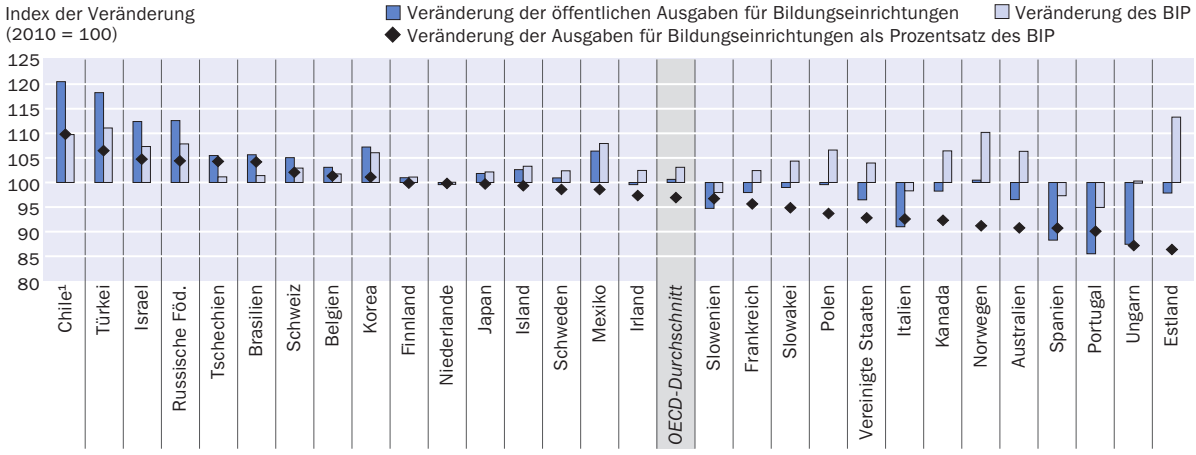
In allen anderen Ländern stiegen die öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen bzw. blieben stabil, während das BIP in einigen dieser Länder sank. Daher stieg der für Bildung bereitgestellte Anteil des BIP zwischen 2008 und 2010 weiter (im Durchschnitt der OECD-Länder um 6 Prozent) – mit Ausnahme von Chile und Polen. Dort stieg das BIP schneller als die öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen, was zu einem leichten Rückgang der öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP führte (Tab. B2.4).

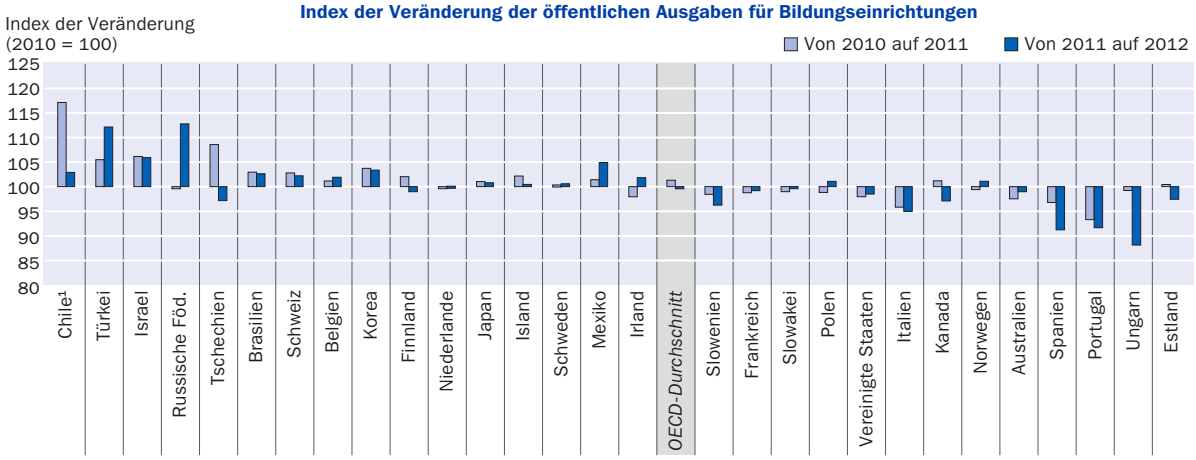
In den Jahren 2010 bis 2012 wirkte sich die Krise stärker auf die öffentlichen Ausgaben für Bildung aus. Während das BIP zwischen 2008 und 2010 in zwei Drittel der Länder mit verfügbaren Daten zurückging, blieb es zwischen 2010 und 2012 in allen Ländern

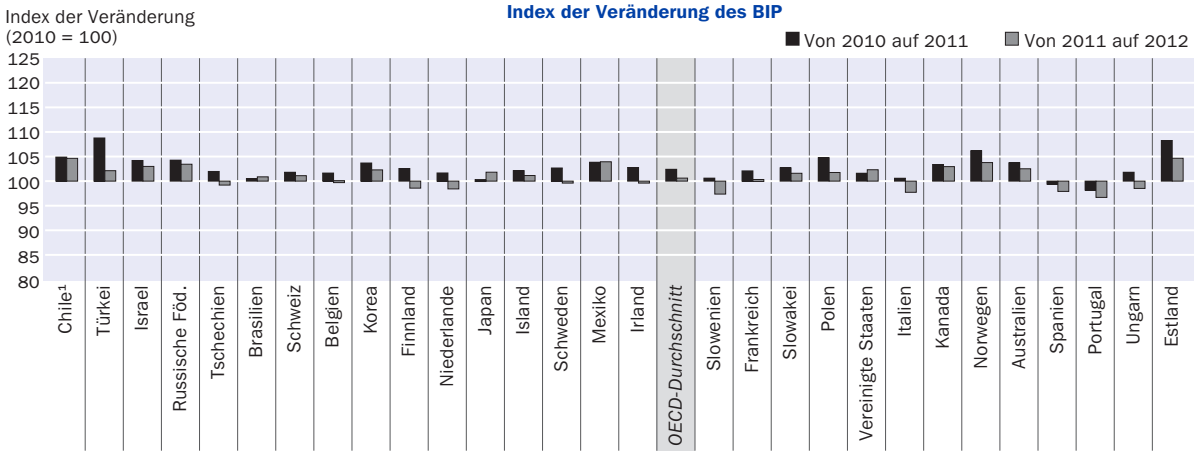
Abbildung B2.4

Auswirkungen der Wirtschaftskrise auf die öffentlichen Bildungsausgaben und Index der Veränderung der öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen und des BIP (2010 bis 2012)

Index der Veränderung der öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP zwischen 2010 und 2012, vom Primar- bis Tertiärbereich (2010=100, zu konstanten Preisen des Jahres 2012)







1. Daten beziehen sich auf 2011–2013 anstelle 2010–2012.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Veränderung der Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP.

Quelle: OECD. Tabelle B2.4. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm.

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933283976

bis auf 5 konstant bzw. stieg. Das BIP sank in Griechenland (um 15 Prozent), Italien (um 2 Prozent), Portugal (um 5 Prozent), Slowenien (um 2 Prozent) und Spanien (um 3 Prozent) (Abb. B2.4).

Die öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen begannen zwischen 2010 und 2012 zu sinken – später als das BIP, Grund hierfür war die für die Anpassung der öffentlichen Haushalte notwendige zeitliche Verzögerung. Die öffentlichen Ausgaben gingen von 2010 auf 2011 bzw. von 2011 auf 2012 zurück bzw. kontinuierlich über den ganzen 2-Jahres-Zeitraum, und zwar in mehr Ländern als zwischen 2008 und 2010. Über den gesamten Zeitraum 2010 bis 2012 gingen die öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen in 11 Ländern zurück, darunter in Italien, Portugal, Slowenien, Spanien und Ungarn um mindestens 5 Prozent. Zusammen mit dem Anstieg des BIP führte dies zu einem Rückgang der öffentlichen Ausgaben für Bildung als Prozentsatz des BIP in all diesen 11 Ländern, am stärksten in Estland mit 14 Prozent und Ungarn mit 13 Prozent.

Angewandte Methodik

Die Daten beziehen sich auf das Haushaltsjahr 2012 und beruhen auf der von der OECD im Jahre 2014 durchgeführten UOE-Datenerhebung zur Bildungsstatistik (weitere Informationen s. Anhang 3 unter *www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487edu/eag.htm*).

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

Tabellen Indikator B2

StatLink: *http://dx.doi.org/10.1787/888933285413*

- Tabelle B2.1: Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP, nach Bildungsstufe (2012)
- Tabelle B2.2: Entwicklung der Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP, nach Bildungsstufe (2000, 2005, 2008, 2010, 2011, 2012)
- Tabelle B2.3: Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP, nach Herkunft der Mittel und Bildungsstufe (2012)
- Tabelle B2.4: Veränderung der öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP (2008, 2009, 2010, 2011, 2012)

Letzte Aktualisierung der Daten: 23. Oktober 2015.
Weitere Aktualisierungen im Internet unter: *http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en*.

Tabelle B2.1

Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP, nach Bildungsstufe (2012)

Finanziert mit Mitteln aus öffentlichen und privaten Quellen[1]

	Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich				Tertiärbereich			Nicht zugeordnete Bildungs-/ Studien-gänge	Primar- bis Tertiär-bereich (einschl. nicht zuge-ordneter Bildungs-/ Studien-gänge)
	Primar- und Sekundar-bereich I	Sekundar-bereich II	Post-sekundarer, nicht tertiärer Bereich	Primar-, Sekundar- und post-sekundarer, nicht tertiärer Bereich insgesamt	Kurzstudien-gang	Bachelor-/ Master-/ Promotions- oder gleich-wertiger Studiengang	Tertiärbereich insgesamt		
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
OECD-Länder									
Australien	3,1	0,8	0,1	4,0	0,2	1,4	1,6	0,0	**5,6**
Österreich	2,1	1,0	0,0	3,1	0,3	1,5	1,7	0,0	**4,9**
Belgien	2,5	1,8[d]	x(2)	4,3	0,0	1,4	1,4	0,1	**5,9**
Kanada[2,3]	2,5[d]	1,1	m	3,6	0,9	1,6	2,5	0,0	**6,0**
Chile[4]	2,4	1,2	a	3,6	0,4	2,2	2,5	0,0	**6,1**
Tschechien	1,7	1,1	0,0	2,8	0,0	1,4	1,4	0,2	**4,4**
Dänemark	3,5	1,2	a	4,7	m	m	m	0,2	**m**
Estland	2,0	1,0	0,2	3,2	a	1,6	1,6	0,0	**4,9**
Finnland	2,4	1,5[d]	x(2)	3,9	0,0	1,8	1,8	0,0	**5,8**
Frankreich	2,5	1,3	0,0	3,8	0,3	1,1	1,4	0,0	**5,3**
Deutschland	1,9	1,0	0,2	3,1	0,0	1,2	1,2	0,1	**4,4**
Griechenland	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**
Ungarn	1,5	1,0	0,1	2,6	0,0	1,2	1,2	0,2	**4,1**
Island	3,3	1,3	0,1	4,7	0,0	1,1	1,2	0,6	**6,4**
Irland	3,2	0,9	0,3	4,4	x(7)	x(7)	1,3	0,0	**5,6**
Israel	2,5	1,9	0,0	4,4	0,3	1,3	1,6	0,5	**6,5**
Italien	1,8	1,1	0,1	3,0	m	0,9	0,9	0,0	**3,9**
Japan	2,1	0,9[d]	x(2,5,6)	2,9	0,2[d]	1,3[d]	1,5[d]	0,5	**5,0**
Korea	2,4	1,3	a	3,7	0,3	2,1	2,3	0,7	**6,7**
Luxemburg	2,3	1,0	0,0	3,3	0,0	0,4	0,4	0,0	**3,7**
Mexiko	3,0	0,9	m	3,9	x(7)	x(7)	1,3	0,2	**5,4**
Niederlande	2,6	1,2	0,0	3,8	0,0	1,7	1,7	0,0	**5,5**
Neuseeland	3,2	1,6	0,2	5,0	0,3	1,6	1,9	0,0	**6,9**
Norwegen[5]	3,1	1,5[d]	x(2)	4,6[d]	x(2)	1,6	1,6	0,3	**6,5**
Polen	2,4	0,9	0,1	3,4	0,0	1,3	1,3	0,0	**4,8**
Portugal	2,9	1,5[d]	x(2,6)	4,5	a	1,3[d]	1,3[d]	0,1	**5,9**
Slowakei	1,8	0,9[d]	x(2)	2,7[d]	x(2)	1,0	1,0	0,1	**3,8**
Slowenien	2,6	1,1[d]	x(2)	3,7	0,1	1,1	1,2	0,0	**4,9**
Spanien	2,2	0,9[d]	x(2)	3,1	0,2	1,1	1,2	0,0	**4,3**
Schweden	2,5	1,2	0,0	3,7	0,0	1,7	1,7	0,0	**5,4**
Schweiz[5]	2,5	0,9[d]	x(2)	3,5	0,0	1,3	1,3	0,1	**4,9**
Türkei	2,0	1,0	a	3,0	x(7)	x(7)	1,4	0,0	**4,4**
Ver. Königreich	3,0	1,5	a	4,5	x(7)	x(7)	1,8	0,0	**6,3**
Vereinigte Staaten	2,7	1,0	x(7)	3,6	x(7)	x(7)	2,8[d]	a	**6,4**
OECD-Durchschnitt	**2,5**	**1,2**	**0,1**	**3,7**	**0,2**	**1,4**	**1,5**	**0,1**	**5,3**
EU21-Durchschnitt	**2,4**	**1,2**	**0,1**	**3,6**	**0,1**	**1,3**	**1,4**	**0,1**	**4,9**
Partnerländer									
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**
Brasilien[5]	3,5	1,2	a	4,7	x(7)	x(7)	0,9	0,0	**5,6**
China	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**
Kolumbien[4]	3,9	0,7	x(2)	4,5	x(7)	x(7)	1,9	0,4	**6,8**
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**
Indonesien[4]	2,0	0,5	a	2,5	x(7)	x(7)	0,8	0,4	**3,7**
Lettland	1,9	0,8	0,0	2,8	0,2	1,2	1,4	0,0	**4,2**
Russische Föd.	x(4)	x(4)	x(4)	2,3	0,2	1,2	1,4	0,3	**4,0**
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**
Südafrika[2,5]	2,6	2,0	0,2	4,7	x(7)	x(7)	0,7	0,6	**6,0**
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Daten zum Elementarbereich finden sich in Indikator C2.

1. Einschließlich Mitteln aus internationalen Quellen. 2. Spalte (1) bezieht sich nur auf den Primarbereich und Spalte (2) auf den gesamten Sekundarbereich. 3. Referenzjahr 2011. 4. Referenzjahr 2013. 5. Nur öffentliche Ausgaben (Schweiz: nur im Tertiärbereich; Norwegen: nur Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich).

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

Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933285427

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

B 2

Tabelle B2.2

Entwicklung der Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP, nach Bildungsstufe (2000, 2005, 2008, 2010, 2011, 2012)

Finanziert mit Mitteln aus öffentlichen und privaten Quellen, nach Jahr

	Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich						Tertiärbereich						Primar- bis Tertiärbereich (ohne nicht zugeordnete Bildungs-/Studiengänge)					
	2000	2005	2008	2010	2011	2012	2000	2005	2008	2010	2011	2012	2000	2005	2008	2010	2011	2012
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
OECD-Länder																		
Australien	3,6	3,7	3,7	4,3	4,1	4,0	1,4	1,5	1,5	1,6	1,6	1,6	**5,1**	**5,2**	**5,2**	**5,9**	**5,7**	**5,6**
Österreich	m	m	m	m	m	3,1	m	m	m	m	m	1,7	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**4,9**
Belgien	m	4,1	4,3	4,3	4,2	4,3	m	1,2	1,3	1,4	1,4	1,4	**m**	**5,3**	**5,6**	**5,7**	**5,6**	**5,7**
Kanada[1,2]	3,3	3,5	3,4	3,9	3,8	3,6	2,3	2,5	2,5	2,7	2,6	2,5	**5,5**	**6,0**	**6,0**	**6,6**	**6,4**	**6,0**
Chile[3]	4,2	3,2	3,9	3,4	3,7	3,6	2,0	1,7	2,0	2,4	2,5	2,5	**6,2**	**4,9**	**5,9**	**5,7**	**6,2**	**6,1**
Tschechien	2,6	2,8	2,5	2,7	2,7	2,8	0,8	1,0	1,1	1,2	1,4	1,4	**3,3**	**3,7**	**3,6**	**3,9**	**4,1**	**4,2**
Dänemark	4,0	4,4	4,1	4,7	4,3	4,7	1,5	1,7	1,6	1,8	1,9	m	**5,5**	**6,0**	**5,8**	**6,5**	**6,1**	**m**
Estland	m	3,4	3,8	3,8	3,3	3,2	m	1,1	1,3	1,6	1,7	1,6	**m**	**4,6**	**5,1**	**5,4**	**5,0**	**4,9**
Finnland	3,5	3,7	3,6	4,0	3,9	3,9	1,6	1,7	1,6	1,8	1,9	1,8	**5,1**	**5,4**	**5,2**	**5,8**	**5,8**	**5,8**
Frankreich	4,2	3,9	3,8	4,0	3,9	3,8	1,3	1,3	1,4	1,5	1,5	1,4	**5,5**	**5,2**	**5,2**	**5,4**	**5,3**	**5,3**
Deutschland	m	m	m	3,3	3,2	3,1	m	m	m	1,2	1,2	1,2	**m**	**m**	**m**	**4,5**	**4,4**	**4,4**
Griechenland[2]	2,6	2,7	m	m	m	m	0,7	1,5	m	m	m	m	**3,3**	**4,2**	**m**	**m**	**m**	**m**
Ungarn[4]	2,7	3,2	2,9	2,8	2,6	2,6	0,8	0,9	0,9	0,8	1,0	1,2	**3,6**	**4,1**	**3,8**	**3,6**	**3,5**	**3,9**
Island	4,6	5,2	4,8	4,7	4,7	4,7	1,0	1,2	1,2	1,2	1,1	1,2	**5,7**	**6,4**	**6,0**	**5,8**	**5,8**	**5,8**
Irland	2,9	3,3	4,0	4,5	4,3	4,4	1,4	1,1	1,4	1,5	1,4	1,3	**4,3**	**4,4**	**5,3**	**6,0**	**5,7**	**5,6**
Israel	4,2	3,8	4,0	4,0	4,2	4,4	1,7	1,8	1,5	1,6	1,7	1,6	**5,9**	**5,6**	**5,5**	**5,5**	**5,9**	**6,0**
Italien	3,1	3,1	3,2	3,1	3,0	3,0	0,8	0,8	0,9	1,0	1,0	0,9	**3,9**	**4,0**	**4,1**	**4,1**	**4,0**	**3,9**
Japan[2]	3,0	2,9	2,9	3,0	3,0	2,9	1,4	1,4	1,5	1,5	1,6	1,5	**4,4**	**4,3**	**4,4**	**4,5**	**4,5**	**4,5**
Korea	3,3	3,8	3,9	3,9	3,8	3,7	2,1	2,1	2,4	2,4	2,4	2,3	**5,4**	**6,0**	**6,2**	**6,3**	**6,2**	**6,0**
Luxemburg	m	m	3,1	3,5	3,3	3,3	m	m	m	m	m	0,4	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**3,7**
Mexiko	3,4	3,9	3,6	3,9	3,9	3,9	0,9	1,2	1,2	1,4	1,3	1,3	**4,4**	**5,0**	**4,9**	**5,3**	**5,2**	**5,2**
Niederlande	3,2	3,6	3,5	3,8	3,7	3,8	1,3	1,5	1,5	1,6	1,6	1,7	**4,5**	**5,1**	**4,9**	**5,4**	**5,4**	**5,5**
Neuseeland	m	m	m	m	m	5,0	m	m	m	m	m	1,9	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**6,9**
Norwegen[2,4]	5,0	5,1	4,8	5,1	4,7	4,6	1,6	1,7	1,6	1,6	1,5	1,6	**6,7**	**6,8**	**6,4**	**6,7**	**6,3**	**6,2**
Polen	3,9	3,7	3,6	3,6	3,4	3,4	1,1	1,6	1,5	1,5	1,3	1,3	**4,9**	**5,3**	**5,1**	**5,1**	**4,7**	**4,8**
Portugal[2]	3,7	3,6	3,3	3,7	3,6	4,5	0,9	1,3	1,3	1,4	1,3	1,3	**4,7**	**4,8**	**4,6**	**5,1**	**4,9**	**5,8**
Slowakei[2]	2,6	2,8	2,6	3,0	2,7	2,7	0,8	0,9	0,9	0,9	1,0	1,0	**3,4**	**3,7**	**3,4**	**3,9**	**3,7**	**3,7**
Slowenien	m	4,1	3,6	3,8	3,7	3,7	m	1,3	1,1	1,2	1,3	1,2	**m**	**5,3**	**4,7**	**5,1**	**5,0**	**4,9**
Spanien	3,1	2,8	3,0	3,2	3,1	3,1	1,1	1,1	1,2	1,3	1,3	1,2	**4,2**	**3,9**	**4,2**	**4,5**	**4,4**	**4,3**
Schweden	4,0	4,0	3,8	3,8	3,7	3,7	1,5	1,5	1,5	1,7	1,7	1,7	**5,5**	**5,5**	**5,3**	**5,4**	**5,3**	**5,4**
Schweiz[4]	3,7	4,0	3,7	3,8	3,8	3,5	1,1	1,3	1,1	1,2	1,2	1,3	**4,8**	**5,3**	**4,8**	**5,0**	**5,0**	**4,8**
Türkei[4]	1,8	2,0	2,2	2,5	2,3	2,6	0,7	0,8	0,8	0,9	1,0	1,2	**2,5**	**2,8**	**2,9**	**3,5**	**3,3**	**3,8**
Ver. Königreich[4]	m	4,2	3,3	4,3	4,4	4,5	m	m	m	m	m	1,8	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**6,3**
Vereinigte Staaten[2]	3,6	3,6	3,9	3,8	3,7	3,6	2,1	2,3	2,5	2,6	2,7	2,8	**5,6**	**6,0**	**6,4**	**6,5**	**6,4**	**6,4**
OECD-Durchschnitt	**3,5**	**3,6**	**3,6**	**3,8**	**3,6**	**3,7**	**1,3**	**1,4**	**1,4**	**1,5**	**1,5**	**1,5**	**4,8**	**5,0**	**5,0**	**5,3**	**5,2**	**5,2**
EU21-Durchschnitt	**3,3**	**3,5**	**3,5**	**3,7**	**3,5**	**3,6**	**1,1**	**1,3**	**1,3**	**1,4**	**1,4**	**1,4**	**4,4**	**4,7**	**4,8**	**5,0**	**4,9**	**4,9**
OECD-Durchschnitt für Länder mit verfügbaren Daten für alle Referenzjahre	**3,5**	**3,6**	**3,5**	**3,7**	**3,6**	**3,6**	**1,3**	**1,4**	**1,5**	**1,6**	**1,6**	**1,6**	**4,8**	**5,0**	**5,0**	**5,2**	**5,2**	**5,2**
Partnerländer																		
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
Brasilien[4]	2,4	3,2	4,1	4,3	4,4	4,7	0,7	0,8	0,8	0,9	0,9	0,9	**3,1**	**4,0**	**4,8**	**5,2**	**5,3**	**5,6**
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
Kolumbien[3]	m	m	m	m	m	4,5	m	m	m	m	m	1,9	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**6,5**
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
Indonesien[3]	m	m	m	m	m	2,5	m	m	m	m	m	0,8	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**3,3**
Lettland	m	m	m	m	m	2,8	m	m	m	m	m	1,4	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**4,2**
Russische Föd.[4]	1,7	1,9	2,0	2,0	2,0	2,3	0,5	0,8	0,9	1,0	0,9	1,4	**2,1**	**2,7**	**3,0**	**3,0**	**2,8**	**3,7**
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
Südafrika[4]	m	m	m	m	m	4,7	m	m	m	m	m	0,7	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**5,4**
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

1. Referenzjahr 2011 anstelle 2012. Referenzjahr 2004 anstelle 2005. 2. Einige Bildungsstufen sind in anderen Bildungsstufen enthalten. Einzelheiten s. Erläuterung von „x" in Hinweise für den Leser. 3. Referenzjahr 2013 anstelle 2012. Referenzjahr 2006 anstelle 2005. 4. Nur öffentliche Ausgaben (Schweiz: nur im Tertiärbereich; Norwegen: nur im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich; Russische Föderation: Daten nur für 1995 und 2000 verfügbar).

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

Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933285434

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle B2.3

Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP, nach Herkunft der Mittel und Bildungsstufe (2012)

Finanziert mit Mitteln aus öffentlichen und privaten Quellen

	Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich			Tertiärbereich			Primar- bis Tertiärbereich (einschl. nicht zugeordneter Bildungs-/Studiengänge)		
	Öffentlich[1]	Privat[2]	Gesamt	Öffentlich[1]	Privat[2]	Gesamt	Öffentlich[1]	Privat[2]	Gesamt
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
OECD-Länder									
Australien	3,4	0,6	**4,0**	0,9	0,7	**1,6**	4,3	1,3	**5,6**
Österreich	3,1	0,0	**3,1**	1,7	0,0	**1,7**	4,9	0,0	**4,9**
Belgien	4,3	0,0	**4,3**	1,4	0,0	**1,4**	5,9	0,0	**5,9**
Kanada[3,4]	3,2[d]	0,3[d]	**3,6[d]**	1,5	1,0	**2,5**	4,7	1,3	**6,0**
Chile[5]	2,8	0,8	**3,6**	1,0	1,5	**2,5**	3,9	2,2	**6,1**
Tschechien	2,6	0,2	**2,8**	1,2	0,2	**1,4**	4,0	0,4	**4,4**
Dänemark	4,7	0,0	**4,7**	m	m	**m**	m	m	**m**
Estland	3,2	0,0	**3,2**	1,4	0,2	**1,6**	4,7	0,1	**4,9**
Finnland	3,9	0,0	**3,9**	1,8	0,1	**1,8**	5,7	0,1	**5,8**
Frankreich	3,6	0,2	**3,8**	1,3	0,2	**1,4**	4,9	0,4	**5,3**
Deutschland	2,9	0,2	**3,1**	1,2	0,0	**1,2**	4,3	0,1	**4,4**
Griechenland	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
Ungarn	2,6	0,1	**2,6**	0,8	0,4	**1,2**	3,6	0,5	**4,1**
Island	4,5	0,2	**4,7**	1,1	0,1	**1,2**	5,9	0,5	**6,4**
Irland	4,2	0,2	**4,4**	1,0	0,2	**1,3**	5,2	0,4	**5,6**
Israel	4,0	0,4	**4,4**	0,9	0,7	**1,6**	5,1	1,3	**6,5**
Italien[6]	2,9	0,1	**3,0**	0,8	0,1	**0,9**	3,7	0,2	**3,9**
Japan[4]	2,7	0,2	**2,9**	0,5	1,0	**1,5**	3,5	1,5	**5,0**
Korea	3,2	0,5	**3,7**	0,8	1,5	**2,3**	4,7	2,0	**6,7**
Luxemburg	3,3	0,0	**3,3**	0,4	0,0	**0,4**	3,7	0,0	**3,7**
Mexiko	3,4	0,5	**3,9**	1,0	0,4	**1,3**	4,6	0,8	**5,4**
Niederlande	3,5	0,3	**3,8**	1,4	0,3	**1,7**	4,9	0,6	**5,5**
Neuseeland	4,2	0,8	**5,0**	1,2	0,7	**1,9**	5,4	1,5	**6,9**
Norwegen[4]	4,6	0,0	**4,6**	1,6	0,0	**1,6**	6,5	0,0	**6,5**
Polen	3,2	0,2	**3,4**	1,2	0,1	**1,3**	4,4	0,4	**4,8**
Portugal[4]	3,9	0,5	**4,5**	0,9	0,4	**1,3**	5,0	0,9	**5,9**
Slowakei[4]	2,5	0,2	**2,7**	1,0	0,1	**1,0**	3,5	0,3	**3,8**
Slowenien	3,5	0,2	**3,7**	1,2	0,0	**1,2**	4,7	0,2	**4,9**
Spanien	2,8	0,3	**3,1**	1,0	0,2	**1,2**	3,8	0,5	**4,3**
Schweden	3,7	0,0	**3,7**	1,5	0,2	**1,7**	5,2	0,2	**5,4**
Schweiz	3,5	0,0	**3,5**	1,2	0,0	**1,2**	4,9	0,0	**4,9**
Türkei	2,6	0,4	**3,0**	1,2	0,2	**1,4**	3,8	0,6	**4,4**
Ver. Königreich	4,0	0,5	**4,5**	1,2	0,6	**1,8**	5,2	1,0	**6,3**
Vereinigte Staaten[4]	3,3	0,3	**3,6**	1,4	1,4	**2,8**	4,7	1,7	**6,4**
OECD-Durchschnitt	**3,5**	**0,3**	**3,7**	**1,2**	**0,4**	**1,5**	**4,7**	**0,7**	**5,3**
EU21-Durchschnitt	**3,4**	**0,2**	**3,6**	**1,2**	**0,2**	**1,4**	**4,6**	**0,3**	**4,9**
Partnerländer									
Argentinien	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
Brasilien	4,6	0,0	**4,6**	0,9	0,0	**0,9**	5,4	0,0	**5,4**
China	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
Kolumbien[5]	3,6	0,9	**4,5**	0,9	1,0	**1,9**	4,9	1,9	**6,8**
Indien	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
Indonesien[5]	2,3	0,2	**2,5**	0,6	0,2	**0,8**	3,3	0,4	**3,7**
Lettland	2,9	0,0	**2,8**	1,0	0,3	**1,4**	3,9	0,3	**4,2**
Russische Föd.	2,2	0,1	**2,3**	0,9	0,5	**1,4**	3,4	0,6	**4,0**
Saudi-Arabien	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
Südafrika	4,7	m	**m**	0,7	m	**m**	6,0	m	**m**
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

1. Einschließlich öffentlicher Subventionen an private Haushalte, die Bildungseinrichtungen zuzurechnen sind, sowie direkter mit Mitteln aus internationalen Quellen finanzierter Ausgaben für Bildungseinrichtungen. 2. Abzüglich öffentlicher Subventionen, die Bildungseinrichtungen zuzurechnen sind.
3. Referenzjahr 2011. 4. Einige Bildungsstufen sind in anderen Bildungsstufen enthalten. Einzelheiten s. Erläuterung von „x“ in Hinweise für den Leser.
5. Referenzjahr 2013. 6. Ohne Kurzstudiengänge.
Quelle: OECD. Argentinien, China, Indien, Indonesien, Kolumbien, Saudi-Arabien und Südafrika: Statistikinstitut der UNESCO. Lettland: Eurostat.
Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933285443
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

B 2

Tabelle B2.4

Veränderung der öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP (2008, 2009, 2010, 2011, 2012)

Index der Veränderung der öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP zwischen 2008 und 2012, Primar- bis Tertiärbereich (zu konstanten Preisen des Jahres 2012)

	Veränderung der öffentlichen[1] Ausgaben für Bildungseinrichtungen des Primar- bis Tertiärbereichs						Veränderung des BIP						Veränderung der öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP					
	Von 2008 auf 2009 (2008 = 100)	Von 2009 auf 2010 (2009 = 100)	Von 2010 auf 2011 (2010 = 100)	Von 2011 auf 2012 (2011 = 100)	Zwischen 2008 und 2010 (2008 = 100)	Zwischen 2010 und 2012 (2010 = 100)	Von 2008 auf 2009 (2008 = 100)	Von 2009 auf 2010 (2009 = 100)	Von 2010 auf 2011 (2010 = 100)	Von 2011 auf 2012 (2011 = 100)	Zwischen 2008 und 2010 (2008 = 100)	Zwischen 2010 und 2012 (2010 = 100)	Von 2008 auf 2009 (2008 = 100)	Von 2009 auf 2010 (2009 = 100)	Von 2010 auf 2011 (2010 = 100)	Von 2011 auf 2012 (2011 = 100)	Zwischen 2008 und 2010 (2008 = 100)	Zwischen 2010 und 2012 (2010 = 100)
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
OECD-Länder																		
Australien	116	106	98	99	**123**	**97**	102	102	104	103	**104**	**106**	114	104	94	97	**118**	**91**
Österreich	m	m	m	m	**m**	**m**	96	102	103	101	**98**	**104**	m	m	m	m	**m**	**m**
Belgien	99	102	101	102	**102**	**103**	97	103	102	100	**100**	**102**	102	100	100	102	**102**	**101**
Kanada	103	106	101	97	**109**	**98**	101	97	103	103	**98**	**106**	101	109	98	94	**111**	**92**
Chile[2]	102	104	117	103	**107**	**121**	106	106	105	105	**112**	**110**	97	99	112	98	**95**	**110**
Tschechien	105	99	109	97	**104**	**105**	95	102	102	99	**97**	**101**	110	97	106	98	**107**	**104**
Dänemark	m	m	m	m	**m**	**m**	95	102	101	99	**96**	**100**	m	m	m	m	**m**	**m**
Estland	95	95	100	97	**90**	**98**	85	102	108	105	**87**	**113**	111	92	93	93	**103**	**86**
Finnland	101	104	102	99	**105**	**101**	92	103	103	99	**94**	**101**	110	101	99	100	**111**	**100**
Frankreich	103	101	99	99	**104**	**98**	97	102	102	100	**99**	**102**	106	99	97	99	**105**	**96**
Deutschland	m	m	101	99	**m**	**100**	94	104	104	100	**98**	**104**	m	m	97	98	**m**	**96**
Griechenland	m	m	m	m	**m**	**m**	96	95	91	93	**90**	**85**	m	m	m	m	**m**	**m**
Ungarn	94	94	99	88	**89**	**87**	93	101	102	99	**94**	**100**	101	94	97	89	**94**	**87**
Island	96	93	102	100	**89**	**103**	95	97	102	101	**92**	**103**	101	95	100	99	**96**	**99**
Irland	106	98	98	102	**103**	**100**	94	100	103	100	**93**	**102**	113	98	95	102	**111**	**97**
Israel	100	108	106	106	**109**	**112**	102	106	104	103	**108**	**107**	99	102	102	103	**101**	**105**
Italien	97	97	96	95	**94**	**91**	95	102	101	98	**96**	**98**	102	95	95	97	**97**	**93**
Japan	101	104	101	101	**105**	**102**	96	103	100	102	**100**	**102**	105	101	101	99	**106**	**100**
Korea	111	102	104	103	**114**	**107**	101	107	104	102	**107**	**106**	111	96	100	101	**106**	**101**
Luxemburg	m	m	m	m	**m**	**m**	95	105	103	100	**100**	**102**	m	m	m	m	**m**	**m**
Mexiko	102	106	101	105	**109**	**106**	95	105	104	104	**100**	**108**	107	101	98	101	**108**	**99**
Niederlande	106	102	100	100	**108**	**100**	97	101	102	98	**98**	**100**	110	101	98	102	**111**	**100**
Neuseeland	m	m	m	m	**m**	**m**	102	101	102	103	**103**	**105**	m	m	m	m	**m**	**m**
Norwegen	106	99	99	101	**105**	**100**	98	102	106	104	**100**	**110**	108	97	94	97	**105**	**91**
Polen	103	103	99	101	**105**	**100**	103	104	105	102	**106**	**107**	100	99	94	99	**99**	**94**
Portugal	113	101	93	92	**114**	**86**	97	102	98	97	**99**	**95**	116	99	95	95	**115**	**90**
Slowakei	108	109	99	100	**118**	**99**	95	105	103	102	**99**	**104**	114	104	96	98	**119**	**95**
Slowenien	100	100	98	96	**100**	**95**	92	101	101	97	**93**	**98**	108	99	98	99	**107**	**97**
Spanien	104	99	97	91	**103**	**88**	96	100	99	98	**96**	**97**	108	99	97	93	**107**	**91**
Schweden	101	102	100	101	**103**	**101**	95	106	103	100	**100**	**102**	106	96	98	101	**102**	**99**
Schweiz	106	101	103	102	**108**	**105**	98	103	102	101	**101**	**103**	109	98	101	101	**107**	**102**
Türkei	111	110	105	112	**122**	**118**	95	109	109	102	**104**	**111**	117	101	97	110	**118**	**106**
Ver. Königreich	104	102	110	m	**m**	**m**	96	102	102	101	**98**	**102**	109	100	109	m	**m**	**m**
Vereinigte Staaten	101	98	98	98	**99**	**96**	97	103	102	102	**100**	**104**	104	96	96	96	**100**	**93**
OECD-Durchschnitt	**103**	**102**	**101**	**100**	**105**	**101**	**97**	**102**	**102**	**101**	**99**	**103**	**107**	**99**	**99**	**99**	**106**	**97**
EU21-Durchschnitt	**102**	**101**	**99**	**97**	**103**	**97**	**95**	**102**	**102**	**99**	**97**	**101**	**108**	**98**	**98**	**98**	**106**	**95**
Partnerländer																		
Argentinien	m	m	m	m	**m**	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**
Brasilien	104	113	103	103	**118**	**106**	100	110	101	101	**110**	**101**	105	103	102	102	**108**	**104**
China	m	m	m	m	**m**	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**
Kolumbien	m	m	m	m	**m**	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**
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**
Lettland	m	m	m	m	**m**	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**
Russische Föd.	108	89	100	113	**96**	**113**	92	105	104	103	**96**	**108**	117	85	96	109	**100**	**104**
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. Ohne Subventionen, die mit Mitteln aus öffentlichen Quellen finanzierten Zahlungen an Bildungseinrichtungen zuzurechnen sind. 2. Daten beziehen sich auf 2009–2013 anstelle 2008–2012.

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

Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933285457

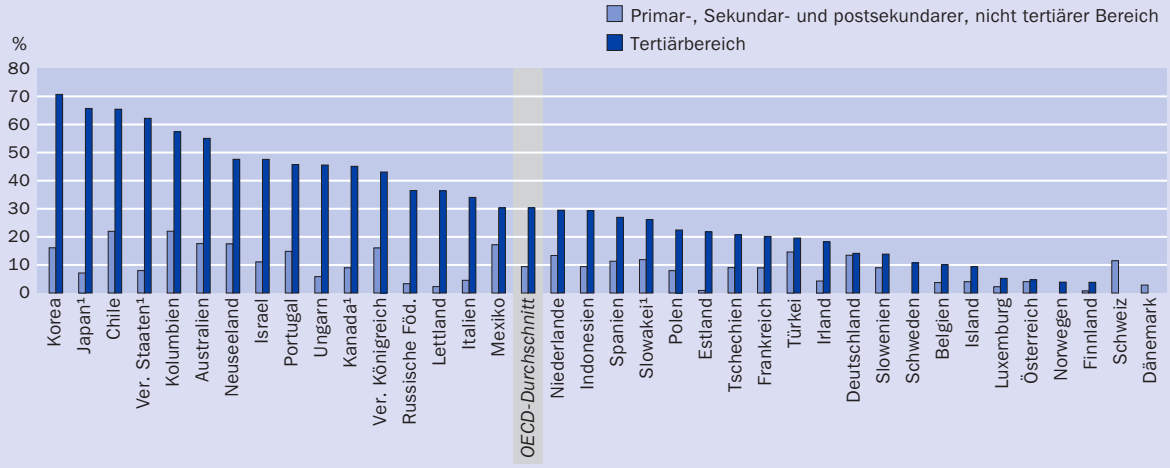
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

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

- Im Durchschnitt der OECD-Länder stammen 83 Prozent aller Mittel für Bildungseinrichtungen des Primar- bis Tertiärbereichs aus öffentlichen Quellen.
- Fast 91 Prozent der Mittel für Bildungseinrichtungen im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich stammen im Durchschnitt der OECD-Länder aus öffentlichen Quellen, nur in Chile und Kolumbien liegt dieser Anteil bei weniger als 80 Prozent.
- Von den Bildungseinrichtungen des Primar- bis Tertiärbereichs werden die Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs am stärksten aus privaten Mitteln finanziert (30 Prozent).

Abbildung B3.1

Anteil der privaten Ausgaben für Bildungseinrichtungen (2012)



1. Einige Bildungsstufen sind in anderen Bildungsstufen enthalten. Einzelheiten s. Erläuterung von „x" in Hinweise für den Leser.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils privater Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich.
Quelle: OECD. Tabelle B3.1. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm.
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933283989

Erläuterung der Abbildung: Die Abbildung zeigt die privaten Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen. Darin enthalten sind sämtliche Beträge, die über private Quellen an Bildungseinrichtungen fließen, einschließlich staatlich subventionierter Zahlungen privater Haushalte, von privaten Haushalten bezahlter Schul-/Studiengebühren sowie anderer privater Ausgaben (z. B. für Unterbringung), die den Bildungseinrichtungen zukommen.

Kontext

Heute nehmen mehr Menschen an einer größeren Vielfalt von Bildungsgängen als je zuvor teil, die von immer mehr Anbietern angeboten werden. Deshalb wird die Frage, wer das Streben des Einzelnen nach besserer Bildung unterstützen soll, der Staat oder die Bildungsteilnehmer selbst, immer wichtiger. In der gegenwärtigen wirtschaftlichen Situation haben viele Regierungen Schwierigkeiten, die nötigen Mittel für eine alleinige Finanzierung der gestiegenen Nachfrage nach Bildung durch die öffentliche

Hand aufzubringen. Zudem fordern manche Politiker, dass diejenigen, die am stärksten von Bildung profitieren, nämlich diejenigen, die Bildungsangebote wahrnehmen, auch zumindest einen Teil der Kosten tragen sollten. Zwar wird Bildung immer noch zum größten Teil durch öffentliche Mittel finanziert, aber private Mittel rücken zunehmend in den Vordergrund.

In vielen OECD-Ländern ist das Verhältnis von öffentlichen und privaten Mitteln bei der Bildungsfinanzierung ein wichtiges politisches Thema, insbesondere in Bezug auf den Elementarbereich und den Tertiärbereich, wo eine vollständige oder fast vollständige Finanzierung durch öffentliche Mittel weniger üblich ist. Auf diesen Bildungsstufen stammt die private Finanzierung vor allem von den privaten Haushalten, was Befürchtungen hinsichtlich eines gerechten Zugangs zu Bildung aufwirft. Besonders intensiv wird diese Debatte im Hinblick auf die Finanzierung des Tertiärbereichs geführt. Einige Akteure haben Bedenken, dass sich das Verhältnis zwischen öffentlicher und privater Finanzierung so stark verschieben könnte, dass dadurch potenzielle Studierende von der Aufnahme eines Studiums im Tertiärbereich abgehalten werden. Andere meinen, die Länder sollten die öffentlichen Unterstützungsleistungen für Studierende signifikant erhöhen, während sich wiederum andere dafür einsetzen, mehr Mittel von privaten Unternehmen zur Finanzierung des Tertiärbereichs zu nutzen. Im Gegensatz dazu gilt der Besuch des Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bildungsbereichs, für den größtenteils Schulpflicht besteht, normalerweise als öffentliches Gut, und er wird daher hauptsächlich von der öffentlichen Hand finanziert.

Weitere wichtige Ergebnisse

- Zwischen 2000 und 2012 stieg die Finanzierung von Bildungseinrichtungen durch öffentliche Mittel im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bildungsbereich zusammen und im Tertiärbereich in fast allen Ländern mit verfügbaren Daten. Da jedoch im Tertiärbereich immer mehr private Haushalte einen Teil der Bildungskosten übernehmen, nahm die private Finanzierung in mehr als drei Viertel der Länder sogar noch stärker zu.
- Mit öffentlichen Mitteln werden hauptsächlich öffentliche Bildungseinrichtungen finanziert, aber auch – in unterschiedlichem Ausmaß – private Bildungseinrichtungen. Im Durchschnitt aller OECD-Länder sind im Primar- bis Tertiärbereich zusammen die öffentlichen Ausgaben für öffentliche Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden 91 Prozent höher als die öffentlichen Ausgaben für private Bildungseinrichtungen. Diese Zahl variiert jedoch von 64 Prozent im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich zusammen bis zu mehr als dem Doppelten (151 Prozent mehr) im Tertiärbereich.
- 5 der 6 Länder mit den niedrigsten öffentlichen Ausgaben pro Studierenden an öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs haben (mit Ausnahme eines Landes) auch die geringste Anzahl an Studierenden an öffentlichen Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich.
- In den meisten Ländern mit verfügbaren Daten wird der größte Teil der privaten Ausgaben für den Tertiärbereich von den privaten Haushalten getragen. Ausnah-

men sind hier Belgien, Österreich, Schweden, Tschechien und das Vereinigte Königreich, wo die Ausgaben anderer privater Einheiten (z. B. privatwirtschaftlicher Unternehmen und gemeinnütziger Organisationen) höher als die Ausgaben privater Haushalte sind, hauptsächlich weil die hier von den Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs erhobenen Studiengebühren niedrig oder vernachlässigbar sind (mit Ausnahme des Vereinigten Königreichs).

Entwicklungstendenzen

Zwischen 2000 und 2012 ging in den 20 OECD-Ländern, für die Trenddaten für alle Jahre verfügbar sind, der durchschnittliche Anteil der öffentlichen Finanzierung von Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich von 68,8 Prozent im Jahr 2000 auf 64,9 Prozent im Jahr 2005 und dann geringfügig auf 64,5 Prozent im Jahr 2012 zurück (Tab. B3.2b). Diese Entwicklung wurde hauptsächlich durch einige europäische Länder beeinflusst, in denen die Studiengebühren signifikant geändert wurden und Unternehmen durch die Gewährung von Zuschüssen stärker in die Finanzierung von Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs eingebunden sind.

Zwischen 2000 und 2012 stieg in mehr als drei Viertel der Länder (17 von 22 Ländern mit vergleichbaren Daten) der Anteil der privaten Finanzierung im Tertiärbereich. Im Durchschnitt der OECD-Länder stieg dieser Anteil um mehr als 4 Prozentpunkte und in Italien, Mexiko, Portugal, der Slowakei und Ungarn sogar um mehr als 9 Prozentpunkte (Tab. B3.2b). In diesen Ländern stieg der private Anteil der Finanzierung am stärksten zwischen 2000 und 2008, was auf einen wesentlich stärkeren Anstieg der privaten als der öffentlichen Finanzierung zurückzuführen ist.

Zwischen 2000 und 2012 änderte sich im Durchschnitt der OECD-Länder mit vergleichbaren Daten auch im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich der Anteil der privaten Finanzierung kaum, stieg aber dennoch in einigen Ländern – am stärksten (um mindestens 9 Prozentpunkte) in Portugal und der Slowakei. Chile ist das einzige Land mit einem signifikanten Anstieg (mehr als 9 Prozentpunkte) des Anteils der öffentlichen Finanzierung während dieses Zeitraums (Tab. B3.2a).

Analyse und Interpretationen

Der Anteil öffentlicher und der privater Ausgaben für Bildungseinrichtungen

In den OECD-Ländern werden Bildungseinrichtungen immer noch überwiegend aus öffentlichen Mitteln finanziert, obwohl es im Tertiärbereich einen erheblichen und zunehmenden Anteil privater Finanzierung gibt. Im Durchschnitt aller OECD-Länder stammen 83 Prozent aller Mittel für Bildungseinrichtungen des Primar- bis Tertiärbereichs direkt aus öffentlichen Quellen, 17 Prozent stammen aus privaten Quellen (Abb. B3.1 und Tab. B3.1).

Der Anteil der öffentlichen und der privaten Finanzierung variiert jedoch erheblich zwischen den einzelnen Ländern. Bei einem Vergleich der Ausgaben für Bildungsein-

richtungen vom Primar- bis zum Tertiärbereich zusammen liegt der Anteil der privaten Finanzierung in Israel, Kanada, Portugal und dem Vereinigten Königreich bei mehr als 20 Prozent, in Australien, Japan und Neuseeland bei mehr als 25 Prozent, in Kolumbien, Korea und den Vereinigten Staaten bei mehr als 30 Prozent und erreicht in Chile fast 40 Prozent. Im Gegensatz hierzu werden in Finnland, Luxemburg und Schweden weniger als 4 Prozent der Ausgaben für Bildungseinrichtungen aus privaten Mitteln finanziert (Tab. B3.1).

Der Anteil öffentlicher und privater Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich

Die öffentlichen Haushalte sind in allen Ländern im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bildungsbereich die wichtigste Finanzquelle. In der Hälfte der Länder mit verfügbaren Daten werden weniger als 10 Prozent der Bildungsausgaben privat finanziert, und dieser Anteil liegt nur in Chile und Kolumbien bei mehr als 20 Prozent (Tab. B3.1 und Abb. B3.1). In den meisten Ländern wird auf diesen Bildungsstufen der größte Teil der privaten Ausgaben von den privaten Haushalten getätigt und betrifft hauptsächlich Schul-/Studiengebühren (Abb. B3.2). In den Niederlanden und der Schweiz hingegen machen Beiträge privatwirtschaftlicher Unternehmen zur dualen Berufsausbildung den Großteil der privaten Ausgaben im Sekundarbereich II und im postsekundaren, nicht tertiären Bereich aus (s. Kasten B3.1). Auch in Kanada leisten andere private Einheiten einen höheren Beitrag als die privaten Haushalte.

Zwischen 2000 und 2012 sank der Anteil der öffentlichen Finanzierung für den Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich in den 19 Ländern mit verfügbaren Daten für alle Jahre leicht von durchschnittlich 90,6 Prozent im Jahr 2000 auf durchschnittlich 89,7 Prozent im Jahr 2012. In Israel, Italien, Mexiko, Polen und Spanien sank dieser Anteil um mindestens 2 Prozentpunkte und in Portugal und der Slowakei um mindestens 9 Prozentpunkte. In den anderen Ländern gab es eine Verschiebung in die entgegengesetzte Richtung, also hin zur öffentlichen Finanzierung, die sich zwischen 2000 und 2012 in Japan und Korea auf mehr als 3 Prozentpunkte und in Chile auf mehr als 9 Prozentpunkte belief (Tab. B3.2a).

Der Anteil öffentlicher und privater Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich

Im Tertiärbereich deuten die hohen privaten Erträge (s. Indikator A7) darauf hin, dass eine stärkere Beteiligung von Privatpersonen und anderer privater Einheiten an den Kosten der (Aus-)Bildung gerechtfertigt sein könnte, solange gewährleistet wird, dass Studierenden unabhängig von ihren wirtschaftlichen Verhältnissen Finanzierungsmöglichkeiten zur Verfügung stehen (s. Indikator B5). In allen Ländern ist der Anteil privater Mittel an der Bildungsfinanzierung im Tertiärbereich weitaus höher (durchschnittlich fast 30 Prozent der Gesamtausgaben auf dieser Bildungsstufe) als im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich (Abb. B3.1 und Tab. B3.1).

Der Anteil der Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich, der von Privatpersonen, Unternehmen und anderen privaten Einheiten getragen wird, einschließlich staatlich subventionierter privater Zahlungen, reicht von weniger als 5 Prozent in Finnland, Norwegen und Österreich (wo die von den Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich erhobenen Studiengebühren niedrig oder vernachlässigbar sind) bis zu mehr als

Kasten B3.1

Private Aufwendungen für die betriebliche Komponente von Ausbildungsgängen

In vielen Ländern gibt es kombinierte schulische und betriebliche Ausbildungsgänge in der einen oder anderen Form (z. B. Lehrlingsausbildungen, duale Berufsausbildungsgänge). Wie diese Ausbildungsgänge ausgewiesen werden, wirkt sich in einigen Ländern stark auf die Finanzindikatoren aus, auch wenn diese Auswirkungen in den meisten Ländern nicht signifikant sind (s. Tabelle am Ende dieses Kastens). Ausgaben privatwirtschaftlicher Arbeitgeber für die Ausbildung von Auszubildenden (z. B. für die Vergütung von Ausbildern sowie die Kosten für Lehrmaterialien und Ausrüstung) sowie weiterer Teilnehmender in den Ausbildungsgängen sind in den Finanzindikatoren, die in *Bildung auf einen Blick* veröffentlicht werden, berücksichtigt. Auch die Ausgaben für die Ausbildung betrieblicher Ausbilder werden erfasst.

Von den Ländern, in denen es kombinierte schulische und betriebliche Ausbildungsgänge gibt, werden nur in Deutschland, der Schweiz und in beschränktem Umfang auch in den Niederlanden in Umfragen bei Arbeitgebern Daten zu diesen privatwirtschaftlichen Ausgaben erhoben. In einer Reihe von Ländern, z. B. Finnland, Norwegen, der Slowakei und Tschechien, wird die Ausbildung am Arbeitsplatz entweder direkt vom Staat finanziert, oder die Ausgaben werden den Unternehmen rückerstattet, sodass bei den meisten Ländern die privaten Ausgaben bei den Indikatoren implizit bei den öffentlichen Ausgaben mit erfasst sind.

In 10 der 17 Länder mit einem moderat bis gut ausgebauten dualen Ausbildungssystem – Australien, Dänemark, Estland, Frankreich, Island, Luxemburg, Österreich, der Russischen Föderation, Ungarn und dem Vereinigten Königreich – werden jedoch die im Zusammenhang mit dualen Ausbildungsgängen stehenden privatwirtschaftlichen Ausgaben der Unternehmen nicht in den Finanzindikatoren, die in *Bildung auf einen Blick* veröffentlicht werden, erfasst. Dies hauptsächlich deshalb, weil diese Daten überhaupt nicht erhoben werden.

Der Umfang der betrieblichen Ausbildungskomponente ist in den einzelnen Ländern sehr unterschiedlich und kann sich in einigen Ländern signifikant auf die Gesamtausgaben auswirken. Von den Ländern mit verfügbaren Daten zum Sekundarbereich II nimmt in Deutschland, den Niederlanden und der Schweiz ein signifikanter Teil aller Schüler/Studierenden an berufsbildenden Ausbildungsgängen mit einer betrieblichen Ausbildungskomponente teil (in den Niederlanden mindestens 20 Prozent bis zu höchstens 80 Prozent, je nach dem speziellen schulischen oder betrieblichen Ausbildungsgang, in Deutschland 50 Prozent und in der Schweiz 60 Prozent). Der Anteil der entsprechenden Ausgaben für diese Bildungsgänge beträgt zwischen 0,3 und 0,5 Prozent des BIP (s. Indikator B2).

Weiter gehende Untersuchungen haben ergeben, dass in Australien, Finnland, Frankreich, Island, Luxemburg, Norwegen, der Russischen Föderation, der Slowakei, Ungarn und dem Vereinigten Königreich 6 bis 30 Prozent der Schüler im Sekundarbereich II (ein „mittlerer“ Anteil) an berufsbildenden Ausbildungsgängen mit einer betrieblichen Ausbildungskomponente teilnehmen, während dieser Anteil in

Dänemark, Estland, Österreich und Tschechien bei über 30 Prozent (ein „hoher" Anteil) liegt. Bei den Ländern ohne verfügbare Angaben zu Ausbildungskosten dürfte sich dies für Australien, Dänemark, Estland, Island, Norwegen und die Slowakei nur geringfügig auswirken, während die Auswirkungen für Frankreich, Luxemburg, Österreich, die Russische Föderation, Ungarn und das Vereinigte Königreich potenziell hoch sein könnten (s. Tabelle unten).

Die in *Bildung auf einen Blick* veröffentlichten Finanzindikatoren berücksichtigen weder die Kosten für die Gehälter der Auszubildenden noch Sozialversicherungsbeiträge und sonstige Vergütungen für Schüler oder Auszubildende, die an einer kombinierten schulischen und betrieblichen Ausbildung teilnehmen. Private Investitionen in berufsbildende Ausbildungsgänge des Sekundarbereichs II mit einer betrieblichen Ausbildungskomponente werden in Frankreich, Luxemburg, den Niederlanden, Österreich, der Russischen Föderation, Ungarn und dem Vereinigten Königreich als moderat eingeschätzt, in Deutschland und der Schweiz jedoch als hoch; dort verbringen Auszubildende einen wesentlichen Teil ihrer Zeit am Arbeitsplatz, wo sie eine intensive Ausbildung erhalten (s. Tabelle unten).

Umfang der Investitionen von Unternehmen in berufsbildende Ausbildungsgänge des Sekundarbereichs II mit einer betrieblichen Ausbildungskomponente (niedrig, mittel, hoch) (horizontale Achse) im Verhältnis zum Anteil der Schüler/Studierenden (groß, mittel, klein), die an diesen Ausbildungsgängen teilnehmen (vertikale Achse)

	Umfang der Investitionen von Unternehmen		
Anteil der Teilnehmer an dualen Ausbildungsgängen/ beruflichen Bildungsgängen in Teilzeit an allen Schülern	**Niedrig**	**Mittel**	**Hoch**
Groß (>30%)	Dänemark, Estland, Tschechien	Österreich	Deutschland, Schweiz
Mittel (6–30%)	Australien, Finnland, Island, Norwegen. Slowakei	Frankreich, Luxemburg, Niederlande, Russische Föderation, Ungarn, Vereinigtes Königreich	
Klein (<6%)	Belgien, Brasilien, Chile, Griechenland, Irland, Israel, Italien, Japan, Kanada, Korea, Mexiko, Neuseeland, Polen, Portugal, Schweden, Slowenien, Spanien, Türkei, Vereinigte Staaten		

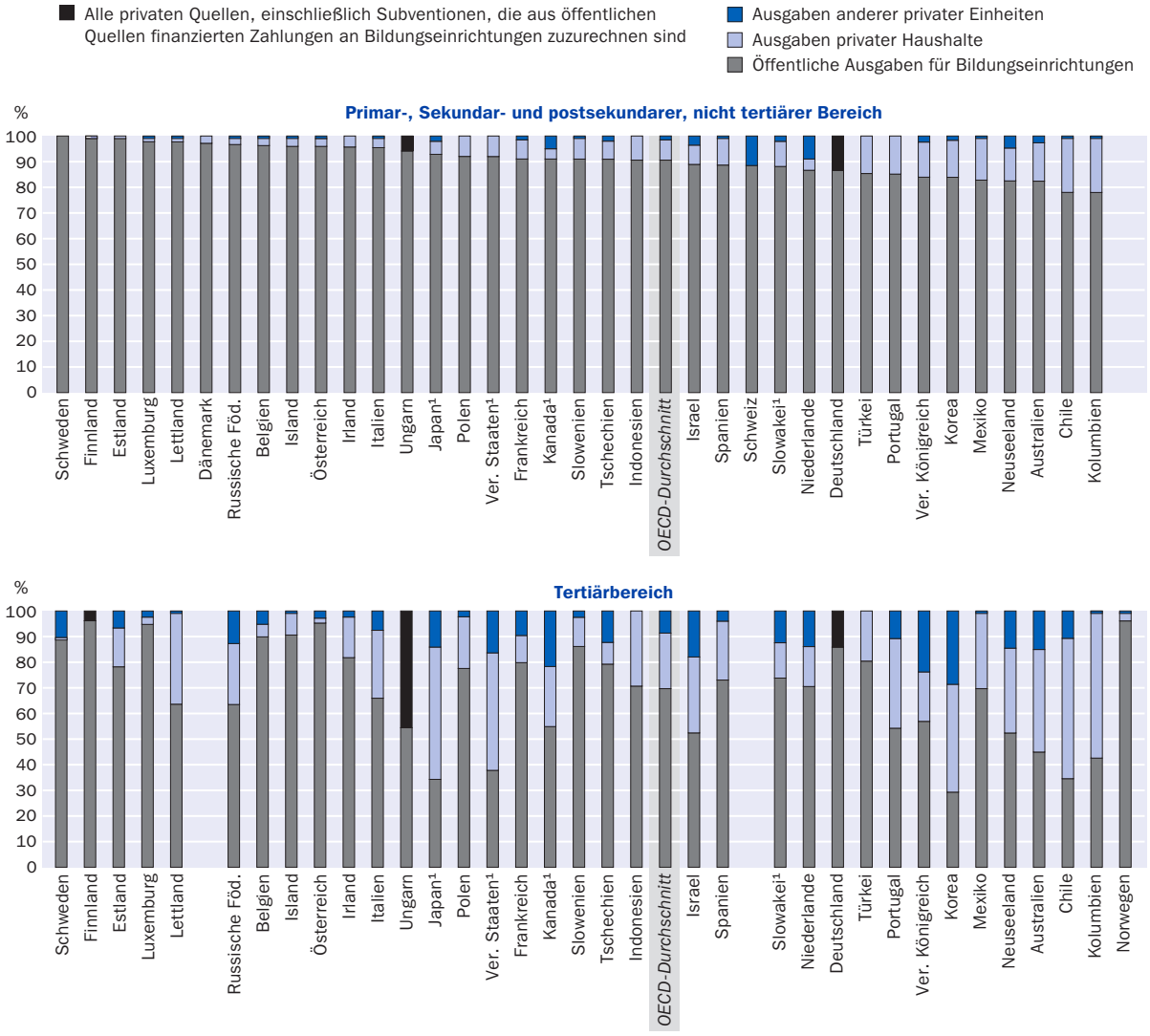
Anmerkung: Der Umfang der Investitionen von Unternehmen ist ein Indikator, der die Zeit widerspiegelt, die die Auszubildenden im Betrieb verbringen, die Intensität der Ausbildung im Betrieb (in Form der wöchentlichen Unterrichtszeit) und eine Steuerungsgröße für die öffentliche Erstattung derartiger Ausgaben.

40 Prozent in einem Drittel der Länder mit verfügbaren Daten. Der Anteil beläuft sich in Australien, Israel, Kanada, Kolumbien, Neuseeland, Portugal, Ungarn und dem Vereinigten Königreich auf mehr als 40 Prozent und in Chile, Japan, Korea und den Vereinigten Staaten auf mehr als 60 Prozent. Diese Anteile können mit der Höhe der von Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs erhobenen Studiengebühren in Zusammenhang stehen (Abb. B3.2 und Tab. B3.1, s. Indikator B5). Von diesen Ländern sind in Korea und dem Vereinigten Königreich die meisten Studierenden an privaten Bildungseinrichtungen eingeschrieben (rund 80 Prozent an privaten Hochschulen in Korea und 100 Prozent an staatlich subventionierten privaten Einrichtungen im Vereinigten Königreich). In Korea stammen mehr als 40 Prozent des Haushalts für das

Abbildung B3.2

Anteil öffentlicher und privater Ausgaben für Bildungseinrichtungen (2012)

Nach Bildungsstufe



1. Einige Bildungsstufen sind in anderen Bildungsstufen enthalten. Einzelheiten s. Erläuterung von „x" in Hinweise für den Leser.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils der öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Primar, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich.

Quelle: OECD. Tabelle B3.1. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm.

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933283996

Bildungswesen aus Studiengebühren. Im Vereinigten Königreich (England, Nordirland und Wales) wird der Tertiärbereich mittels einer Kombination zweier Quellen finanziert: Studiengebühren, die von den Studierenden direkt an die Bildungseinrichtung beglichen werden, und Zuschüsse der Zentralregierung, die indirekt durch eine für die Finanzierung der Hochschulen zuständige staatliche Stelle gezahlt werden (s. Indikatoren B5 und Indikator C7 in *Bildung auf einen Blick 2014*).

Die Beiträge anderer privater Stellen (als der privaten Haushalte) zur Finanzierung von Bildungseinrichtungen sind im Durchschnitt aller OECD-Länder im Tertiärbereich höher als auf den anderen Bildungsstufen. Der von anderen privaten Einheiten als

Kasten B3.2

Ausgaben anderer privater Einheiten als Privathaushalte für Bildung im Tertiärbereich

Die Finanzindikatoren in *Bildung auf einen Blick* decken auch die Ausgaben anderer privater Einheiten ab. Der Anteil der privaten Ausgaben für Bildungseinrichtungen variiert zwischen den einzelnen Ländern aufgrund des unterschiedlichen Umfangs der Beiträge dieser privaten Einheiten und bedingt dadurch, dass diese Ausgaben in den berichteten Daten enthalten sind oder nicht.

Die OECD startete 2015 eine Erhebung, um besser analysieren zu können, wie diese Ausgaben in den Finanzindikatoren erfasst werden. Die Antworten der 14 teilnehmenden Länder (mit Ausnahme von Brasilien, das in den Finanzindikatoren nur Angaben zu den öffentlichen Ausgaben macht, siehe Liste der teilnehmenden Länder unten) lassen keine definitiven Schlussfolgerungen zu. Gleichwohl zeigen sie, dass in den meisten dieser Länder sowohl privatwirtschaftliche Unternehmen als auch gemeinnützige Organisationen zur Finanzierung von Bildungseinrichtungen beitragen. Mittel von gemeinnützigen Organisationen fließen jedoch weder in Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich in den Niederlanden noch in Kurzstudiengänge in der Slowakei und Schweden.

Für die meisten dieser Länder werden Ausgaben privatwirtschaftlicher Unternehmen und gemeinnütziger Organisationen zumindest teilweise in den Finanzindikatoren erfasst. Ausgaben privatwirtschaftlicher Unternehmen werden nur in Finnland, Kanada, den Niederlanden, Schweden und dem Vereinigten Königreich (für Bachelor-, Master-, Promotions- und gleichwertige Studiengänge) voll erfasst sowie Ausgaben gemeinnütziger Organisationen in Israel, Kanada, Slowenien und Schweden. Einige dieser Länder, z. B. Israel und Kanada, gehören zu den OECD-Ländern mit dem höchsten Anteil an Mitteln von anderen privaten Einheiten (s. Tab. B3.1).

Diese Art von Ausgaben ist mangels verfügbarer Datenquellen schwierig zu erfassen. Für gewöhnlich können nur Ausgaben im Zusammenhang mit öffentlichen Bildungseinrichtungen ausgewiesen werden. Nur wenige Länder geben Schätzwerte für den erfassten Teilumfang an. Die Slowakei beispielsweise schätzt, dass bis zu 10 Prozent der Ausgaben privatwirtschaftlicher Unternehmen nicht erfasst sind, was bis zu 2 Prozentpunkte beim Anteil der privaten Ausgaben für Bildungseinrichtungen ausmachen könnte.

Zahlungen privatwirtschaftlicher Unternehmen und gemeinnütziger Organisationen an Bildungseinrichtungen sind zu einem höheren Grad erfasst als Unterstützungsleistungen an Haushalte und Schüler/Studierende. Von den 12 Ländern, die Angaben über die Erfassung der unterschiedlichen Ausgabenarten seitens dieser anderen privaten Einheiten machen, erfassen – mit Ausnahme der Slowakei und Slowenien – über die Hälfte Unterstützungsleistungen zumindest teilweise, während alle Länder Zahlungen an Bildungseinrichtungen zumindest teilweise erfassen.

Ausgaben für Bildungseinrichtungen für Forschung und Entwicklung werden in den meisten Ländern erfasst, vollständig ist dies in Belgien (fläm.), Finnland, Kanada,

den Niederlanden, Schweden, der Schweiz, Ungarn, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten der Fall sowie teilweise in Australien, Neuseeland und Portugal. Zahlungen für bestimmte Bildungsaktivitäten und an Bildungseinrichtungen für zusätzliche Dienstleistungen bezahlte Gebühren werden nicht so häufig erfasst. Für Australien, Belgien (fläm.), Schweden und das Vereinigte Königreich liegen für eine oder auch beide Ausgabenarten keine Daten vor.

Unterstützungsleistungen an private Haushalte und Schüler/Studierende sind nicht so umfassend erfasst, werden aber häufig nur mit öffentlichen Mitteln finanziert. Diese Daten sind auch weit schwieriger zu erheben: Australien, Kanada, Neuseeland, Portugal und Schweden schließen beispielsweise Stipendien und sonstige Zuschüsse an private Haushalte und Schüler/Studierende nicht ein.

	Voll erfasst	Teilweise erfasst	Nicht erfasst	Nicht zutreffend
Zahlungen an Bildungseinrichtungen	31 %	69 %	0 %	0 %
Hiervon: Zahlungen für besondere Bildungsaktivitäten	38 %	23 %	31 %	8 %
Hiervon: An Bildungseinrichtungen gezahlte Gebühren für zusätzliche Dienstleistungen	31 %	23 %	15 %	31 %
Hiervon: Zahlungen für Ausgaben im Bereich F&E	69 %	23 %	0 %	8 %
Unterstützungsleistungen an private Haushalte und Studierende	38 %	15 %	31 %	15 %
Stipendien und sonstige Zuschüsse an private Haushalte und Studierende	31 %	8 %	38 %	23 %
Studiendarlehen	31 %	8 %	31 %	31 %

Liste der Länder, die an der Erhebung teilgenommen haben: Australien, Belgien (fläm.), Brasilien, Finnland, Israel, Kanada, Neuseeland, Niederlande, Portugal, Schweden, Schweiz, die Slowakei, Ungarn, das Vereinigte Königreich und die Vereinigten Staaten.

Weitere Einzelheiten zu den Angaben der einzelnen Länder siehe Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.

den privaten Haushalten geleistete Anteil der Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich liegt in mehr als einem Drittel der Länder mit verfügbaren Daten bei über 10 Prozent. In Schweden werden diese Beiträge größtenteils für die finanzielle Unterstützung von Forschung und Entwicklung verwendet. In Australien, Israel und dem Vereinigten Königreich beläuft sich dieser Anteil auf mindestens 15 Prozent und in Kanada, Korea und dem Vereinigten Königreich auf mehr als 20 Prozent (s. Kasten B3.2).

In vielen OECD-Ländern spiegeln die steigenden Studierendenzahlen im Tertiärbereich (s. Indikator C1) eine starke individuelle und gesellschaftliche Nachfrage wider. Diese höheren Studierendenzahlen gingen Hand in Hand mit einer Erhöhung der Investitionen, sowohl mit Mitteln aus öffentlichen als auch aus privaten Quellen, und einer Veränderung des Verhältnisses von öffentlicher und privater Finanzierung. Im Durchschnitt der 20 OECD-Länder, für die Trenddaten für alle Referenzjahre verfügbar sind, ging der Anteil der öffentlichen Finanzierung von Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich zwischen 2000 und 2012 um mehr als 4 Prozentpunkte zurück, von 68,8 Prozent im Jahr 2000 auf 64,9 Prozent im Jahr 2005 und dann im Laufe der folgenden Jahre geringfügig weiter auf 64,5 Prozent im Jahr 2012. Der Rückgang dieses Anteils war in einigen – vor allem europäischen – Ländern besonders groß, in denen die

private Finanzierung mittels Studiengebühren und/oder einer aktiveren Beteiligung von Unternehmen, größtenteils durch Zuschüsse an Einrichtungen des Tertiärbereichs, stark zugenommen hatte.

In den meisten Ländern mit verfügbaren Daten für die verschiedenen Jahre war die Veränderung des Anteils der öffentlichen und der privaten Finanzierung nach 2005 gering, zwischen 2005 und 2012 waren die Veränderungen ab 2008 am geringsten (Tab. B3.2b, Abb. B3.3 und Indikator B5).

In 17 der 22 Länder mit vergleichbaren Daten für 2000 und 2012 stieg der Anteil der privaten Finanzierung im Tertiärbereich. In Italien, Mexiko, Portugal, der Slowakei und Ungarn belief sich dieser Anstieg auf mehr als 9 Prozentpunkte. Einige Länder berichteten besonders große Steigerungen vor dem Jahr 2000 (s. *Bildung auf einen Blick 2014*). In Australien beispielsweise war zwischen 1995 und 2000 ein beträchtlicher Anstieg im Zusammenhang mit Änderungen des Higher Education Contribution Scheme/Higher Education Loan Programme (HECS/HELP) im Jahr 1997 zu beobachten. Im Gegensatz hierzu kam es in Chile, Korea und Polen zwischen 2000 und 2012 zu einem signifikanten Rückgang des Anteils der privaten Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich (um mindestens 6 Prozentpunkte). In Chile und Korea, wo die Schul-/Studiengebühren besonders hoch sind (s. Indikator B5), ist der Rückgang darauf zurückzuführen, dass die öffentlichen Ausgaben stärker stiegen als die privaten Ausgaben.

In einigen Ländern verlief die Veränderung der Anteile der öffentlichen/privaten Finanzierung vor und nach 2008 in entgegengesetzter Richtung. In Chile, Korea und Polen war dies besonders stark ausgeprägt. Dort stieg der Anteil der privaten Finanzierung zwischen 2005 und 2008 und nahm dann zwischen 2008 und 2012 wieder ab, insgesamt sank der Anteil der privaten Finanzierung zwischen 2005 und 2012. In diesen Ländern war die Veränderung des Anteils der privaten Ausgaben, im Gegensatz zu dem, was in den meisten anderen Ländern beobachtet wurde, zwischen 2008 und 2012 größer als zwischen 2005 und 2008 (Abb. B3.3).

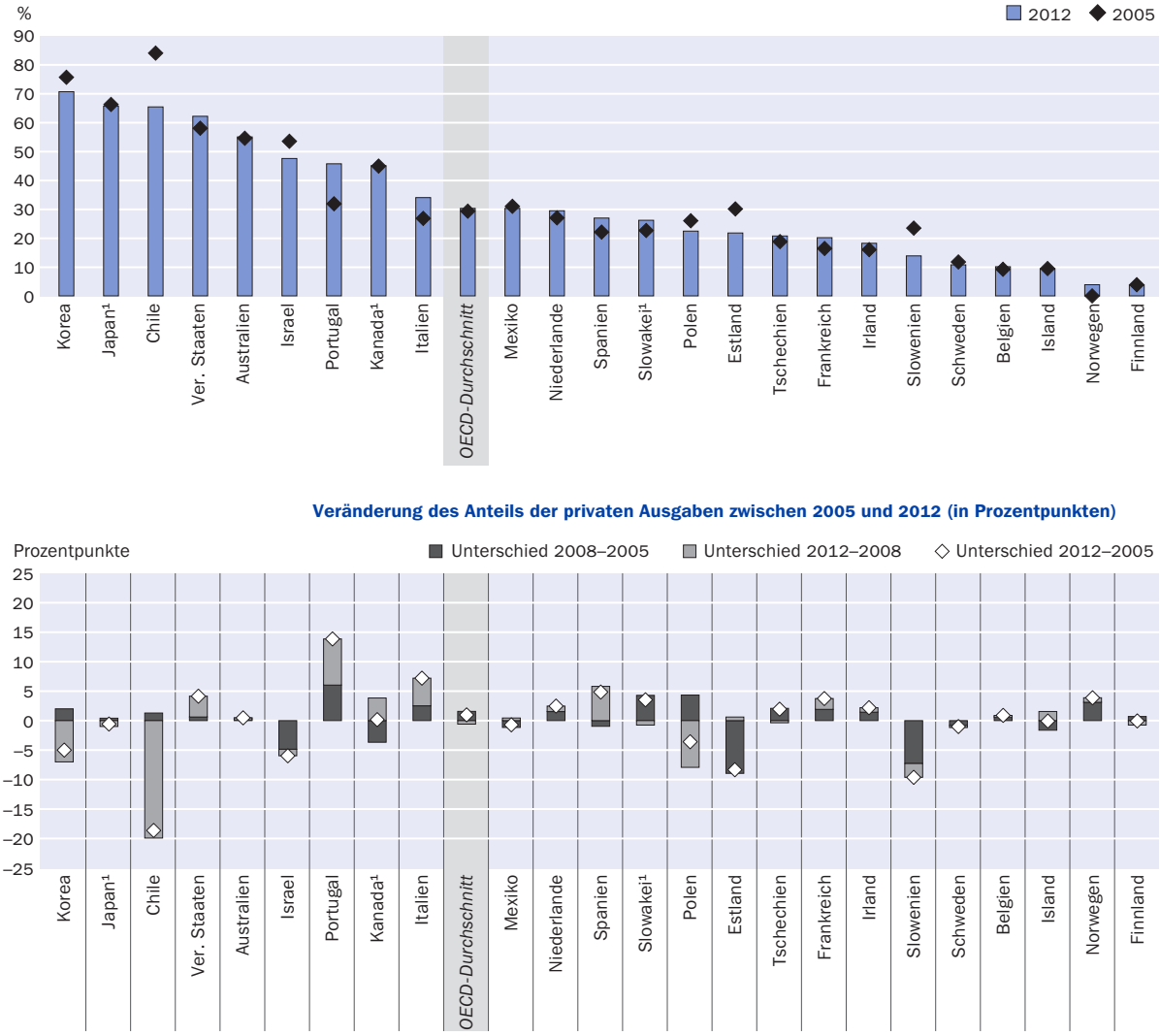
Die privaten Ausgaben für Bildungseinrichtungen stiegen zwischen 2000 und 2012 im Allgemeinen schneller als die öffentlichen Ausgaben. Dennoch stiegen auch die öffentlichen Ausgaben im Tertiärbereich in den meisten Ländern mit verfügbaren Daten für 2000 und 2012, und zwar unabhängig von den Veränderungen bei den privaten Ausgaben. 5 der 10 Länder, in denen die privaten Ausgaben während dieses Zeitraums am stärksten anstiegen (Chile, Island, Mexiko, Slowakei und Tschechien), gehören auch zu den 10 Ländern, in denen die öffentlichen Ausgaben am stärksten anstiegen (Tab. B3.2b).

Öffentliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden nach Art der Bildungseinrichtung

Die Höhe der öffentlichen Ausgaben zeigt in gewissem Maß den Stellenwert, den einzelne Länder der Bildung zuweisen (s. Indikatoren B2 und B4). Öffentliche Mittel fließen selbstverständlich in erster Linie in öffentliche Bildungseinrichtungen, aber in einigen Fällen kann ein signifikanter Anteil der öffentlichen Mittel auch in private Bildungseinrichtungen fließen (staatlich subventionierte und unabhängige private Bildungseinrichtungen).

Abbildung B3.3

Anteil der privaten Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich (2005 und 2012) und Veränderung des Anteils der privaten Ausgaben zwischen 2005 und 2012 (in Prozentpunkten)



1. Einige Bildungsstufen sind in anderen Bildungsstufen enthalten. Einzelheiten s. Erläuterung von „x" in Hinweise für den Leser.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils der privaten Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Jahr 2012.
Quelle: OECD. Tabelle B3.2b. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933284007

Tabelle B3.3 zeigt die öffentlichen Mittel für Bildungseinrichtungen im Verhältnis zur Größe des jeweiligen Bildungssystems. Der Schwerpunkt der Daten liegt auf den öffentlichen Ausgaben pro Schüler/Studierenden für öffentliche und private Bildungseinrichtungen (private Mittel werden in Tabelle B3.3 nicht berücksichtigt, obwohl sie in einigen Ländern einen signifikanten Anteil der Finanzmittel für Bildungseinrichtungen, besonders im Tertiärbereich, darstellen). Diese Kennzahl ergänzt die Daten zu den öffentlichen Ausgaben im Verhältnis zum Volkseinkommen (s. Indikator B2).

Im Durchschnitt aller OECD-Länder sind im Primar- bis Tertiärbereich zusammen die öffentlichen Ausgaben für öffentliche Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studieren-

den 91 Prozent höher als die öffentlichen Ausgaben für private Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden (9.317 US-Dollar gegenüber 4.889 US-Dollar). Die Unterschiede variieren jedoch je nach Bildungsstufe. Im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bildungsbereich sind die öffentlichen Ausgaben für öffentliche Bildungseinrichtungen pro Schüler rund 1,6 Mal höher als für private Bildungseinrichtungen (8.683 US-Dollar gegenüber 5.284 US-Dollar), wohingegen im Tertiärbereich die öffentlichen Ausgaben für öffentliche Bildungseinrichtungen 2,5 Mal höher sind als für private Bildungseinrichtungen (11.913 US-Dollar gegenüber 4.751 US-Dollar).

Im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bildungsbereich liegt der Anteil der öffentlichen Mittel am höchsten (Tab. B3.2b). Die öffentlichen Ausgaben für öffentliche und private Bildungseinrichtungen pro Schüler liegen hier in den OECD-Ländern im Durchschnitt bei 8.039 US-Dollar, reichen jedoch von weniger als 2.350 US-Dollar in Mexiko und den Partnerländern Indonesien und Kolumbien bis zu mehr als 10.000 US-Dollar in Belgien, Dänemark, Norwegen, Österreich, Schweden und den Vereinigten Staaten und mehr als 19.000 US-Dollar in Luxemburg. Die meisten Schüler auf diesen Bildungsstufen besuchen öffentliche Bildungseinrichtungen, und die öffentlichen Ausgaben pro Schüler sind in der Regel bei öffentlichen Bildungseinrichtungen höher als bei privaten Bildungseinrichtungen, mit Ausnahme von Dänemark, Israel und in geringerem Ausmaß der Slowakei und Ungarn (Tab. B3.3). In diesen 4 OECD-Ländern besuchen zwischen 9 Prozent und 20 Prozent der Schüler private Bildungseinrichtungen. In Mexiko und den Niederlanden sind die öffentlichen Ausgaben für private Bildungseinrichtungen pro Schüler niedrig oder zu vernachlässigen, da der private Bildungssektor nur schwach ausgebildet ist und keine bzw. nur sehr geringe öffentliche Finanzmittel erhält (s. Tab. C1.4).

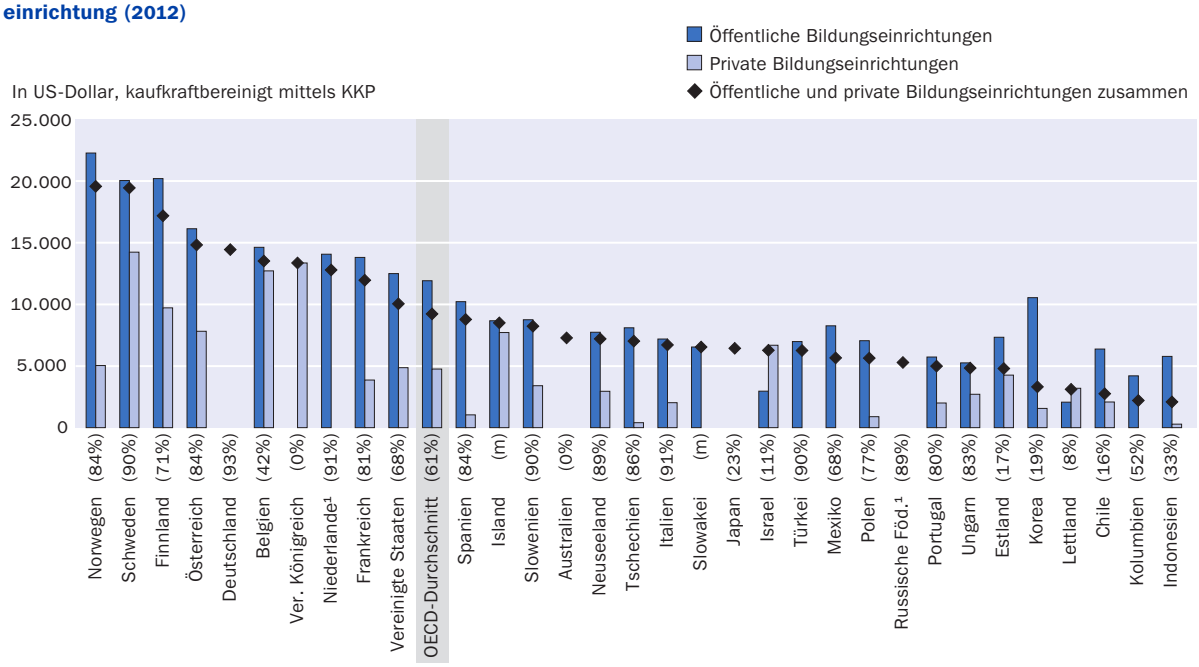
Im Tertiärbereich belaufen sich die öffentlichen Ausgaben pro Studierenden sowohl für öffentliche als auch private Bildungseinrichtungen im Durchschnitt der OECD-Länder auf 9.223 US-Dollar, variieren aber von höchstens rund 2.800 US-Dollar in Chile, Indonesien und Kolumbien bis zu mehr als 17.000 US-Dollar in Finnland, Norwegen und Schweden – drei Länder, in denen der Anteil privater Ausgaben auf dieser Bildungsstufe niedrig bzw. zu vernachlässigen ist. In allen Ländern mit verfügbaren Daten (mit Ausnahme von Israel und Lettland) sind die öffentlichen Ausgaben pro Studierenden an öffentlichen Bildungseinrichtungen höher als an privaten Bildungseinrichtungen (Tab. B3.3 und Abb. B3.4).

Auf dieser Bildungsstufe ist die Zuteilung öffentlicher Mittel an öffentliche und private Bildungseinrichtungen in den einzelnen Ländern unterschiedlich. In den Niederlanden besuchen mindestens 90 Prozent der Studierenden öffentliche Bildungseinrichtungen, und der größte Teil der öffentlichen Mittel fließt in diese Einrichtungen. Die öffentlichen Ausgaben pro Studierenden für öffentliche Bildungseinrichtungen liegen über dem OECD-Durchschnitt, und die öffentlichen Ausgaben pro Studierenden für private Bildungseinrichtungen sind zu vernachlässigen. Rund 30 Prozent der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich in den Niederlanden stammen aus privaten Quellen (Abb. B3.4 und Tab. B3.1).

In Belgien, Estland, Island, Israel, Lettland, Schweden und Ungarn fließen öffentliche Mittel sowohl in öffentliche als auch private Bildungseinrichtungen, und die

Abbildung B3.4

Jährliche öffentliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Studierenden im Tertiärbereich, nach Art der Bildungseinrichtung (2012)



Anmerkung: Die Zahlen in Klammern stehen für den Prozentsatz von Studierenden, die öffentliche Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich besuchen (basierend auf Vollzeitäquivalenten).

1. Staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen sind in den öffentlichen Bildungseinrichtungen enthalten.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der öffentlichen Ausgaben für öffentliche und private Bildungseinrichtungen pro Studierenden.

Quelle: OECD. Tabelle B3.3. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm.

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933284014

öffentlichen Ausgaben pro Studierenden für private Bildungseinrichtungen belaufen sich auf mindestens 50 Prozent (und bis zu mehr als 100 Prozent) der öffentlichen Ausgaben pro Studierenden für öffentliche Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich (Tab. B3.3). Allerdings ist die Bildungsbeteiligung in diesen Ländern sehr unterschiedlich. In Schweden und Ungarn besuchen mindestens 80 Prozent der Studierenden öffentliche Bildungseinrichtungen, während Studierende in Belgien, Estland, Israel und Lettland hauptsächlich private Bildungseinrichtungen besuchen. In den übrigen Ländern fließen öffentliche Mittel hauptsächlich in öffentliche Bildungseinrichtungen (Abb. B3.4 und Tab. B3.3).

Definitionen

Andere private Einheiten umfassen privatwirtschaftliche Unternehmen und gemeinnützige Organisationen, wie beispielsweise Religionsgemeinschaften, Wohltätigkeitseinrichtungen, Unternehmerverbände und Arbeitnehmervereinigungen.

Zu den *privaten Ausgaben* zählen alle direkten Ausgaben für Bildungseinrichtungen, unabhängig davon, ob diese teilweise durch öffentliche Mittel subventioniert werden oder nicht. Ausgaben von privatwirtschaftlichen Unternehmen für den betrieblichen Teil der dualen Ausbildung von Auszubildenden und Schülern zählen ebenfalls hierzu.

Die in den privaten Ausgaben enthaltenen öffentlichen Subventionen an die privaten Haushalte werden getrennt ausgewiesen.

Der *Anteil der öffentlichen und der privaten Ausgaben für Bildungseinrichtungen* ist angegeben in Prozent der gesamten Bildungsausgaben, die im öffentlichen und privaten Sektor entstehen bzw. anfallen.

Die *öffentlichen Ausgaben* beziehen sich auf alle Schüler/Studierenden in öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen, unabhängig davon, ob diese Einrichtungen öffentliche Mittel erhalten oder nicht.

Angewandte Methodik

Die Daten beziehen sich auf das Haushaltsjahr 2012 und beruhen auf der von der OECD im Jahre 2014 durchgeführten UOE-Datenerhebung zur Bildungsstatistik (weitere Informationen s. Anhang 3 unter *www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm)*.

Nicht alle Ausgaben für bildungsbezogene Sach- und Dienstleistungen fallen in Bildungseinrichtungen an. Familien erwerben beispielsweise Schul-/Lehrbücher oder Unterrichtsmaterial im Handel oder finanzieren private Nachhilfestunden für ihre Kinder außerhalb von Bildungseinrichtungen. Im Tertiärbereich können auch die Kosten für den Lebensunterhalt sowie entgangene Einkommen einen signifikanten Anteil der Bildungskosten ausmachen. Alle außerhalb von Bildungseinrichtungen anfallenden Ausgaben sind, selbst wenn sie öffentlich subventioniert werden, bei diesem Indikator nicht berücksichtigt. Öffentliche Subventionen für Bildungsausgaben außerhalb von Bildungseinrichtungen werden in den Indikatoren B4 und B5 behandelt.

Ein Teil der Haushaltsmittel von Bildungseinrichtungen bezieht sich auf zusätzliche Dienstleistungen für Schüler/Studierende, u. a. soziale Dienste für Schüler/Studierende (Unterkunft, Verpflegung und Transport). Die Kosten für diese Leistungen werden teilweise über Beiträge der Schüler/Studierenden gedeckt und in diesem Indikator mit erfasst.

Die Berechnung der Ausgaben für Bildungseinrichtungen erfolgt im Rahmen einer Einnahmen-Ausgaben-Rechnung, insofern stellen sie nur eine Momentaufnahme der Ausgaben im Referenzjahr dar. In vielen Ländern gibt es im Tertiärbereich Darlehens-/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.

Die Daten für die Ausgaben der Jahre 2000, 2005, 2008 und 2011 wurden basierend auf einer Erhebung im Jahr 2014 aktualisiert, und die Ausgaben für 2000 bis 2011 wurden entsprechend den Definitionen und den Methoden der aktuellen UOE-Datenerhebung angepasst.

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

Tabellen Indikator B3

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933285464

- Tabelle B3.1: Relativer Anteil öffentlicher und privater Ausgaben für Bildungseinrichtungen, nach Bildungsstufe (2012)
- Tabelle B3.2a: Entwicklung des relativen Anteils öffentlicher Ausgaben für Bildungseinrichtungen und Index der Veränderung der öffentlichen und der privaten Ausgaben im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich (2000, 2005, 2008, 2010 bis 2012)
- Tabelle B3.2b: Entwicklung des relativen Anteils öffentlicher Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich und Index der Veränderung der öffentlichen und privaten Ausgaben (2000, 2005, 2008, 2010 bis 2012)
- Tabelle B3.3: Jährliche öffentliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden, nach Art der Bildungseinrichtung (2012)

Letzte Aktualisierung der Daten: 23. Oktober 2015.
Weitere Aktualisierungen im Internet unter: *http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en*.

B 3

Tabelle B3.1

Relativer Anteil öffentlicher und privater Ausgaben für Bildungseinrichtungen, nach Bildungsstufe (2012)

Aufteilung der Mittel für Bildungseinrichtungen aus öffentlichen und privaten Quellen nach Transferzahlungen aus öffentlichen Quellen

	Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich					Tertiärbereich					Primar- bis Tertiärbereich (einschl. nicht zugeordneter Bildungs-/Studiengänge)				
	Aus öffentlichen Quellen	Aus privaten Quellen: Ausgaben privater Haushalte	Aus privaten Quellen: Ausgaben anderer privater Einheiten	Aus privaten Quellen: Alle privaten Quellen[1]	Aus privaten Quellen: hiervon subventioniert	Aus öffentlichen Quellen	Aus privaten Quellen: Ausgaben privater Haushalte	Aus privaten Quellen: Ausgaben anderer privater Einheiten	Aus privaten Quellen: Alle privaten Quellen[1]	Aus privaten Quellen: hiervon subventioniert	Aus öffentlichen Quellen	Aus privaten Quellen: Ausgaben privater Haushalte	Aus privaten Quellen: Ausgaben anderer privater Einheiten	Aus privaten Quellen: Alle privaten Quellen[1]	Aus privaten Quellen: hiervon subventioniert
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OECD-Länder															
Australien	**82,4**	14,9	2,7	**17,6**	3,6	**44,9**	40,0	15,0	**55,1**	10,1	**71,7**	22,1	6,2	**28,3**	5,4
Österreich	**96,0**	3,1	1,0	**4,0**	4,5	**95,3**	1,9	2,8	**4,7**	9,4	**95,7**	2,7	1,6	**4,3**	6,2
Belgien	**96,3**	3,6	0,1	**3,7**	3,0	**89,9**	4,9	5,2	**10,1**	15,7	**94,9**	3,8	1,3	**5,1**	5,9
Kanada[2,3]	**91,0**	4,0	5,0	**9,0**	m	**54,9**	23,4	21,7	**45,1**	4,3	**76,2**	12,0	11,8	**23,8**	1,7
Chile[4]	**78,0**	21,3	0,7	**22,0**	0,9	**34,6**	54,8	10,7	**65,4**	6,7	**60,1**	35,1	4,8	**39,9**	3,3
Tschechien	**91,0**	7,0	2,0	**9,0**	3,1	**79,3**	8,5	12,3	**20,7**	1,4	**87,3**	7,7	5,0	**12,7**	2,5
Dänemark	**97,2**	2,8	0,0	**2,8**	7,2	**m**	m	m	**m**	m	**m**	m	m	**m**	m
Estland	**99,1**	0,9	0,0	**0,9**	2,9	**78,2**	15,2	6,6	**21,8**	4,2	**93,4**	4,8	1,8	**6,6**	3,2
Finnland	**99,3**	x(4)	x(4)	**0,7**	3,6	**96,2**	x(9)	x(9)	**3,8**	15,0	**98,3**	x(14)	x(14)	**1,7**	7,2
Frankreich	**91,0**	7,5	1,5	**9,0**	3,3	**79,8**	10,6	9,6	**20,2**	7,3	**88,0**	8,3	3,7	**12,0**	4,4
Deutschland	**86,5**	x(4)	x(4)	**13,5**	m	**85,9**	x(9)	x(9)	**14,1**	m	**86,6**	x(14)	x(14)	**13,4**	m
Griechenland	**m**	m	m	**m**	m	**m**	m	m	**m**	m	**m**	m	m	**m**	m
Ungarn	**94,2**	x(4)	x(4)	**5,8**	3,8	**54,4**	x(9)	x(9)	**45,6**	9,8	**81,5**	x(14)	x(14)	**18,5**	5,5
Island	**96,0**	3,7	0,4	**4,0**	a	**90,6**	8,7	0,7	**9,4**	a	**92,1**	7,1	0,8	**7,9**	a
Irland	**95,7**	4,3	m	**4,3**	6,7	**81,8**	15,8	2,4	**18,2**	17,8	**92,6**	6,9	0,5	**7,4**	9,1
Israel	**88,9**	7,5	3,6	**11,1**	1,1	**52,4**	29,6	18,0	**47,6**	5,9	**77,1**	13,9	9,0	**22,9**	2,4
Italien[5]	**95,5**	4,4	0,1	**4,5**	2,1	**66,0**	26,5	7,5	**34,0**	19,6	**88,4**	9,7	1,9	**11,6**	6,3
Japan[3]	**92,9**	5,1	2,1	**7,1**	m	**34,3**	51,6	14,1	**65,7**	m	**70,1**	19,7	10,2	**29,9**	m
Korea	**83,9**	14,4	1,7	**16,1**	1,6	**29,3**	42,1	28,6	**70,7**	6,5	**66,5**	22,6	11,0	**33,5**	3,8
Luxemburg	**97,8**	2,0	0,2	**2,2**	1,7	**94,8**	2,8	2,4	**5,2**	11,8	**97,4**	2,1	0,5	**2,6**	2,9
Mexiko	**82,8**	17,1	0,1	**17,2**	5,5	**69,7**	30,0	0,3	**30,3**	3,7	**80,3**	19,5	0,2	**19,7**	5,0
Niederlande	**86,7**	4,4	9,0	**13,3**	6,4	**70,5**	15,6	13,9	**29,5**	9,5	**81,7**	7,8	10,5	**18,3**	7,4
Neuseeland	**82,5**	12,8	4,7	**17,5**	1,9	**52,4**	33,1	14,5	**47,6**	11,4	**74,2**	18,4	7,4	**25,8**	4,5
Norwegen[3]	**m**	m	m	**m**	m	**96,1**	3,3	0,6	**3,9**	18,0	**m**	m	m	**m**	m
Polen	**92,0**	8,0	m	**8,0**	0,9	**77,6**	20,2	2,3	**22,4**	11,0	**88,1**	11,3	0,6	**11,9**	3,7
Portugal[3]	**85,2**	14,8	m	**14,8**	1,9	**54,3**	35,0	10,8	**45,7**	13,1	**78,5**	19,1	2,4	**21,5**	4,4
Slowakei[3]	**88,1**	9,8	2,1	**11,9**	4,4	**73,8**	13,8	12,4	**26,2**	18,7	**84,6**	10,6	4,8	**15,4**	8,3
Slowenien	**91,0**	8,6	0,3	**9,0**	2,9	**86,1**	11,4	2,5	**13,9**	15,9	**89,8**	9,3	0,9	**10,2**	6,0
Spanien	**88,7**	10,5	0,8	**11,3**	1,6	**73,1**	23,0	4,0	**26,9**	8,3	**84,2**	14,1	1,7	**15,8**	3,5
Schweden	**100,0**	0,0	0,0	**0,0**	0,0	**89,3**	0,4	10,4	**10,7**	0,0	**96,7**	0,1	3,1	**3,3**	0,0
Schweiz	**88,5**	0,0	11,5	**11,5**	1,4	**m**	m	m	**m**	m	**m**	m	m	**m**	m
Türkei	**85,4**	14,6	m	**14,6**	1,0	**80,4**	19,6	m	**19,6**	5,1	**83,8**	16,2	m	**16,2**	2,3
Ver. Königreich	**84,0**	13,7	2,4	**16,0**	5,9	**56,9**	19,3	23,8	**43,1**	8,7	**76,4**	15,2	8,3	**23,6**	6,7
Vereinigte Staaten[3]	**92,0**	8,0	m	**8,0**	m	**37,8**	45,8	16,4	**62,2**	12,7	**68,4**	24,5	7,1	**31,6**	5,5
OECD-Durchschnitt	**90,6**	**7,9**	**2,2**	**9,4**	**3,1**	**69,7**	**21,7**	**10,0**	**30,3**	**10,1**	**83,5**	**12,8**	**4,5**	**16,5**	**4,7**
EU21-Durchschnitt	**92,8**	**6,2**	**1,4**	**7,2**	**3,5**	**78,1**	**14,0**	**8,0**	**21,9**	**11,0**	**88,6**	**8,3**	**3,0**	**11,4**	**5,2**
Partnerländer															
Argentinien	**m**	m	m	**m**	m	**m**	m	m	**m**	m	**m**	m	m	**m**	m
Brasilien	**m**	m	m	**m**	m	**m**	m	m	**m**	m	**m**	m	m	**m**	m
China	**m**	m	m	**m**	m	**m**	m	m	**m**	m	**m**	m	m	**m**	m
Kolumbien[4]	**78,0**	21,8	0,2	**22,0**	2,4	**42,6**	57,4	0,0	**57,4**	5,4	**69,1**	30,7	0,2	**30,9**	3,1
Indien	**m**	m	m	**m**	m	**m**	m	m	**m**	m	**m**	m	m	**m**	m
Indonesien[4]	**90,6**	9,4	m	**9,4**	1,2	**70,7**	29,3	m	**29,3**	2,2	**87,7**	12,3	m	**12,3**	1,3
Lettland	**97,7**	2,1	0,2	**2,3**	4,0	**63,6**	36,2	0,2	**36,4**	10,8	**87,1**	12,8	0,2	**12,9**	6,2
Russische Föd.	**96,7**	2,6	0,7	**3,3**	m	**63,5**	23,8	12,7	**36,5**	m	**85,4**	9,8	4,9	**14,6**	m
Saudi-Arabien	**m**	m	m	**m**	m	**m**	m	m	**m**	m	**m**	m	m	**m**	m
Südafrika	**m**	m	m	**m**	m	**m**	m	m	**m**	m	**m**	m	m	**m**	m
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Die Anteile der mit Mitteln aus öffentlichen Quellen finanzierten Gesamtausgaben im Elementarbereich sind in Indikator C2 verfügbar.

1. Einschließlich Subventionen, die mit Mitteln aus öffentlichen Quellen finanzierten Zahlungen an Bildungseinrichtungen zuzurechnen sind. 2. Referenzjahr 2011 anstelle 2012. 3. Einige Bildungsstufen sind in anderen Bildungsstufen enthalten. Einzelheiten s. Erläuterung von „x" in Hinweise für den Leser. 4. Referenzjahr 2013 anstelle 2012. 5. Ohne Kurzstudiengänge.

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

Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933285473

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle B3.2a

Entwicklung des relativen Anteils öffentlicher Ausgaben[1] für Bildungseinrichtungen und Index der Veränderung der öffentlichen und der privaten Ausgaben im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich (2000, 2005, 2008, 2010 bis 2012)

Index der Veränderung der Mittel für Bildungseinrichtungen aus öffentlichen und privaten Quellen nach Transferzahlungen aus öffentlichen Quellen, nach Jahr

	Anteil der öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen (%)						Index der Veränderung der Ausgaben für Bildungseinrichtungen zwischen 2000 und 2012 (2005=100, zu konstanten Preisen)									
							Aus öffentlichen Quellen					Aus privaten Quellen[2]				
	2000	2005	2008	2010	2011	2012	2000	2008	2010	2011	2012	2000	2008	2010	2011	2012
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
OECD-Länder																
Australien	83,7	83,5	82,5	84,7	83,6	82,4	83	108	135	130	129	82	116	123	129	139
Österreich	m	m	m	m	m	96,0	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Belgien	m	94,9	95,2	96,0	96,2	96,3	m	113	113	114	116	m	106	88	83	83
Kanada[3,4]	92,4	89,9	88,6	89,3	89,7	91,0	86	104	116	117	116	63	118	123	120	102
Chile[5]	68,4	69,8	78,4	78,6	78,3	78,0	94	145	141	165	156	100	92	89	105	101
Tschechien	91,7	89,9	90,4	90,8	90,9	91,0	78	106	111	114	115	63	101	100	102	102
Dänemark[3]	97,8	97,9	97,6	97,6	97,2	97,2	86	99	108	99	79	89	112	124	134	m
Estland	m	98,9	99,0	98,7	98,9	99,1	81	124	109	103	105	m	119	129	108	89
Finnland	99,3	99,2	99,0	99,2	99,3	99,3	83	107	112	113	112	66	126	104	97	99
Frankreich	91,6	91,4	91,2	91,4	91,2	91,0	99	102	106	104	104	97	105	106	107	108
Deutschland	m	m	m	87,1	87,2	86,5	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Griechenland	91,7	92,5	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ungarn	92,7	95,5	100,0	100,0	100,0	94,2	68	96	85	79	75	m	m	m	m	m
Island	96,4	96,2	96,4	96,2	96,3	96,0	73	108	96	99	98	70	103	96	97	105
Irland	96,0	96,8	97,7	95,9	95,8	95,7	68	132	138	136	137	87	97	179	183	187
Israel	94,8	93,0	93,0	92,4	89,5	88,9	101	120	129	139	147	74	120	142	217	243
Italien	97,8	96,3	97,1	96,6	96,2	95,5	95	105	98	93	88	55	81	89	96	109
Japan[3]	89,8	90,1	90,0	93,0	93,0	92,9	98	102	108	108	110	101	103	73	74	76
Korea	80,8	77,0	77,8	78,5	80,7	83,9	72	116	128	133	136	58	111	118	107	88
Luxemburg	m	m	m	m	m	97,8	m	m	m	m	96	m	m	m	m	m
Mexiko	86,1	82,9	82,9	82,7	82,6	82,8	84	103	111	115	119	65	103	112	118	119
Niederlande	86,1	87,1	86,6	86,9	86,6	86,7	81	105	114	113	112	89	111	116	118	117
Neuseeland	m	m	m	m	m	82,5	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norwegen	99,0	m	m	m	m	m	87	107	113	112	112	m	m	m	m	m
Polen	95,4	98,2	94,7	93,8	93,9	92,0	87	110	116	115	115	226	337	417	402	538
Portugal	99,9	99,9	99,9	100,0	99,9	85,2	100	95	108	101	m	101	89	87	89	m
Slowakei[3]	97,6	86,2	84,8	88,0	88,6	88,1	84	113	138	129	128	13	126	117	104	108
Slowenien	m	91,9	91,7	91,3	91,1	91,0	m	104	103	100	96	m	107	110	110	108
Spanien	93,0	93,5	93,1	91,8	91,1	88,7	92	115	117	113	105	99	122	150	158	192
Schweden	99,9	99,9	99,9	99,9	100,0	100,0	88	103	102	103	103	a	a	a	a	a
Schweiz	88,9	86,9	86,3	88,1	88,3	88,5	89	102	108	111	112	74	108	98	98	97
Türkei	m	m	m	m	86,8	85,4	71	121	147	149	165	m	m	m	m	m
Vereinigtes Königreich	m	m	m	m	m	84,0	95	94	102	113	114	m	m	m	m	m
Vereinigte Staaten	91,7	91,8	91,8	92,3	91,9	92,0	86	111	110	107	104	87	111	102	105	101
OECD-Durchschnitt	**92,1**	**91,5**	**91,7**	**91,9**	**91,6**	**90,6**	**85**	**109**	**114**	**115**	**114**	**84**	**118**	**125**	**128**	**137**
OECD-Durchschnitt für 19 Länder mit verfügbaren Daten für alle Referenzjahre	**90,6**	**89,5**	**89,6**	**90,0**	**89,9**	**89,7**	**86**	**111**	**117**	**119**	**118**	**83**	**121**	**129**	**134**	**144**
EU21-Durchschnitt	**95,1**	**94,7**	**94,9**	**94,4**	**94,4**	**92,8**	**84**	**107**	**110**	**108**	**106**	**90**	**124**	**137**	**135**	**153**
Partnerländer																
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	m	m	m	m	m	m	66	146	170	175	182	m	m	m	m	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien[5]	m	m	m	m	m	78,0	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[5]	m	m	m	m	m	90,6	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Lettland	m	m	m	m	m	97,7	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Russische Föderation	m	m	m	m	m	96,7	66	132	126	129	151	m	m	m	m	m
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

1. Öffentliche Ausgaben und Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen ohne Mittel aus internationalen Quellen. 2. Einschließlich Subventionen, die mit Mitteln aus öffentlichen Quellen finanzierten Zahlungen an Bildungseinrichtungen zuzurechnen sind. 3. Einige Bildungsstufen sind in anderen Bildungsstufen enthalten. Einzelheiten s. Erläuterung von „x" in Hinweise für den Leser. 4. Referenzjahr 2011 anstelle 2012. 5. Referenzjahr 2013 anstelle 2012.

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

Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933285480

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

B 3

Tabelle B3.2b

Entwicklung des relativen Anteils öffentlicher Ausgaben[1] für Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich und Index der Veränderung der öffentlichen und privaten Ausgaben (2000, 2005, 2008, 2010 bis 2012)

Index der Veränderung der Mittel für Bildungseinrichtungen aus öffentlichen und privaten Quellen nach Transferzahlungen aus öffentlichen Quellen, nach Jahr

	Anteil der öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen (%)						Index der Veränderung der Ausgaben für Bildungseinrichtungen zwischen 2000 und 2012 (2005 = 100, zu konstanten Preisen)									
							Aus öffentlichen Quellen					Aus privaten Quellen[2]				
	2000	2005	2008	2010	2011	2012	2000	2008	2010	2011	2012	2000	2008	2010	2011	2012
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
OECD-Länder																
Australien	49,9	45,4	44,9	46,5	45,6	44,9	92	110	129	130	131	77	112	124	129	134
Österreich	m	m	m	m	m	95,3	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Belgien	m	90,8	90,0	89,9	90,1	89,9	m	110	118	120	121	m	120	130	130	135
Kanada[3,4]	61,0	55,1	58,7	56,6	57,4	54,9	93	116	120	121	113	73	100	113	110	113
Chile[5]	19,5	15,9	14,6	22,1	24,2	34,6	103	118	237	279	405	81	130	158	166	145
Tschechien	85,4	81,2	79,1	78,8	81,1	79,3	68	127	131	162	145	50	145	152	164	164
Dänemark[3]	97,6	96,7	95,5	95,0	94,5	m	87	98	106	108	m	62	135	164	183	m
Estland	m	69,9	78,8	75,4	80,4	78,2	93	135	132	159	136	m	84	100	90	88
Finnland	97,2	96,1	95,4	95,9	95,9	96,2	89	107	116	120	118	62	127	121	128	116
Frankreich	84,4	83,6	81,7	81,9	80,8	79,8	94	110	115	115	113	88	126	130	138	145
Deutschland	m	m	m	86,4	86,6	85,9	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Griechenland	99,7	96,7	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ungarn	76,7	78,5	m	m	m	54,4	81	106	96	112	79	m	m	m	m	m
Island	91,8	90,5	92,2	91,2	90,6	90,6	71	118	105	101	107	61	96	97	101	106
Irland	79,2	84,0	82,6	81,2	80,5	81,8	96	133	132	126	135	133	147	160	161	137
Israel	60,1	46,5	51,3	54,2	49,0	52,4	107	109	125	126	132	62	90	92	113	104
Italien	77,5	73,2	70,7	67,6	66,5	66,0	99	108	102	101	95	79	123	134	139	134
Japan[3]	38,5	33,7	33,3	34,4	34,5	34,3	107	108	112	117	116	87	110	109	113	113
Korea	23,3	24,3	22,3	27,3	27,0	29,3	75	116	154	160	171	80	130	132	139	133
Luxemburg	m	m	m	m	m	94,8	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	79,4	69,0	70,1	69,9	67,1	69,7	85	116	130	121	137	49	110	125	132	132
Niederlande	75,0	73,0	71,5	71,8	70,8	70,5	87	107	116	119	119	78	115	123	132	135
Neuseeland	m	m	m	m	m	52,4	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norwegen	96,3	100,0	96,9	96,0	95,9	96,1	83	102	105	106	108	m	m	m	m	m
Polen	66,6	74,0	69,6	70,6	75,5	77,6	52	104	110	109	114	74	129	130	101	93
Portugal	92,5	68,1	62,1	69,0	68,6	54,3	100	96	112	103	78	17	126	107	101	140
Slowakei[3]	91,2	77,3	73,1	70,2	76,9	73,8	79	114	116	140	145	26	143	168	144	175
Slowenien	m	76,5	83,8	84,7	85,2	86,1	m	114	119	121	115	m	72	70	68	60
Spanien	74,4	77,9	78,9	78,2	77,5	73,1	83	121	127	123	108	101	114	125	126	140
Schweden	91,3	88,2	89,1	90,6	89,5	89,3	90	105	119	120	122	65	97	93	105	110
Schweiz	m	m	m	m	m	m	76	91	102	107	111	m	m	m	m	m
Türkei	m	m	m	m	m	80,4	77	114	144	167	193	m	m	m	m	m
Vereinigtes Königreich	m	m	m	m	m	56,9	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Vereinigte Staaten	37,4	42,0	41,3	40,0	38,7	37,8	70	110	111	111	112	84	113	121	127	133
OECD-Durchschnitt	**72,7**	**70,7**	**69,1**	**70,2**	**70,4**	**69,7**	**86**	**112**	**123**	**129**	**133**	**71**	**116**	**124**	**127**	**126**
OECD-Durchschnitt für 20 Länder mit verfügbaren Daten für alle Referenzjahre	**68,8**	**64,9**	**64,1**	**64,9**	**64,9**	**64,5**	**87**	**113**	**126**	**130**	**136**	**71**	**119**	**126**	**128**	**130**
EU21-Durchschnitt	**84,9**	**81,5**	**80,1**	**80,5**	**81,3**	**78,1**	**86**	**112**	**117**	**122**	**116**	**70**	**120**	**127**	**127**	**127**
Partnerländer																
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	m	m	m	m	m	m	79	119	148	155	149	m	m	m	m	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien[5]	m	m	m	m	m	42,6	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[5]	m	m	m	m	m	70,7	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Lettland	m	m	m	m	m	63,6	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Russische Föderation	m	m	m	m	m	63,5	44	147	145	136	142	m	m	m	m	m
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

1. Öffentliche Ausgaben und Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen ohne Mittel aus internationalen Quellen. 2. Einschließlich Subventionen, die mit Mitteln aus öffentlichen Quellen finanzierten Zahlungen an Bildungseinrichtungen zuzurechnen sind. 3. Einige Bildungsstufen sind in anderen Bildungsstufen enthalten. Einzelheiten s. Erläuterung von „x" in Hinweise für den Leser. 4. Referenzjahr 2011 anstelle 2012. 5. Referenzjahr 2013 anstelle 2012.

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

Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933285491

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle B3.3

Jährliche öffentliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden, nach Art der Bildungseinrichtung (2012)

In US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für das BIP, nach Bildungsstufe und Art der Bildungseinrichtung, basierend auf Vollzeitäquivalenten

	Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich			Tertiärbereich				Primar- bis Tertiärbereich (einschl. nicht zugeordneter Bildungs-/Studiengänge)		
	Öffentliche Bildungseinrichtungen	Private Bildungseinrichtungen	Öffentliche und private insgesamt	Öffentliche Bildungseinrichtungen	Private Bildungseinrichtungen	Öffentliche und private insgesamt	davon: F&E-Tätigkeiten	Öffentliche Bildungseinrichtungen	Private Bildungseinrichtungen	Öffentliche und private insgesamt
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OECD-Länder										
Australien	8 926	6 137	**7 971**	x(6)	x(6)	**7 276**	5 848	x(10)	x(10)	**7 837**
Österreich	12 147	7 373	**11 673**	16 128	7 815	**14 815**	3 932	13 297	7 553	**12 624**
Belgien	11 803	9 773	**10 597**	14 622	12 711	**13 511**	4 102	12 936	10 389	**11 430**
Kanada[1]	9 789	m	**m**	13 028	m	**m**	m	10 570	m	**m**
Chile[2]	4 459	2 726	**3 408**	6 373	2 080	**2 751**	321	4 713	2 501	**3 225**
Tschechien	5 971	3 975	**5 839**	8 097	402	**7 016**	2 168	6 751	2 537	**6 395**
Dänemark	10 843	12 012	**11 006**	m	a	**m**	m	m	m	**m**
Estland	6 309	4 799	**6 244**	7 329	4 260	**4 795**	2 798	6 408	4 324	**5 866**
Finnland	9 284	9 266	**9 283**	20 194	9 713	**17 181**	5 822	11 050	9 458	**10 839**
Frankreich	9 230	5 413	**8 478**	13 803	3 861	**11 955**	4 309	10 095	5 136	**9 129**
Deutschland	x(3)	x(3)	**8 518**	x(6)	x(6)	**14 438**	5 790	x(10)	x(10)	**9 785**
Griechenland	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	m	**m**
Ungarn	4 065	4 363	**4 116**	5 252	2 706	**4 832**	1 314	4 626	4 096	**4 536**
Island	9 130	6 894	**8 956**	8 667	7 712	**8 497**	x(6)	9 723	7 192	**9 475**
Irland	9 546	m	**m**	11 539	m	**m**	3 458	9 881	m	**m**
Israel	5 843	7 212	**6 122**	2 958	6 682	**6 273**	m	6 189	6 365	**6 250**
Italien[3]	8 117	1 636	**7 659**	7 186	2 024	**6 707**	3 408	7 931	1 734	**7 465**
Japan	x(3)	x(3)	**8 851**	x(6)	x(6)	**6 433**	m	x(10)	x(10)	**8 805**
Korea	7 589	6 241	**7 342**	10 540	1 560	**3 308**	1 368	9 662	3 069	**7 103**
Luxemburg	21 111	7 419	**19 178**	32 459	m	**m**	m	21 998	m	**m**
Mexiko	2 595	7	**2 320**	8 257	a	**5 656**	1 468	3 233	5	**2 819**
Niederlande	9 107	0	**8 886**	14 063	0	**12 786**	5 212	10 035	0	**9 659**
Neuseeland	7 205	3 554	**6 967**	7 736	2 948	**7 198**	1 776	7 301	3 380	**7 011**
Norwegen[4]	13 700	12 155	**13 612**	22 267	5 037	**19 564**	7 168	15 393	15 658	**15 413**
Polen	5 809	3 610	**5 636**	7 051	890	**5 637**	1 255	6 069	2 305	**5 636**
Portugal[4]	7 444	1 898	**6 605**	5 727	1 999	**4 989**	3 098	7 288	2 019	**6 441**
Slowakei[4]	4 605	4 659[d]	**4 610[d]**	6 538	x(2)	**6 538**	2 723	5 145	4 659	**5 109**
Slowenien	7 956	5 404	**7 920**	8 750	3 400	**8 224**	1 615	8 129	4 063	**7 995**
Spanien	8 611	3 747	**7 128**	10 215	1 037	**8 775**	2 908	9 004	3 418	**7 476**
Schweden	10 789	9 902	**10 652**	20 039	14 229	**19 439**	9 178	12 496	10 442	**12 198**
Schweiz	13 540	m	**m**	25 264	m	**m**	m	15 859	m	**m**
Türkei	2 454	0	**2 377**	6 980	0	**6 257**	m	3 072	0	**2 944**
Vereinigtes Königreich	9 506	6 697	**8 427**	a	13 352	**13 352**	3 577	9 506	8 702	**9 127**
Vereinigte Staaten[4]	11 676	1 069	**10 794**	12 492	4 863	**10 041**	x(6)	11 840	3 224	**10 603**
OECD-Durchschnitt	**8 683**	**5 284**	**8 039**	**11 913**	**4 751**	**9 223**	**3 526**	**9 317**	**4 889**	**7 971**
EU21-Durchschnitt	**9 066**	**5 664**	**8 550**	**12 294**	**5 227**	**10 294**	**3 704**	**9 592**	**5 052**	**8 336**
Partnerländer										
Argentinien	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	m	**m**
Brasilien	3 049	m	**m**	10 455	m	**m**	860	3 441	m	**m**
China	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	m	**m**
Kolumbien[2]	2 446	535	**2 071**	4 201	0	**2 203**	m	2 898	350	**2 270**
Indien	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	m	**m**
Indonesien[2]	1 389	343	**1 096**	5 778	284	**2 089**	m	1 809	531	**1 397**
Lettland	3 481	2 828	**3 470**	2 066	3 193	**3 109**	1 110	3 446	3 175	**3 380**
Russische Föderation	x(3)	x(3)	**5 167**	x(6)	x(6)	**5 284**	x(6)	x(10)	x(10)	**5 719**
Saudi-Arabien	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	m	**m**
Südafrika	2 431	m	**m**	m	m	**m**	m	m	m	**m**
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

1. Referenzjahr 2011. 2. Referenzjahr 2013. 3. Ohne postsekundaren, nicht tertiären Bereich und Kurzstudiengänge. 4. Einige Bildungsstufen sind in anderen Bildungsstufen enthalten. Einzelheiten s. Erläuterung von „x“ in Hinweise für den Leser.

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

Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933285509

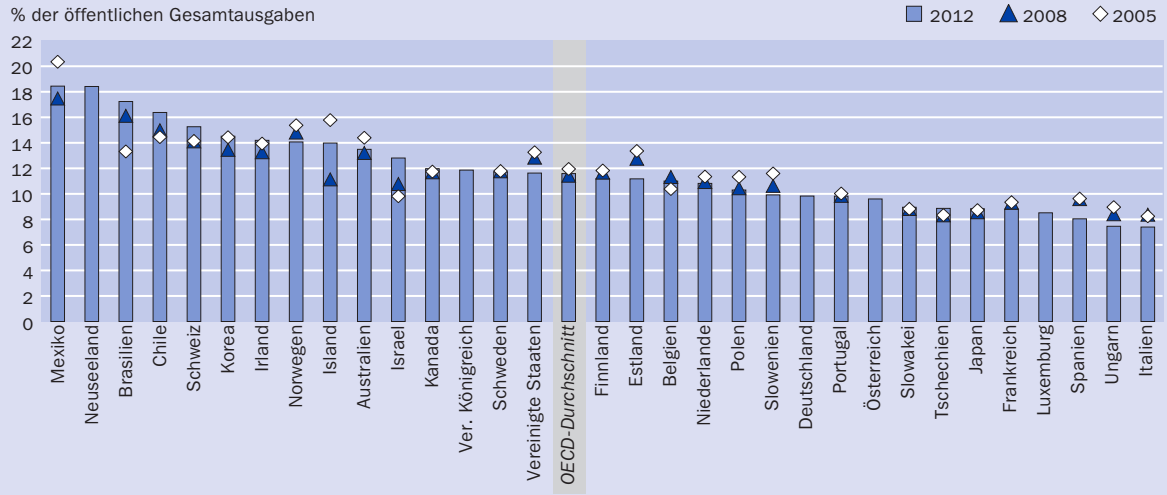
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Indikator B4
Wie hoch sind die öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung?

- Die OECD-Länder wenden im Durchschnitt 11,6 Prozent ihrer öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung vom Primar- bis zum Tertiärbereich auf, dies reicht von weniger als 8 Prozent in Italien, Spanien und Ungarn bis zu mehr als 18 Prozent in Mexiko und Neuseeland.
- Der Anteil der öffentlichen Ausgaben für Bildung im Primar- bis Tertiärbereich nahm zwischen 2005 und 2012 in fast zwei Drittel der Länder mit verfügbaren Daten für beide Jahre ab und blieb in den meisten anderen Ländern stabil, mit Ausnahme hauptsächlich von Brasilien und Israel, wo dieser Anteil um mindestens 3 Prozentpunkte stieg.
- Während des kürzeren Zeitraums 2008 bis 2012, also auf dem Höhepunkt der Wirtschaftskrise, nahm der Anteil der öffentlichen Ausgaben für Bildung im Primar- bis Tertiärbereich um 2 Prozent ab, da in 16 von 26 OECD-Ländern mit verfügbaren Daten die öffentlichen Ausgaben für Bildung langsamer stiegen (bzw. schneller sanken) als die öffentlichen Ausgaben für alle anderen Leistungsbereiche.

Abbildung B4.1

Öffentliche Gesamtausgaben für Bildung vom Primar- bis zum Tertiärbereich als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben (2005, 2008, 2012)



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung vom Primar- bis zum Tertiärbereich als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben im Jahr 2012.

Quelle: OECD. Tabelle B4.2. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm.

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933284022

Kontext

Die Entscheidungen der Länder über die Zuweisung von Haushaltsmitteln auf die unterschiedlichen Sektoren, wie z. B. Bildung, Gesundheit, soziale Sicherheit und Verteidigung, hängen nicht nur von den jeweiligen Prioritäten des einzelnen Landes ab, sondern auch davon, ob die Märkte allein diese Dienstleistungen – insbesondere

im Tertiärbereich – angemessen erbringen können. Die Märkte werden möglicherweise versagen, wenn der öffentliche Nutzen größer als der private Nutzen ist; somit kann eine staatliche Finanzierung zur Förderung der Bildungbeteiligung im Tertiärbereich beitragen.

Die Wirtschaftskrise hat die öffentlichen Haushalte jedoch so stark belastet, dass möglicherweise weniger öffentliche Mittel für Bildung bereitgestellt werden. Dies kann wiederum den Zugang zu Bildung oder die Ergebnisse und die Qualität der Bildung beeinflussen. Gleichzeitig kann die Nachfrage von Menschen ohne Arbeit nach Bildung und Ausbildung steigen, wodurch höhere Bildungsausgaben notwendig werden. Doch höhere Ausgaben bedeuten nicht notwendigerweise bessere Ergebnisse oder eine höhere Qualität der Ausbildung. Außerdem wird die Höhe der Ausgaben durch viele Faktoren beeinflusst (s. Indikator B7), die bei einem Vergleich der einzelnen Länder zu berücksichtigen sind.

Dieser Indikator stellt die öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung dar, und zwar sowohl im Verhältnis zu den öffentlichen Gesamtausgaben eines Landes als auch im Verhältnis zum jeweiligen Bruttoinlandsprodukt, um die relative Größe des jeweiligen öffentlichen Haushalts zu berücksichtigen. Darüber hinaus enthält er Informationen über die verschiedenen öffentlichen Finanzierungsquellen für das Bildungswesen (zentrale, regionale und lokale staatliche Ebenen) und Transferzahlungen zwischen den verschiedenen staatlichen Ebenen.

Weitere wichtige Ergebnisse

- Zwar nahmen die öffentlichen Ausgaben für Bildung als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben für alle Leistungsbereiche im Durchschnitt der OECD-Länder zwischen 2005 und 2012 ab, die öffentlichen Ausgaben für Bildung im Vergleich zum BIP stiegen jedoch während dieses Zeitraums leicht.
- In den meisten OECD- und Partnerländern (in 33 der 38 Länder mit verfügbaren Daten) sind die öffentlichen Bildungsausgaben für den Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich zusammen mehr als doppelt so hoch wie für den Tertiärbereich.
- Im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bildungsbereich hatte nur Neuseeland eine vollkommen zentralisierte Finanzierung durch öffentliche Mittel.

Entwicklungstendenzen

Zwischen 2000 und 2012 ging der Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung im Primar- bis Tertiärbereich in der Hälfte der Länder mit verfügbaren Daten leicht zurück (in 13 von 25 Ländern). In 8 Ländern war der Rückgang signifikant (mindestens 1 Prozentpunkt), und in Estland und Mexiko lag er bei mehr als 2 Prozentpunkten. In einigen Ländern nahm der Anteil jedoch auch deutlich zu (um mindestens 2 Prozentpunkte), insbesondere in Brasilien, Chile, Israel und der Slowakei (Tab. B4.2).

Zwischen 2000 und 2012 haben sich die öffentlichen Ausgaben für Bildung als Prozentsatz des BIP nicht einheitlich verändert. Der Anteil der öffentlichen Ausgaben für Bildung war in der Hälfte der Länder zwischen 2000 und 2012 rückläufig, ebenso wie die öffentlichen Bildungsausgaben als Prozentsatz des BIP während dieses Zeitraums in rund einem Drittel der Länder (in 8 von 27 Ländern). In den OECD-Ländern mit verfügbaren Daten für beide Jahre stiegen im Durchschnitt die Ausgaben für Bildung als Prozentsatz des BIP.

Zwischen 2008 und 2012 stiegen in zwei Drittel der Länder (in 18 von 27 Ländern mit verfügbaren Daten) sowohl die öffentlichen Ausgaben für Bildung als auch die öffentlichen Gesamtausgaben für alle Leistungsbereiche. In 17 von 27 Ländern stiegen dabei jedoch die öffentlichen Ausgaben für alle Leistungsbereiche schneller bzw. gingen langsamer zurück als die öffentlichen Ausgaben für Bildung (Tab. B4.2).

Analyse und Interpretationen

Gesamtvolumen der in Bildung investierten öffentlichen Mittel

2012 beliefen sich im Durchschnitt der OECD-Länder die Gesamtausgaben für den Primar- bis Tertiärbereich auf 11,6 Prozent der öffentlichen Gesamtausgaben für alle Leistungsbereiche, wobei die Bandbreite von höchstens 8 Prozent in Italien (7,4 Prozent), Spanien (8,0 Prozent) und Ungarn (7,5 Prozent) bis zu mehr als 18 Prozent in Mexiko (18,4 Prozent) und Neuseeland (18,4 Prozent) reichte (Abb. B4.1 und Tab. B4.1).

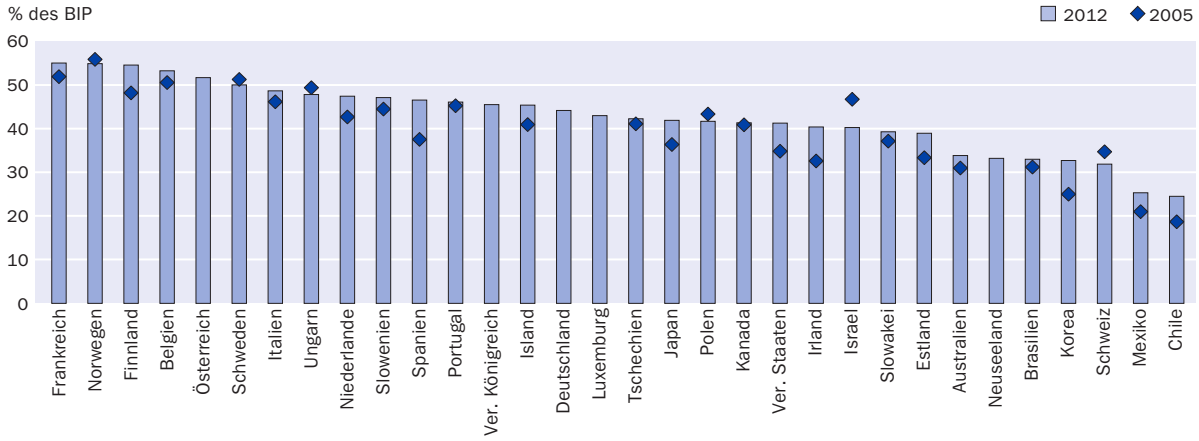
In den meisten Ländern und im Durchschnitt der OECD-Länder wurden mehr als zwei Drittel der öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung (als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben) für den Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich aufgewendet. Dies erklärt sich hauptsächlich durch die fast universelle Bildungsbeteiligung auf diesen Bildungsstufen (s. Indikator C1) und die demografische Bevölkerungsstruktur.

Die öffentlichen Ausgaben für den Tertiärbereich belaufen sich im Durchschnitt der OECD-Länder auf 25,9 Prozent der öffentlichen Ausgaben für den Primar- bis Tertiärbereich. Dabei reichen die Anteile von höchstens rund 18 Prozent in Brasilien (18,2 Prozent), Israel (18,1 Prozent), Korea (18,2 Prozent), Luxemburg (12,0 Prozent) und Portugal (18,3 Prozent) über mindestens 30 Prozent in Deutschland (30,5 Prozent), Finnland (33,6 Prozent), Kanada (34,6 Prozent), den Niederlanden (30,9 Prozent), Norwegen (32,5 Prozent), Schweden (33,0 Prozent) und den Vereinigten Staaten (30,5 Prozent) bis zu mehr als 35 Prozent in Österreich (36,7 Prozent) (Tab. B4.1).

Bei der Betrachtung der öffentlichen Bildungsausgaben als Teil der öffentlichen Gesamtausgaben ist die relative Größe der öffentlichen Haushalte zu berücksichtigen. Die Ergebnisse verändern sich, wenn man die öffentlichen Ausgaben für Bildung als Prozentsatz des BIP betrachtet und dies mit den öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben vergleicht. 2012 beliefen sich die öffentlichen Ausgaben für den Primar- bis Tertiärbereich als Prozentsatz des

Abbildung B4.2

Öffentliche Gesamtausgaben als Prozentsatz des BIP (2005, 2012)



Anmerkung: Diese Abbildung zeigt die öffentlichen Gesamtausgaben und nicht nur die öffentlichen Ausgaben für Bildung.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der öffentlichen Gesamtausgaben als Prozentsatz des BIP im Jahr 2012.
Quelle: OECD. Anhang 2. *Hinweise* s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm. *StatLink:* http://dx.doi.org/10.1787/888933284034

BIP in einigen Ländern auf höchstens 3,5 Prozent – in Indonesien (3,3 Prozent), der Russischen Föderation (3,4 Prozent) und der Slowakei (3,5 Prozent). Am anderen Ende des Spektrums wendete nur Norwegen mit 7,7 Prozent mehr als 7 Prozent des BIP für Bildung im Primar- bis Tertiärbereich auf, wesentlich mehr als den OECD-Durchschnitt von 4,8 Prozent (Tab. B4.1).

Entgegen den Erwartungen liegen die 5 Länder mit den höchsten öffentlichen Ausgaben für den Primar- bis Tertiärbereich als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben im Jahr 2012 – Brasilien, Chile, Mexiko, Neuseeland und die Schweiz (Abb. B4.1) – ganz hinten bezüglich der öffentlichen Gesamtausgaben für alle Leistungsbereiche als Prozentsatz des BIP (Abb. B4.2). Norwegen ist hier die Ausnahme, da es bei beiden Kennzahlen hohe Werte aufweist.

Bei der Betrachtung der öffentlichen Gesamtausgaben für alle Leistungsbereiche (u. a. Gesundheit, soziale Sicherheit und Umwelt) und nicht allein der öffentlichen Bildungsausgaben als Prozentsatz des BIP variieren die Zahlen erheblich zwischen den einzelnen Ländern. 2012 berichtete fast ein Fünftel der Länder mit verfügbaren Daten, dass die Gesamtausgaben für alle Leistungsbereiche zusammen mehr als 50 Prozent des BIP ausmachen, einschließlich Frankreich, wo die öffentlichen Gesamtausgaben für alle Leistungsbereiche zusammen mehr als 55 Prozent des BIP betrugen (55,1 Prozent). Am anderen Ende der Skala beliefen sich die öffentlichen Gesamtausgaben für alle Leistungsbereiche zusammen in zwei Ländern auf höchstens 25 Prozent des BIP – Chile (24,5 Prozent) und Mexiko (25,3 Prozent) (Abb. B4.2 und Anhang 2).

Veränderungen der öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben zwischen 2000 und 2012

Zwischen 2000 und 2005 wurde ein Anstieg beobachtet ...

Im Verlauf der 5 Jahre von 2000 bis 2005 stiegen die öffentlichen Ausgaben für den Primar- bis Tertiärbereich als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben in zwei

Drittel der OECD-Länder (in 17 der 28 Länder mit verfügbaren Daten sowohl für 2000 als auch 2005), und zwar um durchschnittlich 0,2 Prozentpunkte in den OECD-Ländern. Von den anderen Ländern sanken in Frankreich und Portugal die öffentlichen Ausgaben für den Primar- bis Tertiärbereich als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben am stärksten, nämlich um mindestens 1 Prozentpunkt.

Im Durchschnitt der OECD-Länder mit verfügbaren Daten für beide Jahre stiegen während dieses Zeitraums auch die öffentlichen Ausgaben für den Primar- bis Tertiärbereich als Prozentsatz des BIP um 0,2 Prozentpunkte. In zwei Drittel der Länder (in 18 von 28 Ländern) nahmen die öffentlichen Ausgaben für Bildung als Prozentsatz des BIP stärker zu als die öffentlichen Ausgaben für Bildung als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben, was ein langsameres Wachstum des BIP als der öffentlichen Ausgaben widerspiegelt (Tab. B4.2).

... dem jedoch ab 2005 ein Rückgang folgte, der mit der Finanzkrise von 2008 zusammenfiel

Die Ausgaben änderten sich zwischen 2005 und 2012 sehr. Während dieser sieben Jahre sanken die öffentlichen Ausgaben für Bildung als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben in fast zwei Drittel der Länder (in 16 von 27 Ländern mit verfügbaren Daten), und zwar durchschnittlich um 0,5 Prozentpunkte in den OECD-Ländern mit verfügbaren Daten für beide Jahre.

Am stärksten war der Rückgang in Estland (–2,2 Prozentpunkte), Island (–1,8 Prozentpunkte) und Mexiko (–1,9 Prozentpunkte), war aber mit mindestens –1 Prozentpunkt auch in Norwegen, Polen, Slowenien, Spanien, Ungarn und den Vereinigten Staaten nicht unerheblich. Dennoch stiegen in einem Drittel der Länder die Ausgaben für Bildung als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben zwischen 2005 und 2012. Die höchsten Zunahmen (mindestens 1 Prozentpunkt) waren in Brasilien mit 3,9 Prozentpunkten, Chile mit 1,9 Prozentpunkten, Israel mit 3,0 Prozentpunkten und der Schweiz mit 1,1 Prozentpunkten zu beobachten.

Ein Vergleich der Daten aus den Jahren 2005 und 2012 ergibt auch ein uneinheitliches Bild hinsichtlich der für Bildung ausgegebenen Anteile am BIP, denn auch das BIP war von der Wirtschaftskrise betroffen. Daher stiegen die öffentlichen Ausgaben für den Primar- bis Tertiärbereich als Prozentsatz des BIP in zwei Drittel der Länder (in 21 von 29 Ländern) bzw. blieben gleich. Im OECD-Durchschnitt für Länder mit verfügbaren Daten für alle Jahre belief sich der Anstieg auf 0,1 Prozentpunkte. Am stärksten sank dieser Anteil in Norwegen und Ungarn mit je 0,9 Prozentpunkten (Tab. B4.2 und Kasten B2.1 in Indikator B2).

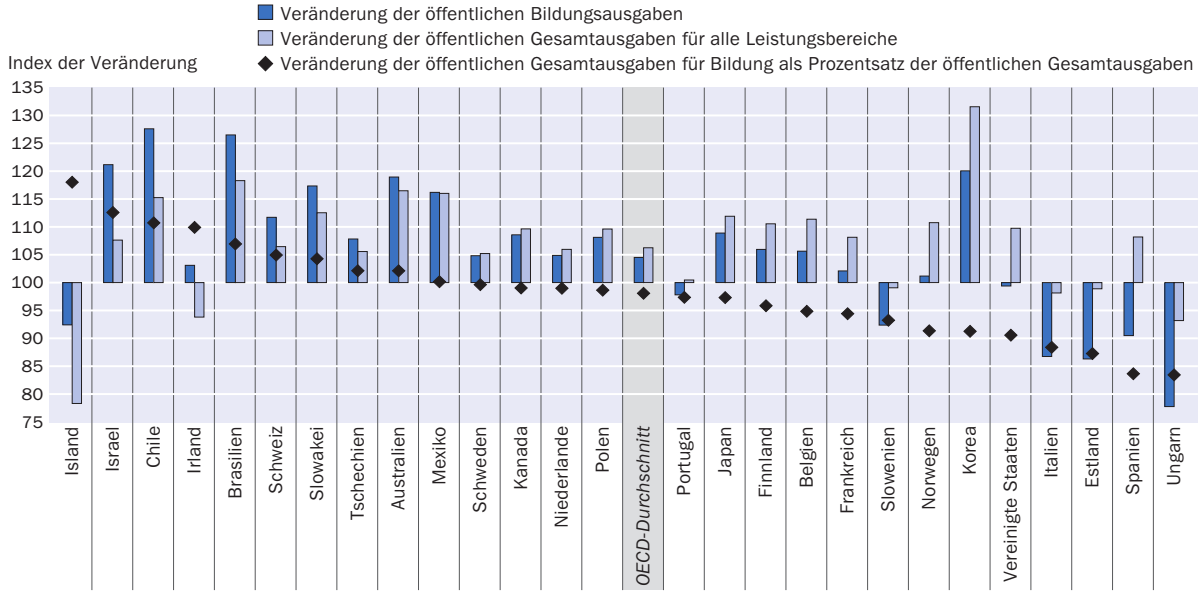
Erste Auswirkungen der Wirtschaftskrise: In der Hälfte der Länder veränderten sich die öffentlichen Bildungsausgaben langsamer als die öffentlichen Ausgaben für alle Leistungsbereiche

Die zwischen 2008 und 2012 beobachteten Veränderungen gehen möglicherweise auf die Auswirkungen der globalen Wirtschaftskrise, die 2008 begann, zurück. Die Krise belastete die öffentlichen Haushalte insgesamt stärker und erforderte von den Regierungen eine Priorisierung bei den Mittelzuweisungen für Bildung und andere wichtige öffentliche Sektoren wie z. B. Gesundheit oder soziale Sicherheit (Tab. B4.2 und Abb. B4.3).

Abbildung B4.3

Index der Veränderung der öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben zwischen 2008 und 2012

Primar- bis Tertiärbereich (2008 = 100, zu konstanten Preisen von 2012)



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Veränderung der öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung im Primar- bis Tertiärbereich als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben.

Quelle: OECD. Tabelle B4.2. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm.

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933284040

Im Zeitraum 2008 bis 2012 lassen sich im Gegensatz zum Zeitraum 2000 bis 2005 keine klaren globalen Entwicklungstendenzen bei den öffentlichen Ausgaben für den Primar- bis Tertiärbereich als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben beobachten.

Gleichwohl stiegen in zwei Drittel der Länder (in 18 von 27 Ländern mit verfügbaren Daten) zwischen 2008 und 2012 sowohl die öffentlichen Ausgaben für Bildung als auch die öffentlichen Gesamtausgaben für alle Leistungsbereiche. In 10 dieser 18 Länder stiegen dabei die öffentlichen Ausgaben für alle Leistungsbereiche schneller als die öffentlichen Ausgaben für Bildung (Tab. B4.2 und Abb. B4.3). Die Unterschiede fielen in Frankreich, Korea und Norwegen am höchsten aus. In den 8 anderen Ländern stiegen die öffentlichen Bildungsausgaben schneller als die öffentlichen Ausgaben für alle Leistungsbereiche. In diesen 18 Ländern stiegen die öffentlichen Ausgaben für alle Leistungsbereiche zwischen 5 Prozent in Schweden und mindestens 15 Prozent in Australien, Brasilien, Chile und Mexiko und sogar mehr als 30 Prozent in Korea.

Im restlichen Drittel der Länder (in 9 von 27 Ländern mit verfügbaren Daten) sanken in fünf Ländern (Estland, Island, Italien, Slowenien und Ungarn) sowohl die öffentlichen Gesamtausgaben für alle Leistungsbereiche als auch die öffentlichen Ausgaben für Bildung. In Island, wo die öffentlichen Gesamtausgaben für alle Leistungsbereiche um ganze 22 Prozent abnahmen, sanken die öffentlichen Bildungsausgaben zwar auch, jedoch mit 8 Prozent weniger stark. In Estland, Italien, Slowenien und Ungarn sanken die öffentlichen Ausgaben für Bildung stärker als die öffentlichen Gesamtausgaben für alle Leistungsbereiche (Tab. B4.2 und Abb. B4.3).

In den verbleibenden 4 Ländern (Irland, Portugal, Spanien und den Vereinigten Staaten) entwickelten sich die öffentlichen Ausgaben für alle Leistungsbereiche und die öffentlichen Ausgaben für Bildung zwischen 2008 und 2012 in unterschiedliche Richtungen. Die öffentlichen Ausgaben für Bildung (ebenso wie die öffentlichen Ausgaben für Bildung als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben) waren in Portugal, Spanien und den Vereinigten Staaten rückläufig, wohingegen sie in Irland stiegen.

Herkunft der öffentlichen Mittel, die in Bildung investiert werden

Alle staatlichen Quellen für Mittel für Bildungsausgaben (außer den internationalen Quellen) sind einer der folgenden drei staatlichen Ebenen zugeordnet: der zentralen, der regionalen und der lokalen staatlichen Ebene. In einigen Ländern wird Bildung zentral finanziert, während in anderen die Finanzierung nach Transferzahlungen zwischen den verschiedenen staatlichen Ebenen dezentral erfolgen kann.

In den letzten Jahren wurden viele Schulen zu autonomeren und dezentraleren Einrichtungen (s. Indikator D6 in *Bildung auf einen Blick 2012* [OECD. 2012]), die außerdem Schülern, Eltern und der Allgemeinheit gegenüber stärker rechenschaftspflichtig in Bezug auf die erzielten Ergebnisse geworden sind. Die Ergebnisse der Schulleistungsstudie PISA der OECD deuten darauf hin, dass – wenn Autonomie und Rechenschaftspflichten intelligent kombiniert werden – sie tendenziell mit besseren Leistungen der Schüler einhergehen (OECD. 2013).

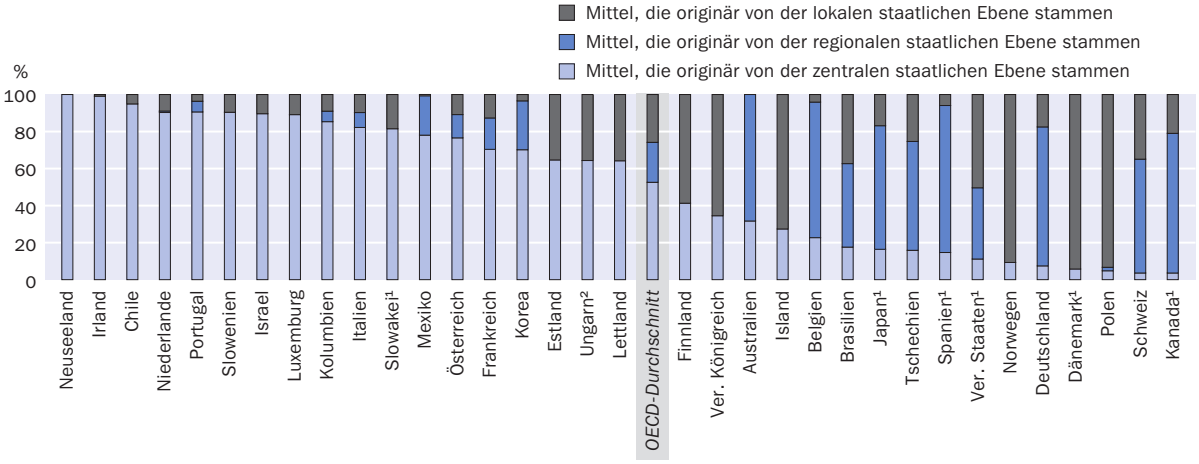
Die Finanzierung mittels öffentlicher Mittel ist im Tertiärbereich stärker zentralisiert als auf den vorgelagerten Bildungsstufen (s. Tab. B4.3 und B4.6 in *Bildung auf einen Blick 2014*). 2012 stammten in den OECD-Ländern im Durchschnitt 52,6 Prozent der öffentlichen Mittel für den Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich zusammen (vor Transferzahlungen) aus dem zentralen staatlichen Haushalt (Tab. B4.3).

Der Anteil der originär öffentlichen Mittel von der zentralen staatlichen Ebene für den Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich zusammen unterschied sich stark von Land zu Land. 6 Länder gaben einen Anteil von weniger als 10 Prozent an – Dänemark (5,8 Prozent), Deutschland (7,4 Prozent), Kanada (3,6 Prozent), Norwegen (9,3 Prozent), Polen (4,8 Prozent) und die Schweiz (3,6 Prozent). In Kanada wird die Finanzierung des Primar- und Sekundarbereichs von den Provinzen bzw. Territorien zur Verfügung gestellt, mit Ausnahme geringer öffentlicher Mittel für einige „First Nations/Aboriginal Schools". Am anderen Ende des Spektrums stammten in Irland, Neuseeland und der Türkei die öffentlichen Mittel fast ausschließlich von der zentralen staatlichen Ebene, ebenso wie mehr als 90 Prozent der originär öffentlichen Mittel in Chile (94,9 Prozent), den Niederlanden (91 Prozent), Portugal (90,6 Prozent) und Slowenien (90,4 Prozent).

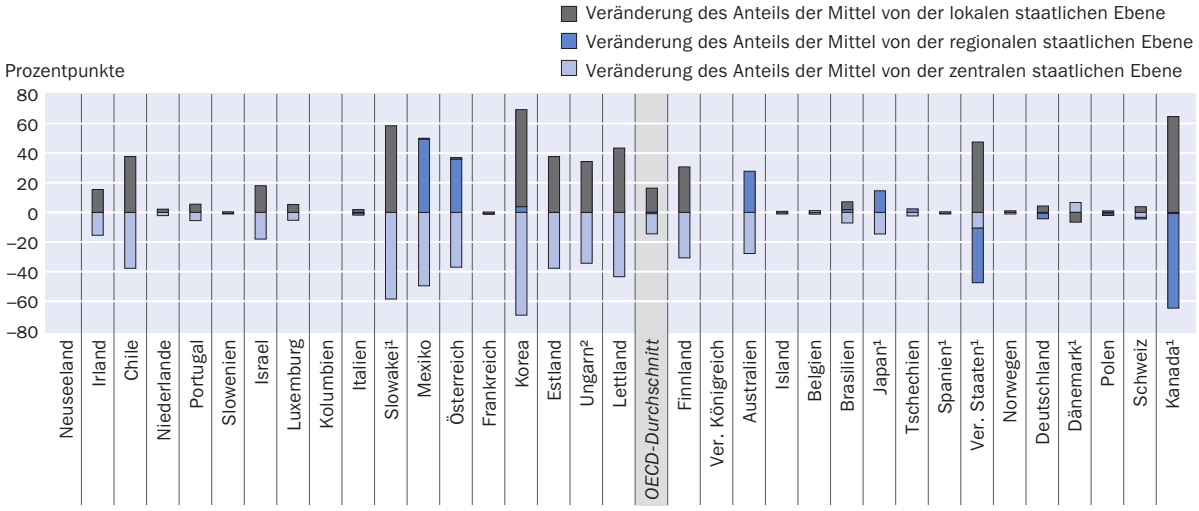
Berücksichtigt man jedoch die Transferzahlungen zwischen den einzelnen staatlichen Ebenen, ergibt sich ein anderes Bild. Nach diesen Transferzahlungen stammten in Australien (mit 3,9 Prozent), Japan (1,8 Prozent), Kanada (2,9 Prozent), Korea (0,8 Prozent), Polen (3,8 Prozent), der Schweiz (0,2 Prozent) und den Vereinigten Staaten (0,5 Prozent) weniger als 5 Prozent der öffentlichen Mittel aus zentralen staatlichen Quellen. Nur in Neuseeland erfolgt die Finanzierung (selbst nach Berücksichtigung

Abbildung B4.4

Originäre Herkunft der öffentlichen Mittel für Bildung im Primar, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich, nach staatlicher Ebene (2012)



Veränderung des Anteils der Mittel für Bildung, die von den unterschiedlichen staatlichen Ebenen stammen, aufgegliedert nach den originären und letztendlichen Erwerbern von Bildungsressourcen (2011) in Prozentpunkten



1. Einige Bildungsstufen sind in anderen Bildungsstufen enthalten. Einzelheiten s. Erläuterung von „x" in Hinweise für den Leser. 2. Mittel von der lokalen staatlichen Ebene enthalten Mittel von der regionalen staatlichen Ebene.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils der Mittel, die originär von der zentralen staatlichen Ebene stammen.
Quelle: OECD. Tabelle B4.3. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm.
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933284057

der Transferzahlungen) ausschließlich zentral (Abb. B4.4 und Tab. B4.3). Im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich zusammen stammen im Durchschnitt der OECD-Länder 40,6 Prozent der öffentlichen Mittel nach Transferzahlungen von der lokalen staatlichen Ebene, verglichen mit 26,7 Prozent vor derartigen Transferzahlungen.

Die Höhe der Transferzahlungen öffentlicher Mittel von der zentralen staatlichen Ebene an die nachgelagerten staatlichen Ebenen unterscheidet sich zwischen den einzelnen Ländern erheblich. Der Unterschied nach Transferzahlungen von der zentralen staatlichen Ebene an nachgeordnete staatliche Ebenen beträgt in Chile, Estland, Finnland, Österreich und Ungarn mehr als 30 Prozentpunkte und in Korea, Lettland,

Mexiko und der Slowakei mehr als 40 Prozentpunkte. In Kanada, Österreich und den Vereinigten Staaten beläuft sich die Differenz nach Transferzahlungen öffentlicher Mittel von der regionalen staatlichen Ebene auf die lokale staatliche Ebene auf mehr als 30 Prozentpunkte (Abb. B4.4).

Definitionen

Öffentliche Bildungsausgaben beinhalten die Ausgaben für Bildungseinrichtungen sowie Unterstützungsleistungen für den Lebensunterhalt von Schülern/Studierenden und für andere private Ausgaben außerhalb von Bildungseinrichtungen. Darin enthalten sind die Ausgaben sämtlicher öffentlichen Einrichtungen einschließlich anderer Ministerien neben dem Bildungsministerium sowie die Ausgaben der lokalen und regionalen Verwaltungen und anderer öffentlicher Stellen. Hinsichtlich der Verwendung öffentlicher Mittel für Bildung gibt es Unterschiede zwischen den einzelnen OECD-Ländern. Öffentliche Mittel können direkt an Bildungseinrichtungen fließen oder über staatliche Programme oder die privaten Haushalte in die Bildungseinrichtungen gelenkt werden. Sie können auch auf den Erwerb von Bildungsdienstleistungen beschränkt sein oder als Unterstützung zur Bestreitung der Lebenshaltungskosten von Schülern/Studierenden gewährt werden.

Alle staatlichen Quellen für Mittel für Bildungsausgaben (außer den internationalen Quellen) lassen sich einer der folgenden drei staatlichen Ebenen zuordnen: zentrale (nationale) staatliche Ebene, regionale staatliche Ebene (Provinz, Bundesstaat, Bundesland etc.) und lokale staatliche Ebene (Stadt, Gemeinde, Distrikt etc.). Die Begriffe „regional“ und „lokal“ beziehen sich auf staatliche Stellen, deren Zuständigkeit sich auf bestimmte geografische Untereinheiten eines Landes beschränkt. Sie beziehen sich nicht auf staatliche Stellen, deren Befugnisse nicht geografisch determiniert sind, sondern die für bestimmte Dienstleistungen, Funktionen oder Gruppen von Schülern/Studierenden zuständig sind.

Die *öffentlichen Gesamtausgaben* entsprechen den nicht rückzahlbaren laufenden und investiven Ausgaben aller staatlichen Verwaltungseinheiten auf zentraler, regionaler und lokaler Ebene. Darin sind die direkten öffentlichen Finanzmittel für Bildungseinrichtungen ebenso enthalten wie die öffentlichen Unterstützungsleistungen für private Haushalte (z. B. in Form von Stipendien und Studiendarlehen für Studiengebühren 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 beziehen sich auf das Haushaltsjahr 2012 und beruhen auf der von der OECD im Jahre 2014 durchgeführten UOE-Datenerhebung zur Bildungsstatistik (weitere Informationen s. Anhang 3 unter *www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm*).

Die Daten für die öffentlichen Gesamtausgaben und das BIP stammen aus der OECD-Datenbank der volkswirtschaftlichen Gesamtrechnungen (s. Anhang 2) und beruhen auf dem System of National Accounts 1993.

Bildungsausgaben werden ausgedrückt als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben eines Landes und als Prozentsatz des BIP.

Ausgaben für den Schuldendienst (z. B. Zinszahlungen) sind zwar bei den öffentlichen Gesamtausgaben erfasst, nicht aber bei den öffentlichen Bildungsausgaben. Grund hierfür ist, dass einige Länder nicht zwischen den Zinszahlungen für den Bereich Bildung und denen für andere Bereiche differenzieren können. Das bedeutet, dass die öffentlichen Ausgaben für Bildung als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben in denjenigen Ländern zu niedrig geschätzt sein können, in denen Zinszahlungen einen großen Teil der öffentlichen Gesamtausgaben für alle Leistungsbereiche ausmachen.

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

Weiterführende Informationen

OECD (2014), *Bildung auf einen Blick 2014 – OECD-Indikatoren*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.

OECD (2013), *PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful (Volume IV): Resources, Policies and Practices)*, PISA, OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264201156-en*.

OECD (2012), *Bildung auf einen Blick 2012 – OECD-Indikatoren*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.

Tabellen Indikator B4

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933285519

- Tabelle B4.1: Öffentliche Gesamtausgaben für Bildung (2012)
- Tabelle B4.2: Entwicklung der öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung im Primar- bis Tertiärbereich (2000, 2005, 2008, 2010, 2011 und 2012)
- Tabelle B4.3: Herkunft der Mittel für öffentliche Bildungsausgaben im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich (2012)

Letzte Aktualisierung der Daten: 23. Oktober 2015.
Weitere Aktualisierungen im Internet unter: *http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en*.

Tabelle B4.1

Öffentliche Gesamtausgaben für Bildung (2012)

Direkte öffentliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen plus öffentliche Subventionen an private Haushalte[1] und andere private Einheiten als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben und als Prozentsatz des BIP, nach Bildungsstufe

	Öffentliche Bildungsausgaben[1] als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben			Öffentliche Bildungsausgaben[1] als Prozentsatz des BIP		
	Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich insgesamt	Tertiärbereich insgesamt	Primar- bis Tertiärbereich (einschl. nicht zugeordneter Bildungs-/Studiengänge)	Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich insgesamt	Tertiärbereich insgesamt	Primar- bis Tertiärbereich (einschl. nicht zugeordneter Bildungs-/Studiengänge)
	(6)	(9)	(10)	(16)	(19)	(20)
OECD-Länder						
Australien	10,1	3,4	**13,5**	3,4	1,1	**4,6**
Österreich	6,1	3,5	**9,6**	3,1	1,8	**5,0**
Belgien	8,1	2,7	**11,0**	4,3	1,4	**5,9**
Kanada[2,3]	7,8	4,1	**12,0**	3,2	1,7	**5,0**
Chile[4]	11,6	4,8	**16,4**	2,8	1,2	**4,0**
Tschechien	6,1	2,4	**8,9**	2,6	1,0	**3,7**
Dänemark	8,6	m	**m**	5,0	m	**m**
Estland	8,4	2,7	**11,2**	3,3	1,0	**4,4**
Finnland	7,4	3,8	**11,2**	4,1	2,1	**6,1**
Frankreich	6,6	2,2	**8,8**	3,6	1,2	**4,8**
Deutschland	6,7	3,0	**9,8**	2,9	1,3	**4,3**
Griechenland	m	m	**m**	m	m	**m**
Ungarn	5,3	1,7	**7,5**	2,6	0,8	**3,6**
Island	10,0	3,2	**14,0**	4,5	1,4	**6,4**
Irland	11,1	3,1	**14,2**	4,5	1,3	**5,7**
Israel	9,8	2,3	**12,8**	4,0	0,9	**5,2**
Italien	5,8	1,6	**7,4**	2,8	0,8	**3,6**
Japan[3]	6,5	1,8[d]	**8,8**	2,7	0,8[d]	**3,7**
Korea	9,6	2,6	**14,5**	3,2	0,9	**4,8**
Luxemburg	7,5	1,0	**8,5**	3,2	0,4	**3,7**
Mexiko	13,5	4,0	**18,4**	3,4	1,0	**4,7**
Niederlande	7,5	3,3	**10,8**	3,5	1,6	**5,1**
Neuseeland	13,2	5,2	**18,4**	4,4	1,7	**6,1**
Norwegen[3]	9,0[d]	4,6	**14,1**	4,9[d]	2,5	**7,7**
Polen	7,6	2,7	**10,3**	3,2	1,1	**4,3**
Portugal[3]	7,8	1,8[d]	**9,8**	3,6	0,8[d]	**4,5**
Slowakei[3]	6,3[d]	2,4	**9,0**	2,5[d]	0,9	**3,5**
Slowenien	7,4	2,5	**9,9**	3,5	1,2	**4,7**
Spanien	5,9	2,1	**8,0**	2,8	1,0	**3,7**
Schweden	7,9	3,9	**11,7**	3,9	1,9	**5,9**
Schweiz	10,8	4,2	**15,3**	3,5	1,3	**4,9**
Türkei	m	m	**m**	2,6	1,4	**3,9**
Vereinigtes Königreich	8,8	3,0	**11,9**	4,0	1,4	**5,4**
Vereinigte Staaten[3]	8,1	3,5[d]	**11,6**	3,3	1,5[d]	**4,8**
OECD-Durchschnitt	**8,3**	**3,0**	**11,6**	**3,5**	**1,3**	**4,8**
EU21-Durchschnitt	**7,3**	**2,6**	**10,0**	**3,4**	**1,2**	**4,6**
Partnerländer						
Argentinien	m	m	**m**	m	m	**m**
Brasilien	14,1	3,1	**17,2**	4,7	1,0	**5,7**
China	m	m	**m**	m	m	**m**
Kolumbien[4]	m	m	**m**	3,6	0,9	**4,9**
Indien	m	m	**m**	m	m	**m**
Indonesien[4]	m	m	**m**	2,3	0,6	**3,3**
Lettland	m	m	**m**	2,9	1,0	**3,8**
Russische Föderation	m	m	**m**	2,2	0,9	**3,4**
Saudi-Arabien	m	m	**m**	m	m	**m**
Südafrika	m	m	**m**	4,8	0,8	**6,1**
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Die Spalten mit den Angaben für die einzelnen Bildungsstufen , d.h. die Spalten (1) bis (5), (7), (8), (11) bis (15), (17) und (18), sind im Internet verfügbar (s.u. StatLink).

1. In dieser Tabelle enthaltene öffentliche Ausgaben beinhalten öffentliche Subventionen an private Haushalte für den Lebensunterhalt (Stipendien und Zuschüsse für Schüler bzw. Studierende/private Haushalte und Studiendarlehen), die nicht für Bildungseinrichtungen ausgegeben werden. Daher übersteigen die in dieser Tabelle angegebenen Zahlen die für öffentliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen in Tabelle B2.3. 2. Referenzjahr 2011 anstelle 2012. 3. Einige Bildungsstufen sind in anderen Bildungsstufen enthalten. Einzelheiten s. Erläuterung von „x" in Hinweise für den Leser. 4. Referenzjahr 2013 anstelle 2012.

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

Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933285522

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

B 4

Tabelle B4.2

Entwicklung der öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung im Primar- bis Tertiärbereich (2000, 2005, 2008, 2010, 2011 und 2012)

Direkte öffentliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen plus öffentliche Subventionen an private Haushalte[1] und andere private Einheiten als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben und als Prozentsatz des BIP, für den Primar- bis Tertiärbereich zusammen, nach Jahr

	Öffentliche Bildungsausgaben[1] als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben						Öffentliche Bildungsausgaben[1] als Prozentsatz des BIP						Index der Veränderung zwischen 2008 und 2012 (2008=100, zu konstanten Preisen von 2012)		
	2000	2005	2008	2010	2011	2012	2000	2005	2008	2010	2011	2012	Öffentliche Bildungsausgaben	Öffentliche Gesamtausgaben	Öffentliche Gesamtausgaben für Bildung als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OECD-Länder															
Australien	14,0	14,4	13,2	14,9	14,2	13,5	4,5	4,5	4,3	5,0	4,8	4,6	119	116	102
Österreich	m	m	m	m	m	9,6	m	m	m	m	m	5,0	m	110	m
Belgien	m	10,4	11,3	11,0	10,8	11,0	m	5,3	5,5	5,6	5,6	5,9	106	111	95
Kanada[2,3]	11,8	11,7	11,7	11,7	11,9	12,0	4,8	4,8	4,8	5,4	5,3	5,0	109	110	99
Chile[4]	13,8	14,5	15,0	15,4	16,9	16,4	3,5	2,7	3,7	3,5	3,9	4,0	128	115	111
Tschechien	8,0	8,3	8,3	8,3	8,9	8,9	3,2	3,4	3,3	3,5	3,7	3,7	108	106	102
Dänemark	13,7	14,0	13,3	13,2	12,5	m	7,2	7,2	6,7	7,5	7,1	m	m	112	m
Estland	13,5	13,4	12,8	12,8	12,5	11,2	4,9	4,5	5,0	5,1	4,7	4,4	86	99	87
Finnland	11,8	11,8	11,7	11,6	11,5	11,2	5,5	5,7	5,5	6,2	6,1	6,1	106	111	96
Frankreich	10,3	9,3	9,3	9,2	9,0	8,8	5,2	4,9	4,8	5,0	4,9	4,8	102	108	94
Deutschland	m	m	m	9,6	9,9	9,8	m	m	m	4,5	4,4	4,3	m	m	m
Griechenland	7,0	9,2	m	m	m	m	3,1	4,0	m	m	m	m	m	84	m
Ungarn	8,7	9,0	8,4	7,9	7,6	7,5	4,1	4,4	4,1	3,9	3,8	3,6	78	93	83
Island	14,0	15,8	11,1	12,5	13,2	14,0	5,7	6,5	6,1	6,1	6,0	6,4	92	78	118
Irland	13,4	13,9	13,3	9,6	12,9	14,2	4,1	4,5	5,5	6,0	5,8	5,7	103	94	110
Israel	10,7	9,8	10,8	11,1	12,1	12,8	5,2	4,6	4,7	4,7	4,8	5,2	121	108	113
Italien	8,6	8,2	8,4	8,0	7,7	7,4	3,8	3,8	3,9	3,9	3,7	3,6	87	98	88
Japan[3]	8,6	8,7	8,6	8,5	8,4	8,8	3,3	3,2	3,3	3,5	3,5	3,7	109	112	97
Korea	15,4	14,4	13,5	14,0	14,0	14,5	3,3	3,6	3,8	3,9	3,9	4,8	120	132	91
Luxemburg	m	m	m	m	m	8,5	m	m	m	m	m	3,7	m	m	m
Mexiko	20,6	20,4	17,5	17,7	17,3	18,4	3,8	4,3	4,1	4,5	4,4	4,7	116	116	100
Niederlande	10,4	11,4	10,9	10,7	10,9	10,8	4,3	4,8	4,8	5,2	5,1	5,1	105	106	99
Neuseeland	m	m	m	m	m	18,4	m	m	m	m	m	6,1	m	m	m
Norwegen	13,8	15,4	14,8	14,0	13,6	14,1	7,8	8,6	8,1	8,1	7,6	7,7	101	111	91
Polen	11,2	11,3	10,4	10,2	10,1	10,3	4,4	4,9	4,5	4,6	4,3	4,3	108	110	99
Portugal	11,4	10,0	9,9	10,0	9,7	9,8	4,7	4,5	4,2	4,9	4,7	4,5	98	100	97
Slowakei[3]	6,4	8,8	8,8	9,2	9,2	9,0	3,3	3,3	3,0	3,6	3,5	3,5	117	113	104
Slowenien	m	11,6	10,6	10,1	9,9	9,9	m	5,2	4,6	5,0	4,9	4,7	92	99	93
Spanien	10,0	9,6	9,6	9,2	9,0	8,0	3,8	3,6	3,9	4,1	4,0	3,7	90	108	84
Schweden	12,2	11,8	11,8	12,0	11,9	11,7	6,4	6,0	5,8	5,9	5,8	5,9	105	105	100
Schweiz	13,6	14,1	14,1	15,0	14,9	15,3	4,5	4,9	4,4	4,7	4,7	4,9	112	106	105
Türkei	m	m	8,1	8,6	9,0	m	2,5	2,8	2,9	3,5	3,3	3,9	m	m	m
Vereinigtes Königreich	m	m	m	m	m	11,9	m	m	m	m	m	5,4	m	m	m
Vereinigte Staaten	12,8	13,3	12,8	12,1	13,0	11,6	4,2	4,6	4,9	5,0	4,8	4,8	99	110	91
OECD-Durchschnitt	**11,8**	**12,0**	**11,4**	**11,3**	**11,5**	**11,6**	**4,5**	**4,7**	**4,6**	**4,9**	**4,8**	**4,8**	**105**	**106**	**98**
EU21-Durchschnitt	**10,4**	**10,7**	**10,6**	**10,2**	**10,2**	**10,0**	**4,5**	**4,7**	**4,7**	**5,0**	**4,8**	**4,6**	**99**	**104**	**95**
OECD-Durchschnitt (Länder mit verfügbaren Daten für alle Jahre)	**11,8**	**12,0**	**11,4**	**11,3**	**11,5**	**11,5**	**4,6**	**4,7**	**4,6**	**4,9**	**4,8**	**4,8**	**~**	**~**	**~**
Partnerländer															
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	9,5	13,3	16,1	16,8	17,6	17,2	3,2	4,2	5,0	5,4	5,5	5,7	126	118	107
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien[4]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	4,9	m	m	m
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien[4]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	3,3	m	m	m
Lettland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	3,8	m	m	m
Russische Föderation	7,7	7,8	m	m	m	m	2,1	2,7	3,0	3,0	2,8	3,4	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	6,1	m	m	m
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

1. In dieser Tabelle enthaltene öffentliche Ausgaben beinhalten öffentliche Subventionen an private Haushalte für den Lebensunterhalt (Stipendien und Zuschüsse für Schüler bzw. Studierende/private Haushalte und Studiendarlehen), die nicht für Bildungseinrichtungen ausgegeben werden. Daher übersteigen die in dieser Tabelle angegebenen Zahlen die für öffentliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen in Tabelle B2.3. 2. Referenzjahr 2011 anstelle 2012. 3. Einige Bildungsstufen sind in anderen Bildungsstufen enthalten. Einzelheiten s. Erläuterung von „x" in Hinweise für den Leser. 4. Referenzjahr 2013 anstelle 2012. Daten beziehen sich auf 2009–2012 anstelle 2008–2011.

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

Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933285538

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle B4.3

Herkunft der Mittel für öffentliche Bildungsausgaben im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich (2012)

Vor und nach Transferzahlungen

	Originäre Herkunft der Mittel (vor Transferzahlungen zwischen den verschiedenen staatlichen Ebenen)				Letztendliche Herkunft der Mittel (nach Transferzahlungen zwischen den verschiedenen staatlichen Ebenen)			
	Zentrale staatliche Ebene	Regionale Ebene	Lokale Ebene	Gesamt	Zentrale staatliche Ebene	Regionale Ebene	Lokale Ebene	Gesamt
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
OECD-Länder								
Australien	31,7	68,3	m	100,0	3,9	96,1	m	100,0
Österreich	76,6	12,6	10,8	100,0	39,6	48,6	11,8	100,0
Belgien	22,7	73,2	4,1	100,0	23,9	72,0	4,1	100,0
Kanada[1,2]	3,6	75,4	21,0	100,0	2,9	11,5	85,6	100,0
Chile[3]	94,9	a	5,1	100,0	57,2	a	42,8	100,0
Tschechien	15,9	58,8	25,3	100,0	13,4	61,2	25,3	100,0
Dänemark	5,8	0,0	94,2	100,0	12,4	0,0	87,6	100,0
Estland	64,7	a	35,3	100,0	26,9	a	73,1	100,0
Finnland	41,3	a	58,7	100,0	10,6	a	89,4	100,0
Frankreich	70,4	16,9	12,7	100,0	70,2	16,9	12,9	100,0
Deutschland	7,4	75,1	17,5	100,0	6,8	71,4	21,8	100,0
Griechenland	m	m	m	m	m	m	m	m
Ungarn	64,4	x(3)	35,6[d]	100,0	30,0	x(7)	70,0[d]	100,0
Island	27,4	a	72,6	100,0	26,7	a	73,3	100,0
Irland	99,1	a	0,9	100,0	83,7	a	16,3	100,0
Israel	89,6	a	10,4	100,0	71,6	a	28,4	100,0
Italien	82,2	8,1	9,7	100,0	81,7	6,7	11,6	100,0
Japan[2]	16,4	66,8	16,8	100,0	1,8	81,4	16,8	100,0
Korea	70,2	26,4	3,4	100,0	0,8	30,3	68,9	100,0
Luxemburg	89,1	a	10,9	100,0	83,8	a	16,2	100,0
Mexiko	78,1	21,9	0,0	100,0	28,5	31,5	0,0	100,0
Niederlande	91,0	0,0	8,9	100,0	88,9	0,0	11,1	100,0
Neuseeland	100,0	0,0	0,0	100,0	100,0	0,0	0,0	100,0
Norwegen[2]	9,3	0,0	90,7	100,0	8,2	0,0	91,8	100,0
Polen	4,8	1,9	93,3	100,0	3,8	1,9	94,3	100,0
Portugal[2]	90,6	5,8	3,6	100,0	85,1	5,8	9,2	100,0
Slowakei[2]	81,5	a	18,5	100,0	23,0	a	77,0	100,0
Slowenien	90,4	a	9,6	100,0	90,0	a	10,0	100,0
Spanien	14,7	79,4	5,9	100,0	14,3	79,8	5,9	100,0
Schweden	m	m	m	m	m	m	m	m
Schweiz	3,6	61,5	34,9	100,0	0,2	61,0	38,8	100,0
Türkei	100,0	a	m	100,0	94,3	5,7	m	100,0
Ver. Königreich	34,5	a	65,5	100,0	34,5	a	65,5	100,0
Vereinigte Staaten[2]	11,2	38,5	50,4	100,0	0,5	1,7	97,9	100,0
OECD-Durchschnitt	**52,6**	**21,6**	**26,7**	**100,0**	**38,1**	**24,1**	**40,6**	**100,0**
EU21-Durchschnitt	**55,1**	**19,5**	**27,4**	**100,0**	**43,3**	**24,3**	**37,5**	**100,0**
Partnerländer								
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	17,6	45,1	37,3	100,0	10,4	47,0	42,6	100,0
China	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien[3]	85,3	5,7	9,0	100,0	85,3	5,7	9,0	100,0
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m
Lettland	64,2	a	35,8	100,0	20,8	a	79,2	100,0
Russische Föd.	m	m	m	m	7,0	71,7	21,3	100,0
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

1. Referenzjahr 2011. 2. Einige Bildungsstufen sind in anderen Bildungsstufen enthalten. Einzelheiten s. Erläuterung von „x" in Hinweise für den Leser.
3. Referenzjahr 2013.
Quelle: OECD. Argentinien, China, Indien, Indonesien, Kolumbien, Saudi-Arabien und Südafrika: Statistikinstitut der UNESCO. Lettland: Eurostat.
Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933285547
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Indikator B5

Wie hoch sind die Studiengebühren und welche öffentlichen Unterstützungsleistungen erhalten Studierende?

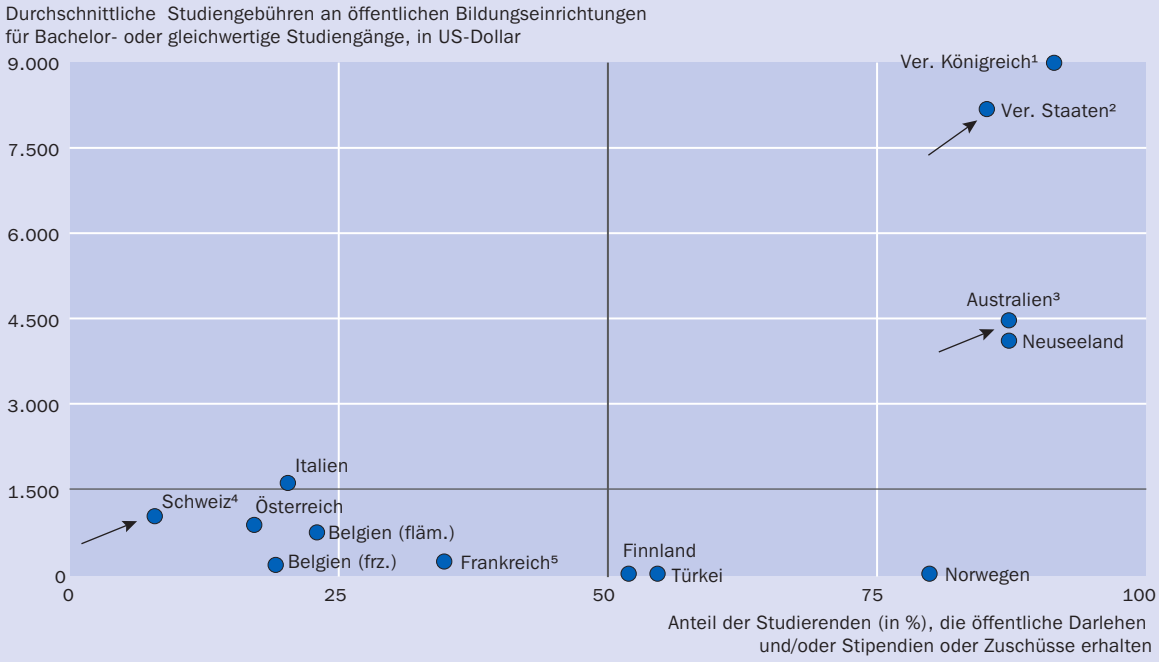
- In den OECD-Ländern gibt es signifikante Unterschiede bei der Höhe der von Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs erhobenen Studiengebühren. In 8 OECD-Ländern erheben öffentliche Bildungseinrichtungen keine Studiengebühren für Vollzeitstudierende in Bachelor- oder gleichwertigen Studiengängen. Aber in mehr als der Hälfte der verbleibenden Länder mit verfügbaren Daten erheben öffentliche Bildungseinrichtungen für inländische Studierende Studiengebühren von mehr als 2.000 US-Dollar pro Jahr.
- In allen OECD-Ländern haben Absolventen mit einem Master-, Promotions- oder gleichwertigen Abschluss bessere Arbeitsmarktchancen als Absolventen mit lediglich einem Bachelorabschluss. Dabei liegen in einem Drittel der OECD-Länder die von öffentlichen Bildungseinrichtungen für Master-, Promotions- oder gleichwertige Studiengänge erhobenen Studiengebühren nicht wesentlich höher als die für Bachelorstudiengänge. Nur in Australien, Kolumbien, Korea und den Vereinigten Staaten beträgt der Unterschied der Studiengebühren zwischen Bachelor- und Masterstudiengängen mehr als 1.400 US-Dollar.
- Immer mehr OECD-Länder erheben von internationalen Studierenden höhere Studiengebühren als von inländischen Studierenden, und viele haben je nach Fachrichtung des Studiengangs unterschiedliche Studiengebühren, hauptsächlich aufgrund der Bedeutung der unterschiedlichen Abschlüsse auf dem Arbeitsmarkt.

B 5

Abbildung B5.1

Verhältnis zwischen den durchschnittlichen Studiengebühren öffentlicher Bildungseinrichtungen und dem Anteil der Studierenden in Bachelor- oder gleichwertigen Studiengängen, die öffentliche Darlehen und/oder Stipendien/Zuschüsse erhalten (Studienjahr 2013/2014)

Für inländische Studierende im Vollzeitstudium, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für das BIP, Studienjahr 2013/2014



Anmerkung: Die Pfeile zeigen an, wie sich die durchschnittlichen Studiengebühren sowie der Anteil der Studierenden, die öffentliche Unterstützungsleistungen erhalten, seit 1995 aufgrund von Reformen verändert haben.

1. Studiengebühren: nur England. 2. Referenzjahre 2011/2012. 3. Beinhaltet nur die wichtigsten Stipendienprogramme der australischen Regierung. Ohne privatwirtschaftliche Stipendien und Stipendien von Bildungseinrichtungen. 4. Die Daten für die Schweiz beziehen sich auf das Haushaltsjahr 2013 und das Studienjahr 2012/2013. 5. Studiengebühren reichen von 215 US-Dollar bis 715 US-Dollar für Studiengänge an Universitäten, die dem Ministerium für Hochschulwesen unterstehen.

Quelle: OECD. Tabellen B5.1a und B5.3. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933284064

Kontext

Viele Länder verfolgen hinsichtlich des Tertiärbereichs ähnliche Ziele, z. B. eine Stärkung der wissensbasierten Wirtschaft, einen breiteren Zugang zum Tertiärbereich, eine Steigerung der Erfolgsquoten und die Gewährleistung der Finanzstabilität der Hochschulsysteme. Es gibt jedoch Unterschiede zwischen den einzelnen OECD-Ländern hinsichtlich der Aufteilung der Kosten für Bildung im Tertiärbereich auf den Staat, die Studierenden und ihre Familien und andere private Einheiten sowie hinsichtlich der finanziellen Unterstützung, die Studierenden staatlicherseits gewährt wird.

Politische Entscheidungen über die Höhe der Studiengebühren von Bildungseinrichtungen wirken sich sowohl auf die Kosten eines Studiums für die Studierenden aus als auch auf die Ressourcen, die den Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich zur Verfügung stehen. Bei der Finanzierung von Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs können die von Studierenden und ihren Familien bezahlten Studiengebühren eine wichtige Rolle spielen (s. Indikator B3). Diese können sich auch auf die Entscheidung auswirken, ob man sich im Heimatland oder im Ausland für einen Studiengang im Tertiärbereich einschreibt (s. Indikator C4).

Öffentliche Unterstützungsleistungen an Studierende und ihre Familien dienen den Ländern als Mittel zur Steigerung der Bildungsbeteiligung, insbesondere von Schülern und Studierenden aus einkommensschwachen Familien, indem ein Teil der direkten und indirekten Bildungskosten übernommen wird. Hierdurch gehen die Regierungen Probleme des Zugangs zu Bildung und der Chancengleichheit an. Die Auswirkungen dieser Unterstützungsleistungen sollten daher – zumindest teilweise – anhand einer Untersuchung von Aufnahme, Weiterverfolgung und Abschluss einer Ausbildung im Tertiärbereich beurteilt werden.

Öffentliche Unterstützungsleistungen spielen auch bei der indirekten Finanzierung von Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich eine Rolle. Finanzmittel für Bildungseinrichtungen über Studierende zu lenken kann auch ein Beitrag zu mehr Wettbewerb zwischen den Bildungseinrichtungen und zu einem besseren Eingehen auf die Bedürfnisse der Studierenden sein. Da Zuschüsse zu den Lebenshaltungskosten der Studierenden ein Erwerbseinkommen ersetzen können, können öffentliche Subventionen dazu beitragen, den Bildungsstand anzuheben, da die Studierenden so teilweise auf eine Erwerbstätigkeit neben dem Studium verzichten können. Diese Unterstützungsleistungen können in vielfältiger Weise bereitgestellt werden, u. a. als bedarfsabhängige Zuschüsse, als Familienbeihilfen für Studierende, als Steuerfreibeträge für Studierende oder ihre Eltern oder in Form sonstiger Transferleistungen an private Haushalte. Vor allem während einer Finanzkrise werden sich die Regierungen bemühen, das richtige Verhältnis zwischen diesen verschiedenen Formen der Unterstützungsleistungen zu finden. Bei einer festen Gesamtsumme der Subventionen können öffentliche Unterstützungsleistungen wie Steuerermäßigungen oder Familienbeihilfen für einkommensschwache Studierende eine geringere Unterstützung darstellen, als dies bei bedarfsabhängigen Zuschüssen der Fall ist, da Erstere nicht spezifisch auf einkommensschwache Studierende abzielen. Sie können jedoch auf jeden Fall dazu beitragen, finanzielle Ungleichheiten zwischen Haushalten mit und ohne Kinder in Ausbildung abzubauen.

Weitere wichtige Ergebnisse

- Hohe Studiengebühren werden meist in den Ländern erhoben, in denen private Einheiten (z. B. Unternehmen) auch am stärksten zur Finanzierung der Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich beitragen.
- Die hohen Studienanfängerquoten im Tertiärbereich in einigen der Länder ohne Studiengebühren können auch damit zusammenhängen, dass es bei ihnen sehr gut entwickelte Systeme öffentlicher Unterstützungsleistungen für Studierende gibt, und nicht nur damit, dass es keine Studiengebühren gibt.
- OECD-Daten lassen keine deutlichen länderübergreifenden Zusammenhänge zwischen der Höhe der Studiengebühren und der Bildungsbeteiligung im Tertiärbereich erkennen. In Ländern mit hohen Studiengebühren können jedoch Systeme der finanziellen Unterstützung, die Darlehen mit einkommensabhängiger Rückzahlung in Kombination mit bedarfsabhängigen Zuschüssen anbieten, dazu beitragen, den Zugang und die Chancengleichheit für Studierende zu fördern und gleichzeitig die Kosten der Hochschulausbildung zwischen Staat und Studierenden aufzuteilen.

Entwicklungstendenzen

14 der 25 Länder mit verfügbaren Daten haben zwischen 1995 und 2010 ihr System der Studiengebühren reformiert (s. *Bildung auf einen Blick 2012*). In allen 14 Ländern – mit Ausnahme von Island und der Slowakei – erfolgten diese Reformen parallel zu Änderungen der Höhe der öffentlichen Unterstützungsleistungen für Studierende.

Seit 2010 haben 10 Länder Studiengebührenreformen im Tertiärbereich eingeführt. Diese Reformen betrafen alle Stufen des Tertiärbereichs in Australien, Belgien (frz.), Estland, Italien, Korea, Neuseeland, der Türkei, Ungarn und dem Vereinigten Königreich; in Schweden betrafen sie hauptsächlich Bachelor-, Master- oder gleichwertige Studiengänge. In all diesen Ländern, mit Ausnahme von Belgien (frz.), Neuseeland und der Türkei, gingen diese Reformen mit Veränderungen bei den Unterstützungsleistungen an die Studierenden einher. Die Reformen sollen dabei für gewöhnlich zweierlei bewirken: einerseits die Gewährleistung einer stabilen Finanzierung der Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich und andererseits sicherzustellen, dass alle Studierende Zugang zu einem Studium im Tertiärbereich haben. Im Vereinigten Königreich beispielsweise wurden die Studiengebühren 2012 als Teil eines Regierungsprogramms zur Stabilisierung der Finanzen der Universitäten verdoppelt bzw. an einigen Universitäten fast verdreifacht. Gleichzeitig wurden die Bedingungen für die Rückzahlung von Studiendarlehen geändert und so an die geänderten Studiengebühren angepasst (s. Kasten B5.2).

Analyse und Interpretationen

Jährliche Studiengebühren von Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs für inländische Studierende in Bachelorstudiengängen

Gegenwärtig sind die Höhe der von den Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich erhobenen Studiengebühren sowie die Höhe und Art der von den einzelnen Ländern durch ihre jeweiligen Subventionssysteme für Studierende gewährten finanziellen Unterstützung Gegenstand intensiver bildungspolitischer Debatten. Die unterschiedlichen Kombinationsmöglichkeiten aus Studiengebühren und finanzieller Unterstützung für Studierende können sich stark auf den Zugang und die Chancengleichheit im Tertiärbereich auswirken. Das richtige Verhältnis zwischen ausreichender Unterstützung der Bildungseinrichtungen durch Studiengebühren und Aufrechterhaltung des Zugangs zu Bildung und Chancengleichheit zu finden ist eine große Aufgabe.

Mehrere Faktoren wirken sich auf die Höhe der Studiengebühren aus, wie z. B. die Gehälter der Professoren im Wettbewerb um die Gewinnung der besten Professoren in einem globalen akademischen Markt, der Ausbau von nicht unterrichtsbezogenen Leistungen (Förderung der Beschäftigungsfähigkeit, Beziehungen zu Unternehmen), die Zunahme des digitalen Lernens und Investitionen in die Förderung der Internationalisierung.

Einerseits erhöhen hohe Studiengebühren die Mittel, die Bildungseinrichtungen zur Verfügung stehen, unterstützen sie in ihren Bemühungen, auch weiterhin qualitativ hochwertige Studiengänge anzubieten und neue zu entwickeln, und können den Bil-

dungseinrichtungen dabei helfen, mehr Studierende aufzunehmen. Aber hohe Studiengebühren können auch den Zugang zu einer Hochschulbildung für Studierende beschränken, insbesondere für Studierende aus einkommensschwachen Familien, wenn es kein gut entwickeltes System öffentlicher Unterstützungsleistungen gibt, das dazu beiträgt, die Kosten eines Studiums zu bezahlen bzw. zu erstatten. Daneben könnten hohe Studiengebühren manche Studierende davon abhalten, sich für Fachrichtungen mit langen Studiengängen zu entscheiden, wenn es bei diesen keine ausreichenden Perspektiven auf dem Arbeitsmarkt gibt.

Andererseits können niedrigere Studiengebühren Zugang und Chancengleichheit insbesondere von einkommensschwachen Bevölkerungsschichten fördern. Sie könnten jedoch auch die Möglichkeiten der Bildungseinrichtungen einschränken, ein hohes Ausbildungsniveau aufrechtzuerhalten, insbesondere angesichts der deutlichen Ausweitung des Tertiärbereichs in allen OECD-Ländern in den letzten Jahren. Die Belastungen der Haushalte aufgrund der globalen Wirtschaftskrise könnten es Ländern mit niedrigeren Studiengebühren außerdem erschweren, dieses Modell auch in Zukunft weiterzuverfolgen.

Mittels unterschiedlich hoher Studiengebühren (je nach Bildungsstufe, Fachrichtung, Hintergrund des Studierenden oder Vollzeit- bzw. Teilzeitstudium) können Länder die Höhe der Studiengebühren unter Berücksichtigung von Aspekten der Chancengleichheit bei der Bildungsbeteiligung im Tertiärbereich den entstehenden Bildungskosten und Arbeitsmarktchancen anpassen.

Bei der durchschnittlichen Höhe der Studiengebühren, die von Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs von inländischen Studierenden für einen Studiengang erhoben werden, der zu einem Bachelor- oder gleichwertigen Abschluss führt, bestehen große Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern. In den 4 nordischen Ländern mit verfügbaren Daten (Dänemark, Finnland, Norwegen und Schweden), Estland, der Slowakei, Slowenien und der Türkei erheben öffentliche Bildungseinrichtungen von Vollzeitstudierenden keine Studiengebühren. Studiengebühren können jedoch in Estland für Teilzeitstudierende erhoben werden, in der Slowakei für Studierende, die mehr als einen Studiengang belegt haben, und in der Türkei für Studierende, die für ein Abendstudium eingeschrieben sind, und für Studierende, die ihr Studium nicht während der regulären Ausbildungsdauer abgeschlossen haben.

Andererseits liegen die Studiengebühren in mehr als der Hälfte der Länder mit verfügbaren Daten bei mehr als 2.000 US-Dollar, sie betragen in Australien, Kanada, Korea und Neuseeland mehr als 4.000 US-Dollar, in Japan mehr als 5.000 US-Dollar sowie im Vereinigten Königreich (an staatlich subventionierten privaten Bildungseinrichtungen nur in England) und den Vereinigten Staaten mehr als 8.000 US-Dollar. Währenddessen werden in Belgien (fläm. und frz.), Italien, Kolumbien, Österreich und der Schweiz von Studierenden in Bachelorstudiengängen an öffentlichen Bildungseinrichtungen niedrigere Studiengebühren (weniger als 2.000 US-Dollar) verlangt. Unter den EU21-Ländern mit verfügbaren Daten erheben nur Italien, die Niederlande und das Vereinigte Königreich (in staatlich subventionierten privaten Bildungseinrichtungen) jährliche Studiengebühren für einen inländischen Vollzeitstudierenden von mehr als 1.500 US-Dollar (Tab. B5.1a und Abb. B5.2).

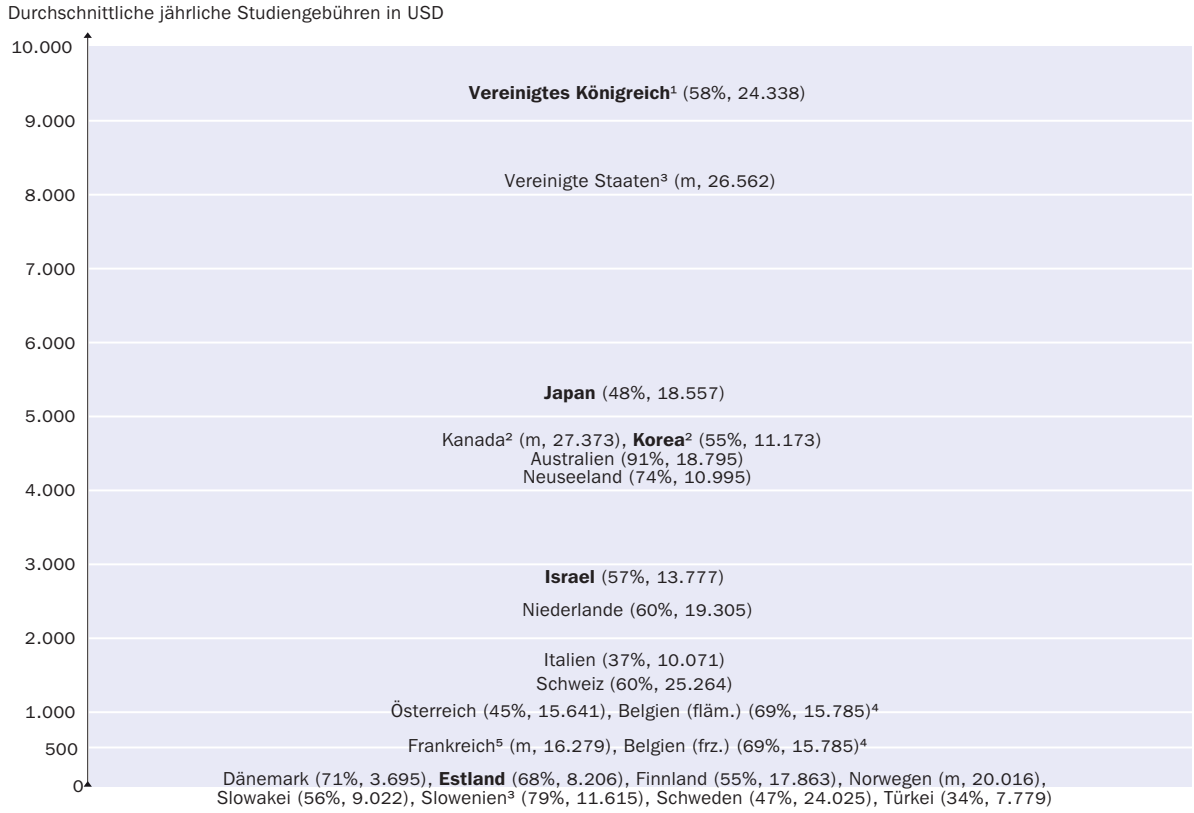
Differenzierung der Studiengebühren auf den verschiedenen Bildungsstufen im Tertiärbereich und nach Fachrichtung

In allen OECD-Ländern mit verfügbaren Daten haben Absolventen mit einem Master-, Promotions- oder gleichwertigen Abschluss größere Einkommensvorteile und bessere Arbeitsmarktchancen als Absolventen mit nur einem Bachelorabschluss (s. Indikatoren A5 und A6). Die Studiengebühren öffentlicher Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs für einen Master- und Promotions- bzw. gleichwertigen Studiengang für einen inländischen Studierenden sind im Allgemeinen jedoch nicht wesentlich höher als die für einen Bachelorstudiengang. In einem Drittel der OECD-Länder werden von öffentlichen Bildungseinrichtungen unabhängig von der Bildungsstufe von Vollzeit-

Abbildung B5.2

Durchschnittliche jährliche Studiengebühren an öffentlichen Bildungseinrichtungen für Bachelor- oder gleichwertige Studiengänge (2013/2014)

Studiengebühren für inländische Studierende im Vollzeitstudium, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für das BIP, Studienjahr 2013/2014



Anmerkung: Die Abbildung zeigt die jährlichen Studiengebühren in US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP. Fett gedruckte Ländernamen bedeuten, dass sich die Studiengebühren auf öffentliche Bildungseinrichtungen beziehen, jedoch mehr als zwei Drittel der Studierenden an privaten Bildungseinrichtungen eingeschrieben sind. Nach den Ländernamen folgen die jeweilige Netto-Studienanfängerquote in Bachelor- oder gleichwertigen Studiengängen (Referenzjahr 2013/2014) und die Ausgaben pro Studierenden (in US-Dollar für alle Leistungsbereiche, einschließlich F+E) in Bachelor-, Master-, Promotions- oder gleichwertigen Studiengängen. In dieser Abbildung werden keine Zuschüsse, Subventionen oder Darlehen berücksichtigt, die die Studiengebühren ganz oder teilweise abdecken.

1. Auf dieser Bildungsstufe gibt es keine öffentlichen Bildungseinrichtungen, und fast alle Studierenden sind in staatlich subventionierten privaten Bildungseinrichtungen eingeschrieben. Studiengebühren: nur England. 2. Referenzjahr 2014/2015 für Studiengebühren (Korea: 2014). 3. Referenzjahr 2011/2012 für Studiengebühren. 4. Ausgaben pro Studierenden und Netto-Studienanfängerquote beziehen sich auf Bachelor-, Master-, Promotionsstudiengänge in ganz Belgien. 5. Studiengebühren reichen von 215 US-Dollar bis 715 US-Dollar für Studiengänge an Universitäten, die dem Ministerium für Hochschulwesen unterstehen.

Quelle: OECD. Tabellen B1.1a, B5.1a und Indikator C3. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933284079

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

studierenden ähnliche Studiengebühren erhoben: In Dänemark, Estland, Finnland, Norwegen, der Slowakei, Schweden (für inländische Studierende) und der Türkei fallen keine Studiengebühren an, in Österreich werden auf den verschiedenen Bildungsstufen des Tertiärbereichs Studiengebühren in ähnlicher Höhe erhoben (860 US-Dollar), Gleiches gilt für Japan (5.150 US-Dollar), Kanada (rund 4.760 bis 4.960 US-Dollar für Bachelor- und Masterstudiengänge), die Niederlande (2.300 US-Dollar für Bachelor- und Masterstudiengänge) und das Vereinigte Königreich (rund 9.000 US-Dollar in staatlich subventionierten privaten Bildungseinrichtungen).

In einigen Ländern unterscheidet sich die Höhe der Studiengebühren für inländische Studierende zwischen Bachelor- und Masterstudiengängen jedoch erheblich. In Korea und den Vereinigten Staaten liegen die Studiengebühren für Masterstudiengänge an öffentlichen Bildungseinrichtungen 30 Prozent über den Studiengebühren für Bachelorstudiengänge, in Australien sind sie 60 Prozent höher, und in Belgien (frz.) und Kolumbien betragen sie mehr als das Vierfache (in diesen beiden Ländern betragen die Studiengebühren für Bachelorstudiengänge weniger als 600 US-Dollar). In US-Dollar ausgedrückt betragen die Unterschiede in Australien, Korea und den Vereinigten Staaten zwischen 1.500 US-Dollar und 2.900 US-Dollar (Tab. B5.1a und Tab. B5.1c im Internet).

Bei den Ländern mit verfügbaren Daten zu den von öffentlichen Bildungseinrichtungen für inländische Studierende erhobenen Studiengebühren in Promotionsstudiengängen sind in einigen wenigen Ländern (u. a. in Australien, Belgien [fläm.] und der Schweiz) diese Studiengebühren wesentlich niedriger als für Bachelor- und Masterstudiengänge. In Australien beispielsweise betragen die Studiengebühren in öffentlichen Einrichtungen für einen Promotionsstudiengang 314 US-Dollar im Vergleich zu 4.473 US-Dollar für einen Bachelorstudiengang, da nur sehr wenige inländische Promotionsstudierende in Australien überhaupt Studiengebühren bezahlen (weniger als 5 Prozent in öffentlichen Bildungseinrichtungen). In Kolumbien, Korea, Slowenien und den Vereinigten Staaten hingegen sind die Studiengebühren für Promotionsstudiengänge in öffentlichen Bildungseinrichtungen höher als für Bachelor- und Masterstudiengänge. Dies gilt auch für unabhängige private Bildungseinrichtungen, mit Ausnahme von Slowenien, für das keine Daten zur Verfügung stehen (Tab. B5.1a und Tab. B5.1d im Internet).

Kasten B5.1

Grundlage für die Differenzierung der Studiengebühren nach Fachrichtung

Mittels unterschiedlich hoher Studiengebühren je nach Studienfach können Länder die Höhe der Studiengebühren zur Berücksichtigung von Aspekten der Chancengleichheit bei der Bildungsbeteiligung im Tertiärbereich, der entstehenden Bildungskosten und der Arbeitsmarktchancen anpassen. Aus der Tabelle unten wird ersichtlich, dass der Hauptgrund für die unterschiedliche Höhe der Studiengebühren die Relevanz der unterschiedlichen Abschlüsse für den Arbeitsmarkt ist. Dies ist in allen Ländern mit verfügbaren Daten eine der Grundlagen für die Differenzierung der Studiengebühren, mit Ausnahme der Vereinigten Staaten, wo die Unterschiede nach Fachrichtungen eher auf die unterschiedlich hohen Studiengebühren zwischen den Bildungseinrichtungen als innerhalb der einzelnen Bildungseinrichtungen

zurückzuführen sind. In Australien beispielsweise hängt diese Art der Differenzierung mit der Höhe der von Studienabgängern bestimmter Fachrichtungen zu erwartenden Gehälter zusammen.

Aber auch die staatlichen Kosten der jeweiligen Fachrichtung spielen bei der Differenzierung der Studiengebühren in Australien sowie in Neuseeland und Ungarn eine Rolle. In diesen Ländern sind die von den Bildungseinrichtungen erhobenen Gebühren umso höher, je höher die Kosten für die jeweiligen Fachrichtungen sind.

Abbildung B5.a

Differenzierung der Höhe der Studiengebühren nach Fachrichtung, Tertiärbereich (2013/2014)

	Inländische Studierende			
	Gründe für eine Differenzierung der Höhe der Studiengebühren nach Fachrichtung	Relevanz der unterschiedlichen Qualifikationen auf dem Arbeitsmarkt	Staatliche Kosten eines Studiums	Sonstige
	(1)	(2)	(3)	(4)
OECD-Länder				
Australien	Ja	Ja	Ja	Nein
Österreich	Ja	Nein	Nein	Nein
Frankreich	Ja	m	m	
Kanada	Ja	Ja	Nein	Nein
Ungarn	Ja	Ja	Ja	Nein
Israel	Ja	Ja	Nein	Nein
Japan	Ja	Ja	Nein	Nein
Neuseeland	Ja	Ja	Ja	Nein
Norwegen	Ja	Ja	Ja	Nein
Slowakei[1]	Ja	Ja	Nein	Nein
Slowenien[2]	Ja	m	m	m
Ver. Königreich	Ja	Ja	Nein	Nein
Vereinigte Staaten	Ja	Nein	Nein	Unterschiedliche Studiengebühren je nach Fachrichtung ergeben sich aus den unterschiedlichen von den verschiedenen Bildungseinrichtungen erhobenen Studiengebühren (nicht aus den Unterschieden der innerhalb einer Bildungseinrichtung für unterschiedliche Fachrichtungen erhobenen Studiengebühren).
Partnerländer				
Kolumbien	Ja	Ja	Nein	Jede Hochschuleinrichtung legt die Höhe der Studiengebühren und die Methode für die Bestimmung der Höhe der Studiengebühren selbst fest (normalerweise hängt sie von den sozioökonomischen Bedingungen der Studierenden und ihrer Familien ab).

Anmerkung: Länder ohne Differenzierung der Studiengebühren nach Fachrichtung sind in dieser Tabelle nicht enthalten.
1. Differenzierung von Studiengebühren nur in privaten Bildungseinrichtungen. 2. Differenzierung der Studiengebühren nur für Promotions- und gleichwertige Studiengänge. Für Bachelor-, Master- oder gleichwertige Studiengänge bezahlen Vollzeitstudierende keine Studiengebühren.
Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Wenn Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich Studiengebühren erheben, sind diese in über der Hälfte der Länder mit verfügbaren Daten auch nach Fachrichtung des Studiengangs unterschiedlich. Ausnahmen sind Belgien (fläm. und frz.), Italien, die Niederlande und die Schweiz. In Australien sind die Unterschiede bei den Studiengebühren in öffentlichen Bildungseinrichtungen am größten, dort betragen die höchsten Studiengebühren für Masterstudiengänge fast das Dreifache der niedrigsten Studiengebühren (von 3.876 US-Dollar für Pädagogik bis zu 10.231 US-Dollar für Sozial-, Wirt-

schafts- und Rechtswissenschaften). Das Verhältnis von 1 zu 3 für Studiengebühren nach Fachrichtung gilt in Australien auch für Bachelor- und Masterstudiengänge in unabhängigen privaten Bildungseinrichtungen sowie für Bachelorstudiengänge in öffentlichen Bildungseinrichtungen in Kolumbien (Tab. B5.2 im Internet und Kasten B5.1).

Studiengebühren für nicht inländische Studierende

Die nationalen Bestimmungen für Studiengebühren und Finanzhilfen an Studierende gelten im Allgemeinen für alle Studierenden an den Bildungseinrichtungen des jeweiligen Landes. Bei diesen bildungspolitischen Regelungen werden auch internationale Studierende berücksichtigt. Wird bei der Höhe der Studiengebühren oder der finanziellen Unterstützung im Studienland zwischen inländischen und internationalen Studierenden unterschieden, kann sich dies (zusammen mit anderen Faktoren wie den öffentlichen Unterstützungsleistungen, die diese Studierenden eventuell von ihrem Herkunftsland erhalten) auf die Mobilität internationaler Studierender auswirken. Diese Unterschiede machen einige Länder für Studierende attraktiver, während Studierende von einem Studium in anderen abgehalten werden können (s. Indikator C4), vor allem da immer mehr OECD-Länder von internationalen Studierenden höhere Studiengebühren verlangen.

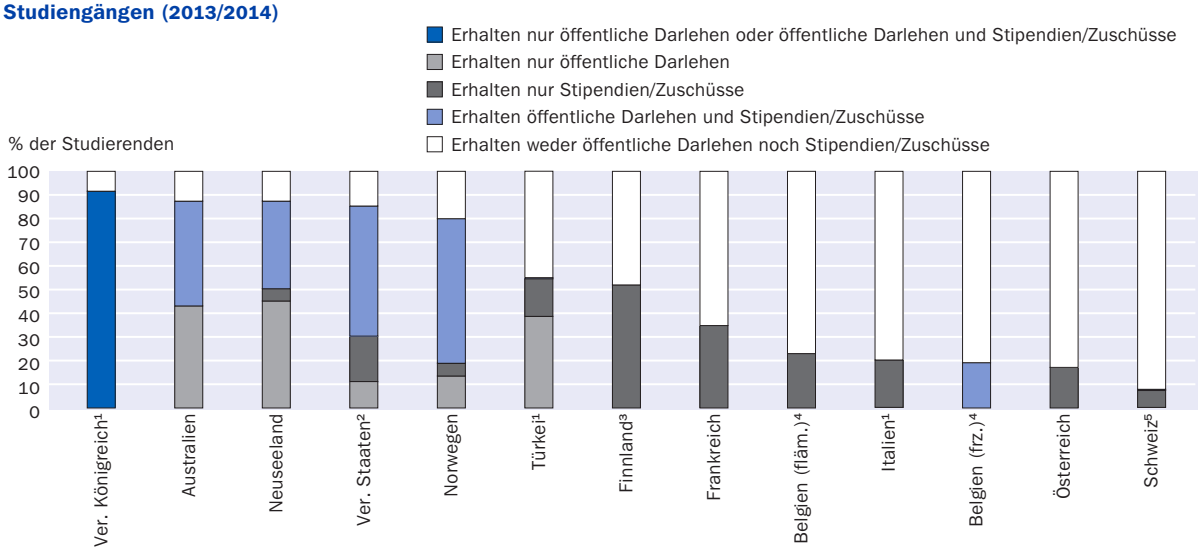
In der Mehrzahl der Länder mit verfügbaren Daten (20 von 38 Ländern) können öffentliche Bildungseinrichtungen für den gleichen Studiengang unterschiedliche Studiengebühren von inländischen und internationalen Studierenden erheben. In Ländern der Europäischen Union und des Europäischen Wirtschaftsraums EWR werden jedoch von inländischen Studierenden und Studierenden aus EU- und EWR-Ländern Studiengebühren in gleicher Höhe erhoben. In Österreich beispielsweise betragen die durchschnittlichen Studiengebühren, die öffentliche Bildungseinrichtungen von Studierenden für Bachelor-, Master- oder Promotionsstudiengänge erheben, die nicht Bürger eines EU- oder EWR-Landes sind, das Doppelte der von Studierenden dieser Länder erhobenen Gebühren. Ähnliche Regelungen gibt es in Australien, Belgien (fläm. und frz.), Chile, Dänemark (seit 2006/2007), Estland, Irland, Kanada, den Niederlanden, Neuseeland (mit Ausnahme ausländischer Promovierender), Polen, Portugal, der Russischen Föderation, Schweden (seit 2011), Tschechien, der Türkei, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten. In diesen Ländern werden je nach Staatsangehörigkeit bzw. Wohnsitz des Studierenden und gegebenenfalls je nach Fachrichtung, wie in Schweden, unterschiedlich hohe Studiengebühren erhoben (s. Tab. B5.6 im Internet und Indikator C4 sowie Kasten C4.2).

Zuschüsse und Studiendarlehen

OECD-Untersuchungen (OECD, 2008) deuten darauf hin, dass ein belastungsfähiges System der finanziellen Unterstützung wichtig ist, um gute Ergebnisse der Studierenden im Tertiärbereich zu gewährleisten, und dass hierbei auch die Art der Unterstützung eine Rolle spielt. In vielen OECD-Ländern stellt sich die zentrale Frage, ob die an Studierende des Tertiärbereichs geleisteten Finanzhilfen in erster Linie als Zuschüsse oder als Darlehen gewährt werden sollten. In den einzelnen Ländern werden zur finanziellen Unterstützung der Lebenshaltungs- bzw. Bildungskosten der Studierenden unterschiedliche Kombinationen dieser beiden Arten von Unterstützungsleistungen eingesetzt. Steuerermäßigungen und die steuerliche Anrechenbarkeit von Bildungsmaßnahmen werden in diesem Indikator nicht berücksichtigt. Die Befürworter von

Abbildung B5.3

Verteilung von Stipendien/Zuschüssen und öffentlichen Darlehen an Studierende in Bachelor- oder gleichwertigen Studiengängen (2013/2014)



1. Referenzjahr 2014/15 2. Referenzjahr 2011/12 3. Beinhaltet Master-, Promotions- oder gleichwertige Studiengänge. 4. Beinhaltet Master- oder gleichwertige Studiengänge. 5. Bachelor- oder gleichwertige Studiengänge beinhalten Kurzstudiengänge. Die Daten für die Schweiz beziehen sich auf das Haushaltsjahr 2013 und das Studienjahr 2012/2013.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils Studierender (in %), die für ihr Studium finanzielle Unterstützungsleistungen erhalten.

Quelle: OECD. Tabelle B5.3. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933284082

Studiendarlehen argumentieren, dass Darlehen die Reichweite der vorhandenen Mittel vergrößern können. Wenn die als Zuschüsse ausgegebenen Gelder stattdessen zur Absicherung oder Subventionierung von Darlehen verwendet würden, stünden mehr Studierenden höhere Finanzhilfen zur Verfügung, und mehr Studierende würden ein Studium aufnehmen.

Darlehen verlagern außerdem einen Teil der Bildungskosten auf diejenigen, die auch am meisten von einer abgeschlossenen Hochschulausbildung in Form eines hohen privaten Ertrags profitieren – nämlich die einzelnen Studierenden (s. Indikator A7). Die Gegner von Studiendarlehen führen dagegen an, dass Studiendarlehen weniger als Zuschüsse dazu beitragen, einkommensschwache Studierende zur Fortsetzung ihres Bildungswegs zu ermutigen. Ferner führen sie an, dass Darlehen sowohl aufgrund der verschiedenen Subventionen für Darlehensnehmer und -geber als auch der Verwaltungs- und Schuldendienstkosten weniger wirksam sein könnten als erwartet. Letztendlich könnte eine hohe Schuldenbelastung der Studierenden negative Folgen sowohl für die Studierenden als auch für den jeweiligen Staat haben, wenn eine hohe Zahl von Studierenden ihre Darlehen nicht zurückzahlen kann (s. Kasten B5.1 in *Bildung auf einen Blick 2014*).

In den wenigen Ländern mit verfügbaren Daten zur Verteilung der Finanzhilfen an Bachelorstudierende in öffentlichen Bildungseinrichtungen erhalten in Australien, Neuseeland, Norwegen, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten mindestens 75 Prozent der Studierenden öffentliche Darlehen bzw. Stipendien/Zuschüsse. Mit Ausnahme von Norwegen gehören diese Länder zu den OECD-Ländern mit den höchsten Studiengebühren. In Belgien (fläm. und frz.), Frankreich, Italien, Österreich

und der Schweiz sind die Studiengebühren moderat, und die meisten Studierenden in diesen Ländern erhalten keine finanziellen Unterstützungsleistungen, wenn dies doch der Fall ist, erhalten sie finanzielle Unterstützungsleistungen meist in Form von Stipendien und Zuschüssen. Nur Teilnehmer an Bachelorstudiengängen in Belgien (frz.) kommen in den Genuss einer Kombination aus Darlehen und Stipendien/Zuschüssen. In Finnland und der Türkei werden von öffentlichen Bildungseinrichtungen keine Studiengebühren erhoben, und die meisten Studierenden erhalten Stipendien (Finnland) bzw. Stipendien/Zuschüsse oder Studiendarlehen (Türkei) (Tab. B5.3 und Abb. B5.3).

Landesspezifische Ansätze bei der Finanzierung des Tertiärbereichs

Auch wenn viele Länder hinsichtlich des Tertiärbereichs ähnliche Ziele verfolgen, z. B. eine Stärkung der wissensbasierten Wirtschaft, einen breiteren Zugang zum Tertiärbereich, die Förderung hoher Erfolgsquoten und die Gewährleistung der Finanzstabilität der Hochschulsysteme, gibt es wesentliche Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern hinsichtlich der Aufteilung der Kosten für Bildung im Tertiärbereich auf den Staat, die Studierenden und ihre Familien und andere private Einheiten sowie hinsichtlich der finanziellen Unterstützung, die Studierenden staatlicherseits gewährt wird.

Zwar unterscheiden sich die Kosten für eine Ausbildung im Tertiärbereich und die Höhe der Unterstützungsleistungen für Studierende erheblich zwischen den OECD-Ländern, aber es lassen sich gewisse Gemeinsamkeiten erkennen, auf deren Grundlage eine Klassifizierung der Methoden zur Finanzierung der Bildung im Tertiärbereich vorgenommen werden kann. Die Länder können unter zwei Aspekten in vier Gruppen eingeteilt werden: die Höhe der Studiengebühren und die finanzielle Unterstützung, die über das System der Finanzbeihilfen für Studierende des Tertiärbereichs gewährt wird.

Es gibt kein einheitliches Finanzierungsmodell im Tertiärbereich. Länder mit ähnlich hohen Studiengebühren im Tertiärbereich können sich hinsichtlich des Anteils der Studierenden, die öffentliche Unterstützung erhalten, unterscheiden und/oder auch hinsichtlich der durchschnittlichen Höhe dieser Unterstützung (Tab. B5.1a und B5.3 sowie Abb. B5.1). In den letzten Jahren wurden jedoch in vielen OECD-Ländern die Regelungen hinsichtlich der Studiengebühren an Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich und der Studierenden gewährten finanziellen Unterstützung reformiert. So soll sichergestellt werden, dass den Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich die nötigen finanziellen Mittel und Mitarbeiter für die wachsende Anzahl von Studierenden zur Verfügung stehen und dass beim Zugang zu einem Studium im Tertiärbereich Chancengleichheit besteht. Daher werden manche Länder nach diesen Reformen inzwischen einer anderen Gruppe zugeordnet (Abb. B5.1 und Kasten B5.2 zu Veränderungen bei Studiengebühren und finanzieller Unterstützung für Studierende).

Gruppe 1: Länder ohne bzw. mit niedrigen Studiengebühren und großzügiger finanzieller Unterstützung der Studierenden

Diese Gruppe umfasst die nordischen Länder Dänemark, Finnland, Island, Norwegen und Schweden. Studierende bezahlen keine Studiengebühren und erhalten großzügige öffentliche Unterstützung für ihre Ausbildung im Tertiärbereich. In diesen Ländern erhalten beispielsweise mehr als 55 Prozent der Studierenden öffentliche Zuschüsse, staatliche Darlehen oder eine Kombination aus beidem (Tab. B5.3 und B5.4 in *Bildung auf einen Blick 2014*). In diesen Ländern gibt es ein progressiveres Steuersystem (OECD,

Kasten B5.2

Studiengebührenreformen und Höhe öffentlicher Unterstützungsleistungen für Studierende (2010–2015)

	Seit 2010 in Bachelor-, Master-, Promotions- und gleichwertigen Studiengängen umgesetzte Reformen		
	Reformen der Höhe der Studiengebühren	Reformen der Höhe öffentlicher Unterstützungsleistungen für Studierende (in Kombination mit Veränderungen bei den Studiengebühren)	Anmerkungen
	(1)	(2)	
OECD-Länder			
Australien	Ja	Ja	Einführung eines bedarfsabhängigen Finanzierungssystems seit 2012, auf dessen Basis die Regierung allen Studierenden in Bachelorstudiengängen an öffentlichen Universitäten (mit Ausnahme von Medizin) Zuschüsse gewährt, und zugleich geänderte Indexierung der Hochschulbildung, um die Kosten hierfür besser widerzuspiegeln.
Belgien (frz.)	Ja	Nein	Seit dem Studienjahr 2011/2012 Reformen, um Hochschulbildung gebührenfrei und für alle zugänglich zu machen: vor allem Abschaffung von Studiengebühren (minerval) für Studierende, die ein Stipendium des Ministeriums der Föderation Wallonie-Brüssel erhalten, und Senkung des Betrags für Studierende aus sozioökonomisch schwachen Familien; die Indexierung der Höhe der Studiengebühren wurde für alle Studierenden für die nächsten fünf Jahre ausgesetzt.
Dänemark	Nein	Ja	Die staatlichen Zuschüsse für Studierende, die bei ihren Eltern leben, wurden gesenkt (rund 6 Prozent der Studierenden im Tertiärbereich leben bei ihren Eltern). Außerdem werden die staatlichen Zuschüsse in Zukunft genauso wie Transferzahlungen (wie z. B. die Unterstützung von Erwerbslosen oder Sozialhilfe) jährlich angepasst.
Estland	Ja	Ja	Um den Zugang zu einer Hochschulausbildung zu erhöhen und ihre Effizienz des Studiums zu steigern, müssen die Studierenden für eine Forderung der Universitäten nach Erstattung der Studienkosten durch die Studierenden für ein Vollzeitstudium eingeschrieben sein, Estnisch die Unterrichtssprache sein und die Studierenden das Studium erfolgreich abschließen. 2013/2014 neu eingeführtes bedarfsabhängiges Unterstützungssystem für Studierende. Studierende aus einkommensschwächeren Familien können Studienbeihilfe (75 bis 220 Euro/Monat) beantragen, Voraussetzung sind ein Vollzeitstudium und Estnisch als Unterrichtssprache. Daneben wurde 2015 eine besondere bedarfsabhängige Beihilfe einführt, wenn der Antrag auf bedarfsabhängige Studienbeihilfe eines Studierenden abgelehnt wurde, sich aber die wirtschaftliche Lage der Familie seither geändert hat. Die Möglichkeit, besondere Studiendarlehen bei Banken zu beantragen, besteht weiterhin.
Finnland	Nein	Nein	Die neue finnische Regierung seit 2015 plant die Einführung von Studiengebühren für Studierende von außerhalb der EU und des EWR, die in Finnland studieren wollen. Von 2010 bis 2014 wurden probeweise Studiengebühren eingeführt, d. h., die Hochschulen konnten von ausländischen Studierenden von außerhalb der EU bzw. außerhalb des EWR, die in einem in einer Fremdsprache angebotenen Masterstudiengang an einer Universität bzw. Fachhochschule eingeschrieben waren, Studiengebühren verlangen.
Frankreich	Nein	Nein	Veränderungen in 2013 und 2014, um die finanzielle Unterstützung für Studierende im Tertiärbereich zu erhöhen (Erhöhung der Stipendienhöhe, der Anzahl von Studienstipendien und Erweiterung des Berechtigungskreises für Stipendien).
Ungarn	Ja	Ja	Im Hochschulbereich in Ungarn gibt es Studienplätze, die voll bzw. teilweise staatlich finanziert sind, sowie Studienplätze, für die die vollen Studiengebühren anfallen. Im Studienjahr 2012/2013 wurde die Zahl der voll finanzierten Studienplätze in Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich um 27 Prozent gesenkt und (in geringerem Maße) die Zahl der zu 50 Prozent staatlich finanzierten Studienplätze erhöht. Von der Senkung waren hauptsächlich Fachrichtungen wie Rechts- und Wirtschaftswissenschaften betroffen, Naturwissenschaften und Technik werden stärker unterstützt. Im Studienjahr 2012/2013 wurde neben Diákhitel1 eine neue Form von Studiendarlehen (Diákhitel2) für alle Studierenden eingeführt, die ihre Studienkosten tragen („Kostenerstattung“ oder „Studiengebühren“). Diákhitel2 darf nur für die Deckung der Studienkosten verwendet werden.
Italien	Ja	Ja	Nach Verabschiedung einer allgemeinen Universitätsreform im Jahr 2010 verändert sich das System zur finanziellen Unterstützung Studierender zurzeit signifikant. Hauptziele der Reform sind eine Stärkung der Möglichkeiten für Studierende aus sozioökonomisch benachteiligten Familien und die Leistungsförderung aller Studierenden. Die wichtigsten Maßnahmen waren die Festlegung von Mindeststandards für die Dienstleistungen für Studierende, ihre Garantie für Studierende aus sozioökonomisch benachteiligten Familien und die Einrichtung eines nationalen Fonds zur Unterstützung der besten Studierenden. In diesem Zusammenhang wurde 2013 das „Osservatorio per il Diritto allo Studio“ eingerichtet, um Informationen über die Studierendenschaft zusammenzutragen, die Unterstützungsdienste für Studierende zu überwachen und über sie zu berichten und um das Ministerium hinsichtlich Standards für das Unterstützungssystem für Studierende zu beraten. Zwar sind die zur Umsetzung dieser Reformen notwendigen gesetzlichen Regelungen inzwischen verabschiedet, aber die Verwaltungsvorschriften und Umsetzungsmaßnahmen werden zurzeit noch ausgearbeitet.

	Seit 2010 in Bachelor-, Master-, Promotions- und gleichwertigen Studiengängen umgesetzte Reformen		
	Reformen der Höhe der Studiengebühren	Reformen der Höhe öffentlicher Unterstützungsleistungen für Studierende (in Kombination mit Veränderungen bei den Studiengebühren)	Anmerkungen
	(1)	(2)	
OECD-Länder			
Korea	Ja	Ja	2012 Reformen zur Anhebung der öffentlichen Unterstützungsleistungen für Studierende im Hochschulbereich, um den Zugang zum und die Chancengleichheit im Tertiärbereich zu verbessern. Seit 2012 nationale Stipendien für Studierende durch Kombination und Ausweitung bereits bestehender Stipendien für einkommensschwache Studierende.
Niederlande	Nein	Nein	Keine Reform, aber die Studiengebühren werden jedes Jahr der Inflation angepasst.
Neuseeland	Ja	Nein	Kontrollierte Erhöhung der Studiengebühren: Das Ministerium legt fest, wie weit ein Anbieter die Studiengebühren und Kosten für die Studiengänge erhöhen darf. Die Höhe wird jedes Jahr festgesetzt und beträgt seit 2011 4 Prozent. Für das Kalenderjahr 2016 wird eine maximale Erhöhung von 3 Prozent ins Auge gefasst.
Slowakei	Nein	Nein	Die Bedingungen für die Festlegung der Maximalhöhe der Studiengebühren wurden geändert, jede Hochschule setzt separat in ihren internen Regelwerken spezielle Gebühren fest.
Schweden[1]	Ja	Ja	Für Studierende aus Nicht-EWR-Ländern wurden 2011 Studiengebühren an Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs (außer für Promotionsstudiengänge) und gleichzeitig staatliche Stipendienprogramme eingeführt. Diese Stipendien werden über andere staatliche Stellen als CSN verteilt.
Türkei	Ja	Nein	Ab dem Studienjahr 2012/2013 fallen für Studierende im Erststudium (reguläre Tagesuniversität) und von Studiengängen im Rahmen der „Open Education" während der regulären Studiendauer keine Studiengebühren an. Studiengebühren werden nur von Studierenden an öffentlichen Bildungseinrichtungen erhoben, die zu einem Abendstudium eingeschrieben sind bzw. ihr Studium nicht während der regulären Studiendauer abgeschlossen haben.
Vereinigtes Königreich	Ja	Ja	Für Studienanfänger, die in England ab dem Studienjahr 2012/2013 ein Studium aufnahmen, wurde die maximale Studiengebühr von 3.290 Pfund Sterling auf 9.000 Pfund Sterling pro Jahr erhöht. Die den Studierenden gewährten Darlehen für Studiengebühren wurden ebenfalls auf 9.000 Pfund Sterling pro Jahr erhöht, dabei änderten sich gleichzeitig die Rückzahlungsbedingungen (Anhebung der Einkommensgrenze, ab der zurückgezahlt werden muss, überschreitet das Einkommen eine bestimmte Einkommensgrenze, wird ein Realzinssatz berechnet; Erhöhung der Einkommensgrenze gemäß der allgemeinen Einkommensentwicklung; Verlängerung der Zeitdauer, bevor alle Schulden abgeschrieben werden, von 25 auf 30 Jahre und Ausweitung der zinsfreien Darlehen auf Teilzeitstudierende).
Vereinigte Staaten	Nein	Nein	Vor 2010 übernahm die Regierung Bürgschaften für Studiendarlehen von Banken und gemeinnützigen Darlehensgebern. 2010 wurde das Bürgschaftsprogramm abgeschafft, und seither werden alle staatlichen Studiendarlehen der Regierung der Vereinigten Staaten direkt vergeben, d.h., sie werden direkt vom Bildungsministerium der Vereinigten Staaten vergeben und finanziert.

1. Reformen nur auf Ebene der Bachelor-, Master- und gleichwertiger Studiengänge.

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

2011), und die Einkommensteuersätze sind hoch. Mit 59 Prozent liegt die durchschnittliche Studienanfängerquote für Bachelorstudiengänge in dieser Ländergruppe über dem OECD-Durchschnitt von 56 Prozent (s. Indikator C3, Tab. C3.1). Diese hohen Studienanfängerquoten könnten auch mit der Attraktivität der guten finanziellen Unterstützung dieser Länder für Studierende zusammenhängen und nicht nur damit, dass keine Studiengebühren anfallen.

Diese Vorgehensweise bei der Finanzierung des Tertiärbereichs spiegelt in diesen Ländern tief verwurzelte soziale Werte wie Chancengleichheit und soziale Gerechtigkeit wider. Die Grundidee, dass der Staat seinen Bürgern eine kostenlose Ausbildung im Tertiärbereich ermöglichen sollte, ist eine Besonderheit der Bildungskultur dieser Länder: Die Finanzierung sowohl der Bildungseinrichtungen als auch der Studierenden in diesen Ländern basiert auf dem Grundsatz, dass der Zugang zum Tertiärbereich ein Recht und nicht ein Privileg ist.

Im Verlauf der letzten 10 Jahre haben sich jedoch Dänemark und Schweden (ab 2011) für die Einführung von Studiengebühren für internationale Studierende entschieden, um die für Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich zur Verfügung stehenden Ressourcen zu erhöhen und/oder die Qualität der von ihnen angebotenen Studiengänge zu verbessern (Schweden). Auch Island zog dies in Betracht, und Finnland führte zwischen 2010 und 2014 probeweise an Hochschulen Studiengebühren für ausländische Studierende von außerhalb der EU bzw. des Europäischen Wirtschaftsraums EWR ein. Diese Änderungen könnten internationale Studierende davon abhalten, in diesen Ländern zu studieren. Seit der Reform ist die Zahl der internationalen Studierenden in Schweden gesunken: Zwischen Herbst 2010 und Herbst 2011 sank die Zahl der Studierenden, die nicht an einem Austauschprogramm teilnahmen und von außerhalb des Europäischen Wirtschaftsraums und der Schweiz kamen, um fast 80 Prozent (Swedish Higher Education Authority, 2013).

Gruppe 2: Länder mit hohen Studiengebühren und stark ausgeprägter Unterstützung für Studierende

Diese zweite Ländergruppe umfasst Australien, Kanada, Neuseeland, die Niederlande, das Vereinigte Königreich und die Vereinigten Staaten. In diesen Ländern sind die finanziellen Hinderungsgründe für die Aufnahme eines Studiums im Tertiärbereich potenziell hoch, gleichzeitig werden jedoch Studierenden hohe öffentliche Unterstützungsleistungen gewährt. Die durchschnittliche Studienanfängerquote bei Bachelorstudiengängen in dieser Ländergruppe liegt mit 71 Prozent signifikant über dem OECD-Durchschnitt und über der der meisten Länder mit niedrigen Studiengebühren.

Das Vereinigte Königreich gehört seit 1995 zur Gruppe 2 (Abb. B5.1), nachdem es vorher der Gruppe 4 zuzuordnen war (Länder mit niedrigen Studiengebühren und einer weniger gut ausgebauten finanziellen Unterstützung für Studierende), und die Niederlande sind inzwischen nicht mehr Gruppe 1 zuzuordnen, sondern Gruppe 2, da die Studiengebühren angehoben wurden und ein gut ausgebautes Unterstützungssystem für Studierende vorhanden ist (s. Abb. B5.1 in *Bildung auf einen Blick 2014*). In den Ländern der Gruppe 2 tragen tendenziell private Einheiten (z. B. Privatunternehmen und gemeinnützige Organisationen) am stärksten zur Finanzierung der Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich bei. Anders ausgedrückt werden in den Ländern der Gruppe 2 die Bildungskosten gemeinsam vom Staat, den privaten Haushalten und Privatunternehmen getragen (s. Abb. B3.2 und Tab. B3.1).

In all diesen Ländern betragen die Studiengebühren für Bachelorstudiengänge in öffentlichen Bildungseinrichtungen (im Vereinigten Königreich staatlich subventionierten privaten Bildungseinrichtungen) mehr als 4.000 US-Dollar (mit Ausnahme der Niederlande, wo sie 2.300 US-Dollar betragen). In den 4 Ländern mit verfügbaren Daten (Australien, Neuseeland, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten) erhalten mehr als 85 Prozent der Studierenden im Tertiärbereich Unterstützung in Form öffentlicher Darlehen oder Stipendien/Zuschüsse (Tab. B5.1a und B5.3). Die Systeme zur finanziellen Unterstützung der Studierenden sind gut ausgebaut und tragen weitgehend den Bedürfnissen aller Studierenden Rechnung (Tab. B5.3 sowie Tab. B5.3 in *Bildung auf einen Blick 2014*).

In den Ländern dieser Gruppe liegt die Studienanfängerquote im Tertiärbereich über dem OECD-Durchschnitt. So gehören beispielsweise Australien mit 91 Prozent und Neuseeland mit 74 Prozent zu den Ländern mit den höchsten Studienanfängerquoten bei Bachelorstudiengängen, wobei dies teilweise auch auf den hohen Anteil internationaler Studierender zurückzuführen ist (die um internationale Studierende bereinigten Studienanfängerquoten liegen immer noch über dem Durchschnitt). 2013 lagen die Studienanfängerquoten auch in den Niederlanden mit 60 Prozent und dem Vereinigten Königreich mit 58 Prozent über dem OECD-Durchschnitt von 56 Prozent. In diesen Ländern liegen die Ausgaben pro Studierenden des Tertiärbereichs für eigentliche Bildungsdienstleistungen (Dienstleistungen, die direkt mit Unterricht und Bildung an Bildungseinrichtungen in Zusammenhang stehen) über dem OECD-Durchschnitt, und ihr Einkommensteueraufkommen als Prozentsatz des BIP ist im Vergleich zum OECD-Durchschnitt relativ hoch. Bei der Höhe der Einkommensbesteuerung sind die Niederlande ein Sonderfall, denn diese liegt unter dem OECD-Durchschnitt (s. Tab. B1.1b im Internet und Tab. C3.1).

OECD-Untersuchungen (OECD, 2008) deuten darauf hin, dass ganz allgemein gesprochen dieser Ansatz für Länder eine effektive Möglichkeit darstellen kann, die Studienanfängerquoten im Tertiärbereich zu erhöhen. Während einer Wirtschaftskrise jedoch können Studiengebühren eine beträchtliche finanzielle Belastung für Studierende und ihre Familien sein und einige davon abhalten, ein Studium im Tertiärbereich aufzunehmen, selbst wenn den Studierenden relativ hohe Unterstützungsleistungen zur Verfügung stehen.

Gruppe 3: Länder mit hohen Studiengebühren und einer weniger gut ausgebauten finanziellen Unterstützung von Studierenden

In Chile, Japan und Korea entrichten die meisten Studierenden hohe Studiengebühren (2013/2014 in Japan und Korea mehr als 4.700 US-Dollar für einen Bachelorstudiengang an öffentlichen Bildungseinrichtungen in Chile – basierend auf Daten aus *Bildung auf einen Blick 2014* – mehr als 800 US-Dollar), aber die finanzielle Unterstützung von Studierenden ist weniger gut ausgebaut als in den Ländern der Gruppen 1 und 2. Dieser Ansatz kann eine hohe finanzielle Belastung für Studierende und ihre Familien bedeuten. Die Studienanfängerquoten in Bachelorstudiengängen liegen in Chile mit 58 Prozent, Japan mit 48 Prozent und Korea mit 55 Prozent leicht über bzw. unter dem OECD-Durchschnitt. In Japan und Korea gibt es für einige Studierende mit sehr guten akademischen Leistungen, die Schwierigkeiten bei der Finanzierung ihres Studiums haben, die Möglichkeit, dass die Studien- und/oder Aufnahmegebühren verringert bzw. vollkommen erlassen werden.

Japan und Korea zählen zu den Ländern, in denen der Anteil der öffentlichen Ausgaben für den Tertiärbereich, ausgedrückt als Prozentsatz des BIP, mit am niedrigsten ist (s. Abb. B2.2). Dies erklärt zum Teil den niedrigen Anteil Studierender, die öffentliche Darlehen erhalten. Beide Länder haben jedoch vor Kurzem Reformen zur Verbesserung der Unterstützung von Studierenden umgesetzt. In Korea sollte durch die Reformen im Jahr 2012 der Zugang zum Tertiärbereich erweitert und die Chancengleichheit verbessert werden, indem den Studierenden nationale Stipendien zur Verfügung gestellt und bereits bestehende Stipendien für einkommensschwache Studierende kombiniert und erweitert wurden.

Gruppe 4: Länder mit niedrigen Studiengebühren und weniger gut ausgebauten finanziellen Unterstützungsleistungen für Studierende

Die vierte Gruppe umfasst alle anderen europäischen Länder mit verfügbaren Daten (Belgien, Frankreich, Italien, Österreich und die Schweiz nach den in dieser Ausgabe von *Bildung auf einen Blick* verfügbaren Daten, aber auch Irland, Polen, Portugal, Spanien und Tschechien nach den in *Bildung auf einen Blick 2014* zur Verfügung stehenden Daten). In all diesen Ländern sind die Studiengebühren verglichen mit denen der Gruppe 2 und 3 verhältnismäßig niedrig, obwohl seit 1995 in einigen dieser Länder Reformen umgesetzt wurden, insbesondere in Italien und Österreich, um die von öffentlichen Bildungseinrichtungen erhobenen Studiengebühren zu erhöhen (Abb. B5.1 und Kasten B5.1 in *Bildung auf einen Blick 2012*). In den Ländern der Gruppe 4 sind die finanziellen Zugangsbarrieren zu einer Ausbildung in einem Bachelorstudiengang relativ niedrig, während gleichzeitig auch die finanziellen Unterstützungsleistungen für Studierende, die überwiegend auf bestimmte Gruppen von Studierenden ausgerichtet sind, relativ niedrig sind. Die seitens öffentlicher Bildungseinrichtungen erhobenen Studiengebühren übersteigen in dieser Gruppe in keinem Fall 1.600 US-Dollar, und in den Ländern mit verfügbaren Daten erhalten die meisten der Studierenden keinerlei öffentliche Unterstützung (Tab. B5.1a und B5.3). Die Zuordnung der Türkei verschiebt sich gerade von Gruppe 4 zu Gruppe 1. Ab dem Studienjahr 2012/2013 werden von öffentlichen Bildungseinrichtungen für Studierende, die ein Erststudium (im regulären Tagesbetrieb) absolvieren oder an Studiengängen im Rahmen des „Offenen Lernens" teilnehmen, keine Studiengebühren mehr erhoben, und die meisten Studierenden erhalten Studiendarlehen oder Stipendien/Zuschüsse. Diese Reformen sollen den Zugang zum Tertiärbereich für alle erleichtern.

Für gewöhnlich sind die Bildungseinrichtungen in den Ländern der Gruppe 4 bei ihrer Finanzierung stark von öffentlichen Mitteln abhängig, und die Bildungsbeteiligung im Tertiärbereich liegt für gewöhnlich unter dem OECD-Durchschnitt. Die durchschnittliche Studienanfängerquote in Bachelorstudiengängen ist in dieser Ländergruppe mit 52 Prozent verhältnismäßig niedrig, aber in einigen Ländern wie z. B. Österreich und Spanien wird dies durch eine überdurchschnittlich hohe Studienanfängerquote bei Kurzstudiengängen ergänzt. Die Ausgaben pro Studierenden in Bachelor-, Master- oder Promotionsstudiengängen sind ebenfalls vergleichsweise niedrig (s. Abb. B5.2 und Indikator B1). Während hohe Studiengebühren potenziell ein Hindernis bei der Aufnahme eines Studiums im Tertiärbereich sein können, deuten die Daten der Länder der Gruppe 4 darauf hin, dass niedrigere Studiengebühren, die den Zugang zu Bildung eigentlich erleichtern sollten, nicht notwendigerweise eine Garantie für höhere Studienanfängerquoten im Tertiärbereich sind.

In diesen Ländern können Studierende und ihre Familien Anspruch auf Unterstützungsleistungen haben, die seitens anderer Stellen als dem Bildungsministerium zur Verfügung gestellt werden (z. B. Wohnungsbeihilfen, Steuerermäßigungen und/oder die steuerliche Anrechenbarkeit von Ausbildungskosten), die jedoch in dieser Analyse nicht berücksichtigt werden. In Frankreich beispielsweise machen bei den staatlichen Unterstützungsleistungen insgesamt Wohnungsbeihilfen, die ungefähr ein Drittel der Studierenden erhalten, rund 90 Prozent der Stipendien/Zuschüsse aus. Polen stellt einen Sonderfall dar, da das Studium der meisten Studierenden an öffentlichen

Einrichtungen vollständig durch die öffentliche Hand finanziert wird, während Teilzeitstudierende die Studienkosten in vollem Umfang selbst tragen müssen.

In Ländern der Gruppe 4 gibt es entweder überhaupt keine öffentlichen Darlehen oder staatlich garantierte Darlehen, oder sie stehen nur einem kleinen Teil der Studierenden in diesen Ländern zur Verfügung (Tab. B5.3). Gleichzeitig variieren die Höhe der öffentlichen Ausgaben und das Einkommensteueraufkommen als Prozentsatz des BIP in dieser Ländergruppe signifikant stärker als in den anderen Gruppen.

Öffentliche Darlehenssysteme und Höhe der öffentlichen Darlehen

Aufgrund der vorhandenen Daten lässt sich feststellen, dass die öffentlichen Darlehenssysteme (Einzelheiten zu den unterschiedlichen Darlehenssystemen für Studierende s. Kasten B5 in *Bildung auf einen Blick 2014*) in Ländern mit hohen Studiengebühren wie Australien, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten besonders gut entwickelt sind, dort erhalten mindestens rund 62 Prozent der Studierenden im Verlauf ihres Bachelor-, Master-, Promotions- oder gleichwertigen Studiums ein öffentliches Darlehen (in den Vereinigten Staaten sind es bei Promotionsstudiengängen nur 32 Prozent der Studierenden). Öffentliche Darlehenssysteme sind auch in den Ländern gut ausgebaut (35 Prozent), in denen Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich von inländischen Studierenden keine Studiengebühren erheben, wie beispielsweise in Dänemark (35 Prozent), Norwegen (68 Prozent) und Schweden (52 Prozent).

Die finanzielle Unterstützung, die Studierende während ihres Studiums durch öffentliche Darlehen erhalten, kann jedoch nicht allein anhand des Anteils der Studierenden interpretiert werden, die Darlehen erhalten. Die Unterstützung für die Studierenden hängt auch von der möglichen Höhe der öffentlichen Darlehen ab. In den 20 Ländern mit verfügbaren Daten überstieg der durchschnittliche jährliche Bruttobetrag der öffentlichen Darlehen für Studierende in all den Ländern 4.000 US-Dollar, in denen die Mehrheit der Studierenden öffentliche Darlehen erhielt. Dieser Betrag wird auch in Ländern überschritten, in denen nur ein kleiner oder vernachlässigbarer Anteil von Studierenden öffentliche Darlehen erhält wie z. B. in Japan (Tab. B5.4).

Interessanterweise ist der für den einzelnen Studierenden zur Verfügung stehende jährliche Bruttodarlehensbetrag desto höher, je größer der Anteil der Studierenden ist, die ein Darlehen erhalten. Einerseits erhalten in Belgien (frz.), Estland und Finnland zwischen 9 Prozent und 22 Prozent der Studierenden ein Darlehen, dabei beträgt der durchschnittliche jährliche Bruttodarlehensbetrag in diesen Ländern höchstens 3.500 US-Dollar. Andererseits erhalten in Australien, Norwegen, Schweden, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten die meisten Studierenden, nämlich zwischen 52 Prozent und 92 Prozent der Studierenden, ein Darlehen, und der durchschnittliche Bruttojahresbetrag beträgt mehr als 4.000 US-Dollar (Tab. B5.4).

Der Vergleich der durchschnittlichen Studiengebühren und der durchschnittlichen Darlehensbeträge sollte mit Vorsicht interpretiert werden, da in ein und demselben Studiengang die Darlehenshöhe unter den Studierenden stark variieren kann, selbst wenn die von den Studierenden zu zahlenden Studiengebühren gleich hoch sind. Trotzdem liefert ein solcher Vergleich einen ersten Eindruck davon, ob Studierende ein Darlehen zur Deckung der Studiengebühren und der Lebenshaltungskosten aufnehmen. In

allen OECD-Ländern, in denen Daten zu den jährlichen Bruttodarlehensbeträgen (an öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen zusammen) vorliegen, übersteigt die durchschnittliche Höhe öffentlicher Darlehen die durchschnittlichen Studiengebühren öffentlicher Einrichtungen – mit Ausnahme Australiens, Kanadas (bei Studierenden in Bachelorstudiengängen), des Vereinigten Königreichs und der Vereinigten Staaten (bei Bachelor- und Promotionsstudiengängen) – 4 Länder mit den höchsten Studiengebühren für Bachelor-, Master- und Promotionsstudiengänge. Dies lässt vermuten, dass die öffentlichen Darlehen zur Deckung der Lebenshaltungskosten der Studierenden während ihres Studiums beitragen könnten, dies gilt aber nicht unbedingt für die Länder, in denen die von den Studierenden erhobenen Studiengebühren am höchsten sind. In Kanada ist der durchschnittliche Betrag eines öffentlichen Studiendarlehens nicht höher als die von öffentlichen Bildungseinrichtungen erhobenen Studiengebühren, aber die Daten beziehen sich nur auf den Teil des Darlehens, der vom Staat Kanada gewährt wird. Normalerweise erhalten Studierende einen weiteren Teil des Darlehens von der Provinz oder dem Territorium, sodass die Gesamtsumme auch einen Teil der Lebenshaltungskosten abdeckt.

Von den Ländern, in denen öffentliche Bildungseinrichtungen im Durchschnitt für einen Bachelorstudiengang Studiengebühren in Höhe von 2.000 US-Dollar erheben und für die Daten zur durchschnittlichen Höhe des jährlichen Bruttodarlehensbetrags vorliegen, übersteigt nur in Japan, Neuseeland und den Niederlanden der durchschnittliche Betrag eines Studiendarlehens die Studiengebühren (in den Vereinigten Staaten erhalten viele Studierende sowohl Zuschüsse als auch Darlehen). Andererseits sind im Vereinigten Königreich (an staatlich subventionierten privaten Bildungseinrichtungen) und den Vereinigten Staaten die durchschnittlichen Studiengebühren viel höher als die durchschnittlichen Studiendarlehen. Die größten Unterschiede zwischen durchschnittlichen Studiengebühren und durchschnittlicher Darlehenshöhe sind in den nordischen Ländern Dänemark, Finnland, Norwegen und Schweden sowie Estland und der Türkei zu beobachten, wo die Bildungseinrichtungen keine Studiengebühren erheben und ein hoher Anteil der Studierenden öffentliche Darlehen (oder eine Darlehensbürgschaft des Staates) erhält. Der durchschnittliche Darlehensbetrag in diesen Ländern beträgt zwischen rund 2.700 US-Dollar in Finnland (privates Darlehen mit staatlicher Bürgschaft) und 10.000 US-Dollar in Norwegen (Tab. B5.1a und B5.4).

Die öffentlichen Darlehenssysteme bieten auch durch spezielle Zinssätze für Studierende, die Rückzahlungsmodalitäten und sogar durch die Mechanismen, die im Hinblick auf den Erlass der Rückzahlung greifen, ein gewisses Maß an finanzieller Unterstützung (Tab. B5.3).

Finanzielle Unterstützung durch verminderte Zinssätze

Der finanzielle Vorteil einer Reduzierung der Zinssätze bei öffentlichen bzw. privaten Darlehen ist zweifacher Natur, da die Höhe der unterstützten Zinssätze für Studierende sich während des Studiums und danach unterscheiden kann. Ein Vergleich der Zinsniveaus in den einzelnen Ländern ist schwierig, da die Struktur der (öffentlichen wie privaten) Zinssätze nicht bekannt ist und sich signifikant von Land zu Land unterscheiden kann, sodass ein bestimmter Zinssatz in einem Land als hoch und in einem anderen als niedrig angesehen werden kann. Unterschiedliche Zinssätze während des

Studiums und im Anschluss daran scheinen jedoch das Ziel zu verfolgen, die finanzielle Belastung der Studierenden während des Studiums zu mindern.

So erheben Japan, Kanada, Neuseeland und die Slowakei während der Dauer des Studiums keine nominalen Zinssätze auf öffentliche Darlehen, während die Studierenden/Absolventen nach ihrem Studium eventuell Zinsen in einer Höhe zahlen müssen, die mindestens den staatlichen Fremdfinanzierungskosten entspricht. Neuseeland beispielsweise stellt Studierenden, während sie ihren ständigen Wohnsitz in Neuseeland haben, zinslose Darlehen zur Verfügung, trifft diese Bedingung jedoch nicht zu, fallen Zinsen an. In Australien, Brasilien, Estland, Kolumbien, Korea, den Niederlanden, Schweden und Ungarn gibt es keinen Unterschied zwischen den während des Studiums und im Anschluss daran geltenden Zinssätzen für die Studierenden. In Australien wird kein Realzins auf Darlehen erhoben; stattdessen wird der Teil des Darlehens, der nach 11 Monaten und darüber hinaus noch nicht zurückgezahlt ist, indexiert, um so den Erhalt des Realwerts des Darlehens sicherzustellen (Tab. B5.4).

Rückzahlung von Darlehen

In den aktuellen Zahlen über die Bildungsausgaben der privaten Haushalte als Teil der privaten Ausgaben (s. Indikator B3) sind die Rückzahlungen öffentlicher Darlehen durch frühere Darlehensempfänger nicht enthalten. Der Rückzahlungszeitraum ist von Land zu Land unterschiedlich und reicht von höchstens 10 Jahren in Australien, Estland, Kanada, Neuseeland, der Slowakei und der Türkei bis zu mindestens 20 Jahren in Norwegen, Schweden und den Vereinigten Staaten (bei einkommensabhängiger Rückzahlung).

Von den 16 OECD-Ländern, für die Daten über die Rückzahlungssysteme vorliegen, machen 4 englischsprachige Länder (Australien, Neuseeland, das Vereinigte Königreich und die Vereinigten Staaten für Teile des jeweiligen Studiendarlehens) sowie Korea (für Teile des jeweiligen Studiendarlehens), die Niederlande und Ungarn die Rückzahlung der Darlehen von der Einkommenshöhe der Absolventen abhängig. Das jährliche Mindesteinkommen für die Rückzahlung der Darlehen durch die Darlehensnehmer variiert sehr stark zwischen den Ländern mit einkommensabhängigen Rückzahlungssystemen: Während es in Neuseeland bei rund 13.000 US-Dollar liegt, reicht es in den anderen Ländern von 20.000 US-Dollar in den Niederlanden bis zu mehr als 30.000 US-Dollar in Australien und dem Vereinigten Königreich (Tab. B5.5).

In fast allen Ländern, in denen es Studiendarlehen gibt, besteht neben Rückzahlungssystemen auch die Möglichkeit der verzögerten Rückzahlung und/oder des endgültigen Erlasses der Rückzahlung. Davon könnte ein beträchtlicher Anteil der Studierenden profitieren, die während ihres Studiums ein Darlehen aufgenommen haben. Bei den Ländern mit verfügbaren Informationen variiert der Anteil der Studierenden, die von einer verzögerten Rückzahlung und/oder einem Rückzahlungserlass profitieren, zwischen höchstens 2 Prozent in Australien, Finnland, Japan, Neuseeland, Schweden und Ungarn und 10 Prozent in den Niederlanden. Das kann bedeuten, dass ein beträchtlicher Teil der Darlehen nicht zurückbezahlt wird. Man schätzt, dass in Australien, Kanada und den Niederlanden wahrscheinlich mindestens 10 Prozent der Darlehen nicht zurückgezahlt werden.

Die Bedingungen für die Inanspruchnahme derartiger Möglichkeiten unterscheiden sich zwischen den einzelnen Ländern. Tod, Behinderung oder eine schlechte Finanzlage von Absolventen, die ein Darlehen aufgenommen haben, werden im Allgemeinen als Grund für einen Erlass der Rückzahlung oder eine verzögerte Rückzahlung akzeptiert. Darüber hinaus sind eine verzögerte Rückzahlung und ein Erlass der Rückzahlung in manchen Ländern an die Arbeitsmarktlage oder die Leistungen der Studierenden geknüpft. So können beispielsweise in den Vereinigten Staaten Lehrkräfte und Angestellte im öffentlichen Dienst einen Erlass der Rückzahlung beantragen. In Australien kommen Absolventen bestimmter Fachrichtungen (die auch in den entsprechenden Berufen tätig sind) und Absolventen, die eine verwandte Berufstätigkeit aufnehmen oder an bestimmten Standorten arbeiten, in den Genuss einer Verringerung des Rückzahlungsbetrags. In Japan und Kolumbien können einige Absolventen mit überragenden Ergebnissen einen Erlass eines Teils ihres Studiendarlehens erwarten.

Schulden bei Studienabschluss

Während einer Wirtschaftskrise, wenn es für junge Absolventen möglicherweise schwer ist, einen Arbeitsplatz zu finden, können die Schulden bei Studienabschluss Anlass zu Besorgnis geben. Wenn es nur wenig Chancen auf dem Arbeitsmarkt gibt, werden eventuell viele Absolventen weiterstudieren und damit das Risiko eingehen, noch höhere Schulden anzuhäufen.

In mehreren Ländern hat die Mehrzahl der Studierenden bei Studienabschluss Schulden. Die Länder, in denen die Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs hohe Studiengebühren erheben, sind auch die Länder, in denen die Studierenden bei Studienabschluss die höchsten Schulden haben. In Ländern, bei denen ein verhältnismäßig kleiner Teil der Absolventen Schulden hat, fällt auch die Schuldenbelastung niedriger aus. So hat in Finnland weniger als die Hälfte der Absolventen bei Studienabschluss Schulden (im Durchschnitt rund 8.300 US-Dollar), wohingegen im Vereinigten Königreich (nur England) 90 Prozent der Absolventen durchschnittliche Darlehensschulden in Höhe von mehr als 30.000 US-Dollar haben (Tab. B5.4).

Aber im Gegensatz zu dem, was man erwarten würde, können auch Absolventen in Ländern ohne Studiengebühren bei Studienabschluss hohe Schulden haben. Dies ist bei Studierenden in Norwegen und Schweden der Fall, wo der durchschnittliche Bruttodarlehensbetrag, der jedem Studierenden pro Jahr zur Verfügung steht, rund 10.000 US-Dollar bzw. 6.800 US-Dollar beträgt und auch die Lebenshaltungskosten der Studierenden deckt, da es dort keine Studiengebühren für eine Ausbildung im Tertiärbereich gibt. Darüber hinaus ist in diesen Ländern im Vergleich zu Ländern mit höheren Studiengebühren das Einkommen nach Studienabschluss im Allgemeinen niedriger und die Steuerbelastung höher (s. Gruppe 1).

Definitionen

Bei den *durchschnittlich von öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs erhobenen Studiengebühren* wird zwischen Kurz-, Bachelor-, Master-, Promotions- und gleichwertigen Studiengängen unterschieden. Der Indikator liefert einen Überblick über die Studiengebühren auf jeder Bildungsstufe nach Art der Bildungseinrichtung und zeigt die Anteile der Studierenden auf, die Stipendien/Zuschüsse zur vollständigen oder teilweisen Abdeckung der Studiengebühren erhalten bzw. nicht erhalten. Die Höhe der Studiengebühren und die entsprechenden Anteile der Studierenden sollten mit Vorsicht interpretiert werden, da sie aus dem gewichteten Durchschnitt der wichtigsten Studiengänge resultieren.

Studiendarlehen beziehen sich auf die gesamte Bandbreite an Studiendarlehen, um ein Bild über die Höhe der Unterstützungsleistungen für die Studierenden zu vermitteln. Der Bruttobetrag der Darlehen stellt eine geeignete Kennzahl zur Ermittlung der Finanzhilfen an die gegenwärtigen Bildungsteilnehmer dar. Bei der Ermittlung der durch Studiendarlehen entstehenden Nettokosten für die öffentlichen und privaten Darlehensgeber sollten jedoch Zins- und Tilgungszahlungen der Darlehensnehmer berücksichtigt werden. Außerdem fließen Darlehensrückzahlungen in den meisten Ländern 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 Studierende die Gesamtsumme der Stipendien und Darlehen (brutto). Für einige OECD-Länder gestaltet es sich zudem schwierig, die Gesamtsumme der Darlehen an Studierende anzugeben. Zahlen zu Studiendarlehen sind daher mit Vorsicht zu interpretieren.

Angewandte Methodik

Die Daten beziehen sich auf das Haushaltsjahr 2013 bzw. das Studienjahr 2013/2014 und beruhen auf einer von der OECD im Jahre 2015 durchgeführten speziellen Erhebung (für weitere Informationen s. Anhang 3 unter *www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm*).

Die Angaben zu den Studiengebühren und Darlehensbeträgen in Landeswährung werden in US-Dollar umgerechnet, indem der betreffende Betrag in Landeswährung durch den Index der Kaufkraftparität (KKP) für das BIP geteilt wird. Die Höhe der Studiengebühren und die entsprechenden Anteile der Studierenden sind mit Vorsicht zu interpretieren, da sie aus dem gewichteten Durchschnitt der wichtigsten Studiengänge des Tertiärbereichs resultieren und nicht alle Bildungseinrichtungen einbeziehen.

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

Weiterführende Informationen

OECD (2011), *Revenue Statistics 2011*, OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/ctpa-rev-data-en*.

OECD (2008), *Tertiary Education for the Knowledge Society: Volume 1 and Volume 2*, OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264046535-en*.

Swedish Higher Education Authority (2013), „Fewer Students from Asia after the Tuition Reform", Statistical Analysis, Stockholm.

Tabellen Indikator B5

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933285558

- Tabelle B5.1a: Geschätzte durchschnittliche jährliche Studiengebühren an Bildungseinrichtungen für Bachelor-, Master-, Promotions- oder gleichwertige Studiengänge 1 (2013/2014)
- **WEB** Table D5.1b: Estimated annual average tuition fees charged by educational institutions for students in Bachelor's or equivalent level programmes (Geschätzte durchschnittliche jährliche Studiengebühren an Bildungseinrichtungen für Bachelor- oder gleichwertige Studiengänge) (2013/2014)
- **WEB** Table B5.1c: Estimated annual average tuition fees charged by educational institutions for students in Master's or equivalent level programmes (Geschätzte durchschnittliche jährliche Studiengebühren an Bildungseinrichtungen für Master- oder gleichwertige Studiengänge) (2013/2014)
- **WEB** Table B5.1d: Estimated annual average tuition fees charged by educational institutions for students in Doctorate's or equivalent level programmes (Geschätzte durchschnittliche jährliche Studiengebühren an Bildungseinrichtungen für Promotions- oder gleichwertige Studiengänge) (2013/2014)
- **WEB** Table B5.1e: Estimated annual average tuition fees charged by educational institutions for students in short-cycle tertiary programmes (Geschätzte durchschnittliche jährliche Studiengebühren an Bildungseinrichtungen für Kurzstudiengänge) (2013/2014)
- **WEB** Table B5.2: Average tuition fees charged by tertiary institutions for bachelor, master, doctorate or equivalent levels, by field of education (Durchschnittliche Studiengebühren von Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs für Bachelor-, Master-, Promotions- oder gleichwertige Studiengänge, nach Fachrichtung) (2013/2014)
- Tabelle B5.3: Finanzielle Unterstützungsleistungen für Studierende und von Bildungseinrichtungen erhobene Studiengebühren (2013/2014)

- Tabelle B5.4: Öffentliche Darlehen an Studierende in Bachelor-, Master-, Promotions- oder gleichwertigen Studiengängen (2013/2014)

- Tabelle B5.5: Rückzahlung und verzögerte Rückzahlung öffentlicher Studiendarlehen an Studierende in Bachelor-, Master-, Promotions- oder gleichwertigen Studiengängen (Studienjahr 2013/2014)

- **WEB** Table B5.6: Estimated annual average tuition fees charged by educational institutions for international students (Geschätzte durchschnittliche jährliche Studiengebühren an Bildungseinrichtungen für internationale Studierende) (2013/2014)

B 5

Tabelle B5.1a

Geschätzte durchschnittliche jährliche Studiengebühren an Bildungseinrichtungen für Bachelor-, Master-, Promotions- oder gleichwertige Studiengänge[1] (2013/2014)

Inländische Studierende, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP, nach Art der Bildungseinrichtung und Abschlussstruktur, basierend auf Vollzeitäquivalenten, Studienjahr 2013/2014

Anmerkung: Die Höhe der Studiengebühren und die entsprechenden Studierendenzahlen sollten mit Vorsicht interpretiert werden, da sie aus dem gewichteten Durchschnitt der wichtigsten Studiengänge des Tertiärbereichs resultieren und nicht alle Bildungseinrichtungen berücksichtigt sind. Die angegebenen Zahlen können jedoch als gute Näherungswerte betrachtet werden, sie zeigen den Unterschied zwischen den einzelnen Ländern bei den von der Mehrzahl der Bildungseinrichtungen von der Mehrheit der Studierenden verlangten Studiengebühren. Die Anteile von Studierenden in den Spalten (1), (2), (3) und (4) basieren auf der für andere Indikatoren genutzten UOE-Datenerhebung und beziehen sich auf das Schuljahr 2013.

	Prozentsatz der eingeschriebenen Studierenden (Vollzeitstudium) (Bachelor-, Master-, Promotions- oder gleichwertige Studiengänge)	Prozentsatz der eingeschriebenen Studierenden (Vollzeitstudium) an:			Durchschnittliche jährliche Studiengebühren in US-Dollar (für Studierende im Vollzeitstudium) an:								
					Öffentlichen Bildungseinrichtungen			Staatlich subventionierten privaten Bildungseinrichtungen			Unabhängigen privaten Bildungseinrichtungen		
		Öffentlichen Bildungseinrichtungen (Bachelor-, Master-, Promotions- oder gleichwertige Studiengänge)	Staatlich subventionierten privaten Bildungseinrichtungen (Bachelor-, Master-, Promotions- oder gleichwertige Studiengänge)	Unabhängigen privaten Bildungseinrichtungen (Bachelor-, Master-, Promotions- oder gleichwertige Studiengänge)	Bachelor- oder gleichwertige Studiengänge	Master- oder gleichwertige Studiengänge	Promotions- oder gleichwertige Studiengänge	Bachelor- oder gleichwertige Studiengänge	Master- oder gleichwertige Studiengänge	Promotions- oder gleichwertige Studiengänge	Bachelor- oder gleichwertige Studiengänge	Master- oder gleichwertige Studiengänge	Promotions- oder gleichwertige Studiengänge
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)
OECD-Länder													
Australien	71	95	a	5	4 473	7 334	314	a	a	a	8 322	7 537	1 997
Österreich	100	85	15[d]	x(3)	861	861	861	861	861	861	m	m	m
Belgien (fläm.)	65	43	57	1	729	729	301 bis 376	x(5)	x(6)	x(7)	m	m	m
Belgien (frz.)	88	40	60	a	155	710	m	151	721	m	a	a	a
Kanada[2]	78	m	m	m	4 761	4 961	m	m	m	m	m	m	m
Chile	100	20	16	64	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechien	97	87	2	12	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Dänemark	90	99	1	0	Keine Studiengebühren	Keine Studiengebühren	Keine Studiengebühren	m	m	m	m	m	m
Estland	85	18	74	8	Keine Studiengebühren	Keine Studiengebühren	Keine Studiengebühren	Keine Studiengebühren	Keine Studiengebühren	Keine Studiengebühren	m	m	m
Finnland	56	67	33	a	Keine Studiengebühren	Keine Studiengebühren	Keine Studiengebühren	Keine Studiengebühren	Keine Studiengebühren	Keine Studiengebühren	a	a	a
Frankreich	96	84	16	x(3)	0 bis 8 313	300 bis 2 166	458	x(11)	x(12)	m	1 808 bis 7 598	1 098 bis 12 994	m
Deutschland	86	94	6	0	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Griechenland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ungarn	68	89	11	a	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Island	71	79	20	0	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irland	88	98	0	2	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Israel	83	10	72	18	2 957	m	m	2 934	m	m	7 028	m	m
Italien	100	91	a	9	1 602	x(5)	1 235	a	a	a	6 168	x(11)	2 542
Japan[2]	91	26	a	74	5 152	5 150	5 149	a	a	a	8 263	6 926	5 743
Korea	100	25	a	75	4 773	6 281	7 137	a	a	a	8 554	11 510	12 270
Luxemburg	83	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	100	68	a	32	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Niederlande	91	m	m	m	2 300	2 300	a	m	m	m	m	m	a
Neuseeland	61	97	3	1	4 113	m	4 290	m	m	m	m	m	m
Norwegen[2]	63	84	5	11	Keine Studiengebühren	Keine Studiengebühren	Keine Studiengebühren	m	m	m	6 552	8 263	m
Polen	53	91	a	9	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	95	81	0	19	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slowakei	69	94	a	6	Keine Studiengebühren	Keine Studiengebühren	Keine Studiengebühren	a	a	a	2 300	1 700	5 847
Slowenien[3]	81	93	6	1	Keine Studiengebühren	Keine Studiengebühren	5 839	Keine Studiengebühren	Keine Studiengebühren	m	a	a	m
Spanien	69	85	0	15	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Schweden	50	92	8	a	Keine Studiengebühren	Keine Studiengebühren	Keine Studiengebühren	Keine Studiengebühren	Keine Studiengebühren	Keine Studiengebühren	a	a	a
Schweiz[4]	77	95	4	1	1 015	1 015	457	1 015	1 015	a	m	m	a
Türkei	100	93	a	7	Keine Studiengebühren	Keine Studiengebühren	Keine Studiengebühren	a	a	a	m	m	m
Ver. Königreich[2]	78	a	100	0	a	a	a	9 019	9 019	9 019	m	m	m
Vereinigte Staaten[3]	72	60	0	40	8 202	10 818	13 264	a	a	a	21 189	16 932	22 929
Partnerländer													
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	100	26	0	74	m	m	m	a	a	a	m	m	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien	100	41	0	59	574	3 212	3 667	a	a	a	3 082	7 097	9 885
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
Lettland	78	0	80	20	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Russische Föd.	49	94	0	6	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

1. Ohne Berücksichtigung möglicher Stipendien/Zuschüsse der Studierenden. 2. Referenzjahr für Studiengebühren 2014/2015 (Japan: nur öffentliche Bildungseinrichtungen).
3. Referenzjahr für Studiengebühren 2011/2012. 4. Referenzhaushaltsjahr 2013 und Referenzstudienjahr 2012/2013.
Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933285566
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle B5.1a (Forts.)

Geschätzte durchschnittliche jährliche Studiengebühren an Bildungseinrichtungen für Bachelor-, Master-, Promotions- oder gleichwertige Studiengänge[1] (2013/2014)

Inländische Studierende, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt, nach Art der Bildungseinrichtung und Abschlussstruktur, basierend auf Vollzeitäquivalenten, Studienjahr 2013/2014

Anmerkung: Die Höhe der Studiengebühren und die entsprechenden Studierendenzahlen sollten mit Vorsicht interpretiert werden, da sie aus dem gewichteten Durchschnitt der wichtigsten Studiengänge des Tertiärbereichs resultieren und nicht alle Bildungseinrichtungen berücksichtigt sind. Die angegebenen Zahlen können jedoch als gute Näherungswerte betrachtet werden, sie zeigen den Unterschied zwischen den einzelnen Ländern bei den von der Mehrzahl der Bildungseinrichtungen von der Mehrheit der Studierenden verlangten Studiengebühren. Die Anteile von Studierenden in den Spalten (1), (2), (3) und (4) basieren auf der für andere Indikatoren genutzten UOE-Datenerhebung und beziehen sich auf das Schuljahr 2013.

	Kommentar
	(14)
OECD-Länder	
Australien	
Österreich	Seit dem Sommersemester 2009 sind nur noch inländische Studierende sowie Studierende aus EU-/EWR-Ländern, die die Regelstudienzeit plus einer Toleranzzeit überschreiten, nicht mehr von der Zahlung von Studiengebühren ausgenommen (es gibt weitere Gründe für Ausnahmen). Die Studiengebühren beinhalten nicht die Pflichtmitgliedschaft in der allgemeinen Studierendenvertretung (rund 43 US-Dollar).
Belgien (fläm.)[2]	Studiengebühren werden von Studierenden in Bachelor-, Master- oder gleichwertigen Studiengängen erhoben, die keine Stipendien erhalten. Die Höhe der Studiengebühren hängt von dem Stipendienstatus der Studierenden ab: 122 US-Dollar für Studierende, die ein Stipendium erhalten („bijna beursstudenten"), und 482 US-Dollar für Studierende, die beinahe ein Stipendium erhalten.
Belgien (frz.)	Die Studiengebühren sind an öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen gleich, die Studierendenzahlen aber unterschiedlich, sodass der gewichtete Durchschnitt ein anderer ist.
Kanada[2]	
Chile	
Tschechien	
Dänemark	
Estland	Ab dem Studienjahr 2013/2014 sind alle zu akademischen Abschlüssen führenden Studiengänge in estnischer Sprache für Studierende im Vollzeitstudium kostenlos. Von Studierenden, die ihre Studium nicht Vollzeit verfolgen können, können Studiengebühren erhoben werden.
Finnland	Ohne Mitgliedsbeiträge für die Studierendenvertretung.
Frankreich	An öffentlichen Bildungseinrichtungen betragen die Studiengebühren für die meisten Bachelor- und gleichwertigen Studiengänge weniger als 750 US-Dollar; die Gebühren für einige paramedizinische Ausbildungen können höher liegen. Nur die jährlichen Studiengebühren an öffentlichen Bildungseinrichtungen, die direkt dem Ministerium für Hochschulwesen oder dem Ministerium für Landwirtschaft unterstellt sind, entsprechen von der Höhe her der ministeriell per Dekret festgesetzten Höhe. Weitere Daten zu den Einschreibegebühren sind grobe Schätzungen und weder statistisch belegt noch behördlich festgelegt.
Deutschland	
Griechenland	
Ungarn	Studierende erhalten entweder eine volle Finanzierung über staatliche Stipendien oder eine Teilfinanzierung über staatliche Stipendien (50 Prozent der Studienkosten) oder müssen die vollen Studienkosten in vollem Umfang selbst tragen.
Island	
Irland	
Israel	
Italien	Jede Bildungseinrichtung legt eine Studiengebührenskala nach den auf nationaler Ebene festgelegten Chancengleichheits- und Solidaritätskriterien fest, bei der die wirtschaftlichen Verhältnisse der Familie des Studierenden berücksichtigt werden. Die durchschnittliche jährliche Studiengebühr wird auf Basis der tatsächlich von den einzelnen Studierenden bezahlten Studiengebühren berechnet (Nettobetrag); Studierende mit einer vollständigen Befreiung von den Studiengebühren wurden nicht in die Berechnung einbezogen. Teilweise von der Bezahlung von Studiengebühren befreite Studierende wurden auf Basis der tatsächlich geleisteten Zahlungen berücksichtigt. Gleichwertige Studiengänge sind nicht berücksichtigt.
Japan[2]	Die durchschnittliche Höhe der jährlichen Studiengebühren an privaten Bildungseinrichtungen bezieht sich auf Gebühren an Privatuniversitäten im ersten Studienjahr.
Korea	
Luxemburg	
Mexiko	
Niederlande	Die Studiengebühren an öffentlichen Bildungseinrichtungen beziehen sich auf die vorgeschriebenen Studiengebühren und gelten für alle Studierende aus EWR-Ländern.
Neuseeland	Durchschnittliche Studiengebühren nur für Studiengänge (alle Bildungsstufen) an Universitäten.
Norwegen[2]	Die Studiengebühren für unabhängige private Bildungseinrichtungen beziehen sich auf die größten privaten Bildungseinrichtungen, die hauptsächlich Studiengänge im Bereich Business Administration anbieten (Wirtschaftswissenschaften, Marketing und Management). Doktoranden gelten formell nicht als Studierende, sondern sind als wissenschaftliche Mitarbeiter angestellt. Die Vertragslaufzeit an Universitäten beträgt normalerweise vier Jahre, damit neben den drei Jahren Forschungstätigkeit auch Zeit für Unterrichtstätigkeit bleibt.
Polen	
Portugal	
Slowakei	Vollzeitstudierende entrichten im Allgemeinen keine Studiengebühren. Aber Studierende, die in einem Studienjahr in zwei oder mehr Studiengängen einer öffentlichen Universität auf der gleichen Bildungsstufe eingeschrieben sind, müssen für den zweiten und jeden weiteren Studiengang für dieses Studienjahr Studiengebühren entrichten. Außerdem müssen Studierende, die die Regelstudienzeit überschreiten, für jedes weitere Studienjahr eine jährliche Studiengebühr entrichten.
Slowenien[3]	Vollzeitstudierende bezahlen keine Studiengebühren. An unabhängigen privaten Bildungseinrichtungen können Studierende nur Studiengänge im Teilzeitstudium belegen.
Spanien	
Schweden	Der Anteil der Vollzeitstudierenden beinhaltet Studierende in Master- und gleichwertigen Studiengängen (ISCED-2011-Stufe 7) sowie in Kurzstudiengängen (ISCED-2011-Stufe 5).
Schweiz[4]	
Türkei	Ab dem Studienjahr 2012/2013 werden für Studierende an öffentlichen Bildungseinrichtungen, die ein Erststudium (im regulären Tagesbetrieb) absolvieren, und für Studiengänge im Rahmen des „Offenen Lernens" während der regulären Studiendauer keine Studiengebühren verlangt. Studiengebühren werden nur von Studierenden an öffentlichen Bildungseinrichtungen erhoben, die für ein Abendstudium eingeschrieben sind oder einen Studiengang nicht innerhalb der regulären Studiendauer abgeschlossen haben.
Ver. Königreich[2]	Durchschnittliche Studiengebühren für alle Bildungsstufen des Tertiärbereichs.
Vereinigte Staaten[3]	
Partnerländer	
Argentinien	
Brasilien	
China	
Kolumbien	
Indien	
Indonesien	
Lettland	
Russische Föd.	
Saudi-Arabien	
Südafrika	

1. Ohne Berücksichtigung möglicher Stipendien/Zuschüsse der Studierenden. 2. Referenzjahr für Studiengebühren 2014/2015 (Japan: nur öffentliche Bildungseinrichtungen).
3. Referenzjahr für Studiengebühren 2011/2012. 4. Referenzhaushaltsjahr 2013 und Referenzstudienjahr 2012/2013.
Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933285566
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

B 5

Tabelle B5.3

Finanzielle Unterstützungsleistungen für Studierende und von Bildungseinrichtungen erhobene Studiengebühren (2013/2014)

Inländische Studierende, basierend auf Vollzeitstudierenden, Studienjahr 2013/2014

	Bachelor- oder gleichwertige Studiengänge							
	Verteilung der Finanzhilfen an Studierende				Verteilung der Stipendien/Zuschüsse zur Deckung der Studiengebühren			
	Prozentsatz der Studierenden, die erhalten:				Prozentsatz der Studierenden, die erhalten:			
	Nur öffentliche Darlehen	Nur Stipendien/ Zuschüsse	Öffentliche Darlehen und Stipendien/ Zuschüsse	Weder öffentliche Darlehen noch Stipendien/ Zuschüsse	Stipendien/ Zuschüsse, die höher sind als die Studiengebühren	Stipendien/ Zuschüsse in Höhe der Studiengebühren	Stipendien/ Zuschüsse, die die Studiengebühren teilweise abdecken	Keine Stipendien/Zuschüsse zur Deckung der Studiengebühren
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
OECD-Länder								
Australien[1]	43	0	44	13	x(7)	x(7)	44	56
Österreich	a	17	a	83	15	2	0	83
Belgien (fläm.)	a	23[d]	a	77[d]	23[d]	a	a	77[d]
Belgien (frz.)	x(3)	x(3)	19[d]	81	19[d]	x(5)	x(5)	81[d]
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechien	m	m	m	m	m	m	m	m
Dänemark	m	m	m	m	m	m	m	m
Estland	m	m	m	m	m	m	m	m
Finnland	a	52[d]	a	48[d]	52[d]	a	a	48[d]
Frankreich	m	35	m	65	27	7	a	65
Deutschland	m	m	m	m	m	m	m	m
Griechenland	m	m	m	m	m	m	m	m
Ungarn	m	m	m	m	m	m	m	m
Island	m	m	m	m	m	m	m	m
Irland	m	m	m	m	m	m	m	m
Israel	m	m	m	m	m	m	m	m
Italien[2]	2[d]	20[d]	0[d]	80[d]	7[d]	5[d]	8[d]	80[d]
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m
Korea	m	m	m	m	m	m	m	m
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	m	m	m	m	m	m	m	m
Niederlande[2]	m	m	m	m	48	0	27	24
Neuseeland[3]	45	5	37	13	m	m	m	m
Norwegen	14	5	61	20	m	m	m	m
Polen	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m
Slowakei	m	m	m	m	m	m	m	m
Slowenien	a	m	a	a	m	m	m	m
Spanien	m	m	m	m	m	m	m	m
Schweden	m	m	m	m	m	m	m	m
Schweiz[4]	0	7	0	92	8	0	0	92
Türkei[5,6]	39	16	0	45	15	0	0	84
Ver. Königreich[5,7]	92[d]	a	x(1)	8[d]	a	a	a	100[d]
Vereinigte Staaten[8]	11	19	55	15	m	m	m	29
Partnerländer								
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien	m	m	m	m	m	m	m	m
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m
Lettland	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: Die Verteilung der Finanzhilfen an Studierende und Stipendien/Zuschüsse zur Deckung der Studiengebühren bei Master-, Promotions- und gleichwertigen Studiengängen sind im Internet verfügbar.

1. Beinhaltet nur die wichtigsten Stipendienprogramme der australischen Regierung. Ohne privatwirtschaftliche Stipendien und Stipendien von Bildungseinrichtungen. 2. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen. 3. Durchschnittliche Höhe für Vollzeitstudierende auf allen Bildungsstufen des Tertiärbereichs. 4. Bachelor- oder gleichwertige Studiengänge umfasst auch Kurzstudiengänge. Die Daten für die Schweiz beziehen sich auf das Haushaltsjahr 2013 und des Studienjahr 2012/2013. 5. Referenzjahr 2014/2015. 6. Die Kategorie Studierende, die nur Stipendien/Zuschüsse erhalten, umfasst nur Studierende, die öffentliche Stipendien/Zuschüsse erhalten. 7. Ohne unabhängige private Bildungseinrichtungen. 8. Referenzjahr 2011/2012.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933285571

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle B5.4

Öffentliche Darlehen an Studierende in Bachelor-, Master-, Promotions- oder gleichwertigen Studiengängen (2013/2014)

Inländische Studierende, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP

	Jahr der Einrichtung eines öffentlichen Darlehenssystems in dem Land	Anteil der Studierenden mit einem Darlehen (in %) (Studienjahr 2013/2014)	Durchschnitlicher jährlicher Brutto-darlehensbetrag, der jedem Studierenden zur Verfügung steht (in US-Dollar)
			Bachelor-, Master-, Promotions- oder gleichwertige Studiengänge
	(1)	(2)	(3)
OECD-Länder			
Australien	1989	79 (85 Prozent bei Bachelor-, 63 Prozent bei Master- und 2 Prozent bei Promotionsstudiengängen)	4017
Belgien (fläm.)	a	a	a
Belgien (frz.)[1]	1983	9	1458
Kanada[2,3,4]	1964	m	4277 (Bachelor), 5899 (Master), 6489 (Promotion)
Dänemark[5]	1988/1989	rund 35	4723
Estland[2]	1995	11	3487
Finnland[2]	1969	22	2714
Frankreich[2]		0,1	1600
Ungarn[1,2,6]	2001	m	2790
Italien[2]	m	m	4959
Japan[5]	1943	38	6483 (zinsfreie Darlehen), 8430 (verzinsliche Darlehen)
Korea[7]	1994	m	5623
Mexiko	1970	m	m
Niederlande	1986	m	6878
Neuseeland	1992	m	5897
Norwegen[5]	1947	68	10083
Polen	1998	m	m
Portugal		m	m
Slowakei[7]	1997	m	4510
Slowenien	a	a	a
Schweden[5]	2001 (heutiges System), 1965 erstes System	52	6829
Schweiz[3]	Mehr als 50 Jahre	m	3987
Türkei	1961	32	3561 (Bachelor), 7122 (Master), 10683 (Promotion)
Ver. Königreich[5]	1990	92	5612 (Darlehen für Lebensunterhalt) und 10824 (Darlehen für Studiengebühren)
Vereinigte Staaten[8]	1960er Jahre	62 (Bachelor), 67 (Master), 32 (Promotion)	4330 (Bachelor), 16363 (Master), 5984 (Promotion)
Partnerländer			
Brasilien	m	m	m
Kolumbien	1953	m	3003

Anmerkung: Die Spalten (4), (5) und (6) im Internet enthalten getrennte Angaben zu dem durchschnittlichen jährlichen Bruttodarlehensbetrag, der jedem Studierenden eines Bachelor-, Master-, Promotions- oder gleichwertigen Studiengangs zur Verfügung steht.

1. Alle Studierenden in Bachelor-, Master-, Promotions- oder gleichwertigen Studiengängen. 2. Eher privatwirtschaftliche Darlehen mit staatlicher Bürgschaft als öffentliche Darlehen (Italien: bei der Mehrzahl der Studiendarlehen). 3. Referenzjahr 2012/2013. 4. Enthält nur Informationen zum Anteil der Finanzhilfen seitens des Staates Kanada, d.h. 60 % der Studiendarlehen in den Provinzen, die sich am Canada Student Loans Program (CSLP) beteiligen. Ohne die Provinz Quebec (rund 25 % der kanadischen Bevölkerung), die sich nicht am CSLP beteiligt. 5. Referenzjahr 2014/2015 (Japan: Referenzjahr 2013/2014 für Schulden bei Studienabschluss). 6. Daten beziehen sich nur auf Diákhitel1. Im Studienjahr 2012/2013 wurde neben Diákhitel1 eine zweite Form von Studiendarlehen (Diákhitel2) eingeführt. Diákhitel2 darf nur für die Deckung der Studienkosten verwendet werden („Kostenerstattung" oder „Studiengebühr"), während Diákhitel1 für jeden Verwendungszweck genutzt werden kann (z.B. Deckung der Lebenshaltungskosten). 7. Beinhaltet Kurzstudiengänge. 8. Referenzjahr 2011/2012 für den Anteil der Studierenden mit Studiendarlehen, Referenzjahr 2014/2015 für Angaben zu Zinssätzen.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933285585

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle B5.4 (Forts.)

Öffentliche Darlehen an Studierende in Bachelor-, Master-, Promotions- oder gleichwertigen Studiengängen (2013/2014)

Inländische Studierende, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP

	Subventionen durch verbesserte Zinsbedingungen		Schulden bei Studienabschluss	
	Zinssatz während des Studiums	Zinssatz nach dem Studium	Prozentsatz Absolventen mit Schulden (in %)	Durchschnittliche Schulden bei Abschluss (in US-Dollar)
	(7)	(8)	(9)	(10)
OECD-Länder				
Australien	2 % (kein Realzinssatz)	2 % (kein Realzinssatz)	74 %	m
Belgien (fläm.)	a	a	a	a
Belgien (frz.)[1]	m	m	m	m
Kanada[2,3,4]	Kein nominaler Zinssatz	5,4 %	m	12 422
Dänemark[5]	4,0 % (Zinssatz höher als Kosten der Kreditaufnahme durch die öffentliche Hand)	1,0 % (Zinssatz höher als oder gleich wie Kosten der Kreditaufnahme durch die öffentliche Hand)	57 %	14 856
Estland[2]	5,0 %	5,0 %	m	m
Finnland[2]	1,0 %	Voller von privater Bank gewährter Zinssatz	43,5 %	8 291
Frankreich[2]	m	m	m	m
Ungarn[1,2,6]	Variabel (7,5 % bis 6,5 %) für Diákhitel1	Variabel (7,5 % bis 6,5 %) für Diákhitel1	m	m
Italien[2]	m	m	m	m
Japan[5]	Weder nominaler noch realer Zinssatz	Max. 3 %, Rest vom Staat bezahlt	m	29 942
Korea[7]	2,9 %	2,9 %	m	m
Mexiko	m	m	m	m
Niederlande	Kosten der Kreditaufnahme durch die öffentliche Hand (0,12 %)	Kosten der Kreditaufnahme durch die öffentliche Hand (0,12 %)	67 %	18 100
Neuseeland	Weder nominaler noch realer Zinssatz	Kein nominaler Zinssatz, wenn in Neuseeland ansässig, sonst 5,9 %	m	13 437 US-Dollar (Durchschnitt 2014 für Absolventen und Nichtabsolventen, die nicht weiterstudieren, unabhängig von der Bildungsstufe des Studiengangs)
Norwegen[5]	a (Beginn der Darlehensrückzahlung nach Studienabschluss)	2,52 % (Kosten der Kreditaufnahme durch die öffentliche Hand, + 1,25 % zur Deckung von Säumniskosten)	m	26 826
Polen	m	m	m	m
Portugal	m	m	m	m
Slowakei[7]	Weder nominaler noch realer Zinssatz	3,19 %	0,81 %	3 247
Slowenien	a	a	a	a
Schweden[5]	1 %	1 %	77 %	22 789
Schweiz[3]	m	m	m	m
Türkei	a (Beginn der Darlehensrückzahlung nach Studienabschluss)	Basierend auf nationalem Erzeugerpreisindex	m	m
Ver. Königreich[5]	Einzelhandelspreisindex zzgl. 3 % (5,5 % für 2014/2015)	Einkommensabhängig, von Verbraucherpreisindex (2,5 % für 2014/2015) bis Verbraucherpreisindex zzgl. 3 % (5,5 % für 2014/2015)	91,6 %	30 349
Vereinigte Staaten[8]	0 % bis 7,21 %	4,66 % bis 7,21 %	m	m
Partnerländer				
Brasilien	3,4 %	3,4 %	m	m
Kolumbien	Verbraucherpreisindex bis Verbraucherpreisindex + 8 %	Verbraucherpreisindex bis Verbraucherpreisindex + 8 %	m	7 298

Anmerkung: Die Spalten (4), (5) und (6) im Internet enthalten getrennte Angaben zu dem durchschnittlichen jährlichen Bruttodarlehensbetrag, der jedem Studierenden eines Bachelor-, Master-, Promotions- oder gleichwertigen Studiengangs zur Verfügung steht.

1. Alle Studierenden in Bachelor-, Master-, Promotions- oder gleichwertigen Studiengängen. 2. Eher privatwirtschaftliche Darlehen mit staatlicher Bürgschaft als öffentliche Darlehen (Italien: Mehrzahl der Studiendarlehen). 3. Referenzjahr 2012/2013. 4. Enthält nur Informationen zum Anteil der Finanzhilfen seitens des Staates Kanada, d. h. 60 % der Studiendarlehen in den Provinzen, die sich am Canada Student Loans Program (CSLP) beteiligen. Ohne die Provinz Quebec (rund 25 % der kanadischen Bevölkerung), die sich nicht am CSLP beteiligt. 5. Referenzjahr 2014/2015 (Japan: Referenzjahr 2013/2014 für Schulden bei Studienabschluss). 6. Daten beziehen sich nur auf Diákhitel1. Im Studienjahr 2012/2013 wurde neben Diákhitel1 eine zweite Form von Studiendarlehen (Diákhitel2) eingeführt. Diákhitel2 darf nur für die Deckung der Studienkosten verwendet werden („Kostenerstattung" oder „Studiengebühr"), während Diákhitel1 für jeden Verwendungszweck genutzt werden kann (z. B. Deckung der Lebenshaltungskosten). 7. Beinhaltet Kurzstudiengänge. 8. Referenzjahr 2011/2012 für den Anteil der Studierenden mit Studiendarlehen, Referenzjahr 2014/2015 für Angaben zu Zinssätzen.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933285585

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle B5.5

Rückzahlung und verzögerte Rückzahlung öffentlicher Studiendarlehen an Studierende in Bachelor-, Master-, Promotions- oder gleichwertigen Studiengängen (Studienjahr 2013/2014)

Inländische Studierende, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP

	Rückzahlung					Verzögerte Rückzahlung
	Rückzahlungs-system	Jährliches Mindesteinkommen für Rückzahlung (in US-Dollar)	Dauer der typischen Amortisationszeit (in Jahren)	Geschätztes Jahres-einkommen von Berufsanfängern (in US-Dollar)	Durchschnittlicher jährlicher Rück-zahlungsbetrag (in US-Dollar)	Gewährung von verzögerter Rückzahlung/ Rückzahlungserlass
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
OECD-Länder						
Australien	Einkommens-abhängig	33 709	8,5	34 492	2 424	Ja
Belgien (fläm.)	a	a	a	m	a	a
Belgien (frz.)	m	m	m	m	m	m
Kanada[1,2,3]	m	m	9,5	m	m	Ja
Dänemark[4]	Hypothekenähnlich	a	7 bis 15	m	m	Ja
Estland	Hypothekenähnlich	a	8 bis 10	21 556 (Bruttogehalt 2012)	m	Ja
Finnland	Hypothekenähnlich	a	5 bis 15	37 574	1 530	Nein
Frankreich	m	m	m	m	m	m
Ungarn[5]	Einkommens-abhängig	Keine	10 bis 15	m	1 259 (Diákhitel1); 664 (Diákhitel2)	Ja
Italien	m	m	m	m	m	m
Japan[4]	Hypothekenähnlich	a	15	m	2 178 (von 1 064 bis 10 024)	Ja
Korea[6]	Einkommens-abhängig und hypothekenähnlich	Rund 21 755 (einkommensabhän-giges Darlehen); a (hypotheken-ähnliches Darlehen)	(einkommensab-hängiges Darlehen); bis zu 10 Jahren (hypotheken-ähnliches Darlehen)	m	m	Ja
Niederlande	Einkommens-abhängig	19 516	15	m	1 086	Ja
Neuseeland	Einkommens-abhängig	12 996	7	m	1 907 (Einkommens-höhe 12 % über Mindesteinkommen für Rückzahlung, plus frei-willige Rückzahlungen)	Ja
Norwegen	Hypothekenähnlich	a	20	m	1 609	Ja
Slowakei[7]	Hypothekenähnlich	a	7,1 (von 5 bis 10)	m	780 (von 86 bis 2 300)	m
Slowenien	a	a	a	a	a	a
Schweden[4]	Hypothekenähnlich	a	25	m	In der Regel 756	Ja
Schweiz	m	m	m	m	m	m
Türkei	Hypothekenähnlich	a	2 bis 6	m	m	Ja
Ver. Königreich[4]	Einkommens-abhängig	30 062	m	30 778	616 (1. Rückzahlungs-jahr für Abschlussjahr 2012) bis 1 560 (8. Rückzahlungsjahr für Abschlussjahr 2005)	Ja
Vereinigte Staaten[8]	Hypothekenähnlich und einkommens-abhängig	m	10 (hypothekenähn-liche Rückzahlung); 20 bis 25 (einkom-mensabhängige Rückzahlung; festge-legter Zeitraum)	24 448	m	Ja
Partnerländer						
Brasilien	m	m	m	m	m	m
Kolumbien	Hypothekenähnlich	a	Von der Studien-zeit entsprechend bis zur doppelten Studienzeit	18 982	m	Ja

1. Eher privatwirtschaftliche Darlehen mit staatlicher Bürgschaft als öffentliche Darlehen (Italien: Mehrzahl der Studiendarlehen). 2. Referenzjahr 2012/2013. 3. Enthält nur Informationen zum Anteil der Finanzhilfen seitens des Staates Kanada, d.h. 60 % der Studiendarlehen in den Provinzen, die sich am Canada Student Loans Program (CSLP) beteiligen. Ohne die Provinz Quebec (rund 25 % der kanadischen Bevölkerung), die sich nicht am CSLP beteiligt. 4. Referenzjahr 2014/2015. 5. Im Studienjahr 2012/2013 wurde neben Diákhitel1 eine neue Form von Studiendarlehen (Diákhitel2) eingeführt. Diákhitel2 darf nur für die Deckung der Studienkosten verwendet werden („Kostenerstattung" oder „Studiengebühr"), während Diákhitel1 für jeden Verwendungszweck genutzt werden kann (z.B. Deckung der Lebenshaltungskosten). 6. Förderfähigkeit: Income Contingent Student Loans (einkommensabhängige Studiendarlehen, Höchstalter 35 Jahre, höchstens 7. Einkommensdezil, mindestens 12 Credits mit mindestens 70 Punkten (von maximal 100 Punkten). General Installment Student Loans (allgemeine Ratenstudiendarlehen, Höchstalter 55 Jahre alt, Studierende und Graduierte, mindestens 8. Einkommensdezil, mindestens 12 Credits mit mindestens 70 Punkten (von maximal 100 Punkten). 7. Beinhaltet Kurzstudiengänge.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933285591

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

B 5

Tabelle B5.5 (Forts.)

Rückzahlung und verzögerte Rückzahlung öffentlicher Studiendarlehen an Studierende in Bachelor-, Master-, Promotions- oder gleichwertigen Studiengängen (Studienjahr 2013/2014)

Inländische Studierende, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP

	Verzögerte Rückzahlung				
	Bedingungen für verzögerte Rückzahlung/Rückzahlungserlass			Anteil der Studierenden, denen verzögerte Rückzahlung/Rückzahlungserlass gewährt wird	Anteil der Darlehen, die nicht zurückgezahlt werden
	Tod oder Erwerbsunfähigkeit des Absolventen	Finanzlage des Absolventen	Sonstige Bedingungen		
	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
OECD-Länder					
Australien	Tod	Insolvenz (Rückzahlungserlass)	Verzögerte Rückzahlung: Verringerung der verbindlichen HELP-Rückzahlungen für Absolventen bestimmter Fachrichtungen (die außerdem in entsprechenden Berufen tätig sind) und Absolventen, die eine entsprechende Berufstätigkeit aufnehmen oder an bestimmten Standorten arbeiten	Rückzahlungserlass: m, verzögerte Rückzahlung: 0,56 %	Rückzahlungserlass: 17 %, verzögerte Rückzahlung: 0,06 %
Belgien (fläm.)	a	a	a	a	a
Belgien (frz.)	m	m	m	m	m
Kanada[1,2,3]	a	Absolventen, die Schwierigkeiten haben, die monatlichen Canada-Student-Loan-Zahlungen zu leisten (abhängig von Einkommen und Familiengröße)		m	13 %
Dänemark[4]	a	Je nach Finanzlage, wenn der Absolvent keine sehr großen Schulden bei privaten Gläubigern hat. Wenn der Schuldner sehr hohe Schulden sowohl beim Staat (z. B. öffentliche Darlehen) als auch bei privatwirtschaftlichen Gläubigern hat, kann ein allgemeiner Schuldenerlass beantragt werden.		Nur sehr wenige	Ca. 1 %
Estland	Tod; Absolventen, die 80 %–100 % erwerbsunfähig sind		Absolventen mit einem schwerstbehinderten Kind	6 %	m
Finnland	a	a	a	a	1,5 %
Frankreich	m	m	m	m	m
Ungarn[5]	Tod; 100 % Erwerbsunfähigkeit des Absolventen		Ruhestandsstatus	0,035 % (Diákhitel1)	0,063 % (Diákhitel1)
Italien	m	m	m	m	m
Japan[4]	Tod; körperliche oder geistige Behinderung des Absolventen		Absolventen mit überragenden Ergebnissen, die Darlehen der Kategorie 1 erhielten	0,63 %	m
Korea[6]	a	Ab einem Alter von 65 Jahren und keinem Einkommen außer der staatlichen Rente, wenn das Einkommen unter einer bestimmten Schwelle liegt (Existenzgrundlage)	Zinsbefreit während des Militärdienstes (General Installment Student Loans, Income Contingent Student Loans)	m	m
Niederlande	a	Bedingung der Einkommensabhängigkeit gilt nicht für Promotionsstudierende		10 %	10 %
Neuseeland	Tod	Insolvenz		Unter 0,2 %	m
Norwegen	Tod oder Krankheit	Niedriges Einkommen oder Erwerbslosigkeit	Bei Geburt oder Betreuung kleiner Kinder	5 %	m
Slowakei[7]	m	m	m	m	1,08 %
Slowenien	a	a	a	a	a
Schweden[4]	Tod; zeitlich unbegrenztes Krankengeld bei niedrigem Einkommen		Ältere Menschen (65/68 Jahre)	2 %	7,3 %
Schweiz	m	m	m	m	m
Türkei	Tod; Erwerbsunfähigkeit wegen Behinderung			m	m
Ver. Königreich[4]	Tod		Darlehen werden 30 Jahre nach Studienabschluss abgeschrieben.	m	m
Vereinigte Staaten	Tod oder Erwerbsunfähigkeit	Absolventen, deren Darlehen von der Bundesregierung höher ist als ihr verfügbares Jahreseinkommen oder einen signifikanten Anteil ihres Jahreseinkommens darstellt	Absolventen, die eine Lehrtätigkeit aufnehmen und auch für eine bestimmte Zahl an Jahren im Lehrberuf bzw. im öffentlichen Dienst verbleiben, kann ein Teil ihrer Darlehen erlassen werden.	m	m
Partnerländer					
Brasilien	m	m	m	m	m
Kolumbien			Bei Abschluss eines Studiengangs, für den Ausbildungsdarlehen gewährt werden, und bei Erreichen der besten Ergebnisse in Saber-Pro-Tests	n	m

1. Eher privatwirtschaftliche Darlehen mit staatlicher Bürgschaft als öffentliche Darlehen (Italien: Mehrzahl der Studiendarlehen). 2. Referenzjahr 2012/2013. 3. Enthält nur Informationen zum Anteil der Finanzhilfen seitens des Staates Kanada, d. h. 60 % der Studiendarlehen in den Provinzen, die sich am Canada Student Loans Program (CSLP) beteiligen. Ohne die Provinz Quebec (rund 25 % der kanadischen Bevölkerung), die sich nicht am CSLP beteiligt. 4. Referenzjahr 2014/2015. 5. Im Studienjahr 2012/2013 wurde neben Diákhitel1 eine neue Form von Studiendarlehen (Diákhitel2) eingeführt. Diákhitel2 darf nur für die Deckung der Studienkosten verwendet werden („Kostenerstattung" oder „Studiengebühr"), während Diákhitel1 für jeden Verwendungszweck genutzt werden kann (z. B. Deckung der Lebenshaltungskosten). 6. Förderfähigkeit: Income Contingent Student Loans (einkommensabhängige Studiendarlehen, Höchstalter 35 Jahre, höchstens 7. Einkommensdezil, mindestens 12 Credits mit mindestens 70 Punkten (von maximal 100 Punkten). General Installment Student Loans (allgemeine Ratenstudiendarlehen, Höchstalter 55 Jahre alt, Studierende und Graduierte, mindestens 8. Einkommensdezil, mindestens 12 Credits mit mindestens 70 Punkten (von maximal 100 Punkten). 7. Beinhaltet Kurzstudiengänge.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933285591

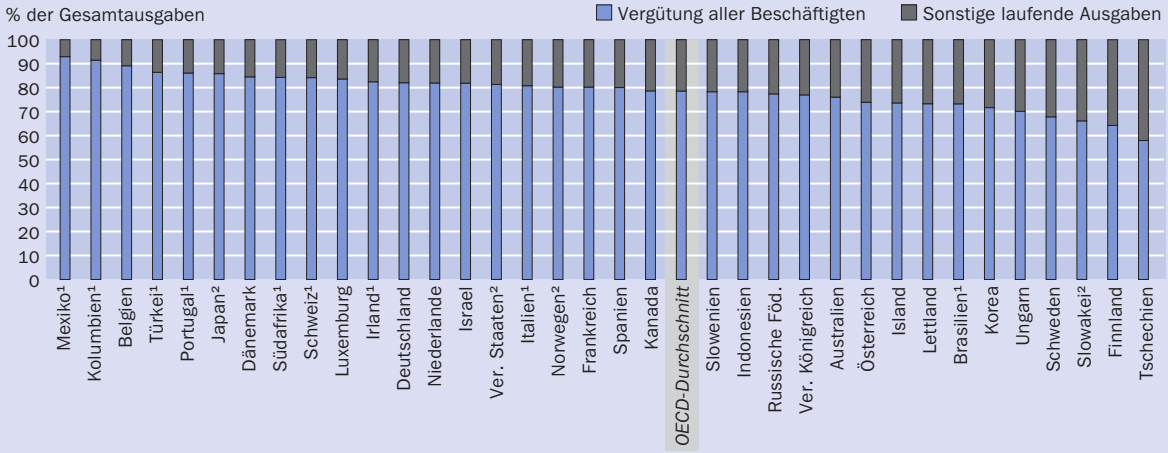
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Indikator B6
Wofür werden Finanzmittel im Bereich der Bildung ausgegeben?

- Rund 90 Prozent der Bildungsgesamtausgaben werden in den OECD-Ländern im Durchschnitt für laufende Ausgaben aufgewendet, und in den meisten OECD-Ländern trifft dies sowohl für den Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich zusammengenommen als auch für den Tertiärbereich zu.
- In zwei Drittel (24 vom 33) der OECD- und Partnerländer mit verfügbaren Daten ist der Anteil der Gesamtausgaben, der auf Investitionsausgaben entfällt, im Tertiärbereich höher als im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich zusammen. Grund hierfür könnte das Wachstum des Tertiärbereichs in den letzten Jahren und die daraus resultierende Notwendigkeit des Neubaus von Gebäuden sein.
- In den OECD- und Partnerländern mit verfügbaren Daten entfällt der Großteil der laufenden Ausgaben auf die Vergütung der im Bildungswesen Beschäftigten (Lehrkräfte und andere).

Abbildung B6.1

Aufteilung der laufenden Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich (2012)



1. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen. 2. Einige Bildungsstufen sind in anderen Bildungsstufen enthalten. Einzelheiten s. Erläuterung von „x" in Hinweise für den Leser.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils der Vergütung aller Beschäftigten im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich.
Quelle: OECD. Tabelle B6.2. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm.
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933284092

Kontext

Entscheidungen über die Zuweisung von Mitteln beeinflussen die materiellen Unterrichtsbedingungen und können sich auch auf die Art des Unterrichts auswirken.

Zwar können bei zunehmendem Druck auf die Bildungshaushalte durch die Kürzung von Investitionsausgaben (z. B. die Streichung von Schulneubauten) und einiger laufender Ausgaben (kein Kauf bestimmter Unterrichtsmaterialien) Einsparungen erzielt werden, die größten Auswirkungen auf die Gesamtausgaben haben jedoch Veränderungen der Ausgaben für Beschäftigte. Einsparungen durch die Kürzung von Gehältern und Leistungen oder eine Verringerung der Zahl an Lehrkräften und sonstigen Beschäftigten sind jedoch politisch unpopulär und möglicherweise kontraproduktiv, da so gute Lehrkräfte davon abgehalten werden, diesen Beruf zu ergreifen bzw. in diesem Beruf zu bleiben. Deshalb ist für die Verbesserung der Qualität des Bildungswesens neben einem effizienteren Management der materiellen Ressourcen ein gutes Personalmanagement von grundlegender Bedeutung. Die Verschiebung von Ausgaben wie die Anstellung neuer Lehrkräfte oder Gehaltserhöhungen ist eine weitere zeitlich begrenzte Maßnahme, um auf den Druck auf die öffentlichen Haushalte zu reagieren.

Dieser Indikator beschreibt die Ressourcen und Dienstleistungen, für die im Bildungsbereich Geld ausgegeben wird. Er zeigt die Unterschiede zwischen laufenden Ausgaben und Investitionsausgaben auf. Steigende Schüler-/Studierendenzahlen können sich auf die Investitionsausgaben auswirken, da sie häufig den Bau neuer Gebäude erforderlich machen. Dieser Indikator zeigt auch auf, wofür die laufenden Ausgaben eingesetzt werden – für die Vergütung von Beschäftigten im Bildungswesen oder sonstige Zwecke. Die laufenden Ausgaben werden hauptsächlich von den Gehältern der Lehrkräfte (s. Indikator D3), aber auch von den Ruhestandsregelungen, der Altersverteilung der Lehrkräfte sowie der Zahl der nicht unterrichtenden Beschäftigten im Bildungswesen beeinflusst. Außerdem wird in Bildungseinrichtungen nicht nur unterrichtet, sondern es werden auch sonstige Dienstleistungen wie z. B. Mahlzeiten, Transport, Wohnen und/oder Forschungstätigkeiten angeboten. All diese Ausgaben werden in diesem Indikator beschrieben.

Weitere wichtige Ergebnisse

- Der auf andere Zwecke als die Vergütung von Beschäftigten entfallende Teil der laufenden Ausgaben ist in fast allen Ländern mit Ausnahme von Brasilien und Island im Tertiärbereich am höchsten und beläuft sich im Durchschnitt der OECD-Länder auf 33 Prozent aller laufenden Ausgaben. In 5 OECD- und Partnerländern beträgt dieser Anteil mehr als 40 Prozent. Ein wesentlicher Grund hierfür könnten die im Vergleich mit den anderen Bildungsstufen höheren Kosten für die Einrichtung und Ausrüstung der Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich sein.

- Die OECD-Länder wenden im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich durchschnittlich 21 Prozent der laufenden Ausgaben für andere Zwecke als die Vergütung der im Bildungsbereich Beschäftigten auf. In den meisten Ländern gibt es zwischen Primar- und Sekundarbereich beim Anteil der laufenden Ausgaben für andere Zwecke als die Vergütung von im Bildungsbereich Beschäftigten nur geringe Unterschiede. In Dänemark, Südafrika, Tschechien und der Türkei jedoch beläuft sich der Unterschied auf mehr als 5 Prozentpunkte und in Indonesien, Irland und Luxemburg auf mehr als 10 Prozentpunkte.

- In fast allen Ländern, außer in Indonesien und Tschechien im Tertiärbereich, wird der Großteil der laufenden Ausgaben für die Vergütung von Beschäftigten aufgewendet. Nur Brasilien und Island wenden im Tertiärbereich mindestens 80 Prozent ihrer laufenden Ausgaben für die Vergütung von Beschäftigten auf. 19 Länder wenden ähnlich hohe Anteile ihrer laufenden Ausgaben für die Vergütung von Beschäftigten im Primar-, Sekundar- und nicht tertiären Bereich zusammen auf.

Analyse und Interpretationen

Laufende Ausgaben und Investitionsausgaben der Bildungseinrichtungen

Bildungsausgaben umfassen sowohl laufende als auch Investitionsausgaben. Laufende Ausgaben von Bildungseinrichtungen beinhalten finanzielle Aufwendungen für Ressourcen der Bildungseinrichtungen, die jedes Jahr für den laufenden Betrieb der Bildungseinrichtungen erforderlich sind. Dazu gehören beispielsweise die Vergütung von Lehrkräften und anderen Beschäftigten, die Instandhaltung von Schulgebäuden, Mahlzeiten für Schüler/Studierende oder die Miete von Schulgebäuden und anderen Einrichtungen. Investitionsausgaben von Bildungseinrichtungen sind Ausgaben für Sachmittel mit einer Nutzungsdauer von mehr als einem Jahr. Hierzu gehören beispielsweise Aufwendungen für den Bau, die Renovierung und größere Instandsetzungsarbeiten von Gebäuden.

Da Bildungsvermittlung sehr arbeitskräfteintensiv ist, entfällt der Großteil der Ausgaben auf laufende Ausgaben. 2012 entfielen im Durchschnitt der OECD-Länder mindestens rund 90 Prozent der Gesamtausgaben im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich zusammen und im Tertiärbereich auf laufende Ausgaben. Die laufenden Ausgaben machen in allen OECD- und Partnerländern auf allen Bildungsstufen mehr als 78 Prozent der Gesamtausgaben aus. Der Anteil variiert im Primarbereich zwischen 86 Prozent in Indonesien und fast 98 Prozent in Österreich, im Sekundarbereich von fast 86 Prozent in Portugal bis zu mehr als 98 Prozent in Österreich und Südafrika und im Tertiärbereich von 78 Prozent in der Türkei bis 97 Prozent in Belgien (Tab. B6.1 und B6.2 sowie Abb. B6.2).

Im OECD-Durchschnitt differiert der durchschnittliche Anteil der laufenden Ausgaben um 3 Prozentpunkte zwischen dem Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich zusammen (93,0 Prozent) und dem Tertiärbereich (90,0 Prozent). Dennoch kann es relativ große Unterschiede in den einzelnen Ländern zwischen den laufenden Ausgaben für den Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich zusammen und den Tertiärbereich geben. In den meisten Ländern ist der Anteil der laufenden Ausgaben für die erstgenannten Bildungsstufen höher als für den Tertiärbereich. Die größten Ausnahmen sind hier Finnland, Israel, die Niederlande, Norwegen, Portugal und Schweden, wo der Anteil der laufenden Ausgaben für den Tertiärbereich den Anteil im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bildungsbereich zusammen um mehr als 1 bis 4 Prozentpunkte übersteigt. Im Gegensatz hierzu übersteigt der Anteil der laufenden Ausgaben im Primar-, Sekundar- und

postsekundaren, nicht tertiären Bereich zusammen in Australien, Indonesien, Italien, Lettland, Polen, der Slowakei, Spanien, der Türkei und Ungarn den entsprechenden Anteil im Tertiärbereich um mindestens 5 Prozentpunkte.

Die Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern spiegeln wahrscheinlich die Organisation der einzelnen Bildungsstufen in dem jeweiligen Land sowie das Ausmaß wider, in dem steigende Schüler- und Studierendenzahlen den Neubau von Gebäuden, insbesondere im Tertiärbereich, erfordern. Die Investitionsausgaben für den Tertiärbereich belaufen sich in 5 Ländern auf mehr als 15 Prozent – in Indonesien mit 20,2 Prozent, Lettland mit 18,4 Prozent, Polen mit 18,4 Prozent, der Slowakei mit 18,8 Prozent und der Türkei mit 22,0 Prozent. Die Art und Weise, wie Länder Ausgaben im Zusammenhang mit Universitätsgebäuden verbuchen, könnte auch die Unterschiede beim Anteil der laufenden bzw. Investitionsausgaben im Tertiärbereich erklären. So können sich beispielsweise von Bildungseinrichtungen genutzte Gebäude und Grundstücke entweder im Besitz der Einrichtungen befinden, kostenlos von ihnen genutzt werden oder angemietet sein. Daher hängt die Höhe der laufenden und Investitionsausgaben zum Teil von der Art der Immobilienverwaltung in einem Land ab (s. Kasten B6.1 in *Bildung auf einen Blick 2012* [OECD, 2012]).

Aufteilung der laufenden Ausgaben

Die laufenden Ausgaben von Bildungseinrichtungen lassen sich in drei große, funktional definierte Kategorien unterteilen: die Vergütung der Lehrkräfte, die Vergütung der sonstigen Beschäftigten und sonstige laufende Ausgaben. Zu den sonstigen laufenden Ausgaben gehören beispielsweise die Ausgaben für Unterrichts- und Hilfsmaterial, die Instandhaltung von Bildungseinrichtungen, Mahlzeiten für Schüler/Studierende sowie Mietzahlungen für Gebäude und Ausrüstung der Bildungseinrichtungen. Die Höhe der Mittelzuteilung für jede einzelne dieser Kategorien wird in gewissem Maße durch die gegenwärtige und erwartete Entwicklung der Schüler-/Studierendenzahlen, die Gehälter der im Bildungsbereich Beschäftigten und die Kosten für die Instandhaltung und den Bau von Gebäuden und Einrichtungen der Bildungseinrichtungen beeinflusst. Auch wenn sich der Anteil der einzelnen Kategorien von Jahr zu Jahr nicht stark ändert, könnten sich entsprechende Entscheidungen der Länder nicht nur auf die Gesamthöhe der zugewiesenen Mittel, sondern auch auf die Anteile selbst auswirken.

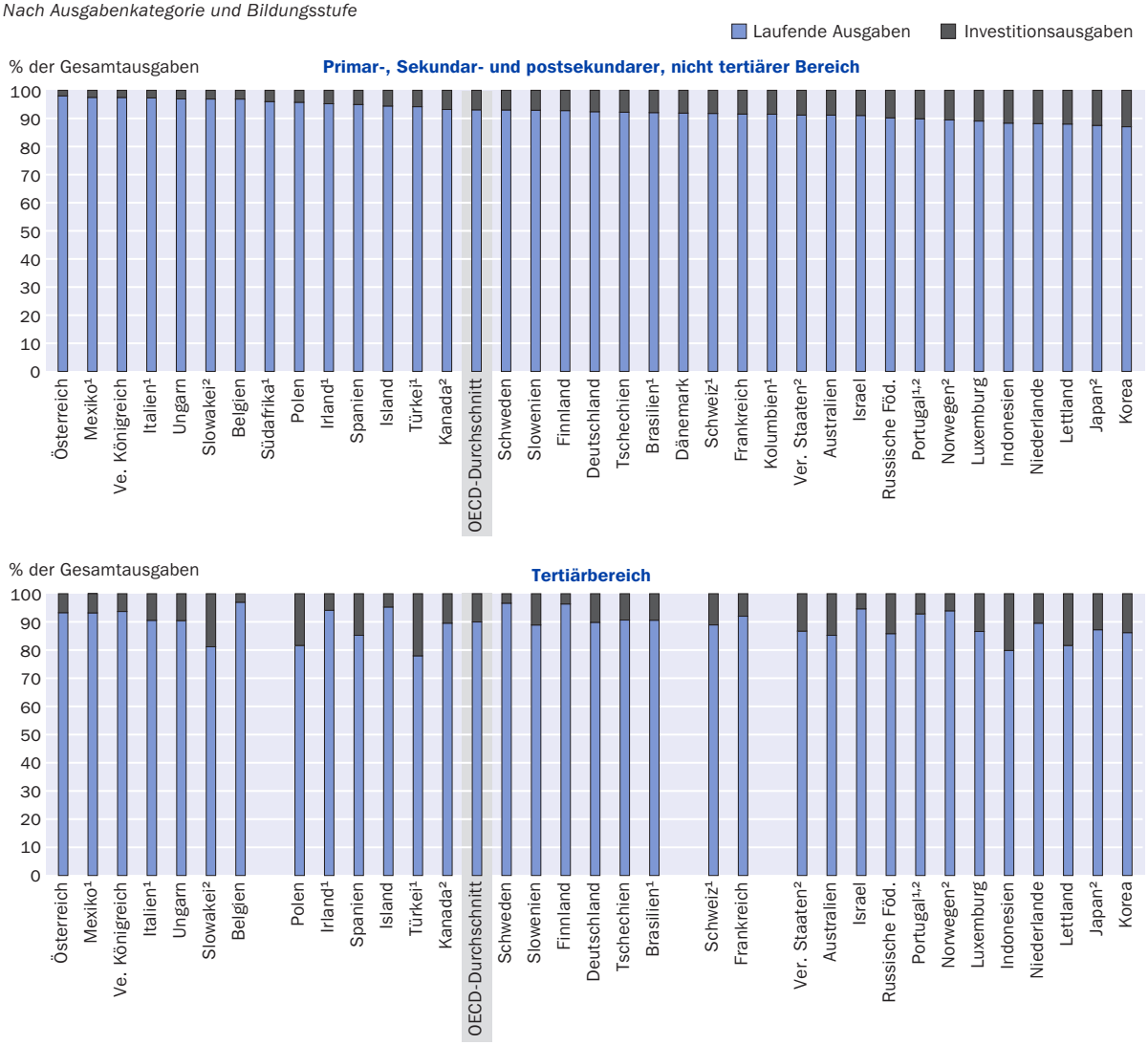
Im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich entfallen in den OECD-Ländern im Durchschnitt mehr als 62 Prozent der laufenden Ausgaben auf die Vergütung von Lehrkräften, mehr als 15 Prozent auf die Vergütung von sonstigen Beschäftigten und mehr als 21 Prozent auf andere Ausgaben als die Vergütung von Beschäftigten. Im Tertiärbereich entfallen in den OECD-Ländern im Durchschnitt fast 40 Prozent der laufenden Ausgaben auf die Vergütung von Lehrkräften, da höhere Anteile auf die Vergütung der sonstigen Beschäftigten (mehr als 26 Prozent) und auf sonstige laufende Ausgaben (rund 33 Prozent) entfallen.

Es gibt relativ große Unterschiede, wie sich die laufenden Ausgaben auf den Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bildungsbereich zusammen und den Tertiärbereich verteilen. In allen Ländern ist beispielsweise der auf die Vergütung von Lehrkräften entfallende Anteil im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bildungsbereich zusammen höher als im Tertiärbereich.

Abbildung B6.2

Aufteilung der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen in laufende Ausgaben und Investitionsausgaben (2012)

Nach Ausgabenkategorie und Bildungsstufe



1. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen (Italien: außer im Tertiärbereich). 2. Einige Bildungsstufen sind in anderen Bildungsstufen enthalten. Einzelheiten s. Erläuterung von „x" in Hinweise für den Leser.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils der laufenden Ausgaben im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bildungsbereich.

Quelle: OECD. Tabelle B6.2. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm.

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933284103

Der Prozentsatz der sonstigen laufenden Ausgaben beträgt in nur 4 Ländern für den Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich zusammen mehr als 30 Prozent – in Finnland (35,7 Prozent), der Slowakei (33,9 Prozent), Schweden (32,2 Prozent) und Tschechien (42,0 Prozent). Im Gegensatz dazu beträgt dieser Anteil im Tertiärbereich in mehr als der Hälfte der OECD-Länder mit verfügbaren Daten mehr als 30 Prozent und in nur 2 Ländern weniger als 20 Prozent – in Brasilien 18,9 Prozent und in Island 17,4 Prozent.

Der Unterschied bei den nicht auf die Vergütung der Beschäftigten entfallenden laufenden Ausgaben zwischen den Bildungsstufen spiegelt den unterschiedlichen Umfang

des Verwaltungsapparats auf diesen Bildungsstufen wider (z. B. die Mitarbeiterzahl oder die den Verwaltungsmitarbeitern zur Verfügung stehende Ausstattung). Dass die Kosten für Einrichtungen und Ausrüstung im Tertiärbereich höher sind als auf den anderen Bildungsstufen, ist zu erwarten. Die Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern bei der Vergütung der sonstigen Beschäftigten spiegeln wahrscheinlich wider, inwieweit in einem bestimmten Land im Bildungsbereich Beschäftigte wie z. B. Schulleiter, Beratungslehrer, Busfahrer, Schulkrankenschwestern, Hausmeister und Handwerker der Kategorie „nicht unterrichtende Beschäftigte" zugerechnet werden (s. Indikator D2). Die Vergütung der Beschäftigten in den Bereichen Forschung und Entwicklung im Tertiärbereich könnte auch teilweise die Unterschiede – zwischen den Ländern und den Bildungsstufen – bei den auf die Vergütung von Beschäftigten entfallenden Anteilen der laufenden Ausgaben erklären.

Definitionen

Investitionsausgaben beziehen sich auf Ausgaben für Sachwerte mit einer Lebensdauer von mehr als einem Jahr. Hierzu zählen u. a. die Ausgaben für Bau, Renovierung und größere Instandsetzungsarbeiten von Gebäuden sowie für die Neubeschaffung oder den Ersatz von Ausrüstungsgegenständen. Die hier ausgewiesenen Investitionsausgaben beziehen sich auf den Wert der in dem betreffenden Jahr erworbenen bzw. geschaffenen bildungsbezogenen Vermögenswerte, ausgedrückt in Höhe der Kapitalbildung, unabhängig davon, ob die Investitionsausgaben durch laufende Einnahmen oder Kreditaufnahmen finanziert wurden. Der Schuldendienst ist weder in den laufenden Ausgaben noch in den Investitionsausgaben enthalten.

Laufende Ausgaben beziehen sich auf Ausgaben für die im laufenden Haushaltsjahr verbrauchten Güter und Dienstleistungen, die immer wieder anfallen, um die Bereitstellung von Bildungsdienstleistungen aufrechtzuerhalten. Die laufenden Ausgaben der Bildungseinrichtungen beinhalten, abgesehen von den Personalausgaben, auch Ausgaben für per Auftrag vergebene oder zugekaufte Serviceleistungen (z. B. für die Instandhaltung von Schulgebäuden), zusätzliche Dienstleistungen (z. B. für die Zubereitung von Schulmahlzeiten) und Mietzahlungen für Schulgebäude und andere Einrichtungen. Diese Dienstleistungen werden von externen Anbietern erbracht, im Unterschied zu Leistungen, die von den Bildungsbehörden oder den Bildungseinrichtungen selbst mit eigenen Beschäftigten erbracht werden.

Angewandte Methodik

Die Daten beziehen sich auf das Haushaltsjahr 2012 und beruhen auf der von der OECD im Jahre 2014 durchgeführten UOE-Datenerhebung zur Bildungsstatistik (weitere Informationen s. Anhang 3 unter *www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm*).

Die Berechnungen beziehen sich auf die Ausgaben öffentlicher Bildungseinrichtungen bzw. soweit verfügbar auf die Ausgaben öffentlicher und privater Bildungseinrichtungen zusammen.

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

Weiterführende Informationen

OECD (2012), *Bildung auf einen Blick 2012 – OECD-Indikatoren*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.

Tabellen Indikator B6

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933285627

- Tabelle B6.1: Ausgaben von Bildungseinrichtungen im Primar- und Sekundarbereich, nach Ausgabenkategorie (2012)
- Tabelle B6.2: Ausgaben von Bildungseinrichtungen, nach Ausgabenkategorie und Bildungsstufe (2012)

Letzte Aktualisierung der Daten: 23. Oktober 2015.
Weitere Aktualisierungen im Internet unter: *http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en*.

B 6

Tabelle B6.1

Ausgaben von Bildungseinrichtungen im Primar- und Sekundarbereich, nach Ausgabenkategorie (2012)

Verteilung der mit Mitteln aus öffentlichen und privaten Quellen finanzierten Gesamtausgaben und der laufenden Ausgaben von Bildungseinrichtungen

	Primarbereich						Sekundarbereich					
	Prozentsatz der Gesamtausgaben		Prozentsatz der laufenden Ausgaben				Prozentsatz der Gesamtausgaben		Prozentsatz der laufenden Ausgaben			
	Laufende Ausgaben	Investitionsausgaben	Vergütung der Lehrkräfte	Vergütung der sonstigen Beschäftigten	Vergütung aller Beschäftigten	Sonstige laufende Ausgaben	Laufende Ausgaben	Investitionsausgaben	Vergütung der Lehrkräfte	Vergütung der sonstigen Beschäftigten	Vergütung aller Beschäftigten	Sonstige laufende Ausgaben
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OECD-Länder												
Australien	**91,3**	**8,7**	62,9	15,3	78,2	21,8	**90,8**	**9,2**	x(11)	x(11)	75,0	25,0
Österreich	**97,8**	**2,2**	62,0	13,3	75,3	24,7	**98,1**	**1,9**	66,9	6,9	73,8	26,2
Belgien[1]	**95,2**	**4,8**	67,5	21,6	89,1	10,9	**97,8**	**2,2**	71,3	17,9	89,2	10,8
Kanada[1,2]	**93,2**	**6,8**	63,7	15,0	78,6	21,4	**93,2**	**6,8**	63,7	15,0	78,6	21,4
Chile	**m**	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m	m	m	m
Tschechien	**90,1**	**9,9**	43,8	18,8	62,6	37,4	**93,0**	**7,0**	43,5	12,7	56,2	43,8
Dänemark	**90,1**	**9,9**	68,3	19,2	87,4	12,6	**93,4**	**6,6**	65,1	16,9	82,0	18,0
Estland	**m**	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m	m	m	m
Finnland[1]	**93,1**	**6,9**	54,5	10,4	64,8	35,2	**92,6**	**7,4**	50,6	13,4	64,0	36,0
Frankreich	**91,6**	**8,4**	56,3	21,3	77,6	22,4	**91,5**	**8,5**	57,9	23,6	81,5	18,5
Deutschland	**93,7**	**6,3**	x(5)	x(5)	82,2	17,8	**92,0**	**8,0**	x(11)	x(11)	82,7	17,3
Griechenland	**m**	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m	m	m	m
Ungarn	**96,9**	**3,1**	x(5)	x(5)	70,5	29,5	**97,0**	**3,0**	x(11)	x(11)	70,4	29,6
Island	**94,9**	**5,1**	x(5)	x(5)	74,1	25,9	**93,8**	**6,2**	x(11)	x(11)	73,2	26,8
Irland[3]	**94,6**	**5,4**	71,6	18,5	90,1	9,9	**95,6**	**4,4**	63,9	15,1	79,1	20,9
Israel	**90,0**	**10,0**	x(5)	x(5)	83,7	16,3	**92,5**	**7,5**	x(11)	x(11)	79,4	20,6
Italien[3]	**96,4**	**3,6**	62,0	21,0	83,0	17,0	**97,9**	**2,1**	61,9	19,8	81,7	18,3
Japan[1]	**86,9**	**13,1**	x(5)	x(5)	85,8	14,2	**88,0**	**12,0**	x(11)	x(11)	85,9	14,1
Korea	**87,1**	**12,9**	56,3	15,2	71,5	28,5	**87,0**	**13,0**	56,0	15,8	71,8	28,2
Luxemburg	**86,5**	**13,5**	71,8	5,6	77,4	22,6	**91,0**	**9,0**	77,1	11,1	88,2	11,8
Mexiko[3]	**97,5**	**2,5**	86,4	8,2	94,6	5,4	**97,4**	**2,6**	75,3	15,7	91,1	8,9
Niederlande	**88,3**	**11,7**	x(5)	x(5)	82,5	17,5	**88,0**	**12,0**	x(11)	x(11)	81,6	18,4
Neuseeland	**m**	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m	m	m	m
Norwegen[1]	**90,3**	**9,7**	x(5)	x(5)	80,6	19,4	**88,7**	**11,3**	x(11)	x(11)	80,0	20,0
Polen	**94,7**	**5,3**	x(1)	x(1)	x(1)	x(1)	**96,6**	**3,4**	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)
Portugal[1,3]	**96,1**	**3,9**	x(5)	x(5)	87,3	12,7	**85,7**	**14,3**	x(11)	x(11)	85,2	14,8
Slowakei[1]	**96,3**	**3,7**	49,7	13,3	63,0	37,0	**97,2**	**2,8**	54,1	13,5	67,5	32,5
Slowenien[1]	**93,1**	**6,9**	x(5)	x(5)	80,4	19,6	**92,8**	**7,2**	x(11)	x(11)	76,4	23,6
Spanien[1]	**95,0**	**5,0**	67,6	10,4	78,0	22,0	**94,9**	**5,1**	72,6	9,0	81,6	18,4
Schweden	**93,4**	**6,6**	52,9	16,6	69,5	30,5	**92,7**	**7,3**	51,1	15,3	66,4	33,6
Schweiz[1,3]	**90,3**	**9,7**	66,0	17,0	82,9	17,1	**92,9**	**7,1**	73,0	12,1	85,1	14,9
Türkei[3]	**95,4**	**4,6**	x(5)	x(5)	90,3	9,7	**93,5**	**6,5**	x(11)	x(11)	84,4	15,6
Ver. Königreich	**97,2**	**2,8**	68,8	9,5	78,4	21,6	**97,6**	**2,4**	65,1	10,8	75,9	24,1
Vereinigte Staaten	**91,2**	**8,8**	54,6	26,8	81,4	18,6	**91,2**	**8,8**	54,6	26,7	81,4	18,6
OECD-Durchschnitt	**92,9**	**7,1**	**62,5**	**15,6**	**79,3**	**20,7**	**93,2**	**6,8**	**62,4**	**15,1**	**78,2**	**21,8**
EU21-Durchschnitt	**93,7**	**6,3**	**61,3**	**15,3**	**77,7**	**22,3**	**94,0**	**6,0**	**61,6**	**14,3**	**76,9**	**23,1**
Partnerländer												
Argentinien	**m**	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m	m	m	m
Brasilien[2]	**91,4**	**8,6**	x(5)	x(5)	72,9	27,1	**92,5**	**7,5**	x(11)	x(11)	73,5	26,5
China	**m**	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m	m	m	m
Kolumbien[3,4]	**91,5**	**8,5**	81,7	9,7	91,5	8,5	**91,5**	**8,5**	81,7	9,7	91,5	8,5
Indien	**m**	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m	m	m	m
Indonesien[4]	**86,0**	**14,0**	x(5)	x(5)	84,6	15,4	**92,1**	**7,9**	x(11)	x(11)	68,6	31,4
Lettland	**87,9**	**12,1**	x(5)	x(5)	74,8	25,2	**88,1**	**11,9**	x(11)	x(11)	72,2	27,8
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[3]	**94,1**	**5,9**	77,4	4,6	82,0	18,0	**98,6**	**1,4**	82,6	4,6	87,2	12,8
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

1. Einige Bildungsstufen sind in anderen Bildungsstufen enthalten. Einzelheiten s. Erläuterung von „x" in Hinweise für den Leser. 2. Referenzjahr 2011.
3. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen. 4. Referenzjahr 2013.
Quelle: OECD. Argentinien, China, Indien, Indonesien, Kolumbien, Saudi-Arabien und Südafrika: Statistikinstitut der UNESCO. Lettland: Eurostat.
Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933285635
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle B6.2

Ausgaben von Bildungseinrichtungen, nach Ausgabenkategorie und Bildungsstufe (2012)

Verteilung der mit Mitteln aus öffentlichen und privaten Quellen finanzierten Gesamtausgaben und laufenden Ausgaben von Bildungseinrichtungen

	Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich						Tertiärbereich					
	Prozentsatz der Gesamtausgaben		Prozentsatz der laufenden Ausgaben				Prozentsatz der Gesamtausgaben		Prozentsatz der laufenden Ausgaben			
	Laufende Ausgaben	Investitionsausgaben	Vergütung der Lehrkräfte	Vergütung der sonstigen Beschäftigten	Vergütung aller Beschäftigten	Sonstige laufende Ausgaben	Laufende Ausgaben	Investitionsausgaben	Vergütung der Lehrkräfte	Vergütung der sonstigen Beschäftigten	Vergütung aller Beschäftigten	Sonstige laufende Ausgaben
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OECD-Länder												
Australien	**91,2**	**8,8**	x(5)	x(5)	76,0	24,0	**85,2**	**14,8**	x(11)	x(11)	62,4	37,6
Österreich	**98,0**	**2,0**	65,2	8,7	73,9	26,1	**93,3**	**6,7**	59,8	5,0	64,9	35,1
Belgien	**96,9**	**3,1**	69,9	19,2	89,1	10,9	**97,0**	**3,0**	49,0	28,4	77,4	22,6
Kanada[1,2]	**93,2**	**6,8**	63,7	15,0	78,6	21,4	**89,5**	**10,5**	38,2	28,3	66,5	33,5
Chile	**m**	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m	m	m	m
Tschechien	**92,2**	**7,8**	43,6	14,4	58,0	42,0	**90,6**	**9,4**	25,2	15,4	40,6	59,4
Dänemark	**91,9**	**8,1**	66,6	17,9	84,5	15,5	**m**	**m**	m	m	m	m
Estland	**m**	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m	m	m	m
Finnland	**92,8**	**7,2**	51,9	12,4	64,3	35,7	**96,4**	**3,6**	33,8	28,9	62,7	37,3
Frankreich	**91,6**	**8,4**	57,3	22,9	80,2	19,8	**92,0**	**8,0**	39,7	38,6	78,4	21,6
Deutschland	**92,4**	**7,6**	x(5)	x(5)	82,1	17,9	**89,8**	**10,2**	x(11)	x(11)	66,7	33,3
Griechenland	**m**	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m	m	m	m
Ungarn	**96,9**	**3,1**	x(5)	x(5)	70,1	29,9	**90,5**	**9,5**	x(11)	x(11)	60,5	39,5
Island	**94,4**	**5,6**	x(5)	x(5)	73,6	26,4	**95,3**	**4,7**	x(11)	x(11)	82,6	17,4
Irland[3]	**95,2**	**4,8**	65,8	16,6	82,4	17,6	**94,1**	**5,9**	43,2	28,6	71,9	28,1
Israel	**91,0**	**9,0**	x(5)	x(5)	81,9	18,1	**94,6**	**5,4**	x(11)	x(11)	70,9	29,1
Italien[3,4]	**97,3**	**2,7**	60,5	20,4	80,8	19,2	**90,5**	**9,5**	33,3	29,5	62,9	37,1
Japan[2]	**87,5**	**12,5**	x(5)	x(5)	85,8	14,2	**87,2**	**12,8**	x(11)	x(11)	59,6	40,4
Korea	**87,0**	**13,0**	56,1	15,6	71,7	28,3	**86,2**	**13,8**	34,9	19,5	54,4	45,6
Luxemburg[3]	**89,1**	**10,9**	74,8	8,8	83,6	16,4	**86,6**	**13,4**	16,5	50,0	66,4	33,6
Mexiko[3]	**97,5**	**2,5**	81,1	11,8	92,9	7,1	**93,2**	**6,8**	61,7	15,3	77,0	23,0
Niederlande	**88,1**	**11,9**	x(5)	x(5)	81,9	18,1	**89,5**	**10,5**	x(11)	x(11)	70,3	29,7
Neuseeland	**m**	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m	m	m	m
Norwegen[2]	**89,4**	**10,6**	x(5)	x(5)	80,2	19,8	**93,9**	**6,1**	x(11)	x(11)	68,1	31,9
Polen	**95,7**	**4,3**	x(1)	x(1)	x(1)	x(1)	**81,6**	**18,4**	x(11)	x(11)	75,7	24,3
Portugal[2,3]	**89,8**	**10,2**	x(5)	x(5)	86,1	13,9	**92,8**	**7,2**	x(11)	x(11)	70,8	29,2
Slowakei[2]	**96,9**	**3,1**	52,7	13,4	66,1	33,9	**81,2**	**18,8**	31,5	22,2	53,7	46,3
Slowenien	**92,9**	**7,1**	x(5)	x(5)	78,3	21,7	**88,9**	**11,1**	x(11)	x(11)	72,9	27,1
Spanien	**94,9**	**5,1**	70,5	9,6	80,0	20,0	**85,2**	**14,8**	54,1	21,4	75,5	24,5
Schweden	**93,0**	**7,0**	52,0	15,8	67,8	32,2	**96,6**	**3,4**	x(11)	x(11)	64,3	35,7
Schweiz[3]	**91,8**	**8,2**	69,9	14,2	84,2	15,8	**88,9**	**11,1**	49,4	27,3	76,7	23,3
Türkei[3]	**94,2**	**5,8**	x(5)	x(5)	86,4	13,6	**78,0**	**22,0**	x(11)	x(11)	62,4	37,6
Ver. Königreich	**97,4**	**2,6**	66,7	10,3	77,0	23,0	**93,7**	**6,3**	35,6	28,1	63,6	36,4
Vereinigte Staaten[2]	**91,2**	**8,8**	54,6	26,7	81,4	18,6	**86,7**	**13,3**	29,4	35,4	64,8	35,2
OECD-Durchschnitt	**93,0**	**7,0**	**62,4**	**15,2**	**78,6**	**21,4**	**90,0**	**10,0**	**39,7**	**26,4**	**67,1**	**32,9**
EU21-Durchschnitt	**93,8**	**6,2**	**61,4**	**14,6**	**77,0**	**23,0**	**90,6**	**9,4**	**38,3**	**26,9**	**66,6**	**33,4**
Partnerländer												
Argentinien	**m**	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m	m	m	m
Brasilien[3]	**92,1**	**7,9**	x(5)	x(5)	73,2	26,8	**90,6**	**9,4**	x(11)	x(11)	81,1	18,9
China	**m**	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m	m	m	m
Kolumbien[3,5]	**91,5**	**8,5**	81,7	9,7	91,5	8,5	**m**	**m**	m	m	m	m
Indien	**m**	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m	m	m	m
Indonesien[5]	**88,3**	**11,7**	x(5)	x(5)	78,3	21,7	**79,8**	**20,2**	x(11)	x(11)	31,2	68,8
Lettland	**88,0**	**12,0**	x(5)	x(5)	73,3	26,7	**81,6**	**18,4**	x(11)	x(11)	64,7	35,3
Russische Föd.	**90,2**	**9,8**	x(5)	x(5)	77,4	22,6	**85,8**	**14,2**	x(11)	x(11)	62,9	37,1
Saudi-Arabien[3,5]	**m**	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m	m	m	m
Südafrika[3]	**96,0**	**4,0**	79,7	4,6	84,3	15,7	**m**	**m**	m	m	m	m
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

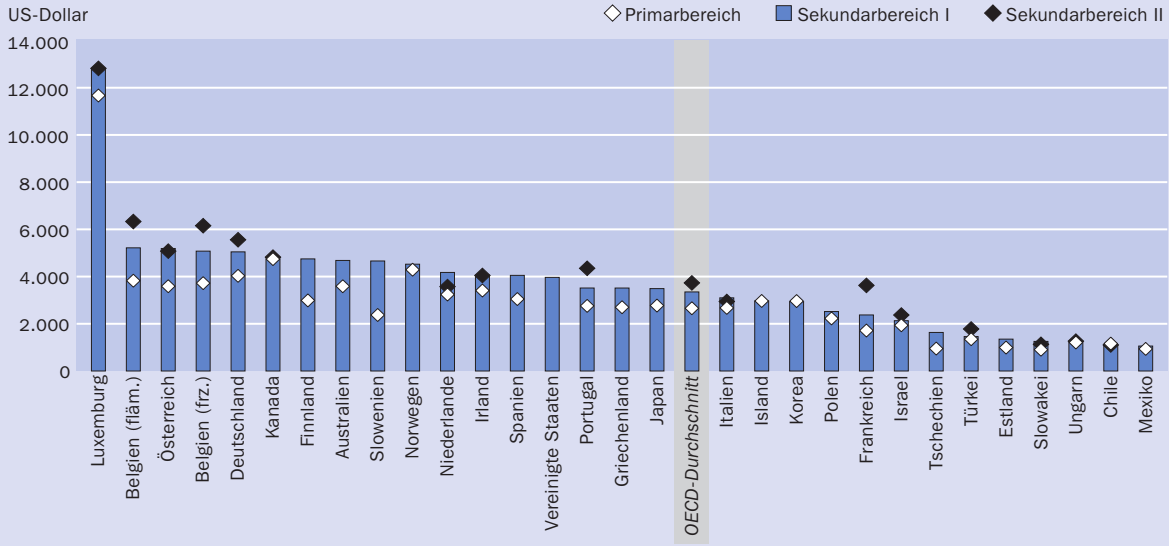
1. Referenzjahr 2011. 2. Einige Bildungsstufen sind in anderen Bildungsstufen enthalten. Einzelheiten s. Erläuterung von „x" in Hinweise für den Leser.
3. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen (Italien und Vereinigtes Königreich: außer im Tertiärbereich; Luxemburg: nur im Tertiärbereich). 4. Ohne Kurzstudiengänge. 5. Referenzjahr 2013.
Quelle: OECD. Argentinien, China, Indien, Indonesien, Kolumbien, Saudi-Arabien und Südafrika: Statistikinstitut der UNESCO. Lettland: Eurostat.
Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933285646
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Indikator B7
Welche Faktoren beeinflussen die Höhe der Bildungsausgaben?

- Vier Faktoren beeinflussen die Bildungsausgaben in Bezug auf die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler: die Unterrichtszeit der Schüler, die Zahl der von den Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden, die Gehälter der Lehrkräfte und die geschätzte Klassengröße. Somit können gleich hohe Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler auf völlig unterschiedlichen Kombinationen dieser vier Faktoren beruhen.
- In den meisten Ländern steigen die Gehaltskosten der Lehrkräfte mit der Bildungsstufe, auf der sie unterrichten.
- Zwischen 2010 und 2013 stiegen in der Mehrzahl der Länder die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler im Primar- und Sekundarbereich I. Durchschnittlich stiegen sie im Primarbereich um 2,6 Prozent (von 2.550 US-Dollar auf 2.616 US-Dollar) und im Sekundarbereich I um 1,0 Prozent (von 3.185 US-Dollar auf 3.214 US-Dollar).

Abbildung B7.1

Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler, nach Bildungsstufe (2013)
In US-Dollar



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler im Sekundarbereich I.
Quelle: OECD. Tabelle B7.1. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm.
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933284112

Kontext

Die Regierungen interessieren sich inzwischen verstärkt für das Verhältnis zwischen den in Bildung investierten Ressourcen und den erzielten Lernergebnissen. Sie wollen die Bevölkerung mit mehr und besserer Bildung versorgen, während sie gleichzeitig sicherstellen müssen, dass die öffentlichen Mittel effizient eingesetzt werden,

besonders in Zeiten, in denen bei den öffentlichen Haushalten immer mehr gespart wird. Die Vergütung der Lehrkräfte ist in der Regel der größte Ausgabenposten im Bildungswesen und somit auch der Ausgaben pro Schüler (s. Indikator B6). Die Gehaltskosten der Lehrkräfte sind eine Funktion der Unterrichtszeit der Schüler, der Zahl der von den Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden, der Gehälter der Lehrkräfte und der Zahl der zum Unterrichten der Schüler benötigten Lehrkräfte, die von der geschätzten Klassengröße abhängt (Kasten B7.1).

Unterschiede in den einzelnen Ländern bei diesen vier Faktoren können Unterschiede im Ausgabenniveau pro Schüler erklären. Ebenso kann ein bestimmtes Ausgabenniveau mit verschiedenen Kombinationen dieser Faktoren in Verbindung stehen. Dieser Indikator befasst sich damit, wie Länder ihre Mittel im Primar- und Sekundarbereich einsetzen, und untersucht, wie sich Veränderungen der bildungspolitischen Entscheidungen hinsichtlich dieser vier Faktoren zwischen den Jahren 2005, 2010 und 2013 auf die Höhe der Gehaltskosten der Lehrkräfte ausgewirkt haben. Manchmal sind diese Veränderungen jedoch nicht unbedingt das Ergebnis bildungspolitischer Entscheidungen, sondern ergeben sich eher aus demografischen Veränderungen, wie z. B. sinkenden Schülerzahlen. So würde sich beispielsweise in den Ländern, die in den letzten Jahren zurückgehende Schülerzahlen haben, auch die Klassengröße verringern (bei sonst gleichbleibenden Faktoren), außer die Zahl der Lehrkräfte ginge gleichzeitig zurück.

Weitere wichtige Ergebnisse

- Einem ähnlichen Ausgabenniveau verschiedener Länder können ganz unterschiedliche bildungspolitische Entscheidungen zugrunde liegen. Dies ist einer der Gründe, weshalb es keinen unmittelbaren Zusammenhang zwischen den Gesamtausgaben für Bildung und den Leistungen der Schüler gibt. So waren beispielsweise 2013 in Kanada und Österreich im Sekundarbereich II die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler ähnlich hoch – sie lagen in beiden Ländern über dem Durchschnitt. In Österreich war dies das Ergebnis einer Kombination aus Gehaltskosten der Lehrkräfte und einer Zahl der Unterrichtsstunden der Schüler, die über dem Durchschnitt lagen, sowie von den Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden und einer geschätzten Klassengröße, die unter dem Durchschnitt lagen. In Kanada hingegen war dies zum Großteil ein Ergebnis überdurchschnittlich hoher Gehälter der Lehrkräfte und – in geringerem Ausmaß – einer unterdurchschnittlich großen geschätzten Klassengröße, wobei diese Effekte etwas durch die überdurchschnittlich hohe Zahl der von den Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden und die unterdurchschnittliche Unterrichtszeit der Schüler ausgeglichen wurde.
- Die Gehälter der Lehrkräfte erweisen sich auf allen Bildungsstufen am häufigsten als wichtigster Faktor für den Unterschied zu den durchschnittlichen Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler, die geschätzte Klassengröße ist der zweitwichtigste Faktor.
- Die Gehälter der Lehrkräfte erweisen sich weniger häufig als wichtigster Faktor für den Unterschied zu den durchschnittlichen Gehaltskosten der Lehrkräfte, wenn man den unterschiedlichen Wohlstand der einzelnen Länder berücksichtigt.

Entwicklungstendenzen

Die gestiegenen Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler zwischen 2010 und 2013 wurden hauptsächlich durch die Veränderung zweier Faktoren beeinflusst: der Gehälter der Lehrkräfte und der geschätzten Klassengröße. In diesem Zeitraum sanken die Gehälter der Lehrkräfte in den Ländern, für die Daten für beide Jahre zur Verfügung stehen, im Primar- und Sekundarbereich um durchschnittlich weniger als 1 Prozent, während die geschätzte Klassengröße im Primarbereich um durchschnittlich 1 Prozent zurückging, im Sekundarbereich I jedoch um mehr als 10 Prozent stieg. Die Veränderungen bei den zwei anderen Faktoren, der Unterrichtszeit der Schüler und den von den Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden, waren in den meisten Ländern geringer, aber der Durchschnitt wird hier durch große Veränderungen in einigen Ländern beeinflusst. Die von den Lehrkräften im Sekundarbereich I zu unterrichtenden Zeitstunden veränderten sich in diesem Zeitraum am stärksten, sie stiegen in den Ländern mit verfügbaren Daten für beide Jahre im Durchschnitt um 2,9 Prozent.

In ungefähr gleich vielen Ländern wurden zwischen 2010 und 2013 im Primar- und Sekundarbereich I gleichzeitig die Gehälter der Lehrkräfte und/oder die geschätzte Klassengröße erhöht bzw. reduziert. Diese Veränderungen führten in der Mehrzahl der Länder und im Durchschnitt der Länder mit verfügbaren Daten für beide Jahre zu einem Anstieg der Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler. In einigen Ländern sanken die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler jedoch während dieses Zeitraums, am stärksten in Portugal und Spanien mit mindestens rund 15 Prozent sowohl im Primar- als auch Sekundarbereich I. In beiden Ländern ist eine Kombination aus gesunkenen Gehältern der Lehrkräfte und gestiegener geschätzter Klassengröße der Hauptgrund für die gesunkenen Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler. Auch einige andere Länder haben seit 2005 Reformen durchgeführt, die sich auf die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler auswirkten. So wurde beispielsweise in Ungarn 2006 die Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden für den Sekundarbereich erhöht, was die Zahl der auf dieser Bildungsstufe benötigten Lehrkräfte senkte. Das wiederum senkte die Ausgaben für die Gehälter der Lehrkräfte. In Italien gab es eine Reform der Klassengröße, bei der die Zahl der Schüler pro Klasse leicht erhöht wurde. Dies führte zu einer Senkung der Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler (s. Tab. B7.5 in *Bildung auf einen Blick 2012* [OECD, 2012]).

Analyse und Interpretationen

Unterschiede in den Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler auf den einzelnen Bildungsstufen

Die Ausgaben pro Schüler spiegeln strukturelle und institutionelle Faktoren in Bezug auf die Organisation der Schulen und die Lehrpläne wider. Ausgaben lassen sich aufgliedern in die Vergütung von Lehrkräften und andere Ausgaben (definiert als alle sonstigen Ausgaben abgesehen von der Vergütung der Lehrkräfte). Die Vergütung der Lehrkräfte ist in der Regel der größte Ausgabenposten im Bildungswesen. Somit bildet die Vergütung der Lehrkräfte geteilt durch die Zahl der Schüler (hier als „Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler“ bezeichnet) den größten Posten der Ausgaben pro Schüler.

Kasten B7.1

Verhältnis zwischen den Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler und der Unterrichtszeit der Schüler, den zu unterrichtenden Zeitstunden der Lehrkräfte, den Gehältern der Lehrkräfte und der geschätzten Klassengröße

Eine Möglichkeit, die Faktoren zu analysieren, die sich auf die Ausgaben pro Schüler auswirken, und das Ausmaß ihrer jeweiligen Auswirkung zu bestimmen, ist ein Vergleich der Unterschiede zwischen den nationalen Zahlen und dem OECD-Durchschnitt. Bei dieser Analyse werden die Unterschiede bei den Ausgaben pro Schüler zwischen den einzelnen Ländern und dem OECD-Durchschnitt ermittelt und anschließend der Beitrag der verschiedenen Faktoren zu diesem Unterschied berechnet.

Dieses Vorgehen basiert auf einer mathematischen Korrelation zwischen den einzelnen berücksichtigten Faktoren und greift die in der kanadischen Publikation Education Statistics Bulletin (2005) vorgestellte Methode auf (s. Erläuterungen in Anhang 3). Bildungsausgaben sind mathematisch gesehen mit Faktoren verknüpft, die im Zusammenhang mit dem schulischen Umfeld eines Landes stehen (der Zahl der Unterrichtszeitstunden der Schüler, der Zahl der von den Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden, der geschätzten Klassengröße), und einem Faktor in Bezug auf die Lehrkräfte (das gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehalt).

Die Ausgaben werden aufgegliedert in die Vergütung der Lehrkräfte und sonstige Ausgaben (definiert als alle sonstigen Ausgaben abgesehen von der Vergütung der Lehrkräfte). Die „Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler“ (GKLS), d. h. die Vergütung der Lehrkräfte geteilt durch die Anzahl der Schüler, werden folgendermaßen ermittelt:

$$GKLS = GEHL \times UntZS \times \frac{1}{UntZL} \times \frac{1}{GKl} = \frac{GEHL}{SLR}$$

GEHL: Gehälter der Lehrkräfte (angesetzt anhand des gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehalts nach 15 Jahren Berufserfahrung)
UntZS: Unterrichtszeit der Schüler (angesetzt als die jährliche Zahl an Zeitstunden, die Schüler pro Jahr unterrichtet werden sollen)
UntZL: Unterrichtszeit der Lehrkräfte (angesetzt als Zahl der von Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden pro Jahr)
GKl: Größe der Klasse, eine Näherungsgröße für die Größe der Klasse
SLR: Schüler-Lehrkräfte-Relation

Mit Ausnahme der Größe der Klasse (die im Sekundarbereich II nicht berechnet wird, da sie schwer zu definieren und zu vergleichen ist, weil Schüler je nach Fach eventuell in verschiedenen Klassen unterrichtet werden) können die Werte für die verschiedenen Variablen aus den in *Bildung auf einen Blick* veröffentlichten Indikatoren (Kapitel D) entnommen werden. Zur Durchführung der Analyse wird jedoch ausgehend von der Schüler-Lehrkräfte-Relation und der Zahl der Unterrichtszeitstunden der Schüler und der Zahl der von den Lehrkräften zu unterrichtenden Zeit-

stunden eine „geschätzte“ Klassengröße berechnet (s. Kasten D2.2). Da dies nur eine Näherungsgröße ist, sollte sie mit Vorsicht interpretiert werden.

Mithilfe dieser mathematischen Gleichung und eines Vergleichs der Werte für diese vier Faktoren in einem bestimmten Land mit dem OECD-Durchschnitt lässt sich sowohl der direkte als auch der indirekte Beitrag jedes einzelnen dieser vier Faktoren zum Unterschied in den Gehaltskosten pro Schüler zwischen einem bestimmten Land und dem OECD-Durchschnitt bestimmen (weitere Informationen s. Anhang 3). Wenn beispielsweise nur zwei Faktoren zusammenwirken und ein Arbeiter einen um 10 Prozent höheren Stundenlohn erhält, während er gleichzeitig die Zahl seiner Arbeitsstunden um 20 Prozent erhöht, dann erhöht sich sein Lohn um 32 Prozent, und zwar aufgrund des direkten Beitrags jeder dieser beiden Variablen (0,1 + 0,2) sowie des indirekten Beitrags dieser Variablen aufgrund der Kombination dieser beiden Faktoren (0,1 × 0,2). Um das Wohlstandsgefälle zwischen den einzelnen Ländern bei einem Vergleich der Gehaltskosten pro Schüler zu berücksichtigen, können die Gehaltskosten pro Schüler ebenso wie die Gehälter der Lehrkräfte durch das BIP pro Kopf dividiert werden (ausgehend von der Annahme, dass das BIP pro Kopf eine Näherungsgröße für den Wohlstand eines Landes ist). So können die „relativen“ Gehaltskosten pro Schüler einzelner Länder miteinander verglichen werden (s. Tabellen in *Bildung auf einen Blick 2013* im Internet).

Die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler werden auf der Grundlage von theoretischen Werten berechnet: die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter der Lehrkräfte an einem bestimmten Punkt der Gehaltsskala, die theoretische Unterrichtszeit der Schüler und die gesetzlich bzw. vertraglich festgelegten von den Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden sowie die geschätzte Klassengröße. Infolgedessen kann diese Kenngröße von den tatsächlichen Gehaltskosten der Lehrkräfte als Ergebnis der Kombination der tatsächlichen Durchschnittswerte dieser vier Faktoren abweichen. Dies erklärt auch zumindest teilweise die Unterschiede zwischen diesem Indikator und den Indikatoren B1, B2, B3 und B6, die sich auf die tatsächlichen Ausgaben und die tatsächliche Schülerzahl auf jeder Bildungsstufe beziehen.

Die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler ergeben sich aus der Unterrichtszeit der Schüler, der Zahl der von den Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden, den Gehältern der Lehrkräfte und der Zahl der zum Unterrichten der Schüler benötigten Lehrkräfte, die von der geschätzten Klassengröße abhängt (Kasten B7.1). Daher können Unterschiede bei diesen vier Faktoren in den einzelnen Ländern Unterschiede im jeweiligen Ausgabenniveau erklären. Ebenso kann ein bestimmtes Ausgabenniveau das Ergebnis verschiedener Kombinationen dieser Faktoren sein.

Die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler haben in allen OECD-Ländern eines gemeinsam: In der Regel steigen sie mit der Höhe der Bildungsstufe, auf der unterrichtet wird. In manchen Ländern jedoch sind sie im Sekundarbereich II niedriger als im Sekundarbereich I. So lagen 2013 in den OECD-Ländern mit verfügbaren Daten für die unterschiedlichen Bildungsstufen die durchschnittlichen Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler im Primarbereich bei 2.677 US-Dollar, im Sekundarbereich I bei 3.350 US-Dollar und im Sekundarbereich II bei 3.749 US-Dollar (Abb. B7.1).

Unterschiede in den Gehaltskosten der Lehrkräfte zwischen den einzelnen OECD-Ländern

Die Unterschiede zwischen den einzelnen Bildungsstufen bei den Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler variieren signifikant zwischen den einzelnen Ländern. 2013 lag der Unterschied zwischen diesen drei Bildungsstufen in Chile, Island, Kanada, Mexiko und Ungarn bei weniger als 100 US-Dollar, aber in Frankreich bei mehr als 1.900 US-Dollar und in Belgien (fläm. und frz.) und Slowenien bei mehr als 2.000 US-Dollar (Tab. B7.1 und Abb. B7.1).

Diese Steigerung der Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler mit steigender Bildungsstufe ist zum Teil auf steigende Gehälter der Lehrkräfte und die zunehmende Zahl an Unterrichtsstunden für Schüler auf den höheren Bildungsstufen zurückzuführen. 2013 reichten die durchschnittlichen Gehälter der Lehrkräfte in der OECD von 41.864 US-Dollar im Primarbereich über 43.634 US-Dollar im Sekundarbereich I bis zu 45.701 US-Dollar im Sekundarbereich II. Gleichzeitig reichte die Bandbreite der jährlichen Zahl an Unterrichtszeitstunden im OECD-Durchschnitt von 794 Stunden im Primarbereich über 905 Stunden im Sekundarbereich I bis zu 929 Stunden im Sekundarbereich II. Der Anstieg hängt auch damit zusammen, dass die Zahl der von den Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden mit steigender Bildungsstufe im Allgemeinen abnimmt, was impliziert, dass mehr Lehrkräfte für den Unterricht einer bestimmten Schülerzahl notwendig sind (2013 nahm der OECD-Durchschnitt der jährlich zu unterrichtenden Zeitstunden von 772 Stunden im Primarbereich auf 694 Stunden im Sekundarbereich I und 643 im Sekundarbereich II ab). Größere Klassen auf den höheren Bildungsstufen führen jedoch tendenziell zu niedrigeren Gehaltskosten pro Schüler (der OECD-Durchschnitt der geschätzten Klassengröße steigt von 15,2 Schülern im Primarbereich über 17,3 Schüler im Sekundarbereich I auf 17,6 Schüler im Sekundarbereich II) (Tab. B7.2a und B7.2b sowie Tab. B7.2c im Internet).

Veränderung der Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler zwischen 2010 und 2013

Die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler auf einer bestimmten Bildungsstufe variieren auch im Laufe der Zeit. Diese Veränderungen der Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler werden nur für den Primarbereich und Sekundarbereich I analysiert, da für den Sekundarbereich II keine Trenddaten vorliegen. Außerdem beschränkt sich die Analyse auf Länder mit verfügbaren Daten sowohl für 2010 als auch 2013 (24 Länder für den Primarbereich bzw. 23 Länder für den Sekundarbereich I), denn vergleichbare Daten für einen längeren Zeitraum (für 2005, 2010 und 2013) liegen nur für weniger Länder vor.

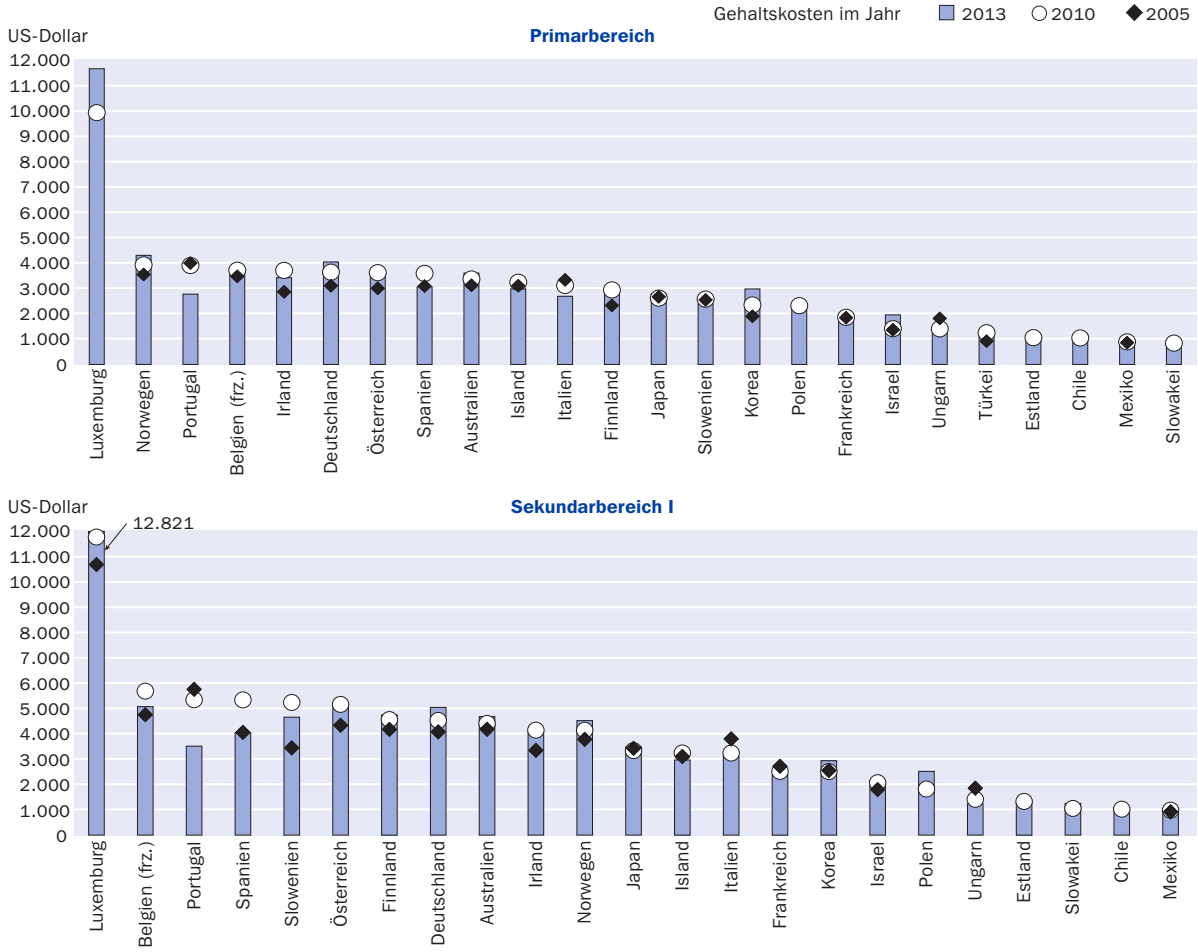
Die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler stiegen zwischen 2010 und 2013 im Durchschnitt in den Ländern mit verfügbaren Daten für beide Jahre sowohl im Primarbereich als auch im Sekundarbereich I leicht an (um weniger als 3 Prozent), von 2.550 US-Dollar auf 2.616 US-Dollar im Primarbereich und von 3.185 US-Dollar auf 3.215 Dollar im Sekundarbereich I (Abb. B7.2).

In den meisten Ländern stiegen die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler zwischen 2010 und 2013 auf beiden Bildungsstufen. Diese Steigerungen betrugen bis zu mindestens 25 Prozent in Korea im Primarbereich und mehr als 35 Prozent in Israel sowie in Polen im Sekundarbereich I (Abb. B7.3).

Abbildung B7.2

Veränderung der Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler im Primar- und Sekundarbereich I (2005, 2010 und 2013)

In US-Dollar



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler im Jahr 2010.

Quelle: OECD. Tabellen B7.3 und B7.4. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm.

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933284120

In einer signifikanten Zahl von Ländern sanken jedoch die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler zwischen 2010 und 2013, insbesondere in Portugal (um 29 Prozent im Primarbereich und um 34 Prozent im Sekundarbereich I) und Spanien (um rund 15 Prozent im Primarbereich und um 24 Prozent im Sekundarbereich I). Eine Abnahme der Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler in Höhe von mindestens 10 Prozent bis zu 15 Prozent war auch im Primarbereich in Italien und Ungarn zu beobachten sowie in Belgien (frz.), Slowenien und Ungarn im Sekundarbereich I (Abb. B7.2).

Auswirkungen der Gehälter der Lehrkräfte und der Klassengröße auf die Gehälter der Lehrkräfte pro Schüler

Von den vier für die Höhe der Gehaltskosten der Lehrkräfte entscheidenden Faktoren sind zwei maßgeblich für die großen Unterschiede bei den Gehaltskosten verantwortlich: die Gehaltskosten der Lehrkräfte und die Klassengröße. Zwischen 2010 und 2013 sanken in den Ländern mit verfügbaren Daten für diesen Zeitraum die durchschnittlichen Gehälter der Lehrkräfte (in konstanten Preisen ausgedrückt) im Primar-

und Sekundarbereich I um weniger als 1 Prozent, während gleichzeitig die geschätzte Klassengröße im Primarbereich um rund 1 Prozent sank und im Sekundarbereich I um mehr als 10 Prozent zunahm (Tab. B7.2a und B7.2b).

Sowohl im Primarbereich als auch im Sekundarbereich I sind die geringfügigen Verringerungen der durchschnittlichen Gehälter der Lehrkräfte (real) in den OECD-Ländern mit vergleichbaren Daten für 2010 und 2013 eine Folge der Zu- und Abnahme in einer vergleichbaren Zahl von Ländern. Die Gehälter der Lehrkräfte nahmen am deutlichsten (um mindestens 10 Prozent) auf beiden Bildungsstufen in Portugal, Spanien und Ungarn ab, und dies trug zusammen mit einer Steigerung der geschätzten Klassengröße zur Abnahme der Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler in diesen Ländern bei (Abb. B7.3).

In den Ländern mit verfügbaren Daten für 2010 und 2013 ist die geringfügige Verkleinerung der durchschnittlichen geschätzten Klassengröße im Primarbereich und die hohe Zunahme der durchschnittlichen geschätzten Klassengröße im Sekundarbereich I auch ein Ergebnis der Zu- und Abnahme in einer vergleichbaren Zahl von Ländern. Im Primar- und Sekundarbereich I gab es die stärksten Rückgänge in den Ländern mit relativ großen geschätzten Klassengrößen im Jahr 2010 (Chile und Israel im Primarbereich und Polen im Sekundarbereich I) sowie in Ländern mit einer unterdurchschnittlichen geschätzten Klassengröße im Jahr 2010 (Luxemburg sowohl im Primar- als auch Sekundarbereich I). In allen 4 Ländern führte dies zu einem Anstieg der Gehaltskosten pro Schüler. Aber auch die geschätzte Klassengröße stieg in einigen Ländern signifikant, was zur Verringerung der Gehaltskosten pro Schüler beigetragen hat. Dies war in Portugal besonders deutlich (von 10,6 auf 14,3 Schüler im Primarbereich und von 9,5 auf 15,3 Schüler im Sekundarbereich I), in Polen im Primarbereich (von 9,3 auf 11,2 Schüler) sowie in Belgien (frz.) (von 11,6 auf 13,7 Schüler) und Spanien (von 14,9 auf 17,2 Schüler) im Sekundarbereich I.

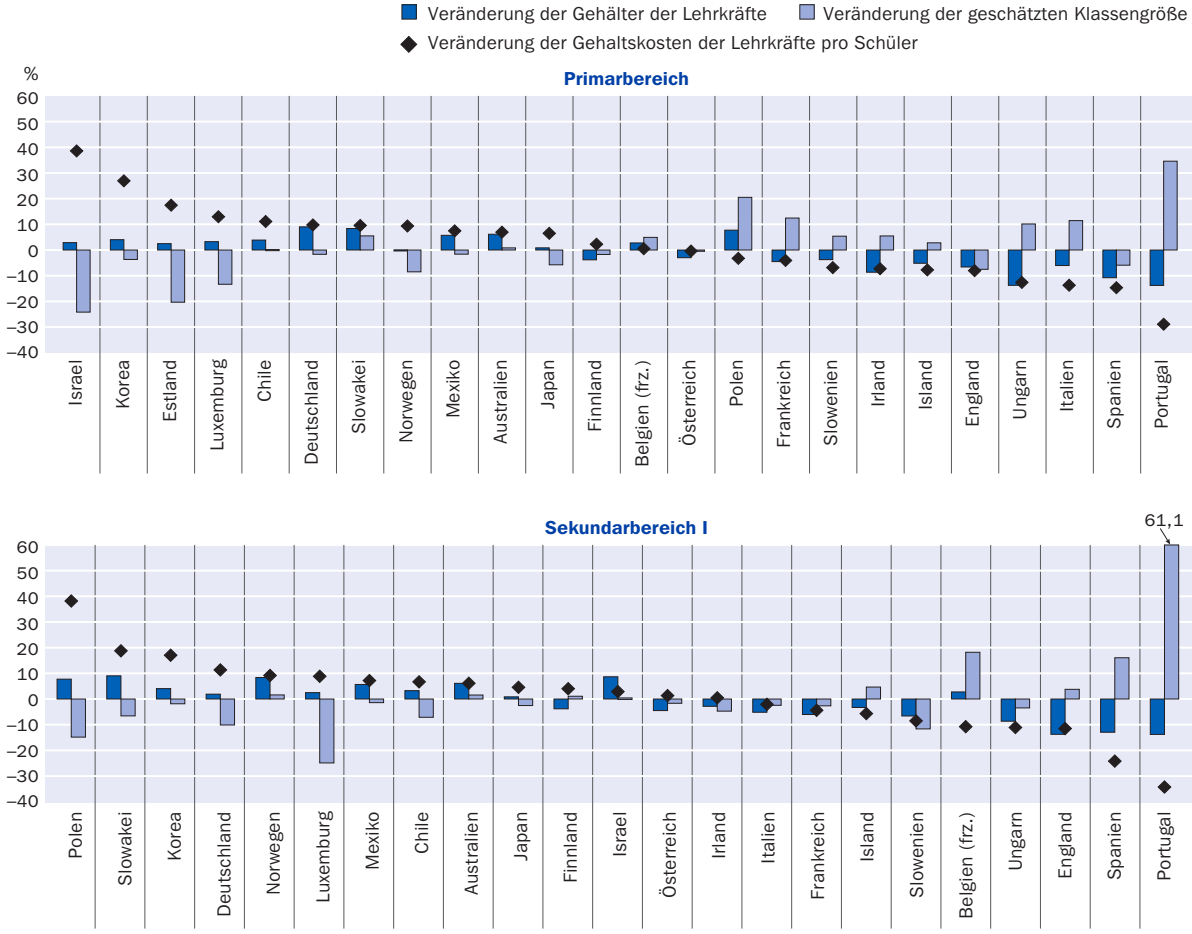
Im gleichen Zeitraum beliefen sich die Veränderungen bei der Unterrichtszeit der Schüler und den zu unterrichtenden Zeitstunden der Lehrkräfte, den beiden anderen Faktoren mit Auswirkungen auf die Gehaltskosten der Lehrkräfte, sowohl im Primarbereich als auch im Sekundarbereich I (in den Ländern mit verfügbaren Daten für beide Jahre) im Durchschnitt auf –0,5 Prozent bis +2,9 Prozent (Tab. B7.2a und B7.2b). Dies könnte ein Anzeichen dafür sein, wie viel politisches Feingefühl bei einer Umsetzung von bildungspolitischen Reformen in diesen Bereichen notwendig ist (s. Tab. B7.5 in *Bildung auf einen Blick 2012*).

Dennoch änderten sich in einigen wenigen Ländern die Unterrichtszeit der Schüler und/oder die Zahl der von Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden signifikant. So gab es kürzlich in Norwegen, Polen und Portugal Reformen, um die Unterrichtszeit der Schüler beim Lesen und in Mathematik zu erhöhen. Zwischen 2010 und 2013 hat sich die Zahl der von Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden am signifikantesten (um mehr als 100 Zeitstunden) in Korea und Luxemburg verändert, in Korea gab es einen Rückgang von 807 Zeitstunden auf 667 Zeitstunden im Primarbereich und in Luxemburg einen Anstieg von 634 Zeitstunden auf 739 Zeitstunden im Sekundarbereich I. Auch die Zahl der Unterrichtsstunden der Schüler änderte sich zwischen 2010 und 2013 in einigen Ländern signifikant um mehr als 100 Unterrichtsstunden. In Island

Abbildung B7.3

Veränderung der Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler, der Gehälter der Lehrkräfte und der geschätzten Klassengröße im Primar- und Sekundarbereich I (2010, 2013)

Veränderung zwischen 2010 und 2013 (in %)



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Veränderung der Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler zwischen 2010 und 2013.

Quelle: OECD. Tabellen B7.2a, B7.2b, B7.3 und B7.4. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm.

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933284134

sank die Zahl der Unterrichtsstunden der Schüler im Sekundarbereich I um mehr als 100 Stunden, während sie in Portugal um mehr als 100 Stunden stieg.

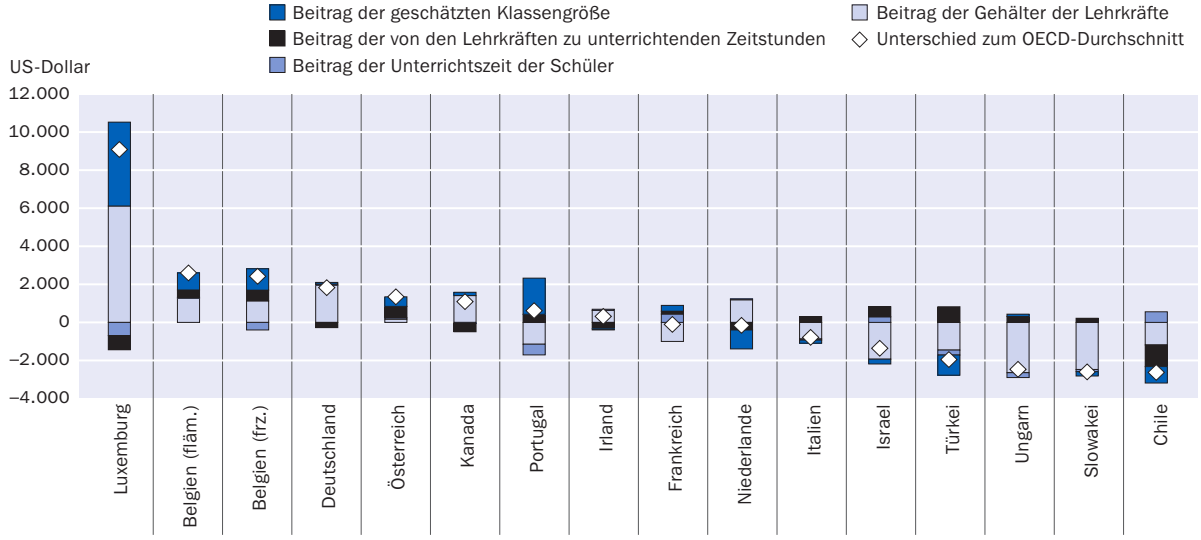
Zusammenhang zwischen Bildungsausgaben und bildungspolitischen Entscheidungen

Höhere Ausgabenniveaus im Bildungsbereich lassen sich nicht notwendigerweise mit einem leistungsstärkeren Bildungssystem gleichsetzen. Dies ist keineswegs überraschend, denn auch wenn einzelne Länder ähnlich hohe Finanzmittel in Bildung investieren, verfolgen sie nicht notwendigerweise die gleichen bildungspolitischen Ansätze oder ergreifen die gleichen Maßnahmen. So waren beispielsweise 2013 in Kanada und Österreich die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler im Sekundarbereich II ähnlich hoch (4.839 US-Dollar bzw. 5.093 US-Dollar) und lagen in beiden Ländern über dem OECD-Durchschnitt. In Kanada lag dies hauptsächlich an den überdurchschnittlich hohen Gehältern der Lehrkräfte, während es in Österreich die Folge einer

Abbildung B7.4

Beitrag verschiedener Faktoren zu den Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler im Sekundarbereich II (2013)

In US-Dollar



Anmerkung: Die Beiträge der verschiedenen Faktoren als Prozentsatz des BIP pro Kopf sind in einer ähnlichen Abbildung im Internet verfügbar.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Unterschieds zwischen den Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler und dem OECD-Durchschnitt.
Quelle: OECD. Tabelle B7.5. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm.
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933284144

Erläuterung der Abbildung: Die Abbildung zeigt den Beitrag verschiedener Faktoren (in US-Dollar) zu dem Unterschied in den Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler zwischen dem jeweiligen Land und dem OECD-Durchschnitt. So liegen beispielsweise in Chile die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler 2.624 US-Dollar unter dem OECD-Durchschnitt. Grund hierfür sind die in Chile gegenüber dem OECD-Durchschnitt niedrigeren Gehaltskosten der Lehrkräfte (–1.183 US-Dollar), eine überdurchschnittlich hohe Zahl der Unterrichtszeitstunden der Schüler (+557 US-Dollar), eine überdurchschnittlich hohe Zahl an von den Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden (–1.136 US-Dollar) und eine überdurchschnittlich große geschätzte Klassengröße (–863 US-Dollar).

Kombination aus unterdurchschnittlicher geschätzter Klassengröße und Zahl der von den Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden ist sowie, in geringerem Maß, überdurchschnittlicher Unterrichtsstunden der Schüler und Gehälter der Lehrkräfte. Die Slowakei und Ungarn hatten ebenfalls ähnliche Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler (unterdurchschnittlich). In beiden Ländern waren die Gehälter der Lehrkräfte und die von den Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden ähnlich, aber die anderen beiden Faktoren (Unterrichtszeit der Schüler und geschätzte Klassengröße) wirkten sich in den beiden Ländern unterschiedlich auf die Gehaltskosten der Lehrkräfte aus (Tab. B7.5 und Abb. B7.4).

Auch können ähnliche bildungspolitische Entscheidungen der Länder dennoch zu unterschiedlichen Gehaltskostenniveaus der Lehrkräfte pro Schüler führen. So ergeben sich beispielsweise in Irland und Kanada die Gehaltskosten pro Schüler im Sekundarbereich II aus dem Zusammenwirken zweier gegenläufiger Faktoren: Eine überdurchschnittlich hohe Anzahl der von den Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden reduziert die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler im Vergleich zum OECD-Durchschnitt, und relativ hohe Gehälter der Lehrkräfte (und kleiner geschätzte Klassengrößen in Kanada) steigern die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler im Verhältnis zum OECD-Durchschnitt.

Die Gehaltskosten pro Schüler, die sich aus dieser Kombination ergeben, liegen in diesen zwei Ländern über dem OECD-Durchschnitt, die Unterschiede reichen dabei

von 315 US-Dollar über dem Durchschnitt in Irland bis zu mehr als 1.091 US-Dollar über dem Durchschnitt in Kanada (Tab. B7.5 und Abb. B7.4).

Die wichtigsten bestimmenden Faktoren der Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler auf den einzelnen Bildungsstufen

Ein Vergleich der Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler mit dem OECD-Durchschnitt und wie die einzelnen vier Faktoren zu diesem Unterschied beitragen, ermöglicht zu untersuchen, wie stark sich die einzelnen Faktoren auf die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler auswirken. Auf allen Bildungsstufen erweisen sich die Gehälter der Lehrkräfte am häufigsten als Hauptfaktor (d. h. als Faktor mit den größten Auswirkungen) für Unterschiede bei den durchschnittlichen Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler. Sie waren in den Ländern mit verfügbaren Daten für 2013 in 22 von 29 Ländern im Primarbereich, in 17 von 30 Ländern im Sekundarbereich I und in 14 von 16 Ländern im Sekundarbereich II der Hauptfaktor. Dies trifft sowohl für die Länder mit den höchsten Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler zu als auch für die mit den niedrigsten Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler.

Im Sekundarbereich I sind beispielsweise im Land mit den höchsten Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler (Luxemburg) die überdurchschnittlichen Gehälter der Lehrkräfte der wichtigste bestimmende Faktor für den Unterschied zu den durchschnittlichen Gehältern der Lehrkräfte, genauso wie in 7 der 10 Länder mit den niedrigsten Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler (Chile, Estland, Israel, Polen, der Slowakei, Tschechien und Ungarn) (Abb. B7.4).

Kasten B7.2

Die wichtigsten bestimmenden Faktoren der Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler, nach Bildungsstufe (2013)

	Primarbereich	Sekundarbereich I	Sekundarbereich II
Gehalt	**22 Länder** AUS (+), BFL (+), BFR (+), CAN (+), CHL (–), CZE (–), EST (–), DEU (+), GRC (–), HUN (–), ISL (–), IRL (+), ISR (–), ITA (–), JPN (+), KOR (+), LUX (+), NLD (+), POL (–), PRT (–), SVK (–), TUR (–)	**17 Länder** AUS (+), CAN (+), CHL (–), CZE (–), EST (–), DEU (+), GRC (–), HUN (–), ISL (–), IRL (+), ISR (–), ITA (–), LUX (+), NLD (+), POL (–), PRT (–), SVK (–)	**14 Länder** BFL (+), BFR (+), CAN (+), CHL (–), FRA (–), DEU (+), HUN (–), IRL (+), ISR (–), ITA (–), LUX (+), NLD (+), SVK (–), TUR (–)
Zahl der Unterrichtszeitstunden der Schüler	**1 Land** FIN (–)	**1 Land** ESP (+)	**0 Länder**
Zahl der von den Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden	**2 Länder** FRA (–), SVN (+)	**1 Land** USA (–)	**1 Land** AUT (+)
Geschätzte Klassengröße	**4 Länder** AUT (+), MEX (–), NOR (+), ESP (+)	**11 Länder** AUT (+), BFL (+), BFR (+), FIN (+), FRA (–), JPN (–), KOR (–), MEX (–), NOR (+), SVN (+), TUR (–)	**1 Land** PRT (+)

Anmerkung: Die Länder sind auf den einzelnen Bildungsstufen jeweils der Zelle für den Faktor zugeordnet, der die größten Auswirkungen (in US-Dollar) auf die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler hat. Plus- oder Minuszeichen zeigen an, ob dieser Faktor die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler erhöht oder verringert.
Quelle: OECD. Tabellen B7.3, B7.4 und B7.5.
Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933285727
Auflistung der verwendeten Ländercodes s. Hinweise für den Leser.

Die geschätzte Klassengröße ist auf jeder Bildungsstufe der zweitwichtigste bestimmende Faktor für Unterschiede bei den Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler (in 4 Ländern im Primarbereich, 11 Ländern im Sekundarbereich I und in einem Land im Sekundarbereich II). Im Sekundarbereich I ist eine unterdurchschnittliche geschätzte Klassengröße in 3 der 6 Länder mit den höchsten Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler der wichtigste bestimmende Faktor, nämlich in Belgien (fläm. und franz.) und Österreich (Kasten B7.2 und Tab. B7.4).

Die wichtigsten bestimmenden Faktoren der Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler unter Berücksichtigung des Wohlstands der einzelnen Länder

Das Gehaltsniveau der Lehrkräfte und damit das Niveau der Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler hängen vom relativen Wohlstand eines Landes ab. Um das Wohlstandsgefälle zwischen den Ländern zu berücksichtigen, wurden die Gehälter der Lehrkräfte (und die Gehaltskosten pro Schüler) ins Verhältnis zum BIP pro Kopf gesetzt und untersucht. Bei einem Vergleich der so ermittelten relativen Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler ergibt sich eine andere Reihenfolge der Länder (Abb. B7.4 [Forts.] im Internet). Es ändert sich jedoch nur die Position einiger weniger Länder signifikant im Vergleich zur Untersuchung in US-Dollar. Im Sekundarbereich II hat Luxemburg die höchsten Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler in US-Dollar, insbesondere infolge des hohen Gehaltsniveaus in US-Dollar, nicht jedoch als Anteil des BIP pro Kopf, auch wenn es aufgrund einer unterdurchschnittlich großen geschätzten Klassengröße immer noch über dem OECD-Durchschnitt liegt. Somit führen die Gehälter der Lehrkräfte als Prozentsatz des BIP pro Kopf nicht zu höheren Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler (Tab. B7.3 [Forts.], B7.4 [Forts.], B7.5 [Forts.] und Abb. B7.4 [Forts.] im Internet).

Selbst nach Berücksichtigung der Unterschiede des Wohlstands in einzelnen Ländern sind die Gehälter der Lehrkräfte (in Prozent des BIP pro Kopf) und die geschätzte Klassengröße auf jeder Bildungsstufe die wichtigsten bestimmenden Faktoren für die Abweichungen von den durchschnittlichen Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler (Kasten B7.2 [Forts.] im Internet).

Angewandte Methodik

Die Daten für das Schuljahr 2013 sowie die Daten für die Jahre 2005 und 2010 zu den Gehältern von Lehrkräften und den von ihnen zu unterrichtenden Zeitstunden beruhen auf der UOE-Datenerhebung zur Bildungsstatistik sowie der Erhebung zu Lehrkräften und Lehrplänen, die beide 2014 von der OECD durchgeführt wurden. Sonstige Daten für die Schuljahre 2005 und 2010 beruhen auf der UOE-Datenerhebung zur Bildungsstatistik und der Erhebung zu Lehrkräften und Lehrplänen, die beide von der OECD durchgeführt und in *Bildung auf einen Blick 2007 und 2012* (Daten zur Schüler-Lehrkräfte-Relation und Unterrichtszeit der Schüler) veröffentlicht wurden. Die Daten für 2013 zu den von Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden beziehen sich auf Angaben für 2014 aus *Bildung auf einen Blick 2014*. Die Konsistenz der Daten für 2005, 2010 und 2013 wurde validiert (Einzelheiten s. Anhang 3 unter *www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm*).

Die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler wurden auf Grundlage der Gehälter der Lehrkräfte, der Unterrichtszeitstunden der Schüler, der Zahl der von den Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden sowie der geschätzten Klassengröße (Näherungswert für die Klassengröße, s. Kasten D2.2) ermittelt. In den meisten Fällen wurden die Werte für diese Variablen aus *Bildung auf einen Blick* entnommen (s. oben). Im Sekundarbereich II beziehen sich die Gehälter der Lehrkräfte und die zu unterrichtenden Zeitstunden auf allgemeinbildende Bildungsgänge. Die Gehälter der Lehrkräfte in Landeswährung werden in US-Dollar umgerechnet, indem der betreffende Betrag in Landeswährung durch den Index der Kaufkraftparität (KKP) für den privaten Verbrauch geteilt wird. Dabei kommt die in Indikator D3 bei den Gehältern der Lehrkräfte verwendete Methode zur Anwendung, das Ergebnis sind die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler ausgedrückt in US-Dollar. Weitere Einzelheiten zur Analyse dieser Faktoren s. Anhang 3 unter *www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm*.

Anmerkung zu den Daten aus Israel

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

Weiterführende Informationen

OECD (2012), *Bildung auf einen Blick 2012 – OECD-Indikatoren*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.

Tabellen Indikator B7

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933285656

- Tabelle B7.1: Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler, nach Bildungsstufe (2013)
- Tabelle B7.2a: Faktoren zur Berechnung der Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler im Primarbereich (2005, 2010 und 2013)
- Tabelle B7.2b: Faktoren zur Berechnung der Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler im Sekundarbereich I (2005, 2010 und 2013)
- **WEB** Table B7.2c: Factors used to compute the salary cost of teachers per student, in upper secondary education (Faktoren zur Berechnung der Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler im Sekundarbereich II) (2013)
- Tabelle B7.3: Beitrag verschiedener Faktoren zu den Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler im Primarbereich (2005, 2010 und 2013)
- **WEB** Table B7.3 (continued): Contribution of various factors to salary cost of teachers per student in primary education ([Forts.] Beitrag verschiedener Faktoren zu den Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler im Primarbereich) (2013)

- Tabelle B7.4: Beitrag verschiedener Faktoren zu den Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler im Sekundarbereich I (2005, 2010 und 2013)

- **WEB** Table B7.4 (continued): Contribution of various factors to salary cost of teachers per student in lower secondary education ([Forts.] Beitrag verschiedener Faktoren zu den Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler im Sekundarbereich I) (2013)

- Tabelle B7.5: Beitrag verschiedener Faktoren zu den Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler im Sekundarbereich II (2013)

- **WEB** Table B7.5 (continued): Contribution of various factors to salary cost of teachers per student in upper secondary education ([Forts.] Beitrag verschiedener Faktoren zu den Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler im Sekundarbereich II) (2013)

Weitere Abbildungen, die nur im Internet zur Verfügung stehen

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933285656

- **WEB** Chart B7.4 (continued): Contribution of various factors to salary cost of teachers per student, upper secondary education ([Forts.] Beitrag verschiedener Faktoren zu den Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler im Sekundarbereich II) (2012)

- **WEB** Box B7.2 (continued): Main factors influencing salary cost of teachers per student as a percentage of per capita GDP, by level of education ([Forts.] Die wichtigsten bestimmenden Faktoren der Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler als Prozentsatz des BIP pro Kopf, nach Bildungsstufe) (2013)

Tabelle B7.1

Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler, nach Bildungsstufe (2013)

In US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für den privaten Verbrauch, und als Prozentsatz des BIP pro Kopf

	Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler (in US-Dollar)			Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler (als Prozentsatz des BIP pro Kopf)		
	Primarbereich	Sekundarbereich I	Sekundarbereich II	Primarbereich	Sekundarbereich I	Sekundarbereich II
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
OECD-Länder						
Australien	3608	4684	m	8,1	10,6	m
Österreich	3609	5191	5093	8,2	11,8	11,6
Belgien (fläm.)	3842	5218	6344	9,8	13,4	16,2
Belgien (frz.)	3739	5078	6167	9,6	13,0	15,8
Kanada	4755	4755	4839	11,4	11,4	11,6
Chile	1181	1095	1124	6,0	5,5	5,7
Tschechien	973	1633	m	3,7	6,2	m
Dänemark	m	m	m	m	m	m
England	m	m	m	m	m	m
Estland	1015	1350	m	4,5	6,0	m
Finnland	3008	4749	m	8,0	12,7	m
Frankreich	1735	2374	3643	4,8	6,6	10,1
Deutschland	4047	5047	5573	9,7	12,1	13,4
Griechenland	2720	3515	m	12,1	15,7	m
Ungarn	1229	1252	1287	5,9	6,0	6,1
Island	2985	2970	m	7,4	7,4	m
Irland	3426	4063	4063	8,7	10,4	10,4
Israel	1956	2131	2391	6,5	7,0	7,9
Italien	2692	3100	2963	8,5	9,8	9,4
Japan	2790	3491	m	8,3	10,4	m
Korea	2981	2941	m	9,6	9,4	m
Luxemburg	11674	12821	12821	13,7	15,0	15,0
Mexiko	958	1057	m	6,5	7,2	m
Niederlande	3258	4176	3593	7,6	9,7	8,4
Neuseeland	m	m	m	m	m	m
Norwegen	4307	4525	m	7,0	7,4	m
Polen	2247	2519	m	9,9	11,1	m
Portugal	2777	3516	4366	11,4	14,4	17,9
Schottland	m	m	m	m	m	m
Slowakei	924	1254	1152	3,9	5,2	4,8
Slowenien	2392	4661	m	9,2	17,9	m
Spanien	3067	4052	m	10,4	13,8	m
Schweden	m	m	m	m	m	m
Schweiz	m	m	m	m	m	m
Türkei	1368	1459	1800	8,5	9,1	11,2
Vereinigte Staaten	m	3967	m	m	7,5	m
OECD-Durchschnitt	**2677**	**3350**	**3749**	**7,9**	**9,4**	**10,4**

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933285662
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle B7.2a

Faktoren zur Berechnung der Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler im Primarbereich (2005, 2010 und 2013)

	Gehaltskosten der Lehrkräfte (pro Jahr, in US-Dollar, zu konstanten Preisen des Jahres 2013)				Zahl der Unterrichtsstunden (der Schüler, Zeitstunden pro Jahr)				Zu unterrichtende Zeitstunden (der Lehrkräfte, Zeitstunden pro Jahr)			
	2005	2010	2013	Veränderung 2010–2013 (in %)	2005	2010	2013	Veränderung 2010–2013 (in %)	2005	2010	2013	Veränderung 2010–2013 (in %)
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OECD-Länder												
Australien[1]	50 684	53 076	56 335	**6,1**	952	982	1 010	**2,9**	888	868	879	**1,3**
Österreich[1]	42 514	44 344	43 015	**–3,0**	690	690	705	**2,2**	774	779	779	**0,0**
Belgien (fläm.)	47 103	47 821	48 690	**1,8**	m	m	821	**m**	752	752	752	**0,0**
Belgien (frz.)[1]	44 457	46 111	47 381	**2,8**	840	840	849	**1,1**	722	732	721	**–1,5**
Kanada	m	m	66 702	**m**	m	917	919	**0,3**	m	799	796	**–0,4**
Chile[1]	m	25 771	26 610	**3,3**	m	1 083	1 049	**–3,2**	1 128	1 105	1 129	**2,2**
Tschechien[2]	m	m	18 273	**m**	661	588	676	**15,0**	813	862	827	**–4,1**
Dänemark	51 700	54 558	52 672	**–3,5**	671	701	754	**7,6**	640	650	662	**1,8**
England	54 792	50 317	47 279	**–6,0**	880	893	861	**–3,5**	m	684	722	**5,6**
Estland[1]	10 070	13 857	13 233	**–4,5**	752	595	661	**11,0**	630	630	619	**–1,7**
Finnland[1]	37 024	41 276	39 701	**–3,8**	530	608	632	**3,9**	677	680	677	**–0,5**
Frankreich[1]	35 709	34 804	33 500	**–3,7**	918	847	864	**2,0**	924	924	924	**0,0**
Deutschland[1]	58 592	60 865	63 221	**3,9**	627	641	683	**6,5**	808	805	800	**–0,6**
Griechenland	34 859	35 333	25 826	**–26,9**	864	720	783	**8,8**	604	589	569	**–3,4**
Ungarn[1]	19 280	15 143	13 061	**–13,8**	555	555	616	**11,0**	583	604	601	**–0,5**
Island[1]	35 173	33 350	31 145	**–6,6**	720	800	729	**–8,9**	671	624	624	**0,0**
Irland[1]	51 371	59 108	56 057	**–5,2**	941	915	915	**0,0**	915	915	915	**0,0**
Israel[1]	23 621	29 035	29 869	**2,9**	666	914	957	**4,7**	731	820	840	**2,5**
Italien[1]	35 402	35 367	33 230	**–6,0**	990	891	891	**0,0**	739	770	752	**–2,3**
Japan[1]	51 724	48 139	48 546	**0,8**	707	735	762	**3,7**	578	707	736	**4,2**
Korea[1]	53 256	49 598	51 594	**4,0**	667	667	648	**–2,9**	883	807	667	**–17,4**
Luxemburg[1]	73 586	100 460	102 956	**2,5**	847	924	924	**0,0**	774	739	810	**9,5**
Mexiko[1]	24 353	25 097	26 533	**5,7**	800	800	800	**0,0**	800	800	800	**0,0**
Niederlande	m	m	54 001	**m**	940	940	940	**0,0**	930	930	930	**0,0**
Neuseeland	m	m	43 292	**m**	m	m	m	**m**	m	m	922	**m**
Norwegen[1]	38 749	41 099	44 538	**8,4**	599	701	748	**6,7**	741	741	741	**0,0**
Polen[1]	20 453	23 132	24 921	**7,7**	m	600	635	**5,8**	m	644	629	**–2,3**
Portugal[1]	43 221	42 528	36 663	**–13,8**	855	757	806	**6,5**	765	779	747	**–4,0**
Schottland	48 098	47 148	43 991	**–6,7**	a	a	a	**m**	893	855	855	**0,0**
Slowakei[1]	m	14 354	15 650	**9,0**	m	695	680	**–2,0**	m	841	832	**–1,1**
Slowenien[1]	38 258	41 882	38 261	**–8,6**	621	621	664	**7,0**	627	627	627	**0,0**
Spanien[1]	44 294	47 288	42 187	**–10,8**	793	875	787	**–10,0**	880	880	880	**0,0**
Schweden	34 971	m	38 175	**m**	741	741	754	**1,8**	m	m	a	**m**
Schweiz	60 689	61 677	63 504	**3,0**	m	m	m	**m**	m	m	m	**m**
Türkei[1]	23 762	27 122	27 139	**0,1**	720	720	720	**0,0**	720	720	720	**0,0**
Vereinigte Staaten	60 284	55 802	59 339	**6,3**	m	m	967	**m**	m	m	m	**m**
OECD-Durchschnitt	**41 602**	**42 112**	**41 864**	**–1,8**	**761**	**773**	**794**	**2,5**	**771**	**771**	**772**	**–0,4**
Durchschnitt von 24 Ländern, für die alle Daten für 2010 und 2013 vorliegen	~	**39 700**	**39 389**	**–0,8**	~	**769**	**781**	**1,5**	~	**773**	**769**	**–0,5**

Anmerkung: Die Daten in dieser Tabelle wurden entweder Kapital D entnommen (Daten für 2005, 2010 und 2013 zu Gehältern der Lehrkräfte und zu unterrichtenden Zeitstunden, Daten für 2013 zur Schüler-Lehrkräfte-Relation) oder Bildung auf einen Blick 2007 und 2012 (Daten zur Schüler-Lehrkräfte-Relation und zur Unterrichtszeit der Schüler). Die Daten für 2013 zur Unterrichtszeit der Schüler beziehen sich auf Angaben für das Jahr 2014 aus Bildung auf einen Blick 2014. S. Hinweise zu diesen Angaben in diesen Tabellen.

1. Länder, für die alle Daten für 2008 und 2013 vorliegen. 2. Aktuelle Unterrichtszeit der Schüler für 2005 und 2010, Mindestunterrichtszeit für 2013.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933285671

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle B7.2a (Forts.)

Faktoren zur Berechnung der Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler im Primarbereich (2005, 2010 und 2013)

	Schüler-Lehrkräfte-Relation (Zahl der Schüler pro Lehrkraft)				Geschätzte Klassengröße Zahl der Schüler pro Klasse			
	2005	2010	2013	Veränderung 2010–2013 (in %)	2005	2010	2013	Veränderung 2010–2013 (in %)
	(13)	(14)	(15)	(16)	(17) = (13) × (5) / (9)	(18) = (14) × (6) / (10)	(19) = (15) × (7) / (11)	(20)
OECD-Länder								
Australien[1]	16,2	15,7	15,6	**–0,8**	17,4	17,8	17,9	**0,8**
Österreich[1]	14,1	12,2	11,9	**–2,6**	12,6	10,8	10,8	**–0,5**
Belgien (fläm.)	12,8	12,4	12,7	**2,2**	m	m	13,8	**m**
Belgien (frz.)[1]	12,8	12,4	12,7	**2,2**	14,9	14,2	14,9	**4,9**
Kanada	m	17,9	14,0	**–21,7**	m	20,6	16,2	**–21,2**
Chile[1]	25,9	24,6	22,5	**–8,6**	m	24,2	20,9	**–13,3**
Tschechien[2]	17,5	18,7	18,8	**0,6**	14,3	12,7	15,4	**20,6**
Dänemark	11,9	11,5	m	**m**	12,5	12,4	m	**m**
England	14,9	19,8	m	**m**	m	25,9	m	**m**
Estland[1]	m	13,1	13,0	**–0,5**	m	12,4	13,9	**12,4**
Finnland[1]	15,9	14,0	13,2	**–5,9**	12,5	12,5	12,3	**–1,7**
Frankreich[1]	19,4	18,7	19,3	**3,3**	19,2	17,1	18,1	**5,4**
Deutschland[1]	18,8	16,7	15,6	**–6,5**	14,6	13,3	13,3	**0,2**
Griechenland	11,1	m	9,5	**m**	15,8	m	13,1	**m**
Ungarn[1]	10,6	10,8	10,6	**–1,3**	10,1	9,9	10,9	**10,1**
Island[1]	11,3	10,3	10,4	**1,5**	m	13,2	12,2	**–7,5**
Irland[1]	17,9	15,9	16,4	**2,8**	18,4	15,9	16,4	**2,8**
Israel[1]	17,3	20,6	15,3	**–25,8**	15,7	22,9	17,4	**–24,2**
Italien[1]	10,6	11,3	12,3	**8,9**	14,2	13,1	14,6	**11,4**
Japan[1]	19,4	18,4	17,4	**–5,3**	23,7	19,1	18,0	**–5,8**
Korea[1]	28,0	21,1	17,3	**–18,1**	21,2	17,4	16,8	**–3,7**
Luxemburg[1]	m	10,1	8,8	**–12,7**	m	12,6	10,1	**–20,3**
Mexiko[1]	28,3	28,1	27,7	**–1,6**	28,3	28,1	27,7	**–1,6**
Niederlande	15,9	15,7	16,6	**5,3**	16,1	15,9	16,8	**5,3**
Neuseeland	18,1	16,2	16,4	**1,0**	m	m	m	**m**
Norwegen[1]	10,9	10,5	10,3	**–1,1**	8,8	9,9	10,4	**5,5**
Polen[1]	11,7	10,0	11,1	**11,4**	m	9,3	11,2	**20,5**
Portugal[1]	10,8	10,9	13,2	**21,3**	12,1	10,6	14,3	**34,6**
Schottland	14,9	19,8	m	**m**	m	m	m	**m**
Slowakei[1]	18,9	17,1	16,9	**–0,7**	m	14,1	13,9	**–1,7**
Slowenien[1]	15,0	16,2	16,0	**–1,5**	14,9	16,1	16,9	**5,5**
Spanien[1]	14,3	13,2	13,8	**4,6**	12,9	13,1	12,3	**–5,9**
Schweden	12,2	11,7	12,7	**8,6**	m	m	m	**m**
Schweiz	14,6	14,9	14,8	**–1,0**	m	m	m	**m**
Türkei[1]	25,8	21,7	19,8	**–8,5**	25,8	21,7	19,8	**–8,5**
Vereinigte Staaten	14,9	14,5	15,3	**5,6**	m	m	m	**m**
OECD-Durchschnitt	**16,1**	**15,6**	**14,9**	**–1,4**	**16,2**	**15,8**	**15,2**	**0,9**
Durchschnitt von 24 Ländern, für die alle Daten für 2010 und 2013 vorliegen	**~**	**15,6**	**17,1**	**9,6**	**~**	**15,5**	**15,3**	**–1,3**

Anmerkung: Die Daten in dieser Tabelle wurden entweder Kapital D entnommen (Daten für 2005, 2010 und 2013 zu Gehältern der Lehrkräfte und zu unterrichtenden Zeitstunden, Daten für 2013 zur Schüler-Lehrkräfte-Relation) oder Bildung auf einen Blick 2007 und 2012 (Daten zur Schüler-Lehrkräfte-Relation und zur Unterrichtszeit der Schüler). Die Daten für 2013 zur Unterrichtszeit der Schüler beziehen sich auf Angaben für das Jahr 2014 aus Bildung auf einen Blick 2014. S. Hinweise zu diesen Angaben in diesen Tabellen.

1. Länder, für die alle Daten für 2008 und 2013 vorliegen. 2. Aktuelle Unterrichtszeit der Schüler für 2005 und 2010, Mindestunterrichtszeit für 2013.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933285671

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle B7.2b

Faktoren zur Berechnung der Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler im Sekundarbereich I (2005, 2010 und 2013)

	Gehaltskosten der Lehrkräfte (pro Jahr, in US-Dollar, zu konstanten Preisen des Jahres 2013)				Zahl der Unterrichtsstunden (der Schüler, Zeitstunden pro Jahr)				Zu unterrichtende Zeitstunden (der Lehrkräfte, Zeitstunden pro Jahr)			
	2005	2010	2013	Veränderung 2010–2013 (in %)	2005	2010	2013	Veränderung 2010–2013 (in %)	2005	2010	2013	Veränderung 2010–2013 (in %)
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OECD-Länder												
Australien[1]	50 801	53 076	56 315	**6,1**	970	997	1 015	**1,8**	810	819	821	**0,3**
Österreich[1]	46 053	47 996	46 631	**–2,8**	913	914	900	**–1,5**	607	607	607	**0,0**
Belgien (fläm.)	47 103	47 821	48 690	**1,8**	m	m	928	**m**	684	669	669	**0,0**
Belgien (frz.)[1]	44 956	46 111	47 381	**2,8**	960	960	971	**1,1**	662	671	661	**–1,5**
Kanada	m	m	66 702	**m**	m	922	921	**–0,1**	m	740	743	**0,4**
Chile[1]	m	25 771	26 610	**3,3**	m	1 083	1 062	**–2,0**	1 128	1 105	1 129	**2,2**
Tschechien[2]	m	m	18 273	**m**	902	862	874	**1,3**	647	647	620	**–4,1**
Dänemark	51 700	55 344	53 431	**–3,5**	880	900	930	**3,3**	640	650	662	**1,8**
England	54 792	50 317	47 279	**–6,0**	900	925	911	**–1,5**	m	703	745	**5,9**
Estland[1]	10 070	13 857	13 233	**–4,5**	1 073	802	823	**2,5**	630	630	619	**–1,7**
Finnland[1]	41 697	44 578	42 877	**–3,8**	796	777	844	**8,7**	592	595	592	**–0,5**
Frankreich[1]	38 567	37 834	36 589	**–3,3**	959	971	991	**2,1**	648	648	648	**0,0**
Deutschland[1]	63 357	67 426	68 698	**1,9**	872	887	866	**–2,3**	758	756	752	**–0,5**
Griechenland	34 859	35 333	25 826	**–26,9**	998	796	785	**–1,3**	434	415	415	**0,0**
Ungarn[1]	19 280	15 143	13 061	**–13,8**	717	671	710	**5,9**	555	604	601	**–0,5**
Island[1]	35 173	33 350	31 145	**–6,6**	872	969	839	**–13,4**	671	624	624	**0,0**
Irland[1]	51 924	59 749	56 667	**–5,2**	848	929	935	**0,7**	735	735	735	**0,0**
Israel[1]	24 071	26 428	28 715	**8,7**	971	981	1 004	**2,3**	579	598	644	**7,6**
Italien[1]	38 563	38 534	36 207	**–6,0**	1 016	1 023	990	**–3,2**	605	630	616	**–2,3**
Japan[1]	51 724	48 139	48 546	**0,8**	869	877	895	**2,1**	505	602	608	**1,1**
Korea[1]	53 127	49 485	51 489	**4,1**	867	859	842	**–2,0**	621	627	557	**–11,2**
Luxemburg[1]	96 227	107 575	110 243	**2,5**	782	908	845	**–6,9**	642	634	739	**16,7**
Mexiko[1]	31 129	32 257	34 083	**5,7**	1 167	1 167	1 167	**0,0**	1 047	1 047	1 047	**0,0**
Niederlande	m	m	66 831	**m**	1 067	1 000	1 000	**0,0**	750	750	750	**0,0**
Neuseeland	m	m	44 509	**m**	m	m	m	**m**	m	m	841	**m**
Norwegen[1]	38 749	41 099	44 538	**8,4**	827	836	868	**3,8**	656	654	663	**1,5**
Polen[1]	20 453	23 132	24 921	**7,7**	m	765	810	**5,9**	m	572	555	**–3,0**
Portugal[1]	43 221	42 528	36 663	**–13,8**	880	757	892	**17,8**	623	634	609	**–4,0**
Schottland	48 098	47 148	43 991	**–6,7**	a	a	a	**a**	893	855	855	**0,0**
Slowakei[1]	m	14 354	15 650	**9,0**	m	822	828	**0,7**	m	652	645	**–1,1**
Slowenien[1]	38 258	41 882	38 261	**–8,6**	791	817	767	**–6,1**	627	627	627	**0,0**
Spanien[1]	50 864	53 880	46 907	**–12,9**	956	1 050	1 061	**1,1**	713	713	713	**0,0**
Schweden	35 860	m	38 852	**m**	741	741	754	**1,8**	m	m	a	**m**
Schweiz	69 260	70 052	71 929	**2,7**	m	m	m	**m**	m	m	m	**m**
Türkei	25 116	28 279	28 110	**–0,6**	791	768	840	**9,4**	504	504	504	**0,0**
Vereinigte Staaten	55 361	59 163	60 965	**3,0**	m	m	1 011	**m**	m	m	981	**m**
OECD-Durchschnitt	**43 680**	**43 795**	**43 634**	**–1,8**	**903**	**895**	**905**	**1,0**	**677**	**679**	**694**	**0,2**
Durchschnitt von 23 Ländern, für die alle Daten für 2010 und 2013 vorliegen	**~**	**41 921**	**41 540**	**–0,9**	**~**	**905**	**910**	**0,5**	**~**	**686**	**706**	**2,9**

Anmerkung: Die Daten in dieser Tabelle wurden entweder Kapital D entnommen (Daten für 2005, 2010 und 2013 zu Gehältern der Lehrkräfte und zu unterrichtenden Zeitstunden, Daten für 2013 zur Schüler-Lehrkräfte-Relation) oder Bildung auf einen Blick 2007 und 2012 (Daten zur Schüler-Lehrkräfte-Relation und zur Unterrichtszeit der Schüler). Die Daten für 2013 zur Unterrichtszeit der Schüler beziehen sich auf Angaben für das Jahr 2014 aus Bildung auf einen Blick 2014. S. Hinweise zu diesen Angaben in diesen Tabellen.

1. Länder, für die alle Daten für 2010 und 2013 vorliegen. 2. Aktuelle Unterrichtszeit der Schüler für 2000 und 2005, Mindestunterrichtszeit für 2013.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933285680

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle B7.2b (Forts.)

Faktoren zur Berechnung der Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler im Sekundarbereich I (2005, 2010 und 2013)

	Schüler-Lehrkräfte-Relation (Zahl der Schüler pro Lehrkraft)				Geschätzte Klassengröße (Zahl der Schüler pro Klasse)			
	2005	2010	2013	Veränderung 2010–2013 (in %)	2005	2010	2013	Veränderung 2010–2013 (in %)
	(13)	(14)	(15)	(16)	(17) = (13) × (5) / (9)	(18) = (14) × (6) / (10)	(19) = (15) × (7) / (11)	(20)
OECD-Länder								
Australien[1]	12,1	12,0	12,0	**0,0**	14,5	14,6	14,9	**1,6**
Österreich[1]	10,6	9,3	9,0	**–3,3**	16,0	14,0	13,3	**–4,7**
Belgien (fläm.)	9,4	8,1	9,3	**15,2**	m	m	12,9	**m**
Belgien (frz.)[1]	9,4	8,1	9,3	**15,2**	13,7	11,6	13,7	**18,2**
Kanada	m	17,9	14,0	**–21,7**	m	22,3	17,4	**–22,1**
Chile[1]	25,9	25,1	24,3	**–3,2**	m	24,6	22,9	**–7,1**
Tschechien[2]	13,5	11,2	11,2	**–0,2**	18,8	14,9	15,8	**5,4**
Dänemark	11,9	11,5	m	**m**	16,4	15,9	m	**m**
England	15,1	17,1	m	**m**	m	22,5	m	**m**
Estland[1]	m	10,4	9,8	**–5,8**	m	13,2	13,0	**–1,7**
Finnland[1]	10,0	9,8	9,0	**–7,5**	13,4	12,7	12,9	**1,1**
Frankreich[1]	14,2	15,0	15,4	**2,5**	21,0	22,5	23,6	**4,7**
Deutschland[1]	15,5	14,9	13,6	**–8,5**	17,9	17,4	15,7	**–10,1**
Griechenland	7,9	m	7,3	**m**	18,1	m	13,9	**m**
Ungarn[1]	10,4	10,7	10,4	**–2,5**	13,4	11,9	12,3	**3,8**
Island[1]	11,3	10,3	10,5	**2,1**	14,7	16,0	14,1	**–11,6**
Irland[1]	15,5	14,4	13,9	**–3,1**	17,9	18,2	17,8	**–2,5**
Israel[1]	13,4	12,8	13,5	**5,6**	22,4	20,9	21,0	**0,4**
Italien[1]	10,1	11,9	11,7	**–1,7**	17,0	19,3	18,8	**–2,7**
Japan[1]	15,1	14,4	13,9	**–3,5**	26,0	21,0	20,5	**–2,6**
Korea[1]	20,8	19,7	17,5	**–11,1**	29,0	27,0	26,5	**–1,9**
Luxemburg[1]	9,0	9,1	8,6	**–5,8**	11,0	13,1	9,8	**–24,9**
Mexiko[1]	33,7	32,7	32,2	**–1,4**	37,6	36,5	35,9	**–1,4**
Niederlande	16,2	16,5	16,0	**–3,0**	23,1	22,0	m	**m**
Neuseeland	16,8	16,3	16,4	**0,5**	m	m	m	**m**
Norwegen[1]	10,2	9,9	9,8	**–0,7**	12,9	12,7	12,9	**1,6**
Polen[1]	12,7	12,7	9,9	**–22,0**	m	17,0	14,4	**–14,8**
Portugal[1]	7,5	7,9	10,4	**31,2**	10,6	9,5	15,3	**61,1**
Schottland	15,1	17,1	m	**m**	m	m	m	**m**
Slowakei[1]	14,1	13,6	12,5	**–8,2**	m	17,1	16,0	**–6,6**
Slowenien[1]	11,1	8,0	8,2	**2,8**	14,0	10,4	10,0	**–3,5**
Spanien[1]	12,5	10,1	11,6	**14,8**	16,8	14,9	17,2	**16,1**
Schweden	12,0	11,4	12,0	**5,2**	m	m	m	**m**
Schweiz	11,7	11,8	11,8	**–0,1**	m	m	m	**m**
Türkei	m	m	19,3	**m**	m	m	32,1	**m**
Vereinigte Staaten	15,1	14,0	15,4	**9,9**	m	m	15,8	**m**
OECD-Durchschnitt	**13,6**	**13,4**	**13,0**	**–0,3**	**18,1**	**17,6**	**17,3**	**–0,2**
Durchschnitt von 23 Ländern, für die alle Daten für 2010 und 2013 vorliegen	**~**	**13,2**	**12,9**	**–1,8**	**~**	**15,5**	**17,1**	**10,4**

Anmerkung: Die Daten in dieser Tabelle wurden entweder Kapital D entnommen (Daten für 2005, 2010 und 2013 zu Gehältern der Lehrkräfte und zu unterrichtenden Zeitstunden, Daten für 2013 zur Schüler-Lehrkräfte-Relation) oder Bildung auf einen Blick 2007 und 2012 (Daten zur Schüler-Lehrkräfte-Relation und zur Unterrichtszeit der Schüler). Die Daten für 2013 zur Unterrichtszeit der Schüler beziehen sich auf Angaben für das Jahr 2014 aus Bildung auf einen Blick 2014. S. Hinweise zu diesen Angaben in diesen Tabellen.

1. Länder, für die alle Daten für 2010 und 2013 vorliegen. 2. Aktuelle Unterrichtszeit der Schüler für 2000 und 2005, Mindestunterrichtszeit für 2013.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933285680

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

B 7

Tabelle B7.3

Beitrag verschiedener Faktoren zu den Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler im Primarbereich (2005, 2010 und 2013)

In US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für den privaten Verbrauch

	Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler			Unterschied (in US-Dollar) zum OECD-Durchschnitt 2013 von	Beitrag der zugrunde liegenden Faktoren zum Unterschied zum OECD-Durchschnitt			
					Auswirkung (in US-Dollar) von Gehältern der Lehrkräfte unter/über dem OECD-Durchschnitt 2013 von	Auswirkung (in US-Dollar) von einer Unterrichtszeit der Schüler unter/über dem OECD-Durchschnitt 2013 von	Auswirkung (in US-Dollar) von zu unterrichtenden Zeitstunden (der Lehrkräfte) unter/über dem OECD-Durchschnitt 2013 von	Auswirkung (in US-Dollar) von einer geschätzten Klassengröße unter/über dem OECD-Durchschnitt 2013 von
				2 677 US-Dollar	**39 960 US-Dollar**	**789 Zeitstunden**	**770 Zeitstunden**	**15,3 Schülern/Klasse**
	2005	2010	2013	2013	2013	2013	2013	2013
	(1)	(2)	(3)	(4)=(5)+(6)+(7)+(8)	(5)	(6)	(7)	(8)
OECD-Länder								
Australien	3 125	3 373	3 608	**931**	1 082	781	–424	–508
Österreich	3 007	3 623	3 609	**932**	232	–355	–39	1 094
Belgien (fläm.)	m	m	3 842	**1 165**	636	131	75	324
Belgien (frz.)	3 477	3 720	3 739	**1 062**	541	235	208	78
Kanada	m	m	4 755	**2 078**	1 853	563	–124	–214
Chile	m	1 046	1 181	**–1 496**	–753	553	–710	–585
Tschechien	m	m	973	**–1 704**	–1 301	–270	–127	–7
Dänemark	4 343	4 738	m	**m**	m	m	m	m
England	m	2 537	m	**m**	m	m	m	m
Estland	m	1 058	1 015	**–1 662**	–1 931	–333	420	181
Finnland	2 329	2 942	3 008	**331**	–19	–635	368	616
Frankreich	1 845	1 862	1 735	**–943**	–384	200	–397	–362
Deutschland	3 110	3 643	4 047	**1 370**	1 529	–490	–130	462
Griechenland	3 150	m	2 720	**43**	–1 209	–20	834	438
Ungarn	1 817	1 406	1 229	**–1 448**	–2 188	–511	527	723
Island	3 108	3 246	2 985	**308**	–716	–228	601	651
Irland	2 866	3 714	3 426	**749**	1 035	456	–534	–208
Israel	1 368	1 412	1 956	**–721**	–672	452	–202	–298
Italien	3 339	3 120	2 692	**15**	–497	328	62	122
Japan	2 670	2 620	2 790	**113**	535	–94	122	–450
Korea	1 902	2 349	2 981	**304**	729	–565	409	–269
Luxemburg	m	9 940	11 674	**8 997**	5 648	1 033	–337	2 653
Mexiko	860	892	958	**–1 719**	–691	25	–67	–986
Niederlande	m	m	3 258	**581**	899	524	–569	–274
Neuseeland	m	m	m	**m**	m	m	m	m
Norwegen	3 551	3 931	4 307	**1 630**	375	–186	132	1 309
Polen	m	2 322	2 247	**–430**	–1 191	–551	515	797
Portugal	4 003	3 905	2 777	**99**	–235	60	82	193
Schottland	m	m	m	**m**	m	m	m	m
Slowakei	m	842	924	**–1 753**	–1 535	–259	–137	177
Slowenien	2 549	2 580	2 392	**–285**	–111	–437	524	–261
Spanien	3 094	3 594	3 067	**390**	156	–5	–386	625
Schweden	m	m	m	**m**	m	m	m	m
Schweiz	m	m	m	**m**	m	m	m	m
Türkei	921	1 251	1 368	**–1 309**	–753	–180	133	–509
Vereinigte Staaten	m	m	m	**m**	m	m	m	m
OECD-Durchschnitt für Länder mit verfügbaren Daten für 2010 und 2013	~	**2 550**	**2 616**	~	~	~	~	~

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933285697
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle B7.4

Beitrag verschiedener Faktoren zu den Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler im Sekundarbereich I (2005, 2010 und 2013)

In US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für den privaten Verbrauch

	Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler			Unterschied (in US-Dollar) zum OECD-Durchschnitt 2013 von	Beitrag der zugrunde liegenden Faktoren zum Unterschied zum OECD-Durchschnitt			
					Auswirkung (in US-Dollar) von Gehältern der Lehrkräfte unter/über dem OECD-Durchschnitt 2013 von	Auswirkung (in US-Dollar) von einer Unterrichtszeit der Schüler unter/über dem OECD-Durchschnitt 2013 von	Auswirkung (in US-Dollar) von zu unterrichtenden Zeitstunden (der Lehrkräfte) unter/über dem OECD-Durchschnitt 2013 von	Auswirkung (in US-Dollar) von einer geschätzten Klassengröße unter/über dem OECD-Durchschnitt 2013 von
				3 350 US-Dollar	**43 634 US-Dollar**	**905 Zeitstunden**	**694 Zeitstunden**	**17 Schülern/Klasse**
	2005	2010	2013	2013	2013	2013	2013	2013
	(1)	(2)	(3)	(4)=(5)+(6)+(7)+(8)	(5)	(6)	(7)	(8)
OECD-Länder								
Australien	4 185	4 414	4 684	**1 335**	1 019	458	−681	538
Österreich	4 341	5 167	5 191	**1 841**	280	−25	567	1 019
Belgien (fläm.)	m	m	5 218	**1 869**	464	105	154	1 146
Belgien (frz.)	4 758	5 691	5 078	**1 728**	343	290	203	893
Kanada	m	m	4 755	**1 406**	1 708	71	−280	−93
Chile	m	1 027	1 095	**−2 254**	−1 001	342	−985	−610
Tschechien	m	m	1 633	**−1 716**	−2 106	−90	287	193
Dänemark	4 343	4 806	m	**m**	m	m	m	m
England	m	2 937	m	**m**	m	m	m	m
Estland	m	1 332	1 350	**−2 000**	−2 721	−237	285	673
Finnland	4 179	4 566	4 749	**1 400**	−71	−283	638	1 115
Frankreich	2 722	2 518	2 374	**−975**	−503	260	197	−929
Deutschland	4 081	4 534	5 047	**1 698**	1 885	−187	−339	339
Griechenland	4 426	m	3 515	**166**	−1 895	−513	1 849	724
Ungarn	1 857	1 415	1 252	**−2 098**	−2 669	−579	354	796
Island	3 108	3 246	2 970	**−380**	−1 075	−245	341	599
Irland	3 350	4 149	4 063	**713**	968	120	−213	−162
Israel	1 800	2 072	2 131	**−1 218**	−1 132	284	208	−578
Italien	3 802	3 243	3 100	**−250**	−604	290	389	−324
Japan	3 430	3 339	3 491	**141**	367	−39	455	−642
Korea	2 554	2 513	2 941	**−408**	533	−235	710	−1 416
Luxemburg	10 692	11 780	12 821	**9 471**	6 502	−537	−491	3 998
Mexiko	923	986	1 057	**−2 293**	−514	552	−842	−1 488
Niederlande	m	m	4 176	**826**	1 619	380	−297	−875
Neuseeland	m	m	m	**m**	m	m	m	m
Norwegen	3 785	4 145	4 525	**1 176**	81	−166	179	1 082
Polen	m	1 823	2 519	**−830**	−1 666	−335	677	493
Portugal	5 763	5 350	3 516	**166**	−601	−51	452	366
Schottland	m	m	m	**m**	m	m	m	m
Slowakei	m	1 056	1 254	**−2 096**	−2 198	−206	170	138
Slowenien	3 447	5 243	4 661	**1 312**	−538	−678	413	2 114
Spanien	4 062	5 345	4 052	**702**	267	586	−99	−52
Schweden	m	m	m	**m**	m	m	m	m
Schweiz	m	m	m	**m**	m	m	m	m
Türkei	m	m	1 459	**−1 891**	−1 029	−180	787	−1 470
Vereinigte Staaten	m	m	3 967	**617**	1 240	410	−1 296	262
OECD-Durchschnitt für Länder mit verfügbaren Daten für 2010 und 2013	~	**3 185**	**3 215**	~	~	~	~	~

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933285709
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

B 7

Tabelle B7.5

Beitrag verschiedener Faktoren zu den Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler im Sekundarbereich II (2013)

In US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für den privaten Verbrauch

	Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler	Unterschied (in US-Dollar) zum OECD-Durchschnitt von	Beitrag der zugrunde liegenden Faktoren zum Unterschied zum OECD-Durchschnitt			
			Auswirkung (in US-Dollar) von Gehältern der Lehrkräfte unter/über dem OECD-Durchschnitt von	Auswirkung (in US-Dollar) von einer Unterrichtszeit (der Schüler) unter/über dem OECD-Durchschnitt von	Auswirkung (in US-Dollar) von zu unterrichtenden Zeitstunden (der Lehrkräfte) unter/über dem OECD-Durchschnitt von	Auswirkung (in US-Dollar) von einer geschätzten Klassengröße unter/über dem OECD-Durchschnitt von
		3 749 US-Dollar	**48 248 US-Dollar**	**921 Zeitstunden**	**674 Zeitstunden**	**17,6 Schülern/ Klasse**
	(1)	(2) = (3) + (4) + (5) + (6)	(3)	(4)	(5)	(6)
OECD-Länder						
Australien	m	**m**	m	m	m	m
Österreich	5 093	**1 344**	173	73	595	503
Belgien (fläm.)	6 344	**2 596**	1 283	40	378	895
Belgien (frz.)	6 167	**2 419**	1 130	–397	562	1 124
Kanada	4 839	**1 091**	1 408	–61	–430	173
Chile	1 124	**–2 624**	–1 183	557	–1 136	–863
Tschechien	m	**m**	m	m	m	m
Dänemark	m	**m**	m	m	m	m
England	m	**m**	m	m	m	m
Estland	m	**m**	m	m	m	m
Finnland	m	**m**	m	m	m	m
Frankreich	3 643	**–105**	–998	440	147	305
Deutschland	5 573	**1 824**	1 948	63	–274	88
Griechenland	m	**m**	m	m	m	m
Ungarn	1 287	**–2 462**	–2 638	–256	312	120
Island	m	**m**	m	m	m	m
Irland	4 063	**315**	629	62	–337	–39
Israel	2 391	**–1 358**	–1 929	294	530	–253
Italien	2 963	**–786**	–868	–60	306	–164
Japan	m	**m**	m	m	m	m
Korea	m	**m**	m	m	m	m
Luxemburg	12 821	**9 073**	6 108	–692	–744	4 400
Mexiko	m	**m**	m	m	m	m
Niederlande	3 593	**–156**	1 216	19	–397	–994
Neuseeland	m	**m**	m	m	m	m
Norwegen	m	**m**	m	m	m	m
Polen	m	**m**	m	m	m	m
Portugal	4 366	**618**	–1 145	–560	424	1 899
Schottland	m	**m**	m	m	m	m
Slowakei	1 152	**–2 596**	–2 470	–112	217	–231
Slowenien	m	**m**	m	m	m	m
Spanien	m	**m**	m	m	m	m
Schweden	m	**m**	m	m	m	m
Schweiz	m	**m**	m	m	m	m
Türkei	1 800	**–1 949**	–1 452	–259	821	–1 059
Vereinigte Staaten	m	**m**	m	m	m	m

Quellen: OECD. *Hinweise* s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. *StatLink:* http://dx.doi.org/10.1787/888933285712

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Kapitel C
Bildungszugang, Bildungsbeteiligung und Bildungsverlauf

Indikator C1
Wer nimmt an Bildung teil?
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933285737

Indikator C2
Welche Systeme zur frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung gibt es weltweit?
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933285801

Indikator C3
Wie viele junge Erwachsene werden ein Studium im Tertiärbereich aufnehmen?
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933285864

Indikator C4
Wer studiert im Ausland und wo?
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933285911

Indikator C5
Der Übergang vom (Aus-)Bildungssystem zum Erwerbsleben: Wo sind die 15- bis 29-Jährigen?
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933285971

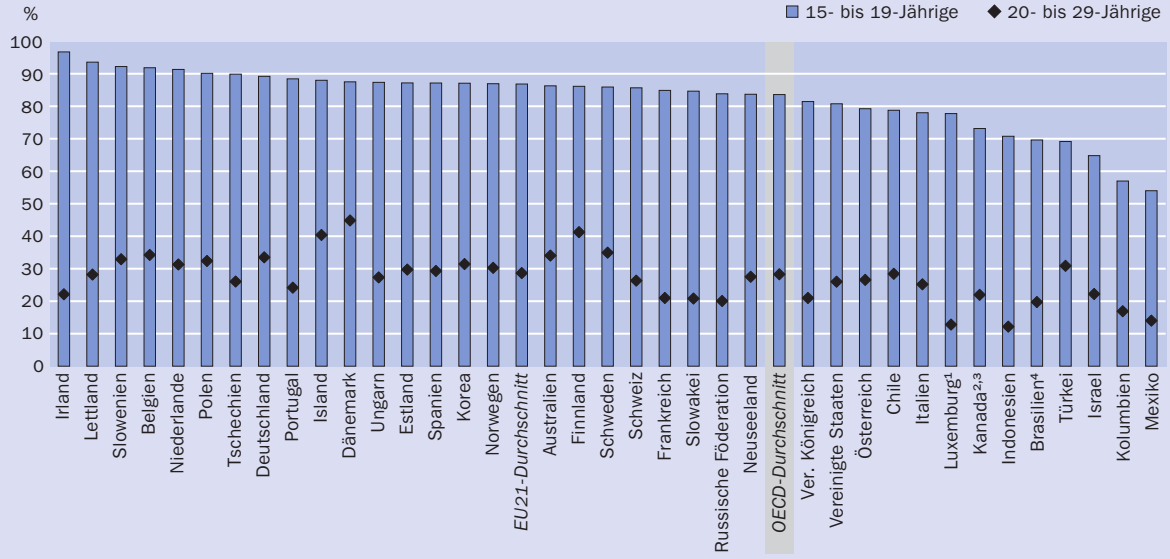
Indikator C6
Wie viele Erwachsene nehmen an formaler und nicht formaler Fort- und Weiterbildung teil?
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933286024

Indikator C1
Wer nimmt an Bildung teil?

- Alle OECD- und die meisten Partnerländer mit verfügbaren Daten weisen für das Alter von 5 bis 14 Jahren eine universelle Bildungsbeteiligung aus.
- 2013 lag die Bildungsbeteiligung der 15- bis 19-Jährigen in 32 der 37 OECD- und Partnerländer mit verfügbaren Daten bei mehr als 70 Prozent.
- In fast allen OECD-Ländern nahm 2013 mehr als jeder fünfte 20- bis 29-Jährige an Bildung teil.

Abbildung C1.1

Bildungsbeteiligung 15- bis 19-Jähriger und 20- bis 29-Jähriger (2013)



1. Zu niedrig angesetzt, weil viele der dort wohnenden Schüler in den benachbarten Ländern zur Schule gehen. 2. Ohne postsekundaren, nicht tertiären Bereich. 3. Referenzjahr 2012. 4. Ohne Bildungsbeteiligung auf den ISCED-Stufen 7 und 8.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Bildungsbeteiligung 15- bis 19-Jähriger.
Quelle: OECD. Tabelle C1.1a. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm.
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933284155

Kontext

In wirtschaftlich schwierigen Zeiten wird der Vorteil von Bildung für die Chancen auf dem Arbeitsmarkt noch deutlicher. Die Bildungssysteme in den OECD-Ländern und den meisten G20-Ländern bieten heute universellen Zugang zu einer Grundbildung, sodass inzwischen in den meisten Ländern auch zunehmend im Elementarbereich und im Sekundarbereich II eine universelle Bildungsbeteiligung gegeben ist (s. auch Indikator C2). Die Ausweitung des Sekundarbereichs II ist sowohl eine Reaktion auf die gestiegene Nachfrage als auch das Ergebnis verschiedener bildungspolitisch bedingter Veränderungen, wie flexiblere Lehrpläne, eine Umstrukturierung der berufsbildenden Bildungsgänge und Bemühungen, die Bildungsbeteiligung auf die gesamte Bevölkerung auszuweiten. Obwohl diese Veränderungen auch für den Tertiärbereich gelten, sind die Teilnahmequoten auf dieser höheren Bildungsstufe deutlich niedriger.

Ein Abschluss im Sekundarbereich II ist inzwischen zur Mindestanforderung für einen reibungslosen Übergang in den Arbeitsmarkt geworden, und der entsprechende Bildungsstand verringert das Risiko der Erwerbslosigkeit (s. Indikator A5). Hohe Erfolgsquoten im Sekundarbereich II sind ein wesentlicher Faktor für eine Verbesserung der Chancengleichheit (OECD, 2010a; OECD, 2011), allerdings bestehen bei den Abschlussquoten große Unterschiede zwischen den einzelnen OECD-Ländern (s. Indikator A2). Um zur Sicherung eines guten Ertrags für den Einzelnen beizutragen, müssen die Bildungssysteme den Lernenden die Kompetenzen vermitteln, die diese benötigen, um einerseits schnell eine Beschäftigung zu finden und andererseits über ihr gesamtes Arbeitsleben hinweg ständig weiterzulernen (OECD, 2010b). Die in den letzten Jahrzehnten zu beobachtenden tief greifenden strukturellen Veränderungen auf den Arbeitsmärkten weltweit lassen darauf schließen, dass besser qualifizierte Menschen auch weiterhin einen Vorteil haben werden, da die Arbeitsmärkte immer stärker wissensbasiert sind.

Weitere wichtige Ergebnisse

- Nach den Daten zur Bildungsbeteiligung von 2013 kann ein 5-jähriges Kind in einem OECD-Land davon ausgehen, vor Erreichen des 40. Lebensjahres im Durchschnitt mehr als 17 Jahre in Vollzeit- oder Teilzeitausbildung zu verbringen. Die zu erwartende Bildungsdauer reichte von 13 Jahren in Saudi-Arabien bis zu mindestens 19 Jahren in Australien, Belgien, Dänemark, Finnland, Island und Schweden.
- 2013 nahmen im Durchschnitt in den OECD-Ländern mindestens 90 Prozent der Bevölkerung im schulpflichtigen Alter 13 Jahre an formaler Bildung teil. 28 der 40 Länder mit verfügbaren Daten lagen am oder oberhalb dieses OECD-Durchschnitts und 12 der Länder darunter.

Entwicklungstendenzen

Zwischen 2005 und 2013 stiegen die Beteiligungsquoten der 15- bis 19-Jährigen in den OECD-Ländern im Durchschnitt von 82 Prozent auf 84 Prozent. Während die Quoten in diesem Zeitraum in der Türkei um fast 30 Prozentpunkte anstiegen, blieben sie in Frankreich, Israel, der Slowakei und Ungarn nahezu unverändert (Tab. C1.6 im Internet). 2013 betrugen die Beteiligungsquoten für 15- bis 19-Jährige in Brasilien, Israel, Kolumbien, Mexiko und der Türkei immer noch höchstens 70 Prozent. Bei den 20- bis 29-Jährigen stiegen in den OECD-Ländern die Beteiligungsquoten im Durchschnitt um 4 Prozentpunkte, von 24 Prozent im Jahr 2005 auf 28 Prozent im Jahr 2013.

Analyse und Interpretationen

In 20 der 40 OECD- und Partnerländer mit verfügbaren Daten für 2013 beginnt die vollständige Bildungsbeteiligung, hier definiert als Beteiligung von mehr als 90 Prozent der Bevölkerung einer für bestimmte Bildungsgänge typischen Altersgruppe, im Alter zwischen 3 und 4 Jahren, in Dänemark, Island und Norwegen mit 2 Jahren und in den anderen 17 Ländern im Alter zwischen 5 und 6 Jahren (mit Ausnahme der Russischen Föderation und Saudi-Arabien, wo sie mit 7 Jahren beginnt). In den meisten OECD-Ländern wurden mindestens 75 Prozent der 3- bis 4-Jährigen entweder in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder über 3 Jahre oder im Primarbereich unterrichtet (Tab. C1.1a und Indikator C2). In Belgien, Dänemark, Frankreich, Island, Israel, Italien, Neuseeland, Norwegen, Spanien und dem Vereinigten Königreich lag 2013 die Bildungsbeteiligung der 3- bis 4-Jährigen bei mindestens 96 Prozent.

Bildungsbeteiligung während der Schulpflicht

Die Schulpflicht dauert in den einzelnen Ländern unterschiedlich lang. 2013 reichte das Alter zu Beginn der Schulpflicht von 4 Jahren in Brasilien, Luxemburg und Mexiko bis zu 7 Jahren in Estland, Finnland, Indonesien, der Russischen Föderation, Schweden und Südafrika. Im Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten reichte das Alter zu Beginn der Schulpflicht von 4 bis 5 Jahren bzw. 4 bis 6 Jahren, in der Schweiz von 5 bis 7 Jahren (da der Stichtag für die Datenerhebung der 1. Januar ist, können die Kinder bei Schulbeginn ein Jahr jünger sein).

Geht man von den für die einzelnen Bildungsstufen typischen Altersgruppen in den einzelnen Ländern aus, gilt die Schulpflicht in allen OECD-Ländern für den Primar- und Sekundarbereich I, in den meisten auch für den Sekundarbereich II. Für die Altersgruppe der 5- bis 14-Jährigen liegen die Beteiligungsquoten bei mehr als 90 Prozent, d. h., in fast allen OECD- und Partnerländern gibt es bei der Grundbildung eine universelle Bildungsbeteiligung. 2013 hatten 34 der 39 Länder mit verfügbaren Daten für diese Altersspanne eine Bildungsbeteiligung von rund 95 Prozent und darüber (Tab. C1.1a und Tab. X1.3).

Bildungsbeteiligung im Sekundarbereich II

In den letzten Jahren haben die Länder die Vielfalt der Bildungsgänge im Sekundarbereich II erweitert. Diese größere Vielfalt ist einerseits eine Reaktion auf die wachsende Nachfrage nach Bildungsangeboten auf dieser Bildungsstufe, andererseits ein Resultat von veränderten Lehrplänen. Die Veränderung der Lehrpläne erfolgte schrittweise: So wird jetzt nicht länger streng getrennt zwischen allgemeinbildenden und berufsbildenden Bildungsgängen, sondern es werden vielmehr umfassendere Bildungsgänge angeboten, die beide Bereiche abdecken und flexiblere Übergänge entweder zu weiteren Bildungsangeboten oder direkt in den Arbeitsmarkt ermöglichen.

Die Daten für 2013 zeigen, dass die Bildungsbeteiligung bei den 15- bis 19-Jährigen, d. h. der Altersgruppe, die sich normalerweise im Sekundarbereich II oder im Übergang zum Tertiärbereich befindet, in 26 der 37 OECD- und Partnerländer mit verfügbaren Daten bei mindestens 80 Prozent lag und in Belgien, Irland, Lettland, den Niederlanden, Polen und Slowenien bei mehr als 90 Prozent (Tab. C1.1a). Andererseits betrug

Kasten C1.1

Zu erwartende Jahre in Ausbildung

Die Schätzung der erwarteten Jahre in Ausbildung umfasst jegliche Beteiligung an formaler Bildung, auch eine nicht kontinuierliche Teilnahme oder eine Teilnahme ohne Erwerb der formalen Abschlussqualifikation. Nach den Beteiligungsdaten von 2013 kann daher ein 5-jähriges Kind in einem OECD-Land davon ausgehen, vor Erreichen des 40. Lebensjahres im Durchschnitt mehr als 17 Jahre an Bildung teilzunehmen. Im Detail bedeutet dies, dass ein 5-jähriges Kind davon ausgehen kann, rund 1 Jahr im Elementarbereich, fast 6 Jahre im Primarbereich, 3 Jahre im Sekundarbereich I, 4 Jahre im Sekundarbereich II, 0,3 Jahre im postsekundaren, nicht tertiären Bereich und 3 Jahre im Tertiärbereich zu verbringen. Insgesamt kann dieses Kind erwarten, 16 Jahre in Vollzeit und rund 1 Jahr in Teilzeit an Bildung teilzunehmen. Frauen können davon ausgehen, sich im Durchschnitt rund 17 Jahre in Vollzeitausbildung zu befinden, bei Männern sind es im Durchschnitt 16 Jahre.

In den Ländern mit verfügbaren Daten reicht die voraussichtlich in Ausbildung verbrachte Zeit von höchstens 15 Jahren in Indonesien, Japan, Kolumbien, Luxemburg, Mexiko und Saudi-Arabien bis zu mindestens 19 Jahren in Australien, Belgien, Dänemark, Finnland, Island und Schweden (Tab. C1.5).

Die Teilnahme an einem Bildungsgang ist nicht auf eine bestimmte Altersspanne beschränkt. Aufgrund der Daten für 2013 lässt sich feststellen, dass sich in Australien, Belgien, Finnland, Island, Neuseeland und Schweden ein signifikanter Anteil der Erwachsenenbevölkerung in Ausbildung befindet (insbesondere die 40- bis 64-Jährigen). Dies lässt sich durch einen höheren Anteil an Teilzeitausbildung und/oder Bildungsgängen im Bereich des lebenslangen Lernens in diesen Ländern erklären. Zum Beispiel können Erwachsene in Schweden durch Systeme, die auf Leistungspunkten basieren, an einzelnen Teilen eines Bildungsgangs im Rahmen der formalen Bildung teilnehmen, um ihre Kompetenzen in einem spezifischen Bereich zu erweitern.

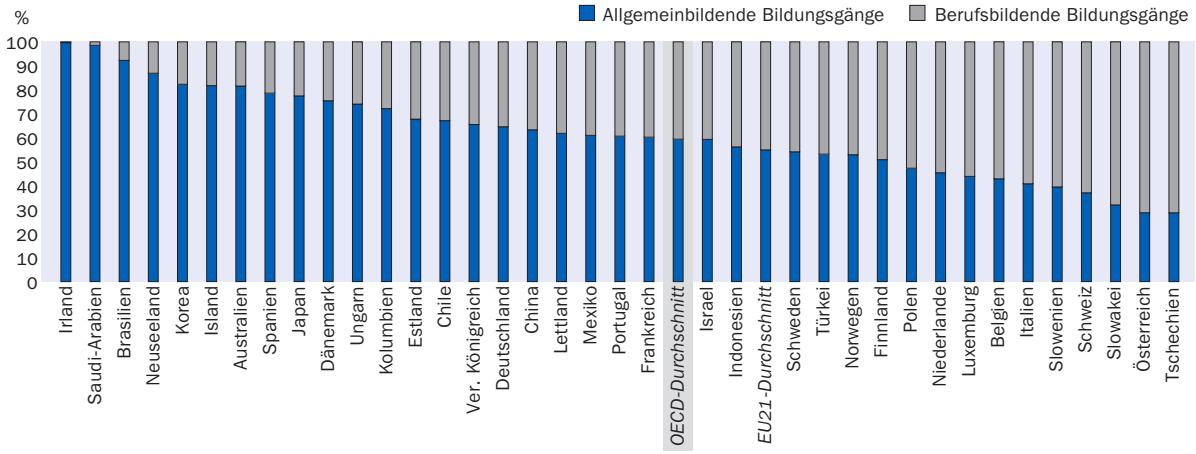
Bei den zu erwartenden Jahren in Ausbildung handelt es sich nur um eine Schätzung der Jahre, die Menschen wahrscheinlich in Ausbildung verbringen werden. Dieser statistische Wert entspricht nicht erzielten Bildungsabschlüssen und kann auch von den Prognosen für die in Zukunft zu erwartenden Bildungsabschlüsse abweichen, da die in einem Bildungsgang verbrachte Zeit innerhalb der Bevölkerung variieren kann.

der Anteil dieser Altersgruppe, der sich nicht in Ausbildung befand, in Chile, Italien, Kanada, Luxemburg und Österreich bei mehr als 20 Prozent und in Brasilien und der Türkei bei mehr als 30 Prozent. In Israel betrug dieser Anteil vor allem aufgrund des Wehrdienstes mehr als 35 Prozent und in Kolumbien und Mexiko mehr als 40 Prozent (Tab. C1.1a und Abb. C1.2).

2013 betrug die Bildungsbeteiligung der 15-Jährigen im Sekundarbereich II in 36 der 38 Länder mit verfügbaren Daten mindestens 85 Prozent (Tab. C1.1b im Internet).

Abbildung C1.2

Verteilung 15- bis 19-Jähriger im Sekundarbereich II, nach Ausrichtung des Bildungsgangs (2013)



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils der Schüler in allgemeinbildenden Bildungsgängen.
Quelle: OECD. Tabelle C1.2. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm.
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933284162

Diese unterschiedlichen Beteiligungsquoten im Sekundarbereich II spiegeln unterschiedliche Abschlussanforderungen oder Altersbegrenzungen wider. So sind beispielsweise in den Niederlanden 42 Prozent der Schüler in berufsbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs II mindestens 20 Jahre alt (Tab. C1.2). Bildungspolitische Entscheidungen haben zusammen mit anderen Faktoren, wie längeren (Aus-)Bildungsgängen, Klassenwiederholungen, einem späten Eintritt in den Arbeitsmarkt oder einer Berufstätigkeit parallel zur Ausbildung, zu einer größeren Zahl älterer Teilnehmer im Sekundarbereich II geführt (s. Indikator A2). Daher besucht in einigen OECD-Ländern rund jeder Fünfte bis zu jedem Dritten der 20-Jährigen noch den Sekundarbereich II. Hierzu gehören Dänemark (33 Prozent), Deutschland (23 Prozent), Luxemburg (25 Prozent), die Niederlande (27 Prozent) und die Schweiz (25 Prozent) (Tab. C1.1b im Internet).

Berufliche Bildung

In vielen Ländern zeigt sich in der letzten Zeit wieder ein verstärktes Interesse an beruflichen Bildungsgängen, da diese als wirksames Instrument zur Entwicklung von Kompetenzen bei denjenigen eingeschätzt werden, die sonst nicht die notwendigen Qualifikationen für einen reibungslosen und erfolgreichen Übergang in den Arbeitsmarkt vorweisen könnten (OECD, 2010a). Ländern mit einem gut entwickelten und etablierten System der beruflichen Bildung einschließlich dualer Ausbildungsgänge ist es besser gelungen, die Jugenderwerbslosigkeit in Grenzen zu halten (s. Indikator C5). Gleichzeitig wird manchmal aber auch eine berufliche Ausbildung als weniger attraktiv als eine stärker akademisch ausgerichtete Ausbildung angesehen, und einige Forschungsergebnisse deuten darauf hin, dass eine berufliche Ausbildung das Risiko einer Erwerbslosigkeit im späteren Verlauf des Erwerbslebens erhöht (Hanushek et al., 2011).

In den meisten Ländern führt der erfolgreiche Abschluss einer dualen Berufsausbildung normalerweise zur Anerkennung eines Abschlusses des Sekundarbereichs II oder des postsekundaren Bereichs. In einigen Ländern können auch höhere Abschlüsse

erworben werden wie beispielsweise das Advanced Diploma in Australien. Die einzelnen OECD-Länder bieten in der beruflichen Bildung verschiedene Kombinationen von berufsbildenden und dualen Ausbildungsgängen an. In vielen Bildungssystemen können Schüler im Sekundarbereich II berufsbildende Bildungsgänge wählen, in einigen OECD-Ländern erfolgt die berufliche Ausbildung jedoch erst nach Abschluss des Sekundarbereichs II. Während beispielsweise Österreich, Spanien und Ungarn berufsbildende Bildungsgänge innerhalb des Sekundarbereichs II anbieten, werden ähnliche Bildungsgänge in Kanada normalerweise im postsekundaren Bereich angeboten (s. Indikator A2).

In mehr als einem Drittel der Länder mit Daten für das Jahr 2013 nahmen mehr als 50 Prozent der Teilnehmer im Sekundarbereich II – und mindestens 70 Prozent dieser Schüler in Finnland, Österreich und Tschechien – an berufsbildenden Bildungsgängen teil. In den übrigen zwei Drittel der Länder nahm mehr als die Hälfte der Schüler im Sekundarbereich II an allgemeinbildenden und nicht an berufsbildenden Bildungsgängen teil. Dieser Anteil lag in Brasilien, Irland, Korea, Saudi-Arabien und Südafrika bei über 80 Prozent (Tab. C1.2).

In den meisten Ländern wird die berufliche Bildung im Sekundarbereich II ausschließlich in der Schule vermittelt. Einige Länder bieten jedoch eine kombinierte schulische und betriebliche Ausbildung an. In der Schweiz nehmen rund 60 Prozent der Schüler im Sekundarbereich II an solchen dualen Bildungsgängen teil, in China, Dänemark, Deutschland, Lettland und Österreich sind es mehr als 30 Prozent (Tab. C1.2).

Bildungsbeteiligung junger Erwachsener

2013 nahmen in den OECD-Ländern im Durchschnitt 28 Prozent der 20- bis 29-Jährigen an einer Bildungsmaßnahme teil. Dänemark und Finnland sind die Länder mit der höchsten Beteiligungsquote in dieser Altersgruppe (mehr als 40 Prozent). Andererseits war in Indonesien, Luxemburg und Mexiko eine Beteiligungsquote von weniger als 15 Prozent bei dieser Altersgruppe zu beobachten (Tab. C1.1a und Abb. C1.1).

In den meisten der untersuchten Länder sind die 20-Jährigen in der Regel im Tertiärbereich eingeschrieben. 2013 waren in den OECD-Ländern im Durchschnitt fast 37 Prozent der 20-Jährigen im Tertiärbereich eingeschrieben. In Korea betrug die Beteiligungsquote bei den 20-Jährigen auf dieser Bildungsstufe 70 Prozent, während sie in Belgien, Irland und Slowenien bei mindestens 50 Prozent lag. In Brasilien, China, Dänemark, Deutschland, Island, Israel, Kolumbien, Luxemburg, Mexiko, Schweden und der Schweiz hingegen waren weniger als 25 Prozent der 20-Jährigen im Tertiärbereich eingeschrieben (Tab. C1.1b im Internet).

Die Wiederaufnahme bzw. Fortsetzung der Ausbildung ist eine Möglichkeit für Erwachsene, die ihre Kompetenzen vertiefen und erweitern wollen, um den sich verändernden Anforderungen des Arbeitsmarktes besser gewachsen zu sein. In der aktuellen Situation hoher Erwerbslosigkeit und sich verändernder Kompetenzanforderungen auf dem Arbeitsmarkt haben einige Länder, wie beispielsweise Chile, spezielle bildungspolitische Rahmenbedingungen geschaffen, um Erwachsene zur Aufnahme eines berufsbildenden Studiums oder einer Ausbildung zu ermutigen.

Geschlechtsspezifische Unterschiede

Neuere Untersuchungen haben angesichts der Tatsache, dass die Hälfte des Wirtschaftswachstums der letzten 50 Jahre in den OECD-Ländern auf einen höheren Bildungsstand zurückgeführt werden kann, der wiederum hauptsächlich durch die verstärkte Beteiligung von Mädchen und Frauen auf allen Bildungsstufen erreicht wurde, die Bedeutung eines mehr auf die Gleichstellung von Mann und Frau ausgerichteten Ansatzes herausgestellt (OECD, 2012).

Die geschlechtsspezifischen Unterschiede sind bei jungen Menschen, die jünger als 20 Jahre sind, relativ klein, steigen aber bei den Älteren. 2013 nahmen im Durchschnitt der OECD-Länder 30 Prozent der 20- bis 29-jährigen Frauen und 27 Prozent der gleichaltrigen Männer an Bildung teil. Innerhalb der einzelnen Länder gab es große Unterschiede. In Polen nahmen beispielsweise 38 Prozent der Frauen, aber nur 27 Prozent der Männer an Bildung teil. In Polen, Schweden und Slowenien war die Beteiligungsquote bei den Frauen um mindestens 11 Prozentpunkte höher als bei den Männern. Die um 14 Prozentpunkte höhere Beteiligungsquote von Männern im Vergleich zu der von Frauen im Jahr 2013 in Korea hängt damit zusammen, dass Männer aufgrund der Wehrpflicht ihren Abschluss erst später erwerben können.

In den meisten Ländern war auch in der Altersgruppe der 30- bis 39-Jährigen die Beteiligungsquote bei Frauen höher als bei Männern. In dieser Altersgruppe hatten Australien, Finnland, Island, Neuseeland und Schweden die höchste Beteiligungsquote bei den Frauen, wobei der geschlechtsspezifische Unterschied in Schweden (mit fast 8 Prozentpunkten) am größten war (Tab. C1.1a).

Teilzeitstudium

Die neue Internationale Standardklassifikation des Bildungswesens 2011 (ISCED 2011), die dieser Ausgabe von *Bildung auf eine Blick* zum ersten Mal zugrunde liegt, ermöglicht unter anderem detailliertere Daten auch für den Tertiärbereich. Die in früheren Ausgaben gemäß ISCED 97 verwendete Einteilung in Tertiärbereich A und B wird ersetzt durch die Einteilung in Kurzstudiengänge, Bachelorstudiengänge, Masterstudiengänge und Promotions- bzw. gleichwertige Studiengänge.

Unabhängig davon, auf welcher Bildungsstufe Studierende einen Studiengang im Tertiärbereich belegen, nehmen sie eher ein Vollzeit- als ein Teilzeitstudium auf. Im Jahr 2013 absolvierten in den OECD- Ländern mit verfügbaren Daten im Durchschnitt mehr als 77 Prozent der Studierenden im Tertiärbereich ein Vollzeitstudium, in Kolumbien, Mexiko, Österreich, Portugal, Tschechien und der Türkei lag dieser Anteil bei mehr als 95 Prozent. Die Wahrscheinlichkeit eines Vollzeitstudiums ist bei den Studierenden in Bachelor- bzw. gleichwertigen Studiengängen am größten (im OECD-Durchschnitt 80 Prozent). Zwar studiert auch die Mehrzahl der Studierenden in Kurzstudiengängen überwiegend Vollzeit (im OECD-Durchschnitt 73 Prozent), diese Studierenden stellen jedoch den kleinsten Anteil aller Studierenden im Tertiärbereich.

Im Jahr 2013 absolvierten im Durchschnitt aller OECD-Länder 27 Prozent der Studierenden in Kurzstudiengängen ein Teilzeitstudium. In Australien und den Vereinigten Staaten entschieden sich mehr als 50 Prozent der Studierenden dieser Studiengänge für ein Teilzeitstudium, in Neuseeland mehr als 60 Prozent, in Belgien 72 Prozent und

im Vereinigten Königreich 89 Prozent. In einigen Ländern sind hierbei jedoch signifikante geschlechtsspezifische Unterschiede zu beobachten. In den Niederlanden studierten beispielsweise mehr als 36 Prozent der Frauen Teilzeit, jedoch nur 27 Prozent der Männer. In Deutschland, Irland und Neuseeland liegt der geschlechtsspezifische Unterschied hier bei 8 Prozentpunkten (Tab. C1.3).

Der Anteil der Studierenden, die einen Bachelor- bzw. gleichwertigen Studiengang in Teilzeit absolvieren, war in keinem Land größer als der Anteil derjenigen, die Vollzeit studierten. Die einzige Ausnahme war hier Schweden, wo 55 Prozent der Studierenden dieser Studiengänge ein Teilzeitstudium absolvieren. In Polen liegt der Anteil der Teilzeitstudierenden in diesen Studiengängen bei 47 Prozent. In 17 der 31 Länder mit verfügbaren Daten liegt der Anteil der Studierenden, die einen Bachelor- bzw. gleichwertigen Studiengang in Teilzeit absolvieren, bei mehr als 20 Prozent (Tab. C1.3).

28 der 33 OECD- und Partnerländer mit verfügbaren Daten bieten auch bei Master- bzw. gleichwertigen Studiengängen die Möglichkeit zum Teilzeitstudium. In Finnland, Neuseeland und der Russischen Föderation entschieden sich mehr als 50 Prozent der Studierenden in einem Master- oder gleichwertigen Studiengang für ein Teilzeitstudium – dies ist deutlich mehr als im OECD-Durchschnitt (26 Prozent). In Australien, Irland, Luxemburg, Polen, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten entschieden sich mehr als 40 Prozent der Studierenden auf dieser Bildungsstufe für ein Teilzeitstudium (Tab. C1.3).

Die relative Größe des privaten und öffentlichen Sektors

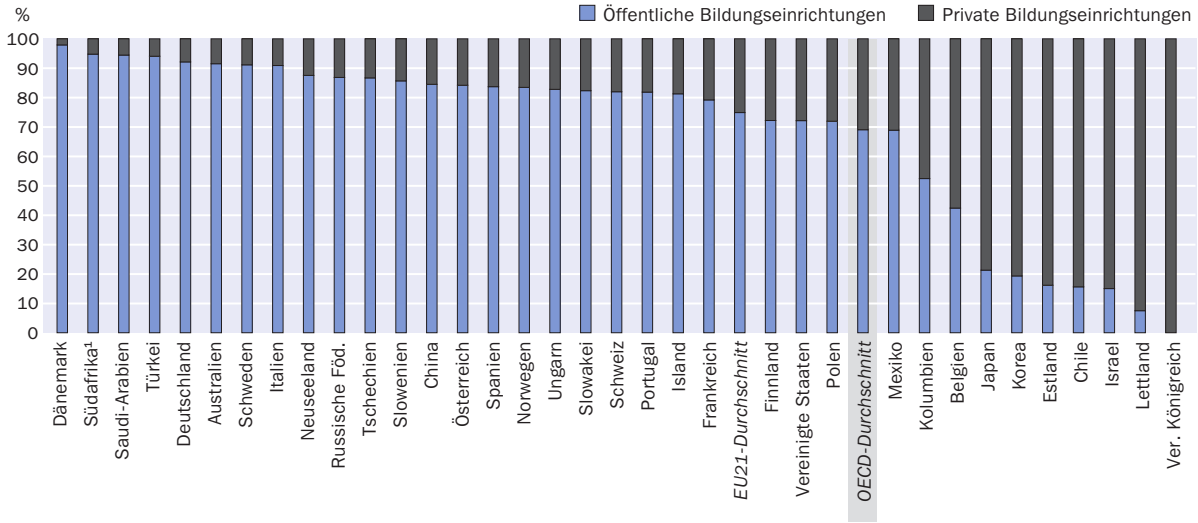
In den meisten OECD- und Partnerländern findet Bildung vom Primarbereich bis zum Tertiärbereich überwiegend in öffentlichen Bildungseinrichtungen statt. In den OECD-Ländern besuchten 2013 durchschnittlich rund 90 Prozent der Schüler im Primarbereich, 86 Prozent der Schüler im Sekundarbereich I und 81 Prozent der Schüler im Sekundarbereich II öffentliche Schulen. In 35 der 40 Länder mit verfügbaren Daten besuchten mindestens 90 Prozent aller Schüler im Sekundarbereich I eine öffentliche oder eine staatlich subventionierte private Bildungseinrichtung, in 30 der 40 Länder mit verfügbaren Daten galt Ähnliches für den Sekundarbereich II (Tab. C1.4a).

Nach der neuen ISCED-2011-Klassifikation waren im Jahr 2013 im Durchschnitt der OECD-Länder 69 Prozent der Studierenden des Tertiärbereichs an öffentlichen Einrichtungen eingeschrieben. In Australien, Dänemark, Deutschland, Irland, Italien, Saudi-Arabien, Schweden, Südafrika und der Türkei lag dieser Anteil bei mindestens 90 Prozent. In Chile, Estland, Israel, Korea, Litauen und im Vereinigten Königreich hingegen waren weniger als 20 Prozent an öffentlichen Bildungseinrichtungen eingeschrieben (im Vereinigten Königreich sind alle Studierenden des Tertiärbereichs an staatlich subventionierten privaten Bildungseinrichtungen eingeschrieben) (Tab. C1.4b und Abb. C1.3).

In Finnland, Luxemburg und Saudi-Arabien werden Kurzstudiengänge ausschließlich von öffentlichen Bildungseinrichtungen angeboten, in Dänemark, Mexiko, der Russischen Föderation, der Türkei sowie den Vereinigten Staaten sind mindestens 90 Prozent der Studierenden in diesen Studiengängen in öffentlichen Bildungseinrichtungen eingeschrieben (Einzelheiten zu den verschiedenen Fachrichtungen, die

Abbildung C1.3

Verteilung der Studierenden im Tertiärbereich, nach Art der Bildungseinrichtung (2013)



1. Referenzjahr 2012.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils Studierender in öffentlichen Bildungseinrichtungen.
Quelle: OECD. Tabelle C1.4b. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm.
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933284178

Studierende dieser Studiengänge in den jeweiligen Ländern wählen, s. Indikator C3). In Australien, China, Dänemark, Deutschland, Irland, Neuseeland, Norwegen, Saudi-Arabien, der Schweiz und Südafrika besuchen auch die in Master- oder gleichwertigen Studiengängen eingeschriebenen Studierenden zu mehr als 95 Prozent öffentliche Bildungseinrichtungen. In China, Dänemark, Deutschland, Finnland, Neuseeland, den Niederlanden, der Russischen Föderation, Saudi-Arabien, der Schweiz, Südafrika und Tschechien sind Studierende in Promotions- bzw. gleichwertigen Studiengängen ausschließlich in öffentlichen Bildungseinrichtungen eingeschrieben.

Definitionen

Vollzeit-/Teilzeitausbildung bezieht sich auf den zeitlichen Aufwand der Bildungsteilnehmer für ihre Ausbildung.

Als *Vollzeitschüler/Vollzeitstudierende* gelten Schüler/Studierende, deren zeitlicher Aufwand für die Ausbildung (sowohl in der Bildungseinrichtung als auch außerhalb) mindestens 75 Prozent einer Unterrichtswoche ausmacht, wie sie lokal auf dieser Bildungsstufe gilt, und wenn davon auszugehen ist, dass der Schüler/Studierende das ganze Schuljahr/Studienjahr an der Ausbildung teilnehmen wird.

Als *Teilzeitschüler/Teilzeitstudierende* gelten Schüler/Studierende, deren zeitlicher Aufwand weniger als 75 Prozent einer Unterrichtswoche beträgt bzw. wenn davon auszugehen ist, dass sie nicht das ganze Schuljahr/Studienjahr an der Ausbildung teilnehmen werden.

Bildungsgänge des Sekundarbereichs können anhand des Ausmaßes, in dem sie auf bestimmte Berufsfelder vorbereiten und zu einer auf dem Arbeitsmarkt verwertbaren Qualifikation führen, in drei Kategorien unterteilt werden:

Bei *kombinierten schulischen und betrieblichen Bildungsgängen* werden weniger als 75 Prozent des Lehrplans in der Bildungseinrichtung oder in einem Fernkurs behandelt. Diese Bildungsgänge können in Zusammenarbeit mit den Bildungsbehörden oder Bildungseinrichtungen angeboten werden; zu ihnen zählen auch die dualen Bildungsgänge, die Ausbildung in der Schule und am Arbeitsplatz nebeneinander beinhalten, sowie Bildungsgänge, die aus abwechselnden Phasen von Ausbildung in der Schule und am Arbeitsplatz bestehen (manchmal als „Sandwich-Bildungsgänge" bezeichnet).

In *schulischen Ausbildungsgängen* erfolgt der Unterricht (entweder teilweise oder ausschließlich) in Bildungseinrichtungen. Dazu zählen u. a. spezielle Berufsausbildungszentren, die von öffentlichen oder privaten Stellen betrieben werden, und betriebliche Ausbildungszentren, sofern diese als Bildungseinrichtungen anerkannt sind. Diese Bildungsgänge können eine Komponente der Ausbildung am Arbeitsplatz umfassen, um in gewissem Umfang praktische Erfahrung am Arbeitsplatz zu gewinnen. Ausbildungen gelten als schulische Ausbildungsgänge, wenn mindestens 75 Prozent des Lehrplans in der Bildungseinrichtung behandelt werden oder auch im Rahmen von Fernkursen.

Allgemeinbildende Bildungsgänge sollen die Teilnehmer weder explizit auf bestimmte Berufsfelder noch auf den Eintritt in einen weiterführenden berufsbildenden oder fachspezifischen Bildungsgang vorbereiten (weniger als 25 Prozent des Inhalts des Bildungsgangs sind berufs- oder fachspezifisch).

Das Ausmaß der berufsbildenden bzw. allgemeinbildenden Ausrichtung des Bildungsganges ist nicht unbedingt ausschlaggebend dafür, ob die Teilnehmer eine Zugangsberechtigung für den Tertiärbereich erwerben. In mehreren OECD-Ländern haben Bildungsgänge mit berufsbildender Ausrichtung das Ziel, auf ein späteres Studium im Tertiärbereich vorzubereiten, während in anderen Ländern wiederum Bildungsgänge mit allgemeinbildender Ausrichtung nicht automatisch den direkten Zugang zur Hochschulbildung ermöglichen.

Berufliche und fachspezifische Bildungsgänge sollen die Teilnehmer auf die direkte Aufnahme einer Beschäftigung in bestimmten Berufsfeldern, ohne weitere berufliche Qualifizierung, vorbereiten. Durch den erfolgreichen Abschluss wird eine auf dem Arbeitsmarkt direkt verwertbare berufliche oder fachspezifische Qualifikation erworben. Die berufsbildenden Bildungsgänge können weiter in zwei Kategorien unterteilt werden – schulische Ausbildungen sowie kombinierte schulische und betriebliche Ausbildungen. Grundlage der Unterscheidung ist hierbei, inwieweit die Ausbildung einerseits in Bildungseinrichtungen und andererseits am Arbeitsplatz stattfindet.

Angewandte Methodik

Die Daten zur Bildungsbeteiligung beziehen sich auf das Schuljahr 2012/2013 und beruhen auf der alljährlich von der OECD durchgeführten UOE-Datenerhebung zur Bildungsstatistik. Die Zahlen basieren auf Personenzahlen (außer wenn etwas anderes angegeben ist), d. h., es wird nicht zwischen Vollzeit- und Teilzeitlernenden unterschieden, da in einigen Ländern entsprechende Teilzeitkonzepte/-modelle nicht anerkannt werden. In einigen OECD-Ländern wird die Teilzeitausbildung nur teilweise in den zur Verfügung gestellten Daten erfasst. Die Berechnung der in der Tabelle C1.1a verwendeten Netto-Bildungsbeteiligung (ausgedrückt in Prozent) erfolgte, indem die Zahl der Lernenden einer bestimmten Altersgruppe auf allen Bildungsstufen durch die Gesamtzahl der Personen in der entsprechenden Altersgruppe in der Bevölkerung dividiert wurde.

In Tabelle C1.6 im Internet basieren die Daten zur Entwicklung der Bildungsbeteiligung für die Jahre 2005 und 2013 auf einer speziellen Erhebung, die im März 2015 in den OECD-Ländern sowie Brasilien und der Russischen Föderation durchgeführt wurde.

Zu erwartende Jahre in Ausbildung werden als Anteil der Bevölkerung berechnet, der in einem spezifischen Alter am Bildungssystem teilnimmt, zusammengefasst für eine Altersgruppe. Hierbei wird im Wesentlichen davon ausgegangen, dass jeder Altersjahrgang mit vollständiger Bildungsbeteiligung einem vollen Jahr der erwarteten Bildungsbeteiligung für eine Person unterhalb dieses Altersjahrgangs entspricht.

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

Weiterführende Informationen

Hanushek, E., L. Woessmann and L. Zhang (2011), „General Education, Vocational Education, and Labor-Market Outcomes over the Life-Cycle“, IZA Discussion Paper, No. 6083, Institute for the Study of Labor (IZA), Bonn, October 2011.

OECD (2012), *Closing the Gender Gap: Act Now,* OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264179370-en*.

OECD (2011), „Access to education, participation and progression“, in *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools,* OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en*.

OECD (2010a), *PISA 2009 Ergebnisse: Potenziale nutzen und Chancengerechtigkeit sichern – Sozialer Hintergrund und Schülerleistungen (Band II), http://dx.doi.org/10.1787/9789264095359-de*.

OECD (2010b), *Learning for Jobs, OECD Reviews of Vocational Education and Training*, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264087460-en.

Tabellen Indikator C1

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933285737

- Tabelle C1.1a: Bildungsbeteiligung, nach Altersgruppe (2013)
- **WEB** Table C1.1b: Percentage of students between the ages of 15 and 20 enrolled by level of education (Anteil der Schüler/Studierenden im Alter von 15 bis 20 Jahren auf den einzelnen Bildungsstufen [in %]) (2013)
- Tabelle C1.2: Bildungsbeteiligung im Sekundarbereich II und postsekundaren, nicht tertiären Bereich, nach Ausrichtung des Bildungsgangs und Altersgruppe (2013)
- Tabelle C1.3: Anteil der Studierenden auf den einzelnen ISCED-Stufen im Tertiärbereich (in %) und der Studierenden im Tertiärbereich insgesamt (in %), nach Voll- und Teilzeitstudium sowie Geschlecht (2013)
- Tabelle C1.4a: Schüler im Primar- und Sekundarbereich (in %), nach Art der Bildungseinrichtung (2013)
- Tabelle C1.4b: Anteil der Studierenden im Tertiärbereich insgesamt (in %) und Anteil der Studierenden auf den einzelnen ISCED-Stufen des Tertiärbereichs (in %), nach Art der Bildungseinrichtung (2013)
- Tabelle C1.5: Zu erwartende Jahre in Ausbildung für 5- bis 39-Jährige, nach Bildungsstufe, Voll-/Teilzeitausbildung und Geschlecht (2013)
- **WEB** Table C1.6: Trends in enrolment rates of 15–19 and 20–29 year-olds (Entwicklungstendenzen der Bildungsbeteiligung 15- bis 19-Jähriger und 20- bis 29-Jähriger) (2005–2013)

Letzte Aktualisierung der Daten: 23. Oktober 2015.
Weitere Aktualisierungen im Internet unter: http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en.

Tabelle C1.1a

Bildungsbeteiligung, nach Altersgruppe (2013)

Schüler/Studierende in Vollzeit-/Teilzeitausbildung an öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen

	Anzahl der Jahre, in denen mindestens 90 % der Bevölkerung im schulpflichtigen Alter an Bildung teilnehmen	Altersspanne, innerhalb derer über 90 % der Bevölkerung im schulpflichtigen Alter an Bildung teilnehmen	Schüler/Studierende der Altersgruppe als Prozentsatz der Gesamtbevölkerung in der Altersgruppe											Bildungsbeteiligung der Gesamtbevölkerung
			2 Jahre und jünger[1]	3 bis 4 Jahre	5 bis 14 Jahre	15 bis 19 Jahre	20 bis 29 Jahre			30 bis 39 Jahre			40 bis 64 Jahre	
							M+F	Männer	Frauen	M+F	Männer	Frauen		
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
OECD-Länder														
Australien	13	5–17	36	72	100	86	34	33	35	13	13	14	7	30
Österreich	13	4–16	15	81	98	79	27	25	28	6	6	6	1	21
Belgien	15	3–17	17	98	98	92	34	30	39	10	8	11	5	27
Kanada[2,3]	12	5–16	m	m	100	73	22	20	24	5	4	5	1	18
Chile	13	5–17	18	67	97	79	28	27	29	6	6	6	1	28
Tschechien	13	6–18	6	71	98	90	26	23	29	3	3	4	1	20
Dänemark	16	2–17	61	97	99	88	45	42	48	9	8	10	2	29
Estland	14	4–17	30	89	96	87	30	26	34	7	5	9	1	23
Finnland	13	6–18	28	71	97	86	41	38	44	16	15	18	5	27
Frankreich	15	3–17	4	100	99	85	21	19	23	1	1	1	1	23
Deutschland	15	3–17	33	94	99	89	34	34	33	4	5	4	0	20
Griechenland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ungarn	14	4–17	3	84	97	87	27	26	29	4	3	5	1	21
Island	16	2–17	44	96	99	88	40	37	44	14	11	17	5	33
Irland	15	4–18	0	70	100	97	22	22	22	4	4	4	1	26
Israel	15	3–17	31	100	98	65	22	19	25	6	7	6	2	33
Italien	15	3–17	5	96	100	78	25	22	28	2	2	3	0	18
Japan[4]	14	4–17	0	88	100	m	m	m	m	m	m	m	m	16
Korea	14	3–17	63	92	98	87	31	38	24	2	2	2	1	24
Luxemburg	12	4–15	2	85	97	78	13	13	12	2	2	1	0	20
Mexiko	9	5–13	2	66	100	54	14	15	13	3	3	3	2	30
Niederlande	14	4–17	0	91	100	91	31	32	31	3	3	3	1	24
Neuseeland	15	3–17	41	98	100	84	28	25	30	10	8	12	5	30
Norwegen	17	2–18	55	96	100	87	30	27	33	7	6	9	2	28
Polen	13	5–18	2	60	96	90	32	27	38	3	2	4	2	22
Portugal	14	4–17	0	84	100	88	24	24	24	4	4	4	1	20
Slowakei	12	6–17	4	68	94	85	21	17	24	3	2	4	1	20
Slowenien	15	4–18	37	87	97	92	33	27	39	3	3	4	1	21
Spanien	15	3–17	32	96	97	87	29	28	31	5	5	5	2	22
Schweden	16	3–18	46	94	98	86	35	29	41	14	10	18	4	27
Schweiz	13	5–17	0	22	100	86	26	27	26	4	5	4	1	19
Türkei	9	6–14	m	22	96	69	31	33	29	8	8	7	1	29
Ver. Königreich	15	3–17	11	96	98	81	21	20	22	6	5	8	3	24
Vereinigte Staaten	12	5–16	m	54	97	81	26	23	29	8	6	9	2	22
OECD-Durchschnitt	**13**	**4–16**	**21**	**81**	**99**	**84**	**28**	**27**	**30**	**6**	**5**	**7**	**2**	**24**
EU21-Durchschnitt	**14**	**4–16**	**17**	**86**	**98**	**87**	**29**	**26**	**31**	**6**	**5**	**6**	**2**	**23**
Partnerländer														
Argentinien[2]	12	5–16	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien[5]	10	6–15	16	65	95	70	20	18	21	7	6	8	2	28
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien	7	5–13	19	62	93	57	17	16	18	6	6	7	2	30
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	8	6–15	2	27	90	71	12	12	13	0	0	0	0	27
Lettland	15	4–18	0	86	98	94	28	25	32	5	4	6	1	21
Russische Föd.	11	7–17	18	76	93	84	20	18	22	3	3	4	0	20
Saudi-Arabien	5	7–11	0	17	88	m	m	m	m	1	1	1	1	30
Südafrika[2]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	0	0	0	0	27
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**		**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Unterschiede im Erhebungsbereich der Bevölkerungsdaten und der Beteiligungsdaten bedeuten, dass die Beteiligungsdaten von Ländern mit einem Nettoabgang von Schülern/Studierenden wie z. B. Luxemburg wohl zu niedrig angesetzt und Länder mit einem Nettozugang von Schülern/Studierenden wohl zu hoch angesetzt sind. Berechnete Beteiligungsquoten von über 100 % sind als „100 %" in kursiv angegeben.

1. Nur institutionalisierte Bildungsgänge des Elementarbereichs mit einer Bildungskomponente. Dies ist aber nicht die einzige Form qualitativ hochwertiger Bildung für Kinder unter 3 Jahren. Daher sollten Schlussfolgerungen hinsichtlich des Zugangs zu frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung und deren Qualität mit Vorsicht gezogen werden. In Ländern mit einem integrierten System aus frühkindlicher Bildung und Kinderbetreuung wird die Bildungsbeteiligung von Kindern im Alter von bis zu 2 Jahren mit „a" (nicht anwendbar) angegeben. 2. Referenzjahr 2012. 3. Ohne postsekundaren, nicht tertiären Bereich. 4. Ohne 17-Jährige und Ältere, die im Tertiärbereich eingeschrieben sind. 5. Ohne Bildungsbeteiligung auf den ISCED-Stufen 7 und 8.

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

Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933285743

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle C1.2

Bildungsbeteiligung im Sekundarbereich II und postsekundaren, nicht tertiären Bereich, nach Ausrichtung des Bildungsgangs und Altersgruppe (2013)

	Sekundarbereich II							Postsekundarer, nicht tertiärer Bereich				
	Allgemeinbildend	Berufsbildend			Berufsbildend, nur kombinierte schulische und betriebliche Ausbildungen	Verteilung 15- bis 19-Jähriger		Allgemeinbildend	Berufsbildend			Berufsbildend, nur kombinierte schulische und betriebliche Ausbildungen
		Gesamt	Hiervon: 20 Jahre und älter	Hiervon: Teilzeit		Allgemeinbildend	Berufsbildend		Gesamt	Hiervon: 25 Jahre und älter	Hiervon: Teilzeit	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OECD-Länder												
Australien	50	50	79	78	m	82	18	a	100	73	75	m
Österreich	30	70	10	a	34	29	71	a	100	42	a	61
Belgien	40	60	41	39	4	43	57	8	92	54	72	a
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	69	31	3	m	2	67	33	a	a	a	a	a
Tschechien	26	74	17	0	7	29	71	79	21	m	100	13
Dänemark	57	43	66	0	43	75	25	a	a	a	a	a
Estland	66	34	20	0	0	68	32	a	100	48	2	4
Finnland	30	70	61	a	11	51	49	a	100	97	a	70
Frankreich	57	43	14	m	m	60	40	49	51	10	m	a
Deutschland	52	48	43	a	41	65	35	10	90	15	2	49
Griechenland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ungarn	74	26	17	8	19	74	26	a	100	17	28	100
Island	69	31	65	31	13	82	18	2	98	82	61	14
Irland	99	1	83	a	a	100	0	a	100	24	18	m
Israel	60	40	0	a	4	59	41	100	a	a	a	a
Italien	41	59	6	m	m	41	59	a	100	0	m	m
Japan	77	23	m	2	a	77	23	m	m	m	m	a
Korea	82	18	0	m	a	82	18	m	m	m	m	m
Luxemburg	40	60	23	1	14	44	56	a	100	58	a	100
Mexiko	61	39	5	a	a	61	39	a	a	a	a	a
Niederlande	33	67	42	1	m	45	55	a	100	85	0	97
Neuseeland	67	33	71	75	m	87	13	x(9)	100[d]	52[d]	66[d]	m
Norwegen	48	52	25	4	15	53	47	a	100	75	72	a
Polen	51	49	6	5	7	47	53	a	100	36	88	a
Portugal	54	46	29	a	a	61	39	a	100	27	0	a
Slowakei	32	68	6	2	5	32	68	a	100	36	31	13
Slowenien	34	66	23	23	a	39	61	a	a	a	a	a
Spanien	66	34	50	24	m	79	21	m	m	m	m	m
Schweden	53	47	33	20	1	54	46	29	71	69	8	44
Schweiz	34	66	23	0	60	37	63	100	0	50	0	0
Türkei	55	45	5	a	a	53	47	a	a	a	a	a
Ver. Königreich	56	44	53	66	25	66	34	a	a	a	a	a
Vereinigte Staaten	m	m	m	m	m	m	m	a	100	54	42	m
OECD-Durchschnitt	**54**	**46**	**31**	**20**	**17**	**59**	**41**	**13**	**87**	**48**	**39**	**47**
EU21-Durchschnitt	**50**	**50**	**32**	**15**	**15**	**55**	**45**	**11**	**89**	**41**	**32**	**55**
Partnerländer												
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	92	8	21	a	a	92	8	a	100	48	a	a
China	54	46	16	0	46	63	37	67	33	m	100	a
Kolumbien	74	26	1	a	m	72	28	100	a	a	a	m
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	56	44	3	a	a	56	44	a	a	a	a	a
Lettland	61	39	19	0	39	62	38	a	100	27	14	100
Russische Föd.[1]	m	m	m	m	m	m	m	a	100[d]	9[d]	0[d]	m
Saudi-Arabien	95	5	68	m	m	99	1	a	a	a	a	a
Südafrika[2]	88	12	71	m	m	m	m	a	100	27	a	a
G20-Durchschnitt	**65**	**35**	**30**	**37**	**25**	**69**	**31**	**14**	**86**	**m**	**44**	**49**

1. Berufsbildende Bildungsgänge des Sekundarbereichs II sind teilweise in Bildungsgängen des postsekundaren, nicht tertiären Bereich enthalten.
2. Referenzjahr 2012.
Quelle: OECD. Argentinien, China, Indien, Indonesien, Kolumbien, Saudi-Arabien und Südafrika: Statistikinstitut der UNESCO. Lettland: Eurostat.
Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933285759
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle C1.3

Anteil der Studierenden auf den einzelnen ISCED-Stufen im Tertiärbereich (in %) und der Studierenden im Tertiärbereich insgesamt (in %), nach Voll- und Teilzeitstudium sowie Geschlecht (2013)

	Kurzstudiengang				Bachelor- oder gleichwertiger Studiengang				Master- oder gleichwertiger Studiengang				Tertiärbereich insgesamt			
	Vollzeit	Teilzeit			Vollzeit	Teilzeit			Vollzeit	Teilzeit			Vollzeit	Teilzeit		
	Männer + Frauen	M+F	Männer	Frauen	Männer + Frauen	M+F	Männer	Frauen	Männer + Frauen	M+F	Männer	Frauen	Männer + Frauen	M+F	Männer	Frauen
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
OECD-Länder																
Australien	46	54	51	57	75	25	23	27	54	46	44	48	67	33	31	35
Österreich	100	a	a	a	100	a	a	a	100	a	a	a	100	a	a	a
Belgien	28	72	90	60	73	27	28	26	64	36	41	32	70	30	32	29
Kanada[1]	88	12	11	13	79	21	20	22	69	31	28	34	80	20	18	21
Chile	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechien	100	0	0	0	99	1	1	2	94	6	4	7	97	3	2	3
Dänemark	71	29	26	33	89	11	10	12	94	6	7	6	m	m	m	m
Estland	a	a	a	a	85	15	18	13	85	15	17	14	85	15	17	13
Finnland	100	a	a	a	65	35	41	29	41	59	59	59	56	44	48	40
Frankreich	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Deutschland	68	32	25	33	90	10	10	9	95	5	6	3	86	14	16	12
Griechenland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ungarn	71	29	26	30	67	33	28	37	71	29	25	31	69	31	28	34
Island	52	48	55	39	75	25	23	26	60	40	37	41	71	29	27	30
Irland	72	28	24	32	95	5	5	4	59	41	42	40	85	15	15	15
Israel	100	a	a	a	80	20	19	21	94	6	7	5	86	14	13	15
Italien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Japan	97	3	2	3	90	10	8	12	98	2	2	3	92	8	6	9
Korea	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Luxemburg	100	0	0	0	99	1	0	1	57	43	49	38	83	17	18	15
Mexiko	100	a	a	a	100	a	a	a	100	a	a	a	100	a	a	a
Niederlande	69	31	27	37	92	8	8	9	86	14	11	17	91	9	8	10
Neuseeland	38	62	57	66	63	37	34	39	36	64	63	65	56	44	42	46
Norwegen	60	40	46	24	63	37	32	40	71	29	25	31	63	37	34	40
Polen	67	33	32	33	53	47	45	49	52	48	45	50	53	47	45	48
Portugal	a	a	a	a	95	5	6	4	96	4	5	3	95	5	6	4
Slowakei	82	18	15	19	69[d]	31[d]	26[d]	34[d]	x(5)	x(6)	x(7)	x(8)	69	31	27	34
Slowenien	54	46	46	45	81	19	17	20	89	11	10	12	77	23	23	22
Spanien	92	8	5	11	71	29	31	27	64	36	39	34	73	27	28	26
Schweden	91	9	11	7	45	55	55	55	61	39	34	43	53	47	44	49
Schweiz	73	27	32	23	71	29	35	23	86	14	16	12	76	24	28	19
Türkei	100	a	a	a	100	a	a	a	100	a	a	a	100	a	a	a
Ver. Königreich	11	89	87	91	86	14	13	15	51	49	47	50	69	31	28	33
Vereinigte Staaten	46	54	52	55	77	23	22	24	54	46	42	48	62	38	35	39
OECD-Durchschnitt	**73**	**27**	**27**	**26**	**80**	**20**	**19**	**20**	**74**	**26**	**25**	**26**	**77**	**23**	**22**	**23**
EU21-Durchschnitt	**74**	**26**	**26**	**27**	**81**	**19**	**19**	**19**	**74**	**26**	**26**	**26**	**77**	**23**	**23**	**23**
Partnerländer																
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	100	a	a	a	100	a	a	a	m	m	m	m	m	m	m	m
China	69	31	32	30	80	20	20	20	72	28	33	21	75	25	26	24
Kolumbien	100	a	a	a	100	a	a	a	100	a	a	a	100	a	a	a
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	a	a	a	100	a	a	a	100	a	a	a	m	m	m	m
Lettland	51	49	51	48	76	24	24	25	84	16	15	16	73	27	27	27
Russische Föd.[2]	79[d]	21[d]	22[d]	19[d]	x(9)	x(10)	x(11)	x(12)	49[d]	51[d]	51[d]	52[d]	57[d]	43[d]	42[d]	44[d]
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika[1]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
G20-Durchschnitt	**73**	**27**	**26**	**27**	**89**	**11**	**11**	**12**	**77**	**23**	**23**	**24**	**79**	**21**	**20**	**22**

1. Referenzjahr 2012. 2. Berufsbildende Bildungsgänge des Sekundarbereichs II sind teilweise in Bildungsgängen des postsekundaren, nicht tertiären Bereichs und des Tertiärbereichs enthalten.

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

Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933285765

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle C1.4a

Schüler im Primar- und Sekundarbereich (in %), nach Art der Bildungseinrichtung (2013)

	Primarbereich				Sekundarbereich I				Sekundarbereich II			
	Öffentlich	Privat, hiervon:			Öffentlich	Privat, hiervon:			Öffentlich	Privat, hiervon:		
		Insgesamt	Staatlich subventioniert	Unabhängig		Insgesamt	Staatlich subventioniert	Unabhängig		Insgesamt	Staatlich subventioniert	Unabhängig
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OECD-Länder												
Australien	69	31	31	a	63	37	37	m	63	37	37	m
Österreich	94	6	6[d]	x(3)	91	9	9[d]	x(7)	90	10	10[d]	x(11)
Belgien	46	54	54	m	42	58	58	m	41	59	59	m
Kanada[1]	94	6	6[d]	x(3)	91	9	9[d]	x(7)	94	6	6[d]	x(11)
Chile	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechien	98	2	2	a	97	3	3	a	85	15	15	a
Dänemark	85	15	15	0	73	27	26	1	98	2	2	0
Estland	95	5	a	5	96	4	a	4	97	3	a	3
Finnland	98	2	2	a	95	5	5	a	81	19	19	a
Frankreich	85	15	14	0	78	22	22	0	68	32	31	1
Deutschland	95	5	5[d]	x(3)	90	10	10[d]	x(7)	92	8	8[d]	x(11)
Griechenland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ungarn	86	14	14	a	85	15	15	a	73	27	27	a
Island	97	3	3	0	99	1	1	0	80	20	19	1
Irland	99	1	0	1	100	0	0	0	98	2	0	2
Israel	77	23	23	a	84	16	16	a	94	6	6	a
Italien	93	7	a	7	96	4	a	4	91	9	5	4
Japan	99	1	a	1	93	7	a	7	68	32	a	32
Korea	98	2	a	2	82	18	18	a	56	44	44	a
Luxemburg	90	10	0	9	81	19	10	9	83	17	7	10
Mexiko	91	9	a	9	89	11	a	11	83	17	a	17
Niederlande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Neuseeland	98	2	0	2	95	5	0	5	85	15	10	5
Norwegen	97	3	2	0	97	3	3	0	89	11	11	0
Polen	96	4	1	3	94	6	2	4	84	16	1	15
Portugal	88	12	4	8	87	13	7	6	79	21	5	16
Slowakei	94	6	6	a	93	7	7	a	85	15	15	a
Slowenien	99	1	1	0	100	0	0	0	96	4	2	2
Spanien	68	32	28	4	71	29	27	3	75	25	17	8
Schweden	90	10	10	0	85	15	15	0	82	18	18	0
Schweiz	94	6	1	4	91	9	3	6	85	15	9	5
Türkei	97	3	a	3	97	3	a	3	97	3	a	3
Ver. Königreich	89	11	6	4	48	52	47	6	26	74	69	5
Vereinigte Staaten	92	8	a	8	92	8	a	8	92	8	a	8
OECD-Durchschnitt	**90**	**10**	**~**	**~**	**86**	**14**	**~**	**~**	**81**	**19**	**~**	**~**
EU21-Durchschnitt	**89**	**11**	**~**	**~**	**84**	**16**	**~**	**~**	**80**	**20**	**~**	**~**
Partnerländer												
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	84	16	a	16	88	12	a	12	86	14	a	14
China	94	6	6[d]	x(3)	91	9	9[d]	x(7)	90	10	10[d]	x(11)
Kolumbien	82	18	0	18	81	19	0	19	75	25	0	25
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	82	18	a	18	64	36	a	36	50	50	a	50
Lettland	99	1	a	1	99	1	a	1	98	2	a	2
Russische Föd.	99	1	a	1	99	1	a	1	98	2	a	2
Saudi-Arabien[1]	90	10	x(2)	x(2)	92	8	x(6)	x(6)	80	20	x(10)	x(10)
Südafrika[1]	96	4	x(2)	x(2)	96	4	x(6)	x(6)	94	6	x(10)	x(10)
G20-Durchschnitt	**91**	**9**	**~**	**~**	**85**	**15**	**~**	**~**	**78**	**22**	**~**	**~**

1. Referenzjahr 2012.

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

Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933285770

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle C1.4b

Anteil der Studierenden im Tertiärbereich insgesamt (in %) und Anteil der Studierenden auf den einzelnen ISCED-Stufen des Tertiärbereichs (in %), nach Art der Bildungseinrichtung (2013)

	Tertiärbereich insgesamt				Kurzstudiengang				Bachelor- oder gleichwertiger Studiengang				Master- oder gleichwertiger Studiengang				Promotion oder gleichwertiger Studiengang			
		Privat, hiervon:				Privat, hiervon:				Privat, hiervon:				Privat, hiervon:				Privat, hiervon:		
	Öffentlich	Insgesamt	Staatlich subventioniert	Unabhängig	Öffentlich	Insgesamt	Staatlich subventioniert	Unabhängig	Öffentlich	Insgesamt	Staatlich subventioniert	Unabhängig	Öffentlich	Insgesamt	Staatlich subventioniert	Unabhängig	Öffentlich	Insgesamt	Staatlich subventioniert	Unabhängig
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)
OECD-Länder																				
Australien	92	8	3	6	74	26	16	10	95	5	0	5	95	5	a	5	99	1	a	1
Österreich	84	16	16[d]	x(3)	82	18	18[d]	x(7)	79	21	21[d]	x(11)	89	11	11[d]	x(15)	99	1	1[d]	x(19)
Belgien	42	58	57	m	37	63	63	m	43	57	57	0	40	60	60	1	58	42	42	0
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	16	84	12	72	3	97	2	94	20	80	15	65	26	74	16	58	44	56	44	11
Tschechien	87	13	2	11	86	14	14	a	84	16	3	13	90	10	a	10	100	0	a	0
Dänemark	98	2	2	0	97	3	3	0	97	3	3	0	100	0	0	0	100	0	0	0
Estland	16	84	74	10	a	a	a	a	23	77	64	13	1	99	95	4	0	100	99	1
Finnland	72	28	28	a	100	0	0	a	65	35	35	a	92	8	8	a	100	0	0	a
Frankreich	79	21	3	18	67	33	12	21	86	14	2	13	78	22	0	22	99	1	0	1
Deutschland	92	8	8[d]	x(3)	80	20	20[d]	x(7)	88	12	12[d]	x(11)	97	3	3[d]	x(15)	100	0	0	0
Griechenland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ungarn	83	17	17	a	44	56	56	a	87	13	13	a	89	11	11	a	94	6	6	a
Island	81	19	19	0	45	55	55	0	81	19	19	0	83	17	17	0	95	5	5	0
Irland	98	2	m	m	m	m	m	m	98	2	0	2	97	3	0	3	99	1	0	1
Israel	15	85	73	12	38	62	62	0	12	88	73	16	7	93	79	14	0	100	100	0
Italien	91	9	a	9	0	100	0	100	90	10	a	10	92	8	a	8	95	5	0	5
Japan	21	79	a	79	8	92	a	92	20	80	a	80	47	53	a	53	75	25	a	25
Korea	19	81	a	81	2	98	a	98	24	76	a	76	31	69	a	69	36	64	a	64
Luxemburg	m	m	m	m	100	0	0	0	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	69	31	a	31	96	4	a	4	69	31	a	31	47	53	a	53	67	33	a	33
Niederlande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	100	a	a	a
Neuseeland	88	12	11	1	57	43	40	4	96	4	4	0	97	3	3	0	100	0	0	0
Norwegen	83	17	7	9	60	40	40	0	81	19	7	12	95	5	2	3	98	2	1	1
Polen	72	28	a	28	89	11	a	11	70	30	a	30	74	26	a	26	93	7	a	7
Portugal	82	18	0	18	a	a	a	a	79	21	0	21	85	15	0	15	93	7	0	7
Slowakei	82	18	0	17	74	26	26	a	81	19	0	19	83	17	0	17	94	6	0	6
Slowenien	86	14	6	8	76	24	2	21	85	15	7	8	92	8	5	2	87	13	4	10
Spanien	84	16	2	14	80	20	13	7	84	16	0	16	85	15	0	15	92	8	0	8
Schweden	91	9	9	0	51	49	49	0	95	5	5	0	92	8	8	0	93	7	7	0
Schweiz	82	18	9	9	8	92	19	73	80	20	11	9	95	5	3	2	100	0	0	0
Türkei	94	6	a	6	97	3	a	3	94	6	a	6	85	15	a	15	94	6	a	6
Ver. Königreich	a	100	100	a	a	100	100	a	a	100	100	a	a	100	100	a	a	100	100	a
Vereinigte Staaten	72	28	a	28	90	10	a	10	66	34	a	34	46	54	a	54	62	38	a	38
OECD-Durchschnitt	**69**	**31**	**~**	**~**	**59**	**41**	**~**	**~**	**69**	**31**	**~**	**~**	**71**	**29**	**~**	**~**	**80**	**20**	**~**	**~**
EU21-Durchschnitt	**74**	**26**	**~**	**~**	**66**	**34**	**~**	**~**	**74**	**26**	**~**	**~**	**76**	**24**	**~**	**~**	**84**	**16**	**~**	**~**
Partnerländer																				
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	m	m	m	m	58	42	a	42	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
China	85	15	15	a	87	13	13	a	81	19	19	a	100	a	a	a	100	a	a	a
Kolumbien	52	48	0	48	76	24	0	24	42	58	0	58	28	72	0	72	68	32	0	32
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	32	68	a	68	50	50	a	50	79	21	a	21
Lettland	8	92	65	27	41	59	18	41	a	100	72	28	a	100	92	8	a	100	93	7
Russische Föd.	87	13	a	13	95	5	a	5	83	17	a	17	86	14	a	14	100	0	a	0
Saudi-Arabien	94	6	x(2)	x(2)	100	0	x(6)	x(6)	94	6	x(10)	x(10)	82	18	x(14)	x(14)	100	0	0	0
Südafrika[1]	95	5	x(2)	x(2)	90	10	x(6)	x(6)	97	3	x(10)	x(10)	95	5	x(14)	x(14)	100	0	0	0
G20-Durchschnitt	**71**	**29**	**~**	**~**	**63**	**37**	**~**	**~**	**68**	**32**	**~**	**~**	**69**	**31**	**~**	**~**	**80**	**20**	**~**	**~**

1. Referenzjahr 2012.

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

Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933285780

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle C1.5

Zu erwartende Jahre in Ausbildung für 5- bis 39-Jährige, nach Bildungsstufe, Voll-/Teilzeitausbildung und Geschlecht (2013)

	Vollzeit			Teilzeit			Vollzeit + Teilzeit[1]								
	Alle Bildungsstufen zusammen			Alle Bildungsstufen zusammen			Alle Bildungsstufen zusammen			Elementarbereich	Primarbereich	Sekundarbereich I	Sekundarbereich II	Postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich
	M+F	Männer	Frauen	M+F	Männer	Frauen	M+F	Männer	Frauen	Männer + Frauen					
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OECD-Länder															
Australien	16	16	16	3	3	3	19	19	19	0	7	4	3	1	4
Österreich	17	17	17	a	a	a	17	17	17	1	4	4	4	0	4
Belgien	16	16	16	3	2	3	19	18	19	1	6	3	5	0	3
Kanada[2]	16	16	16	1	0	1	16	16	17	m	6	3	3	m	3
Chile	m	m	m	m	m	m	17	17	17	1	6	2	4	a	4
Tschechien	17	17	18	0	0	0	17	17	18	1	5	4	4	m	3
Dänemark	19	19	19	1	0	1	20	19	20	1	7	4	4	a	4
Estland	17	16	18	1	1	1	18	17	18	2	6	3	3	1	3
Finnland	18	18	19	2	2	2	20	19	20	2	6	3	5	0	4
Frankreich	m	m	m	m	m	m	16	16	17	1	5	4	3	0	3
Deutschland	18	18	18	0	0	0	18	18	18	1	4	6	3	1	3
Griechenland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ungarn	16	16	16	1	1	1	17	17	17	m	4	4	4	1	3
Island	18	17	18	2	2	2	20	19	20	1	7	3	5	0	3
Irland	17	17	17	1	0	1	18	18	18	0	8	3	3	1	3
Israel	15	15	16	0	0	0	16	16	16	1	6	3	3	0	3
Italien	17	16	17	0	0	0	17	16	17	1	5	3	5	0	3
Japan	16	15	15	0	0	0	16	16	15	1	6	3	3	0	m
Korea	m	m	m	m	m	m	17	18	17	1	6	3	3	m	5
Luxemburg[3]	15	15	15	0	0	0	15	15	15	1	6	3	4	0	1
Mexiko	14	14	14	a	a	a	14	14	14	1	7	3	2	a	2
Niederlande	18	18	18	0	0	0	18	18	18	1	6	4	3	0	3
Neuseeland	15	15	16	3	2	3	18	17	19	0	6	4	4	1	3
Norwegen	17	17	17	1	1	1	18	18	19	1	7	3	4	0	3
Polen	16	15	16	2	2	3	18	17	19	2	6	3	3	1	3
Portugal	17	17	17	0	0	0	17	17	18	1	7	3	3	0	3
Slowakei	15	15	16	1	1	1	16	16	17	1	4	5	4	0	3
Slowenien	17	16	18	1	1	1	18	18	19	1	6	3	5	a	4
Spanien	16	16	17	1	1	1	18	17	18	1	6	4	4	m	4
Schweden	16	16	17	3	2	3	19	18	20	2	7	3	4	0	3
Schweiz	17	17	17	1	1	1	17	17	17	2	6	3	4	0	3
Türkei	17	17	17	a	a	a	17	17	17	0	5	4	4	a	4
Ver. Königreich	15	15	15	2	2	2	17	16	17	0	6	3	5	a	3
Vereinigte Staaten	15	15	16	2	2	2	17	17	18	1	6	3	3	m	4
OECD-Durchschnitt	**16**	**16**	**17**	**1**	**1**	**1**	**17**	**17**	**18**	**1**	**6**	**3**	**4**	**0**	**3**
EU21-Durchschnitt	**17**	**16**	**17**	**1**	**1**	**1**	**18**	**17**	**18**	**1**	**6**	**4**	**4**	**0**	**3**
Partnerländer															
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien[4]	16	15	16	a	a	a	16	15	16	1	5	4	3	0	2
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	3	2	m	1
Kolumbien	14	14	15	a	a	a	14	14	15	1	5	4	2	0	2
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	14	14	14	a	a	a	14	14	14	1	6	3	2	a	2
Lettland	17	16	17	1	1	1	18	17	18	2	6	3	3	0	3
Russische Föd.	14	14	15	2	1	2	16	16	16	2	4	5	1	1	4
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	13	14	12	m	m	m	m	a	m
Südafrika[2]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**4**	**3**	**m**	**3**

1. Die Angaben zu den zu erwartenden Jahren in Teilzeitausbildung sind mit Vorsicht zu interpretieren, da sie Unterschiede aufgrund unterschiedlicher Beteiligungsintensitäten in den einzelnen Ländern, auf verschiedenen Bildungsstufen und von Menschen unterschiedlichen Alters widerspiegeln können. 2. Referenzjahr 2012. 3. Eine hohe Zahl von Schülern/Studierenden, die ihre Ausbildung im Ausland absolvieren, und Immigration können sich auf die zu erwartenden Jahre in Ausbildung auswirken. 4. Ohne Bildungsbeteiligung auf den ISCED-Stufen 7 und 8.

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

Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933285796

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

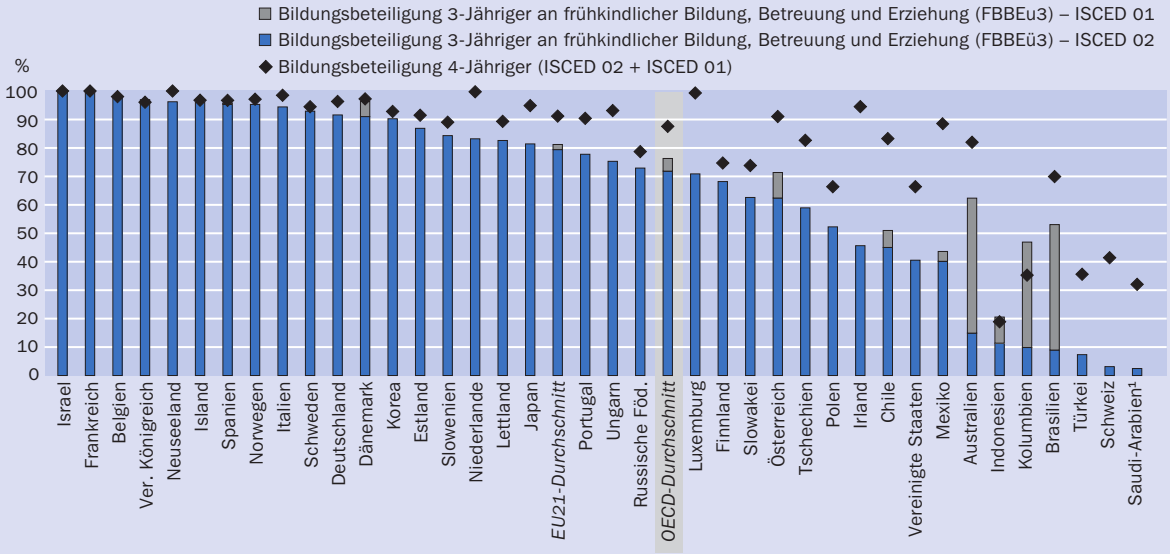
Indikator C2

Welche Systeme zur frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung gibt es weltweit?

- 15-jährige Schüler, die mindestens ein Jahr an Bildungsgängen im Elementarbereich (FBBEü3) teilgenommen haben, erzielen selbst nach Berücksichtigung des sozioökonomischen Hintergrunds bessere Ergebnisse bei der internationalen Schulleistungsstudie PISA der OECD als Schüler, die nicht an frühkindlicher Bildung teilnahmen.
- Von frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung profitieren besonders Kinder mit Migrationshintergrund: Bei 15-Jährigen mit Migrationshintergrund, die vor ihrem 6. Geburtstag in ihrem OECD-Gastland eintrafen, entspricht der Leistungsunterschied, zwischen denen, die an Bildungsgängen im Elementarbereich (FBBEü3) teilgenommen haben, und denen, bei denen dies nicht der Fall war, in etwa zwei Schuljahre.
- In der Mehrzahl der OECD-Länder beginnt inzwischen Bildung für die meisten Kinder lange vor dem fünften Lebensjahr. In den OECD-Ländern nehmen rund 74 Prozent aller 3-Jährigen an Bildungsgängen im Elementarbereich teil, in den zur Europäischen Union gehörenden OECD-Ländern sind es 80 Prozent.

Abbildung C2.1

Bildungsbeteiligung 3- und 4-jähriger Kinder im Elementarbereich (2013)



1. Referenzjahr 2014.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Bildungsbeteiligung 3-Jähriger an FBBEü3-Bildungsgängen.

Quelle: OECD. Tabelle C2.1. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933284184

Kontext

Im Zuge sich verändernder Familienstrukturen ändert sich auch das relative Alter der Eltern. Mehr Frauen und Männer verlegen die Familiengründung auf einen späteren Zeitpunkt im Leben. Dies geschieht aus verschiedenen Gründen, u. a. aus einem Streben nach finanzieller Sicherheit und emotionaler Reife heraus, aufgrund einer längeren Suche nach einer stabilen Beziehung und des Wunsches nach einer beruflichen Karriere vor der Elternschaft. Da jüngere und ältere Eltern heute auch wahrscheinlich erwerbstätig sind, besteht ein steigender Bedarf an Angeboten im Elementarbereich. Ferner rückt die große Bedeutung von frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) für die kognitive und emotionale Entwicklung von Kindern immer stärker ins Bewusstsein. Daher hat in vielen Ländern die Gewährleistung der Qualität im Bereich der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) politische Priorität erlangt.

Die Teilnahme an FBBE-Angeboten kann ferner für mehr Chancengleichheit sorgen und die schulischen Lernergebnisse insgesamt verbessern. Viele der in Bildungssystemen auftretenden Ungleichheiten sind bereits beim Eintritt der Schüler in das formale Bildungssystem offensichtlich und ziehen sich im Bildungsverlauf durch das gesamte Schulsystem hindurch. Da sich die Ungleichheiten tendenziell verstärken, wenn die Unterrichtsteilnahme nicht verpflichtend ist, kann ein früherer Eintritt in das Schulsystem möglicherweise für mehr Chancengleichheit sorgen. Darüber hinaus trägt der Besuch des Elementarbereichs zur Vorbereitung der Kinder auf den Eintritt in die formale Schulbildung und eine erfolgreiche schulische Laufbahn bei.

In den OECD-Ländern gibt es viele verschiedene FBBE-Systeme und -Strukturen. Entsprechend gibt es auch viele verschiedene Ansätze zur Unterscheidung zwischen Bildungsangeboten und Angeboten zur Kinderbetreuung (s. Kasten C2.1 und Definitionen). Diese Unterschiede sollten bei der Interpretation internationaler Vergleiche berücksichtigt werden.

Weitere wichtige Ergebnisse

- In den OECD-Ländern nehmen fast 90 Prozent aller 4-Jährigen (88 Prozent) an Bildungsgängen des Elementarbereichs oder des Primarbereichs teil.
- In den europäischen OECD-Ländern sind rund 84 Prozent der Bildungseinrichtungen des Elementarbereichs (FBBEü3) durch öffentliche Mittel finanziert. Im OECD-Durchschnitt sind es 80 Prozent.
- Die Bildungsausgaben für Kinder zwischen 3 Jahren und dem Eintritt in den Primarbereich (FBBEü3) betragen durchschnittlich 0,6 Prozent des BIP, für Kinder unter 3 Jahren (FBBEu3) im Durchschnitt 0,4 Prozent.
- In den meisten Ländern besuchen im Elementarbereich wesentlich mehr Kinder private Einrichtungen als im Primar- und Sekundarbereich. Im Durchschnitt besuchen daher mehr als 50 Prozent der Kinder, die an einem Bildungsgang zur frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder unter 3 Jahren (FBBEu3) teilnehmen, private Einrichtungen. Selbst bei staatlicher Förderung kann dies zu einer starken finanziellen Belastung der Eltern führen.

- Die Kinder-Lehrkräfte-Relation ist auch ein Indikator für die dem Elementarbereich bereitgestellten Ressourcen. Die Kinder-Lehrkräfte-Relation ohne nicht unterrichtende Beschäftigte (z. B. Hilfslehrkräfte) auf der Bildungsstufe FBBEü3 beträgt zwischen mehr als 20 Kinder pro Lehrkraft in Chile, China, Frankreich, Indonesien und Mexiko und weniger als 10 in Estland, Island, Neuseeland, Schweden und Slowenien.
- Einige Länder bauen auf der Bildungsstufe FBBEü3 in starkem Maße auf Hilfslehrkräfte. 12 Länder weisen eine niedrigere Kinder-Kontaktpersonen-Relation als Kinder-Lehrkräfte-Relation aus. So ist die Kinder-Kontaktpersonen-Relation auf der Bildungsstufe FBBEü3 in Chile, China, Frankreich, Norwegen, Österreich und der Russischen Föderation wesentlich niedriger als die Kinder-Lehrkräfte-Relation (um mehr als 2 Kinder).

Entwicklungstendenzen

In den letzten zehn Jahren wurde das Bildungsangebot im Elementarbereich in zahlreichen Ländern ausgeweitet. Diese verstärkte Fokussierung hat in einigen Ländern zu einer Ausweitung der Schulpflicht auf jüngere Altersgruppen geführt, zu gebührenfreier Teilnahme am Elementarbereich, einem universellen Angebot im Elementarbereich sowie zur Einführung von Angeboten, bei denen die Betreuung der Kinder in formale Bildungsmaßnahmen im Elementarbereich (FBBEü3) integriert ist.

Im Durchschnitt der OECD-Länder mit Daten für 2005 und 2013 ist die Bildungsbeteiligung auf der Bildungsstufe FBBEü3 von 52 Prozent der 3-Jährigen im Jahr 2005 auf 72 Prozent im Jahr 2013 gestiegen und bei den 4-Jährigen von 69 Prozent im Jahr 2005 auf 85 Prozent im Jahr 2013. In Australien, Chile, Korea, Mexiko, Polen, der Russischen Föderation und der Türkei stieg die Beteiligung der 4-Jährigen an Bildungsgängen des Elementarbereichs (FBBEü3) zwischen 2005 und 2013 um mindestens 20 Prozentpunkte.

Hinweis

Die ISCED-Stufe 0 bezieht sich auf Angebote im Elementarbereich, die eine explizite Bildungskomponente enthalten. Bildungsgänge der ISCED-Stufe 0 sind auf Kinder unterhalb des Eintrittsalters in den Primarbereich (ISCED-Stufe 1) ausgerichtet. Ziel dieser Bildungsgänge ist es, die kognitiven, körperlichen, sozialen und emotionalen Kompetenzen zu entwickeln, die die Kinder für den Schulbesuch und die Teilnahme an der Gesellschaft benötigen und um sich in Schule und Gesellschaft wohlzufühlen.

Dank der neuen ISCED-Klassifizierung deckt die Stufe 0 nun Bildungsangebote für alle Altersgruppen ab, d. h. auch für sehr kleine Kinder. Diese Angebote werden je nach Komplexität des Bildungsgehalts in zwei Kategorien unterteilt. Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder unter 3 Jahren (FBBEu3, Code 01) und Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder von 3 Jahren bis zum Schuleintritt (FBBEü3, Code 02). FBBEu3-Programme (Code 01) waren in ISCED-97 nicht abgedeckt und wurden als neue Kategorie in ISCED 2011 aufgenommen. FBBEü3-Angebote (Code 02) entsprechen der ISCED-97-Stufe 0. FBBEu3-Angebote

gibt es nicht in Belgien (außer im fläm. Teil), Frankreich, Irland, Italien, Japan, Luxemburg, Polen, Portugal, der Slowakei, der Schweiz und Tschechien. In diesen Ländern gibt es andere Strukturen, jedoch fallen die dortigen FBBEu3-Angebote nicht unter ISCED 2011 bzw. werden von der UOE-Datenerhebung nicht abgedeckt (weitere Informationen s. Kasten C2.1 und Definitionen).

Analyse und Interpretationen

In der Mehrzahl der OECD-Länder verlief die Entwicklung der FBBE-Politik parallel zur Entwicklung der Erwerbstätigkeit von Frauen. Bedingt durch das Wachstum der auf Wissen und Dienstleistungen basierenden Wirtschaft sind seit den 1970er-Jahren immer mehr Frauen erwerbstätig. Da wirtschaftlicher Wohlstand von einer dauerhaft hohen Beschäftigungsquote abhängt, hat das Bestreben, mehr Frauen zu einem Eintritt in den Arbeitsmarkt zu bewegen, zu einem verstärkten staatlichen Interesse an einer Ausweitung der FBBE-Dienstleistungen geführt. Zwischen 1970 und 1990 haben insbesondere die europäischen Staaten eine familienfreundliche Politik mit neuen Bestimmungen zur Kinderbetreuung etabliert, um Paare zur Elternschaft zu ermutigen und für Frauen die Vereinbarkeit von Familie und Beruf zu gewährleisten (OECD, 2013; OECD, 2011a).

Es gibt immer mehr Belege dafür, dass sich ein guter Start im Hinblick auf das Lernverhalten und das Wohlbefinden für Kinder auszahlt, wenn sie älter werden. Darauf hat die Politik reagiert, indem Maßnahmen zum frühen Eingreifen entwickelt und die Verteilung der Bildungsausgaben überdacht wurden, um die finanziellen Mittel optimal einzusetzen.

Bildungsbeteiligung im Elementarbereich

Für viele Kinder bildet der Elementarbereich (gemäß der Definition von ISCED 2011) die Eingangsstufe in den organisierten Unterricht und kann eine wesentliche Rolle in ihrer Entwicklung spielen. Während die Bildungsbeteiligung im Primar- und Sekundarbereich I in allen OECD-Ländern relativ ähnlich ist, bestehen im Elementarbereich deutliche Unterschiede in den OECD- und sonstigen G20-Ländern. Dies gilt im Hinblick auf die Gesamtbeteiligung an Bildungsangeboten, das typische Eintrittsalter der Kinder, die Finanzierung und die Dauer der Angebote (s. Tab. C2.5).

In der Mehrzahl der OECD-Länder beginnt Bildung für die meisten Kinder inzwischen lange vor dem fünften Lebensjahr. Insgesamt nehmen in den OECD-Ländern fast 90 Prozent aller 4-Jährigen (88 Prozent) an FBBEü3-Bildungsangeboten bzw. Bildungsangeboten des Primarbereichs teil. In den zur Europäischen Union gehörenden OECD-Ländern sind es 91 Prozent. In diesem Alter beträgt die Beteiligung am Elementar- (FBBEü3-) bzw. Primarbereich zwischen mindestens 95 Prozent in Belgien, Dänemark, Deutschland, Frankreich, Island, Irland, Israel, Italien, Japan, Luxemburg, Neuseeland, den Niederlanden, Norwegen, Spanien und dem Vereinigten Königreich und weniger als 60 Prozent in Indonesien, Kolumbien, Saudi-Arabien und der Türkei. Auch die Schweiz gehört in diese Gruppe, da aber aus diesen Ländern keine Angaben

zur Bildungsbeteiligung in integrierten Bildungsgängen vorliegen (s. Abschnitt Definitionen), kann die spezifische Bildungsbeteiligung nicht berechnet werden und wird wahrscheinlich oberhalb der hier angegebenen liegen. In der Schweiz ist die Beteiligungsquote am Elementarbereich bei den 5-Jährigen am höchsten (Tab. C2.1).

Bildungsbeteiligung im Elementarbereich und Leistungen 15-jähriger Schüler bei PISA

Im Durchschnitt gaben in den OECD-Ländern 74 Prozent der 15-jährigen Teilnehmer an der internationalen Schulleistungsstudie PISA der OECD an, dass sie mehr als ein Jahr an Angeboten aus dem Elementarbereich (FBBEü3) teilgenommen haben. Den Schülerangaben zufolge gab es vor zehn Jahren in Belgien, Frankreich, Island, Japan, den Niederlanden und Ungarn eine nahezu universelle Bildungsbeteiligung an FBBEü3-Programmen von mehr als einem Jahr. In diesen Ländern gaben mehr als 90 Prozent der 15-Jährigen an, länger als ein Jahr an einem FBBEü3-Angebot teilgenommen zu haben. In der Türkei sind FBBEü3-Bildungsgänge selten. Dort hatten unabhängig von der Dauer der Teilnahme weniger als 30 Prozent der 15-Jährigen an FBBEü3-Bildungsgängen teilgenommen. Eine mehr als einjährige Teilnahme an FBBEü3-Bildungsgängen ist in Australien, Chile, Irland und Polen unüblich. Dort gaben weniger als 52 Prozent der Schüler an, dass sie dementsprechend lange an einem solchen Bildungsgang teilgenommen hatten (s. OECD, 2013b, Tab. IV.3.33).

Der PISA-Studie zufolge erzielen in den meisten Ländern Schüler, die mindestens ein Jahr an FBBEü3-Angeboten teilgenommen haben, tendenziell bessere Ergebnisse als Schüler, die nicht an einem solchen Bildungsgang teilgenommen haben, selbst nach Berücksichtigung des sozioökonomischen Hintergrunds der Schüler. Die PISA-Untersuchungen zeigen außerdem, dass der Zusammenhang zwischen der Teilnahme an FBBEü3-Bildungsgängen und den Leistungen tendenziell in den Schulsystemen stärker ausgeprägt ist, die eine längere Teilnahme an FBBEü3-Bildungsgängen vorsehen, darin niedrigere Kinder-Lehrkräfte-Relationen aufweisen und auf dieser Bildungsstufe höhere öffentliche Ausgaben pro Kind haben (OECD, 2013b, Tab. IV.3.33).

Kinder mit Migrationshintergrund profitieren besonders von FBBE-Angeboten. 2012 haben im Durchschnitt der OECD-Länder 69 Prozent der 3- bis 6-jährigen Kinder mit Migrationshintergrund an FBBEü3-Angeboten teilgenommen, das sind 7 Prozentpunkte weniger als bei gleichaltrigen Kindern, die im Land geboren wurden. In der Europäischen Union ist die Wahrscheinlichkeit der Teilnahme an FBBEü3-Angaben bei Kindern mit Migrationshintergrund nur geringfügig niedriger als bei Kindern, die im Land geborenen wurden. Es gibt jedoch einige Ausnahmen: In Italien, Norwegen und Tschechien beispielsweise sind die Teilnahmequoten von Kindern mit Migrationshintergrund 10 Prozentpunkte niedriger (Abb. 13.5 in Indicators of Immigrant Integration 2015: Settling In [OECD/European Union, 2015]).

Bei vergleichbarem sozioökonomischen Hintergrund schnitten unter den Kindern mit Migrationshintergrund, die vor ihrem 6. Geburtstag in ihrem OECD-Gastland eingetroffen waren, diejenigen, die an FBBEü3-Angeboten teilgenommen hatten, als 15-Jährige bei der Leistungserhebung zur Lesekompetenz im Rahmen von PISA besser ab als diejenigen, die derartige Bildungsgänge in dem OECD-Gastland nicht besucht hatten. Die Leistungsdifferenz zwischen diesen beiden Gruppen beträgt 75 Punkte und ent-

Kasten C2.1

Abdeckung der Bildungsgänge des Elementarbereichs (ISCED 01 und ISCED 02) im Indikator C2

In ISCED 2011 (und zum ersten Mal in der Ausgabe von *Bildung auf einen Blick* des Jahres 2015) deckt Stufe 0 Angebote des Elementarbereichs für alle Altersgruppen, auch für ganz kleine Kinder, ab. Die Angebote werden je nach Alter und Komplexität des Bildungsgehalts in zwei Kategorien unterteilt: Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder unter 3 Jahren (FBBEu3, Code 01) und Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder von 3 Jahren bis zum Schuleintritt (FBBEü3, Code 02). FBBEu3-Bildungsgänge (Code 01) waren in ISCED-97 nicht abgedeckt und wurden als neue Kategorie in ISCED 2011 aufgenommen. FBBEü3-Bildungsgänge (Code 02) entsprechen der ISCED-97-Stufe 0.

Daten zu altersintegrierten Angeboten, die sowohl für Kinder unter als auch über 3 Jahre ausgelegt sind, sollten je nach Alter der Kinder Code 01 oder 02 zugeordnet werden (s. o.). Das kann bedeuten, dass sowohl Ausgaben als auch Beschäftigungszahlen für die Bildungsstufen 01 bzw. 02 geschätzt werden müssen.

Intern definieren jedoch manche Länder Bildungsgänge des Elementarbereichs breiter als andere. Die Vergleichbarkeit der internationalen Statistiken zu Bildungsgängen der ISCED-Stufe 0 hängt daher davon ab, ob die einzelnen Länder bereit und in der Lage sind, Daten für diese Stufe gemäß einer standardisierten internationalen Definition bereitzustellen, selbst wenn diese von der Definition abweicht, die im jeweiligen Land für die Erstellung von nationalen Statistiken herangezogen wird. So ist es möglich, dass die in *Bildung auf einen Blick* zur ISCED-Stufe 0 aufgeführten Daten von national erfassten Daten zum Elementarbereich abweichen.

Zur Gewährleistung der internationalen Vergleichbarkeit der Daten müssen einige Kriterien erfüllt sein, damit ein Angebot der ISCED-Stufe 0 zugeordnet wird und somit in die Datenerhebung einfließt. Um der ISCED-Stufe 0 zugeordnet zu werden, *muss* ein Angebot folgende Kriterien erfüllen:

- Es muss explizite Bildungseigenschaften aufweisen *und*
- in einem institutionellen Kontext stattfinden *und*
- auf Kinder unterhalb des Eintrittsalters für ISCED-Stufe 1 ausgerichtet sein *und außerdem*
- die Mindestanforderungen an Intensität/Dauer erfüllen (mindestens 2 Stunden pro Tag *und* mindestens 100 Tage im Jahr).

Nach Möglichkeit *sollte* der Bildungsgang auch

- einen rechtlichen Rahmen aufweisen, der von den zuständigen nationalen Behörden anerkannt wird, *und*
- über ausgebildetes oder zertifiziertes Personal verfügen, wie es der entsprechende rechtliche Rahmen vorsieht. Angebote, die nur eine Kinderbetreuung beinhalten (d. h. Beaufsichtigung, Verpflegung und Gesundheit) werden in diesem Indikator nicht erfasst. Wenn sowohl Bildungsgänge als auch Angebote ohne Bildungsinhalte angeboten werden und die getrennte Teilnahme an ihnen möglich ist, werden nur die Bildungsgänge in Indikator C2 erfasst. Wenn beispielsweise eine

Einrichtung sowohl tagsüber ein Bildungsangebot hat als auch eine erweiterte Nachmittags- oder Abendbetreuung und die Eltern entscheiden können, ob sie ihre Kinder entweder zu einem von beiden oder beidem anmelden, dann enthält Indikator C2 nur Angaben zu dem Bildungsangebot tagsüber. Integrierte Angebote, bei denen der nicht bildungsbezogene Teil größer als der bildungsbezogene Teil ist, können erfasst werden, solange der bildungsbezogene Teil bestimmten Kriterien entspricht.

Die ISCED-Stufe 0 schließt ferner rein familienbasierte Formen aus, die unter Umständen zweckgerichtet sind, jedoch nicht der UOE-Definition eines „Bildungsgangs" entsprechen (z. B. wird informelles Lernen der Kinder von den Eltern, anderen Verwandten oder Freunden nicht von ISCED-Stufe 0 erfasst). Weiterhin nicht erfasst sind Bildungsaktivitäten, die von Privathaushalten oder sonstigen Einrichtungen oder Zentren ausgehen, die sich außerhalb der Jurisdiktion der auf nationaler Ebene für den Elementarbereich zuständigen Stelle bewegen, unabhängig davon, ob die Aktivitäten nach Art eines anerkannten Bildungsgangs des Elementarbereichs organisiert sind. Ein Beispiel dafür wäre eine Privatperson, die von sich aus ein Bildungsangebot für kleine Kinder bereitstellt, das zwar eigentlich den ISCED-Kriterien für diese Bildungsstufe hinsichtlich den Bildungseigenschaften, Intensität/Dauer und den Qualifikationsanforderungen an das Personal erfüllt, aber nicht von entsprechender Stelle anerkannt ist.

Folgende Angebote sind zum Beispiel nicht in den Datenerhebungen erfasst:

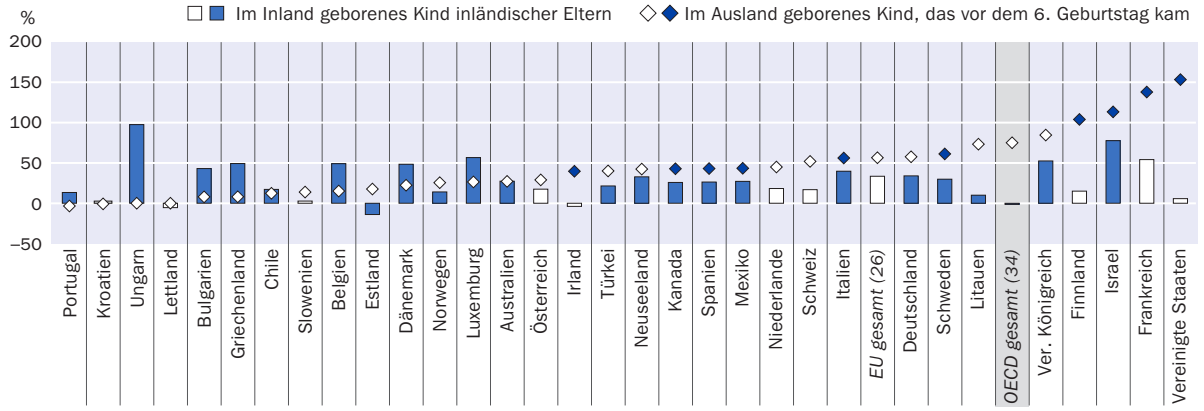
- Angebote, bei denen die Teilnahme spontan erfolgen kann und die einzelnen Kinder kein kontinuierliches strukturiertes Lernen erleben,
- Kurzzeitangebote wie z. B. Ferienbetreuung, die zwar unter Umständen einen Bildungscharakter aufweisen, aber nicht über einen längeren Zeitraum hinweg Bildungsaktivitäten enthalten,
- Angebote mit Bildungseigenschaften, aber ohne festgelegte Teilnahmeintensität, d. h., den Eltern steht es beispielsweise frei, für ihr Kind eine Teilnahmeintensität und -dauer zu wählen, die nicht den Kriterien der ISCED-Stufe 0 entsprechen, und
- Angebote zur frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung mit erweiterten Öffnungszeiten, die zwar in dieser Zeit Bildungsaktivitäten anbieten, aber keine Mindestanforderungen hinsichtlich der Intensität/Dauer der Anwesenheit oder Teilnahme stellen.

Die OECD-Länder arbeiten auch weiterhin gemeinsam an einer Verbesserung der zur Verfügung gestellten Statistiken zum Elementarbereich. Verbesserte Statistiken, die die neue internationale Klassifikation von ISCED-Bildungsgängen berücksichtigen, sind in *Bildung auf einen Blick 2015* zum ersten Mal integraler Bestandteil. Landesspezifische Informationen sind Anhang 3 der vorliegenden Veröffentlichung und Tabelle C2.5 zu entnehmen.

Abbildung C2.2

Mittelwert der Leistungen 15-jähriger Schüler im Rahmen von PISA, die im Gastland an vorschulischen Angeboten teilgenommen/nicht teilgenommen haben (2012)

Unterschiede in den PISA-Leseleistungen nach Berücksichtigung des sozioökonomischen Hintergrunds



Anmerkung: Weiße Balken und Markierungen stehen für Unterschiede, die statistisch nicht signifikant sind (Wahrscheinlichkeit von 0,05). Positive Zahlen bedeuten, dass diejenigen, die an vorschulischen Bildungsgängen teilnahmen, bei der Messung der Lesekompetenz im Rahmen von PISA besser abschnitten als diejenigen, die dies nicht getan haben.

Anordnung der Länder in aufsteigender Reihenfolge des Unterschieds beim PISA-Lesetest zwischen Schülern mit einem Migrationshintergrund, die vor ihrem 6. Geburtstag in ihr OECD-Gastland kamen und an Angeboten im Elementarbereich (FBBEü3) teilgenommen haben, und Schülern, die nicht an solchen Angeboten teilgenommen haben.

Quelle: Internationale Schulleistungsstudie PISA der OECD. Indicators of Immigrant Integration 2015: Settling In (http://dx.doi.org/10.1787/9789264234024-en), Abb. 13.6. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933284199

spricht damit ungefähr zwei Schuljahren (unter 15-Jährigen ohne Migrationshintergrund ist die mit der Teilnahme an Vorschulangeboten verbundene Leistungsdifferenz geringer, aber immer noch beträchtlich). Besonders deutlich profitieren Kinder mit Migrationshintergrund in Finnland, Frankreich, Israel und den Vereinigten Staaten von einem Besuch des Elementarbereichs. Diese Tatsache ist besonders für die Vereinigten Staaten bedeutsam, da dort der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund, die an Angeboten im Elementarbereich teilnehmen, vergleichsweise klein ist (Abb. C2.2).

Außerdem trägt ein frühes Eintreffen im Gastland (d. h. vor dem 6. Geburtstag) bei Kindern mit Migrationshintergrund zu besseren Ergebnissen bei. Diejenigen, die im Alter zwischen 6 und 10 Jahren in ihrem OECD-Gastland eintrafen, erzielten bei der Leistungserhebung der Lesekompetenz im Rahmen von PISA im Durchschnitt 19 Punkte weniger als diejenigen, die vor ihrem 6. Geburtstag in ihr Gastland kamen. In Belgien, Deutschland, Finnland, Frankreich, Island und Israel beträgt der Unterschied mehr als 39 Punkte (was ungefähr einem Jahr Schule entspricht) (s. Tab. 13.A1.6 in Indicators of Immigrant Integration 2015: Settling In [OECD/European Union, 2015).

Angebote im Elementarbereich für noch jüngere Kinder sind nicht so weit verbreitet. In einigen Ländern ist der Bedarf an Bildungsgängen des Elementarbereichs für Kinder im Alter von drei Jahren und darunter deutlich größer als das Angebot, und zwar selbst in Ländern, in denen die Möglichkeit eines langen Erziehungsurlaubs besteht. Insgesamt nehmen OECD-weit vier von zehn 2-Jährigen (44 Prozent) an Angeboten im Elementarbereich teil. Bei den 3-Jährigen sind es fast drei von vier Kindern (74 Prozent). Bei den 3-Jährigen weisen Belgien, Dänemark, Frankreich, Island, Italien, Neuseeland, Norwegen, Spanien und das Vereinigte Königreich die höchste Beteiligungsquote im

Elementarbereich auf. In Ländern, in denen Erziehungsurlaub nur begrenzt öffentlich finanziert wird, müssen viele erwerbstätige Eltern entweder Lösungen im privaten Sektor finden, wo der Zugang zu qualitativ hochwertigen Angeboten in hohem Maße von der Zahlungsfähigkeit der Eltern bestimmt wird, oder sind auf informelle Vereinbarungen mit Familienangehörigen, Freunden und Nachbarn angewiesen (Tab. C2.1, Abb. C2.1 und Starting Strong III [OECD, 2011b]).

Einige Länder haben für einen nahezu universellen Zugang zum Elementarbereich (FBBEü3) ab einem Alter von drei Jahren Sorge getragen. Die Verfügbarkeit von Angeboten im Elementarbereich nimmt in den meisten Ländern schnell zu. In den OECD-Ländern mit verfügbaren Daten für 2005 und 2013 stieg die Bildungsbeteiligung im Elementarbereich (FBBEü3) im Durchschnitt bei den 3-Jährigen von 52 Prozent im Jahr 2005 auf 72 Prozent im Jahr 2013 und bei den 4-Jährigen von 69 Prozent auf 85 Prozent (Tab. C2.1).

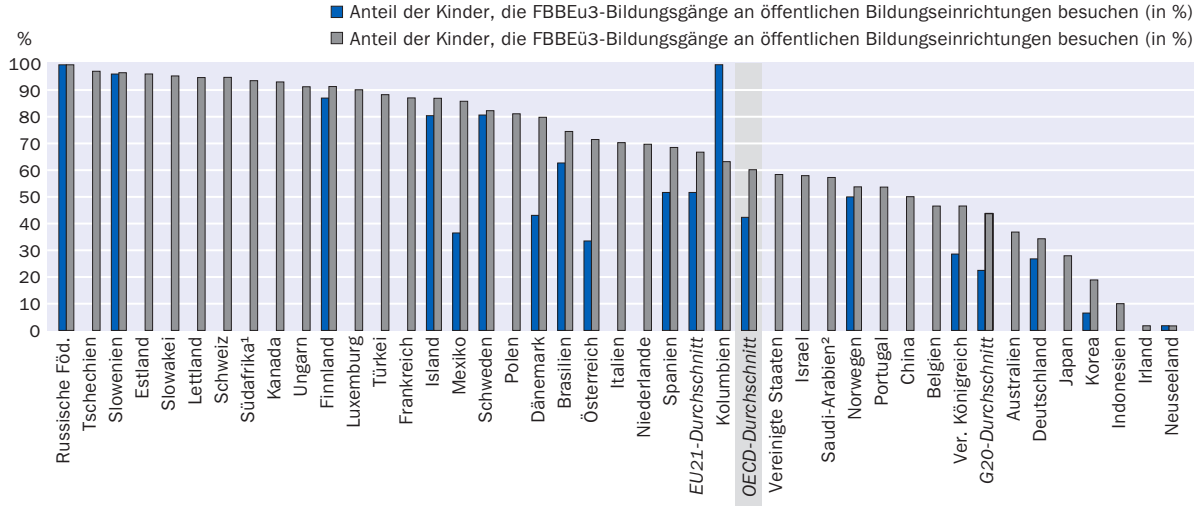
Bildungsgänge im Elementarbereich nach Art der Einrichtung

Das Angebot im Elementarbereich wird immer mehr ausgebaut; hierbei kommt es darauf an, die Bedürfnisse und Erwartungen der Eltern im Hinblick auf die Verfügbarkeit, die Kosten, die Qualität des Angebots und der Lehrkräfte sowie Rechenschaftspflichten zu berücksichtigen. Werden die Erwartungen der Eltern im Hinblick auf die Qualität des Angebots, Zugangsmöglichkeiten und Rechenschaftspflichten in öffentlichen Bildungseinrichtungen nicht erfüllt, kann es sein, dass einige Eltern für ihre Kinder tendenziell eher private Bildungs- und Betreuungseinrichtungen wählen oder ihre Kinder zu Zusatzangeboten außerhalb des formalen Bildungssystems schicken (Shin et al., 2009).

In den meisten Ländern besucht eine Minderheit der Kinder vom Primarbereich bis zum Sekundarbereich II private Schulen. Der Anteil der Kinder an privaten FBBEü3-Einrichtungen ist jedoch deutlich höher: Im Durchschnitt besuchen OECD-weit rund

Abbildung C2.3

Anteil der Kinder, die öffentliche Bildungseinrichtungen im Elementarbereich besuchen (2013)



1. Referenzjahr 2012. 2. Referenzjahr 2014.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils an Kindern (in %), die FBBEü3-Bildungsgänge an öffentlichen Bildungseinrichtungen besuchen.

Quelle: OECD. Tabelle C2.2. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933284204

15 Prozent der Kinder, die an FBBEü3-Bildungsgängen teilnehmen, unabhängige private Bildungseinrichtungen. Fasst man die unabhängigen privaten und die staatlich subventionierten privaten Bildungseinrichtungen zusammen, so erreichen private FBBEü3-Einrichtungen einen Anteil von 39 Prozent. In Australien, Belgien, Deutschland, Indonesien, Irland, Japan, Korea, Neuseeland und dem Vereinigten Königreich beträgt dieser Anteil mehr als 50 Prozent (Tab. C2.2 und Abb. C2.3). Außerdem ist der Anteil der Kinder, die an FBBEu3-Bildungsgängen in privaten (sowohl an unabhängigen als auch staatlich subventionierten) Bildungseinrichtungen teilnehmen (ISCED 01), in 12 von 13 OECD-Ländern mit verfügbaren Daten (mit Neuseeland als einziger Ausnahme) größer als der Anteil der Kinder, die an FBBEü3-Bildungsgängen (ISCED 02) in privaten Bildungseinrichtungen teilnehmen. In Neuseeland sind fast alle Bildungseinrichtungen im Elementarbereich staatlich subventionierte private Einrichtungen, 98 Prozent der Kinder besuchen sie sowohl auf ISCED-Stufe 01 als auch auf ISCED-Stufe 02. Im Durchschnitt besuchen rund 58 Prozent aller Kinder, die an FBBEu3-Bildungsgängen teilnehmen, unabhängige oder staatlich subventionierte private Einrichtungen, aber nur 39 Prozent der Kinder, die an FBBEü3-Bildungsgängen teilnehmen. In den meisten dieser Länder ist auch der Anteil der privaten Finanzierung bei FBBEu3-Bildungsgängen (ISCED-Stufe 01) höher als bei FBBEü3-Bildungsgängen (ISCED-Stufe 02). Selbst bei staatlicher Förderung kann dies zu einer starken finanziellen Belastung der Eltern führen (Tab. C2.2 und Abb. C2.3).

Finanzierung des Elementarbereichs

Eine langfristig gesicherte öffentliche Finanzierung ist entscheidend für die Sicherung der weiteren Expansion und Qualität des Elementarbereichs. Eine geeignete Finanzierung trägt dazu bei, dass qualifiziertes Personal eingestellt werden kann, das in der Lage ist, die kognitive, soziale und emotionale Entwicklung der Kinder zu unterstützen. Investitionen in Einrichtungen und Materialien im Elementarbereich leisten außerdem einen Beitrag zur Förderung der Entwicklung eines kindgerechten Lernumfelds. In Ländern, in denen nicht genügend öffentliche Mittel zur Finanzierung eines qualitativ und quantitativ ausreichenden Angebots bereitgestellt werden, kann es sein, dass einige Eltern für ihre Kinder tendenziell eher private FBBE-Einrichtungen wählen, was eine große finanzielle Belastung bedeuten kann (OECD, 2011b); andere entscheiden sich möglicherweise dafür, zu Hause zu bleiben, was sich negativ auf die Erwerbstätigkeit eines Elternteils auswirken kann (OECD, 2011a).

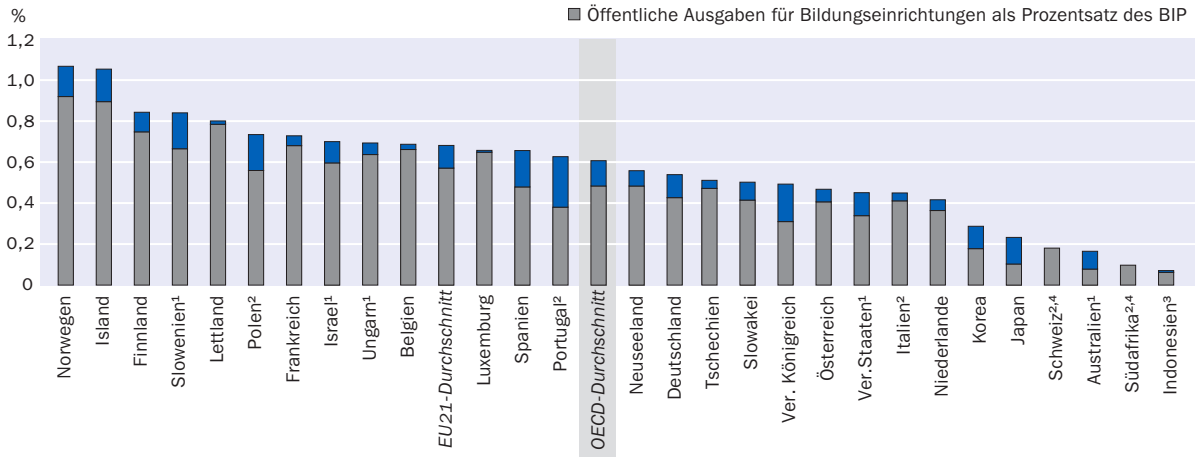
Mit öffentlichen Mitteln für FBBEü3-Programme werden hauptsächlich öffentliche Bildungseinrichtungen finanziert, in einigen Ländern werden öffentliche Mittel aber auch in unterschiedlichem Ausmaß für private Bildungseinrichtungen eingesetzt. In den OECD-Ländern betragen die (mit Mitteln aus öffentlichen und privaten Quellen finanzierten) jährlichen Ausgaben pro Kind für öffentliche und private FBBEü3-Einrichtungen im Durchschnitt 8.008 US-Dollar. Allerdings variieren diese Ausgaben von höchstens 4.000 US-Dollar in Israel, Lettland und Südafrika bis zu mehr als 10.000 US-Dollar in Australien, Island, Luxemburg, Schweden, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten (Tab. C2.3 und Tab. B1.1a in Indikator B1).

In den OECD-Ländern betragen die (mit Mitteln aus öffentlichen und privaten Quellen finanzierten) jährlichen Ausgaben für FBBEu3-Bildungsgänge pro Kind (öffentliche und private Einrichtungen) im Durchschnitt 12.324 US-Dollar.

Abbildung C2.4

Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Bereich frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder ab 3 Jahren (FBBEü3) (2012)

Als Prozentsatz des BIP, nach Herkunft der Mittel



1. Einschließlich einiger Ausgaben für Kinderbetreuung. 2. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen. 3. Referenzjahr 2013. 4. Nur öffentliche Ausgaben.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der privaten und öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Bereich FBBEü3 als Prozentsatz des BIP.
Quelle: OECD. Tabelle C2.3. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933291276

C 2

Die Ausgaben für FBBEü3-Bildungsgänge belaufen sich im Durchschnitt auf 0,6 Prozent des BIP der OECD insgesamt. Zwischen den einzelnen Ländern gibt es jedoch signifikante Unterschiede. In Indonesien und Südafrika beispielsweise werden höchstens 0,1 Prozent des BIP für FBBEü3-Bildungsgänge ausgegeben, während es in Finnland, Island, Lettland, Norwegen, Schweden und Slowenien mindestens 0,8 Prozent sind (Tab. C2.3 und Abb. C2.4). Diese Unterschiede erklären sich größtenteils durch die Bildungsbeteiligung, gesetzlich festgelegte Ansprüche und Kosten sowie das unterschiedliche Eintrittsalter in den Primarbereich, sie werden jedoch auch von dem Ausmaß beeinflusst, in dem private Angebote des Elementarbereichs von diesem Indikator erfasst werden. Da für die Schweiz keine Daten über integrierte Angebote vorliegen, sind die tatsächlichen Ausgaben für den Elementarbereich und die tatsächliche Beteiligung dort wahrscheinlich zu niedrig angesetzt (weitere Einzelheiten s. Kasten C2.1.), was die Vergleichbarkeit der Daten mit denen anderer Länder beeinflussen kann. Schlussfolgerungen hinsichtlich des Zugangs zu FBBE und deren Qualität sollten deshalb mit Vorsicht gezogen werden (Tab. C2.3 und Kasten C2.1). Die unterschiedliche Höhe der Ausgaben in Prozent des BIP wird möglicherweise durch die Dauer der Angebote beeinflusst. In manchen Ländern wie z. B. Neuseeland beträgt die Dauer der FBBEü3-Bildungsgänge 2 Jahre, in anderen dagegen 3 oder sogar 4 Jahre (s. Tab. C2.5). Die Dauer eines Bildungsgangs wirkt sich auf die Höhe der Ausgaben für den Elementarbereich aus.

Die öffentliche Finanzierung von FBBEü3-Angeboten ist in den europäischen Ländern der OECD tendenziell weitergehend entwickelt als in den nicht europäischen Ländern der OECD. In Europa ist das Prinzip des universellen Bildungszugangs für 3- bis 6-Jährige allgemein anerkannt. Die meisten Länder dieser Region bieten allen Kindern vor dem Eintritt in den Primarbereich mindestens zwei Jahre gebührenfreier, öffentlich finanzierter FBBEü3-Teilnahme in Bildungseinrichtungen. Mit Ausnahme von Irland und den Niederlanden gibt es im Allgemeinen ab dem Alter von 3 Jahren,

in manchen Ländern sogar noch früher, einen gesetzlichen Anspruch auf Bildungszugang. Verglichen mit Bildungseinrichtungen im Primarbereich, Sekundarbereich und postsekundaren, nicht tertiären Bereich ist bei FBBEü3-Einrichtungen der Anteil an privater Finanzierung mit 20 Prozent am höchsten. Dieser Anteil variiert jedoch erheblich zwischen den einzelnen Ländern und reicht von höchstens 5 Prozent in Belgien, Lettland und Luxemburg bis zu mindestens 50 Prozent in Australien und Japan (Tab. C2.3 und Starting Strong II [OECD, 2006]).

Die Kinder-Lehrkräfte-Relation unterscheidet sich signifikant zwischen den einzelnen OECD-Ländern

Untersuchungen zeigen, dass der Einsatz qualifizierterer Lehrkräfte ein vielfältiges, anregendes Umfeld und einen pädagogisch hochwertigen Unterricht fördert und dass qualitativ bessere Interaktionen zwischen den Kindern und den Mitarbeitern der Bildungseinrichtungen zu besseren Lernerfolgen führen. Qualifikationen bilden zwar eines der aussagekräftigsten Kriterien für die Qualität der Mitarbeiter, aber die Höhe der Qualifikation ist nur ein Aspekt des Gesamtbilds. Qualifikationen geben einen Hinweis darauf, in welchem Umfang die Mitarbeiter in ihrer Erstausbildung sowohl fachlich als auch praktisch ausgebildet wurden, welche Möglichkeiten der beruflichen Weiterentwicklung und -bildung zur Verfügung stehen und tatsächlich in Anspruch genommen werden und über wie viele Jahre Erfahrung die Mitarbeiter verfügen. Ferner können die Arbeitsbedingungen die berufliche Zufriedenheit beeinflussen, was sich höchstwahrscheinlich wiederum auf die Fähigkeit und die Bereitschaft des Personals auswirkt, eine Beziehung zu den Kindern aufzubauen und aufmerksam mit ihnen zu interagieren (Shin et al., 2009). Eine hohe Fluktuationsrate beeinträchtigt die Kontinuität der Betreuung, behindert Anstrengungen zur beruflichen Weiterbildung, führt zu allgemeinen Qualitätseinbußen und hat negative Auswirkungen auf die Lernerfolge der Kinder.

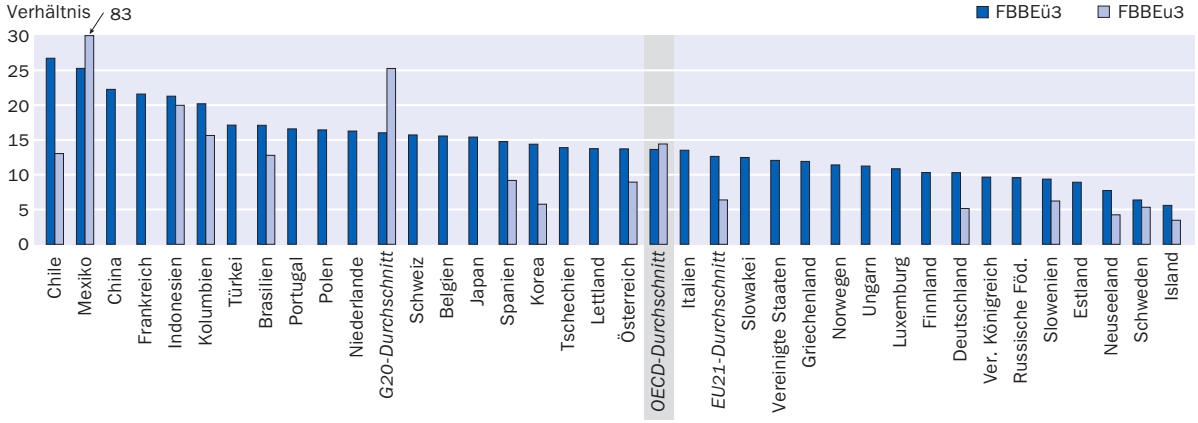
Die Kinder-Lehrkräfte-Relation ist ebenfalls ein wichtiger Indikator für die zu Bildungszwecken zur Verfügung gestellten Ressourcen. Sie wird berechnet, indem (gemessen in Vollzeitäquivalenten) die Zahl der Kinder einer bestimmten Bildungsstufe durch die Zahl der Lehrkräfte der gleichen Bildungsstufe und ähnlicher Bildungseinrichtungen dividiert wird. Diese Relation berücksichtigt jedoch weder die Unterrichtszeit der Schüler noch wie viel Zeit eine Lehrkraft auf das Unterrichten verwendet, und kann daher nicht als Klassengröße interpretiert werden. Die Zahl der Kinder pro Klasse umfasst unterschiedliche Faktoren, eine Differenzierung dieser Faktoren erlaubt jedoch, die Qualitätsunterschiede zwischen den Bildungssystemen der einzelnen Länder herauszuarbeiten (s. Indikator D2).

Tabelle C2.2 enthält Angaben zur Kinder-Lehrkräfte-Relation sowie zur Kinder-Kontaktpersonen-Relation (Lehrkräfte und nicht voll qualifizierte Beschäftigte, z. B. Hilfslehrkräfte) im Elementarbereich. Einige Länder bauen im Elementarbereich (FBBEü3) in starkem Maße auf Hilfslehrkräfte. In 12 von 24 OECD- und G20-Ländern ist die gemeldete Kinder-Kontaktpersonen-Relation (Tab. C2.2, Spalte 10) niedriger als die Kinder-Lehrkräfte-Relation. So ist die Kinder-Kontaktpersonen-Relation in Chile, China, Frankreich, Norwegen, Österreich und der Russischen Föderation wesentlich niedriger. Im Durchschnitt der OECD-Länder kommen im Elementarbereich (FBBEü3) auf jede Lehrkraft 14 Kinder. Die Kinder-Lehrkräfte-Relation (ohne Hilfslehrkräfte) beträgt zwischen mehr als 20 Schüler pro Lehrkraft in Chile, China, Frankreich, Indonesien,

Abbildung C2.5

Kinder-Lehrkräfte-Relation im Elementarbereich (2013)

Öffentliche und private Bildungseinrichtungen, Berechnungen basierend auf Vollzeitäquivalenten



Anmerkung: Die Zahlen sollten mit Vorsicht interpretiert werden, da die Kinder-Lehrkräfte-Relation in Ländern mit reinen Bildungsangeboten mit der in Ländern mit integrierten Bildungs- und Betreuungsangeboten verglichen wird. In einigen Ländern sind die Anforderungen an die Mitarbeiter bei diesen zwei Arten von Angeboten sehr unterschiedlich.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Kinder-Lehrkräfte-Relation auf der Bildungsstufe FBBEü3.

Quelle: OECD. Tabelle C2.2. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm.

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933291280

Kolumbien und Mexiko und weniger als 10 in Estland, Island, Neuseeland, Schweden und Slowenien (Tab. C2.2 und Abb. C2.5).

Definitionen

Reine Bildungsangebote im Elementarbereich umfassen hauptsächlich Bildungsangebote für einen kurzen Zeitraum im Laufe des Tages. Berufstätige Eltern werden in der Regel zusätzliche Betreuungsangebote am Morgen und/oder am Nachmittag in Anspruch nehmen müssen.

Integrierte Angebote im Elementarbereich verbinden Bildung und Betreuung in einem Angebot.

Manche Unterschiede auf der nationalen Ebene können hier nicht dargestellt werden, und in einigen Fällen wurden Informationen über den (Bildungs- bzw. Betreuungs-) Charakter von Angeboten vereinfacht. Es gibt zum Beispiel Länder, in denen sich das Eintrittsalter für Angebote des Elementarbereichs je nach Region oder rechtlicher Zuständigkeit unterscheidet. In diesen Fällen liefert der Indikator Informationen zu den am weitesten verbreiteten oder typischsten Angeboten.

ISCED-Stufe 0 bezieht sich auf Angebote des Elementarbereichs mit einer expliziten Bildungskomponente. Bildungsgänge der ISCED-Stufe 0 sind auf Kinder unterhalb des Eintrittsalters in den Primarbereich (ISCED-Stufe 1) ausgerichtet.

Bildungsgänge der ISCED-Stufe 0 bieten in der Regel ganzheitliche Lern- und Bildungsaktivitäten zur Unterstützung der frühkindlichen kognitiven, sprachlichen, kör-

perlichen, sozialen und emotionalen Entwicklung und machen jüngere Kinder mit strukturiertem Lernen in einer schulähnlichen Umgebung vertraut. Auf dieser Stufe sind die Bildungsgänge nicht unbedingt stark strukturiert, sondern darauf ausgerichtet, organisierte und zweckgerichtete Lernaktivitäten in einer sicheren räumlichen Umgebung zu bieten. Durch sie können Kinder unter der Anleitung von Mitarbeitern/Erziehern durch Interaktion mit anderen Kindern lernen. Dies erfolgt in der Regel durch kreative und spielbasierte Aktivitäten.

Die ISCED-Stufe 0 bezieht sich auf Bildungsgänge des Elementarbereichs, die eine explizite Bildungskomponente enthalten. Diese Bildungsgänge sind darauf ausgerichtet, die für den Schulbesuch und die Teilnahme an der Gesellschaft erforderlichen sozioemotionalen Kompetenzen zu entwickeln. Sie dienen auch der Entwicklung einiger der Fähigkeiten und Fertigkeiten, die notwendig sind für die Aufnahme einer schulischen Ausbildung und um die Kinder auf den Eintritt in den Primarbereich vorzubereiten.

Neben dem Fokus auf frühkindliche Entwicklung und Bildung ist ein Hauptkriterium der Definition von Bildungsgängen der ISCED-Stufe 0 die Intensität und Dauer der Bildungsaktivitäten. Dadurch unterscheidet sich die ISCED-Stufe 0 von anderen Angeboten, z. B. von solchen, die reine Kinderbetreuung, gelegentliche Betreuung, Abend- oder Ferienbetreuung bieten.

Bildungsgänge der ISCED-Stufe 0 sind auf Kinder unterhalb des Eintrittsalters in den Primarbereich (ISCED-Stufe 1) ausgerichtet. Bildungsgänge der ISCED-Stufe 0 sind in 2 Kategorien unterteilt: ISCED 01 – Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder unter 3 Jahren (FBBEu3) sowie ISCED 02 – Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder über 3 Jahre (FBBEü3). Der Bildungsinhalt von ISCED 01 wurde für jüngere Kinder (in der Regel von 0 bis 2 Jahren) entwickelt, die Bildungsgänge der ISCED-Stufe 02 in der Regel für Kinder ab 3 Jahren bis zum Eintritt in den Primarbereich (ISCED-Stufe 1).

In ISCED-Stufe 0 eingeordnete Bildungsgänge können in den einzelnen Ländern ganz unterschiedlich bezeichnet werden, z. B. als Early Childhood Education and Development, Play School, Reception, Pre-Primary, Pre-School, Kindergarten, Kita, Krippe oder Educación Inicial. Bei Angeboten, die in Crèches, Daycare Centres, Privathaushalten, Nurseries, Tagespflege oder Guarderías angeboten werden, ist auf jeden Fall darauf zu achten, dass sie die nachstehend aufgeführten Klassifizierungskriterien der ISCED-Stufe 0 erfüllen. Zur Wahrung der internationalen Vergleichbarkeit wird als Bezeichnung für die ISCED-Stufe 0 der Begriff „Elementarbereich“ verwendet (s. Kasten 1 und ISCED 2011 Operational Manual).

Weiterhin können die Bildungseigenschaften von Bildungsgängen der ISCED-Stufe 0 wie folgt beschrieben werden:

- *ISCED 01 – Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder unter drei Jahren (FBBEu3)*
  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 Kommunika-

tion. Außerdem gibt es Möglichkeiten für aktives Spiel, sodass die Kinder ihre Koordination und motorischen Fähigkeiten und Fertigkeiten unter Aufsicht und durch die Interaktion mit den Betreuern üben können. Sie sind im Allgemeinen auf sehr kleine Kinder im Alter von 0 bis 2 Jahren ausgerichtet.

- *ISCED 02 – Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder von 3 Jahren bis zum Schuleintritt (FBBEü3)*
  Charakteristisch ist die Interaktion der Kinder mit Gleichaltrigen und Erziehern, wodurch die Kinder ihren Sprachgebrauch sowie ihre sozialen Fähigkeiten und Fertigkeiten verbessern; sie beginnen, Fähigkeiten und Fertigkeiten 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. Sie sind auf Kinder unmittelbar vor dem schulpflichtigen Alter, normalerweise im Alter von 3 bis 5 Jahren, ausgerichtet.

Angewandte Methodik

Der ISCED-Stufe 0 zugeordnete Bildungsgänge sind in der Regel schulbasiert oder auf andere Weise für *Kindergruppen* institutionalisiert. Da unterschiedliche Jurisdiktionen unterschiedliche Einrichtungen vorsehen, die berechtigt sind, Bildungsgänge der ISCED-Stufe 0 anzubieten (z. B. Tagesstätten, auf Gemeindeebene oder Tagespflege), müssen sowohl der *Bildungsgang* selbst als auch die *Vermittlungsart* oder *-einrichtung* innerhalb des jeweiligen Systems zur frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung anerkannt sein, um in die UOE-Datenerhebung einzufließen. Angebote der Tagespflege werden besonders sorgfältig geprüft: Erfüllt das Angebot die oben erläuterten Kriterien und ist entsprechend den einschlägigen Vorgaben anerkannt, fließt es in die Datenerhebung mit ein.

Wenn ein Angebot anhand der oben aufgeführten Kriterien als Bildungsgang der ISCED-Stufe 0 zur frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung eingestuft wurde, gelten zur Gewährleistung der Vergleichbarkeit der Daten bei der UOE-Datenerhebung zu diesen Bildungsgängen weiterhin folgende Regeln, die auf die Bildungsgänge *insgesamt* angewandt werden (und nicht nur auf die explizite Bildungskomponente).

Bildungsbeteiligung in Vollzeitäquivalenten

Die Aspekte, die zur Definition von Vollzeit- und Teilzeitbeteiligung auf den anderen ISCED-Stufen herangezogen werden, wie 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 Tages- oder Wochenstunden, die einer typischen Vollzeitbeteiligung an einem Bildungsgang der ISCED-Stufe 0 entsprechen. Daher lassen sich die Vollzeitäquivalente für die ISCED-Stufe 0 nicht auf dieselbe Weise berechnen wie für andere ISCED-Stufen.

Noch besteht kein Konsens darüber, wie Vollzeitäquivalente für die Beteiligung an der ISCED-Stufe 0 ermittelt werden sollen. Allerdings wird in der UOE-Datenerhebung empfohlen, für die ISCED-Stufe 0 die Zahl der angemeldeten Kinder wie Vollzeitäquivalente zu behandeln (d. h., alle Teilnehmer werden als Vollzeitteilnehmer gezählt). Zwar ist die Zahl der Kinder kein zufriedenstellendes Maß für Vollzeitäquivalente für Indikatoren wie die Ausgaben pro Kind (auch wenn sie zum Vergleich der Bildungsbeteiligung akzeptiert wird), aber diese Lösung wird von den meisten Ländern befürwortet, was für andere Schätzverfahren nicht gilt.

Einrichtungen mit Bildungs- und Betreuungsangeboten

In einigen Ländern bieten Einrichtungen des Elementarbereichs erweiterte Betreuungszeiten und eine Abendbetreuung an. Bildungsgänge, die traditionell während des Tages angeboten wurden, können heute möglicherweise außerhalb dieser Zeiten angeboten werden, um den Eltern und Kinderbetreuern mehr Flexibilität zu bieten. Diese werden bei der Datenerhebung besonders behandelt.

Wo die Betreuungskomponente deutlich getrennt ist von den Bildungskomponenten (wenn z. B. beide Komponenten als separate Angebote vorliegen, für die die Kinder separat angemeldet werden müssen), fließen die Betreuungskomponenten nicht in die Datenerhebung mit ein. Wenn Angebote die Form verlängerter Tages- oder Abendangebote haben, die alle oben genannten Kriterien erfüllen, werden sie bei der Datenerhebung als Bildungsgänge berücksichtigt.

Wo es sowohl bildungsbezogene als auch nicht bildungsbezogene Komponenten gibt und die Möglichkeit besteht, sein Kind nur für die eine oder die andere anzumelden, werden nur die bildungsbezogenen Komponenten als Bildungsgänge einbezogen. Integrierte Angebote werden im Falle, dass der nicht bildungsbezogene Anteil größer ist als der bildungsbezogene, nur dann einbezogen, wenn die oben aufgeführten Kriterien erfüllt sind. Bei Einrichtungen, die z. B. am Tag ein Bildungsangebot und nachmittags oder abends verlängerte Betreuungszeiten haben, sodass Eltern die Wahl haben, ihr Kind für eines oder beide Angebote anzumelden, fließt nur das Bildungsangebot am Tag in die UOE-Datenerhebung mit ein.

Anmerkung zu den Daten aus Israel

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

Weiterführende Informationen

OECD (2013a), „How Do Early Childhood Education and Care (ECEC) Policies, Systems and Quality Vary Across OECD Countries?", *Education Indicators in Focus*, No. 11, OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/5k49czkz4bq2-en*.

OECD (2013b), *PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful (Volume IV): Resources, Policies and Practices*, PISA, OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264201156-en*.

OECD (2011a), *How's Life?: Measuring Well-being*, OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264121164-en*.

OECD (2011b), *Starting Strong III: A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*, OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264123564-en*.

OECD (2006), *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*, OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264035461-en*.

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

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*.

Shin, E., M. Jung and E. Park (2009), „A Survey on the Development of the Pre-school Free Service Model", Research Report of the Korean Educational Development Institute, Seoul.

Tabellen Indikator C2

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933285801

- Tabelle C2.1: Bildungsbeteiligung im Elementarbereich und im Primarbereich, nach Alter (2005, 2013)
- Tabelle C2.2: Merkmale der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder unter 3 Jahren (FBBEu3) und für Kinder ab 3 Jahren (FBBEü3)
- Tabelle C2.3: Ausgaben für Bildungseinrichtungen des Elementarbereichs (2012)
- Tabelle C2.4: Merkmale von reinen Bildungsangeboten und integrierten Angeboten auf Stufe FBBEü3 (2013)
- Tabelle C 2.5: Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in OECD- und Partnerländern

Letzte Aktualisierung der Daten: 23. Oktober 2015.
Weitere Aktualisierungen im Internet unter: *http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en*.

Tabelle C2.1

Bildungsbeteiligung im Elementarbereich und im Primarbereich, nach Alter (2005, 2013)

	Bildungsbeteiligung (2013)															Bildungsbeteiligung (2005)			
	2-Jährige			3-Jährige			4-Jährige			5-Jährige			6-Jährige			3-Jährige	4-Jährige		
	ISCED 01	ISCED 02	Gesamt	ISCED 01	ISCED 02	Gesamt	ISCED 02	ISCED 1	Gesamt	ISCED 02	ISCED 1	Gesamt	ISCED 02	ISCED 1	Gesamt	ISCED 02	ISCED 02	ISCED 1	Gesamt
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	(19)
OECD-Länder																			
Australien	55	0	55	47	15	62	80	2	82	16	85	100	0	100	100	17	51	2	53
Österreich	27	7	34	9	62	71	91	0	91	96	0	96	40	58	98	m	m	m	m
Belgien	a	51	51	a	98	98	98	0	98	97	1	98	4	93	98	m	m	0	m
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	0	m	92	0	92	m	99	m	m	m	m	m
Chile	27	2	29	6	45	51	83	0	83	93	0	93	13	84	97	23	30	12	42
Tschechien	a	18	18	a	59	59	83	0	83	89	0	89	48	48	97	66	91	0	91
Dänemark	91	1	92	5	91	96	97	0	97	97	2	99	8	92	99	m	m	m	m
Estland	x(2)	67[d]	67	x(5)	87[d]	87	91[d]	0	91	90[d]	0	90	79[d]	14	92	80	84	0	84
Finnland	52	0	52	0	68	68	75	0	75	80	0	80	97	0	98	62	69	0	69
Frankreich	a	11	11	a	100	100	100	0	100	100	1	100	2	99	100	101	101	0	101
Deutschland	59	0	59	0	92	92	96	0	96	97	0	98	34	62	96	80	89	0	89
Griechenland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	a	56	0	56
Ungarn	m	9	m	m	75	m	93	0	93	96	0	96	69	23	92	73	91	0	91
Island	95	0	95	0	96	96	97	0	97	95	0	96	0	99	99	m	m	m	m
Irland	a	0	0	a	46	46	57	37	95	3	99	100	0	100	100	m	m	44	m
Israel	45	0	45	0	100	100	100	0	100	99	0	99	15	83	98	66	84	0	84
Italien	a	16	16	a	94	94	98	a	98	90	9	99	1	99	100	99	102	0	102
Japan	a	a	a	a	81	81	95	a	95	97	a	97	a	100	100	69	95	a	95
Korea	83	0	83	0	90	90	93	0	93	91	1	91	0	93	93	14	30	0	30
Luxemburg	a	5	5	a	71	71	99	0	99	95	5	100	5	91	96	62	95	a	95
Mexiko	5	0	5	3	40	44	89	0	89	84	28	100	1	100	100	23	69	0	69
Niederlande	a	0	0	a	83	83	100	0	100	99	0	99	0	100	100	m	98	0	98
Neuseeland	65	0	65	0	96	96	100	0	100	4	97	100	0	100	100	m	m	0	m
Norwegen	90	0	90	0	95	95	97	0	97	98	0	98	1	100	100	m	m	0	m
Polen	a	6	6	a	52	52	66	a	66	92	8	100	78	9	86	28	38	0	38
Portugal	a	0	0	a	78	78	90	0	90	97	0	98	6	96	100	61	84	0	84
Slowakei	a	12	12	a	63	63	74	0	74	81	0	81	41	50	90	m	m	0	m
Slowenien	68	0	68	0	84	84	89	0	89	91	0	91	5	92	98	67	76	0	76
Spanien	52	0	52	0	96	96	97	0	97	97	0	97	1	96	97	94	99	0	99
Schweden	88	0	88	0	93	93	94	0	94	95	0	95	96	1	97	m	m	m	m
Schweiz	a	0	0	a	3	3	41	0	41	96	0	97	58	42	100	9	39	0	39
Türkei	m	m	m	a	7	7	36	a	36	41	32	74	a	99	99	2	5	0	5
Ver. Königreich	32	0	32	0	97	97	62	34	96	0	97	97	0	97	97	m	m	32	m
Vereinigte Staaten	m	a	m	m	41	41	66	0	66	85	5	90	21	76	97	39	68	0	68
OECD-Durchschnitt	**33**	**6**	**39**	**2**	**72**	**74**	**85**	**2**	**88**	**81**	**14**	**95**	**22**	**75**	**97**	**52**	**69**	**3**	**72**
EU21-Durchschnitt	**26**	**10**	**35**	**1**	**79**	**80**	**88**	**4**	**91**	**84**	**11**	**95**	**31**	**66**	**97**	**67**	**84**	**4**	**84**
Partnerländer																			
Argentinien[1]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	31	1	32	44	9	53	70	0	70	81	7	88	10	85	95	m	m	m	m
China	a	m	m	a	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien	31	2	33	37	10	47	34	1	35	60	19	79	8	78	86	m	m	m	m
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	7	0	7	9	11	21	19	0	19	23	4	27	50	70	100	m	m	m	m
Lettland	a	0	0	a	83	83	89	0	89	96	0	96	93	4	97	66	73	0	73
Russische Föd.	51	0	51	0	73	73	79	a	79	80	1	81	75	13	88	55	55	0	55
Saudi-Arabien[1]	a	m	m	a	2	2	32	0	32	15	0	15	0	83	83	m	m	m	m
Südafrika[2]	a	m	m	a	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Falls eine Kategorie nicht zutrifft (gekennzeichnet mit „a“ – not applicable), wurde zum Zwecke der Berechnung des OECD- und des EU21-Durchschnitts der Wert null verwendet. Der Elementarbereich ist auf Kinder unterhalb des Eintrittsalters in den Primarbereich (ISCED-Stufe 1) ausgerichtet. Bildungsgänge der ISCED-Stufe 0 sind in 2 Kategorien unterteilt: Frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder unter 3 Jahren (FBBEu3 – ISCED 01) und für Kinder ab 3 Jahren bis zum Eintritt in den Primarbereich (FBBEü3 – ISCED 02) Die Bildungsbeteiligung bei kleinen Kindern sollte mit Vorsicht interpretiert werden. Unterschiede im Erhebungsbereich der Bevölkerungsdaten und der Beteiligungsdaten bedeuten, dass die Teilnahmedaten von Ländern mit einem Nettoabgang von Kindern wie z. B. Luxemburg wohl zu niedrig angesetzt und Länder mit einem Nettozugang von Kindern wohl zu hoch angesetzt sind.

1. Referenzjahr 2014. 2. Referenzjahr 2012.

Quelle: OECD. Argentinien, China, Indonesien, Kolumbien: Statistikinstitut der UNESCO. Lettland: Eurostat.

Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933285815

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle C2.2

Merkmale der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder unter 3 Jahren (FBBEu3) und für Kinder ab 3 Jahren (FBBEü3) (2013)

Bildungsgänge der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder unter 3 Jahren = ISCED 01, Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder ab 3 Jahren = ISCED 02

	Kinder in FBBEü3-Bildungsgängen (ISCED 02) als Prozentsatz aller Kinder im Elementarbereich (ISCED 01 + ISCED 02)	Verteilung der Kinder auf ISCED-Stufe 01, nach Art der Bildungseinrichtung			Verteilung der Kinder auf ISCED-Stufe 02, nach Art der Bildungseinrichtung			Kinder-Lehrkräfte-Relation in Vollzeitäquivalenten auf ISCED-Stufe 01		Kinder-Lehrkräfte-Relation in Vollzeitäquivalenten auf ISCED-Stufe 02		Merkmale von Bildungsangeboten im Elementarbereich						
		Öffentlich	Staatlich subventioniert privat	Unabhängig privat	Öffentlich	Staatlich subventioniert privat	Unabhängig privat	Kinder-Kontaktpersonen-Relation (Lehrkräfte und Hilfslehrkräfte)	Kinder-Lehrkräfte-Relation	Kinder-Kontaktpersonen-Relation (Lehrkräfte und Hilfslehrkräfte)	Kinder-Lehrkräfte-Relation	Frühestes Anfangsalter	Übliches Anfangsalter	Übliche Dauer (in Jahren)	Übliches Anfangsalter auf ISCED-Stufe 1	Anfangsalter für Bildungsgänge im Rahmen der Schulpflicht (falls zutreffend)	Dauer von Bildungsgängen im Rahmen der Schulpflicht (falls zutreffend) (in Jahren)	Vollzeit-/Teilzeitteilnahme (VZ/TZ)
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
OECD-Länder																		
Australien	42	m	m	a	37	63	a	m	m	m	m	3	4	1	5	a	a	TZ
Österreich	87	34	66[d]	x(3)	72	28[d]	x(6)	6	9	9	14	3	3	3	6	5	1	VZ
Belgien	m	a	a	a	47	53	m	a	a	m	16	3	3	3 bis 4	6	a	a	VZ
Kanada	m	m	m	m	93	7[d]	x(6)	m	m	m	m	m	m	m	6	m	m	m
Chile	80	m	m	m	m	m	m	9	13	19	27	0	4	2	m	a	a	VZ/TZ
Tschechien	100	a	a	a	98	2	a	a	a	14[d]	14	3	3	3	6	a	a	VZ
Dänemark	63	43	12	45	80	20	0	m	m	m	m	0	1	5	6	m	m	VZ
Estland	m	x(5)	a	x(6)	96[d]	a	4[d]	m	x(11)	m	9[d]	0	3	4	7	m	m	VZ
Finnland	79	87	13	a	91	9	a	m	m	m	10	0	3	5 bis 6	7	a	a	VZ
Frankreich	100	a	a	a	87	12	0	a	a	15	22	2	2 bis 3	3	6	a	a	VZ
Deutschland	77	27	73[d]	x(3)	35	65[d]	x(6)	5	5	9	10	3	3	3	6	a	a	VZ
Griechenland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	12	12	4	4	1 bis 2	6	5	1	VZ
Ungarn	m	m	m	m	91	9	a	m	m	11	11	3	3	3	7	5	1	VZ
Island	69	81	19	0	87	13	0	3	3	6	6	0	2	4	6	a	a	VZ/TZ
Irland	m	a	a	a	2	0	98	a	a	m	m	3	3	1	4 bis 5	a	a	VZ/TZ
Israel	76	a	73	27	58	29	12	m	m	m	m	3	3	3	6	3	3	VZ
Italien	m	a	a	a	70	a	30	a	a	14	14	m	m	m	m	a	a	VZ
Japan	100	a	a	a	28	a	72	a	a	14	15	3	3	3	6	a	a	VZ
Korea	59	7	93	a	19	81	a	6	6	14	14	3	3 bis 5	3	6	m	m	VZ
Luxemburg	100	a	a	a	90	0	10	a	a	11	11	3	3	3	6	4	2	VZ
Mexiko	95	37	a	63	86	a	14	26	83	25	25	3	4 bis 5	3	6	3	3	VZ
Niederlande	100	a	a	a	70	a	30	a	a	14	16	3	3 bis 4	2 bis 3	6	5	1	VZ
Neuseeland	62	2	98	0	2	98	0	m	4	m	8	0	3	2	5	a	a	VZ/TZ
Norwegen	64	50	50	0	54	46	0	x(10)	x(11)	5[d]	11[d]	0	1	5	6	a	a	VZ/TZ
Polen	100	a	a	a	82	2	17	a	a	m	16	3	2 bis 3	4	7	6	1	VZ
Portugal	m	a	a	a	54	30	16	a	a	m	17	3	3	3	6	a	a	VZ
Slowakei	100	a	a	a	95	5	a	a	a	13	13	2	3	3	6	a	a	VZ
Slowenien	70	96	3	0	97	3	0	6	6	9	9	3	3	3	6	a	a	VZ
Spanien	77	52	16	32	69	27	4	m	9	m	15	0	2 bis 3	3 bis 4	6	a	a	VZ
Schweden	73	81	19	0	83	17	0	m	5	6	6	1	1 bis 2	4 bis 5	7	a	a	VZ/TZ
Schweiz	m	a	a	a	95	1	4	a	a	m	16	4	5	2	6	4	2	VZ
Türkei	m	m	m	m	88	a	12	m	m	m	17	3	4 bis 5	1 bis 3	6	a	a	VZ
Ver. Königreich	83	28	42	30	47	44	9	m	m	m	10	3	3	2	5	a	a	VZ/TZ
Vereinigte Staaten	a	a	a	m	59	a	41	a	a	10	12	3	4	1	6	a	a	VZ/TZ
OECD-Durchschnitt	**81**	**43**	**40**	**18**	**61**	**24**	**15**	**9**	**14**	**12**	**14**							
EU21-Durchschnitt	**86**	**52**	**28**	**20**	**67**	**18**	**15**	**6**	**7**	**11**	**13**							
Partnerländer																		
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	VZ
Brasilien	64	63	a	37	75	a	25	8	13	15	17	0	1	5	6	4	2	VZ
China	100	a	a	a	50	50[d]	x(6)	a	a	17	22	m	m	m	m	m	m	VZ
Kolumbien	42	100	0	m	64	0	36	m	16	20	20	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	61	0	a	100	10	a	90	m	20	19	21	m	m	m	m	m	m	VZ
Lettland	100	a	a	a	95	a	5	m	a	m	14	m	m	m	m	m	m	m
Russische Föd.	84	100	a	a	100	a	a	x(10)	x(11)	4[d]	10[d]	m	m	m	m	m	m	m
Saudi-Arabien[1]	100	a	a	a	58	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika[2]	100	a	a	a	94	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
G20-Durchschnitt	**82**	**23**	**42**	**35**	**44**	**33**	**23**	**11**	**23**	**14**	**16**							

1. Referenzjahr 2014. 2. Referenzjahr 2012.

Quelle: OECD. Argentinien, China, Indonesien, Kolumbien, Saudi-Arabien und Südafrika: Statistikinstitut der UNESCO. Lettland: Eurostat.

Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933285821

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle C2.3

Ausgaben für Bildungseinrichtungen des Elementarbereichs (2012)

	Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP			Anteil der mit Mitteln aus öffentlichen Quellen finanzierten Gesamtausgaben			Jährliche Ausgaben von Bildungseinrichtungen pro Kind für alle Leistungsbereiche		
	Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder unter 3 Jahren	Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder ab 3 Jahren	Elementarbereich insgesamt	Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder unter 3 Jahren	Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder ab 3 Jahren	Elementarbereich insgesamt	Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder unter 3 Jahren	Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder ab 3 Jahren	Elementarbereich insgesamt
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
OECD-Länder									
Australien[1]	0,3	0,2	0,4	4	47	21	10 054	10 298	10 146
Österreich	0,1	0,5	0,6	69	87	84	9 434	7 716	7 954
Belgien	m	0,7	m	m	96	m	m	6 975	m
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile[2]	x(3)	x(3)	0,9	x(6)	x(6)	82	x(9)	x(9)	4 599
Tschechien	a	0,5	0,5	a	92	92	a	4 447	4 447
Dänemark[1]	x(3)	x(3)	1,4	x(6)	x(6)	81	x(9)	x(9)	10 911
Estland	x(3)	x(3)	0,4	x(6)	x(6)	99	x(9)	x(9)	2 193
Finnland	0,4	0,8	1,2	90	89	89	17 860	9 998	11 559
Frankreich	a	0,7	0,7	a	93	93	a	6 969	6 969
Deutschland	0,3	0,5	0,8	70	79	76	13 720	8 568	9 744
Griechenland	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ungarn[1]	m	0,7	m	m	92	m	m	4 539	m
Island	0,6	1,1	1,7	88	85	86	12 969	10 250	11 096
Irland	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Israel[1]	m	0,7	m	m	85	m	m	3 416	m
Italien[3]	a	0,4	0,4	a	91	91	a	7 892	7 892
Japan	a	0,2	0,2	a	44	44	a	5 872	5 872
Korea	m	0,3	m	m	62	m	m	5 674	m
Luxemburg	m	0,7	m	m	99	m	m	19 719	m
Mexiko	x(3)	x(3)	0,6	x(6)	x(6)	83	x(9)	x(9)	2 445
Niederlande	a	0,4	0,4	a	87	87	a	8 176	8 176
Neuseeland	0,4	0,6	1,0	72	87	80	12 656	9 670	10 726
Norwegen	1,0	1,1	2,1	86	86	86	15 604	9 050	11 383
Polen[3]	a	0,7	0,7	a	76	76	a	6 505	6 505
Portugal[3]	m	0,6	m	m	61	m	m	5 713	m
Slowakei	a	0,5	0,5	a	83	83	a	4 694	4 694
Slowenien[1]	0,4	0,8	1,3	75	79	78	11 665	7 472	8 726
Spanien	0,2	0,7	0,9	62	73	70	7 924	6 182	6 588
Schweden	0,5	1,2	1,8	m	m	m	14 180	12 212	12 752
Schweiz[3]	a	0,2	0,2	a	m	m	a	5 457	5 457
Türkei	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ver. Königreich	0,1	0,5	0,6	64	63	63	9 495	10 699	10 548
Vereinigte Staaten[1]	m	0,5	m	m	75	m	m	10 042	m
OECD-Durchschnitt	**0,4**	**0,6**	**0,8**	**68**	**80**	**78**	**12 324**	**8 008**	**7 886**
EU21-Durchschnitt	**0,3**	**0,7**	**0,8**	**72**	**84**	**83**	**12 040**	**8 146**	**7 977**
Partnerländer									
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien[1,3]	x(3)	x(3)	0,6	m	m	m	x(9)	x(9)	2 939
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien[2]	x(3)	x(3)	0,5	x(6)	x(6)	57	x(9)	x(9)	1 236
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien[2]	m	0,1	m	m	88	m	m	m	m
Lettland	a	0,8	0,8	a	98	98	a	3 067	3 067
Russische Föd.	x(3)	x(3)	0,8	x(6)	x(6)	89	x(9)	x(9)	4 887
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika[3]	a	0,1	0,1	a	m	m	a	806	806
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

1. Einschließlich einiger Ausgaben für Kinderbetreuung. 2. Referenzjahr 2013. 3. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen.
Quelle: OECD. Argentinien, China, Indien, Indonesien, Kolumbien, Saudi-Arabien und Südafrika: Statistikinstitut der UNESCO. Lettland: Eurostat.
Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933285830
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle C2.4

Merkmale von reinen Bildungsangeboten und integrierten Angeboten auf Stufe FBBEü3 (2013)

	Reine Bildungsangebote			Integrierte Angebote (umfassen Bildungsangebote und Betreuungsleistung)			Relativer Anteil der Bildungsbeteiligung, wie in *Bildung auf einen Blick* angegeben (in %)		
	Im Land angeboten	Unterricht durch qualifizierte Lehrkräfte	Formaler Lehrplan	Im Land angeboten	Unterricht durch qualifizierte Lehrkräfte	Formaler Lehrplan	Reine Bildungs-angebote	Integrierte Angebote	Gesamt
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
OECD-Länder									
Australien	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	x(9)	x(9)	100
Österreich	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	3	97	100
Belgien	Ja	Ja	Ja	Nein	a	a	100	a	100
Kanada	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	m	m	m
Chile	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	x(9)	x(9)	100
Tschechien	Ja	Ja	Ja	Nein	a	a	100	a	100
Dänemark	Nein	a	a	Ja	Ja	Ja	a	100	100
Estland	Nein	a	a	Ja	Ja	Ja	a	100	100
Finnland	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	31	69	100
Frankreich	Ja	Ja	Ja	Nein	a	a	100	a	100
Deutschland	Ja	Ja	Ja	Nein	a	a	100	a	100
Griechenland	Ja	Ja	Ja	Ja	m	m	100	m	100
Ungarn	Nein	a	a	Ja	Ja	Ja	a	100	100
Island	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	1	99	100
Irland	Nein	a	a	Ja	a	a	a	100	100
Israel	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	98	2	100
Italien	Nein	a	a	Ja	m	m	a	100	m
Japan	Ja	Ja	Ja	Ja	Unter-schiedlich	Unter-schiedlich	x(9)	x(9)	100
Korea	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	x(9)	x(9)	100
Luxemburg	Ja	Ja	Ja	Nein	a	a	100	a	100
Mexiko	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	99	1	100
Niederlande	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	Unter-schiedlich	70	30	100
Neuseeland	Nein	a	a	Ja	Ja	Ja	a	100	100
Norwegen	Nein	a	a	Ja	Ja	Ja	a	100	100
Polen	Ja	Ja	Ja	Nein	a	a	100	a	100
Portugal	Nein	a	a	Ja	Ja	Ja	a	100	100
Slowakei	Ja	Ja	Ja	Nein	a	a	100	a	100
Slowenien	Nein	a	a	Ja	Ja	Ja	a	100	100
Spanien	Ja	Ja	Ja	Nein	a	a	100	a	100
Schweden	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	17	83	100
Schweiz	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	m	100	m	100
Türkei	Ja	Ja	Ja	Nein	a	a	100	a	100
Ver. Königreich	Ja	Ja	Ja	Ja	Unter-schiedlich	Ja	x(9)	x(9)	100
Vereinigte Staaten	Ja	Unter-schiedlich	Unter-schiedlich	Ja	Unter-schiedlich	Unter-schiedlich	x(9)	x(9)	100
OECD-Durchschnitt									
EU21-Durchschnitt									
Partnerländer									
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	Ja	Ja	Nein	Ja	Ja	Nein	x(9)	x(9)	100
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Lettland	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

Quelle: OECD. Spezielle Datenerhebung der Ines-Arbeitsgruppe zu Bildungsangeboten im Elementarbereich.
Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. *StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933285840*
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle C2.5

Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in OECD- und Partnerländern

ISCED 01 und ISCED 02 gemäß ISCED-2011-Klassifikation

	ISCED 01 – Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder unter 3 Jahren (FBBEu3)				ISCED 02 – Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder ab 3 Jahren (FBBEü3)			
	Bezeichnung des Bildungsgangs in der Landessprache	Bezeichnung des Bildungsgangs in Deutsch	Reguläres Eintrittsalter	Reguläre Dauer (Jahre)	Bezeichnung des Bildungsgangs in der Landessprache	Bezeichnung des Bildungsgangs in Deutsch	Reguläres Eintrittsalter	Reguläre Dauer (Jahre)
OECD-Länder								
Australien	Early Childhood Education	Elementarbereich	0	2–4	Pre-primary, Preschool	Bildungsgänge vor Eintritt in die Schule in Bildungseinrichtungen oder in einer bildungsorientierten Betreuungsumgebung für den ganzen Tag	4	1
Österreich	Kinderkrippe	Krippe	0	3	Kindergarten	Kindergarten	3	3
					Vorschulstufe	FBBEü3 (in einer Schule des Primarbereichs)	6	1
Belgien (flām.)	Kinderopvang	Child care	0	2,5–3	Gewoon kleuteronderwijs	Reguläre Bildung im Kindergarten	2,5–3	3
					Buitengewoon kleuteronderwijs	Spezielle Bildung im Kindergarten	2,5–3	3
Belgien (frz.)	a				Enseignement maternel ordinaire	Reguläre FBBEü3	2,5–3	3
					Enseignement maternel spécialisé	Spezielle FBBEü3	2,5–3	3
Kanada	Early childhood development or equivalent	FBBEü3 oder gleichwertig – FBBEu3	3–4	1–2	Kindergarten	FBBEü3 oder gleichwertig – Kindergarten	4–5	1
Chile	Educación Parvularia (Sala Cuna y Nivel Medio Menor)	FBBEü3 (Tagesbetreuung und unteres mittleres Niveau)	0–2	3	Educación Parvularia (Nivel Medio Mayor, Nivel de Transición 1 y Nivel de Transición 2)	FBBEü3 (oberes mittleres Niveau, 1. und 2. Übergangsstufe)	3–5	3
Tschechien	a				Mateřská škola	Kindergarten	3	3
					Přípravné třídy pro děti se sociálním znevýhodněním	Vorbereitungsklassen für sozial benachteiligte Kinder	6	1
					Přípravný stupeň základní školy speciální	Vorbereitungsstufe für spezielle Grundschulen	6	3
Dänemark	Vuggestue	Kindergarten	0–2	3	Børnehave	Kindergarten	3–5	2
Estland	In ISCED 02 enthalten				Alusharidus (alushariduse raamõppekava)	FBBEü3 (allgemeinbildender Bildungsgang von FBBEü3)	0	6
Finnland	0–2-v. lapset päiväkodeissa	Kindergarten (für Kinder von 0 bis 2 Jahren), einschließlich sonderpädagogischer Bildungsgänge	0–2	1–3	3–5-v. lapset päiväkodeissa	Kindergarten (für Kinder von 3 bis 5 Jahren), einschließlich sonderpädagogischer Bildungsgänge	3–5	1–3
	0–2-v. lapset perhepäivähoidossa	Familientagesbetreuung (für Kinder von 0 bis 2 Jahren), einschließlich sonderpädagogischer Bildungsgänge	0–2	1–3	6-v. lasten esiopetus	FBBEü3 für 6-jährige Kinder in Kindergärten und Gesamtschulen, einschließlich sonderpädagogischen Bildungsgängen	6	1
					3–5-v. lapset perhepäivähoidossa	Familientagesbetreuung (für Kinder von 3 bis 5 Jahren), einschließlich sonderpädagogischer Bildungsgänge	3–5	1–3
Frankreich	a				Enseignement préélémentaire	FBBEü3	2–3	3
Deutschland	Krippe	Krippe, Tageskindergarten	0	2–3	01 Kindergarten	Kindergarten	3	3
					02 Schulkindergarten	Schulkindergarten	6	1
					03 Vorklassen	Vorschulische Klassen	5	1
Griechenland	Vrefonipiakos stathmos	Kindergarten Elementarbereich	0	1–3	Nipiagogio	FBBEü3	4–5	1–2
Ungarn	Bölcsőde (2 évestől)	Krippe	2	1	Óvoda	Kindergarten (davon 1 Jahr vorschulische Bildung)	3	3
Island	Leikskóli I	FBBEü3 I	0	1–3	Leikskóli II	FBBEü3-Schulen II	3	0 bis 3 Jahre variabel
					5 ára bekkur	Klasse 0 für 5-Jährige	5	1

Quelle: ISCED-2011-Zuordnungen. Weitere Einzelheiten s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933285850
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle C2.5 (Forts. 1)

Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in OECD- und Partnerländern

ISCED 01 und ISCED 02 gemäß ISCED-2011-Klassifikation

	ISCED 01 – Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder unter 3 Jahren (FBBEu3)				ISCED 02 – Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder ab 3 Jahren (FBBEü3)			
	Bezeichnung des Bildungsgangs in der Landessprache	Bezeichnung des Bildungsgangs in Deutsch	Reguläres Eintrittsalter	Reguläre Dauer (Jahre)	Bezeichnung des Bildungsgangs in der Landessprache	Bezeichnung des Bildungsgangs in Deutsch	Reguläres Eintrittsalter	Reguläre Dauer (Jahre)
OECD-Länder								
Irland	a				Early start	Früher Beginn	3–4	1
					Traveller Pre-School Programmes	Vorschulische Bildungsgänge für Reisende	3–4	1
					Privately provided Pre-Primary education – Early Childhood Care and Education (ECCE) Scheme and the Community Childcare Subvention (CCS) Programme	Von privater Seite angebotene FBBEü3 – FBBE-Programm und Community-Kinderbetreuungs-unterstützungs-Programm	3 Jahre + 2 Monate bis 4 Jahre + 6 Monate	1
Israel	Hinuh be ganey misrad ha kalkala or harevacha	Elementarbereich im Zuständigkeitsbereich des Wirtschafts- bzw. des Wohlfahrtsministeriums	0	3	Hinuh kdam yesody-ganey yeladim-ziburi (misrad ha kalkala, misrad ha revacha ve misrad ha hinuh)	FBBEü3 – öffentlich (Zuständigkeit des Wirtschafts-, Wohlfahrts- oder Bildungsministeriums)	3	3
					Hinuh kdam yesody-ganey yeladim-prati	FBBEü3 – unabhängig privat	3	3
Italien	a				Scuola dell'infanzia	FBBEü3-Schulen	3	3
Japan	a				Yohorenkeigata-Nintei-Kodomo-En	Integrierte Zentren für frühkindliche Bildung und Betreuung	3–5	1–3
					Yochien	Kindergarten	3–5	1–3
					Tokubetsu-shien-gakko Yochi-bu	Schule für Kinder mit besonderen Lernbedürfnissen, Abteilung Kindergarten	3–5	1–3
					Hoikusho	Tageskindergarten	3–5	1–3
Korea	어린이집 (0–2 세) (Eorinyijip, age 0–2)	Kleinkinderkurse, Kinderbetreuungszentren	0–2	1–3	어린이집 (3–5 세) (Eorinyijip, age 3–5)	Kindergartenkurse, Kinderbetreuungszentren	3–5	1–3
	특수학교 (Teuksu-hakgyo), 영아과정 (Youngakwajeong)	Kleinkinderkurse, spezielle Schule	0–2	1–3	유치원 (Yuchiwon)	Kindergarten	3–5	1–3
					특수학교 (Teuksu-hakgyo), 유치원과정 (Yuchiwon-kwajeong)	Kindergartenkurse, spezielle Schule	3–5	1–3
Luxemburg	a				enseignement fondamental/cycle1-éducation précoce	Bildungsgänge für Frühentwickler	3	1
					éducation précoce	Bildungsgänge für Frühentwickler (unabhängige private Bildungseinrichtungen)	< 4	1
					enseignement fondamental/cycle1 – éducation préscolaire (Spillschoul)	FBBEü3	4	2
					éducation préscolaire	FBBEü3 (unabhängige private Bildungseinrichtungen)	4	2
Mexiko	Educación Inicial	Elementarbereich	0	3	Educación Preescolar	FBBEü3	3	2–3
Niederlande	Early childhood education	Elementarbereich	0	≤ 3	Voorschools onderwijs	Vorschulbildung in Tagesbetreuungszentren und Spielgruppen	3	1
	Barnehage, 0–2 åringer	Kindergarten	0	2	Basisonderwijs en speciaal basisonderwijs, groep 1 en 2	FBBEü3 in Schulumgebung, einschließlich FBBEü3-Gruppe für Kinder mit besonderen Lernbedürfnissen I und II	4	2
Neuseeland	Early childhood education	Elementarbereich	0	≤ 3	Early childhood education	Elementarbereich	3	2
Norwegen	Barnehage, 0–2 åringer	Kindergarten	0	2	Barnehage, 3–5 åringer	Kindergarten	3	3
Polen	a				Wychowanie przedszkolne	Vorschulbildungsangebote	3	4
					Wychowanie przedszkolne specjalne	Spezielle Vorschulbildungsangebote	3	4
Portugal	a				Educação pré-escolar	FBBEü3	3–5	3

Quelle: ISCED-2011-Zuordnungen. Weitere Einzelheiten s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933285850
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle C2.5 (Forts. 2)

Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in OECD- und Partnerländern

ISCED 01 und ISCED 02 gemäß ISCED-2011-Klassifikation

	ISCED 01 – Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder unter 3 Jahren (FBBEu3)				ISCED 02 – Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder ab 3 Jahren (FBBEü3)			
	Bezeichnung des Bildungsgangs in der Landessprache	Bezeichnung des Bildungsgangs in Deutsch	Reguläres Eintrittsalter	Reguläre Dauer (Jahre)	Bezeichnung des Bildungsgangs in der Landessprache	Bezeichnung des Bildungsgangs in Deutsch	Reguläres Eintrittsalter	Reguläre Dauer (Jahre)
OECD-Länder								
Slowakei	a				Materská škola	Kindergarten	3	3
					Špeciálna materská škola	Spezieller Kindergarten	3	3
					Prípravné triedy na základnej škole	Vorbereitungsklasse in Grundschule	6	1
					Prípravné triedy v špeciálnej škole	Vorbereitungsklasse in speziellen Schulen	6	1
Slowenien	Pedšolska vzgoja (1. starostno obdobje)	Vorschulbildung (1. Altersgruppe)	1	2	Predšolska vzgoja (2. starostno obdobje)	Vorschulbildung (2. Altersgruppe)	3	3
Spanien	Educación Infantil Primer ciclo (0–2 años)	Elementarbereich	0	3	Educación Infantil Segundo ciclo (3+ años)	FBBEü3	3	3
Schweden	Förskola för barn/elever under 3 år	Vorschule für Kinder/Schüler unter 3 Jahren	0	0–2	Förskola för barn/elever 3 år eller äldre	Vorschule für Kinder/Schüler ab 3 Jahren	3	3
					Förskoleklass	Vorschulklassen	6	1
Schweiz	a				Vorschule, préscolarité, prescolarità	Kindergarten	4–6	2
					Besonderer Lehrplan, programme d'enseignement spécial, programma scolastico speciale	Bildungsgänge für Kinder mit besonderen Lernbedürfnissen	4–6	2
Türkei	Erken çocukluk dönemi eğitimi (0–2 yaş)	FBBEu3 (0–2 Jahre)	0–2	1–2	Okul öncesi eğitimi (3–5 yaş)	FBBEü3 (3 bis 5 Jahre)	3–5	1–3
Vereinigtes Königreich	Children's Centres (including Sure Start centres)	Kinderzentren (einschließlich Zentren für einen sicheren Start)	1	2	Reception and Nursery classes in schools	Eingangs- und Kindergartenklassen in Schulen	3	1–2
	Registered childminders	Registrierte Tagesmütter	1	2	Preschool or pre-kindergarten	Vorschule oder Vorkindergarten	2–4	1–2
	Day nurseries	Tageskindergärten	1	2	Kindergarten	Kindergarten	4–6	1
Vereinigte Staaten	a				Preschool or pre-kindergarten	Vorschule oder Vorkindergarten	2–4	1–2
					Kindergarten	Kindergarten	4–6	1
Partnerländer								
Brasilien	Educação Infantil – crèche	Kindergärten/Tagesbetreuungszentren	0	3	Educação Infantil – pré-escola	Vorschule	4	2
Kolumbien	Atención integral a la primera infnacia	FBBEu3	0	3	Pre-jardin (3 year-olds), Jardin (4 year-olds), and Transicicón (5 year-olds)	FBBEü3	3–5	1–3
Lettland	Pirmskolas izglitibas programmas (līdz 2 gadu vecumam)	FBBEü3 (Teil des Bildungsgangs bis zum Alter von 2 Jahren) (Elementarbereich)	0	1–2	Pirmskolas izglitibas programmas (no 3 gadu vecuma)	FBBEü3 (Teil des Bildungsgangs ab dem Alter von 3 Jahren)	3	1–4
Russische Föderation	Программы развития детей младшего возраста	FBBEu3	0	2	Дошкольное образование	FBBEü3	3	3

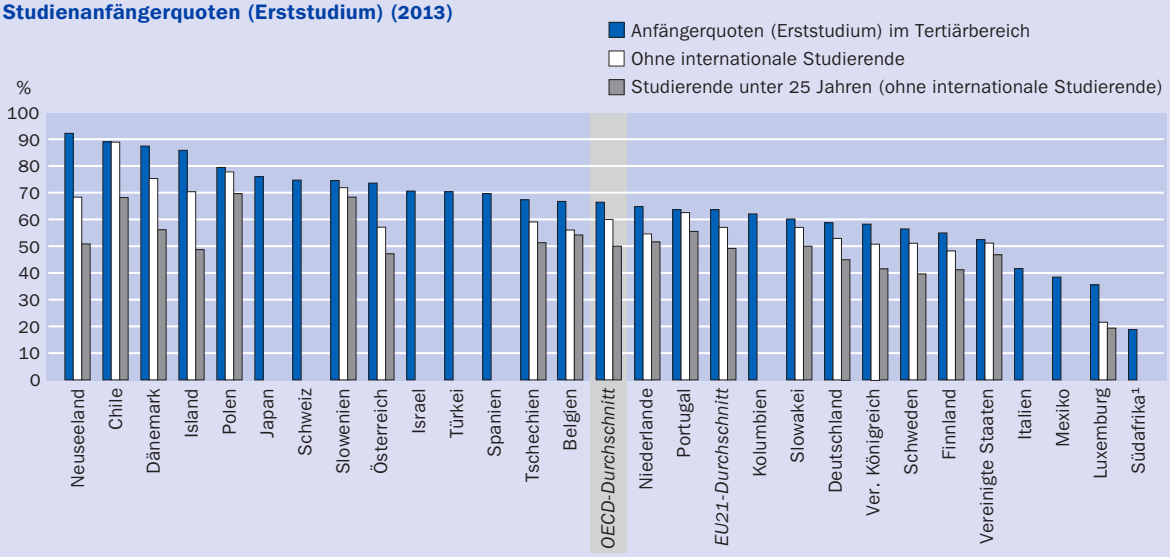
Quelle: ISCED-2011-Zuordnungen. Weitere Einzelheiten s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933285850
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Indikator C3
Wie viele junge Erwachsene werden ein Studium im Tertiärbereich aufnehmen?

- Rund 57 Prozent der jungen Erwachsenen in den OECD-Ländern werden im Laufe ihres Lebens einen Bachelor- oder gleichwertigen Studiengang belegen, bei Master- oder gleichwertigen Studiengängen liegt der Anteil hingegen bei 22 Prozent.
- In allen OECD-Ländern, mit Ausnahme Koreas, ist die bei Studienanfängern im Tertiärbereich beliebteste Fachrichtung Sozial-, Rechts- und Wirtschaftswissenschaften.
- Im Durchschnitt der OECD-Länder sind 54 Prozent der Studienanfänger im Tertiärbereich Frauen, und 82 Prozent sind jünger als 25 Jahre. Etwa 12 Prozent der Studienanfänger sind internationale Studierende.

Abbildung C3.1

Studienanfängerquoten (Erststudium) (2013)



Anmerkung: Unterschiede im Erhebungsbereich der Bevölkerungsdaten und der Studienanfänger bedeuten, dass die Anfängerquoten von Ländern mit einem Nettoabgang von Studierenden wohl zu niedrig angesetzt und von Ländern mit einem Nettozugang von Studierenden wohl zu hoch angesetzt sind. Bei den bereinigten Studienanfängerquoten ist dies weitgehend berücksichtigt. Weitere landesspezifische Informationen s. Anhang 3.
1. Referenzjahr 2012.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Anfängerquoten im Tertiärbereich.
Quelle: OECD. Tabelle C3.1. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm.
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933284214

Kontext

Studienanfängerquoten stellen eine Schätzung des Anteils der Bevölkerung dar, der im Laufe des Lebens wahrscheinlich ein Studium im Tertiärbereich aufnehmen wird. Sie sind ein Hinweis auf die Zugangsmöglichkeiten zum Tertiärbereich und den Wert, der einer Ausbildung im Tertiärbereich beigemessen wird, sowie ein Anhaltspunkt dafür, in welchem Umfang die Bevölkerung die Kompetenzen und Kenntnisse auf hohem Qualifikationsniveau erwirbt, die wissensbasierte Volkswirtschaften begrün-

den und sie voranbringen können. Hohe Studienanfänger- und Beteiligungsquoten im Tertiärbereich lassen darauf schließen, dass eine hoch qualifizierte Erwerbsbevölkerung herangebildet und aufrechterhalten wird.

In den OECD-Ländern hat die Überzeugung, dass durch einen Hochschulabschluss erworbene Fähigkeiten und Fertigkeiten einen höheren Stellenwert haben als die von Menschen mit einem niedrigeren Bildungsstand, ihre Ursache in der durchaus begründeten Befürchtung, dass „Routinetätigkeiten" automatisiert oder in Niedriglohnländer verlagert werden können. Außerdem besteht allgemein Einigkeit darüber, dass Wissen und Innovationen von zentraler Bedeutung für ein nachhaltiges Wirtschaftswachstum sind. Die Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs sehen sich nicht nur der Aufgabe gegenüber, den steigenden Bedarf durch die Erhöhung der Anzahl der angebotenen Studienplätze zu decken, sondern auch Studiengänge und Lehrmethoden an die unterschiedlichen Bedürfnisse einer neuen Generation von Studierenden anzupassen.

Weitere wichtige Ergebnisse

- Es wird davon ausgegangen, dass mindestens jeder 25. Studierende in Deutschland, Österreich, der Schweiz und dem Vereinigten Königreich im Laufe des Lebens ein Promotionsstudium aufnehmen wird, aber in Chile, China, Indonesien, Kolumbien, Mexiko und Saudi-Arabien wird dies wahrscheinlich bei weniger als jedem 200. Studierenden der Fall sein.
- Ausgehend von den aktuellen Quoten wird geschätzt, dass im Durchschnitt 18 Prozent der heutigen jungen Erwachsenen in den OECD-Ländern im Laufe ihres Lebens einen Kurzstudiengang (ISCED-2011-Stufe 5) belegen werden und 57 Prozent einen Bachelor- oder gleichwertigen Studiengang.
- In Luxemburg, Österreich und Neuseeland sind mehr als 20 Prozent der Studienanfänger in einem Bachelorstudiengang internationale Studierende, dieser Anteil liegt deutlich über dem OECD-Durchschnitt von 9 Prozent.
- Im Durchschnitt beginnen 23 Prozent der Studienanfänger bei den Masterstudiengängen im Tertiärbereich diesen als Teil eines langen, zu einem ersten Abschluss führenden Studiengangs, in Schweden gilt dies für mehr als 90 Prozent dieser Studierenden.

Hinweis

Anfängerquoten zeigen den geschätzten Prozentsatz einer Altersgruppe, der im Laufe des Lebens ein Studium im Tertiärbereich aufnehmen wird. Die Schätzung basiert auf der Zahl der Studienanfänger im Jahr 2013 und der Altersverteilung in dieser Gruppe. Daher basieren die Anfängerquoten auf der Annahme einer „synthetischen" Kohorte, nach der die aktuellen Anfängerquoten die beste Schätzung für das Verhalten junger Erwachsener von heute im Laufe ihres Lebens sind.

Anfängerquoten reagieren schnell auf jede Änderung im Bildungssystem, wie beispielsweise die Einführung neuer Studiengänge. Während der anfänglichen Umset-

zungsphase des Bologna-Prozesses sind zum Beispiel in den europäischen Ländern einige Studierende länger als erwartet im Tertiärbereich verblieben, andere hingegen haben die Aufnahme ihres Studiums verschoben, um einen an die neue Klassifizierung angepassten Abschluss erwerben zu können. Wenn es in einem Zeitraum unerwartet viele Studienanfänger gibt, können die Anfängerquoten sehr hoch sein und sogar mehr als 100 Prozent betragen (was eindeutig darauf hinweist, dass die Annahme einer synthetischen Kohorte nicht plausibel ist).

In einigen Ländern können hohe Anfängerquoten ein vorübergehendes Phänomen widerspiegeln – nämlich die Auswirkungen von Konjunkturphasen und Wirtschaftskrisen, wenn künftige Studierende ihre Erwartungen an die Realität des Arbeitsmarktes oder Anreizprogramme der Regierungen anpassen. Programme des zweiten Bildungswegs, durch die Regierungen ältere Studierende ermutigen, sich erneut in Aus- und Weiterbildung zu begeben, können die Anfängerquoten ebenfalls steigern.

Stark steigende Zahlen bei den internationalen Studierenden können die Anfängerquoten vorübergehend erhöhen. Der Anteil erwarteter Studienanfänger für Studiengänge im Tertiärbereich verändert sich dramatisch, wenn internationale Studierende bei der Berechnung nicht berücksichtigt werden. In einigen Ländern stellen die internationalen Studierenden zusammen mit älteren Studierenden einen wesentlichen Prozentsatz der Gesamtzahl der Studierenden, und ihre Zahl kann zu einer künstlichen Steigerung des Anteils der heutigen jungen Erwachsenen führen, die wahrscheinlich ein Studium im Tertiärbereich aufnehmen werden. Werden internationale und ältere Studierende nicht berücksichtigt, weisen einige Länder sehr hohe Studienanfängerquoten auf.

Analyse und Interpretationen

Zugang zum Tertiärbereich

Durch den Übergang zu ISCED 2011 kann in *Bildung auf einen Blick 2015* zwischen den unterschiedlichen Stufen des Tertiärbereichs – Kurzstudiengänge sowie Bachelor-, Master- und Promotionsstudiengänge – unterschieden werden.

In den OECD-Ländern werden schätzungsweise 67 Prozent der jungen Erwachsenen von heute im Laufe ihres Lebens einen Studiengang im Tertiärbereich aufnehmen, sofern die aktuellen Studienanfängerquoten auch für die Zukunft gelten. Dieser Durchschnitt sinkt auf 60 Prozent, wenn internationale Studierende nicht eingerechnet werden, und sogar auf 51 Prozent, wenn nur inländische Studierende berücksichtigt werden, die jünger als 25 Jahre sind (Abb. C3.1). In einigen Ländern sind die Studienanfängerquoten vor allem wegen der verbreiteten Kurzstudiengänge sehr hoch. In Chile beispielsweise wird erwartet, dass etwa 89 Prozent der jungen Menschen mindestens einmal im Laufe ihres Lebens ein Studium im Tertiärbereich aufnehmen werden – wobei 45 Prozent von ihnen einen Kurzstudiengang belegen werden (Tab. C3.1 und C3.2).

Über alle OECD-Länder hinweg belegen etwa 18 Prozent der Studierenden einen Kurzstudiengang, in den 21 Mitgliedstaaten der Europäischen Union, die auch Mitglied der

OECD sind, sind es 12 Prozent der Studierenden. In einigen Ländern, wie Chile, wird erwartet, dass mehr als 40 Prozent der Studierenden einen Kurzstudiengang belegen werden, in 6 von 30 Ländern wird es hingegen höchstens 1 Prozent sein. In Estland, Finnland, Griechenland und Portugal werden diese Studiengänge gar nicht angeboten (Tab. C3.1 und C3.2).

In den meisten Ländern belegt der überwiegende Anteil der Studierenden einen Bachelorstudiengang (ISCED-2011-Stufe 6): Im Durchschnitt der OECD-Länder werden 57 Prozent der jungen Menschen im Laufe ihres Lebens einen dieser Studiengänge belegen, wobei dieser Prozentsatz zwischen den Ländern stark variiert. In Luxemburg beispielsweise beträgt die Studienanfängerquote für Bachelorstudiengänge nur 22 Prozent, da ein großer Teil der Luxemburger Studierenden im Ausland studiert. Dagegen liegen die Studienanfängerquoten in Australien, das einen hohen Anteil an internationalen Studierenden aufweist, bei 91 Prozent. Werden internationale Studienanfänger bei der Berechnung nicht berücksichtigt, sinkt die Studienanfängerquote auf 76 Prozent.

Viele OECD-Länder investieren stark, um eine über den Bachelorabschluss hinausgehende Ausbildung anzubieten; in einigen Ländern liegen die Studienanfängerquoten für Masterstudiengänge bei bis zu 46 Prozent (Polen) und für Promotionsstudiengänge bei rund 5 Prozent (Deutschland und die Schweiz).

Es wird erwartet, dass über alle OECD-Länder hinweg rund 22 Prozent der Studierenden im Laufe ihres Lebens einen Masterstudiengang belegen werden; bei den inländischen Studierenden geht man davon aus, dass dies bei 14 Prozent vor Erreichen des 30. Lebensjahrs der Fall sein wird. Werden internationale Studierende bei der Berechnung nicht berücksichtigt, variieren die Studienanfängerquoten für Masterstudiengänge zwischen 35 Prozent in Island und 37 Prozent in der Slowakei und 3 Prozent in China.

Nur 2 Prozent der jungen Menschen werden im Laufe ihres Lebens einen Promotionsstudiengang belegen, und nur bei 1 Prozent aller inländischen Studierenden wird dies vor Erreichen des 30. Lebensjahrs der Fall sein.

Internationale Studierende

Wie bereits erwähnt, sind internationale Studierende für das Verständnis dafür, wie Studienanfängerquoten das Bildungssystem eines Landes beschreiben, sehr wichtig. Ein großer Teil derjenigen, die einen Studiengang auf einer bestimmten Bildungsstufe belegen, kann aus dem Ausland kommen oder die vorgelagerte Bildungsstufe im Ausland abgeschlossen haben, was zu einer erheblichen Veränderung der untersuchten Quoten in den Indikatoren führt. Werden internationale Studierende nicht berücksichtigt, sinken die Studienanfängerquoten für Bachelorstudiengänge beispielsweise um durchschnittlich 2 Prozentpunkte.

Bei Master- und Promotionsstudiengängen ändern sich die Quoten bei Berücksichtigung ausländischer Studierender ebenfalls deutlich. Die Ersteintrittsquoten für Masterstudiengänge sind, wenn die Berechnung ausschließlich auf inländischen Studierenden basiert, durchschnittlich um 3 Prozentpunkte niedriger als die für alle Studierenden. Auch bei den Ersteintrittsquoten auf Promotionsebene zeigt sich mit

einer Reduzierung von 2,5 Prozent auf 1,8 Prozent ein relativ hoher Unterschied. In Indikator C4 wird die Motivation, aus der heraus Studierende ein Studium, insbesondere einen Master- oder Promotionsstudiengang, in anderen Ländern aufnehmen, eingehender untersucht.

Studierende, die älter als das typische Eintrittsalter sind

Als „typisches Eintrittsalter" wird das Alter bezeichnet, in dem die meisten Schüler/Studierenden eine Ausbildung auf einer bestimmten Bildungsstufe aufnehmen. Werden Studierende, die älter als das typische Eintrittsalter sind, nicht berücksichtigt, bestehen erhebliche Unterschiede bei den Schätzungen für die Studienanfängerquoten von inländischen Studierenden, die dann im Durchschnitt zwischen 60 Prozent und 50 Prozent liegen. Dies bedeutet, dass über alle OECD-Länder hinweg die Hälfte aller jungen Menschen vor dem Erreichen des 25. Lebensjahrs ein Studium im Tertiärbereich aufnehmen wird (Tab. C3.1). In einigen Ländern jedoch sind die Studierenden bei Aufnahme eines Erststudiums auf dieser Bildungsstufe älter. In Island, Israel und der Schweiz sind beispielsweise mindestens 30 Prozent derjenigen, die ein Studium im Tertiärbereich aufnehmen, älter als 25 Jahre (Tab. C3.2).

Diese Anpassung der Berechnungen wirkt sich auch auf die Studienanfängerquoten für Promotionsstudiengänge aus: Obwohl erwartet wird, dass 1,8 Prozent aller inländischen jungen Menschen ein Promotionsstudium aufnehmen werden, wird dies bei nur 1,1 Prozent vor dem Erreichen des 30. Lebensjahrs der Fall sein.

Charakteristika von Studienanfängern im Tertiärbereich

Nach Bildungsstufe

Wenn man weiß, auf welcher Bildungsstufe Studierende ein Erststudium im Tertiärbereich aufnehmen, hilft dies, Intensität und Dauer der von ihnen belegten Studiengänge zu bestimmen. In den meisten Bildungssystemen beginnt der Tertiärbereich auf der Stufe der Bachelorstudiengänge.

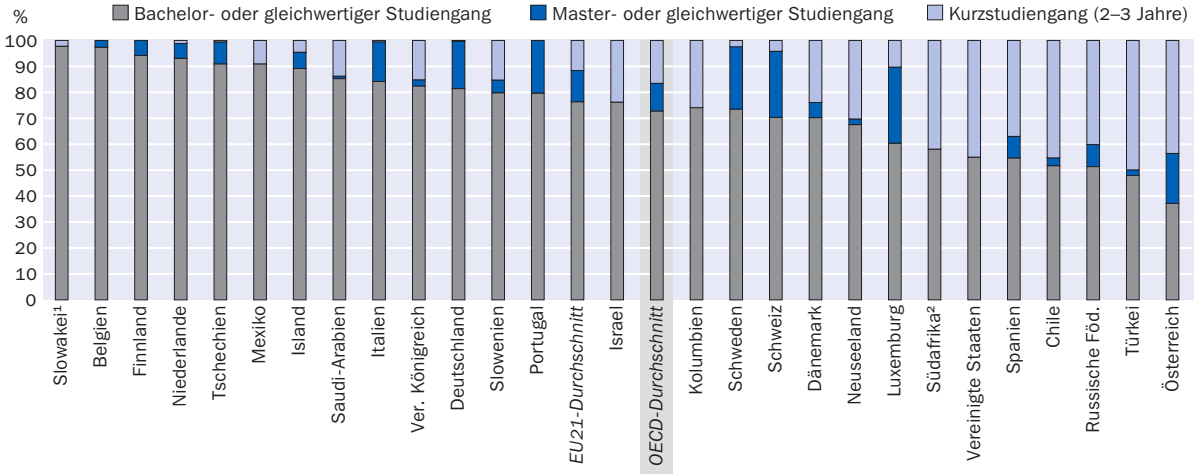
Abbildung C3.2 zeigt, dass über alle OECD-Länder hinweg 72 Prozent der Studienanfänger im Tertiärbereich auf der Stufe der Bachelorstudiengänge beginnen und etwa 10 Prozent mit einem Master- oder gleichwertigen Studiengang, was im Wesentlichen einem langen zu einem ersten Abschluss führenden Studiengang entspricht. Im Durchschnitt belegen etwa 18 Prozent der Studienanfänger einen Kurzstudiengang, obwohl ihr Anteil in der Türkei bei mindestens 50 Prozent liegt. In Luxemburg, Portugal, Schweden und der Schweiz belegen mehr als 20 Prozent der Studienanfänger einen Masterstudiengang (Tab. C3.2).

Bildungsbeteiligung von Frauen im Tertiärbereich

In allen Ländern mit Ausnahme von Mexiko, Saudi-Arabien, der Schweiz und der Türkei stellen Frauen die Mehrheit der Studienanfänger im Tertiärbereich. Im Durchschnitt der OECD-Länder sind 54 Prozent der Studienanfänger Frauen; die höchsten Frauenanteile bei den Studienanfängern (58 Prozent) sind in Island, Schweden und Tschechien zu beobachten. Eine gleich starke Beteiligung von Männern und Frauen auf einer bestimmten Bildungsstufe bedeutet jedoch nicht eine gleichmäßige Verteilung über die Fachrichtungen. Frauen sind in den Studiengängen, die zu eher geringer bezahlten Arbeitsplätzen führen, insbesondere dem Lehramt und der Krankenpflege,

Abbildung C3.2

Verteilung der Studienanfänger im Erststudium nach Bildungsstufe im Tertiärbereich



1. Masterstudiengänge sind in den Bachelorstudiengängen enthalten. 2. Referenzjahr 2012.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils der Studienanfänger im Erststudium in einem Bachelor- oder gleichwertigen Studiengang (in %).
Quelle: OECD. Tabelle C3.2. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm.
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933284224

C 3

überrepräsentiert, während Männer in den MINT-Fächern (Mathematik, Ingenieurwissenschaften, Naturwissenschaften und Technik) überrepräsentiert sind. Tabelle C3.3 zeigt die geschlechtsspezifischen Unterschiede bei den Fachrichtungen auf Stufe der Bachelorstudiengänge (s. folgenden Abschnitt).

Anteil der Studienanfänger, die älter als das typische Eintrittsalter sind

Das Alter der Studienanfänger im Tertiärbereich variiert zwischen den einzelnen OECD-Ländern aufgrund von Unterschieden im typischen Abschlussalter für den Sekundarbereich II, der Aufnahmekapazität von Einrichtungen (Numerus clausus bei der Zulassung, eine von zahlreichen Methoden zur Beschränkung der Zulassungszahlen für Studierende), der Opportunitätskosten des Eintritts in den Arbeitsmarkt, bevor ein Studium im Tertiärbereich aufgenommen wird, und gesellschaftlicher Erwartungen.

Während der jüngsten Wirtschaftskrise haben einige junge Erwachsene ihren Eintritt in den Arbeitsmarkt aufgeschoben und sind stattdessen im Bildungssystem verblieben. In einigen Ländern wurde außerdem für Menschen, die die Schule früh verlassen haben, der sogenannte zweite Bildungsweg ausgebaut, um die Qualifizierung der Arbeitskräfte zu verbessern und verstärkt Möglichkeiten zum Erwerb von praxisorientierten Kenntnissen und Kompetenzen zu bieten. Nichtsdestotrotz verursacht ein späterer Eintritt in den Tertiärbereich höhere Kosten – sowohl für den Einzelnen als auch für den Staat. Er bedeutet, dass das produktive Potenzial dieser Menschen für einen gewissen Zeitraum nicht genutzt wird. Damit sinken die Steuereinnahmen, die staatlichen Ausgaben hingegen können steigen (s. Indikator B7). Für ältere Studierende kann es schwieriger sein, Arbeit und Studium zu verbinden, was dazu führen kann, dass sie nicht in der Lage sind, ihr Studium im vorgegebenen Zeitrahmen abzuschließen. Da bekannt ist, dass Verzögerungen beim Erwerb eines Abschlusses zu höheren Kosten für das Bildungssystem führen, werden inzwischen von staatlicher Seite Maßnahmen zur Förderung eines rechtzeitigen Abschlusses eingeführt.

Der Anteil der älteren Studienanfänger im Tertiärbereich kann ein Anzeichen für die Flexibilität dieser Studiengänge und ihre Eignung für Studierende, die nicht der typischen Altersgruppe angehören, sein. Darüber hinaus kann er die Wertschätzung von Berufserfahrung vor der Aufnahme eines Hochschulstudiums widerspiegeln, was charakteristisch für Länder mit einem geringen Anteil (weniger als 75 Prozent) an Studierenden ist, die jünger als das typische Eintrittsalter sind (Dänemark, Island, Israel, Kolumbien, Luxemburg und die Schweiz). Ältere Studienanfänger können auch eine Reaktion auf bildungspolitische Maßnahmen sein, die darauf abzielen, das lebenslange Lernen auszuweiten und einen flexibleren Zugang zum Tertiärbereich zu schaffen. Die Gründe sind von Land zu Land ganz unterschiedlich. In Australien beispielsweise nehmen junge Leute in zunehmendem Maße vor Beginn des Studiums ein Jahr Auszeit: Dies war im Zeitraum 2009/2010 bei fast 25 Prozent der Schüler der Fall, und 51 Prozent von ihnen gaben „Arbeit" als wichtigsten Grund hierfür an (Lumsden and Stanwick, 2012).

Anteil internationaler Studierender

In den meisten Ländern gelten alle internationalen Studierenden, die sich zum ersten Mal in einem Land einschreiben, als Studienanfänger, unabhängig von bereits absolvierten Bildungsgängen in anderen Ländern. Um die Auswirkungen internationaler Studierender auf die Studienanfängerquoten aufzuzeigen, enthält Tabelle C3.1 sowohl die unbereinigten als auch die bereinigten Studienanfängerquoten, d. h. die Studienanfängerquoten ohne Berücksichtigung der internationalen Studierenden.

Der Gesamtanteil internationaler Studierender, die zum ersten Mal ein Studium im Tertiärbereich aufnehmen, variiert zwischen nahezu null in Chile und mehr als 40 Prozent in Luxemburg. Er ist auch in Neuseeland und Österreich hoch (etwa 25 Prozent). Im Durchschnitt kommen jedoch 13 Prozent aller Studienanfänger in den OECD-Ländern aus dem Ausland (Tab. C3.2).

Studienanfänger – nach Fachrichtung

In allen Ländern mit verfügbaren Daten, mit Ausnahme von Korea, belegen mehr Studierende im Tertiärbereich Studiengänge in der Fachrichtung Sozial-, Rechts- und Wirtschaftswissenschaften als in jeder anderen Fachrichtung. In Korea nehmen 25 Prozent der Studienanfänger ein Studium im Bereich Ingenieurwissenschaften, Fertigung und Bauwesen auf.

Studiengänge in den naturwissenschaftlich ausgerichteten Fachrichtungen, also Naturwissenschaften sowie Ingenieurwissenschaften, Fertigung und Bauwesen, werden vergleichsweise weniger häufig gewählt. Im Durchschnitt entscheiden sich die wenigsten Studierenden für Agrarwissenschaften (2 Prozent) und Dienstleistungen (6 Prozent).

Bachelorstudiengänge

Der Bachelorabschluss ist in allen Ländern der am meisten verbreitete Abschluss im Tertiärbereich, d. h., Studierende nehmen eher ein Studium auf dieser Bildungsstufe als auf jeder anderen Bildungsstufe im Tertiärbereich auf. Nahezu drei Viertel aller Studienanfänger im Tertiärbereich werden sich für einen Bachelorstudiengang einschreiben (Tab. C3.2). Es wird erwartet, dass über alle OECD-Länder hinweg etwa 57 Prozent der jungen Menschen zu irgendeinem Zeitpunkt ihres Lebens einen Bachelorstudiengang belegen werden (Tab. C3.1).

In 31 von 35 der Länder mit verfügbaren Daten ist die Wahrscheinlichkeit höher, dass Frauen einen Bachelorstudiengang belegen als Männer. In Schweden sind 61 Prozent der Studienanfänger auf dieser Stufe Frauen, in Japan sind es 44 Prozent (Tab. C3.3).

Traditionellerweise nehmen Studierende einen Bachelorstudiengang direkt nach dem Abschluss des Sekundarbereichs II auf, und das ist auch heute immer noch in vielen Ländern der Fall. Im Durchschnitt sind 83 Prozent der Studienanfänger eines Bachelorstudiengangs jünger als 25 Jahre. In 6 der 26 Länder, für die dieser Prozentsatz berechnet wird, liegt das Alter von mindestens 90 Prozent der Studienanfänger unterhalb des typischen Alters von 25 Jahren. In einigen Ländern erfolgt der Übergang vom Sekundarbereich II zum Tertiärbereich jedoch unter Umständen erst später, z. B. aufgrund einer Zeit der Erwerbstätigkeit oder der Ableistung von Militärdienst. Da in einigen Ländern junge Erwachsene Wehrdienst leisten müssen, verzögert sich ihr Studienbeginn. In Israel und der Schweiz beispielsweise, wo 68 Prozent bzw. 67 Prozent der Studienanfänger in Bachelorstudiengängen jünger als 25 Jahre sind, besteht Wehrpflicht.

Mehr als die Hälfte (54 Prozent) derjenigen, die einen Bachelorstudiengang belegen, entscheidet sich für Pädagogik, Geistes- oder Sozialwissenschaften und durchschnittlich 27 Prozent für Ingenieur- oder Naturwissenschaften. Etwa 12 Prozent der Studienanfänger wählen Studiengänge im Bereich Gesundheit und Soziales. Der höchste Anteil an Studienanfängern in Bachelorstudiengängen der Fachrichtungen Pädagogik, Geistes- oder Sozialwissenschaften (mindestens 70 Prozent) findet sich in Israel und Luxemburg, in Deutschland hingegen wählen 40 Prozent aller Studienanfänger in Bachelorstudiengängen die Fachrichtung Natur- oder Ingenieurwissenschaften (Tab. C3.3).

Obwohl sich mehr Frauen als Männer für einen Bachelorstudiengang in der Fachrichtung Pädagogik, Geistes- oder Sozialwissenschaften entscheiden (mit Ausnahme Japans, wo nur 15 Prozent der Studienanfänger in dieser Fachrichtung Frauen sind), überwiegt bei den Ingenieur- und Naturwissenschaften der Anteil der Männer. Bei den Bachelorstudiengängen im Bereich Gesundheit und Soziales beträgt der Anteil der Frauen bei den Studienanfängern durchschnittlich 78 Prozent (Tab. C3.3).

Der Anteil internationaler Studienanfänger bei den Bachelorstudiengängen variiert stark zwischen den einzelnen OECD-Ländern, von 25 Prozent in Luxemburg und 24 Prozent in Österreich bis zu weniger als 1 Prozent in Chile und China (Tab. C3.3). In den Ländern mit den höchsten Anteilen internationaler Studierender sinken die Studienanfängerquoten stark ab, wenn internationale Studierende bei den Berechnungen nicht berücksichtigt werden. Werden internationale Studierende bei der Berechnung nicht berücksichtigt, sinkt in Australien der Anteil der Studienanfänger im Erststudium bei den Bachelorstudiengängen von 91 Prozent auf 76 Prozent (Tab. C3.1).

Kurzstudiengänge

Im Vergleich zu anderen Bildungsstufen unterscheiden sich die Charakteristika der Studienanfänger bei Kurzstudiengängen am stärksten. Obwohl im Durchschnitt 54 Prozent der Studienanfänger in Kurzstudiengängen Frauen sind, variiert dieser Anteil von weniger als 25 Prozent in Italien und Saudi-Arabien bis zu 81 Prozent in Polen.

Im Durchschnitt der OECD-Länder sind 68 Prozent derjenigen, die einen Kurzstudiengang (ISCED-2011-Stufe 5) belegen, jünger als 25 Jahre, in 7 Ländern sind es sogar mehr als 80 Prozent. Im Gegensatz dazu ist in Dänemark, Island, Schweden und dem Vereinigten Königreich weniger als jeder zweite Studienanfänger jünger als 25 Jahre.

Nur wenige internationale Studierende nehmen einen Kurzstudiengang auf, in Neuseeland und dem Vereinigten Königreich beträgt ihr Anteil jedoch etwa 20 Prozent und in Island 30 Prozent.

Masterstudiengänge

Dieses Jahr ermöglichen neue statistische Erhebungen, dass in *Bildung auf einen Blick* Bachelor- und Masterstudiengänge getrennt analysiert werden können. Beide Arten von Studiengängen sind immer mehr verbreitet, insbesondere in den OECD-Ländern.

Es nehmen mehr internationale Studierende einen Master- als einen Bachelorstudiengang auf (s. Indikator C4). Im Durchschnitt sind 21 Prozent aller Erststudienanfänger in Masterstudiengängen internationale Studierende.

27 Prozent aller Studienanfänger sind älter als 30 Jahre, dem typischen Alter für einen Masterabschluss im Tertiärbereich. Ihr Anteil reicht von mehr als 50 Prozent in Chile und Kolumbien bis zu weniger als 5 Prozent in Belgien und Indonesien.

Der Anteil der Studierenden, die einen langen, zu einem ersten Abschluss führenden Studiengang belegen, an der Gesamtzahl der einen Master- oder gleichwertigen Studiengang belegenden Studierenden variiert zwischen den einzelnen Ländern. In Schweden ist bei mehr als 94 Prozent der Studienanfänger der Masterstudiengang (ISCED-2011-Stufe 7) Teil eines langen, zu einem ersten Abschluss führenden Studiengangs. In Dänemark, Mexiko und der Schweiz jedoch sind lange, zu einem ersten akademischen Abschluss führende Studiengänge selten, und in Indonesien, Korea und den Niederlanden existieren diese Studiengänge überhaupt nicht.

Im Durchschnitt der OECD-Länder sind 56 Prozent der Studienanfänger in Masterstudiengängen Frauen. In China sind Frauen mit 47 Prozent bei Masterstudiengängen unterrepräsentiert. Gleiches gilt für Indonesien (mit 48 Prozent), Japan (33 Prozent), die Schweiz (48 Prozent), Saudi-Arabien (43 Prozent) und die Türkei (44 Prozent).

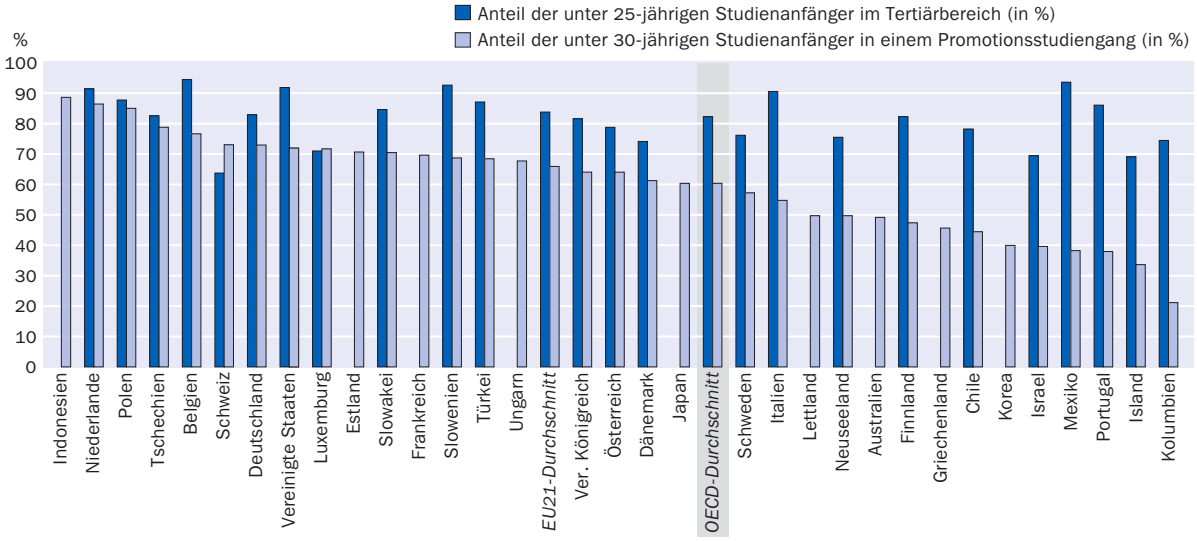
Promotionsstudiengänge

Forschung im Rahmen von Master- und insbesondere von Promotionsstudiengängen ist von entscheidender Bedeutung für Innovation und Wirtschaftswachstum und trägt signifikant zu der nationalen und internationalen Wissensbasis bei. Für Unternehmen sind Länder, die einen leichten Zugang zu Forschungsvorhaben auf diesem Niveau bieten, von großem Interesse (Halse and Mowbray, 2011; Smith, 2010), während Absolventen dieser Studiengänge von höheren Einkommen und besseren Beschäftigungsquoten profitieren (s. Indikatoren A5 und A6).

Mehrere Länder entwickeln derzeit Promotionsstudiengänge oder ändern ihre Finanzierungspolitik, um für internationale Studierende interessanter zu werden. Die besten Studierenden aus der ganzen Welt für ein Promotionsstudium zu gewinnen trägt dazu

Abbildung C3.3

Anteil der Studienanfänger unterhalb des typischen Eintrittsalters (in %) (2013)



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils der unter 30-jährigen Studienanfänger in einem Promotionsstudiengang (in %).
Quelle: OECD. Tabellen C3.2 und C3.4. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm.
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933284233

C 3

bei sicherzustellen, dass ein Land bei Forschung und Innovation eine führende Rolle einnimmt (Smith, 2010). Daher ist es nicht überraschend, dass in 8 der 22 Länder mit verfügbaren Daten mehr als 40 Prozent der Studierenden, die einen Promotionsstudiengang beginnen, internationale Studierende sind (dies gilt auch für mehr als 90 Prozent der Studienanfänger in Luxemburg).

Im Durchschnitt der OECD-Länder sind 61 Prozent der Studienanfänger in Promotionsstudiengängen jünger als 30 Jahre (Tab. C3.4). Ein höherer Anteil jüngerer Studienanfänger könnte geringere Abbruchquoten und eine größere Bedeutung des Erwerbs spezieller Kompetenzen mit einem ersten Abschluss eines Studiums im Tertiärbereich widerspiegeln. Einige Länder bieten spezielle Anreize, wie Zuschüsse, Stipendien, internationale Austauschprogramme, Teilzeitbeschäftigungen und Fernstudiengänge, um Studierende zu motivieren, ihre Ausbildung direkt nach ihrem ersten Abschluss des Tertiärbereichs fortzusetzen. Andererseits könnten Studiengebühren, die Verfügbarkeit von Stipendien und/oder gesellschaftliche Erwartungen, wie die Erwartung, bis zu einem bestimmten Alter eine Erwerbstätigkeit aufgenommen zu haben oder vor der Aufnahme von weiterführenden Studiengängen Berufserfahrung zu sammeln, erklären, warum einige Studienanfänger älter sind.

Definitionen

Anfängerquote ist die Summe der altersspezifischen Anfängerquoten, sie wird berechnet, indem man die Anzahl der Anfänger eines bestimmten Alters auf einer bestimmten Bildungsstufe durch die Gesamtpopulation dieses Alters dividiert.

Anfängerquote bereinigt um internationale Studierende ist die Anfängerquote, die errechnet wird, wenn internationale Schüler/Studierende nicht im Zähler der einzelnen altersspezifischen Anfängerquoten berücksichtigt werden.

Anfängerquote unterhalb des typischen Eintrittsalters ist die Summe der altersspezifischen Anfängerquoten für Altersgruppen unterhalb des typischen Eintrittsalters.

Studierende werden als *internationale Studierende* eingestuft, wenn sie aus ihrem Herkunftsland zwecks Studium in ein anderes Land gekommen sind. Internationale Studierende, die im Rahmen eines Studiums zum ersten Mal an dem Bildungssystem eines Landes teilnehmen, gelten als Studienanfänger im Erststudium.

Studienanfänger im Erststudium sind Studierende, die sich zum ersten Mal auf der entsprechenden Bildungsstufe einschreiben.

Studienanfängerquote ist die geschätzte Wahrscheinlichkeit, mit der ein junger Erwachsener im Laufe des Lebens ein Studium im Tertiärbereich aufnehmen wird (ausgehend von den aktuellen Studienanfängerquoten).

Angewandte Methodik

Die Daten beziehen sich auf das Schuljahr 2012/2013 und beruhen auf der von der OECD im Jahre 2014 durchgeführten UOE-Datenerhebung zur Bildungsstatistik (weitere Informationen s. Anhang 3 unter *www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm*). Die Fachrichtungen, die in der UOE-Datenerhebung verwendet wurden, entsprechen der überarbeiteten ISCED-2011-Klassifizierung nach Fachrichtungen. Diese Klassifizierung nach Fachrichtungen wird auf alle Bildungsstufen angewendet.

Die Tabellen C3.1 und C3.5 im Internet enthalten die Summe der Netto-Studienanfängerquoten für alle Altersgruppen. Die Tabellen C3.2, C3.3 und C3.4 zeigen Studienanfänger nach unterschiedlichen Charakteristika aufgegliedert.

Die *Netto-Studienanfängerquote* eines speziellen Altersjahrgangs wird berechnet, indem die Zahl der Studienanfänger im Erststudium des speziellen Altersjahrgangs auf den einzelnen Bildungsstufen im Tertiärbereich durch die Gesamtpopulation des entsprechenden Altersjahrgangs geteilt wird. Die Summe der Netto-Studienanfängerquoten wird berechnet, indem die Studienanfängerquoten der einzelnen Altersjahrgänge aufaddiert werden. Das Ergebnis zeigt die geschätzte Wahrscheinlichkeit, mit der ein Schulabgänger im Laufe des Lebens ein Studium im Tertiärbereich aufnehmen wird, sofern die heutigen altersspezifischen Studienanfängerquoten unverändert bleiben.

Anmerkung zu den Daten aus Israel

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

Weiterführende Informationen

Halse C. and S. Mowbray (2011), „The Impact of the Doctorate", *Studies in Higher Education*, 36:5, pp. 513–525, *http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2011.594590*.

Lumsden, M. and J. Stanwick (2012), „Who Takes A Gap Year And Why?", Longitudinal Surveys Of Australian Youth, *Briefing Paper* 28, National Centre for Vocational Education Research (NCVER), Adelaide, Australia.

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

Smith, A. (2010), *One Step Beyond: Making the Most of Postgraduate Education*, Report for UK Department for Business, Innovation and Skills.

Tabellen Indikator C3

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933285864

- Tabelle C3.1: Studienanfängerquoten (Erststudium), nach ISCED-Stufe (2013)
- Tabelle C3.2: Charakteristika von Studienanfängern im Erststudium (2013)
- Tabelle C3.3: Charakteristika von Studienanfängern im Erststudium in Bachelorstudiengängen (2013)
- Tabelle C3.4: Charakteristika von Studienanfängern im Erststudium, nach ISCED-Stufe (2013)
- **WEB** Table C3.5: Tertiary entry rates, by ISCED level, by year (Studienanfängerquoten im Tertiärbereich, nach ISCED-Stufe und Jahr) (2005, 2013)

Letzte Aktualisierung der Daten: 23. Oktober 2015.
Weitere Aktualisierungen im Internet unter: *http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en*.

Tabelle C3.1

Studienanfängerquoten (Erststudium), nach ISCED-Stufe (2013)

Summe der altersspezifischen Anfängerquoten, nach demografischen Gruppen

	Kurzstudiengang (2 – 3 Jahre) ISCED-Stufe 5			Bachelor- oder gleichwertiger Studiengang ISCED-Stufe 6			Master- oder gleichwertiger Studiengang ISCED-Stufe 7			Promotions- oder gleichwertiger Studiengang ISCED-Stufe 8			Erststudium Tertiärbereich		
	Gesamt	Ohne internationale Studierende		Gesamt	Ohne internationale Studierende		Gesamt	Ohne internationale Studierende		Gesamt	Ohne internationale Studierende		Gesamt	Ohne internationale Studierende	
		Gesamt	Unter 25 Jahre		Gesamt	Unter 25 Jahre		Gesamt	Unter 30 Jahre		Gesamt	Unter 30 Jahre		Gesamt	Unter 25 Jahre
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OECD-Länder															
Australien	m	m	m	91	76	60	28	15	7	3,6	2,2	0,9	m	m	m
Österreich	35	35	29	45	34	26	28	20	17	4,0	2,6	1,7	74	57	47
Belgien	m	m	m	69	62	60	26	21	20	1,0	0,5	0,5	67	56	54
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	49	49	34	58	58	45	13	12	6	0,4	0,4	0,2	89	89	68
Tschechien	0	0	0	64	58	49	31	27	24	3,5	3,0	2,4	67	59	51
Dänemark	32	29	11	71	66	50	32	25	21	3,7	2,5	1,4	87	75	56
Estland	a	a	a	70	68	55	25	24	19	2,0	1,8	1,2	m	m	m
Finnland	a	a	a	55	51	41	11	8	4	2,6	1,9	0,9	55	48	41
Frankreich	m	m	m	m	m	m	m	m	m	2,5	m	m	m	m	m
Deutschland	0	0	0	48	46	38	25	18	17	5,4	3,9	4,0	59	53	45
Griechenland	a	a	a	66	m	m	11	m	m	2,1	m	m	m	m	m
Ungarn	13	m	m	41	m	m	14	m	m	1,7	m	m	m	m	m
Island	6	4	1	80	68	48	39	35	17	2,5	1,8	0,5	86	70	49
Irland	20	20	17	59	57	53	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Israel	23	m	m	57	55	37	21	20	9	1,8	1,7	0,6	71	m	m
Italien	0	m	m	37	m	m	23	m	m	1,7	m	m	42	m	m
Japan	28	m	m	48	m	m	9	8	7	1,2	1,0	m	m	m	m
Korea	34	m	m	55	m	m	14	m	m	3,3	m	m	m	m	m
Luxemburg	4	3	3	22	17	16	30	10	7	0,7	0,1	0,0	36	22	19
Mexiko	3	m	m	35	m	m	4	m	m	0,4	m	m	38	m	m
Niederlande	1	1	0	60	54	51	17	13	12	1,2	0,7	0,7	65	55	52
Neuseeland	38	30	13	74	58	43	9	7	3	2,7	1,3	0,5	92	68	51
Norwegen	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Polen	1	1	1	73	m	m	46	m	m	3,0	m	m	79	78	70
Portugal	a	a	a	52	51	45	36	34	27	3,3	2,7	1,2	64	63	56
Slowakei	1	1	1	56	54	m	39	37	m	2,9	2,7	2,0	60	57	50
Slowenien	28	28	19	79	77	71	28	27	23	2,7	2,5	1,8	75	72	68
Spanien	26	m	m	46	46	42	10	8	7	m	m	m	70	m	m
Schweden	9	9	4	47	45	33	29	24	18	2,7	1,6	0,7	56	51	40
Schweiz	5	m	m	60	m	m	21	m	m	4,9	m	m	76	m	m
Türkei	35	m	m	34	m	m	8	m	m	1,5	m	m	70	m	m
Ver. Königreich	9	7	3	58	48	40	28	15	8	4,0	2,2	1,4	58	51	42
Vereinigte Staaten	39	38	27	m	m	m	13	12	7	1,2	0,7	0,4	52	51	47
OECD-Durchschnitt	**18**	**m**	**m**	**57**	**55**	**45**	**22**	**20**	**14**	**2,5**	**1,8**	**1,1**	**67**	**60**	**50**
EU21-Durchschnitt	**12**	**m**	**m**	**56**	**52**	**45**	**26**	**21**	**16**	**2,7**	**2,0**	**1,4**	**63**	**57**	**49**
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	25	25	m	25	25	m	3	3	m	0,3	0,3	m	m	m	m
Kolumbien	16	m	m	46	m	m	11	m	m	0,1	m	m	62	m	m
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m		m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	29	m	m	2	m	m	0,1	m	m	m	m	m
Lettland	26	m	m	77	m	m	18	m	m	2,3	m	m	m	m	m
Russische Föd.	38	m	m	72	m	m	11	m	m	2,0	m	m	m	m	m
Saudi-Arabien	12	m	m	72	m	m	3	m	m	0,2	m	m	m	m	m
Südafrika[1]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	19	m	m
G20-Durchschnitt	**20**	**m**	**m**	**50**	**m**	**m**	**13**	**m**	**m**	**2**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Unterschiede im Erhebungsbereich der Bevölkerungsdaten und der Studienanfängerdaten bedeuten, dass die Studienanfängerquoten von Ländern mit einem Nettoabgang von Studierenden wohl zu niedrig angesetzt und Länder mit einem Nettozugang von Studierenden wohl zu hoch angesetzt sind. Bei den bereinigten Studienanfängerquoten ist dies weitgehend berücksichtigt. Weitere landesspezifische Informationen s. Anhang 3.

1. Referenzjahr 2012.

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

Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm. *StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933285873*

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle C3.2

Charakteristika von Studienanfängern im Erststudium (2013)

	Anteil der weiblichen Studienanfänger (in %)	Anteil der unter 25-jährigen Studienanfänger (in %)	Anteil der Studienanfänger, die internationale Studierende sind (in %)	Anteil der Studienanfänger nach Bildungsstufe			Anteil der Studienanfänger nach Fachrichtung (für alle Bildungsstufen des Tertiärbereichs) (in %)							
				Kurzstudiengang (2–3 Jahre)	Bachelor- oder gleichwertiger Studiengang	Master- oder gleichwertiger Studiengang	Pädagogik	Geisteswissenschaften und Kunst	Sozial-, Rechts- und Wirtschaftswissenschaften	Naturwissenschaften	Ingenieurwissenschaften, Fertigung und Bauwesen	Agrarwissenschaften	Gesundheit und Soziales	Dienstleistungen
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
OECD-Länder														
Australien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Österreich	54	79	23	44	37	19	13	10	33	11	19	2	6	7
Belgien	56	94	17	m	97	3	m	m	m	m	m	m	m	m
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	52	78	0	45	52	3	10	4	25	6	20	2	19	14
Tschechien	58	83	12	1	91	8	9	9	32	13	15	5	12	6
Dänemark	54	74	14	24	70	6	7	11	42	9	11	1	17	2
Estland	m	m	m	m	m	m	7	13	29	15	16	2	10	8
Finnland	55	82	12	a	94	6	4	10	23	9	23	2	20	8
Frankreich	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Deutschland	50	83	10	0	81	18	10	11	30	16	22	2	6	3
Griechenland	m	m	m	m	m	m	8	14	29	14	19	4	11	2
Ungarn	m	m	m	m	m	m	6	11	37	10	14	3	9	11
Island	58	69	18	5	89	6	11	16	36	12	10	1	12	3
Irland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Israel	56	69	m	24	76	a	18	9	35	9	20	0	8	0
Italien	56	90	m	1	84	15	4	17	33	11	19	3	10	3
Japan	50	88	m	36	62	2	9	15	27	3	17	3	16	9
Korea	m	m	m	m	m	m	7	18	20	7	25	1	14	7
Luxemburg	53	71	41	10	60	29	16	11	49	10	5	1	9	0
Mexiko	49	94	m	9	91	m	10	5	41	5	26	2	10	1
Niederlande	52	91	16	1	93	6	9	8	40	8	9	1	18	6
Neuseeland	55	76	26	30	68	2	8	16	34	17	8	1	12	5
Norwegen	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Polen	56	88	2	a	m	m	10	10	34	9	17	2	8	9
Portugal	56	86	2	a	80	20	8	11	34	8	18	2	13	7
Slowakei	57	85	5	2	98[d]	x(6)	13	7	31	10	16	2	14	7
Slowenien	53	93	4	15	80	5	6	8	33	11	21	4	7	11
Spanien	53	84	m	37	55	8	m	m	m	m	m	m	m	m
Schweden	58	76	9	2	74	24	11	14	28	10	18	1	16	3
Schweiz	49	64	m	4	70	26	8	9	37	9	16	1	12	6
Türkei	49	87	m	50	48	2	7	13	39	7	16	3	9	5
Ver. Königreich	55	82	13	15	82	2	10	16	29	18	9	1	15	1
Vereinigte Staaten	53	92	2	45	55	a	m	m	m	m	m	m	m	m
OECD-Durchschnitt	**54**	**82**	**13**	**18**	**72**	**10**	**9**	**11**	**33**	**10**	**17**	**2**	**12**	**6**
EU21-Durchschnitt	**55**	**84**	**13**	**12**	**75**	**13**	**9**	**11**	**33**	**11**	**16**	**2**	**12**	**5**
Partnerländer														
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien	51	74	m	26	74	a	9	4	48	4	24	2	7	3
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
Lettland	m	m	m	m	m	m	6	9	40	8	16	2	12	7
Russische Föd.	m	m	m	40	51	8	8	4	38	8	27	2	7	7
Saudi-Arabien	45	m	m	14	85	1	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika[1]	57	78	m	42	58	a	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: Die Spalten (1) bis (6) beziehen sich auf Studierende, die zum ersten Mal ein Studium im Tertiärbereich aufnehmen, die Spalten (7) bis (14) auf die Gesamtzahl aller Studierenden, die zum ersten Mal ein Studium auf einer bestimmten Bildungsstufe des Tertiärbereichs aufnehmen.

1. Referenzjahr 2012.

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

Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933285889

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle C3.3

Charakteristika von Studienanfängern im Erststudium in Bachelorstudiengängen (2013)

	Anteil der weiblichen Studienanfänger (in %)	Anteil der unter 25-jährigen Studienanfänger (in %)	Anteil der Studienanfänger, die internationale Studierende sind (in %)	Anteil der Studienanfänger in Bachelorstudiengängen nach Fachrichtung (in %)				Anteil der weiblichen Studienanfänger in Bachelorstudiengängen nach Fachrichtung (in %)			
				Pädagogik, Geistes- und Sozialwissenschaften	Naturwissenschaften und Ingenieurwissenschaften	Gesundheit und Soziales	Sonstige	Pädagogik, Geistes- und Sozialwissenschaften	Naturwissenschaften und Ingenieurwissenschaften	Gesundheit und Soziales	Sonstige
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
OECD-Länder											
Australien	57	78	16	57	19	18	5	60	31	73	57
Österreich	55	76	24	61	33	3	3	65	35	81	45
Belgien	55	96	11	53	16	26	5	59	19	74	52
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	51	79	0	44	27	18	11	60	23	77	47
Tschechien	58	82	9	47	29	12	12	68	33	86	48
Dänemark	56	76	8	50	20	26	4	57	31	78	29
Estland	55	78	4	47	31	11	11	67	29	90	43
Finnland	56	80	8	38	32	20	11	67	23	87	63
Frankreich	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Deutschland	47	81	5	51	40	4	5	63	24	79	41
Griechenland	54	90	m	52	33	10	5	65	34	72	47
Ungarn	50	84	m	49	32	6	13	64	23	84	51
Island	59	71	14	59	25	12	4	64	36	85	64
Irland	53	91	4	49	26	21	4	56	30	75	48
Israel	58	68	4	70	24	6	1	64	34	79	44
Italien	55	89	m	53	31	8	8	63	38	72	46
Japan	44	m	m	67	20	7	6	48	15	70	69
Korea	47	98	m	48	35	9	7	57	30	68	37
Luxemburg	51	90	25	72	20	8	0	57	22	70	a
Mexiko	50	94	m	55	31	10	4	59	29	66	33
Niederlande	52	94	12	56	16	20	8	54	21	75	48
Neuseeland	59	75	22	58	27	13	2	63	41	78	49
Norwegen	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Polen	55	88	m	47	32	8	13	65	34	82	50
Portugal	57	84	2	56	21	13	9	61	34	82	46
Slowakei	56	m	4	51	27	13	9	67	31	78	39
Slowenien	54	90	3	50	31	7	12	66	30	78	53
Spanien	55	87	1	60	24	10	5	62	30	75	45
Schweden	61	73	4	58	23	15	4	65	36	84	50
Schweiz	48	67	m	54	25	14	7	55	20	77	45
Türkei	50	92	m	67	23	5	5	54	37	75	36
Ver. Königreich	55	84	16	53	31	14	2	59	37	79	66
Vereinigte Staaten	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
OECD-Durchschnitt	**54**	**83**	**9**	**54**	**27**	**12**	**7**	**61**	**30**	**78**	**48**
EU21-Durchschnitt	**55**	**85**	**9**	**53**	**27**	**13**	**7**	**62**	**30**	**79**	**48**
Partnerländer											
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
China	54	m	0	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien	54	75	m	60	29	8	2	61	34	74	43
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	51	100	m	61	21	12	6	54	36	71	36
Lettland	55	73	m	56	25	11	9	65	23	78	54
Russische Föd.	m	m	m	63	29	1	7	m	m	m	m
Saudi-Arabien	48	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
G20-Durchschnitt	**51**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Quelle: OECD. Argentinien, China, Indien, Indonesien, Kolumbien, Saudi-Arabien und Südafrika: Statistikinstitut der UNESCO. Lettland: Eurostat.
Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm. *StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933285893*
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

C 3

Tabelle C3.4

Charakteristika von Studienanfängern im Erststudium, nach ISCED-Stufe (2013)

Deskriptive Indikatoren für Studienfänger (Erststudium) auf ISCED-Stufen 5, 7 und 8

	Kurzstudiengang (2–3 Jahre) ISCED-Stufe 5			Master- oder gleichwertiger Studiengang ISCED-Stufe 7				Promotions- oder gleichwertiger Studiengang ISCED-Stufe 8		
	Anteil der weiblichen Studienanfänger (in %)	Anteil der unter 25-jährigen Studienanfänger (in %)	Anteil der Studienanfänger, die internationale Studierende sind (in %)	Anteil der weiblichen Studienanfänger (in %)	Anteil der unter 30-jährigen Studienanfänger (in %)	Anteil der Studienanfänger, die internationale Studierende sind (in %)	Anteil der Studienanfänger in einem langen, zu einem ersten Abschluss führenden Studiengang (in %)	Anteil der weiblichen Studienanfänger (in %)	Anteil der unter 30-jährigen Studienanfänger (in %)	Anteil der Studienanfänger, die internationale Studierende sind (in %)
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OECD-Länder										
Australien	m	m	m	54	66	47	m	50	49	38
Österreich	53	82	2	54	83	28	41	48	64	36
Belgien	m	m	m	53	95	21	65	48	77	48
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	50	70	0	58	48	6	10	46	44	10
Tschechien	62	82	4	59	85	12	14	46	79	15
Dänemark	51	41	11	56	84	20	0	49	61	32
Estland	a	a	a	61	79	5	15	53	71	13
Finnland	a	a	a	57	56	30	10	54	47	27
Frankreich	m	m	m	m	m	m	m	46	70	m
Deutschland	77	50	a	53	91	25	42	42	73	28
Griechenland	a	a	a	58	53	m	m	50	46	m
Ungarn	63	77	m	59	82	m	m	49	68	m
Island	50	24	30	67	52	9	2	55	34	29
Irland	38	83	2	m	m	m	m	m	m	m
Israel	51	63	m	61	51	5	m	50	40	6
Italien	23	75	m	59	92	m	29	51	55	m
Japan	61	m	m	33	m	m	21	31	m	14
Korea	51	91	m	50	57	m	a	40	40	m
Luxemburg	65	90	10	51	61	66	a	47	72	91
Mexiko	38	93	m	53	65	m	a	48	38	m
Niederlande	53	62	0	54	94	24	a	49	86	40
Neuseeland	53	53	21	58	56	26	m	53	50	52
Norwegen	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Polen	81	75	a	65	88	m	12	53	85	m
Portugal	a	a	a	56	75	6	27	54	38	21
Slowakei	68	77	1	61	m	5	7	48	70	8
Slowenien	46	62	1	61	86	5	12	54	69	7
Spanien	49	79	m	55	78	19	45	m	m	m
Schweden	49	49	0	58	76	15	94	48	58	43
Schweiz	60	53	m	48	80	m	0	47	73	m
Türkei	47	82	m	44	78	m	20	44	68	m
Ver. Königreich	57	49	19	59	70	47	m	47	64	44
Vereinigte Staaten	54	71	1	62	66	13	a	53	72	42
OECD-Durchschnitt	**54**	**68**	**m**	**56**	**73**	**21**	**23**	**48**	**61**	**31**
EU21-Durchschnitt	**56**	**69**	**m**	**57**	**79**	**22**	**29**	**49**	**66**	**32**
Partnerländer										
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
China	49	m	0	47	m	13	m	38	m	3
Kolumbien	44	72	m	56	36	m	m	35	21	m
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	48	100	m	a	41	89	m
Lettland	60	64	m	62	87	m	4	57	50	m
Russische Föd.	m	m	m	m	m	m	m	42	m	m
Saudi-Arabien	24	m	m	43	m	m	m	33	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
G20-Durchschnitt	**48**	**m**	**m**	**50**	**m**	**m**	**m**	**43**	**m**	**m**

Quelle: OECD. Argentinien, China, Indien, Indonesien, Kolumbien, Saudi-Arabien und Südafrika: Statistikinstitut der UNESCO. Lettland: Eurostat.
Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm. *StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933285907*
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

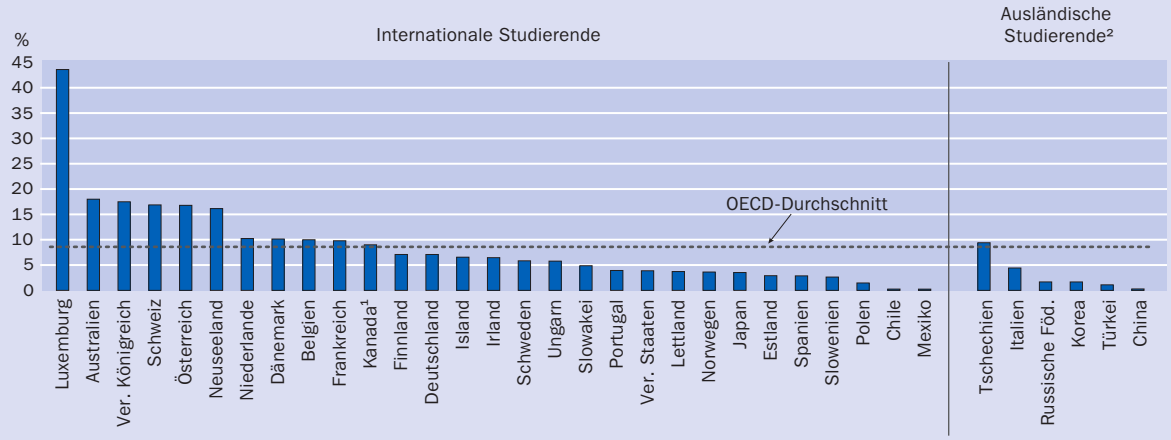
Indikator C4
Wer studiert im Ausland und wo?

- 2013 waren mehr als 4 Millionen Studierende außerhalb ihres Heimatlandes eingeschrieben. Australien, Luxemburg, Neuseeland, Österreich, die Schweiz und das Vereinigte Königreich haben die höchsten Anteile internationaler Studierender an der Gesamtzahl eingeschriebener Studierender.
- Studierende aus Asien stellen weltweit 53 Prozent der eingeschriebenen internationalen Studierenden. China ist das Land mit der höchsten Zahl von im Ausland eingeschriebenen Staatsbürgern, gefolgt von Indien und Deutschland.
- Der Anteil der internationalen Studierenden an der Gesamtzahl der eingeschriebenen Studierenden ist in der Regel auf den obersten Bildungsstufen des Tertiärbereichs besonders hoch. Im Durchschnitt der OECD-Länder sind 24 Prozent der in Promotions- oder gleichwertigen Studiengängen eingeschriebenen Studierenden internationale Studierende, im Vergleich zu 9 Prozent auf allen Bildungsstufen des Tertiärbereichs zusammen.

Abbildung C4.1

Mobilität Studierender im Tertiärbereich (2013)

Bildungsbeteiligung internationaler bzw. ausländischer Studierender als Anteil der gesamten Bildungsbeteiligung im Tertiärbereich (in %)



1. Referenzzeitraum 2012. 2. Ausländische Studierende sind auf der Grundlage des Landes, dessen Staatsbürger sie sind, definiert; diese Daten sind nicht mit den Daten zu internationalen Studierenden vergleichbar, daher werden sie in der Abbildung getrennt aufgeführt.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils internationaler bzw. ausländischer Studierender im gesamten Tertiärbereich.
Quelle: OECD. Tabelle C4.1. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933284241

Kontext

Bedingt durch die zunehmende internationale Vernetzung der Volkswirtschaften und eine wachsende Bildungsteilnahme entwickelt sich die Ausbildung im Tertiärbereich immer mehr zu einem Instrument, um den Horizont der Studierenden zu erweitern und ihnen ein besseres Verständnis der Sprachen, Kulturen und betriebswirtschaftlichen Methoden anderer Länder zu ermöglichen. Der Tertiärbereich wird durch eine Reihe von Maßnahmen immer internationaler – u. a. Fernstudium, internationale bildungsbezogene Praktika und Erfahrungen während der Ausbildung, grenzüber-

schreitende Studiengänge und im Ausland befindliche Außenstellen von Universitäten. Unter den mit der Internationalisierung des Tertiärbereichs zusammenhängenden Phänomenen findet das Auslandsstudium bei Studierenden und politischen Entscheidungsträgern große Beachtung. Ein Studium im Ausland bietet den Studierenden die Möglichkeit, ihre Kenntnisse anderer Gesellschaften und Sprachen zu erweitern und so wichtige kulturelle und persönliche Erfahrungen zu sammeln und gleichzeitig die Chancen in den globalisierten Bereichen der Arbeitsmärkte zu verbessern.

Die Mobilität Studierender ist in der jüngsten Vergangenheit aufgrund einer Reihe von Faktoren stark gestiegen. Der weltweit sehr stark steigende Bedarf an Hochschulabsolventen und der Wert, der einem Studium an angesehenen ausländischen Einrichtungen im postsekundaren Bereich beigemessen wird, tragen zu einem wachsenden, vielfältigeren Zustrom internationaler Studierender bei, von Studierenden, die im eigenen Land keinen Studienplatz im postsekundaren Bereich finden, bis zu Studierenden mit herausragenden akademischen Leistungen, die hoch qualifizierte Studiengänge an hoch angesehenen Einrichtungen belegen. Darüber hinaus haben der mit einer breit gefächerten Studierendenschaft verbundene Bildungswert, die erheblichen Einnahmen, die durch die Ausweitung der Bildung für internationale Studierende erzielt werden können, sowie sonstige wirtschaftliche und politische Überlegungen einige Regierungen und Bildungseinrichtungen dazu bewegt, große Anstrengungen zu unternehmen, um für Studierende aus anderen Ländern attraktiv zu sein (Altbach und Knight, 2007; Knight, 2008).

Ein wesentlicher wirtschaftlicher Aspekt für die Aufnahme internationaler Studierender besteht für die Zielländer darin, dass diese Studierenden später zu hoch qualifizierten Arbeitskräften in diesem Land werden können. Länder, die Studierende zum Studium in andere Länder „exportieren", riskieren den dauerhaften Verlust vieler hochbegabter Staatsbürger (häufig als „Brain Drain" bezeichnet). Andererseits legt die Tatsache, dass viele Entwicklungsländer eine Reihe internationaler Studierender unterstützen, die Vermutung nahe, dass zumindest ein Teil dieser Studierenden in ihr Heimatland zurückkehrt bzw. soziale und wirtschaftliche Beziehungen zwischen Heimat- und Aufnahmeland aufbaut und damit eine Entwicklung herbeiführt, die von einigen Autoren (z. B. Solimano, 2002) als „Brain Circulation" (Wissenszirkulation) beschrieben wird.

Angesichts der aktuellen wirtschaftlichen Situation können die sinkende Unterstützung mit Stipendien und Zuschüssen sowie begrenztere Mittel der einzelnen Studierenden die Mobilität der Studierenden insgesamt verringern. Andererseits können begrenzte Möglichkeiten auf dem Arbeitsmarkt der Herkunftsländer der Studierenden die Attraktivität eines Auslandsstudiums als Möglichkeit, im Wettbewerb einen Schritt voraus zu sein, erhöhen und so zu einer Steigerung der Mobilität Studierender beitragen.

In diesem Indikator handelt es sich bei „internationalen Studierenden" um Studierende, die ausdrücklich zum Studium aus ihrem Herkunftsland in ein anderes Land gekommen sind (nach dem Kriterium des Landes der vorherigen Ausbildung oder dem Kriterium des gewöhnlichen Aufenthaltsortes – s. Abschnitt Definitionen). „Ausländische Studierende" andererseits sind Studierende, die nicht Staatsbürger des

Landes sind, in dem sie eingeschrieben sind, jedoch in manchen Fällen dort bereits seit vielen Jahren ihren dauerhaften Wohnsitz haben oder sogar dort geboren wurden. Internationale Studierende sind also im Allgemeinen eine Untergruppe der ausländischen Studierenden (s. Abschnitt Definitionen am Ende des Indikators).

Weitere wichtige Ergebnisse

- In Australien, Deutschland, Frankreich, Japan, Kanada, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten zusammen studieren mehr als 50 Prozent aller internationalen Studierenden weltweit.
- 2013 war die Zahl der in OECD-Ländern eingeschriebenen internationalen Studierenden im Durchschnitt dreimal so hoch wie die Zahl der Studierenden aus OECD-Ländern, die im Ausland studierten.
- In einigen Ländern konzentrieren sich internationale Studierende auf bestimmte Fachrichtungen. Zum Beispiel haben 53 Prozent der internationalen Studierenden in der Slowakei Studiengänge in der Fachrichtung Gesundheit und Soziales belegt, 40 Prozent der in Island studierenden internationalen Studierenden Geisteswissenschaften und Kunst und in Chile 23 Prozent Pädagogik.

Entwicklungstendenzen

Die für 2013 vorliegenden Schätzungen der Zahl der Personen weltweit, die wegen eines Studiums ins Ausland gezogen sind (d. h. der internationalen Studierenden), lassen sich nicht mit denen früherer Jahre vergleichen, weil zu wenige Länder diese Informationen in der Vergangenheit zur Verfügung gestellt haben. Jedoch lassen sich bis 2012 Zeitreihen der Gesamtzahl der im Ausland eingeschriebenen Studierenden (ausländische Studierende) konstruieren (Kasten C4.3). Diese Zeitreihen zeigen, dass die Zahl der weltweit eingeschriebenen ausländischen Studierenden zwischen 2005 und 2012 um 50 Prozent gestiegen ist.

Analyse und Interpretationen

Ausmaß der internationalen Mobilität Studierender

Von den Ländern mit verfügbaren Daten zu internationalen Studierenden weisen – gemessen am Anteil der internationalen Studierenden an der Gesamtzahl der eingeschriebenen Studierenden im jeweiligen Tertiärbereich – Australien, Luxemburg, Neuseeland, Österreich, die Schweiz und das Vereinigte Königreich den höchsten Zustrom an Studierenden auf. In Luxemburg kommen 44 Prozent der im Tertiärbereich des Landes eingeschriebenen Studierenden aus einem anderen Land. In ähnlicher Weise stellen internationale Studierende in Australien, Neuseeland, Österreich, der Schweiz und dem Vereinigten Königreich mindestens 16 Prozent der eingeschriebenen Studierenden im Tertiärbereich. Andererseits machen sie in Chile, Estland, Mexiko, Polen, Slowenien und Spanien höchstens 3 Prozent aus (Tab. C4.1 und Abb. C4.1).

Unter den Ländern, in denen internationale Studierende auf der Grundlage des Staates definiert werden, dessen Staatsbürger sie sind, hatte Tschechien den größten Anteil ausländischer Studierender an allen Studierenden (9 Prozent). Andererseits belief sich dieser Anteil in China, Korea, der Russischen Föderation und der Türkei auf weniger als 2 Prozent (Tab. C4.1 und Abb. C4.1).

Anteil internationaler Studierender auf den verschiedenen Bildungsstufen des Tertiärbereichs

Je nach Stufe des Tertiärbereichs unterscheidet sich der Anteil der internationalen Studierenden. Am höchsten ist ihr Anteil bei den höchsten Stufen des Tertiärbereichs, den Master-, Promotions- oder gleichwertigen Studiengängen. Ursachen können bestehende besonders gravierende Kapazitätsengpässe auf diesen Bildungsstufen in den Herkunftsländern sein; die Erträge aus einem Studium im Ausland und an angeseheneren Einrichtungen können bei Master- oder Promotionsstudiengängen höher sein als bei Studiengängen auf niedrigeren Stufen des Tertiärbereichs; außerdem kann es sich bei den Studierenden, die diese Studiengänge belegen, um eine bestimmte Untergruppe der Bevölkerung handeln, bei der die Wahrscheinlichkeit von Auslandsreisen und -aufenthalten, unabhängig von ihren Bildungsentscheidungen, höher ist. Wegen ihres potenziellen Beitrags zu Forschung und Entwicklung, entweder als Studierende oder später als hoch qualifizierte Einwanderer, ist die Gewinnung internationaler Studierender für Promotions- oder gleichwertige Studiengänge für die Zielländer besonders interessant.

Ein länderübergreifender Vergleich der Verteilung internationaler und ausländischer Studierender nach Bildungsstufe im Tertiärbereich vermittelt deutliche Hinweise auf die relative Attraktivität der Studiengänge in den einzelnen Ländern.

Im Durchschnitt der OECD-Länder war 2013 der Anteil internationaler Studierender in (normalerweise berufsbildenden) Kurzstudiengängen geringer (5 Prozent) als auf jeder anderen Bildungsstufe des Tertiärbereichs. Jedoch sind in einigen Ländern internationale Studierende in Kurzstudiengängen (ISCED-2011-Stufe 5) stärker repräsentiert als bei Bachelor-, Master- oder gleichwertigen Studiengängen. Dies gilt für Island und Neuseeland, wo internationale Studierende 21 Prozent der gesamten für diese Studiengänge eingeschriebenen Studierenden stellen, Spanien (6 Prozent) und, unter den Ländern mit Daten für ausländische Studierende, Italien (5 Prozent) (Tab. C4.1 und Abb. C4.2).

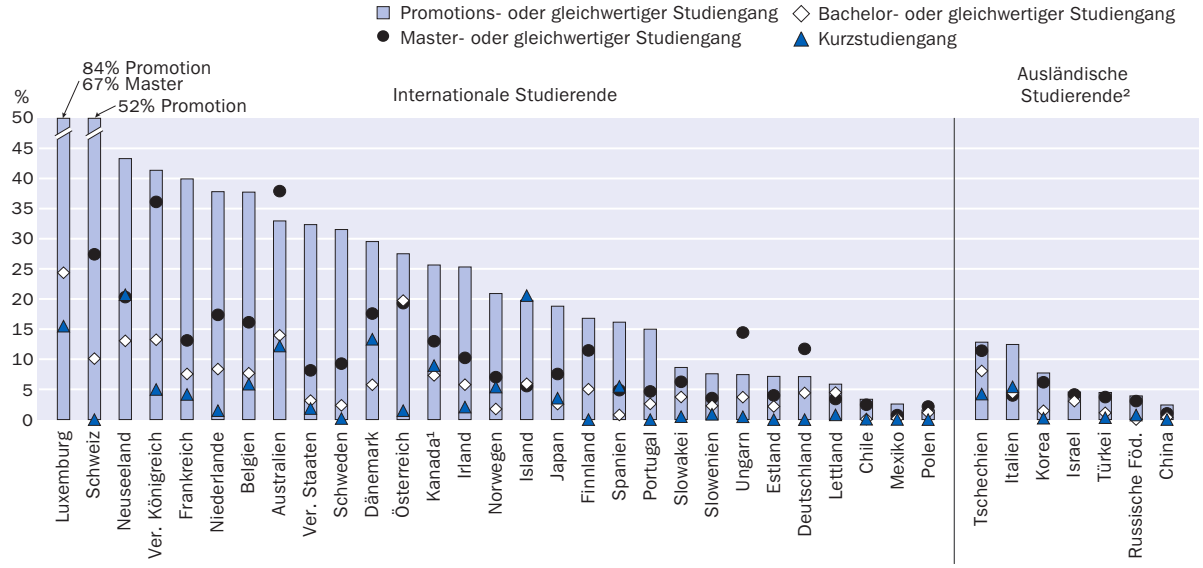
Die Zahl der eingeschriebenen internationalen Studierenden für Bachelorstudiengänge war im Durchschnitt der OECD-Länder ebenfalls relativ niedrig (6 Prozent). Bei den Ländern mit verfügbaren Daten war ihr Anteil nur in Lettland und Österreich, wo internationale Studierende 4 Prozent bzw. 20 Prozent der gesamten für Bachelor- oder gleichwertige Studiengänge eingeschriebenen Studierenden stellen, höher als bei den Masterstudiengängen.

Der Anteil internationaler Studierender war auf den höchsten Bildungsstufen wesentlich größer: Im Durchschnitt der OECD-Länder waren 14 Prozent der Studierenden in Master- oder gleichwertigen Studiengängen internationale Studierende, bei den Promotionsstudiengängen betrug ihr Anteil 24 Prozent. Luxemburg hatte den höchsten Anteil internationaler Studierender auf Stufe der Master- oder gleichwertigen Studien-

Abbildung C4.2

Mobilität Studierender im Tertiärbereich, nach ISCED-Stufe (2013)

Bildungsbeteiligung internationaler bzw. ausländischer Studierender als Anteil der gesamten Bildungsbeteiligung im Tertiärbereich (in %)



1. Referenzzeitraum 2012. 2. Ausländische Studierende sind auf der Grundlage des Landes, dessen Staatsbürger sie sind, definiert; diese Daten sind nicht mit den Daten zu internationalen Studierenden vergleichbar, daher werden sie in der Abbildung getrennt aufgeführt.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils internationaler bzw. ausländischer Studierender in einem Promotions- oder gleichwertigen Studiengang.

Quelle: OECD. Tabelle C4.1. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933284253

gänge (67 Prozent), gefolgt von Australien (38 Prozent), dem Vereinigten Königreich (36 Prozent) und der Schweiz (27 Prozent) (Tab. C4.1 und Abb. C4.2).

Für alle Länder, die Daten gemeldet haben, mit Ausnahme von Australien, Deutschland, Polen und Ungarn, findet sich der höchste Anteil internationaler Studierender in Promotions- oder gleichwertigen Studiengängen. In Luxemburg und der Schweiz stellen die internationalen Studierenden auf dieser Bildungsstufe den größten Anteil. Der Anteil internationaler Studierender in Promotions- oder gleichwertigen Studiengängen ist auch in Belgien, Frankreich, Neuseeland, den Niederlanden, der Schweiz und dem Vereinigten Königreich hoch (mehr als 35 Prozent). Am anderen Ende der Skala beträgt dieser Anteil in Chile, Mexiko, Polen und, unter den Ländern, die auf der Staatsbürgerschaft basierende Daten angaben, China, Israel, der Russischen Föderation und der Türkei höchstens 5 Prozent.

Anteil internationaler Studierender, nach Fachrichtungen

Im Durchschnitt der OECD-Länder mit verfügbaren Daten zu internationalen Studierenden belegt mehr als ein Drittel der internationalen Studierenden einen Studiengang in der Fachrichtung Sozial-, Rechts- und Wirtschaftswissenschaften. Andere beliebte Fachrichtungen sind Ingenieurwissenschaften, Fertigung und Bauwesen (14 Prozent), Gesundheit und Soziales (13 Prozent), Geisteswissenschaften und Kunst (13 Prozent) und die Naturwissenschaften (11 Prozent). Den im Durchschnitt geringsten Anteil internationaler Studierender weisen die Fachrichtungen Agrarwissenschaften (2 Prozent), Pädagogik und Dienstleistungen (je 4 Prozent) auf (Tab. C4.2).

Es gibt jedoch deutliche Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern. In Australien, Estland und Luxemburg beispielsweise ist die Mehrzahl der internationalen Studierenden in der Fachrichtung Sozial-, Rechts- und Wirtschaftswissenschaften eingeschrieben, in der Slowakei hingegen in der Fachrichtung Gesundheit und Soziales. In anderen Ländern konzentrieren sich internationale Studierende besonders auf eine der anderen Fachrichtungen: In Chile sind 23 Prozent der internationalen Studierenden in Pädagogik eingeschrieben, in Island 40 Prozent in Geisteswissenschaften und Kunst, in Schweden 20 Prozent in Naturwissenschaften und in Finnland 31 Prozent in Ingenieurwissenschaften. Wird eine bestimmte Fachrichtung in einem bestimmten Land von einem relativ großen Anteil internationaler Studierender belegt, kann dies auf einen vergleichsweisen Vorteil dieses Landes in dieser Fachrichtung bzw. gute Arbeitsmöglichkeiten in den entsprechenden Arbeitsgebieten hinweisen oder darauf, dass die Zulassungsbestimmungen für diese Fachrichtung weniger restriktiv als in anderen Ländern sind.

Indikator A3 erweitert diese Analyse, indem er die Zahl internationaler Studierender in jeder Fachrichtung relativ zur Gesamtzahl der Studierenden in dieser Fachrichtung nach Bildungsstufe des Tertiärbereichs aufzeigt.

Die wichtigsten Zielländer internationaler Studierender

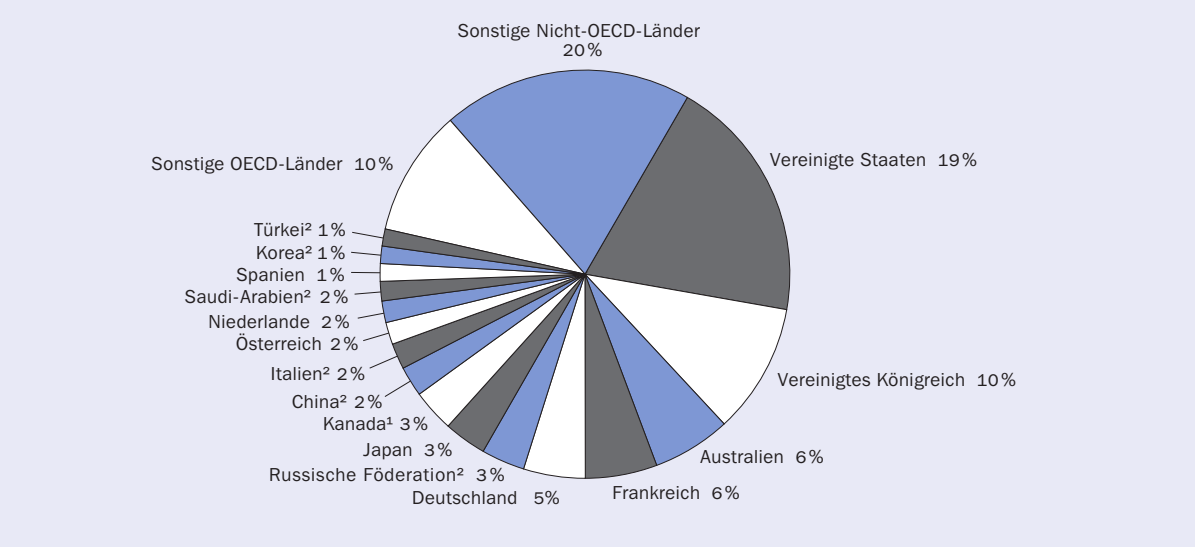
In den Ländern, die der OECD bzw. dem Statistikinstitut der UNESCO Daten melden, studieren 73 Prozent aller im Ausland eingeschriebenen Studierenden in einem OECD-Land. Innerhalb des OECD-Gebiets sind mit 35 Prozent die meisten internationalen Studierenden in den EU21-Ländern eingeschrieben. Rund 71 Prozent der in den EU21-Ländern eingeschriebenen internationalen Studierenden stammen aus einem anderen EU21-Mitgliedstaat, was teilweise auf die Mobilitätspolitik der EU zurückzuführen sein mag. Nordamerika liegt bei der Attraktivität für internationale Studierende auch weit oben, in den Vereinigten Staaten und Kanada zusammen studieren 23 Prozent aller internationalen Studierenden. Die Gruppe der internationalen Studierenden in dieser Region ist wesentlich heterogener als in der EU. Obwohl beispielsweise 55 Prozent der kanadischen Studierenden ihr Auslandsstudium in den Vereinigten Staaten absolvieren, stellen sie dort nur 3 Prozent der internationalen Studierenden. Ebenso entscheiden sich 11 Prozent der US-amerikanischen Studierenden für ein Auslandsstudium in Kanada, stellen dort aber nur 6 Prozent aller internationalen Studierenden (Tab. C4.3 und C4.4 sowie Tab. C4.6 im Internet).

Von den Ländern, die Daten gemeldet haben, waren 2013 mehr als die Hälfte der internationalen Studierenden in Australien, Deutschland, Frankreich, Japan, Kanada, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten im Tertiärbereich eingeschrieben. In absoluten Zahlen haben die Vereinigten Staaten die höchste Zahl internationaler Studierender aufgenommen (19 Prozent der Gesamtzahl), gefolgt vom Vereinigten Königreich (10 Prozent), Australien und Frankreich (jeweils 6 Prozent), Deutschland (5 Prozent), Japan und Kanada (jeweils 3 Prozent) und, unter den Ländern für die nur Daten zu ausländischen Studierenden vorliegen, die Russische Föderation (3 Prozent). Obwohl diese Zielländer mehr als die Hälfte aller Studierenden, die im Ausland studieren, aufnehmen, spielen auch andere Länder auf dem internationalen Bildungsmarkt eine wesentliche Rolle (Abb. C4.3 und Tab. C4.6 im Internet). Außer in den 8 großen Zielländern war 2013 eine erhebliche Anzahl ausländischer Studierender (2 Prozent) in

Abbildung C4.3

Verteilung ausländischer und internationaler Studierender im Tertiärbereich nach Zielland (2013)

Anteil ausländischer und internationaler Studierender (in %) in dem jeweiligen Zielland (gemäß Datenmeldung an die OECD)



1. Referenzjahr 2012. 2. Ausländische anstelle internationaler Studierender.
Quelle: OECD. Tabelle C4.4 und Tabelle C4.6 im Internet. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933284267

China, Italien, den Niederlanden, Österreich und Saudi-Arabien eingeschrieben (Tab. C4.6 im Internet). Hierbei ist zu beachten, dass sich die Daten in Abbildung C4.3 und Tabelle C4.6 im Internet auf internationale Studierende beziehen, daher sind sie nicht direkt vergleichbar mit den Daten zur Verteilung ausländischer Studierender nach Zielland in *Bildung auf einen Blick 2014* (OECD, 2014a).

Ausschlaggebende Faktoren bei der Wahl des Landes für ein Auslandsstudium

Die Unterrichtssprache

Die Landessprache und die Unterrichtssprache sind manchmal bei der Auswahl des Landes für ein Auslandsstudium von entscheidender Bedeutung. Daher können Länder sowohl relativ als auch in absoluten Zahlen die interessantesten Zielländer für internationale Studierende sein, deren Unterrichtssprache weit verbreitet ist, wie beispielsweise Deutsch, Englisch, Französisch, Russisch und Spanisch. Japan ist eine bemerkenswerte Ausnahme: Trotz einer weltweit wenig verbreiteten Unterrichtssprache hat Japan hohe Einschreibungszahlen internationaler Studierender, von denen 93 Prozent aus Asien kommen (Tab. C4.3).

Die Vorherrschaft hauptsächlich englischsprachiger Zielländer wie Australien, Kanada, Neuseeland, das Vereinigte Königreich und die Vereinigten Staaten spiegelt teilweise wider, dass das Englische zunehmend zur Weltsprache wird. Ein weiterer Grund könnte sein, dass auslandsinteressierte Studierende im Heimatland wahrscheinlich Englisch gelernt haben oder ihre Englischkenntnisse durch das Leben und Studieren in einem englischsprachigen Land vertiefen wollen.

Kasten C4.1

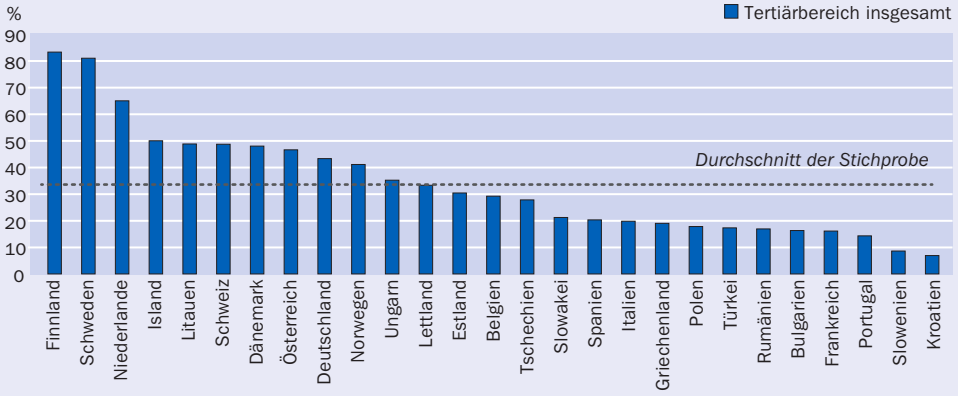
Europäische Länder mit englischsprachigen Studienangeboten im Tertiärbereich

Der Anteil von Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich, die 2013/2014 in Englisch unterrichtete Studiengänge (English-Taught Programmes – ETP) auf ISCED-2011-Stufe 5 oder 6 angeboten haben, variierte in den europäischen Ländern stark. In der Stichprobe, für die die Academic Cooperation Association (ACA) Daten erhoben hat (Wächter und Maiworm, 2014), sind die drei Länder, in denen eine Mehrzahl der Einrichtungen mindestens einen vollständig in Englisch unterrichteten Studiengang angeboten hat, Finnland (83 Prozent), Schweden (81 Prozent) und die Niederlande (65 Prozent). Diese Länder schneiden auch in Hinsicht auf die Zahl internationaler Studierender gut ab (Abb. C4.3). Allgemein liegt der Anteil der ETP anbietenden Einrichtungen in den von Wächter und Maiworm (2014) als „nordisch" und „zentral-westeuropäisch" definierten Ländern über und in süd- und osteuropäischen Ländern unter dem Durchschnitt, die geringsten Anteile finden sich in Slowenien (9 Prozent) und Kroatien (7 Prozent).

Der Anteil der Einrichtungen, die ETP anbieten, ist möglicherweise nicht der beste Indikator, um die Verbreitung von ETP im Tertiärbereich der Bildungssysteme zu messen. Wird dieser Indikator mit einer Alternative, wie z. B. dem Anteil der in ETP eingeschriebenen Studierenden, verglichen, zeigt sich, dass die beiden Messgrößen weit davon entfernt sind, perfekt zu korrelieren (r = 0,54). Jedoch sind die internationalen Daten zum Anteil der ETP anbietenden Einrichtungen derzeit verlässlicher (Wächter und Maiworm, 2014, S. 36).

Abbildung C4.a

Anteil der Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich, die ETP auf ISCED-Stufe 5 oder 6 anbieten, Studienjahr 2013/2014



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils von Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich, die ETP auf den ISCED-Stufen 5 oder 6 anbieten.

Quelle: Wächter and Maiworm (2014), Tabelle 1.4. www.aca-secretariat.be/index.php?id=792.

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933284288

Englischsprachige Studiengänge werden in einer steigenden Zahl von Einrichtungen in nicht englischsprachigen Ländern angeboten. Die Verbreitung von Englisch als Unterrichtssprache ist vor allem in den nordischen Ländern deutlich (Kasten C4.1).

Qualität der Studiengänge

Internationale Studierende wählen ihr Zielland zumindest teilweise nach der Qualität der angebotenen Studiengänge, wie sie anhand einer Vielzahl von Informationen und Rankings zu Studiengängen eingeschätzt wird. Diese stehen inzwischen sowohl in gedruckter Form als auch im Internet zur Verfügung. So lenken der hohe Anteil von Bildungseinrichtungen mit Spitzenrankings in den Hauptzielländern und die steigende Anzahl von Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich in diesen Rankings in Ländern mit einem starken Zuwachs internationaler Studierender die Aufmerksamkeit auf die zunehmende Bedeutung von Qualität, wenn es darum geht, Studierende zu gewinnen. Zwischen der Position der Universitäten in den internationalen Universitätsrankings und ihrer Beliebtheit bei internationalen Studierenden scheint eine Korrelation zu bestehen (z. B. Marconi, 2013). Neben Rankings spielen wahrscheinlich auch andere Informationsquellen und die wissenschaftliche Reputation bestimmter Bildungseinrichtungen oder Studiengänge eine große Rolle.

Studiengebühren

Studiengebühren machen einen erheblichen Teil der Studienkosten aus (s. Indikator A7), und man kann davon ausgehen, dass die Studierenden diese bei der Wahl des Ziellandes für ihr Auslandsstudium berücksichtigen. Die Bildungskosten unterscheiden sich, ebenso wie die Höhe der öffentlichen Zuschüsse und Unterstützungsleistungen, erheblich zwischen den einzelnen Ländern (s. Indikatoren B3 und B5). Darüber hinaus können die öffentlichen Zuschüsse und Unterstützungsleistungen in einigen Ländern vor allem für inländische Studierende vorgesehen sein, sodass sich die Studiengebühren für inländische und internationale Studierende unterscheiden (Kasten C4.2). In anderen Fällen gelten für Studierende aus bestimmten Ländergruppen dieselben Studiengebühren wie für inländische Studierende. In EU-Ländern beispielsweise gelten internationale Studierende aus anderen EU-Ländern hinsichtlich der Höhe der Studiengebühren als inländische Studierende (European Commission, 2010). Schließlich gibt es einige Länder, die bei den Studiengebühren nicht zwischen inländischen und internationalen Studierenden jeglicher Herkunftsländer unterscheiden. Diese Faktoren führen zu starken Unterschieden bei den von internationalen Studierenden zu zahlenden Studiengebühren (Kasten C4.2).

Länder, die die vollen Bildungskosten an die internationalen Studierenden weitergeben, haben erhebliche wirtschaftliche Vorteile. Verschiedene Länder im asiatisch-pazifischen Raum haben in der Tat internationale Bildung als expliziten Teil ihrer sozioökonomischen Entwicklungsstrategie definiert und verfolgen eine Politik, die darauf abzielt, ihre Bildungseinrichtungen für internationale Studierende attraktiv zu machen und dabei gewinnorientiert oder zumindest kostendeckend zu arbeiten. Neuseeland hat erfolgreich differenzierte Studiengebühren für internationale Studierende eingeführt (außer für Studierende, die ein PhD erwerben wollen) und hat weiterhin eine große Zahl internationaler Studierender (Tab. C4.1). Dies deutet darauf hin, dass interessierte internationale Studierende nicht zwangsläufig durch Studiengebühren abgeschreckt werden, solange die Qualität der angebotenen Ausbildung hoch ist und die potenziellen Erträge die Investition als lohnend erscheinen lassen.

Kasten C4.2

Studiengebühren für internationale Studierende

Die von internationalen Studierenden für die Einschreibung im Tertiärbereich zu zahlenden Studiengebühren können sich zwischen den einzelnen Ländern stark unterscheiden. Internationale Studierende, die sich 2013 an öffentlichen Bildungseinrichtungen in Finnland, Island, Norwegen, der Slowakei oder Slowenien für einen Bachelor- oder gleichwertigen Studiengang eingeschrieben haben, haben beispielsweise keine Studiengebühren gezahlt. Im Gegensatz dazu betrugen die durchschnittlichen Studiengebühren für internationale Studierende an derartigen Bildungseinrichtungen und auf dieser Bildungsstufe in Australien, Estland (nur für einige Studiengänge), Kanada, Neuseeland und den Vereinigten Staaten durchschnittlich mindestens etwa 15.000 US-Dollar (kaufkraftbereinigt mittels KKP) (Indikator B5).

In vielen Ländern zahlen internationale Studierende höhere Studiengebühren als inländische Studierende (Tab. C4.a).

Tabelle C4.a

Unterschiedliche Studiengebühren für inländische und internationale Studierende

Studiengebührenstruktur	OECD- und sonstige G20-Länder
Unterschiedlich hohe Studiengebühren für internationale und inländische Studierende	Australien[1], Belgien[2, 3], Chile, Dänemark[2], Estland[2], Griechenland, Irland, Kanada, Luxemburg, die Niederlande[2], Neuseeland[4], Österreich[2], Polen[2], Portugal, die Russische Föderation, Schweden[5], Tschechien[2], die Türkei, das Vereinigte Königreich[2], die Vereinigten Staaten[6]
Gleich hohe Studiengebühren für internationale und inländische Studierende	Brasilien, Deutschland, Frankreich, Israel, Italien, Japan[7], Kolumbien, Korea, Mexiko[8], Portugal, Schweiz, Spanien, Ungarn
Überhaupt keine Studiengebühren (weder für internationale noch für inländische Studierende)	Finnland, Island, Norwegen, Slowakei, Slowenien[9]

1. Internationale Studierende (außer Studierende aus Neuseeland) haben in Australien keinen Anspruch auf staatliche subventionierte Studienplätze und zahlen daher die vollen Studiengebühren. Während dies in der Regel dazu führt, dass die Studiengebühren für internationale Studierende höher als für inländische Studierende sind, die in der Regel einen staatlich subventionierten Studienplatz erhalten, ist zu berücksichtigen, dass einige inländische Studierende an öffentlichen Universitäten und alle Studierenden an unabhängigen privaten Bildungseinrichtungen die vollen Studiengebühren und damit die gleichen Gebühren wie internationale Studierende bezahlen. 2. Für Studierende, die nicht aus einem EU- bzw. EWR-Land kommen. Für die anderen EU-Länder, für die keine Informationen vorliegen, gilt die EU-Verordnung, nach der internationale Studierende aus anderen EU-Ländern hinsichtlich der Studiengebühren als inländische Studierende zu behandeln sind (European Commission, 2010). 3. In Belgien (fläm.) liegt es im Ermessen der Bildungseinrichtungen, die Studiengebühren für nicht aus einem EWR-Land kommende Studierende festzulegen, Ausnahmen bestehen für einige Gruppen von Studierenden (z.B. Flüchtlinge, Asylsuchende). 4. Außer für Studierende in Promotionsstudiengängen oder Studierende aus Australien. 5. Inländische Studierende in Schweden müssen keine Studiengebühren zahlen. Studiengebühren werden nur für Studierende aus Nicht-EWR-Ländern und der Schweiz erhoben. 6. An öffentlichen Bildungseinrichtungen zahlen internationale Studierende dieselben Gebühren wie inländische Studierende aus einem anderen Bundesstaat. Da jedoch die meisten inländischen Studierenden in ihrem jeweiligen Bundesstaat eingeschrieben sind, zahlen in der Praxis internationale Studierende höhere Studiengebühren als die meisten inländischen Studierenden. An privaten Hochschulen zahlen inländische und internationale Studierende die gleichen Gebühren. 7. Diese Angaben beziehen sich nur auf öffentliche Bildungseinrichtungen. 8. Einige Bildungseinrichtungen erheben für internationale Studierende höhere Studiengebühren. 9. Keine Studiengebühren für Bachelor- und Masterstudiengänge für Studierende aus EU-Ländern und Staatsbürger von Nicht-EU-Ländern, die bi- oder multilaterale Vereinbarungen zu einer Bildungszusammenarbeit mit Slowenien unterzeichnet haben, sowie für Studierende, die selbst oder deren Eltern einen Wohnsitz (Wohnsitz aus steuerlichen Gründen) in der Republik Slowenien haben; andere zahlen dieselben Studiengebühren wie Teilzeitstudierende. Internationale Studierende in Promotionsstudiengängen zahlen Studiengebühren in derselben Höhe wie andere Studierende.
Quelle: OECD. Indikator B5. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.

Einwanderungsbestimmungen

In den letzten Jahren hat eine Reihe von OECD-Ländern die Einwanderungsbestimmungen gelockert, um die zeitlich befristete oder dauerhafte Einwanderung internationaler Studierender in ihr Land zu fördern (OECD, 2014b). Durch die verbesserten Beschäftigungsaussichten steigt die Beliebtheit dieser Länder bei den Studierenden, damit erhöht sich die Zahl der Talente, die der Wirtschaft dieser Länder zur Verfügung stehen. So erlauben beispielsweise Australien und Kanada internationalen Studierenden, nach Abschluss ihres Studiums für höchstens vier bzw. drei Jahre im Land zu bleiben und nach einer Stelle zu suchen. Die meisten anderen OECD-Länder erteilen internationalen Studierenden für einen kürzeren Zeitraum eine ähnliche Genehmigung zur Arbeitssuche. Studierende erhalten nur dann eine Arbeitserlaubnis, wenn sie innerhalb der Laufzeit ihrer Genehmigung zur Arbeitssuche gemäß bestimmten Kriterien eine ihren Qualifikationen entsprechende Stelle finden. In einigen Ländern, in denen diese Kriterien besonders streng waren, wie Frankreich, wurden sie kürzlich gelockert (OECD, 2014b), was wahrscheinlich dazu beitragen wird, internationale Studierende zu gewinnen und zu halten.

Sonstige Faktoren

Die Entscheidung für ein Auslandsstudium und für den Studienort ist oftmals sehr komplex, und Studierende berücksichtigen hierbei auch weitere Faktoren, wie beispielsweise: Anerkennung von im Ausland erworbenen Abschlüssen und im Ausland erbrachten Studienleistungen, einschließlich staatlicher Regelungen zur erleichterten gegenseitigen Anrechnung von erworbenen Credits (Leistungspunkten), die Qualität und die Zugangsmodalitäten zum Tertiärbereich im Heimatland, Möglichkeiten, später zum Arbeiten ins Herkunftsland zurückzukehren, sowie kulturelle Aspekte. Außerdem spielen auch Handelsbeziehungen, geografische oder migrationsbedingte Beziehungen eine große Rolle. Dies trifft auch auf aktuell geopolitisch verbundene Gebiete wie die Europäische Union und die Nordamerikanische Freihandelszone sowie geschichtlich verbundene Gebiete wie die frühere Sowjetunion, das Commonwealth oder das Gebiet der Frankofonie zu.

Die Zusammensetzung der internationalen Studierenden in den einzelnen Ländern

Die weltweite Mobilität Studierender in den OECD-Ländern

Die Zahl der von den OECD-Ländern aufgenommenen internationalen Studierenden ist höher als die Zahl der aus diesen Ländern ins Ausland gehenden Studierenden. 2013 waren in den OECD-Ländern pro OECD-Staatsbürger, der außerhalb des eigenen Herkunftslandes studierte, 3 internationale Studierende eingeschrieben. In absoluten Zahlen sind dies 2,9 Millionen internationale Studierende in den OECD-Ländern verglichen mit weniger als 1 Million Studierenden, die außerhalb des OECD-Landes eingeschrieben sind, dessen Staatsangehörigkeit sie besitzen. Während 89 Prozent der Staatsbürger von OECD-Ländern ein Auslandsstudium in einem anderen OECD-Land absolvieren, stammen rund 70 Prozent der internationalen Studierenden in OECD-Ländern aus einem Nicht-OECD-Land (Tab. C4.4 und C4.5).

In den einzelnen Ländern variiert das Verhältnis stark. Während sich in Australien mehr als 20 internationale Studierende pro im Ausland studierenden Australier aufhielten, beträgt das Verhältnis in Chile, Estland, Irland, Island, Lettland, Luxemburg,

Mexiko, Norwegen, der Slowakei und Slowenien sowie bei den Ländern mit verfügbaren Daten für ausländische Studierende, in Brasilien, Israel, Korea und Saudi-Arabien weniger als 1. Ebenso wie in Australien ist in allen anderen 5 Ländern mit dem höchsten Anteil internationaler Studierender pro inländischen Studierenden im Ausland (mindestens 6 : 1) Englisch entweder gesetzlich festgelegt oder de facto eine offizielle Sprache: Neuseeland, Südafrika, das Vereinigte Königreich und die Vereinigten Staaten (Tab. C4.5).

Die wichtigsten Herkunftsregionen

Studierende aus Asien bilden die größte Gruppe der internationalen Studierenden in den Ländern, die der OECD oder dem Statistikinstitut der UNESCO Daten zur Verfügung stellen: 53 Prozent aller Studierenden in allen Zielländern, die Daten gemeldet haben (Abb. C4.4). Insbesondere Studierende aus China stellten mit 22 Prozent aller internationalen Studierenden im OECD-Gebiet den größten Anteil aus Ländern, die Daten zur Verfügung gestellt haben (Tab. C4.3). Rund 31 Prozent aller im Ausland eingeschriebenen chinesischen Studierenden sind in den Vereinigten Staaten eingeschrieben, mehr als 45 Prozent entschieden sich entweder für Australien, Japan, Kanada, Korea oder das Vereinigte Königreich (Tab. C4.4). Der zweithöchste Anteil internationaler Studierender in der OECD stammt aus Indien (6 Prozent), mehr als die Hälfte dieser Studierenden geht in die Vereinigten Staaten.

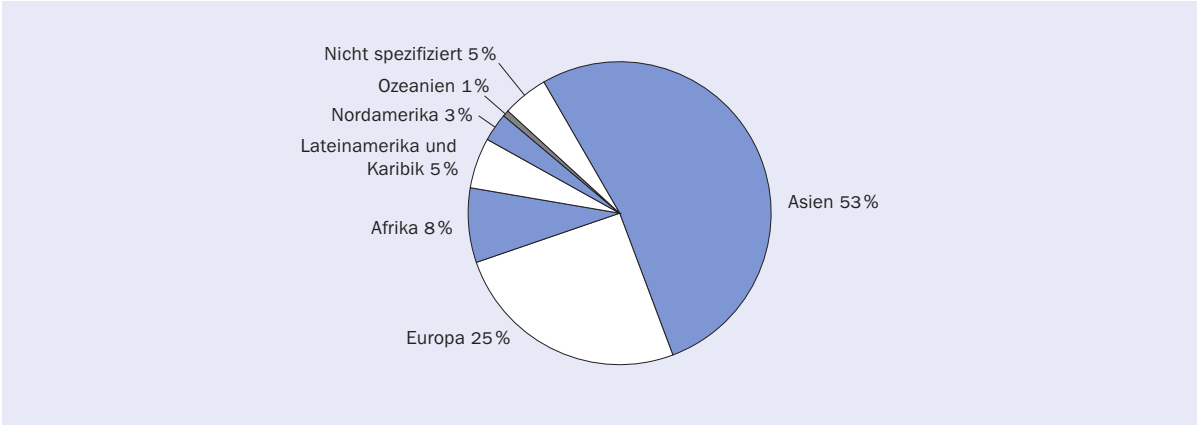
Innerhalb der OECD-Länder ist Deutschland das Land mit den meisten ins Ausland gehenden Studierenden, 3,9 Prozent aller internationalen Studierenden im OECD-Bereich, gefolgt von Korea (3,6 Prozent), Frankreich (2,4 Prozent) und den Vereinigten Staaten (1,7 Prozent).

2013 kamen in allen OECD-Ländern durchschnittlich 19 Prozent aller internationalen Studierenden aus Ländern, die eine Land- oder Seegrenze mit dem Zielland teilen (Tab. C4.5 sowie Tab. C4.6 im Internet). In den OECD- und OECD-Partnerländern stammen

Abbildung C4.4

Verteilung ausländischer und internationaler Studierender im Tertiärbereich nach Herkunftsregion (2013)

Anteil der weltweit eingeschriebenen ausländischen und internationalen Studierenden im Tertiärbereich (in %)



Quelle: OECD. Tabelle C4.3. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933284277

Kasten C4.3

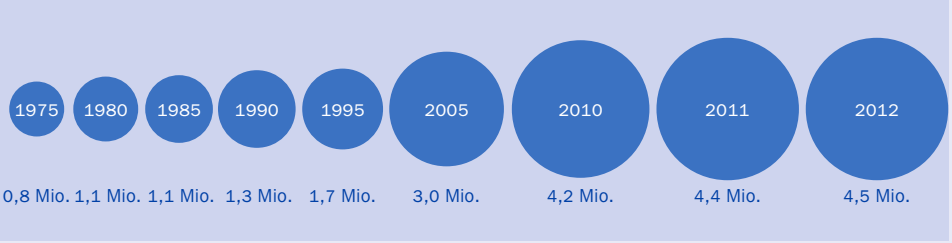
Langzeit-Entwicklungstendenzen der weltweiten Zahl ausländischer Studierender

Vergleichbare Daten zur weltweiten Zahl ausländischer Studierender sind nur bis 2012 verfügbar, weil seither viele Länder nur noch Daten zu internationalen Studierenden zur Verfügung stellen. Daher basieren die Entwicklungstendenzen bei der weltweiten Zahl ausländischer Studierender auf den Daten bis 2012, die in *Bildung auf einen Blick 2014* veröffentlicht wurden (OECD, 2014a). Diese Daten belegen, dass die Zahl der Studierenden, die außerhalb des Landes, dessen Staatsbürgerschaft sie besitzen, eingeschrieben sind, in den letzten 30 Jahren außerordentlich stark gestiegen ist, von weltweit 0,8 Millionen im Jahr 1975 auf 4,5 Millionen im Jahr 2012, also auf das mehr als Fünffache (Abb. C4.b). Der Anstieg bei der weltweiten Nachfrage nach Bildung im Tertiärbereich, geringere Kosten für Reisen und Kommunikation sowie die Internationalisierung der Arbeitsmärkte für Hochqualifizierte hat bei den Studierenden stärkere Anreize für ein Auslandsstudium als Teil ihrer Ausbildung im Tertiärbereich geschaffen. Darüber hinaus sind viele Regierungen und supranationalen Einrichtungen daran interessiert, akademische, kulturelle, soziale und politische Bindungen zwischen den Ländern zu fördern. Dies zeigt sich besonders in der Europäischen Union, die sich 2011 das ambitionierte Ziel gesetzt hat, dass bis zum Jahr 2020 jeder fünfte Absolvent des Tertiärbereichs Erfahrungen in einem Studium oder einer Ausbildung im Ausland gesammelt haben soll (Council of the European Union, 2011).

Abbildung C4.b

Langfristige Zunahme der Zahl der außerhalb des Landes ihrer Staatsangehörigkeit eingeschriebenen Studierenden (1975–2012)

Zunahme der Internationalisierung des Tertiärbereichs (in Mio.)



Quelle: OECD und Statistikinstitut der UNESCO. *StatLink:* http://dx.doi.org/10.1787/888933291298

Die Daten zu den weltweit eingeschriebenen ausländischen Studierenden stammen sowohl von der OECD als auch dem Statistikinstitut der UNESCO (UIS). Das UIS lieferte die Daten für alle Länder von 1975 bis 1995 sowie für die meisten Nicht-OECD-Länder für die Jahre 2000, 2005, 2010, 2011 und 2012. Die OECD lieferte die Daten für die OECD-Länder und die sonstigen Nicht-OECD-Länder für die Jahre 2000 und 2012. Da beide Quellen ähnliche Definitionen verwenden, können die Daten 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.

in Estland, Japan, Korea, Luxemburg, Polen, der Russischen Föderation, der Slowakei und Tschechien mehr als 60 Prozent der internationalen bzw. ausländischen Studierenden aus Nachbarländern.

In einigen Fällen spiegelt die Mobilität zwischen benachbarten Ländern lokale Mobilitätsmuster wider – Studierende in Grenzregionen, die im Ausland und gleichzeitig

nicht weit von zu Hause studieren. Ohne das entsprechende Daten verfügbar sind, können beispielsweise viele belgische, französische und deutsche Staatsbürger, die in Luxemburg studieren, Familien haben, die nur wenige Hundert Kilometer von ihrem Studienort entfernt wohnen. In einigen anderen Fällen könnte die Mobilität zwischen benachbarten Ländern historische Mobilitätsmuster widerspiegeln, die sich in einem früher vereinten, inzwischen in zwei oder mehr Länder aufgeteilten Land entwickelt haben. 74 Prozent der ausländischen Studierenden in Tschechien stammen beispielsweise aus der Slowakei (Tab C4.4).

Definitionen

Das *Land der vorherigen Ausbildung* ist das Land, in dem Studierende die für die Einschreibung auf der aktuellen Bildungsstufe erforderliche Zulassungsberechtigung erhielten. Die jeweiligen landesspezifischen operationalen Definitionen der Bezeichnung „internationale Studierende" sind in den Tabellen und in Anhang 3 unter *www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm* aufgeführt.

Ausländische Studierende sind Studierende, 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 Studierender nicht. So ist Australien beispielsweise eher bereit, seinen Einwanderern eine Daueraufenthaltsgenehmigung zu erteilen, als die Schweiz. Das bedeutet, dass sogar bei einem ähnlich hohen Anteil ausländischer Studierender im Tertiärbereich beider Länder der Anteil der internationalen Studierenden in der Schweiz niedriger ist als in Australien. Daher ist bei der Interpretation von Daten, die auf dem Konzept der ausländischen Studierenden basieren, in Bezug auf die Mobilität Studierender sowie bei bilateralen Vergleichen Vorsicht angebracht.

Studierende werden als *internationale Studierende* bezeichnet, wenn sie aus ihrem Herkunftsland zwecks Studium in ein anderes Land gekommen sind. Abhängig von den landesspezifischen Einwanderungsbestimmungen, Mobilitätsvereinbarungen, wie z. B. dem freien Personenverkehr innerhalb der EU und des EWR, und der Datenverfügbarkeit können internationale Studierende als Studierende definiert werden, bei denen es sich nicht um Personen mit dauerhaftem Wohnsitz oder gewöhnlichem Aufenthaltsort in ihrem Studienland handelt, bzw. alternativ als Studierende, die ihre vorherige Ausbildung in einem anderen Land absolviert haben.

Der *dauerhafte Wohnsitz* oder *gewöhnliche Aufenthaltsort* in dem Land, das Daten zur Verfügung gestellt hat, wird nach Maßgabe der jeweiligen nationalen Gesetze definiert. In der Praxis bedeutet dies ein für Studienzwecke erteiltes Visum oder eine Aufenthaltsgenehmigung oder die Wahl eines ausländischen Wohnsitzstaates in dem Jahr, das dem Einstieg in das Bildungssystem des Landes, das Daten zur Verfügung gestellt hat, vorausgeht.

Angewandte Methodik

Die Daten zu den internationalen und ausländischen Studierenden beziehen sich auf das Studienjahr 2012/2013 (außer es ist etwas anderes angegeben) und beruhen auf der von der OECD im Jahre 2013 durchgeführten UOE-Datenerhebung zur Bildungsstatistik.

Die in der UOE-Datenerhebung verwendeten Fachrichtungen entsprechen der überarbeiteten ISCED-2011-Klassifikation nach Fachrichtungen. Diese Klassifizierung nach Fachrichtungen wird auf alle Bildungsstufen angewendet (Einzelheiten s. Anhang 3 unter *www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm*). Es wurden auch zusätzliche Daten vom Statistikinstitut der UNESCO verwendet.

Die Daten über internationale und ausländische Studierende werden von den Zielländern anhand der erfolgten Einschreibungen erhoben. Die Daten zur Zahl internationaler und ausländischer Studierender wurden daher mit der gleichen Methode gewonnen wie die zur Gesamtzahl der Studierenden, d. h., es werden die Unterlagen über die regulär in einem Studiengang eingeschriebenen Studierenden zugrunde gelegt.

Die inländischen und die internationalen Studierenden werden üblicherweise an einem bestimmten Tag oder innerhalb eines bestimmten Zeitraums während des Jahres gezählt. Damit lässt sich der Anteil der internationalen Studierenden bestimmen, die in einem Bildungssystem eingeschrieben sind, aber die tatsächliche Zahl der betreffenden Studierenden kann viel höher sein, da viele Studierende für weniger als ein ganzes akademisches Jahr ins Ausland gehen oder an einem Austauschprogramm teilnehmen, das keine Einschreibung bei der ausländischen Bildungseinrichtung voraussetzt, wie beispielsweise bei Austauschprogrammen zwischen Universitäten oder kurzzeitigen Forschungsprojekten.

Die Entwicklungstendenzen basieren auf Daten bis zum Jahr 2012, da seit diesem Jahr zahlreiche Länder nur noch Daten zu internationalen Studierenden und nicht zu ausländischen Studierenden vorlegen. Das verbessert den Vergleich zwischen den einzelnen Ländern, führt jedoch zu einer Unterbrechung der Zeitreihen. Eingeschriebene Studierende in OECD- und Partnerländern, die weder gegenüber der OECD noch gegenüber dem Statistikinstitut der UNESCO Angaben über die Zahl der internationalen bzw. ausländischen Studierenden machten, bleiben in den Daten unberücksichtigt. Daher ist bei allen Aussagen über die Zahl der Studierenden, die ein Studium außerhalb ihres Heimatlandes absolvieren, deren Zahl wahrscheinlich zu niedrig angesetzt (Tab. C4.3); dies gilt vor allem für die Länder, von denen zahlreiche Bürger in Ländern studieren, die der OECD oder dem Statistikinstitut der UNESCO keine Zahlen zu ausländischen Studierenden zur Verfügung stellten wie beispielsweise Indien.

Die Daten zur Gesamtzahl der im Ausland eingeschriebenen Studierenden basiert auf der Zahl der internationalen Studierenden und, bei Ländern für die diese Daten nicht zur Verfügung stehen, auf der Zahl der ausländischen Studierenden. Eingeschriebene Studierende in OECD- und Partnerländern, die weder gegenüber der OECD noch gegenüber dem Statistikinstitut der UNESCO Angaben über die Zahl der internationalen bzw. ausländischen Studierenden machten, bleiben in den Daten unberücksichtigt.

Gesamtangaben, Marktanteile und Anteile internationaler Studierender aus bestimmten Ländern beruhen auf dieser Schätzung der Gesamtzahl (Tab. C4.4 und C4.5 sowie Tab. C4.6 im Internet, Abb. C4.3 und C4.4).

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

Weiterführende Informationen

Altbach, P. G. and J. Knight (2007), „The Internationalization of Higher Education: Motivations and Realities", *Journal of Studies in International Education*, Vol. 11, pp. 290–305.

Council of the European Union (2011), *Council Conclusions on the Modernisation of Higher Education – 3128th Education, Youth, Culture and Sport Council Meeting Brussels, 28 and 29 November 2011*, Council of the European Union, Brussels.

European Commission (2010), *A Guide to the Rights of Mobile Students in the European Union*, European Commission, Brussels.

Knight, J. (2008), *Higher Education in Turmoil – The Changing World of Internationalization*, Sense Publishers, Rotterdam.

Marconi, G. (2013), „Rankings, Accreditations and International Exchange Students", *IZA Journal of European Labor Studies*, Vol. 2, No. 5, *http://www.izajoels.com/content/2/1/5*.

OECD (2014a), *Bildung auf einen Blick 2014 – OECD-Indikatoren*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.

OECD (2014b), *International Migration Outlook 2014*, OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/migr_outlook-2014-en*.

Solimano, A. (2002), *Globalizing Talent and Human Capital: Implications for Developing Countries*, United Nations, Santiago.

Wächter, B. and Maiworm, F. (eds.) (2014), *English-Taught Programmes in European Higher Education*, ACA Papers on International Cooperation in Education, Lemmens, Bonn.

Tabellen Indikator C4

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933285911

- Tabelle C4.1: Die Mobilität internationaler Studierender und ausländische Studierende im Tertiärbereich (2013)
- Tabelle C4.2: Verteilung internationaler und ausländischer Studierender im Tertiärbereich, nach Fachrichtung (2013)
- Tabelle C4.3: Verteilung internationaler und ausländischer Studierender im Tertiärbereich, nach Herkunftsland (2013)
- Tabelle C4.4: Studierende, die im Ausland studieren, nach Zielland (2013)
- Tabelle C4.5: Mobilität ausländischer und internationaler Studierender (2013)
- **WEB** Table C4.6: Number of foreign and international students in tertiary education, by country of origin and destination and market shares in international education (Zahl ausländischer und internationaler Studierender im Tertiärbereich, nach Heimat- und Zielland sowie Anteile am internationalen Bildungsmarkt) (2013)

Letzte Aktualisierung der Daten: 23. Oktober 2015.
Weitere Aktualisierungen im Internet unter: *http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en*.

Tabelle C4.1

Die Mobilität internationaler Studierender und ausländische Studierende im Tertiärbereich (2013)

Eingeschriebene internationale und ausländische Studierende als Prozentsatz aller Studierenden (aus- und inländische)

Bedeutung der Spalte (1) im oberen Teil der Tabelle (internationale Studierende): 18 Prozent aller Studierenden in Australien sind internationale Studierende, und 17 Prozent aller Studierenden in der Schweiz sind internationale Studierende. Die in dieser Tabelle zusammengestellten Daten zur Mobilität internationaler Studierender sind die jeweils besten verfügbaren Näherungswerte für die Mobilität Studierender für jedes einzelne Land.

Bedeutung der Spalte (1) im unteren Teil der Tabelle (ausländische Studierende): 9 Prozent aller Studierenden in Tschechien sind nicht tschechische Staatsbürger, und 2 Prozent aller Studierenden in Korea sind nicht koreanische Staatsbürger.

	Anteil internationaler bzw. ausländischer Studierender nach ISCED-Stufe des Tertiärbereichs				
	Tertiärbereich insgesamt	Kurzstudiengänge	Bachelor- oder gleichwertiger Studiengang	Master- oder gleichwertiger Studiengang	Promotions- oder gleichwertiger Studiengang
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	Internationale Studierende				
OECD-Länder					
Australien	18	12	14	38	33
Österreich	17	1	20	19	28
Belgien	10	6	8	16	38
Kanada[1]	9	9	7	13	26
Chile	0	0	0	2	3
Dänemark	10	13	6	18	30
Estland	3	a	2	4	7
Finnland	7	0	5	11	17
Frankreich	10	4	8	13	40
Deutschland	7	0	4	12	7
Ungarn	6	0	4	14	7
Island	7	21	6	6	20
Irland	6	2	6	10	25
Japan	4	4	3	8	19
Luxemburg	44	16	24	67	84
Mexiko	0	0	0	1	3
Niederlande	10	1	8	17	38
Neuseeland	16	21	13	20	43
Norwegen	4	5	2	7	21
Polen	1	0	1	2	2
Portugal	4	a	3	5	15
Slowakei	5	0	4	6	9
Slowenien	3	1	2	4	8
Spanien	3	6	1	5	16
Schweden	6	0	2	9	32
Schweiz	17	a	10	27	52
Vereinigtes Königreich	17	5	13	36	41
Vereinigte Staaten	4	2	3	8	32
OECD-Durchschnitt	**9**	**5**	**6**	**14**	**24**
Partnerländer					
Lettland	4	1	4	3	6
	Ausländische Studierende[2]				
OECD-Länder					
Tschechien	9	4	8	11	13
Griechenland	m	m	m	m	m
Israel	m	m	3	4	5
Italien	4	5	4	4	12
Korea	2	0	1	6	8
Türkei	1	0	1	4	4
Partnerländer					
Argentinien	m	m	m	m	m
Indien	m	m	m	m	m
Brasilien	m	0	0	m	m
China	0	0	0	1	2
Kolumbien	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m
Russische Föderation	2	1	x(4)	3[d]	4
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m

Anmerkung: Länder, die die Definition „ausländische Studierende" verwenden, werden bei der Berechnung des OECD-Durchschnitts nicht berücksichtigt.
1. Referenzjahr 2012. 2. Ausländische Studierende sind auf der Grundlage des Landes, dessen Staatsbürger sie sind, definiert; diese Daten sind nicht mit den Daten zu internationalen Studierenden vergleichbar, daher werden sie in der Tabelle getrennt aufgeführt.
Quelle: OECD. Argentinien, China, Indien, Indonesien, Kolumbien, Saudi-Arabien und Südafrika: Statistikinstitut der UNESCO. Lettland: Eurostat.
Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933285923
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle C4.2

Verteilung internationaler und ausländischer Studierender im Tertiärbereich, nach Fachrichtung (2013)

	Pädagogik	Geisteswissenschaften und Kunst	Sozial-, Rechts- und Wirtschaftswissenschaften	Naturwissenschaften: Alle Naturwissenschaften	Naturwissenschaften: Biowissenschaften	Naturwissenschaften: Physik	Naturwissenschaften: Mathematik und Statistik	Naturwissenschaften: Informatik	Ingenieurwissenschaften, Fertigung und Bauwesen	Agrarwissenschaften	Gesundheit und Soziales	Dienstleistungen	Nicht bekannt oder keine Angabe	Alle Fachrichtungen zusammen
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
	Internationale Studierende													
OECD-Länder														
Australien	2	6	52	12	3	2	1	7	13	1	10	2	0	100
Österreich	6	17	38	12	4	3	1	4	15	2	8	2	0	100
Belgien	4	14	23	7	2	3	1	1	11	5	34	2	1	100
Kanada[1]	1	6	41	15	4	3	3	5	18	1	5	2	10	100
Chile	23	6	32	4	1	1	0	1	14	2	7	13	0	100
Dänemark	3	10	41	11	1	1	2	7	20	3	11	1	0	100
Estland	0	16	55	9	1	1	0	6	7	8	5	1	0	100
Finnland	2	11	27	11	2	2	0	6	31	2	10	6	0	100
Frankreich	1	17	38	18	3	5	3	6	14	0	7	2	2	100
Deutschland[2]	5	19	26	15	m	m	m	m	25	2	6	2	1	100
Ungarn	3	11	21	4	1	1	0	2	9	8	40	4	0	100
Island	7	40	25	14	5	7	0	2	6	2	5	1	0	100
Irland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Japan	2	21	38	2	m	m	m	m	17	2	2	2	13	100
Luxemburg	6	9	62	12	4	2	1	5	5	1	3	0	3	100
Mexiko	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Niederlande	3	12	43	7	m	m	m	m	11	2	13	8	2	100
Neuseeland	4	9	39	18	4	3	3	9	9	1	7	7	6	100
Norwegen	5	17	26	14	3	4	1	6	12	2	10	5	10	100
Polen	2	11	42	7	1	1	0	5	7	1	22	8	0	100
Portugal	6	13	35	11	4	4	1	2	18	1	10	6	0	100
Slowakei	11	5	18	2	1	0	0	1	6	2	53	2	0	100
Slowenien	5	13	39	13	3	2	1	6	15	3	7	5	0	100
Spanien	4	9	30	8	1	1	0	5	15	1	26	7	0	100
Schweden	3	11	25	20	6	6	2	6	27	1	11	2	0	100
Schweiz	5	16	33	18	5	7	2	3	17	1	7	2	1	100
Ver. Königreich	2	13	45	15	5	3	2	5	15	1	8	2	0	100
Vereinigte Staaten	2	13	33	18	6	4	2	6	16	1	9	3	4	100
OECD-Durchschnitt	**4**	**13**	**36**	**11**	**3**	**3**	**1**	**5**	**14**	**2**	**13**	**4**	**2**	**100**
Partnerländer														
Lettland	1	8	42	4	0	0	0	4	5	0	27	12	0	100
	Ausländische Studierende[2]													
OECD-Länder														
Tschechien	2	10	38	16	3	3	1	9	11	3	17	4	0	100
Griechenland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Israel	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Italien	2	21	31	7	2	2	1	2	21	2	15	2	0	100
Korea	2	22	45	5	2	1	0	2	16	1	4	4	0	100
Türkei	6	13	38	9	2	3	1	3	16	2	12	5	0	100
Partnerländer														
Argentinien[1]	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
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien	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

Anmerkung: Länder, die die Definition „ausländische Studierende" verwenden, werden bei der Berechnung des OECD-Durchschnitts nicht berücksichtigt.
1. Referenzjahr 2012. 2. Ausländische Studierende sind auf der Grundlage des Landes, dessen Staatsbürger sie sind, definiert; diese Daten sind nicht mit den Daten zu internationalen Studierenden vergleichbar, daher werden sie in der Tabelle und der Abbildung getrennt aufgeführt.
Quelle: OECD. Argentinien, China, Indien, Indonesien, Kolumbien, Saudi-Arabien und Südafrika: Statistikinstitut der UNESCO. Lettland: Eurostat.
Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933285934
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle C4.3

Verteilung internationaler und ausländischer Studierender im Tertiärbereich, nach Herkunftsland (2013)

Im Tertiärbereich eingeschriebene internationale und ausländische Studierende der einzelnen Herkunftsländer als Prozentsatz aller internationalen und ausländischen Studierenden im Zielland (basierend auf Personenzahlen)

Die Tabelle zeigt für jedes Land den Anteil der internationalen Studierenden im Tertiärbereich, die Staatsbürger eines bestimmten Herkunftslandes sind bzw. die dort den vorgelagerten Bildungsbereich besucht haben. Wenn Daten zur Mobilität Studierender nicht zur Verfügung stehen, ist in der Tabelle der Anteil ausländischer Studierender im Tertiärbereich angegeben, die Staatsbürger eines bestimmten Herkunftslandes sind.

Bedeutung der Spalte (1): 2,7 Prozent der internationalen Studierenden im Tertiärbereich in Australien kommen aus Korea, 1,2 Prozent der internationalen Studierenden im Tertiärbereich in Australien kommen aus den Vereinigten Staaten usw.

Bedeutung der Spalte (7): 49,3 Prozent der internationalen Studierenden im Tertiärbereich in Estland kommen aus Finnland, 3,0 Prozent der internationalen Studierenden im Tertiärbereich in Estland kommen aus der Türkei usw.

Bedeutung der Spalte (29): 60,5 Prozent der ausländischen Studierenden im Tertiärbereich in Tschechien sind slowakische Staatsbürger, 0,8 Prozent der ausländischen Studierenden im Tertiärbereich in Tschechien sind norwegische Staatsbürger usw.

	Zielland																			
	OECD-Zielländer																			
	Internationale Studierende																			
Herkunftsland	Australien	Österreich	Belgien	Kanada[1]	Chile	Dänemark	Estland	Finnland	Frankreich	Deutschland[2]	Ungarn	Island	Irland	Japan	Luxemburg	Mexiko	Niederlande	Neuseeland	Norwegen	Polen
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)
OECD-Länder																				
Australien	a	0,2	0,1	0,3	0,0	0,5	0,2	0,2	0,1	0,2	0,1	0,2	0,5	0,2	0,1	m	0,1	6,4	0,4	0,1
Österreich	0,1	a	0,1	0,1	0,0	0,5	0,1	0,3	0,2	4,2	0,8	2,3	0,4	0,0	0,5	m	0,5	0,1	0,4	0,2
Belgien	0,0	0,3	a	0,2	0,1	0,6	0,2	0,2	0,9	0,6	0,2	1,0	0,7	0,0	14,9	m	3,4	0,0	0,2	0,1
Kanada	1,5	0,2	0,3	a	0,1	0,5	0,4	0,6	0,6	0,3	1,0	2,6	7,5	0,2	0,4	m	0,3	0,9	0,5	1,6
Chile	0,3	0,1	0,2	0,2	a	0,1	0,1	0,1	0,3	0,3	0,0	0,2	0,1	0,0	0,1	m	0,1	0,3	0,2	0,0
Tschechien	0,0	0,9	0,1	0,1	0,0	0,6	1,6	0,3	0,3	0,7	0,2	1,8	0,1	0,0	0,5	m	0,3	0,0	0,5	2,9
Dänemark	0,1	0,1	0,1	0,1	0,0	a	0,3	0,2	0,1	0,2	0,1	6,0	0,1	0,0	0,1	m	0,3	0,3	2,3	0,2
Estland	0,0	0,1	0,1	0,0	0,0	1,5	a	2,5	0,0	0,2	0,1	0,5	0,1	0,0	0,1	m	0,3	0,0	0,4	0,0
Finnland	0,0	0,3	0,1	0,1	0,0	0,9	49,3	a	0,1	0,4	0,4	2,5	0,2	0,1	0,2	m	0,5	0,1	0,9	0,1
Frankreich	0,5	0,9	34,9	7,2	0,6	1,7	0,4	0,9	a	2,9	1,6	5,4	3,5	0,5	31,6	m	1,7	0,9	1,1	1,1
Deutschland	0,6	39,8	1,5	0,7	0,4	11,0	1,8	2,5	2,8	a	12,2	12,7	4,0	0,4	16,2	m	35,8	1,4	5,2	2,2
Griechenland	0,0	0,6	0,7	0,1	0,0	1,6	0,2	0,5	0,9	1,2	0,8	0,4	0,6	0,0	1,7	m	2,8	0,0	0,6	0,1
Ungarn	0,0	2,3	0,2	0,0	0,0	1,9	0,4	0,8	0,2	0,8	a	1,2	0,2	0,1	0,5	m	0,7	0,0	0,4	0,2
Island	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	4,0	0,2	0,1	0,0	0,0	0,6	a	0,0	0,0	0,0	m	0,2	0,0	1,4	0,0
Irland	0,1	0,1	0,1	0,1	0,0	0,3	0,2	0,2	0,2	0,2	1,1	0,4	a	0,0	0,1	m	0,3	0,1	0,1	0,3
Israel	0,1	0,2	0,1	0,7	0,0	0,2	0,1	0,1	0,1	0,8	3,6	0,2	0,1	0,0	0,1	m	0,1	0,0	0,1	0,2
Italien	0,2	11,0	1,7	0,3	0,2	2,7	1,1	1,2	2,7	2,2	1,2	3,8	1,8	0,1	2,7	m	2,2	0,2	1,4	1,0
Japan	0,7	0,4	0,1	0,6	0,0	0,2	0,4	0,6	0,6	0,8	1,3	1,5	0,2	a	0,1	m	0,2	1,8	0,8	0,2
Korea	2,7	0,3	0,1	1,3	0,2	0,0	0,4	0,5	0,8	1,8	0,1	0,2	0,4	12,2	0,0	m	0,4	3,4	0,0	0,2
Luxemburg	0,0	1,2	3,6	0,0	0,0	0,3	0,0	0,0	0,6	1,6	0,0	0,1	0,1	0,0	a	m	0,2	0,0	0,0	0,0
Mexiko	0,2	0,2	0,2	1,0	2,3	0,4	0,2	0,7	0,9	0,9	0,4	0,6	0,2	0,1	0,4	a	0,5	0,2	0,6	0,1
Niederlande	0,1	0,4	7,7	0,1	0,0	1,2	0,4	0,5	0,2	0,4	0,3	1,4	0,8	0,1	0,7	m	a	0,3	0,9	0,0
Neuseeland	1,1	0,0	0,0	0,1	0,0	0,1	0,1	0,1	0,0	0,1	0,1	0,1	0,2	0,1	0,0	m	0,0	a	0,1	0,0
Norwegen	0,5	0,1	0,1	0,0	0,0	12,1	0,3	0,3	0,1	0,2	4,1	2,9	0,3	0,1	0,0	m	0,6	0,5	a	4,9
Polen	0,1	1,6	0,7	0,2	0,0	3,7	0,4	1,1	0,8	2,9	0,5	7,0	1,3	0,1	1,4	m	1,4	0,1	2,2	a
Portugal	0,0	0,2	0,4	0,1	0,1	0,7	0,2	0,3	0,7	0,2	0,5	0,4	0,4	0,0	1,7	m	0,6	0,1	0,4	0,6
Slowakei	0,0	1,9	0,1	0,0	0,0	1,2	0,2	0,2	0,2	0,4	11,8	1,0	0,2	0,0	0,2	m	0,4	0,0	0,5	0,4
Slowenien	0,0	0,9	0,0	0,0	0,0	0,2	0,1	0,1	0,0	0,1	0,1	0,6	0,1	0,0	0,1	m	0,2	0,0	0,1	0,1
Spanien	0,1	0,9	1,0	0,1	0,4	2,3	0,8	1,0	1,9	2,7	2,2	4,6	1,4	0,1	1,0	m	1,4	0,1	1,6	3,5
Schweden	0,3	0,3	0,1	0,1	0,1	8,5	0,5	2,0	0,2	0,3	2,2	5,4	0,2	0,2	0,2	m	0,4	0,3	8,2	3,8
Schweiz	0,1	1,1	0,3	0,2	0,0	0,4	0,1	0,1	0,5	1,2	0,2	0,6	0,3	0,0	0,3	m	0,4	0,1	0,4	0,1
Türkei	0,2	4,4	0,4	0,5	0,0	0,5	3,0	0,8	0,8	2,8	2,8	0,3	0,2	0,1	0,6	m	0,8	0,1	0,6	2,0
Vereinigtes Königreich	0,7	0,9	0,5	0,8	0,0	2,2	0,6	1,0	0,9	0,8	1,6	4,0	16,4	0,3	0,7	m	1,9	1,3	1,1	0,7
Vereinigte Staaten	1,2	1,1	0,5	5,5	0,5	2,1	1,8	1,5	1,4	2,0	2,2	6,5	9,0	1,5	1,2	m	0,9	5,4	2,2	3,1
Gesamt aus OECD-Ländern	**11,6**	**73,1**	**56,2**	**20,7**	**4,9**	**64,8**	**65,8**	**21,4**	**20,1**	**34,4**	**54,2**	**78,2**	**52,0**	**16,9**	**78,2**	**m**	**59,9**	**24,4**	**35,7**	**30,2**
Partnerländer																				
Argentinien	0,1	0,1	0,1	0,1	2,2	0,1	0,0	0,1	0,3	0,2	0,0	0,2	0,0	0,0	0,2	m	0,0	0,1	0,2	0,0
Brasilien	0,4	0,3	0,3	0,5	9,5	0,5	0,4	0,4	1,7	1,3	0,1	0,2	0,3	0,2	0,2	m	0,3	0,3	1,0	0,1
China	35,2	1,1	1,1	25,6	0,1	4,1	3,4	9,8	11,0	9,9	1,8	2,6	12,6	66,1	2,0	m	7,0	29,5	7,9	2,2
Kolumbien	0,6	0,2	0,3	0,5	44,6	0,2	0,2	0,2	1,1	0,7	0,0	0,6	0,1	0,0	0,3	m	0,3	0,2	0,5	0,1
Indien	6,5	0,5	0,5	7,1	0,1	0,9	1,0	2,9	0,8	2,9	0,4	1,3	4,2	0,4	0,9	m	1,3	16,6	2,6	0,8
Indonesien	3,8	0,1	0,2	0,4	0,0	0,1	0,3	0,2	0,3	0,8	0,0	0,2	0,1	1,7	0,1	m	1,4	1,0	0,8	0,1
Lettland	0,0	0,1	0,1	0,0	0,0	2,8	5,9	0,6	0,1	0,3	0,1	1,4	0,2	0,0	0,2	m	0,7	0,0	0,7	0,2
Russische Föderation	0,4	1,4	0,6	0,4	0,0	0,6	9,0	10,1	1,6	4,8	1,0	2,2	0,5	0,2	1,3	m	0,9	0,8	6,8	2,1
Saudi-Arabien	2,0	0,1	0,0	3,4	0,0	0,0	0,1	0,0	0,2	0,1	1,1	0,0	3,9	0,2	0,0	m	0,1	2,4	0,1	1,7
Südafrika	0,3	0,1	0,1	0,2	0,0	0,2	0,1	0,1	0,0	0,1	0,0	0,1	0,4	0,0	0,1	m	0,2	0,2	0,3	0,1
Gesamt aus sonstigen G20- und OECD-Partnerländern	**49,1**	**3,9**	**3,4**	**38,1**	**56,5**	**9,5**	**20,3**	**24,3**	**17,1**	**21,1**	**4,6**	**8,7**	**22,3**	**68,9**	**5,2**	**m**	**12,2**	**51,1**	**20,9**	**7,5**
Geografische Großräume																				
Gesamt aus Afrika	2,9	1,3	12,0	9,5	0,2	2,5	1,4	11,9	40,9	8,3	4,6	1,7	4,6	0,8	8,0	m	1,6	1,0	12,6	2,2
Gesamt aus Asien	85,2	10,8	5,6	56,7	0,5	11,2	15,5	35,2	23,2	32,7	22,0	10,7	41,2	93,5	6,9	m	14,5	69,5	34,7	16,2
Gesamt aus Europa	4,3	82,0	57,4	11,9	2,0	81,4	79,1	30,0	20,1	43,6	69,5	75,2	35,7	2,9	82,1	m	64,2	7,0	46,1	76,0
hierv.: aus EU21-Ländern	3,1	64,9	57,5	10,2	1,8	43,7	58,6	15,7	13,8	23,1	37,8	62,4	32,8	2,3	74,9	m	55,3	5,4	28,6	17,5
Gesamt aus Nordamerika	2,6	1,3	0,8	5,8	0,6	2,6	2,2	2,1	2,0	2,4	3,2	9,2	16,5	1,8	1,6	m	1,2	6,3	2,7	4,8
Gesamt aus Ozeanien	2,0	0,2	0,1	0,5	0,0	0,6	0,3	0,3	0,2	0,3	0,2	0,3	0,7	0,4	0,1	m	0,1	9,2	0,4	0,1
Gesamt aus Lateinamerika und der Karibik	2,0	1,2	2,0	6,0	95,4	1,8	1,4	2,1	6,0	5,1	0,6	2,8	1,3	0,7	1,3	m	2,5	1,2	3,4	0,6
Nicht spezifiziert	0,8	3,2	22,2	9,6	1,3	0,0	0,1	18,4	7,6	7,6	0,0	0,1	0,0	0,0	0,0	m	15,7	5,9	0,0	0,1
Gesamt aus allen Ländern	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**m**	**100**	**100**	**100**	**100**

1. Referenzjahr 2012. 2. Ohne Promotions- oder gleichwertige Studiengänge (Deutschland: diese Studiengänge sind nur in den geografischen Hauptregionen berücksichtigt). 3. Ausländische Studierende sind auf der Grundlage des Landes, dessen Staatsbürger sie sind, definiert; diese Daten sind nicht mit den Daten zu internationalen Studierenden vergleichbar, daher werden sie in der Tabelle getrennt aufgeführt. 4. Ohne Studierende in Kurzstudiengängen.

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

Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933285949

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle C4.3 (Forts.)

Verteilung internationaler und ausländischer Studierender im Tertiärbereich, nach Herkunftsland (2013)

Im Tertiärbereich eingeschriebene internationale und ausländische Studierende der einzelnen Herkunftsländer als Prozentsatz aller internationalen und ausländischen Studierenden im Zielland (basierend auf Personenzahlen)

Die Tabelle zeigt für jedes Land den Anteil der internationalen Studierenden im Tertiärbereich, die Staatsbürger eines bestimmten Herkunftslandes sind bzw. die dort den vorgelagerten Bildungsbereich besucht haben. Wenn Daten zur Mobilität Studierender nicht zur Verfügung stehen, ist in der Tabelle der Anteil ausländischer Studierender im Tertiärbereich angegeben, die Staatsbürger eines bestimmten Herkunftslandes sind.

Bedeutung der Spalte (1): 2,7 Prozent der internationalen Studierenden im Tertiärbereich in Australien kommen aus Korea, 1,2 Prozent der internationalen Studierenden im Tertiärbereich in Australien kommen aus den Vereinigten Staaten usw.

Bedeutung der Spalte (7): 49,3 Prozent der internationalen Studierenden im Tertiärbereich in Estland kommen aus Finnland, 3,0 Prozent der internationalen Studierenden im Tertiärbereich in Estland kommen aus der Türkei usw.

Bedeutung der Spalte (29): 60,5 Prozent der ausländischen Studierenden im Tertiärbereich in Tschechien sind slowakische Staatsbürger, 0,8 Prozent der ausländischen Studierenden im Tertiärbereich in Tschechien sind norwegische Staatsbürger usw.

	Zielland																			
	OECD-Zielländer															Sonstige G20-Länder				
	Internationale Studierende								Ausländische Studierende[3]							Intern. Stud.	Ausländische Studierende[3]			
Herkunftsland	Portugal	Slowakei	Slowenien	Spanien	Schweden	Schweiz	Ver. Königreich	Vereinigte Staaten	Tschechien	Griechenland	Israel[4]	Italien	Korea	Türkei	OECD-Zielländer insgesamt	Lettland	Brasilien	Russische Föderation	Gesamt: Nicht-OECD-Zielländer	Gesamt: Alle Zielländer, die Daten angeben
	(21)	(22)	(23)	(24)	(25)	(26)	(27)	(28)	(29)	(30)	(31)	(32)	(33)	(34)	(35)	(36)	(37)	(38)	(39)	(40)
OECD-Länder																				
Australien	0,1	0,0	0,0	0,1	0,2	0,3	0,4	0,5	0,0	m	0,6	0,1	0,1	0,2	**0,4**	0,1	m	0,0	**0,0**	**0,4**
Österreich	0,1	0,9	1,7	0,3	0,5	2,6	0,4	0,1	0,2	m	0,2	0,2	0,0	0,3	**0,5**	0,9	m	0,0	**0,0**	**0,5**
Belgien	1,2	0,0	0,2	0,6	0,3	0,7	0,7	0,1	0,0	m	0,7	0,2	0,0	0,2	**0,4**	0,3	m	0,0	**0,0**	**0,4**
Kanada	0,3	0,1	0,2	0,2	0,5	0,9	1,5	3,3	0,1	m	2,2	0,1	0,9	0,0	**1,5**	0,2	m	0,0	**0,0**	**1,4**
Chile	0,1	0,0	0,0	2,3	0,1	0,3	0,2	0,3	0,0	m	0,2	0,4	0,0	0,0	**0,3**	0,0	m	0,0	**0,2**	**0,3**
Tschechien	0,2	54,0	0,4	0,2	0,3	0,4	0,3	0,1	a	m	0,1	0,2	0,0	0,0	**0,4**	0,4	m	0,0	**0,0**	**0,4**
Dänemark	0,1	0,0	0,5	0,1	1,1	0,2	0,3	0,2	0,0	m	0,2	0,1	0,0	0,1	**0,2**	0,3	m	0,0	**0,0**	**0,2**
Estland	0,0	0,0	0,0	0,1	0,5	0,1	0,3	0,0	0,0	m	0,0	0,1	0,0	0,0	**0,1**	2,0	m	0,3	**0,3**	**0,1**
Finnland	0,1	0,2	0,3	0,2	6,0	0,2	0,4	0,1	0,0	m	0,2	0,1	0,0	0,0	**0,3**	1,6	m	0,0	**0,0**	**0,3**
Frankreich	2,5	0,3	0,5	5,0	2,1	17,4	2,8	1,0	0,3	m	6,8	1,4	0,1	0,4	**2,4**	1,9	m	0,0	**0,2**	**2,3**
Deutschland	1,8	4,3	1,0	2,7	6,4	25,5	3,4	1,2	1,0	m	1,8	1,7	0,2	3,0	**3,9**	16,2	m	0,0	**0,5**	**3,8**
Griechenland	0,2	10,4	0,2	0,3	2,3	1,4	2,6	0,2	0,9	a	0,1	3,7	0,0	2,5	**1,0**	0,2	m	0,0	**0,0**	**0,9**
Ungarn	0,1	0,9	0,4	0,2	0,3	0,5	0,3	0,1	0,1	m	0,4	0,4	0,0	0,0	**0,3**	0,5	m	0,0	**0,0**	**0,3**
Island	0,0	0,1	0,0	0,0	1,1	0,1	0,1	0,0	0,0	m	0,0	0,0	0,0	0,0	**0,1**	0,1	m	0,0	**0,0**	**0,1**
Irland	0,1	0,5	0,1	0,2	0,3	0,1	3,0	0,1	0,1	m	0,1	0,0	0,0	0,0	**0,5**	0,1	m	0,0	**0,0**	**0,5**
Israel	0,0	1,1	0,0	0,1	0,1	0,2	0,1	0,3	0,3	m	a	1,8	0,0	0,1	**0,3**	0,2	m	0,0	**0,0**	**0,3**
Italien	2,3	0,5	6,9	8,4	1,9	8,8	2,0	0,5	0,4	m	1,2	a	0,0	0,1	**1,6**	1,6	m	0,0	**0,2**	**1,5**
Japan	0,1	0,0	0,1	0,2	0,3	0,6	0,7	2,4	0,1	m	0,2	0,4	2,1	0,2	**1,1**	0,1	m	0,0	**0,3**	**1,0**
Korea	0,0	0,0	0,0	0,1	0,2	0,3	1,1	8,6	0,1	m	1,3	0,7	a	0,0	**3,6**	0,4	m	0,0	**0,1**	**3,4**
Luxemburg	0,5	0,0	0,1	0,1	0,0	1,0	0,3	0,0	0,0	m	0,0	0,0	0,0	0,0	**0,3**	0,0	m	0,0	**0,0**	**0,3**
Mexiko	0,3	0,1	0,1	4,4	0,5	0,6	0,4	1,7	0,1	m	0,5	0,4	0,1	0,0	**0,9**	0,0	m	0,0	**0,1**	**0,8**
Niederlande	0,9	0,1	0,3	0,5	1,1	0,6	0,8	0,2	0,1	m	0,7	0,2	0,0	0,0	**0,4**	0,7	m	0,0	**0,0**	**0,4**
Neuseeland	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,1	0,1	0,2	0,0	m	0,1	0,0	0,1	0,0	**0,2**	0,0	m	0,0	**0,0**	**0,2**
Norwegen	0,1	4,4	0,1	0,2	1,7	0,2	1,2	0,3	0,8	m	0,2	0,1	0,0	0,2	**0,6**	3,8	m	0,0	**0,1**	**0,6**
Polen	1,1	2,6	0,6	1,0	1,2	1,1	1,3	0,2	1,0	m	0,4	1,7	0,1	0,4	**0,8**	1,7	m	0,0	**0,0**	**0,8**
Portugal	a	0,7	0,1	3,2	0,5	0,5	0,6	0,1	1,1	m	0,0	0,2	0,0	0,0	**0,3**	0,8	m	0,0	**0,4**	**0,3**
Slowakei	0,1	a	0,3	0,2	0,2	0,2	0,3	0,0	60,5	m	0,1	0,3	0,0	0,3	**1,1**	0,5	m	0,0	**0,0**	**1,1**
Slowenien	0,1	0,1	a	0,1	0,1	0,1	0,1	0,0	0,0	m	0,0	0,3	0,0	0,0	**0,1**	0,0	m	0,0	**0,0**	**0,1**
Spanien	5,8	1,1	0,5	a	1,4	1,5	1,4	0,6	0,1	m	0,4	0,9	0,0	0,0	**1,0**	2,8	m	0,0	**0,2**	**0,9**
Schweden	0,2	0,6	0,2	0,2	a	0,4	0,8	0,5	0,4	m	0,3	0,2	0,0	0,1	**0,6**	4,7	m	0,0	**0,1**	**0,5**
Schweiz	0,4	0,1	0,2	0,4	0,3	a	0,7	0,2	0,0	m	0,7	1,0	0,0	0,1	**0,4**	0,3	m	0,0	**0,0**	**0,4**
Türkei	0,4	0,2	0,3	0,4	1,1	1,3	0,8	1,4	0,2	m	0,3	1,1	0,2		**1,0**	3,3	m	0,0	**0,1**	**1,0**
Vereinigtes Königreich	2,6	1,2	0,3	1,0	1,3	1,0	a	1,2	1,1	m	2,4	0,4	0,2	0,2	**0,9**	1,2	m	0,0	**0,1**	**0,8**
Vereinigte Staaten	1,9	0,2	0,5	1,5	1,8	1,9	3,5	a	0,5	m	19,5	0,7	2,6	0,5	**1,7**	0,8	m	0,0	**0,3**	**1,6**
Gesamt aus OECD-Ländern	**23,5**	**84,8**	**15,8**	**34,5**	**35,6**	**71,1**	**32,7**	**25,9**	**70,0**	**m**	**42,1**	**19,3**	**7,0**	**9,2**	**28,9**	**47,5**	**m**	**0,3**	**3,8**	**27,7**
Partnerländer																				
Argentinien	0,2	0,0	0,2	2,4	0,1	0,4	0,0	0,2	0,0	m	1,9	0,4	0,1	0,0	**0,2**	0,0	m	0,0	**0,5**	**0,2**
Brasilien	32,8	0,1	0,1	2,4	0,4	1,2	0,4	1,3	0,1	m	1,3	1,1	0,1	0,0	**1,0**	0,1	a	0,0	**0,0**	**1,0**
China	1,7	0,2	0,8	2,2	10,0	2,6	19,6	28,7	0,3	m	0,6	11,9	68,6	0,6	**21,9**	0,3	m	0,0	**0,2**	**20,8**
Kolumbien	0,3	0,0	0,0	10,2	0,4	0,7	0,2	0,8	0,1	m	0,4	1,0	0,1	0,0	**0,8**	0,0	m	0,0	**0,2**	**0,7**
Indien	0,4	0,0	0,5	0,5	4,2	1,5	5,3	11,8	0,4	m	0,7	1,2	1,1	0,6	**5,6**	2,7	m	0,0	**0,1**	**5,3**
Indonesien	0,2	0,0	0,1	0,1	0,2	0,1	0,4	0,9	0,0	m	0,0	0,2	1,3	2,1	**0,9**	0,1	m	0,0	**0,0**	**0,9**
Lettland	0,0	0,0	0,1	0,1	0,5	0,1	0,5	0,0	0,0	m	0,2	0,1	0,0	0,0	**0,2**	a	m	0,5	**0,4**	**0,2**
Russische Föderation	0,7	0,6	1,5	1,3	1,7	2,0	0,9	0,6	8,6	m	8,4	2,6	0,6	0,1	**1,3**	11,0	m	a	**0,3**	**1,3**
Saudi-Arabien	0,0	0,9	0,0	0,1	0,1	0,1	2,2	5,4	0,2	m	0,0	0,0	0,3	0,1	**2,2**	0,0	m	0,0	**0,0**	**2,1**
Südafrika	0,4	0,0	0,1	0,0	0,1	0,2	0,3	0,2	0,0	m	0,9	0,0	0,1	0,0	**0,2**	0,0	m	0,0	**0,2**	**0,2**
Gesamt aus sonstigen G20- und OECD-Partnerländern	**36,9**	**2,0**	**3,4**	**19,3**	**17,6**	**8,8**	**29,9**	**50,1**	**9,9**	**m**	**14,3**	**18,5**	**72,2**	**3,6**	**34,2**	**14,2**	**m**	**0,5**	**1,8**	**32,6**
Geografische Großräume																				
Gesamt aus Afrika	29,1	1,1	0,8	8,2	4,5	4,6	8,2	4,4	1,3	m	2,7	12,6	2,2	5,0	**8,2**	2,7	m	0,0	**2,7**	**8,0**
Gesamt aus Asien	8,0	6,0	3,2	5,6	33,5	10,8	53,6	74,4	11,4	m	8,5	27,5	91,5	48,6	**52,5**	25,8	m	59,9	**55,1**	**52,6**
Gesamt aus Europa	24,2	92,1	94,7	35,3	37,6	73,1	30,6	8,9	85,4	m	49,7	50,1	1,7	16,6	**25,2**	70,3	m	30,6	**30,4**	**25,4**
hierv.: aus EU21-Ländern	19,7	78,5	14,4	24,5	27,6	64,3	22,0	6,7	67,6	m	16,3	12,3	0,8	7,8	**17,1**	38,3	m	0,3	**2,4**	**16,4**
Gesamt aus Nordamerika	2,3	0,3	0,6	1,8	2,3	2,9	5,1	3,4	0,6	m	21,7	0,8	3,5	0,5	**3,2**	1,0	m	0,0	**0,4**	**3,0**
Gesamt aus Ozeanien	0,3	0,0	0,0	0,1	0,3	0,4	0,6	0,7	0,0	m	0,6	0,1	0,3	0,2	**0,7**	0,1	m	0,0	**0,0**	**0,7**
Gesamt aus Lateinamerika und der Karibik	36,0	0,4	0,6	48,9	2,2	4,6	2,0	8,1	0,6	m	6,3	8,9	0,8	0,1	**5,5**	0,1	m	0,0	**3,0**	**5,4**
Nicht spezifiziert	0,0	0,0	0,0	0,1	19,6	3,5	0,0	0,0	0,0	m	10,4	0,0	0,0	29,0	**4,7**	0,0	m	9,4	**8,4**	**4,9**
Gesamt aus allen Ländern	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**m**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**m**	**100**	**100**	**100**

1. Referenzjahr 2012. 2. Ohne Promotions- oder gleichwertige Studiengänge (Deutschland: diese Studiengänge sind nur in den geografischen Hauptregionen berücksichtigt). 3. Ausländische Studierende sind auf der Grundlage des Landes, dessen Staatsbürger sie sind, definiert; diese Daten sind nicht mit den Daten zu internationalen Studierenden vergleichbar, daher werden sie in der Tabelle getrennt aufgeführt. 4. Ohne Studierende in Kurzstudiengängen.

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

Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933285949

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle C4.4

Studierende, die im Ausland studieren, nach Zielland (2013)

Zahl der im Tertiärbereich eingeschriebenen ausländischen und internationalen Studierenden in einem bestimmten Zielland als Prozentsatz aller im Ausland eingeschriebenen Studierenden, in Ländern, die Daten gemeldet haben (basierend auf Personenzahlen)

Die Tabelle zeigt den Anteil der Studierenden jedes Landes, die in einem bestimmten Zielland studieren.

Bedeutung der Spalte (2): 4,9 Prozent der tschechischen Studierenden im Auslandsstudium studieren in Österreich, 15,9 Prozent der italienischen Studierenden im Auslandsstudium studieren in Österreich usw.

Bedeutung der ersten Zeile: 2,4 Prozent der australischen Studierenden im Auslandsstudium studieren in Frankreich, 21,8 Prozent der australischen Studierenden im Auslandsstudium studieren in Neuseeland usw.

	Zielland																					
	OECD-Länder																					
	Australien	Österreich	Belgien	Kanada[1]	Chile	Tschechien[2]	Dänemark	Estland	Finnland	Frankreich	Deutschland[3]	Griechenland[2]	Ungarn	Island	Irland	Israel[2]	Italien[2]	Japan	Korea[2]	Luxemburg	Mexiko	Niederlande
Herkunftsland	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)	(21)	(22)
OECD-Länder																						
Australien	a	1,1	0,3	2,8	0,0	0,1	1,2	0,0	0,3	2,4	3,8	m	0,1	0,0	0,6	0,5	0,5	2,8	0,6	0,0	m	0,6
Österreich	1,4	a	0,2	0,7	0,0	0,5	0,9	0,0	0,5	2,6	51,8	m	1,1	0,2	0,3	0,1	1,2	0,4	0,1	0,1	m	2,3
Belgien	0,8	1,4	a	1,7	0,0	0,1	1,5	0,0	0,4	17,0	8,6	m	0,3	0,1	0,7	0,6	1,4	0,4	0,1	3,4	m	18,7
Kanada	7,6	0,3	0,2	a	0,0	0,1	0,3	0,0	0,3	2,8	1,3	m	0,4	0,1	2,0	0,5	0,2	0,6	1,1	0,0	m	0,5
Chile	6,4	0,6	0,8	2,4	a	0,1	0,4	0,0	0,3	7,6	6,2	m	0,1	0,0	0,1	0,2	3,5	0,3	0,1	0,0	m	0,6
Tschechien	0,9	4,9	0,3	0,6	0,0	a	1,4	0,2	0,5	5,2	10,9	m	0,3	0,2	0,1	0,1	1,0	0,4	0,1	0,1	m	1,9
Dänemark	3,3	1,5	0,4	1,4	0,0	0,1	a	0,1	0,8	3,0	8,4	m	0,3	1,4	0,3	0,4	0,8	1,0	0,1	0,1	m	3,7
Estland	0,8	1,7	0,5	0,2	0,0	0,2	10,1	a	12,1	2,4	11,0	m	0,3	0,1	0,3	0,1	1,3	0,5	0,0	0,0	m	4,2
Finnland	1,3	2,6	0,5	0,9	0,0	0,1	3,2	10,9	a	3,3	9,0	m	0,9	0,4	0,3	0,2	0,9	1,6	0,1	0,1	m	3,9
Frankreich	1,5	0,9	20,7	12,9	0,0	0,2	0,7	0,0	0,3	a	7,5	m	0,4	0,1	0,6	0,9	1,6	1,0	0,1	1,2	m	1,5
Deutschland	1,2	23,4	0,6	0,8	0,0	0,3	2,7	0,0	0,5	5,3	a	m	2,1	0,1	0,4	0,2	1,2	0,5	0,1	0,4	m	20,5
Griechenland	0,3	1,2	0,8	0,3	0,0	1,0	1,3	0,0	0,3	5,4	6,4	a	0,5	0,0	0,2	0,0	8,2	0,1	0,0	0,1	a	5,3
Ungarn	1,2	18,6	1,2	0,6	0,0	0,6	6,3	0,1	1,9	5,7	18,1	m	a	0,2	0,3	0,4	4,0	1,1	0,1	0,1	m	5,1
Island	1,1	0,8	0,3	1,9	0,0	0,2	41,6	0,1	0,6	1,5	3,3	m	4,4	a	0,2	0,0	0,9	0,7	0,0	0,0	m	4,1
Irland	1,6	0,6	0,2	0,7	0,0	0,2	0,4	0,0	0,2	2,5	2,1	m	1,4	0,0	a	0,0	0,2	0,1	0,1	0,0	m	1,2
Israel	1,8	0,6	0,2	5,6	0,0	0,7	0,3	0,0	0,1	1,1	9,1	m	4,3	0,0	0,1	a	8,7	0,2	0,0	0,0	m	0,6
Italien	1,2	15,9	1,5	0,8	0,0	0,3	1,6	0,0	0,5	12,4	8,8	m	0,5	0,1	0,5	0,2	a	0,4	0,0	0,2	m	3,0
Japan	5,2	0,8	0,2	2,5	0,0	0,2	0,2	0,0	0,4	4,1	5,0	m	0,8	0,1	0,1	0,1	1,0	a	3,5	0,0	m	0,4
Korea	6,1	0,2	0,0	1,6	0,0	0,0	0,0	0,0	0,1	1,7	3,1	m	0,0	0,0	0,0	0,1	0,5	14,8	a	0,0	m	0,2
Luxemburg	0,1	9,3	17,7	0,3	0,0	0,0	0,9	0,0	0,1	14,5	35,2	m	0,0	0,0	0,2	0,0	0,1	0,0	0,0	a	m	1,5
Mexiko	2,1	0,5	0,4	4,8	0,2	0,1	0,4	0,0	0,5	7,4	6,6	m	0,3	0,0	0,1	0,2	1,3	0,6	0,2	0,0	a	1,2
Niederlande	1,8	2,1	24,4	0,7	0,0	0,2	2,6	0,0	0,7	3,5	5,6	m	0,5	0,1	0,8	0,5	1,2	0,9	0,1	0,1	m	a
Neuseeland	50,6	0,6	0,1	2,0	0,0	0,1	0,7	0,0	0,3	1,1	2,0	m	0,3	0,0	0,4	0,1	0,2	1,5	1,2	0,0	m	0,4
Norwegen	6,4	0,4	0,2	0,2	0,0	1,8	19,8	0,0	0,3	1,8	2,0	m	4,7	0,2	0,2	0,1	0,6	0,5	0,0	0,0	m	2,1
Polen	0,8	4,9	1,3	1,2	0,0	1,6	4,6	0,0	1,0	7,7	24,3	m	0,5	0,4	0,7	0,2	5,9	0,4	0,1	0,2	m	4,0
Portugal	1,1	1,3	1,7	1,5	0,0	3,9	1,7	0,0	0,5	13,4	4,1	m	0,9	0,0	0,4	0,0	1,7	0,3	0,0	0,4	m	3,7
Slowakei	0,3	4,0	0,2	0,1	0,0	73,8	1,1	0,0	0,1	1,1	2,6	m	7,4	0,0	0,1	0,0	0,6	0,1	0,0	0,0	m	0,9
Slowenien	1,0	24,9	0,7	1,0	0,0	0,7	2,3	0,0	0,7	2,8	9,9	m	0,8	0,3	0,4	0,1	10,0	0,5	0,1	0,1	m	4,9
Spanien	0,8	2,2	1,5	0,4	0,0	0,2	2,3	0,0	0,8	14,4	17,6	m	1,5	0,2	0,6	0,1	2,5	0,5	0,1	0,1	m	3,2
Schweden	3,9	1,1	0,4	0,8	0,0	1,0	14,0	0,1	2,4	2,3	3,1	m	2,5	0,4	0,2	0,2	0,7	1,3	0,1	0,0	m	1,7
Schweiz	3,1	6,6	1,3	1,9	0,0	0,1	0,9	0,0	0,3	9,3	18,8	m	0,3	0,1	0,4	0,6	7,1	0,5	0,1	0,1	m	2,2
Türkei	0,9	6,1	0,4	1,4	0,0	0,2	0,3	0,1	0,3	3,5	10,5	m	1,1	0,0	0,1	0,1	1,8	0,3	0,2	0,0	m	1,1
Ver. Königreich	5,7	2,1	0,8	3,6	0,0	1,5	2,2	0,0	0,8	6,9	5,1	m	1,1	0,2	7,2	0,9	1,0	1,4	0,3	0,1	m	4,5
Vereinigte Staaten	4,3	1,2	0,3	11,3	0,0	0,3	0,9	0,1	0,5	4,8	5,9	m	0,7	0,1	1,7	3,0	0,8	3,2	2,2	0,1	m	0,9
Aus OECD-Ländern insgesamt	**3,1**	**5,4**	**2,6**	**2,9**	**0,0**	**2,9**	**2,0**	**0,1**	**0,5**	**4,8**	**7,1**	**m**	**1,2**	**0,1**	**0,7**	**0,5**	**1,7**	**2,4**	**0,4**	**0,2**	**m**	**4,3**
hiervon: aus EU21-Ländern	**1,4**	**8,5**	**4,5**	**2,6**	**0,0**	**5,0**	**2,4**	**0,2**	**0,6**	**5,9**	**8,4**	**m**	**1,5**	**0,1**	**0,8**	**0,3**	**1,9**	**0,6**	**0,1**	**0,4**	**m**	**7,1**
Partnerländer																						
Argentinien	1,6	0,5	0,3	1,4	0,8	0,0	0,4	0,0	0,2	8,2	4,2	m	0,0	0,0	0,0	2,5	4,1	0,7	0,4	0,1	m	0,4
Brasilien	2,8	0,6	0,5	2,0	0,9	0,1	0,5	0,0	0,3	11,7	7,7	m	0,0	0,0	0,1	0,4	2,7	0,8	0,1	0,0	m	0,6
China	12,1	0,1	0,1	4,7	0,0	0,0	0,2	0,0	0,3	3,5	2,7	m	0,1	0,0	0,2	0,0	1,3	12,3	5,2	0,0	m	0,7
Kolumbien	5,3	0,5	0,5	2,5	5,0	0,1	0,2	0,0	0,2	9,3	5,2	m	0,0	0,0	0,0	0,1	3,2	0,2	0,1	0,0	m	0,9
Indien	8,4	0,2	0,1	5,0	0,0	0,1	0,1	0,0	0,3	1,0	2,9	m	0,0	0,0	0,3	0,0	0,5	0,3	0,3	0,0	m	0,5
Indonesien	21,7	0,2	0,2	1,4	0,0	0,0	0,1	0,0	0,1	1,5	3,6	m	0,0	0,0	0,0	0,0	0,3	5,1	1,7	0,0	m	2,2
Lettland	0,4	1,4	0,6	0,3	0,0	0,1	12,1	1,6	1,8	2,5	9,9	m	0,3	0,3	0,4	0,2	1,8	0,4	0,0	0,1	m	7,3
Russische Föd.	1,7	1,8	0,5	0,9	0,0	6,2	0,3	0,3	4,0	6,5	17,0	m	0,4	0,0	0,1	1,6	3,8	0,6	0,6	0,1	m	1,1
Saudi-Arabien	6,4	0,1	0,0	5,9	0,0	0,1	0,0	0,0	0,0	0,6	0,3	m	0,3	0,0	0,6	0,0	0,0	0,4	0,2	0,0	m	0,1
Südafrika	10,4	0,7	0,8	2,7	0,0	0,2	0,7	0,0	0,3	1,3	2,8	m	0,1	0,0	0,7	1,2	0,3	0,2	0,7	0,0	m	1,5
Gesamt aus sonstigen G20-Ländern	**10,7**	**0,2**	**0,1**	**4,5**	**0,1**	**0,3**	**0,2**	**0,0**	**0,5**	**3,4**	**3,6**	**m**	**0,1**	**0,0**	**0,2**	**0,1**	**1,3**	**8,2**	**3,5**	**0,0**	**m**	**0,7**
Gesamt aus allen Ländern	**6,2**	**1,8**	**1,1**	**3,4**	**0,1**	**1,0**	**0,7**	**0,0**	**0,5**	**5,7**	**4,9**	**0,7**	**0,5**	**0,0**	**0,3**	**0,3**	**2,0**	**3,4**	**1,4**	**0,1**	**0,2**	**1,7**

Anmerkung: Der Anteil der im Ausland Studierenden basiert nur auf der Gesamtzahl der in Ländern eingeschriebenen Studierenden, die Daten an die OECD und das Statistikinstitut der UNESCO melden.

1. Referenzjahr 2012. 2. Die Daten beziehen sich auf ausländische, nicht auf internationale (mobile) Studierende. 3. Ohne Promotions- oder gleichwertige Studiengänge.

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

Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933285958

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle C4.4 (Forts.)

Studierende, die im Ausland studieren, nach Zielland (2013)

Zahl der im Tertiärbereich eingeschriebenen ausländischen und internationalen Studierenden in einem bestimmten Zielland als Prozentsatz aller im Ausland eingeschriebenen Studierenden, in Ländern, die Daten gemeldet haben (basierend auf Personenzahlen)

Die Tabelle zeigt den Anteil der Studierenden jedes Landes, die in einem bestimmten Zielland studieren.

Bedeutung der Spalte (2): 4,9 Prozent der tschechischen Studierenden im Auslandsstudium studieren in Österreich, 15,9 Prozent der italienischen Studierenden im Auslandsstudium studieren in Österreich usw.

Bedeutung der ersten Zeile: 2,4 Prozent der australischen Studierenden im Auslandsstudium studieren in Frankreich, 21,8 Prozent der australischen Studierenden im Auslandsstudium studieren in Neuseeland usw.

	Zielland																		
	OECD-Länder												OECD-Zielländer insgesamt	EU21-Zielländer insgesamt	Sonstige G20- und OECD-Partnerländer			Gesamt: Nicht-OECD-Zielländer	Gesamt: Alle Zielländer, die Daten angeben
Herkunftsland	Neuseeland	Norwegen	Polen	Portugal	Slowakei	Slowenien	Spanien	Schweden	Schweiz	Türkei[2]	Vereinigtes Königreich	Vereinigte Staaten			Brasilien[2]	Lettland[2]	Russische Föderation[2]		
	(23)	(24)	(25)	(26)	(27)	(28)	(29)	(30)	(31)	(32)	(33)	(34)	(35)	(36)	(37)	(38)	(39)	(40)	(41)
OECD-Länder																			
Australien	21,8	0,3	0,1	0,1	0,0	0,0	0,4	0,5	1,1	0,7	15,3	32,6	**90,8**	**27,6**	m	0,0	0,0	**9,2**	**100**
Österreich	0,4	0,2	0,3	0,1	0,6	0,3	1,0	0,8	7,8	1,2	11,2	6,2	**94,4**	**75,8**	m	0,2	0,0	**5,6**	**100**
Belgien	0,1	0,1	0,2	1,4	0,0	0,0	2,6	0,6	2,5	0,8	22,8	6,8	**95,2**	**81,2**	m	0,1	0,0	**4,8**	**100**
Kanada	0,8	0,1	1,0	0,1	0,0	0,0	0,3	0,3	0,9	0,1	12,9	54,9	**89,7**	**23,0**	m	0,0	0,0	**10,3**	**100**
Chile	1,1	0,2	0,0	0,1	0,0	0,0	13,4	0,2	1,2	0,0	6,7	22,9	**75,7**	**40,8**	m	0,0	0,0	**24,3**	**100**
Tschechien	0,1	0,4	6,4	0,2	43,8	0,1	0,9	0,5	1,3	0,1	9,8	5,9	**98,5**	**88,4**	m	0,1	0,0	**1,5**	**100**
Dänemark	2,6	4,0	0,9	0,1	0,1	0,2	1,2	5,2	1,4	0,7	26,0	24,3	**93,9**	**53,4**	m	0,2	0,0	**6,1**	**100**
Estland	0,0	0,8	0,2	0,1	0,0	0,0	0,9	3,0	1,0	0,1	25,9	4,7	**82,7**	**74,4**	m	1,6	8,7	**17,3**	**100**
Finnland	0,4	1,0	0,4	0,1	0,2	0,1	1,4	18,0	1,1	0,1	21,4	7,8	**92,2**	**77,4**	m	0,7	0,0	**7,8**	**100**
Frankreich	0,5	0,1	0,4	0,5	0,0	0,0	3,7	0,7	10,9	0,3	15,2	10,5	**95,0**	**56,2**	m	0,1	0,0	**5,0**	**100**
Deutschland	0,5	0,4	0,5	0,2	0,4	0,0	1,3	1,3	10,0	1,3	11,8	7,8	**95,6**	**72,8**	m	0,5	0,0	**4,4**	**100**
Griechenland	0,0	0,2	0,1	0,1	2,9	0,0	0,5	1,6	1,8	3,8	29,5	5,3	**77,2**	**65,4**	m	0,0	0,0	**22,8**	**100**
Ungarn	0,2	0,4	0,7	0,1	1,0	0,1	1,3	0,9	2,5	0,2	13,6	7,4	**94,2**	**79,8**	m	0,2	0,0	**5,8**	**100**
Island	0,1	4,5	0,2	0,1	0,3	0,0	0,8	9,5	1,3	0,1	7,5	12,9	**99,0**	**76,5**	m	0,1	0,0	**1,0**	**100**
Irland	0,3	0,0	0,4	0,1	0,3	0,0	0,6	0,4	0,3	0,1	76,4	6,7	**97,5**	**87,6**	m	0,0	0,0	**2,5**	**100**
Israel	0,1	0,1	0,4	0,0	0,6	0,0	0,3	0,1	0,5	0,2	2,9	13,6	**52,2**	**30,1**	m	0,0	0,0	**47,8**	**100**
Italien	0,2	0,3	0,5	0,7	0,1	0,4	9,7	1,0	8,4	0,1	16,8	8,3	**94,5**	**74,5**	m	0,1	0,0	**5,5**	**100**
Japan	2,2	0,2	0,1	0,0	0,0	0,0	0,3	0,3	0,8	0,4	9,3	56,4	**94,4**	**23,1**	m	0,0	0,0	**5,6**	**100**
Korea	1,3	0,0	0,1	0,0	0,0	0,0	0,1	0,0	0,1	0,0	4,1	60,8	**95,1**	**10,3**	m	0,0	0,0	**4,9**	**100**
Luxemburg	0,0	0,0	0,0	0,8	0,0	0,0	0,5	0,1	5,3	0,0	11,7	0,9	**99,5**	**92,7**	m	0,0	0,0	**0,5**	**100**
Mexiko	0,3	0,2	0,1	0,1	0,0	0,0	8,9	0,4	1,1	0,0	5,6	49,0	**92,8**	**34,1**	m	0,0	0,0	**7,2**	**100**
Niederlande	0,7	0,6	0,1	0,9	0,0	0,0	2,0	1,9	2,1	0,0	23,3	13,2	**91,1**	**70,3**	m	0,2	0,0	**8,9**	**100**
Neuseeland	a	0,1	0,1	0,1	0,0	0,0	0,1	0,2	0,9	0,0	8,9	22,9	**94,9**	**15,5**	m	0,0	0,0	**5,1**	**100**
Norwegen	1,1	a	7,6	0,1	2,5	0,0	0,5	2,4	0,5	0,7	26,8	11,1	**94,8**	**73,9**	m	0,7	0,0	**5,2**	**100**
Polen	0,1	0,9	a	0,6	1,1	0,1	2,4	1,3	2,1	1,0	22,0	6,4	**97,7**	**84,1**	m	0,2	0,0	**2,3**	**100**
Portugal	0,2	0,4	1,3	a	0,7	0,0	15,5	1,1	2,0	0,1	20,7	7,9	**86,6**	**72,9**	m	0,2	0,0	**13,4**	**100**
Slowakei	0,0	0,1	0,4	0,0	a	0,0	0,3	0,1	0,4	0,5	4,2	1,1	**99,6**	**97,0**	m	0,1	0,0	**0,4**	**100**
Slowenien	0,1	0,4	0,9	0,4	0,3	a	1,2	0,7	1,9	0,4	12,7	8,1	**88,4**	**74,5**	m	0,0	0,0	**11,6**	**100**
Spanien	0,2	0,5	3,3	2,8	0,4	0,0	a	1,2	2,4	0,0	19,7	16,0	**95,5**	**74,2**	m	0,3	0,0	**4,5**	**100**
Schweden	0,6	4,2	5,9	0,2	0,4	0,0	0,8	a	1,2	0,2	18,3	22,9	**90,6**	**54,9**	m	0,9	0,0	**9,4**	**100**
Schweiz	0,5	0,3	0,1	0,5	0,1	0,0	1,9	0,6	a	0,4	23,5	11,3	**92,8**	**74,1**	m	0,1	0,0	**7,2**	**100**
Türkei	0,1	0,1	1,1	0,1	0,0	0,0	0,4	0,5	1,2	a	6,4	21,0	**59,6**	**34,3**	m	0,2	0,0	**40,4**	**100**
Ver. Königreich	1,8	0,3	0,7	1,3	0,4	0,0	1,9	1,1	1,6	0,4	a	31,0	**86,0**	**38,8**	m	0,1	0,0	**14,0**	**100**
Vereinigte Staaten	3,4	0,3	1,3	0,4	0,0	0,0	1,3	0,7	1,4	0,4	22,1	a	**73,6**	**44,0**	m	0,0	0,0	**26,4**	**100**
Aus OECD-Ländern insgesamt	**1,1**	**0,3**	**0,9**	**0,4**	**0,9**	**0,0**	**2,0**	**0,9**	**3,5**	**0,5**	**14,3**	**21,3**	**89,3**	**53,2**	**m**	**0,2**	**0,0**	**10,7**	**100**
hiervon: aus EU21-Ländern	**0,4**	**0,5**	**0,9**	**0,5**	**1,5**	**0,1**	**2,6**	**1,3**	**5,6**	**0,8**	**17,1**	**9,8**	**93,4**	**71,1**	**m**	**0,2**	**0,1**	**6,6**	**100**
Partnerländer																			
Argentinien	0,3	0,2	0,1	0,4	0,0	0,1	17,1	0,2	2,1	0,0	2,3	22,0	**70,4**	**38,6**	m	0,0	0,0	**29,6**	**100**
Brasilien	0,4	0,3	0,1	14,6	0,0	0,0	4,1	0,3	1,7	0,0	4,8	31,9	**90,2**	**48,8**	a	0,0	0,0	**9,8**	**100**
China	1,7	0,1	0,1	0,0	0,0	0,0	0,2	0,3	0,2	0,0	11,2	30,9	**88,2**	**20,9**	m	0,0	0,0	**11,8**	**100**
Kolumbien	0,2	0,2	0,1	0,1	0,0	0,0	21,5	0,4	1,2	0,0	3,5	23,4	**84,1**	**45,7**	m	0,0	0,0	**15,9**	**100**
Indien	3,6	0,1	0,1	0,0	0,0	0,0	0,2	0,6	0,4	0,2	11,5	48,2	**84,9**	**18,5**	m	0,0	0,0	**15,1**	**100**
Indonesien	1,0	0,2	0,1	0,1	0,0	0,0	0,1	0,1	0,1	2,6	3,8	16,8	**63,0**	**12,4**	m	0,0	0,0	**37,0**	**100**
Lettland	0,0	1,0	1,0	0,1	0,1	0,0	0,6	1,8	0,7	0,0	30,6	4,1	**81,6**	**74,1**	m	a	9,7	**18,4**	**100**
Russische Föd.	0,6	1,1	1,0	0,2	0,1	0,1	1,3	0,8	1,7	0,1	6,5	8,4	**69,3**	**52,0**	m	0,7	a	**30,7**	**100**
Saudi-Arabien	1,3	0,0	0,6	0,0	0,1	0,0	0,1	0,0	0,0	0,1	12,0	54,8	**84,0**	**15,0**	m	0,0	0,0	**16,0**	**100**
Südafrika	1,3	0,3	0,2	0,8	0,0	0,0	0,3	0,4	1,3	0,3	16,3	23,2	**69,0**	**27,4**	m	0,0	0,0	**31,0**	**100**
Gesamt aus sonstigen G20-Ländern	**1,8**	**0,2**	**0,2**	**0,5**	**0,0**	**0,0**	**0,9**	**0,4**	**0,4**	**0,2**	**10,9**	**34,3**	**85,3**	**23,8**	**m**	**0,0**	**0,1**	**14,7**	**100**
Gesamt aus allen Ländern	**1,0**	**0,2**	**0,7**	**0,4**	**0,3**	**0,1**	**1,4**	**0,6**	**1,2**	**1,3**	**10,3**	**19,4**	**72,9**	**34,8**	**0,4**	**0,1**	**3,4**	**27,1**	**100**

Anmerkung: Der Anteil der im Ausland Studierenden basiert nur auf der Gesamtzahl der in Ländern eingeschriebenen Studierenden, die Daten an die OECD und das Statistikinstitut der UNESCO melden.

1. Referenzjahr 2012. 2. Die Daten beziehen sich auf ausländische, nicht auf internationale (mobile) Studierende. 3. Ohne Promotions- oder gleichwertige Studiengänge.

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

Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933285958

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle C4.5

Mobilität ausländischer und internationaler Studierender (2013)

Regionale und grenzüberschreitende Mobilität, Zusammenhang zwischen der Mobilität und Verwendung der Amtssprache des Gastlandes in den Herkunftsländern

	Anteil inländischer Studierender, die im Ausland eingeschrieben sind (in %)	Zahl ausländischer Studierender pro im Ausland eingeschriebene inländische Studierende	Anteil ausländischer Studierender aus benachbarten Ländern (in %)[1]	Anteil Studierender aus Ländern mit derselben Amtssprache (in %)
	(1)	(2)	(3)	(4)
OECD-Länder				
Australien	1	21	34	21
Österreich	4	4	58	54
Belgien	3	3	48	58
Kanada[2]	3	3	6	32
Chile	1	0	18	84
Tschechien[3]	3	3	63	0
Dänemark	2	6	43	0
Estland	7	0	65	0
Finnland	3	3	15	2
Frankreich	3	3	15	27
Deutschland	4	2	16	10
Griechenland	m	m	m	m
Ungarn	3	2	38	0
Island	14	0	9	0
Irland	8	1	16	45
Israel[3]	4	1	1	0
Italien[3]	3	2	25	4
Japan	1	4	79	0
Korea[3]	3	0	71	0
Luxemburg	68	0	63	35
Mexiko	1	0	m	m
Niederlande	2	5	41	4
Neuseeland	2	8	9	36
Norwegen	7	1	21	0
Polen	1	1	62	0
Portugal	3	1	6	62
Slowakei	14	0	61	0
Slowenien	3	1	40	7
Spanien	2	2	24	43
Schweden	4	1	20	6
Schweiz	5	4	56	61
Türkei[3]	1	1	20	11
Vereinigtes Königreich	1	14	12	25
Vereinigte Staaten[4]	0	12	6	22
OECD insgesamt	**2**	**3**	**19**	**21**
Gesamt EU21	**3**	**3**	**23**	**21**
Partnerländer				
Argentinien	0	0	m	92
Brasilien[3]	0	0	m	m
China[3]	2	m	m	m
Kolumbien[3]	1	m	m	m
Indien	m	m	m	m
Indonesien[3]	1	m	m	m
Lettland	7	1	m	m
Russische Föderation[3,5]	1	3	87	46
Saudi-Arabien[3]	6	1	32	44
Südafrika[2,3]	1	6	48	70

1. Als Nachbarländer gelten Länder, die gemeinsame Land- oder Seegrenzen mit dem Zielland haben. 2. Referenzjahr 2012. 3. Daten beziehen sich auf ausländische anstelle internationaler Studierender. 4. Auch wenn es in den Vereinigten Staaten keine Amtssprache gibt, wurde in Spalte (4) von Englisch ausgegangen. 5. Der Anteil ausländischer Studierender aus den Nachbarländern enthält auch die Studierenden aus den Ländern der früheren Sowjetunion, vor allem aus Zentralasien.

Quelle: OECD und das Statistikinstitut der UNESCO für die meisten Daten zu Nicht-OECD-Ländern. Lettland: Eurostat. CIA World Factbook 2014 für Amtssprachen in den einzelnen Ländern. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933285960

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

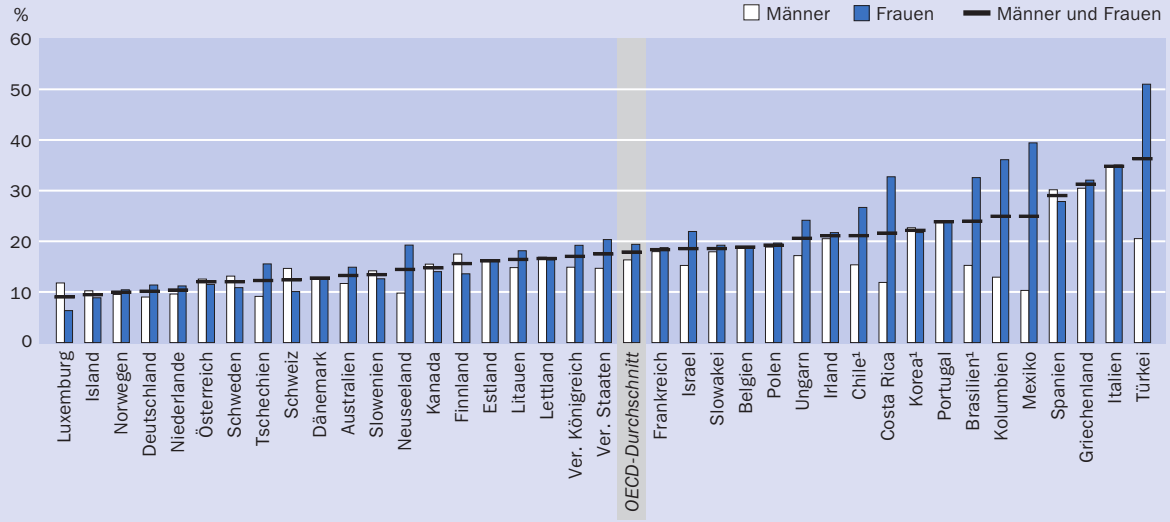
Indikator C5

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

- Der Anteil der 20- bis 24-Jährigen, die nicht in Ausbildung sind, reicht von weniger als 40 Prozent in Dänemark und Slowenien bis zu mehr als 70 Prozent in Brasilien, Israel, Kolumbien und Mexiko.
- Im Durchschnitt der OECD-Länder befinden sich 18 Prozent der 20- bis 24-Jährigen weder in Beschäftigung noch in einer Form der Ausbildung (diese Gruppe wird mit der englischen Abkürzung NEET bezeichnet: not in employment, education or training).
- In den Ländern, in denen ein Großteil der 15- bis 29-Jährigen gleichzeitig beschäftigt ist und die Ausbildung fortsetzt, arbeitet meist nur ein geringer Teil von ihnen 35 Stunden oder mehr. In Dänemark, Island, den Niederlanden, Norwegen und Tschechien sind über 25 Prozent der Bildungseilnehmer gleichzeitig auch beschäftigt, aber weniger als 30 Prozent von ihnen arbeiten 35 Stunden oder mehr.

Abbildung C5.1

Anteil 20- bis 24-jähriger NEET (in %), nach Geschlecht (2014)



Anmerkung: NEET sind junge Menschen, die weder in Beschäftigung noch in Ausbildung sind.
1. Brasilien, Chile, Korea: Referenzjahr 2013.
Anordnung der Länder in aufsteigender Reihenfolge des Anteils an NEET unter 20- bis 24-jährigen Männern und Frauen.
Quelle: OECD. Tabelle C5.2a. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933284290

Kontext

Die Länge und die Qualität der Schulausbildung des Einzelnen wirken sich ebenso auf den späteren Übergang von der Ausbildung in das Erwerbsleben aus wie die Arbeitsmarktbedingungen, das wirtschaftliche Umfeld und die demografischen Ge-

gebenheiten. So schließen beispielsweise junge Menschen in manchen Ländern in der Regel erst ihre Ausbildung ab und suchen dann einen Arbeitsplatz, während in anderen Ländern Ausbildung und Beschäftigung parallel stattfinden. In einigen Ländern gestaltet sich der Übergang von der (Aus-)Bildung in das Erwerbsleben bei Männern und Frauen recht ähnlich, während sich in anderen ein erheblicher Anteil der jungen Frauen nach dem Verlassen des Bildungssystems zunächst Vollzeit der Kindererziehung widmet und nicht in den Arbeitsmarkt eintritt.

Die Alterung der Bevölkerung in den OECD-Ländern sollte sich positiv auf die Beschäftigungslage junger Erwachsener in den OECD-Ländern auswirken, da die Arbeitsplätze älterer Menschen, wenn diese den Arbeitsmarkt verlassen, den jungen Menschen zur Verfügung stehen. Während einer Rezession erschwert jedoch die geringere Zahl freier Stellen den Jüngeren den Übergang vom (Aus-)Bildungssystem zum Erwerbsleben erheblich, da erfahrenere Arbeitskräfte den Berufsanfängern vorgezogen werden. Junge Menschen neigen bei ungünstiger Arbeitsmarktlage oftmals dazu, ihre Ausbildung zu verlängern, da hohe Erwerbslosenquoten die Opportunitätskosten der (Aus-)Bildung senken. Gleichzeitig wird in den meisten Ländern das Ruhestandsalter angehoben. Wenn das Ruhestandsalter steigt, werden weniger Arbeitsplätze für eine Neubesetzung frei, wodurch sich die Zahl der offenen Stellen meist verringert. Das könnte die Differenz zwischen der Anzahl junger Arbeitskräfte (Neueintritt) und der Anzahl älterer Arbeitskräfte (Abgänger aus dem Arbeitsmarkt) erklären.

Um den Übergang junger Menschen vom Bildungssystem in Beschäftigung unabhängig von der jeweiligen konjunkturellen Lage zu erleichtern, sollte das (Aus-)Bildungssystem darauf abzielen sicherzustellen, dass die Absolventen über die auf dem Arbeitsmarkt nachgefragten Kompetenzen verfügen. Während einer Rezession könnten öffentliche Investitionen in das Bildungssystem eine vernünftige Maßnahme zur Vermeidung von Erwerbslosigkeit und – durch den Aufbau nachgefragter Kompetenzen – eine Investition in künftiges Wirtschaftswachstum sein. Darüber hinaus könnten öffentliche Investitionen in Form von Anreizen für die Anstellung junger Menschen in Richtung potenzieller Arbeitgeber gelenkt werden.

Weitere wichtige Ergebnisse

- Im Jahr 2014 befanden sich in den OECD-Ländern im Durchschnitt 48 Prozent der 15- bis 29-Jährigen im Bildungssystem. Von den verbleibenden 52 Prozent waren 36 Prozent beschäftigt, 7 Prozent erwerbslos und 9 Prozent nicht im Arbeitsmarkt.
- Frauen sind häufiger weder beschäftigt noch in Ausbildung (NEET) als Männer. In den OECD-Ländern gehörten 2014 in der Altersgruppe der 20- bis 24-Jährigen durchschnittlich 19,4 Prozent der Frauen und 16,4 Prozent der Männer der Gruppe der NEET an. In Mexiko und der Türkei betrug der geschlechtsspezifische Unterschied beim Anteil der 20- bis 24-jährigen NEET rund 30 Prozentpunkte.
- In allen OECD-Ländern finden unter den jungen Arbeitskräften, die sich nicht mehr in Ausbildung befinden, die Männer eher eine Vollzeitbeschäftigung als Frauen. Durchschnittlich sind 82 Prozent der jungen Männer vollzeitbeschäftigt gegenüber 67 Prozent der jungen Frauen.

Entwicklungstendenzen

In den meisten Ländern werden Bildungsteilnehmer ermutigt, ihre Ausbildung auch über die Schulpflicht hinaus fortzusetzen. Daraufhin ist die durchschnittliche Gesamtzahl der nach der Schulpflicht zu erwartenden Jahre in formaler Ausbildung stark gestiegen. Im Durchschnitt der OECD-Länder hat sich die formale Ausbildungsdauer seit dem Jahr 2000 um rund ein Jahr verlängert. In den Niederlanden, der Slowakei, Tschechien und der Türkei waren es mindestens zwei Jahre (Tab. C5.1b im Internet).

Aufgrund der staatlichen Anstrengungen zur Anhebung des Bildungsstands kam es im Laufe der Jahre zu deutlichen Veränderungen bei der Bildungsbeteiligung. 2000 befanden sich in den OECD-Ländern im Durchschnitt 35 Prozent der 20- bis 24-Jährigen im Bildungssystem, 2014 war ihr Anteil auf 46 Prozent angestiegen (Tab. C5.2b im Internet).

Gleichzeitig fiel der Anteil der 20- bis 24-Jährigen, die nicht in Ausbildung, aber in Beschäftigung waren, von 42 Prozent auf 36 Prozent. Während der Anteil der Bildungsteilnehmer von 2000 bis 2014 kontinuierlich anstieg, gab es kaum Veränderungen beim Anteil der 20- bis 24-Jährigen, die weder beschäftigt waren noch einer Ausbildung nachgingen (NEET), er betrug um die 17 Prozent bis 19 Prozent (Tab. C5.2b im Internet).

Analyse und Interpretationen

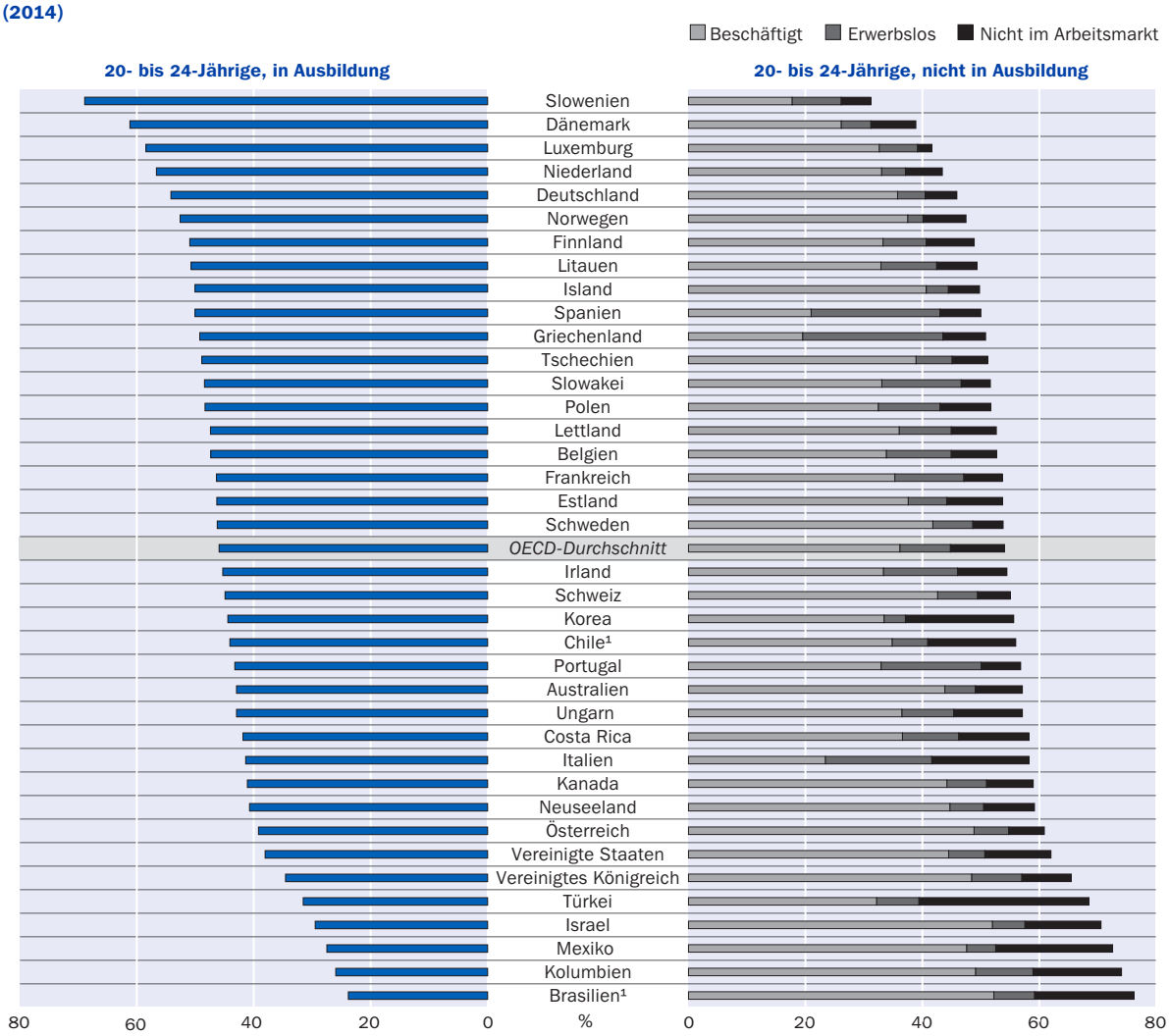
Junge Menschen im und außerhalb des (Aus-)Bildungssystems und ihr Arbeitsmarktstatus

Junge Menschen wechseln meist im Alter von 15 bis 29 Jahren vom (Aus-)Bildungssystem in den Arbeitsmarkt. Erwartungsgemäß nehmen die älteren in dieser Gruppe seltener an einer Bildungsmaßnahme teil als die jüngeren. Durchschnittlich waren 2014 in den OECD-Ländern 86 Prozent der 15- bis 19-Jährigen in Ausbildung, 46 Prozent der 20- bis 24-Jährigen und 17 Prozent der 25- bis 29-Jährigen. In einigen Ländern ist ein relativ großer Teil dieser Altersgruppe in Ausbildung und gleichzeitig beschäftigt. So ist beispielsweise in Australien, Dänemark, Deutschland, Island, den Niederlanden, Norwegen und der Schweiz mehr als jeder vierte 20- bis 24-Jährige gleichzeitig beschäftigt und in Ausbildung (Tab. C5.2a).

Welchen Arbeitsmarktstatus hatten dann diejenigen, die 2014 nicht in Ausbildung waren (d. h. 14 Prozent der 15- bis 19-Jährigen, 54 Prozent der 20- bis 24-Jährigen und 83 Prozent der 25- bis 29-Jährigen)? Abbildung C5.2 zeigt, dass durchschnittlich 36 Prozent aller 20- bis 24-Jährigen nicht in Ausbildung, jedoch beschäftigt waren, rund 9 Prozent nicht in Ausbildung und erwerbslos waren und 9 Prozent weder in Ausbildung noch im Arbeitsmarkt (d. h. nicht beschäftigt und nicht auf Arbeitssuche) waren. Der Anteil der 20- bis 24-Jährigen, die nicht in Ausbildung waren, reichte von weniger als 40 Prozent in Dänemark und Slowenien bis zu mehr als 70 Prozent in Brasilien, Kolumbien, Israel und Mexiko (Tab. C5.2a).

Abbildung C5.2

Verteilung der 20- bis 24-Jährigen, die sich in Ausbildung bzw. nicht in Ausbildung befinden, nach Arbeitsmarktstatus (2014)



1. Brasilien, Chile: Referenzjahr 2013.
Anordnung der Länder in aufsteigender Reihenfolge des Anteils 20- bis 24-Jähriger, die sich nicht in Ausbildung befinden.
Quelle: OECD. Tabelle C5.2a. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933284300

Die Beteiligung an Ausbildung und am Arbeitsmarkt unterscheidet sich nach dem Bildungsstand. Die Absolventen des Tertiärbereichs (der höchsten Stufe im Bildungssystem), die nicht mehr im Bildungssystem sind, sind normalerweise beschäftigt, während diejenigen, die nicht mehr im Bildungssystem sind und keinen Abschluss im Sekundarbereich II erworben haben, zu fast gleichen Teilen beschäftigt, erwerbslos oder nicht im Arbeitsmarkt sind. In Mexiko und der Türkei sind weniger als 40 Prozent der 15- bis 29-Jährigen mit einer Ausbildung nur im Sekundarbereich I, die keinen Abschluss im Sekundarbereich II erworben haben, noch im Bildungssystem. In Dänemark, Finnland, Litauen, Luxemburg, Polen, Schweden, der Schweiz, der Slowakei, Slowenien und Tschechien sind mindestens 80 Prozent derjenigen, die den Sekundarbereich II nicht abgeschlossen haben, noch in Ausbildung (Tab. C5.3a).

Junge Menschen, die weder beschäftigt noch in Ausbildung sind (NEET)

Erwerbslosen- und Beschäftigungsquoten sind hilfreiche Indikatoren für die Arbeitsmarktteilnahme. Bei jungen Menschen ist die Wahrscheinlichkeit besonders hoch, dass sie ihren Eintritt in den Arbeitsmarkt aufschieben oder aus der Erwerbsbevölkerung ausscheiden und dann außerhalb des Arbeitsmarkts stehen. Obwohl ein wachsender Anteil junger Menschen tendenziell über die Schulpflicht hinaus im Bildungssystem verbleibt, ohne gleichzeitig erwerbstätig zu sein, wäre es irreführend, sie als eine stark gefährdete Gruppe anzusehen. Daher ist der Prozentsatz junger Menschen, die sich weder in Beschäftigung noch in (Aus-)Bildung befinden, eine bessere Kennzahl für die Probleme der jungen Menschen bei der Arbeitsplatzsuche, da sie nicht nur diejenigen erfasst, denen der Eintritt in den Arbeitsmarkt nicht gelingt (die also erwerbslos sind), sondern auch diejenigen, die nicht aktiv nach einem Arbeitsplatz suchen (also nicht im Arbeitsmarkt sind).

Durchschnittlich waren 2014 in den OECD-Ländern 15,5 Prozent der 15- bis 29-Jährigen weder in Ausbildung noch in Beschäftigung, 7,2 Prozent der 15- bis 19-Jährigen, 17,9 Prozent der 20- bis 24-Jährigen und 20,5 Prozent der 25- bis 29-Jährigen (Tab. C5.2a).

Zur Analyse der Gruppe der NEET sind die 20- bis 24-Jährigen die wichtigste Altersgruppe. In dieser Altersgruppe hat die Schulpflicht keine Auswirkungen auf den Anteil der NEET bzw. Erwerbslosen. Bei näherer Betrachtung des Anteils der NEET darf jedoch nicht übersehen werden, dass ein Großteil der 20- bis 24-Jährigen ihre (Aus-) Bildung nach der Schulpflicht fortsetzt.

2014 waren Griechenland, Italien und die Türkei die einzigen Länder, in denen der Anteil der NEET unter den 20- bis 24-Jährigen bei mehr als 30 Prozent lag. Die Türkei hat zwar den höchsten Anteil an NEET, ist aber das einzige von diesen drei Ländern, in dem der Anteil zwischen 2005 und 2014 von 49,7 Prozent auf 36,3 Prozent zurückging (Tab. C5.2b im Internet).

Der Anteil der 20- bis 24-jährigen NEET in Deutschland (18,7 Prozent) lag 2005 über dem OECD-Durchschnitt (17,4 Prozent), fiel jedoch bis 2014 auf 10,1 Prozent, was deutlich unter dem OECD-Durchschnitt für dieses Jahr lag (17,9 Prozent). Der Anteil der 20- bis 24-jährigen NEET in Deutschland ist sogar einer der niedrigsten in den OECD-Ländern, neben Island (9,4 Prozent), Luxemburg (9,0 Prozent), den Niederlanden (10,4 Prozent) und Norwegen (10,0 Prozent) (Tab. C5.2a).

Unter den NEET sind mehr Frauen als Männer anzutreffen. Der durchschnittliche NEET-Anteil bei den 20- bis 24-jährigen Männern lag 2014 in den OECD-Ländern bei rund 16,4 Prozent, bei den Frauen der gleichen Altersgruppe jedoch bei 19,4 Prozent. In Mexiko und der Türkei betrug 2014 der geschlechtsspezifische Unterschied beim Anteil der 20- bis 24-jährigen NEET rund 30 Prozentpunkte. Der größte Unterschied zugunsten der Frauen war in Luxemburg festzustellen, dort gehörten 6,3 Prozent der Frauen, aber 11,8 Prozent der Männer zur Gruppe der NEET. Abbildung C5.1 zeigt, dass es keinen direkten Zusammenhang zwischen dem Gesamtanteil an NEET in einem Land und dem geschlechtsspezifischen Unterschied zwischen dem NEET-Anteil von Frauen und Männern gibt. In Italien und der Türkei zählen mehr als 30 Prozent der 20- bis 24-Jährigen zu der NEET-Gruppe. Während jedoch der geschlechtsspezifische

Unterschied bei den NEET in dieser Altersgruppe in der Türkei groß ist, ist er in Italien fast nicht vorhanden (Tab. C5.2a).

Geleistete Arbeitsstunden

Das Ausmaß der Arbeitsmarktbeteiligung der 15- bis 29-Jährigen unterscheidet sich nicht nur hinsichtlich des Erwerbsstatus, sondern auch hinsichtlich der Intensität der Erwerbstätigkeit. Da der Übergang aus dem Bildungssystem in den Arbeitsmarkt am ehesten in diesem Lebensabschnitt stattfindet, sollte die Intensität der Erwerbstätigkeit für Teilnehmer und für Nichtteilnehmer am Bildungssystem getrennt untersucht werden. Bei Letzteren handelt es sich meist um junge Menschen, die gerade ihre Ausbildung abgeschlossen haben und für eine Vollzeitbeschäftigung zur Verfügung stehen, während Schüler/Studierende ihre Zeit zwischen Arbeiten und Lernen aufteilen müssen. Daher wird sich das Ausmaß der Beschäftigung dieser beiden Gruppen deutlich unterscheiden. Schüler/Studierende haben eine geringere Beschäftigungsintensität und eine niedrigere Anzahl geleisteter Arbeitsstunden, während bei den Nichtschülern/Nichtstudierenden sowohl die Beschäftigungsquoten und die Anzahl der geleisteten Arbeitsstunden höher sind.

Gleichzeitig arbeiten und lernen: das richtige Verhältnis finden

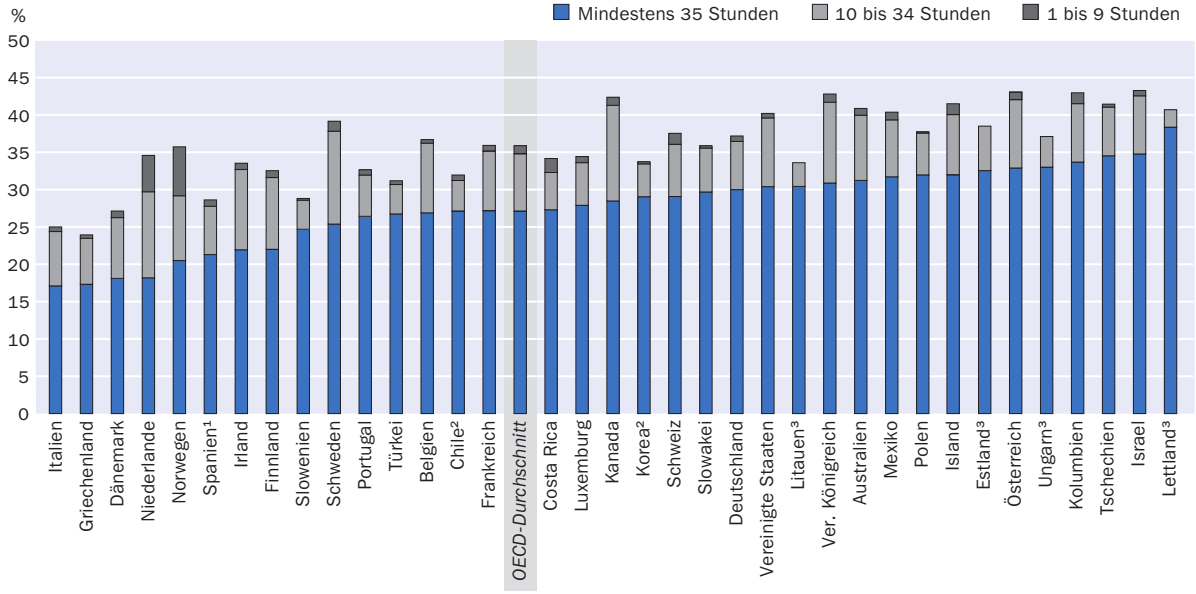
Die unterschiedliche Beschäftigungsintensität der 15- bis 29-jährigen Schüler/Studierenden lässt sich mit kulturellen, wirtschaftlichen oder auch gesellschaftlichen Unterschieden zwischen den Ländern erklären. So werden die Schüler/Studierenden in einigen Ländern eventuell erst nach dem Abschluss einen Arbeitsplatz suchen, während in anderen Ländern junge Leute eher dazu neigen, neben der Bildungsteilnahme gleichzeitig zu arbeiten, um Erfahrungen auf dem Arbeitsmarkt zu sammeln oder um ihre Ausbildung (und/oder andere Ausgaben) zu finanzieren. In diesem Fall, bei gleichzeitigem Lernen und Arbeiten, ist zu untersuchen, wie viel Zeit die Schüler/Studierenden der Arbeit widmen, um entscheiden zu können, ob diese Arbeitsstunden die Bildungsteilnahme negativ beeinflussen.

Es gibt zwar keine eindeutige internationale Empfehlung für die angemessene Zahl an Arbeitsstunden, die ein Bildungsteilnehmer leisten sollte, aber Untersuchungen haben gezeigt, dass sich auf dem Arbeitsmarkt erworbene Fähigkeiten und praktische Erfahrungen sowohl akademisch als auch beruflich vorteilhaft auswirken können. Durch die Kombination von Arbeit und Lernen haben die Teilnehmer Gelegenheit, verschiedene Arbeitsplätze auszuprobieren, bevor sie in die Arbeitswelt eintreten. Eine Beschäftigung kann zur finanziellen Unabhängigkeit der Schüler/Studierenden von den Eltern beitragen, sie entwickeln Verantwortungsgefühl und Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten, sie können sich besser sozial integrieren und Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten erwerben, die ihnen die spätere Arbeitsplatzsuche erleichtern (Dundes und Marx, 2006; Murier, 2006; OECD, 2010).

In den Ländern, in denen ein Großteil der 15- bis 29-Jährigen gleichzeitig die Ausbildung fortsetzt und beschäftigt ist, gibt es meist nur einen geringen Anteil von Bildungsteilnehmern, die 35 Stunden oder mehr arbeiten. In Dänemark, den Niederlanden, Norwegen, Schweden und Tschechien arbeiten mehr als 25 Prozent der Schüler/Studierenden gleichzeitig, aber weniger als 30 Prozent von ihnen arbeiten 35 Stunden oder mehr. In Deutschland und Österreich stellt sich die Lage anders dar, da dort du-

Abbildung C5.3

Anteil 15- bis 29-Jähriger (in %), die sich nicht in Ausbildung befinden, nach Anzahl der in der Erhebungswoche geleisteten Arbeitsstunden (2014)



Anmerkung: Die Zahl der geleisteten Arbeitsstunden entspricht der Zahl der tatsächlich pro Woche geleisteten Arbeitsstunden einschließlich Überstunden. Wenn die Zahl der pro Woche geleisteten Arbeitsstunden gleich null war, wurde stattdessen die Zahl der üblicherweise geleisteten Arbeitsstunden genommen. Wenn ein Land keine Angabe zu den tatsächlich pro Woche geleisteten Arbeitsstunden machen konnte, wurde stattdessen die Zahl der üblicherweise geleisteten Arbeitsstunden genommen.

1. Spanien: Daten beziehen sich auf 16- bis 29-Jährige. 2. Chile, Korea: Referenzjahr 2013. 3. Estland, Lettland, Litauen und Ungarn: Keine Angaben in der Spalte „1 bis 9 Stunden" da es zu wenige Beobachtungen für verlässliche Schätzungen gab.

Anordnung der Länder in aufsteigender Reihenfolge des Anteils 15- bis 29-Jähriger, die sich nicht in Ausbildung befinden und mindestens 35 Stunden in einer Referenzwoche arbeiten.

Quelle: OECD. Tabelle C5.4b. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933284314

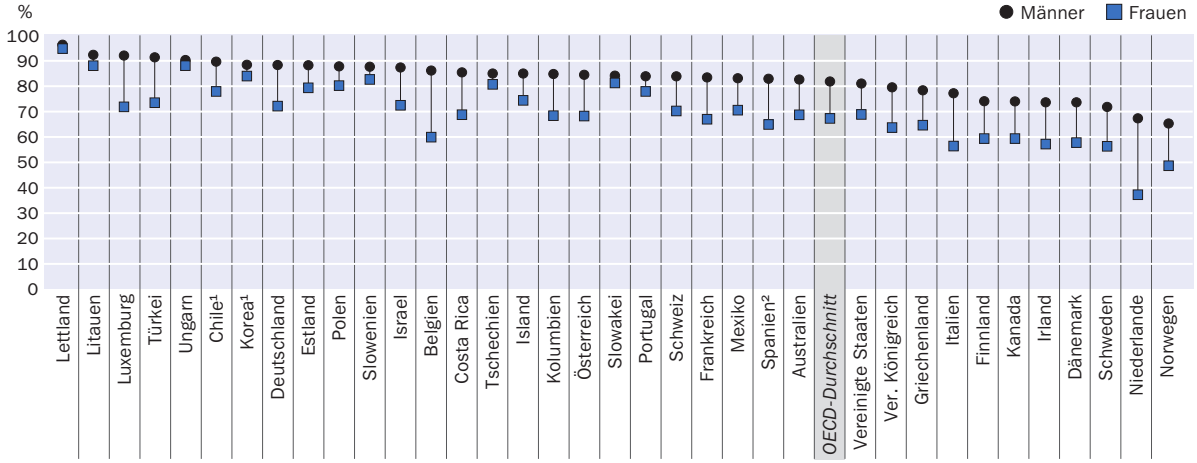
ale Ausbildungsgänge weit verbreitet sind. 2014 arbeitete in beiden Ländern rund jeder fünfte junge Erwachsene bei gleichzeitiger Bildungsteilnahme, und rund die Hälfte von ihnen arbeitete mehr als 35 Wochenstunden. Somit ist in einer Reihe von Ländern der hohe Anteil an Bildungsteilnehmern, die viele Arbeitsstunden leisten, auf eine Abstimmung zwischen den Bildungseinrichtungen und den künftigen Arbeitgebern zurückzuführen. Im Gegensatz hierzu arbeiten in den Ländern, wo weniger als 10 Prozent der sich in Ausbildung befindenden jungen Erwachsenen gleichzeitig arbeiten, im Durchschnitt rund 50 Prozent der Schüler/Studierenden Vollzeit (Tab. C5.4b).

Nach dem Abschluss der Ausbildung eine Vollzeitbeschäftigung suchen

In den OECD-Ländern befindet sich jeder Dritte der 15- bis 29-Jährigen nicht mehr in Ausbildung, ist aber beschäftigt. Abbildung C5.3 zeigt, dass die meisten jungen Menschen nach dem Ausbildungsabschluss eine Vollzeitbeschäftigung aufnehmen. In einigen Ländern, wie beispielsweise den Niederlanden und Norwegen, gibt es einen erheblichen Anteil von 15- bis 29-Jährigen, die sich nicht in Ausbildung befinden, aber beschäftigt sind und die weniger als 35 Wochenstunden arbeiten (47 Prozent bzw. 43 Prozent). Wenn junge Menschen Teilzeit arbeiten, ohne sich in Ausbildung zu befinden, kann es dafür unterschiedliche Gründe geben. Manche entscheiden sich eventuell für eine Teilzeitbeschäftigung, um familiäre Verpflichtungen erfüllen zu können, z. B.

Abbildung C5.4

Anteil 15- bis 29-Jähriger (in %), die mindestens 35 Stunden pro Woche arbeiten, an allen beschäftigten jungen Erwachsenen, die sich nicht in Ausbildung befinden, nach Geschlecht (2014)



Anmerkung: Die Zahl der geleisteten Arbeitsstunden entspricht der Zahl der tatsächlich pro Woche geleisteten Arbeitsstunden einschließlich Überstunden. Wenn die Zahl der pro Woche geleisteten Arbeitsstunden gleich null war, wurde stattdessen die Zahl der üblicherweise geleisteten Arbeitsstunden genommen. Wenn ein Land keine Angabe zu den tatsächlich pro Woche geleisteten Arbeitsstunden machen konnte, wurde stattdessen die Zahl der üblicherweise geleisteten Arbeitsstunden genommen.

1. Chile, Korea: Referenzjahr 2013. 2. Spanien: Daten beziehen sich auf 16- bis 29-Jährige.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils 15- bis 29-jähriger Männer, die sich nicht in Ausbildung befinden und mindestens 35 Stunden in einer Referenzwoche arbeiten.

Quelle: OECD. Tabelle C5.4b. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933284323

Kinderbetreuung oder die Pflege anderer Familienmitglieder; andere möchten vielleicht Vollzeit arbeiten, können aber keine entsprechende Stelle finden (Tab. C5.4b).

Aus Abbildung C5.4 wird deutlich, dass in allen OECD-Ländern unter allen jungen Arbeitskräften, die sich nicht mehr in Ausbildung befinden, Männer eher eine Vollzeitbeschäftigung finden als Frauen. Im Durchschnitt sind 82 Prozent der jungen Männer vollzeitbeschäftigt gegenüber 67 Prozent der jungen Frauen. Die größten geschlechtsspezifischen Unterschiede – mehr als 20 Prozentpunkte – sind in Belgien, Italien, Luxemburg und den Niederlanden zu beobachten. In den Niederlanden beispielsweise sind von allen Beschäftigten, die sich nicht mehr in Ausbildung befinden, 67 Prozent der Männer vollzeitbeschäftigt im Vergleich zu 37 Prozent der Frauen. Der geringste geschlechtsspezifische Unterschied (weniger als 5 Prozentpunkte) ist in Korea, Lettland, Litauen, der Slowakei, Tschechien und Ungarn zu beobachten (Tab. C5.4b).

Zu erwartende Jahre in Ausbildung

2014 konnten typische 15-Jährige in einem OECD-Land davon ausgehen, während der nächsten 15 Jahre ungefähr weitere 7 Jahre im formalen Bildungssystem zu verbleiben. Sie konnten damit rechnen, dass sie während dieser 7 Jahre im Bildungssystem 2 Jahre lang einen Arbeitsplatz haben (einschließlich der dualen Ausbildungsgänge) und 5 Jahre lang erwerbslos oder nicht im Arbeitsmarkt sein werden. Dann werden fast 8 Jahre außerhalb des Bildungssystems verbracht, davon ist für ungefähr 5,5 Jahre mit einer Beschäftigung zu rechnen, für etwas mehr als 1 Jahr mit Erwerbslosigkeit und fast genauso lange mit einem Status außerhalb des Arbeitsmarktes (d. h. weder in Ausbildung noch arbeitssuchend). Es bestehen jedoch große Unterschiede zwischen

den einzelnen Ländern: In Brasilien, Kolumbien, Mexiko und der Türkei befinden sich diese jungen Menschen ungefähr weitere 5 Jahre im Bildungssystem, in Dänemark und Slowenien dagegen durchschnittlich weitere 9 Jahre (Tab. C5.1a im Internet).

In den meisten Ländern sind junge Menschen während der Ausbildungsjahre nicht gleichzeitig berufstätig. Ausnahmen bilden hier lediglich Dänemark, Island, die Niederlande und die Schweiz, wo die jungen Menschen während der Ausbildung durchschnittlich mindestens 4 Jahre berufstätig sind (unter Einbeziehung dualer Ausbildungsgänge). Im Durchschnitt der OECD-Länder sind Schüler/Studierende während fast 2 der 7 Jahre, die sie sich in Ausbildung befinden, gleichzeitig berufstätig (Tab. C5.1a im Internet).

Es bestehen keine großen geschlechtsspezifischen Unterschiede hinsichtlich der zu erwartenden Jahre in Ausbildung, jedoch haben Frauen tendenziell eine längere Ausbildungsdauer als Männer, ausgenommen in Chile, Deutschland, Frankreich, Israel, Japan, Kolumbien, Luxemburg, Neuseeland, den Niederlanden, Norwegen, Österreich, Portugal, der Schweiz und dem Vereinigten Königreich, wo die Zahl der zu erwartenden Jahre in Ausbildung für Männer und Frauen ähnlich ist. In Korea und der Türkei ist diese Zahl für Männer höher als für Frauen. In einigen anderen Ländern treten deutliche geschlechtsspezifische Unterschiede bei der Beschäftigung der Absolventen des Bildungssystems auf. So arbeiten beispielsweise Männer in Mexiko und der Türkei mehr als 3 Jahre länger als Frauen (Tab. C5.1a im Internet).

Definitionen

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

Geleistete Arbeitsstunden ist die Anzahl der Stunden, während denen tatsächlich gearbeitet wurde, definiert als die insgesamt für direkte oder indirekte Tätigkeiten zur Erzeugung von Produkten und Dienstleistungen aufgewendete Zeit. Die Zahl der tatsächlich geleisteten Arbeitsstunden umfasst sämtliche Stunden, inklusive der Überstunden, unabhängig davon, ob es sich um bezahlte oder unbezahlte Überstunden handelte. Der Bezugszeitraum für die tatsächliche Arbeitszeit ist die Erhebungswoche. Wenn keine Daten zur Anzahl der tatsächlich geleisteten Arbeitsstunden erhoben werden konnten, wurden die Daten zur Zahl der üblicherweise geleisteten Arbeitsstunden zugrunde gelegt.

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

Bildungsstufen: In diesem Indikator werden zwei Versionen der ISCED-Klassifikationen (Internationale Standardklassifikation des Bildungswesens) verwendet: ISCED 2011 und ISCED-97.

Wird auf ISCED 2011 verwiesen, sind die Bildungsstufen wie folgt definiert: *Unterhalb des Sekundarbereichs II* entspricht den ISCED-2011-Stufen 0, 1 und 2 und beinhaltet anerkannte Qualifikationen der ISCED-2011-Stufe 3, die zum Abschluss der ISCED-2011-Stufe 3 nicht als ausreichend gelten und keinen unmittelbaren Zugang zum postsekundaren, nicht tertiären Bereich oder dem Tertiärbereich erlauben. *Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich* entspricht den ISCED-2011-Stufen 3 und 4 und *Tertiärbereich* den ISCED-2011-Stufen 5, 6, 7 und 8 (Statistikinstitut der UNESCO, 2012).

Wird auf ISCED-97 verwiesen, sind die Bildungsstufen wie folgt definiert: *Unterhalb Sekundarbereich II* entspricht den ISCED-97-Stufen 0, 1, 2 und 3C (kurz); *Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich* entspricht den ISCED-97-Stufen 3A, 3B, 3C (lang) und 4; und *Tertiärbereich* entspricht den ISCED-97-Stufen 5A, 5B und 6.

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

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

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

Angewandte Methodik

Die Daten zu Bevölkerung, Bildungsstand und Arbeitsmarktstatus stammen für die meisten Länder aus Datenbanken der OECD und Eurostat, die durch das OECD-Netzwerk zu den Arbeitsmarktergebnissen sowie den wirtschaftlichen und sozialen Auswirkungen des Lernens (LSO) aus nationalen Arbeitskräfteerhebungen zusammengetragen wurden. Sie beziehen sich normalerweise auf das erste Quartal oder den Durchschnitt der ersten drei Monate des Kalenderjahres. Die erhobenen Daten können Unterschiede aufweisen. So beziehen sich manche Länder auf alle Beschäftigungsverhältnisse, nicht auf das Hauptbeschäftigungsverhältnis. Weitere Informationen s. Anhang 3 unter *www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm*.

Der Anteil der NEET in Israel für 2013 ist nicht vergleichbar mit den Daten für 2011 und frühere Jahre. 2013 gelten eingezogene Wehrpflichtige als beschäftigt im Gegensatz zu 2011 und den Jahren davor, als sie nicht zur Erwerbsbevölkerung zählten.

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

Weiterführende Informationen

Dundes, L. and J. Marx (2006), „Balancing Work and Academics in College: Why Do Students Working 10 to 19 Hours per Week Excel?", *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, Vol. 8, No. 1.

Murier, T. (2006), „L'activité professionnelle des élèves et des étudiants : Une étude basée sur les résultats de l'enquête suisse sur la population active 1996–2005", *Actualité OFS*, No. 3, Neuchâtel.

OECD (2010), „How good is part-time work?", in *OECD Employment Outlook 2010: Moving beyond the Jobs Crisis*, OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/empl_outlook-2010-5-en*.

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

Tabellen Indikator C5

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933285971

- **WEB** Table C5.1a: Expected years in education/not in education from age 15 through 29, by work status and gender (Zu erwartende Jahre in Ausbildung/nicht in Ausbildung für 15- bis 29-Jährige, nach Arbeitsmarktstatus und Geschlecht) (2014)

- **WEB** Table C5.1b: Trends in expected years in education/not in education from age 15 through 29, by gender (Entwicklung der zu erwartenden Jahre in Ausbildung/nicht in Ausbildung für 15- bis 29-Jährige, nach Geschlecht) (2000, 2005, 2010 und 2014)

- Tabelle C5.2a: Anteil 15- bis 29-Jähriger (in %), die sich in Ausbildung bzw. nicht in Ausbildung befinden, nach Arbeitsmarktstatus, Altersgruppe und Geschlecht (2014)

- **WEB** Table C5.2b: Trends in the percentage of 15–29 year-olds in education/not in education, employed or not, by age group and gender (Entwicklung des Anteils 15- bis 29-Jähriger [in %], die sich in Ausbildung bzw. nicht in Ausbildung befinden, beschäftigt bzw. nicht beschäftigt sind, nach Altersgruppe und Geschlecht) (2000, 2005, 2010 und 2014)

- Tabelle C5.3a: Anteil 15- bis 29-Jähriger in Ausbildung/nicht in Ausbildung (in %), nach Bildungsstand, Arbeitsmarktstatus und Geschlecht (2014)

- **WEB** Table C5.3b: Trends in the percentage of 15–29 year-olds in education/not in education, employed or not, by educational attainment and gender (Entwicklung des Anteils 15- bis 29-Jähriger [in %], die sich in Ausbildung/nicht in Ausbildung befinden, beschäftigt bzw. nicht beschäftigt sind, nach Bildungsstand und Geschlecht) (2006, 2010 und 2014)

- Tabelle C5.4a: Anteil 15- bis 29-Jähriger (in %), die sich in Ausbildung/nicht in Ausbildung befinden, nach Zahl der geleisteten Arbeitsstunden und Altersgruppe (2014)

- Tabelle C5.4b: Anteil 15- bis 29-Jähriger (in %), die sich in Ausbildung/nicht in Ausbildung befinden, nach Zahl der geleisteten Arbeitsstunden und Geschlecht (2014)

Tabelle C5.2a

Anteil 15- bis 29-Jähriger (in %), die sich in Ausbildung bzw. nicht in Ausbildung befinden, nach Arbeitsmarktstatus, Altersgruppe und Geschlecht (2014)

	20- bis 24-Jährige											
	Junge Männer											
	In Ausbildung						Nicht in Ausbildung					Gesamt: In Ausbildung und nicht in Ausbildung
		Beschäftigt							NEET			
	Beschäftigt	In dualer Ausbildung[1]	Sonstige Beschäftigung	Erwerbslos	Nicht im Arbeitsmarkt	Zusammen (beschäftigt + erwerbslos + nicht im Arbeitsmarkt)	Beschäftigt	NEET	Erwerbslos	Nicht im Arbeitsmarkt	Zusammen (beschäftigt + erwerbslos + nicht im Arbeitsmarkt)	
	(85)	(86)	(87)	(88)	(89)	(90)	(91)	(92)	(93)	(94)	(95)	(96)
OECD-Länder												
Australien	24,2	7,2	17,0	2,8	15,0	41,9	46,4	11,7	6,2	5,4	58,1	100
Österreich	15,9	3,5	12,4	1,8	19,3	37,0	50,4	12,5	7,1	5,4	63,0	100
Belgien	3,8	c	2,6	c	39,4	43,9	37,3	18,8	12,9	5,9	56,1	100
Kanada	15,7	x(87)	15,7	1,5	19,4	36,6	47,9	15,5	8,6	6,8	63,4	100
Chile[2]	10,7	x(87)	10,7	2,2	29,2	42,1	42,6	15,4	6,7	8,6	57,9	100
Tschechien	10,3	6,7	3,6	c	31,8	42,6	48,3	9,1	6,9	2,2	57,4	100
Dänemark	31,8	x(87)	31,8	4,9	21,3	58,0	29,2	12,8	5,6	7,2	42,0	100
Estland	12,6	x(87)	12,6	c	26,6	40,8	43,3	16,0	9,0	7,0	59,2	100
Finnland	14,2	x(87)	14,2	4,9	25,5	44,6	37,8	17,5	10,5	7,0	55,3	100
Frankreich	12,4	x(87)	12,4	1,0	31,1	44,5	37,5	18,0	13,5	4,5	55,5	100
Deutschland	26,6	15,3	11,4	0,9	25,7	53,2	37,8	9,0	5,4	3,6	46,8	100
Griechenland	2,6	a	2,6	2,4	41,1	46,1	23,4	30,5	24,1	6,3	53,9	100
Ungarn	2,2	a	2,2	c	37,1	39,8	43,1	17,2	9,1	8,1	60,2	100
Island	30,9	a	30,9	c	13,3	47,2	42,7	10,1	5,5	4,6	52,8	100
Irland	12,5	a	12,5	2,0[r]	31,5	46,0	33,2	20,5	15,4	5,1	53,7	100
Israel	8,4	x(87)	8,4	1,2	15,8	25,4	59,4	15,2	5,7	9,5	74,6	100
Italien	1,7	a	1,7	1,3	34,0	37,0	28,0	34,6	20,0	14,6	62,5	100
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Korea[2]	9,4	a	9,4	0,7	38,5	48,6	28,7	22,7	3,3	19,3	51,4	100
Luxemburg	3,7[r]	a	3,7[r]	c	53,3	57,7	30,6	11,8	11,0	c	42,3	100
Mexiko	9,2	a	9,2	0,8	18,1	28,1	61,6	10,3	6,1	4,2	71,9	100
Niederlande	34,9	x(87)	34,9	3,6	18,4	56,8	33,6	9,6	3,9	5,6	43,2	100
Neuseeland	20,2	a	20,2	1,4	19,6	41,2	48,8	9,8	5,5	4,2	58,5	100
Norwegen	30,5	19,5	10,9	1,6	19,3	51,4	39,1	9,5	3,3	6,2	48,6	100
Polen	9,4	a	9,4	1,7	29,0	40,1	41,0	18,9	12,1	6,7	59,9	100
Portugal	4,3	a	4,3	3,1	34,8	42,2	34,1	23,7	17,4	6,3	57,8	100
Slowakei	1,9	c	c	c	37,1	39,8	42,3	17,9	16,7	1,2[r]	60,2	100
Slowenien	13,5	x(87)	13,5	3,2[r]	43,8	60,5	25,3	14,2	9,3	4,8[r]	39,5	100
Spanien	4,8	x(87)	4,8	8,0	34,2	46,9	22,9	30,2	24,1	6,1	53,1	100
Schweden	9,9	a	9,9	7,4	23,7	41,0	45,8	13,1	8,4	4,7	59,0	100
Schweiz	24,1	10,2	13,9	c	16,7	42,0	43,1	14,6	8,6	6,0	57,7	100
Türkei	17,1	a	17,1	2,9	16,8	36,8	42,7	20,5	9,5	11,1	63,2	100
Ver. Königreich	14,1	3,8	10,3	2,0	18,5	34,6	50,5	14,9	10,6	4,2	65,4	100
Vereinigte Staaten	16,7	x(87)	16,7	1,1	18,8	36,6	48,7	14,7	6,2	8,4	63,4	100
OECD-Durchschnitt (ohne Japan)	**13,9**	**m**	**12,2**	**2,6**	**27,2**	**43,4**	**40,2**	**16,3**	**10,0**	**6,6**	**56,5**	**100**
EU21-Durchschnitt	**11,6**	**m**	**10,5**	**3,2**	**31,3**	**45,4**	**36,9**	**17,6**	**12,0**	**5,8**	**54,6**	**100**
Partnerländer												
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien[2]	13,6	a	13,6	1,7	6,2	21,6	63,2	15,2	6,3	9,0	78,4	100
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien	12,1	a	12,1	2,7	10,0	24,7	62,4	12,9	8,6	4,3	75,3	100
Costa Rica	21,8	a	21,8	6,1	11,1	39,0	49,1	11,9	9,2	2,7	61,0	100
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Lettland	17,0	a	17,0	3,0[r]	22,4	42,4	40,8	16,9	10,7	6,1	57,6	100
Litauen	12,1	a	c	c	32,0	46,0	39,2	14,8	10,1	c	54,0	100
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: NEET sind junge Menschen, die weder in Beschäftigung noch in Ausbildung sind. Spalten mit Angaben für die Gesamtbevölkerung und/oder andere Altersgruppen sind im Internet verfügbar (s. StatLink unten).

1. Teilnehmer an dualen Ausbildungsprogrammen gelten als sowohl in Ausbildung als auch beschäftigt, ohne Bezug auf ihren ILO-Arbeitsmarktstatus.

2. Brasilien, Chile, Korea: Daten für 2014 beziehen sich auf 2013.

Quelle: OECD. Lettland, Litauen: Eurostat. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933285989

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle C5.2a (Forts.)

Anteil 15- bis 29-Jähriger (in %), die sich in Ausbildung bzw. nicht in Ausbildung befinden, nach Arbeitsmarktstatus, Altersgruppe und Geschlecht (2014)

	20- bis 24-Jährige											
	Junge Frauen											
	In Ausbildung						Nicht in Ausbildung					Gesamt: In Ausbildung und nicht in Ausbildung
		Beschäftigt							NEET			
	Beschäftigt	In dualer Ausbildung[1]	Sonstige Beschäftigung	Erwerbslos	Nicht im Arbeitsmarkt	Zusammen (beschäftigt + erwerbslos + nicht im Arbeitsmarkt)	Beschäftigt	NEET	Erwerbslos	Nicht im Arbeitsmarkt	Zusammen (beschäftigt + erwerbslos + nicht im Arbeitsmarkt)	
	(97)	(98)	(99)	(100)	(101)	(102)	(103)	(104)	(105)	(106)	(107)	(108)
OECD-Länder												
Australien	27,5	0,5[r]	27,0	2,9	13,6	43,9	41,2	14,9	4,1	10,7	56,1	100
Österreich	16,8	2,9	13,9	2,5	21,9	41,3	47,3	11,5	4,8	6,7	58,7	100
Belgien	4,9	c	3,8	1,5	44,4	50,8	30,4	18,9	9,2	9,6	49,2	100
Kanada	24,4	x(99)	24,4	1,9	19,4	45,7	40,3	14,0	4,9	9,1	54,3	100
Chile[2]	9,2	x(99)	9,2	3,4	33,3	46,0	27,4	26,7	5,4	21,2	54,0	100
Tschechien	10,1	4,9	5,2	c	44,6	55,3	29,2	15,5	5,4	10,1	44,7	100
Dänemark	35,0	x(99)	35,0	4,0	25,3	64,3	23,1	12,7	4,5	8,2	35,7	100
Estland	20,0	x(99)	20,0	c	31,0	52,2	31,5	16,3	3,9	12,4	47,8	100
Finnland	25,6	x(99)	25,6	4,9	27,1	57,6	28,4	13,6	4,1	9,5	42,0	100
Frankreich	10,3	x(99)	10,3	1,2	36,7	48,2	33,1	18,7	10,1	8,6	51,8	100
Deutschland	28,5	13,3	15,2	0,7	25,9	55,0	33,6	11,4	4,0	7,3	45,0	100
Griechenland	2,4	a	2,4	2,6	47,2	52,2	15,7	32,1	23,8	8,2	47,8	100
Ungarn	2,6	a	2,6	c	43,0	46,2	29,7	24,1	8,6	15,5	53,8	100
Island	39,4	a	39,4	c	11,8	53,0	38,4	8,7	c	6,6	47,0	100
Irland	12,0	a	12,0	1,6[r]	31,0	44,5	33,5	21,7	9,7	12,0	55,2	100
Israel	16,6	x(99)	16,6	1,4	15,6	33,6	44,5	21,9	5,4	16,6	66,4	100
Italien	2,5	a	2,5	1,4	42,0	45,9	18,7	35,1	16,3	18,8	53,7	100
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Korea[2]	10,1	a	10,1	0,8	29,9	40,8	37,5	21,7	3,9	17,8	59,2	100
Luxemburg	11,4	a	11,4	3,9[r]	43,7	59,0	34,7	6,3[r]	c	4,1[r]	41,0	100
Mexiko	6,6	a	6,6	0,9	19,4	26,8	33,8	39,4	3,8	35,7	73,2	100
Niederlande	33,8	x(99)	33,8	4,1	18,5	56,4	32,5	11,2	4,2	7,0	43,6	100
Neuseeland	20,1	a	20,1	2,9	17,2	40,1	40,6	19,2	6,0	13,2	59,8	100
Norwegen	31,1	8,2	22,9	1,7	21,0	53,7	35,8	10,4	1,8	8,6	46,3	100
Polen	12,9	a	12,9	3,0	41,1	57,0	23,4	19,6	8,8	10,8	43,0	100
Portugal	4,6	a	4,6	4,2	35,3	44,2	31,8	24,1	16,9	7,2	55,8	100
Slowakei	3,1	c	c	c	53,5	57,4	23,4	19,2	10,3	8,9	42,6	100
Slowenien	22,5	x(99)	22,5	2,7[r]	52,7	77,9	9,5	12,6	7,3[r]	5,3[r]	22,1	100
Spanien	7,4	x(99)	7,4	8,7	37,0	53,1	19,0	27,9	19,9	7,9	46,9	100
Schweden	16,6	a	16,6	7,1	27,8	51,6	37,6	10,8	5,2	5,6	48,4	100
Schweiz	27,5	7,4	20,0	2,7	17,7	47,8	42,1	10,1	5,0	5,1	52,2	100
Türkei	7,0	a	7,0	2,1	17,5	26,6	22,4	51,0	5,1	45,9	73,4	100
Ver. Königreich	15,1	1,9	13,2	1,6	17,8	34,5	46,3	19,2	6,5	12,7	65,5	100
Vereinigte Staaten	21,7	x(99)	21,7	1,2	16,6	39,4	40,2	20,3	6,2	14,2	60,6	100
OECD-Durchschnitt (ohne Japan)	**16,3**	**m**	**15,5**	**2,8**	**29,7**	**48,5**	**32,0**	**19,4**	**7,6**	**12,2**	**51,4**	**100**
EU21-Durchschnitt	**14,2**	**m**	**13,5**	**3,3**	**35,6**	**52,6**	**29,2**	**18,2**	**9,2**	**9,4**	**47,4**	**100**
Partnerländer												
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien[2]	14,0	a	m	2,2	9,8	26,0	41,4	32,6	7,7	24,9	74,0	100
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien	11,8	a	m	3,2	12,0	27,1	36,8	36,1	10,9	25,2	72,9	100
Costa Rica	16,7	a	m	8,4	19,9	45,0	22,3	32,7	10,1	22,6	55,0	100
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Lettland	14,6	a	m	c	36,7	52,5	31,2	16,3	7,0	9,3	47,5	100
Litauen	13,3	a	c	c	40,1	55,7	26,2	18,1	8,9	9,2	44,3	100
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: NEET sind junge Menschen, die weder in Beschäftigung noch in Ausbildung sind. Spalten mit Angaben für die Gesamtbevölkerung und/oder andere Altersgruppen sind im Internet verfügbar (s. StatLink unten).

1. Teilnehmer an dualen Ausbildungsprogrammen gelten als sowohl in Ausbildung als auch beschäftigt, ohne Bezug auf ihren ILO-Arbeitsmarktstatus.

2. Brasilien, Chile, Korea: Daten für 2014 beziehen sich auf 2013.

Quelle: OECD. Lettland, Litauen: Eurostat. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933285989

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle C5.3a

Anteil 15- bis 29-Jähriger in Ausbildung/nicht in Ausbildung (in %), nach Bildungsstand, Arbeitsmarktstatus und Geschlecht (2014)

	Abschluss im Tertiärbereich											
	Gesamt (junge Männer + junge Frauen)											
	In Ausbildung						Nicht in Ausbildung					Gesamt: In Ausbildung und nicht in Ausbildung
	Beschäftigt	Beschäftigt		Erwerbslos	Nicht im Arbeitsmarkt	Zusammen (beschäftigt + erwerbslos + nicht im Arbeitsmarkt)	Beschäftigt	NEET	NEET		Zusammen (beschäftigt + erwerbslos + nicht im Arbeitsmarkt)	
		In dualen Ausbildungsgängen[1]	Sonstige Beschäftigung						Erwerbslos	Nicht im Arbeitsmarkt		
	(73)	(74)	(75)	(76)	(77)	(78)	(79)	(80)	(81)	(82)	(83)	(84)
OECD-Länder												
Australien	15,2	c	15,0	1,4	8,7	25,3	66,1	8,6	2,5	6,1	74,7	100
Österreich	20,8	c	20,5	2,4	15,0	38,2	55,9	5,9	3,1	2,9	61,8	100
Belgien	5,5	c	5,2	c	16,0	22,2	68,3	9,5	6,0	3,5	77,8	100
Kanada	13,4	x(75)	13,4	1,0	9,8	24,2	65,0	10,8	5,2	5,6	75,8	100
Chile[2]	5,8	a	5,8	1,0	7,0	13,8	68,2	18,0	8,6	9,4	86,2	100
Tschechien	11,0	m	10,9	c	20,0	31,8	56,4	11,8	4,4	7,4	68,2	100
Dänemark	27,4	x(75)	27,4	2,4[r]	9,6	39,4	49,3	11,3	7,6	3,6	60,6	100
Estland	16,6	x(75)	16,6	c	8,2	26,3	60,0	13,7	4,8	8,9	73,7	100
Finnland	17,7	x(75)	17,7	1,8[r]	6,9	26,4	60,4	13,2	5,6	7,5	73,6	100
Frankreich	10,6	x(75)	10,6	0,5	16,2	27,4	60,9	11,7	8,1	3,6	72,6	100
Deutschland	14,5	1,1	13,3	1,3	9,7	25,5	68,9	5,6	2,3	3,2	74,5	100
Griechenland	2,2	a	2,2	1,5[r]	5,4	9,1	50,6	40,3	35,8	4,5	90,9	100
Ungarn	3,6	a	3,6	c	9,8	13,7	71,8	14,5	5,7	8,8	86,3	100
Island	14,8	a	14,8	c	c	21,6	73,1	c	c	c	78,4	100
Irland	7,7	a	7,7	1,2[r]	11,7	20,7	67,4	11,9	7,4	4,5	79,3	100
Israel	15,2	x(75)	15,2	0,7	4,2	20,0	67,6	12,3	5,3	7,1	80,0	100
Italien	4,5	a	4,5	1,7	29,4	35,5	34,5	29,2	14,0	15,2	63,7	100
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Korea[2]	1,4	a	1,4	0,0	1,6	3,0	72,2	24,8	5,8	18,9	97,0	100
Luxemburg	11,5	a	11,5	m	19,9	31,3	59,5	9,1	7,3	c	68,7	100
Mexiko	8,0	a	8,0	0,7	12,1	20,7	63,0	16,2	7,4	8,8	79,3	100
Niederlande	21,4	x(75)	21,4	1,6	8,7	31,7	62,4	5,9	3,1	2,9	68,3	100
Neuseeland	12,8	a	12,8	0,7	6,9	20,4	70,9	8,7	3,8	4,9	79,6	100
Norwegen	12,3	m	12,3	0,8	13,0	26,2	68,5	5,2	2,4	2,8	73,8	100
Polen	10,6	a	10,6	1,6	12,2	24,5	63,0	12,5	7,1	5,4	75,5	100
Portugal	8,8	a	8,8	3,1	18,1	30,0	51,8	18,1	13,9	4,2	70,0	100
Slowakei	4,5	c	c	c	26,8	31,6	52,3	16,1	9,1	7,0	68,4	100
Slowenien	17,2	x(75)	17,2	4,0[r]	12,4	33,6	50,5	15,9	11,6	4,3[r]	66,4	100
Spanien[3]	10,9	x(75)	10,9	7,4	14,3	32,6	46,7	20,7	16,7	4,0	67,4	100
Schweden	17,7	a	17,7	4,4	17,3	39,5	55,0	5,5	3,0	2,5	60,5	100
Schweiz	15,8	c	15,3	1,2	7,6	24,7	67,8	7,2	4,3	3,0	75,1	100
Türkei	18,9	a	18,9	3,1	6,2	28,2	46,3	25,6	10,2	15,4	71,8	100
Ver. Königreich	11,8	0,9	10,8	1,3	8,9	21,9	69,8	8,3	4,1	4,2	78,1	100
Vereinigte Staaten	13,6	x(75)	13,6	0,4	8,4	22,4	66,5	11,1	3,7	7,4	77,6	100
OECD-Durchschnitt (ohne Japan)	**12,2**	**m**	**12,4**	**1,8**	**11,9**	**25,6**	**60,9**	**13,7**	**7,5**	**6,4**	**74,4**	**100**
EU21-Durchschnitt	**12,2**	**m**	**12,5**	**2,4**	**14,1**	**28,2**	**57,9**	**13,8**	**8,6**	**5,4**	**71,7**	**100**
Partnerländer												
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien[2]	3,1	a	3,1	0,3	1,2	4,7	82,1	13,3	5,6	7,7	95,3	100
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien	15,5	a	15,5	2,5	4,2	22,3	61,2	16,5	10,7	5,9	77,7	100
Costa Rica	28,7	a	29,0	7,0	6,7	42,4	47,8	9,8	7,5	2,3	57,6	100
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Lettland	12,3	a	12,3	c	4,7	17,8	69,8	12,4	3,4[r]	9,0	82,2	100
Litauen	c	a	c	c	c	9,1	78,9	12,0	7,0	c	90,9	100
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: NEET sind junge Menschen, die weder in Beschäftigung noch in Ausbildung sind. Angaben beziehen sich auf ISCED 2011, in Brasilien auf ISCED-97. S. Beschreibung der einzelnen Bildungsstufen im Abschnitt Definitionen. Spalten mit getrennten Angaben nach Geschlecht und/oder anderem Bildungsstand sind im Internet verfügbar (s. u. StatLink).

1. Teilnehmer an dualen Ausbildungsprogrammen gelten als sowohl in Ausbildung als auch beschäftigt, ohne Bezug auf ihren ILO-Arbeitsmarktstatus.

2. Brasilien, Chile, Korea: Daten für 2014 beziehen sich auf 2013. 3. Spanien: Daten beziehen sich auf 16- bis 29-Jährige.

Quelle: OECD. Lettland, Litauen: Eurostat. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933285997

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle C5.4a

Anteil 15- bis 29-Jähriger (in %), die sich in Ausbildung/nicht in Ausbildung befinden, nach Zahl der geleisteten Arbeitsstunden und Altersgruppe (2014)

	20- bis 24-Jährige													
	In Ausbildung							Nicht in Ausbildung						
	Beschäftigt – Zahl der pro Woche geleisteten Arbeitsstunden					Beschäftigt	Erwerbslos oder nicht im Arbeitsmarkt	Beschäftigt – Zahl der pro Woche geleisteten Arbeitsstunden					Beschäftigt	Erwerbslos oder nicht im Arbeitsmarkt
	1–9	10–19	20–34	35+	Nicht bekannt			1–9	10–19	20–34	35+	Nicht bekannt		
	(15)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)	(21)	(22)	(23)	(24)	(25)	(26)	(27)	(28)
OECD-Länder														
Australien	3,6	x(17)	14,0[d]	8,2	0,0	25,8	17,1	1,2	x(24)	10,7[d]	31,9	0,0	43,8	13,2
Österreich	3,9	4,2	2,7	5,5	16,4	16,4	22,8	0,8	1,2	7,6	39,3	0,0	48,8	12,0
Belgien	1,3	c	0,8	1,2	c	4,3	43,0	c	2,2	7,5	23,8	c	33,9	18,9
Kanada	4,4	8,3	5,2	2,2	0,0	20,0	21,0	1,2	3,1	12,5	27,4	0,0	44,2	14,8
Chile[1]	1,1	1,1	1,9	5,6	0,3	9,9	34,1	0,7	1,3	3,1	29,1	0,7	34,9	21,1
Tschechien	c	0,8	1,8	1,9	5,3	10,2	38,6	c	0,9	5,0	32,6	c	38,9	12,3
Dänemark	12,4	8,9	3,3	8,6	c	33,4	27,7	1,5	2,5	6,4	15,7	0,0	26,1	12,7
Estland	c	1,5	7,1	5,9	c	16,2	30,1	c	c	4,2	29,8	2,4	37,6	16,1
Finnland	5,5	5,7	4,7	3,4	c	19,7	31,2	1,3	2,2	8,5	21,1	c	33,3	15,6
Frankreich	1,4	2,0	1,5	6,4	0,1	11,3	35,0	0,9	1,9	6,6	25,8	0,1	35,3	18,3
Deutschland	4,4	3,8	2,1	17,2	0,0	27,5	26,6	0,6	1,7	3,9	29,6	0,0	35,8	10,1
Griechenland	c	0,5[r]	0,9[r]	1,1	0,0	2,5	46,7	0,4[r]	1,1	4,7	13,4	0,0	19,5	31,3
Ungarn	c	c	1,0	1,0	c	2,4	40,5	c	c	3,6	32,1	c	36,5	20,6
Island	7,4	9,2	7,0	11,4	0,0	35,1	14,9	c	c	5,2	32,8	0,0	40,5	9,4
Irland	1,9	4,9	2,8	2,6	c	12,2	33,0	0,9[r]	2,3	9,2	20,7	c	33,4	21,1
Israel	1,9	2,7	4,6	3,3	0,0	12,4	17,0	0,9	2,3	7,7	41,1	0,0	52,0	18,5
Italien	0,4	0,4	0,7	0,5	c	2,1	39,3	0,6	1,2	6,1	15,3	0,3	23,4	34,8
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Korea[1]	1,6	x(17)	5,2[d]	2,9	0,0	9,8	34,6	0,4	x(24)	4,8[d]	28,0	0,3	33,5	22,2
Luxemburg	c	c	2,2[r]	3,7	c	7,6	50,8	c	3,3[r]	4,1	21,9	1,9[r]	32,6	9,0
Mexiko	0,7	1,1	2,0	3,9	0,2	7,9	19,6	1,0	2,5	5,8	37,2	1,0	47,6	24,9
Niederlande	14,3	8,0	6,3	4,8	0,9	34,3	22,3	4,4	2,6	9,1	15,8	1,1	33,0	10,4
Neuseeland	x(19)	x(19)	x(19)	x(19)	20,1[d]	20,1	20,5	x(26)	x(26)	x(26)	x(26)	44,7[d]	44,7	14,4
Norwegen	9,9	5,8	5,0	7,9	0,0	30,8	21,7	6,2	3,0	7,4	21,0	0,0	37,5	10,0
Polen	0,3	0,7	2,9	7,3	0,0	11,1	37,2	0,0	0,7	4,1	27,6	0,0	32,5	19,2
Portugal	c	c	0,8	1,8	c	4,4	38,8	c	1,8	4,6	24,3	1,5	32,9	23,9
Slowakei	0,0	c	0,7[r]	1,2	0,0	2,5	45,9	c	1,2	4,2	27,2	c	33,1	18,6
Slowenien	2,3[r]	3,2[r]	7,2	5,0	0,0	17,8	51,1	c	1,2[r]	1,5[r]	15,0	0,0	17,7	13,4
Spanien	1,2	x(17)	3,1[d]	1,7	0,0	6,1	43,9	0,9	x(24)	5,7[d]	14,4	0,0	21,0	29,0
Schweden	4,8	3,5	2,9	1,9	c	13,2	33,0	1,7	3,3	11,7[d]	25,0	c	41,8	12,0
Schweiz	4,6	3,1	3,4	4,2	10,5	25,7	19,1	0,9	0,9	5,5	30,7	4,5	42,6	12,4
Türkei	0,2	0,6	1,0	10,0	0,0	11,8	19,7	0,4	1,6	2,5	27,7	0,0	32,2	36,3
Ver. Königreich	2,2	3,9	2,7	4,7	1,2	14,6	19,9	1,2	4,2	8,1	33,4	1,5	48,4	17,0
Vereinigte Staaten	1,6	4,3	7,9	5,3	0,1	19,2	18,9	0,7	2,0	9,2	32,6	0,0	44,5	17,5
OECD-Durchschnitt (ohne Japan)	**3,6**	**3,7**	**3,6**	**4,8**	**2,4**	**15,1**	**30,8**	**1,3**	**2,0**	**6,3**	**26,4**	**2,3**	**36,2**	**17,9**
EU21-Durchschnitt	**3,8**	**3,5**	**2,8**	**4,2**	**2,2**	**12,9**	**36,1**	**1,2**	**2,0**	**6,0**	**24,0**	**0,6**	**33,1**	**17,9**
Partnerländer														
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien[1]	x(19)	x(19)	x(19)	x(19)	13,8[d]	13,8	10,0	x(26)	x(26)	x(26)	x(26)	52,2[d]	52,2	24,0
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien	1,1	1,3	2,3	7,3	0,0	11,9	14,0	1,6	2,5	6,2	38,8	0,0	49,1	24,9
Costa Rica	1,4	1,5	2,1	14,4	0,0	19,4	22,4	1,9	2,0	2,9	29,8	0,0	36,6	21,6
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
Lettland	c	c	5,2	10,0	0,0	15,8	31,5	0,0	c	1,3[r]	33,2	c	36,1	16,6
Litauen	c	c	4,1	8,1	c	12,7	38,0	c	c	c	28,9	c	32,9	16,4
Russische Föd.	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Die Zahl der geleisteten Arbeitsstunden entspricht der Zahl der tatsächlich pro Woche geleisteten Arbeitsstunden einschließlich Überstunden. Wenn die Zahl der pro Woche geleisteten Arbeitsstunden gleich null war, wurde stattdessen die Zahl der üblicherweise geleisteten Arbeitsstunden genommen. Wenn ein Land keine Angabe zu den tatsächlich pro Woche geleisteten Arbeitsstunden machen konnte, wurde stattdessen die Zahl der üblicherweise geleisteten Arbeitsstunden genommen. Spalten mit Angaben für andere Altersgruppen sind im Internet verfügbar (s. u. StatLink).

1. Brasilien, Chile, Korea: Daten für 2014 beziehen sich auf 2013.

Quelle: OECD. Lettland, Litauen: Eurostat. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933286000

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle C5.4b

Anteil 15- bis 29-Jähriger (in %), die sich in Ausbildung/nicht in Ausbildung befinden, nach Zahl der geleisteten Arbeitsstunden und Geschlecht (2014)

	Gesamt (junge Männer + junge Frauen)													
	In Ausbildung							Nicht in Ausbildung						
	Beschäftigt – Zahl der pro Woche geleisteten Arbeitsstunden					Beschäftigt	Erwerbslos oder nicht im Arbeitsmarkt	Beschäftigt – Zahl der pro Woche geleisteten Arbeitsstunden					Beschäftigt	Erwerbslos oder nicht im Arbeitsmarkt
	1–9	10–19	20–34	35+	Nicht bekannt			1–9	10–19	20–34	35+	Nicht bekannt		
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
OECD-Länder														
Australien	5,5	x(3)	10,6[d]	7,3	0,0	23,5	23,0	0,9	x(10)	8,7[d]	31,2	0,0	40,9	12,6
Österreich	3,3	2,6	2,7	9,2	0,0	17,9	27,5	1,0	1,8	7,4	32,9	0,0	43,1	11,6
Belgien	0,9	c	0,8	1,3	0,5	3,8	44,3	0,5	2,1	7,2	26,9	c	36,9	15,0
Kanada	5,1	7,1	3,6	1,8	0,0	17,6	26,6	1,1	2,6	10,2	28,5	0,0	42,4	13,4
Chile[1]	0,7	0,8	1,4	4,6	0,2	7,6	41,0	0,7	1,1	3,0	27,1	0,7	32,7	18,8
Tschechien	0,2	0,6	1,4	2,0	21,3	25,5	20,5	0,4	0,9	5,6	34,5	c	41,5	12,5
Dänemark	13,5	8,1	2,2	6,2	c	30,0	32,1	0,9	1,9	6,2	18,1	0,0	27,1	10,7
Estland	0,7	1,2	3,7	5,3	c	11,1	34,2	c	1,3	4,7	32,5	1,2	40,1	14,6
Finnland	4,7	3,7	3,1	3,9	0,3[r]	15,7	38,6	0,9	1,9	7,7	22,0	c	32,6	12,9
Frankreich	0,8	1,0	0,9	4,5	0,0	7,2	40,5	0,8	1,7	6,2	27,2	0,0	36,0	16,3
Deutschland	3,5	2,6	1,8	12,4	0,0	20,3	33,4	0,7	1,7	4,7	30,0	0,0	37,2	9,2
Griechenland	c	0,3[r]	0,6	1,0	0,0	1,8	45,9	0,5	1,2	4,9	17,3	0,0	23,9	28,3
Ungarn	c	c	0,5	1,0	c	1,7	43,4	c	0,5	3,6	33,0	c	37,4	17,5
Island	7,7	7,7	6,3	9,9	0,0	31,6	18,4	1,2	2,3	5,7	32,0	0,0	41,2	8,8
Irland	1,5	2,5	1,7	1,7	c	7,5	40,4	0,8	2,4	8,3	21,9	0,4	34,0	18,0
Israel	2,2	2,5	4,1	3,9	0,0	12,6	30,2	0,7	1,9	5,9	34,8	0,0	43,3	13,8
Italien	0,2	0,3	0,6	0,6	0,0	1,8	44,9	0,6	1,3	5,9	17,1	0,3	25,3	27,6
Japan[2]	x(5)	x(5)	x(5)	x(5)	10,8[d]	10,8	53,5	x(12)	x(12)	x(12)	x(12)	29,2[d]	29,2	6,6
Korea[1]	0,7	x(3)	2,9[d]	1,8	0,0	5,5	42,2	0,3	x(10)	4,4[d]	29,0	0,5	34,3	18,0
Luxemburg	1,5	0,7[r]	1,9	2,9	0,7[r]	7,6	48,0	0,8[r]	1,2	4,5	27,9	1,8	36,2	8,2
Mexiko	1,0	1,4	1,9	3,1	0,2	7,5	28,7	1,0	2,2	5,4	31,7	1,0	41,4	22,4
Niederlande	14,4	6,5	4,7	3,9	1,2	30,7	24,5	4,9	2,4	9,1	18,2	1,0	35,5	9,2
Neuseeland	x(5)	x(5)	x(5)	x(5)	16,6[d]	16,6	28,5	x(12)	x(12)	x(12)	x(12)	41,8[d]	41,8	12,9
Norwegen	10,0	4,4	3,6	6,4	0,0	25,8	30,0	6,6	2,4	6,3	20,5	0,0	35,7	8,5
Polen	0,1	0,5	1,5	4,3	0,0	6,5	39,9	0,2	0,8	4,8	32,0	0,0	37,7	15,8
Portugal	0,5	0,3	0,7	1,7	0,3	3,6	44,4	0,7	1,3	4,2	26,4	1,7	34,3	17,7
Slowakei	0,0	0,3	0,5	1,1	0,0	2,0	43,1	0,3	1,3	4,6	29,7	0,3	36,2	18,7
Slowenien	1,5	1,8	3,5	5,6	0,0	12,3	45,2	0,2[r]	0,9[r]	3,0	24,7	0,0	28,8	13,7
Spanien[3]	0,8	x(3)	2,2[d]	2,2	0,0	5,1	40,4	0,9	x(10)	6,5[d]	21,3	0,0	28,6	25,8
Schweden	4,6	2,7	2,3	2,2	c	11,9	39,4	1,3	2,6	9,8	25,4	0,1[r]	39,3	9,4
Schweiz	3,3	1,9	2,4	3,4	16,2	27,2	21,7	1,5	1,8	5,2	29,1	3,6	41,2	9,9
Türkei	0,2	0,6	1,4	7,1	0,0	9,2	28,0	0,5	1,3	2,6	26,7	0,0	31,2	31,6
Ver. Königreich	3,0	3,1	2,1	4,1	1,1	13,3	28,2	1,1	3,6	7,2	30,9	1,3	44,1	14,4
Vereinigte Staaten	1,7	3,7	5,4	3,8	0,1	14,6	30,1	0,6	1,6	7,6	30,4	0,0	40,3	15,0
OECD-Durchschnitt (ohne Japan)	**3,1**	**2,5**	**2,6**	**4,1**	**2,1**	**13,2**	**34,8**	**1,1**	**1,7**	**6,0**	**27,2**	**1,9**	**36,4**	**15,5**
EU21-Durchschnitt	**2,9**	**2,1**	**1,9**	**3,7**	**1,6**	**11,3**	**38,1**	**0,9**	**1,6**	**6,0**	**26,2**	**0,5**	**35,0**	**15,6**
Partnerländer														
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien[1]	x(5)	x(5)	x(5)	x(5)	13,0[d]	13,0	22,7	x(12)	x(12)	x(12)	x(12)	44,0[d]	44,0	20,3
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien	1,3	1,6	2,1	5,8	0,0	10,9	24,7	1,5	2,3	5,5	33,7	0,0	43,0	21,4
Costa Rica	1,1	1,4	2,0	10,8	0,0	15,3	31,7	1,9	1,7	3,3	27,3	0,0	34,2	18,8
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
Lettland	c	c	2,0	6,5	0,0	8,9	35,2	0,0	0,6[r]	1,7	38,4	0,6[r]	41,3	14,5
Litauen	c	c	2,0	4,7	c	7,0	44,0	c	c	3,2	30,4	c	34,8	14,2
Russische Föd.	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Die Zahl der geleisteten Arbeitsstunden entspricht der Zahl der tatsächlich pro Woche geleisteten Arbeitsstunden einschließlich Überstunden. Wenn die Zahl der pro Woche geleisteten Arbeitsstunden gleich null war, wurde stattdessen die Zahl der üblicherweise geleisteten Arbeitsstunden genommen. Wenn ein Land keine Angabe zu den tatsächlich pro Woche geleisteten Arbeitsstunden machen konnte, wurde stattdessen die Zahl der üblicherweise geleisteten Arbeitsstunden genommen. Spalten mit getrennten Angaben nach Geschlecht sind im Internet verfügbar (s. u. StatLink).

1. Brasilien, Chile, Korea: Daten für 2014 beziehen sich auf 2013. 2. Japan: Daten für 15- bis 29-Jährige beziehen sich auf 15- bis 24-Jährige. 3. Spanien: Daten für 15- bis 29-Jährige beziehen sich auf 16- bis 29-Jährige.

Quelle: OECD. Lettland, Litauen: Eurostat. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933286011

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Indikator C6

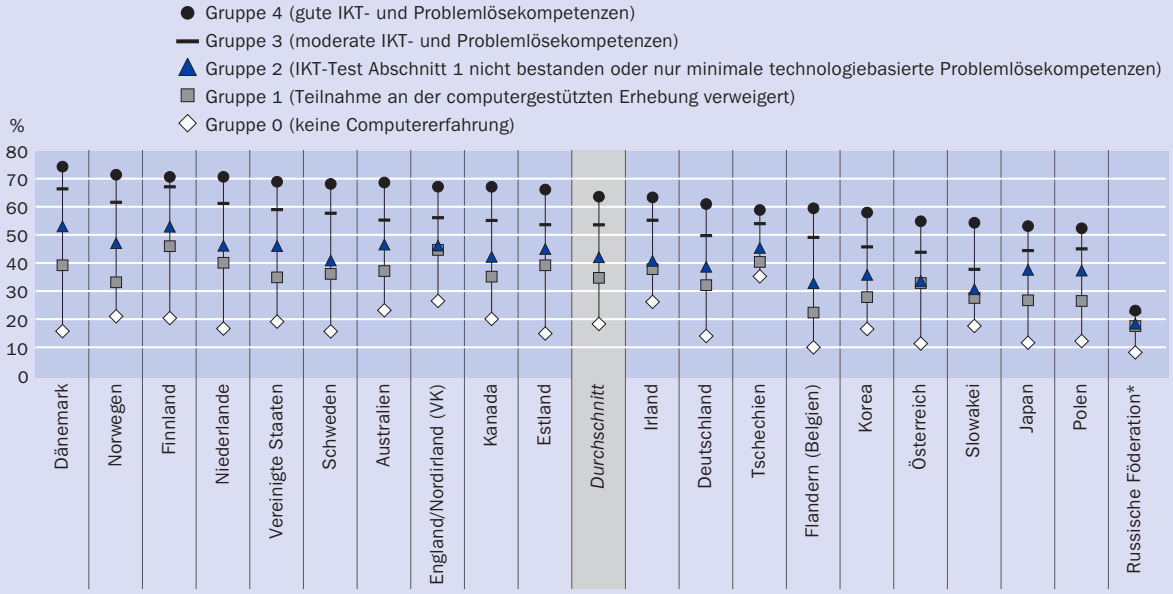
Wie viele Erwachsene nehmen an formaler und nicht formaler Fort- und Weiterbildung teil?

- In den OECD-Ländern und subnationalen Einheiten, die an der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) im Jahr 2012 teilgenommen haben, nehmen etwa 50 Prozent aller beschäftigten Erwachsenen innerhalb eines Jahres an arbeitgeberfinanzierter formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung teil. Der Anteil reicht von mehr als 60 Prozent in Dänemark, Finnland, den Niederlanden und Norwegen bis zu weniger als 40 Prozent in Frankreich, Italien, Polen, der Russischen Föderation und der Slowakei.
- Rund 60 Prozent der Erwachsenen in Beschäftigung mit guten Kompetenzen in den Bereichen Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) und Problemlösen nehmen an arbeitgeberfinanzierter formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung teil, während nur 18 Prozent der Erwachsenen ohne Computererfahrung dies tun.
- Etwa 60 Prozent der hoch qualifizierten Angestellten nehmen an arbeitgeberfinanzierter formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung teil, während etwa 25 Prozent der Hilfsarbeitskräfte dies tun.

Abbildung C6.1

Teilnahme an arbeitgeberfinanzierter formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung, nach Kompetenzen und der Bereitschaft, Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) beim Problemlösen zu nutzen (2012)

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



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

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Teilnahme an formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung bei Personen der Gruppe 4 (gute IKT- und Problemlösekompetenzen)

Quelle: OECD. Tabelle C6.1 (P). Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933284339

C 6

Kontext

Erwachsenenbildung kann wesentlich dazu beitragen, dass Erwachsene lebenslang wichtige Kompetenzen im Bereich der Informationsverarbeitung erwerben und auf dem neuesten Stand halten sowie andere Kenntnisse und Kompetenzen erwerben. Es ist von entscheidender Bedeutung, über die formale Erstausbildung hinaus organisierte Lernmöglichkeiten für Erwachsene anzubieten und den Zugang zu diesen sicherzustellen, dies gilt insbesondere für Beschäftigte, die sich während ihrer gesamten beruflichen Laufbahn immer wieder an Änderungen anpassen müssen. Die Möglichkeit der Teilnahme an Fortbildungsmöglichkeiten ist inzwischen für Beschäftigte sowohl auf Arbeitsplätzen mit hohen als auch mit niedrigen Qualifikationsanforderungen von Bedeutung. In Hochtechnologiebereichen müssen die Beschäftigten ihre Kompetenzen ständig auf den neuesten Stand bringen und mit sich schnell ändernden Techniken Schritt halten. Beschäftigte in Bereichen mit niedrigem technologischen Niveau sowie Beschäftigte, deren Arbeit nur eine geringe Qualifizierung erfordert, müssen lernen, anpassungsfähig zu sein, da für sie das Risiko, den Arbeitsplatz zu verlieren, höher ist, weil Routinearbeiten zunehmend von Maschinen ausgeführt werden und Unternehmen diese Arbeiten vielleicht in Länder mit niedrigeren Lohnkosten verlagern (OECD, 2013). Grundsätzlich gilt, dass das Interesse der Arbeitgeber an Investitionen in die Mitarbeiter umso größer ist, je höher ihre Produktivität ist.

Weitere wichtige Ergebnisse

- Die Teilnahme an arbeitgeberfinanzierter formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung hängt in allen Ländern eng mit dem Grad der grundlegenden Kompetenzen (z. B. Lesekompetenz und alltagsmathematische Kompetenz) sowie dem Bildungsstand zusammen. In Kombination bewirken diese eine Aufwärtsdynamik für Personen mit hoher Kompetenz und hohem Bildungsstand, die tendenziell ihre Kompetenzen durch die Teilnahme an Bildungsmaßnahmen für Erwachsene weiter ausbauen. In Kombination führen jedoch genau diese Faktoren auch zu einem Teufelskreis aus niedrigem Bildungsstand, geringen Kompetenzen und mangelnder Unterstützung bei institutionalisierten Lernaktivitäten, um bestehende Kompetenzlücken zu schließen.
- Die Teilnahmequoten für arbeitgeberfinanzierte formale und/oder nicht formale Fort- und Weiterbildung sind unter denjenigen am höchsten, die am Arbeitsplatz ihre Lese-, Schreib- und alltagsmathematischen Kompetenzen am häufigsten nutzen.
- In den OECD-Ländern und subnationalen Einheiten, die an der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener teilgenommen haben, nehmen 57 Prozent der Vollzeitbeschäftigten mit unbefristeten Verträgen an arbeitgeberfinanzierter formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung teil, während es bei den Teilzeitbeschäftigten mit befristeten Verträgen 33 Prozent sind.
- In allen Ländern ist es wahrscheinlicher, dass 25- bis 34-jährige Beschäftigte an arbeitgeberfinanzierter formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung teilnehmen als 55- bis 64-jährige.

Analyse und Interpretationen

Arbeitgeberfinanzierte formale und/oder nicht formale Fort- und Weiterbildung

Arbeitgeber unterstützen die Teilnahme ihrer Mitarbeiter an Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen, wenn sie ein Interesse daran haben, in ihr Humankapital zu investieren. Die Unterstützung des Arbeitgebers kann dabei in Form von Zeit erfolgen, also durch das Anbieten von Bildungsmaßnahmen, die ganz oder teilweise während der bezahlten Arbeitszeit erfolgen, oder in finanzieller Form, also durch Zuschüsse für Mitarbeiter, die an Bildungsmaßnahmen teilnehmen.

In den OECD-Ländern und subnationalen Einheiten, die an der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener teilgenommen haben, nehmen rund 50 Prozent aller beschäftigten Erwachsenen innerhalb eines Jahres an arbeitgeberfinanzierter formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung teil. Der Anteil reicht von mehr als 60 Prozent in Dänemark, Finnland, den Niederlanden und Norwegen bis zu weniger als 40 Prozent in Frankreich, Italien, Polen, der Russischen Föderation und der Slowakei (Tab. C6.1 [P]).

Die bestehenden großen Unterschiede bei der Teilnahme Erwachsener an Bildungsmaßnahmen legen die Vermutung nahe, dass zwischen den Lernkulturen, den Lernmöglichkeiten am Arbeitsplatz und den Strukturen der Erwachsenenbildung der einzelnen Länder signifikante Unterschiede bestehen. Die Ergebnisse der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener im Rahmen des OECD Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC) zeigen einen deutlichen Zusammenhang zwischen dem Ausmaß der Teilnahme an organisierter Erwachsenenbildung und dem durchschnittlichen Niveau wichtiger Kompetenzen im Bereich Informationsverarbeitung in einem bestimmten Land.

Teilnahme im Zusammenhang mit IKT-Kompetenzen und Bildungsstand

Die Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener aus dem Jahr 2012 maß die Kompetenzen Erwachsener bei der Nutzung von IKT beim Problemlösen. Abbildung C6.1 zeigt, dass in allen OECD-Ländern und subnationalen Einheiten, die an der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener teilgenommen haben, 63 Prozent der Erwachsenen mit guten IKT- und Problemlösekompetenzen an arbeitgeberfinanzierter formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung teilnehmen, während nur 18 Prozent derjenigen ohne Computererfahrung dies tun. Bei den am höchsten qualifizierten Erwachsenen ist es also dreimal wahrscheinlicher, dass sie an arbeitgeberfinanzierter formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung teilnehmen, als bei den am wenigsten qualifizierten (Tab. C6.1 [P]).

In allen teilnehmenden OECD-Ländern und subnationalen Einheiten steigt die Teilnahme mit steigendem Kompetenzniveau. Bei den am höchsten qualifizierten Erwachsenen ist es mehr als dreimal wahrscheinlicher, dass sie an arbeitgeberfinanzierter formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung teilnehmen, als bei denen ohne jegliche Qualifikation, außer in Australien, England (UK), Irland, Nordirland (UK), der Russischen Föderation und Tschechien, wo es bei den am höchsten qualifizierten Erwachsenen zwei- oder weniger als dreimal wahrscheinlicher ist, dass sie an solchen Maßnahmen teilnehmen, als bei Erwachsenen ohne Qualifikation. In England (UK), Irland, Nordirland (UK) und Tschechien nehmen mindestens 25 Prozent derjenigen ohne Computererfahrung an arbeitgeberfinanzierter formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung teil. In Australien, Dänemark, England (UK), Finnland, den Niederlanden, Norwegen, Schweden und den Vereinigten Staaten werden etwa zwei Drittel aller Beschäftigten (mindestens 67 Prozent) mit guten IKT- und Problemlösekompetenzen bei Weiterbildungsmaßnahmen von ihren Arbeitgebern unterstützt (Tab. C6.1 [P]).

Auch die Häufigkeit, mit der Erwachsene IKT- und Problemlösekompetenzen am Arbeitsplatz nutzen, steht im Zusammenhang mit der Teilnahme an arbeitgeberfinanzierter formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung. Zu den abgefragten IKT-Aktivitäten gehören: die Verwendung von E-Mail, Internet, Tabellenkalkulation, Textverarbeitungsprogrammen, Programmiersprachen, die Durchführung von Transaktionen im Internet und die Teilnahme an Onlinediskussionen (Konferenzen, Chats). Die Befragten gaben an, wie oft sie jeweils diese Aktivitäten ausführen: nie, seltener als einmal im Monat, seltener als einmal pro Woche, aber mindestens einmal im Monat, mindestens einmal pro Woche, aber nicht täglich, oder täglich. Der erstellte Index zur Nutzungshäufigkeit vergleicht die Häufigkeit der Aktivitäten des Befragten mit der Häufigkeit der Aktivitäten aller befragten Erwachsenen.

In den OECD-Ländern und subnationalen Einheiten, die an der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener teilgenommen haben, steigt die Beteiligungsquote an arbeitgeberfinanzierter formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung im Durchschnitt von 36 Prozent bei denjenigen, die die genannten IKT-Aktivitäten nie ausführen, auf 67 Prozent bei denjenigen, die diese Aktivitäten am häufigsten ausführen. Derweil nehmen mindestens 60 Prozent der Erwachsenen, die diese Aktivitäten gelegentlich oder oft ausführen (also seltener als einmal pro Woche, aber mindestens einmal im Monat, mindestens einmal pro Woche, aber nicht täglich, oder täglich), an arbeitgeberfinanzierten formalen und/oder nicht formalen Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen teil, was die Vermutung nahelegt, dass es einen „Deckeneffekt" geben könnte (Tab. C6.3e im Internet).

Auch der Bildungsstand der Beschäftigten steht in engem Zusammenhang mit der Teilnahme an arbeitgeberfinanzierter formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung. In den OECD-Ländern und subnationalen Einheiten, die an der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener teilgenommen haben, ist die Wahrscheinlichkeit bei Beschäftigten mit hohem Bildungsstand zweimal so hoch, dass sie teilnehmen, wie bei Beschäftigten mit niedrigem Bildungsstand (62 Prozent derjenigen mit einem Abschluss im Tertiärbereich im Vergleich zu 29 Prozent derjenigen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II). Dieser Unterschied ist im Allgemeinen in Ländern mit niedrigen Teilnahmequoten größer (Korrelationskoeffizient 0,86) (Tab. C6.2a).

Teilnahme im Zusammenhang mit dem Arbeitsumfeld

Auch die Anforderungen am Arbeitsplatz haben einen Einfluss auf den Bedarf und Wunsch der Beschäftigten nach Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen. Ein Indikator für das erforderliche Kompetenzniveau an einem bestimmten Arbeitsplatz ist der Beruf des Beschäftigten. Die Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener unterscheidet vier Berufsgruppen: hoch qualifizierte Angestellte (Führungskräfte in der Privatwirtschaft, Wissenschaftler, Techniker und gleichrangige nicht technische Berufe), gering qualifizierte Angestellte (zuarbeitende Bürokräfte, Dienstleistungsberufe sowie Vertriebs-/Verkaufsmitarbeiter), qualifizierte Arbeiter (Fachkräfte in Handwerksberufen) und Hilfsarbeitskräfte.

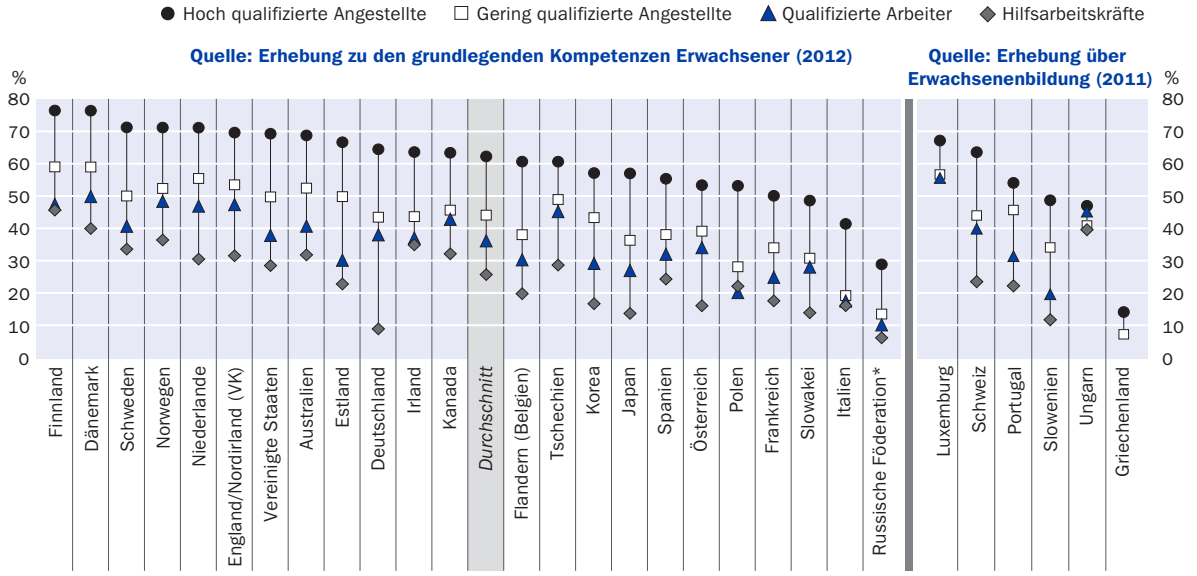
Abbildung C6.2 enthält Informationen sowohl aus der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener als auch der Erhebung über Erwachsenenbildung AES (Adult Education Survey) für Länder, die nicht an der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener teilgenommen haben. Die Ergebnisse werden separat dargestellt, da sie nicht direkt vergleichbar sind. Die linke Seite der Abbildung basiert auf Daten aus der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener aus dem Jahr 2012 zu formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung, während die Daten auf der rechten Seite der Abbildung auf der AES aus dem Jahr 2011 basieren und sich auf arbeitgeberfinanzierte, berufsbezogene, nicht formale Fort- und Weiterbildung beziehen.

In den OECD-Ländern und subnationalen Einheiten, die an der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener teilgenommen haben, nehmen im Durchschnitt 62 Prozent der Beschäftigten unter den hoch qualifizierten Angestellten an arbeitgeberfinanzierter formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung teil, während

Abbildung C6.2

Teilnahme an arbeitgeberfinanzierter formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung, nach Beruf (2011, 2012)

Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener und Erhebung über Erwachsenenbildung, 25- bis 64-Jährige



Anmerkung: Die Daten für die Länder, die an der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener teilgenommen haben beziehen sich auf „arbeitgeberfinanzierte formale und/oder nicht formale Fort- und Weiterbildung". Die Daten für die Länder, die an der Erhebung über Erwachsenenbildung AES von Eurostat teilgenommen haben, beziehen sich auf „arbeitgeberfinanzierte, berufsbezogene, nicht formale Fort- und Weiterbildung".

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

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Teilnahme an formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung bei hoch qualifizierten Angestellten.

Quelle: OECD. Tabelle C6.2c. *Hinweis* s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm.

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933284342

C 6

dies nur 26 Prozent der Hilfsarbeitskräfte tun. Bei der ersten Gruppe ist es somit mehr als zweimal so wahrscheinlich, dass sie teilnimmt, wie bei der zweiten (Tab. 6.2c). Die Ergebnisse stützen die Theorie, dass die Teilnahme an arbeitgeberfinanzierter formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung bei Erwachsenen, die in anspruchsvolleren Berufen arbeiten, wahrscheinlicher ist. Die Berufe der Beschäftigten sind als der wichtigste Faktor für die Häufigkeit festgestellt worden, mit der Erwachsene ihre Kompetenzen am Arbeitsplatz nutzen (OECD, 2013, S. 181).

Hoch qualifizierte Angestellte nehmen am häufigsten an arbeitgeberfinanzierter formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung teil, Hilfsarbeitskräfte am seltensten. Unter den Ländern und subnationalen Einheiten, die an der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener teilgenommen haben, ist die Teilnahmequote aller Beschäftigten, die nicht hoch qualifizierte Angestellte sind, in Italien und Polen gleichermaßen niedrig. In Deutschland, Kanada, Norwegen, Österreich, der Slowakei und Tschechien sind geringe Unterschiede zwischen qualifizierten Arbeitern und gering qualifizierten Angestellten zu erkennen, während in den meisten anderen Ländern gering qualifizierte Angestellte mehr an arbeitgeberfinanzierter formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung teilnehmen. In Dänemark, Finnland und Norwegen nehmen mehr als 35 Prozent der Hilfsarbeitskräfte an arbeitgeberfinanzierter formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung teil, während es bei den hoch qualifizierten Angestellten mehr als 70 Prozent sind. Die Länder mit den niedrigsten Teilnahmequoten von hoch qualifizierten Angestellten sind Frankreich, Italien,

Japan, Korea, Österreich, Polen, die Russische Föderation, die Slowakei und Spanien, wo weniger als 60 Prozent der hoch qualifizierten Angestellten an solchen Bildungsmaßnahmen teilnehmen. Unter den Ländern, die an der AES teilgenommen haben, ist die Teilnahmequote der Hilfsarbeitskräfte in Ungarn am höchsten, wo 40 Prozent der Hilfsarbeitskräfte an arbeitgeberfinanzierter, berufsbezogener, nicht formaler Fort- und Weiterbildung teilnehmen; bei hoch qualifizierten Angestellten ist die Teilnahmequote in Luxemburg am höchsten, wo etwa 67 Prozent der hoch qualifizierten Angestellten an solchen Bildungsmaßnahmen teilnehmen (Tab. C6.2c).

Teilnahme im Zusammenhang mit Beschäftigungsverhältnis und Wirtschaftszweig

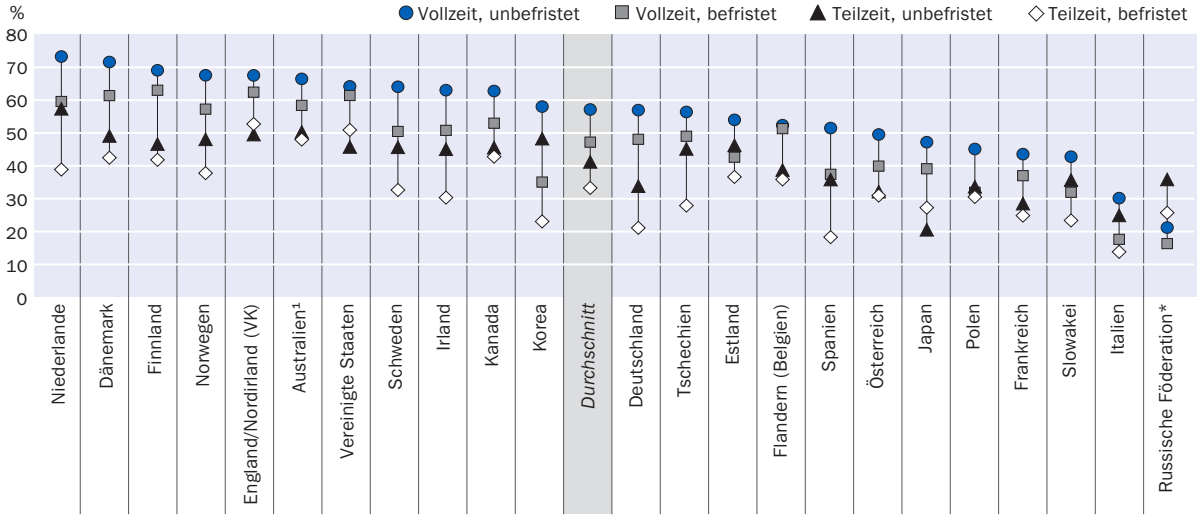
Es dürfte kaum überraschen, dass es bei Teilzeitbeschäftigten, also denjenigen, die bis zu 30 Stunden pro Woche arbeiten, weniger wahrscheinlich ist, dass sie an – insbesondere arbeitgeberfinanzierter – formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung teilnehmen, als bei Vollzeitbeschäftigten. In den OECD-Ländern und subnationalen Einheiten, die an der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener teilgenommen haben, nehmen 52 Prozent der Vollzeitbeschäftigten, also derjenigen, die mehr als 30 Stunden pro Woche arbeiten, an solcher Fort- und Weiterbildung teil, während dies bei den Teilzeitbeschäftigten nur bei 35 Prozent der Fall ist. Auch Beschäftigte mit befristeten Arbeitsverträgen nehmen tendenziell weniger häufig teil als Beschäftigte mit unbefristeten Verträgen (42 Prozent gegenüber 55 Prozent) (Tab. C6.2d).

Abbildung C6.3 zeigt die Auswirkungen der Kombination der beiden oben genannten Variablen auf die Teilnahme. Arbeitgeber sehen ein geringeres Risiko darin, in

Abbildung C6.3

Teilnahme an arbeitgeberfinanzierter formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung, nach Arbeitsstunden und Beschäftigungsverhältnis (2012)

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



1. Bei Australien basieren die Angaben bei Vollzeit/Teilzeit auf einer Variablen mit einer Obergrenze von 60 Stunden pro Woche, während es bei den anderen Ländern keine Obergrenze gibt.

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

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Teilnahme an arbeitgeberfinanzierter formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung bei Vollzeitbeschäftigten mit einem unbefristeten Vertrag.

Quelle: OECD. Tabelle D6.2d. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm.

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933284355

Vollzeitbeschäftigte mit unbefristeten Verträgen zu investieren, da sie voraussichtlich länger im Betrieb verbleiben und die Investition mit größerer Produktivität zurückzahlen werden. Das Gegenteil gilt für Teilzeitbeschäftigte mit befristeten Verträgen. Die Ergebnisse bestätigten dies: In den OECD-Ländern und subnationalen Einheiten, die an der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener teilgenommen haben, nehmen 57 Prozent der Vollzeitbeschäftigten mit unbefristeten Verträgen an arbeitgeberfinanzierter formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung teil, während nur 33 Prozent der Teilzeitbeschäftigten mit befristeten Verträgen teilnehmen (Tab. 6.2d).

Die Klassifizierung der Wirtschaftszweige, die in der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener verwendet wurde (d. h. Rohstoffindustrie, herstellende Industrie, einfache Dienstleistungen und gehobene Dienstleistungen), spiegelt die Kompetenzanforderungen der weit gefassten Kategorien wider. Wie zu erwarten war, sind die Teilnahmequoten unter den Beschäftigten im Bereich gehobene Dienstleistungen in allen Ländern am höchsten, während die Teilnahmequoten in der Rohstoffindustrie in den meisten Ländern am niedrigsten sind. In den teilnehmenden OECD-Ländern und subnationalen Einheiten nehmen 59 Prozent der Beschäftigten im Bereich gehobene Dienstleistungen an solchen Fort- und Weiterbildungen teil, während 36 Prozent der Beschäftigten in der Rohstoffindustrie teilnehmen. Die Teilnahmequoten in der herstellenden Industrie und im Bereich einfache Dienstleistungen variieren, was vermutlich Ausdruck der Kompetenzanforderungen der herstellenden Industrie in den jeweiligen Ländern ist (Tab. C6.2e im Internet). Weitere Informationen über die Wirtschaftszweige s. Anhang 3 unter *www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm*.

Teilnahme im Zusammenhang mit anderen Formen des Lernens am Arbeitsplatz

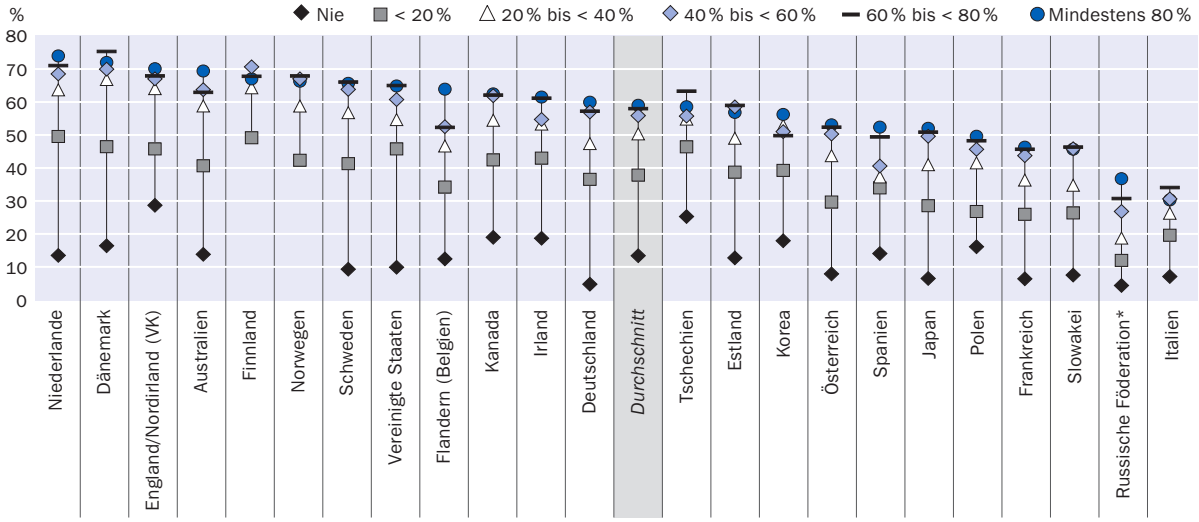
Ein weiterer Indikator dafür, in welchem Ausmaß die Arbeitsumgebung auch eine Lernumgebung ist, ist die Verfügbarkeit anderer Lernaktivitäten am Arbeitsplatz. Der Index, der dies misst, umfasst das Erlernen von Neuem von Vorgesetzten oder Kollegen, die praktische Durchführung neuer Aufgaben, auch Learning by Doing genannt, und hinsichtlich neuer Produkte oder Dienstleistungen auf dem neuesten Stand zu bleiben. Abbildung C6.4 zeigt, dass Beschäftigte, die am Arbeitsplatz mehr durch andere Aktivitäten lernen, am häufigsten an arbeitgeberfinanzierter Fort- und Weiterbildung teilnehmen. Sie zeigt auch, dass es einen sogenannten „Deckeneffekt" gibt: Während die Teilnahmequote stark von denjenigen, die nie am Arbeitsplatz lernen, hin zu denjenigen, die gelegentlich am Arbeitsplatz lernen, ansteigt, flacht sie bei denen, die am Arbeitsplatz häufig durch andere Aktivitäten lernen, tendenziell ab. Dieser Deckeneffekt kann auch bei den drei einzelnen Variablen beobachtet werden, aus denen der Index erstellt wurde, er ist also nicht auf die Berechnung des Index zurückzuführen (Tab. C6.3a).

In den OECD-Ländern und subnationalen Einheiten, die an der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener teilgenommen haben, nehmen 13 Prozent der Beschäftigten, die angaben, am Arbeitsplatz nie an solchen Lernaktivitäten teilzunehmen, an arbeitgeberfinanzierter formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung teil, während 59 Prozent der Beschäftigten, die am häufigsten auf andere Art am Arbeitsplatz lernen, teilnehmen. Bei der zweiten Gruppe ist die Teilnahmewahrscheinlichkeit viermal so hoch wie bei der ersten. In Deutschland, Frankreich, Japan, der Russischen Föderation und Schweden unterscheidet sich die Teilnahme an arbeit-

Abbildung C6.4

Teilnahme an arbeitgeberfinanzierter formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung, nach Nutzung von Lernen am Arbeitsplatz (2012)

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



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

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Teilnahme an arbeitgeberfinanzierter formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung bei Personen mit einem Index der Nutzung von Lernen am Arbeitsplatz von mindestens 80 Prozent.

Quelle: OECD. Tabelle C6.3a. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm.

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933284364

geberfinanzierter formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung je nach Teilnahme an anderen Lernaktivitäten am Arbeitsplatz um mehr als das 7-Fache. In diesen Ländern sind die Teilnahmequoten bei Beschäftigten, die nie an solchen Lernaktivitäten teilnehmen, niedrig. Andererseits sind die Unterschiede bei der Teilnahme an anderen Lernaktivitäten am Arbeitsplatz in vielen Ländern mit relativ hohen Teilnahmequoten (über 16 Prozent) für arbeitgeberfinanzierte formale und/oder nicht formale Fort- und Weiterbildung bei Beschäftigten, die am Arbeitsplatz nie an anderen Lernaktivitäten teilnehmen, relativ niedrig (weniger als das 4-Fache). Diese Länder und subnationalen Einheiten sind England (UK), Irland, Kanada, Korea, Nordirland (UK), Polen und Tschechien (Tab. C6.3a).

Teilnahme im Zusammenhang mit der Nutzung von Kompetenzen im Bereich Informationsverarbeitung am Arbeitsplatz

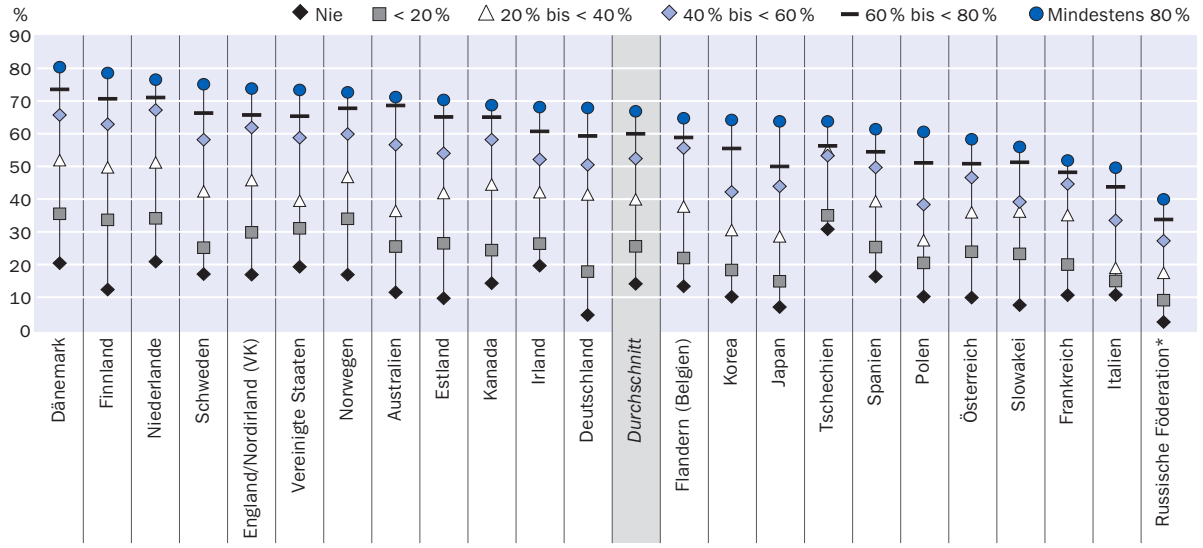
Die Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener bat Erwachsene anzugeben, wie häufig sie verschiedene Kompetenzen am Arbeitsplatz nutzen. Diese Kompetenzen wurden dann in Indizes als Kompetenzen im Bereich Informationsverarbeitung (darunter Lesen, Schreiben und Alltagsmathematik, IKT- und Problemlösekompetenzen) und andere allgemeine Kompetenzen (darunter Ermessensfreiheit, Lernen am Arbeitsplatz, Kompetenzen der Einflussnahme, Kompetenzen zur Zusammenarbeit, Kompetenzen der Selbstorganisation, Geschicklichkeit und körperliche Kompetenzen) zusammengefasst (OECD, 2013).

Bei allen gemessenen Kompetenzen im Bereich Informationsverarbeitung gibt es einen recht engen Zusammenhang mit der Teilnahme an arbeitgeberfinanzierter formaler

Abbildung C6.5

Teilnahme an arbeitgeberfinanzierter formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung, nach der Nutzung von Lesekompetenzen am Arbeitsplatz (2012)

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



C 6

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

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Teilnahme an arbeitgeberfinanzierter formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung bei Personen mit einem Index der Nutzung von Lesekompetenzen am Arbeitsplatz von mindestens 80 Prozent.

Quelle: OECD. Tab. C6.3b im Internet. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm.

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933284377

und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung. Die Ergebnisse bestätigen die allgemeine Hypothese, dass Erwachsene, die mehr Kompetenzen nutzen, häufiger an arbeitgeberfinanzierter formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung teilnehmen (Tab. C6.3b, C6.3c, C6.3d und C6.3e im Internet).

Der Index für das Lesen am Arbeitsplatz, der zur Messung dieser Aktivität erstellt wurde, besteht aus acht verschiedenen Aufgaben.

Abbildung C6.5 zeigt, dass in den OECD-Ländern und subnationalen Einheiten, die an der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener teilgenommen haben, 67 Prozent der Erwachsenen, die am häufigsten am Arbeitsplatz lesen, an arbeitgeberfinanzierter formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung teilnehmen. Im Gegensatz dazu nehmen nur 14 Prozent derjenigen teil, die angaben, dass sie am Arbeitsplatz nie lesen. Die Teilnahme an arbeitgeberfinanzierter formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung nimmt bei Beschäftigten in dem Maße zu, wie sie häufiger am Arbeitsplatz lesen (Tab. C6.3b im Internet).

In Dänemark, Finnland, den Niederlanden und Schweden nehmen mehr als drei Viertel (mindestens 75 Prozent) der Beschäftigten, die am Arbeitsplatz häufig lesen, an arbeitgeberfinanzierter formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung teil. Am anderen Ende der Skala nimmt in Deutschland, Estland, Japan, Österreich, der Russischen Föderation und der Slowakei weniger als jeder Zehnte der Beschäftigten (weniger als 10 Prozent), die am Arbeitsplatz nie lesen, an solchen Lernaktivitäten teil (Tab. C6.3b im Internet).

In den OECD-Ländern und subnationalen Einheiten, die an der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener teilgenommen haben, nehmen 19 Prozent der Beschäftigten, die am Arbeitsplatz nie schreiben, an arbeitgeberfinanzierter formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung teil, gegenüber 67 Prozent derjenigen, die am Arbeitsplatz sehr häufig schreiben. Die Teilnahmequoten steigen tendenziell an, je mehr die betreffenden Erwachsenen am Arbeitsplatz schreiben (Tab. C6.3c im Internet).

Ähnliche Ergebnisse gibt es für die Nutzung von alltagsmathematischen Kompetenzen am Arbeitsplatz. In den OECD-Ländern und subnationalen Einheiten, die an der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener teilgenommen haben, nehmen im Durchschnitt 63 Prozent der Beschäftigten, die ihre alltagsmathematischen Kompetenzen am Arbeitsplatz am häufigsten nutzen, an arbeitgeberfinanzierter formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung teil, gegenüber 33 Prozent derjenigen, die solche Kompetenzen nie nutzen (Tab. C6.3d im Internet).

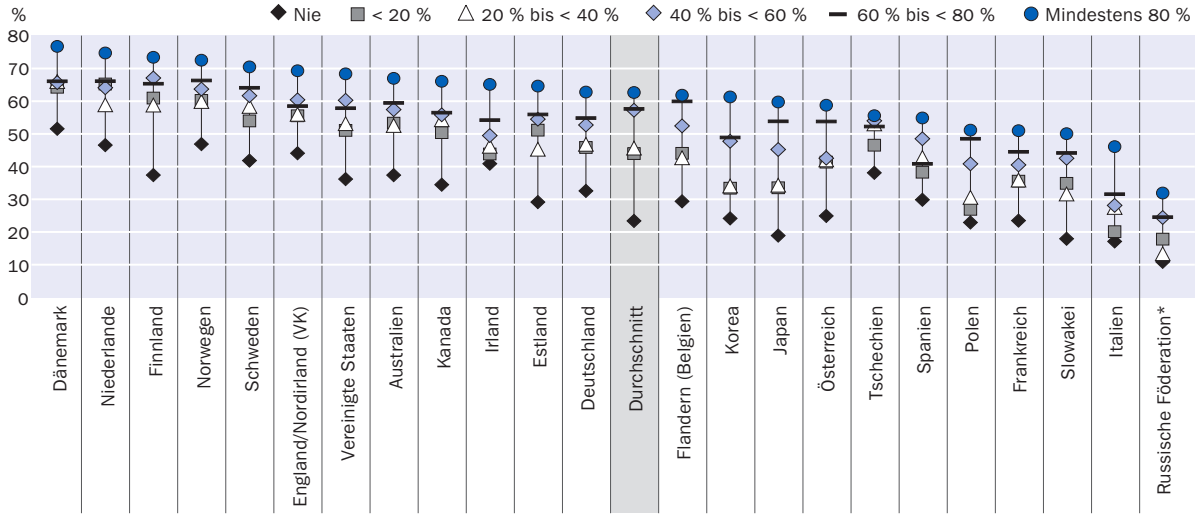
Teilnahme im Zusammenhang mit der Nutzung bestimmter allgemeiner Kompetenzen am Arbeitsplatz

Abbildung C6.6 zeigt, dass es einen engen Zusammenhang zwischen der Nutzung von Kompetenzen der Einflussnahme am Arbeitsplatz und der Teilnahme an arbeitgeberfinanzierter formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung gibt. Die Teilnahmequoten steigen stetig an, umso häufiger diese Kompetenzen am Arbeitsplatz genutzt werden – von 33 Prozent der Beschäftigten, die Kompetenzen der Einflussnahme am Arbeitsplatz nie nutzen, bis auf 63 Prozent der Beschäftigten, die diese Kom-

Abbildung C6.6

Teilnahme an arbeitgeberfinanzierter formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung, nach der Nutzung von Kompetenzen zur Einflussnahme am Arbeitsplatz (2012)

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



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

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Teilnahme an arbeitgeberfinanzierter formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung bei Personen mit einem Index der Nutzung von Kompetenzen zur Einflussnahme am Arbeitsplatz von mindestens 80 Prozent.

Quelle: OECD. Tab. C6.3f im Internet. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm.

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933284386

petenzen am häufigsten nutzen. Bei letzterer Gruppe ist es somit doppelt so wahrscheinlich, dass sie an arbeitgeberfinanzierter Fort- und Weiterbildung teilnimmt, wie bei der ersten (Tab. C6.3f im Internet).

In den meisten Ländern steigt die Teilnahme an arbeitgeberfinanzierter formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung mit der Häufigkeit der Nutzung von Kompetenzen der Einflussnahme am Arbeitsplatz stetig an. In Deutschland, Flandern (Belgien), Österreich, Polen und Tschechien liegen die Teilnahmequoten der zwei Gruppen mit der häufigsten Nutzung von Kompetenzen der Einflussnahme dicht beieinander (ein Unterschied von höchstens 5 Prozentpunkten), was auf einen leichten „Deckeneffekt" hindeutet (Tab. C6.3f im Internet).

Beschäftigte, die am Arbeitsplatz nie Ermessensfreiheiten nutzen (Auswahl oder Anpassung der Reihenfolge der Aufgaben, des Arbeitstempos, der Arbeitszeiten sowie die Entscheidung darüber, wie die Arbeit gemacht wird), nehmen am seltensten an arbeitgeberfinanzierter formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung teil. In den OECD-Ländern und subnationalen Einheiten, die an der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener teilgenommen haben, nehmen im Durchschnitt nur 29 Prozent dieser Beschäftigten teil. In den meisten Ländern steigt die Teilnahmequote von denen, die am Arbeitsplatz nie Ermessensfreiheiten nutzen, steil bis hin zu denen, die diese Kompetenz gelegentlich nutzen, an, sinkt aber bei denjenigen, die diese Kompetenz am häufigsten nutzen (Tab. C6.3g im Internet).

Definitionen

Erwachsene bezieht sich auf 25- bis 64-Jährige.

Fort- und Weiterbildung: Formale Fort- und Weiterbildung wird als geplante Bildung definiert, die durch das System der Schulen, Universitäten und anderen formalen Bildungseinrichtungen vermittelt wird, es ist normalerweise eine aufeinander aufbauende Abfolge von Vollzeitunterricht für Kinder bzw. junge Menschen. Bei den Anbietern kann es sich um öffentliche oder private Einrichtungen handeln. *Nicht formale Fort- und Weiterbildung* wird definiert als fortgesetzte Bildungsmaßnahme, die nicht genau den vorstehenden Definitionen der formalen Fort- und Weiterbildung entspricht. Somit kann nicht formale Bildung sowohl innerhalb als auch außerhalb von Bildungseinrichtungen stattfinden und sich an alle Altersgruppen wenden. Je nach den landesspezifischen Gegebenheiten können hierzu Bildungsmaßnahmen gehören, die die Lesekompetenz Erwachsener fördern, Grundbildungsmaßnahmen für nicht zur Schule gehende Kinder sowie Maßnahmen, die berufliche Kompetenzen, Kompetenzen zur Lebensbewältigung oder Allgemeinbildung vermitteln. Die Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener verwendet eine Liste möglicher nicht formaler Bildungsaktivitäten einschließlich Fernstudium, Privatunterricht, organisierter Unterrichtseinheiten für eine Ausbildung am Arbeitsplatz und Workshops oder Seminare, um die Befragten zu veranlassen, sämtliche Lernaktivitäten aufzuführen, an denen sie in den vorangegangenen 12 Monaten teilgenommen haben. Dabei können einige dieser Lernaktivitäten auch von kurzer Dauer sein.

Arbeitgeberfinanzierte formale und/oder nicht formale Fort- und Weiterbildung: Die Unterstützung des Arbeitgebers kann dabei in Form von Zeit (d. h. Bildungsmaßnahmen, die ganz oder teilweise während der bezahlten Arbeitszeit erfolgen) oder finanziell (Zuschüsse für Mitarbeiter, die an Bildungsmaßnahmen teilnehmen) erfolgen.

Allgemeine Fähigkeiten am Arbeitsplatz: Lernen am Arbeitsplatz bedeutet, Neues von Vorgesetzten oder Kollegen zu lernen, die praktische Durchführung neuer Aufgaben, auch Learning by Doing genannt, und hinsichtlich neuer Produkte oder Dienstleistungen auf dem neusten Stand zu bleiben; *Kompetenzen der Einflussnahme* bezieht sich auf das Schulen oder Unterrichten von Personen, das Halten von Ansprachen oder Präsentationen, den Verkauf von Produkten oder Dienstleistungen, die Beratung von Personen, die Erstellung einer Arbeitsplanung für die Aktivitäten anderer, das Überzeugen anderer oder das Einwirken auf andere und Verhandeln; *Ermessensfreiheit* bezieht sich auf die Auswahl oder Anpassung der Reihenfolge der Aufgaben, des Arbeitstempos, der Arbeitszeiten und die Entscheidung darüber, wie die Arbeit erledigt wird, und die *Kompetenzen zur Zusammenarbeit* bezieht sich auf die Zusammenarbeit mit Kollegen.

Index der Nutzung von Lernen am Arbeitsplatz, der Nutzung von Lesekompetenzen am Arbeitsplatz, der Nutzung von Schreibkompetenzen am Arbeitsplatz, der Nutzung von alltagsmathematischen Kompetenzen am Arbeitsplatz, der Nutzung von IKT-Kompetenzen am Arbeitsplatz, der Nutzung von Kompetenzen zur Einflussnahme am Arbeitsplatz, der Nutzung von Ermessensfreiheit am Arbeitsplatz und der Nutzung von Kompetenzen zur Zusammenarbeit am Arbeitsplatz: Diese Indizes sind als WLE-Schätzung (Warm's mean weighted likelihood estimation) kategorisiert. Diese wird aus Variablen abgeleitet, die auf einer Likert-Skala von „nie" bis „täglich" basieren. Für diese Variablen zur Nutzung von Kompetenzen können numerische Vergleiche zwischen der Nutzung unterschiedlicher Kompetenzen durchgeführt werden: Ein Wert von 0 bedeutet, dass die Kompetenz nie genutzt wird, ein Wert von 1 bedeutet, dass sie weniger als einmal monatlich genutzt wird, ein Wert von 2 bedeutet, dass die Kompetenz weniger als einmal wöchentlich, aber häufiger als einmal monatlich genutzt wird, ein Wert von 3 bedeutet, dass sie mindestens einmal wöchentlich, aber nicht täglich genutzt wird, und ein Wert von 4 bedeutet, dass sie täglich genutzt wird. Die Kategorien sollten somit anhand der Häufigkeit der Aktivität bewertet werden, wobei „nie" für die geringste und „80 Prozent oder mehr" für die größte Häufigkeit steht. Weitere Informationen zum Index s. Seite 143 des *OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills* (OECD, 2013).

Wirtschaftszweige: Rohstoffindustrie, herstellende Industrie, einfache Dienstleistungen und gehobene Dienstleistungen werden durch Variable ISIC2C definiert. Siehe Anhang 3 für die detaillierte Liste der Wirtschaftszweige je Gruppe.

Kompetenzen im Bereich Informationsverarbeitung: Lesen bezieht sich auf das Lesen von Dokumenten (Anleitungen, Anweisungen, Briefe, kurze Mitteilungen, E-Mails, Artikel, Bücher, Handbücher, Rechnungen, Diagramme, Pläne, Karten); *Schreiben* bezieht sich auf das Schreiben von Dokumenten (Briefe, kurze Mitteilungen, E-Mails, Artikel, Berichte, Formulare); *Alltagsmathematik* bezieht sich auf die Berechnung von Preisen, Kosten oder Budgets, die Verwendung von Brüchen, Dezimal- oder Prozentangaben, die Verwendung von Taschenrechnern, die Erstellung von Schaubildern oder Tabellen, einfache Formeln oder Ähnliches, Verwendung höherer Mathematik oder Statistik

(Analysis, Trigonometrie, Regressionsanalysen); und *IKT-Kompetenzen* bezieht sich auf die Verwendung von E-Mail, Internet, Tabellenkalkulation, Textverarbeitungsprogrammen, Programmiersprachen, die Durchführung von Transaktionen im Internet und die Teilnahme an Onlinediskussionen (Konferenzen, Chats).

Bildungsstufen: Unterhalb Sekundarbereich II entspricht den ISCED-97-Stufen 0, 1, 2 und 3C (kurz), *Sekundarbereich II* bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich entspricht den ISCED-97-Stufen 3A, 3B, 3C (lang) und 4, und *Tertiärbereich* entspricht den ISCED-97-Stufen 5A, 5B und 6.

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

Kompetenzgruppen beziehen sich auf die Kompetenzen und die Bereitschaft, Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) in technologieintensiven Umfeldern beim Problemlösen zu nutzen. Jede Gruppe ist hinsichtlich der Charakteristika der Aufgaben, die Erwachsene erfolgreich lösen können, und hinsichtlich der jeweiligen Ergebnisse bei der Bewertung der Problemlösung in technologieintensiven Umfeldern in der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener beschrieben.

- Gruppe 0 (Personen ohne Computererfahrung)
- Gruppe 1 (verweigerte die Teilnahme an der computergestützten Erhebung)
- Gruppe 2 (hat IKT-Test Abschnitt 1 nicht bestanden oder verfügt über nur minimale technologiebasierte Problemlösekompetenz – hat bei der Erhebung zum technologiebasierten Problemlösen die für Stufe 1 erforderliche Punktzahl nicht erreicht)
- Gruppe 3 (moderate IKT- und Problemlösekompetenz – hat bei der Erhebung zum technologiebasierten Problemlösen Stufe 1 erreicht)
- Gruppe 4 (gute IKT- und Problemlösekompetenz – hat bei der Erhebung zum technologiebasierten Problemlösen Stufe 2 oder Stufe 3 erreicht)

Arbeitsstunden und Beschäftigungsverhältnis: Vollzeit bezieht sich auf mehr als 30 Stunden pro Woche, und *unbefristeter Vertrag* beinhaltet Festanstellungen, Beschäftigungsverträge mit Zeitarbeitsfirmen, im Rahmen dualer Ausbildungsgänge oder anderer Ausbildungsgänge.

Angewandte Methodik

Alle Daten basieren auf der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (Survey of Adult Skills) (PIAAC) (2012) im Rahmen des Programme for the International Assessment of Adult Competencies der OECD.

Einige der Variablen zur Verwendung von Kompetenzen stammen direkt aus den Fragen des Hintergrundfragebogens zur Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener. Andere Variablen sind aus mehr als einer Frage des Kontextfragebogens ermittelt worden. Diese Variablen sind so umgeformt worden, dass sie einen Mittelwert von 2 und eine Standardabweichung von 1 in der zusammengeführten Stichprobe über alle teilnehmenden Länder hinweg haben, sodass ein aussagekräftiger Vergleich zwischen den Ländern möglich ist (OECD, 2013, S. 143). Weitere Informationen s. *Technical Report of the Survey of Adult Skills* (OECD, 2014, Kapitel 20) sowie Anmerkungen im Anhang 3 unter *www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm*.

Hinweis zu den Daten aus der Russischen Föderation in der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC)
Zu beachten ist, dass die Bevölkerung des Stadtgebiets Moskau in der Stichprobe für die Russische Föderation nicht berücksichtigt wurde. Die veröffentlichten Daten repräsentieren daher nicht die gesamte Wohnbevölkerung im Alter von 16 bis 65 Jahren in Russland, sondern nur die Wohnbevölkerung Russlands ohne die im Stadtgebiet Moskau lebende Bevölkerung. Weitere Informationen zu den Daten aus der Russischen Föderation sowie anderer Länder finden sich im *Technical Report of the Survey of Adult Skills* (OECD, 2014).

Weiterführende Informationen

OECD (2014), *Technical Report of the Survey of Adult Skills, http://www.oecd.org/site/piaac/_Technical%20Report_17OCT13.pdf, pre-publication copy*.

OECD (2013), *OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills*, OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264204256-en*.

Tabellen Indikator C6

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933286024

- **WEB** Table C6.1 (L): Participation in employer-sponsored formal and/or non-formal education, by literacy proficiency level (Teilnahme an arbeitgeberfinanzierter formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung, nach Lesekompetenz) (2012)

- **WEB** Table C6.1 (N): Participation in employer-sponsored formal and/or non-formal education, by numeracy proficiency level (Teilnahme an arbeitgeberfinanzierter formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung, nach alltagsmathematischer Kompetenz) (2012)

- Tabelle C6.1 (P): Teilnahme an arbeitgeberfinanzierter formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung, nach Kompetenzen und Bereitschaft, Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) beim Problemlösen zu nutzen (2012)

- Tabelle C6.2a: Teilnahme an arbeitgeberfinanzierter formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung, nach Bildungsstand (2011, 2012)

- **WEB** Table C6.2b: Participation in employer-sponsored formal and/or non-formal education, by gender and age group (Teilnahme an arbeitgeberfinanzierter formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung, nach Geschlecht und Altersgruppe) (2012)

- Tabelle C6.2c: Teilnahme an arbeitgeberfinanzierter formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung, nach Beruf (2011, 2012)

- Tabelle D6.2d: Teilnahme an arbeitgeberfinanzierter formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung, nach Arbeitsstunden und Beschäftigungsverhältnis (2012)

- **WEB** Table C6.2e: Participation in employer-sponsored formal and/or non-formal education, by industry (Teilnahme an arbeitgeberfinanzierter formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung, nach Wirtschaftszweig) (2012)

- Tabelle C6.3a: Teilnahme an arbeitgeberfinanzierter formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung, nach Nutzung von Lernen am Arbeitsplatz (2012)

- **WEB** Table C6.3b: Participation in employer-sponsored formal and/or non-formal education, by use of reading skills at work (Teilnahme an arbeitgeberfinanzierter formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung, nach Nutzung von Lesekompetenzen am Arbeitsplatz) (2012)

- **WEB** Table C6.3c: Participation in employer-sponsored formal and/or non-formal education, by use of writing skills at work (Teilnahme an arbeitgeberfinanzierter formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung, nach Nutzung von Schreibkompetenzen am Arbeitsplatz) (2012)

- **WEB** Table C6.3d: Participation in employer-sponsored formal and/or non-formal education, by use of numeracy skills at work (Teilnahme an arbeitgeberfinanzierter formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung, nach Nutzung von alltagsmathematischen Kompetenzen am Arbeitsplatz) (2012)

- **WEB** Table C6.3e: Participation in employer-sponsored formal and/or non-formal education, by use of ICT skills at work (Teilnahme an arbeitgeberfinanzierter formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung, nach Nutzung von IKT-Kompetenzen am Arbeitsplatz) (2012)

- **WEB** Table C6.3f: Participation in employer-sponsored formal and/or non-formal education, by use of influencing skills at work (Teilnahme an arbeitgeberfinanzierter formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung, nach Nutzung von Kompetenzen zur Einflussnahme am Arbeitsplatz) (2012)

- **WEB** Table C6.3g: Participation in employer-sponsored formal and/or non-formal education, by use of task discretion at work (Teilnahme an arbeitgeberfinanzierter formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung, nach Nutzung von Ermessensfreiheit am Arbeitsplatz) (2012)

Tabelle C6.1 (P)

Teilnahme an arbeitgeberfinanzierter formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung, nach Kompetenzen und Bereitschaft, Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) beim Problemlösen zu nutzen (2012)

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

	Gruppe 0 (keine Computer-erfahrung)		Gruppe 1 (verweigerte die Teilnahme an der computergestützten Erhebung)		Gruppe 2 (IKT-Test Abschnitt 1 nicht bestanden oder nur minimale technologiebasierte Problemlöse-kompetenzen)		Gruppe 3 (moderate IKT- und Problemlöse-kompetenzen)		Gruppe 4 (gute IKT- und Problemlöse-kompetenzen)		Alle Kompetenz-gruppen	
	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OECD-Länder Nationale Einheiten												
Australien	23	(5,6)	37	(2,3)	46	(2,7)	55	(1,8)	68	(1,5)	56	(1,0)
Österreich	11	(2,6)	33	(2,6)	34	(2,6)	44	(2,0)	55	(1,9)	43	(0,8)
Kanada	20	(2,7)	35	(2,6)	42	(1,4)	55	(1,2)	67	(1,1)	54	(0,6)
Tschechien	35	(5,6)	40	(3,3)	45	(3,5)	54	(2,7)	59	(2,5)	51	(1,4)
Dänemark	16	(5,3)	39	(3,1)	53	(2,3)	66	(1,5)	74	(1,2)	65	(0,8)
Estland	15	(2,1)	39	(1,8)	45	(2,1)	53	(1,5)	66	(1,5)	50	(0,8)
Finnland	20	(6,2)	46	(2,8)	53	(2,4)	67	(1,6)	70	(1,2)	64	(0,8)
Frankreich	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	37	(0,7)
Deutschland	14	(2,4)	32	(3,7)	39	(2,3)	50	(2,0)	61	(1,6)	48	(1,1)
Irland	26	(3,3)	38	(2,3)	41	(2,7)	55	(2,0)	63	(2,0)	50	(0,9)
Italien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	26	(1,1)
Japan	12	(1,9)	27	(2,2)	37	(2,4)	44	(2,4)	53	(1,6)	41	(0,9)
Korea	16	(1,6)	28	(2,7)	36	(2,1)	46	(1,9)	58	(2,5)	41	(0,9)
Niederlande	17	(5,3)	40	(5,0)	46	(3,0)	61	(1,6)	70	(1,4)	62	(0,9)
Norwegen	21	(8,5)	33	(3,1)	47	(2,7)	61	(1,9)	71	(1,3)	61	(0,9)
Polen	12	(1,8)	26	(1,9)	37	(2,4)	45	(2,5)	52	(2,5)	35	(1,0)
Slowakei	18	(2,0)	27	(2,7)	31	(3,0)	38	(2,0)	54	(2,1)	37	(1,0)
Spanien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	41	(0,9)
Schweden	16	(7,8)	36	(3,8)	41	(2,4)	58	(2,1)	68	(1,3)	58	(0,8)
Vereinigte Staaten	19	(4,5)	35	(3,8)	46	(3,0)	59	(2,1)	69	(1,6)	56	(1,3)
Subnationale Einheiten												
Flandern (Belgien)	10	(2,6)	22	(3,4)	33	(2,3)	49	(1,7)	59	(1,5)	47	(0,9)
England (UK)	27	(5,9)	45	(4,0)	46	(2,4)	56	(2,1)	67	(1,6)	57	(1,1)
Nordirland (UK)	25	(4,5)	42	(9,4)	43	(3,1)	57	(2,4)	64	(2,7)	53	(1,3)
England/Nordirland (UK)	26	(5,4)	45	(3,9)	46	(2,4)	56	(2,0)	67	(1,6)	57	(1,1)
Durchschnitt	18	(1,0)	35	(0,7)	42	(0,6)	53	(0,4)	63	(0,4)	49	(0,2)
Partnerländer												
Russische Föderation*	8	(1,8)	18	(6,7)	18	(2,8)	23	(2,0)	23	(2,3)	19	(1,5)

Anmerkung: Teilnahme an Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen während der vorangegangenen 12 Monate. Die Kategorie „Alle Kompetenzgruppen" entspricht der durchschnittlichen Teilnahme an arbeitgeberfinanzierter formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung für Erwachsene aller Kompetenzgruppen.
** Hinweis zu den Daten für die Russische Föderation s. Abschnitt Angewandte Methodik.*
Quelle: OECD. Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) (2012).
Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933286032
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle C6.2a

Teilnahme an arbeitgeberfinanzierter Fort- und Weiterbildung, nach Bildungsstand (2011, 2012)

25- bis 64-jährige Beschäftigte

	Formale und/oder nicht formale Fort- und Weiterbildung, Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (2012)							
	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II		Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich		Abschluss im Tertiärbereich		Abschlüsse aller Bildungsstufen zusammen	
	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
OECD-Länder								
Nationale Einheiten								
Australien	37	(1,9)	52	(1,4)	70	(1,2)	56	(1,0)
Österreich	25	(2,1)	42	(1,1)	57	(2,1)	43	(0,8)
Kanada	30	(1,9)	48	(1,0)	62	(0,8)	54	(0,6)
Tschechien	33	(3,8)	50	(1,6)	59	(3,2)	51	(1,4)
Dänemark	46	(2,2)	61	(1,3)	76	(1,0)	65	(0,8)
Estland	30	(2,2)	41	(1,2)	63	(1,0)	50	(0,8)
Finnland	39	(3,0)	57	(1,3)	74	(1,1)	64	(0,8)
Frankreich	21	(1,4)	34	(1,1)	51	(1,2)	37	(0,7)
Deutschland	20	(2,9)	43	(1,4)	61	(1,6)	48	(1,1)
Irland	32	(2,2)	43	(1,4)	64	(1,5)	50	(0,9)
Italien	15	(1,8)	28	(1,4)	48	(2,4)	26	(1,1)
Japan	22	(2,5)	32	(1,4)	52	(1,2)	41	(0,9)
Korea	18	(1,4)	33	(1,3)	58	(1,4)	41	(0,9)
Niederlande	44	(1,7)	60	(1,5)	74	(1,2)	62	(0,9)
Norwegen	43	(2,2)	58	(1,7)	72	(1,1)	61	(0,9)
Polen	18	(3,2)	25	(1,2)	53	(1,8)	35	(1,0)
Slowakei	12	(2,1)	33	(1,4)	55	(1,7)	37	(1,0)
Spanien	25	(1,4)	40	(2,4)	56	(1,3)	41	(0,9)
Schweden	38	(2,9)	56	(1,2)	69	(1,2)	58	(0,8)
Vereinigte Staaten	25	(3,2)	49	(1,7)	70	(1,3)	56	(1,3)
Subnationale Einheiten								
Flandern (Belgien)	24	(2,5)	38	(1,5)	61	(1,5)	47	(0,9)
England (UK)	41	(2,6)	55	(1,5)	67	(1,6)	57	(1,1)
Nordirland (UK)	31	(2,5)	54	(2,4)	67	(1,8)	53	(1,3)
England/Nordirland (UK)	41	(2,5)	55	(1,5)	67	(1,5)	57	(1,1)
Durchschnitt	**29**	**(0,5)**	**44**	**(0,3)**	**62**	**(0,3)**	**49**	**(0,2)**
Partnerländer								
Russische Föderation*	11	(7,6)	9	(1,6)	23	(1,5)	19	(1,5)

	Berufsbezogene nicht formale Fort- und Weiterbildung, Erhebung über Erwachsenenbildung (2011)							
	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II		Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich		Abschluss im Tertiärbereich		Abschlüsse aller Bildungsstufen	
	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
OECD-Länder								
Griechenland	0	m	3	m	12	m	5	m
Ungarn	17	m	29	m	40	m	29	m
Luxemburg	36	m	49	m	55	m	48	m
Portugal	21	m	41	m	50	m	29	m
Slowenien	6	m	20	m	46	m	23	m
Schweiz	17	m	42	m	60	m	45	m

Anmerkungen: Teilnahme an Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen während der vorangegangenen 12 Monate. Die Kategorie „Abschlüsse aller Bildungsstufen zusammen" entspricht der durchschnittlichen Teilnahme an arbeitgeberfinanzierter formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung für Erwachsene mit Abschlüssen aller Bildungsstufen.

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

Quelle: OECD. Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) (2012) und Erhebung über Erwachsenenbildung (AES) (2011).

Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933286042

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle C6.2c

Teilnahme an arbeitgeberfinanzierter formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung, nach Beruf (2011, 2012)

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

	Formale und/oder nicht formale Fort- und Weiterbildung, Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (2012)							
	Hoch qualifizierte Angestellte		Gering qualifizierte Angestellte		Qualifizierte Arbeiter		Hilfsarbeitskräfte	
	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
OECD-Länder								
Nationale Einheiten								
Australien	69	(1,3)	52	(2,1)	41	(2,0)	32	(2,8)
Österreich	53	(1,4)	39	(1,6)	34	(2,2)	16	(2,7)
Kanada	63	(0,8)	46	(1,4)	43	(1,5)	32	(2,7)
Tschechien	61	(2,4)	49	(3,2)	45	(2,3)	29	(5,6)
Dänemark	76	(0,9)	59	(1,7)	50	(2,2)	40	(3,0)
Estland	67	(1,0)	50	(2,0)	30	(1,2)	23	(2,2)
Finnland	76	(1,0)	59	(1,7)	47	(1,6)	46	(4,4)
Frankreich	50	(1,1)	34	(1,3)	25	(1,4)	18	(1,7)
Deutschland	64	(1,5)	43	(1,8)	38	(2,0)	9	(1,9)
Irland	64	(1,3)	44	(1,8)	37	(2,5)	35	(3,6)
Italien	41	(1,8)	19	(2,1)	18	(2,3)	16	(3,2)
Japan	57	(1,4)	36	(1,5)	27	(2,0)	14	(3,3)
Korea	57	(1,8)	43	(1,6)	29	(1,7)	17	(2,0)
Niederlande	71	(0,9)	55	(1,9)	47	(2,6)	30	(3,6)
Norwegen	71	(1,2)	52	(2,1)	48	(2,5)	36	(4,7)
Polen	53	(1,6)	28	(2,1)	20	(1,5)	22	(3,8)
Slowakei	49	(1,3)	31	(2,2)	28	(1,7)	14	(2,4)
Spanien	55	(1,6)	38	(1,7)	32	(1,6)	24	(2,6)
Schweden	71	(1,2)	50	(1,7)	41	(2,2)	34	(5,5)
Vereinigte Staaten	69	(1,4)	50	(2,1)	38	(2,7)	28	(3,9)
Subnationale Einheiten								
Flandern (Belgien)	61	(1,4)	38	(1,8)	30	(2,3)	20	(2,7)
England (UK)	70	(1,5)	53	(1,8)	48	(2,7)	31	(3,5)
Nordirland (UK)	66	(2,2)	55	(2,0)	34	(3,5)	34	(4,1)
England/Nordirland (UK)	70	(1,5)	53	(1,8)	47	(2,6)	32	(3,4)
Durchschnitt	**62**	**(0,3)**	**44**	**(0,4)**	**36**	**(0,4)**	**26**	**(0,7)**
Partnerländer								
Russische Föderation*	29	(2,9)	13	(2,0)	10	(2,2)	6	(4,6)

	Berufsbezogene nicht formale Fort- und Weiterbildung, Erhebung über Erwachsenenbildung (2011)							
	Hoch qualifizierte Angestellte		Gering qualifizierte Angestellte		Qualifizierte Arbeiter		Hilfsarbeitskräfte	
	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
OECD-Länder								
Griechenland	14	m	7	m	0	m	0	m
Ungarn	47	m	41	m	45	m	40	m
Luxemburg	67	m	57	m	56	m	c	m
Portugal	54	m	46	m	31	m	22	m
Slowenien	49	m	34	m	20	m	12	m
Schweiz	64	m	44	m	40	m	24	m

Anmerkung: Teilnahme an Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen während der vorangegangenen 12 Monate.

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

Quelle: OECD. Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) (2012) und Erhebung über Erwachsenenbildung (AES) (2011).

Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933286050

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle C6.2d

Teilnahme an arbeitgeberfinanzierter formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung, nach Arbeitsstunden und Beschäftigungsverhältnis (2012)

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

	Arbeitsstunden nach Beschäftigungsverhältnis							
	Vollzeit, unbefristet		Vollzeit, befristet		Teilzeit, unbefristet		Teilzeit, befristet	
	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.
	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
OECD-Länder								
Nationale Einheiten								
Australien[1]	67	(1,3)	58	(1,9)	50	(2,5)	48	(3,0)
Österreich	50	(1,1)	40	(3,8)	32	(2,4)	31	(5,4)
Kanada	63	(0,9)	53	(2,2)	46	(2,9)	43	(3,9)
Tschechien	56	(1,8)	49	(4,7)	45	(7,7)	28	(7,3)
Dänemark	72	(0,9)	61	(2,9)	49	(2,8)	42	(6,8)
Estland	54	(1,0)	43	(2,4)	46	(3,2)	37	(4,4)
Finnland	69	(0,8)	63	(2,6)	47	(3,7)	42	(5,8)
Frankreich	44	(0,9)	37	(3,1)	29	(2,0)	25	(4,0)
Deutschland	57	(1,3)	48	(3,7)	34	(2,5)	21	(3,3)
Irland	63	(1,5)	51	(2,9)	45	(3,3)	30	(3,0)
Italien	30	(1,5)	18	(3,0)	25	(3,4)	14	(4,9)
Japan	47	(1,2)	39	(3,2)	21	(2,1)	27	(3,0)
Korea	58	(1,4)	35	(1,6)	48	(5,2)	23	(3,3)
Niederlande	73	(1,2)	60	(3,5)	57	(1,8)	39	(3,8)
Norwegen	68	(1,1)	57	(3,7)	48	(3,0)	38	(4,9)
Polen	45	(1,5)	32	(2,0)	34	(4,7)	31	(4,7)
Slowakei	43	(1,2)	32	(2,9)	36	(6,7)	23	(7,5)
Spanien	52	(1,1)	37	(2,5)	36	(4,0)	18	(3,5)
Schweden	64	(0,9)	51	(3,8)	46	(4,1)	33	(5,1)
Vereinigte Staaten	64	(1,8)	61	(1,8)	46	(6,6)	51	(3,7)
Subnationale Einheiten								
Flandern (Belgien)	52	(1,3)	51	(5,4)	39	(2,3)	36	(8,9)
England (UK)	68	(1,4)	63	(3,4)	50	(2,7)	53	(5,2)
Nordirland (UK)	65	(1,9)	49	(3,7)	48	(3,1)	40	(5,3)
England/Nordirland (UK)	68	(1,3)	62	(3,3)	50	(2,6)	53	(5,0)
Durchschnitt	**57**	**(0,3)**	**47**	**(0,7)**	**41**	**(0,8)**	**33**	**(1,1)**
Partnerländer								
Russische Föderation*	21	(1,8)	16	(2,7)	36	(5,2)	26	(2,8)

Anmerkung: Teilnahme an Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen während der vorangegangenen 12 Monate. Weitere Spalten zu Arbeitszeit und Beschäftigungsverhältnis sind im Internet verfügbar (s.u. StatLink).

1. Bei Australien basieren die Angaben bei Vollzeit/Teilzeit auf einer Variablen mit einer Obergrenze von 60 Stunden pro Woche, während es bei den anderen Ländern keine Obergrenze gibt.

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

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

Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933286060

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle C6.3a

Teilnahme an arbeitgeberfinanzierter formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung, nach Nutzung von Lernen am Arbeitsplatz (2012)

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

	Index der Nutzung von Lernen am Arbeitsplatz[1]											
	Nie		Weniger als 20 Prozent		20 Prozent bis weniger als 40 Prozent		40 Prozent bis weniger als 60 Prozent		60 Prozent bis weniger als 80 Prozent		Mindestens 80 Prozent	
	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OECD-Länder												
Nationale Einheiten												
Australien	14	(4,3)	41	(2,6)	59	(2,5)	64	(1,8)	63	(2,2)	69	(2,1)
Österreich	8	(4,4)	30	(1,9)	44	(1,8)	50	(1,9)	52	(2,3)	53	(3,1)
Kanada	19	(3,3)	42	(1,9)	54	(1,5)	62	(1,2)	62	(1,3)	62	(1,4)
Tschechien	25	(7,0)	46	(2,8)	55	(3,2)	56	(2,9)	63	(3,6)	59	(4,3)
Dänemark	16	(6,1)	46	(2,2)	67	(1,6)	70	(1,7)	75	(1,6)	72	(1,8)
Estland	13	(3,0)	39	(1,8)	49	(1,7)	59	(1,5)	59	(2,1)	57	(1,8)
Finnland	c	c	49	(2,4)	64	(2,1)	71	(1,6)	68	(1,9)	67	(2,0)
Frankreich	6	(1,9)	26	(1,7)	36	(1,7)	44	(1,8)	46	(1,7)	46	(1,6)
Deutschland	5	(2,8)	37	(2,1)	47	(2,0)	57	(1,9)	57	(2,6)	60	(3,1)
Irland	19	(4,6)	43	(2,1)	53	(2,5)	55	(2,5)	61	(2,2)	62	(2,1)
Italien	7	(3,1)	20	(2,2)	26	(2,2)	31	(2,6)	34	(3,0)	30	(2,9)
Japan	6	(2,2)	29	(1,7)	41	(2,0)	50	(1,7)	51	(2,1)	52	(3,5)
Korea	18	(2,1)	39	(1,6)	53	(2,0)	51	(2,4)	50	(2,9)	56	(4,1)
Niederlande	13	(4,0)	50	(2,1)	64	(2,0)	69	(1,9)	71	(2,0)	74	(2,5)
Norwegen	c	c	42	(3,0)	59	(2,0)	67	(1,4)	68	(1,7)	66	(1,9)
Polen	16	(3,6)	27	(1,7)	42	(2,4)	46	(3,3)	48	(2,4)	50	(2,8)
Slowakei	8	(2,8)	26	(1,9)	35	(2,4)	46	(2,2)	46	(2,4)	46	(2,6)
Spanien	14	(3,4)	34	(2,7)	37	(2,6)	41	(2,8)	49	(2,5)	52	(1,5)
Schweden	9	(5,8)	41	(2,6)	57	(2,2)	64	(1,7)	66	(1,9)	66	(2,1)
Vereinigte Staaten	10	(4,4)	46	(3,1)	55	(2,7)	61	(2,2)	65	(2,1)	65	(1,7)
Subnationale Einheiten												
Flandern (Belgien)	12	(4,1)	34	(2,1)	47	(1,8)	53	(1,7)	52	(2,6)	64	(2,4)
England (UK)	29	(5,9)	46	(2,4)	64	(2,6)	67	(2,1)	68	(2,3)	70	(2,5)
Nordirland (UK)	20	(5,5)	44	(2,8)	60	(2,9)	65	(3,1)	66	(3,5)	62	(3,9)
England/Nordirland (UK)	29	(5,6)	46	(2,4)	64	(2,5)	67	(2,0)	68	(2,2)	70	(2,4)
Durchschnitt	**13**	**(0,9)**	**38**	**(0,5)**	**50**	**(0,5)**	**56**	**(0,4)**	**58**	**(0,5)**	**59**	**(0,5)**
Partnerländer												
Russische Föderation*	4	(2,0)	12	(2,3)	19	(2,2)	27	(3,3)	31	(3,4)	37	(4,1)

Anmerkung: Teilnahme an Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen während der vorangegangenen 12 Monate.

1. Der Index der Nutzung von Lernen am Arbeitsplatz ist als WLE-Schätzung (Warm's mean weighted likelihood estimation) kategorisiert. Diese wird aus Variablen abgeleitet, die auf einer Likert-Skala von „nie" bis „täglich" basieren. Die Kategorien sollten somit anhand der Häufigkeit der Aktivität interpretiert werden, wobei „nie" für die geringste und „80 Prozent oder mehr" für die größte Häufigkeit steht. Weitere Einzelheiten zum Index s. OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills. (http://dx.doi.org/10.1787/9789264204256-en), S. 143.

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

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

Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. *StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933286070*

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Kapitel D
Das Lernumfeld und die Organisation von Schulen

Indikator D1
Wie viel Zeit verbringen Schüler im Klassenzimmer?
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933286089

Indikator D2
Wie ist die Schüler-Lehrkräfte-Relation und wie groß sind die Klassen?
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933286136

Indikator D3
Wie hoch sind die Gehälter der Lehrkräfte?
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933286177

Indikator D4
Wie viel Zeit unterrichten Lehrkräfte?
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933286246

Indikator D5
Wie ist die Zusammensetzung der Lehrerschaft und über welche Kompetenzen verfügt sie?
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933286275

Indikator D6
Welche Systeme der Evaluation und Beurteilung gibt es?
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933286339

Indikator D7
Welche Beurteilungssysteme gibt es für Lehrkräfte und Schulleitungen?
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933286387

Indikator D8
In welchem Umfang werden Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) eingesetzt?
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933286444

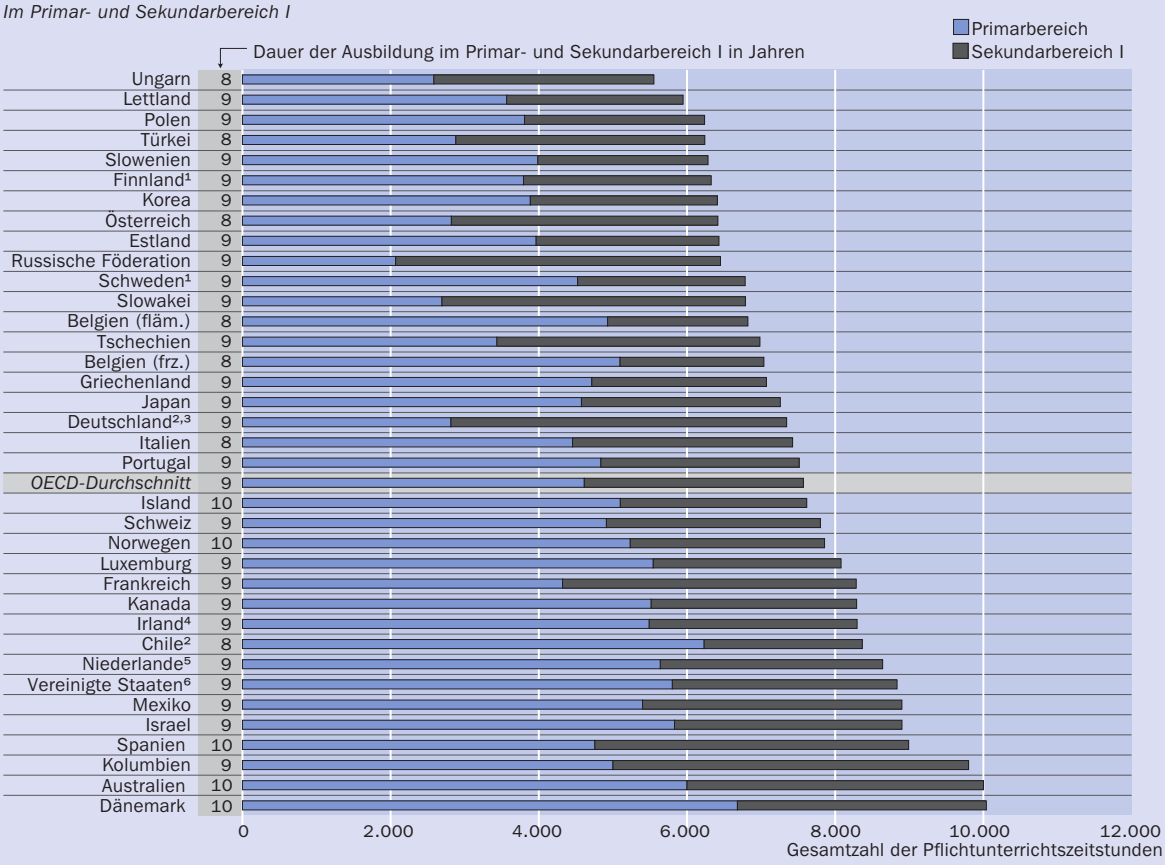
Indikator D1
Wie viel Zeit verbringen Schüler im Klassenzimmer?

- In den OECD-Ländern erhalten Schüler im Verlauf des Besuchs des Primar- und Sekundarbereichs I zusammen 7.570 Zeitstunden Pflichtunterricht.
- Für Schüler des Primarbereichs entfallen im Durchschnitt der OECD-Länder 46 Prozent der Pflichtunterrichtszeit auf Lesen, Schreiben und Literatur, Mathematik und Kunst; für Schüler des Sekundarbereichs I entfallen 38 Prozent der Pflichtunterrichtszeit auf Lesen, Schreiben und Literatur, zweite und weitere Sprachen sowie Mathematik.

Abbildung D1.1

Pflichtunterrichtszeit im allgemeinbildenden Bereich (2015)

Im Primar- und Sekundarbereich I



1. Geschätzte Anzahl der Zeitstunden nach Bildungsstufe, nach durchschnittlicher Zahl an Zeitstunden pro Jahr, da die Unterrichtszeit über mehrere Klassenstufen hinweg flexibel aufgeteilt werden kann. 2. Referenzjahr 2014. 3. Ohne letztes Jahr der Schulpflicht, das entweder Sekundarbereich I oder Sekundarbereich II zugeordnet werden kann. 4. Tatsächliche Unterrichtszeit für Sekundarbereich I. 5. Die Anzahl der Klassenstufen im Sekundarbereich I beträgt je nach Ausbildungszug 3 oder 4 Jahre. Das vierte Jahr des berufsvorbereitenden Sekundarunterrichts (VMBO) wurde bei der Berechnung nicht berücksichtigt. 6. Referenzjahr 2012.

Anordnung der Länder in aufsteigender Reihenfolge der Gesamtzahl an Pflichtunterrichtszeitstunden.

Quelle: OECD. Tabelle D1.1. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933284394

D 1

Kontext

Ein Großteil der öffentlichen Investitionen in das Lernen der Schüler erfolgt in Form der Bereitstellung von formalem Unterricht im Klassenzimmer. Die Länder treffen verschiedene Entscheidungen im Zusammenhang mit der insgesamt für Unterricht vorgesehenen Zeit und den von den Schülern zu belegenden Pflichtfächern. Diese Entscheidungen spiegeln nationale und/oder regionale Prioritäten und Präferenzen in Bezug darauf wider, in welchem Alter die Schüler in welchen Fächern unterrichtet werden sollten. Üblicherweise legen die Länder per Gesetz oder Vorschrift bestimmte Anforderungen hinsichtlich der Unterrichtszeit fest. Meistens handelt es sich dabei um die Mindestzahl an Unterrichtszeitstunden, die eine Schule anbieten muss, da davon ausgegangen wird, dass ein ausreichendes Angebot an Zeit eine Grundvoraussetzung für gute Lernergebnisse ist. Es ist eine der zentralen Aufgaben der Bildungspolitik, die zur Verfügung stehenden Ressourcen auf die Bedürfnisse der Schüler abzustimmen und für eine optimale Nutzung der zur Verfügung stehenden Zeit Sorge zu tragen. Die Gehälter der Lehrkräfte, die Instandhaltung der Bildungseinrichtungen und die Bereitstellung sonstiger Bildungsressourcen sind die wichtigsten Kostenfaktoren von Bildung. Die Zeitdauer, für die den Schülern diese Bildungsressourcen zur Verfügung gestellt werden (wie zum Teil in diesem Indikator dargestellt), ist bei der Zuweisung der Mittel von großer Bedeutung (s. Indikator B7, in dem die Faktoren aufgezeigt werden, die die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler beeinflussen).

Weitere wichtige Ergebnisse

- In den OECD-Ländern erhalten Schüler des Primarbereichs im Durchschnitt pro Jahr 804 Zeitstunden Pflichtunterricht; Schüler des Sekundarbereichs I erhalten im Durchschnitt 112 Zeitstunden mehr Pflichtunterricht pro Jahr als Schüler des Primarbereichs.
- Der Anteil des für Lesen, Schreiben und Literatur vorgesehenen Pflichtteils des Lehrplans für Schüler des Primarbereichs variiert zwischen 18 Prozent in Polen und 37 Prozent in Frankreich; für Schüler des Sekundarbereichs I reicht er von 12 Prozent in Australien, Finnland, Irland, Japan und Tschechien bis zu 33 Prozent in Italien.
- Der für Mathematik vorgesehene Anteil im Pflichtteil des Lehrplans für den Primarbereich reicht von 13 Prozent in Dänemark und Griechenland bis zu 27 Prozent in Portugal, für den Sekundarbereich I von 11 Prozent in Griechenland bis zu 20 Prozent in Italien.
- In den OECD-Ländern entfallen im Durchschnitt für Schüler im Primarbereich 12 Prozent des Pflichtunterrichts auf Pflichtfächer mit flexiblem Unterrichtsplan, für Schüler im Sekundarbereich I sind es 6 Prozent. Durchschnittlich 5 Prozent der Pflichtunterrichtszeit beider Schülergruppen entfallen auf von den Schulen ausgewählte flexible Pflichtfächer.

- In etwa einem Drittel 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

Die jährliche Unterrichtszeit sollte im Zusammenhang mit der Dauer der Schulpflicht betrachtet werden. In einigen Ländern ist der Zeitraum der Schulpflicht kürzer, und das Arbeitspensum der Schüler ist in diesem Zeitraum größer, während in anderen Ländern die gleichmäßigere Verteilung des Arbeitspensums über mehr Schuljahre hinweg letztendlich insgesamt zu einer höheren Unterrichtsstundenzahl für alle führt.

In drei Viertel der Länder mit verfügbaren Daten beginnt der Besuch des Primarbereichs mit 6 Jahren. In Estland, Finnland, Lettland, der Russischen Föderation und Schweden jedoch beginnen die Schüler nicht vor dem 7. Geburtstag mit dem Schulbesuch. In Polen ist der Besuch des Primarbereichs für 7-Jährige verpflichtend (sowie im Schuljahr 2014/2015 für 6-Jährige, die im ersten Halbjahr 2008 geboren wurden). Nur in Australien, England, Neuseeland und Schottland beginnt der Besuch des Primarbereichs schon mit 5 Jahren. Auch bei der Dauer des Primarbereichs gibt es große Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern. Im Durchschnitt dauert der Primarbereich 6 Jahre, dies variiert jedoch von 4 Jahren in Deutschland, Österreich, der Slowakei, der Türkei und Ungarn bis zu 7 Jahren in Dänemark, Island, Norwegen und Schottland. Der Sekundarbereich I dauert im Durchschnitt drei Jahre, aber hier reicht die Bandbreite von 2 Jahren in Belgien (fläm. und frz.) und Chile bis zu 5 Jahren in der Russischen Föderation und der Slowakei. In rund zwei Drittel der Länder mit verfügbaren Daten fällt mindestens noch 1 Jahr des Sekundarbereichs II in die Schulpflicht (Vollzeitunterricht) (Tab. D1.2).

Auch die Aufteilung der jährlichen Unterrichtszeit auf Unterrichtstage unterscheidet sich in den einzelnen Ländern. Im Primar- und Sekundarbereich I haben Schüler im Durchschnitt der OECD-Länder 185 bzw. 183 Unterrichtstage pro Jahr. Es gibt jedoch auch Länder, in denen die Schüler höchstens 170 Unterrichtstage pro Jahr haben – Frankreich (Primar- und Sekundarbereich I), Griechenland (Sekundarbereich I), Irland (Sekundarbereich I), Island (Primar- und Sekundarbereich I), Lettland (Primarbereich), Luxemburg (Sekundarbereich I) und Russische Föderation (Primarbereich). Im Gegensatz hierzu haben Schüler im Primar- und Sekundarbereich I in Brasilien, Israel, Italien, Japan, Kolumbien und Mexiko mindesten 200 Unterrichtstage pro Jahr (Tab D1.2).

Pflichtunterrichtszeit

Die Pflichtunterrichtszeit bezieht sich auf den Umfang und die Aufteilung der Unterrichtsstunden, die auf der Grundlage von staatlichen Vorgaben von fast jeder öffentli-

chen Schule zu unterrichten und von fast jedem Schüler einer öffentlichen Bildungseinrichtung zu besuchen sind.

In den OECD-Ländern sind für Schüler im Primarbereich im Durchschnitt 4.614 Zeitstunden Unterricht vorgesehen, für Schüler im Sekundarbereich I durchschnittlich 2.957 Zeitstunden. Während sich für Schüler des Primar- und Sekundarbereichs I in den OECD-Ländern die durchschnittliche Pflichtunterrichtszeit auf 7.570 Zeitstunden beläuft, reicht die festgelegte Zahl an Unterrichtszeitstunden von 5.553 Zeitstunden in Ungarn bis zu 10.040 Stunden in Dänemark (Tab. D1.1).

In England und Schottland gibt es keine verbindlichen Vorschriften für die Pflichtunterrichtszeit an Schulen, die Schulen müssen jedoch für ausreichende Unterrichtszeit Sorge tragen, sodass ein umfassender und ausgewogener Lehrplan, der allen gesetzlichen Anforderungen genügt, umgesetzt werden kann.

Die Pflichtunterrichtszeit kann sich von der tatsächlich unterrichteten Zeit unterscheiden, da sie nur die Zeit erfasst, in der Schüler formalen Unterricht im Klassenzimmer erhalten. Das ist jedoch nur ein Teil der Zeit, in der Schüler insgesamt unterrichtet werden, Unterricht wird auch außerhalb des Klassenzimmers und/oder außerhalb der Schule erteilt. In einigen Ländern werden Schüler des Sekundarbereichs angehalten, zusätzlichen Unterricht in Fächern zu besuchen, die bereits in der Schule unterrichtet werden, um ihre Leistungen in diesen Fächern zu verbessern. Schüler können nach dem offiziellen Schulunterricht an Zusatzunterricht teilnehmen, bei dem es sich um Nachhilfeunterricht oder um Neigungskurse, angeboten durch einzelne Lehrer oder in Form von Gruppenunterricht durch Lehrer der Schule, oder um andere externe Angebote handeln kann. Dieser Unterricht kann durch staatliche Mittel finanziert oder von den Schülern und ihren Familien selbst bezahlt werden (s. Kasten D1.1 in OECD, 2011).

Dieser Indikator erfasst die vorgesehene Unterrichtszeit, so wie sie in öffentlichen Vorschriften festgelegt ist, als Maßstab für das Lernen während formalen Unterrichts im Klassenzimmer. Er erfasst weder die tatsächliche Zahl an Zeitstunden, in denen die Schüler Unterricht erhalten, noch die Zeit, die mit Lernen außerhalb des formalen Unterrichts im Klassenzimmer verbracht wird.

Vorgesehene Unterrichtszeit

Die insgesamt vorgesehene Unterrichtszeit bezeichnet die geschätzte Zahl an Zeitstunden, in denen die Bildungseinrichtungen Unterricht in den Pflichtfächern und (soweit zutreffend) den Wahlfächern anbieten müssen.

Die vorgesehene Unterrichtszeit und die Pflichtunterrichtszeit sind in rund drei Viertel der Länder mit verfügbaren Daten im Primar- und Sekundarbereich I deckungsgleich, d. h., die vorgesehene Unterrichtszeit ist gleichzeitig vollständig Pflichtunterrichtszeit. In Dänemark, Finnland, Frankreich (im Sekundarbereich I), Griechenland (im Primarbereich), Polen, Portugal und Slowenien jedoch übersteigt die vorgesehene Unterrichtszeit die Pflichtunterrichtszeit um mindestens 4 Prozent.

Unterrichtszeit pro Fach

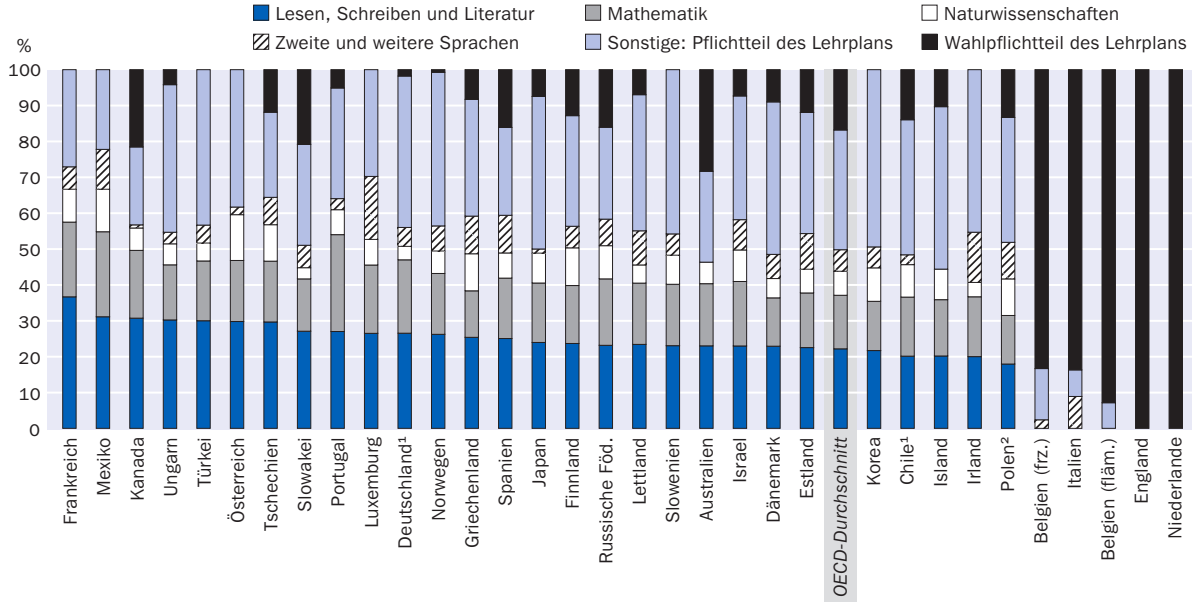
Für Schüler des Primarbereichs entfallen im Durchschnitt 46 Prozent der Pflichtunterrichtszeit auf drei Fächer: Lesen, Schreiben und Literatur (22 Prozent), Mathematik (15 Prozent) und Kunst (9 Prozent). Zusammen mit Sport und Gesundheit (8 Prozent), Naturwissenschaften (7 Prozent) und Sozialkunde (6 Prozent) machen diese 6 Fächer in allen OECD- und Partnerländern, in denen die Unterrichtszeit pro Fach festgelegt ist, den größten Teil des Lehrplans aus. Zweite und weitere Sprachen, Religion, Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT), Technik, praktische und berufsbezogene Kompetenzen sowie sonstige Fächer decken die verbleibenden 15 Prozent des nicht flexiblen Teils des Pflichtteils des Lehrplans im Primarbereich ab (Tab. D1.3a und Abb. D1.2a).

Im Sekundarbereich I entfallen im Durchschnitt 38 Prozent des Pflichtcurriculums auf drei Fächer: Lesen, Schreiben und Literatur (14 Prozent), zweite und weitere Sprachen (13 Prozent) und Mathematik (12 Prozent). Außerdem sind im Durchschnitt 11 Prozent des Pflichtcurriculums den Naturwissenschaften und 10 Prozent der Sozialkunde gewidmet. Zusammen mit Sport und Gesundheit (7 Prozent) und Kunst (6 Prozent) machen diese 7 Fächer in allen OECD-Ländern, in denen die Unterrichtszeit pro Fach festgelegt ist, den größten Teil des Lehrplans für diese Bildungsstufe aus. Religion, IKT, Technik, praktische und berufsbezogene Kompetenzen sowie sonstige Fächer decken die verbleibenden 11 Prozent des nicht flexiblen Teils des Pflichtcurriculums für Schüler dieser Bildungsstufe ab (Tab. D1.3b und Abb. D1.2b).

Abbildung D1.2a

Unterrichtszeit pro Fach im Primarbereich (2015)

Als Prozentsatz der insgesamt vorgesehenen Pflichtunterrichtszeit



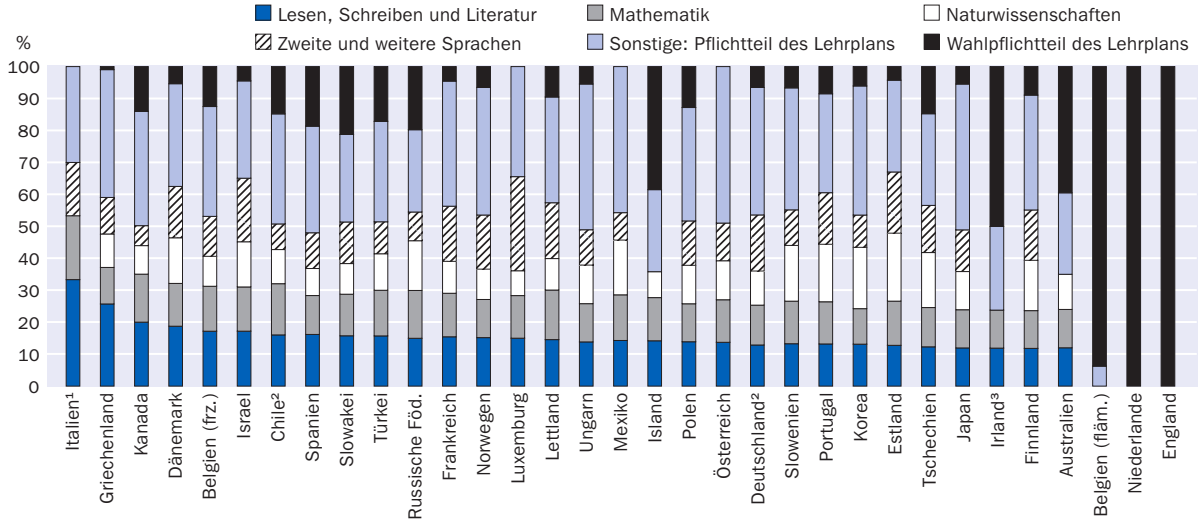
1. Referenzjahr 2014. 2. Ohne die ersten 3 Jahre des Primarbereichs, in denen ein großer Teil der den Pflichtfächern zugeordneten Zeit flexibel ist.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils der für Lesen, Schreiben und Literatur vorgesehenen Unterrichtszeitstunden.
Quelle: OECD. Tabelle D1.3a. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933284408

D 1

Abbildung D1.2b

Unterrichtszeit pro Fach im Sekundarbereich I (allgemeinbildend) (2015)

Als Prozentsatz der insgesamt vorgesehenen Pflichtunterrichtszeit



1. Naturwissenschaften in Mathematik enthalten. 2. Referenzjahr 2014. 3. Tatsächliche Unterrichtszeit.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils der für Lesen, Schreiben und Literatur vorgesehenen Unterrichtszeitstunden.
Quelle: OECD. Tabelle D1.3b. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933284418

Die Aufteilung der Unterrichtszeit ändert sich jedoch nach dem Primarbereich. Der Unterricht in Lesen, Schreiben und Literatur reduziert sich von 22 Prozent der Pflichtunterrichtszeit auf 14 Prozent. Auf den Unterricht in Mathematik entfallen statt 15 Prozent nun 12 Prozent der Pflichtunterrichtszeit. Umgekehrt nimmt der Unterricht sowohl in den Naturwissenschaften als auch in Sozialkunde von 7 Prozent bzw. 6 Prozent des Pflichtcurriculums auf 11 Prozent bzw. 10 Prozent zu, während der Unterricht in anderen Sprachen (zweite und weitere) von 6 Prozent auf 13 Prozent steigt. Auf nationaler Ebene macht der Unterricht in der zweiten und weiteren Sprachen im Sekundarbereich in Deutschland, Finnland (zusammen mit Naturwissenschaften), Frankreich, Israel, Japan, Lettland, Luxemburg, Norwegen und Polen (zusammen mit Lesen, Schreiben und Literatur) den größten Teil des Kernpflichtteils des Lehrplans im Sekundarbereich I aus (Tab. D1.3a und D1.3b).

Im Sekundarbereich I gibt es zwischen den einzelnen Ländern bei der Verteilung der Unterrichtszeit auf die einzelnen Fächer innerhalb des Pflichtlehrplans große Unterschiede. In Australien, Finnland, Japan und Tschechien beispielsweise machen Lesen, Schreiben und Literatur 12 Prozent der Pflichtunterrichtszeit aus, während dieser Anteil in Griechenland und Italien bei mehr als 25 Prozent liegt. In Irland werden Lesen, Schreiben und Literatur in den beiden Landessprachen unterrichtet, daher kann sich die Schätzung der beiden Anteile in der Realität zusammen auf rund 24 Prozent der gesamten Pflichtunterrichtszeit belaufen. In Griechenland und Kanada entfallen auf die zweite Sprache höchstens 7 Prozent der Pflichtunterrichtszeit, während es in Luxemburg 17 Prozent sind. Ferner ist in etwas weniger als der Hälfte der Länder mit verfügbaren Daten das Erlernen einer weiteren Sprache zusätzlich zur zweiten Sprache für Schüler des Sekundarbereichs I Pflicht.

Kasten D1.1

Pausen während des Schultags

Der Unterricht im Klassenzimmer verlangt von Schülern, sich über einen langen Zeitraum hinweg zu konzentrieren. Untersuchungen haben gezeigt, dass es zu besseren Leistungen im Unterricht führen kann, wenn Schüler im Laufe des Schultags einige Zeit außerhalb des Klassenzimmers mit anderen Aktivitäten als Unterricht verbringen. Im Primarbereich ermöglichen Pausen im Unterricht den Schülern, frei zu spielen, sich auszuruhen und frei mit anderen Kindern zu interagieren und so ihre kognitiven, emotionalen und sozialen Kompetenzen zu entwickeln. Untersuchungen legen nahe, dass die Schüler diese Kompetenzen dann möglicherweise im Klassenzimmer anwenden und dies zu einem verbesserten Lernen führt (Pellegrini and Bohn, 2005; Pellegrini et al., 2002). In den OECD-Ländern gelten Unterbrechungen und Pausen immer mehr als wichtige Bestandteile des Schultags.

Wie die Pausen in den OECD-Ländern jeweils organisiert werden, hängt davon ab, wie die Bildungssysteme geregelt sind und wie unabhängig die einzelnen Schulen in ihren Entscheidungen sind. Die Entscheidungen über die Dauer der Pausen und sogar deren Zeitpunkt im Rahmen des Schultags werden in der Regel von dem Entscheidungsgremium getroffen, das für die gesamte Unterrichtszeit zuständig ist. In den Ländern, in denen die Verantwortung im Wesentlichen bei den Schulen oder Schulverwaltungsgremien liegt, wie z. B. in Australien, England (UK), Italien, Kanada, den Niederlanden und der Schweiz, können Schulen auch frei entscheiden, wie sie die Schulpausen organisieren. In anderen Ländern, z. B. in Kolumbien, liegt die Entscheidung bei der Schulleitung.

In einigen Ländern sind die Pausen zwar zentral geregelt, aber die Umsetzung obliegt den Schulen und/oder deren Verwaltungsgremien. In Belgien (fläm.) zum Beispiel ist es gesetzlich geregelt, wie viel Pause den Schülern zusteht – im Primarbereich mindestens eine Stunde Mittagspause und im Sekundarbereich mindestens 50 Minuten Mittagspause. Allerdings sind Schulen, Schulverbände oder Schulnetzwerke berechtigt, abschließend zu entscheiden und die Länge der Pausen so festzulegen, wie sie es für richtig halten.

In den meisten OECD-Ländern sind die Pausen in der Regel auf die tägliche Pflichtunterrichtszeit abgestimmt. Die Zeit, die Schüler in der Schule verbringen, ist meist durch die Zeit vorgegeben, die sie pro Tag oder Woche im Unterricht verbringen sollen. In den meisten Ländern ist der Schultag in Unterrichtseinheiten von 45 bis 50 Minuten Länge unterteilt, mit kurzen Pausen dazwischen bis zur vollen Stunde. OECD-weit gibt es in der Regel 10- bis 15-minütige Pausen, damit sich die Schüler zum nächsten Unterrichtsraum begeben oder die Toilette aufsuchen können. Diese kurzen Pausen unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Länge und ihres Zwecks von den längeren Pausen, die es ebenfalls in den meisten Ländern gibt. In den längeren Pausen können die Schüler frühstücken oder zu Mittag essen und werden im Allgemeinen von einer oder mehreren Lehrkräften beaufsichtigt.

Im Primarbereich sind lange Pausen die Regel, und in manchen Fällen sind sie sogar verpflichtend. In Spanien gelten Pausen im Primarbereich beispielsweise als Teil der

Pflichtunterrichtszeit. Schüler im Primarbereich haben in Spanien jeden Tag ungefähr nach der Hälfte des Vormittagsunterrichts eine halbe Stunde Pause, die als Teil der 5 Unterrichtsstunden pro Tag gilt. In einigen Ländern wird die Mittagspause als Teil des Lernens verstanden, in dem die Schüler etwas über Hygiene, gesunde Ernährung und/oder Abfallrecycling erfahren.

In mehreren Ländern gibt es auf allen Bildungsstufen lange Pausen. In Australien haben Schulen auf allen Bildungsstufen tendenziell eine etwa 20-minütige Unterbrechung am Morgen und später eine längere Mittagspause. In Kanada gibt es vom Primarbereich bis zum Sekundarbereich II mittags eine Pause zum Essen. In beiden Ländern können diese langen Pausen rund 40 bis 60 Minuten dauern. Es kann auch über den Tag verteilte Pausen geben. In der Schweiz gibt es beispielsweise in der Regel zwei lange Pausen: eine am Vormittag und eine am Nachmittag. In Chile teilen Schulen mit einer hohen Schülerzahl die Schüler unter Umständen nach Klassenstufe oder Alter in zwei oder mehr Gruppen auf, die dann zu unterschiedlichen Zeiten in die Pause gehen.

Schulen können mit den Unterbrechungen und Pausen unterschiedliche Ziele verfolgen. Pausen können z. B. als Unterstützung für die Schüler dienen, die einen weiten Schulweg haben, oder dazu, das Unterrichtsende anzugleichen, wenn sich die Unterrichtsdauer von Klassenstufe zu Klassenstufe unterscheidet, wie es in Tschechien der Fall ist, wo 10-minütige Pausen zu 5-minütigen Pausen verkürzt werden können. In Dänemark legen Städte ihren Schulen oft nah, die Pausen und Unterbrechungen als Bestandteil des täglichen Bewegungs- und Sportprogramms für Schüler aller Altersgruppen zu nutzen. Dies ist auch in Slowenien der Fall, wo Schulen manchmal eine lange Pause vorsehen, in der sich die Schüler in der Turnhalle, einem Fitnessraum oder auf dem Sportplatz der Schule sportlich betätigen sollen.

Im Primar- und Sekundarbereich I gibt es also große Unterschiede bei der Aufteilung der Unterrichtszeit auf die einzelnen Fächer, je älter die Schüler werden. Im Durchschnitt der OECD-Länder entfallen 25 Prozent der Unterrichtszeit für 7-Jährige auf den Unterricht in Lesen, Schreiben und Literatur, bei den 11-Jährigen sind es 17 Prozent und bei den 15-Jährigen schließlich 12 Prozent. Im Gegensatz hierzu entfallen bei den 7-Jährigen im Durchschnitt 3 Prozent der Unterrichtszeit auf den Unterricht in der zweiten Sprache, während bei den 11-Jährigen 9 Prozent auf den Unterricht in der zweiten und 2 Prozent auf den Unterricht in weiteren Sprachen entfallen und bei den 15-Jährigen dann 9 Prozent und 4 Prozent. Der Anteil der Unterrichtszeit, der auf den Unterricht in Naturwissenschaften entfällt, steigt von 6 Prozent für die 7-Jährigen auf 8 Prozent für die 11-Jährigen und 11 Prozent für die 15-Jährigen. Bei Sozialkunde sind es 5 Prozent für die 7-Jährigen, 8 Prozent für die 11-Jährigen und 9 Prozent für die 15-Jährigen. Der Teil der Unterrichtszeit, der auf Kunst entfällt, sinkt von 9 Prozent für die 7-Jährigen auf 8 Prozent für die 11-Jährigen und 4 Prozent für die 15-Jährigen, während der Anteil für Sport für 7- und 11-Jährige 9 bzw. 8 Prozent beträgt und bei den 15-Jährigen auf 6 Prozent zurückgeht (Tab. D1.5b, D1.5f und D1.5j im Internet).

Flexibilität beim Lehrplan

In den meisten Ländern werden die Zahl der Unterrichtszeitstunden der Schüler und der Lehrplan auf zentraler und bundesstaatlicher Ebene festgelegt bzw. werden dementsprechende Empfehlungen ausgesprochen. Jedoch können auch lokale Behörden, Schulen, Lehrkräfte und/oder Schüler in unterschiedlich starkem Ausmaß darauf Einfluss nehmen, wie sie die Unterrichtszeit organisieren oder welche Fächer sie anbieten, unterrichten bzw. belegen möchten.

In etwa einem Drittel der Länder mit verfügbaren Daten kann die Unterrichtszeit flexibel über mehrere Klassenstufen verteilt werden, d. h., die Unterrichtszeit für ein bestimmtes Fach wird für eine bestimmte Anzahl von Klassenstufen oder sogar für den gesamten Zeitraum der Schulpflicht festgelegt, ohne Angaben dazu, wie viel Zeit für die einzelnen Klassenstufen vorzusehen ist. In diesen Fällen können die Schulen/lokalen Behörden frei entscheiden, wie viel Unterrichtszeit in den einzelnen Klassenstufen für dieses Fach vorzusehen ist (Tab. D1.2).

Das Unterrichten von Pflichtfächern in einem flexiblen Unterrichtsplan findet sich häufiger im Primarbereich, wo ihr Anteil im Durchschnitt der OECD-Länder bei 12 Prozent der Pflichtunterrichtszeit liegt. In diesem Fall werden die Pflichtfächer und die Gesamtunterrichtszeit angegeben, jedoch nicht die jedem Fach zuzuweisende Unterrichtszeit. Lokale Behörden, Schulen und/oder Lehrkräfte können frei entscheiden, wie viel Unterrichtszeit für jedes Pflichtfach vorzusehen ist. In Belgien (fläm. und frz.) und Italien machen Pflichtfächer mit flexiblem Unterrichtsplan mindestens 80 Prozent der Unterrichtszeit im Primarbereich aus. Im Primar- und Sekundarbereich I ist in England und den Niederlanden eine vollständige Flexibilität bei der Aufteilung der Unterrichtsstunden für die Pflichtfächer gegeben. In Schottland werden sowohl im Primar- als auch im Sekundarbereich I einige Pflichtfächer festgelegt, es gibt jedoch keine Vorgaben zur Gesamtunterrichtszeit, die in der Verantwortung der lokalen Behörden und der Schulen selbst liegt.

Flexibilität bei der Wahl der Fächer ist in den OECD-Ländern weniger üblich. Durchschnittlich 5 Prozent der Pflichtunterrichtszeit sind im Primarbereich für von der Schule gewählte Fächer vorgesehen. Im Sekundarbereich I sind 5 Prozent der Pflichtunterrichtszeit für von der Schule und weitere 5 Prozent für von den Schülern gewählte Fächer vorgesehen. Jedoch ist in einigen Ländern ein erheblicher Teil der Pflichtunterrichtszeit für flexible Fächer vorgesehen. Zum Beispiel entfallen in Australien (Primarbereich), Belgien (fläm. und frz., Sekundarbereich I), Chile, Estland (Primarbereich), Kanada (Sekundarbereich I), Polen und Tschechien mindestens 10 Prozent der Pflichtunterrichtszeit auf von den Schulen gewählte Fächer; in der Slowakei gilt dies für bis zu 21 Prozent der Pflichtunterrichtszeit. In Australien, Irland, Island, Spanien und der Türkei sind im Sekundarbereich I mindestens 17 Prozent der Pflichtunterrichtszeit für von den Schülern gewählte Fächer vorgesehen (Tab. D1.3a und D1.3b).

Nichtpflichtunterrichtszeit

Nichtpflichtunterrichtszeit ist in den OECD-Ländern selten. Nur rund 6 Länder haben im Primarbereich etwas Zeit für Nichtpflichtunterricht vorgesehen, im Sekundarbereich I sind es 7 Länder. In all diesen Ländern entspricht die Nichtpflichtunterrichtszeit im Durchschnitt 3 Prozent der Gesamtpflichtunterrichtszeit für Schüler im Primarbe-

Kasten D1.2

Aktivitäten außerhalb des Lehrplans

Zusätzlich zum formalen Unterricht können die Schüler außerhalb der Unterrichtszeit oder während der Schulferien an nicht im Lehrplan enthaltenen Aktivitäten auf dem Schulgelände teilnehmen.

In den OECD- und Partnerländern werden nicht im Lehrplan enthaltene Aktivitäten häufiger während des Schuljahres (vor und/oder nach dem Unterricht) als während der Schulferien angeboten. Auch wenn es den Schulen häufig freisteht, ob sie diese Aktivitäten anbieten möchten oder nicht, sind manchmal alle Schulen verpflichtet, nicht im Lehrplan enthaltene Aktivitäten anzubieten. Dies ist beispielsweise in Polen und Slowenien der Fall. In Ungarn müssen die Schulen im Primar- und Sekundarbereich I nicht nur bis 16 Uhr extracurriculare Aktivitäten anbieten, die Teilnahme an ihnen ist auch für Schüler Pflicht.

Diese Aktivitäten können von den Schulen organisiert werden, wie in Brasilien und Ungarn, von städtischen Behörden, wie in Israel, oder von ehrenamtlichen Schulmitarbeitern, wie in Irland. Häufig sind auch externe öffentliche Partner an der Organisation von nicht im Lehrplan enthaltenen Aktivitäten auf dem Schulgelände beteiligt sowie private Träger, dies ist jedoch weniger häufig der Fall. In Portugal beispielsweise können diese Aktivitäten von Elternvertretungen und nicht staatlichen Organisationen organisiert werden. In Estland, Island, Italien, Japan, Slowenien und Tschechien werden Lehrkräften im Primar- bis Sekundarbereich II gelegentlich zusätzliche Vergütungen für die Teilnahme an diesen Aktivitäten angeboten (s. Indikator D3).

Zu den außerhalb der Unterrichtszeit durchgeführten Aktivitäten gehören unter anderem Betreuungsangebote (im Primarbereich), Nachhilfe oder Förderkurse, Aktivitäten in den Bereichen Sport und/oder Kunst und Kultur. In Ungarn (Sekundarbereich II) und der Türkei umfassen diese Aktivitäten auch gemeinnützige Tätigkeiten; in Spanien werden Unterricht in Fremdsprachen, IKT sowie Workshops zu Lesen und Schreiben angeboten.

reich, im Sekundarbereich I sind es 2 Prozent. Trotzdem wird in einigen Ländern in beträchtlichem Umfang zusätzlich Unterricht angeboten, der nicht zwingend vorgeschrieben ist. Im Primarbereich belaufen sich in Griechenland zusätzliche Nichtpflichtstunden auf 35 Prozent und in Portugal auf 23 Prozent. Im Sekundarbereich I beläuft sich in Slowenien die Nichtpflichtunterrichtszeit auf 19 Prozent der Gesamtpflichtunterrichtszeit und in Frankreich auf 10 Prozent (Tab. D1.3a und D1.3b).

Definitionen

Pflichtteil des Lehrplans bezieht sich auf den Umfang und die Aufteilung der Unterrichtsstunden, die von fast jeder öffentlichen Schule zu unterrichten und von fast jedem Schüler einer öffentlichen Bildungseinrichtung zu besuchen sind. Der Pflichtteil des

Lehrplans kann flexibel gestaltet sein, da die lokalen Behörden, Schulen, Lehrkräfte und/oder Schüler in unterschiedlich starkem Ausmaß wählen können, welche Fächer sie in welchem zeitlichen Umfang in Bezug auf die Pflichtunterrichtszeit anbieten, unterrichten bzw. belegen möchten.

Von den Schulen gewählte flexible Pflichtfächer bezieht sich auf die Gesamtzahl der von den zentralen Behörden angegebenen Pflichtunterrichtszeitstunden, die regionale und lokale Behörden, Schulen oder Lehrkräfte auf Fächer ihrer Wahl verteilen (oder Fächer, die sie aus einer von den zentralen Bildungsbehörden definierten Liste auswählen). Die Schule ist verpflichtet, eines dieser Fächer anzubieten, und der Besuch dieses Unterrichts ist für die Schüler Pflicht.

Von den Schülern gewählte Wahlpflichtfächer bezieht sich auf die Gesamtzahl der Unterrichtszeitstunden in einem oder mehreren Fächern, die die Schüler auszuwählen haben (aus einer Reihe von Fächern, die die Schule anbieten muss), um einen Teil der vorgesehenen Pflichtunterrichtszeit abzudecken.

Pflichtfächer mit flexiblem Unterrichtsplan bezieht sich auf die von den zentralen Behörden für eine bestimmte Fachrichtung festgelegte Gesamtzahl der Unterrichtsstunden, die regionale oder lokale Behörden, Schulen oder Lehrkräfte auf einzelne Fächer verteilen. Flexibilität besteht bei der Zeit, die mit einem Fach verbracht wird, jedoch nicht bei den zu unterrichtenden Fächern.

Flexible Aufteilung der Unterrichtszeit über mehrere Klassenstufen bezieht sich auf den Fall, dass der Lehrplan nur die Gesamtunterrichtszeit für ein bestimmtes Fach für eine bestimmte Anzahl von Klassenstufen oder sogar für den gesamten Zeitraum der Schulpflicht festlegt, ohne Angaben dazu, wie viel Unterrichtszeit für jede Klassenstufe vorzusehen ist. In diesen Fällen können die Schulen/lokalen Behörden frei entscheiden, wie viel Unterrichtszeit sie für jede Klassenstufe einplanen.

Unterrichtszeit bezieht sich auf die Zeit, die von einer öffentlichen Schule für den Unterricht der Schüler in sämtlichen im Pflicht- und Nichtpflichtteil des Lehrplans enthaltenen Fächern auf dem Schulgelände bzw. als extracurriculare Aktivität außerhalb der regulären Schulzeit anzubieten sind, bei denen es sich um einen formalen Bestandteil des Pflichtteils des Lehrplans handelt. Nicht in der Unterrichtszeit enthalten sind Pausen zwischen den Unterrichtseinheiten oder andere Arten der Unterbrechung, freiwillige Aktivitäten außerhalb der regulären Schulzeit, für Hausaufgaben vorgesehene Zeit und individuelle Nachhilfe oder Selbststudium.

Die *vorgesehene Unterrichtszeit* bezieht sich auf die Anzahl an Zeitstunden pro Jahr, auf die Schüler an öffentlichen Bildungseinrichtungen im Pflicht- und Nichtpflichtteil des Lehrplans Anspruch haben. Der vorgesehene Lehrplan kann auf Vorschriften oder Standards der zentralen (oder obersten) Bildungsbehörden basieren oder auf regionaler Ebene als Empfehlung festgeschrieben sein.

Der *Nichtpflichtteil des Lehrplans* bezieht sich auf die Gesamtzahl an Unterrichtszeitstunden, auf die Schüler zusätzlich zu den Pflichtunterrichtszeitstunden Anspruch haben und die von fast jeder öffentlichen Bildungseinrichtung anzubieten sind. Die Fächer

können von Schule zu Schule oder von Region zu Region variieren und werden beispielsweise als „Wahlfächer“ angeboten. Schüler sind nicht zur Belegung eines Wahlfaches verpflichtet, es wird jedoch von allen öffentlichen Bildungseinrichtungen erwartet, dass sie diese Möglichkeit anbieten.

Angewandte Methodik

Die Daten zur Unterrichtszeit stammen aus der gemeinsamen Eurydice-OECD-Datenerhebung zur Unterrichtszeit aus dem Jahr 2014 und beziehen sich auf die Unterrichtszeit während der Schulpflicht im Primar- und Sekundarbereich I und II (allgemeinbildend) mit Vollzeitunterricht für das Schuljahr 2014/2015.

In Ausgaben von *Bildung auf einen Blick* vor 2014 erfolgte die Erfassung der Daten zur Unterrichtszeit mithilfe einer anderen Erhebung, deren Umfang, Methodik und Definitionen von den in der gemeinsamen Eurydice-OECD-Datenerhebung zu Unterrichtszeiten von 2013 verwendeten abweichen, die zum ersten Mal in *Bildung auf einen Blick 2014* veröffentlicht wurden. Daher ist kein direkter Vergleich der Unterrichtszeit in dieser Ausgabe von *Bildung auf einen Blick* mit den in früheren Ausgaben präsentierten möglich.

Dieser Indikator erfasst die – offiziell vorgeschriebene – vorgesehene Unterrichtszeit als Kennzahl für die auf das formale Lernen im Klassenzimmer zu verwendende Zeit. Er zeigt aber nicht die tatsächliche Anzahl der Zeitstunden, die Schüler unterrichtet werden, und auch das Lernen außerhalb des Klassenzimmers wird nicht erfasst. In den einzelnen Ländern können Unterschiede zwischen der vorgeschriebenen Mindestanzahl an Unterrichtszeitstunden und der tatsächlichen Zahl an Stunden, die Schüler unterrichtet wurden, bestehen. Eine von Regioplan Beleidsonderzoek in den Niederlanden durchgeführte Untersuchung hat gezeigt, dass Faktoren wie Stundenpläne der Schulen, der Ausfall von Unterrichtsstunden und die Abwesenheit von Lehrern dazu führen können, dass Schulen die offiziell vorgesehene Mindestanzahl an Unterrichtsstunden möglicherweise nicht regelmäßig erreichen (s. Kasten D1.1 in OECD, 2007).

Dieser Indikator zeigt außerdem, wie die Mindestunterrichtszeit auf verschiedene Bereiche des Lehrplans aufgeteilt wird. Er zeigt die vorgesehene Nettoanzahl an Unterrichtszeitstunden für die Klassenstufen der allgemeinen Schulpflicht mit Vollzeitunterricht. Die Daten sind zwar aufgrund der unterschiedlichen Lehrplanvorgaben schwer über die einzelnen Länder hinweg zu vergleichen, sie geben aber dennoch einen Hinweis darauf, wie viel formale Unterrichtszeit für die Schüler als notwendig erachtet wird, damit sie die angestrebten Bildungsziele erreichen.

Wenn die Aufteilung der Unterrichtszeit auf die einzelnen Klassenstufen flexibel ist, d. h., wenn die Unterrichtszeit für ein Fach für eine Reihe von Klassenstufen oder sogar nur für die gesamte Pflichtschulzeit festgelegt ist, ohne genaue Spezifizierung der Unterrichtszeit pro einzelne Klassenstufe, wurde für die Ermittlung der Unterrichtszeit pro Altersstufe oder Bildungsstufe die Gesamtzahl der Unterrichtszeitstunden durch die entsprechende Zahl an Klassenstufen geteilt.

Hinweise zu den für diesen Indikator in den einzelnen Ländern verwendeten Definitionen und der angewandten Methodik s. Anhang 3 unter *www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm*.

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

Weiterführende Informationen

OECD (2011), *Bildung auf einen Blick 2011 – OECD-Indikatoren*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.

OECD (2007), *Bildung auf einen Blick 2007 – OECD-Indikatoren*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.

Pellegrini, A. D. and C. Bohn (2005), „The role of recess in children's cognitive performance and school adjustment", *Educational Researcher*, Vol. 34/1, pp. 13–19.

Pellegrini, A. D., K. Kato, P. Blatchford and E. Baines (2002), „A Short-term Longitudinal Study of Children's Playground Games Across the First Year of School: Implications for Social Competence and Adjustment to School", *American Educational Research Journal*, Vol. 39/4, pp. 991–1015.

Tabellen Indikator D1

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933286089

- Tabelle D1.1: Unterrichtszeit während der allgemeinen Schulpflicht (2015)
- Tabelle D1.2: Organisation der allgemeinen Schulpflicht (2015)
- Tabelle D1.3a: Unterrichtszeit pro Fach im Primarbereich (2015)
- Tabelle D1.3b: Unterrichtszeit pro Fach im Sekundarbereich I (allgemeinbildend) (2015)
- **WEB** Table D1.4: Instruction time in compulsory general education, by age (Unterrichtszeit während der allgemeinen Schulpflicht, nach Alter) (2015)
- **WEB** Table D1.5a: Instruction time per subject for 6-year-olds (Unterrichtszeit pro Fach für 6-Jährige) (2015)
- **WEB** Table D1.5b: Instruction time per subject for 7-year-olds (Unterrichtszeit pro Fach für 7-Jährige) (2015)

- **WEB** Table D1.5c: Instruction time per subject for 8-year-olds (Unterrichtszeit pro Fach für 8-Jährige) (2015)
- **WEB** Table D1.5d: Instruction time per subject for 9-year-olds (Unterrichtszeit pro Fach für 9-Jährige) (2015)
- **WEB** Table D1.5e: Instruction time per subject for 10-year-olds (Unterrichtszeit pro Fach für 10-Jährige) (2015)
- **WEB** Table D1.5f: Instruction time per subject for 11-year-olds (Unterrichtszeit pro Fach für 11-Jährige) (2015)
- **WEB** Table D1.5g: Instruction time per subject for 12-year-olds (Unterrichtszeit pro Fach für 12-Jährige) (2015)
- **WEB** Table D1.5h: Instruction time per subject for 13-year-olds (Unterrichtszeit pro Fach für 13-Jährige) (2015)
- **WEB** Table D1.5i: Instruction time per subject for 14-year-olds (Unterrichtszeit pro Fach für 14-Jährige) (2015)
- **WEB** Table D1.5j: Instruction time per subject for 15-year-olds (Unterrichtszeit pro Fach für 15-Jährige) (2015)
- **WEB** Table D1.5k: Instruction time per subject for 16-year-olds (Unterrichtszeit pro Fach für 16-Jährige) (2015)
- **WEB** Table D1.5l: Instruction time per subject for 17-year-olds (Unterrichtszeit pro Fach für 17-Jährige) (2015)

Tabelle D1.1

Unterrichtszeit während der allgemeinen Schulpflicht[1] (2015)

Nach Bildungsstufe, in öffentlichen Bildungseinrichtungen

	Primarbereich							Sekundarbereich I			
	Anzahl der Klassenstufen während der Schulpflicht	Durchschnittliche jährliche Zeitstundenzahl			Zeitstunden insgesamt			Anzahl der Klassenstufen während der Schulpflicht	Durchschnittliche jährliche Zeitstundenzahl		
		Pflichtunterrichtszeit	Nichtpflichtunterrichtszeit	Vorgesehene Unterrichtszeit	Pflichtunterrichtszeit	Nichtpflichtunterrichtszeit	Vorgesehene Unterrichtszeit		Pflichtunterrichtszeit	Nichtpflichtunterrichtszeit	Vorgesehene Unterrichtszeit
	(1)	(2)	(3)	(4)=(2)+(3)	(5)	(6)	(7)=(5)+(6)	(8)	(9)	(10)	(11)=(9)+(10)
OECD-Länder											
Australien	6	1000	m	m	6000	m	m	4	1000	m	m
Österreich	4	705	m	m	2820	m	m	4	899	m	m
Belgien (fläm.)[2]	6	821	a	821	4928	a	4928	2	947	a	947
Belgien (frz.)[2]	6	849	m	m	5096	m	m	2	971	m	m
Kanada	6	919	a	919	5516	a	5516	3	924	6	930
Chile[3]	6	1039	a	1039	6231	a	6231	2	1067	a	1067
Tschechien	5	687	m	m	3434	m	m	4	888	m	m
Dänemark	7	954	97	1051	6680	680	7360	3	1120	80	1200
England[4]	6	a	a	a	a	a	a	3	a	a	a
Estland	6	661	a	661	3964	a	3964	3	823	a	823
Finnland[5]	6	632	29	661	3794	171	3965	3	844	57	901
Frankreich	5	864	a	864	4320	a	4320	4	991	99	1090
Deutschland[3, 6]	4	703	a	703	2814	a	2814	5	906	a	906
Griechenland	6	786	279	1065	4715	1672	6387	3	785	n	785
Ungarn	4	646	a	646	2583	a	2583	4	743	a	743
Island	7	729	a	729	5100	a	5100	3	839	a	839
Irland[7]	6	915	a	915	5490	a	5490	3	935	a	935
Israel	6	972	n	972	5831	n	5831	3	1023	n	1023
Italien	5	891	a	891	4455	a	4455	3	990	a	990
Japan	6	763	a	763	4575	a	4575	3	895	a	895
Korea	6	648	a	648	3885	a	3885	3	842	a	842
Luxemburg	6	924	a	924	5544	a	5544	3	845	a	845
Mexiko	6	900	a	900	5400	a	5400	3	1167	a	1167
Niederlande[8]	6	940	m	m	5640	m	m	3	1000	m	m
Neuseeland	6	m	m	m	m	m	m	4	m	m	m
Norwegen	7	748	a	748	5234	a	5234	3	874	a	874
Polen	6	635	58	693	3807	349	4156	3	810	65	875
Portugal	6	806	189	995	4838	1133	5971	3	892	27	919
Schottland[4]	7	a	a	a	a	a	a	3	a	a	a
Slowakei	4	673	a	673	2693	a	2693	5	819	a	819
Slowenien	6	664	114	778	3986	683	4669	3	766	145	911
Spanien	6	793	a	793	4757	a	4757	4	1059	a	1059
Schweden[5]	6	754	m	m	4523	m	m	3	754	m	m
Schweiz	6	819	m	m	4912	m	m	3	963	m	m
Türkei	4	720	a	720	2880	a	2880	4	840	a	840
Vereinigte Staaten[9]	6	967	m	m	5802	m	m	3	1011	m	m
OECD-Durchschnitt[4]	**6**	**804**	**31**	**~**	**4614**	**188**	**~**	**3**	**916**	**19**	**~**
EU21-Durchschnitt[4]	**6**	**776**	**48**	**~**	**4328**	**293**	**~**	**3**	**895**	**30**	**~**
Partnerländer											
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	5	m	m	m	m	m	m	4	m	m	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien	5	1000	m	m	5000	m	m	4	1200	m	m
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Lettland	6	594	m	m	3566	m	m	3	794	m	m
Russische Föd.	4	517	m	m	2068	m	m	5	877	m	m
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Die Spalten mit Daten zur Unterrichtszeit im Pflichtteil des Sekundarbereichs II, d.h. die Spalten (19) bis (25), sind im Internet verfügbar (s. StatLink unten).

1. Bezieht sich auf Vollzeit-Schulpflicht, ohne Elementarbereich, auch wenn dieser der Schulpflicht unterliegt. 2. Schüler unterliegen bis zum 15. oder 16. Lebensjahr der Vollzeit-Schulpflicht. Für Schüler im allgemeinbildenden Bereich dauert diese bis zum 18. Lebensjahr. 3. Referenzjahr 2014. 4. England und Schottland sind in den Durchschnittswerten nicht enthalten. 5. Geschätzte Anzahl der Zeitstunden nach Bildungsstufe, nach durchschnittlicher Zahl an Zeitstunden pro Jahr, da die Unterrichtszeit über mehrere Klassenstufen hinweg flexibel aufgeteilt werden kann. 6. Ohne letztes Jahr der Schulpflicht, das entweder Sekundarbereich I oder Sekundarbereich II zugeordnet werden kann. 7. Tatsächliche Unterrichtszeit für Sekundarbereich I und Sekundarbereich II. 8. Die Anzahl der Klassenstufen im Sekundarbereich I beträgt je nach Ausbildungszug 3 oder 4 Jahre. Das 4. Jahr des berufsvorbereitenden Sekundarunterrichts (VMBO) wurde bei der Berechnung nicht berücksichtigt. 9. Referenzjahr 2012.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933286093

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

D 1

Tabelle D1.1 (Forts.)

Unterrichtszeit während der allgemeinen Schulpflicht[1] (2015)

Nach Bildungsstufe, in öffentlichen Bildungseinrichtungen

	Sekundarbereich I			Primar- und Sekundarbereich I			
	Zeitstunden insgesamt			Reguläre Ausbildungsdauer in Jahren	Zeitstunden insgesamt		
	Pflicht-unterrichtszeit	Nichtpflicht-unterrichtszeit	Vorgesehene Unterrichtszeit		Pflicht-unterrichtszeit	Nichtpflicht-unterrichtszeit	Vorgesehene Unterrichtszeit
	(12)	(13)	(14) = (12) + (13)	(15)	(16)	(17)	(18)
OECD-Länder							
Australien	4 000	m	m	10	10 000	m	m
Österreich	3 597	m	m	8	6 417	m	m
Belgien (fläm.)[2]	1 893	a	1 893	8	6 821	a	6 821
Belgien (frz.)[2]	1 941	m	m	8	7 037	m	m
Kanada	2 773	17	2 790	9	8 289	17	8 306
Chile[3]	2 134	a	2 134	8	8 365	a	8 365
Tschechien	3 550	m	m	9	6 984	m	m
Dänemark	3 360	240	3 600	10	10 040	920	10 960
England[4]	a	a	a	9	a	a	a
Estland	2 468	a	2 468	9	6 431	a	6 431
Finnland[5]	2 533	171	2 704	9	6 327	342	6 669
Frankreich	3 964	396	4 360	9	8 284	396	8 680
Deutschland[3,6]	4 531	a	4 531	9	7 345	a	7 345
Griechenland	2 356	n	2 356	9	7 071	1 672	8 744
Ungarn	2 970	a	2 970	8	5 553	a	5 553
Island	2 516	a	2 516	10	7 616	a	7 616
Irland[7]	2 806	a	2 806	9	8 296	a	8 296
Israel	3 070	n	3 070	9	8 901	n	8 901
Italien	2 970	a	2 970	8	7 425	a	7 425
Japan	2 684	a	2 684	9	7 260	a	7 260
Korea	2 525	a	2 525	9	6 410	a	6 410
Luxemburg	2 535	a	2 535	9	8 079	a	8 079
Mexiko	3 500	a	3 500	9	8 900	a	8 900
Niederlande[8]	3 000	m	m	9	8 640	m	m
Neuseeland	m	m	m	10	m	m	m
Norwegen	2 622	a	2 622	10	7 856	a	7 856
Polen	2 430	194	2 624	9	6 237	542	6 779
Portugal	2 675	80	2 756	9	7 513	1 214	8 726
Schottland[4]	a	a	a	10	a	a	a
Slowakei	4 095	a	4 095	9	6 788	a	6 788
Slowenien	2 298	435	2 733	9	6 284	1 118	7 401
Spanien	4 234	a	4 234	10	8 991	a	8 991
Schweden[5]	2 262	m	m	9	6 785	m	m
Schweiz	2 888	m	m	9	7 800	m	m
Türkei	3 360	a	3 360	8	6 240	a	6 240
Vereinigte Staaten[9]	3 033	m	m	9	8 835	m	m
OECD-Durchschnitt[4]	**2 957**	**61**	**~**	**9**	**7 570**	**249**	**~**
EU21-Durchschnitt[4]	**2 975**	**95**	**~**	**9**	**7 302**	**388**	**~**
Partnerländer							
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	m	m	m	9	m	m	m
China	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien	4 800	m	m	9	9 800	m	m
Indien	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m
Lettland	2 381	m	m	9	5 947	m	m
Russische Föd.	4 384	m	m	9	6 452	m	m
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Die Spalten mit Daten zur Unterrichtszeit im Pflichtteil des Sekundarbereichs II, d.h. die Spalten (19) bis (25), sind im Internet verfügbar (s. StatLink unten).

1. Bezieht sich auf Vollzeit-Schulpflicht, ohne Elementarbereich, auch wenn dieser der Schulpflicht unterliegt. 2. Schüler unterliegen bis zum 15. oder 16. Lebensjahr der Vollzeit-Schulpflicht. Für Schüler im allgemeinbildenden Bereich dauert diese bis zum 18. Lebensjahr. 3. Referenzjahr 2014. 4. England und Schottland sind in den Durchschnittswerten nicht enthalten. 5. Geschätzte Anzahl der Zeitstunden nach Bildungsstufe, nach durchschnittlicher Zahl an Zeitstunden pro Jahr, da die Unterrichtszeit über mehrere Klassenstufen hinweg flexibel aufgeteilt werden kann. 6. Ohne letztes Jahr der Schulpflicht, das entweder Sekundarbereich I oder Sekundarbereich II zugeordnet werden kann. 7. Tatsächliche Unterrichtszeit für Sekundarbereich I und Sekundarbereich II. 8. Die Anzahl der Klassenstufen im Sekundarbereich I beträgt je nach Ausbildungszug 3 oder 4 Jahre. Das 4. Jahr des berufsvorbereitenden Sekundarunterrichts (VMBO) wurde bei der Berechnung nicht berücksichtigt. 9. Referenzjahr 2012.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933286093

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle D1.2

Organisation der allgemeinen Schulpflicht[1] (2015)

Nach Bildungsstufe, in öffentlichen Bildungseinrichtungen

	Primarbereich					Sekundarbereich I				
	Anzahl der Klassenstufen während der Schulpflicht	Reguläres Eintrittsalter	Durchschnittliche Zahl der Unterrichtstage pro Jahr	Durchschnittliche Zahl der Unterrichtstage pro Schulwoche	Flexible Aufteilung der Unterrichtszeit über mehrere Klassenstufen	Anzahl der Klassenstufen während der Schulpflicht	Reguläres Eintrittsalter	Durchschnittliche Zahl der Unterrichtstage pro Jahr	Durchschnittliche Zahl der Unterrichtstage pro Schulwoche	Flexible Aufteilung der Unterrichtszeit über mehrere Klassenstufen
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OECD-Länder										
Australien	6	5	196	5	Nein	4	11	196	5	Nein
Österreich	4	6	180	5	Nein	4	10	180	5	Nein
Belgien (fläm.)[2]	6	6	176	5	Nein	2	12	178	5	Nein
Belgien (frz.)[2]	6	6	182	5	Nein	2	12	182	5	Nein
Kanada	6	6	183	5	Nein	3	12	183	5	Nein
Chile[3]	6	6	182	5	Nein	2	12	182	5	Nein
Tschechien	5	6	194	5	Ja	4	11	194	5	Ja
Dänemark	7	6	a	5	Nein	3	13	a	5	Nein
England[4]	6	5	190	5	Ja	3	11	190	5	Ja
Estland	6	7	175	5	Ja	3	13	175	5	Ja
Finnland	6	7	187	5	Ja	3	13	187	5	Ja
Frankreich	5	6	162	5	Nein	4	11	162	5	Nein
Deutschland[3, 5]	4	6	188	5	Nein	5	10	188	5	Nein
Griechenland	6	6	171	5	Nein	3	12	152	5	Nein
Ungarn	4	6	181	5	Nein	4	10	181	5	Nein
Island	7	6	170	5	Ja	3	13	170	5	Ja
Irland	6	6	183	5	Nein	3	12	167	5	Nein
Israel	6	6	223	6	Nein	3	12	214	6	Ja
Italien	5	6	200	5	Nein	3	11	200	6	Nein
Japan	6	6	201	5	Nein	3	12	202	5	Nein
Korea	6	6	190	5	Ja	3	12	190	5	Ja
Luxemburg	6	6	180	5	Ja	3	12	169	5	Nein
Mexiko	6	6	200	5	Nein	3	12	200	5	Nein
Niederlande[6]	6	6	m	5	Ja	3	12	m	5	Ja
Neuseeland	6	5	193	5	m	4	11	192	5	m
Norwegen	7	6	190	5	Ja	3	13	190	5	Ja
Polen[7]	6	7	182	5	Ja	3	13	180	5	Ja
Portugal	6	6	179	5	Nein	3	12	178	5	Nein
Schottland[4]	7	5	190	5	Ja	3	12	190	5	Ja
Slowakei	4	6	187	5	Ja	5	10	187	5	Ja
Slowenien	6	6	190	5	Nein	3	12	185	5	Nein
Spanien	6	6	175	5	Nein	4	12	175	5	Nein
Schweden	6	7	178	5	Ja	3	13	178	5	Ja
Schweiz	6	6	189	5	m	3	12	189	5	m
Türkei	4	6	180	5	Nein	4	10	180	5	Nein
Vereinigte Staaten	6	6	180	5	m	3	12	180	5	m
OECD-Durchschnitt[4]	**6**	**6**	**185**	**5**	**~**	**3**	**12**	**183**	**5**	**~**
EU21-Durchschnitt[4]	**6**	**6**	**182**	**5**	**~**	**3**	**12**	**179**	**5**	**~**
Partnerländer										
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	5	6	200	5	m	4	11	200	5	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien	5	6	200	5	m	4	11	200	5	m
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Lettland	6	7	169	5	Nein	3	13	173	5	Nein
Russische Föd.	4	7	169	5	Nein	5	11	175	5	Nein
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Die Spalten mit Daten zur Organisation des Pflichtteils des Sekundarbereichs II, d.h. die Spalten (11) bis (15), sind im Internet verfügbar (s. StatLink unten).

1. Bezieht sich auf Vollzeit-Schulpflicht, ohne Elementarbereich, auch wenn dieser der Schulpflicht unterliegt. 2. Schüler unterliegen bis zum 15. oder 16. Lebensjahr der Vollzeit-Schulpflicht. Für Schüler im allgemeinbildenden Bereich dauert diese bis zum 18. Lebensjahr. 3. Referenzjahr 2014. 4. England und Schottland sind in den Durchschnittswerten nicht enthalten. 5. Ohne letztes Jahr der Schulpflicht, das entweder Sekundarbereich I oder Sekundarbereich II zugeordnet werden kann. 6. Die Anzahl der Klassenstufen im Sekundarbereich I beträgt je nach Ausbildungszug 3 oder 4 Jahre. Das 4. Jahr des berufsvorbereitenden Sekundarunterrichts (VMBO) wurde bei der Berechnung nicht berücksichtigt. 7. Im Schuljahr 2014/2015 waren im ersten Halbjahr 2008 geborene 6-jährige Kinder schulpflichtig.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933286104

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle D1.3a

Unterrichtszeit pro Fach im Primarbereich (2015)

Als Prozentsatz der insgesamt vorgesehenen Pflichtunterrichtszeit

	Lesen, Schreiben und Literatur	Mathematik	Naturwissen-schaften	Sozialkunde	Zweite Sprache	Sonstige Sprachen	Sport und Gesundheit	Kunst	Religion/ Ethik	Informations- und Kommunikations-technologien (IKT)	Technik	Praktische und berufsbezogene Kompetenzen	Sonstige Fächer	Pflichtfächer mit flexiblem Unterrichtsplan	Von den Schülern gewählte Wahl-pflichtfächer	Von den Schulen gewählte flexible Pflichtfächer	Gesamt: Pflicht-teil 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	17	6	9	x(16)	x(16)	8	5	x(4)	x(11)	4	x(11)	x(16)	x(16)	m	28	**100**	m
Österreich	30	17	13	x(3)	2	n	11	9	9	x(17)	x(3)	6	4	a	n	a	**100**	m
Belgien (flām.)[1]	x(14)	x(14)	x(14)	x(3)	n	a	x(14)	x(14)	7	a	x(3)	a	a	93	n	x(14)	**100**	a
Belgien (frz.)[1]	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	2	a	7	x(14)	7	a	x(14)	a	a	83	a	n	**100**	m
Kanada	31	19	6	5	1	a	10	6	n	a	n	n	1	17	a	4	**100**	a
Chile[2]	20	16	9	9	3	x(16)	9	10	5	x(16)	3	x(16)	2	a	a	14	**100**	a
Tschechien	30	17	10	x(3)	8	a	8	10	x(13)	1	4	x(11)	x(16)	a	x(16)	12	**100**	m
Dänemark	23	13	5	3	5	1	7	9	4	a	a	5	16	9	n	n	**100**	10
England[3]	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	a	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	a	a	100	a	a	**a**	a
Estland	23	15	7	5	8	2	11	15	x(16)	x(16)	3	a	a	a	a	12	**100**	a
Finnland	24	16	11	2	6	n	10	13	5	a	a	a	n	6	a	7	**100**	5
Frankreich	37	21	9	5	6	a	13	9	x(17)	x(3)	n	a	a	n	a	n	**100**	a
Deutschland[2]	26	20	4	6	5	n	11	14	7	n	1	n	3	a	2	a	**100**	a
Griechenland	25	13	10	7	8	2	8	10	4	3	a	a	a	a	a	8	**100**	35
Ungarn	30	15	6	a	3	a	19	15	2	1	4	a	a	a	a	4	**100**	a
Island	20	16	8	13	x(14)	x(14)	9	19	x(4)	3	a	x(8)	x(15)	5	5	a	**100**	a
Irland[4]	20	17	4	8	14	a	4	12	10	x(17)	x(3)	a	11	a	a	m	**100**	a
Israel	23	18	9	8	6	2	6	5	11	a	x(3)	4	n	n	n	7	**100**	n
Italien	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	9	a	x(14)	x(14)	7	a	x(14)	a	a	84	a	x(17)	**100**	a
Japan	24	17	8	8	1	a	10	12	3	a	a	a	10	7	a	a	**100**	a
Korea	22	14	9	9	6	a	7	9	x(4)	x(13)	x(12)	x(3)	24	a	a	a	**100**	a
Luxemburg[4]	26	19	7	2	x(1)	18	10	11	7	a	a	a	a	a	a	a	**100**	a
Mexiko	31	24	12	9	11	a	4	4	4	a	a	a	a	a	a	a	**100**	a
Niederlande	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	a	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	a	100	a	a	**100**	m
Neuseeland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m
Norwegen	26	17	6	7	7	a	11	15	8	a	a	2	a	a	a	1	**100**	a
Polen[5]	18	14	10	5	10	a	14	7	x(18)	3	3	a	3	n	a	13	**100**	9
Portugal	27	27	7	8	3	a	8	9	x(18)	x(18)	2	a	4	a	a	5	**100**	23
Schottland[3]	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	a	a	a	**a**	a
Slowakei	27	15	3	3	6	x(16)	8	8	4	3	a	1	x(16)	a	x(16)	21	**100**	a
Slowenien	23	17	8	7	6	x(18)	15	16	x(4)	x(17)	6	2	1	a	a	a	**100**	17
Spanien	25	17	7	7	10	n	9	9	x(15)	a	a	a	n	a	7	9	**100**	a
Schweden	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m
Türkei	30	17	5	13	5	a	14	7	2	a	a	1	7	a	a	a	**100**	a
Vereinigte Staaten	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m
OECD-Durchschnitt[3]	**22**	**15**	**7**	**6**	**5**	**1**	**8**	**9**	**5**	**1**	**1**	**1**	**3**	**12**	**n**	**5**	**100**	**3**
EU21-Durchschnitt[3]	**21**	**14**	**6**	**4**	**5**	**1**	**8**	**9**	**5**	**1**	**1**	**1**	**2**	**16**	**n**	**4**	**100**	**5**
Partnerländer																		
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m
Brasilien	m	m	m	m	m	a	m	m	m	m	a	a	m	m	m	m	**m**	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m
Kolumbien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m
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
Lettland	23	17	5	6	8	1	8	13	2	1	a	4	4	a	a	7	**100**	m
Russische Föd.	23	19	9	a	7	a	9	9	a	a	7	a	a	16	a	m	**100**	m
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Informationen zur Unterrichtszeit pro Fach für die einzelnen Altersjahrgänge sind in den Tabellen D1.5a bis D1.5l im Internet verfügbar (s. StatLink unten). Die Durchschnitte wurden auf 100 Prozent angepasst und entsprechen nicht genau dem Durchschnitt jeder einzelnen Spalte.

1. Schüler unterliegen bis zum 15. oder 16. Lebensjahr der Vollzeit-Schulpflicht. Für Schüler im allgemeinbildenden Bereich dauert diese bis zum 18. Lebensjahr. 2. Referenzjahr 2014. 3. England und Schottland sind in den Durchschnittswerten nicht enthalten. 4. Die zweite Sprache beeinhaltet den Unterricht in anderen Landesprachen. 5. Ohne die ersten 3 Jahre des Primarbereichs, in denen ein großer Teil der den Pflichtfächern zugeordneten Zeit flexibel ist.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933286110

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

D 1

Tabelle D1.3b

Unterrichtszeit pro Fach im Sekundarbereich I (allgemeinbildend) (2015)

Als Prozentsatz der insgesamt vorgesehenen Pflichtunterrichtszeit

	Lesen, Schreiben und Literatur	Mathematik	Naturwissen-schaften	Sozialkunde	Zweite Sprache	Weitere Sprachen	Sport und Gesundheit	Kunst	Religion/ Ethik	Informations- und Kommunikations-technologien (IKT)	Technik	Praktische und berufsbezogene Kompetenzen	Sonstige Fächer	Pflichtfächer mit flexiblem Unterrichtsplan	Von den Schülern gewählte Wahl-pflichtfächer	Von den Schulen gewählte flexible Pflichtfächer	Gesamt: Pflicht-teil des Lehrplans	Nichtpflichtteil des Lehrplans
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
OECD-Länder																		
Australien[1]	12	12	11	10	x(16)	x(16)	8	4	x(4)	x(11)	4	x(11)	x(16)	x(16)	18	22	**100**	m
Österreich	14	13	12	11	12	n	11	12	7	x(17)	n	8	n	a	n	a	**100**	m
Belgien (fläm.)[2]	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	6	a	x(14)	a	a	73	n	20	**100**	a
Belgien (frz.)[2]	17	14	9	13	13	a	9	3	6	m	3	m	x(15)	n	x(16)	13	**100**	m
Kanada	20	15	9	13	6	a	10	6	2	a	3	1	1	2	1	11	**100**	1
Chile[3]	16	16	11	11	8	x(16)	5	8	5	x(16)	3	x(16)	3	a	a	15	**100**	a
Tschechien	12	12	17	9	10	5	8	8	x(13)	1	2	x(11)	x(16)	a	x(16)	15	**100**	m
Dänemark	19	13	14	8	8	8	5	x(15)	2	x(15)	x(15)	2	15	a	5	n	**100**	7
England[4]	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	a	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(15)	a	100	x(14)	a	**a**	a
Estland	13	14	21	11	10	10	6	6	x(16)	x(16)	5	a	a	a	a	4	**100**	a
Finnland	12	12	16	8	9	7	9	9	4	a	a	a	6	4	a	5	**100**	7
Frankreich	15	14	10	11	12	5	12	7	x(4)	x(11)	6	x(15)	3	n	4	1	**100**	10
Deutschland[3]	13	12	11	11	12	6	9	9	5	1	2	2	1	a	7	a	**100**	a
Griechenland	26	11	10	12	6	6	7	6	6	3	2	5	a	a	a	1	**100**	n
Ungarn	14	12	12	11	11	a	16	7	3	3	3	a	3	a	a	5	**100**	a
Island	14	14	8	8	x(14)	x(14)	8	8	x(4)	2	a	x(8)	x(15)	19	20	a	**100**	a
Irland[5, 6]	12	12	x(15)	17	x(15)	x(15)	7	x(15)	2	x(15)	x(15)	x(15)	x(14)	10	40	m	**100**	a
Israel	17	14	14	15	11	9	5	x(16)	9	x(3)	x(3)	1	n	3	n	2	**100**	n
Italien	33	20	x(2)	x(1)	10	7	7	13	3	a	7	a	a	n	a	x(17)	**100**	a
Japan	12	12	12	11	13	a	10	7	3	a	3	a	12	5	a	a	**100**	a
Korea	13	11	19	15	10	a	8	8	x(4)	x(12)	x(12)	x(3)	9	a	x(16)	6	**100**	a
Luxemburg[6]	15	13	8	11	17	13	8	9	7	a	a	a	a	a	a	a	**100**	a
Mexiko	14	14	17	12	9	a	6	6	8	a	11	a	3	a	a	a	**100**	a
Niederlande	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	a	100	a	a	**100**	m
Neuseeland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m
Norwegen	15	12	9	9	8	8	9	9	6	a	a	7	a	a	7	a	**100**	a
Polen	14	12	12	12	14	x(5)	12	4	x(18)	2	2	a	4	a	a	13	**100**	8
Portugal	13	13	18	14	8	8	7	7	x(18)	2	n	a	n	a	a	9	**100**	3
Schottland[4]	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	a	a	a	**a**	a
Slowakei	16	13	10	10	10	3	7	5	3	1	x(16)	1	x(16)	a	x(16)	21	**100**	a
Slowenien	13	13	17	15	11	x(15)	9	8	x(4)	x(17)	4	a	2	a	7	a	**100**	19
Spanien	16	12	8	11	11	n	7	7	x(15)	x(11)	5	a	3	a	18	a	**100**	a
Schweden	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m
Türkei	16	14	11	8	10	a	6	6	6	3	3	1	a	a	17	a	**100**	a
Vereinigte Staaten	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m
OECD-Durchschnitt[4]	**14**	**12**	**11**	**10**	**9**	**4**	**7**	**6**	**4**	**1**	**3**	**1**	**2**	**6**	**5**	**5**	**100**	**2**
EU21-Durchschnitt[4]	**14**	**11**	**11**	**10**	**9**	**4**	**7**	**6**	**4**	**1**	**2**	**1**	**2**	**8**	**4**	**5**	**100**	**3**
Partnerländer																		
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m
Brasilien	m	m	m	m	m	a	m	m	m	m	a	m	m	m	m	m	**m**	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m
Kolumbien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m
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
Lettland	15	16	10	14	9	9	6	6	a	1	a	4	3	a	a	10	**100**	m
Russische Föd.	15	15	16	8	9	a	6	5	a	2	4	1	a	20	m	m	**100**	m
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Informationen zur Unterrichtszeit pro Fach für die einzelnen Altersjahrgänge sind in den Tabellen D1.5a bis D1.5l im Internet verfügbar (s. StatLink unten). Die Durchschnitte wurden auf 100 Prozent angepasst und entsprechen nicht genau dem Durchschnitt jeder einzelnen Spalte.

1. Bei den aus dem offiziellen Lehrplan Australiens abgeleiteten vorgesehenen Unterrichtszeiten wird davon ausgegangen, dass bestimmte Fächer, die für Klassenstufen 7 und 8 als Pflichtfach angesehen werden könnten, in Klassenstufe 9 und 10 als Wahlfach erbracht werden könnten. 2. Schüler unterliegen bis zum 15. oder 16. Lebensjahr der Vollzeit-Schulpflicht. Für Schüler im allgemeinbildenden Bereich dauert diese bis zum 18. Lebensjahr. 3. Referenzjahr 2014. 4. England und Schottland sind in den Durchschnittswerten nicht enthalten. 5. Tatsächlich unterrichtete Zeit. 6. Die zweite Sprache beeinhaltet den Unterricht in anderen Landesprachen.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933286121

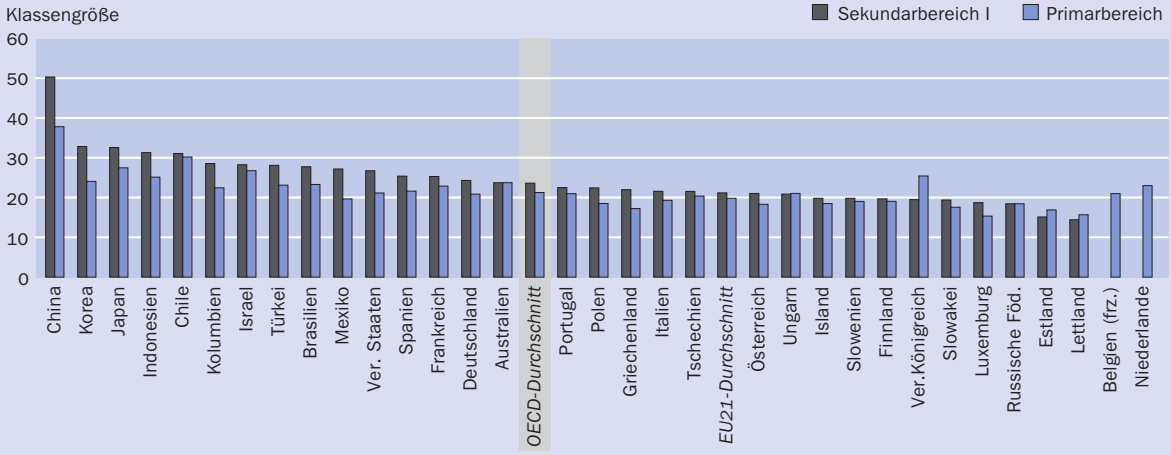
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Indikator D2
Wie ist die Schüler-Lehrkräfte-Relation und wie groß sind die Klassen?

- Im Primarbereich beträgt die durchschnittliche Klassengröße in den OECD-Ländern mehr als 21 Schüler pro Klasse, im Sekundarbereich I steigt sie auf 24 Schüler.
- Die Unterschiede in der durchschnittlichen Klassengröße zwischen privaten und öffentlichen Bildungseinrichtungen im Primarbereich variieren in den einzelnen OECD-Ländern erheblich, sind jedoch in den Partnerländern noch wesentlich größer.
- Im Durchschnitt der OECD-Länder kommen im Primarbereich 15 Schüler auf eine Lehrkraft.

Abbildung D2.1

Durchschnittliche Klassengröße in Bildungseinrichtungen, nach Bildungsstufe (2013)



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der durchschnittlichen Klassengröße im Sekundarbereich I.
Quelle: OECD. Tabelle D2.1. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933284429

Kontext

Die Klassengröße und die Schüler-Lehrkräfte-Relation stellen viel diskutierte Aspekte der Ausbildung von Schülern dar. Zusammen mit der Unterrichtszeit der Schüler (s. Indikator D1), der Arbeitszeit der Lehrer (s. Indikator D4) und der Aufteilung der Zeit der Lehrer zwischen Unterrichten und anderen Pflichten handelt es sich um zwei der bestimmenden Faktoren für den Bedarf an Lehrkräften. Außerdem beeinflussen sie zusammen mit den Gehältern der Lehrkräfte (s. Indikator D3) und der Altersverteilung der Lehrkräfte (s. Indikator D5) auch die laufenden Ausgaben für Bildung in erheblichem Ausmaß (s. Indikatoren B6 und B7).

Kleinere Klassen werden oft positiv bewertet, denn sie ermöglichen den Lehrern, sich stärker auf die einzelnen Schüler zu konzentrieren, außerdem kommt es zu weniger Störungen des Unterrichts, mit denen sich die Lehrkräfte auseinandersetzen müssen.

Es gibt zwar einige Belege dafür, dass sich kleinere Klassen bei bestimmten Schülergruppen, z. B. Schülern mit sozioökonomisch ungünstigem Hintergrund, vorteilhaft auswirken (Finn, 1998; Krueger, 2002; Piketty and Valdenaire, 2006), insgesamt jedoch gibt es kaum Belege für die Auswirkungen unterschiedlicher Klassengrößen auf die Leistungen der Schüler. Neueren Ergebnissen der TALIS-Erhebung (Teaching and Learning International Survey) der OECD zufolge scheinen größere Klassen jedoch mit einem höheren Prozentsatz an Schülern mit Verhaltensproblemen in Zusammenhang zu stehen und damit, dass mehr Unterrichtszeit mit der Wahrung der Ordnung statt mit Unterrichten und Lernen (s. Kasten D2.1) verbracht wird.

Die Schüler-Lehrkräfte-Relation ist ein Hinweis auf die Ressourcenverteilung im Bildungsbereich. Oft ist abzuwägen zwischen einer niedrigeren Schüler-Lehrkräfte-Relation und höheren Gehältern der Lehrkräfte, Investitionen in ihre berufliche Fortbildung, höheren Investitionen in Unterrichtstechnologien oder dem verstärkten Einsatz von Lehrassistenten und anderen Hilfskräften, deren Gehalt oft deutlich unter dem qualifizierter Lehrkräfte liegt. Da immer mehr Kinder mit besonderen Lernbedürfnissen in Regelklassen integriert werden, kann der verstärkte Einsatz von Fachpersonal und Unterstützungsdiensten die für eine Reduzierung der Schüler-Lehrkräfte-Relation erforderlichen Ressourcen einschränken.

Weitere wichtige Ergebnisse

- Mit Ausnahme von Chile, Kolumbien, Korea, Luxemburg und Mexiko nimmt die Schüler-Lehrkräfte-Relation in allen Ländern mit verfügbaren Daten vom Primar- zum Sekundarbereich I ab bzw. bleibt gleich, obwohl die Klassengröße zwischen diesen Bildungsstufen im Allgemeinen steigt.
- Im Durchschnitt der OECD-Länder ist die Schüler-Lehrkräfte-Relation im Sekundarbereich in privaten Bildungseinrichtungen etwas niedriger als in öffentlichen Bildungseinrichtungen. Dies ist besonders ausgeprägt in Mexiko, wo in öffentlichen Bildungseinrichtungen des Sekundarbereichs fast 17 Schüler mehr auf eine Lehrkraft kommen als in privaten Bildungseinrichtungen.
- Die Klassengröße unterscheidet sich signifikant zwischen den einzelnen Ländern. Die größten Klassen im Primarbereich finden sich in Chile und China mit 30 bzw. 38 Schülern pro Klasse, dagegen liegt in Lettland und Luxemburg die Klassengröße im Durchschnitt bei weniger als 17 Schülern.

Analyse und Interpretationen

Durchschnittliche Klassengröße im Primar- und Sekundarbereich I

2013 betrug im Primarbereich die durchschnittliche Klassengröße in den OECD-Ländern mehr als 21 Schüler pro Klasse. In fast allen Ländern mit verfügbaren Daten betrug sie weniger als 26 Schüler, Ausnahmen waren hier Chile, China, Israel und Japan.

Im Sekundarbereich I liegt in den OECD-Ländern die durchschnittliche Klassengröße bei 24 Schülern. Unter Berücksichtigung aller Länder mit verfügbaren Daten für diese Bildungsstufe reicht diese Zahl von weniger als 20 Schülern in Estland, Lettland, Luxemburg, der Russischen Föderation, der Slowakei und dem Vereinigten Königreich bis zu rund 33 Schülern pro Klasse in Japan und Korea und 50 Schülern in China (Tab. D2.1).

Die Zahl der Schüler pro Klasse steigt vom Primar- zum Sekundarbereich I tendenziell an. In China und Korea beträgt der Anstieg der durchschnittlichen Klassengröße mehr als 7 Schüler. Im Vereinigten Königreich und – in geringerem Ausmaß – in Estland und Lettland dagegen nimmt die Zahl der Schüler zwischen diesen beiden Bildungsstufen ab (Abb. D2.1).

Dieser Indikator zur Klassengröße ist auf den Primar- und Sekundarbereich I beschränkt, weil es auf den höheren Bildungsstufen schwierig ist, die Klassengröße zu bestimmen und zu vergleichen, da hier die Schüler häufig je nach Fach unterschiedlich zusammengesetzte Unterrichtsgruppen bilden.

Die Klassengröße in öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen

Für Eltern kann die Klassengröße ein wichtiger Faktor bei der Auswahl der Schule für ihre Kinder sein, daher könnten sich Unterschiede bei der durchschnittlichen Klassengröße zwischen öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen (und auch zwischen unterschiedlichen Arten der privaten Schulen) auf die Schülerzahlen dieser Einrichtungen auswirken.

In den meisten OECD-Ländern mit verfügbaren Daten unterscheidet sich die durchschnittliche Klassengröße zwischen privaten und öffentlichen Bildungseinrichtungen sowohl im Primar- als auch im Sekundarbereich I um nicht mehr als 2 Schüler (Tab. D2.1). Es gibt jedoch deutliche Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern. So ist beispielsweise in Brasilien, Kolumbien, Lettland, Polen, der Russischen Föderation, Tschechien und dem Vereinigten Königreich im Primarbereich die durchschnittliche Klassengröße in öffentlichen Bildungseinrichtungen um mindestens 4 Schüler pro Klasse größer als in privaten Bildungseinrichtungen. In all diesen Ländern, mit Ausnahme von Brasilien, Kolumbien und dem Vereinigten Königreich, ist jedoch der Anteil der privaten Bildungseinrichtungen mit höchstens 5 Prozent der Schüler im Primarbereich relativ klein (s. Tab. C1.4a). Dagegen ist die durchschnittliche Klassengröße in privaten Bildungseinrichtungen in China und Luxemburg (die von mehr als 30 Prozent der Schüler besucht werden) um mindestens 4 Schüler größer als in öffentlichen Einrichtungen.

Der Vergleich der Klassengröße zwischen öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen ergibt auch für den Sekundarbereich I, wo es mehr private Bildungseinrichtun-

Kasten D2.1

Das Verhältnis zwischen Klassengröße und Lernumfeld im Klassenzimmer

Es gibt zwar viel Literatur zu den Auswirkungen der Klassengröße auf die Bildungserfolge, doch sind die diesbezüglichen Forschungsergebnisse nicht einheitlich. So hat sich beispielsweise der viel zitierte Zusammenhang zwischen Klassengröße und Schülerleistungen nur für bestimmte Gruppen und in bestimmten Situationen als positiv erwiesen, z. B. bei Schulen, die als gefährdet gelten, oder bei leistungsschwachen Schülern. Insgesamt gibt es kaum Belege dafür, dass die Klassengröße für sich betrachtet einen entscheidenden Einfluss auf den Bildungserfolg hat. In der Tat liefern die Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudie PISA der OECD keinen Beleg für einen Zusammenhang zwischen der Klassengröße und den Leistungen von 15-Jährigen. Vielmehr zeigt die PISA-Studie, dass sich die Länder darauf konzentrieren sollten, die Qualität der Lehrkräfte zu verbessern, indem sie z. B. die Lehrergehälter erhöhen, um gute Kandidaten für den Lehrerberuf zu gewinnen und erfolgreiche Lehrkräfte zu halten, auch wenn man dafür größere Klassen in Kauf nehmen muss. Laut der OECD-Studie über Lehren und Lernen 2013 (Teaching and Learning International Survey – TALIS) hat die Klassengröße auch keinen starken Einfluss auf die berufliche Zufriedenheit der Lehrkräfte oder gar darauf, ob sie pädagogische Maßnahmen wie die Arbeit in Kleingruppen, projektbasierte Aufgaben oder Informations- und Kommunikationstechnologien einsetzen. Trotzdem verdient ein spezieller Zusammenhang nähere Betrachtung, und zwar der Zusammenhang zwischen der Klassengröße und dem Lernumfeld im Klassenzimmer.

Im Allgemeinen wird davon ausgegangen, dass Lehrkräfte in kleinen Klassen weniger Zeit dafür aufwenden müssen, die ganze Klasse anzuleiten, und mehr Zeit für den einzelnen Schüler zur Verfügung haben (OECD, 2012). Die Ergebnisse der TALIS-Erhebung tragen möglicherweise dazu bei, diesen Zusammenhang näher zu beleuchten. Die TALIS-Studie zeigt, dass Lehrkräfte durchschnittlich 79 Prozent ihrer Zeit im Unterricht mit lehr- und lernbezogenen Tätigkeiten verbringen im Vergleich zu administrativen Tätigkeiten und Tätigkeiten zur Wahrung von Ordnung (oder zur Disziplinierung einzelner Schüler oder der ganzen Klasse). Es gibt jedoch von Land zu Land große Unterschiede bei diesem Anteil, die Bandbreite reicht von 87 Prozent in Bulgarien bis zu 67 Prozent in Brasilien. Mit der Klassengröße könnte dieser Unterscheid zum Teil erklärt werden.

Abbildung D2.a zeigt, dass größere Klassen mit weniger Zeit für lehr- und lernbezogene Tätigkeiten und mehr Zeitaufwand für die Wahrung von Ordnung im Klassenzimmer korrelieren. (Größere Klassen korrelieren außerdem mit einem höheren Zeitaufwand im Unterricht für administrative Tätigkeiten, auch wenn dies aus den Abbildungen nicht hervorgeht.) Genauer gesagt wird ein Schüler mehr in einer durchschnittlich großen Klasse mit einem Rückgang um 0,5 Prozentpunkte hinsichtlich der Zeit, die mit lehr- und lernbezogenen Tätigkeiten verbracht wird, assoziiert.

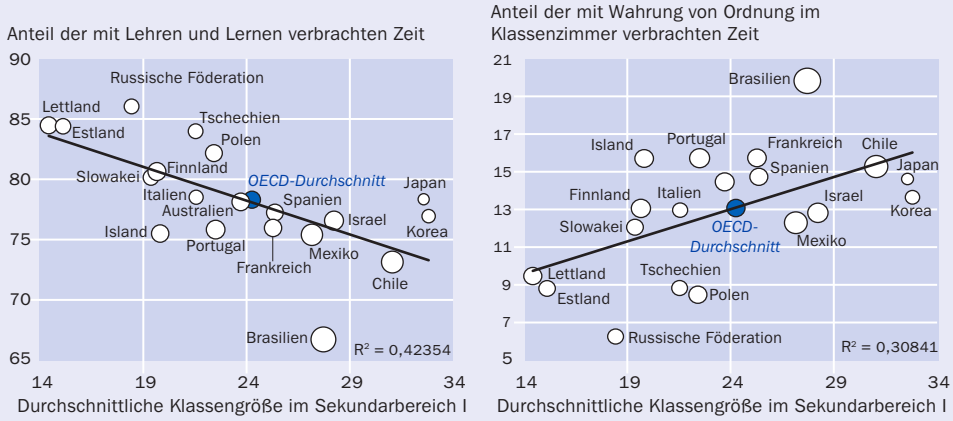
Die Abbildungen lenken die Aufmerksamkeit ferner auf einen wichtigen Mechanismus, über den die Klassengröße möglicherweise den Anteil der Zeit beeinflusst, die mit lehr- und lernbezogenen Tätigkeiten verbracht wird. Die Größe der einzelnen

Blasen spiegelt den Anteil der Lehrkräfte im Sekundarbereich I wider, die angaben, dass mehr als 10 Prozent der Schüler in ihren Klassen Verhaltensprobleme aufweisen (OECD, 2014). Je größer also die Blase, desto höher der Anteil der Lehrkräfte, die angaben, dass mehr als 10 Prozent ihrer Schüler Verhaltensprobleme aufweisen. Es gibt eine positive Korrelation zwischen der durchschnittlichen Klassengröße und dem berichteten Anteil an Schülern mit Verhaltensproblemen. Diese Korrelation ist wichtig, da Lehrkräfte von Klassen, in denen mehr als jeder zehnte Schüler Verhaltensprobleme aufweist, fast doppelt so viel Zeit mit der Wahrung von Ordnung im Klassenzimmer verbringen wie Kollegen mit weniger als 10 Prozent solcher Schüler in der Klasse (OECD, 2015). Mit anderen Worten stehen größere Klassen in Zusammenhang mit einem größeren Anteil an Schülern mit Verhaltensproblemen, was wiederum mit weniger Zeit für lehr- und lernbezogene Tätigkeiten in Verbindung steht.

Zeit, die mit lehr- und lernbezogenen Tätigkeiten verbracht wird, ist ein wesentlicher Bestandteil eines effektiven Lernumfelds. Dies gilt besonders in Anbetracht der Tatsache, dass sowohl die mit der Wahrung von Ordnung im Klassenzimmer als auch die mit administrativen Tätigkeiten verbrachte Zeit mit einer niedrigen Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte und geringerer beruflicher Zufriedenheit assoziiert werden. Daher legen diese Ergebnisse nahe, dass Lehrkräfte in Ländern und Schulen, in denen die Klassen größer sind und die Zusammensetzung der Klassen eine größere Herausforderung ist, möglicherweise stärker auf Veränderungen angewiesen sind, um die Zeit im Unterricht wirksamer nutzen zu können.

Abbildung D2.a

Zusammenhang zwischen durchschnittlicher Klassengröße und mit Lehren/Lernen sowie mit der Wahrung von Ordnung im Klassenzimmer verbrachter Zeit im Sekundarbereich I (2013)



Anmerkung: Die Größe der einzelnen Blasen spiegelt den Anteil der Lehrkräfte im Sekundarbereich I wider, die angaben, dass mehr als 10 Prozent ihrer Schüler Verhaltensprobleme aufweisen (OECD, 2014).
Quelle: OECD. Daten zur durchschnittlichen Klassengröße: Tabelle D2.1. Daten zur Nutzung der Zeit im Unterricht: (OECD, 2014), TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning, TALIS, http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en.
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933284447

gen gibt, ein uneinheitliches Bild. Die durchschnittliche Klassengröße im Sekundarbereich I ist in 8 OECD-Ländern in privaten Bildungseinrichtungen größer als in öffentlichen Einrichtungen, in 18 Ländern kleiner und in 4 Ländern gleich groß, die Unterschiede sind jedoch tendenziell kleiner als im Primarbereich.

In Ländern mit einem größeren Anteil an privaten Bildungseinrichtungen (sowohl staatlich subventionierten als auch unabhängigen) im Primarbereich I, d. h. in Ländern, in denen mehr als 15 Prozent der Schüler private Bildungseinrichtungen besuchen, wie Australien, Brasilien, Indonesien, Israel, Kolumbien und Spanien, können große Unterschiede zwischen den Klassengrößen an öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen bestehen. In Australien und Spanien haben jedoch private Bildungseinrichtungen tendenziell größere Klassen als öffentliche (s. Tab. C1.4a und D2.1.) Dies deutet darauf hin, dass in einigen Ländern, in denen sich ein erheblicher Teil der Schüler und ihrer Familien für private Bildungseinrichtungen entscheidet, die Klassengröße kein ausschlaggebender Faktor für diese Entscheidung ist.

Schüler-Lehrkräfte-Relation

Die Schüler-Lehrkräfte-Relation ergibt sich aus einer Gegenüberstellung der Zahl der Schüler und der Zahl der Lehrkräfte der gleichen Bildungsstufe und ähnlicher Bildungseinrichtungen (jeweils gemessen in Vollzeitäquivalenten). Diese Relation berücksichtigt jedoch weder die Unterrichtszeit der Schüler im Verhältnis zur Länge des Arbeitstages einer Lehrkraft noch wie viel Zeit eine Lehrkraft auf das Unterrichten verwendet. Daher kann sie nicht als Klassengröße interpretiert werden (Kasten D2.2).

Im Durchschnitt der OECD-Länder kommen im Primarbereich auf jede Lehrkraft 15 Schüler. Die Schüler-Lehrkräfte-Relation reicht von 28 Schülern pro Lehrkraft in Mexiko bis zu höchstens 10 Schülern in Griechenland, Island, Luxemburg und Norwegen (Abb. D2.3).

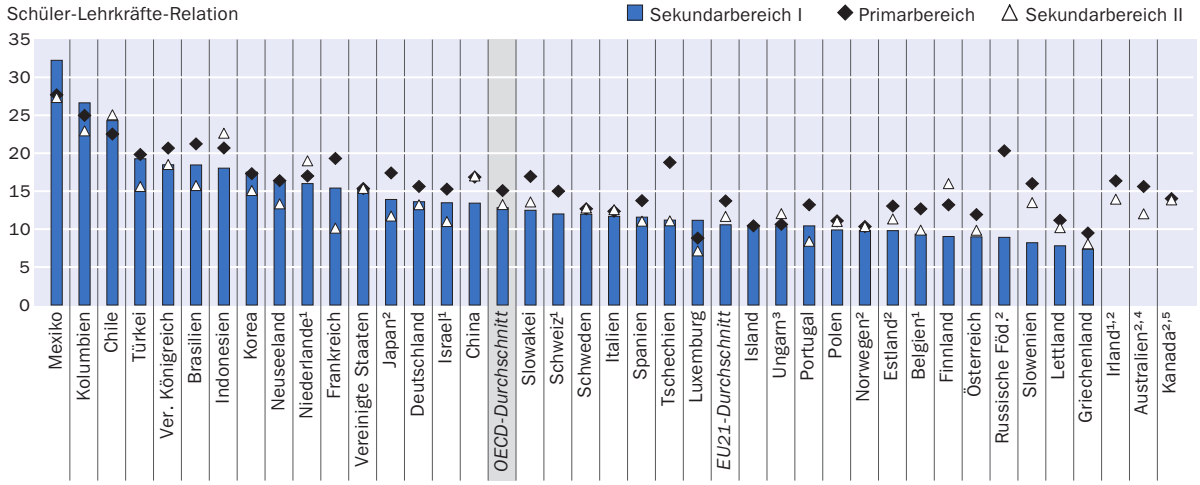
Auch im Sekundarbereich variiert die Schüler-Lehrkräfte-Relation, und zwar stärker: Sie reicht von 30 Schülern pro Lehrkraft (in Vollzeitäquivalenten) in Mexiko bis zu weniger als 10 Schülern in Griechenland, Lettland, Luxemburg, Österreich, Portugal und der Russischen Föderation. Im Durchschnitt der OECD-Länder kommen im Sekundarbereich rund 13 Schüler auf eine Lehrkraft (Tab. D2.2).

Wie die Unterschiede bei den Schüler-Lehrkräfte-Relationen erkennen lassen, kommen im Sekundarbereich weniger Schüler auf eine Lehrkraft (jeweils in Vollzeitäquivalenten) als im Primarbereich. In den meisten Ländern nimmt die Schüler-Lehrkräfte-Relation vom Primar- zum Sekundarbereich I ab, obwohl gleichzeitig die Klassengröße steigt. Dies gilt bis auf fünf für alle OECD-Länder: Chile, Kolumbien, Korea, Luxemburg und Mexiko. In Luxemburg ist die Schüler-Lehrkräfte-Relation jedoch auf beiden Bildungsstufen sehr niedrig.

Diese Abnahme der Schüler-Lehrkräfte-Relation spiegelt Unterschiede in der Unterrichtszeit pro Jahr wider, die mit höherer Bildungsstufe tendenziell zunimmt (s. Indikator D1), ebenso wie die Zahl der Lehrkräfte. Sie könnte aber auch auf zeitliche Verzögerungen bei der Anpassung der Zahl der Lehrkräfte an veränderte demografische Gegebenheiten oder auf Unterschiede bei den von den Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden auf den verschiedenen Bildungsstufen zurückzuführen sein, die mit steigender Bildungsstufe tendenziell abnehmen, da die Spezialisierung der Lehrer zunimmt. Dieser allgemeine Trend ist zwar über alle Länder hinweg zu beobachten, es gibt jedoch nur uneinheitliche Belege dafür, dass vom pädagogischen Standpunkt her auf höheren Bildungsstufen eine niedrigere Schüler-Lehrkräfte-Relation wünschenswert wäre.

Abbildung D2.2

Schüler-Lehrkräfte-Relation in Bildungseinrichtungen, nach Bildungsstufe (2013)



1. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen (Israel: öffentliche Bildungseinrichtungen nur im Sekundarbereich II. Belgien: ohne unabhängige private Bildungseinrichtungen). 2. Einige Bildungsstufen sind in anderen Bildungsstufen enthalten. Einzelheiten s. Erläuterung von „x" in Hinweise für den Leser. 3. Einschließlich Daten zu Verwaltungspersonal. 4. Im Sekundarbereich II nur allgemeinbildende Bildungsgänge. 5. Referenzjahr 2012.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Schüler-Lehrkräfte-Relation im Sekundarbereich I (2013).
Quelle: OECD. Tabelle D2.2. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933284432

Im Tertiärbereich variiert die Studierende-Lehrende-Relation zwischen mehr als 20 Studierenden pro Lehrenden in Belgien, Brasilien, Indonesien, Kolumbien, Tschechien und der Türkei und 10 in Norwegen (Tab. D2.2). Allerdings sollten derartige Vergleiche für diese Bildungsstufe mit Vorsicht vorgenommen werden, da hier immer noch Schwierigkeiten bei der Berechnung von vergleichbaren Vollzeitäquivalenten für Studierende und Lehrende bestehen. In 6 der 18 Länder mit vergleichbaren Daten für den Tertiärbereich ist die Studierende-Lehrende-Relation in den Kurzstudiengängen niedriger als in Bachelor-, Master-, Promotions- oder gleichwertigen Studiengängen. Unter den Ländern, in denen die Studierende-Lehrende-Relation bei Kurzstudiengängen höher als bei Bachelor-, Master- oder Promotionsstudiengängen (bzw. gleichwertigen Studiengängen) ist, ist in der Türkei mit einer Relation von 55 : 1 bei Kurzstudiengängen und einer Relation von 17 : 1 bei Bachelor-, Master- oder Promotionsstudiengängen (bzw. gleichwertigen Studiengängen) der größte Unterschied zu beobachten (Tab. D2.2).

Die Unterschiede bei der Schüler-Lehrkräfte-Relation zwischen öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen sind vergleichbar mit den Unterschieden bei der Klassengröße. Im Durchschnitt der Länder mit verfügbaren Daten sind im Sekundarbereich I und II die Schüler-Lehrkräfte-Relationen in privaten Bildungseinrichtungen geringfügig niedriger als in öffentlichen Bildungseinrichtungen (Tab. D2.3). Die größten Unterschiede zwischen öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen gibt es in Brasilien, Kolumbien, Mexiko, der Türkei und dem Vereinigten Königreich, wo im Sekundarbereich I an öffentlichen Bildungseinrichtungen mindestens 7 Schüler mehr auf eine Lehrkraft kommen als an privaten Bildungseinrichtungen. In Mexiko ist der Unterschied bei der Schüler-Lehrkräfte-Relation zwischen öffentlichen und privaten

Kasten D2.2

Zusammenhang zwischen Klassengröße und Schüler-Lehrkräfte-Relation

Die Schüler-Lehrkräfte-Relation wird berechnet, indem die Zahl der Schüler durch die Zahl der Lehrer (gemessen jeweils in Vollzeitäquivalenten) auf einer bestimmten Bildungsstufe und in einer bestimmten Art von Bildungseinrichtung geteilt wird. Bei der Berechnung der Klassengröße werden jedoch verschiedene andere Faktoren berücksichtigt: die Schüler-Lehrkräfte-Relation, die Zahl der Klassen oder Schüler, für die eine Lehrkraft verantwortlich ist, die Unterrichtszeit der Schüler im Vergleich zur Länge des Arbeitstags der Lehrkräfte, den Anteil der Zeit, die Lehrkräfte unterrichten, die Zusammenstellung der Klassen sowie die Praxis des Teamunterrichts.

In einer Schule mit 100 Vollzeitschülern und 10 Vollzeitlehrkräften beispielsweise beträgt die Schüler-Lehrkräfte-Relation 10 : 1. Wenn die Arbeitszeit der Lehrkräfte schätzungsweise 20 Zeitstunden Unterricht beinhaltet und die Unterrichtszeit für jeden Schüler bei 30 Zeitstunden pro Woche liegt, dann ist eine der Möglichkeiten, die durchschnittliche Klassengröße unabhängig von der Klassenzusammenstellung der Schüler zu berechnen, wie folgt:

Geschätzte Klassengröße = 10 Schüler pro Lehrkraft × (30 Unterrichtszeitstunden pro Schüler/20 Unterrichtszeitstunden pro Lehrkraft) = 15 Schüler

Unter Verwendung eines anderen Ansatzes ist die in Tabelle D2.1 dargestellte Klassengröße definiert als die Zahl der Schüler in einem gemeinsamen Kurs, basierend auf der höchsten Zahl der gemeinsamen Kurse (normalerweise Pflichtkurse), ohne Unterricht in Kleingruppen. Die geschätzte Klassengröße wird der durchschnittlichen Klassengröße in Tabelle D2.1 dort ziemlich nahekommen, wo Unterricht in Kleingruppen weniger häufig vorkommt, wie dies im Primar- und Sekundarbereich I der Fall ist.

Angesicht des Unterschieds zwischen Schüler-Lehrkräfte-Relation und der durchschnittlichen Klassengröße können Länder mit ähnlichen Schüler-Lehrkräfte-Relationen unterschiedliche Klassengrößen haben. Im Primarbereich weisen beispielsweise Israel und die Vereinigten Staaten eine ähnliche Schüler-Lehrkräfte-Relation auf (15 Schüler pro Lehrkraft – Tab. D2.2), während die durchschnittliche Klassengröße in beiden Ländern sehr unterschiedlich ist (27 Schüler in Israel und 21 in den Vereinigten Staaten – Tab. D2.1).

Bildungseinrichtungen im Sekundarbereich II (ein Unterschied von 18 Schülern pro Lehrkraft) sogar noch größer als im Sekundarbereich I (16 Schüler pro Lehrkraft).

In einigen Ländern ist jedoch die Schüler-Lehrkräfte-Relation in öffentlichen Bildungseinrichtungen niedriger als in privaten Bildungseinrichtungen. Im Sekundarbereich I ist dieser Unterschied in Luxemburg am stärksten ausgeprägt, dort kommen in privaten Bildungseinrichtungen 24 Schüler auf eine Lehrkraft, während es in öffentlichen Bildungseinrichtungen 10 Schüler sind.

Definitionen

Lehrende Beschäftigte (Lehrkräfte) umfasst zwei Kategorien:

- *Hilfslehrkräfte und Lehr-/Forschungsassistenten* umfassen nicht voll qualifizierte Beschäftigte oder Studierende, 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. Diese Kategorie umfasst auch Fachbereichsleiter, deren Aufgaben einen nur geringen Umfang an Unterricht beinhalten, während nicht voll qualifizierte Mitarbeiter, die die Lehrkräfte beim Unterricht unterstützen, wie Hilfslehrkräfte und andere Hilfskräfte, nicht zu dieser Kategorie gehören.

Angewandte Methodik

Die Daten beziehen sich auf das Schuljahr 2012/2013 und beruhen auf der von der OECD im Jahre 2013 durchgeführten UOE-Datenerhebung zur Bildungsstatistik (weitere Informationen s. Anhang 3 unter *www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm*).

Die *Klassengröße* wird berechnet, indem die Zahl der Schüler durch die Zahl der Klassen dividiert wird. Um die Vergleichbarkeit zwischen den einzelnen Ländern zu gewährleisten, werden spezielle Förderklassen nicht berücksichtigt. Die Daten beziehen sich ausschließlich auf reguläre Bildungsgänge im Primar- und Sekundarbereich I, Unterricht in Kleingruppen außerhalb des regulären Klassenunterrichts ist nicht erfasst.

Die *Schüler-Lehrkräfte-Relation* ergibt sich, wenn man (gemessen in Vollzeitäquivalenten) die Zahl der Schüler einer bestimmten Bildungsstufe durch die Zahl der Lehrkräfte der gleichen Bildungsstufe und ähnlicher Bildungseinrichtungen dividiert.

Hinweise zu den für diesen Indikator in den einzelnen Ländern verwendeten Definitionen und der angewandten Methodik s. Anhang 3 unter *www.oecd.org/education/education-at-a-glance- 19991487.htm*.

Anmerkung zu den Daten aus Israel

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

Weiterführende Informationen

Finn, J. (1998), *Class Size and Students at Risk: What is Known? What is Next?*, US Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, National Institute on the Education of At-Risk Students, Washington, DC.

Krueger, A. B. (2002), „Economic Considerations and Class Size“, *National Bureau of Economic Research Working Paper,* No. 8875.

OECD (2015), „Improving School Climate and Students' Opportunities to Learn“, *Teaching in Focus,* No. 9, OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/5js7sf14gd7b-en*.

OECD (2014), *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning,* OECD Publishing, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en*.

OECD (2012), „How Does Class Size Vary Around the World?“, *Education Indicators in Focus,* No. 9, OECD Publishing, *Paris, http://dx.doi.org/10.1787/5k8x7gvprgjc-en*.

Piketty, T. and M. Valdenaire (2006), *L'Impact de la taille des classes sur la réussite scolaire dans les écoles, collèges et lycées français : Estimations à partir du panel primaire 1997 et du panel secondaire 1995,* Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Direction de l'évaluation et de la prospective, Paris.

Tabellen Indikator D2

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933286136

- Tabelle D2.1: Durchschnittliche Klassengröße, nach Art der Bildungseinrichtung und Bildungsstufe (2013)
- Tabelle D2.2: Lernende-Lehrende-Relation in Bildungseinrichtungen (2013)
- Tabelle D2.3: Schüler-Lehrkräfte-Relation nach Art der Bildungseinrichtung (2013)

Letzte Aktualisierung der Daten: 23. Oktober 2015.
Weitere Aktualisierungen im Internet unter: *http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en*.

Tabelle D2.1

Durchschnittliche Klassengröße, nach Art der Bildungseinrichtung und Bildungsstufe (2013)

Berechnungen basierend auf der Zahl der Schüler und der Zahl der Klassen

	Primarbereich					Sekundarbereich I				
	Öffentliche Bildungseinrichtungen	Private Bildungseinrichtungen			Gesamt: Öffentliche und private Bildungseinrichtungen	Öffentliche Bildungseinrichtungen	Private Bildungseinrichtungen			Gesamt: Öffentliche und private Bildungseinrichtungen
		Gesamt: Private Bildungseinrichtungen	Staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen	Unabhängige private Bildungseinrichtungen			Gesamt: Private Bildungseinrichtungen	Staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen	Unabhängige private Bildungseinrichtungen	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OECD-Länder										
Australien	23	25	25	a	**24**	23	25	25	a	**24**
Österreich	18	19	19[d]	x(3)	**18**	21	22	22[d]	x(8)	**21**
Belgien (frz.)	20	22	22	a	**21**	m	m	m	m	**m**
Kanada	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**
Chile	29	31	32	24	**30**	31	31	33	25	**31**
Tschechien	20	15	15	a	**20**	22	19	19	a	**22**
Dänemark	21	m	19	m	**m**	21	m	20	m	**m**
Estland	17	16	x(4)	16[d]	**17**	15	12	x(9)	12[d]	**15**
Finnland	19	17	17	a	**19**	20	20	20	a	**20**
Frankreich	23	23	23[d]	x(3)	**23**	25	26	26	14	**25**
Deutschland	21	21	x(2)	x(2)	**21**	24	24	x(7)	x(7)	**24**
Griechenland	17	19	a	19	**17**	22	23	a	23	**22**
Ungarn	21	20	20	a	**21**	21	20	20	a	**21**
Island	19	16	16	a	**18**	20	13	13	a	**20**
Irland	25	m	a	m	**m**	m	m	a	m	**m**
Israel	28	24	24	a	**27**	29	24	24	a	**28**
Italien	19	20	a	20	**19**	22	22	a	22	**22**
Japan	27	30	a	30	**27**	32	34	a	34	**33**
Korea	24	29	a	29	**24**	33	32	32	a	**33**
Luxemburg	15	19	16	19	**15**	19	18	20	17	**19**
Mexiko	20	19	a	19	**20**	28	24	a	24	**27**
Niederlande	23[d]	m	x(1)	m	**23**	m	m	a	m	**m**
Neuseeland	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**
Norwegen[1]	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**
Polen	19	11	10	12	**18**	23	17	23	16	**22**
Portugal	21	21	23	20	**21**	22	23	25	22	**22**
Slowakei	18	17	17	a	**18**	19	18	18	a	**19**
Slowenien	19	22	22	a	**19**	20	19	19	a	**20**
Spanien	21	24	25	22	**22**	25	26	27	22	**25**
Schweden	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**
Schweiz	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**
Türkei	23	20	a	20	**23**	28	20	a	20	**28**
Ver. Königreich	27	18	27	12	**25**	20	19	21	12	**19**
Vereinigte Staaten	22	18	a	18	**21**	28	20	a	20	**27**
OECD-Durchschnitt	**21**	**21**	**21**	**20**	**21**	**24**	**22**	**23**	**20**	**24**
EU21-Durchschnitt	**20**	**19**	**20**	**17**	**20**	**21**	**21**	**21**	**18**	**21**
Partnerländer										
Argentinien	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**
Brasilien	25	18	a	18	**23**	28	24	a	24	**28**
China	37	44	44[d]	x(3)	**38**	50	52	52[d]	x(8)	**50**
Kolumbien	24	19	a	19	**22**	30	25	a	25	**29**
Indien	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**
Indonesien	26	22	a	22	**25**	31	31	a	31	**31**
Lettland	16	8	a	8	**16**	15	9	a	9	**14**
Russische Föd.	18	13	a	13	**18**	19	11	a	11	**18**
Saudi-Arabien	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**
Südafrika	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**
G20-Durchschnitt	**24**	**23**	**30**	**20**	**24**	**28**	**26**	**31**	**21**	**28**

1. Schüler sind in Gruppen organisiert, deren Größe sich im Verlaufe des Schultags ändert.

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

Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag.htm. *StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933286142*

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

D 2

Tabelle D2.2

Lernende-Lehrende-Relation in Bildungseinrichtungen (2013)

Nach Bildungsstufe (basierend auf Vollzeitäquivalenten)

	Primarbereich	Sekundarbereich			Post-sekundarer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich		
		Sekundarbereich I	Sekundarbereich II	Sekundarbereich insgesamt		Kurzstudiengang	Bachelor-, Master-, Promotions- oder gleichwertiger Studiengang	Tertiärbereich insgesamt
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
OECD-Länder								
Australien[1]	16	x(3)	12[d]	12	m	m	14	14
Österreich	12	9	10	9	10	9	17	15
Belgien[2]	13	9	10	10	15	x(7)	21[d]	21
Kanada[3,4]	14[d]	x(1)	14	14	m	m	m	m
Chile	23	24	25	25	a	m	m	m
Tschechien	19	11	11	11	31	13	22	22
Dänemark	m	m	m	m	m	m	m	m
Estland	13	10	11[d]	11[d]	x(3)	m	m	m
Finnland	13	9	16	13	17	a	14	14
Frankreich	19	15	10	13	x(6, 7)	17[d]	17[d]	17[d]
Deutschland	16	14	13	13	13	15	12	12
Griechenland	9	7	8	8	m	a	m	m
Ungarn[5]	11	10	12	11	13	19	14	15
Island	10	10	m	m	m	m	m	m
Irland[2]	16	x(3)	14[d]	14	m	x(8)	20[d]	20
Israel[2]	15	13	11	12	m	m	m	m
Italien	12	12	13	12	m	a	19	19
Japan[6]	17	14	12[d]	13[d]	m	m	m	m
Korea	17	18	15	16	m	m	m	m
Luxemburg	9	11	7	9	m	m	m	m
Mexiko	28	32	27	30	a	17	14	14
Niederlande[2]	17	16	19	17	20	15	15	15
Neuseeland	16	16	13	15	21	16	17	17
Norwegen	10	10	10[d]	10[d]	x(3)	x(3)	10	10
Polen	11	10	11	10	16	8	15	15
Portugal	13	10	8[d]	9[d]	x(3, 7)	a	14[d]	14[d]
Slowakei	17	12	14	13	13	9	14	14
Slowenien	16	8	13	11	a	21	18	18
Spanien	14	12	11	11	m	12	12	12
Schweden	13	12	13	12	11	10	11	11
Schweiz[2]	15	12	m	m	m	m	m	m
Türkei	20	19	16	17	a	55	17	22
Ver. Königreich	21	18	19	18	a	20	18	18
Vereinigte Staaten	15	15	15	15	x(8)	x(8)	x(8)	15[d]
OECD-Durchschnitt	**15**	**13**	**13**	**13**	**16**	**17**	**16**	**16**
EU21-Durchschnitt	**14**	**11**	**12**	**12**	**16**	**14**	**16**	**16**
Partnerländer								
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	21	18	16	17	17	57	27	27
China	17	13	17	15	m	m	m	m
Kolumbien	25	27	23	25	12	x(7)	24[d]	35
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	21	18	23	20	a	x(7)	31[d]	31
Lettland	11	8	10	9	16	25	19	20
Russische Föd.	20	9[d]	x(2)	9	17	11	11	11
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m
G20-Durchschnitt	**18**	**17**	**16**	**16**	**m**	**m**	**m**	**m**

1. Im Sekundarbereich I und II nur allgemeinbildende Bildungsgänge. 2. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen (Israel: öffentliche Bildungseinrichtungen nur im Sekundarbereich II, Belgien: ohne unabhängige private Bildungseinrichtungen). 3. Referenzjahr 2012. 4. Primarbereich enthält Elementarbereich (FBBEü3). 5. Einschließlich Daten zu Verwaltungspersonal. 6. Sekundarbereich II beinhaltet auch Bildungsgänge des postsekundaren, nicht tertiären Bereichs.
Quelle: OECD. Argentinien, China, Indien, Indonesien, Kolumbien, Saudi-Arabien und Südafrika: Statistikinstitut der UNESCO. Lettland: Eurostat.
Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933286152
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle D2.3

Schüler-Lehrkräfte-Relation nach Art der Bildungseinrichtung (2013)

Nach Bildungsstufe (basierend auf Vollzeitäquivalenten)

	Sekundarbereich I				Sekundarbereich II				Sekundarbereich insgesamt			
	Öffentliche Bildungseinrichtungen	Private Bildungseinrichtungen			Öffentliche Bildungseinrichtungen	Private Bildungseinrichtungen			Öffentliche Bildungseinrichtungen	Private Bildungseinrichtungen		
		Gesamt: Private Bildungseinrichtungen	Staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen	Unabhängige private Bildungseinrichtungen		Gesamt: Private Bildungseinrichtungen	Staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen	Unabhängige private Bildungseinrichtungen		Gesamt: Private Bildungseinrichtungen	Staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen	Unabhängige private Bildungseinrichtungen
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OECD-Länder												
Australien[1]	x(5)	x(6)	x(7)	a	12[d]	12[d]	12[d]	a	12	12	12	a
Österreich	9	11	11[d]	x(3)	10	9	9[d]	x(7)	9	10	10[d]	x(11)
Belgien	9	m	9	m	10	m	10	m	10	m	10	m
Kanada[2]	m	m	m	m	14	12	12[d]	x(7)	14	12	12[d]	x(11)
Chile	21	27	29	22	24	26	28	16	23	26	28	18
Tschechien	11	10	10	a	11	12	12	a	11	12	12	a
Dänemark	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Estland[3]	10	8	a	8	11[d]	8[d]	a	8[d]	11[d]	8[d]	a	8[d]
Finnland	9	9	9	a	16	16	16	a	12	15	15	a
Frankreich	15	m	18	m	10	m	11	m	12	m	14	m
Deutschland	14	13	x(2)	x(2)	13	12	x(6)	x(6)	14	13	x(11)	x(11)
Griechenland	7	7	m	7	8	8	m	8	8	8	m	8
Ungarn[4]	10	10	10	a	12	12	12	a	11	11	11	a
Island	11	3	3	a	m	m	m	m	m	m	m	m
Irland	x(5)	m	m	m	14[d]	m	a	m	14	m	m	m
Israel	14	7	7	a	11	m	m	a	12	m	m	a
Italien	12	11	a	11	13	7	a	7	12	8	a	8
Japan[3]	14	12	a	12	11[d]	13[d]	a	13[d]	13[d]	13[d]	a	13[d]
Korea	17	18	18	a	14	16	16	a	16	17	17	a
Luxemburg	10	24	12	a	9	4	12	2	9	6	12	4
Mexiko	35	19	a	19	33	15	a	15	34	17	a	17
Niederlande	16	m	a	m	19	m	a	m	17	m	a	m
Neuseeland	17	13	a	13	14	12	13	10	15	12	13	11
Norwegen[5]	10	9	9[d]	x(3)	10[d]	16[d]	16[d]	x(7)	10[d]	14[d]	14[d]	x(11)
Polen	10	9	11	8	11	11	13	11	10	10	12	10
Portugal[3]	10	12	14	10	8[d]	9[d]	16[d]	8[d]	9[d]	10[d]	15[d]	8[d]
Slowakei	13	12	12	a	14	12	12	a	13	12	12	a
Slowenien	8	8	8	a	14	13	10	32	11	13	10	32
Spanien	10	15	15	14	10	14	15	13	10	14	15	13
Schweden	11	17	17	a	12	14	14	a	12	15	15	a
Schweiz	12	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	20	9	a	9	16	7	a	7	18	8	a	8
Ver. Königreich	27	14	16	7	22	18	19	9	24	16	18	8
Vereinigte Staaten	16	11	a	11	16	11	a	11	16	11	a	11
OECD-Durchschnitt	**14**	**12**	**13**	**12**	**14**	**12**	**14**	**11**	**14**	**12**	**14**	**12**
EU21-Durchschnitt	**12**	**12**	**12**	**9**	**12**	**11**	**13**	**11**	**12**	**11**	**13**	**11**
Partnerländer												
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	20	12	a	12	17	10	a	10	19	11	a	11
China	13	18	18[d]	x(3)	18	10	10[d]	x(3)	15	13	13[d]	x(11)
Kolumbien	31	17	a	17	27	16	a	16	30	17	a	17
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	20	16	a	16	18	28	a	28	19	21	a	21
Lettland	8	4	a	4	10	7	a	7	9	6	a	6
Russische Föd.	9[d]	4[d]	a	4[d]	x(1)	x(2)	a	x(4)	9	4	a	4
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	**18**	**13**	**18**	**11**	**16**	**13**	**13**	**13**	**17**	**13**	**14**	**11**

1. Im Sekundarbereich I und II nur allgemeinbildende Bildungsgänge. 2. Referenzjahr 2012. 3. Sekundarbereich II enthält auch Bildungsgänge des postsekundaren Bereichs. 4. Einschließlich Daten zu Verwaltungspersonal. 5. Sekundarbereich II beinhaltet auch Bildungsgänge des postsekundaren, nicht tertiären Bereichs und Kurzstudiengänge.

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

Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933286160

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

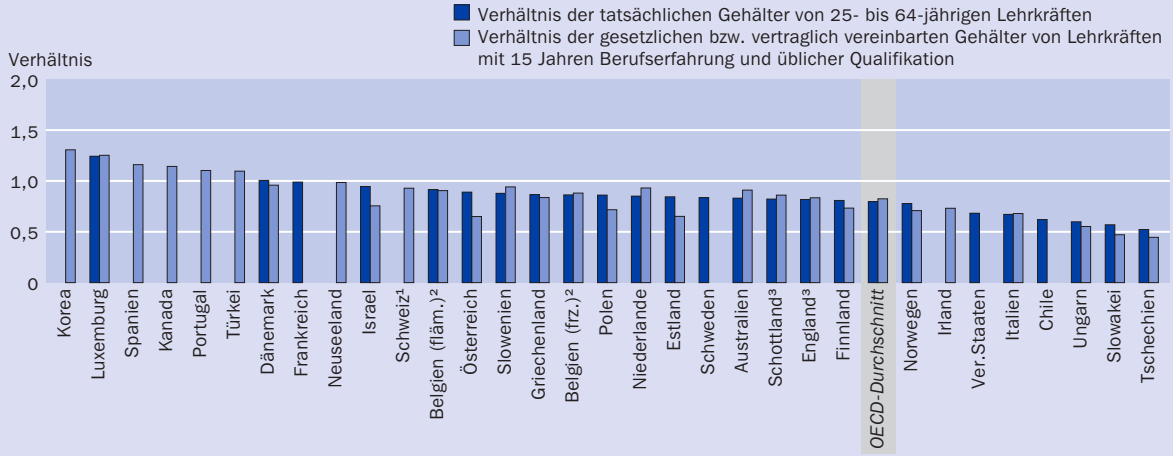
Indikator D3
Wie hoch sind die Gehälter der Lehrkräfte?

- Im Durchschnitt der OECD-Länder liegen die Gehälter von Lehrkräften im Elementarbereich (FBBEü3) und Primarbereich bei 78 Prozent der Gehälter von 25- bis 64-jährigen ganzjährig Vollzeitbeschäftigten mit einem vergleichbaren Abschluss, im Sekundarbereich I bei 80 Prozent und im Sekundarbereich II bei 82 Prozent dieses Vergleichswerts.
- Die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter von Lehrkräften im Elementarbereich (FBBEü3) mit mindestens 15 Jahren Berufserfahrung und einer üblichen Qualifikation belaufen sich im Durchschnitt auf 38.653 US-Dollar, im Primarbereich auf 41.245 US-Dollar, im Sekundarbereich I auf 42.825 US-Dollar und im Sekundarbereich II auf 44.600 US-Dollar.

Abbildung D3.1

Gehälter von Lehrkräften im Verhältnis zu den Gehältern von Beschäftigten mit einem vergleichbaren Bildungsstand (2013)

Gehälter von Lehrkräften im Sekundarbereich I in allgemeinbildenden Bildungsgängen an öffentlichen Bildungseinrichtungen



Anmerkung: Für die Definition der üblichen Qualifikation von Lehrkräften wurde ein umfassender Ansatz gewählt, der den üblichen ISCED-Bildungsstand sowie andere Kriterien beinhaltet. Weiter gehende Einzelheiten s. Kasten D3.2. Weitere Einzelheiten zu den unterschiedlichen für die Berechnung dieser Relationen verwendeten Metriken finden sich im Abschnitt Angewandte Methodik.

1. Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter von Lehrkräften mit 11 Jahren Berufserfahrung und Mindestausbildung anstelle von 15 Jahren Berufserfahrung und üblichen Qualifikationen. 2. Daten zu den Gehältern von ganzjährig Vollzeitbeschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich beziehen sich auf Belgien. 3. Daten zu den Gehältern von ganzjährig Vollzeitbeschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich beziehen sich auf das Vereinigte Königreich. Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Verhältnisses der Gehälter von Lehrkräften zu den Gehältern von ganzjährig vollzeitbeschäftigten 25- bis 64-Jährigen mit einem Abschluss im Tertiärbereich.

Quelle: OECD. Tabelle D3.2a und Tabelle D3.2b im Internet. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933284456

Kontext

Die Gehälter der Lehrkräfte sind der größte Einzelposten bei den Kosten der formalen Schulausbildung, und sie wirken sich unmittelbar auf die Attraktivität des Lehrerberufs aus. Sie beeinflussen die Entscheidung, eine Lehrerausbildung aufzunehmen, nach erzieltem Abschluss Lehrkraft zu werden (da die Entscheidungen der Absolventen bei der Berufswahl mit den als Lehrkraft und in anderen Berufen zu erzielenden relativen Einkommen und ihrer im Laufe der Zeit zu erwartenden Steigerung verbun-

den sind), nach einer Unterbrechung in den Lehrerberuf zurückzukehren und/oder den Lehrerberuf weiterhin auszuüben (da im Allgemeinen mit steigendem Gehalt die Neigung zu einem Berufswechsel sinkt) (OECD, 2005). Die stark anwachsenden Staatsschulden durch die staatlichen Reaktionen auf die Finanzkrise Ende 2008 führten zu der nachdrücklichen Forderung an die Politik, die Staatsausgaben zu senken – insbesondere im Bereich der Beschäftigten im öffentlichen Dienst. Da Gehalt und Arbeitsbedingungen wichtige Faktoren sind, wenn es darum geht, kompetente und hoch qualifizierte Lehrer anzuwerben, weiterzubilden und zu halten, sollte die Politik in ihrem Bemühen, sowohl die Qualität des Unterrichts als auch langfristig tragfähige Bildungshaushalte sicherzustellen, die Auswirkungen von Gehaltsveränderungen bei den Lehrkräften sorgsam abwägen (s. Indikatoren B6 und B7).

Weitere wichtige Ergebnisse

- In den meisten OECD-Ländern steigen die Gehälter der Lehrkräfte, je höher die Bildungsstufe ist, auf der sie unterrichten. So liegt beispielsweise das Gehalt einer Lehrkraft im Sekundarbereich II mit 15 Jahren Berufserfahrung und der üblichen Qualifikation in Belgien, Finnland, der Slowakei und Ungarn mindestens 25 Prozent über dem einer Lehrkraft im Elementarbereich (FBBEü3) mit gleich langer Berufserfahrung und der üblichen Qualifikation.
- Die Höchstgehälter von Lehrkräften mit der üblichen Qualifikation sind im Elementarbereich (FBBEü3), Primar- und Sekundarbereich (I und II) im Durchschnitt um 64 Prozent, 66 Prozent, 65 Prozent bzw. 66 Prozent höher als die Anfangsgehälter, wobei diese Differenz tendenziell am größten ist, wenn eine Lehrkraft viele Jahre benötigt, um alle Gehaltsstufen zu durchlaufen. In Ländern, in denen die Höchstgehälter erst nach frühestens 30 Jahren erreicht werden, können sie im Durchschnitt mehr als 90 Prozent höher als die Anfangsgehälter sein.
- Die von Lehrkräften mit maximaler Qualifikation in der obersten Gehaltsstufe bezogenen Höchstgehälter belaufen sich im Durchschnitt auf 49.176 US-Dollar pro Jahr im Elementarbereich (FBBEü3), 51.177 US-Dollar im Primarbereich, 53.786 US-Dollar im Sekundarbereich I und 54.666 US-Dollar im Sekundarbereich II.
- In 11 der 28 Länder mit verfügbaren Daten sind die durchschnittlichen Jahresgehälter von Lehrkräften im Sekundarbereich II, einschließlich Bonuszahlungen und Zulagen, mindestens 10 Prozent höher als die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter für Lehrkräfte im Sekundarbereich II mit 15 Jahren Berufserfahrung und der üblichen Qualifikation.
- In den 17 Ländern mit verfügbaren Daten variieren die durchschnittlichen Jahresgehälter für vollzeitäquivalente Lehrende im Tertiärbereich von Land zu Land, von 13.348 US-Dollar in Lettland bis zu 74.305 US-Dollar in Deutschland. In den 12 Ländern mit verfügbaren Daten sind die durchschnittlichen Gehälter für Männer durchgängig höher als die für Frauen.

Entwicklungstendenzen

Zwischen 2000 und 2013 war in allen Ländern mit verfügbaren Daten – mit Ausnahme von Dänemark (Sekundarbereich II), England, Frankreich und Italien – ein realer Anstieg der Lehrergehälter zu beobachten. In den meisten Ländern stiegen die Gehälter jedoch ab 2005 langsamer als zwischen 2000 und 2005. Auch wirkte sich die Wirtschaftskrise unmittelbar auf die Gehälter der Lehrkräfte aus, diese wurden entweder eingefroren oder in einigen Ländern gekürzt. Daher sank die Zahl der Länder, in denen die Gehälter real stiegen, zwischen 2008 und 2013 auf rund die Hälfte der OECD-Länder.

Analyse und Interpretationen

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter von Lehrkräften

Die Gehälter der Lehrkräfte sind nur eine Komponente der Gesamtvergütung der Lehrkräfte. Diese kann auch Zusatzleistungen wie beispielsweise eine Art Ortszulage für das Unterrichten in abgelegenen Gebieten, Familienzulagen, Fahrpreisermäßigungen im öffentlichen Personennahverkehr sowie Steuerermäßigungen beim Erwerb von Lehrmaterialien enthalten. In den OECD-Ländern gibt es auch große Unterschiede hinsichtlich der Besteuerung und der Sozialversicherungssysteme. Diese Komponenten sollten bei einem Vergleich der Gehälter zwischen den Ländern immer berücksichtigt werden.

Die Gehälter der Lehrkräfte variieren stark zwischen den einzelnen Ländern. Für Lehrkräfte an Schulen des Sekundarbereichs I mit mindestens 15 Jahren Berufserfahrung und der üblichen Qualifikation reichen sie von weniger als 15.000 US-Dollar in Estland und Ungarn über mehr als 60.000 US-Dollar in Deutschland, Kanada, den Niederlanden und den Vereinigten Staaten bis zu mehr als 100.000 US-Dollar in Luxemburg (Tab. D3.1a und Abb. D3.2).

In den meisten Ländern steigen die Gehälter der Lehrkräfte, je höher die Bildungsstufe ist, auf der sie unterrichten. In Belgien, Dänemark, den Niederlanden, Norwegen, der Slowakei und Ungarn verdienen Lehrkräfte im Sekundarbereich II mit 15 Jahren Berufserfahrung und der üblichen Qualifikation zwischen 20 und 40 Prozent mehr als Lehrkräfte im Elementarbereich (FBBEü3) mit gleicher Berufserfahrung, in Finnland sind es sogar rund 55 Prozent mehr. In Finnland und der Slowakei ist dies hauptsächlich auf den Unterschied zwischen den Gehältern für Lehrkräfte im Elementarbereich (FBBEü3) und Primarbereich zurückzuführen. In Belgien sind die Gehälter für Lehrkräfte im Sekundarbereich II signifikant höher als auf allen anderen Bildungsstufen. In Ungarn ist der größte Unterschied zwischen den Gehältern im Sekundarbereich II und I zu beobachten, während die Gehälter von Lehrkräften im Sekundarbereich I und im Primarbereich gleich hoch sind. Die Unterschiede zwischen den Gehältern auf den einzelnen Bildungsstufen sollten unter Berücksichtigung der für den Lehrerberuf auf der jeweiligen Bildungsstufe erforderlichen Qualifikationen interpretiert werden (s. *Bildung auf einen Blick 2014* [OECD, 2014], Indikator D6).

Kasten D3.1

Gehälter der Lehrenden im Tertiärbereich

In den letzten beiden Jahrzehnten ist die Bildungsbeteiligung im Tertiärbereich erheblich gestiegen. Dies ist mit steigenden Ausgaben für den Tertiärbereich sowie einem Ausbau der Einrichtungen und höheren Mitarbeiterzahlen einhergegangen, um den Bedürfnissen dieser neuen Studierenden gerecht zu werden. Politische Entscheidungsträger und die Öffentlichkeit in den OECD-Ländern sind zunehmend besorgt, ob es den Einrichtungen des Tertiärbereichs weiterhin gelingen wird, eine ausreichende Anzahl hoch qualifizierter Lehrender zu rekrutieren.

Eine Möglichkeit, hoch qualifizierte Lehrende zu gewinnen und zu halten, sind wettbewerbsfähige Gehälter. In einer 2015 durchgeführten Erhebung wurden erste Daten über die Parameter für die Festlegung der Gehälter von Lehrenden im Tertiärbereich und die von öffentlichen und staatlich subventionierten privaten Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs angebotenen durchschnittlichen Gehälter zusammengetragen (Einzelheiten s. Anhang 3). Die Erhebung zeigte, dass die Parameter für die Festlegung der Gehälter von Lehrenden im Tertiärbereich in vielen Ländern erheblich von den Parametern für die Festlegung von Gehältern von Lehrkräften im Primar- und Sekundarbereich abweichen. Die meisten Länder verwenden als Grundlage für die Festlegung der Gehälter von Lehrenden im Tertiärbereich ebenso wie für die Festlegung von Gehältern für Lehrkräfte im Primar- und Sekundarbereich nationale Besoldungs- und Vergütungsgruppen. Jedoch liegt es in den meisten Ländern im Ermessen der einzelnen Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs, diese Gehaltsstufen zu modifizieren. Diesen Spielraum haben Bildungseinrichtungen im Primar- und Sekundarbereich nicht. Die für die Festlegung der Gehälter von Lehrenden verwendeten Kriterien umfassen, wie auch für Lehrkräfte im Primar- und Sekundarbereich, den Bildungsstand und die Dauer der Berufserfahrung, zusätzlich werden jedoch der akademische Rang, Lehrbereich(e) und Forschungserfahrung berücksichtigt, Faktoren, die in der Regel bei Lehrkräften im Primar- und Sekundarbereich keine Anwendung finden. In 25 von 32 Ländern, die Daten zur Verfügung gestellt haben, wurde Forschungserfahrung zum Beispiel als relevanter Faktor für die Festlegung der Gehälter von Lehrenden genannt.

Die Erhebung aus dem Jahr 2015 enthält auch Schätzungen zum aktuellen durchschnittlichen Jahresgehalt sämtlicher vollzeitäquivalenter Lehrender im Tertiärbereich für das jüngste Jahr, für das Daten zur Verfügung stehen (2012/2013 für die meisten Länder, die Daten zur Verfügung gestellt haben). Obwohl diese Ergebnisse vorläufig sind, zeigen sie einige interessante Ergebnisse. 17 OECD- und OECD-Partnerländer haben Durchschnittsgehälter für vollzeitäquivalente akademische Lehrende im Tertiärbereich gemeldet, die von 13.348 US-Dollar in Lettland bis zu 74.305 US-Dollar in Deutschland reichen (die Gehälter wurden mittels KKP für den privaten Verbrauch aus den „Volkswirtschaftlichen Gesamtrechnungen der OECD“ kaufkraftbereinigt dargestellt). Bei den 12 Ländern, die separate Daten für Männer und Frauen zur Verfügung gestellt haben, waren die Durchschnittsgehälter für Männer durchgängig höher als die für Frauen. 12 Länder haben außerdem die tatsächlichen durchschnittlichen Jahresgehälter für vollzeitbeschäftigte Professoren angegeben. Die Durchschnittsgehälter dieser Professoren waren in den OECD- und

OECD-Partnerländern durchgängig höher als der Durchschnitt für sämtliche vollzeitäquivalente Lehrende in ihren Ländern, um durchschnittlich 18 Prozent (Norwegen) und bis zu 105 Prozent (Tschechien). Die Gehälter für vollzeitbeschäftigte Professoren waren unter sämtlichen Ländern, die Daten zur Verfügung gestellt haben, in Deutschland mit 107.889 US-Dollar, den Vereinigten Staaten mit 101.685 US-Dollar und dem Vereinigten Königreich mit 97.079 US-Dollar am höchsten. Entsprechend dem insgesamt für die Gehälter von Lehrenden beobachteten Bild waren in allen Ländern, die Daten zur Verfügung gestellt haben, mit Ausnahme von Portugal, die Gehälter für männliche Professoren höher als für Professorinnen. Jedoch war der Gehaltsunterschied zwischen männlichen und weiblichen Professoren geringer als der geschlechtsspezifische Unterschied für den gesamten Lehrkörper, wobei Island und Norwegen einen Unterschied von weniger als 2 Prozent angaben.

In Australien, Korea, Slowenien, der Türkei und den Vereinigten Staaten besteht zwischen den Gehältern von Lehrkräften mit 15 Jahren Berufserfahrung und der üblichen Qualifikation im Sekundarbereich II und im Elementarbereich (FBBEü3) ein Unterschied von weniger als 5 Prozent; in England, Griechenland, Polen, Portugal und Schottland sind die Gehälter für die Lehrkräfte aller Bildungsstufen gleich. Dies trifft in Estland, Japan, der Slowakei, Slowenien und Tschechien auch auf die Gehälter der Lehrkräfte im Primar- sowie im Sekundarbereich I und II zu. In Israel besteht zwischen den Gehältern für Lehrkräfte, die an Schulen des Sekundarbereichs II unterrichten, und denen von Lehrkräften an Schulen des Elementarbereichs (FBBEü3) ein Unterschied von 17 Prozent zugunsten der Lehrkräfte im Elementarbereich (FBBEü3). Dieser Unterschied resultiert aus der Schulreform „Neue Horizonte", die 2008 anlief und 2013 teilweise umgesetzt war. Sie führte zu einer Anhebung der Gehälter der Lehrkräfte im Elementarbereich (FBBEü3), Primar- und Sekundarbereich I. Im Rahmen einer weiteren 2012 eingeleiteten Reform sollen auch die Gehälter für Lehrkräfte im Sekundarbereich II angehoben werden. In Luxemburg haben Lehrkräfte im Primarbereich mit 15 Jahren Berufserfahrung vor einer 2009 in Kraft getretenen Reform etwa 50 Prozent weniger verdient als Lehrkräfte im Sekundarbereich mit gleicher Berufserfahrung. Inzwischen beträgt der Unterschied zwischen den Gehältern der Lehrkräfte im Primar- und Sekundarbereich jedoch weniger als 10 Prozent.

Unterschiede zwischen den Gehältern der Lehrkräfte auf den verschiedenen Bildungsstufen können sowohl die Vorgehensweise von Schulen und Bildungssystemen bei der Anwerbung und dauerhaften Bindung von Lehrkräften auf den einzelnen Bildungsstufen beeinflussen als auch das Ausmaß, in dem Lehrkräfte zwischen den einzelnen Bildungsstufen wechseln.

Mindest- und übliche Qualifikationen

Unterschiede in den gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehältern über die Länder hinweg sollten vor dem Hintergrund der üblichen und Mindestqualifikationen interpretiert werden. Die für eine Lehrtätigkeit auf einer bestimmten Bildungsstufe erforderlichen Mindestqualifikationen beziehen sich auf die als Eingangsqualifikation für den Beruf erforderliche übliche Dauer und Art der Ausbildung (s. *Bildung auf einen Blick 2014* [OECD, 2014], Indikator D6), andere für die Erlangung der Lizenz/Lehrerlaubnis im öffentlichen Schulsystem bestehende Anforderungen, wie Probezeiten, wurden nicht berücksichtigt.

Kasten D3.2

Übliche Qualifikationen von Lehrkräften

In den meisten OECD-Ländern müssen Lehrkräfte zur Aufnahme des Lehrerberufs über einen bestimmten Bildungsstand bzw. Abschluss verfügen oder sogar über eine Kombination von Qualifikationen. „Übliche Qualifikationen" bedeutet in der Regel, Anforderungen zu erfüllen, die über den mindestens erforderlichen Bildungsstand von Lehrkräften hinausgehen (Tab. D3.2a und Tab. D3.2b im Internet). Um voll qualifizierte Lehrkraft zu werden, müssen Lehrkräfte oft eine Ausbildung durchlaufen, praktische Erfahrungen sammeln und/oder ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten in einer Probezeit unter Beweis stellen. Manchmal müssen sie, um unterrichten zu können oder höhere Gehalts- und Verantwortungsstufen im Schulsystem zu erreichen, zusätzliche Kriterien erfüllen, wie das Bestehen von selektiven Zulassungsprüfungen. Abhängig von der Bildungsstufe, auf der sie unterrichten, können sich Kriterien auch ändern (weitere Informationen s. *Bildung auf einen Blick 2014* [OECD, 2014], Indikator D6).

Daher sind die für den Eintritt in den Lehrerberuf erforderlichen Mindestqualifikationen nicht immer die am häufigsten vorhandenen Qualifikationen der Lehrkräfte. In mehreren Bildungssystemen hat die „übliche" Lehrkraft aller Wahrscheinlichkeit nach über die Mindestanforderungen hinausgehende Zertifizierungs- und Qualifizierungsprozesse durchlaufen und eine bestimmte Position auf einer Gehaltsskala erreicht. Dies wird als die übliche Qualifikation von Lehrkräften bezeichnet, sie variiert abhängig von Land und Schulsystem.

Unterschiede zwischen den Mindest- und den üblichen Qualifikationen von derzeit unterrichtenden Lehrkräften gibt es häufig in Ländern, in denen Vorgaben oder Gesetze kürzlich geändert und die Anforderungen für die Aufnahme des Lehrerberufs angehoben bzw. gesenkt wurden. In einigen Ländern zeigen sich Unterschiede zwischen den Mindest- und den üblichen Qualifikationen von Lehrkräften nicht zu Beginn ihrer Laufbahn, sondern bei Lehrkräften, die bereits einige Jahre im Bildungssystem verbracht haben.

In Chile, Island und Israel wirken sich berufliche Weiterbildungsmaßnahmen von Lehrkräften auf ihren Qualifikationsstatus sowie auf ihre Gehälter aus. In Island beispielsweise müssen Lehrkräfte, auch wenn die meisten von ihnen über einen Master- oder gleichwertigen Abschluss (ISCED-2011-Stufe 7) verfügen, in jedem Schuljahr 150 Stunden berufliche Fortbildung nachweisen, dabei kann es sich auch um formale Bildungsmaßnahmen handeln, die auf Grundlage des Europäischen Systems zur Anrechnung von Studienleistungen ECTS als äquivalent gelten. Daher umfasst die übliche Qualifikation einer Lehrkraft mit 15 Jahren Berufserfahrung in Island sämtliche während der Jahre als Lehrkraft zusätzlich durch berufliche Weiterbildungsmaßnahmen erworbenen ECTS-Credits (Leistungspunkte).

Unterschiede zwischen den Mindest- und den üblichen Qualifikationen können auch in Systemen entstehen, in denen für die Aufnahme der Lehrtätigkeit unterschiedliche Qualifikationsarten (unterschiedliche Arten von Abschlüssen und/oder auf verschiedenen ISCED-Bildungsstufen) akzeptiert werden oder in denen alternative Zugangs-

möglichkeiten zum Lehrerberuf bestehen. In Australien beispielsweise erfordern die Mindestqualifikationen für neue Lehrkräfte seit 2013 vier Jahre (vollzeitäquivalenter) Ausbildung im Tertiärbereich (ISCED-2011-Stufe 6). Berufsanfänger müssen eine Qualifikation erworben haben, die den Anforderungen eines national akkreditierten Studiengangs für die Erstausbildung von Lehrkräften entspricht. Dennoch gibt es auf der Stufe der Erstausbildung von Lehrkräften eine Reihe möglicher Hochschulqualifikationen (entweder auf ISCED-Stufe 6 oder ISCED-Stufe 7), die nach einem mindestens 4 Jahre (vollzeitäquivalent) dauernden Studium erworben werden und die unter Berücksichtigung der Anforderungen des Australischen Qualifikationsrahmens AQF alternative oder flexible Zugänge zum Lehrerberuf ermöglichen. Die unterschiedlichen Qualifikationen können bereits zu Beginn der Laufbahn einer Lehrkraft zu Unterschieden bei den Gehältern führen, da sich die Anzahl der Ausbildungsjahre auf die Eingangsgehaltsstufe der Lehrkraft auswirken kann.

Im Gegensatz dazu stehen in Belgien (frz.) Mindest- und übliche Qualifikationen in der Regel mit dem von Lehrkräften zum Abschluss der Erstausbildung erworbenen Abschluss in Verbindung, der für die Tätigkeit als Lehrkraft auf einer bestimmten ISCED-Stufe erforderlich ist. Der Lehrkräftemangel hat auf einigen Bildungsstufen zu einer Umbesetzung von Lehrkräften mit anderen Qualifikationen geführt. Lehrkräfte für den Sekundarbereich I wurden zum Beispiel umgesetzt, um Engpässe bei Lehrkräften im Sekundarbereich II auszugleichen, was zu einer Veränderung bei den üblichen Qualifikationen im Sekundarbereich II geführt hat.

Unterschiede zwischen den Mindest- und üblichen Qualifikationen können Indikatoren für die berufliche Laufbahn von Lehrkräften sein oder für im Laufe der Zeit erfolgende Änderungen in einem Bildungssystem. Diese Beispiele zeigen, dass es über alle OECD-Länder hinweg ständige Veränderungen im Bereich der Lehrerschaft gibt und dass die Kriterien, aufgrund derer Lehrkräfte ihren Beruf aufnehmen und sich in ihm beruflich weiterentwickeln, keineswegs statisch sind.

Die Definition der üblichen Qualifikationen für Lehrer unterscheidet sich von Land zu Land (Kasten D3.1). Die üblichen Qualifikationen beziehen sich auf die Qualifikationen und Ausbildung, über die Lehrkräfte üblicherweise verfügen, und kann Zertifikate und Qualifikationen umfassen, die während der Tätigkeit als Lehrkraft erworben wurden. Die Qualifikationen sind insofern „üblich“, als dass in einem bestimmten Jahr der größte Anteil der Lehrkräfte im System über diese Qualifikationen verfügte.

Jedoch sind Unterschiede zwischen den Mindest- und den üblichen Qualifikationen von Lehrkräften keinesfalls die Regel. In 17 der 36 Länder mit verfügbaren Daten bestehen während der Laufbahn einer Lehrkraft keine Unterschiede zwischen den Mindest- und den üblichen Qualifikationen. In den verbleibenden 19 Ländern können Unterschiede in den gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehältern Unterschiede zwischen Lehrkräften mit den üblichen Qualifikationen und Lehrkräften mit Mindestqualifikationen widerspiegeln, zumindest auf einer Bildungsstufe und zumindest an einem Punkt ihrer Laufbahn; zu Beginn ihrer Laufbahn, nach 10 Jahren Berufserfahrung, nach 15 Jahren Berufserfahrung oder in der obersten Gehaltsstufe. Die Gehaltsunterschiede, die sich aus den über Mindestanforderungen hinausgehenden Qualifikationen ergeben, variieren jedoch zwischen den Ländern.

In Chile, England, Island, Israel und Mexiko sind die Anfangsgehälter für alle Lehrkräfte gleich. Erst nachdem die Lehrkräfte einige Zeit im Schulsystem verbracht haben, entwickeln sich die Gehälter von Lehrkräften mit Mindest- und den üblichen Qualifikationen auseinander. In Belgien (frz.), Irland, Kanada, Kolumbien, Tschechien und den Vereinigten Staaten gelten für Lehrkräfte mit den üblichen Qualifikationen zu jedem Zeitpunkt ihrer Laufbahn (auch bei Berufsbeginn) höhere gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter als für Lehrkräfte, die die Mindestqualifikationen aufweisen, dies gilt für alle Bildungsstufen, für die Informationen verfügbar sind. Dies gilt auch in Australien, jedoch nicht am oberen Ende der Gehaltsskala, wo die Gehälter in der Regel nicht von den Qualifikationen der Lehrkräfte abhängen. In Norwegen sind die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter für Lehrkräfte mit den üblichen Qualifikationen auf jeder Stufe ihrer Laufbahn auf allen Bildungsstufen höher, eine Ausnahme bildet der Elementarbereich (FBBEü3), für den kein Unterschied zwischen Mindest- und üblichen Qualifikationen besteht. Auf der anderen Seite sind in Polen die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter von Lehrkräften mit den üblichen Qualifikationen auf allen Bildungsstufen, mit Ausnahme des Sekundarbereichs II, höher als die von Lehrkräften mit Mindestqualifikationen, da die meisten Lehrkräfte in Polen über einen Master- oder gleichwertigen Abschluss (ISCED-Stufe 7) verfügen, diese Qualifikation jedoch nur für im Sekundarbereich II unterrichtende Lehrkräfte erforderlich ist, nicht aber für andere Bildungsstufen (Tab. D3.1a und Tab. D3.1b im Internet).

In Polen kann der Unterschied bei den gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehältern zwischen Lehrkräften mit Mindest- und den üblichen Qualifikationen und 15 Jahren Berufserfahrung erheblich sein, er reicht von etwa 13 Prozent bei Lehrkräften im Sekundarbereich I bis zu rund 26 Prozent im Elementarbereich (FBBEü3) und Primarbereich. In Mexiko bestehen ebenfalls große Unterschiede – mindestens rund 24 Prozent auf allen Bildungsstufen, für die Informationen verfügbar sind. In Belgien (frz.) beträgt der Unterschied bei Lehrkräften mit 15 Jahren Berufserfahrung im Elementarbereich (FBBEü3) bis einschließlich Sekundarbereich I rund 5 Prozent, bei Lehrkräften im Sekundarbereich II hingegen etwa 30 Prozent. Andererseits beträgt in Tschechien der Unterschied bei den gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehältern bei Lehrkräften mit 15 Jahren Berufserfahrung, jedoch unterschiedlichen Qualifikationen für den Primar- bis einschließlich Sekundarbereich II etwa 4 Prozent, im Elementarbereich (FBBEü3) aber 24 Prozent (Tab. D3.1a und Tab. D3.1b im Internet).

Über alle OECD-Länder mit verfügbaren Informationen hinweg verfügen in fast zwei Drittel der Länder Lehrkräfte über einen Bachelor- oder gleichwertigen Abschluss (ISCED-Stufe 6) als üblichen Abschluss und in mehr als einem Drittel der Länder über einen Master- oder gleichwertigen Abschluss (ISCED-Stufe 7). Jedoch ist in einigen wenigen Ländern der übliche Abschluss von Lehrkräften im Elementarbereich (FBBEü3) ein Abschluss unterhalb des Bachelorabschlusses (ISCED-Stufe 6). In Australien, Chile, England, Frankreich, Griechenland, Island, Israel, Korea, Mexiko und Schottland verfügen Lehrkräfte vom Elementarbereich (FBBEü3) bis zum Sekundarbereich II über den gleichen üblichen Abschluss. In einigen Ländern jedoch variiert der übliche Abschluss von Lehrkräften auf nur einer Bildungsstufe, wie im Elementarbereich (FBBEü3) in Deutschland, Finnland, Japan, Tschechien und der Slowakei oder im Sekundarbereich II in Belgien, Dänemark, Norwegen und Ungarn (Tab. D3.2a und Tab. D3.2b im Internet).

Anfangs- und Höchstgehälter von Lehrkräften

Die Bildungssysteme konkurrieren mit anderen Sektoren der Wirtschaft um hoch qualifizierte Absolventen, um sie als Lehrkräfte zu gewinnen. Forschungsergebnisse zeigen, dass Gehälter und alternative Beschäftigungsmöglichkeiten einen wesentlichen Einfluss auf die Attraktivität des Lehrerberufs haben (Santiago, 2004). Die Anfangsgehälter von Lehrkräften im Verhältnis zu denen von Beschäftigten in anderen nicht lehrenden Tätigkeiten und die zu erwartenden Einkommenssteigerungen haben großen Einfluss darauf, ob sich Absolventen für den Lehrerberuf entscheiden. Länder, die das Angebot an Lehrkräften erweitern möchten, insbesondere Länder mit einer älter werdenden Lehrerschaft und/oder einer wachsenden Bevölkerung im Schulalter, könnten sich überlegen, attraktivere Anfangsgehälter und Karriereaussichten anzubieten. Um jedoch eine gut qualifizierte Lehrerschaft sicherzustellen, sind nicht nur Anstrengungen zur Anwerbung und Auswahl nur der kompetentesten und am höchsten qualifizierten Lehrkräfte erforderlich, sondern man muss sich auch um die Bindung guter Lehrkräfte bemühen.

Im Sekundarbereich I verdienen Lehrkräfte mit der üblichen Qualifikation bei Berufseintritt im Durchschnitt 31.013 US-Dollar. Dieses Anfangsgehalt variiert zwischen weniger als 15.000 US-Dollar in Estland, der Slowakei und Ungarn und mehr als 40.000 US-Dollar in Dänemark, Deutschland, Luxemburg, Norwegen, Spanien und den Vereinigten Staaten. Für Lehrkräfte (mit maximalen Qualifikationen) in der obersten Gehaltsstufe liegt das Gehalt im Durchschnitt bei 53.786 US-Dollar. Dieses Höchstgehalt variiert von weniger als 20.000 US-Dollar in Estland, der Slowakei und Ungarn bis zu mindestens 75.000 US-Dollar in Korea und Österreich und mehr als 130.000 US-Dollar in Luxemburg.

In den meisten Ländern, deren Anfangsgehälter unter dem OECD-Durchschnitt liegen, sind auch die Höchstgehälter niedriger. Im Sekundarbereich I sind hier beispielsweise Japan, Korea und Mexiko die Ausnahme, wo die Anfangsgehälter mindestens 6 Prozent unter dem OECD-Durchschnitt liegen, die Höchstgehälter jedoch deutlich darüber. In Schottland liegen zwar die Anfangsgehälter mindestens 10 Prozent unter dem OECD-Durchschnitt, die Höchstgehälter entsprechen jedoch mehr oder minder dem OECD-Durchschnitt. Das Gegenteil trifft in Dänemark zu, wo die Anfangsgehälter mehr als 30 Prozent über dem OECD-Durchschnitt liegen, die Höchstgehälter jedoch näher am OECD-Durchschnitt. In Schweden liegen die Anfangsgehälter leicht über dem OECD-Durchschnitt, die Höchstgehälter jedoch mehr als 20 Prozent unter dem OECD-Durchschnitt (Abb. D3.2 und Tab. D3.6a im Internet).

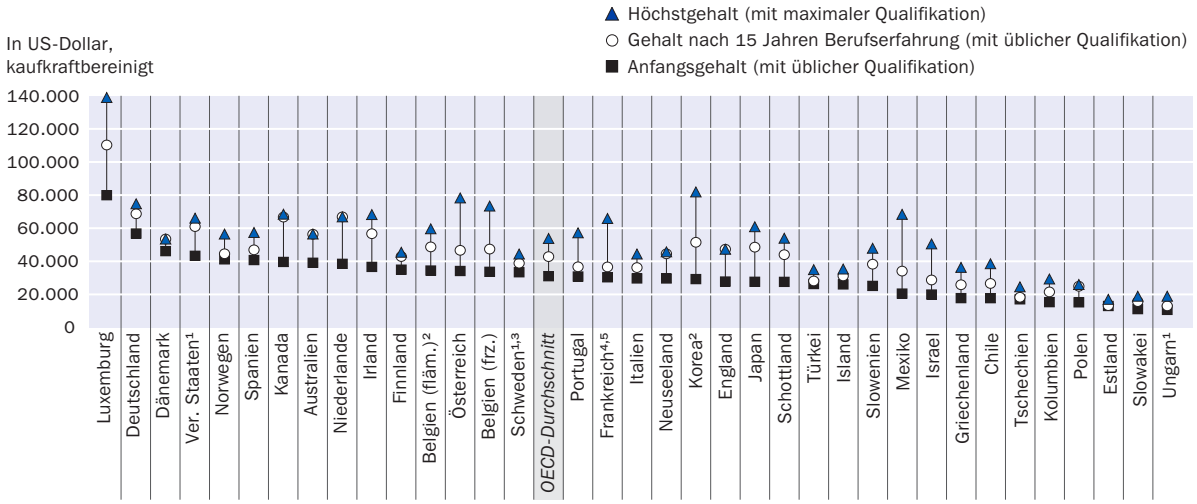
Eine Reihe von Ländern hat verhältnismäßig flache/komprimierte Gehaltsstrukturen. Der Unterschied zwischen den Anfangs- und Höchstgehältern beträgt in Dänemark, Finnland (Elementarbereich [FBBEü3]), Norwegen (Elementarbereich [FBBEü3] und Sekundarbereich II), Schweden (Elementarbereich [FBBEü3]) und Tschechien (Elementarbereich [FBBEü3]) weniger als 30 Prozent.

Aufgrund geringer finanzieller Anreize kann es in diesen Ländern schwieriger sein, Lehrkräfte zu binden, wenn diese sich der obersten Gehaltsstufe nähern. Komprimierte Gehaltsskalen können jedoch auch Vorteile haben. So wird beispielsweise oft angeführt, dass für Organisationen mit niedrigeren internen Gehaltsunterschieden ein

Abbildung D3.2

Gehälter von Lehrkräften im Sekundarbereich I zu unterschiedlichen Zeitpunkten ihrer beruflichen Laufbahn (2013)

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Jahresgehälter von Lehrkräften an öffentlichen Bildungseinrichtungen, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt



1. Tatsächliche Grundgehälter. 2. Höchstgehalt mit üblicher Qualifikation anstelle maximaler Qualifikation. 3. Höchstgehalt mit Mindestqualifikation anstelle maximaler Qualifikation. 4. Enthält durchschnittliche Bonuszahlungen für Überstunden. 5. Die übliche Qualifikation von Berufseinsteigern unterscheidet sich stark von der üblichen Qualifikation aller derzeitigen Lehrkräfte.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Anfangsgehälter von Lehrkräften mit üblicher Qualifikation im Sekundarbereich I.

Quelle: OECD. Tabellen D3.1a und D3.6a im Internet. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933284469

größeres Vertrauen, ein offenerer Informationsaustausch und mehr Kollegialität unter den Mitarbeitern charakteristisch sind.

Im Gegensatz dazu sind die Gehälter in einigen Ländern in der obersten Gehaltsstufe mindestens doppelt so hoch wie die Anfangsgehälter – in Chile, Griechenland, Israel, Korea und Österreich auf allen Bildungsstufen, in Belgien (frz.) im Elementarbereich (FBBEü3), Primar- und Sekundarbereich I, in Frankreich im Sekundarbereich I und II, in Japan im Primar- und Sekundarbereich und in Ungarn im Sekundarbereich II. In Mexiko sind im Elementarbereich (FBBEü3), Primar- und Sekundarbereich I die Höchstgehälter sogar mehr als dreimal höher als die Anfangsgehälter (Abb. D3.2 und Tab. D3.6a im Internet).

Bei einer Analyse der Anfangs- und Höchstgehälter ist zu beachten, dass sich die „übliche“ Qualifikation auf die Qualifikation bezieht, über die in einem bestimmten Jahr der größte Teil der Lehrkräfte im System verfügte. Daher ist es nicht notwendigerweise die Art von Qualifikation, über die alle derzeitigen Lehrkräfte in einem Bildungssystem verfügen. Aus diesem Grunde kann sich die übliche Qualifikation von Lehrkräften am Beginn ihrer Berufslaufbahn und auf der höchsten Gehaltsstufe (und deshalb auch ihr Gehalt) wesentlich von der insgesamt üblichen Qualifikation aller derzeitigen Lehrkräfte in einem Bildungssystem unterscheiden.

Auch die Gehaltszulage für höhere Qualifikationen (in der obersten Gehaltsstufe) variiert zwischen den Ländern. Im Sekundarbereich I besteht in 13 von 36 Ländern, für die Daten für beide Qualifikationsstufen vorliegen, für Lehrkräfte in der obersten Gehaltsstufe kein Unterschied zwischen den Gehältern für Lehrkräfte mit Mindest-

qualifikation und Lehrkräfte, die über die maximale Qualifikation verfügen. Lehrkräfte, die über die maximale Qualifikation verfügen, verdienen jedoch in Belgien (frz.), Frankreich, Israel, Kolumbien, Norwegen, der Slowakei und Tschechien mindestens 25 Prozent mehr als Lehrkräfte mit der gleichen Berufserfahrung, die aber nur über die Mindestqualifikation verfügen. Dieser Gehaltsunterschied ist in Mexiko am größten, wo Lehrkräfte mit maximalen Qualifikationen in der obersten Gehaltsstufe mehr als doppelt so viel verdienen wie Lehrkräfte mit derselben Erfahrung, die jedoch nur über die Mindestqualifikation verfügen. Ein ähnliches Bild zeigt sich im Sekundarbereich II (Tab. D3.1b und D3.6b im Internet).

Bei der Analyse der Gehaltsstrukturen von Lehrkräften ist zu berücksichtigen, dass nicht alle Lehrkräfte die Spitze der Gehaltsskala erreichen und nur wenige von ihnen über die maximalen Qualifikationen verfügen. In Griechenland und Italien beispielsweise waren 2013 weniger als 5 Prozent aller Lehrkräfte in der obersten Gehaltsstufe, und in Frankreich hatten nur 5 Prozent aller Lehrkräfte des Sekundarbereichs I die maximale Qualifikation.

Berufserfahrung und Gehaltsstufen

In den Gehaltsskalen sind gewöhnlich die Gehälter der Lehrkräfte zu unterschiedlichen Zeitpunkten in ihrer beruflichen Laufbahn festgelegt. Auch eine Entgeltumwandlung, die Mitarbeiter für den Verbleib in einem Unternehmen, einer Organisation bzw. die dauerhafte Zugehörigkeit zu einem bestimmten Berufsstand sowie für die Erfüllung festgesetzter Leistungskriterien belohnt, kann Bestandteil des Gehalts sein. Die OECD-Daten über die Gehälter von Lehrkräften beschränken sich auf Angaben zu den gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehältern an vier Punkten der Gehaltsskala: die Anfangsgehälter, die Gehälter nach 10 Jahren Berufserfahrung, nach 15 Jahren Berufserfahrung und die Höchstgehälter. Wie oben erläutert, können sich in einigen Ländern weitere Qualifikationen auf die Unterschiede bei den Anfangs- und Höchstgehältern auswirken und zu Gehaltssteigerungen führen.

In den OECD-Ländern steigen die Gehälter der Lehrkräfte im Verlauf ihres Berufslebens, wie schnell und in welchem Umfang dies jedoch geschieht, ist in den einzelnen Ländern unterschiedlich. Die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter für Lehrkräfte im Sekundarbereich I mit den üblichen Qualifikationen sowie 10 und 15 Jahren Berufserfahrung sind im Durchschnitt 26 bzw. 39Prozent höher als die Anfangsgehälter. Außerdem liegen die Gehälter in der obersten Gehaltsstufe, die im Durchschnitt nach 24 Jahren Berufserfahrung erreicht wird, im Durchschnitt 65 Prozent über den Anfangsgehältern. In Israel, Italien, Korea, Spanien und Ungarn erreichen Lehrkräfte im Sekundarbereich I erst nach frühestens 35 Dienstjahren das Höchstgehalt, in Griechenland sogar erst nach 45 Dienstjahren. Im Gegensatz hierzu erreichen Lehrkräfte im Sekundarbereich I in Australien, Estland, Kolumbien, Neuseeland und Schottland das Höchstgehalt bereits nach 6 bis 9 Dienstjahren (Tab. D3.1a und D3.3a).

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter pro Netto-Unterrichtszeitstunde

Das durchschnittliche gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehalt je Unterrichtszeitstunde mit 15 Jahren Berufserfahrung und den üblichen Qualifikationen liegt im Primarbereich bei 53 US-Dollar, im Sekundarbereich I bei 63 US-Dollar und an all-

gemeinbildenden Schulen des Sekundarbereichs II bei 71 US-Dollar. Die Gehälter je Unterrichtszeitstunde sind in Chile, Estland, der Slowakei, Tschechien (im Primar- und Sekundarbereich I) und Ungarn mit weniger als 30 US-Dollar am niedrigsten, während sie in Deutschland, Kanada und Korea im Sekundarbereich I und II sowie in Belgien, Dänemark, Japan und Norwegen im Sekundarbereich II bei mindestens 90 US-Dollar liegen. In Luxemburg betragen sie auf allen Bildungsstufen mehr als 115 US-Dollar (Tab. D3.3). Für Lehrkräfte des Elementarbereichs (FBBEü3) mit den üblichen Qualifikationen beträgt das durchschnittliche gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehalt pro Unterrichtszeitstunde nach 15 Jahren Berufserfahrung 43 US-Dollar. Jedoch verdienen in etwa einem Drittel der Länder Lehrkräfte im Elementarbereich (FBBEü3) mit 15 Jahren Berufserfahrung und den üblichen Qualifikationen weniger als 30 US-Dollar pro Unterrichtszeitstunde (Tab. D3.3a).

Da Lehrkräfte im Sekundarbereich weniger Zeitstunden unterrichten müssen als Lehrkräfte im Primarbereich, sind ihre Gehälter je Unterrichtszeitstunde in der Regel höher als auf den vorgelagerten Bildungsstufen, und zwar selbst in den Ländern, in denen die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter ähnlich hoch sind (s. Indikator D4). Im Durchschnitt der OECD-Länder liegt das Gehalt je Unterrichtszeitstunde für eine Lehrkraft im Sekundarbereich II um rund 34 Prozent über dem einer Lehrkraft im Primarbereich. In Schottland besteht kein Unterschied, während sich in Dänemark das Gehalt von Lehrkräften im Sekundarbereich II je Unterrichtszeitstunde auf 87 Prozent des entsprechenden Gehalts von Lehrkräften im Primarbereich beläuft (Tab. D3.3a).

Der Gehaltsunterschied zwischen Lehrkräften im Primar- und Sekundarbereich bleibt jedoch bei einem Vergleich der Gehälter pro Arbeitszeitstunde nicht unbedingt bestehen. So unterscheiden sich beispielsweise in Portugal die Gehälter der Lehrkräfte pro Unterrichtszeitstunde im Primarbereich um 23 Prozent von denen im Sekundarbereich II, obwohl die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter und Gesamtarbeitszeiten auf beiden Bildungsstufen dieselben sind. Der Unterschied erklärt sich aus der Tatsache, dass Lehrkräfte an Schulen im Primarbereich mehr Zeit mit unterrichtenden Tätigkeiten verbringen als Lehrkräfte an Schulen im Sekundarbereich II (s. Tab. D4.1).

Entwicklungen seit 2000

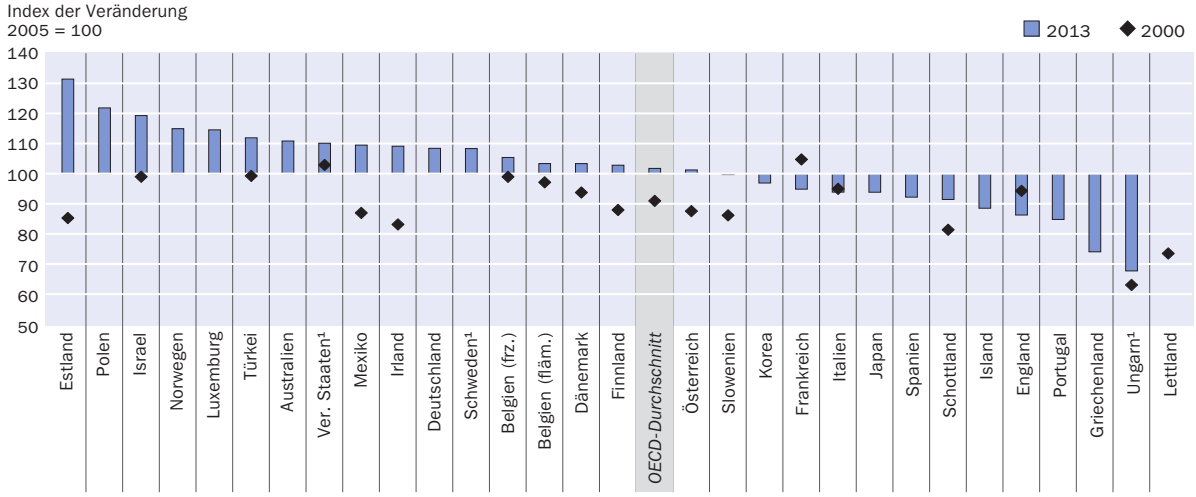
Zwischen 2000 und 2013 war in den meisten Ländern mit verfügbaren Daten insgesamt ein realer Anstieg der Gehälter von Lehrkräften mit den üblichen Qualifikationen zu beobachten. Bemerkenswerte Ausnahmen sind Dänemark (Sekundarbereich II), England und Frankreich, wo die Gehälter der Lehrkräfte während dieser Zeit um rund 8 Prozent bis 10 Prozent sanken, sowie Italien (Sekundarbereich), wo die Gehälter der Lehrkräfte real leicht sanken. In Estland (Primarbereich bis Sekundarbereich II), Finnland (Primarbereich), Irland, Israel (Elementarbereich [FBBEü3] bis Sekundarbereich I), Mexiko (Elementarbereich [FBBEü3] bis Sekundarbereich I) und Schottland (Elementarbereich [FBBEü3]) stiegen die Gehälter in diesem Zeitraum um mindestens 20 Prozent (Tab. D3.5a).

Zwischen 2005 und 2013 gab es jedoch nur in knapp mehr als der Hälfte der OECD-Länder mit verfügbaren Daten einen realen Anstieg der Lehrergehälter. In Belgien (frz.), Estland (Primar- bis Sekundarbereich II), Israel und der Türkei erfolgten die meisten

Abbildung D3.3

Veränderungen der Gehälter von Lehrkräften im Sekundarbereich I (2000, 2005, 2013)

Index der Veränderung zwischen 2000 und 2013 (2005 = 100, zu konstanten Preisen), für Lehrkräfte mit 15 Jahren Berufserfahrung und üblicher Qualifikation



1. Tatsächliche Grundgehälter.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Index der Veränderung der Gehälter von Lehrkräften im Sekundarbereich I nach 15 Jahren Berufserfahrung zwischen 2005 und 2013.

Quelle: OECD. Tabelle D3.5a. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933284478

Gehaltssteigerungen für Lehrkräfte nach 2005. In Polen stiegen die Gehälter für die Lehrkräfte aller Bildungsstufen seit 2005 um mindestens 20 Prozent – das Ergebnis eines Regierungsprogramms aus dem Jahr 2007, das darauf abzielte, die Gehälter der Lehrkräfte zwischen 2008 und 2013 schrittweise anzuheben. Ziel der Reform war es, durch finanzielle Anreizprogramme hoch qualifizierte Lehrer anzuwerben und so die Qualität der Bildung zu verbessern.

In Griechenland und Ungarn dagegen sind die Gehälter seit 2005 um mindestens 26 Prozent gesunken (Abb. D3.3), hauptsächlich zwischen den Jahren 2008 und 2013. Dies spiegelt die Auswirkungen der Wirtschaftskrise 2008 auf die Gehälter von Lehrkräften wider – zwischen 2008 und 2013 wurden sie in diesen Ländern entweder eingefroren oder gekürzt (Kasten D3.3). In der Hälfte der OECD-Länder mit verfügbaren Daten gab es zwischen 2008 und 2013 einen realen Anstieg der Gehälter. In England, Island, Portugal, Schottland und Spanien sanken die Gehälter zwischen 2008 und 2013 um mindestens 5 Prozent (Tab. D3.5a).

Diese Analyse der Entwicklungstendenzen bei den Gehältern beruht auf den Gehältern von Lehrkräften mit 15 Jahren Berufserfahrung und den üblichen Qualifikationen (eine Näherungsgröße für Lehrkräfte in der Mitte der beruflichen Laufbahn). An bestimmten Punkten der beruflichen Laufbahn als Lehrkraft können die Gehälter jedoch schneller ansteigen als an anderen. Länder, in denen ein Mangel an Lehrkräften herrscht, können beispielsweise die Anfangsgehälter für Lehrkräfte anheben, um durch derartig gezielte Maßnahmen die Attraktivität des Lehrerberufs zu erhöhen (OECD, 2005). In Frankreich beispielsweise wurden die Anfangsgehälter von Lehrkräften 2010 und 2011 angehoben.

Kasten D3.3

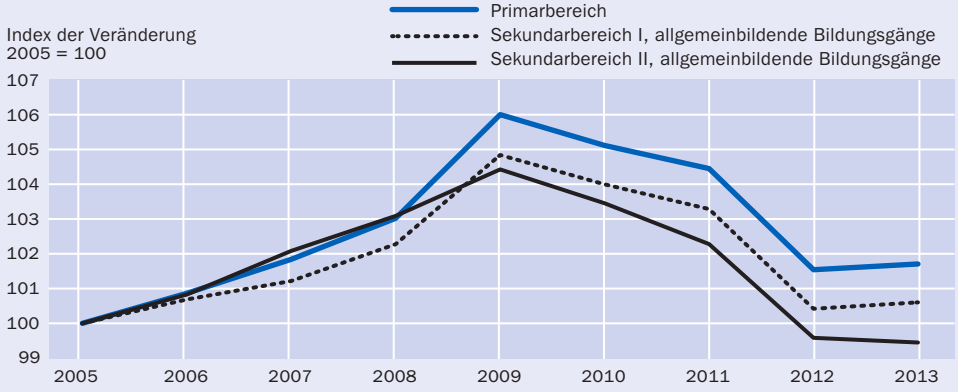
Auswirkungen der Wirtschaftskrise

Die Wirtschafts- und Finanzkrise, die die Weltwirtschaft gegen Ende des Jahres 2008 traf, hatte signifikante Auswirkungen auf die Gehälter von Beamten und Beschäftigten des öffentlichen Dienstes insgesamt. Im Durchschnitt der OECD-Länder mit verfügbaren Daten gingen die Gehälter von Lehrkräften zwischen 2009 und 2013 auf allen Bildungsstufen zum ersten Mal seit 2000 zurück (um rund 5 Prozent).

Abbildung D3.a

Veränderungen der Gehälter von Lehrkräften in OECD-Ländern (2005–2013)

OECD-Durchschnitt (von Ländern mit verfügbaren Daten für alle Referenzjahre) des Index der Veränderung für Lehrkräfte mit 15 Jahren Berufserfahrung und üblicher Qualifikation (2005 = 100, zu konstanten Preisen)



Quelle: OECD. Tabelle D3.5b im Internet.
Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933284483

In England, Estland, Griechenland, Irland, Italien, Portugal, Schottland, Spanien und Ungarn wurden die Gehälter der Lehrkräfte signifikant von der Krise betroffen. In Estland wurden die Mindestgehälter von Lehrkräften im Jahr 2010 auf das Niveau von 2008 gekürzt und auf diesem Niveau eingefroren. In Griechenland waren die Gehälter von Lehrkräften seit 2010 von verschiedenen Kürzungen bei den Zusatzleistungen und Zulagen betroffen. Als Ergebnis sanken die Bruttogehälter zwischen 2009 und 2013 real um mehr als 25 Prozent. Zusätzlich gingen in Griechenland durch die Einführung einer Solidaritätssteuer auch die Nettogehälter der Lehrkräfte zurück. Diese Steuer erhöhte die steuerliche Belastung der ohnehin schon geringeren Bruttogehälter der Lehrkräfte, darüber hinaus werden die von den Lehrkräften zu entrichtenden Versicherungsbeiträge noch immer anhand der früheren höheren Gehälter berechnet. In Ungarn wurde 2009 das 13. Monatsgehalt (ein Bonus, der allen Beschäftigten gezahlt wurde) ausgesetzt. Auch wenn allen Beschäftigten des öffentlichen Dienstes, deren Gehalt unter einem bestimmten Einkommensniveau lag, eine Ausgleichszulage gezahlt wurde, war doch das Grundgehalt der Lehrkräfte immer noch stark betroffen. Der fortgesetzte Rückgang der Gehälter der Lehrkräfte ist auf eine Kürzung von Zusatzvergütungen, z.B. für zusätzliche Unterrichtsstunden, zurückzuführen. Diese Zusatzvergütungen waren ein wichtiger Bestandteil der Gesamtvergütung der Lehrkräfte, die zusätzlich zum Grundgehalt gezahlt wurden.

In Spanien mussten alle Beamten im Juli 2010 Einschnitte bei den Gehältern hinnehmen. Die Höhe dieser Einschnitte war vom Jahresgehalt abhängig, betraf aber sowohl das Grundgehalt als auch die Zulagen. In Irland wurden die Gehälter der Lehrkräfte im Rahmen einer Gehaltsreduzierung für den gesamten öffentlichen Dienst ab dem 1. Januar 2010 gesenkt. Darüber hinaus werden Lehrkräfte, die ihre Tätigkeit nach dem 1. Januar 2011 aufgenommen haben, nach einer neuen Gehaltsskala bezahlt, die 10 Prozent niedriger ist als diejenige für Lehrkräfte, die vor diesem Stichtag eingestellt wurden. In Portugal wurden 2011 Gehälter über 1.500 Euro als Teil eines Reformpakets mittels einer in einem neuen Gesetz definierten Methode gekürzt. 2012 sanken die Gehälter erneut, da Beamten nur noch 12 statt wie bisher 14 Monatsgehälter gezahlt wurden. In England wurden aufgrund der Finanzkrise zwischen 2011 und 2012 die Gehälter von Lehrkräften auf allen Bildungsstufen eingefroren, im Jahr darauf folgte eine Anhebung für den gesamten öffentlichen Dienst, die jedoch mit 1 Prozent unterhalb der Inflationsrate blieb. Da für die Lehrkräfte eine dreijährige Gehaltsvereinbarung galt, wurden ihre Gehälter später eingefroren als die Gehälter anderer Beschäftigter im öffentlichen Dienst. Das Scottish Negotiating Committee for Teachers (SNCT) stimmte ebenfalls einem Einfrieren der Gehälter der Lehrkräfte von April 2011 bis März 2013 zu. In Schottland sind Lehrkräfte zwar nicht als Beamte eingestuft, diese Vereinbarung entsprach jedoch dem Einfrieren der Gehälter, das Beamte in Schottland hinnehmen mussten. In Italien wurden die Lehrergehälter ab 2011 eingefroren. Dieses Einfrieren von Gehältern betraf alle Beamten, einschließlich der Lehrkräfte, und wurde eingeführt als Reaktion auf die internationale Wirtschaftslage und um die von der EU vorgegebenen Haushaltsziele zu erreichen.

Die Wirtschaftskrise könnte sich auch auf das Angebot an Lehrkräften auswirken. Ganz allgemein lässt sich sagen, dass in Zeiten schwacher Konjunktur bei hoher Akademikererwerbslosigkeit und nur niedrigen Akademikergehältern die Arbeit als Lehrkraft für Hochschulabsolventen attraktiver erscheinen könnte als andere Berufe (OECD, 2005).

In den meisten Ländern waren die Steigerungen bzw. Kürzungen der Gehälter der Lehrkräfte im Primar- und Sekundarbereich (I und II) in etwa gleich hoch. In Israel und Luxemburg jedoch stiegen zwischen 2005 und 2013 die Gehälter der Lehrkräfte im Primarbereich deutlich stärker als im Sekundarbereich. In beiden Ländern ist der Unterschied beim Index der Veränderung zwischen den Gehältern von Lehrkräften im Primar- und im Sekundarbereich auf Reformen zurückzuführen, durch die die Gehälter von Lehrkräften im Primarbereich angehoben werden sollten. In Israel war dies hauptsächlich die schrittweise Einführung der „Neue Horizonte“ überschriebenen Reform im Primar- und Sekundarbereich I, die 2008 begann und das Ergebnis einer Vereinbarung zwischen den Bildungsbehörden und der israelischen Lehrergewerkschaft (des Primar- und Sekundarbereichs I) war. Diese Reform verbindet u. a. höhere Gehälter der Lehrkräfte mit längeren Arbeitszeiten (s. Indikator D4). Im Schuljahr 2012/2013 beispielsweise betraf diese Reform 77 Prozent der vollzeitäquivalenten Lehrkräfte im Elementarbereich (FBBEü3), 91 Prozent im Primarbereich und 49 Prozent im Sekundarbereich I. Im selben Schuljahr begann die Umsetzung einer ähnlichen Reform (Oz Letmura) im Sekundarbereich II, die 25 Prozent der vollzeitäquivalenten Lehrkräfte betrifft.

Die tatsächlichen Durchschnittsgehälter von Lehrkräften

Die in diesem Indikator von den meisten Ländern angegebenen gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter sind zu unterscheiden sowohl von den tatsächlichen Ausgaben für Gehälter, die von staatlicher Seite zu leisten sind, als auch von den tatsächlichen Durchschnittsgehältern der Lehrkräfte, die auch durch andere Faktoren beeinflusst werden, wie z. B. die Berufserfahrung der Lehrerschaft und die Existenz von Bonuszahlungen und Zulagen im Vergütungssystem. Im Gegensatz zu den gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehältern können die tatsächlichen Gehälter tätigkeitsbezogene Zahlungen wie jährliche Bonuszahlungen, ergebnisabhängige Bonuszahlungen, Sonderzahlungen für Urlaub, Lohnfortzahlung im Krankheitsfall und andere zusätzliche Zahlungen umfassen. Diese Unterscheidung ist wichtig, da Bonuszahlungen und Zulagen eine erhebliche Ergänzung des Grundgehalts sein können.

In der Slowakei beispielsweise erhalten die meisten Lehrkräfte monatliche Bonuszahlungen aufgrund individueller Leistungsbewertungen/-beurteilungen. Je nach Finanzausstattung der Schule und der Bewertung der einzelnen Lehrkraft kann das durchschnittliche Gehalt der Lehrkräfte in diesem Land einschließlich dieser Bonuszahlungen das Doppelte des Grundgehalts betragen.

Bei einem Vergleich der tatsächlichen Jahresgehälter aller 25- bis 64-jährigen Lehrkräfte mit den gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehältern bei 15 Jahren Berufserfahrung und den üblichen Qualifikationen zeigt sich, dass in Estland (Primar- und Sekundarbereich), Frankreich (Sekundarbereich II), Island (Sekundarbereich II), Israel (Primar- und Sekundarbereich), Österreich, Polen (Sekundarbereich I), Tschechien (Sekundarbereich II), der Slowakei und Ungarn die durchschnittlichen tatsächlichen Gehälter, einschließlich Bonuszahlungen und Zulagen, mindestens 20 Prozent höher als die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter für Lehrkräfte mit 15 Jahren Berufserfahrung sind. Im Gegensatz dazu sind die tatsächlichen Gehälter von 25- bis 64-jährigen Lehrkräften in Australien, den Niederlanden und den Vereinigten Staaten auf allen Bildungsstufen, in Slowenien im Elementarbereich (FBBEü3), Primar- und Sekundarbereich I sowie in England und Luxemburg im Elementarbereich (FBBEü3) und Primarbereich mindestens 5 Prozent niedriger als die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter von Lehrkräften mit 15 Jahren Berufserfahrung und den üblichen Qualifikationen (Tab. D3.1a und D3.4).

In einigen Ländern variieren die durchschnittlichen tatsächlichen Gehälter von Lehrkräften zwischen den einzelnen Bildungsstufen stärker als die durchschnittlichen gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter für Lehrkräfte mit 15 Jahren Berufserfahrung und den üblichen Qualifikationen. In Dänemark, Finnland, Frankreich, Israel und Tschechien ist der Unterschied zwischen den durchschnittlichen tatsächlichen Gehältern von Lehrkräften im Sekundarbereich II und den durchschnittlichen tatsächlichen Gehältern von Lehrkräften im Elementarbereich (FBBEü3) um mindestens 15 Prozentpunkte größer als die Differenz zwischen den jeweiligen gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehältern. In Polen sind die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter im Elementarbereich (FBBEü3) und Primarbereich zwar ähnlich, dennoch unterscheiden sich die durchschnittlichen tatsächlichen Gehälter auf diesen beiden Bildungsstufen um rund 15 Prozent. Teilweise lassen sich diese Unterschiede

Kasten D3.4

Tatsächliche Durchschnittsgehälter von Lehrkräften, nach Altersgruppe und Geschlecht

Die tatsächlichen Gehälter älterer (55- bis 64-jähriger) Lehrkräfte sind im Durchschnitt im Elementarbereich (FBBEü3) um 40 Prozent, im Primarbereich um 41 Prozent, im Sekundarbereich I um 41 Prozent und im Sekundarbereich II um 43 Prozent höher als die tatsächlichen Gehälter jüngerer (25- bis 34-jähriger) Lehrkräfte.

Werden die Gehälter der Lehrkräfte im Vergleich zu den Gehältern von 25- bis 64-jährigen ganzjährig Vollzeitbeschäftigten mit einem gleichwertigen Abschluss nach Alter aufgeschlüsselt, variiert das Verhältnis je nach Altersgruppe. Die relativen Gehälter der Lehrkräfte sind bei den jüngsten Erwachsenen (25- bis 34-Jährige) um 10 Prozentpunkte höher als bei den älteren Altersgruppen (55- bis 64-Jährige). Dieses höhere Verhältnis bei den jüngsten Erwachsenen im Vergleich zu anderen Altersgruppen ist ein Hinweis darauf, wie attraktiv es ist, den Beruf als Lehrkraft zu ergreifen. Mit zunehmendem Alter geht dieses Verhältnis jedoch zurück, was darauf hindeutet, dass die Gehälter der Lehrkräfte langsamer steigen als die anderer Berufstätiger und dass die Gehälter anderer, vergleichbar ausgebildeter Arbeitskräfte mit fortschreitendem Alter attraktiver werden.

Ein Vergleich der tatsächlichen Gehälter männlicher und weiblicher Lehrkräfte zeigt, dass die Unterschiede in den tatsächlichen Gehältern sehr gering sind – sie betragen im Durchschnitt weniger als 3 Prozent. Im Elementarbereich (FBBEü3) verdienen weibliche Lehrkräfte im Durchschnitt nur geringfügig mehr als männliche Lehrkräfte und im Primar- sowie Sekundarbereich I und II geringfügig weniger.

Größere geschlechtsspezifische Unterschiede zeigen sich jedoch, wenn man das Verhältnis zwischen den Gehältern von Lehrkräften und den Gehältern von 25- bis 64-jährigen Beschäftigten mit einem vergleichbaren Bildungsstand betrachtet. Im Durchschnitt über alle Bildungsstufen hinweg verdienen 25- bis 64-jährige männliche Lehrkräfte weniger als 75 Prozent des Gehalts eines 25- bis 64-jährigen ganzjährig vollzeitbeschäftigten Mannes mit einem Abschluss im Tertiärbereich. Weibliche 25- bis 64-jährige Lehrkräfte verdienen mehr als 90 Prozent bis zu 93 Prozent (im Sekundarbereich II) dieses Vergleichswertes. Dieses höhere Verhältnis bei den weiblichen Lehrkräften spiegelt die immer noch bestehenden geschlechtsspezifischen Einkommensunterschiede im Arbeitsmarkt wider, deutet jedoch auch darauf hin, dass der Lehrerberuf im Vergleich zu anderen Berufen möglicherweise für Frauen attraktiver als für Männer ist (Tab. D3.2a und D3.4).

auf die verschiedenen Bonuszahlungen auf den einzelnen Bildungsstufen zurückführen (s. Anhang 3 unter *www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm*).

Die tatsächlichen Gehälter von 25- bis 64-jährigen Lehrkräften betragen im Durchschnitt 37.798 US-Dollar im Elementarbereich (FBBEü3), 41.248 US-Dollar im Primarbereich, 43.626 US-Dollar im Sekundarbereich I und 47.702 US-Dollar im Sekundarbereich II. Die Gehaltssteigerungen innerhalb einer Bildungsstufe ergeben für

unterschiedliche Altersgruppen sowie für Männer und Frauen innerhalb der Altersspanne von 25- bis 64-Jahren ein ähnliches Bild.

Festlegung des Grundgehalts und zusätzlicher Zahlungen: Anreizprogramme und Zulagen

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter bieten wertvolle Informationen zu den Lehrkräften gezahlten Grundgehältern. Die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter (basierend auf Gehaltsstufen) sind jedoch nur eine Komponente der Gesamtvergütung der Lehrkräfte. Zusätzlich zu den allgemeinen Gehaltsgruppen kommen im Bildungswesen Regelungen für Zusatzvergütungen wie Zulagen, Bonuszahlungen und sonstige Formen der besonderen Anerkennung für Lehrkräfte zum Einsatz. Dies können finanzielle Vergütungen und/oder eine Reduzierung der zu unterrichtenden Zeitstunden sein. Die Kriterien für zusätzliche Zahlungen variieren zwischen den Ländern. Diese zusätzlichen Zahlungen können bestimmte Unterschiede zwischen den gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehältern und den tatsächlichen Durchschnittsgehältern erklären.

Neue Daten gewähren Einblick in die Bedingungen und Kriterien, auf denen die Gehälter von Lehrkräften basieren (Tab. D3.7c sowie Tab. D3.7a, D3.7b, D3.7d und D3.8a, D3.8b, D3.8c und D3.8d im Internet). Diese Daten legen die Vermutung nahe, dass in der großen Mehrheit der Länder zentrale Aufgaben wie das Unterrichten, die Planung oder Vorbereitung von Unterrichtsstunden, die Korrektur von Schülerarbeiten, die Mitwirkung an allgemeinen Verwaltungsarbeiten, die Kommunikation mit den Eltern, die Überwachung der Schüler und Zusammenarbeit mit Kollegen für Lehrer Pflichtaufgaben sind (implizit oder explizit) und selten als Tätigkeiten angesehen werden, aufgrund derer Bonus- oder zusätzliche Zahlungen geleistet werden.

Die Übernahme anderer Pflichten beinhaltet jedoch häufig eine Form von zusätzlicher Vergütung. In etwa der Hälfte der Länder, für die Informationen zu Lehrkräften des Sekundarbereichs I zur Verfügung stehen, erhalten Lehrkräfte, die sich zusätzlich zur Erfüllung ihrer Unterrichtspflichten an Aufgaben der Schulverwaltung beteiligen, hierfür eine Form von Vergütung, entweder durch eine Reduzierung der Unterrichtsverpflichtungen, wie in Dänemark, Finnland, Luxemburg, Portugal und der Slowakei, oder eine jährliche Zusatzvergütung wie in England, Frankreich, Irland, Italien, Japan, Korea, Norwegen, Spanien und Ungarn. Häufig gibt es auch entweder jährliche oder gelegentliche Zusatzvergütungen, wenn Lehrkräfte eine größere Zahl von Klassen oder Unterrichtsstunden unterrichten, als nach ihrem Vollzeitvertrag erforderlich ist, für die Übernahme der Aufgaben eines Klassenlehrers oder die Durchführung besonderer Aufgaben, wie die Betreuung von Lehrkräften in Ausbildung (Tab. D3.7c).

Manchmal werden Zusatzvergütungen auch für herausragende Leistungen von Lehrkräften gewährt, wie dies bei Lehrkräften des Sekundarbereichs I in Estland, Israel, Japan, Korea, Polen, der Slowakei, Slowenien, Tschechien und der Türkei der Fall ist. Zusatzvergütungen können auch Bonuszahlungen für besondere Unterrichtsbedingungen sein: für das Unterrichten von Schülern mit besonderen Lernbedürfnissen in Regelschulen und für das Unterrichten in benachteiligten oder abgelegenen Gegenden bzw. Gegenden mit hohen Lebenshaltungskosten.

Die Vergütung für die von Lehrkräften zu erfüllenden Aufgaben kann auf unterschiedliche Weise festgelegt werden. In den meisten Ländern legen zentrale oder bundesstaatliche Stellen fest, ob es sich bei Aufgaben von Lehrkräften, insbesondere zentralen Aufgaben wie das Unterrichten, das Planen und Vorbereiten von Unterrichtsstunden oder die Korrektur von Schülerarbeiten, um Pflichtaufgaben handelt. Diese Behörden entscheiden in der Regel auch, ob bei der Festlegung der Grundgehälter oder Zusatzvergütungen die Erfüllung dieser zentralen Aufgaben berücksichtigt wird. In Ländern, in denen Schulen über einen hohen Grad an Autonomie verfügen, wie in den Niederlanden, Schweden und den Vereinigten Staaten, werden einige Entscheidungen zu den zentralen Aufgaben, wie das Unterrichten, auf Schulebene gefällt, entweder von der Schul- oder Fachbereichsleitung oder dem Verwaltungsgremium der Schule (Tab. D3.8c im Internet).

Entscheidungen über andere für Lehrkräfte bestehende Pflichten – wie das Unterrichten von mehr Klassen oder Unterrichtsstunden als nach dem Vollzeitvertrag vorgesehen, die Teilnahme an Aktivitäten außerhalb des Lehrplans oder die Tätigkeit als Klassenlehrer – werden häufig auf Schulebene getroffen. In vielen Ländern legen die Schul- oder Fachbereichsleitung oder das Verwaltungsgremium fest, ob diese Aufgaben verpflichtend sind und wer sie auszuführen hat. Entscheidungen darüber, ob diese Aufgaben durch das Grundgehalt oder Zusatzvergütungen abgedeckt sind und sogar Entscheidungen über die Höhe des Betrags, der Lehrkräften für die Ausführung dieser Aufgaben gezahlt wird, werden oft von anderen Behörden gefällt. In mehr als der Hälfte der Länder mit verfügbaren Informationen werden beispielsweise im Sekundarbereich I Entscheidungen über das Unterrichten von mehr Zeitstunden als im Vollzeitvertrag vorgesehen auf Schulebene gefällt; aber nur in 7 Ländern wird die Entscheidung darüber, ob eine Vergütung für die Ausführung dieser Tätigkeiten aus dem Grundgehalt und/oder Zusatzvergütungen erfolgen sollte, auf Schulebene getroffen, und nur in 5 Ländern wird über den Betrag, der Lehrkräften für die Ausübung dieser Tätigkeiten gezahlt wird, auf dieser Ebene entschieden. In den verbleibenden Ländern werden diese Entscheidungen von zentralen, bundesstaatlichen, Provinz- oder lokalen Behörden getroffen.

Die Gehälter von Lehrkräften im Vergleich zu Gehältern von Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich

Die Entscheidung junger Menschen, eine Ausbildung zur Lehrkraft aufzunehmen, sowie ausgebildeter Lehrkräfte, die Lehrtätigkeit auch wirklich aufzunehmen bzw. langfristig auszuüben, wird auch dadurch beeinflusst, in welchem Verhältnis die Gehälter der Lehrkräfte zu denen anderer Berufe stehen, die vergleichbare Qualifikationen erfordern, und welche Gehaltssteigerungen zu erwarten sind. In den meisten OECD-Ländern müssen Lehrkräfte für alle Bildungsstufen über einen Abschluss im Tertiärbereich verfügen (Tab. D3.2a und Tab. D3.2b im Internet), daher ist die wahrscheinliche Alternative zu einer Ausbildung als Lehrkraft ein vergleichbarer Studiengang im Tertiärbereich. Um das Gehaltsniveau in verschiedenen Ländern – bei vergleichbaren Ausgangsbedingungen auf dem Arbeitsmarkt – zu interpretieren, werden daher die Gehälter der Lehrkräfte mit denen anderer Berufstätiger mit vergleichbarer Ausbildung verglichen, und zwar mit 25- bis 64-jährigen ganzjährig Vollzeitbeschäftigten mit einem gleichwertigen Abschluss im Tertiärbereich (Tab. D3.2a).

Ein Vergleich der durchschnittlichen Jahresgehälter (einschließlich Bonuszahlungen und Zulagen) von Lehrkräften an öffentlichen Einrichtungen mit den Gehältern von Beschäftigten mit einer vergleichbaren Ausbildung zeigt auf der Grundlage des üblichen Bildungsstands von Lehrkräften, dass die Gehälter von Lehrkräften im Elementarbereich (FBBEü3) und Primarbereich etwa 78 Prozent der Einkommen von ganzjährig vollzeitbeschäftigten 25- bis 64-Jährigen mit vergleichbarem Bildungsstand entsprechen, bei Lehrkräften des Sekundarbereichs I liegen sie bei 80 Prozent und bei Lehrkräften des Sekundarbereichs II bei 82 Prozent dieses Vergleichswertes.

Ein zweiter Vergleichswert basiert auf den tatsächlichen Gehältern sämtlicher Lehrkräfte im Verhältnis zu ganzjährig Vollzeitbeschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich (ISCED-Stufen 5 bis 8). Im Vergleich hierzu betragen die Gehälter von Lehrkräften im Elementarbereich (FBBEü3) im Durchschnitt 73 Prozent der Gehälter von 25- bis 64-jährigen ganzjährig Vollzeitbeschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich, von Lehrkräften im Primarbereich 80 Prozent, im Sekundarbereich I 86 Prozent und im Sekundarbereich II 91 Prozent dieses Vergleichswerts (Tab. D3.2a und Abb. D3.1).

Im Sekundarbereich II verdienen Lehrkräfte nur in 5 der 25 Länder mit verfügbaren Daten mindestens ebenso viel wie andere Beschäftigte mit einem vergleichbaren Bildungsstand oder mehr. In fast allen Ländern mit verfügbaren Daten und auf fast allen Bildungsstufen verdienen Lehrkräfte weniger als andere Beschäftigt mit einem vergleichbaren Bildungsstand. Die relativen Gehälter der Lehrkräfte sind in Belgien (Sekundarbereich II), Luxemburg und der Schweiz (Sekundarbereich II) am höchsten; dort sind die Gehälter der Lehrkräfte mindestens 8 Prozent höher als die von Beschäftigten mit einem vergleichbaren Abschluss. Die niedrigsten relativen Gehälter für Lehrkräfte im Vergleich zu Gehältern anderer Berufstätiger mit vergleichbarem Bildungsabschluss finden sich in Tschechien im Primar- und Sekundarbereich I sowie in Ungarn im Sekundarbereich II, wo sich die Gehälter für Lehrkräfte im Durchschnitt auf weniger als 55 Prozent der Gehälter von ganzjährig Vollzeitbeschäftigten mit einem vergleichbaren Bildungsstand belaufen (Tab. D3.2a und Abb. D3.1).

Definitionen

Die *tatsächlichen Gehälter von 25- bis 64-jährigen Lehrkräften* beziehen sich auf das durchschnittliche Jahresgehalt, das 25- bis 64-jährige vollzeitbeschäftigte Lehrkräfte vor Steuern erhalten. Hierzu gehören tätigkeitsbezogene Zahlungen wie jährliche Bonuszahlungen, ergebnisabhängige Bonuszahlungen, Urlaubsgeld und Lohnfortzahlung im Krankheitsfall. Einkommen aus anderen Quellen, wie staatliche Transferzahlungen, Kapitalerträge und andere nicht direkt mit der beruflichen Tätigkeit in Verbindung stehende Einkommensarten, sind nicht erfasst.

Zulagen zum Grundgehalt sind definiert als jeglicher Unterschied beim Gehalt zwischen dem, was eine bestimmte Lehrkraft als Einkommen für die an der Schule geleistete Arbeit tatsächlich bezieht, und dem Betrag, der ausschließlich aufgrund der Erfahrung (d. h. der Anzahl der Berufsjahre als Lehrkraft) gewährt werden würde. Zulagen können dauerhaft oder zeitlich befristet sein und dazu führen, dass eine Lehrkraft in den „au-

ßertariflichen Bereich", in eine andere Gehaltskala oder auf die nächsthöhere Gehaltsstufe derselben Gehaltsskala gelangt.

Die *Gehälter von Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich* sind die durchschnittlichen Gehälter von 25- bis 64-jährigen ganzjährig Vollzeitbeschäftigten mit einem Abschluss auf ISCED-Stufe 5, 6, 7 oder 8. Der Indikator zu den relativen Gehältern ist für das jüngste Jahr berechnet, für das Daten zu den Gehältern vorliegen. Bei Ländern, für die Daten zu den Gehältern von Lehrkräften und von anderen Beschäftigten nicht für dasselbe Jahr vorliegen (d. h. Australien, Chile, Finnland, Frankreich, Italien, Kanada, die Niederlande, Polen, Schweden und Spanien), wurde der Indikator mittels der Deflatoren für den privaten Verbrauch inflationsbereinigt. Die Referenzstatistiken für die Einkommen von Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich sind in Anhang 3 aufgeführt.

Gehälter nach 15 Jahren Berufserfahrung beziehen sich auf das reguläre Jahresgehalt einer Vollzeitlehrkraft. Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter können sich auf die Gehälter von Lehrkräften mit der für eine volle Qualifizierung erforderlichen Mindestausbildung beziehen oder auf Gehälter von Lehrkräften mit den üblichen Qualifikationen, plus 15 Jahre Berufserfahrung.

Anfangsgehälter beziehen sich auf das durchschnittliche reguläre Bruttojahresgehalt einer Vollzeitlehrkraft am Anfang der Lehrerlaufbahn mit der für eine Lehrerqualifikation erforderlichen Mindestausbildung; *Höchstgehälter* dagegen beziehen sich auf das maximale Jahresgehalt (an der Spitze der Gehaltsskala) einer Vollzeitlehrkraft mit den maximal in Bezug auf das Gehalt anerkannten Qualifikationen.

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter beziehen sich auf reguläre Gehälter gemäß offiziellen Gehaltsskalen. Die angegebenen Gehälter sind Bruttogehälter (die vom Arbeitgeber für die Arbeit bezahlte Gesamtsumme) abzüglich der Arbeitgeberbeiträge zur Sozial- und Rentenversicherung (entsprechend den gültigen Gehaltsskalen). Die Gehälter werden vor Steuer, d. h. vor Abzug der Einkommensteuer, angegeben. In Tabelle D3.3a sowie Tab. D3.3b im Internet wird für das Gehalt pro Nettozeitstunde Kontakt (Unterrichtszeitstunde) das gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Jahresgehalt einer Lehrkraft durch die Anzahl der jährlichen Netto-Unterrichtszeitstunden (s. Tab. D4.1) geteilt.

Üblicher Bildungsstand bezieht sich auf den üblichen Abschluss von Lehrkräften gemäß den folgenden Bildungsstandcodes nach ISCED 2011:

- ISCED-A 343/353/344/354: Abschluss im Sekundarbereich II
- ISCED-A 443/453/444/454: Abschluss im postsekundaren, nicht tertiären Bereich
- ISCED-A 540/550: Abschluss in einem Kurzstudiengang
- ISCED-A 660: Bachelor- oder gleichwertiger Abschluss
- ISCED-A 760: Master- oder gleichwertiger Abschluss

Angewandte Methodik

Die Daten zu den gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehältern und den Bonuszahlungen für Lehrkräfte stammen aus der OECD/INES-Erhebung von 2014 zu Lehrkräften und Lehrplänen. Die Daten beziehen sich auf das Schuljahr 2012/2013 und sind entsprechend den offiziellen Regelungen für öffentliche Einrichtungen angegeben.

Die Angaben zu den Gehältern von Lehrkräften im Sekundarbereich II beziehen sich nur auf Lehrkräfte in allgemeinbildenden Bildungsgängen.

Bei der Berechnung der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter von Vollzeitlehrkräften im Verhältnis zur Zahl der von ihnen jährlich zu unterrichtenden Zeitstunden wird keine Anpassung der Gehälter an die Zeit, die Lehrkräfte mit verschiedenen anderen unterrichtsbezogenen Aktivitäten verbringen, vorgenommen. Da der Anteil der mit der Erteilung von Unterricht verbrachten Arbeitszeit von Lehrkräften in den OECD-Ländern unterschiedlich hoch ist, ist bei der Interpretation der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter pro Netto-Unterrichtszeitstunde Vorsicht geboten (s. Indikator D4). Allerdings kann diese Kenngröße zur Schätzung der Kosten für die von Lehrkräften tatsächlich im Klassenzimmer verbrachte Zeit dienen.

Die Bruttogehälter der Lehrkräfte werden mittels KKP für den privaten Verbrauch aus den „Volkswirtschaftlichen Gesamtrechnungen der OECD“ kaufkraftbereinigt dargestellt. In Ausgaben von *Bildung auf einen Blick* vor 2012 wurden die Gehälter mittels KKP für das BIP kaufkraftbereinigt dargestellt. Daher ist kein direkter Vergleich der Gehälter der Lehrkräfte in US-Dollar (Tab. D3.1a sowie Tab. D3.1b im Internet) in dieser Ausgabe von *Bildung auf einen Blick* mit den in Ausgaben vor 2012 präsentierten möglich. Informationen zu Entwicklungstendenzen bei den Gehältern von Lehrkräften sind in Tabelle D3.5a und Tabelle D3.5b im Internet aufgeführt. In Ergänzung zu Tabelle D3.1a und Tabelle D3.1b im Internet, bei denen es sich um eine Darstellung der Gehälter von Lehrkräften in US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP, handelt, enthält Anhang 2 Tabellen mit den Gehältern von Lehrkräften in Landeswährung. Referenzzeitraum für die Gehälter der Lehrkräfte ist der Zeitraum zwischen dem 1. Juli 2012 und dem 30. Juni 2013. Der Referenzzeitraum für die Kaufkraftparitäten ist 2012/2013, mit Ausnahme einiger Länder auf der Südhalbkugel (*z. B.* Australien und Neuseeland), wo das Studienjahr von Januar bis Dezember dauert. In diesen Ländern dient das Kalenderjahr als Referenzjahr (d. h. 2013).

Zur Berechnung der Veränderungen der Gehälter von Lehrkräften (Tab. D3.5a und Tab. D3.5b im Internet) erfolgte die Umrechnung der Gehälter auf die Preise von 2005 mittels des Deflators für den privaten Verbrauch.

In den meisten Ländern basieren die Kriterien zur Festlegung der üblichen Qualifikation und des üblichen Bildungsstands von Lehrkräften auf dem Prinzip der absoluten Mehrheit, d. h. dem Bildungsstand von mehr als der Hälfte der derzeitigen Lehrer in dem jeweiligen Bildungssystem.

In Tabelle D3.2a werden beim Verhältnis der Gehälter von Lehrkräften zu ganzjährig Vollzeitbeschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich im Alter von 25 bis

64 Jahren bei den Ländern mit verfügbaren Daten für die Berechnung die durchschnittlichen Jahresgehälter von 25- bis 64-jährigen Lehrkräften (einschließlich Bonus- und Zulagenzahlungen) zugrunde gelegt (Tab. D3.4). Die Informationen zum üblichen Bildungsstand von Lehrkräften werden dazu genutzt, den Nenner für die Relationen zu definieren, wenn Daten zu den Gehältern von Beschäftigten nach ISCED-Bildungsstufe verfügbar sind (d. h. die Gehälter von ganzjährig Vollzeitbeschäftigten). Für Länder, für die keine Daten zu den Gehältern von Beschäftigten nach ISCED-Bildungsstand verfügbar sind, wurden Informationen zu allen Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich verwendet. Die gleiche Vorgehensweise wurde für Tabelle D3.2b im Internet verwendet, die Relation wurde jedoch anhand der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter von Lehrkräften mit 15 Jahren Berufserfahrung anstelle ihrer tatsächlichen Gehälter berechnet. Die Tabelle enthält Angaben zu Ländern mit verfügbaren Informationen zu gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehältern. Als Referenz für die Berechnung relativer Gehälter von Lehrkräften verwendete Informationen zum üblichen Bildungsstand sind in Tabelle D3.2a und Tabelle D3.2b im Internet enthalten. Eine Beschreibung der ISCED-2011-Stufen findet sich im Abschnitt Definitionen.

Hinweise zu den für jedes Land verwendeten Definitionen und angewandten Methodiken s. Anhang 3 unter *www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm*.

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

Weiterführende Informationen

OECD (2014), *Bildung auf einen Blick 2014 – OECD-Indikatoren*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.

OECD (2012), *Bildung auf einen Blick 2012 – OECD-Indikatoren*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.

OECD (2005), *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264018044-en*.

Santiago, P. (2004), „The Labour Market for Teachers", in G. Johnes and J. Johnes (eds.), *International Handbook on the Economics of Education*, Edward Elgar, Cheltenham.

Tabellen Indikator D3

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933286177

- Tabelle D3.1a: Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter von Lehrkräften, basierend auf der üblichen Qualifikation, zu unterschiedlichen Zeitpunkten in ihrer beruflichen Laufbahn (2013)

- **WEB** Table D3.1b: Teachers' statutory salaries, based on minimum qualifications, at different points in teachers' careers (Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter von Lehrkräften, basierend auf Mindestqualifikationen, zu unterschiedlichen Zeitpunkten in ihrer beruflichen Laufbahn) (2013)

- Tabelle D3.2a: Tatsächliche Gehälter von Lehrkräften im Verhältnis zu den Gehältern Beschäftigter mit vergleichbarem Bildungsstand (2013)

- **WEB** Table D3.2b: Teachers' statutory salaries relative to wages of similarly educated workers (Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter von Lehrkräften im Verhältnis zu den Gehältern von Beschäftigten mit vergleichbarem Bildungsstand) (2013)

- Tabelle D3.3a: Vergleich der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter von Lehrkräften, basierend auf den üblichen Qualifikationen (2013)

- **WEB** Table D3.3b: Comparison of teachers' statutory salaries, based on minimum qualifications (Vergleich der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter von Lehrkräften, basierend auf Mindestqualifikationen) (2013)

- Tabelle D3.4: Durchschnittliche tatsächliche Gehälter von Lehrkräften (2013)

- Tabelle D3.5a: Entwicklung der Gehälter von Lehrkräften, basierend auf den üblichen Qualifikationen, zwischen 2000 und 2013

- **WEB** Table D3.5b: Trends in teachers' salaries, based on minimum qualifications, between 2000 and 2013 (Entwicklung der Gehälter von Lehrkräften, basierend auf Mindestqualifikationen, zwischen 2000 und 2013)

- **WEB** Table D3.6a: Starting/Maximum teachers' statutory salaries, based on typical/maximum qualifications (Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Anfangs-/Höchstgehälter von Lehrkräften, basierend auf üblichen Qualifikationen/Höchstqualifikationen) (2013)

- **WEB** Table D3.6b: Starting/Maximum teachers' statutory salaries, based on minimum/maximum qualifications (Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Anfangs-/Höchstgehälter von Lehrkräften, basierend auf Mindest-/Höchstqualifikationen) (2013)

- **WEB** Table D3.7a: Teachers' tasks and other criteria related to teachers' base salaries and additional payments, pre-primary level (Aufgaben und andere mit dem Grundgehalt und zusätzlichen Zahlungen für Lehrkräfte in Zusammenhang stehende Kriterien, Elementarbereich [FBBEü3]) (2013)

- **WEB** Table D3.7b: Teachers' tasks and other criteria related to teachers' base salaries and additional payments, primary level (Aufgaben und andere mit dem Grundgehalt und zusätzlichen Zahlungen für Lehrkräfte in Zusammenhang stehende Kriterien, Primarbereich) (2013)

- Tabelle D3.7c: Aufgaben und andere mit dem Grundgehalt und zusätzlichen Zahlungen für Lehrkräfte in Zusammenhang stehende Kriterien, Sekundarbereich I (2013)

- **WEB** Table D3.7d: Teachers' tasks and other criteria related to teachers' base salaries and additional payments, upper secondary (Aufgaben und andere mit dem Grundgehalt und zusätzlichen Zahlungen für Lehrkräfte in Zusammenhang stehende Kriterien, Sekundarbereich II) (2013)

- **WEB** Table D3.8a: Determining teachers' base salaries and additional payments, pre-primary level (Festlegung von Grundgehältern und zusätzlichen Zahlungen für Lehrkräfte, Elementarbereich [FBBEü3]) (2013)

- **WEB** Table D3.8b: Determining teachers' base salaries and additional payments, primary level (Festlegung von Grundgehältern und zusätzlichen Zahlungen für Lehrkräfte, Primarbereich) (2013)

- **WEB** Table D3.8c: Determining teachers' base salaries and additional payments, lower secondary level (Festlegung von Grundgehältern und zusätzlichen Zahlungen für Lehrkräfte, Sekundarbereich I) (2013)

- **WEB** Table D3.8d: Determining teachers' base salaries and additional payments, upper secondary level (2013) (Festlegung von Grundgehältern und zusätzlichen Zahlungen für Lehrkräfte, Sekundarbereich II) (2013)

Tabelle D3.1a

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter von Lehrkräften, basierend auf der üblichen Qualifikation, zu unterschiedlichen Zeitpunkten in ihrer beruflichen Laufbahn (2013)

Jahresgehälter von Lehrkräften an öffentlichen Bildungseinrichtungen, in US-Dollar (kaufkraftbereinigt mittels KKP für den privaten Verbrauch)

	Elementarbereich (FBBEü3)				Primarbereich			
	Anfangsgehalt	Gehalt nach 10 Jahren Berufserfahrung	Gehalt nach 15 Jahren Berufserfahrung	Höchstgehalt	Anfangsgehalt	Gehalt nach 10 Jahren Berufserfahrung	Gehalt nach 15 Jahren Berufserfahrung	Höchstgehalt
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
OECD-Länder								
Australien[1]	39 776	56 782	56 782	57 025	39 177	56 335	56 335	56 521
Österreich[2]	32 610	38 376	43 015	64 014	32 610	38 376	43 015	64 014
Belgien (fläm.)	34 411	43 219	48 690	59 633	34 411	43 219	48 690	59 633
Belgien (frz.)	33 648	42 081	47 381	57 981	33 648	42 081	47 381	57 981
Kanada	m	m	m	m	39 608	63 557	66 702	66 702
Chile[1,3]	17 733	23 736	26 610	37 110	17 733	23 736	26 610	37 110
Tschechien	16 537	16 743	17 099	18 232	17 033	17 529	18 273	20 795
Dänemark[3]	40 284	45 724	45 724	45 724	45 860	50 958	52 672	52 672
England	27 768	45 595	47 279	47 279	27 768	45 595	47 279	47 279
Estland	m	m	m	m	13 004	13 233	13 233	17 015
Finnland[4]	27 645	29 857	29 857	29 857	32 356	37 453	39 701	42 083
Frankreich[5,6]	27 254	31 229	33 500	49 398	27 254	31 229	33 500	49 398
Deutschland	m	m	m	m	51 389	60 449	63 221	67 413
Griechenland	17 760	22 460	25 826	34 901	17 760	22 460	25 826	34 901
Ungarn[7]	10 295	11 498	12 305	16 306	10 647	12 177	13 061	17 362
Island[3]	24 906	24 906	28 459	28 459	26 046	29 165	31 145	31 145
Irland	m	m	m	m	34 899	50 248	56 057	63 165
Israel	22 368	27 298	30 960	57 513	19 806	25 732	29 869	51 855
Italien	27 509	30 262	33 230	40 437	27 509	30 262	33 230	40 437
Japan[3]	m	m	m	m	27 627	41 036	48 546	60 878
Korea	29 357	44 193	51 594	82 002	29 357	44 193	51 594	82 002
Luxemburg	68 873	91 203	102 956	123 406	68 873	91 203	102 956	123 406
Mexiko	15 944	20 779	26 533	34 048	15 944	20 779	26 533	34 048
Niederlande	36 456	45 228	54 001	54 001	36 456	45 228	54 001	54 001
Neuseeland	m	m	m	m	29 124	43 292	43 292	43 292
Norwegen	35 685	40 882	40 882	40 882	41 177	44 538	44 538	48 662
Polen	15 220	20 402	24 921	25 980	15 220	20 402	24 921	25 980
Portugal	30 806	33 740	36 663	57 201	30 806	33 740	36 663	57 201
Schottland	27 576	43 991	43 991	43 991	27 576	43 991	43 991	43 991
Slowakei	9 938	10 936	11 437	12 332	11 116	13 351	15 650	16 869
Slowenien	25 134	29 905	36 818	42 333	25 134	31 077	38 261	45 764
Spanien	36 422	39 468	42 187	51 265	36 422	39 468	42 187	51 265
Schweden[7]	33 383	35 822	36 885	38 714	32 991	36 817	38 175	43 595
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	25 295	26 107	27 139	29 342	25 295	26 107	27 139	29 342
Vereinigte Staaten[7]	42 590	51 275	58 202	70 978	41 606	53 799	59 339	66 938
OECD-Durchschnitt	**28 730**	**35 300**	**38 653**	**46 564**	**29 807**	**37 795**	**41 245**	**48 706**
EU21-Durchschnitt	**28 976**	**35 387**	**38 688**	**45 649**	**30 032**	**36 980**	**40 519**	**47 662**
Partnerländer								
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien	15 324	19 661	19 661	19 661	15 416	20 807	20 807	20 807
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m
Lettland	a	m	m	a	a	m	m	a
Russische Föd.	m	m	m	m	m	m	m	m
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Für die Definition der üblichen Qualifikation von Lehrkräften wurde ein umfassender Ansatz gewählt, der den üblichen ISCED-Bildungsstand sowie andere Kriterien beinhaltet. Weiter gehende Einzelheiten s. Kasten D3.2.

1. Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter ohne den von den Arbeitnehmern gezahlten Teil der Sozial- und Rentenversicherungsbeiträge. 2. Zahlen für den Elementarbereich (FBBEü3) beziehen sich auf Lehrkräfte im Primarbereich (nur in Primarschulen), die Klassen im Elementarbereich (FBBEü3) unterrichten. 3. Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter einschließlich des von den Arbeitgebern gezahlten Teils der Sozial- und Rentenversicherungsbeiträge. 4. Enthält Daten zur Mehrheit, d. h. Kindergartenlehrkräfte nur für den Elementarbereich (FBBEü3). 5. Einschließlich durchschnittlicher Bonuszahlungen für Überstunden für Lehrkräfte im Sekundarbereich I und II. 6. Die übliche Qualifikation von Berufseinsteigern unterscheidet sich stark von der üblichen Qualifikation aller derzeitigen Lehrkräfte. 7. Tatsächliche Grundgehälter.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933286182

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle D3.1a (Forts.)

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter von Lehrkräften, basierend auf der üblichen Qualifikation, zu unterschiedlichen Zeitpunkten in ihrer beruflichen Laufbahn (2013)

Jahresgehälter von Lehrkräften an öffentlichen Bildungseinrichtungen, in US-Dollar (kaufkraftbereinigt mittels KKP für den privaten Verbrauch)

	Sekundarbereich I (allgemeinbildend)				Sekundarbereich II (allgemeinbildend)			
	Anfangsgehalt	Gehalt nach 10 Jahren Berufserfahrung	Gehalt nach 15 Jahren Berufserfahrung	Höchstgehalt	Anfangsgehalt	Gehalt nach 10 Jahren Berufserfahrung	Gehalt nach 15 Jahren Berufserfahrung	Höchstgehalt
	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
OECD-Länder								
Australien[1]	39 125	56 315	56 315	56 474	39 125	56 315	56 315	56 474
Österreich[2]	34 143	41 509	46 631	66 378	35 794	44 029	50 183	74 195
Belgien (fläm.)	34 411	43 219	48 690	59 633	42 996	54 874	62 614	75 514
Belgien (frz.)	33 648	42 081	47 381	57 981	41 866	53 371	60 868	73 365
Kanada	39 608	63 557	66 702	66 702	39 775	63 878	67 022	67 022
Chile[1,3]	17 733	23 736	26 610	37 110	18 838	25 155	28 179	39 229
Tschechien	17 033	17 529	18 273	20 795	17 033	17 529	18 273	20 795
Dänemark[3]	46 144	51 640	53 431	53 431	46 218	54 979	54 979	54 979
England	27 768	45 595	47 279	47 279	27 768	45 595	47 279	47 279
Estland	13 004	13 233	13 233	17 015	13 004	13 233	13 233	17 015
Finnland[4]	34 945	40 450	42 877	45 449	37 056	44 504	46 284	49 061
Frankreich[5,6]	30 343	34 317	36 589	52 661	30 651	34 626	36 897	53 001
Deutschland	56 757	65 843	68 698	74 744	61 317	70 474	73 644	84 648
Griechenland	17 760	22 460	25 826	34 901	17 760	22 460	25 826	34 901
Ungarn[7]	10 647	12 177	13 061	17 362	11 617	13 978	15 491	21 738
Island[3]	26 046	29 165	31 145	31 145	25 181	28 864	31 425	32 840
Irland	36 612	52 257	56 667	63 774	36 612	52 257	56 667	63 774
Israel	19 917	25 481	28 715	44 106	19 302	22 861	25 681	40 241
Italien	29 655	32 851	36 207	44 408	29 655	33 649	37 221	46 425
Japan[3]	27 627	41 036	48 546	60 878	27 627	41 036	48 546	62 542
Korea	29 252	44 088	51 489	81 897	29 252	44 088	51 489	81 897
Luxemburg	79 920	99 900	110 243	138 920	79 920	99 900	110 243	138 920
Mexiko	20 492	26 581	34 083	43 506	m	m	m	m
Niederlande	38 473	55 697	66 831	66 831	38 473	55 697	66 831	66 831
Neuseeland	29 635	44 509	44 509	44 509	30 145	45 726	45 726	45 726
Norwegen	41 177	44 538	44 538	48 662	45 601	50 289	50 289	56 452
Polen	15 220	20 402	24 921	25 980	15 220	20 402	24 921	25 980
Portugal	30 806	33 740	36 663	57 201	30 806	33 740	36 663	57 201
Schottland	27 576	43 991	43 991	43 991	27 576	43 991	43 991	43 991
Slowakei	11 116	13 351	15 650	16 869	11 116	13 351	15 650	16 869
Slowenien	25 134	31 077	38 261	45 764	25 134	31 077	38 261	45 764
Spanien	40 752	44 124	46 907	57 398	40 752	44 124	46 907	57 398
Schweden[7]	33 383	37 442	38 852	44 398	34 692	38 997	40 733	46 566
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	26 266	26 730	28 110	30 313	26 266	26 730	28 110	30 313
Vereinigte Staaten[7]	43 324	53 758	60 965	66 022	42 695	54 843	59 948	67 016
OECD-Durchschnitt	**31 013**	**39 268**	**42 825**	**50 414**	**32 260**	**41 077**	**44 600**	**52 822**
EU21-Durchschnitt	**31 533**	**38 908**	**42 485**	**50 138**	**32 741**	**40 732**	**44 507**	**52 879**
Partnerländer								
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien	15 331	21 499	21 499	21 499	15 331	21 499	21 499	21 499
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m
Lettland	a	m	m	a	a	m	m	a
Russische Föd.	m	m	m	m	m	m	m	m
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Für die Definition der üblichen Qualifikation von Lehrkräften wurde ein umfassender Ansatz gewählt, der den üblichen ISCED-Bildungsstand sowie andere Kriterien beinhaltet. Weiter gehende Einzelheiten s. Kasten D3.2.

1. Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter ohne den von den Arbeitnehmern gezahlten Teil der Sozial- und Rentenversicherungsbeiträge. 2. Zahlen für den Elementarbereich (FBBEü3) beziehen sich auf Lehrkräfte im Primarbereich (nur in Primarschulen), die Klassen im Elementarbereich (FBBEü3) unterrichten. 3. Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter einschließlich des von den Arbeitgebern gezahlten Teils der Sozial- und Rentenversicherungsbeiträge. 4. Enthält Daten zur Mehrheit, d.h. Kindergartenlehrkräfte nur für den Elementarbereich (FBBEü3). 5. Einschließlich durchschnittlicher Bonuszahlungen für Überstunden für Lehrkräfte im Sekundarbereich I und II. 6. Die übliche Qualifikation von Berufseinsteigern unterscheidet sich stark von der üblichen Qualifikation aller derzeitigen Lehrkräfte. 7. Tatsächliche Grundgehälter.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933286182

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle D3.2a

Tatsächliche Gehälter von Lehrkräften im Verhältnis zu den Gehältern Beschäftigter mit vergleichbarem Bildungsstand (2013)

Verhältnis der Gehälter nach Altersgruppe und Geschlecht, basierend auf durchschnittlichen Jahresgehältern (einschließlich Bonuszahlungen und Zulagen) von Lehrkräften an öffentlichen Einrichtungen im Verhältnis zu den Erwerbseinkommen Beschäftigter mit gleichwertiger Ausbildung

	Referenzjahr	Üblicher Bildungsstand (ISCED-2011-A)				25- bis 64-Jährige			
		Elementarbereich (FBBEü3)	Primarbereich	Sekundarbereich I (allgemeinbildend)	Sekundarbereich II (allgemeinbildend)	Elementarbereich (FBBEü3)	Primarbereich	Sekundarbereich I, allgemeinbildend	Sekundarbereich II (allgemeinbildend)
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
	Tatsächliche Gehälter aller Lehrkräfte im Verhältnis zu den Gehältern von ganzjährig Vollzeitbeschäftigten mit vergleichbarem Bildungsstand (ISCED-2011-A)								
OECD-Länder									
Australien	2013	660	660	660	660	0,80	0,82	0,83	0,83
Belgien (fläm.)[1]	2013	660	660	660	760	0,92	0,93	0,92	1,20
Belgien (frz.)[1]	2013	660	660	660	760	0,87	0,87	0,86	1,10
Kanada	m	m	660	660	660	m	m	m	m
Chile	2013	660	660	660	660	0,55	0,59	0,60	0,63
Tschechien	2013	354	760	760	760	m	0,52	0,52	0,56
Dänemark[2]	2013	660	660	660	760	0,82	0,99	1,01	0,83
England[3]	2013	760	760	760	760	0,75	0,75	0,82	0,82
Finnland[4]	2012	660	760	760	760	0,73	0,74	0,81	0,91
Frankreich[5]	2013	660	660	660	660	0,84	0,84	0,99	1,08
Deutschland	m	650	740	740	740	m	m	m	m
Griechenland	2013	660	660	660	660	0,86	0,86	0,87	0,87
Ungarn	2013	660	660	660	760	0,57	0,62	0,62	0,48
Island	m	760	760	760	760	m	m	m	m
Irland	m	m	665	667	667	m	m	m	m
Israel	2013	660	660	660	660	0,91	0,96	0,95	0,91
Japan	m	540/660	660	660	660	m	m	m	m
Korea	m	660	660	660	660	m	m	m	m
Mexiko	m	665	665	665	665	m	m	m	m
Neuseeland	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norwegen	2013	660	660	660	760	0,69	0,78	0,78	0,65
Schottland[3, 6]	2013	660	660	660	660	0,82	0,82	0,82	0,82
Slowakei[7]	2013	354/660	760	760	760	0,75	0,57	0,57	0,57
OECD-Durchschnitt	**~**	**~**	**~**	**~**	**~**	**0,78**	**0,78**	**0,80**	**0,82**
	Tatsächliche Gehälter aller Lehrkräfte im Verhältnis zu den Erwerbseinkommen ganzjährig Vollzeitbeschäftigter mit einem Abschluss im Tertiärbereich (ISCED-Stufen 5 bis 8)								
OECD-Länder									
Österreich[8, 9]	2013	~	~	~	~	0,77	0,77	0,89	0,97
Estland	2013	~	~	~	~	0,59	0,84	0,84	0,84
Italien	2013	~	~	~	~	0,63	0,63	0,67	0,73
Luxemburg	2013	~	~	~	~	1,09	1,09	1,24	1,24
Niederlande	2013	~	~	~	~	0,69	0,69	0,85	0,85
Polen	2013	~	~	~	~	0,74	0,85	0,86	0,84
Portugal	m	~	~	~	~	m	m	m	m
Slowenien[10]	2013	~	~	~	~	0,65	0,86	0,88	0,94
Spanien	m	~	~	~	~	m	m	m	m
Schweden	2013	~	~	~	~	0,76	0,82	0,84	0,88
Schweiz	2013	~	~	~	~	m	m	m	1,08
Türkei	m	~	~	~	~	m	m	m	m
Vereinigte Staaten	2013	~	~	~	~	0,65	0,67	0,68	0,71
OECD-Durchschnitt	**~**	**~**	**~**	**~**	**~**	**0,73**	**0,80**	**0,86**	**0,91**
Partnerländer									
Argentinien	m	~	~	~	~	m	m	m	m
Brasilien	m	~	~	~	~	m	m	m	m
China	m	~	~	~	~	m	m	m	m
Kolumbien	m	~	~	~	~	m	m	m	m
Indien	m	~	~	~	~	m	m	m	m
Indonesien	m	~	~	~	~	m	m	m	m
Lettland	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**

Anmerkung: Die Spalten mit den Angaben zu den tatsächlichen Gehältern aller Lehrkräfte im Verhältnis zu den Einkommen Beschäftigter mit ähnlichem Bildungsstand, aufgegliedert nach Altersgruppe und Geschlecht, d.h. die Spalten (10) – (33), sind im Internet verfügbar (s. StatLink unten). Die Spalten zum typischen Bildungsstand von Lehrkräften, d.h. die Spalten (2) – (5), beziehen sich auf den üblichen Abschluss von Lehrkräften gemäß ISCED-2011-Bildungsstand (Beschreibungen s. Abschnitt Definitionen).
1. Daten zu den Gehältern von ganzjährig Vollzeitbeschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich beziehen sich auf Belgien. 2. Enthält auch Daten zu den tatsächlichen Gehältern von Lehrkräften in Bildungsgängen der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder unter drei Jahren im Rahmen von frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder ab 3 Jahren. 3. Daten zu den Gehältern von ganzjährig Vollzeitbeschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich beziehen sich auf das Vereinigte Königreich. 4. Enthält Daten zur Mehrheit, d.h. Kindergartenlehrkräfte nur für den Elementarbereich (FBBEü3). 5. Das Verhältnis ist zu hoch angesetzt, da ein Teil der im Sekundarbereich unterrichtenden Lehrkräfte einen höheren Bildungsabschluss besitzt, d.h. auf ISCED-Stufe 7. 6. Enthält alle Lehrkräfte unabhängig von ihrem Alter. 7. Daten beziehen sich auf den Anteil der Lehrkräfte mit der üblichen Qualifikation ISCED-2011-354 für den Elementarbereich (FBBEü3). 8. Zahlen für den Elementarbereich (FBBEü3) beziehen sich auf Lehrkräfte im Primarbereich (nur in Primarschulen), die Klassen im Elementarbereich (FBBEü3) unterrichten. 9. Enthält auch Daten zu den tatsächlichen Gehältern von Schulleitern, stellvertretenden Schulleitern und Lehrassistenten. 10. Enthält auch Daten zu den tatsächlichen Gehältern von im Vorschulbereich tätigen Lehrassistenten im Elementarbereich (FBBEü3).
Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933286198
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle D3.3a

Vergleich der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter von Lehrkräften, basierend auf den üblichen Qualifikationen (2013)

Verhältnis zwischen den Gehältern von Lehrkräften zu unterschiedlichen Zeitpunkten der beruflichen Laufbahn und dem Gehalt pro Zeitstunde in US-Dollar (kaufkraftbereinigt mittels KKP für den privaten Verbrauch)

	Verhältnis des Höchstgehalts zum Anfangsgehalt				Jahre zwischen Anfangs- und Höchstgehalt (Sekundarbereich I)	Gehalt je Nettostunde Kontakt (Unterrichtszeitstunde) nach 15 Jahren Berufserfahrung				Verhältnis des Gehalts pro Unterrichtszeitstunde von Lehrkräften des Sekundarbereichs II zu Lehrkräften des Primarbereichs (nach 15 Jahren Berufserfahrung)
	Elementarbereich (FBBEü3)	Primarbereich	Sekundarbereich I (allgemeinbildend)	Sekundarbereich II (allgemeinbildend)		Elementarbereich (FBBEü3)	Primarbereich	Sekundarbereich I (allgemeinbildend)	Sekundarbereich II (allgemeinbildend)	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OECD-Länder										
Australien	1,43	1,44	1,44	1,44	8	63	64	69	69	1,08
Österreich[1]	1,96	1,96	1,94	2,07	34	55	55	77	85	1,54
Belgien (fläm.)	1,73	1,73	1,73	1,76	27	66	65	73	100	1,55
Belgien (frz.)	1,72	1,72	1,72	1,75	27	60	66	72	101	1,54
Kanada	m	1,68	1,68	1,69	11	m	84	90	90	1,07
Chile	2,09	2,09	2,09	2,08	30	24	24	24	25	1,06
Tschechien	1,10	1,22	1,22	1,22	27	15	22	29	31	1,40
Dänemark	1,14	1,15	1,16	1,19	12	m	80	81	149	1,87
England	1,70	1,70	1,70	1,70	12	65	65	63	63	0,97
Estland	m	1,31	1,31	1,31	7	m	21	21	23	1,09
Finnland[2]	1,08	1,30	1,30	1,32	20	m	59	72	84	1,43
Frankreich[3]	1,81	1,81	1,74	1,73	29	36	36	56	57	1,57
Deutschland	m	1,31	1,32	1,38	28	m	79	91	103	1,30
Griechenland	1,97	1,97	1,97	1,97	45	38	45	62	62	1,37
Ungarn[4]	1,58	1,63	1,63	1,87	40	11	22	22	26	1,19
Island	1,34	1,20	1,20	1,30	18	19	50	50	58	1,16
Irland	m	1,81	1,74	1,74	22	m	61	77	77	1,26
Israel	2,57	2,62	2,21	2,08	36	30	36	45	45	1,27
Italien	1,47	1,47	1,50	1,57	35	36	44	59	60	1,37
Japan	m	2,20	2,20	2,26	34	m	66	80	95	1,43
Korea	2,79	2,79	2,80	2,80	37	90	77	92	94	1,21
Luxemburg	1,79	1,79	1,74	1,74	30	117	127	149	149	1,17
Mexiko	2,14	2,14	2,12	m	14	50	33	33	m	m
Niederlande	1,48	1,48	1,74	1,74	13	58	58	89	89	1,53
Neuseeland	m	1,49	1,50	1,52	7	m	47	53	60	1,28
Norwegen	1,15	1,18	1,18	1,24	16	27	60	67	96	1,60
Polen	1,71	1,71	1,71	1,71	20	23	43	51	52	1,20
Portugal	1,86	1,86	1,86	1,86	34	38	49	60	60	1,23
Schottland	1,60	1,60	1,60	1,60	6	51	51	51	51	1,00
Slowakei	1,24	1,52	1,52	1,52	32	10	19	24	25	1,35
Slowenien	1,68	1,82	1,82	1,82	25	28	61	61	67	1,10
Spanien	1,41	1,41	1,41	1,41	38	48	48	66	68	1,41
Schweden[4]	1,16	1,32	1,33	1,34	a	m	m	m	m	m
Schweiz	m	m	m	m	26	m	m	m	m	m
Türkei	1,16	1,16	1,15	1,15	27	25	38	56	56	1,48
Vereinigte Staaten[4]	1,67	1,61	1,52	1,57	m	m	m	62	m	m
OECD-Durchschnitt	**1,64**	**1,66**	**1,65**	**1,66**	**24**	**43**	**53**	**63**	**71**	**1,32**
EU21-Durchschnitt	**1,56**	**1,59**	**1,60**	**1,62**	**26**	**44**	**54**	**64**	**72**	**1,34**
Partnerländer										
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien	1,28	1,35	1,40	1,40	9	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
Lettland	a	a	a	a	10	m	m	m	m	m
Russische Föd.	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Für die Definition der üblichen Qualifikation von Lehrkräften wurde ein umfassender Ansatz gewählt, der den üblichen ISCED-Bildungsstand sowie andere Kriterien beinhaltet. Weiter gehende Einzelheiten s. Kasten D3.2.

1. Zahlen für den Elementarbereich (FBBEü3) beziehen sich auf Lehrkräfte im Primarbereich (nur in Primarschulen), die Klassen im Elementarbereich (FBBEü3) unterrichten. 2. Enthält Daten zur Mehrheit, d.h. Kindergartenlehrkräfte nur für den Elementarbereich (FBBEü3). 3. Die übliche Qualifikation von Berufseinsteigern unterscheidet sich stark von der üblichen Qualifikation aller Lehrkräfte. 4. Tatsächliche Grundgehälter.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933286208

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle D3.4

Durchschnittliche tatsächliche Gehälter von Lehrkräften (2013)

Durchschnittliche Jahresgehälter von Lehrkräften an öffentlichen Bildungseinrichtungen (einschließlich Bonus- und Zulagenzahlungen) in US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP, nach Altersgruppe und Geschlecht

	25- bis 64-Jährige			
	Elementarbereich (FBBEü3)	Primarbereich	Sekundarbereich I (allgemeinbildend)	Sekundarbereich II (allgemeinbildend)
	(1)	(2)	(3)	(4)
OECD-Länder				
Australien	49 535	50 737	51 417	51 457
Österreich[1,2]	55 346	55 346	63 863	69 632
Belgien (fläm.)	49 573	50 162	49 268	64 471
Belgien (frz.)	46 924	46 881	46 429	59 375
Kanada	m	m	m	m
Chile	26 520	28 573	28 849	30 512
Tschechien	18 557	21 479	21 426	23 032
Dänemark[3]	45 867	55 305	56 025	62 390
England	42 399	42 399	46 327	46 327
Estland	12 009	17 141	17 141	17 141
Finnland[4]	31 907	43 538	47 898	54 128
Frankreich	36 440	36 120	42 702	46 864
Deutschland	m	60 618	66 510	72 521
Griechenland	26 466	26 466	26 717	26 717
Ungarn	15 674	17 062	17 062	19 327
Island	m	m	m	41 283
Irland	m	m	m	m
Israel	34 581	36 394	35 949	34 527
Italien	33 379	33 379	35 757	38 675
Japan	m	m	m	m
Korea	m	m	m	m
Luxemburg	96 140	96 140	109 420	109 420
Mexiko	m	m	m	m
Niederlande	49 533	49 533	61 078	61 078
Neuseeland	m	m	m	m
Norwegen	43 082	48 923	48 923	52 072
Polen	25 681	29 434	29 912	29 252
Portugal	m	m	m	m
Schottland[5]	42 012	42 012	42 012	42 012
Slowakei	14 063	18 918	18 918	18 859
Slowenien[6]	26 385	35 044	35 688	38 378
Spanien	m	m	m	m
Schweden[7]	35 290	38 258	39 026	41 013
Schweiz	m	m	m	83 412
Türkei	m	m	m	m
Vereinigte Staaten	49 800	51 334	52 343	54 083
Durchschnitt	**37 798**	**41 248**	**43 626**	**47 702**
Partnerländer				
Argentinien	m	m	m	m
Brasilien	m	m	m	m
China	m	m	m	m
Kolumbien	m	m	m	m
Indien	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m
Lettland	m	m	m	m
Russische Föderation[8]	24 995	25 648	25 648	25 648
Saudi-Arabien	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m
Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Die Spalten mit den Angaben zu den durchschnittlichen tatsächlichen Gehältern von Lehrkräften aufgegliedert nach Altersgruppe und Geschlecht, d.h. die Spalten (5)–(28), sind im Internet verfügbar (s. StatLink unten).
1. Zahlen für den Elementarbereich (FBBEü3) beziehen sich auf Lehrkräfte im Primarbereich (nur in Primarschulen), die Klassen im Elementarbereich (FBBEü3) unterrichten. 2. Enthält auch Daten zu den tatsächlichen Gehältern von Schulleitern, stellvertretenden Schulleitern und Lehrassistenten. 3. Enthält auch Daten zu den tatsächlichen Gehältern von Lehrkräften in Bildungsgängen der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder unter drei Jahren im Rahmen von frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder ab 3 Jahren. 4. Enthält Daten zur Mehrheit, d.h. Kindergartenlehrkräfte nur für den Elementarbereich (FBBEü3). 5. Enthält alle Lehrkräfte unabhängig von ihrem Alter. 6. Enthält auch Daten zu den tatsächlichen Gehältern von im Vorschulbereich tätigen Lehrassistenten im Elementarbereich (FBBEü3). 7. Durchschnittliche tatsächliche Gehälter von Lehrkräften, ohne Bonus- und Zulagezahlungen. 8. Durchschnittliche tatsächliche Gehälter von Lehrkräften unabhängig von der Bildungsstufe, auf der sie unterrichten.
Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933286213
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Table D3.5a

Entwicklung der Gehälter von Lehrkräften, basierend auf den üblichen Qualifikationen, zwischen 2000 und 2013

Index der Veränderung der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter von Lehrkräften mit 15 Jahren Berufserfahrung zwischen 2000 und 2013 (2005 = 100), nach Bildungsstufe (mittels Deflatoren für den privaten Verbrauch in konstante Preise umgerechnet)

	Elementarbereich (FBBEü3)					Primarbereich					Sekundarbereich I (allgemeinbildend)					Sekundarbereich II (allgemeinbildend)				
	2000	2005	2011	2012	2013	2000	2005	2011	2012	2013	2000	2005	2011	2012	2013	2000	2005	2011	2012	2013
	(1)	(2)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(18)	(19)	(20)	(21)	(22)	(28)	(29)	(30)	(31)	(32)	(38)	(39)	(40)
OECD-Länder																				
Australien	m	100	105	106	112	m	100	106	107	111	m	100	107	107	111	m	100	107	107	111
Österreich[1,2]	m	100	103	102	101	91	100	103	102	101	88	100	103	102	101	95	100	109	108	107
Belgien (fläm.)	m	100	102	101	103	92	100	102	101	103	97	100	102	101	103	97	100	102	102	104
Belgien (frz.)	94	100	105	104	107	94	100	105	104	107	99	100	103	103	105	99	100	103	103	105
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Dänemark	88	100	99	98	97	94	100	103	100	102	94	100	104	102	103	107	100	101	98	97
England	94	100	90	88	86	94	100	90	88	86	94	100	90	88	86	94	100	90	88	86
Estland	m	m	m	m	m	85	100	132	126	131	85	100	132	126	131	85	100	132	126	131
Finnland	92	100	109	108	106	87	100	110	109	107	88	100	106	104	103	92	100	106	107	105
Frankreich	105	100	97	95	94	105	100	97	95	94	105	100	98	96	95	104	100	97	96	95
Deutschland	m	m	m	m	m	m	100	106	107	108	m	100	108	108	108	m	100	103	102	103
Griechenland	m	100	86	78	74	m	100	86	78	74	m	100	86	78	74	m	100	86	78	74
Ungarn[3]	59	100	79	75	71	63	100	76	71	68	63	100	76	71	68	63	100	71	66	64
Island	m	100	93	97	89	m	100	92	89	89	m	100	92	89	89	m	100	86	88	87
Irland	m	m	m	m	m	83	100	113	111	109	83	100	113	111	109	83	100	113	111	109
Israel	95	100	122	131	131	99	100	130	130	126	99	100	116	115	119	100	100	101	112	110
Italien	m	100	98	96	94	94	100	98	96	94	95	100	99	96	94	95	100	99	96	94
Japan	m	m	m	m	m	m	100	93	93	94	m	100	93	93	94	m	100	93	93	94
Korea	m	100	98	98	100	m	100	95	96	97	m	100	95	96	97	m	100	95	96	97
Luxemburg	m	100	134	138	140	m	100	134	138	140	m	100	110	113	115	m	100	110	113	115
Mexiko	87	100	107	108	109	87	100	107	108	109	87	100	107	109	109	m	m	m	m	m
Niederlande	m	m	m	m	m	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	m	m	m	m
Norwegen	m	100	116	116	120	m	100	110	111	115	m	100	110	111	115	m	100	112	112	117
Polen	m	100	117	120	122	m	100	117	120	122	m	100	117	120	122	m	100	117	120	122
Portugal	m	100	100	86	85	m	100	100	86	85	m	100	100	86	85	m	100	100	86	85
Schottland	50	100	96	93	91	81	100	96	93	91	81	100	96	93	91	81	100	96	93	91
Slowakei	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slowenien	m	m	m	m	m	86	100	109	105	100	86	100	109	105	100	86	100	109	105	100
Spanien	m	100	102	98	95	m	100	102	98	95	m	100	100	95	92	m	100	100	95	92
Schweden[3]	m	100	109	m	114	m	100	102	m	109	m	100	103	m	108	m	100	101	m	105
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	99	100	112	112	114	99	100	112	112	114	99	100	109	110	112	99	100	109	110	112
Vereinigte Staaten[3]	98	100	m	119	120	82	100	93	98	98	103	100	107	110	110	98	100	102	103	103
OECD-Durchschnitt	**87**	**100**	**103**	**103**	**103**	**89**	**100**	**104**	**103**	**103**	**91**	**100**	**103**	**101**	**102**	**93**	**100**	**102**	**100**	**101**
OECD-Durchschnitt für Länder mit verfügbaren Daten für alle Referenzjahre	**86**	**100**	**101**	**101**	**101**	**89**	**100**	**104**	**103**	**102**	**91**	**100**	**104**	**103**	**102**	**87**	**94**	**96**	**96**	**95**
EU21-Durchschnitt für Länder mit verfügbaren Daten für alle Referenzjahre	**83**	**100**	**96**	**95**	**93**	**89**	**100**	**102**	**100**	**100**	**89**	**100**	**102**	**100**	**99**	**91**	**100**	**102**	**100**	**99**
Partnerländer																				
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
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
Lettland	74	100	125	128	m	74	100	125	128	m	74	100	125	128	m	74	100	125	128	m
Russische Föderation	m	m	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	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Die Spalten mit den Angaben für die Jahre 2006, 2007, 2008, 2009 und 2010, d.h. die Spalten (3)–(7), (13)–(17), (23)–(27) und (33)–(37), sind im Internet verfügbar (s. StatLink unten). Für die Definition der üblichen Qualifikation von Lehrkräften wurde ein umfassender Ansatz gewählt, der den üblichen ISCED-Bildungsstand sowie andere Kriterien beinhaltet. Weiter gehende Einzelheiten s. Kasten D3.2.

1. Unterbrechung der Zeitreihe für den Sekundarbereich II im Jahr 2007 aufgrund von Veränderungen in der Methodik. 2. Zahlen für den Elementarbereich (FBBEü3) beziehen sich auf Lehrkräfte im Primarbereich (nur in Primarschulen), die Klassen im Elementarbereich (FBBEü3) unterrichten. 3. Tatsächliche Grundgehälter.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933286220

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle D3.7c

Aufgaben und andere mit dem Grundgehalt und zusätzlichen Zahlungen für Lehrkräfte in Zusammenhang stehende Kriterien, Sekundarbereich I (2013)

Kriterien für das Grundgehalt und Zusatzvergütungen für Lehrkräfte an öffentlichen Bildungseinrichtungen

	Aufgaben																				
	Erteilung von Unterricht			Individuelle Planung oder Vorbereitung von Unterrichtsstunden entweder in der Schule oder an einem anderen Ort			Benotung/Korrektur von Schülerleistungen			Allgemeine administrative Aufgaben (einschließlich Kommunikation, Dokumentation und andere Büroarbeiten als Teil der Tätigkeit)			Kommunikation und Zusammenarbeit mit Eltern oder Erziehungsberechtigten			Beaufsichtigung von Schülern während der Pausen			Teamarbeit und Austausch mit Kollegen in der Schule oder an einem anderen Ort		
	Wahrnehmung für Lehrkräfte Pflicht	Teil des Grundgehalts bzw. von Zusatzvergütungen	Art der Vergütung	Wahrnehmung für Lehrkräfte Pflicht	Teil des Grundgehalts bzw. von Zusatzvergütungen	Art der Vergütung	Wahrnehmung für Lehrkräfte Pflicht	Teil des Grundgehalts bzw. von Zusatzvergütungen	Art der Vergütung	Wahrnehmung für Lehrkräfte Pflicht	Teil des Grundgehalts bzw. von Zusatzvergütungen	Art der Vergütung	Wahrnehmung für Lehrkräfte Pflicht	Teil des Grundgehalts bzw. von Zusatzvergütungen	Art der Vergütung	Wahrnehmung für Lehrkräfte Pflicht	Teil des Grundgehalts bzw. von Zusatzvergütungen	Art der Vergütung	Wahrnehmung für Lehrkräfte Pflicht	Teil des Grundgehalts bzw. von Zusatzvergütungen	Art der Vergütung
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)	(21)
OECD-Länder																					
Australien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Österreich	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Belgien (fläm.)	Ja	Ja	1	Ja	Nein	a	EdS	Nein	a	EdS	Nein	a	EdS	Nein	a	EdS	Nein	a	EdS	Nein	a
Belgien (frz.)	Ja	Nein	a	Ja	Nein	a	Ja	Nein	a	Ja	Nein	a	Ja	Nein	a	Nein	Nein	a	Nein	Nein	a
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechien	Ja	Ja	1	Nein	Nein	a	Nein	Nein	a	EdS	Ja	5	Nein	Nein	a	EdS	Nein	a	EdS	Nein	a
Dänemark	Ja	Nein	a	Ja	Nein	a	Ja	Nein	a	Ja	Nein	a	Ja	Nein	a	m	Nein	a	Ja	Nein	a
England	Ja	Ja	1	Ja	Ja	1	Ja	Ja	1	EdS	EdS	1	Ja	Ja	1	EdS	EdS	1	Ja	Ja	1
Estland	Ja	Ja	1	Ja	Ja	1	Ja	Ja	1	Ja	Ja	1	Ja	Ja	1	EdS	Ja	3	Ja	Ja	1
Finnland	Ja	Ja	1	Ja	Ja	1	Ja	Ja	1	Ja	Ja	1	Ja	Ja	1	EdS	Ja	1	Ja	Ja	1
Frankreich	Ja	Ja	1	Nein	Ja	1	Ja	Ja	1	Ja	Ja	1	Ja	Ja	1	a	a	a	Nein	Nein	a
Deutschland	Ja	Ja	1	Ja	Ja	1	Ja	Ja	1	EdS	Ja	1	Ja	Ja	1	EdS	Ja	1	Nein	Ja	1
Griechenland	Ja	Ja	1	Ja	Ja	1	Ja	Ja	1	Ja	Ja	1	Ja	Ja	1	m	m	1	Ja	Ja	1
Ungarn	Ja	Nein	a	Ja	Nein	a	EdS	Nein	a	EdS	Nein	a	Ja	Nein	a	Nein	Nein	a	Ja	Nein	a
Island	Ja	Ja	1	Ja	Ja	1	Ja	Ja	1	EdS	EdS	5	EdS	Nein	m	Nein	Nein	m	EdS	Ja	2
Irland	Ja	Ja	1	Ja	Ja	1	Ja	Ja	1	Ja	Ja	1	Ja	Ja	1	Ja	Ja	1	Ja	Ja	1
Israel	Ja	Ja	1	Ja	Ja	1	Ja	Ja	1	Ja	Ja	1	Ja	Ja	1	Ja	Ja	1	Ja	Ja	1
Italien	Ja	a	a	Ja	a	a	Ja	a	a	Ja	a	a	Ja	a	a	Ja	a	a	Ja	a	a
Japan	Ja	Ja	1	Ja	Ja	1	Ja	Ja	1	Ja	Ja	1	Ja	Ja	1	Ja	Ja	1	Ja	Ja	1
Korea	Ja	Ja	1	Ja	Ja	1	Ja	Ja	1	Ja	Ja	1	Ja	Ja	1	Ja	Ja	1	Ja	Ja	1
Luxemburg	Ja	Ja	1	Ja	Ja	1	Ja	Ja	1	Ja	Ja	1	Ja	Ja	1	Ja	Ja	1	Ja	Ja	1
Mexiko	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Niederlande	EdS	Ja	1	EdS	Ja	1	EdS	Ja	1	EdS	Ja	1	EdS	Ja	1	EdS	Ja	1	EdS	Ja	1
Neuseeland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norwegen	Ja	Nein	a	Ja	Nein	a	Ja	Nein	a	Ja	Nein	a	Ja	Nein	a	EdS	Nein	a	EdS	Nein	a
Polen	Ja	Ja	1	Ja	Nein	a	Ja	Nein	a	Ja	Nein	a	Ja	Nein	a	Ja	Nein	a	Ja	Nein	a
Portugal	Ja	Nein	a	Ja	Nein	a	Ja	Nein	a	Ja	Nein	a	Ja	Nein	a	Nein	Nein	a	Ja	Nein	a
Schottland	Ja	Ja	1	Ja	Ja	1	Ja	Ja	1	Nein	Nein	a	Ja	Ja	1	Nein	Nein	a	Ja	Ja	1
Slowakei	Ja	Ja	1	Ja	Nein	a	Ja	Nein	a	Ja	Nein	a	Ja	Nein	a	Ja	Nein	a	Ja	Nein	a
Slowenien	Ja	Ja	1	Ja	Ja	1	Ja	Ja	1	Ja	Ja	1	Ja	Ja	1	EdS	Ja	1	Ja	Ja	1
Spanien	Ja	a	a	Ja	a	a	Ja	a	a	Ja	a	a	Ja	a	a	a	a	a	Ja	a	a
Schweden	Ja	EdS	a	Ja	EdS	a	Ja	EdS	a	Ja	EdS	a	Ja	EdS	a	EdS	EdS	a	Ja	EdS	a
Schweiz	Ja	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	Ja	Ja	1	Ja	Ja	4	Ja	Nein	a	Ja	Nein	a	Ja	Nein	a	Ja	Nein	a	Ja	Nein	a
Vereinigte Staaten	Ja	Ja	1	EdS	m	m	EdS	m	m	EdS	m	m	EdS	m	m	EdS	m	m	EdS	m	m
Partnerländer																					
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien	Ja	Ja	1	Ja	Ja	1	Ja	Ja	1	Ja	Ja	1	Ja	Ja	1	Ja	Ja	1	Ja	Ja	1
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Lettland	Ja	Ja	1	Ja	Ja	1	Ja	Ja	1	a	m	m	Ja	Ja	1	Ja	Ja	1	Ja	Nein	m
Russische Föd.	m	m	m	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	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Handelt es sich um eine Pflichtaufgabe für Lehrkräfte?
Ja: *Ja, es ist eine Pflichtaufgabe*
EdS: *Ja, im Ermessen der einzelnen Schule*
Nein: *Nein, sie erfolgt freiwillig im Ermessen der einzelnen Lehrkräfte*

Gilt dieses Kriterium für die Festlegung von Gehältern?
Ja: *Ja, als Teil des Grundgehalts bzw. von Zusatzvergütungen enthalten*
EdS: *Ja, im Ermessen der einzelnen Schule*
Nein: *Nein, nicht als Teil des Grundgehalts bzw. von Zusatzvergütungen enthalten*

Um welche Art von Vergütung handelt es sich?
1: Teil des gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Grundgehalts von Lehrern
2: Ausgleich durch Reduzierung der zu unterrichtenden Stunden
3: Definiert als Prozentsatz des gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Grundgehalts von Lehrern
4: Jährliche Zusatzzahlungen
5: Einmalige/Gelegentliche Zusatzzahlungen

Quelle: OECD. *Hinweise* s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. *StatLink:* http://dx.doi.org/10.1787/888933286236
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten und Abkürzungen s. Hinweise für den Leser.

Tabelle D3.7c (Forts. 1)

Aufgaben und andere mit dem Grundgehalt und zusätzlichen Zahlungen für Lehrkräfte in Zusammenhang stehende Kriterien, Sekundarbereich I (2013)

Kriterien für das Grundgehalt und Zusatzvergütungen für Lehrkräfte an öffentlichen Bildungseinrichtungen

	Sonstige Pflichten																	
	Beteiligung an der Schulverwaltung oder anderen Verwaltungsaufgaben zusätzlich zu Unterrichtsverpflichtungen (z. B. Tätigkeit als Fachbereichsleiter oder Koordinator für die Lehrkräfte)			Unterrichten von mehr Unterrichtsstunden oder Klassen als in einem Vollzeitvertrag vorgesehen (z. B. Vergütung von Überstunden)			Beratung von Schülern (einschließlich Beaufsichtigung von Schülern, virtuelle Beratung, Berufsberatung und Kriminalitätsvorbeugung)			Teilnahme an Aktivitäten außerhalb des Lehrplans (z. B. Hausaufgabengruppen, Sport- und Theater-AG, Ferienkurse)			Besondere Aufgaben (z. B. Betreuung von Lehrkräften in Ausbildung, Berufsberatung)			Klassenlehrer		
	Wahrnehmung für Lehrkräfte Pflicht	Teil des Grundgehalts bzw. von Zusatzvergütungen	Art der Vergütung	Wahrnehmung für Lehrkräfte Pflicht	Teil des Grundgehalts bzw. von Zusatzvergütungen	Art der Vergütung	Wahrnehmung für Lehrkräfte Pflicht	Teil des Grundgehalts bzw. von Zusatzvergütungen	Art der Vergütung	Wahrnehmung für Lehrkräfte Pflicht	Teil des Grundgehalts bzw. von Zusatzvergütungen	Art der Vergütung	Wahrnehmung für Lehrkräfte Pflicht	Teil des Grundgehalts bzw. von Zusatzvergütungen	Art der Vergütung	Wahrnehmung für Lehrkräfte Pflicht	Teil des Grundgehalts bzw. von Zusatzvergütungen	Art der Vergütung
	(22)	(23)	(24)	(25)	(26)	(27)	(28)	(29)	(30)	(31)	(32)	(33)	(34)	(35)	(36)	(37)	(38)	(39)
OECD-Länder																		
Australien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Österreich	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Belgien (fläm.)	Nein	Ja	1	Nein	Ja	3	a	a	a	Nein	Nein	a	Nein	Nein	a	Nein	Nein	a
Belgien (frz.)	Nein	Nein	a	Nein	Ja	3	Nein	Nein	a	Nein	Nein	a	Nein	Ja	5	Nein	Nein	a
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechien	EdS	EdS	3	EdS	Ja	3	Nein	EdS	5	Nein	EdS	5	EdS	EdS	5	EdS	EdS	5
Dänemark	Nein	Ja	2	Nein	Ja	4	Nein	Ja	2	Nein	Ja	2	Nein	Ja	m	EdS	Ja	2
England	EdS	EdS	4	EdS	Nein	a	EdS	Nein	a	Nein	Nein	a	EdS	EdS	4	EdS	Nein	a
Estland	EdS	EdS	3	Nein	Ja	5	EdS	EdS	3	EdS	EdS	5	EdS	EdS	5	EdS	Ja	3
Finnland	Nein	Ja	2	Nein	Ja	4	Nein	Ja	4	Nein	Ja	4	Nein	Ja	4	EdS	Ja	4
Frankreich	Nein	Ja	4	Nein	Ja	4,5	Ja	Ja	4	Nein	Nein	a	Nein	Ja	4	Nein	Ja	4
Deutschland	Nein	Ja	1	Nein	Ja	1	Nein	Nein	a	Nein	Nein	a	Nein	Nein	a	EdS	Nein	a
Griechenland	a	Nein	a	Nein	Ja	5	Ja	Ja	1	a	Nein	a	a	Nein	a	a	Nein	a
Ungarn	Ja	Ja	4	Ja	Nein	a	Ja	Nein	a	EdS	Nein	a	EdS	Nein	a	EdS	Ja	4
Island	EdS	EdS	1	EdS	Ja	3	EdS	Nein	a	Nein	EdS	5	Nein	EdS	5	EdS	Nein	a
Irland	Ja	Ja	4	a	a	a	a	a	a	Nein	a	a	Nein	a	a	Ja	Ja	4
Israel	Nein	Ja	3	Nein	Ja	3	EdS	Ja	3	a	a	a	Nein	Ja	5	EdS	Ja	3
Italien	EdS	EdS	4	Nein	EdS	3	Nein	EdS	5	Nein	EdS	5	Nein	a	a	a	a	a
Japan	Ja	Ja	4	Ja	Ja	1	Ja	Ja	1	Ja	Ja	5	Ja	Ja	1	Ja	Ja	1
Korea	EdS	Ja	4	Nein	Ja	3	Ja	Ja	1	EdS	Ja	1	Nein	Nein	a	EdS	Ja	4
Luxemburg	Nein	Nein	2	Nein	Ja	5	EdS	Nein	a	Nein	Nein	a	Nein	Nein	a	EdS	Nein	a
Mexiko	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Niederlande	EdS	EdS	m	Nein	EdS	5	EdS	EdS	1	EdS	EdS	1	Nein	EdS	1	EdS	EdS	1
Neuseeland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norwegen	EdS	EdS	4	EdS	Ja	3	EdS	Ja	4	Nein	m	m	Nein	EdS	4	EdS	Ja	4
Polen	EdS	Nein	a	EdS	Ja	a	Nein	Nein	a	Ja	Nein	a	EdS	Ja	5	Ja	Ja	4
Portugal	Ja	Ja	2	Ja	Ja	5	Ja	Nein	a	Ja	Nein	a	Ja	Nein	a	Ja	Nein	a
Schottland	a	Nein	a	Nein	Nein	a	Ja	Ja	1	Nein	Nein	a	EdS	Ja	1	EdS	Ja	1
Slowakei	Nein	Ja	2	EdS	EdS	1,2	Nein	EdS	2,3	Nein	EdS	3,4	Nein	Ja	3	Ja	Ja	3
Slowenien	EdS	Ja	3	Ja	Ja	3,5	Ja	Ja	1	Ja	Ja	5	Ja	Ja	1	Ja	Ja	2,3
Spanien	Ja	Ja	4	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Schweden	Nein	EdS	a	Nein	EdS	a	EdS	EdS	a	Nein	EdS	a	Nein	EdS	a	EdS	EdS	a
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	Nein	Nein	a	Ja	Ja	4	Ja	Nein	a	Nein	Ja	4	Ja	Ja	4	Ja	Ja	4
Vereinigte Staaten	EdS	m	m	EdS	m	m	EdS	m	m	EdS	m	m	EdS	m	m	EdS	m	m
Partnerländer																		
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien	Ja	Ja	3	Ja	Ja	5	Nein	a	a	a	Nein	a	a	Nein	a	a	Nein	a
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Lettland	a	m	m	Nein	Ja	5	Nein	Ja	1	EdS	Ja	1	EdS	Ja	1	Nein	Ja	1
Russische Föd.	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Handelt es sich um eine Pflichtaufgabe für Lehrkräfte?

Ja: *Ja, es ist eine Pflichtaufgabe*
EdS: *Ja, im Ermessen der einzelnen Schule*
Nein: *Nein, sie erfolgt freiwillig im Ermessen der einzelnen Lehrkräfte*

Gilt dieses Kriterium für die Festlegung von Gehältern?

Ja: *Ja, als Teil des Grundgehalts bzw. von Zusatzvergütungen enthalten*
EdS: *Ja, im Ermessen der einzelnen Schule*
Nein: *Nein, nicht als Teil des Grundgehalts bzw. von Zusatzvergütungen enthalten*

Um welche Art von Vergütung handelt es sich?

1: Teil des gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Grundgehalts von Lehrern
2: Ausgleich durch Reduzierung der zu unterrichtenden Stunden
3: Definiert als Prozentsatz des gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Grundgehalts von Lehrern
4: Jährliche Zusatzzahlungen
5: Einmalige/Gelegentliche Zusatzzahlungen

Quelle: OECD. *Hinweise* s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. *StatLink:* http://dx.doi.org/10.1787/888933286236
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten und Abkürzungen s. Hinweise für den Leser.

D 3

Tabelle D3.7c (Forts. 2)

Aufgaben und andere mit dem Grundgehalt und zusätzlichen Zahlungen für Lehrkräfte in Zusammenhang stehende Kriterien, Sekundarbereich I (2013)

Kriterien für das Grundgehalt und Zusatzvergütungen für Lehrkräfte an öffentlichen Bildungseinrichtungen

	Qualifikationen, Ausbildung und Leistung												Erfahrung und demografische Merkmale					
	Über die Mindestanforderung für den Lehrberuf hinausgehende Eingangsqualifikation		Gute Noten bei der Qualifikationsprüfung		Lehrqualifikation in mehreren Fächern		Berufliche Weiterbildungsmaßnahmen abgeschlossen		Über die Mindestanforderung hinausgehende Qualifikation oder Teilnahme an Ausbildung während des Berufslebens		Herausragende Unterrichtsleistungen		Jahre Berufserfahrung		Familienstand (z. B. verheiratet, Zahl der Kinder)		Alter (unabhängig von der Anzahl der Berufsjahre)	
	Teil des Grundgehalts bzw. von Zusatzvergütungen	Art der Vergütung	Teil des Grundgehalts bzw. von Zusatzvergütungen	Art der Vergütung	Teil des Grundgehalts bzw. von Zusatzvergütungen	Art der Vergütung	Teil des Grundgehalts bzw. von Zusatzvergütungen	Art der Vergütung	Teil des Grundgehalts bzw. von Zusatzvergütungen	Art der Vergütung	Teil des Grundgehalts bzw. von Zusatzvergütungen	Art der Vergütung	Teil des Grundgehalts bzw. von Zusatzvergütungen	Art der Vergütung	Teil des Grundgehalts bzw. von Zusatzvergütungen	Art der Vergütung	Teil des Grundgehalts bzw. von Zusatzvergütungen	Art der Vergütung
	(40)	(41)	(42)	(43)	(44)	(45)	(46)	(47)	(48)	(49)	(50)	(51)	(52)	(53)	(54)	(55)	(56)	(57)
OECD-Länder																		
Australien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Österreich	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Belgien (fläm.)	Nein	a	Nein	a	Nein	a	Nein	a	Ja	4	Nein	a	Ja	1	Nein	a	Nein	a
Belgien (frz.)	Ja	1	Nein	a	Nein	a	Nein	a	Nein	a	Nein	a	Ja	1	Nein	a	Nein	a
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechien	EdS	3	a	a	EdS	3	EdS	5	a	a	EdS	5	Ja	1	Nein	a	Nein	a
Dänemark	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	Ja	1	Nein	a	Nein	a
England	EdS	1	Nein	a	EdS	1	EdS	4	EdS	1	EdS	1	Ja	1	Nein	a	Nein	a
Estland	Nein	a	a	a	Nein	a	Nein	a	Ja	1	EdS	5	Nein	a	Nein	a	Nein	a
Finnland	a	a	a	a	a	a	a	a	m	m	Ja	4	Ja	3,4	Nein	a	Nein	a
Frankreich	Nein	a	Nein	a	a	a	Nein	a	Ja	1	Ja	1	Ja	1	Ja	4	Nein	a
Deutschland	Nein	a	Nein	a	Nein	a	Nein	a	Nein	a	Nein	a	Ja	1	Ja	1	Ja	1
Griechenland	Nein	a	Nein	a	Nein	a	Nein	a	Nein	a	Nein	a	Ja	m	Ja	m	Nein	a
Ungarn	Ja	1	Nein	a	Nein	a	Nein	a	Nein	a	Nein	a	Ja	1	Ja	1	Nein	a
Island	Ja	1	Nein	a	Nein	a	EdS	3	a	a	m	m	Ja	1	Nein	a	Ja	2
Irland	Nein	a	Nein	a	Nein	a	Nein	a	Nein	a	Nein	a	Ja	1	Nein	a	Nein	a
Israel	a	a	Nein	a	Nein	a	Ja	3	Ja	3	Ja	5	Ja	1	Ja	2	Ja	2
Italien	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	Ja	1	Ja	4	Nein	a
Japan	Ja	1	a	a	a	a	a	a	a	a	Ja	5	Ja	1	Ja	4	a	a
Korea	Ja	1	Nein	a	Nein	a	Nein	a	Ja	1	Ja	5	Ja	1	Ja	4	Nein	a
Luxemburg	Nein	a	Nein	a	Nein	a	Ja	1	Ja	1	Nein	a	Ja	1	a	a	Ja	1
Mexiko	Ja	1	Ja	1	a	a	Ja	1	Ja	1	Ja	1	Ja	1	a	a	a	a
Niederlande	EdS	m	a	a	EdS	m	EdS	m	EdS	m	EdS	m	EdS	1	Nein	a	Nein	a
Neuseeland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norwegen	Ja	1	Nein	a	EdS	4	EdS	4	Nein	a	EdS	4	Ja	1	Nein	a	Nein	a
Polen	Ja	1	Nein	a	Nein	a	Nein	a	Nein	a	Ja	5	Nein	a	Nein	a	Nein	a
Portugal	Nein	a	Nein	a	Nein	a	Ja	a	Ja	a	Nein	a	Ja	a	Ja	4	Nein	a
Schottland	Nein	a	a	a	Nein	a	Nein	a	Nein	a	Nein	a	Ja	1	Nein	a	Nein	a
Slowakei	EdS	1	Nein	a	Nein	a	Ja	1	Ja	3	EdS	5	Ja	1	Nein	a	Nein	a
Slowenien	Ja	4	a	a	Ja	3	Ja	1	Ja	1	Ja	5	Ja	1	Nein	a	Nein	a
Spanien	a	a	a	a	a	a	Nein	a	Nein	a	a	a	Ja	4	a	a	a	a
Schweden	EdS	a	EdS	a	EdS	a	EdS	a	EdS	a	EdS	a	EdS	a	Nein	a	Nein	a
Schweiz	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	Ja	m	Ja	m	a	a
Türkei	Ja	4	Nein	a	Nein	a	Ja	4	Ja	4	Ja	5	Ja	1	Ja	4	Nein	a
Vereinigte Staaten	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
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien	Ja	1	Nein	a	Nein	a	Nein	a	Ja	1	Nein	a	Ja	1	Nein	a	Nein	a
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Lettland	Nein	m	Nein	m	Nein	m	Nein	m	Nein	m	Nein	m	Ja	1	Nein	m	Nein	m
Russische Föd.	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Handelt es sich um eine Pflichtaufgabe für Lehrkräfte?
Ja: *Ja, es ist eine Pflichtaufgabe*
EdS: *Ja, im Ermessen der einzelnen Schule*
Nein: *Nein, sie erfolgt freiwillig im Ermessen der einzelnen Lehrkräfte*

Gilt dieses Kriterium für die Festlegung von Gehältern?
Ja: *Ja, als Teil des Grundgehalts bzw. von Zusatzvergütungen enthalten*
EdS: *Ja, im Ermessen der einzelnen Schule*
Nein: *Nein, nicht als Teil des Grundgehalts bzw. von Zusatzvergütungen enthalten*

Um welche Art von Vergütung handelt es sich?
1: Teil des gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Grundgehalts von Lehrern
2: Ausgleich durch Reduzierung der zu unterrichtenden Stunden
3: Definiert als Prozentsatz des gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Grundgehalts von Lehrern
4: Jährliche Zusatzzahlungen
5: Einmalige/Gelegentliche Zusatzzahlungen

Quelle: OECD. *Hinweise* s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. *StatLink:* http://dx.doi.org/10.1787/888933286236
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten und Abkürzungen s. Hinweise für den Leser.

Tabelle D3.7c (Forts. 3)

Aufgaben und andere mit dem Grundgehalt und zusätzlichen Zahlungen für Lehrkräfte in Zusammenhang stehende Kriterien, Sekundarbereich I (2013)

Kriterien für das Grundgehalt und Zusatzvergütungen für Lehrkräfte an öffentlichen Bildungseinrichtungen

	Unterrichtsbedingungen						Nutzen			
	Unterrichten eines bestimmten Faches (z. B. Mathematik oder Naturwissenschaften)		Unterrichten von Schülern mit besonderen Lernbedürfnissen (in Regelschulen)		Unterrichten in benachteiligten oder abgelegenen Gegenden bzw. Gegenden mit hohen Lebenshaltungskosten (Ortszulage)		Feiertagszulage (z. B. für religiöse bzw. gesetzliche Feiertage)		13. Monatsgehalt	
	Teil des Grundgehalts bzw. von Zusatzvergütungen	Art der Vergütung	Teil des Grundgehalts bzw. von Zusatzvergütungen	Art der Vergütung	Teil des Grundgehalts bzw. von Zusatzvergütungen	Art der Vergütung	Teil des Grundgehalts bzw. von Zusatzvergütungen	Art der Vergütung	Teil des Grundgehalts bzw. von Zusatzvergütungen	Art der Vergütung
	(58)	(59)	(60)	(61)	(62)	(63)	(64)	(65)	(66)	(67)
OECD-Länder										
Australien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Österreich	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Belgien (fläm.)	Nein	a	Nein	a	Nein	a	Nein	a	Nein	a
Belgien (frz.)	Nein	a	Nein	a	Nein	a	Ja	4	Nein	a
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechien	Nein	a	Ja	1	Nein	a	Nein	a	Nein	a
Dänemark	m	m	Ja	2	m	m	m	m	m	m
England	Ja	4	EdS	4	Ja	4	Nein	a	a	a
Estland	Nein	a	Ja	2	Nein	a	Nein	a	EdS	5
Finnland	Nein	a	Nein	a	Ja	1	Ja	4	m	m
Frankreich	a	a	Ja	4	Ja	4	Nein	a	Nein	a
Deutschland	Nein	a	Nein	a	Nein	a	Nein	a	Ja	4
Griechenland	a	a	a	a	Ja	m	Nein	a	Nein	a
Ungarn	Nein	3	Nein	3	Ja	4	Nein	a	Nein	a
Island	Nein	a	Ja	1	Nein	a	Ja	4	Nein	a
Irland	Nein	a	Nein	a	Nein	a	Nein	a	Nein	a
Israel	Nein	a	Ja	4	Ja	4	Nein	a	Nein	a
Italien	a	a	a	a	Nein	a	a	a	Ja	4
Japan	a	a	Ja	4	Ja	4	Nein	a	Nein	a
Korea	Ja	4	Ja	4	Ja	4	Ja	3	a	a
Luxemburg	Nein	a	Nein	a	a	a	Nein	a	Ja	4
Mexiko	a	a	a	a	Ja	1	a	a	a	a
Niederlande	EdS	m	EdS	m	EdS	m	Ja	1	Ja	1
Neuseeland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norwegen	EdS	4	EdS	4	EdS	4	Nein	a	Nein	a
Polen	Nein	a	Ja	4	Ja	3	Ja	1	Ja	1
Portugal	Nein	a	Nein	a	a	a	Nein	a	Nein	a
Schottland	Nein	a	Nein	a	Ja	4	a	a	Nein	a
Slowakei	Ja	1	Ja	1	a	a	Nein	a	Nein	a
Slowenien	Nein	a	Ja	1	Nein	a	Ja	3	Nein	a
Spanien	a	a	a	a	Ja	4	a	a	a	a
Schweden	EdS	a	EdS	a	EdS	a	Nein	a	a	a
Schweiz	a	a	Ja	m	a	a	m	m	m	m
Türkei	Nein	a	Nein	a	Ja	1	Nein	a	Nein	a
Vereinigte Staaten	m	m	m	m	m	m	m	m	a	a
Partnerländer										
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien	Nein	a	Nein	a	Ja	3	Nein	a	Nein	a
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Lettland	Nein	m	Ja	3	Ja	3	Ja	m	Nein	m
Russische Föd.	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Handelt es sich um eine Pflichtaufgabe für Lehrkräfte?
Ja: *Ja, es ist eine Pflichtaufgabe*
EdS: *Ja, im Ermessen der einzelnen Schule*
Nein: *Nein, sie erfolgt freiwillig im Ermessen der einzelnen Lehrkräfte*

Gilt dieses Kriterium für die Festlegung von Gehältern?
Ja: *Ja, als Teil des Grundgehalts bzw. von Zusatzvergütungen enthalten*
EdS: *Ja, im Ermessen der einzelnen Schule*
Nein: *Nein, nicht als Teil des Grundgehalts bzw. von Zusatzvergütungen enthalten*

Um welche Art von Vergütung handelt es sich?
1: Teil des gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Grundgehalts von Lehrern
2: Ausgleich durch Reduzierung der zu unterrichtenden Stunden
3: Definiert als Prozentsatz des gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Grundgehalts von Lehrern
4: Jährliche Zusatzzahlungen
5: Einmalige/Gelegentliche Zusatzzahlungen

Quelle: OECD. *Hinweise* s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. *StatLink:* http://dx.doi.org/10.1787/888933286236
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten und Abkürzungen s. Hinweise für den Leser.

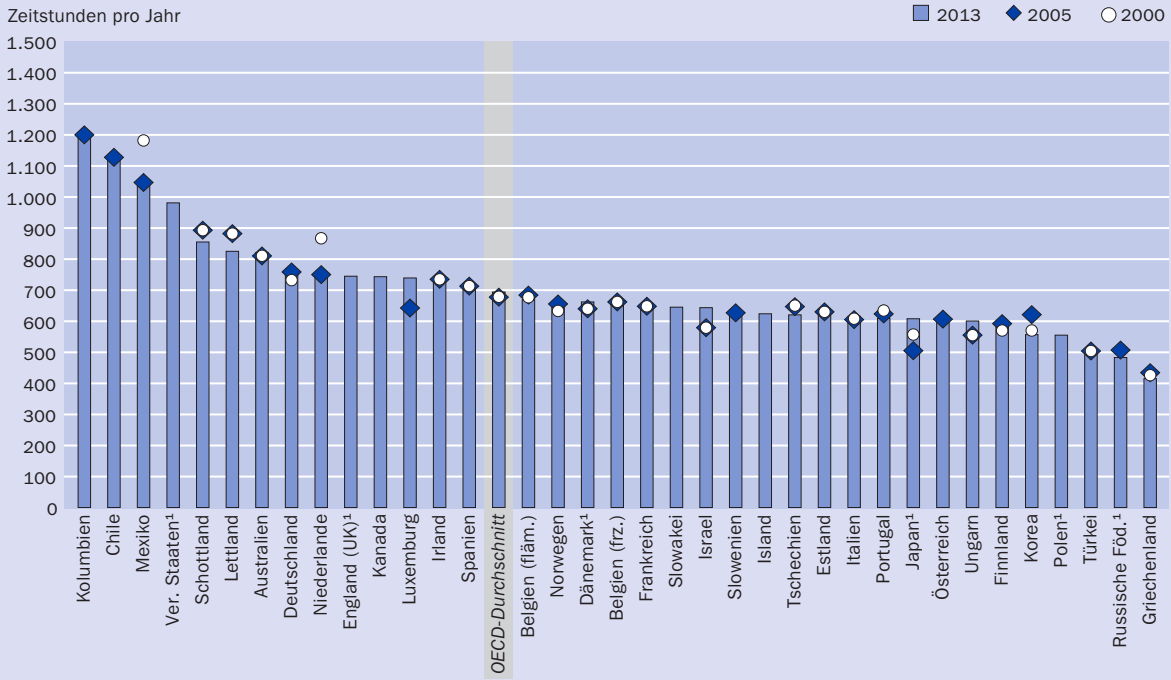
Indikator D4
Wie viel Zeit unterrichten Lehrkräfte?

- Im Elementarbereich (FBBEü3) unterrichten Lehrkräfte an öffentlichen Bildungseinrichtungen im Durchschnitt 1.005 Zeitstunden im Jahr, im Primarbereich 772 Zeitstunden, im Sekundarbereich I 694 Zeitstunden und im Sekundarbereich II 643 Zeitstunden.
- In der Mehrzahl der Länder mit verfügbaren Daten hat sich die Zahl der von Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden im Primar- und Sekundarbereich I und II zwischen 2000 und 2013 kaum verändert.

Abbildung D4.1

Von Lehrkräften im Sekundarbereich I (allgemeinbildend) zu unterrichtende Zeitstunden pro Jahr (2000, 2005 und 2013)

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Netto-Kontaktzeitstunden an öffentlichen Bildungseinrichtungen



1. Tatsächlich unterrichtete Zeitstunden.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Zahl der im Sekundarbereich I zu unterrichtenden Zeitstunden in 2013.
Quelle: OECD. Tabelle D4.2. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm.
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933284491

Kontext

Obwohl die gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Arbeits- und Unterrichtszeit die tatsächliche Arbeitsbelastung der Lehrkräfte nur zu einem Teil bestimmen, gewähren sie doch einen interessanten Einblick in die unterschiedlichen Anforderungen an Lehrkräfte in den verschiedenen Ländern. Die Unterrichtszeit und das Ausmaß nicht unmittelbar unterrichtsbezogener Aufgaben können auch die Attraktivität des Lehrerberufs beeinflussen. Dieser Indikator zeigt einige weitere wichtige Faktoren

auf, die zusammen mit den Gehältern der Lehrkräfte (s. Indikator D3) und der durchschnittlichen Klassengröße (s. Indikator D2) die Arbeitsbedingungen der Lehrkräfte bestimmen.

Der Anteil der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Arbeitszeit, die im Unterricht verbracht wird, gibt Aufschluss darüber, wie viel Zeit für nicht unterrichtende Tätigkeiten wie Unterrichtsvorbereitung, Korrekturen, interne Fortbildung und Besprechungen zur Verfügung steht. Wenn die Unterrichtsverpflichtungen einen großen Teil der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Arbeitszeit ausmachen, kann dies darauf hindeuten, dass weniger (Arbeits-)Zeit für Aufgaben wie Schülerbeurteilungen und Unterrichtsvorbereitung aufgewendet wird. Es könnte auch ein Hinweis darauf sein, dass die Lehrkräfte diese Aufgaben in ihrer Freizeit erledigen und daher mehr Stunden arbeiten müssen als gesetzlich bzw. vertraglich vereinbart.

Zusammen mit Faktoren wie der Klassengröße und der Schüler-Lehrkräfte-Relation (s. Indikator D2), der Unterrichtszeit der Schüler (s. Indikator D1) und den Gehältern der Lehrkräfte (s. Indikator D3) beeinflusst die Zeit, die Lehrkräfte unterrichten, auch die von den einzelnen Ländern für Bildung aufzuwendenden Finanzmittel (s. Indikator B7).

Weitere wichtige Ergebnisse

- Auf allen Bildungsstufen variiert die Zahl der von Lehrkräften an einer öffentlichen Schule im Durchschnitt zu unterrichtenden Zeitstunden sehr stark zwischen den einzelnen Ländern und nimmt tendenziell mit höherer Bildungsstufe ab.
- Die von Lehrkräften zu unterrichtende Zahl an Zeitstunden ist im Elementarbereich (FBBEü3) durchschnittlich rund 30 Prozent höher als im Primarbereich; die Zeit, die Lehrkräfte in der Schule arbeiten müssen bzw. ihre Gesamtarbeitszeit ist auf diesen beiden Bildungsstufen jedoch oft ähnlich hoch.
- Im Elementarbereich (FBBEü3) unterscheidet sich die Zahl der von Lehrkräften an öffentlichen Bildungseinrichtungen zu unterrichtenden Zeitstunden mehr zwischen den einzelnen Ländern als auf allen anderen Bildungsstufen.
- Die durchschnittliche Zahl der von Lehrkräften an öffentlichen Schulen des Elementarbereichs (FBBEü3) zu unterrichtenden Zeitstunden beträgt 1.005 Stunden pro Jahr, reicht jedoch von 532 Stunden pro Schuljahr in Mexiko bis zu 1.792 Stunden in Schweden.
- Lehrkräfte an öffentlichen Schulen des Primarbereichs unterrichten im Durchschnitt 772 Zeitstunden pro Jahr, dies reicht aber von weniger als 570 Stunden in Griechenland und der Russischen Föderation bis zu mehr als 1.000 Stunden in Chile.
- Die Zahl der von Lehrkräften an öffentlichen Schulen des Sekundarbereichs I zu unterrichtenden Zeitstunden beträgt im Durchschnitt 694 Stunden pro Jahr, reicht jedoch von 415 Stunden in Griechenland bis zu mehr als 1.000 Stunden in Chile, Kolumbien und Mexiko.

- Im Sekundarbereich II liegt die Zahl der von Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden an öffentlichen Bildungseinrichtungen bei durchschnittlich 643 Stunden im Jahr, sie reicht jedoch von 369 Stunden in Dänemark bis zu mehr als 1.000 Stunden in Chile und Kolumbien.
- In den meisten Ländern müssen die Lehrkräfte auf Grundlage offizieller Regelungen eine bestimmte Zahl an Zeitstunden pro Jahr arbeiten (unterrichtende und nicht unterrichtende Tätigkeiten). Einige dieser Länder legen die in der Schule zu erbringende Arbeitszeit fest, während andere die Gesamtarbeitszeit festlegen, die sowohl die an der Schule als auch die außerhalb der Schule zu erbringende umfasst.

Entwicklungstendenzen

Während die Zahl der durchschnittlich zu unterrichtenden Zeitstunden in den letzten 10 Jahren relativ konstant geblieben ist, gaben einige Länder mit verfügbaren Daten an, dass sich die Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden im Elementar-, Primar- und Sekundarbereich I und/oder Sekundarbereich II zwischen 2000 und 2013 um mindestens 10 Prozent nach oben oder unten verändert hat. In Korea jedoch sank in diesem Zeitraum die Zahl der Netto-Unterrichtszeit im Primarbereich um mehr als 20 Prozent.

Analyse und Interpretationen

Zahl der von Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden

Auf allen Bildungsstufen gibt es zwischen den einzelnen Ländern erhebliche Unterschiede hinsichtlich der Zahl an Zeitstunden, die Lehrkräfte an einer öffentlichen Schule durchschnittlich pro Jahr unterrichten müssen.

Im Elementarbereich (FBBEü3) unterscheidet sich die Zahl der von Lehrkräften an öffentlichen Bildungseinrichtungen zu unterrichtenden Zeitstunden mehr zwischen den einzelnen Ländern als auf allen anderen Bildungsstufen. Die Zahl der Unterrichtstage reicht von 144 Tagen in Frankreich bis zu 227 Tagen in Island, und die Zahl der von Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden reicht von weniger als 700 Stunden in Griechenland, Korea und Mexiko bis zu mehr als 1.500 Stunden in Norwegen und Schweden. Im Durchschnitt müssen Lehrkräfte in den OECD-Ländern dieser Bildungsstufe 1.005 Stunden im Jahr unterrichten, verteilt auf 40 Wochen oder 191 Unterrichtstage (Tab. D4.1 und Abb. D4.2).

Lehrkräfte im Primarbereich müssen im Durchschnitt 772 Zeitstunden pro Jahr unterrichten. In den meisten Ländern mit verfügbaren Daten müssen Lehrkräfte zwischen 3 und 6 Zeitstunden am Tag unterrichten. Ausnahmen sind Chile und Frankreich, wo Lehrkräfte etwas mehr als 6 Zeitstunden am Tag unterrichten (an 5 Tagen pro Woche in Chile und an 4,5 Tagen in Frankreich). Es bestehen keine einheitlichen Regelungen für die Verteilung der zu unterrichtenden Zeitstunden über das Jahr. So müssen Lehr-

kräfte in Spanien im Primarbereich beispielsweise 880 Zeitstunden pro Jahr unterrichten, rund 100 Zeitstunden mehr als im Durchschnitt der OECD-Länder. Diese Stunden sind jedoch auf eine geringere Zahl von Unterrichtstagen verteilt als im OECD-Durchschnitt, da Lehrkräfte in Spanien im Primarbereich durchschnittlich 5 Zeitstunden pro Tag unterrichten, während der OECD-Durchschnitt bei 4,22 Stunden liegt.

Lehrkräfte im Sekundarbereich I (allgemeinbildend) unterrichten durchschnittlich 694 Zeitstunden pro Jahr. Im Sekundarbereich I liegt die zu unterrichtende Zeit zwischen weniger als 600 Zeitstunden in Finnland, Griechenland, Korea, Polen, der Russischen Föderation und der Türkei und mehr als 1.000 Zeitstunden in Chile, Kolumbien und Mexiko.

Im Durchschnitt ist eine Lehrkraft im Sekundarbereich II (allgemeinbildend) verpflichtet, 643 Zeitstunden pro Jahr zu unterrichten. Nur in sechs Ländern sind mehr als 800 Zeitstunden zu unterrichten: in Australien, Chile, Kolumbien, Lettland, Mexiko und Schottland. In Chile und Schottland jedoch beziehen sich die gemeldeten Zeitstunden auf die maximale Anzahl an Zeitstunden, die eine Lehrkraft gegebenenfalls zu unterrichten hat, und nicht auf die üblicherweise zu unterrichtende Zahl an Zeitstunden. In Dänemark, Griechenland und der Russischen Föderation sind die Lehrkräfte dagegen nur zu weniger als 500 Zeitstunden Unterricht im Jahr verpflichtet. Lehrkräfte in Finnland, Griechenland, Japan, Korea, Norwegen, der Russischen Föderation, Slowenien und der Türkei unterrichten im Durchschnitt pro Tag höchstens 3 Zeitstunden, während es in Chile, Kolumbien und Lettland mehr als 5 Zeitstunden sind.

Die angegebene Zahl der von Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden bezieht sich auf die Nettokontaktzeit, ohne Zeiten für Pausen zwischen Unterrichtseinheiten bzw. Blöcken von Unterrichtseinheiten und Vorbereitungszeiten. Diese Nichtberücksichtigung von Pausen in einigen, aber nicht allen Ländern könnte einige der Unterschiede erklären. Ein weiterer Grund können Unterschiede in der Art der Angabe der Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden sein – mindestens, üblicherweise, höchstens.

Unterschiede in der Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden auf den verschiedenen Bildungsstufen

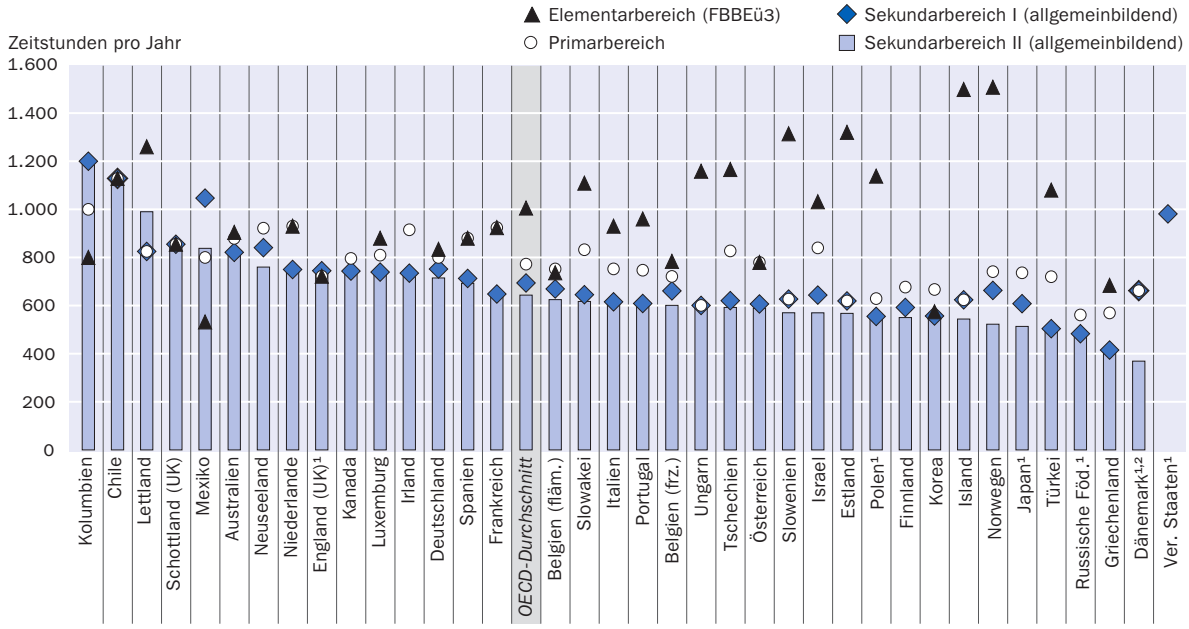
In den meisten Ländern müssen Lehrkräfte im Sekundarbereich II weniger Zeitstunden unterrichten als im Elementarbereich (FBBEü3). Ausnahmen sind Chile und Schottland, wo Lehrkräfte unabhängig von der Bildungsstufe verpflichtet sein können, dieselbe Höchstzahl an Zeitstunden zu unterrichten, sowie England, Kolumbien und Mexiko, wo Lehrkräfte im Sekundarbereich II mehr Zeitstunden unterrichten müssen als Lehrkräfte im Elementarbereich (FBBEü3) (Tab. D4.1 und Abb. D4.2).

Der größte Unterschied in der Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden besteht zwischen dem Elementar- und dem Primarbereich. Lehrkräfte müssen im Elementarbereich (FBBEü3) durchschnittlich fast 30 Prozent mehr Zeit im Klassenzimmer verbringen als Lehrkräfte im Primarbereich. In Estland, Island, Norwegen und Slowenien müssen Lehrkräfte im Elementarbereich (FBBEü3) mindestens doppelt so viel Zeit pro Jahr unterrichten wie Lehrkräfte im Primarbereich.

Abbildung D4.2

Von Lehrkräften pro Jahr zu unterrichtende Zeitstunden, nach Bildungsstufe (2013)

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Netto-Kontaktzeitstunden an öffentlichen Bildungseinrichtungen



1. Tatsächlich unterrichtete Zeitstunden. 2. Referenzjahr 2011 für Sekundarbereich II.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Zahl der im Sekundarbereich II pro Jahr zu unterrichtenden Zeitstunden.

Quelle: OECD. Tabelle D4.1. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm.

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933284507

In Frankreich, Griechenland, Israel, Tschechien und der Türkei ist die Zahl der jährlich zu unterrichtenden Zeitstunden für Lehrkräfte im Primarbereich um mindestens 11 Prozent höher als im Sekundarbereich I. Im Gegensatz hierzu besteht in Chile, Dänemark, Estland, Island, Lettland, Schottland, Slowenien und Ungarn überhaupt kein Unterschied in den Unterrichtsverpflichtungen der Lehrkräfte. England, Kolumbien und Mexiko sind die einzigen Länder, in denen Lehrkräfte im Primarbereich weniger Zeitstunden unterrichten müssen als Lehrkräfte im Sekundarbereich I.

In den meisten Ländern gibt es nur geringe Abweichungen zwischen den im Sekundarbereich I und II zu unterrichtenden Zeitstunden. Jedoch ist in Mexiko und Norwegen die Zahl der jährlich zu unterrichtenden Zeitstunden im Sekundarbereich I mindestens 20 Prozent höher als im Sekundarbereich II, in Dänemark sind es sogar fast 80 Prozent. In Lettland müssen Lehrkräfte im Sekundarbereich II rund 15 Prozent mehr Zeitstunden unterrichten als ihre Kollegen im Sekundarbereich I.

Tatsächlich unterrichtete Zeitstunden

Die in diesem Indikator von den meisten Ländern angegebene gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Zahl der von Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden ist von der Zahl der tatsächlich unterrichteten Zeitstunden zu unterscheiden. Tatsächlich unterrichtete Zeitstunden stehen für die durchschnittliche Zahl an Zeitstunden pro Jahr, die eine Vollzeitlehrkraft eine Gruppe oder Klasse von Schülern, einschließlich Überstunden, unterrichtet. Diese Zahl vermittelt daher ein Bild der tatsächlichen Unterrichtspflichten der Lehrkräfte.

Nur wenige Länder konnten Daten sowohl zu der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Zahl zu unterrichtender Zeitstunden als auch ihrer tatsächlichen Zahl liefern, aber diese Daten deuten darauf hin, dass diese beiden Zahlen manchmal differieren können. In Slowenien beispielsweise arbeiten Lehrkräfte im Sekundarbereich I rund 5 Prozent mehr als vorgeschrieben, während die Zahl der tatsächlich unterrichteten Zeitstunden in Polen bis zu 13 Prozent über der festgelegten Zahl liegt. In Estland dagegen liegt im Sekundarbereich I die Zahl der tatsächlich unterrichteten Zeitstunden rund 5 Prozent unter der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Zahl zu unterrichtender Zeitstunden (Abb. D4.4 im Internet).

Diese Unterschiede zwischen der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Zahl der von Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden und der Zahl der tatsächlich unterrichteten Zeitstunden sind nur schwer zu begründen. Einige der Unterschiede können das Ergebnis von Überstunden aufgrund von Ausfällen von Lehrkräften oder aufgrund eines Lehrermangels sein. Ein weiterer Grund könnte die Art der berichteten Daten sein, da die Angaben zu der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Zahl der von Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden auf offiziellen Vorgaben und Vereinbarungen beruhen, während die tatsächlich unterrichteten Zeitstunden auf Verwaltungsdaten, statistischen Datenbanken, repräsentativen Stichprobenerhebungen und sonstigen repräsentativen Quellen basieren.

Entwicklungstendenzen im Hinblick auf die von Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden

Während die Zahl der durchschnittlich zu unterrichtenden Zeitstunden in den letzten 10 Jahren relativ konstant geblieben ist, gaben einige Länder mit verfügbaren Daten an, dass sich die Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden im Elementar-, Primar- und Sekundarbereich I und/oder Sekundarbereich II zwischen 2000 und 2013 um mindestens 10 Prozent nach oben oder unten verändert hat (Tab. D4.2 und Abb. D4.1).

In Deutschland stiegen in dem Zeitraum im Elementarbereich (FBBEü3) die Unterrichtsverpflichtungen um 11 Prozent, während sie in Schottland im gleichen Zeitraum um 10 Prozent sanken.

In Israel und Japan gab es zwischen 2000 und 2013 eine Steigerung der im Primarbereich zu unterrichtenden Zeitstunden um rund 15 Prozent. In Israel ist diese Steigerung der Unterrichts- und Arbeitszeit Teil der Reform „Neue Horizonte“, die seit 2008 schrittweise umgesetzt wird. Eine der Hauptmaßnahmen dieser Reform bestand darin, die Arbeitswoche der Lehrkräfte (bei großzügigerer Vergütung) zu verlängern, um Unterricht in Kleingruppen zu ermöglichen. Die Arbeitszeit der Lehrkräfte wurde von 30 auf 36 Zeitstunden pro Woche erhöht und beinhaltet nun in Schulen des Primarbereichs fünf Stunden Unterricht in Kleingruppen. Im Gegenzug stiegen die Gehälter beträchtlich (s. Indikator D3).

Die Unterrichtsverpflichtungen der Lehrkräfte im Sekundarbereich II in Island stiegen 2005 um 20 Prozent gegenüber 2000, zwischen 2005 und 2013 wurden sie dann wieder leicht von 560 auf 544 Zeitstunden pro Jahr gesenkt. 2013 mussten Lehrkräfte im Sekundarbereich in Luxemburg 15 Prozent mehr Zeitstunden unterrichten als im Jahr

2005, in Japan stiegen die Unterrichtsverpflichtungen für Lehrkräfte im Sekundarbereich im gleichen Zeitraum um rund 20 Prozent.

Im Gegensatz dazu sank die Netto-Unterrichtszeit zwischen 2000 und 2013 in Korea im Primarbereich um rund 25 Prozent und in Mexiko (im Sekundarbereich I), den Niederlanden (Sekundarbereich I und II), Schottland (Elementar- und Primarbereich) und der Türkei (Sekundarbereich II) um mindestens 10 Prozent. In Schottland war die Reduzierung Teil der Vereinbarung mit den Lehrkräften „Der Lehrerberuf im 21. Jahrhundert", durch die 2001 eine 35-Stunden-Arbeitswoche für alle Lehrkräfte sowie eine schrittweise Reduzierung der maximalen Unterrichtszeit auf 22,5 Zeitstunden pro Woche für Lehrkräfte im Primar-, Sekundar- und Sonderschulbereich eingeführt wurde. Selbst nach dieser Reduzierung der Nettokontaktzeit liegt jedoch die Höchstzahl der zu unterrichtenden Zeitstunden, zu der Lehrkräfte in Schottland auf diesen Bildungsstufen verpflichtet werden können, immer noch über dem Durchschnitt in den OECD-Ländern.

In der Türkei ist die Reduzierung der Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden und der Arbeitszeit für Lehrkräfte im Sekundarbereich II des Jahres 2013 auf kürzere Unterrichtseinheiten auf ISCED-Stufe 3 zurückzuführen: Die Dauer der Unterrichtseinheiten im Sekundarbereich II (allgemeinbildend) wurde von 45 auf 40 Minuten gesenkt. Daher verringerten sich die jährlich zu unterrichtenden Zeitstunden im Vergleich zu den Vorjahren.

Arbeitszeit der Lehrkräfte

In den meisten Ländern müssen die Lehrkräfte auf Grundlage offizieller Regelungen (Tarifverträge oder sonstige vertragliche Vereinbarungen) eine bestimmte Zahl an Zeitstunden pro Woche arbeiten (unterrichtende und nicht unterrichtende Tätigkeiten), um ein Vollzeitgehalt zu erhalten. Einige Länder legen aber auch fest, wie viel Zeit die Lehrkräfte in der Schule verbringen müssen. Innerhalb dieses Rahmens gibt es jedoch zwischen den einzelnen Ländern Unterschiede hinsichtlich der weiteren Bestimmungen, wie viel Zeit unterrichtend und wie viel Zeit mit anderen Aktivitäten zu verbringen ist (Abb. D4.3).

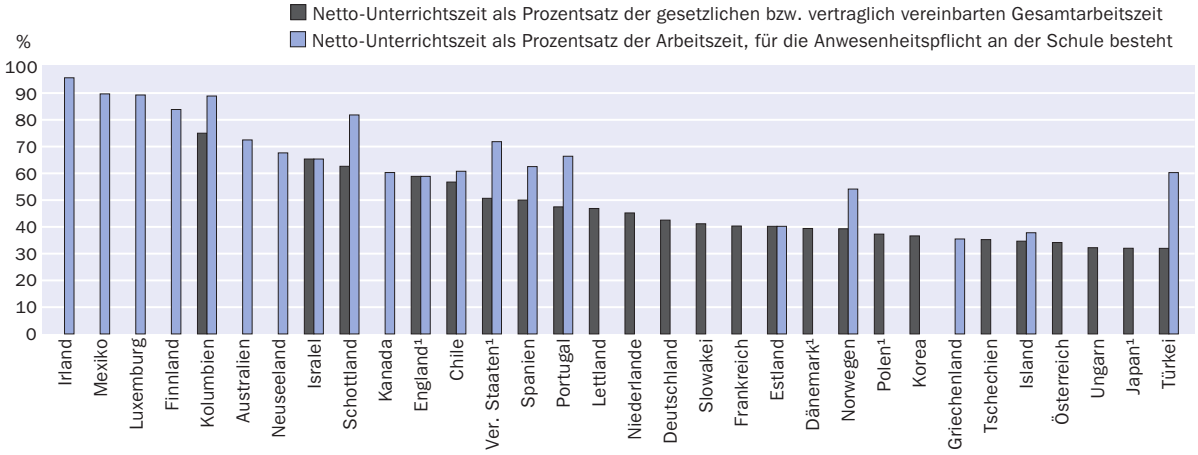
In mehr als der Hälfte der OECD-Länder wird für eine oder mehrere Bildungsstufen die Zeit festgelegt, die die Lehrkräfte in der Schule sowohl für Unterricht als auch für nicht unmittelbar unterrichtsbezogene Aktivitäten zur Verfügung stehen müssen. In mehr als der Hälfte dieser Länder unterscheidet sich die Zeit, die Lehrkräfte im Sekundarbereich II und im Elementarbereich (FBBEü3) in der Schule zur Verfügung stehen müssen, um weniger als 10 Prozent. In Israel, Norwegen, Schweden und der Türkei müssen Lehrkräfte im Elementarbereich (FBBEü3) mindestens 30 Prozent mehr Zeitstunden in der Schule zur Verfügung stehen als Lehrkräfte im Sekundarbereich II (Tab. D4.1).

In Belgien (frz., Elementar- und Primarbereich), Dänemark, Deutschland, Frankreich (Sekundarbereich I und II), Japan (Primar-, Sekundarbereich I und II), Lettland, den Niederlanden, Österreich (Elementar-, Primar- und Sekundarbereich I), Slowenien und Tschechien ist die Jahresarbeitszeit der Lehrkräfte, die sie in der Schule oder an einem anderen Ort zu erbringen haben, gesetzlich vorgeschrieben bzw. vertraglich vereinbart, aber es gibt keine festgelegte Aufteilung zwischen der Zeit, die einerseits in der Schule zu verbringen ist und andererseits außerhalb der Schule zu erbringen ist.

Abbildung D4.3

Auf das Unterrichten entfallende Arbeitszeit der Lehrkräfte im Sekundarbereich I (in %) (2013)

Netto-Unterrichtszeit als Prozentsatz der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gesamtarbeitszeit und der Arbeitszeit, für die Anwesenheitspflicht an der Schule besteht



1. Tatsächlich unterrichtete Zeitstunden.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils der auf das Unterrichten entfallenden Gesamtarbeitszeit von Lehrkräften im Sekundarbereich I (in %).

Quelle: OECD. Tabelle D4.1. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm.

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933284511

In Schweden wird zwar die Gesamtarbeitszeit pro Jahr in Tarifverträgen festgelegt, die Zahl der Wochenarbeitsstunden und die Aufteilung der Arbeitszeit der Lehrer (in Unterricht und nicht unterrichtende Tätigkeiten) wird jedoch von der Schulleitung festgelegt.

Außerdem können sich die Arbeitszeiten und Unterrichtsverpflichtungen von Lehrkräften im Verlauf ihrer beruflichen Laufbahn ändern. Während in einigen Ländern, z. B. Deutschland, Lehrkräfte am Anfang ihrer Berufstätigkeit als Teil ihrer Einführungsphase möglicherweise weniger Lehrverpflichtungen haben, ermutigen manche Länder ältere Lehrkräfte auch dadurch dazu, im Lehrerberuf zu bleiben, dass sie ihre Pflichten breiter fächern und die Unterrichtszeit verkürzen. In Griechenland beispielsweise reduziert sich die Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden in Abhängigkeit von der Zahl der Dienstjahre einer Lehrkraft. Im Sekundarbereich müssen Lehrkräfte 21 Unterrichtseinheiten pro Woche unterrichten. Nach 6 Jahren sinken die Unterrichtsverpflichtungen auf 19 Unterrichtseinheiten pro Woche und nach 12 Jahren auf 18 Unterrichtseinheiten. Nach 20 Dienstjahren müssen Lehrkräfte 16 Unterrichtseinheiten pro Woche unterrichten, d. h. mehr als 25 Prozent weniger als Lehrkräfte, die am Beginn ihrer Laufbahn stehen. Die verbleibenden Stunden der Pflichtarbeitszeit müssen die Lehrkräfte jedoch in der Schule anwesend sein.

Zeit außerhalb des Unterrichts

Obwohl die Unterrichtszeit einen erheblichen Anteil der Arbeitsbelastung der Lehrkräfte ausmacht, sollte bei der Untersuchung der Anforderungen an die Lehrkräfte in unterschiedlichen Ländern auch die für die Schülerbenotung, die Unterrichtsvorbereitung, die Korrektur von Schülerarbeiten, Fortbildungen und Lehrerkonferenzen benötigte Zeit berücksichtigt werden. Die für diese Aufgaben außerhalb des Unterrichts zur Verfügung stehende Zeit ist von Land zu Land verschieden, und wenn die Unter-

richtsverpflichtungen einen großen Teil der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Arbeitszeit ausmachen, kann dies darauf hindeuten, dass weniger (Arbeits-)Zeit für Aufgaben wie Schülerbeurteilungen und Unterrichtsvorbereitung aufgewendet wird.

In der Mehrzahl der Länder wird die Arbeitszeit der Lehrkräfte durch die gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Arbeitszeit laut Arbeitszeitbestimmungen festgelegt. In den meisten Ländern ist außerdem offiziell festgelegt, wie viele Zeitstunden Lehrkräfte pro Jahr arbeiten müssen. Entweder ist die Zahl der Zeitstunden, die Lehrkräfte in der Schule sowohl für Unterricht als auch für nicht unmittelbar unterrichtsbezogene Aktivitäten zur Verfügung stehen müssen, oder die Gesamtarbeitszeit (in Zeitstunden) festgelegt. Beides entspricht der offiziellen Zahl an Arbeitsstunden, die in vertraglichen Vereinbarungen festgelegt ist. In Israel werden beispielsweise aufgrund jüngster Reformen weitere Stunden Arbeitszeit in der Schule, die nicht unterrichtend verbracht werden, berücksichtigt. Offizielle Vorschriften geben jetzt die an der Schule zu erbringenden Zeitstunden, sowohl für unterrichtende als auch für nicht unterrichtende Tätigkeiten, vor und nicht mehr die Gesamtarbeitszeit. Alle nicht unterrichtenden Tätigkeiten, die Lehrkräfte vormals zu Hause ausüben konnten, sind jetzt in der Schule wahrzunehmen.

In den 25 Ländern, in denen sowohl Daten zur Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden als auch zur Gesamtarbeitszeit für Lehrkräfte des Sekundarbereichs I zur Verfügung

Kasten D4.1

Nicht unterrichtende Tätigkeiten, die von Lehrkräften im Sekundarbereich I wahrzunehmen sind (2013)

Nicht unterrichtende Tätigkeiten bilden einen Teil der Arbeitsbelastung und der Arbeitsbedingungen der Lehrkräfte. Diese gesetzlich oder aufgrund von Vereinbarungen zwischen den Interessengruppen (z. B. Lehrerverbänden, lokalen Behörden, Schulverwaltungsgremien usw.) vorgeschriebenen nicht unterrichtenden Tätigkeiten spiegeln nicht notwendigerweise die tatsächliche Beteiligung der Lehrkräfte an nicht unterrichtenden Tätigkeiten wider, bieten jedoch einen Einblick in die Bandbreite und Komplexität des Lehrerberufs.

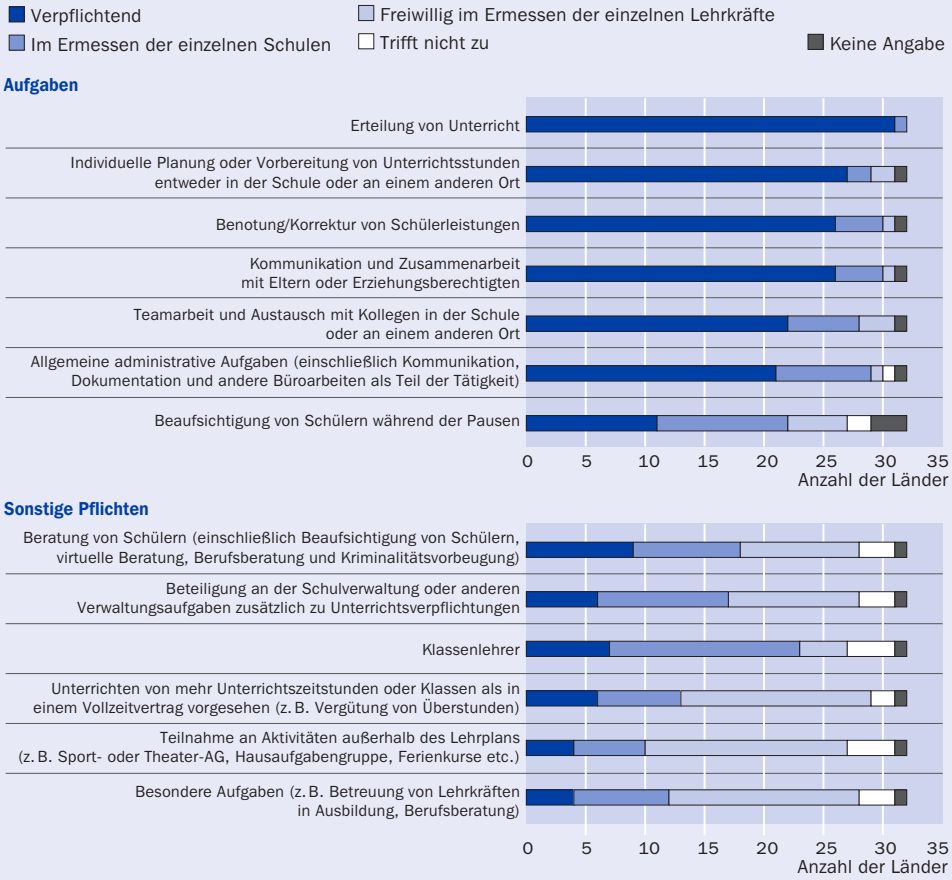
Erste Ergebnisse in *Bildung auf einen Blick 2014* (OECD, 2014) haben gezeigt, dass gemäß Vorgabe die Planung oder Vorbereitung von Unterrichtsstunden, Teamarbeit und Austausch mit den Kollegen sowie Kommunikation und Zusammenarbeit mit Eltern die häufigsten nicht unterrichtenden Tätigkeiten sind, die von Lehrkräften im Sekundarbereich I im Rahmen ihrer gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Arbeitszeit in der Schule bzw. Gesamtarbeitszeit wahrgenommen werden müssen. Diese Aufgaben wurden in mindestens 20 der 34 Länder mit verfügbaren Daten verlangt. In rund der Hälfte der Länder mit verfügbaren Daten waren auch die Benotung und Korrektur von Schülerleistungen, allgemeine administrative Aufgaben und Büroarbeiten sowie Maßnahmen der beruflichen Fortbildung vorgeschrieben. In rund einem Drittel der Länder müssen Lehrkräfte im Sekundarbereich I ferner in den Pausen Aufsicht führen, Beratungslehrertätigkeiten übernehmen und/oder sich an der Schulverwaltung beteiligen. Eine Beteiligung der Lehrkräfte im Sekundarbereich I an außerlehrplanmäßigen Aktivitäten nach der Schule ist nur in 8 Ländern vorgeschrieben.

In einer kürzlich durchgeführten Ad-hoc-Erhebung wurden die Länder befragt, ob die Wahrnehmung der erforderlichen Aufgaben und zusätzlichen Verpflichtungen für die Lehrkräfte freiwillig oder verpflichtend ist. Die Ergebnisse zeigen, dass Lehrkräfte Aufgaben wie die Teilnahme an Aktivitäten außerhalb des Lehrplans, die Betreuung von Referendaren, Berufsberatung und Verwaltungstätigkeiten oftmals freiwillig wahrnehmen. In fast der Hälfte der Länder entschied die einzelne Lehrkraft selbst über die Wahrnehmung dieser Aufgaben. Die Übernahme von Zuständigkeiten als Klassenlehrer oder der Aufsicht von Schülern während der Pausen werden größtenteils auf Schulebene festgelegt. In mehr als der Hälfte der Länder sind jedoch Teamarbeit und der Austausch mit Kollegen sowie allgemeine Verwaltungsaufgaben verpflichtend für die Lehrkräfte. In fast allen Ländern müssen Lehrkräfte unterrichten, den Unterricht planen, Schülerarbeiten korrigieren und benoten und sich mit anderen Lehrkräften austauschen. In den meisten Ländern sind die Lehrkräfte hierzu durch zentralstaatliche bzw. bundesstaatliche Vorgaben verpflichtet; 4 Länder gaben an, dass die Schulleiter darüber entscheiden, welche Aufgaben die Lehrkräfte wahrnehmen müssen.

Abbildung D4.a

Von Lehrkräften im Sekundarbereich I wahrzunehmende Aufgaben und Pflichten (2013)

Für Lehrkräfte im Sekundarbereich I (allgemeinbildend)



Quelle: OECD. Tabelle D3.7c. *Hinweise* s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933284521

D 4

stehen, variiert der Anteil der Arbeitszeit, die Lehrkräfte im Unterricht verbringen, von weniger als 35 Prozent in Island, Japan, Österreich, der Türkei und Ungarn bis zu 65 Prozent in Israel (Abb. D4.3).

In den 20 Ländern, die sowohl die zu unterrichtenden Zeitstunden als auch die Zahl an Stunden festlegen, die Lehrkräfte im Sekundarbereich I in der Schule anwesend sein müssen, reicht der Prozentsatz der Arbeitszeit, die Lehrkräfte gemäß Unterrichtsplan oder gesetzlichen Vorschriften an der Schule verbringen, von weniger als 40 Prozent in Estland, Griechenland und Island bis zu mehr als 90 Prozent in Irland.

In Belgien (fläm. und frz., Sekundarbereich), Italien, Japan (Elementarbereich [FBBEü3]) und Österreich (Sekundarbereich II) ist nicht offiziell festgelegt, wie viel Zeit für Aktivitäten außerhalb des Unterrichts aufgewendet werden muss. Dies bedeutet allerdings nicht, dass die Lehrkräfte in der Gestaltung anderer Aufgaben völlig frei sind. In Belgien (fläm.) gibt es zwar keine Vorschriften hinsichtlich der für Unterrichtsvorbereitung, Korrektur von Klassenarbeiten, Benotung von Hausaufgaben usw. aufzuwendenden Zeit, es werden jedoch auf Schulebene zusätzliche Stunden in der Schule für Aufgaben außerhalb des Unterrichts festgelegt. In Italien sind bis zu 80 Stunden nicht unterrichtender Tätigkeit in der Schule pro Jahr verpflichtend festgelegt. Von diesen 80 Stunden entfallen bis zu 40 Stunden Pflichtarbeitszeit pro Jahr auf Lehrerkonferenzen, Planungsbesprechungen und Besprechungen mit Eltern, die verbleibenden 40 Stunden auf Klassenkonferenzen (Tab. D4.1).

Definitionen

Tatsächlich unterrichtete Zeitstunden stehen für die durchschnittliche Zahl an Zeitstunden pro Jahr, die eine Vollzeitlehrkraft eine Gruppe oder Klasse von Schülern unterrichtet, einschließlich aller zusätzlichen Stunden wie Überstunden. Die Daten können aus Verwaltungsunterlagen, statistischen Datenbanken, repräsentativen Stichprobenerhebungen oder anderen repräsentativen Quellen stammen.

Die *Zahl der Unterrichtstage* wird berechnet als Zahl der Unterrichtswochen multipliziert mit der Anzahl Tage, die eine Lehrkraft pro Woche unterrichtet, abzüglich der Tage, an denen die Schule wegen Ferien geschlossen ist.

Die *Zahl der Unterrichtswochen* bezieht sich auf die Zahl der Wochen mit Unterricht ohne die Ferienzeiten.

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Unterrichtszeit bzw. Zahl der von Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden wird definiert als die Zahl an geplanten Zeitstunden pro Jahr, die eine Vollzeitlehrkraft auf der Grundlage der offiziellen Vorschriften, Beschäftigungsverträge oder sonstiger offizieller Vereinbarungen mit dem Unterrichten einer Gruppe oder Klasse verbringt. Die von Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden können pro Woche oder pro Jahr festgelegt sein. *Jährlich zu unterrichtende Zeitstunden* werden normalerweise berechnet aus der Zahl der Unterrichtstage pro Jahr multipliziert mit der Anzahl Zeitstunden, die eine Lehrkraft pro Tag unterrichtet (ohne Vorbereitungszeiten und Zeiten, die offiziell als Pausen zwischen einzelnen Unterrichtseinheiten

oder Blöcken von Unterrichtseinheiten vorgesehen sind). Im Primarbereich sind kurze Pausen zwischen den einzelnen Unterrichtseinheiten, während derer die Lehrkraft für die Klasse verantwortlich ist, enthalten.

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gesamtarbeitszeit bezieht sich auf die Zahl der gemäß offiziellen Vorschriften von einer Vollzeitlehrkraft zu arbeitenden Zeitstunden. Sie kann als Wochen- oder Jahresarbeitszeit festgelegt werden. Nicht enthalten sind vergütete Überstunden. Entsprechend den offiziellen Vorschriften in einem bestimmten Land kann sich die Arbeitszeit beziehen auf:

- direkt für den Unterricht aufgewendete Zeit und andere lehrplanbezogene Tätigkeiten für die Schüler, wie Haus- und Klassenarbeiten, und
- Zeit, die in direktem Zusammenhang mit dem Unterricht steht, sowie Stunden, die anderen unterrichtsbezogenen Tätigkeiten gewidmet sind, z. B. Unterrichtsvorbereitung, Beratung der Schüler, Korrekturen von Haus- und Klassenarbeiten, Tätigkeiten zur beruflichen Fortbildung, Besprechungen mit den Eltern, Lehrerkonferenzen und allgemeine schulische Aufgaben.

Arbeitszeit in der Schule bezieht sich auf die Arbeitszeit, die Lehrkräfte in der Schule arbeiten müssen, und enthält sowohl die Unterrichtszeit als auch Zeit für Tätigkeiten außerhalb des Unterrichts.

Angewandte Methodik

Die Daten stammen aus der OECD/INES-Erhebung 2014 zu Lehrkräften und Lehrplänen und beziehen sich auf das Schuljahr 2012/2013.

Bei der Interpretation der Unterschiede bei der Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden zwischen den einzelnen Ländern sollte man jedoch berücksichtigen, dass die Nettokontaktzeit, wie sie diesem Indikator zugrunde liegt, nicht unbedingt den Unterrichtsverpflichtungen entspricht. Die Kontaktzeit selbst repräsentiert zwar einen wesentlichen Bestandteil der Unterrichtsverpflichtungen, aber bei einem Vergleich müssen auch die Vorbereitung der Stunden sowie die erforderliche Nachbereitung (einschließlich der Korrektur der Schülerarbeiten) berücksichtigt werden. Andere wichtige Elemente, wie z. B. die Zahl der unterrichteten Fächer, die Zahl der zu unterrichtenden Schüler und wie viele Jahre eine einzelne Lehrkraft dieselben Schüler unterrichtet, sollten ebenfalls berücksichtigt werden.

Hinweise zu den für jedes Land verwendeten Definitionen und angewandten Methodiken s. Anhang 3 unter *www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm*.

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

Weiterführende Informationen

OECD (2014), *Bildung auf einen Blick 2014 – OECD-Indikatoren*, Indikator D4, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.

Tabellen Indikator D4

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933286246

- Tabelle D4.1: Aufteilung der Arbeitszeit von Lehrkräften (2013)
- Tabelle D4.2: Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden pro Jahr (2000, 2005, 2010 und 2013)

Tabelle D4.1

Aufteilung der Arbeitszeit von Lehrkräften (2013)

Zahl der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Unterrichtswochen, Unterrichtstage, Netto-Unterrichtszeitstunden und Gesamtarbeitszeit von Lehrkräften an öffentlichen Bildungseinrichtungen im Verlauf des Schuljahrs

	Zahl der Unterrichtswochen				Zahl der Unterrichtstage				Netto-Unterrichtszeitstunden				In der Schule zu erbringende Arbeitszeit (in Zeitstunden)				Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gesamtarbeitszeit (in Zeitstunden)			
	Elementarbereich (FBBEü3)	Primarbereich	Sekundarbereich I (allgemeinbildend)	Sekundarbereich II (allgemeinbildend)	Elementarbereich (FBBEü3)	Primarbereich	Sekundarbereich I (allgemeinbildend)	Sekundarbereich II (allgemeinbildend)	Elementarbereich (FBBEü3)	Primarbereich	Sekundarbereich I (allgemeinbildend)	Sekundarbereich II (allgemeinbildend)	Elementarbereich (FBBEü3)	Primarbereich	Sekundarbereich I (allgemeinbildend)	Sekundarbereich II (allgemeinbildend)	Elementarbereich (FBBEü3)	Primarbereich	Sekundarbereich I (allgemeinbildend)	Sekundarbereich II (allgemeinbildend)
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)
OECD-Länder																				
Australien[1]	40	40	40	40	196	196	196	194	904	879	821	812	1227	1117	1133	1133	a	a	a	a
Österreich[1,2]	38	38	38	38	180	180	180	180	779	779	607	589	a	a	a	a	1776	1776	1776	a
Belgien (fläm.)[1]	37	37	37	37	177	177	179	179	736	752	669	625	920	920	a	a	a	a	a	a
Belgien (frz.)[1]	37	37	37	37	181	181	181	181	784	721	661	601	a	a	a	a	962	962	a	a
Kanada[1]	m	37	37	37	m	183	183	183	m	796	743	745	m	1227	1232	1236	m	a	a	a
Chile[3]	38	38	38	38	181	181	181	181	1129	1129	1129	1129	1857	1857	1857	1857	1989	1989	1989	1989
Tschechien[1]	39	39	39	39	188	188	188	188	1166	827	620	592	a	a	a	a	1760	1760	1760	1760
Dänemark[4,6]	a	a	a	a	a	a	a	a	a	662	662	369	a	a	a	a	1680	1680	1680	1680
England[4]	38	38	38	38	190	190	190	190	722	722	745	745	1265	1265	1265	1265	1265	1265	1265	1265
Estland[3]	46	35	35	35	220	172	172	172	1320	619	619	568	1610	1540	1540	1540	1610	1540	1540	1540
Finnland[5]	m	38	38	38	m	188	188	188	m	677	592	550	m	791	706	645	a	a	a	a
Frankreich[1]	36	36	36	36	144	144	a	a	924	924	648	648	972	972	a	a	1607	1607	1607	1607
Deutschland[1]	40	40	40	40	193	193	193	193	834	800	752	715	a	a	a	a	1768	1768	1768	1768
Griechenland[1]	35	35	31	31	171	171	152	152	684	569	415	415	1140	1140	1170	1170	a	a	a	a
Ungarn[5]	36	36	36	36	182	182	182	181	1158	601	601	597	m	m	m	m	1864	1864	1864	1864
Island[1]	48	37	37	35	227	180	180	170	1498	624	624	544	1800	1650	1650	1720	1800	1800	1800	1800
Irland[1]	m	37	33	33	m	183	167	167	m	915	735	735	m	1073	768	768	a	a	a	a
Israel[1]	38	38	36	36	182	182	175	175	1032	840	644	570	1054	1225	985	811	1054	1225	985	811
Italien[1]	42	39	39	39	186	171	171	171	930	752	616	616	a	a	a	a	m	m	m	m
Japan[4]	39	40	40	39	m	201	202	197	m	736	608	513	a	a	a	a	a	1899	1899	1899
Korea[5]	36	38	38	38	180	190	190	190	574	667	557	549	a	a	a	a	1520	1520	1520	1520
Luxemburg[1]	36	36	36	36	176	176	176	176	880	810	739	739	1060	990	828	828	a	a	a	a
Mexiko[1]	42	42	42	36	200	200	200	171	532	800	1047	838	772	800	1167	971	a	a	a	a
Niederlande[3]	40	40	m	m	195	195	m	m	930	930	750	750	a	a	a	a	1659	1659	1659	1659
Neuseeland[1]	m	38	38	38	m	192	191	190	m	922	841	760	m	1536	1243	950	a	a	a	a
Norwegen[3]	45	38	38	38	225	190	190	190	1508	741	663	523	1508	1300	1225	1150	a	1688	1688	1688
Polen[4]	45	38	37	37	216	184	182	179	1138	629	555	551	m	m	m	m	1800	1504	1488	1472
Portugal[3]	41	36	36	36	192	166	166	166	960	747	609	609	1105	1016	917	917	1412	1282	1282	1282
Schottland[3]	38	38	38	38	190	190	190	190	855	855	855	855	1045	1045	1045	1045	1365	1365	1365	1365
Slowakei[1]	42	38	38	38	198	187	187	187	1109	832	645	617	m	m	m	m	1568	1568	1568	1568
Slowenien[1]	46	40	40	40	219	190	190	190	1314	627	627	570	a	a	a	a	m	m	m	m
Spanien[1]	37	37	37	36	176	176	176	171	880	880	713	693	1140	1140	1140	1140	1425	1425	1425	1425
Schweden[1]	47	a	a	a	224	a	a	a	1792	a	a	a	1792	1360	1360	1360	a	1767	1767	1767
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei[1]	38	38	38	38	180	180	180	180	1080	720	504	504	1160	980	836	836	1576	1576	1576	1576
Vereinigte Staaten[4]	36	36	36	36	180	180	180	180	m	m	981	m	1365	1362	1366	1365	1890	1922	1936	1960
OECD-Durchschnitt	**40**	**38**	**37**	**37**	**191**	**183**	**182**	**181**	**1005**	**772**	**694**	**643**	**1266**	**1196**	**1172**	**1135**	**1588**	**1600**	**1618**	**1603**
EU21-Durchschnitt	**40**	**38**	**37**	**37**	**190**	**180**	**179**	**179**	**995**	**756**	**656**	**625**	**1205**	**1104**	**1074**	**1068**	**1568**	**1549**	**1588**	**1573**
Partnerländer																				
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien[1]	42	42	42	42	203	203	203	203	m	m	m	m	a	a	a	a	m	m	m	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien[1]	40	40	40	40	200	200	200	200	800	1000	1200	1200	1350	1350	1350	1350	1600	1600	1600	1600
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
Lettland	44	35	35	35	210	165	165	165	1260	825	825	990	a	a	a	a	1760	1760	1760	1760
Russische Föd.[4]	m	34	35	35	m	170	210	210	m	561	483	483	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	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

1. In der Regel zu unterrichtende Zeitstunden. 2. Zahlen für den Elementarbereich (FBBEü3) beziehen sich auf Lehrkräfte im Primarbereich (nur in Schulen des Primarbereichs), die Klassen im Elementarbereich (FBBEü3) unterrichten. 3. Höchstens zu unterrichtende Zeitstunden. 4. Tatsächlich unterrichtete Zeitstunden. 5. Mindestens zu unterrichtende Zeitstunden. 6. Referenzjahr 2011 für Sekundarbereich II.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933286256

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle D4.2

Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden pro Jahr (2000, 2005, 2010 und 2013)

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Netto-Kontaktzeitstunden in öffentlichen Bildungseinrichtungen, nach Bildungsstufe

	Primarbereich				Sekundarbereich I (allgemeinbildend)				Sekundarbereich II (allgemeinbildend)			
	2000	2005	2010	2013	2000	2005	2010	2013	2000	2005	2010	2013
	(11)	(12)	(17)	(20)	(21)	(22)	(27)	(30)	(31)	(32)	(37)	(40)
OECD-Länder												
Australien	882	888	868	879	811	810	819	821	803	810	803	812
Österreich[1]	m	774	779	779	m	607	607	607	m	589	589	589
Belgien (fläm.)	758	752	752	752	677	684	669	669	633	645	625	625
Belgien (frz.)	722	722	732	721	662	662	671	661	603	603	610	601
Kanada	m	m	799	796	m	m	740	743	m	m	744	745
Chile	m	1 128	1 105	1 129	m	1 128	1 105	1 129	m	1 128	1 105	1 129
Tschechien	m	813	862	827	650	647	647	620	621	617	617	592
Dänemark[2,3]	640	640	650	662	640	640	650	662	m	m	377	369
England[2]	m	m	684	722	m	m	703	745	m	m	703	745
Estland	630	630	630	619	630	630	630	619	578	578	578	568
Finnland	656	677	680	677	570	592	595	592	527	550	553	550
Frankreich	924	924	924	924	648	648	648	648	648	648	648	648
Deutschland	783	808	805	800	732	758	756	752	690	714	713	715
Griechenland	609	604	589	569	426	434	415	415	429	430	415	415
Ungarn	583	583	604	601	555	555	604	601	555	555	604	597
Island	629	671	624	624	629	671	624	624	464	560	544	544
Irland	915	915	915	915	735	735	735	735	735	735	735	735
Israel	731	731	820	840	579	579	598	644	524	524	521	570
Italien	744	739	770	752	608	605	630	616	608	605	630	616
Japan[2]	635	578	707	736	557	505	602	608	478	429	500	513
Korea	865	883	807	667	570	621	627	557	530	605	616	549
Luxemburg	m	774	739	810	m	642	634	739	m	642	634	739
Mexiko	800	800	800	800	1 182	1 047	1 047	1 047	m	848	843	838
Niederlande	930	930	930	930	867	750	750	750	867	750	750	750
Neuseeland	m	m	m	922	m	m	m	841	m	m	m	760
Norwegen	713	741	741	741	633	656	654	663	505	524	523	523
Polen[2]	m	m	644	629	m	m	572	555	m	m	571	551
Portugal	779	765	779	747	634	623	634	609	577	567	634	609
Schottland	950	893	855	855	893	893	855	855	893	893	855	855
Slowakei	m	m	841	832	m	m	652	645	m	m	624	617
Slowenien	m	627	627	627	m	627	627	627	m	570	570	570
Spanien	880	880	880	880	713	713	713	713	693	693	693	693
Schweden	m	m	m	a	m	m	m	a	m	m	m	a
Schweiz	884	m	m	m	859	m	m	m	674	m	m	m
Türkei	720	720	720	720	504	504	504	504	567	567	567	504
Vereinigte Staaten[2]	m	m	m	m	m	m	m	981	m	m	m	m
OECD-Durchschnitt	**765**	**771**	**771**	**772**	**679**	**677**	**679**	**694**	**617**	**644**	**640**	**643**
OECD-Durchschnitt für Länder mit Daten für 2000, 2005, 2010 und 2013	**760**	**760**	**764**	**757**	**671**	**665**	**670**	**666**	**564**	**567**	**572**	**566**
EU21-Durchschnitt für Länder mit Daten für 2000, 2005, 2010 und 2013	**677**	**674**	**676**	**671**	**626**	**622**	**624**	**619**	**604**	**599**	**604**	**598**
Partnerländer												
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien	m	1 000	1 000	1 000	m	1 200	1 200	1 200	m	1 200	1 200	1 200
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
Lettland	882	882	882	825	882	882	882	825	882	882	882	990
Russische Föderation[2]	m	615	615	561	m	507	507	483	m	507	507	483
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Die Angaben für den Elementarbereich (FBBEü3) für die Jahre 2000 bis 2013, d.h. die Spalten (1) bis (10), sind im Internet verfügbar. Die Angaben für den Primar-, Sekundarbereich I und II für die Jahre 2006, 2007, 2008, 2009, 2011 und 2012, d.h. die Spalten (13)–(16), (18)–(19), (23)–(26), (28)–(29), (33)–(36) und (38)–(39), sind im im Internet verfügbar (s. StatLink unten).

1. Zahlen für den Elementarbereich (FBBEü3) beziehen sich auf Lehrkräfte im Primarbereich (nur in Schulen des Primarbereichs), die Klassen im Elementarbereich (FBBEü3) unterrichten. 2. Tatsächlich unterrichtete Zeitstunden. 3. Referenzjahr 2011 anstelle 2012 und 2013 für den Sekundarbereich II.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933286263

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

D 4

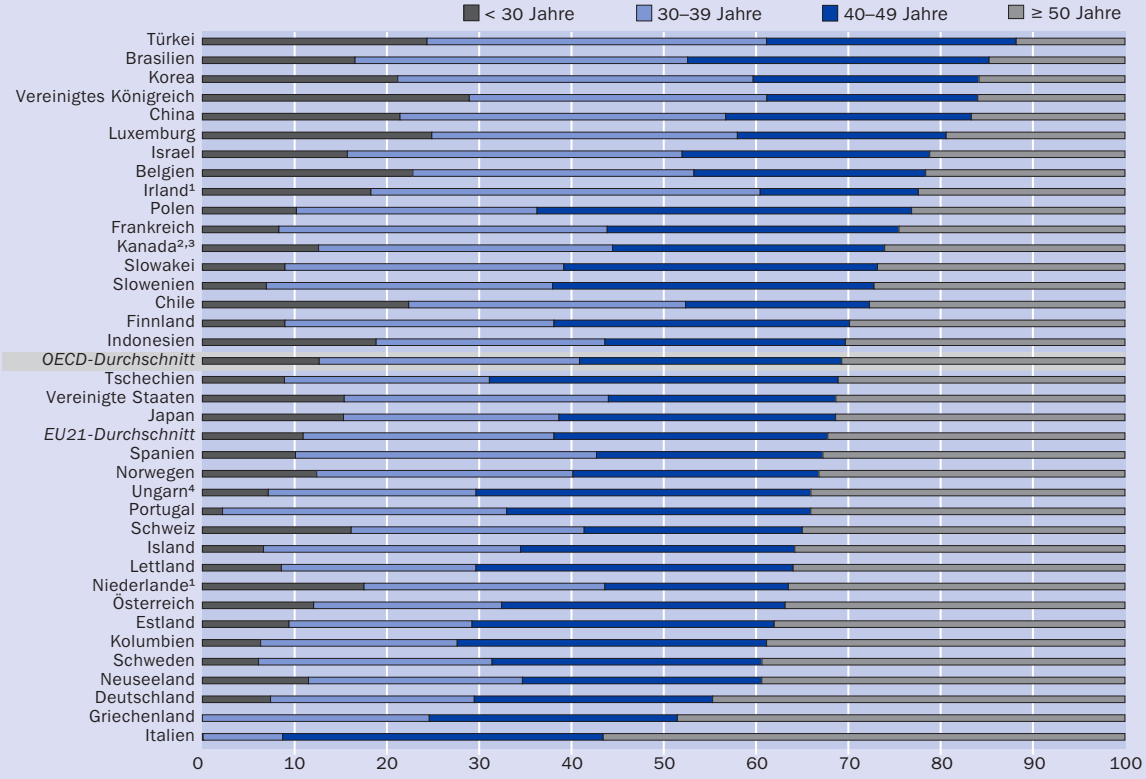
Indikator D5
Wie ist die Zusammensetzung der Lehrerschaft und über welche Kompetenzen verfügt sie?

- 2013 waren im Durchschnitt der OECD-Länder 30 Prozent der Lehrkräfte im Primarbereich mindestens 50 Jahre alt. Dieser Durchschnitt steigt auf 34 Prozent im Sekundarbereich I und auf 38 Prozent im Sekundarbereich II.
- Im Durchschnitt der OECD-Länder sind mehr als zwei Drittel der Lehrkräfte und der akademischen Mitarbeiter weiblich; der Anteil der Frauen sinkt jedoch mit steigender Bildungsstufe: von 96 Prozent im Elementarbereich (FBBEü3) über 82 Prozent im Primarbereich, 68 Prozent im Sekundarbereich I, 58 Prozent im Sekundarbereich II bis auf 42 Prozent im Tertiärbereich.
- Im Durchschnitt haben 83 Prozent der Lehrkräfte moderate oder gute Kompetenzen in der Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) beim Problemlösen.

Abbildung D5.1

Altersstruktur der Lehrerschaft im Primarbereich (2013)

Alter der Lehrkräfte an Bildungseinrichtungen (jeweiliger Anteil in %), nach Altersgruppe



1. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen. 2. Referenzjahr 2012. 3. Primarbereich enthält Elementarbereich (FBBEü3) und Sekundarbereich I.
4. Enthält Daten zu Verwaltungspersonal.
Anordnung der Länder in aufsteigender Reihenfolge des Anteils von Lehrkräften im Primarbereich (in %), die mindestens 50 Jahre alt sind.
Quelle: OECD. Tabelle D5.1. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933284530

D 5

Kontext

Die Nachfrage nach Lehrkräften hängt von einer Reihe unterschiedlicher Faktoren ab, wie z. B. der Altersstruktur der Bevölkerung im Schulalter, der durchschnittlichen Klassengröße, der vorgeschriebenen Unterrichtszeit für Schüler, dem Einsatz von Lehrassistenten und anderen „außerhalb des Klassenzimmers“ tätigen Mitarbeitern in Schulen, den Beteiligungsquoten auf den verschiedenen Bildungsstufen, den Erfolgsquoten in den einzelnen Klassenstufen sowie dem Anfangs- und Endalter der Schulpflicht. Da in mehreren OECD-Ländern ein großer Teil der Lehrkräfte im kommenden Jahrzehnt das Ruhestandsalter erreichen und/oder eine Zunahme der Bevölkerung im Schulalter prognostiziert wird, werden die Regierungen sich veranlasst sehen, neue Lehrkräfte anzuwerben und auszubilden. In Anbetracht überzeugender Belege, dass die Qualität der Lehrkräfte der wichtigste bestimmende Faktor innerhalb der Schule für die Leistungen der Schüler ist, müssen konzertierte Anstrengungen unternommen werden, die Fähigsten für den Lehrerberuf zu gewinnen und eine qualitativ hochwertige Ausbildung zu bieten (Hiebert and Stigler, 1999; OECD 2005).

Die Politik muss, um Lehrkräfte in ihrem Beruf zu halten, Arbeitsumgebungen fördern, die effektive Lehrkräfte ermutigen, weiterhin zu unterrichten. Darüber hinaus erfordern das Ungleichgewicht zwischen den Geschlechtern im Lehrerberuf – im Elementarbereich (FBBEü3), Primar- und Sekundarbereich I unterrichten überwiegend Frauen – sowie die sich daraus ergebenden Auswirkungen auf das Lernen der Schüler genauere Untersuchungen.

Weitere wichtige Ergebnisse

- In fast allen Ländern, mit Ausnahme von Finnland, Lettland und der Russischen Föderation, stellen Männer die Mehrzahl der Lehrenden im Tertiärbereich.
- Das Vereinigte Königreich hat unter allen Ländern mit verfügbaren Daten mit 29 Prozent den größten Anteil an Lehrkräften im Primarbereich, die jünger als 30 Jahre sind. Im Gegensatz dazu gibt es in Griechenland und Italien im Primarbereich keine Lehrkräfte in dieser Altersgruppe.
- Lehrkräfte in Korea nutzen ihre IKT-Kompetenzen im Beruf mehr als Erwachsene in jedem anderen Land oder jeder subnationalen Einheit, welche an der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener im Rahmen des OECD Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC) teilgenommen haben. Korea hat zudem mit den größten Anteil von Lehrkräften mit guten Kompetenzen in Bezug auf die Nutzung von IKT beim Problemlösen.

Entwicklungstendenzen

Zwischen 2005 und 2013 ist der Anteil der Lehrkräfte im Sekundarbereich, die 50 Jahre und älter sind, im Durchschnitt aller Länder mit vergleichbaren Daten um 3 Prozentpunkte gestiegen. Der Anstieg betrug in Griechenland, Korea, Portugal und Slowenien mindestens 10 Prozentpunkte, und in Österreich stieg der Anteil in diesem Zeitraum um 19 Prozentpunkte. In Ländern, in denen die Gefahr besteht, bei einem zu erwartenden gleichbleibenden oder wachsenden Anteil der Bevölkerung

im Schulalter einen wesentlichen Teil der Lehrkräfte durch ein ruhestandsbedingtes Ausscheiden aus dem Erwerbsleben zu verlieren, müssen die Regierungen deutlich stärkere Anreize für junge Menschen im Sekundarbereich II und Tertiärbereich schaffen, sich für den Lehrerberuf zu entscheiden; außerdem müssen die Ausbildungsgänge für Lehrkräfte erweitert und, falls erforderlich, alternative Qualifizierungswege für bereits im Berufsleben stehende Menschen geschaffen werden, die einen Karrierewechsel anstreben. Finanzielle Restriktionen, insbesondere aufgrund von Pensionsverpflichtungen und medizinischen Versorgungskosten für Menschen im Ruhestand, werden möglicherweise die Regierungen dazu veranlassen, Bildungsangebote zu reduzieren, die Klassenstärke zu erhöhen, eigenverantwortliches Online-Lernen stärker zu integrieren oder eine Kombination dieser Maßnahmen umzusetzen (Abrams, 2011; Peterson, 2010).

Analyse und Interpretationen

Altersstruktur der Lehrerschaft

Die Altersstruktur der Lehrerschaft ist in den einzelnen Ländern sehr unterschiedlich und kann von einer Vielzahl von Faktoren beeinflusst werden, darunter die Größe und Altersstruktur der Bevölkerung, die Dauer der Ausbildung im Tertiärbereich oder die Gehälter der Lehrkräfte und die Arbeitsbedingungen. So können beispielsweise sinkende Geburtenzahlen zu einer geringeren Nachfrage nach neuen Lehrkräften führen, und eine längere Dauer der Ausbildung im Tertiärbereich kann den Eintritt der Lehrkräfte in den Arbeitsmarkt verzögern. Wettbewerbsfähige Gehälter und gute Arbeitsbedingungen können den Lehrerberuf in einigen Ländern für junge Menschen attraktiver machen und in anderen dabei helfen, effektive Lehrkräfte im Beruf zu halten.

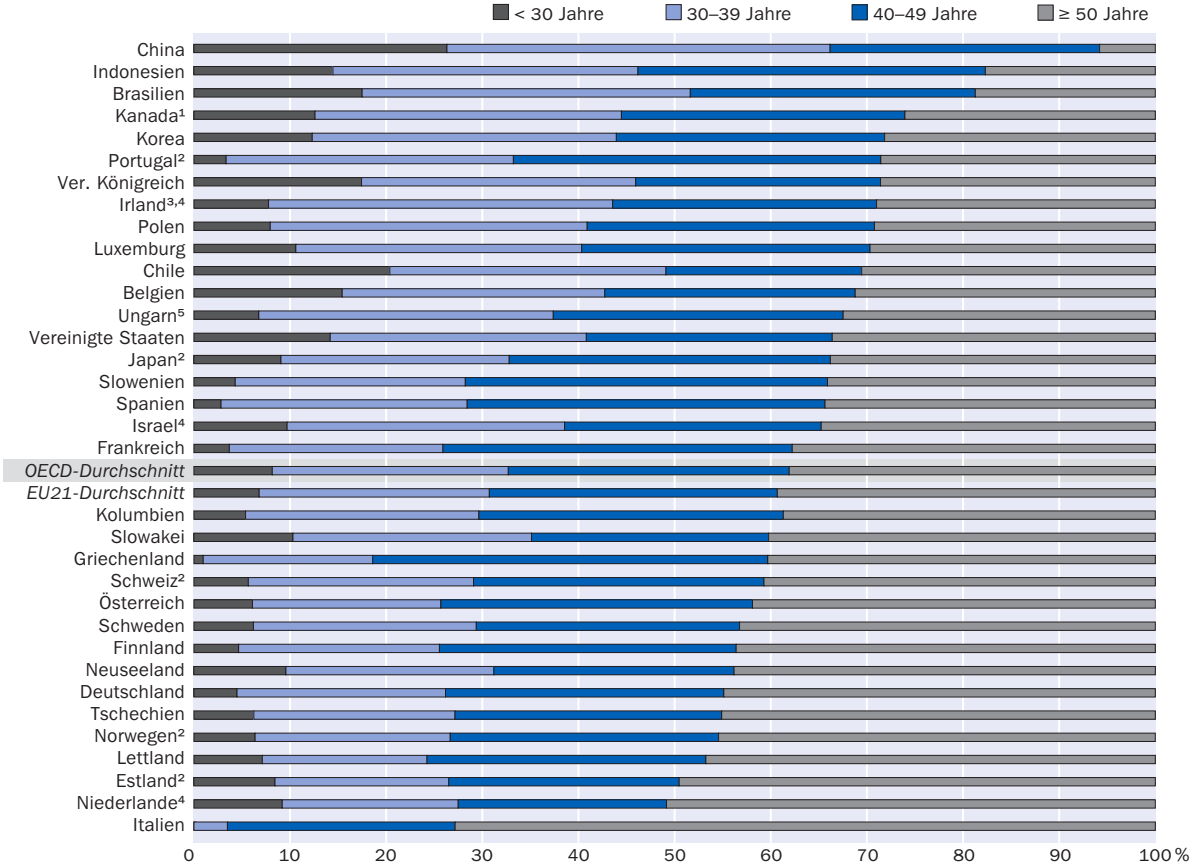
Die Altersstruktur der Lehrerschaft ist im Primar- und Sekundarbereich ähnlich: Etwa 82 Prozent der Lehrkräfte sind zwischen 30 und 59 Jahre alt. Im Durchschnitt der OECD-Länder sind rund 30 Prozent der Lehrkräfte im Primarbereich mindestens 50 Jahre alt. In Deutschland, Griechenland und Italien liegt dieser Anteil bei mehr als 40 Prozent. Am anderen Ende des Spektrums sind in den meisten Ländern mit verfügbaren Daten höchstens 15 Prozent der Lehrkräfte im Primarbereich jünger als 30 Jahre. Der Anteil der Lehrkräfte im Primarbereich, die jünger als 30 Jahre sind, liegt nur in Belgien, Chile, China, Korea, Luxemburg, der Türkei und dem Vereinigten Königreich bei mindestens 20 Prozent (Abb. D5.1).

Im Sekundarbereich I sind im Durchschnitt der OECD-Länder 34 Prozent der Lehrkräfte mindestens 50 Jahre alt, wovon 7 Prozent mindestens 60 Jahre alt sind. Der Anteil der Lehrkräfte im Sekundarbereich I, die 60 Jahre oder älter sind, reicht von höchstens 1 Prozent in China, Indonesien, Japan, Korea und der Türkei bis zu 19 Prozent in Estland oder Italien. Im Sekundarbereich II ist der Anteil der Lehrkräfte, die 50 Jahre oder älter sind, im Durchschnitt der OECD-Länder 4 Prozentpunkte höher als im Sekundarbereich I. Nur in Brasilien und China sind die meisten Lehrkräfte im Sekundarbereich II jünger als 40 Jahre (52 Prozent bzw. 66 Prozent).

Abbildung D5.2

Altersstruktur der Lehrerschaft im Sekundarbereich II (2013)

Alter der Lehrkräfte an Bildungseinrichtungen (jeweiliger Anteil in %), nach Altersgruppe



1. Referenzjahr 2012. 2. Sekundarbereich II enthält Bildungsgänge des postsekundaren, nicht tertiären Bereichs. 3. Sekundarbereich II umfasst Sekundarbereich I. 4. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen. 5. Enthält Daten zu Verwaltungspersonal.

Anordnung der Länder in aufsteigender Reihenfolge des Anteils von Lehrkräften im Sekundarbereich, die mindestens 50 Jahre alt sind.

Quelle: OECD. Tabelle D5.1. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933284546

D 5

Das steigende Alter der Lehrerschaft hat eine Reihe von Auswirkungen auf die Bildungssysteme in den einzelnen Ländern. Es führt nicht nur dazu, dass Anstrengungen bei der Anwerbung und Ausbildung unternommen werden, um Lehrkräfte zu ersetzen, die in den Ruhestand gehen, es kann sich auch auf die öffentlichen Haushalte auswirken. In den meisten Schulsystemen besteht ein positiver Zusammenhang zwischen den Gehältern der Lehrkräfte und der Anzahl der Berufsjahre. Ein höherer Anteil älterer Lehrkräfte in der Lehrerschaft erhöht daher die Kosten der Schulbildung, was zu einer Beschränkung der Mittel führen kann, die für die Umsetzung anderer Initiativen zur Verfügung stehen (s. Indikator D3).

Anteil männlicher und weiblicher Lehrkräfte

Im Durchschnitt der OECD-Länder sind mehr als zwei Drittel der Lehrkräfte auf allen Bildungsstufen zusammen weiblich. Der größte Anteil weiblicher Lehrkräfte konzentriert sich jedoch in den frühen Jahren der Bildung und sinkt mit jeder weiteren Bildungsstufe. Im Tertiärbereich sind im Durchschnitt der OECD-Länder nur 42 Prozent der Lehrenden Frauen.

In 33 der 36 OECD- und G20-Länder mit verfügbaren Daten sind mindestens 93 Prozent der Lehrkräfte im Elementarbereich (FBBEü3) Frauen. Ausnahmen sind Frankreich, die Niederlande und das Vereinigte Königreich, wo der Anteil der Frauen bei den Lehrkräften im Elementarbereich (FBBEü3) bei 83 Prozent, 87 Prozent bzw. 90 Prozent liegt. Im Primarbereich stellen Frauen im Durchschnitt der OECD-Länder 82 Prozent der Lehrkräfte. Dieser Prozentsatz variiert jedoch stark – er reicht von 58 Prozent in der Türkei bis zu 99 Prozent in der Russischen Föderation (Abb. D5.3).

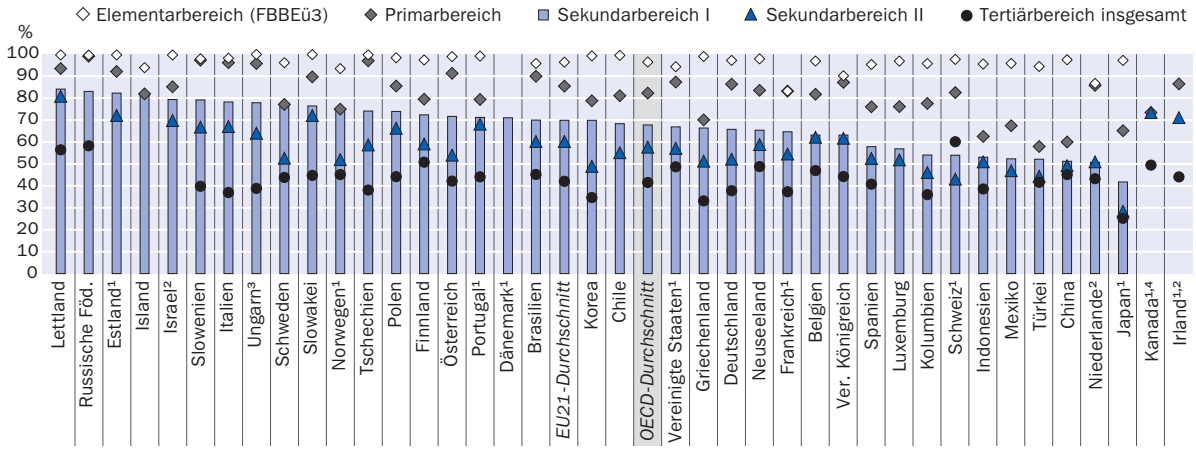
Auch wenn weibliche Lehrkräfte im Sekundarbereich I und II immer noch die Mehrheit stellen, ist der Anteil männlicher Lehrkräfte auf diesen Bildungsstufen höher als im Elementarbereich (FBBEü3) und Primarbereich. Im Durschnitt der OECD-Länder sind 68 Prozent der Lehrkräfte im Sekundarbereich I weiblich. Tatsächlich sind auf dieser Bildungsstufe in allen Ländern mit verfügbaren Daten – mit einer Ausnahme – mehr als die Hälfte der Lehrkräfte weiblich; Japan ist die Ausnahme, dort stellen Frauen 42 Prozent der Lehrkräfte. Im Sekundarbereich II sinkt der OECD-Durchschnitt auf 58 Prozent, und der Anteil der weiblichen Lehrkräfte variiert deutlich zwischen 28 Prozent in Japan und 81 Prozent in Lettland.

Im Tertiärbereich ist der Anteil männlicher und weiblicher Lehrkräfte umgekehrt. Im Tertiärbereich sind im Durchschnitt der OECD-Länder 58 Prozent der Lehrenden Männer. Wie im Sekundarbereich I und II hat Japan im Tertiärbereich den geringsten Anteil weiblicher Lehrkräfte – 25 Prozent. Von den 26 OECD-Ländern mit verfügbaren Daten hat nur eines – Finnland – im Tertiärbereich einen größeren Anteil weiblicher (51 Prozent) als männlicher Lehrkräfte.

Abbildung D5.3

Geschlechterstruktur der Lehrerschaft (2013)

Anteil der weiblichen Lehrkräfte an öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen, nach Bildungsstufe



1. Einige Bildungsstufen sind in anderen Bildungsstufen enthalten. Einzelheiten s. Erläuterung von „x" in Tabelle D5.3. 2. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen. Für die Niederlande sind Daten zu privaten Bildungseinrichtungen verfügbar und bei den Angaben zum Elementarbereich (FBBEü3) mit enthalten. Für Israel sind Daten zu öffentlichen Bildungseinrichtungen nur für den Elementarbereich (FBBEü3) und den Sekundarbereich II enthalten. 3. Enthält Daten zu Verwaltungspersonal. 4. Referenzjahr 2012.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils von weiblichen Lehrkräften (in %) im Sekundarbereich I.

Quelle: OECD. Tabelle D5.3. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933284558

Die möglichen Auswirkungen eines Ungleichgewichts zwischen den Geschlechtern im Lehrerberuf auf die Leistungen der Schüler, die Motivation der Schüler und den Berufsverbleib der Lehrkräfte sollten genauer untersucht werden, insbesondere in Ländern, in denen wenige Männer Interesse am Lehrerberuf zeigen (Drudy, 2008; OECD, 2005, 2009). Es gibt kaum Belege dafür, dass das Geschlecht einer Lehrkraft Auswirkungen auf die Leistungen der Schüler hat (z. B. Antecol, Eren and Ozbeklik, 2012; Holmlund and Sund, 2008), aber einige Untersuchungen haben gezeigt, dass die Einstellung weiblicher Lehrkräfte zu Unterrichtsfächern wie Mathematik Auswirkungen auf die Leistungen ihrer Schülerinnen haben kann (Beilock et al., 2009; OECD, 2014a).

Außerdem spiegelt sich die Geschlechterstruktur der Lehrerschaft nicht in den Führungspositionen an Schulen wider (OECD, 2014a). Während der Anteil männlicher Lehrkräfte an Schulen des Primarbereichs in vielen Ländern relativ niedrig ist, sind männliche Schulleiter im Verhältnis zu männlichen Lehrkräften überrepräsentiert, insbesondere auf dieser Bildungsstufe. Dies deutet darauf hin, dass männliche Lehrkräfte tendenziell öfter zum Schulleiter befördert werden als weibliche Lehrkräfte, was überraschend ist, da die meisten Schulleiter ehemalige Lehrkräfte sind und die meisten Lehrkräfte weiblich sind.

Veränderungen der Altersstruktur der Lehrerschaft zwischen 2005 und 2013

Der durchschnittliche jährliche Anstieg des Anteils der Lehrkräfte im Sekundarbereich, die 50 Jahre oder älter sind, zwischen 2005 und 2013 variierte deutlich zwischen den Ländern. In Korea, Österreich, Portugal und Slowenien lag er bei mehr als 4 Prozent. Der Anstieg war in Korea mit durchschnittlich 8,5 Prozent pro Jahr am größten. In Deutschland, Frankreich, Irland, Luxemburg und dem Vereinigten Königreich sank der Anteil der Lehrkräfte im Sekundarbereich, die 50 Jahre oder älter sind, in diesem Zeitraum im Durchschnitt um mindestens 1 Prozent pro Jahr (Tab. D5.2).

In allen Ländern sollten Veränderungen der Zahl der Lehrkräfte ungefähr den Veränderungen der Zahl junger Menschen im Schulalter entsprechen. In Ländern mit einer steigenden Zahl von Schülern im schulpflichtigen Alter in diesem Zeitraum (s. Indikator C1) werden neue Lehrkräfte eingestellt werden müssen, um einen Ausgleich für die hohe Zahl der in den späten 1960er- und 1970er-Jahren eingestellten Lehrkräfte zu schaffen, die im nächsten Jahrzehnt das Ruhestandsalter erreichen werden. Die Zahl der angebotenen Ausbildungsgänge für den Lehrerberuf wird in diesen Ländern wohl gesteigert und verstärkt Anreize für Studierende geschaffen werden müssen, den Lehrerberuf zu ergreifen (s. Indikator D6 in *Bildung auf einen Blick 2014* [OECD, 2014b]).

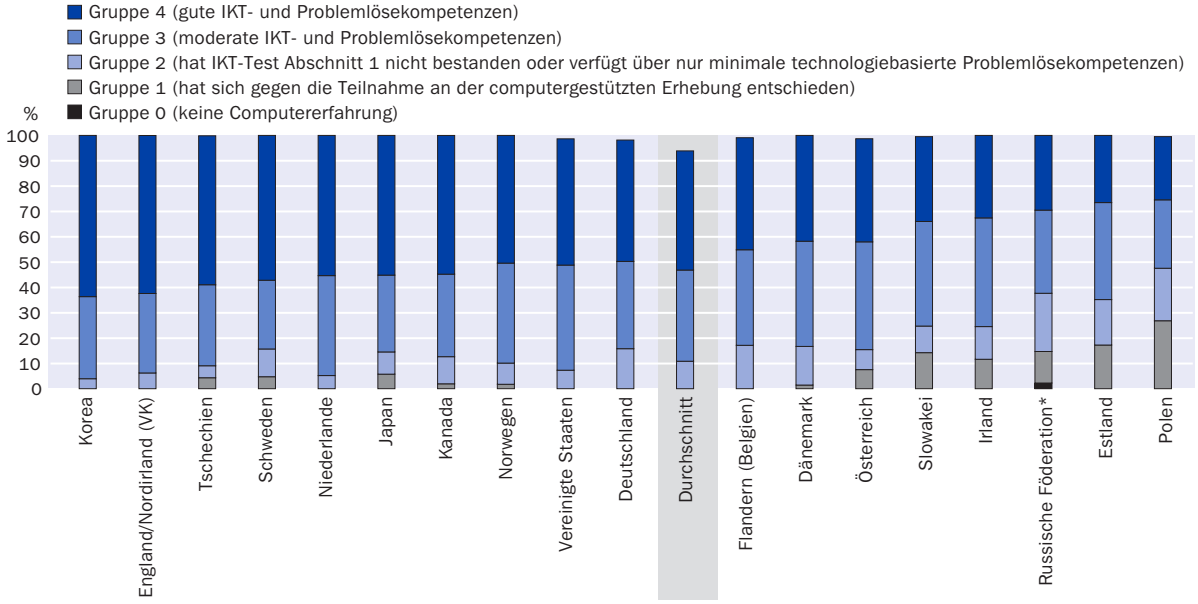
Kompetenzen und Bereitschaft, Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) beim Problemlösen einzusetzen

Die Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener von 2012 im Rahmen des Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC) der OECD hat die Kompetenzen im Bereich technologiebasiertes Problemlösen gemessen und geschätzt, wie häufig Erwachsene diese Kompetenzen beruflich und privat nutzen. Eine höhere Kompetenz beim technologiebasierten Problemlösen spiegelt sowohl bessere Problemlösekompetenzen als auch bessere Kompetenzen bei der Nutzung von digitaler Technik, Kommunikationsmitteln und Netzwerken zur Beschaffung und Be-

Abbildung D5.4

Kompetenzen und Bereitschaft von Lehrkräften, Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) beim Problemlösen zu nutzen (2012)

Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener, Lehrkräfte, die sowohl im Elementarbereich (FBBEü3) als auch im Primarbereich unterrichten, sowie Lehrkräfte im Primar- und Sekundarbereich, 25- bis 64-Jährige



Anmerkung: „Lehrkräfte, die sowohl im Elementarbereich (FBBEü3) als auch im Primarbereich unterrichten, sowie Lehrkräfte im Primar- und Sekundarbereich" bezieht sich auf Lehrkräfte, die zum Zeitpunkt der Erhebung als Lehrkräfte arbeiten. Die Balken addieren sich möglicherweise nicht auf 100 Prozent, da Kategorien berücksichtigt werden, bei denen zu wenige Beobachtungen für verlässliche Schätzungen vorliegen.

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

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils von Lehrkräften, die über gute Problemlösekompetenzen verfügen (Gruppe 4).

Quelle: OECD. Tabelle D5.4a. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933284562

wertung von Informationen, zur Kommunikation mit anderen und zur Durchführung praktischer Aufgaben wider (PIAAC Expert Group in Problem Solving in Technology-Rich Environments, 2009).

Mit den durch die Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener zusammengetragenen Informationen war es möglich, einen Indikator zu entwickeln, der die Kompetenzen und die Bereitschaft zur Verwendung von IKT beim Problemlösen misst. In diesem Indikator werden die Leistungswerte für die Problemlösekompetenz aus der Erhebung kombiniert mit den Begründungen, weswegen einige Erwachsene nicht an der computergestützten Erhebung teilgenommen haben und daher keine Bewertungszahl für deren Problemlösekompetenz vorliegt (s. Abschnitt Definitionen am Ende des Indikators).

Kompetenzen der Lehrkräfte

Basierend auf den Daten aus der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener zeigt Abbildung D5.4, dass im Durchschnitt 47 Prozent der Lehrkräfte (definiert als Lehrkräfte, die sowohl im Elementarbereich [FBBEü3] als auch im Primarbereich unterrichten, sowie Lehrkräfte im Primar- und im Sekundarbereich) über gute IKT- und Problemlösungskompetenzen verfügen (Gruppe 4). Dieser Anteil reicht von 64 Prozent in Korea und 62 Prozent in England/Nordirland (UK) bis hin zu weniger

als 30 Prozent in der Russischen Föderation (29 Prozent), Estland (27 Prozent) und Polen (25 Prozent). Im Durchschnitt verfügen in allen teilnehmenden Ländern und subnationalen Einheiten 83 Prozent der Lehrkräfte über moderate bzw. gute IKT- und Problemlösekompetenzen (Tab. D5.4a).

Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologien durch Lehrkräfte im Beruf

In der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener wurden diese befragt, ob sie über die Computerkenntnisse verfügten, die sie in ihrem ausgeübten Beruf benötigen. In allen nationalen und subnationalen Einheiten, die an der Befragung teilnahmen, beantworteten 87 Prozent der Lehrkräfte diese Frage mit Ja. In Tschechien und Korea beantworteten über 95 Prozent der Lehrkräfte diese Frage positiv (99 Prozent bzw. 97 Prozent). Im Allgemeinen liegt die berufliche Nutzung der IKT-Kompetenzen in Tschechien etwa beim Durchschnittswert (Indexwert 1,9), während der Wert in Korea am höchsten ist (Indexwert 2,5). Demgegenüber gaben deutlich niedrigere Anteile der Lehrkräfte in Japan und Norwegen an, über die für ihren Beruf erforderlichen Computerkompetenzen zu verfügen (63 Prozent bzw. 72 Prozent) (Tab. D5.4b).

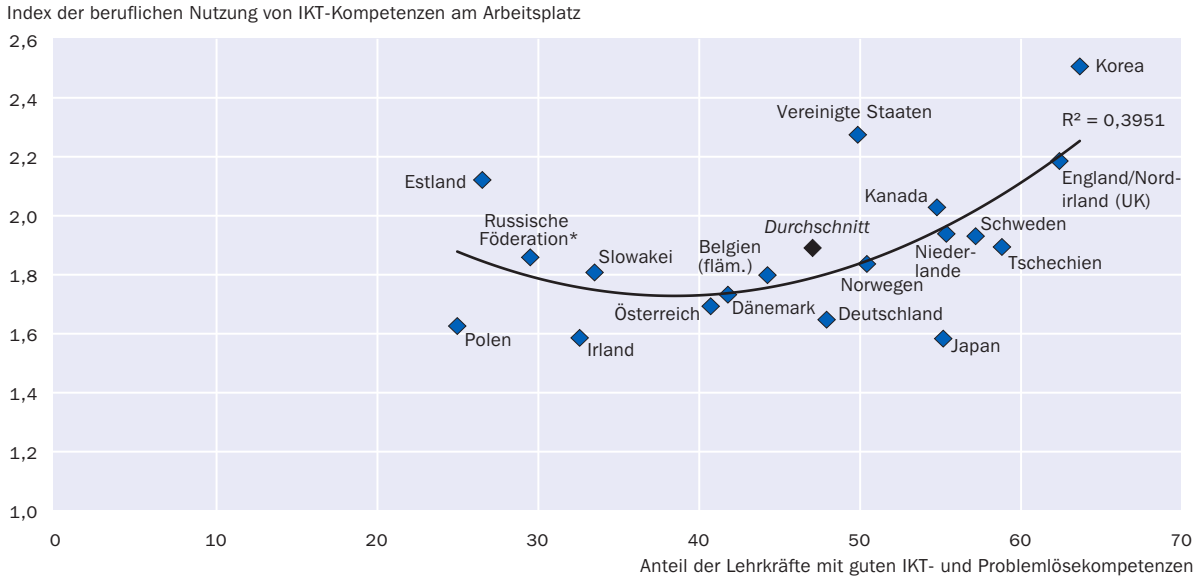
Die PIAAC-Teilnehmer wurden auch zu den im Beruf erforderlichen IKT-Kompetenzen befragt. Im Durchschnitt gaben 73 Prozent an, dass mittlere oder hohe IKT-Kompetenzen erforderlich seien. Diese Prozentzahlen reichten von weniger als 55 Prozent in Polen (50 Prozent) und der Russischen Föderation (51 Prozent) bis hin zu mindestens 85 Prozent in Korea (85 Prozent), den Niederlanden (87 Prozent), Japan (88 Prozent) und Estland (89 Prozent). Nur 1 Prozent bis 7 Prozent der Lehrkräfte gaben an, dass für ihren Beruf hohe IKT-Kompetenzen erforderlich seien; die große Mehrheit der Lehrkräfte gab an, es seien mittlere IKT-Kompetenzen erforderlich (Tab. D5.4b).

Abbildung D5.5 zeigt den positiven Zusammenhang zwischen der beruflichen Nutzung von IKT-Kompetenzen durch Lehrkräfte und den Prozentsatz der Lehrkräfte mit guten IKT- und Problemlösekompetenzen (Gruppe 4). Der Anteil der Lehrkräfte mit guten IKT- und Problemlösekompetenzen (Gruppe 4) steigt tendenziell an, umso mehr Lehrkräfte diese Kompetenzen im Beruf einsetzen. In Polen beispielsweise verfügen 21 Prozent der Lehrkräfte über gute IKT- und Problemlösekompetenzen (Gruppe 4), und sie nutzen diese Kompetenzen im Beruf seltener als der Durchschnitt (Index der beruflichen Nutzung der Kompetenzen von 1,6, während der Durchschnitt bei 1,9 liegt). Dagegen haben in Korea 64 Prozent der Lehrkräfte gute IKT- und Problemlösekompetenzen (Gruppe 4) und nutzen diese Kompetenzen beruflich überdurchschnittlich oft (Indexwert von 2,5) – die höchsten Werte aller Länder und subnationalen Einheiten, die an der Studie teilnahmen. Estland und Japan sind die beiden Ausnahmen in dieser Abbildung. Lehrkräfte in Estland nutzen ihre IKT-Kompetenzen im Beruf häufig (Indexwert von 2,1), und doch hat nur ein relativ geringer Anteil der Lehrkräfte (27 Prozent) gute IKT- und Problemlösekompetenzen, während es sich in Japan genau umgekehrt verhält: Dort nutzen Lehrkräfte ihre IKT-Kompetenzen im Beruf unterdurchschnittlich oft (Indexwert von 1,6), während die Mehrheit der Lehrkräfte (55 Prozent) über gute IKT- und Problemlösekompetenzen verfügt (Tab. D5.4a und D5.4b).

Abbildung D5.5

Zusammenhang zwischen der beruflichen Nutzung von Kompetenzen im Bereich Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) durch Lehrkräfte und Grad dieser Kompetenzen (2012)

Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener, Lehrkräfte, die sowohl im Elementarbereich (FBBEü3) als auch im Primarbereich unterrichten, sowie Lehrkräfte im Primar- und Sekundarbereich, 25- bis 64-Jährige



Anmerkung: „Lehrkräfte, die sowohl im Elementarbereich (FBBEü3) als auch im Primarbereich unterrichten, sowie Lehrkräfte im Primar- und Sekundarbereich" bezieht sich auf Lehrkräfte, die zum Zeitpunkt der Erhebung als Lehrkräfte arbeiten. Der Index der beruflichen Nutzung von IKT-Kompetenzen bildet die Häufigkeit der Nutzung von IKT-Kompetenzen am Arbeitsplatz ab. Je höher der Index-Wert, desto häufiger werden IKT-Kompetenzen im Beruf genutzt. S. Abschnitt Definitionen.
** Hinweis zu den Daten für die Russische Föderation s. Abschnitt Angewandte Methodik.*
Quelle: OECD. Tabellen D5.4a and D5.4b. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933284572

Definitionen

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

Index der beruflichen Nutzung von IKT-Kompetenzen bildet die Häufigkeit der Nutzung von IKT-Kompetenzen am Arbeitsplatz ab. Je höher der Index-Wert, umso häufiger werden IKT-Kompetenzen im Beruf genutzt. Die Variable wurde aus mehreren Fragen aus dem Kontextfragebogen der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener abgeleitet und ist so umgewandelt worden, dass sie einen Mittelwert von 2 und eine Standardabweichung von 1 bei der zusammengeführten Stichprobe über alle teilnehmenden Länder hinweg hat. Weitere Informationen s. *OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills* (OECD, 2013) S. 143.

Abschlussqualifikation (ISCED) bezieht sich auf die Art des Bildungsabschlusses, über den eine neue Lehrkraft verfügen müsste, um an einer öffentlichen Bildungseinrichtung Unterricht im Primar-, Sekundarbereich I und Sekundarbereich II (allgemeinbildende Bildungsgänge) zu erteilen.

Kompetenzgruppen beziehen sich auf die Kompetenzen und Bereitschaft, Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) beim technologiebasierten Problemlösen zu nutzen. Jede Gruppe ist hinsichtlich der Charakteristika der Aufgaben, die Erwachsene erfolgreich lösen können, und hinsichtlich der jeweiligen Ergebnisse bei der Bewertung der Problemlösung in technologieintensiven Umfeldern in der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener beschrieben.

- Gruppe 0 (Personen ohne Computererfahrung)
- Gruppe 1 (verweigerte die Teilnahme an der computergestützten Erhebung)
- Gruppe 2 (hat IKT-Test Abschnitt 1 nicht bestanden oder verfügt über nur minimale technologiebasierte Problemlösekompetenz – hat bei der Erhebung zum technologiebasierten Problemlösen die für Stufe 1 erforderliche Punktzahl nicht erreicht)
- Gruppe 3 (moderate IKT- und Problemlösekompetenz – hat bei der Erhebung zum technologiebasierten Problemlösen Stufe 1 erreicht)
- Gruppe 4 (gute IKT- und Problemlösekompetenz – hat bei der Erhebung zum technologiebasierten Problemlösen Stufe 2 oder Stufe 3 erreicht)

Angewandte Methodik

Die Daten beziehen sich auf das Schuljahr 2012/2013 und beruhen auf der von der OECD im Jahre 2013 durchgeführten UOE-Datenerhebung zur Bildungsstatistik (weitere Informationen s. Anhang 3 unter *www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487*.htm). Die Daten zu Lehrkräften aufgegliedert nach Alter für 2005 sind 2015 überarbeitet worden, um die Konsistenz mit den Daten von 2013 zu gewährleisten.

Die Daten zu Kompetenzen und der Bereitschaft, IKT beim Problemlösen zu nutzen, basieren auf Daten aus der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) (2012), die nicht speziell für Lehrkräfte konzipiert war. Die Stichprobe ist kleiner als in anderen Indikatoren, die die gesamte Bevölkerung berücksichtigen, weshalb die Standardfehler etwas höher sind als gewöhnlich. Daher sollten die Ergebnisse mit Vorsicht interpretiert werden. PIAAC steht für das Programme for the International Assessment of Adult Competencies der OECD.

Anmerkung zu den Daten aus Israel

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

Hinweis zu den Daten aus der Russischen Föderation in der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC)
Zu beachten ist, dass die Bevölkerung des Stadtgebiets Moskau in der Stichprobe für die Russische Föderation nicht berücksichtigt wurde. Die veröffentlichten Daten repräsentieren daher nicht die gesamte Wohnbevölkerung im Alter von 16 bis 65 Jahren in Russland, sondern nur die Wohnbevölkerung Russlands ohne die im Stadtgebiet Moskau lebende Bevölkerung. Weitere Informationen zu den Daten aus der Russischen Föderation sowie anderer Länder finden sich im Technical Report of the Survey of Adult Skills (OECD, 2014c).

Weiterführende Informationen

Abrams, S. E. (2011), „Technology in Moderation", *The Teachers College Record, www.tcrecord.org/content.asp?contentid=16584*.

Antecol, H., O. Eren and S. Ozbeklik (2012), „The Effect of Teacher Gender on Student Achievement in Primary School: Evidence from a Randomized Experiment", *IZA Discussion Paper,* No. 6453, *http://ftp.iza.org/dp6453.pdf*.

Beilock, S. L. et al. (2009), „Female Teachers' Math Anxiety Affects Girls' Math Achievement", Proceedings of the National Academy of Science of the United States of America-PNAS, Vol. 107/5, pp. 1860–1863.

Drudy, S. (2008), „Gender Balance/Gender Bias: The Teaching Profession and the Impact of Feminisation", *Gender and Education,* Vol. 20/4, pp. 309–323.

Hiebert, J. and J. Stigler (1999), *The Teaching Gap: Best Ideas from the World's Teachers for Improving Education in the Classroom,* Free Press, New York.

Holmlund, H. and K. Sund (2008), „Is the Gender Gap in School Performance Affected by the Sex of the Teacher?", *Labour Economics,* Vol. 15, pp. 37–53.

OECD (2014a), *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning,* OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en*.

OECD (2014b), *Bildung auf einen Blick 2014 – OECD-Indikatoren,* W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.

OECD (2014c), *Technical Report of the Survey of Adult Skills, www.oecd.org/site/piaac/Technical%20Report_17OCT13.pdf*, pre-publication copy.

OECD (2013), *OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills,* OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264204256-en*.

OECD (2009), *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS,* OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264068780-en*.

OECD (2005), *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, Education and Training Policy, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264018044-en.

Peterson, P. (2010), *Saving Schools: From Horace Mann to Virtual Learning*, Harvard University Press, Cambridge.

PIAAC Expert Group in Problem Solving in Technology-Rich Environments (2009), „PIAAC Problem Solving in Technology-Rich Environments: A Conceptual Framework", *OECD Education Working Papers*, No. 36, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/220262483674.

Tabellen Indikator D5

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933286275

- Tabelle D5.1: Altersstruktur der Lehrerschaft (2013)
- Tabelle D5.2: Altersstruktur der Lehrerschaft (2005, 2013)
- Tabelle D5.3: Geschlechterstruktur der Lehrerschaft (2013)
- Tabelle D5.4a: Die Kompetenzen von Lehrkräften und ihre Bereitschaft, Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) beim Problemlösen zu nutzen (2012)
- Tabelle D5.4b: Berufliche Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) durch Lehrkräfte, am Arbeitsplatz erforderliche IKT-Kompetenzen und das Vertrauen der Lehrkräfte in ihre Computerkompetenzen (2012)

Letzte Aktualisierung der Daten: 23. Oktober 2015.
Weitere Aktualisierungen im Internet unter: http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en.

Tabelle D5.1

Altersstruktur der Lehrerschaft (2013)

Anteil der Lehrkräfte an öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen (in %), nach Bildungsstufe und Altersgruppe, basierend auf Personenzahlen

	Primarbereich					Sekundarbereich I					Sekundarbereich II				
	< 30 Jahre	30–39 Jahre	40–49 Jahre	50–59 Jahre	≥ 60 Jahre	< 30 Jahre	30–39 Jahre	40–49 Jahre	50–59 Jahre	≥ 60 Jahre	< 30 Jahre	30–39 Jahre	40–49 Jahre	50–59 Jahre	≥ 60 Jahre
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OECD-Länder															
Australien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Österreich	12	20	31	34	3	7	17	27	45	4	6	20	32	37	5
Belgien	23	30	25	21	1	18	28	25	26	3	15	27	26	28	3
Kanada[1,2]	13[d]	32[d]	29[d]	22[d]	5[d]	x(1)	x(2)	x(3)	x(4)	x(5)	13	32	29	22	5
Chile	22	30	20	20	7	21	28	19	21	9	20	29	20	22	9
Tschechien	9	22	38	27	4	9	25	35	27	5	6	21	28	35	10
Dänemark	x(6)	x(7)	x(8)	x(9)	x(10)	5[d]	30[d]	29[d]	25[d]	11[d]	m	m	m	m	m
Estland[3]	9	20	33	27	11	8	17	26	31	19	8[d]	18[d]	24[d]	31[d]	19[d]
Finnland	9	29	32	26	4	9	31	31	25	5	5	21	31	31	12
Frankreich	8	36	32	23	1	9	33	31	23	5	4	22	36	29	8
Deutschland	7	22	26	31	14	7	19	23	35	15	4	22	29	32	13
Griechenland	0	25	27	46	3	1	20	41	34	3	1	18	41	36	4
Ungarn[4]	7	23	36	33	1	6	23	33	36	2	7	31	30	28	5
Island	7	28	30	24	12	7	28	30	24	12	m	m	m	m	m
Irland[5]	18	42	17	19	3	x(11)	x(12)	x(13)	x(14)	x(15)	8[d]	36[d]	27[d]	24[d]	5[d]
Israel[5]	16	36	27	18	3	11	31	31	22	6	10	29	27	23	12
Italien	0	9	35	43	13	0	8	29	44	19	0	3	24	57	16
Japan[3]	15	23	30	30	1	13	25	34	26	1	9[d]	24[d]	33[d]	30[d]	4[d]
Korea	21	39	24	13	2	13	33	32	22	1	12	32	28	27	1
Luxemburg	25	33	23	18	1	22	39	22	15	2	11	30	30	25	4
Mexiko	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Niederlande[5]	18	26	20	29	8	14	23	21	31	11	9	18	22	37	14
Neuseeland	12	23	26	27	13	11	23	24	28	14	10	22	25	29	15
Norwegen[3]	12	28	27	21	12	12	28	27	21	12	6[d]	20[d]	28[d]	27[d]	18[d]
Polen	10	26	41	22	2	10	36	33	20	2	8	33	30	23	7
Portugal[3]	2	31	33	31	3	1	25	41	30	3	3[d]	30[d]	38[d]	25[d]	3[d]
Slowakei	9	30	34	23	4	14	28	22	29	7	10	25	25	32	9
Slowenien	7	31	35	27	1	6	34	28	30	2	4	24	38	28	6
Spanien	10	33	25	28	5	3	26	37	29	5	3	26	37	30	5
Schweden	6	25	29	24	15	6	25	29	24	16	6	23	27	27	17
Schweiz[3]	16	25	24	29	6	11	28	25	28	8	6[d]	23[d]	30[d]	31[d]	10[d]
Türkei	24	37	27	11	1	35	41	16	7	0	m	m	m	m	m
Ver. Königreich	29	32	23	13	3	22	33	24	18	4	17	29	25	21	7
Vereinigte Staaten	15	29	25	24	8	17	29	25	22	8	14	27	26	23	10
OECD-Durchschnitt	**13**	**28**	**28**	**25**	**5**	**11**	**27**	**28**	**27**	**7**	**8**	**25**	**29**	**29**	**9**
EU21-Durchschnitt	**11**	**27**	**30**	**27**	**5**	**9**	**26**	**29**	**29**	**7**	**7**	**24**	**30**	**31**	**9**
Partnerländer															
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	17	36	33	13	2	18	35	30	15	3	18	34	30	16	3
China	21	35	27	17	0	22	42	28	8	0	26	40	28	6	0
Kolumbien	6	21	34	30	9	5	24	32	30	9	5	24	32	29	9
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	19	25	26	30	0	14	26	41	19	0	14	32	36	18	0
Lettland	9	21	34	28	8	6	18	32	34	10	7	17	29	33	13
Russische Föd.	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
G20-Durchschnitt	**16**	**29**	**28**	**23**	**4**	**16**	**30**	**28**	**22**	**5**	**12**	**27**	**30**	**25**	**6**

1. Referenzjahr 2012. 2. Primarbereich enthält Elementarbereich (FBBEü3). 3. Sekundarbereich II enthält Bildungsgänge des postsekundaren, nicht tertiären Bereichs. 4. Enthält Daten zu Verwaltungspersonal. 5. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen. Für Israel sind Daten zu privaten Bildungseinrichtungen verfügbar und auf allen Bildungstufen, außer im Elementarbereich (FBBEü3) und Sekundarbereich II, mit enthalten.

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

Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933286280

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle D5.2

Altersstruktur der Lehrerschaft (2005, 2013)

Anteil der Lehrkräfte an öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen (in %), nach Bildungsstufe und Altersgruppe, basierend auf Personenzahlen

	Sekundarbereich (2013)					Sekundarbereich (2005)					Anteil der Lehrkräfte (in %), die mindestens 50 Jahre alt sind
	< 30 Jahre	30–39 Jahre	40–49 Jahre	50–59 Jahre	≥ 60 Jahre	< 30 Jahre	30–39 Jahre	40–49 Jahre	50–59 Jahre	≥ 60 Jahre	Durchschnittlicher jährlicher Anstieg (2005–2013)
	(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	7	18	30	41	4	7	22	45	25	1	7,2
Belgien	17	28	26	28	3	17	23	31	27	2	0,2
Kanada[1]	13	32	29	22	5	m	m	m	m	m	m
Chile	21	29	20	22	9	12	25	30	25	7	–0,8
Tschechien	7	23	31	31	8	m	m	m	m	m	m
Dänemark	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Estland[2]	8[d]	17[d]	25[d]	31[d]	19[d]	m	m	m	m	m	m
Finnland	7	25	31	28	9	8	25	30	32	5	0,1
Frankreich	6	28	34	26	7	12	29	24	34	1	–1,0
Deutschland[3]	6	20	25	34	14	3	18	26	44	9	–1,0
Griechenland	1	19	41	35	4	6	24	41	27	2	3,8
Ungarn[4]	6	27	31	32	3	15	26	30	24	4	2,6
Island[5]	m	m	m	m	m	11[d]	27[d]	30[d]	25[d]	8[d]	m
Irland[6]	8	36	27	24	5	11	25	27	29	7	–2,8
Israel[6]	10	30	28	23	10	10	29	30	26	5	0,6
Italien	0	5	26	51	18	0	6	32	55	8	1,3
Japan[2,7]	11[d]	24[d]	34[d]	28[d]	3[d]	9	28	40	21	2	3,7
Korea	13	32	30	24	1	17	30	40	12	1	8,5
Luxemburg[8]	15	33	27	22	3	18	25	26	29	2	–2,6
Mexiko	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Niederlande[6,8]	12	21	21	34	12	10	17	31	37	5	1,1
Neuseeland	10	22	25	28	15	14	21	29	29	8	2,0
Norwegen[2]	9[d]	24[d]	27[d]	25[d]	15[d]	m	m	m	m	m	m
Polen	9	34	31	21	5	16	33	29	19	3	2,1
Portugal[2]	2[d]	28[d]	39[d]	27[d]	3[d]	16	35	31	16	2	6,2
Slowakei	12	27	23	30	8	16	21	25	30	7	0,1
Slowenien	5	29	33	29	4	11	33	34	20	2	5,0
Spanien	3	26	37	29	5	8	32	35	21	4	3,8
Schweden	6	24	28	26	16	10	24	24	30	13	–0,3
Schweiz[2]	9[d]	26[d]	27[d]	29[d]	9[d]	13	24	30	28	5	1,7
Türkei	35	41	16	7	0	m	m	m	m	m	m
Vereinigtes Königreich	19	30	25	20	6	15	24	28	31	2	–2,9
Vereinigte Staaten	16	28	25	23	9	17	26	23	26	8	–0,8
OECD-Durchschnitt	**10**	**26**	**28**	**28**	**8**	**12**	**25**	**31**	**27**	**5**	**~**
Durchschnitt für Länder mit verfügbaren Daten für beide Referenzjahre	**9**	**26**	**29**	**28**	**7**	**12**	**25**	**30**	**28**	**5**	**1,5**
EU21-Durchschnitt	**8**	**25**	**30**	**30**	**8**	**11**	**25**	**30**	**29**	**4**	**~**
Partnerländer											
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	18	34	30	15	3	m	m	m	m	m	m
China	24	41	28	7	0	m	m	m	m	m	m
Kolumbien	5	24	32	30	9	m	m	m	m	m	m
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	14	29	39	18	0	m	m	m	m	m	m
Lettland	7	18	30	34	12	m	m	m	m	m	m
Russische Föderation	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
G20-Durchschnitt	**15**	**29**	**28**	**23**	**5**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

1. Referenzjahr 2012. 2. Sekundarbereich II enthält Bildungsgänge des postsekundaren, nicht tertiären Bereichs. 3. Refenenzjahr 2006 anstelle 2005. 4. Enthält Daten zu Verwaltungspersonal. 5. Sekundarbereich umfasst auch Primarbereich. 6. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen. Für Israel Daten zu öffentlichen Bildungseinrichtungen nur für den Sekundarbereich II. 7. Referenzjahr 2004 anstelle 2005. 8. Sekundarbereich für 2005 enthält nur Sekundarbereich II.

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

Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933286291

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle D5.3

Geschlechterstruktur der Lehrerschaft (2013)

Anteil der weiblichen Lehrkräfte an öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen (in %), nach Bildungsstufe, basierend auf Personenzahlen

	Elementarbereich (FBBEü3)	Primarbereich	Sekundarbereich I	Sekundarbereich II			Postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich			Alle Bildungsstufen zusammen
				Allgemeinbildende Bildungsgänge	Berufsbildende Bildungsgänge	Alle Bildungsgänge		Kurzstudiengänge	Bachelor-, Master-, Promotions- oder gleichwertiger Studiengang	Tertiärbereich insgesamt	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
OECD-Länder											
Australien	m	m	m	m	m	m	m	m	44	44	m
Österreich	99	91	72	62	49	54	68	53	40	42	65
Belgien	97	82	63	62	62	62	46	x(10)	x(10)	47	70
Kanada[1]	x(2)	73[d]	x(2)	73[d]	x(4)	73	m	54	43	49	m
Chile	99	81	68	57	50	55	a	m	m	m	m
Tschechien	100	97	74	59	59	59	96	81	38	38	75
Dänemark	m	x(3)	71[d]	m	m	m	m	m	m	m	m
Estland[2]	100[d]	92	82	78	64[d]	72[d]	x(5)	m	m	m	m
Finnland	97	79	72	69	54	59	53	a	51	51	71
Frankreich	83	83	65	56	52	54	x(10)	39[d]	37[d]	37[d]	66
Deutschland	97	86	66	54	47	52	56	43	38	38	65
Griechenland	99	70	66	54	47	51	56	a	33	33	63
Ungarn[3]	100	96	78	68	49	64	53	50	37	39	76
Island	94	82	82	m	m	m	m	m	m	m	m
Irland[4]	m	86	x(4)	71[d]	m	71[d]	m	x(9)	44[d]	44	m
Israel[4]	99	85	79	70[d]	x(4)	70	m	m	m	m	m
Italien	98	96	78	74	62	67	m	a	37	37	m
Japan[5]	97	65	42	m	m	28[d]	x(6,10)	47[d]	19[d]	25[d]	48
Korea	99	79	69	50	43	49	m	43	32	35	60
Luxemburg	97	76	57	57	45	52	m	m	m	m	m
Mexiko	96	67	52	48	45	47	a	m	m	m	m
Niederlande[4]	87	86	51	51	51	51	51	(9)	43[d]	43	66
Neuseeland	98	83	65	60	54	59	54	49	49	49	70
Norwegen[2]	93[d]	75	75	x(6)	x(6)	52[d]	x(6)	x(6)	45	45	69
Polen	98	85	74	71	62	66	65	69	44	44	74
Portugal	99	79	71	68[d]	x(4)	68	x(4,9)	a	44[d]	44[d]	70
Slowakei	100	90	76	74	71	72	67	64	44	45	76
Slowenien	98	97	79	70	64	67	a	47	38	40	75
Spanien	95	76	58	55	47	52	m	45	40	41	m
Schweden	96	77	77	52	54	53	43	43	44	44	74
Schweiz	97	82	54	45	42[d]	43[d]	x(5)	m	33	33	60
Türkei	94	58	52	45	44	44	a	34	43	42	53
Ver. Königreich	90	87	63	63	59	62	a	48	44	44	69
Vereinigte Staaten	94	87	67	57[d]	x(4)	57	x(10)	x(10)	x(10)	49[d]	70
OECD-Durchschnitt	**96**	**82**	**68**	**61**	**53**	**58**	**59**	**51**	**40**	**42**	**67**
EU21-Durchschnitt	**96**	**86**	**70**	**63**	**55**	**60**	**60**	**53**	**41**	**42**	**70**
Partnerländer											
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	96	90	70	62	51	60	46	43	45	45	72
China	97	60	51	49	49	49	x(10)	47[d]	44[d]	45[d]	58
Kolumbien	96	77	54	46[d]	x(4)	46	64	x(9)	36[d]	36	61
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	95	62	53	52	49	51	a	(9)	39[d]	39	60
Lettland	99	93	84	85	70	81	70	68	54	56	83
Russische Föd.	99	99	83[d]	x(3)	x(7,8)	x(3,7,8)	63[d]	73[d]	52	58[d]	82
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	**95**	**78**	**62**	**57**	**50**	**53**	**55**	**47**	**40**	**42**	**64**

Anmerkung: Die Daten der Kategorie „Alle Bildungsstufen zusammen" ohne FBBEu3 (ISCED-Stufe 01)

1. Referenzjahr 2012. 2. Elementarbereich (FBBEü3) umfasst gesamten Elementarbereich. 3. Enthält Daten zu Verwaltungspersonal. 4. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen. Für die Niederlande sind Daten zu privaten Bildungseinrichtungen verfügbar und im Elementarbereich (FBBEü3) mit enthalten. Für Israel Daten zu öffentlichen Bildungseinrichtungen nur für den Elementar- und Sekundarbereich II. 5. Sekundarbereich II enthält auch Bildungsgänge des postsekundaren, nicht tertiären Bereichs.

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

Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933286309

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle D5.4a

Kompetenzen von Lehrkräften und ihre Bereitschaft, Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) beim Problemlösen zu nutzen (2012)

Lehrkräfte, die sowohl im Elementarbereich (FBBEü3) als auch im Primarbereich unterrichten, sowie Lehrkräfte im Primar- und Sekundarbereich, 25- bis 64-Jährige

	Gruppe 0 (keine Computererfahrung)		Gruppe 1 (hat sich gegen die Teilnahme an der computergestützten Erhebung entschieden)		Gruppe 2 (hat IKT-Test Abschnitt 1 nicht bestanden oder verfügt über nur minimale technologiebasierte Problemlösekompetenzen)		Gruppe 3 (moderate IKT- und Problemlösekompetenzen)		Gruppe 4 (gute IKT- und Problemlösekompetenzen)	
	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OECD-Länder										
Nationale Einheiten										
Australien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Österreich	c	c	8	(2,7)	8	(2,9)	43	(5,6)	41	(5,7)
Kanada	c	c	2	(1,2)	11	(3,0)	33	(4,7)	55	(5,2)
Tschechien	c	c	4	(2,5)	5	(3,0)	32	(10,4)	59	(11,0)
Dänemark	c	c	1	(0,5)	15	(2,7)	42	(4,1)	42	(4,1)
Estland	c	c	17	(3,5)	18	(4,3)	38	(5,2)	27	(4,5)
Finnland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Frankreich	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Deutschland	c	c	c	c	16	(5,4)	34	(6,6)	48	(7,3)
Irland	c	c	12	(2,9)	13	(3,6)	43	(5,5)	33	(5,7)
Italien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Japan	c	c	6	(3,0)	9	(4,1)	30	(7,4)	55	(7,5)
Korea	c	c	c	c	4	(2,9)	32	(8,3)	64	(8,3)
Niederlande	c	c	c	c	5	(2,6)	39	(6,7)	55	(7,0)
Norwegen	c	c	2	(0,8)	8	(2,6)	39	(4,1)	50	(4,5)
Polen	c	c	27	(5,0)	21	(4,4)	27	(5,3)	25	(5,1)
Slowakei	c	c	14	(4,8)	11	(4,4)	41	(8,6)	33	(7,8)
Spanien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Schweden	c	c	5	(2,2)	11	(3,3)	27	(5,9)	57	(6,1)
Vereinigte Staaten	c	c	c	c	7	(3,8)	41	(7,9)	50	(7,3)
Subnationale Einheiten										
Flandern (Belgien)	c	c	c	c	17	(3,7)	38	(5,3)	44	(5,3)
England (UK)	c	c	c	c	6	(2,8)	31	(5,8)	63	(6,2)
Nordirland (UK)	c	c	c	c	6	(3,4)	36	(6,4)	57	(6,6)
England/Nordirland (UK)	c	c	c	c	6	(2,7)	31	(5,6)	62	(5,9)
Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**11**	**(0,9)**	**36**	**(1,6)**	**47**	**(1,6)**
Partnerländer										
Russische Föderation*	2	(1,4)	12	(6,1)	23	(7,4)	33	(9,6)	29	(8,3)

Anmerkung: „Lehrkräfte, die sowohl im Elementarbereich (FBBEü3) als auch im Primarbereich unterrichten, sowie Lehrkräfte im Primar- und Sekundarbereich" bezieht sich auf Lehrkräfte, die zum Zeitpunkt der Erhebung als Lehrkräfte arbeiten.

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

Quelle: OECD. Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) (2012) im Rahmen des OECD Programme for the International Assessment of Adult Competencies. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933286310

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle D5.4b

Berufliche Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) durch Lehrkräfte, am Arbeitsplatz erforderliche IKT-Kompetenzen und das Vertrauen der Lehrkräfte in ihre Computerkompetenzen (2012)

Lehrkräfte, die sowohl im Elementarbereich (FBBEü3) als auch im Primarbereich unterrichten, sowie Lehrkräfte im Primar- und Sekundarbereich, 25- bis 64-Jährige

	Index der Nutzung von IKT-Kompetenzen am Arbeitsplatz[1]		Mittlere oder hohe IKT-Kompetenzen am Arbeitsplatz erforderlich[2]		Ich verfüge über die Computerkenntnisse, die ich für meine Arbeit benötige	
	Index	S.F.	%	S.F.	%	S.F.
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
OECD-Länder						
Nationale Einheiten						
Australien	m	m	m	m	m	m
Österreich	1,7	(0,1)	56	(4,5)	90	(3,0)
Kanada	2,0	(0,1)	73	(3,3)	94	(2,0)
Tschechien	1,9	(0,1)	72	(6,5)	99	(0,8)
Dänemark	1,7	(0,0)	63	(3,3)	83	(2,1)
Estland	2,1	(0,1)	89	(2,6)	86	(3,0)
Finnland	m	m	m	m	m	m
Frankreich	m	m	m	m	m	m
Deutschland	1,6	(0,1)	66	(5,1)	93	(2,7)
Irland	1,6	(0,1)	55	(4,2)	85	(3,3)
Italien	m	m	m	m	m	m
Japan	1,6	(0,1)	88	(4,0)	63	(6,4)
Korea	2,5	(0,1)	85	(4,4)	97	(2,0)
Niederlande	1,9	(0,1)	87	(3,8)	91	(3,0)
Norwegen	1,8	(0,0)	83	(2,6)	72	(2,7)
Polen	1,6	(0,1)	50	(5,2)	85	(3,5)
Slowakei	1,8	(0,1)	74	(4,9)	93	(3,4)
Spanien	m	m	m	m	m	m
Schweden	1,9	(0,0)	70	(3,9)	91	(2,5)
Vereinigte Staaten	2,3	(0,1)	75	(5,3)	89	(4,5)
Subnationale Einheiten						
Flandern (Belgien)	1,8	(0,0)	80	(3,6)	88	(2,6)
England (UK)	2,2	(0,1)	79	(5,0)	89	(2,9)
Nordirland (UK)	2,2	(0,1)	85	(3,9)	94	(2,5)
England/Nordirland (UK)	2,2	(0,1)	80	(4,8)	89	(2,8)
Durchschnitt	**1,9**	**(0,0)**	**73**	**(1,1)**	**87**	**(0,8)**
Partnerländer						
Russische Föderation*	1,9	(0,1)	51	(8,6)	88	(5,4)

Anmerkung: „Lehrkräfte, die sowohl im Elementarbereich (FBBEü3) als auch im Primarbereich unterrichten, sowie Lehrkräfte im Primar- und Sekundarbereich" bezieht sich auf Lehrkräfte, die zum Zeitpunkt der Erhebung als Lehrkräfte arbeiten.

1. Der Index der beruflichen Nutzung von IKT-Kompetenzen bildet die Häufigkeit der Nutzung von IKT-Kompetenzen am Arbeitsplatz ab. Je höher der Index-Wert, desto häufiger werden IKT-Kompetenzen im Beruf genutzt. S. Abschnitt Definitionen. 2. Weitere Kategorien sind: „Keine IKT-Kompetenzen am Arbeitsplatz erforderlich" und „Einfache IKT-Kompetenzen am Arbeitsplatz erforderlich".

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

Quelle: OECD. Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) (2012) im Rahmen des OECD Programme for the International Assessment of Adult Competencies. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm.

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933286328

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

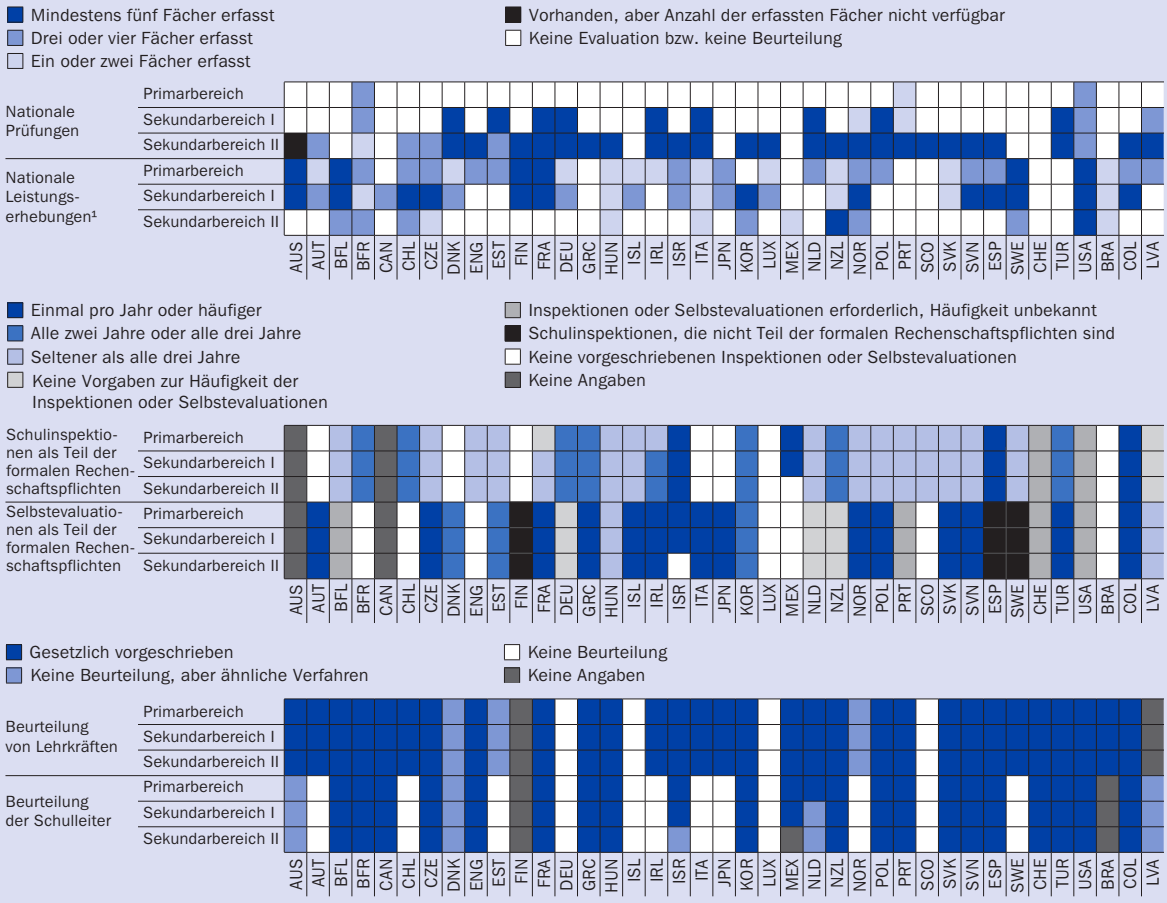
Indikator D6
Welche Systeme der Evaluation und Beurteilung gibt es?

- Nationale Prüfungen gibt es vor allem im Sekundarbereich II (in 31 Ländern), nationale Leistungserhebungen werden dagegen vor allem im Primarbereich (in 32 Ländern) und im Sekundarbereich I (in 28 Ländern) eingesetzt.
- Schulinspektionen werden am häufigsten als sehr bedeutsam für die Evaluation von Schulen angegeben, obwohl sich Schulinspektionen in der Praxis erheblich zwischen den einzelnen Ländern unterscheiden.
- Obwohl in 30 Ländern Beurteilungen der Lehrkräfte und in 22 Ländern Beurteilungen der Schulleiter gesetzlich vorgegeben sind, nutzen auch Länder ohne derartige Vorgaben ähnliche Formen der Evaluation.

Abbildung D6.1

Evaluations- und Beurteilungssysteme an öffentlichen Schulen (2015)

In allgemeinbildenden Bildungsgängen



1. Zahl der im Rahmen der Leistungserhebungen erfassten Fächer (Fächer können alternierend geprüft werden).

Quelle: OECD. Tabellen D6.2a, D6.2b, D6.2c, D6.6a, D6.6b, D6.6c, D6.10a, D6.10b, D6.10c, D6.12a, D6.12b, D6.12c, D7.2 und D7.7 im Internet.

Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933284582

Kontext

Ursprünglich waren Evaluationen im Bildungssektor auf bestimmte Bildungsgänge beschränkt. Je stärker sich der Bereich der Evaluationen entwickelte, umso mehr Bestandteile des Bildungssystems wurden Evaluationen unterworfen. Heute umfassen Evaluationen im Bildungssystem, die auf systematisch und regelmäßig erhobenen Daten basieren, die Beurteilung der Qualität und Effektivität von Bildungsgängen und Projekten, von Pädagogen (einschließlich Lehrkräften und Schulleitern), von Schulen, Schulbezirken und Schulsystemen.

Evaluationsdaten werden im Bildungswesen auf unterschiedliche Art und Weise erhoben: durch Prüfungen und Leistungserhebungen bei den Schülern, Schulinspektionen, Selbstevaluationen der Schulen und Berichte darüber, wie Schulen regionale oder nationale Regeln und Vorgaben einhalten. Die meisten Länder nutzen eine Kombination dieser unterschiedlichen Mechanismen, in einigen Fällen auch als Teil eines umfassenderen Systems der Rechenschaftspflichten.

Weitere wichtige Ergebnisse

- 3 Länder gaben an, im Primarbereich nationale Prüfungen durchzuführen, in 14 Ländern traf dies auf den Sekundarbereich I zu und in 31 Ländern auf den Sekundarbereich II.
- Nationale Prüfungen werden im Sekundarbereich II am häufigsten aus zwei Gründen eingesetzt: als Zugangsberechtigung der Schüler zum Tertiärbereich (in 27 Ländern) und als Qualifikationsnachweis oder Abschlussprüfung einzelner Klassenstufen bzw. des gesamten Sekundarbereichs II (24 Länder).
- 28 Länder gaben an, im Sekundarbereich I nationale oder zentrale Leistungserhebungen einzusetzen, während 11 Länder auf dieser Bildungsstufe keine nationalen Erhebungen durchführen. Nationale Leistungserhebungen werden eher im Primarbereich durchgeführt (in 32 Ländern), aber die Zahl der erfassten Fächer ist im Sekundarbereich I höher.
- Nationale Leistungserhebungen decken am häufigsten die beiden Bereiche Lesen, Schreiben und Literatur sowie Mathematik ab.
- Im Sekundarbereich I werden nationale Leistungserhebungen hauptsächlich aus drei Gründen durchgeführt: um die Lehrkräfte strukturiert über die Leistungen der Schüler zu informieren (in 17 Ländern), um die Leistungen der Schulen zu evaluieren (16 Länder) und um den Eltern ein formatives Feedback zu geben (14 Länder).
- In 30 Ländern sind Schulinspektionen im Sekundarbereich I Bestandteil der Rechenschaftspflichten der Schulen.
- Die Selbstevaluation von Schulen ist in 27 Ländern Teil der Rechenschaftspflichten. 7 Länder gaben an, dass Schulen Selbstevaluationen durchführen, die nicht Teil der formalen Rechenschaftspflichten sind.

- Prüfungen, Leistungserhebungen, Schulinspektionen und Selbstevaluationen der Schulen spielen zwar in vielen Ländern eine große Rolle bei der Evaluation der Leistungen der Schulen, diese Maßnahmen werden jedoch weit seltener zur Evaluation von Lehrkräften oder Schulverwaltungen genutzt.

Entwicklungstendenzen

Zwischen 2009 und 2015 gab es nur geringe Veränderungen beim Anteil der Länder, die im Primarbereich und im Sekundarbereich I nationale Prüfungen einsetzen, dagegen stieg die Anzahl der Länder, die im Sekundarbereich II nationale Prüfungen verwenden, zwischen 2009 und 2015 an.

Im gleichen Zeitraum war ein geringer Anstieg der Anzahl der Länder zu beobachten, die nationale Leistungserhebungen im Sekundarbereich I nutzen, und nur geringfügige Veränderungen beim Anteil der Schulen, die nationale Leistungserhebungen im Primarbereich und im Sekundarbereich II einsetzen.

Der Anteil der Länder, die angaben, Schulinspektionen zu verlangen, hat sich in den letzten Jahren nicht verändert, obwohl der Anteil der Länder, in denen Selbstevaluationen verpflichtend wurden, leicht anstieg.

Analyse und Interpretationen

Dieser Indikator stellt die Daten zu den unterschiedlichen Systemen dar, die Länder zur Evaluation und Beurteilung in ihren Bildungssystemen einsetzen. Er baut auf frühere Analysen in *Bildung auf einen Blick 2011* (OECD, 2011), Indikator D5, auf, der sich mit den Rechenschaftspflichten der Schulen befasste. Der Rahmen für diesen Indikator wurde bestimmt durch die konzeptuelle Arbeit der OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education (OECD, 2013) und des INES Network for the Collection and Adjudication of System-Level Descriptive Information on Educational Structures, Policies and Practices (NESLI), Teil des OECD-Programms Indicators of Education Systems (INES). Die Beurteilung der Lehrkräfte und der Schulleitung, die in Indikator D7 diskutiert werden, fallen ebenfalls in den von der OECD definierten Rahmen der Evaluation und Beurteilung.

Nationale Prüfungen

Nationale/Zentrale Prüfungen, die von nahezu allen Schülern zu absolvieren sind, sind standardisierte Tests des von den Schülern erwarteten Könnens und Wissens, die formale Konsequenzen für sie haben, wie z. B. die Berechtigung zum Übergang auf die nächsthöhere Bildungsstufe oder das Erreichen eines offiziell anerkannten Abschlusses. Nationale Prüfungen gibt es vor allem im Sekundarbereich II, im Primarbereich werden dagegen vor allem nationale Leistungserhebungen eingesetzt (s. Abb. D6.1). Die für diesen Indikator erhobenen Daten decken den Primarbereich und die Sekundarbereiche I und II ab, die nachfolgende Diskussion konzentriert sich jedoch auf Prüfungen im Sekundarbereich II.

3 von 39 Ländern mit verfügbaren Daten gaben an, nationale Prüfungen im Primarbereich durchzuführen, 14 Länder gaben dies für den Sekundarbereich I und 31 Länder für den Sekundarbereich II an. Nur 8 Länder gaben an, im Sekundarbereich II keine nationalen Prüfungen durchzuführen.

In 23 Ländern sind nationale Prüfungen für öffentliche Schulen des Sekundarbereichs II Pflicht, und in 17 Ländern gilt dies für staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen. 24 Länder gaben an, dass alle öffentlichen Bildungseinrichtungen an nationalen Prüfungen teilnehmen, in 5 weiteren Ländern nehmen zwischen 76 und 99 Prozent dieser Schulen teil. In 17 Ländern nehmen alle staatlich subventionierten privaten Bildungseinrichtungen an nationalen Prüfungen teil, in 3 weiteren Ländern liegt deren Anteil zwischen 76 und 99 Prozent. Selbst in Ländern, in denen Schulen und/oder Schüler nicht zwingend an nationalen Prüfungen teilnehmen müssen – wie zum Beispiel in England, Finnland und Polen –, nimmt doch die große Mehrheit der Schulen und Schüler daran teil (Tab. D6.1c).

Nationale Prüfungen werden auf unterschiedlichen Ebenen standardisiert, in den meisten Ländern (26) erfolgt dies jedoch auf zentraler Ebene. In 5 Ländern werden Prüfungen auf Ebene der einzelnen Bundesstaaten/Bundesländer standardisiert.

Die meisten Länder entwickeln die Prüfungen auf nationaler Ebene bzw. in Föderationen auf Ebene der Bundesstaaten oder der Provinzen. In England sind den Angaben zufolge Privatunternehmen an der Ausarbeitung nationaler Prüfungen beteiligt. Die Verantwortung für die Benotung der Prüfungen liegt jedoch in der Regel ganz oder teilweise auf mittlerer oder lokaler Ebene.

Nationale Prüfungen decken unterschiedliche Fächer oder Fachrichtungen ab. Im Sekundarbereich II sind die am häufigsten durch nationale Prüfungen abgedeckten Fächer Lesen, Schreiben und Literatur (alle 30 Länder mit verfügbaren Daten gaben an, in diesen Fächern zu prüfen), Mathematik (29 Länder, Belgien [frz.] ist die einzige subnationale Einheit, in der in diesem Fach nicht geprüft wird), andere Sprachen (27 Länder), Naturwissenschaften (26 Länder) und Sozialkunde (26 Länder). Auch Kunst (17 Länder), Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) und Technik (jeweils 14 Länder) werden häufig abgedeckt. In Religion (10 Länder), Sport, praktische und berufsbezogene Kompetenzen (jeweils 9 Länder) sowie sonstigen Fächern (6 Länder) wird weniger häufig geprüft.

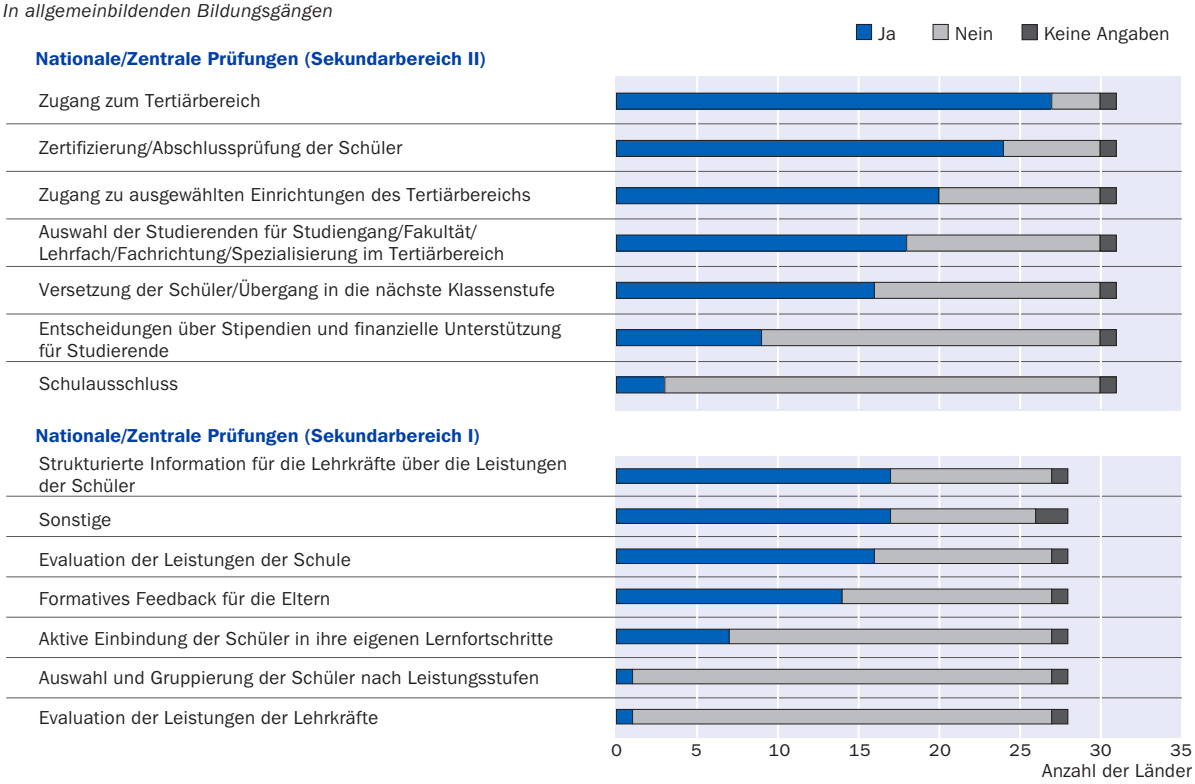
Die Anzahl der in nationalen Prüfungen erfassten Fächern variiert stark und reicht von 9 bis 12 Fächern in Dänemark, Deutschland, England, Frankreich, Griechenland, Irland, Israel, Italien, Luxemburg, Neuseeland, Schottland, der Slowakei und Slowenien bis zu 2 oder 3 Fächern in Belgien (frz.), Estland, Österreich, Tschechien und den Vereinigten Staaten (Abb. D6.1, Tab. D6.1c sowie Tab. D6.2c im Internet).

In 22 der 30 Länder mit verfügbaren Daten werden zwar alle Schüler in Lesen, Schreiben und Literatur geprüft, in 6 der übrigen Länder können sich Schüler jedoch freiwillig in diesen Fächern prüfen lassen, während in Norwegen nur eine Auswahl von Schülern in diesen Fächern geprüft wird. Im Gegensatz hierzu können in 16 der 26 Länder, in denen Naturwissenschaften Teil der Prüfungen sind, die Schüler entscheiden, ob sie

Abbildung D6.2

Wichtigste Verwendungszwecke der nationalen/zentralen Prüfungen und Leistungserhebungen (2015)

In allgemeinbildenden Bildungsgängen



Anordnung der Verwendungszwecke und Entscheidungen in absteigender Reihenfolge der Anzahl der Länder, die angeben, Prüfungen/Leistungsmessungen für diesen Zweck zu nutzen.

Quelle: OECD. Tabellen 6.1c und D6.5b. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933284598

in diesem Fach geprüft werden wollen oder nicht. In 6 Ländern werden alle Schüler geprüft, in Dänemark, Italien und Norwegen dagegen nur ausgewählte Schüler. 12 der 29 Länder prüfen alle Schüler in Mathematik, in 12 Ländern haben die Schüler die Wahl, und 4 Länder prüfen nur ausgewählte Schüler (Tab. D6.2c im Internet).

Nationale Prüfungen werden im Sekundarbereich II im Wesentlichen als Zugangsberechtigung zum Tertiärbereich (in 27 Ländern) und als Qualifikationsnachweis oder Abschlussprüfung einzelner Klassenstufen bzw. des gesamten Sekundarbereichs II (in 24 Ländern) eingesetzt (Abb. D6.2 und Tab. D6.1c).

Die Länder veröffentlichen die Ergebnisse der nationalen Prüfungen auf unterschiedliche Weise. In vielen Ländern werden die Ergebnisse nicht isoliert veröffentlicht. Oftmals enthalten sie auch Hintergrundinformationen, da die Ergebnisse der Leistungen auf Schulebene oftmals mit Merkmalen der jeweiligen Schülerpopulation korrelieren (OECD, 2013). Dies ermöglicht Vergleiche auf kumulierter Ebene oder nach Merkmalen der Schulen und der Schülerpopulationen. 10 Länder wiesen speziell darauf hin, dass die Ergebnisse kontextsensitiv sind; in 27 Ländern wird das Leistungsniveau im zuletzt erfassten Jahr mitgeteilt, in 16 Ländern werden die Ergebnisse mit denjenigen anderer Gruppen oder Schülerpopulationen verglichen. Mit Ausnahme von Finnland und der Slowakei (Sekundarbereich II) gab kein Land an, bei der Veröffentlichung der Ergeb-

nisse auch eine Rangfolge von Schulen anzugeben. In einigen wenigen Ländern haben die Regierungen bzw. die Bildungsbehörden sogar Schritte unternommen, um derartige Rankings der Schulen zu verhindern bzw. zu verbieten. 18 von 29 Ländern gaben jedoch an, dass die Medien oder andere Gruppierungen Rankings der Schulen des Sekundarbereichs II veröffentlichen (Tab. D6.1c sowie Tab. D6.4 im Internet).

30 Länder gaben an, die Ergebnisse der nationalen Prüfungen zusätzlich zu den Bildungsbehörden auch anderen unmittelbar zur Verfügung zu stellen (d. h., die Informationen werden, ohne speziell angefordert zu werden, weitergegeben). „Andere" sind in diesen Fällen Schulverwaltungen (28 Länder), Klassenlehrer (22 Länder), Eltern (20 Länder) und Schüler (29 Länder). 25 Länder gaben an, die Ergebnisse direkt den Medien und der breiten Öffentlichkeit mitzuteilen (Tab. D6.3 im Internet).

Zwischen 2009 und 2015 gab es keine signifikanten Veränderungen bei der Anzahl der Länder, die im Primarbereich nationale Prüfungen durchführen (die Daten zu 2009 sind in *Bildung auf einen Blick 2011* [OECD, 2011] aufgeführt). Belgien (frz.) hat angegeben, 2011 Prüfungen im Sekundarbereich I eingeführt zu haben, diese wurden jedoch erst 2013 verpflichtend.

Im Sekundarbereich II gaben 2015 mehr Länder als 2009 (in *Bildung auf einen Blick 2011* [OECD, 2011]) an, nationale Prüfungen durchzuführen. Österreich hat 2014/2015 nationale Prüfungen für allgemeinbildende Bildungsgänge des Sekundarbereichs II eingeführt und wird dies 2015/2016 auch für berufsbildende Bildungsgänge tun. Belgien (frz.) und Tschechien führten 2011 auf dieser Bildungsstufe Prüfungen ein. Spanien und die Türkei berichteten über Veränderungen bei den nationalen Prüfungen, entweder weil diese Prüfungen jetzt für alle Schulen verpflichtend sind oder weil sich der Zweck dieser Prüfungen geändert hat (weitere Einzelheiten s. Anhang 3).

Nationale Leistungserhebungen

Wie die nationalen Prüfungen basieren auch nationale Leistungserhebungen auf standardisierten Tests der Schülerleistungen. Ergebnisse von Leistungserhebungen haben jedoch keinen Einfluss auf die weitere Schullaufbahn oder die Benotung der Schüler.

28 Länder gaben an, im Sekundarbereich I nationale oder zentrale Leistungserhebungen durchzuführen, während 11 Länder auf dieser Stufe keine nationalen Leistungserhebungen durchführen. Nationale Leistungserhebungen werden am häufigsten im Primarbereich durchgeführt (32 Länder), aber die Zahl der erfassten Fächer scheint im Sekundarbereich I höher zu sein. Im Sekundarbereich II sind nationale Leistungserhebungen weniger üblich (13 Länder), hier werden häufiger nationale Prüfungen durchgeführt. Die Ergebnisse dieses Abschnitts konzentrieren sich, soweit nicht anders angegeben, auf den Sekundarbereich I.

In den meisten Ländern, die nationale Leistungserhebungen durchführen, müssen alle Schulen an diesen teilnehmen. 17 Länder gaben an, dass die Teilnahme an nationalen Leistungserhebungen für alle öffentlichen Bildungseinrichtungen verpflichtend ist, und 14 Länder gaben an, dass alle staatlich subventionierten privaten Bildungseinrichtungen zur Teilnahme verpflichtet sind. In einigen wenigen Ländern werden nur stichprobenartig Schulen erfasst. In 7 Ländern trifft dies auf öffentliche Bildungseinrich-

tungen zu und in 5 Ländern auf staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen. In Finnland und den Vereinigten Staaten nutzen die zentralen Behörden stichprobenbasierte nationale Leistungserhebungen, um die Leistung des Schulsystems insgesamt zu evaluieren. Die Leistungserhebung National Assessment of Educational Progress wird in den Vereinigten Staaten zentral durchgeführt und basiert auf Stichproben. Diese Erhebung erlaubt den politischen Entscheidungsträgern, die relative Leistungsfähigkeit des Schulsystems zu überwachen und umfassende Forschungsarbeiten durchzuführen (Abb. D6.1, Tab. D6.5b sowie Tab. D6.5a und D6.5c im Internet).

Nationale Leistungserhebungen werden meist auf zentraler Ebene standardisiert (22 Länder), in 4 Ländern jedoch auf Ebene der Bundesstaaten und in Kanada auf Ebene der Provinzen und Territorien. In den meisten Ländern (23) werden nationale Leistungserhebungen auf nationaler Ebene ausgearbeitet bzw. in föderativen Staaten auf Ebene der Bundesstaaten oder der Provinzen (3 Länder). 21 Länder gaben an, dass die Leistungserhebungen auf zentraler oder bundesstaatlicher Ebene bewertet werden, in 4 Ländern erfolgt die Bewertung lokal, oft an der Schule selbst. 2 Länder gaben an, dass bei der Bewertung sowohl die zentrale Ebene als auch die Schulebene involviert sind.

Nationale Leistungserhebungen decken eine Vielzahl von Fächern ab, auf allen Bildungsstufen werden jedoch am häufigsten die beiden Fächer Lesen, Schreiben und Literatur sowie Mathematik erfasst. Im Primarbereich decken alle Länder, die nationale Leistungserhebungen durchführen, diese beiden Fächer ab, im Sekundarbereich I und II sind es 90 Prozent der Länder. Nationale Leistungserhebungen decken auch häufig Naturwissenschaften ab (in 2 von 3 Ländern im Sekundarbereich I) sowie andere Sprachen (in 3 von 5 Ländern im Sekundarbereich I und der Hälfte der Länder im Sekundarbereich II) (Tab. D6.5b sowie Tab. D6.5a, D6.5c, D6.6a, D6.6b und D6.6c im Internet).

Im Sekundarbereich I prüfen zwar rund drei Viertel der Länder mit nationalen Leistungserhebungen alle Schüler in Lesen, Schreiben und Literatur (19 von 25 Ländern) und Mathematik (18 von 25 Ländern), das verbleibende Viertel der Länder prüft jedoch nur eine Auswahl/Stichprobe von Schülern. Bei den Naturwissenschaften ist das Gegenteil zu beobachten, hier prüft rund ein Drittel der Länder alle Schüler (7 von 19 Ländern) (Tab. D6.6b im Internet).

Viele Länder gaben an, im Sekundarbereich I jährlich Lesen, Schreiben und Literatur (16 von 25 Ländern) sowie Mathematik (15 von 25 Ländern) zu testen, während 8 von 25 Ländern diese Fächer im jährlichen Wechsel prüfen. 9 von 16 Ländern prüfen jährlich andere Sprachen, in 4 dieser 16 Länder werden diese Erhebungen nach einem Rotationsprinzip durchgeführt und in 3 weiteren nach einem anderen Schema. Die übrigen Fächer werden meistens im Wechsel getestet.

Im Sekundarbereich I werden am häufigsten drei Gründe für nationale Leistungserhebungen angegeben: um die Lehrkräfte strukturiert über die Leistungen der Schüler zu informieren (17 Länder), um die Leistungen der Schulen zu evaluieren (16 Länder) und um den Eltern ein formatives Feedback zu geben (14 Länder) (Abb. D6.2 und Tab. 6.5b).

Die Länder veröffentlichen die Ergebnisse der nationalen Leistungserhebungen auf unterschiedliche Art und Weise. In 25 Ländern zeigen die Ergebnisse das Leistungsni-

veau im jüngsten Jahr, 26 Länder vergleichen die Ergebnisse mit den anderer Gruppen oder Schülerpopulationen, und 11 Länder veröffentlichen die Ergebnisse zusammen mit weiteren Indikatoren zur Qualität der Schulen (Tab. D6.5b).

26 der 27 Länder teilen die Ergebnisse der nationalen Leistungserhebungen außer den Bildungsbehörden auch externen Empfängern mit. In allen 26 Ländern werden die Ergebnisse direkt der Schulverwaltung mitgeteilt, in 22 Ländern direkt den unterrichtenden Lehrkräften. Schulverwaltungen und Lehrkräfte erhalten aggregierte Ergebnisse, in einem Drittel der Länder erhalten sie darüber hinaus auch die Ergebnisse der einzelnen Schüler. In 23 Ländern werden die Ergebnisse der nationalen Leistungserhebungen direkt den Eltern und/oder Schülern mitgeteilt. In 24 Ländern werden den Medien nur aggregierte Daten direkt vorgelegt (Tab. D6.7 im Internet).

Die Bildungsbehörden gaben zwar an, keine Rangfolge der Schulen zu veröffentlichen, 10 von 25 Ländern mit verfügbaren Daten gaben jedoch an, dass die Medien oder andere Gruppierungen anhand der mittleren Schülerleistungen bei den nationalen Leistungserhebungen Rankings der Schulen des Sekundarbereichs II erstellen und veröffentlichen (Tab. D6.8 im Internet).

Nur wenige Länder berichteten von Veränderungen bei den nationalen Leistungserhebungen zwischen 2011 und 2015. Österreich hat 2013 eine nationale Leistungserhebung im Primar- und Sekundarbereich I eingeführt und Tschechien 2011/2012 für die Schulen des Primar- und Sekundarbereichs I. Auch Deutschland hat die nationale Leistungserhebung (Ländervergleich) im Primar- und Sekundarbereich I ausgeweitet. Die Slowakei gab an, 2012 eine nationale Leistungserhebung im Primarbereich eingeführt zu haben, an dem jedoch nur ein geringer Anteil der Schulen teilnimmt. Korea berichtete über eine Reihe von Veränderungen bei den Leistungserhebungen im Primarbereich über die Jahre hinweg: So wurde zunächst 1993 der Umfang der Leistungserhebung ausgeweitet und alle Schüler erfasst, 1998 wechselte man zu Stichproben und 2008 wiederum zurück zur Erfassung aller Schüler. 2013 hat Korea die Leistungserhebung im Primarbereich eingestellt. In Mexiko wurden die Leistungserhebungen im Primar- und Sekundarbereich I im Schuljahr 2013/2014 eingestellt und im Schuljahr 2014/2015 im Rahmen eines neuen Programms PLANEA, das immer noch läuft, wieder aufgenommen. Weitere Einzelheiten zu den jüngsten Veränderungen bei den nationalen Leistungserhebungen s. Anhang 3.

Schulinspektionen

Schulinspektionen sind ein angeordneter, formaler externer Evaluationsprozess, mit dem Ziel zu überprüfen, ob die Schulen ihren Verpflichtungen nachgekommen sind. Die Qualität wird anhand eines Standardverfahrens von einem oder mehreren speziell ausgebildeten Inspektoren evaluiert. Die Ergebnisse der Schulinspektion werden der Schule in einem formalen Bericht vorgelegt und zur Identifizierung von Stärken und Schwächen genutzt. Diese Berichte werden oft auch den übergeordneten Bildungsbehörden vorgelegt, die sie zur Evaluation der Schulen nutzen und um zu prüfen, ob die Schulen die erhaltenen Finanzmittel sachgerecht eingesetzt haben. In einigen Ländern werden die Ergebnisse der Inspektionen auch den Eltern und der breiten Öffentlichkeit zugänglich gemacht.

In der Praxis unterscheiden sich Schulinspektionen ganz erheblich darin, wie sie durchgeführt werden, wer die Prozesse steuert und welche Bereiche inspiziert werden (s. Tab. D6.9 sowie Tab. D6.10a, D6.10b und D6.10c im Internet). Im Rahmen einer Schulinspektion können Bereiche wie die Einhaltung der entsprechenden Gesetze und Verordnungen, die Schülerleistungen, das Kollegium, die Verwaltung, der Lehrplan und die Bildungseinrichtung als Ganzes evaluiert werden. Aufgrund der Ergebnisse der Schulinspektion können Schulen belohnt oder sanktioniert werden.

In 30 Ländern sind Schulinspektionen im Sekundarbereich I Teil der Rechenschaftspflichten der Schulen (Abb. D6.1). In 9 Ländern sind Schulinspektionen eine Komponente des Akkreditierungsprozesses, durch den Schulen anerkannt bzw. ausgezeichnet werden, wenn sie bestimmte Mindestvorgaben erreichen oder übertreffen. Im Allgemeinen betreffen Schulinspektionen alle Schulen, aber in 13 Ländern werden Schulinspektionen gezielt an leistungsschwachen Schulen durchgeführt. Ungarn entwickelt ein System der Schulinspektion, das 2014/2015 eingeführt werden soll.

12 Länder gaben an, öffentliche Bildungseinrichtungen im Sekundarbereich I mindestens alle 3 Jahre einmal zu inspizieren. In 6 Ländern gilt die gleiche Frequenz für staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen. In 8 Ländern werden Schulinspektionen an öffentlichen Schulen alle 2 bis 3 Jahre durchgeführt, in 4 Ländern in kürzeren Abständen. 15 Länder gaben an, dass öffentliche Bildungseinrichtungen alle 3 Jahre oder in größeren Intervallen inspiziert werden. In den Niederlanden finden Schulinspektionen zwar nur alle 4 Jahre statt, die jährliche Risikoanalyse kann jedoch zu kürzeren Intervallen führen.

20 Länder gaben an, Schulinspektionen seien stark strukturiert, in 6 Ländern sind sie teilweise strukturiert und in 2 Ländern unstrukturiert. In 16 Ländern werden Schulinspektionen ausschließlich auf nationaler Ebene organisiert, in 6 Ländern ausschließlich auf bundesstaatlicher Ebene. Während die meisten Inspektionen von einem Inspektorenteam durchgeführt werden (19 Länder), werden in 6 Ländern die Inspektionen von einem einzelnen Inspektor durchgeführt. Schulinspektionen decken ganz unterschiedliche Bereiche ab, am häufigsten wird die Einhaltung der entsprechenden Gesetze und Verordnungen und die Qualität des Unterrichts begutachtet, am seltensten das Finanzmanagement (Abb. D6.3 und Tab. D6.10b im Internet).

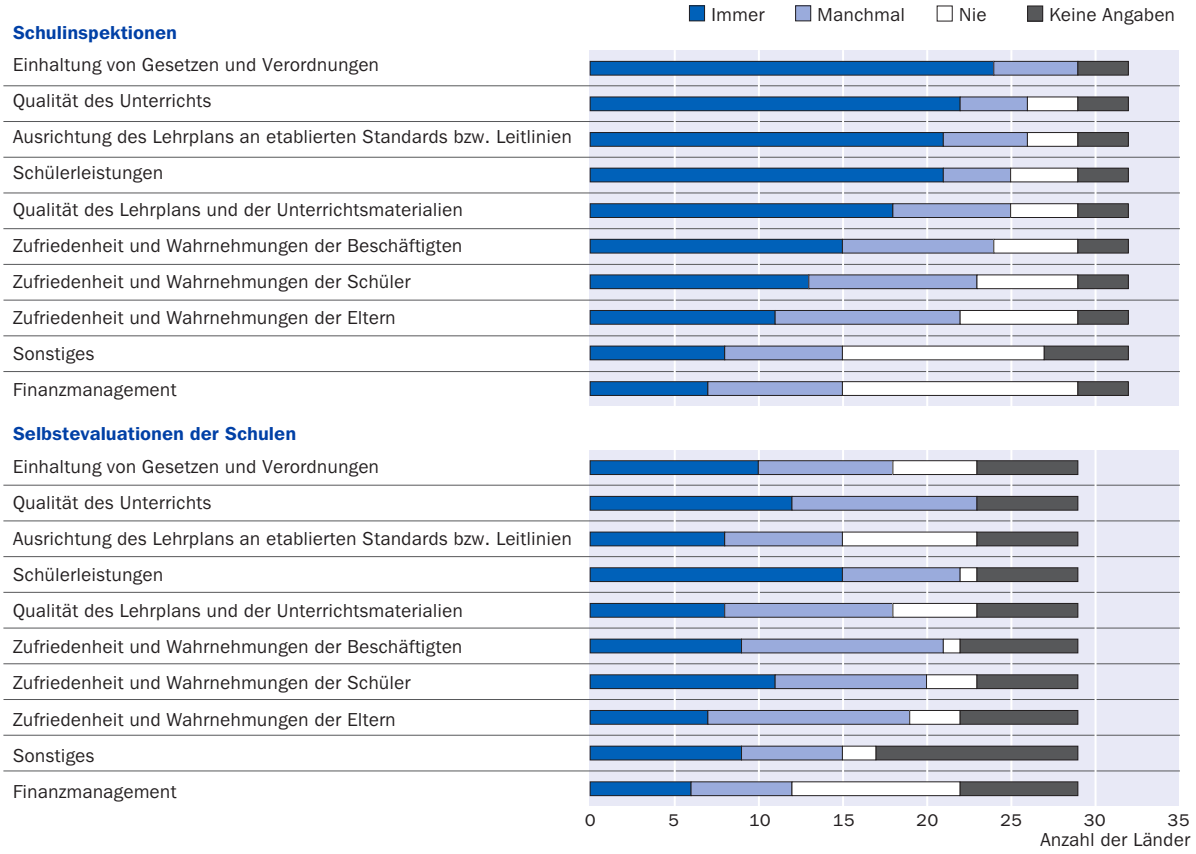
Die Ergebnisse einer Schulinspektion werden am häufigsten genutzt, um die Leistung der Schule zu evaluieren. Sie werden aber auch zur Evaluation der Schulverwaltung herangezogen, dienen als Entscheidungsgrundlage dafür, ob Schulen geschlossen werden oder nicht, sowie zur Evaluation einzelner Lehrkräfte. Schulinspektionen wirken sich nur selten auf Entscheidungen über die Entlohnung und Bonuszahlungen für Lehrkräfte sowie das Budget der Schulen aus (Abb. D6.4 und Tab. D6.16 im Internet).

In 26 Ländern werden die Ergebnisse der Schulinspektionen im Sekundarbereich I externen Empfängern mitgeteilt, und nur 2 Länder gaben an, diese Ergebnisse nicht weiterzugeben. Tabelle D6.10b (im Internet) führt die externen Empfänger auf, die direkt oder indirekt Zugriff auf die Ergebnisse von Schulinspektionen haben.

Abbildung D6.3

Häufigkeit und Umfang der von Schulinspektionen und Selbstevaluationen erfassten Bereiche (2015)

In allgemeinbildenden Bildungsgängen, Sekundarbereich I



Anordnung der Bereiche in absteigender Reihenfolge der Anzahl der Länder, die angeben, diese Bereiche bei Schulinspektionen immer zu erfassen.
Quelle: OECD. Tabellen D6.10b und D6.12b im Internet. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933284602

D
6

Selbstevaluationen der Schulen

Im Rahmen einer Selbstevaluation überprüft und bewertet eine Schule systematisch die Qualität des Unterrichts und der erbrachten Bildungsdienstleistungen sowie die von der Schule erzielten Ergebnisse. Formale Selbstevaluationen werden von übergeordneten Behörden vorgeschrieben. Wenn Schulen eine Selbstevaluation vorgeschrieben wird, dienen in der Regel Fragebögen bzw. andere Instrumente der Strukturierung dieses Vorgangs. Die Ergebnisse der Selbstevaluation können der schulinternen Information dienen oder an Schulinspektoren und Akkreditierungseinrichtungen weitergeleitet werden. Oft werden Selbstevaluationen gerade im Zusammenhang mit externen Evaluationen, wie z. B. einer Schulinspektion oder einem Akkreditierungsverfahren, durchgeführt. Die Ergebnisse einer Selbstevaluation eignen sich eher als Grundlage für Verbesserungsmaßnahmen. Selbstevaluationen haben u. a. den Vorteil, dass sie kostengünstiger und die Ergebnisse im lokalen Zusammenhang oft leichter zu interpretieren sind. Der Hauptnachteil besteht jedoch darin, dass die Ergebnisse externen Empfängern oft weniger verlässlich und weniger für Rechenschaftszwecke geeignet erscheinen.

In 27 Ländern sind Selbstevaluationen der Schulen im Sekundarbereich I Bestandteil der Rechenschaftspflichten der Schulen, und in 3 Ländern führen Schulen Selbstevaluationen

durch, die nicht Teil der formalen Rechenschaftspflichten sind. 4 Länder gaben an, dass sie Selbstevaluationen sowohl als Teil der formalen Rechenschaftspflichten, aber auch außerhalb dieser durchführen. Da Selbstevaluationen der Schulen seltener von zentralen Behörden überwacht werden, konnten einige Länder nicht angeben, wie häufig Schulen Selbstevaluationen durchführen (Abb. D6.1, Tab. D6.9 sowie Tab. D6.12b im Internet).

Selbstevaluationen sind häufiger für öffentliche Bildungseinrichtungen vorgeschrieben als für staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen. In 15 Ländern führen öffentliche Bildungseinrichtungen mindestens einmal pro Jahr eine Selbstevaluation durch, in 8 Ländern trifft dies auf staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen zu. Die meisten Schulen nutzen die Selbstevaluation als Grundlage für Verbesserungsmaßnahmen, in 14 Ländern jedoch ist die Selbstevaluation Bestandteil der Schulinspektionen und in 2 Ländern Teil eines Akkreditierungsprozesses. Abbildung D6.3 zeigt, dass Selbstevaluationen am häufigsten die Bereiche Schülerleistungen, Qualität des Unterrichts, Zufriedenheit der Schüler und Einhaltung von Gesetzen und Verordnungen abdecken (Tab. D6.12b im Internet).

Die Zahl der Länder, in denen Selbstevaluationen der Schulen ein erforderlicher Bestandteil der Rechenschaftspflichten ist, hat in den letzten Jahren leicht zugenommen. In Belgien (fläm.) sind Selbstevaluationen der Schulen seit 2009 verpflichtend, in Griechenland und Österreich werden sie im Sekundarbereich I seit 2013/2014 durchgeführt. In Irland wurden sie 2012 und in Italien 2014/2015 verpflichtend. In England sind alle Schulen angehalten, Selbstevaluationen durchzuführen, obwohl die gesetzliche Vorgabe, ein standardisiertes Formular zur Selbstevaluation auszufüllen, 2010 abgeschafft wurde. In Schottland sind die lokalen Behörden gesetzlich verpflichtet, eine kontinuierliche Verbesserung der Schulen zu gewährleisten. Es wird von allen Schulen erwartet, die eigene Arbeit zu evaluieren, aber diese Verfahren werden nicht als formale Selbstevaluationen betrachtet. In Schweden sind Selbstevaluationen wie in vielen anderen Ländern auch regelmäßig durchzuführen, die Ergebnisse werden jedoch nicht systematisch erfasst oder zentral analysiert.

In Finnland sind die Kommunen gesetzlich verpflichtet, an nationalen Evaluationen teilzunehmen sowie die von ihnen zur Verfügung gestellten Bildungsangebote zu evaluieren. Art und Weise der lokalen Evaluationen können auf lokaler Ebene entschieden werden. Selbstevaluationen der Schulen und Bildungsanbieter sowie nationale stichprobenbasierte Evaluationen der Lernergebnisse spielen im finnischen Evaluationssystem (bzw. Qualitätssicherungssystem) eine zentrale Rolle.

19 von 22 Ländern gaben an, Ergebnisse der Selbstevaluationen externen Empfängern, wie übergeordneten Behörden, Schulinspektoren, den Eltern oder der breiten Öffentlichkeit, zur Verfügung zu stellen. In 12 Ländern werden die Ergebnisse direkt den übergeordneten Behörden mitgeteilt, in 7 Ländern werden die Ergebnisse der Selbstevaluation jedoch diesen Behörden nicht zur Verfügung gestellt (Tab. D6.12b im Internet).

Berichterstattung über die Einhaltung von Gesetzen, Verordnungen und Vorschriften – Compliance-Berichte

Rechenschaftspflichten bedeuten für Schulen vor allem, Daten und Informationen an übergeordnete Behörden weiterzugeben. In geringerem Umfang benötigen auch

Eltern und Schüler sowie die breite Öffentlichkeit Informationen darüber, in welchem Maße die Schulen die festgelegten Gesetze, Verordnungen und Vorschriften erfüllen. Entsprechende Berichte sollen belegen, dass Schulen diese Gesetze, Verordnungen und Vorschriften erfüllen.

Es liegt in der Natur des internen Berichtswesens, das ein großer Teil der Praxis regulatorischer Rechenschaftspflichten der kritischen Öffentlichkeit verborgen bleibt, aber ein Teil der Informationen, die Schulen an die Bildungsbehörden liefern, können in Berichten, die den Eltern, den Schülern oder der breiten Öffentlichkeit verfügbar gemacht werden, enthalten sein.

Die Länder wurden gefragt, ob sie Daten aus acht spezifischen Bereichen an die Bildungsbehörden weiterleiten (Tab. D6.13 sowie Tab. D6.13a und D6.13b im Internet). Fast alle Länder (34) gaben an, dass öffentliche Bildungseinrichtungen Daten über Schülerpopulationen an regionale oder nationale Behörden berichten. Öffentliche Schulen informieren regionale oder nationale Behörden auch über Daten zu Schulgebäuden und Außenanlagen (27 Länder), Qualifikationen der Lehrkräfte (25 Länder), den Lehrplan (24 Länder), den Jahresabschluss bzw. Ergebnisse der Finanzprüfungen des Vorjahrs (23 Länder), Fragen der Sicherheit (23 Länder), Themen rund um das Schulmanagement (20 Länder) sowie das vorgeschlagene Budget für das Folgejahr (19 Länder).

Die Schulen leiten die entsprechenden Daten und Informationen auch häufig an das lokale Verwaltungsgremium weiter; Eltern, Schüler und die breite Öffentlichkeit erhalten diese Informationen am wenigsten häufig. Dies ist keineswegs überraschend, denn Sinn und Zweck der Compliance-Berichte ist schließlich, den übergeordneten Behörden gegenüber nachzuweisen, dass sämtliche Gesetze, Verordnungen und Vorschriften eingehalten werden. Zentralstaatliche und regionale Bildungsbehörden erhalten zwar in der Regel Daten über Schüler und Lehrkräfte, sie verlangen jedoch eher selten Daten zum Schulmanagement und zum vorgeschlagenen Budget, denn diese Daten sind eher für kommunale Behörden oder Verwaltungsgremien von größerer Bedeutung. Daten zu Sicherheitsfragen werden häufiger an Bildungsbehörden unterhalb der regionalen oder zentralstaatlichen Ebene weitergeleitet.

Staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen übermitteln ihre Compliance-Berichte häufiger an ihr Verwaltungsgremium als öffentliche Schulen, welche wiederum auch an lokale, regionale und zentralstaatliche Behörden berichten.

Einige Länder verwenden zwar für ihre Rechenschaftsberichte immer noch das Papierformat, die meisten Länder nutzen jedoch mittlerweile zur Übermittlung der Berichte Online-Formulare. 31 von 32 Ländern verwenden zumindest für Teile der Schülerdaten Online-Formulare, und 20 Länder berichten Daten zu den Qualifikationen der Lehrkräfte, zum Lehrplan und zu Schulgebäuden und Außenanlagen an öffentlichen Bildungseinrichtungen online (Tab. D6.14a und D6.14b im Internet).

Einflussmöglichkeiten der Schule auf Evaluationen und Beurteilungen

Im Allgemeinen haben Schulen geringen oder keinen Einfluss auf die nationalen Prüfungen und nur in einigen Ländern geringfügigen Einfluss auf die nationalen Leistungserhebungen. Schulen haben nur wenig oder keinen Einfluss auf die Entwicklung

oder Steuerung von Schulinspektionen. Diese Inspektionen werden von übergeordneten Behörden entwickelt und von externen Inspektoren durchgeführt. Selbstevaluationen der Schulen werden per Definition überwiegend von den jeweiligen Schulen kontrolliert. Der Einfluss der jeweiligen Schule auf die Leistungsbeurteilung von Lehrkräften oder Schulleitern variiert zwischen den Ländern sehr stark (s. Indikator D7) (Tab. D6.17 im Internet).

Auswirkung und Einsatz von Evaluationen und Leistungserhebungen

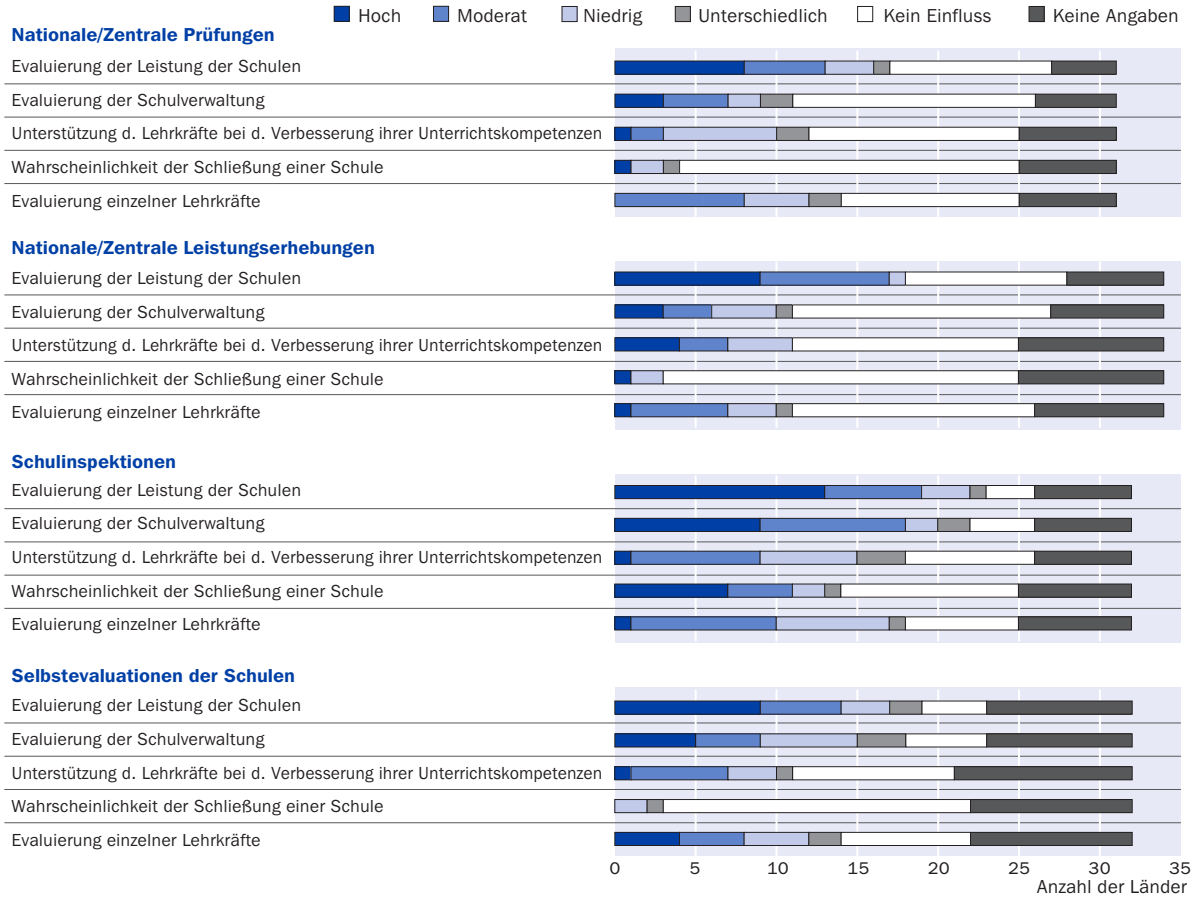
Abbildung D6.4 zeigt den relativen Einfluss von 4 zentralen Evaluationsaktivitäten und wie sich diese auf 5 allgemeine Entscheidungen auswirken. Tabelle D6.16 (im Internet) zeigt den Zusammenhang zwischen Evaluationen und Entscheidungen über Schulbudgets und Gehälter der Lehrkräfte.

Während Prüfungen, Leistungserhebungen, Schulinspektionen und Selbstevaluationen der Schulen nach Angaben der Länder beachtlichen Einfluss auf die Evaluation der

Abbildung D6.4

Einfluss der verschiedenen Formen der Evaluation und Leistungserhebung (2015)

In allgemeinbildenden Bildungsgängen, alle Bildungsstufen



Anordnung der Maßnahmen/Belohnungen/Sanktionen in absteigender Reihenfolge der Anzahl der Länder, die angeben, dass nationale/zentrale Prüfungen einen hohen Einfluss auf diese Entscheidungen haben.

Quelle: OECD. Tabelle D6.16 im Internet. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.

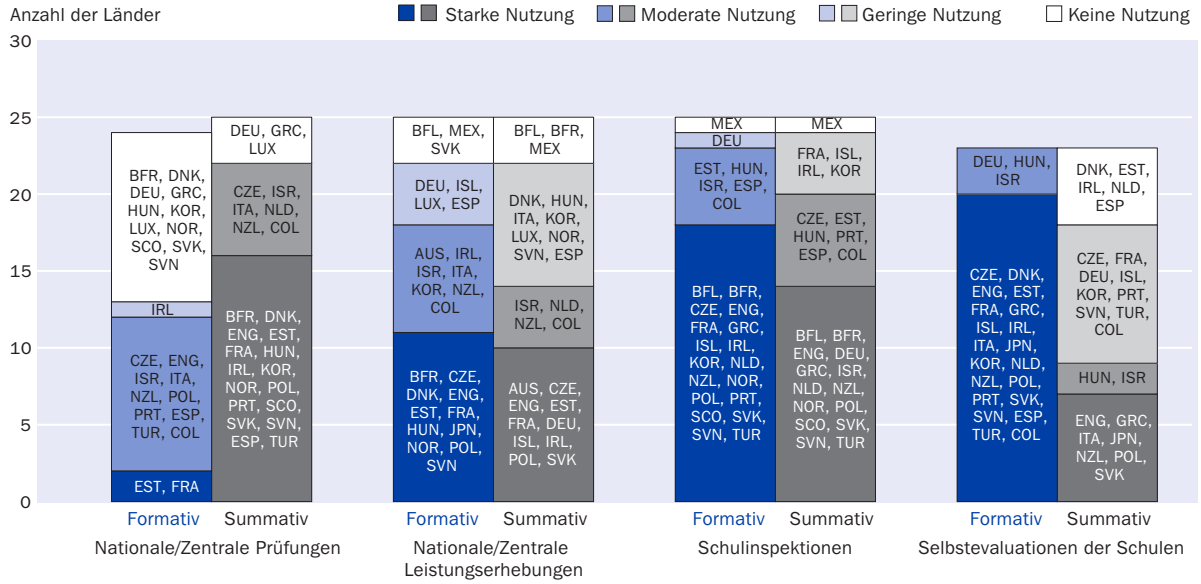
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933284612

D 6

Abbildung D6.5

Nutzung von Evaluationen und Leistungserhebungen für formative bzw. summative Zwecke (2015)

In allgemeinbildenden Bildungsgängen, alle Bildungsstufen



Quelle: OECD. Tabelle D6.18 im Internet. *Hinweise* s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm.
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933284624

Leistung der Schulen haben, werden sie seltener zur Evaluation von Schulverwaltungen oder Lehrkräften durchgeführt.

Schulinspektionen wirken sich am unmittelbarsten auf die Evaluation der Leistung der Schulen aus: In 13 Ländern haben Schulinspektionen einen hohen Einfluss auf diese Schulevaluationen. Die Ergebnisse nationaler Prüfungen und nationaler Leistungserhebungen haben in jeweils 10 Ländern keinerlei Einfluss. In 7 Ländern werden Entscheidungen über das Schließen eine Schule in starkem Maße von den Ergebnissen einer Schulinspektion beeinflusst, die anderen Arten der Evaluation scheinen jedoch auf derartige Entscheidungen keinen oder nur einen geringen Einfluss auszuüben. Die Evaluation der einzelnen Lehrkräfte wird durch keines dieser Systeme stark beeinflusst.

Summativ und/oder formativ

Abbildung D6.5 vergleicht, in welchem Ausmaß die Länder 4 allgemeine Evaluationsaktivitäten als entweder formativ oder summativ einschätzen. Der Zweck einer formativen Evaluation ist es zu „verbessern“ („to improve“), der Zweck einer summativen Evaluation „nachzuweisen“ („to prove“). Formative Evaluationen untersuchen die Umsetzung und zielen darauf ab, Informationen darüber zu erhalten, wie die Effektivität eines Lehrers, eines Bildungsgangs oder einer Schule verbessert werden kann. Sie sind vor allem für interne Empfänger relevant. Summative Evaluationen werden oft am Ende eines Bildungsgangs durchgeführt oder zumindest zu einem Zeitpunkt, an dem langfristige Bildungsergebnisse verfügbar sind. Summative Evaluationen sind eng verknüpft mit den Rechenschaftspflichten gegenüber übergeordneten Behörden und externen Empfängern.

Nationale Prüfungen werden hauptsächlich insofern als summativ erachtet, als sie die Entscheidungen über die Wahl der Schule, den schulischen Fortschritt oder die Zulassung von Schülern bestimmen. Nationale Leistungserhebungen gelten sowohl als formativ als auch als summativ. Schulinspektionen werden häufig sowohl für formative Zwecke (in 18 Ländern) als auch für summative Zwecke (in 14 Ländern) eingesetzt. In 20 Ländern dienen die Selbstevaluationen der Schulen formativen Zwecken, und nur 7 Länder nutzen diese für summative Zwecke (Tab. D6.18 im Internet).

Definitionen

Rechenschaftspflichten (accountability) leiten sich ab von „einer Sache Rechnung tragen" („to take account of"), d. h., eine Verantwortung zu übernehmen. Sie beziehen sich in hierarchischen Beziehungen auf die Interaktion zwischen denjenigen, die weisungsberechtigt sind, und denjenigen, denen Befugnisse übertragen werden. Diejenigen, denen Befugnisse übertragen wurden, müssen Rechenschaft darüber ablegen, was sie mit diesen Befugnissen und Verantwortlichkeiten tun. Einfach ausgedrückt können sich Rechenschaftspflichten auf Informationspflichten und Transparenz im Hinblick auf den Schulbetrieb und die Ergebnisse beziehen. *Regulatorische Rechenschaftspflichten (Compliance)* betreffen die Einhaltung der entsprechenden Gesetze, Verordnungen und Vorschriften.

Evaluation bezieht sich auf den Prozess, durch den der Verdienst, der Wert, der Nutzen oder die Leistung von etwas ermittelt wird.

Nationale Leistungserhebungen basieren auf standardisierten Test, die die Leistungen der Schüler messen. Nationale Leistungserhebungen haben jedoch keine Auswirkungen auf die Schullaufbahn oder Bildungsabschlüsse der Schüler.

Nationale Prüfungen sind standardisierte Tests für Schüler, die formale Konsequenzen für die Schüler haben, wie z. B. die Berechtigung zum Übergang auf die nächsthöhere Bildungsstufe oder das Erreichen eines offiziell anerkannten Abschlusses.

Schulinspektionen sind definiert als angeordneter, formaler externer Evaluationsprozess, mit dem Ziel zu überprüfen, ob die Schulen ihren Verpflichtungen nachgekommen sind. Formale Schulinspektionen werden weder von internen Lehrkräften noch von Eltern, der Gemeinde oder den Medien durchgeführt.

Selbstevaluation der Schulen beschreibt einen Vorgang, bei dem Schulen systematisch die Qualität des Unterrichts und der angebotenen Bildungsdienstleistungen sowie die erzielten Ergebnisse untersuchen. Hierbei handelt es sich um eine interne Evaluation formativer Art.

Angewandte Methodik

Die Daten stammen aus der OECD/INES-Erhebung 2014 zu Evaluation und Beurteilung und beziehen sich auf das Schuljahr 2014/2015.

Hinweise zu den für jedes Land verwendeten Definitionen und angewandten Methoden s. Anhang 3 unter *www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm*.

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

Weiterführende Informationen

OECD (2013), *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education*, OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264190658-en*.

OECD (2011), *Bildung auf einen Blick 2011 – OECD-Indikatoren*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.

Scriven, M. (1991), *Evaluation Thesaurus, 4th edition*, Sage Publications, Inc., Newbury Park, California.

Worthen, B. R., J. Sanders and J. Fitzpatrick (1997), *Program Evaluation: Alternative Approaches and Practical Guidelines*, Longman Publishers, White Plains, New York.

Tabellen Indikator D6

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933286339

- **WEB** Table D6.1a: National/central examinations at the primary level (Nationale/Zentrale Prüfungen, Primarbereich) (2015)
- **WEB** Table D6.1b: National/central examinations at the lower secondary level (Nationale/Zentrale Prüfungen, Sekundarbereich I) (2015)
- Tabelle D6.1c: Nationale/Zentrale Prüfungen, Sekundarbereich II (2015)
- **WEB** Table D6.2a: Subjects tested in national/central examinations in primary education (In nationalen/zentralen Prüfungen abgedeckte Fächer, Primarbereich) (2015)
- **WEB** Table D6.2b: Subjects tested in national/central examinations in lower secondary education (In nationalen/zentralen Prüfungen abgedeckte Fächer, Sekundarbereich I) (2015)
- **WEB** Table D6.2c: Subjects tested in national/central examinations in upper secondary education (In nationalen/zentralen Prüfungen abgedeckte Fächer, Sekundarbereich II) (2015)
- **WEB** Table C6.3: Sharing results from national/central examination (Weitergabe der Ergebnisse nationaler/zentraler Prüfungen) (2015)

- **WEB** Table D6.4: Ranking of schools based on results from national/central examinations (Ranking der Schulen anhand der Ergebnisse nationaler/zentraler Prüfungen) (2015)
- **WEB** Table D6.5a: National/central assessments at the primary level (Nationale/Zentrale Leistungserhebungen, Primarbereich) (2015)
- Tabelle D6.5b: Nationale/Zentrale Leistungserhebungen, Sekundarbereich I (2015)
- **WEB** Table D6.5c: National/central assessments at the upper secondary level (Nationale/Zentrale Leistungserhebungen, Sekundarbereich II) (2015)
- **WEB** Table D6.6a: Subjects tested in national/central assessments in primary education (In nationalen/zentralen Leistungserhebungen abgedeckte Fächer, Primarbereich) (2015)
- **WEB** Table D6.6b: Subjects tested in national/central assessments in lower secondary education (In nationalen/zentralen Leistungserhebungen abgedeckte Fächer, Sekundarbereich I) (2015)
- **WEB** Table D6.6c: Subjects tested in national/central assessments in upper secondary education (In nationalen/zentralen Leistungserhebungen abgedeckte Fächer, Sekundarbereich II) (2015)
- **WEB** Table D6.7: Sharing results from national/central assessments (Weitergabe der Ergebnisse nationaler/zentraler Leistungserhebungen) (2015)
- **WEB** Table D6.8: Ranking of schools based on results from national/central assessments (Ranking der Schulen anhand der Ergebnisse nationaler/zentraler Leistungserhebungen) (2015)
- Tabelle D6.9: Schulinspektionen und Selbstevaluation der Schulen, Sekundarbereich I (2015)
- **WEB** Table D6.10a: School inspection at the primary level (Schulinspektionen, Primarbereich) (2015)
- **WEB** Table D6.10b: School inspection at the lower secondary level (Schulinspektionen, Sekundarbereich I) (2015)
- **WEB** Table D6.10c: School inspection at the upper secondary level (Schulinspektionen, Sekundarbereich II) (2015)
- **WEB** Table D6.11: Diverse models of school inspection (Verschiedene Modelle für Schulinspektionen) (2015)
- **WEB** Table D6.12a: School self-evaluation at the primary level (Selbstevaluation von Schulen, Primarbereich) (2015)
- **WEB** Table D6.12b: School self-evaluation at the lower secondary level (Selbstevaluation von Schulen, Sekundarbereich I) (2015)
- **WEB** Table D6.12c: School self-evaluation at the upper secondary level (Selbstevaluation von Schulen, Sekundarbereich II) (2015)

- Tabelle D6.13: Berichte öffentlicher Bildungseinrichtungen mit dem Schwerpunkt Compliance, nach Bereich und Empfänger dieser Berichte (2015)
- **WEB** Table D6.13a: Public school compliance-oriented reports, by domains and receiving groups (Berichte öffentlicher Bildungseinrichtungen mit dem Schwerpunkt Compliance, nach Bereich und Empfänger dieser Berichte) (2015)
- **WEB** Table D6.13b: Government-dependent private school compliance-oriented reports, by domains and receiving groups (Berichte staatlich subventionierter Bildungseinrichtungen mit dem Schwerpunkt Compliance, nach Bereich und Empfänger dieser Berichte) (2015)
- **WEB** Table D6.14a: Means and methods for collecting and reporting regulatory accountability data, public schools (Mittel und Methoden zur Erhebung und zum Berichten von Daten zu regulatorischen Rechenschaftspflichten, öffentliche Bildungseinrichtungen) (2015)
- **WEB** Table D6.14b: Means and methods for collecting and reporting regulatory accountability data, public schools (Mittel und Methoden zur Erhebung und zum Berichten von Daten im Rahmen regulatorischer Rechenschaftspflichten, öffentliche Bildungseinrichtungen) (2015)
- **WEB** Table D6.15: Existence and use of other forms or measures of evaluation and assessment mechanisms (Andere Formen der Evaluation oder Leistungserhebung und ihr Einsatz) (2015)
- **WEB** Table D6.16: Level of influence of various evaluation and assessment mechanisms (Einfluss der verschiedenen Formen der Evaluation oder Leistungserhebung) (2015)
- **WEB** Table D6.17: Extent of school influence or control over various evaluation and assessment mechanisms (Einflussmöglichkeiten oder Kontrolle der Schule bei verschiedenen Formen der Evaluation oder Leistungserhebung) (2015)
- **WEB** Table D6.18: Extent to which evaluation and assessment activities are used for formative and/or summative purposes (Ausmaß, in dem Evaluationen und Leistungserhebungen für formative bzw. summative Zwecke genutzt werden) (2015)

Tabelle D6.1c

Nationale/Zentrale Prüfungen, Sekundarbereich II (2015)

In allgemeinbildenden Bildungsgängen

	Vorhanden	Auf zentraler (Z), bundesstaatlicher (B) oder schulischer (S) Ebene standardisiert	Zuständig für Ausarbeitung/ Entwicklung	Zuständig für Bewertung/ Benotung	Mechanismen, die die Zuverlässigkeit der Benotung über alle Schüler hinweg sicherstellen, sofern die Benotung auf Schulebene erfolgt	Basierend auf normbezogenen (N) oder kriteriumsbezogenen (K) Tests	Jahr der Einführung	Durchführung für alle Schulen verbindlich		Prozentsatz der Schulen, die die Prüfungen durchführen		Prozentsatz der Schüler, die von der Teilnahme befreit sind (%)	Erfasste Fächer: Mathematik (MAT), Naturwissenschaften (NW), Lesen, Schreiben und Literatur (LSL), Sozialkunde (SK), Andere Sprachen (AS), Sport (SP), Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) Technik (TEC), Kunst (KU), Religion/Ethik (REL), Praktische und berufsbezogene Kompetenzen (PBK) oder Sonstige Fächer (SON)
								Öffentlich	Staatlich subventioniert privat	Öffentlich	Staatlich subventioniert privat		
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)
OECD-Länder													
Australien	Ja	B	m	m	a	m	m	m	m	m	m	m	m
Österreich	Ja	Z	2	6, 12	L	K	2014/15	Ja	Ja	1	1	0	MAT, LSL, AS
Belgien (fläm.)	Nein	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Belgien (frz.)	Ja	B	3	12	L	K	2011	Ja	Ja	1	1	0	LSL, SK
Kanada	Nein	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Chile	Ja	Z	12	12	a	N	1966	Nein	Nein	m	m	m	MAT, NW, LSL, SK
Tschechien	Ja	Z	2	2,5	Q	K	2011	Ja	Ja	1	1	0	MAT, LSL, AS
Dänemark	Ja	Z	1	1	a	N	m	Ja	Ja	1	1	0	MAT, NW, LSL, SK, AS, SP, IKT, TEC, KU, REL
England	Ja	Z	1, 2, 10	2, 10	L, Q	K	1988	Nein	Nein	1	1	a	MAT, NW, LSL, SK, AS, SP, IKT, TEC, KU, REL, PBK
Estland	Ja	Z	2	2	a	K	1996/97	Ja	Ja	1	1	0	MAT, LSL, AS
Finnland	Ja	Z	2	2,6	L, Q	N	1852	Ja	Ja	1	1	a	MAT, NW, LSL, SK, AS, SP, REL
Frankreich	Ja	Z	1	1,8	L	K	1808	Ja	Nein	1	m	0	MAT, NW, LSL, SK, AS, SP, IKT, TEC, KU, PBK, SON
Deutschland	Ja	B	3	5, 6, 7, 8	L, Q	K	m	Ja	Ja	1	1	0	MAT, NW, LSL, SK, AS, SP, IKT, KU, REL
Griechenland	Ja	Z	1	12	a	N	2000	Ja	a	1	a	18	MAT, NW, LSL, SK, AS, SP, IKT, TEC, KU
Ungarn	Ja	Z	1	1	a	K	2005	Ja	Ja	1	1	0	MAT, NW, LSL, SK, AS
Island	Nein	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Irland	Ja	Z	2	2	a	K	1924	Ja	a	1	a	1	MAT, NW, LSL, SK, AS, TEC, KU, REL, PBK
Israel	Ja	Z	1	1,8	L	K	1948	Nein	Nein	2	m	a	MAT, NW, LSL, SK, AS, TEC, KU, REL, PBK, SON
Italien	Ja	Z	1, 12	5,8	S	K	1923	Ja	a	1	a	m	MAT, NW, LSL, SK, AS, SP, IKT, TEC, KU
Japan	Nein	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Korea	Ja	Z	1, 2	1, 2	a	N	1994	Nein	Nein	2	2	m	MAT, NW, LSL, SK, AS, TEC, REL
Luxemburg	Ja	Z	1	6,7	L	K	1848	Ja	Ja	1	1	0	MAT, NW, LSL, SK, AS, IKT, TEC, KU, PBK
Mexiko	Nein	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Niederlande	Ja	Z	1	11	L	N	1968	Ja	Ja	1	1	0	MAT, NW, LSL, SK, AS, KU
Neuseeland	Ja	Z	2	2, 5, 6, 7	L, Q	K	2002	Nein	a	2	a	0	MAT, NW, LSL, SK, AS, SP, IKT, TEC, KU, REL, PBK, SON
Norwegen	Ja	Z	1	1	a	K	2007	Ja	Nein	1	2	m	MAT, NW, LSL, SK, AS, IKT, TEC
Polen	Ja	Z	1, 4	1, 4	a	N	2005	Ja	Ja	2	2	a	MAT, NW, LSL, SK, AS, IKT, KU, SON
Portugal	Ja	Z	2	1, 2	a	K	1996	Ja	Ja	1	1	0,07	MAT, NW, LSL, SK, AS, KU, SON
Schottland	Ja	Z	2	2,5	L, Q	K	1999/ 2000	Nein	a	1	a	0	MAT, NW, LSL, SK, AS, SP, IKT, TEC, KU, REL, PBK
Slowakei	Ja	Z	1, 2	1,5	Q	N	1868	Ja	Ja	1	1	0	MAT, NW, LSL, SK, AS, IKT, KU, REL, SON
Slowenien	Ja	Z	2	2	a	N, K	1995	Ja	Ja	1	1	0	MAT, NW, LSL, SK, AS, IKT, TEC, KU, PBK
Spanien	Ja	B	3	12	S	K	1975	Ja	Ja	1	1	m	MAT, NW, LSL, SK, AS, TEC, KU
Schweden	Nein	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Schweiz	Nein	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Türkei	Ja	Z	2	2	a	N	1974	Nein	a	2	a	0	MAT, NW, LSL, SK, AS
Vereinigte Staaten	Ja	B	3	3	a	m	2001	Ja	a	1	a	0–5	MAT, NW, LSL
Partnerländer													
Brasilien	Nein	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Kolumbien	Ja	Z	2	2	a	K	1968	Ja	Ja	1	1	0	MAT, NW, LSL, SK, AS
Lettland	Ja	Z	2	2	a	N	1999	Ja	Ja	1	1	10	MAT, NW, LSL, SK, AS, IKT, PBK

Zuständig für Entwicklung/Benotung/Bewertung von nationalen Leistungserhebungen

1: Zentrale staatliche Behörde
2: Zentrale Stelle, verantwortlich für Leistungserhebung bzw. Zertifizierung
3: Bundesstaatliche Bildungsbehörden
4: Bildungsbehörden der Region/Provinz
5: Schule, Verwaltungsgremium oder -ausschuss
6: Die unterrichtende Lehrkraft
7: Eine andere Lehrkraft derselben Schule
8: Eine Lehrkraft einer anderen Schule
9: Fach- bzw. wissenschaftliche Gesellschaften
10: Privatunternehmen
11: Abhängig vom Fach
12: Sonstige

Mechanismen, die die Zuverlässigkeit der Benotung sicherstellen

L: Verfügbarkeit von nationalen Leitlinien zur Benotung der Schülerleistungen bei den Prüfungen
Q: Qualitätssichernde Kontrollmechanismen bei der Notengebung
S: Sonstige

Prozentsatz der Schulen, die Leistungserhebungen durchführen

1: Alle Schulen
2: Zwischen 76 und 99 Prozent der Schulen
3: Zwischen 51 und 75 Prozent der Schulen
4: Zwischen 26 und 50 Prozent der Schulen
5: Zwischen 11 und 25 Prozent der Schulen
6: Höchstens 10 Prozent der Schulen

Anmerkung: In föderativen Staaten bzw. Ländern mit stark dezentralen Schulsystemen kann es unterschiedliche Vorschriften für Bundesstaaten, Provinzen oder Regionen geben. Weitere Informationen s. Anhang 3. Die Spalten mit den wichtigsten Verwendungszwecken der nationalen/zentralen Prüfungen, d. h. die Spalten (14) bis (21), sowie den Merkmalen, die bei der Veröffentlichung genutzt werden, d. h. die Spalten (22) bis (28), sind im Internet verfügbar (s. StatLink unten).
Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm). StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933286347
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle D6.5b

Nationale/Zentrale Leistungserhebungen, Sekundarbereich I (2015)

In allgemeinbildenden Bildungsgängen

	Vorhanden	Auf zentraler (Z), bundesstaatlicher (B) oder schulischer (S) Ebene standardisiert	Zuständig für Ausarbeitung/ Entwicklung	Zuständig für Bewertung/ Benotung	Mechanismen, die die Zuverlässigkeit der Benotung über alle Schüler hinweg sicherstellen, sofern die Benotung auf Schulebene erfolgt	Basierend auf normbezogenen (N) bzw. kriteriumsbezogenen (K) Tests	Jahr der Einführung	Durchführung für alle Schulen verbindlich		Prozentsatz der Schulen, die die Prüfungen durchführen		Prozentsatz der Schüler, die von der Teilnahme befreit sind	Erfasste Fächer: Mathematik (MAT), Naturwissenschaften (NW), Lesen, Schreiben und Literatur (LSL), Sozialkunde (SK), Andere Sprachen (AS), Sport (SP), Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT), Technik (TEC), Kunst (KU), Religion/Ethik (REL), Praktische und berufsbezogene Kompetenzen (PBK) oder Sonstige Fächer (SON)
								Öffentlich	Staatlich subventioniert privat	Öffentlich	Staatlich subventioniert privat		
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)
OECD-Länder													
Australien	Ja	Z	11	2,10	a	K	2004	Alle	Alle	1	1	2	MAT, NW, LSL, SK, IKT
Österreich	Ja	Z	2	2	a	K	2012	Alle	Alle	1	1	3,5	MAT, LSL, AS
Belgien (fläm.)	Ja	B	3,11	3,11	a	K	2004	Stichprobe*	Stichprobe*	5	x(10)	m	MAT, NW, AS, IKT, SON
Belgien (frz.)	Ja	B	3	11	L	K	2009	Alle	Alle	1	1	0	SK
Kanada	Ja	Z, B	1	1	a	K	2007	Stichprobe	Stichprobe	5	6	3	MAT, NW, LSL
Chile	Ja	Z	2	2	a	K	1988	Alle	Alle	1	1	8	MAT, NW, LSL, SK, SP, TEC
Tschechien	Ja	Z	2	2	a	K	2011/12	Stichprobe	Stichprobe	4	4	2	MAT, NW, LSL, SK, AS
Dänemark	Ja	Z	1	1	a	K	2010	Alle	Nicht alle	1	2	m	NW, LRL, AS
England	Nein	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Estland	Nein	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Finnland	Ja	Z	2	7	L	K	1998	Stichprobe	Stichprobe	6	6	a	MAT, NW, LSL, SK, AS, SP, KU, REL, PBK, SON
Frankreich	Ja	Z	1	1	a	K	2003, 2007	Stichprobe	Stichprobe	6	6	2	MAT, NW, LSL, SK, AS
Deutschland	Ja	B	2	4	a	Z	2009	Stichprobe	Nicht alle	6	m	< 1	MAT, NW, LSL, AS
Griechenland	Nein	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Ungarn	Ja	Z	1	1	a	K	2001	Alle	Alle	1	1	0	MAT, LSL
Island	Ja	Z	2	2	a	N	2009	Alle	Alle	1	1	8	MAT, LSL, AS
Irland	Nein	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Israel	Ja	Z	1	1	a	N	2001/02	Alle	Alle	4	4	5	MAT, NW, LSL, AS
Italien	Ja	Z	2	2	a	N	2007	Alle	a	1	a	0	MAT, LSL
Japan	Ja	Z	1	1	a	N	2007	Nicht alle	a	1	a	0	MAT, NW, LSL
Korea	Ja	Z	1,2	1,2	a	K	1986	Alle	Alle	1	1	m	MAT, NW, LSL, SK, AS
Luxemburg	Ja	Z	1,11	1,11	a	K	2007	Alle	Alle	1	1	0	MAT, NW, LSL, AS
Mexiko	Ja	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Niederlande	Nein	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Neuseeland	Ja	Z	1	7,8	L,Q	K	2010	Alle	a	1	a	0	MAT, LSL
Norwegen	Ja	Z	1	1,7	L	N	2004	Alle	Alle	1	1	3	MAT, NW, LSL, SK, AS
Polen	Nein	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Portugal	Nein	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Schottland	Nein	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Slowakei	Ja	Z	2	2	a	N	2003	Alle	Alle	1	1	5	MAT, LSL
Slowenien	Ja	Z	2	2,6	S	N, K	2006	Alle	Alle	1	1	0	MAT, NW, LSL, SK, AS, SP, TEC, KU, REL
Spanien	Ja	B	3	3	L	K	2008	Nicht alle	Nicht alle	m	m	0	MAT, NW, LSL, SK, AS, TEC, KU, SON
Schweden	Ja	Z	2	7,8,9	L	K	1998	Alle	Alle	1	1	m	MAT, NW, LSL, SK, AS
Schweiz	Nein	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Türkei	Nein	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Vereinigte Staaten	Ja	Z	1,2	1,2	a	K	1969	Stichprobe	a	5	a	a	MAT, NW, LSL, SK, IKT, TEC, KU
Partnerländer													
Brasilien	Ja	Z	1	1	a	K	1990, 2005	Nicht alle	a	3	a	20	MAT, LSL
Kolumbien	Ja	Z	2	2	a	K	2009	Alle	Alle	1	1	0	MAT, NW, LSL, SK, AS
Lettland	Nein	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a

Zuständig für Entwicklung/Benotung/Bewertung von nationalen Leistungserhebungen

1: Zentrale staatliche Behörde
2: Zentrale Stelle, verantwortlich für Leistungserhebung bzw. Zertifizierung
3: Bundesstaatliche Bildungsbehörden
4: Bundesstaatliche Stelle, verantwortlich für Leistungserhebung bzw. Zertifizierung
5: Bildungsbehörden der Region/Provinz
6: Schule, Verwaltungsgremium oder -ausschuss
7: Die unterrichtende Lehrkraft
8: Eine andere Lehrkraft derselben Schule
9: Eine Lehrkraft einer anderen Schule
10: Privatunternehmen
11: Sonstige

Mechanismen, die die Zuverlässigkeit der Benotung über alle Schüler hinweg sicherstellen

L: Verfügbarkeit von nationalen Leitlinien zur Benotung der Schülerleistungen bei den Prüfungen
Q: Qualitätssichernde Kontrollmechanismen bei der Notengebung
S: Sonstige

Durchführung für alle Schulen verbindlich

Alle: Ja, für alle Schulen
Stichprobe: Ja, für die Schulen der repräsentativen Stichprobe
Nicht alle: Nein, nicht für alle Schulen
Stichprobe: Nein, nicht für alle Schulen der repräsentativen Stichprobe*

Prozentsatz der Schulen, die Leistungserhebungen durchführen

1: Alle Schulen
2: Zwischen 76 und 99 Prozent der Schulen
3: Zwischen 51 und 75 Prozent der Schulen
4: Zwischen 26 und 50 Prozent der Schulen
5: Zwischen 11 und 25 Prozent der Schulen
6: Höchstens 10 Prozent der Schulen

Anmerkung: In föderativen Staaten bzw. Ländern mit stark dezentralen Schulsystemen kann es unterschiedliche Vorschriften für Bundesstaaten, Provinzen oder Regionen geben. Weitere Informationen s. Anhang 3. Die Spalten mit den wichtigsten Verwendungszwecken der nationalen/zentralen Prüfungen, d.h. die Spalten (14) bis (20) sowie den Merkmalen, die bei der Veröffentlichung genutzt werden, d.h. die Spalten (21) bis (27), sind im Internet verfügbar (s. StatLink unten).
Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933286352
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle D6.9

Schulinspektionen und Selbstevaluation der Schulen, Sekundarbereich I (2015)

In allgemeinbildenden Bildungsgängen

	Schulinspektionen									
	Schulinspektionen erforderlich als Teil der formalen Rechenschaftspflichten	Häufigkeit von Schulinspektionen		Prozentsatz der Schulen, die jährlich inspiziert werden (%)		Komponente des Akkreditierungsprozesses	Grad der Strukturierung	Gezielt an leistungsschwachen Schulen	Staatliche Ebene, auf der Schulinspektionen ausgearbeitet und organisiert werden	Zusammensetzung des Inspektorenteams
		Öffentlich	Staatlich subventioniert privat	Öffentlich	Staatlich subventioniert privat					
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OECD-Länder										
Australien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Österreich	Nein	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Belgien (fläm.)	Ja	6	6	12,5	12,5	Ja	S	Ja	2	Team
Belgien (frz.)	Ja	5	5	33	33	Ja	S	Nein	2	Einzelperson
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	Ja	4	4	m	m	Nein	S	Ja	1	Team
Tschechien	Ja	6	6	25	25	Ja	S	Ja	1	Team
Dänemark	Nein	a	a	a	a	a	a	a	a	a
England	Ja	6	6	25	25	Nein	S	Ja	1	Team
Estland	Ja	6	6	m	m	Nein	S	Nein	1	Einzelperson
Finnland	Nein	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Frankreich	Ja	6	6	m	m	Nein	T	Nein	1	Einzelperson
Deutschland	Ja	4	1	50	m	Nein	S	Nein	2	Team
Griechenland	Ja	4	a	m	a	Nein	U	Ja	3	Team
Ungarn	Ja	6	6	m	m	Nein	S	Nein	1	Team
Island	Ja	6	6	7	m	Nein	S	Nein	5	Team
Irland	Ja	4	a	81	a	Ja	S	Ja	1	Gemischt
Israel	Ja	2	3	100	100	Ja	S	Ja	1	Einzelperson
Italien	Nein	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Japan	Nein	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Korea	Ja	5	5	33	33	Nein	T	Nein	1,3	Team
Luxemburg	Nein	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Mexiko	Ja	2	a	50	a	Ja	U	Nein	2	Einzelperson
Niederlande	Ja	6	6	100	100	Nein	T	Ja	1	Team
Neuseeland	Ja	5	a	33	a	Nein	T	Ja	1	Team
Norwegen	Ja	6	6	15–20	5	Nein	T	Nein	1	Team
Polen	Ja	6	6	20	20	Nein	S	Ja	1,3	Team
Portugal	Ja	6	1	25	a	Nein	S	Nein	1	Team
Schottland	Ja	6	a	10	a	Nein	S	Nein	1	Team
Slowakei	Ja	6	6	20	20	Nein	S	Nein	1	Team
Slowenien	Ja	6	6	35	m	Nein	S	Nein	1	Gemischt
Spanien	Ja	2	2	100	100	Nein	S	Nein	2	Einzelperson
Schweden[1]	Ja	6	6	33	33	Nein	T	Ja	1	Gemischt
Schweiz	Ja	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	Ja	5	a	33	a	Nein	S	Nein	3	Team
Vereinigte Staaten	Ja	m	a	m	a	Ja	m	Ja	2,5,6	Team
Partnerländer										
Brasilien	Nein	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Kolumbien	Ja	3	3	25	100	Ja	S	Ja	3	Team
Lettland	Ja	1	1	a	a	Ja	S	Nein	2	Gemischt

Häufigkeit der Inspektionen/Selbstevaluation der Schulen

1: Schulinspektionen/Selbstevaluationen der Schulen werden nicht verlangt.
2: Häufiger als einmal pro Jahr
3: Einmal pro Jahr
4: Alle zwei Jahre
5: Alle drei Jahre
6: Höchstens alle drei Jahre

Staatliche Ebene

1: Zentrale staatliche Behörde
2: Bundesstaatliche Bildungsbehörden
3: Provinz- oder Regionalbehörden oder -regierungen
4: Subregionale oder interkommunale Behörden
5: Lokale Behörden
6: Schule, Verwaltungsgremium oder -ausschuss

Grad der Strukturierung

S: Stark strukturiert
T: Teilweise strukturiert
U: Unstrukturiert

Anmerkung: Föderative Staaten bzw. Länder mit stark dezentralen Schulsystemen können unterschiedliche Vorschriften für Bundesstaaten, Provinzen oder Regionen haben. Weitere Informationen s. Anhang 3.
1. Referenzjahr für Schulinspektionen 2014.
Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933286369
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle D6.9 (Forts.)

Schulinspektionen und Selbstevaluation der Schulen, Sekundarbereich I (2015)

In allgemeinbildenden Bildungsgängen

	Selbstevaluationen der Schulen										
	Selbstevaluation der Schulen erforderlich als Teil der formalen Rechenschaftspflichten	Schulinspektionen, die nicht Teil der formalen Rechenschaftspflichten sind	Häufigkeit der Selbstevaluation der Schulen		Prozentsatz der Schulen, denen jährlich eine Selbstevaluation vorgeschrieben ist (%)		Komponente der Schulinspektionen	Komponente des Akkreditierungsprozesses	Grad der Strukturierung	Gezielt an leistungsschwachen Schulen	Staatliche Ebene, auf der Selbstevaluationen der Schulen ausgearbeitet und organisiert werden
			Öffentlich	Staatlich subventioniert privat	Öffentlich	Staatlich subventioniert privat					
	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)	(21)
OECD-Länder											
Australien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Österreich	Ja	Nein	3	3	100	100	Nein	Nein	T	Nein	1
Belgien (fläm.)	Ja	Ja	m	m	m	m	Ja	Nein	U	Nein	6
Belgien (frz.)	Nein	Nein	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	Nein	Nein	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Tschechien	Ja	Nein	3	3	100	100	Nein	Nein	T	Nein	6
Dänemark	Ja	Nein	5	5	33	33	Nein	Nein	T	Nein	5
England	Nein	Nein	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Estland	Ja	Nein	5	5	33	33	Nein	Nein	U	Nein	6
Finnland	Nein	Ja	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Frankreich	Ja	Nein	3	6	100	m	Ja	Nein	T	Nein	1
Deutschland	Ja	m	1	1	m	m	Nein	Nein	m	Nein	m
Griechenland	Ja	Nein	3	3	100	100	Ja	Nein	S	Nein	1
Ungarn	Ja	Nein	6	4	0	0	Ja	Nein	S	Nein	6
Island	Ja	Nein	3	3	100	100	Ja	Nein	U	Nein	6
Irland	Ja	Ja	3	a	100	a	Ja	Nein	T	Nein	1
Israel	Ja	Nein	3	3	100	100	Ja	Nein	T	Nein	1,4,6
Italien	Ja	Nein	3	a	100	a	Nein	Nein	T	Nein	1
Japan	Ja	Nein	2	a	100	a	Nein	Nein	m	Nein	6
Korea	Ja	Nein	5	5	33	33	Nein	Nein	T	Nein	1,3
Luxemburg	Nein	Nein	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Mexiko	Nein	Nein	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Niederlande	Ja	m	1	1	a	a	Ja	Nein	U	Nein	6
Neuseeland	Ja	Nein	1	a	100	a	Nein	Nein	U	Nein	6
Norwegen	Ja	Nein	3	3	100	100	Ja	Nein	T	Nein	1,5,6
Polen	Ja	Nein	3	3	100	100	Ja	Nein	U	Ja	6
Portugal	Ja	Ja	m	m	m	m	Ja	Nein	T	Nein	6
Schottland	Nein	Nein	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Slowakei	Ja	Nein	3	3	100	100	Ja	Nein	T	Nein	1
Slowenien	Ja	Nein	3	m	100	m	Ja	Nein	U	Nein	6
Spanien	Nein	Ja	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Schweden[1]	Nein	Ja	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Schweiz	Ja	Nein	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	Ja	Nein	3	a	100	a	Nein	Nein	S	Nein	1
Vereinigte Staaten	Ja	Ja	m	a	m	a	m	Ja	m	m	2,5,6
Partnerländer											
Brasilien	Nein	m	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Kolumbien	Ja	Nein	3	m	100	m	Ja	Nein	S	Nein	6
Lettland	Ja	Nein	6	6	100	100	Nein	Ja	S	Nein	6

Häufigkeit der Inspektionen/Selbstevaluation der Schulen

1: Schulinspektionen/Selbstevaluationen der Schulen werden nicht verlangt.
2: Häufiger als einmal pro Jahr
3: Einmal pro Jahr
4: Alle zwei Jahre
5: Alle drei Jahre
6: Höchstens alle drei Jahre

Staatliche Ebene

1: Zentrale staatliche Behörde
2: Bundesstaatliche Bildungsbehörden
3: Provinz- oder Regionalbehörden oder -regierungen
4: Subregionale oder interkommunale Behörden
5: Lokale Behörden
6: Schule, Verwaltungsgremium oder -ausschuss

Grad der Strukturierung

S: Stark strukturiert
T: Teilweise strukturiert
U: Unstrukturiert

Anmerkung: Föderative Staaten bzw. Länder mit stark dezentralen Schulsystemen können unterschiedliche Vorschriften für Bundesstaaten, Provinzen oder Regionen haben. Weitere Informationen s. Anhang 3.
1. Referenzjahr für Schulinspektionen 2014.
Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933286369
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle D6.13

Berichte öffentlicher Bildungseinrichtungen mit dem Schwerpunkt Compliance, nach Bereich und Empfänger dieser Berichte (2015)

In allgemeinbildenden Bildungsgängen

Die Tabelle zeigt für jedes Land den/die Empfänger, für die öffentliche Schulen Rechenschaftsberichte zu einem bestimmten Bereich abgeben müssen.

Bedeutung der Spalten (1), (9) und (17): In Israel müssen öffentliche Schulen Berichte zu Schülerdaten an das Verwaltungsgremium der Schule (V), die kommunale oder lokale Bildungsbehörde (L), die regionale und die zentrale staatliche Bildungsbehörde (R, Z), die Eltern und Schüler (E) und die breite Öffentlichkeit (Ö) abgeben.

	Verwaltungsgremium (V) oder kommunale oder lokale Bildungsbehörde (L)								Regionale Bildungsbehörde (R) oder zentrale staatliche Bildungsbehörde (Z)								Eltern und Schüler (E) oder breite Öffentlichkeit (Ö)							
	Schülerdaten	Qualifikation der Lehrkräfte	Lehrplan	Sicherheitsfragen	Schulgebäude und Außenanlagen	Vorgeschlagenes Budget für das Folgejahr	Jahresabschluss bzw. Ergebnisse der Finanzprüfungen des Vorjahrs	Themen rund um das Schulmanagement	Schülerdaten	Qualifikation der Lehrkräfte	Lehrplan	Sicherheitsfragen	Schulgebäude und Außenanlagen	Vorgeschlagenes Budget für das Folgejahr	Jahresabschluss bzw. Ergebnisse der Finanzprüfungen des Vorjahrs	Themen rund um das Schulmanagement	Schülerdaten	Qualifikation der Lehrkräfte	Lehrplan	Sicherheitsfragen	Schulgebäude und Außenanlagen	Vorgeschlagenes Budget für das Folgejahr	Jahresabschluss bzw. Ergebnisse der Finanzprüfungen des Vorjahrs	Themen rund um das Schulmanagement
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)	(21)	(22)	(23)	(24)
OECD-Länder																								
Australien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Österreich	L	L	V, L	Nein	L	L	L	Nein	R, Z	R, Z	R, Z	Nein	R, Z	R, Z	R, Z	Nein	m	m	m	Nein	m	m	m	Nein
Belgien (fläm.)	V	V	V	V, L	V, L	V	V	V	Z	Z	Z	Z	Z	Nein	Z	Z	Nein	Nein	E	Nein	Nein	E	Nein	E, Ö
Belgien (frz.)	V, L	L	Nein	V, L	V, L	V, L	V, L	Nein	R, Z	R, Z	Nein	R, Z	R, Z	R, Z	R, Z	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	L	L	L	L	L	L	L	L	Z	Z	Z	Z	Z	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein
Tschechien	V, L	V, L	V, L	V, L	V, L	V, L	V, L	V, L	R	R	R	R	R	R	R	R	E, Ö	Nein	E, Ö	Nein	Nein	E	E	Nein
Dänemark	V, L	L	V, L	m	m	V, L	V, L	V, L	R, Z	Nein	Z	Nein	Z	Z	Z	Z	Ö	Nein	E, Ö	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein
England	V, L	V	V	V, L	V, L	V, L	V, L	V, L	Z	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein
Estland	L	V	V	V	V	V, L	V	V	Z	Nein	Z	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Ö	Ö	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein
Finnland	L	L	m	m	m	m	m	m	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	m	m	m	m	m	m	m	m
Frankreich	Nein	Nein	L	V, L	Nein	Nein	Nein	Nein	R, Z	R, Z	R, Z	R	R, Z	R, Z	R, Z	R, Z	Nein	Nein	E, Ö	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein
Deutschland	V, L	V, L	V, L	V, L	V, L	V, L	V, L	m	R	R	R	R	R	R	Nein	m	E, Ö	Nein	E, Ö	E, Ö	Nein	Nein	Nein	m
Griechenland	L	V, L	V, L	V, L	V, L	Nein	V, L	V, L	R, Z	R, Z	R, Z	R, Z	R, Z	Nein	R, Z	R, Z	Nein	Nein	E	E, Ö	E, Ö	Nein	Nein	Nein
Ungarn	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Z	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein
Island	V, L	V, L	V, L	V, L	V, L	V, L	V, L	V, L	Z	Z	Z	Nein	Nein	Nein	Nein	Z	Nein	Nein	E, Ö	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein
Irland	V	V	V	V	V	V	V	V	R, Z	R, Z	R, Z	R	R	R	R, Z	R, Z	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	E
Israel	V, L	V, L	V, L	L	V, L	V, L	V, L	Nein	R, Z	R, Z	R, Z	R, Z	R, Z	R, Z	R, Z	Nein	E, Ö	Nein	E	E	E	Nein	E	Nein
Italien	L	Nein	V	V, L	L	V	V	Nein	R, Z	R, Z	R, Z	Z	R	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m	Z	Nein	Nein	Z	Z	Nein	Nein	Nein	m	m	m	m	m	m	m	m
Korea	L	L	V, L	V, L	L	V, L	V, L	V, L	R, Z	R, Z	R, Z	R, Z	R, Z	R, Z	R, Z	R, Z	Ö	Ö	Ö	Ö	Ö	Ö	Ö	Ö
Luxemburg	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Nein	Z	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein
Mexiko	V	V	Nein	Nein	V	Nein	Nein	Nein	R, Z	R, Z	Nein	Nein	R, Z	Nein	Nein	Nein	Ö	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein
Niederlande	V	V	V	V	V	V	V	V	Z	Nein	Nein	Z	Z	Nein	Z	Z	Nein	Nein	E	E	Nein	Nein	Nein	Nein
Neuseeland	V	V	V	V	V	Nein	V	V	Z	Z	Nein	Nein	Nein	Nein	Z	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein
Norwegen	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Polen	L	L	Nein	L	L	L	L	L	Z	Z	Nein	Z	Z	Nein	Z	Z	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	V	Nein	V, L	V, L	V	V	V	V, L	R, Z	R, Z	R, Z	R, Z	R, Z	R, Z	R, Z	R, Z	Nein	Nein	E	E	Nein	Nein	Nein	E
Schottland	L	Nein	L	L	Nein	Nein	L	Nein	Z	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Ö	Nein	E, Ö	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein
Slowakei	V, L	Nein	V, L	V, L	V, L	V, L	V, L	V, L	R, Z	Z	R, Z	R, Z	R, Z	R, Z	R, Z	R, Z	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein
Slowenien	V, L	V, L	V, L	V	V, L	V, L	V	V, L	Z	Z	Z	Nein	Z	Z	Z	Z	E, Ö	Nein	E, Ö	E	E, Ö	Nein	Ö	Ö
Spanien	V, L	V, L	V, L	V, L	V, L	V, L	V, L	V, L	R, Z	R, Z	R, Z	R, Z	R, Z	R, Z	R, Z	R, Z	E	E	E	E	E	E	E	E
Schweden	m	m	m	m	m	m	m	m	Z	Nein	m	Nein	Nein	Nein	Z	Nein	m	m	m	m	m	m	m	m
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	L	Nein	L	L	L	L	L	L	R, Z	Nein	R, Z	R, Z	R, Z	R, Z	R, Z	R, Z	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein
Vereinigte Staaten	V, L	V, L	V, L	V, L	V, L	V, L	V, L	V, L	R, Z	R	R, Z	R, Z	R	R	R	R	E, Ö	Nein	Nein	E	Nein	E, Ö	E, Ö	Nein
Partnerländer																								
Brasilien	L	L	L	L	L	L	L	L	R, Z	R, Z	R	R	R, Z	R	R	R	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	E	E	Nein
Kolumbien	V, L	V, L	V, L	V, L	V, L	V, L	V, L	V, L	R, Z	R, Z	R, Z	R, Z	R, Z	R, Z	R, Z	R, Z	Nein	E	E, Ö	E, Ö	E	Nein	E, Ö	Nein
Lettland	V, L	V, L	V, L	V, L	V, L	V, L	V, L	V, L	R, Z	R, Z	R, Z	R, Z	R, Z	R, Z	R, Z	R, Z	Nein	Nein	E, Ö	E, Ö	Nein	Nein	Nein	Nein

Anmerkung: Föderative Staaten bzw. Länder mit stark dezentralen Schulsystemen können unterschiedliche Vorschriften für Bundesstaaten, Provinzen oder Regionen haben. Weitere Informationen s. Anhang 3.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933286378

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

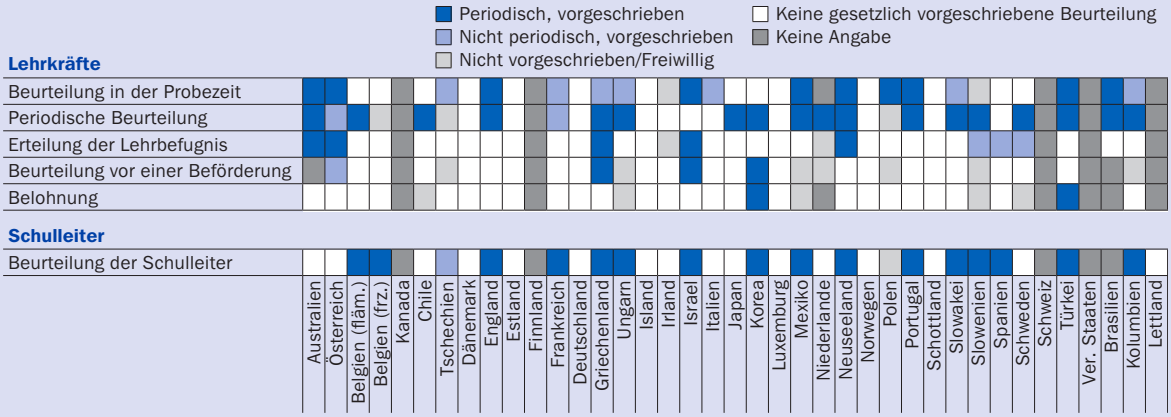
Indikator D7
Welche Beurteilungssysteme gibt es für Lehrkräfte und Schulleitungen?

- Die Beurteilung der Lehrkräfte ist in 30 der 37 OECD- und Partnerländer mit verfügbaren Daten per Gesetz oder Verordnung vorgeschrieben.
- In 21 von 37 Ländern ist die Beurteilung der Schulleitung im Sekundarbereich I gesetzlich vorgeschrieben und durch entsprechende Vorgaben geregelt. In allen Ländern mit verfügbaren Daten ist die Beurteilung der Schulleitung verpflichtend vorgeschrieben, die einzige Ausnahme ist Polen, wo diese Beurteilung freiwillig geschieht.

Abbildung D7.1

Häufigkeit, mit der unterschiedliche Arten von gesetzlich vorgegebenen Beurteilungen von Lehrkräften und Schulleitern durchgeführt werden (2015)

In allgemeinbildenden Bildungsgängen, Sekundarbereich I



Quelle: OECD. Tabellen D7.3b und D7.8b. *Hinweise* s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933284638

Kontext

Die Beobachtung und Beurteilung von Lehrkräften tragen entscheidend zur Verbesserung von Schulen und dem Lernumfeld bei. Gut konzipierte Beurteilungs- und Feedbacksysteme für Lehrkräfte können dazu genutzt werden, die Effektivität der Lehrkräfte zu verbessern und bessere Lernerfolge zu erzielen. Beurteilungen können dazu beitragen, den Schwerpunkt verstärkt auf den Unterricht und die fachliche Ausbildung der Lehrkräfte zu legen. Beurteilungs- und Feedbacksysteme für Lehrkräfte können auch zu einer Verbesserung der Schulorganisation beitragen, da sie es Lehrkräften ermöglichen, sich aufgrund einer soliden Evaluation ihrer Leistungen beruflich weiterzuentwickeln und neue Aufgaben und Verantwortungsbereiche zu übernehmen. Sie bieten auch die Gelegenheit, effektives Unterrichten anzuerkennen und zu belohnen (OECD, 2013).

Durch eine zunehmende Anzahl von Forschungsarbeiten ist Bildungspolitikern mehr und mehr bewusst geworden, wie wichtig die Qualität der Schulleitung für ein effektives Lehren und Lernen ist. Immer mehr Länder entwickeln Initiativen, die darauf abzielen, die Führungsqualitäten der Schulleitungen zu stärken. Die Forschung zu den Auswirkungen unterschiedlicher Beurteilungssysteme ist zwar noch begrenzt, aber einige Forschungsarbeiten legen einen potenziellen Nutzen der Beurteilung der Schulleiter nahe, da diese Beurteilung dazu dienen kann, eine Vorstellung von effektiver Führung zu vermitteln und die Methoden und Verhaltensweisen der Schulleiter zu verbessern.

Weitere wichtige Ergebnisse

- Während in den meisten Ländern mit verfügbaren Daten eine Pflicht zur periodischen Beurteilung, zur Beurteilung am Ende der Probezeit und zur Beurteilung zur Erteilung der Lehrbefugnis besteht, ist die Beurteilung vor einer Beförderung oder einer Belohnung in der Regel freiwillig.
- Die meisten Länder nutzen je nach Zweck zwei oder mehr Arten der Beurteilung von Lehrkräften.
- Im Sekundarbereich I betreffen die Vorgaben zur Beurteilung von Lehrkräften öffentliche Bildungseinrichtungen (in mindestens 9 von 10 Ländern), staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen (in mindestens 7 von 10 Ländern mit verfügbaren Daten) und unabhängige private Bildungseinrichtungen (in etwa der Hälfte der Länder mit verfügbaren Daten).
- Üblicherweise erfolgt eine Beurteilung der Lehrkräfte im Zusammenhang mit Entscheidungen über ihr Beschäftigungsverhältnis. Im Falle der periodischen Beurteilung und der Beurteilung in der Probezeit steht der nächst häufige Grund einer Beurteilung im Zusammenhang mit der Überprüfung der Leistungen der Lehrkraft.
- Über die Verfahren der periodischen Beurteilungen entscheiden in 24 von 28 Ländern zentrale Bildungsbehörden (in 19 Ländern) oder bundesstaatliche Bildungsbehörden (7 Ländern).
- Für die Evaluation von Lehrkräften gibt es verschiedene Verantwortliche, am häufigsten führt jedoch der Schuldirektor die Beurteilung durch.
- Die Beurteilung der Lehrkräfte konzentriert sich in der Regel auf die Unterrichtsplanung und -vorbereitung, den Unterricht selbst und das Lernumfeld im Klassenzimmer.
- In mindestens 4 von 5 Ländern sind Unterrichtsbesuche und Beurteilungsgespräche mit den Lehrkräften Bestandteil der periodischen Beurteilung sowie der Beurteilung am Ende der Probezeit. Zwar werden in 8 von 19 Ländern die Lernerfolge der Schüler bei den periodischen Beurteilungen berücksichtigt, vor Erteilung der Lehrbefugnis und bei der Beurteilung am Ende der Probezeit werden sie jedoch nur selten genutzt.
- In 19 von 37 Ländern mit verfügbaren Daten ist die Beurteilung der Schulleiter per Gesetz oder Verordnung vorgeschrieben und wird landesweit umgesetzt.

- Mit zwei Ausnahmen legen in allen Ländern mit verfügbaren Daten zentrale oder bundesstaatliche Bildungsbehörden die Verfahren zur Beurteilung von Schulleitern fest.
- Alle Länder mit verfügbaren Daten gaben an, allgemeine und pädagogische/didaktische Führungsqualitäten der Schulleiter zu beurteilen, und mit einer Ausnahme beurteilen alle Länder auch die Fähigkeiten der Schulleiter im Bereich Organisationsentwicklung und Ressourcenmanagement. 4 von 5 Ländern erfassen auch das Schulklima, Kontakte zur Gemeinde, soziale Kompetenzen sowie Evaluationen und Rechenschaftspflichten.
- In 11 von 18 Ländern mit verfügbaren Daten wird die Beurteilung der Schulleiter bei Entscheidungen über berufliche Aufstiegschancen herangezogen, und 11 von 19 Ländern gaben an, dass diese Beurteilung in Entscheidungen über die beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen der Schulleiter einfließt.
- 11 von 15 Ländern mit verfügbaren Daten berichten von Belohnungs- oder Anreizsystemen für gute Leistungen der Schulleiter.
- Mit wenigen Ausnahmen nutzen alle Länder die Beurteilung von Lehrkräften und Schulleitern sowohl zu formativen als auch zu summativen Zwecken.

Analyse und Interpretationen

Beurteilung der Lehrkräfte

Unter einer Beurteilung der Lehrkräfte versteht man die Evaluation der einzelnen Lehrkräfte, die zu einem Urteil über ihre Kompetenzen und ihre Leistung führt. Traditionell konzentrierte sich diese Form der Beurteilung auf ein formatives Feedback. In den letzten Jahren hat eine Reihe von Ländern ihre Beurteilungssysteme für Lehrkräfte überarbeitet und zieht jetzt summative Beurteilungen in Betracht, welche die Entscheidungen über die Unkündbarkeit des Arbeitsverhältnisses, Beförderungen oder finanzielle Leistungsanreize beeinflussen können. In den Vereinigten Staaten gibt es verschiedene Modelle, die darauf abzielen, ein besseres Abschneiden der Schüler bei standardisierten Leistungserhebungen als Beleg der Effektivität der Lehrkräfte heranzuziehen. Die Datensysteme und gegenwärtig üblichen Praktiken sind jedoch nicht unbedingt auf derartige Ziele ausgelegt. Die nachfolgende Diskussion betrifft die Beurteilung von Lehrkräften im Sekundarbereich I.

Verbreitung und Form der Beurteilung von Lehrkräften

In rund 30 der 37 Länder mit verfügbaren Daten gibt es Vorgaben (nationale oder bundesstaatliche Gesetze oder Verordnungen), die eine oder mehrere Formen der Beurteilung von Lehrkräften regeln. Während diese Vorgaben in 26 dieser 30 Länder landesweit gelten, betreffen sie in Kanada nur einige Provinzen/Territorien und in den Vereinigten Staaten nur einige Bundesstaaten. In England ist die Beurteilung von Lehrkräften zwar nur an öffentlichen Schulen erforderlich, sie wird jedoch auch häufig an staatlich subventionierten und an unabhängigen privaten Bildungseinrichtungen durchgeführt. Obwohl es in Dänemark, Estland und Norwegen keine staatlichen

Vorgaben zur Beurteilung von Lehrkräften gibt, werden in diesen Ländern ähnliche Verfahren angewendet. Nur Deutschland, Island, Luxemburg und Schottland gaben an, Lehrkräfte nicht zu beurteilen (s. Abb. D6.1). In 8 Ländern werden alle Lehrkräfte (100 Prozent) beurteilt und in 4 weiteren Ländern zwischen 80 und 99 Prozent aller Lehrkräfte. In den Niederlanden und Spanien werden rund 70 Prozent der Lehrkräfte beurteilt, während es in Belgien (frz.), Israel und Ungarn jedes Jahr weniger als 30 Prozent sind (Tab. D7.1 sowie Tab. D7.2 im Internet).

Die Länder nutzen unterschiedliche Ansätze bei der Beurteilung von Lehrkräften, je nach Zweck der Beurteilung. Die Länder wurden aufgefordert, Fragen zu den folgenden fünf Arten der Beurteilung für Lehrkräfte zu beantworten:

- *Beurteilung von Lehrkräften in der Probezeit:* Hierbei geht es um den Eintritt einer Lehrkraft in den Schuldienst.
- *Periodische Beurteilung:* Hierbei handelt es sich in der Regel um einen schulinternen Prozess, der von allgemeinen arbeitsrechtlichen Vorschriften bestimmt ist, die eine periodische Beurteilung der Leistungen und Ergebnisse der Beschäftigten verlangen.
- *Beurteilung zur Erteilung der Lehrbefugnis:* Dieser Prozess ist darauf ausgelegt, die Kompetenz und Lehrbefähigung einer Lehrkraft festzustellen und offiziell zu bestätigen.
- *Beurteilung vor einer Beförderung:* Diese ist oft freiwillig und erfolgt im Zusammenhang mit Entscheidungen über das Beschäftigungsverhältnis (in den meisten Ländern ist diese Form der Beurteilung in die periodische Beurteilung integriert).
- *Beurteilung vor der Anerkennung besonderer Leistungen:* Hierbei handelt es sich um die Beurteilung von Lehrkräften mit dem expliziten Ziel, leistungsstarke Lehrkräfte für eine Belohnung und Anerkennung auszuwählen.

Um ein umfassendes und kohärentes Beurteilungssystem für Lehrkräfte zur Verfügung zu haben, welches das kontinuierliche Lernen der Lehrkräfte über ihre gesamte Berufslaufbahn hinweg unterstützt und dem Berufsstand insgesamt dient (Darling-Hammond, 2012), kombinieren Länder oft zwei oder mehr Arten der Beurteilung in ihren Vorgaben. Die am häufigsten genannte Art der Beurteilung ist zwar die periodische Beurteilung, dennoch geben die meisten Länder an, dass zwei oder fast alle Arten der Beurteilung existieren.

Die am häufigsten von Vorgaben geregelte Art der Beurteilung von Lehrkräften ist die periodische Beurteilung (in 24 von 28 Ländern). Hierbei gaben 20 Länder an, dass periodische Beurteilungen Pflicht seien, 18 Länder führen diese Beurteilungen in regelmäßigen Abständen/turnusgemäß durch, üblicherweise jedes Jahr. Die periodische Beurteilung ist zwar in Belgien (frz.), Polen und Tschechien gesetzlich geregelt, erfolgt jedoch auf freiwilliger Basis und nur auf Verlangen der Lehrkräfte (Tab. D7.3.b).

Zwei weitere Arten der Beurteilung zur Leistungsfeststellung, die Beurteilung zur Erteilung der Lehrbefugnis und die Beurteilung vor einer Beförderung, werden weniger häufig eingesetzt (in 11 bzw. 12 Ländern). In 8 von 10 Ländern mit verfügbaren Daten ist zwar die Beurteilung von Lehrkräften vor der Erteilung der Lehrbefugnis Pflicht, aber nur in 4 von 11 Ländern mit verfügbaren Daten müssen Lehrkräfte vor einer Beförderung beurteilt werden.

Eine weitere häufig vorkommende Form der Beurteilung von Lehrkräften erfolgt gegen Ende einer Probezeit (in 21 von 28 Ländern). In 17 der 19 Länder mit verfügbaren Daten ist diese Art der Beurteilung Pflicht, in 2 Ländern erfolgt diese Beurteilung auf freiwilliger Basis. Von den Ländern, in denen diese Beurteilung Pflicht ist, gaben 10 Länder an, sie regelmäßig in gleichmäßigen Intervallen von üblicherweise einem Jahr durchzuführen. Nur in 9 von 27 Ländern mit verfügbaren Daten gibt es Vorgaben für Belohnungssysteme für Lehrkräfte.

Steuerung der Beurteilung von Lehrkräften und Zuständigkeit

Im Sekundarbereich I gelten die Vorgaben zur Beurteilung von Lehrkräften in mindestens 9 von 10 Ländern für die Lehrkräfte an öffentlichen Bildungseinrichtungen, in mindestens 7 von 10 Ländern mit verfügbaren Daten für die Lehrkräfte an staatlich subventionierten privaten Bildungseinrichtungen und in etwa der Hälfte der Länder für Lehrkräfte an unabhängigen privaten Bildungseinrichtungen. Welche Lehrkräfte in den Geltungsbereich der Vorgaben fallen, hängt von der Art der Beurteilung ab. Im Falle der periodischen Beurteilung umfasst der Geltungsbereich üblicherweise Lehrkräfte an öffentlichen Schulen (in allen 24 Ländern), unbefristet beschäftigte Lehrkräfte (in 22 von 23 Ländern), Lehrkräfte mit befristetem Arbeitsvertrag (in 18 von 22 Ländern) sowie alle Lehrkräfte unabhängig von ihrem Beschäftigungsverhältnis (in 16 von 21 Ländern). Beurteilungen in der Probezeit sind per Definition auf Lehrkräfte in der Probezeit beschränkt (in 18 von 20 Ländern). Die Beurteilung zur Erteilung der Lehrbefugnis betrifft vor allem Lehrkräfte mit befristetem Arbeitsvertrag (in 8 von 10 Ländern), unbefristet beschäftigte Lehrkräfte (in 6 von 10 Ländern) und vorläufig zugelassene Lehrkräfte (in 6 von 10 Ländern). Unbefristet beschäftigte Lehrkräfte werden in 10 von 11 Ländern vor einer Beförderung beurteilt und in allen 8 Ländern mit verfügbaren Daten vor Anerkennung von besonderen Leistungen (Tab. D7.3b).

Die Anlässe für die Beurteilung der Lehrkräfte unterscheiden sich zwischen den einzelnen Ländern sehr stark. Am häufigsten erfolgt eine Beurteilung im Zusammenhang mit einer Entscheidung über das Beschäftigungsverhältnis der Lehrkräfte. Im Falle von periodischen Beurteilungen und Beurteilungen in der Probezeit sind die nächst häufigen Gründe für eine Beurteilung die Überprüfung der Leistungen einer Lehrkraft, das Ermessen des Schulleiters, der Wunsch oder das Verlangen der Lehrkraft selbst und als Reaktion auf eine Beschwerde. Die Beurteilung zur Erteilung der Lehrbefugnis erfolgt in der Regel im Zusammenhang mit Entscheidungen über das Beschäftigungsverhältnis, auf Wunsch der Lehrkraft selbst oder als Reaktion auf eine Beschwerde oder Probleme hinsichtlich der Leistungen der Lehrkraft. Die Beurteilung vor einer Beförderung steht am häufigsten in Zusammenhang mit Entscheidungen über das Beschäftigungsverhältnis und erfolgt in der Regel auf Wunsch der Lehrkraft. Ebenso erfolgt die Beurteilung vor Anerkennung besonderer Leistungen in der Regel auf freiwilliger Basis.

Ob sich Lehrkräfte einer Beurteilung unterziehen müssen, hängt von der Art der Beurteilung ab. Während die periodische Beurteilung, die Beurteilung in der Probezeit und die Beurteilung zur Erteilung der Lehrbefugnis in der Mehrzahl der Länder Pflicht ist, erfolgt die Beurteilung vor einer Beförderung oder vor Anerkennung besonderer Leistungen üblicherweise freiwillig. Die periodische Beurteilung ist zwar in 20 Ländern Pflicht, in 3 Ländern erfolgt sie jedoch auf freiwilliger Basis. 18 von 20 Ländern gaben

an, periodische Beurteilungen regelmäßig in gleichmäßigen Abständen durchzuführen. In 17 Ländern ist die Beurteilung in der Probezeit Pflicht (in 10 dieser Länder erfolgt die Beurteilung in regelmäßigen Abständen) und in 2 Ländern freiwillig. Ebenso ist die Beurteilung zur Erteilung der Lehrbefugnis in 8 Ländern Pflicht (in 5 Ländern erfolgt diese Beurteilung in regelmäßigen Abständen) und in 2 Ländern freiwillig. Dagegen ist die Beurteilung vor einer Beförderung in 7 Ländern freiwillig und nur in 4 Ländern Pflicht, die Beurteilung vor Anerkennung besonderer Leistungen ist in 5 Ländern freiwillig und in 2 Ländern Pflicht. Die Häufigkeit, mit der Beurteilungen durchgeführt werden, variiert zwar zwischen den Ländern, aber die meisten Länder geben an, sie regelmäßig einmal pro Jahr durchzuführen.

Die Beurteilungsverfahren für Lehrkräfte werden in den meisten Ländern (in 24 von 28 Ländern) von zentralen Bildungsbehörden (in 19 Ländern) und/oder bundesstaatlichen Bildungsbehörden (in 7 Ländern) festgelegt. Die zentralen und bundesstaatlichen Bildungsbehörden teilen diese Verantwortung auch mit regionalen Bildungsbehörden (in Korea), subregionalen (in 2 Ländern) und lokalen Bildungsbehörden (in 4 Ländern). In Japan sind regionale und lokale Bildungsbehörden verantwortlich für die Festlegung der Verfahren. Neben den Bildungsbehörden wirken bei der Festlegung der Verfahren auch der Schulleiter (in 7 Ländern), das Verwaltungsgremium (in 7 Ländern), die zuständige Dienstbehörde (in 4 Ländern), berufsständische Organisationen der Lehrkräfte (in 3 Ländern) und der stellvertretende Schulleiter (in 2 Ländern) mit. In Irland werden die Verfahren zur Beurteilung von Lehrkräften hauptsächlich von berufsständischen Organisationen der Lehrkräfte festgelegt und in den Niederlanden von den Verwaltungsgremien der Schulen.

Für die Beurteilung der Lehrkräfte sind mehrere Akteure verantwortlich. Am häufigsten werden Beurteilungen, gleich welcher Art, vom Schulleiter und den Bildungsbehörden verschiedener Ebenen durchgeführt. Die Beurteilung in der Probezeit und die Beurteilung zur Erteilung der Lehrbefugnis wird häufig auch vom Vorgesetzten vorgenommen (in 10 von 20 Ländern bzw. in 4 von 10 Ländern). Die periodische Beurteilung wird auch häufig von anderen Mitgliedern der Schulleitung (in 8 von 23 Ländern) und Vorgesetzten (in 6 von 22 Ländern) durchgeführt. In einigen Ländern sind auch akkreditierte externe Evaluatoren oder Lehrkräfte aus dem Kollegium an der Beurteilung beteiligt.

Eingesetzte Verfahren und Informationsquellen

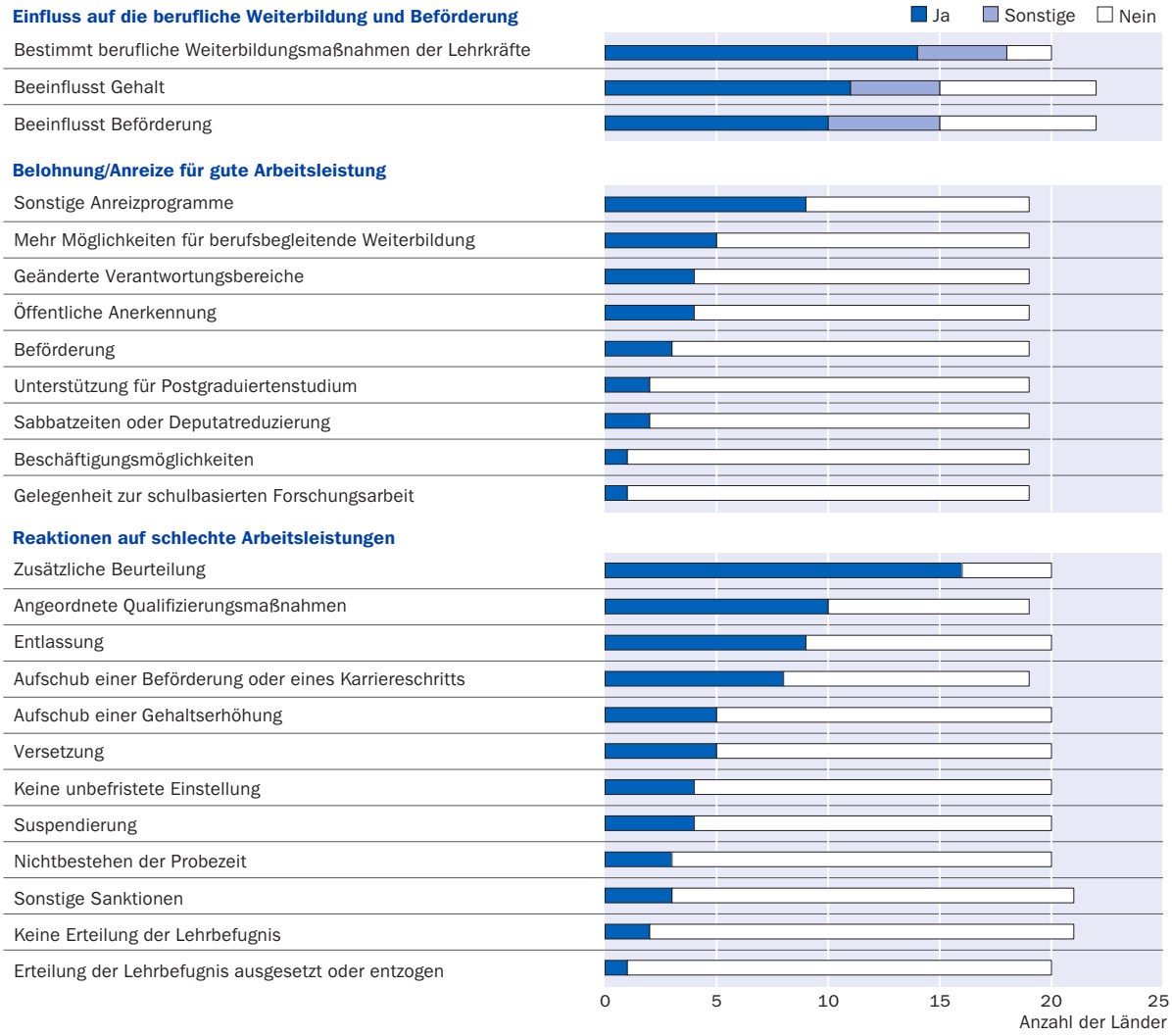
In mindestens 75 Prozent der Länder werden Lehrkräfte hauptsächlich anhand von nationalen oder bundesstaatlichen Unterrichtsstandards beurteilt. Auch eine Beschreibung der allgemeinen und beruflichen Pflichten der Lehrkräfte wird häufig für alle Arten der Beurteilung, mit Ausnahme der Erteilung der Lehrbefugnis, eingesetzt (in 20 Ländern). Zu weiteren gebräuchlichen Referenzstandards, die von einigen wenigen Ländern genutzt werden, gehören der Verhaltenskodex für Lehrkräfte, Schulentwicklungspläne bzw. Schulprojekte sowie schulinterne Vorgaben (Tab. D7.4b).

Die wichtigsten beruflichen Bereiche und Aspekte, die von Beurteilungen erfasst werden, sind die Unterrichtsplanung und -vorbereitung, der Unterricht selbst und das Lernumfeld im Klassenzimmer. Danach folgen die berufliche Entwicklung, der Beitrag zur Entwicklung der Schule und Kontakte zum Gemeinwesen vor Ort. Diese Aspekte werden bei allen fünf Arten der Beurteilung abgedeckt.

Abbildung D7.2

Nutzung der periodischen Beurteilung von Lehrkräften (2015)

Für Lehrkräfte allgemeinbildender Bildungsgänge, Sekundarbereich I



Anordnung der Maßnahmen/Belohnung/Sanktionen in absteigender Reihenfolge der Anzahl der Länder, die angeben, die Ergebnisse der Lehrerbeurteilungen für diese Zwecke und Entscheidungen heranzuziehen.

Quelle: OECD. Tabelle D7.5b im Internet. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933284648

Zur Beurteilung der Lehrkräfte wird eine Reihe von Methoden, Instrumenten und Informationsquellen herangezogen, die von den Ländern in unterschiedlicher Kombination genutzt werden, um verschiedene Aspekte der Lehrerleistungen zu beurteilen. Die bei der periodischen Beurteilung, der Beurteilung in der Probezeit und der Beurteilung zur Erteilung der Lehrbefugnis am häufigsten verwendeten Methoden sind Unterrichtsbesuche und Beurteilungsgespräche mit den Lehrkräften (in mindestens 4 von 5 Ländern). Lehrerportfolios und Selbstbeurteilungen der Lehrkräfte werden ebenfalls häufig als Informationsquelle für die periodische Beurteilung, die Beurteilung in der Probezeit oder die Beurteilung zur Erteilung der Lehrbefugnis genutzt, Eltern- und/oder Schülerbefragungen dagegen eher seltener. In 8 von 19 Ländern werden zwar die Lernerfolge der Schüler bei periodischen Beurteilungen

herangezogen, bei Beurteilungen zur Erteilung der Lehrbefugnis und Beurteilungen in der Probezeit ist dies jedoch seltener der Fall. Bei der Beurteilung vor einer Beförderung oder Anerkennung besonderer Leistungen werden als Informationsquellen am häufigsten Lehrerportfolios und Unterrichtsbesuche, gefolgt von Selbstbeurteilungen der Lehrkräfte und Beurteilungsgesprächen mit den Lehrkräften, herangezogen.

Die Beurteilung einer Lehrkraft führt zu einer Einstufung, d. h. einem Ergebnis auf einer Bewertungsskala für die Leistungen von Lehrkräften. In 15 von 18 Ländern trifft dies für die Beurteilung in der Probezeit zu, in 9 von 11 Ländern für die Beurteilung vor einer Beförderung, in 13 von 20 Ländern für die periodische Beurteilung, in 6 von 10 Ländern für die Beurteilung zur Erteilung der Lehrbefugnis und in 3 von 6 Ländern für die Beurteilung vor Anerkennung besonderer Leistungen. In allen Ländern kann gegen das Ergebnis einer Beurteilung zur Erteilung der Lehrbefugnis Einspruch eingelegt werden, während in 4 von 5 Ländern gegen die Beurteilung in der Probezeit sowie gegen die Beurteilung vor einer Beförderung Einspruch eingelegt werden kann. In 2 von 3 Ländern kann gegen das Ergebnis der periodischen Beurteilung Einspruch eingelegt werden.

Wie werden die Ergebnisse der Beurteilung der Lehrkräfte genutzt?

In 14 von 20 Ländern beeinflussen die Ergebnisse der periodischen Beurteilung Entscheidungen über die beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen der Lehrkräfte. Die Ergebnisse können sich auch auf die Gehälter der Lehrkräfte (in 11 Ländern) und ihre Aufstiegschancen (10 Ländern) auswirken. In 9 von 19 Ländern wird gutes Abschneiden bei einer periodischen Beurteilung nicht zwangsläufig belohnt, 10 Länder gaben jedoch an, dass die Ergebnisse für Belohnungen oder Anreize genutzt werden könnten. Zur häufigsten Form der Belohnung guter Leistungen gehören mehr Möglichkeiten der berufsbegleitenden Weiterbildung, öffentliche Anerkennung und geänderte Verantwortungsbereiche. Ein schlechtes Abschneiden bei einer periodischen Beurteilung hat Folgen für die Lehrkräfte, am häufigsten gehören dazu eine erneute Beurteilung (16 Länder) und obligatorische Qualifizierungsmaßnahmen. Andere Reaktionen auf schlechte Arbeitsleistungen sind die Entlassung (9 Länder), der Aufschub einer Beförderung oder eines Karriereschritts (in 8 Ländern), Aufschub einer Gehaltserhöhung (in 5 Ländern), Versetzung an eine andere Schule (in 5 Ländern) und die vorläufige Dienstenthebung (in 4 Ländern) (Abb. D7.2 sowie Tab. D7.5b im Internet).

In 12 von 20 Ländern beeinflussen die Beurteilungen in der Probezeit die Entscheidung über die Vergabe von Arbeitsverträgen. Während sich diese Ergebnisse in 9 Ländern auch auf das Gehalt der Lehrkräfte auswirken, ist dies in 9 anderen Ländern nicht der Fall. In 11 Ländern beeinflussen die Ergebnisse auch die beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen der Lehrkräfte. Während der erfolgreiche Abschluss der Probezeit in 9 Ländern zu Belohnungen oder Anreizen (wie z. B. Beschäftigungsmöglichkeiten) führt, ist dies in 10 anderen Ländern nicht der Fall. Es überrascht nicht, dass in allen 19 Ländern eine schwache Leistung bei dieser Beurteilung zu einem Nichtbestehen der Probezeit führt. Weitere übliche Sanktionen oder Reaktionen auf schlechte Arbeitsleistungen sind die Entlassung (in 12 Ländern), keine unbefristete Einstellung (in 11 Ländern), weitere Beurteilungen (in 11 Ländern), keine Erteilung der Lehrbefugnis (in 7 Ländern) und obligatorische Qualifizierungsmaßnahmen (in 6 Ländern).

Die Ergebnisse der Beurteilung vor einer Beförderung werden in 5 von 9 Ländern für die Entscheidung über die beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen der Lehrkräfte genutzt. Diese Ergebnisse können sich auch auf die Aufstiegschancen (in 8 von 11 Ländern) und das Gehalt (in 7 von 11 Ländern) auswirken. Herausragende Leistungen können zu einer Beförderung führen (in 8 von 10 Ländern), schlechte Leistungen dagegen zum Aufschub einer Beförderung oder eines Karriereschritts (in 7 von 10 Ländern) oder zum Aufschub einer Gehaltserhöhung (4 von 10 Ländern). In 6 von 8 Ländern wirken sich die Ergebnisse einer Beurteilung vor einer Belohnung auf das Gehalt aus.

Die Ergebnisse einer Beurteilung zur Erteilung der Lehrbefugnis beeinflussen die Entscheidungen über die Vergabe von Arbeitsverträgen, die Verlängerung von befristeten Verträgen oder die Entfristung von Verträgen (in 5 von 10 Ländern). In 2 von 9 Ländern können herausragende Leistungen zwar auch zur Beförderung führen, in den verbleibenden 7 Ländern ist dies jedoch nicht der Fall. Schlechte Arbeitsleistungen können jedoch dazu führen, dass die Lehrbefugnis nicht erteilt wird (in 8 von 9 Ländern), keine unbefristete Einstellung erfolgt (6 von 9 Ländern), weitere Beurteilungen erfolgen (4 von 8 Ländern), die Erteilung der Lehrbefugnis ausgesetzt oder aufgeschoben wird oder sogar die Entlassung erfolgt (4 von 9 Ländern).

Die Beurteilung der Lehrkräfte kann zwar bei Entscheidungen über Gehälter und Karriere eine Rolle spielen, zusätzlich werden jedoch auch andere Faktoren und Kriterien genutzt. Abbildung D7.6 sowie Tabelle D7.6 (im Internet) stellen den relativen Einfluss dieser anderen Faktoren dar.

Beurteilung der Schulleiter

Die Beurteilung der Schulleiter ist noch nicht in gleichem Maß entwickelt und verbreitet wie die Beurteilung der Lehrkräfte. Obwohl weithin anerkannt ist, wie wichtig eine effektive Schulleitung ist, fehlen in vielen Ländern die Instrumente und Systeme zur Beurteilung der Schulleiter. Da jedoch die Qualität der Schulleitung entscheidend für ein effektives Lehren und Lernen ist, entwickeln immer mehr Länder Initiativen, um die Führungsqualitäten der Schulleitungen zu stärken.

Schulleiter sind vor allem verantwortlich für das Management und die Verwaltung von Bildungseinrichtungen. Unter Schulleiter werden hier sowohl die Personen in den höchsten Führungspositionen innerhalb der Schule erfasst, z. B. der Rektor oder Direktor, als auch Personen auf den mittleren Führungspositionen wie z. B. stellvertretender Schulleiter oder Fachbereichsleiter. In der Regel gibt es nur einen Direktor pro Schule.

Die nachfolgenden Ausführungen beziehen sich auf die Beurteilung von Schulleitern im Sekundarbereich I.

Verbreitung und Form der Beurteilung von Schulleitern

19 von 37 Ländern mit verfügbaren Daten gaben an, dass die Beurteilung der Schulleiter per Gesetz oder Verordnung vorgeschrieben ist und landesweit zur Anwendung kommt. In England ist die Beurteilung von Schulleitern zwar nur an öffentlichen Bildungseinrichtungen vorgeschrieben, sie wird jedoch auch an privaten Bildungseinrichtungen häufig durchgeführt. In Kanada variiert die Verpflichtung zur Beurteilung der Schulleiter je nach Provinz/Territorium, während sie in den Vereinigten Staaten

nur in einigen Staaten durchgeführt wird. In Israel wird diese Beurteilung zwar nur im Primar- und Sekundarbereich I verlangt, jedoch auch im Sekundarbereich II häufig durchgeführt. Ähnlich ist es in den Niederlanden, wo sie nur im Primarbereich verlangt, jedoch auch im Sekundarbereich häufig durchgeführt wird.

Australien, Dänemark und Lettland verlangen keine Beurteilung der Schulleiter, es werden jedoch ähnliche Verfahren eingesetzt. In Finnland hat die lokale Ebene bei Evaluationen im Bildungsbereich, einschließlich der Beurteilung der Schulleiter, viel Autonomie. In Lettland werden Schulleiter im Zusammenhang mit der Akkreditierung von Schulen und Bildungsgängen beurteilt. In den übrigen Ländern mit verfügbaren Daten ist die Beurteilung der Schulleiter nicht vorgeschrieben (s. Abb. D6.1 sowie Tab. D7.7 im Internet). 9 Länder gaben an, alle Schulleiter (100 Prozent) zu beurteilen. In der Slowakei werden mindestens 99 Prozent der Schulleiter beurteilt, in England alle Schulleiter an öffentlichen Schulen und eine große Mehrheit der Schulleiter an privaten Bildungseinrichtungen. In Spanien werden 70 Prozent der Schulleiter beurteilt, während in Kolumbien nur rund 20 Prozent der Schulleiter beurteilt werden.

Steuerung der Beurteilung von Schulleitern und Zuständigkeit

In allen 19 Ländern mit verfügbaren Daten gelten die Vorgaben zur Beurteilung der Schulleiter für die Schulrektoren. In 7 dieser Länder werden ausschließlich die Schulrektoren beurteilt, in 11 von 19 Ländern auch stellvertretende Schulleiter und in England auch „Assistant Head Teachers“ (AHT). In Mexiko, Neuseeland und Portugal gelten die Vorgaben für Schulrektoren, stellvertretende Rektoren und Fachbereichsleiter.

Die Anlässe für die Beurteilung der Schulleiter unterscheiden sich zwischen den einzelnen Ländern sehr stark. Am häufigsten erfolgt eine Beurteilung der Schulleiter im Zusammenhang mit Entscheidungen über ihr Beschäftigungsverhältnis (in 13 Ländern). Die Beurteilung der Schulleiter erfolgt auch nach Ermessen des Verwaltungsgremiums (in 6 Ländern) oder des Schuldirektors (in 5 Ländern). In 4 Ländern kann die Beurteilung des Schulleiters auch aufgrund einer Beschwerde erfolgen, in 6 Ländern erfolgt die Beurteilung auf freiwilliger Basis (Tab. D7.8b).

In so gut wie allen Ländern mit verfügbaren Daten ist die Beurteilung für die betreffenden Schulleiter Pflicht, die einzige Ausnahme ist Polen, hier erfolgt die Beurteilung auf freiwilliger Basis, d. h., der Schulleiter initiiert die Beurteilung selbst. Mit Ausnahme von Frankreich (Primarbereich) und Tschechien gaben alle Länder, in denen die Beurteilung der Schulleiter verpflichtend vorgeschrieben ist, an, diese Beurteilung in regelmäßigen Abständen durchzuführen. Die Häufigkeit, mit der Schulleiter beurteilt werden, variiert sehr stark zwischen den einzelnen Ländern. Von den 16 Ländern, die eine regelmäßige Beurteilung der Schulleiter vorschreiben, führen England, Kolumbien, Korea, Neuseeland, die Slowakei, Slowenien und Spanien diese jährlich durch, Frankreich (im Sekundarbereich) und Israel (im Primar- und Sekundarbereich I) alle drei Jahre. Die Häufigkeit, mit der Beurteilungen durchgeführt werden, reicht von einmal alle vier Jahre in Belgien (fläm.), Griechenland, Mexiko, Portugal und der Türkei (Primar- und Sekundarbereich I) bis zu alle fünf Jahre in Belgien (frz.) und Ungarn (Tab. D7.8b sowie Tab. D7.8a und D7.8c im Internet).

Die Verfahren für die Beurteilung der Schulleiter wird auf unterschiedlichen Verwaltungsebenen festgelegt oder von einer Bildungsbehörde alleine bzw. gemeinsam mit anderen Bildungsbehörden. In allen Ländern mit verfügbaren Daten, mit Ausnahme der Slowakei und Tschechien, legen zentrale oder bundesstaatliche Bildungsbehörden die Verfahren für die Beurteilung von Schulleitern fest. In Tschechien obliegt dies den regionalen Bildungsbehörden, in den Vereinigten Staaten den bundesstaatlichen und lokalen Bildungsbehörden. In Korea gibt es unterschiedliche Formen der Beurteilung von Schulleitern, und sowohl zentrale als auch regionale und lokale Bildungsbehörden sind an der Festlegung des jeweiligen Verfahrens für eine oder einige dieser Formen beteiligt. Abgesehen von den Bildungsbehörden sind an dieser Entscheidung auch die Dienstbehörden (in 5 Ländern), das Verwaltungsgremium (in 3 Ländern) oder zentrale Agenturen beteiligt. In der Slowakei legt der Träger, der die Schule gegründet hat, und weniger die zentrale Bildungsbehörde die Verfahren zur Beurteilung des Rektors fest, der wiederum die Verfahren zur Beurteilung seines Stellvertreters bestimmt (Tab. D7.8b).

Für die Evaluation der Schulleiter gibt es verschiedene Verantwortliche. Am häufigsten wird eine Kombination verschiedener Evaluatoren eingesetzt, darunter die Bildungsbehörden unterschiedlicher Ebenen, der Schulrektor, akkreditierte externe Evaluatoren, Mitglieder der Schulverwaltung, das Verwaltungsgremium und/oder mittlere Behörden.

Eingesetzte Verfahren und Informationsquellen

Alle Länder beurteilen die Schulleiter nach einem oder mehreren Referenzstandards, die klar festlegen, was Schulleiter wissen können und tun sollen. Alle Länder mit verfügbaren Daten, mit Ausnahme von Belgien (fläm.), Portugal und Tschechien, beurteilen Schulleiter nach nationalen oder bundesstaatlichen und/oder regionalen Standards. Am zweithäufigsten wird als Referenzstandard eine Beschreibung der allgemeinen und beruflichen Pflichten der Schulleiter genutzt (in 12 Ländern), sie kommt sowohl in Belgien (fläm.) als auch in Tschechien zum Einsatz. Weniger häufig werden Verhaltenskodizes (in 5 Ländern), Schulentwicklungspläne oder Schulprojekte (in 5 Ländern) und schulinterne Regelungen (in 4 Ländern) eingesetzt (Tab. D7.9b).

Die Beurteilung der Schulleiter konzentriert sich auf unterschiedliche Bereiche, Kompetenzen und Verantwortlichkeiten. Alle Länder mit verfügbaren Daten gaben an, allgemeine und pädagogische/didaktische Führungsqualitäten der Schulleiter zu beurteilen. Diese Länder (mit Ausnahme von Ungarn) beurteilen auch die Fähigkeiten der Schulleiter im Bereich Organisationsentwicklung und Ressourcenmanagement. Mindestens 4 von 5 Ländern erfassen bei der Beurteilung der Schulleiter auch das Schulklima, Kontakte zum Gemeinwesen vor Ort, die sozialen Kompetenzen sowie Evaluationen und Rechenschaftspflichten.

Um eine präzise, faire und verlässliche Leistungsbeurteilung der Schulleiter zu erhalten, nutzen die einzelnen Länder unterschiedliche Instrumente und Informationsquellen. In den 18 Ländern mit verfügbaren Daten werden als Instrument oder Informationsquelle am häufigsten Beurteilungsgespräche eines Evaluators mit dem Schulleiter (in 15 Ländern), Portfolios der Schulleiter (in 13 Ländern) und Selbstbeurteilungen der Schulleiter (in 12 Ländern) genutzt. Weitere übliche Informationsquellen sind Schulbesuche (in 10 Ländern) und die Lernerfolge der Schüler (in 9 Ländern). Etwa ein Drittel

der Länder berücksichtigt auf Grundlage von Befragungen auch die Sicht der Schüler, Eltern und Lehrkräfte.

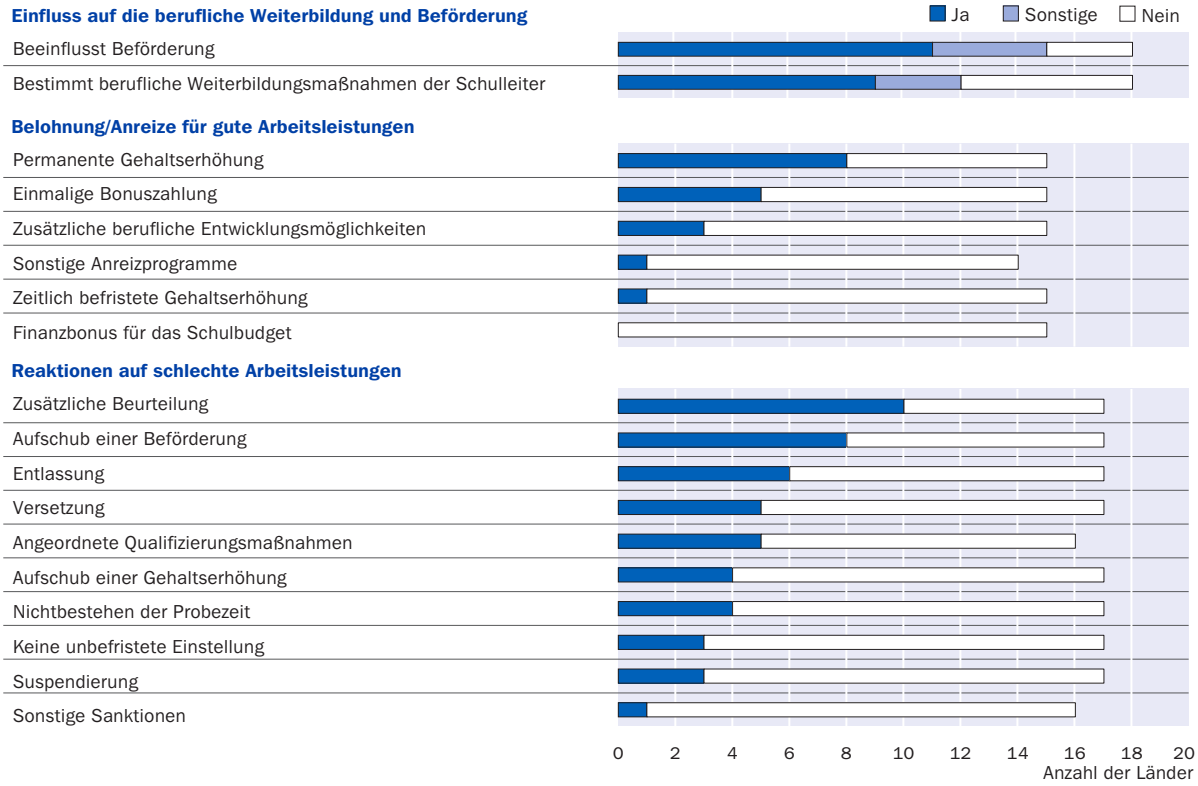
In 2 von 3 Ländern führt die Beurteilung eines Schulleiters zu einer Einstufung, d. h. einem Ergebnis auf einer Bewertungsskala für die Leistungen von Schulleitern. In 4 von 5 Ländern gibt es entsprechende Systeme bzw. Verfahren, auf deren Grundlage Schulleiter gegen das Ergebnis ihrer Beurteilung Einspruch einlegen können.

Wie werden die Ergebnisse der Beurteilung der Schulleiter genutzt?
11 von 18 Ländern mit verfügbaren Daten gaben an, die Beurteilung der Schulleiter zu Entscheidungen über Aufstiegschancen heranzuziehen. In der Hälfte der Länder mit verfügbaren Daten (in 9 von 18 Ländern) beeinflusst die Beurteilung der Schulleiter ihre beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen, in 6 Ländern ist dies nicht der Fall (Abb. D7.3 sowie Tab. D7.10b im Internet).

In 7 Ländern fließt die Beurteilung der Schulleiter in Entscheidungen über ihre Beförderung ein, und 3 Länder gaben an, dass diese Ergebnisse beeinflussen, wie schnell Schulleiter in der Laufbahnstruktur oder auf den Gehaltsstufen vorankommen. In

Abbildung D7.3

Nutzung der Beurteilung von Schulleitern (2015)
In allgemeinbildenden Bildungsgängen, Sekundarbereich I



Anordnung der Maßnahmen/Belohnung/Sanktionen in absteigender Reihenfolge der Anzahl der Länder, die angeben, die Ergebnisse der Schulleiterbeurteilungen für diese Zwecke und Entscheidungen heranzuziehen.
Quelle: OECD. Tabelle D7.10b im Internet. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933284655

Kolumbien wirken sich die Ergebnisse auf beides aus. Von den verbleibenden 7 Ländern mit verfügbaren Daten gaben 4 an, dass die Ergebnisse sonstige Aufstiegschancen beeinflussen, während 3 Länder angaben, die Ergebnisse hätten überhaupt keine Auswirkungen.

In 11 von 15 Ländern mit verfügbaren Daten können Schulleiter des Sekundarbereichs I für gutes Abschneiden bei einer Beurteilung belohnt werden, in 4 Ländern ist dies jedoch nicht der Fall. Bei der Belohnung kann es sich um unterschiedliche Arten und Kombinationen von finanziellen Belohnungen bzw. Anreizen für Schulleiter handeln. Schulleiter können mit einer permanenten Gehaltserhöhung (in 8 Ländern), einer einmaligen Bonuszahlung (in 5 Ländern) und/oder einer zeitlich befristeten Gehaltserhöhung (in einem Land) belohnt werden. In Korea und Mexiko können Schulleiter mit zusätzlichen beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten belohnt werden. In Tschechien entscheiden die Schule und die Dienstbehörden über die angebotene Belohnung.

Die häufigste Reaktion auf ungenügende Leistungen seitens der Schulleiter ist eine erneute Beurteilung (in 10 von 17 Ländern), gefolgt vom Aufschub einer Beförderung (in 8 Ländern). In einigen Ländern können schlechte Arbeitsleistungen zur Entlassung (in 6 Ländern), zur Versetzung an eine andere Schule (in 5 Ländern), zum Nichtbestehen der Probezeit (in 4 Ländern) oder zur Suspendierung (in 3 Ländern) führen. England, Frankreich, die Slowakei und Spanien können herausragende Arbeitsleistungen von Schulleitern finanziell belohnen und umgekehrt schlechte Arbeitsleistungen durch den Aufschub von Gehaltserhöhungen sanktionieren. In Griechenland, Kolumbien, Korea, Mexiko und Portugal müssen Schulleiter bei schlechter Leistung an beruflichen Qualifizierungsmaßnahmen teilnehmen.

Die Beurteilungen von Schulleitern können sich zwar auf deren Gehalt und Karriere auswirken, zusätzlich werden jedoch auch andere Faktoren und Kriterien genutzt. Abbildung D7.6 sowie Tabelle D7.11 (im Internet) zeigen den relativen Einfluss dieser anderen Faktoren auf.

Einfluss- bzw. Steuerungsmöglichkeiten der Schule in Bezug auf die Beurteilung von Lehrkräften und Schulleitern

Der Einfluss der jeweiligen Schule auf die Leistungsbeurteilung von Lehrkräften oder Schulleitern variiert zwischen den einzelnen Ländern sehr stark. Im Sekundarbereich I haben die Schulen in 16 von 22 Ländern mit verfügbaren Daten einen hohen oder moderaten Einfluss auf die Beurteilung von Lehrkräften, in den übrigen 6 Ländern dagegen einen geringen oder keinen Einfluss. Dagegen geben 10 von 18 Ländern mit verfügbaren Daten an, dass Schulen einen geringen oder keinen Einfluss auf die Beurteilung der Schulleiter haben, in 5 Ländern ist der Einfluss der Schulen hoch und in weiteren 3 Ländern moderat (Tab. D7.13 im Internet).

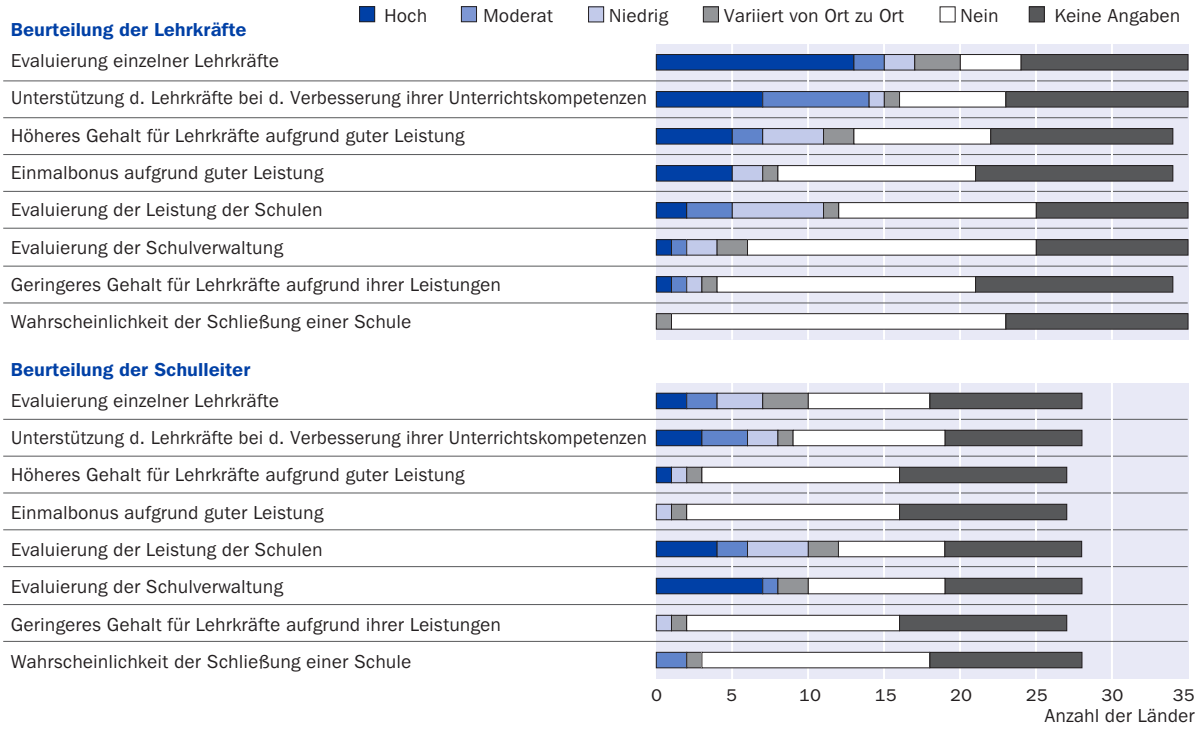
Auswirkung der Beurteilung von Lehrkräften und Schulleitern auf verschiedene Entscheidungen

Erwartungsgemäß hat die Beurteilung von Lehrkräften einen hohen bis moderaten Einfluss auf die Evaluation der einzelnen Lehrkräfte (in 15 von 24 Ländern) sowie darauf, ob ihnen Unterstützung zur Verbesserung ihrer Unterrichtskompetenz angeboten wird (in 14 von 23 Ländern). Dagegen hat diese Beurteilung keinen Einfluss auf die

Abbildung D7.4

Einfluss der Beurteilung von Lehrkräften und Schulleitern auf verschiedene Entscheidungen (2015)

In allgemeinbildenden Bildungsgängen



Anordnung der Maßnahmen/Belohnung/Sanktionen in absteigender Reihenfolge der Anzahl der Länder, die angeben, dass die Ergebnisse der Lehrerbeurteilungen einen hohen Einfluss auf diese Entscheidungen haben.

Quelle: OECD. Tabelle D7.12 im Internet. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933284666

Wahrscheinlichkeit einer Schulschließung (in 22 von 23 Ländern) und geringen bis keinen Einfluss auf die Höhe des Schulbudgets (in 21 von 22 Ländern), die Evaluation der Schulverwaltung (in 21 von 25 Ländern) oder die Evaluation der Leistung der Schule (in 19 von 25 Ländern). In den meisten Ländern hat die Beurteilung der Lehrkräfte nur einen geringen oder keinen Einfluss auf die Gehälter der Lehrkräfte oder auf Bonuszahlungen. Herausragende Leistungen können jedoch in einigen wenigen Ländern zu einem Gehaltsanstieg und/oder einem einmaligen Bonus führen (Abb. D7.4 sowie Tab. D7.12 im Internet).

Zwar hat die Beurteilung der Schulleiter in 7 von 19 Ländern mit verfügbaren Daten einen großen Einfluss auf die Evaluation der Schulverwaltung, in 9 Ländern jedoch überhaupt keinen. Diese Auswirkung auf die Evaluation der Schule oder einzelner Lehrkräfte ist außer in Kolumbien, Mexiko, Polen, Portugal, der Slowakei, Tschechien und der Türkei ebenfalls nicht vorhanden bzw. gering. In den meisten Ländern mit verfügbaren Daten hat die Beurteilung der Schulleiter keinen Einfluss auf das Schulbudget, die Wahrscheinlichkeit einer Schulschließung oder die Gehälter oder Bonuszahlungen der Lehrkräfte; in einigen wenigen Ländern besteht jedoch ein geringer Einfluss auf diese Entscheidungen.

Nutzung der Beurteilung von Lehrkräften und Schulleitern für formative und summative Zwecke

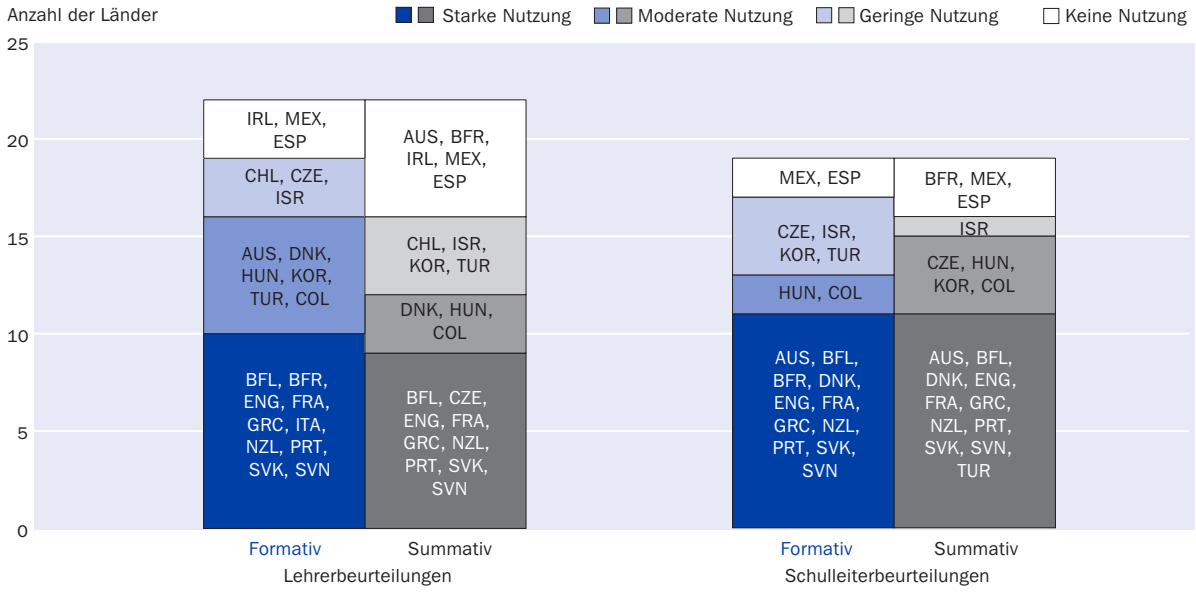
Die Beurteilungen von Lehrkräften und Schulleitern sind sowohl an sich von Nutzen als auch als Teil eines umfassenden Evaluationssystems der Schulen. Sinn und Zweck der Beurteilungen von Lehrkräften und Schulleitern ist es, ein formatives Feedback für Lehrkräfte und Schulleiter zu bieten. So benötigen Lehrkräfte Feedback zu ihren Arbeitsleistungen, damit sie erkennen können, wie sie ihre Unterrichtskompetenz verbessern und, mit Unterstützung einer effektiven Schulleitung, professionelle Lerngemeinschaften an den Schulen bilden können. Summativer Zweck der Beurteilung von Lehrkräften und Schulleitern ist es, deren Effektivität zu beurteilen, damit eine Vielzahl von beschäftigungsrelevanten Entscheidungen (wie z. B. hinsichtlich Aufstieg oder Gehaltssteigerungen und der Gewährung von finanziellen Belohnungen oder Sanktionen) gefällt werden können.

16 Länder gaben an, die Beurteilung der Lehrkräfte sowohl für formative als auch summative Zwecke zu nutzen. 8 dieser Länder gaben an, Beurteilungen von Lehrkräften in hohem Maß zu nutzen, 3 nannten eine moderate Nutzung und 2 Länder eine geringe Nutzung sowohl für formative als auch summative Zwecke. Korea und die Türkei gaben an, die Beurteilung von Lehrkräften in moderatem Maß für formative Zwecke zu nutzen, jedoch nur in geringem Maß für summative Zwecke. Tschechien dagegen nutzt diese Beurteilung in hohem Maß für summative und in geringem Maß für formative Zwecke. 3 Länder nutzen die Beurteilung der Lehrkräfte ausschließlich für formative Zwecke: Belgien (frz.) und Italien in starkem Ausmaß und Australien in moderater Weise (Abb. D7.5 sowie Tab. D7.14 im Internet).

Abbildung D7.5

Nutzung der Beurteilung von Lehrkräften und Schulleitern für formative und/oder summative Zwecke (2015)

In allgemeinbildenden Bildungsgängen



Quelle: OECD. Tabelle D7.14 im Internet. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933284674

D 7

Bei der Beurteilung der Schulleiter ergibt sich ein ähnliches Bild. Mit Ausnahme von Mexiko und Spanien nutzen alle Länder mit verfügbaren Daten die Beurteilung der Schulleiter entweder für formative und summative Zwecke oder nur für einen von beiden. Die Hälfte dieser Länder (10 Länder) gab an, die Beurteilung der Schulleiter in hohem Maß für formative wie summative Zwecke zu nutzen, 2 Länder in moderater Weise und 2 weitere Länder in geringem Ausmaß. Darüber hinaus gab die Türkei an, die Beurteilung der Schulleiter in starkem Maß für summative Zwecke, aber nur in geringem Maß für formative Zwecke zu nutzen. Belgien (frz.) gab dagegen an, die Beurteilung der Schulleiter nur für summative Zwecke in hohem Maß einzusetzen.

Definitionen

Berufliche Weiterbildungsmaßnahmen beziehen sich auf berufsbegleitende Qualifizierungsmaßnahmen mit dem Ziel, das Wissen von Lehrkräften und Schulleitern zu aktualisieren, weiterzuentwickeln und zu vertiefen. Darunter fallen alle Maßnahmen, welche die Kompetenzen, das Wissen, die Fachkenntnisse und sonstige Merkmale einer Lehrkraft bzw. eines Schulleiters entwickeln, sei es durch Selbststudium und Reflexion oder durch formale Weiterbildungsangebote.

Referenzstandards beziehen sich auf Grundlagendokumente für Beurteilungskriterien, die festlegen, was Lehrkräfte und Schulleiter wissen und in der Lage zu tun sein sollten, welche Aufgaben sie erfüllen und welche Verordnungen sie einhalten sollten.

Beurteilung von Schulleitern/Schulverwaltern (d. h. Evaluation) bezieht sich auf die externe Evaluation eines Schulleiters, um mithilfe objektiver Kriterien seine Arbeit und Leistung zu beurteilen. Die Ergebnisse der Beurteilung von Schulleitern können sich auf berufliche Weiterbildungsmaßnahmen, Aufstiegschancen und Belohnungen auswirken.

Beurteilung von Lehrkräften, auch als Evaluation von Lehrkräften bezeichnet, bezieht sich auf die Evaluation einzelner Lehrkräfte, um auf der Grundlage objektiver Kriterien ihre Arbeit und Leistung zu beurteilen. Die Ergebnisse der Beurteilung der Lehrkräfte können sich auf berufliche Weiterbildungsmaßnahmen, die Zertifizierung, Aufstiegschancen und Belohnungen auswirken. Der Begriff „Lehrkräfte“ umfasst voll qualifiziertes Personal, das direkt mit dem Unterrichten der Schüler befasst ist, einschließlich der unterrichtenden Lehrkräfte und anderer 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.

Angewandte Methodik

Die Daten stammen aus der OECD/INES-Erhebung 2013 zu Evaluation und Leistungserhebung und beziehen sich auf das Schuljahr 2014/2015.

Hinweise zu den für jedes Land verwendeten Definitionen und angewandten Methodiken s. Anhang 3 unter *www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm*.

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

Weiterführende Informationen

Darling-Hammond, L. (2012), „The right start: Creating a strong foundation for teaching career", *Phi Delta Kappan*, Vol. 94, No. 3, pp. 8–13.

OECD (2013), *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264190658-en*.

Tabellen Indikator D7

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933286387

- Tabelle D7.1: Beurteilung von Lehrkräften und Schulleitern, Sekundarbereich I (2015)
- **WEB** Table D7.2: Teacher appraisal (Beurteilung von Lehrkräften) (2015)
- **WEB** Table D7.3a: Teacher appraisal at the primary level: Eligibility, governance and responsibilities (Beurteilung von Lehrkräften im Primarbereich: Geltungsbereich, Steuerung und Zuständigkeit) (2015)
- Tabelle D7.3b: Beurteilung von Lehrkräften, Sekundarbereich I: Geltungsbereich, Steuerung und Zuständigkeit (2015)
- **WEB** Table D7.3c: Teacher appraisal at the upper secondary level: Eligibility, governance and responsibilities (Beurteilung von Lehrkräften im Sekundarbereich II: Geltungsbereich, Steuerung und Zuständigkeit) (2015)
- **WEB** Table D7.4a: Features of teacher appraisal at the primary level (Merkmale der Beurteilung von Lehrkräften, Primarbereich) (2015)
- Tabelle D7.4b: Merkmale der Beurteilung von Lehrkräften, Sekundarbereich I (2015)
- **WEB** Table D7.4c: Features of teacher appraisal at the upper secondary level (Merkmale der Beurteilung von Lehrkräften, Sekundarbereich II) (2015)
- **WEB** Table D7.5a: Use of results from teacher appraisal at the primary level (Nutzung der Beurteilung von Lehrkräften, Primarbereich) (2015)

- **WEB** Table D7.5b: Use of results from teacher appraisal at the lower secondary level (Nutzung der Beurteilung von Lehrkräften, Sekundarbereich I) (2015)
- **WEB** Table D7.5c: Use of results from teacher appraisal at the upper secondary level (Nutzung der Beurteilung von Lehrkräften, Sekundarbereich II) (2015)
- **WEB** Table D7.6: Factors that influence teachers' salaries and career progression (Faktoren, die das Vorankommen der Lehrkräfte auf den Gehaltsstufen und in der Laufbahnstruktur beeinflussen) (2015)
- **WEB** Table D7.7: School leader appraisal (Beurteilung von Schulleitern) (2015)
- **WEB** Table D7.8a: School leader appraisal at the primary level: Eligibility, governance and responsibilities (Beurteilung von Schulleitern im Primarbereich: Geltungsbereich, Steuerung und Zuständigkeit) (2015)
- Tabelle 7.8b: Beurteilung von Schulleitern, Sekundarbereich I: Geltungsbereich, Steuerung und Zuständigkeit (2015)
- **WEB** Table D7.8c: School leader appraisal at the upper secondary level: Eligibility, governance and responsibilities (Beurteilung von Schulleitern im Sekundarbereich II: Geltungsbereich, Steuerung und Zuständigkeit) (2015)
- **WEB** Table D7.9a: Features of school leader appraisal at the primary level (Merkmale der Beurteilung von Schulleitern, Primarbereich) (2015)
- Tabelle D7.9b: Merkmale der Beurteilung von Schulleitern, Sekundarbereich I (2015)
- **WEB** Table D7.9c: Features of school leader appraisal at the upper secondary level (Merkmale der Beurteilung von Schulleitern, Sekundarbereich II) (2015)
- **WEB** Table D7.10a: Use of results from school leader appraisal at the primary level (Nutzung der Beurteilung von Schulleitern, Primarbereich) (2015)
- **WEB** Table D7.10b: Use of results from school leader appraisal at the lower secondary level (Nutzung der Beurteilung von Schulleitern, Sekundarbereich I) (2015)
- **WEB** Table D7.10c: Use of results from school leader appraisal at the upper secondary level (Nutzung der Beurteilung von Schulleitern, Sekundarbereich II) (2015)
- **WEB** Table D7.11: Factors that influence school leaders' salaries and career progression (Faktoren, die das Vorankommen der Schulleiter auf den Gehaltsstufen und in der Laufbahnstruktur beeinflussen) (2015)

- **WEB** Table D7.12: Level of influence of teacher and school leader appraisals over various decisions (Einfluss der Beurteilung von Lehrkräften und Schulleitern auf verschiedene Entscheidungen) (2015)

- **WEB** Table D7.13: Extent of school influence or control over teacher and school leader appraisal activities (Einfluss oder Steuerung der Schule in Bezug auf die Beurteilung von Lehrkräften und Schulleitern) (2015)

- **WEB** Table D7.14: Extent to which teacher and school leader appraisal are used for formative and/or summative purposes (Ausmaß, in dem die Beurteilung von Lehrkräften und Schulleitern für formative und/oder summative Zwecke genutzt wird) (2015)

Tabelle D7.1

Beurteilung der Lehrkräfte und Schulleiter, Sekundarbereich I (2015)

In allgemeinbildenden Bildungsgängen

	Beurteilung der Lehrkräfte								Beurteilung der Schulleiter		
	Beurteilung von Lehrkräften	Umsetzung der Vorgaben bzw. tatsächliche Praxis (sofern nicht gesetzlich geregelt)		In Vorgaben geregelte Arten der Lehrerbeurteilung					Beurteilung von Schulleitern	Umsetzung der Vorgaben bzw. tatsächliche Praxis (sofern nicht gesetzlich geregelt)	
		Umfang	Prozentsatz der beurteilten Lehrkräfte	Beurteilung in der Probezeit	Periodische Beurteilung	Erteilung der Lehrbefugnis	Beurteilung vor einer Beförderung	Belohnung		Umfang	Prozentsatz der beurteilten Schulleiter
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
OECD-Länder											
Australien	G	Landesweit	m	Ja	Ja	Ja	m	Nein	V	Landesweit	m
Österreich	G	Landesweit	m	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	N	a	a
Belgien (flām.)	G	Landesweit	m	Nein	Ja	Nein	Nein	Nein	G	Landesweit	m
Belgien (frz.)	G	Landesweit	5	Nein	Ja	Nein	Nein	Nein	G	Landesweit	100
Kanada	G	Einige Bundesstaaten	m	m	m	m	m	m	G	Einige Bundesstaaten	m
Chile	G	Landesweit	82,5	Nein	Ja	Nein	Nein	Ja	N	a	a
Tschechien	G	Landesweit	100	Ja	Ja	Nein	Ja	Nein	G	Landesweit	100
Dänemark	V	Landesweit	95	a	a	a	a	a	V	Landesweit	100
England[1]	G	Einige Schulen	90	Ja	Ja	Nein	Nein	Nein	G	Einige Schulen	90
Estland	V	Landesweit	80	a	a	a	a	a	N	a	a
Finnland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Frankreich	G	Landesweit	100	Ja	Ja	Nein	Nein	Nein	G	Landesweit	m
Deutschland	N	a	a	a	a	a	a	a	N	a	a
Griechenland	G	Landesweit	100	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	G	Landesweit	100
Ungarn	G	Landesweit	15	Ja	Ja	Nein	Ja	Ja	G	Landesweit	m
Island	N	a	a	a	a	a	a	a	N	a	a
Irland	G	Landesweit	m	Ja	Nein	Ja	Nein	Nein	N	a	a
Israel	G	Landesweit	25	Ja	Nein	Ja	Ja	Nein	G	Landesweit	100
Italien	G	Landesweit	5	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein	N	a	a
Japan	G	Landesweit	m	Nein	Ja	Nein	Nein	Nein	N	a	a
Korea	G	Landesweit	m	Nein	Ja	Nein	Ja	Ja	G	Landesweit	m
Luxemburg	N	a	a	a	a	a	a	a	N	a	a
Mexiko	G	Landesweit	m	Ja	Ja	Nein	Ja	Ja	G	Landesweit	m
Niederlande	G	Landesweit	68	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	V	m	m
Neuseeland	G	Landesweit	100	Ja	Ja	Ja	Nein	Nein	G	Landesweit	100
Norwegen	V	m	m	a	a	a	a	a	N	a	a
Polen	G	Landesweit	m	Ja	Ja	Nein	Ja	Nein	G	Landesweit	m
Portugal	G	Landesweit	m	Ja	Ja	Nein	Nein	Nein	G	Landesweit	100
Schottland	N	a	a	a	a	a	a	a	N	a	a
Slowakei	G	Landesweit	100	Ja	Ja	Nein	Nein	Nein	G	Landesweit	99
Slowenien	G	Landesweit	100	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	G	Landesweit	100
Spanien	G	Landesweit	74	Nein	Nein	Ja	Nein	Nein	G	Landesweit	70
Schweden	G	Landesweit	100	Nein	Ja	Ja	Nein	Ja	N	a	a
Schweiz	G	Landesweit	m	m	m	m	m	m	G	Landesweit	m
Türkei	G	Landesweit	100	Ja	Ja	Nein	Nein	Ja	G	Landesweit	100
Vereinigte Staaten	G	Einige Bundesstaaten	m	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	G	Einige Bundesstaaten	m
Partnerländer											
Brasilien	G	m	m	Ja	Ja	Nein	m	m	m	m	m
Kolumbien	G	Landesweit	48	Ja	Ja	Nein	Ja	Nein	G	Landesweit	20
Lettland	m	m	m	m	m	m	m	m	V	Landesweit	m

Beurteilung von Lehrkräften/Schulleitern

G: Gesetzlich vorgeschrieben

V: Keine Beurteilung von Lehrkräften/Schulleitern, aber ähnliche Verfahren vorhanden

N: Beurteilung von Lehrkräften/Schulleitern oder ähnliche Verfahren nicht vorhanden

Anmerkung: Föderative Staaten bzw. Länder mit stark dezentralen Schulsystemen können unterschiedliche Vorschriften für Bundesstaaten, Provinzen oder Regionen haben. Weitere Informationen s. Anhang 3.

1. An öffentlichen Bildungseinrichtungen ist die Beurteilung der Lehrkräfte gesetzlich vorgeschrieben, an privaten Bildungseinrichtungen nicht (wird dort jedoch häufig praktiziert).

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933286394

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle D7.3b

Beurteilung von Lehrkräften, Sekundarbereich I: Geltungsbereich, Steuerung und Zuständigkeit (2015)

Lehrkräfte in allgemeinbildenden Bildungsgängen

	In Vorgaben geregelte Arten der Lehrerbeurteilung	Lehrkräfte, die von den Vorgaben zur Beurteilung erfasst sind										Beurteilungspflicht	Häufigkeit der Beurteilung
		Lehrer an öffentlichen Bildungseinrichtungen	Lehrkräfte an staatlich subventionierten privaten Bildungseinrichtungen	Lehrkräfte an unabhängigen privaten Bildungseinrichtungen	Alle Lehrkräfte unabhängig vom Beschäftigungsverhältnis	Alle zugelassenen Lehrkräfte	Alle vorläufig zugelassenen Lehrkräfte	Unbefristet beschäftigte Lehrkräfte	Befristet beschäftigte Lehrkräfte	Lehrkräfte in der Probezeit	Sonstige		
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)
OECD-Länder													
Australien	Beurteilung in der Probezeit	Ja	m	m	m	Nein	m	Ja	m	Ja	Nein	PV	m
	Periodische Beurteilung	Ja	m	m	m	Nein	m	Ja	m	Nein	Nein	PV	4
	Erteilung der Lehrbefugnis	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	PV	m
	Beurteilung vor einer Beförderung	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Österreich	Beurteilung in der Probezeit	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Ja	Ja	Nein	PV	1
	Periodische Beurteilung	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	Nein	NV	a
	Erteilung der Lehrbefugnis	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Ja	Nein	Nein	PV	4
	Beurteilung vor einer Beförderung	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	Nein	NV	a
Belgien (fläm.)	Periodische Beurteilung	Ja	Ja	Nein	Ja	a	a	Ja	Ja	a	Nein	PV	7
Belgien (frz.)	Periodische Beurteilung	Ja	Ja	Nein	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	FR	a
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	Periodische Beurteilung	Ja	Ja	Ja	Ja	a	a	Ja	Ja	a	Nein	PV	7
	Belohnung	Ja	Ja	Nein	Ja	a	a	Ja	Ja	a	Nein	FR	a
Tschechien	Beurteilung in der Probezeit	Ja	Ja	a	Nein	a	a	Ja	Ja	Ja	Nein	NV	a
	Periodische Beurteilung	Ja	Ja	a	Ja	a	a	Ja	Ja	Ja	Nein	FR	a
	Beurteilung vor einer Beförderung	Ja	Ja	a	Ja	a	a	Ja	Ja	Ja	Nein	FR	a
Dänemark	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
England	Beurteilung in der Probezeit	Ja	m	m	m	m	m	Ja	Ja	Ja	Nein	PV	2
	Periodische Beurteilung	Ja	m	m	m	m	m	Ja	Ja	Ja	Nein	PV	4
Estland	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Finnland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Frankreich	Beurteilung in der Probezeit	Ja	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Ja	Nein	NV	a
	Periodische Beurteilung	Ja	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein	Ja	Nein	Nein	Nein	NV	a
Deutschland	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Griechenland	Beurteilung in der Probezeit	Ja	a	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	NV	a
	Periodische Beurteilung	Ja	a	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	Nein	PV	7
	Erteilung der Lehrbefugnis	Ja	a	Ja	Ja	Nein	Ja	Ja	Ja	Nein	Nein	PV	7
	Beurteilung vor einer Beförderung	Ja	a	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	Nein	PV	7
Ungarn	Beurteilung in der Probezeit	Ja	Ja	Ja	Ja	a	a	Ja	Ja	Ja	Nein	NV	a
	Periodische Beurteilung	Ja	Ja	Ja	Ja	a	a	Ja	Ja	Nein	Nein	PV	5
	Beurteilung vor einer Beförderung	Ja	Ja	Ja	Ja	a	a	Ja	Ja	Nein	Nein	FR	a
	Belohnung	Ja	Ja	Ja	Ja	a	a	Ja	Ja	Nein	Nein	FR	a
Island	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Irland	Beurteilung in der Probezeit	Ja	a	a	Ja	Nein	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	FR	a
	Erteilung der Lehrbefugnis	Ja	a	a	Ja	Nein	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	FR	a
Israel	Beurteilung in der Probezeit	Ja	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Ja	Nein	PV	6
	Erteilung der Lehrbefugnis	Ja	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Ja	Nein	PV	m
	Beurteilung vor einer Beförderung	Ja	Nein	Nein	Ja	Nein	Nein	Ja	Nein	Ja	Nein	PV	6
Italien	Beurteilung in der Probezeit	Ja	a	Nein	Nein	Nein	Nein	Ja	Nein	Ja	Nein	NV	a
Japan	Periodische Beurteilung	Ja	a	Nein	Nein	a	a	Ja	Nein	a	Nein	PV	m
Korea	Periodische Beurteilung	Ja	Ja	Ja	Ja	a	a	Ja	Ja	a	Nein	PV	4
	Beurteilung vor einer Beförderung	Ja	Ja	Ja	Nein	a	a	Ja	Nein	a	Nein	PV	4
	Belohnung	Ja	Ja	Ja	Nein	a	a	Ja	Nein	a	Nein	PV	4
Luxemburg	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Mexiko	Beurteilung in der Probezeit	Ja	a	Nein	Ja	Nein	Ja	Ja	Ja	Nein	Nein	PV	4
	Periodische Beurteilung	Ja	a	Nein	Ja	Ja	Nein	Ja	Ja	Nein	Nein	PV	7
	Beurteilung vor einer Beförderung	Ja	a	Nein	Ja	Nein	Nein	Ja	Ja	Nein	Nein	FR	7
	Belohnung	Ja	a	Nein	Ja	Nein	Nein	Ja	Ja	Ja	Nein	FR	a

Beurteilungspflicht

PV: Periodisch, vorgeschrieben
NV: Nicht periodisch, vorgeschrieben
FR: Nicht vorgeschrieben/Freiwillig

Häufigkeit der Beurteilung

1: Häufiger als einmal pro Monat
2: Mindestens dreimal pro Jahr
3: Zweimal pro Jahr
4: Einmal pro Jahr
5: Alle zwei Jahre
6: Alle drei Jahre
7: Alle vier Jahre

Wer legt die Beurteilungsverfahren fest und wer evaluiert

Z: Zentrale Bildungsbehörden
B: Bundesstaatliche Bildungsbehörden
R: Bildungsbehörden der Region/Provinz
SR: Subregionale Bildungsbehörden
L: Lokale Bildungsbehörden
ZS: Zentrale Stelle
SV: Schulverwaltungsgremium
DB: Dienstbehörden
SL: Schulleiter
SSL: Stellvertretender Schulleiter
MSL: Mitglied der Schulleitung (nicht Schulleiter)
LV: Berufsverband der Lehrkräfte
SU: Supervisor
PS: Lehrkraft aus dem Kollegium (Peer)
PA: Lehrkraft einer anderen Schule (Peer)
MB: Mittlere Behörde
EE: Externer akkredierter Evaluator
S: Sonstige

Anmerkung: In föderativen Staaten bzw. Ländern mit stark dezentralen Schulsystemen kann es unterschiedliche Vorschriften für Bundesstaaten, Provinzen oder Regionen geben. Weitere Informationen s. Anhang 3. Die Spalten mit den Angaben dazu, wer die Beurteilungsverfahren festlegt, d.h. die Spalten (22) bis (33), und wer evaluiert, d.h. die Spalten (35) bis (50), sind im Internet verfügbar (s.StatLink unten).

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933286404

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle D7.3b (Forts. 1)

Beurteilung von Lehrkräften, Sekundarbereich I: Geltungsbereich, Steuerung und Zuständigkeit (2015)

Lehrkräfte in allgemeinbildenden Bildungsgängen

	In Vorgaben geregelte Arten der Lehrerbeurteilung	Gründe der Beurteilung							Festlegung der Beurteilungs-verfahren durch	Wer beurteilt
		Entscheidungen über das Beschäftigungsverhältnis	Beschwerden	Überprüfung der Lehrerleistung	Nach Ermessen des Verwaltungsgremiums oder -ausschusses	Nach Ermessen des Schulleiters	Freiwillig	Sonstige		
	(1)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)	(21)	(34)
OECD-Länder										
Australien	Beurteilung in der Probezeit	m	m	m	m	m	m	m	B,SR,SV,SL	B,SL,MSL,SU
	Periodische Beurteilung	m	m	Ja	m	Ja	m	Ja	B,SR,SV,SL	SL,MSL,SU
	Erteilung der Lehrbefugnis	Ja	m	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	B	B
	Beurteilung vor einer Beförderung	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Österreich	Beurteilung in der Probezeit	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Z	B,R,SL
	Periodische Beurteilung	Ja	Ja	Ja	Nein	Ja	Ja	Nein	Z	B,R,SL,MB
	Erteilung der Lehrbefugnis	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Z	B,R,SL,MB
	Beurteilung vor einer Beförderung	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein	Ja	Nein	Z	Z,R,MB
Belgien (fläm.)	Periodische Beurteilung	Ja	Nein	Nein	Ja	Ja	Nein	Nein	B,DB,SL	DB,SL,MSL
Belgien (frz.)	Periodische Beurteilung	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	Nein	Z	Z
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	Periodische Beurteilung	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Ja	Nein	Z	Z
	Belohnung	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Ja	Nein	Z	Z
Tschechien	Beurteilung in der Probezeit	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	SL	SL,SU
	Periodische Beurteilung	Ja	Nein	Nein	Nein	Ja	Nein	Nein	Z,SL	SL,S
	Beurteilung vor einer Beförderung	Ja	Nein	Nein	Nein	Ja	Nein	Nein	Z,SL	SL,S
Dänemark	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
England	Beurteilung in der Probezeit	Nein	Nein	Ja	Nein	Nein	Ja	Nein	Z,B	L,SL
	Periodische Beurteilung	Nein	Nein	Ja	Nein	Nein	Ja	Nein	Z	L,SL
Estland	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Finnland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Frankreich	Beurteilung in der Probezeit	Ja	Ja	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein	Z	Z,SL,SU,MB
	Periodische Beurteilung	Ja	Ja	Ja	Nein	Nein	Ja	Nein	Z	Z,SL,MB
Deutschland	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Griechenland	Beurteilung in der Probezeit	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Z	Z,SL,EE
	Periodische Beurteilung	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein	Ja	Nein	Z,ZS,SV,DB	Z,SV,SL,EE
	Erteilung der Lehrbefugnis	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein	Ja	Nein	Z,ZS,SV,DB	Z,SV,SL,EE
	Beurteilung vor einer Beförderung	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein	Ja	Nein	Z,ZS,SV,DB	Z,SV,SL,EE
Ungarn	Beurteilung in der Probezeit	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Z,ZS	SL,S
	Periodische Beurteilung	Ja	Ja	Ja	Nein	Nein	Ja	Nein	Z,ZS	R,SL
	Beurteilung vor einer Beförderung	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein	Ja	Nein	Z,ZS	R,SL
	Belohnung	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein	Ja	Nein	Z,ZS	R,SL
Island	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Irland	Beurteilung in der Probezeit	Nein	Nein	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein	LV	SL,MSL,SU,PA
	Erteilung der Lehrbefugnis	Nein	Nein	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein	LV	SL,MSL,SU,PA
Israel	Beurteilung in der Probezeit	Ja	Nein	Ja	Nein	Ja	Nein	Nein	Z	Z,SL
	Erteilung der Lehrbefugnis	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Z	Z,SL,S
	Beurteilung vor einer Beförderung	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Z	Z,SL,S
Italien	Beurteilung in der Probezeit	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	SV	S
Japan	Periodische Beurteilung	Nein	Nein	Ja	a	Nein	Nein	m	R,L	R,L,SL,MSL
Korea	Periodische Beurteilung	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Ja	Z,R,L,SV	SL,MSL,PS,S
	Beurteilung vor einer Beförderung	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Ja	Z,R	SL,PS
	Belohnung	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Ja	Z,R,L,SV	SL,PS
Luxemburg	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Mexiko	Beurteilung in der Probezeit	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Z	Z
	Periodische Beurteilung	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Z	Z
	Beurteilung vor einer Beförderung	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein	Ja	Nein	Z	Z,SL,PS
	Belohnung	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein	Ja	Nein	Z	Z

Beurteilungspflicht

PV: Periodisch, vorgeschrieben
NV: Nicht periodisch, vorgeschrieben
FR: Nicht vorgeschrieben/Freiwillig

Häufigkeit der Beurteilung

1: Häufiger als einmal pro Monat
2: Mindestens dreimal pro Jahr
3: Zweimal pro Jahr
4: Einmal pro Jahr
5: Alle zwei Jahre
6: Alle drei Jahre
7: Alle vier Jahre

Wer legt die Beurteilungsverfahren fest und wer evaluiert

Z: Zentrale Bildungsbehörden
B: Bundesstaatliche Bildungsbehörden
R: Bildungsbehörden der Region/Provinz
SR: Subregionale Bildungsbehörden
L: Lokale Bildungsbehörden
ZS: Zentrale Stelle
SV: Schulverwaltungsgremium
DB: Dienstbehörden
SL: Schulleiter
SSL: Stellvertretender Schulleiter
MSL: Mitglied der Schulleitung (nicht Schulleiter)
LV: Berufsverband der Lehrkräfte
SU: Supervisor
PS: Lehrkraft aus dem Kollegium (Peer)
PA: Lehrkraft einer anderen Schule (Peer)
MB: Mittlere Behörde
EE: Externer akkredierter Evaluator
S: Sonstige

Anmerkung: In föderativen Staaten bzw. Ländern mit stark dezentralen Schulsystemen kann es unterschiedliche Vorschriften für Bundesstaaten, Provinzen oder Regionen geben. Weitere Informationen s. Anhang 3. Die Spalten mit den Angaben dazu, wer die Beurteilungsverfahren festlegt, d.h. die Spalten (22) bis (33), und wer evaluiert, d.h. die Spalten (35) bis (50), sind im Internet verfügbar (s.StatLink unten).

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933286404

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle D7.3b (Forts. 2)

Beurteilung von Lehrkräften, Sekundarbereich I: Geltungsbereich, Steuerung und Zuständigkeit (2015)

Lehrkräfte in allgemeinbildenden Bildungsgängen

	In Vorgaben geregelte Arten der Lehrerbeurteilung	Lehrkräfte, die von den Vorgaben zur Beurteilung erfasst sind										Beurteilungspflicht	Häufigkeit der Beurteilung
		Lehrer an öffentlichen Bildungseinrichtungen	Lehrkräfte an staatlich subventionierten privaten Bildungseinrichtungen	Lehrkräfte an unabhängigen privaten Bildungseinrichtungen	Alle Lehrkräfte unabhängig vom Beschäftigungsverhältnis	Alle zugelassenen Lehrkräfte	Alle vorläufig zugelassenen Lehrkräfte	Unbefristet beschäftigte Lehrkräfte	Befristet beschäftigte Lehrkräfte	Lehrkräfte in der Probezeit	Sonstige		
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)
OECD-Länder													
Niederlande	Beurteilung in der Probezeit	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	m	m
	Periodische Beurteilung	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	PV	6
	Erteilung der Lehrbefugnis	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	FR	m
	Beurteilung vor einer Beförderung	Ja	Ja	Ja	Nein	Ja	Ja	Ja	Nein	Nein	Nein	FR	m
	Belohnung	Ja	Ja	Ja	m	Ja	Ja	Ja	m	m	Nein	m	m
Neuseeland	Beurteilung in der Probezeit	Ja	a	Ja	Nein	Nein	Ja	Ja	Nein	Ja	Nein	PV	4
	Periodische Beurteilung	Ja	a	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	Nein	PV	4
	Erteilung der Lehrbefugnis	Ja	a	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	Nein	PV	4
Norwegen	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Polen	Beurteilung in der Probezeit	Ja	Ja	Nein	Nein	a	a	Nein	Ja	Ja	Nein	PV	4
	Periodische Beurteilung	Ja	Nein	Nein	Nein	a	a	Ja	Ja	Nein	Nein	FR	a
	Beurteilung vor einer Beförderung	Ja	Ja	Nein	Nein	a	a	Ja	Ja	Nein	Nein	FR	a
Portugal	Beurteilung in der Probezeit	Ja	Nein	Nein	Nein	a	a	Nein	Nein	Ja	Nein	PV	4
	Periodische Beurteilung	Ja	Nein	Nein	Nein	a	a	Ja	Ja	Nein	Nein	PV	7
Schottland	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Slowakei	Beurteilung in der Probezeit	Ja	Ja	a	Ja	a	a	Ja	Ja	Ja	Nein	NV	a
	Periodische Beurteilung	Ja	Ja	a	Ja	a	a	Ja	Ja	Ja	Ja	PV	4
Slowenien	Beurteilung in der Probezeit	Ja	Ja	a	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein	Ja	Nein	FR	a
	Periodische Beurteilung	Ja	Ja	a	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	PV	4
	Erteilung der Lehrbefugnis	Ja	Ja	a	Nein	Nein	Ja	Nein	Ja	Nein	Nein	NV	a
	Beurteilung vor einer Beförderung	Ja	Ja	a	Ja	Ja	Nein	Ja	Ja	Ja	Nein	FR	a
	Belohnung	Ja	Ja	a	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	FR	a
Spanien	Erteilung der Lehrbefugnis	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	NV	a
Schweden	Periodische Beurteilung	Ja	Ja	a	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	PV	m
	Erteilung der Lehrbefugnis	Ja	Ja	a	Nein	Nein	Nein	Ja	Ja	Ja	Nein	NV	a
	Belohnung	Ja	Ja	a	Nein	Ja	Nein	Ja	Nein	Nein	Nein	FR	a
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	Beurteilung in der Probezeit	Ja	a	Ja	Nein	a	a	Nein	Nein	Ja	Nein	PV	4
	Periodische Beurteilung	Ja	a	Ja	Ja	a	a	Ja	Nein	Nein	Nein	PV	4
	Belohnung	Ja	a	Nein	Nein	a	a	Ja	Nein	Nein	Nein	PV	4
Vereinigte Staaten	Beurteilung in der Probezeit	Ja	a	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Periodische Beurteilung	Ja	a	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Erteilung der Lehrbefugnis	Ja	a	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Beurteilung vor einer Beförderung	Ja	a	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Belohnung	Ja	a	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Partnerländer													
Brasilien	Beurteilung in der Probezeit	Ja	Ja	Ja	Nein	a	a	Ja	Nein	Ja	Nein	PV	3
	Periodische Beurteilung	Ja	Ja	Ja	Ja	a	a	Ja	Ja	Ja	Nein	PV	2
Kolumbien	Beurteilung in der Probezeit	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	NV	a
	Periodische Beurteilung	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	PV	4
	Beurteilung vor einer Beförderung	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	FR	a
Lettland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Beurteilungspflicht

PV: Periodisch, vorgeschrieben
NV: Nicht periodisch, vorgeschrieben
FR: Nicht vorgeschrieben/Freiwillig

Häufigkeit der Beurteilung

1: Häufiger als einmal pro Monat
2: Mindestens dreimal pro Jahr
3: Zweimal pro Jahr
4: Einmal pro Jahr
5: Alle zwei Jahre
6: Alle drei Jahre
7: Alle vier Jahre

Wer legt die Beurteilungsverfahren fest und wer evaluiert

Z: Zentrale Bildungsbehörden
B: Bundesstaatliche Bildungsbehörden
R: Bildungsbehörden der Region/Provinz
SR: Subregionale Bildungsbehörden
L: Lokale Bildungsbehörden
ZS: Zentrale Stelle
SV: Schulverwaltungsgremium
DB: Dienstbehörden
SL: Schulleiter
SSL: Stellvertretender Schulleiter
MSL: Mitglied der Schulleitung (nicht Schulleiter)
LV: Berufsverband der Lehrkräfte
SU: Supervisor
PS: Lehrkraft aus dem Kollegium (Peer)
PA: Lehrkraft einer anderen Schule (Peer)
MB: Mittlere Behörde
EE: Externer akkredierter Evaluator
S: Sonstige

Anmerkung: In föderativen Staaten bzw. Ländern mit stark dezentralen Schulsystemen kann es unterschiedliche Vorschriften für Bundesstaaten, Provinzen oder Regionen geben. Weitere Informationen s. Anhang 3. Die Spalten mit den Angaben dazu, wer die Beurteilungsverfahren festlegt, d.h. die Spalten (22) bis (33), und wer evaluiert, d.h. die Spalten (35) bis (50), sind im Internet verfügbar (s.StatLink unten).

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933286404

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle D7.3b (Forts. 3)

Beurteilung von Lehrkräften, Sekundarbereich I: Geltungsbereich, Steuerung und Zuständigkeit (2015)

Lehrkräfte in allgemeinbildenden Bildungsgängen

	In Vorgaben geregelte Arten der Lehrerbeurteilung	Gründe der Beurteilung							Festlegung der Beurteilungs-verfahren durch	Wer beurteilt
		Entscheidungen über das Beschäftigungsverhältnis	Beschwerden	Überprüfung der Lehrerleistung	Nach Ermessen des Verwaltungsgremiums oder -ausschusses	Nach Ermessen des Schulleiters	Freiwillig	Sonstige		
	(1)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)	(21)	(34)
OECD-Länder										
Niederlande	Beurteilung in der Probezeit	m	m	m	m	m	m	m	SV	m
	Periodische Beurteilung	m	m	m	m	m	m	m	SV	m
	Erteilung der Lehrbefugnis	m	m	m	m	m	m	m	SV	m
	Beurteilung vor einer Beförderung	m	m	m	m	m	m	m	SV	m
	Belohnung	m	m	m	m	m	m	m	SV	m
Neuseeland	Beurteilung in der Probezeit	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	Z, ZS, LV	Z, SV, SL, MSL, LV, SU, PS
	Periodische Beurteilung	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	Z, ZS, LV	Z, SV, SL, MSL, LV, SU, PS
	Erteilung der Lehrbefugnis	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	Z, ZS, LV	Z, SV, SL, MSL, LV, SU, PS
Norwegen	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Polen	Beurteilung in der Probezeit	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Z	SL
	Periodische Beurteilung	Nein	Nein	Nein	Nein	Ja	Ja	Nein	Z	SL
	Beurteilung vor einer Beförderung	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Z	SL
Portugal	Beurteilung in der Probezeit	Nein	Nein	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein	Z	SV, DB, SL, SU, EE
	Periodische Beurteilung	Nein	Nein	Ja	Nein	Nein	Nein	Ja	Z	SV, DB, SL, SU, EE
Schottland	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Slowakei	Beurteilung in der Probezeit	Nein	Nein	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	Z, ZS, SV, SL, SSL, LV	SL, LV, SU, PS
	Periodische Beurteilung	Nein	Nein	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	Z, ZS, SV, SL, SSL, LV	SL, LV, SU, PS
Slowenien	Beurteilung in der Probezeit	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Z, S	PS
	Periodische Beurteilung	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Z	SL
	Erteilung der Lehrbefugnis	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein	Ja	Nein	Z, SL	Z, SL, PS
	Beurteilung vor einer Beförderung	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein	Ja	Nein	Z	Z, DB, SL
	Belohnung	Nein	Nein	Nein	Nein	Ja	Nein	Nein	SL	SL
Spanien	Erteilung der Lehrbefugnis	Nein	Ja	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein	Z, B	B, SL, SU, MB
Schweden	Periodische Beurteilung	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	m	m	Z, SR, L, DB, SL, SSL	Z, DB, SL, MSL
	Erteilung der Lehrbefugnis	Nein	Ja	Nein	Nein	Nein	Ja	m	Z, ZS	Z
	Belohnung	Ja	Nein	Nein	Nein	Ja	Ja	m	Z, SR, L, DB	L, DB
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	Beurteilung in der Probezeit	Ja	Ja	Nein	Nein	Ja	Nein	Nein	Z	R, L, SL, SU, EE
	Periodische Beurteilung	Nein	Ja	Nein	Nein	Ja	Nein	Nein	Z	R, L, SL, EE
	Belohnung	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Z	R, L, SL
Vereinigte Staaten	Beurteilung in der Probezeit	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	m	B, L, SV, DB, SL	SL, MSL, LV, SU, PS, EE
	Periodische Beurteilung	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	m	B, L, SV, DB, SL	SL, MSL, LV, SU, PS, EE
	Erteilung der Lehrbefugnis	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	m	B, L, SV, DB, SL	SL, MSL, LV, SU, PS, EE
	Beurteilung vor einer Beförderung	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	m	B, L, SV, DB, SL	SL, MSL, LV, SU, PS, EE
	Belohnung	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	m	B, L, SV, DB, SL	SL, MSL, LV, SU, PS, EE
Partnerländer										
Brasilien	Beurteilung in der Probezeit	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	B, L	L, MSL, SU, PS
	Periodische Beurteilung	Ja	Nein	Ja	Nein	Ja	Nein	Nein	B, L	L, MSL, SU
Kolumbien	Beurteilung in der Probezeit	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Z, ZS	SL
	Periodische Beurteilung	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Z, ZS	SL
	Beurteilung vor einer Beförderung	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein	Ja	Nein	Z, ZS	B
Lettland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Beurteilungspflicht

PV: Periodisch, vorgeschrieben
NV: Nicht periodisch, vorgeschrieben
FR: Nicht vorgeschrieben/Freiwillig

Häufigkeit der Beurteilung

1: Häufiger als einmal pro Monat
2: Mindestens dreimal pro Jahr
3: Zweimal pro Jahr
4: Einmal pro Jahr
5: Alle zwei Jahre
6: Alle drei Jahre
7: Alle vier Jahre

Wer legt die Beurteilungsverfahren fest und wer evaluiert

Z: Zentrale Bildungsbehörden
B: Bundesstaatliche Bildungsbehörden
R: Bildungsbehörden der Region/Provinz
SR: Subregionale Bildungsbehörden
L: Lokale Bildungsbehörden
ZS: Zentrale Stelle
SV: Schulverwaltungsgremium
DB: Dienstbehörden
SL: Schulleiter
SSL: Stellvertretender Schulleiter
MSL: Mitglied der Schulleitung (nicht Schulleiter)
LV: Berufsverband der Lehrkräfte
SU: Supervisor
PS: Lehrkraft aus dem Kollegium (Peer)
PA: Lehrkraft einer anderen Schule (Peer)
MB: Mittlere Behörde
EE: Externer akkredierter Evaluator
S: Sonstige

Anmerkung: In föderativen Staaten bzw. Ländern mit stark dezentralen Schulsystemen kann es unterschiedliche Vorschriften für Bundesstaaten, Provinzen oder Regionen geben. Weitere Informationen s. Anhang 3. Die Spalten mit den Angaben dazu, wer die Beurteilungsverfahren festlegt, d. h. die Spalten (22) bis (33), und wer evaluiert, d. h. die Spalten (35) bis (50), sind im Internet verfügbar (s.StatLink unten).
Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933286404
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle D7.4b

Merkmale der Beurteilung von Lehrkräften, Sekundarbereich I (2015)

Lehrkräfte in allgemeinbildenden Bildungsgängen

	In Vorgaben geregelte Arten der Lehrerbeurteilung	Gegenstand der Beurteilung							Instrumente und Informationsquellen									Standards, anhand derer Lehrkräfte beurteilt werden	Beurteilung führt zu einer Einstufung	Einspruch gegen das Ergebnis der Beurteilung möglich
		Unterrichtsplanung und Vorbereitung	Unterricht	Lernumfeld im Klassenzimmer	Berufliche Weiterbildung	Beitrag zur Entwicklung der Schule	Kontakte zum Gemeinwesen vor Ort	Sonstige	Unterrichtsbesuche	Beurteilungsgespräche zwischen Lehrkräften und Evaluator	Selbstbeurteilungen der Lehrkräfte	Lehrerportfolios	Prüfungen	Lernerfolge der Schüler	Schülerbefragungen	Elternbefragungen	Sonstige			
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	(27)	(28)
OECD-Länder																				
Australien	Beurteilung in der Probezeit	Ja	Ja	Ja	Ja	m	Ja	m	Ja	Ja	Ja	Ja	m	Nein	Nein	Nein	m	ZLS, PFL, VK	Ja	Ja
	Periodische Beurteilung	Ja	Ja	Ja	Ja	m	Ja	m	Ja	Ja	Ja	Ja	m	m	Nein	Nein	m	ZLS, PFL, VK	Ja	Ja
	Erteilung der Lehrbefugnis	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	Ja	Nein	m	Ja	Nein	Ja	m	Nein	Nein	Nein	m	ZLS	Nein	Ja
	Beurteilung vor einer Beförderung	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Österreich	Beurteilung in der Probezeit	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	Nein	Ja	Ja	Nein	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Keine	Ja	m
	Periodische Beurteilung	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	Nein	Ja	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Keine	Nein	m
	Erteilung der Lehrbefugnis	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Ja	Ja	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Keine	Ja	m
	Beurteilung vor einer Beförderung	Ja	Ja	Ja	Nein	Ja	Nein	Nein	Ja	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Keine	Ja	m
Belgien (flām.)	Periodische Beurteilung	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	m	Ja	m	m	m	m	m	m	m	PFL	Ja	Ja
Belgien (frz.)	Periodische Beurteilung	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	Nein	Ja	Ja	Ja	Nein	Ja	Nein	Ja	Nein	Nein	Nein	ZLS	Nein	Nein
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	Periodische Beurteilung	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	Nein	Nein	Ja	Nein	Ja	Ja	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein	ZLS, PFL	Ja	Nein
	Belohnung	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	Nein	Nein	Ja	Nein	Ja	Ja	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein	ZLS, PFL	Nein	Nein
Tschechien	Beurteilung in der Probezeit	Ja	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Ja	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	PFL, SIV	m	Nein
	Periodische Beurteilung	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	Ja	Nein	Nein	Ja	Ja	Ja	SIV	Nein	Nein
	Beurteilung vor einer Beförderung	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	SIV	Nein	Nein
Dänemark	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
England	Beurteilung in der Probezeit	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	Ja	Ja	Ja	Nein	Nein	Ja	Nein	Nein	Nein	ZLS, SON	Nein	Ja
	Periodische Beurteilung	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	Ja	Ja	Ja	Nein	Nein	Ja	Nein	Nein	Nein	ZLS, SON	Nein	Ja
Estland	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Finnland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Frankreich	Beurteilung in der Probezeit	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	ZLS, PFL, VK	Ja	Ja
	Periodische Beurteilung	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	ZLS, PFL, VK	Ja	Ja
Deutschland	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Griechenland	Beurteilung in der Probezeit	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	Ja	Ja	Ja	Nein	ZLS, SEP	Ja	Ja
	Periodische Beurteilung	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	Ja	Ja	Ja	Nein	ZLS, SEP	Ja	Ja
	Erteilung der Lehrbefugnis	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	Ja	Ja	Ja	Nein	ZLS, SEP	Ja	Ja
	Beurteilung vor einer Beförderung	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	Ja	Ja	Ja	Nein	ZLS, SEP	Ja	Ja
Ungarn	Beurteilung in der Probezeit	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	Nein	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	ZLS, PFL	Ja	m
	Periodische Beurteilung	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	Nein	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	ZLS, PFL	Ja	m
	Beurteilung vor einer Beförderung	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	Nein	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	ZLS, PFL	Ja	m
	Belohnung	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	Nein	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	ZLS, PFL	Ja	m
Island	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Irland	Beurteilung in der Probezeit	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	Nein	Ja	Ja	Nein	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	ZLS, VK	Ja	Ja
	Erteilung der Lehrbefugnis	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	Nein	Ja	Ja	Nein	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	ZLS, VK	Ja	Ja
Israel	Beurteilung in der Probezeit	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	ZLS	Ja	Ja
	Erteilung der Lehrbefugnis	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	ZLS	Ja	Ja
	Beurteilung vor einer Beförderung	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	ZLS	Ja	Ja
Italien	Beurteilung in der Probezeit	m	m	m	m	m	m	Ja	m	m	m	m	m	m	m	m	Ja	VK, SEP	Nein	Ja
Japan	Periodische Beurteilung	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Korea	Periodische Beurteilung	Ja	Ja	Ja	Nein	Nein	Ja	Nein	Ja	Nein	Nein	Ja	Nein	Nein	Ja	Ja	Ja	ZLS, RLS, PFL	Nein	Ja
	Beurteilung vor einer Beförderung	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	Ja	Nein	Ja	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	ZLS, RLS, PFL, VK, SEP, SIV	Ja	Nein
	Belohnung	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	ZLS, RLS, PFL, SEP, SIV	Ja	Ja
Luxemburg	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Mexiko	Beurteilung in der Probezeit	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	Ja	Ja	Nein	Nein	Nein	Ja	Nein	Nein	Nein	ZLS	Ja	Ja
	Periodische Beurteilung	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein	ZLS	Ja	m
	Beurteilung vor einer Beförderung	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein	ZLS	Ja	Ja
	Belohnung	Nein	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Ja	Nein	Nein	Nein	ZLS	m	Ja

Standards, anhand derer Lehrkräfte beurteilt werden

Keine: Keine
ZLS: Zentrale oder bundesstaatliche Lehrstandards
RLS: Regionale Lehrstandards
PFL: Eine Beschreibung der allgemeinen und beruflichen Pflichten der Lehrkräfte
VK: Verhaltenskodex für Lehrkräfte
SEP: Schulentwicklungsplan oder Schulprojekt
SIV: Schulinterne Vorgaben
SON: Sonstige

Anmerkung: In föderativen Staaten bzw. Ländern mit stark dezentralen Schulsystemen kann es unterschiedliche Vorschriften für Bundesstaaten, Provinzen oder Regionen geben. Weitere Informationen s. Anhang 3. Spalten mit den Angaben zu den Standards, anhand derer Lehrkräfte beurteilt werden, d. h. die Spalten (19) bis (26), sind im Internet verfügbar (s. StatLink unten).

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933286413

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

D 7

Tabelle D7.4b (Forts.)

Merkmale der Beurteilung von Lehrkräften, Sekundarbereich I (2015)

Lehrkräfte in allgemeinbildenden Bildungsgängen

	In Vorgaben geregelte Arten der Lehrerbeurteilung	Gegenstand der Beurteilung							Instrumente und Informationsquellen									Standards, anhand derer Lehrkräfte beurteilt werden	Beurteilung führt zu einer Einstufung	Einspruch gegen das Ergebnis der Beurteilung möglich
		Unterrichtsplanung und Vorbereitung	Unterricht	Lernumfeld im Klassenzimmer	Berufliche Weiterbildung	Beitrag zur Entwicklung der Schule	Kontakte zum Gemeinwesen vor Ort	Sonstige	Unterrichtsbesuche	Beurteilungsgespräche zwischen Lehrkräften und Evaluator	Selbstbeurteilungen der Lehrkräfte	Lehrerportfolios	Prüfungen	Lernerfolge der Schüler	Schülerbefragungen	Elternbefragungen	Sonstige			
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	(27)	(28)
OECD-Länder																				
Niederlande	Beurteilung in der Probezeit	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	Ja
	Periodische Beurteilung	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	Ja
	Erteilung der Lehrbefugnis	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Beurteilung vor einer Beförderung	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	Ja
	Belohnung	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	Ja
Neuseeland	Beurteilung in der Probezeit	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	ZLS, PFL, VK, SEP, SIV	Nein	Ja
	Periodische Beurteilung	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	ZLS, PFL, VK, SEP, SIV	Nein	Ja
	Erteilung der Lehrbefugnis	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	ZLS, PFL	Nein	Ja
Norwegen	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Polen	Beurteilung in der Probezeit	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	Ja	m	Ja	m	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	ZLS	Ja	Ja
	Periodische Beurteilung	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	Ja	m	Nein	Nein	Nein	Nein	Ja	Nein	Nein	ZLS	Ja	Ja
	Beurteilung vor einer Beförderung	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	Ja	m	Ja	m	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	ZLS	Ja	Ja
Portugal	Beurteilung in der Probezeit	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	Ja	Nein	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Ja	ZLS, SEP, SIV, SON	Ja	Ja
	Periodische Beurteilung	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	Nein	Nein	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Ja	ZLS, SEP, SIV, SON	Ja	Ja
Schottland	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Slowakei	Beurteilung in der Probezeit	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	ZLS, PFL, VK, SEP, SIV	Ja	Nein
	Periodische Beurteilung	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	Ja	Nein	Ja	Ja	Ja	Nein	ZLS, PFL, VK, SEP, SIV	Ja	Nein
Slowenien	Beurteilung in der Probezeit	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	m	m	m	m	m	m	m	m	m	Keine	Ja	Ja
	Periodische Beurteilung	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	Ja	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	m	PFL	Ja	Ja
	Erteilung der Lehrbefugnis	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	Nein	Nein	Ja	Nein	Nein	Nein	m	ZLS, SON	Ja	Ja
	Beurteilung vor einer Beförderung	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein	m	ZLS, PFL	Nein	Ja
	Belohnung	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	m	m	m	m	m	m	m	m	m	PFL	Nein	Ja
Spanien	Erteilung der Lehrbefugnis	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	Ja	Ja	Nein	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	ZLS	Nein	Ja
Schweden	Periodische Beurteilung	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	ZLS, SEP, SIV	m	m
	Erteilung der Lehrbefugnis	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Ja	ZLS	Nein	Ja
	Belohnung	m	m	m	m	m	m	Ja	m	m	m	m	m	m	m	m	m	ZLS, SON	m	m
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	Beurteilung in der Probezeit	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	Ja	Ja	Nein	Ja	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein	ZLS, VK	Ja	Ja
	Periodische Beurteilung	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	Ja	Ja	Nein	Ja	Nein	Ja	Nein	Nein	Nein	ZLS, VK	Nein	Nein
	Belohnung	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein	Ja	Nein	Ja	Nein	Nein	Nein	ZLS, VK	Nein	Nein
Vereinigte Staaten	Beurteilung in der Probezeit	Ja	Ja	Ja	m	m	m	m	Ja	Ja	Ja	Ja	m	Ja	Ja	Ja	Ja	ZLS, PFL, VK, SEP, SIV	Ja	Ja
	Periodische Beurteilung	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	m	Ja	Ja	Ja	Ja	m	Ja	Ja	Ja	Ja	ZLS, PFL, VK, SEP, SIV	Ja	Ja
	Erteilung der Lehrbefugnis	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	m	Ja	Ja	Ja	Ja	m	Ja	Ja	Ja	Ja	ZLS, PFL, VK, SEP, SIV	Ja	Ja
	Beurteilung vor einer Beförderung	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	m	Ja	Ja	Ja	Ja	m	Ja	Ja	Ja	Ja	ZLS, PFL, VK, SEP, SIV	Ja	Ja
	Belohnung	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	m	Ja	Ja	Ja	Ja	m	Ja	Ja	Ja	Ja	ZLS, PFL, VK, SEP, SIV	Ja	Ja
Partnerländer																				
Brasilien	Beurteilung in der Probezeit	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	Nein	Ja	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	PFL, VK	m	m
	Periodische Beurteilung	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	Nein	Ja	Ja	Nein	Nein	Ja	Ja	Nein	Nein	PFL, VK	m	m
Kolumbien	Beurteilung in der Probezeit	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	Nein	Ja	Nein	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	ZLS, PFL, VK, SEP, SIV	Ja	Nein
	Periodische Beurteilung	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	Nein	Ja	Nein	Ja	Nein	Ja	Nein	Nein	Nein	ZLS, PFL, VK, SEP, SIV	Ja	Nein
	Beurteilung vor einer Beförderung	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein	ZLS, PFL, VK	Ja	Ja
Lettland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Standards, anhand derer Lehrkräfte beurteilt werden

Keine: Keine
ZLS: Zentrale oder bundesstaatliche Lehrstandards
RLS: Regionale Lehrstandards
PFL: Eine Beschreibung der allgemeinen und beruflichen Pflichten der Lehrkräfte
VK: Verhaltenskodex für Lehrkräfte
SEP: Schulentwicklungsplan oder Schulprojekt
SIV: Schulinterne Vorgaben
SON: Sonstige

Anmerkung: In föderativen Staaten bzw. Ländern mit stark dezentralen Schulsystemen kann es unterschiedliche Vorschriften für Bundesstaaten, Provinzen oder Regionen geben. Weitere Informationen s. Anhang 3. Spalten mit den Angaben zu den Standards, anhand derer Lehrkräfte beurteilt werden, d.h. die Spalten (19) bis (26), sind im Internet verfügbar (s. StatLink unten).

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933286413

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle D7.8b

Beurteilung von Schulleitern, Sekundarbereich I: Geltungsbereich, Steuerung und Zuständigkeit (2015)

In allgemeinbildenden Bildungsgängen

		Leitungskräfte, die von den Vorgaben zur Beurteilung erfasst sind							Gründe der Beurteilung							Festlegung der Beurteilungsverfahren durch	Wer beurteilt
	Beurteilung von Schulleitern	Rektoren/Schuldirektoren	Stellvertretende Schulleiter	Mittlere Führungsebene	Fachbereichsleiter	Sonstige	Beurteilungspflicht	Häufigkeit der Beurteilung	Entscheidungen über das Beschäftigungsverhältnis	Beschwerden	Nach Ermessen von Verwaltungsgremium oder -ausschuss/Bildungsbehörde	Bei Versetzungsantrag	Nach Ermessen des Schuldirektors	Freiwillig	Sonstige		
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(30)
OECD-Länder																	
Australien	V	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Österreich	N	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Belgien (fläm.)	G	Ja	Nein	Ja	Nein	Nein	PV	3	Ja	Nein	Ja	Nein	Ja	Nein	Nein	B, DB	SL, DB
Belgien (frz.)	G	Ja	Nein	a	a	a	PV	4	Ja	Nein	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein	B, DB	B, DB, S
Kanada	G	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	N	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Tschechien	G	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein	NV	a	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	R, DB	SR, DB
Dänemark	V	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
England	G	Ja	Ja	Nein	Nein	Ja	PV	1	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Ja	m	Z	L, SV, EE
Estland	N	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Finnland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Frankreich	G	Ja	Ja	Nein	Nein	Nein	PV	2	Nein	Ja	Nein	Ja	Nein	Nein	Nein	Z	Z
Deutschland	N	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Griechenland	G	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein	PV	3	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein	Ja	Nein	Z	Z, MB
Ungarn	G	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein	PV	4	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Ja	Z, ZS	SL, EE, S
Island	N	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Irland	N	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Israel	G	Ja	Ja	Nein	Nein	Nein	PV	2	Ja	Nein	Nein	Nein	Ja	Ja	Nein	Z, BS	R
Italien	N	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Japan	N	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Korea	G	Ja	Ja	a	a	Nein	PV	1	Nein	Nein	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein	Z, R, L, SV	SL, SSL, EE, S
Luxemburg	N	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Mexiko	G	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	PV	3	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein	Ja	Nein	Z	Z
Niederlande	V	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Neuseeland	G	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	PV	1	Ja	Nein	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein	Z, ZS, SV, SL, SSL, SLV	Z, SV, SL, MSL, PA
Norwegen	N	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Polen	G	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein	FR	a	Nein	Nein	Ja	Nein	Nein	Ja	Nein	Z	L
Portugal	G	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	PV	3	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Ja	Z	SV, MB
Schottland	N	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Slowakei	G	Ja	Ja	Nein	Nein	Nein	PV	1	Nein	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	DB, SL, S	SL, DB
Slowenien	G	Ja	Ja	a	a	Nein	PV	1	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Z	Z, SV, SL, DB, MB
Spanien	G	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein	PV	1	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	B	B, MB
Schweden	N	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Schweiz	G	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	G	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein	PV	3	Ja	Ja	Nein	Nein	Ja	Nein	Nein	Z	R, L, EE, S
Vereinigte Staaten	G	Ja	Ja	m	m	m	m	m	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	B, L, SV, DB, SLV	B, L, SV, PS, EE, PA
Partnerländer																	
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien	G	Ja	Ja	Nein	Nein	Nein	PV	1	Ja	Nein	Nein	Nein	Ja	Nein	Nein	Z, ZS	B/L
Lettland	V	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a

Beurteilung von Schulleitern

G: Gesetzlich vorgeschrieben
V: Keine Beurteilung der Schulleiter, aber ähnliche Verfahren vorhanden
N: Beurteilung von Schulleitern oder ähnliche Verfahren nicht vorhanden

Beurteilungspflicht

PV: Periodisch, vorgeschrieben
NV: Nicht periodisch, vorgeschrieben
FR: Nicht vorgeschrieben/Freiwillig

Häufigkeit der Beurteilung

1: Einmal pro Jahr
2: Alle drei Jahre
3: Alle vier Jahre
4: Alle fünf Jahre

Wer legt die Beurteilungsverfahren fest und wer evaluiert

Z: Zentrale Bildungsbehörden
ZS: Zentrale Stelle
B: Bundesstaatliche Bildungsbehörden
BS: Bundesstaatliche Stelle
R: Bildungsbehörden der Region/Provinz
SR: Subregionale Bildungsbehörden
L: Lokale Bildungsbehörden
SV: Verwaltungsgremium oder -ausschuss
DB: Dienstbehörden
SL: Schulleiter
SSL: Stellvertretender Schulleiter
SLV: Berufsverband der Schulleiter
MSL: Mitglied der Schulleitung (nicht Schulleiter)
LV: Berufsverband der Lehrkräfte
SU: Supervisor
PS: Lehrkraft an dem Kollegium (Peer)
PA: Lehrkraft einer anderen Schule (Peer)
MB: Mittlere Behörde
EE: Externer akkredierter Evaluator
S: Sonstige

Anmerkung: In föderativen Staaten bzw. Ländern mit stark dezentralen Schulsystemen kann es unterschiedliche Vorschriften für Bundesstaaten, Provinzen oder Regionen geben. Weitere Informationen s. Anhang 3. Die Spalten mit den Angaben dazu, wer die Beurteilungsverfahren festlegt, d. h. die Spalten (17) bis (29), und wer evaluiert, d. h. die Spalten (31) bis (45), sind im Internet verfügbar (s. StatLink unten).
Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933286426
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle D7.9b

Merkmale der Beurteilung von Schulleitern, Sekundarbereich I (2015)

In allgemeinbildenden Bildungsgängen

		Gegenstand der Beurteilung									Instrumente und Informationsquellen											
	Beurteilung von Schulleitern	Allgemeine Führungsqualitäten	Pädagogische/Didaktische Führungsqualitäten	Organisationsentwicklung	Schulklima	Beziehung zwischen Schule und Gemeinschaft vor Ort	Evaluation und Rechenschaftspflichten	Ressourcenmanagement	Soziale Kompetenz	Sonstige	Beurteilungsgespräche zwischen Schulleiter und Evaluator	Selbstbeurteilung der Schulleiter	Portfolio der Schulleiter	Schulbesuch	Lernerfolge der Schüler	Schülerbefragungen	Elternbefragungen	Lehrerbefragungen	Sonstige	Standards, anhand derer Schulleiter beurteilt werden	Beurteilung führt zu einer Einstufung	Einspruch gegen das Ergebnis der Beurteilung möglich
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)	(29)	(30)
OECD-Länder																						
Australien	V	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Österreich	N	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Belgien (fläm.)	G	m	m	m	m	m	m	m	m	m	Ja	m	m	m	m	m	m	m	m	PFL	Ja	Ja
Belgien (frz.)	G	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	ZBS, PFL, SON	Nein	Ja
Kanada	G	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	N	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Tschechien	G	Ja	Ja	Ja	Nein	Nein	Ja	Ja	Nein	Ja	Nein	Ja	Nein	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein	Ja	PFL, SON	Nein	Nein
Dänemark	V	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
England	G	m	m	m	m	m	m	m	m	m	Ja	Ja	Ja	Nein	Nein	Ja	Nein	Nein	m	ZBS	Nein	Ja
Estland	N	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Finnland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Frankreich	G	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	Ja	Ja	Ja	Nein	Ja	Nein	Nein	Nein	Ja	ZBS, PFL, SON	Ja	Ja
Deutschland	N	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Griechenland	G	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	ZBS, PFL, SEP	Ja	Ja
Ungarn	G	Ja	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	Nein	Ja	Ja	Nein	ZBS, PFL	Nein	m
Island	N	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Irland	N	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Israel	G	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	Nein	Ja	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	ZBS, RSS, PFL, VK	Ja	Ja
Italien	N	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Japan	N	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Korea	G	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	Nein	Ja	Ja	Nein	RSS, PFL	Ja	Nein
Luxemburg	N	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Mexiko	G	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	Nein	Nein	Ja	Nein	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein	ZBS	Ja	Ja
Niederlande	V	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Neuseeland	G	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	m	ZBS, PFL, VK, SEP, SIV	Nein	Ja
Norwegen	N	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Polen	G	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	m	m	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	ZBS	Ja	Ja
Portugal	G	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	Ja	Nein	Ja	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein	PFL, SEP, SON	Ja	Ja
Schottland	N	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Slowakei	G	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein	RSS, SIV	Ja	Ja
Slowenien	G	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	Ja	Nein	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	ZBS	Ja	Ja
Spanien	G	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	Ja	Nein	Ja	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	ZBS	Nein	Ja
Schweden	N	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Schweiz	G	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	G	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	ZBS, VK	Ja	Ja
Ver. Staaten	G	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	m	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	m	ZBS, PFL, VK, SEP, SIV	Ja	Ja
Partnerländer																						
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien	G	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	Ja	Ja	Nein	Ja	Nein	Ja	Nein	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein	ZBS, PFL, VK, SEP, SIV	Ja	Nein
Lettland	V	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a

Beurteilung von Schulleitern

G: Gesetzlich vorgeschrieben

V: Keine Beurteilung von Schulleitern, aber ähnliche Verfahren vorhanden

N: Beurteilung von Schulleitern oder ähnliche Verfahren nicht vorhanden

Standards, anhand derer Schulleiter beurteilt werden

Keine: Keine

ZBS: Zentrale oder bundesstaatliche Standards zur Qualität der Schulleitung

RSS: Regionale Standards zur Qualität der Schulleitung

PFL: Eine Beschreibung der allgemeinen und beruflichen Pflichten der Schulleiter

VK: Verhaltenskodex für Schulleiter

SEP: Schulentwicklungsplan oder Schulprojekt

SIV: Schulinterne Vorgaben

SON: Sonstige

Anmerkung: In föderativen Staaten bzw. Ländern mit stark dezentralen Schulsystemen kann es unterschiedliche Vorschriften für Bundesstaaten, Provinzen oder Regionen geben. Weitere Informationen s. Anhang 3. Spalten mit den Angaben zu den Standards, anhand derer Schulleiter beurteilt werden, d.h. die Spalten (21) bis (28), sind im Internet verfügbar (s. StatLink unten).

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933286432

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Indikator D8

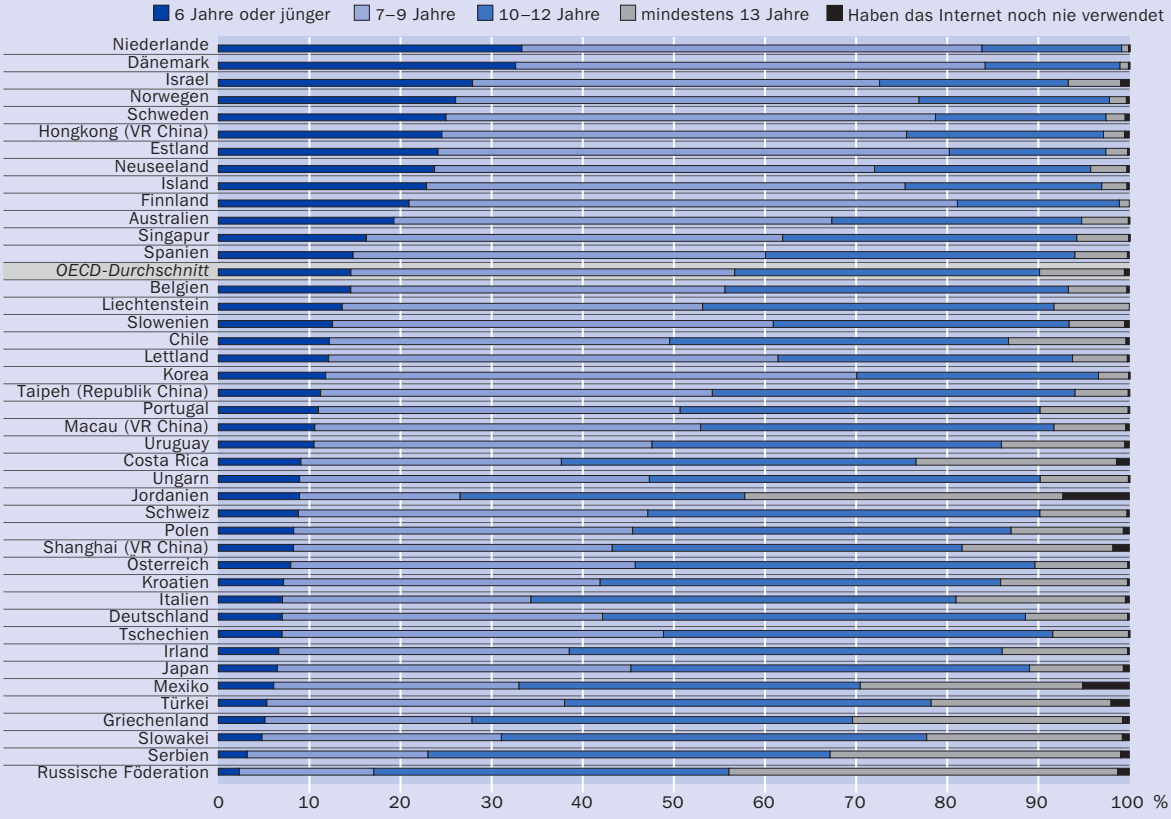
In welchem Umfang werden Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) eingesetzt?

- Nahezu alle 15-jährigen Schüler in OECD- Ländern besuchen Schulen, an denen ihnen mindestens ein Computer zur Verfügung steht, jedoch gibt es deutliche Unterschiede in der Zahl der Schüler pro Computer, von weniger als einen Schüler pro Computer in Australien bis hin zu 45 Schülern pro Computer in der Türkei.
- Im Durchschnitt der OECD gaben etwa 15 Prozent der Schüler an, dass sie höchstens 6 Jahre alt waren, als sie zum ersten Mal das Internet verwendet haben.
- Im Durchschnitt der OECD-Länder nutzen nur 17 Prozent der Schüler das Internet in der Schule während eines typischen Schultags eine Stunde oder länger, während über 36 Prozent von ihnen das Internet in der Schule überhaupt nicht nutzen.

Abbildung D8.1

Wie alt waren 15-jährige Schüler, als sie zum ersten Mal das Internet verwendet haben? (PISA 2012)

Altersverteilung basierend auf den Selbstangaben der Schüler



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils der Schüler (in %), die angaben, bei der ersten Verwendung des Internets 6 Jahre alt oder jünger gewesen zu sein.

Quelle: OECD. Tabelle D8.1. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm.

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933284683

D 8

Kontext

Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) sind in allen OECD-Ländern ein wichtiger Faktor im Hinblick auf das Wirtschaftswachstums. Da junge Menschen heute fähig sein müssen, diese Technologien als Schüler und Studierende, Arbeitssuchende oder Beschäftigte, als Konsumenten und mündige Bürger zu verwenden, wird es für diejenigen, die keinen Zugang zu IKT oder keine Erfahrung in ihrer Nutzung haben, zunehmend schwieriger werden, vollumfänglich am wirtschaftlichen, sozialen und gesellschaftlichen Leben teilzuhaben. Grundlegende IKT-Kompetenzen schaffen jedoch möglicherweise keinen zusätzlichen Wert, solange sie nicht Hand in Hand mit kognitiven und anderen Fähigkeiten und Kenntnissen gehen, wie zum Beispiel Kreativität, Kommunikationsfähigkeit, Teamfähigkeit und Beharrlichkeit.

Schulen brauchen ausreichend Ressourcen im Bereich der IKT, sowohl um Schüler darin zu unterrichten, wie man diese Technologien nutzt und von ihnen profitiert, als auch um ihnen zu ermöglichen, durch die Nutzung dieser Technologien neue Kenntnisse und Fähigkeiten in anderen Fächern zu erwerben. IKT kann auch Lehrkräften und Schulverwaltungen dabei helfen, effizienter zu arbeiten. Die Zuteilung von Ressourcen auf Bildungssysteme und ihre interne Verteilung ist seit Langem ein wichtiges Thema sowohl in Bezug auf Chancengleichheit als auch auf Exzellenz im Bildungswesen. Angesichts des schnellen technologischen Fortschritts und der zentralen Rolle, die IKT mittlerweile in allen Aspekten des Lebens spielen, müssen bildungspolitische Entscheidungsträger sich damit auseinandersetzen, wie sichergestellt werden kann, dass es bei der Verteilung von IKT-Ressourcen und dem Zugang der Schüler und Studierenden zu diesen Ressourcen innerhalb von Bildungssystemen gerecht zugeht.

Weitere wichtige Ergebnisse

- Im Durchschnitt erzielen 15-jährige Jungen in dem computergestützten PISA-Lesetest 4 Punkte mehr als bei dem papiergebundenen Test. Mädchen andererseits erzielten im Durchschnitt beim computergestützten Lesetest 8 Punkte weniger als beim papiergebundenen.
- In allen Ländern und Volkswirtschaften, die 2012 an der internationalen Schulleistungsstudie PISA der OECD teilgenommen haben, waren die geschlechtsspezifischen Unterschiede bei den Leseleistungen beim digitalen Lesen geringer als beim Lesen von gedruckten Texten. Beim digitalen Lesen liegen die Mädchen im Schnitt 26 Punkte vor den Jungen, im Vergleich zu durchschnittlich 38 Punkten – was beinahe einem Schuljahr entspricht – beim Lesen von gedruckten Texten.
- Lehrkräfte, die an der internationalen Erhebung der OECD zu Lehren und Lernen (TALIS) (OECD, 2014a) im Jahr 2013 teilgenommen haben, nannten als Bereiche, in denen sie den größten Bedarf an beruflicher Weiterbildung haben, den Unterricht für Kinder mit besonderen Lernbedürfnissen und die Entwicklung von IKT-Kompetenzen für den Unterricht.
- Durchschnittlich nur 40 Prozent der Lehrkräfte im Sekundarbereich I, die an TALIS teilgenommen haben, gaben an, dass Schüler häufig IKT für Projekte oder Unterrichtsarbeit nutzen. Dies legt nahe, dass trotz großer, schulsystemübergreifender

Investitionen in IKT in vielen Ländern Lehrkräfte noch immer nicht bereit und willens sind, diese Mittel systematisch in ihrem Unterricht einsetzen.

- Angesichts des selbst angegebenen Weiterbildungsbedarfs der Lehrkräfte bei der Verwendung von IKT in ihrem Unterricht kann TALIS keinen Zusammenhang zwischen angebotenen beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen im Bereich IKT und den Teilnahmequoten der Lehrkräfte an diesen Maßnahmen feststellen. Diese fehlende Übereinstimmung könnte kostenträchtige Folgen haben, wenn Lehrkräfte, die das Gefühl haben, dass sie weitere Fortbildungen benötigen, keinen Zugang zu diesen haben oder wenn diese Fortbildungen nicht zielgruppenspezifisch genug sind.

Entwicklungstendenzen

- Bei Schülern im Jahr 2012 war die Wahrscheinlichkeit, dass sie eine Schule besuchten, deren Schulleiter angab, die Möglichkeiten der Schule, Unterricht anzubieten, sei durch einen Mangel an Computern und Computersoftware beeinträchtigt, geringer als bei Schülern im Jahr 2003.
- Laut Angaben der Schulleiter hat sich die Zahl der 15-jährigen Schüler pro Schulcomputer in den OECD-Ländern im Durchschnitt nicht signifikant verändert. Im Jahr 2012 kamen in den OECD-Ländern auf jeden Schulcomputer wie schon 2009 im Schnitt zwischen 4 und 5 Schüler.

Analyse und Interpretationen

IKT-Ressourcen in Schulen

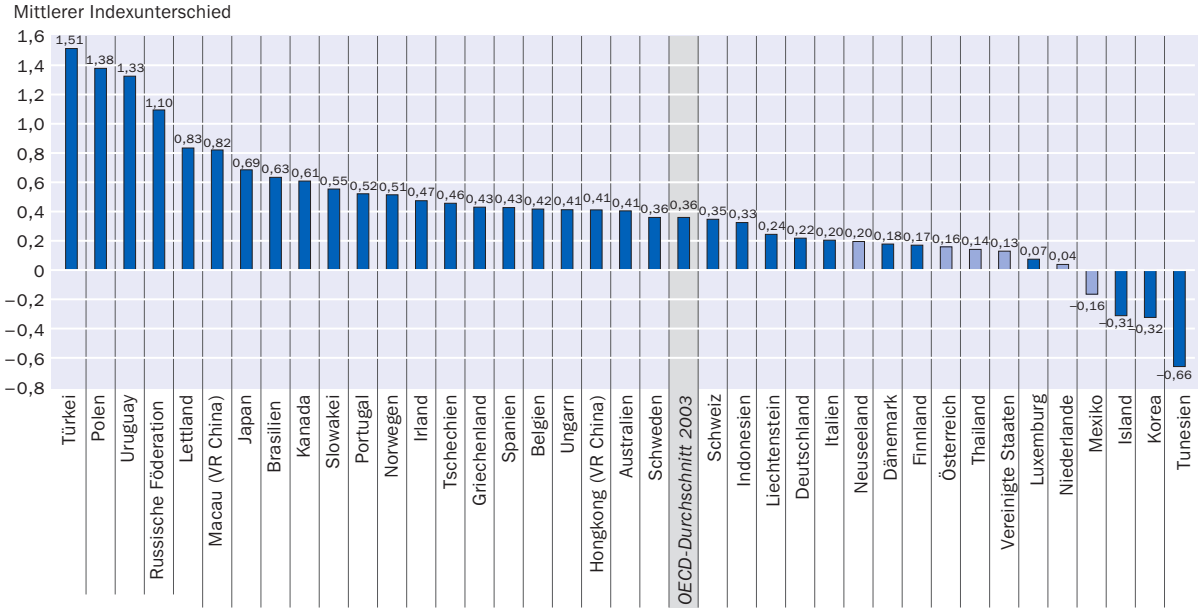
Qualität der Bildungsressourcen in Schulen

2012 sollten Schulleiter im Rahmen der internationalen Schulleistungsstudie PISA angeben, ob die Möglichkeiten der Unterrichtserteilung an ihrer Schule durch einen Mangel an oder eine Unzulänglichkeit der folgenden Ressourcen beeinträchtigt sei: Ausstattung für naturwissenschaftliche Labors, Lehrmaterialien (zum Beispiel Schulbücher), Computerausstattung für den Unterricht, Computersoftware für den Unterricht und Büchereimaterialien. Die Antworten wurden kombiniert, um einen Index der Qualität der Bildungsressourcen der Schulen zu generieren, der in OECD-Ländern einen Mittelwert von null und eine Standardabweichung von eins hat. Positive Werte sind Ausdruck der Wahrnehmung eines Schulleiters, dass ein Mangel an Bildungsressourcen das Lernen in geringerem Ausmaß beeinträchtigt als im OECD-Durchschnitt, und negative Werte lassen erkennen, dass Schulleiter glauben, der Mangel beeinträchtige das Lernen in größerem Ausmaß.

2012 besuchten im Schnitt weniger als 10 Prozent der 15-jährigen Schüler in OECD-Ländern Schulen, deren Schulleiter angaben, die Möglichkeiten der Unterrichtserteilung an ihrer Schule sei durch einen Mangel an oder eine Unzulänglichkeit der Bildungsressourcen (z. B. herkömmliche Schulbücher, Büchereimaterialien, Ausstattung für naturwissenschaftliche Labors, Computer und Computersoftware) deutlich beeinträchtigt. So besuchten beispielsweise nur 9 Prozent der Schüler Schulen, deren

Abbildung D8.2

Veränderungen zwischen 2003 und 2012 im Index der Qualität der Bildungsressourcen der Schulen (zum Beispiel Lehrbücher, Computerausstattung für den Unterricht, Computersoftware)



Anmerkung: Der Index der Qualität der Bildungsressourcen der Schulen wurde aus den Items ermittelt, die die potenziellen Faktoren messen, die nach Wahrnehmung der Schulleitung die Unterrichtserteilung an ihrer Schule beeinträchtigen (SC14, PISA-Schulfragebogen 2012). Höhere Werte bei diesem Index deuten auf eine bessere Qualität der Bildungsressourcen im Jahr 2012 hin. Dunkelblaue Balken bedeuten statistisch signifikante Unterschiede. Zur Vergleichbarkeit im Zeitverlauf wurden die PISA-2003-Werte auf dem Index der Qualität der Bildungsressourcen der Schulen an die PISA-2012-Skala des Index angepasst.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Veränderungen im Index der Qualität der Bildungsressourcen der Schulen zwischen 2003 und 2012.
Quelle: OECD. Tabelle D8.2. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm.
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933284698

Schulleiter angaben, dass die Unterrichtserteilung durch einen Mangel an Computern für den Unterricht deutlich beeinträchtigt sei, und nur 5 Prozent besuchten Schulen, deren Schulleiter angaben, die Unterrichtserteilung sei durch einen Mangel an Computersoftware beeinträchtigt. Weltweit gesehen beeinträchtigt ein Mangel an Computern für den Unterricht das Lernen in größerem Ausmaß in Brasilien, Griechenland, Indonesien, Island, Mexiko, Schweden, Tunesien und der Türkei: Mindestens 15 Prozent der Schüler besuchten Schulen, deren Schulleiter angaben, die Möglichkeiten der Unterrichtserteilung an ihrer Schule sei durch einen Mangel an Computern deutlich beeinträchtigt. Im Gegensatz dazu äußern sich Schulleiter in Australien, Frankreich, Hongkong (VR China), Italien, Korea, Macau (VR China), der Slowakei, Tschechien und Ungarn am positivsten und gaben an, dass für mehr als 96 Prozent von ihnen die Unterrichtserteilung an ihrer Schule nicht durch einen Mangel an Computern beeinträchtigt sei (Tab. D8.2).

Darüber hinaus scheinen die Schulen hinsichtlich neuer Technologien 2012 besser ausgestattet zu sein als 2003. Bei Schülern im Jahr 2012 ist die Wahrscheinlichkeit, dass sie eine Schule besuchen, deren Schulleiter angibt, die Möglichkeiten der Unterrichtserteilung an ihrer Schule sei durch einen Mangel an Computern und Computersoftware beeinträchtigt, also geringer als bei den Schülern im Jahr 2003. So gab es beispielsweise 2012 in 26 der 38 Länder und Volkswirtschaften mit vergleichbaren Daten weniger Schulleiter, die angaben, dass die Möglichkeiten der Unterrichtserteilung an ihrer

Schule durch einen Mangel an Computern beeinträchtigt sei, wobei die größten Verbesserungen zwischen 2003 und 2012 in Australien, Belgien, Brasilien, Deutschland, Irland, den Niederlanden, der Russischen Föderation und Uruguay zu beobachten waren. Andererseits war der Mangel an Computern für den Unterricht in Indonesien, Island, Mexiko und Tunesien 2012 größer als 2003 – ein Hinweis auf eine größere Wahrscheinlichkeit dafür, dass Schüler Schulen besuchen, an denen ein Mangel an Computern die Möglichkeiten der Unterrichtserteilung beeinträchtigt (Tab. D8.2).

Die allgemeine Tendenz in OECD-Ländern zeigt, dass ein Mangel an Bildungsressourcen (z. B. herkömmliche Lehrbücher, Büchereimaterialien, Ausstattung für naturwissenschaftliche Labors, Computer und Computersoftware) die Möglichkeiten der Unterrichtserteilung der Schule 2012 weniger beeinträchtigte als 2003. Diese Tendenz konnte in allen Schultypen (benachteiligte und nicht benachteiligte Schulen, private und öffentliche Schulen, Bildungsgänge im Sekundarbereich I und II, innerstädtische und ländliche Schulen) beobachtet werden (OECD [2013], Tab. IV.3.45).

Zahl der Schüler pro Computer

Vor dem Hintergrund, dass die Nutzung von IKT für das Lernen der Schüler zum Teil von der Verfügbarkeit eines Computers abhängt, ist ein Indikator für den Zugang zu IKT-Ressourcen die Zahl der Schüler pro Schulcomputer. In den OECD-Ländern besuchen nahezu alle Schüler Schulen mit mindestens einem Computer. Die Zahl der Schüler pro Computer basiert auf den Angaben der Schulleiter zu der Zahl der Schüler in der nationalen Klassenstufe für 15-jährige und der Zahl der Computer, die diesen Schülern zur Verfügung stehen. In den OECD-Ländern kamen 2012 durchschnittlich 5 Schüler auf jeden Schulcomputer. Die höchste Zahl von Schülern pro Computer (mindestens 15) gab es in Brasilien, Costa Rica, Indonesien, Mexiko und der Türkei, während Australien, Macau (VR China), Neuseeland, Norwegen, die Slowakei, Tschechien, das Vereinigte Königreich und die Vereinigten Staaten die niedrigste Zahl von Schülern pro Computer hatten (weniger als 2) (Tabelle D8.1).

Den Angaben der Schulleiter zufolge hat sich die Zahl der 15-jährigen Schüler pro Schulcomputer in den OECD-Ländern im Durchschnitt nicht signifikant verändert. 2012 wie schon 2009 kamen in den OECD-Ländern auf jeden Schulcomputer im Schnitt zwischen 4 und 5 Schüler. Weltweit ist die Zahl der Schüler pro Schulcomputer in 12 der 49 Länder/Volkswirtschaften mit vergleichbaren Daten signifikant gesunken und nur in 5 Ländern gestiegen – insbesondere in der Türkei (von 12 auf 45). Die Veränderung in der Türkei ist möglicherweise zum Teil auf einen Anstieg der Schülerzahlen in diesem Zeitraum und weniger auf einen Rückgang der Zahl der den Schülern zur Verfügung stehenden Computer zurückzuführen (Tab. D8.1).

Erste Nutzung des Internets und Intensität der Internetnutzung an der Schule

Zahl der Schüler, die noch nie einen Computer verwendet zu haben

Die grundlegende Messgröße für den Zugriff der Schüler auf und ihre Vertrautheit mit IKT ist, ob sie überhaupt schon einmal einen Computer benutzt haben. PISA 2012 stellte fest, dass nahezu alle 15-jährigen Jungen und Mädchen in allen teilnehmenden Ländern und Volkswirtschaften zu dem Zeitpunkt des PISA-Tests schon einmal das Internet genutzt hatten. Im Jahr 2012 gab im Durchschnitt der OECD weniger als 1 Pro-

zent der Schüler an, sie hätten noch nie einen Computer benutzt oder Zugriff auf das Internet gehabt. In Mexiko gaben dies 5 Prozent der Schüler an, und Jordanien hatte mit 7 Prozent den größten Anteil von Schülern, die noch nie Zugriff auf das Internet gehabt hatten (OECD, 2015a).

Im Durchschnitt der OECD-Länder gaben 15 Prozent der Schüler an, dass sie schon vor ihrem ersten Schultag das erste Mal das Internet verwendet hatten (also vor ihrem 6. Geburtstag oder früher), und rund 40 Prozent der Schüler gaben an, dass sie zwischen 7 und 9 Jahre alt waren, als sie zum ersten Mal Zugriff auf das Internet hatten. Im Durchschnitt war für Jungen die Wahrscheinlichkeit um 4 Prozentpunkte höher, dass sie vor ihrem 6. Geburtstag das Internet benutzt haben, als für Mädchen (Tab. D8.1, Abb. D8.1 und OECD, 2015b)

Bei PISA 2012 wurden die Schüler befragt, wie lange sie während eines typischen Schultags während der Unterrichtszeit den Computer nutzen. Die Auswertung der IKT-Nutzung während der Unterrichtszeit im Klassenzimmer, gemessen in Minuten und Stunden, ist eine Möglichkeit für Forscher zu bestimmen, in welchem Umfang IKT in Unterrichtsaktivitäten eingebunden sind. Im Durchschnitt der OECD-Länder gaben nur 17 Prozent der Schüler an, das Internet in der Schule während eines Schultags eine Stunde oder länger zu nutzen, während über 36 Prozent angaben, das Internet in der Schule überhaupt nicht zu nutzen (Tab. D8.1).

Ihren eigenen Angaben zufolge sind Schüler in den OECD-Ländern pro Tag im Durchschnitt 25 Minuten in der Schule online. In Australien sind Schüler pro Tag im Durchschnitt 58 Minuten in der Schule online, in Dänemark sind es im Durchschnitt 46 Minuten, in Griechenland 42 Minuten und in Schweden 39 Minuten (Tab. D8.1). In Gegensatz hierzu gaben in Deutschland, Italien, Japan, Jordanien, Korea, Macau (VR China), Polen, Shanghai (VR China), Singapur, der Türkei und Uruguay mindestens 50 Prozent der Schüler an, das Internet in der Schule überhaupt nicht zu nutzen. Es besteht jedoch kein linearer Zusammenhang zwischen der Intensität der Internetnutzung in der Schule und den Leseleistungen bei PISA. Während also die Ergebnisse von PISA darauf hindeuten, dass eine begrenzte Nutzung von Computern in der Schule besser sein mag, als Computer in der Schule überhaupt nicht zu nutzen, wird eine über dem OECD-Durchschnitt liegende Computernutzung tendenziell mit signifikant schlechteren Schülerleistungen in Verbindung gebracht. Die Nutzung von IKT steht nur in bestimmten Kontexten mit besseren Schülerleistungen in Verbindung, wenn beispielsweise Computersoftware und Internetanbindung dazu beitragen, dass länger und öfter gelernt wird (OECD, 2015a).

Obwohl Computer in vielen Klassenzimmern mittlerweile nichts Ungewöhnliches mehr sind, nutzen die meisten 15-Jährigen, die regelmäßig einen Computer nutzen, diesen außerhalb der Schule, an den Wochenenden, in ihrer Freizeit und im Allgemeinen nicht für Schulzwecke. Im Durchschnitt gaben Jungen in den OECD-Ländern an, das Internet an typischen Wochentagen 144 Minuten zu nutzen, Mädchen 130 Minuten. Was überraschen mag, ist, dass Jungen öfter als Mädchen angaben, den Internetzugang in der Schule zu nutzen: In 26 Ländern nutzen Jungen den Internetzugang in der Schule an einem typischen Wochentag länger als Mädchen (OECD, 2015a).

Geschlechtsspezifische Unterschiede in den Leseleistungen bei digitalen und gedruckten Texten

Eine Vertrautheit mit Smartphones und Computern heißt allerdings nicht unbedingt, dass diese Geräte kompetent genutzt oder die durch sie erhaltenen Informationen kritisch bewertet werden können. Die Lernerfolge, die digitalen Technologien zugeschrieben werden, hängen in großem Ausmaß davon ab, wie und wie oft Schüler sie nutzen.

PISA 2012 bewertete nicht nur die Fähigkeit der 15-Jährigen, Informationen aus gedruckten Texten zu sammeln und zu verarbeiten, sondern auch ihre Leseleistungen bei digitalen Materialien. PISA stellte fest, dass es einigen Ländern deutlich besser gelingt als anderen, ihre Schüler auf eine vollumfängliche Teilhabe am digitalen Zeitalter vorzubereiten. In Australien, Brasilien, Korea, Schweden, Singapur und den Vereinigten Staaten beispielsweise ist die digitale Leseleistung 15-jähriger Jungen besser als die Leseleistung bei gedruckten Texten, während in Deutschland, Israel, Polen, Shanghai (VR China), Spanien, Ungarn und den Vereinigten Arabischen Emiraten das Gegenteil der Fall ist. Unter den Ländern, in denen Schüler beim digitalen Lesen besser abschneiden, hat Korea kürzlich ein „Smart Education"-Bildungsprogramm entwickelt, im Rahmen dessen bis 2015 die schulische Infrastruktur geschaffen oder ausgebaut wird, um die Voraussetzungen für neue Technologien zu schaffen, und Lehrkräfte in der Nutzung dieser Technologien geschult werden (Tab. D8.3 und Abb. D8.3).

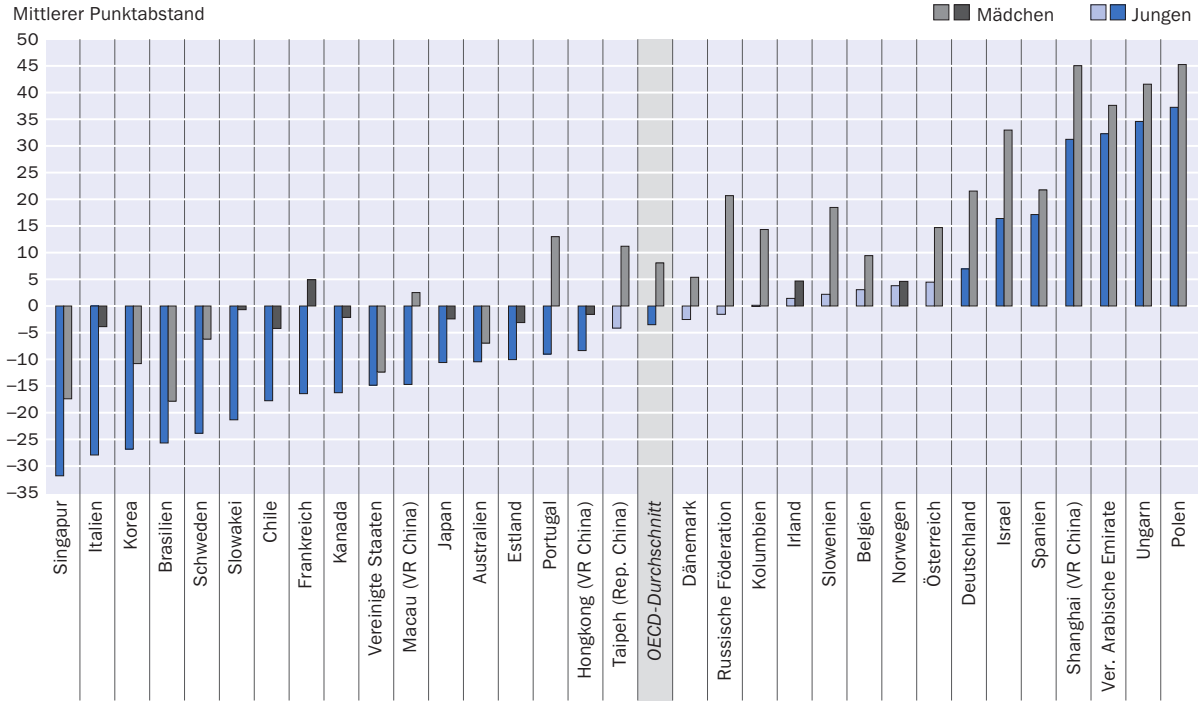
Die Studie offenbarte auch einige interessante Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen hinsichtlich ihrer Kompetenzen im digitalen Bereich. Im Durchschnitt erzielen 15-jährige Jungen in dem computergestützten PISA-Lesetest 4 Punkte mehr als bei dem papiergebundenen Test. Die Mädchen andererseits erzielten im Durchschnitt beim computergestützten Lesetest 8 Punkte weniger als beim papiergebundenen. Während also die Mädchen den Jungen sowohl bei digitalen als auch bei gedruckten Texten in den Leseleistungen voraus sind, ist der Leistungsabstand beim digitalen Lesen tendenziell geringer. Im Durchschnitt sind in den Ländern, die an beiden Studien teilgenommen haben, die Leseleistungen der Mädchen bei gedruckten Texten um 38 Punkte besser als die der Jungen (das entspricht einem Jahr formaler Schulbildung), aber nur um 26 Punkte besser beim digitalen Lesen. Auch beim digitalen Lesen sind die Leistungen der Mädchen noch deutlich besser als die der Jungen, der Unterschied ist aber nicht so extrem wie der Leistungsunterschied zwischen Jungen und Mädchen beim Lesen gedruckter Texte. In allen teilnehmenden Ländern war der Leistungsabstand zwischen Jungen und Mädchen bei gedruckten Texten größer als beim digitalen Lesen, und in Frankreich, Israel, Italien, Korea, Macau (VR China), Portugal, Schweden, der Slowakei, Slowenien, Taipeh (Republik China) und der Russischen Föderation beträgt der Unterschied mehr als 15 Punkte (Tab. D8.3 und Abb. D8.3).

Zwischen dem Ausmaß der geschlechtsspezifischen Unterschiede in den einzelnen Ländern und dem jeweiligen absoluten Leistungsniveau scheint es keinen Zusammenhang zu geben. Beispielsweise ist unter den Ländern, die beim digitalen Lesen und beim Lesen gedruckter Texte unter dem OECD-Durchschnitt liegen, in Österreich der Leistungsunterschied zwischen Jungen und Mädchen im digitalen Lesen deutlich geringer als im Lesen gedruckter Texte (27 Punkte gegenüber 37 Punkten), während der Unterschied zwischen spanischen Jungen und Mädchen beim digitalen Lesen fast ge-

Abbildung D8.3

Mittlerer Punktabstand zwischen papiergebundenen und computergestützten Lesetests[1] (PISA 2012)

15-jährige Schüler, nach Geschlecht



Anmerkung: Statistisch signifikante Unterschiede sind durch einen dunkleren Farbton hervorgehoben.

1. Negative Zahlen bedeuten, dass 15-jährige Schüler im computergestützten Lesetest bessere Leistungen erzielt haben.

Anordnung der Länder in aufsteigender Reihenfolge des mittleren Punktabstands zwischen papiergebundenen und computergestützten Lesetests bei Jungen.

Quelle: OECD. Tabelle D8.3. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm.

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933284709

nauso groß ist wie bei gedruckten Texten (24 Punkte gegenüber 29 Punkten). Unter den 32 teilnehmenden Ländern an der Bewertung digitaler Leseleistungen im Jahr 2012 zeigt sich bei den Ländern mit den größten geschlechtsspezifischen Leistungsunterschieden beim digitalen Lesen, d. h. Estland, Norwegen, Polen, Schweden, Slowenien, Ungarn und den Vereinigten Arabischen Emiraten, tendenziell auch ein vergleichsweise großer Unterschied beim Lesen gedruckter Texte. In diesen Ländern scheinen die Faktoren, die den Leistungsunterschied zwischen Jungen und Mädchen beim digitalen Medium erklären könnten, die gleichen zu sein oder zumindest einen ähnlichen Effekt zu haben wie die, die für die Leistungsunterschiede bei gedruckten Medien verantwortlich sind (Tab. D8.3 und Abb. D8.3).

Ergebnisse der PISA-Studie *The ABC of Gender Equality in Education: Aptitude, Behaviour, Confidence* (OECD, 2015b) deuten darauf hin, dass Jungen beim Lesen tendenziell deswegen bei computergestützten Tests besser abschneiden, weil ihnen Computer vertrauter sind, was wiederum damit zu tun hat, dass sie mehr Zeit mit dem Spielen von Videospielen verbringen. Umso öfter Schüler Single-Player-Videospiele oder Multi-Player-Onlinespiele spielen, was Jungen tendenziell mehr tun als Mädchen, umso schlechter ist im Verhältnis ihre Leistung bei papiergebundenen Tests. Verbringen Schüler viel Zeit mit Videospielen, so scheint dies andere Aktivitäten wie regelmäßige Hausaufgaben, bei denen Schüler sich Lese- und mathematische Kompetenzen aneignen könnten, zu

„verdrängen". Bei computergestützten Tests werden die negativen Auswirkungen der Videospiele möglicherweise durch die positiven Auswirkungen auf die Fähigkeit der Schüler, mit digitalen Texten umzugehen, ausgeglichen. Zudem werden Schüler, die oft Videospiele spielen, sich zwangsläufig bei computerbasierten Tests wohler fühlen – und diese möglicherweise sogar vorziehen.

Lehrkräfte und IKT

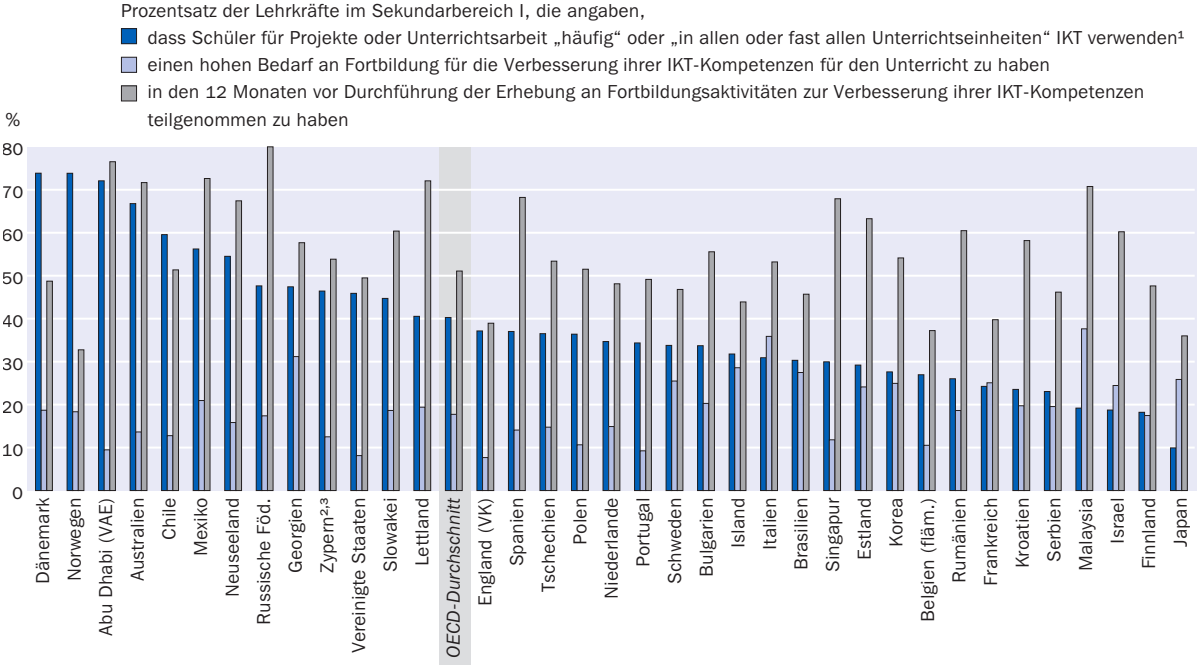
Die von Lehrkräften eingesetzten Unterrichtsmethoden können beim Ausmaß des Lernerfolgs der Schüler eine entscheidende Rolle spielen. Die internationale Erhebung der OECD zu Lehren und Lernen (TALIS) im Jahr 2013 bat Lehrkräfte im Sekundarbereich I, sich eine bestimmte Klasse aus ihrem Lehrplan auszusuchen und eine Reihe von Fragen dazu zu beantworten, mit welcher Häufigkeit sie bestimmte Unterrichtsmethoden in diesem Kurs einsetzen. Von den acht untersuchten Unterrichtsmethoden waren die zwei von Lehrkräften im Durchschnitt über alle Länder hinweg am häufigsten genannten die Präsentation einer Zusammenfassung kürzlich gelernten Stoffs und eine Überprüfung der Hefte oder der Hausaufgaben der Schüler (im Durchschnitt gaben etwa 80 Prozent der Lehrkräfte an, diese Unterrichtsmethoden zu verwenden) (s. Tab. 6.1 in der TALIS-Studie [OECD, 2014a]).

Im Gegensatz dazu gaben 40 Prozent der Lehrkräfte im Sekundarbereich I an, dass Schüler „häufig" bzw. „in allen oder fast allen Unterrichtsstunden" IKT für Projekte oder Unterrichtsarbeiten nutzen. Hinter diesem Durchschnittswert verbergen sich jedoch große Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern. In Australien, Chile, Dänemark, Mexiko, Neuseeland, Norwegen und Abu Dhabi (den Vereinigten Arabischen Emiraten) gab beispielsweise mehr als die Hälfte der Lehrkräfte an, dass Schüler IKT „häufig" oder „in allen oder fast allen Unterrichtsstunden" nutzen, während in Finnland, Frankreich, Israel, Japan, Kroatien, Malaysia, Serbien und Shanghai (VR China) weniger als ein Viertel der Lehrkräfte diese Angabe machte (Tab. D8.4 und Abb. D8.4).

Trotz einer steigenden Zahl neuer Initiativen zum Ausbau der IKT-Kompetenzen in der Lehre und größerer Investitionen in neue Technologien (OECD, 2015c) zeigen diese Zahlen, dass Lehrkräfte diese Instrumente noch immer nicht systematisch in ihrem Unterricht einsetzen. Das kann unter anderem daran liegen, dass Lehrkräfte das Gefühl haben, selbst noch über keine ausreichenden IKT-Fähigkeiten zu verfügen. Die PISA-Studie hat gezeigt, dass von allen Lehrkräften diejenigen, die eher darauf vorbereitet und auch willens sind, schülerorientierte Unterrichtsmethoden, wie Gruppenarbeiten, individualisiertes Lernen und Projektarbeiten, zu nutzen, auch diejenigen sind, die eher digitale Ressourcen nutzen (nach Angaben der Schüler) (OECD, 2015b). Außerdem gaben Lehrkräfte auf die Bitte hin, die Bereiche anzuführen, in denen sie den größten Weiterbildungsbedarf haben, in allen Ländern und Volkswirtschaften, die 2013 an TALIS teilgenommen haben, als Erstes das Unterrichten von Kindern mit besonderen Lernbedürfnissen an, gefolgt vom Unterrichten mit IKT (im Durchschnitt 18 Prozent aller Lehrkräfte) und dem Einsatz neuer Technologien am Arbeitsplatz (im Durchschnitt 16 Prozent der Lehrkräfte). Ein noch größerer Anteil der Lehrkräfte gab einen Bedarf an beruflicher Weiterbildung zum Unterrichten mit IKT und zum Einsatz neuer Technologien am Arbeitsplatz in Brasilien (27 Prozent bzw. 37 Prozent), Georgien (31 Prozent bzw. 39 Prozent), Italien (36 Prozent bzw. 32 Prozent) und Malaysia (38 Prozent bzw. 31 Prozent) an (Tab. D8.4).

Abbildung D8.4

Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT): Unterrichtsmethoden, Bedarf der Lehrkräfte an beruflicher Fortbildung und Teilnahme an beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen (TALIS 2013)



1. Diese Daten beruhen auf Angaben der Lehrkräfte und beziehen sich auf eine willkürlich ausgewählte Klasse, die sie gemäß Unterrichtsplan zum Zeitpunkt der Erhebung wöchentlich unterrichteten. 2. Anmerkung der Türkei: In diesem Dokument enthaltene, auf „Zypern“ Bezug nehmende Informationen beziehen sich auf den Südteil der Insel. Die türkisch- und die griechisch-zypriotische Bevölkerung der Insel werden durch keine Behörde gemeinsam vertreten. Die Türkei erkennt die Türkische Republik Nordzypern (TRNZ) an. Bis sich eine dauerhafte und gerechte Lösung im Kontext der Vereinten Nationen gefunden hat, wird die Türkei ihre bestehende Position zur „Zypernfrage“ beibehalten. 3. Anmerkung aller in der OECD vertretenen EU-Mitgliedstaaten und der Europäischen Union: Die Republik Zypern wird von allen Mitgliedern der Vereinten Nationen mit Ausnahme der Türkei anerkannt. Die Informationen in diesem Bericht beziehen sich auf das Gebiet, das sich de facto unter der Kontrolle der Regierung der Republik Zypern befindet.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge, basierend auf dem Gesamtanteil der Lehrkräfte (in %), die angaben, dass Schüler „häufig“ oder „in allen oder nahezu allen Unterrichtseinheiten“ IKT für Projekte oder Unterrichtsarbeit verwenden.

Quelle: OECD. Tabelle D8.4. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm.

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933284717

D 8

Die Bereitstellung weiterer Unterstützung, entweder durch berufliche Weiterbildung oder im Rahmen der Lehrerausbildung, um Lehrkräfte zur Verwendung von IKT in ihrem Unterricht zu ermutigen, sollte Vorrang haben. Zusätzlich sollten Lehrkräfte dazu ermutigt werden und die Zeit bekommen, mit ihren Kollegen zusammenzuarbeiten. TALIS stellt fest, dass es bei Lehrkräften, die angaben, dass sie an beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen teilnehmen, bei denen gemeinsame Recherchen durchgeführt werden, andere Schulen besucht werden oder ein Netzwerk aus Lehrkräften gebildet wird, wahrscheinlicher ist, dass sie Unterrichtsmethoden unter Einbeziehung von Kleingruppenarbeit und IKT verwenden.

Berufliche Weiterbildung

Ganz gleich wie gut die Lehrererstausbildung ist, kann nicht erwartet werden, dass sie Lehrkräfte auf alle Herausforderungen vorbereitet, mit denen sie in ihrer ersten Anstellung als Lehrkraft konfrontiert werden. Deshalb ist berufliche Weiterbildung über die gesamte Laufbahn einer Lehrkraft hinweg erforderlich, um mit den Veränderungen in der Forschung, bei den Unterrichtsmitteln, -methoden und den Bedürfnissen der Schüler Schritt zu halten.

Jede zweite Lehrkraft gab an, in den 12 Monaten vor der TALIS-Studie an mindestens einer beruflichen Weiterbildungsmaßnahme zur Verbesserung von IKT-Kompetenzen für den Unterricht teilgenommen zu haben. Auch wenn die angegebenen Teilnahmequoten an beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen zu IKT sich von Land zu Land deutlich unterscheiden (von 33 Prozent in Norwegen bis zu 81 Prozent in der Russischen Föderation), gaben Lehrkräfte im Allgemeinen an, ihre beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen hätten leicht oder deutlich positive Auswirkungen auf ihren Unterricht gehabt. So gaben im Durchschnitt zwischen 64 Prozent der Lehrkräfte in England und mehr als 90 Prozent der Lehrkräfte in Portugal, Rumänien und der Slowakei an, dass berufliche Weiterbildungsmaßnahmen zur Verbesserung ihrer IKT-Kompetenzen positive Auswirkungen gehabt hätten (Tab. D8.4).

Angesichts der Angaben der Lehrkräfte zu ihrem Bedarf an beruflicher Weiterbildung würde man erwarten, einen deutlichen Zusammenhang zwischen dem angegebenen Bedarf und den Teilnahmequoten bei den relevanten beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen zu sehen. Die Daten aus Tabelle D8.4 vermitteln jedoch ein anderes Bild. In vielen Ländern entspricht das Angebot an beruflichen Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen nicht der Nachfrage. Diese fehlende Übereinstimmung könnte kostenträchtige Folgen haben, wenn Lehrkräfte, die das Gefühl haben, dass sie weitere Fortbildungen brauchen, keinen Zugang zu diesen haben oder wenn diese Fortbildungen nicht zielgruppenspezifisch genug sind.

In Italien gaben beispielsweise 36 Prozent der Lehrkräfte im Sekundarbereich I an, einen großen Bedarf an beruflicher Weiterbildung für die Verbesserung ihrer IKT-Kompetenzen für den Unterricht zu haben (der zweithöchste Prozentsatz unter allen teilnehmenden Ländern/Volkswirtschaften), aber im Durchschnitt gaben 53 Prozent der Lehrkräfte im Sekundarbereich I an, in den 12 Monaten vor der Studie an beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen in diesem Bereich teilgenommen zu haben. Ebenso gaben in Singapur nur 12 Prozent der Lehrkräfte im Sekundarbereich I an, großen Bedarf an beruflicher Weiterbildung in IKT zu haben, während 68 Prozent von ihnen in den 12 Monaten vor der Studie an beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen in diesem Bereich teilnahmen (Tab. D8.4 und Abb. D8.4).

Angewandte Methodik

Alle in diesem Indikator veröffentlichten Daten stammen aus den TALIS- und PISA-Studien.

Die Zahl der Schüler pro Schulcomputer wurde ermittelt, indem die Zahl der Schüler pro Klassenstufe für 15-Jährige durch die Zahl der den Schülern der Klassenstufe für 15-Jährige für Lernzwecke zur Verfügung stehenden Computer geteilt wurde.

Der *Index der Qualität der Bildungsressourcen der Schulen* wurde aus sechs Items, die messen, wie nach der Wahrnehmung des Schulleiters potenzielle Faktoren die Unterrichtsversorgung an seiner Schule beeinträchtigen, ermittelt (SC14 des Schulfragebogens von PISA 2012). Diese Faktoren sind: Mangel an oder Unzulänglichkeit der Ausstattung für naturwissenschaftliche Labors, Mangel an oder Unzulänglichkeit von Lehrmaterialien,

Mangel an oder Unzulänglichkeit von Computern für den Unterricht, fehlende oder unzulängliche Internetanbindung, Mangel an oder Unzulänglichkeit von Computersoftware für den Unterricht und Mangel an oder Unzulänglichkeit von Büchereimaterialien. Da alle Items für die Skalierung invertiert wurden, deuten höhere Werte in diesem Index auf eine bessere Qualität der Bildungsressourcen hin. Für die Analyse von Entwicklungstendenzen wurden die Werte des *Index der Qualität der Bildungsressourcen* aus PISA 2003 neu skaliert, um mit denen aus PISA 2012 vergleichbar zu sein. Aus diesem Grund können in diesem Indikator angegebene Werte für den *Index der Qualität der Bildungsressourcen* für PISA 2003 sich von denen aus *Lernen für die Welt von morgen: Erste Ergebnisse von PISA 2003* unterscheiden. Eine der Fragen, aus denen der *Index der Qualität der Bildungsressourcen* in PISA 2012 errechnet wurde („Fehlende oder unzulängliche Internetanbindung") war nicht Teil des Fragebogens für PISA 2003. In der Schätzung des PISA-2003-Index wird diese Frage als fehlend behandelt und, unter der Annahme, dass das Verhältnis zwischen den Items sich bei der Hinzufügung der neuen Fragen nicht verändert, sind die Werte aus PISA 2003 und PISA 2012 im *Index der Qualität der Bildungsressourcen* nach der Neuskalierung vergleichbar. Weiter gehende Informationen zu den Indizes finden sich in *PISA 2012 Technical Report* (OECD, 2014b).

32 Länder nahmen im Rahmen von PISA 2012 an der Bewertung des digitalen Lesens teil. Wenn ein Land an der optionalen Bewertung des digitalen Lesens teilnahm, wurde erwartet, dass die Schüler für die Stichproben für die Bewertung des digitalen Lesens aus jeder Schule kommen würden, die an der papiergebundenen PISA-Studie teilnahm. Der erforderliche Gesamtumfang der Stichprobe für die Bewertung des digitalen Lesens lag bei 1.200 bewerteten Schülern in jedem Land. Die empfohlene Clustergröße (Target Cluster Size TCS) für die Bewertung des digitalen Lesens lag bei 14 Schülern pro ausgewählte Schule. Obwohl 14 Schüler bei jeder der 150 Schulen (die übliche Zahl von PISA-Schulen) potenziell zu Ergebnissen von 2.100 Schülern geführt hätten, entschied man sich für diese große Clustergröße (TCS), da nicht alle Schulen über ausreichend Computer verfügen würden. Mit der Clustergröße (TCS) von 14 wurde auch dem Umstand Rechnung getragen, dass zusätzlich einige der digitalen Lesebewertungen aufgrund fehlender Ergebnisse aus der papiergebundenen PISA-Stichprobe wegfallen würden. Es war eine Grundanforderung, dass alle Schüler, die an der Bewertung des digitalen Lesens teilnahmen, auch an der papiergebundenen PISA-Studie teilnahmen. Die Schülerstichprobe für die Bewertung des digitalen Lesens wurde in jeder Schule von einer Software zur Ermittlung von Schülerstichproben zur gleichen Zeit ausgewählt wie die Schülerstichprobe für die papiergebundene Befragung. So war jeder Schüler, der für beide Bewertungen ausgewählt worden war und der nicht an der papiergebundenen PISA-Bewertung teilnahm, für die Bewertung des digitalen Lesens automatisch verloren.

Anmerkung zu den Daten aus Israel

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

Weiterführende Informationen

OECD (2015a), *Students, Computers and Learning: Making the Connection*, PISA, OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264239555-en*.

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

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

OECD (2014a), *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en*.

OECD (2014b), *PISA 2012 Technical Report*, PISA, OECD Publishing, Paris, *www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisa2012technicalreport.htm*.

OECD (2013), *PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful? (Volume IV): Resources, Policies and Practices*, PISA, OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264201156-en*.

OECD (2004), *Learning for Tomorrow's World: First Results from PISA 2003*, PISA, OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264006416-en*.

Tabellen Indikator D8

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933286444

- Tabelle D8.1: Verfügbarkeit von Computern, erste Verwendung des Internets und Intensität der Internetnutzung an der Schule (PISA 2012)
- Tabelle D8.2: Veränderungen zwischen 2003 und 2012 in der Qualität der Bildungsressourcen der Schulen
- Tabelle D8.3: PISA-Ergebnisse für die Lesekompetenz von 15-Jährigen und Mittelwert der Ergebnispunktdifferenzen zwischen papiergebundenen und computergestützten Lesetests, nach Geschlecht (PISA 2012)
- Tabelle D8.4: Lehrkräfte und Informations- und Kommunikationstechnologien

Tabelle D8.1

Verfügbarkeit von Computern, erste Verwendung des Internets und Intensität der Internetnutzung an der Schule (PISA 2012)

	Zahl 15-jähriger Schüler pro ihnen zur Verfügung stehendem Computer[1] (Ergebnisse basierend auf Schulleiter-Angaben)				Wie alt waren 15-jährige Schüler, als sie zum ersten Mal das Internet verwendet haben? (basierend auf Selbstangaben der Schüler)									
	2009		2012		6 Jahre oder jünger		7–9 Jahre		10–12 Jahre		13 Jahre oder älter		Haben das Internet noch nie verwendet	
	Mittelwert	(S.F.)	Mittelwert	(S.F.)	%	(S.F.)	%	(S.F.)	%	(S.F.)	%	(S.F.)	%	(S.F.)
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
OECD-Länder														
Australien	2,4	(1,1)	0,9	(0,0)	19,3	(0,4)	48,1	(0,4)	27,4	(0,4)	5,1	(0,2)	0,1	(0,0)
Österreich	2,4	(0,4)	2,9	(0,5)	8,0	(0,4)	37,8	(0,7)	43,9	(0,7)	10,2	(0,6)	0,2	(0,1)
Belgien	3,0	(0,2)	2,8	(0,3)	14,5	(0,5)	41,1	(0,6)	37,7	(0,7)	6,4	(0,3)	0,3	(0,1)
Kanada	2,0	(0,1)	2,8	(1,0)	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	6,2	(0,5)	4,7	(0,9)	12,2	(0,4)	37,4	(0,8)	37,2	(0,9)	12,9	(0,6)	0,4	(0,1)
Tschechien	2,2	(0,1)	1,6	(0,1)	7,0	(0,4)	41,9	(0,9)	42,7	(1,0)	8,3	(0,5)	0,1	(0,1)
Dänemark	1,8	(0,1)	2,4	(0,3)	32,6	(0,8)	51,5	(0,7)	14,8	(0,6)	0,9	(0,1)	0,1	(0,0)
Estland	2,5	(0,1)	2,1	(0,1)	24,1	(0,8)	56,1	(0,9)	17,2	(0,7)	2,4	(0,3)	0,2	(0,1)
Finnland	3,0	(0,1)	3,1	(0,1)	20,9	(0,6)	60,2	(0,6)	17,8	(0,5)	1,1	(0,2)	0,0	c
Frankreich	m	m	2,9	(0,2)	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Deutschland	3,0	(0,2)	4,2	(1,3)	7,0	(0,4)	35,2	(0,8)	46,4	(0,7)	11,2	(0,5)	0,2	(0,1)
Griechenland	7,8	(1,2)	8,2	(1,1)	5,1	(0,3)	22,7	(0,6)	41,8	(0,7)	29,6	(0,7)	0,8	(0,1)
Ungarn	2,4	(0,1)	2,2	(0,1)	8,9	(0,5)	38,4	(1,0)	42,9	(0,9)	9,7	(0,6)	0,1	(0,1)
Island	2,2	(0,0)	4,1	(0,0)	22,9	(0,7)	52,5	(0,8)	21,6	(0,7)	2,8	(0,3)	0,3	(0,1)
Irland	3,6	(1,2)	2,6	(0,2)	6,6	(0,4)	31,9	(0,8)	47,5	(0,8)	13,7	(0,5)	0,2	(0,1)
Israel	5,2	(0,6)	4,7	(0,6)	27,9	(0,8)	44,7	(0,8)	20,7	(0,7)	5,7	(0,5)	0,9	(0,2)
Italien	3,7	(0,1)	4,1	(0,5)	7,0	(0,2)	27,3	(0,4)	46,7	(0,5)	18,6	(0,4)	0,4	(0,1)
Japan	3,7	(0,1)	3,6	(0,1)	6,5	(0,4)	38,8	(0,6)	43,8	(0,7)	10,3	(0,5)	0,7	(0,1)
Korea	4,6	(0,2)	5,3	(0,2)	11,8	(0,5)	58,3	(0,7)	26,5	(0,8)	3,3	(0,3)	0,1	(0,0)
Luxemburg	12,1	(0,0)	2,2	(0,0)	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	20,8	(7,6)	15,5	(2,0)	6,1	(0,3)	26,9	(0,5)	37,5	(0,4)	24,4	(0,5)	5,1	(0,4)
Niederlande	2,6	(0,2)	2,6	(0,2)	33,3	(0,9)	50,5	(0,9)	15,3	(0,6)	0,8	(0,1)	0,1	(0,0)
Neuseeland	1,4	(0,0)	1,2	(0,1)	23,7	(0,8)	48,3	(0,9)	23,7	(0,7)	4,0	(0,3)	0,3	(0,1)
Norwegen	1,8	(0,1)	1,7	(0,1)	26,1	(0,7)	50,9	(0,9)	20,9	(0,6)	1,9	(0,2)	0,3	(0,1)
Polen	4,9	(0,2)	4,0	(0,1)	8,3	(0,5)	37,2	(0,8)	41,6	(0,9)	12,3	(0,6)	0,7	(0,1)
Portugal	2,2	(0,1)	3,7	(0,3)	11,0	(0,6)	39,7	(0,7)	39,5	(0,8)	9,7	(0,5)	0,1	(0,0)
Slowakei	3,1	(0,3)	2,0	(0,2)	4,8	(0,4)	26,3	(0,8)	46,7	(0,9)	21,5	(0,8)	0,8	(0,2)
Slowenien	4,8	(0,0)	3,3	(0,0)	12,5	(0,5)	48,4	(0,8)	32,5	(0,7)	6,1	(0,4)	0,5	(0,1)
Spanien	2,2	(0,1)	2,2	(0,1)	14,8	(0,4)	45,3	(0,6)	34,0	(0,5)	5,8	(0,3)	0,2	(0,1)
Schweden	3,6	(0,2)	3,7	(0,8)	25,0	(0,7)	53,7	(0,8)	18,7	(0,6)	2,1	(0,2)	0,5	(0,1)
Schweiz	2,7	(0,1)	2,7	(0,2)	8,8	(0,4)	38,4	(0,7)	43,0	(0,7)	9,6	(0,4)	0,3	(0,1)
Türkei	12,1	(2,0)	44,9	(9,7)	5,3	(0,4)	32,7	(0,8)	40,2	(0,8)	19,7	(0,7)	2,0	(0,3)
Vereinigtes Königreich	1,4	(0,1)	1,4	(0,1)	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Vereinigte Staaten	2,5	(0,4)	1,8	(0,2)	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
OECD-Durchschnitt	**4,2**	**(0,2)**	**4,7**	**(0,3)**	**14,6**	**(0,1)**	**42,1**	**(0,1)**	**33,5**	**(0,1)**	**9,3**	**(0,1)**	**0,5**	**(0,0)**
Partnerländer														
Brasilien	34,0	(4,6)	22,1	(2,7)	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien	6,1	(0,9)	3,7	(0,2)	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	19,5	(3,3)	17,7	(3,1)	9,1	(0,5)	28,6	(0,9)	38,9	(0,8)	22,0	(1,1)	1,4	(0,3)
Kroatien	4,2	(0,2)	5,0	(0,2)	7,2	(0,4)	34,7	(0,8)	44,0	(0,8)	13,9	(0,6)	0,2	(0,1)
Hongkong (VR China)	1,9	(0,1)	2,2	(0,3)	24,5	(1,0)	51,0	(1,0)	21,6	(0,7)	2,3	(0,3)	0,5	(0,1)
Indonesien	22,8	(2,8)	16,4	(2,2)	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Jordanien	4,3	(0,3)	5,0	(0,5)	8,9	(0,5)	17,6	(0,6)	31,2	(0,7)	34,9	(0,7)	7,3	(0,5)
Lettland	2,1	(0,1)	2,2	(0,6)	12,1	(0,7)	49,3	(1,0)	32,3	(1,0)	6,0	(0,4)	0,2	(0,1)
Liechtenstein	2,4	(0,0)	2,1	(0,0)	13,6	(2,1)	39,6	(3,0)	38,6	(2,9)	8,3	(1,5)	0,0	c
Macau (VR China)	2,5	(0,0)	1,3	(0,0)	10,6	(0,4)	42,3	(0,7)	38,8	(0,7)	7,9	(0,3)	0,4	(0,1)
Russische Föderation	4,0	(0,6)	3,0	(0,1)	2,3	(0,2)	14,8	(0,6)	39,0	(0,9)	42,7	(1,2)	1,3	(0,2)
Serbien	7,1	(0,9)	8,8	(2,4)	3,2	(0,3)	19,8	(0,7)	44,1	(0,8)	31,9	(0,8)	1,0	(0,1)
Shanghai (VR China)	4,8	(2,2)	2,9	(0,2)	8,3	(0,5)	35,0	(0,9)	38,4	(0,6)	16,5	(0,8)	1,8	(0,3)
Singapur	2,0	(0,0)	2,0	(0,0)	16,3	(0,5)	45,7	(0,6)	32,3	(0,7)	5,7	(0,3)	0,1	(0,0)
Taipeh (Republik China)	5,0	(0,3)	5,8	(1,1)	11,2	(0,5)	43,0	(0,8)	39,8	(0,7)	5,8	(0,4)	0,1	(0,0)
Uruguay	13,1	(1,8)	8,7	(0,6)	10,5	(0,5)	37,1	(0,8)	38,4	(0,7)	13,5	(0,6)	0,5	(0,1)
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

1. Die Zahl der Schüler pro Computer basiert auf den Angaben der Schulleiter zu der Zahl der Schüler in der nationalen Klassenstufe für 15-Jährige und der Zahl der Computer, die diesen Schülern zur Verfügung stehen. In Schulen, in denen keine Computer zur Verfügung stehen, wird die Zahl der Schüler pro Computer mit 1 plus der von der Schulleitung genannten Schülerzahl angegeben.

Quelle: OECD. PISA-2012-Datenbank. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933286450

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle D8.1 (Forts.)

Verfügbarkeit von Computern, erste Verwendung des Internets und Intensität der Internetnutzung an der Schule (PISA 2012)

	Wie lange verwenden 15-jährige Schüler das Internet in der Schule an einem normalen Schultag? (basierend auf Selbstangaben der Schüler)													
	Gar nicht		1–60 Minuten		Zwischen 1 und 2 Stunden		Zwischen 2 und 4 Stunden		Zwischen 4 und 6 Stunden		Mehr als 6 Stunden		Täglich in der Schule mit Verwendung des Internets verbrachte Zeit (untere Grenze)	
	%	(S.F.)	%	(S.F.)	%	(S.F.)	%	(S.F.)	%	(S.F.)	%	(S.F.)	Minuten	(S.F.)
	(15)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)	(21)	(22)	(23)	(24)	(25)	(26)	(27)	(28)
OECD-Länder														
Australien	6,7	(0,3)	48,6	(0,7)	23,4	(0,6)	14,7	(0,5)	4,9	(0,3)	1,7	(0,1)	58	(1,1)
Österreich	25,3	(1,0)	53,0	(1,0)	13,3	(0,6)	5,0	(0,4)	2,0	(0,3)	1,3	(0,2)	29	(1,3)
Belgien	47,8	(0,9)	36,8	(0,7)	8,6	(0,3)	4,4	(0,3)	1,3	(0,1)	1,1	(0,1)	22	(0,8)
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	40,1	(1,4)	38,6	(1,1)	12,6	(0,8)	4,8	(0,3)	1,8	(0,2)	2,1	(0,2)	30	(1,1)
Tschechien	36,3	(1,3)	51,6	(1,2)	7,4	(0,6)	2,5	(0,3)	1,2	(0,2)	1,0	(0,2)	18	(1,0)
Dänemark	6,7	(0,4)	61,4	(1,2)	16,2	(0,6)	9,7	(0,8)	4,3	(0,4)	1,7	(0,3)	46	(2,1)
Estland	34,0	(1,0)	52,2	(1,0)	6,3	(0,4)	4,3	(0,3)	1,8	(0,2)	1,4	(0,2)	23	(1,0)
Finnland	32,8	(0,9)	55,7	(0,9)	6,9	(0,4)	2,8	(0,3)	1,0	(0,2)	0,7	(0,1)	18	(0,8)
Frankreich	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Deutschland	51,4	(1,1)	40,2	(1,1)	4,5	(0,4)	2,2	(0,2)	0,8	(0,2)	0,9	(0,2)	14	(0,9)
Griechenland	36,5	(1,3)	35,4	(1,1)	13,2	(0,6)	8,2	(0,7)	3,4	(0,3)	3,2	(0,3)	42	(1,6)
Ungarn	34,5	(1,2)	47,1	(1,2)	9,3	(0,5)	4,7	(0,4)	2,2	(0,2)	2,2	(0,2)	30	(1,3)
Island	35,7	(0,8)	52,7	(0,8)	4,7	(0,4)	3,7	(0,4)	1,8	(0,2)	1,4	(0,2)	20	(1,0)
Irland	45,5	(1,3)	44,4	(1,2)	6,1	(0,4)	2,6	(0,3)	0,7	(0,1)	0,7	(0,1)	16	(0,7)
Israel	45,6	(1,2)	39,2	(1,2)	7,2	(0,4)	3,6	(0,3)	1,8	(0,2)	2,5	(0,3)	25	(1,5)
Italien	56,9	(0,7)	29,0	(0,6)	9,2	(0,3)	2,8	(0,1)	1,0	(0,1)	1,1	(0,1)	19	(0,5)
Japan	62,0	(1,2)	30,5	(1,2)	5,7	(0,5)	1,3	(0,2)	0,3	(0,1)	0,3	(0,1)	13	(0,5)
Korea	68,3	(1,6)	24,7	(1,5)	4,4	(0,4)	2,3	(0,3)	0,2	(0,1)	0,1	(0,0)	9	(0,6)
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	42,6	(0,8)	38,5	(0,6)	12,1	(0,5)	4,0	(0,2)	1,4	(0,1)	1,5	(0,1)	26	(0,6)
Niederlande	17,8	(1,1)	67,3	(1,1)	8,2	(0,5)	3,5	(0,3)	1,3	(0,2)	1,9	(0,3)	26	(1,3)
Neuseeland	21,8	(1,0)	62,6	(1,0)	9,1	(0,6)	4,1	(0,4)	1,3	(0,2)	1,1	(0,2)	25	(1,1)
Norwegen	14,8	(1,1)	70,1	(1,1)	9,7	(0,7)	3,3	(0,4)	1,4	(0,2)	0,7	(0,1)	24	(1,4)
Polen	50,2	(1,5)	42,8	(1,4)	3,7	(0,3)	1,7	(0,2)	0,7	(0,1)	0,9	(0,2)	13	(0,9)
Portugal	40,9	(1,3)	43,0	(1,2)	8,3	(0,5)	3,9	(0,4)	2,2	(0,3)	1,5	(0,3)	24	(2,0)
Slowakei	25,0	(1,2)	56,0	(1,2)	9,9	(0,6)	4,7	(0,3)	1,9	(0,2)	2,5	(0,2)	32	(1,3)
Slowenien	26,7	(0,8)	53,3	(0,7)	12,2	(0,5)	4,5	(0,2)	1,7	(0,2)	1,7	(0,2)	28	(0,9)
Spanien	32,7	(1,0)	45,1	(0,8)	12,0	(0,3)	5,7	(0,3)	2,3	(0,3)	2,1	(0,3)	34	(1,4)
Schweden	16,3	(1,0)	60,1	(1,6)	11,2	(0,8)	6,4	(0,9)	3,5	(0,5)	2,5	(0,4)	39	(2,9)
Schweiz	32,3	(1,0)	56,9	(1,0)	6,9	(0,4)	2,6	(0,3)	0,7	(0,2)	0,6	(0,1)	16	(0,9)
Türkei	63,4	(1,4)	25,7	(1,1)	6,3	(0,4)	2,5	(0,3)	1,1	(0,2)	1,1	(0,2)	15	(0,9)
Vereinigtes Königreich	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Vereinigte Staaten	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
OECD-Durchschnitt	**36,2**	**(0,2)**	**47,0**	**(0,2)**	**9,3**	**(0,1)**	**4,4**	**(0,1)**	**1,7**	**(0,0)**	**1,4**	**(0,0)**	**25**	**(0,2)**
Partnerländer														
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	45,5	(1,3)	35,3	(1,1)	10,3	(0,5)	4,5	(0,4)	2,2	(0,2)	2,2	(0,3)	29	(1,3)
Kroatien	39,3	(1,0)	45,4	(1,1)	8,2	(0,5)	3,6	(0,3)	1,5	(0,2)	1,9	(0,2)	23	(1,1)
Hongkong (VR China)	49,6	(1,2)	43,3	(1,2)	4,0	(0,3)	1,7	(0,2)	1,0	(0,2)	0,4	(0,1)	11	(0,9)
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Jordanien	50,1	(1,5)	35,5	(1,3)	8,2	(0,5)	2,8	(0,2)	1,2	(0,2)	2,2	(0,2)	23	(0,9)
Lettland	47,6	(1,1)	41,5	(0,9)	5,3	(0,5)	3,2	(0,3)	1,5	(0,2)	0,8	(0,2)	17	(1,0)
Liechtenstein	22,1	(2,6)	66,8	(3,1)	6,4	(1,4)	3,2	(1,1)	1,1	(0,6)	0,3	(0,3)	18	(2,3)
Macau (VR China)	56,3	(0,6)	34,4	(0,7)	5,3	(0,3)	2,6	(0,2)	0,7	(0,1)	0,7	(0,1)	14	(0,5)
Russische Föderation	38,5	(0,9)	41,2	(1,0)	8,6	(0,4)	6,0	(0,3)	2,4	(0,2)	3,3	(0,3)	34	(1,2)
Serbien	46,4	(1,7)	40,8	(1,5)	7,6	(0,5)	2,6	(0,3)	1,0	(0,2)	1,6	(0,2)	20	(1,1)
Shanghai (VR China)	75,0	(1,2)	18,0	(1,0)	4,0	(0,3)	1,7	(0,2)	0,6	(0,1)	0,7	(0,1)	10	(0,8)
Singapur	52,0	(0,7)	33,4	(0,6)	9,2	(0,4)	3,5	(0,4)	1,0	(0,1)	1,0	(0,2)	20	(1,0)
Taipeh (Republik China)	49,0	(1,6)	34,2	(1,5)	10,8	(0,7)	3,5	(0,3)	1,4	(0,2)	1,1	(0,1)	23	(1,0)
Uruguay	50,6	(1,3)	30,1	(1,1)	9,3	(0,5)	5,1	(0,4)	2,4	(0,2)	2,5	(0,2)	30	(1,2)
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

1. Die Zahl der Schüler pro Computer basiert auf den Angaben der Schulleiter zu der Zahl der Schüler in der nationalen Klassenstufe für 15-Jährige und der Zahl der Computer, die diesen Schülern zur Verfügung stehen. In Schulen, in denen keine Computer zur Verfügung stehen, wird die Zahl der Schüler pro Computer mit 1 plus der von der Schulleitung genannten Schülerzahl angegeben.

Quelle: OECD. PISA-2012-Datenbank. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933286450

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle D8.2

Veränderungen zwischen 2003 und 2012 in der Qualität der Bildungsressourcen der Schulen

Ergebnisse basieren auf den Berichten der Schulleiter im Rahmen von PISA

	PISA 2003											
	Index der Qualität der Bildungsressourcen der Schulen[1]		Anteil der Schüler in Schulen (in %), deren Schulleitung berichtet hat, dass die Möglichkeiten der Unterrichtserteilung an ihrer Schule sehr durch folgenden Mangel oder folgende Unzulänglichkeit beeinträchtigt wird:									
			Ausstattung für naturwissenschaftliche Labors		Unterrichtsmaterialien (z. B. Lehrbücher)		Computerausstattung für den Unterricht		Software für den Unterricht		Büchereimaterialien	
	Mittlerer Index	(S. F.)	%	(S. F.)	%	(S. F.)	%	(S. F.)	%	(S. F.)	%	(S. F.)
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OECD-Länder												
Australien	0,27	(0,07)	9,5	(1,7)	2,2	(0,9)	13,1	(1,8)	0,7	(0,5)	3,1	(0,9)
Österreich	0,06	(0,08)	1,4	(0,9)	0,9	(0,7)	11,6	(2,7)	2,9	(1,4)	6,5	(2,1)
Belgien	–0,12	(0,06)	8,2	(1,9)	11,2	(2,2)	25,0	(3,0)	4,0	(1,3)	10,5	(2,1)
Kanada	–0,34	(0,05)	8,0	(1,1)	2,5	(0,8)	14,6	(1,5)	4,5	(1,1)	10,8	(1,3)
Tschechien	–0,41	(0,06)	19,8	(2,0)	0,6	(0,6)	5,0	(1,4)	3,8	(1,2)	22,9	(3,0)
Dänemark	–0,32	(0,07)	0,9	(0,7)	1,4	(1,0)	5,0	(1,7)	2,7	(1,2)	4,0	(1,6)
Finnland	–0,37	(0,06)	0,7	(0,7)	0,0	(0,0)	7,9	(2,0)	0,8	(0,7)	4,6	(1,7)
Frankreich	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Deutschland	–0,13	(0,08)	10,6	(2,4)	4,6	(1,4)	44,1	(3,9)	6,5	(1,6)	8,3	(1,9)
Griechenland	–0,78	(0,13)	11,0	(3,2)	21,5	(5,0)	10,7	(3,9)	23,3	(4,5)	21,2	(4,2)
Ungarn	–0,24	(0,08)	1,0	(0,6)	0,0	c	9,4	(2,4)	1,5	(1,1)	28,5	(3,6)
Island	–0,03	(0,00)	2,2	(0,1)	0,6	(0,1)	7,5	(0,1)	3,4	(0,0)	1,9	(0,0)
Irland	–0,36	(0,08)	1,3	(0,9)	2,6	(0,9)	50,5	(4,6)	0,8	(0,8)	21,7	(3,7)
Italien	–0,16	(0,07)	4,1	(1,5)	4,5	(1,3)	10,3	(2,2)	6,5	(1,9)	6,8	(2,1)
Japan	–0,25	(0,10)	8,2	(2,3)	5,5	(1,9)	0,0	c	8,9	(2,4)	9,6	(2,5)
Korea	0,38	(0,06)	3,8	(1,6)	2,0	(1,2)	2,4	(1,2)	0,6	(0,7)	0,6	(0,7)
Luxemburg	–0,04	(0,00)	13,1	(0,0)	10,9	(0,0)	15,3	(0,0)	0,0	c	4,3	(0,0)
Mexiko	–0,69	(0,09)	8,6	(1,9)	9,3	(2,2)	20,8	(2,8)	11,3	(2,1)	15,4	(2,4)
Niederlande	0,15	(0,06)	5,6	(2,1)	8,0	(2,5)	27,1	(3,7)	1,0	(0,7)	2,8	(1,9)
Neuseeland	0,00	(0,06)	6,2	(1,4)	7,8	(1,5)	8,2	(1,6)	2,7	(1,4)	5,7	(1,8)
Norwegen	–0,70	(0,05)	3,1	(1,3)	0,7	(0,7)	4,9	(1,7)	2,7	(1,3)	5,5	(1,6)
Polen	–1,02	(0,07)	19,0	(3,3)	5,3	(1,8)	8,5	(2,1)	18,4	(2,8)	16,5	(2,8)
Portugal	–0,35	(0,07)	1,2	(0,8)	5,2	(1,9)	5,4	(1,9)	1,1	(0,9)	3,8	(1,6)
Slowakei	–1,10	(0,05)	11,4	(1,9)	0,8	(0,6)	5,1	(1,5)	19,9	(2,7)	53,9	(3,3)
Spanien	–0,41	(0,07)	5,6	(1,8)	6,4	(2,1)	16,8	(2,5)	6,3	(1,8)	7,5	(1,5)
Schweden	–0,31	(0,07)	8,9	(2,2)	3,9	(1,4)	8,2	(2,1)	4,9	(1,7)	3,9	(1,5)
Schweiz	0,20	(0,07)	3,1	(1,5)	3,9	(1,6)	7,0	(1,4)	2,6	(1,3)	2,3	(1,0)
Türkei	–1,91	(0,11)	41,7	(4,2)	51,1	(4,4)	22,2	(4,3)	51,4	(4,4)	42,1	(3,8)
Vereinigte Staaten	0,25	(0,09)	2,8	(1,0)	2,3	(1,2)	8,2	(1,5)	2,0	(0,9)	6,9	(2,1)
OECD-Durchschnitt	**–0,31**	**(0,01)**	**7,9**	**(0,4)**	**6,3**	**(0,4)**	**13,4**	**(0,5)**	**7,0**	**(0,4)**	**11,8**	**(0,4)**
Partnerländer												
Brasilien	–1,17	(0,10)	17,9	(3,3)	11,4	(2,4)	31,9	(3,5)	20,3	(2,7)	29,5	(3,1)
Hongkong (VR China)	0,03	(0,08)	2,2	(2,2)	1,4	(1,0)	3,4	(1,5)	0,8	(0,8)	1,5	(1,0)
Indonesien	–1,08	(0,09)	36,2	(3,8)	43,0	(4,0)	13,2	(2,3)	47,9	(3,9)	38,9	(3,7)
Lettland	–0,80	(0,07)	4,3	(1,7)	1,0	(1,0)	9,9	(2,7)	9,4	(2,3)	16,1	(2,8)
Liechtenstein	0,52	(0,01)	0,0	c	0,0	c	9,5	(0,1)	0,0	c	1,2	(0,0)
Macau (VR China)	–0,46	(0,00)	2,4	(0,0)	13,0	(0,2)	3,2	(0,0)	0,3	(0,0)	0,0	c
Russische Föderation	–1,58	(0,08)	16,3	(2,7)	10,3	(2,8)	24,3	(3,9)	27,6	(3,6)	27,0	(3,2)
Thailand	–0,82	(0,10)	11,7	(2,7)	3,0	(1,4)	16,4	(2,9)	15,8	(3,0)	13,5	(2,9)
Tunesien	–0,68	(0,07)	6,8	(2,1)	6,3	(1,9)	24,5	(3,0)	5,1	(1,8)	3,1	(1,4)
Uruguay	–1,21	(0,09)	18,5	(3,4)	14,3	(3,2)	29,7	(4,5)	31,8	(3,8)	46,2	(4,0)
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Werte für Veränderungen zwischen 2003 und 2012 (PISA 2012 – PISA 2003) im Index der Qualität der Bildungsressourcen der Schulen in Fettdruck weisen auf statistisch signifikante Veränderungen zwischen dem Index 2003 und 2012 für dieses Land hin. Diese Abbildung enthält nur Länder und Volkswirtschaften mit vergleichbaren Daten für PISA 2003 und PISA 2012. Für die Vergleichbarkeit über die Zeit wurden die Werte des Index der Qualität der Bildungsressourcen der Schulen aus PISA 2003 auf die Skala des Index in PISA 2012 umskaliert. Daher können sich die Ergebnisse aus PISA 2003, die in dieser Tabelle angegeben werden, von denen in Lernen für die Welt von morgen – Erste Ergebnisse von PISA 2003 (OECD, 2004) unterscheiden (weitere Einzelheiten s. Anhang A5).

1. Der Index der Qualität der Bildungsressourcen der Schulen wurde aus den Items ermittelt, die die potenziellen Faktoren messen, die nach Wahrnehmung der Schulleitung die Unterrichtserteilung an ihrer Schule beeinträchtigen (SC14, PISA-Schulfragebogen 2012). Höhere Werte bei diesem Index bedeuten eine bessere Qualität der Bildungsressourcen.

Quelle: OECD. PISA 2012 Results: What Makes a School Successful? (Volume IV). Tabelle IV.3.43. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933286465

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle D8.2 (Forts.)

Veränderungen zwischen 2003 und 2012 in der Qualität der Bildungsressourcen der Schulen

Ergebnisse basieren auf den Berichten der Schulleiter im Rahmen von PISA

	PISA 2012												Veränderung zwischen 2003 und 2012 (PISA 2012 – PISA 2003) im Index der Qualität der Bildungsressourcen der Schulen[1]	
	Index der Qualität der Bildungsressourcen der Schulen[1]		Anteil der Schüler in Schulen (in %), deren Schulleitung berichtet hat, dass die Möglichkeiten der Unterrichtserteilung an ihrer Schule sehr durch folgenden Mangel oder folgende Unzulänglichkeit beeinträchtigt wird:											
			Ausstattung für naturwissenschaftliche Labors		Unterrichtsmaterialien (z.B. Lehrbücher)		Computerausstattung für den Unterricht		Software für den Unterricht		Bücherei-materialien			
	Mittlerer Index	(S.F.)	%	(S.F.)	%	(S.F.)	%	(S.F.)	%	(S.F.)	%	(S.F.)	Diff.	(S.F.)
	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)	(21)	(22)	(23)	(24)	(25)	(26)
OECD-Länder														
Australien	0,68	(0,03)	1,7	(0,5)	0,9	(0,4)	0,7	(0,3)	0,8	(0,3)	0,8	(0,4)	**0,41**	(0,08)
Österreich	0,22	(0,09)	18,5	(3,3)	1,7	(1,0)	10,2	(2,5)	2,9	(1,3)	2,4	(1,1)	0,16	(0,12)
Belgien	0,30	(0,06)	3,2	(1,1)	0,7	(0,5)	6,1	(1,6)	2,9	(1,1)	4,6	(1,2)	**0,42**	(0,09)
Kanada	0,27	(0,04)	2,1	(0,9)	1,0	(0,6)	5,8	(1,4)	2,7	(0,8)	1,6	(0,6)	**0,61**	(0,06)
Tschechien	0,05	(0,06)	7,4	(2,0)	1,6	(0,8)	2,5	(1,2)	1,7	(0,9)	6,3	(1,9)	**0,46**	(0,09)
Dänemark	–0,15	(0,05)	2,5	(1,3)	1,8	(1,5)	10,8	(2,2)	1,2	(0,8)	1,0	(0,7)	**0,18**	(0,09)
Finnland	–0,20	(0,06)	1,5	(0,3)	3,6	(1,4)	11,4	(2,3)	6,2	(1,5)	5,4	(1,4)	**0,17**	(0,08)
Frankreich	0,38	(0,07)	2,6	(1,1)	0,8	(0,6)	3,7	(1,2)	2,8	(1,1)	2,4	(0,9)	m	m
Deutschland	0,09	(0,07)	5,8	(1,8)	0,0	c	4,3	(1,4)	2,0	(0,8)	2,4	(1,1)	**0,22**	(0,10)
Griechenland	–0,35	(0,07)	13,0	(2,7)	11,7	(2,6)	17,8	(3,2)	10,4	(2,5)	20,1	(3,3)	**0,43**	(0,15)
Ungarn	0,17	(0,06)	11,8	(2,7)	2,8	(1,3)	3,2	(1,3)	3,5	(1,5)	2,8	(1,6)	**0,41**	(0,10)
Island	–0,34	(0,00)	14,4	(0,2)	0,0	c	20,0	(0,1)	5,4	(0,1)	3,0	(0,1)	**–0,31**	(0,01)
Irland	0,11	(0,08)	9,4	(2,4)	1,3	(0,9)	8,8	(2,4)	4,8	(1,9)	13,7	(2,9)	**0,47**	(0,11)
Italien	0,05	(0,04)	8,5	(1,1)	1,2	(0,4)	3,5	(0,7)	5,0	(0,9)	5,5	(0,9)	**0,20**	(0,08)
Japan	0,44	(0,08)	5,1	(1,7)	0,5	(0,5)	5,6	(1,9)	7,7	(2,0)	2,3	(1,0)	**0,69**	(0,13)
Korea	0,06	(0,08)	6,5	(2,2)	0,6	(0,6)	3,1	(1,4)	2,9	(1,5)	7,6	(2,4)	**–0,32**	(0,10)
Luxemburg	0,04	(0,00)	5,6	(0,1)	0,0	c	6,1	(0,0)	3,2	(0,0)	5,2	(0,1)	**0,07**	(0,00)
Mexiko	–0,86	(0,04)	31,0	(1,7)	11,1	(1,2)	30,9	(1,9)	26,5	(1,6)	14,5	(1,0)	–0,16	(0,10)
Niederlande	0,19	(0,08)	4,6	(1,8)	0,0	c	12,4	(2,6)	7,1	(2,0)	1,3	(1,0)	0,04	(0,10)
Neuseeland	0,20	(0,08)	1,2	(0,7)	0,8	(0,1)	6,4	(2,1)	0,4	(0,4)	0,1	(0,1)	0,20	(0,10)
Norwegen	–0,19	(0,06)	7,8	(1,9)	1,1	(0,8)	5,0	(1,6)	1,8	(1,1)	10,9	(2,3)	**0,51**	(0,08)
Polen	0,36	(0,08)	4,1	(1,6)	0,0	c	6,3	(1,7)	4,8	(1,5)	2,5	(1,3)	**1,38**	(0,10)
Portugal	0,17	(0,08)	4,5	(1,5)	0,8	(0,8)	8,7	(2,2)	4,6	(1,8)	2,2	(1,2)	**0,52**	(0,11)
Slowakei	–0,54	(0,05)	15,4	(2,5)	18,4	(2,7)	3,3	(1,1)	5,8	(1,8)	5,2	(1,6)	**0,55**	(0,07)
Spanien	0,02	(0,05)	5,4	(1,3)	0,4	(0,2)	9,9	(1,4)	4,2	(1,0)	2,5	(0,7)	**0,43**	(0,09)
Schweden	0,05	(0,06)	2,7	(1,2)	0,0	c	15,9	(2,7)	5,2	(1,7)	4,0	(1,2)	**0,36**	(0,09)
Schweiz	0,55	(0,07)	1,6	(0,5)	1,2	(0,7)	4,8	(1,6)	1,5	(0,7)	2,4	(1,0)	**0,35**	(0,10)
Türkei	–0,40	(0,06)	22,1	(3,1)	8,3	(2,2)	15,0	(2,6)	9,8	(2,4)	9,8	(2,2)	**1,51**	(0,13)
Vereinigte Staaten	0,38	(0,08)	4,2	(1,7)	3,3	(1,5)	5,5	(1,9)	2,2	(1,2)	1,1	(0,6)	0,13	(0,12)
OECD-Durchschnitt	**0,05**	**(0,01)**	**7,9**	**(0,3)**	**2,7**	**(0,3)**	**8,7**	**(0,4)**	**4,9**	**(0,3)**	**5,0**	**(0,3)**	**0,36**	**(0,02)**
Partnerländer														
Brasilien	–0,54	(0,05)	41,2	(1,9)	2,9	(0,7)	21,6	(2,2)	25,6	(2,3)	12,5	(1,6)	**0,63**	(0,11)
Hongkong (VR China)	0,44	(0,07)	1,0	(0,8)	0,9	(0,7)	2,4	(1,2)	1,9	(1,1)	1,3	(0,9)	**0,41**	(0,10)
Indonesien	–0,76	(0,10)	28,8	(3,7)	9,6	(2,2)	23,1	(3,5)	21,0	(3,6)	13,8	(3,1)	**0,33**	(0,14)
Lettland	0,04	(0,05)	7,4	(1,9)	4,1	(1,6)	7,5	(2,0)	3,0	(1,3)	4,8	(1,7)	**0,83**	(0,08)
Liechtenstein	0,77	(0,01)	0,0	c	0,0	c	0,0	c	0,0	c	0,0	c	**0,24**	(0,01)
Macau (VR China)	0,36	(0,00)	0,0	c	2,4	(0,0)	0,1	(0,0)	0,3	(0,0)	4,0	(0,0)	**0,82**	(0,00)
Russische Föderation	–0,48	(0,07)	17,1	(2,5)	3,4	(1,1)	12,8	(2,7)	12,0	(1,7)	5,0	(1,2)	**1,10**	(0,11)
Thailand	–0,68	(0,07)	26,2	(3,4)	2,7	(1,2)	14,3	(2,5)	15,1	(2,6)	19,9	(2,5)	0,14	(0,12)
Tunesien	–1,34	(0,08)	30,8	(3,7)	17,3	(3,1)	37,0	(4,6)	25,3	(3,9)	47,9	(3,6)	**–0,66**	(0,11)
Uruguay	0,12	(0,08)	8,2	(2,2)	6,9	(1,9)	12,3	(2,3)	13,1	(2,6)	6,7	(1,9)	**1,33**	(0,12)
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Werte für Veränderungen zwischen 2003 und 2012 (PISA 2012 – PISA 2003) im Index der Qualität der Bildungsressourcen der Schulen in Fettdruck weisen auf statistisch signifikante Veränderungen zwischen dem Index 2003 und 2012 für dieses Land hin. Diese Abbildung enthält nur Länder und Volkswirtschaften mit vergleichbaren Daten für PISA 2003 und PISA 2012. Für die Vergleichbarkeit über die Zeit wurden die Werte des Index der Qualität der Bildungsressourcen der Schulen aus PISA 2003 auf die Skala des Index in PISA 2012 umskaliert. Daher können sich die Ergebnisse aus PISA 2003, die in dieser Tabelle angegeben werden, von denen in Lernen für die Welt von morgen – Erste Ergebnisse von PISA 2003 (OECD, 2004) unterscheiden (weitere Einzelheiten s. Anhang A5).

1. Der Index der Qualität der Bildungsressourcen der Schulen wurde aus den Items ermittelt, die die potenziellen Faktoren messen, die nach Wahrnehmung der Schulleitung die Unterrichtserteilung an ihrer Schule beeinträchtigen (SC14, PISA-Schulfragebogen 2012). Höhere Werte bei diesem Index bedeuten eine bessere Qualität der Bildungsressourcen.

Quelle: OECD. PISA 2012 Results: What Makes a School Successful? (Volume IV). Tabelle IV.3.43. *StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933286465*

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

D 8

Tabelle D8.3

PISA-Ergebnisse für die Lesekompetenz von 15-Jährigen und mittlerer Punktabstand zwischen papiergebundenen und computergestützten Lesetests, nach Geschlecht (PISA 2012)

Mittelwert und Varianz

	Mittelwert Lesekompetenz und geschlechtsspezifische Unterschiede (basierend auf der papiergebundenen Erhebung)								Mittlerer Punktabstand zwischen papiergebundenen und computergestützten Lesetests[1]					
	Jungen und Mädchen		Jungen		Mädchen		Unterschied (J–M)		Jungen		Mädchen		Unterschied (J–M)	
	Mittelwert	(S.F.)	Mittelwert	(S.F.)	Mittelwert	(S.F.)	Punktedifferenz	(S.F.)	Punktedifferenz	(S.F.)	Punktedifferenz	(S.F.)	Punktedifferenz	(S.F.)
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
OECD-Länder														
Australien	512	(1,6)	495	(2,3)	530	(2,0)	**–34**	(2,9)	**–10**	(1,7)	**–7**	(1,5)	**–4**	(1,6)
Österreich	490	(2,8)	471	(4,0)	508	(3,4)	**–37**	(5,0)	4	(3,7)	**15**	(3,3)	**–10**	(3,7)
Belgien	509	(2,3)	493	(3,0)	525	(2,7)	**–32**	(3,5)	3	(2,6)	**9**	(2,4)	**–6**	(2,5)
Kanada	523	(1,9)	506	(2,3)	541	(2,1)	**–35**	(2,1)	**–16**	(2,4)	–2	(2,4)	**–14**	(1,3)
Chile	441	(2,9)	430	(3,8)	452	(2,9)	**–23**	(3,3)	**–18**	(2,9)	**–4**	(2,9)	**–14**	(2,5)
Dänemark	496	(2,6)	481	(3,3)	512	(2,6)	**–31**	(2,8)	–3	(2,8)	**5**	(2,5)	**–8**	(1,9)
Estland	516	(2,0)	494	(2,4)	538	(2,3)	**–44**	(2,4)	**–10**	(2,5)	–3	(2,4)	**–7**	(1,6)
Frankreich	505	(2,8)	483	(3,8)	527	(3,0)	**–44**	(4,2)	**–16**	(3,2)	5	(3,4)	**–21**	(2,4)
Deutschland	508	(2,8)	486	(2,9)	530	(3,1)	**–44**	(2,5)	**7**	(3,2)	**22**	(2,8)	**–15**	(2,0)
Ungarn	488	(3,2)	468	(3,9)	508	(3,3)	**–40**	(3,6)	**35**	(3,7)	**42**	(3,5)	**–7**	(3,0)
Irland	523	(2,6)	509	(3,5)	538	(3,0)	**–29**	(4,2)	1	(4,0)	5	(2,8)	–3	(3,9)
Israel	486	(5,0)	463	(8,2)	507	(3,9)	**–44**	(7,9)	**16**	(4,2)	**33**	(3,5)	**–17**	(4,3)
Italien	490	(2,0)	471	(2,5)	510	(2,3)	**–39**	(2,6)	**–28**	(4,6)	–4	(3,2)	**–24**	(4,3)
Japan	538	(3,7)	527	(4,7)	551	(3,6)	**–24**	(4,1)	**–11**	(2,7)	–2	(2,4)	**–8**	(2,7)
Korea	536	(3,9)	525	(5,0)	548	(4,5)	**–23**	(5,4)	**–27**	(3,3)	**–11**	(3,1)	**–16**	(3,6)
Norwegen	504	(3,2)	481	(3,3)	528	(3,9)	**–46**	(3,3)	4	(3,7)	5	(3,9)	–1	(2,2)
Polen	518	(3,1)	497	(3,7)	539	(3,1)	**–42**	(2,9)	**37**	(3,4)	**45**	(3,4)	**–8**	(2,0)
Portugal	488	(3,8)	468	(4,2)	508	(3,7)	**–39**	(2,7)	**–9**	(3,1)	**13**	(2,7)	**–22**	(1,9)
Slowakei	463	(4,2)	444	(4,6)	483	(5,1)	**–39**	(4,6)	**–21**	(2,7)	–1	(2,6)	**–21**	(2,6)
Slowenien	481	(1,2)	454	(1,7)	510	(1,8)	**–56**	(2,7)	2	(1,4)	**18**	(1,4)	**–16**	(1,5)
Spanien	488	(1,9)	474	(2,3)	503	(1,9)	**–29**	(2,0)	**17**	(4,2)	**22**	(3,8)	–5	(2,4)
Schweden	483	(3,0)	458	(4,0)	509	(2,8)	**–51**	(3,6)	**–24**	(3,2)	**–6**	(2,6)	**–18**	(2,1)
Vereinigte Staaten	498	(3,7)	482	(4,1)	513	(3,8)	**–31**	(2,6)	**–15**	(3,0)	**–12**	(2,7)	–2	(1,6)
OECD-Durchschnitt	**496**	**(0,5)**	**478**	**(0,6)**	**515**	**(0,5)**	**–38**	**(0,6)**	**–4**	**(0,7)**	**8**	**(0,6)**	**–12**	**(0,6)**
Partnerländer														
Brasilien	410	(2,1)	394	(2,4)	425	(2,2)	**–31**	(1,9)	**–26**	(3,4)	**–18**	(3,5)	**–8**	(2,1)
Kolumbien	403	(3,4)	394	(3,9)	412	(3,8)	**–19**	(3,5)	0	(3,3)	**14**	(3,4)	**–14**	(2,7)
Hongkong (VR China)	545	(2,8)	533	(3,8)	558	(3,3)	**–25**	(4,7)	**–8**	(3,3)	–2	(3,3)	**–7**	(2,8)
Macau (VR China)	509	(0,9)	492	(1,4)	527	(1,1)	**–36**	(1,7)	**–15**	(1,5)	**3**	(1,1)	**–17**	(1,9)
Russische Föderation	475	(3,0)	455	(3,5)	495	(3,2)	**–40**	(3,0)	–2	(3,6)	**21**	(3,1)	**–22**	(2,3)
Shanghai (VR China)	570	(2,9)	557	(3,3)	581	(2,8)	**–24**	(2,5)	**31**	(2,8)	**45**	(2,3)	**–14**	(2,0)
Singapur	542	(1,4)	527	(1,9)	559	(1,9)	**–32**	(2,6)	**–32**	(1,0)	**–17**	(1,2)	**–14**	(1,5)
Taipeh (Republik China)	523	(3,0)	507	(4,3)	539	(4,3)	**–32**	(6,4)	–4	(2,3)	**11**	(2,2)	**–15**	(2,1)
Ver. Arabische Emirate	442	(2,5)	413	(3,9)	469	(3,2)	**–55**	(4,8)	**32**	(3,5)	**38**	(3,4)	–5	(4,9)
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Statistisch signifikante Werte sind in Fettdruck. Es sind nur die Länder aufgeführt, die am optionalen digitalen Lesetest im Rahmen von PISA 2012 teilgenommen haben.

1. Negative Zahlen in den Spalten (9), (11) und (13) bedeuten, dass 15-jährige Schüler bei dem computergestützten Lesetest bessere Leistungen erzielt haben.

Quelle: OECD. PISA-2012-Datenbank. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933286476

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

D 8

Tabelle D8.4

Lehrkräfte und Informations- und Kommunikationstechnologien

Ergebnisse aus TALIS 2013, Anteil der Lehrkräfte im Sekundarbereich I (in %)

	Anteil der Lehrkräfte im Sekundarbereich I (in %), die angaben, dass Schüler für Projekte oder Unterrichtsarbeit „häufig" oder „in allen oder fast allen Unterrichtseinheiten" IKT verwenden[1]		Anteil der Lehrkräfte im Sekundarbereich I (in %), die angaben, einen hohen Bedarf an Fortbildung in folgenden Gebieten zu haben:				Anteil der Lehrkräfte im Sekundarbereich I (in %), die angaben, in den 12 Monaten vor Durchführung der Erhebung an Fortbildungsaktivitäten mit folgendem Inhalt teilgenommen zu haben, und Anteil der Lehrkräfte (in %), die an Fortbildungsaktivitäten teilgenommen haben und eine mittlere bis große positive Auswirkung dieser Fortbildungsaktivitäten auf ihre Unterrichtstätigkeit angaben							
			IKT-Kompetenzen für die Erteilung von Unterricht		Neue Technologien am Arbeitsplatz		IKT-Kompetenzen für die Erteilung von Unterricht				Neue Technologien am Arbeitsplatz			
							Teilnahmequoten		Mittlere bis große positive Auswirkung		Teilnahmequoten		Mittlere bis große positive Auswirkung	
	%	(S.F.)	%	(S.F.)	%	(S.F.)	%	(S.F.)	%	(S.F.)	%	(S.F.)	%	(S.F.)
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
OECD-Länder														
Australien	67	(1,9)	14	(0,9)	12	(0,8)	72	(1,7)	70	(1,8)	57	(1,8)	68	(2,0)
Belgien (fläm.)	27	(1,1)	11	(0,7)	5	(0,5)	37	(1,8)	80	(1,5)	13	(0,8)	82	(2,4)
Chile	60	(2,3)	13	(0,9)	17	(1,1)	51	(2,2)	87	(1,7)	38	(1,8)	86	(2,3)
Tschechien	37	(1,1)	15	(0,7)	10	(0,7)	53	(1,6)	83	(1,3)	42	(1,4)	82	(1,5)
Dänemark	74	(1,9)	19	(1,2)	14	(1,1)	49	(1,9)	81	(1,6)	29	(2,0)	78	(2,3)
England	37	(1,4)	8	(0,7)	8	(0,6)	39	(1,7)	64	(1,5)	32	(1,7)	64	(2,1)
Estland	29	(1,3)	24	(0,9)	21	(1,0)	63	(1,3)	84	(1,1)	47	(1,7)	84	(1,3)
Finnland	18	(0,9)	17	(1,0)	14	(0,8)	48	(1,9)	68	(1,9)	42	(1,7)	63	(2,3)
Frankreich	24	(1,0)	25	(0,9)	17	(0,7)	40	(1,4)	77	(1,7)	11	(0,8)	74	(3,1)
Island	32	(1,4)	29	(1,5)	19	(1,2)	44	(1,4)	78	(1,9)	34	(1,5)	80	(2,4)
Israel	19	(1,3)	24	(1,2)	23	(0,9)	60	(1,6)	79	(1,5)	48	(1,4)	78	(1,4)
Italien	31	(1,4)	36	(0,8)	32	(0,9)	53	(1,3)	82	(1,4)	45	(1,4)	80	(1,6)
Japan	10	(0,6)	26	(0,9)	16	(0,7)	36	(1,4)	69	(1,9)	15	(0,9)	69	(2,5)
Korea	28	(1,2)	25	(1,1)	19	(1,0)	54	(1,3)	90	(0,8)	37	(1,0)	91	(0,8)
Mexiko	56	(1,2)	21	(1,0)	28	(1,1)	73	(1,0)	84	(1,0)	55	(1,4)	81	(1,1)
Neuseeland	55	(1,6)	16	(0,9)	14	(0,7)	67	(1,3)	70	(1,5)	49	(1,4)	69	(1,4)
Niederlande	35	(2,1)	15	(1,1)	12	(1,2)	48	(1,9)	73	(1,9)	30	(2,1)	71	(2,6)
Norwegen	74	(1,7)	18	(1,4)	9	(0,5)	33	(2,1)	78	(2,3)	7	(1,0)	77	(4,8)
Polen	36	(1,5)	11	(0,8)	13	(0,8)	52	(1,5)	85	(1,1)	41	(1,5)	84	(1,4)
Portugal	34	(0,9)	9	(0,5)	9	(0,6)	49	(1,6)	92	(0,9)	36	(1,4)	92	(1,1)
Slowakei	45	(1,3)	19	(0,9)	15	(0,7)	60	(1,3)	92	(0,8)	33	(1,4)	90	(1,2)
Spanien	37	(1,3)	14	(0,7)	14	(0,7)	68	(1,6)	87	(0,9)	56	(1,5)	86	(1,1)
Schweden	34	(1,7)	25	(0,8)	18	(0,8)	47	(1,6)	66	(1,9)	37	(1,7)	65	(2,2)
Vereinigte Staaten	46	(1,8)	8	(0,8)	15	(1,0)	49	(2,0)	73	(1,8)	57	(2,2)	73	(1,6)
OECD-Durchschnitt	**40**	**(1,4)**	**18**	**(0,9)**	**15**	**(0,8)**	**51**	**(1,6)**	**80**	**(1,5)**	**36**	**(1,5)**	**79**	**(2,0)**
Partnerländer														
Abu Dhabi (VAE)	72	(1,7)	9	(0,8)	18	(1,3)	77	(1,4)	90	(1,0)	69	(1,7)	88	(1,0)
Brasilien	30	(1,1)	27	(0,7)	37	(0,9)	46	(1,0)	79	(1,0)	53	(1,2)	79	(1,0)
Bulgarien	34	(1,3)	20	(0,9)	23	(1,3)	56	(1,8)	85	(1,5)	53	(1,7)	82	(1,5)
Kroatien	24	(0,9)	20	(0,9)	24	(0,9)	58	(1,5)	73	(1,1)	41	(1,3)	74	(1,3)
Zypern[2,3]	46	(1,4)	13	(0,7)	20	(1,0)	54	(1,6)	81	(1,9)	48	(1,4)	78	(2,1)
Georgien	47	(1,8)	31	(1,4)	39	(1,1)	58	(1,9)	89	(1,5)	33	(1,8)	85	(1,9)
Lettland	41	(1,5)	19	(1,1)	24	(1,0)	72	(1,5)	87	(1,2)	59	(1,6)	86	(1,3)
Malaysia	19	(1,3)	38	(1,2)	31	(1,0)	71	(1,3)	88	(0,8)	56	(1,3)	83	(1,1)
Rumänien	26	(1,2)	19	(0,9)	22	(0,9)	60	(1,4)	91	(1,0)	30	(1,2)	88	(1,4)
Russische Föderation	48	(1,5)	17	(1,0)	21	(0,9)	81	(1,1)	87	(1,1)	89	(0,9)	89	(0,9)
Serbien	23	(0,9)	20	(0,8)	21	(0,8)	46	(1,2)	84	(1,2)	33	(1,3)	83	(1,3)
Singapur	30	(0,8)	12	(0,6)	10	(0,6)	68	(0,8)	73	(1,0)	40	(0,9)	69	(1,5)
Shanghai (VR China)	15	(0,9)	25	(0,9)	16	(0,8)	64	(1,1)	83	(1,0)	26	(1,1)	82	(1,3)
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

1. Diese Daten beruhen auf Angaben der Lehrkräfte und beziehen sich auf eine willkürlich ausgewählte Klasse, die sie gemäß Unterrichtsplan zum Zeitpunkt der Erhebung wöchentlich unterrichteten. 2. Anmerkung der Türkei: In diesem Dokument enthaltene, auf „Zypern" Bezug nehmende Informationen beziehen sich auf den Südteil der Insel. Die türkisch- und die griechisch-zypriotische Bevölkerung der Insel werden durch keine Behörde gemeinsam vertreten. Die Türkei erkennt die Türkische Republik Nordzypern (TRNZ) an. Bis sich eine dauerhafte und gerechte Lösung im Kontext der Vereinten Nationen gefunden hat, wird die Türkei ihre bestehende Position zur „Zypernfrage" beibehalten. 3. Anmerkung aller in der OECD vertretenen EU-Mitgliedstaaten und der Europäischen Union: Die Republik Zypern wird von allen Mitgliedern der Vereinten Nationen mit Ausnahme der Türkei anerkannt. Die Informationen in diesem Bericht beziehen sich auf das Gebiet, das sich de facto unter der Kontrolle der Regierung der Republik Zypern befindet.

Quelle: OECD. TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning. Tabellen 4.10, 4.12 und 6.1.

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933286483

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

D 8

Anhang 1
Merkmale der Bildungssysteme

Alle Tabellen im Anhang 1 sind im Internet verfügbar unter:
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933286494

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

Tabelle X1.1a

Typisches Abschlussalter, nach Bildungsstufe (2013)

Das typische Abschlussalter bezieht sich auf das Alter der Schüler/Studierenden zu Beginn des Schul-/Studienjahres; die Schüler/Studierenden werden im Allgemeinen ein Jahr älter sein, wenn der Abschluss gegen Ende des Schul-/Studienjahres erfolgt. Bei der Berechnung der Brutto-Abschlussquoten wird das typische Abschlussalter verwendet.

	Sekundarbereich II		Postsekundarer, nicht tertiärer Bereich		Tertiärbereich	
					Kurzstudiengang (ISCED 5)	
	Allgemeinbildende Bildungsgänge	Berufsbildende Bildungsgänge	Allgemeinbildende Bildungsgänge	Berufsbildende Bildungsgänge	Allgemeinbildende Bildungsgänge	Berufsbildende Bildungsgänge
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
OECD-Länder						
Australien	17–18	17–28	a	18–37	19–24	18–30
Österreich	17–18	16–18	a	19–30	a	18–19
Belgien	18	18–19	a	20–21	a	21–24
Kanada	17–18	18–26	m	m	a	20–24
Chile	17	17	a	a	a	21–26
Tschechien	19–20	19–20	20–22	19–20	a	21–23
Dänemark	18–19	19–22	a	23–27	a	20–24
Estland	18	18–19	a	19–24	a	a
Finnland	19	19–23	a	32–46	a	m
Frankreich	17–18	16–19	m	m	a	m
Deutschland	18–20	19–20	22	22	a	22–23
Griechenland	m	m	m	m	m	m
Ungarn	18–19	17–19	a	19–20	a	19–21
Island	m	m	m	m	m	m
Irland	18–19	a	18–19	20–26	20–26	a
Israel	17	17	m	m	m	m
Italien	18–19	18–19	a	m	a	a
Japan	17	17	18	18	19	19
Korea	18	18	m	m	a	20–22
Luxemburg	17–19	17–20	a	20–28	a	m
Mexiko	17–18	17–18	a	a	a	20–21
Niederlande	17–18	18–21	a	22–32	a	21–27
Neuseeland	17–18	16–28	a	17–26	a	18–25
Norwegen	18	18–21	a	20–32	22–35	21–26
Polen	19	19–20	a	21–25	a	22–23
Portugal	17	17–19	a	19–22	a	a
Slowakei	18–19	17–19	19–21	19–21	a	20–22
Slowenien	19	18–19	a	a	a	23–24
Spanien	17	17–21	a	m	a	19–22
Schweden	18	18	a	20–30	21–26	21–27
Schweiz	18–20	18–20	21–23	21–23	24–26	24–26
Türkei	17	17	a	a	a	21
Vereinigtes Königreich	16–17	16–19	a	a	a	19–28
Vereinigte Staaten	17	17	19–22	19–22	20–21	20–21
Partnerländer						
Argentinien	17	17	m	m	20–24	24
Brasilien	16–17	16–18	m	18–25	m	20–28
China	17	17	18	18	20	22
Kolumbien	16–18	17–18	18–21	m	m	m
Indien	17	17	18	18	20	22
Indonesien	17	17	m	m	24	24
Lettland	18	20	m	20–23	m	21–26
Russische Föderation	17	17–18	m	18–19	m	19–20
Saudi-Arabien	m	m	m	m	20	20
Südafrika	m	m	m	m	20	20

Quelle: OECD. Argentinien, China, Indien, Indonesien, Kolumbien, Saudi-Arabien und Südafrika: Statistikinstitut der UNESCO. Lettland: Eurostat.
Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933286506
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle X1.1a (Forts.)

Typisches Abschlussalter, nach Bildungsstufe (2013)

Das typische Abschlussalter bezieht sich auf das Alter der Schüler/Studierenden zu Beginn des Schul-/Studienjahres; die Schüler/Studierenden werden im Allgemeinen ein Jahr älter sein, wenn der Abschluss gegen Ende des Schul-/Studienjahres erfolgt. Bei der Berechnung der Brutto-Abschlussquoten wird das typische Abschlussalter verwendet.

	Tertiärbereich						
	Bachelor- oder gleichwertiger Studiengang (ISCED 6)			Master- oder gleichwertiger Studiengang (ISCED 7)			Promotions- oder gleichwertiger Studiengang (ISCED 8)
	Erster Abschluss (3 bis 4 Jahre)	Erster Abschluss nach einem langen Studiengang (mehr als 4 Jahre)	Zweiter oder weiterer Abschluss (nach einem Bachelor- oder gleichwertigen Studiengang)	Erster Abschluss nach einem langen Studiengang (mindestens 5 Jahre)	Zweiter oder weiterer Abschluss (nach einem Bachelor- oder gleichwertigen Studiengang)	Zweiter oder weiterer Abschluss (nach einem Master- oder gleichwertigen Studiengang)	
	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)
OECD-Länder							
Australien	20–23	22–25	22–32	23–27	22–30	29–43	26–35
Österreich	21–24	a	a	24–28	23–28	a	27–32
Belgien	21–22	a	22–24	a	22–24	23–27	27–30
Kanada	22–24	23–25	23–27	24–27	24–29	26–29	29–34
Chile	23–27	23–28	23–26	25–26	26–36	m	29–35
Tschechien	22–24	a	a	25–26	24–26	a	29–33
Dänemark	22–25	a	m	m	25–28	a	27–39
Estland	21–23	a	a	23–24	23–26	a	27–32
Finnland	23–26	a	a	25–27	25–29	33–39	29–36
Frankreich	m	m	m	m	m	m	26–30
Deutschland	22–26	a	24–30	24–27	24–26	24–27	28–32
Griechenland	m	m	m	m	m	m	m
Ungarn	21–23	a	25–38	23–26	23–25	a	28–33
Island	m	m	m	m	m	m	m
Irland	22–23	m	m	22–28	m	m	26–31
Israel	24–28	m	25–32	m	27–34	a	31–37
Italien	22–24	m	m	24–27	24–27	m	28–31
Japan	21	m	m	23	23	m	26
Korea	23–25	m	a	a	25–31	a	29–38
Luxemburg	m	a	a	m	m	a	m
Mexiko	22–24	a	a	a	23–26	a	24–28
Niederlande	21–23	a	a	a	23–26	24–27	28–31
Neuseeland	20–23	22–24	21–27	a	23–30	a	26–34
Norwegen	21–24	a	25–31	24–26	24–28	24–28	28–35
Polen	22–23	a	24–34	24–25	24–25	a	28–32
Portugal	21–23	a	23–28	23–24	24–28	27–47	29–37
Slowakei	21–22	a	m	23–24	23–25	24–29	26–29
Slowenien	21–22	22–24	26–28	24–25	m	a	28–29
Spanien	21–23	a	a	22–24	23–27	29–32	28–34
Schweden	22–26	m	m	24–27	24–29	a	28–34
Schweiz	21–26	24–26	29–38	27–32	25–29	26–32	28–34
Türkei	23–24	a	a	23–25	26–27	a	30–34
Vereinigtes Königreich	21–24	22–25	m	m	23–28	m	26–33
Vereinigte Staaten	21–23	21–23	21–23	24–31	24–31	24–31	26–32
Partnerländer							
Argentinien	21–24	23–24	m	20–24	21–24	m	25–29
Brasilien	21–25	m	m	m	21–27	m	30–39
China	21	21	m	22	22	m	27
Kolumbien	m	m	m	m	m	m	
Indien	21	21	m	22	22	m	27
Indonesien	22	24	26	m	m	m	27
Lettland	21–24	m	24–30	25–37	29–38	m	28–35
Russische Föderation	21	m	m	22–23	22–23	m	25–27
Saudi-Arabien	21	21	21	24	24	24	27
Südafrika	21	22	22	23–23	m	m	25

Quelle: OECD. Argentinien, China, Indien, Indonesien, Kolumbien, Saudi-Arabien und Südafrika: Statistikinstitut der UNESCO. Lettland: Eurostat.
Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm. *StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933286506*
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle X1.1b

Typisches Eintrittsalter, nach Bildungsstufe (2013)

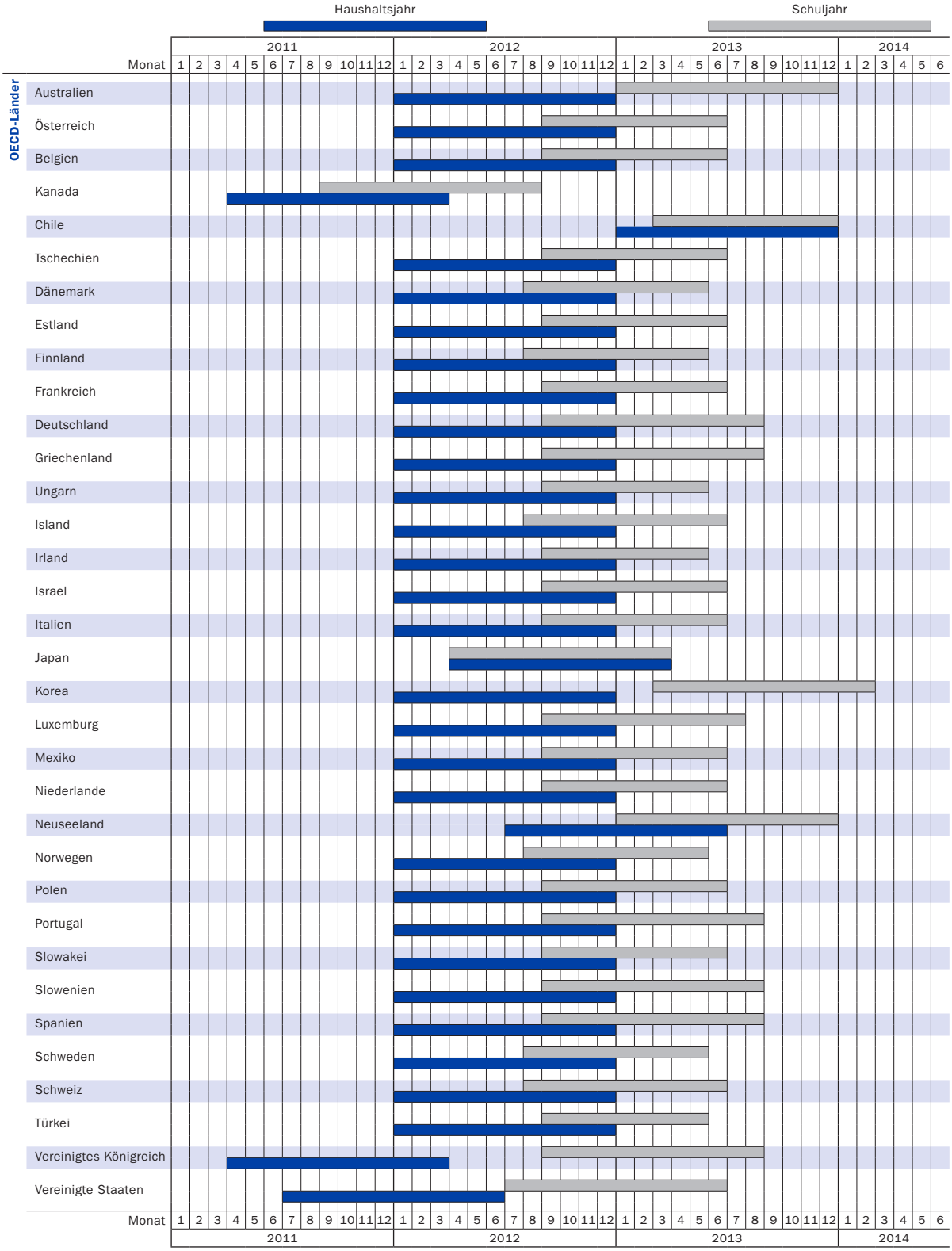
Das typische Alter bezieht sich auf das Alter der Schüler/Studierenden zu Beginn des Schul-/Studienjahres; die Schüler/Studierenden werden im Allgemeinen ein Jahr älter sein, wenn der Abschluss gegen Ende des Schul-/Studienjahres erfolgt. Bei der Berechnung der Brutto-Abschlussquoten wird das typische Abschlussalter verwendet.

	Sekundarbereich II (ISCED 3)	Postsekundarer, nicht tertiärer Bereich (ISCED 4)	Kurzstudiengang (ISCED 5)	Bachelor- oder gleichwertiger Studiengang (ISCED 6)	Master- oder gleichwertiger Studiengang (ISCED 7)	Promotions- oder gleichwertiger Studiengang (ISCED 8)
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
OECD-Länder						
Australien	m	m	m	18–20	21–26	22–30
Österreich	14–15	17–22	17–18	19–21	19–24	24–28
Belgien	14–16	18–22	18–19	18–19	21–23	23–26
Kanada	15	18	18–19	18–19	21–27	25–30
Chile	14	a	18–21	18	24–33	24–33
Tschechien	15–16	20–29	19–21	19–20	22–24	24–26
Dänemark	16–17	a	19–27	20–22	23–25	25–29
Estland	16–19	19–24	a	19–22	22–26	24–28
Finnland	16	31–43	33–36	19–20	22–29	25–30
Frankreich	15–17	m	m	m	18–19	23–26
Deutschland	15–18	19–21	21–25	19–21	19–24	25–29
Griechenland	m	m	m	m	m	m
Ungarn	15	19–20	19–21	19–20	19–24	24–27
Island	m	m	m	m	m	m
Irland	15–16	18–20	18–19	18–19	20–21	20–23
Israel	15	20–25	18–23	21–25	24–31	26–32
Italien	14	17–18	20–21	20	20	26–29
Japan	15	18	18	18	22	24
Korea	15	m	18	18	22–27	23–32
Luxemburg	15–19	a	22	18	20	24
Mexiko	15	a	18–19	18–19	24–28	24–34
Niederlande	16–19	22–36	19–26	18–20	22–24	24–26
Neuseeland	15–16	17–24	17–25	18–20	21–28	22–30
Norwegen	16	19–31	19–23	19–20	19–20	25–29
Polen	16	19–23	19–20	19–20	22–24	24–26
Portugal	15	18–20	a	18–20	18–23	23–31
Slowakei	15–18	18–20	19–20	19–21	22–23	24–26
Slowenien	15	a	19–25	19–20	22–24	24–26
Spanien	15	m	18–20	18	18–23	m
Schweden	16	19–25	19–25	19–21	19–24	26–33
Schweiz	15–17	18–24	18–23	19–22	22–25	25–28
Türkei	14	a	18–19	18–19	23–25	26–27
Vereinigtes Königreich	16–18	a	18–27	18–21	21–30	22–27
Vereinigte Staaten	15	18–25	18–22	18–19	22–28	22–27
Partnerländer						
Argentinien	15	m	18	18	m	25
Brasilien	m	m	m	m	m	m
China	15	m	17	17	m	21
Kolumbien	m	m	m	m	m	m
Indien	m	m	m	m	m	m
Indonesien	16	a	19	19	23–25	25
Lettland	15–16	19–21	19–22	19–20	21–23	24–31
Russische Föderation	15–16	17–18	17–18	17–18	21–22	23–24
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m

Quelle: OECD. Argentinien, China, Indien, Indonesien, Kolumbien, Saudi-Arabien und Südafrika: Statistikinstitut der UNESCO. Lettland: Eurostat.
Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm. *StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933286516*
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle X1.2a

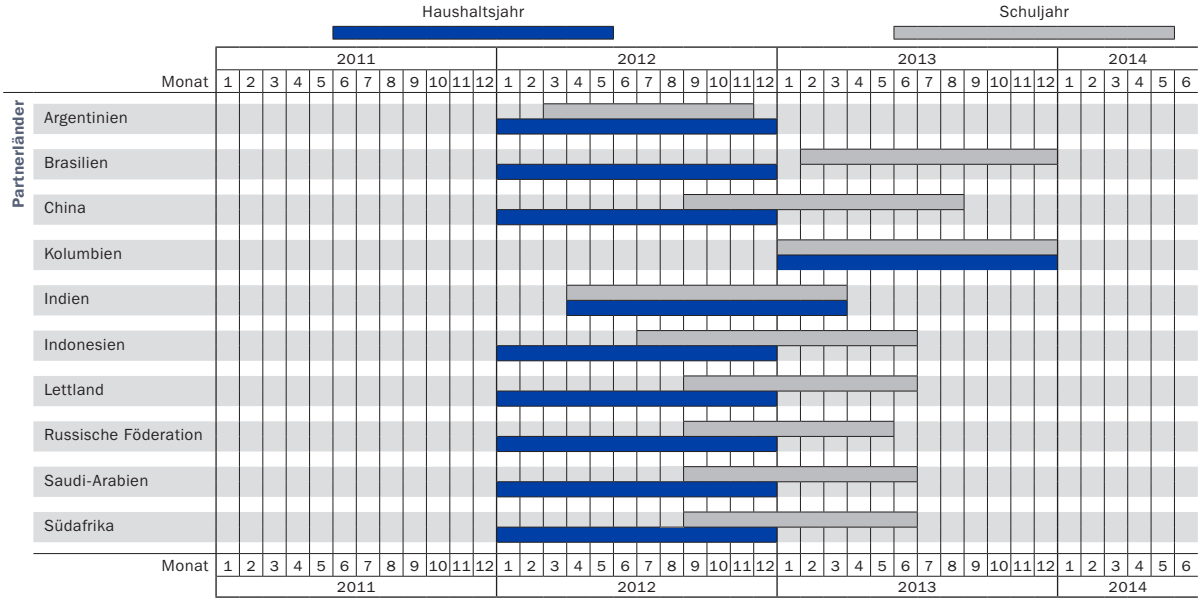
Für die Berechnung der Indikatoren verwendete Haushalts- und Schuljahre, OECD-Länder



Quelle: OECD. *Hinweise* s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. *StatLink:* http://dx.doi.org/10.1787/888933286528

Tabelle X1.2b

Für die Berechnung der Indikatoren verwendete Haushalts- und Schuljahre, Partnerländer



Quelle: OECD. Argentinien, China, Indien, Indonesien, Kolumbien, Saudi-Arabien und Südafrika: Statistikinstitut der UNESCO. Lettland: Eurostat.
Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm. *StatLink:* http://dx.doi.org/10.1787/888933286531

Tabelle X1.3

Alter der Schüler zu Beginn und Ende der Schulpflicht (2013)

	Schulpflicht	
	Alter zu Beginn	Alter zu Ende
	(1)	(2)
OECD-Länder		
Australien	6	17
Österreich	6	15
Belgien	6	18
Kanada[1]	6	16–18
Chile	6	18
Tschechien	6	15
Dänemark	6	16
Estland	7	16
Finnland	7	16
Frankreich	6	16
Deutschland	6	18
Griechenland	5	14–15
Ungarn	5	16
Island	6	16
Irland	6	16
Israel	5	17
Italien	6	16
Japan	6	15
Korea	6	14
Luxemburg	4	16
Mexiko	4	15
Niederlande	5	18
Neuseeland	5	16
Norwegen	6	16
Polen	5	16
Portugal	6	18
Slowakei	6	16
Slowenien	6	14
Spanien	6	16
Schweden	7	16
Schweiz	5–7	15
Türkei	5–6	17
Vereinigtes Königreich	4–5	16
Vereinigte Staaten	4–6	17
OECD-Durchschnitt	**6**	**16**
EU21-Durchschnitt	**6**	**16**
Partnerländer		
Argentinien[1]	5	17
Brasilien	4	17
China	m	m
Kolumbien	5	15
Indien	m	m
Indonesien	7	15
Lettland	5	16
Russische Föderation	7	17
Saudi-Arabien	6	11
Südafrika[1]	7	15
G20-Durchschnitt	**m**	**m**

Anmerkung: Alter, bis zu dem Schulpflicht besteht, ist das Alter, in dem die Schulpflicht endet, z.B. bedeutet eine Altersangabe von 18 (Jahren) in dieser Spalte, dass alle Schüler unter 18 Jahren gesetzlich zum Schulbesuch verpflichtet sind.

1. Referenzjahr 2012.

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

Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. *StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933286542*

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Anhang 2
Statistische Bezugsdaten

Alle Tabellen im Anhang 2 sind im Internet verfügbar unter:
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933286551

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

Tabelle X2.1

Überblick über das wirtschaftliche Umfeld anhand grundlegender Kennzahlen (Referenzzeitraum: Kalenderjahr 2012, zu konstanten Preisen von 2012)

	Öffentliche Gesamtausgaben als Prozentsatz des BIP	BIP pro Kopf (in US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP)	BIP-Deflator (2008=100)	BIP-Deflator (2005=100)	BIP-Deflator (2000=100)
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
OECD-Länder					
Australien	33,9	43 158	109,0	125,5	149,8
Österreich	51,7	44 892	106,6	113,1	123,3
Belgien	53,3	41 684	107,7	115,1	127,6
Kanada[1]	41,4	42 585	107,9	118,1	129,6
Chile[2]	24,5	21 260	115,9	126,8	179,4
Tschechien	42,3	28 679	102,4	108,9	123,4
Dänemark	58,1	43 564	107,1	116,8	130,7
Estland	39,0	24 689	107,9	140,3	181,4
Finnland	54,6	40 209	108,0	115,4	122,5
Frankreich	55,1	37 347	103,4	110,9	121,9
Deutschland	43,3	42 730	105,3	108,3	114,4
Griechenland	53,5	25 462	104,2	116,2	135,1
Ungarn	47,8	22 494	112,1	128,4	175,5
Island	45,4	40 464	120,5	152,4	186,6
Irland	40,4	45 210	96,6	99,1	122,6
Israel	40,3	31 296	111,7	116,3	124,1
Italien	48,7	35 334	105,5	112,9	129,5
Japan	41,9	35 695	94,7	91,6	85,3
Korea	32,7	32 022	109,6	115,4	132,6
Luxemburg	43,0	91 754	114,5	128,6	142,2
Mexiko	25,3	16 767	117,4	139,0	194,7
Niederlande	47,5	46 062	103,0	109,7	124,6
Neuseeland	33,2	32 165	105,6	117,2	132,1
Norwegen[3]	54,9	51 368	111,8	126,8	145,9
Polen	41,7	22 869	111,5	122,2	139,4
Portugal	46,1	27 204	101,1	109,3	129,3
Slowakei	39,3	25 725	102,2	109,4	136,5
Slowenien	47,1	28 455	103,8	115,5	149,6
Spanien	46,6	32 775	100,7	110,5	134,7
Schweden	50,1	43 869	105,7	114,4	122,8
Schweiz	31,9	55 623	100,8	107,1	110,0
Türkei	m	18 002	129,2	168,0	523,5
Vereinigtes Königreich	45,5	37 170	109,2	118,7	133,2
Vereinigte Staaten	41,3	49 895	106,0	114,3	128,4
Partnerländer					
Argentinien	m	14 680	m	m	m
Brasilien	33,0	12 583	130,7	159,1	252,5
China	m	10 917	m	m	m
Kolumbien[2]	m	12 125	m	m	m
Indien	m	m	m	m	m
Indonesien[2]	m	10 023	m	m	m
Lettland	m	15 004	m	m	m
Russische Föderation	m	24 085	145,1	224,3	493,2
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m
Südafrika	m	12 555	m	m	m

1. Referenzjahr 2011. 2. Referenzjahr 2013 anstelle 2012. Der BIP-Deflator bezieht sich auf 2001–2013 anstelle 2000–2012 sowie auf 2006–2013 anstelle 2005–2012. 3. Für Norwegen wird der BIP-Festlandmarktwert verwendet.
Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933286560
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle X2.2

Grundlegende statistische Bezugsdaten (Referenzzeitraum: Kalenderjahr 2012, zu konstanten Preisen von 2012)[1]

	Bruttoinlandsprodukt (in Mio. Landeswährung)[2]	Bruttoinlandsprodukt (angepasst an das Haushaltsjahr)[3]	Öffentliche Gesamtausgaben (in Mio. Landeswährung)	Gesamtbevölkerung in Tausend (Schätzung zur Mitte des Jahres)	Kaufkraftparität (KKP) für das BIP (US-Dollar=1)	Kaufkraftparität (KKP) für das BIP (Eurozone=1)	Kaufkraftparität (KKP) für den privaten Verbrauch (US-Dollar=1)
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
OECD-Länder							
Australien	1 520 944	a	515 094	23 152	1,5222	1,9515	1,5805
Österreich	317 213	a	164 052	8 426	0,8386	1,0751	0,8574
Belgien	388 254	a	206 852	11 054	0,8426	1,0803	0,9056
Kanada[4]	1 770 014	1 785 318	738 481	34 343	1,2207	1,5651	1,2999
Chile[5]	129 600 791	a	31 782 047	17 403	350,2946	449,0957	370,1642
Tschechien	4 047 675	a	1 711 712	10 509	13,4300	17,2179	15,5650
Dänemark	1 866 779	a	1 084 834	5 591	7,6643	9,8260	8,5705
Estland	17 637	a	6 873	1 325	0,5391	0,6911	0,6214
Finnland	199 793	a	109 071	5 414	0,9178	1,1766	1,0019
Frankreich	2 091 059	a	1 151 257	65 609	0,8534	1,0941	0,9019
Deutschland	2 749 900	a	1 215 231	81 917	0,7856	1,0072	0,8503
Griechenland	194 204	a	103 822	11 093	0,6876	0,8815	0,7793
Ungarn	28 548 800	a	13 658 622	9 920	127,9363	164,0209	145,0074
Island	1 774 001	a	805 617	321	136,6984	175,2543	145,9209
Irland	172 755	a	69 811	4 590	0,8325	1,0673	0,9621
Israel	991 762	a	399 528	7 911	4,0060	5,1359	4,4700
Italien	1 628 004	a	792 583	60 339	0,7636	0,9790	0,8385
Japan[6]	475 110 400	476 364 800	199 725 200	127 552	104,6281	134,1386	121,3658
Korea	1 377 456 700	a	450 811 900	50 004	860,2495	1 102,8839	910,4712
Luxemburg	43 812	a	18 843	532	0,8984	1,1518	0,9938
Mexiko	15 561 472	a	3 942 261	117 054	7,9290	10,1654	8,9529
Niederlande	640 644	a	304 035	16 752	0,8303	1,0644	0,8822
Neuseeland	211 632	a	70 306	4 444	1,4806	1,8982	1,6071
Norwegen[7]	2 295 395	a	1 260 543	5 019	8,9032	11,4144	9,8063
Polen	1 615 895	a	673 930	38 534	1,8337	2,3509	1,9923
Portugal	169 668	a	78 244	10 515	0,5932	0,7604	0,7147
Slowakei	72 185	a	28 373	5 406	0,5190	0,6654	0,5800
Slowenien	36 006	a	16 975	2 057	0,6152	0,7887	0,7078
Spanien	1 055 158	a	491 414	46 766	0,6884	0,8826	0,7898
Schweden	3 684 800	a	1 844 276	9 519	8,8236	11,3123	9,4636
Schweiz	624 592	a	199 208	8 039	1,3968	1,7908	1,6538
Türkei	1 416 798	a	m	74 899	1,0508	1,3472	1,1474
Vereinigtes Königreich	1 655 384	1 645 957	749 427	63 705	0,6951	0,8912	0,7046
Vereinigte Staaten	16 163 150	15 679 235	6 474 354	314 246	1,0000	1,2821	1,0000
Eurozone					**0,78**		
Partnerländer							
Argentinien	2 744 829	a	m	41 087	4,5508	5,8344	m
Brasilien	4 402 537	a	1 453 357	196 877	1,7771	2,2783	m
China	51 947 010	a	m	1 354 040	3,5140	4,5052	m
Kolumbien[5]	665 441 000	a	m	46 582	1 178,1469	1 510,4448	m
Indien	m	a	m	1 227 193	15,9149	20,4038	m
Indonesien[5]	9 524 736 500	a	m	249 866	3 803,3510	4 876,0911	m
Lettland	15 492	a	m	2 034	0,5077	0,6509	m
Russische Föderation	62 218 378	a	m	143 170	18,0435	23,1327	17,4149
Saudi-Arabien	m	a	m	m	m	m	m
Südafrika	3 138 980	a	m	51 012	4,9010	6,2833	m

1. Angaben zu BIP, KKP und öffentlichen Gesamtausgaben für Länder in der Eurozone in Euro. 2. BIP in Australien sowie BIP und öffentliche Gesamtausgaben in Neuseeland für das Haushaltsjahr berechnet. 3. Bei Ländern, für die das BIP nicht für denselben Referenzzeitraum wie die Daten zu den Bildungsfinanzen angegeben wurde, wurde das BIP geschätzt als w_{t-1} (BIP_{t-1}) + w_t ($BIPP_t$), mit w_t und w_{t-1} als Gewichtung für die entsprechenden Anteile der beiden Referenzzeiträume für das BIP innerhalb des Haushaltsjahres für Bildung. In Kapitel B wurden für Japan, Kanada, das Vereinigte Königreich und die Vereinigten Staaten Anpassungen vorgenommen. 4. Referenzjahr 2011. 5. Referenzjahr 2013. 6. Öffentliche Gesamtausgaben an das Haushaltsjahr angepasst. 7. Für Norwegen wird der BIP-Festlandmarktwert verwendet.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933286577

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle X2.3

Grundlegende statistische Bezugsdaten (Referenzzeitraum: Kalenderjahr 2000, 2005, 2008, 2010, 2011)[1]

	Bruttoinlandsprodukt (in Mio. Landeswährung, zu konstanten Preisen)					Öffentliche Gesamtausgaben (in Mio. Landeswährung, zu jeweiligen Preisen)				
	2000	2005	2008	2010	2011	2000	2005	2008	2010	2011
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OECD-Länder										
Australien	705 275	997 968	1 258 074	1 407 865	1 488 028	225 913	309 431	405 784	473 579	498 406
Österreich	213 196	253 009	291 930	294 208	308 675	108 287	122 585	139 494	150 593	151 994
Belgien	257 605	311 150	355 066	365 747	379 991	123 943	157 399	172 484	187 026	197 422
Kanada	1 098 166	1 324 940	1 565 900	1 567 007	1 662 757	444 532	541 985	645 514	719 289	738 481
Chile[2]	42 094 989	82 018 171	96 443 761	121 402 822	129 600 791	10 559 689	15 327 440	23 797 395	27 847 954	30 050 204
Tschechien	2 372 630	3 257 972	4 015 346	3 953 651	4 022 410	945 255	1 340 123	1 583 527	1 661 774	1 653 244
Dänemark	1 326 912	1 586 537	1 797 547	1 798 649	1 833 404	694 479	815 717	903 263	1 016 158	1 034 208
Estland	6 171	11 260	16 511	14 709	16 404	2 225	3 757	6 441	5 828	6 109
Finnland	136 261	164 387	193 711	187 100	196 869	63 903	79 262	91 372	99 707	104 259
Frankreich	1 485 303	1 771 978	1 995 850	1 998 481	2 059 284	744 119	920 351	1 030 025	1 095 602	1 118 728
Deutschland	2 113 500	2 297 820	2 558 020	2 576 220	2 699 100	944 533	1 059 389	1 112 309	1 215 270	1 202 749
Griechenland	141 732	199 153	242 096	226 210	207 752	63 693	86 097	117 992	114 302	108 003
Ungarn	13 293 578	22 331 300	26 949 316	26 946 030	28 035 033	6 251 647	11 032 047	13 070 489	13 252 926	13 834 811
Island	703 445	1 057 998	1 547 817	1 621 053	1 700 558	286 259	433 346	853 725	791 880	771 800
Irland	107 799	169 153	186 870	164 931	171 042	33 010	55 177	77 009	103 427	76 536
Israel	535 966	633 762	767 547	870 843	924 618	261 087	296 289	332 256	367 301	365 561
Italien	1 239 759	1 490 409	1 632 933	1 605 694	1 638 857	549 577	688 251	765 537	782 101	788 137
Japan	508 780 800	504 599 000	493 691 650	479 616 000	472 260 700	193 917 400	183 640 900	188 561 300	195 879 800	199 103 100
Korea	635 184 600	919 797 300	1 104 492 200	1 265 308 000	1 332 681 000	135 324 800	230 062 600	312 548 300	353 006 600	373 227 400
Luxemburg	23 122	29 771	37 523	39 371	42 410	8 270	12 573	14 624	17 098	17 882
Mexiko	6 132 389	9 424 602	12 256 864	13 266 858	14 508 784	1 139 998	1 979 808	2 894 807	3 355 288	3 655 757
Niederlande	448 701	540 656	635 794	631 512	642 929	187 162	230 884	278 455	304 447	302 269
Neuseeland	118 446	161 615	185 608	199 108	207 392	36 559	49 320	64 002	70 450	69 076
Norwegen[3]	1 113 894	1 464 974	1 862 873	1 987 362	2 157 835	626 569	818 805	1 018 107	1 149 163	1 207 768
Polen	746 255	984 919	1 277 322	1 437 357	1 553 582	294 012	427 147	551 403	643 465	663 757
Portugal	128 466	158 653	178 873	179 930	176 167	52 983	71 830	77 055	88 987	84 423
Slowakei	31 596	50 398	68 156	67 204	70 160	16 255	18 730	23 340	26 329	26 381
Slowenien	18 902	29 227	37 951	36 220	36 868	8 636	13 011	16 511	17 894	18 350
Spanien	646 250	930 566	1 116 207	1 080 913	1 075 147	246 890	349 501	450 948	485 467	480 111
Schweden	2 380 358	2 907 352	3 387 599	3 519 994	3 656 577	1 248 029	1 491 382	1 657 889	1 746 603	1 792 006
Schweiz	458 779	507 463	597 381	606 146	618 325	151 837	176 236	187 914	189 561	196 889
Türkei	166 658	648 932	950 534	1 098 799	1 297 713	m	m	345 392	442 178	485 001
Ver. Königreich	1 023 512	1 326 660	1 518 675	1 558 365	1 617 677	358 902	553 033	686 738	738 598	736 445
Vereinigte Staaten	10 284 780	13 093 720	14 718 590	14 964 380	15 517 930	3 353 547	4 563 353	5 567 081	6 153 839	5 754 000
Partnerländer										
Brasilien	1 179 482	2 147 240	3 032 204	3 770 085	4 143 015	394 349	670 514	939 831	1 211 373	1 308 035
Russische Föd.	7 298 009	21 609 766	41 276 849	46 308 541	55 967 227	2 016 630	7 380 575	m	m	m

1. Angaben zu BIP und öffentlichen Gesamtausgaben für Länder in der Eurozone in Euro. 2. Referenzjahre 2001, 2006, 2009, 2011 und 2012 anstelle 2000, 2005, 2008, 2010 und 2011. 3. Für Norwegen wird der BIP-Festlandmarktwert verwendet.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933286586

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle X2.3 (Forts.)

Grundlegende statistische Bezugsdaten (Referenzzeitraum: Kalenderjahr 2000, 2005, 2008, 2010, 2011)[1]

	Bruttoinlandsprodukt (in Mio. Landeswährung, zu konstanten Preisen von 2012)			Öffentliche Gesamtausgaben (in Mio. Landeswährung, zu konstanten Preisen von 2012)		
	2008	2010	2011	2008	2010	2011
	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
OECD-Länder						
Australien	1 371 034	1 430 317	1 483 654	442 219	481 131	496 940
Österreich	311 246	305 049	314 429	148 723	156 142	154 827
Belgien	382 327	381 623	387 873	185 727	195 144	201 517
Kanada	1 689 500	1 663 092	1 719 259	696 466	763 394	763 575
Chile[2]	111 759 872	125 027 571	131 134 365	27 576 629	28 679 416	3 040 579
Tschechien	4 111 210	4 001 777	4 080 472	1 621 333	1 682 002	1 677 108
Dänemark	1 925 955	1 857 798	1 879 078	967 788	1 049 575	1 059 972
Estland	17 815	15 567	16 853	6 950	6 168	6 276
Finnland	209 169	197 612	202 681	98 664	105 309	107 337
Frankreich	2 063 017	2 041 566	2 084 095	1 064 689	1 119 222	1 132 207
Deutschland	2 692 561	2 644 613	2 739 585	1 170 812	1 247 533	1 220 790
Griechenland	252 327	228 095	207 877	122 978	115 255	108 068
Ungarn	30 221 464	28 464 834	28 978 563	14 657 489	13 999 923	14 300 427
Island	1 865 164	1 717 284	1 753 959	1 028 763	838 889	796 036
Irland	180 580	168 626	173 299	74 417	105 744	77 546
Israel	857 573	924 158	962 951	371 227	389 788	380 716
Italien	1 722 693	1 656 179	1 665 871	807 618	806 691	801 128
Japan	467 302 218	466 371 161	467 865 676	178 482 082	190 470 480	197 250 176
Korea	1 210 975 823	1 298 839 506	1 346 680 975	342 680 949	362 361 510	377 148 199
Luxemburg	42 967	42 769	43 884	16 746	18 574	18 503
Mexiko	14 388 718	14 418 513	14 972 048	3 398 305	3 646 550	3 772 485
Niederlande	655 138	640 324	650 937	286 927	308 695	306 034
Neuseeland	196 080	201 724	206 423	67 613	71 376	68 753
Norwegen[3]	2 082 486	2 083 187	2 211 899	1 138 131	1 204 572	1 238 028
Polen	1 424 257	1 515 860	1 588 011	614 833	678 609	678 466
Portugal	180 792	178 752	175 476	77 882	88 404	84 092
Slowakei	69 678	69 176	71 049	23 861	27 102	26 715
Slowenien	39 384	36 758	36 981	17 134	18 160	18 406
Spanien	1 124 344	1 084 346	1 077 682	454 235	487 009	481 243
Schweden	3 581 641	3 599 250	3 695 326	1 752 853	1 785 930	1 810 996
Schweiz	602 215	606 825	617 748	189 435	189 774	196 705
Türkei	1 227 670	1 275 403	1 387 322	446 094	513 247	518 491
Ver. Königreich	1 659 099	1 617 909	1 644 546	750 237	766 819	748 677
Vereinigte Staaten	15 597 149	15 547 779	15 797 034	5 899 382	6 393 751	5 857 491
Partnerländer						
Brasilien	3 963 739	4 341 660	4 364 448	1 228 560	1 395 027	1 377 946
Russische Föd.	59 887 606	57 691 503	60 150 289	m	m	m

1. Angaben zu BIP und öffentlichen Gesamtausgaben für Länder in der Eurozone in Euro. 2. Referenzjahre 2001, 2006, 2009, 2011 und 2012 anstelle 2000, 2005, 2008, 2010 und 2011. 3. Für Norwegen wird der BIP-Festlandmarktwert verwendet.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933286586

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle X2.4a

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter von Lehrkräften zu unterschiedlichen Zeitpunkten in ihrer beruflichen Laufbahn, für Lehrkräfte mit der üblichen Qualifikation (2013)

Jahresgehälter von Lehrkräften an öffentlichen Bildungseinrichtungen mit der üblichen Qualifikation, in Landeswährung

	Elementarbereich (FBBEü3)				Primarbereich			
	Anfangsgehalt	Gehalt nach 10 Jahren Berufserfahrung	Gehalt nach 15 Jahren Berufserfahrung	Höchstgehalt	Anfangsgehalt	Gehalt nach 10 Jahren Berufserfahrung	Gehalt nach 15 Jahren Berufserfahrung	Höchstgehalt
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
OECD-Länder								
Australien[1]	60 967	87 035	87 035	87 406	60 049	86 348	86 348	86 634
Österreich[2]	28 156	33 134	37 140	55 270	28 156	33 134	37 140	55 270
Belgien (fläm.)	30 803	38 688	43 586	53 382	30 803	38 688	43 586	53 382
Belgien (frz.)	30 121	37 669	42 414	51 903	30 121	37 669	42 414	51 903
Kanada	m	m	m	m	51 145	82 069	86 130	86 130
Chile[1,3]	6 960 975	9 317 091	10 445 247	14 566 995	6 960 975	9 317 091	10 445 247	14 566 995
Tschechien	240 000	243 000	248 160	264 600	247 200	254 400	265 200	301 800
Dänemark[3]	339 065	384 852	384 852	384 852	385 998	428 907	443 335	443 335
England	21 588	35 447	36 756	36 756	21 588	35 447	36 756	36 756
Estland	m	m	m	m	8 153	8 296	8 296	10 668
Finnland[4]	27 424	29 617	29 617	29 617	32 097	37 153	39 382	41 745
Frankreich[5,6]	24 195	27 724	29 740	43 854	24 195	27 724	29 740	43 854
Deutschland	m	m	m	m	42 281	49 736	52 016	55 465
Griechenland	13 104	16 572	19 056	25 752	13 104	16 572	19 056	25 752
Ungarn[7]	1 479 312	1 652 268	1 768 164	2 343 120	1 529 892	1 749 780	1 876 836	2 494 920
Island[3]	3 580 333	3 580 333	4 091 064	4 091 064	3 744 242	4 192 652	4 477 217	4 477 217
Irland	m	m	m	m	33 814	48 686	54 314	61 201
Israel	96 132	117 321	133 059	247 180	85 124	110 591	128 372	222 865
Italien	23 051	25 358	27 845	33 884	23 051	25 358	27 845	33 884
Japan[3]	m	m	m	m	3 105 000	4 612 000	5 456 000	6 842 000
Korea	26 812 800	40 363 200	47 122 800	74 895 600	26 812 800	40 363 200	47 122 800	74 895 600
Luxemburg	67 129	88 894	100 350	120 282	67 129	88 894	100 350	120 282
Mexiko	147 754	192 555	245 884	315 517	147 754	192 555	245 884	315 517
Niederlande	32 468	40 280	48 093	48 093	32 468	40 280	48 093	48 093
Neuseeland	m	m	m	m	45 796	68 074	68 074	68 074
Norwegen	350 900	402 000	402 000	402 000	404 900	437 950	437 950	478 500
Polen	29 044	38 932	47 556	49 576	29 044	38 932	47 556	49 576
Portugal	20 439	22 386	24 326	37 952	20 439	22 386	24 326	37 952
Schottland	21 438	34 200	34 200	34 200	21 438	34 200	34 200	34 200
Slowakei	5 638	6 204	6 488	6 996	6 306	7 574	8 878	9 570
Slowenien	16 981	20 204	24 875	28 601	16 981	20 996	25 850	30 919
Spanien	27 841	30 169	32 248	39 187	27 841	30 169	32 248	39 187
Schweden[7]	306 000	328 356	338 100	354 864	302 400	337 470	349 920	399 600
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	32 639	33 687	35 018	37 860	32 639	33 687	35 018	37 860
Vereinigte Staaten[7]	42 590	51 275	58 202	70 978	41 606	53 799	59 339	66 938
Partnerländer								
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien	18 592 710	23 853 604	23 853 604	23 853 604	18 703 923	25 244 573	25 244 573	25 244 573
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m
Lettland	a	m	m	a	a	m	m	a
Russische Föderation	m	m	m	m	m	m	m	m
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m

1. Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter enthalten nicht die von den Beschäftigten gezahlten Sozialversicherungs- und Rentenversicherungsbeiträge. 2. Angaben für den Elementarbereich (FBBEü3) beziehen sich auf Lehrkräfte im Primarbereich (nur in Schulen des Primarbereichs), die Klassen im Elementarbereich (FBBEü3) unterrichten. 3. Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter enthalten die vom Arbeitgeber gezahlten Sozialversicherungs- und Rentenversicherungsbeiträge. 4. Enthält Daten für die Mehrheit, d. h. Kindergartenlehrkräfte nur für den Elementarbereich (FBBEü3). 5. Einschließlich durchschnittlicher Bonuszahlungen für Überstunden für Lehrkräfte im Sekundarbereich I und II. 6. Die übliche Qualifikation von Lehrkräften zu Beginn ihrer beruflichen Laufbahn unterscheidet sich grundlegend von der üblichen Qualifikation aller derzeitigen Lehrkräfte. 7. Tatsächliche Grundgehälter.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933286596

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle X2.4a (Forts.)

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter von Lehrkräften zu unterschiedlichen Zeitpunkten in ihrer beruflichen Laufbahn, für Lehrkräfte mit der üblichen Qualifikation (2013)

Jahresgehälter von Lehrkräften an öffentlichen Bildungseinrichtungen mit der üblichen Qualifikation, in Landeswährung

	Sekundarbereich I (allgemeinbildend)				Sekundarbereich II (allgemeinbildend)			
	Anfangsgehalt	Gehalt nach 10 Jahren Berufserfahrung	Gehalt nach 15 Jahren Berufserfahrung	Höchstgehalt	Anfangsgehalt	Gehalt nach 10 Jahren Berufserfahrung	Gehalt nach 15 Jahren Berufserfahrung	Höchstgehalt
	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
OECD-Länder								
Australien[1]	59 970	86 317	86 317	86 561	59 970	86 317	86 317	86 561
Österreich[2]	29 479	35 840	40 262	57 311	30 905	38 015	43 328	64 061
Belgien (fläm.)	30 803	38 688	43 586	53 382	38 489	49 121	56 050	67 598
Belgien (frz.)	30 121	37 669	42 414	51 903	37 477	47 776	54 487	65 673
Kanada	51 145	82 069	86 130	86 130	51 360	82 484	86 543	86 543
Chile[1,3]	6 960 975	9 317 091	10 445 247	14 566 995	7 394 631	9 874 011	11 061 207	15 398 583
Tschechien	247 200	254 400	265 200	301 800	247 200	254 400	265 200	301 800
Dänemark[3]	388 387	434 652	449 727	449 727	389 016	462 754	462 754	462 754
England	21 588	35 447	36 756	36 756	21 588	35 447	36 756	36 756
Estland	8 153	8 296	8 296	10 668	8 153	8 296	8 296	10 668
Finnland[4]	34 665	40 125	42 533	45 085	36 759	44 147	45 912	48 667
Frankreich[5,6]	26 937	30 465	32 482	46 750	27 211	30 740	32 756	47 052
Deutschland	46 697	54 173	56 522	61 497	50 449	57 983	60 591	69 646
Griechenland	13 104	16 572	19 056	25 752	13 104	16 572	19 056	25 752
Ungarn[7]	1 529 892	1 749 780	1 876 836	2 494 920	1 669 296	2 008 608	2 226 036	3 123 672
Island[3]	3 744 242	4 192 652	4 477 217	4 477 217	3 619 909	4 149 248	4 517 420	4 720 919
Irland	35 474	50 633	54 905	61 792	35 474	50 633	54 905	61 792
Israel	85 598	109 511	123 411	189 558	82 956	98 253	110 371	172 948
Italien	24 849	27 527	30 340	37 211	24 849	28 196	31 189	38 901
Japan[3]	3 105 000	4 612 000	5 456 000	6 842 000	3 105 000	4 612 000	5 456 000	7 029 000
Korea	26 716 800	40 267 200	47 026 800	74 799 600	26 716 800	40 267 200	47 026 800	74 799 600
Luxemburg	77 897	97 371	107 452	135 403	77 897	97 371	107 452	135 403
Mexiko	189 894	246 322	315 847	403 167	m	m	m	m
Niederlande	34 264	49 604	59 520	59 520	34 264	49 604	59 520	59 520
Neuseeland	46 598	69 987	69 987	69 987	47 400	71 900	71 900	71 900
Norwegen	404 900	437 950	437 950	478 500	448 400	494 500	494 500	555 100
Polen	29 044	38 932	47 556	49 576	29 044	38 932	47 556	49 576
Portugal	20 439	22 386	24 326	37 952	20 439	22 386	24 326	37 952
Schottland	21 438	34 200	34 200	34 200	21 438	34 200	34 200	34 200
Slowakei	6 306	7 574	8 878	9 570	6 306	7 574	8 878	9 570
Slowenien	16 981	20 996	25 850	30 919	16 981	20 996	25 850	30 919
Spanien	31 151	33 728	35 855	43 875	31 151	33 728	35 855	43 875
Schweden[7]	306 000	343 200	356 124	406 968	318 000	357 456	373 368	426 840
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	33 892	34 490	36 271	39 113	33 892	34 490	36 271	39 113
Vereinigte Staaten[7]	43 324	53 758	60 965	66 022	42 695	54 843	59 948	67 016
Partnerländer								
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien	18 600 692	26 084 302	26 084 302	26 084 302	18 600 692	26 084 302	26 084 302	26 084 302
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m
Lettland	a	m	m	a	a	m	m	a
Russische Föderation	m	m	m	m	m	m	m	m
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m

1. Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter enthalten nicht die von den Beschäftigten gezahlten Sozialversicherungs- und Rentenversicherungsbeiträge. 2. Angaben für den Elementarbereich (FBBEü3) beziehen sich auf Lehrkräfte im Primarbereich (nur in Schulen des Primarbereichs), die Klassen im Elementarbereich (FBBEü3) unterrichten. 3. Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter enthalten die vom Arbeitgeber gezahlten Sozialversicherungs- und Rentenversicherungsbeiträge. 4. Enthält Daten für die Mehrheit, d.h. Kindergartenlehrkräfte nur für den Elementarbereich (FBBEü3). 5. Einschließlich durchschnittlicher Bonuszahlungen für Überstunden für Lehrkräfte im Sekundarbereich I und II. 6. Die übliche Qualifikation von Lehrkräften zu Beginn ihrer beruflichen Laufbahn unterscheidet sich grundlegend von der üblichen Qualifikation aller derzeitigen Lehrkräfte. 7. Tatsächliche Grundgehälter.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933286596

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle X2.4b

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter von Lehrkräften zu unterschiedlichen Zeitpunkten in ihrer beruflichen Laufbahn, für Lehrkräfte mit Mindestqualifikation (2013)

Jahresgehälter von Lehrkräften an öffentlichen Bildungseinrichtungen mit Mindestqualifikation, in Landeswährung

	Elementarbereich (FBBEü3)				Primarbereich			
	Anfangsgehalt	Gehalt nach 10 Jahren Berufserfahrung	Gehalt nach 15 Jahren Berufserfahrung	Höchstgehalt	Anfangsgehalt	Gehalt nach 10 Jahren Berufserfahrung	Gehalt nach 15 Jahren Berufserfahrung	Höchstgehalt
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
OECD-Länder								
Australien[1]	57 859	84 544	86 085	87 406	57 661	84 431	85 617	86 634
Österreich[2]	28 156	33 134	37 140	55 270	28 156	33 134	37 140	55 270
Belgien (fläm.)	30 803	38 688	43 586	53 382	30 803	38 688	43 586	53 382
Belgien (frz.)	30 083	36 589	40 408	48 045	30 083	36 589	40 408	48 045
Kanada	m	m	m	m	48 458	73 021	77 006	77 006
Chile[1,3]	6 960 975	8 908 719	9 685 479	12 792 531	6 960 975	8 908 719	9 685 479	12 792 531
Tschechien	180 000	187 200	195 000	213 600	244 200	248 400	255 360	279 000
Dänemark[3]	339 065	384 852	384 852	384 852	385 998	428 907	443 335	443 335
England	21 588	31 552	31 552	31 552	21 588	31 552	31 552	31 552
Estland	m	m	m	m	8 153	8 296	8 296	10 668
Finnland[4]	27 424	29 617	29 617	29 617	32 097	37 153	39 382	41 745
Frankreich[5]	24 195	27 724	29 740	43 854	24 195	27 724	29 740	43 854
Deutschland	m	m	m	m	42 281	49 736	52 016	55 465
Griechenland	13 104	16 572	19 056	25 752	13 104	16 572	19 056	25 752
Ungarn[6]	1 479 312	1 652 268	1 768 164	2 343 120	1 529 892	1 749 780	1 876 836	2 494 920
Island[3]	3 580 333	3 983 241	3 983 241	4 091 064	3 744 242	4 090 979	4 192 652	4 367 237
Irland	m	m	m	m	31 972	46 844	52 472	59 359
Israel	96 132	117 205	132 685	204 314	85 124	110 537	128 240	179 921
Italien	23 051	25 358	27 845	33 884	23 051	25 358	27 845	33 884
Japan[3]	m	m	m	m	3 105 000	4 612 000	5 456 000	6 842 000
Korea	26 268 000	39 162 000	45 795 600	74 895 600	26 812 800	40 363 200	47 122 800	74 895 600
Luxemburg	67 129	88 894	100 350	120 282	67 129	88 894	100 350	120 282
Mexiko	147 754	148 587	192 555	245 884	147 754	148 587	192 555	245 884
Niederlande	32 468	40 280	48 093	48 093	32 468	40 280	48 093	48 093
Neuseeland	m	m	m	m	45 796	68 074	68 074	68 074
Norwegen	350 900	402 000	402 000	402 000	355 100	391 000	391 000	435 200
Polen	22 800	30 026	36 452	37 989	22 800	30 026	36 452	37 989
Portugal	20 439	22 386	24 326	33 881	20 439	22 386	24 326	33 881
Schottland	21 438	34 200	34 200	34 200	21 438	34 200	34 200	34 200
Slowakei	5 638	6 204	6 488	6 996	6 306	7 574	7 918	8 538
Slowenien	16 981	a	a	a	16 981	a	a	a
Spanien	27 841	30 169	32 248	39 187	27 841	30 169	32 248	39 187
Schweden[6]	306 000	328 356	338 100	354 864	302 400	337 470	349 920	399 600
Schweiz[7]	70 925	88 041	m	108 500	78 741	98 257	m	120 673
Türkei	32 639	33 687	35 018	37 860	32 639	33 687	35 018	37 860
Vereinigte Staaten[6]	36 551	46 884	46 054	61 999	36 938	45 744	46 763	59 771
Partnerländer								
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	20 893	m	m	m	20 893	m	m	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien	15 665 074	18 461 157	18 461 157	18 461 157	16 219 031	21 232 442	21 232 442	21 232 442
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m
Lettland[1,3]	2 940	3 000	3 060	a	2 940	3 000	3 060	a
Russische Föderation	m	m	m	m	m	m	m	m
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m

1. Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter enthalten nicht die von den Beschäftigten gezahlten Sozialversicherungs- und Rentenversicherungsbeiträge. 2. Angaben für den Elementarbereich (FBBEü3) beziehen sich auf Lehrkräfte im Primarbereich (nur in Schulen des Primarbereichs), die Klassen im Elementarbereich (FBBEü3) unterrichten. 3. Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter enthalten die vom Arbeitgeber gezahlten Sozialversicherungs- und Rentenversicherungsbeiträge. 4. Enthält Daten für die Mehrheit, d. h. Kindergartenlehrkräfte nur für den Elementarbereich (FBBEü3). 5. Einschließlich durchschnittlicher Bonuszahlungen für Überstunden für Lehrkräfte im Sekundarbereich I und II. 6. Tatsächliche Grundgehälter. 7. Spalten (2), (6), (10) und (14): Gehälter nach 11 Jahren Berufserfahrung.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933286604

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle X2.4b (Forts.)

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter von Lehrkräften zu unterschiedlichen Zeitpunkten in ihrer beruflichen Laufbahn, für Lehrkräfte mit Mindestqualifikation (2013)

Jahresgehälter von Lehrkräften an öffentlichen Bildungseinrichtungen mit Mindestqualifikation, in Landeswährung

	Sekundarbereich I (allgemeinbildend)				Sekundarbereich II (allgemeinbildend)			
	Anfangsgehalt	Gehalt nach 10 Jahren Berufserfahrung	Gehalt nach 15 Jahren Berufserfahrung	Höchstgehalt	Anfangsgehalt	Gehalt nach 10 Jahren Berufserfahrung	Gehalt nach 15 Jahren Berufserfahrung	Höchstgehalt
	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
OECD-Länder								
Australien[1]	57 702	84 629	85 674	86 561	57 702	84 629	85 674	86 561
Österreich[2]	29 479	35 840	40 262	57 311	30 905	38 015	43 328	64 061
Belgien (fläm.)	30 803	38 688	43 586	53 382	38 489	49 121	56 050	67 598
Belgien (frz.)	30 083	36 589	40 408	48 045	30 083	36 589	40 408	48 045
Kanada	48 458	73 021	77 006	77 006	48 647	73 354	77 338	77 338
Chile[1,3]	6 960 975	8 908 719	9 685 479	12 792 531	7 394 631	9 444 279	10 261 683	13 531 287
Tschechien	244 200	248 400	255 360	279 000	244 200	248 400	255 360	279 000
Dänemark[3]	388 387	434 652	449 727	449 727	389 016	462 754	462 754	462 754
England	21 588	31 552	31 552	31 552	21 588	31 552	31 552	31 552
Estland	8 153	8 296	8 296	10 668	8 153	8 296	8 296	10 668
Finnland[4]	34 665	40 125	42 533	45 085	36 759	44 147	45 912	48 667
Frankreich[5]	26 937	30 465	32 482	46 750	27 211	30 740	32 756	47 052
Deutschland	46 697	54 173	56 522	61 497	50 449	57 983	60 591	69 646
Griechenland	13 104	16 572	19 056	25 752	13 104	16 572	19 056	25 752
Ungarn[6]	1 529 892	1 749 780	1 876 836	2 494 920	1 669 296	2 008 608	2 226 036	3 123 672
Island[3]	3 744 242	4 090 979	4 192 652	4 367 237	3 619 909	4 070 080	4 415 668	4 619 167
Irland	33 041	48 200	52 472	59 359	33 041	48 200	52 472	59 359
Israel	85 598	109 349	120 582	167 842	82 956	97 519	109 670	161 766
Italien	24 849	27 527	30 340	37 211	24 849	28 196	31 189	38 901
Japan[3]	3 105 000	4 612 000	5 456 000	6 842 000	3 105 000	4 612 000	5 456 000	7 029 000
Korea	26 716 800	40 267 200	47 026 800	74 799 600	26 716 800	40 267 200	47 026 800	74 799 600
Luxemburg	77 897	97 371	107 452	135 403	77 897	97 371	107 452	135 403
Mexiko	189 894	194 910	246 322	315 847	m	m	m	m
Niederlande	34 264	49 604	59 520	59 520	34 264	49 604	59 520	59 520
Neuseeland	45 098	68 074	68 074	68 074	44 400	68 074	68 074	68 074
Norwegen	355 100	391 000	391 000	435 200	395 900	424 500	424 500	463 200
Polen	25 688	34 058	41 548	43 307	29 044	38 932	47 556	49 576
Portugal	20 439	22 386	24 326	33 881	20 439	22 386	24 326	33 881
Schottland	21 438	34 200	34 200	34 200	21 438	34 200	34 200	34 200
Slowakei	6 306	7 574	7 918	8 538	6 306	7 574	7 918	8 538
Slowenien	16 981	a	a	a	16 981	a	a	a
Spanien	30 949	33 488	35 590	43 508	31 151	33 728	35 855	43 875
Schweden[6]	306 000	343 200	356 124	406 968	318 000	357 456	373 368	426 840
Schweiz[7]	89 026	111 293	m	136 360	100 390	128 659	m	153 752
Türkei	33 892	34 490	36 271	39 113	33 892	34 490	36 271	39 113
Vereinigte Staaten[6]	37 609	44 490	47 829	57 886	39 073	45 565	50 651	57 885
Partnerländer								
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	20 893	m	m	m	20 893	m	m	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien	16 718 331	20 567 674	20 567 674	20 567 674	16 718 331	20 567 674	20 567 674	20 567 674
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m
Lettland[1,3]	2 940	3 000	3 060	a	2 940	3 000	3 060	a
Russische Föderation	m	m	m	m	m	m	m	m
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m

1. Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter enthalten nicht die von den Beschäftigten gezahlten Sozialversicherungs- und Rentenversicherungsbeiträge. 2. Angaben für den Elementarbereich (FBBEü3) beziehen sich auf Lehrkräfte im Primarbereich (nur in Schulen des Primarbereichs), die Klassen im Elementarbereich (FBBEü3) unterrichten. 3. Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter enthalten die vom Arbeitgeber gezahlten Sozialversicherungs- und Rentenversicherungsbeiträge. 4. Enthält Daten für die Mehrheit, d.h. Kindergartenlehrkräfte nur für den Elementarbereich (FBBEü3). 5. Einschließlich durchschnittlicher Bonuszahlungen für Überstunden für Lehrkräfte im Sekundarbereich I und II. 6. Tatsächliche Grundgehälter. 7. Spalten (2), (6), (10) und (14): Gehälter nach 11 Jahren Berufserfahrung.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933286604

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle X2.4c

Entwicklung der Gehälter von Lehrkräften zwischen 2000 und 2013, für Lehrkräfte mit der üblichen Qualifikation[1]

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Jahresgehälter an öffentlichen Bildungseinrichtungen von Lehrkräften mit 15 Jahren Berufserfahrung und der üblichen Qualifikation, nach Bildungsstufe, in Landeswährung

	Elementarbereich (FBBEü3)					Primarbereich				
	2000	2005	2011	2012	2013	2000	2005	2011	2012	2013
	(1)	(2)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(18)	(19)	(20)
OECD-Länder										
Australien	m	62 240	77 488	80 207	87 035	m	62 240	78 472	80 730	86 348
Österreich[2,3]	m	31 050	35 889	36 653	37 140	25 826 181	31 050	35 889	36 653	37 140
Belgien (fläm.)	m	35 417	41 094	41 968	43 586	29 579	35 417	41 094	41 968	43 586
Belgien (frz.)	28 485	33 427	39 905	40 785	42 414	28 485	33 427	39 905	40 785	42 414
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	86 130
Chile	m	m	9 474 152	9 947 847	10 445 247	m	m	9 474 152	9 947 847	10 445 247
Tschechien	m	m	m	m	248 160	m	m	m	m	265 200
Dänemark	269 948	334 577	375 122	382 384	384 852	315 530	367 323	428 628	429 083	443 335
England	30 018	33 978	36 756	36 756	36 756	30 018	33 978	36 756	36 756	36 756
Estland	m	m	m	m	m	3 068	4 379	7 728	7 728	8 296
Finnland	19 956	23 333	28 671	29 191	29 617	24 961	30 791	38 222	38 850	39 382
Frankreich	27 288	28 395	29 831	29 888	29 740	27 288	28 395	29 831	29 888	29 740
Deutschland	m	m	m	m	m	m	43 320	49 587	50 991	52 016
Griechenland	m	21 237	21 958	20 056	19 056	m	21 237	21 958	20 056	19 056
Ungarn[4]	751 668	1 739 076	1 779 564	1 778 004	1 768 164	897 168	1 944 576	1 911 204	1 890 288	1 876 836
Island	m	2 821 586	3 901 395	4 258 019	4 091 064	m	3 100 440	4 264 973	4 321 578	4 477 217
Irland	m	m	m	m	m	33 370	48 206	54 314	54 314	54 314
Israel	72 174	82 076	117 644	129 950	133 059	75 912	82 179	125 440	129 562	128 372
Italien	m	25 234	27 845	27 845	27 845	20 849	25 234	27 845	27 845	27 845
Japan	m	m	m	m	m	m	6 236 000	5 456 000	5 456 000	5 456 000
Korea	m	38 608 000	44 222 400	45 800 400	47 122 800	m	39 712 000	44 222 400	45 800 400	47 122 800
Luxemburg	m	62 139	93 182	97 902	100 350	m	62 139	93 182	97 902	100 350
Mexiko	110 833	159 128	225 605	235 139	245 884	110 833	159 128	225 605	235 139	245 884
Niederlande	m	m	m	m	48 093	m	m	m	m	48 093
Neuseeland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	68 074
Norwegen	m	287 000	374 500	381 500	402 000	m	327 500	408 500	415 650	437 950
Polen	m	31 216	42 860	45 785	47 556	m	31 216	42 860	45 785	47 556
Portugal	m	24 759	28 069	24 326	24 326	m	24 759	28 069	24 326	24 326
Schottland	14 022	29 827	34 200	34 200	34 200	22 743	29 827	34 200	34 200	34 200
Slowakei	m	m	6 156	6 236	6 488	m	m	7 518	7 614	8 878
Slowenien	m	m	26 889	26 412	24 875	14 123	21 465	27 423	26 936	25 850
Spanien	m	28 122	33 086	32 652	32 248	m	28 122	33 086	32 652	32 248
Schweden[4]	m	261 000	318 000	m	338 100	m	283 200	322 600	m	349 920
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	4 560	16 464	29 426	32 049	35 018	4 560	16 464	29 426	32 049	35 018
Vereinigte Staaten[4]	36 758	41 501	m	57 249	58 202	38 046	51 413	53 801	58 367	59 339
Partnerländer										
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien	m	m	m	m	23 853 604	m	m	m	m	25 244 573
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Lettland	1 321	2 321	4 071	4 341	m	1 321	2 321	4 071	4 341	m
Russische Föderation	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Anmerkung: Die Spalten mit den Angaben für die Jahre 2006, 2007, 2008, 2009 und 2010, d.h. die Spalten (3) bis (7), (13) bis (17), (23) bis (27) und (33) bis (37), sind im Internet verfügbar (s.u. StatLink). 1. Angaben zu den Gehältern der Lehrkräfte in Ländern der aktuellen Eurozone in Euro. 2. Unterbrechung der Zeitreihe für den Sekundarbereich II im Jahr 2007 aufgrund von Veränderungen in der Methodik. 3. Angaben für den Elementarbereich (FBBEü3) beziehen sich auf Lehrkräfte im Primarbereich (nur in Schulen des Primarbereichs), die Klassen im Elementarbereich (FBBEü3) unterrichten. 4. Tatsächliche Grundgehälter. Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933286619 Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle X2.4c (Forts.)

Entwicklung der Gehälter von Lehrkräften zwischen 2000 und 2013, für Lehrkräfte mit der üblichen Qualifikation[1]

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Jahresgehälter an öffentlichen Bildungseinrichtungen von Lehrkräften mit 15 Jahren Berufserfahrung und der üblichen Qualifikation, nach Bildungsstufe, in Landeswährung

	Sekundarbereich I (allgemeinbildend)					Sekundarbereich II (allgemeinbildend)				
	2000	2005	2011	2012	2013	2000	2005	2011	2012	2013
	(21)	(22)	(28)	(29)	(30)	(31)	(32)	(38)	(39)	(40)
OECD-Länder										
Australien	m	62 384	79 187	81 366	86 317	m	62 384	79 187	81 366	86 317
Österreich[2,3]	26 916	33 635	38 882	39 748	40 262	29 727 99	34 265	41 858	42 749	43 328
Belgien (fläm.)	31 191	35 417	41 094	41 968	43 586	39 886	45 301	52 844	53 968	56 050
Belgien (frz.)	30 327	33 802	39 905	40 785	42 414	39 040	43 519	51 283	52 390	54 487
Kanada	m	m	m	m	86 130	m	m	m	m	86 543
Chile	m	m	9 474 152	9 947 847	10 445 247	m	m	10 032 401	10 534 021	11 061 207
Tschechien	m	m	m	m	265 200	m	m	m	m	265 200
Dänemark	315 530	367 323	434 802	435 268	449 727	395 558	402 580	459 745	461 176	462 754
England	30 018	33 978	36 756	36 756	36 756	30 018	33 978	36 756	36 756	36 756
Estland	3 068	4 379	7 728	7 728	8 296	3 068	4 379	7 728	7 728	8 296
Finnland	28 293	34 677	41 280	41 958	42 533	31 115	36 550	43 686	45 292	45 912
Frankreich	29 456 000	30 667	32 537	32 588	32 482	29 456	30 895	32 752	32 843	32 756
Deutschland	m	46 842	54 514	55 534	56 522	m	53 096	58 930	59 549	60 591
Griechenland	m	21 237	21 958	20 056	19 056	m	21 237	21 958	20 056	19 056
Ungarn[4]	897 168	1 944 576	1 911 204	1 890 288	1 876 836	1 128 996	2 432 388	2 260 944	2 184 756	2 226 036
Island	m	3 100 440	4 264 973	4 321 578	4 477 217	m	3 198 000	4 104 000	4 393 240	4 517 420
Irland	33 729	48 725	54 905	54 905	54 905	33 729	48 725	54 905	54 905	54 905
Israel	76 995	83 744	114 378	116 754	123 411	75 873	81 353	97 160	110 075	110 371
Italien	22 836	27 487	30 340	30 340	30 340	23 518	28 259	31 190	31 190	31 189
Japan	m	6 236 000	5 456 000	5 456 000	5 456 000	m	6 237 000	5 456 000	5 456 000	5 456 000
Korea	m	39 616 000	44 126 400	45 704 400	47 026 800	m	39 616 000	44 126 400	45 704 400	47 026 800
Luxemburg	m	81 258	99 782	104 831	107 452	m	81 258	99 782	104 831	107 452
Mexiko	141 093	203 399	288 500	305 373	315 847	m	m	m	m	m
Niederlande	m	m	m	m	59 520	m	m	m	m	59 520
Neuseeland	m	m	m	m	69 987	m	m	m	m	71 900
Norwegen	m	327 500	408 500	415 650	437 950	m	364 000	459 000	466 900	494 500
Polen	m	31 216	42 860	45 785	47 556	m	31 216	42 860	45 785	47 556
Portugal	m	24 759	28 069	24 326	24 326	m	24 759	28 069	24 326	24 326
Schottland	22 743	29 827	34 200	34 200	34 200	22 743	29 827	34 200	34 200	34 200
Slowakei	m	m	7 518	7 614	8 878	m	m	7 518	7 614	8 878
Slowenien	14 123	21 465	27 423	26 936	25 850	14 123	21 465	27 423	26 936	25 850
Spanien	m	32 293	37 370	36 199	35 855	m	32 293	37 370	36 199	35 855
Schweden[4]	m	290 400	333 000	m	356 124	m	313 600	352 600	m	373 368
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	4 813	17 402	30 483	33 197	36 271	4 813	17 402	30 483	33 197	36 271
Vereinigte Staaten[4]	43 834	47 215	57 042	59 967	60 965	43 918	49 467	56 843	58 966	59 948
Partnerländer										
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien	m	m	m	m	26 084 302	m	m	m	m	26 084 302
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Lettland	1 321	2 321	4 071	4 341	m	1 321	2 321	4 071	4 341	m
Russische Föderation	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Anmerkung: Die Spalten mit den Angaben für die Jahre 2006, 2007, 2008, 2009 und 2010, d. h. die Spalten (3) bis (7), (13) bis (17), (23) bis (27) und (33) bis (37), sind im Internet verfügbar (s. u. StatLink). *1. Angaben zu den Gehältern der Lehrkräfte in Ländern der aktuellen Eurozone in Euro.* *2. Unterbrechung der Zeitreihe für den Sekundarbereich II im Jahr 2007 aufgrund von Veränderungen in der Methodik.* *3. Angaben für den Elementarbereich (FBBEü3) beziehen sich auf Lehrkräfte im Primarbereich (nur in Schulen des Primarbereichs), die Klassen im Elementarbereich (FBBEü3) unterrichten.* *4. Tatsächliche Grundgehälter.*
Quelle: OECD. *Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.* *StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933286619*
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle X2.4d

Entwicklung der Gehälter von Lehrkräften zwischen 2000 und 2013, für Lehrkräfte mit Mindestqualifikation[1]

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Jahresgehälter an öffentlichen Bildungseinrichtungen von Lehrkräften mit 15 Jahren Berufserfahrung und Mindestqualifikation, nach Bildungsstufe, in Landeswährung

	Elementarbereich (FBBEü3)					Primarbereich				
	2000	2005	2011	2012	2013	2000	2005	2011	2012	2013
	(1)	(2)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(18)	(19)	(20)
OECD-Länder										
Australien	m	62 240	75 235	78 095	86 085	50 995	62 240	76 732	78 619	85 617
Österreich[2,3]	m	31 050	35 889	36 653	37 140	2 582 618	31 050	35 889	36 653	37 140
Belgien (fläm.)	m	35 417	41 094	41 968	43 586	29 579	35 417	41 094	41 968	43 586
Belgien (frz.)	28 485	32 188	38 015	38 857	40 408	28 485	32 188	38 015	38 857	40 408
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	73 154	74 981	77 006
Chile	m	m	8 785 016	9 224 259	9 685 479	m	m	8 785 016	9 224 259	9 685 479
Tschechien[4]	m	279 001	274 829	195 000	195 000	125 501	250 559	311 793	255 360	255 360
Dänemark	269 948	334 577	375 122	382 384	384 852	315 530	367 323	428 628	429 083	443 335
England	23 958	27 123	31 552	31 552	31 552	23 958	27 123	31 552	31 552	31 552
Estland	m	m	m	m	m	3 068	4 379	7 728	7 728	8 296
Finnland	19 956	23 333	28 671	29 191	29 617	24 961	30 791	38 222	38 850	39 382
Frankreich	27 288	28 395	29 831	29 888	29 740	27 288	28 395	29 831	29 888	29 740
Deutschland	m	m	m	m	m	m	43 320	49 587	50 991	52 016
Griechenland	m	21 237	21 958	20 056	19 056	m	21 237	21 958	20 056	19 056
Ungarn[5]	751 668	1 739 076	1 779 564	1 778 004	1 768 164	897 168	1 944 576	1 911 204	1 890 288	1 876 836
Island	m	2 257 836	3 409 863	3 721 409	3 983 241	1 884 000	2 573 556	3 987 224	4 047 201	4 192 652
Irland	m	m	m	m	m	32 251	46 591	52 472	52 472	52 472
Israel	68 894	74 610	115 884	126 521	132 685	68 421	73 496	121 858	125 606	128 240
Italien	m	25 234	27 845	27 845	27 845	20 849	25 234	27 845	27 845	27 845
Japan	m	m	m	m	m	6 645 000	6 236 000	5 456 000	5 456 000	5 456 000
Korea	m	38 608 000	42 987 600	44 515 200	45 795 600	26 757 000	39 712 000	44 222 400	45 800 400	47 122 800
Luxemburg	m	62 139	93 182	97 902	100 350	m	62 139	93 182	97 902	100 350
Mexiko	86 748	124 082	176 627	183 981	192 555	86 748	124 082	176 627	183 981	192 555
Niederlande	m	m	m	m	48 093	m	m	m	m	48 093
Neuseeland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	68 074
Norwegen	m	298 812	374 500	381 500	402 000	m	302 000	370 000	377 000	391 000
Polen	m	23 328	32 878	35 101	36 452	m	23 328	32 878	35 101	36 452
Portugal	m	22 775	28 069	24 326	24 326	17 180	22 775	28 069	24 326	24 326
Schottland	14 022	29 827	34 200	34 200	34 200	22 743	29 827	34 200	34 200	34 200
Slowakei	m	m	6 156	6 236	6 488	m	m	7 518	7 614	7 918
Slowenien	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Spanien	m	28 122	33 086	32 652	32 248	22 701	28 122	33 086	32 652	32 248
Schweden[5]	m	261 000	318 000	m	338 100	248 300	283 200	322 600	m	349 920
Schweiz[6]	m	77 925	85 904	87 198	88 041	85 513	90 341	96 798	97 436	98 257
Türkei	4 560	16 464	29 426	32 049	35 018	4 560	16 464	29 426	32 049	35 018
Vereinigte Staaten[5]	36 758	41 500	m	45 300	46 054	38 040	41 114	46 122	45 998	46 763
Partnerländer										
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien	m	m	m	m	18 461 157	m	m	m	m	21 232 442
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Lettland	1 321	2 321	4 071	4 341	3 060	1 321	2 321	4 071	4 341	3 060
Russische Föderation	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Anmerkung: Die Spalten mit den Angaben für die Jahre 2006, 2007, 2008, 2009 und 2010, d.h. die Spalten (3) bis (7), (13) bis (17), (23) bis (27) und (33) bis (37), sind im Internet verfügbar (s. StatLink unten).

1. Angaben zu den Gehältern der Lehrkräfte in Ländern der aktuellen Eurozone in Euro. 2. Unterbrechung der Zeitreihe für den Sekundarbereich II im Jahr 2007 aufgrund von Veränderungen in der Methodik. 3. Angaben für den Elementarbereich (FBBEü3) beziehen sich auf Lehrkräfte im Primarbereich (nur in Schulen des Primarbereichs), die Klassen im Elementarbereich (FBBEü3) unterrichten. 4. Unterbrechung der Zeitreihe im Jahr 2012 aufgrund von Veränderungen in der Methodik. 5. Tatsächliche Grundgehälter. 6. Gehälter nach 11 Jahren Berufserfahrung.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933286624

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle X2.4d (Forts.)

Entwicklung der Gehälter von Lehrkräften zwischen 2000 und 2013, für Lehrkräfte mit Mindestqualifikation[1]

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Jahresgehälter an öffentlichen Bildungseinrichtungen von Lehrkräften mit 15 Jahren Berufserfahrung und Mindestqualifikation, nach Bildungsstufe, in Landeswährung

	Sekundarbereich I (allgemeinbildend)					Sekundarbereich II (allgemeinbildend)				
	2000	2005	2011	2012	2013	2000	2005	2011	2012	2013
	(21)	(22)	(28)	(29)	(30)	(31)	(32)	(38)	(39)	(40)
OECD-Länder										
Australien	51 016	62 384	77 715	79 834	85 674	51 016	62 384	77 715	79 834	85 674
Österreich[2,3]	26 916	33 635	38 882	39 748	40 262	29 728	34 265	41 858	42 749	43 328
Belgien (fläm.)	31 191	35 417	41 094	41 968	43 586	39 886	45 301	52 844	53 968	56 050
Belgien (frz.)	28 879	32 188	38 015	38 857	40 408	28 879	32 188	38 015	38 857	40 408
Kanada	m	m	73 154	74 981	77 006	m	m	73 440	75 281	77 338
Chile	m	m	8 785 016	9 224 259	9 685 479	m	m	9 307 217	9 772 573	10 261 683
Tschechien[4]	125 501	250 559	314 495	255 360	255 360	152 941	255 125	335 696	255 360	255 360
Dänemark	315 530	367 323	434 802	435 268	449 727	395 558	402 580	459 745	461 176	462 754
England	23 958	27 123	31 552	31 552	31 552	23 958	27 123	31 552	31 552	31 552
Estland	3 068	4 379	7 728	7 728	8 296	3 068	4 379	7 728	7 728	8 296
Finnland	28 293	34 677	41 280	41 958	42 533	31 115	36 550	43 686	45 292	45 912
Frankreich	29 456 352	30 667	32 537	32 588	32 482	29 456	30 895	32 752	32 843	32 756
Deutschland	m	46 842	54 514	55 534	56 522	m	53 096	58 930	59 549	60 591
Griechenland	m	21 237	21 958	20 056	19 056	m	21 237	21 958	20 056	19 056
Ungarn[5]	897 168	1 944 576	1 911 204	1 890 288	1 876 836	1 128 996	2 432 388	2 260 944	2 184 756	2 226 036
Island	1 884 000	2 573 556	3 987 224	4 047 201	4 192 652	2 220 000	3 014 000	4 012 000	4 294 829	4 415 668
Irland	32 251	46 591	52 472	52 472	52 472	32 251	46 591	52 472	52 472	52 472
Israel	75 608	82 030	112 095	114 923	120 582	74 657	80 052	95 590	109 467	109 670
Italien	22 836	27 487	30 340	30 340	30 340	23 518	28 259	31 190	31 190	31 189
Japan	6 645 000	6 236 000	5 456 000	5 456 000	5 456 000	6 649 000	6 237 000	5 456 000	5 456 000	5 456 000
Korea	26 661 000	39 616 000	44 126 400	45 704 400	47 026 800	26 661 000	39 616 000	44 126 400	45 704 400	47 026 800
Luxemburg	m	81 258	99 782	104 831	107 452	m	81 258	99 782	104 831	107 452
Mexiko	109 779	157 816	224 596	237 759	246 322	m	m	m	m	m
Niederlande	m	m	m	m	59 520	m	m	m	m	59 520
Neuseeland	m	m	m	m	68 074	m	m	m	m	68 074
Norwegen	m	302 000	370 000	377 000	391 000	m	321 000	398 000	405 000	424 500
Polen	m	26 935	37 459	40 010	41 548	m	31 216	42 860	45 785	47 556
Portugal	17 180	22 775	28 069	24 326	24 326	17 180	22 775	28 069	24 326	24 326
Schottland	22 743	29 827	34 200	34 200	34 200	22 743	29 827	34 200	34 200	34 200
Slowakei	m	m	7 518	7 614	7 918	m	m	7 518	7 614	7 918
Slowenien	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Spanien	24 528	31 561	37 043	35 923	35 590	26 366	32 293	37 370	36 199	35 855
Schweden[5]	248 300	290 400	333 000	m	356 124	264 700	313 600	352 600	m	373 368
Schweiz[6]	102 409	103 100	110 628	111 019	111 293	121 629	120 546	128 873	128 748	128 659
Türkei	4 813	17 402	30 483	33 197	36 271	4 813	17 402	30 483	33 197	36 271
Vereinigte Staaten[5]	37 989	41 327	45 950	47 046	47 829	37 997	41 172	49 410	49 822	50 651
Partnerländer										
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien	m	m	m	m	20 567 674	m	m	m	m	20 567 674
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Lettland	1 321	2 321	4 071	4 341	3 060	1 321	2 321	4 071	4 341	3 060
Russische Föderation	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Anmerkung: Die Spalten mit den Angaben für die Jahre 2006, 2007, 2008, 2009 und 2010, d. h. die Spalten (3) bis (7), (13) bis (17), (23) bis (27) und (33) bis (37), sind im Internet verfügbar (s. StatLink unten).

1. Angaben zu den Gehältern der Lehrkräfte in Ländern der aktuellen Eurozone in Euro. 2. Unterbrechung der Zeitreihe für den Sekundarbereich II im Jahr 2007 aufgrund von Veränderungen in der Methodik. 3. Angaben für den Elementarbereich (FBBEü3) beziehen sich auf Lehrkräfte im Primarbereich (nur in Schulen des Primarbereichs), die Klassen im Elementarbereich (FBBEü3) unterrichten. 4. Unterbrechung der Zeitreihe im Jahr 2012 aufgrund von Veränderungen in der Methodik. 5. Tatsächliche Grundgehälter. 6. Gehälter nach 11 Jahren Berufserfahrung.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933286624

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle X2.4e

Statistische Bezugsdaten zur Berechnung der Lehrergehälter (2000, 2005–2013)

	Kaufkraftparität für den privaten Verbrauch (KKP)[1]			Deflator des privaten Verbrauchs (2005=100)										Referenzjahr für die Angaben von Gehältern in 2013
	2012	2013	Jan. 2013	Jan. 2000	Jan. 2005	Jan. 2006	Jan. 2007	Jan. 2008	Jan. 2009	Jan. 2010	Jan. 2011	Jan. 2012	Jan. 2013	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
OECD-Länder														
Australien	1,53	1,54	1,53	88	100	103	106	110	113	116	118	122	125	2013
Österreich	0,86	0,87	0,86	91	100	102	104	107	108	110	113	116	118	2013
Belgien (fläm.)[2]	0,89	0,90	0,90	91	100	103	106	109	111	111	114	117	119	2013
Belgien (frz.)[2]	0,89	0,90	0,90	91	100	103	106	109	111	111	114	117	119	2012/2013
Kanada	1,29	1,29	1,29	91	100	102	103	105	106	106	108	110	112	2012/2013
Chile	391,92	393,15	392,53	86	100	104	107	113	118	121	125	130	134	2013
Tschechien	14,56	14,47	14,51	90	100	101	104	108	111	112	113	115	117	2012/2013
Dänemark	8,41	8,42	8,42	92	100	102	104	106	109	111	113	116	118	2012/2013
England[3]	0,77	0,79	0,78	94	100	103	105	109	112	115	120	123	125	2012/2013
Estland	0,62	0,63	0,63	82	100	105	112	121	126	128	134	140	144	2012/2013
Finnland	0,99	1,00	0,99	93	100	101	103	106	108	110	113	116	119	2013
Frankreich	0,89	0,89	0,89	92	100	102	104	107	107	107	109	111	112	2012/2013
Deutschland	0,82	0,83	0,82	93	100	101	103	104	105	106	108	110	111	2012/2013
Griechenland	0,75	0,72	0,74	87	100	103	107	111	114	116	120	122	121	2013
Ungarn	143,79	143,60	143,70	73	100	103	109	115	121	125	130	137	142	2013
Island	142,56	144,95	143,75	81	100	105	112	122	137	145	149	156	163	2012/2013
Irland	0,97	0,97	0,97	83	100	102	105	107	105	100	100	102	103	2012/2013
Israel	4,26	4,34	4,30	93	100	102	104	108	111	114	118	121	124	2012/2013
Italien	0,84	0,84	0,84	87	100	102	105	108	109	110	112	115	118	2012/2013
Japan	112,69	112,08	112,39	105	100	100	99	99	98	96	95	94	93	2012/2013
Korea	911,96	914,72	913,34	84	100	102	104	107	111	114	117	121	122	2013
Luxemburg	0,97	0,98	0,97	90	100	103	105	107	109	110	112	114	115	2012/2013
Mexiko	9,18	9,36	9,27	80	100	104	109	115	121	127	132	137	142	2012/2013
Niederlande	0,88	0,90	0,89	88	100	102	104	107	107	107	109	111	112	2012/2013
Neuseeland	1,58	1,57	1,57	92	100	102	105	107	111	113	115	117	117	2013
Norwegen	9,73	9,94	9,83	91	100	101	103	106	109	111	113	114	116	2012/2013
Polen	1,92	1,90	1,91	85	100	102	104	107	111	114	118	123	125	2012/2013
Portugal	0,67	0,66	0,66	85	100	104	107	111	111	111	113	115	116	2012/2013
Schottland[3]	0,77	0,79	0,78	94	100	103	105	109	112	115	120	123	125	2012/2013
Slowakei	0,57	0,56	0,57	76	100	104	108	112	114	115	117	122	125	2012/2013
Slowenien	0,68	0,67	0,68	76	100	102	106	111	114	116	117	119	120	2012/2013
Spanien	0,77	0,76	0,76	85	100	104	107	111	112	113	115	118	120	2012/2013
Schweden	9,11	9,22	9,17	93	100	101	103	105	108	110	111	113	113	2013
Schweiz	1,55	1,54	1,55	97	100	101	103	104	105	105	105	105	104	2012/2013
Türkei	1,25	1,33	1,29	28	100	109	118	128	138	147	160	174	186	2013
Vereinigte Staaten	1,00	1,00	1,00	90	100	103	105	108	110	111	113	115	117	2012/2013
Partnerländer														
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	1,71	1,79	1,75	65	100	106	111	117	125	132	141	150	161	2013
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien	1 209,94	1 216,60	1 213,27	72	100	104	109	115	120	124	128	133	136	2013
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
Lettland	0,58	0,58	0,58	77	100	110	122	137	143	138	140	147	149	2012/2013
Russische Föderation	16,74	16,72	16,73	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	2012/2013
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. Angaben zu KKP und BIP für Länder der aktuellen Eurozone in Euro.
2. Angaben zu KKP und Deflator beziehen sich auf ganz Belgien.
3. Angaben zu KKP und Deflator beziehen sich auf das Vereinigte Königreich.
Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933286638
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle X2.4f

Durchschnittliche tatsächliche Gehälter von Lehrkräften in Landeswährung (2013)

Durchschnittliche Bruttojahresgehälter von 25- bis 64-jährigen Lehrkräften

	Elementarbereich (FBBEü3)	Primarbereich	Sekundarbereich I (allgemeinbildend)	Sekundarbereich II (allgemeinbildend)
	(1)	(2)	(3)	(4)
OECD-Länder				
Australien	75 925	77 768	78 810	78 872
Österreich[1,2]	47 786	47 786	55 140	60 121
Belgien (fläm.)	44 376	44 903	44 103	57 712
Belgien (frz.)	42 005	41 966	41 561	53 151
Kanada	m	m	m	m
Chile	10 409 992	11 215 673	11 324 253	11 976 864
Tschechien	269 316	311 736	310 956	334 272
Dänemark[3]	386 061	465 498	471 562	525 132
England	32 962	32 962	36 016	36 016
Estland	7 529	10 747	10 747	10 747
Finnland[4]	31 651	43 189	47 514	53 694
Frankreich	32 350	32 066	37 909	41 604
Deutschland	m	49 875	54 723	59 667
Griechenland	19 528	19 528	19 713	19 713
Ungarn	2 252 292	2 451 684	2 451 684	2 777 160
Island	m	m	m	5 934 533
Irland	m	m	m	m
Israel	148 623	156 415	154 504	148 390
Italien	27 970	27 970	29 963	32 407
Japan	m	m	m	m
Korea	m	m	m	m
Luxemburg	93 705	93 705	106 650	106 650
Mexiko	m	m	m	m
Niederlande	44 114	44 114	54 396	54 396
Neuseeland	m	m	m	m
Norwegen	423 631	481 070	481 070	512 038
Polen	49 005	56 168	57 079	55 821
Portugal	m	m	m	m
Schottland[5]	32 661	32 661	32 661	32 661
Slowakei	7 978	10 732	10 732	10 699
Slowenien[6]	17 826	23 676	24 111	25 929
Spanien	m	m	m	m
Schweden[7]	323 474	350 680	357 721	375 937
Schweiz	m	m	m	129 060
Türkei	m	m	m	m
Vereinigte Staaten	49 800	51 334	52 343	54 083
Partnerländer				
Argentinien	m	m	m	m
Brasilien	m	m	m	m
China	m	m	m	m
Kolumbien	m	m	m	m
Indien	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m
Lettland	297	297	335	360
Russische Föderation[8]	418 112	429 036	429 036	429 036
Saudi-Arabien	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m

1. Angaben für den Elementarbereich (FBBEü3) beziehen sich auf Lehrkräfte im Primarbereich (nur in Schulen des Primarbereichs), die Klassen im Elementarbereich (FBBEü3) unterrichten. 2. Enthält auch Angaben zu den tatsächlichen Gehältern von Direktoren, stellvertretenden Direktoren und Lehrassistenten. 3. Enthält auch Angaben zu den tatsächlichen Gehältern von Lehrkräften im Elementarbereich (FBBEü3), die auf der Bildungsstufe Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder unter drei Jahren (FBBEu3) unterrichten. 4. Enthält Daten für die Mehrheit, d.h. Kindergartenlehrkräfte nur für den Elementarbereich (FBBEü3). 5. Enthält alle Lehrkräfte, unabhängig von ihrem Alter. 6. Enthält auch Angaben zu den tatsächlichen Gehältern von Lehrassistenten im Elementarbereich (FBBEü3). 7. Durchschnittliche tatsächliche Gehälter von Lehrkräften, ohne Bonus- und Zulagezahlungen. 8. Durchschnittliche tatsächliche Gehälter von allen Lehrkräften, unabhängig von der Bildungsstufe, auf der sie unterrichten.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933286640

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Allgemeine Hinweise

Definitionen

Das *Bruttoinlandsprodukt (BIP)* entspricht der Wertschöpfung der von inländischen Herstellern produzierten Waren und Dienstleistungen, einschließlich Handel und Transport, abzüglich des Werts für den Zwischenverbrauch des Käufers plus Importzölle. Das BIP wird in der jeweiligen Landeswährung (in Millionen) angegeben. Für Länder, die diese Informationen für ein Bezugsjahr angeben, das vom Kalenderjahr abweicht (z. B. Australien und Neuseeland), werden Anpassungen durch lineare Gewichtung des jeweiligen BIP zwischen zwei aufeinanderfolgenden nationalen Bezugsjahren entsprechend dem Kalenderjahr vorgenommen.

Der *BIP-Deflator* wird berechnet durch Division des BIP zu Marktpreisen durch das BIP zu konstanten Preisen. Er liefert einen Hinweis auf das relative Preisniveau in einem Land.

Das *BIP pro Kopf* ist das Bruttoinlandsprodukt (in US-Dollar, kaufkraftbereinigt) dividiert durch die Bevölkerungszahl.

Die *Kaufkraftparitäts-Umrechnungskurse (KKP)* sind die Währungsumrechnungskurse, die die Kaufkraft verschiedener Währungen ausgleichen. Dies bedeutet, dass man mit einer bestimmten Geldsumme, wenn sie anhand der KKP-Kurse in die verschiedenen Währungen umgerechnet wird, in allen Ländern den gleichen Waren- und Dienstleistungskorb erwerben kann. Daher werden durch Verwendung der KKP-Währungsumrechnungskurse die Preisniveau-Unterschiede zwischen den Ländern aufgehoben. Werden Ausgaben bezogen auf das BIP für verschiedene Länder mithilfe der KKP in eine einheitliche Währung umgerechnet, werden sie praktisch mit den gleichen internationalen Preisen ausgedrückt, sodass Vergleiche zwischen den Ländern nur die Unterschiede im Volumen der gekauften Waren und Dienstleistungen widerspiegeln.

Die *öffentlichen Gesamtausgaben*, wie bei der Berechnung der Indikatoren verwendet, entsprechen den nicht rückzahlbaren laufenden Ausgaben und Investitionsausgaben auf allen Ebenen des Staates. Die laufenden Ausgaben umfassen die konsumtiven Ausgaben (z. B. Arbeitsentgelte für Mitarbeiter, Verbrauch von Vorprodukten und -dienstleistungen, Verbrauch von Sachvermögen und Militärausgaben), geleistete Besitzeinkommen, Subventionen und andere geleistete Transferzahlungen (z. B. Sozialversicherungen, Sozialhilfe, Renten und sonstige Wohlfahrtsleistungen). Investitionsausgaben sind Ausgaben zum Erwerb und/oder der Wertsteigerung von Gütern des Anlagevermögens, Grundstücken, immateriellen Vermögensgegenständen, Staatsanleihen und nicht militärischen Sachvermögen und Ausgaben zur Finanzierung von Nettokapitaltransfers.

Quellen

Die Ausgabe des Jahres 2015 der *National Accounts of OECD Countries: Detailed Tables, Volume II.*

OECD Analytical Database, Februar 2015.

Anhang 3
Quellen, Methoden und technische Hinweise

Anhang 3 zu Quellen und Methoden liegt nur in elektronischer Form vor. Er kann eingesehen werden unter *www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm*.

Mitwirkende an dieser Publikation

Viele Personen haben bei der Erstellung dieser Publikation mitgewirkt. Nachfolgend sind die Namen der Ländervertreter aufgeführt, die an den INES-Sitzungen und den vorbereitenden Arbeiten für die Veröffentlichung dieser Ausgabe von *Bildung auf einen Blick 2015 – OECD-Indikatoren* aktiv mitgewirkt haben.

Die OECD möchte ihnen allen an dieser Stelle für ihren wertvollen Beitrag danken.

INES-Arbeitsgruppe

Frau Maria Laura ALONSO (Argentinien)
Herr Julián FALCONE (Argentinien)
Frau Marcela JÁUREGUI (Argentinien)
Frau Cheryl HOPKINS (Australien)
Herr Stuart FAUNT (Australien)
Herr Karl BAIGENT (Australien)
Herr Paul CMIEL (Australien)
Frau Rebecca SMEDLEY (Australien)
Herr Philippe DIEU (Belgien)
Frau Isabelle ERAUW (Belgien)
Frau Nathalie JAUNIAUX (Belgien)
Herr Guy STOFFELEN (Belgien)
Herr Raymond VAN DE SIJPE (Belgien)
Frau Ann VAN DRIESSCHE (Belgien)
Herr Daniel Jaime CAPISTRANO DE OLIVEIRA (Brasilien)
Frau Carla D'Lourdes DO NASCIMENTO (Brasilien)
Frau Juliana MARQUES DA SILVA (Brasilien)
Frau Ana Carolina SILVA CIROTTO (Brasilien)
Frau María Paz DONOSO (Chile)
Frau Paola LEIVA (Chile)
Herr Francisco MENESES (Chile)
Herr Fabián RAMÍREZ (Chile)
Herr Roberto SCHURCH (Chile)
Frau María José SEPÚLVEDA (Chile)
Herr Jens ANDERSEN (Dänemark)
Herr Peter Bohnstedt Anan HANSEN (Dänemark)
Herr Leo Elmbirk JENSEN (Dänemark)
Herr Kristian ORNSHOLT (Dänemark)
Herr Signe Tychsen PHILIP (Dänemark)
Herr Ken Thomassen (Dänemark)
Herr Hans-Werner FREITAG (Deutschland)
Herr Heinz-Werner HETMEIER (Deutschland)
Frau Christiane KRÜGER-HEMMER (Deutschland)
Frau Pauline LICHTENBERG (Deutschland)
Herr Marco MUNDELIUS (Deutschland)
Herr Martin SCHULZE (Deutschland)
Frau Eveline VON GAESSLER (Deutschland)
Frau Susanne ZIEMEK (Deutschland)
Frau Tiina ANNUS (Estland)
Frau Lene MEJER (Europäische Kommission)
Herr Jan PAKULSKI (Europäische Kommission)
Frau Christine COIN (Eurostat, Europäische Kommission)
Herr Jacques LANNELUC (Eurostat, Europäische Kommission)
Herr Timo ERTOLA (Finnland)
Herr Ville HEINONEN (Finnland)
Herr Matti KYRÖ (Finnland)
Herr Mika TUONONEN (Finnland)
Herr Cedric AFSA (Frankreich)
Frau Pierrette BRIANT (Frankreich)
Frau Marion DEFRESNE (Frankreich)
Frau Mireille DUBOIS (Frankreich)
Frau Nadine ESQUIEU (Frankreich)
Frau Stéphanie LEMERLE (Frankreich)
Frau Florence LEFRESNE (Frankreich)
Frau Valérie LIOGIER (Frankreich)
Frau Hélène MICHAUDON (Frankreich)
Frau Pascale POULET-COULIBANDO (Frankreich)
Herr Robert RAKOCEVIC (Frankreich)
Frau Marguerite RUDOLF (Frankreich)
Frau Dimitra FARMAKIOUTOU (Griechenland)
Frau Maria FASSARI (Griechenland)
Herr Konstantinos KAMPANAKIS (Griechenland)
Frau Akrivi NIKOLAKOPOULOU (Griechenland)
Frau Athena PLESSA-PAPADAKI (Griechenland)
Frau Ida KINTAMANI (Indonesien)
Herr Yul Yunazwin NAZARUDDIN (Indonesien)
Frau Siti SOFIA (Indonesien)
Herr Gary Ó DONNCHADHA (Irland)
Herr Diarmuid REIDY (Irland)
Frau Nicola TICKNER (Irland)
Herr Gunnar J. ÁRNASON (Island)
Herr Julius BJORNSSON (Island)
Frau Ásta URBANCIC (Island)
Frau Sophie ARTSEV (Israel)
Frau Yael ATIYAH (Israel)
Herr Yoav AZULAY (Israel)
Herr Yonatan BARON (Israel)
Frau Lilach BITON (Israel)
Frau Nava BRENNER (Israel)
Frau Livnat GAVRIELOV (Israel)
Herr Yosef GIDANIAN (Israel)
Herr Pinhas KLEIN (Israel)
Herr Aviel KRENTZLER (Israel)
Herr Daniel LEVI-MAZLOUM (Israel)
Frau Iris Avigail MATATYAHU (Israel)
Herr Haim PORTNOY (Israel)
Frau Naama STEINBERG (Israel)
Frau Francesca Brotto (Italien)
Herr Massimiliano CICCIA (Italien)
Frau Daniela DI ASCENZO (Italien)
Frau Paola DI GIROLAMO (Italien)
Frau Maria Teresa MORANA (Italien)
Frau Claudia PIZZELLA (Italien)
Herr Paolo SESTITO (Italien)
Herr Paolo TURCHETTI (Italien)
Herr Yuki MATSUO (Japan)
Herr Takashi MURAO (Japan)
Herr Yutaro NAGANO (Japan)
Herr Hiromi SASAI (Japan)
Herr Kenichiro TAKAHASHI (Japan)
Frau Kumiko TANSHO-HIRABAYASHI (Japan)
Frau Natsue SAITO (Japan)
Frau Hiroe HINO (Japan)
Herr Koji YANAGISAWA (Japan)
Herr Patric BLOUIN (Kanada)

Herr Patrice DE BROUCKER (Kanada)
Herr Tomasz GLUSZYNSKI (Kanada)
Frau Amanda HODGKINSON (Kanada)
Herr Michael MARTIN (Kanada)
Herr Enzo PIZZOFERRATO (Kanada)
Herr Janusz ZIEMINSKI (Kanada)
Herr Juan Carlos BOLIVAR (Kolumbien)
Frau Jennifer DIAZ (Kolumbien)
Herr Javier Andrés RUBIO (Kolumbien)
Frau Azucena VALLEJO (Kolumbien)
Frau Elsa Nelly VELASCO (Kolumbien)
Herr Victor Alejandro VENEGAS (Kolumbien)
Herr Andrés VERGARA (Kolumbien)
Frau Sujin CHOI (Korea)
Frau Jeongwon HWANG (Korea)
Frau Yoon Hee IM (Korea)
Frau Young Ok KIM (Korea)
Frau Hae Suk LEE (Korea)
Frau Hyun Mi LEE (Korea)
Frau Won Hee NA (Korea)
Frau Ennata KIVRINA (Lettland)
Herr Reinis MARKVARTS (Lettland)
Herr Jérôme LEVY (Luxemburg)
Frau Charlotte MAHON (Luxemburg)
Frau Elisa MAZZUCATO (Luxemburg)
Herr Claude SCHABER (Luxemburg)
Herr Antonio ÁVILA DÍAZ (Mexiko)
Frau Cynthia CABRERA CARDENAS (Mexiko)
Herr Agustin CASO-RAPHAEL (Mexiko)
Herr René GÓMORA CASTILLO (Mexiko)
Herr Juan Manuel HERNÁNDEZ VÁZQUEZ (Mexiko)
Herr Tomás RAMÍREZ REYNOSO (Mexiko)
Herr Héctor Virgilio ROBLES VASQUEZ (Mexiko)
Frau Annette SANTOS (Mexiko)
Herr Lorenzo VERGARA LÓPEZ (Mexiko)
Herr Simon CROSSAN (Neuseeland)
Herr David SCOTT (Neuseeland)
Frau Danielle ANDARABI (Niederlande)
Herr Hugo ELBERS (Niederlande)
Herr Dick TAKKENBERG (Niederlande)
Frau Priscilla TEDJAWIRJA (Niederlande)
Frau Anouschka VAN DER MEULEN (Niederlande)
Frau Floor VAN OORT (Niederlande)
Herr Joost SCHAACKE (Niederlande)
Frau Alette SCHREINER (Norwegen)
Herr Sadiq Kwesi BOATENG (Norwegen)
Herr Kjetil DIGRE (Norwegen)
Herr Geir NYGÅRD (Norwegen)
Frau Anne-Marie RUSTAD HOLSETER (Norwegen)
Herr Andreas GRIMM (Österreich)
Frau Sabine MARTINSCHITZ (Österreich)
Herr Mark NÉMET (Österreich)
Herr Wolfgang PAULI (Österreich)
Frau Helga POSSET (Österreich)
Frau Natascha RIHA (Österreich)
Frau Barbara ANTOSIEWICZ (Polen)
Frau Joanna DACIUK-DUBRAWSKA (Polen)
Frau Agata FRANECKA (Polen)
Frau Renata KORZENIOWSKA-PUCULEK (Polen)
Herr Andrzej KURKIEWCZ (Polen)
Frau Anna NOWOŻYŃSKA (Polen)
Frau Malgorzata ZYRA (Polen)
Frau Isabel CORREIA (Portugal)
Frau Janine COSTA (Portugal)
Frau Teresa KOL DE ALVARENGA (Portugal)
Frau Mónica LUENGO (Portugal)
Herr Carlos Alberto MALACA (Portugal)
Frau Sandrine MIRANDA (Portugal)
Frau Rute NUNES (Portugal)
Herr Joao PEREIRA DE MATOS (Portugal)
Herr José RAFAEL (Portugal)
Herr Nuno Miguel RODRIGUES (Portugal)
Herr Joaquim SANTOS (Portugal)
Herr Mark AGRANOVICH (Russische Föderation)
Frau Julia ERMACHKOVA (Russische Föderation)
Frau Olga ZAITSEVA (Russische Föderation)
Frau Irina SELIVERSTOVA (Russische Föderation)
Herr Ahmed F. HAYAJNEH (Saudi-Arabien)
Frau Anna ERIKSSON (Schweden)
Herr Andreas FRODELL (Schweden)
Frau Maria GÖTHERSTRÖM (Schweden)
Frau Marie KAHLROTH (Schweden)
Frau Eva-Marie LARSSON (Schweden)
Herr Torbjörn LINDQVIST (Schweden)
Herr Kenny PETERSSON (Schweden)
Herr Hans-Åke ÖSTRÖM (Schweden)
Herr Alexander GERLINGS (Schweiz)
Frau Katrin HOLENSTEIN (Schweiz)
Herr Emanuel VON ERLACH (Schweiz)
Herr Peter BRODNIANSKY (Slowakei)
Frau Alzbeta FERENCICOVA (Slowakei)
Frau Gabriela SLODICKOVA (Slowakei)
Herr Frantisek ZAJICEK (Slowakei)
Frau Barbara KRESAL-STERNIŠA (Slowenien)
Frau Breda LOŽAR (Slowenien)
Frau Tatjana ŠKRBEC (Slowenien)
Frau Andreja KOZMELJ (Slowenien)
Frau Darja VIDMAR (Slowenien)
Herr Vicente ALCAÑIZ MIÑANO (Spanien)
Frau Laura ALONSO CARMONA (Spanien)
Herr Eduardo DE LA FUENTE FUENTE (Spanien)
Herr Jesús IBAÑEZ MILLA (Spanien)
Herr Joaquín MARTÍN MUÑOZ (Spanien)
Frau Cristina MONEO OCAÑA (Spanien)
Herr Ismael SANZ LABRADOR (Spanien)
Frau Carmen UREÑA UREÑA (Spanien)
Frau Bheki MPANZA (Südafrika)
Herr Jacques APPELGRYN (Südafrika)
Herr Nyokong MOSIUOA (Südafrika)
Frau Hersheela NARSEE (Südafrika)

Herr Vladimír HULÍK (Tschechien)
Frau Michaela MARŠÍKOVÁ (Tschechien)
Herr Lubomír MARTINEC (Tschechien)
Frau Hümeyra ALTUNTAŞ (Türkei)
Frau Nihan ERDAL (Türkei)
Frau Dilek GÜLEÇYÜZ (Türkei)
Frau Nur SALMANOĞLU (Türkei)
Frau Anuja SINGH (UNESCO, Statistikinstitut)
Herr Said OULD AHMEDOU (UNESCO, Statistikinstitut)
Frau Tünde HAGYMÁSY (Ungarn)
Herr Tibor KÖNYVESI (Ungarn)
Herr László LIMBACHER (Ungarn)
Herr Kristián SZÉLL (Ungarn)
Frau Elisabeth BOYLING (Vereinigtes Königreich)
Frau Emily KNOWLES (Vereinigtes Königreich)
Frau Rachel DINKES (Vereinigte Staaten)
Frau Jana KEMP (Vereinigte Staaten)
Frau Ashley ROBERTS (Vereinigte Staaten)
Herr Thomas SNYDER (Vorsitz INES-Arbeitsgruppe, Vereinigte Staaten)

Netzwerk zu den Arbeitsmarktergebnissen sowie den wirtschaftlichen und sozialen Auswirkungen des Lernens (LSO)

Frau Cheryl HOPKINS (Australien)
Herr Stuart FAUNT (Australien)
Herr Karl BAIGENT (Australien)
Frau Rebecca SMEDLEY (Australien)
Herr Patrick DONALDSON (Australien)
Frau Isabelle ERAUW (Belgien)
Frau Geneviève HINDRYCKX (Belgien)
Herr Daniel Jaime CAPISTRANO DE OLIVEIRA (Brasilien)
Herr Carlos Augusto DOS SANTOS ALMEIDA (Brasilien)
Frau Juliana MARQUES DA SILVA (Brasilien)
Frau Camila NEVES SOUTO (Brasilien)
Herr Marco SERAFINI (CEDEFOP)
Frau María Paz DONOSO (Chile)
Frau María Francisca DONOSO (Chile)
Frau Paola LEIVA (Chile)
Herr Francisco MENESES (Chile)
Herr Fabián RAMÍREZ (Chile)
Herr Roberto SCHURCH (Chile)
Frau María José SEPÚLVEDA (Chile)
Herr Jens ANDERSEN (Dänemark)
Herr Hans-Werner FREITAG (Deutschland)
Frau Christiane KRÜGER-HEMMER (Deutschland)
Herr Marco MUNDELIUS (Deutschland)
Frau Eveline VON GAESSLER (Deutschland)
Frau Tiina ANNUS (Estland)
Frau Ingrid JAGGO (Estland)
Herr Priit LAANOJA (Estland)
Frau Eve TÕNISSON (Estland)
Frau Aune VALK (Estland)
Frau Katrin REIN (Estland)
Herr Jens FISHER-KOTTENSTEDE (Europäische Kommission)
Frau Marta BECK-DOMZALSKA (Eurostat, Europäische Kommission)
Frau Sabine GAGEL (Eurostat, Europäische Kommission)
Frau Irja BLOMQVIST (Finnland)
Herr Mika WITTING (Finnland)
Herr Cédric AFSA (Frankreich)
Frau Pascale POULET-COULIBANDO (Frankreich)
Herr Vasileios KARAVITIS (Griechenland)
Frau Athena PLESSA-PAPADAKI (Griechenland)
Herr Georgios VAFIAS (Griechenland)
Frau Gillian GOLDEN (Irland)
Frau Nicola TICKNER (Irland)
Frau Ásta M. URBANCIC (Island)
Herr Yosef GIDANIAN (Israel)
Herr Adnan MANSUR (Israel)
Herr Haim PORTNOY (Israel)
Herr Dan SHEINBERG (Israel)
Frau Raffaella CASCIOLI (Italien)
Herr Gaetano PROTO (Italien)
Frau Liana VERZICCO (Italien)
Frau Kaori MOCHIZUKI (Japan)
Frau Kumiko TANSHO-HIRABAYASHI (Japan)
Herr Patric BLOUIN (Kanada)
Herr Patrice DE BROUCKER (Vorsitz LSO-Netzwerk, Kanada)
Herr Patrick BUSSIERE (Kanada)
Frau Amanda HODGKINSON (Kanada)
Frau Jolie LEMMON (Kanada)
Frau Dallas MORROW (Kanada)
Herr Chang Kyun CHAE (Korea)
Frau Jeongwon HWANG (Korea)
Frau Sung Bin MOON (Korea)
Herr Kirak RYU (Korea)
Herr Jung-seung Thomas YANG (Korea)
Herr Jérôme LEVY (Luxemburg)
Frau Karin MEYER (Luxemburg)
Herr Juan Manuel HERNÁNDEZ VÁZQUEZ (Mexiko)
Herr Héctor ROBLES (Mexiko)
Herr Gerardo TERRAZAS (Mexiko)
Herr Simon CROSSAN (Neuseeland)
Herr David SCOTT (Neuseeland)
Herr Ted REININGA (Niederlande)
Frau Tanja TRAAG (Niederlande)
Herr Francis VAN DER MOOREN (Niederlande)
Herr Bernard VERLAAN (Niederlande)
Herr Sadiq-Kwesi BOATENG (Norwegen)
Frau Hild Marte BJØRNSEN (Norwegen)
Herr Geir NYGÅRD (Norwegen)

Frau Anne-Marie RUSTAD HOLSETER (Norwegen)
Herr Mark NÉMET (Österreich)
Herr Jacek MASLANKOWSKI (Polen)
Frau Anna NOWOŻYŃSKA (Polen)
Herr Carlos Alberto MALACA (Portugal)
Herr Joaquim SANTOS (Portugal)
Herr Mark AGRANOVICH (Russische Föderation)
Frau Natalia KOVALEVA (Russische Föderation)
Frau Elena SABELNIKOVA (Russische Föderation)
Frau Olga ZAITSEVA (Russische Föderation)
Herr Torbjorn LINDQVIST (Schweden)
Herr Kenny PETERSSON (Schweden)
Herr Russell SCHMIEDER (Schweden)
Frau Wayra CABALLERO LIARDET (Schweiz)
Herr Emanuel VON ERLACH (Schweiz)
Herr Frantisek BLANAR (Slowakei)
Frau Gabriela JAKUBOVÁ (Slowakei)
Frau Tatjana SKRBEC (Slowenien)
Frau Irena SVETIN (Slowenien)
Herr Matej DIVJAK (Slowenien)
Frau Raquel HIDALGO (Spanien)
Herr Raúl SAN SEGUNDO (Spanien)
Frau Carmen UREÑA UREÑA (Spanien)
Herr Vladimír HULÍK (Tschechien)
Frau Michaela MARŠÍKOVÁ (Tschechien)
Herr Mutlu ALBAYRAK (Türkei)
Frau Hümeyra ALTUNTAŞ (Türkei)
Frau Dilek GÜLEÇYÜZ (Türkei)
Herr Cengiz SARAÇOĞLU (Türkei)
Herr Friedrich HUEBLER (UNESCO)
Frau Alison KENNEDY (UNESCO Institute for Statistics)
Herr László LIMBACHER (Ungarn)
Herr Kristián SZÉLL (Ungarn)
Frau Eva TOT (Ungarn)
Herr Anthony CLARKE (Vereinigtes Königreich)
Frau Rachel DINKES (Vereinigte Staaten)
Frau Ashley ROBERTS (Vereinigte Staaten)
Herr Thomas SNYDER (Vereinigte Staaten)

Netzwerk für Informationen zu Bildungsstrukturen, -politiken und -praktiken auf Systemebene (NESLI)

Herr Karl BAIGENT (Australien)
Herr Stuart FAUNT (Australien)
Frau Cheryl HOPKINS (Australien)
Frau Rebecca SMEDLEY (Australien)
Herr Philippe DIEU (Belgien)
Frau Nathalie JAUNIAUX (Belgien)
Frau Bernadette SCHREUER (Belgien)
Herr Raymond VAN DE SIJPE (Belgien)
Frau Ann VAN DRIESSCHE (Belgien)
Herr Daniel Jaime CAPISTRANO DE OLIVEIRA (Brasilien)
Frau Juliana MARQUES DA SILVA (Brasilien)
Frau María Paz DONOSO (Chile)
Frau Paola LEIVA (Chile)
Herr Francisco MENESES (Chile)
Herr Fabián RAMÍREZ (Chile)
Herr Roberto SCHURCH (Chile)
Frau María José SEPÚLVEDA (Chile)
Herr Jorgen Balling RASMUSSEN (Dänemark)
Frau Pia BRUGGER (Deutschland)
Herr Marco MUNDELIUS (Deutschland)
Frau Tiina ANNUS (Estland)
Frau Hanna KANEP (Estland)
Frau Kristel VAHER (Estland)
Frau Lene MEJER (Europäische Kommission)
Frau Nathalie BAIDAK (Eurydice)
Frau Arlette DELHAXHE (Eurydice)
Frau Petra PACKALEN (Finnland)
Herr Mika VÄISÄNEN (Finnland)
Frau Kristiina VOLMARI (Finnland)
Frau Florence LEFRESNE (Frankreich)
Herr Robert RAKOCEVIC (Frankreich)
Frau Dimitra FARMAKIOTOU (Griechenland)
Frau Maria FASSARI (Griechenland)
Frau Eudokia KARDAMITSI (Griechenland)
Herr Georgios MALLIOS (Griechenland)
Herr Stylianos MERKOURIS (Griechenland)
Herr Konstantinos PAPACHRISTOS (Griechenland)
Frau Athena PLESSA-PAPADAKI (Griechenland)
Herr Gary Ó DONNCHADHA (Irland)
Frau Nicola TICKNER (Irland)
Herr Gunnar J. ÁRNASON (Island)
Frau Asta URBANCIC (Island)
Herr Yoav AZULAY (Israel)
Frau Livnat GAVRIELOV (Israel)
Herr Yosef GIDANIAN (Israel)
Herr Pinhas KLEIN (Israel)
Herr Daniel LEVI-MAZLOUM (Israel)
Herr David MAAGAN (Israel)
Herr Haim PORTNOY (Israel)
Frau Gianna BARBIERI (Italien)
Frau Lucia DE FABRIZIO (Italien)
Herr Naruhiko KAWASE (Japan)
Frau Kayo KIRIHARA (Japan)
Frau Kumiko TANSHO-HIRABAYASHI (Japan)
Herr Richard FRANZ (Kanada)
Frau Jolie LEMMON (Kanada)
Frau Sujin CHOI (Korea)
Frau Jeongwon HWANG (Korea)
Herr Gilles HIRT (Luxemburg)
Herr Jérôme LEVY (Luxemburg)
Frau Ana Maria ACEVES ESTRADA (Mexiko)
Herr Antonio ÁVILA DÍAZ (Mexiko)

Frau Cynthia CABRERA CARDENAS (Mexiko)
Herr Juan Martín SOCA DE IÑIGO (Mexiko)
Frau Linda DE PAEPE (Niederlande)
Herr Dick VAN VLIET (Niederlande)
Herr Hans RUESINK (Niederlande)
Frau Marian HULSHOF (Niederlande)
Herr Simon CROSSAN (Neuseeland)
Herr Cyril MAKO (Neuseeland)
Herr David SCOTT (Neuseeland)
Herr Kjetil HELGELAND (Norwegen)
Herr Kjetil DIGRE (Norwegen)
Herr Andreas GRIMM (Österreich)
Frau Renata KARNAS (Polen)
Frau Renata KORZENIOWSKA-PUCULEK (Polen)
Frau Anna NOWOŻYŃSKA (Polen)
Herr Joaquim SANTOS (Portugal)
Herr Mark AGRANOVICH (Russische Föderation)
Frau Alzbeta FERENCICOVA (Slowakei)
Frau Gabriela SLODICKOVA (Slowakei)
Frau Andreja BARLE LAKOTA (Slowenien)
Frau Ksenija BREGAR GOLOBIČ (Slowenien)
Frau Barbara KRESAL-STERNIŠA (Slowenien)
Frau Tanja TAŠTANOSKA (Slowenien)
Frau Duša MARJETIČ (Slowenien)
Frau Nataša HAFNER-VOJČIĆ (Slowenien)
Herr Inmaculada CABEZALÍ MONTERO (Spanien)
Frau Laura ALONSO CARMONA (Spanien)
Frau María CÓRDOBA HITA (Spanien)
Herr Joaquin MARTIN MUÑOZ (Spanien)
Frau Camilla THINSZ FJELLSTROM (Schweden)
Frau Helena WINTGREN (Schweden)
Frau Rejane DEPPIERRAZ (Schweiz)
Frau Katrin MÜHLEMANN (Schweiz)
Herr Vladimír HULÍK (Tschechien)
Frau Michaela MARŠÍKOVÁ (Tschechien)
Herr Lubomír MARTINEC (Tschechien)
Frau Hümeyra ALTUNTAŞ (Türkei)
Frau Nihan ERDAL (Türkei)
Frau Dilek GÜLEÇYÜZ (Türkei)
Herr Olivier LABÉ (UNESCO, Statistikinstitut)
Frau Anna IMRE (Ungarn)
Frau Elisabeth BOYLING (Vereinigtes Königreich)
Frau Louise CUTHBERTSON (Vereinigtes Königreich)
Herr Adrian HIGGINBOTHAM (Vereinigtes Königreich)
Herr Christopher MORRISS (Vereinigtes Königreich)
Frau Rachel DINKES (Vereinigte Staaten)
Frau Jana KEMP (Vereinigte Staaten)
Herr Thomas SNYDER (Vorsitz NESLI-Netzwerk, Vereinigte Staaten)

Sonstige Mitwirkende an dieser Publikation

Frau Anna BORKOWSKY (LSO-Beraterin)
Herr Gavan CONLON (LSO-Berater)
Frau Marguerita LANE (LSO-Beraterin)
Herr Gary MIRON (NESLI-Berater)
Frau Marion SCHNEPF (Layout)
Herr Dan SHERMAN (LSO-Berater)
Frau Fung-Kwan TAM (Layout)

Education Indicators in Focus

Education Indicators in Focus ist eine fortlaufende Serie von kurzen OECD-Abhandlungen zu einzelnen Indikatoren in *Bildung auf einen Blick*, die für politische Entscheidungsträger und Fachleute von besonderem Interesse sind. Sie enthalten detaillierte Informationen und Analysen zu aktuellen Themen im Elementar-, Primar-, Sekundar- und Tertiärbereich sowie zum Fort- und Weiterbildungsbereich für Erwachsene aus einer globalen Perspektive heraus. Ihre Kombination aus motivierenden Texten, Tabellen und Abbildungen stellt die dringendsten Fragen aus Bildungspolitik und -praxis in einen internationalen Zusammenhang.

Die gesamte Serie ist verfügbar in
Englisch unter http://dx.doi.org/10.1787/22267077
Französisch unter http://dx.doi.org/10.1787/22267093

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/10.1787/5js33lf9jk41-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/10.1787/5jxsvvmrgz8n-en

Who are the doctorate holders and where do their qualifications lead them?
Education Indicators in Focus, No. 25 (2014)
http://dx.doi.org/10.1787/5jxv8xsvp1g2-en

How innovative is the education sector?
Education Indicators in Focus, No. 24 (2014)
http://dx.doi.org/10.1787/5jz1157b915d-en

At what age do university students earn their first degree?
Education Indicators in Focus, No. 23 (2014)
http://dx.doi.org/10.1787/5jz3wl5rvjtk-en

How much time do primary and lower secondary students spend in the classroom?
Education Indicators in Focus, No. 22 (2014)
http://dx.doi.org/10.1787/5jz44fnl1t6k-en

How much are teachers paid and how much does it matter?
Education Indicators in Focus, No. 21 (2014)
http://dx.doi.org/10.1787/5jz6wn8xjvvh-en

How old are the teachers?
Education Indicators in Focus, No. 20 (2014)
http://dx.doi.org/10.1787/5jz76b5dhsnx-en

What are tertiary students choosing to study?
Education Indicators in Focus, No. 19 (2014)
http://dx.doi.org/10.1787/5jz8ssmzg5q4-en

What is the impact of the economic crisis on public education spending?
Education Indicators in Focus, No. 18 (2013)
http://dx.doi.org/10.1787/5jzbb2sprz20-en

Does upper secondary vocational education and training improve the prospects of young adults?
Education Indicators in Focus, No. 17 (2013)
http://dx.doi.org/10.1787/5jzbb2st885l-en

How can countries best produce a highly-qualified young labour force?
Education Indicators in Focus, No. 16 (2013)
http://dx.doi.org/10.1787/5k3wb8khp3zn-en

How are university students changing?
Education Indicators in Focus, No. 15 (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/10.1787/5k9csf9bxzs7-en

How are countries around the world supporting students in higher education?
Education Indicators in Focus, No. 2 (2012)
http://dx.doi.org/10.1787/5k9fd0kd59f4-en

How has the global economic crisis affect people with different levels of education?
Education Indicators in Focus, No. 1 (2012)
http://dx.doi.org/10.1787/5k9fgpwlc6s0-en

ORGANISATION FÜR WIRTSCHAFTLICHE ZUSAMMENARBEIT UND ENTWICKLUNG

Die OECD ist ein in seiner Art einzigartiges Forum, in dem die Regierungen von 34 demokratischen Staaten gemeinsam an der Bewältigung von Herausforderungen der Globalisierung im Wirtschafts-, Sozial- und Umweltbereich arbeiten. Die OECD steht auch in vorderster Linie bei den Bemühungen um ein besseres Verständnis der neuen Entwicklungen und durch sie ausgelöste Befürchtungen, indem sie Untersuchungen zu Themen wie Corporate Governance, Informationswirtschaft oder Bevölkerungsalterung durchführt. Die Organisation bietet den Regierungen einen Rahmen, der es ihnen ermöglicht, ihre Politikerfahrungen auszutauschen, nach Lösungsansätzen für gemeinsame Probleme zu suchen, empfehlenswerte Praktiken aufzuzeigen und auf eine Koordinierung nationaler und internationaler Politiken hinzuarbeiten.

Die OECD-Mitgliedstaaten sind: Australien, Belgien, Chile, Dänemark, Deutschland, Estland, Finnland, Frankreich, Griechenland, Irland, Island, Israel, Italien, Japan, Kanada, Korea, Luxemburg, Mexiko, Neuseeland, die Niederlande, Norwegen, Österreich, Polen, Portugal, Schweden, Schweiz, die Slowakische Republik, Slowenien, Spanien, die Tschechische Republik, Türkei, Ungarn, das Vereinigte Königreich und die Vereinigten Staaten. Die Europäische Kommission nimmt an den Arbeiten der OECD teil.

OECD Publishing sorgt dafür, dass die Ergebnisse der statistischen Analysen und der Untersuchungen der Organisation zu wirtschaftlichen, sozialen und umweltpolitischen Themen sowie die von den Mitgliedstaaten vereinbarten Übereinkommen, Leitlinien und Standards weite Verbreitung finden.

OECD PUBLICATIONS, 2, rue André-Pascal, 75775 PARIS CEDEX 16
Gestaltung: www.lokbase.com, Bielefeld
Gesamtherstellung: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, wbv.de
Gedruckt in Deutschland
Best.-Nr. 6001821i
ISBN: 978-3-7639-5628-9
DOI: 10.3278/6001821iw

Bildung auf einen Blick 2015

OECD-INDIKATOREN

Bildung auf einen Blick 2015 – OECD-Indikatoren ist die maßgebliche Quelle für Informationen zum Stand der Bildung weltweit. *Bildung auf einen Blick* bietet Daten zu den Strukturen, der Finanzierung und der Leistungsfähigkeit der Bildungssysteme der 34 OECD-Länder sowie einer Reihe von Partnerländern.

Mit mehr als 100 Abbildungen und 150 Tabellen und Links zu weiteren 150 Tabellen im Internet bietet *Bildung auf einen Blick 2015* wesentliche Informationen zum Output der Bildungseinrichtungen, den Auswirkungen des Lernens in den einzelnen Ländern, zu den in Bildung investierten Finanz- und Humanressourcen, zu Bildungszugang, Bildungsbeteiligung und Bildungsverlauf sowie zum Lernumfeld und der Organisation von Schulen.

Zu den in dieser Ausgabe neu hinzugekommenen Aspekten gehören:

- Daten des Jahres 2014 zu Bildungsstand und Arbeitsmarktbeteiligung und Daten des Jahres 2015 zu Unterrichtszeit sowie Systemen zur Bewertung, Beurteilung und Evaluierung.
- Detailliertere Analysen zur Bildungsbeteiligung im Elementarbereich und im Tertiärbereich.
- Indikatoren zu den Auswirkungen von Kompetenzen auf Beschäftigung und Einkommen, geschlechtsspezifischen Unterschieden im Bildungsbereich und bei der Beschäftigung, sowie Systemen zur Beurteilung von Lehrern und Schulleitern.
- Analysen zu Erwachsenen der ersten Generation mit einem Abschluss im Tertiärbereich und ihrer sozialen und Bildungsmobilität, zu Arbeitsmarktergebnissen von Berufsanfängern und zur Beteiligung an arbeitgeberfinanzierter formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung.
- Neuere Daten und Analysen zu Kompetenzen und Bereitschaft, Informations- und Kommunikationstechnologien beim Problemlösen im Bereich Lehren und Lernen zu nutzen.
- Informationen zu Unterbrechungen und Pausen während des Schulalltags, den üblichen Qualifikationen von Lehrkräften, den Kriterien zur Festlegung des Grundgehalts und von Zusatzzahlungen für Lehrkräfte sowie zu den Gehältern von Lehrenden im Tertiärbereich.
- Erstmalig Daten aus Costa Rica und Litauen.

Die den Tabellen und Abbildungen dieser Ausgabe zugrunde liegenden Excel-Tabellen können über die jeweils darunter angegebenen StatLinks eingesehen werden. Die Tabellen und Abbildungen sowie die gesamte OECD-Online-Bildungsdatenbank sind über die Website der OECD unter www.oecd.org/edu/eag.htm zugänglich.

Inhalt

Kapitel A: Bildungsergebnisse und Bildungserträge
Kapitel B: Die in Bildung investierten Finanz- und Humanressourcen
Kapitel C: Bildungszugang, Bildungsbeteiligung und Bildungsverlauf
Kapitel D: Das Lernumfeld und die Organisation von Schulen

Diese Studie ist in der Online-Bibliothek OECD iLibrary zugänglich: *www.oecd-ilibrary.org.*

ISBN 978-3-7639-5628-9

wbv.de