Bildung auf einen Blick 2022

OECD-INDIKATOREN

OECD

wbv

Bildung auf einen Blick 2022
OECD-Indikatoren

OECD
BESSERE POLITIK FÜR
EIN BESSERES LEBEN

wbv

Das vorliegende Dokument wird unter der Verantwortung des Generalsekretärs der OECD veröffentlicht. Die darin zum Ausdruck gebrachten Meinungen und Argumente spiegeln nicht zwangsläufig die offizielle Einstellung der Organisation oder der Regierungen ihrer Mitgliedstaaten wider.

Die englische und die französische Originalfassung wurden von der OECD veröffentlicht unter dem Titel:
Education at a Glance 2022: OECD Indicators
Regards sur l'éducation 2022: Les indicateurs de l'OCDE
© 2022 OECD
Alle Rechte vorbehalten

© 2022 Bundesministerium für Bildung und Forschung, Deutschland für die deutsche Übersetzung

© 2022 wbv Media für diese deutsche Ausgabe
Veröffentlicht in Absprache mit der OECD, Paris

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

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

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

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

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

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

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

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

Vorwort

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

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

Bildung auf einen Blick ist das Ergebnis langjähriger gemeinsamer Bemühungen der Regierungen der OECD-Länder, der Experten und Institutionen, die im Rahmen des OECD-Programms Indicators of Education Systems (INES) zusammenarbeiten, sowie des Sekretariats der OECD. Die Veröffentlichung wurde erstellt von der Abteilung „Innovation and Measuring Progress" der OECD-Direktion „Bildung und Kompetenzen" unter der Leitung von Tia Loukkola. Die Erstellung von *Bildung auf einen Blick 2022* wurde von Marie-Hélène Doumet und Abel Schumann gemanagt. Die Veröffentlichung enthält Statistik- und Analysebeiträge von Étienne Albiser, Heewoon Bae, Andrea Borlizzi, Antonio Carvalho, Éric Charbonnier, Minne Chu, Elisa Duarte, Bruce Golding, Yanjun Guo, Corinne Heckmann, Viktoria Kis, Simon Normandeau, Eduardo Roche, Gara Rojas González, Giovanni Maria Semeraro, Chelsea Tao, Lou Turroques, Choyi Whang und Hajar Sabrina Yassine. Eda Cabbar und Valérie Forges waren unterstützend im Bereich Verwaltung tätig und Gillian Golden und Thomas Weko haben die Arbeiten fachlich unterstützt und zu den Analysen beigetragen. Cassandra Davis und Sophie Limoges leisteten wertvolle Beiträge zu Lektorat und Produktion. Die Entwicklung der Publikation wurde von den Mitgliedsländern durch die INES-Arbeitsgruppe gesteuert und durch die INES-Netzwerke unterstützt. Eine Liste der Mitglieder der verschiedenen Organe sowie der einzelnen Fachleute, die an der vorliegenden Publikation und am INES-Programm generell mitgewirkt haben, findet sich am Ende dieser Veröffentlichung.

In den letzten Jahren wurden zwar beträchtliche Fortschritte erzielt, aber die Mitgliedsländer und die OECD setzen ihre Bemühungen fort, spezifische bildungspolitische Fragestellungen noch genauer mit den besten verfügbaren international vergleichbaren Daten

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

Die OECD wird diese Herausforderungen auch weiterhin 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 erhebliche Investitionen in konzeptionelle Arbeit vonnöten sind. Die Internationale Schulleistungsstudie PISA (OECD Programme for International Student Assessment) und ihre Erweiterung durch die OECD-Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (OECD Programme for the International Assessment of Adult Competencies – PIAAC) sowie die Internationale Erhebung der OECD zu Lehren und Lernen (OECD Teaching and Learning International Survey – TALIS) sind wichtige Schritte auf dem Weg zur Erreichung dieses Ziels.

Inhalt

Editorial 10

Hinweise für den Leser 13

Executive Summary 26

Covid-19: das zweite Pandemiejahr 29

Kapitel A Bildungsergebnisse und Bildungserträge 43

Indikator A1 Über welche Bildungsabschlüsse verfügen Erwachsene? 45
Tabelle A1.1 Bildungsstand 25- bis 64-Jähriger (2021) 56
Tabelle A1.2 Entwicklung des Bildungsstands 25- bis 34-Jähriger, nach Geschlecht (2011 und 2021) 57
Tabelle A1.3 Fächergruppen bei 25- bis 64-Jährigen mit Abschluss im Tertiärbereich (2021) 58

Indikator A2 Der Übergang vom (Aus-)Bildungssystem zum Erwerbsleben: Wo sind die 15- bis 29-Jährigen von heute? 59
Tabelle A2.1 Anteil 18- bis 24-Jähriger (in %), die sich in Ausbildung bzw. nicht in Ausbildung befinden, nach Erwerbsstatus (2021, Quartalszahlen) 71
Tabelle A2.2 Anteil 18- bis 24-Jähriger (in %), die sich in Ausbildung bzw. nicht in Ausbildung befinden, nach Erwerbsstatus und Dauer der Erwerbslosigkeit (2021, Quartalszahlen) 72
Tabelle A2.3 Anteil 25- bis 29-Jähriger (in %), die sich in Ausbildung bzw. nicht in Ausbildung befinden, nach Bildungsstand und Erwerbsstatus (2021, Quartalszahlen) 73
Tabelle A2.4 Entwicklung des Anteils junger Erwachsener (in %), die sich in Ausbildung bzw. nicht in Ausbildung befinden, nach Altersgruppe und Erwerbsstatus (2019 bis 2021, Jahreszahlen) 74

Indikator A3 Wie beeinflusst der Bildungsstand die Erwerbsbeteiligung? 75
Tabelle A3.1 Beschäftigungsquoten 25- bis 64-Jähriger, nach Bildungsstand (2021) 92
Tabelle A3.2 Entwicklung der Erwerbsquoten 25- bis 34-Jähriger, nach Bildungsstand und Geschlecht (2011 und 2021) 93
Tabelle A3.3 Beschäftigungsquoten 25- bis 64-Jähriger mit Abschluss im Tertiärbereich, nach Fächergruppe (2021) 94
Tabelle A3.4 Entwicklung der Erwerbslosen- und Nichterwerbsquoten 25- bis 34-Jähriger, nach Bildungsstand (2019 bis 2021) 95
Tabelle A3.5 Erwerbslosenquoten von Erwachsenen, nach Bildungsstand und Verteilung nach Dauer der Erwerbslosigkeit (2021) 96

Indikator A4 Welche Einkommensvorteile lassen sich durch Bildung erzielen? 97
Tabelle A4.1 Relative Erwerbseinkommen von Beschäftigten, nach Bildungsstand (2020) 113
Tabelle A4.2 Verteilung der Beschäftigten nach Bildungsstand und Höhe der Erwerbseinkommen in Relation zum Median der Erwerbseinkommen (2020) 114
Tabelle A4.3 Erwerbseinkommen von Frauen als Prozentsatz der Erwerbseinkommen von Männern, nach Bildungsstand und Altersgruppe (2020) 115
Tabelle A4.4 Relative Erwerbseinkommen Erwachsener mit Abschluss im Tertiärbereich, nach Fächergruppe (2020) 116

Indikator A6 **Was sind die gesamtgesellschaftlichen Auswirkungen von Bildung?** . . . 117
Tabelle A6.1 Internetnutzung, nach Altersgruppe und Bildungsstand (2021) . . . 132
Tabelle A6.2 Tendenzen bei der Internetnutzung für verschiedene Tätigkeiten von 55- bis 74-Jährigen, nach Bildungsstand (2019 bis 2021) . . . 133
Tabelle A6.3 Soziale Toleranz von Schülern, nach Bildungsstand der Mutter (2018) . . . 134

Indikator A7 **Inwieweit nehmen Erwachsene an formaler und nicht formaler Weiterbildung teil?** . . . 135
Tabelle A7.1 Entwicklungstendenzen bei der Teilnahme an formaler und/oder nicht formaler Weiterbildung, nach Jahr und Quartal (2019, 2020 und 2021) . . . 153
Tabelle A7.2 Teilnahme an nicht formaler Weiterbildung, nach Geschlecht, Altersgruppe und Bildungsstand (2021) . . . 154
Tabelle A7.3 Beteiligungsquoten an formaler Bildung, nach Bildungsbereich und Altersgruppe (2020) . . . 155

Kapitel B **Bildungszugang, Bildungsbeteiligung und Bildungsverlauf** . . . 157

Indikator B1 **Wer nimmt an Bildung teil?** . . . 159
Tabelle B1.1 Bildungsbeteiligung, nach Altersgruppe (2005, 2013 und 2020) . . . 175
Tabelle B1.2 Charakteristika von Bildungsteilnehmern im Tertiärbereich (2020) . . . 176
Tabelle B1.3 Bildungsbeteiligung 17- bis 20-Jähriger, nach Bildungsbereich (2020) . . . 177

Indikator B2 **Welche Systeme zur frühkindlichen Bildung und Erziehung gibt es weltweit?** . . . 179
Tabelle B2.1 Entwicklung der Bildungsbeteiligung in frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) und im Primarbereich, nach Altersgruppe (2005, 2015 und 2020) . . . 205
Tabelle B2.2 Alter und Geschlechterstruktur der pädagogischen Fachkräfte und Kinder-Fachkräfte-Relation in der frühkindlichen Bildung und Erziehung (FBE), nach Bildungsbereich (2020) . . . 206
Tabelle B2.3 Finanzierung frühkindlicher Bildung und Erziehung (FBE) an öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen (2019) . . . 207

Indikator B3 **Wer wird einen Abschluss im Sekundarbereich II erwerben?** . . . 209
Tabelle B3.1 Charakteristika von Absolventen allgemeinbildender Bildungsgänge des Sekundarbereichs II (2020) . . . 223
Tabelle B3.2 Charakteristika von Absolventen berufsbildender Bildungsgänge des Sekundarbereichs II (2020) . . . 224
Tabelle B3.3 Charakteristika von Absolventen berufsbildender Bildungsgänge des postsekundaren, nicht tertiären Bereichs (2020) . . . 225

Indikator B4 **Wer wird eine Ausbildung im Tertiärbereich aufnehmen?** . . . 227
Tabelle B4.1 Profil der Anfänger in kurzen tertiären, Bachelor- und Masterbildungsgängen sowie der Erstanfänger im Tertiärbereich (2020) . . . 246
Tabelle B4.2 Verteilung der Anfänger im Tertiärbereich, nach Fächergruppe (2015 und 2020) . . . 247
Tabelle B4.3 Frauenanteil an den Anfängern im Tertiärbereich, nach ausgewählten Fächergruppen und Bildungsbereich (2020) . . . 248
Tabelle B4.4 Profil der Anfänger in Promotionsbildungsgängen (2020) . . . 249

Indikator B5 **Wie hoch sind die Erfolgsquoten im Tertiärbereich?** . . . 251
Tabelle B5.1 Erfolgsquoten von Vollzeit-Bildungsteilnehmern, nach ISCED-Stufe, Zeitraum und Geschlecht (2020) . . . 272
Tabelle B5.2 Status von Vollzeit-Bildungsteilnehmern in Bachelorbildungsgängen zu verschiedenen Zeitpunkten nach Beginn der Ausbildung (2020) . . . 273

Tabelle B5.3 Erfolgsquote von Vollzeit-Bildungsteilnehmern, die einen Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgang begonnen haben, nach Art der Bildungseinrichtung bei Beginn, Zeitraum und Geschlecht (2020) 274
Tabelle B5.4 Erfolgsquoten von Vollzeit-Bildungsteilnehmern in Bachelorbildungsgängen zum Ende der regulären Ausbildungsdauer ihres Bildungsgangs plus 3 Jahre, nach ausgewählten Fächergruppen und Geschlecht (2020) 275

Indikator B6 Was sind die Charakteristika international mobiler Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich? 277
Tabelle B6.1 Mobilität internationaler und ausländischer Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich (2015 und 2020) 295
Tabelle B6.2 Charakteristika von internationalen und ausländischen Bildungsteilnehmern (2020) 296
Tabelle B6.3 Anteil Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich, die in ausgewählten breiten Fächergruppen eingeschrieben sind, nach Mobilitätsstatus (2015 und 2020) 297

Kapitel C Die in Bildung investierten Finanzressourcen 299

Indikator C1 Wie hoch sind die Ausgaben pro Bildungsteilnehmer für Bildungseinrichtungen? 305
Tabelle C1.1 Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen pro vollzeitäquivalentem Bildungsteilnehmer (2019) 321
Tabelle C1.2 Öffentliche und Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen pro vollzeitäquivalentem Bildungsteilnehmer, nach Art der Bildungseinrichtung (2019) 322
Tabelle C1.3 Durchschnittlicher jährlicher Anstieg der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen pro vollzeitäquivalentem Bildungsteilnehmer (2012 bis 2019) 323
Tabelle C1.4 Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen pro vollzeitäquivalentem Bildungsteilnehmer für eigentliche Bildungsdienstleistungen, zusätzliche Dienstleistungen und F&E (2019) 324

Indikator C2 Welcher Teil des Bruttoinlandsprodukts wird für Bildungseinrichtungen ausgegeben? 325
Tabelle C2.1 Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP (2019) 336
Tabelle C2.2 Veränderung der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen und Veränderung des BIP (2008, 2009, 2011 und 2019) 337
Tabelle C2.3 Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP, nach Herkunft der Mittel (2019) 338

Indikator C3 Wie groß ist der Anteil öffentlicher und privater Ausgaben im Bildungswesen? 339
Tabelle C3.1 Relativer Anteil öffentlicher, privater und internationaler Ausgaben für Bildungseinrichtungen, letztendliche Herkunft der Mittel (2019) 352
Tabelle C3.2 Relativer Anteil öffentlicher, privater und internationaler Ausgaben für Bildungseinrichtungen, nach Herkunft der Mittel und öffentlichen Transferzahlungen an den Privatsektor (2019) 353
Tabelle C3.3 Entwicklungstendenzen des Anteils öffentlicher, privater und internationaler Ausgaben für Bildungseinrichtungen (2011, 2015 und 2019) 354

Indikator C4 Wie hoch sind die öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung? 355
Tabelle C4.1 Öffentliche Gesamtausgaben für Bildung als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben (2019) 368
Tabelle C4.2 Herkunft der gesamten öffentlichen Mittel für Bildung, nach staatlicher Ebene (2019) 369
Tabelle C4.3 Index der Veränderung der öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben (2012 und 2019) 370

Indikator C5 **Wie hoch sind die Bildungsgebühren im Tertiärbereich und welche öffentlichen Unterstützungsleistungen erhalten Bildungsteilnehmer?** . . . 371
Tabelle C5.1 Jährliche Bildungsgebühren an Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs für inländische und ausländische Bildungsteilnehmer (2009/2010 und 2019/2020) . . . 390
Tabelle C5.2 Veränderung der öffentlichen Unterstützungsleistungen im Laufe der Zeit sowie Vergabekriterien für öffentliche Zuschüsse bzw. Stipendien für Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich an öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen (2009/2010 und 2019/2020) . . . 391
Tabelle C5.3 Verfügbarkeit, Rückzahlung und verzögerte Rückzahlung öffentlicher und staatlich garantierter privater Darlehen für inländische Bildungsteilnehmer in Vollzeit- und Teilzeitausbildung im Tertiärbereich (2019/2020) . . . 392

Indikator C6 **Wofür werden Finanzmittel im Bereich der Bildung ausgegeben?** . . . 395
Tabelle C6.1 Anteil der laufenden Ausgaben und Investitionsausgaben, nach Bildungsbereich (2019) . . . 411
Tabelle C6.2 Anteil der laufenden Ausgaben, nach Ausgabenkategorie (2019) . . . 412
Tabelle C6.3 Anteil der laufenden Ausgaben, nach Ausgabenkategorie und Art der Bildungseinrichtung (2019) . . . 413

Kapitel D **Lehrkräfte, das Lernumfeld und die Organisation von Schulen** . . . 415

Indikator D3 **Wie hoch sind die Gehälter der Lehrkräfte und Schulleitungen?** . . . 417
Tabelle D3.1 Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter von Lehrkräften, basierend auf der häufigsten Qualifikation, zu unterschiedlichen Zeitpunkten der beruflichen Laufbahn (2021) . . . 441
Tabelle D3.2 Tatsächliche Gehälter von Lehrkräften und Schulleitungen im Verhältnis zu den Erwerbseinkommen Beschäftigter mit einem Abschluss im Tertiärbereich (2021) . . . 442
Tabelle D3.3 Durchschnittliche tatsächliche Gehälter von Lehrkräften und Schulleitungen (2021) . . . 443
Tabelle D3.4 Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Mindest-/Höchstgehälter von Schulleitungen, basierend auf der Mindestqualifikation (2021) . . . 444

Indikator D4 **Wie viel Zeit unterrichten und arbeiten Lehrkräfte und Schulleitungen?** . . . 445
Tabelle D4.1 Unterrichtszeit von Lehrkräften (2021) . . . 464
Tabelle D4.2 Arbeitszeit von Lehrkräften (2021) . . . 465
Tabelle D4.3 Arbeitszeit von Schulleitungen (2021) . . . 466

Indikator D6 **Welche Einstiegsmöglichkeiten für Lehrkräfte und Schulleitungen gibt es?** . . . 467
Tabelle D6.1 Einstiegsmöglichkeiten in den Lehrerberuf (2021) . . . 490
Tabelle D6.2 Voraussetzungen für Zugang zur und Fortsetzung der Lehrererstausbildung (2021) . . . 492
Tabelle D6.3 Inhalt der Lehrererstausbildung (2021) . . . 493
Tabelle D6.4 Einstiegsmöglichkeiten für Schulleitungen (2021) . . . 495

Indikator D7 **Wie umfassend sind die Maßnahmen zur beruflichen Weiterbildung für Lehrkräfte und Schulleitungen?** . . . 497
Tabelle D7.1 Berufliche Weiterbildungsverpflichtungen für Lehrkräfte (2021) . . . 518
Tabelle D7.2 Berufliche Weiterbildungsverpflichtungen für Schulleitungen (2021) . . . 520
Tabelle D7.3 Qualitätssicherungsmechanismen für berufliche Weiterbildungsmaßnahmen von Lehrkräften (2021) . . . 522

Indikator D8 Wie sieht die Struktur des akademischen Personals aus und wie ist die Lernende-Lehrende-Relation? 525
Tabelle D8.1 Lernende-Lehrende-Relation, nach Tertiärbereich und Art der Bildungseinrichtung (2020) 540
Tabelle D8.2 Altersstruktur des akademischen Personals, nach Tertiärbereich (2015 und 2020) 541
Tabelle D8.3 Frauenanteil am akademischen Personal, nach Tertiärbereich und Altersgruppe (2015 und 2020) 542

Anhang 1 Merkmale der Bildungssysteme 543

Tabelle X1.1 Typisches Abschlussalter, nach Bildungsbereich (2020) 544
Tabelle X1.2 Typisches Eintrittsalter, nach Bildungsbereich (2020) 545
Tabelle X1.3 Für die Berechnung der Indikatoren verwendete Haushaltsjahre und Berichtsjahre für Bildungsgänge, OECD-Länder 546
Tabelle X1.4 Für die Berechnung der Indikatoren verwendete Haushaltsjahre und Berichtsjahre für Bildungsgänge, Partnerländer 547
Tabelle X1.5 Alter der Schüler zu Beginn und Ende der Schulpflicht, theoretisches Eintrittsalter und Dauer der Bildungsbereiche sowie Altersgruppe mit Anspruch auf frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung (2020) 548

Anhang 2 Statistische Bezugsdaten 549

Tabelle X2.1 Grundlegende statistische Bezugsdaten (zu jeweiligen Preisen) (Referenzzeiträume: Kalenderjahr 2012, 2015 und 2019) 550
Tabelle X2.2 Grundlegende statistische Bezugsdaten (Referenzzeiträume: Kalenderjahr 2012, 2015 und 2019) 551
Tabelle X2.3 Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter von Fachkräften im Elementarbereich (ISCED 02) und Lehrkräften im Primarbereich, basierend auf der häufigsten Qualifikation zu unterschiedlichen Zeitpunkten der beruflichen Laufbahn, in Landeswährung (2021) 552
Tabelle X2.4 Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter von Lehrkräften im Sekundarbereich, basierend auf der häufigsten Qualifikation zu unterschiedlichen Zeitpunkten der beruflichen Laufbahn, in Landeswährung (2021) 553
Tabelle X2.5 Entwicklung der durchschnittlichen tatsächlichen Gehälter von Fachkräften/Lehrkräften, in Landeswährung (2000, 2005 und 2010 bis 2021) 554
Tabelle X2.6 Statistische Bezugsdaten zur Berechnung der Gehälter von Lehrkräften (2000 und 2005 bis 2021) 556
Tabelle X2.7 Fachkräfte/Lehrkräfte nach Mindest- bzw. häufigster Qualifikation und Bildungsbereich (2021) 557
Tabelle X2.8 25- bis 64-jährige Fachkräfte/Lehrkräfte, nach Bildungsbereich und Bildungsstand (2021) 558
Tabelle X2.9 25- bis 64-jährige Schulleitungen, nach Bildungsbereich und Bildungsstand (2021) 559
Tabelle X2.10 Entwicklungstendenzen der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter von Fachkräften/Lehrkräften, in Landeswährung, nach Bildungsbereich (2000 und 2005 bis 2021) 560

Anhang 3 Quellen, Methoden und technische Hinweise 563

Mitwirkende an dieser Publikation 569

Education Indicators in Focus 575

Editorial

In den letzten beiden Jahrzehnten ist der Anteil junger Erwachsener mit höheren Qualifikationen in den OECD-Ländern stark angestiegen: 2021 hatten 48 % der 24- bis 34-Jährigen einen Abschluss im Tertiärbereich, im Vergleich dazu waren es 2000 nur 27 %. Dies liegt am wachsenden Bedarf an fortgeschrittenen Kompetenzen auf den Arbeitsmärkten und hat tiefgreifende Auswirkungen auf unsere Gesellschaften und die Zukunft der Bildung.

Die Coronapandemie (Covid-19) hat gezeigt, dass der Bildungsstand einer der besten Schutzfaktoren in Bezug auf wirtschaftliche Risiken ist: Auf dem Höhepunkt der Pandemie stieg die Erwerbslosigkeit derjenigen mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II wesentlich stärker als die derjenigen mit Abschluss im Tertiärbereich. Ein ähnliches Muster war nach der Finanzkrise 2008 zu erkennen.

Für besser ausgebildete Erwachsene ist es möglicherweise auch einfacher, neue Technologien anzunehmen, die ihre Lebensqualität verbessern. Beispielsweise haben während der Pandemie 71 % der 55- bis 74-Jährigen mit Abschluss im Tertiärbereich Online- oder Videoanrufe genutzt, um mit ihren Familien und Freunden in Kontakt zu bleiben und soziale Isolation zu vermeiden. Im Gegensatz dazu gaben nur 34 % der gleichaltrigen Erwachsenen mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II an, Online- oder Videoanrufe getätigt zu haben.

Der Schwerpunkt der diesjährigen Ausgabe von *Bildung auf einen Blick* liegt auf diesem sich wandelnden Umfeld für den Tertiärbereich.

Anpassung des Tertiärbereichs an die Bedürfnisse aller Bildungsteilnehmer

Die steigende Zahl der Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich führt zu einer zunehmenden Vielfalt ihrer sozioökonomischen und Bildungshintergründe. Um ihren Bedürfnissen gerecht zu werden, muss auch der Tertiärbereich vielfältiger werden. Tertiäre Ausbildungsmodelle, die funktioniert haben, als nur ein geringer Teil jeder Kohorte – häufig diejenigen mit privilegiertem Hintergrund – Hochschulen besuchte, eignen sich nicht länger, wenn mehr als die Hälfte der jungen Erwachsenen Abschlüsse im Tertiärbereich erwerben.

Die Bildungssysteme des Tertiärbereichs müssen auf Bildungsteilnehmer vorbereitet sein, die in unterschiedlichen Phasen ihrer Laufbahn neue Kompetenzen erwerben möchten. Microcredentials bieten z. B. einen vielversprechenden Ansatz, um den Bildungsteilnehmern mehr Freiraum zu geben, selbst zu entscheiden, was sie lernen, wie sie lernen, wo sie lernen und in welcher Lebensphase sie am besten lernen. Mit der Veränderung der Arbeitsmärkte sind diese und ähnliche Ansätze wichtig, um zu verhindern, dass junge Absolventen Schwierigkeiten haben, einen guten Arbeitsplatz zu finden, selbst wenn Arbeitgeber niemanden mit den benötigten Kompetenzen finden können.

Außerdem ist ein tertiärer Abschluss nicht für alle Bildungsteilnehmer die beste Lösung. Möglicherweise hat die generelle Zunahme tertiärer Abschlüsse dazu geführt, dass Arbeitgeber einen Abschluss im Tertiärbereich als die neue Norm erwarten, sodass Bildungsteilnehmer, die stärker von einer beruflichen Ausbildung profitieren würden, stattdessen in den akademischen Tertiärbereich gedrängt werden. Um dies zu verhindern, sind berufsbildende Bildungsgänge des Sekundarbereichs II, die in Bezug auf Qualität und Arbeitsmarktergebnisse mit dem Tertiärbereich Schritt halten können, wichtig, aber immer noch selten. Damit eine berufliche Ausbildung für Bildungsteilnehmer zur ersten Wahl und nicht zum letzten Mittel wird, werden neue Verbindungen zwischen der beruflichen Ausbildung im Sekundarbereich II und dem berufsorientierten Tertiärbereich benötigt, damit Absolventen einer beruflichen Ausbildung später die Möglichkeit haben, zusätzliche Qualifikationen zu erwerben.

Den Schwung der Digitalisierung aufrechterhalten

Die Pandemie hat gezeigt, wie wertvoll digitale Tools für tertiäre Bildungseinrichtungen sind. Es wurden innovative Modelle für Fernunterricht und -lernen entwickelt, mit denen die Bildungsteilnehmer selbst in den Hochphasen der Pandemie weiter lernen konnten.

Um die Nutzung dieser Tools zu erleichtern, hat rund die Hälfte der OECD-Länder während der Pandemie ihren regulatorischen oder institutionellen Rahmen reformiert. Die meisten OECD-Länder haben auch finanzielle Mittel zur Anschaffung von digitalen Tools für den Präsenz- und Fernunterricht sowie zur Schulung der Lehrkräfte in der Handhabung aufgetrieben. Diese pandemiebedingten Maßnahmen, die von vielen Ländern umgesetzt wurden, waren ein großer Schritt in die richtige Richtung, aber sie gehen nicht weit genug.

Um im vollen Umfang von der Digitalisierung zu profitieren, müssen wir die Innovationskultur im Bildungsbereich stärken. Dies erfordert, insbesondere im Hinblick auf digitale Bildung, den passenden institutionellen und regulatorischen Rahmen. Die öffentliche Beschaffung im Bildungsbereich muss schneller und stärker auf digitale Chancen reagieren und stärkere Anreize für Innovationen des Privatsektors schaffen. Außerdem müssen Lehrkräfte die benötigten Kompetenzen erwerben, nicht nur, um digitale Tools in den Klassenzimmern zu nutzen, sondern auch, um ihre eigene berufliche Weiterbildung zu verbessern.

Bereitstellung von Daten für innovative Bildungspolitik

Die oben beschriebenen politischen Themen bieten mehrere Ansätze zur Entwicklung der OECD-Bildungsstatistiken. Derzeit sind robuste länderübergreifende Daten zu atypischen Bildungsformen, wie z. B. zu Microcredentials, Mangelware, obwohl diese Bildungsgänge künftig an Bedeutung gewinnen werden. Ebenso gibt es trotz der Bedeutung dieser Informationen für politische Entscheidungsträger kaum Daten zur Qualität von tertiären Bildungsgängen und zu ihrer Relevanz für den Arbeitsmarkt. Es werden auch Statistiken zur Nutzung von digitalen Lösungen benötigt, um sicherzustellen, dass die Bildungssysteme auf die aktuellen und künftigen Arbeitsmarktanforderungen reagieren. Um diese Dimensionen zu erfassen, ist es erforderlich, über die vorhandenen Datenquellen hinauszublicken. Beispielsweise erfordert die Erfassung der Auswirkungen des lebenslangen

Lernens und der betrieblichen Ausbildung die Verwendung von Daten von Arbeitgebern und Bildungstechnologieunternehmen.

Die OECD wird mit ihren Mitgliedern und Partnern weiter an der Bereitstellung von Daten arbeiten, die politische Entscheidungsträger benötigen, um Recovery-Maßnahmen im Bildungsbereich zu beurteilen, die während der Pandemie eingeführten digitalen Initiativen und Innovationen auszubauen und Bildungssysteme zu entwickeln, die bessere Arbeitsplätze und ein besseres Leben in der Zukunft ermöglichen können.

Mathias Cormann
Generalsekretär, OECD

Hinweise für den Leser

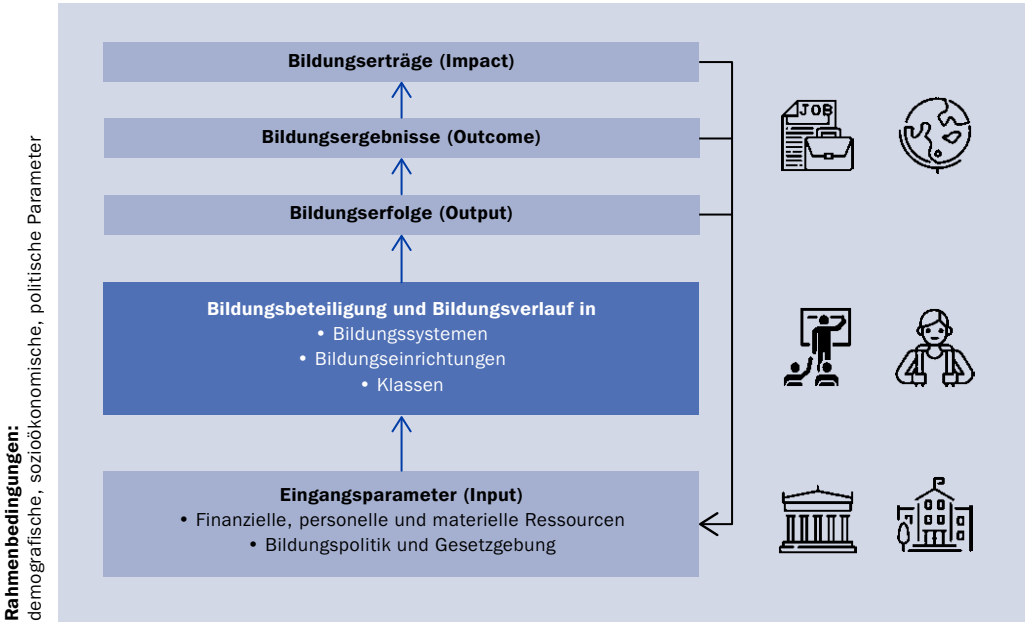
Der konzeptionelle Rahmen

Bildung auf einen Blick 2022 – OECD-Indikatoren bietet ein umfangreiches aktuelles Spektrum an vergleichbaren Indikatoren, die auf dem Konsens der Fachwelt beruhen, wie der gegenwärtige Stand der Bildung im internationalen Vergleich zu bewerten ist. Die Indikatoren enthalten Informationen zu den in Bildung investierten personellen und finanziellen Ressourcen, zur Funktionsweise und Weiterentwicklung von Bildungssystemen sowie zu den Erträgen der Investitionen in die Bildung. Die Indikatoren sind thematisch gegliedert und werden jeweils von Informationen zum politischen Kontext und zur Interpretation der Daten begleitet.

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

Abbildung 1

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



Die Akteure im Bildungssystem

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

Um dies zu berücksichtigen, wird bei der ersten Dimension des konzeptionellen Rahmens in Bezug auf die Akteure im Bildungssystem zwischen 3 Ebenen unterschieden:

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

Gruppen von Indikatoren

Bei der zweiten Dimension des konzeptionellen Rahmens werden die Indikatoren ferner in 3 Kategorien zusammengefasst:

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

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

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

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

Rahmenbedingungen der Bildungspolitik

Die politischen Ansatzpunkte werden typischerweise von Gegebenheiten bestimmt, externen Faktoren, die die Politik bedingen oder einschränken, jedoch nicht unmittelbar mit dem jeweiligen Thema in Verbindung stehen. Bei der Interpretation der Indikatoren ist es wichtig, nationale Parameter wie demografische, sozioökonomische und politische Faktoren zu berücksichtigen. Auch die Charakteristika der Bildungsteilnehmer selbst, beispielsweise deren Geschlecht, Alter, sozioökonomischer Status oder kultureller Hintergrund, sind wichtige Einflussgrößen für den Erfolg von bildungspolitischen Maßnahmen.

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

Die in *Bildung auf einen Blick 2022* veröffentlichten Indikatoren wurden innerhalb dieses konzeptionellen Rahmens entwickelt. Die Kapitel sind unter dem Blickwinkel der Bildungssysteme als Ganzes strukturiert, auch wenn die Indikatoren mit den darin enthaltenen Analysen nach den verschiedenen Bildungsbereichen und Lernumgebungen untergliedert sind, sodass sie sich auf mehr als ein Element des konzeptionellen Rahmens beziehen können.

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

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

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

- **Kapitel C:** *Die in Bildung investierten Finanzressourcen* liefert Indikatoren zu den Ausgaben für Bildung und Bildungseinrichtungen und die Aufteilung der Finanzierung dieser Ausgaben mit Mitteln aus privaten und öffentlichen Quellen, die von den Bildungsein-

richtungen erhobenen Bildungsgebühren und welche finanziellen Unterstützungssysteme für Bildungsteilnehmer es gibt. Bei diesen Indikatoren handelt es sich hauptsächlich um politische Ansatzpunkte, sie tragen aber auch dazu bei, spezifische Bildungsergebnisse zu erklären. Die Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmer beispielsweise sind eine entscheidende bildungspolitische Kennzahl, die sich ganz unmittelbar auf den einzelnen Lernenden auswirkt, aber diese Ausgaben beeinflussen auch die Lernumgebung in den Schulen sowie die Lernbedingungen im Klassenzimmer.

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

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

Das bildungspolitische Ziel der Agenda 2030: SDG 4

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

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

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

erstattung zu den globalen Indikatoren des SDG 4 sowie für ausgewählte thematische Indikatoren für OECD- und Partnerländer festzulegen.

Der Tertiärbereich in *Bildung auf einen Blick 2022*

Der Tertiärbereich bildet den Schwerpunkt der diesjährigen Ausgabe von *Bildung auf einen Blick*. Der Tertiärbereich ist in den letzten Jahrzehnten stärker denn je gewachsen und ein Abschluss im Tertiärbereich ist immer noch der vielversprechendste Weg zu einer guten Arbeitsstelle. Zwar gibt es im Tertiärbereich größere Unterschiede zwischen den Ländern als im Primar- und Sekundarbereich, jedoch wächst das politische Interesse an der Bereitstellung einer vergleichenden Analyse des Fortschritts der Bildungsteilnehmer, der Ergebnisse der Absolventen und der investierten Ressourcen. Daher befassen sich in der diesjährigen Ausgabe zahlreiche Indikatoren mit der Analyse der Teilnahme und des Fortschritts der Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich sowie der wirtschaftlichen, arbeitsmarktbezogenen und sozialen Ergebnisse von Erwachsenen mit Abschluss im Tertiärbereich. Die Analyse umfasst außerdem Indikatoren zu den in den Tertiärbereich investierten finanziellen und personellen Ressourcen sowie einen neuen Indikator zu Lehrkräften im Tertiärbereich.

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

Tabelle 1

Indikatoren mit Bezug zum Tertiärbereich in *Bildung auf einen Blick 2022*

Kapitel	Indikator-nummer	Indikator
Kapitel A: Bildungsergebnisse und Bildungserträge	A1	Über welche Bildungsabschlüsse verfügen Erwachsene?
	A3	Wie beeinflusst der Bildungsstand die Erwerbsbeteiligung?
	A4	Welche Einkommensvorteile lassen sich durch Bildung erzielen?
	A6	Was sind die gesamtgesellschaftlichen Auswirkungen von Bildung?
	A7	Inwieweit nehmen Erwachsene an formaler und nicht formaler Weiterbildung teil?
Kapitel B: Bildungszugang, Bildungsbeteiligung und Bildungsverlauf	B1	Wer nimmt an Bildung teil?
	B4	Wer wird eine Ausbildung im Tertiärbereich aufnehmen?
	B5	Wie hoch sind die Erfolgsquoten im Tertiärbereich?
	B6	Was sind die Charakteristika international mobiler Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich?
Kapitel C: Die in Bildung investierten Finanzressourcen	C1	Wie hoch sind die Ausgaben pro Bildungsteilnehmer für Bildungseinrichtungen?
	C2	Welcher Teil des Bruttoinlandsprodukts wird für Bildungseinrichtungen ausgegeben?
	C3	Wie groß ist der Anteil öffentlicher und privater Ausgaben im Bildungswesen?
	C4	Wie hoch sind die öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung?
	C5	Wie hoch sind die Bildungsgebühren im Tertiärbereich und welche öffentlichen Unterstützungsleistungen erhalten Bildungsteilnehmer?
	C6	Wofür werden Finanzmittel im Bereich der Bildung ausgegeben?
Kapitel D: Lehrkräfte, das Lernumfeld und die Organisation von Schulen	D6	Welche Einstiegsmöglichkeiten für Lehrkräfte und Schulleitungen gibt es?
	D7	Wie umfassend sind die Maßnahmen zur beruflichen Weiterbildung für Lehrkräfte und Schulleitungen?

Das zweite Jahr der Coronapandemie (Covid-19)

Mitte 2022 sind in vielen OECD-Ländern die Auswirkungen der weltweiten Coronapandemie zurückgegangen und die gesundheitsbedingten Einschränkungen des Bildungsangebots wurden zurückgefahren oder komplett aufgehoben. Jedoch war das Berichtsjahr für Bildungsgänge 2021/2022 (oder 2021) – der Zeitraum, den die meisten Daten in *Bildung auf einen Blick 2022* abdecken – noch stark von der Pandemie betroffen. Die Auswirkungen der Pandemie im zweiten Pandemiejahr werden in einem eigenen Kapitel dokumentiert. Es

enthält Informationen zu den unmittelbaren Auswirkungen, beispielsweise durch Schulschließungen und Fehlzeiten von Lehrkräften. Es geht außerdem auch einen Schritt zurück, um zu beschreiben, wie die Länder die Auswirkungen der Pandemie eingeschätzt haben, und um die umgesetzten Abhilfemaßnahmen zur Abmilderung der Auswirkungen zu dokumentieren. Und schließlich werden in dem Kapitel innovative Maßnahmen, wie im Bereich der Digitalisierung, behandelt, die während der Pandemie eingeführt wurden und anschließend beibehalten werden.

Statistische Erfassung

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

Bildungsaktivitäten, die als „Erwachsenenbildung“ oder „nicht reguläre Bildung“ eingestuft sind, werden berücksichtigt, sofern diese Aktivitäten fachliche Inhalte vermitteln, die denen „regulärer“ Bildungsgänge entsprechen oder ihnen vergleichbar sind, bzw. sofern die zugrunde liegenden Bildungsgänge zu ähnlichen Abschlüssen führen wie die entsprechenden regulären Bildungsgänge. Kurse für Erwachsene, die in erster Linie aus allgemeinem Interesse, zur persönlichen Entwicklung, als Freizeitvergnügen oder zur Erholung belegt werden, werden nicht berücksichtigt.

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

Vergleichbarkeit über die Jahre

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

Länderabdeckung

Die Veröffentlichung enthält Bildungsdaten aus allen OECD-Ländern und Brasilien, einem Partnerland, das am OECD-Programm Indicators of Education Systems (INES) teilnimmt, sowie aus den anderen Ländern der G20-Gruppe und OECD-Beitrittsländern, die nicht an INES teilnehmen (Argentinien, die Volksrepublik China [China], Indien, Indonesien, Saudi-Arabien und Südafrika). Die Quellen für die Daten der Länder, die nicht an INES teilnehmen, können aus den regelmäßigen INES-Datenerhebungen oder aus anderen internationalen oder nationalen Quellen stammen.

Ein Land kann je nach Relevanz gegebenenfalls durch seine subnationalen Einheiten oder spezifischen Regionen repräsentiert werden.

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

Hinweis zu subnationalen Einheiten

Bei der Interpretation der Ergebnisse aus subnationalen Einheiten ist sowohl die Einwohnerzahl als auch die geografische Größe der subnationalen Einheiten zu berücksichtigen. So hatte 2021 z. B. in Kanada das Territorium Nunavut 39.403 Einwohner und eine Fläche von 1,9 Millionen Quadratkilometern, die Provinz Ontario dagegen 14,8 Millionen Einwohner und eine Fläche von 909.000 Quadratkilometern (OECD, 2021[2]). Große Länder weisen tendenziell eine größere Vielfalt auf als kleinere. Außerdem wirkt sich die Definition von subnationalen Einheiten auf die gemessenen subnationalen Unterschiede aus. Je kleiner die subnationalen Einheiten, desto größer der gemessene Unterschied. Beispielsweise ist in einem Land mit 2 definierten subnationalen Ebenen (z. B. Bundesstaaten und Bezirke) der gemessene subnationale Unterschied bei den kleineren subnationalen Einheiten größer als bei den größeren subnationalen Einheiten. Die Analysen in *Bildung auf einen Blick* basieren auf großen Regionen (OECD-Level TL2), die der ersten Verwaltungsstufe der subnationalen staatlichen Ebene entsprechen.

Hinweis zur Terminologie: „Partnerländer“ und „subnationale Einheiten“

Bildung auf einen Blick umfasst Daten zu Nicht-OECD-Ländern. Insbesondere werden in der gesamten Veröffentlichung Daten zu Brasilien als Mitglied des INES-Programms (Indicators of Education Systems) angegeben. Daten zu anderen G20-Ländern sind angegeben, wenn sie verfügbar sind. Diese Länder werden als „Partnerländer“ bezeichnet.

Manchmal sind Daten zu subnationalen Einheiten, wie England (Vereinigtes Königreich), in den Länderdaten enthalten. Sie werden in dieser Veröffentlichung als „subnationale Einheiten“ bezeichnet. In den Tabellen und Abbildungen wird die flämische Gemeinschaft von Belgien als „Belgien (fläm.)“ und die französische Gemeinschaft von Belgien als „Belgien (frz.)“ bezeichnet.

Berechnung von internationalen Mittelwerten

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

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

Werden in einem Indikator für manche Länder Daten von subnationalen Einheiten verwendet, so sind die subnationalen Daten in die Berechnung des OECD-Durchschnitts integriert. Sind nur Daten von einer subnationalen Region eines Landes verfügbar, wird der Datenpunkt so zur Berechnung des OECD-Durchschnitts verwendet, als ob die subnationale Region für das gesamte Land stünde. Wenn in einem Indikator Daten für mehr als eine subnationale Region eines Landes angegeben sind, wird der ungewichtete Mittelwert aller subnationalen Regionen des Landes berechnet. Dieser ungewichtete Mittelwert wird dann für die Berechnung des OECD-Durchschnitts als der entsprechende Länderwert behandelt.

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

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

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

EU22 insgesamt wird als der gewichtete Mittelwert der Datenwerte aller OECD-Länder berechnet, die Mitglied der EU sind und für die entsprechende Daten vorliegen oder geschätzt werden können. Er spiegelt den Wert eines bestimmten Indikators für die OECD-EU-Länder als eine Einheit wider.

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

Die Werte sowohl für OECD-Durchschnitt, EU22- Durchschnitt und G20-Durchschnitt als auch OECD insgesamt und EU22 insgesamt können durch fehlende Daten erheblich beeinflusst werden. Bei einigen Ländern kann es sein, dass für bestimmte Indikatoren keine Daten verfügbar sind oder bestimmte Kategorien nicht anwendbar sind. Daher sollte stets berücksichtigt werden, dass sich der Begriff „OECD-/EU22-/G20-Durchschnitt" auf diejenigen OECD-, EU22- oder G20-Länder bezieht, die in dem jeweiligen Vergleich berücksichtigt sind. Wenn von mehr als 40 % der Länder Angaben fehlten bzw. die Angaben in anderen Spalten enthalten sind, wurde kein OECD-, EU22- und G20-Durchschnitt berechnet. In diesem Fall wird ein regulärer Durchschnitt angegeben, der dem arithmetischen Mittel der in der Tabelle oder Abbildung enthaltenen Schätzwerte entspricht.

Klassifizierung der Bildungsbereiche

Die Klassifizierung der einzelnen Bildungsbereiche beruht auf der Internationalen Standardklassifikation des Bildungswesens (International Standard Classification of Education – ISCED). ISCED ist ein Instrument zur Erstellung von internationalen Bildungsstatistiken. ISCED 2011 wurde im November 2011 offiziell verabschiedet und bildet die Grundlage der Angabe von Bildungsbereichen in dieser Publikation.

Tabelle 2 führt die ISCED-2011-Bildungsbereiche auf, die in *Bildung auf einen Blick 2022* verwendet werden (OECD/Eurostat/UNESCO Institute for Statistics, 2015[3]).

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

Fachrichtungen

Innerhalb von ISCED können Bildungsgänge und die zugehörigen Qualifikationen sowohl nach Fächergruppe als auch nach Bildungsbereich klassifiziert werden. Nach Annahme von ISCED 2011 erfolgten eine separate Überprüfung und ein globaler Konsultationsprozess zu den Fächergruppen von ISCED. Diese Fächergruppen wurden überarbeitet und als Klassifikation „ISCED Fields of Education and Training 2013 (ISCED-F 2013)" (UNESCO Institute for Statistics, 2014[4]) von der UNESCO-Generalkonferenz auf ihrer

Tabelle 2

Bildungsbereiche gemäß der Klassifikation ISCED 2011

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

37. Sitzung im November 2013 gebilligt. In der vorliegenden Publikation werden folgende ISCED-F-Fächergruppen berücksichtigt: Pädagogik; Geisteswissenschaften und Künste; Sozialwissenschaften, Journalismus und Informationswesen; Wirtschaft, Verwaltung und Recht; Naturwissenschaften, Mathematik und Statistik; Informatik und Kommunikationstechnologie; Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe sowie Gesundheit und Sozialwesen. In der vorliegenden Publikation wird der Begriff „Fächergruppe" für die unterschiedlichen Fächergruppen dieser Klassifikation verwendet. MINT-Bereich (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik) bezieht sich auf eine breite Reihe an Fächergruppen in den Bereichen Naturwissenschaften, Mathematik und Statistik; Informatik und Kommunikationstechnologie sowie Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe.

Standardfehler (S. F.)

Einige der in diesem Bericht dargestellten statistischen Schätzungen basieren auf Stichproben von Erwachsenen statt auf Werten, die man erhalten würde, wenn jede Person in der Zielpopulation jedes Landes jede Frage beantwortet hätte. Jede Schätzung ist daher mit einem bestimmten Grad an Unsicherheit behaftet, der mit Stichproben- und Messfehlern zusammenhängt und der als Standardfehler ausgedrückt werden kann. Konfidenzinter-

valle erlauben Rückschlüsse auf Mittelwerte und Mengenverhältnisse in der Population, indem sie die von den Schätzwerten aus der Stichprobe stammende Unsicherheit spezifizieren. In der vorliegenden Publikation ist das Konfidenzniveau auf 95 % festgelegt. Anders ausgedrückt, das Ergebnis für die entsprechende Population liegt in 95 von 100 Messwiederholungen mit verschiedenen Stichproben aus derselben Population innerhalb des Konfidenzintervalls.

In den Tabellen, in denen Standardfehler aufgeführt sind, gibt es eine Spalte mit der Bezeichnung „%“, die den durchschnittlichen Prozentsatz zeigt, und eine Spalte mit der Bezeichnung „S. F.“, die den Standardfehler aufführt. Aufgrund der Erhebungsmethode besteht bei den Prozentsätzen (%) eine Stichprobenunsicherheit vom zweifachen Standardfehler (S. F.). Das heißt z. B., bei den Werten % = 10 und S. F. = 2,6 besteht für die Angabe 10 % ein Konfidenzintervall von 95 % im Umfang des zweifachen (1,96) Standardfehlers von 2,6. Daher läge der tatsächliche Prozentsatz (Fehlerrisiko 5 %) wahrscheinlich ungefähr zwischen 5 % und 15 % („Konfidenzintervall“). Das Konfidenzintervall berechnet sich wie folgt: % ± 1,96 × S. E., d. h. für das vorherige Beispiel: 10 % – 1,96 × 2,6 = 5 % und 10 % + 1,96 × 2,6 = 15 %.

Symbole für fehlende Daten und Abkürzungen

In Tabellen und Abbildungen werden folgende Symbole und Abkürzungen verwendet:

a Daten nicht zutreffend, da die Kategorie nicht zutrifft.
b Es liegt eine Unterbrechung der Datenreihe vor.
c Zu wenige Beobachtungen, um verlässliche Schätzungen vorzunehmen.
d Beinhaltet Daten aus einer anderen Kategorie.
m Keine Daten verfügbar, entweder liegen keine Daten vor oder der Indikator konnte aufgrund zu weniger Angaben nicht berechnet werden.
q Die Daten wurden auf Wunsch des betreffenden Landes zurückgezogen.
r Werte sind unterhalb einer gewissen Zuverlässigkeitsschwelle und sollten mit Vorsicht interpretiert werden.
x Die Daten sind in einer anderen Kategorie oder Spalte der Tabelle enthalten – z. B. bedeutet x(2), dass die Daten in Spalte (2) der Tabelle enthalten sind.

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

Weitere Quellen

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

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

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

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

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

Layout der Tabellen

In allen Tabellen werden die Zahlen in Klammern unter dem Spaltenkopf nur als Referenz benutzt. Wenn keine fortlaufende Nummer aufgeführt ist, ist die entsprechende Spalte über den StatLink am Tabellenende im Internet verfügbar.

In dieser Publikation verwendete Abkürzungen

AES	Erhebung zur Erwachsenenbildung
BIP	Bruttoinlandsprodukt
BNE	Bildung für nachhaltige Entwicklung
EWR	Europäischer Wirtschaftsraum
F&E	Forschung und Entwicklung
FBBE	Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung
FBE	Frühkindliche Bildung und Erziehung
GCED	Global Citizenship Education
GER	Bruttobildungsbeteiligung (Gross Enrolment Ratio)
ISCED	Internationale Standardklassifikation des Bildungswesens
KKP	Kaufkraftparität
MINT	Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik

NEETs	Junge Menschen, die sich weder in Beschäftigung noch in Ausbildung befinden (Neither Employed nor in Education or Training)
PIAAC	Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener
PISA	Internationale Schulleistungsstudie PISA
SDGs	Ziele für nachhaltige Entwicklung (Sustainable Development Goals)
S. F.	Standardfehler
TALIS	Internationale Erhebung zu Lehren und Lernen
UIS	UNESCO-Institut für Statistik
UOE	Bezieht sich auf die Datenerhebung der drei Organisationen UNESCO, OECD, Eurostat

Weiterführende Informationen

OECD (2021), *OECD Regional Statistics (Database), http://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=REGION_DEMOGR*. [2]

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

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

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

Executive Summary

Bildung auf einen Blick ist eine maßgebliche Zusammenstellung international abgestimmter Indikatoren zu den Bildungssystemen in den OECD- und Partnerländern. Die Veröffentlichung deckt alle Bildungsbereiche ab, wobei 2022 der Schwerpunkt auf dem Tertiärbereich liegt. Diese Executive Summary stellt ausgewählte Ergebnisse aus *Bildung auf einen Blick 2022* vor, erhebt jedoch nicht den Anspruch, einen umfassenden Überblick über den Inhalt der Veröffentlichung vermitteln zu wollen. Leser, die an einer Zusammenfassung der Hauptergebnisse zum Tertiärbereich interessiert sind, werden auf die begleitende Sonderbroschüre *Spotlight on Tertiary Education* (OECD, 2022) verwiesen.

Schrittweise Rückkehr zur Normalität nach der Coronapandemie (Covid-19)

Das zweite Halbjahr 2021 und das erste Halbjahr 2022 waren von anhaltenden Herausforderungen in Zusammenhang mit der Coronapandemie geprägt, aber auch von der schrittweisen Rückkehr zur Normalität dank umfassender Impfungen. In manchen Ländern gab es zwar immer noch zeitweise Schulschließungen, aber bei Weitem nicht in dem Umfang wie in den früheren Pandemiephasen. Fehlzeiten von Lehrkräften und Schülern haben jedoch, sei es aufgrund von Coronainfektionen oder Quarantäne, weiterhin den Lernprozess gestört. Allerdings hatten viele Länder Probleme bei der systematischen Überwachung von Fehlzeiten, und nur 11 OECD-Länder und subnationale Einheiten konnten vergleichbare Zahlen zu den Fehlzeiten von Lehrkräften bereitstellen. 8 dieser Länder verzeichneten einen Anstieg der Fehlzeiten von Lehrkräften gegenüber dem Vorjahr in mindestens einem Bildungsbereich.

Nach der Verlagerung des Fokus vom Krisenmanagement zur Recovery wurden die Bewertung der Pandemieauswirkungen und die Behebung der Pandemiefolgen zur Priorität. Fast alle OECD-Länder haben standardisierte Beurteilungen zur Quantifizierung der Lernverluste in verschiedenen Bildungsbereichen durchgeführt. Die meisten Länder stellten auch zusätzliche Unterstützung für Schüler zur Abmilderung der Auswirkungen der Pandemie bereit. Im Primar- und Sekundarbereich haben rund 80 % der Länder mit verfügbaren Daten solche Maßnahmen umgesetzt. Im Elementarbereich (ISCED 02) waren sie weniger häufig, wurden aber in 19 von 28 Ländern mit verfügbaren Daten angeboten. Zusätzliche psychologische und sozioemotionale Unterstützung für Schüler im Primar- und Sekundarbereich wurde in 19 der 29 Länder bereitgestellt.

Die meisten Kinder zwischen 3 und 5 Jahren nehmen an frühkindlicher Bildung und Erziehung teil

Hochwertige frühkindliche Bildung und Erziehung ist entscheidend, wenn es darum geht, Schülern mit unterschiedlichen Hintergründen einen gerechten Bildungseinstieg zu er-

möglichen. In den OECD-Ländern nahmen 83 % der Kinder zwischen 3 und 5 Jahren an frühkindlicher Bildung und Erziehung teil, weitere 4 % bereits am Primarbereich. Die Beteiligungsquoten der 3- bis 5-Jährigen sind zwischen 2005 und 2020 durchschnittlich um 8 Prozentpunkte angestiegen, wobei der Anstieg in vielen Ländern, die 2005 niedrige Beteiligungsquoten hatten, besonders stark ausfiel. Kinder unter 3 Jahren werden hingegen häufig zu Hause oder in Angeboten, die nicht als frühkindliche Bildung und Erziehung eingestuft sind, betreut. In der OECD nehmen nur 27 % der Kinder in dieser Altersgruppe an frühkindlicher Bildung und Erziehung teil.

Lehrverpflichtungen im Primar- und Sekundarbereich unterscheiden sich zwischen den Ländern

Die Lehrkräfte verbringen einen erheblichen Teil ihrer Arbeitszeit mit anderen Aufgaben als Unterricht, wie Unterrichtsvorbereitung und Benotung von Prüfungen. In manchen Ländern müssen Lehrkräfte im Sekundarbereich II weniger als ein Drittel ihrer Gesamtarbeitszeit unterrichten, in anderen Ländern hingegen beinahe zwei Drittel ihrer Arbeitszeit. Basierend auf offiziellen Bestimmungen müssen Lehrkräfte in der OECD im Durchschnitt im Elementarbereich (ISCED 02) beinahe 1.000 Stunden pro Jahr unterrichten, im Primarbereich beinahe 800 Stunden und im Sekundarbereich etwa 700 Stunden. Jedoch gibt es bei den vorgeschriebenen Unterrichtszeitstunden der Lehrkräfte große Unterschiede zwischen den Ländern. Im Sekundarbereich II beispielsweise reichen die vorgeschriebenen Unterrichtszeitstunden von 483 Stunden pro Jahr in Polen bis zu 1.248 Stunden in Costa Rica.

Die Teilnahme im Tertiärbereich ist in den letzten Jahrzehnten stark gewachsen ...

Der durchschnittliche Anteil der 25- bis 34-Jährigen mit einem Abschluss im Tertiärbereich ist in den OECD-Ländern von 27 % im Jahr 2000 auf 48 % im Jahr 2021 angestiegen. Im Durchschnitt ist ein Abschluss im Tertiärbereich mittlerweile bei den 25- bis 34-Jährigen der häufigste Bildungsstand und wird bald der häufigste Bildungsstand aller Erwachsenen im erwerbsfähigen Alter in der OECD sein. Bei den Frauen ist die Zahl der Abschlüsse im Tertiärbereich besonders stark angestiegen. Frauen stellen nun die eindeutige Mehrheit der jungen Erwachsenen mit einem Bachelor-, Master- oder Promotionsabschluss: 57 % der 25- bis 34-Jährigen gegenüber 43 % bei den gleichaltrigen Männern.

Ein wichtiger Triebfaktor für die Zunahme von Abschlüssen im Tertiärbereich sind die damit verbundenen Arbeitsmarktvorteile. 2021 betrug die durchschnittliche Erwerbslosenquote von Personen mit einem Abschluss im Tertiärbereich in den OECD-Ländern 4 %, bei denjenigen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II betrug sie hingegen 6 % und bei denjenigen mit einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II 11 %. Auch verdienen Vollzeitbeschäftigte mit einem Abschluss im Tertiärbereich durchschnittlich etwa 50 % mehr als Beschäftigte mit einem Abschluss im Sekundarbereich II und beinahe doppelt so viel wie Beschäftigte ohne Abschluss im Sekundarbereich II.

… aber in vielen Ländern sind die Erfolgsquoten im Tertiärbereich niedrig

Trotz der Vorteile, die mit einem Abschluss im Tertiärbereich verbunden sind, schließen viele Bildungsteilnehmer ihren Bildungsgang nicht ab. Nur 39 % der Bildungsteilnehmer in Bachelorbildungsgängen erwerben innerhalb der Regelstudienzeit ihres Bildungsgangs einen Abschluss. 3 Jahre nach dem regulären Ende des Bildungsgangs ist die Erfolgsquote höher, allerdings beträgt sie nur 68 %. In allen OECD-Ländern sind die Erfolgsquoten bei den Männern besonders niedrig. Im Durchschnitt ist die Wahrscheinlichkeit, dass sie ihren tertiären Bildungsgang innerhalb der regulären Ausbildungsdauer abschließen, bei den Männern 11 Prozentpunkte geringer als bei den Frauen.

Budgets für den Tertiärbereich sind stärker gestiegen als die Zahl der Bildungsteilnehmer

In beinahe allen OECD-Ländern sind die Ausgaben pro Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich höher als in anderen Bildungsbereichen. 2019 betrugen die Ausgaben pro Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich durchschnittlich 17.600 US-Dollar gegenüber 11.400 US-Dollar im Sekundarbereich und 9.900 US-Dollar im Primarbereich. Dieser Unterschied lässt sich zum Teil auf die höheren Gehälter der Lehrkräfte im Tertiärbereich, aber auch auf die Forschungs- und Entwicklungstätigkeiten in diesem Bildungsbereich zurückführen.

Die Ausgaben pro Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich sind gestiegen, obwohl die Zahl der Bildungsteilnehmer in diesem Bereich zugenommen hat. Seit 2012 ist die Zahl der Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich in der OECD jährlich um 0,4 % gestiegen, aber die Ausgaben für tertiäre Bildungseinrichtungen sind im gleichen Zeitraum real um 1,6 % pro Jahr gestiegen. So ergab sich ein Anstieg der durchschnittlichen Realausgaben pro Bildungsteilnehmer von 1,2 % pro Jahr.

Covid-19: das zweite Pandemiejahr

2020 konnten 1,5 Milliarden Schüler in 188 Ländern und subnationalen Einheiten aufgrund der Coronapandemie (Covid-19) nicht zur Schule gehen. Schüler auf der ganzen Welt waren damit konfrontiert, dass Schulen vom einen auf den anderen Tag geschlossen wurden, was ihren Lernprozess erheblich störte (OECD, 2021[1]). Mit der umfassenden Verfügbarkeit von Impfstoffen im Laufe des Jahrs 2021 begann sich die Situation schrittweise zu verbessern und die Länder hoben viele Maßnahmen auf, die in früheren Phasen der Pandemie verhängt worden waren. Dennoch bestanden im Berichtsjahr für Bildungsgänge 2021/2022 (oder 2021) weiterhin erhebliche Störungen des Lernprozesses. Die OECD hat – in Zusammenarbeit mit der UNESCO, UNICEF und der Weltbank – die Situation in den Ländern überwacht und Daten für die Jahre 2020, 2021 und das erste Quartal 2022 gesammelt.

Diese Datensammlung ist die vierte in einer Reihe von Erhebungen zur Verfolgung der Entwicklungen des Bildungsangebots während der Pandemie. Die Erhebung deckt eine Reihe von Themen ab: von Schulschließungen und Distanzunterricht bis zur schrittweisen Rückkehr zum Präsenzunterricht und Notfallstrategien und von der Organisation des Lernens und den Arbeitsbedingungen der Lehrkräfte bis zu Leitungs- und Finanzthemen. Diese vierte Welle der Datenerhebung ist auch zukunftsorientiert, sie analysiert die Recovery-Maßnahmen der Länder für den Bildungsbereich sowie die Digitalisierungsmaßnahmen zum Aufbau auf den Initiativen und Innovationen aus der Pandemie.

Dieser Abschnitt von *Bildung auf einen Blick* stellt die Hauptergebnisse dieser Datenerhebung vor, liefert eine Momentaufnahme der aktuellen Situation in den OECD-Ländern und Einblicke in die Entwicklung der nationalen Reaktionen auf die Coronakrise. In Ländern mit föderalen Systemen, wie Kanada und den Vereinigten Staaten, wurden viele Entscheidungen zum Umgang mit der Pandemie nicht auf nationaler Ebene, sondern auf untergeordneten staatlichen Ebenen getroffen. Einige dieser Entscheidungen sind in der Datenerhebung nicht erfasst und sind daher nicht in diesen Abschnitt eingeflossen. Weitere Informationen finden sich im Internet (Coronadatenbank der OECD).

Schulschließungen und Rückkehr zum Präsenzunterricht

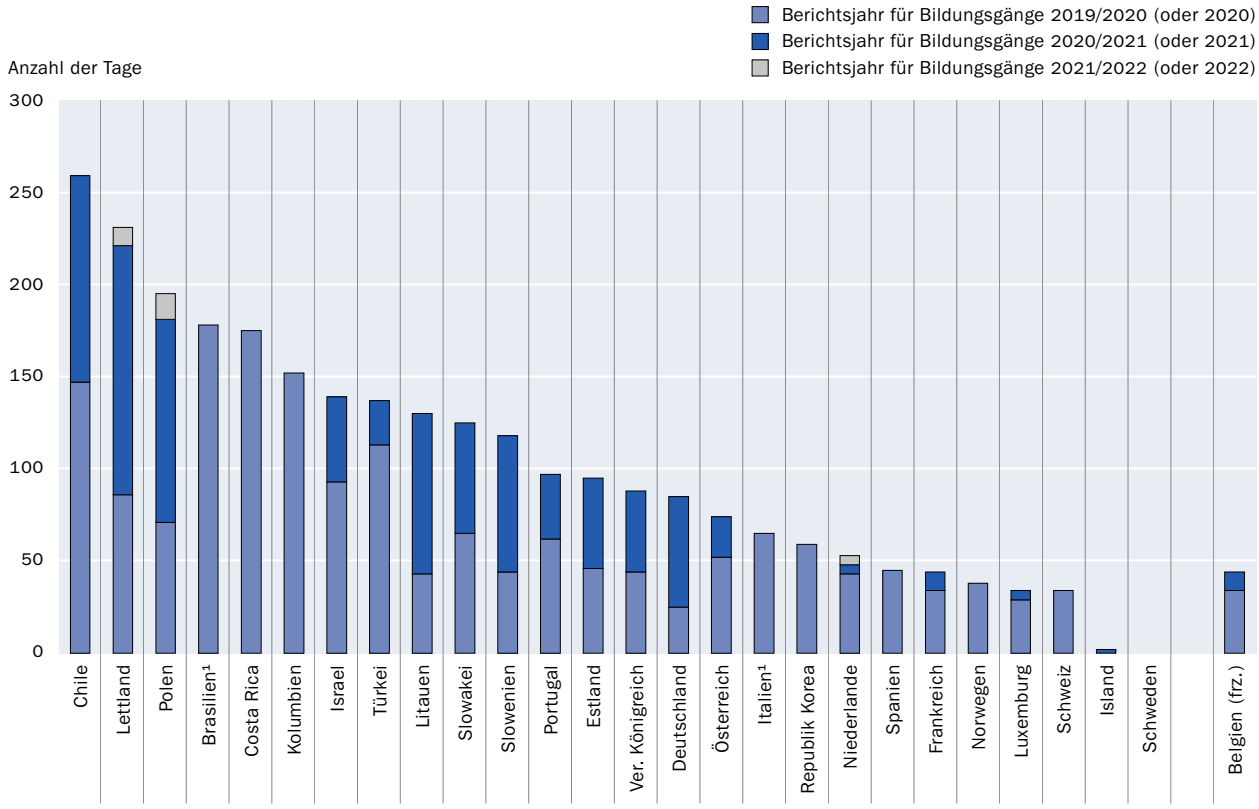
Schulschließungen und Gesundheitsvorschriften für die Wiedereröffnung

Die Coronapandemie hat 2020 zu einer Störung des herkömmlichen Unterrichts geführt. In dieser Zeit waren Regierungen aufgrund fehlender Impfstoffe und Behandlungen gezwungen, Maßnahmen zur Verringerung enger Kontakte von Personen, u. a. auch Schulschließungen, zu ergreifen. In der Hälfte der Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten für 2019/2020 waren die Schulen im Elementarbereich (ISCED 02) mindestens 34 Tage, im Primarbereich und Sekundarbereich I 45 Tage und im Sekundarbereich II 50 Tage, sowohl im allgemeinbildenden als auch im berufsbildenden Bereich, vollständig geschlossen (oder nur für Schüler mit besonderen Lernbedürfnissen und

Abbildung 1

Schulschließungen aufgrund der Coronapandemie (2020, 2021 und erstes Quartal 2022)

Zahl der Unterrichtstage, an denen Schulen des Sekundarbereichs I vollständig geschlossen waren, ohne Schulferien, staatliche Feiertage und Wochenenden



Anmerkung: Die diesem Bericht zugrunde liegenden Daten wurden im Rahmen der Erhebung National Responses to COVID-19 von der Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft, Kultur und Kommunikation (UNESCO), dem Kinderhilfswerk der Vereinten Nationen (UNICEF), der Weltbank (WB) und der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) gemeinsam erhoben. Daten für andere Bildungsbereiche sind verfügbar unter https://www.oecd.org/education/XXX.xlsx.

1. Daten für 2021 und 2022 fehlen.

Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge der Gesamtzahl an Tagen, an denen die Schulen des Sekundarbereichs I in den Berichtsjahren für Bildungsgänge 2019/2020 (2020), 2020/2021 (2021) und 2021/2022 (2022) vollständig geschlossen waren.

Quelle: OECD/UIS/UNESCO/UNICEF/WB (2022). StatLink: https://stat.link/9e2s7x

Kinder von essenziellen Beschäftigten geöffnet) (Coronadatenbank der OECD). Die Zahl der Unterrichtstage, an denen die Schulen im Berichtsjahr für Bildungsgänge 2019/2020 vollständig geschlossen waren, variierte in der Erhebung auch erheblich zwischen den Ländern. Im Sekundarbereich I reichte sie von keinen Schulschließungen in Island und Schweden bis zu 175 Tagen in Costa Rica (Abb. 1).

Während die meisten Länder ihre Schulen zu Beginn der Pandemie vollständig schlossen, hat sich die Situation 2021 in den meisten Fällen erheblich verbessert. In ein paar Ländern waren jedoch die Schulen 2021 an mehr Tagen geschlossen als 2020. Dies war in Deutschland und Slowenien in allen Bildungsbereichen der Fall, in Estland, Lettland und Litauen im Primar- und Sekundarbereich, im Vereinigten Königreich im Primarbereich und in Polen im Sekundarbereich. Die meisten Länder kehrten 2022 zur „Normalität“ zurück. Nur die Niederlande (alle Bildungsbereiche), Lettland (Sekundarbereich) und Polen (allgemeinbildender Sekundarbereich) entschieden, ihre Schulen im Berichtsjahr für Bildungsgänge 2021/2022 mindestens 5 Tage lang vollständig zu schließen (Abb. 1 und Coronadatenbank der OECD).

Die meisten Länder haben ihre Schulen vollständig geschlossen, in manchen Fällen wurden sie jedoch nur teilweise geschlossen: Sie blieben entweder in bestimmten Bereichen oder für bestimmte Klassenstufen oder Bildungsbereiche offen, oder es wurden Hybridlernmodelle zur Verringerung der Zahl der Schüler im Klassenzimmer umgesetzt. In allen Bildungsbereichen gab es 2020 in Island (33 Tage) und 2021 in Kolumbien (125 Tage) und in Costa Rica (67 Tage) teilweise Schließungen. In einigen Ländern waren die Schulen zeitweise vollständig geschlossen und zu anderen Zeiten teilweise geschlossen (beispielsweise in Chile, den Niederlanden und der Türkei).

Im Berichtsjahr für Bildungsgänge 2021/2022 haben alle Länder mit verfügbaren Daten zeitweise Gesundheitsvorschriften umgesetzt, um eine sichere Wiedereröffnung der Schulen sicherzustellen. In allen Bildungsbereichen war die häufigste Maßnahme die Förderung von häufigem Händewaschen und die Verwendung von Handdesinfektionsmitteln. Beinahe alle Länder setzten eine verstärkte Reinigung und Desinfektion in den Bildungseinrichtungen sowie Abstandsregeln ein. Die meisten setzten auch auf Kontaktnachverfolgung und passten die Schulinfrastruktur und -aktivitäten an. Weniger Länder nahmen Änderungen an den Stundenplänen vor, und diese lagen zumeist im Ermessen der Schulen, der Bezirke oder der untersten staatlichen Ebene. Auch das Tragen von Masken kam in den Ländern viel zum Einsatz. In drei Viertel der Länder bestand für alle Lehrkräfte und Bildungsteilnehmer vom Primar- bis zum Tertiärbereich eine Maskenpflicht. In den meisten Ländern mussten kleine Kinder keine Maske tragen; nur ein Viertel der Länder mit verfügbaren Daten schrieben sie für Kinder im Elementarbereich (ISCED 02) vor. Mehr als ein Drittel der Länder hat Coronatests für Schüler und Lehrkräfte in Schulen vom Primar- bis zum Sekundarbereich II eingeführt. Impfvorgaben gab es etwas seltener und sie galten in etwa einem Viertel der Länder (in allen Bildungsbereichen) für Lehrkräfte und in maximal 10 % der Länder, abhängig vom Bildungsbereich, für Schüler (Tab. 1 im Internet und Coronadatenbank der OECD).

Fehlzeiten von Lehrkräften

In den Ländern haben die Fehlzeiten von Lehrkräften während der Pandemie zugenommen. Als die Schulen allgemein wieder geöffnet waren, mussten die Länder Ersatz für fehlende Lehrkräfte finden, um die Schließung einzelner Klassen oder, in manchen Fällen, ganzer Schulen zu verhindern (OECD, 2021[2]). Daher war die Überwachung der Fehlzeiten von Lehrkräften entscheidend, um gut informierte Entscheidungen darüber zu treffen, wie sie ersetzt werden und wo Ressourcen zur Kompensation von Personalmängeln eingesetzt werden sollten. Jedoch gab nur die Hälfte der Länder mit verfügbaren Daten für den Sekundarbereich I (15 von 30) an, nationale Statistiken zu Fehlzeiten von Lehrkräften für die 3 Pandemieschuljahre zu erstellen, während 9 Länder – Brasilien, Chile, Estland, Japan, Litauen, die Niederlande, Österreich, die Schweiz und Slowenien – dies nicht taten. In den 6 anderen Ländern (Finnland, Island, Kanada, Kolumbien, der Republik Korea und den Vereinigten Staaten) entschied die lokale staatliche Ebene, ob entsprechende Statistiken erhoben wurden. Im Tertiärbereich erstellten nur Mexiko und Polen nationale Statistiken zu den Fehlzeiten von akademischen Beschäftigten (Tab. 1 im Internet und Coronadatenbank der OECD).

Für die meisten Länder war es schwierig, die Fehlzeiten der Lehrkräfte im Primar- und Sekundarbereich zu erfassen, und nur 11 gaben an, die Zahlen vor und während der Pandemie vergleichen zu können. Zwischen diesen Ländern gab es bedeutende Unterschiede bei der Zahl der Fehltage von Lehrkräften: In 3 Ländern, Costa Rica, Frankreich und Spanien, haben sich die Fehlzeiten der Lehrkräfte vom Primarbereich bis zum Sekundarbereich II

gegenüber dem Jahr vor der Pandemie nicht verändert. In 8 der 11 Länder mit verfügbaren Daten haben die Fehlzeiten von Lehrkräften im Primar- und Sekundarbereich während der Pandemie hingegen zugenommen. Es ist unklar, ob die Zunahme der Fehlzeiten auf direkte Auswirkungen der Coronapandemie, also eine Infektion oder Quarantäne der Lehrkräfte, oder auf indirekte Auswirkungen, wie Gesundheitsprobleme durch ein höheres Stressniveau während der Pandemie, zurückzuführen waren (Coronadatenbank der OECD).

Die Auswirkungen der Fehlzeiten der Lehrkräfte auf die pädagogische Kontinuität hängen zum Großteil vom Umgang der Länder mit der Situation ab. Die Länder können unterschiedlich auf die Abwesenheit von Lehrkräften reagieren: Ersatz der abwesenden Lehrkräfte durch Zeitlehrkräfte, Vertretung der abwesenden Lehrkräfte durch Lehrkräfte derselben Schule, Einsatz von nicht unterrichtenden Beschäftigten zur Beaufsichtigung der Schüler oder Schließung der Klassen mit abwesenden Lehrkräften. Die gängigste Praxis war der Ersatz abwesender Lehrkräfte durch andere Lehrkräfte oder Zeitbeschäftigte. In 12 der 18 Länder mit verfügbaren Daten für den Sekundarbereich I griffen die Schulen auf einen bereits bestehenden Pool an Lehrkräften zurück, um diejenigen zu ersetzen, die währen der Pandemie ausfielen. Einige Länder mussten auch Pools von Zeitlehrkräften schaffen. Dies geschah in 7 der 19 Länder mit verfügbaren Daten: Estland, Frankreich, Israel, der Republik Korea, Mexiko, Österreich und Slowenien (Tab. 1 im Internet).

Nationale Prüfungen während der Pandemie

In vielen Ländern sind Prüfungen erforderlich, um den Sekundarbereich II abzuschließen und Zugang zum nächsten Bildungsbereich zu erhalten. Durch die Pandemie wurden die nationalen Prüfungen im Sekundarbereich II, insbesondere im Berichtsjahr für Bildungsgänge 2019/2020, stark gestört. In einer Reihe von Bildungssystemen wurden Inhalt, Format und Ablegungsart der nationalen Prüfungen als Reaktion auf die Coronakrise angepasst. In 18 der 29 Länder mit verfügbaren Daten wurden 2019/2020 Prüfungen verschoben und verlegt, während andere Länder und subnationale Einheiten Prüfungen mit großer Tragweite abgesagt haben zugunsten alternativer Ansätze, wie Benotungen durch Lehrkräfte (Belgien [frz.], Dänemark, Estland, Frankreich, Israel, die Niederlande, Norwegen, Schweden, die Slowakei und das Vereinigte Königreich). Weitere Alternativen zu nationalen Prüfungen waren 2019/2020 eine angepasste Durchführung der Prüfungen sowie die Einführung alternativer Beurteilungen oder Validierungen des Lernerfolgs, wie die Beurteilung von Lernportfolios der Schüler, die den Fortschritt in einem bestimmten Zeitraum aufzeigen (Coronadatenbank der OECD).

Nach extremen Störungen während der ersten Pandemiephase wurden die nationalen Prüfungen im Berichtsjahr für Bildungsgänge 2020/2021 größtenteils wieder normal durchgeführt. Die häufigsten Anpassungen der Prüfungen im allgemeinbildenden Sekundarbereich II (in 19 von 25 Ländern) betrafen verbesserte Gesundheitsschutz- und Sicherheitsmaßnahmen, wie mehr Abstand zwischen den Tischen, um während der Prüfungen die räumliche Distanzierung sicherzustellen. Ein signifikanter Anteil der Länder und subnationalen Einheiten (14 von 27) hat auch den Inhalt der Prüfungen, z. B. die abgedeckten Themen oder die Zahl der Fragen, angepasst. Nur Belgien (frz.), Dänemark, Israel, Norwegen, Schweden und das Vereinigte Königreich haben 2020/2021 Prüfungen zugunsten alternativer Ansätze abgesagt. 2021/2022 wurden in den meisten Ländern Prüfungen wieder wie vor der Pandemie durchgeführt, nur in Israel wurden Prüfungen abgesagt und alternative Bewertungsansätze verfolgt (Coronadatenbank der OECD).

Finanzielle Unterstützung der Bildung während der Krise

Wie öffentliche Mittel auf die Sektoren verteilt werden, kann von politischen Entscheidungen oder extremen Ereignissen, wie demografischen Veränderungen oder Wirtschaftskrisen, abhängen. Die Coronakrise hat im Bildungsbereich Störungen nie da gewesenen Ausmaßes ausgelöst. Um angesichts von Schulschließungen die Lernkontinuität aufrechtzuerhalten und eine sichere Wiedereröffnung der Schulen sicherzustellen, waren über die vor der Pandemie festgelegten Budgets hinausgehende zusätzliche finanzielle Mittel erforderlich. Da sich die Gesundheitskrise zu einer Wirtschafts- und Sozialkrise entwickelte, mussten die Staaten schwierige Entscheidungen über die Verteilung von Mitteln auf unterschiedliche Sektoren treffen.

Die Ergebnisse der vorherigen Erhebung (OECD, 2021[1]) haben gezeigt, dass 2020 etwa zwei Drittel der OECD-Länder als Reaktion auf die Pandemie ihre Bildungsbudgets erhöht haben. Im restlichen Drittel der Länder blieben die Ausgaben konstant. Die öffentlichen Bildungsausgaben sind 2021 weiter gestiegen, was eventuell Investitionen in Maßnahmen, um die Schulen offen zu halten, widerspiegeln kann. Mindestens 75 % der Länder mit verfügbaren Daten haben die finanziellen Mittel für Bildungseinrichtungen des Primar-, Sekundar- und Tertiärbereichs im Vergleich zu 2020 erhöht. Die jüngste Coronaerhebung beziffert das Ausmaß der Budgeterhöhungen, was dabei hilft, abzuschätzen, ob diese ausreichend waren. Beim Vergleich des Finanzjahrs 2021 mit dem vorherigen Finanzjahr gaben die meisten Länder moderate Erhöhungen ihrer Budgets für den Primarbereich bis zum Sekundarbereich II von 1 bis 5 % an, nur 10 der 27 Länder mit verfügbaren Daten gaben Erhöhungen von mindestens 5 % an. Nur Kolumbien meldete eine leichte Reduzierung seiner öffentlichen Budgets zwischen 2020 und 2021 (Tab. 1 im Internet). Ähnliche Muster sind im Elementarbereich (ISCED 02) und im Tertiärbereich zu verzeichnen. In einigen Ländern stellen diese Veränderungen der öffentlichen Bildungsausgaben eine Umkehr der vor der Pandemie herrschenden Trends dar. In Kolumbien beispielsweise sind die öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung zwischen 2015 und 2019 durchschnittlich um 10 % angestiegen (s. Abb. C4.3).

Die Zuständigkeiten für Ausgabenentscheidungen im Zusammenhang mit der Coronapandemie unterschieden sich zwischen den Bildungsbereichen in Übereinstimmung mit der allgemeinen Verteilung der Zuständigkeiten auf die staatlichen Ebenen. Im Primar- und Sekundarbereich wurden die Maßnahmen eher systematisch für alle Schulen eingeführt, während die Maßnahmen im Tertiärbereich aufgrund der stärkeren Dezentralisierung zwischen den Bildungseinrichtungen und Hochschulen voneinander abweichen könnten. Beispielsweise gaben 14 der 30 Länder an, als Reaktion auf die Pandemie für das Berichtsjahr für Bildungsgänge 2020/2021 (2021) im Primar- und Sekundarbereich auf nationaler Ebene Zeitbeschäftigte eingestellt zu haben, während dies im Tertiärbereich nur in 3 von 26 Ländern der Fall war. Die Entscheidung zur Einstellung von Zeitbeschäftigten wurde für den Primar- und Sekundarbereich in 7 Ländern und für den Tertiärbereich in 10 Ländern lokalen Behörden oder Schulen übertragen (Tab. 1 im Internet und Coronadatenbank der OECD).

Während der Pandemie wurden häufig Ausgaben zur Unterstützung der Lehrkräfte getätigt. Die am häufigsten gewählten Maßnahmen waren die Bereitstellung von Masken, Coronatests oder sonstiger Gesundheitsunterstützung. 2021 haben im Primar- und Sekundarbereich 24 der 30 Länder in diese Maßnahmen investiert, und in weiteren 4 Ländern lagen diese Maßnahmen im Ermessen der Schulen, Bezirke oder lokalen staatlichen

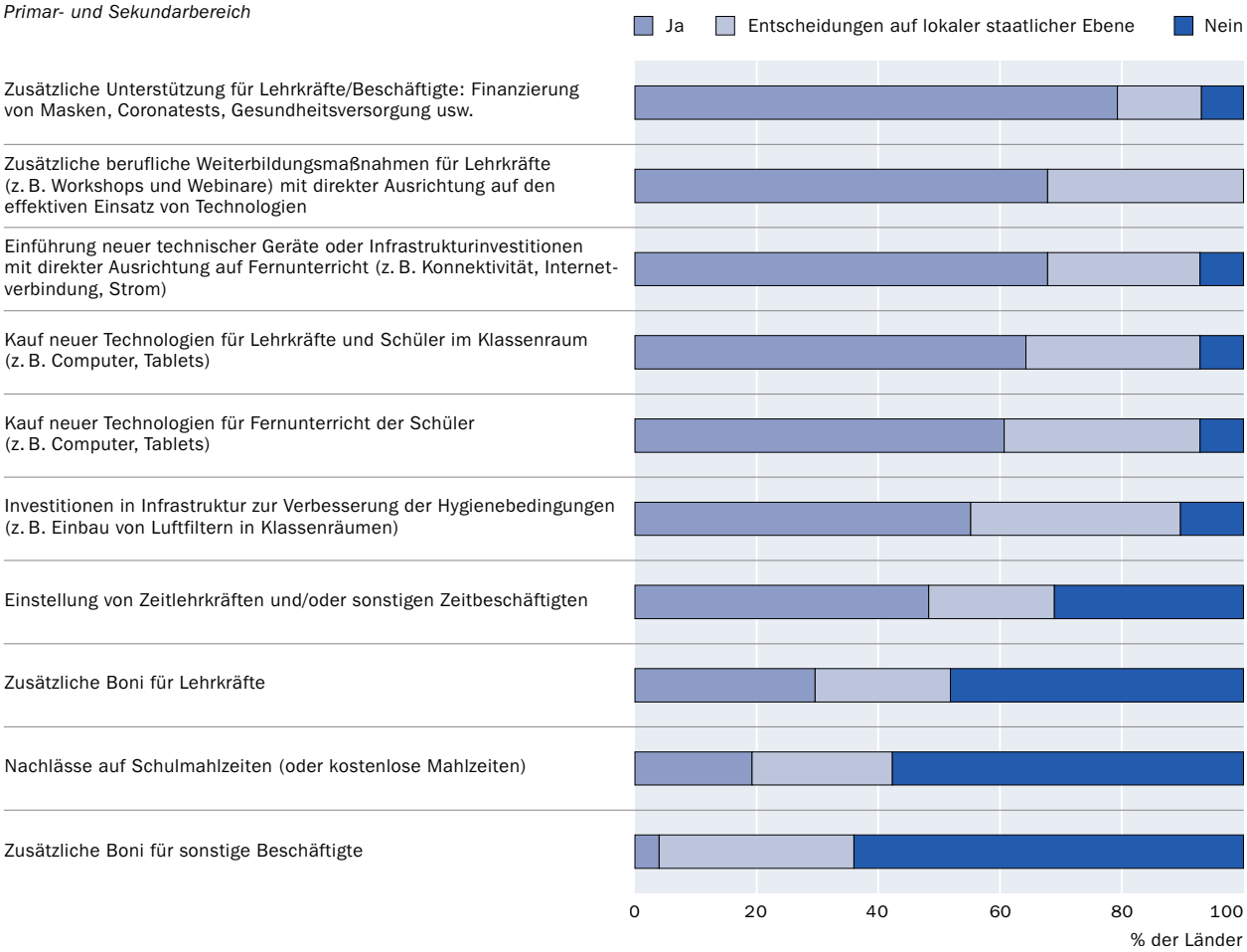
Ebenen. Mehr als zwei Drittel der Länder haben 2021 auch in die berufliche Weiterbildung von Lehrkräften, mit Schwerpunkt auf die Entwicklung digitaler Kompetenzen, investiert. 2022 war der Anteil der Länder, die solche Ansätze zur beruflichen Weiterbildung der Lehrkräfte verfolgen, leicht auf 60 % zurückgegangen. Seltener wurden Zeitbeschäftigte zur Entlastung der Lehrkräfte eingestellt (47 % der Länder 2021 und 43 % 2022) und noch seltener wurden zusätzliche Boni für Lehrkräfte gezahlt (29 % 2021 und 28 % 2022). Nur 8 der 28 Länder mit verfügbaren Daten, nämlich Belgien (frz.), Frankreich, Lettland, Litauen, Mexiko, Polen, die Slowakei und Slowenien, zahlten 2021 einigen oder allen Lehrkräften Boni als Ausgleich für die Herausforderungen während der Pandemie (Tab. 1 im Internet, Abb. 2 und Coronadatenbank der OECD).

Viele Kinder aus einkommensschwachen Familien sind auf Schulmahlzeiten angewiesen, aber nur eine Minderheit der Länder bot während der Coronakrise vergünstigte oder kostenlose Schulmahlzeiten an. Nur 6 der 27 Länder mit verfügbaren Daten für 2021

Abbildung 2

Anteil der Länder mit Coronaunterstützungsmaßnahmen mit direkter Auswirkung auf öffentliche Budgets (2020/2021 oder 2021)

Primar- und Sekundarbereich



Anmerkung: Die diesem Bericht zugrunde liegenden Daten wurden im Rahmen der Erhebung National Responses to COVID-19 von der Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft, Kultur und Kommunikation (UNESCO), dem Kinderhilfswerk der Vereinten Nationen (UNICEF), der Weltbank (WB) und der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) gemeinsam erhoben. Die Daten zu anderen Bildungsbereichen sind verfügbar unter https://www.oecd.org/education/XXX.xlsx.

Anordnung der Maßnahmen in absteigender Reihenfolge des Anteils der Länder und subnationalen Einheiten, die sie auf nationaler Ebene einführen.

Quelle: OECD/UIS/UNESCO/UNICEF/WB (2022). StatLink: https://stat.link/0mx5h8

meldeten zusätzliche Ausgaben für kostenlose oder vergünstigte Schulmahlzeiten auf nationaler Ebene und weitere 6 Länder delegierten diese Maßnahmen auf die lokale Ebene. Kolumbien ist eines der wenigen Länder, in denen Mahlzeiten an Kinder verteilt wurden, die nicht zur Schule gehen konnten; in einigen Fällen wurde dabei die ganze Familie mit Lebensmitteln unterstützt. Neben Kolumbien tätigten Chile, Lettland, Portugal, das Vereinigte Königreich und die Vereinigten Staaten zusätzliche Ausgaben für bezuschusste Schulmahlzeiten im Primar- und Sekundarbereich (Tab. 1 im Internet und Abb. 2).

Viele große Länder delegierten Entscheidungen zu Coronaunterstützungsmaßnahmen auf untergeordnete Ebenen. In Kanada, Schweden und den Vereinigten Staaten lagen die meisten umgesetzten Maßnahmen im Ermessen der Provinzen, Gemeinden, Landkreise oder Bundesstaaten.

Beurteilung von Lern- und sonstigen Verlusten

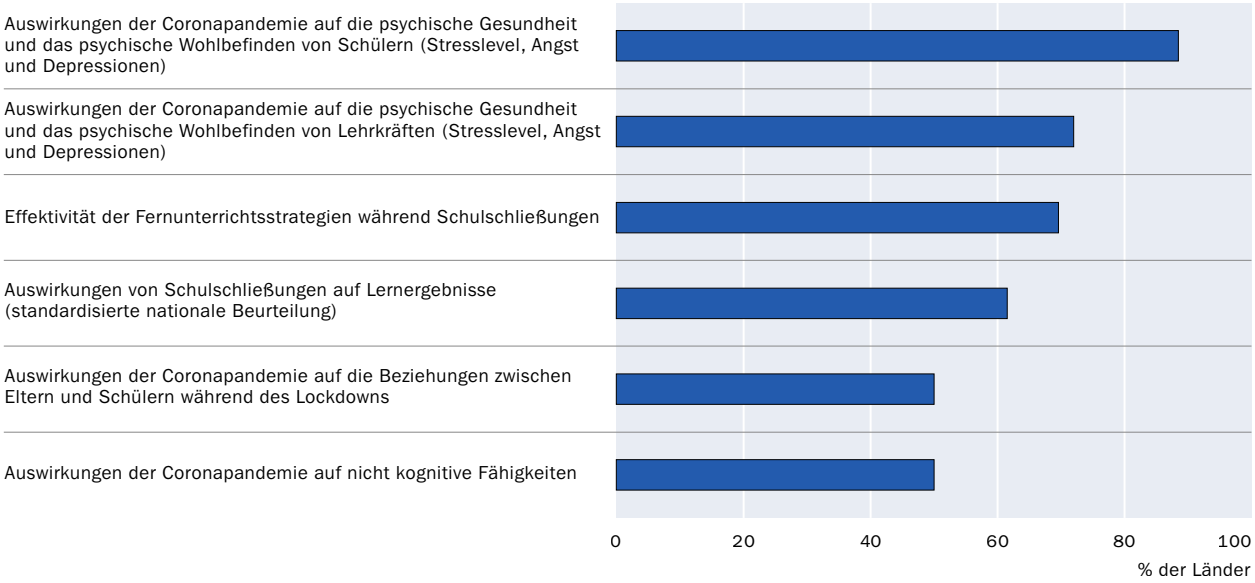
Das Verständnis der pandemiebedingten Lernverluste ist ein entscheidender Faktor, wenn es um die Entwicklung gezielter politischer Maßnahmen zu ihrer Überwindung geht. Die Rückkehr zum Präsenzunterricht 2021 bot den meisten Ländern die Gelegenheit zur Beurteilung von Lern- und sonstigen Verlusten im Berichtsjahr für Bildungsgänge 2020/2021 und bei Bedarf zur Umsetzung von Abhilfemaßnahmen. Seit Beginn der Pandemie ist die Zahl der Länder, die Schritte zur Einführung von standardisierten Lernbeurteilungen ergriffen haben, gestiegen. 2020/2021 gab es im Primarbereich in rund 62 % der Länder mit verfügbaren Daten standardisierte Tests für Schüler, 2021/2022 steigt die Zahl auf mehr als 90 %. Ebenso ist der Anteil der Länder mit standardisierten Tests für Schüler im Sekundarbereich zwischen 2020/2021 und 2021/2022 im allgemeinbildenden Sekundarbereich I von rund 54 auf 84 % und im allgemeinbildenden Sekundarbereich II von 70 auf beinahe 89 % gestiegen. In mehr als der Hälfte der Länder mit verfügbaren Daten wurden auf nationaler Ebene Studien zur Beurteilung der Auswirkungen der Schulschließungen auf die Lernergebnisse (für beliebige Bereiche vom Primar- bis zum Sekundarbereich II) durchgeführt. Dies zeigt, dass den Ländern nicht nur die Notwendigkeit einer Überwachung der Pandemieauswirkungen, sondern auch die Bedeutung von entsprechenden standardisierten Beurteilungen bewusst ist (Coronadatenbank der OECD).

In der überwiegenden Mehrheit der Länder befassen sich die Beurteilungen mit Lernverlusten in Lesekompetenz und in Mathematik seit 2020 (in 22 im Primarbereich und in 23 im Sekundarbereich I von 24 Ländern mit verfügbaren Daten). Nur 9 Länder haben auch Lernverluste in Naturwissenschaften im Primarbereich beurteilt und 13 Länder im Sekundarbereich I. Im Elementarbereich (ISCED 02) und im Tertiärbereich wurden Beurteilungen der Lernverluste seltener durchgeführt: Nur 3 Länder haben auf nationaler Ebene die Auswirkungen der Schulschließungen auf Schüler im Elementarbereich (ISCED 02) und 4 Länder die Auswirkungen auf Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich beurteilt. Ein Hauptgrund für die fehlende Beurteilung im Elementarbereich (ISCED 02) ist, dass es schwierig ist, Beurteilungen für die Jüngsten zu entwickeln. Im Tertiärbereich sind nationale Beurteilungen selten, da die tertiären Bildungseinrichtungen in den meisten Ländern einen hohen Grad an Autonomie haben (Coronadatenbank der OECD).

Die Beurteilungen bezogen sich nicht nur auf die Auswirkungen der Krise auf das Lernen. Seit 2020 haben alle Länder mit verfügbaren Daten, außer Mexiko, die Slowakei und die Türkei, auf nationaler Ebene Studien zu den Auswirkungen der Coronapandemie auf die

Abbildung 3

Anteil der Länder, die Studien zur Bewertung der Auswirkungen der Pandemie durchführen (2021 und 2022)
Sekundarbereich I



Anmerkung: Bei einigen Ländern entspricht das Berichtsjahr für Bildungsgänge dem Kalenderjahr (d.h. 2021 statt 2020/2021 und 2022 statt 2021/2022). Die diesem Bericht zugrunde liegenden Daten wurden im Rahmen der Erhebung National Responses to COVID-19 von der Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft, Kultur und Kommunikation (UNESCO), dem Kinderhilfswerk der Vereinten Nationen (UNICEF), der Weltbank (WB) und der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) gemeinsam erhoben. Daten für andere Bildungsbereiche sind verfügbar unter https://www.oecd.org/education/XXX.xlsx. Anordnung der Beurteilungen in absteigender Reihenfolge des Anteils der Länder und subnationalen Einheiten, die sie durchgeführt haben.
Quelle: OECD/UIS/UNESCO/UNICEF/WB (2022). StatLink: https://stat.link/sdunv9

psychische Gesundheit und das psychische Wohlbefinden von Schülern im Primar- und Sekundarbereich durchgeführt. Ebenso haben mehr als zwei Drittel der Länder die Auswirkungen auf die Gesundheit und das Wohlbefinden von Lehrkräften im Primar- und Sekundarbereich beurteilt. Hingegen hat höchstens die Hälfte der Länder mit verfügbaren Daten Studien zu den Auswirkungen der Schulschließungen auf die nicht kognitiven Fähigkeiten oder auf die Beziehungen zwischen Eltern und Schülern während des Lockdowns durchgeführt, obwohl lange Phasen der sozialen Isolation während der Pandemie auch erhebliche Folgen in diesen Bereichen haben konnten (Abb. 3 und Tab. 1 im Internet).

Die wichtigste politische Reaktion auf Schulschließungen waren verschiedene Formen von Fernunterricht, und 16 von 23 Ländern haben die Effektivität ihrer Fernunterrichtsstrategien im Sekundarbereich I untersucht. Anders als bei anderen Beurteilungen war der Tertiärbereich hier gleichberechtigter vertreten: 14 Länder haben die Auswirkungen von Fernunterricht im Tertiärbereich beurteilt. Dies deutet darauf hin, dass der Fernunterricht im Tertiärbereich als besonders relevant angesehen wurde (Coronadatenbank der OECD).

Recovery und gezogene Lehren

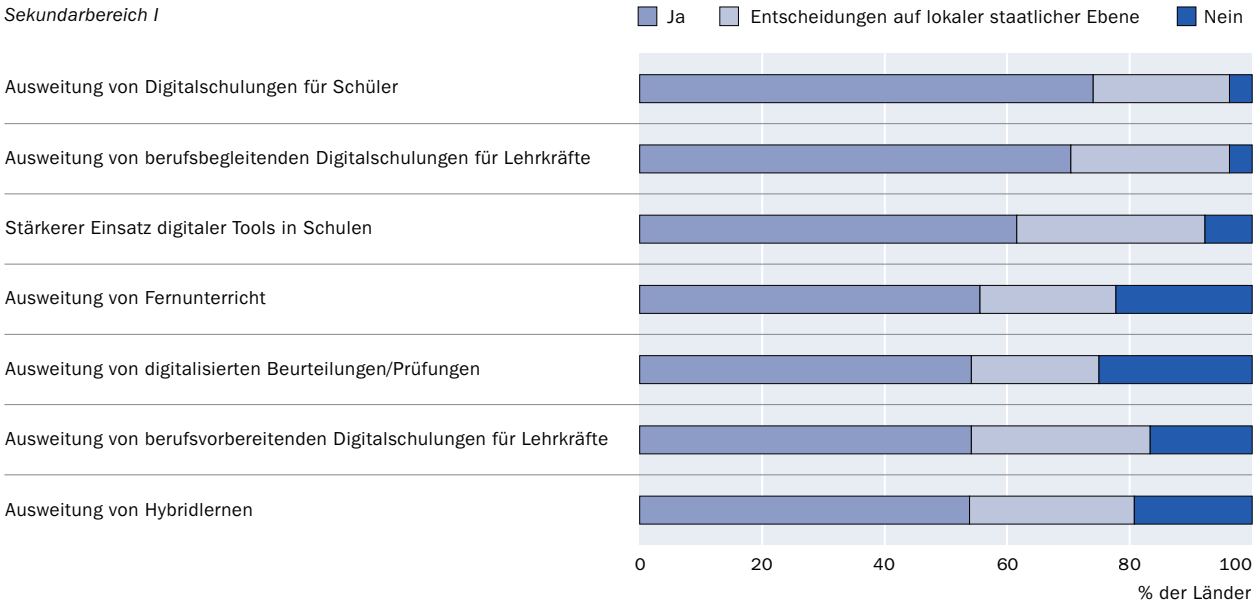
Aufrechterhaltung und Ausbau von Digitalisierungsmaßnahmen

Durch die Pandemie waren die Länder gezwungen, in Zeiten, in denen Präsenzunterricht nur eingeschränkt oder gar nicht möglich war, als Ausgleich Lösungen zum digitalen Unterrichten und Lernen einzuführen. Zwar wurden viele dieser Lösungen als Notfallmaßnahmen eingeführt, jedoch haben sie sich über die Dauer des Fernunterrichts hinaus als sinnvoll erwiesen. Die aus der Einführung von Notfallmaßnahmen während der Pandemie

Abbildung 4

Anteil der Länder, die vorhaben, aufgrund der Coronapandemie eingeführte Digitalisierungsmaßnahmen aufrechtzuerhalten oder auszubauen

Sekundarbereich I



Anmerkung: Die diesem Bericht zugrunde liegenden Daten wurden im Rahmen der Erhebung National Responses to COVID-19 von der Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft, Kultur und Kommunikation (UNESCO), dem Kinderhilfswerk der Vereinten Nationen (UNICEF), der Weltbank (WB) und der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) gemeinsam erhoben. Daten für andere Bildungsbereiche sind verfügbar unter https://www.oecd.org/education/XXX.xlsx.

Anordnung der Digitalisierungsmaßnahmen in absteigender Reihenfolge des Anteils der Länder und subnationalen Einheiten, die vorhaben, sie auf nationaler Ebene aufrechtzuerhalten oder auszubauen.

Quelle: OECD/UIS/UNESCO/UNICEF/WB (2022). StatLink: https://stat.link/l4buzo

gezogenen Lehren haben auch geholfen, die Umstellung auf digitale Werkzeuge in der Bildung zu erleichtern.

Digitale Plattformen sollen effektive und gerechte Ressourcen für das Lernen in und außerhalb der Schule bieten. Viele Länder erkennen, dass digitale Plattformen, wenn sie gut gemacht sind, den Zugang zu Bildung fördern und die Ungleichheit der Lernergebnisse verringern können. Daher haben 17 der 27 Länder mit verfügbaren Daten vor, digitale Werkzeuge im Sekundarbereich I weiterhin verstärkt einzusetzen und in allen Bildungsbereichen vom Primar- bis zum Sekundarbereich II weiterhin Distanz- oder Hybridlernen anzubieten. Entsprechend planen 13 von 25 Ländern eine Ausweitung der berufsvorbereitendenden Digitalschulungen für Lehrkräfte im Sekundarbereich I auf nationaler Ebene. In den meisten Ländern werden auch berufsbegleitende Digitalschulungen für bereits tätige Lehrkräfte im Sekundarbereich I angeboten (Abb. 4 und Tab. 1 im Internet).

Zwar planen die meisten Länder, weiterhin verstärkt digitale Werkzeuge einzusetzen, jedoch gab es nur wenige Änderungen an dem regulatorischen oder institutionellen Rahmen für digitale Bildung. 54 % der Länder mit verfügbaren Daten hatten weder am regulatorischen noch am institutionellen Rahmen für Digitalisierung Änderungen vorgenommen und hatten dies auch nicht vor. Zwar hat eine Reihe von Ländern während der Pandemie Änderungen an ihrem regulatorischen oder institutionellen Rahmen eingeführt, aber nur 4 Länder planen weitere Änderungen: Italien, Litauen, Luxemburg und die Slowakei.

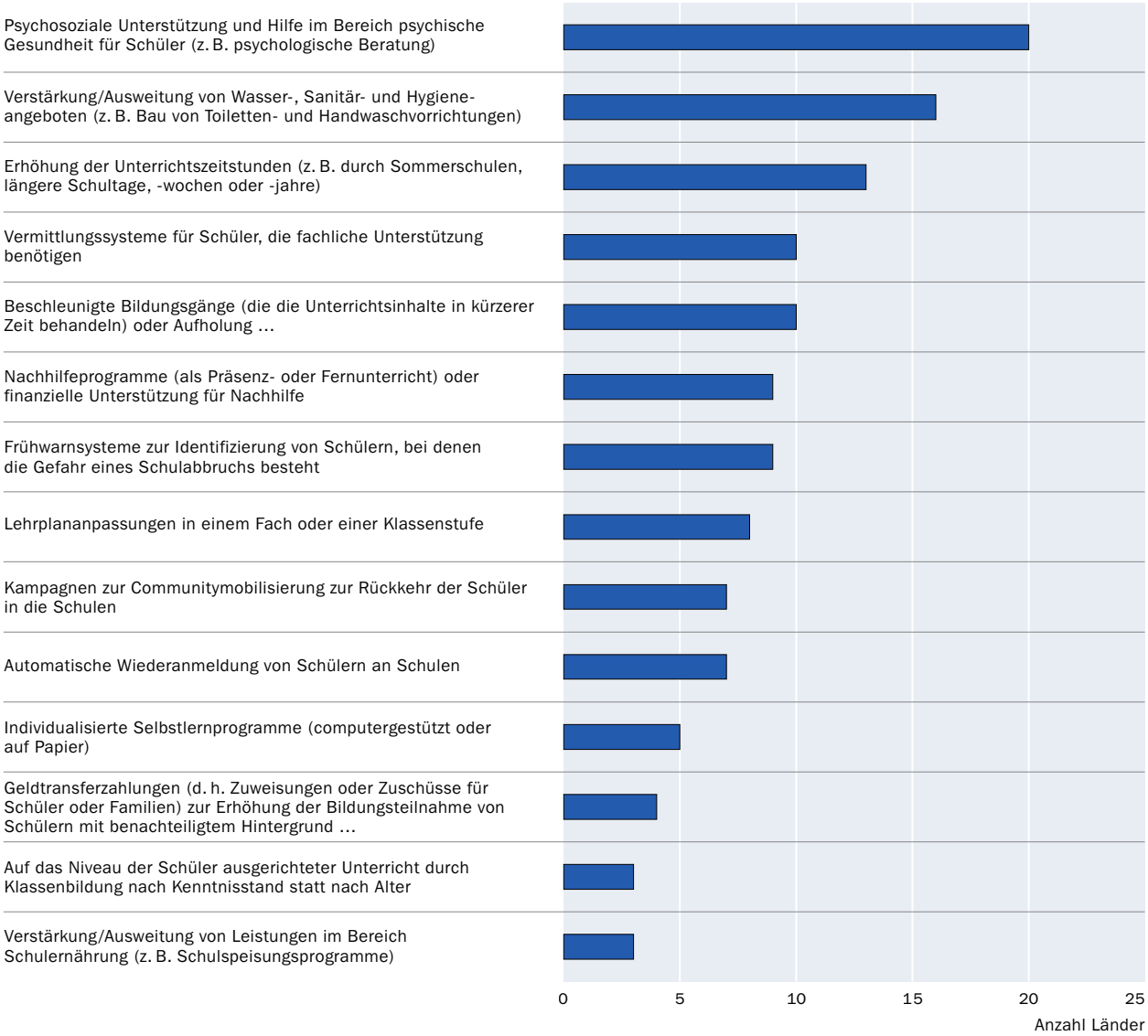
Geplante Recovery-Maßnahmen

Klare Recovery-Strategien für den Bildungsbereich sind für die Länder unabdingbar, um die Auswirkungen der Pandemie auf den Lernfortschritt, die Entwicklung und geistige Gesundheit junger Menschen zu bewältigen. In den Ländern mit verfügbaren Daten konzentrierten sich nationale Maßnahmen zur zusätzlichen Unterstützung von Schülern stärker auf den Primar- bis Sekundarbereich II als auf andere Bildungsbereiche. Im Berichtsjahr für Bildungsgänge 2021/2022 haben 24 der 30 Länder mit verfügbaren Daten vom Primar- bis zum Sekundarbereich II nationale Programme zur zusätzlichen Unterstützung von Schülern umgesetzt. Hingegen haben nur 19 der 28 Länder mit verfügbaren

Abbildung 5

Zahl der Länder, die Recovery-Maßnahmen für Schüler aufgrund der Coronapandemie umsetzen (2021/2022 oder 2022)

Primar- bis Sekundarbereich II



Anmerkung: In manchen Ländern entspricht das Berichtsjahr für Bildungsgänge dem Kalenderjahr (d. h. 2022 statt 2021/2022). Die diesem Bericht zugrunde liegenden Daten wurden im Rahmen der Erhebung National Responses to COVID-19 von der Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft, Kultur und Kommunikation (UNESCO), dem Kinderhilfswerk der Vereinten Nationen (UNICEF), der Weltbank (WB) und der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) gemeinsam erhoben. Daten für andere Bildungsbereiche sind verfügbar unter https://www.oecd.org/education/XXX.xlsx.

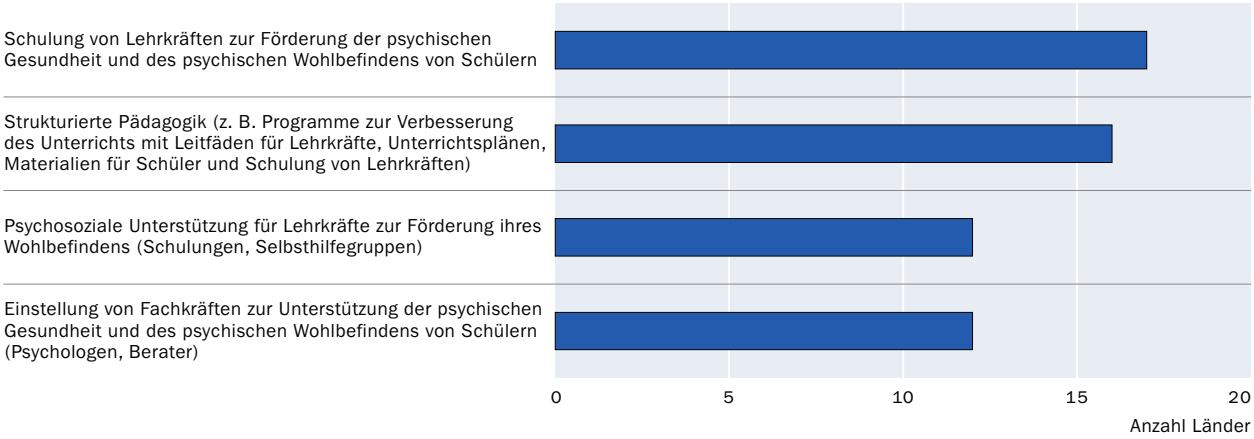
Anordnung der Maßnahmen in absteigender Reihenfolge der Anzahl an Ländern und subnationalen Einheiten, die sie umsetzen.

Quelle: OECD/UIS/UNESCO/UNICEF/WB (2022). StatLink: https://stat.link/5n1ikc

Abbildung 6

Zahl der Länder, die Recovery-Maßnahmen für Lehrkräfte aufgrund der Coronapandemie umsetzen (2021/2022 oder 2022)

Primar- bis Sekundarbereich II



Anmerkung: Die diesem Bericht zugrunde liegenden Daten wurden im Rahmen der Erhebung National Responses to COVID-19 von der Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft, Kultur und Kommunikation (UNESCO), dem Kinderhilfswerk der Vereinten Nationen (UNICEF), der Weltbank (WB) und der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) gemeinsam erhoben. Daten für andere Bildungsbereiche sind verfügbar unter https://www.oecd.org/education/XXX.xlsx.

Anordnung der Maßnahmen in absteigender Reihenfolge der Anzahl an Ländern und subnationalen Einheiten, die sie umsetzen.

Quelle: OECD/UIS/UNESCO/UNICEF/WB (2022). StatLink: https://stat.link/s60o9v

Daten vergleichbare Programme im Elementarbereich (ISCED 02) durchgeführt. Dies kann zum Teil die Dauer der Schulschließungen widerspiegeln, die im Elementarbereich (ISCED 02) häufig kürzer waren als in den anderen Bildungsbereichen. In Estland, Lettland und Österreich beispielsweise waren nur im Elementarbereich (ISCED 02) die Schulen zu keinem Zeitpunkt während der Coronapandemie vollständig geschlossen (Coronadatenbank der OECD).

Die Sorge um die psychische Gesundheit der Schüler stand bei den nationalen Recovery-Maßnahmen im Berichtsjahr für Bildungsgänge 2021/2022 im Mittelpunkt. In 21 der 30 Länder mit verfügbaren Daten wurde aufgrund der Coronapandemie zusätzliche psychologische und sozioemotionale Unterstützung für Schüler im Primar- und Sekundarbereich angeboten (Abb. 5). Außerdem setzten mehr als 60 % der Länder mit verfügbaren Daten 2021/2022 neue Maßnahmen mit Schulungen von Lehrkräften zur Förderung der psychischen Gesundheit und des psychischen Wohlbefindens von Schülern im Primar- und Sekundarbereich um (Abb. 6).

Bei anderen weitverbreiteten Recovery-Ansätzen 2021/2022 stand der Lernfortschritt der Schüler im Mittelpunkt. 16 Länder (mehr als 60 %) mit verfügbaren Daten stellten strukturierte pädagogische Ressourcen und Schulungen bereit, um Lehrkräfte im Primar- und Sekundarbereich bei der Anpassung und Verbesserung ihres Unterrichts zu unterstützen (Abb. 6), und 13 Länder (45 %) weiteten die Unterrichtszeiten für die Schüler in diesen Bildungsbereichen aus (Abb. 5). In Luxemburg und Österreich z. B. wurden auf nationaler Ebene Sommerschulangebote für Schüler im Primar- und Sekundarbereich organisiert (BMBWF, 2022[3]; Schouldoheem, 2021[4]).

Viele Länder haben zwar vor, einige Recovery-Maßnahmen aufrechtzuerhalten, jedoch werden sie im Berichtsjahr für Bildungsgänge 2022/2023 im Vergleich zum Vorjahr zurückgefahren. Beispielsweise gaben nur 6 Länder mit verfügbaren Daten an, für das Berichtsjahr für Bildungsgänge 2022/2023 längere Unterrichtszeiten zu planen, was weniger

als der Hälfte der Zahl für 2021/2022 entspricht. Ebenso planten 13 Länder 2022/2023 die Umsetzung zusätzlicher psychosozialer Unterstützung und von Unterstützung im Bereich psychische Gesundheit für Schüler im Primar- und Sekundarbereich, 2021/2022 waren es im Vergleich dazu 21. Zusätzliche Schulungen von Lehrkräften zu psychischer Gesundheit und psychischem Wohlbefinden sind für 2022/2023 ebenfalls nur in 12 Ländern geplant.

Je länger die Recovery-Maßnahmen bestehen, desto wichtiger wird es, ihre Effektivität zu beurteilen und sie bedarfsgemäß anzupassen. 15 von 19 Ländern mit verfügbaren Daten haben im Primarbereich und im Sekundarbereich I die 2021/2022 eingeführten nationalen Recovery-Programme mit einem standardisierten Ansatz beurteilt oder haben vor, dies zu tun. Im Sekundarbereich II ist der Anteil der Länder, die Recovery-Pläne beurteilen, etwas geringer (14 von 20 Ländern mit verfügbaren Daten) und im Elementarbereich (ISCED 02) ist er deutlich geringer (7 von 14 Ländern mit verfügbaren Daten).

Definitionen

Die Schulen waren *vollständig geschlossen:* Die Schulen waren „vollständig geschlossen", wenn es staatlich angeordnete und/oder empfohlene Schließungen von Bildungseinrichtungen gab (z. B. Schließung von Gebäuden für Schüler), die alle oder die meisten Schüler in einem gegebenen Bildungsbereich betrafen. In einigen Fällen waren die Schulen in diesem Zeitraum für Schüler mit besonderen Lernbedürfnissen und Kinder von essenziellen Beschäftigten weiterhin geöffnet, aber für die meisten Schüler „geschlossen". Wenn die Schulen für bestimmte Klassenstufen theoretisch geöffnet sind, aber die Regierung anordnet oder empfiehlt, dass die Eltern ihre Kinder nach Möglichkeit zu Hause behalten (was zu einer sehr geringen Teilnahme führt), gelten die Schulen als vollständig geschlossen. Wenn die Schulen vollständig geschlossen waren, wurden unterschiedliche Fernunterrichtsstrategien eingesetzt, um die Bildungskontinuität sicherzustellen (s. Definition unten).

Die Schulen waren *teilweise geöffnet:* Die Schulen waren „teilweise geöffnet", wenn die Regierung Folgendes anordnete oder empfahl: (a) teilweise Wiedereröffnung in bestimmten Gebieten und/oder (b) allmähliche (Wieder-)Eröffnung nach Klassenstufe oder Alter und/oder (c) Einsatz eines Hybridmodells, das Präsenzunterricht in den Schulen und Fernunterricht miteinander kombiniert. Wenn die Schulen teilweise geöffnet waren, wurden unterschiedliche Fernunterrichtsstrategien eingesetzt, um die Bildungskontinuität sicherzustellen. „Teilweise geöffnet" bezeichnet die folgenden Fälle:

- Die Schulen waren nur in bestimmten Gebieten/Regionen vollständig geöffnet
- Die Schulen waren nur für bestimmte Klassenstufen vollständig geöffnet
- Die Schulen waren vollständig geöffnet und nur die Zahl der Schüler pro Klassenzimmer wurde verringert (z. B. Fernunterricht für einen Teil der Schüler und Präsenzunterricht für den anderen Teil)
- jegliche Kombinationen dieser 3 Fälle

Fernunterrichtsstrategien während Schulschließung: Aufgrund der Schulschließungen wurden unterschiedliche Strategien eingesetzt, um nach Möglichkeit Unterrichtsausfall in dieser Zeit zu vermeiden. In manchen Fällen wurde während der Schulschließungen jeder zu Jahresbeginn als Präsenzunterricht geplante Tag in Form von Fernunterricht abgehalten (d. h., Schulgebäude waren für alle oder die meisten Schüler geschlossen, virtuelles Unterrichten/Lernen für jeden Unterrichtstag). In anderen Fällen wurden verschiedene

Fernunterrichtsstrategien eingesetzt, um die Bildungskontinuität während der Schulschließungen sicherzustellen, aber der Fernunterricht war nicht notwendigerweise ein vollständiger Ersatz für die Unterrichtszeit, die die Schüler bei offenen Schulen absolviert hätten (d. h., Schulgebäude waren für alle oder die meisten Schüler geschlossen, virtuelles Unterrichten/Lernen für einige, aber nicht alle Unterrichtstage). Nur in seltenen Fällen wurden keine Strategien zur Gewährleistung von Fernunterricht während der Schulschließungen und zur Kompensation des Unterrichtsausfalls umgesetzt (d. h., die Schulgebäude waren für alle oder die meisten Schüler geschlossen, keine organisierten Unterrichts-/Lernaktivitäten). Der Unterricht während der „virtuellen Öffnung" wurde synchron (d. h., die Lerngruppen interagieren gleichzeitig) oder asynchron durchgeführt (d. h., Lehrkraft und Schüler interagieren an unterschiedlichen Orten und zu unterschiedlichen Zeiten).

Hybridlernen: bezeichnet einen Hybridansatz, der Präsenz- und Fernunterricht miteinander kombiniert.

Fernunterricht: Unterricht, bei dem eine oder mehrere Technologien verwendet werden, um nicht im gleichen Raum wie die Lehrkraft befindliche Schüler zu unterrichten und regelmäßige und gehaltvolle synchrone oder asynchrone Interaktionen zwischen den Schülern und der Lehrkraft zu ermöglichen. Mögliche Unterrichtstechnologien sind: Papier (z. B. Bücher, Pakete zum Mitnehmen); TV; Radio; Internet; Ein- oder Zweiwegeübertragungen über offene oder geschlossene Übertragungen, Kabel, Mikrowellen, Breitbandleitungen, Glasfaser, Satellit oder W-LAN; Audiokonferenzen und Videokassetten, DVDs und CD-ROMs, wenn die Kassetten, DVDs und CD-ROMs in einem Kurs zusammen mit den oben genannten Technologien eingesetzt werden.

Fernkurs: Ein Kurs, dessen Unterrichtsinhalte ausschließlich per Fernunterricht vermittelt werden. Erforderliche Campusbesuche für Einführung, Tests oder akademische Unterstützungsdienste stehen der Einstufung eines Kurses als Fernunterricht nicht im Wege.

Fernbildungsgang: Ein Bildungsgang, in dem alle zum Abschluss des Bildungsgangs erforderlichen Lernaktivitäten über Fernkurse absolviert werden können.

Quellen

Die diesem Bericht zugrunde liegenden Daten wurden im Rahmen der Erhebung National Responses to COVID-19 von der Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft, Kultur und Kommunikation (UNESCO), dem Kinderhilfswerk der Vereinten Nationen (UNICEF), der Weltbank (WB) und der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) gemeinsam erhoben. Mit der für staatliche Bildungsverantwortliche ausgelegten Erhebung wurden Informationen zu nationalen oder regionalen Reaktionen des Bildungsbereichs auf Schulschließungen in Zusammenhang mit der Coronapandemie gesammelt.

Weiterführende Informationen

BMBWF (2022), *Sommerschule,* Federal Ministry of Education, Science and Research website, *https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/sommerschule.html*. [3]

OECD (2021), *The State of Global Education: 18 Months into the Pandemic,* OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/1a23bb23-en*. [2]

OECD (2021), *The State of School Education: One Year into the COVID Pandemic,* OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/201dde84-en*. [1]

Schouldoheem (2021), *Summerschool 2021: Des cours de rattrapage gratuits au fondamental et au secondaire,* Schouldoheem website, *https://www.schouldoheem.lu/lu/news/general/2021-06/summerschool-2021-des-cours-de-rattrapage-gratuits-au-fondamental-et-au*. [4]

Coronatabelle

StatLink: https://stat.link/za3xul

- **WEB** Table 1: Main findings from the COVID-19 survey, by theme (Hauptergebnisse der Coronaerhebung, nach Thema)

Kapitel A
Bildungsergebnisse und Bildungserträge

Indikator A1
Über welche Bildungsabschlüsse verfügen Erwachsene?

Zentrale Ergebnisse

- Abschlüsse im Tertiärbereich haben bei den 25- bis 34-Jährigen in den meisten OECD-Ländern stark zugenommen. Der durchschnittliche Anteil junger Erwachsener mit einem Abschluss im Tertiärbereich ist von 27 % im Jahr 2000 auf 48 % im Jahr 2021 angestiegen. In dieser Altersgruppe ist der Anteil der Personen mit Abschluss im Tertiärbereich im Durchschnitt der OECD-Länder 7 Prozentpunkte höher als der Anteil derjenigen mit Abschluss im Sekundarbereich II oder postsekundaren, nicht tertiären Bereich. Wenn sich die aktuelle Entwicklung fortsetzt, haben im Durchschnitt der OECD-Länder in wenigen Jahren die meisten Erwachsenen im erwerbsfähigen Alter einen Abschluss im Tertiärbereich.
- Bei den 25- bis 34-Jährigen entsteht ein geschlechtsspezifischer Unterschied beim Bildungsstand. Im Durchschnitt sind 57 % der jüngeren Erwachsenen mit mindestens einem Bachelor- oder gleichwertigen Abschluss Frauen; dem steht ein ausgewogeneres Geschlechterverhältnis bei den älteren Erwachsenen (55- bis 64-Jährige) gegenüber. Frauen stellen in jedem OECD-Land außer Japan mindestens die Hälfte aller 25- bis 34-Jährigen mit Bachelor-, Master-, Promotions- oder gleichwertigem Abschluss.
- In den meisten Ländern gibt es große regionale Unterschiede beim Bildungsstand. Häufig ist der Anteil von Abschlüssen im Tertiärbereich bei den 25- bis 64-Jährigen in der leistungsstärksten subnationalen Einheit doppelt so hoch wie in der schwächsten Einheit. In städtischen Regionen sind die Anteile der Erwachsenen mit Abschluss im Tertiärbereich tendenziell deutlich höher als in ländlichen Regionen, wobei die Hauptstadtregion (in der sich häufig die größte Stadt eines Landes befindet) oft die höchste Konzentration von Erwachsenen mit Abschluss im Tertiärbereich aufweist.

Kontext

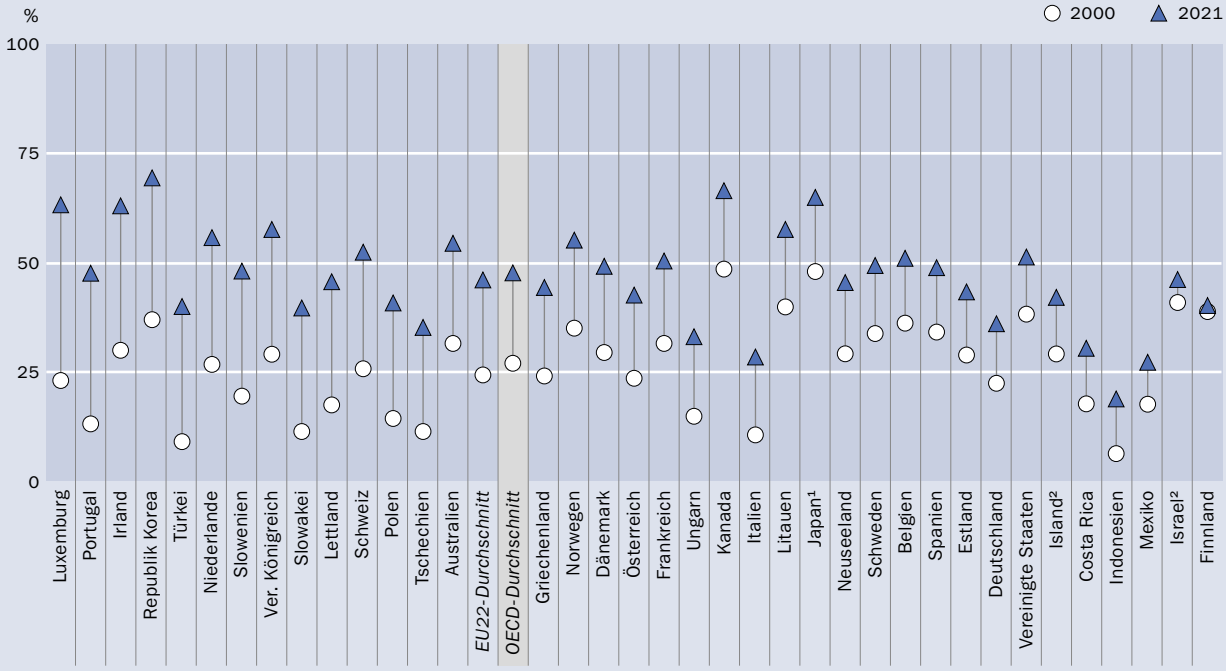
Der Bildungsstand misst den prozentualen Anteil der Bevölkerung, der in einem gegebenen Bildungsbereich über einen formalen Abschluss als höchste Qualifikation verfügt. Er wird häufig als indirekte Kennzahl für das Humankapital verwendet, auch wenn die formalen Qualifikationen nicht notwendigerweise bedeuten, dass die Inhaber die betreffenden Kompetenzen, die von den Arbeitgebern nachgefragt werden, erworben haben. In vielen Berufen mit staatlich oder berufsständisch geregeltem Zugang (z. B. Ärzte) ist der Erwerb bestimmter formaler Qualifikationen eine wesentliche Zugangsvoraussetzung. Aber auch in Berufen, in denen formale Qualifikationen keine Pflicht sind, nehmen Arbeitgeber formale Qualifikationen tendenziell als die wichtigsten Signale für die Art der Kenntnisse und Kompetenzen von potenziellen Beschäftigten wahr. Sie sind für Absolventen der letzten Jahre besonders wichtig, wirken sich aber häufig während des gesamten Arbeitslebens auf individuelle berufliche Laufbahnen aus.

Ein höherer Bildungsstand steht im Zusammenhang mit positiven Arbeitsmarktergebnissen und wirtschaftlichen und sozialen Auswirkungen für den Einzelnen (s. Indikato-

A 1

Abbildung A1.1

Entwicklung des Anteils der 25- bis 34-Jährigen mit Abschluss im Tertiärbereich (2000 und 2021)



1. Die Daten für den Bildungsstand „Abschluss im Tertiärbereich" beinhalten auch Abschlüsse im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich (weniger als 5 % der Erwachsenen gehören zu dieser Gruppe). 2. Referenzjahr nicht 2000: 2002 für Israel und 2003 für Island.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Unterschieds beim Anteil der 25- bis 34-Jährigen mit Abschluss im Tertiärbereich zwischen 2000 und 2021.
Quelle: OECD (2022), Tabelle A1.2 und OECD-Bildungsdatenbank, http://stats.oecd.org/. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-A.pdf). StatLink: https://stat.link/j9wp23

ren A3, A4 und A6). Menschen mit einem hohen Bildungsstand sind tendenziell stärker sozial engagiert und haben höhere Beschäftigungsquoten und relative Einkommen. Der Bildungsstand misst zwar formale Bildungsabschlüsse und nicht Lernergebnisse, jedoch korreliert ein höherer Bildungsabschluss stark mit besseren Lese-, Schreib- und Rechenkompetenzen (OECD, 2016[1]).

Die Vorteile eines höheren Bildungsstands stellen für den Einzelnen starke Anreize zur fortgesetzten Bildungsteilnahme dar. Gleichzeitig haben angesichts der gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Vorteile zahlreiche Regierungen Maßnahmen zur Ausweitung des Bildungszugangs ergriffen. Zusammengenommen hat dies in den letzten Jahrzehnten in den OECD- und Partnerländern zu einem starken Anstieg des Bildungsstands geführt.

Die Anhebung des Bildungsstands hat zu beträchtlichen wirtschaftlichen und sozialen Vorteilen geführt, jedoch haben in manchen Ländern die tertiären Bildungsabschlüsse schneller zugenommen als die Fähigkeit der Arbeitsmärkte zur Aufnahme von Absolventen des Tertiärbereichs. Zudem ist der Anstieg des Bildungsstands zwar im Durchschnitt vorteilhaft, jedoch verschafft ein Abschluss im Tertiärbereich nicht allen den gleichen Vorteil. Da der Bildungsstand wahrscheinlich weiter ansteigen wird, ist es wichtig, dass Staaten und Anbieter die Reaktion des Tertiärbereichs auf die aktuellen und künftigen Arbeitsmarktanforderungen kontinuierlich verbessern, um attraktive Bildungsmöglichkeiten außerhalb des Tertiärbereichs zu bieten.

Weitere wichtige Ergebnisse

- Der Sekundarbereich II bzw. postsekundare, nicht tertiäre Bereich ist in einer Reihe von europäischen Ländern, wo wenige junge Menschen (25- bis 34-Jährige) das Bildungssystem mit einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II verlassen, aber die Anteile von Abschlüssen im Tertiärbereich unter dem OECD-Durchschnitt liegen, weiterhin der gängigste Bildungsstand. Niedrige Anteile von Abschlüssen im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich können hingegen entweder, wie in Costa Rica und Mexiko, hohe Anteile eines Bildungsstands unterhalb Sekundarbereich II oder, wie in Kanada und der Republik Korea, sehr hohe Anteile tertiärer Bildungsabschlüsse widerspiegeln.
- Auch wenn in manchen Ländern fast alle 25- bis 34-Jährigen über einen Abschluss im Sekundarbereich II verfügen, haben in der OECD immer noch 14 % der jüngeren Erwachsenen ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II das Bildungssystem verlassen. Unter den OECD-Ländern ist diese Quote in Costa Rica und Mexiko (rund 45 %), aber auch in Italien (23 %), Kolumbien (25 %), Spanien (28 %) und der Türkei (36 %) besonders hoch.
- Bei der Prävalenz der verschiedenen Fächergruppen bei den 25- bis 64-Jährigen mit Abschluss im Tertiärbereich bestehen große Unterschiede zwischen den OECD-Ländern. Beispielsweise haben im OECD-Durchschnitt 12 % der 25- bis 64-Jährigen im erwerbsfähigen Alter mit Abschluss im Tertiärbereich die Fächergruppe Pädagogik studiert, aber die prozentualen Anteile liegen zwischen 5 und rund 20 %. Man könnte erwarten, dass die Fächergruppe die Bildungsteilnehmer auf den Lehrerberuf vorbereitet, aber die breite Spanne zwischen den OECD-Ländern deutet darauf hin, dass ein und dieselbe Fächergruppe in verschiedenen Ländern auf unterschiedliche Laufbahnen vorbereitet.

Analyse und Interpretationen

Bildungsstand Tertiärbereich

Steigende Bildungsstände spiegeln sich am stärksten in der Zunahme der Anteile von Abschlüssen im Tertiärbereich in den letzten Jahrzehnten wider. Im Durchschnitt der OECD-Länder mit verfügbaren Trenddaten ist der Anteil der 25- bis 34-Jährigen mit einem Abschluss im Tertiärbereich (d. h. kurze tertiäre, Bachelor-, Master-, Promotions- oder gleichwertige Bildungsgänge) ist von 27 % im Jahr 2000 auf 48 % im Jahr 2021 angestiegen (Abb. A1.1). Durch diesen Anstieg ist ein Abschluss im Tertiärbereich im Durchschnitt der OECD-Länder bei jüngeren Erwachsenen zum häufigsten Bildungsstand geworden. Wenn sich die aktuellen Entwicklungen fortsetzen, löst der Bildungsstand Tertiärbereich mit dem Eintritt der aktuellen Gruppe der 25- bis 34-Jährigen und der jüngeren Kohorten mit höherem tertiärem Bildungsstand in den Arbeitsmarkt in naher Zukunft den Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich als häufigsten Bildungsstand in der Gesamtbevölkerung im erwerbsfähigen Alter ab. In vielen OECD-Ländern wird der Bildungsstand Tertiärbereich bei jungen Erwachsenen bereits zur Norm. In 14 OECD-Ländern hat mehr als die Hälfte aller 25- bis 34-Jährigen einen Abschluss im Tertiärbereich, in Kanada und der Republik Korea sind es mindestens zwei Drittel. Italien und Mexiko

sind die einzigen OECD-Länder, in denen weniger als 30 % der jüngeren Erwachsenen über einen Abschluss im Tertiärbereich verfügen (Tab. A1.2).

Die Entwicklung hin zu mehr Abschlüssen im Tertiärbereich hat in den letzten beiden Jahrzehnten durchgehend angehalten. Die durchschnittliche Zunahme der Abschlüsse im Tertiärbereich seit 2011 weist starke Parallelen zur Zunahme in den letzten 10 Jahren auf, jedoch gibt es auf Länderebene erhebliche Unterschiede. In der Republik Korea haben tertiäre Bildungsabschlüsse vor allem Anfang der 2000er-Jahre zugenommen, wohingegen sich die Situation in Portugal und der Türkei genau entgegengesetzt darstellt: Dort war der Anstieg bei den tertiären Bildungsabschlüssen zwischen 2011 und 2021 größer war als zwischen 2000 und 2011 (Abb. A1.1 und Tab. A1.2).

Trotz des leicht unterschiedlichen zeitlichen Ablaufs in den Ländern ist die Zunahme von tertiären Bildungsabschlüssen eine beinahe universelle Entwicklung. Länder mit geringen Anteilen von Personen mit Abschluss im Tertiärbereich im Jahr 2000 verzeichneten eine starke Zunahme. In der Türkei hat sich der Anteil der 25- bis 34-Jährigen mit Abschluss im Tertiärbereich von 9 % (2000) auf 40 % (2021) vervierfacht. Ebenso ist der Anteil im gleichen Zeitraum in Portugal von 13 auf 47 % und in der Slowakei von 11 auf 39 % angestiegen. Jedoch konnten Länder, die bereits 2000 hohe Anteile von tertiären Bildungsabschlüssen hatten, zwischen 2000 und 2021 ebenfalls eine starke Zunahme verzeichnen: von 30 auf 63 % in Irland und von 37 auf 69 % in der Republik Korea (Abb. A1.1).

Nach Fächergruppen

In den OECD-Ländern ist Wirtschaft, Verwaltung und Recht die häufigste breite Fächergruppe im Tertiärbereich. Durchschnittlich haben 24 % der 25- bis 64-Jährigen mit Abschluss im Tertiärbereich diese Fächergruppe belegt, gefolgt von Geisteswissenschaften und Künste, Sozialwissenschaften, Journalismus und Informationswesen mit 18 %. Zusammengenommen sind jedoch die Fächergruppen Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik (MINT) am weitesten verbreitet: Insgesamt haben 25 % aller 25- bis 64-Jährigen mit Abschluss im Tertiärbereich ein MINT-Fach absolviert, wobei 16 % auf Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe entfallen (Tab. A1.3).

Insgesamt spiegeln die OECD-Durchschnitte jedoch nicht die Situation in den meisten einzelnen Ländern wider, da die Beliebtheit der verschiedenen Fächergruppen von Land zu Land stark variiert. Beispielsweise haben sich in Chile und Costa Rica 1 % der 25- bis 64-Jährigen mit Abschluss im Tertiärbereich für Naturwissenschaften, Mathematik und Statistik entschieden, dem gegenüber stehen 10 % in den Vereinigten Staaten. Ebenso haben in Irland, Island, Luxemburg und den Vereinigten Staaten 10 % der Personen mit Abschluss im Tertiärbereich Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe belegt, in Deutschland und Österreich beträgt dieser Anteil mindestens 25 % (Tab. A1.3).

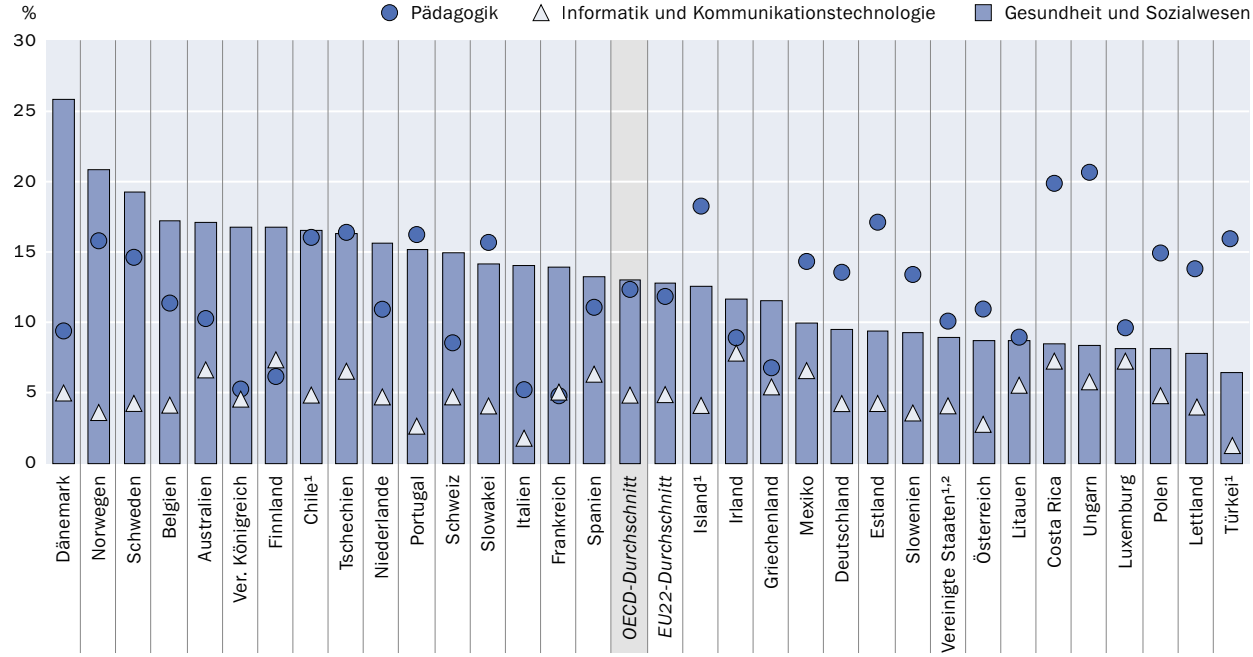
Im Durchschnitt der OECD-Länder haben 13 % der 25- bis 64-Jährigen einen Abschluss im Tertiärbereich in der Fächergruppe Gesundheit und Sozialwesen. 3 nordische Länder haben in diesem Indikator die höchsten Quoten: Dänemark (26 %), Norwegen (21 %) und Schweden (19 %) (Abb. A1.2).

Einige dieser Unterschiede sind auf Unterschiede in der Wirtschaftsstruktur der Länder und die daraus resultierenden Unterschiede bei den auf dem Arbeitsmarkt nachgefragten Kompetenzen zurückzuführen, jedoch kann dies nicht alle Unterschiede bei der Prävalenz verschiedener Fächergruppen erklären. Beispielsweise hatten in Frankreich, Italien und

Abbildung A1.2

Fächergruppe bei 25- bis 64-Jährigen mit Abschluss im Tertiärbereich (2021)

Erwachsene mit einem Abschluss im Tertiärbereich in einer bestimmten Fächergruppe als Prozentsatz aller Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich



1. Referenzjahr nicht 2021. Weitere Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle. 2. Daten beziehen sich auf die Fächergruppe des Bachelorabschlusses, selbst wenn noch weitere Abschlüsse im Tertiärbereich erworben wurden.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils an Absolventen der Fächergruppe Gesundheit und Sozialwesen an allen 25- bis 64-jährigen Erwachsenen mit Abschluss im Tertiärbereich.

Quelle: OECD (2022), Tabelle A1.3. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-A.pdf). StatLink: https://stat.link/ic4rsy

dem Vereinigten Königreich 5 % der Erwachsenen mit Abschluss im Tertiärbereich die Fächergruppe Pädagogik belegt, verglichen mit 21 % in Ungarn (Tab. A1.3). Man könnte denken, dass die Fächergruppe die Bildungsteilnehmer auf den Lehrerberuf vorbereitet, aber die große Spanne zwischen den OECD-Ländern deutet darauf hin, dass ein und dieselbe Fächergruppe in verschiedenen Ländern auf unterschiedliche Laufbahnen vorbereitet. Indirekt kann dies auch bedeuten, dass der Erwerb von Fachwissen nur einen kleinen Teil des Werts eines tertiären Bildungsabschlusses auf dem Arbeitsmarkt darstellt, während der Erwerb anderer Fähigkeiten wichtiger ist.

Bildungsstand Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich

Mit der Zunahme tertiärer Bildungsabschüsse in den OECD-Ländern ist der Anteil der Bevölkerung mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich als höchster Qualifikation zurückgegangen. Dieser Rückgang fiel jedoch aufgrund des parallelen Zuwachses aus dem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II weniger stark aus als die Zunahme der tertiären Bildungsabschlüsse. Die Tatsache, dass mehr junge Menschen Abschlüsse im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich erwerben, hat die wachsende Zahl derer, die bis zum Tertiärbereich im Bildungssystem blieben, zum Teil ausgeglichen. 2021 verfügten durchschnittlich 39 % der Bevölkerung im Alter von 25 bis 34 Jahren über einen Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich als höchster Qualifikation, was nur 4 Prozentpunkte weniger als 10 Jahre zuvor sind (Tab. A1.2).

Der Sekundarbereich II bzw. postsekundare, nicht tertiäre Bereich ist in Ländern, in denen wenige junge Menschen die formale Bildung mit einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II beenden, aber die Anteile von Abschlüssen im Tertiärbereich noch vergleichsweise gering sind, weiterhin der gängigste Bildungsstand. Dies ist in Tschechien (58 % der 25- bis 34-Jährigen hatten einen Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich und 7 % einen Abschluss unterhalb Sekundarbereich II) und in einer Reihe anderer europäischer Länder der Fall. Im Gegensatz dazu sind geringe Anteile von Abschlüssen im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich sowohl in Ländern mit besonders niedrigen Bildungsständen als auch mit besonders hohen Bildungsständen gängig. Beispielsweise liegt in Costa Rica und Mexiko der Anteil der Abschlüsse im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich unter 30 %, da ein großer Teil der Bevölkerung nur einen Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II erreicht. Im Gegensatz dazu beträgt der Anteil auch in Kanada und der Republik Korea weniger als 30 %; dort haben mindestens zwei Drittel der 25- bis 34-Jährigen einen Abschluss im Tertiärbereich (Tab. A1.2).

Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II

Ein Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich ist für die erfolgreiche Teilhabe an einer modernen Wirtschaft und Gesellschaft entscheidend geworden. Personen ohne einen solchen Abschluss sehen sich mit Problemen auf dem Arbeitsmarkt und schlechteren sozialen Auswirkungen konfrontiert. Der Anteil der jüngeren Erwachsenen mit einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II ist seit 2011 im Durchschnitt der OECD-Länder zwar um 5 Prozentpunkte zurückgegangen, jedoch hatten auch 2021 immer noch 14 % keinen Abschluss im Sekundarbereich II. Der Anteil ist in den OECD-Ländern mit dem niedrigsten Bruttoinlandsprodukt (BIP) pro Kopf, Costa Rica (45 %) und Mexiko (44 %), am höchsten. Jedoch ist er auch in Ländern mit einem deutlich höheren Einkommensniveau, wie Italien (23 %) und Spanien (28 %), hoch. Unter den Partnerländern ist Brasilien hervorzuheben, das den Anteil junger Erwachsener ohne Abschluss im Sekundarbereich II von 43 % im Jahr 2011 auf 29 % im Jahr 2021 verringert hat, obwohl sein Einkommensniveau niedriger ist als das aller einzelnen OECD-Länder (Tab. A1.2).

In manchen Ländern verfügen so gut wie alle jüngeren Erwachsenen über einen Abschluss im Sekundarbereich II. In der Republik Korea haben nur 2 % der 25- bis 34-Jährigen nicht mindestens einen Abschluss im Sekundarbereich II erworben. In Slowenien beträgt dieser Anteil entsprechend 4 % und in Irland und Kanada 5 % (Tab. A1.2). Diese Zahlen sollten für Länder, die immer noch mit einem hohen Anteil jüngerer Erwachsener mit einem Bildungsstand unterhalb des Sekundarbereichs kämpfen, ein ermutigendes Zeichen darstellen.

Unterschiede beim Bildungsstand

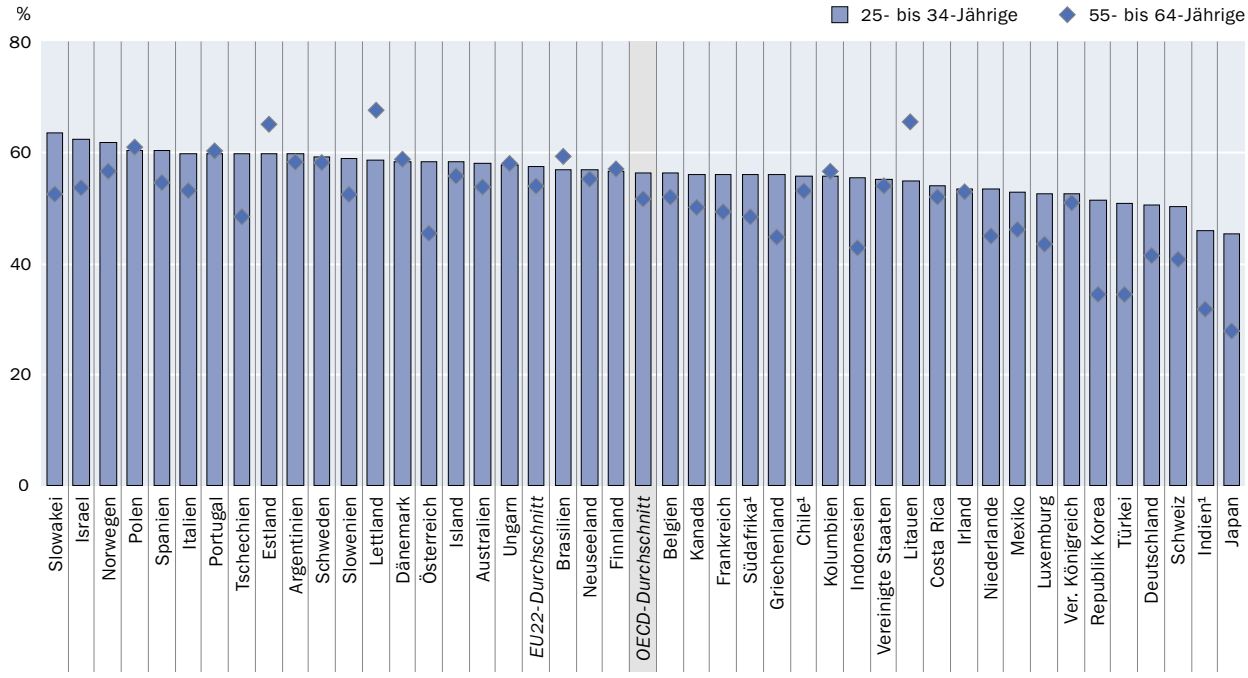
Nach Geschlecht

Im Durchschnitt der OECD-Länder verfügen 53 % der jüngeren Frauen und 41 % der jüngeren Männer (25- bis 34-Jährige) über einen Abschluss im Tertiärbereich (d. h. kurze tertiäre Bildungsgänge, Bachelor, Master oder Promotion) (Tab A1.2). Wenn nur Master-, Promotions- oder gleichwertige Abschlüsse berücksichtigt werden, ist die Quote der jüngeren Frauen immer noch höher als die der jüngeren Männer (OECD, 2022[2]).

Zwar erwerben immer mehr Männer und Frauen einen Abschluss im Tertiärbereich, jedoch ist der Anstieg bei den Frauen besonders stark. Infolgedessen stellen inzwischen Frauen

Abbildung A1.3

Frauenanteil an den Erwachsenen mit Bachelor-, Master-, Promotions- oder gleichwertigem Abschluss, nach Altersgruppe (2021)



1. Referenzjahr nicht 2021. Weitere Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Frauenanteils an allen 25- bis 34-Jährigen mit einem Bachelor-, Master-, Promotions- oder gleichwertigen Abschluss.
Quelle: OECD (2022), OECD-Bildungsdatenbank, http://stats.oecd.org/. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-A.pdf). StatLink: https://stat.link/cafz42

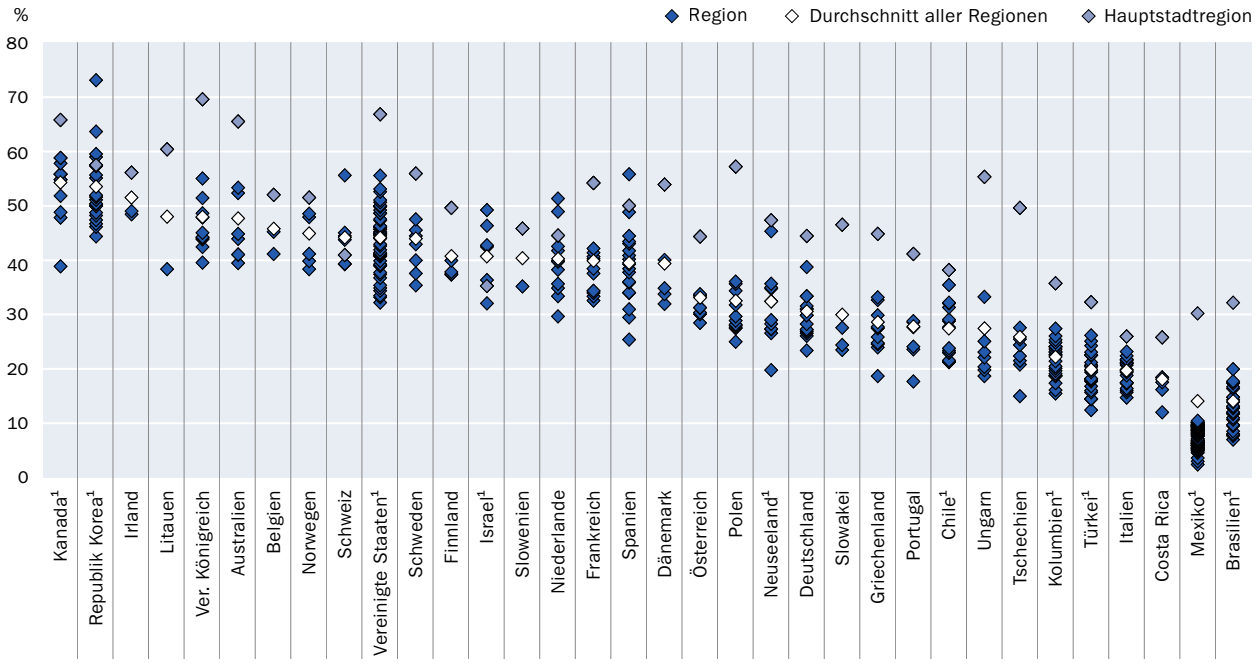
mit 57 % deutlich die Mehrheit der 25- bis 34-Jährigen mit Bachelor-, Master- oder Promotions- oder gleichwertigem Abschluss. Im Gegensatz dazu sind die Geschlechterverhältnisse bei den 55- bis 64-Jährigen mit Abschluss im Tertiärbereich mit einem Frauenanteil von 52 % beinahe ausgewogen (Abb. A1.3).

Der zunehmende Anteil von Frauen mit mindestens einem Bachelor- oder gleichwertigem Abschluss ist eine hervorstechende Tendenz in den meisten OECD-Ländern. Sie ist in OECD- und Partnerländern, in denen Frauen in den älteren Kohorten unterrepräsentiert sind, besonders stark ausgeprägt. Dies hat zu einer Angleichung der Geschlechterverhältnisse zwischen den Ländern geführt. In Ländern mit einem geringeren Frauenanteil bei den 55- bis 64-Jährigen mit Bachelor- oder gleichwertigem Abschluss ist die Veränderung zwischen den Generationen besonders stark. In der Türkei beispielsweise sind nur 34 % der 55- bis 64-Jährigen, die mindestens einen Bachelor- oder gleichwertigen Abschluss haben, Frauen, während der Anteil bei den 25- bis 34-Jährigen auf 51 % steigt. Infolge dieser Angleichung der Geschlechterverhältnisse stellen Frauen in jedem OECD-Land außer Japan mehr als die Hälfte aller 25- bis 34-Jährigen mit Bachelor-, Master-, Promotions- oder gleichwertigem Abschluss. Ähnliche Anstiege sind auch in Indien zu beobachten, wo bei den jüngeren Erwachsenen beinahe ebenso viele Frauen wie Männer über einen Abschluss im Tertiärbereich (ausgenommen kurze tertiäre Bildungsgänge) verfügen (Abb. A1.3). Die Veränderung in Indien ist besonders bedeutsam, da das Land etwa ein Fünftel der Weltbevölkerung stellt.

A 1

Abbildung A1.4

Prozentualer Anteil der 25- bis 64-Jährigen mit Abschluss im Tertiärbereich, nach subnationaler Einheit (2021)



Anmerkung: Der Landesdurchschnitt ist der ungewichtete Durchschnitt der Regionen für 25- bis 64-Jährige.
1. Referenzjahr nicht 2021: 2020 für Chile, Kolumbien, Republik Korea, Mexiko, Neuseeland und die Türkei; 2019 für die Vereinigten Staaten; 2017 für Israel; 2016 für Kanada; 2015 für Brasilien.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Landesdurchschnitts des prozentualen Anteils der 25- bis 64-Jährigen mit Abschluss im Tertiärbereich (ungewichteter Durchschnitt der Regionen).
Quelle: OECD INES/CFE Subnationale Datenerhebung (2022). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-A.pdf). StatLink: https://stat.link/4tj2li

Der Bildungsvorteil von Frauen ist am oberen Ende des Bildungsspektrums zwar angestiegen, am unteren Ende jedoch stabil geblieben. 2021 hatten im Durchschnitt der OECD-Länder 12 % der Frauen und 16 % der Männer im Alter zwischen 25 und 34 Jahren einen Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II. Dieser geschlechtsspezifische Unterschied ist gegenüber 2011 unverändert, da sowohl der Anteil jüngerer Frauen als auch der Anteil jüngerer Männer ohne Abschluss im Sekundarbereich II in den letzten 10 Jahren um 5 Prozentpunkte zurückgegangen ist. Männer machen nun einen größeren Anteil der Population jüngerer Erwachsener mit Bildungsstand Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich aus (Tab. A1.2).

Nach subnationaler Einheit

In den meisten OECD-Ländern unterscheiden sich die Anteile von Personen mit Abschlüssen im Tertiärbereich zwischen den subnationalen Einheiten stark. In den Ländern mit verfügbaren Daten unterscheidet sich der Anteil der 25- bis 64-jährigen Absolventen des Tertiärbereichs zwischen den Regionen häufig um einen Faktor von 2. Die Anteile liegen beispielsweise in Spanien zwischen 25 und 56 %, und in vielen anderen Ländern sind die Unterschiede ähnlich stark ausgeprägt. Diese Unterschiede innerhalb der Länder haben erhebliche politische Auswirkungen. So kann es beispielsweise sein, dass in manchen Regionen eines Landes qualifizierte Arbeitskräfte fehlen, während in anderen Regionen Arbeitskräfte mit den gleichen Qualifikationen erwerbslos sind. Daher ist es wichtig, über nationale Durchschnittswerte hinauszublicken und politische Ansätze zu entwickeln, die sich an regionale Situationen anpassen lassen (Abb. A1.4).

Ein bemerkenswertes Muster in vielen Ländern sind außergewöhnlich hohe Anteile von Personen mit Abschluss im Tertiärbereich in der Region, in der sich die Hauptstadt befindet (Abb. A1.4). Dies ist zum Teil auf die große Zahl an Beschäftigten mit Abschluss im Tertiärbereich in nationalen Verwaltungen, die in den Hauptstadtregionen sitzen, zurückzuführen, liegt jedoch stärker daran, dass sich häufig die größte Stadt des Landes in der Hauptstadtregion befindet. In städtischen Gebieten ist der Anteil von Personen mit Abschluss im Tertiärbereich tendenziell höher als in ländlichen Gebieten.

Der Anteil von Personen mit Abschluss im Tertiärbereich ist in Städten aus mehreren Gründen höher. Städtische Wirtschaften zeichnen sich durch einen starken Sektor für wissensintensive Dienstleistungen aus, der Beschäftigungsmöglichkeiten für Beschäftigte mit Abschluss im Tertiärbereich bietet (OECD, 2019[3]). Zudem ist, auch für Beschäftigte im gleichen Beruf, das Gehaltsniveau in Städten höher als in ländlichen Gebieten, und die Unterschiede sind bei Beschäftigten mit hohem Bildungsstand besonders groß (Combes and Gobillon, 2015[4]). Somit bieten die Arbeitsmärkte Beschäftigten mit Abschluss im Tertiärbereich starke Anreize für einen Umzug in städtische Gebiete. Diese Effekte werden durch die Konzentration von Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich in Städten verstärkt. Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich ziehen zum Studium häufig in Städte. Viele von ihnen bleiben nach ihrem Abschluss in dem Gebiet und tragen so zu einem höheren Anteil von Personen mit Abschluss im Tertiärbereich bei.

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.

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

Fächergruppen sind gemäß der Klassifikation „ISCED Fields of Education and Training (ISCED-F 2013)“ kategorisiert. Für eine vollständige Liste der in dieser Publikation verwendeten ISCED-Fächergruppen s. Hinweise für den Leser.

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

Angewandte Methodik

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

In OECD-Statistiken werden anerkannte Qualifikationen von Bildungsgängen auf ISCED-2011-Stufe 3, deren Dauer nicht für den Abschluss ISCED-2011-Stufe 3 ausreicht, als ISCED-2011-Stufe 2 klassifiziert (s. Hinweise für den Leser). Wo Länder eine Äquivalenz zwischen dem für den Arbeitsmarkt bestehenden Wert eines formal lediglich als „anerkannte Zwischenqualifikation des Sekundarbereichs II“ eingestuften (z. B. durch 5 gut bestandene GCSE-Prüfungen – jede GCSE-Prüfung, General Certificate of Secondary

Education, wird in einem bestimmten Schulfach angeboten – oder äquivalenten Regelungen im Vereinigten Königreich) und einem „vollwertigen Abschluss des Sekundarbereichs II“ nachweisen konnten, wird der erfolgreiche Abschluss dieser Bildungsgänge in den Tabellen, die 3 aggregierte Stufen des Bildungsstands aufführen, als Abschluss von ISCED-2011-Stufe 3 angegeben (UNESCO Institute for Statistics, 2012[5]).

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

Bei den Fächergruppen entspricht der Gesamtwert einer Kategorie eventuell nicht der Summe der Unterkategorien, da sich manche Bildungsgänge nicht in eine bestimmte Unterkategorie einordnen lassen, jedoch in dem Gesamtwert enthalten sind. Außerdem beziehen sich Daten zu Geisteswissenschaften (ohne Sprachen), Sozialwissenschaften, Journalismus und Informationswesen in Australien, Belgien, Costa Rica, Frankreich, Griechenland, Irland, Luxemburg, Portugal, der Slowakei, Spanien, Ungarn und im Vereinigten Königreich nur auf die Fächergruppe Sozialwissenschaften, Journalismus und Informationswesen.

Weiterführende Informationen s. *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics* (OECD, 2018[6]) sowie Anhang 3 für länderspezifische Hinweise (*https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-A.pdf*).

Quellen

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

Die Daten zu subnationalen Einheiten für ausgewählte Indikatoren sind in der *OECD Regional Statistics (Database)* verfügbar (OECD, 2022[7]).

Weiterführende Informationen

Combes, P. and L. Gobillon (2015), “The empirics of agglomeration economies”, *Handbook of Regional and Urban Economics*, Elsevier, *https://doi.org/10.1016/b978-0-444-59517-1.00005-2*. [4]

OECD (2022), *Education at a Glance Database – Educational attainment and labour-force status*, *http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=EAG_NEAC* (Zugriff am 20. Juli 2022). [2]

OECD (2022), *OECD Regional Database – Education*, *https://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=REGION_EDUCAT* (Zugriff am 20. Juli 2022). [7]

OECD (2019), *OECD Regional Outlook 2019: Leveraging Megatrends for Cities and Rural Areas*, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/9789264312838-en*. [3]

OECD (2018), *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics: Concepts, Standards, Definitions and Classifications*, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/9789264304444-en*. [6]

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

UNESCO Institute for Statistics (2012), *International Standard Classification of Education (ISCED) 2011*, UNESCO-UIS, Montreal, *http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standardclassification-of-education-isced-2011-en.pdf*. [5]

Tabellen Indikator A1

StatLink: https://stat.link/y013gb

- Tabelle A1.1: Bildungsstand 25- bis 64-Jähriger (2021)
- Tabelle A1.2: Entwicklung des Bildungsstands 25- bis 34-Jähriger, nach Geschlecht (2011 und 2021)
- Tabelle A1.3: Fächergruppen bei 25- bis 64-Jährigen mit Abschluss im Tertiärbereich (2021)

Datenstand: 17. Juni 2022. Aktualisierte Daten s. *http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en*. Weitere Untergliederungen s. auch *http://stats.oecd.org/*, OECD-Bildungsdatenbank.

A 1

Tabelle A1.1

Bildungsstand 25- bis 64-Jähriger (2021)

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

	Unterhalb Sekundarbereich II					Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich		Tertiärbereich				Alle Bildungsbereiche zusammen
	Unterhalb Primarbereich	Primarbereich	Teilabschluss im Sekundarbereich I	Sekundarbereich I	Teilabschluss im Sekundarbereich II	Sekundarbereich II	Postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Kurzer tertiärer Bildungsgang	Bachelor oder gleichwertig	Master oder gleichwertig	Promotion oder gleichwertig	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OECD-Länder												
Australien	0	4	a	12	a	29	6	11	28	9	2	100
Österreich	x(2)	1[d]	a	13	a	48	3	15	5	14	1	100
Belgien	3	4	a	12	a	35	2	1	24	19	1	100
Kanada	x(2)	2[d]	a	5	a	21	10	26	24	11[d]	x(10)	100
Chile[1]	6	4	a	19	a	41	a	10	19	2[d]	x(10)	100
Kolumbien	x(4)	x(4)	a	33[d]	5	31[d]	x(6)	x(9)	22[d]	x(9)	x(9)	100
Costa Rica	11	27	8	8	3	18	0	7	15	3	0	100
Tschechien	0	0	a	5	a	68[d]	x(6)	0	7	19	1	100
Dänemark	x(2)	2[d]	a	16	a	40	0	5	21	15	1	100
Estland	0	0	a	10	a	39	9	6	14	21	1	100
Finnland	x(2)	2[d]	a	10	a	45	1	8	17	16	1	100
Frankreich	2	3	a	13	a	41	0	14	12	14	1	100
Deutschland	x(2)	4	a	10	a	41	13	1	18	11	2	100
Griechenland	1	10	a	9	2	34	9	1	25	8	1	100
Ungarn	0	1	a	13	a	50	7	1	14	14	1	100
Island	x(2)	0[d]	a	21	a	29	7	4	22	16	1	100
Irland	0	3	a	9	a	18	15	9	29	14	1	100
Israel	3	3	a	6	a	38	a	11	24	13	1	100
Italien	1	5	a	32	a	41	2	0	5	14	1	100
Japan	x(6)	x(6)	a	x(6)	a	44[d]	x(8)	21[d]	34[d]	x(9)	x(9)	100
Republik Korea	x(2)	3[d]	a	6	a	39	a	14	33	4[d]	x(10)	100
Lettland	0	0	a	7	3	37	13	4	16	19	0	100
Litauen	0	0	0	4	2	29	19	a	30	15	1	100
Luxemburg	2	6	a	11	a	28	2	4	15	29	2	100
Mexiko	10	15	2	27	4	22	a	1	18	2	0	100
Niederlande	2	4	a	13	a	37	0	2	24	16	1	100
Neuseeland	x(4)	x(4)	a	19[d]	a	25	15	4	29	6	1	100
Norwegen	0	1	0	16	a	34	2	11	21	13	1	100
Polen	0	1	a	6	a	57	3	0	8	25	1	100
Portugal	1	21	a	19	a	27	1	0	9	21	1	100
Slowakei	0	1	0	6	0	63	2	0	4	23	1	100
Slowenien	0	0	a	8	a	51	a	8	9	18	5	100
Spanien	2	5	a	29	a	23	0	12	11	16	1	100
Schweden	x(2)	3[d]	a	10	3	30	8	10	19	16	2	100
Schweiz	0	1	a	11	a	42[d]	x(6)	x(9,10,11)	24[d]	18[d]	3[d]	100
Türkei	5	35	a	16	a	20	a	7	16	2	0	100
Ver. Königreich	c	0	a	18	12	20	a	9	26	13	2	100
Vereinigte Staaten	1	2	a	5	a	41[d]	x(6)	11	25	12	2	100
OECD-Durchschnitt	**2**	**5**	**a**	**13**	**a**	**36**	**x(6)**	**7**	**19**	**14**	**1**	**100**
EU22-Durchschnitt	**1**	**3**	**m**	**12**	**m**	**40**	**6**	**5**	**15**	**17**	**1**	**100**
Partnerländer												
Argentinien	3	14	m	16	m	42	a	x(9)	23[d]	x(9)	1	100
Brasilien	11	17	a	14	a	38	a	x(9)	20[d]	1	0	100
China[1]	2	17	a	44	a	18	0	10	8	1[d]	x(10)	100
Indien[1]	35	12	a	30	a	8	1	x(9)	9[d]	x(9)	4	100
Indonesien	11	27	a	19	a	30	a	3	5	5	0	100
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika[1]	10	4	5	6	28	32	m	8	7	1[d]	x(10)	100
G20-Durchschnitt	**m**	**10**	**m**	**16**	**m**	**30**	**m**	**11**	**17**	**9**	**1**	**100**

Anmerkung: Die Summe der Durchschnittswerte ergibt aufgrund fehlender Daten für manche Bereiche für manche Länder eventuell nicht 100 %. In den meisten Ländern basieren die Daten auf ISCED 2011. Argentinien und Indien: Daten basieren auf ISCED-97. Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten und weitere Untergliederungen s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.

1. Referenzjahr nicht 2021: 2020 für Chile, China, Indien und Südafrika.

Quelle: OECD/ILO/UIS (2022). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-A.pdf). StatLink: https://stat.link/qj6opr

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

Tabelle A1.2

Entwicklung des Bildungsstands 25- bis 34-Jähriger, nach Geschlecht (2011 und 2021)

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

	Unterhalb Sekundarbereich II						Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich						Tertiärbereich					
	Männer		Frauen		Gesamt		Männer		Frauen		Gesamt		Männer		Frauen		Gesamt	
	2011	2021	2011	2021	2011	2021	2011	2021	2011	2021	2011	2021	2011	2021	2011	2021	2011	2021
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
OECD-Länder																		
Australien	17[b]	10	14[b]	8	16[b]	9	44[b]	43	35[b]	30	40[b]	37	38[b]	46	51[b]	62	45[b]	54
Österreich	11	11	13	10	12	11	57	51	49	43	53	47	32	38	37	47	35	42
Belgien	20[b]	14	17[b]	11	18[b]	13	44[b]	42	35[b]	31	39[b]	37	37[b]	44	48[b]	58	42[b]	51
Kanada	9	6	6	4	8	5	43	36	29	21	36	29	48	58	64	75	56	66
Chile[1]	23[b]	14	23[b]	11	23[b]	12	55[b]	49	54[b]	45	54[b]	47	22[b]	37	23[b]	44	22[b]	41
Kolumbien	m	28	m	21	m	25	m	45	m	45	m	45	m	27	m	34	m	31
Costa Rica	57	49	52	41	54	45	19	24	21	26	20	25	24	28	28	33	26	30
Tschechien	5[b]	7	6[b]	7	6[b]	7	73[b]	66	65[b]	49	69[b]	58	22[b]	27	28[b]	43	25[b]	35
Dänemark	23	19	16	13	19	16	46	40	37	29	42	35	31	41	47	58	39	49
Estland	18	14	10	9	14	12	52	53	42	37	47	45	30	33	49	54	39	43
Finnland	12	10[b]	7	8[b]	10	9[b]	57	56[b]	44	45[b]	51	51[b]	31	34[b]	48	47[b]	39	40[b]
Frankreich	18	13	15	11	17	12	43	41	37	35	40	38	39	46	47	54	43	50
Deutschland	13[b]	15	14[b]	13	13[b]	14	61[b]	50	57[b]	49	59[b]	50	26[b]	34	30[b]	38	28[b]	36
Griechenland	28[b]	10	18[b]	7	23[b]	8	44[b]	53	44[b]	42	44[b]	47	28[b]	38	38[b]	51	33[b]	44
Ungarn	13	14	13	13	13	13	65	59	53	48	59	54	23	27	34	39	28	33
Island	31	26	23	13	27	20	40	40	31	36	35	38	29	34	47	51	38	42
Irland	18[b]	6	12[b]	4	15[b]	5	42[b]	35	33[b]	28	37[b]	32	40[b]	59	54[b]	67	47[b]	63
Israel	13[b]	10	8[b]	7	10[b]	9	50[b]	55	40[b]	36	45[b]	45	38[b]	35	52[b]	57	45[b]	46
Italien	32[b]	26	25[b]	20	29[b]	23	51[b]	52	49[b]	45	50[b]	49	16[b]	22	26[b]	34	21[b]	28
Japan[2]	m	m	m	m	m	m	x(13)	x(14)	x(15)	x(16)	x(17)	x(18)	55[b,d]	62[d]	63[b,d]	68[d]	59[b,d]	65[d]
Republik Korea	2[b]	2	2[b]	2	2[b]	2	37[b]	35	31[b]	22	34[b]	29	60[b]	63	67[b]	76	64[b]	69
Lettland	23	13	11	8	17	11	53	50	43	37	48	44	24	36	46	55	35	46
Litauen	13[b]	10	8[b]	4	10[b]	7	48[b]	42	35[b]	28	41[b]	35	40[b]	48	57[b]	68	48[b]	57
Luxemburg	17[b]	13	16[b]	8	17[b]	10	38[b]	28	35[b]	25	37[b]	27	45[b]	59	49[b]	68	47[b]	63
Mexiko	60	44	60	44	60	44	21	29	21	28	21	29	18	26	19	28	19	27
Niederlande	21[b]	12	16[b]	9	18[b]	10	44[b]	38	40[b]	31	42[b]	34	36[b]	51	44[b]	60	40[b]	56
Neuseeland	21	15	19	12	20	13	m	44	m	38	m	41	m	41	m	50	m	45
Norwegen	18	19	14	15	16	17	42	35	31	21	37	28	39	46	55	65	47	55
Polen	7[b]	9	5[b]	5	6[b]	7	62[b]	59	48[b]	45	55[b]	52	31[b]	31	47[b]	50	39[b]	41
Portugal	50	20	38	13	44	17	28	42	29	30	29	36	22	38	32	56	27	47
Slowakei	6[b]	6	6[b]	6	6[b]	6	73[b]	65	64[b]	42	69[b]	54	21[b]	28	31[b]	51	26[b]	39
Slowenien	9[b]	5	3[b]	3	6[b]	4	67[b]	58	53[b]	36	60[b]	48	24[b]	37	44[b]	61	34[b]	48
Spanien	40	33	29	22	35	28	25	24	26	23	25	24	35	43	46	54	40	49
Schweden	10[b]	18	8[b]	14	9[b]	16	54[b]	42	42[b]	28	48[b]	35	35[b]	41	51[b]	58	43[b]	49
Schweiz	11[b]	8[b]	13[b]	8[b]	12[b]	8[b]	50[b]	42[b]	49[b]	37[b]	50[b]	40[b]	38[b]	50[b]	38[b]	54[b]	38[b]	52[b]
Türkei	52[b]	35	62[b]	37	57[b]	36	28[b]	27	21[b]	21	25[b]	24	20[b]	38	18[b]	42	19[b]	40
Ver. Königreich[3]	16[b]	15	16[b]	9	16[b]	12	39[b]	31	36[b]	30	37[b]	30	45[b]	54	48[b]	61	47[b]	57
Vereinigte Staaten	13	7	9	5	11	6	49	47	43	38	46	43	38	46	48	57	43	51
OECD-Durchschnitt	**21**	**16**	**17**	**12**	**19**	**14**	**47**	**44**	**40**	**35**	**44**	**39**	**33**	**41**	**43**	**53**	**38**	**47**
EU22-Durchschnitt	**19**	**14**	**14**	**10**	**16**	**12**	**51**	**48**	**44**	**37**	**48**	**42**	**30**	**39**	**42**	**53**	**36**	**46**
Partnerländer																		
Argentinien	36	30	29	24	32	27	48	54	47	54	48	54	16	16	24	22	20	19
Brasilien	47[b]	32	40[b]	25	43[b]	29	42[b]	48	46[b]	49	44[b]	48	11[b]	20	15[b]	26	13[b]	23
China[4]	63	m	66	m	64	m	19	m	16	m	18	m	18	m	18	m	18	m
Indien[1]	58	61	70	70	64	66	26	16	18	12	22	14	16	23	12	19	14	21
Indonesien	57	42	61	43	59	42	34	43	28	36	31	39	9	16	11	22	10	19
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika[1]	44	48	43	44	44	46	49	39	51	39	50	39	7	13	6	17	7	15
G20-Durchschnitt	**34**	**26**	**33**	**24**	**33**	**25**	**40**	**39**	**35**	**34**	**38**	**37**	**28**	**36**	**33**	**44**	**31**	**40**

Anmerkung: Die Summe der Durchschnittswerte ergibt aufgrund fehlender Daten für manche Bereiche für manche Länder eventuell nicht 100 %. Der Code „b“ in den Spalten für das Jahr 2011 bedeutet, dass sich die Daten auf ISCED-97 beziehen. Die Daten in den Spalten für das Jahr 2021 beziehen sich für alle Länder außer Argentinien und Indien auf ISCED 2011. Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten und weitere Untergliederungen s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.

1. Referenzjahr nicht 2021: 2020 für Chile, Indien und Südafrika. 2. Die Daten für den Bildungsstand „Abschluss im Tertiärbereich“ beinhalten auch Abschlüsse im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich (weniger als 5 % der Erwachsenen gehören zu dieser Gruppe). 3. Die Daten für den Bildungsstand „Abschluss im Sekundarbereich II“ enthalten Personen, die Bildungsgänge mit einem gewissen Umfang und hinreichender Fachkenntnis absolviert haben, die jeweils einzeln lediglich als anerkannte Zwischenqualifikation des Sekundarbereichs II gelten (9 % der 25- bis 34-jährigen Erwachsenen gehören zu dieser Gruppe).

4. Referenzjahr nicht 2011: 2010 für China.

Quelle: OECD/ILO/UIS (2022). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-A.pdf). StatLink: https://stat.link/zke5wq

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

A 1

Tabelle A1.3

Fächergruppen bei 25- bis 64-Jährigen mit Abschluss im Tertiärbereich (2021)

Anteil an Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich (in %)

		Geisteswissenschaften und Künste, Sozialwissenschaften, Journalismus und Informationswesen			Wirtschaft, Verwaltung und Recht						Gesundheit und Sozialwesen			
	Pädagogik	Künste	Geisteswissenschaften (ausgenommen Sprachen), Sozialwissenschaften, Journalismus und Informationswesen	Gesamt	Wirtschaft und Verwaltung	Recht	Gesamt	Naturwissenschaften, Mathematik und Statistik	Informatik und Kommunikationstechnologie	Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe	Gesundheit (Humanmedizin und Zahnmedizin)	Gesundheit (Krankenpflege und verwandte Gesundheitsbereiche)	Gesamt	Sonstige Fächergruppen
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
OECD-Länder														
Australien	10	x(4)	6	15	x(7)	x(7)	30	4	7	12	x(13)	x(13)	17	6
Österreich	11	4	8	14	8	4	24	4	3	26	4	4	9	9
Belgien	11	x(4)	12	23	x(7)	x(7)	22	5	4	12	x(13)	x(13)	17	5
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile[1]	16	3	4	8	23	3	26	1	5	20	3	11	17	8
Kolumbien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	20	x(4)	8	11	x(7)	x(7)	36	1	7	12	x(13)	x(13)	9	4
Tschechien	16	4	24	23	11	5	0	6	6	21	5	7	16	10
Dänemark	9	3	12	21	12	3	17	5	5	13	x(13)	x(13)	26	5
Estland	17	4	8	15	21	4	25	5	4	21	x(13)	x(13)	9	3
Finnland	6	4	8	16	21	2	23	4	7	19	2	10	17	8
Frankreich	5	x(4)	7	17	x(7)	x(7)	33	7	5	14	x(13)	x(13)	14	6
Deutschland	13	4	7	13	10	3	23	5	4	25	4	2	9	6
Griechenland	7	x(4)	12	26	x(7)	x(7)	17	7	5	14	x(13)	x(13)	12	13
Ungarn	21	x(4)	17	22	x(7)	x(7)	16	3	6	16	x(13)	x(13)	8	8
Island[1]	18	x(4)	x(4)	23	x(7)	x(7)	23	4	4	10	x(13)	x(13)	13	4
Irland	9	x(4)	4	10	x(7)	x(7)	26	7	8	10	x(13)	x(13)	12	18
Israel	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Italien	5	5	15	29	12	10	23	8	2	14	x(13)	x(13)	14	5
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Republik Korea	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Lettland	14	3	18	24	21	7	28	3	4	13	5	2	8	6
Litauen	9	3	15	20	21	x(7)	27	5	5	19	4	4	9	7
Luxemburg	10	x(4)	5	18	x(7)	x(7)	37	6	7	10	x(13)	x(13)	8	4
Mexiko	14	3	9	13	25	9	34	3	7	15	5	5	10	4
Niederlande	11	4	12	18	23	4	28	5	5	12	4	7	16	7
Neuseeland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norwegen	16	2	16	14	14	2	17	8	4	13	m	m	21	8
Polen	15	1	19	24	17	3	22	6	5	13	x(13)	x(13)	8	8
Portugal	16	x(4)	11	20	x(7)	x(7)	21	4	3	15	x(13)	x(13)	15	7
Slowakei	16	x(4)	15	20	x(7)	x(7)	13	6	4	18	x(13)	x(13)	14	9
Slowenien	13	2	13	17	10	4	25	4	3	20	x(13)	x(13)	9	7
Spanien	11	x(4)	5	13	x(7)	x(7)	28	6	6	15	x(13)	x(13)	13	7
Schweden	15	3	11	16	12	3	16	5	4	20	4	10	19	5
Schweiz	8	3	7	12	25	3	29	5	5	19	3	9	15	8
Türkei[1]	16	x(4)	x(4)	18	x(7)	x(7)	31	5	1	16	x(13)	x(13)	6	7
Ver. Königreich	5	x(4)	3	14	x(7)	x(7)	26	2	4	19	x(13)	x(13)	17	13
Vereinigte Staaten[1,2]	10	6	20	30	x(7)	x(7)	21	10	4	10	x(13)	x(13)	9	6
OECD-Durchschnitt	**12**	**m**	**11**	**18**	**m**	**m**	**24**	**5**	**5**	**16**	**m**	**m**	**13**	**7**
EU22-Durchschnitt	**12**	**m**	**12**	**19**	**m**	**m**	**22**	**5**	**5**	**16**	**m**	**m**	**13**	**7**
Partnerländer														
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
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: Der Gesamtwert einer Kategorie entspricht eventuell nicht der Summe der Unterkategorien, da sich manche Bildungsgänge nicht in eine bestimmte Unterkategorie einordnen lassen, jedoch in dem Gesamtwert enthalten sind. Außerdem beziehen sich Daten zu Geisteswissenschaften (ausgenommen Sprachen), Sozialwissenschaften, Journalismus und Informationswesen gegebenenfalls ausschließlich auf die breite Fächergruppe Sozialwissenschaften, Journalismus und Informationswesen. Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik.

1. Referenzjahr nicht 2021: 2017 für Chile und die Vereinigten Staaten; 2016 für Island und die Türkei. 2. Daten beziehen sich auf die Fächergruppe des Bachelorabschlusses, selbst wenn noch weitere Abschlüsse im Tertiärbereich erworben wurden.

Quelle: OECD/ILO/UIS (2022). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-A.pdf). StatLink: https://stat.link/zmb13r

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

Indikator A2

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

Zentrale Ergebnisse

- In den OECD-Ländern befand sich im ersten Quartal 2021 mehr als die Hälfte der 18- bis 24-Jährigen immer noch in (Aus-)Bildung. Rund ein Drittel dieser Bildungsteilnehmer verbindet seine (Aus-)Bildung mit einer Form der Beschäftigung. In einigen Ländern (z. B. in Deutschland und der Schweiz) ist die Beschäftigung tendenziell mit dem Bildungsgang verbunden, wohingegen diese Tätigkeiten in den meisten anderen Ländern zumeist unabhängig vom Lehrplan sind.
- Junge Menschen ohne Abschluss im Sekundarbereich II haben ein hohes Risiko, weder in formaler Ausbildung noch in Beschäftigung zu sein (NEET: Neither Employed nor in Education or Training). Im ersten Quartal 2021 war der Anteil der NEETs bei den 25- bis 29-Jährigen ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II fast 4-mal so hoch wie bei denjenigen mit einem Abschluss im Tertiärbereich. In einigen Ländern sind die NEET-Anteile jedoch sogar unter den Absolventen des Tertiärbereichs hoch: In Griechenland und Südafrika sind über 30 % der Absolventen des Tertiärbereichs NEETs. Auf der anderen Seite gibt es einige Länder, in denen diejenigen ohne einen Abschluss im Tertiärbereich gute Ergebnisse erzielen: Der Anteil der NEETs an den Absolventen des Sekundarbereichs II bzw. des postsekundaren, nicht tertiären Bereichs beträgt in Dänemark, den Niederlanden und Schweden höchstens 10 %.
- Jahreszahlen, die zum Vergleich von Bildungsergebnissen während der Coronapandemie (Covid-19) geeigneter sind, deuten darauf hin, dass der Anteil der NEETs bei den jungen Erwachsenen in rund zwei Drittel der OECD-Länder wieder auf Vor-Corona-Niveau oder darunter gesunken ist. 2021 waren beinahe 15 % der 18- bis 24-Jährigen NEETs.

Kontext

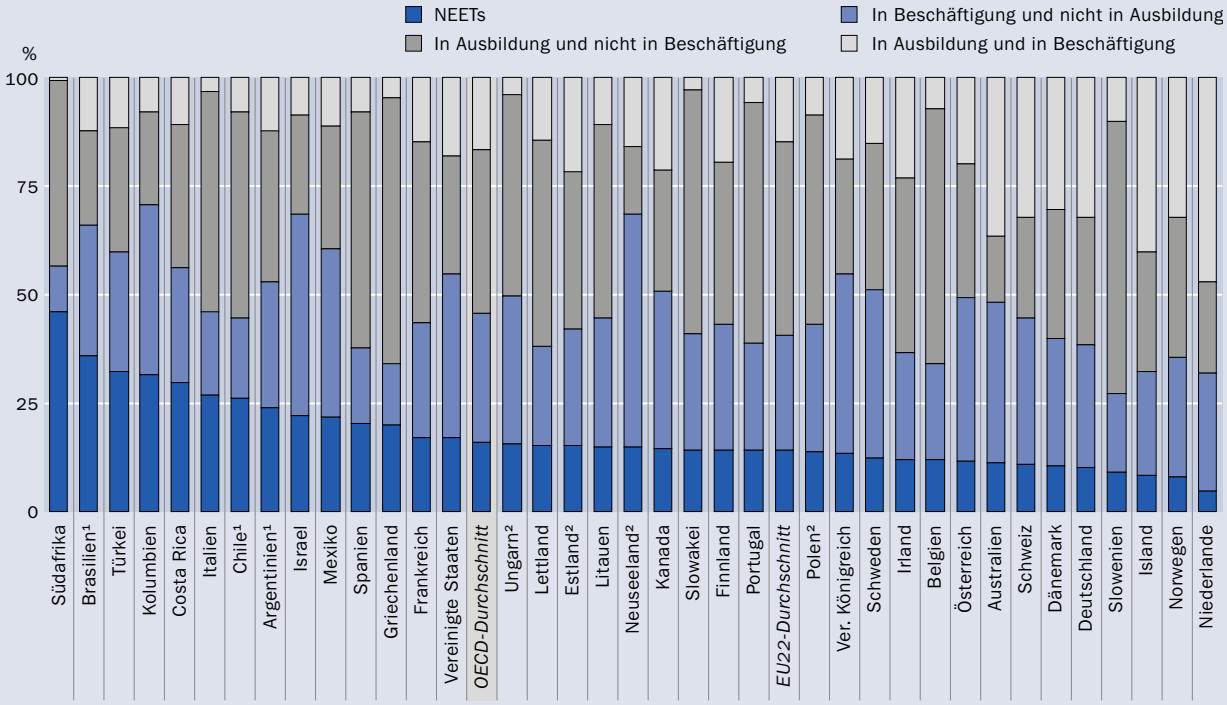
Länge und Qualität der Schulausbildung des Einzelnen wirken sich beide ebenso auf den späteren Übergang von der Ausbildung in das Erwerbsleben aus wie die Arbeitsmarktbedingungen, das wirtschaftliche und das kulturelle Umfeld. So schließen junge Menschen in manchen Ländern in der Regel erst ihre Ausbildung ab und suchen dann einen Arbeitsplatz, während in anderen Ausbildung und Beschäftigung parallel stattfinden. In einigen Ländern gestaltet sich der Übergang vom (Aus-)Bildungssystem in das Erwerbsleben bei jungen Frauen und Männern recht ähnlich, während sich in anderen ein erheblicher Anteil der jungen Frauen nicht im Arbeitsmarkt befindet (OECD, 2022[1]). Junge Menschen haben bei ungünstiger Arbeitsmarktlage einen Anreiz, ihre Ausbildung fortzusetzen, da hohe Erwerbslosenquoten die Opportunitätskosten der (Aus-)Bildung senken. Gleichzeitig können sie ihre Kompetenzen ausbauen, um besser vorbereitet zu sein, wenn sich die Situation wieder verbessert.

Um den Übergang vom (Aus-)Bildungssystem in das Erwerbsleben unabhängig von der jeweiligen Konjunkturlage zu erleichtern, sollten die Bildungssysteme bestrebt sein

A 2

Abbildung A2.1

Verteilung 18- bis 24-Jähriger, nach Ausbildungs- und Erwerbsstatus (2021, Quartalszahlen)



Anmerkung: NEETs sind junge Menschen, die sich weder in Beschäftigung noch in formaler Ausbildung befinden.
1. Referenzjahr nicht 2021. Weitere Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle. 2. Die Daten beziehen sich auf einen längeren Zeitraum als ein Quartal. Weitere Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils 18- bis 24-jähriger NEETs.
Quelle: OECD (2022), Tabelle A2.1. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-A.pdf). StatLink: https://stat.link/bv3wgd

sicherzustellen, dass die Absolventen über die auf dem Arbeitsmarkt benötigten Kompetenzen verfügen. Öffentliche Investitionen in das Bildungssystem können eine sinnvolle Maßnahme zur Vermeidung von Erwerbslosigkeit und – durch den Aufbau notwendiger Kompetenzen – eine Investition in künftiges Wirtschaftswachstum sein. Öffentliche Investitionen könnten auch in Richtung potenzieller Arbeitgeber gelenkt werden, um Anreize für die Anstellung junger Menschen zu schaffen.

Keinen Arbeitsplatz zu haben kann weitreichende Konsequenzen haben, vor allem, wenn Menschen durch lange Phasen der Erwerbslosigkeit oder Nichterwerbstätigkeit entmutigt werden. Junge Menschen, die zur Gruppe der NEETs gehören, sind für die Politik ein bedeutender Anlass zur Sorge, da dies ihre Beschäftigungsaussichten beeinträchtigt und negative soziale Auswirkungen hat, und zwar auch langfristig. Daher ist es von wesentlicher Bedeutung, über politische Maßnahmen zu verfügen, um zunächst einmal zu verhindern, dass junge Menschen NEETs werden, und denjenigen, die NEETs sind, den Weg zurück in die Ausbildung oder Beschäftigung zu ebnen.

Weitere wichtige Ergebnisse

- Brasilien, Griechenland, Italien und Südafrika haben den höchsten Anteil junger Menschen, die unter Langzeiterwerbslosigkeit leiden: In diesen Ländern waren im ersten Quartal 2021 mindestens rund 5 % der 18- bis 24-Jährigen seit mindestens 12 Monaten

nicht in Ausbildung und erwerbslos. Dadurch haben sie ein besonderes Risiko, langfristig vom Arbeitsmarkt ausgeschlossen zu werden.

- Der Anteil junger NEETs, die nicht im Arbeitsmarkt sind, blieb über die vergangenen 15 Jahre weitestgehend stabil, wohingegen der Anteil der jungen erwerbslosen NEETs parallel zum Konjunkturzyklus geschwankt hat. Infolge der Wirtschaftskrise von 2008 erreichte in den OECD-Ländern mit verfügbaren Trenddaten der NEET-Anteil bei jungen Menschen im ersten Quartal 2013 mit 9,6 % der 25- bis 29-Jährigen ihren Höhepunkt. Dann setzte ein Rückgang der Erwerbslosenquote junger Erwachsener ein, bis es zum neuen Schock durch die Coronapandemie kam.
- In einigen Ländern gibt es große regionale Unterschiede beim Anteil junger NEETs: In 4 Ländern beträgt der Unterschied zwischen den Regionen mit den höchsten und den niedrigsten Anteilen 18- bis 24-jähriger NEETs mehr als 20 Prozentpunkte. Dies bekräftigt die Bedeutung von auf den lokalen Kontext zugeschnittenen bildungs- und arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen.

Hinweis

Dieser Indikator untersucht die Lage junger Menschen in der Übergangsphase vom (Aus-)Bildungssystem zum Erwerbsleben: derjenigen in Ausbildung, derjenigen in Beschäftigung und derjenigen, die weder in formaler Ausbildung noch in Beschäftigung sind (NEETs). Die NEET-Gruppe umfasst nicht nur diejenigen, die keinen Arbeitsplatz finden können (erwerbslose NEETs), sondern auch diejenigen, die sich nicht aktiv um einen Arbeitsplatz bemühen (NEETs, die nicht im Arbeitsmarkt sind). Bei der Analyse wird zwischen 18- bis 24-Jährigen und 25- bis 29-Jährigen unterschieden, denn ein signifikanter Anteil der NEETs der jüngeren Altersgruppe setzt die Ausbildung fort, obwohl sie nicht länger der Schulpflicht unterliegen.

Die Analyse in diesem Indikator basiert mit Ausnahme des Abschnitts zu den Auswirkungen der Coronapandemie (Covid-19) auf Quartalsdaten. Weiterführende Informationen zu den Referenzzeiträumen, s. Abschnitt Angewandte Methodik und Anhang 3.

Analyse und Interpretationen

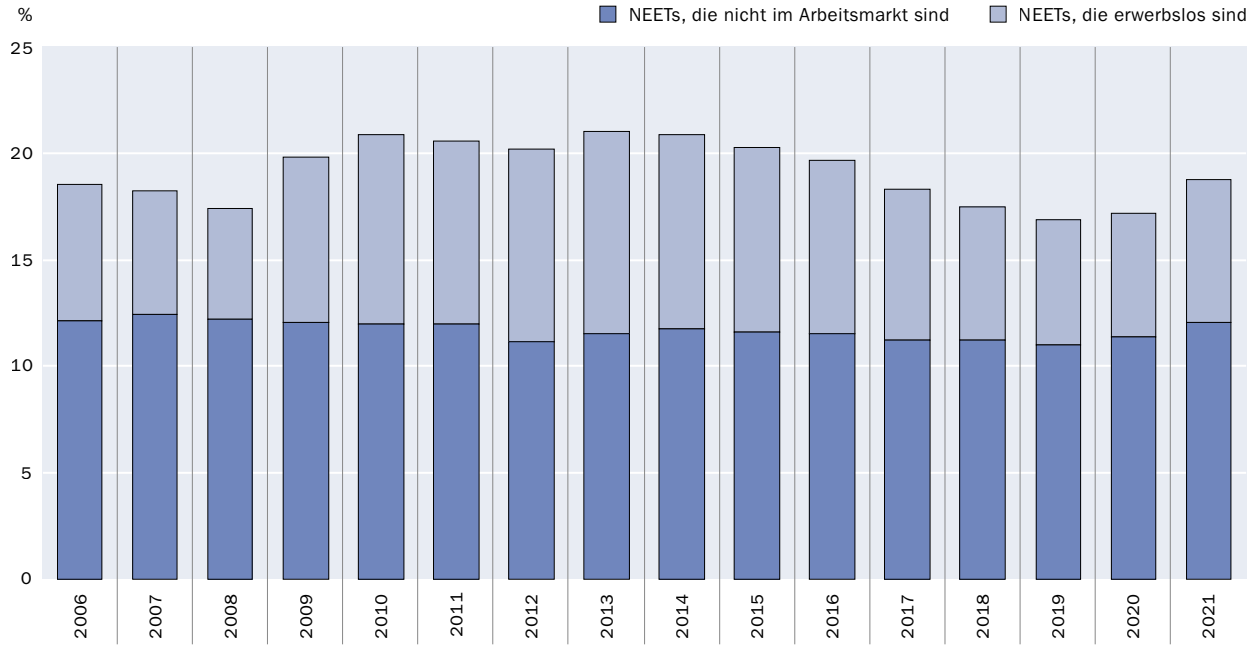
Ausbildungs- und Arbeitsmarktstatus der Jugend

In den OECD-Ländern befindet sich etwas mehr als die Hälfte der 18- bis 24-Jährigen immer noch in formaler Ausbildung, sei es in Vollzeit oder in Teilzeit. Fast ein Drittel dieser Bildungsteilnehmer geht auch einer Form der Beschäftigung nach (Abb. A2.1). In manchen Fällen ist die Beschäftigung der Bildungsteilnehmer mit dem Bildungsgang verbunden, sodass es ihnen möglich ist, relevante Arbeitserfahrung zu sammeln, fachliche Fähigkeiten zu entwickeln und Kontakt zu potenziellen Arbeitgebern zu knüpfen. Bildungsgänge, bei denen bezahlte Arbeit Teil des Lehrplans ist (in Tab. A2.1 als „duale Ausbildung“ bezeichnet), sind insbesondere in Deutschland und in der Schweiz gängig, wo viele berufliche Qualifikationen im Rahmen eines berufsbildenden Abschlusses im Sekundarbereich II einhergehend mit einer Beschäftigung in der betreffenden Branche erworben werden (OECD, 2022[2]). In Australien und Norwegen ist es bei den 18- bis 24-Jährigen gängig, während der Ausbildung zu arbeiten, aber es besteht in der Regel

A 2

Abbildung A2.2

Entwicklung des Anteils der NEETs bei den 25- bis 29-Jährigen, nach Arbeitsmarktstatus (2006 bis 2021, Quartalszahlen)
OECD-Durchschnitt



Anmerkung: NEETs sind junge Menschen, die sich weder in Beschäftigung noch in formaler Ausbildung befinden. Die Summe der NEETs, die nicht im Arbeitsmarkt sind, und der NEETs, die erwerbslos sind, entspricht dem Gesamtanteil an NEETs. Aufgrund des Fehlens von Daten für viele Jahre sind die folgenden Länder aus dem OECD-Durchschnitt ausgeschlossen: Chile, Costa Rica, Kolumbien, Litauen, Luxemburg, die Schweiz und die Vereinigten Staaten.
Quelle: OECD (2022), OECD-Bildungsdatenbank, http://stats.oecd.org/. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-A.pdf). StatLink: https://stat.link/wgejix

keine Verbindung zwischen ihrer Beschäftigung und dem Bildungsgang (z. B. ein Studentenjob in einem Restaurant). In Island, den Niederlanden und Neuseeland kombinieren die Bildungsteilnehmer auch häufig Arbeit und Ausbildung, aber die Daten unterscheiden nicht zwischen dualen Ausbildungsgängen und anderen Arten der Beschäftigung (Tab. A2.1). Auch wenn eine solche Beschäftigung nicht Teil des Lehrplans ist, kann sie dennoch wertvoll für die Entwicklung umfassender Fähigkeiten, wie Teamwork und Konfliktmanagement, sein. Dadurch steigen die Beschäftigungschancen und der Übergang zum Erwerbsleben wird erleichtert. Daten der Europäischen Arbeitskräfteerhebung (EU-LFS) zeigen, dass Absolventen des Tertiärbereichs, die während ihrer tertiären Ausbildung Erfahrung außerhalb des Lehrplans gesammelt haben, höhere Beschäftigungsquoten aufwiesen als diejenigen, die keine Berufserfahrung aus ihrer Studienzeit vorweisen konnten (OECD, 2022[2]).

Der Anteil junger Menschen, die sich weder in Beschäftigung noch in formaler Ausbildung befinden (NEETs), ist ein Schlüsselindikator dafür, wie leicht der Übergang von der Ausbildung zum Arbeitsmarkt ist. In den OECD-Ländern sind rund 16,1 % der 18- bis 24-Jährigen NEETs, in Chile, Costa Rica, Italien, Kolumbien und der Türkei beträgt der Anteil mehr als 25 % (Abb. A2.1). Zu verhindern, dass junge Menschen NEETs werden, und die Zeit ohne Ausbildung oder Beschäftigung zu minimieren, ist von wesentlicher Bedeutung. Junge Menschen, die zur Gruppe der NEETs gehören, versäumen nicht nur unmittelbare Lern- und Beschäftigungsmöglichkeiten, sondern leiden auch unter langfristigen Auswirkungen. Der NEET-Status steht mit verschiedenen negativen Auswirkungen in Zusammenhang, wie niedrigeren Beschäftigungsquoten und geringeren Erwerbseinkommen (Helbling and Sacchi, 2014[3]; Möller and Umkehrer, 2014[4]; Ralston et al., 2021[5]),

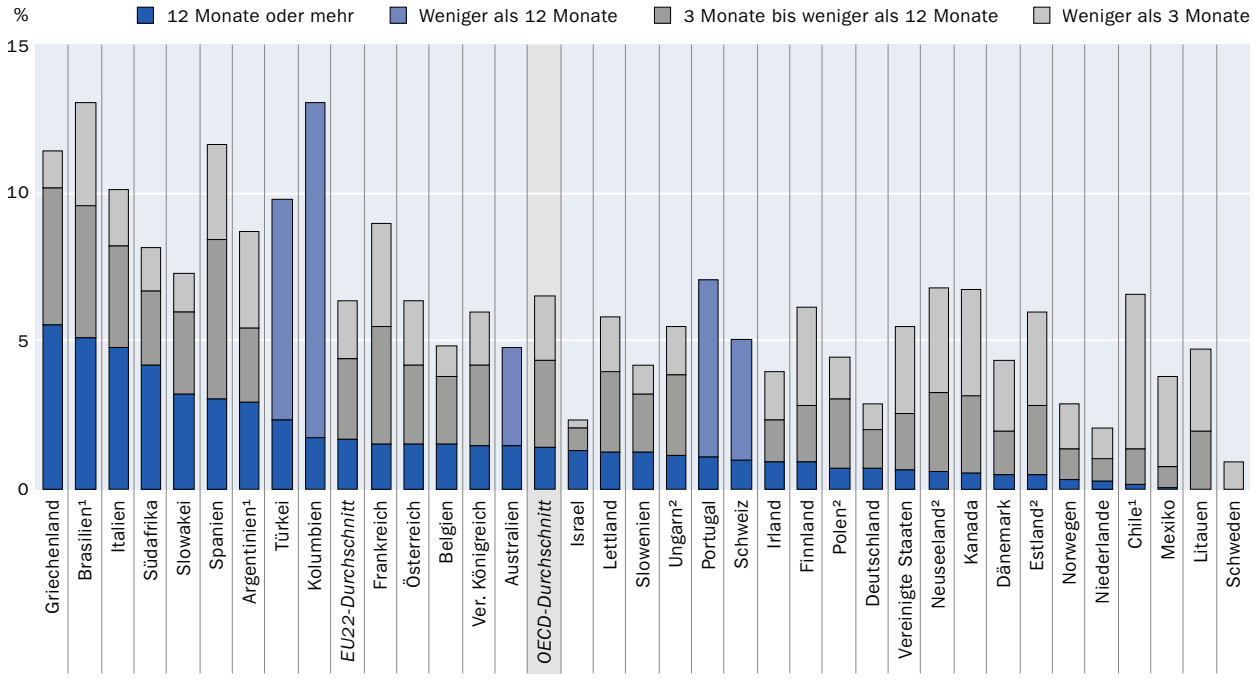
schlechter psychischer Gesundheit (Basta et al., 2019[6]) und sozialem Ausschluss (Bäckman and Nilsson, 2016[7]).

Ein Blick auf den Anteil der 25- bis 29-jährigen NEETs, die nicht im Arbeitsmarkt sind, sowie derjenigen, die erwerbslos sind, hilft dabei, den Arbeitsmarktübergang junger Menschen zu erfassen, die eine tertiäre Ausbildung absolviert haben, da sich 18- bis 24-Jährige, die einen Abschluss im Tertiärbereich anstreben, mehrheitlich noch in der Ausbildung befinden. Es ist wichtig, Daten zu NEET-Anteilen und den Anteil junger erwerbsloser NEETs vor dem Hintergrund der Erwerbslosenquoten in der gesamten Erwerbsbevölkerung des Landes zu interpretieren (s. Indikator A3). Der Anteil junger Menschen, die erwerbslose NEETs sind, ist in Ländern mit höheren Erwerbslosenquoten in der gesamten Erwerbsbevölkerung tendenziell größer. Der Anteil der jungen Menschen, die nicht im Arbeitsmarkt sind, ist über die letzten 15 Jahre nahezu stabil geblieben, wohingegen der Anteil der erwerbslosen jungen Menschen dem Konjunkturzyklus entsprechende Schwankungen aufweist. Während der Wirtschaftskrise 2008 ist der Anteil der erwerbslosen NEETs gestiegen und erreichte im Durchschnitt der OECD-Länder mit verfügbaren Trenddaten 2013 mit 9,6 % den Höhepunkt. Es dauerte fast ein Jahrzehnt, bis dieser Anteil wieder auf das Vorkrisenniveau zurückkehrte (Abb. A2.2). Die Auswirkungen der großen Rezession waren gerade abgeklungen, als die Coronapandemie an den Arbeitsmärkten einen weite-

Abbildung A2.3

Anteil erwerbsloser 18- bis 24-Jähriger, die erwerbslos sind und sich nicht in Ausbildung befinden, nach Dauer der Erwerbslosigkeit (2021, Quartalszahlen)

Als Prozentsatz aller 18- bis 24-Jährigen



Anmerkung: Die Verteilung nach Dauer der Erwerbslosigkeit ergibt aufgrund fehlender Daten eventuell nicht den Anteil erwerbsloser 18- bis 24-Jähriger. Der Anteil erwerbsloser 18- bis 24-Jähriger, die sich nicht in Ausbildung befinden und die seit weniger als 12 Monaten erwerbslos sind, wird in dieser Kategorie für Länder ohne Aufgliederung nach Dauer der Erwerbslosigkeit verwendet.

1. Referenzjahr nicht 2021. Weitere Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle. 2. Die Daten beziehen sich auf einen längeren Zeitraum als ein Quartal. Weitere Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils 18- bis 24-Jähriger, die sich nicht in Ausbildung befinden und die seit 12 Monaten oder länger erwerbslos sind.

Quelle: OECD (2022), Tabelle A2.2. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-A.pdf). StatLink: https://stat.link/afidp7

ren Schock auslöste. Die Daten für 2021 beziehen sich jedoch für die meisten Länder auf das erste Quartal 2021 und bilden daher die Auswirkung der Coronapandemie noch nicht ab (für eine Analyse der Auswirkungen der Pandemie auf die NEET-Anteile s. den letzten Abschnitt).

Langfristige NEET-Anteile

Die Zeit, die junge Menschen der Gruppe der NEETs angehören, ist relevant. Eine gewisse friktionelle Erwerbslosigkeit ist normal und in gewissem Maße unvermeidbar: Wenn junge Schulabgänger und Absolventen mit der Arbeitssuche beginnen, dann kann es einige Zeit dauern, bis sie eine geeignete Stelle finden. Einige junge Beschäftigte möchten vielleicht den Arbeitsplatz wechseln, was ebenfalls mit einer Phase der Erwerbslosigkeit einhergehen kann. Längere NEET-Phasen deuten jedoch auf Schwierigkeiten beim Übergang vom (Aus-)Bildungssystem in das Erwerbsleben hin. Langzeiterwerbslosigkeit kann zu finanziellen Notlagen führen, so dass junge Menschen gezwungen sind, Arbeitsstellen anzunehmen, die nicht zu ihren Fähigkeiten passen. Sie kann auch einen „Scarring Effect" (Effekt der Narbenbildung) auf ihre künftigen Beschäftigungsaussichten haben (OECD, 2021[8]). Der Anteil junger NEETs, die seit 12 Monaten oder länger erwerbslos sind, ist in Brasilien, Griechenland, Italien und Südafrika mit mindestens rund 5 % aller 18- bis 24-Jährigen besonders hoch. In Argentinien, der Slowakei und Spanien ist der Anteil mit rund 3 % ebenfalls relativ hoch; der OECD-Durchschnitt beträgt hingegen rund 1,4 % (Abb. A2.3). Der Anteil junger Menschen, die seit mindestens 12 Monaten erwerbslos sind, liefert eine untere Schätzung für diejenigen, für die ein Risiko besteht, langfristig aus dem Arbeitsmarkt ausgeschlossen zu werden: Zu den langfristig erwerbslosen NEETs kommen auch noch diejenigen hinzu, die nicht im Arbeitsmarkt sind (d. h. weder in Beschäftigung noch aktiv auf Arbeitssuche). Im Durchschnitt der OECD-Länder mit verfügbaren Daten zur Dauer der Erwerbslosigkeit und Nichterwerbstätigkeit gibt es mehr NEETs, die nicht im Arbeitsmarkt sind (9,4 % der 18- bis 24-Jährigen), als erwerbslose NEETs (6,4 %) (Tab. A2.2).

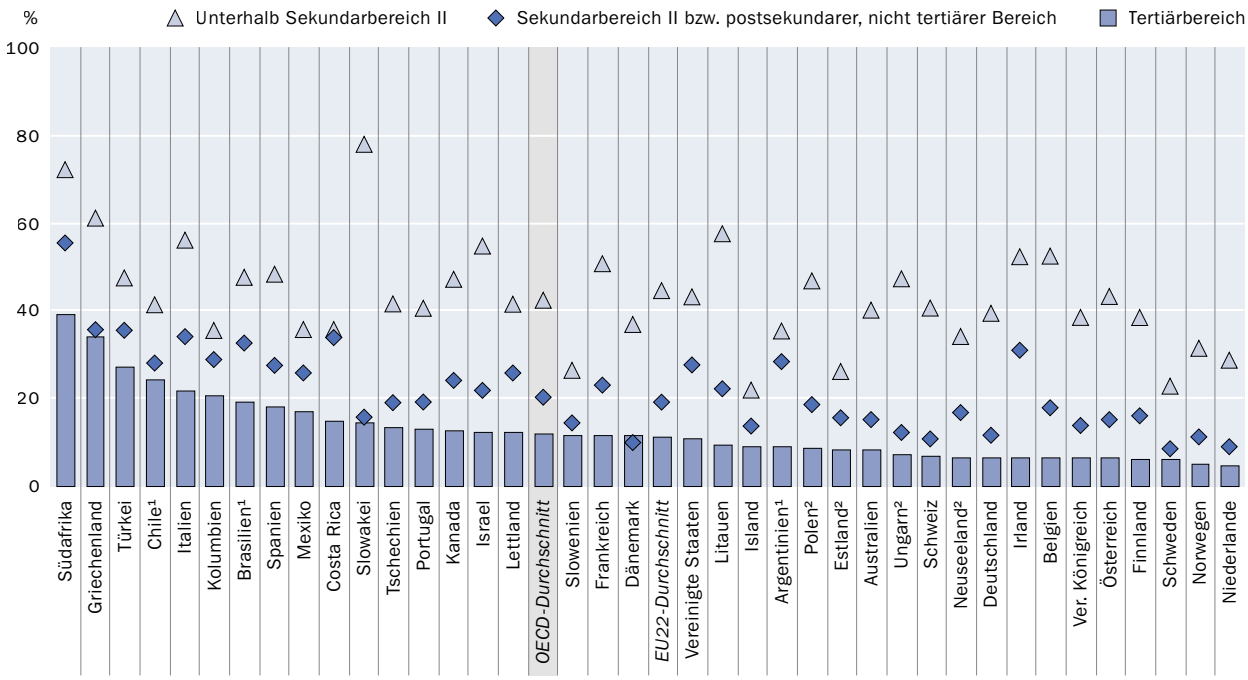
Der Einfluss des Bildungsstands auf das Risiko, NEET zu werden

In Anbetracht der schlechten wirtschaftlichen und sozialen Aussichten, die mit der Zugehörigkeit als junger Mensch zur Gruppe der NEETs einhergehen, ist Prävention ein entscheidendes politisches Ziel. Die Anhebung des Bildungsstands bei Aufrechterhaltung eines hohen Qualitätsstandards ist ein wirksames Instrument, um dieses Ziel zu erreichen. Es gibt einen starken Zusammenhang zwischen dem Bildungsstand und dem NEET-Status. Junge Menschen, denen es nicht gelungen ist, einen Abschluss im Sekundarbereich II zu erreichen, haben das höchste Risiko, zum NEET zu werden. Im Durchschnitt der OECD-Länder sind 42,2 % der 25- bis 29-Jährigen ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II NEETs. In manchen Ländern ist die Zahl wesentlich höher: 60,9 % in Griechenland und 77,8 % in der Slowakei. Das Erreichen eines Abschlusses im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich geht mit einem wesentlich geringeren Risiko einher, zum NEET zu werden (20,0 % im Durchschnitt der OECD-Länder) (Abb. A2.4). Sicherzustellen, dass alle jungen Menschen zumindest den Sekundarbereich II abschließen, ist daher ein wesentliches Element, wenn es darum geht, zu verhindern, dass sie NEETs werden.

Bei den Absolventen des Tertiärbereichs sind die NEET-Anteile mit 12,1 % im Durchschnitt der OECD-Länder sogar noch geringer. In den OECD-Ländern wird durch den Erwerb eines Abschlusses im Tertiärbereich das Risiko, zum NEET zu werden, am stärksten in Costa Rica, Irland und den Vereinigten Staaten reduziert. In manchen Ländern ist der Schutz durch einen Abschluss im Tertiärbereich hingegen eingeschränkter. In Griechenland und

Abbildung A2.4

Anteil der NEETs bei den 25- bis 29-Jährigen, nach Bildungsstand (2021, Quartalszahlen)



Anmerkung: NEETs sind junge Menschen, die sich weder in Beschäftigung noch in formaler Ausbildung befinden.
1. Referenzjahr nicht 2021. Weitere Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle. 2. Die Daten beziehen sich auf einen längeren Zeitraum als ein Quartal. Weitere Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils an NEETs an allen 25- bis 29-Jährigen mit Abschluss im Tertiärbereich.
Quelle: OECD (2022), Tabelle A2.3. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-A.pdf). StatLink: https://stat.link/5oenku

der Slowakei ist das Risiko, zum NEET zu werden, für Absolventen des Tertiärbereichs fast genauso hoch wie für diejenigen, die lediglich einen Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich haben (Abb. A2.4). Hohe NEET-Anteile bei den Absolventen des Tertiärbereichs können Ausdruck verschiedener Faktoren sein, wie einer schwachen Wirtschaft, einer Diskrepanz zwischen den Fähigkeiten der Absolventen und den Anforderungen der Arbeitsmärkte und der Tatsache, dass die Absolventen des Tertiärbereichs aufgrund einer längeren Ausbildungszeit möglicherweise bereit sind, mehr Zeit zu investieren, bis sie eine geeignete Stelle finden. Dänemark bildet eine Ausnahme, denn hier sind die NEET-Anteile bei den Absolventen des Tertiärbereichs höher als bei denjenigen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich, wobei die NEET-Anteile jedoch in beiden Gruppen relativ gering sind. Dänemark ist zusammen mit den Niederlanden und Schweden eines der wenigen Länder, in denen die NEET-Anteile bei den 25- bis 29-Jährigen mit Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich unter 10 % liegen (Abb. A2.4).

Subnationale Unterschiede bei den NEET-Anteilen

Innerhalb einzelner Länder gibt es oft große regionale Unterschiede beim Anteil junger Menschen, die zur Gruppe der NEETs gehören. In manchen Regionen ist der Anteil junger Menschen, die NEETs sind, sehr hoch. Da die in der EU-LFS zur Erhebung von subnationalen Daten verwendete Definition von NEET von der für andere Erhebungen abweicht (s. Abschnitt Angewandte Methodik), konzentriert sich die Analyse in diesem Abschnitt auf die Unterschiede zwischen den subnationalen Einheiten innerhalb der Länder.

Die regionalen Unterschiede beim Anteil junger NEETs sind in Griechenland, Italien, Kolumbien und der Türkei am größten. In diesen Ländern beträgt der Unterschied zwischen der Region mit dem höchsten und dem niedrigsten Anteil 18- bis 24-jähriger NEETs mehr als 20 Prozentpunkte. In Dänemark, den Niederlanden, Norwegen und Slowenien fällt der Unterschied mit 5 Prozentpunkten zwischen den Regionen mit den höchsten und den niedrigsten Anteilen am geringsten aus (OECD, 2022[9]).

Es ist darauf hinzuweisen, dass die Zahl der Regionen pro Land im Datensatz variiert. Im Allgemeinen fällt der Unterschied zwischen den Regionen mit dem höchsten Anteil und dem geringsten Anteil junger NEETs in Ländern mit mehr Regionen im Datensatz größer aus. Jedoch sind diese Entscheidungen bezüglich der Zusammenfassung der Regionen nicht die einzigen Faktoren, die sich auf die Ergebnisse auswirken. Beispielsweise reicht die Größe des Unterschieds in den 9 OECD- und Partnerländern, die 8 bis 13 große Regionen angeben, von 4 Prozentpunkten in den Niederlanden bis zu 25 Prozentpunkten in Griechenland (OECD, 2022[10]).

Auswirkungen der Coronapandemie: Erkenntnisse aus den Jahreszahlen

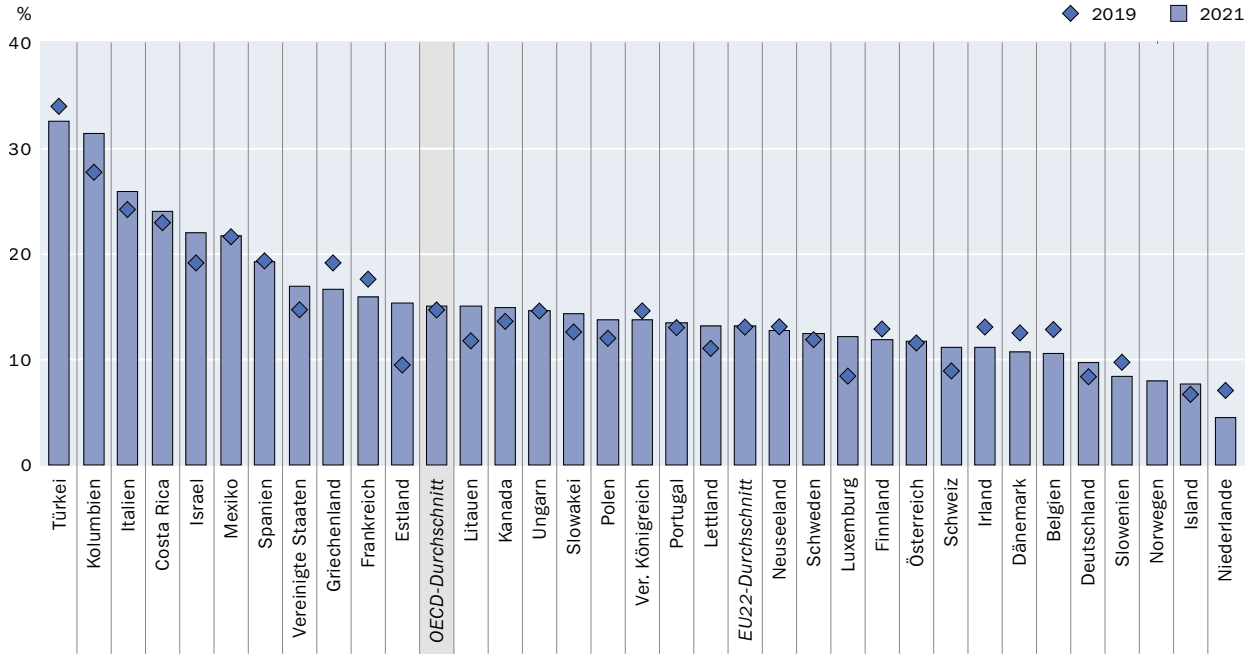
Von den anfänglichen Auswirkungen der Coronapandemie waren große Teile der Volkswirtschaften der OECD-Länder betroffen, da die wirtschaftlichen Tätigkeiten durch schwerwiegende Einschränkungen flächendeckend reduziert wurden. Als die Maßnahmen gezielter wurden, konnten viele an ihren Arbeitsplatz zurückkehren, die Arbeitsmarktbedingungen bleiben jedoch schwierig, insbesondere für junge Menschen. Die Coronakrise hat die Jugend sowie andere vulnerable Gruppen am Arbeitsmarkt besonders hart getroffen. Rezessionen treffen junge Menschen immer schwerer als Arbeitnehmer im Haupterwerbsalter (d. h. diejenigen im Alter von 25 bis 54 Jahren): Sie sind weniger erfahren und als die Letzten, die kommen, sind sie oft die Ersten, die gehen. Darüber hinaus haben sich Lockdown- und Social-Distancing-Maßnahmen besonders stark auf Branchen ausgewirkt, in denen üblicherweise junge Menschen beschäftigt werden, wie beispielsweise das Gastgewerbe. Unter denjenigen, die weiter gearbeitet haben, sind die Arbeitszeiten Erwachsener unter 25 wesentlich schneller zurückgegangen als die derjenigen ab 25. Diejenigen, die gerade erst ihren Abschluss erworben hatten, hatten Schwierigkeiten, eine Stelle zu finden. Auch für diejenigen, die ein Praktikum oder eine andere Art der Einstiegsmöglichkeit anstrebten, war es schwierig, Stellen zu finden, sodass vielen jungen Menschen ein möglicher erster Schritt ins Berufsleben verwehrt wurde (OECD, 2021[8]).

Abbildung A2.5 verwendet Jahreszahlen zu den NEET-Anteilen bei den 18- bis 24-Jährigen über die letzten 3 Jahre. In Jahreszahlen werden keine potenziellen Schwankungen erfasst, die innerhalb eines Jahrs aufgrund der Pandemie oder bedingt durch andere Faktoren auftreten können. Sie sind für eine vergleichende Analyse jedoch besser geeignet als die hier ansonsten verwendeten Quartalszahlen. Quartalszahlen sind stark durch die Wellen der Coronapandemie geprägt, die in den Ländern zu unterschiedlichen Zeiten und mit unterschiedlicher Geschwindigkeit aufgetreten sind, was Vergleiche schwierig macht.

Im Durchschnitt der OECD-Länder ist der Anteil 18- bis 24-Jähriger, die NEETs waren, von 14,6 % 2019 auf 16,6 % 2020 gestiegen, bevor er 2021 wieder zu sinken begann. Die NEET-Anteile haben in den meisten OECD-Ländern wieder Vor-Pandemie-Niveau erreicht und der durchschnittliche NEET-Anteil lag bei jungen Menschen in den OECD-Ländern 2021 nur rund 1 Prozentpunkt über dem Niveau von 2019. In 11 OECD-Ländern lag der Anteil junger NEETs 2021 sogar unter dem von 2019 (Tab. A2.4 und Abb. A2.5). Diese Ergebnisse stimmen mit anderen Analysen zur Jugenderwerbslosigkeit (OECD, 2021[8]), die darauf

Abbildung A2.5

Entwicklung des Anteils der NEETs bei den 18- bis 24-Jährigen (2019 und 2021, Jahreszahlen)



Anmerkung: NEETs sind junge Menschen, die sich weder in Beschäftigung noch in formaler Ausbildung befinden.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils 18- bis 24-jähriger NEETs 2021.
Quelle: OECD (2022), Tabelle A2.4. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-A.pdf). StatLink: https://stat.link/gqe2bd

hindeuten, dass die staatlichen Maßnahmen junge Menschen wirksam dabei unterstützt haben, ihren Weg zurück in die Ausbildung oder Beschäftigung zu finden, überein, sodass langfristige Schäden, die die Pandemie für die Arbeitsmarktergebnisse möglicherweise bedeutet hätte, minimiert wurden.

Definitionen

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

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

Personen in Ausbildung umfasst Personen, die formale Aus- und/oder Weiterbildung erhalten.

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

NEETs sind junge Menschen, die sich weder in Beschäftigung noch in formaler Ausbildung befinden. Für die Erhebung von subnationalen Daten für Länder, die an der EU-LFS teilnehmen, gilt jedoch eine andere Definition von NEET, gemäß der junge Erwachsene in nicht formaler Bildung oder Ausbildung nicht als NEET gelten.

Duale Ausbildungen sind formale (Aus-)Bildungsgänge, die miteinander verknüpfte Lern- und Arbeitsphasen kombinieren, wobei der Bildungsteilnehmer/Auszubildende für die Arbeitsphasen eine Vergütung erhält.

Angewandte Methodik

Die Daten aus den nationalen Arbeitskräfteerhebungen beziehen sich normalerweise auf das zweite Viertel der Ausbildung, da dieser Zeitraum am aussagekräftigsten darüber ist, ob ein junger Mensch die Ausbildung noch fortsetzt oder aus dem Bildungssystem in den Arbeitsmarkt übergetreten ist. In den meisten Ländern umfasst dieses zweite Viertel die ersten 3 Monate des Kalenderjahrs (d. h. Januar, Februar und März), in einigen Ländern sind es jedoch die Monate April, Mai und Juni.

In Tabelle A2.2 bezieht sich der Anteil junger Erwachsener, die seit mindestens 3 Monaten, aber weniger als 12 Monaten erwerbslos sind, in Australien, Kolumbien, Portugal, der Schweiz und der Türkei auf diejenigen, die seit weniger als 12 Monaten erwerbslos sind.

Im letzten Abschnitt dieses Indikators zu den Auswirkungen der Coronapandemie werden für die Referenzjahre 2019, 2020 und 2021 Jahreszahlen aus den nationalen Arbeitskräfteerhebungen (Labour Force Surveys – LFS) verwendet.

Jahreszahlen können die Zahl der Bildungsteilnehmer unterschätzen, da die Zahlen die Sommermonate umfassen, in denen viele Bildungsteilnehmer nicht eingeschrieben sind und in den Datenerhebungen nicht als Bildungsteilnehmer gezählt werden. Dies gilt z. B. für die Vereinigten Staaten.

Ausbildung bzw. Weiterbildung bezieht sich auf formale Bildung oder Ausbildung, daher gilt jemand, der nicht beschäftigt ist, jedoch an einer nicht formalen Bildungsmaßnahme teilnimmt, als NEET. Für die Erhebung von subnationalen Daten für Länder, die an der EU-LFS teilnehmen, gilt jedoch eine andere Definition von NEET, gemäß der junge Erwachsene in nicht formaler Bildung oder Ausbildung nicht als NEET gelten. Daher sind für OECD-Länder, die Mitglied der EU sind, die NEET-Anteile nach subnationaler Einheit nicht mit den in diesem Indikator vorgestellten Anteilen auf nationaler Ebene vergleichbar.

Weiterführende Informationen s. *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018* (OECD, 2018[11]) sowie Anhang 3 für länderspezifische Hinweise (*https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-A.pdf*).

Quellen

Informationen zu den Quellen s. Indikator A1.

Daten zu den subnationalen Einheiten für ausgewählte Indikatoren s. *OECD Regional Statistics (Database)* (OECD, 2022[9]).

Weiterführende Informationen

Bäckman, O. and A. Nilsson (2016), "Long-term consequences of being not in employment, education or training as a young adult. Stability and change in three Swedish birth cohorts", *European Societies*, Vol. 18/2, pp. 136–157, *https://doi.org/10.1080/14616696.2016.1153699*. [7]

Basta, M. et al. (2019), "NEET status among young Greeks: Association with mental health and substance use", *Journal of Affective Disorders*, Vol. 253, pp. 210–217, *https://doi.org/10.1016/J.JAD.2019.04.095*. [6]

Helbling, L. and S. Sacchi (2014), "Scarring effects of early unemployment among young workers with vocational credentials in Switzerland", *Empirical Research in Vocational Education and Training*, Vol. 6/12, *https://doi.org/10.1186/s40461-014-0012-2*. [3]

Möller, J. and M. Umkehrer (2014), "Are there long-term earnings scars from youth unemployment in Germany?", *ZEW Discussion Papers*, No. 14-089, Centre for European Economic Research, *http://ftp.zew.de/pub/zew-docs/dp/dp14089.pdf*. [4]

OECD (2022), *OECD Gender Data Portal, http://www.oecd.org/gender/data* (Zugriff am 30. Juni 2022). [1]

OECD (2022), *OECD Regional Database – Education, https://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=REGION_EDUCAT* (Zugriff am 20. Juli 2022). [9]

OECD (2022), *OECD Regional Statistics (Database), https://doi.org/10.1787/213e806c-en*. [10]

OECD (2022), *Pathways to Professions: Understanding Higher Vocational and Professional Tertiary Education Systems*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/a81152f4-en*. [2]

OECD (2021), *OECD Employment Outlook 2021: Navigating the COVID-19 Crisis and Recovery*, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/5a700c4b-en*. [8]

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

Ralston, K. et al. (2021), "Economic inactivity, not in employment, education or training (NEET) and scarring: The importance of NEET as a marker of long-term disadvantage:", *Work, Employment and Society*, Vol. 36/1, pp. 59–79, *https://doi.org/10.1177/0950017020973882*. [5]

A
2

Tabellen Indikator A2

StatLink: https://stat.link/sox73z

- Tabelle A2.1: Anteil 18- bis 24-Jähriger (in %), die sich in Ausbildung bzw. nicht in Ausbildung befinden, nach Erwerbsstatus (2021, Quartalszahlen)
- Tabelle A2.2: Anteil 18- bis 24-Jähriger (in %), die sich in Ausbildung bzw. nicht in Ausbildung befinden, nach Erwerbsstatus und Dauer der Erwerbslosigkeit (2021, Quartalszahlen)
- Tabelle A2.3: Anteil 25- bis 29-Jähriger (in %), die sich in Ausbildung bzw. nicht in Ausbildung befinden, nach Bildungsstand und Erwerbsstatus (2021, Quartalszahlen)
- Tabelle A2.4: Entwicklung des Anteils junger Erwachsener (in %), die sich in Ausbildung bzw. nicht in Ausbildung befinden, nach Altersgruppe und Erwerbsstatus (2019 bis 2021, Jahreszahlen)

Datenstand: 17. Juni 2022. Aktualisierte Daten s. http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en. Weitere Untergliederungen s. auch http://stats.oecd.org, OECD-Bildungsdatenbank.

Tabelle A2.1

Anteil 18- bis 24-Jähriger (in %), die sich in Ausbildung bzw. nicht in Ausbildung befinden, nach Erwerbsstatus (2021, Quartalszahlen)

	In Ausbildung						Nicht in Ausbildung					Gesamt
	Beschäftigt			Erwerbslos	Nicht im Arbeitsmarkt	Gesamt	Beschäftigt	NEETs			Gesamt	
	In dualer Ausbildung	Sonstige Beschäftigung	Gesamt					Erwerbslos	Nicht im Arbeitsmarkt	Gesamt		
	(1)	(2)	(3) = (1) + (2)	(4)	(5)	(6) = (3) + (4) + (5)	(7)	(8)	(9)	(10) = (8) + (9)	(11) = (7) + (10)	(12) = (6) + (11)
OECD-Länder												
Australien	5	31	36	2,9	13	52	37	4,5	6,8	11,3	48	100
Österreich	9	11	20	2,3	28	50	38	6,4	5,2	11,6	50	100
Belgien	1	6	7	1,8	57	66	22	5,1	6,9	12,0	34	100
Kanada	x(2)	21[d]	21	3,8	24	49	36	7,0	7,7	14,7	51	100
Chile[1]	x(2)	8[d]	8	3,0	45	55	19	8,0	18,2	26,1	45	100
Kolumbien	a	8	8	3,0	18	29	39	13,1	18,4	31,5	71	100
Costa Rica	a	11	11	12,9	20	44	27	15,7	14,0	29,7	56	100
Tschechien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Dänemark	x(2)	30[d]	30	4,6	25	60	30	4,3	6,2	10,5	40	100
Estland[2]	c	21	21	2,9	34	58	27	6,0	9,3	15,3	42	100
Finnland	x(2)	19[d]	19	5,2	33	57	29	6,9	7,4	14,3	43	100
Frankreich	7	8	14	1,8	40	56	26	9,0	8,1	17,1	44	100
Deutschland	15	17	32	1,9	28	62	28	3,0	7,1	10,0	38	100
Griechenland	a	4	4	2,4	59	66	14	11,7	8,2	19,9	34	100
Ungarn[2]	0	3	4	0,3	46	50	34	5,5	10,0	15,5	50	100
Island	a	40	40	4,5	23	68	24	4,8	3,6	8,4	32	100
Irland	a	23	23	3,3	37	63	25	5,1	7,0	12,1	37	100
Israel	x(2)	8[d]	8	0,8	22	31	47	3,3	18,8	22,1	69	100
Italien	a	3	3	1,0	50	54	19	10,4	16,7	27,1	46	100
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Republik Korea	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Lettland	a	14	14	1,3	46	62	23	5,8	9,5	15,3	38	100
Litauen	1	10	11	1,0	44	55	30	7,7	7,3	15,0	45	100
Luxemburg	a	13	13	c	50	66	26	c	c	c	34	100
Mexiko	a	11	11	0,8	28	39	39	4,0	17,7	21,7	61	100
Niederlande	x(2)	47[d]	47	5,6	16	68	27	2,1	2,5	4,6	32	100
Neuseeland[2]	a	16	16	2,5	13	31	54	6,9	7,8	14,7	69	100
Norwegen	2	30	32	4,3	28	64	28	3,0	5,2	8,1	36	100
Polen[2]	a	8	8	0,8	47	57	30	4,4	9,4	13,8	43	100
Portugal	a	5	5	2,3	53	61	25	7,1	7,2	14,3	39	100
Slowakei	c	2	2	c	56	59	27	7,3	7,0	14,3	41	100
Slowenien	x(2)	10[d]	10	1,1	62	73	18	4,2	5,0	9,2	27	100
Spanien	x(2)	8[d]	8	4,2	50	62	18	11,7	8,6	20,3	38	100
Schweden	a	15	15	7,6	26	49	39	6,0	6,4	12,4	51	100
Schweiz	16	16	32	1,7	21	55	34	4,9	5,9	10,8	45	100
Türkei	a	11	11	3,8	25	40	28	9,8	22,5	32,2	60	100
Ver. Königreich	5	14	19	1,9	25	45	42	6,0	7,4	13,4	55	100
Vereinigte Staaten	x(2)	18[d]	18	1,6	26	45	38	5,5	11,5	17,0	55	100
OECD-Durchschnitt	**m**	**15**	**17**	**3,0**	**35**	**54**	**30**	**6,7**	**9,4**	**16,1**	**46**	**100**
EU22-Durchschnitt	**m**	**13**	**15**	**2,7**	**42**	**60**	**26**	**6,5**	**7,7**	**14,2**	**40**	**100**
Partnerländer												
Argentinien[1]	a	12	12	4,3	31	47	29	8,8	15	24,1	53	100
Brasilien[1]	a	12	12	4,7	17	34	30	13,1	23	35,9	66	100
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	a	1	1	0,8	42	43	11	20,0	26	46,2	57	100
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: NEETs sind junge Menschen, die sich weder in Beschäftigung noch in formaler Ausbildung befinden. Die Daten beziehen sich normalerweise auf das zweite Viertel der Ausbildung, was in den meisten Ländern den ersten 3 Monaten des Kalenderjahrs entspricht, in einigen Ländern sind es jedoch die Monate April, Mai und Juni. Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten und weitere Untergliederungen s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.

1. Referenzjahr nicht 2021: 2020 für Brasilien und Chile; 2018 für Argentinien. 2. Die Daten beziehen sich für Estland, Polen und Ungarn auf den Jahresdurchschnitt; für Neuseeland beziehen sie sich auf den Durchschnitt der Monate März bis Dezember 2021.

Quelle: OECD (2022). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-A.pdf). StatLink: https://stat.link/2ax4py

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

A 2

Tabelle A2.2

Anteil 18- bis 24-Jähriger (in %), die sich in Ausbildung bzw. nicht in Ausbildung befinden, nach Erwerbsstatus und Dauer der Erwerbslosigkeit (2021, Quartalszahlen)

	In Ausbildung	Nicht in Ausbildung						
		Beschäftigt	Erwerbslos				Nicht im Arbeitsmarkt	Gesamt
			Weniger als 3 Monate	3 Monate bis weniger als 12 Monate	12 Monate oder mehr	Gesamt		
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
OECD-Länder								
Australien	52	37	x(4)	3,3[d]	1,5	4,5	6,8	48
Österreich	50	38	2,2	2,7	1,5	6,4	5,2	50
Belgien	66	22	1,1	2,3	1,5	5,1	6,9	34
Kanada	49	36	3,6	2,6	0,6	7,0	7,7	51
Chile[1]	50	28	5,2	1,2	0,2	6,6	15,3	50
Kolumbien	29	39	x(4)	11,4[d]	1,8	13,1	18,4	71
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechien	m	m	m	m	m	m	m	m
Dänemark	60	30	2,4	1,5	0,5	4,3	6,2	40
Estland[2]	58	27	3,1	2,4	0,5	6,0	9,3	42
Finnland	57	29	3,3	1,9	1,0	6,9	7,4	43
Frankreich	56	26	3,5	4,0	1,5	9,0	8,1	44
Deutschland	62	28	0,9	1,3	0,7	3,0	7,1	38
Griechenland	66	14	1,3	4,6	5,6	11,7	8,2	34
Ungarn[2]	50	34	1,6	2,7	1,1	5,5	10,0	50
Island	m	m	m	m	m	m	m	m
Irland	63	25	1,6	1,4	1,0	5,1	7,0	37
Israel	31	47	0,3	0,8	1,3	3,3	18,8	69
Italien	54	19	1,9	3,4	4,8	10,4	16,7	46
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m
Republik Korea	m	m	m	m	m	m	m	m
Lettland	62	23	1,8	2,7	1,3	5,8	9,5	38
Litauen	55	30	2,8	2,0	c	7,7	7,3	45
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	39	39	3,1	0,7	0,1	4,0	17,7	61
Niederlande	68	27	1,0	0,8	0,3	2,1	2,5	32
Neuseeland[2]	31	54	3,5	2,7	0,6	6,9	7,8	69
Norwegen	64	28	1,6	1,0	0,3	3,0	5,2	36
Polen[2]	57	30	1,4	2,3	0,7	4,4	9,4	43
Portugal	61	25	x(4)	6,0[d]	1,1	7,1	7,2	39
Slowakei	59	27	1,3	2,8	3,2	7,3	7,0	41
Slowenien	73	18	1,0	2,0	1,2	4,2	5,0	27
Spanien	62	18	3,3	5,4	3,1	11,7	8,6	38
Schweden	49	39	0,9	c	c	6,0	6,4	51
Schweiz	55	34	x(4)	4,0[d]	1,0	4,9	5,9	45
Türkei	40	28	x(4)	7,5[d]	2,3	9,8	22,5	60
Ver. Königreich	45	42	1,8	2,7	1,5	6,0	7,4	55
Vereinigte Staaten	45	38	3,0	1,9	0,6	5,5	11,5	55
OECD-Durchschnitt	**54**	**31**	**2,2**	**3,0**	**1,4**	**6,4**	**9,4**	**46**
EU22-Durchschnitt	**59**	**26**	**1,9**	**2,7**	**1,7**	**6,5**	**7,7**	**41**
Partnerländer								
Argentinien[1]	47	29	3,3	2,5	3,0	8,8	15,3	53
Brasilien[1]	32	38	3,5	4,5	5,1	13,0	17,9	68
China	m	m	m	m	m	m	m	m
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	43	11	1,5	2,5	4,2	20,0	26,2	57
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Die Zahlen nach Dauer der Erwerbslosigkeit ergeben für Erwerbslose aufgrund fehlender Daten eventuell nicht den Gesamtanteil. Die Daten beziehen sich normalerweise auf das zweite Viertel der Ausbildung, was in den meisten Ländern den ersten 3 Monaten des Kalenderjahrs entspricht, in einigen Ländern sind es jedoch die Monate April, Mai und Juni. Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten und weitere Untergliederungen s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.

1. Referenzjahr nicht 2021: 2018 für Argentinien und Brasilien; 2017 für Chile. 2. Die Daten beziehen sich für Estland, Polen und Ungarn auf den Jahresdurchschnitt; für Neuseeland beziehen sie sich auf den Durchschnitt der Monate März bis Dezember 2021.

Quelle: OECD (2022). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-A.pdf). StatLink: https://stat.link/ze1cb6

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

Tabelle A2.3

Anteil 25- bis 29-Jähriger (in %), die sich in Ausbildung bzw. nicht in Ausbildung befinden, nach Bildungsstand und Erwerbsstatus (2021, Quartalszahlen)

	Unterhalb Sekundarbereich II						Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich						Tertiärbereich					
	In Ausbildung	Nicht in Ausbildung					In Ausbildung	Nicht in Ausbildung					In Ausbildung	Nicht in Ausbildung				
		Beschäftigt	NEETs			Gesamt		Beschäftigt	NEETs			Gesamt		Beschäftigt	NEETs			Gesamt
			Erwerbslos	Nicht im Arbeitsmarkt	Gesamt				Erwerbslos	Nicht im Arbeitsmarkt	Gesamt				Erwerbslos	Nicht im Arbeitsmarkt	Gesamt	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5) = (3) + (4)	(6) = (2) + (5)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11) = (9) + (10)	(12) = (8) + (11)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17) = (15) + (16)	(18) = (14) + (17)
OECD-Länder																		
Australien	8	52	8,0	31,9	39,9	92	20	65	3,4	11,5	14,9	80	21	71	2,9	5,3	8,2	79
Österreich	4	53	16,5	26,5	43,0	96	14	71	7,4	7,5	14,9	86	28	65	3,2	3,2	6,4	72
Belgien	7	41	17,0	35,2	52,3	93	14	69	7,9	9,8	17,6	86	13	81	3,2	3,3	6,5	87
Kanada	3	50	9,8	37,1	47,0	97	11	65	9,1	14,8	23,9	89	13	74	6,0	6,6	12,6	87
Chile[1]	13	46	11,7	29,5	41,2	87	27	46	9,5	18,3	27,8	73	2	74	11,1	13,1	24,2	98
Kolumbien	2	63	9,6	25,7	35,3	98	12	60	12,6	16,0	28,6	88	12	67	13,9	6,9	20,8	88
Costa Rica	12	53	16,0	19,5	35,5	88	15	51	20,6	13,0	33,6	85	35	50	12,9	2,1	15,0	65
Tschechien	3	56	6,7	34,6	41,4	97	5	76	4,6	14,2	18,8	95	16	70	1,8	11,5	13,3	84
Dänemark	26	38	6,4	30,2	36,7	74	32	58	3,5	6,2	9,7	68	26	62	7,7	3,9	11,5	74
Estland[2]	8	66	6,8	19,1	25,9	92	16	69	6,5	8,8	15,3	84	22	70	3,0	5,2	8,3	78
Finnland	32	29	8,8	29,4	38,2	68	29	55	6,3	9,5	15,8	71	27	67	4,0	2,4	6,3	73
Frankreich	3	46	13,0	37,5	50,5	97	9	68	10,7	12,1	22,8	91	12	76	6,9	4,7	11,6	88
Deutschland	10	51	8,4	30,8	39,2	90	21	68	3,7	7,6	11,3	79	26	68	2,2	4,5	6,7	74
Griechenland	c	35	19,5	41,5	60,9	96	18	47	19,7	15,8	35,5	82	17	49	22,7	11,5	34,1	83
Ungarn[2]	1	52	10,5	36,6	47,1	99	9	79	4,5	7,5	12,0	91	7	86	3,1	4,2	7,3	93
Island	26	52	c	18,2	21,7	74	32	55	c	9,9	13,4	68	26	65	4,8	c	9,1	74
Irland	7	41	9,8	42,3	52,1	93	17	52	9,7	21,1	30,8	83	18	76	2,4	4,2	6,6	82
Israel	6	39	5,9	48,7	54,6	94	34	45	3,1	18,5	21,6	66	21	67	4,3	8,2	12,5	79
Italien	3	41	18,5	37,5	55,9	97	16	50	11,0	22,9	33,9	84	27	51	7,7	14,1	21,9	73
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Republik Korea	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Lettland	c	59	c	35,6	41,3	100	10	64	8,9	16,7	25,6	90	11	77	5,6	6,8	12,4	89
Litauen	c	34	13,9	43,5	57,4	91	14	64	9,9	12,0	22,0	86	7	84	6,5	2,9	9,4	93
Luxemburg	c	c	c	c	c	c	c	80	c	c	c	88	17	76	c	c	c	83
Mexiko	2	63	3,0	32,5	35,5	98	14	61	4,1	21,5	25,6	86	12	71	4,8	12,3	17,1	88
Niederlande	14	58	5,3	23,2	28,5	86	25	67	1,6	7,2	8,7	75	22	73	3,0	1,6	4,6	78
Neuseeland[2]	7	59	8,4	25,5	33,9	93	11	72	5,2	11,3	16,5	89	15	79	1,9	4,8	6,7	85
Norwegen	17	51	9,2	22,0	31,2	83	21	68	3,3	7,6	11,0	79	28	67	2,2	2,8	5,0	72
Polen[2]	c	52	5,4	41,2	46,6	99	4	78	3,7	14,7	18,4	96	8	83	3,1	5,6	8,8	92
Portugal	c	58	10,9	29,5	40,4	99	11	71	8,7	10,2	18,9	89	18	69	8,9	4,4	13,3	82
Slowakei	c	22	19,7	58,1	77,8	100	4	81	6,1	9,4	15,5	96	14	72	6,5	8,1	14,6	86
Slowenien	c	71[r]	c	23,0[r]	26,2[r]	97[r]	23	63	5,3	8,8	14,2	77	23	65	7,3	4,4	11,7	77
Spanien	4	48	27,9	20,2	48,1	96	22	51	18,9	8,4	27,3	78	22	59	11,8	6,6	18,4	78
Schweden	25	52	10,8	11,8	22,6	75	25	67	2,7	5,5	8,3	75	24	70	3,4	2,8	6,2	76
Schweiz	15	44	10,4	30,0	40,4	85	23	66	5,3	5,2	10,5	77	20	73	4,0	2,9	6,9	80
Türkei	10	42	8,9	38,4	47,3	90	20	45	11,1	24,2	35,3	80	20	53	11,4	16,0	27,4	80
Ver. Königreich	5	57	6,1	32,1	38,3	95	11	76	4,2	9,4	13,6	89	15	79	2,7	3,7	6,4	85
Vereinigte Staaten	7	50	7,8	35,1	43,0	93	10	63	8,2	19,2	27,4	90	14	75	3,8	7,2	11,0	86
OECD-Durchschnitt	**10**	**49**	**11,0**	**31,8**	**42,2**	**92**	**17**	**63**	**7,7**	**12,5**	**20,0**	**83**	**18**	**70**	**6,0**	**6,1**	**12,1**	**82**
EU22-Durchschnitt	**10**	**48**	**12,4**	**32,7**	**44,4**	**92**	**16**	**66**	**7,7**	**11,2**	**18,9**	**84**	**18**	**70**	**5,9**	**5,5**	**11,4**	**82**
Partnerländer																		
Argentinien[1]	3	61	9,0	26	35,2	97	2	70	8,1	20	28,2	98	51	40	2,4	7	9,0	49
Brasilien[1]	5	47	12,5	35	47,4	95	17	50	10,7	22	32,4	83	18	62	8,4	11	19,4	82
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	2	26	33,7	38	72,0	98	11	33	31,2	24	55,3	89	10	51	29,2	10	39,1	90
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: NEETs sind junge Menschen, die sich weder in Beschäftigung noch in formaler Ausbildung befinden. Die Daten beziehen sich normalerweise auf das zweite Viertel der Ausbildung, was in den meisten Ländern den ersten 3 Monaten des Kalenderjahrs entspricht, in einigen Ländern sind es jedoch die Monate April, Mai und Juni. Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten und weitere Untergliederungen s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.

1. Referenzjahr nicht 2021: 2020 für Brasilien und Chile; 2018 für Argentinien. 2. Die Daten beziehen sich für Estland, Polen und Ungarn auf den Jahresdurchschnitt; für Neuseeland beziehen sie sich auf den Durchschnitt der Monate März bis Dezember 2021.

Quelle: OECD (2022). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-A.pdf). StatLink: https://stat.link/3jrk5u

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

A 2

Tabelle A2.4

Entwicklung des Anteils junger Erwachsener (in %), die sich in Ausbildung bzw. nicht in Ausbildung befinden, nach Altersgruppe und Erwerbsstatus (2019 bis 2021, Jahreszahlen)

	18- bis 24-Jährige									25- bis 29-Jährige								
	2019			2020			2021			2019			2020			2021		
	In Ausbildung	Nicht in Ausbildung		In Ausbildung	Nicht in Ausbildung		In Ausbildung	Nicht in Ausbildung		In Ausbildung	Nicht in Ausbildung		In Ausbildung	Nicht in Ausbildung		In Ausbildung	Nicht in Ausbildung	
		Beschäftigt	NEETs		Beschäftigt	NEETs		Beschäftigt	NEETs		Beschäftigt	NEETs		Beschäftigt	NEETs		Beschäftigt	NEETs
	(4)	(5)	(8) = (6) + (7)	(13)	(14)	(17) = (15) + (16)	(22)	(23)	(26) = (24) + (25)	(31)	(32)	(35) = (33) + (34)	(40)	(41)	(44) = (42) + (43)	(49)	(50)	(53) = (51) + (52)
OECD-Länder																		
Australien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Österreich	47	42	11,4	49	40	11,9	49	40	11,8	19	69	11,5	19	68	13,4	19	69	12,6
Belgien	61	26	12,7	64	24	12,2	66	23	10,6	8	75	17,3	9	72	18,3	12	72	16,4
Kanada	39	47	13,5	40	41	19,7	41	44	14,9	10	75	14,3	10	70	19,8	11	73	15,9
Chile	m	m	m	55	19	26,1	m	m	m	m	m	m	16	56	28,0	m	m	m
Kolumbien	30	43	27,6	28	38	34,5	29	39	31,5	11	66	23,1	9	60	31,3	9	63	27,8
Costa Rica	50	27	22,8	50	29	20,7	50	26	24,1	21	59	19,8	23	55	21,8	24	51	24,8
Tschechien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	9	75	16,0	9	73	17,8	8	74	18,2
Dänemark	57	31	12,4	58	30	11,7	58	31	10,8	26	58	16,0	26	56	17,6	28	58	13,9
Estland	56	35	9,3	57	30	12,6	58	27	15,3	17	68	14,9	18	66	16,7	17	69	13,5
Finnland	55	32	12,8	55	31	14,8	58	30	11,9	28	59	13,4	28	59	13,5	29	57	14,0
Frankreich	54	29	17,5	56	27	17,5	56	28	16,0	8	71	20,6	8	70	21,6	10	71	19,3
Deutschland	62	29	8,2	62	28	9,4	61	29	9,7	21	68	11,7	21	66	13,0	21	66	12,9
Griechenland	65	16	19,0	64	16	20,7	69	14	16,6	15	57	28,0	17	53	29,6	17	53	29,5
Ungarn	50	35	14,5	48	37	15,0	50	36	14,7	7	75	17,1	8	72	19,2	7	79	13,7
Island	56	37	6,6	60	31	9,0	59	33	7,7	28	63	9,0	28	61	11,2	26	62	12,6
Irland	54	33	12,9	56	29	15,2	59	29	11,1	13	72	15,3	12	68	19,7	16	68	15,4
Israel	29	52	19,0	30	49	21,7	29	49	22,0	29	57	14,0	27	54	18,9	27	54	18,9
Italien	53	23	24,1	53	21	25,8	53	21	26,0	16	53	30,7	17	50	33,3	16	53	31,2
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Republik Korea	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Lettland	61	28	10,9	60	29	10,7	59	28	13,2	10	76	14,6	9	70	20,4	10	70	19,9
Litauen	61	28	11,6	60	25	15,0	53	32	15,1	8	77	15,3	7	75	18,0	7	78	15,7
Luxemburg	64	27	8,3	65	24	10,3	62	26	12,2	16	73	11,0	14	74	11,9	16	74	10,8
Mexiko	38	41	21,5	38	39	23,3	39	39	21,8	8	66	26,1	8	64	28,2	8	65	27,3
Niederlande	65	28	6,9	66	27	7,6	69	27	4,5	22	69	9,4	22	69	9,2	23	70	7,7
Neuseeland	36	51	13,0	36	50	14,2	37	50	12,8	12	74	13,6	13	73	14,6	14	73	12,9
Norwegen	m	m	m	m	m	m	62	30	7,9	m	m	m	m	m	m	23	67	10,2
Polen	54	34	11,9	56	31	12,6	57	30	13,8	6	76	18,0	5	75	19,7	5	78	17,2
Portugal	54	33	12,9	58	27	14,5	62	25	13,5	12	75	13,1	11	72	16,5	15	69	16,3
Slowakei	56	32	12,5	57	29	13,8	59	27	14,3	6	73	20,8	6	71	22,1	7	73	19,4
Slowenien	63	27	9,6	66	23	10,6	71	20	8,4	18	70	12,8	17	70	12,6	m	m	m
Spanien	58	23	19,2	59	19	22,0	61	20	19,2	15	60	24,4	16	56	28,2	16	58	25,8
Schweden	49	40	11,7	50	36	13,7	49	39	12,4	23	67	9,6	24	65	10,5	25	65	9,8
Schweiz	56	35	8,8	57	34	8,7	54[b]	34[b]	11,2[b]	22	71	7,9	22	70	7,3	21[b]	68[b]	10,4[b]
Türkei	35	31	33,9	35	28	36,9	37	31	32,5	15	50	35,2	15	47	38,2	15	50	35,0
Ver. Königreich	41	44	14,5	42	43	15,2	44	42	13,7	10	77	12,9	11	76	12,9	12	75	12,6
Vereinigte Staaten	43	42	14,6	43	38	19,3	42	41	17,0	11	73	16,2	11	67	21,7	11	70	19,0
OECD-Durchschnitt	**52**	**34**	**13,9**	**53**	**31**	**15,9**	**53**	**32**	**15,1**	**15**	**69**	**16,2**	**15**	**66**	**18,7**	**16**	**66**	**17,6**
EU22-Durchschnitt	**57**	**30**	**12,9**	**58**	**28**	**14,2**	**59**	**28**	**13,4**	**15**	**69**	**16,4**	**15**	**67**	**18,3**	**15**	**68**	**16,8**
Partnerländer																		
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	41	15	43,8	43	12	45,0	m	m	m	7	40	52,2	7	35	57,4	m	m	m
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: NEETs sind junge Menschen, die sich weder in Beschäftigung noch in formaler Ausbildung befinden. Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten und weitere Untergliederungen s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.
Zusätzliche Spalten mit Daten zum prozentualen Anteil junger Erwachsener, die sich in Ausbildung befinden, nach Erwerbsstatus, zum prozentualen Anteil NEETs, die nicht im Arbeitsmarkt sind, und NEETs, die erwerbslos sind, sind im Internet verfügbar (s. u. StatLink).
Quelle: OECD (2022). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-A.pdf). StatLink: https://stat.link/bpz7lm
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Indikator A3
Wie beeinflusst der Bildungsstand die Erwerbsbeteiligung?

Zentrale Ergebnisse

- Ein höherer Bildungsstand zahlt sich auf dem Arbeitsmarkt aus. Im Durchschnitt liegen in den OECD-Ländern 2021 die Beschäftigungsquoten von jungen Erwachsenen mit Abschluss im Tertiärbereich (25- bis 34-Jährige) 8 Prozentpunkte über denen von Absolventen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich und 26 Prozentpunkte über denen von Personen mit einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II. Entsprechend geht ein höherer Bildungsstand mit geringeren Erwerbslosen- und Nichterwerbsquoten einher.
- Die Zahl 25- bis 34-Jähriger mit einem Abschluss im Tertiärbereich ist in den letzten 20 Jahren angestiegen, jedoch gibt es keine Anzeichen dafür, dass dies zu einer Abwertung des Abschlusses auf dem Arbeitsmarkt führt. 2021 lag die durchschnittliche Erwerbslosenquote von jüngeren Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich in den OECD-Ländern 2 Prozentpunkte unter der von denjenigen mit Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich und 9 Prozentpunkte unter der von denjenigen mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II. Diese Unterschiede sind nahezu identisch mit den Unterschieden im Jahr 2000.
- Im Durchschnitt der OECD-Länder sind die Beschäftigungsquoten bei den Absolventen des Tertiärbereichs, die einen Abschluss in Informatik und Kommunikationstechnologie erworben haben, am höchsten und bei denjenigen mit einem Abschluss in der Fächergruppe Geisteswissenschaften und Künste, Sozialwissenschaften, Journalismus und Informationswesen am niedrigsten. Diese Unterschiede müssen jedoch insofern relativiert werden, als selbst diejenigen mit einem Abschluss in der Fächergruppe Geisteswissenschaften und Künste, Sozialwissenschaften, Journalismus und Informationswesen höhere Beschäftigungsquoten haben als diejenigen mit Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich.

Kontext

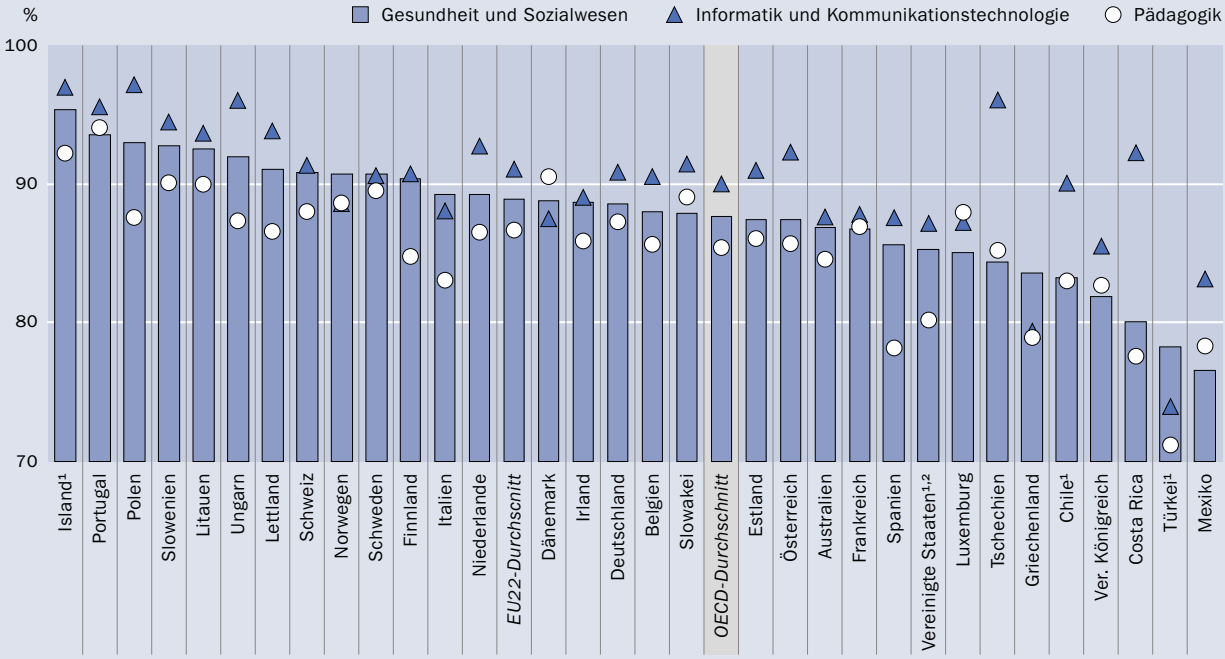
Moderne Volkswirtschaften sind auf die Versorgung mit hoch qualifizierten Arbeitskräften angewiesen, und diese Arbeitnehmer profitieren wiederum von Vorteilen auf dem Arbeitsmarkt. In Kombination mit erweiterten Bildungsmöglichkeiten haben diese Vorteile das Angebot an qualifizierten Arbeitskräften in den OECD-Ländern wachsen lassen. Eine steigende Nachfrage nach Kompetenzen bedeutet, dass die Arbeitsmärkte die wachsende Zahl hoch qualifizierter Arbeitskräfte aufnehmen können und ihnen weiterhin bessere Beschäftigungsaussichten bieten. Im Gegensatz dazu stellen sich die Beschäftigungsaussichten für Erwachsene mit niedrigerem Bildungsstand schwieriger dar. Diejenigen mit niedrigerem Bildungsstand verdienen weniger (s. Indikator A4) und sind stärker von Erwerbslosigkeit bedroht. In den kommenden Jahren wird ihr Risiko der Erwerbslosigkeit noch weiter ansteigen, da viele niedriger qualifizierte Arbeitnehmer Tätigkeiten ausüben, die in der nahen Zukunft automatisiert werden könnten (Arntz, Gregory and Zierahn, 2016[1]). Es wird geschätzt, dass in den nächsten 15 bis 20 Jahren 14 % der bestehenden Arbeitsplät-

A 3

Abbildung A3.1

Beschäftigungsquoten Erwachsener mit Abschluss im Tertiärbereich, nach Fächergruppe (2021)

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



1. Referenzjahr nicht 2021. Weitere Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle. 2. Daten beziehen sich auf die Fächergruppe des Bachelorabschlusses, selbst wenn noch weitere Abschlüsse im Tertiärbereich erworben wurden.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Beschäftigungsquote von Erwachsenen mit Abschluss im Tertiärbereich in der Fächergruppe Gesundheit und Sozialwesen.

Quelle: OECD (2022), Tabelle A3.3. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-A.pdf). StatLink: https://stat.link/mcsxo6

ze der Automatisierung zum Opfer fallen könnten, und weitere 32 % werden sich vermutlich aufgrund der Automatisierung einzelner Aufgaben radikal verändern (OECD, 2019[2]).

Bildungssysteme müssen auf die aktuellen Herausforderungen des Arbeitsmarkts reagieren und die Bildungsteilnehmer auf die Arbeitsmärkte der Zukunft vorbereiten. Die Arbeitsmarktergebnisse nach Bildungsstand gehören zu den wichtigsten Messgrößen für die Zusammenhänge zwischen Bildung und wirtschaftlichen Chancen des Einzelnen. Sie zeigen die Arten der Qualifikationen auf, die von den Arbeitgebern nachgefragt werden, und können den Staaten dabei helfen, globale Trends besser zu verstehen und vorherzusehen, wie sich ihre Volkswirtschaften in den kommenden Jahren möglicherweise entwickeln werden.

Weitere wichtige Ergebnisse

- Ein Abschluss im Tertiärbereich bietet einen starken Schutz vor den Folgen von Wirtschaftskrisen. Sowohl während der Finanzkrise 2008 als auch während der Coronapandemie (Covid-19) ist die Erwerbslosigkeit bei Personen mit Abschluss im Tertiärbereich deutlich weniger gestiegen als bei denjenigen mit niedrigerem Bildungsstand. 2021 begannen die durchschnittlichen Erwerbslosenquoten 25- bis 34-Jähriger mit einem Abschluss im Tertiärbereich in den OECD-Ländern mit verfügbaren Daten zu sinken, während sie für diejenigen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich stagnierten und für diejenigen mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II stiegen.

- Selbst innerhalb der ISCED-Stufen im Tertiärbereich bleibt ein höherer Bildungsstand eng mit höheren Beschäftigungsquoten verbunden. Erwachsene mit einem Promotions- oder gleichwertigen Abschluss haben die höchsten Beschäftigungsquoten, und die Beschäftigungsquote von Personen mit einem Master- oder gleichwertigen Abschluss ist höher als die von denjenigen mit einem Bachelor- oder gleichwertigen Abschluss.
- Es gibt zwischen den OECD-Ländern Unterschiede im Hinblick auf die Nichterwerbsquoten bei Erwachsenen mit Abschluss im Tertiärbereich, die von 5 % in Litauen bis zu über 20 % in Italien und Tschechien reichen. In einigen Ländern sucht ein erheblicher Teil der Erwachsenen mit Abschluss im Tertiärbereich nicht aktiv nach Arbeit.

Analyse und Interpretationen

Bildungsstand und Erwerbsbeteiligung

Es besteht eine starke Korrelation zwischen Bildungsstand und Beschäftigungsquoten. Ein Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich wird für die meisten Personen häufig als Mindestbildungsstand für eine erfolgreiche Erwerbsbeteiligung angesehen (OECD, 2021[3]). Es gibt eine große Zunahme der Beschäftigungsquote bei 25- bis 64-Jährigen mit Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich im Vergleich zu denjenigen mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II. Im Durchschnitt sind in den OECD-Ländern nur 58 % der Personen mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II in Beschäftigung, jedoch 75 % der Personen mit Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich. Bei denjenigen mit Abschluss im Tertiärbereich ist die Beschäftigungsquote mit 85 % sogar noch höher, jedoch ist der Unterschied zwischen den Beschäftigungsquoten bei einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich und einem im Tertiärbereich geringer als der Unterschied zwischen einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II und einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich (Tab. A3.1).

Es besteht weiterhin ein starker Zusammenhang zwischen Erwerbsbeteiligung und Bildungsstand, und zwar unabhängig davon, ob diesem Beschäftigungs-, Erwerbslosen- oder Nichterwerbsquoten zugrunde gelegt werden. Dieser Zusammenhang besteht in fast allen OECD- und Partnerländern mit verfügbaren Daten. Man findet kaum ein Land, in dem eine Bevölkerungsgruppe mit niedrigerem Bildungsstand höhere Erwerbsbeteiligungsquoten als eine Bevölkerungsgruppe mit höherem Bildungsstand hat (Tab. A3.2 und A3.4). Diese positive Korrelation ist trotz des starken Anstiegs der Bildungsstände in den OECD-Ländern über Jahrzehnte stabil geblieben (OECD, 2022[4]).

Die Korrelation zwischen Bildungsstand und Beschäftigungsquoten gilt für Männer und für Frauen, ist aber für Frauen besonders ausgeprägt. Bei den 25- bis 34-Jährigen befinden sich 2021 nur 43 % der Frauen mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II in Beschäftigung, bei denjenigen mit Abschluss im Tertiärbereich sind es hingegen 82 %. Für Männer sind es 69 bzw. 88 %. Der große geschlechtsspezifische Unterschied bei jüngeren Erwachsenen mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II ist vermutlich nicht nur auf die Beschäftigungschancen zurückzuführen. Viel eher hängt er mit dem Fortbestehen traditioneller Geschlechterrollen zusammen. Frauen, die davon ausgehen, dass sie zu Hause

bleiben, um sich um die Familie zu kümmern, anstatt eine Karriere zu verfolgen, haben einen geringeren Anreiz, eine formale (Aus-)Bildung zu erlangen, und verfügen daher mit höherer Wahrscheinlichkeit über einen niedrigen Bildungsstand. Dies spiegelt sich in den Nichterwerbsquoten junger Frauen mit einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II, die im Durchschnitt doppelt so hoch wie bei den Männern sind, und den entsprechenden niedrigen Beschäftigungsquoten in der OECD wider (Tab. A3.2 und OECD, 2021[5]).

Abschluss im Tertiärbereich und Beschäftigungsquoten

In allen OECD- und Partnerländern mit vergleichbaren Daten ist der Bildungsstand jüngerer Erwachsener stark gestiegen. Im Durchschnitt der OECD-Länder hatten im Jahr 2000 rund 27 % der 25- bis 34-Jährigen einen Abschluss im Tertiärbereich erworben, und dieser Anteil ist 2021 auf 48 % gestiegen 2021 (s. Indikator A1). Der Anstieg der Bildungsstände ist eine Reaktion auf einen Arbeitsmarkt im Wandel, auf dem Kompetenzen immer mehr an Bedeutung gewinnen und Unternehmen große Schwierigkeiten haben, spezialisierte Positionen zu besetzen. Dies setzt jedoch auch Arbeitnehmer unter Druck, die feststellen, dass ihre Qualifikationen, die vor nicht allzu langer Zeit noch wertvoll waren, nicht länger ausreichen, um mit besser qualifizierten Bewerbern zu konkurrieren (Lauder & Mayhew, 2020[6]).

Zwischen Bildungsstand und Beschäftigungsquoten besteht in den verschiedenen ISCED-Stufen im Tertiärbereich eine positive Korrelation. 25- bis 64-Jährige mit einem Promotions- oder gleichwertigen Abschluss haben die höchsten Beschäftigungsquoten von allen ISCED-Stufen in allen OECD-Ländern mit Ausnahme von Luxemburg und Neuseeland. Ebenso ist überall außer in Neuseeland die Beschäftigungsquote von Personen mit einem Master- oder gleichwertigen Abschluss höher als die Beschäftigungsquote von denjenigen mit einem Bachelor- oder gleichwertigen Abschluss als höchster Qualifikation. Im Durchschnitt ist die Wahrscheinlichkeit, dass Personen mit einem Master- oder gleichwertigen Abschluss in Beschäftigung sind, 5 Prozentpunkte höher als bei Personen mit einem Bachelor- oder gleichwertigen Abschluss. Der Unterschied in den Beschäftigungsquoten bleibt in den meisten OECD-Ländern über das gesamte Erwerbsleben Erwachsener bestehen. Obwohl Masterabsolventen eher über Berufserfahrung verfügen als Bachelorabsolventen, sind ihre höheren Beschäftigungsquoten nicht nur dadurch begründet, dass sie nach dem Abschluss leichter eine Arbeitsstelle finden als Absolventen von Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgängen (Abb. A3.2 und Tab. A3.2).

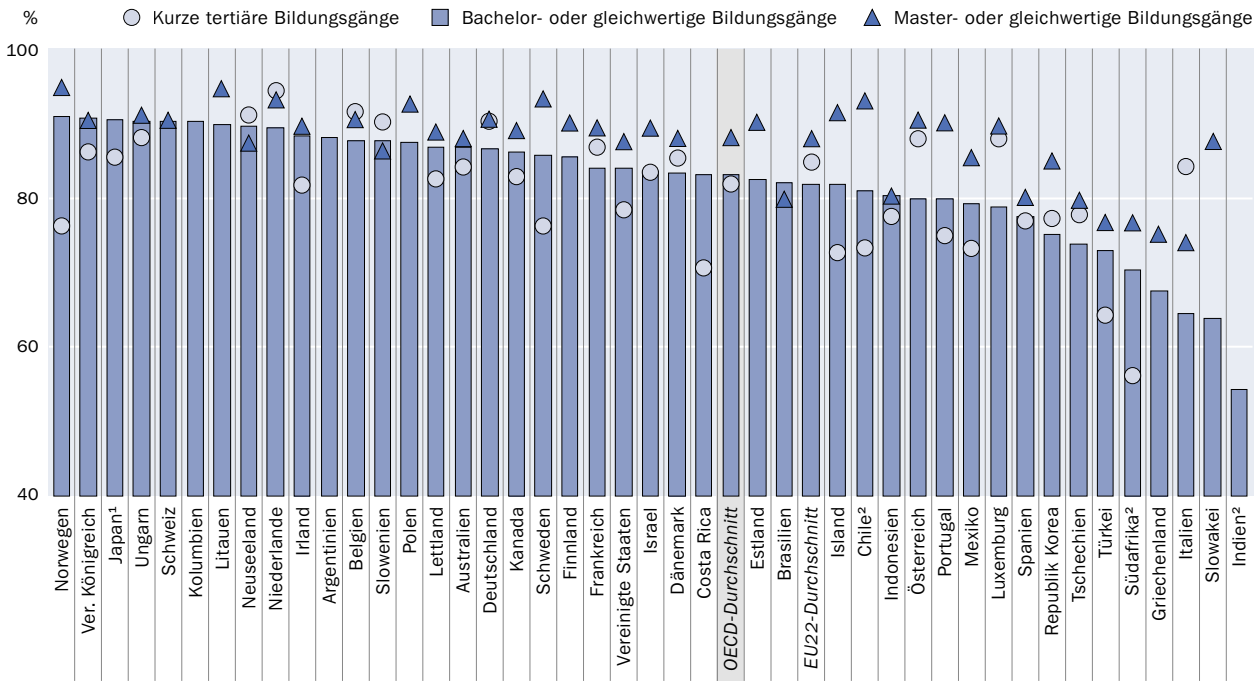
Im Durchschnitt der OECD-Länder weisen 25- bis 34-jährige Absolventen kurzer tertiärer Bildungsgänge fast die gleichen Beschäftigungsquoten wie diejenigen mit einem Bachelor- oder gleichwertigen Abschluss auf. Hinter diesem Durchschnitt verbergen sich jedoch große Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern. In einigen Ländern haben Absolventen kurzer tertiärer Bildungsgänge höhere Beschäftigungsquoten als diejenigen mit Bachelor- oder Master- oder gleichwertigen Abschlüssen, während sie in anderen Ländern niedrigere Quoten haben. Da kurze tertiäre Bildungsgänge darauf abzielen, berufsorientierte Fähigkeiten zu vermitteln, häufig einhergehend mit dem impliziten Versprechen eines leichteren Übergangs in den Arbeitsmarkt, legen diese Daten nahe, dass es Unterschiede hinsichtlich der Effektivität dieser Bildungsgänge gibt (Abb. A3.2).

Am anderen Ende des Spektrums der Abschlüsse des Tertiärbereichs fallen die Unterschiede hinsichtlich der Beschäftigungsquoten zwischen den Ländern erheblich geringer aus. Personen mit einem Promotions- oder gleichwertigen Abschluss haben in fast allen OECD-Ländern die höchste Beschäftigungsquote aller Bildungsstände. Im Durchschnitt

Abbildung A3.2

Beschäftigungsquoten 25- bis 34-Jähriger, nach ISCED-Stufe des Tertiärbereichs (2021)

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



1. Die Daten für den Bildungsstand „Abschluss im Tertiärbereich" beinhalten auch Abschlüsse im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich (weniger als 5 % der Erwachsenen gehören zu dieser Gruppe). 2. Referenzjahr nicht 2021. Weitere Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Beschäftigungsquote 25- bis 34-Jähriger mit einem Bachelor- oder gleichwertigen Abschluss.
Quelle: OECD (2022), OECD-Bildungsdatenbank, http://stats.oecd.org/. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-A.pdf). StatLink: https://stat.link/im8fu5

der OECD-Länder sind 93 % aller 25- bis 64-Jährigen mit einem Promotions- oder gleichwertigen Abschluss in Beschäftigung, und es sind nur 4 Länder, in denen diese Quote unter 90 % liegt (Estland, Neuseeland, Spanien und die Vereinigten Staaten). In Ungarn beträgt die Beschäftigungsquote von Erwachsenen mit einem Promotions- oder gleichwertigen Abschluss beeindruckende 99 % (Tab. A3.1).

Nach Fächergruppe

Die Beschäftigungsquoten von Erwachsenen mit Abschluss im Tertiärbereich sind in allen Fächergruppen hoch. Insgesamt verzeichnen die MINT-Fächergruppen (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik) die stärksten Beschäftigungsergebnisse. Innerhalb dieser Fächergruppen sind die Quoten bei Personen mit einem Abschluss in Informatik und Kommunikationstechnologie am höchsten; im Durchschnitt sind 90 % der Erwachsenen, die über einen tertiären Abschluss in Informatik und Kommunikationstechnologie verfügen, in den OECD-Ländern in Beschäftigung. Ebenso ist die durchschnittliche Beschäftigungsquote bei Absolventen in der Fächergruppe Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe mit 89 % sehr hoch. Die Fächergruppe Pädagogik, die für viele Länder von besonderer Relevanz ist, weist eine etwas geringere durchschnittliche Beschäftigungsquote auf, die mit 85 % aber immer noch hoch ist. Geisteswissenschaften und Künste, Sozialwissenschaften, Journalismus und Informationswesen ist mit einem Durchschnitt von 83 % die große Fächergruppe mit der geringsten Beschäftigungsquote bei 25- bis 64-Jährigen mit Abschluss im Tertiärbereich. Diese Zahl gilt es in die richtige Perspektive zu rücken, denn die Beschäftigungsquote von Personen mit Abschluss im Tertiärbereich liegt im OECD-Durchschnitt immer noch 10 Prozentpunkte über der Be-

schäftigungsquote derjeniger mit Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich. Dies zeigt, dass ein Abschluss im Tertiärbereich sogar in Fächergruppen, die nicht direkt auf eine bestimmte Laufbahn vorbereiten, Vorteile auf dem Arbeitsmarkt bietet (Abb. A3.1 und Tab. A3.3).

Die Unterschiede bei den Beschäftigungsquoten zwischen den einzelnen Fächergruppen sind zwar klein, treten in den OECD-Ländern aber sehr einheitlich auf. Beispielsweise sind die Beschäftigungsquoten für Erwachsene mit einem tertiären Abschluss in Informatik und Kommunikationstechnologie in allen OECD-Ländern genauso hoch oder höher wie für diejenigen mit einem tertiären Abschluss in den Fächergruppen Geisteswissenschaften und Künste und Sozialwissenschaften, Journalismus und Informationswesen. Innerhalb der MINT-Fächer haben Absolventen der Fächergruppe Naturwissenschaften, Mathematik und Statistik in fast allen Ländern tendenziell niedrigere Beschäftigungsquoten als Absolventen anderer MINT-Fächer. Besonders groß sind die Unterschiede in Chile, Mexiko, Portugal und Tschechien, wo die Beschäftigungsquoten durchschnittlich ungefähr 10 Prozentpunkte unter denen anderer MINT-Fächer liegen (Tab. A3.3).

Es gibt in den OECD-Ländern keine international vergleichbaren Daten zu den Beschäftigungsquoten nach Fächergruppe für Bildungsstände unterhalb des Tertiärbereichs. Es gibt jedoch Hinweise darauf, dass sich der Beruf stark auf die Beschäftigungsquoten von geringqualifizierten Beschäftigten auswirkt (Autor & Dorn, 2013[7]). In vielen Ländern besteht in manchen Bereichen ein Mangel an Beschäftigten mit Bildungsstand unterhalb des Tertiärbereichs, auch wenn die Erwerbslosenquoten derjenigen mit diesem Bildungsstand insgesamt hoch sind. Somit hat die Fächergruppe wahrscheinlich auch für Beschäftigte mit Bildungsstand unterhalb des Tertiärbereichs erheblichen Einfluss auf die Beschäftigungsaussichten.

Nach subnationalen Einheiten

Im Durchschnitt der OECD- und Partnerländer mit verfügbaren Daten zu subnationalen Einheiten über den Arbeitsmarktstatus weisen die Beschäftigungsquoten bei denjenigen mit niedrigerem Bildungsstand größere regionale Unterschiede auf. In Australien beispielsweise reichen die Beschäftigungsquoten für 25- bis 64-jährige Erwachsene mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II von 54 % in Canberra bis 63 % in Westaustralien, für Erwachsene mit Abschluss im Tertiärbereich reichen sie hingegen von 82 % in Tasmanien bis 89 % im Northern Territory. Trotz der hohen Konzentration wirtschaftlicher Tätigkeit in den Hauptstadtregionen sind diese Regionen nicht generell diejenigen mit den höchsten Beschäftigungsquoten. Jedoch liegt die Beschäftigungsquote für Erwachsene mit Abschluss im Tertiärbereich in der Hauptstadtregion tendenziell leicht über dem ungewichteten Durchschnitt aller Regionen in einem Land. In Griechenland beispielsweise ist die Beschäftigungsquote für Erwachsene mit Abschluss im Tertiärbereich in der Hauptstadtregion Attica rund 3 Prozentpunkte höher als der ungewichtete Durchschnitt aller Regionen Griechenlands (OECD, 2022[8]).

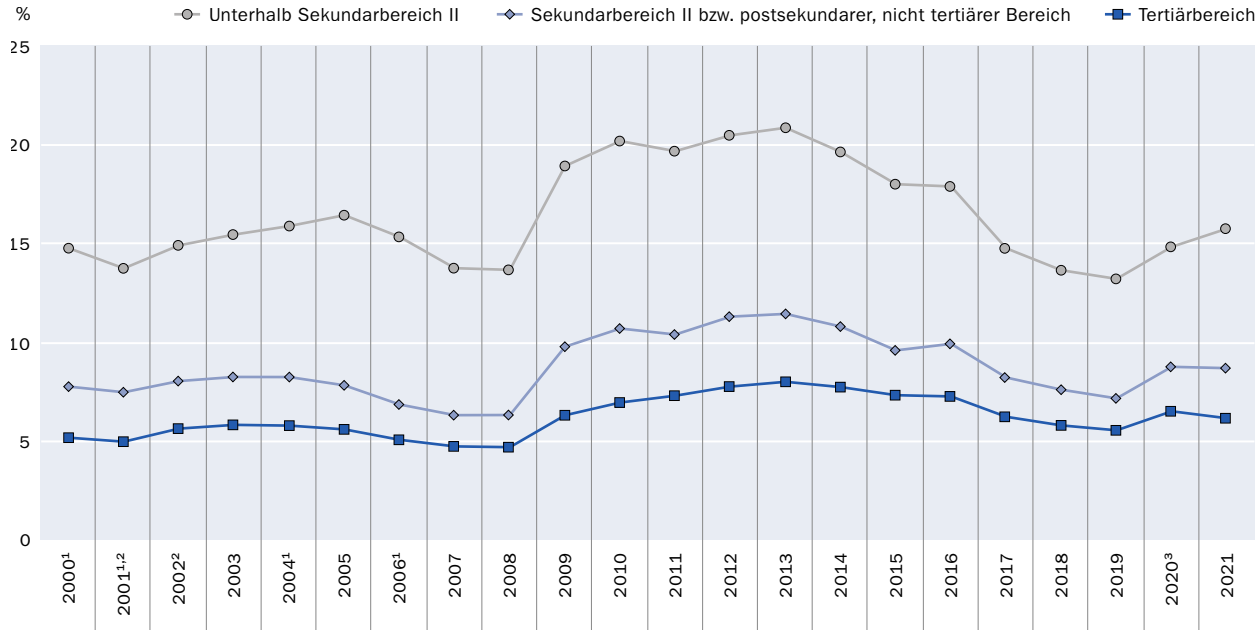
Bildungsstand und Erwerbslosenquoten

Zwischen 2000 und 2021 sind die Abschlussquoten im Tertiärbereich im Durchschnitt der OECD-Länder mit verfügbaren Trenddaten bei den 25- bis 34-Jährigen von 27 auf 48 % gestiegen (s. Indikator A1). Trotz dieses starken Anstiegs gibt es wenig Anzeichen für Einbußen bei den Vorteilen eines Abschlusses im Tertiärbereich auf dem Arbeitsmarkt. Bei den 25- bis 34-Jährigen entspricht der durchschnittliche Unterschied im Hinblick auf die Erwerbslosenquoten zwischen denjenigen mit einem Abschluss im Tertiärbereich und

Abbildung A3.3

Entwicklung der Erwerbslosenquoten, nach Bildungsstand (2000 bis 2021)

25- bis 34-jährige Erwerbslose als Prozentsatz der Erwerbsbevölkerung (25- bis 34-Jährige), OECD-Durchschnitt



Anmerkung: Aufgrund des Fehlens von Daten für viele Jahre sind die folgenden Länder aus dem OECD-Durchschnitt ausgeschlossen: Chile, Frankreich, Island, Japan, Kolumbien, Litauen, Luxemburg, Norwegen, Österreich und Slowenien. Es gibt Unterbrechungen der Zeitreihe nach einer methodischen Änderung in der ISCED-Klassifizierung mit geringfügigen Auswirkungen auf die Summe der Bildungsstände.

1. Fehlende Daten für Israel. 2. Fehlende Daten für Finnland. 3. Fehlende Daten für die Türkei. Quelle: OECD (2022), OECD-Bildungsdatenbank, http://stats.oecd.org/. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-A.pdf).

StatLink: https://stat.link/ktzcyw

denjenigen mit niedrigerem Bildungsstand 2021 exakt dem von 2000. Insgesamt hat der Arbeitsmarkt in den OECD-Ländern eine wachsende Zahl Beschäftigter mit Abschluss im Tertiärbereich aufgenommen, ohne dass dies spürbare Auswirkungen auf ihre Erwerbslosenquoten hatte (Abb. A3.3).

Ein Abschluss im Tertiärbereich bietet auch einen starken Schutz vor den Folgen von Wirtschaftskrisen. Die Erwerbslosigkeit ist in der Folge der Finanzkrise 2008 für Personen mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II und in geringerem Maße auch für Personen mit Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich stark gestiegen. Im Gegensatz dazu waren die Auswirkungen auf 25- bis 34-Jährige mit einem Abschluss im Tertiärbereich wesentlich geringer. Ein ähnliches Muster lässt sich auch während der Coronapandemie feststellen. Zwar stiegen die Erwerbslosenquoten 2020 für die 3 aggregierten Stufen des Bildungsstands an, jedoch fiel der Anstieg für jüngere Erwachsene mit Abschluss im Tertiärbereich geringer aus als für diejenigen mit einem niedrigeren Bildungsstand. 2021 begannen die Erwerbslosenquoten für jüngere Erwachsene mit Abschluss im Tertiärbereich wieder zu sinken, während sie für Personen mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II weiter anstiegen und für diejenigen mit Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich konstant blieben (Abb. A3.3).

Während die Daten klar darauf hindeuten, dass sich mehr Abschlüsse im Tertiärbereich positiv auf den Arbeitsmarkt auswirken, sind zwei wichtige Vorbehalte festzuhalten. Erstens lässt sich anhand der Gesamtentwicklung in der OECD nicht ausschließen, dass in einigen Ländern der Anteil der Bevölkerung mit einem Abschluss im Tertiärbereich größer

Kasten A3.1

Unterschiede zwischen den Ländern beim Ausmaß der Überqualifikation von Arbeitnehmern mit Abschluss im Tertiärbereich

Beschäftigung ist zwar entscheidend, aber es ist ebenso wichtig, dass Arbeitnehmer eine Stelle finden, die ihrer Qualifikation entspricht. Zur Vermeidung von Erwerbslosigkeit akzeptieren Personen möglicherweise auch Tätigkeiten unterhalb ihres Bildungsstands. Auf diese Weise wird Humankapital verschwendet und die Arbeitszufriedenheit kann sinken. In diesem Kasten ist die Häufigkeit von Überqualifikation in den OECD-Ländern dargelegt.

Der Bildungsstand von Arbeitnehmern und die Anforderungen an die Qualifikation der Beschäftigten treffen auf dem Arbeitsmarkt aufeinander. Sicherzustellen, dass Bildungsstand und Qualifikationsanforderungen von Stellen gut zusammenpassen, ist für Länder von wesentlicher Bedeutung, um ein starkes und integratives Wachstum zu fördern. (OECD, 2013[9])

Für Beschäftigte mit einem Abschluss im Tertiärbereich bedeutet überqualifiziert zu sein, einen Abschluss im Tertiärbereich zu haben, obwohl für die ausgeübte Tätigkeit ein Abschluss im Sekundarbereich II oder ein niedrigerer Bildungsstand erforderlich ist (weiterführende Informationen s. Definitionen und Angewandte Methodik). Mit der Ausweitung des Tertiärbereichs befindet sich in manchen Ländern eine große Zahl der Absolventen des Tertiärbereichs in Beschäftigungsverhältnissen, in deren Rahmen ihre Qualifikationen allem Anschein nach nicht bestmöglich genutzt werden. Politische Entscheidungsträger betrachten dieses Phänomen mit wachsender Besorgnis.

Bildung auf einen Blick 2018 zeigte, dass im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten, die an der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) teilgenommen haben, 15 % der 25- bis 64-jährigen Beschäftigten mit Abschluss im Tertiärbereich angaben, für ihre berufliche Tätigkeit überqualifiziert zu sein (d. h., dass sie eine Qualifikation von ISCED 5A oder 6 haben und für ihre Stelle eine Qualifikation von höchstens ISCED 3 benötigt wird). Die höchsten Anteile lassen sich in Japan beobachten, wo mehr als 25 % der Beschäftigten angaben, sich in einer solchen Situation zu befinden. Im Gegensatz dazu sind in Dänemark, Finnland, Schweden, Slowenien und der Türkei nicht mehr als 10 % der Arbeitnehmer überqualifiziert (OECD, 2018[10]).

Diese Unterschiede zwischen den Ländern machen eine Erklärung zur Position der Länder bezogen auf das durchschnittliche Ausmaß der Überqualifikation von Arbeitnehmern mit Abschluss im Tertiärbereich erforderlich. Es gibt zwei Arten von Faktoren, die sich auf die relative Überqualifikation in den Ländern auswirken können.

- **Faktoren auf individueller Ebene:** Das Geburtsland ist in den meisten Ländern, die einen erheblichen Bevölkerungsanteil mit Migrationshintergrund haben, ein wichtiger Faktor für Überqualifikation. In Norwegen und Schweden ist der Anteil überqualifizierter Beschäftigter bei im Ausland geborenen Erwachsenen mindestens 3-mal so hoch wie bei der im Inland geborenen Bevölkerung. Alter ist ein weiterer Faktor, der bei Überqualifikation eine Rolle spielt. Junge Menschen, denen es an Berufserfahrung fehlt, nehmen eher eine Stelle unterhalb ihres Qualifikationsniveaus an, um in den Arbeitsmarkt einzutreten. Auch das Geschlecht, der Bildungsstand der Eltern, die Fächergruppe, ob eine Person für den öffentlichen Sektor arbeitet und die

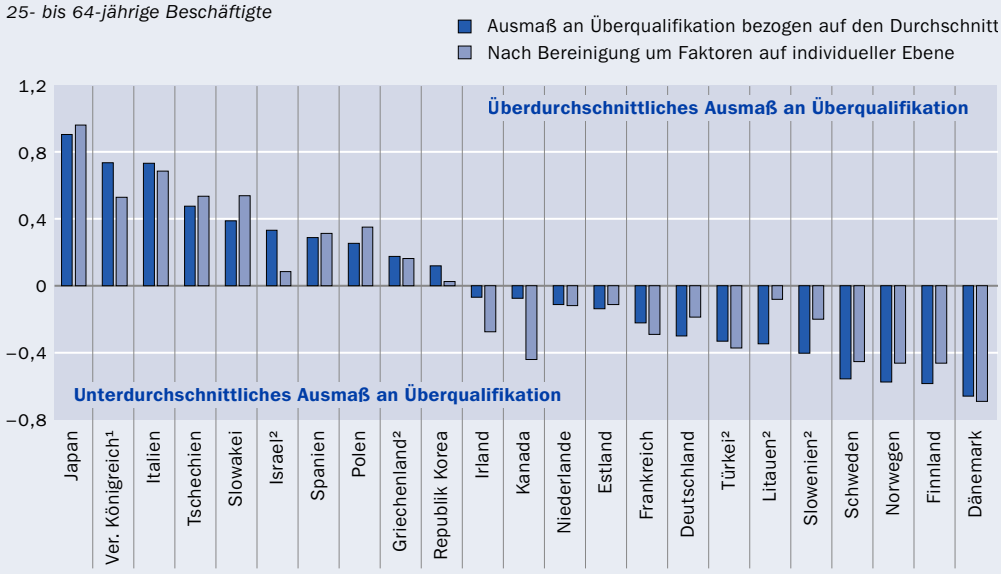
Vertragsart können die Wahrscheinlichkeit, überqualifiziert zu sein, beeinflussen. Die unterschiedliche Verteilung von Arbeitnehmern mit diesen verschiedenen individuellen Faktoren kann, auf nationaler Ebene aggregiert, eine Erklärung für die Unterschiede bei der Überqualifikation zwischen den Ländern sein.

- **Faktoren auf Länderebene:** Erstens können sich der Konjunkturzyklus und der Arbeitsmarktstatus auf die Wahrscheinlichkeit, überqualifiziert zu sein, auswirken. Es ist gut dokumentiert, dass Erwachsene, die während einer Rezession in den Arbeitsmarkt eintreten, mit höherer Wahrscheinlichkeit überqualifiziert sind. Gleiches gilt für diejenigen, die in einen Arbeitsmarkt eintreten, der ein relatives Überangebot an Arbeitnehmern mit Abschluss im Tertiärbereich aufweist. Zweitens scheint die Arbeitsmarktgesetzgebung von gewisser Bedeutung zu sein. In Ländern mit strengem Beschäftigungsschutz stützen sich Arbeitgeber bei der Besetzung freier Stellen eventuell stärker auf vorhandene Beschäftigte und verringern so die Chancen für Arbeitsmarkteinsteiger. Die Auswirkungen der Strenge des Beschäftigungsschutzes auf die Gesamtinzidenz von Überqualifikation ist jedoch weniger eindeutig, da sich die Zahl der überqualifizierten Beschäftigten im Laufe der Zeit durch interne Rekrutierungen und Beförderungen verringern und die Wahrscheinlichkeit von Überqualifikation so abnehmen kann. Drittens gibt es auch in Bezug auf die Gestaltung und die Gesamtqualität des Bildungssystems Unterschiede zwischen den Ländern. Gemäß empirischer Forschung finden Absolventen in Ländern

Abbildung A3.4

Unterschiede zwischen den Ländern beim Ausmaß der Überqualifikation von Arbeitnehmern mit Abschluss im Tertiärbereich (2012 oder 2015)

25- bis 64-jährige Beschäftigte



Anmerkung: Ein überqualifizierter Beschäftigter mit Abschluss im Tertiärbereich ist definiert als jemand, der über eine Qualifikation ISCED 5A oder ISCED 6 verfügt, aber an einem Arbeitsplatz arbeitet, der höchstens ISCED 3 erfordert. Der Bildungsstand bezieht sich auf ISCED-97. Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen, Angewandte Methodik und Quellen.

1. Daten auf individueller Ebene beziehen sich auf die subnationalen Einheiten England (UK) und Nordirland (UK). 2. Referenzjahr 2015; für alle anderen Länder und subnationalen Einheiten ist das Referenzjahr 2012.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des relativen Ausmaßes an Überqualifikation.

Quelle: OECD (2022). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-A.pdf). StatLink: https://stat.link/du0gm1

Erläuterung der Abbildung: Die Variablen sind ohne Einheiten. Die Balken stellen die Positionen der Länder bezogen auf das durchschnittliche Ausmaß an Überqualifikation dar. Wird die Länge eines Balkens nach Bereinigung um Faktoren auf individueller Ebene kürzer, bedeutet dies, dass die Faktoren auf individueller Ebene zur Erklärung des über- oder unterdurchschnittlichen Ausmaßes an Überqualifikation beitragen. Für die Liste der Faktoren sowie die Regressionstabelle s. Anhang 3.

mit relativ schlechter Qualität des Bildungssystems schwierigere Beschäftigungsbedingungen vor (Verhaest and Van Der Velden, 2013[11]).

Abbildung A3.4 zeigt das Ausmaß der Überqualifikation eines Landes bezogen auf den Durchschnitt der in der Abbildung enthaltenen Länder und inwieweit Faktoren auf individueller Ebene zur Erklärung des über- oder unterdurchschnittlichen Ausmaßes der Überqualifikation bei Arbeitnehmern mit Abschluss im Tertiärbereich beitragen. Balken über null bedeuten ein überdurchschnittliches Ausmaß an Überqualifikation, wohingegen Balken unter null für ein unterdurchschnittliches Ausmaß an Überqualifikation stehen. Den Schätzungen liegt eine logistische Mehrebenenregression zugrunde, und die Regressionstabelle findet sich in Anhang 3. Die Regression berücksichtigt keine Faktoren auf Länderebene, da es für diese Faktoren allgemein an international festgelegten Messgrößen fehlt. Um die Interpretation der Ergebnisse zu vereinfachen, wird bei dieser Analyse davon ausgegangen, dass Unterschiede, die sich nicht durch die vorangehend aufgeführten Faktoren auf individueller Ebene erklären lassen, auf Unterschiede zurückzuführen sind, die unmittelbar auf Länderebene auftreten.

Die dunkelblauen Balken geben in Abbildung A3.4 die vorangehend aufgeführten Werte vor Bereinigung um Faktoren auf individueller Ebene wieder. In Japan ist das relative Ausmaß an Überqualifikation am höchsten, in Dänemark am geringsten. Nach Bereinigung um Faktoren auf individueller Ebene haben sich die Balkenlängen in Irland, Israel, Litauen, Kanada, der Slowakei, Slowenien und dem Vereinigten Königreich am stärksten verkürzt (Abb. A3.4). Dies impliziert, dass die Faktoren auf individueller Ebene in diesen Ländern zu den über- oder unterdurchschnittlichen Ausmaßen an Überqualifikation beitragen. Im Gegensatz dazu ändern sich die Balkenlängen nach Bereinigung um Faktoren auf individueller Ebene in Dänemark, Estland, Griechenland, Italien, den Niederlanden, Spanien, Tschechien und der Türkei kaum. In diesen Ländern ist das Ausmaß der Überqualifikation nicht stark durch die vorangehend aufgeführten Faktoren auf individueller Ebene beeinflusst, und das relative Ausmaß an Überqualifikation unterliegt vermutlich Faktoren auf Länderebene.

Bei spezifischerer Betrachtung jedes einzelnen Faktors auf individueller Ebene lässt sich feststellen, dass das Risiko, überqualifiziert zu sein, bei Beschäftigten mit Abschluss im Tertiärbereich mit zunehmendem Alter und mit dem Bildungsstand der Eltern abnimmt, während das Risiko bei Arbeitnehmern mit Migrationshintergrund größer ist. Darüber hinaus sind eine Tätigkeit im Privatsektor sowie Zeitverträge jeweils mit einem größeren Risiko der Überqualifikation verbunden. Auch die Fächergruppe spielt bei dem Risiko einer Überqualifikation eine Rolle; insbesondere Arbeitnehmer mit einem Abschluss in der Fächergruppe Gesundheit und Sozialwesen haben eine geringere Wahrscheinlichkeit, überqualifiziert zu sein.

ist, als es in Anbetracht der gegebenen Arbeitsmarktbedingungen optimal wäre. Bei jedweder abschließenden Analyse in dieser Hinsicht müssten nicht nur die Auswirkungen einer steigenden Anzahl Abschlüsse im Tertiärbereich auf die neuen Absolventen, sondern auch die Folgen für die bestehende Erwerbsbevölkerung berücksichtigt werden. Zweitens besagen die Daten nicht, dass ein Abschluss im Tertiärbereich immer die beste Wahl auf individueller Ebene ist. Manchen Menschen bietet ein Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich bessere Karriereaussichten und erfüllendere Tätigkeiten als ein Abschluss im Tertiärbereich. Andererseits besteht kaum ein Zweifel,

dass die sinkende Zahl an Personen mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II in der Bevölkerung eine universell positive Entwicklung ist, die weiter unterstützt werden sollte. Die Unterschiede in den sozioökonomischen Ergebnissen, die in Kapitel A dieser Veröffentlichung dokumentiert sind, sind zu groß, als dass plausibel gesagt werden könnte, dass irgendein OECD-Land in einer besseren Situation wäre, wenn es einen größeren Anteil Personen mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II hätte.

Langzeiterwerbslosigkeit

Langzeiterwerbslosigkeit ist eine besonders schädliche Form der Erwerbslosigkeit. Sie hat schwerwiegende negative Folgen für das physische und psychische Wohlbefinden der Erwerbslosen und ihrer Familien. Zudem wird es umso schwieriger, einen neuen Arbeitsplatz zu finden, je länger die Erwerbslosigkeit andauert. Fähigkeiten verkümmern, wenn sie nicht genutzt werden, und viele Arbeitgeber stellen ungern Langzeiterwerbslose ein, selbst wenn sie ihre Anforderungen erfüllen. Diese Schwierigkeiten werden dadurch verschärft, dass Langzeiterwerbslosen, wenn sie eine neue Stelle finden, tendenziell geringere Vergütungen angeboten werden als denjenigen, die für kürzere Zeit erwerbslos waren (Abraham et al., 2016[12]). Angesichts dieser Folgen muss die Politik sich darum bemühen, Langzeiterwerbslosigkeit zu verhindern.

Auch ein höherer Bildungsstand vermindert wirksam das Risiko von Langzeiterwerbslosigkeit. Im Durchschnitt waren 31 % der erwerbslosen Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich für mehr als 12 Monate erwerbslos, im Vergleich zu 35 % derjenigen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich und 40 % derjenigen mit einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II. Tatsächlich bedeuten diese Zahlen eine Unterschätzung der Unterschiede hinsichtlich der Gesamtzahl an Langzeiterwerbslosen, da sie nicht der Tatsache Rechnung tragen, dass Personen mit einem höheren Bildungsstand von vornherein deutlich geringere Erwerbslosenquoten haben (Tab. A3.5).

Dieses Muster geringerer Langzeiterwerbslosenquoten bei denjenigen mit höherem Bildungsstand zieht sich durch fast alle OECD-Länder. Die Länder, in denen der Anteil Langzeiterwerbsloser bei erwerbslosen Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich größer ist als bei denjenigen mit einem niedrigeren Bildungsstand, haben tendenziell ein deutlich unter dem OECD-Durchschnitt liegendes BIP-pro-Kopf-Niveau. Dies kann mit einem schlechteren Erwerbslosenschutz in diesen Ländern zusammenhängen, wodurch sich ärmere erwerbslose Erwachsene mit niedrigerem Bildungsstand gezwungen sehen, schneller eine Stelle zu finden als reichere Personen mit höherem Bildungsstand. Das einzige Land mit überdurchschnittlich hohem BIP pro Kopf, in dem die Langzeiterwerbslosigkeit bei erwerbslosen Erwachsenen mit Abschluss im Tertiärbereich höher ist, sind die Vereinigten Staaten, auch ein Land, in dem der Erwerbslosenschutz schlechter ist als in vielen anderen OECD-Ländern (Abb. A3.5).

Bildungsstand und Nichterwerbstätigkeit

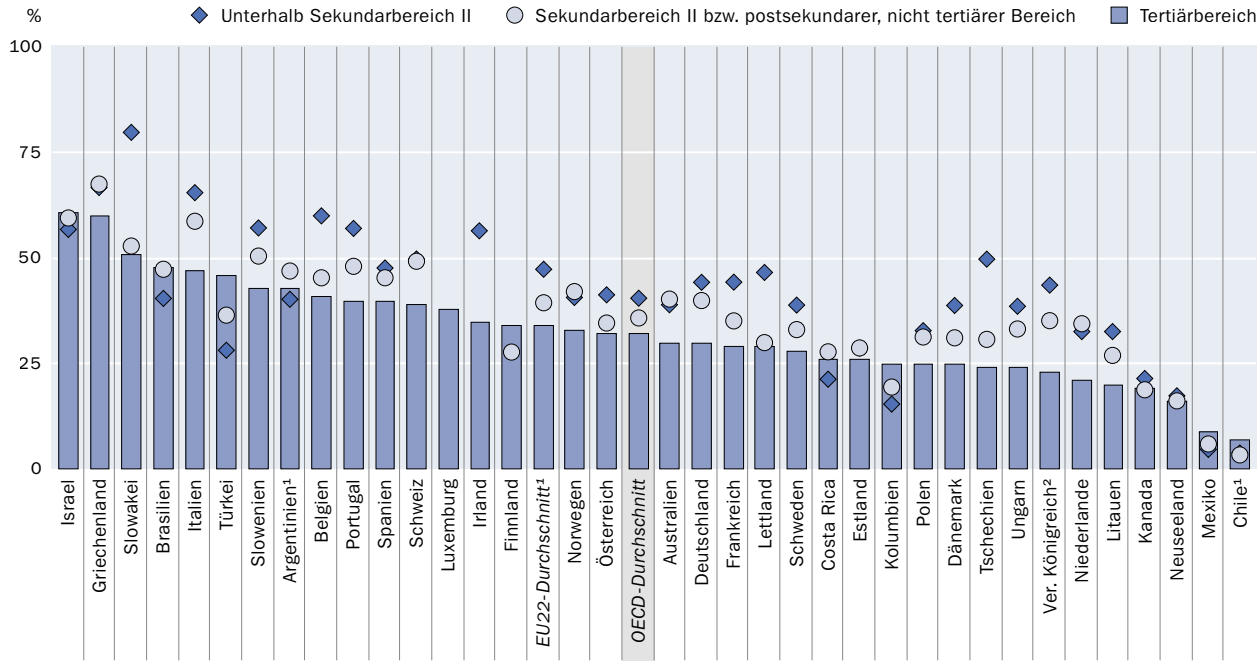
Während die größte öffentliche Aufmerksamkeit der Erwerbslosigkeit gilt, ist die Nichterwerbsquote – der Anteil der Personen, die weder in Beschäftigung noch aktiv auf Arbeitssuche sind – eine weitere wichtige Messgröße für Erwerbsbeteiligung. Zur Bevölkerung, die nicht im Arbeitsmarkt ist, gehören Personen, die sich um die Familie kümmern oder aus gesundheitlichen Gründen nicht in der Lage sind, zu arbeiten, aber auch Menschen, die erwerbslos waren und es aufgegeben haben, nach einer Stelle zu suchen. Folglich kann Langzeiterwerbslosigkeit letztendlich zu Nichterwerbstätigkeit führen, was

A 3

Abbildung A3.5

Langzeiterwerbslosigkeit (mindestens 12 Monate) 25- bis 64-Jähriger, nach Bildungsstand (2021)

Prozentsatz aller erwerbslosen 25- bis 64-Jährigen an der Erwerbsbevölkerung



1. Die Daten für den Bildungsstand „Abschluss im Sekundarbereich II" enthalten Personen, die Bildungsgänge mit einem gewissen Umfang und hinreichender Fachkenntnis absolviert haben, die jeweils einzeln lediglich als anerkannte Zwischenqualifikation des Sekundarbereichs II gelten (12 % der 25- bis 64-jährigen Erwachsenen gehören zu dieser Gruppe). 2. Referenzjahr nicht 2021. Weitere Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils 25- bis 64-Jähriger mit Abschluss im Tertiärbereich, die seit 12 Monaten oder länger erwerbslos sind.

Quelle: OECD (2022), Tabelle A3.5. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-A.pdf). StatLink: https://stat.link/67xl01

bedeutet, dass diese Menschen aus den Erwerbslosenstatistiken verschwinden, aber immer noch unter den schädlichen Folgen leiden.

Die gesellschaftlichen Kosten von Nichterwerbstätigkeit sind bei Personen mit Abschluss im Tertiärbereich besonders hoch. Staaten geben hohe Beträge für Bildung bis hin zum Abschluss im Tertiärbereich aus (s. Kapitel C). Zwar sind wirtschaftliche Erwägungen nicht der einzige Grund für öffentliche Ausgaben für Bildung im Tertiärbereich, aber diese Ausgaben sind nur nachhaltig, wenn sie zu einer Rendite in Form von höheren Steuereinnahmen führen. Darüber hinaus führt Nichterwerbstätigkeit von Personen mit Abschluss im Tertiärbereich dazu, dass ihre Fähigkeiten in der Erwerbsbevölkerung fehlen, was indirekt auch Auswirkungen auf diejenigen mit niedrigerem Bildungsstand hat, da hochqualifizierte Beschäftigte tendenziell positive Auswirkungen auf die Beschäftigung von Geringqualifizierten haben (Mazzolari & Ragusa, 2013[13]).

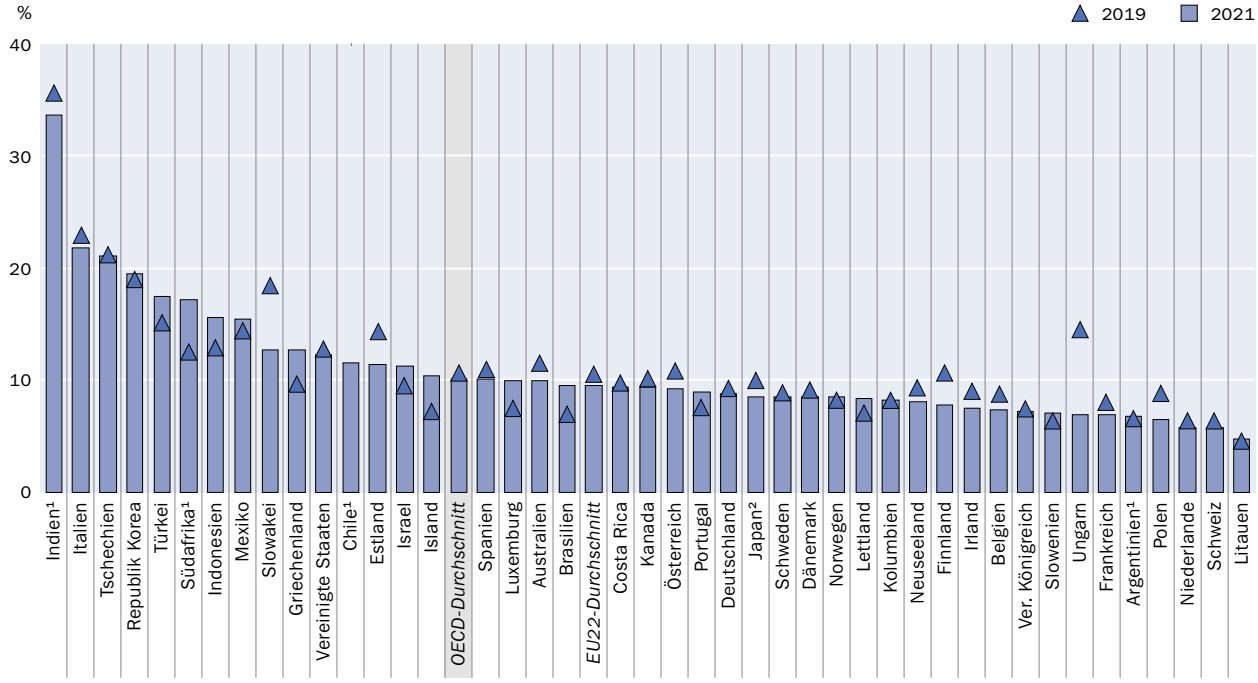
Es gibt in den OECD-Ländern in Bezug auf die Nichterwerbsquoten von 25- bis 34-Jährigen mit Abschluss im Tertiärbereich 2021 große Unterschiede zwischen den Ländern. Im Durchschnitt befinden sich 10 % der jüngeren Erwachsenen mit Abschluss im Tertiärbereich nicht im Arbeitsmarkt, in Litauen ist dieser Anteil mit 5 % jedoch nur halb so hoch, wohingegen er in Italien und Tschechien mehr als das Doppelte des OECD-Durchschnitts beträgt (Abb. A3.6).

Bei den 25- bis 34-Jährigen mit Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich beträgt 2021 die durchschnittliche Nichterwerbsquote in den

Abbildung A3.6

Entwicklung der Nichterwerbsquoten 25- bis 34-Jähriger mit Abschluss im Tertiärbereich (2019 und 2021)

25- bis 34-Jährige, die nicht im Arbeitsmarkt sind, als Prozentsatz aller 25- bis 34-Jährigen



1. Referenzjahr nicht 2021. Weitere Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle. 2. Die Daten für den Bildungsstand „Abschluss im Tertiärbereich" beinhalten auch Abschlüsse im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich (weniger als 5 % der Erwachsenen gehören zu dieser Gruppe).
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des prozentualen Anteils 25- bis 34-Jähriger mit Abschluss im Tertiärbereich, die nicht im Arbeitsmarkt sind, 2021.
Quelle: OECD (2022), Tabelle A3.4. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-A.pdf). StatLink: https://stat.link/poq287

OECD-Ländern 17 % und steigt bei denjenigen mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II auf 32 %. Beachtenswert ist, dass diese Quoten während der Coronapandemie weitestgehend konstant geblieben sind, was darauf hindeutet, dass sich die gefürchtete Verschiebung in Richtung höherer Nichterwerbsquoten in den meisten Ländern nicht bewahrheitet hat. Während die Nichterwerbsquote in einigen Ländern angestiegen ist, verzeichneten mehr Länder zwischen 2019 und 2021 bei den Erwachsenen mit Abschluss im Tertiärbereich einen Rückgang der Nichterwerbsquote. In einigen Ländern, wie in der Slowakei und in Ungarn, war dieser Rückgang der Nichterwerbsquote bei den jüngeren Erwachsenen mit Abschluss im Tertiärbereich erheblich (über 5 Prozentpunkte) (Abb. A3.6 und Tab. A3.4).

Definitionen

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

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

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

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

Fächergruppen sind entsprechend den ISCED Fields of Education and Training (ISCED-F 2013) kategorisiert. Für eine vollständige Liste der in dieser Publikation verwendeten ISCED-Fächergruppen s. Hinweise für den Leser.

Nicht im Arbeitsmarkt umfasst diejenigen, die während der Erhebungswoche nicht zur Erwerbsbevölkerung gehörten und weder als beschäftigt noch als erwerbslos klassifiziert waren. Personen, die sich in Ausbildung befinden, gelten ebenfalls als nicht im Arbeitsmarkt, wenn sie nicht arbeitssuchend sind. Die *Nichterwerbsquote* beschreibt den Anteil der Personen, die nicht im Arbeitsmarkt sind, an der Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter, ausgedrückt in Prozent (d. h., die Zahl der nicht im Arbeitsmarkt befindlichen Personen wird ins Verhältnis gesetzt zur Zahl der Bevölkerung der gleichen Altersgruppe).

Bildungsbereiche: Erläuterungen zu den einzelnen ISCED-2011-Bildungsbereichen s. Hinweise für den Leser. Die frühere Klassifikation, ISCED-97, wird für die Analyse auf der Grundlage der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) im Kasten verwendet. Die Bildungsbereiche sind dort wie folgt definiert: *Unterhalb Sekundarbereich II* entspricht Bildungsgängen auf den ISCED-Stufen 0, 1, 2 und 3C (kurz); *Sekundarbereich II oder postsekundarer, nicht tertiärer Bereich* den ISCED-Stufen 3 und 4; *Tertiärbereich* entspricht Bildungsgängen auf den ISCED-Stufen 5A, 5B und 6. ISCED 5A (Tertiärbereich A) umfasst größtenteils theoretisch orientierte Bildungsgänge und soll hinreichende Qualifikationen für den Zugang zu weiterführenden Forschungsprogrammen und Berufen mit hohem Qualifikationsniveau, wie Medizin, Zahnmedizin oder Architektur, vermitteln. Die Dauer beträgt mindestens 3 Jahre (Vollzeitteilnahme), obwohl es normalerweise 4 oder mehr Jahre sind. Derartige Bildungsgänge werden nicht ausschließlich an Hochschulen angeboten, und nicht alle Bildungsgänge, die national als Hochschulstudium anerkannt werden, erfüllen die Kriterien für die Einstufung im Tertiärbereich A. Diese Bildungsgänge schließen zweite Abschlüsse wie den „Master“ in den USA mit ein. Die Stufe ISCED 5B umfasst Bildungsgänge, die typischerweise kürzer als im Tertiärbereich A sind und sich auf praktische/technische/berufsbezogene Fähigkeiten für den direkten Eintritt in den Arbeitsmarkt konzentrieren, obwohl auch einige theoretische Grundlagen vermittelt werden können. Sie dauern im Tertiärbereich mindestens 2 Jahre (Vollzeitäquivalent). Die Bildungsgänge der ISCED-Stufe 6 führen direkt zu einem Abschluss in einem weiterführenden forschungsorientierten Bildungsgang, z. B. einer Promotion. Die theoretische Vollzeitausbildungsdauer eines solchen Bildungsgangs beträgt in den meisten Ländern 3 ahre (bei einer Vollzeitausbildungsdauer von insgesamt mindestens 7 Jahren im Tertiärbereich), obwohl die Bildungsteilnehmer häufig länger eingeschrieben sind. Diese Bildungsgänge widmen sich fortgeschrittenen Studien und originären Forschungsarbeiten.

Nicht passende Qualifikation: Zum Zwecke der Analyse im Kasten ist ein *überqualifizierter Beschäftigter* definiert als jemand, der über eine Qualifikation ISCED 5A oder ISCED 6 verfügt, aber an einem Arbeitsplatz arbeitet, der höchstens ISCED 3 erfordert. Ein unterqualifizierter Beschäftigter ist definiert als jemand, der maximal eine Qualifikation ISCED 3 hat, aber an einem Arbeitsplatz arbeitet, der ISCED 5A oder ISCED 6 erfordert.

Erwerbslose werden definiert als Personen, die während der Erhebungswoche keinen Arbeitsplatz hatten, aktiv einen Arbeitsplatz suchten und dem Arbeitsmarkt zur Verfügung standen. Die *Erwerbslosenquote* bezieht sich auf die Zahl der Erwerbslosen in Relation zur Erwerbsbevölkerung, ausgedrückt in Prozent (d. h., die Zahl der Erwerbslosen wird ins Verhältnis gesetzt zur Summe der Beschäftigten und Erwerbslosen).

Angewandte Methodik

Informationen zur angewandten Methodik s. Indikator A1.

Weiterführende Informationen s. *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics* (OECD, 2018[14]) sowie Anhang 3 für länderspezifische Hinweise (*https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-A.pdf*).

Bei der Verteilung der Erwerbslosigkeit nach ihrer Dauer in Tabelle A3.5 sind erwerbslose Erwachsene mit einer unbekannten Dauer der Erwerbslosigkeit nicht berücksichtigt. Der Anteil der Erwachsenen, die seit mindestens 3 Monaten, aber weniger als 12 Monaten erwerbslos sind, bezieht sich in Argentinien, Australien, Finnland, Kolumbien, Portugal, der Schweiz und der Türkei auf diejenigen, die seit weniger als 12 Monaten erwerbslos sind.

Die in Kasten A3.1 dargestellten Ergebnisse bezüglich nicht passender Qualifikationen beziehen sich nicht auf die Diskrepanz zwischen absolvierter und vom Arbeitsplatz geforderter Fächergruppe. In den einzelnen Untersuchungen zum Thema können unterschiedliche Definitionen der Überqualifikation verwendet werden. Bei der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) lautete die Frage zu den erforderlichen Qualifikationen für eine bestimmte Arbeitsstelle: „Immer noch in Bezug auf Ihre aktuelle Arbeitsstelle: Wenn sich jemand heute bewerben würde, was wären dann die üblichen Qualifikationen, sofern es solche gibt, die jemand vorweisen müsste, um diese Arbeitsstelle zu bekommen?“ Die Analyse konzentriert sich auf den Vergleich zwischen höchstens ISCED 3 einerseits und ISCED 5A oder ISCED 6 andererseits, ISCED 5B bleibt unberücksichtigt. Dies ist der unscharfen Abgrenzung zwischen ISCED 5B und ISCED 5A bzw. 6 geschuldet sowie der Tatsache, dass die Stufe ISCED 4 im Arbeitsmarkt nicht klar definiert ist.

Quellen

Informationen zu den Quellen s. Indikator A1.

Daten zu den subnationalen Einheiten für ausgewählte Indikatoren sind in der *OECD Regional Statistics (Database)* verfügbar (OECD, 2022[8]).

Weiterführende Informationen

Abraham, K. et al. (2016), “The consequences of long-term unemployment: Evidence from linked survey and administrative data”, *NBER Working Papers*, No. 22665, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA, *https://doi.org/10.3386/w22665*. [12]

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

Autor, D. and D. Dorn (2013), "The Growth of Low-Skill Service Jobs and the Polarization of the US Labor Market", *American Economic Review*, Vol. 103/5, pp. 1553–1597, https://doi.org/10.1257/aer.103.5.1553. [7]

Lauder, H. and K. Mayhew (2020), "Higher education and the labour market: An introduction", *Oxford Review of Education*, Vol. 46/1, pp. 1–9, https://doi.org/10.1080/03054985.2019.1699714. [6]

Mazzolari, F. and G. Ragusa (2013), "Spillovers from High-Skill Consumption to Low-Skill Labor Markets", *Review of Economics and Statistics*, Vol. 95/1, pp. 74–86, https://doi.org/10.1162/rest_a_00234. [13]

OECD (2022), *Education at a Glance Database – Educational attainment and labour-force status*, http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=EAG_NEAC (Zugriff am 20. Juli 2022). [4]

OECD (2022), *OECD Regional Database – Education*, https://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=REGION_EDUCAT (Zugriff am 20. Juli 2022). [8]

OECD (2021), *Bildung auf einen Blick 2021 – OECD-Indikatoren*, wbv Publikation, Bielefeld, https://doi.org/10.3278/6001821ow. [3]

OECD (2021), *Education at a Glance Database – Education and earnings*, OECD, http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=EAG_EARNINGS. [5]

OECD (2019), *OECD Employment Outlook 2019: The Future of Work*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/9ee00155-en. [2]

OECD (2018), *Bildung auf einen Blick 2018 – OECD-Indikatoren*, wbv Publikation, Bielefeld, https://doi.org/10.3278/6001821lw. [10]

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

OECD (2013), *OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264204256-en. [9]

Verhaest, D. and R. Van Der Velden (2013), "Cross-country differences in graduate overeducation", *European Sociological Review*, Vol. 29/3, https://doi.org/10.1093/esr/jcs044. [11]

Tabellen Indikator A3

StatLink: https://stat.link/cyt6uv

- Tabelle A3.1: Beschäftigungsquoten 25- bis 64-Jähriger, nach Bildungsstand (2021)
- Tabelle A3.2: Entwicklung der Erwerbsquoten 25- bis 34-Jähriger, nach Bildungsstand und Geschlecht (2011 und 2021)
- Tabelle A3.3: Beschäftigungsquoten 25- bis 64-Jähriger mit Abschluss im Tertiärbereich, nach Fächergruppe (2021)
- Tabelle A3.4: Entwicklung der Erwerbslosen- und Nichterwerbsquoten 25- bis 34-Jähriger, nach Bildungsstand (2019 bis 2021)
- Tabelle A3.5: Erwerbslosenquoten von Erwachsenen, nach Bildungsstand und Verteilung nach Dauer der Erwerbslosigkeit (2021)

Datenstand: 17. Juni 2022. Aktualisierte Daten s. http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en. Weitere Untergliederungen s. auch http://stats.oecd.org, OECD-Bildungsdatenbank.

A 3

Tabelle A3.1

Beschäftigungsquoten 25- bis 64-Jähriger, nach Bildungsstand (2021)

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

	Unterhalb Sekundarbereich II	Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich			Tertiärbereich					Alle Bildungsbereiche zusammen
		Sekundarbereich II	Postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Gesamt	Kurze tertiäre Bildungsgänge	Bachelor oder gleichwertig	Master oder gleichwertig	Promotion oder gleichwertig	Gesamt	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OECD-Länder										
Australien	60	78	84	79	81	86	88	95	86	79
Österreich	54	75	85	76	85	80	89	93	86	76
Belgien	45	72	85	73	86	85	89	95	87	74
Kanada	56	69	79	72	79	83	87[d]	x(7)	82	77
Chile[1]	52	63	a	63	73	83	91[d]	x(7)	80	65
Kolumbien	65	76[d]	x(2)	68	x(6)	87[d]	x(6)	x(6)	77	69
Costa Rica	60	66	c	66	72	83	89	c	81	66
Tschechien	56	83[d]	x(2)	83	89	82	88	94	87	83
Dänemark	62	82	91	82	87	86	90	93	88	81
Estland	64	79	80	79	83	86	89	92	87	81
Finnland	54	76	95	77	82	88	90	m	88	79
Frankreich	53	74	61	74	85	84	89	91	86	75
Deutschland	62	80	86	82	88	87	89	93	88	81
Griechenland	53	62	68	63	71	73	84	93	76	65
Ungarn	59	81	91	82	91	89	92	99	91	82
Island	71	80	91	82	85	87	92	93	89	83
Irland	52	70	75	72	81	86	88	92	86	77
Israel	48	70	a	70	84	86	90	92	87	76
Italien	51	70	74	70	70	75	85	92	82	66
Japan[2]	x(2)	82[d]	x(5)	m	82[d]	89[d]	x(6)	x(6)	86[d]	84
Republik Korea	61	70	a	70	76	77	86[d]	x(7)	77	73
Lettland	62	73	75	73	82	86	86	97[r]	86	77
Litauen	58	74	74	74	a	88	92	96	90	80
Luxemburg	62	72	78	72	81	81	89	89	86	77
Mexiko	64	69	a	69	72	78	86	92	78	68
Niederlande	66	83	79	83	90	87	91	96	89	82
Neuseeland	72	82	86	83	90	89	88	89	89	83
Norwegen	61	81	83	81	83	90	93	95	89	82
Polen	49	74	74	74	76	89	91	97	91	78
Portugal	70	82	81	82	78	83	92	95	90	80
Slowakei	30	79	82	79	c	76	90	92	88	78
Slowenien	50	75	a	75	86	89	91	94	90	79
Spanien	58	71	64	71	79	80	84	87	81	71
Schweden	62	85	82	84	82	89	93	94	89	83
Schweiz	67	82[d]	x(2)	82	x(6,7,8)	88[d]	89[d]	93[d]	89	83
Türkei	50	59	a	59	63	75	82	91	72	57
Ver. Königreich[3]	64	79	a	79	82	87	88	91	86	80
Vereinigte Staaten	52	67[d]	x(2)	67	75	80	85	88	81	72
OECD-Durchschnitt	**58**	**75**	**80**	**75**	**81**	**84**	**89**	**93**	**85**	**76**
EU22-Durchschnitt	**56**	**76**	**79**	**76**	**82**	**84**	**89**	**93**	**87**	**77**
Partnerländer										
Argentinien	66	73	a	73	x(6)	85[d]	x(6)	93	86	74
Brasilien	55	68	a	68	x(6)	80[d]	83	90	80	65
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indien[1]	61	63	75	64	x(6)	61[d]	x(6)	64	62	62
Indonesien	73	73[d]	x(2)	73	75	82	82	89	81	74
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika[1]	40	53	m	53	67	77	84[d]	x(7)	73	49
G20-Durchschnitt	**58**	**71**	**m**	**70**	**m**	**81**	**m**	**87**	**81**	**71**

Anmerkung: In den meisten Ländern basieren die Daten auf ISCED 2011. Argentinien und Indien: Daten basieren auf ISCED-97. Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten und weitere Untergliederungen s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.
1. Referenzjahr nicht 2021: 2020 für Chile, Indien und Südafrika. 2. Die Daten für den Bildungsstand „Abschluss im Tertiärbereich" beinhalten auch Abschlüsse im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich (weniger als 5 % der Erwachsenen gehören zu dieser Gruppe). 3. Die Daten für den Bildungsstand „Abschluss im Sekundarbereich II" enthalten Personen, die Bildungsgänge mit einem gewissen Umfang und hinreichender Fachkenntnis absolviert haben, die jeweils einzeln lediglich als anerkannte Zwischenqualifikation des Sekundarbereichs II gelten (12 % der 25- bis 64-jährigen Erwachsenen gehören zu dieser Gruppe).
Quelle: OECD/ILO (2022). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-A.pdf). StatLink: https://stat.link/9nshzv
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Tabelle A3.2

Entwicklung der Erwerbsquoten 25- bis 34-Jähriger, nach Bildungsstand und Geschlecht (2011 und 2021)

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

	Unterhalb Sekundarbereich II						Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich						Tertiärbereich					
	Männer		Frauen		Gesamt		Männer		Frauen		Gesamt		Männer		Frauen		Gesamt	
	2011	2021	2011	2021	2011	2021	2011	2021	2011	2021	2011	2021	2011	2021	2011	2021	2011	2021
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
OECD-Länder																		
Australien	78[b]	70	49[b]	47	65[b]	60	92[b]	89	69[b]	71	82[b]	82	92[b]	91	80[b]	84	85[b]	87
Österreich	77	65	52	47	63	57	87	87	79	78	83	83	89	89	85	84	87	87
Belgien	66[b]	57	41[b]	36	55[b]	47	86[b]	83	72[b]	70	79[b]	77	90[b]	90	88[b]	89	89[b]	89
Kanada	70	65	44	38	59	55	83	81	70	67	78	76	87	87	81	84	84	85
Chile[1]	81[b]	68	43[b]	44	62[b]	56	81[b]	71	56[b]	51	68[b]	60	91[b]	83	81[b]	77	86[b]	79
Kolumbien	m	87	m	42	m	68	m	84	m	52	m	68	m	85	m	72	m	78
Costa Rica	83	81	39	39	62	62	90	83	63	50	76	66	86	85	82	74	84	79
Tschechien	60[b]	73	34[b]	38	46[b]	56	91[b]	95	62[b]	60	78[b]	80	91[b]	94	63[b]	66	76[b]	78
Dänemark	70	67	45	45	60	58	83	85	75	71	80	79	87	87	84	84	85	86
Estland	64	80	46	55	58	71	83	89	67	72	76	83	89	92	72	81	78	85
Finnland	64	57[b]	c	38[b]	56	48[b]	84	79[b]	70	72[b]	78	76[b]	91	89[b]	77	86[b]	83	87[b]
Frankreich	68	62	43	39	56	52	87	82	68	71	79	77	90	89	84	86	87	87
Deutschland	69[b]	70	43[b]	45	56[b]	59	84[b]	87	76[b]	81	80[b]	84	93[b]	91	86[b]	86	89[b]	88
Griechenland	72[b]	64	37[b]	20	59[b]	46	74[b]	71	54[b]	50	64[b]	62	73[b]	75	67[b]	65	69[b]	69
Ungarn	56	70	25	45	41	59	82	90	59	79	72	85	91	93	72	89	80	91
Island	79	75	57	68	70	73	80	88	62	70	72	80	88	89	83	81	85	84
Irland	46[b]	56	36[b]	29	41[b]	45	68[b]	79	61[b]	64	65[b]	72	83[b]	90	81[b]	87	82[b]	88
Israel	58[b]	58	27[b]	41	46[b]	51	72[b]	69	62[b]	60	68[b]	65	83[b]	86	81[b]	83	82[b]	85
Italien	73[b]	64	38[b]	31	58[b]	50	78[b]	74	59[b]	52	69[b]	64	71[b]	71	66[b]	70	68[b]	70
Japan[2]	m	m	m	m	m	m	x(13)	x(14)	x(15)	x(16)	x(17)	x(18)	92[b,d]	94[d]	72[b,d]	84[d]	81[b,d]	89[d]
Republik Korea	69[b]	75	44[b]	56	58[b]	65	73[b]	68	51[b]	55	63[b]	63	85[b]	80	65[b]	73	75[b]	76
Lettland	57	74	44	32	53	60	78	81	65	69	72	76	90	91	82	84	85	87
Litauen	43[b]	62	41[b]	40[r]	43[b]	57	71[b]	86	67[b]	66	69[b]	79	91[b]	93	87[b]	90	89[b]	91
Luxemburg	c	83	c	c	c	74	c	88	c	81	c	85	c	89	c	84	89[b]	86
Mexiko	90	89	41	44	64	65	88	88	55	54	71	70	87	86	75	74	81	79
Niederlande	81[b]	77	58[b]	62	71[b]	71	89[b]	90	82[b]	81	85[b]	86	92[b]	93	92[b]	89	92[b]	91
Neuseeland	77	77	46	56	62	68	88	90	67	73	78	82	89	93	78	86	83	90
Norwegen	74	72	62	52	69	64	88	87	77	80	83	84	91	88	88	88	89	88
Polen	57[b]	60	35[b]	31	49[b]	50	85[b]	92	58[b]	65	73[b]	81	91[b]	95	82[b]	88	85[b]	91
Portugal	79	74	67	63	74	70	81	81	79	77	80	79	80	80	83	86	82	84
Slowakei	bc	33	bc	18	28[b]	26	82[b]	89	57[b]	73	71[b]	83	88[b]	90	69[b]	79	77[b]	83
Slowenien	bc	68	bc	41[r]	c	58	83[b]	89	74[b]	72	79[b]	84	91[b]	90	87[b]	87	89[b]	88
Spanien	63	66	51	49	58	59	71	71	63	67	67	69	79	80	75	77	77	78
Schweden	71[b]	71	45[b]	46	60[b]	60	87[b]	85	78[b]	76	83[b]	82	88[b]	87	85[b]	85	86[b]	86
Schweiz	78[b]	76[b]	62[b]	54[b]	70[b]	65[b]	90[b]	89[b]	81[b]	83[b]	86[b]	87[b]	92[b]	92[b]	82[b]	89[b]	87[b]	91[b]
Türkei	85[b]	79	25[b]	24	53[b]	51	88[b]	83	34[b]	32	66[b]	61	86[b]	83	66[b]	59	77[b]	71
Ver. Königreich[3]	70[b]	72	41[b]	52	56[b]	64	87[b]	89	69[b]	77	78[b]	83	89[b]	93	83[b]	88	86[b]	90
Vereinigte Staaten	66	64	38	38	54	53	72	74	62	61	67	68	87	87	78	81	82	84
OECD-Durchschnitt	**70**	**69**	**44**	**43**	**57**	**58**	**82**	**83**	**66**	**67**	**75**	**76**	**88**	**88**	**79**	**82**	**83**	**84**
EU22-Durchschnitt	**65**	**66**	**43**	**40**	**54**	**56**	**82**	**84**	**68**	**70**	**75**	**78**	**87**	**88**	**79**	**83**	**83**	**85**
Partnerländer																		
Argentinien	87	83	43	41	67	64	88	81	59	59	73	70	96	92	85	86	89	88
Brasilien	87[b]	75	53[b]	37	71[b]	58	91[b]	82	40[b]	55	64[b]	68	92[b]	87	85[b]	78	88[b]	82
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indien[1]	m	95	m	28	m	59	m	88	m	21	m	59	m	76	m	29	m	54
Indonesien	93	88	50	47	70	67	91	86	50	50	72	70	87	87	74	74	80	80
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika[1]	55	41	39	26	47	34	62	51	41	38	51	45	75	67	64	61	70	63
G20-Durchschnitt	**m**	**73**	**m**	**39**	**m**	**57**	**m**	**80**	**m**	**56**	**m**	**69**	**m**	**85**	**m**	**75**	**m**	**80**

Anmerkung: Die Summe der Durchschnittswerte ergibt aufgrund fehlender Daten für manche Bereiche für manche Länder eventuell nicht 100 %. Der Code „b“ in den Spalten für das Jahr 2011 bedeutet, dass sich die Daten auf ISCED-97 beziehen. Die Daten in den Spalten für das Jahr 2021 beziehen sich für alle Länder außer Argentinien und Indien auf ISCED 2011. Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten und weitere Untergliederungen s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.

1. Referenzjahr nicht 2021: 2020 für Chile, Indien und Südafrika. 2. Die Daten für den Bildungsstand „Abschluss im Tertiärbereich“ beinhalten auch Abschlüsse im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich (weniger als 5 % der Erwachsenen gehören zu dieser Gruppe). 3. Die Daten für den Bildungsstand „Abschluss im Sekundarbereich II“ enthalten Personen, die Bildungsgänge mit einem gewissen Umfang und hinreichender Fachkenntnis absolviert haben, die jeweils einzeln lediglich als anerkannte Zwischenqualifikation des Sekundarbereichs II gelten (9 % der 25- bis 34-jährigen Erwachsenen gehören zu dieser Gruppe).

Quelle: OECD/ILO (2022). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-A.pdf). StatLink: https://stat.link/uo0zbf

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

A 3

Tabelle A3.3

Beschäftigungsquoten 25- bis 64-Jähriger mit Abschluss im Tertiärbereich, nach Fächergruppe (2021)

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

		Geisteswissenschaften und Künste; Sozialwissenschaften, Journalismus und Informationswesen			Wirtschaft, Verwaltung und Recht						Gesundheit und Sozialwesen			
	Pädagogik	Künste	Geisteswissenschaften (ohne Sprachen); Sozialwissenschaften, Journalismus und Informationswesen	Gesamt	Wirtschaft und Verwaltung	Recht	Gesamt	**Naturwissenschaften, Mathematik und Statistik**	**Informatik und Kommunikationstechnologie**	**Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe**	Gesundheit (Medizin und Zahnmedizin)	Gesundheit (Krankenpflege und verwandte Gesundheitsbereiche)	Gesamt	**Gesamt**
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
OECD-Länder														
Australien	85	x(4)	86	83	x(7)	x(7)	85	83	88	88	x(13)	x(13)	87	86
Österreich	86	83	83	84	86	87	86	87	92	87	90	86	87	86
Belgien	86	x(4)	85	84	x(7)	x(7)	87	89	90	90	x(13)	x(13)	88	87
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile[1]	83	84	89	86	83	85	83	78	90	89	92	83	83	84
Kolumbien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	78	x(4)	79	79	x(7)	x(7)	81	88	92	85	x(13)	x(13)	80	81
Tschechien	85	86	84	84	83	91	64	83	96	92	88	84	84	87
Dänemark	90	77	86	84	90	92	90	82	87	90	m	m	89	88
Estland	86	81	88	85	88	89	88	91	91	87	x(13)	x(13)	87	87
Finnland	85	85	85	85	86	95	85	89	91	90	96	90	90	88
Frankreich	87	x(4)	84	81	x(7)	x(7)	86	87	88	88	x(13)	x(13)	87	86
Deutschland	87	84	86	84	89	89	90	86	91	90	90	87	89	88
Griechenland	79	x(4)	81	74	x(7)	x(7)	75	75	79	81	x(13)	x(13)	84	76
Ungarn	87	x(4)	93	91	x(7)	x(7)	90	89	96	93	x(13)	x(13)	92	91
Island[1]	92	x(4)	x(4)	92	x(7)	x(7)	95	92	97	93	x(13)	x(13)	95	93
Irland	86	x(4)	86	77	x(7)	x(7)	89	87	89	95	x(13)	x(13)	89	86
Israel	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Italien	83	69	78	76	85	81	83	81	88	88	x(13)	x(13)	89	82
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Republik Korea	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Lettland	87	88	85	84	86	78	84	91	94	87	92	95	91	86
Litauen	90	88	92	90	89	x(7)	89	90	94	89	93	92	93	90
Luxemburg	88	x(4)	85	82	x(7)	x(7)	89	83	87	87	m	m	85	86
Mexiko	78	77	74	75	78	80	78	73	83	81	77	77	77	78
Niederlande	86	89	87	87	91	88	91	86	93	89	93	90	89	89
Neuseeland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norwegen	89	89	89	88	90	90	90	85	89	92	x(13)	x(13)	91	89
Polen	88	86	90	90	92	92	92	89	97	93	x(13)	x(13)	93	91
Portugal	94	x(4)	91	87	x(7)	x(7)	89	83	96	89	x(13)	x(13)	94	90
Slowakei	89	x(4)	89	86	x(7)	x(7)	90	87	91	89	x(13)	x(13)	88	88
Slowenien	90	84	90	89	87	91	88	90	94	91	x(13)	x(13)	93	90
Spanien	78	x(4)	80	78	x(7)	x(7)	80	82	88	83	x(13)	x(13)	86	81
Schweden	89	80	88	85	90	89	89	85	91	92	88	94	91	89
Schweiz	88	82	85	84	89	85	88	91	91	93	92	91	91	89
Türkei[1]	71	x(4)	x(4)	67	x(7)	x(7)	73	73	74	78	x(13)	x(13)	78	75
Ver. Königreich	83	x(4)	85	83	x(7)	x(7)	84	83	85	87	x(13)	x(13)	82	86
Vereinigte Staaten[1,2]	80	81	84	83	x(7)	x(7)	86	85	87	88	x(13)	x(13)	85	82
OECD-Durchschnitt	**85**	**m**	**86**	**83**	**m**	**m**	**86**	**85**	**90**	**89**	**m**	**m**	**88**	**86**
EU22-Durchschnitt	**87**	**m**	**86**	**84**	**m**	**m**	**86**	**86**	**91**	**89**	**m**	**m**	**89**	**87**
Partnerländer														
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
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: Daten zu Geisteswissenschaften (ohne Sprachen); Sozialwissenschaften, Journalismus und Informationswesen beziehen sich gegebenenfalls ausschließlich auf die breite Fächergruppe Sozialwissenschaften, Journalismus und Informationswesen. Aufgrund von Unterschieden in der Länderabdeckung und den Zeiträumen, kann es sein, dass die Daten in Spalte 14 nicht mit denen in Tabelle A3.1 (Spalte 9) übereinstimmen. Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten und weitere Untergliederungen s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.

1. Referenzjahr nicht 2021: 2017 für Chile und die Vereinigten Staaten; 2016 für Island und die Türkei. 2. Daten beziehen sich auf die Fächergruppe des Bachelorabschlusses, selbst wenn noch weitere Abschlüsse im Tertiärbereich erworben wurden.

Quelle: OECD (2022). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-A.pdf). StatLink: https://stat.link/5eisan

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

Tabelle A3.4

Entwicklung der Erwerbslosen- und Nichterwerbsquoten 25- bis 34-Jähriger, nach Bildungsstand (2019 bis 2021)

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

	Erwerbslosenquote						Nichterwerbsquote					
	Unterhalb Sekundarbereich II		Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich		Tertiärbereich		Unterhalb Sekundarbereich II		Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich		Tertiärbereich	
	2019	2021	2019	2021	2019	2021	2019	2021	2019	2021	2019	2021
	(1)	(3)	(4)	(6)	(7)	(9)	(10)	(12)	(13)	(15)	(16)	(18)
OECD-Länder												
Australien	10	10	5	5	3	4	32	33	15	14	11	10
Österreich	15	23	4	7	4	4	31	27	10	12	11	9
Belgien	17	23	6	9	4	4	38	38	14	15	9	7
Kanada	12	14	7	9	5	6	36	36	16	17	10	9
Chile	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien	10	10	12	16	12	15	22	25	16	19	8	8
Costa Rica	14	20	12	19	9	12	22	23	16	19	10	9
Tschechien	13	14	2	4	1	1	34	35	16	17	21	21
Dänemark	10	10	6	4	7	6	37	35	16	17	9	9
Estland	7	11	5	6	3	3	26	20	14	12	14	11
Finnland	17	16[b]	7	8[b]	5	5[b]	41	42[b]	17	17[b]	11	8[b]
Frankreich	24	20	11	10	6	6	33	35	15	14	8	7
Deutschland	12	11	3	4	3	3	33	34	13	13	9	9
Griechenland	30	29	26	20	19	20	23	35	16	22	10	13
Ungarn	11	13	3	4	2	2	34	33	16	11	14	7
Island	6	10	5	7	4	6	16	19	12	14	7	10
Irland	13	15	6	9	4	4	44	47	19	21	9	8
Israel	4	8	5	7	4	5	40	45	26	30	9	11
Italien	21	21	14	14	12	10	33	36	25	26	23	22
Japan[1]	m	m	x(7)	x(9)	3[d]	2[d]	m	m	x(16)	x(18)	10[d]	9[d]
Republik Korea	6	6	7	7	6	5	34	31	29	32	19	20
Lettland	14	15	7	10	4	5	24	30	14	15	7	8
Litauen	19	19	8	9	3	4	33	30	14	13	4	5
Luxemburg	c	c	c	c	4	4	c	c	8	10	7	10
Mexiko	3	4	4	5	6	6	31	32	25	26	14	15
Niederlande	7	6	3	4	2	3	31	24	12	11	6	6
Neuseeland	7	7	4	4	2	2	26	27	15	14	9	8
Norwegen	8	11	3	4	3	3	31	29	13	13	8	9
Polen	13	12	4	4	3	3	46	43	18	15	9	7
Portugal	9	11	6	10	7	8	14	22	9	12	7	9
Slowakei	37	39	6	8	3	5	47	58	14	10	18	13
Slowenien	13	15	6	6	5	5	29	32	9	11	6	7
Spanien	23	28	17	18	12	13	17	18	15	16	11	10
Schweden	17	25	5	6	4	6	22	19	13	13	9	9
Schweiz	10	14[b]	5	6[b]	4	4[b]	23	24[b]	9	8[b]	6	6[b]
Türkei	16	14	15	13	15	14	38	40	28	30	15	18
Ver. Königreich[2]	7	9	3	4	2	3	28	30	13	13	7	7
Vereinigte Staaten	10	11	6	10	2	4	37	40	21	24	13	12
OECD-Durchschnitt	**13**	**15**	**7**	**8**	**5**	**6**	**31**	**32**	**16**	**17**	**11**	**10**
EU22-Durchschnitt	**16**	**18**	**7**	**8**	**5**	**6**	**32**	**33**	**14**	**15**	**11**	**10**
Partnerländer												
Argentinien	14	13	11	11	5	5	26	27	20	22	6	7
Brasilien	15	18	13	15	8	9	26	29	16	19	7	10
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indien	3	m	8	m	17	m	43	m	39	m	36	m
Indonesien	3	3	4	5	5	6	28	30	23	26	13	16
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	43	m	33	m	21	m	31	m	24	m	12	m
G20-Durchschnitt	**13**	**m**	**10**	**m**	**7**	**m**	**33**	**m**	**21**	**m**	**13**	**m**

Anmerkung: Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten und weitere Untergliederungen s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank. Zusätzliche Spalten mit Daten für 2020 zu den Erwerbslosen- und Nichterwerbsquoten 25- bis 34-Jähriger sind im Internet verfügbar (s. StatLink).
1. Die Daten für den Bildungsstand „Abschluss im Tertiärbereich" beinhalten auch Abschlüsse im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich (weniger als 5 % der Erwachsenen gehören zu dieser Gruppe). 2. Die Daten für den Bildungsstand „Abschluss im Sekundarbereich II" enthalten Personen, die Bildungsgänge mit einem gewissen Umfang und hinreichender Fachkenntnis absolviert haben, die jeweils einzeln lediglich als anerkannte Zwischenqualifikation des Sekundarbereichs II gelten (9 % der 25- bis 64-jährigen Erwachsenen gehören zu dieser Gruppe).
Quelle: OECD (2022). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-A.pdf). StatLink: https://stat.link/retq1l
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

A 3

Tabelle A3.5

Erwerbslosenquoten von Erwachsenen, nach Bildungsstand und Verteilung nach Dauer der Erwerbslosigkeit (2021)

25- bis 64-jährige Erwerbslose als Prozentsatz der Erwerbsbevölkerung (25- bis 64-Jährige)

	Unterhalb Sekundarbereich II				Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich				Tertiärbereich			
	Erwerbslosenquote	Verteilung nach Dauer der Erwerbslosigkeit			Erwerbslosenquote	Verteilung nach Dauer der Erwerbslosigkeit			Erwerbslosenquote	Verteilung nach Dauer der Erwerbslosigkeit		
		Weniger als 3 Monate	3 Monate bis weniger als 12 Monate	12 Monate oder mehr		Weniger als 3 Monate	3 Monate bis weniger als 12 Monate	12 Monate oder mehr		Weniger als 3 Monate	3 Monate bis weniger als 12 Monate	12 Monate oder mehr
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OECD-Länder												
Australien	7	x(3)	61[d]	39	5	x(7)	60[d]	40	3	x(11)	70[d]	30
Österreich	14	27	32	41	5	32	33	34	4	35	34	32
Belgien	13	17	23	60	6	25	30	45	3	28	31	41
Kanada	11	46	33	21	8	46	36	18	5	46	35	19
Chile[1]	6	73	23	3	7	73	24	3	6	68	25	7
Kolumbien	8	x(3)	85[d]	15	14	x(7)	81[d]	19	12	x(11)	75[d]	25
Costa Rica	14	58	21	21	15	46	27	27	8	40	33	26
Tschechien	12	18	33	49	3	25	44	30	1	28	48	24
Dänemark	7	31	31	38	4	32	37	31	4	35	41	25
Estland	12	38	34	28	6	31	41	28	4	36	38	26
Finnland	14[b]	x(3)	65[b,d]	35[b]	7[b]	x(7)	73[b,d]	27[b]	4[b]	x(11)	66[b,d]	34[b]
Frankreich	12	26	30	44	7	33	32	35	5	35	36	29
Deutschland	7	26	30	44	3	27	33	40	2	34	37	30
Griechenland	17	9	25	67	15	9	24	67	11	14	26	60
Ungarn	10	30	32	38	3	32	35	33	1	39	37	24
Island	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irland	9	17	27	56	6	26	32	42	4	31	35	35
Israel	6	8	35	57	6	9	32	59	4	8	31	61
Italien	12	15	20	65	8	19	23	59	5	25	28	47
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m	2	m	m	m
Republik Korea	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Lettland	14	20	33	46	8	31	40	30	5	28	43	29
Litauen	15	31	37	32	9	37	36	27	4	39	42	20
Luxemburg	6	c	c	c	4	c	c	c	4	c	30	38
Mexiko	3	78	17	4	4	68	26	6	4	63	28	9
Niederlande	4	30	37	32	3	34	31	34	3	45	34	21
Neuseeland	4	39	83	17	3	41	84	16	2	50	84	16
Norwegen	7	27	32	40	3	24	34	42	2	31	36	33
Polen	7	22	45	32	3	25	44	31	2	30	45	25
Portugal	6	x(3)	43[d]	57	6	x(7)	52[d]	48	4	x(11)	60[d]	40
Slowakei	38	4	17	80	6	13	34	53	3	11	38	51
Slowenien	8	11	32	57	5	20	30	50	3	22	35	43
Spanien	20	25	28	47	14	25	30	45	9	28	32	40
Schweden	21	19	43	39	5	31	36	33	4	35	37	28
Schweiz	10	x(3)	50[d]	50	5	x(7)	51[d]	49	3	x(11)	61[d]	39
Türkei	10	x(3)	72[d]	28	11	x(7)	64[d]	36	10	x(11)	54[d]	46
Ver. Königreich[2]	6	23	33	43	3	31	34	35	3	39	39	23
Vereinigte Staaten	10	36	39	25	7	37	41	22	4	31	42	27
OECD-Durchschnitt	**11**	**29**	**38**	**40**	**6**	**32**	**40**	**35**	**4**	**34**	**42**	**31**
EU22-Durchschnitt	**13**	**22**	**33**	**47**	**6**	**27**	**37**	**39**	**4**	**30**	**39**	**34**
Partnerländer												
Argentinien	9	x(3)	60[d]	40	8	x(7)	54[d]	46	3	x(11)	56[d]	43
Brasilien	12	27	33	40	12	21	32	47	7	16	36	48
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	2	38	37	25	3	24	38	37	3	21	34	45
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: Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten und weitere Untergliederungen s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.

1. Referenzjahr nicht 2021: 2017 für Chile. 2. Die Daten für den Bildungsstand „Abschluss im Sekundarbereich II" enthalten Personen, die Bildungsgänge mit einem gewissen Umfang und hinreichender Fachkenntnis absolviert haben, die jeweils einzeln lediglich als anerkannte Zwischenqualifikation des Sekundarbereichs II gelten (12 % der 25- bis 64-jährigen Erwachsenen gehören zu dieser Gruppe).

Quelle: OECD (2022). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-A.pdf). StatLink: https://stat.link/s20tfc

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

Indikator A4
Welche Einkommensvorteile lassen sich durch Bildung erzielen?

Zentrale Ergebnisse

- Ein höherer Bildungsstand führt zu besseren Erwerbseinkommen, und dies gilt in den meisten Ländern für höhere Abschlüsse im Tertiärbereich. Im Durchschnitt der OECD haben ganzjährig Vollzeitbeschäftigte, die kurze tertiäre Bildungsgänge absolviert haben, im Jahr 2020 20 % mehr verdient als diejenigen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II. Diese Einkommensvorteile steigen für diejenigen mit einem Bachelor- oder gleichwertigen Abschluss auf 44 % und für diejenigen mit einem Master-, Promotions- oder gleichwertigen Abschluss auf 88 %.
- Die Einkommensvorteile derjenigen mit mindestens einem Bachelor- oder gleichwertigen Abschluss steigen, wahrscheinlich aufgrund der Seniorität, mit zunehmendem Alter. Im Durchschnitt der OECD-Länder verdienen ganzjährig vollzeitbeschäftigte 25- bis 34-Jährige mit mindestens einem Bachelor- oder gleichwertigen Abschluss um 39 % mehr als diejenigen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II, während 45- bis 54-Jährige 75 % mehr verdienen.
- Unter den Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich haben diejenigen mit einem Abschluss in Medizin oder Zahnmedizin oder in der Fächergruppe Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik (MINT) die größten Einkommensvorteile. Obwohl sie während der Coronapandemie (Covid-19) essenziell sind, erhalten Beschäftigte mit einem Abschluss in Krankenpflege oder einem zugehörigen Gesundheitsbereich in den 8 OECD-Ländern mit verfügbaren Daten einen der geringsten Gehaltszuschläge.

Kontext

Ein höherer Bildungsstand führt in der Regel zu besseren Beschäftigungsmöglichkeiten (s. Indikator A3) und höheren Einkommen. Die Möglichkeit, im Laufe der beruflichen Karriere mehr zu verdienen, kann ein wichtiger Anreiz für Aus- und Weiterbildung sein.

Heute verfügen mehr junge Erwachsene denn je über einen Abschluss im Tertiärbereich (s. Indikator A1) und der Tertiärbereich weitet sich weiterhin aus. Im Allgemeinen nehmen die Arbeitsmärkte diese wachsende Zahl an Absolventen auf, aber es gibt erhebliche Einkommensunterschiede zwischen den Fächergruppen bei den Beschäftigten mit Abschluss im Tertiärbereich. Abgesehen von kulturellen Verzerrungen können die Einkommensunterschiede nach Fächergruppe bedeuten, dass manche Bereiche und Kompetenzen stärker gefragt sind als andere. In einer unvorhersehbaren und sich wandelnden Welt ist es wichtig, dass Bildung jungen Menschen Wissen und Kompetenzen vermittelt, die den Anforderungen des Arbeitsmarkts und der Gesellschaft entsprechen.

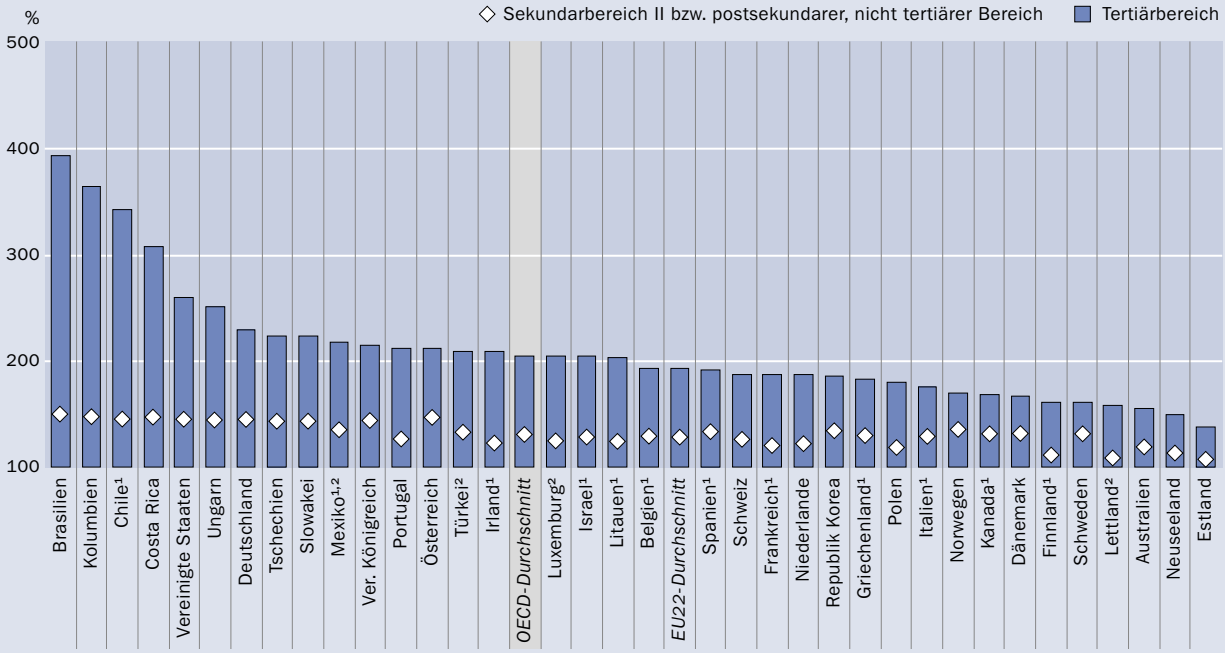
Einkommensunterschiede spiegeln auch andere Faktoren als den Bildungsstand wider. Beispielsweise bestehen unabhängig von Bildungsstand und Fächergruppe weiterhin Einkommensunterschiede zwischen den Geschlechtern. In einigen Ländern mit relativ wenigen Menschen mit Abschluss im Tertiärbereich ist die Einkommensverteilung stärker zugunsten von Beschäftigten mit Abschluss im Tertiärbereich verzerrt als in anderen

A 4

Abbildung A4.1

Relative Erwerbseinkommen 25- bis 64-jähriger Erwachsener, nach Bildungsstand (2020)

Voll- und Teilzeitbeschäftigte; unterhalb Sekundarbereich II = 100



Anmerkung: Es gibt Unterschiede zwischen den Ländern bei der Einbeziehung/dem Ausschluss von Personen mit einem Einkommen von null und mit negativen Einkommen. Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik.
1. Referenzjahr nicht 2020. Weitere Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle. 2. Einkommen nach Abzug der Einkommensteuer.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der relativen Erwerbseinkommen von Erwachsenen mit Abschluss im Tertiärbereich.
Quelle: OECD (2022), OECD-Bildungsdatenbank, http://stats.oecd.org/. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-A.pdf). StatLink: https://stat.link/92f7xj

Ländern, was zu erheblichen Ungleichheiten führt und Hürden für soziale Mobilität zugeschrieben werden kann.

Weitere wichtige Ergebnisse

- In fast allen OECD- und Partnerländern gibt es anhaltende Einkommensunterschiede zwischen Männern und Frauen. Im Durchschnitt der OECD ist der Gehaltsunterschied zwischen den Geschlechtern bei Beschäftigten mit Abschluss im Tertiärbereich etwas größer, was eine größere Streuung der Einkommensverteilung widerspiegelt. In den letzten Jahren sind die Einkommensunterschiede zwischen Männern und Frauen stärker in das Bewusstsein gerückt und in vielen OECD-Ländern geht der Unterschied tendenziell zurück.
- Die Wahrscheinlichkeit eines Erwerbseinkommens über dem Gesamtmedian steigt mit zunehmendem Bildungsstand, und dieser Anstieg ist bei Beschäftigten, die mehr als das Doppelte des Gesamtmedians verdienen, noch auffälliger. In den OECD-Ländern ist die Verzerrung der Einkommensverteilung bei Beschäftigten im Tertiärbereich in Chile, Costa Rica und Mexiko am stärksten.
- In einigen Ländern können sehr hohe Einkommenszuschläge für Abschlüsse im Tertiärbereich mit relativ hoher Einkommensungleichheit einhergehen, was sich wiederum in einem größeren Bedarf an Umverteilungsmaßnahmen unter Erwachsenen ohne Abschluss im Tertiärbereich widerspiegelt.

Hinweis

In diesem Indikator basieren die verwendeten relativen Einkommen auf 3 unterschiedlichen Bezugswerten. Im ersten Fall dient das Einkommen Erwachsener mit einem Abschluss unterhalb Sekundarbereich II als Referenzpunkt, im zweiten Fall dient das Einkommen von Männern als Referenzpunkt und im dritten Fall dient das Einkommen Erwachsener mit einem Abschluss im Sekundarbereich II als Referenzpunkt. In allen Fällen liegt der Schwerpunkt auf den relativen Einkommen, daher kann ein Steigen bzw. Sinken der sich ergebenden Werte sowohl auf Veränderungen bei der Gruppe, um die es geht (Zähler), als auch auf Veränderungen bei der Bezugsgruppe (Nenner) zurückzuführen sein.

Personen mit einem Erwerbseinkommen von null und/oder mit negativen Erwerbseinkommen gelten als Verdiener und werden bei der Berechnung der relativen Einkommen berücksichtigt. Zur Berechnung der Verzerrung der Einkommensverteilung berücksichtigt dieser Indikator, wie stark die Erwerbseinkommen in Gruppen mit unterschiedlichen Bildungsständen um den Gesamtmedian des Landes zentriert sind. Gesamtmedian der Erwerbseinkommen bezieht sich auf die Erwerbseinkommen aller Beschäftigten ohne Bereinigung um Unterschiede in den geleisteten Arbeitsstunden. Personen mit negativen Erwerbseinkommen sind auch bei der Berechnung des Gesamtmedians der Erwerbseinkommen zu berücksichtigen.

Analyse und Interpretationen

Relative Erwerbseinkommen und Bildungsstand

Einkommensvorteile durch Bildung für alle Beschäftigten

Höhere Bildungsstände führen zu größeren Einkommensvorteilen. Im Durchschnitt der OECD-Länder verdienen 25- bis 64-jährige Beschäftigte mit Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich 29 % mehr als diejenigen mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II. Diese Einkommensaufschläge reichen von weniger als 10 % in Estland und Lettland bis zu mehr als 45 % in Brasilien, Costa Rica und Kolumbien (Abb. A4.1).

Der Einkommenszuschlag für einen Abschluss im Tertiärbereich ist wesentlich höher. In der OECD verdienen Beschäftigte mit Abschluss im Tertiärbereich doppelt so viel wie diejenigen mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II. Die Unterschiede zwischen den Ländern sind auch größer, wenn man die mit einem Abschluss im Tertiärbereich einhergehenden relativen Erwerbseinkommen betrachtet. Beschäftigte mit Abschluss im Tertiärbereich verdienen in Estland und Neuseeland weniger als 50 % mehr als diejenigen mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II, aber in Brasilien, Chile, Costa Rica und Kolumbien kann der Einkommenszuschlag zwischen dem Doppelten und beinahe dem Dreifachen liegen (Abb. A4.1).

Es ist klar, dass ein höherer Bildungsstand zu besseren Erwerbseinkommen führt, aber bei der Auslegung des relativen Erwerbseinkommens nach Bildungsstand ist Vorsicht walten zu lassen. Erstens weil die Einkommensvorteile relativ ausgedrückt sind: Ein höherer Bildungsstand in Ländern mit niedrigen Einkommensvorteilen kann immer noch zu relativ

hohen absoluten Vorteilen führen. Dies ist der Fall in den Niederlanden und der Schweiz, wo die relativen Einkommenszuschläge unter dem OECD-Durchschnitt liegen. Da jedoch das Gehaltsniveau relativ hoch ist, zählen die absoluten Unterschiede zwischen den Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II und mit Abschluss im Tertiärbereich in diesen Ländern zu den 5 größten in der OECD (s. Tab. X3.A4.4 in Anhang 3 und Abb. A4.1). Zweitens beeinflussen das relative Angebot und die relative Nachfrage nach Beschäftigten die Einkommensvorteile durch Bildung auf dem Arbeitsmarkt. In Ländern mit sehr hohen relativen Erwerbseinkommen für Beschäftigte mit Abschluss im Tertiärbereich ist deren Anteil tendenziell geringer (s. Indikator A1). Drittens beeinflussen häufig Mindestlohnbestimmungen, die Stärke von Gewerkschaften, der Geltungsbereich von Tarifverträgen, die relative Häufigkeit von Teilzeit- und Saisonbeschäftigung und die Zahl der Arbeitsstunden die Erwerbseinkommen. Kasten A4.1 liefert auch Erkenntnisse dazu, wie Erwachsene ohne Abschluss im Tertiärbereich die Gehaltsunterschiede gegenüber Beschäftigten mit Abschluss im Tertiärbereich wahrnehmen.

Die Analyse in diesem Abschnitt hat ein Gesamtbild der Einkommensvorteile durch Bildung dargestellt und deckt alle Erwachsenen mit Arbeitseinkommen ab. Die restliche Analyse der relativen Erwerbseinkommen befasst sich hauptsächlich mit ganzjährig Vollzeitbeschäftigten, um eine bessere länderübergreifende Vergleichbarkeit sicherzustellen.

Geschlechtsspezifische Einkommensunterschiede für ganzjährig Vollzeitbeschäftigte

Im letzten Jahrzehnt hat ein gestiegener Bildungsstand der Frauen zu einer weltweiten Zunahme ihrer Teilnahme am Arbeitsmarkt geführt (s. Indikatoren A1 und A3). Jedoch bestehen in fast allen OECD- und Partnerländern weiterhin Einkommensungleichheiten zwischen Männern und Frauen, wobei Frauen nicht so viel verdienen wie Männer.

Zwar gehen mit höheren Bildungsständen die geschlechtsspezifischen Unterschiede bei den Beschäftigungsquoten zurück (s. Indikator A3), doch der Einkommensunterschied zwischen den Geschlechtern ist nicht stark vom Bildungsstand abhängig. Im Durchschnitt der OECD-Länder verdienten weibliche ganzjährig Vollzeitbeschäftigte mit Abschluss im Tertiärbereich im Jahr 2020 nur 77 % der Einkommen der entsprechenden männlichen Beschäftigten, im Vergleich dazu waren es bei denjenigen mit Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich 80 % und bei denjenigen mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II 79 % (Tab. A4.3). Costa Rica ist die einzige Ausnahme, wo ganzjährig vollzeitbeschäftigte Frauen mit Abschluss im Tertiärbereich etwas mehr verdienen als die entsprechenden Männer. Da Frauen häufiger als Männer in Teilzeit und/oder saisonal arbeiten als Männer, sind die geschlechtsspezifischen Unterschiede bei den Erwerbseinkommen unter allen Beschäftigten größer als unter den ganzjährig Vollzeitbeschäftigten (OECD, 2022[1]).

Unterschiede zwischen Männern und Frauen bei der Wahl der Fächergruppe gelten häufig als ein Grund für die Einkommensunterschiede zwischen den Geschlechtern bei Beschäftigten mit Abschluss im Tertiärbereich. Beispielsweise studieren Männer häufiger als Frauen die Fächergruppe Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik (MINT), die mit höheren Erwerbseinkommen verbunden ist, während ein größerer Teil der Frauen mit relativ niedrigeren Erwerbseinkommen zusammenhängende Fächergruppen, wie Pädagogik sowie Geisteswissenschaften und Künste, studiert (s. Indikator B4). Auch bei einem Vergleich der Beschäftigten mit einem tertiären Abschluss in derselben Fächergruppe erhalten Frauen jedoch eine weniger gute Vergütung als Männer (OECD, 2022[1]).

Empirische Untersuchungen haben ergeben, dass in vielen OECD-Ländern neben sozialen Normen und Geschlechterstereotypen mit der Mutterschaft verbundene Nachteile erheblich zu den Gehaltsunterschieden zwischen Männern und Frauen beitragen. Im Durchschnitt der OECD-Länder ist der Gehaltsunterschied zwischen Männern und Frauen unabhängig vom Bildungsstand bei jüngeren ganzjährig Vollzeitbeschäftigten (25- bis 34-Jährige) geringer als bei den älteren (Tab. A4.3 und OECD, 2022[1]). Viele Länder haben einen Mix aus politischen Maßnahmen zum Abbau der Einkommensunterschiede zwischen den Geschlechtern, wie Bestimmungen zu Gehaltstransparenz, nicht übertragbarer Vaterschaftsurlaub und Verringerungen der effektiven Grenzsteuersätze für Zweitverdiener, eingeführt (Ciminelli, Schwellnus and Stadler, 2021[2]). In den letzten Jahren sind die Gehaltsunterschiede zwischen Männern und Frauen in den OECD-Ländern tendenziell zurückgegangen (OECD, 2022[1]).

Relative Erwerbseinkommen ganzjährig Vollzeitbeschäftigter mit Abschluss im Tertiärbereich

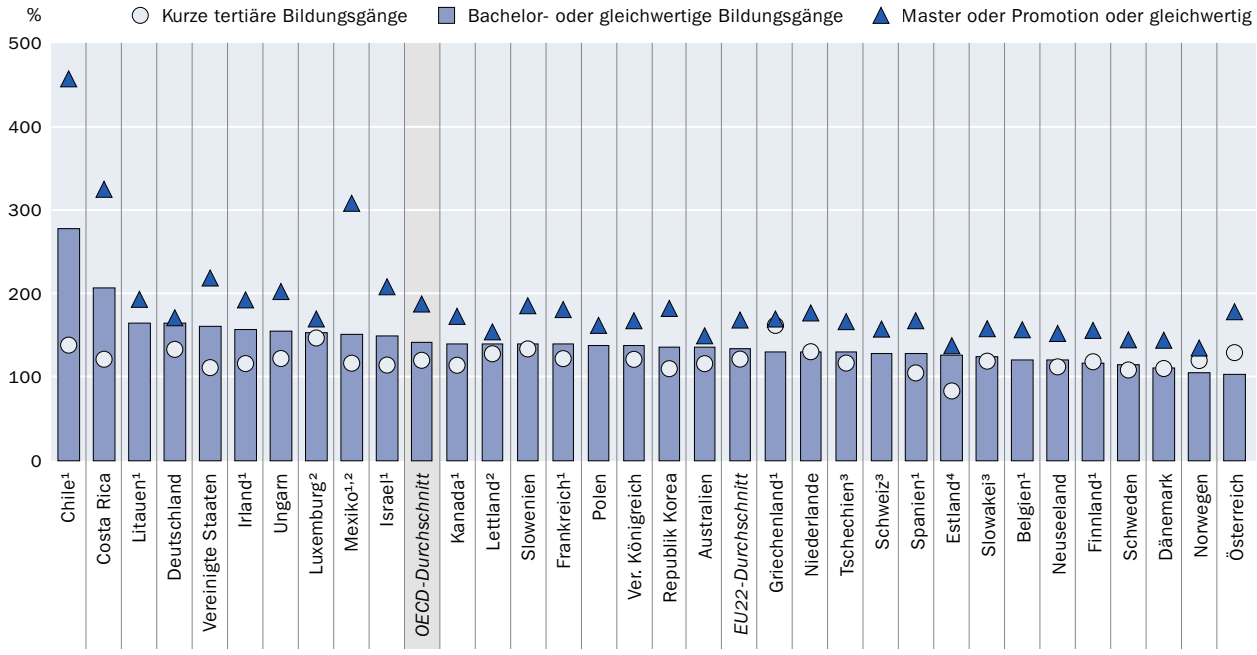
Nach Stufe des Abschlusses im Tertiärbereich

Die Einkommensvorteile von Beschäftigten mit Abschluss im Tertiärbereich variieren zwischen den verschiedenen Stufen des Tertiärbereichs erheblich. Aufgrund der großen Einkommensunterschiede zwischen Beschäftigten mit Abschluss im Tertiärbereich und denjenigen mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II werden in der Analyse in diesem Abschnitt die Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit Abschluss im Sekundar-

Abbildung A4.2

Relative Erwerbseinkommen Erwachsener, nach Stufe des Abschlusses im Tertiärbereich (2020)

25- bis 64-jährige ganzjährig Vollzeitbeschäftigte; Sekundarbereich II = 100



Anmerkung: Es gibt Unterschiede zwischen den Ländern bei der Einbeziehung/dem Ausschluss von Personen mit einem Einkommen von null und mit negativen Einkommen. Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik.

1. Referenzjahr nicht 2020. Weitere Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle. 2. Einkommen nach Abzug der Einkommensteuer. 3. Der Index von 100 bezieht sich auf den Bildungsstand Abschluss auf den ISCED-2011-Stufen 3 und 4 zusammen. Für eine Liste der ISCED-Stufen s. Hinweise für den Leser. 4. Die relativen Einkommen von kurzen tertiären Bildungsgängen sind mit Vorsicht zu interpretieren. Es gab seit 2013/2014 keine Absolventen mit einem solchen Abschluss.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der relativen Erwerbseinkommen 25- bis 64-Jähriger mit einem Bachelor- oder gleichwertigen Abschluss.

Quelle: OECD (2022), Tabelle A4.1. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-A.pdf). StatLink: https://stat.link/c1dmx5

bereich II als Referenzpunkt zur besseren Darstellung der relativen Position der einzelnen Länder verwendet.

In den meisten OECD- und Partnerländern steigen die Einkommensvorteile tendenziell mit der abgeschlossenen Stufe des Tertiärbereichs an. Im Durchschnitt der OECD-Länder haben ganzjährig Vollzeitbeschäftigte mit einem Abschluss in einem kurzen tertiären Bildungsgang als höchster Qualifikation im Jahr 2020 20 % mehr verdient als diejenigen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II. Die Vorteile steigen für diejenigen mit einem Bachelor- oder gleichwertigen Abschluss auf 44 % und für diejenigen mit einem Master-, Promotions- oder gleichwertigen Abschluss auf 88 % (Abb. A4.2).

Es gibt hierbei jedoch einige Ausnahmen: Estland ist das einzige Land, in dem ganzjährig Vollzeitbeschäftigte, die kurze tertiäre Bildungsgänge absolviert haben, weniger verdienen als diejenigen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II. Jedoch ist zu beachten, dass seit 2013/2014 in Estland niemand einen solchen Abschluss eines kurzen tertiären Bildungsgangs gemacht hat. In Griechenland, Norwegen und Österreich sind die Erwerbseinkommen von ganzjährig Vollzeitbeschäftigten mit Bachelor- oder gleichwertigem Abschluss geringer als die derjenigen mit einem Abschluss in einem kurzen tertiären Bildungsgang (Abb. A4.2).

Nach Altersgruppe

Die Einkommensvorteile durch höhere Bildungsstände nehmen im Laufe des Arbeitslebens einer Person tendenziell zu. In einigen OECD-Ländern werden kurze tertiäre Bildungsgänge häufig als Sprungbrett für weiteres Lernen angesehen, und ein Abschluss in einem kurzen tertiären Bildungsgang als höchste Qualifikation ist in den jüngeren Generationen seltener geworden (s. Indikator A1 und OECD, 2022[3]). Die Analyse in diesem Abschnitt vergleicht die Einkommensvorteile in Altersgruppen und Ländern von Erwachsenen mit mindestens einem Bachelor- oder gleichwertigen Abschluss im Vergleich zu Erwachsenen mit Abschluss im Sekundarbereich II.

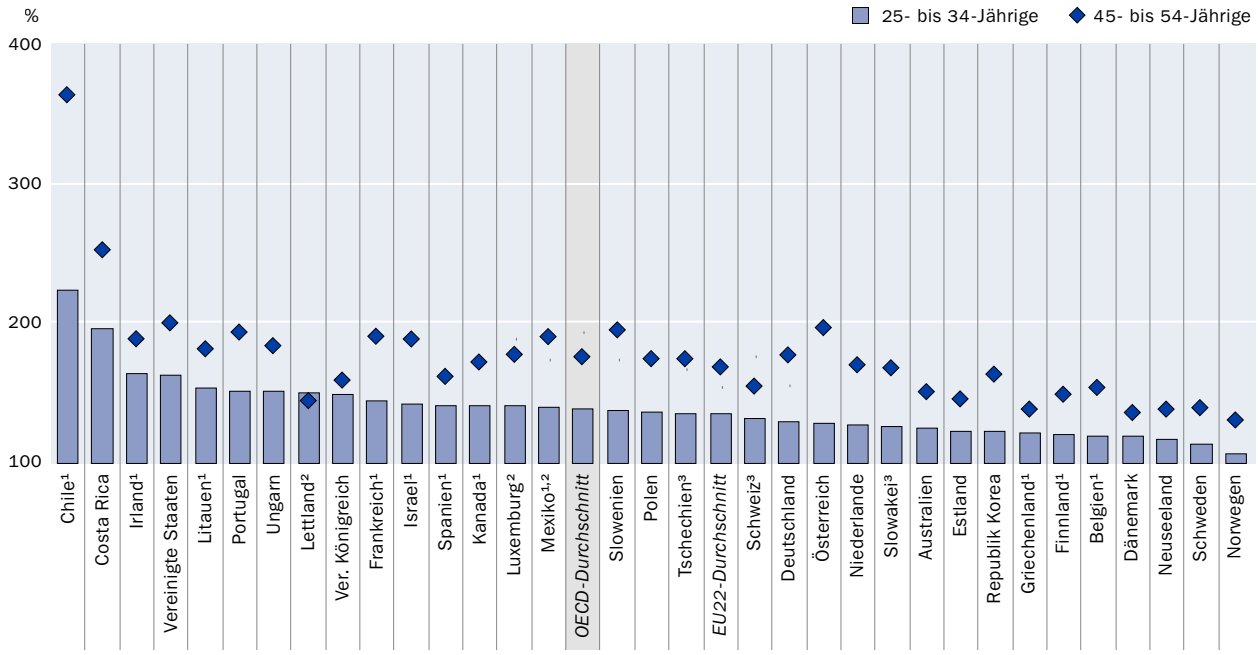
In den meisten Ländern steigen die Einkommen der Beschäftigten mit sämtlichen Bildungsständen mit zunehmendem Alter an, aber der Anstieg ist bei Beschäftigten mit Abschluss im Tertiärbereich besonders stark (Anhang 3, Tab. X3.A4.4 und A4.5). Im Durchschnitt der OECD-Länder haben 2020 bei den ganzjährig Vollzeitbeschäftigten junge Erwachsene (25- bis 34-Jährige) mit mindestens einem Bachelor- oder gleichwertigen Abschluss 39 % mehr verdient als diejenigen mit Abschluss im Sekundarbereich II. Bei den 45- bis 54-Jährigen steigt dieser Zuschlag auf 75 % mehr. Lettland ist das einzige Land, in dem junge Erwachsene höhere Einkommensvorteile durch mindestens einen Bachelor- oder gleichwertigen Abschluss haben als ältere. In den übrigen OECD-Ländern steigen zwar die Einkommensvorteile mit dem Alter, aber es gibt erhebliche Unterschiede zwischen den Ländern, die von weniger als 20 Prozentpunkten zwischen diesen beiden Altersgruppen in Dänemark, Griechenland und im Vereinigten Königreich bis zu über 50 Prozentpunkten in Costa Rica, Österreich und Slowenien und mehr als 100 Prozentpunkten in Chile reichen (Abb. A4.3).

Die größeren Einkommensvorteile älterer Altersgruppen können sich auf ihre zunehmende Arbeitserfahrung und Verantwortung zurückführen lassen (OECD, 2019[4]). Ein Abschluss im Tertiärbereich ist häufig Voraussetzung für den beruflichen Aufstieg, und einige Beschäftigte streben erst nach Beginn ihrer beruflichen Laufbahn einen Abschluss im Tertiärbereich an (s. Indikator A7). All diese Faktoren tragen dazu bei, dass die Einkom-

Abbildung A4.3

Relative Erwerbseinkommen Erwachsener mit mindestens einem Bachelor- oder gleichwertigen Abschluss, nach Altersgruppe (2020)

Ganzjährig Vollzeitbeschäftigte pro Altersgruppe; Sekundarbereich II = 100



Anmerkung: Es gibt Unterschiede zwischen den Ländern bei der Einbeziehung/dem Ausschluss von Personen mit einem Einkommen von null und mit negativen Einkommen. Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik.

1. Referenzjahr nicht 2020. Weitere Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle. 2. Einkommen nach Abzug der Einkommensteuer. 3. Der Index von 100 bezieht sich auf den Bildungsstand Abschluss auf den ISCED-2011-Stufen 3 und 4 zusammen. Für eine Liste der ISCED-Stufen s. Hinweise für den Leser.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der relativen Erwerbseinkommen 25- bis 34-Jähriger mit mindestens einem Bachelor- oder gleichwertigen Abschluss.

Quelle: OECD (2022), OECD-Bildungsdatenbank, http://stats.oecd.org/. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-A.pdf). StatLink: https://stat.link/f6zct2

mensvorteile von Beschäftigten mit Abschluss im Tertiärbereich im Laufe der Zeit steigen. Da diese Vorteile relativ ausgedrückt sind, kann das auch bedeuten, dass die Einkommensvorteile mit dem zunehmenden Angebot von Beschäftigten mit Abschluss im Tertiärbereich auf dem Arbeitsmarkt für jüngere Generationen zurückgegangen sind. Jedoch haben sich die Einkommensvorteile von jüngeren Erwachsenen mit mindestens einem Bachelor- oder gleichwertigen Abschluss zwischen 2013 und 2020 in den meisten OECD-Ländern mit verfügbaren Trenddaten um weniger als 5 Prozentpunkte verändert (OECD, 2022[1]). Diese Daten decken zwar weniger als 10 Jahre ab, aber der Gehaltsunterschied zugunsten der älteren Generationen scheint mehr mit deren Seniorität zusammenzuhängen.

Nach Fächergruppe

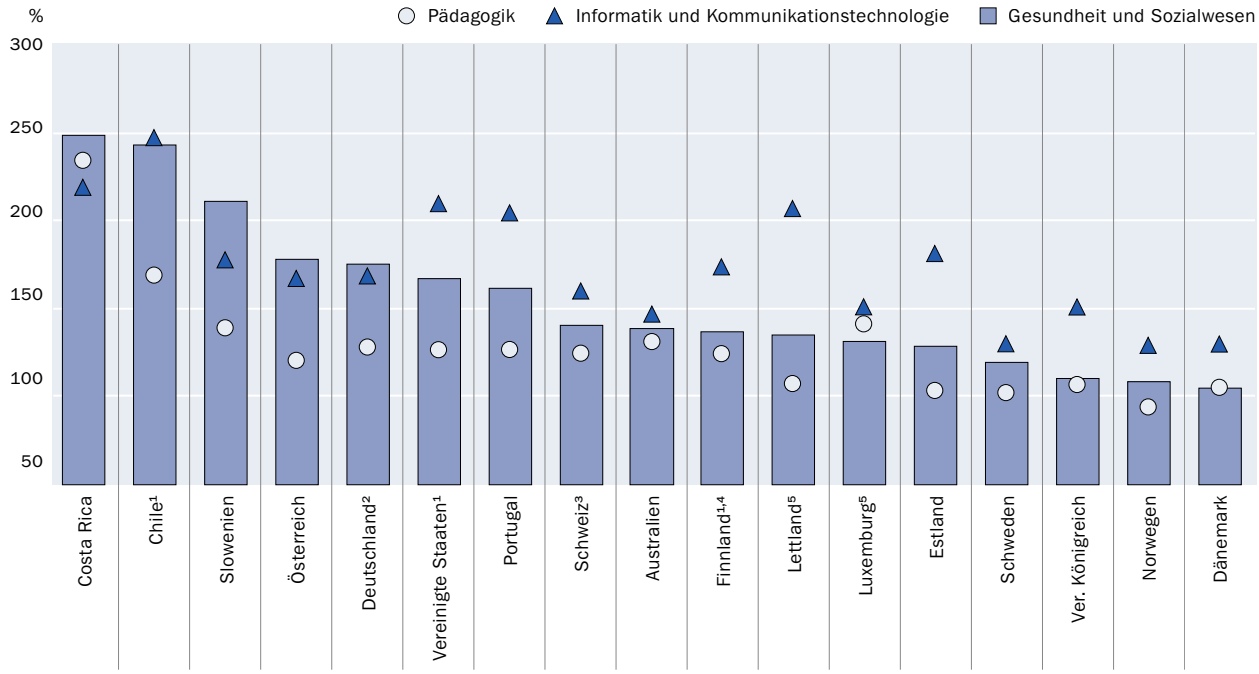
Ein Abschluss im Tertiärbereich führt zu besseren Erwerbseinkommen, aber es gibt auch erhebliche Unterschiede zwischen den Fächergruppen. In den 17 OECD-Ländern mit verfügbaren Daten geht die gesamte MINT-Fächergruppe (d. h. Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik) in der Regel mit den höchsten Erwerbseinkommen einher. Nur in Costa Rica, Österreich und Slowenien sind die mit einem tertiären Abschluss in Gesundheit und Sozialwesen verbundenen Erwerbseinkommen höher als die der gesamten MINT-Fächergruppe. Im Gegensatz dazu führen Abschlüsse in den Fächergruppen Pädagogik, Geisteswissenschaften und Künste (ohne Sprachen), Sozialwissenschaften, Journalismus und Informationswesen zu relativ geringen Erwerbseinkommen (Abb. A4.4 und Tab. A4.4).

A 4

Abbildung A4.4

Relative Erwerbseinkommen Erwachsener mit Abschluss im Tertiärbereich, nach Fächergruppe (2020)

25- bis 64-jährige ganzjährig Vollzeitbeschäftigte; Sekundarbereich II (alle Fächergruppen) = 100



Anmerkung: Es gibt Unterschiede zwischen den Ländern bei der Einbeziehung/dem Ausschluss von Personen mit einem Einkommen von null und mit negativen Einkommen. Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik.
1. Referenzjahr nicht 2020. Weitere Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle. 2. Die Erwerbseinkommen beziehen sich nur auf akademische Bildungsgänge. 3. Der Index von 100 bezieht sich auf den Bildungsstand Abschluss auf den ISCED-2011-Stufen 3 und 4 zusammen. Für die Liste der ISCED-Stufen s. Hinweise für den Leser.
4. Die Erwerbseinkommen beziehen sich auf Voll- und Teilzeitbeschäftigte. 5. Einkommen nach Abzug der Einkommensteuer.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der relativen Erwerbseinkommen 25- bis 64-Jähriger mit tertiärem Abschluss in Gesundheit und Sozialwesen.
Quelle: OECD (2022), Tabelle A4.4. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-A.pdf). StatLink: https://stat.link/kp6in4/

Die Aufschlüsselung der Einkommensvorteile nach enger gefassten Fächergruppen hilft, die möglichen Unterschiede in einer breiter gefassten Fächergruppe herauszustellen. Während die Einkommensvorteile zwischen den einzelnen MINT-Bereichen in den 8 OECD-Ländern mit verfügbaren Daten, außer Luxemburg, recht gering sind, gibt es große Unterschiede innerhalb der breiten Fächergruppe Gesundheit und Sozialwesen. Vollzeitbeschäftigte mit einem Abschluss in Medizin oder Zahnmedizin verdienen außer in Deutschland und Lettland ganzjährig 50 % mehr als diejenigen mit einem Abschluss in Krankenpflege oder einem verwandten Gesundheitsbereich. In Norwegen verdienen Beschäftigte mit einem tertiären Abschluss in Krankenpflege oder einem verwandten Gesundheitsbereich etwas weniger als Beschäftigte mit Abschluss im Sekundarbereich II (alle Fächergruppen zusammen). Die Coronapandemie stellt für die Gesundheitssysteme vieler Länder eine Herausforderung dar und hat den Mangel an Gesundheitsfachkräften deutlich gemacht. Trotz ihrer Bedeutung gehören die mit einem tertiären Abschluss in Krankenpflege oder einem zugehörigen Gesundheitsbereich verbundenen Einkommensvorteile in den 8 OECD-Länder mit verfügbaren Daten im Vergleich zu allen anderen Fächergruppen zu den schlechtesten 3 (Tab. A4.4).

Die mit manchen Fächergruppen einhergehenden hohen Erwerbseinkommen können mit einer möglichen Diskrepanz zwischen dem Angebot aktueller Absolventen und den Arbeitsmarktanforderungen zusammenhängen. Angesichts der raschen Digitalisierung können die mit einem Abschluss in Informatik und Kommunikationstechnologie einher-

Kasten A4.1

Einkommensunterschiede nach Bildungsstand und Unterstützung von Einkommensumverteilung

Einkommensunterschiede durch einen höheren Bildungsstand schaffen Anreize für Bildungsteilnehmer, im frühen Erwachsenenalter einen höheren Bildungsabschluss anzustreben. In den letzten Jahrzehnten haben diese Einkommensunterschiede durch technologischen Fortschritt und Globalisierung in den meisten entwickelten Ländern zugenommen. 2020 verdienen im Durchschnitt der OECD-Länder ganzjährig vollzeitbeschäftigte Erwachsene mit Abschluss im Tertiärbereich 63 % mehr als diejenigen ohne Abschluss im Tertiärbereich (Abb. A4.5). Wenn den Menschen die Existenz von Einkommensunterschieden nach Bildungsstand bewusst ist, wie nehmen sie diese Unterschiede wahr?

In der OECD-Erhebung von 2020 „Risks that Matter Survey" wurden die Teilnehmer gefragt, ob sie der Ansicht seien, dass Staaten die Einkommensunterschiede zwischen den Reichen und den Armen durch Steuererhebungen und Sozialleistungen stärker verringern sollten. Im Durchschnitt der an dieser Erhebung teilnehmenden Länder waren 62 % der Teilnehmer der Ansicht, dass die Staaten mehr oder viel mehr tun sollten, um Einkommensungleichheit zu verringern – die Antwortmöglichkeiten waren „viel weniger", „weniger", „etwa gleich viel wie jetzt", „mehr" und „viel mehr". Die Teilnehmer konnten auch „kann ich nicht sagen" auswählen (OECD, 2021[6]).

Die Ergebnisse zeigen auch gewisse Unterschiede nach Bildungsniveau: Im Durchschnitt unterstützten 65 % der Erwachsenen ohne Hochschulbildung mehr Umverteilung von reich nach arm, im Vergleich dazu waren es bei denjenigen mit Hochschulbildung 61 % (OECD, 2021[6]). Es ist zu beachten, dass das hier genannte Bildungsniveau nicht den in der Hauptanalyse verwendeten Bildungsständen entspricht. Erwachsene mit Hochschulbildung können diejenigen einschließen, die den Bildungsgang nicht abgeschlossen haben und daher nicht über einen Abschluss im Tertiärbereich verfügen.

Einkommensungleichheit ist zwar ein breiter gefasstes Konzept als Unterschiede bei den Erwerbseinkommen, aber Arbeitseinkommen sind weiterhin der Hauptfaktor für Einkommensungleichheit vor Steuern (einschließlich Unterschiede beim Kapitaleinkommen) (OECD, 2012[7]). Die in der Erhebung *Risks that Matter Survey* verwendeten Begriffe „reich" und „arm" sind abstrakt und nicht definiert. Abbildung A4.5 nutzt Unterschiede bei den Erwerbseinkommen zwischen ganzjährig Vollzeitbeschäftigten mit und ohne Abschluss im Tertiärbereich als Näherungsgröße für Einkommensungleichheit und zeigt, dass im Allgemeinen höhere Einkommenszuschläge für einen Abschluss im Tertiärbereich mit stärkerer Unterstützung von mehr Umverteilung bei Erwachsenen ohne Hochschulbildung einhergehen.

In Dänemark und Frankreich, wo die Einkommenszuschläge für einen Abschluss im Tertiärbereich relativ gering sind, antworten Erwachsene ohne Hochschulbildung am seltensten, dass der Staat mehr oder viel mehr zur Verringerung von Einkommensunterschieden tun sollte. In Deutschland, Finnland, Kanada, den Niederlanden, Norwegen und der Schweiz ist mit relativ geringen Unterschieden bei den Erwerbseinkommen und wenig Unterstützung für staatliches Eingreifen zur Verringerung von Einkommensunterschieden ein ähnliches Muster erkennbar (Abb. A4.5). Diese Länder haben tendenziell bereits eine relativ hohe Einkommensumverteilung und/oder relativ geringe

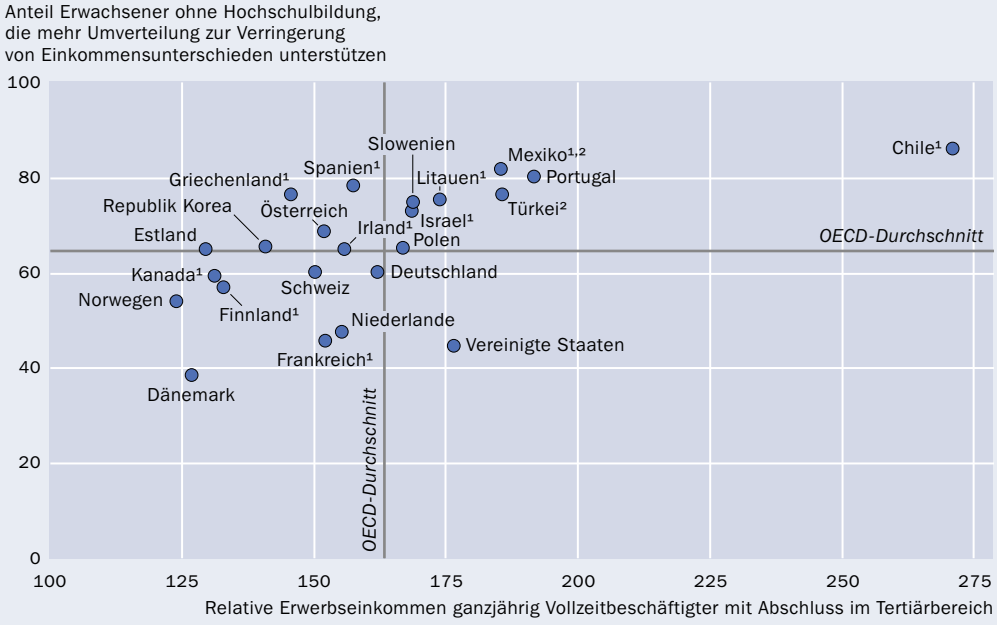
Einkommensungleichheit vor Steuern in Kombination mit relativ hohen Erwerbseinkommen von Beschäftigten ohne Abschluss im Tertiärbereich (s. Tab. X3.A4.4 in Anhang 3 und OECD, 2021[8]).

In Chile, Israel, Litauen, Mexiko, Polen, Portugal, Slowenien und der Türkei ist das Gegenteil der Fall. In Chile ist der Einkommenszuschlag für einen Abschluss im Tertiärbereich von allen Ländern in der Abbildung am höchsten (mehr als 170 %) und beinahe 90 % der Erwachsenen ohne Abschluss im Tertiärbereich würden mehr staatliche Umverteilungsmaßnahmen unterstützen. Dies hängt wahrscheinlich damit zusammen, dass Chile unter den OECD-Ländern die geringste Einkommensumverteilung nach staatlicher Intervention aufweist (OECD, 2021[8]). Die Vereinigten Staaten fallen durch relativ geringe Zustimmung zu mehr Umverteilung unter Erwachsenen ohne Abschluss im Tertiärbereich trotz relativ hoher Unterschiede bei den Erwerbseinkommen auf (Abb. A4.5). Eine Erhebung in den Vereinigten Staaten von 2019 zeigt, dass andere Probleme (z. B. Bezahlbarkeit von Gesundheitsversorgung, Terrorismus und Waffengewalt) mehr Sorgen bereiten als die Verringerung von Einkommensungleichheit (Pew Research Center, 2020[9]).

Abbildung A4.5

Relative Erwerbseinkommen Beschäftigter mit Abschluss im Tertiärbereich und Anteil Erwachsener ohne Abschluss im Tertiärbereich, die mehr Umverteilung zur Verringerung von Einkommensunterschieden unterstützen (2020)

Erwerbseinkommen ganzjährig Vollzeitbeschäftigter ohne Abschluss im Tertiärbereich = 100



1. Referenzjahr für relative Erwerbseinkommen nicht 2020. Weitere Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle. 2. Einkommen nach Abzug der Einkommensteuer.

Quelle: OECD (2022), Risks that Matter Survey (http://oe.cd/RTM) und OECD-Bildungsdatenbank, http://stats.oecd.org/. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-A.pdf). StatLink: https://stat.link/ayi9es/

gehenden relativ hohen Erwerbseinkommen das Ungleichgewicht zwischen der hohen Arbeitsmarktnachfrage nach Arbeitskräften in diesem Bereich und dem sehr geringen Anteil der Absolventen, die dieses Fach belegt haben, widerspiegeln (s. Indikator A1). Angebot und Nachfrage könnten jedoch stattdessen auf dem Arbeitsmarkt besser abge-

stimmt werden, wenn andere Arten von Kompetenzen als Ersatz für einen Abschluss in Informatik und Kommunikationstechnologie in Betracht gezogen würden. Eine auf Stellenausschreibungsdaten basierende Studie wies unlängst darauf hin, dass Beschäftigte mit einem Abschluss im Tertiärbereich mit einem Bildungshintergrund in Ingenieurwesen oder Betriebswirtschaft über technische Kompetenzen zu verfügen scheinen, die sie zur Besetzung von freien Stellen in manchen Berufen im Bereich Informatik und Kommunikationstechnologie befähigen (Brüning and Mangeol, 2020[5]).

Anteil arbeitender Bildungsteilnehmer nach Altersgruppe

Einige junge Erwachsene kombinieren Bildung mit Formen von Beschäftigung und erhalten vor dem Erwerb eines Abschlusses ein Arbeitseinkommen (s. Indikator A2). Im Durchschnitt der OECD-Länder beziehen 40 % der Bildungsteilnehmer im Alter von 15 bis 24 Jahren über ein Jahr ein Erwerbseinkommen. Es gibt große Unterschiede zwischen den Ländern: Der Anteil reicht von weniger als 10 % in Belgien und Luxemburg bis zu über 70 % in Costa Rica, Dänemark, Kanada, Mexiko und der Türkei (OECD, 2022[1]).

Die Kosten für die weitere Teilnahme an Bildung steigen wahrscheinlich mit zunehmendem Alter, und in allen OECD-Ländern mit verfügbaren Daten haben 25- bis 29-jährige Bildungsteilnehmer eher eine bezahlte Arbeitsstelle als 15- bis 24-jährige Bildungsteilnehmer. Im Durchschnitt der OECD beziehen 67 % der 25- bis 29-Jährigen Bildungsteilnehmer Erwerbseinkommen. Dies kann zum Teil daran liegen, dass Bildungsteilnehmer mit zunehmendem Alter höhere Bildungsgänge besuchen; in einigen Ländern sind die Bildungsgebühren für Master- oder Promotions- oder gleichwertige Abschlüsse höher als für niedrigere tertiäre Bildungsgänge (s. Indikator C5). Es kann auch sein, dass einige 25- bis 29-Jährige bereits angefangen haben zu arbeiten und wieder an Bildung teilnehmen, ohne ihre berufliche Laufbahn zu unterbrechen. Der Unterschied zwischen den Ländern ist beim Anteil der arbeitenden Bildungsteilnehmer bei den 25- bis 29-Jährigen geringer als bei den 15- bis 24-Jährigen: Der Anteil älterer Bildungsteilnehmer mit Erwerbseinkommen reicht von 31 % in Belgien bis 90 % in Norwegen (OECD, 2022[1]).

Einkommensverteilung relativ zum Median nach Bildungsstand

Ebenso wie bei den relativen Erwerbseinkommen steigt die Wahrscheinlichkeit eines Einkommens oberhalb des Gesamtmedians mit dem Bildungsstand. Im Durchschnitt verdienen in den OECD-Ländern 26 % der Beschäftigten mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II mehr als der Median, im Vergleich dazu sind es bei denjenigen mit Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich 43 %. Bei den Beschäftigten mit Abschluss im Tertiärbereich beläuft sich dieser Anteil auf 68 % (OECD, 2022[1]).

Die Unterschiede sind größer, wenn man den Anteil der Beschäftigten betrachtet, die mehr als das Doppelte des Medians verdienen. Im Durchschnitt der OECD-Länder verdienen 23 % der Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich mehr als das Doppelte des Medians, im Vergleich zu nur 7 % derjenigen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich und 3 % derjenigen mit einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II (Tab. A4.2).

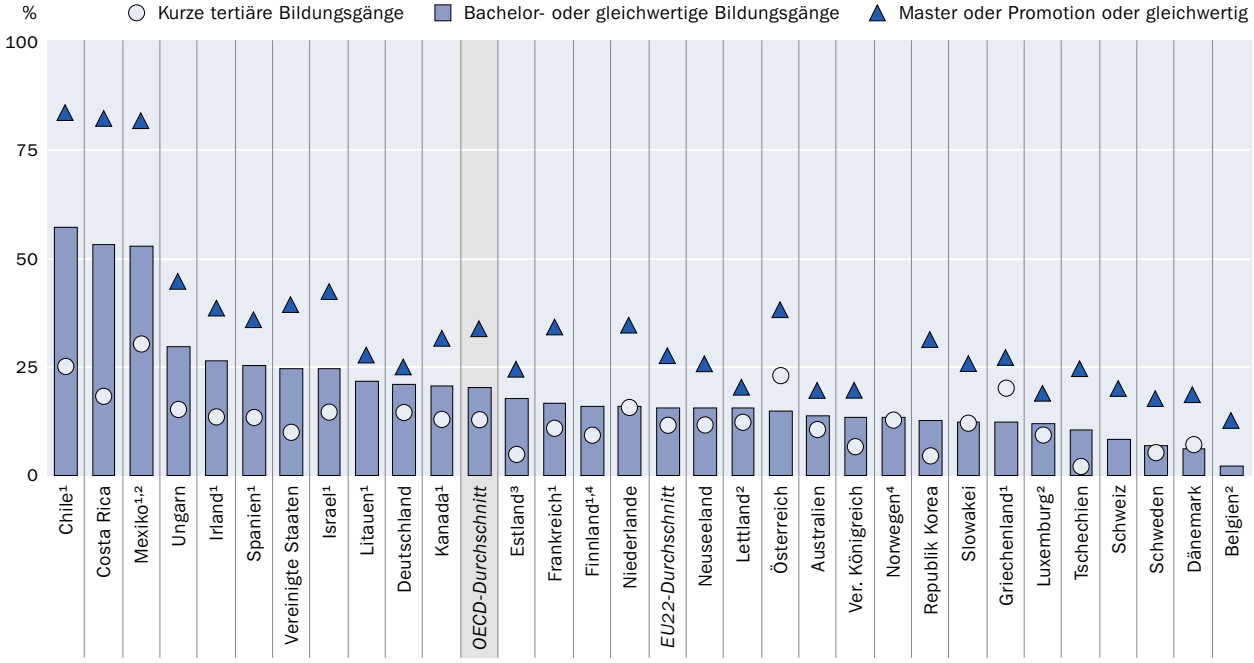
Unter den Beschäftigten mit Abschluss im Tertiärbereich kann die Einkommensverteilung je nach Stufe des Tertiärbereichs erheblich variieren. In beinahe allen OECD- und Partnerländern steigt der Anteil der Beschäftigten, die mehr als das Doppelte des Medians verdienen, mit jeder Stufe von kurzen tertiären Bildungsgängen über Bachelor- oder

A 4

Abbildung A4.6

Prozentsatz Erwachsener mit Abschluss im Tertiärbereich, die mehr als das Doppelte des Medians verdienen, nach Bildungsstand (2020)

25- bis 64-jährige Voll- und Teilzeitbeschäftigte



Anmerkung: Median bezieht sich auf den Median der Erwerbseinkommen 25- bis 64-Jähriger (Voll- und Teilzeitbeschäftigte) für alle Bildungsstände. Es gibt Unterschiede zwischen den Ländern bei der Einbeziehung/dem Ausschluss von Personen mit einem Einkommen von null und mit negativen Einkommen. Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik.

1. Referenzjahr nicht 2020. Weitere Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle. 2. Einkommen nach Abzug der Einkommensteuer. 3. Der prozentuale Anteil in Zusammenhang mit den kurzen tertiären Bildungsgängen ist mit Vorsicht zu interpretieren. Seit 2013/2014 gibt es keine Absolventen mit diesem Abschluss. 4. Daten für Bachelor- oder gleichwertige Abschlüsse schließen Daten für höhere Stufen des Tertiärbereichs ein.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Prozentsatzes Erwachsener mit einem Bachelor- oder gleichwertigen Abschluss, die mehr als das Doppelte des Medians verdienen.

Quelle: OECD (2022), OECD-Bildungsdatenbank, http://stats.oecd.org/. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-A.pdf). StatLink: https://stat.link/mcri9e

gleichwertige Bildungsgänge bis zu Master- oder Promotions- oder gleichwertigen Bildungsgängen an. Im Durchschnitt der OECD-Länder verdienen 13 % der Beschäftigten mit einem Abschluss in einem kurzen tertiären Bildungsgang mehr als das Doppelte des Medians. Dieser Anteil steigt für diejenigen mit einem Bachelor- oder gleichwertigen Abschluss auf 20 % und für diejenigen mit einem Master-, Promotions- oder gleichwertigen Abschluss auf 33 % (Abb. A4.6).

In einigen Ländern ist die Einkommensverteilung verzerrter als in anderen. Beispielsweise ist in Chile, Costa Rica und Mexiko der Anteil der Beschäftigten mit Abschluss im Tertiärbereich mit einem Einkommen von mehr als dem Doppelten des Medians mindestens doppelt so hoch wie im OECD-Durchschnitt (z. B. mindestens 46 % gegenüber dem Durchschnitt von 23 %) (Tab. A4.2). In diesen Ländern ist der Anteil der Bevölkerung mit einem Abschluss im Tertiärbereich deutlich geringer als im OECD-Durchschnitt (s. Indikator A1). Eine stark verzerrte Einkommensverteilung bei Beschäftigten des Tertiärbereichs kann auf Hürden beim Zugang zu höherer Bildung für Bildungsteilnehmer mit benachteiligtem sozioökonomischem Hintergrund hinweisen.

Definitionen

Erwachsene bezieht sich auf 25- bis 64-Jährige; *jüngere Erwachsene* auf 25- bis 34-Jährige.

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

Fächergruppen sind gemäß der Klassifikation „ISCED Fields of Education and Training (ISCED-F 2013)" kategorisiert. Vollständige Aufstellung der in diesem Bericht verwendeten ISCED-Fächergruppen s. Hinweise für den Leser und für weitere Einzelheiten s. Anhang 3.

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

Personen mit Erwerbseinkommen von null bezieht sich auf Personen, die ein Erwerbseinkommen haben, deren Geschäftsergebnis jedoch genau null beträgt.

Personen mit negativen Erwerbseinkommen bezieht sich auf Personen, die ein negatives Geschäftsergebnis meldeten.

Angewandte Methodik

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

Die Einkommensdaten basieren je nach Land auf einem Referenzzeitraum von einem Jahr, einem Monat oder einer Woche. In diesem Indikator werden Jahresdaten vorgestellt und Einkommensdaten mit einem Referenzzeitraum von weniger als einem Jahr wurden angepasst. Weitere Informationen zu den Anpassungsmethoden s. Tabelle X3.A4.1 in Anhang 3. Die Daten zu den Erwerbseinkommen sind in den meisten Ländern vor Abzug der Einkommensteuer angegeben. In vielen Ländern bleiben die Erwerbseinkommen Selbstständiger unberücksichtigt, und es ist generell festzustellen, dass es keine einfache und vergleichbare Methode zur Abgrenzung des Erwerbseinkommens von den Erträgen aus in ein Unternehmen investiertem Kapital gibt.

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

Die auf Länderebene dargestellten Daten stellen durchschnittliche Erwerbseinkommen dar, in Bezug auf den Einzelnen kann es signifikante Unterschiede geben. Die Daten aus Tabelle A4.2 „Verteilung der Beschäftigten nach Bildungsstand und Höhe der Erwerbseinkommen in Relation zum Median der Erwerbseinkommen (2020)“ zeigen die Einkommensunterschiede zwischen Einzelpersonen. Der Median der Erwerbseinkommen bezieht sich auf alle Erwachsenen mit Erwerbseinkommen, unabhängig vom Bildungsstand.

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

Bei den Fächergruppen entspricht der Gesamtwert einer Kategorie eventuell nicht der Summe der Unterkategorien, da sich manche Bildungsgänge nicht in eine bestimmte Unterkategorie einordnen lassen, jedoch in dem Gesamtwert enthalten sind. Außerdem beziehen sich Daten zu Geisteswissenschaften (ausgenommen Sprachen), Sozialwissenschaften, Journalismus und Informationswesen in Australien, Chile, Luxemburg, Österreich und dem Vereinigten Königreich ausschließlich auf den Bereich Sozialwissenschaften, Journalismus und Informationswesen.

In den Einkommensdaten sind Personen mit einem Erwerbseinkommen von null oder mit negativen Erwerbseinkommen als Verdiener anzugeben. Personen mit negativen Erwerbseinkommen sind auch bei der Berechnung des Gesamtmedians der Erwerbseinkommen zu berücksichtigen. Jedoch stehen nicht für alle Länder Daten zu Personen mit einem Erwerbseinkommen von null oder mit negativen Erwerbseinkommen zur Verfügung. Personen mit einem Erwerbseinkommen von null sind für Belgien, Deutschland, Irland, Kanada, Neuseeland, Norwegen, Schweden, die Schweiz, die Türkei und die Vereinigten Staaten enthalten. Personen mit negativen Erwerbseinkommen sind für Belgien, Dänemark, Italien, Kanada, Neuseeland, Norwegen, Spanien, Schweden und die Vereinigten Staaten enthalten. Für die Definition von Personen mit einem Erwerbseinkommen von null oder negativen Erwerbseinkommen s. Abschnitt Definitionen.

Die Anteile der arbeitenden Bildungsteilnehmer sind aufgrund von Unterschieden bei Referenzzeitraum, Altersgruppe und der Definition des Status als Bildungsteilnehmer nicht mit den Werten aus Indikator A2 vergleichbar. Weitere Einzelheiten s. Tabelle X3.A4.2.

Weiterführende Informationen s. *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018* (OECD, 2018[10]) sowie Anhang 3 für länderspezifische Hinweise (*https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-A.pdf*).

Quellen

Dieser Indikator basiert auf der Datenerhebung zu Bildung und Einkommen des OECD-Netzwerks zu den Arbeitsmarktergebnissen sowie den wirtschaftlichen und sozialen Auswirkungen des Lernens (LSO). Die Datenerhebung bezieht sich auf Erwerbseinkommen ganzjährig vollzeitbeschäftigter Personen sowie Teilzeit- oder saisonal Beschäftigter während des Erhebungszeitraums. Diese Datenbank enthält Daten zur Verteilung der

Erwerbseinkommen und zu den Erwerbseinkommen von Bildungsteilnehmern gegenüber denjenigen, die sich nicht in Ausbildung befinden. Die Daten für die meisten Länder stammen hierbei aus nationalen Haushaltserhebungen wie Arbeitskräfteerhebungen, der EU-Statistik über Einkommen und Lebensbedingungen (EU Statistics on Incomes and Living Conditions – EU-SILC) oder anderen speziellen Erhebungen zu Erwerbseinkommen. Rund ein Viertel der Länder verwendet Daten aus Steuer- oder anderen offiziellen Verzeichnissen. Weiterführende Informationen zu länderspezifischen Datenquellen s. Anhang 3 (*https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-A.pdf*).

Weiterführende Informationen

Brüning, N. and P. Mangeol (2020), *What skills do employers seek in graduates?: Using online job posting data to support policy and practice in higher education*, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/bf533d35-en*. [5]

Ciminelli, G., C. Schwellnus and B. Stadler (2021), *Sticky floors or glass ceilings? The role of human capital, working time flexibility and discrimination in the gender wage gap*, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/02ef3235-en*. [2]

OECD (2022), *Education at a Glance Database*, OECD.Stat website, *https://stats.oecd.org* (Zugriff am 17. Juni 2022). [1]

OECD (2022), *Pathways to Professions: Understanding Higher Vocational and Professional Tertiary Education Systems*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/a81152f4-en*. [3]

OECD (2021), *Government at a Glance 2021*, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/1c258f55-en*. [8]

OECD (2021), *Main Findings from the 2020 Risks that Matter Survey*, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/b9e85cf5-en*. [6]

OECD (2019), *Working Better with Age, Ageing and Employment Policies*, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/c4d4f66a-en*. [4]

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

OECD (2012), *Economic Policy Reforms 2012: Going for Growth*, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/growth-2012-en*. [7]

Pew Research Center (2020), *Most Americans Say There Is Too Much Economic Inequality in the U.S., but Fewer Than Half Call It a Top Priority*, Pew Research Center website, *https://www.pewresearch.org/social-trends/2020/01/09/most-americans-say-there-is-too-much-economic-inequality-in-the-u-s-but-fewer-than-half-call-it-a-top-priority/* (Zugriff am 23. Mai 2022). [9]

A
4

Tabellen Indikator A4

StatLink: https://stat.link/4rtikm

- Tabelle A4.1: Relative Erwerbseinkommen von Beschäftigten, nach Bildungsstand (2020)
- Tabelle A4.2: Verteilung der Beschäftigten nach Bildungsstand und Höhe der Erwerbseinkommen in Relation zum Median der Erwerbseinkommen (2020)
- Tabelle A4.3: Erwerbseinkommen von Frauen als Prozentsatz der Erwerbseinkommen von Männern, nach Bildungsstand und Altersgruppe (2020)
- Tabelle A4.4: Relative Erwerbseinkommen Erwachsener mit Abschluss im Tertiärbereich, nach Fächergruppe (2020)

Datenstand: 17. Juni 2022. Aktualisierte Daten s. http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en. Weitere Untergliederungen s. auch http://stats.oecd.org, OECD-Bildungsdatenbank.

Tabelle A4.1

Relative Erwerbseinkommen von Beschäftigten, nach Bildungsstand (2020)

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

	Unterhalb Sekundarbereich II	Postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich			
			Kurze tertiäre Bildungsgänge	Bachelor oder gleichwertig	Master, Promotion oder gleichwertig	Gesamt
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
OECD-Länder						
Australien	89	108	116	137	150	135
Österreich	79	114	129	106	178	149
Belgien[1]	90	109[r]	c	123	157	139
Kanada[1]	85	120	114	143	173	137
Chile[1]	71	a	138	279	457	241
Kolumbien[2]	71	m	x(6)	x(6)	x(6)	237
Costa Rica	73	c	122	209	325	208
Tschechien[2]	67	m	117	131	167	159
Dänemark	89	123	110	114	144	124
Estland	94	91	84	128	138	127
Finnland[1]	100	114	119	119	156	134
Frankreich[1]	90	m	122	142	181	149
Deutschland	78	116	133	167	171	162
Griechenland[1]	81	102	162	132	170	138
Ungarn	82	122	122	157	203	173
Island	m	m	m	m	m	m
Irland[1]	98	111	116	158	193	161
Israel[1]	77	a	115	151	208	160
Italien[1]	83	m	x(6)	x(6)	x(6)	137
Japan	m	m	m	m	m	m
Republik Korea	78	a	110	138	182	135
Lettland[3]	93	97	128	143	154	147
Litauen[1]	92	106	a	167	193	180
Luxemburg[3]	85	107	147	155	170	163
Mexiko[1,3]	80	a	117	153	308	158
Niederlande	86	105	131	132	177	149
Neuseeland	90	96	112	122	152	127
Norwegen	85	100	120	107	135	119
Polen	86	101	m	140	162	157
Portugal	81	112	103	x(6)	x(6)	170
Slowakei[2]	80	m	119	126	158	154
Slowenien	83	a	134	142	186	165
Spanien[1]	81	125[r]	105	130	168	141
Schweden	87	117	109	116	145	126
Schweiz[2]	80	m	x(4,5)	131[d]	158[d]	145
Türkei[3]	78	a	x(6)	x(6)	x(6)	160
Ver. Königreich	73	a	121	140	168	145
Vereinigte Staaten	74	m	112	163	219	171
OECD-Durchschnitt	**83**	**m**	**120**	**144**	**188**	**155**
EU22-Durchschnitt	**86**	**110**	**122**	**136**	**168**	**150**
Partnerländer						
Argentinien	m	m	m	m	m	m
Brasilien	72	m	x(6)	x(6)	x(6)	267
China	m	m	m	m	m	m
Indien	m	m	m	m	m	m
Indonesien	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: Es gibt Unterschiede zwischen den Ländern bei der Einbeziehung/dem Ausschluss von Personen mit einem Einkommen von null und mit negativen Einkommen. Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten und weitere Untergliederungen s. http://stats.oecd.org, OECD-Bildungsdatenbank.

1. Referenzjahr nicht 2020: 2019 für Belgien, Finnland, Kanada, Irland, Israel und Spanien; 2018 für Frankreich, Griechenland, Italien, Litauen und Mexiko; 2017 für Chile. 2. Der Index von 100 bezieht sich auf den Bildungsstand Abschluss auf den ISCED-2011-Stufen 3 und 4 zusammen. Für eine Liste der ISCED-Stufen s. Hinweise für den Leser. 3. Einkommen nach Abzug der Einkommensteuer.

Quelle: OECD (2022). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-A.pdf). StatLink: https://stat.link/om1rvw

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

A 4

Tabelle A4.2

Verteilung der Beschäftigten nach Bildungsstand und Höhe der Erwerbseinkommen in Relation zum Median der Erwerbseinkommen (2020)

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

	Unterhalb Sekundarbereich II					Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich					Tertiärbereich				
	An oder unterhalb der Hälfte des Medians	Mehr als die Hälfte des Medians, aber am oder unter dem Median	Mehr als der Median, aber am oder unter dem 1,5-Fachen des Medians	Mehr als das 1,5-Fache des Medians, aber am oder unter dem Doppelten des Medians	Mehr als das Doppelte des Medians	An oder unterhalb der Hälfte des Medians	Mehr als die Hälfte des Medians, aber am oder unter dem Median	Mehr als der Median, aber am oder unter dem 1,5-Fachen des Medians	Mehr als das 1,5-Fache des Medians, aber am oder unter dem Doppelten des Medians	Mehr als das Doppelte des Medians	An oder unterhalb der Hälfte des Medians	Mehr als die Hälfte des Medians, aber am oder unter dem Median	Mehr als der Median, aber am oder unter dem 1,5-Fachen des Medians	Mehr als das 1,5-Fache des Medians, aber am oder unter dem Doppelten des Medians	Mehr als das Doppelte des Medians
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OECD-Länder															
Australien	16	51	22	6	5	12	46	24	10	8	10	32	27	17	14
Österreich	34	43	17	4	2	17	33	30	12	8	14	17	21	19	29
Belgien[1]	11	64	22	3	c	5	60	31	4	1	2	30	49	13	6
Kanada[2]	38	30	18	8	5	27	31	21	11	10	21	23	22	15	19
Chile[2]	25	50	18	4	3	13	41	26	10	10	4	16	18	14	48
Kolumbien	42	32	20	4	2	25	25	33	10	7	9	11	22	13	45
Costa Rica	28	45	22	3	2	14	35	31	9	10	6	11	20	14	50
Tschechien	22	64	13	1	0	4	51	34	8	3	2	19	39	19	21
Dänemark	33	39	22	4	2	18	38	33	7	4	15	23	39	14	10
Estland	16	52	6	17	8	15	46	8	22	9	10	32	10	29	19
Finnland[2]	30	37	24	6	3	21	40	29	7	3	12	23	33	17	15
Frankreich[2]	31	40	21	4	4	21	39	28	7	5	11	20	32	17	20
Deutschland	37	41	16	3	2	20	38	29	9	4	12	20	26	20	21
Griechenland[2]	33	38	21	5	3	18	34	34	10	5	10	21	35	19	14
Ungarn	27	46	19	5	2	9	40	30	13	8	3	13	28	21	35
Island	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irland[2]	41	34	13	6	6	27	34	25	7	7	15	19	21	18	27
Israel[2]	24	56	12	4	4	19	43	20	9	8	12	25	22	14	27
Italien[2]	29	34	25	8	4	18	30	29	12	10	15	21	26	15	23
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Republik Korea	26	61	11	2	0	14	53	22	8	3	6	34	28	20	12
Lettland[1]	8	60	24	c	4	5	57	27	8	4	2	30	33	17	17
Litauen[2]	27	47	19	5	c	17	46	22	10	5	13	22	23	18	25
Luxemburg[1]	22	63	11	3	1	10	54	26	8	2	3	29	32	21	16
Mexiko[1,2]	32	31	21	8	8	16	21	25	15	24	6	10	15	16	53
Niederlande	32	35	23	7	2	23	34	27	11	6	13	20	26	18	22
Neuseeland	23	39	26	7	5	21	35	27	9	8	14	25	29	15	17
Norwegen	52	26	16	4	2	25	29	31	10	5	17	17	38	15	13
Polen	0	75	20	4	1	0	61	27	7	4	0	29	35	17	19
Portugal	10	56	25	6	4	6	44	30	10	10	3	15	24	20	37
Slowakei	34	43	17	5	1	17	36	30	11	6	11	16	27	21	24
Slowenien	0	85	14	1	0	0	65	27	6	2	0	23	32	25	21
Spanien[2]	33	34	23	5	4	22	32	24	10	11	15	21	20	17	27
Schweden	27	44	24	4	1	16	36	35	9	4	15	24	37	15	10
Schweiz	29	52	17	1	1	22	40	30	5	2	10	23	34	19	14
Türkei[1]	27	49	20	3	1	16	37	30	11	6	11	15	21	28	25
Ver. Königreich	20	56	19	4	2	14	51	23	7	4	7	34	31	15	14
Vereinigte Staaten	47	37	12	3	2	30	37	20	7	7	14	21	24	14	26
OECD-Durchschnitt	**27**	**46**	**19**	**5**	**3**	**16**	**41**	**27**	**9**	**7**	**10**	**22**	**27**	**18**	**23**
EU22-Durchschnitt	**24**	**49**	**19**	**5**	**3**	**14**	**43**	**28**	**9**	**6**	**9**	**22**	**29**	**19**	**21**
Partnerländer															
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	63	22	8	4	3	42	26	14	8	9	24	11	12	13	41
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
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: Es gibt Unterschiede zwischen den Ländern bei der Einbeziehung/dem Ausschluss von Personen mit einem Einkommen von null und mit negativen Einkommen. Die Zahlen nach Höhe der Erwerbseinkommen im Verhältnis zum Median der Erwerbseinkommen ergeben aufgrund fehlender Daten für einen gegebenen Bildungsstand eventuell zusammen nicht 100 %. Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten und weitere Untergliederungen s. http://stats.oecd.org, OECD-Bildungsdatenbank.

1. Einkommen nach Abzug der Einkommensteuer. 2. Referenzjahr nicht 2020: 2019 für Finnland, Kanada, Irland, Israel und Spanien; 2018 für Frankreich, Griechenland, Italien, Litauen und Mexiko; 2017 für Chile.

Quelle: OECD (2022). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-A.pdf). StatLink: https://stat.link/z78ptg

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

Tabelle A4.3

Erwerbseinkommen von Frauen als Prozentsatz der Erwerbseinkommen von Männern, nach Bildungsstand und Altersgruppe (2020)

Durchschnittliche Erwerbseinkommen von Erwachsenen (ganzjährig Vollzeitbeschäftigte)

	Unterhalb Sekundarbereich II			Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich			Tertiärbereich		
	25- bis 64-Jährige	35- bis 44-Jährige	55- bis 64-Jährige	25- bis 64-Jährige	35- bis 44-Jährige	55- bis 64-Jährige	25- bis 64-Jährige	35- bis 44-Jährige	55- bis 64-Jährige
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
OECD-Länder									
Australien	90	85	87	89	89	83	84	79	85
Österreich	79	73	73	86	83	89	75	80	81
Belgien[1]	79	c	c	78	79[r]	80[r]	84	92	89
Kanada[1]	68	73	72	67	59	71	75	79	72
Chile[1]	81	89	74	76	76	71	68	71	68
Kolumbien	85	83	81	85	82	78	84	82	83
Costa Rica	88	89	77	87	86	c	101	97	109
Tschechien	89	92	90	84	78	92	75	71	87
Dänemark	84	83	84	82	81	82	78	80	72
Estland	59	58	77	66	62	73	77	77	78
Finnland[1]	82	84	80	78	75	78	78	77	75
Frankreich[1]	82	c	c	81	83	81	74	79	65
Deutschland	76	69	c	81	81	80	68	76	65
Griechenland[1]	72	64	70	83	85	78	78	80	81
Ungarn	87	89	84	88	84	91	71	66	79
Island	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irland[1]	76[r]	c	c	76	80	70	75	84	75
Israel[1]	66	65	62	70	66	69	68	72	69
Italien[1]	78	73	83	83	80	87	71	74	63
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Republik Korea	78	75	77	72	76	71	74	77	76
Lettland[2]	70	69	c	73	71	77	75	76	79
Litauen[1]	85	85	91	80	78	83	76	75	78
Luxemburg[2]	77	58	c	84	87	82[r]	80	83	64
Mexiko[1,2]	66	66	68	72	72	78	75	77	71
Niederlande	83	85	87	84	89	84	78	90	79
Neuseeland	88	84	91	85	82	84	82	86	82
Norwegen	81	79	81	79	76	80	76	77	74
Polen	78	77	79	82	75	90	74	71	76
Portugal	79	80	77	77	77	69	73	75	71
Slowakei	79	81	78	81	77	88	75	71	84
Slowenien	88	84	88	89	85	95	84	81	89
Spanien[1]	80	86	82	72	70	66	81	80	76
Schweden	86	84	86	84	83	83	81	81	76
Schweiz	81	81	81	84	86	80	79	85	83
Türkei[2]	73	74	57	82	79	92	82	83	70
Ver. Königreich	78	70	74	70	72	65	78	79	79
Vereinigte Staaten	71	74	63	76	71	78	70	72	64
OECD-Durchschnitt	**79**	**78**	**79**	**80**	**78**	**80**	**77**	**79**	**77**
EU22-Durchschnitt	**80**	**77**	**82**	**81**	**79**	**82**	**76**	**78**	**76**
Partnerländer									
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	76	79	73	69	70	66	63	66	60
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m
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: Es gibt Unterschiede zwischen den Ländern bei der Einbeziehung/dem Ausschluss von Personen mit einem Einkommen von null und mit negativen Einkommen. Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten und weitere Untergliederungen s. http://stats.oecd.org, OECD-Bildungsdatenbank.

1. Referenzjahr nicht 2020: 2019 für Belgien, Finnland, Kanada, Irland, Israel und Spanien; 2018 für Frankreich, Griechenland, Italien, Litauen und Mexiko; 2017 für Chile. 2. Einkommen nach Abzug der Einkommensteuer.

Quelle: OECD (2022). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-A.pdf). StatLink: https://stat.link/3lo2bf

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

A 4

Tabelle A4.4

Relative Erwerbseinkommen Erwachsener mit Abschluss im Tertiärbereich, nach Fächergruppe (2020)

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

		Geisteswissenschaften und Künste; Sozialwissenschaften, Journalismus und Informationswesen			Wirtschaft, Verwaltung und Recht						Gesundheit und Sozialwesen			
	Pädagogik	Künste	Geisteswissenschaften (ohne Sprachen); Sozialwissenschaften, Journalismus und Informationswesen	Gesamt	Wirtschaft und Verwaltung	Recht	Gesamt	Naturwissenschaften, Mathematik und Statistik	Informatik und Kommunikationstechnologie	Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe	Gesundheit (Medizin und Zahnmedizin)	Gesundheit (Krankenpflege und verwandte Gesundheitsbereiche)	Gesamt	Sonstige Fächergruppen
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
OECD-Länder														
Australien	131	x(4)	141	132	x(7)	x(7)	155	152	146	163	x(13)	x(13)	139	124
Österreich	120	x(4)	158	137	x(7)	x(7)	168	156	166	147	x(13)	x(13)	178	114
Belgien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile[1]	168	x(4)	273	227	x(7)	x(7)	257	270	246	300	x(13)	x(13)	243	192
Kolumbien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	234	c	213	195	184	258	195	c	218	184	x(13)	x(13)	249	166
Tschechien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Dänemark	105	x(4)	x(4)	121	x(7)	x(7)	148	138	129	136	x(13)	x(13)	105	116
Estland	103	106	147	132	125	147	129	143	181	119	189	118	129	118
Finnland[1,2]	124[b]	100[b]	142[b]	125[b]	146[b]	225[b]	151[b]	147[b]	173[b]	180[b]	273[b]	117[b]	137[b]	133[b]
Frankreich	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Deutschland[3]	127	120	135	130	184	189	184	170	168	211	244	206	175	138
Griechenland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ungarn	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Island	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Israel	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Italien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Republik Korea	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Lettland[4]	107	112	148	144	160	154	158	150	206	159	147	137	135	147
Litauen	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Luxemburg[4]	141	x(4)	141	135	x(7)	x(7)	157	134	150	173	x(13)	x(13)	131	c
Mexiko	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Niederlande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Neuseeland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norwegen	93	90	123	117	130	136	131	132	128	141	167	99	109	120
Polen	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal[5]	126	126	162	168	194	203	195	183	204	195	x(13)	x(13)	162	141
Slowakei	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slowenien	138	146	157	156	160	182	163	178	177	172	279	185	211	147
Spanien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Schweden	101	102	115	112	148	155	149	126	129	141	168	111	120	117
Schweiz[6]	124	109	153	139	157	185	160	158	159	137	197	117	141	115
Türkei	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ver. Königreich	106	x(4)	117	102	x(7)	x(7)	138	118	150	156	x(13)	x(13)	110	107
Vereinigte Staaten[1,7]	126	145	187	178	x(7)	x(7)	201	230	209	233	x(13)	x(13)	167	148
OECD-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
EU22-Durchschnitt	**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
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
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: Es gibt Unterschiede zwischen den Ländern bei der Einbeziehung/dem Ausschluss von Personen mit einem Einkommen von null und mit negativen Einkommen. Außerdem beziehen sich Daten zu Geisteswissenschaften (ohne Sprachen); Sozialwissenschaften, Journalismus und Informationswesen gegebenenfalls ausschließlich auf die breite Fächergruppe Sozialwissenschaften, Journalismus und Informationswesen. Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten und weitere Untergliederungen s. http://stats.oecd.org, OECD-Bildungsdatenbank.

1. Referenzjahr nicht 2020: 2019 für Finnland; 2017 für Chile und die Vereinigten Staaten. 2. Die Erwerbseinkommen beziehen sich auf Voll- und Teilzeitbeschäftigte. 3. Die Erwerbseinkommen beziehen sich nur auf akademische Bildungsgänge. 4. Einkommen nach Abzug der Einkommensteuer. 5. Geisteswissenschaften und Künste; Sozialwissenschaften, Journalismus und Informationswesen umfasst nicht die Untergruppe Sprachen. 6. Der Index von 100 bezieht sich auf den Bildungsstand Abschluss auf den ISCED-2011-Stufen 3 und 4 zusammen. Für eine Liste der ISCED-Stufen s. Hinweise für den Leser. 7. Daten beziehen sich auf die Fächergruppe des Bachelorabschlusses, selbst wenn noch weitere Abschlüsse im Tertiärbereich erworben wurden.

Quelle: OECD (2022). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-A.pdf). StatLink: https://stat.link/pkgw1y

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

Indikator A6
Was sind die gesamtgesellschaftlichen Auswirkungen von Bildung?

Zentrale Ergebnisse

- Ein höherer Bildungsstand korreliert mit einer häufigeren Nutzung des Internets. Im Durchschnitt der OECD-Länder, die an der EU-Erhebung zur Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologie in Haushalten und durch Einzelpersonen (EU-ICT) teilgenommen haben, nutzten 2021 beinahe alle 25- bis 54-Jährigen mit tertiärer Bildung das Internet mindestens einmal pro Woche, bei denjenigen mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II waren es im Vergleich dazu 85 %. Der Bildungsstand ist bei der Erklärung für die Internetnutzung bei den 55- bis 74-Jährigen ein wichtigerer Faktor als bei den 25- bis 54-Jährigen.
- Die Internetnutzung spielt bei der Aufrechterhaltung gesellschaftlicher Teilhabe älterer Menschen und zur Vermeidung von Einsamkeit eine Rolle. Die potenziellen Vorteile finden sich jedoch vor allem bei denjenigen mit hohem Bildungsstand. Im Durchschnitt der OECD-Länder, die an der EU-ICT teilgenommen haben, gaben 2021 71 % der 55- bis 74-Jährigen mit einem Abschluss im Tertiärbereich an, Telefon- und Videogespräche über das Internet zu führen, im Vergleich dazu waren es bei denjenigen mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II im besagten Jahr 34 %.
- Eltern können ihre Kinder darin unterstützen, die Kompetenzen und Einstellungen zu entwickeln, die sie für eine erfolgreiche Entfaltung in unserer vernetzten Welt benötigen. Ergebnisse der Internationalen Schulleistungsstudie PISA deuten darauf hin, dass Schüler mit Müttern mit tertiärer Bildung größeres Interesse an anderen Kulturen zeigen, positivere Einstellungen gegenüber Migranten pflegen und eine größere Weltoffenheit haben.

Kontext

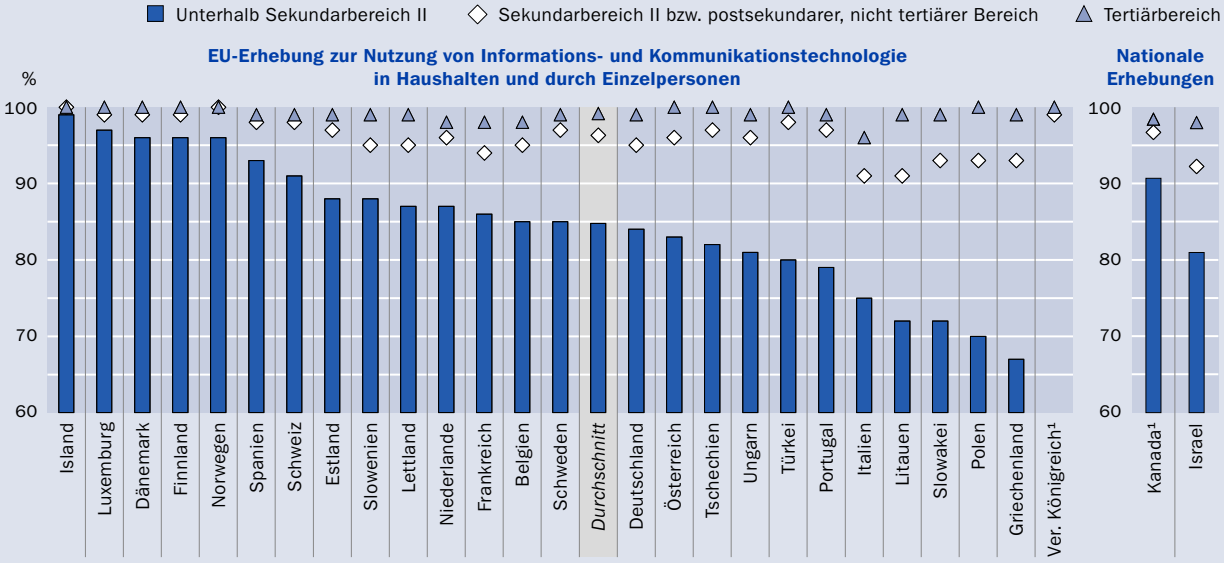
In den OECD-Ländern hat sich die Anerkennung der Bedeutung von sozialen Leistungen und Maßnahmen für das soziale Wohlergehen in den letzten 10 Jahren erheblich gewandelt. Eine Reihe von Ländern hat bereits und wird weiterhin Datenquellen in zahlreichen sozialen Bereichen entwickeln, was Untersuchungen der Zusammenhänge zwischen zuvor getrennten politischen Themenbereichen möglich macht. Parallel dazu wächst die Zahl neuer Forschungsarbeiten zur Bedeutung nicht wirtschaftlicher Aspekte des Wohlergehens und zur Rolle von Bildung. Aufbauend auf dieser Erkenntnis behandelt Indikator A6 von *Bildung auf einen Blick* (EAG) die Bandbreite möglicher sozialer Ergebnisse von Bildung entsprechend den im OECD-Rahmenmodell für Wohlergehen festgelegten Themen. In dieser Ausgabe liegt ein spezieller Schwerpunkt auf den sozialen Beziehungen von Erwachsenen und der sozialen Toleranz junger Menschen in unserer vernetzten Welt.

Menschen sind von Natur aus soziale Wesen. Digitale Technologien können die mit herkömmlichen sozialen Interaktionen verbundenen Hürden abbauen und soziale Aktivitäten fördern. Mit der rasanten Ausbreitung von Internetdiensten und -nutzung sind soziale Netzwerke im Internet in unseren Gesellschaften gewachsen, und ein immer grö-

A 6

Abbildung A6.1

Anteil der 25- bis 54-Jährigen, die das Internet mindestens einmal pro Woche nutzen, nach Bildungsstand (2021)



Anmerkung: Der Referenzzeitraum für Internetnutzung bezieht sich auf die letzten 3 Monate vor der Erhebung. Die Daten beziehen sich im Allgemeinen auf das 1. Quartal des Referenzjahrs.

1. Referenzjahr nicht 2021. Weitere Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils 25- bis 54-Jähriger mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II, die mindestens einmal pro Woche das Internet nutzen.

Quelle: OECD (2022), Tabelle A6.1. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-A.pdf). StatLink: https://stat.link/36ga9t

ßerer Teil unserer persönlichen Interaktionen findet nun online statt. Einige Studien ergaben länderübergreifend eine starke umgekehrte Beziehung zwischen Internetnutzung und Einsamkeit, wobei Menschen in Ländern mit mehr Internetzugang weniger einsam sind (OECD, 2019[1]). Ein wichtiger Bereich ist das Potenzial von Digitaltechnologie zur Verringerung von Einsamkeit bei älteren Menschen. Wie dieser Indikator aufzeigt, reicht ein Internetzugang allein jedoch nicht aus, um die Chancen digitaler Technologien vollumfänglich zu nutzen, da ältere Menschen mit niedrigerem Bildungsstand häufig von sozialen Beziehungen über das Internet ausgeschlossen sind.

Angetrieben von der raschen digitalen Transformation und der zunehmenden Mobilität von Waren, Dienstleistungen, Kapital und Arbeit hat die Globalisierung unsere Welt in den letzten Jahrzehnten immer stärker vernetzt. Neben Fachunterricht in Fächern wie Mathematik und Naturwissenschaften müssen Bildungsteilnehmer die Fähigkeit erwerben, die Welt aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten, offen für andere Kulturen zu sein und eine aktivere Rolle bei der Förderung kollektiven Wohlergehens und nachhaltiger Entwicklung zu übernehmen. Ein höherer Bildungsstand geht mit toleranteren Einstellungen und einem größeren Bewusstsein für globale Fragen einher (Brennan et al., 2015[2]). Da Eltern Wissen weitergeben und als Vorbild für das Verhalten ihrer Kinder fungieren können, ist eventuell auch zu erwarten, dass Eltern mit einem hohen Bildungsstand diese positiven Einstellungen an ihre Kinder weitergeben. Daher wird im zweiten Hauptabschnitt dieses Indikators untersucht, wie der Bildungsstand von Müttern mit der sozialen Toleranz und Weltoffenheit ihrer Kinder zusammenhängt.

Weitere wichtige Ergebnisse

- 2021, im letzten Jahr, für das Daten verfügbar waren, hatten mehr als 9 von 10 Haushalten Zugang zum Internet. In den an der EU-ICT teilnehmenden OECD-Ländern reicht dieser Anteil von 85 % in Griechenland bis zu 99 % in Luxemburg, den Niederlanden, Norwegen und der Schweiz. In von der EU-ICT nicht erfassten Ländern ist der Anteil der Haushalte mit Internetzugang vergleichbar: 84 % in Israel, 89 % in den Vereinigten Staaten und 95 % in Kanada.
- Onlineplattformen und mobile Gesundheitslösungen bieten neue Quellen für Gesundheitsinformationen. Im Durchschnitt der OECD-Länder, die an der EU-ICT teilgenommen haben, ist der Anteil der 55- bis 74-Jährigen mit einem Abschluss im Tertiärbereich, die online auf Gesundheitsinformationen zugreifen, 2021 mehr als doppelt so hoch wie bei denjenigen mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II.
- Durch die Coronapandemie (Covid-19) ist die Akzeptanz von Telearbeit gestiegen und somit hat sich die Digitalisierung von Arbeit beschleunigt. Beschäftigte mit einem Abschluss im Tertiärbereich hatten schon vor der Pandemie häufiger Telearbeit gemacht als diejenigen mit niedrigerem Bildungsstand, und dieser Unterschied hat sich in vielen Ländern seitdem verstärkt. Der Zusammenhang zwischen Bildungsstand und der Wahrscheinlichkeit von Telearbeit ist vermutlich auf die unterschiedlichen Stellenanforderungen in den verschiedenen Sektoren und Branchen zurückzuführen, da Beschäftigte mit Abschluss im Tertiärbereich eher in wissensintensiven Sektoren arbeiten, in denen sich ein hoher Anteil der Arbeitsplätze für Telearbeit eignet.

Hinweis

Die in diesem Indikator dargestellten Unterschiede nach Bildungsstand berücksichtigen weder den sozioökonomischen Status noch andere intervenierende Faktoren. Daher sollte der Gradient des Bildungsstands nicht als die Auswirkung von Bildung auf die gemessenen sozialen Ergebnisse interpretiert werden.

Analyse und Interpretationen

Internetzugang und -nutzung nach Bildungsstand und Altersgruppe

Alltagstätigkeiten verlagern sich zunehmend ins Internet, und der Internetzugang ist im digitalen Zeitalter unabdingbar geworden. Im Durchschnitt der OECD-Länder, die an der EU-Erhebung zur Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologie in Haushalten und durch Einzelpersonen (EU-ICT) teilgenommen haben, gaben 2021 bzw. im letzten Jahr, für das Daten verfügbar waren, 93 % der Haushalte an, Zugang zum Internet zu haben. Bei diesem Anteil gibt es keine großen Unterschiede zwischen den Ländern: Er reicht von 85 % in Griechenland bis 99 % in Luxemburg, den Niederlanden, Norwegen und der Schweiz. Auch in von der EU-ICT nicht erfassten Ländern ist der Anteil der Haushalte mit Internetzugang vergleichbar: 84 % in Israel, 89 % in den Vereinigten Staaten und 95 % in Kanada (Tab. A6.1).

Der Anteil der 25- bis 54-Jährigen, die das Internet mindestens einmal pro Woche nutzen, steigt mit zunehmendem Bildungsstand an. 2021 betrug dieser Anteil im Durchschnitt der OECD-Länder, die an der EU-ICT teilgenommen haben, 85 % bei denjenigen mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II, 96 % bei denjenigen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich und 99 % bei den Erwachsenen mit Abschluss im Tertiärbereich. In Kanada und Israel erhobene nationale Daten weisen ein ähnliches Muster auf. Die Lücke bei der Internetnutzung zwischen denjenigen mit Abschluss im Tertiärbereich und einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich betrug in allen OECD-Ländern mit verfügbaren Daten weniger als 10 Prozentpunkte. Der Unterschied zwischen denjenigen mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II und denjenigen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich ist mit mehr als 20 Prozentpunkten in Griechenland, Polen und der Slowakei deutlicher; allerdings liegt er in Dänemark, Finnland, Island, Luxemburg und Norwegen unter 5 Prozentpunkten (Abb. A6.1).

Der Unterschied in der Internetnutzung nach Bildungsstand ist bei den 55- bis 74-Jährigen größer als bei den 25- bis 54-Jährigen. Im Durchschnitt der OECD-Länder, die an der EU-ICT teilgenommen haben, nutzten 2021 57 % der 55- bis 74-Jährigen mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II das Internet mindestens einmal pro Woche. Der Anteil steigt bei Erwachsenen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich auf 80 % und erreicht bei denjenigen mit einem Abschluss im Tertiärbereich 95 % (Tab. A6.1).

Die Situation der jüngeren Bevölkerung stellt sich völlig anders dar, hier gibt es beinahe keine Unterschiede nach Bildungsstand. In allen OECD-Ländern, die an der EU-ICT teilgenommen haben, nutzen unabhängig vom Bildungsstand fast alle der 16- bis 24-Jährigen mindestens einmal pro Woche das Internet. Israel ist das einzige Land, in dem der Unterschied zwischen 16- bis 24-Jährigen mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II (79 %) und denjenigen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich (97 %) mehr als 10 Prozentpunkte beträgt (Tab. A6.1).

Soziale Beziehungen älterer Menschen im Internet nach Bildungsstand

Das Potenzial des Internets für soziale Beziehungen kann für ältere Menschen besonders wichtig sein. Die steigende Lebenserwartung und veränderte Lebensmuster führen zu weitverbreiteter sozialer Isolation und Einsamkeit unter älteren Menschen, was zunehmend Sorge bereitet. Isolation und Einsamkeit können schwerwiegende Folgen für die körperliche und geistige Gesundheit haben (WHO, 2021[3]). Eine Möglichkeit zur Aufrechterhaltung von sozialen Beziehungen sind im digitalen Zeitalter für ältere Menschen Telefon- und Videogespräche über das Internet. Ältere Erwachsene mit hohem Bildungsstand nutzen das Internet mehr für soziale Kontakte als diejenigen mit niedrigerem Bildungsstand. Im Durchschnitt der OECD-Länder, die an der EU-ICT teilgenommen haben, haben 2019 20 % der 55- bis 74-Jährigen mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II Telefon- und Videogespräche über das Internet geführt, bei denjenigen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich waren es im Vergleich dazu 35 % und bei denjenigen mit einem Abschluss im Tertiärbereich 52 %. Das gleiche Muster ist in Israel, Kanada und den Vereinigten Staaten zu beobachten (Tab. A6.2 und Abb. A6.2).

Durch die Coronapandemie hat die Nutzung des Internets für Telefon- oder Videogespräche bei allen 55- bis 74-Jährigen zugenommen. Viele Länder haben seit dem Ausbruch der Pandemie Maßnahmen zur räumlichen Distanzierung und Lockdowns verhängt. Die

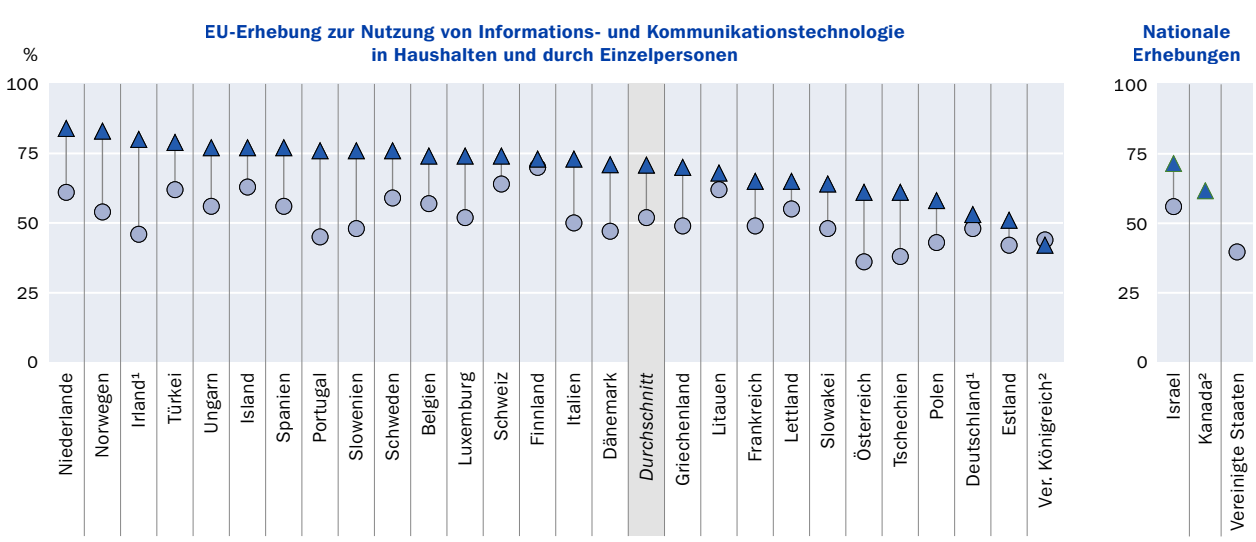
Hürden für persönliche Kontakte haben das Gefühl von Einsamkeit und fehlender Verbundenheit verstärkt. Aber inwieweit ältere Erwachsene diese sich durch das Internet bietenden Kontaktmöglichkeiten genutzt haben, hing auch von ihrem Bildungsstand ab. Im Durchschnitt der OECD-Länder, die an der EU-ICT teilgenommen haben, stieg 2021 der Anteil der 55- bis 74-Jährigen, die Telefon- und Videogespräche über das Internet führen, bei denjenigen mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II auf 34 %, bei denjenigen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich auf 51 % und bei denjenigen mit einem Abschluss im Tertiärbereich auf 71 %. Portugal, wo der Anteil der älteren Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich, die solcherart Gespräche führen, 2019 unter dem Durchschnitt lag, verzeichnete zwischen 2019 und 2021 mit über 30 Prozentpunkten die höchsten Zunahmen in dieser Gruppe (Tab. A6.2 und Abb. A6.2).

In den meisten OECD-Ländern mit verfügbaren Trenddaten, außer in Finnland, Lettland und Spanien, stieg der Anteil der 55- bis 74-Jährigen, die Telefon- oder Videogespräche über das Internet führen, zwischen 2019 und 2021 stetig an. Der Anteil der 55- bis 74-Jährigen mit allen Bildungsständen erreichte in Finnland und Spanien 2020 seinen Höhepunkt und ging 2021 wieder leicht zurück. In Lettland hingegen ging der Anteil zwischen 2019 und 2020 zurück, stieg jedoch 2021 (Tab. A6.2).

Die anhaltende digitale Transformation wirkt sich in vielerlei Hinsicht auf das Leben der Menschen aus, und ältere Menschen mit höherem Bildungsstand scheinen stärker von der Digitalisierung zu profitieren. Kasten A6.1 befasst sich mit der Internetnutzung von Erwachsenen zur Einholung von Gesundheitsinformationen.

Abbildung A6.2

Anteil 55- bis 74-Jähriger mit Abschluss im Tertiärbereich, die Telefon- oder Videogespräche über das Internet führen (2019 und 2021)



Anmerkung: Der Referenzzeitraum bezieht sich auf die letzten 3 Monate vor der Erhebung. Die Daten beziehen sich im Allgemeinen auf das 1. Quartal des Referenzjahrs. Weitere länderspezifische Informationen s. Anhang 3.

1. Es liegt eine Unterbrechung der Datenreihe vor. Weitere Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle und Anhang 3. 2. Referenzjahr nicht 2021. Weitere Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils 55- bis 74-Jähriger mit Abschluss im Tertiärbereich, die Telefon- oder Videogespräche über das Internet führen, 2021.

Quelle: OECD (2022), Tabelle A6.2. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-A.pdf). StatLink: https://stat.link/q5oc2e

A 6

Kasten A6.1

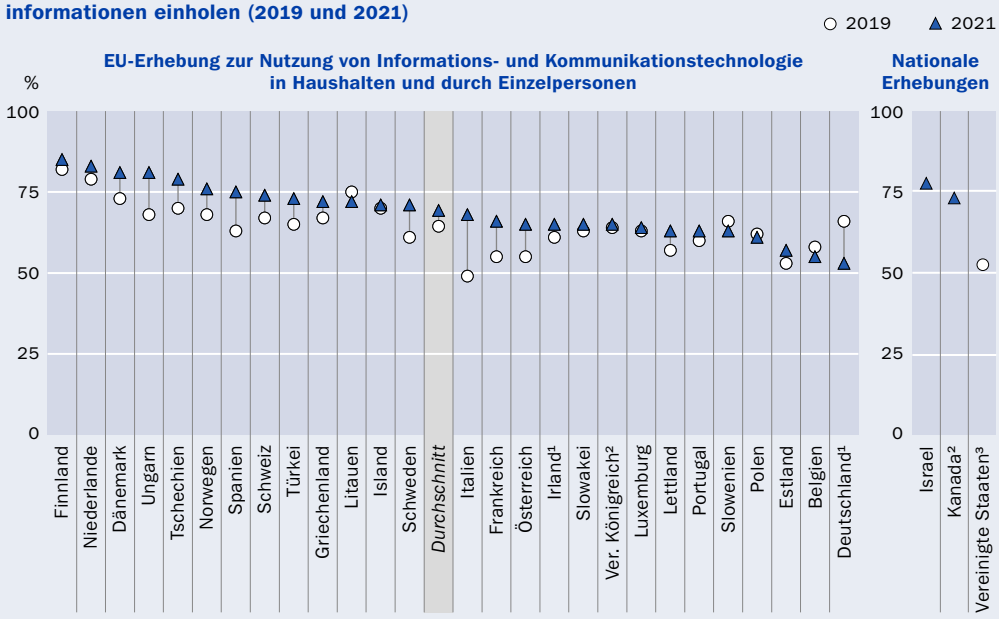
Das Internet als Quelle für Gesundheitsinformationen für ältere Menschen

Digitale Innovationen können zu besseren Gesundheitsergebnissen beitragen, die Patientenerfahrung verbessern und die Gesundheitsversorgung kosteneffizienter machen. Für die meisten Menschen ist die zunehmende Verfügbarkeit von Gesundheitsinformationen im Internet nach wie vor die direkteste Art und Weise, wie Digitalisierung ihre Gesundheitserfahrungen beeinflusst (OECD, 2019[1]).

Mit steigendem Alter wächst die Wahrscheinlichkeit von Gesundheitsproblemen. Das Internet bietet den Menschen nie da gewesene Möglichkeiten, sich über Selbstbehandlungen zu informieren und ihre Entscheidungsfindung in Gesundheitsfragen zu verbessern, aber wie bei anderen Aspekten des Onlineverhaltens gibt es abhängig vom Bildungsstand Unterschiede bei älteren Erwachsenen. An dieser Stelle ist anzumerken, dass nicht alle online verfügbaren Inhalte überprüft sind und Fehlinformationen im Internet in Zusammenhang mit der Coronapandemie zunehmen (OECD, 2020[4]). Um das Potenzial des Internets als Quelle für Gesundheitsinformationen zu nutzen, müssen die Personen in der Lage sein, zwischen Informationen von hoher und niedriger Qualität zu unterscheiden. Die Fähigkeit zur kritischen Beurteilung von Informationen korreliert wahrscheinlich positiv mit dem Bildungsstand. 2019 war in den OECD-Ländern, die an der EU-ICT teilgenommen haben, die Wahrscheinlichkeit, dass 55- bis

Abbildung A6.3

Anteil 55- bis 74-Jähriger mit Abschluss im Tertiärbereich, die über das Internet Gesundheitsinformationen einholen (2019 und 2021)



Anmerkung: Der Referenzzeitraum bezieht sich auf die letzten 3 Monate vor der Erhebung. Die Daten beziehen sich im Allgemeinen auf das 1. Quartal des Referenzjahrs. Weitere länderspezifische Informationen s. Anhang 3.

1. Es liegt eine Unterbrechung der Datenreihe vor. Weitere Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle und Anhang 3. 2. Referenzjahr nicht 2021. Weitere Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle. 3. Der Anteil derer, die über das Internet Gesundheitsinformationen einholen, entspricht dem Anteil der 55- bis 74-Jährigen, die das Internet nutzten und in Haushalten leben, in denen jemand online Gesundheitsinformationen gesucht hat.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils 55- bis 74-Jähriger mit Abschluss im Tertiärbereich, die im Internet Gesundheitsinformationen einholen, 2021.

Quelle: OECD (2022), Tabelle A6.2. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-A.pdf). StatLink: https://stat.link/razu60

74-Jährige mit Abschluss im Tertiärbereich das Internet als Quelle für Gesundheitsinformationen nutzen, im Durchschnitt mehr als doppelt so hoch wie bei denjenigen mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II. Ein ähnliches Muster findet sich in Israel und Kanada (Tab. A6.2 im Internet).

Der Anteil der 55- bis 74-Jährigen, die im Internet nach Gesundheitsinformationen suchen, hat zwischen 2019 und 2021 zugenommen (Tab. A6.2 im Internet). Dies hängt vermutlich damit zusammen, dass persönliche Arztgespräche und die nicht notfallmäßige Versorgung insbesondere zu Beginn der Pandemie eingeschränkt oder sogar ausgesetzt waren (OECD, 2021[5]). Im Durchschnitt der OECD-Länder, die an der EU-ICT teilgenommen haben, ist die Nutzung des Internets zur Einholung von Gesundheitsinformationen bei 55- bis 74-Jährigen mit Abschluss im Tertiärbereich von 64 % 2019 auf 69 % 2021 angestiegen. In Frankreich, Italien, Spanien und Ungarn betrug der Anstieg mehr als 10 Prozentpunkte. Im Gegensatz dazu ist in Belgien, Litauen, Polen und Slowenien der Anteil der 55- bis 74-Jährigen mit Abschluss im Tertiärbereich, die über das Internet Gesundheitsinformationen einholen, im gleichen Zeitraum zurückgegangen (Abb. A6.3).

Wirtschaftsaktivitäten wurden durch die Eindämmungsmaßnahmen eingeschränkt, aber die rasche Ausweitung von Telearbeit hat während der Coronapandemie beim Erhalt von Arbeitsplätzen geholfen. Kasten A6.2 zeigt, wie sich Telearbeit während der Pandemie in den einzelnen Ländern und für die verschiedenen Bildungsstände entwickelt hat.

Kasten A6.2

Zunahme der Telearbeit während der Coronapandemie

Die weltweite Gesundheitskrise hat sich auf die Arbeitsweise vieler Menschen ausgewirkt. Im Durchschnitt der OECD-Länder, die an der Europäischen Arbeitskräfteerhebung (EU-LFS) teilgenommen haben, ist der Anteil der beschäftigten 25- bis 64-Jährigen, die angaben, in der Regel oder manchmal von zu Hause aus zu arbeiten (d. h., sie arbeiteten in den 4 Wochen vor der Erhebung mindestens 1 Stunde von zu Hause aus) von 19 % 2019 auf 24 % 2020 und auf 30 % 2021 gestiegen. Da sich die Daten alle auf denselben Referenzzeitraum beziehen, ist die Häufigkeit von Telearbeit in einigen Ländern möglicherweise unterschätzt, wenn die Pandemie nicht in diesem Zeitraum ihren Höhepunkt erreicht hatte. Erhebungen in anderen Ländern, wie Costa Rica und Kanada, ergaben ebenfalls einen Anstieg des Anteils der Beschäftigten, die angaben, während der Pandemie in der Regel oder manchmal Telearbeit zu machen (Tab. A6.7 im Internet).

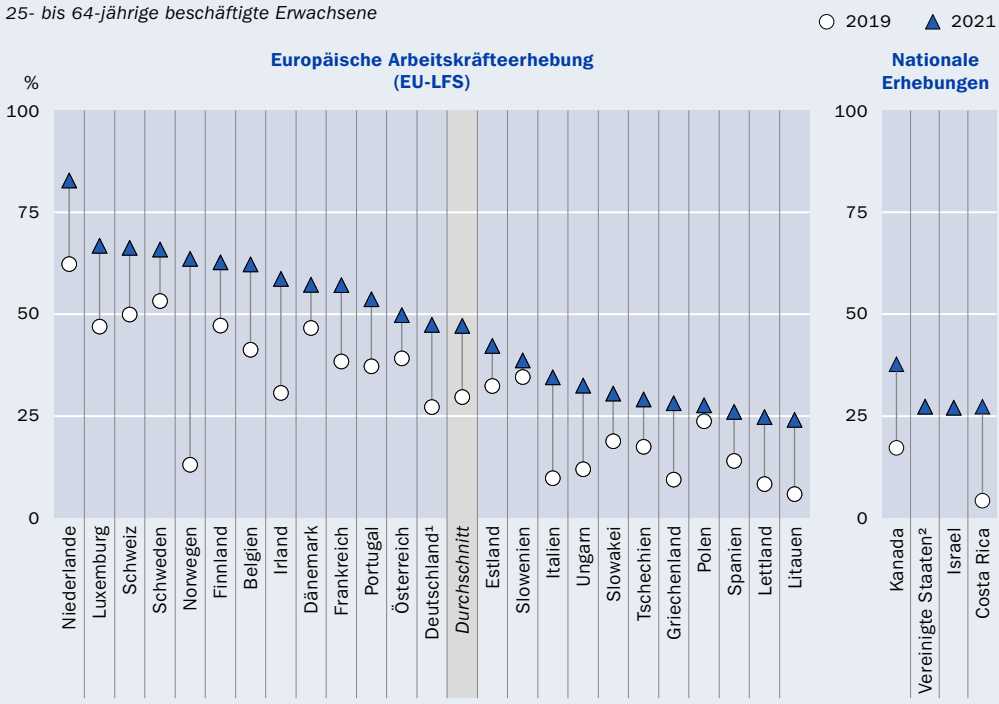
Zwar hat in allen OECD-Ländern der Anteil beschäftigter Erwachsener, die Telearbeit machen, während der Pandemie insgesamt zugenommen, jedoch gibt es beim Umfang des Anstiegs erhebliche Unterschiede zwischen den Bildungsständen. Beschäftigte mit einem Abschluss im Tertiärbereich machen sehr viel häufiger Telearbeit als diejenigen mit niedrigerem Bildungsstand, und die Pandemie hat diesen Unterschied weiter verstärkt. Im Durchschnitt der OECD-Länder, die an der EU-LFS teilgenommen haben, ist der Anteil der Beschäftigten mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II, die in der Regel oder manchmal von zu Hause aus arbeiten, zwischen 2019 und 2021 um 1 Prozentpunkt (von 9 auf 10 %) angestiegen. Der Anstieg betrug 6 Prozentpunkte bei

A 6

Abbildung A6.4

Anteil Erwachsener mit Abschluss im Tertiärbereich, die angaben, in der Regel oder manchmal von zu Hause aus zu arbeiten (2019 und 2021)

25- bis 64-jährige beschäftigte Erwachsene



Anmerkung: In der Regel oder manchmal bedeutet, dass im Referenzzeitraum, d. h. in den 4 Wochen vor dem Ende der Referenzwoche, mindestens 1 Stunde von zu Hause gearbeitet wurde. Weitere länderspezifische Informationen s. Anhang 3.
1. Es liegt eine Unterbrechung der Datenreihe vor. Weitere Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle und Anhang 3. 2. Die Daten zeigen den prozentualen Anteil der beschäftigten Erwachsenen, die aufgrund der Coronapandemie in den letzten 4 Wochen irgendwann von zu Hause aus gearbeitet haben. Personen, die vor der Pandemie vollständig von zu Hause aus gearbeitet haben, sind ausgenommen.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils 25- bis 64-Jähriger mit Abschluss im Tertiärbereich, die angaben, in der Regel oder manchmal von zu Hause aus zu arbeiten, 2021.
Quelle: OECD (2022), Tabelle A6.7 im Internet. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-A.pdf). StatLink: https://stat.link/mshcpk

denjenigen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich (von 12 auf 19 %) und 17 Prozentpunkte bei denjenigen mit einem Abschluss im Tertiärbereich (von 30 auf 47 %) (Abb. A6.4 und Tab. A6.7 im Internet).

Hinter diesen Durchschnittswerten verbergen sich erhebliche Unterschiede zwischen den Ländern. Bei den Beschäftigten mit Abschluss im Tertiärbereich hat sich die Wahrscheinlichkeit, in der Regel oder manchmal von zu Hause aus zu arbeiten, in Griechenland, Italien, Lettland, Litauen und Ungarn zwischen 2019 und 2021 mehr als verdoppelt, während der Anstieg in Polen und Slowenien weniger als 20 % betrug. Am anderen Ende des Spektrums gaben in Griechenland, Luxemburg, Österreich, Polen und Schweden Beschäftigte mit Abschluss im Tertiärbereich 2021 seltener als 2019 an, in der Regel oder manchmal von zu Hause aus zu arbeiten (Abb. A6.4 und Tab. A6.7 im Internet).

Der Zusammenhang zwischen Bildungsstand und der Wahrscheinlichkeit von Telearbeit ist vermutlich auf die unterschiedlichen Stellenanforderungen in den verschiedenen Sektoren und Branchen zurückzuführen. Viele Arbeiten in wissensintensiven Branchen, die eine hohe Qualifikation erfordern, lassen sich mit Laptop remote erledigen, wohingegen sich die Produktion, in der im Allgemeinen Beschäftigte mit niedrigerem Bildungsstand überwiegen, weniger gut für Telearbeit eignet (OECD, 2020[6]).

Soziale Toleranz 15-jähriger Schüler nach Bildungsstand der Mutter

Eltern können ihren Kindern helfen, die Kompetenzen und Einstellungen zu entwickeln, die für eine erfolgreiche Entfaltung in unserer vernetzten Welt erforderlich sind. In diesem Abschnitt wird anhand von Daten aus dem PISA-Fragebogen von 2018 zu globaler Kompetenz analysiert, wie der Bildungsstand der Mütter das Interesse von Schülern an anderen Kulturen und ihre Einstellungen gegenüber Migranten beeinflusst. Die Aufgliederung nach dem Bildungsstand der Mutter wird erstmals veröffentlicht.

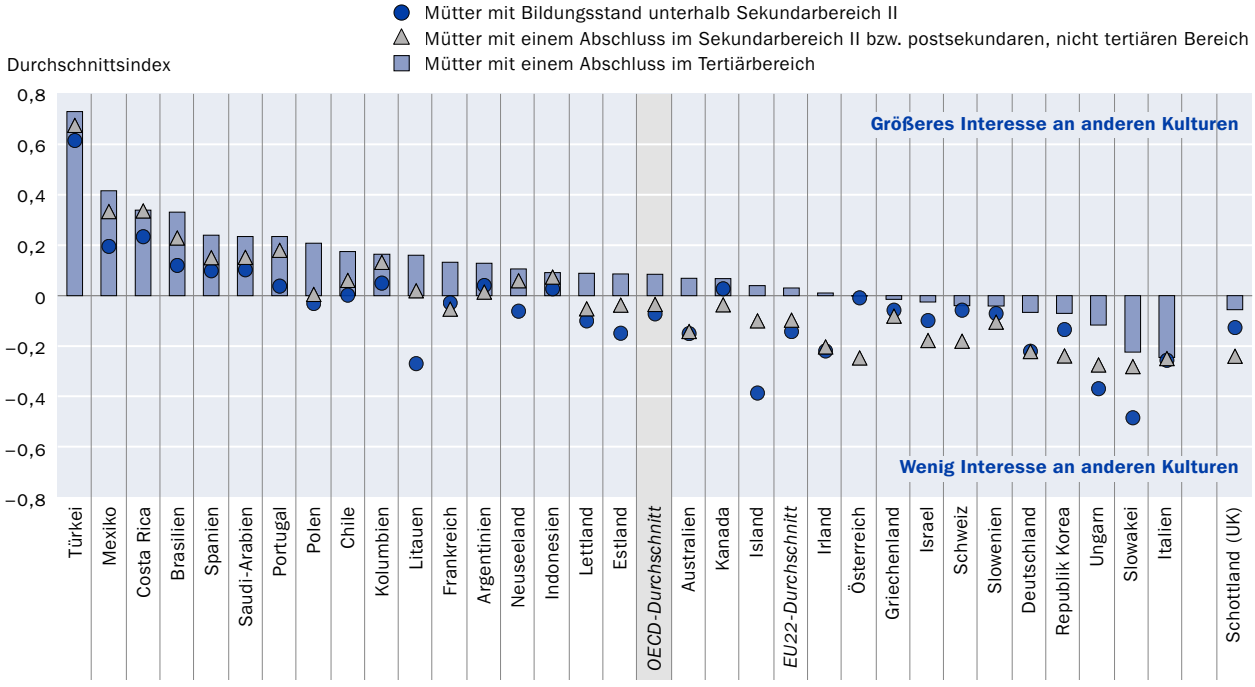
Interesse von Schülern an anderen Kulturen

Im Fragebogen von PISA 2018 zum Modul globale Kompetenz sollten 15-jährige Schüler auf die folgenden 4 Aussagen antworten: „Ich möchte lernen, wie Menschen in unterschiedlichen Ländern leben"; „Ich möchte mehr über die Religionen der Welt erfahren"; „Ich interessiere mich dafür, wie Menschen aus verschiedenen Kulturen die Welt sehen" und „Ich interessiere mich dafür, etwas über die Traditionen anderer Kulturen zu erfahren". Die 5 Antwortmöglichkeiten waren „Trifft überhaupt nicht auf mich zu"; „Trifft nicht auf mich zu"; „Trifft ein bisschen auf mich zu"; „Trifft im Großen und Ganzen auf mich zu" und „Trifft ganz genau auf mich zu". Diese Aussagen wurden kombiniert, um einen Index für das Interesse von Schülern an anderen Kulturen zu bilden; positive Werte weisen darauf hin, dass die Schüler größeres Interesse an anderen Kulturen gezeigt haben als im Durchschnitt der OECD-Länder.

Abbildung A6.5

Interesse von Schülern an anderen Kulturen, nach Bildungsstand der Mutter (2018)

Internationale Schulleistungsstudie PISA



Anmerkung: Bei PISA 2018 sollten 15-jährige Schüler auf die folgenden 4 Aussagen antworten: „Ich möchte lernen, wie Menschen in unterschiedlichen Ländern leben"; „Ich möchte mehr über die Religionen der Welt lernen"; „Ich interessiere mich dafür, wie Menschen aus verschiedenen Kulturen die Welt sehen" und „Ich interessiere mich dafür, etwas über die Traditionen anderer Kulturen zu erfahren". Diese Aussagen wurden kombiniert, um einen Index für das Interesse von Schülern an anderen Kulturen zu bilden; der Durchschnitt des Index beträgt in den OECD-Ländern 0 und die Standardabweichung 1. Positive Werte bei diesem Index weisen darauf hin, dass die Schüler größeres Interesse an anderen Kulturen gezeigt haben als im Durchschnitt der OECD-Länder. Negative Werte bedeuten nicht, dass die Schüler negativ geantwortet haben, sondern dass sie geringeres Interesse an anderen Kulturen gezeigt haben als im Durchschnitt der OECD-Länder.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Durchschnittsindex für das Interesse an anderen Kulturen von Schülern mit Müttern mit Abschluss im Tertiärbereich.

Quelle: OECD (2022), Tabelle A6.3. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-A.pdf). StatLink: https://stat.link/pqc3kv

Die 15-jährigen Schüler in der Türkei erreichten den höchsten Wert beim Interesse daran, mehr über andere Kulturen zu erfahren, während die Schüler in Italien und der Slowakei den niedrigsten Wert erzielten (Tab. A6.3). In fast allen OECD- und Partnerländern sowie subnationalen Einheiten korreliert das Interesse, mehr über andere Kulturen zu erfahren, positiv mit steigendem Bildungsstand der Mutter. In einigen Ländern, wie Australien, Estland, Frankreich, Irland, Island und Lettland, waren es nur die Schüler mit Müttern mit Abschluss im Tertiärbereich, die mehr Interesse an anderen Kulturen als der Durchschnitt der Schüler aus den OECD-Ländern und subnationalen Einheiten zeigten. Italien war das einzige Land mit einem unterdurchschnittlichen Interesse von Schülern daran, mehr über andere Kulturen zu erfahren, in dem der Bildungsstand der Mutter kaum einen Unterschied machte (Abb. A6.5).

Bei den 4 Aussagen, die zur Erfassung des Interesses der Schüler daran, mehr über andere Kulturen zu erfahren, verwendet wurden, scheint es bei den Antworten der Schüler auf die Konzepte Kultur und Religion einen Unterschied zu geben, da Religion ein sensiblerer Begriff als Kultur sein könnte (OECD, 2020[7]). Im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten gaben mehr als 50 % der Schüler an, sie würden gerne mehr über die Lebensweise in anderen Ländern, die Sichtweisen von Menschen aus unterschiedlichen Kulturen und die Traditionen anderer Kulturen erfahren. Im Gegensatz dazu brachten nur 40 % ihr Interesse zum Ausdruck, mehr über die Religionen in der Welt zu erfahren. Anders als bei den 3 Fragen zu Kultur waren es nicht immer die Schüler mit Müttern mit Abschluss im Tertiärbereich, die das größte Interesse daran zeigten, mehr über die Weltreligionen zu erfahren. In Griechenland, Israel, Italien, Kanada, Österreich, Schottland (Vereinigtes Königreich), der Schweiz und Slowenien zeigten Schüler, deren Mütter einen Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II haben, das größte Interesse daran, mehr über andere Religionen zu erfahren (Tab. A6.4 im Internet).

Einstellungen gegenüber Migranten

In vielen Ländern ist die Zahl der Migranten in den letzten Jahren gewachsen und durch den Krieg in der Ukraine verstärkt sich dieser Trend. Im Durchschnitt der OECD-Länder war 2020 beinahe ein Fünftel der 25- bis 64-Jährigen nicht in dem Land geboren worden, in dem sie derzeit leben. Daher werden die Einstellungen von Schülern gegenüber Migranten für ein enges und harmonisches Zusammenleben der Gesellschaften entscheidend werden.

Mit dem PISA-Fragebogen von 2018 zu globaler Kompetenz wurde die Einstellung von Schülern gegenüber Migranten anhand ihrer Antworten auf die folgenden Aussagen erfasst: „Kinder von Zuwanderinnen und Zuwanderern sollten dieselben Bildungsmöglichkeiten haben wie andere Kinder im Land“; „Zuwanderinnen und Zuwanderer, die seit mehreren Jahren in einem Land leben, sollten die Möglichkeit bekommen, an Wahlen teilzunehmen“; „Zuwanderinnen und Zuwanderer sollten die Möglichkeit haben, ihre eigenen Bräuche und ihren Lebensstil weiter zu pflegen“; „Zuwanderinnen und Zuwanderer sollten alle dieselben Rechte haben wie jede und jeder andere im Land“. Es gab 4 Antwortmöglichkeiten: „Stimme überhaupt nicht zu“; „Stimme eher nicht zu“; „Stimme eher zu“ und „Stimme völlig zu“. Aus diesen vier Aussagen wird ein Index zur Messung der Gesamteinstellungen gegenüber Migranten abgeleitet, bei dem ein positiver Wert anzeigt, dass Schüler positivere Einstellungen gegenüber Migranten haben als Schüler im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten.

Schüler in Kanada, der Republik Korea und Portugal wiesen die positivsten Einstellungen gegenüber Migranten auf, diejenigen in Ungarn die am wenigsten positiven. Interessanterweise gibt es keinen klaren Zusammenhang zwischen dem Anteil im Ausland geborener Erwachsener und den Einstellungen von Schülern gegenüber Migranten. Beispielsweise sind in der Schweiz 37 % der 25- bis 64-Jährigen im Ausland geboren, aber die Schüler haben keine positiveren Einstellungen als die Schüler im OECD-Durchschnitt. Im Gegensatz dazu ist der Anteil der im Ausland geborenen Erwachsenen in Portugal relativ gering (11 %), aber die Schüler wiesen die positivsten Einstellungen gegenüber Migranten auf (Tab. A6.3).

Der Bildungsstand der Mutter wirkt sich positiv auf die Gesamteinstellungen ihrer Kinder gegenüber Migranten aus, bei den Antworten auf die einzelnen Aussagen ist dieser Zusammenhang jedoch weniger eindeutig. In 17 von 30 OECD- und Partnerländern sowie subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten befürworteten Schüler mit Müttern mit Abschluss im Tertiärbereich am häufigsten das Recht von Kindern von Migranten auf Bildung. Bei Fragen zu Themen in Zusammenhang mit Identität oder politischen Rechten hatte der Bildungsstand der Mutter keine eindeutige Auswirkung. Jedoch waren die Antworten auf diese Aussagen im Allgemeinen breiter gestreut als die Antworten auf andere Aussagen (Tab. A6.5 im Internet).

Weltoffenheit 15-jähriger Schüler nach Bildungsstand der Mutter

Neben sozialer Toleranz für andere Kulturen und Menschen mit unterschiedlichen Hintergründen wird von Schülern in unserer vernetzten Welt erwartet, dass sie eine aktivere Rolle bei der Förderung des kollektiven Wohlbefindens und nachhaltiger Entwicklung übernehmen. Hier wird die Begrifflichkeit „Weltoffenheit“ verwendet, um das Interesse von Schülern und ihr subjektives Erleben von Handlungen in Bezug auf globale Fragen zu untersuchen. Sie bezieht sich auf die Fähigkeit der Einzelnen, sich in die Welt einzufügen, und ihr Verantwortungsgefühl, globale Herausforderungen anzugehen.

Im PISA-Fragebogen von 2018 zu globaler Kompetenz wurden Schüler gefragt, inwieweit sie den folgenden Aussagen zustimmen („Stimme überhaupt nicht zu“; „Stimme eher nicht zu“; „Stimme eher zu“ oder „Stimme völlig zu“): „Ich sehe mich als Weltbürger“; „Wenn ich sehe, unter welch ärmlichen Verhältnissen einige Menschen auf der Welt leben, fühle ich eine Verantwortung, daran etwas zu ändern“; „Ich denke, dass sich mein Verhalten auf Menschen in anderen Ländern auswirken kann“; „Es ist richtig, Unternehmen zu boykottieren, von denen bekannt ist, dass sie ihren Mitarbeitern schlechte Arbeitsplatzbedingungen bieten“; „Ich kann etwas an den Problemen in der Welt ändern“; „Mir ist die Sorge um das globale Umfeld wichtig“. Positive Werte bei diesem Index weisen darauf hin, dass die Schüler weltoffener sind als im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten.

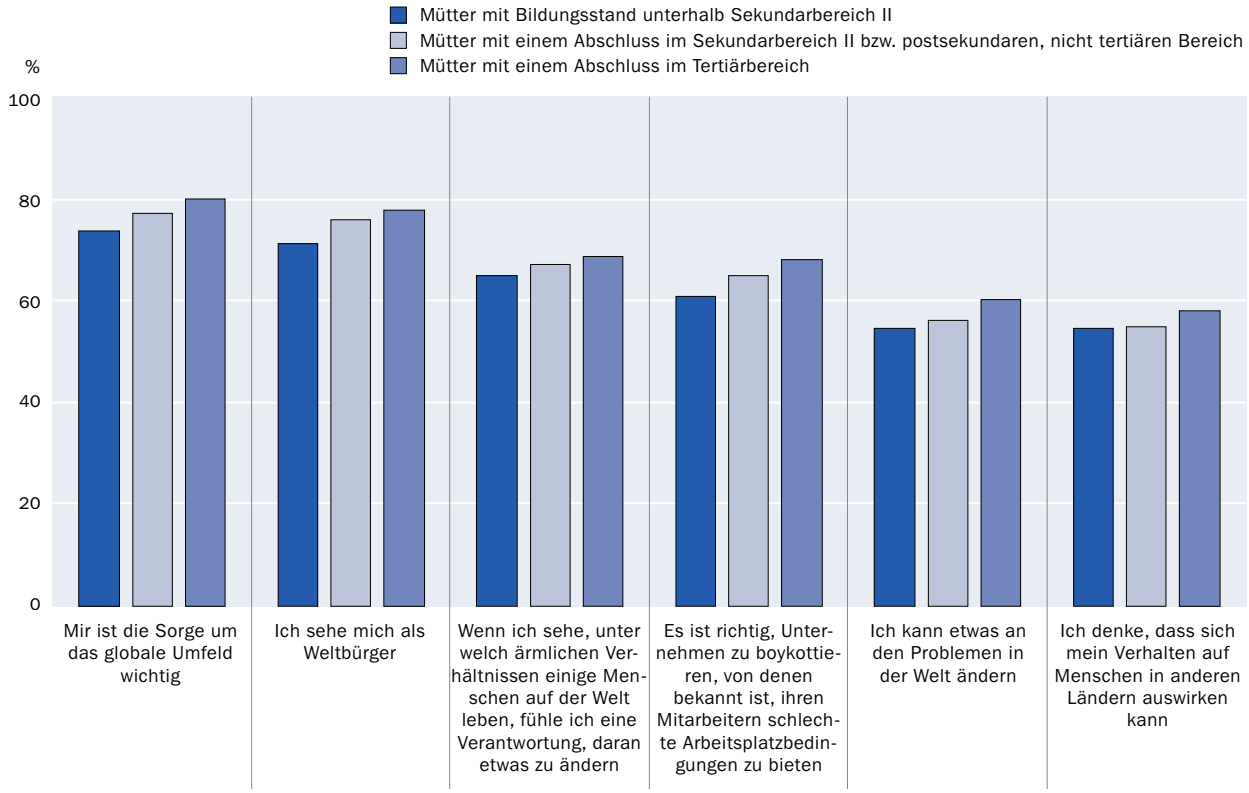
Gemäß dem aus ihren Antworten erstellten Index sind die Schüler in Costa Rica, der Republik Korea, Portugal, Spanien und der Türkei am weltoffensten und diejenigen in Deutschland, Lettland, Österreich, der Slowakei und Ungarn am wenigsten weltoffen (Tab. A6.3). Die Schüler schienen bei allgemeinen Herausforderungen unsicherer, ob sie etwas bewirken können, als bei spezifischen Themen. Im Durchschnitt der OECD-Länder gaben sie auf zwei breit gefasste Aussagen – „Ich denke, dass sich mein Verhalten auf Menschen in anderen Ländern auswirken kann“ und „Ich kann etwas an den Problemen in der Welt ändern“ – seltener positive Antworten als auf andere Aussagen. Dies gilt für alle Länder und subnationalen Einheiten außer Costa Rica und Kolumbien, wo die Schüler

A 6

Abbildung A6.6

Weltoffenheit von Schülern, nach Bildungsstand der Mutter (2018)

Internationale Schulleistungsstudie PISA; OECD-Durchschnitt



Anmerkung: Der Prozentsatz bezieht sich auf den Anteil 15-jähriger Schüler, die den folgenden Aussagen zustimmen oder völlig zustimmen.
Quelle: OECD (2022), Tabelle A6.6 im Internet. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-A.pdf). StatLink: https://stat.link/7a3g9r

der Aussage „Es ist richtig, Unternehmen zu boykottieren, von denen bekannt ist, dass sie ihren Mitarbeitern schlechte Arbeitsplatzbedingungen bieten“ am seltensten zustimmten (Abb. A6.6 und Tab. A6.6 im Internet).

In allen OECD- und Partnerländern sowie subnationalen Einheiten außer Italien waren Schüler mit Müttern mit einem Abschluss im Tertiärbereich am weltoffensten (Tab. A6.3). Inwieweit sich der Bildungsstand der Mutter positiv auf die Einstellungen von Schülern zu globalen Fragen ausgewirkt hat, unterscheidet sich jedoch von Aussage zu Aussage. So stimmten in allen von *Bildung auf einen Blick* abgedeckten Ländern und sonstigen PISA-Teilnehmern, außer der Slowakei, Schüler mit Müttern mit einem Abschluss im Tertiärbereich am häufigsten zu oder völlig zu, dass sie etwas an den Problemen der Welt ändern können. Im Gegensatz dazu waren es in 12 Ländern und subnationalen Einheiten nicht die Schüler mit Müttern mit einem Abschluss im Tertiärbereich, die am häufigsten zustimmten oder völlig zustimmten, dass sie Verantwortung fühlen, etwas an den ärmlichen Lebensverhältnissen einiger Menschen auf der Welt zu ändern (Tab. A6.6 im Internet).

Definitionen

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

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

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

Die frühere Klassifikation, ISCED-97, wird für die Analyse auf Grundlage der Internationalen Schulleistungsstudie PISA verwendet: *Unterhalb Sekundarbereich II* entspricht Bildungsgängen auf den ISCED-97-Stufen 0, 1, 2 und 3C (kurz); *Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich* Bildungsgängen auf den ISCED-97-Stufen 3A, 3B, 3C (lang) und Stufe 4. *Tertiärbereich* entspricht Bildungsgängen auf den ISCED-97-Stufen 5A, 5B und 6.

Angewandte Methodik

Die Tabellen A6.1, A6.2 und Tabelle A6.7 im Internet kombinieren Daten aus verschiedenen Quellen, was in bestimmten Fällen die länderübergreifende Vergleichbarkeit beeinträchtigen kann. Weitere länderspezifische Informationen s. Tabellenfußnoten und Anhang 3.

Weitere Informationen zum Aufbau der Kennzahlen in PISA finden sich unter: *https://www.oecd.org/pisa/data/pisa2018technicalreport/PISA2018_Technical-Report-Chapter-16-Background-Questionnaires.pdf*.

Weiterführende Informationen s. *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018* (OECD, 2018[8]) sowie Anhang 3 für länderspezifische Hinweise (*https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterB.pdf*).

Quellen

Für Tabelle A6.1 (Internetnutzung, nach Altersgruppe und Bildungsstand): die EU-Erhebung zur Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologie in Haushalten und durch Einzelpersonen (EU-ICT) für europäische OECD-Mitgliedsländer; der Canadian Internet Use Survey (CIUS) für Kanada; der Social Survey for Israel; der American Community Survey (ACS) für die Vereinigten Staaten.

Für Tabelle A6.2 (Tendenzen bei der Internetnutzung für verschiedene Tätigkeiten von 55- bis 74-Jährigen, nach Bildungsstand): EU-ICT für europäische OECD-Mitgliedsländer; der CIUS für Kanada; der Social Survey für Israel; der Current Population Survey (CPS), Computer and Internet Use supplement für die Vereinigten Staaten.

Für Tabelle A6.3 (Soziale Toleranz von Schülern, nach Bildungsstand der Mutter), A6.4 (Interesse von Schülern an anderen Kulturen, nach Bildungsstand der Mutter), A6.5 (Einstellungen von Schülern gegenüber Migranten, nach Bildungsstand der Mutter) und A6.6

(Weltoffenheit von Schülern, nach Bildungsstand der Mutter): der PISA-Fragebogen zu globaler Kompetenz.

Für Tabelle A6.7 (Prozentsatz Erwachsener, die von zu Hause aus arbeiten, nach Altersgruppe und Bildungsstand): die Europäische Arbeitskräfteerhebung (EU-LFS) bzw. nationale LFS für europäische OECD-Mitgliedsländer, Israel und Kanada; der Continuous Employment Survey für Costa Rica; der CPS für die Vereinigten Staaten.

Weiterführende Informationen

Brennan, J. et al. (2015), "The effects of higher education on graduates attitudes: Secondary analysis of the British Social Attitudes Survey", *BIS Research Paper*, No. 200, Department for Business Innovation and Skills, *http://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/24684*. [2]

OECD (2021), *Health at a Glance 2021: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, *https://dx.doi.org/10.1787/ae3016b9-en*. [5]

OECD (2020), *Combatting COVID-19 disinformation on online platforms*, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/d854ec48-en*. [4]

OECD (2020), *PISA 2018 Results (Volume VI): Are Students Ready to Thrive in an Interconnected World?*, PISA, OECD Publishing, Paris, *https://dx.doi.org/10.1787/d5f68679-en*. [7]

OECD (2020), "Productivity gains from teleworking in the post COVID-19 era: How can public policies make it happen?", *OECD Policy Responses to Coronavirus (COVID-19)*, OECD, *https://www.oecd.org/coronavirus/policy-responses/productivity-gains-from-teleworking-in-the-post-covid-19-era-a5d52e99/* (Zugriff am 10. Februar 2022). [6]

OECD (2019), *How's Life in the Digital Age?: Opportunities and Risks of the Digital Transformation for People's Well-being*, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/9789264311800-en*. [1]

OECD (2018), *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018: Concepts, Standards, Definitions and Classifications*, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/9789264304444-en*. [8]

WHO (2021), "Social isolation and loneliness among older people", *Advocacy Brief*, World Health Organization, *https://www.who.int/publications/i/item/9789240030749*. [3]

Tabellen Indikator A6

StatLink: https://stat.link/wc5d70

- Tabelle A6.1: Internetnutzung, nach Altersgruppe und Bildungsstand (2021)
- Tabelle A6.2: Tendenzen bei der Internetnutzung für verschiedene Tätigkeiten von 55- bis 74-Jährigen, nach Bildungsstand (2019 bis 2021)
- Tabelle A6.3: Soziale Toleranz von Schülern, nach Bildungsstand der Mutter (2018)
- **WEB** Table A6.4: Students' interest in learning about other cultures, by mother's educational attainment (Interesse von Schülern an anderen Kulturen, nach Bildungsstand der Mutter) (2018)
- **WEB** Table A6.5: Students' attitudes towards immigrants, by mother's educational attainment (Einstellungen von Schülern gegenüber Migranten, nach Bildungsstand der Mutter) (2018)
- **WEB** Table A6.6: Students' global mindedness, by mother's educational attainment (Weltoffenheit von Schülern, nach Bildungsstand der Mutter) (2018)
- **WEB** Table A6.7: Percentage of adults working from home, by age group and educational attainment (Prozentsatz Erwachsener, die von zu Hause aus arbeiten, nach Altersgruppe und Bildungsstand) (2019 bis 2021)

Datenstand: 17. Juni 2022. Aktualisierte Daten s. http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en. Weitere Untergliederungen s. auch http://stats.oecd.org, OECD-Bildungsdatenbank.

A 6

Tabelle A6.1

Internetnutzung, nach Altersgruppe und Bildungsstand (2021)

EU-Erhebung zur Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologie in Haushalten und durch Einzelpersonen oder nationale Erhebungen; 16- bis 74-Jährige

	EU-Erhebung zur Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologie in Haushalten und durch Einzelpersonen									
	Prozentsatz der Haushalte mit Internet-zugang	Anteil der Bevölkerung, der das Internet mindestens einmal pro Woche nutzt								
		16- bis 24-Jährige			25- bis 54-Jährige			55- bis 74-Jährige		
		Unterhalb Sekundar-bereich II	Sekundarbereich II bzw. postsekunda-rer, nicht tertiärer Bereich	Tertiär-bereich	Unterhalb Sekundar-bereich II	Sekundarbereich II bzw. postsekunda-rer, nicht tertiärer Bereich	Tertiär-bereich	Unterhalb Sekundar-bereich II	Sekundarbereich II bzw. postsekunda-rer, nicht tertiärer Bereich	Tertiär-bereich
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OECD-Länder										
Österreich	95	99	99	100	83	96	100	43	72	95
Belgien	92	96	99	100	85	95	98	71	84	94
Tschechien	89	99	100	c	82	97	100	32	66	93
Dänemark	96	99	100	c	96	99	100	88	95	99
Estland	92	100	100	100	88	97	99	43	68	87
Finnland	97	100	99	c	96	99	100	71	89	99
Frankreich	93	96	98	99	86	94	98	62	80	94
Deutschland	92	96	98	100	84	95	99	59	78	93
Griechenland	85	95	99	99	67	93	99	24	63	87
Ungarn	91	97	100	99	81	96	99	33	68	93
Island	98	100	99	c	99	100	100	94	96	100
Irland	97	c	c	c	c	99	99	95	94	98
Italien	90	95	95	94	75	91	96	47	79	89
Lettland	91	98	100	100	87	95	99	38	72	94
Litauen	87	100	100	100	72	91	99	16	58	89
Luxemburg	99	100	100	100	97	99	100	85	93	98
Niederlande	99	94	95	100	87	96	98	84	95	96
Norwegen	99	98	100	100	96	100	100	90	94	99
Polen	92	97	99	100	70	93	100	22	56	93
Portugal	87	100	99	100	79	97	99	39	88	94
Slowakei	90	92	99	93	72	93	99	44	70	94
Slowenien	93	100	99	c	88	95	99	51	74	96
Spanien	96	98	100	100	93	98	99	66	91	96
Schweden	93	99	99	93	85	97	99	74	90	96
Schweiz	99	99	98	100	91	98	99	86	91	98
Türkei	88	90	98	100	80	98	100	37	80	93
Ver. Königreich[1]	97	c	100	100	c	99	100	c	89	97
Durchschnitt	**93**	**97**	**99**	**99**	**85**	**96**	**99**	**57**	**80**	**95**

	Nationale Erhebungen									
	Prozentsatz der Haushalte mit Internetzu-gang	Anteil der Bevölkerung, der das Internet mindestens einmal pro Woche nutzt								
		16- bis 24-Jährige			25- bis 54-Jährige			55- bis 74-Jährige		
		Unterhalb Sekundar-bereich II	Sekundarbereich II bzw. postsekunda-rer, nicht tertiärer Bereich	Tertiär-bereich	Unterhalb Sekundar-bereich II	Sekundarbereich II bzw. postsekunda-rer, nicht tertiärer Bereich	Tertiär-bereich	Unterhalb Sekundar-bereich II	Sekundarbereich II bzw. postsekunda-rer, nicht tertiärer Bereich	Tertiär-bereich
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OECD-Länder										
Australien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kanada[1,2]	95	99	98	99	91	97	98	67	86	96
Chile	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Israel[3]	84	79	97	90	81	92	98	62	85	96
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Republik Korea	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Neuseeland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Vereinigte Staaten[1]	89	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Partnerländer										
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
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: Sofern nicht anders angegeben, bezieht sich der Referenzzeitraum für die Internetnutzung auf die letzten 3 Monate vor der Erhebung. Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Der Durchschnitt weicht von dem von Eurostat veröffentlichten ab, da es sich hierbei um einen ungewichteten Durchschnitt handelt und die Länderabdeckung abweicht.

1. Referenzjahr nicht 2021: 2020 für Kanada und das Vereinigte Königreich; 2019 für die Vereinigten Staaten. 2. Die Daten beziehen sich auf Teilnehmer, die das Internet in den letzten 3 Monaten, aber nicht notwendigerweise mindestens einmal pro Woche genutzt haben. 3. Die Altersgruppe 16- bis 24-Jährige bezieht sich auf 20- bis 24-Jährige.

Quelle: OECD (2022). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-A.pdf). StatLink: https://stat.link/ye5sdm

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

Tabelle A6.2

Tendenzen bei der Internetnutzung für verschiedene Tätigkeiten von 55- bis 74-Jährigen, nach Bildungsstand (2019 bis 2021)

EU-Erhebung zur Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologie in Haushalten und durch Einzelpersonen oder nationale Erhebungen; Prozentsatz der Einzelpersonen, die angaben, das Internet für eine gegebene Tätigkeit für private Zwecke zu nutzen

	EU-Erhebung zur Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologie in Haushalten und durch Einzelpersonen								
	Telefon- oder Videogespräche über das Internet								
	2019			2020			2021		
	Unterhalb Sekundarbereich II	Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich	Unterhalb Sekundarbereich II	Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich	Unterhalb Sekundarbereich II	Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
OECD-Länder									
Österreich	14	20	36	22	31	59	22	37	61
Belgien	28	40	57	35	53	69	39	54	74
Tschechien	8	21	38	11	26	47	17	33	61
Dänemark	26	36	47	36	48	61	38	52	71
Estland	12	31	42	19	28	52	19	33	51
Finnland	31	43	70	39	59	79	36	48	73
Frankreich	19	27	49	m	m	m	33	43	65
Deutschland	31	38	48	36	46	56	30[b]	37[b]	53[b]
Griechenland	10	32	49	13	34	54	17	45	70
Ungarn	11	34	56	17	41	71	23	50	77
Island	35	47	63	55	62	69	52	60	77
Irland	15	30	46	44	56	60	59[b]	63[b]	80[b]
Italien	19	38	50	30	57	69	34	58	73
Lettland	10	29	55	13	37	54	23	45	65
Litauen	9	29	62	3	31	61	12	41	68
Luxemburg	32	39	52	58	54	72	46	57	74
Niederlande	34	49	61	59	74	86	58	78	84
Norwegen	46	37	54	43	54	69	62	62	83
Polen	6	21	43	5	25	51	9	26	58
Portugal	10	34	45	18	45	62	27	65	76
Slowakei	9	28	48	9	41	53	27	42	64
Slowenien	11	21	48	13	27	59	30	39	76
Spanien	24	47	56	46	67	79	45	66	77
Schweden	29	45	59	43	54	74	38	57	76
Schweiz	37	47	64	m	m	m	62	55	74
Türkei	16	48	62	25	63	77	31	68	79
Ver. Königreich	15	27	44	c	30	42	m	m	m
Durchschnitt	**20**	**35**	**52**	**29**	**46**	**63**	**34**	**51**	**71**

	Nationale Erhebungen								
	Telefon- oder Videogespräche über das Internet								
	2019			2020			2021		
	Unterhalb Sekundarbereich II	Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich	Unterhalb Sekundarbereich II	Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich	Unterhalb Sekundarbereich II	Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
OECD-Länder									
Australien	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kanada	m	m	m	28	38	62	m	m	m
Chile	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Israel	c	33	56	23	41	67	28	56	72
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Republik Korea	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Neuseeland	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Vereinigte Staaten[1]	11	22	40	m	m	m	m	m	m
Partnerländer									
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m
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: Der Referenzzeitraum für Tätigkeiten bezieht sich auf die letzten 3 Monate vor der Erhebung. Zusätzliche Spalten mit Daten zum Anteil der 55- bis 74-Jährigen, die über das Internet Gesundheitsinformationen einholen, sind im Internet verfügbar (s. u. StatLink). Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Der Durchschnitt weicht von dem von Eurostat veröffentlichten ab, da es sich hierbei um einen ungewichteten Durchschnitt handelt und die Länderabdeckung abweicht.

1. Der Anteil derer, die über das Internet Gesundheitsinformationen einholen, entspricht dem Anteil der 55- bis 74-Jährigen, die das Internet nutzten und in Haushalten leben, in denen jemand online Gesundheitsinformationen gesucht hat.

Quelle: OECD (2022). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-A.pdf).

StatLink: https://stat.link/0bn5sh

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

A 6

Tabelle A6.3

Soziale Toleranz von Schülern, nach Bildungsstand der Mutter (2018)

Internationale Schulleistungsstudie PISA; basierend auf Antworten 15-jähriger Schüler

	Anteil im Ausland geborener Erwachsener	Interesse an anderen Kulturen				Einstellungen gegenüber Migranten				Weltoffenheit			
		Bildungsstand der Mutter				Bildungsstand der Mutter				Bildungsstand der Mutter			
		Unterhalb Sekundarbereich II	Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich	Alle Bildungsbereiche zusammen	Unterhalb Sekundarbereich II	Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich	Alle Bildungsbereiche zusammen	Unterhalb Sekundarbereich II	Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich	Alle Bildungsbereiche zusammen
		Durchschnittsindex	Durchschnittsindex	Durchschnittsindex	Durchschnittsindex	Durchschnittsindex	Durchschnittsindex	Durchschnittsindex	Durchschnittsindex	Durchschnittsindex	Durchschnittsindex	Durchschnittsindex	Durchschnittsindex
	(1)	(2)	(4)	(6)	(8)	(10)	(12)	(14)	(16)	(18)	(20)	(22)	(24)
OECD Länder													
Australien	34	–0,15	–0,14	0,07	–0,03	0,20	0,22	0,39	0,31	–0,05	0,00	0,18	0,09
Österreich	25	–0,01	–0,25	0,00	–0,14	0,04	–0,20	–0,01	–0,11	–0,38	–0,25	–0,08	–0,20
Belgien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kanada	30	0,03	–0,04	0,07	0,04	0,35	0,37	0,50	0,46	–0,02	0,05	0,21	0,16
Chile	3	0,00	0,06	0,17	0,08	0,13	0,25	0,27	0,22	–0,11	–0,01	0,03	–0,02
Kolumbien	m	0,05	0,13	0,16	0,11	0,00	0,04	0,09	0,04	0,13	0,19	0,20	0,17
Costa Rica	12	0,23	0,34	0,34	0,30	0,13	0,13	0,22	0,17	0,21	0,29	0,35	0,29
Tschechien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Dänemark	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Estland	13	–0,15	–0,04	0,09	0,02	–0,29	–0,29	–0,27	–0,28	–0,39	–0,22	–0,14	–0,19
Finnland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Frankreich	15	–0,03	–0,06	0,13	0,06	m	m	m	m	m	m	m	m
Deutschland	21	–0,22	–0,22	–0,07	–0,18	0,09	0,05	0,21	0,12	–0,35	–0,32	–0,10	–0,27
Griechenland	8	–0,06	–0,08	–0,01	–0,04	–0,10	–0,09	–0,03	–0,06	–0,11	0,03	0,12	0,06
Ungarn	3	–0,37	–0,28	–0,12	–0,21	–0,87	–1,00	–0,81	–0,90	–0,42	–0,28	–0,18	–0,25
Island	m	–0,39	–0,10	0,04	–0,05	0,06	0,23	0,33	0,27	–0,21	–0,07	0,03	–0,02
Irland	22	–0,22	–0,20	0,01	–0,10	0,29	0,26	0,38	0,33	–0,05	–0,10	0,08	0,00
Israel	23	–0,10	–0,18	–0,03	–0,09	m	m	m	m	m	m	m	m
Italien	15	–0,26	–0,25	–0,25	–0,25	–0,20	–0,22	–0,23	–0,22	–0,13	–0,09	–0,11	–0,10
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Republik Korea	m	–0,14	–0,24	–0,07	–0,14	0,42	0,41	0,48	0,45	0,39	0,42	0,58	0,51
Lettland	10	–0,10	–0,05	0,09	0,02	–0,48	–0,47	–0,41	–0,44	–0,46	–0,29	–0,18	–0,24
Litauen	5	–0,27	0,02	0,16	0,09	–0,29	0,03	0,07	0,04	–0,18	0,03	0,14	0,09
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	1	0,19	0,33	0,42	0,29	0,18	0,28	0,28	0,23	0,01	0,15	0,24	0,11
Niederlande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Neuseeland	35	–0,06	0,06	0,11	0,03	0,24	0,30	0,40	0,32	–0,03	0,08	0,16	0,08
Norwegen	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Polen	1	–0,03	0,00	0,21	0,05	–0,45	–0,49	–0,44	–0,47	–0,20	–0,20	–0,09	–0,17
Portugal	11	0,04	0,18	0,23	0,14	0,43	0,49	0,49	0,47	0,24	0,36	0,38	0,32
Slowakei	1	–0,49	–0,28	–0,22	–0,27	–0,58	–0,51	–0,45	–0,49	–0,34	–0,33	–0,26	–0,30
Slowenien	12	–0,07	–0,11	–0,04	–0,07	–0,09	–0,07	–0,03	–0,05	–0,20	–0,15	–0,05	–0,10
Spanien	19	0,10	0,15	0,24	0,18	0,37	0,44	0,40	0,39	0,15	0,20	0,29	0,24
Schweden	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Schweiz	37	–0,06	–0,18	–0,04	–0,10	0,09	–0,08	0,03	0,00	–0,28	–0,30	–0,04	–0,18
Türkei	m	0,61	0,67	0,73	0,65	–0,34	–0,33	–0,43	–0,36	0,28	0,25	0,32	0,28
Vereinigte Staaten	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Subnationale Einheiten													
Schottland (UK)	m	–0,13	–0,24	–0,06	–0,16	0,18	0,27	0,42	0,34	–0,03	–0,08	0,01	–0,05
OECD-Durchschnitt	**17**	**–0,07**	**–0,04**	**0,08**	**0,01**	**–0,02**	**0,00**	**0,07**	**0,03**	**–0,10**	**–0,03**	**0,08**	**0,01**
EU22-Durchschnitt	**15**	**–0,14**	**–0,10**	**0,03**	**–0,05**	**–0,15**	**–0,15**	**–0,08**	**–0,12**	**–0,20**	**–0,12**	**–0,01**	**–0,08**
Partnerländer													
Argentinien	m	0,04	0,01	0,13	0,08	0,02	0,09	0,10	0,07	–0,09	–0,07	–0,02	–0,05
Brasilien	m	0,12	0,23	0,33	0,22	–0,02	0,12	0,12	0,07	–0,09	–0,01	0,00	–0,04
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	0,03	0,07	0,09	0,05	–0,32	–0,24	–0,30	–0,29	–0,05	0,00	0,04	–0,02
Saudi-Arabien	m	0,10	0,15	0,23	0,15	–0,32	–0,29	–0,30	–0,31	–0,04	–0,03	0,02	–0,02
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Das Referenzjahr für den Anteil im Ausland geborener Erwachsener (im Alter von 25 bis 64 Jahren) ist für die meisten Länder 2020, weitere Informationen s. Abschnitt Quellen. Ein negativer Wert im Durchschnittsindex bedeutet nicht, dass die Schüler negativ geantwortet haben, sondern lediglich, dass ihre Antworten weniger positiv als im OECD-Durchschnitt waren. Ebenso weisen positive Werte auf eher zustimmende oder positivere Antworten als im OECD-Durchschnitt hin. Der Bildungsstand der Mutter bezieht sich auf ISCED-97. Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Der OECD-Durchschnitt weicht von dem von PISA veröffentlichten ab, da die Länderabdeckung abweicht. Zusätzliche Spalten mit den Standardfehlern (S.F.) sind im Internet verfügbar (s.u. StatLink).

Quelle: OECD (2022). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-A.pdf). StatLink: https://stat.link/9v5lhm

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

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

Zentrale Ergebnisse

- Im Durchschnitt der OECD-Länder mit verfügbaren Daten ist der Anteil der Erwachsenen, die in den vorangegangenen 4 Wochen an formaler und/oder nicht formaler Weiterbildung teilgenommen haben, von 14 % im Jahr 2019 auf 12 % 2020 gesunken, aber 2021 wieder auf 14 % gestiegen.
- Erwachsene mit Abschluss im Tertiärbereich weisen eine höhere Teilnahmequote an nicht formaler Weiterbildung auf als diejenigen mit niedrigerem Bildungsstand. Im Durchschnitt hatten 2021 16 % der 25- bis 64-Jährigen mit Abschluss im Tertiärbereich in den 4 Wochen vor der Erhebung an nicht formaler Weiterbildung teilgenommen, im Vergleich dazu waren es bei denjenigen mit Bildungsstand unterhalb von Sekundarbereich II lediglich 4 %.
- Finanzielle Unterstützung für Bildungsteilnehmer ist zumeist nur für herkömmliche Bildungsgänge im Tertiärbereich verfügbar. Mindestens 19 der 28 OECD-Länder und subnationalen Einheiten bieten Unterstützung für Vollzeit-Bildungsteilnehmer in diesen Bildungsgängen, während finanzielle Unterstützung für kurze Bildungsgänge mit einer Dauer von weniger als 2 Jahren lediglich in 8 Ländern und subnationalen Einheiten verfügbar ist.

Kontext

Der Abschluss einer Erstausbildung sollte nicht den Endpunkt der Bildungsteilnahme darstellen: Investitionen in Erwachsenenbildung sind für die Stärkung und die Anpassung der Kompetenzen der Erwerbsbevölkerung an die Anforderungen des Arbeitsmarkts entscheidend. Angesichts einer Reihe ausgeprägter globaler Tendenzen wird Erwachsenenbildung zu einem maßgeblichen Instrument für die Anpassung der OECD-Volkswirtschaften und -Gesellschaften an die aufkommenden Herausforderungen und die Nutzung neuer Chancen. Durch Globalisierung und technologischen Wandel können immer mehr Arbeitsplätze ins Ausland verlagert oder automatisiert werden. Aufgrund des demografischen Wandels treten aber immer weniger junge Menschen in den Arbeitsmarkt ein, sodass zur Deckung der Nachfrage nach Fachkräften die Kompetenzen der vorhandenen Arbeitskräfte ausgebaut werden müssen. Diese Tendenzen haben bereits jetzt erhebliche Auswirkungen auf die Arbeitsmärkte, und Analysen weisen darauf hin, dass sich der Fachkräftebedarf in den nächsten Jahrzehnten rasant verändern wird (OECD, 2019[1]).

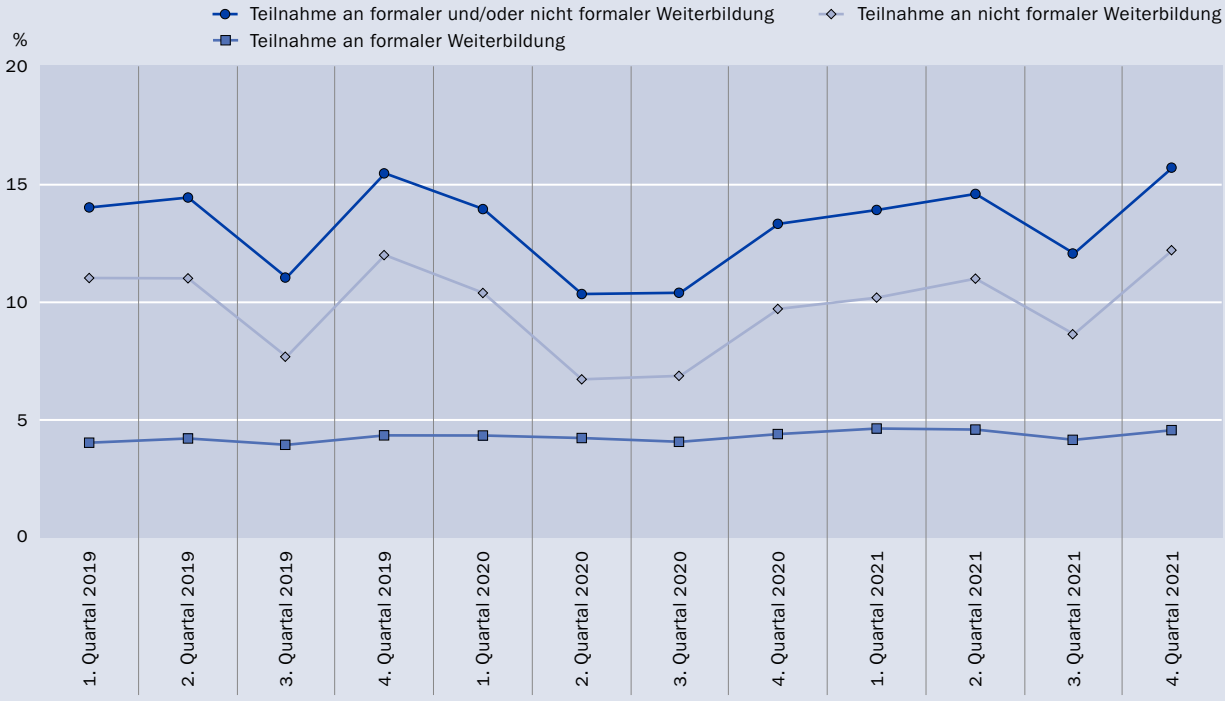
Erwachsene mit niedrigem Bildungsstand weisen am ehesten geringe Lese-, Schreib- und Rechenkompetenzen auf und sind stärker dem Risiko ausgesetzt, dass ihre Arbeitsplätze ins Ausland verlagert oder automatisiert werden. In Positionen mit wenig Entwicklungsmöglichkeiten stecken sie häufig in einer „Niedrigqualifikationsfalle“ (OECD, 2019[1]). Sie haben den höchsten Bedarf an Kompetenzentwicklung, nehmen jedoch deutlich seltener als diejenigen mit einem höheren Bildungsstand an Erwachsenenbildung teil (OECD, 2021[2]).

A 7

Abbildung A7.1

Entwicklungstendenzen bei der Teilnahme an formaler und/oder nicht formaler Weiterbildung, nach Quartal (2019, 2020 und 2021)

Europäische Arbeitskräfteerhebung (EU-LFS) oder nationale Erhebungen; OECD-Durchschnitt; 25- bis 64-Jährige



Anmerkung: Teilnahme an formaler und/oder nicht formaler Weiterbildung während der vorangegangenen 4 Wochen.
Quelle: OECD (2022), Tabelle A7.1. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-A.pdf). *StatLink: https://stat.link/iypxm6*

Erwachsenenbildung bietet nicht nur wirtschaftliche Vorteile. Sie kann auch zu persönlicher Zufriedenheit, besserer Gesundheit, bürgerschaftlichem Engagement und sozialer Integration beitragen (Ruhose, Thomsen and Weilage, 2019[3]). Erhebliche Unterschiede bei den Aktivitäten der Erwachsenenbildung und der Teilnahme zwischen OECD-Ländern mit vergleichbarem wirtschaftlichem Entwicklungsstand deuten jedoch darauf hin, dass es signifikante Unterschiede bei den Lernkulturen, den Lernmöglichkeiten am Arbeitsplatz und in den Erwachsenenbildungssystemen gibt (Borkowsky, 2013[4]).

Der Indikator befasst sich mit einer Facette der Erwachsenenbildung: Muster in der (formalen und nicht formalen) Weiterbildung von Erwachsenen, mit besonderem Schwerpunkt darauf, wer Weiterbildungsmöglichkeiten nutzt. Er behandelt außerdem den Zusammenhang zwischen der Teilnahme an Erwachsenenbildung und Abschlüssen im Tertiärbereich sowie die Einflussfaktoren von Weiterbildung von Erwachsenen, die erforderlichen Kompetenzen im Bereich Informations- und Kommunikationstechnologie zur Erreichung der Ziele für nachhaltige Entwicklung (SDG) sowie die wachsende Bedeutung von Microcredentials in der Weiterbildung von Erwachsenen.

Weitere wichtige Ergebnisse

- In allen OECD-Ländern nimmt die Teilnahme von Erwachsenen an nicht formaler Weiterbildung – unabhängig von der Erhebungsmethode – mit zunehmendem Alter ab. Ebenso liegt die Teilnahme an formaler Bildung im Tertiärbereich bei den 25- bis 29-Jährigen höher als bei den 40- bis 64-Jährigen.

- In den meisten OECD-Ländern mit verfügbaren Daten sind berufsbezogene Charakteristika der Haupteinflussfaktor für die Teilnahme an Weiterbildung von Erwachsenen und überwiegen persönliche Eigenschaften und Bildungsstand.
- Fehlende Kompetenzen im Bereich Informations- und Kommunikationstechnologie sind weiterhin eine der wichtigsten Hürden für die umfassende Nutzung des Potenzials digitaler Technologien, einschließlich der Möglichkeiten zum Onlinelernen.

Hinweis

Für die Untersuchung der Teilnahme an formaler und/oder nicht formaler Weiterbildung von Erwachsenen werden unterschiedliche Quellen herangezogen. Der Hauptunterschied zwischen den verwendeten Erhebungen ist der Referenzzeitraum für die Teilnahme – entweder die vorangegangenen 4 Wochen oder die vorangegangenen 12 Monate vor der Erhebung, was zu großen Unterschieden bei den Beteiligungsquoten führt. Außerdem verwenden manche Quellen Jahresdaten, die mögliche Schwankungen im Jahresverlauf nicht erfassen, während andere Quartalsdaten nutzen, die für die Analyse der Auswirkungen der Coronapandemie maßgeblicher sind.

Im Rahmen des Ziels 4 der Ziele für nachhaltige Entwicklung (Sustainable Development Goals – SDG 4) gibt es zu jeder Zielvorgabe mindestens einen globalen Indikator und eine Reihe verwandter thematischer Indikatoren, die die Analyse und Messung der Zielvorgaben ergänzen sollen. Das SDG-4-Monitoring umfasst insgesamt 11 globale Indikatoren und 32 thematische Indikatoren. Eine Liste aller Indikatoren samt zugehöriger Methodiken finden sich unter *http://SDG4monitoring.uis.unesco.org*. Dieser Indikator stellt den Anteil junger Menschen und Erwachsener mit Kompetenzen im Bereich Informations- und Kommunikationstechnologie nach Art der Kompetenz vor.

Analyse und Interpretationen

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

Erwachsenenbildung, auch bekannt als lebenslanges Lernen, kann dem Einzelnen dabei helfen, beruflich aufzusteigen und sich an eine sich rasch wandelnde und unsichere Welt anzupassen. Dieser Indikator befasst sich mit der Erwachsenenbildung ohne Berücksichtigung des Arbeitsmarktstatus des Einzelnen. Im Gegensatz zur Teilnahme an formaler Bildung, die bei jungen Menschen häufiger ist, findet Erwachsenenbildung oft in Form von nicht formalen und/oder informellen Bildungsmaßnahmen statt (Tab. A7.1). Zwar war die Teilnahme an formaler Weiterbildung zwischen dem ersten Quartal 2019 und dem vierten Quartal 2021 weitgehend stabil, doch die Coronapandemie hat sich eindeutig auf die Teilnahme an nicht formaler Weiterbildung ausgewirkt. Ein Abfall im dritten Quartal jeden Jahrs spiegelt einen natürlichen Rückgang der Teilnahmequoten in diesem Zeitraum (in den meisten OECD-Ländern die Sommermonate) wider. 2020 fand der Rückgang jedoch früher, im zweiten Quartal des Jahrs, statt, was die Auswirkungen der Pandemie widerspiegelt (Abb. A7.1).

Insgesamt hatte die Beteiligung von Erwachsenen an formaler sowie nicht formaler Weiterbildung 2021 wieder den gleichen Stand wie vor der Pandemie erreicht (wobei die Daten auch hier den üblichen Rückgang in den Sommermonaten zeigen). Im Durchschnitt der OECD-Länder mit verfügbaren Daten hatten 2021 14 % der Erwachsenen in den vorangegangenen 4 Wochen entweder an formaler oder an nicht formaler Weiterbildung teilgenommen (Abb. A7.1). In Griechenland, Polen und der Slowakei hatten höchstens 5 % der Erwachsenen teilgenommen, wohingegen der Anteil in Finnland, den Niederlanden und Schweden mindestens 25 % betrug (Tab. A7.1). Kasten A7.1 analysiert die Einflussfaktoren für die Teilnahme an formaler und/oder nicht formaler Weiterbildung in den Mitgliedstaaten der Europäischen Union.

Zwischen 2019 und 2021 machte nicht formale Bildung den Großteil der Weiterbildung von Erwachsenen aus (Abb. A7.1). 2021 nahmen in einem vierwöchigen Referenzzeitraum im Durchschnitt 10 % der Erwachsenen an nicht formalen Weiterbildungsmaßnahmen teil. In diesem Zeitraum nahmen in Finnland 22 % und in Schweden 28 %, in Costa Rica, Griechenland und der Türkei jedoch nur 1 % der Erwachsenen nicht formale Weiterbildung in Anspruch. Die Teilnahme von Erwachsenen an formaler Weiterbildung ist geringer: Im Durchschnitt haben in den Ländern im Referenzzeitraum 4 % der Erwachsenen an formalen Bildungsmaßnahmen teilgenommen. Finnland (12 %) und Schweden (10 %) waren die Länder mit der höchsten Teilnahmequote von Erwachsenen an formaler Weiterbildung (Tab. A7.1 im Internet).

In den Ländern, die Daten zur Teilnahme im Referenzzeitraum von 12 Monaten vor der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) 2019 gemeldet haben, war der Anteil Erwachsener, die an nicht formaler Weiterbildung teilgenommen hatten, auch größer als der Anteil derer, die an formalen Bildungsmaßnahmen teilgenommen haben. Die Teilnahme von Erwachsenen an formaler und/oder nicht formaler Weiterbildung betrug mindestens 50 % in Israel, Kanada, der Republik Korea und Neuseeland (Tab. A7.1).

Teilnahme an nicht formaler Weiterbildung im Kontext der Coronapandemie

Die Umsetzung von Social-Distancing-Maßnahmen in den ersten Monaten der Coronapandemie hat zu strengen Stilllegungen und einem umfangreichen Einsatz von Telearbeit geführt. 2020 ist in den OECD-Ländern der durchschnittliche Anteil der 25- bis 64-Jährigen, die in den letzten 4 Wochen an nicht formaler Weiterbildung teilgenommen hatten, gegenüber 2019 um 2 Prozentpunkte zurückgegangen (Abb. A7.3). Im Durchschnitt der Länder, die Daten mit einem Referenzzeitraum von 4 Wochen gesammelt haben, ist die Teilnahme von Erwachsenen an nicht formaler Weiterbildung zwischen dem ersten und dem zweiten Quartal 2020 um 4 Prozentpunkte zurückgegangen. Die Tendenzen bei der Teilnahme an formaler und/oder nicht formaler Weiterbildung zeigen eine Abnahme der Teilnahme in den ersten Quartalen 2020, und der Rückgang bei der nicht formalen Weiterbildung macht den Großteil dieses Rückgangs aus. Dies spiegelt die Ausfälle in der Erwachsenenbildung durch die frühen Phasen der Coronapandemie wider (Tab. A7.1 im Internet).

2021 erreichte die Teilnahme von Erwachsenen an nicht formaler Weiterbildung in den meisten Ländern wieder das Niveau von vor der Pandemie. Die umfangreiche Nutzung von Fernweiterbildung könnte von der Ausweitung digitaler Technologien begünstigt worden sein. Außerdem hat die Wiedereröffnung der Schulen möglicherweise eine Lernhürde für die Weiterbildung von Erwachsenen mit kleinen Kindern im Haushalt beseitigt. Im Durchschnitt ist der Anteil der Erwachsenen, die in den letzten 4 Wochen an nicht formaler Weiterbildung teilgenommen hatten, zwischen 2020 und 2021 um 2 Prozentpunkte

Kasten A7.1

Einflussfaktoren für die Teilnahme an Weiterbildung von Erwachsenen

In früheren Ausgaben von *Bildung auf einen Blick* wurden Faktoren behandelt, die die Wahrscheinlichkeit der Teilnahme an Weiterbildung von Erwachsenen beeinflussen, etwa Bezug zum Beruf, Unternehmensgröße, Beschäftigungsbereich, Geschlecht und kleine Kinder im Haushalt. In der vorliegenden Ausgabe wird die Auswirkung der verschiedenen Einflussfaktoren bei gemeinsamer Betrachtung unterschiedlicher Faktoren analysiert.

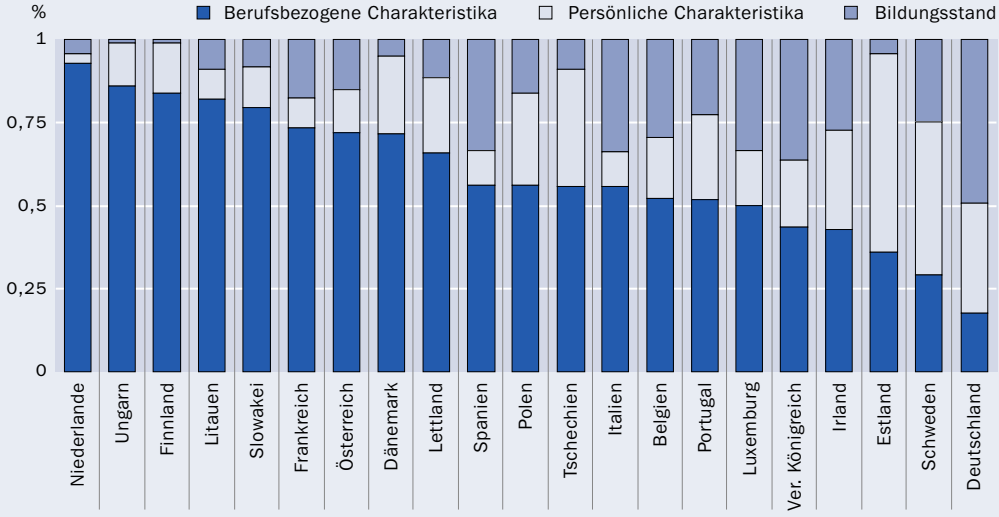
Mithilfe der Daten aus der Erhebung zur Erwachsenenbildung von 2016 hat die Gemeinsame Forschungsstelle der Europäischen Kommission den Anteil der Beschäftigten zwischen 25 und 64, die angaben, innerhalb der vorangegangenen 12 Monate an formaler oder nicht formaler Weiterbildung von Erwachsenen teilgenommen zu haben, analysiert. Die Einflussfaktoren sind in 3 Kategorien unterteilt: persönliche Charakteristika (Geschlecht, Alter, Migrationsstatus, Ehe-/Lebensgemeinschaftsstatus sowie Urbanisierungsgrad des Wohnorts), Bildungsstand (niedrig, mittel und hoch) und berufsbezogene Charakteristika (Beruf, Unternehmensgröße, Arbeitssituation, Stellung im Beruf und Branche).

Insgesamt überwiegen tendenziell berufsbezogene Charakteristika gegenüber persönlichen Charakteristika und Bildungsstand. In manchen Ländern sind berufsbezogene Charakteristika jedoch nicht so vorherrschend wie in anderen. So sind beispielsweise in Deutschland und Schweden Bildung und persönliche Charakteristika wichtiger als

Abbildung A7.2

Einflussfaktoren für die Teilnahme an Weiterbildung von Erwachsenen, nach berufsbezogenen und persönlichen Charakteristika und Bildungsstand (2016)

Relativer Anteil jeder Gruppe von Charakteristika dazu, ob ein Erwachsener an Weiterbildungsaktivitäten für Erwachsene teilnimmt



Anmerkung: Weiterbildung von Erwachsenen bezeichnet die Teilnahme an formaler und/oder nicht formaler Weiterbildung. Die Analyse bezieht sich auf einen durchschnittlichen Beschäftigten zwischen 25 und 64, der angab, in den 12 Monaten vor der Erhebung an formaler und/oder nicht formaler Bildung teilgenommen zu haben. Die Zahl basiert auf den Ergebnissen der logistischen Regressionsmodelle. Sie zeigt die Anteile der Gesamtmodellanpassung, die einem gegebenen Satz von Einflussfaktoren zuzuschreiben ist. Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des relativen Anteils (in Prozent) berufsbezogener Charakteristika zur Teilnahme an Weiterbildungsaktivitäten für Erwachsene.

Quelle: Eurostat, Erhebung zur Erwachsenenbildung 2016. StatLink: https://stat.link/1iqd9x

berufsbezogene Charakteristika, die hauptsächlich durch die Tätigkeit und Unternehmensgröße definiert werden. Im Gegensatz dazu überwiegen in Finnland und Frankreich berufsbezogene Charakteristika, die hauptsächlich durch den beruflichen Status definiert werden (Abb. A7.2).

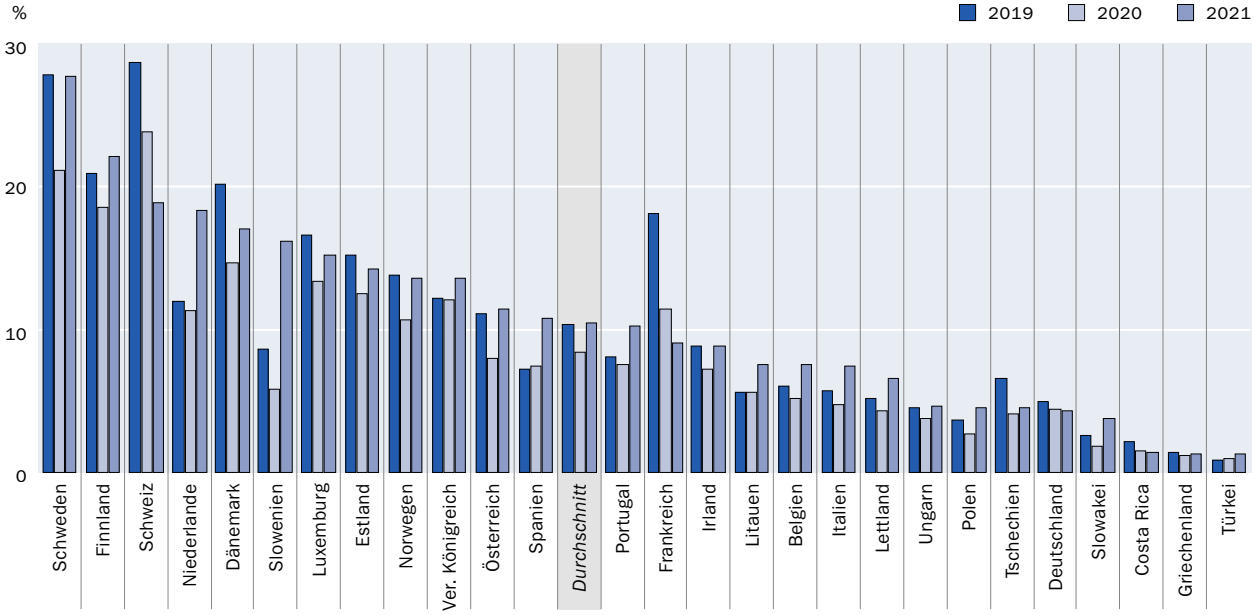
angestiegen. In 12 von 28 Ländern war die Beteiligung Erwachsener an nicht formaler Weiterbildung 2021 sogar höher als vor der Pandemie. Jedoch haben die Teilnahmequoten nicht in allen Ländern wieder das Niveau von vor der Pandemie erreicht (Abb. A7.3).

Die Auswirkungen der Coronapandemie auf nicht formale Weiterbildungsmöglichkeiten fielen unterschiedlich aus und haben Erwachsene mit niedrigerem Bildungsstand am stärksten betroffen. Die Haupttreiber für die Teilnahme an nicht formaler Weiterbildung sind berufliche Tätigkeiten, die ebenfalls von der Pandemie betroffen waren. 2020 haben Beschäftigte ohne Abschluss im Sekundarbereich II häufiger ihren Arbeitsplatz verloren oder eine Verringerung ihrer Arbeitszeit hinnehmen müssen als diejenigen mit Abschluss im Sekundarbereich II. Beschäftigte mit Abschluss im Tertiärbereich waren am wenigsten betroffen (OECD, 2021[5]). Beschäftigte ohne Abschluss im Tertiärbereich waren auch häufiger in von den weitverbreiteten Lockdownszenarien am stärksten betroffenen Branchen tätig als Beschäftigte mit Abschluss im Tertiärbereich – 25 % derjenigen ohne Abschluss im Tertiärbereich gegenüber 22 % der Beschäftigten mit Abschluss im Tertiärbereich. In einzelnen Ländern sind die Unterschiede sogar noch größer, sie betragen in Australien und Norwegen mindestens 10 Prozentpunkte (OECD, 2021[6]).

Abbildung A7.3

Entwicklungstendenzen bei der Teilnahme an nicht formaler Weiterbildung (2019, 2020 und 2021)

Europäische Arbeitskräfteerhebung (EU-LFS) oder nationale Erhebungen; Jahresdurchschnitt der Quartalsdaten; 25- bis 64-Jährige



Anmerkung: Teilnahme an nicht formaler Weiterbildung in den vorangegangenen 4 Wochen gemäß EU-LFS sowie nationalen Erhebungen für Costa Rica, die Türkei und das Vereinigte Königreich.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Teilnahme 25- bis 64-Jähriger an nicht formaler Weiterbildung im Jahr 2021.

Quelle: OECD (2022), Tabelle A7.1. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-A.pdf). StatLink: https://stat.link/nofzhs

Die Auswirkungen der Pandemie und der damit einhergehenden Lockdowns auf die Beschäftigung hingen auch von der Möglichkeit zur Arbeit im Homeoffice ab, die wiederum mit dem Bildungsstand zusammenhängt. Im Durchschnitt der Länder, die zwischen 2011 und 2017 an der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) teilgenommen haben, können nur 18 % der Beschäftigten ohne Abschluss im Tertiärbereich von zu Hause aus arbeiten, dem stehen 54 % der Beschäftigten mit Abschluss im Tertiärbereich gegenüber (Espinoza and Reznikova, 2020[7]). Ebenso gaben gemäß der Analyse aus Indikator A6 nur 10 % der beschäftigten Erwachsenen mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II an, 2021 in der Regel oder manchmal von zu Hause aus gearbeitet zu haben, im Vergleich dazu sind es bei denjenigen mit Abschluss im Tertiärbereich 46 % (s. Indikator A6).

Ein weiteres Problem ist, dass ein Großteil der Erwachsenen mit niedrigerem Bildungsstand nicht über die erforderlichen Kompetenzen verfügt, um digitale Lernmöglichkeiten zu nutzen. E-Learning-Kompetenzen waren vor der Pandemie gegebenenfalls hilfreich, aber mit der zumindest teilweisen Verlagerung der Bildungsaktivitäten vom Klassenzimmer auf Onlineplattformen ist sie in vielen Fällen Voraussetzung für die Bildungsteilnahme geworden. Erwachsene ohne Abschluss im Tertiärbereich sind am wenigsten auf den Nutzen durch digitalen Wandel vorbereitet (s. Indikator A6). Durch die weitverbreitete Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologie in allen Wirtschaftsbereichen stellen entsprechende Kenntnisse eine wesentliche Anforderung für die meisten Positionen dar. Die Einschätzung dieser Kompetenzen unter jungen Menschen und

Kasten A7.2

Messung der Kompetenzen im Bereich Informations- und Kommunikationstechnologie

Fehlende Kompetenzen im Bereich Informations- und Kommunikationstechnologie sind weiterhin eine der wichtigsten Hürden, um vom Potenzial digitaler Technologien im vollen Umfang zu profitieren. Indikator 4.4.1 der Ziele für nachhaltige Entwicklung (Sustainable Development Goals – SDGs) misst den Anteil junger Menschen und Erwachsener mit Kompetenzen im Bereich Informations- und Kommunikationstechnologie nach Art der Kompetenz. Der Indikator wird berechnet als der prozentuale Anteil der Menschen einer gegebenen Population, die eine Reihe ausgewählter Fragen mit „Ja“ beantwortet haben. Gefragt wurde beispielsweise nach dem Einsatz von Kompetenzen im Bereich Informations- und Kommunikationstechnologie in verschiedenen Fachgebieten oder Lernbereichen und nach dem Einsatz von Kompetenzen im Bereich Informations- und Kommunikationstechnologie unabhängig davon, wo diese Aktivität stattfand, nach der Mindestdauer des Einsatzes von Kompetenzen im Bereich Informations- und Kommunikationstechnologie sowie nach dem Internetzugang in den Bildungseinrichtungen bzw. an den Arbeitsplätzen der Befragten oder außerhalb in den letzten 3 Monaten.

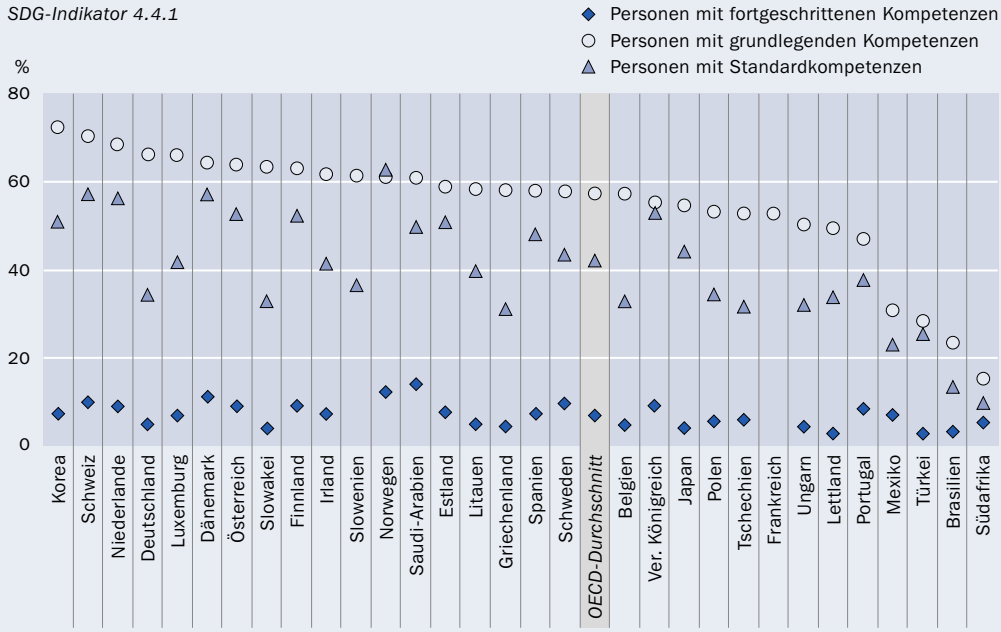
Da die Selbstauskunft subjektiv sein kann, misst der Indikator diese Kompetenzen daran, ob eine Person in letzter Zeit bestimmte Tätigkeiten, die unterschiedliche Kompetenzniveaus erfordern, ausgeführt hat. Um die Auswertung zu erleichtern, wurden diese Tätigkeiten in 3 weiter gefasste Kategorien differenziert: grundlegende, Standard- und fortgeschrittene Kompetenzen. Grundlegende Kompetenzen beziehen sich auf relativ einfache Aufgaben, wie das Verschieben einer Datei oder eines Ordners oder das Versenden einer E-Mail mit Anhang. Standardkompetenzen umfassen die Arbeit mit Tabellenkalkulationen, die Erstellung von elektronischen Präsentationen oder die

A 7

Abbildung A7.4

Anteil junger Menschen und Erwachsener mit Kompetenzen im Bereich Informations- und Kommunikationstechnologie, nach Kompetenzniveau

SDG-Indikator 4.4.1



Anmerkung: Für jedes Land entspricht der Wert für die grundlegenden Kompetenzen dem Durchschnittswert der verfügbaren aktuellen Daten für die 4 folgenden Tätigkeiten: Kopieren oder Verschieben einer Datei oder eines Ordners, Verwendung von Copy & Paste zum Kopieren oder Verschieben von Informationen in einem Dokument, Versenden von E-Mails mit Anhängen sowie Verschiebung von Dateien zwischen einem Computer und anderen Geräten. Der Wert für die Standardkompetenzen entspricht dem Durchschnittswert der verfügbaren aktuellen Daten für die 4 folgenden Tätigkeiten: Verwendung grundlegender Rechenformeln in einer Tabellenkalkulation, Verbinden und Installieren neuer Programme, Erstellung von elektronischen Präsentationen mit Präsentationssoftware sowie Auffinden, Herunterladen, Installieren und Konfigurieren von Software. Der Wert für die fortgeschrittenen Kompetenzen entspricht dem Wert für das Schreiben eines Computerprogramms in einer spezialisierten Programmiersprache.

Für diesen Indikator wurde außer in Brasilien und Japan (15 bis 74 Jahre) und der Republik Korea (15 bis 49 Jahre) der Altersbereich 16 bis 74 Jahre verwendet.

Die ITU-Daten für europäische Länder wurden von Eurostat bereitgestellt. Aufgrund von Unterschieden bei der Zusammenstellung der Kompetenzen und der Art der unterschiedlichen in die Berechnung aufgenommenen Kompetenzen kann es zu Abweichungen zwischen den Eurostat-Daten zu digitalen Kompetenzen und den ITU-Daten kommen.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils junger Menschen und Erwachsener mit grundlegenden Kompetenzen im Bereich Informations- und Kommunikationstechnologie.

Quelle: Internationale Fernmeldeunion (ITU). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-A.pdf). StatLink: https://stat.link/tjkou6

Installation und Konfiguration von Software. Fortgeschrittene Kompetenzen sind Programmierkenntnisse.

Im Durchschnitt der OECD-Länder mit verfügbaren Daten gaben 55 % der Personen an, in den letzten 3 Monaten eine der Tätigkeiten, die in die Kategorie grundlegende Kompetenzen fallen, z. B. das Senden einer E-Mail mit Anhang, ausgeführt zu haben. In der Republik Korea und in der Schweiz gaben im Durchschnitt mindestens 70 % der Personen an, über diese grundlegenden Kompetenzen zu verfügen, im Vergleich zu weniger als 30 % in Brasilien, Südafrika und der Türkei. In den OECD-Ländern hatten im Durchschnitt 42 % die einzelnen Standardkompetenzen genutzt. In Norwegen gaben mehr als 60 % der Personen an, einige dieser Tätigkeiten auszuführen, wohingegen es in Brasilien nur 13 % und in Südafrika nur 10 % waren. Im Gegensatz dazu gaben lediglich 7 % der Personen an, in dieser Zeit fortgeschrittene Kompetenzen, wie das Schreiben eines Computerprogramms in einer spezialisierten Programmiersprache, angewandt zu haben; die Bandbreite reichte hierbei von 3 % in Brasilien, Lettland und der Türkei bis zu mehr als 10 % in Dänemark, Norwegen und Saudi-Arabien (Abb. A7.4).

Erwachsenen hilft Staaten bei der Entwicklung gezielter politischer Ansätze, um diese Kompetenzen zu verbessern (Kasten A7.2). Sicherzustellen, dass die meisten Menschen zumindest über grundlegende Kompetenzen im Bereich Informations- und Kommunikationstechnologie verfügen, stellt eine zentrale Herausforderung dar.

Teilnahme an nicht formaler Weiterbildung nach Geschlecht, Altersgruppe und Bildungsstand

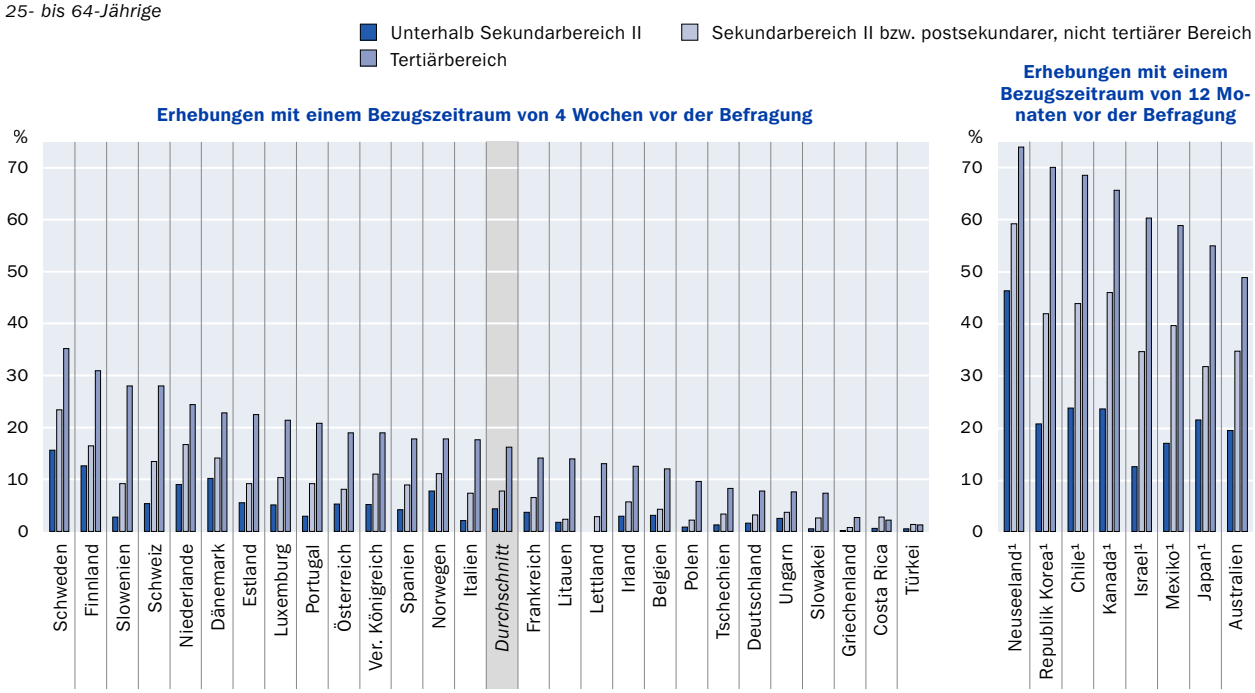
Erwachsene mit Abschluss im Tertiärbereich weisen eine höhere Teilnahmequote an nicht formaler Weiterbildung auf als diejenigen mit niedrigerem Bildungsstand. Im Durchschnitt der OECD-Länder mit verfügbaren Daten hatten 2021 4 % der 25- bis 64-Jährigen mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II in den 4 Wochen vor der Erhebung an nicht formaler Weiterbildung teilgenommen. Diese Quote beträgt bei Erwachsenen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich 8 % und bei denjenigen mit einem Abschluss im Tertiärbereich 16 %. Auch bei den Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich gibt es bei der Teilnahme erhebliche Unterschiede zwischen den Ländern: Sie reicht von höchstens 3 % in Costa Rica, Griechenland und der Türkei bis zu 35 % in Schweden (Abb. A7.5).

Selbst innerhalb der Kategorie Erwachsene mit einem Abschluss im Tertiärbereich nimmt die Teilnahme an nicht formaler Weiterbildung mit steigendem Bildungsstand zu. In den 4 Wochen vor der Erhebung haben 22 % der Erwachsenen mit einem Promotions- oder gleichwertigen Abschluss an nicht formaler Weiterbildung teilgenommen, im Vergleich zu

Abbildung A7.5

Teilnahme an nicht formaler Weiterbildung, nach Bildungsstand (2021)

25- bis 64-Jährige



Anmerkung: Links sind Daten mit einem Referenzzeitraum von 4 Wochen (aus der EU-LFS sowie nationalen Erhebungen für Costa Rica, die Türkei und das Vereinigte Königreich) dargestellt. Rechts sind Daten mit einem Referenzzeitraum von 12 Monaten (aus PIAAC und einer nationalen Erhebung für Australien) dargestellt.

1. Referenzjahr nicht 2021. Weitere Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Teilnahme 25- bis 64-Jähriger mit einem Abschluss im Tertiärbereich an nicht formaler Weiterbildung.

Quelle: OECD (2022), Tabelle A7.2. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-A.pdf). StatLink: https://stat.link/u1crsz

Kasten A7.3

Microcredentials, eine Alternative zu herkömmlichen formalen Bildungsgängen

Da Kompetenzen zunehmend schneller überholt sind und die Kosten für Bildung im Tertiärbereich sowohl für die Bildungsteilnehmer als auch die Anbieter steigen, drängen viele Länder ihre Bildungssysteme dazu, flexiblere Bildungsmöglichkeiten zu entwickeln. Vor diesem Hintergrund wurden zahlreiche Bildungsgänge und Qualifikationen als „Alternativen" zu herkömmlichen formalen Bildungsgängen positioniert. Zu den alternativen Qualifikationen gehören Hochschulzertifikate, Branchenzertifizierungen und digitale Abzeichen. Eine Form von alternativen Qualifikationen, die in der Politik zunehmend Beachtung findet, sind Microcredentials. Derzeit werden zahlreiche Definitionen von Microcredential verwendet, doch zumeist wird darunter ein organisierter Bildungsgang, mit dem eine Qualifikation für eine bestimmte Kompetenz, bestimmtes Wissen oder bestimmte Erfahrungen erworben werden, verstanden (OECD, 2021[9]). Der Begriff „Microcredential" bezeichnet im Allgemeinen sowohl die Qualifikation an sich als auch den Bildungsgang, der zur Erlangung dieser Qualifikation führt.

In einer Stichprobe hat die OECD anhand der Merkmale von 118 Bildungsgängen europäischer Bildungseinrichtungen 8 Arten von Microcredential-Bildungsgängen identifiziert, nämlich:

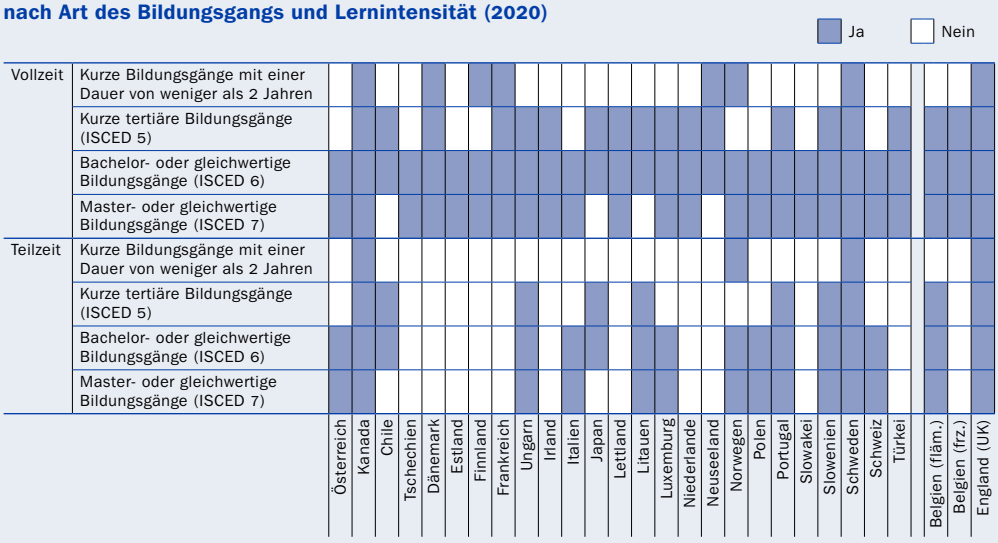
- einzelne Kurse und Module aus umfassenderen Bildungsgängen
- Erweiterungs- und Ergänzungskurse für bestehende Bildungsteilnehmer
- Spezialisierungen für den Erwerb spezifischer Kenntnisse und/oder Kompetenzen
- Kurse zur beruflichen Weiterbildung
- Kurse zur Weiterbildung und zum lebenslangen Lernen
- Offene Onlinekurse (MOOCs) und asynchrone Bildungsgänge
- einrichtungsspezifische Abschlüsse
- postgraduierte Bildungsgänge unterhalb des Hochschulabschlusses

Die Erhebung zur Hochschulpolitik der OECD aus dem Jahr 2020 (HEPS) sollte politischen Entscheidungsträgern Hinweise dazu liefern, wie finanzielle und personelle Ressourcen in Bildungssystemen des Tertiärbereichs verteilt, verwaltet und verwendet werden können, um die Leistung des Tertiärbereichs zu verbessern (Golden, Troy and Weko, 2021[10]). Politische Entscheidungsträger betrachten Microcredentials mittlerweile als Möglichkeit, Bildungsteilnehmern wichtige Chancen zur akademischen Weiterentwicklung, persönlichen Entwicklung, Höherqualifizierung und Umschulung zu bieten. Microcredentials werden außerdem von Regierungen als mögliches Mittel zur Förderung eines besseren Zugangs zum Tertiärbereich, auch für Bildungsteilnehmer aus unterversorgten Gruppen, gesehen. Microcredentials können von einer Reihe von Organisationen, auch von nicht herkömmlichen Bildungsanbietern, angeboten werden. Dazu gehören Schulen, Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs sowie private Bildungsanbieter. Im Allgemeinen sind Bildungsteilnehmer an Microcredentials häufig im arbeitsfähigen Alter, haben tendenziell bereits einen Abschluss im Tertiärbereich, stammen meist aus privilegierten soziodemografischen Gruppen, verfügen in der Regel über ein höheres Niveau an digitaler Kompetenz und bringen schon gewisse Kenntnisse in Bezug auf das Thema des Kurses mit.

Eine umfassende staatliche finanzielle Unterstützung kann dabei helfen, den Zugang zu Microcredentials für Bildungsteilnehmer in weniger vorteilhaften Umständen zu

Abbildung A7.6

Länder und subnationale Einheiten, die Bildungsteilnehmern finanzielle Unterstützung gewähren, nach Art des Bildungsgangs und Lernintensität (2020)



Quelle: Erhebung zur Hochschulpolitik, 2020. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-A.pdf). *StatLink: https://stat.link/6172im*

verbessern. Derzeit scheint jedoch Unterstützung für Bildungsteilnehmer zum Erhalt von Microcredentials – zumindest im Rahmen von etablierten Programmen zur finanziellen Unterstützung im Tertiärbereich – alles andere als umfassend. Die Erhebung zur Hochschulpolitik der OECD aus dem Jahr 2020 hat gezeigt, dass finanzielle Unterstützung für Bildungsteilnehmer hauptsächlich für herkömmliche Bildungsgänge im Tertiärbereich verfügbar ist.

In den meisten Ländern und subnationalen Einheiten stehen Zuschüsse für Bildungsteilnehmer deutlich häufiger für Teilnehmer an Vollzeit-Bachelorbildungsgängen als an kurzen außerordentlichen Bildungsgängen zur Verfügung. Auch bei einer Bildungsteilnahme in Teilzeit, wie es bei Microcredentials häufig der Fall ist, wird diese Unterstützung tendenziell seltener gewährt (Abb. A7.6). Flexible und gezielte außerordentliche Bildungsmöglichkeiten im Tertiärbereich sind so häufig gebührenpflichtig und werden durch die Bildungsteilnehmer oder deren Arbeitgeber und nicht durch staatliche Programme finanziert. Daher besteht die Gefahr, dass die rasche Verbreitung von Microcredential-Angeboten die Kompetenz- und Aufstiegsunterschiede weiter verschärft: Vergleichsweise wohlhabende Bildungsteilnehmer in Unternehmen mit großzügiger Unterstützung für Umschulungen können Microcredential-Angebote nutzen, die anderen verschlossen bleiben.

12 % bei denjenigen mit einem Abschluss eines kurzen tertiären Bildungsgangs. Ähnliche Ergebnisse finden sich bei den Teilnahmequoten aus Erhebungen mit einem Referenzzeitraum von 12 vorangehenden Monaten (Tab. A7.2). Die unterschiedlichen Referenzzeiträume für die Teilnahme (die vorangegangenen 4 Wochen bzw. die vorangegangenen 12 Monate) sowie die Häufigkeit der Erhebung (jährlich oder quartalsweise) erklären die großen Unterschiede bei den Beteiligungsquoten an der Erwachsenenweiterbildung zwischen den Ländern, die an der EU-LFS, der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) oder an nationalen Erhebungen teilnehmen (Tab. A7.2 und Abb. A7.5).

Wie die Analyse der Beteiligung an Erwachsenenweiterbildung nach Geschlecht mit Daten aus der Erhebung zur Erwachsenenbildung (AES) in *Bildung auf einen Blick 2021* gezeigt hat, unterscheidet sich die Beteiligung an nicht formaler Weiterbildung nicht stark nach Geschlecht (OECD, 2021[8]). Im Durchschnitt liegt die Teilnahme von Frauen an nicht formaler Weiterbildung in einem Referenzzeitraum von 4 Wochen etwa 2 Prozentpunkte höher als die der Männer. Der geschlechtsspezifische Unterschied beträgt nur in Dänemark, Finnland und Schweden mehr als 7 Prozentpunkte (zugunsten der Frauen). In Ländern, die Daten über einen Referenzzeitraum von 12 Monaten gesammelt haben, wie Chile, Japan, Kanada, die Republik Korea, Mexiko und Neuseeland, war der geschlechtsspezifische Unterschied umgekehrt. Im Durchschnitt hatten 23 % der Frauen und 25 % der Männer in den vorangegangenen 12 Monaten an nicht formaler Weiterbildung teilgenommen (Tab. A7.2).

Ältere Erwachsene nehmen unabhängig von ihrem Arbeitsmarktstatus seltener an nicht formaler Weiterbildung von Erwachsenen teil als jüngere (OECD, 2021[6]). In allen Ländern geht die Teilnahme an nicht formaler Weiterbildung, unabhängig davon, ob in den Erhebungen ein Referenzzeitraum von 4 Wochen oder von 12 Monaten verwendet wird, ab einem Alter von 40 Jahren zurück. Beispielsweise gaben im Durchschnitt 12 % der 25- bis 34-Jährigen an, in den 4 Wochen vor der Erhebung an nicht formaler Weiterbildung teilgenommen zu haben; im Vergleich dazu waren es bei den 55- bis 64-Jährigen 7 % (Tab. A7.2).

In Kasten A7.3 wird die für Bildungsteilnehmer verfügbare Unterstützung beim Zugang zu innovativen Alternativen zu herkömmlichen formalen Bildungsgängen, wie Microcredentials, behandelt. Studien deuten darauf hin, dass Bildungsteilnehmer in Microcredential-Kursen im Tertiärbereich eher besser gebildet und qualifiziert sind (OECD, 2021[9]).

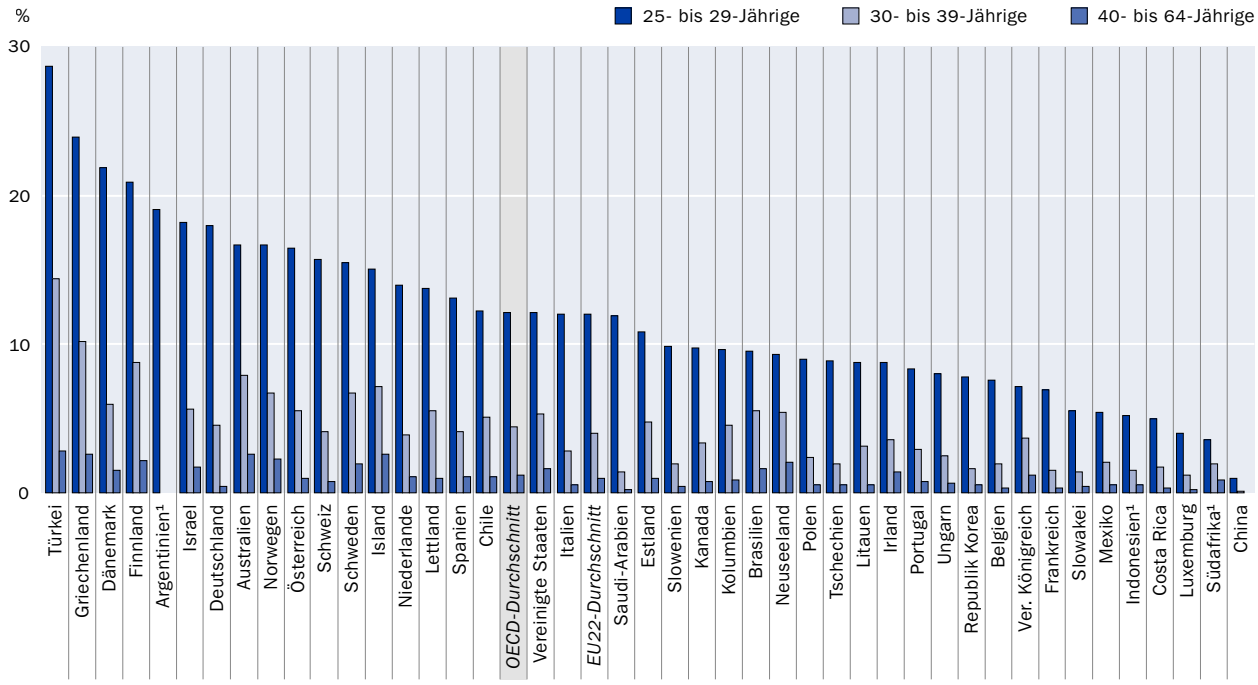
Teilnahme an formaler Weiterbildung nach Altersgruppe und Bildungsstand

Ältere Menschen nehmen seltener an formaler Bildung teil, da die Bildungsteilnehmer einen Abschluss erwerben, das formale Bildungssystem verlassen und in den Arbeitsmarkt eintreten. Die Teilnahme an formaler Bildung im Tertiärbereich erfolgt tendenziell im jüngeren Alter (s. Indikator B1). Im Durchschnitt der OECD-Länder nahmen 2020 12 % der 25- bis 29-Jährigen an formaler Bildung im Tertiärbereich teil, bei den 30- bis 39-Jährigen waren es nur noch 4 % und bei den 40- bis 64-Jährigen weniger als 1 %. In den OECD- und Partnerländern reicht die Teilnahme an formaler Bildung im Tertiärbereich bei den 25- bis 29-Jährigen von 4 % in Luxemburg und Südafrika zu mehr als 25 % in der Türkei. In Australien, Finnland, Griechenland, Island, Norwegen, Schweden und der Türkei nehmen mindestens 7 % der 30- bis 39-Jährigen an formaler Bildung im Tertiärbereich teil. In OECD-Ländern wie Australien, Griechenland, Island und der Türkei nehmen höchstens 3 % der 40- bis 64-Jährigen an formaler Bildung im Tertiärbereich teil (Abb. A7.7).

Erwachsene streben eher höhere als niedrigere Bildungsabschlüsse an. Im Durchschnitt der OECD-Länder mit verfügbaren Daten nimmt weniger als 1 % der 25- bis 64-Jährigen an formaler Bildung unterhalb Sekundarbereich II teil, 1 % nimmt im Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich teil, und 3 % nehmen an Bildung im Tertiärbereich teil (Tab. A7.3). Die Teilnahmequoten an Bildungsgängen unterhalb des Tertiärbereichs spiegeln möglicherweise wider, inwieweit Erwachsenenbildung zweite Chancen bietet.

Abbildung A7.7

Teilnahmequoten an formaler Bildung im Tertiärbereich, nach Altersgruppe (2020)



1. Referenzjahr nicht 2020. Weitere Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils 25- bis 29-Jähriger in Ausbildung im Tertiärbereich.
Quelle: OECD (2022), Tabelle A7.3. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-A.pdf). StatLink: https://stat.link/tienro

Definitionen

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

Weiterbildung von Erwachsenen (Erwachsenenbildung) bezeichnet die Teilnahme von Erwachsenen am lebenslangen Lernen. Erwachsenenbildung bezieht sich in der Regel auf Lernaktivitäten nach dem Ende der Erstausbildung. Die Beteiligungsquote an Weiterbildung deckt formale und nicht formale Weiterbildung ab.

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

Lernaktivitäten sind jegliche Aktivitäten einer Einzelperson, die auf die Verbesserung ihrer Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen ausgerichtet sind. Es gibt zwei grundlegende Kriterien, um Lernaktivitäten von Nicht-Lernaktivitäten zu unterscheiden: Sie müssen intentional und organisiert sein. Intentionales Lernen (im Gegensatz zu zufälligem Lernen) ist definiert als das bewusste Anstreben von Kenntnissen, Fähigkeiten und Kompetenzen oder Einstellungen von anhaltendem Wert. Organisiertes Lernen ist definiert als Lernen, das mit expliziten oder impliziten Zielen als Muster oder Abfolge geplant ist.

Die Lernaktivitäten sind in einer Klassifikation der Lernaktivitäten (Classification of Learning Activities – CLA) definiert (Eurostat, 2016[11]). Die aktuelle Fassung der CLA (Auflage 2016) ist mit ISCED 2011 abgestimmt:

- *Formale Bildung* ist definiert als institutionalisierte, intentionale und geplante Bildung durch öffentliche Einrichtungen und anerkannte private Einrichtungen, die – zusammengenommen – das formale Bildungssystem eines Landes bilden. Formale Bildungsgänge sind somit von den zuständigen nationalen Bildungs- oder entsprechenden Behörden, z. B. sonstigen Institutionen in Zusammenarbeit mit nationalen oder subnationalen Bildungsbehörden, als solche anerkannt. Formale Bildung umfasst hauptsächlich Erstausbildung [...]. Berufliche Bildung, Bildung für Menschen mit besonderen Lernbedürfnissen und einige Bereiche der Erwachsenenbildung sind häufig als Teil des formalen Bildungssystems anerkannt. Abschlüsse aus der formalen Bildung sind per Definition anerkannt und fallen damit in den Bereich der ISCED-Klassifikation. Institutionalisierte Bildung erfolgt, wenn eine Organisation strukturierte Bildungsangebote, wie Schüler-/Bildungsteilnehmer-Lehrkräfte-Beziehungen und/oder -Interaktionen bereitstellt, die speziell auf Bildung und Lernen ausgelegt sind (UIS, 2012[12]).

- *Nicht formale Bildung* ist definiert als „institutionalisierte, intentionale und von einem Bildungsanbieter geplante Bildung. Das prägende Merkmal von nicht formaler Bildung ist, dass sie im Prozess des lebenslangen Lernens des Einzelnen zusätzlich, alternativ und/oder ergänzend zu formaler Bildung erfolgt. Sie wird oftmals angeboten, um das Recht auf Bildungszugang für alle zu garantieren. Sie richtet sich an Menschen jeden Alters, ist aber nicht notwendigerweise in durchgehenden Wegen aufgebaut, sie kann von kurzer Dauer oder geringer Intensität sein und wird in der Regel in Form von kurzen Kursen, Workshops oder Seminaren vermittelt. Nicht formale Bildung führt zumeist zu Abschlüssen, die von den nationalen oder subnationalen Bildungsbehörden nicht als formale oder gleichwertige Abschlüsse anerkannt sind, oder zu keinerlei Abschlüssen. Jedoch können formale, anerkannte Abschlüsse durch die exklusive Teilnahme an bestimmten nicht formalen Bildungsgängen erworben werden; dies ist häufig der Fall, wenn nicht formale Bildungsgänge die in einem anderen Kontext erworbenen Kompetenzen ergänzen“ (UIS, 2012[12]).

- *Informelles Lernen* ist „intentional, aber weniger stark organisiert und weniger stark strukturiert ... und kann z. B. Lernereignisse (Aktivitäten) in der Familie, am Arbeitsplatz und im Alltag eines jeden oder auf selbst, familiär oder sozial gesteuerter Basis enthalten“ (Eurostat, 2016[11]).

- *Berufsbezogene nicht formale Weiterbildung:* Teilnahme an nicht formalen Weiterbildungsmaßnahmen zum Erwerb von Wissen und/zum Erlernen neuer Kompetenzen, die für eine aktuelle oder künftige Arbeitsstelle benötigt werden, um das Erwerbseinkommen zu erhöhen, die Beschäftigungs- und/oder Karriereaussichten im aktuellen oder einem anderen Bereich zu verbessern und allgemein die Weiterentwicklungs- und Beförderungschancen zu steigern.

- *Vom Arbeitgeber geförderte berufsbezogene nicht formale Weiterbildung:* alle berufsbezogenen nicht formalen Weiterbildungsmaßnahmen, die zumindest teilweise vom Arbeitgeber bezahlt werden und/oder während der bezahlten Arbeitszeit stattfinden.

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

Lebenslanges Lernen umfasst alle Lernaktivitäten im Laufe des Lebens mit dem Ziel einer Verbesserung der Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen im Rahmen persönlicher, staatsbürgerlicher, sozialer oder berufsbezogener Perspektiven. Ein wichtiger Faktor zu Abgrenzung dieser Aktivitäten von Nicht-Lernaktivitäten, wie kulturellen oder sportlichen Aktivitäten, ist die Absicht bzw. das Ziel, zu lernen.

Angewandte Methodik

Für Daten aus der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) wurden Beobachtungen auf der Basis eines Zählers von weniger als 5 Beobachtungen oder eines Nenners von weniger als 30 Beobachtungen mal der Zahl an Kategorien in den Tabellen durch „c“ ersetzt.

Dieser Indikator umfasst Daten zur Teilnahme an formaler und/oder nicht formaler Weiterbildung aus verschiedenen Quellen mit unterschiedlichen Referenzzeiträumen: entweder 4 Wochen oder 12 Monate vor der Erhebung.

Die Europäische Arbeitskräfteerhebung (EU-LFS) wird quartalsweise durchgeführt und ermittelt die Teilnahme an formaler und/oder nicht formaler Weiterbildung während eines vierwöchigen Zeitraums unter Ausschluss von arbeitsintegriertem Lernen. Die EU-LFS-Methodik findet sich unter *https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=EU_labour_force_survey_-_methodology*.

Nationale Erhebungen in Costa Rica, der Türkei und im Vereinigten Königreich verwenden ebenfalls einen Referenzzeitraum von 4 Wochen, wohingegen die Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) sowie die nationalen Erhebungen in Australien und Kolumbien die Teilnahme an formaler und/oder nicht formaler Weiterbildung in einem Zeitraum von 12 Monaten erfassen.

Die in Abbildung A7.2 vorgestellten Daten beziehen sich auf die Ergebnisse einer (für jedes Land getrennt durchgeführten) logistischen Regression, wobei die abhängige Variable die Teilnahme und Nichtteilnahme an Aktivitäten der Erwachsenenbildung erfasst. Die unabhängigen Variablen sind in 3 Kategorien zusammengestellt: persönliche Charakteristika, Bildungsstand und berufsbezogene Charakteristika. Die relative Bedeutung jeder dieser 3 Kategorien für die Teilnahme an Aktivitäten der Erwachsenenbildung wird durch den Vergleich der allen unabhängigen Variablen jeder Kategorie zuzuschreibenden Abnahme der Devianz ermittelt. Der relative Beitrag der einzelnen Gruppen von Einflussfaktoren konnte nicht als „erklärter Anteil der Varianz“ dargestellt werden, da dieses Konzept im Bereich der logistischen Regression nicht gut definiert ist (European Commission, 2020[13]).

Die Methodik der Internationalen Fernmeldeunion (ITU) findet sich unter: *https://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Documents/publications/manual/ITUManualHouseholds2020_E.pdf* (ITU, 2020[14]).

Die in Abbildung A7.6 verwendete Erhebung zur Hochschulpolitik (HEPS) bezieht sich auf die im zweiten Halbjahr 2020 vom OECD Higher Education Policy Team durchgeführte

Datensammlung zur Hochschulpolitik. Insgesamt beantworteten 29 OECD-Länder und subnationale Einheiten mindestens eines der Module der Erhebung; 27 davon nahmen an der gesamten Erhebung teil (Golden, Troy and Weko, 2021[10]).

Quellen

- Für Tabelle A7.1 und A7.2 zur Teilnahme an formaler und/oder nicht formaler Weiterbildung: die EU-LFS für europäische OECD-Länder (d. h. Belgien, Dänemark, Deutschland, Estland, Finnland, Frankreich, Griechenland, Irland, Island, Italien, Lettland, Litauen, Luxemburg, die Niederlande, Norwegen, Österreich, Polen, Portugal, Schweden, die Schweiz, die Slowakei, Slowenien, Spanien, Tschechien und Ungarn); die Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) für Chile, Israel, Japan, Kanada, die Republik Korea, Mexiko und Neuseeland sowie nationale Datenquellen für Australien (ABS-Erhebung Work-Related Training and Adult Learning), Costa Rica (Continuous Employment Survey), Kolumbien (Great Integrated Household Survey), die Türkei (Labour Force Survey) und das Vereinigte Königreich (Labour Force Survey).

- Für Tabelle A7.3 zu Teilnahmequoten an formaler Bildung: die von der OECD im Jahr 2020 durchgeführte Bildungsstatistik auf Basis der Datensammlung von UNESCO-UIS/OECD/Eurostat für alle Länder. Alle Daten beziehen sich auf das Berichtsjahr 2019/2020 (weitere Informationen s. Anhang 3, *https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-A.pdf*).

- Für Abbildung A7.2 zu den Einflussfaktoren auf die Erwachsenenbildung: die Erhebung zur Erwachsenenbildung (AES) für europäische OECD-Länder.

- Für Abbildung A7.4 zum Anteil junger Menschen und Erwachsener mit Kompetenzen im Bereich Informations- und Kommunikationstechnologie: die Datenbank World Telecommunication/ICT Indicators für alle Länder.

- Für Abbildung A7.6 zu subnationalen Einheiten, die finanzielle Unterstützung für Bildungsteilnehmer bieten: die Erhebung zur Hochschulpolitik (HEPS) für 28 OECD-Länder und subnationale Einheiten.

Weiterführende Informationen

Borkowsky, A. (2013), *Monitoring adult learning policies: A theoretical framework and indicators, OECD Education Working Papers,* OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/5k4covxjlkzt-en*. [4]

Espinoza, R. and L. Reznikova (2020), "Who can log in? The importance of skills for the feasibility of teleworking arrangements across OECD countries", *OECD Social, Employment and Migration Working Papers,* No. 242, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/3f115a10-en*. [7]

European Commission (2020), *Education and Training Monitor 2020: Teaching and Learning in a Digital Age,* Publications Office of the European Union, *https://doi.org/10.2766/917974*. [13]

Eurostat, (2016), *Classification of learning activities (CLA) – manual – 2016 edition*, https://doi.org/10.2785/874604. [11]

Golden, G., L. Troy and T. Weko (2021), "How are higher education systems in OECD countries resourced? Evidence from an OECD Policy Survey", *OECD Education Working Papers*, No. 259, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/0ac1fbad-en. [10]

ITU (2020), *Manual for Measuring ICT Access and Use by Households and Individuals: 2020 Edition*, International Telecommunication Union, https://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Documents/publications/manual/ITUManualHouseholds2020_E.pdf. [14]

OECD (2021), "Adult Learning and COVID-19: How much informal and non-formal learning are workers missing?", *OECD Policy Responses to Coronavirus (COVID-19)*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/56a96569-en. [6]

OECD (2021), *Bildung auf einen Blick 2021 – OECD-Indikatoren*, wbv Publikation, Bielefeld, https://doi.org/10.3278/6001821ow. [8]

OECD (2021), *Micro-credential innovations in higher education: Who, What and Why?*, OECD Education Policy Perspectives, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/f14ef041-en. [9]

OECD (2021), *OECD Employment Outlook 2021: Navigating the COVID-19 Crisis and Recovery*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/5a700c4b-en. [5]

OECD (2021), *OECD Skills Outlook 2021: Learning for Life*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/0ae365b4-en. [2]

OECD (2019), *Getting Skills Right: Engaging low-skilled adults in learning*, OECD Publishing, Paris, https://www.oecd.org/els/emp/engaging-low-skilled-adults-2019.pdf. [1]

Ruhose, J., S. Thomsen and I. Weilage (2019), "The benefits of adult learning: Work-related training, social capital, and earnings", *Economics of Education Review*, Vol. 72, pp. 166–186, https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2019.05.010. [3]

UIS (2012), *International Standard Classification of Education: ISCED 2011*, UNESCO Institute for Statistics, Montreal, https://doi.org/10.15220/978-92-9189-123-8-en. [12]

A
7

Tabellen Indikator A7

StatLink: https://stat.link/aj6ef5

- Tabelle A7.1: Entwicklungstendenzen bei der Teilnahme an formaler und/oder nicht formaler Weiterbildung, nach Jahr und Quartal (2019, 2020 und 2021)
- Tabelle A7.2: Teilnahme an nicht formaler Weiterbildung, nach Geschlecht, Altersgruppe und Bildungsstand (2021)
- Tabelle A7.3: Beteiligungsquoten an formaler Bildung, nach Bildungsbereich und Altersgruppe (2020)

Datenstand: 17. Juni 2022. Aktualisierte Daten s. http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en. Weitere Untergliederungen s. auch http://stats.oecd.org, OECD-Bildungsdatenbank.

Tabelle A7.1

Entwicklungstendenzen bei der Teilnahme an formaler und/oder nicht formaler Weiterbildung, nach Jahr und Quartal (2019, 2020 und 2021)

25- bis 64-Jährige

	Erhebungen mit einem Bezugszeitraum von 4 Wochen vor der Befragung														
	Teilnahme an formaler und/oder nicht formaler Weiterbildung														
	2019					2020					2021				
	Jahres-durch-schnitt	Erstes Quartal	Zweites Quartal	Drittes Quartal	Viertes Quartal	Jahres-durch-schnitt	Erstes Quartal	Zweites Quartal	Drittes Quartal	Viertes Quartal	Jahres-durch-schnitt	Erstes Quartal	Zweites Quartal	Drittes Quartal	Viertes Quartal
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
	(1)	(3)	(5)	(7)	(9)	(11)	(13)	(15)	(17)	(19)	(21)	(23)	(25)	(27)	(29)
OECD-Länder															
Österreich	15	16	16	11	16	12	14	9	10	13	15[b]	14[b]	16	12	16
Belgien	8	9	9	5	10	7	9	7	6	9	10[b]	10[b]	11	8	11
Costa Rica	9	8	9	10	9	8	9	8	9	8	8	7	8	8	8
Tschechien	8	9	9	6	8	6	8	4	5	5	6[b]	5[b]	6	6	7
Dänemark	25	27	26	21	27	20	25	15	18	22	22[b]	17[b]	22	22	28
Estland	20	19	22	16	24	17	20	13	15	21	18[b]	19[b]	18	16	20
Finnland	29	30	29	23	33	27	30	25	22	33	31[b]	32[b]	32	25	34
Frankreich	20	21	21	14	23	13	21	8	10	13	11[b]	11[b]	11	9	14
Deutschland	8	8	9	7	9	8	9	8	7	8	8[b]	7[b]	8	7	8
Griechenland	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3[b]	4[b]	4	3	3
Ungarn	6	7	5	4	7	5	6	4	4	7	6[b]	6[b]	5	5	6
Irland	13	12	13	11	15	11	14	9	9	12	14[b]	15[b]	14	12	13
Italien	8	9	9	6	9	7	8	7	6	8	10[b]	11[b]	11	7	10
Lettland	7	8	7	6	8	7	8	4	6	8	9[b]	10[b]	9	7	9
Litauen	7	8	7	5	7	7	8	7	6	7	8[b]	9[b]	10	7	9
Luxemburg	19	20	20	14	22	16	18	15	12	20	18[b]	19[b]	19	13	20
Niederlande	19	20	20	18	21	19	20	18	18	20	27[b]	27[b]	28	24	28
Norwegen	19	20	21	14	23	16	19	15	12	20	20[b]	19[b]	19	16	24
Polen	5	5	5	4	5	4	5	3	3	3	5[b]	5[b]	5	5	6
Portugal	11	11	12	8	12	10	10	9	9	12	13[b]	13[b]	14	11	14
Slowakei	4	5	3	3	4	3	4	2	2	3	5[b]	4[b]	5	5	5
Slowenien	11	12	12	8	13	8	11	6	8	9	19[b]	17[b]	21	15	22
Spanien	11	11	12	8	12	11	11	11	9	13	14[b]	15[b]	15	12	16
Schweden	34	37	35	27	38	29	34	27	24	30	35[b]	33[b]	36	29	41
Schweiz	32	31	35	26	37	28	31	23	25	32	23[b]	21[b]	24	20	26
Türkei	6	6	6	5	6	6	6	5	5	6	6	7	6	6	7
Ver. Königreich	15	15	15	14	16	15	15	14	15	16	17	17	16	16	17
Durchschnitt	**14**	**14**	**14**	**11**	**15**	**12**	**14**	**10**	**10**	**13**	**14[b]**	**14[b]**	**15**	**12**	**16**

	Erhebungen mit einem Bezugszeitraum von 12 Monaten vor der Befragung														
	Teilnahme an formaler und/oder nicht formaler Weiterbildung														
	2019					2020					2021				
	Jahres-durch-schnitt	Erstes Quartal	Zweites Quartal	Drittes Quartal	Viertes Quartal	Jahres-durch-schnitt	Erstes Quartal	Zweites Quartal	Drittes Quartal	Viertes Quartal	Jahres-durch-schnitt	Erstes Quartal	Zweites Quartal	Drittes Quartal	Viertes Quartal
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
	(1)	(3)	(5)	(7)	(9)	(11)	(13)	(15)	(17)	(19)	(21)	(23)	(25)	(27)	(29)
OECD-Länder															
Australien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	39	m	m	m	m
Kanada[1]	58	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile[1]	47	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Israel[1]	53	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Japan[1]	42	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Republik Korea[1]	50	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko[1]	31	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Neuseeland[1]	68	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Anmerkung: Teilnahme an formaler und/oder nicht formaler Weiterbildung in den vorangegangenen 4 Wochen in der Europäischen Arbeitskräfteerhebung (EU-LFS) und den nationalen Erhebungen für Costa Rica, die Türkei und das Vereinigte Königreich sowie in den vorangegangenen 12 Monaten in der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) und der nationalen Erhebung für Australien. Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Der Durchschnitt weicht von dem von Eurostat veröffentlichten Durchschnitt ab, da es sich hier um einen ungewichteten Durchschnitt handelt und die Länderabdeckung abweicht. Zusätzliche Spalten mit den Standardfehlern (S.F.) sowie den Daten nach Art der Weiterbildung sind im Internet verfügbar (s.u. StatLink).

1. Referenzjahr nicht 2019: 2017 für Mexiko; 2015 für Chile, Israel und Neuseeland; 2012 für Japan, Kanada und die Republik Korea.

Quelle: OECD (2022). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-A.pdf). StatLink: https://stat.link/vkpuob

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

A 7

Tabelle A7.2

Teilnahme an nicht formaler Weiterbildung, nach Geschlecht, Altersgruppe und Bildungsstand (2021)

Erhebungen mit einem Bezugszeitraum von 4 Wochen vor der Befragung

	Gesamt	Geschlecht		Altersgruppe				Bildungsstand						
										Tertiärbereich				
		Männer	Frauen	25- bis 34-Jährige	35- bis 44-Jährige	45- bis 54-Jährige	55- bis 64-Jährige	Unterhalb Sekundarbereich II	Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Kurzer tertiärer Bildungsabschluss	Bachelor- oder gleichwertiger Abschluss	Master- oder gleichwertiger Abschluss	Promotions- oder gleichwertiger Abschluss	Gesamt
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
	(1)	(3)	(5)	(7)	(9)	(11)	(13)	(15)	(17)	(19)	(21)	(23)	(25)	(27)
OECD-Länder														
Österreich	11	10	13	15	13	12	7	5	8	14	22	24	23	19
Belgien	8	8	7	9	10	7	5	3	4	8[r]	10	15	20	12
Costa Rica	1	1	2	3	2	1	0	1	3	2	2	4	m	2
Tschechien	5	5	5	6	5	5	3	1[r]	3	6	6	9	8[r]	8
Dänemark	17	14	21	18	18	18	15	10	14	20	22	24	28	23
Estland	14	11	17	16	16	14	10	6[r]	9	13[r]	23	25	c	22
Finnland	22	18	27	22	25	25	17	13	16	24	29	36	43	31
Frankreich	9	8	10	11	11	9	5	4	7	12	14	17	15	14
Deutschland	4	4	5	6	5	4	3	2	3	5	6	10	13	8
Griechenland	1	1	1	3	1	1	0	0	1	2	2	4	5	3
Ungarn	5	5	5	5	5	5	3	3	4	7	7	8	13	8
Irland	9	8	10	10	10	9	7	3	6	9	12	16	19	13
Italien	7	8	7	7	8	8	6	2	7	9	13	19	24	18
Lettland	7	4	9	7	8	7	4	c	3	10[r]	12	15	c	13
Litauen	8	6	9	9	10	7	5	2	2	c	11	20	28	14
Luxemburg	15	15	16	18	18	13	c	5[r]	10[r]	11	23	22	22	21
Niederlande	18	18	18	19	20	19	16	9	17	25	22	27	24	24
Norwegen	14	13	14	15	15	14	11	8	11	15	18	21	19	18
Polen	5	4	5	5	6	5	2	1	2	3	7	10	18	10
Portugal	10	9	11	12	12	11	6	3	9	18	15	23	26	21
Slowakei	4	4	4	4	4	4	2	1	3	6	6	8	9	7
Slowenien	16	15	18	18	20	17	10	3	9	19	27	31	37	28
Spanien	11	10	12	15	13	11	6	4	9	13	19	20	22	18
Schweden	28	23	33	28	29	31	24	16	23	31	36	37	38	35
Schweiz	19	18	19	21	21	20	14	5	13	c	25	29	42	28
Türkei	1	1	1	2	1	1	0	1	1	2	4	4	5	1
Ver. Königreich	14	12	15	15	15	14	10	5	11	17	18	22	23	19
Durchschnitt	**10**	**9**	**12**	**12**	**12**	**11**	**7**	**4**	**8**	**12**	**15**	**18**	**22**	**16**

Erhebungen mit einem Bezugszeitraum von 12 Monaten vor der Befragung

	Gesamt	Geschlecht		Altersgruppe				Bildungsstand						
										Tertiärbereich				
		Männer	Frauen	25- bis 34-Jährige	35- bis 44-Jährige	45- bis 54-Jährige	55- bis 64-Jährige	Unterhalb Sekundarbereich II	Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Kurzer tertiärer Bildungsabschluss	Bachelor- oder gleichwertiger Abschluss	Master- oder gleichwertiger Abschluss	Promotions- oder gleichwertiger Abschluss	Gesamt
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
	(1)	(3)	(5)	(7)	(9)	(11)	(13)	(15)	(17)	(19)	(21)	(23)	(25)	(27)
OECD-Länder														
Australien[1]	39	37	42	47	41	37	30	19	35	44	49	54	51	49
Kanada[2]	54	54	53	59	59	55	41	23	46	m	m	m	m	65
Chile[2]	44	50	38	57	47	39	29	24	44	m	m	m	m	68
Israel[2]	45	43	46	47	47	44	39	12	34	m	m	m	m	60
Japan[2]	41	47	35	48	43	45	30	21	32	m	m	m	m	55
Republik Korea[2]	49	53	45	60	55	44	32	21	42	m	m	m	m	70
Mexiko[2]	29	32	26	36	29	27	15	17	39	m	m	m	m	59
Neuseeland[2]	63	64	63	65	67	64	57	46	59	m	m	m	m	74

Anmerkung: Der Referenzzeitraum für die Teilnahme an nicht formaler Weiterbildung sind die vorangegangenen 4 Wochen für die Europäische Arbeitskräfteerhebung (EU-LFS) und die nationalen Erhebungen für Costa Rica, die Türkei und das Vereinigte Königreich sowie die vorangegangenen 12 Monate für die Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) und die nationale Erhebung für Australien. Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Der Durchschnitt weicht von dem von Eurostat veröffentlichten Durchschnitt ab, da es sich hier um einen ungewichteten Durchschnitt handelt und die Länderabdeckung abweicht. Zusätzliche Spalten mit den Standardfehlern (S.F.) sind im Internet verfügbar (s.u. StatLink).

1. Daten für den Sekundarbereich II bzw. den postsekundaren, nicht tertiären Bereich beziehen sich auf den postsekundaren, nicht tertiären Bereich. 2. Referenzjahr nicht 2021: 2017 für Mexiko; 2015 für Chile, Israel und Neuseeland; 2012 für Japan, Kanada und die Republik Korea.

Quelle: OECD (2022). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-A.pdf). StatLink: https://stat.link/gkve42

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

Tabelle A7.3

Beteiligungsquoten an formaler Bildung, nach Bildungsbereich und Altersgruppe (2020)

Prozentualer Anteil der teilnehmenden Bildungsteilnehmer an der Gesamtbevölkerung

	Unterhalb Sekundarbereich II				Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich				Tertiärbereich			
	25- bis 64-Jährige	25- bis 29-Jährige	30- bis 39-Jährige	40- bis 64-Jährige	25- bis 64-Jährige	25- bis 29-Jährige	30- bis 39-Jährige	40- bis 64-Jährige	25- bis 64-Jährige	25- bis 29-Jährige	30- bis 39-Jährige	40- bis 64-Jährige
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OECD-Länder												
Australien	1	1	1	1	5	8	6	3	6	17	8	3
Österreich	0	0	0	0	0	1	1	0	4	16	6	1
Belgien	1	2	2	1	2	3	3	2	2	8	2	0
Kanada	0	0	0	0	m	m	m	m	3	10	3	1
Chile	0	0	0	0	0	1	1	0	4	12	5	1
Kolumbien	0	0	0	0	0	1	0	0	3	10	5	1
Costa Rica	m	m	m	m	0	3	0	1	0	5	2	0
Tschechien	0	0	0	0	0	1	1	0	2	9	2	1
Dänemark	0	0	0	0	2	6	3	1	5	22	6	2
Estland	0	0	0	0	1	3	2	1	3	11	5	1
Finnland	0	0	0	0	5	8	7	3	6	21	9	2
Frankreich	0	0	0	0	0	1	0	0	1	7	2	0
Deutschland	0	0	0	0	1	3	1	0	3	18	5	0
Griechenland	0	0	0	0	1	2	1	0	7	24	10	3
Ungarn	0	0	0	0	1	2	1	1	2	8	2	1
Island	0	0	0	0	2	6	3	1	6	15	7	3
Irland	0	0	0	0	2	3	2	1	3	9	4	1
Israel	0	0	0	0	0	0	0	0	5	18	6	2
Italien	0	1	1	0	0	0	0	0	2	12	3	1
Japan	0	0	0	0	m	m	m	m	m	m	m	m
Republik Korea	0	1	1	0	0	0	0	0	4	8	2	1
Lettland	0	0	0	0	0	1	1	0	4	14	6	1
Litauen	0	0	0	0	1	1	1	0	2	9	3	1
Luxemburg	0	0	0	0	0	1	1	0	1	4	1	0
Mexiko	2	2	2	1	0	2	0	0	2	5	2	1
Niederlande	0	0	0	0	1	4	2	1	3	14	4	1
Neuseeland	0	0	0	0	5	8	6	3	4	9	5	2
Norwegen	0	0	0	0	1	3	1	0	5	17	7	2
Polen	0	0	0	0	1	1	1	0	2	9	2	1
Portugal	0	0	0	0	1	1	1	0	2	8	3	1
Slowakei	0	0	0	0	0	1	1	0	1	6	1	0
Slowenien	0	0	0	0	0	2	0	0	2	10	2	0
Spanien	0	1	1	0	1	2	1	1	3	13	4	1
Schweden	3	5	5	2	3	6	4	1	5	16	7	2
Schweiz	0	0	0	0	0	2	1	0	3	16	4	1
Türkei	0	0	1	0	1	3	2	0	10	29	14	3
Ver. Königreich	0	0	0	0	1	2	2	1	3	7	4	1
Vereinigte Staaten	0	0	0	0	0	1	0	0	4	12	5	2
OECD-Durchschnitt	**0**	**0**	**0**	**0**	**1**	**3**	**2**	**1**	**3**	**12**	**4**	**1**
EU22-Durchschnitt	**0**	**0**	**0**	**0**	**1**	**2**	**1**	**1**	**3**	**12**	**4**	**1**
Partnerländer												
Argentinien[1]	m	m	m	m	m	1	0	0	m	19	m	m
Brasilien	1	1	1	0	1	2	1	0	4	10	6	2
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	1	0	0
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien[1]	m	m	m	m	m	0	0	0	m	5	2	1
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	1	0	0	m	12	1	0
Südafrika[1]	m	m	m	m	m	3	0	0	m	4	2	1
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

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

1. Referenzjahr nicht 2020: 2019 für Argentinien, Indonesien und Südafrika.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2022). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-A.pdf). StatLink: https://stat.link/z2rwod

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

Kapitel B
Bildungszugang, Bildungsbeteiligung und Bildungsverlauf

Indikator B1

Wer nimmt an Bildung teil?

Zentrale Ergebnisse

- Im Durchschnitt nehmen in den OECD-Ländern 63 % der Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich an Bachelorbildungsgängen teil. Nur in Frankreich, Luxemburg und Österreich stellen Bildungsteilnehmer in Bachelorbildungsgängen weniger als die Hälfte aller Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich. Bei den Beteiligungsquoten an kurzen tertiären Bildungsgängen gibt es die größten Unterschiede zwischen den Ländern: In der Türkei nehmen 38 % der Bildungsteilnehmer und in den Vereinigten Staaten 32 % der Bildungsteilnehmer an diesen Bildungsgängen teil, wohingegen der Anteil in 14 anderen OECD- und Partnerländern unter 5 % liegt.
- Rund ein Fünftel der Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich befindet sich in Teilzeitausbildung, aber ist gibt erhebliche Unterschiede zwischen den OECD-Ländern. Eine Teilzeitausbildung ist insbesondere in vielen nordischen Ländern, Australien, Neuseeland und den Vereinigten Staaten gängig. Dort absolvieren mehr als 30 % der Bildungsteilnehmer eine tertiäre Ausbildung in Teilzeit. Sie ermöglicht den Bildungsteilnehmern, einen Abschluss im Tertiärbereich zu erwerben und gleichzeitig eine berufliche Laufbahn zu absolvieren oder sich um eine Familie zu kümmern, und ist ein wichtiges Instrument für die Ausweitung des Zugangs zum Tertiärbereich. In einigen Ländern, wie Griechenland und Tschechien, befinden sich jedoch weniger als 5 % der tertiären Bildungteilnehmer in Teilzeitausbildung.
- In manchen Ländern wie Chile, Israel, der Republik Korea, Lettland und dem Vereinigten Königreich sind mindestens 80 % der Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich an privaten Bildungseinrichtungen eingeschrieben, wohingegen im OECD-Durchschnitt 71 % der Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich an öffentlichen Bildungseinrichtungen eingeschrieben sind. Bei der Art der privaten Bildungseinrichtungen gibt es jedoch erhebliche Unterschiede zwischen den Ländern und der Anteil der Bildungsteilnehmer in privaten Bildungseinrichtungen ist vor dem Hintergrund der Organisation und Regelung des privaten tertiären Bildungssystems eines Landes zu interpretieren.

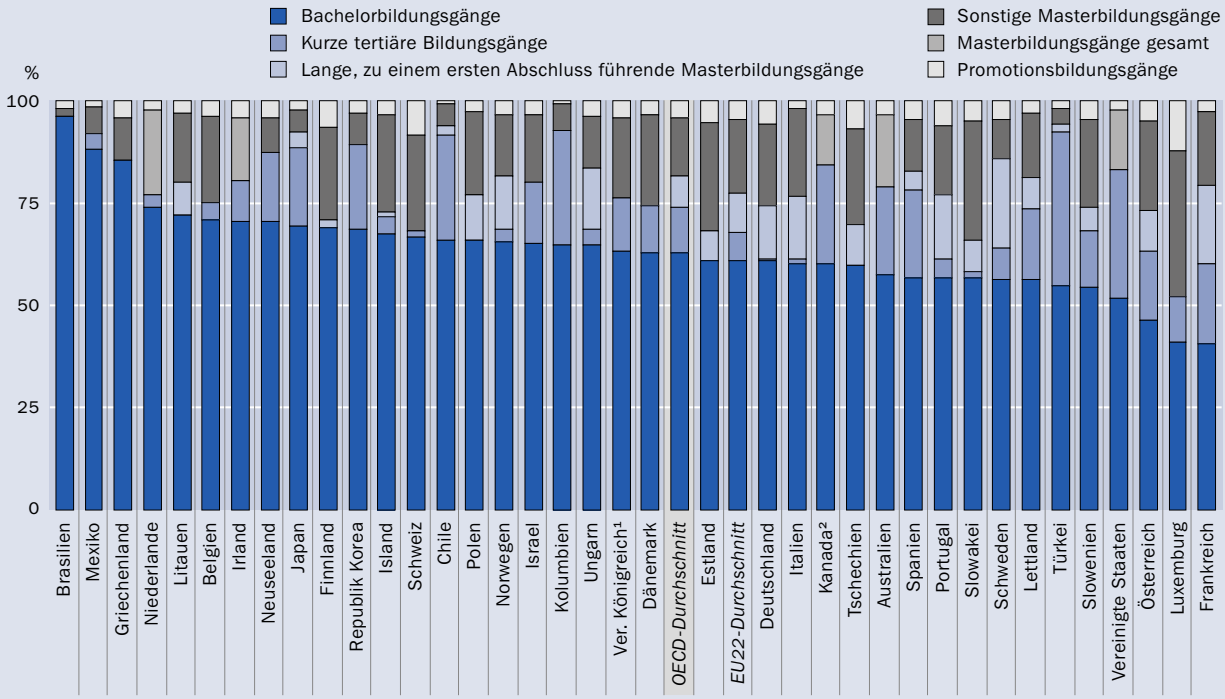
Kontext

Die Wege durch das Bildungssystem können vielfältig sein, sowohl zwischen den Ländern als auch innerhalb eines Landes. Am wenigsten dürften sich die Erfahrungen der Schüler im Primar- und Sekundarbereich zwischen den einzelnen Ländern unterscheiden. Die Zeit der Schulpflicht, in der Primar- und Sekundarbereich I durchlaufen werden, gestaltet sich in der Regel relativ homogen. Die meisten Bildungssysteme haben jedoch erkannt, dass Menschen sich hinsichtlich ihrer Fähigkeiten, Bedürfnisse und Präferenzen unterscheiden, und versuchen daher, unterschiedliche Arten von Bildungsgängen und Formen der Bildungsteilnahme anzubieten, insbesondere in den höheren Bildungsbereichen einschließlich Sekundarbereich II und Tertiärbereich.

Eine zentrale Herausforderung besteht darin, sicherzustellen, dass den Menschen geeignete Möglichkeiten zum Erwerb der Kompetenzen für eine erfolgreiche Teilnahme am Arbeitsmarkt zur Verfügung stehen. Mit zunehmenden Anteilen von Abschlüssen im Tertiärbereich wird das Profil der Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich vielfältiger und

Abbildung B1.1

Verteilung der Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich, nach Bildungsbereich (2020)



1. Der Bereich kurze tertiäre Bildungsgänge umfasst eine kleine Zahl an Bildungsteilnehmern in berufsbildenden Bachelor- oder Masterbildungsgängen.
2. Ohne private Bildungseinrichtungen im Bereich kurze tertiäre Bildungsgänge.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils der eingeschriebenen Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich in Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgängen.
Quelle: OECD/Eurostat/UIS (2022), Tabelle B1.2. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-B.pdf). StatLink: https://stat.link/15vqjf

der Tertiärbereich muss die Bildungsteilnehmer auf unterschiedliche Laufbahnverläufe vorbereiten. Der Tertiärbereich hat darauf mit dem Angebot neuer Bildungsgänge reagiert (s. auch Indikator B4), was zu signifikanten Unterschieden zwischen den Ländern geführt hat. Aufbau und Dauer der Bildungsgänge unterscheiden sich ebenso wie der Anteil der teilnehmenden jungen Erwachsenen. Ebenso variieren die Organisation des Tertiärbereichs und die Rolle des Staats im Tertiärbereich von Land zu Land.

Trotz der steigenden Zahl an Abschlüssen im Tertiärbereich ist es wichtig, alternative Bildungswege für die erfolgreiche Teilnahme am Arbeitsmarkt anzubieten. Im Sekundarbereich II stellen berufliche Ausbildungsgänge eine besonders attraktive Option für Jugendliche dar, die eher an praktischen Lernformen interessiert sind, und für diejenigen, die früher in den Arbeitsmarkt eintreten wollen (OECD, 2019[1]). In vielen Bildungssystemen kann die berufliche Ausbildung auch den Zugang zu höheren Bildungsbereichen eröffnen und ermöglicht es auch einigen Erwachsenen, sich erneut in eine Lernumgebung zu integrieren und Kompetenzen zu entwickeln, die ihre Beschäftigungschancen verbessern.

Bis zu einem gewissen Grad beeinflusst die Art des von den Schülern im Sekundarbereich II besuchten Bildungsgangs ihre weiteren Bildungswege. Mit dem erfolgreichen Abschluss des Sekundarbereichs II erhalten die Schüler Zugang zu Bildungsgängen des postsekundaren, nicht tertiären Bereichs (soweit diese angeboten werden) oder zum Tertiärbereich. Absolventen berufsbildender Bildungsgänge im Sekundarbereich II sowie von postsekundaren, nicht tertiären Bildungsgängen, die hauptsächlich berufsbildend sind,

können früher in den Arbeitsmarkt eintreten. Abschlüsse in höheren Bildungsbereichen führen jedoch häufig zu höheren Erwerbseinkommen und besseren Beschäftigungsmöglichkeiten (s. Indikatoren A3 und A4), weshalb es wichtig ist, gute Übergangsmöglichkeiten von berufsbildenden Bildungsgängen in höhere Bildungsbereiche zu schaffen.

Weitere wichtige Ergebnisse

- Die Bruttobildungsbeteiligung (gross enrolment ratio – GER) im Tertiärbereich liegt zwischen 20 % in Luxemburg und über 100 % in Australien, Griechenland und der Türkei. In beinahe allen Ländern mit verfügbaren Daten, ausgenommen Japan, die Republik Korea und die Türkei, ist die GER von Frauen höher als die von Männern (Kasten B1.1).
- In den meisten Ländern wurde der Lernprozess durch die Coronapandemie (Covid-19) erheblich gestört. In der Hälfte der Länder mit verfügbaren Daten für das Berichtsjahr für Bildungsgänge 2019/2020 waren die Schulen im Primar- und Sekundarbereich I mindestens 45 Tage lang und im Sekundarbereich II mindestens 50 Tage lang geschlossen (s. Kapitel zu Covid-19).

Analyse und Interpretationen

Schulpflicht

Bei der Dauer der Schulpflicht gibt es große Unterschiede zwischen den OECD-Ländern. In manchen Ländern ist die frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) bereits ab dem Alter von 3 Jahren verpflichtend. In anderen Ländern ist der Schulbesuch erst ab dem Primarbereich, zum Teil erst ab 7 Jahren, verpflichtend. Ebenso endet die Schulpflicht in manchen OECD-Ländern bereits mit 14 Jahren, wohingegen sie in vielen anderen bis 18 Jahre besteht (Tab. X1.5). Das Alter, mit dem die Schulpflicht endet, kann von dem Erwerb einer bestimmten Qualifikation abhängen. Beispielsweise können Schüler in den Niederlanden das Bildungssystem ab dem Alter von 16 Jahren verlassen, sofern sie eine Basisqualifikation erworben haben, müssen aber andernfalls bis zum Alter von 18 Jahren weitermachen. In Ländern mit dualen Systemen, wie Deutschland, können die letzten Jahre der Schulpflicht teilweise in betrieblicher Ausbildung verbracht werden (European Commission, 2021[2]).

Als die Schulpflicht Ende des 18., 19. bzw. 20. Jahrhunderts erstmals eingeführt wurde, beschränkte sie sich häufig auf vergleichsweise kurze Zeiträume im Primarbereich (Lee and Lee, 2016[3]). Seitdem hat sich die Dauer der Schulpflicht schrittweise erhöht, eine Tendenz, die bis heute anhält. Österreich hat 2010 den Elementarbereich (ISCED 02) für 5-Jährige verpflichtend gemacht, und Frankreich hat im September 2019 einen verpflichtenden Elementarbereich (ISCED 02) für Kinder ab 3 Jahren eingeführt. Die obere Altersgrenze für die Schulpflicht steigt ebenfalls. 2015 hat das Vereinigte Königreich das Schulaustrittsalter auf 18 Jahre angehoben, und 2017 machte Österreich formale oder nicht formale Bildung bis zum Alter von 18 Jahren verpflichtend, sofern die Schüler nicht früher einen Abschluss im Sekundarbereich II erwerben.

Jedoch sind die Altersgrenzen der Schulpflicht bestenfalls nur ein grober Indikator für die typische Bildungsbeteiligung. In vielen OECD-Ländern sind die Beteiligungsquoten bereits vor Beginn der Schulpflicht hoch, und in den meisten Ländern nimmt ein Großteil der Bildungsteilnehmer nach Ende der Schulpflicht weiterhin an Bildung teil (s. Indikator B2). Daher übersteigt in mehr als der Hälfte der OECD-Länder die Altersstufe, in der mindestens 90 % der Kinder und jungen Menschen an Bildung teilnehmen, die Dauer der Schulpflicht. Beispielsweise ist unter den OECD-Ländern die Schulpflicht in der Republik Korea und Slowenien am kürzesten, sie gilt von 6 bis 14 Jahre (Tab. X1.5). Jedoch nehmen in beiden Ländern mindestens 90 % der Bevölkerung über eine Altersspanne von 15 Jahren (d. h. in der Republik Korea von 2 bis 16 Jahre und in Slowenien von 4 bis 18 Jahre) an Bildung teil, womit sie in der OECD auf den besseren Plätzen liegen (Tab. B1.1).

Zwar nehmen die meisten Kinder und Jugendlichen über das Ende der Schulpflicht hinaus an Bildung teil, jedoch gibt es immer noch einige, die auch im schulpflichtigen Alter keine Schule besuchen. In mehr als zwei Drittel der OECD- und Partnerländer liegen die Beteiligungsquoten von 6- bis 14-Jährigen unter 100 %. Der Anteil der Kinder und Jugendlichen, die nicht an Bildung teilnehmen, liegt in den meisten Fällen im niedrigen einstelligen Bereich, aber in ein paar Ländern sind die Lücken größer (Tab. B1.1). Beispielsweise nehmen in Mexiko weniger als 90 % der Schüler ab 14 Jahren an Bildung teil, obwohl die Schulpflicht bis zum Alter von 17 gilt (s. OECD-Bildungsdatenbank und Tab. X1.5). Ebenso gilt in der Türkei die Schulpflicht bis zum Alter von 17 Jahren, aber die Beteiligungsquoten von 16- und 17-Jährigen liegen unter 90 %.

In manchen Ländern kann sich die Wiederholung von Klassenstufen erheblich auf die Beteiligungsdauer im Primar- und Sekundarbereich auswirken. Die Zahl der Schüler, die eine Klassenstufe wiederholen müssen und daher ein Jahr länger als üblich in einem Bildungsgang verbringen, unterscheidet sich zwischen den Ländern stark. Eine Wiederholung von Klassenstufen gibt es nicht in allen OECD-Ländern, in manchen Ländern, wie Belgien, wo 15 % der Bildungsteilnehmer im Sekundarbereich II eine Stufe wiederholen, ist sie jedoch durchaus gängig (OECD, 2022[4]). Trotz der Beliebtheit dieser Maßnahme in einigen Ländern gibt es Hinweise darauf, dass sie nicht sehr effektiv ist (Goos, Pipa and Peixoto, 2021[5]).

Vom Pflichtschulbereich in den Tertiärbereich

In den letzten Jahren haben die Länder als Reaktion auf die wachsende Nachfrage nach Bildung im Sekundarbereich II, die Bestrebungen der Bildungsteilnehmer und die Anforderungen des Arbeitsmarkts ihr Angebot im Sekundarbereich II angepasst. Berufsbildende Bildungsgänge müssen zunehmend eine starke allgemeinbildende Komponente enthalten, um jungen Menschen die Kompetenzen zu vermitteln, die sie benötigen, um während ihrer gesamten Laufbahn zu lernen und sich an sich wandelnde Kompetenzanforderungen anzupassen. Zahlreiche Länder haben flexible Übergangsmöglichkeiten von Bildungsgängen des Sekundarbereichs II, einschließlich berufsbildenden Bildungsgängen, in höhere Bildungsbereiche und den Arbeitsmarkt sowie Optionen zum Wechsel zwischen berufsbildenden und allgemeinbildenden Bildungsgängen geschaffen. Diese zunehmende Komplexität wirkt sich am stärksten im Alter zwischen 17 und 20 Jahren auf die Bildungswege von Jugendlichen und jungen Erwachsenen aus und spiegelt sich in unterschiedlicher Bildungsbeteiligung in den Ländern wider.

Beteiligungsquoten 17- bis 20-Jähriger

Im Durchschnitt nimmt mehr als die Hälfte aller 17-Jährigen in OECD-Ländern an allgemeinbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs II teil, während 31 % berufsbildende Bildungsgänge des Sekundarbereichs II besuchen. In einigen Ländern schreiben sich manche Bildungsteilnehmer in diesem Alter bereits in den Tertiärbereich ein, der Anteil ist aber, außer in Kolumbien und Österreich, wo 13 % der 17-Jährigen in Bildungsgängen des Tertiärbereichs eingeschrieben sind, noch sehr niedrig. Bei Bildungsteilnehmern im Alter von 18 Jahren sind die Unterschiede zwischen den Ländern bei der Beteiligung am größten. In Frankreich, Griechenland und der Republik Korea ist mehr als die Hälfte aller 18-Jährigen im Tertiärbereich eingeschrieben, wohingegen in vielen anderen OECD-Ländern die Bildungsteilnahme im Tertiärbereich noch beinahe bei 0 liegt. Dies liegt entweder an langen Bildungsgängen des Primar- und Sekundarbereichs oder an einem späteren Eintrittsalter für den Primarbereich. Beispielsweise treten Kinder in der Schweiz mit 7 Jahren in den Primarbereich ein und beenden den Sekundarbereich II mit 19. Im Alter von 19 erreichen die Beteiligungsquoten im Tertiärbereich in manchen Ländern bereits ihren Höchstwert, sind aber in anderen noch sehr niedrig; in Dänemark sind nur 6 % der 19-Jährigen im Tertiärbereich eingeschrieben. Im Alter von 20 Jahren ist der Wechsel aus dem Sekundarbereich II in den meisten OECD-Ländern so gut wie abgeschlossen, und die Beteiligungsquoten im allgemeinbildenden Sekundarbereich II und im berufsbildenden Sekundarbereich II liegen unter 10 % (Tab. B1.3).

Mit steigendem Alter nimmt der Anteil der Bildungsteilnehmer in allgemeinbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs II schneller ab als der Anteil in berufsbildenden Bildungsgängen. Im Durchschnitt nehmen 55 % der 17-Jährigen am allgemeinbildenden Sekundarbereich II teil, bei den 19-Jährigen sind es hingegen 8 %. Im Gegensatz dazu nehmen 30 % der 17-Jährigen an berufsbildenden Bildungsgängen teil, bei den 19-Jährigen sind es hingegen 15 %. Es bestehen jedoch große Unterschiede zwischen den Ländern. In manchen Ländern, wie Japan, findet im Alter von über 18 Jahren so gut wie keine Bildungsbeteiligung im berufsbildenden Sekundarbereich II statt, obwohl diese in jüngeren Altersgruppen durchaus üblich ist. Im Gegensatz dazu erreichen in Australien die Beteiligungsquoten im berufsbildenden Sekundarbereich II im Alter von 19 Jahren ihren Höhepunkt (Tab. B1.3).

Die Unterschiede bei der Bildungsbeteiligung zwischen dem allgemeinbildenden und dem berufsbildenden Sekundarbereich II lassen sich auf unterschiedliche Strukturen der Bildungsgänge und Möglichkeiten zum Wechsel zwischen Bildungsgängen zurückführen. In Deutschland beispielsweise nimmt ein beträchtlicher Anteil der jungen Erwachsenen mit einem allgemeinbildenden Abschluss im Sekundarbereich II anschließend an einem berufsbildenden Bildungsgang des Sekundarbereichs II teil (Dohmen, 2022[6]). Diese Bildungsteilnehmer sind bei Beginn dieses Bildungsgangs tendenziell älter als diejenigen, die sofort nach dem Abschluss eines Bildungsgangs des Sekundarbereichs I in den berufsbildenden Sekundarbereich II eingetreten sind. Daher sind die Beteiligungsquoten älterer Bildungsteilnehmer in diesem Bereich weiterhin hoch: In Deutschland nehmen 18 % der 20-Jährigen an berufsbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs II teil (Tab. B1.3).

In Norwegen ist der Zugang zum Tertiärbereich in der Regel von einem allgemeinbildenden Abschluss im Sekundarbereich II abhängig, aber es gibt zahlreiche alternative Wege in den Tertiärbereich. Beispielsweise können Bildungsteilnehmer in berufsbildenden Bildungsgängen nach dem 2. Jahr in einen einjährigen allgemeinbildenden Bildungsgang wechseln, sodass sie einen allgemeinbildenden Bildungsgang des Sekundarbereichs II

abschließen, obwohl sie einen berufsbildenden Bildungsgang im Sekundarbereich II begonnen haben. Solche spezifischen Strukturen von Bildungsgängen und Möglichkeiten zum Wechsel zwischen Bildungsgängen sind in vielen Ländern weit verbreitet, was zu Unterschieden bei den Beteiligungsquoten führt. Ein auffälliger Sonderfall ist Israel, wo die Beteiligungsquoten in allen Bildungsgängen im Alter zwischen 18 und 20 Jahren sehr niedrig sind, da die meisten jungen Erwachsenen in dieser Zeit Militärdienst leisten.

Tertiäre Ausbildung

Typisches Alter zu Beginn eines Bildungsgangs

Im Tertiärbereich ist die Vielfalt der angebotenen Bildungsgänge noch größer als im Sekundarbereich II. Dies gilt insbesondere für kurze tertiäre Bildungsgänge. Diese Bildungsgänge sind in manchen Ländern weit verbreitet, in anderen jedoch sehr selten (Abb. B1.1). Sogar innerhalb eines Landes umfassen kurze tertiäre Bildungsgänge häufig eine breite Palette an unterschiedlichen Bildungsgängen mit beruflicher Ausrichtung, die an verschiedenen Arten von Bildungseinrichtungen, wie Hochschulen, Community Colleges oder berufsbildenden Colleges und berufsbildenden Schulen, angeboten werden können. Diese Bildungsgänge können eine erste Berufsvorbereitung bieten, aber auch als Brücke in Bachelorbildungsgänge dienen (z. B. das zweijährige Associate Degree in den Vereinigten Staaten) oder Weiterbildungsmöglichkeiten für Erwachsene mit Arbeitserfahrung bieten. Kurze tertiäre Bildungsgänge umfassen häufig betriebliche Ausbildungselemente (OECD, 2022[7]). Ihre Vielfalt spiegelt sich in der Bandbreite des typischen Alters zu Beginn eines Bildungsgangs wider. Einige Bildungsteilnehmer nehmen bereits mit Anfang 20 einen Bildungsgang auf, aber das typische Alter zu Beginn eines Bildungsgangs kann Menschen in ihren Dreißigern und in manchen Ländern sogar ihren Vierzigern umfassen (Tab. B1.2).

Bachelorbildungsgänge dauern länger und sind in der Regel theoretischer ausgelegt als kurze tertiäre Bildungsgänge. Sie dauern 3 bis 4 Jahre und werden in der Regel von Hochschulen angeboten. Da es sich häufig um den ersten Bildungsgang des Tertiärbereichs handelt, den die Bildungsteilnehmer nach dem Abschluss des Sekundarbereichs II belegen, liegt das typische Alter zu Beginn des Bildungsgangs in den meisten Ländern etwas unter 20 oder bei Anfang 20. In manchen Ländern, wie den nordischen Ländern, reicht das typische Alter zu Beginn eines Bildungsgangs von Bildungsteilnehmern in Bachelorbildungsgängen jedoch bis Mitte 30. In diesen Ländern treten Bildungsteilnehmer eher zum ersten Mal in den Tertiärbereich ein, nachdem sie mehrere Jahre gearbeitet haben (Tab. B1.2). Außerdem haben manche Länder Bildungsgänge im Bachelorbereich mit dem Schwerpunkt auf Anwendung und Praxis entwickelt. Beispiele hierfür sind berufsbezogene Bachelorbildungsgänge in Dänemark, Frankreich und den Niederlanden (OECD, 2022[7]). Das typische Alter zu Beginn eines Bildungsgangs kann unterschiedlich sein, je nachdem, ob die Bildungsteilnehmer sofort nach dem Abschluss des Sekundarbereichs II oder nach der Sammlung von Arbeitserfahrung in diese Bildungsgänge eintreten.

Masterbildungsgänge schließen in der Regel an den Abschluss eines Bachelorbildungsgangs an und führen zu einem zweiten Abschluss. Ihre Inhalte sind tendenziell stärker spezialisiert und akademischer als die Inhalte von Bachelorbildungsgängen. Einige Länder haben auch Masterbildungsgänge mit beruflicher Ausrichtung entwickelt, wie die Meisterqualifikationen in Deutschland, berufsbezogene Masterabschlüsse in den Niederlanden und eidgenössische Prüfungen in der Schweiz (OECD, 2022[7]). Das typische Alter zu Beginn eines Masterbildungsgangs fängt bei Anfang bis Mitte 20 an. In Ländern, in denen die Bildungsteilnehmer tendenziell kurz nach dem Erwerb ihres Bachelorabschlusses in Masterbildungsgänge eintreten, liegt das typische Alter zu Beginn des Bildungsgangs üblicher-

weise nicht später als Ende 20 (z. B. in vielen mitteleuropäischen Ländern). Im Gegensatz dazu sind in Ländern, in denen Bildungsteilnehmer in Masterbildungsgängen wieder an Bildung teilnehmen, nachdem sie nach dem Erwerb ihres ersten Abschlusses einige Jahre gearbeitet haben, die Bildungsteilnehmer zu Beginn des Bildungsgangs typischerweise auch noch in ihren Dreißigern oder Vierzigern (Tab. B1.2).

Lange, zu einem ersten Abschluss führende Bildungsgänge werden häufig als Masterbildungsgänge eingestuft, auch wenn einige zu Qualifikationen auf Bachelorstufe führen. Wie der Name andeutet, sind diese Bildungsgänge als erster Bildungsgang des Tertiärbereichs nach dem Abschluss des Sekundarbereichs II ausgelegt, ihre Dauer beträgt jedoch mehr als 4 Jahre und sie sind vergleichbar mit der Kombination eines Bachelor- und eines Masterbildungsgangs. Ihre Inhalte sind zudem tendenziell komplexer und spezialisierter als in Bachelorbildungsgängen, sodass ihre häufige Einstufung als Masterbildungsgänge gerechtfertigt ist (OECD, European Union, UNESCO-UIS, 2015[8]).

Promotionsbildungsgänge sind die höchste Stufe des Tertiärbereichs. In diesen Bildungsgängen müssen die Bildungsteilnehmer einen Beitrag zur originären Forschung leisten, und sie werden in der Regel nur von auf Forschung ausgerichteten Hochschulen und anderen Bildungseinrichtungen angeboten. Für den Eintritt in einen Promotionsbildungsgang ist in der Regel ein Masterabschluss erforderlich (OECD, European Union, UNESCO-UIS, 2015[8]). Die theoretische Dauer von Promotionsbildungsgängen beträgt in der Regel 3 bis 5 Jahre, viele Bildungsteilnehmer benötigen für den Abschluss ihrer Promotion jedoch länger. Daher reicht das typische Beteiligungsalter von Mitte bis Ende 20 bis Ende 30 oder Ende 40 (Tab. B1.2).

Verteilung der Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich nach Bildungsbereich

In allen OECD- und Partnerländern, außer Frankreich, Luxemburg und Österreich, ist mehr als die Hälfte der Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich im Bachelorbereich eingeschrieben. Bildungsteilnehmer in Masterbildungsgängen sind die zweitgrößte Gruppe von Bildungsteilnehmern im Tertiärbereich, bei ihrem Anteil gibt es jedoch erhebliche Unterschiede zwischen den OECD-Ländern. Die auffälligsten Unterschiede zwischen den Ländern finden sich jedoch beim Anteil der Bildungsteilnehmer in kurzen tertiären Bildungsgängen. In der Türkei und in den Vereinigten Staaten sind mehr als 30 % aller Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich in diesen Bildungsgängen eingeschrieben, in vielen anderen OECD- und Partnerländern liegt der Anteil hingegen im niedrigen einstelligen Bereich. In manchen Ländern, in denen die Teilnahme an kurzen tertiären Bildungsgängen weit verbreitet ist, wie Kanada oder den Vereinigten Staaten, können diese eine ähnliche Funktion wie der berufsbildende Sekundarbereich II in anderen Ländern übernehmen, indem sie eine erste Berufsvorbereitung bieten. In anderen Ländern, wie Österreich, sind kurze tertiäre Bildungsgänge Teil der „höheren beruflichen Ausbildung“ und werden häufig nach berufsbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs II absolviert. Insgesamt weisen Länder, in denen 18-Jährige häufig am berufsbildenden Sekundarbereich II teilnehmen, im Durchschnitt auch einen leicht höheren Anteil von Bildungsteilnehmern in kurzen tertiären Bildungsgängen auf (Abb. B1.1).

Beteiligungsquoten sind eine wichtige Kennzahl zur Beschreibung der Bildungsteilnehmer, aber es darf nicht außer Acht gelassen werden, dass Beteiligungsquoten an längeren Bildungsgängen tendenziell höher sind als Beteiligungsquoten an kurzen, da die Bildungsteilnehmer für einen längeren Zeitraum eingeschrieben sind. In den Ländern mit

Kasten B1.1

Beitrag des Tertiärbereichs zur Erfüllung der Ziele für nachhaltige Entwicklung (Sustainable Development Goals – SDGs)

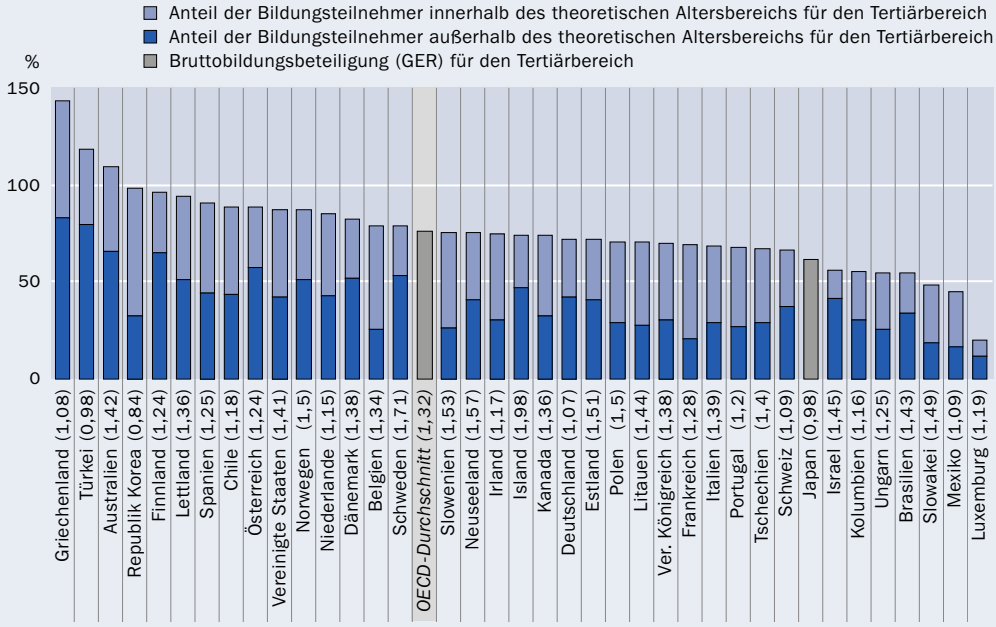
Höhere Bildung ist ein zentraler Wegbereiter für Fortschritt in Richtung der Ziele für nachhaltige Entwicklung (Sustainable Development Goals – SDGs). Bildung im Tertiärbereich wird aufgrund ihrer signifikanten Auswirkung auf das Bewusstsein der Bildungsteilnehmer und ihren Beitrag zu einer prosperierenden Gesellschaft als Triebkraft für Wandel und Katalysator für das Voranbringen von Nachhaltigkeitsthemen angesehen (Žalėnienė and Pereira, 2021[9]). Ein Abschluss im Tertiärbereich kann auch erhebliche Auswirkungen auf die Haltung künftiger Generationen zu Umwelt- und Sozialfragen haben (s. Abb. A6.6 in Indikator A6).

Die SDG4-Agenda erfasst die zentrale Rolle höherer Bildung mithilfe von Indikator 4.3.2 zur Teilnahme im Tertiärbereich. Dieser Indikator misst die Bruttobildungsbe-

Abbildung B1.2

Bruttobildungsbeteiligung im Tertiärbereich (2020)

SDG-Indikator 4.3.2



Anmerkung: Der theoretische Altersbereich entspricht der 5 Jahre umfassenden Altersgruppe unmittelbar nach dem typischen Alter des Sekundarbereichs II. Wenn das offizielle Eintrittsalter für den Sekundarbereich II 15 Jahre und seine Dauer 3 Jahre beträgt, dann ist der Altersbereich für den Tertiärbereich 18 bis 22 Jahre. Diese Altersgruppe entspricht jedoch nicht immer dem tatsächlichen Altersbereich der im Tertiärbereich eingeschriebenen Bildungsteilnehmer. (theoretisches Alter für den Tertiärbereich). Bildungsteilnehmer in Master- und Promotionsbildungsgängen sind tatsächlich in der Regel älter als die theoretische Altersgruppe. Außerdem gibt es mehrere Gründe für einen späteren Eintritt in den Tertiärbereich (s. Kasten B4.1 in Indikator B4).

Die Zahl in Klammern entspricht dem weiter unten erörterten Geschlechterparitätsindex, wobei der Zähler die Bruttobildungsbeteiligung von Frauen und der Nenner die Beteiligung von Männern ist.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Bruttobildungsbeteiligung (GER) im Tertiärbereich 2020.

Quelle: OECD/Eurostat/UIS (2022). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-B.pdf). StatLink: https://stat.link/3b6u4g

Erläuterung der Abbildung: In Griechenland beträgt die Bruttobildungsbeteiligung, d.h. die Gesamtzahl der Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich, 144 % der Gesamtbevölkerung im Alter zwischen 18 und 22 Jahren (der theoretische Altersbereich für Griechenland). Die Zahl ist größer als 100 %, da viele Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich entweder jünger als 18 oder älter als 22 sind. Der hellblaue Teil der Säule zeigt den Anteil der im Tertiärbereich eingeschriebenen 18- bis 22-Jährigen an (z.B. 60 % in Griechenland) und der dunkelblaue Teil zeigt die Zahl der Bildungsteilnehmer außerhalb der theoretischen Altersgruppe als Prozentsatz der Gesamtbevölkerung in der theoretischen Altersgruppe an (z.B. 83 % in Griechenland). Wo der Anteil der Bildungsteilnehmer innerhalb/außerhalb der theoretischen Altersgruppe für den Tertiärbereich nicht verfügbar ist, wird die Bruttobildungsbeteiligung (GER) angezeigt.

teiligung (gross enrolment ratio – GER) im Tertiärbereich als die Gesamtzahl aller im Tertiärbereich eingeschriebenen Bildungsteilnehmer – unabhängig vom Alter – als Prozentsatz der Bevölkerung in der 5 Jahre umfassenden Altersgruppe unmittelbar nach dem Sekundarbereich II (typischerweise 18- bis 22-Jährige, dies kann jedoch von Land zu Land variieren). Als weit gefasstes Maß für die Beteiligung im Tertiärbereich kann die GER mehr als 100 % betragen, da sie nicht angibt, ob Bildungsteilnehmer zur theoretischen Altersgruppe für den Tertiärbereich gehören oder nicht, sondern die Einbeziehung von Bildungsteilnehmern, die aufgrund eines früheren oder späteren Eintritts oder der Wiederholung einer Klassenstufe älter oder jünger sind, widerspiegelt. Der Indikator liefert jedoch Hinweise auf die Fähigkeit der Länder, allen Bildungsteilnehmern in einem bestimmten Bildungsbereich gerecht zu werden.

Im Durchschnitt der OECD-Länder entspricht die Gesamtzahl der eingeschriebenen Bildungsteilnehmer 76 % der maßgeblichen Bevölkerung basierend auf dem theoretischen Alter für den Tertiärbereich, dahinter verbergen sich jedoch erhebliche Unterschiede zwischen den Ländern. Die GER liegt zwischen 20 % in Luxemburg und über 100 % in Australien, Griechenland und der Türkei (Abb. B1.2). Diese Ergebnisse sind jedoch mit Vorsicht zu interpretieren, da die Bruttobildungsbeteiligung ein weit gefasstes Maß für die Teilnahme im Tertiärbereich ist, das die Ausbildungsdauer, mögliche Auszeiten oder die Wege durch verschiedene Arten von Bildungsgängen des Tertiärbereichs nicht berücksichtigt.

In manchen Fällen ist die GER aufgrund des Anteils der Bildungsteilnehmer außerhalb der theoretischen Altersgruppe für den Tertiärbereich besonders hoch. In rund einem Viertel der Länder mit verfügbaren Daten beträgt der Anteil der Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich oberhalb der Altersgrenze mehr als 60 %. Den kleinsten Anteil von Bildungsteilnehmern außerhalb der theoretischen Altersgruppe für den Tertiärbereich weist Frankreich auf (30 %) und den größten Israel (74 %) (Abb. B1.2).

In anderen Fällen ist die GER selbst bei einem relativ geringen Anteil von Bildungsteilnehmer außerhalb der theoretischen Altersgruppe hoch, was sich durch andere strukturelle Gründe erklären lässt. Dies ist beispielsweise in der Republik Korea der Fall, die einen relativ geringen Anteil von Bildungsteilnehmern außerhalb der theoretischen Altersgruppe (33 %), aber eine GER von beinahe 100 % hat. In diesem Fall liegt dies daran, dass eine überwiegende Mehrheit der Personen innerhalb der theoretischen Altersgruppe für den Tertiärbereich in Bildungsgängen des Tertiärbereichs eingeschrieben ist. Eine weitere Erklärung für die relativ hohen Beteiligungsquoten im Tertiärbereich wäre der hohe Anteil internationaler Bildungsteilnehmer. Beispielsweise sind in Australien 26 % der im Tertiärbereich eingeschriebenen Bildungsteilnehmer internationale Bildungsteilnehmer (s. OECD-Bildungsdatenbank), wodurch sich wiederum die GER erhöhen kann.

Der Geschlechterparitätsindex ist definiert als das Verhältnis des Indexwerts für Frauen zum Indexwert für Männer. Ein Verhältnis zwischen 0,97 und 1,03 weist auf Parität von Männern und Frauen hin. Ein Indexwert unter 0,97 bedeutet eine Disparität zugunsten von Männern und ein Wert über 1,03 eine Disparität zugunsten von Frauen (UNESCO-UIS, 2018[10]). In der OECD beträgt der durchschnittliche Geschlechterparitätsindex 1,3, was bedeutet, dass auf einen eingeschriebenen Mann 1,3 eingeschriebene Frauen kommen.

In beinahe allen Ländern mit verfügbaren Daten ist die Bruttobildungsbeteiligung von Frauen höher als die der Männer. Ausnahmen sind Japan, die Republik Korea und die Türkei, wo die Männer den Frauen bei der Teilnahme im Tertiärbereich zahlenmäßig überlegen sind. In der Republik Korea beträgt der Geschlechterparitätsindex 0,84, was bedeutet, dass noch keine Geschlechterparität erreicht ist, wohingegen der Geschlechterparitätsindex von 0,98 in Japan und der Türkei auf Parität hinweist. Ein paar Hintergrundinformationen können bei der Einordnung dieser Ergebnisse helfen. Beispielsweise kann in der Republik Korea die Wehrpflicht für Männer während des Colleges eine längere Bildungsteilnahme im Tertiärbereich erklären. Im Gegensatz dazu ist die Geschlechterdisparität zugunsten der Frauen in Estland, Island, Neuseeland, Norwegen, Polen, Schweden und Slowenien, wo Frauen mit einer Wahrscheinlichkeit von mindestens 50 % eher im Tertiärbereich eingeschrieben sind als Männer, besonders signifikant (Abb. B1.2).

dem höchsten Anteil an tertiären Bildungsteilnehmern in Bachelorbildungsgängen (Brasilien und Mexiko) dauern Bachelorbildungsgänge 4 Jahre, wohingegen sie in Ländern mit dem geringsten Anteil an Bildungsteilnehmern in Bachelorbildungsgängen (Frankreich und Luxemburg) nur 3 Jahre dauern. Zudem sind die Beteiligungsquoten in Abbildung B1.1 als Prozentsatz aller Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich ausgedrückt. Sie berücksichtigen die erheblichen Unterschiede zwischen den Ländern beim Gesamtanteil junger Erwachsener im Tertiärbereich nicht. Beispielsweise stellen Bildungsteilnehmer in Bachelorbildungsgängen in Australien einen geringeren Anteil als im OECD-Durchschnitt, aber in Australien ist ein signifikant größerer Anteil junger Erwachsener im Tertiärbereich eingeschrieben als in den meisten anderen OECD-Ländern (Tab. B1.3).

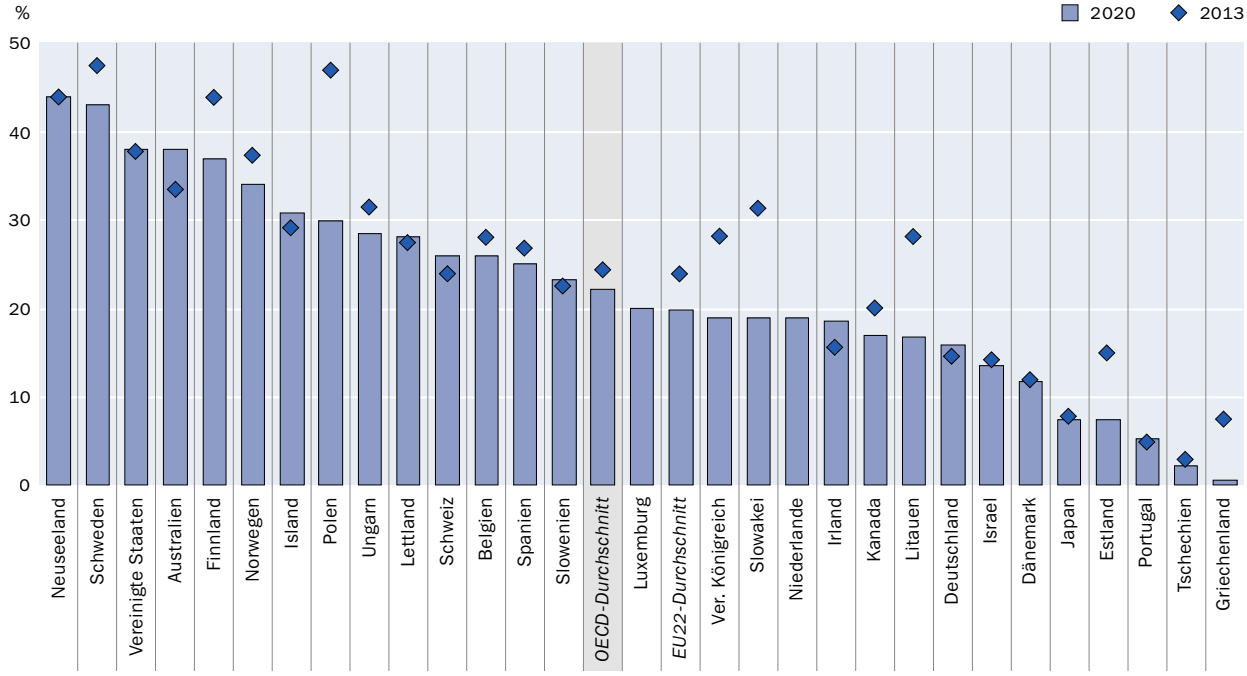
Anteil von Bildungsteilnehmern in Teilzeitausbildung

Eine Teilzeitausbildung im Tertiärbereich ist in den meisten OECD-Ländern üblich: Im Durchschnitt sind 22 % der Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich in Teilzeit eingeschrieben. In den nordischen Ländern (außer Dänemark) sowie Australien, Neuseeland und den Vereinigten Staaten, wo mehr als 30 % der Bildungsteilnehmer eine tertiäre Ausbildung in Teilzeit absolvieren, ist sie besonders weit verbreitet. Der Anteil der Bildungsteilnehmer in Teilzeitausbildung hat sich zwischen 2013 und 2020 durchschnittlich ebenfalls kaum verändert. In einigen Ländern, wie Estland, Litauen, Polen, der Slowakei und dem Vereinigten Königreich, ist der Anteil der Bildungsteilnehmer in Teilzeitausbildung jedoch um 7 bis 17 Prozentpunkte zurückgegangen (Abb. B1.3). Die Gründe für diesen Rückgang sind wahrscheinlich länderspezifisch und können politische Reformen zur Verringerung der Unterstützung für Teilzeitbildungsteilnehmer oder für von Arbeitgebern angebotenes arbeitsintegriertes Lernen umfassen. Im Vereinigten Königreich wurde die gesunkene Zahl an Teilzeitbildungsteilnehmern teilweise auf steigende Gebühren für Teilzeitbildungsteilnehmer und die Streichung von institutioneller Finanzierung für Bildungsteilnehmer, die einen zweiten Undergraduate-Abschluss anstreben, sowie den Rückgang der Arbeitgeberunterstützung für eine Teilzeitausbildung zurückgeführt (Bolton and Hubble, 2022[11]; Tazzyman et al., 2019[12]).

Bildungsteilnehmer entscheiden sich möglicherweise für eine Teilzeitausbildung, um Ausbildung und Arbeit miteinander zu verbinden. Sie stammen häufig aus Familien mit einem niedrigeren sozioökonomischen Hintergrund (Hayden and Long, 2006[13]). Im Berichtsjahr für Bildungsgänge 2015/2016 waren in den Vereinigten Staaten beispielsweise 45 % der Bildungsteilnehmer, die finanziell von Eltern mit niedrigem Einkommen

Abbildung B1.3

Anteil der Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich in Teilzeit (2013 und 2020)



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils der Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich in Teilzeitausbildung 2020.
Quelle: OECD/Eurostat/UIS (2022), OECD-Bildungsdatenbank. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-B.pdf). StatLink: https://stat.link/s5fwrk

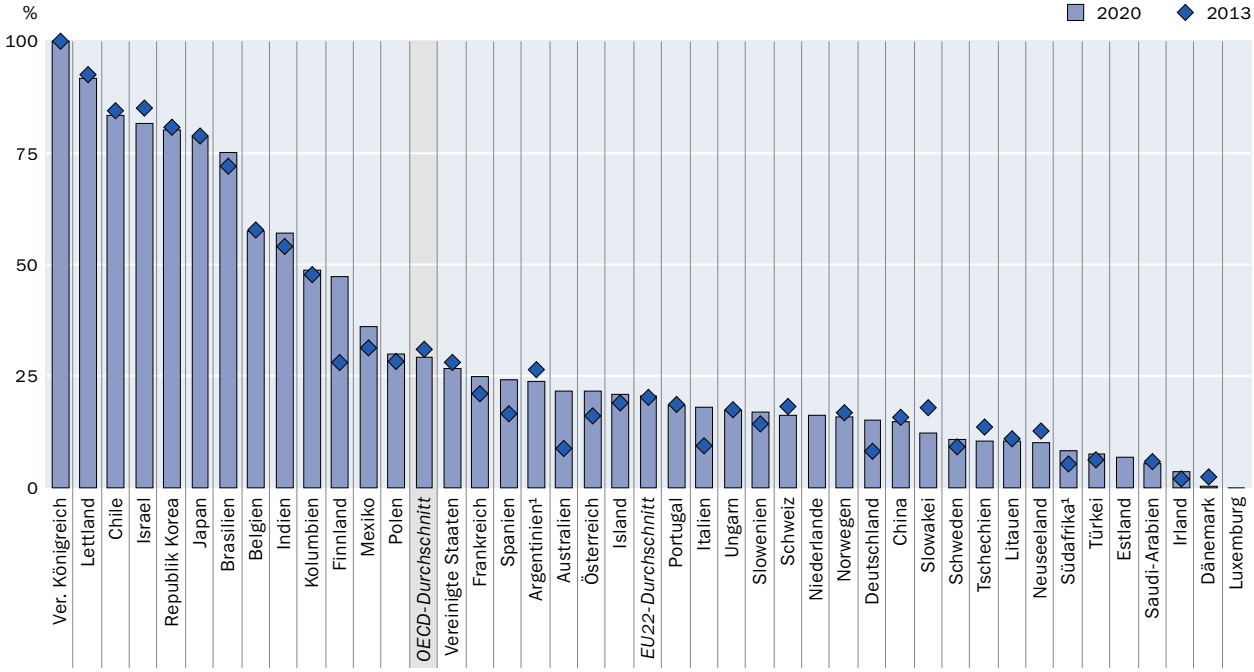
abhängig waren, für ein komplettes Ausbildungsjahr in Vollzeit eingeschrieben, bei den Bildungsteilnehmern, die finanziell von Eltern mit einem Einkommen über der Bundesarmutsgrenze abhängig waren, waren es hingegen 57 % (Chen and Nunnery, 2019[14]). Teilzeitbildungsteilnehmer können auch ältere Erwachsene sein, die ihre Ausbildung mit ihrem eigenen Einkommen finanzieren (Heagney and Benson, 2017[15]). Sie können auch Eltern von betreuungsbedürftigen Kindern sein, die dann die – häufig kostspielige – Kinderbetreuung organisieren müssen (Noll, Reichlin and Gault, 2017[16]). Für diese Bildungsteilnehmer kann eine Ausbildung in Vollzeit finanziell unmöglich sein. Daher erleichtert eine Ausbildung in Teilzeit für eine breite Palette an Bildungsteilnehmern, für die andernfalls eine weitere Bildungsteilnahme schwierig wäre, den Zugang zum Tertiärbereich. Länder, die einen starken Rückgang von Teilzeitbildungsteilnehmern oder durchgängig niedrige Quoten von Teilzeitbildungsteilnehmern zu verzeichnen haben, können Gefahr laufen, bestimmte Gruppen überproportional vom Tertiärbereich auszuschließen.

Verteilung der Bildungsteilnehmer nach Art der Bildungseinrichtung

Beim Anteil der Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich in privaten Bildungseinrichtungen gibt es extreme Unterschiede zwischen den Ländern. Er beträgt im Vereinigten Königreich 100 %, in Dänemark, Griechenland, Kanada und Luxemburg hingegen nahezu 0 %. Während in einigen Ländern Großteile der Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich an privaten Bildungseinrichtungen eingeschrieben sind, beträgt der Anteil in den meisten OECD- und Partnerländern zwischen 10 und 30 %. In der OECD sind im Durchschnitt 29 % der Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich an privaten Bildungseinrichtungen eingeschrieben; der Wert ist damit im Vergleich zu 2013 stabil geblieben (Abb. B1.4).

Abbildung B1.4

Anteil der Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich in privaten Bildungseinrichtungen (2013 und 2020)



1. Referenzjahr 2019.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils der Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich in privaten Bildungseinrichtungen (2020).

Quelle: OECD/Eurostat/UIS (2022), Tabelle B1.2. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-B.pdf). StatLink: https://stat.link/d4bxi1

Es bestehen wichtige Unterschiede zwischen privaten Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich. In einigen Ländern mit einem hohen Anteil von Bildungsteilnehmern in privaten Bildungseinrichtungen sind die meisten privaten Bildungseinrichtungen staatlich subventioniert. Sie sind zwar als Privatunternehmen organisiert, erhalten aber einen Großteil ihrer Finanzierung durch reguläre staatliche Beiträge und der Staat hat erheblichen Einfluss auf sie. Dies gilt insbesondere für Belgien, Finnland, Israel, Lettland und das Vereinigte Königreich. In anderen Ländern sind private Bildungseinrichtungen weniger stark vom Staat abhängig (s. Indikator C3). Sie stützen sich auf verschiedene private Finanzierungsquellen, wie Bildungsgebühren und Spenden. Viele dieser privaten Bildungseinrichtungen arbeiten auf gemeinnütziger Basis. In einigen Ländern, wie den Vereinigten Staaten, besuchen jedoch Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich auch gewinnorientierte Bildungseinrichtungen (NCES, 2022[17]). Aufgrund dieser erheblichen Unterschiede bei der Art der privaten Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs zwischen den Ländern sollte Abbildung B1.4 stets vor dem Hintergrund des privaten tertiären Bildungssystems eines Landes interpretiert werden.

Eine größere Eigenständigkeit tertiärer Bildungseinrichtungen, als dies unter direkter staatlicher Kontrolle der Fall wäre, ist ein Hauptgrund für die Existenz von staatlich subventionierten privaten Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich. Dies war beispielsweise der Hauptgrund für eine bedeutende Reform in Finnland im Jahr 2010, bei der Hochschulen in unabhängige Rechtspersonen umgewandelt wurden (Aarrevaara, Dobson and Elander, 2009[18]). Diese Änderung des Rechtsstatus ist ein Grund für den starken Anstieg des Anteils von Bildungsteilnehmern in privaten Bildungseinrichtungen in Finnland. Jedoch unterscheidet sich das Wesen der von der Reform betroffenen Hochschulen weiterhin drastisch von anderen privaten Bildungseinrichtungen, wie gewinnorientierten Hochschulen.

Eine starke Verbreitung privater Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich kann auch negative Folgen für die Gerechtigkeit haben. In allen Ländern mit verfügbaren Daten sind die üblichen Bildungsgebühren für Bildungsteilnehmer in privaten tertiären Bildungseinrichtungen höher als in öffentlichen tertiären Bildungseinrichtungen (OECD, 2021[19]). Der Unterschied bei den Bildungsgebühren fällt besonders ins Gewicht, da die staatliche Unterstützung, wie staatliche Zuschüsse und Gebührenbefreiungen, Bildungsteilnehmern in privaten Bildungseinrichtungen nicht immer zur Verfügung steht. Außerdem können öffentliche und private Bildungseinrichtungen unterschiedliche Zulassungskriterien verwenden, wodurch für marginalisierte Bildungsteilnehmer der Zugang zu privaten Bildungseinrichtungen schwieriger ist, selbst wenn sie es sich leisten können (Hossler et al., 2019[20]).

Subnationale Unterschiede bei der Bildungsbeteiligung

Subnationale Unterschiede bei der Bildungsbeteiligung sind ein wichtiger Indikator für die gerechte Teilnahme an Bildung und können die Chancengerechtigkeit beim Zugang zu Bildung und auf dem Arbeitsmarkt in einem Land widerspiegeln. In den meisten Ländern sind die subnationalen Unterschiede bei der Bildungsbeteiligung bei den 6- bis 14-Jährigen (der Altersspanne, für die in beinahe allen Ländern Schulpflicht besteht) und bei den 15- bis 19-Jährigen (wenn die Bildungsteilnehmer anfangen, auf den Arbeitsmarkt oder in den Tertiärbereich zu wechseln) gering. Jedoch nehmen die subnationalen Unterschiede in den älteren Altersgruppen zu. Die regionalen Unterschiede bei den 20- bis 29-Jährigen sind in einigen Ländern, wie Dänemark und dem Vereinigten Königreich, recht gering; dort beträgt der Unterschied zwischen der höchsten und der niedrigsten Beteiligungsquote in den subnationalen Regionen weniger als 10 Prozentpunkte. Dieser Unterschied bei den regionalen Beteiligungsquoten der 20- bis 29-Jährigen beträgt jedoch in Polen, Spanien und Tschechien mehr als 60 Prozentpunkte und in der Türkei 94 Prozentpunkte. In mehr als 40 % der Länder mit verfügbaren Daten sind die Beteiligungsquoten der 20- bis 29-Jährigen in Hauptstädten und Hauptstadtregionen am höchsten. Dies kann daran liegen, dass Hauptstädte und Hauptstadtregionen das größte städtische Gebiet in ihrem Heimatland sind und daher einen größeren Anteil der Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich anziehen. Städtische Gebiete bieten tendenziell bessere Gehälter und Beschäftigungsmöglichkeiten nach dem Abschluss und haben mehr tertiäre Bildungseinrichtungen als ländlichere Regionen (s. Indikator A1). Auch bei der Bildungsbeteiligung der 30- bis 39-Jährigen gibt es subnationale Unterschiede. Der Unterschied ist in der Türkei besonders hoch: Dort beträgt der Unterschied zwischen der Region mit der höchsten und der Region mit der niedrigsten Bildungsbeteiligung 99 Prozentpunkte (OECD, 2022[21]).

Definitionen

Die Daten in diesem Indikator beziehen sich auf formale Bildungsgänge, die mindestens dem Äquivalent eines halben Jahrs (oder der Hälfte eines Ausbildungsjahrs) Vollzeitausbildung entsprechen und die vollständig in Bildungseinrichtungen oder in Form von kombinierten schulischen und betrieblichen Bildungsgängen durchgeführt werden.

Vollständige Bildungsbeteiligung bedeutet für den Zweck dieses Indikators eine Bildungsbeteiligung von mehr als 90 %.

Allgemeinbildende Bildungsgänge sollen dazu dienen, Allgemeinwissen, allgemeine Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie Kompetenzen zu entwickeln, häufig mit dem Ziel, die Teilnehmer auf weitere allgemeinbildende oder berufsbildende Bildungsgänge in demselben

oder einem höheren Bildungsbereich vorzubereiten. Sie bereiten jedoch nicht auf die Beschäftigung in einem bestimmten Beruf, Berufsfeld oder Beschäftigungsbereich vor.

Berufsbildende Bildungsgänge sollen die Teilnehmer auf die direkte Aufnahme einer Beschäftigung in bestimmten Berufsfeldern, ohne weitere berufliche Qualifizierung, vorbereiten. Durch den erfolgreichen Abschluss wird eine auf dem Arbeitsmarkt direkt verwertbare berufliche oder fachspezifische Qualifikation erworben.

Ein *Bildungsteilnehmer in Vollzeitausbildung* ist ein Bildungsteilnehmer in einem Bildungsgang, dessen vorgesehene Lernbelastung mindestens 75 % der normalen jährlichen Vollzeitlernbelastung beträgt. Ein *Bildungsteilnehmer in Teilzeitausbildung* ist ein Bildungsteilnehmer in einem Bildungsgang, dessen vorgesehene Lernbelastung weniger als 75 % der normalen jährlichen Vollzeitlernbelastung beträgt.

Angewandte Methodik

Die Zahlen basieren auf Personenzahlen (sofern nicht anders angegeben), da einige Länder nicht über das Konzept der Teilzeitausbildung verfügen und daher entsprechende quantitative Angaben schwierig sind. Die Nettobildungsbeteiligung wird berechnet, indem die Zahl der Bildungsteilnehmer einer bestimmten Altersgruppe in allen Bildungsbereichen zur Gesamtpopulation dieser Altersgruppe ins Verhältnis gesetzt wird. Während sich die Zahlen zu Bildungsbeteiligung und Populationen in den meisten Fällen auf denselben Zeitraum beziehen, kann es aufgrund der Datenverfügbarkeit in einigen Ländern zu Unterschieden kommen, die zu Beteiligungsquoten von mehr als 100 % führen.

Weiterführende Informationen s. *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018* (OECD, 2018[22]) sowie Anhang 3 für länderspezifische Hinweise (*https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-B.pdf*).

Quellen

Die Daten beziehen sich auf das Berichtsjahr für Bildungsgänge 2019/2020 und beruhen auf der von der OECD im Jahr 2021 durchgeführten Bildungsstatistik auf Basis der Datensammlung von UNESCO-UIS/OECD/Eurostat (weitere Informationen s. Anhang 3, *https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-B.pdf*).

Die Daten zu subnationalen Einheiten für ausgewählte Indikatoren sind in der *OECD Regional Statistics (Database)* verfügbar (OECD, 2022[21]).

Weiterführende Informationen

Aarrevaara, T., I. Dobson and C. Elander (2009), "Brave new world: Higher education reform in Finland", *Higher Education Management and Policy*, Vol. 21/2, *https://doi.org/10.1787/hemp-21-5ksjotwnffvl*. [18]

Bolton, P. and S. Hubble (2022), "Part-time undergraduate students in England", *House of Commons Research Briefing*, House of Commons Library, https://researchbriefings.files.parliament.uk/documents/CBP-7966/CBP-7966.pdf. [11]

Chen, X. and A. Nunnery (2019), "Profile of very low- and low-income undergraduates in 2015–16", *Statistics in Brief*, National Center for Education Statistics, https://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2020460. [14]

Dohmen, D. (2022), *Konsequenzen aus Corona – Wie können die Bildungschancen in Nordrhein-Westfalen verbessert werden?*, Friedrich Ebert Stiftung, https://www.fes.de/landesbuero-nrw/artikelseite-landesbuero-nrw/konsequenzen-aus-corona-wie-koennen-aus-bildungschancen-in-nordrhein-westfalen-verbessert-werden. [6]

European Commission (2021), *Compulsory Education in Europe: 2021/22*, Publications Office of the European Union, https://data.europa.eu/doi/10.2797/659411. [2]

Goos, M., J. Pipa and F. Peixoto (2021), "Effectiveness of grade retention: A systematic review and meta-analysis", *Educational Research Review*, Vol. 34, p. 100401, https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100401. [5]

Hayden, M. and M. Long (2006), "A profile of part-time undergraduates in Australian universities", *Higher Education Research and Development*, Vol. 25/1, pp. 37–52, https://doi.org/10.1080/07294360500453137. [13]

Heagney, M. and R. Benson (2017), "How mature-age students succeed in higher education: Implications for institutional support", *Journal of Higher Education Policy and Management*, Vol. 39/3, pp. 216–234, https://doi.org/10.1080/1360080X.2017.1300986. [15]

Hossler, D. et al. (2019), "A study of the use of nonacademic factors in holistic undergraduate admissions reviews", *The Journal of Higher Education*, Vol. 90/6, pp. 833–859, https://doi.org/10.1080/00221546.2019.1574694. [20]

Lee, J. and H. Lee (2016), "Human capital in the long run", *Journal of Development Economics*, Vol. 122, pp. 147–169, https://doi.org/10.1016/j.jdeveco.2016.05.006. [3]

NCES (2022), "Undergraduate enrollment", in *Condition of Education*, National Center for Education Statistics, https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator/cha. [17]

Noll, E., L. Reichlin and B. Gault (2017), *College Students with Children: National and Regional Profiles*, Institute for Women's Policy Research. [16]

OECD (2022), *Education at a Glance Database*, OECD.Stat, https://stats.oecd.org/. [4]

OECD (2022), *Pathways to Professions: Understanding Higher Vocational and Professional Tertiary Education Systems*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/20777736. [7]

OECD (2022), "Regional education", *OECD Regional Statistics (Database)*, https://doi.org/10.1787/213e806c-en (Zugriff am 15. Juni 2022). [21]

OECD (2021), *Bildung auf einen Blick 2021 – OECD Indikatoren*, wbv Publikation, Bielefeld, https://doi.org/10.3278/6001821ow. [19]

OECD (2019), "What characterises upper secondary vocational education and training?", *Education Indicators in Focus*, No. 68, OECD Publishing, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/a1a7e2f1-en. [1]

OECD (2018), *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018: Concepts, Standards, Definitions and Classifications*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264304444-en. [22]

OECD, European Union, UNESCO-UIS (2015), *ISCED 2011 Operational Manual: Guidelines for Classifying National Education Programmes and Related Qualifications*, OECD Publishing, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264228368-en. [8]

Tazzyman, S. et al. (2019), *Understanding Effective Part-time Provision for Undergraduates from Under-represented and Disadvantaged Backgrounds*, Office for Students, https://www.officeforstudents.org.uk/publications/understanding-effective-part-time-provision-for-undergraduates-from-underrepresented-and-disadvantaged-backgrounds/. [12]

UNESCO-UIS (2018), *Handbook on Measuring Equity in Education*, UNESCO Institute for Statistics, http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/handbook-measuring-equity-education-2018-en.pdf. [10]

Žalėnienė, I. and P. Pereira (2021), "Higher education for sustainability: A global perspective", *Geography and Sustainability*, Vol. 2/2, pp. 99–106, https://doi.org/10.1016/j.geosus.2021.05.001. [9]

Tabellen Indikator B1

StatLink: https://stat.link/og3wcu

- Tabelle B1.1: Bildungsbeteiligung, nach Altersgruppe (2005, 2013 und 2020)
- Tabelle B1.2: Charakteristika von Bildungsteilnehmern im Tertiärbereich (2020)
- Tabelle B1.3: Bildungsbeteiligung 17- bis 20-Jähriger, nach Bildungsbereich (2020)

Datenstand: 17. Juni 2022. Aktualisierte Daten s. http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en. Weitere Untergliederungen s. auch http://stats.oecd.org, OECD-Bildungsdatenbank.

Tabelle B1.1

Bildungsbeteiligung, nach Altersgruppe (2005, 2013 und 2020)

Bildungsteilnehmer in Vollzeit- und Teilzeitausbildung an öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen

	2020								2013			2005		
	Anzahl der Jahre, in denen mindestens 90 % der Bevölkerung im schulpflichtigen Alter an Bildung teilnehmen	Altersspanne, innerhalb derer mindestens 90 % der Bevölkerung im schulpflichtigen Alter an Bildung teilnehmen	Bildungsteilnehmer als Prozentsatz der Gesamtbevölkerung in der Altersgruppe											
			6 bis 14 Jahre	15 bis 19 Jahre	20 bis 24 Jahre	25 bis 29 Jahre	30 bis 39 Jahre	40 bis 64 Jahre	15 bis 19 Jahre	20 bis 24 Jahre	25 bis 29 Jahre	15 bis 19 Jahre	20 bis 24 Jahre	25 bis 29 Jahre
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
OECD-Länder														
Australien	13	5–17	100	86	53	26	15	6	86	48	21	82	44	21
Österreich	13	4–16	99	80	36	18	6	1	79	35	18	m	m	m
Belgien	15	3–17	99	93	48	13	6	3	92	51	18	94	42	15
Kanada[1]	12	5–16	100	73	36	11	5	1	73	33	11	m	m	m
Chile	13	5–17	98	82	42	13	6	1	78	41	16	m	m	m
Kolumbien	10	5–14	95	61	24	11	5	1	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	10	4–13	95	63	24	9	2	0	m	m	m	m	m	m
Tschechien	13	5–17	98	90	43	10	3	1	90	43	11	91	34	10
Dänemark	15	3–17	100	87	53	28	9	2	88	57	32	84	48	27
Estland	14	4–17	97	87	38	14	7	2	89	44	17	91	40	12
Finnland	14	5–18	98	87	48	29	16	6	86	51	31	87	55	30
Frankreich	15	3–17	100	88	38	8	2	0	85	35	7	84	32	7
Deutschland	15	3–17	99	87	51	21	5	1	90	48	21	88	41	18
Griechenland	13	5–17	96	83	55	26	11	3	86	41	34	m	m	m
Ungarn	13	4–16	95	83	35	10	4	1	87	42	12	87	38	13
Island	16	2–17	99	85	42	21	10	4	88	52	28	85	49	25
Irland	15	3–17	100	90	43	12	6	3	94	37	9	89	32	10
Israel	15	3–17	96	67	21	19	6	2	65	22	22	m	m	m
Italien	15	3–17	99	86	37	13	4	1	78	37	14	82	33	10
Japan[2]	14	4–17	100	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Republik Korea	15	2–16	99	86	50	8	2	1	87	53	10	87	46	9
Lettland	15	4–18	99	92	47	15	6	1	94	46	12	m	m	m
Litauen	15	4–18	100	94	43	10	4	1	94	52	15	98	49	15
Luxemburg	13	4–16	99	78	20	6	2	0	78	20	6	m	m	m
Mexiko	9	5–13	99	61	26	9	4	2	54	21	6	48	17	5
Niederlande	14	4–17	100	92	54	18	6	2	91	49	13	m	m	m
Neuseeland	12	5–16	99	81	41	18	12	5	82	40	18	74	41	21
Norwegen	17	2–18	99	88	48	20	8	3	87	43	18	89	46	20
Polen	15	4–18	97	92	47	11	3	1	90	56	13	92	50	10
Portugal	14	4–17	100	90	38	10	4	1	88	37	10	74	35	12
Slowakei	11	6–16	95	84	32	6	2	1	85	35	8	m	m	m
Slowenien	15	4–18	99	94	55	12	2	1	93	57	15	93	50	17
Spanien	15	3–17	98	87	46	16	6	2	87	46	15	78	34	11
Schweden	17	2–18	99	87	45	26	16	5	86	42	28	m	m	m
Schweiz	13	5–17	100	85	42	18	5	1	86	38	16	83	31	13
Türkei[3]	10	6–15	100	69	50	32	17	4	69	42	20	m	m	m
Vereinigtes Königreich	15	3–17	97	83	33	10	6	2	81	31	11	m	m	m
Vereinigte Staaten	13	5–17	100	84	38	13	6	2	81	36	16	77	32	13
OECD-Durchschnitt	**14**	**4–17**	**98**	**83**	**41**	**15**	**6**	**2**	**84**	**42**	**16**	**84**	**40**	**15**
Durchschnitt für Länder mit verfügbaren Daten für alle Referenzjahre				**87**	**44**	**15**			**86**	**45**	**16**	**84**	**40**	**15**
EU22-Durchschnitt	**13**	**4–16**	**98**	**88**	**43**	**15**	**6**	**2**	**88**	**44**	**16**	**88**	**41**	**15**
Partnerländer														
Argentinien[4]	13	4–16	100	76	42	22	m	m	72	37	20	65	30	16
Brasilien	11	5–15	96	70	26	13	8	3	69	24	12	m	m	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indien	m	m	90	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien[4]	m	m	m	m	m	a	m	m	70	24	2	m	m	m
Saudi-Arabien	11	7–17	96	91	40	8	2	1	93	37	8	m	m	m
Südafrika[4]	4	11–14	87	77	30	7	2	2	m	m	4	m	m	m
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**98**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik.

1. Ohne postsekundaren, nicht tertiären Bereich. 2. Aufgliederung nach Alter nur bis 15 Jahre verfügbar. 3. In der Altersgruppe 6 bis 14 Jahre ist eine Reihe von Bildungsteilnehmern über 14 Jahre im Primarbereich enthalten. 4. Referenzjahr 2019.

Quelle: OECD/Eurostat/UIS (2022). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-B.pdf). StatLink: https://stat.link/hj8x2n

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

B 1

Tabelle B1.2

Charakteristika von Bildungsteilnehmern im Tertiärbereich (2020)

	Typisches Alter zu Beginn eines Bildungsgangs[1]				Verteilung der Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich, nach Bildungsbereich					Anteil eingeschriebener Bildungsteilnehmer, nach Art der Einrichtung			Anteil von Bildungsteilnehmern in Teilzeitausbildung		
							Master				Privat				
	Kurze tertiäre Bildungsgänge	Bachelor	Master	Promotion	Kurze tertiäre Bildungsgänge	Bachelor	Gesamt	Davon lange, zu einem ersten Abschluss führende Bildungsgänge	Promotion	Öffentlich	Staatlich subventioniert privat	Unabhängig privat	Männer	Frauen	Gesamt
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OECD-Länder															
Australien	21–39	19–29	23–35	27–43	21	58	18	a	3	78	m	m	36	39	38
Österreich	18–26	20–28	24–34	28–39	17	47	32	10	5	78	m	m	a	a	a
Belgien	20–32	19–22	22–27	26–35	4	71	21	a	3	42	57	0	28	25	26
Kanada[2]	19–27	19–24	23–35	27–38	24	60	12	m	3	100	a	a	16	18	17
Chile	20–31	20–26	23–37	28–38	26	66	8	3	0	16	14	70	a	a	a
Kolumbien	19–30	19–27	27–40	31–46	28	65	7	a	0	51	a	49	a	a	a
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	a	m	m	m	m
Tschechien	20–25	20–25	22–28	27–36	0	60	33	10	7	89	2	9	1	3	2
Dänemark	22–36	22–30	24–30	27–36	11	63	22	a	3	100	0	0	11	13	12
Estland	a	20–31	23–36	28–38	a	61	34	7	5	93	0	7	8	7	7
Finnland	a	21–32	25–39	30–48	a	69	25	2	6	53	47	a	41	33	37
Frankreich	18–21	18–22	20–26	25–34	20	41	37	19	2	75	3	22	a	a	a
Deutschland	22–34	20–28	22–29	27–36	0	61	33	13	6	85	m	m	17	15	16
Griechenland	a	20–34	26–42	29–45	a	86	10	a	4	100	a	a	1	1	1
Ungarn	20–25	20–29	21–29	26–37	4	65	28	15	3	82	8	9	25	32	29
Island	24–43	21–32	26–43	29–48	4	68	25	1	3	79	21	0	28	33	31
Irland	22–44	19–23	23–41	26–41	10	71	16	m	4	96	0	4	18	19	19
Israel	19–28	22–29	27–41	29–43	15	66	16	a	3	18	70	12	14	13	13
Italien	20–25	20–27	22–29	26–32	1	60	37	15	2	82	0	18	a	a	a
Japan	m	m	m	m	19	70	9	4	2	21	a	79	6	8	7
Republik Korea	19–22	19–23	25–42	27–45	21	69	8	a	3	20	a	80	m	m	m
Lettland	21–37	20–29	23–33	28–43	17	56	23	8	3	8	69	23	25	30	28
Litauen	a	20–25	22–30	27–37	a	72	25	8	3	89	a	11	17	16	17
Luxemburg	20–23	20–24	24–35	26–33	11	41	36	a	12	100	a	0	20	20	20
Mexiko	18–21	19–24	25–38	29–44	4	89	7	a	1	64	a	36	a	a	a
Niederlande	20–29	19–25	23–34	26–32	3	74	21	m	2	84	a	16	17	20	19
Neuseeland	20–42	19–30	24–41	27–43	17	71	9	a	4	90	10	0	43	45	44
Norwegen	22–34	21–35	22–33	29–42	3	66	28	13	3	84	6	10	31	36	34
Polen	25–47	20–27	22–27	26–34	0	66	32	11	2	70	a	30	31	29	30
Portugal	19–23	19–24	20–29	28–45	5	57	33	16	6	81	0	19	6	4	5
Slowakei	20–29	20–24	22–27	26–39	2	57	37	8	5	88	1	12	17	20	19
Slowenien	20–29	19–23	23–26	27–40	14	55	27	6	4	83	6	11	24	23	23
Spanien	19–31	19–27	22–32	27–44	22	57	17	5	4	76	2	22	25	25	25
Schweden	23–36	22–36	22–33	28–41	8	57	32	22	4	89	10	0	40	46	43
Schweiz	24–44	21–28	24–32	27–35	1	67	24	0	8	84	8	8	31	21	26
Türkei	21–34	21–33	22–30	28–38	38	55	6	2	2	92	a	8	a	a	a
Ver. Königreich[3]	21–41	19–23	22–37	24–38	13	63	19	a	4	a	100	a	18	20	19
Vereinigte Staaten	19–31	19–26	24–39	26–42	32	52	15	a	2	73	a	27	36	40	38
OECD-Durchschnitt					**11**	**63**	**22**	**8**	**4**	**71**	**12**	**17**	**22**	**22**	**22**
EU22-Durchschnitt					**7**	**61**	**28**	**10**	**4**	**79**	**10**	**11**	**20**	**20**	**20**
Partnerländer															
Argentinien[4]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	76	m	m	m	m	m
Brasilien	18–31	20–35	25–39	28–41	0	97	2	a	1	25	a	75	a	a	a
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	85	m	m	m	m	m
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	43	m	m	m	m	m
Indonesien	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	95	m	m	m	m	m
Südafrika[4]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	92	m	m	m	m	m
G20-Durchschnitt					**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**67**	**6**	**21**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik.
1. Das typische Alter zu Beginn eines Bildungsgangs entspricht der Altersspanne, die mindestens 60 % der Bildungsteilnehmer in diesem Bereich vom 20. bis zum 80. Perzentil der eingeschriebenen Personen, deren Alter bekannt ist, abdeckt. 2. Ohne private Bildungseinrichtungen im Bereich kurze tertiäre Bildungsgänge. 3. Der Bereich kurze tertiäre Bildungsgänge umfasst eine kleine Zahl an Bildungsteilnehmern in berufsbildenden Bachelor- oder Masterbildungsgängen. 4. Referenzjahr 2019.
Quelle: OECD/Eurostat/UIS (2022). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-B.pdf). StatLink: https://stat.link/duyoeq
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Tabelle B1.3

Bildungsbeteiligung 17- bis 20-Jähriger, nach Bildungsbereich (2020)

Bildungsteilnehmer in Vollzeit- und Teilzeitausbildung an öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen

	17 Jahre				18 Jahre				19 Jahre				20 Jahre			
	Sekundarbereich II		Postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich	Sekundarbereich II		Postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich	Sekundarbereich II		Postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich	Sekundarbereich II		Postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich
	Allgemeinbildend	Berufsbildend			Allgemeinbildend	Berufsbildend			Allgemeinbildend	Berufsbildend			Allgemeinbildend	Berufsbildend		
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
OECD-Länder																
Australien	82	6	1	2	21	11	2	34	3	13	3	48	2	12	3	50
Österreich	24	50	0	13	12	33	1	29	3	19	1	32	1	10	1	32
Belgien	42	m	0	1	11	m	2	40	3	m	3	53	2	m	4	56
Kanada	72	m	m	3	18	m	m	38	6	m	m	45	3	m	m	46
Chile	64	28	a	0	21	12	a	31	6	4	a	51	3	1	a	52
Kolumbien	22	8	0	13	12	3	0	23	6	1	0	27	3	0	0	28
Costa Rica	m	m	a	1	m	m	a	9	m	m	a	13	m	m	a	14
Tschechien	m	66	m	0	m	59	m	1	m	33	m	26	m	11	m	44
Dänemark	67	14	a	0	72	15	a	1	40	14	a	6	12	13	a	17
Estland	65	24	0	0	63	22	0	1	17	13	1	25	3	8	2	35
Finnland	53	43	0	0	52	43	0	1	9	20	0	14	3	14	0	25
Frankreich	59	32	0	6	11	18	0	51	2	8	0	57	0	5	0	52
Deutschland	51	19	4	1	33	24	8	9	12	23	11	22	3	18	13	30
Griechenland	69	m	0	2	3	m	1	52	1	m	12	54	0	m	14	52
Ungarn	42	44	0	0	37	28	5	6	13	8	15	25	4	3	10	34
Island	78	13	0	0	71	11	0	1	34	10	0	14	15	8	1	24
Irland	86	4	0	3	44	10	2	25	2	9	4	53	0	4	5	55
Israel	54	37	0	1	10	7	1	9	1	0	1	14	1	0	1	16
Italien	45	47	0	0	38	41	0	5	5	14	0	37	1	5	0	41
Japan	76	21	0	0	2	0	1	m	1	0	0	m	m	m	m	m
Republik Korea	65	14	a	1	11	2	a	64	0	0	a	78	0	0	a	70
Lettland	58	33	0	1	56	29	0	5	10	25	2	39	4	6	3	48
Litauen	78	15	0	1	72	16	1	6	4	14	7	46	2	3	6	50
Luxemburg	34	43	0	0	24	45	0	2	6	33	0	6	2	20	0	9
Mexiko	35	21	a	5	10	7	a	25	3	2	a	32	1	1	a	32
Niederlande	33	43	a	8	13	44	a	27	3	34	a	40	1	23	a	46
Neuseeland	74	8	4	2	18	8	10	29	3	6	11	39	1	4	11	41
Norwegen	54	41	0	0	62	29	0	0	7	32	0	18	5	16	0	34
Polen	43	50	0	1	44	46	0	3	8	35	2	34	6	3	5	47
Portugal	57	35	0	0	20	27	0	34	7	14	0	44	3	7	0	47
Slowakei	27	55	0	1	26	51	2	2	11	23	4	21	1	5	3	34
Slowenien	33	63	a	0	32	59	a	1	4	26	a	56	1	13	a	58
Spanien	65	22	0	0	15	19	0	41	6	13	0	51	3	8	0	51
Schweden	65	32	0	0	62	32	0	1	16	12	1	15	12	8	1	22
Schweiz	35	54	0	0	26	51	1	5	14	33	1	13	7	17	1	23
Türkei	46	36	a	0	13	12	a	13	6	4	a	34	4	2	a	48
Ver. Königreich	40	39	a	3	4	21	a	38	0	13	a	48	0	8	a	49
Vereinigte Staaten	89	a	0	2	29	a	2	40	5	a	3	53	0	a	3	50
OECD-Durchschnitt	**55**	**31**	**0**	**2**	**30**	**25**	**1**	**19**	**8**	**15**	**2**	**35**	**3**	**8**	**2**	**39**
EU22-Durchschnitt	**52**	**37**	**0**	**2**	**35**	**33**	**1**	**16**	**9**	**20**	**3**	**34**	**3**	**9**	**3**	**40**
Partnerländer																
Argentinien [1]	72	a	a	1	29	a	a	19	11	a	a	36	3	a	a	39
Brasilien	57	6	1	0	26	3	2	14	13	1	2	20	7	1	2	21
China	m	m	m	5	m	m	m	30	m	m	m	45	m	m	m	41
Indien	36	0	0	m	15	1	1	m	5	1	1	m	2	2	2	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Saudi-Arabien	99	1	m	2	26	0	m	40	9	0	m	52	4	0	m	47
Südafrika [1]	58	0	0	2	57	1	1	8	38	4	3	12	24	5	5	12
G20-Durchschnitt	**60**	**16**	**0**	**4**	**20**	**10**	**1**	**32**	**7**	**6**	**2**	**43**	**3**	**4**	**2**	**43**

Anmerkung: Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik.

1. Referenzjahr 2019.

Quelle: OECD/Eurostat/UIS (2022). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-B.pdf). StatLink: https://stat.link/64vuz5

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

Indikator B2

Welche Systeme zur frühkindlichen Bildung und Erziehung gibt es weltweit?

Zentrale Ergebnisse

- Im Durchschnitt nimmt in der OECD die überwiegende Mehrheit (83 %) der Kinder zwischen 3 und 5 Jahren an frühkindlicher Bildung und Erziehung (FBE) teil. In einigen Ländern ist es auch üblich, dass jüngere Kinder im Alter von 0 bis 2 Jahren an FBE teilnehmen (mehr als 50 % der Kinder dieser Altersgruppe). Im Durchschnitt der OECD-Länder sind es jedoch nur 27 % der unter 3-Jährigen.
- In 14 der 32 Länder mit verfügbaren Daten ist der Anteil der älteren Lehrkräfte (ab 50 Jahren) mehr als doppelt so hoch wie der Anteil der jüngsten Lehrkräfte (unter 30 Jahren). In 5 Ländern gibt es über 4-mal mehr ältere Lehrkräfte als jüngere Lehrkräfte. Dies kann sich in naher Zukunft erheblich auf die Fähigkeit dieser Länder auswirken, Lehrende, die in den Ruhestand gehen, zu ersetzen.
- Im Vergleich zu anderen Bildungsbereichen stützt sich die öffentliche Finanzierung von FBE stärker auf regionale und lokale Quellen als auf die zentralstaatliche Ebene, allerdings gibt es erhebliche Unterschiede zwischen den Ländern. 2019 stammten im Durchschnitt der OECD-Länder 48 % der originären öffentlichen Mittel für die Ausgaben im Elementarbereich (ISCED 02) von der zentralstaatlichen Ebene.

Kontext

Die Tatsache, dass frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) bei der kognitiven und emotionalen Entwicklung, den Lernerfolgen und dem Wohlergehen von Kindern eine entscheidende Rolle spielt, rückt immer stärker ins Bewusstsein der politischen Entscheidungsträger. Kinder, die in jungem Alter an hochwertigem organisiertem Lernen teilnehmen, erzielen später mit höherer Wahrscheinlichkeit bessere Bildungserfolge. Das gilt insbesondere für Kinder mit sozioökonomisch benachteiligtem Hintergrund, da diese häufig weniger Gelegenheit haben, ihre Fähigkeiten im häuslichen Lernumfeld zu entfalten (OECD, 2017[1]).

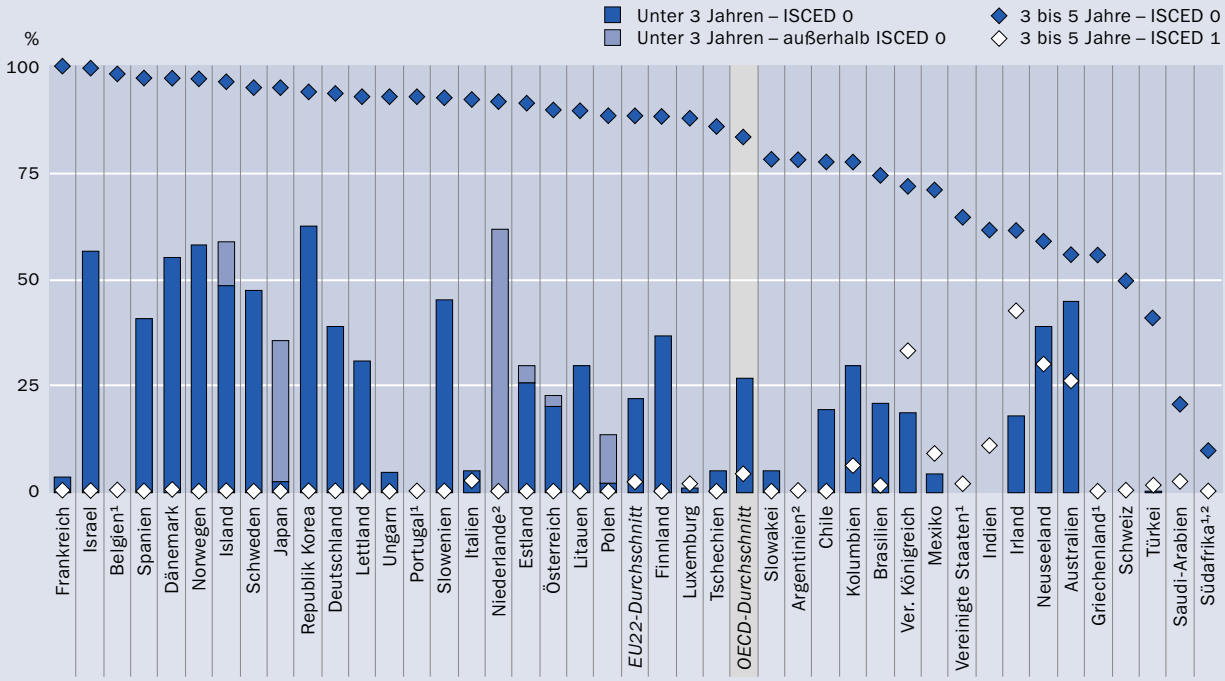
Dank bezahlbarer und zugänglicher FBBE können Eltern einfacher eine Beschäftigung aufnehmen und zum wirtschaftlichen Wohlstand und Wachstum beitragen. Dass immer mehr Frauen in den Arbeitsmarkt eintreten, hat zu verstärktem staatlichem Interesse an einer Ausweitung der FBBE-Angebote geführt. Die Verfügbarkeit von hochwertigen FBBE-Angeboten und sonstigen Angeboten zur Verbesserung der Work-Life-Balance von Eltern eröffnet bessere Möglichkeiten zur Beteiligung am Erwerbsleben und zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf (OECD, 2018[2]; 2011[3]; 2016[4]).

Diese Fakten haben die Politik dazu veranlasst, Angebote zur Frühförderung zu schaffen, Maßnahmen zur Qualitätsverbesserung von FBBE-Angeboten zu ergreifen und für Chancengerechtigkeit beim Zugang zu ihnen zu sorgen, das Alter zu Beginn der Schulpflicht zu senken sowie die bisherigen Ausgabenstrukturen für Bildung zu überdenken, um das beste „Preis-Leistungs-Verhältnis“ zu erhalten (Duncan and Magnuson, 2013[5]). Trotz dieser allgemeinen Tendenzen gibt es wesentliche Unterschiede zwischen den einzelnen OECD-Ländern im Hinblick auf die Qualität des FBBE-Angebots für kleine Kinder, die

Abbildung B2.1

Beteiligungsquoten kleiner Kinder nach Art des Bildungsgangs und Altersgruppe (2020)

Bildungsgänge, die den ISCED-Kriterien entsprechen, und sonstige registrierte FBBE-Angebote außerhalb des ISCED-Bereichs



Anmerkung: Länder haben eventuell FBBE-Bildungsgänge, für die keine Beteiligungsstatistiken erfasst werden. Weitere Informationen dazu, welche FBBE-Bildungsgänge in den Ländern verfügbar sind, s. Anhang 3 und Education GPS (OECD, 2022[7]).
1. Ohne ISCED 01. 2. Referenzjahr 2019; für die Niederlande ist 2019 nur für sonstige registrierte FBBE-Angebote das Referenzjahr.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Beteiligungsquoten von Kindern im Alter von 3 bis 5 Jahren in ISCED 0 im Jahr 2020.
Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2022), Tabelle B2.1. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-B.pdf). StatLink: https://stat.link/op072h

verfügbaren Arten von FBBE-Angeboten und die Stundenzahl pro Woche, die Kinder üblicherweise daran teilnehmen.

Die weltweite Coronapandemie (Covid-19) hat erhebliche Auswirkungen auf das FBBE-Angebot. Auf der ganzen Welt kam es zu Schließungen, um die Ausbreitung des Virus einzudämmen. Vollständige Schulschließungen aufgrund der Coronapandemie fielen im Elementarbereich (ISCED 02) jedoch häufig kürzer aus als in anderen Bildungsbereichen (s. Kapitel zu Covid-19). Da in einigen Ländern FBBE-Angebote stark auf private Finanzierung angewiesen sind, haben Unterbrechungen der Bildungsbeteiligung aufgrund von Gesundheits- und Sicherheitsbedenken sowie rückläufigen Haushaltsbudgets infolge von Arbeitsplatzverlusten und -unsicherheit dazu geführt, dass der Fortbestand einiger Angebote und die Beteiligungsquoten kleiner Kinder gefährdet sind (OECD, 2021[6]).

Weitere wichtige Ergebnisse

- Die SDG-4-Agenda bekräftigt die Bedeutung der FBBE-Teilnahme von Kindern und hat zum Ziel, „sicherzustellen, dass alle Mädchen und Jungen Zugang zu hochwertiger frühkindlicher Erziehung, Betreuung und Vorschulbildung erhalten, damit sie auf die Grundschule vorbereitet sind“ (SDG 4.2). In 33 der 38 OECD-Länder herrscht im Jahr vor dem Eintritt in den Primarbereich vollständige Bildungsbeteiligung (über 90 % der Kinder) an organisierten Lernmöglichkeiten (Kasten B2.1).

- Eine höhere Beteiligung der 3- bis 5-Jährigen an FBE auf nationaler Ebene geht tendenziell mit geringeren Unterschieden zwischen den Regionen einher. In beinahe zwei Drittel der Länder, in denen die nationale Beteiligungsquote der 3- bis 5-Jährigen an FBBE mindestens 90 % mit einer Standardabweichung von weniger als 7 % betrug, waren die regionalen Unterschiede bei den Beteiligungsquoten gering (OECD, 2022[8]).

Hinweis

Dieser Indikator deckt nur formelle Bildung, Betreuung und Erziehung ab. Informelle Betreuungsangebote (im Allgemeinen nicht regulierte Betreuungsleistungen, die von den Eltern zu Hause oder anderswo organisiert werden, beispielsweise durch Verwandte, Freunde, Nachbarn, Babysitter oder Kinderfrauen) sind nicht erfasst (weiterführende Informationen s. Abschnitt Definitionen). Außerdem konzentriert sich dieser Indikator überwiegend auf die pädagogischen Fachkräfte, da sie die Beschäftigten sind, die am meisten Verantwortung für das tägliche Lernen der Kinder tragen. Die Analyse konzentriert sich außerdem auf den Elementarbereich (ISCED 02), wo die Datenverfügbarkeit und -vergleichbarkeit am besten ist.

Analyse und Interpretationen

Unter den OECD-Ländern herrscht zunehmend Konsens darüber, wie wichtig hochwertige FBBE ist. Studien aus unterschiedlichen Bereichen weisen darauf hin, dass die Beteiligung an hochwertiger FBBE mit kurz- und langfristigen positiven Ergebnissen einhergeht (OECD, 2021[9]). Einige FBBE-Bildungsgänge unterstützen erwiesenermaßen die Entwicklung der kognitiven, sozialen und emotionalen Kompetenzen der Kinder. Fortschritte, die Kinder in jungen Jahren machen, können sich langfristig auf ihre schulischen Leistungen, ihr Wohlergehen und ihr späteres Erwerbseinkommen auswirken (García et al., 2020[10]; Heckman and Karapakula, 2021[11]). Daher besteht großes politisches Interesse daran, herauszufinden, welche Aspekte FBBE-Angebote hochwertig machen. Die Qualität des FBBE-Angebots wird häufig anhand des Aufbaus des Angebots und der Prozesse innerhalb der Settings bemessen (Slot, 2018[12]). Strukturelle Merkmale decken die Infrastruktur und Organisation von FBBE-Angeboten, wie Gruppengröße, Finanzierungsregelungen, Art und Ausbildung der Beschäftigten ab. Die Prozessqualität hingegen betrifft die alltäglichen Interaktionen zwischen den Kindern und ihrer Umgebung als Teil des FBBE-Bildungsgangs, einschließlich ihrer Beziehungen zu Gleichaltrigen, Beschäftigten, Familienmitgliedern, Gemeinschaften und der physischen Umgebung (Cadima et al., 2020[13]).

Zahlreiche Studien heben die Bedeutung der Prozessqualität für die Förderung der kindlichen Entwicklung, insbesondere in der FBBE, hervor (OECD, 2018[14]; Melhuish et al., 2015[15]). Die Prozessqualität wird von zahlreichen Faktoren, wie den Merkmalen der teilnehmenden Kinder oder der Organisation und den Kompetenzen der Beschäftigten, beeinflusst. Daher sind zur Verbesserung der Qualität von FBBE umfassende Strategien erforderlich (OECD, 2021[9]). Es gibt auch Hinweise darauf, dass sich die strukturellen Bedingungen der FBBE-Angebote, die sich einfacher regulieren lassen, auf die Prozessqualität auswirken (OECD, 2018[14]). Gleichzeitig müssen Regelungen für FBBE-Bildungsgänge auch andere Prioritäten, wie Zugang, Nachfrage und Finanzierung, berücksichtigen.

Die FBBE-Angebote, die Kindern und Eltern in den OECD-Ländern zur Verfügung stehen, sind sehr unterschiedlich. Es gibt Unterschiede in Bezug auf die Alterszielgruppen, die Leitung der Einrichtungen, die Finanzierung der Angebote, die Dauer des Angebots (ganztags gegenüber halbtags) und die Verortung des Angebots (in Einrichtungen/Schulen oder zu Hause) (OECD, 2017[1]). Die angebotenen FBBE-Bildungsgänge können sich auch im Hinblick auf ihren Inhalt erheblich unterscheiden. Zur Unterscheidung zwischen FBBE-Angeboten mit Schwerpunkt auf frühkindlicher Bildung und Erziehung und denjenigen zur Kinderbetreuung können sie in 2 Hauptgruppen unterteilt werden:

- FBE-Angebote (frühkindliche Bildung und Erziehung) gemäß der ISCED-Klassifizierung von 2011 müssen: 1) explizite Bildungseigenschaften aufweisen, 2) institutionalisiert sein, 3) von der Intensität her einen Bildungsanteil von mindestens 2 Stunden pro Tag und mindestens 100 Tagen im Jahr aufweisen, 4) einen regulatorischen Rahmen besitzen, der von den zuständigen nationalen Behörden anerkannt wird, und 5) über ausgebildetes bzw. zertifiziertes Personal verfügen (OECD/Eurostat/UNESCO Institute for Statistics, 2015[16]).

- Sonstige registrierte FBBE-Angebote, die als integraler Bestandteil des FBBE-Angebots in dem jeweiligen Land gelten, aber eines oder mehrere der Kriterien von ISCED 2011 für eine Einstufung als Bildungsgang nicht erfüllen, z. B. *Crèches* in Frankreich (OECD/Eurostat/UNESCO Institute for Statistics, 2015[16]; OECD, 2006[17]). Viele Länder verfügen zwar über derartige Angebote, insbesondere für Kinder unter 3 Jahren, aber nicht alle sind in der Lage, anzugeben, wie viele Kinder sie besuchen (Tab. B2.1). Aus diesem Grund liegt der Schwerpunkt dieses Indikators auf FBE-Bildungsgängen. Es ist außerdem zu beachten, dass manche Angebote derzeit nicht offiziell den ISCED-Kriterien entsprechen, in der Praxis aber die Anforderungen für eine Einstufung als Bildungsgang erfüllen. Somit kann der Bildungsstatus von Bildungsgängen in Prüfung sein, wie es bei den *amas* in Portugal der Fall ist.

Die Organisation von FBBE-Angeboten unterscheidet sich von Land zu Land, insbesondere im Hinblick auf die höchsten Verwaltungsbehörden, die im jeweiligen Land dafür zuständig sind, und die Frage, ob es sich auf nationaler Ebene um ein integriertes oder zweiteiliges System handelt. In rund der Hälfte der OECD-Länder mit verfügbaren Daten gibt es integrierte FBBE-Angebote, d. h., der gesamte Elementarbereich ist einer Behörde unterstellt, deren Aufgabe es ist, ein angemessenes Angebot expliziter Bildung für Kinder von 0 bzw. 1 Jahr bis zum Eintritt in den Primarbereich zu schaffen (s. Kasten B2.1 in OECD, 2019[18]). In diesen Fällen ist in der Regel das Bildungsministerium für die Regulierung von FBBE-Bildungsgängen zuständig. In der Hälfte der übrigen Länder mit verfügbaren Daten sind unterschiedliche Behörden für die FBBE-Angebote für unterschiedliche Altersgruppen zuständig. In diesen Ländern gibt es für ältere Kinder (in der Regel 3- bis 5-Jährige) dem Bildungsministerium unterstehende Angebote, wohingegen die Angebote für jüngere Kinder (in der Regel von 0 bis 2 Jahren) einer anderen Behörde unterstellt sind.

Beteiligung an FBBE

Beteiligung von Kindern unter 3 Jahren

Trotz der Vorteile von hochwertiger FBBE in den ersten Lebensjahren ist die Teilnahme an frühkindlicher Bildung und Erziehung für Kinder unter 3 Jahren in keinem OECD-Land verpflichtend (OECD, 2018[14]; 2018[2]). 2020 nahm im Durchschnitt der OECD-Länder mehr als jedes vierte Kind unter 3 Jahren an einem formalen FBE-Angebot teil. Die Bandbreite reichte dabei von höchstens 2 % in Luxemburg, Polen und der Türkei bis zu mehr

als 50 % in Dänemark, Israel, der Republik Korea und Norwegen (Abb. B2.1). Die Verfügbarkeit und Dauer von Erziehungsurlaub sowie das FBE-Eintrittsalter beeinflussen, ob und ab welchem Alter Kinder an FBE-Angeboten teilnehmen. In den meisten Ländern mit Angeboten zur frühkindlichen Bildung und Erziehung (ISCED 01) können Kinder in ihrem ersten Lebensjahr an entsprechenden Angeboten teilnehmen (Tab. X1.5). In Schweden können sie jedoch erst nach ihrem ersten Geburtstag teilnehmen.

Der FBE-Anspruch ist auch ein wesentlicher Einflussfaktor für die Beteiligungsquoten. In Dänemark und der Republik Korea beispielsweise haben Kinder in ihrem ersten Lebensjahr einen universellen Anspruch auf frühkindliche Bildung und Erziehung, während Kinder in Norwegen erst nach ihrem ersten Geburtstag das Recht zur Teilnahme an FBE haben (Tab. X1.5). Bezeichnenderweise haben Kinder auch in der Republik Korea, dem Land mit den höchsten FBE-Beteiligungsquoten von unter 3-Jährigen, Anspruch auf kostenlose FBE. In den OECD-Ländern, in denen relativ wenige unter 3-Jährige (d. h. weniger als im OECD-Durchschnitt) an FBE teilnehmen, gibt es weder einen universellen Anspruch noch kostenlose Angebote für diese Altersgruppe (Abb. B2.1).

Weitere Faktoren, wie die Beschäftigungsquoten von Müttern und kulturelle Sichtweisen der Rolle der Frau in der Arbeitswelt oder als primäre Bezugsperson spielen wahrscheinlich ebenfalls eine wichtige Rolle. Israel hat eine der höchsten Beteiligungsquoten von Kindern unter 3 Jahren an FBE in der OECD, obwohl es kostenlose Angebote und einen universellen Anspruch erst für Kinder ab 3 Jahren gibt (Tab. X1.5). Allerdings beträgt die Beschäftigungsquote von Müttern mit Kindern unter 3 Jahren in Israel 76 % und liegt damit über dem OECD-Durchschnitt von 59 % (OECD, 2020[19]). Im Gegensatz dazu ist die Beteiligungsquote kleiner Kinder an FBE in Ländern mit niedrigen Beschäftigungsquoten von Müttern gering. Beispielsweise betragen die Beteiligungsquoten von unter 3-Jährigen in der Slowakei und Ungarn rund 5 % (Abb. B2.1), und dort liegen die Beschäftigungsquoten von Müttern, deren jüngstes Kind noch keine 3 Jahre alt ist, unter 20 %.

In einigen Ländern nimmt ein erheblicher Anteil der Kinder unter 3 Jahren an auf diese Altersgruppe ausgerichteten sonstigen registrierten FBBE-Angeboten teil, die nicht den ISCED-Kriterien für FBE entsprechen. Beispielsweise sind es in den Niederlanden über 60 % der Kinder unter 3, was dem höchsten Anteil unter den OECD-Ländern entspricht (Abb. B2.1). Dies spiegelt den Kinderbetreuungsbedarf arbeitender Eltern wider, da in den Niederlanden mehr als drei Viertel der Mütter mit einem Kind unter 3 Jahren beschäftigt sind, es aber keine formalen FBE-Angebote für Kinder in diesem Alter gibt, die den ISCED-Kriterien entsprechen (OECD, 2020[19]). In Japan (55 %) und Polen (58 %), wo die durchschnittlichen Beteiligungsquoten an diesen FBBE-Angeboten geringer, aber dennoch signifikant sind, arbeitet ein geringerer Teil der Mütter mit kleinen Kindern. In Japan nehmen 33 % der unter 3-Jährigen an sonstigen registrierten FBBE-Angeboten teil und in Polen 11 %. In Japan und Polen nimmt auch ein geringer Anteil (weniger als 3 %) der unter 3-Jährigen an FBE-Angeboten teil, allerdings richten sich diese hauptsächlich an Kinder ab 3 (Abb. B2.1).

In vielen europäischen Ländern war die Ausweitung der FBBE eine Folge des zusätzlichen Impulses durch die von der Europäischen Union (EU) 2002 in Barcelona vereinbarten Ziele, bis 2010 staatlich geförderte Ganztagsplätze für ein Drittel der Kinder unter 3 bereitzustellen (OECD, 2017[1]). In den meisten OECD-Ländern sind die Beteiligungsquoten kleiner Kinder seit 2005 im Durchschnitt stetig angestiegen. In Deutschland, Norwegen, Slowenien und Spanien ist der Anteil der Kinder unter 3, die an FBE teilnehmen, zwischen

2005 und 2020 um mehr als 20 Prozentpunkte angestiegen. Einige Länder haben die Ausweitung der FBE für Kinder unter 3 in den letzten Jahren besonders schnell vorangetrieben. So nahmen beispielsweise 2020 in Finnland 37 % der Kinder unter 3 an FBE-Angeboten (ISCED 0) teil im Vergleich zu 28 % im Jahr 2015 und 25 % im Jahr 2005. In der Republik Korea war die Ausweitung zwischen 2015 und 2020 am stärksten, hier ist die Bildungsteilnahme von unter 3-Jährigen um 10 Prozentpunkte angestiegen. In einigen Ländern ist die Bildungsteilnahme kleiner Kinder zwischen 2015 und 2020 jedoch zurückgegangen. Dies ist in Dänemark, Kolumbien und Neuseeland der Fall (Tab. B2.1).

In manchen Ländern wurde die Steigerung der Beteiligungsquoten durch Änderungen beim Rechtsanspruch begünstigt. In Norwegen wurde der universelle Anspruch auf FBE für 1-Jährige 2009 eingeführt (OECD, 2017[1]). In Deutschland trat der Rechtsanspruch auf einen FBE-Platz für Kinder ab 1 im Jahr 2013 in Kraft. Änderungen an den Finanzierungsrichtlinien hatten jedoch ebenfalls erhebliche Auswirkung. In Spanien beispielsweise wurde das Programm *Educa3* mit einem anfänglichen Budget von 100 Millionen Euro für den Zeitraum 2008 bis 2012 ausgestattet, um die Zahl der Plätze in FBBE-Angeboten für Kinder ab der Geburt bis 3 Jahre zu erhöhen (Arango and Pastrana, 2011[20]; Ibáñez and León, 2016[21]). In der Republik Korea wurde die kostenlose Kinderbetreuung für 0- bis 2-Jährige im März 2012 eingeführt.

Trotz Bemühungen zur Verbesserung der Bezahlbarkeit und der Zugangsmöglichkeiten von FBBE für sehr kleine Kinder hängt die Wahrscheinlichkeit der Teilnahme immer noch stark vom familiären Hintergrund und Einkommen der Familie ab. Dies gilt insbesondere für FBBE-Angebote für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01), bei denen private Finanzierungsquellen eine wichtige Rolle spielen. Daten aus der EU-Statistik über Einkommen und Lebensbedingungen (EU Statistics on Incomes and Living Conditions – EU-SILC) zeigen, dass es in der Hälfte aller EU-Länder statistisch signifikante Unterschiede bei der Beteiligung von sozioökonomisch benachteiligten Kindern (bezogen auf Haushaltseinkommen, Bildungsstand der Mutter, Armutsrisiko oder soziale Ausgrenzung) an FBBE gibt (Flisi and Blasko, 2019[22]). Im Durchschnitt der europäischen OECD-Länder war 2017 der Anteil der 0- bis 2-Jährigen aus Haushalten mit niedrigem Einkommen, die an FBBE (Betreuung in Einrichtungen, Betreuung in Privathaushalten und Kindertagespflege) teilnahmen, um ein Drittel geringer als bei denjenigen aus Haushalten mit hohem Einkommen. In einigen Ländern, wie Frankreich und Irland, beträgt der Unterschied bei den Beteiligungsquoten zwischen Kindern aus Familien mit hohem und niedrigem Einkommen mehr als 40 Prozentpunkte. Dies ist äußerst besorgniserregend, da der ungleiche Zugang zu FBE bedeuten kann, dass sich die Entwicklungsunterschiede zwischen Kindern aus benachteiligten Familien und anderen vor dem Primarschuleintritt noch verstärken, da diese während der Schullaufbahn der Kinder fortbestehen und sich sogar verschärfen können (OECD, 2017[23]). Im Gegensatz dazu ist die Beteiligungsquote kleiner Kinder an FBBE-Angeboten in Dänemark unabhängig vom Einkommensniveau der Eltern hoch (OECD, 2020[24]).

Beteiligung von Kindern ab 3 Jahren

Der Schwerpunkt der Reformmaßnahmen lag in den letzten Jahren auf einem früheren Beginn der Schulpflicht, da Untersuchungen darauf hinweisen, dass sich eine früh einsetzende hochwertige Bildung positiv auf die Kindesentwicklung auswirken und bei der Vorbereitung auf die Schule helfen kann. Vor 10 Jahren begann die Schulpflicht in den meisten OECD-Ländern mit Beginn der Primarschule (in den meisten Ländern mit 6 Jahren). Heute hingegen ist durch die Absenkung des Alters für den Beginn der Schulpflicht FBE in 14 OECD-Ländern verpflichtend. In 6 Ländern beginnt die Schulpflicht 1 Jahr vor

dem Primarschuleintritt, in mehreren Fällen ist die Teilnahme an FBE jedoch für einen längeren Zeitraum verpflichtend. Beispielsweise ist es in Frankreich, Israel und Mexiko gesetzlich vorgeschrieben, dass Kinder 3 Jahre lang an FBE teilnehmen, und in Ungarn 4 Jahre.

In etwa einem Drittel der Länder sind Kinder überhaupt nicht zur Teilnahme an frühkindlicher Bildung und Erziehung verpflichtet, es gibt aber ein universelles Angebot. In mehreren anderen Ländern beginnt der universelle Anspruch auf FBE früher als die Schulpflicht. In Schweden beispielsweise ist nur 1 Jahr vorschulischer Bildungsangebote (ISCED 02) verpflichtend, aber alle Kinder haben 6 Jahre lang das Recht auf einen FBE-Platz.

Die Teilnahme an FBE-Angeboten ist nicht in allen Ländern verpflichtend, dennoch ist die Bildungsbeteiligung der 3- bis 5-Jährigen an FBE-Angeboten und im Primarbereich mit durchschnittlich 87 % in der OECD sehr hoch. In über der Hälfte der OECD-Länder mit verfügbaren Daten nehmen so gut wie alle, d. h. mindestens 90 % der 3- bis 5-Jährigen, an Bildungsgängen teil. Die höchsten Beteiligungsquoten von 3- bis 5-Jährigen an FBE-Angeboten und im Primarbereich finden sich mit mindestens 97 % in Belgien, Dänemark, Frankreich, Irland, Israel, Norwegen, Spanien und im Vereinigten Königreich. Im Gegensatz dazu beträgt die Bildungsbeteiligung in Saudi-Arabien, der Schweiz und der Türkei höchstens 50 % (Tab. B2.1). Niedrigere Beteiligungsquoten können mit der unzureichenden Verfügbarkeit von Plätzen, einem mangelnden Bewusstsein seitens der Eltern für die Bedeutung von FBBE, unzureichender öffentlicher Abdeckung und hohen Kosten für Settings für frühkindliches Lernen oder geringen Beschäftigungsquoten von Müttern mit kleinen Kindern zusammenhängen (OECD, 2017[25]).

In den letzten Jahrzehnten hat infolge einer Ausweitung der Schulpflicht auf jüngere Kinder die Ausweitung kostenloser FBE-Angebote für einige Alters- und Zielgruppen und das universelle Angebot für ältere Kinder die Bildungsteilnahme der 3- bis 5-Jährigen zugenommen. In Japan z. B. wurde das Recht auf kostenlose FBBE für 3- bis 5-Jährige 2019 eingeführt. Zwischen 2015 und 2020 ist die durchschnittliche Beteiligung von 3- bis 5-Jährigen an FBE und im Primarbereich in den OECD-Ländern um 1 Prozentpunkt angestiegen. Einige Länder, wie Finnland, Griechenland, Litauen, Polen und die Slowakei konnten in diesem Zeitraum einen erheblichen Anstieg von mehr als 5 Prozentpunkten bei der Bildungsbeteiligung von 3- bis 5-Jährigen verzeichnen. In anderen Ländern ist hingegen kaum eine Veränderung zu beobachten, was zumeist daran liegt, dass die Beteiligungsquoten bereits 2015 hoch waren. In Frankreich wurde z. B. das Alter für den Beginn der Schulpflicht im September 2019 von 6 auf 3 Jahre herabgesetzt, was aber nicht zu einer Erhöhung der Beteiligungsquote der 3- bis 5-Jährigen führte, da diese bereits 100 % betrug. Die Schweiz ist das einzige Land, in dem 2015 die Bildungsbeteiligung gering war (weniger als die Hälfte der 3- bis 5-Jährigen nahmen an Bildungsangeboten teil), und seitdem ist kein signifikanter Fortschritt zu verzeichnen. Dies ist auf fehlende öffentliche Angebote und die hohe finanzielle Belastung der Eltern durch FBE zurückzuführen (OECD, 2020[24]), und dies, obwohl die vorschulische Bildung (ISCED 02) für Kinder ab 4 verpflichtend ist (Tab. B2.1).

In den meisten OECD-Ländern nimmt die überwiegende Mehrheit der 3- bis 5-Jährigen, die eine Bildungseinrichtung besuchen, an vorschulischen Bildungsgängen (ISCED 02) teil. In Ländern wie Australien, Irland, Neuseeland und dem Vereinigten Königreich treten die Kinder jedoch mit 5 Jahren in den Primarbereich ein (Anhang 1). In Estland, Finnland, Lettland, Litauen, Polen, Schweden und der Schweiz treten Kinder hingegen erst mit 7 in

den Primarbereich ein. Über das Eintrittsalter in den Primarbereich wird in den OECD-Ländern seit Langem diskutiert. FBBE-Bildungsgänge sind auf die Entwicklung der zur Teilnahme an Schule und Gesellschaft erforderlichen kognitiven, körperlichen und sozioemotionalen Fähigkeiten ausgelegt, während der Primarbereich darauf ausgerichtet ist, den Schülern eine solide Grundbildung in Lesen, Schreiben und Mathematik sowie erste Einblicke in andere Fächer zu vermitteln (OECD/Eurostat/UNESCO Institute for Statistics, 2015[16]). Hochwertige FBBE kann sich zwar positiv auf kleine Kinder auswirken, jedoch gibt es zahlreiche Belege für die zentrale Bedeutung von freiem Spiel und von Kindern ausgehender Erkundung für die frühkindliche Entwicklung vor Beginn eines stärker akademisch ausgerichteten Bildungsgangs (OECD, 2017[25]).

Einige Lernbereiche sind häufig in den Lehrplänen, die als Rahmen für die Entwicklung von an FBBE teilnehmenden Kindern dienen sollen, enthalten. Eine Auswertung von 56 Lehrplänen aus 26 OECD-Ländern ergab, dass alle Achtung der anderen als Lernbereich enthielten, und die meisten umfassten auch Lese-, Schreib-/mündliche Sprachkompetenz, Kooperation, Achtung für Vielfalt, Spiel, künstlerischen Ausdruck und Wertschätzung von Kunst sowie körperliches Wohlbefinden (OECD, 2021[9]). Jedoch kann es sowohl innerhalb der Länder als auch zwischen den Ländern erhebliche Unterschiede bei der Organisation und beim Aufbau von Bildungsgängen im Elementarbereich (ISCED 02) geben. Beispielsweise ist in den meisten Ländern fächerbasiertes Lernen in Mathematik, Naturwissenschaften oder Kunst eine verpflichtende Komponente von Bildungsgängen des Elementarbereichs (ISCED 02) (s. Anhang 3, *https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-B.pdf*). In Ungarn werden diese Aktivitäten für Kinder, die an *Óvoda* teilnehmen, empfohlen, sind aber nicht verpflichtend. Der Rahmen für die Bildungsgänge für 3- bis 5-Jährige in Spanien *Segundo ciclo de educación infantil* enthält hingegen keine Bestimmungen zum fächerbasierten Lernen. Gleiches gilt für den Kindergarten für 3- bis 5-Jährige in Österreich, jedoch nicht für die Vorschulstufe für 6-Jährige.

Auch die Betreuungskomponenten beigemessene Bedeutung kann sich zwischen den Ländern und sogar zwischen als frühkindliche Bildung und Erziehung eingestuften Bildungsgängen (im Gegensatz zu sonstigen registrierten Angeboten, die nicht als Bildung eingestuft sind) unterscheiden. In Finnland und Norwegen z. B. ist Betreuung neben speziell Bildung betreffenden Teilen integraler Bestandteil des nationalen Lehrplans (Norwegian Directorate for Education and Training, 2017[26]; Opetushallitus, 2016[27]).

Regionale Unterschiede bei der Bildungsbeteiligung von 3- bis 5-Jährigen

Ein gleichberechtigter Zugang zu hochwertiger FBE kann die Grundlagen lebenslanges Lernens für alle Kinder stärken und Familien mit größeren Bildungs- und sozialen Bedürfnissen unterstützen. Zu den verschiedenen Gerechtigkeitsdimensionen zählt die geografische Lage, die den Zugang zu hochwertiger Bildung verhindern kann. Beispielsweise kann es in manchen ländlichen Regionen schwieriger sein, qualifizierte Beschäftigte anzuwerben, und die Familien müssen eventuell lange Strecken bis zum nächstgelegenen Angebot zurücklegen (Oberhuemer and Schreyer, 2018[29]; Raban and Kilderry, 2017[30]).

Eine höhere Beteiligung der 3- bis 5-Jährigen an FBE auf nationaler Ebene geht tendenziell mit geringeren Unterschieden zwischen den Regionen einher. In beinahe zwei Drittel der Länder, in denen die nationale Beteiligungsquote der 3- bis 5-Jährigen an FBBE mindestens 90 % mit einer Standardabweichung von weniger als 7 % betrug, waren die regionalen Unterschiede bei den Beteiligungsquoten gering (OECD, 2022[8]). Am anderen Ende des Spektrums waren die regionalen Unterschiede in den Ländern mit den niedrigsten

Kasten B2.1

Vorbereitung der Kinder auf die Primarschule im Elementarbereich (ISCED 02)

Die SDG-4-Agenda bekräftigt die Bedeutung der FBBE-Teilnahme von Kindern, indem sie dieser ein ganzes Ziel (4.2) widmet, um „sicherzustellen, dass alle Mädchen und Jungen Zugang zu hochwertiger frühkindlicher Erziehung, Betreuung und Vorschulbildung erhalten, damit sie auf die Grundschule vorbereitet sind". Insbesondere erfasst Indikator 4.2.2 die Beteiligung am organisierten Lernen – den Anteil der Kinder, die an FBE oder im Primarbereich teilnehmen – ein Jahr vor dem offiziellen Primarschuleintrittsalter. Im Durchschnitt der OECD-Länder nehmen rund 98 % der Kinder ein Jahr vor dem offiziellen Primarschuleintrittsalter an FBE teil. Es gibt jedoch wesentliche Unterschiede zwischen den Ländern: Die Werte reichen von rund 80 % in Australien und der Türkei bis zu 100 % in Frankreich, Irland, Kolumbien, Mexiko, Portugal, der Schweiz und dem Vereinigten Königreich (Abb. B2.2).

In den meisten (33 von 38) OECD-Ländern herrscht im Jahr vor dem Primarbereich vollständige Bildungsbeteiligung (über 90 %) der Kinder an organisierten Lernmöglichkeiten. In 12 von 29 Ländern, die entsprechende Vergleichswerte festgelegt haben, liegen die Beteiligungsquoten am organisierten Lernen im Jahr vor dem Primarschuleintritt bereits über dem Ziel für 2030. Nur 3 Länder, Brasilien, die Republik Korea und die Slowakei, haben noch keine vollständige Bildungsbeteiligung von Kindern im Jahr vor dem Primarschuleintritt erreicht und liegen noch mehr als 5 Prozentpunkte unter ihren Zielen für 2030. In der Türkei ist die Beteiligung am organisierten Lernen weiterhin recht gering, sie ist aber in den letzten Jahren stark angestiegen: Der Anteil der Kinder im Alter von 3 bis 5, die an FBE oder im Primarbereich teilnehmen, ist zwischen 2005 und 2020 um 29 Prozentpunkte angestiegen (Tab. B2.1). Sie liegt jetzt nur noch 2 Prozentpunkte unter dem Ziel für 2030 (Abb. B2.2).

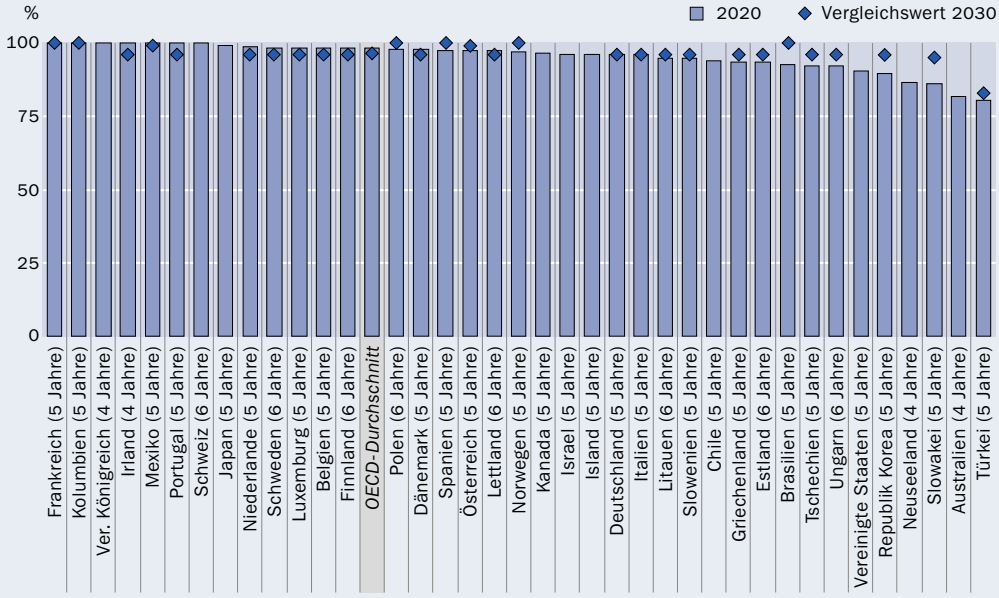
In den meisten Ländern ist die Beteiligungsquote am organisierten Lernen ein Jahr vor dem offiziellen Primarschuleintrittsalter höher als die Beteiligungsquote von 3- bis 5-Jährigen (Tab. B2.1). In 9 Ländern beträgt der Unterschied mehr als 10 Prozentpunkte und in der Schweiz sogar 50 Prozentpunkte. In einigen Ländern hängen diese Unterschiede damit zusammen, dass für Kinder im letzten Jahr vor dem Primarschuleintritt andere Bestimmungen rund um FBE und Ansprüche auf Teilnahme an diesen Angeboten gelten. In Finnland beispielsweise haben Kinder nur ein Jahr lang vor dem Primarschuleintritt Anspruch auf universellen kostenlosen Zugang zum Elementarbereich (ISCED 02) (Tab. X1.5). Der Besuch des Elementarbereichs (ISCED 02) ist in diesem Lebensjahr seit der Änderung des Grundbildungsgesetzes 2015 verpflichtend, allerdings ist der Elementarbereich (ISCED 02) immer noch nicht Teil der Schulpflicht gemäß dem Schulpflichtgesetz. In Griechenland, Kolumbien, den Niederlanden, Österreich, Polen und Schweden hingegen ist das letzte Jahr des Elementarbereichs (ISCED 02) verpflichtend.

In einigen Ländern gibt es eigene Bildungsgänge speziell für Kinder im Jahr vor dem Primarschuleintritt. Dies ist beispielsweise in Australien, Costa Rica, Deutschland, Finnland, Griechenland, Island, Kanada, Österreich, Schweden, der Slowakei und den Vereinigten Staaten der Fall. Sie sind häufig darauf ausgelegt, die Kinder beim Übergang von FBE in den Primarbereich zu unterstützen. In Finnland z. B. ist der Bildungsgang *Esiopetus* für 6-Jährige die einzige Art von FBE, die in schulischem Rahmen angeboten

Abbildung B2.2

Teilnahmequote an organisierten Lernmöglichkeiten ein Jahr vor dem offiziellen Primarschuleintrittsalter gegenüber Vergleichswerten (2020)

SDG-Indikator 4.2.2



Anmerkung: Das Alter vor dem offiziellen Primarschuleintrittsalter ist in Klammern nach den Ländernamen angegeben. Die Vergleichswerte für 2030 beziehen sich auf die nationalen Ziele, die die Länder bei der Festlegung von Vergleichswerten im August 2021 eingereicht haben. Sie basieren zumeist auf Fortschrittsraten anhand von historischen und aktuellen Daten mit Fokus auf den Zeitraum von 2000 bis 2018. Eine Minderheit der Länder hat keine Vergleichswerte eingereicht, hat aber maßgebliche Ziele in ihren nationalen Plänen, und einige Länder hatten keine verfügbaren Daten. Bei manchen EU-Mitgliedstaaten entsprechen die Vergleichswerte nicht den nationalen Vergleichswerten, sondern den in regionalen Abläufen vereinbarten Werten. Für diese Länder bezieht sich der Vergleichswert für 2030 auf das Ziel des Europäischen Bildungsraums für die Teilnahme an FBE, das auf einer größeren Altersgruppe der Kinder im Alter von 3 Jahren bis zum Eintrittsalter in den Primarbereich basiert. Weitere Informationen s. National SDG 4 benchmarks: fulfilling our neglected commitment (UNESCO, 2021[28]).

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Teilnahmequote an organisierten Lernmöglichkeiten ein Jahr vor dem offiziellen Primarschuleintrittsalter 2020.

Quelle: UNESCO-Institut für Statistik (2020). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-B.pdf). StatLink: https://stat.link/u0namh

werden kann. Ihm liegt ein anderer Rahmenlehrplan zugrunde, der ausdrücklich auf den Primarbereich abgestimmt ist (OECD, 2017[25]). Es ist auch das einzige FBE-Angebot in Finnland, für das eine Mindestteilnahme, nämlich im Durchschnitt 4 Stunden pro Tag und 700 Stunden pro Berichtsjahr für Bildungsgänge, gilt.

In anderen Ländern ist die Organisation von FBE-Angeboten für Kinder für alle Jahre des Elementarbereichs (ISCED 02) gleich. In Frankreich und Italien beispielsweise gibt es einen einzigen Rahmenlehrplan für alle Kinder im Elementarbereich (ISCED 02) und die Kinder besuchen ab dem Alter von 3 Jahren Bildungsgänge in schulischen Angeboten. In Estland hingegen gibt es nur ein FBE-Angebot für Kinder von 0 bis 6 Jahren, das in Einrichtungen angeboten wird und einem einheitlichen Rahmenlehrplan unterliegt (s. Anhang 3, *https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-B.pdf*).

FBE-Beteiligungsquoten auch am höchsten. In der Schweiz, einem Land mit einem stark föderalen System und einem hohen Maß an Autonomie bei der Organisation von FBE, beträgt der Unterschied zwischen den Regionen mit der höchsten (86 %) und der niedrigsten (38 %) Beteiligungsquote von 3- bis 5-Jährigen mehr als 40 Prozentpunkte. Niedrige Beteiligungsquoten können an einem geringeren FBE-Angebot und der Unerreichbarkeit

des nächstgelegenen FBE-Angebots für manche Familien in bestimmten, insbesondere ländlicheren Regionen liegen.

In einer Reihe von Ländern nehmen Kinder in Hauptstädten seltener an FBE teil. In Chile beispielsweise gehört die Beteiligungsquote in der Metropolregion Santiago zu den niedrigsten im Land: 71 % der 3- bis 5-Jährigen. Nur in Antofagasta ist die Beteiligungsquote niedriger (66 %). Auch in den Hauptstädten von Griechenland, Italien, Norwegen, Portugal, Schweden oder Tschechien sind die Beteiligungsquoten relativ gering. In einigen Fällen lassen sich diese Unterschiede bei den Beteiligungsquoten der 3- bis 5-Jährigen teilweise darauf zurückführen, dass die Nachfrage das FBE-Angebot übersteigt (Bucaite-Vilke, 2021[31]; Ünver, Bircan and Nicaise, 2018[32]). Außerdem befinden sich öffentlich verwaltete Einrichtungen deutlich häufiger in ländlicheren Regionen, was die Rolle des öffentlichen Sektors bei der Gewährleistung eines gleichberechtigten Zugangs zu FBBE-Angeboten im Staatsgebiet deutlich macht (OECD, 2019[33]).

Die personelle Ausstattung von Angeboten im Bereich FBBE

Pädagogische Fachkräfte spielen in den ersten Lebensjahren der Kinder eine wichtige Rolle, sie helfen ihnen bei der Entwicklung zahlreicher – kognitiver, sozialer und emotionaler – Aspekte ihres Lebens. In der FBE sind pädagogische Fachkräfte die Personen mit der meisten Verantwortung für eine Gruppe von Kindern auf Ebene des Klassen- bzw. Gruppenraums und können auch Pädagogen, Erzieher oder Fachkräfte genannt werden. Sie haben in den einzelnen Ländern unterschiedliche Qualifikationsniveaus, aber in der Regel wird erwartet, dass sie über ihrer professionellen Tätigkeit entsprechende Qualifikationen, häufig einen Abschluss im Tertiärbereich, verfügen (OECD, 2020[34]).

In einigen Ländern sind die Beschäftigten, die in der FBBE mit Kindern arbeiten, überwiegend pädagogische Fachkräfte. In Japan gaben die Einrichtungsleitungen an, dass mehr als 70 % der Beschäftigten im Elementarbereich (ISCED 02) in FBBE-Einrichtungen pädagogische Fachkräfte sind (OECD, 2022[35]). In anderen Ländern hingegen ist die Zusammensetzung der Beschäftigten vielfältiger und es gibt weniger pädagogische Fachkräfte. In Chile gaben die Leitungen von FBBE-Einrichtungen an, dass nur rund 20 % aller Beschäftigten im Bereich der vorschulischen Bildung pädagogische Fachkräfte seien.

Zwischen den OECD-Ländern gibt es große Unterschiede beim Anteil der Kontaktpersonen, die pädagogische Fachkräfte sind im Gegensatz zu Hilfsfachkräften. Hilfsfachkräfte unterstützen pädagogische Fachkräfte und haben weniger Verantwortung und Autonomie, übernehmen jedoch regelmäßig Bildungsaufgaben. In den meisten Ländern verfügen sie über ein niedrigeres Qualifikationsniveau als pädagogische Fachkräfte, häufig einen berufsbildenden Abschluss im Sekundarbereich II. In einigen Ländern gelten für die Qualifikation als Hilfsfachkraft an Einrichtungen des Elementarbereichs (ISCED 02) zusätzliche Anforderungen. So ist in Slowenien beispielsweise zum Erwerb der entsprechenden Qualifikation eine staatliche Berufsprüfung in Bildungs- und Erziehungswesen erforderlich. Im Durchschnitt der Länder mit verfügbaren Daten ist in Angeboten zur frühkindlichen Entwicklung (ISCED 01) der Anteil der Hilfsfachkräfte an den Kontaktpersonen (49 %) höher als im Elementarbereich (ISCED 02) (35 %), aber in beiden FBE-Bereichen gibt es große Unterschiede zwischen den Ländern (Tab. B2.2). In beinahe einem Viertel der OECD-Länder gibt es im Elementarbereich (ISCED 02) keine Hilfsfachkräfte als separate Kategorie. Wo es sie gibt, machen sie in Deutschland, Japan und der Slowakei höchstens 10 %, aber in Chile, Norwegen und dem Vereinigten Königreich mindestens 60 % aus.

Positive Beziehungen zu den pädagogischen Fachkräften sind ein wichtiges Element der Prozessqualität, das sowohl mit besseren Lese-, Schreib- und Rechenkompetenzen als auch mit besseren Verhaltens- und Sozialkompetenzen der Kinder einhergeht (OECD, 2018[14]). Die Qualität der Interaktionen der pädagogischen Fachkräfte mit den Kindern wird von einer Reihe von Faktoren beeinflusst, insbesondere ihrer Vorbereitung auf den und die Unterstützung beim Berufseinstieg und bei ihrer beruflichen Weiterbildung (OECD, 2021[9]). Die Fähigkeit der pädagogischen Fachkräfte zur Förderung von positiven Beziehungen mit kleinen Kindern wird jedoch auch von ihren Arbeitsbedingungen beeinflusst, die sich auf ihr Wohlbefinden und ihre Motivation zum Verbleib im Beruf auswirken können (OECD, 2020[36]).

Altersprofil der pädagogischen Fachkräfte im Bereich frühkindliche Bildung und Erziehung

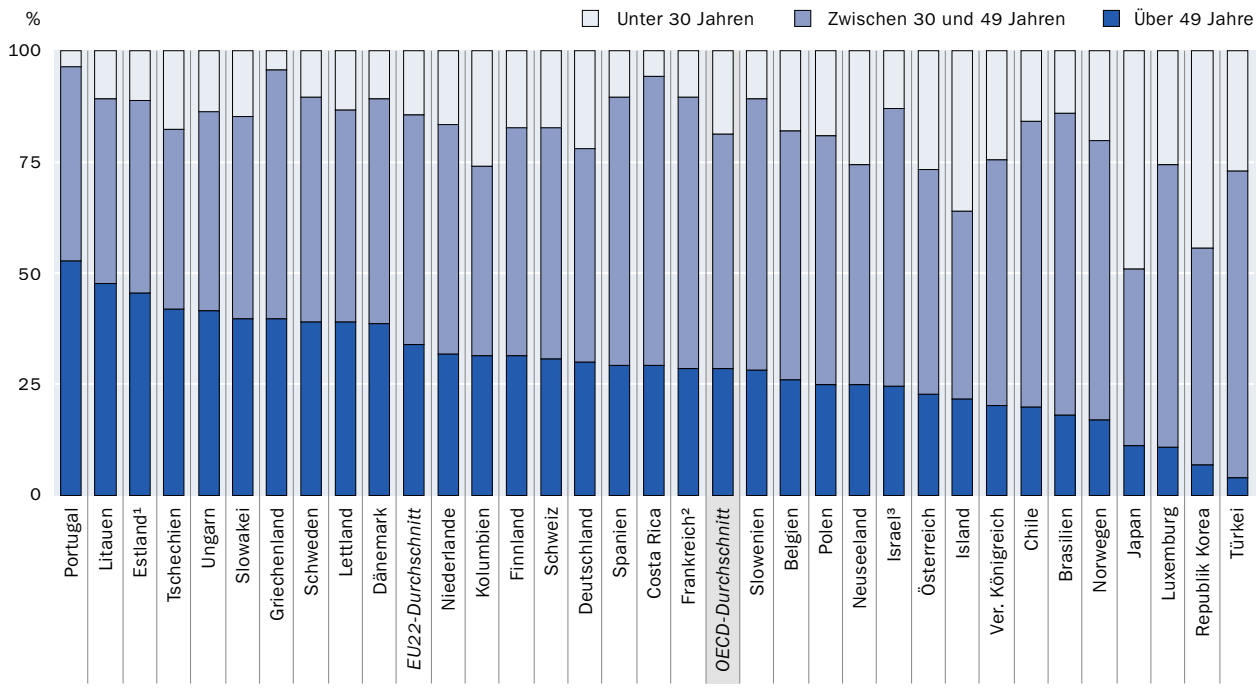
Die Altersstruktur der FBE-Beschäftigten ist in den einzelnen Ländern sehr unterschiedlich und kann von einer Vielzahl von Faktoren beeinflusst werden, wie der Größe und Altersstruktur der Bevölkerung sowie der Attraktivität des FBE-Berufs in Bezug auf die Gehälter der Beschäftigten und die Arbeitsbedingungen. Im Durchschnitt der OECD-Länder stellen im Elementarbereich (ISCED 02) die jüngsten pädagogischen Fachkräfte (unter 30 Jahren) 18 % der pädagogischen Fachkräfte. Dieser Anteil variiert jedoch zwischen den Ländern erheblich, er reicht von 3 % in Portugal bis 49 % in Japan. Ältere Beschäftigte (ab 50 Jahren) stellen im Durchschnitt der OECD-Länder 29 % aller pädagogischen Fachkräfte im Elementarbereich (ISCED 02). In 15 der 33 Länder mit verfügbaren Daten ist der Anteil der pädagogischen Fachkräfte ab 50 Jahren mindestens doppelt so hoch wie der Anteil derjenigen unter 30, was in naher Zukunft erhebliche Auswirkungen auf ihre Fähigkeit zum Ersatz von pädagogischen Fachkräften, die in den Ruhestand gehen, haben kann (Abb. B2.3).

Wettbewerbsfähige Gehälter, gute Arbeitsbedingungen und Aufstiegsmöglichkeiten sind einige Faktoren, die junge Menschen anziehen und sie im FBE-Bereich halten können. In den meisten OECD-Ländern mit verfügbaren Daten sind die durchschnittlichen Gehälter von pädagogischen Fachkräften im Elementarbereich (ISCED 02) jedoch wesentlich niedriger als die ganzjährig Vollzeitbeschäftigter mit einem Abschluss im Tertiärbereich. In der Slowakei, Ungarn und den Vereinigten Staaten belaufen sich die Gehälter von pädagogischen Fachkräften im Elementarbereich (ISCED 02) im Durchschnitt auf weniger als 60 % derjenigen von Beschäftigten mit Abschluss im Tertiärbereich (s. Indikator D3). In vielen Ländern steigen die durchschnittlichen Gehälter von pädagogischen Fachkräften bzw. Lehrkräften tendenziell mit steigendem Bildungsbereich, was bedeutet, dass die Gehälter von pädagogischen Fachkräften im Bereich FBE am wenigsten wettbewerbsfähig sind. In einigen wenigen Ländern sind jedoch die Gehälter von pädagogischen Fachkräften im Elementarbereich (ISCED 02) genauso hoch oder signifikant höher als diejenigen von Lehrkräften in höheren Bildungsbereichen und deutlich höher als die Gehälter von Beschäftigten mit Abschluss im Tertiärbereich. In Australien verdienen pädagogische Fachkräfte im Elementarbereich (ISCED 02) durchschnittlich 5 % mehr als Beschäftigte mit Abschluss im Tertiärbereich, in Litauen sind es sogar 30 % mehr und in Portugal 50 % mehr (Tab. D3.2).

Angesichts der Gehaltsunterschiede in den meisten anderen Ländern ist es jedoch nicht überraschend, dass in den OECD-Ländern mit verfügbaren Daten weniger als zwei Fünftel der FBBE-Beschäftigten angeben, mit ihrem Gehalt zufrieden zu sein (OECD, 2019[33]). Dies ist besorgniserregend, da es Hinweise darauf gibt, dass höhere Gehälter für FBBE-

Abbildung B2.3

Altersprofil der pädagogischen Fachkräfte im Elementarbereich (ISCED 02) (2020)



1. Einschließlich Daten aus FBBE (ISCED 01). 2. Ohne Daten von unabhängigen privaten Bildungseinrichtungen (und staatlich subventionierten Bildungsreinrichtungen bei Hilfsfachkräften). 3. Enthält nicht unterrichtende Beschäftigte (Manager).
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils pädagogischer Fachkräfte im Elementarbereich (ISCED 02) über 49 Jahre (2020).
Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2022), Tabelle B2.2. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-B.pdf). StatLink: https://stat.link/hpfoqy

Beschäftigte mit hochwertigeren Interaktionen mit den Kindern einhergehen (OECD, 2018[14]). Wie pädagogische Fachkräfte ihren Wert in der Gesellschaft wahrnehmen, wird wahrscheinlich auch von ihren relativen Gehältern beeinflusst, und diese Faktoren können sie vom Verbleib im Beruf abhalten. Untersuchungen zufolge stehen niedrigere Gehälter häufig mit höheren Fluktuationen der Beschäftigten in Zusammenhang, was beunruhigend ist, da positive Ergebnisse für die Kinder durchweg mit Stabilität zusammenhängen (Hunstman, 2008[37]).

Die Altersverteilung der pädagogischen Fachkräfte in der FBE spiegelt in gewissem Maße den Grad der Erfahrung in der Belegschaft wider. In der Republik Korea beispielsweise gaben in der Internationalen Erhebung zu Lehren und Lernen (TALIS Starting Strong) von 2018 zwei Drittel der pädagogischen Fachkräfte im Elementarbereich (ISCED 02) an, über weniger als 10 Jahre Erfahrung zu verfügen, was zu dem großen Anteil der pädagogischen Fachkräfte unter 30 im Land passt (OECD, 2019[33]). Jedoch haben nicht alle Länder mit einem höheren Anteil junger pädagogischer Fachkräfte einen geringeren Anteil erfahrener Beschäftigter. Zum Beispiel ist der Anteil der pädagogischen Fachkräfte im Elementarbereich (ISCED 02) unter 30 in Japan mehr als 3-mal höher als in Israel, aber der Anteil der pädagogischen Fachkräfte im Elementarbereich (ISCED 02) mit mindestens 10 Jahren Erfahrung ist in Japan sogar 3 Prozentpunkte höher (OECD, 2019[33]). Studien zur Bedeutung der Erfahrung von pädagogischen Fachkräften für die Ergebnisse der Kinder kamen zu gemischten Ergebnissen, aber Untersuchungen in anderen Bildungsbereichen deuten tendenziell darauf hin, dass mehr Berufserfahrung mit einer besseren Unterrichtsqualität korreliert (Hanushek and Rivkin, 2006[38]; McMullen et al., 2020[39]).

Sicherzustellen, dass junge pädagogische Fachkräfte im Bereich FBBE Aufstiegsmöglichkeiten haben, ist zur Vermeidung der Fachkräftefluktuation entscheidend. Erhebungsdaten zeigen, dass Beschäftigte im Elementarbereich (ISCED 02) unter 30 Jahren am häufigsten aus dem Beruf ausscheiden, um weitere Bildungsgänge zu belegen, was zeigt, dass junge Beschäftigte weitere Abschlüsse anstreben, um ihre Karriere voranzubringen, sei es im Bereich FBBE oder in einem anderen Bereich (OECD, 2020[36]).

Geschlechterstruktur der Beschäftigten im Bereich FBBE

In den meisten Bildungsgängen sind die Lehrkräfte bzw. pädagogischen Fachkräfte überwiegend Frauen, und die Überrepräsentation von Frauen ist in der FBE besonders stark ausgeprägt. Im Durchschnitt der OECD findet sich die größte Konzentration weiblicher Lehrkräfte bzw. pädagogischer Fachkräfte in den ersten Bildungsjahren, Frauen stellen 96 % der pädagogischen Fachkräfte im Elementarbereich (ISCED 02). Mit jedem nachgelagerten Bildungsbereich nimmt der Frauenanteil ab: auf 83 % im Primarbereich, 63 % im Sekundarbereich und nur 44 % im Tertiärbereich (OECD, 2020[40]). In der Republik Korea und Litauen waren derweil beinahe alle pädagogischen Fachkräfte in der FBE Frauen (Tab. B2.2).

Das Geschlechterungleichgewicht der pädagogischen Fachkräfte in der FBE wirft Fragen auf, warum Frauen häufiger diesen Beruf wählen und welche Auswirkungen dies auf das Geschlechterverständnis der Kinder, der Beschäftigten und der Gesellschaft hat. Geschlechterstereotypen von Frauen in der Rolle als Fürsorgerin tragen dazu bei, dass die Tätigkeit der pädagogischen Fachkraft im Elementarbereich (ISCED 02) als weiblicher Beruf wahrgenommen wird (Peeters, Rohrmann and Emilsen, 2015[41]). Es ist weder zwangsläufig so, dass weibliche pädagogische Fachkräfte in ihren Interaktionen mit den Kindern Geschlechterstereotypen verstärken, noch würde die reine Anwesenheit von mehr männlichen pädagogischen Fachkräften unbedingt Geschlechteressenzialismus angehen. Jedoch haben Forscher angeführt, dass die Auffassung der Kinder von Geschlecht weiter wird, wenn sie eine Vielzahl von Geschlechterausdrucksformen sowohl innerhalb der Geschlechter als auch zwischen den Geschlechtern beobachten können (Warin, 2019[42]; McGrath et al., 2020[43]). Auf Ebene der Beschäftigten und auf gesellschaftlicher Ebene können mehr Männer unter den FBBE-Beschäftigten helfen, die dominanten Diskurse über Maskulinität in Bezug auf die Präsenz von Männern im Leben kleiner Kinder zu hinterfragen.

Diesbezüglich haben in den letzten Jahren mehrere OECD-Länder staatliche Bemühungen unternommen, um mehr Männer für FBE-Berufe zu gewinnen. In Norwegen beispielsweise, wo weniger als 10 % der pädagogischen Fachkräfte im Elementarbereich (ISCED 02) Männer sind, ist eine Maßnahme das Projekt „Play Resources“. Im Rahmen der Initiative werden Jungen ermuntert, Arbeitserfahrung in FBBE-Settings zu sammeln und die Arbeit mit kleinen Kindern als berufliche Laufbahn in Erwägung zu ziehen. Zum Beispiel finanzierte der Bezirk Oppland ein Projekt, das Jungen in Sekundarschulen (13 bis 16 Jahre alt) die Möglichkeit bot, während der Ferien 1 bis 2 Wochen oder für einen bestimmten Zeitraum 1 Tag pro Woche nach der Schule in FBBE-Settings zu arbeiten (OECD, 2020[36]).

Betreuungsschlüssel und Qualifikationen der Beschäftigten

Betreuungsschlüssel und Gruppengrößen sind wichtige Indikatoren für die Ressourcen, die für Bildung aufgewandt werden. Bei Untersuchungen zur Auswirkung von niedrigeren Betreuungsschlüsseln wurde festgestellt, dass sie in allen Arten von FBBE-Angeboten die Beziehung zwischen Beschäftigten und Kindern fördern können. Niedrigere Betreuungs-

schlüssel werden oft positiv bewertet, denn sie ermöglichen den Mitarbeitern, sich stärker auf die einzelnen Kinder zu konzentrieren, und sie verbringen weniger Zeit damit, sich mit Störungen auseinanderzusetzen (OECD, 2020[40]). Die Regulierung dieser Zahlen kann also zur Verbesserung der Qualität von FBE genutzt werden. Im Durchschnitt der OECD-Länder kommen in den vorschulischen Bildungsgängen (ISCED 02) auf jede pädagogische Fachkraft 15 Kinder, wobei es jedoch große Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern gibt. Die Bandbreite der Kinder-Fachkräfte-Relation (ohne Hilfsfachkräfte) reicht von weniger als 10 Kindern pro Fachkraft in Deutschland, Finnland, Island und Neuseeland bis über 20 in Chile, Frankreich, Kolumbien und dem Vereinigten Königreich (Tab. B2.2).

Niedrigere Betreuungsschlüssel sind für die Qualität der Interaktionen mit Kindern unter 3 Jahren besonders wichtig (OECD, 2018[14]). Außer in Mexiko und Ungarn ist in allen OECD- und Partnerländern die Kinder-Fachkräfte-Relation in FBBE-Angeboten für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01) niedriger als in FBBE-Angeboten zur vorschulischen Bildung (ISCED 02). Im Durchschnitt der OECD-Länder ist im Bereich FBBE für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01) eine pädagogische Fachkraft für 10 Kinder zuständig, wobei die Bandbreite von 31 im Vereinigten Königreich bis 3 in Island und Neuseeland reicht (Tab. B2.2).

Es ist jedoch zu beachten, dass die pädagogischen Fachkräfte in verschiedenen Ländern eventuell unterschiedliche Wege zur Vorbereitung auf ihren Beruf hinter sich haben (s. Indikator D6). Die anfänglichen Qualifikationen der Beschäftigten sind ein wichtiger Prädiktor für hohe Prozessqualität und müssen daher bei der Beurteilung der Qualität von FBE-Angeboten neben dem Betreuungsschlüssel berücksichtigt werden (Manning et al., 2019[44]). Sogar innerhalb eines Landes können für FBE-Angebote für Kinder unter 3 (ISCED 01) und für Kinder ab 3 (ISCED 02) unterschiedliche Bestimmungen zur erforderlichen Mindestqualifikation gelten. In Belgien (fläm.), den Niederlanden und der Türkei müssen beispielsweise pädagogische Fachkräfte, die mit jüngeren Kindern arbeiten (in der Regel unter 3 Jahren), über einen Abschluss im Sekundarbereich II verfügen. Pädagogische Fachkräfte, die mit Kindern ab 3 Jahren (bzw. in den Niederlanden ab 4 Jahren) arbeiten, benötigen hingegen einen Abschluss im Tertiärbereich (s. Anhang 3, *https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-B.pdf*).

Einige Länder (Chile, Frankreich, Litauen, Norwegen, Österreich, Schweden, Slowenien und das Vereinigte Königreich) setzen auch verstärkt auf den Einsatz von Hilfsfachkräften, was sich in einer niedrigeren Kinder-Kontaktpersonen-Relation gegenüber der Kinder-Fachkräfte-Relation niederschlägt. Der Anteil der Hilfsfachkräfte an den Kontaktpersonen ist mit Unterschieden von weniger als 5 Prozentpunkten in Angeboten zur frühkindlichen Entwicklung (ISCED 01) und im Elementarbereich (ISCED 02) ähnlich. In Chile ist jedoch der Anteil der Hilfsfachkräfte im Elementarbereich (ISCED 02) beinahe 1,5-mal so hoch wie der in Angeboten zur frühkindlichen Entwicklung (ISCED 01). Daher liegt zwar die Kinder-Kontaktpersonen-Relation im Elementarbereich (ISCED 02) in Chile unter dem Durchschnitt, aber die Kinder-Fachkräfte-Relation (23:1) liegt deutlich über dem OECD-Durchschnitt von 15:1. In Mexiko wiederum sind drei Viertel der Kontaktpersonen in Angeboten zur frühkindlichen Entwicklung (ISCED 01) Hilfsfachkräfte, aber im Elementarbereich (ISCED 02) existiert diese Kategorie nicht (Tab. B2.2).

Die Finanzierung von FBBE

Eine langfristig gesicherte staatliche finanzielle Unterstützung ist entscheidend für die weitere Expansion und Qualität der FBBE-Angebote. Eine angemessene Finanzierung trägt dazu bei, dass qualifiziertes Personal eingestellt werden kann, das in der Lage ist,

die kognitive, soziale und emotionale Entwicklung der Kinder zu unterstützen, und dass die fortlaufende berufliche Weiterbildung des Personals sichergestellt wird. Investitionen in Einrichtungen und Materialien zur FBBE leisten außerdem einen Beitrag zur Förderung der Entwicklung eines kindgerechten Umfelds für den Lernerfolg und das Wohlergehen der Kinder. Wenn zudem die Kosten für FBBE nicht ausreichend subventioniert werden, hat die Zahlungsfähigkeit der Eltern einen großen Einfluss auf die Teilnahme von Kindern mit sozioökonomisch benachteiligtem Hintergrund an FBBE-Angeboten (OECD, 2017[1]). In Ländern, in denen nicht genügend öffentliche Mittel zur Finanzierung eines qualitativ und quantitativ ausreichenden Angebots mit einem breiten Zugang bereitgestellt werden, kann es sein, dass einige Eltern für ihre Kinder eher private Einrichtungen wählen.

Ausgaben pro Kind

2019 betrugen im Bereich der vorschulischen Bildung (ISCED 02) die jährlichen Ausgaben pro Kind sowohl für öffentliche als auch für private Einrichtungen in den OECD-Ländern im Durchschnitt rund 9.600 US-Dollar. Die Bandbreite reichte hier von weniger als 5.000 US-Dollar in Irland und Kolumbien bis zu mehr als 16.000 US-Dollar in Island, Luxemburg und Norwegen (Tab. B2.3). Der Betreuungsschlüssel und die Vergütungen der Fachkräfte sind im Bereich der vorschulischen Bildung (ISCED 02) die Hauptkostenfaktoren, da Länder mit niedrigerem Betreuungsschlüssel eher mehr pro Kind ausgeben. Weitere Faktoren, wie die Zahl der Stunden, die eine FBBE-Einrichtung pro Jahr geöffnet sein muss, wirken sich ebenfalls auf die Höhe der Ausgaben aus. So sind beispielsweise in Norwegen vorschulische Bildungseinrichtungen (ISCED 02) durchschnittlich 48 Wochen pro Jahr geöffnet, im Vergleich dazu sind es in Belgien, Griechenland, Israel und Spanien rund 35 Wochen (s. Kasten B2.2 in OECD, 2018[45]).

Die jährlichen Ausgaben pro Kind in FBBE-Angeboten für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01) sind wesentlich höher als in FBBE-Angeboten für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) mit durchschnittlich rund 15.500 US-Dollar in den OECD-Ländern mit verfügbaren Daten. Dahinter verbergen sich jedoch große Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern bei den Ausgaben für die einzelnen Bildungsbereiche: In Chile und Litauen sind die Ausgaben für FBBE-Angebote für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01) pro Kind höchstens 1.000 US-Dollar höher als im Bereich der vorschulischen Bildung (ISCED 02), in Dänemark, Finnland und Norwegen beträgt der Unterschied hingegen mindestens 11.000 US-Dollar. Australien, Israel und Ungarn sind die einzigen OECD-Länder mit verfügbaren Daten, in denen die Pro-Kind-Ausgaben für FBBE-Angebote für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01) niedriger sind als für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) (Tab. B2.3).

Dies liegt zum großen Teil an niedrigeren Betreuungsschlüsseln in FBBE-Angeboten für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01) (Tab. B2.2). Jedoch ist dies nicht die alleinige Ursache. In Chile beispielsweise ist die Kinder-Fachkräfte-Relation in FBBE-Einrichtungen für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01) mehr als halb so hoch wie in FBBE-Einrichtungen für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) und dennoch liegen die Ausgaben nicht einmal 1.000 US-Dollar pro Kind höher (Tab. B2.3). Einer der Gründe hierfür sind möglicherweise die geringeren Qualifikationsanforderungen für pädagogische Fachkräfte in diesem Bereich, die in manchen Ländern zu niedrigeren Lohnkosten führen.

Ausgaben als Prozentsatz des Bruttoinlandsprodukts

Die Ausgaben für FBE können auch im Verhältnis zur jeweiligen gesamtwirtschaftlichen Produktion analysiert werden. In den OECD-Ländern beliefen sich 2019 die Ausgaben für alle FBE-Angebote insgesamt auf durchschnittlich 0,9 % des Bruttoinlandsprodukts

(BIP), wovon zwei Drittel auf den Elementarbereich (ISCED 02) entfielen. Während für den Elementarbereich (ISCED 02) in Griechenland, Japan, Kolumbien und im Vereinigten Königreich höchstens 0,3 % des BIP ausgegeben wurden, waren es in Ländern wie Island, Norwegen und Schweden in diesem Bereich mindestens 1 % des BIP (s. Tab. C2.1 in Indikator C2). Außerdem können die Ausgaben für sonstige registrierte FBBE-Angebote zwischen den Ländern variieren; in Japan beispielsweise wurde 2019 der Anspruch auf kostenlose FBBE für 3- bis 5-Jährige und für finanziell benachteiligte 0- bis 2-Jährige eingeführt.

Die Unterschiede bei den Ausgaben erklären sich größtenteils durch die Bildungsbeteiligung, Rechtsansprüche und die Intensität der Teilnahme sowie das unterschiedliche Eintrittsalter in den Primarbereich. So erklärt beispielsweise eine kürzere Dauer vorschulischer Bildung (ISCED 02) aufgrund eines früheren Übergangs in den Primarbereich in Australien, Irland und dem Vereinigten Königreich die Tatsache, dass die Ausgaben für FBBE als Prozentsatz des BIP in diesen 3 Ländern unter dem OECD-Durchschnitt liegen. Dementsprechend bedeutet ein später Eintritt in den Primarbereich wie in Estland, Finnland, Lettland, Litauen und Schweden eine längere Dauer der FBBE-Angebote als in anderen Ländern, worauf die als Prozentsatz des BIP im Vergleich zum OECD-Durchschnitt höheren Ausgaben zurückzuführen sein können (s. Eintrittsalter in den Primarbereich in Tab. B2.1).

Um diese Verzerrung zu vermeiden, wird seit der Ausgabe des Jahrs 2019 von *Bildung auf einen Blick* eine Schätzung der Ausgaben nach Altersgruppe in die FBE-Ausgabenindikatoren aufgenommen. Dies vermeidet Verzerrungen, indem sie die Ausgaben für Kinder gleichen Alters vergleicht, sodass ein besseres Bild der in kleine Kinder investierten Mittel der einzelnen Länder entsteht. Bei den in diesem Indikator vorgestellten Zahlen handelt es sich um eine Schätzung der tatsächlichen Kosten, daher sollten sie mit Vorsicht interpretiert werden. OECD-weit belaufen sich die für 3- bis 5-Jährige in FBE und im Primarbereich aufgewandten staatlichen Mittel auf 0,6 % des BIP. Die Bandbreite hierbei reicht von 0,3 % des BIP in Griechenland und Irland bis zu 1 % in Chile, Island und Norwegen (Tab. B2.3).

Öffentliche und private FBBE-Angebote und -Finanzierung

Bei einer Beurteilung der Erweiterung des FBBE-Angebots und der Art der Anbieter entsprechender Angebote sind die Bedürfnisse und Erwartungen der Eltern im Hinblick auf die Verfügbarkeit, die Kosten, die Qualität des Angebots und der Mitarbeiter sowie Rechenschaftspflichten von Bedeutung. Werden die Erwartungen der Eltern im Hinblick auf die Qualität des Angebots, Verfügbarkeit, Zugangsmöglichkeiten und Bezahlbarkeit in öffentlichen Bildungseinrichtungen nicht erfüllt, werden einige Eltern ihre Kinder nicht an FBBE teilnehmen lassen oder für ihre Kinder eher eine private Bildungseinrichtung wählen (Shin, Jung and Park, 2009[46]).

Private Bildungseinrichtungen lassen sich in 2 Kategorien einteilen: unabhängige und staatlich subventionierte Einrichtungen. Unabhängige private Bildungseinrichtungen unterstehen einer nicht staatlichen Organisation oder einem Direktorium, dessen Mitglieder nicht von einer staatlichen Stelle ausgewählt wurden, und beziehen weniger als 50 % ihrer Kernfinanzierung von staatlichen Stellen. Staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen weisen ähnliche Organisationsstrukturen auf, erhalten jedoch mehr als 50 % ihrer Kernfinanzierung von staatlichen Stellen (OECD, 2018[47]). In den meisten Ländern besuchen im Elementarbereich wesentlich mehr Kinder private Einrichtungen als im Primar- und Sekundarbereich. Im Durchschnitt der OECD-Länder besucht ungefähr die Hälfte der Kinder, die an FBBE-Angeboten für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01)

teilnehmen, und ein Drittel derer in vorschulischen Bildungsgängen (ISCED 02) private Bildungseinrichtungen. Hinter diesem Durchschnitt verbergen sich große Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern. In Litauen, der Schweiz, Slowenien und Tschechien besuchen höchstens 5 % der Kinder in vorschulischen Bildungsgängen (ISCED 02) private Einrichtungen. In anderen Ländern dominieren weiterhin private Angebote: In Australien, Irland, Japan, der Republik Korea und Neuseeland besuchen mindestens 75 % der an vorschulischen Bildungsgängen (ISCED 02) teilnehmenden Kinder private Bildungseinrichtungen (Tab. B2.3).

Allgemein lassen sich erhebliche und stark gestiegene öffentliche Ausgaben für FBE beobachten, allerdings gibt es Unterschiede zwischen vorschulischer Bildung (ISCED 02) und FBE für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01). Im Durchschnitt der OECD-Länder wurden 2019 die Gesamtausgaben für FBE für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01) zu 29 % privat finanziert, bei der vorschulischen Bildung (ISCED 02) waren es 17 % (Tab. B2.3). Der Anteil der privaten Finanzierung unterscheidet sich stark zwischen den Ländern, jedoch spiegelt die Finanzierungsquelle nicht unbedingt die anbietende Einrichtung wider. In allen OECD- und Partnerländern deckt die öffentliche Hand auch in Ländern, in denen beinahe alle Kinder in vorschulischer Bildung (ISCED 02) private Einrichtungen besuchen, mindestens 50 % der Gesamtkosten. Beispielsweise besuchen in der Republik Korea 75 % der Kinder in vorschulischer Bildung (ISCED 02) private Einrichtungen, dennoch tragen private Quellen weniger als 20 % der Gesamtkosten. Damit ist dieser Anteil geringer als in Ländern mit einem signifikant höheren öffentlichen Anteil beim vorschulischen Bildungsangebot (ISCED 02), wie Dänemark oder Slowenien (Tab. B2.3). Die Finanzierung der vorschulischen Bildung (ISCED 02) kann aus unterschiedlichen privaten Quellen stammen. Im Vereinigten Königreich wird der größte Teil der privaten Mittel von privaten Haushalten aufgebracht. In Japan verteilen sich die privaten Kosten auf private Haushalte, Stiftungen und privatwirtschaftliche Unternehmen. Allerdings werden FBE-Einrichtungen öffentlich subventioniert und für die FBE-Beiträge von Privathaushalten gilt eine Obergrenze.

FBBE ist für viele Eltern weiterhin kostspielig, insbesondere für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01), da für sie der finanzielle Beitrag der Haushalte in der Regel höher ist als für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02). Berechnungen mit vergleichbaren Daten zu Kinderbetreuungskosten für Eltern unter Berücksichtigung sämtlicher relevanten Unterstützungsleistungen ergeben, dass die Nettokosten im Durchschnitt 17 % des Medians der Vollzeiteinkommen von Frauen für ein Doppelverdienerpaar mit mittlerem Einkommen betragen. Die Bandbreite reicht dabei von mehr als der Hälfte des Medians der Einkommen von Frauen in Japan und im Vereinigten Königreich bis beinahe 0 % in Chile, Deutschland, Italien und Tschechien, wo Familien mit Kindern in öffentlichen Kinderbetreuungseinrichtungen von stark subventionierten Kinderbetreuungskosten profitieren oder vollständig von Gebührenzahlungen befreit sein können (OECD, 2020[24]).

Verteilung der originären Mittel für den Elementarbereich (ISCED 02) nach staatlicher Ebene

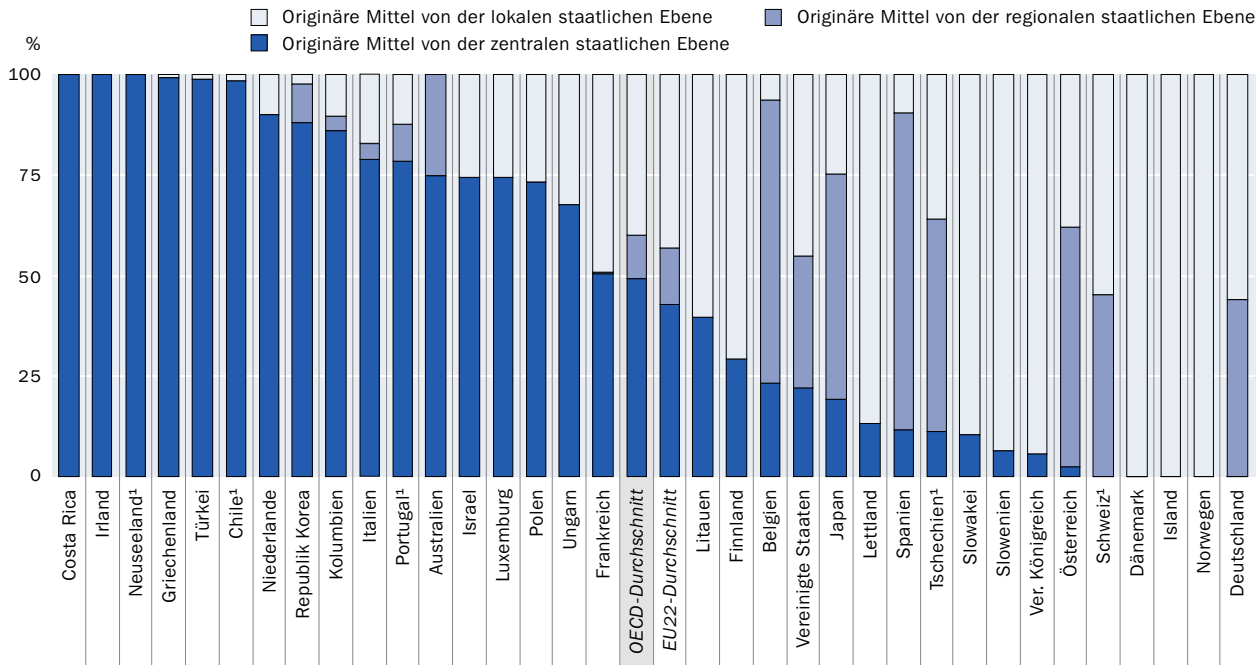
Im Vergleich zu anderen Bildungsbereichen stützt sich die öffentliche Finanzierung von FBE stärker auf regionale und lokale Quellen als auf die zentralstaatliche Ebene. 2019 stammten im Durchschnitt der OECD-Länder 49 % der originären öffentlichen Mittel für die Ausgaben im Elementarbereich (ISCED 02) von der zentralstaatlichen Ebene. Dahinter verbergen sich jedoch deutliche Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern. In Chile, Costa Rica, Griechenland, Irland, Kolumbien, der Republik Korea, Neuseeland, den Niederlanden und der Türkei stammen mehr als 85 % der Mittel von der zentralstaatlichen

Ebene, während in Dänemark, Deutschland, Island, Norwegen, Österreich, der Schweiz, Slowenien und dem Vereinigten Königreich mehr als 90 % aus lokalen und regionalen Quellen stammen (Abb. B2.4).

Diese Unterschiede spiegeln unterschiedliche Leitungsmodelle für das FBE-System sowie eine unterschiedliche Verteilung der Regulierungs- und Finanzierungszuständigkeiten zwischen den Regierungsebenen wider. In Dänemark beispielsweise, wo die originären öffentlichen Mittel für den Elementarbereich (ISCED 02) zu 100 % von der lokalen Ebene stammen, sind die Gemeinden für sämtliche Ausgaben für den Pflichtschulbereich verantwortlich und entscheiden, wie die Mittel auf die einzelnen Schulen verteilt werden (Abb. B2.4). Die Gemeinden verwalten jedoch eine Reihe essenzieller lokaler Angebote und manche räumen bei der Festlegung ihres Budgets eventuell der Bildung mehr Priorität ein als andere (Nusche et al., 2016[48]). Außerdem nutzen die Gemeinden unterschiedliche Modelle zur Mittelzuteilung und Faktoren wie der sozioökonomische Hintergrund und die Schulgröße haben nicht in allen verwendeten Finanzierungsformeln dasselbe Gewicht oder Maß. Ebenso legen in Deutschland die einzelnen Länder ihre eigene Gesetzgebung und Verwaltung fest und unterstützen die Haushalte bei den Kinderbetreuungskosten. Im Gegensatz dazu stammen in Chile 99 % der originären öffentlichen Mittel für den Elementarbereich (ISCED 02) von der zentralstaatlichen Ebene (Abb. B2.4). Dort werden die meisten öffentlichen Mittel über Schulzuschüsse vom Staat direkt den Anbietern zugewiesen. Schulen erhalten z. B. einen Basiszuschuss (*Subvención de Escolaridad*), der anhand der durchschnittlichen monatlichen Bildungsteilnahme und von Anpassungsfaktoren nach Bildungsbereich und -art berechnet wird (Santiago et al., 2017[49]).

Abbildung B2.4

Verteilung der originären Quellen öffentlicher Mittel für den Elementarbereich (ISCED 02), nach staatlicher Ebene (2019)



1. Referenzjahr nicht 2019. Weitere Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils originärer Mittel von der zentralen staatlichen Ebene.
Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2022), Tabelle B2.3. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-B.pdf). StatLink: https://stat.link/9l78iv

Definitionen

FBE: FBBE-Angebote, die den Kriterien von ISCED 2011 entsprechen (s. Definitionen von ISCED 01 und 02), gelten als frühkindliche Bildung und Erziehung und werden daher in diesem Indikator als FBE bezeichnet. Andere gelten als integraler Bestandteil des FBBE-Angebots des entsprechenden Landes, erfüllen jedoch nicht alle ISCED-Kriterien. In Anhang 3 im Internet wird explizit zwischen diesen beiden Kategorien unterschieden.

FBBE-Angebote: Die Angebote zur frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung, die Kindern und ihren Eltern zur Verfügung stehen, sind sehr unterschiedlich. Dennoch lassen sich die meisten FBBE-Angebote in der Regel in eine der folgenden Kategorien einteilen (OECD, 2017[1]) (s. Anhang 3, *https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-B.pdf*).

- *Reguläre einrichtungsbezogene FBBE:* Hierbei handelt es sich um eher formelle FBBE-Einrichtungen, die sich in der Regel in eine der folgenden 3 Unterkategorien einteilen lassen.
  - *Kindertageseinrichtungen für Kinder unter 3 Jahren:* Sie werden oft als Krippen bezeichnet, haben möglicherweise eine Bildungskomponente, sind aber in der Regel dem Sozial- oder Wohlfahrtsbereich zugeordnet, und ihr Schwerpunkt liegt auf der Betreuung. Viele von ihnen sind Teilzeitangebote und werden an Schulen angeboten, sie können aber auch an speziellen FBBE-Zentren angeboten werden.
  - *Kindertageseinrichtungen für Kinder ab 3 Jahren:* Sie werden oft Kindergarten oder Vorschule genannt, sind tendenziell formeller organisiert und oft mit dem Bildungssystem verbunden.
  - *Altersübergreifende Kindertageseinrichtungen für Kinder ab Geburt oder 1 Jahr bis zum Eintritt in den Primarbereich:* Sie bieten ein ganzheitliches pädagogisches Bildungs- und Betreuungsangebot (oft ganztags).

- *Kindertagespflege:* Hierbei handelt es sich um zertifizierte FBBE-Angebote in Privathaushalten, hauptsächlich für Kinder unter 3 Jahren. Sie können eine Bildungskomponente aufweisen und Teil des regulären FBBE-Systems sein oder auch nicht.

- *Frei zugängliche zertifizierte oder formelle FBBE-Einrichtungen:* Sie nehmen auf einer Ad-hoc-Basis oft Kinder aller Altersgruppen im Rahmen der FBBE oder sogar darüber hinaus auf und bieten Eltern eine Ergänzung zur Betreuung in Privathaushalten durch Familienmitglieder oder zur Kindertagespflege in einem bedarfsorientierten, einrichtungsbezogeneren Umfeld (ohne Bewerbung um einen Platz).

Vollständige Bildungsbeteiligung: Vollständige Bildungsbeteiligung bedeutet wie in Indikator B1 eine Bildungsbeteiligung von mehr als 90 %.

Informelle Betreuungsleistungen: Hierbei handelt es sich allgemein um nicht regulierte Betreuung durch Verwandte, Freunde, Nachbarn, Babysitter oder Kindermädchen, die von den Eltern der Kinder entweder im eigenen Zuhause oder anderswo organisiert wurde. Diese Leistungen werden in diesem Indikator nicht erfasst.

ISCED 01 bezieht sich auf *frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung* in der Regel für Kinder unter 3 Jahren. Charakteristisch ist eine visuell stimulierende und sprachintensive Lernumgebung, die die sprachliche Ausdrucksfähigkeit der Kinder fördert, mit einem

Schwerpunkt auf dem Spracherwerb und der Verwendung von Sprache für sinnvolle Kommunikation. Außerdem gibt es Möglichkeiten für aktives Spiel, sodass die Kinder ihre Koordinations- und motorischen Fertigkeiten unter Aufsicht und durch die Interaktion mit den Beschäftigten üben können.

ISCED 02 bezieht sich auf *vorschulische Bildung.* Sie ist auf Kinder in den Jahren unmittelbar vor dem schulpflichtigen Alter ausgerichtet, normalerweise 3- bis 5-Jährige. Charakteristisch ist die Interaktion der Kinder mit Gleichaltrigen und Fachkräften, wodurch die Kinder ihren Sprachgebrauch sowie ihre sozialen Fähigkeiten und Fertigkeiten verbessern; sie beginnen, Kompetenzen im logischen Denken und in der Argumentation zu entwickeln, und artikulieren ihre Gedankengänge. Außerdem erhalten sie eine Einführung in Schrift- und mathematische Konzepte, schulen ihr Verständnis und ihren Sprachgebrauch und werden ermutigt, ihre Umgebung und ihr Umfeld zu erkunden. Überwachte grobmotorische Aktivitäten (d. h. Sport in Form von Spielen und anderen Aktivitäten) und spielbasierte Aktivitäten können dazu eingesetzt werden, die soziale Interaktion mit Gleichaltrigen zu fördern und Kompetenzen, Selbstständigkeit und Schulfähigkeit zu entwickeln.

Pädagogische Fachkräfte und vergleichbare Beschäftigte: Pädagogische Fachkräfte tragen die meiste Verantwortung für eine Gruppe von Kindern im Klassen- oder Gruppenraum. Sie können auch als Pädagogen, Erzieher, Fachkräfte oder pädagogische Mitarbeiter bezeichnet werden, wobei im Primarbereich fast universell von Lehrkräften gesprochen wird.

Hilfsfachkräfte: Sie unterstützen die Fachkräfte in einer Gruppe oder Klasse. Ihre Qualifikationsanforderungen sind in der Regel niedriger als die für die pädagogischen Fachkräfte. Die Bandbreite reicht von keinerlei formeller Qualifikationsanforderung bis beispielsweise einer spezifischen beruflichen Ausbildung. Diese Kategorie fließt nur in den Betreuungsschlüssel in diesem Indikator von *Bildung auf einen Blick* ein.

Definitionen zu den Ausgaben pro Kind/Schüler für Bildungseinrichtungen, Ausgaben für Bildungseinrichtungen in Relation zum BIP s. Indikatoren C1 und C2.

Angewandte Methodik

Bildungsbeteiligung/Beteiligungsquoten

Die Nettobildungsbeteiligung wird berechnet, indem die Zahl der Kinder einer bestimmten Altersgruppe in FBBE-Angeboten zur Gesamtpopulation dieser Altersgruppe ins Verhältnis gesetzt wird. Während sich die Zahlen zu Bildungsbeteiligung und Populationen in den meisten Fällen auf denselben Zeitraum beziehen, kann es aufgrund der Datenverfügbarkeit und der unterschiedlichen Quellen in einigen Ländern zu Unterschieden kommen, die zu Beteiligungsquoten von mehr als 100 % führen.

Vollzeit- und Teilzeitteilnahme von Kindern

Die Aspekte, die zur Definition von Vollzeit- und Teilzeitteilnahme auf den anderen ISCED-Stufen herangezogen werden, wie die Lernbelastung, die Dauer der Teilnahme oder der Beitrag zum Bildungsfortschritt, für den ein Bildungsgang steht, sind nicht ohne Weiteres auf die ISCED-Stufe 0 übertragbar. Darüber hinaus gibt es von Land zu Land große Unterschiede hinsichtlich der Zahl an Tages- oder Wochenstunden, die einer typischen Vollzeitteilnahme an einem Bildungsgang der ISCED-Stufe 0 entsprechen. Daher lassen sich die Vollzeitäquivalente für die ISCED-Stufe 0 nicht auf dieselbe Weise berechnen wie

für andere ISCED-Stufen. Für die Datenerhebung teilen die Länder die Daten für ISCED 0 nur nach dem Alter in ISCED 01 und ISCED 02 auf, wobei bei Daten zu altersintegrierten Angeboten, die sowohl für Kinder unter als auch über 3 Jahre ausgelegt sind, die Zuordnung der Kinder zu ISCED 01 oder ISCED 02 nach dem Alter der Kinder vorgenommen wird. Dadurch kann es sein, dass bei den Angaben zu den Ausgaben und dem Personal auf den ISCED-Stufen 01 und 02 teilweise auf Schätzungen zurückgegriffen werden muss. Weiterführende Informationen s. *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics* (OECD, 2018[47]) sowie Anhang 3 für länderspezifische Hinweise (*https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-B.pdf*).

Geschätzte Ausgaben für alle 3- bis 5-Jährigen in FBE-Angeboten und im Primarbereich als Prozentsatz des BIP

Die Berechnung dieser neuen Kennzahl basiert auf der Verteilung der 3- bis 5-Jährigen auf ISCED 01, ISCED 02 und den Primarbereich (ISCED 1). Für jedes Land basierte die Berechnung darauf, welchen Anteil 3- bis 5-Jährige in der jeweiligen ISCED-Stufe ausmachen. In Australien beispielsweise betrug der Anteil der 3- bis 5-Jährigen 5 % aller Kinder in ISCED 01, 99 % aller Kinder in ISCED 02 und 11 % aller Kinder in ISCED 1. Diese Prozentsätze wurden verwendet, um die Gesamtausgaben für alle 3- bis 5-Jährigen in FBBE und im Primarbereich zu schätzen. Die Gesamtausgaben für alle 3- bis 5-Jährigen berechnen sich wie folgt: 5 % der Gesamtausgaben für ISCED 01, 99 % der Gesamtausgaben für ISCED 02 und 12 % der Gesamtausgaben für ISCED 1. Für jedes Land wurde eine ähnliche Berechnung durchgeführt.

Quellen

Die Daten beziehen sich auf das Referenzjahr 2020 (Berichtsjahr für Bildungsgänge 2019/2020) und das Haushaltsjahr 2019.

Die Daten zu Argentinien, China, Indien, Indonesien, Saudi-Arabien und Südafrika stammen vom UNESCO-Institut für Statistik (UIS).

Die Daten beruhen auf der von der OECD im Jahr 2021 durchgeführten Bildungsstatistik auf Basis der Datensammlung von UNESCO/OECD/Eurostat (weitere Informationen s. Anhang 3, *https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-B.pdf*).

Daten zu den subnationalen Einheiten für ausgewählte Indikatoren s. *OECD Regional Statistics (Database)* (OECD, 2022[8]).

Weiterführende Informationen

Arango, E. and M. Pastrana (2011), *Overcoming School Failure: Policies That Work: Spanish National Report*, Ministry of Education, Government of Spain, *https://www.oecd.org/spain/48631820.pdf*. [20]

Bucaite-Vilke, J. (2021), "Family Choices on Welfare and Territorial Disadvantages: The Perception of the Child Care Services Approach in Urban and Rural Areas", *SAGE Open*, Vol. 11/3, *https://doi.org/10.1177/21582440211032641*. [31]

Cadima, J. et al. (2020), "Literature review on early childhood education and care for children under the age of 3", *OECD Education Working Papers*, No. 243, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/a9cef727-en. [13]

Duncan, G. and K. Magnuson (2013), "Investing in preschool programs", *Journal of Economic Perspectives*, Vol. 27/2, pp. 109–132, https://doi.org/10.1257/jep.27.2.109. [5]

Flisi, S. and Z. Blasko (2019), "A note on early childhood education and care participation by socio-economic background", *JRC Science for Policy Report*, Publications Office of the European Union, Luxembourg. [22]

García, J. et al. (2020), "Quantifying the life-cycle benefits of an influential early-childhood program", *Journal of Political Economy*, Vol. 128/7, https://doi.org/10.1086/705718. [10]

Hanushek, E. and S. Rivkin (2006), "Teacher quality", *Handbook of the Economics of Education*, https://doi.org/10.1016/S1574-0692(06)02018-6. [38]

Heckman, J. and G. Karapakula (2021), "The Perry preschoolers at late midlife: A study in design-specific inference", *IZA Discussion Paper*, No. 12362, Institute for the Study of Labor, https://doi.org/10.2139/ssrn.3401130. [11]

Hunstman, L. (2008), *Determinants of Quality in Child Care: A Review of the Research Evidence*, NSW Department of Community Services, http://www.community.nsw.gov.au/__data/assets/pdf_file/0020/321617/research_qualitychildcare.pdf. [37]

Ibáñez, Z. and M. León (2016), "Early childhood education and care provision in Spain", *The Transformation of Care in European Societies*, Palgrave Macmillan, https://doi.org/10.1057/9781137326515_13. [21]

Manning, M. et al. (2019), "Is teacher qualification associated with the quality of the early childhood education and care environment? A meta-analytic review", *Review of Educational Research*, Vol. 89/3, https://doi.org/10.3102/0034654319837540. [44]

McGrath, K. et al. (2020), "The plight of the male teacher: An interdisciplinary and multileveled theoretical framework for researching a shortage of male teachers", *Journal of Men's Studies*, Vol. 28/2, https://doi.org/10.1177/1060826519873860. [43]

McMullen, E. et al. (2020), "Is educators' years of experience in early childhood education and care settings associated with child outcomes? A systematic review and meta-analysis", *Early Childhood Research Quarterly*, Vol. 53/4, pp. 171–184, https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.03.004. [39]

Melhuish, E. et al. (2015), *A Review of Research on the Effects of Early Childhood Education and Care (ECEC) on Child Development*, CARE Project, https://ecec-care.org/fileadmin/care-project/Publications/reports/CARE_WP4_D4__1_review_of_effects_of_ecec.pdf. [15]

Norwegian Directorate for Education and Training (2017), *Framework Plan for Kindergartens*, Ministry of Education and Research, https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/framework-plan-for-kindergartens2-2017.pdf. [26]

Nusche, D. et al. (2016), *OECD Reviews of School Resources: Denmark 2016, OECD Reviews of School Resources*, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/9789264262430-en*. [48]

Oberhuemer, P. and I. Schreyer (eds.) (2018), *Early Childhood Workforce Profiles in 30 Countries with Key Contextual Data*, Federation of European Social Employers, *http://www.seepro.eu/ISBN-publication.pdf*. [29]

OECD (2022), *Diagrams of education systems*, Education GPS website, *https://gpseducation.oecd.org/CountryProfile*. [7]

OECD (2022), "Regional education", *OECD Regional Statistics (Database), https://doi.org/10.1787/213e806c-en* (Zugriff am 15. Juni 2022). [8]

OECD (2022), "Staff teams in early childhood education and care centres", *OECD Education Policy Perspectives*, No. 53, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/2b913691-en*. [35]

OECD (2021), *Starting Strong VI: Supporting Meaningful Interactions in Early Childhood Education and Care*, Starting Strong, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/f47a06ae-en*. [9]

OECD (2021), *The State of Global Education: 18 Months into the Pandemic*, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/1a23bb23-en*. [6]

OECD (2020), *Bildung auf einen Blick 2020 – OECD-Indikatoren*, wbv Publikation, Bielefeld, *https://doi.org/10.3278/6001821nw*. [34]

OECD (2020), *Building a High-Quality Early Childhood Education and Care Workforce: Further Results from the Starting Strong Survey 2018*, TALIS, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/b90bba3d-en*. [36]

OECD (2020), "Is childcare affordable?", *Policy Brief on Employment, Labour and Social Affairs*, OECD Publishing, Paris, *https://www.oecd.org/els/family/OECD-Is-Childcare-Affordable.pdf* (Zugriff am 11. Mai 2021). [24]

OECD (2020), *OECD Education Database, https://stats.oecd.org*. [40]

OECD (2020), *OECD Family Database*, OECD website, *https://www.oecd.org/social/family/database.htm*. [19]

OECD (2019), *Bildung auf einen Blick 2019 – OECD-Indikatoren*, wbv Publikation, Bielefeld, *https://doi.org/10.3278/6001821mw*. [18]

OECD (2019), *Providing Quality Early Childhood Education and Care: Results from the Starting Strong Survey 2018*, TALIS, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/301005d1-en*. [33]

OECD (2018), *Bildung auf einen Blick 2018 – OECD-Indikatoren*, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.3278/6001821lw*. [45]

OECD (2018), *Engaging Young Children: Lessons from Research about Quality in Early Childhood Education and Care*, Starting Strong, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264085145-en. [14]

OECD (2018), "How does access to early childhood education services affect the participation of women in the labour market?", *Education Indicators in Focus*, No. 59, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/232211ca-en. [2]

OECD (2018), *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018: Concepts, Standards, Definitions and Classifications*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264304444-en. [47]

OECD (2017), *Educational Opportunity for All: Overcoming Inequality throughout the Life Course*, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264287457-en. [23]

OECD (2017), *Starting Strong 2017: Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care*, Starting Strong, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264276116-en. [1]

OECD (2017), *Starting Strong V: Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education*, Starting Strong, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264276253-en. [25]

OECD (2016), *Walking the Tightrope: Background Brief on Parents' Work-Life Balance across the Stages of Childhood*, OECD, Paris, http://www.oecd.org/social/family/Background-brief-parents-work-life-balance-stages-childhood.pdf. [4]

OECD (2011), *How's Life? Measuring Well-being*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264121164-en. [3]

OECD (2006), *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*, Starting Strong, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264035461-en. [17]

OECD/Eurostat/UNESCO Institute for Statistics (2015), *ISCED 2011 Operational Manual: Guidelines for Classifying National Education Programmes and Related Qualifications*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264228368-en. [16]

Opetushallitus (2016), *Esiopetuksen Opetussuunnitelman Perusteet 2014*, Opetushallitus, https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf. [27]

Peeters, J., T. Rohrmann and K. Emilsen (2015), "Gender balance in ECEC: Why is there so little progress?", *European Early Childhood Education Research Journal*, Vol. 23/3, https://doi.org/10.1080/1350293X.2015.1043805. [41]

Raban, B. and A. Kilderry (2017), "Early childhood education policies in Australia", *Education in the Asia-Pacific Region*, Springer Link, https://doi.org/10.1007/978-981-10-1528-1_1. [30]

Santiago, P. et al. (2017), *OECD Reviews of School Resources: Chile 2017*, OECD Reviews of School Resources, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264285637-en. [49]

Shin, E., M. Jung and E. Park (2009), *A Survey on the Development of the Pre-School Free Service Model*, Korean Educational Development Institute, Seoul. [46]

Slot, P. (2018), "Structural characteristics and process quality in early childhood education and care: A literature review", *OECD Education Working Papers*, No. 176, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/edaf3793-en. [12]

UNESCO (2021), *National SDG 4 Benchmarks: Fulfilling our Neglected Commitment*, UNESCO Institute for Statistics, https://en.unesco.org/gem-report/node/3617. [28]

Ünver, Ö., T. Bircan and I. Nicaise (2018), "Perceived accessibility of childcare in Europe: a cross-country multilevel study", *International Journal of Child Care and Education Policy*, Vol. 12/1, https://doi.org/10.1186/s40723-018-0044-3. [32]

Warin, J. (2019), "Conceptualising the value of male practitioners in early childhood education and care: gender balance or gender flexibility", *Gender and Education*, Vol. 31/3, https://doi.org/10.1080/09540253.2017.1380172. [42]

B 2

Tabellen Indikator B2

StatLink: https://stat.link/nxr4t1

- Tabelle B2.1: Entwicklung der Bildungsbeteiligung in frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) und im Primarbereich, nach Altersgruppe (2005, 2015 und 2020)
- Tabelle B2.2: Alter und Geschlechterstruktur der pädagogischen Fachkräfte und Kinder-Fachkräfte-Relation in der frühkindlichen Bildung und Erziehung (FBE), nach Bildungsbereich (2020)
- Tabelle B2.3: Finanzierung frühkindlicher Bildung und Erziehung (FBE) an öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen (2019)

Datenstand: 17. Juni 2022. Aktualisierte Daten s. Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-B.pdf).
Weitere Untergliederungen s. auch http://stats.oecd.org, OECD-Bildungsdatenbank.

Tabelle B2.1

Entwicklung der Bildungsbeteiligung in frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) und im Primarbereich, nach Altersgruppe (2005, 2015 und 2020)

Öffentliche und private Bildungseinrichtungen

	Alter, ab dem in frühkindlicher Bildung und Erziehung (FBE) (ISCED 0) explizite Bildungskomponenten enthalten sind	Übliches Eintrittsalter in den Primarbereich	Beginn der Schulpflicht	Unter 3 Jahren						3 bis 5 Jahre					
				FBE (ISCED 0)	Sonstige registrierte FBBE-Angebote	FBE (ISCED 0)	Sonstige registrierte FBBE-Angebote	FBE (ISCED 0)	Sonstige registrierte FBBE-Angebote	FBE (ISCED 0)	Primarbereich	FBE (ISCED 0)	Primarbereich	FBE (ISCED 0)	Primarbereich
		2020		2005		2015		2020		2005		2015		2020	
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
OECD-Länder															
Australien	0 Jahre	5	6	m	m	39	1	45	m	m	25	58	28	56	26
Österreich	0 Jahre	6	6	6	m	17	2	20	3	76	0	88	0	90	0
Belgien[1]	Fläm.: 3–6 Monate Frz.: 2 Jahre	6	6	m	m	m	m	m	m	m	0	98	0	98	0
Kanada	3–5 Jahre	6	6	m	m	m	m	m	m	m	m	m	0	m	0
Chile	3 Monate	6	6	m	m	19	0	20	m	m	6	78	0	77	0
Kolumbien	0 Jahre	6	5	m	m	32	m	30	m	m	m	72	7	77	6
Costa Rica	0 Jahre	6	4	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechien	2–3 Jahre	6	6	m	m	4	m	5	m	85	0	85	0	86	0
Dänemark	26 Wochen	6	6	m	m	58	m	55	m	m	m	97	1	97	0
Estland	0 Jahre	7	7	m	m	24	3	26	4	84	0	90	0	91	0
Finnland	9 Monate	7	7	25	m	28	m	37	m	68	0	74	0	88	0
Frankreich	2–3 Jahre	6	3	9	m	4	m	4	m	100	0	100	0	100	0
Deutschland	0 Jahre	6	6	17	a	37	a	39	a	87	0	96	0	94	0
Griechenland[1]	2 Monate	6	5	m	m	5	m	m	m	m	0	63	0	56	0
Ungarn	20 Wochen	7	3	m	7	5	11	5	m	m	0	91	0	93	0
Island	0 Jahre	6	6	39	13	47	13	49	10	95	0	97	0	96	0
Irland	3 Jahre	5	6	m	m	m	m	18	m	m	47	m	45	61	42
Israel	0 Jahre	6	3	m	a	28[b]	a	57	a	m	0	99	0	100	0
Italien	3 Jahre	6	6	4	m	5	m	5	m	98	2	92	3	92	2
Japan	3 Jahre	6	6	m	16	m	22	3	33	88	0	91	0	95	0
Republik Korea	0 Jahre	6	6	m	a	52	a	63	a	m	0	92	0	94	0
Lettland	1,5 Jahre	7	5	17	a	26	a	31	a	77	0	92	0	93	0
Litauen	0 Jahre	7	7	13	a	22	a	30	a	59	0	84	0	90	0
Luxemburg	0 Jahre	6	4	m	m	1	m	1	m	83	1	85	2	88	2
Mexiko	1,5 Monate	6	3	2	a	2	a	5	a	60	3	73	9	71	9
Niederlande[2]	3 Jahre	6	5	a	m	a	56	a	62	m	0	93	0	92	0
Neuseeland	0 Jahre	5	5	34	m	42	6	39	m	62	33	62	32	59	30
Norwegen	0 Jahre	6	6	33	m	55	m	58	m	88	0	97	0	97	0
Polen	3 Jahre	7	6	1	2	3	5	2	11	38	0	80	0	88	0
Portugal[1]	0 Jahre	6	6	19	m	m	1	m	m	77	1	89	0	93	0
Slowakei	3 Jahre	6	6	7	m	5	m	5	m	73	0	72	0	78	0
Slowenien	11 Monate	6	6	25	m	38	m	46	m	75	0	88	0	93	0
Spanien	0 Jahre	6	6	15	m	34	m	41	m	98	0	97	0	97	0
Schweden	1 Jahr	7	6	m	m	45	1	48	m	m	0	93	0	95	0
Schweiz	4 Jahre	6	4–5	2	m	a	m	a	m	47	0	49	0	49	0
Türkei	0 Jahre	6	5–6	m	a	0	a	0	a	10	3	31	7	41	1
Ver. Königreich	0 Jahre	5	4–5	m	m	m	m	19	m	m	46	68	33	72	33
Vereinigte Staaten[1]	m	6	4–6	m	m	m	m	m	m	64	2	65	2	64	2
OECD-Durchschnitt				**m**	**m**	**24**	**m**	**27**	**m**	**74**	**5**	**82**	**4**	**83**	**4**
EU22-Durchschnitt				**m**	**m**	**22**	**m**	**22**	**m**	**78**	**3**	**87**	**2**	**88**	**2**
Partnerländer															
Argentinien[2]	m	m	m	2	m	5	m	m	m	63	0	75	0	78	0
Brasilien	0 Jahre	6	4	m	a	18	a	21	a	m	m	69	2	74	1
China	m	6	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indien	m	6	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	61	11
Indonesien	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	18	0	20	2
Südafrika[1,2]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	9	7	10	0
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**75**	**4**

Anmerkung: Elementarbereich (FBE) = ISCED 0; sonstige registrierte FBBE-Angebote = FBBE-Angebote, die nicht unter ISCED 0 fallen, da sie nicht alle ISCED-Kriterien erfüllen. Um als ISCED 0 eingestuft zu werden, sollten FBBE-Angebote: 1) explizite Bildungseigenschaften aufweisen, 2) institutionalisiert sein (in der Regel schulbasiert oder auf andere Weise für eine Gruppe von Kindern institutionalisiert), 3) von der Intensität her einen Bildungsanteil von mindestens 2 Stunden pro Tag und mindestens 100 Tagen im Jahr aufweisen, 4) einen regulatorischen Rahmen besitzen, der von den zuständigen nationalen Behörden anerkannt wird (z.B. einen Lehrplan), und 5) über ausgebildetes bzw. zertifiziertes Personal verfügen (z.B. Erfordernis pädagogischer Qualifikationen der FBBE-Mitarbeiter). Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik.

1. Ohne ISCED 01. Für Belgien: Belgien (frz.) ohne ISCED 01. 2. Referenzjahr 2019; für die Niederlande ist 2019 nur für sonstige registrierte FBBE-Angebote das Referenzjahr.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2022). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-B.pdf). StatLink: https://stat.link/z5os1d

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

B 2

Tabelle B2.2

Alter und Geschlechterstruktur der pädagogischen Fachkräfte und Kinder-Fachkräfte-Relation in der frühkindlichen Bildung und Erziehung (FBE), nach Bildungsbereich (2020)

	Anteil pädagogischer Fachkräfte nach Altersgruppe					Anteil weiblicher pädagogischer Fachkräfte				Betreuungsschlüssel in Vollzeitäquivalenten, nach Art des FBE-Angebots (öffentliche und private Bildungseinrichtungen)								
	FBE für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01)	FBE für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02)			Alle FBE (ISCED 0)	FBE für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01)	FBE für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02)		Alle FBE (ISCED 0)	FBE für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01)			FBE für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02)			Alle FBE (ISCED 0)		
	< 30 Jahre	< 30 Jahre	30–49 Jahre	> 49 Jahre	< 30 Jahre		Gesamt	< 30 Jahre		Anteil der Hilfsfachkräfte an den Kontaktpersonen	Kinder-Kontaktpersonen-Relation (pädagogische Fachkräfte und Hilfsfachkräfte)	Kinder-Fachkräfte-Relation	Anteil der Hilfsfachkräfte an den Kontaktpersonen	Kinder-Kontaktpersonen-Relation (pädagogische Fachkräfte und Hilfsfachkräfte)	Kinder-Fachkräfte-Relation	Anteil der Hilfsfachkräfte an den Kontaktpersonen	Kinder-Kontaktpersonen-Relation (pädagogische Fachkräfte und Hilfsfachkräfte)	Kinder-Fachkräfte-Relation
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
OECD-Länder																		
Australien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Österreich	m	26	51	23	28	98	98	98	98	36	6	9	35	8	13	35	8	12
Belgien	m	18	56	26	m	m	97	94	m	m	m	m	a	14	14	m	m	m
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	21	15	65	20	16	99	99	98	99	36	5	8	60	9	23	59	9	23
Kolumbien	m	26	43	32	m	m	97	97	m	m	m	m	m	m	41	m	m	m
Costa Rica	6	5	65	29	5	80	93	87	91	a	5	5	a	11	11	a	10	10
Tschechien	a	17	41	42	17	a	99	99	99	a	a	a	11	11	12	11	11	12
Dänemark	11	10	51	39	10	93	93	89	93	36	3	5	36	7	10	36	5	8
Estland	x(5)	x(5)	x(5)	x(5)	11	x(9)	x(9)	m	99	m	m	x(18)	m	m	x(18)	m	m	8
Finnland	m	17	51	32	m	m	97	97	m	m	m	m	m	m	9	m	m	m
Frankreich[1]	a	10	61	29	10	a	91	91	91	a	a	a	38	14	23	38	14	23
Deutschland	22	22	48	30	22	95	95	92	95	9	4	5	10	8	9	9	7	7
Griechenland	m	4	56	40	m	m	99	99	m	m	m	m	a	10	10	m	m	m
Ungarn	16	13	45	42	14	99	100	99	100	a	14	14	a	13	13	a	13	13
Island	36	36	43	22	36	93	93	87	93	a	3	3	a	5	5	a	4	4
Irland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	x(16)	x(17)	x(18)	x(16)	x(17)	x(18)	18	3	4
Israel[2]	m	13	63	25	m	m	99	100	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Italien	a	m	m	m	m	a	99	98	99	a	a	a	a	12	12	a	12	12
Japan	a	49	40	11	49	a	97	98	97	a	a	a	9	12	13	9	12	13
Republik Korea	19	44	49	7	30	100	99	99	99	a	5	5	a	12	12	a	8	8
Lettland	13	13	48	39	13	99	99	98	99	m	m	5	m	m	11	m	m	9
Litauen	11	10	42	48	10	100	99	97	99	36	6	9	35	6	10	35	6	10
Luxemburg	a	25	64	11	25	a	93	86	93	a	a	a	a	12	12	a	12	12
Mexiko	m	m	m	m	m	97	96	m	96	75	6	23	a	20	20	10	18	20
Niederlande	a	16	52	32	16	a	88	87	88	a	a	a	17	13	16	17	13	16
Neuseeland	25	25	50	25	25	97	97	97	97	m	m	3	m	m	6	m	m	5
Norwegen	20	20	63	17	20	91	91	87	91	60	3	7	60	5	12	60	4	9
Polen	a	19	56	25	19	a	98	99	98	a	a	a	m	m	13	m	m	13
Portugal	m	3	44	53	m	m	99	99	m	m	m	m	m	m	16	m	m	m
Slowakei	a	14	46	40	14	a	100	100	100	a	a	a	2	11	11	2	11	11
Slowenien	11	11	61	28	11	98	98	98	98	51	5	11	51	9	20	51	8	16
Spanien	10	10	60	29	10	98	93	94	95	m	m	9	m	m	14	m	m	12
Schweden	11	10	51	39	10	97	96	94	96	60	5	13	56	6	14	57	6	14
Schweiz[3]	a	17	52	31	17	a	97	97	97	a	a	a	m	m	18	m	m	18
Türkei	m	27	69	4	m	m	94	91	m	m	m	m	m	m	16	m	m	m
Ver. Königreich	28	24	56	20	25	94	92	92	93	91	3	31	88	4	37	89	4	35
Vereinigte Staaten	m	m	m	m	m	m	93	m	m	m	m	m	17	10	12	m	m	m
OECD-Durchschnitt	**17**	**18**	**53**	**29**	**19**	**96**	**96**	**95**	**96**	**49**	**5**	**10**	**35**	**10**	**15**	**34**	**9**	**13**
EU22-Durchschnitt	**13**	**14**	**52**	**34**	**15**	**97**	**97**	**95**	**97**	**38**	**6**	**9**	**29**	**10**	**13**	**28**	**9**	**12**
Partnerländer																		
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	16	14	68	18	15	97	94	92	96	38	8	14	13	18	20	28	12	17
China	a	m	m	m	m	a	97	m	97	a	a	a	m	m	16	m	m	16
Indien	a	m	m	m	m	a	m	m	m	a	a	a	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
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	0	100	m	100	m	m	m	m	m	13	m	m	13
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**	**72**	**m**	**71**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**13**	**m**	**m**	**12**

Anmerkung: Bildungsgänge der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder unter 3 Jahren = ISCED 01; frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder ab 3 Jahren = ISCED 02. Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik.

1. Ohne Daten von unabhängigen privaten Bildungseinrichtungen (und staatlich subventionierten privaten Bildungsreinrichtungen bei Hilfsfachkräften). 2. Enthält nicht unterrichtende Beschäftigte (Manager). 3. Die Kinder-Fachkräfte-Relation bezieht sich nur auf öffentliche Bildungseinrichtungen.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2022). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-B.pdf). StatLink: https://stat.link/398a62

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

Tabelle B2.3

Finanzierung frühkindlicher Bildung und Erziehung (FBE) an öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen (2019)

Ausgaben pro Kind, Verteilung der Quellen öffentlicher Mittel und relativer Anteil privater Ausgaben

	Anteil Kinder in privaten Bildungseinrichtungen (staatlich subventionierte und unabhängige private Bildungseinrichtungen)			Ausgaben für alle 3- bis 5-jährigen Kinder in FBE-Angeboten und im Primarbereich (basierend auf Personenzahlen)		Jährliche Ausgaben pro Kind in US-Dollar, kaufkraftbereinigt (basierend auf Personenzahlen)			Verteilung der originären Mittel (vor Transferzahlungen) zwischen den verschiedenen staatlichen Ebenen			Relative Anteile privater Ausgaben für frühkindliche Bildung und Erziehung (nach öffentlichen Transferzahlungen an den Privatsektor)		
	FBE für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01)	FBE für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02)	Alle FBE (ISCED 0)	Als prozentualer Anteil des BIP	Pro Kind (in US-Dollar KKP)	FBE für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01)	FBE für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02)	Alle FBE (ISCED 0)	FBE für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02)			FBE für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01)	FBE für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02)	Alle FBE (ISCED 0)
									Zentrale staatliche Ebene	Regionale staatliche Ebene	Lokale staatliche Ebene			
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
OECD-Länder														
Australien	m	86	m	0,6	10 131	8 757	9 599	9 243	75	25	0	40	33	35
Österreich	63	29	36	0,5	11 350	15 014	11 143	11 877	3	60	38	27	13	17
Belgien[1]	m	53	m	0,6	9 734	m	9 728	m	23	71	6	m	2	m
Kanada	m	7	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile[2]	11	63	52	1,0	7 846	8 782	7 812	8 026	99	a	1	17	27	24
Kolumbien	m	20	m	0,4	1 623	m	1 450	m	86	3	10	85	25	42
Costa Rica	74	11	15	m	m	m	m	m	100	a	a	m	m	m
Tschechien[2]	a	4	4	0,4	6 818	a	6 818	6 818	11	53	36	a	10	10
Dänemark	15	22	20	0,6	m	22 508	11 431	15 569	0	0	100	24	24	24
Estland	x(3)	x(3)	4	0,8	9 889	x(8)	x(8)	9 889	m	a	m	x(14)	x(14)	13
Finnland	24	14	16	0,6	12 718	25 119	12 718	15 022	29	a	71	6	8	8
Frankreich	a	14	14	0,7	9 554	a	9 555	9 555	51	0	49	a	7	7
Deutschland	73	65	67	0,6	11 998	19 207	12 000	13 975	0	44	56	13	13	13
Griechenland[1]	m	11	m	0,3	6 250	m	6 250	m	100	a	0	m	13	m
Ungarn	18	11	12	0,6	m	7 775	7 818	7 816	68	a	32	x(14)	x(14)	12
Island	21	15	17	1,0	17 146	25 575	17 150	19 899	a	a	100	9	13	11
Irland	100	99	99	0,3	m	x(8)	x(8)	4 964	100	a	a	x(14)	x(14)	13
Israel	100	35	59	0,9	6 088	3 710	6 083	5 224	75	a	25	71	9	25
Italien	a	28	28	0,6	10 455	a	10 458	10 458	79	4	17	a	15	15
Japan[3]	a	77	77	m	m	a	8 118	8 118	19	56	24	a	34	34
Republik Korea[1]	87	75	79	0,5	8 606	m	8 601	m	88	10	2	m	16	m
Lettland[1]	19	8	10	0,7	6 637	m	6 637	m	13	a	87	m	8	m
Litauen	11	5	6	0,6	8 339	8 743	8 339	8 418	40	a	60	18	14	15
Luxemburg	a	11	11	0,5	21 944	a	21 938	21 938	75	a	25	a	2	2
Mexiko	70	16	18	0,6	2 870	m	m	2 856	m	m	m	x(14)	x(14)	17
Niederlande	a	28	28	0,4	7 985	a	7 985	7 985	90	0	10	a	15	15
Neuseeland[4]	99	99	99	0,2	m	m	m	m	100	0	0	m	m	m
Norwegen	52	49	50	1,0	16 777	30 199	16 777	21 599	0	a	100	13	13	13
Polen	a	26	26	0,6	8 003	a	8 003	8 003	73	0	26	a	15	15
Portugal[1]	96	47	62	0,5	8 113	m	8 147	m	79	9	12	m	35	m
Slowakei	a	7	7	0,5	6 623	a	6 623	6 623	11	a	89	a	15	15
Slowenien	7	5	6	0,6	9 250	12 067	9 249	10 116	7	a	93	23	23	23
Spanien	49	33	37	0,5	7 828	9 596	7 827	8 303	12	79	9	33	16	21
Schweden	20	18	18	0,9	14 150	20 386	14 150	15 794	m	a	m	6	6	6
Schweiz[2]	a	5	5	m	m	a	m	m	0	45	55	a	m	m
Türkei[1]	100	17	17	0,4	5 017	m	5 075	m	99	a	1	m	19	m
Ver. Königreich	m	55	m	m	m	m	m	m	6	a	94	54	38	40
Vereinigte Staaten[1]	m	40	m	0,4	10 545	m	10 456	m	22	33	45	m	24	m
OECD-Durchschnitt	**53**	**33**	**32**	**0,6**	**9 458**	**15 531**	**9 598**	**10 724**	**49**	**11**	**40**	**29**	**17**	**18**
EU22-Durchschnitt	**41**	**26**	**25**	**0,6**	**9 876**	**15 602**	**9 841**	**10 729**	**43**	**14**	**43**	**19**	**13**	**13**
Partnerländer														
Argentinien	54	30	31	m	m	a	a	a	m	m	m	a	a	a
Brasilien	35	23	28	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
China	a	57	57	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indien	a	22	22	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
Saudi-Arabien	m	47	47	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	6	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
G20-Durchschnitt	**62**	**32**	**32**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Der prozentuale Anteil der Kinder in privaten Bildungseinrichtungen für 2020 ist auf OECD.stat verfügbar. Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik.

1. Ausgaben für alle 3- bis 5-jährigen Kinder ohne Ausgaben und Bildungsbeteiligung in ISCED 01. 2. Referenzjahr 2018. 3. Ohne Daten von FBBE-Kindertageseinrichtungen und integrierten FBBE-Angeboten. 4. Referenzjahr 2020.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2022). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-B.pdf). StatLink: https://stat.link/8edfqa

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

Indikator B3

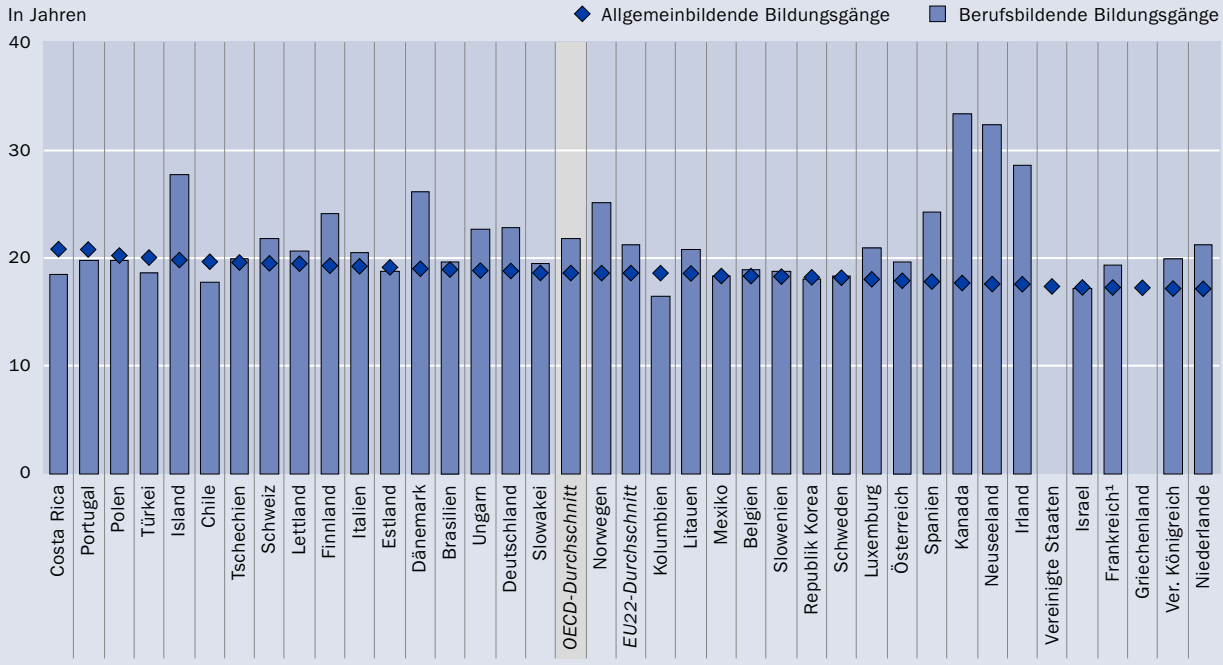
Wer wird einen Abschluss im Sekundarbereich II erwerben?

Zentrale Ergebnisse

- In fast allen Ländern mit verfügbaren Daten sind die Mehrheit der Absolventen von allgemeinbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs II Frauen. In beinahe drei Viertel der Länder stellen Männer die Mehrheit der Absolventen von berufsbildenden Bildungsgängen.
- Beim durchschnittlichen Alter von Erstabsolventen im allgemeinbildenden Sekundarbereich II gibt es keine großen Unterschiede zwischen den Ländern, im berufsbildenden Bereich ist der Unterschied mit einem durchschnittlichen Alter von 16 bis 34 Jahren hingegen größer.
- In den OECD-Ländern haben 76 % der Absolventen berufsbildender Bildungsgänge des Sekundarbereichs II einen Bildungsgang abgeschlossen, der den unmittelbaren Zugang zum Tertiärbereich ermöglicht.

Abbildung B3.1

Durchschnittsalter der Erstabsolventen des Sekundarbereichs II, nach Ausrichtung der Bildungsgänge (2020)



1. Das Durchschnittsalter basiert auf allen Absolventen und nicht auf den Erstabsolventen.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Durchschnittsalters von Erstabsolventen des Sekundarbereichs II in allgemeinbildenden Bildungsgängen.
Quelle: OECD/Eurostat/UIS (2022), Tabellen B3.1 und B3.2. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-B.pdf). StatLink: https://stat.link/mzq170

Kontext

Der Sekundarbereich II, der in vielen Ländern getrennte allgemeinbildende und berufsbildende Bildungsgänge umfasst, zielt darauf ab, Bildungsteilnehmer auf die Fortsetzung ihrer Ausbildung oder den Eintritt in den Arbeitsmarkt vorzubereiten. In vielen Ländern ist dieser Bereich nicht verpflichtend und die Bildungsgänge dauern in der Regel 2 bis 5 Jahre.

Der postsekundare, nicht tertiäre Bereich kann Bildungsteilnehmer auf den Einstieg in den Arbeitsmarkt oder seltener auf eine tertiäre Ausbildung vorbereiten. Die angebotenen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten sind tendenziell weniger komplex, als es in der tertiären Ausbildung üblich ist, und nicht wesentlich komplexer als in Bildungsgängen des Sekundarbereichs II. Diese Bildungsgänge haben eine vollzeitäquivalente Dauer zwischen 6 Monaten und 2 Jahren.

In den meisten OECD-Ländern nehmen fast alle Bildungsteilnehmer aus dem Sekundarbereich I eine Ausbildung im Sekundarbereich II auf. Die Nachfrage nach einer Ausbildung im Sekundarbereich II steigt mit der Entwicklung von vielfältigen Bildungsgängen weltweit generell an. Der Erwerb eines Abschlusses im Sekundarbereich II hat in der Tat in allen Ländern verstärkt an Bedeutung gewonnen, da auf dem Arbeitsmarkt immer mehr wissensbasierte Fähigkeiten benötigt werden und Arbeitnehmer sich zunehmend an die Unsicherheiten einer sich rasch wandelnden Weltwirtschaft anpassen müssen.

Die Coronapandemie (Covid-19) hat in den OECD- und Partnerländern zu kritischen Unterbrechungen der Bildung geführt. Insbesondere mussten Bildungssysteme Abschlusskriterien und Prüfungen in erheblichem Maße umgestalten, um sie an die völlig neue Situation anzupassen. Im Sekundarbereich II, in dem die Erfüllung der Anforderungen für den Erwerb des Abschlusses zumeist durch Prüfungen belegt wird, war eine gewisse Flexibilität bei den Beurteilungen erforderlich. Einige Länder haben nur Schulnoten als Abschlusskriterien verwendet, manche haben die Prüfungen verschoben oder neu angesetzt und andere haben den Bildungsteilnehmern ihre Bildungsleistungen für das Schuljahr automatisch bestätigt (OECD, 2021[1]).

Weitere wichtige Ergebnisse

- Im Durchschnitt der OECD-Länder hat 2020 ein Drittel der Bildungsteilnehmer in berufsbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs II Bildungsgänge im Bereich Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe absolviert.
- Postsekundare, nicht tertiäre Bildungsgänge sind in der Bildungslandschaft weniger stark vertreten als andere Bildungsbereiche. Im Durchschnitt der OECD-Länder erwarb 2020 beinahe ein Viertel der Absolventen berufsbildender Bildungsgänge dieses Bildungsbereichs einen Abschluss in Gesundheit und Sozialwesen.
- Im Durchschnitt haben Bildungsteilnehmer, die mit einem allgemeinbildenden Abschluss im Sekundarbereich II angefangen haben, eine höhere Erfolgsquote im Bachelorbereich als diejenigen, deren Ausgangsbasis ein berufsbildender Abschluss im Sekundarbereich II war.

Analyse und Interpretationen

Charakteristika der Absolventen des Sekundarbereichs II

Ein Abschluss im Sekundarbereich II (ISCED 3) gilt häufig als Mindestqualifikation für den erfolgreichen Einstieg in den Arbeitsmarkt und als Voraussetzung für den Übergang in höhere Bildungsbereiche. Junge Menschen, die die Schule vor einem Abschluss im Sekundarbereich II verlassen, haben tendenziell schlechtere Beschäftigungsaussichten (s. Indikatoren A3 und A4). Viele junge Menschen müssen sich beim Übergang vom Sekundarbereich I in den Sekundarbereich II für einen allgemeinbildenden oder einen berufsbildenden Bildungsgang entscheiden. Der Selektionsprozess und die Faktoren, die die Ausrichtung der belegten Bildungsgänge von Bildungsteilnehmern beeinflussen (z. B. Prüfungsergebnisse, Bewertungen akademischer Leistungen oder Ratschläge von Lehrern), unterscheiden sich ebenfalls von Land zu Land (OECD, 2016[2]). Daher variiert der Umfang der Wahlmöglichkeiten junger Menschen in der Praxis zwischen den Ländern. Eine wichtige Herausforderung besteht darin, sicherzustellen, dass die Entscheidung für einen allgemeinbildenden oder einen berufsbildenden Bildungsgang aufgrund der Interessen und Fähigkeiten der Bildungsteilnehmer und nicht aufgrund ihrer persönlichen Umstände, auf die sie keinen Einfluss haben, erfolgt.

Die Systeme des Sekundarbereichs II in den OECD-Ländern verfolgen unterschiedliche Ansätze zur Berufsvorbereitung. Viele Länder in Europa, Lateinamerika und Südostasien verfügen über einen separaten berufsbildenden Ausbildungszug oder sogar über ein System mit mehreren Ausbildungszügen. Letzteres unterscheidet häufig zwischen berufsbildenden Bildungsgängen, die auf traditionelle Berufe (z. B. Klempner, Friseur) ausgerichtet sind, und solchen mit Schwerpunkt auf Technik und Technologie (z. B. IT-Techniker, Mediengestalter), die oft auf die Vorbereitung auf eine tertiäre Ausbildung im entsprechenden Bereich ausgelegt sind. Beispielsweise gibt es in Belgien und in Slowenien neben allgemeinbildenden Bildungsgängen einen berufsbildenden und einen technischen Ausbildungszug und in Frankreich wird ein technologisches *baccalauréat* angeboten. In anderen Ländern erfolgt die Berufsvorbereitung im Sekundarbereich II überhaupt nicht in einem separaten berufsbildenden Ausbildungszug. In Kanada ist der Sekundarbereich II überwiegend allgemeinbildend, aber die Schüler können Module mit technischen und berufsbezogenen Inhalten auswählen. In den Vereinigten Staaten können die Schüler berufsbildende Kurse belegen, die jedoch nicht zu einem Fachabschluss führen. In anderen Ländern, in denen der erste Sekundarbereich II keine oder kaum berufsbildende Inhalte umfasst, sind diejenigen, die einen berufsbildenden Abschluss im Sekundarbereich II erwerben, tendenziell erwachsen (OECD, 2022[3]).

2020 erwarben im Durchschnitt der OECD-Länder 37 % der Absolventen des Sekundarbereichs II zum ersten Mal eine Berufsqualifikation, dabei reichte die Bandbreite von 5 % in Kanada bis 74 % in Österreich und der Durchschnitt der europäischen Länder stieg auf 44 %. Neben Kanada erwerben in 7 weiteren OECD- und Partnerländern höchstens 20 % der Absolventen des Sekundarbereichs II eine Berufsqualifikation: Brasilien (8 %), Costa Rica (20 %), Island (19 %), Republik Korea (17 %), Litauen (15 %), Neuseeland (14 %) und Ungarn (19 %) (Tab. B3.2). Nicht immer werden berufsbildende Ausbildungszüge in Ländern mit niedrigeren Beteiligungsquoten als weniger attraktive Optionen angesehen (CEDEFOP, 2014[4]). Es gibt jedoch Hinweise darauf, dass in Litauen und Ungarn im Vergleich zu anderen europäischen Ländern berufsbildende Bildungsgänge in der Gesellschaft weniger positiv betrachtet werden und ihnen seltener eine hohe Lernqualität zugeschrieben wird (OECD, 2017[5]).

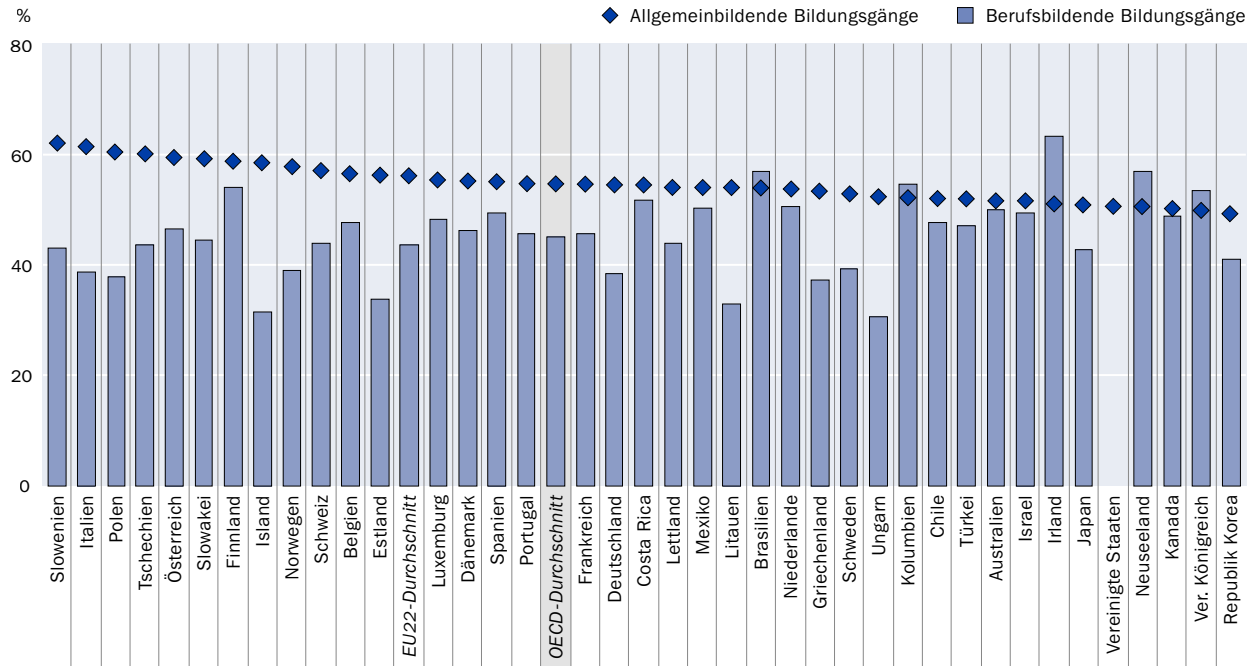
Nach Geschlecht

Effektive Bildungssysteme des Sekundarbereichs II müssen sowohl Männern als auch Frauen hochwertige Lernmöglichkeiten bieten. Ein Ungleichgewicht der Geschlechter in allgemein- oder berufsbildenden Bildungsgängen oder in bestimmten Fächergruppen kann Gerechtigkeitsfragen aufwerfen. Wenn z. B. berufsbildende Bildungsgänge hauptsächlich auf Männer zugeschnitten sind, kann es für Frauen mit weniger Interesse an akademischen Lernformen schwierig sein, eine geeignete Möglichkeit zu finden. Umgekehrt kann es für Männer schwierig sein, die Bildungsteilnahme in einem höheren Bildungsbereich fortzusetzen, wenn die berufliche Ausbildung begrenzte Fortschrittsmöglichkeiten bietet. Optimalerweise werden die Indikatoren in diesem Bereich zusammen mit Informationen zu Arbeitsmarktergebnissen berufsbildender Bildungsgänge, Informationen zu sich entwickelnden Übergängen in höhere Bildungsbereiche und Daten zur Entscheidung für diese Übergangsmöglichkeiten interpretiert.

Auch zwischen den Ländern gibt es erhebliche Unterschiede beim Ungleichgewicht der Geschlechter in allgemeinbildenden und berufsbildenden Bildungsgängen. 2020 waren im Durchschnitt der OECD-Länder 55 % der Absolventen in allgemeinbildenden Bildungsgängen im Sekundarbereich II Frauen, bei den berufsbildenden Bildungsgängen waren es hingegen 45 % (Abb. B3.2). In fast allen Ländern mit verfügbaren Daten stellen Frauen mindestens die Hälfte der Absolventen von allgemeinbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs II. Die Bandbreite reicht von 49 % in der Republik Korea bis zu mehr als 60 % in Italien und Slowenien (Tab. B3.1). In beinahe drei Viertel der Länder sind die Mehrheit der Absolventen von berufsbildenden Bildungsgängen Männer. Es gibt jedoch große Unterschiede zwischen den Ländern: Der Frauenanteil unter den Absolventen berufsbildender Bildungsgänge reichte 2020 von höchstens 34 % in Estland, Island, Litauen

Abbildung B3.2

Frauenanteil an den Absolventen des Sekundarbereichs II, nach Ausrichtung der Bildungsgänge (2020)



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Frauenanteils an den Absolventen des Sekundarbereichs II in allgemeinbildenden Bildungsgängen.
Quelle: OECD/Eurostat/UIS (2022), Tabellen B3.1 und B3.2. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-B.pdf). StatLink: https://stat.link/kd3znh

und Ungarn bis über 60 % in Irland (Tab. B3.2). Irland ist eines von nur 5 OECD- und Partnerländern, in denen der Frauenanteil in berufsbildenden Bildungsgängen größer war als in allgemeinbildenden (13 Prozentpunkte). In den anderen 4 Ländern – Brasilien, Kolumbien, Neuseeland und das Vereinigte Königreich – betrug der Unterschied beim Frauenanteil zwischen berufsbildenden und allgemeinbildenden Bildungsgängen weniger als 7 Prozentpunkte. In vielen Fällen hängen die geschlechtsspezifischen Muster der Teilnahme an berufsbildenden Bildungsgängen mit den Fächergruppen zusammen, auf die diese Bildungsgänge in der Regel ausgerichtet sind.

Nach Alter

Beim durchschnittlichen Alter von Erstabsolventen im allgemeinbildenden Sekundarbereich II gibt es keine großen Unterschiede zwischen den Ländern, im berufsbildenden Bereich ist der Unterschied hingegen größer. Dies spiegelt die Tatsache wider, dass ein allgemeinbildender Abschluss im Sekundarbereich II in der Regel die letzte Phase der Erstausbildung ist. Hingegen kann ein berufsbildender Abschluss im Sekundarbereich II auch für diejenigen, die die Schule ohne Abschluss im Sekundarbereich II verlassen haben, eine zweite Chance darstellen, einen Abschluss zu erwerben, um ihre Beschäftigungsaussichten zu verbessern.

In den OECD-Ländern mit verfügbaren Daten ist das durchschnittliche Alter der Absolventen im allgemeinbildenden Sekundarbereich II 19 Jahre und liegt zwischen 17 und 21 Jahren. Abgesehen von Costa Rica und Portugal beträgt das durchschnittliche Alter von Absolventen des Sekundarbereichs II in allen OECD-Ländern maximal 20 Jahre (Tab. B3.1). Beim durchschnittlichen Alter von Erstabsolventen von berufsbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs II sind die Unterschiede größer, die Bandbreite reicht von 16 (Kolumbien) bis 34 Jahre (Kanada). In Ländern, in denen das System des ersten Sekundarbereichs II keine oder kaum berufliche Ausbildung umfasst, richten sich berufliche Ausbildungsgänge im Sekundarbereich II überwiegend an Erwachsene. Kanada hat das höchste Durchschnittsalter von Erstabsolventen des berufsbildenden Sekundarbereichs II, da sich die berufsbildenden Bildungsgänge des Sekundarbereichs II dort an Erwachsene richten. Auch in Neuseeland, wo das durchschnittliche Alter von Absolventen des Sekundarbereichs II 32 Jahre beträgt, umfassen Bildungsgänge in diesem Bereich postschulische Bildungsangebote für Erwachsene, Brückenangebote, „zweite Chance“ oder Lebens-/Beschäftigungskompetenzen oder grundlegende berufsvorbereitnde Bildungsgänge (Tab. B3.2) (OECD/INES, 2022[6]).

Nach Fächergruppen

Da berufsbildende Bildungsgänge darauf ausgelegt sind, den Lernenden die für bestimmte Berufe oder Beschäftigungsbereiche benötigten Kenntnisse und Kompetenzen zu vermitteln, spielt die Wahl der Fächergruppe eine entscheidende Rolle. Die Spezialisierung in einem bestimmten berufsbildenden Bereich wirkt sich auf die weiteren Lernmöglichkeiten und die anschließenden Arbeitsmarktergebnisse aus. Im OECD-Durchschnitt hat 2020 der größte Teil (33 %) der Bildungsteilnehmer im berufsbildenden Sekundarbereich II Bildungsgänge im Bereich Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe abgeschlossen, gefolgt von Wirtschaft, Verwaltung und Recht (17 %), Dienstleistungen (17 %) sowie Gesundheit und Sozialwesen (12 %). Dies gilt jedoch nicht für alle Länder. In Brasilien, Costa Rica, Luxemburg und der Schweiz war der beliebteste berufsbildende Abschluss im Sekundarbereich II von diesen 4 Fächergruppen Wirtschaft, Verwaltung und Recht. In Irland, den Niederlanden, Spanien und im Vereinigten Königreich waren Gesundheit und Sozialwesen und in Portugal Dienstleistungen die jeweils beliebteste Fächergruppe (Tab. B3.2).

Ebenso wie bei höheren Bildungsbereichen gibt es bei der Wahl der Fächergruppe deutliche geschlechtsspezifische Muster. Frauen wählen sehr viel eher als Männer Fächer aus dem Bereich Wirtschaft, Verwaltung und Recht sowie Gesundheit und Sozialwesen. Männer entscheiden sich eher für Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe oder Informatik und Kommunikationstechnologie, die in den OECD-Ländern auf dem Arbeitsmarkt stark nachgefragt werden (Tab. B3.2) (OECD, 2020[7]). Diese Unterschiede lassen sich auf tradierte Vorstellungen von Geschlechterrollen und Identitäten sowie auf die zum Teil mit bestimmten Fächergruppen verbundenen kulturellen Werte zurückführen. Einige Studien haben gezeigt, dass sich diese geschlechtsspezifischen Unterschiede bei der Wahl der Fächergruppe auch in den Berufserwartungen von 15-Jährigen widerspiegeln: Im Durchschnitt der OECD-Länder gaben nur 14 % der Mädchen mit Spitzenleistungen in Wissenschaft oder Mathematik an, sie würden erwarten, später im Bereich Wissenschaft oder Technik zu arbeiten, bei den leistungsstärksten Jungen waren es hingegen 26 % (OECD, 2018[8]).

Nur wenige Frauen im berufsbildenden Sekundarbereich II absolvieren Bildungsgänge in der Fächergruppe Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe: Im Durchschnitt der OECD-Länder waren 2020 lediglich 15 % der Absolventen in diesem Bereich Frauen. Kolumbien war das einzige Land, in dem Frauen mehr als 40 % der Absolventen in diesem Bereich stellten. In den Bereichen Gesundheit und Sozialwesen (83 %), Wirtschaft, Verwaltung und Recht (62 %) sowie Dienstleistungen (58 %) waren weibliche Absolventen in den OECD-Ländern hingegen überrepräsentiert. In Frankreich, Lettland, Litauen und Ungarn waren im Bereich Gesundheit und Sozialwesen mindestens 90 % der Absolventen Frauen (Tab. B3.2).

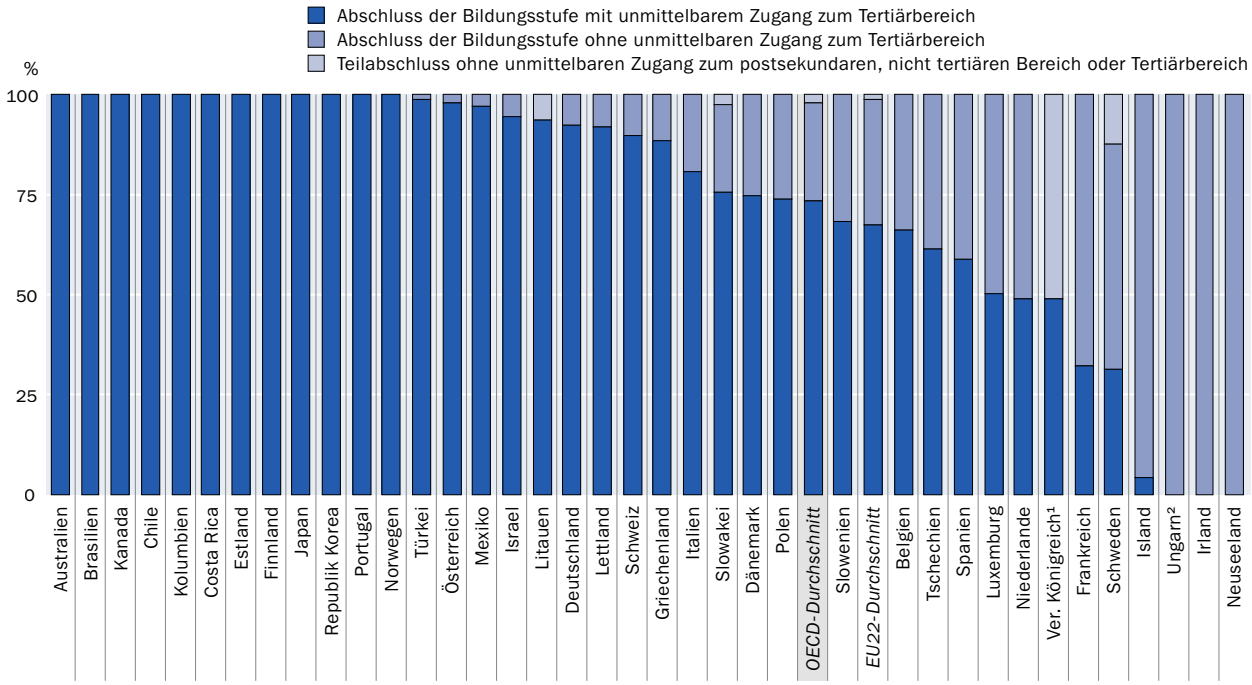
Nach Abschlussgrad

Berufsbildende Bildungsgänge im Sekundarbereich II lassen sich entsprechend ihrem möglichen Abschlussgrad in 3 verschiedene Gruppen einteilen: Teilabschluss ohne unmittelbaren Zugang zum Tertiärbereich, Abschluss der Bildungsstufe ohne unmittelbaren Zugang zum Tertiärbereich und Abschluss der Bildungsstufe mit unmittelbarem Zugang zum Tertiärbereich. Die erste Kategorie, Teilabschluss, umfasst Bildungsgänge, die Teil einer Abfolge von Bildungsgängen auf ISCED-Stufe 3, aber nicht die letzten Bildungsgänge auf dieser Stufe sind und keinen unmittelbaren Zugang zu höheren ISCED-Stufen ermöglichen. Bildungsgänge dieser Art sind in den OECD-Ländern selten, nur aus Litauen, Schweden, der Slowakei und dem Vereinigten Königreich wurden Absolventen gemeldet (Abb. B3.3). Beispiele sind Bildungsgänge zum Erwerb eines Teilabschlusses im Sekundarbereich II im Vereinigten Königreich, wo die meisten Absolventen weitere Bildungsgänge absolvieren, mit denen sie einen vollständigen Abschluss im Sekundarbereich II mit unmittelbarem Zugang zum Tertiärbereich erwerben. Auch Bildungsteilnehmer, die keine weiteren zu einem vollständigen Abschluss führenden Bildungsgänge absolvieren, können ihren Teilabschluss als Teil einer Bewerbung für eine höhere Ausbildung nutzen (UCAS, 2021[9]). Auch in Schweden umfasst diese Kategorie Einführungsbildungsgänge an Schulen des Sekundarbereichs II, die als Brücke zwischen Sekundarbereich I und Sekundarbereich II dienen.

In Bildungsgängen der zweiten Kategorie, Abschluss der Bildungsstufe ohne unmittelbaren Zugang zum Tertiärbereich, liegt der Schwerpunkt tendenziell stärker auf der Vorbereitung auf den Arbeitsmarkteinstieg. Diese Kategorie enthält Bildungsgänge, die zum *certificat d'aptitude professionnelle (CAP)* oder *brevet professionnel* in Frankreich, zum Leaving Certificate Applied Programmes in Irland oder dem Abschluss des einjährigen Bildungsgangs Certificate of Educational Achievement (NCEA 1) in Neuseeland führen. Der fehlende unmit-

Abbildung B3.3

Verteilung der Absolventen berufsbildender Bildungsgänge des Sekundarbereichs II, nach Abschlussgrad (2020)



1. Die meisten Bildungsteilnehmer, die eine Zwischenqualifikation des Sekundarbereichs II erwerben, die keinen direkten Zugang zum Tertiärbereich verschafft, belegen anschließend Bildungsgänge, die zu einem vollständigen Abschluss des Sekundarbereichs II mit direktem Zugang zum Tertiärbereich führen. 2. Berufsbildende Bildungsgänge im Sekundarbereich II mit unmittelbarem Zugang zum Tertiärbereich sind mit derselben Art von Bildungsgängen im postsekundaren, nicht tertiären Bereich zusammengefasst. Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils Absolventen von Bildungsgängen mit unmittelbarem Zugang zum Tertiärbereich.
Quelle: OECD//Eurostat/UIS (2022), Tabelle B3.2. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-B.pdf). StatLink: https://stat.link/bkc6q7

telbare Zugang zum Tertiärbereich macht diese Bildungsgänge nicht zu einer Sackgasse. Bildungsgänge in dieser Kategorie können unmittelbaren Zugang zum postsekundaren, nicht tertiären Bereich (ISCED 4) bieten. Außerdem stehen Absolventen häufig andere Wege in den Tertiärbereich offen. In Schweden haben beispielsweise 69 % der Absolventen berufsbildender Bildungsgänge des Sekundarbereichs II einen Bildungsgang ohne unmittelbaren Zugang zum Tertiärbereich abgeschlossen. Die Bildungsteilnehmer haben jedoch, während sie ihren berufsbildenden Bildungsgang absolvieren, die Möglichkeit, zusätzliche allgemeinbildende Fächer zu belegen, um Zugangsvoraussetzungen für den Tertiärbereich zu erfüllen. In Neuseeland erwerben Absolventen von NCEA-1-Bildungsgängen häufig anschließend NCEA-2- oder -3-Abschlüsse, die wiederum den Zugang zum Tertiärbereich ermöglichen. Allgemeiner gibt es in mehreren OECD-Ländern Brückenbildungsgänge (auf ISCED-Stufe 3 oder 4), mit denen Absolventen berufsbildender Bildungsgänge einen Abschluss mit unmittelbarem Zugang zum Tertiärbereich erwerben können.

In den OECD-Ländern haben 76 % der Absolventen berufsbildender Bildungsgänge einen Bildungsgang abgeschlossen, der den unmittelbaren Zugang zum Tertiärbereich ermöglicht. In 11 Ländern haben alle Absolventen berufsbildender Bildungsgänge solche Bildungsgänge abgeschlossen, und in beinahe allen übrigen OECD-Ländern hat die Mehrheit der Absolventen berufsbildender Bildungsgänge des Sekundarbereichs II unmittelbaren Zugang zum Tertiärbereich (Abb. B3.3). Dies bedeutet jedoch nicht notwendigerweise, dass Absolventen von beruflichen Ausbildungsgängen die gleichen Möglichkeiten offenstehen wie Absolventen allgemeinbildender Bildungsgänge des Sekundarbereichs II. In vielen Ländern gewährt die für den Zugang zum Tertiärbereich erforderliche Qualifikation

Zugang zu allen Bildungsarten, jedoch gibt es in manchen Ländern auch größere Abstufungen. Beispielsweise haben in Deutschland Absolventen von berufsbildenden Bildungsgängen der ISCED-Stufe 3 nach einschlägiger Berufserfahrung unmittelbaren Zugang zu berufsbildenden tertiären Bildungsgängen, aber um Zugang zu akademischen tertiären Bildungsgängen zu erhalten, müssen sie entweder fachlich passende Berufserfahrung sammeln und einen Eignungstest machen oder zunächst einen berufsbildenden tertiären Abschluss erwerben. In Dänemark haben Absolventen berufsbildender Bildungsgänge des Sekundarbereichs II unmittelbaren Zugang zu Bildungsgängen von Wirtschaftsakademien (ISCED 5) und einigen berufsbildenden Bachelorbildungsgängen. Sie haben keinen unmittelbaren Zugang zu akademischen Bachelorbildungsgängen, jedoch können berufsbildende Bildungsgänge als Brücke zu Masterbildungsgängen dienen (OECD, 2022[10]).

Charakteristika der Absolventen des postsekundaren, nicht tertiären Bereichs

Postsekundare, nicht tertiäre Bildungsgänge (ISCED 4) sind in der Bildungslandschaft verhältnismäßig weniger stark vertreten als andere Bildungsniveaus. 8 OECD-Länder (Chile, Costa Rica, die Republik Korea, Mexiko, die Niederlande, Slowenien, die Türkei und das Vereinigte Königreich) bieten diese Bildungsgänge überhaupt nicht an und 3 weitere (Israel, Kolumbien und die Schweiz) bieten keine berufsbildenden Bildungsgänge in diesem Bildungsbereich an (Tab. B3.3). In den Ländern, in denen es sie gibt, stehen verschiedene Arten von postsekundaren, nicht tertiären Bildungsgängen nicht zur Verfügung. Diese Bildungsgänge decken sowohl eine Ausbildung im Sekundarbereich II als auch im postsekundaren Bereich ab und können je nach Land entweder als Bildungsgänge des Sekundarbereichs II oder als postsekundare Bildungsgänge angesehen werden. Auch wenn die Inhalte dieser Bildungsgänge nicht unbedingt wesentlich fortgeschrittener sind als in Bildungsgängen des Sekundarbereichs II, so erweitern sie doch das Wissen von Personen, die bereits über einen Abschluss im Sekundarbereich II verfügen.

Postsekundare, nicht tertiäre Bildungsgänge können darauf abzielen, die Beschäftigungsmöglichkeiten der Teilnehmer auf dem Arbeitsmarkt und/oder die Möglichkeiten für den Eintritt in den Tertiärbereich zu verbessern. Beispiele für diese Bildungsgänge sind Facharbeiterabschlüsse, primäre Berufsausbildung oder *préparation aux carrières administratives* (OECD/Eurostat/UNESCO, 2015[11]).

Nach Ausrichtung des Bildungsgangs und Abschlussgrad

Im Durchschnitt der OECD-Länder haben 88 % der Erstabsolventen im postsekundaren, nicht tertiären Bereich berufsbildende Bildungsgänge besucht (Tab. B3.3). Dieser Bildungsbereich ist besonders auf Berufsbildung ausgerichtet, da die meisten postsekundaren, nicht tertiäre Bildungsgänge auf den direkten Eintritt in den Arbeitsmarkt ausgelegt sind. Im Rahmen von nationalen Initiativen richteten sich allgemeinbildende Bildungsgänge im postsekundaren, nicht tertiären Bereich an Bildungsteilnehmer, die einen berufsbildenden Bildungsgang im Sekundarbereich II abgeschlossen haben und ihre Chancen auf eine Ausbildung im Tertiärbereich erhöhen möchten. So bereitet beispielsweise in der Schweiz ein einjähriger allgemeinbildender Bildungsgang, der Hochschuleignungstest, Absolventen von berufsbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs II (nach erfolgreichem Abschluss der eidgenössischen Berufsmaturität) auf den Einstieg in allgemeinbildende Bildungsgänge im Tertiärbereich vor (OECD/Eurostat/UNESCO, 2015[11]).

Der berufsbildende postsekundare, nicht tertiäre Bereich ist zwar auf die Vorbereitung der Bildungsteilnehmer auf den Eintritt in den Arbeitsmarkt ausgelegt, sollte den Teil-

nehmern jedoch nicht weitere Lernmöglichkeiten versperren. In der Hälfte der 25 OECD- und Partnerländer mit verfügbaren Daten zu diesem Bereich haben alle oder die meisten Bildungsteilnehmer berufsbildende Bildungsgänge im postsekundaren, nicht tertiären Bereich absolviert, die den unmittelbaren Zugang zum Tertiärbereich ermöglichen (oder sie sind dank ihres Abschlusses im Sekundarbereich II bereits zugangsberechtigt). In 8 weiteren Ländern hat die Mehrheit der Bildungsteilnehmer Bildungsgänge im postsekundaren, nicht tertiären Bereich mit Schwerpunkt auf beruflichen Kompetenzen, die auf den direkten Eintritt in den Arbeitsmarkt ausgerichtet sind, absolviert. In den übrigen Ländern werden vielfältigere Bildungsgänge angeboten, von denen manche auf eine Fortsetzung der Bildungsteilnahme ausgelegt sind und andere nicht (Tab. B3.3).

Nach Fächergruppe

2020 erwarben im Durchschnitt der OECD-Länder 23 % der Absolventen berufsbildender Bildungsgänge des postsekundaren, nicht tertiären Bereichs einen Abschluss in Gesundheit und Sozialwesen, 21 % in Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe, 18 % in Wirtschaft, Verwaltung und Recht sowie 17 % Dienstleistungen. Es gab jedoch erhebliche Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern. In Luxemburg z. B. haben 67 % der Absolventen des postsekundaren, nicht tertiären Bereichs einen Abschluss in der Fächergruppe Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe erworben, wohingegen es in Frankreich, Österreich und Polen höchstens 1 % war (Tab. B3.3).

Im Durchschnitt der OECD-Länder stellten Frauen 2020 53 % der Absolventen berufsbildender Bildungsgänge des postsekundaren, nicht tertiären Bereichs, jedoch gab es erhebliche Unterschiede zwischen den Ländern: Die Bandbreite reicht von 24 % in Luxemburg bis zu 75 % in Polen. Dem steht die Unterrepräsentation von Frauen im berufsbildenden Sekundarbereich II gegenüber. Es gibt zwei Hauptgründe für den Unterschied beim Geschlechterverhältnis. Erstens weisen Frauen im berufsbildenden Sekundarbereich II höhere Erfolgsquoten als Männer auf und setzen daher eher ihre Ausbildung im postsekundaren, nicht tertiären Bereich fort. Zweitens sind Frauen in einigen breiten Fächergruppen wie Gesundheit und Sozialwesen sowie Wirtschaft, Verwaltung und Recht, die von Absolventen des postsekundaren, nicht tertiären Bereichs häufiger belegt werden, überrepräsentiert (Tab. B3.3).

Der Anteil weiblicher Absolventen berufsbildender Bildungsgänge des postsekundaren, nicht tertiären Bereichs ist in der Fächergruppe Gesundheit und Sozialwesen am höchsten (80 % im Jahr 2020), gefolgt von Wirtschaft, Verwaltung und Recht (65 %), Dienstleistungen (55 %) sowie Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe (18 %). In der Fächergruppe Gesundheit und Sozialwesen stellen Frauen in allen Ländern mit verfügbaren Daten mindestens 70 % der Absolventen. Im Bereich Dienstleistungen gibt es beim Anteil weiblicher Absolventen größere Unterschiede als in anderen Bereichen, die Spanne reicht von 12 % in Dänemark bis 74 % in Lettland und Spanien. Nichtsdestotrotz stellen Frauen außer in 6 Ländern in allen Ländern im Bereich Dienstleistungen mehr als die Hälfte der Absolventen berufsbildender Bildungsgänge des postsekundaren, nicht tertiären Bereichs (Tab. B3.3).

Nach Alter

Das durchschnittliche Alter von Erstabsolventen im postsekundaren, nicht tertiären Bereich ist im Vergleich zu Absolventen des Sekundarbereichs II recht hoch. Das durchschnittliche Alter der Absolventen postsekundarer, nicht tertiärer Bildungsgänge betrug in der OECD 31 Jahre, wobei die Bandbreite von 22 Jahren in Belgien bis 42 Jahren in

Kasten B3.1

Bachelor-Erfolgsquote nach Ausrichtung des Bildungsgangs im Sekundarbereich II

Zur Schaffung guter Übergangsmöglichkeiten vom Sekundarbereich II in den Tertiärbereich sind geeignete Zugangswege und eine gute Vorbereitung der Bildungsteilnehmer auf die weitere Ausbildung erforderlich. Allgemeinbildende Bildungsgänge im Sekundarbereich II sind per Definition darauf ausgelegt, Schülern die für die postsekundare und tertiäre Ausbildung erforderlichen Kompetenzen zu vermitteln, berufsbildende Bildungsgänge hingegen legen den Fokus unterschiedlich stark auf die Vorbereitung auf eine weitere Ausbildung. Dies bedeutet, dass einige Absolventen berufsbildender Bildungsgänge gegebenenfalls schlecht für ihren tertiären Bildungsgang vorbereitet sind. Auf der anderen Seite haben Absolventen von beruflichen Ausbildungsgängen möglicherweise einen Vorteil gegenüber Absolventen von allgemeinbildenden Bildungsgängen: Wenn sie Bildungsgänge im Bereich ihres berufsbildenden Abschlusses und in manchen Fällen mit einschlägiger Arbeitserfahrung absolvieren, sind sie möglicherweise besonders gut vorbereitet und besonders motiviert, erfolgreich zu sein.

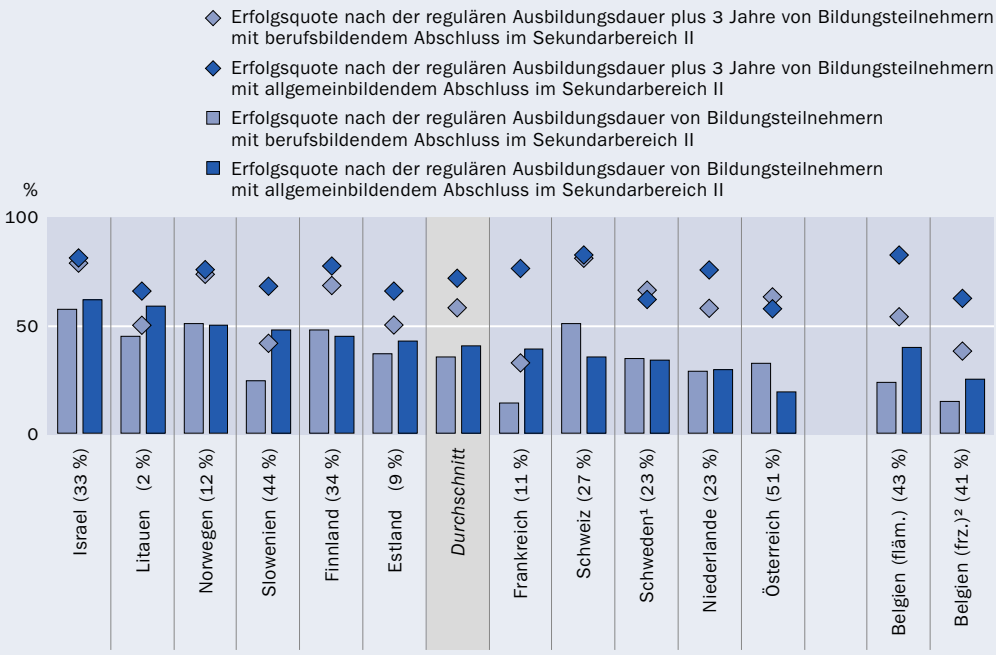
Durchschnittlich 41 % der Bildungsteilnehmer in Bachelorbildungsgängen, die mit einem allgemeinbildenden Abschluss im Sekundarbereich II angefangen haben, schließen den Bildungsgang innerhalb der entsprechenden regulären Ausbildungsdauer ab. Bei denjenigen mit einem berufsbildenden Abschluss im Sekundarbereich II sind es 36 %. Vergleicht man die Erfolgsquoten 3 weitere Jahre nach dem Ende der regulären Ausbildungsdauer des Bildungsgangs, so steigt dieser Unterschied von 5 auf 14 Prozentpunkte (Abb. B3.4).

Das Muster bei den Erfolgsquoten innerhalb der regulären Ausbildungsdauer variiert stark zwischen den Ländern: In der Hälfte der Länder mit verfügbaren Daten haben Bildungsteilnehmer aus allgemeinbildenden Bildungsgängen eine höhere Erfolgsquote als diejenigen mit einem berufsbildenden Hintergrund. Das Muster wird jedoch klarer, wenn man die Erfolgsquoten nach 3 zusätzlichen Jahren betrachtet. In beinahe allen Ländern sind die Erfolgsquoten von Bildungsteilnehmern mit allgemeinbildenden Abschlüssen im Sekundarbereich II in diesem längeren Zeitrahmen entweder höher als die von Bildungsteilnehmern mit berufsbildenden Abschlüssen oder sehr ähnlich. Tatsächlich schließen nur in zwei Ländern – Österreich und Schweden – Absolventen von berufsbildenden Bildungsgängen im Sekundarbereich II mit größerer Wahrscheinlichkeit ihren Bachelorbildungsgang ab als Absolventen allgemeinbildender Bildungsgänge (Abb. B3.4).

Ein wichtiger Teil des Kontexts ist der Anteil der Bildungsteilnehmer in Bachelorbildungsgängen mit einem berufsbildenden Hintergrund. In Litauen z. B. erwerben 45 % der Bildungsteilnehmer aus berufsbildenden Bildungsgängen im Sekundarbereich II ihren Abschluss innerhalb der regulären Ausbildungsdauer des Bildungsgangs, den sie angefangen haben. Diese Bildungsteilnehmer machen jedoch nur 2 % der Anfänger in Bachelorbildungsgängen aus. Eine Reihe von Faktoren kann den geringen Anteil von Absolventen von beruflichen Ausbildungsgängen unter den Bildungsteilnehmern in Bachelorbildungsgängen erklären. In einigen Ländern, wie Norwegen, ermöglichen mit wenigen Ausnahmen nur allgemeinbildende Bildungsgänge im Sekundarbereich II den Zugang zu ISCED-Stufe 6 oder gleichwertigen Stufen. Auch in Estland ermöglichen manche berufsbildenden Bildungsgänge im Sekundarbereich II keinen

Abbildung B3.4

Erfolgsquoten von Vollzeit-Bildungsteilnehmern, die einen Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgang begonnen haben, nach Ausrichtung ihres Bildungsgangs im Sekundarbereich II und Zeitrahmen (2020)



Anmerkung: Der Anteil der Bildungsteilnehmer, die berufsbildende Bildungsgänge des Sekundarbereichs II abgeschlossen haben, ist neben jedem Land in Klammern angegeben. Das Referenzjahr für die Daten (2020) entspricht einem Zeitraum von 3 Jahren nach dem regulären Ende des Bildungsgangs (2017). Das Referenzjahr für die Aufnahme des Bildungsgangs kann je nach Dauer der Bildungsgänge der Bildungsteilnehmer unterschiedlich sein.

1. Für Schweden beziehen sich die Daten auf die reguläre Ausbildungsdauer plus 1 Semester (nicht die reguläre Ausbildungsdauer).

2. Die Daten beziehen sich nur auf die hautes écoles (HE) und die écoles des arts (ESA), auf die etwa 60 % der Anfänger in Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgängen entfallen.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Erfolgsquote nach der regulären Ausbildungsdauer von Bildungsteilnehmern mit allgemeinbildendem Abschluss im Sekundarbereich II.

Quelle: OECD (2022). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-B.pdf). StatLink: https://stat.link/okqfi5

Zugang zu Bachelorbildungsgängen. Außerdem beziehen sich die Daten auf Vollzeit-Bildungsteilnehmer, sodass sie die Teilnahmemuster in Ländern, in denen Absolventen von beruflichen Ausbildungsgängen ISCED-6-Bildungsgänge häufig in Teilzeit absolvieren, nicht vollständig erfassen.

In Österreich hingegen hat ein großer Anteil der Bildungsteilnehmer in Bachelorbildungsgängen einen berufsbildenden Hintergrund und ihre Erfolgsquoten sind höher als die derjenigen mit einem allgemeinbildenden Abschluss im Sekundarbereich II. Dies spiegelt das große österreichische System der beruflichen Ausbildungsgänge im Sekundarbereich II wider, in denen es gute Übergangsmöglichkeiten vom Sekundarbereich II (Jahr 1–3 der *Berufsbildenden Höheren Schulen*, BHS) in kurze tertiäre Bildungsgänge (Jahr 4–5 der BHS) sowie in Fachhochschulen und in geringerem Maße in Hochschulen gibt.

Finnland reichte. Das durchschnittliche Alter der Absolventen lag nur in 8 Ländern nicht über 30 Jahren (Tab. B3.3).

Das vergleichsweise hohe Alter der Absolventen könnte auf die im postsekundaren, nicht tertiären Bereich angebotenen besonderen Bildungsgänge zurückzuführen sein. Sie zie-

hen möglicherweise tendenziell eher ältere Personen an, die bereits über ein paar Jahre Arbeitsmarkterfahrung verfügen, entweder weil Arbeitserfahrung für den Einstieg in den Beruf die Regel ist oder weil diese Bildungsgänge den Wechsel in einen bestimmten Beruf ermöglichen. In Finnland z. B. werden postsekundare, nicht tertiäre Bildungsgänge mit unmittelbarem Zugang zum Tertiärbereich in der Regel nach mehreren Jahren Arbeitserfahrung absolviert. In Norwegen umfasst der postsekundare, nicht tertiäre Bereich 6- bis 18-monatige Bildungsgänge, die fachliche berufsbezogene Anforderungen abdecken und auf den direkten Eintritt in den Arbeitsmarkt ausgerichtet sind; das durchschnittliche Alter der Absolventen betrug 2020 34 Jahre. In Portugal gibt es bei der Verleihung von Abschlüssen im postsekundaren, nicht tertiären Bereich Sonderregelungen für ältere Erwachsene mit einschlägiger Berufserfahrung. Erwachsene über 25, die mindestens 5 Jahre in relevanten Bereichen gearbeitet haben, können eine Beurteilung ihrer beruflichen Kompetenzen durch Ausbildungsinstitute beantragen, um ein Diplom mit technischer Ausrichtung (Eurydice, 2021[12]) zu erhalten, was eventuell teilweise erklärt, warum das durchschnittliche Alter der Erstabsolventen 30 Jahre beträgt (Tab. B3.3).

Definitionen

Das *typische Abschlussalter* ist das Alter am Anfang des letzten Berichtsjahrs für Bildungsgänge der betreffenden ISCED-Stufe und des spezifischen Bildungsgangs, in dem der Abschluss erworben wird.

Angewandte Methodik

Das durchschnittliche Alter der Bildungsteilnehmer wird in den Ländern, in denen das Berichtsjahr für Bildungsgänge im zweiten Halbjahr des Kalenderjahrs beginnt, auf den 1. Januar berechnet und in den Ländern, in denen das Berichtsjahr für Bildungsgänge im ersten Halbjahr des Kalenderjahrs beginnt, auf den 1. Juli. Daher kann das durchschnittliche Alter von Anfängern um bis zu 6 Monate zu hoch angesetzt sein, während das von Erstabsolventen um 6 Monate zu niedrig angesetzt sein kann.

Weitere Informationen s. *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics* (OECD, 2018[13]).

Quellen

Die Daten beziehen sich auf das Berichtsjahr für Bildungsgänge 2019/2020 und beruhen auf der von der OECD im Jahr 2021 durchgeführten Bildungsstatistik auf Basis der Datensammlung von OECD/UIS/Eurostat (weitere Informationen s. Anhang 3, *https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-B.pdf*).

Weiterführende Informationen

CEDEFOP (2014), "Attractiveness of initial vocational education and training: Identifying what matters", *Research Paper*, No. 39, European Centre for the Development of Vocational Training, Luxembourg, *https://www.cedefop.europa.eu/files/5539_en.pdf*. [4]

Eurydice (2021), *Assessment in post-secondary non-tertiary education*, Eurydice, *https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/assessment-post-secondary-non-tertiary-education-34_en*. [12]

OECD (2022), *Diagrams of education systems*, Education GPS website, *https://gpseducation.oecd.org/CountryProfile*. [3]

OECD (2022), *Pathways to Professions: Understanding Higher Vocational and Professional Tertiary Education Systems, OECD Reviews of Vocational Education and Training*, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/a81152f4-en*. [10]

OECD (2021), *The State of School Education: One Year into the COVID Pandemic*, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/201dde84-en*. [1]

OECD (2020), *OECD Digital Economy Outlook 2020*, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/bb167041-en*. [7]

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

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

OECD (2017), *Education in Lithuania, Reviews of National Policies for Education*, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/9789264281486-en*. [5]

OECD (2016), *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools*, PISA, OECD Publishing, Paris, *https://dx.doi.org/10.1787/9789264267510-en*. [2]

OECD/Eurostat/UNESCO (2015), "ISCED 2011 Level 4: Post-secondary non-tertiary education", in *ISCED 2011 Operational Manual: Guidelines for Classifying National Education Programmes and Related Qualifications*, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/9789264228368-8-en*. [11]

OECD/INES (2022), *Isced mapping questionnaires data collection*. [6]

UCAS (2021), *UCAS Tariff Tables: Tariff points for entry to higher education for the 2022-23 academic year*, UCAS, *https://www.ucas.com/file/446256/*. [9]

Tabellen Indikator B3

StatLink: https://stat.link/2yn7ec

- Tabelle B3.1: Charakteristika von Absolventen allgemeinbildender Bildungsgänge des Sekundarbereichs II (2020)
- Tabelle B3.2: Charakteristika von Absolventen berufsbildender Bildungsgänge des Sekundarbereichs II (2020)
- Tabelle B3.3: Charakteristika von Absolventen berufsbildender Bildungsgänge des postsekundaren, nicht tertiären Bereichs (2020)

Datenstand: 17. Juni 2022. Aktualisierte Daten s. http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en. Weitere Untergliederungen s. auch http://stats.oecd.org, OECD-Bildungsdatenbank.

Tabelle B3.1

Charakteristika von Absolventen allgemeinbildender Bildungsgänge des Sekundarbereichs II (2020)

	Anteil Erstabsolventen, die einen allgemeinbildenden Abschluss erworben haben (in %)	Durchschnittsalter Erstabsolventen	Anteil weiblicher Absolventen (in %)	Verteilung der Absolventen nach Abschlussgrad		
				Teilabschluss ohne unmittelbaren Zugang zum postsekundaren, nicht tertiären Bereich oder Tertiärbereich	Abschluss der Bildungsstufe ohne unmittelbaren Zugang zum Tertiärbereich	Abschluss der Bildungsstufe mit unmittelbarem Zugang zum Tertiärbereich
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
OECD-Länder						
Australien	m	m	51	a	a	100
Österreich	26	18	59	a	3	97
Belgien	48	18	56	a	a	100
Kanada	95	18	50	a	a	100
Chile	71	20	52	a	a	100
Kolumbien	76	19	52	a	a	100
Costa Rica	80	21	54	a	a	100
Tschechien	31	20	60	a	a	100
Dänemark	77	19	55	a	a	100
Estland	79	19	56	a	a	100
Finnland	49	19	59	a	a	100
Frankreich[1]	m	17	55	a	a	100
Deutschland	53	19	54	a	a	100
Griechenland	73	17	53	a	a	100
Ungarn	81	19	52	a	a	100
Island	81	20	58	a	3	97
Irland	m	17	51	a	5	95
Israel	59	17	51	0	8	91
Italien	44	19	61	a	a	100
Japan	78	m	51	a	a	100
Republik Korea	83	18	49	a	a	100
Lettland	74	19	54	a	a	100
Litauen	85	19	54	a	a	100
Luxemburg	40	18	55	a	a	100
Mexiko	66	18	54	a	a	100
Niederlande	49	17	54	a	a	100
Neuseeland	86	18	50	a	a	100
Norwegen	67	19	58	a	0	100
Polen	53	20	60	a	a	100
Portugal	66	21	55	a	a	100
Slowakei	32	19	59	a	a	100
Slowenien	33	18	62	a	a	100
Spanien	65	18	55	a	a	100
Schweden	68	18	53	8	a	92
Schweiz	33	19	57	a	a	100
Türkei	58	20	52	a	a	100
Ver. Königreich[2]	35	17	50	73	a	27
Vereinigte Staaten	100	17	50	a	a	100
OECD-Durchschnitt	**63**	**19**	**55**	**2**	**1**	**97**
EU22-Durchschnitt	**56**	**19**	**56**	**0**	**0**	**99**
Partnerländer						
Argentinien	m	m	m	m	m	m
Brasilien	92	19	54	a	a	100
China	m	m	m	m	m	m
Indien	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

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

1. Das Durchschnittsalter basiert auf allen Absolventen und nicht auf den Erstabsolventen. 2. Die meisten Bildungsteilnehmer, die eine Zwischenqualifikation des Sekundarbereichs II erwerben, die keinen direkten Zugang zum Tertiärbereich verschafft, belegen anschließend Bildungsgänge, die zu einem vollständigen Abschluss des Sekundarbereichs II mit direktem Zugang zum Tertiärbereich führen.

Quelle: OECD (2022). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-B.pdf). StatLink: https://stat.link/iu17kz

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

B 3

Tabelle B3.2

Charakteristika von Absolventen berufsbildender Bildungsgänge des Sekundarbereichs II (2020)

	Anteil Erstabsolventen, die eine Berufsqualifikation erworben haben (in %)	Durchschnittsalter Erstabsolventen	Anteil weiblicher Absolventen (in %)	Verteilung der Absolventen nach Abschlussgrad (in %)			Verteilung der Absolventen nach Fächergruppe (in %)				Anteil weiblicher Absolventen nach Fächergruppe (in %)			
				Teilabschluss ohne unmittelbaren Zugang zum postsekundaren, nicht tertiären Bereich oder Tertiärbereich	Abschluss der Bildungsstufe ohne unmittelbaren Zugang zum Tertiärbereich	Abschluss der Bildungsstufe mit unmittelbarem Zugang zum Tertiärbereich	Wirtschaft, Verwaltung und Recht	Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe	Gesundheit und Sozialwesen	Dienstleistungen	Wirtschaft, Verwaltung und Recht	Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe	Gesundheit und Sozialwesen	Dienstleistungen
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
OECD-Länder														
Australien	m	31	50	a	a	100	18	31	24	14	62	10	84	60
Österreich	74	20	47	a	2	98	28	34	5	18	64	14	79	73
Belgien	52	19	48	a	33	67	m	m	m	m	51	25	89	55
Kanada	5	34	49	a	a	100	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	29	18	48	a	a	100	29	46	6	4	61	28	81	61
Kolumbien	24	16	55	a	a	100	m	m	m	m	61	44	a	a
Costa Rica	20	19	52	a	a	100	45	22	0	11	67	39	a	55
Tschechien	69	20	44	a	38	62	16	40	7	18	63	12	89	63
Dänemark	23	26	46	a	25	75	22	36	21	13	66	12	89	46
Estland	21	19	34	a	a	100	1	51	0	26	96	20	a	66
Finnland	51	24	54	a	a	100	20	24	21	20	66	19	85	56
Frankreich[1]	m	19	46	a	68	32	22	36	17	19	60	12	90	59
Deutschland	47	23	38	a	7	93	32	36	11	13	54	11	83	42
Griechenland	27	m	37	a	11	89	8	37	27	9	57	9	78	45
Ungarn[2]	19	23	31	a	100	x(5)	9	53	4	29	71	8	90	48
Island	19	28	31	a	96	4	0	56	8	22	67	8	89	52
Irland[1]	m	29	64	a	100	a	16	2	37	10	65	13	84	55
Israel	41	17	50	a	5	95	19	25	3	5	68	26	73	51
Italien	56	21	39	a	19	81	21	33	5	27	47	23	74	51
Japan	22	m	43	a	a	100	m	m	m	m	62	12	85	81
Republik Korea	17	18	41	a	a	100	27	44	3	6	74	12	78	72
Lettland	26	21	44	a	8	92	13	35	0	25	72	11	92	70
Litauen	15	21	33	6	a	94	11	49	0	28	53	4	100	77
Luxemburg	60	21	48	a	50	50	27	22	9	8	62	12	81	58
Mexiko	34	18	50	a	3	97	m	m	m	m	m	m	m	m
Niederlande	51	21	51	a	51	49	17	18	25	23	51	9	88	48
Neuseeland	14	32	57	a	100	a	15	20	10	15	65	13	86	61
Norwegen	33	25	39	a	0	100	7	41	27	17	70	8	81	38
Polen	47	20	38	a	26	74	12	39	0	24	60	13	73	72
Portugal	34	20	46	a	a	100	14	16	14	28	63	13	88	52
Slowakei	68	20	45	2	22	76	14	40	9	22	70	11	83	64
Slowenien	67	19	43	a	32	68	12	38	12	15	61	13	75	62
Spanien	35	24	50	a	41	59	12	15	18	14	58	9	80	40
Schweden	32	18	40	12	57	31	9	44	19	18	56	8	71	62
Schweiz	67	22	44	a	10	90	32	31	17	9	55	12	87	51
Türkei	42	19	47	a	1	99	11	23	21	7	48	10	77	56
Ver. Königreich[3]	65	20	54	51	a	49	10	7	16	12	54	7	82	53
Vereinigte Staaten	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
OECD-Durchschnitt	**37**	**22**	**45**	**2**	**24**	**74**	**17**	**33**	**12**	**17**	**62**	**15**	**83**	**58**
EU22-Durchschnitt	**44**	**21**	**44**	**1**	**31**	**68**	**16**	**33**	**12**	**19**	**62**	**13**	**84**	**57**
Partnerländer														
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	8	20	57	a	a	100	27	16	11	3	61	35	85	62
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

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

1. Das Durchschnittsalter basiert auf allen Absolventen und nicht auf den Erstabsolventen. 2. Berufsbildende Bildungsgänge im Sekundarbereich II mit unmittelbarem Zugang zum Tertiärbereich sind mit derselben Art von Bildungsgängen im postsekundaren, nicht tertiären Bereich zusammengefasst. 3. Die meisten Bildungsteilnehmer, die eine Zwischenqualifikation des Sekundarbereichs II erwerben, die keinen direkten Zugang zum Tertiärbereich verschafft, belegen anschließend Bildungsgänge, die zu einem vollständigen Abschluss des Sekundarbereichs II mit direktem Zugang zum Tertiärbereich führen.

Quelle: OECD (2022). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-B.pdf). StatLink: https://stat.link/a3wb0m

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

Tabelle B3.3

Charakteristika von Absolventen berufsbildender Bildungsgänge des postsekundaren, nicht tertiären Bereichs (2020)

	Anteil Erstabsolventen, die eine Berufsqualifikation erworben haben (in %)	Durchschnittsalter Erstabsolventen	Anteil weiblicher Absolventen (in %)	Verteilung der Absolventen nach Abschlussgrad (in %)		Verteilung der Absolventen nach Fächergruppe (in %)				Anteil weiblicher Absolventen nach Fächergruppe (in %)			
				Abschluss der Bildungsstufe ohne unmittelbaren Zugang zum Tertiärbereich	Abschluss der Bildungsstufe mit unmittelbarem Zugang zum Tertiärbereich	Wirtschaft, Verwaltung und Recht	Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe	Gesundheit und Sozialwesen	Dienstleistungen	Wirtschaft, Verwaltung und Recht	Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe	Gesundheit und Sozialwesen	Dienstleistungen
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)
OECD-Länder													
Australien	100	34	54	a	100	25	11	19	12	58	12	71	56
Österreich	100	33	74	35	65	8	0	63	1	57	0	77	64
Belgien	100	22	52	2	98	m	m	m	m	63	0	85	36
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Kolumbien[1]	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Costa Rica	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Tschechien	48	m	48	51	49	m	m	m	m	m	m	m	m
Dänemark	100	38	31	a	100	m	m	m	m	37	0	40	12
Estland	100	32	70	a	100	46	12	1	27	89	33	64	64
Finnland	100	42	59	a	100	47	29	10	9	53	61	84	58
Frankreich	m	m	m	m	m	10	1	13	3	62	55	75	24
Deutschland	94	24	60	42	58	20	19	48	7	64	16	79	60
Griechenland	100	30	55	100	a	7	14	30	36	69	8	77	57
Ungarn[2]	100	24	53	a	100[d]	16	22	21	18	80	9	82	62
Island	77	34	30	92	8	9	55	0	15	59	6	a	60
Irland[3]	m	29	42	100	a	8	38	26	6	63	0	95	46
Israel[1]	m	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Italien	100	24	43	0	100	m	m	m	m	59	34	a	59
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Republik Korea	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Lettland	100	31	71	100	a	10	16	28	26	73	25	87	74
Litauen	100	29	49	a	100	20	27	17	22	54	10	85	67
Luxemburg	100	31	24	100	a	0	67	0	13	a	11	a	73
Mexiko	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Niederlande	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Neuseeland	85	32	44	51	49	20	29	17	19	61	6	79	60
Norwegen	100	34	72	a	100	22	5	40	13	79	15	92	41
Polen	100	31	75	100	a	15	0	39	28	75	29	83	66
Portugal	100	30	30	a	100	14	40	0	18	69	11	a	52
Slowakei	100	29	55	a	100	15	15	16	35	60	10	86	37
Slowenien	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Spanien	100	38	64	100	a	33	8	30	12	73	42	71	74
Schweden	94	34	65	89	11	16	19	29	10	77	24	94	51
Schweiz[1]	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Türkei	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Ver. Königreich	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Vereinigte Staaten	100	m	57	a	100	11	20	29	17	63	8	85	65
OECD-Durchschnitt	**88**	**31**	**53**	**40**	**60**	**18**	**21**	**23**	**17**	**65**	**18**	**80**	**55**
EU22-Durchschnitt	**96**	**31**	**54**	**43**	**57**	**18**	**21**	**23**	**17**	**65**	**20**	**79**	**55**
Partnerländer													
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	100	29	57	100	a	31	19	32	7	59	13	83	58
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

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

1. Bildungsgänge mit unmittelbarem Zugang zum Tertiärbereich im postsekundaren, nicht tertiären Bereich umfassen dieselbe Art von Bildungsgängen im Sekundarbereich II. 2. Das Durchschnittsalter basiert auf allen Absolventen und nicht auf den Erstabsolventen. 3. In dem Land existieren postsekundare, nicht tertiäre Bildungsgänge.

Quelle: OECD (2022). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-B.pdf). StatLink: https://stat.link/b8uipj

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

Indikator B4

Wer wird eine Ausbildung im Tertiärbereich aufnehmen?

Zentrale Ergebnisse

- Im Durchschnitt der OECD-Länder sind Frauen im gesamten Tertiärbereich in den MINT-Fächergruppen (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik) unterrepräsentiert und in den Fächergruppen Gesundheit und Sozialwesen sowie Pädagogik überrepräsentiert.
- Trotz des während der Pandemie deutlich gewordenen hohen Bedarfs an Kompetenzen im Bereich Informatik und Kommunikationstechnologie zieht die Fächergruppe Informatik und Kommunikationstechnologie weiterhin nur einen kleinen Teil der Bildungsteilnehmer an: 2020 im Durchschnitt der OECD-Länder belegten lediglich 6 % der Anfänger in Bildungsgängen des Tertiärbereichs diese Fächergruppe.
- Im Gegensatz zu vorgelagerten tertiären Bildungsbereichen spezialisieren sich Doktoranden stark auf MINT-Fächergruppen: 2020 haben sich im Durchschnitt der OECD-Länder 38 % der Anfänger in Promotionsbildungsgängen für MINT-Fächer entschieden.

Abbildung B4.1

Frauenanteil an den Anfängern im Tertiärbereich, nach ausgewählten Fächergruppen und Bildungsbereich (2020)

Anmerkung: MINT bezieht sich auf den Bereich Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik.
Quelle: OECD (2022), Tabelle B4.3. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-B.pdf). StatLink: https://stat.link/y0r4fx

Kontext

Die Bildungsbeteiligung im Tertiärbereich ist von grundlegender Bedeutung für junge Erwachsene, um die Kompetenzen zu entwickeln, die sie benötigen, um ihren vollen Beitrag zur Gesellschaft leisten zu können. Jedoch können sich Charakteristika und akademische Eignung der Bildungsteilnehmer ebenso wie die Wege zur Ausbildung im Tertiärbereich stark voneinander unterscheiden. Während es in einigen Ländern üblich ist, dass Bildungsteilnehmer direkt nach Abschluss ihres Bildungsgangs im Sekundarbereich II in den Tertiärbereich eintreten, verschieben in anderen Ländern die Bildungsteilnehmer häufig den Eintritt in den Tertiärbereich, nehmen ein Jahr Auszeit oder wechseln Phasen der Erwerbstätigkeit mit Phasen der Bildungsteilnahme ab. Attraktive Beschäftigungsmöglichkeiten und eine gute Wirtschaftskonjunktur haben in einigen Ländern dazu geführt, dass junge Menschen die Bildungsteilnahme zugunsten einer beruflichen Ausbildung am Arbeitsplatz zurückstellen, insbesondere wenn nur begrenzte finanzielle Unterstützungsleistungen für eine weitere Bildungsteilnahme zur Verfügung stehen. Lebenslanges Lernen wird seit Langem als der Leitrahmen für OECD-Bildungssysteme angesehen. Es ermöglicht dem Einzelnen, seine Fähigkeiten und Kenntnisse ständig zu aktualisieren, um den wechselnden und sich ständig weiterentwickelnden Anforderungen des Markts gerecht zu werden (OECD, 2001[1]).

Angesichts steigender Bedürfnisse einer diversen Bevölkerung haben einige Länder ihre Bildungsgänge im Tertiärbereich zunehmend den neuen Gegebenheiten angepasst, um eine größere Lernflexibilität für ein breites Spektrum an Kompetenzen und Lernfähigkeiten der Bildungsteilnehmer sicherzustellen. Hierzu gehört eine Erweiterung der Übergänge von Bildungsgängen im Sekundarbereich II zum Tertiärbereich (einschließlich berufsbildender Bildungsgänge) und der Art der für Erstanfänger im Tertiärbereich angebotenen Bildungsgänge: kurze tertiäre Bildungsgänge, Bachelor- oder lange, zu einem ersten Abschluss führende Masterbildungsgänge. Flexible Zugangskriterien können lebenslanges Lernen unterstützen, und Bildungsgänge des sogenannten zweiten Bildungswegs können älteren Bildungsteilnehmern, die das Bildungssystem frühzeitig verlassen haben, oder denjenigen, die neue Kompetenzen entwickeln möchten, neue Möglichkeiten bieten. Ein Angebot unterschiedlicher, an die Bedürfnisse und Pläne junger Erwachsener angepasster Bildungsmöglichkeiten stellt außerdem einen reibungsloseren Übergang von der Ausbildung in den Arbeitsmarkt sicher.

Dank einer Analyse der Verteilung der Anfänger auf die verschiedenen Fächergruppen können politische Entscheidungsträger nachvollziehen, wie sich die Bildungsteilnehmer für verschiedene berufliche Wege entscheiden, und spezifische Maßnahmen zur Bekämpfung künftiger Engpässe in bestimmten Berufen planen. Die Coronakrise (Covid-19) hat deutlich gemacht, wie wichtig es ist, Gesundheitsfachkräfte darauf vorzubereiten, Gesundheitsversorgung dann sicherzustellen, wenn sie am dringendsten benötigt wird, und somit zu überwachen, welcher Anteil der Bildungsteilnehmer, die (häufig durch Numerus-clausus-Regelungen regulierte) Fächergruppe Gesundheit und Sozialwesen belegt, ob diese Bildungsteilnehmer einen Abschluss in derselben Fächergruppe erwerben und wie die Ströme von Gesundheitsfachkräften aussehen (OECD, 2016[2]). Bildungsteilnehmer in Promotionsbildungsgängen sind ebenfalls von besonderem Interesse, da die Absolventen dieser Bildungsgänge häufig Innovationen und gesellschaftliches Wissen vorantreiben, was in den wissensbasierten Gesellschaften des 21. Jahrhunderts von grundlegender Bedeutung ist (OECD, 2019[3]).

Die Coronapandemie hatte weitreichende und unmittelbare Auswirkungen auf den Tertiärbereich und zwang die Bildungseinrichtungen, abrupt auf Fernunterricht umzustellen. Die Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs und die politischen Entscheidungsträger mussten umgehend reagieren, um die Kontinuität des Lehrens und Lernens zu gewährleisten, was für die Lehrenden und Lernenden einschneidende Erfahrungen mit sich brachte. Das genaue Ausmaß der Auswirkungen der Pandemie auf die Anfängerquoten im Tertiärbereich und den Strom internationaler Bildungsteilnehmer im Berichtsjahr 2020/2021 ist noch ungewiss. In einigen Ländern scheint die Zahl der Bildungsteilnehmer anzusteigen, während in anderen die Zahl der Einschreibungen zurückgeht.

Weitere wichtige Ergebnisse

- Der Anteil der Bildungsteilnehmer, die direkt ohne signifikante Unterbrechung vom Sekundarbereich II in den Tertiärbereich wechseln, variiert erheblich zwischen den einzelnen Ländern. Während sich in den Vereinigten Staaten mehr als 90 % der Anfänger direkt nach Abschluss des Sekundarbereichs II in Bachelorbildungsgänge einschreiben, gilt dies nur für 5 % der Anfänger in Israel, wo im Alter von 18 Jahren eine Wehrpflicht gilt.
- Die Wahrscheinlichkeit, dass Bildungsteilnehmer letztendlich einen anderen als den ursprünglich angefangenen Weg einschlagen, variiert wesentlich je nach Fächergruppe: Im Durchschnitt der Länder mit verfügbaren Daten erwarben weniger als 50 % der Bildungsteilnehmer in Bachelorbildungsgängen, die in Vollzeit in der Fächergruppe Informatik und Kommunikationstechnologie starteten, einen Abschluss in dieser Fächergruppe, während es im Bereich Gesundheit und Sozialwesen 74 % waren.

Hinweis

In manchen Bildungssystemen gibt es keine oder nur sehr wenige kurze tertiäre Bildungsgänge und lange, zu einem ersten Abschluss führende Masterbildungsgänge. Um die Vergleichbarkeit zwischen den Ländern sicherzustellen, enthält die Analyse der Verteilung von Anfängern oder Erstanfängern nach Geschlecht, Fächergruppe oder Mobilität in diesen Bildungsbereichen nur Länder, in denen mindestens 10 % der Anfänger oder Erstanfänger des Tertiärbereichs in diesen Bildungsgängen eingeschrieben sind.

Analyse und Interpretationen

Profil der Anfänger im Tertiärbereich

Der Tertiärbereich ist heute der flexibelste und vielfältigste Bildungsbereich mit einem breiten Spektrum an Bildungsgängen – von auf Forschung ausgerichteten Abschlüssen, die die Bildungsteilnehmer auf eine Promotion und akademische Tätigkeiten hinführen, bis hin zu beruflichen Bildungsgängen, die den Bildungsteilnehmern praktische Kompetenzen für einen direkteren Eintritt in den Arbeitsmarkt vermitteln. Im letzten Jahrzehnt hat in der OECD ein wachsender Anteil der Erwachsenen einen Abschluss im Tertiärbereich erworben. Da es sich um einen nicht verpflichtenden Bildungsbereich handelt, stehen denjenigen, die nach dem Sekundarbereich weiter an Bildung teilnehmen möchten, zahlreiche unterschiedliche Wege offen, und die Bildungsteilnehmer können vor dem

Übergang in den Tertiärbereich anderen persönlichen oder beruflichen Aktivitäten nachgehen (Kasten B4.1).

Altersverteilung

Das Durchschnittsalter bei Aufnahme von Bildungsgängen des Tertiärbereichs variiert je nach Stufe des Bildungsgangs und Profil der Bildungsteilnehmer, an die sich der Bildungsgang richtet. Bildungsteilnehmer können in 3 Stufen in den Tertiärbereich eintreten: kurze tertiäre Bildungsgänge (ISCED-Stufe 5), Bachelorbildungsgänge (ISCED-Stufe 6) oder lange, zu einem ersten Abschluss führende Masterbildungsgänge (ISCED-Stufe 7). In 25 von 34 Ländern nimmt das Durchschnittsalter der Anfänger mit steigender ISCED-Stufe ab. Im Durchschnitt sind die Bildungsteilnehmer in langen, zu einem ersten Abschluss führenden Masterbildungsgängen zu Beginn 21 Jahre alt, obgleich das Durchschnittsalter bei Bachelorbildungsgängen mit 22 Jahren nur leicht höher ist. Das Alter von Anfängern in kurzen tertiären Bildungsgängen ist hingegen mit einem OECD-weiten Durchschnitt von 26 Jahren deutlich höher (Tab. B4.1).

Jedoch gibt es beim Durchschnittsalter der Anfänger erhebliche Unterschiede zwischen den Ländern. Das Durchschnittsalter der Anfänger in Bachelorbildungsgängen reicht von 19 Jahren in Belgien, Japan und der Republik Korea bis 25 Jahren in Dänemark und Schweden. Bei Bildungsteilnehmern in langen, zu einem ersten Abschluss führenden Masterbildungsgängen umfasst das Durchschnittsalter eine ähnliche Spanne: von 19 Jahren in Chile, Italien, Japan, Portugal, Slowenien und der Türkei bis 24 in der Schweiz und 26 in Schweden. In kurzen tertiären Bildungsgängen sind die Unterschiede wesentlich größer, hier reicht die Bandbreite von 20 Jahren in Frankreich und Mexiko bis 34 in Irland und 40 in Polen (Tab. B4.1).

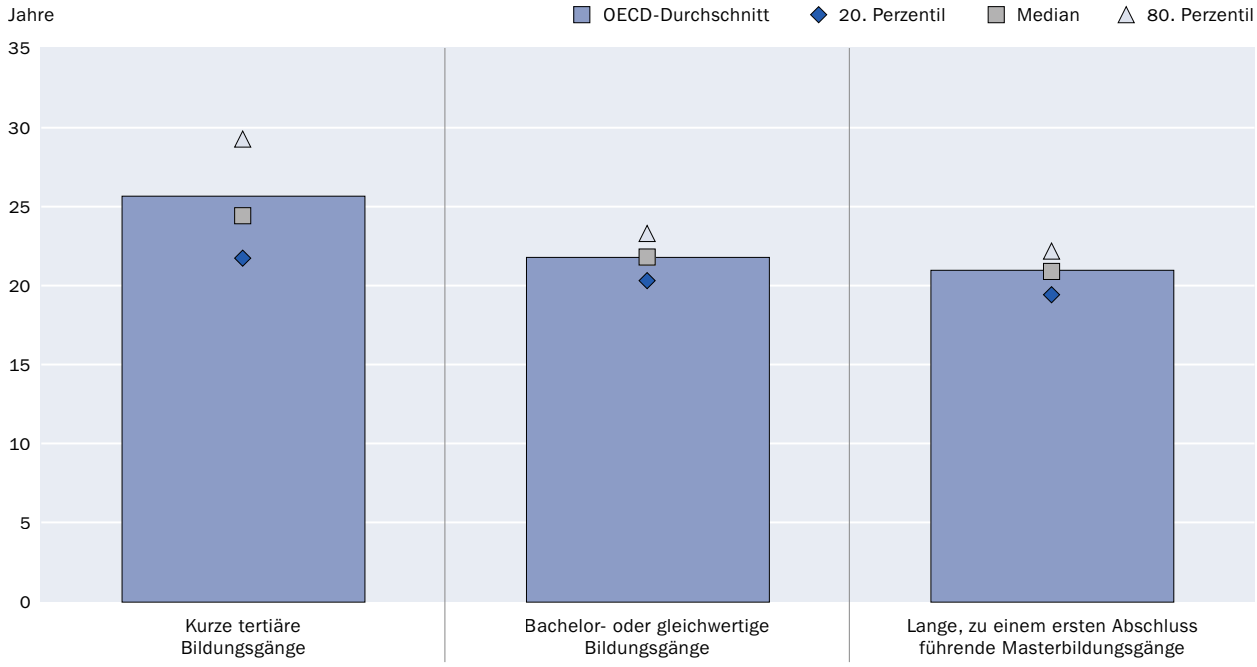
Das höhere Durchschnittsalter bei der Aufnahme von kurzen tertiären Bildungsgängen lässt sich damit erklären, dass in diesem Bereich mehr Bildungsteilnehmer Erwachsenenbildungsgänge aufnehmen als in anderen. Beispielsweise sind in Dänemark 27 % der Bildungsteilnehmer in kurzen tertiären Bildungsgängen in *Akademiuddannelser* eingeschrieben, einem Erwachsenenbildungsgang, für den mindestens 2 Jahre Berufserfahrung Zugangsvoraussetzung sind. Im Vergleich dazu befindet sich in Dänemark ein wesentlich größerer Teil der Bildungsteilnehmer in Bachelorbildungsgängen in Erstausbildung, und nur 9 % sind in einem Erwachsenenbildungsgang, *Diplomuddannelser*, für den mindestens 2 Jahre einschlägiger Berufserfahrung Zugangsvoraussetzung sind eingeschrieben. In Österreich gibt es derweil im Bachelorbereich nur Erstausbildungsgänge, wohingegen mehrere kurze Bildungsgänge als Erwachsenenbildung eingestuft sind, wie die *Berufsbildende höhere Schule* für Berufstätige und die *Werkmeister- und Bauhandwerkerschule*.

Die Altersspanne der Anfänger in kurzen tertiären Bildungsgängen ist auch erheblich größer als die der Anfänger im Bachelorbereich oder in langen, zu einem ersten Abschluss führenden Masterbildungsgängen. In kurzen tertiären Bildungsgängen lag das Durchschnittsalter der Bildungsteilnehmer 2020 am 20. Perzentil knapp unter 22 Jahren, am 80. Perzentil betrug es im Vergleich dazu etwas mehr als 29 Jahre, was einer Spanne von mehr als 8 Jahren entspricht. Im Gegensatz dazu betrug die Spanne des Durchschnittsalters von Anfängern in Bachelorbildungsgängen genau 3 Jahre, während die Spanne des Durchschnittsalters in langen, zu einem ersten Abschluss führenden Masterbildungsgängen leicht darunter lag (Abb. B4.2). Dies spiegelt die Tatsache wider, dass sich Bachelor- und lange, zu einem ersten Abschluss führende Masterbildungsgänge an junge Menschen vor ihrem ersten Eintritt in den Arbeitsmarkt richten.

Abbildung B4.2

Durchschnittliche Altersverteilung von Anfängern, nach Bildungsbereich (2020)

OECD-Gesamtdaten



Quelle: OECD (2022), Tabelle B4.1. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-B.pdf). StatLink: *https://stat.link/27m1ty*

Kasten B4.1

Direkter versus verzögerter Eintritt in den Tertiärbereich

Die wachsende Flexibilität der tertiären Bildungssysteme zeigt sich in der zunehmenden Verfügbarkeit von neuen Bildungswegen und neuen Modalitäten. Teilzeitbildungsgänge, Onlinekurse und die Möglichkeit, Leistungspunkte zu erwerben, ohne einen Abschluss erwerben zu wollen, sind einige Beispiele dafür, wie sich tertiäre Bildungsgänge an eine Vision von Bildung als lebenslangem Lernen angepasst haben. In diesem Zusammenhang wird in vielen Ländern von den Bildungsteilnehmern unter Umständen kein direkter Übergang vom Sekundarbereich II in den Tertiärbereich erwartet oder gar gefördert.

Abbildung B4.3 zeigt den Anteil der Anfänger in Bachelorbildungsgängen, die direkt ohne signifikante Unterbrechung, wie z. B. einer einjährigen Auszeit, vom Sekundarbereich II in den Tertiärbereich gewechselt sind. Ihr Anteil variiert erheblich zwischen den einzelnen Ländern, was zeigt, wie unterschiedlich die Zusammensetzung der Anfänger im Tertiärbereich ist. Während sich in den Vereinigten Staaten mehr als 90 % der Anfänger direkt nach Abschluss des Sekundarbereichs II in Bachelorbildungsgänge einschreiben, gilt dies nur für 5 % der Anfänger in Israel (Abb. B4.3).

Hier zeigen sich wesentliche länderspezifische Unterschiede in den institutionellen und gesellschaftlichen Gegebenheiten. Traditionell nahmen Bildungsteilnehmer ihre Ausbildung im Tertiärbereich direkt nach Abschluss des Sekundarbereichs II auf, und das ist auch heute noch häufig der Fall. In einigen Ländern ist es jedoch üblich, dass die Bildungsteilnehmer direkt nach Abschluss des Sekundarbereichs II Wehr- oder Zi-

vildienst leisten. In Israel ist beispielsweise der Wehrdienst sowohl für Männer (32 Monate) als auch für Frauen (24 Monate) ab 18 Jahren verpflichtend. In manchen Ländern ist der Wehrdienst nur für Männer verpflichtend. Beispielsweise in Österreich müssen alle Männer direkt nach dem Sekundarbereich II Wehr- oder Ersatzdienst leisten, außer wenn sie einen kurzen Bildungsgang an einer Höheren Technischen und Gewerblichen Lehranstalt absolvieren. Daher haben 2020 nur 20 % der österreichischen Männer, die einen Bachelorbildungsgang angefangen haben, sich direkt nach dem Sekundarbereich II eingeschrieben, bei den Frauen waren es im Vergleich dazu 54 %, und insgesamt waren es 39 % (Abb. B4.3).

Hochselektive Zugangssysteme zum Tertiärbereich können dazu beitragen, dass Bildungsteilnehmer ein oder mehrere Jahre Auszeit einlegen. In Finnland beispielsweise kommt es häufig vor, dass Bildungsteilnehmer sich für bestimmte tertiäre Bildungsgänge mehrfach bewerben müssen, bevor sie aufgenommen werden, was erklärt, warum weniger als 30 % der Bildungsteilnehmer direkt aus dem Sekundarbereich II in den Tertiärbereich eintreten (s. Indikator D6 in OECD, 2019[4]). Infolgedessen bemüht sich die finnische Regierung aktiv, die Anzahl der Jahre zwischen dem Abschluss des Sekundarbereichs II und dem Eintritt in den Tertiärbereich zu reduzieren, indem sie anstelle von Zulassungsprüfungen den Abschlusszeugnissen des Sekundarbereichs II und den Ergebnissen der nationalen Reifeprüfung bei der Auswahl der Bildungsteilnehmer mehr Bedeutung beimisst. Außerdem wurde die Zahl der Plätze für den Eintritt in den Tertiärbereich in den letzten Jahren erheblich erhöht. Durch diese Maßnahmen ist der Anteil der Bildungsteilnehmer, die direkt nach dem Sekundarbereich II in den Tertiärbereich eintreten, gestiegen (s. Abb. B4.3 und OECD, 2019[4]). Ebenso können höhere Direkteintrittsquoten in den Tertiärbereich offenere Zulassungssysteme widerspiegeln, wie in den Niederlanden, wo sich 86 % der Bildungsteilnehmer in Bachelorbildungsgängen direkt nach dem Sekundarbereich II eingeschrieben haben (Abb. B4.3). Es gibt auch Länder mit Regelungen zur Anerkennung von während einer Auszeit gesammelten Erfahrungen, was es den Bildungsteilnehmern erleichtern kann, den Eintritt in den Tertiärbereich zu verzögern, wenn sie dies möchten. In Norwegen z. B. sind 50 % der Studienplätze an Hochschulen für Bildungsteilnehmer unter 21 reserviert, aber ältere Bildungsteilnehmer können u. a. durch Wehrdienst, den Besuch von Volkshochschulen und aufgrund ihres Alters Bonuspunkte für ihre Bewerbung an Hochschulen sammeln (Vibli, 2022[5]). Auch in Litauen können Bewerber auf staatlich finanzierte Plätze in tertiären Bildungsgängen zusätzliche Punkte erhalten, wenn sie Wehrdienst geleistet haben oder ehrenamtlich tätig waren (Tab. X3.B5.3).

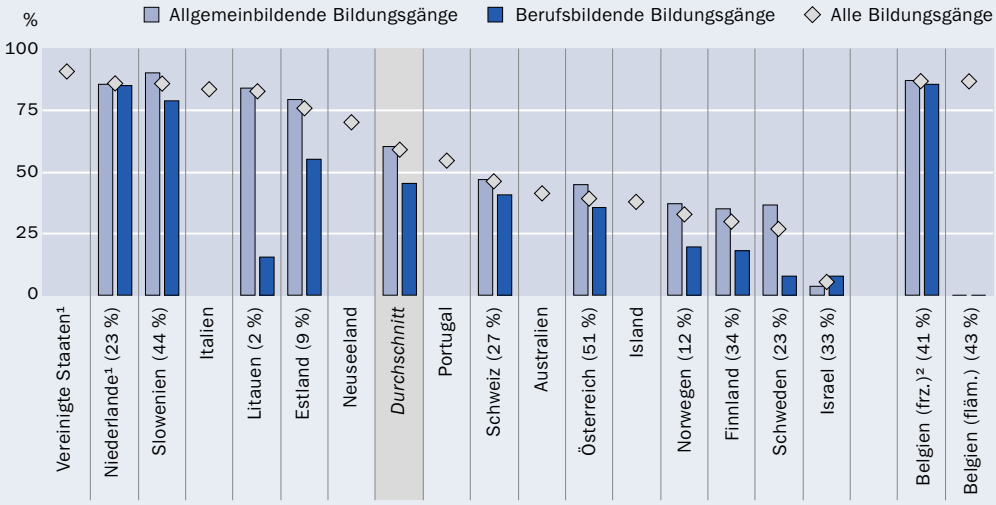
Der Eintritt in den Tertiärbereich kann auch durch die Ausrichtung des von den Bildungsteilnehmern im Sekundarbereich II belegten Bildungsgangs beeinflusst werden. In einigen Ländern ist bei Absolventen berufsbildender Bildungsgänge im Sekundarbereich II die Wahrscheinlichkeit, dass sie vor Eintritt in den Tertiärbereich mindestens 1 Jahr Auszeit genommen haben, höher als bei Gleichaltrigen mit einem allgemeinbildenden Abschluss im Sekundarbereich II. In Estland, Litauen und Schweden beträgt die Differenz mehr als 20 Prozentpunkte, jedoch ist zu beachten, dass die Absolventen berufsbildender Bildungsgänge des Sekundarbereichs II in Estland und Litauen weniger als 10 % der Anfänger in Bachelorbildungsgängen stellen. Dies könnte widerspiegeln, dass es Absolventen berufsbildender Bildungsgänge im Sekundarbereich II unter Umständen vorziehen, zunächst in den Arbeitsmarkt einzutreten, bevor sie ihre Ausbildung im Tertiärbereich weiterführen. Ein weiterer Grund könnte darin liegen, dass die Absolventen einiger berufsbildender Bildungsgänge im Sekundarbereich II für den

Eintritt in den Tertiärbereich spezielle Prüfungen ablegen oder zusätzliche Kurse belegen müssen. In anderen Ländern besteht bei der Wahrscheinlichkeit, dass vor Beginn eines Bachelorbildungsgangs eine Auszeit genommen wird, kein Unterschied zwischen Bildungsteilnehmern mit einem berufsbildenden und einem allgemeinbildenden Abschluss im Sekundarbereich II. Dies gilt beispielsweise für Belgien (fläm. und frz.) und die Niederlande (Abb. B4.3).

Es ist jedoch wichtig, bei der Analyse des Übergangs der Bildungsteilnehmer vom Sekundarbereich II zum Tertiärbereich nicht nur die Durchschnittswerte zu berücksichtigen. Obwohl Flexibilität und Durchlässigkeit zu den wesentlichen Merkmalen der Bildungssysteme gehören, können Länderdurchschnittswerte in dieser Übergangsphase Probleme für benachteiligte Schüler oder Risikogruppen verbergen. Es ist ebenfalls wichtig, die Bildungsverläufe der Bildungsteilnehmer nach Eintritt in den Tertiärbereich zu untersuchen und zu prüfen, wie sich ihr Bildungs- und sozialer Hintergrund auf ihre Fähigkeiten auswirken, im Tertiärbereich erfolgreich zu sein.

Abbildung B4.3

Anteil Anfänger in Bachelorbildungsgängen, die direkt nach dem Sekundarbereich II ihre tertiäre Ausbildung aufgenommen haben, nach Ausrichtung des Bildungsgangs im Sekundarbereich II (2020)



Anmerkung: Der Anteil der Bildungsteilnehmer, die berufsbildende Bildungsgänge des Sekundarbereichs II abgeschlossen haben, ist jeweils neben dem Ländernamen in Klammern angegeben.
1. Referenzjahr nicht 2020: 2019 in den Niederlanden; 2017 in den Vereinigten Staaten. 2. Die Daten beziehen sich nur auf die hautes écoles (HE) und die écoles des arts (ESA), auf die etwa 60 % der Anfänger in Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgängen entfallen.
Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge des Anteils der Anfänger, die direkt nach einem Bildungsgang im Sekundarbereich II einen tertiären Bildungsgang aufgenommen haben.
Quelle: OECD (2022). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-B.pdf). StatLink: https://stat.link/9df1el

Fächergruppen

Die Karriereziele der Bildungsteilnehmer und die Wahl der Fächergruppe können von zahlreichen Faktoren, wie ihren Eltern und anderen Vorbildern, Berufsberatung in den Schulen, Praktikumserfahrungen und Arbeitsmarktchancen, beeinflusst werden (Hofer, Zhivkovikj and Smyth, 2020[6]). Diese Wahl ist äußerst wichtig, da Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich Fachkompetenzen und -kenntnisse erwerben, die die Tür zu bestimmten beruflichen Laufbahnen öffnen können. Manche Bildungsteilnehmer stellen jedoch nach Beginn ihres

Bildungsgangs fest, dass eine andere Fächergruppe besser ihren Interessen und Karrierezielen entspricht, und wechseln daher in eine andere Fächergruppe (Kasten B4.2).

2020 entschied sich im Durchschnitt der OECD-Länder und aller tertiären Bildungsbereiche etwa jeder vierte Anfänger für die breite Fächergruppe Wirtschaft, Verwaltung und Recht. Dies war die beliebteste Fächergruppe in allen OECD-Ländern, mit Ausnahme von Finnland (Gesundheit und Sozialwesen), Israel (Pädagogik), Italien (Geisteswissenschaften und Künste) sowie der Republik Korea und Schweden (Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe). Im Durchschnitt der OECD-Länder haben sich etwa 15 % der Anfänger im Tertiärbereich in Bildungsgängen im Bereich Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe und 14 % im Bereich Gesundheit und Sozialwesen eingeschrieben. Rund 10 % belegten Geisteswissenschaften und Künste und etwa der gleiche Anteil entschied sich für Sozialwissenschaften, Journalismus und Informationswesen. Auf Pädagogik; Naturwissenschaften, Mathematik und Statistik; Informatik und Kommunikationstechnologie sowie Dienstleistungen entfielen im Durchschnitt jeweils weniger als 10 % der Anfänger (Tab. B4.2).

In allen Fächergruppen gibt es erhebliche Unterschiede zwischen den Ländern. In Estland und Luxemburg beispielsweise entscheiden sich etwa 10 % der Anfänger für Informatik und Kommunikationstechnologie, in Italien sind es 2020 im Vergleich dazu 2 %. In Israel lag der Anteil der Anfänger in der Fächergruppe Pädagogik bei rund 19 % und damit mehr als doppelt so hoch wie der OECD-Durchschnitt. In Italien belegten 20 % der Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich Geisteswissenschaften und Künste, in Chile, Kolumbien und Mexiko liegt dieser Anteil hingegen unter 5 % (Tab. B4.2).

Staatliche Maßnahmen können Einfluss darauf haben, welche Bildungsgänge die Bildungseinrichtungen anbieten und in welche Bildungsgänge sich die Bildungsteilnehmer einschreiben. Beispielsweise hat Estland in den letzten Jahren einen Arbeitskräftemangel im Bereich Informatik und Kommunikationstechnologie sowie in den Tätigkeitsbereichen Sonderpädagogik, Recht und Gesundheitsversorgung verzeichnet. Als Teil seiner Lifelong Learning Strategy für 2014 bis 2020 hat Estland daher die Aufnahme von Bildungsgängen in bestimmten Fächergruppen gefördert: mit staatlich finanzierten Stipendien für Bildungsteilnehmer im Bereich Lehrerausbildung sowie einer Befreiung von Bildungsgebühren für Bildungsteilnehmer in den Bereichen Informatik und Kommunikationstechnologie, Lehrerausbildung und Krankenpflege unabhängig vom Studienfortschritt (OECD, 2019[7]). Zwischen 2015 und 2020 ist in Estland der Anteil der Anfänger, die sich in Bildungsgängen der Pädagogik einschreiben, von 6 auf 7 % und der Anteil der Anfänger in der Fächergruppe Gesundheit und Sozialwesen von 10 auf 12 % gestiegen. Dennoch lag der Anteil der Anfänger, die sich in diesen beiden Fächergruppen eingeschrieben haben, 2020 immer noch unter dem OECD-Durchschnitt. Der Anteil der Anfänger in Informatik und Kommunikationstechnologie stieg im gleichen Zeitraum von 9 auf 10 %.

Durch die Coronakrise hat sich weltweit die bestimmten Fächergruppen beigemessene Bedeutung verändert. So hat die Pandemie gezeigt, wie überaus wichtig es ist, den Erwerb und die Entwicklung von Digitalkompetenzen zu fördern, und vermutlich wird die Fähigkeit zu Anpassung und Innovation von IT- und Kommunikationssystemen in den nächsten Jahrzehnten weiter zunehmen. Jedoch zieht Informatik und Kommunikationstechnologie nur einen geringen Anteil der Bildungsteilnehmer an. Im Durchschnitt der OECD-Länder und aller tertiären Bildungsbereiche schrieben sich 2020 6 % der Anfänger in dieser Fächergruppe ein, was nur einem leichten Anstieg gegenüber 5 % der Anfänger

2015 entspricht (Tab. B4.2). Dies ist ziemlich überraschend, da Informatik und Kommunikationstechnologie eine der Fächergruppen ist, die die größten Vorteile hinsichtlich Beschäftigung (s. Indikator A3) und Erwerbseinkommen (s. Indikator A4) mit sich bringt. Außerdem können in manchen Fällen Bildungsteilnehmer aufgrund der hohen Nachfrage nach Kompetenzen in diesem Bereich ohne vollständigen Abschluss des Bildungsgangs in den Arbeitsmarkt eintreten (Kasten B4.2).

Die Pandemie hat auch die Notwendigkeit eines robusten Gesundheitssystems deutlich gemacht, damit die Länder in der Lage sind, weitere Gesundheitskrisen sowie künftige Herausforderungen in Zusammenhang mit einer alternden Bevölkerung zu bewältigen. Daher sind politische Entscheidungsträger daran interessiert, sicherzustellen, dass sich genügend Bildungsteilnehmer in den entsprechenden Fächergruppen einschreiben. Die Beschäftigungsquoten von Absolventen des Tertiärbereichs in der Fächergruppe Gesundheit und Sozialwesen sind hoch, auch wenn sie sich zwischen den Ländern stark unterscheiden: von 77 % in Mexiko bis zu 95 % in Island (s. Indikator A3). In 19 der 32 Länder mit verfügbaren Daten ist der Anteil der Anfänger im Bereich Gesundheit und Sozialwesen zwischen 2015 und 2020 angestiegen. Die größte Veränderung war mit einem Anstieg um 9 Prozentpunkte in der Türkei zu beobachten. Am anderen Ende der Skala ist der Anteil der Anfänger im Bereich Gesundheit und Sozialwesen in Kolumbien um 1 Prozentpunkt zurückgegangen, was bedeutet, dass sich 2020 nur 5 % der Anfänger in dieser Fächergruppe eingeschrieben haben. Dies ist der niedrigste Anteil in den OECD-Ländern. Im gleichen Zeitraum sank der Anteil der Anfänger in der Fächergruppe Gesundheit und Sozialwesen in Luxemburg um 3 % (von 13 % im Jahr 2015 auf 10 % 2020), während er in Belgien in diesem Zeitraum um 2 Prozentpunkte zurückging, jedoch bereits ein Viertel (25 %) der Anfänger entsprach (Abb. B4.4).

In der Fächergruppe Gesundheit und Sozialwesen ist ein breites Spektrum an Bildungsgängen zusammengefasst: Zahnmedizin, Humanmedizin, Krankenpflege und Geburtshilfe, Medizinische Diagnostik und Behandlungstechnik, Therapie und Rehabilitation, Pharmazie usw. Einige dieser Bildungsgänge, wie Zahnmedizin und Humanmedizin, erfordern eine umfangreiche Ausbildung und werden daher ausschließlich als lange, zu einem ersten Abschluss führende Masterbildungsgänge angeboten, während bei anderen, wie Krankenpflege und Geburtshilfe oder Sozialwesen, die Dauer weniger einheitlich ist. Veränderungen des Gesamtanteils der Anfänger in Bildungsgängen im Bereich Gesundheit und Sozialwesen reichen möglicherweise nicht aus, um Unterschiede zwischen bestimmten Bildungsgängen zwischen den Ländern zu erkennen. Beispielsweise haben Lettland und die Schweiz zwischen 2015 und 2020 einen Anstieg des Anteils der Anfänger im Bereich Gesundheit und Sozialwesen um 3 bzw. 2 Prozentpunkte verzeichnet (Tab. B4.2). Der Anteil der Anfänger, die sich im Bereich Humanmedizin eingeschrieben haben, ist jedoch in Lettland um 2 Prozentpunkte angestiegen, in der Schweiz hingegen nur um 1 Prozentpunkt. Der Anteil der Anfänger, die sich im Bereich Krankenpflege und Geburtshilfe einschreiben, ist indessen in Lettland gleich geblieben, in der Schweiz aber um 1 Prozentpunkt angestiegen (s. OECD-Bildungsdatenbank).

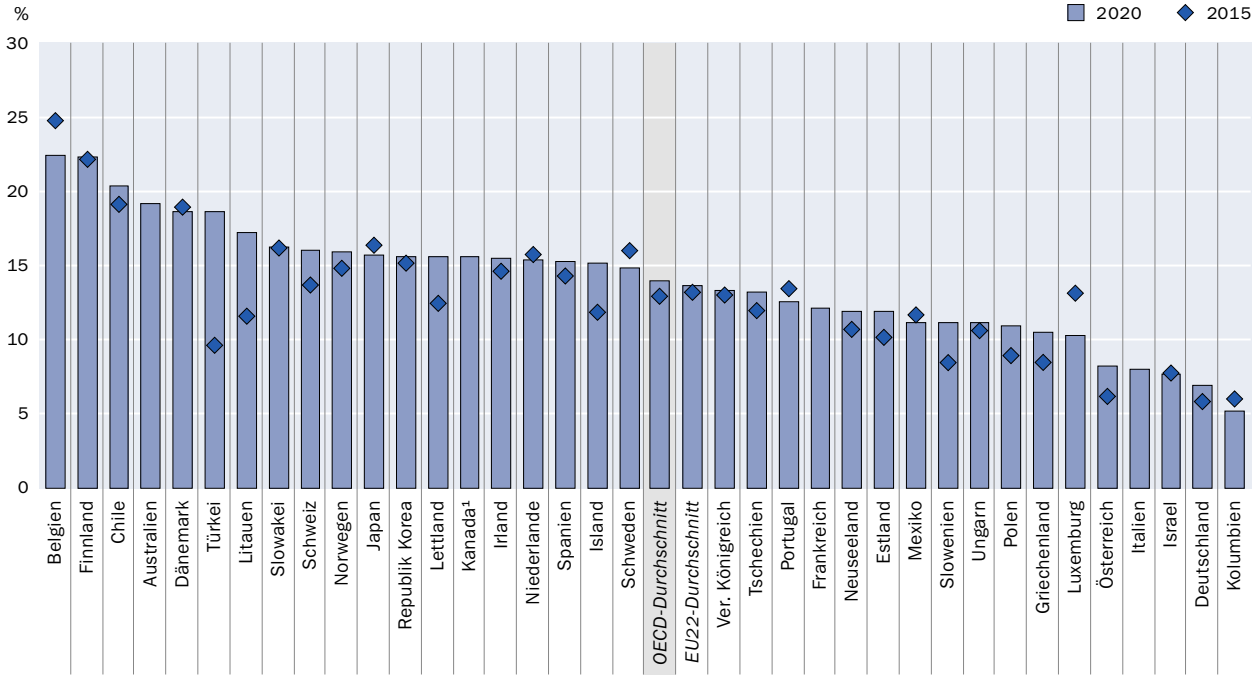
Fächergruppen nach Bildungsbereich und Geschlecht

Bei den Anfängerquoten nach Fächergruppe zeigt sich ein starker Unterschied zwischen den Geschlechtern. Obwohl der Frauenanteil an den Anfängern im Tertiärbereich inzwischen den Anteil der Männer überholt hat, sind Frauen im Durchschnitt der OECD-Länder in allen ISCED-Stufen des Tertiärbereichs im MINT-Bereich weiterhin unterrepräsentiert und in den Fächergruppen Gesundheit und Sozialwesen sowie Pädagogik überrepräsen-

B 4

Abbildung B4.4

Anteil Anfänger im Tertiärbereich in den Fächergruppen Gesundheit und Sozialwesen (2015 und 2020)



Anmerkung: Daten für Informatik und Kommunikationstechnologie sind über die Vergleich-Funktion in den StatLinks aufrufbar.
1. Referenzjahr 2019.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils Anfänger im Bereich Gesundheit und Sozialwesen an allen Anfängern im Tertiärbereich 2020.
Quelle: OECD (2022), Tabelle B4.2. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-B.pdf). StatLink: https://stat.link/srkib9

tiert. Diese Unterschiede zwischen den Geschlechtern variieren jedoch zwischen den Bildungsbereichen, und die Geschlechtergerechtigkeit ist bei Anfängern in höheren Bildungsbereichen stärker ausgeprägt (Abb. B4.1).

Im Durchschnitt der OECD-Länder waren 2020 21 % der Anfänger in kurzen tertiären MINT-Bildungsgängen Frauen, der Anteil stieg in Bachelorbildungsgängen auf 31 %. Master- und Promotionsbildungsgänge im MINT-Bereich liegen in den OECD-Ländern mit einem durchschnittlichen Frauenanteil von 36 % bei den Anfängern in Masterbildungsgängen und von 38 % in Promotionsbildungsgängen etwas näher an der Geschlechterparität. Innerhalb dieser Gesamtzahlen reicht der Frauenanteil in Promotionsbildungsgängen von 17 % in Japan bis 44 % in Estland, Israel, Neuseeland und Portugal sowie 47 % in der Türkei; in Masterbildungsgängen reicht er von 16 % in Japan bis 44 % in Griechenland und Island sowie 46 % in Polen (Tab. B4.3).

Am anderen Ende des Spektrums sind Frauen in anderen Fächergruppen, wie Gesundheit und Sozialwesen, zahlenmäßig überlegen, wobei auch hier dieses Ungleichgewicht mit jeder zusätzlichen ISCED-Stufe tendenziell abnimmt: Frauen stellen im Durchschnitt der OECD-Länder in kurzen tertiären Bildungsgängen und Bachelorbildungsgängen 79 % der Anfänger im Bereich Gesundheit und Sozialwesen im Vergleich zu 72 % in Masterbildungsgängen und 63 % in Promotionsbildungsgängen (Tab. B4.3).

Ein ähnliches Muster der Überrepräsentation von Frauen findet sich bei den Arbeitskräften im Gesundheitsbereich, wo bis zu 70 % aller Beschäftigten der Gesundheits- und Kran-

Kasten B4.2

Wege durch den Tertiärbereich nach Fächergruppe

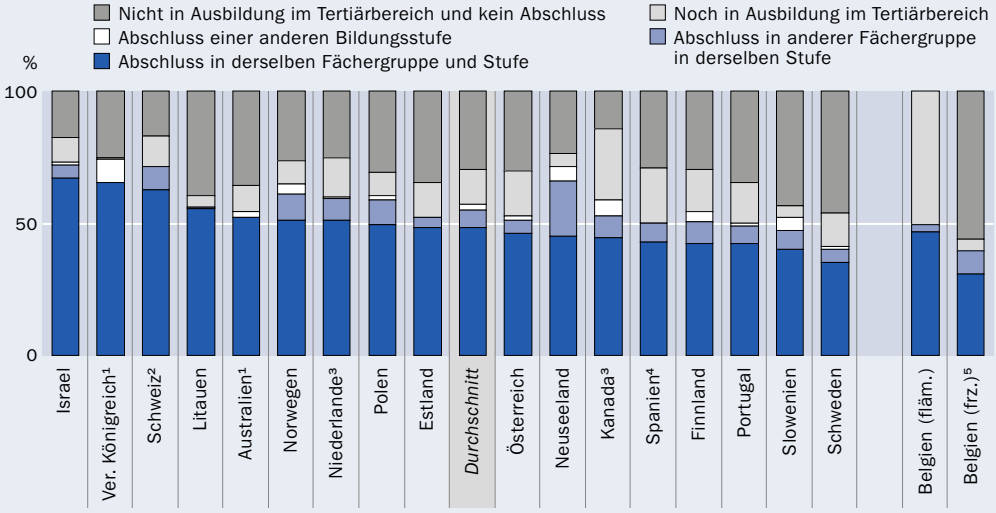
Die Wahrscheinlichkeit, dass Bildungsteilnehmer ihren Bildungsgang abschließen, in eine andere Fächergruppe wechseln oder ohne Abschluss aus dem Tertiärbereich ausscheiden, variiert je nach Bildungssystem. Diese Ergebnisse können durch den Aufbau der Bildungssysteme als Ganzes, z. B. ihre Selektivität oder Flexibilität im Tertiärbereich, sowie durch die Merkmale der Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs und der individuellen Bildungsteilnehmer beeinflusst werden (European Commission, 2015[10]). Selbst vor demselben nationalen Hintergrund kann die Wahrscheinlichkeit, dass Bildungsteilnehmer unterschiedliche Wege einschlagen, je nach ausgewählter Fächergruppe deutlich variieren.

Beispielsweise betrug 2020 der Anteil der Bildungsteilnehmer in Bachelorbildungsgängen, die nach der Aufnahme eines Vollzeitbildungsgangs in Informatik und Kommunikationstechnologie (bis zum Ende der regulären Ausbildungsdauer plus 3 Jahre) in derselben Fächergruppe einen Abschluss erwarben, im Durchschnitt der Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten weniger als 50 % (Abb. B4.5). Dieser Wert ist im Vergleich zu anderen Fächergruppen, wie Pädagogik (66 %) oder Gesundheit

Abbildung B4.5

Status von Vollzeit-Bildungsteilnehmern in Bachelorbildungsgängen, zum Ende der regulären Ausbildungsdauer plus 3 Jahre in ausgewählten Fächergruppen zu Beginn (2020)

Informatik und Kommunikationstechnologie



Anmerkungen: Daten für Pädagogik sowie Gesundheit und Sozialwesen sind über die Vergleich-Funktion in den StatLinks aufrufbar. Bildungsteilnehmer, die einen Abschluss in einem anderen Bildungsbereich erwarben, können auch die Fächergruppe gewechselt haben. Das Referenzjahr für die Daten (2020) entspricht einem Abschlussjahr 3 Jahre nach Ablauf der regulären Ausbildungsdauer des Bildungsgangs (2017). Das Referenzjahr für die Anfängerkohorte verändert sich je nach Ausbildungsdauer der Bildungsgänge.
1. Die Daten für Australien beziehen sich nur auf Bildungsgänge mit einer regulären Ausbildungsdauer von 3, 4 oder 5 Jahren. Für das Vereinigte Königreich wurden nur Bildungsgänge mit einer regulären Ausbildungsdauer von 3 oder 4 Jahren aufgenommen.
2. Daten zu Abschlüssen in derselben Fächergruppe und Stufe schließen Bildungsteilnehmer, die lange, zu einem ersten Abschluss führende Masterbildungsgänge abgeschlossen haben, ein. 3. Referenzjahr nicht 2020: 2019 für Kanada und die Niederlande. Der Referenzzeitrahmen für Kanada weicht ab, dort werden Daten für die reguläre Ausbildungsdauer des Bildungsgangs plus 1 Jahr (nicht 3 Jahre) bereitgestellt. 4. Daten ohne Abschlüsse kurzer tertiärer Bildungsgänge. 5. Die Daten beziehen sich nur auf die hautes écoles (HE) und die écoles des arts (ESA), auf die etwa 60 % der Anfänger in Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgängen entfallen.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils der Bildungsteilnehmer, die einen Abschluss in der Fächergruppe und in der Stufe erwarben, in denen sie sich anfänglich eingeschrieben hatten.
Quelle: OECD (2022). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-B.pdf). StatLink: https://stat.link/awe8bh

und Sozialwesen (74 %), relativ gering (Abb. B4.5). Die meisten Bildungsteilnehmer, die den angefangenen Bachelorbildungsgang nicht innerhalb dieser Zeit abgeschlossen hatten, nahmen nicht länger an Bildung im Tertiärbereich teil. Der Anteil dieser Bildungsteilnehmer war im Durchschnitt bei den Bildungsteilnehmern, die sich in Vollzeitbildungsgänge im Bereich Informatik und Kommunikationstechnologie eingeschrieben haben (29 % der Anfänger), wesentlich höher als bei Bildungsteilnehmern, die sich in Bildungsgänge im Bereich Pädagogik (19 %) oder Gesundheit und Sozialwesen (15 %) eingeschrieben haben. Manche nahmen jedoch immer noch an Bildungsgängen im Tertiärbereich teil. Dies traf insbesondere auf Bildungsgänge in Informatik und Kommunikationstechnologie zu, in denen 14 % der Bildungsteilnehmer 3 Jahre nach Ablauf der regulären Ausbildungsdauer ihres Bildungsgangs noch keinen Abschluss erworben hatten, aber weiterhin teilnahmen. Im Gegensatz dazu waren es bei den Anfängern in Bildungsgängen der Pädagogik nur 7 % und bei denjenigen im Bereich Gesundheit und Sozialwesen 6 %.

Auch beim Anteil der Bildungsteilnehmer, die nach einem Wechsel innerhalb desselben Bildungsbereichs einen Abschluss in einer anderen Fächergruppe erworben haben, gab es Unterschiede zwischen den Fächergruppen. Beispielsweise haben im Durchschnitt der Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten 7 % der Bildungsteilnehmer, die sich in einem Bachelorbildungsgang in Informatik und Kommunikationstechnologie eingeschrieben haben, einen Bachelorabschluss in einer anderen Fächergruppe erworben. Dies war mehr als das Doppelte des Anteils bei den Bildungsteilnehmern, die sich in einem Bildungsgang in Gesundheit und Sozialwesen eingeschrieben haben (3 %). Jedoch war der Anteil der Bildungsteilnehmer, die nach dem Wechsel in einen anderen Bildungsbereich (seien es kurze tertiäre Bildungsgänge oder lange, zu einem ersten Abschluss führende Masterbildungsgänge) einen Abschluss erwarben, in allen Fächergruppen in der Regel gering (weniger als 5 %).

Diese Unterschiede zwischen Fächergruppen lassen sich teilweise mit den verfügbaren Arbeitsmarktchancen, basierend auf Nachfrage seitens der Arbeitgeber und Angebot an Arbeitskräften mit entsprechenden Kompetenzen, erklären. In Norwegen beispielsweise akzeptieren Arbeitgeber aufgrund des allgemeinen Mangels an Absolventen mit einschlägigen Qualifikationen häufig Teilqualifikationen in Informatik und Kommunikationstechnologie. Dies kann eine Erklärung dafür sein, warum ein höherer Anteil an Bildungsteilnehmern in diesem Bereich (29 %) ohne einen Abschluss aus dem Bachelorbildungsgang ausscheidet, als dies bei den Bildungsteilnehmern im Bereich Pädagogik (19 %) sowie Gesundheit und Sozialwesen (15 %) (Abb. B4.5) der Fall ist. Mit einem wachsenden Anteil an Anfängern, die sich für Informatik und Kommunikationstechnologie entscheiden, und einer Zunahme des Angebots an Arbeitskräften mit entsprechenden Kompetenzen kann sich dies ändern, in den meisten Ländern ist jedoch der Anteil der Bildungsteilnehmer in Bildungsgängen im Bereich Informatik und Kommunikationstechnologie noch relativ gering (Tab. B4.2).

Vorgaben zu für den Eintritt in bestimmte Berufe erforderlichen Qualifikationen und der Anteil der Bildungsteilnehmer in auf diese Berufe ausgerichteten Bildungsgängen können auch zu Unterschieden zwischen den Fächergruppen beitragen. Beispielsweise benötigen in Estland Lehrkräfte einen Lehramtsabschluss (OECD, 2016[11]). Angesichts der Tatsache, dass in Estland ein großer Teil der Bildungsteilnehmer in der Fächergruppe Pädagogik in solchen Bildungsgängen zur Lehrerausbildung eingeschrieben ist (80 % im Jahr 2020) (s. OECD-Bildungsdatenbank), ist es vielleicht nicht überraschend,

dass zahlreiche dieser Bildungsteilnehmer ihre Abschlüsse in derselben Fächergruppe und Stufe erwerben (über 70 %), da diese Bildungsgänge zur Erfüllung der Einstiegsvoraussetzungen für eine bestimmte Laufbahn ausgewählt wurden (Abb. B4.5). Im Gegensatz dazu ist in Polen ein wesentlich kleinerer Teil der Bildungsteilnehmer im Bereich Pädagogik in speziellen Bildungsgängen zur Lehrerausbildung eingeschrieben (55 % im Jahr 2020), was sich in einem geringeren Anteil an Bildungsteilnehmern in Pädagogikbildungsgängen, die einen Abschluss in derselben Fächergruppe und Stufe erwerben (62 %), widerspiegelt.

Unterschiede bei den Vorgaben rund um den Eintritt in bestimmte Berufe können auch zu der Erklärung beitragen, warum in Finnland ein so hoher Anteil der Bildungsteilnehmer (28 %), die sich in einen Bachelorbildungsgang in Pädagogik eingeschrieben haben, in einen anderen Bildungsbereich wechselt (Abb. B4.5). Dies liegt daran, dass Lehrkräfte in Finnland für ihre Tätigkeit in der allgemeinbildenden Grundbildung und im allgemeinbildenden Sekundarbereich II einen Masterabschluss benötigen; nur für Lehrkräfte im Elementarbereich oder in berufsbildenden Bildungsgängen ist ein Bachelorabschluss für den Einstieg in den Lehrerberuf ausreichend. Daher wechseln Bildungsteilnehmer, die in allgemeinbildenden Bildungsgängen ab dem Primarbereich unterrichten möchten, gegebenenfalls eher in lange, zu einem ersten Pädagogikabschluss führende Masterbildungsgänge, in denen die pädagogische Ausbildung bis zum erforderlichen Niveau in den Bildungsgang integriert ist.

kenpflege Frauen sind, wodurch diese in der Coronapandemie an vorderster Front stehen. Ihr Beitrag als essenzielle Arbeitskräfte während der Coronapandemie war von besonderer Bedeutung. Dabei waren sie einem hohen Infektionsrisiko ausgesetzt und gleichzeitig in Führung und Entscheidungsfindungsprozessen der Gesundheitsbranche unterrepräsentiert (OECD, 2020[8]). Der schon vorher bestehende Pflegekräftemangel hat sich während der Coronapandemie weiter verschärft, weil die Pflegekräfte sich selbst mit dem Virus angesteckt haben (OECD/European Union, 2020[9]).

2020 waren auch unter den Anfängern in der Fächergruppe Pädagogik Frauen mit einem Anteil von 78 % im Durchschnitt der OECD-Länder immer noch deutlich überrepräsentiert. Der Frauenanteil reicht von 61 % in Kolumbien und 62 % in der Türkei bis zu 90 % in Lettland und 93 % in Italien (s. OECD-Bildungsdatenbank).

Profil der Anfänger in Promotionsbildungsgängen

Die Promotion ist der höchste erreichbare akademische Grad. Promotionsbildungsgänge spielen eine wichtige Rolle bei der Entwicklung zukünftiger Innovationen, denn hier werden die Forscher ausgebildet, die benötigt werden, um Wissen zu erweitern und neue Forschungsbereiche zu erkunden, die relevant für die Wirtschaft und Gesellschaft von morgen sind. Angesichts der hohen Investitionen in Human- und Finanzressourcen und der Schlüsselrolle, die Promovierten beim Ausbau von Wissensgrundlagen zukommt, ist die Politik zunehmend daran interessiert, begabte junge Menschen für eine Karriere in der Forschung zu gewinnen. Dabei soll gewährleistet sein, dass Frauen und Männer gleichberechtigt Zugang zu Promotionsbildungsgängen haben und lohnende Beschäftigungsmöglichkeiten für die Absolventen dieser Bildungsgänge geboten werden (OECD, 2019[7]).

Nur ein kleiner Teil der Erwachsenenbevölkerung hat promoviert. 2021 hatten im Durchschnitt aller OECD-Länder lediglich 1,3 % der 25- bis 64-Jährigen promoviert oder einen

gleichwertigen Abschluss erworben, wobei dieser Anteil von höchstens 0,1 % in Costa Rica, Indonesien und Mexiko bis zu mehr als 3 % in Indien, der Schweiz und Slowenien reicht (s. Indikator A1). Zusätzlich zu diesen geringen Anteilen ist die Zahl der Anfänger in Promotionsbildungsgängen in den letzten Jahren zurückgegangen. Zwischen 2013 und 2020 ist die Zahl der Anfänger in diesem Bereich in den OECD-Ländern mit verfügbaren Daten für beide Jahre um rund 4 % auf weniger als 330.000 Bildungsteilnehmer im Jahr 2020 zurückgegangen. Hauptursache für diese Entwicklungstendenz sind erhebliche Rückgänge der Anfängerzahlen in Polen (–77 %) und der Slowakei (–26 %) seit 2013 (s. OECD-Bildungsdatenbank).

Altersverteilung

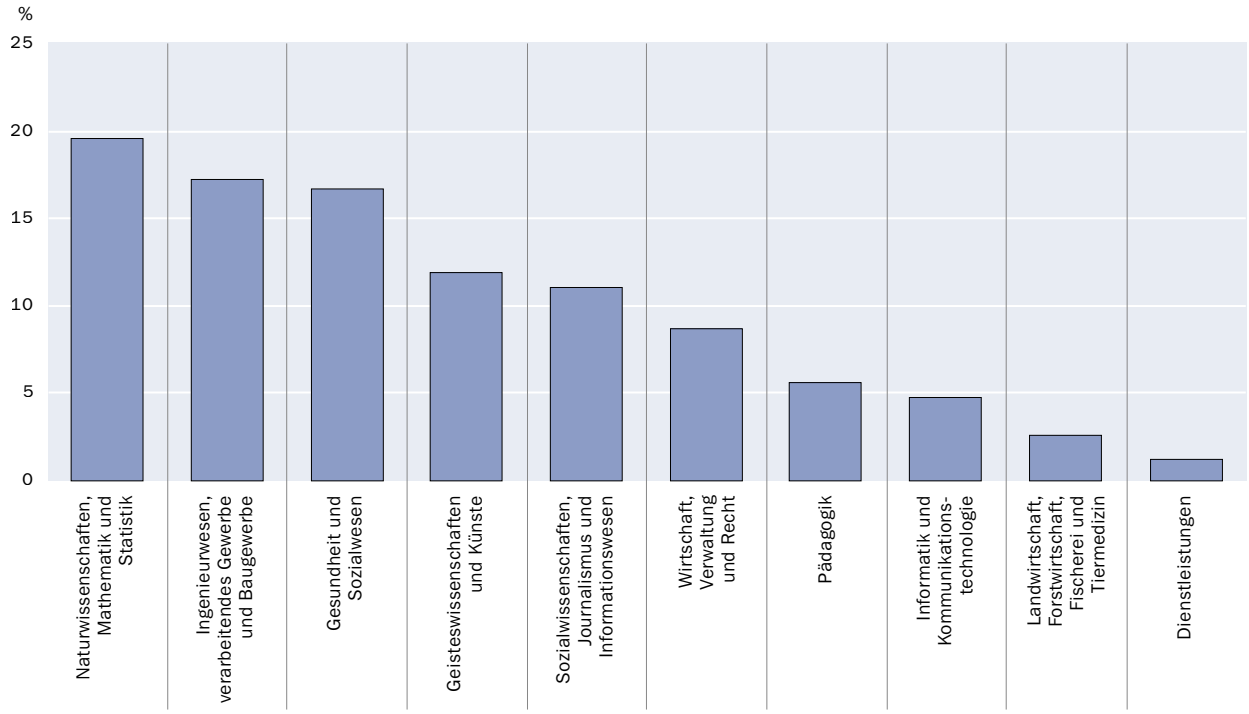
In den meisten Ländern ist ein Master- oder gleichwertiger Abschluss Zugangsvoraussetzung für einen Promotionsbildungsgang. In einigen Ländern, wie Australien, Kolumbien und den Vereinigten Staaten, können jedoch auch Absolventen von Bachelorbildungsgängen direkt einen Promotionsbildungsgang beginnen, wobei in Australien hierfür zusätzlich eine Art Honours Degree (I oder IIA) erforderlich ist (OECD, 2019[7]). Der Median des Alters bei Beginn eines Promotionsbildungsgangs liegt im Durchschnitt aller OECD-Länder bei 29 Jahren, wobei mindestens 60 % der Anfänger zwischen 26 und 37 Jahre alt sind (Tab. B4.4).

Die Altersverteilung der Anfänger in Promotionsbildungsgängen ermöglicht einen Einblick in die Diversität der Anfänger in Bezug auf das Alter. In einigen Ländern liegt die Altersverteilung eng um den Medianwert, was auf relativ geringe Altersunterschiede zwischen den Doktoranden schließen lässt. Dies ist in Luxemburg der Fall, wo zwischen dem

Abbildung B4.6

Verteilung der Anfänger in Promotionsbildungsgängen, nach Fächergruppe (2020)

OECD-Durchschnitt



Quelle: OECD (2022), Tabelle B4.4. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-B.pdf). StatLink: https://stat.link/740qfh

80. und 20. Perzentil weniger als 4 Jahre liegen. In anderen Ländern ist die Altersverteilung viel weiter gestreut. So sind beispielsweise in Griechenland, der Republik Korea und Portugal Anfänger im 80. Perzentil 18 Jahre älter als diejenigen im 20. Perzentil. In allen OECD-Ländern liegt jedoch der Median des Alters näher beim 20. Perzentil, was darauf hindeutet, dass die Altersverteilung eher Richtung jüngerer als älterer Altersgruppe tendiert (Tab. B4.4).

Fächergruppen

Von Doktoranden wird erwartet, die Wissensgrundlage der gewählten Fachrichtung zu ergänzen und weiter auszubauen. Im Vergleich zu den vorgelagerten ISCED-Stufen des Tertiärbereichs spezialisieren sich Doktoranden eher in einer der Fächergruppen im Bereich Naturwissenschaften und Technik. Im Durchschnitt aller OECD-Länder entfällt der größte Anteil an Doktoranden mit 20 % auf die Fächergruppe Naturwissenschaften, Mathematik und Statistik, gefolgt von Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe sowie Gesundheit und Sozialwesen mit jeweils 17 %. Dagegen liegt der Anteil der Fächergruppe Wirtschaft, Verwaltung und Recht, die bei Bachelorbildungsgängen den größten Anteil an Anfängern aufweist, bei Promotionsbildungsgängen bei weniger als 10 % (Abb. B4.6). Einige dieser Unterschiede lassen sich auf die in unterschiedlichen Fächergruppen verfügbare Finanzierung zurückführen. Beispielsweise können sich in den Vereinigten Staaten Bildungsteilnehmer in MINT-Bildungsgängen eher vorrangig auf finanzielle Mittel ihrer Bildungseinrichtungen zur Deckung ihres Unterhalts während ihrer Ausbildungsdauer verlassen als Bildungsteilnehmer in sozialwissenschaftlichen Bildungsgängen, die deutlich häufiger auf Kredite angewiesen sind (Zeiser and Kirshstein, 2014[12]).

Es gibt deutliche Unterschiede zwischen den Ländern bei der Verteilung der von den Anfängern in Promotionsbildungsgängen belegten Fächergruppen. Zwar entfällt in den OECD-Ländern der größte Anteil der Anfänger in Promotionsbildungsgängen auf Naturwissenschaften, Mathematik und Statistik, dieser Anteil variiert jedoch zwischen 10 % in Mexiko und 34 % in Chile. In Dänemark, Japan und Schweden entfallen mehr als 30 % der Anfänger in Promotionsbildungsgängen auf die Fächergruppe Gesundheit und Sozialwesen. In Island und Kanada haben sich 20 % der Bildungsteilnehmer in Promotionsbildungsgängen in der breiten Fächergruppe Sozialwissenschaften, Journalismus und Informationswesen eingeschrieben, und der Anteil der Anfänger aus dieser Fächergruppe übersteigt 15 % nur in Lettland, Portugal und Ungarn. Und schließlich haben sich in Luxemburg 25 % der Bildungsteilnehmer in Promotionsbildungsgängen in der Fächergruppe Informatik und Kommunikationstechnologie eingeschrieben, dem steht ein OECD-Durchschnitt von 5 % gegenüber (Tab. B4.4).

Geschlecht

Im Durchschnitt der OECD-Länder waren 2020 49 % der Anfänger in Promotionsbildungsgängen Frauen. Die Gleichstellung der Geschlechter (mit einem Frauenanteil an allen Promovierten zwischen 48 und 52 %) ist in fast der Hälfte der OECD-Länder zu beobachten. In 10 OECD-Ländern ist der Anteil männlicher Erstanfänger höher, während in den übrigen 9 der Anteil weiblicher Erstanfänger höher ist (Tab. B4.4).

Promotionsbildungsgänge sind die einzige ISCED-Stufe, in der Frauen im Durchschnitt der OECD-Länder weniger als 50 % der Anfänger stellen. Ein Grund für den höheren Männeranteil ist die Dominanz der MINT-Fächergruppen bei Promotionsbildungsgängen. In 4 von 10 Ländern mit mehr männlichen als weiblichen Anfängern haben sich mindestens 50 % der Bildungsteilnehmer in Promotionsbildungsgängen in einem

MINT-Bereich eingeschrieben (Chile, Frankreich, Italien und Luxemburg) (Tab. B4.4). Aufgrund der niedrigeren Beteiligung von Frauen im MINT-Bereich haben die Länder politische Maßnahmen zur Förderung von Frauen in MINT-Fächern und allgemeiner in der Forschung veranlasst. Diese Maßnahmen reichen von finanziellen Anreizen und Kampagnen zur öffentlichen Bewusstseinsbildung bis zu Preisen und Auszeichnungen für Frauen im MINT-Bereich, um eine höhere Beteiligung von Frauen unterschiedlicher Altersgruppen in naturwissenschaftlichen Fächergruppen zu fördern. Beispielsweise hat die Republik Korea 2019 einen Plan zur Steigerung der Zahl qualifizierter Wissenschaftlerinnen und Ingenieurinnen gestartet. Neben anderen OECD-Ländern haben auch Australien, Deutschland und das Vereinigte Königreich Programme zur Finanzierung der Beteiligung von Frauen im MINT-Bereich und in der Forschung aufgelegt (García and Serve, 2022[13]).

Internationale Bildungsteilnehmer

Die besten Bildungsteilnehmer aus der ganzen Welt für eine Ausbildung auf Promotionsniveau zu gewinnen trägt dazu bei, dass ein Land bei Forschung und Innovation eine führende Rolle einnehmen kann, und einige Länder haben bildungspolitische Maßnahmen zur Förderung einer attraktiven Forschungsumgebung für potenzielle Bildungsteilnehmer umgesetzt. Manche Länder, wie Australien und Italien, erheben für Promotionsbildungsgänge niedrigere Bildungsgebühren als in vorgelagerten Bildungsbereichen (s. Indikator C5). Beim Status von Doktoranden gibt es jedoch Unterschiede zwischen den Ländern: Einige erkennen sie als vollwertige Beschäftigte in ihren jeweiligen tertiären Bildungseinrichtungen an und passen ihre Vergütung an die von akademischen Juniorbeschäftigten an, andere betrachten sie als Bildungsteilnehmer, die keine regulären Beschäftigten der Bildungseinrichtung sind. Bei beschäftigten Doktoranden können sich Status und Zuständigkeiten zwischen den Ländern unterscheiden (s. Kasten D8.2 in Indikator D8).

Bildungsteilnehmer in Promotionsbildungsgängen absolvieren häufiger als andere Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich ihre Ausbildung im Ausland. Im Durchschnitt der OECD-Länder sind 30 % der Anfänger in Promotionsbildungsgängen internationale oder ausländische Bildungsteilnehmer, im Vergleich dazu sind es in Masterbildungsgängen 21 % und in Bachelorbildungsgängen 10 % (Tab. B4.1). In manchen Ländern stellen internationale Bildungsteilnehmer die Mehrheit der Anfänger in Promotionsbildungsgängen: In Luxemburg, Neuseeland, den Niederlanden und der Schweiz sind es mehr als die Hälfte (Tab. B4.4).

Definitionen

Erwachsenenbildung richtet sich speziell an Personen, die von ihrer Gesellschaft als erwachsen angesehen werden. Sie dient der Verbesserung ihrer fachlichen oder beruflichen Qualifikationen, der Weiterentwicklung ihrer Fähigkeiten, der Erweiterung ihres Wissens und dem Zweck, eine formale Bildungsstufe abzuschließen oder Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen auf einem bestimmten Gebiet zu erwerben, aufzufrischen oder zu aktualisieren. Sie umfasst auch das, was als „Weiterbildung“, „Recurrent Education“ oder „Bildung auf dem zweiten Bildungsweg“ bezeichnet wird.

Erstausbildung ist die Bildung von Personen vor ihrem ersten Eintritt in den Arbeitsmarkt, d. h., wenn sie sich normalerweise in Vollzeitausbildung befinden. Sie richtet sich somit an diejenigen, die von ihrer Gesellschaft als Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene

angesehen werden. In der Regel erfolgt sie an Bildungseinrichtungen in einem als durchgehenden Bildungsweg ausgelegten System.

Internationale bzw. international mobile Bildungsteilnehmer sind Bildungsteilnehmer, die aus ihrem Herkunftsland zwecks Ausbildung in ein anderes Land gekommen sind.

Ein langer, zu einem ersten Abschluss führender Masterbildungsgang ist ein 5- bis 7-jähriger Masterbildungsgang (ISCED 7), der zu einem ersten Abschluss oder einer ersten Qualifikation führt und hinsichtlich der inhaltlichen Komplexität einem Masterbildungsgang entspricht. Hierzu gehören hoch spezialisierte Fachrichtungen wie Medizin, Zahnmedizin oder, in einigen Fällen, Recht und Ingenieurwesen.

Anfänger auf einer ISCED-Stufe im Tertiärbereich sind Bildungsteilnehmer, die sich zum ersten Mal auf dieser ISCED-Stufe einschreiben, aber vorher vielleicht auf einer anderen ISCED-Stufe bereits eingeschrieben waren und dort einen Abschluss erlangt haben.

Angewandte Methodik

Das durchschnittliche Alter der Bildungsteilnehmer wird in den Ländern, in denen das Berichtsjahr für Bildungsgänge im zweiten Halbjahr des Kalenderjahrs beginnt, auf den 1. Januar berechnet und in den Ländern, in denen das Berichtsjahr für Bildungsgänge im ersten Halbjahr des Kalenderjahrs beginnt, auf den 1. Juli. Daher kann das durchschnittliche Alter von Anfängern um bis zu 6 Monate zu hoch angesetzt sein, während das von Erstabsolventen um 6 Monate zu niedrig angesetzt sein kann.

In einigen Ländern stellen die internationalen Bildungsteilnehmer einen wesentlichen Prozentsatz der Gesamtzahl der Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich, und ihre Zahl kann zu einer künstlichen Steigerung des Anteils der heutigen jungen Erwachsenen führen, die wahrscheinlich eine Ausbildung im Tertiärbereich aufnehmen werden. Werden internationale Bildungsteilnehmer in der Berechnung berücksichtigt, kann sich der erwartete Prozentsatz von Erstanfängern in Bildungsgängen des Tertiärbereichs signifikant verändern.

Die Fächergruppe entspricht dem Hauptfach der Bildungsgänge der Bildungsteilnehmer. Aus praktischen Gründen wird das Hauptfach eines Bildungsgangs oder Abschlusses anhand des genauen Gebiets, auf das die Mehrheit (d. h. mehr als 50 %) oder ein deutlich überwiegender Teil der Credits (Leistungspunkte) oder der vorgesehenen Lernzeit der Bildungsteilnehmer entfällt, festgelegt. Wenn verfügbar, sind Credits zu verwenden. Wenn nicht, ist eine ungefähre Schätzung der vorgesehenen Lernzeit vorzunehmen. Die Lernzeit umfasst die in Vorlesungen und Seminaren sowie im Labor oder mit speziellen Projekten verbrachte Zeit. Selbstlernzeiten sind nicht enthalten (da sie schwer zu erfassen und je nach Bildungsteilnehmer unterschiedlich sind). Bildungsgänge und Abschlüsse werden in das genaue Gebiet, das ihr Hauptfach enthält, eingestuft (UNESCO Institute for Statistics, 2014[14]).

Weiterführende Informationen s. *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018* (OECD, 2018[15]) sowie Anhang 3 für länderspezifische Hinweise (*https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-B.pdf*).

Quellen

Die Daten beziehen sich auf das Berichtsjahr für Bildungsgänge 2019/2020 und beruhen auf der von der OECD im Jahr 2021 durchgeführten Bildungsstatistik auf Basis der Datensammlung von UNESCO-UIS/OECD/Eurostat. Die Daten einiger Länder können sich auf abweichende Referenzjahre beziehen. Einzelheiten s. Anhang 3, *https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-B.pdf*).

Weiterführende Informationen

European Commission (2015), *Dropout and Completion in Higher Education in Europe: Main Report*, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture Publications Office, *https://data.europa.eu/doi/10.2766/826962*. [10]

García, L. and B. Serve (2022), *Ending women's under-representation in science, technology, and innovation activities*, OECD Directorate for Science, Technology and Innovation website, *https://stiplab.github.io/datastories/gender/policy_note.html* (Zugriff am 17. Mai 2022). [13]

Hofer, A., A. Zhivkovikj and R. Smyth (2020), "The role of labour market information in guiding educational and occupational choices", *OECD Education Working Papers*, No. 229, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/59bbac06-en*. [6]

OECD (2020), "Women at the core of the fight against COVID-19 crisis", *Tackling Coronavirus (COVID-19): Contributing to a Global Effort*, OECD, *https://www.oecd.org/coronavirus/policy-responses/women-at-the-core-of-the-fight-against-covid-19-crisis-553a8269/*. [8]

OECD (2019), *Benchmarking Higher Education System Performance*, Higher Education, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/be5514d7-en*. [7]

OECD (2019), *Bildung auf einen Blick 2019 – OECD-Indikatoren*, wbv Publikation, Bielefeld, *https://doi.org/10.3278/6001821mw*. [4]

OECD (2019), *OECD work on careers of doctorate holders*, *https://www.oecd.org/innovation/inno/careers-of-doctorate-holders.htm* (Zugriff am 6. Juli 2022). [3]

OECD (2018), *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018: Concepts, Standards, Definitions and Classifications*, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/9789264304444-en*. [15]

OECD (2016), "Education and training for doctors and nurses: What's happening with numerus clausus policies?", in *Health Workforce Policies in OECD Countries: Right Jobs, Right Skills, Right Places*, OECD Publishing, Paris. [2]

OECD (2016), "The teaching workforce in Estonia", in *OECD Reviews of School Resources: Estonia 2016*, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/9789264251731-9-en*. [11]

OECD (2001), *Education Policy Analysis 2001*, OECD Publishing, Paris. [1]

OECD/European Union (2020), *Health at a Glance: Europe 2020: State of Health in the EU Cycle*, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/82129230-en*. [9]

UNESCO Institute for Statistics (2014), *ISCED Fields of Education and Training 2013 (ISCED-F 2013)*, UNESCO Institute for Statistics, Montreal, *https://doi.org/10.15220/978-92-9189-150-4-en*. [14]

Vibli (2022), *Calculation of points on admission to studies at colleges and universities, https://www.vilbli.no/en/en/no/calculation-of-points-on-admission-to-studies-at-colleges-and-universities/a/032925* (Zugriff am 6. Juli 2022). [5]

Zeiser, K. and R. Kirshstein (2014), "Who pays for the doctorate? A tale of two PhDs", *Broadening Participation in STEM Issue Brief*, American Institutes for Research, *https://www.air.org/sites/default/files/downloads/report/STEM%20Graduate%20Funding%20Brief%20%20Sept%202014.pdf*. [12]

Tabellen Indikator B4

StatLink: https://stat.link/m4dvp6

- Tabelle B4.1: Profil der Anfänger in kurzen tertiären, Bachelor- und Masterbildungsgängen sowie der Erstanfänger im Tertiärbereich (2020)
- Tabelle B4.2: Verteilung der Anfänger im Tertiärbereich, nach Fächergruppe (2015 und 2020)
- Tabelle B4.3: Frauenanteil an den Anfängern im Tertiärbereich, nach ausgewählten Fächergruppen und Bildungsbereich (2020)
- Tabelle B4.4: Profil der Anfänger in Promotionsbildungsgängen (2020)

Datenstand: 13. Juni 2022. Aktualisierte Daten s. *http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en*. Weitere Untergliederungen s. auch *http://stats.oecd.org*, OECD-Bildungsdatenbank.

B 4

Tabelle B4.1

Profil der Anfänger in kurzen tertiären, Bachelor- und Masterbildungsgängen sowie der Erstanfänger im Tertiärbereich (2020)

	Kurze tertiäre Bildungsgänge			Bachelor- oder gleichwertige Bildungsgänge			Master- oder gleichwertige Bildungsgänge						Tertiäre Ausbildung		
							Alle Bildungsgänge			Lange, zu einem ersten Abschluss führende Bildungsgänge					
	Anteil weiblicher Anfänger	Durchschnittliches Alter von Anfängern	Anteil internationaler Anfänger	Anteil weiblicher Anfänger	Durchschnittliches Alter von Anfängern	Anteil internationaler Anfänger	Anteil weiblicher Anfänger	Durchschnittliches Alter von Anfängern	Anteil internationaler Anfänger	Anteil weiblicher Anfänger	Durchschnittliches Alter von Anfängern	Anteil internationaler Anfänger	Anteil weiblicher Erstanfänger	Durchschnittliches Alter von Erstanfängern	Anteil internationaler Erstanfänger
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OECD-Länder															
Australien	56	30	37	58	23	18	56	29	47	a	a	a	m	m	m
Österreich	53	22	2	56	22	22	55	26	31	61	22	23	54	22	23
Belgien[1]	44	21	1	56	19	9	55	24	13	a	a	a	56	19	9
Kanada[2]	51	23	25	57	20	17	57	26	30	61	23	2	54	22	24
Chile	54	24	2	52	21	1	58	32	7	63	19	0	54	22	1
Kolumbien	50	23	0	53	22	0	55	33	1	a	a	a	52	23	0
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	a	a	a	m	m	m
Tschechien	64	22	6	57	22	13	59	25	19	65	21	23	58	22	14
Dänemark	48	31	9	58	25	7	56	26	21	a	a	a	55	25	7
Estland	a	a	a	56	22	11	60	27	28	62	20	10	56	22	11
Finnland	a	a	a	56	24	7	62	32	20	66	22	1	56	23	10
Frankreich	51	20	m	58	21	m	55	24	m	49	20	m	m	m	m
Deutschland	46	28	0	48	23	7	53	24	27	65	21	31	51	23	10
Griechenland	a	a	a	54	20	2	61	32	1	a	a	a	54	20	2
Ungarn	59	23	1	54	21	9	56	25	27	58	21	32	55	21	12
Island	66	33	22	62	23	9	69	31	15	77	23	1	62	24	9
Irland	54	34	3	52	21	6	58	31	29	m	m	m	m	m	m
Israel	52	23	2	57	24	4	63	33	5	a	a	a	56	24	4
Italien	26	22	0	54	20	2	57	24	6	67	19	3	55	20	2
Japan	60	m	m	46	19	m	35	24	m	51	19	m	51	18	m
Republik Korea	50	21	1	50	19	2	54	32	13	a	a	a	m	m	m
Lettland	67	29	1	48	23	17	59	28	30	72	22	44	m	m	m
Litauen	a	a	a	54	22	7	62	26	9	68	20	29	55	22	9
Luxemburg	54	22	11	54	22	26	58	29	69	a	a	a	54	22	22
Mexiko	40	20	1	52	21	1	57	31	3	a	a	a	52	21	1
Niederlande	50	25	2	54	20	17	56	25	32	a	a	a	54	20	17
Neuseeland	57	29	13	59	23	21	59	31	34	a	a	a	58	23	21
Norwegen	20	27	1	58	23	4	60	26	7	61	22	1	55	22	2
Polen	91	40	0	52	22	m	68	25	m	69	22	m	54	22	6
Portugal	40	21	19	56	21	11	57	24	20	52	19	11	54	20	12
Slowakei	69	24	1	55	22	11	60	24	10	67	21	34	56	22	12
Slowenien	39	24	5	56	21	10	62	25	10	75	19	9	54	20	10
Spanien	48	23	2	56	20	3	59	27	18	68	20	13	54	22	8
Schweden	49	29	0	61	25	6	57	27	23	57	26	4	57	24	14
Schweiz	60	32	0	50	24	11	51	27	32	84	24	3	51	25	18
Türkei	51	25	1	53	23	6	48	27	8	55	19	11	52	24	4
Ver. Königreich	56	29	6	56	22	18	60	27	49	a	a	a	56	23	14
Vereinigte Staaten	55	23	3	m	m	m	60	30	19	a	a	a	55	20	4
OECD-Durchschnitt	**52**	**26**	**6**	**55**	**22**	**10**	**58**	**27**	**21**	**64**	**21**	**14**	**55**	**22**	**10**
EU22-Durchschnitt	**53**	**26**	**4**	**55**	**22**	**10**	**59**	**26**	**22**	**64**	**21**	**19**	**55**	**22**	**11**
Partnerländer															
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	59	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	52	m	m
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	48	m	m
Indonesien[2]	59	m	m	55	m	m	46	m	m	m	m	m	56	m	m
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	46	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

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

1. Kurze tertiäre Bildungsgänge: Daten beziehen sich nur auf Belgien (fläm.). 2. Referenzjahr 2019.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2022). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-B.pdf). StatLink: https://stat.link/gonjet

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

Tabelle B4.2

Verteilung der Anfänger im Tertiärbereich, nach Fächergruppe (2015 und 2020)

	2020									2015								
	Pädagogik	Geisteswissenschaften und Künste	Sozialwissenschaften, Journalismus und Informationswesen	Wirtschaft, Verwaltung und Recht	Naturwissenschaften, Mathematik und Statistik	Informatik und Kommunikationstechnologie	Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe	Gesundheit und Sozialwesen	Dienstleistungen	Pädagogik	Geisteswissenschaften und Künste	Sozialwissenschaften, Journalismus und Informationswesen	Wirtschaft, Verwaltung und Recht	Naturwissenschaften, Mathematik und Statistik	Informatik und Kommunikationstechnologie	Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe	Gesundheit und Sozialwesen	Dienstleistungen
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
OECD-Länder																		
Australien	9	11	6	32	5	7	8	19	2	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Österreich	12	9	7	24	7	6	19	8	6	12	10	9	23	7	4	20	6	7
Belgien	7	10	11	25	4	4	13	23	1	8	11	11	22	4	3	13	25	2
Kanada[1]	3	8	9	22	12	6	13	16	7	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	10	4	4	23	2	5	21	20	7	9	4	5	22	2	4	21	19	12
Kolumbien	8	4	10	41	2	6	18	5	3	7	4	9	39	2	6	21	6	4
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechien	11	9	9	19	7	7	15	13	7	9	9	9	20	6	5	18	12	8
Dänemark	5	9	9	30	5	6	12	19	3	6	12	10	29	5	5	10	19	3
Estland	7	14	7	21	7	10	14	12	5	6	13	8	21	6	9	18	10	6
Finnland	5	9	5	21	4	9	19	22	5	4	9	5	20	5	9	20	22	5
Frankreich	3	14	9	30	11	3	13	12	4	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Deutschland	9	10	7	25	9	7	22	7	3	7[b]	11[b]	8[b]	24[b]	10[b]	6[b]	23[b]	6[b]	2[b]
Griechenland	6	12	14	20	10	4	16	11	3	7	13	12	18	10	4	21	8	3
Ungarn	9	10	11	24	4	9	13	11	7	12	11	10	22	4	4	15	11	7
Island	13	12	14	19	6	4	11	15	4	11	14	14	23	6	6	10	12	3
Irland	7	14	6	24	9	7	10	16	5	7	16	6	21	9	8	10	15	5
Israel	19	7	17	16	8	8	17	8	0	20	9	18	15	7	5	19	8	0
Italien	5	20	15	16	11	2	17	8	4	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Japan[2]	8[d]	16[d]	8[d]	20[d]	3[d]	x	17[d]	16[d]	9[d]	9[d]	16[d]	8[d]	19[d]	3[d]	x	17[d]	16[d]	9[d]
Republik Korea	7	16	6	13	5	5	21	16	11	7	16	5	14	5	5	21	15	11
Lettland	5	7	8	30	3	8	14	16	8	6	8	8	30	3	7	18	12	7
Litauen	3	11	9	28	5	7	16	17	2	4	9	11	30	4	4	21	12	3
Luxemburg	12	10	11	27	8	10	9	10	0	6	13	12	37	5	5	9	13	0
Mexiko	11	4	8	33	3	5	18	11	3	8	4	9	31	3	2	27	12	1
Niederlande	7	7	15	28	7	5	10	15	5	10	8	12	29	6	3	9	16	6
Neuseeland	7	14	11	21	12	6	10	12	4	7	14	11	24	10	7	8	11	6
Norwegen	13	11	14	17	5	6	11	16	5	10	13	13	17	6	4	12	15	8
Polen	7	11	12	23	5	6	15	11	9	9	10	12	23	5	5	18	9	9
Portugal	4	11	12	24	6	3	18	13	7	6	11	12	24	6	2	17	13	7
Slowakei	13	7	11	19	5	6	14	16	7	13	7	12	19	6	4	14	16	6
Slowenien	8	8	9	20	6	6	19	11	9	8	8	9	20	6	5	21	8	9
Spanien	12	11	8	20	5	6	13	15	8	11	12	8	20	6	5	15	14	8
Schweden	11	13	11	16	6	6	19	15	3	12	13	11	15	5	5	19	16	2
Schweiz	8	8	7	27	8	4	16	16	4	8	8	7	29	8	3	15	14	7
Türkei	4	13	8	28	3	3	12	19	8	6	14	9	36	2	2	14	10	5
Ver. Königreich	6	13	16	27	8	6	9	13	0	8[b]	15[b]	12[b]	22[b]	14[b]	6[b]	8[b]	13[b]	0[b]
Vereinigte Staaten	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
OECD-Durchschnitt	**8**	**10**	**10**	**24**	**6**	**6**	**15**	**14**	**5**	**9**	**11**	**10**	**24**	**6**	**5**	**16**	**13**	**5**
OECD-Durchschnitt, wenn Daten für MINT-Fächergruppen für beide Jahre verfügbar	**9**	**10**	**10**	**24**	**6**	**6**	**15**	**14**	**5**	**9**	**11**	**10**	**24**	**6**	**5**	**16**	**13**	**5**
EU22-Durchschnitt	**8**	**11**	**10**	**23**	**7**	**6**	**15**	**14**	**5**	**8**	**11**	**10**	**23**	**6**	**5**	**16**	**13**	**5**
Partnerländer																		
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten (d. h. für die Fächergruppe Landwirtschaft, Forstwirtschaft, Fischerei und Tiermedizin) und weitere Untergliederungen s. http://stats.oecd.org, OECD-Bildungsdatenbank.

1. Referenzjahr 2019. 2. Daten zu Informatik und Kommunikationstechnologie in den Daten zu anderen Fächergruppen enthalten.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2022). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-B.pdf). StatLink: https://stat.link/91qdbf

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

B 4

Tabelle B4.3

Frauenanteil an den Anfängern im Tertiärbereich, nach ausgewählten Fächergruppen und Bildungsbereich (2020)

	Kurze tertiäre Bildungsgänge				Bachelor- oder gleichwertige Bildungsgänge				Master- oder gleichwertige Bildungsgänge				Promotions- oder gleichwertige Bildungsgänge			
		MINT				MINT				MINT				MINT		
	Pädagogik	Gesamt	Informatik und Kommunikationstechnologie	Gesundheit und Sozialwesen	Pädagogik	Gesamt	Informatik und Kommunikationstechnologie	Gesundheit und Sozialwesen	Pädagogik	Gesamt	Informatik und Kommunikationstechnologie	Gesundheit und Sozialwesen	Pädagogik	Gesamt	Informatik und Kommunikationstechnologie	Gesundheit und Sozialwesen
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
OECD-Länder																
Australien	91	25	22	76	72	34	20	76	73	35	33	73	70	42	31	65
Österreich	86	18	11	70	73	38	22	78	82	34	23	64	76	32	22	54
Belgien[1]	57	10	8	77	71	22	11	75	78	28	6	66	m	m	m	m
Kanada[2]	85	22	22	84	74	43	20	85	81	39	31	68	73	36	28	65
Chile	98	12	12	83	73	24	12	77	73	30	17	69	61	37	26	53
Kolumbien	25	30	27	60	62	31	16	68	64	35	28	65	50	32	50	64
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechien	a	a	a	a	79	32	16	87	81	37	21	72	68	39	18	57
Dänemark	65	22	16	85	61	32	20	80	81	42	35	72	a	33	a	63
Estland	a	a	a	a	93	33	24	88	87	38	38	81	92	44	30	78
Finnland	a	a	a	a	83	27	21	86	88	31	30	81	80	39	23	64
Frankreich	74	24	17	85	85	37	16	83	74	33	21	68	67	38	25	56
Deutschland	a	30	a	56	80	25	21	79	77	34	26	70	70	34	19	60
Griechenland	a	a	a	a	84	39	22	72	83	44	38	71	66	39	30	56
Ungarn	a	14	15	92	96	24	16	85	66	35	23	61	75	38	20	56
Island	52	48	31	100	70	41	24	88	80	44	31	86	78	33	22	88
Irland	90	31	21	71	74	33	19	78	71	36	29	78	76	43	36	65
Israel	82	28	48	79	78	36	30	80	84	37	24	77	77	44	28	74
Italien	a	11	17	a	93	38	14	76	92	39	19	63	76	39	24	62
Japan[3]	92[d]	17	x	71[d]	59[d]	18	x	73[d]	46[d]	16	x	51[d]	46[d]	17	x	34[d]
Republik Korea	92	15	26	70	67	30	27	68	78	31	23	70	75	27	19	57
Lettland	98	17	21	91	87	24	16	87	88	35	27	74	75	38	39	68
Litauen	a	a	a	a	88	21	12	86	82	37	18	77	67	38	23	62
Luxemburg	a	18	13	83	64	28	21	68	75	43	41	82	50	35	23	a
Mexiko	86	25	27	65	74	31	24	70	71	37	26	61	61	40	25	60
Niederlande	78	10	10	79	72	28	13	78	81	38	29	74	84	30	14	63
Neuseeland	69	35	22	82	85	43	29	79	80	42	36	82	72	44	35	73
Norwegen	a	10	26	86	75	30	19	83	71	39	25	80	68	37	30	65
Polen	a	a	a	91	69	32	13	81	94	46	21	76	65	43	16	62
Portugal	93	13	7	87	87	32	18	80	71	39	28	77	70	44	26	71
Slowakei	93	38	a	74	79	26	13	76	78	32	14	74	62	41	19	55
Slowenien	a	16	15	89	87	30	17	78	84	36	20	81	76	42	26	62
Spanien	92	15	12	78	77	33	15	75	69	39	22	72	62	41	24	61
Schweden	a	28	27	80	83	38	27	82	71	36	37	79	77	40	30	63
Schweiz	93	5	a	81	76	24	13	77	67	32	18	69	67	40	21	59
Türkei	a	23	25	75	62	35	30	86	60	39	30	60	57	47	44	72
Ver. Königreich	71	23	26	77	87	31	17	78	74	37	30	76	69	38	30	63
Vereinigte Staaten	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
OECD-Durchschnitt	**80**	**21**	**20**	**79**	**77**	**31**	**19**	**79**	**77**	**36**	**26**	**72**	**69**	**38**	**26**	**63**
EU22-Durchschnitt	**83**	**20**	**15**	**81**	**80**	**31**	**18**	**80**	**80**	**37**	**26**	**73**	**72**	**38**	**24**	**62**
Partnerländer																
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: MINT bezeichnet Fächergruppen aus den Bereichen Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik. Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten und weitere Untergliederungen s. http://stats.oecd.org, OECD-Bildungsdatenbank.

1. Kurze tertiäre Bildungsgänge: Daten beziehen sich nur auf Belgien (fläm.). 2. Referenzjahr 2019. 3. Daten zu Informatik und Kommunikationstechnologie in den Daten zu anderen Fächergruppen enthalten.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2022). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-B.pdf). StatLink: https://stat.link/39gx4j

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

Tabelle B4.4

Profil der Anfänger in Promotionsbildungsgängen (2020)

	Anteil weiblicher Anfänger	Anteil unter 30-jähriger Anfänger	Anteil internationaler Anfänger	Durchschnittliches Alter von Anfängern	Altersverteilung der Anfänger			Anteil Anfänger nach Fächergruppe									
					20. Perzentil	Median	80. Perzentil	Pädagogik	Geisteswissenschaften und Künste	Sozialwissenschaften, Journalismus und Informationswesen	Wirtschaft, Verwaltung und Recht	Naturwissenschaften, Mathematik und Statistik	Informatik und Kommunikationstechnologie	Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe	Landwirtschaft, Forstwirtschaft, Fischerei und Tiermedizin	Gesundheit und Sozialwesen	Dienstleistungen
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17
OECD-Länder																	
Australien	53	49	29	33	25	30	42	5	14	10	8	21	5	16	3	18	0
Österreich	45	65	43	30	26	28	33	2	13	7	13	17	7	23	3	14	1
Belgien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kanada[1]	50	65	41	30	25	28	34	4	11	20	5	24	3	19	2	9	2
Chile	43	41	24	32	27	31	37	5	11	12	3	34	2	19	6	8	0
Kolumbien	41	20	2	37	30	36	44	14	7	14	11	19	0	23	3	9	0
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechien	46	75	30	29	25	27	32	4	12	8	9	20	4	23	6	11	3
Dänemark	50	64	35	29	26	28	33	0	9	12	0	12	0	28	3	37	0
Estland	55	61	43	30	26	29	34	4	16	5	7	23	13	15	6	10	0
Finnland	56	41	35	33	27	31	39	7	14	11	9	15	7	13	3	20	1
Frankreich	46	78	m	28	24	26	31	1	15	11	9	29	5	16	1	11	1
Deutschland	47	68	25	29	26	28	32	2	9	6	9	25	4	15	2	28	0
Griechenland	50	48	2	33	26	31	44	5	13	7	9	12	5	21	3	23	2
Ungarn	49	61	30	30	26	28	36	5	18	16	6	17	4	9	4	17	4
Island	57	43	49	34	27	31	41	7	7	20	6	16	7	16	0	20	2
Irland	54	62	41	30	24	28	36	6	11	13	6	24	7	15	2	17	0
Israel	54	39	9	34	28	32	41	5	13	12	6	30	6	12	2	14	0
Italien	47	72	12	29	25	27	32	1	10	7	10	26	2	24	5	14	0
Japan[2]	32	57	18	30	25	29	35	4[d]	11[d]	3[d]	4[d]	11[d]	x	18[d]	5[d]	45[d]	0[d]
Republik Korea	45	42	21	35	26	32	44	7	16	7	13	11	4	21	2	14	5
Lettland	52	41	13	34	27	32	43	5	10	16	18	14	8	18	1	8	3
Litauen	49	59	13	30	26	29	35	4	12	11	8	26	2	21	5	11	0
Luxemburg	39	74	90	28	26	28	31	2	11	14	7	26	25	16	0	0	0
Mexiko	52	22	7	36	30	37	44	39	5	10	22	10	1	6	2	5	1
Niederlande	49	86	60	27	25	26	29	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Neuseeland	55	50	50	33	25	30	41	7	9	14	8	21	5	16	3	16	1
Norwegen	53	45	34	33	27	31	39	6	14	11	4	25	2	12	1	24	0
Polen	50	77	m	28	25	26	31	3	20	11	11	18	2	15	3	13	2
Portugal	51	38	39	35	27	33	44	7	14	18	11	12	3	19	2	10	4
Slowakei	48	63	15	30	25	27	38	7	12	9	13	16	3	15	3	18	5
Slowenien	54	60	23	31	26	28	38	6	16	7	11	13	4	18	0	22	2
Spanien	50	51	24	33	25	30	41	5	14	15	9	19	3	13	2	19	2
Schweden	52	55	43	31	26	29	37	3	4	7	2	18	6	22	2	35	1
Schweiz	50	74	59	28	26	28	31	2	9	8	9	27	4	13	2	26	0
Türkei	50	49	11	31	27	30	36	7	18	10	14	13	1	22	4	10	2
Ver. Königreich	51	67	43	29	23	26	35	4	14	15	8	25	5	14	1	13	0
Vereinigte Staaten	50	60	24	31	23	27	40	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
OECD-Durchschnitt	**49**	**56**	**30**	**31**	**26**	**29**	**37**	**6**	**12**	**11**	**9**	**20**	**5**	**17**	**3**	**17**	**1**
EU22-Durchschnitt	**49**	**62**	**32**	**30**	**26**	**29**	**36**	**4**	**13**	**11**	**9**	**19**	**6**	**18**	**3**	**17**	**2**
Partnerländer																	
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien[1]	35	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

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

1. Referenzjahr 2019. 2. Daten zu Informatik und Kommunikationstechnologie in den Daten zu anderen Fächergruppen enthalten.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2022). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-B.pdf). StatLink: https://stat.link/dn0wim

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

Indikator B5

Wie hoch sind die Erfolgsquoten im Tertiärbereich?

Zentrale Ergebnisse

- Im Durchschnitt der Länder mit True-Cohort-Daten (Daten auf Ebene der einzelnen Bildungsteilnehmer) erwerben 39 % der Vollzeit-Bildungsteilnehmer, die einen Bachelorbildungsgang aufnehmen, einen Abschluss innerhalb der regulären Ausbildungsdauer des Bildungsgangs. Erweitert man den betrachteten Zeitraum um 3 weitere Jahre, steigt die Erfolgsquote auf 68 %.
- In allen Ländern mit Daten haben Frauen in Bachelorbildungsgängen eine höhere Erfolgsquote als Männer. Der größte geschlechtsspezifische Unterschied bei der Erfolgsquote innerhalb der regulären Ausbildungsdauer ist 24 Prozentpunkte in Finnland.
- Im Durchschnitt verlassen 12 % der Bildungsteilnehmer, die einen Bachelorbildungsgang in Vollzeit begonnen haben, den Tertiärbereich vor dem Beginn des zweiten Ausbildungsjahrs. Der Anteil der Bildungsteilnehmer, die den Tertiärbereich ohne Abschluss verlassen, steigt bis zum Ende der regulären Ausbildungsdauer auf 21 %, weitere 3 Jahre später liegt er bei 23 %.

Kontext

Die Erfolgsquoten im Tertiärbereich können ein Hinweis auf die Effizienz des betreffenden Tertiärbereichs sein, denn sie zeigen den Anteil der Bildungsteilnehmer auf, die einen im Tertiärbereich begonnenen Bildungsgang auch erfolgreich abschließen. Niedrige Erfolgsquoten weisen jedoch nicht notwendigerweise auf einen unzulänglichen Tertiärbereich hin, denn Bildungsteilnehmer können ihre Bildungsteilnahme aus ganz unterschiedlichen Gründen abbrechen: Sie erkennen vielleicht, dass sie das für sie falsche Fach oder den falschen Bildungsgang gewählt haben, oder es bieten sich bereits vor Abschluss des Bildungsgangs attraktive Beschäftigungsmöglichkeiten. In einigen Bildungssystemen, wie in Belgien (fläm.), ist es vielleicht auch üblich, dass man sich in einen bestimmten Bildungsgang einschreibt, obwohl man darin gar keinen Abschluss erwerben möchte, sondern vielmehr beabsichtigt, einige Kurse als Teil des lebenslangen Lernens oder zur Weiterqualifizierung zu belegen (De Wit, Verhoeven and Broucker, 2019[1]).

Die Erfolgsquoten können durch verschiedenste Faktoren beeinflusst werden, u. a. durch die vorherige Ausbildung der Bildungsteilnehmer sowie durch soziale und wirtschaftliche Faktoren. Dieser Indikator analysiert die Erfolgsquoten von Bildungsteilnehmern im Tertiärbereich nach Geschlecht, ISCED-Stufe und Fächergruppe und betrachtet außerdem die unterschiedlichen Bildungswege im Tertiärbereich.

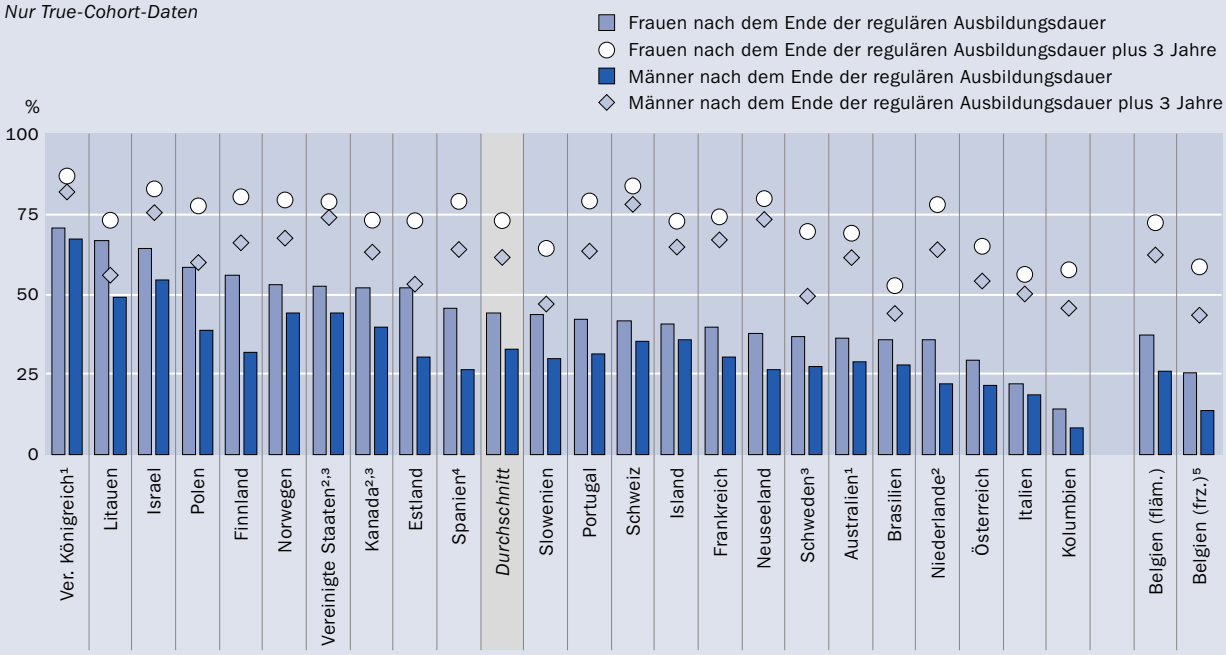
In den einzelnen Ländern wird der Abschluss eines Bildungsgangs eventuell unterschiedlich definiert. Dieser Indikator konzentriert sich auf Bildungsteilnehmer in Vollzeitausbildung und 2 Zeiträume in Bezug auf den Abschluss: 1. auf den Anteil der Bildungsteilnehmer, die innerhalb der regulären Dauer eines beliebigen tertiären Bildungsgangs einen Abschluss erwerben, sowie 2. auf den Anteil Bildungsteilnehmer, die innerhalb von 3 Jahren nach Ablauf der regulären Ausbildungsdauer einen Abschluss erwerben.

B 5

Abbildung B5.1

Erfolgsquoten von Vollzeit-Bildungsteilnehmern, die einen Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgang begonnen haben, nach Geschlecht und Zeitraum (2020)

Nur True-Cohort-Daten



Anmerkung: Die Erfolgsquoten anhand von True-Cohort-Daten (individuelle Ebene) und anhand von Cross-Cohort-Daten (aggregiert) sind nicht vergleichbar. Erläuterung der True-Cohort-Methode und der Cross-Cohort-Methode s. Abschnitt Angewandte Methodik. Das Referenzjahr für die Daten (2020) entspricht dem Abschlussjahr 3 Jahre nach der regulären Dauer des Bildungsgangs. Das Referenzjahr für die Anfängerkohorte verändert sich je nach Ausbildungsdauer der Bildungsgänge.
1. Die Daten für Australien beziehen sich nur auf Bildungsgänge mit einer regulären Ausbildungsdauer von 3, 4 oder 5 Jahren. Für das Vereinigte Königreich wurden nur Bildungsgänge mit einer regulären Ausbildungsdauer von 3 oder 4 Jahren aufgenommen. 2. Referenzjahr nicht 2020: 2019 für Kanada und die Niederlande; 2017 für die Vereinigten Staaten. 3. Für Kanada beziehen sich die Daten auf die reguläre Ausbildungsdauer plus 1 Jahr und für Bildungsgänge in den Vereinigten Staaten plus 2 Jahre (nicht 3 Jahre). Für Schweden beziehen sich die Daten auf die reguläre Dauer plus 1 Semester (nicht die reguläre Ausbildungsdauer).
4. Die Daten zu Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgängen beziehen sich nur auf die Ausbildung an Hochschulen. 5. Die Daten beziehen sich nur auf die hautes écoles (HE) und die écoles des arts (ESA), auf die etwa 60 % der Anfänger in Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgängen entfallen.
Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge des Anteils der Frauen, die zum Ende der regulären Ausbildungsdauer einen Abschluss erworben haben.
Quelle: OECD (2022), Tabelle B5.1. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-B.pdf). StatLink: https://stat.link/t8bn2h

Der Unterschied zwischen diesen Zeiträumen kann Aufschluss darüber geben, inwieweit die Bildungsteilnehmer ihren Abschluss „rechtzeitig“ erwerben (bzw. innerhalb des vorgesehenen Zeitraums basierend auf der regulären Ausbildungsdauer des Bildungsgangs) oder mit einer Verzögerung. Dieser Indikator untersucht außerdem den Anteil der Bildungsteilnehmer, die zwischen ISCED-Stufen im Tertiärbereich wechseln oder ohne Abschluss aus dem Bildungssystem ausscheiden.

Weitere wichtige Ergebnisse

- Im Durchschnitt der Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten haben 44 % der Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich, die einen kurzen tertiären Bildungsgang begonnen haben, bis zum Ablauf der regulären Ausbildungsdauer des ursprünglich begonnenen Bildungsgangs einen Abschluss auf einer ISCED-Stufe erworben. Im Vergleich dazu haben 51 % der Bildungsteilnehmer, die lange, zu einem ersten Abschluss führende Masterbildungsgänge begonnen haben, bis zum Ablauf der regulären Ausbildungsdauer ihres Bildungsgangs irgendeinen Abschluss im Tertiärbereich erworben.

- In einigen Ländern ist es nicht unüblich, dass Bildungsteilnehmer im Verlauf ihrer Ausbildung in andere ISCED-Stufen des Tertiärbereichs wechseln. In Frankreich wechselten 11 % der Bildungsteilnehmer, die mit einem Bachelorbildungsgang begonnen hatten, bis zum Beginn des zweiten Ausbildungsjahrs in einen kurzen tertiären Bildungsgang und 3 % in einen langen, zu einem ersten Abschluss führenden Masterbildungsgang.

Hinweis

Die Erfolgsquote, die Abschlussquote und die Bildungsquote sind 3 verschiedene Kennzahlen. Die Erfolgsquote, wie sie in diesem Indikator behandelt wird, gibt den Prozentsatz der Bildungsteilnehmer an, die einen Bildungsgang im Tertiärbereich beginnen und ihn erfolgreich innerhalb eines bestimmten Zeitraums abschließen. Abschlussquoten geben den geschätzten prozentualen Anteil von Zugehörigen einer bestimmten Alterskohorte, die im Laufe des Lebens voraussichtlich einen Abschluss erwerben werden, wieder. Sie geben also die Zahl der Absolventen eines bestimmten Bildungsbereichs in Relation zur entsprechenden Bevölkerung des Landes an (OECD-Bildungsdatenbank). Die Bildungsquote misst den prozentualen Bevölkerungsanteil mit Abschluss einer bestimmten ISCED-Stufe (s. Indikator A1). Er entspricht dem Verhältnis zwischen allen Absolventen (des entsprechenden Jahrs und der Vorjahre) und der Gesamtbevölkerung.

In diesem Indikator werden nur Bildungsteilnehmer in Vollzeitausbildung berücksichtigt. Im Durchschnitt der OECD-Länder sind rund 21 % der Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich in Teilzeit eingeschrieben (s. Indikator B1). Die reguläre Ausbildungsdauer von Bildungsgängen im Tertiärbereich unterscheidet sich möglicherweise von Land zu Land. Deshalb kann sich trotz Verwendung des gleichen Referenzjahrs für die Absolventen (2020, soweit nichts anders angegeben) das für die Anfängerkohorte verwendete Jahr je nach regulärer Ausbildungsdauer eines Bildungsgangs unterscheiden.

Die zwei Zeitpunkte, die dieser Indikator zur Beurteilung des Status der Bildungsteilnehmer zugrunde legt, sind: 1) am Ende der regulären Ausbildungsdauer des von ihnen begonnenen Bildungsgangs und 2) 3 Jahre nach Ende der regulären Ausbildungsdauer des Bildungsgangs.

Analyse und Interpretationen

In diesem Indikator werden anhand von True-Cohort-Daten berechnete Erfolgsquoten vorgestellt. True-Cohort-Erfolgsquoten entsprechen dem Anteil der Bildungsteilnehmer aus einer bestimmten Anfängerkohorte, die innerhalb eines bestimmten Zeitraums einen Abschluss erwerben. Dies ist die bevorzugte Methode zur Analyse der Erfolgsquoten, aber nur Länder, die Längsschnittdaten erheben oder ein entsprechendes Verzeichnis führen, können derartige Informationen zur Verfügung stellen. Paneldaten können in Form von Verzeichnissen mit einzelnen Bildungsteilnehmern (ein System, das für jeden Teilnehmer eine eindeutige persönliche Identifikationsnummer vorsieht) oder in Form einer Teilnehmerkohorte einer Längsschnittstudie zur Verfügung stehen. Die Daten in diesem Indikator beziehen sich auf den Abschluss bis zum Ende der regulären Ausbildungsdauer der Bildungsgänge und einen Zeitraum von 3 Jahren danach.

Erfolgsquoten können auch mithilfe von Cross-Cohort-Daten berechnet werden, allerdings sind die Ergebnisse nicht mit True-Cohort-Erfolgsquoten vergleichbar. Kasten B5.1 beschreibt die zur Berechnung der Cross-Cohort-Erfolgsquoten verwendete Methodik und stellt die relevanten Ergebnisse für die 10 Länder, die Cross-Cohort-Daten eingereicht haben, vor.

Erfolgsquote nach ISCED-Stufe bei Beginn

Bei Bildungsteilnehmern, die Bachelor- oder gleichwertige Bildungsgänge beginnen, sind die Erfolgsquoten innerhalb der regulären Ausbildungsdauer in den Ländern und subnationalen Einheiten sehr unterschiedlich. Sie reichen von höchstens 21 % in Belgien (frz.), Italien und Kolumbien bis mindestens 61 % in Israel und dem Vereinigten Königreich. In allen Ländern steigt die Erfolgsquote nach weiteren 3 Jahren; sie steigt jedoch tendenziell stärker, wenn die Erfolgsquote bis zum Ende der regulären Ausbildungsdauer niedriger war. Die Erfolgsquote innerhalb von 3 zusätzlichen Jahren steigt in Kolumbien, Neuseeland, den Niederlanden und der Schweiz um mindestens 40 Prozentpunkte, alles Länder, in denen die Erfolgsquote bis zum Ende der regulären Ausbildungsdauer der Bildungsgänge unter dem Durchschnitt aller Länder mit verfügbaren Daten lag. Infolgedessen gibt es bei den Erfolgsquoten nach weiteren 3 Jahren weniger Unterschiede zwischen den Ländern: Sie reichen von 49 % in Brasilien bis 85 % im Vereinigten Königreich (Tab. B5.1).

Zahlreiche institutionelle Faktoren und länderspezifische Merkmale helfen, die unterschiedlichen Anteile eines „verzögerten“ Abschlusses in den einzelnen Ländern zu erklären. So ist es in einigen Ländern üblich, dass Bildungsteilnehmer vor Beginn des offiziellen Lehrplans zusätzliche oder erforderliche Vorbereitungskurse belegen (Campbell and Wescott, 2019[2]; Büchele, 2020[3]). In manchen dieser Länder, wie den Vereinigten Staaten, sind Zusatzkurse als Teil der im Tertiärbereich verbrachten Zeit inbegriffen (Chen, 2016[4]). In anderen Ländern, wie Norwegen, gelten Bildungsteilnehmer erst als Anfänger in einem gegebenen Bildungsbereich, nachdem sie etwaige Zusatzkurse absolviert haben, sodass diese sich nicht auf die Erfolgsquote auswirken.

Ein großer Unterschied bei den Erfolgsquoten 3 Jahre nach der regulären Ausbildungsdauer des Bildungsgangs ist nicht notwendigerweise ein negatives Ergebnis. In Belgien (fläm.) müssen z. B. tertiäre Bildungseinrichtungen in allen Bildungsgängen flexible Bildungswege anbieten (OECD, 2019[5]). Die Bildungsteilnehmer müssen für den Abschluss eine gewisse Zahl an Leistungspunkten erwerben, aber die Ausbildungsjahre müssen auch bei einer Vollzeitausbildung nicht aufeinanderfolgen. Bei einem solchen flexiblen System steigt tendenziell die Zahl der Bildungsteilnehmer, die nicht „rechtzeitig“ einen Abschluss erwerben, aber es kann den Bildungsteilnehmern viele andere Vorteile bieten. In Ländern und subnationalen Einheiten mit einem relativ breiten Zugang zum Tertiärbereich, wie es auf Belgien (fläm.) zutrifft, kann Flexibilität besonders wichtig sein, da die Bildungsteilnehmer so mehr Zeit haben, die Standards der jeweiligen Bildungseinrichtung zu erfüllen.

Nur 13 Länder verfügen über True-Cohort-Daten für kurze tertiäre Bildungsgänge und wie bei den Bachelorbildungsgängen unterscheiden sich die Erfolgsquoten auch hier stark. In den Vereinigten Staaten erwerben nur rund 12 % der Bildungsteilnehmer, die einen kurzen Vollzeitbildungsgang in Vollzeitausbildung beginnen, innerhalb der regulären Ausbildungsdauer von 2 Jahren einen Abschluss eines tertiären Bildungsgangs, was zum Teil an der absichtlichen Durchlässigkeit zwischen kurzen tertiären und Bachelorbildungsgängen liegt. In Neuseeland erwerben innerhalb dieses Zeitraums 65 % der Bildungsteilnehmer einen Abschluss. Wie bei den Bachelorbildungsgängen steigen hier in allen Ländern die

Erfolgsquoten nach 3 zusätzlichen Jahren, aber insbesondere in den Ländern mit niedrigen Quoten nach der regulären Ausbildungsdauer. Die Erfolgsquote verdoppelt sich in Kolumbien (von 21 auf 43 %) und steigt in Israel (von 16 auf 52 %) und den Vereinigten Staaten (von 12 auf 43 %) auf mehr als das Dreifache (Tab. B5.1).

In den meisten Ländern (außer in 5) ist die Erfolgsquote von Bildungsteilnehmern, die kurze tertiäre Bildungsgänge beginnen, bis zum Ende der regulären Ausbildungsdauer ihres Bildungsgangs höher als die von denjenigen in Bachelorbildungsgängen. Am größten ist die Differenz in Israel, wo die Erfolgsquote in Bachelorbildungsgängen 45 Prozentpunkte höher ist als in kurzen tertiären Bildungsgängen (Tab. B5.1). Um diese Unterschiede im Zusammenhang zu betrachten, ist es jedoch wichtig, den in jedem tertiären Bildungsbereich eingeschriebenen Anteil der Bildungsteilnehmer zu kennen. Beispielsweise ist Österreich das einzige OECD-Land, in dem mehr Erstanfänger im Tertiärbereich kurze Bildungsgänge beginnen als Bachelorbildungsgänge (s. Indikator B4).

Außerdem sind die Erfolgsquoten in Bachelorbildungsgängen 3 weitere Jahre nach dem Ende der regulären Ausbildungsdauer der Bildungsgänge tendenziell höher als die Quoten in kurzen tertiären Bildungsgängen. Nur in 4 Ländern sind die Erfolgsquoten von Bildungsteilnehmern 3 Jahre nach dem Ende der regulären Ausbildungsdauer ihres Bildungsgangs in kurzen tertiären Bildungsgängen höher als die von Bildungsteilnehmern in Bachelorbildungsgängen (Tab. B5.1).

Lange, zu einem ersten Abschluss führende Masterbildungsgänge haben längere reguläre Ausbildungsdauern als Bachelorbildungsgänge und die Erfolgsquoten innerhalb dieses Zeitraums sind tendenziell höher. In 7 der 10 Länder mit verfügbaren Daten waren die Erfolgsquoten bis zum Ende der regulären Ausbildungsdauer in diesen Masterbildungsgängen höher als in Bachelorbildungsgängen. Die Erfolgsquoten nach 3 weiteren Jahren von Bildungsteilnehmern, die lange, zu einem ersten Abschluss führende Masterbildungsgänge begannen, waren in allen Ländern höher, sie reichten von 62 % in Österreich bis 87 % in Spanien (Tab. B5.1). Dies ist möglicherweise auf die Auswahlprozesse für die Zulassung zu langen, zu einem ersten Abschluss führenden Masterbildungsgängen sowie die Selbstselektion der Bildungsteilnehmer angesichts der größeren Komplexität der Inhalte zurückzuführen. In Frankreich beispielsweise umfassen lange, zu einem ersten Abschluss führende Masterbildungsgänge Bildungsgänge im Bereich Ingenieurwesen, bei denen das Zulassungsverfahren eine selektive Zulassungsprüfung umfasst, für die die meisten Bildungsteilnehmer einen 2-jährigen Vorbereitungskurs belegen *(classes préparatoires aux grandes écoles)*.

In den letzten Jahren haben viele Länder unterschiedliche Maßnahmen zur Erhöhung der Erfolgsquoten im Tertiärbereich eingeführt. Ein gängiger Ansatz ist es, die Finanzierung der Bildungseinrichtungen zu einem gewissen Grad von den Erfolgsquoten der Bildungsteilnehmer abhängig zu machen. In Estland beispielsweise handelt es sich bei 20 % der Mittel für Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich um leistungsbasierte Mittel, und es wird der Anteil der Bildungsteilnehmer, die innerhalb eines bestimmten Zeitraums einen Abschluss erwerben, als Schlüsselkriterium berücksichtigt (OECD, 2019[6]). In Finnland, Israel und Litauen gibt es ähnliche bedingte Finanzierungsmechanismen. In anderen Ländern werden die Erfolgsquoten bei der unmittelbar den Bildungsteilnehmern bereitgestellten Finanzierung berücksichtigt. In Norwegen beispielsweise können Bildungsteilnehmer bis zu 40 % ihrer Bildungsdarlehen in Zuschüsse umwandeln, wenn sie ihre Ausbildung ohne Verzögerungen absolvieren und die entsprechenden Einkommens- und Wohnvoraus-

setzungen erfüllen (Eurydice, 2021[7]). Seit dem Berichtsjahr für Bildungsgänge 2019/2020 müssen Bildungsteilnehmer in Norwegen auch ihren Gesamtabschluss erwerben, um die höchstmögliche Umwandlung des Darlehens in Zuschüsse zu erhalten. In Brasilien erhielten Bildungseinrichtungen in der Vergangenheit spezifische Finanzierungsmittel, um sicherzustellen, dass benachteiligte Bildungsteilnehmer ihren Abschluss ohne übermäßige Verzögerungen erwerben, aber die Finanzmittel dieser Programme wurden aus Budgetgründen, insbesondere nach Beginn der Pandemie, verringert.

Andere Maßnahmen zielen darauf ab, Bildungsteilnehmer bei der Wahl der passenden Fächergruppe zu unterstützen, wodurch sich die Zahl der Fälle verringert, in denen die Bildungsteilnehmer in andere Bildungsgänge wechseln oder den Tertiärbereich komplett verlassen, da ihr ursprünglicher Bildungsgang nicht der für sie richtige war. In Belgien (fläm.) wurde beispielsweise an Schulen des Sekundarbereichs ein Werkzeug zur Studienorientierung namens „Columbus“ eingeführt, das die Schüler bei ihren Entscheidungen für eine Ausbildung im Tertiärbereich unterstützt (s. Anhang 3). Im Vereinigten Königreich wurden alle staatlich unterstützten Berufsinformationen auf der National-Careers-Service-Website zusammengestellt, um jungen Erwachsenen die Berufslandschaft zu verdeutlichen und ihnen bei der Wahl der passenden Bildungsgänge zu helfen (Department for Education, 2021[8]).

Einige Länder haben die Abschlusskriterien im Tertiärbereich am Ende des Berichtsjahrs für Bildungsgänge 2019/2020 und 2020/2021 (bzw. 2020 und 2021 für Länder, in denen das Berichtsjahr für Bildungsgänge dem Kalenderjahr entspricht) aufgrund der Coronapandemie (Covid-19) angepasst (s. Anhang 3). In Österreich wurden in kurzen tertiären Bildungsgängen Anpassungen vorgenommen, indem an Höheren Technischen und Gewerblichen Lehranstalten eine Reihe von Zugeständnissen für die Abschlussprüfungen gemacht wurde, wie die Verringerung des schriftlichen Prüfungsteils, Freiwilligkeit von mündlichen Prüfungen und die Abschaffung der Pflicht zur Vorlage einer „vorwissenschaftlichen Arbeit“. In Luxemburg mussten die Praktika für kurze tertiäre Bildungsgänge in Hotel- und Gastronomiemanagement aufgrund der Pandemie abgesagt werden und wurden nicht für die Abschlussqualifikation der Bildungsteilnehmer berücksichtigt. Sie mussten stattdessen schriftlich eine Fallstudie analysieren, um ihre Lernergebnisse zu erreichen. Neuseeland und Norwegen haben Online-Prüfungen eingeführt und Norwegen hat die Notenskala für viele Prüfungen auf bestanden/nicht bestanden umgestellt.

Erfolgsquoten nach Geschlecht

In allen Ländern und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten haben Frauen in Bachelorbildungsgängen eine höhere Erfolgsquote als Männer. Im Durchschnitt der Länder mit True-Cohort-Daten erwerben 44 % der weiblichen und 33 % der männlichen Anfänger in Bachelorbildungsgängen innerhalb der regulären Ausbildungsdauer einen Abschluss. Auch bei Betrachtung nach 3 weiteren Jahren bleibt die durchschnittliche Lücke ähnlich bestehen: Die Erfolgsquote bei Frauen steigt auf 73 % und bei Männern auf 61 % (Abb. B5.1).

In manchen Ländern fallen die geschlechtsspezifischen Unterschiede kleiner aus als in anderen. Der Unterschied in den Erfolgsquoten zwischen Frauen und Männern in Bachelorbildungsgängen innerhalb der regulären Ausbildungsdauer reicht von weniger als 7 Prozentpunkten in Island, Italien, Kolumbien, der Schweiz und dem Vereinigten Königreich bis zu über 20 Prozentpunkten in Estland und Finnland. In 19 der 23 Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten ändert sich der geschlechtsspezifische

Kasten B5.1

Erfolgsquoten anhand von Cross-Cohort-Daten

Mit der Cross-Cohort-Methode werden die Erfolgsquoten in Ländern berechnet, in denen keine True-Cohort-Daten verfügbar sind. Für diese Methode benötigt man lediglich Daten zur Zahl der Anfänger einer bestimmten ISCED-Stufe sowie zur Zahl der Absolventen derselben Stufe N Jahre später, wobei N der regulären Dauer des Bildungsgangs entspricht. Basierend auf der Annahme konstanter Bildungsteilnehmerströme (konstante Zu- oder Abnahme der Zahl von Bildungsteilnehmern, die während dieser Jahre in einer bestimmten ISCED-Stufe anfangen), liegen Cross-Cohort-Erfolgsquoten über längere Zeiträume hinweg näher an den True-Cohort-Erfolgsquoten. Denn Erfolgsquoten anhand von Cross-Cohort-Daten berücksichtigen alle Absolventen von Bildungsgängen in einem bestimmten Berichtsjahr, unabhängig davon, wie lange sie für den Abschluss benötigt haben.

Jedoch sind Erfolgsquoten anhand von Cross-Cohort-Daten tendenziell deutlich höher als Erfolgsquoten anhand von True-Cohort-Daten und ein Vergleich der Ergebnisse der beiden Methoden sollte vermieden werden (s. Tab. B5.a in OECD, 2019[9]). Fälle mit Erfolgsquoten von mehr als 100 % in manchen Ländern, wie Irland, Mexiko und Ungarn, machen den Unterschied deutlich. Da sich True-Cohort-Daten auf den Fortschritt der Einzelpersonen aus derselben Anfängerkohorte beziehen, sind Erfolgsquoten von mehr als 100 % unmöglich. Wenn sie bei Cross-Cohort-Daten diesen Wert übersteigen, kann

Tabelle B5.a

Cross-Cohort-Erfolgsquoten von Vollzeit-Bildungsteilnehmern im Tertiärbereich, nach ISCED-Stufe und Geschlecht (2020)

Nur Cross-Cohort-Daten

	Beginn eines kurzen tertiären Bildungsgangs				Beginn eines Bachelor- (oder gleichwertigen) Bildungsgangs				Beginn eines langen, zu einem ersten Abschluss führenden Masterbildungsgangs			
	Reguläre Ausbildungsdauer der Bildungsgänge	Männer	Frauen	Gesamt	Reguläre Ausbildungsdauer der Bildungsgänge	Männer	Frauen	Gesamt	Reguläre Ausbildungsdauer der Bildungsgänge	Männer	Frauen	Gesamt
		(1)	(2)	(3)		(4)	(5)	(6)		(7)	(8)	(9)
OECD Länder												
Griechenland	a	a	a	a	4–6	53	68	60	a	a	a	a
Ungarn	2	72	126	103	3–4	201	258	231	5–6	186	158	169
Irland	1	102	112	107	3–4	89	96	93	a	a	a	a
Japan	2	86	89	88	4	91	95	93	6	94	93	93
Republik Korea	2–3	80	80	80	4	92	95	94	a	a	a	a
Lettland	2–3	60	57	58	3–4	47	50	48	m	m	m	m
Luxemburg	2–3	45	45	45	2–4	61	73	67	a	a	a	a
Mexiko	2	56	63	59	4	61	71	66	2	100	103	102
Slowakei	2–3	79	77	78	3–4	55	71	64	5–6	85	86	86
Türkei	2	68	79	74	4	84	87	86	5–6	93	105	99
Subnationale Einheiten												
Belgien (fläm.)	m	m	m	m	3	76	91	84	m	m	m	m
Belgien (frz.)	a	a	a	a	3	63	76	70	a	a	a	a
Durchschnitt		**72**	**81**	**77**		**82**	**95**	**89**		**112**	**109**	**110**

Anmerkung: Erfolgsquoten anhand von True-Cohort-Daten (individuelle Ebene) und anhand von Cross-Cohort-Daten (aggregiert) sind nicht miteinander vergleichbar. Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Das Referenzjahr für die Daten (2020) entspricht einem Zeitraum von 3 Jahren nach dem regulären Ende des Bildungsgangs (2017). Das Referenzjahr für die Aufnahme des Bildungsgangs kann je nach Dauer des Bildungsgangs der Bildungsteilnehmer unterschiedlich sein.
Quelle: OECD (2022). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-B.pdf). StatLink: https://stat.link/8mnia5
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

dies an Fluktuationen der Bildungsteilnehmerströme liegen, aber auch das Ergebnis spezifischer Maßnahmen sein, die sich auf Beginn oder Abschluss auswirken. Beispielsweise betrugen die Erfolgsquoten in Ungarn 2020 mehr als 200 %. Dies lag an einem staatlichen Erlass aufgrund der Coronakrise, gemäß dem die Bildungsteilnehmer ausnahmsweise einen Abschluss erwerben konnten, ohne eine Fremdsprachenprüfung abzulegen, wenn sie alle anderen Prüfungsanforderungen erfüllt hatten.

Die Cross-Cohort-Erfolgsquoten reichen von 48 % in Lettland bis zu 231 % in Ungarn. Bei den kurzen tertiären Bildungsgängen reicht die Erfolgsquote von 45 % in Luxemburg bis mindestens 100 % in Irland und Ungarn. Die Differenz in den Erfolgsquoten zwischen Bachelorbildungsgängen und kurzen tertiären Bildungsgängen variiert zwischen den Ländern. In Luxemburg ist die Erfolgsquote bei kurzen tertiären Bildungsgängen mehr als 20 Prozentpunkte niedriger als bei Bachelorbildungsgängen. In Irland und der Slowakei ist es umgekehrt, dort liegt die Erfolgsquote bei kurzen tertiären Bildungsgängen 14 Prozentpunkte höher als bei Bachelorbildungsgängen (Tab. B5.a).

Unterschied bei den Erfolgsquoten von Bildungsteilnehmern in Bachelorbildungsgängen auch 3 Jahre nach dem Ende der regulären Ausbildungsdauer nicht wesentlich, die Unterschiede betragen weniger als 5 Prozentpunkte. Von den übrigen Ländern hat sich der geschlechtsspezifische Unterschied in Kolumbien, Portugal und Schweden nach 3 zusätzlichen Jahren vergrößert, in Finnland jedoch verringert (Tab. B5.1).

Einige geschlechtsspezifische Unterschiede können auf nationale Regelungen zum Wehr- oder Ersatzdienst zurückzuführen sein, die unterschiedliche Auswirkungen für Männer und Frauen haben. Beispielsweise müssen in Finnland alle männlichen Bürger zwischen 18 und 60 Jahren Militärdienst leisten (verpflichtender Militärdienst für Männer wird in der Regel im Alter von 19 bis 20 Jahren geleistet), während dieser Dienst für Frauen freiwillig ist. Dies kann erklären, warum in Bachelorbildungsgängen ein größerer Teil der weiblichen Anfänger (56 %) als der männlichen Anfänger (32 %) bis zum Ende ihrer regulären Ausbildungsdauer einen Abschluss erwirbt und warum der geschlechtsspezifische Unterschied bei den Erfolgsquoten für den längeren Zeitraum von 24 auf 14 Prozentpunkte sinkt (Abb. B5.1). Auch in Estland ist der Wehrdienst nur für Männer verpflichtend, und die Erfolgsquoten von Frauen (52 %) bis zum Ende der regulären Ausbildungsdauer der Bildungsgänge sind deutlich höher als die von Männern (31 %). Der Unterschied bei den Erfolgsquoten nach Geschlecht ändert sich in den 3 darauffolgenden Jahren jedoch kaum, was darauf hindeutet, dass die Erfüllung der Wehrpflicht nicht der Hauptgrund ist, warum Frauen ihren Bildungsgang eher abschließen (Abb. B5.1).

Die unterschiedlichen Erfolgsquoten von Männern und Frauen können teilweise auch durch geschlechtsspezifische Unterschiede bei den Erträgen eines Abschlusses im Tertiärbereich begründet sein. Sowohl bei Männern als auch bei Frauen sind die Beschäftigungsquoten von Erwachsenen mit Abschluss im Tertiärbereich höher als diejenigen von Erwachsenen mit Bildungsstand Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich. Jedoch liegen im Durchschnitt der OECD-Länder die Beschäftigungsquoten von Männern mit Abschluss im Tertiärbereich nur 5 Prozentpunkte höher als die von Männern mit Bildungsstand Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich, wohingegen der Unterschied bei Frauen 15 Prozentpunkte beträgt (s. Indikator A3). Die durchschnittliche private Rendite für jeden in tertiäre Ausbildung investierten US-Dollar ist auch für Frauen tendenziell etwas höher als für Männer (s. Indikator A5 in OECD,

2021[10]). In Estland und Schweden sind die Erfolgsquoten von Frauen bis zum Ende der regulären Ausbildungsdauer der Bildungsgänge plus 3 Jahre 20 Prozentpunkte höher als die von Männern, und Frauen haben einen deutlich höheren privaten finanziellen Nutzen durch tertiäre Ausbildung für ihre privaten Kosten als Männer. Der durchschnittliche private finanzielle Nutzen für jeden in eine Ausbildung im Tertiärbereich investierten US-Dollar beträgt in Estland etwa 5 US-Dollar für Männer und 9 Dollar für Frauen, in Schweden 3 US-Dollar für Männer und 6 US-Dollar für Frauen (OECD, 2021[10]).

Bildungswege im Tertiärbereich

Neben den Erfolgsquoten der Bildungsteilnehmer ist es wichtig, ihre unterschiedlichen Bildungswege im Tertiärbereich zu betrachten. Dies trägt zum Verständnis der Flexibilität und Effektivität von Bildungssystemen bei. Es kann auch Aufschluss über den anderen Teil der Bildungsteilnehmer geben, d. h. diejenigen, die keinen Abschluss erworben haben. Sind sie immer noch in Ausbildung? Haben sie in einen Bildungsgang einer anderen ISCED-Stufe gewechselt? Oder haben sie den Tertiärbereich ohne einen Abschluss verlassen?

Nach dem ersten Ausbildungsjahr

Eine Analyse des Status der Bildungsteilnehmer nach dem ersten Ausbildungsjahr kann sehr hilfreich sein, um zu verstehen, was während ihres Erstkontakts mit Tertiärbildung passiert. Diese könnte u. a. die Effektivität einer Bildungsausrichtung der Bildungsteilnehmer widerspiegeln bzw. wie gut sie auf die Tertiärbildung vorbereitet sind. Im Durchschnitt der OECD-Länder mit verfügbaren Daten waren 12 % der Bildungsteilnehmer, die einen Bachelorbildungsgang begonnen hatten, nach 2 Jahren Ausbildung nicht mehr in einem tertiären Bildungsgang eingeschrieben; etwa 2 % waren in eine andere tertiäre ISCED-Stufe gewechselt, und 86 % waren immer noch im gleichen oder einem anderen Bachelorbildungsgang eingeschrieben (Tab. B5.2).

In einigen Ländern beginnen Bildungsteilnehmer häufig auf einer ISCED-Stufe im Tertiärbereich, erwerben aber einen Abschluss einer anderen Stufe. Ein großer Teil der Wechsel in eine andere ISCED-Stufe des Tertiärbereichs findet schon bald nach Aufnahme eines Bildungsgangs statt. In Frankreich beispielsweise wechselten 11 % der Bildungsteilnehmer, die mit einem Bachelorbildungsgang begonnen hatten, bis zum Beginn des zweiten Ausbildungsjahrs in einen kurzen tertiären Bildungsgang und 3 % in einen langen, zu einem ersten Abschluss führenden Masterbildungsgang (Tab. B5.2).

Der Anteil der Bildungsteilnehmer, die nach dem ersten Ausbildungsjahr nicht mehr eingeschrieben sind, reicht von 5 % in den Vereinigten Staaten bis zu mindestens 20 % in Belgien (frz.), Island und Kolumbien. Große Anteile nach nur einem Jahr könnten angesichts dessen, dass der Anteil der Bildungsteilnehmer, die den Tertiärbereich ohne Abschluss verlassen, im Verlauf der Zeit tendenziell stark steigt, besonders besorgniserregend sein. In den meisten Ländern mit verfügbaren Daten hat sich dieser Anteil 3 Jahre nach Ablauf der regulären Ausbildungsdauer tatsächlich fast verdoppelt und in manchen Fällen sogar verdreifacht (Tab. B5.2).

Nach dem regulären Ende des Bildungsgangs und darüber hinaus

Im Durchschnitt der Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten haben 38 % der Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich, die einen Bachelorbildungsgang begonnen haben, diesen oder einen anderen Bachelorbildungsgang bis zum Ablauf der regulären Ausbildungsdauer abgeschlossen. Ungefähr 1 % hatte stattdessen in einen kurzen tertiären Bildungsgang gewechselt und diesen abgeschlossen, 40 % befanden sich immer noch in

einem Bildungsgang im Tertiärbereich (gegebenenfalls auf einer anderen ISCED-Stufe), und 21 % haben keinen Abschluss erworben und waren nicht mehr in einem Bildungsgang im Tertiärbereich eingeschrieben. In den 3 Jahren nach Ablauf der regulären Ausbildungszeit des Bildungsgangs ändert sich das Bild erheblich, denn viele, die sich immer noch in Ausbildung befanden, erwerben entweder einen Abschluss oder scheiden aus dem System aus. 3 Jahre nach Ablauf der regulären Ausbildungszeit des Bildungsgangs haben im Durchschnitt 65 % der Bildungsteilnehmer einen Bachelorbildungsgang abgeschlossen, 2 % einen kurzen tertiären Bildungsgang und 1 % einen langen, zu einem ersten Abschluss führenden Masterbildungsgang. Rund 9 % befinden sich noch in Ausbildung, und 23 % sind nicht mehr eingeschrieben (Abb. B5.2 und Tab. B5.2).

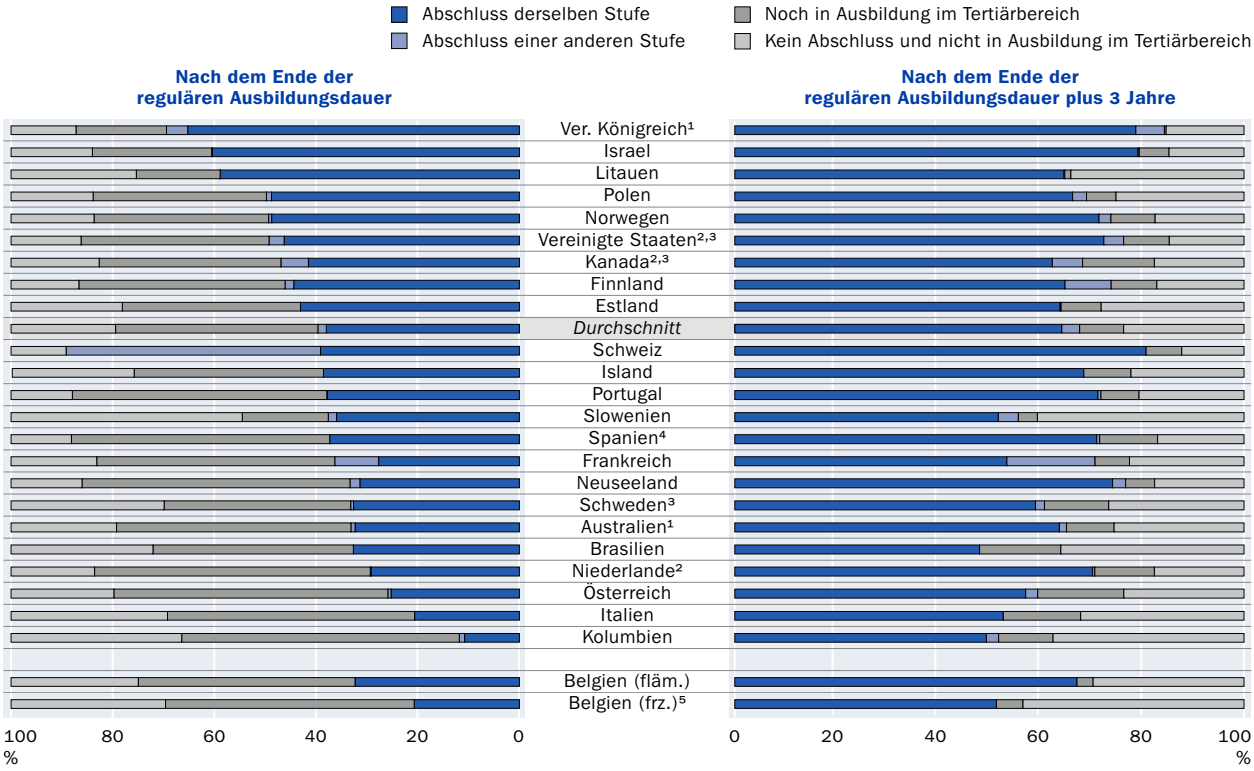
Hohe Anteile an Bildungsteilnehmern, die zwischen den ISCED-Stufen im Tertiärbereich wechseln, können einer der Gründe für einen verzögerten Abschluss der Bildungsteilnehmer sein. Eventuell sind Verzögerungen zu erwarten, wenn es Schwierigkeiten bei der Übertragung von Leistungspunkten gibt oder Bildungsteilnehmer in einen Bildungsgang mit einer längeren regulären Ausbildungsdauer wechseln (der Status eines Bildungsteilnehmers wird immer anhand der regulären Ausbildungsdauer des ursprünglichen Bildungsgangs gemessen). Der Anteil der Bildungsteilnehmer, die wechseln, nachdem sie ursprünglich einen Bachelorbildungsgang begonnen haben, ist in Frankreich mit am höchsten, wo rund 16 % der Bildungsteilnehmer einen kurzen tertiären Bildungsgang und 1 % einen langen, zu einem ersten Abschluss führenden Bildungsgang abschließen (innerhalb der regulären Ausbildungsdauer des ursprünglichen Bildungsgangs plus 3 Jahre) (Tab. B5.2).

Die Gesamtentwicklung des Status der Bildungsteilnehmer zwischen dem Ende der regulären Ausbildungsdauer der Bildungsgänge und 3 Jahre später unterscheidet sich je nach Land. Die Erfolgsquote in Neuseeland, den Niederlanden und der Schweiz steigt um mehr als 40 Prozentpunkte, in Litauen hingegen nur um 6 Prozentpunkte. Es gibt auch Unterschiede, was mit Bildungsteilnehmern geschieht, die sich am Ende der regulären Ausbildungsdauer eines Bildungsgangs immer noch in Ausbildung befinden. Beispielsweise befanden sich sowohl in Polen als auch in der Schweiz 50 % der Bildungsteilnehmer am Ende der regulären Ausbildungsdauer eines Bildungsgangs und 7 % der Bildungsteilnehmer nach 3 weiteren Jahren immer noch in Ausbildung. In der Schweiz ist die Erfolgsquote in diesen 3 Jahren jedoch um 42 Prozentpunkte angestiegen, und der Anteil der Bildungsteilnehmer, die den Tertiärbereich ohne Abschluss verließen, blieb relativ stabil. In Portugal ist die Erfolgsquote um 34 Prozentpunkte angestiegen, aber der Anteil der Bildungsteilnehmer, die den Tertiärbereich ohne Abschluss verließen, stieg ebenfalls um 8 Prozentpunkte (Tab. B5.2).

Eine Verzögerung des Abschlusses oder gar kein Abschluss können sowohl für die öffentliche Hand als auch für den Einzelnen teuer werden. Die Kosten für eine tertiäre Ausbildung sind hoch, und Bildungsteilnehmer und die öffentliche Hand können erst nach dem Erwerb des Abschlusses den vollen Nutzen daraus ziehen. Daten zeigen, dass Absolventen eines tertiären Bildungsgangs tendenziell höhere Einkommen und höhere Beschäftigungsquoten haben, was wiederum höhere Steuer- und Sozialversicherungsbeiträge für den Staat bedeutet (s. Indikator A5 in OECD, 2021[10]). Dennoch sind ein verzögerter Abschluss oder das Verlassen des Tertiärbereichs vor einem Abschluss nicht unbedingt Symptome für das Versagen eines Bildungsteilnehmers oder einer Bildungseinrichtung. In einigen Ländern wird auch der teilweise Abschluss eines Bildungsgangs im Tertiärbereich vom Arbeitsmarkt, formell oder informell, anerkannt. Dadurch könnten

Abbildung B5.2

Status von Vollzeit-Bildungsteilnehmern in Bachelorbildungsgängen, nach Zeitpunkt (2020)



Anmerkung: Das Referenzjahr für die Daten (2020) entspricht einem Abschlussjahr 3 Jahre nach Ablauf der regulären Ausbildungsdauer des Bildungsgangs. Das Referenzjahr für die Anfängerkohorte verändert sich je nach Ausbildungsdauer der Bildungsgänge.

1. Die Daten für Australien beziehen sich nur auf Bildungsgänge mit einer regulären Ausbildungsdauer von 3, 4 oder 5 Jahren. Für das Vereinigte Königreich wurden nur Bildungsgänge mit einer regulären Ausbildungsdauer von 3 oder 4 Jahren aufgenommen. 2. Referenzjahr nicht 2020: 2019 für Kanada und die Niederlande; 2017 für die Vereinigten Staaten. 3. Für Kanada beziehen sich die Daten auf die reguläre Ausbildungsdauer plus 1 Jahr, für die Vereinigten Staaten plus 2 Jahre (nicht 3 Jahre). Für Schweden beziehen sich die Daten auf die reguläre Dauer plus 1 Semester (nicht die reguläre Ausbildungsdauer). 4. Die Daten zu Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgängen beziehen sich nur auf die Ausbildung an Hochschulen. 5. Die Daten beziehen sich nur auf die hautes écoles (HE) und die écoles des arts (ESA), auf die etwa 60 % der Anfänger in Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgängen entfallen.

Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge des Anteils der Bildungsteilnehmer, die zum Ende der regulären Ausbildungsdauer einen Abschluss erworben haben.

Quelle: OECD (2022), Tabelle B5.2. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-B.pdf). StatLink: https://stat.link/drvuws

sich Bildungsteilnehmer ermutigt fühlen, Teilzeit zu arbeiten (und dadurch möglicherweise den Abschluss verzögert zu erwerben) oder die Ausbildung abzubrechen und in Vollzeit in den Arbeitsmarkt einzusteigen. Bildungsteilnehmer können auch ihre Ausbildung im Tertiärbereich vorübergehend unterbrechen und sich später erneut einschreiben, um einen Abschluss zu erwerben (Kasten B5.2)

Erfolg nach Art der Bildungseinrichtung

In den meisten OECD-Ländern werden Ausbildungen im Tertiärbereich sowohl von öffentlichen als auch von privaten Bildungseinrichtungen angeboten (s. Indikator B1). Bei öffentlichen Bildungseinrichtungen hat eine staatliche Stelle oder Behörde die Gesamtaufsicht über die allgemeinen Richtlinien und Aktivitäten der Bildungseinrichtung, einschließlich der Einstellung von Beschäftigten. Private Bildungseinrichtungen können von Nichtregierungsorganisationen oder einem Verwaltungsgremium geführt werden, deren Mitglieder nicht mehrheitlich von einer staatlichen Stelle oder Behörde ausgewählt werden. Jedoch kann es bei den Regelungen, der Verwaltung und Finanzierung von privaten Bildungseinrichtungen erhebliche Unterschiede geben (UNESCO-UIS/OECD/Eurostat, 2021[11]). So sind beispielsweise im Vereinigten Königreich alle tertiären Bildungseinrichtungen privat,

erhalten aber den Großteil ihrer finanziellen Mittel vom Staat; in vielen OECD-Ländern gibt es jedoch keine solchen staatlich subventionierten Bildungseinrichtungen, obwohl eventuell ein bedeutender Anteil der Bildungsteilnehmer private tertiäre Bildungseinrichtungen besucht (s. Indikator B1).

Die meisten privaten tertiären Bildungseinrichtungen arbeiten nicht gewinnorientiert, sodass Mehreinnahmen nicht an die Eigentümer ausgezahlt werden können (OECD, 2019[5]). In einigen OECD-Ländern entwickeln sich jedoch zunehmend gewinnorientierte private Bildungseinrichtungen (Shah and Sid Nair, 2013[12]). Einige Studien weisen darauf hin, dass gewinnorientierte Bildungseinrichtungen möglicherweise besser auf die Marktnachfrage reagieren, da sie ihr Angebot an Bildungsgängen an die Anforderungen der Bildungsteilnehmer und Arbeitgeber anpassen können (Gilpin, Saunders and Stoddard, 2015[13]); sie wurden jedoch auch für ihren Fokus auf finanzielle Gewinne zulasten der Bildungsergebnisse der Bildungsteilnehmer kritisiert (Hodgman, 2018[14]).

Erfolgsquoten können eine Möglichkeit zum Vergleich der Bildungsergebnisse nach Art der Bildungseinrichtung sein. Im Durchschnitt hat ein größerer Anteil der Anfänger in Bachelorbildungsgängen an privaten Bildungseinrichtungen (45 %) innerhalb der regulären Ausbildungsdauer ihres Bildungsgangs einen Abschluss erworben als derjenigen an öffentlichen Bildungseinrichtungen (38 %). Die Unterschiede bei den Erfolgsquoten waren in einigen Ländern besonders stark, beispielsweise war in Neuseeland die Erfolgsquote von Anfängern an privaten Bildungseinrichtungen mehr als doppelt so hoch wie bei den Bildungsteilnehmern öffentlicher Bildungseinrichtungen, und in Österreich war sie mehr als 5-mal so hoch. In nur 5 der 20 OECD-Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten waren die Erfolgsquoten innerhalb der regulären Ausbildungsdauer an öffentlichen Bildungseinrichtungen höher als an privaten (Abb. B5.3).

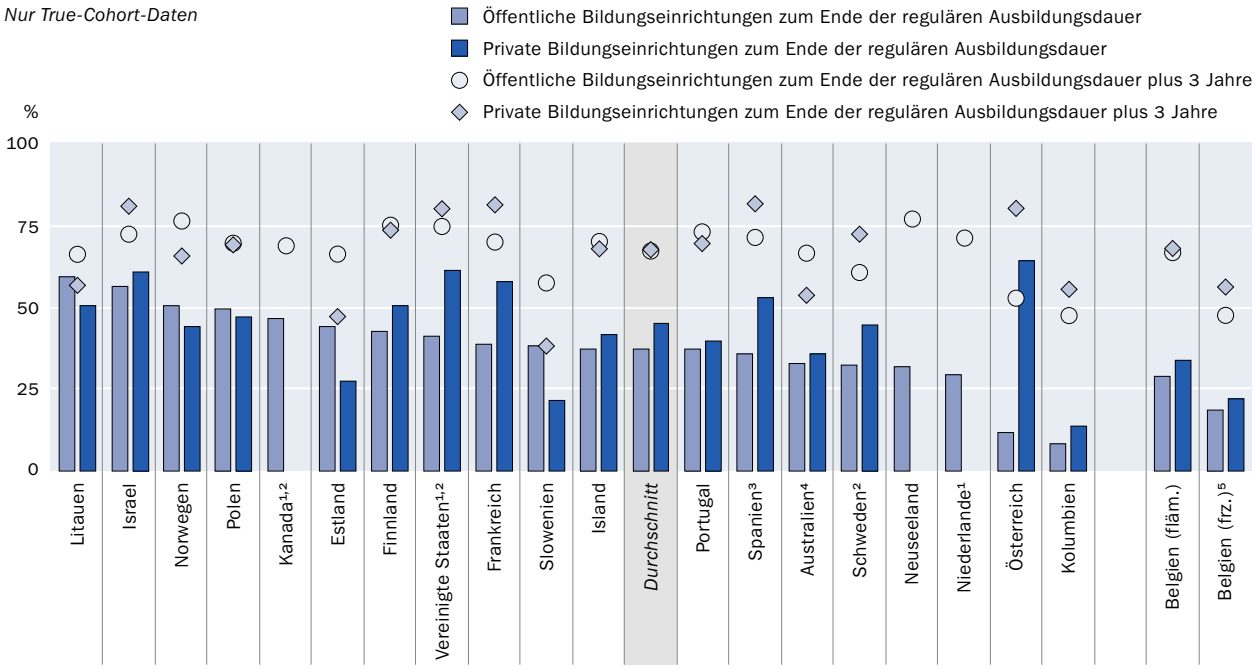
Bei Betrachtung der Erfolgsquoten über den längeren Zeitraum gingen die Unterschiede nach Art der Bildungseinrichtung zu Beginn in etwa der Hälfte der Länder mit verfügbaren Daten zurück. In Australien, Finnland, Island und Portugal, wo die Erfolgsquoten zum Ende der Bachelorbildungsgänge unter Bildungsteilnehmern, die an privaten Bildungseinrichtungen angefangen haben, höher waren, hat sich das Verhältnis 3 Jahre danach umgekehrt. Es gab keine Länder, in denen die Erfolgsquoten von Bildungsteilnehmern, die an öffentlichen Bildungseinrichtungen angefangen haben, am Ende der regulären Ausbildungsdauer ihres Bildungsgangs höher waren, aber 3 Jahre später bei Bildungsteilnehmern privater Bildungseinrichtungen höher waren (Tab. B5.3).

Eine Vielzahl von Faktoren kann zu den Unterschieden bei den Erfolgsquoten zwischen öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen beitragen. In Österreich lassen sich die Unterschiede teilweise auf eine unterschiedliche Organisation des Unterrichtens und des Lernens zurückführen. Bildungsteilnehmer an privaten Hochschulen sowie Hochschulen für angewandte Wissenschaften bewerten die Unterrichtsqualität und den Aufbau ihrer Kurse tendenziell positiver als Bildungsteilnehmer an öffentlichen Bildungseinrichtungen, und die Erhebungsdaten weisen auch auf eine durchschnittlich höhere Lernintensität als bei Bildungsteilnehmern an öffentlichen Hochschulen hin (Zucha, Zaussinger and Unger, 2020[15]; Unger et al., 2020[16]). Zudem ist an öffentlichen Bildungseinrichtungen für viele Fächergruppen keine Zulassungsprüfung erforderlich (OECD/European Union, 2019[17]).

Abbildung B5.3

Erfolgsquoten von Vollzeit-Bildungsteilnehmern in Bachelorbildungsgängen, nach Art der Bildungseinrichtung bei Beginn und Zeitpunkt (2020)

Nur True-Cohort-Daten



Anmerkung: Das Referenzjahr für die Daten (2020) entspricht einem Abschlussjahr 3 Jahre nach Ablauf der regulären Ausbildungsdauer des Bildungsgangs. Das Referenzjahr für die Anfängerkohorte verändert sich je nach Ausbildungsdauer der Bildungsgänge.

1. Referenzjahr nicht 2020: 2019 für Kanada und die Niederlande; 2017 für die Vereinigten Staaten. 2. Für Kanada beziehen sich die Daten auf die reguläre Ausbildungsdauer plus 1 Jahr, für die Vereinigten Staaten plus 2 Jahre (nicht 3 Jahre). Für Schweden beziehen sich die Daten auf die reguläre Dauer plus 1 Semester (nicht die reguläre Ausbildungsdauer). 3. Die Daten zu kurzen Bildungsgängen beziehen sich nur auf bestimmte Berufsausbildungen – höhere Bildungsgänge. Die Daten zu Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgängen beziehen sich nur auf die Ausbildung an Hochschulen. 4. Die Daten für Australien beziehen sich nur auf Bildungsgänge mit einer regulären Ausbildungsdauer von 3, 4 oder 5 Jahren. 5. Die Daten beziehen sich nur auf die hautes écoles (HE) und die écoles des arts (ESA), auf die etwa 60 % der Anfänger in Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgängen entfallen.

Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge des Anteils der Anfänger in Bachelorbildungsgängen an öffentlichen Bildungseinrichtungen, die zum Ende der regulären Ausbildungsdauer einen Abschluss erworben haben.

Quelle: OECD (2022), Tabelle B5.3. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-B.pdf). StatLink: https://stat.link/2qedvk

Einige Unterschiede bei den Erfolgsquoten lassen sich möglicherweise durch Unterschiede bei den angebotenen Bildungsgängen erklären. In Neuseeland beispielsweise wurde die Ausweitung des privaten Tertiärbereichs 1989 erlaubt, als der öffentliche Tertiärbereich bereits gut ausgebaut war (Xiaoying and Abbott, 2008[18]). Daher besetzte der private Tertiärbereich Marktnischen, und private Bildungseinrichtungen bieten tendenziell eher stärker spezialisierte berufliche Bildungsgänge, insbesondere in Informatik und Kommunikationstechnologie, an. Berufsorientierte Bildungsteilnehmer, die ganz spezielle Bildungsgänge belegen, wechseln möglicherweise seltener den Bildungsgang und erwerben häufiger bis zum Ende der regulären Ausbildungsdauer des Bildungsgangs einen Abschluss.

Erfolg nach Fächergruppe

Die Erfolgsquoten unterscheiden sich auch zwischen den Fächergruppen, die die Bildungsteilnehmer belegen. Beispielsweise haben im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten 80 % der Vollzeit-Bildungsteilnehmer in Bachelorbildungsgängen, die in der Fächergruppe Gesundheit und Sozialwesen angefangen haben, 3 Jahre nach dem Ende der regulären Ausbildungsdauer ihres Bildungsgangs einen Abschluss eines tertiären Bildungsgangs erworben, bei den Anfängern in Bildungsgängen im Bereich Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik (MINT) waren

es im Vergleich dazu nur 68 %. Die Unterschiede bei den Erfolgsquoten sind insbesondere in manchen Ländern in bestimmten Fächergruppen stärker ausgeprägt. In Schweden war die Erfolgsquote von Anfängern in Bildungsgängen in der Fächergruppe Gesundheit und Sozialwesen 31 Prozentpunkte höher als die von Anfängern im MINT-Bereich, aber sie war nur 2 Prozentpunkte höher als bei Anfängern in der Fächergruppe Pädagogik. Im Gegensatz dazu betrugen die Unterschiede zwischen diesen drei Fächergruppen in Neuseeland und im Vereinigten Königreich weniger als 5 Prozentpunkte (Tab. B5.4).

Unterschiede bei den Erfolgsquoten nach Fächergruppe hängen mit den Arbeitsmarktmöglichkeiten für die Einzelnen in unterschiedlichen Berufen zusammen. In einigen Ländern, wie Litauen, Norwegen und Schweden, führt die Nachfrage nach Arbeitskräften mit passenden Kompetenzen dazu, dass Bildungsteilnehmer, die Bildungsgänge in bestimmten Bereichen – insbesondere Informatik und Kommunikationstechnologie – teilweise absolviert haben, auch ohne einen Abschluss eine Stelle finden. Auf der anderen Seite unterliegen Berufe in den Bereichen Pädagogik sowie Gesundheit und Sozialwesen häufig Regulierungen, und es sind entsprechende Qualifikationen für den Einstieg erforderlich, sodass die Bildungsteilnehmer einen größeren Anreiz zum Abschluss des Bildungsgangs haben (s. Kasten B4.2 in Indikator B4).

Nicht alle Bildungsteilnehmer, die einen Abschluss erworben haben, haben dies in derselben Fächergruppe oder Stufe, in der sie angefangen haben, getan, aber inwieweit Bildungsteilnehmer vor dem Abschluss den Bildungsgang wechseln, hängt auch von der Fächergruppe ab. Im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten haben nur 5 % der Anfänger in Bildungsgängen im Bereich Gesundheit und Sozialwesen einen Abschluss in einer anderen Fächergruppe oder Stufe erworben. Im Gegensatz dazu waren es bei den Bildungsteilnehmern im Bereich Pädagogik 8 % und bei MINT-Bildungsteilnehmern 12 % (Tab. B5.4).

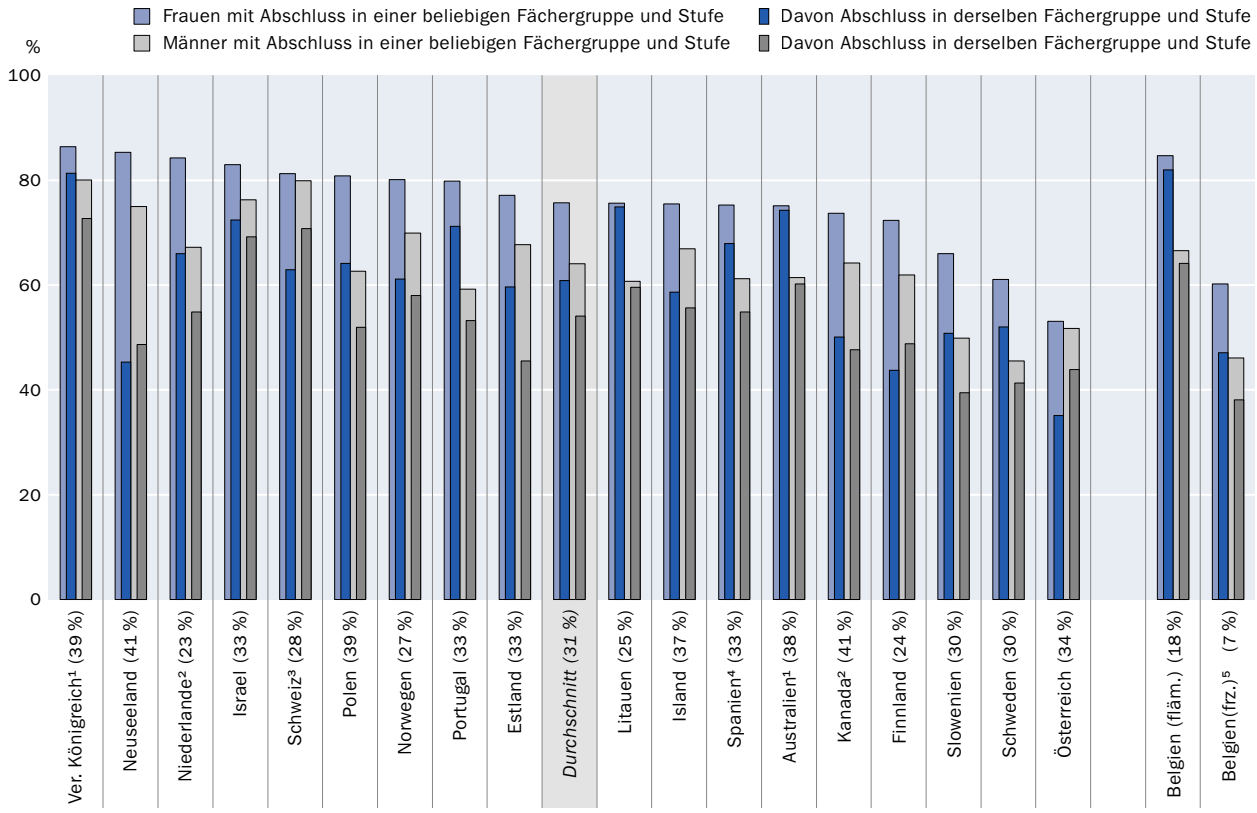
Außerdem gab es geschlechtsspezifische Unterschiede beim Erwerb eines Abschlusses nach einem Wechsel des Bildungsgangs nach Fächergruppe. In mehr als zwei Drittel der Länder und subnationalen Einheiten der OECD war der Anteil der Frauen, die einen Bildungsgang im Bereich Gesundheit und Sozialwesen begannen und vor dem Abschluss die Fächergruppe oder Stufe wechselten, geringer als der der Männer (Tab. B5.4). In 14 von 19 OECD-Ländern und subnationalen Einheiten hingegen war der Anteil der Frauen, die nach dem Beginn eines MINT-Bildungsgangs vor dem Abschluss die Fächergruppe oder Stufe wechselten, höher als der der Männer (Abb. B5.4). In Finnland, Neuseeland, Österreich und der Schweiz hat bei den männlichen Bildungsteilnehmern ein größerer Anteil einen Abschluss in dem angefangenen Bachelorbildungsgang im MINT-Bereich erworben als bei den weiblichen Bildungsteilnehmern. Jedoch hat ein größerer Anteil Frauen bis zum Ende der regulären Ausbildungsdauer plus 3 Jahre insgesamt einen tertiären Bildungsgang abgeschlossen, einschließlich derjenigen, die die Fächergruppe oder die Stufe gewechselt haben (Tab. B5.4).

Angesichts der Tatsache, dass Frauen unter den Anfängern in der MINT-Fächergruppe die Minderheit sind (s. Indikator B4), bereitet es Sorge, dass bei den Frauen ein größerer Anteil als bei den Männern vor dem Abschluss den Bildungsgang oder die Stufe wechselt. Untersuchungen weisen darauf hin, dass dies mit Isolation, Mikroaggressionen und einer männerdominierten Kultur, die Frauen in einer Ausbildung im MINT-Bereich erleben, zusammenhängen kann (Ong, Smith and Ko, 2018[19]; Blackburn, 2017[20]). Frauen haben möglicherweise in der MINT-Fächergruppe ein schwächeres Zugehörigkeitsgefühl als

Abbildung B5.4

Erfolgsquoten von Vollzeit-Bildungsteilnehmern in Bachelorbildungsgängen im Bereich Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik, nach Fächergruppe, Abschlussstufe und Geschlecht (2020)

Am Ende der regulären Ausbildungsdauer des Bildungsgangs plus 3 Jahre; nur True-Cohort-Daten



Anmerkung: Das Referenzjahr für die Daten (2020) entspricht einem Abschlussjahr 3 Jahre nach Ablauf der regulären Ausbildungsdauer des Bildungsgangs. Das Referenzjahr für die Anfängerkohorte verändert sich je nach Ausbildungsdauer der Bildungsgänge. Der Anteil der weiblichen Anfänger im MINT-Bereich ist in Klammern neben den Ländernamen angegeben.

1. Die Daten für Australien beziehen sich nur auf Bildungsgänge mit einer regulären Ausbildungsdauer von 3, 4 oder 5 Jahren. Für das Vereinigte Königreich wurden nur Bildungsgänge mit einer regulären Ausbildungsdauer von 3 oder 4 Jahren aufgenommen. 2. Referenzjahr nicht 2020: 2019 für Kanada und die Niederlande. Der Referenzzeitrahmen für Kanada weicht ab, dort werden Daten für die reguläre Ausbildungsdauer des Bildungsgangs plus 1 Jahr (nicht 3 Jahre) bereitgestellt. 3. Daten zu Abschlüssen in derselben Fächergruppe und Stufe schließen Bildungsteilnehmer, die lange, zu einem ersten Abschluss führende Masterbildungsgänge abgeschlossen haben, ein. 4. Daten zum Abschluss eines tertiären Bildungsgangs schließen nicht den Abschluss von kurzen tertiären Bildungsgängen ein. 5. Die Daten beziehen sich nur auf die hautes écoles (HE) und die écoles des arts (ESA), auf die etwa 60 % der Anfänger in Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgängen entfallen.

Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge der weiblichen Anfänger im MINT-Bereich, die zum Ende der regulären Ausbildungsdauer plus 3 Jahre einen Abschluss in einer beliebigen Fächergruppe und ISCED-Stufe im Tertiärbereich erworben haben.

Quelle: OECD (2022), Tabelle B5.4. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-B.pdf). *StatLink:* https://stat.link/12y4s3

Männer, was mit einer geringeren Wahrscheinlichkeit der Fortsetzung des Bildungsgangs einhergeht (Lewis et al., 2017[21]). Um diese Probleme anzugehen, haben mehrere OECD-Mitglieder Maßnahmen zur Förderung von MINT-Fächern in Schulen ergriffen, um Geschlechterstereotypisierung im MINT-Bereich zu bekämpfen und Frauen entsprechend in der MINT-Ausbildung und im späteren Beruf in diesem Bereich zu fördern. In Australien startete beispielsweise 2015 die Initiative „Restoring the focus on STEM in schools", die insbesondere darauf abzielte, die Zahl von Mädchen und benachteiligten Schülern in Sommerschulen für MINT-Schüler zu steigern (OECD, 2017[22]). Tertiäre Bildungseinrichtungen können auch ihre Lehrmethoden und Lehrpläne anpassen und Mentoringprogramme zur Unterstützung von Frauen während ihrer Ausbildung anbieten, um die Fluktuation nach der Aufnahme des Bildungsgangs zu verringern (Do et al., 2021[23]).

Kasten B5.2

Unterbrechungserfahrungen

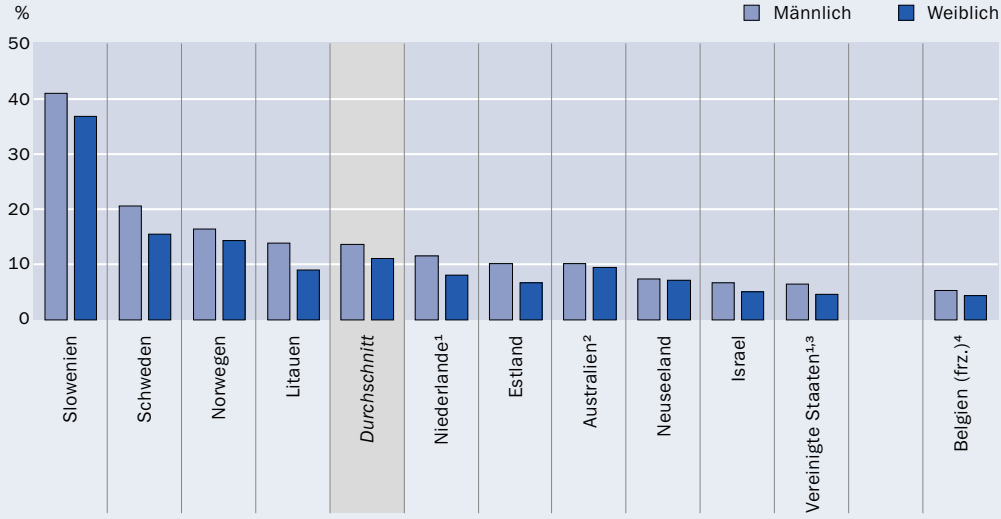
„Unterbrechung“ bezeichnet nach einem vorübergehenden Verlassen des Tertiärbereichs die erneute Einschreibung in einen tertiären Bildungsgang oder die erneute Aufnahme eines solchen. Wie oben erwähnt, kann der Anteil der Bildungsteilnehmer, die eine tertiäre Ausbildung abschließen – und der Anteil derjenigen, die dies nicht tun – für politische Entscheidungsträger zur Beurteilung der Effizienz von Bildungsgängen im Tertiärbereich und von Anbietern von Interesse sein, insbesondere in Bereichen und Ländern, in denen ein teilweise absolvierter Bildungsgang auf dem Arbeitsmarkt nicht anerkannt wird. In diesem Zusammenhang kann eine Untersuchung des Unterbrechungsverhaltens dabei helfen, zu verstehen, wie gut Bildungssysteme Bildungsteilnehmer erneut anziehen können und wie gut sie sich an deren sich wandelnden Anforderungen anpassen können.

Abbildung B5.5 zeigt den Anteil der Bildungsteilnehmer in Bachelorbildungsgängen, die mindestens 1 Jahr nicht in Ausbildung waren, an denjenigen, die am Ende der regulären Ausbildungsdauer des Bildungsgangs plus 3 Jahre entweder einen Abschluss gemacht haben oder noch in Ausbildung im Tertiärbereich waren. Beim Anteil der Bildungsteilnehmer, die nach einem zeitweiligen Verlassen des Tertiärbereichs wieder eine tertiäre Ausbildung aufnehmen, sind erhebliche Unterschiede zwischen den Län-

Abbildung B5.5

Anteil der Vollzeit-Bildungsteilnehmer in Bachelorbildungsgängen, die mindestens 1 Jahr nicht in Ausbildung waren und am Ende der regulären Ausbildungsdauer des Bildungsgangs plus 3 Jahre entweder einen Abschluss erworben oder sich erneut eingeschrieben haben, nach Geschlecht (2020)

Nur True-Cohort-Daten



Anmerkung: Die Länder erfassen nicht in Ausbildung verbrachte Jahre gegebenenfalls unterschiedlich. Weitere Einzelheiten finden sich in Anhang 3. Das Referenzjahr für die Daten (2020) entspricht einem Abschlussjahr 3 Jahre nach Ablauf der regulären Ausbildungsdauer des Bildungsgangs. Das Referenzjahr für die Anfängerkohorte verändert sich je nach Ausbildungsdauer der Bildungsgänge.

1. Referenzjahr nicht 2020: 2019 für die Niederlande; 2017 für die Vereinigten Staaten. 2. Die Daten für Australien beziehen sich nur auf Bildungsgänge mit einer regulären Ausbildungsdauer von 3, 4 oder 5 Jahren. 3. Für die Vereinigten Staaten beziehen sich die Daten auf die reguläre Ausbildungsdauer plus 2 Jahre (nicht 3 Jahre). 4. Die Daten beziehen sich nur auf die hautes écoles (HE) und die écoles des arts (ESA), auf die etwa 60 % der Anfänger in Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgängen entfallen.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der männlichen Bildungsteilnehmer, die den Tertiärbereich verlassen haben, sich aber bis zum Ende der regulären Ausbildungsdauer plus 3 Jahre erneut eingeschrieben oder einen Abschluss erworben haben.

Quelle: OECD (2022), Tabelle B5.1. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-B.pdf). StatLink: https://stat.link/9pomuy

dern und subnationalen Einheiten erkennbar. In Belgien (frz.), Israel, Neuseeland und den Vereinigten Staaten betrug der Anteil der Bildungsteilnehmer mit einer zeitweiligen Unterbrechung bei Männern und Frauen weniger als 10 %. Im Gegensatz dazu hatten in Slowenien beinahe 40 % der Bildungsteilnehmer ihre Ausbildung unterbrochen. In allen Fällen haben Männer häufiger unterbrochen als Frauen, allerdings ist der Unterschied in einigen Ländern und subnationalen Einheiten recht gering. In den Ländern und subnationalen Einheiten der OECD mit verfügbaren Daten hatten durchschnittlich 14 % der männlichen Bildungsteilnehmer in Bachelorbildungsgängen eine zeitweilige Unterbrechung ihrer Ausbildung im Tertiärbereich wahrgenommen, während es bei den weiblichen Bildungsteilnehmern 11 % waren.

Es gibt zahlreiche Gründe, warum sich Bildungsteilnehmer dazu entschließen, ihren tertiären Bildungsgang vorübergehend oder dauerhaft zu verlassen. Dies können persönliche, arbeitsbedingte oder finanzielle Gründe oder Unzufriedenheit mit ihrem Bildungsgang oder ihrer Bildungseinrichtung sein (UPCEA/StraighterLine, 2021[24]). Auch die örtlichen Arbeitsmarktbedingungen können durch die Erwerbslosenquoten und die Wahrnehmung der Bildungsteilnehmer in Bezug auf die durch den Abschluss zu erwartenden Erträge die Wahrscheinlichkeit für den Abschluss von Bildungsgängen beeinflussen (Aina et al., 2018[25]). Auch Regelungen auf Systemebene können zeitweilige Unterbrechungen der Ausbildung im Tertiärbereich ermöglichen. Beispielsweise können Bildungsteilnehmer in Slowenien ihren Status als Bildungsteilnehmer nach dem Ende ihrer Ausbildung ein weiteres Jahr lang behalten, indem sie Prüfungen wiederholen, einen Studentenjob annehmen oder dem Arbeitsmarkt fernbleiben können (Farcnik, Domadenik Muren and Franca, 2021[26]). In Schweden können Bildungsteilnehmer freie Kurse belegen, die mehrere Möglichkeiten zum Erwerb eines Bachelor- oder Masterabschlusses kombinieren, und ihre Ausbildung unterbrechen, ohne Leistungspunkte zu verlieren, wenn sie den Bildungsgang erneut belegen (Carlhed Ydhag, 2020[27]). Diese Regelungen können einer der Gründe dafür sein, dass es in diesen beiden Ländern einen relativ hohen Anteil von Bildungsteilnehmern mit Unterbrechungserfahrungen gibt und dass der Anteil der Bildungsteilnehmer, die in den 3 Jahren nach dem Ende der regulären Ausbildungsdauer der Bildungsgänge den Tertiärbereich ohne Abschluss verlassen haben, zurückging (Tab. B5.2).

Definitionen

Die *True-Cohort-Methode* erfordert die Betrachtung einer Anfängerkohorte über einen vorgegebenen Zeitraum, der in der vorliegenden Erhebung der regulären Ausbildungsdauer sowie der regulären Ausbildungsdauer plus 3 Jahre entspricht. Solche Informationen sind nur in Ländern verfügbar, die Längsschnittdaten erheben oder ein entsprechendes Verzeichnis führen.

Für die *Cross-Cohort-Methode* benötigt man nur Daten zur Zahl der Anfänger auf einer bestimmten ISCED-Stufe und zur Zahl der Absolventen N Jahre später, wobei N der regulären Dauer des Bildungsgangs entspricht.

Vollzeit-Bildungsteilnehmer bezieht sich in diesem Indikator auf Bildungsteilnehmer, die den jeweiligen tertiären Bildungsgang in Vollzeitausbildung begonnen haben. Möglicherweise hat sich ihr Status während der Ausbildung geändert.

Die *reguläre Ausbildungsdauer* entspricht dem vorgegebenen bzw. üblichen Zeitraum, den ein Vollzeit-Bildungsteilnehmer bis zum Abschuss eines Bildungsgangs benötigt.

Angewandte Methodik

In Ländern, die True-Cohort-Daten gemeldet haben, lassen sich 2 verschiedene Erfolgsquoten (s. u.) für 2 verschiedene Zeiträume (reguläre Ausbildungsdauer N und reguläre Ausbildungsdauer plus 3 Jahre, N + 3) berechnen:

- die Erfolgsquote der Bildungsteilnehmer, die in einem Bildungsgang derselben ISCED-Stufe des Tertiärbereichs einen Abschluss erwerben, in der sie begonnen haben: Zahl der Absolventen eines bestimmten Kalenderjahrs und einer ISCED-Stufe des Tertiärbereichs dividiert durch die Zahl der Anfänger derselben ISCED-Stufe N/N + 3 Kalenderjahre zuvor
- die Erfolgsquote der Bildungsteilnehmer, die auf irgendeiner ISCED-Stufe des Tertiärbereichs einen Abschluss erwerben: die Gesamtzahl der Absolventen des Tertiärbereichs eines Kalenderjahrs, die N/N + 3 Kalenderjahre zuvor einen Bildungsgang einer bestimmten ISCED-Stufe des Tertiärbereichs aufnahmen.

Länder, die True-Cohort-Daten vorgelegt haben, bezogen sich entweder auf Erstanfänger im Tertiärbereich (d. h. nur Bildungsteilnehmer, die zum ersten Mal einen Bildungsgang im Tertiärbereich begonnen haben) oder Anfänger eines bestimmten Tertiärbildungsgangs (d. h. alle Anfänger einer Stufe im Tertiärbereich, unabhängig davon, ob sie zuvor bereits in einer anderen ISCED-Stufe des Tertiärbereichs eingeschrieben waren). Für eine Auflistung der Länder nach der von ihnen verwendeten Methode s. Anhang 3 (*https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-B.pdf*).

Wenn Cross-Cohort-Daten gemeldet wurden, wird nur eine Erfolgsquote berechnet: die Anzahl der Absolventen eines Kalenderjahrs und einer ISCED-Stufe des Tertiärbereichs dividiert durch die Anzahl der Anfänger derselben ISCED-Stufe N Kalenderjahre zuvor.

Wenn in einem Land auf derselben ISCED-Stufe des Tertiärbereichs Bildungsgänge unterschiedlicher regulärer Ausbildungsdauer angeboten werden, wird die Erfolgsquote jedes Bildungsgangs nach der Anzahl der Anfänger im jeweiligen Bildungsgang gewichtet.

Weiterführende Informationen s. *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018* (OECD, 2018[28]) sowie Anhang 3 für länderspezifische Hinweise (*https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-B.pdf*).

Quellen

Daten zu den Erfolgsquoten beziehen sich auf das Berichtsjahr für Bildungsgänge 2019/2020 und wurden anhand einer speziellen Erhebung im Jahr 2021 ermittelt. Daten für einige Länder beziehen sich möglicherweise auf ein anderes Referenzjahr, weiterführende länderspezifische Hinweise s. Anhang 3 (*https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-B.pdf*). Die Länder konnten nach der True-Cohort- oder Cross-Cohort-Methode erhobene Daten bereitstellen.

Weiterführende Informationen

Aina, C. et al. (2018), "The economics of university dropouts and delayed graduation: A survey", *IZA Discussion Paper*, No. 11421, IZA - Institute of Labor Economics, Bonn, *https://www.iza.org/publications/dp/11421/the-economics-of-university-dropouts-and-delayed-graduation-a-survey*. [25]

Blackburn, H. (2017), "The status of women in STEM in higher education: A review of the literature 2007–2017", *Science and Technology Libraries*, Vol. 36/3, *https://doi.org/10.1080/0194262X.2017.1371658*. [20]

Büchele, S. (2020), "Bridging the gap – How effective are remedial math courses in Germany?", *Studies in Educational Evaluation*, Vol. 64, *https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2019.100832*. [3]

Campbell, T. and J. Wescott (2019), *Profile of Undergraduate Students: Attendance, Distance and Remedial Education, Degree Program and Field of Study, Demographics, Financial Aid, Financial Literacy, Employment, and Military Status: 2015–16*, National Center for Education Statistics, *https://nces.ed.gov/pubs2019/2019467.pdf*. [2]

Carlhed Ydhag, C. (2020), "Understanding the complexity in measuring student progression in European higher education", *Hungarian Educational Research Journal*, Vol. 9/2, *https://doi.org/10.1556/063.9.2019.1.21*. [27]

Chen, X. (2016), "Remedial Coursetaking at U.S. Public 2- and 4-Year Institutions: Scope, Experiences, and Outcomes. Statistical Analysis Report", *NCES 2016-405*, National Center for Education Statistics. [4]

De Wit, K., J. Verhoeven and B. Broucker (2019), "Higher Education System Reform in Flanders (Belgium)", in Broucker, B. et al. (eds.), *Higher Education System Reform: An International Comparison after Twenty Years of Bologna*, Brill Sense, Leiden ; Boston. [1]

Department for Education (2021), *Skills for Jobs: Lifelong Learning for Opportunity and Growth*, Department for Education, *https://www.gov.uk/government/publications/skills-for-jobs-lifelong-learning-for-opportunity-and-growth*. [8]

Do, T. et al. (2021), *Championing Girls and Women in Information Technology: A Review of Challenges, Opportunities and Initiatives*, Monash University, *http://hdl.voced.edu.au/10707/595031*. [23]

Eurydice (2021), *Higher Education Funding*, National Education Systems: Norway, *https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/higher-education-funding-54_en*. [7]

Farcnik, D., P. Domadenik Muren and V. Franca (2021), "Drop-out, stop-out or prolong? The effect of COVID-19 on students' choices", *International Journal of Manpower*, *https://doi.org/10.1108/IJM-06-2021-0353*. [26]

Gilpin, G., J. Saunders and C. Stoddard (2015), "Why has for-profit colleges' share of higher education expanded so rapidly? Estimating the responsiveness to labor market changes", *Economics of Education Review*, Vol. 45, pp. 53–63, *https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2014.11.004*. [13]

Hodgman, M. (2018), "Understanding For-Profit Higher Education in the United States Through History, Criticism, and Public Policy: A Brief Sector Landscape Synopsis", *Journal of Educational Issues*, Vol. 4/2, *https://doi.org/10.5296/jei.v4i2.13302*. [14]

Lewis, K. et al. (2017), "Fitting in to move forward: Belonging, gender, and persistence in the physical sciences, technology, engineering, and mathematics (pSTEM)", *Psychology of Women Quarterly*, Vol. 41/4, *https://doi.org/10.1177/0361684317720186*. [21]

OECD (2021), *Bildung auf einen Blick 2021 – OECD Indikatoren*, wbv Publikation, Bielefeld, *https://doi.org/10.3278/6001821ow*. [10]

OECD (2019), *Benchmarking Higher Education System Performance*, Higher Education, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/be5514d7-en*. [5]

OECD (2019), *Bildung auf einen Blick 2019 – OECD Indikatoren*, wbv Publikation, Bielefeld, *https://doi.org/10.3278/6001821mw*. [9]

OECD (2019), *Education Policy Outlook 2019: Working Together to Help Students Achieve their Potential*, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/2b8ad56e-en*. [6]

OECD (2018), *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018: Concepts, Standards, Definitions and Classifications*, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/9789264304444-en*. [28]

OECD (2017), "The under-representation of women in STEM fields", in *The Pursuit of Gender Equality: An Uphill Battle*, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/9789264281318-10-en*. [22]

OECD/European Union (2019), *Supporting Entrepreneurship and Innovation in Higher Education in Austria*, OECD Skills Studies, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/1c45127b-en*. [17]

Ong, M., J. Smith and L. Ko (2018), "Counterspaces for women of color in STEM higher education: Marginal and central spaces for persistence and success", *Journal of Research in Science Teaching*, Vol. 55/2, pp. 206–245, *https://doi.org/10.1002/tea.21417*. [19]

Shah, M. and C. Sid Nair (2013), "Private for-profit higher education in Australia: Widening access, participation and opportunities for public-private collaboration", *Higher Education Research and Development*, Vol. 32/5, *https://doi.org/10.1080/07294360.2013.777030*. [12]

UNESCO-UIS/OECD/Eurostat (2021), *UOE Data Collection on Formal Education: Manual on Concepts, Definitions and Classifications*, OECD, *https://www.oecd.org/statistics/data-collection/UOE-Manual.pdf*. [11]

Unger, M. et al. (2020), *Studierenden-Sozialerhebung 2019: Kernbericht*, Institut für Höhere Studien, *http://www.sozialerhebung.at/index.php/en/* (Zugriff am 8. Juli 2022). [16]

UPCEA/StraighterLine (2021), *Today's Disengaged Learner is Tomorrow's Adult Learner*, StraighterLine, *https://partners.straighterline.com/disengagedlearnersstudy*. [24]

Xiaoying, M. and M. Abbott (2008), "The development of private higher education in a mature market: A New Zealand case study", *Education Research and Perspectives*, Vol. 35/2. [18]

Zucha, V., S. Zaussinger and M. Unger (2020), *Studierbarkeit und Studienzufriedenheit: Zusatzbericht der Studierenden-Sozialerhebung 2019*, Institut für Höhere Studien, *http://www.sozialerhebung.at/index.php/en/* (Zugriff am 8. Juli 2022). [15]

Tabellen Indikator B5

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

- Tabelle B5.1: Erfolgsquoten von Vollzeit-Bildungsteilnehmern, nach ISCED-Stufe, Zeitraum und Geschlecht (2020)
- Tabelle B5.2: Status von Vollzeit-Bildungsteilnehmern in Bachelorbildungsgängen zu verschiedenen Zeitpunkten nach Beginn der Ausbildung (2020)
- Tabelle B5.3: Erfolgsquote von Vollzeit-Bildungsteilnehmern, die einen Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgang begonnen haben, nach Art der Bildungseinrichtung bei Beginn, Zeitraum und Geschlecht (2020)
- Tabelle B5.4: Erfolgsquoten von Vollzeit-Bildungsteilnehmern in Bachelorbildungsgängen zum Ende der regulären Ausbildungsdauer ihres Bildungsgangs plus 3 Jahre, nach ausgewählten Fächergruppen und Geschlecht (2020)

Datenstand: 17. Juni 2022. Aktualisierte Daten s. *http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en*. Weitere Untergliederungen s. auch *http://stats.oecd.org/*, OECD-Bildungsdatenbank.

B 5

Tabelle B5.1

Erfolgsquoten von Vollzeit-Bildungsteilnehmern, nach ISCED-Stufe, Zeitraum und Geschlecht (2020)

Nur True-Cohort-Daten

	Panel A. Erfolgsquoten von Bildungsteilnehmern, die einen Bachelor- (oder gleichwertigen) Bildungsgang begonnen und irgendeine tertiäre ISCED-Stufe abgeschlossen haben							Panel B. Erfolgsquoten von Bildungsteilnehmern, die einen kurzen tertiären Bildungsgang begonnen und irgendeine tertiäre ISCED-Stufe abgeschlossen haben							Panel C. Erfolgsquoten von Bildungsteilnehmern, die einen langen, zu einem ersten Abschluss führenden Masterbildungsgang begonnen und irgendeine tertiäre ISCED-Stufe abgeschlossen haben						
	Reguläre Ausbildungsdauer der Bildungsgänge (Jahre)	Am Ende der regulären Ausbildungsdauer des Bildungsgangs			Am Ende der regulären Ausbildungsdauer des Bildungsgangs plus 3 Jahre			Reguläre Ausbildungsdauer der Bildungsgänge (Jahre)	Am Ende der regulären Ausbildungsdauer des Bildungsgangs			Am Ende der regulären Ausbildungsdauer des Bildungsgangs plus 3 Jahre			Reguläre Ausbildungsdauer der Bildungsgänge (Jahre)	Am Ende der regulären Ausbildungsdauer des Bildungsgangs			Am Ende der regulären Ausbildungsdauer des Bildungsgangs plus 3 Jahre		
		Männer	Frauen	Gesamt	Männer	Frauen	Gesamt		Männer	Frauen	Gesamt	Männer	Frauen	Gesamt		Männer	Frauen	Gesamt	Männer	Frauen	Gesamt
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)		(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)		(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
OECD Länder																					
Australien[1]	3–5	29	36	33	61	69	66	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Österreich	3	21	29	26	54	65	60	2	56	64	60	78	84	81	6	33	41	38	57	66	62
Brasilien	4–5	28	36	33	44	52	49	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kanada[2,3]	4	40	52	47	63	73	69	2	29	37	34	47	58	53	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien	5	9	14	12	45	57	52	2–3	22	21	21	43	43	43	m	m	m	m	m	m	m
Estland	3–4	31	52	43	53	73	64	a	a	a	a	a	a	a	5–6	27	57	43	59	80	70
Finnland	4	32	56	46	66	80	74	a	a	a	a	a	a	a	m	m	m	m	m	m	m
Frankreich	3	31	40	36	67	74	71	2	59	70	64	76	83	79	5	57	59	58	m	m	m
Island	3–4	36	41	39	64	73	69	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Israel	3–4	55	65	61	75	83	80	1–3	15	19	16	50	57	52	a	a	a	a	a	a	a
Italien	3	19	22	21	50	56	53	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Litauen	3–4	49	67	59	56	73	65	a	a	a	a	a	a	a	5–6	63	77	72	71	81	78
Niederlande[2]	3–4	22	36	29	64	78	71	m	m	m	m	m	m	m	a	a	a	a	a	a	a
Neuseeland	3	27	38	33	73	80	77	2	59	69	65	69	75	73	a	a	a	a	a	a	a
Norwegen	3–4	44	53	49	67	79	74	2	58	33	50	64	49	59	5–6	37	46	42	80	87	84
Polen	3–4	39	58	50	60	77	69	m	m	m	m	m	m	m	2–5	39	53	48	69	79	75
Portugal	3	32	43	38	63	79	72	2	47	62	52	58	71	63	5	59	74	67	79	89	84
Slowenien	4–5	30	44	38	47	64	56	3	15	19	17	28	36	31	6–7	36	43	41	73	84	81
Spanien[4]	4	27	46	37	64	79	72	2	51	63	57	71	79	75	5–6	52	61	58	82	90	87
Schweden[3]	3	28	37	33	49	69	61	2	58	71	64	66	78	72	4–5	34	43	38	64	78	71
Schweiz	3	36	42	39	78	84	81	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ver. Königreich[1]	3–4	67	71	69	82	87	85	2	58	65	62	73	80	77	a	a	a	a	a	a	a
Vereinigte Staaten[2,3]	4	45	53	49	74	79	77	2	13	11	12	42	43	43	a	a	a	a	a	a	a
Subnationale Einheiten																					
Belgien (fläm.)	3	26	37	32	62	72	68	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Belgien (frz.)[5]	3–4	14	26	21	43	58	52	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Durchschnitt		**33**	**44**	**39**	**61**	**73**	**68**		**41**	**46**	**44**	**59**	**64**	**62**		**44**	**56**	**51**	**70**	**82**	**77**

Anmerkung: Erfolgsquoten anhand von True-Cohort-Daten (individuelle Ebene) und anhand von Cross-Cohort-Daten (aggregiert) sind nicht miteinander vergleichbar. Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Das Referenzjahr für die Daten (2020) entspricht einem Zeitraum von 3 Jahren nach dem regulären Ende des Bildungsgangs (2017). Das Referenzjahr für die Aufnahme des Bildungsgangs kann je nach Dauer des Bildungsgangs der Bildungsteilnehmer unterschiedlich sein.

1. Die Daten für Bachelor- und gleichwertige Bildungsgänge beziehen sich nur auf diejenigen mit einer regulären Ausbildungsdauer von 3, 4 oder 5 Jahren in Australien. Für das Vereinigte Königreich wurden nur Bachelorbildungsgänge mit einer regulären Ausbildungsdauer von 3 oder 4 Jahren aufgenommen. 2. Referenzjahr nicht 2020: 2019 für Kanada und die Niederlande; 2017 für Bachelorbildungsgänge und 2016 für kurze tertiäre Bildungsgänge in den Vereinigten Staaten. 3. Referenzzeiträume weichen ab. Für Kanada beziehen sich die Daten auf die reguläre Ausbildungsdauer des Bildungsgangs plus 1 Jahr und für Bachelorbildungsgänge in den Vereinigten Staaten plus 2 Jahre (nicht 3 Jahre). Für Schweden beziehen sich die Daten auf die reguläre Ausbildungsdauer plus 1 Semester (nicht die reguläre Ausbildungsdauer). 4. Die Daten zu kurzen tertiären Bildungsgängen beziehen sich nur auf bestimmte Berufsausbildungen – höhere Bildungsgänge. Die Daten zu Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgängen beziehen sich nur auf die Ausbildung an Hochschulen. 5. Die Daten beziehen sich nur auf die hautes écoles (HE) und die écoles des arts (ESA), auf die etwa 60 % der Anfänger in Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgängen entfallen.

Quelle: OECD (2022). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-B.pdf). StatLink: https://stat.link/qcxb2i

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

Tabelle B5.2

Status von Vollzeit-Bildungsteilnehmern in Bachelorbildungsgängen zu verschiedenen Zeitpunkten nach Beginn der Ausbildung (2020)

Nur True-Cohort-Daten

	Zu Beginn des zweiten Ausbildungsjahrs				Am Ende der regulären Ausbildungsdauer des Bildungsgangs					Am Ende der regulären Ausbildungsdauer des Bildungsgangs plus 3 Jahre				
		Wechsel in:			Abschluss in:					Abschluss in:				
	Noch in Bachelor- oder gleichwertigem Bildungsgang eingeschrieben	Kurze tertiäre Bildungsgänge	Lange, zu einem ersten Abschluss führende Masterbildungsgänge	Nicht in Ausbildung im Tertiärbereich[1]	Bachelor- oder gleichwertige Bildungsgänge	Kurze tertiäre Bildungsgänge	Lange, zu einem ersten Abschluss führende Masterbildungsgänge	Noch in Ausbildung im Tertiärbereich	Kein Abschluss und nicht in Ausbildung im Tertiärbereich[1]	Bachelor- oder gleichwertige Bildungsgänge	Kurze tertiäre Bildungsgänge	Lange, zu einem ersten Abschluss führende Masterbildungsgänge	Noch in Ausbildung im Tertiärbereich	Kein Abschluss und nicht in Ausbildung im Tertiärbereich[1]
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
OECD Länder														
Australien[2]	84	2[d]	x(2)	15	32	1[d]	x(6)	46	21	64	1[d]	x(11)	9	25
Österreich	85	1	2	13	25	0	0	54	20	58	1	1	17	23
Brasilien	89	0	a	11	33	0	a	39	28	49	0	a	16	36
Kanada[3,4]	84	1	a	14	42	5	a	36	17	63	6	a	14	17
Kolumbien	73	1	x(4)	26[d]	11	1	x(9)	55	34[d]	50	2	x(14)	11	37[d]
Estland	86	a	1	14	43	a	0	35	22	64	a	0	8	28
Finnland	91	a	1	8	44	a	2	41	13	65	a	9	9	17
Frankreich	70	11	3	17	28	9	0	47	17	54	16	1	7	22
Island	79	0	0	20	39	0	0	37	24	69	0	0	9	21
Israel	92	0	a	8	60	0	a	23	16	79	0	a	6	15
Italien	86	0	0	14	21	0	0	49	31	53	0	0	15	32
Litauen	90	a	1	9	59	a	0	16	25	65	a	0	1	34
Niederlande[3]	88	0	a	11	29	0	a	54	16	71	0	a	12	17
Neuseeland	90	1	a	9	31	2	a	53	14	74	2	a	6	17
Norwegen	86	0	2	12	49	0	1	34	16	72	0	2	9	17
Polen	85	0	0	15	49	0	1	34	16	67	0	3	6	25
Portugal	90	0	1	8	38	0	0	50	12	72	0	0	7	20
Slowenien	77	5	0	18	36	2	0	17	45	52	4	0	4	40
Spanien[5]	93	x(4)	1	7[d]	37	x(9)	0	51	12[d]	71	x(14)	1	11	17[d]
Schweden[4]	87	0	1	11	33	0	0	37	30	59	0	1	12	26
Schweiz	92[d]	0	x(1)	8	39[d]	0	x(5)	50	11	81	0	x(10)	7	12
Ver. Königreich[2]	91	0	0	9	65	4	0	18	13	79	6	0	0	15
Vereinigte Staaten[3,4]	92	3	a	5	46	3	a	37	14	73	4	a	9	15
Subnationale Einheiten														
Belgien (fläm.)	87	0	0	13	32	0	0	43	25	68	0	0	3	29
Belgien (frz.)[6]	80	a	a	20	21	a	a	49	30	52	a	a	5	43
Durchschnitt	**86**	**1**	**1**	**12**	**38**	**1**	**0**	**40**	**21**	**65**	**2**	**1**	**9**	**23**

Anmerkung: Erfolgsquoten anhand von True-Cohort-Daten (individuelle Ebene) und anhand von Cross-Cohort-Daten (aggregiert) sind nicht miteinander vergleichbar. Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Das Referenzjahr für die Daten (2020) entspricht einem Zeitraum von 3 Jahren nach dem regulären Ende des Bildungsgangs (2017). Das Referenzjahr für die Aufnahme des Bildungsgangs kann je nach Dauer des Bildungsgangs der Bildungsteilnehmer unterschiedlich sein.

1. Die Spalten „Nicht in Ausbildung im Tertiärbereich" oder „Kein Abschluss und nicht in Ausbildung im Tertiärbereich" können Bildungsteilnehmer enthalten, die das Land vor dem Abschluss verlassen haben. 2. Die Daten für Bachelor- und gleichwertige Bildungsgänge beziehen sich nur auf diejenigen mit einer regulären Ausbildungsdauer von 3, 4 oder 5 Jahren in Australien. Für das Vereinigte Königreich wurden nur Bachelorbildungsgänge mit einer regulären Ausbildungsdauer von 3 oder 4 Jahren aufgenommen. 3. Referenzjahr nicht 2020: 2019 für Kanada und die Niederlande; 2017 für die Vereinigten Staaten. 4. Referenzzeiträume weichen ab. Für Kanada beziehen sich die Daten auf die reguläre Ausbildungsdauer des Bildungsgangs plus 1 Jahr und in den Vereinigten Staaten plus 2 Jahre (nicht 3 Jahre). Für Schweden beziehen sich die Daten auf die reguläre Ausbildungsdauer plus 1 Semester (nicht die reguläre Ausbildungsdauer). 5. Die Daten zu kurzen tertiären Bildungsgängen beziehen sich nur auf bestimmte Berufsausbildungen – höhere Bildungsgänge. Die Daten zu Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgängen beziehen sich nur auf die Ausbildung an Hochschulen. 6. Die Daten beziehen sich nur auf die hautes écoles (HE) und die écoles des arts (ESA), auf die etwa 60 % der Anfänger in Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgängen entfallen.

Quelle: OECD (2022). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-B.pdf). StatLink: https://stat.link/ksdfmj

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

B 5

Tabelle B5.3

Erfolgsquote von Vollzeit-Bildungsteilnehmern, die einen Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgang begonnen haben, nach Art der Bildungseinrichtung bei Beginn, Zeitraum und Geschlecht (2020)

Nur True-Cohort-Daten

	Anteil Absolventen, die sich an öffentlichen Bildungseinrichtungen einschreiben	Öffentliche Bildungseinrichtungen						Private Bildungseinrichtungen					
		Am Ende der regulären Ausbildungsdauer des Bildungsgangs			Am Ende der regulären Ausbildungsdauer des Bildungsgangs plus 3 Jahre			Am Ende der regulären Ausbildungsdauer des Bildungsgangs			Am Ende der regulären Ausbildungsdauer des Bildungsgangs plus 3 Jahre		
		Männer	Frauen	Gesamt	Männer	Frauen	Gesamt	Männer	Frauen	Gesamt	Männer	Frauen	Gesamt
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OECD Länder													
Australien[1]	93	29	36	33	62	70	66	35	37	36	50	56	53
Österreich	73	8	15	12	46	57	53	57	71	64	74	85	80
Kanada[2,3]	100	40	52	47	63	73	69	m	m	m	m	m	m
Kolumbien	37	7	10	9	42	52	47	10	16	14	48	60	55
Estland	91	32	53	45	55	74	66	19	35	28	36	57	47
Finnland	58	31	52	43	67	81	75	34	62	51	65	80	73
Frankreich	98	32	43	39	67	72	70	58	59	58	88	77	81
Island	73	32	41	38	65	73	70	43	41	42	64	72	68
Israel	13	40	61	57	59	76	72	56	65	61	76	84	81
Italien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Litauen	91	50	68	60	57	74	66	39	59	51	45	64	56
Niederlande[2]	100	22	36	29	64	78	71	m	m	m	m	m	m
Neuseeland	97	26	37	32	73	79	77	67	75	72	75	85	81
Norwegen	80	46	54	51	70	81	76	37	49	44	56	72	65
Polen	95	39	59	50	60	77	69	36	56	47	57	77	69
Portugal	80	30	43	37	64	80	73	36	43	40	62	75	69
Slowenien	94	31	45	39	48	66	57	16	25	22	29	43	38
Spanien[4]	92	25	45	36	63	78	71	43	61	53	75	87	82
Schweden[3]	93	27	36	32	48	69	60	37	51	45	63	80	72
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ver. Königreich[1]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Vereinigte Staaten[2,3]	62	37	45	42	72	77	75	57	65	62	77	82	80
Subnationale Einheiten													
Belgien (fläm.)	42	24	34	29	61	71	67	28	39	34	62	72	68
Belgien (frz.)[5]	47	13	23	19	39	54	47	15	28	22	47	62	56
Durchschnitt		**30**	**43**	**38**	**60**	**72**	**67**	**39**	**50**	**45**	**61**	**72**	**67**

Anmerkung: Erfolgsquoten anhand von True-Cohort-Daten (individuelle Ebene) und anhand von Cross-Cohort-Daten (aggregiert) sind nicht miteinander vergleichbar. Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Das Referenzjahr für die Daten (2020) entspricht einem Zeitraum von 3 Jahren nach dem regulären Ende des Bildungsgangs (2017). Das Referenzjahr für die Aufnahme des Bildungsgangs kann je nach Dauer des Bildungsgangs der Bildungsteilnehmer unterschiedlich sein.

1. Die Daten für Bachelor- und gleichwertige Bildungsgänge beziehen sich nur auf diejenigen mit einer regulären Ausbildungsdauer von 3, 4 oder 5 Jahren in Australien. Für das Vereinigte Königreich wurden nur Bachelorbildungsgänge mit einer regulären Ausbildungsdauer von 3 oder 4 Jahren aufgenommen. 2. Referenzjahr nicht 2020: 2019 für Kanada und die Niederlande; 2017 für die Vereinigten Staaten. 3. Referenzzeiträume weichen ab. Für Kanada beziehen sich die Daten auf die reguläre Ausbildungsdauer des Bildungsgangs plus 1 Jahr und in den Vereinigten Staaten plus 2 Jahre (nicht 3 Jahre). Für Schweden beziehen sich die Daten auf die reguläre Ausbildungsdauer plus 1 Semester (nicht die reguläre Ausbildungsdauer). 4. Die Daten zu kurzen tertiären Bildungsgängen beziehen sich nur auf bestimmte Berufsausbildungen – höhere Bildungsgänge. Die Daten zu Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgängen beziehen sich nur auf die Ausbildung an Hochschulen. 5. Die Daten beziehen sich nur auf die hautes écoles (HE) und die écoles des arts (ESA), auf die etwa 60 % der Anfänger in Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgängen entfallen.

Quelle: OECD (2022). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-B.pdf). StatLink: https://stat.link/g2hfot

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

Tabelle B5.4

Erfolgsquoten von Vollzeit-Bildungsteilnehmern in Bachelorbildungsgängen zum Ende der regulären Ausbildungsdauer ihres Bildungsgangs plus 3 Jahre, nach ausgewählten Fächergruppen und Geschlecht (2020)

Nur True-Cohort-Daten

	Anteil weiblicher MINT-Anfänger	Abschluss eines beliebigen tertiären Bildungsgangs nach Beginn eines Bachelorbildungsgangs in der Fächergruppe:						Erwerb eines Abschlusses im Tertiärbereich in derselben Fächergruppe und Stufe nach Beginn eines Bachelorbildungsgangs in der Fächergruppe:					
		Pädagogik		MINT		Gesundheit und Sozialwesen		Pädagogik		MINT		Gesundheit und Sozialwesen	
		Männer	Frauen	Männer	Frauen	Männer	Frauen	Männer	Frauen	Männer	Frauen	Männer	Frauen
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OECD Länder													
Australien[1]	38	49	58	61	75	62	70	47	56	60	74	61	69
Österreich	34	57	72	52	53	88	91	51	65	44	35	88	90
Kanada[2,3]	41	73	82	64	74	75	84	61	69	48	50	52	70
Kolumbien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Estland	33	47	74	68	77	61	80	35	73	46	60	57	78
Finnland	24	78	88	62	72	73	82	47	55	49	44	68	76
Frankreich	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Island[1]	37	59	67	67	76	81	80	57	62	56	59	73	69
Israel	33	62	77	76	83	87	91	54	71	69	72	86	89
Italien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Litauen	25	44	75	61	76	62	77	44	74	60	75	61	77
Niederlande[2]	23	48	71	67	84	62	76	35	59	55	66	52	69
Neuseeland	41	64	79	75	85	68	77	51	71	49	45	56	67
Norwegen	27	71	83	70	80	74	86	62	73	58	61	67	81
Polen	39	53	78	63	81	66	85	44	69	52	64	59	77
Portugal	33	56	81	59	80	76	88	46	77	53	71	71	86
Slowenien	30	63	83	50	66	58	75	49	76	39	51	51	71
Spanien[4]	33	76	89	61	75	84	91	73	88	55	68	78	86
Schweden	30	63	81	46	61	67	83	56	74	41	52	63	80
Schweiz[5]	28	76	90	80	81	82	86	72	87	71	63	74	81
Ver. Königreich[1]	39	83	88	80	86	85	87	76	83	73	81	78	82
Vereinigte Staaten[2,3]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Subnationale Einheiten													
Belgien (fläm.)	18	43	65	67	85	60	73	40	63	64	82	57	72
Belgien (frz.)[6]	7	37	57	46	60	44	60	28	48	38	47	37	53
Durchschnitt	**31**	**61**	**78**	**64**	**76**	**72**	**82**	**52**	**70**	**54**	**61**	**65**	**77**

Anmerkung: MINT bezieht sich auf den Bereich Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik. Daten zu Erfolgsquoten für andere Fächergruppen, d. h. die Spalten (19) bis (66), sowie für Männer und Frauen gesamt, d. h. die Spalten (3), (6), (9), (12), (15) und (18), sind im Internet verfügbar (s. u. StatLink).
Erfolgsquoten anhand von True-Cohort-Daten (individuelle Ebene) und anhand von Cross-Cohort-Daten (aggregiert) sind nicht miteinander vergleichbar. Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Das Referenzjahr für die Daten (2020) entspricht einem Zeitraum von 3 Jahren nach dem regulären Ende des Bildungsgangs (2017). Das Referenzjahr für die Aufnahme des Bildungsgangs kann je nach Dauer des Bildungsgangs der Bildungsteilnehmer unterschiedlich sein.
1. Die Daten für Bachelor- und gleichwertige Bildungsgänge beziehen sich nur auf diejenigen mit einer regulären Ausbildungsdauer von 3, 4 oder 5 Jahren in Australien. Für Island wurden nur Bachelorbildungsgänge mit einer regulären Ausbildungsdauer von 3 Jahren und für das Vereinigte Königreich von 3 oder 4 Jahren aufgenommen. 2. Referenzjahr nicht 2020: 2019 für Kanada und die Niederlande; 2017 für die Vereinigten Staaten. 3. Referenzzeiträume weichen ab. Für Kanada beziehen sich die Daten auf die reguläre Ausbildungsdauer des Bildungsgangs plus 1 Jahr und in den Vereinigten Staaten plus 2 Jahre (nicht 3 Jahre). 4. Daten zum Abschluss eines beliebigen tertiären Bildungsgangs schließen nicht den Abschluss von kurzen tertiären Bildungsgängen ein. 5. Daten zu Abschlüssen in derselben Fächergruppe und Stufe schließen Bildungsteilnehmer, die lange, zu einem ersten Abschluss führende Masterbildungsgänge abgeschlossen haben, ein. 6. Die Daten beziehen sich nur auf die hautes écoles (HE) und die écoles des arts (ESA), auf die etwa 60 % der Anfänger in Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgängen entfallen.
Quelle: OECD (2022). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-B.pdf). StatLink: https://stat.link/tc8z5y
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Indikator B6

Was sind die Charakteristika international mobiler Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich?

Zentrale Ergebnisse

- Mit steigendem Bildungsstand ist es wahrscheinlicher, dass Bildungsteilnehmer Ländergrenzen überschreiten, um ihre Ausbildung fortzusetzen. International mobile Bildungsteilnehmer machen im Durchschnitt der OECD-Länder nur 5 % der Bildungsteilnehmer in Bachelorbildungsgängen aus, aber 14 % in Master- und 24 % in Promotionsbildungsgängen.
- 31 % der mobilen Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich sind in MINT-Bildungsgängen (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik) eingeschrieben. Damit ist der Anteil größer als bei den inländischen Bildungsteilnehmern, von denen 23 % einen MINT-Bildungsgang belegen. Der Anteil der in Bildungsgänge der MINT-Fächer eingeschriebenen mobilen Bildungsteilnehmer stieg zwischen 2015 und 2020 um 2 Prozentpunkte an, während er in anderen Fächergruppen wie Pädagogik und Gesundheit und Sozialwesen konstant blieb.
- Bildungsteilnehmer aus Asien bilden mit 58 % aller mobilen Bildungsteilnehmer in den OECD-Ländern 2020 die größte Gruppe internationaler Bildungsteilnehmer, die in einer ISCED-Stufe im Tertiärbereich eingeschrieben sind.

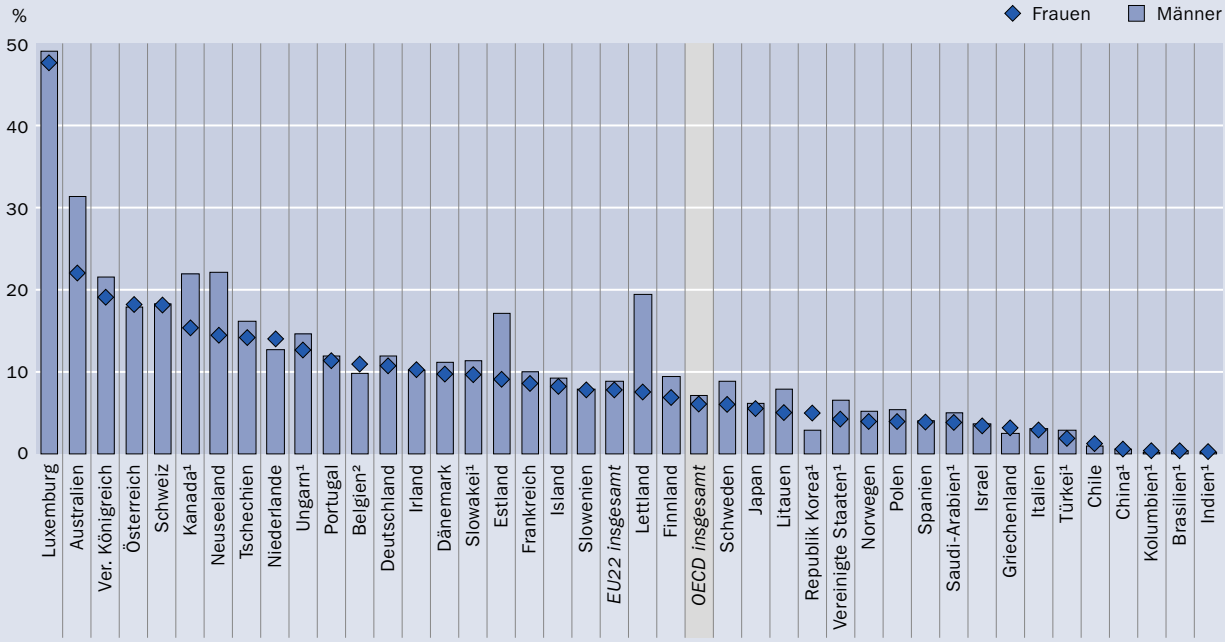
Kontext

Einen Teil ihrer tertiären Ausbildung im Ausland zu absolvieren ist für junge Bildungsteilnehmer zu einem zentralen Unterscheidungsfaktor gegenüber anderen Bildungsteilnehmern im Tertiärbereich geworden, und in den letzten Jahren hat diese internationale Mobilität zunehmend die Beachtung der Bildungspolitik gefunden. Eine tertiäre Ausbildung im Ausland kann eine Möglichkeit zum Erwerb von hochwertiger Bildung und von Kompetenzen, die im eigenen Land vielleicht nicht vermittelt werden, sein (King and Sondhi, 2018[1]). Sie kann auch ein Türöffner für Karrieremöglichkeiten im Ausland sein, die Beschäfigungsfähigkeit auf zunehmend globalisierten Arbeitsmärkten verbessern und für manche den ersten Schritt für eine langfristige Migration in ein anderes Land darstellen (Crossman and Clarke, 2010[2]; Wintre et al., 2015[3]). Zu den weiteren Gründen gehört der Wunsch, ein besseres Verständnis anderer Kulturen zu erwerben und Sprachkenntnisse, insbesondere der englischen Sprache, zu verbessern (Sánchez, Fornerino and Zhang, 2006[4]; Wu, 2014[5]).

Für die Zielländer können mobile Bildungsteilnehmer – sowohl internationale als auch ausländische – im Tertiärbereich eine wichtige Einnahmequelle darstellen und beträchtliche Auswirkungen auf deren Wirtschafts- und Innovationssysteme haben (Halterbeck and Conlon, 2021[6]). Sie zahlen häufig höhere Bildungsgebühren als inländische Bildungsteilnehmer (s. Indikator C5) und in einigen Ländern auch höhere Einschreibegebühren. Außerdem tragen sie mit ihren Ausgaben für den Lebensunterhalt zur lokalen Wirtschaft bei (Canmac Economics, 2020[7]). Langfristig gesehen fällt es hochgebildeten mobilen Bildungsteilnehmern leichter als anderen Migranten, sich in den einheimischen

Abbildung B6.1

Anteil der internationalen bzw. ausländischen Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich, nach Geschlecht (2020)



1. Anteil eher der ausländischen als der internationalen Bildungsteilnehmer. 2. Daten zu kurzen tertiären Bildungsgängen basieren auf der Nationalität und beziehen sich nur auf Belgien (fläm.).

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils internationaler bzw. ausländischer Bildungsteilnehmer an weiblichen Bildungsteilnehmern in tertiären Bildungsgängen.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2022), Tabelle B6.2. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-B.pdf). StatLink: https://stat.link/rp14ea

Arbeitsmarkt zu integrieren und so zu Innovation und Wirtschaftskraft beizutragen. Mobile Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich anzuwerben, vor allem wenn sie dauerhaft im Land bleiben, ist daher eine Möglichkeit, auf einen globalen Talentpool zuzugreifen, die Entwicklung von Innovations- und Produktionssystemen zu unterstützen und – in vielen Ländern – die Auswirkungen der älter werdenden Bevölkerung auf das zukünftige Kompetenzangebot abzumildern.

Die Herkunftsländer könnten mobile Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich als verloren gegangene Talente ansehen (Stichwort „Braindrain“). Aber mobile Bildungsteilnehmer können in ihren Herkunftsländern dazu beitragen, Wissen weiterzugeben, Technologien zu modernisieren und Kapazitäten aufzubauen, sofern sie nach der Ausbildung in ihr Heimatland zurückkehren oder Verbindungen mit ihren Landsleuten dort aufrechterhalten. Sie erwerben implizites Wissen, das oft durch persönliche Interaktion geteilt wird, und können den Herkunftsländern bei der Einbindung in globale Wissensnetzwerke helfen. Einige Forschungsergebnisse lassen darauf schließen, dass die Zahl im Ausland befindlicher Bildungsteilnehmer ein guter Prädikator für künftig in die Gegenrichtung erfolgende Ströme von Wissenschaftlern ist, sie belegt eine signifikante Bewegung von Fachkräften zwischen den Ländern (Appelt et al., 2015[9]). Die Mobilität der Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich scheint auch einen größeren Einfluss auf internationale wissenschaftliche Kooperationsnetzwerke zu haben als eine gemeinsame Sprache oder ein ähnliches Forschungsfeld.

Im Jahr 2020 haben höhere Bildungseinrichtungen auf der ganzen Welt ihren Campus geschlossen, um die Ausbreitung der Coronapandemie (Covid-19) zu kontrollieren und viele stellten auf Fernunterricht um. Während sich die Campus-Schließungen für alle Bildungsteilnehmer auf die Lernkontinuität und die Bereitstellung von Kursen ausgewirkt haben, waren Lockdowns insbesondere für viele der 4,4 Millionen in OECD-Ländern eingeschriebenen internationalen und ausländischen Bildungsteilnehmer problematisch. Bildungsteilnehmer sahen sich aufgrund von Einschränkungen an den Grenzen mit der Ungewissheit konfrontiert, ob sie das Land, in dem ihr Bildungsgang stattfinden sollte, physisch überhaupt würden erreichen können oder ob es ihnen innerhalb des Zeitraums, der internationalen Bildungsteilnehmern nach Abschluss ihrer Ausbildung für die Arbeitssuche zusteht, gelänge, eine Stelle zu finden (EMN/OECD, 2020[10]). Dies kann zum Teil erklären, warum Bildungsteilnehmer in manchen Ländern, wie Australien, im Jahr 2020 von stärkeren Verschlechterungen ihrer Bildungsqualität berichteten als inländische Bildungsteilnehmer (QILT, 2020[11]).

Weitere wichtige Ergebnisse

- Die Muster internationaler Mobilität zeigen die Bedeutung von kultureller, sprachlicher und physischer Nähe für Bildungsteilnehmer bei der Entscheidung für einen Studienort. Beispielsweise machen Bildungsteilnehmer aus Lateinamerika OECD-weit 6 % der mobilen Bildungsteilnehmer aus, in den OECD-Ländern innerhalb der Region Lateinamerika beträgt dieser Anteil jedoch über 75 %.
- Bei den meisten OECD-Ländern handelt es sich um „Nettoimporteure“ von Bildungsteilnehmern im Tertiärbereich, d. h., die Zahl der ins Land kommenden Bildungsteilnehmer ist höher als die Zahl der inländischen Bildungsteilnehmer, die ihre Ausbildung im Ausland fortsetzen. Im Durchschnitt der OECD-Länder 2020 betrug das Verhältnis von internationalen zu inländischen Bildungsteilnehmern, die einen Bildungsgang im Ausland belegten, 4 : 1, in Australien und dem Vereinigten Königreich jedoch über 10 : 1.
- Die große Mehrheit (69 %) der zum Erwerb von Leistungspunkten mobilen Absolventen in europäischen OECD-Ländern, die mindestens 3 Monate lang einen Bildungsgang im Ausland besucht haben, hat an dem Programm Erasmus+ oder einem anderen EU-Programm teilgenommen, wobei die Spanne von 32 % in Dänemark bis zu mindestens 95 % in Griechenland, Lettland und Slowenien reicht.

Hinweis

Der Schwerpunkt dieses Indikators liegt auf zum Erwerb von Abschlüssen mobilen Bildungsteilnehmern, die als reguläre Bildungsteilnehmer in einem Bildungsgang im Zielland eingeschrieben sind, mit dem Ziel, einen Abschluss zu erwerben. Dies schließt zum Erwerb von Leistungspunkten mobile Bildungsteilnehmer, die im Ausland im Tertiärbereich eingeschrieben sind und/oder ein studiumsbezogenes Praktikum absolvieren, um Leistungspunkte für einen tertiären Bildungsgang an einer Bildungseinrichtung in ihrem Herkunftsland zu erwerben, nicht ein (Ausführungen zur Mobilität zum Erwerb von Leistungspunkten s. Box B6.1).

Analyse und Interpretationen

Mobilitätsmuster und Ströme internationaler Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich

Das Bild der Mobilität internationaler Bildungsteilnehmer wird durch eine Vielzahl individueller, institutioneller, nationaler und globaler Faktoren beeinflusst. Hierzu gehören persönliche Ambitionen und Zielvorstellungen für bessere Beschäftigungsaussichten, ein Mangel an qualitativ hochwertigen tertiären Bildungseinrichtungen im Heimatland, die Fähigkeit ausländischer tertiärer Bildungseinrichtungen, talentierte Menschen anzuziehen, und politische Maßnahmen zur Förderung von grenzüberschreitender Mobilität für Bildungszwecke (Bhandari, Robles and Farrugia, 2018[12]). Die Bedürfnisse der zunehmend wissensbasierten und sich durch Innovationen weiterentwickelnden Volkswirtschaften haben die Nachfrage nach tertiärer Bildung weltweit steigen lassen. Außerdem interessieren sich aufgrund des steigenden Wohlstands in den Schwellenländern immer mehr junge Menschen der wachsenden Mittelschichten für Bildungsmöglichkeiten im Ausland. Gleichzeitig haben ökonomische Faktoren (z. B. die Kosten internationaler Flüge), technologische Faktoren (z. B. die Verbreitung des Internets und der sozialen Medien, um über Grenzen hinweg in Kontakt zu bleiben) und kulturelle Faktoren (z. B. die Verbreitung von Englisch als allgemeiner Arbeits- und Unterrichtssprache) dazu geführt, dass internationale Mobilität zu Ausbildungszwecken deutlich bezahlbarer und leichter zugänglich als in der Vergangenheit geworden ist.

Zentrale Kriterien bei der Wahl des Ziellandes sind für internationale Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich, wie sie die Qualität der Ausbildung und den Ruf der Bildungseinrichtungen im Zielland einschätzen (Abbott and Silles, 2016[13]). Zu den Hauptzielen für international mobile Bildungsteilnehmer gehören viele Bildungseinrichtungen mit Spitzenrankings. Bildungsteilnehmer weltweit sind sich zunehmend der Qualitätsunterschiede im Tertiärbereich bewusst, da Hochschulrankings und andere internationale Hochschulvergleiche weit verbreitet sind. Gleichzeitig wird auch die Fähigkeit der Bildungseinrichtungen, internationale Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich anzuziehen, als Bewertungskriterium für ihre Leistungsfähigkeit und Qualität herangezogen. In ihren Bemühungen, die Internationalisierung des Tertiärbereichs zu fördern, haben die Länder die Leistungsvereinbarungen mit inländischen Bildungseinrichtungen überarbeitet und berücksichtigen beispielsweise den Zustrom internationaler Bildungsteilnehmer bei der Finanzierungsformel für den Tertiärbereich. In Finnland z. B. ist die Internationalisierung des Tertiärbereichs einer der Parameter bei der Finanzierung von Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich, ebenso wie die Qualität und Ergebniskennzahlen (Eurydice, 2020[14]). Auf ähnliche Art und Weise dient in Estland und Norwegen der Anteil ausländischer bzw. internationaler Bildungsteilnehmer als Parameter zur Festlegung der pauschalen Mittelzuweisungen an Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich (OECD, 2019[15]).

Die meisten Länder haben Reformen durchgeführt, um die Mobilitätshindernisse für Hochqualifizierte – über reine Bildungszwecke hinaus – abzubauen, und die meisten Länder haben Förderprogramme, um die Attraktivität des Bildungsstandorts, die Auslandsmobilität und auch die Rückkehrmigration zu fördern. Es gibt zwar Unterschiede hinsichtlich der Migrationsbedingungen (z. B. kurzfristige gegenüber langfristigen Aufenthaltsgenehmigungen), die Zielgruppen sind jedoch überwiegend Doktoranden sowie Nachwuchsforschende (junge Promovierte und Habilitanden).

Obwohl die Festlegung angemessener Bildungsgebühren weiterhin eines der am meisten debattierten Themen der Bildungspolitik ist, ist die Festlegung höherer Gebühren für internationale Bildungsteilnehmer politisch weniger stark umstritten; häufig sind diese eine wichtige Einnahmequelle für Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs. In einigen Ländern zahlen internationale Bildungsteilnehmer, angezogen durch ihre Einschätzung der Qualität der Bildung und der potenziellen Aussichten auf dem Arbeitsmarkt in ihrem Gastland, an öffentlichen Hochschulen doppelt so hohe Bildungsgebühren wie inländische Bildungsteilnehmer. Große Unterschiede bei den Bildungsgebühren für inländische und internationale Bildungsteilnehmer können bedenklich werden, wenn die Finanzierung von Plätzen zum Problem wird. So warnte beispielsweise im Vereinigten Königreich der Hochschulverbund Russell Group, dass Hochschulen in England zunehmend Verluste verzeichnen, was Befürchtungen hervorruft, sie könnten internationalen Bildungsteilnehmern Vorrang gewähren, um ihre Kosten zu decken (Russell Group, 2022[16]).

Im Gegensatz dazu können einige Länder durch eine Reduzierung bzw. Abschaffung der Gebühren eine Förderung der internationalen Mobilität innerhalb einer Region anstreben. Aus dem Europäischen Wirtschaftsraum stammende Bildungsteilnehmer können sich in jedem anderen Land dieses Wirtschaftsraums einschreiben und zahlen dieselben Bildungsgebühren wie inländische Bildungsteilnehmer (s. Indikator C5).

Nach Geschlecht

Geschlechtsspezifische Unterschiede sind bei den international mobilen tertiären Bildungsteilnehmern OECD-weit gering, im Durchschnitt ist jedoch ein höherer Anteil männlicher (7 %) als weiblicher Bildungsteilnehmer (6 %) international mobil. Es gibt nur wenige Länder, in denen der Anteil weiblicher internationaler Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich höher ist, und selbst in diesen Ländern sind die Unterschiede sehr gering. In Belgien, der Republik Korea und den Niederlanden liegt der Anteil weiblicher Bildungsteilnehmer, die international mobil sind, nur um 1 bis 2 Prozentpunkte höher als der entsprechende Anteil männlicher Bildungsteilnehmer. In manchen Ländern, in denen der Anteil männlicher mobiler Bildungsteilnehmer größer ist, gibt es ausgeprägtere geschlechtsspezifische Unterschiede. Beispielsweise in Australien und Lettland ist der Anteil männlicher mobiler Bildungsteilnehmer mindestens 10 Prozentpunkte höher als der weiblicher Bildungsteilnehmer (Abb. B6.1).

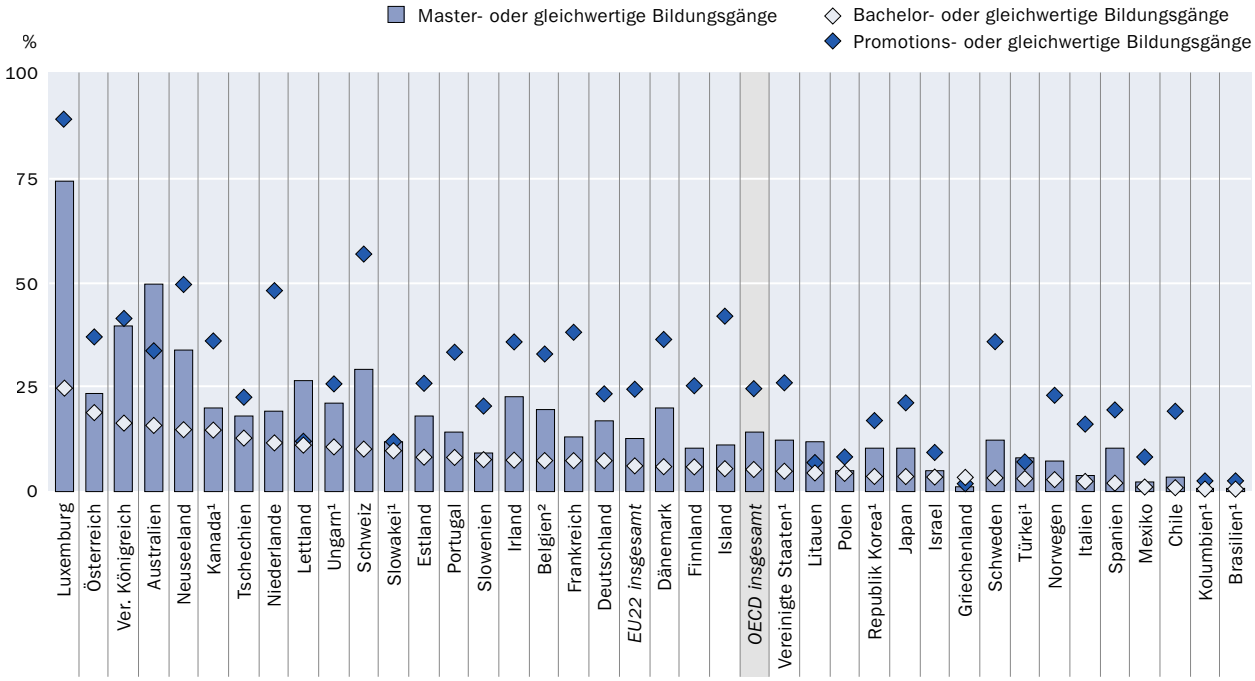
Die geschlechtsspezifischen Unterschiede lassen sich teilweise dadurch erklären, dass sich mobile Bildungsteilnehmer tendenziell eher für MINT-Fächergruppen entscheiden, in denen tendenziell mehr männliche als weibliche Bildungsteilnehmer eingeschrieben sind (Myers and Griffin, 2019[17]). Die Dominanz mobiler Bildungsteilnehmer in MINT-Fächergruppen in manchen Ländern, wie Deutschland, trägt möglicherweise zu den höheren Anteilen männlicher mobiler Bildungsteilnehmer in diesen Ländern im Vergleich zu anderen, wie dem Vereinigten Königreich, bei (Donkor et al., 2020[18]). Jedoch unternehmen zahlreiche Länder konzertierte Anstrengungen, um mehr Frauen für MINT-Fächergruppen sowie höhere Bildungsgänge zu gewinnen (s. Indikator B4).

Je nach Herkunfts- und Zielland kann es auch sein, dass die geschlechtsspezifischen Unterschiede zwischen mobilen und inländischen Bildungsteilnehmern auf soziale und kulturelle Gründe zurückzuführen sind. Unter manchen Umständen gehen Männer eher für eine tertiäre Ausbildung ins Ausland als Frauen, was abweichende gesellschaftliche Erwartungen an Frauen widerspiegelt (Findlay, 2011[19]). Ergebnisse qualitativer Sozialforschung lassen darauf schließen, dass in einigen patriarchischen Gesellschaften, wie

Abbildung B6.2

Zustrom mobiler Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich, nach ISCED-Stufe (2020)

Mobile Bildungsteilnehmer als Anteil aller Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich



1. Anteil eher der ausländischen als der internationalen Bildungsteilnehmer. 2. Daten zu kurzen tertiären Bildungsgängen basieren auf der Nationalität und beziehen sich nur auf Belgien (fläm.).

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des prozentualen Anteils internationaler bzw. ausländischer Bildungsteilnehmer, die 2020 in Bachelor- oder gleichwertige Bildungsgänge eingeschrieben waren.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2022), Tabelle B6.1. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-B.pdf). StatLink: https://stat.link/cwlnud

Kasachstan, Männer eher in der Lage sind, das kulturelle Kapital aus der tertiären Ausbildung im Ausland nach ihrer Rückkehr erfolgreich auf dem Arbeitsmarkt einzusetzen (Holloway, O'Hara and Pimlott-Wilson, 2012[20]).

Nach ISCED-Stufe

Mit Ausnahme einiger weniger Länder nimmt der Anteil internationaler im Tertiärbereich eingeschriebener Bildungsteilnehmer in allen Ländern mit der ISCED-Stufe zu. Insgesamt stellen in den OECD-Ländern internationale Bildungsteilnehmer 7 % aller 2020 im Tertiärbereich Eingeschriebenen. Die Bildungsbeteiligung internationaler Bildungsteilnehmer in Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgängen bleibt relativ niedrig (unter 5 % in fast 40 % der Länder mit verfügbaren Daten). In einigen wenigen Ländern ist die Zusammensetzung der Bildungsteilnehmer auf diesem Niveau internationaler. In Australien, Luxemburg, Österreich und dem Vereinigten Königreich sind mindestens 15 % der Bildungsteilnehmer in Bachelorbildungsgängen internationale Bildungsteilnehmer (Abb. B6.2).

Bei den Master- oder gleichwertigen Bildungsgängen steigt die Zahl der internationalen Bildungsteilnehmer wesentlich an. Insgesamt stellen in der OECD internationale Bildungsteilnehmer 14 % aller in diesem Bereich Eingeschriebenen. In fast zwei Drittel der OECD-Länder zeigt sich zwischen Bachelor- und Masterbildungsgängen mindestens eine Verdoppelung des Anteils mobiler Bildungsteilnehmer. In Chile, Schweden und Spanien ist der Anteil mobiler Bildungsteilnehmer in Masterbildungsgängen mindestens 4-mal so

hoch wie in Bachelorbildungsgängen. Griechenland ist das einzige OECD-Land, in dem die Zahl der in Masterbildungsgängen eingeschriebenen mobilen Bildungsteilnehmer etwas niedriger ist als bei den Bachelorbildungsgängen (Abb. B6.2).

Bei den Promotions- oder gleichwertigen Bildungsgängen beträgt der Anteil der eingeschriebenen mobilen Bildungsteilnehmer 24 %. Der Anteil mobiler Bildungsteilnehmer in Promotionsbildungsgängen unterscheidet sich in Neuseeland und den Niederlanden kaum von dem inländischer Bildungsteilnehmer (Tab. B6.1). In Luxemburg und der Schweiz sind mehr internationale als inländische Bildungsteilnehmer in Promotionsbildungsgängen eingeschrieben (89 bzw. 57 %). In den meisten Ländern ist der Anteil mobiler Bildungsteilnehmer in Promotionsbildungsgängen höher als in Masterbildungsgängen. In Australien und Lettland ist der Anteil internationaler Bildungsteilnehmer in Promotionsbildungsgängen jedoch mindestens 15 Prozentpunkte geringer als in Masterbildungsgängen (Abb. B6.2).

Bei den meisten OECD-Ländern handelt es sich um „Nettoimporteure" von Bildungsteilnehmern im Tertiärbereich, d. h., die Zahl der ins Land kommenden Bildungsteilnehmer ist höher als die Zahl der inländischen Bildungsteilnehmer, die ihre Ausbildung im Ausland fortsetzen. 2020 betrug das Verhältnis von mobilen zu inländischen Bildungsteilnehmern, die einen Bildungsgang im Ausland belegten, in den OECD-Ländern insgesamt 4:1, in Australien und dem Vereinigten Königreich jedoch mehr als 10:1. Jedoch sind eine Reihe von Ländern „Nettoexporteure", d. h., die Zahl der Bildungsteilnehmer, die für einen Bildungsgang im Tertiärbereich ins Ausland reist, ist höher als die Zahl der ins Land kommenden Bildungsteilnehmer. Zu den OECD-Ländern mit dem niedrigsten Anteil mobiler Bildungsteilnehmer im Verhältnis zu im Ausland befindlichen inländischen Bildungsteilnehmern gehören Kolumbien, Luxemburg und die Slowakei, wo weniger als 0,5 mobile Bildungsteilnehmer auf einen im Ausland eingeschriebenen inländischen Bildungsteilnehmer kamen. Bei den Partnerländern gehören China und Indien, die zusammen mehr als 30 % der Gesamtzahl mobiler Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich stellen, ebenfalls zu den Nettoexporteuren (Tab. B6.1).

Nach Ziel- und Herkunftsland

Die Talentpools sowie die Mobilitätsströme dieser Talente sind weiterhin weltweit stark geografisch konzentriert, und die Mobilitätspfade folgen sehr stark historisch geprägten Mustern. Zu erkennen, welche Faktoren die internationale Mobilität von Bildungsteilnehmern bestimmen, ist von zentraler Bedeutung für die Entwicklung effizienter Maßnahmen zur Förderung der Mobilität Hochqualifizierter. Hauptursache für die Wanderungsbewegungen der Bildungsteilnehmer sind Unterschiede bei den Bildungskapazitäten (mangelnde Bildungseinrichtungen im Herkunftsland oder das Prestige der Bildungseinrichtungen im Zielland). Weitere Faktoren sind die unterschiedlichen Erträge für Bildung und Kompetenzen in den Herkunfts- und Zielländern (s. Indikatoren A3 und A4). Zu den wirtschaftlichen Faktoren gehören die bessere Wirtschaftsleistung des Gastlandes, Wechselkurse, erschwinglichere Mobilität (z. B. aufgrund niedrigerer Bildungsgebühren oder höherer Unterstützungsleistungen) sowie die höhere Qualität der Bildung im Gastland. Außerdem kann die Entscheidung für eine tertiäre Ausbildung im Ausland auch beeinflusst werden durch nicht wirtschaftliche Faktoren, wie die politische Stabilität oder kulturelle bzw. religiöse Ähnlichkeiten zwischen Herkunfts- und Zielländern sowie durch den Wunsch, die Fremdsprachenkenntnisse zu verbessern oder andere Gesellschaften besser zu verstehen (Guha, 1977[26]; UNESCO Office Bangkok and Regional Bureau for Education in Asia and the Pacific, 2013[27]; Weisser, 2016[28] ; Wu, 2014[5]).

Kasten B6.1

Mobilität zum Erwerb von Leistungspunkten in den europäischen Mitgliedstaaten der OECD

Initiativen auf supranationaler, nationaler, regionaler, lokaler und institutioneller Ebene haben ebenfalls zur grenzüberschreitenden Mobilität beigetragen. Die EU hatte 2011 das ehrgeizige Ziel festgelegt, den Anteil der Absolventen des Tertiärbereichs, die einen Teil ihrer Ausbildung im Ausland absolvieren, bis zum Jahr 2020 auf 20 % zu steigern (Council of the European Union, 2011[21]).

Die EU hatte bereits 1999 mit dem Bologna-Prozess damit begonnen, die europäische Hochschulbildung homogener und über Ländergrenzen hinweg vergleichbar und für internationale Bildungsteilnehmer attraktiver zu gestalten; daraus resultierte eine Reihe von Reformen. Die wesentlichen Ziele bestanden in der Einführung und Standardisierung eines dreistufigen Abschlusssystems (Bachelor-, Master- und Promotionsabschlüsse) sowie in der Anerkennung von Qualifikationen ausländischer Bildungseinrichtungen und Ausbildungszeiten im Ausland. Eines der diesem Prozess zugrunde liegenden Ziele war die Ankurbelung der Mobilität von Bildungsteilnehmern, Lehrenden und Forschern der EU.

Das Programm Erasmus+ (wie sein Vorgänger Erasmus) gibt Bildungsteilnehmern und Lehrkräften die Möglichkeit, ihre Kompetenzen weiterzuentwickeln und ihre Beschäftigungsaussichten zu steigern. Die Bildungsteilnehmer können (in jedem Zyklus der tertiären Bildung) bis zu 12 Monate lang im Ausland ihrer Ausbildung nachgehen. Man geht davon aus, dass im Zeitraum 2014 bis 2020 etwa 2 Millionen Bildungsteilnehmer von Erasmus+ profitiert haben (Eurostat, 2018[22]).

Bildungsteilnehmer, die vorübergehend Bildungsgänge im Ausland belegen, um im Rahmen eines an ihren heimatlichen Bildungseinrichtungen belegten tertiären Bildungsgangs Leistungspunkte zu erwerben, werden als Bildungsteilnehmer definiert, die zum Erwerb von Leistungspunkten mobil sind (UNESCO-UIS/OECD/Eurostat, 2018[23]). Die *Mobilität zum Erwerb von Leistungspunkten* unterscheidet sich von der *Mobilität zum Erwerb von Abschlüssen*. Bildungsteilnehmer, die für den Erwerb von Abschlüssen mobil sind (Hauptthema dieses Indikators), sind als reguläre Bildungsteilnehmer im Zielland eingeschrieben mit dem Ziel, dort einen Abschluss zu erwerben. Im Durchschnitt der europäischen Mitgliedstaaten der OECD (EU22) haben 10 % der Absolventen des Jahrs 2020 von der Mobilität zum Erwerb von Leistungspunkten profitiert, wobei die Bandbreite von 2 % in Griechenland, Polen und Ungarn bis zu 45 % in Luxemburg reicht. In allen Ländern mit verfügbaren Daten verbringen die meisten der zum Erwerb von Leistungspunkten mobilen Absolventen mindestens 3 Monate im Ausland; die Spanne reicht von 68 % in Österreich bis zu 90 % in Schweden (Tab. B6.a).

Im Durchschnitt blieb der Anteil der inländischen zum Erwerb von Leistungspunkten mobilen Absolventen sowohl in Bachelor- als auch in Masterbildungsgängen in den Ländern mit verfügbaren Daten 2016 und 2020 gleich. Der Anteil der zum Erwerb von Leistungspunkten mobilen Absolventen ist in 9 von 16 Ländern leicht und in Finnland und Luxemburg um bis zu 3 Prozentpunkte gesunken (Tab. B6.a). Dies könnte die negativen Auswirkungen der Pandemie widerspiegeln, die zur Folge hatte, dass vielen Bildungsteilnehmern die Zeiträume der Mobilität zum Erwerb von Leistungspunkten gestrichen wurden (Gabriels and Benke-Aberg, 2020[24]). Es ist jedoch wahrscheinlich

noch zu früh, um abzusehen, ob die Coronapandemie zu starken Verringerungen der Anzahl der zum Erwerb von Leistungspunkten mobilen Absolventen führen wird. In der Tat ist in Ländern wie Italien, der Slowakei und Spanien der Anteil der inländischen zum Erwerb von Leistungspunkten mobilen Absolventen zwischen 2016 und 2020 um 1 oder 2 Prozentpunkte angestiegen (Tab. B6.a).

In den meisten Ländern gibt es in Bachelorbildungsgängen mehr zum Erwerb von Leistungspunkten mobile Absolventen als in Master- oder Promotionsbildungsgängen. Im Durchschnitt der europäischen OECD-Länder waren 2020 nur 37 % der zum Erwerb von Leistungspunkten mobilen Absolventen in Master- oder Promotionsbildungsgänge eingeschrieben, wobei sich hinter diesem Durchschnitt jedoch wesentliche Unterschie-

Tabelle B6.a

Mobilität zum Erwerb von Leistungspunkten in den europäischen Mitgliedstaaten der OECD (2016 und 2020)

	Anteil inländischer, zum Erwerb von Leistungspunkten mobiler Absolventen								Anteil der zum Erwerb von Leistungspunkten mobilen Absolventen mit mindestens 3-monatigem Aufenthalt (oder 15 Leistungspunkten)	Zum Erwerb von Leistungspunkten mobile Absolventen (mindestens 15 Leistungspunkte)	
	Bachelorabsolventen		Masterabsolventen		Promotionsabsolventen		Tertiärbereich insgesamt			Anteil der Absolventen im Rahmen von EU-Programmen (ERASMUS oder sonstige EU-Programme)	Anteil der Master- und Promotionsabsolventen
	2016	2020	2016	2020	2016	2020	2016	2020	2020		
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
Länder											
Österreich	15	15	16	14	16	12	10	9	68	62	44
Belgien	m	7	m	7	m	m	m	7	m	58	34
Tschechien	m	5	m	11	m	10	m	8	79	82	62
Dänemark	8	10	11	11	m	26	9	9	m	32	35
Estland	m	m	m	m	m	m	m		m	80	m
Finnland	17	12	16	18	2	2	16	14	75	59	45
Frankreich	m	m	m	m	m	m	m	m	m	37	69
Deutschland[1]	12	11	17	17	m	m	14	13	m	49	43
Griechenland[1]	3	3	0	0	m	m	3	2	m	96	4
Ungarn[1]	2	1	5	4	1	4	3	2	m	85	43
Italien[1]	6	6	11	15	m	64	8	10	m	77	65
Lettland	10	10	5	6	10	9	7	7	85	98	25
Litauen	8	8	5	4	11	9	8	7	73	86	19
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	47	45	100	82	2
Niederlande	22	24	22	18	m	m	21	22	m	39	22
Norwegen	10	10	13	10	0	0	10	9	84	0	31
Polen	m	1	m	2	m	4	m	2	m	93	51
Portugal	8	7	9	7	1	1	8	7	m	87	31
Slowakei	1	4	4	5	4	6	3	4	76	93	57
Slowenien	m	4	m	3	m	0	m	3	79	96	29
Spanien	13	16	7	5	m	34	8	9	85	78	22
Schweden	11	12	14	15	6	6	11	11	90	36	46
Schweiz	6	m	12	m	13	m	8	m	m	m	m
Durchschnitt	**10**	**9**	**11**	**9**	**m**	**m**	**11**	**10**	**m**	**69**	**37**
Durchschnitt für Länder mit verfügbaren Daten für beide Jahre	**10**	**10**	**10**	**10**	**m**	**m**	**9**	**9**			

Anmerkung: Im Rahmen des ECTS-Systems (European Credit Transfer and Accumulation System – Europäisches System zur Anrechnung von Leistungspunkten) können an einer Bildungseinrichtung im Tertiärbereich erworbene Leistungspunkte für einen an einer anderen Einrichtung belegten Bildungsgang angerechnet werden. ECTS-Leistungspunkte stehen für Lernen basierend auf definierten Lernergebnissen und dem zugehörigen Arbeitsaufwand. 60 Leistungspunkte entsprechen einem vollen Jahr Ausbildung oder Beschäftigung. In einem Standard-Ausbildungsjahr (akademisch) werden die 60 Leistungspunkte normalerweise in kleinere Einheiten aufgeteilt.
1. Dieser Indikator ist leicht zu hoch angesetzt, da er auch zum Erwerb von Abschlüssen mobile Absolventen enthält.
Quelle: Eurostat (2022), Zum Erwerb von Leistungspunkten mobile Absolventen (mindestens 3 Monate im Ausland) nach Bildungsbereich, Art des Mobilitätssystems, Art der Mobilität und Geschlecht (Datenbank), Eurostat, https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/educ_uoe_mobc01/default/table?lang=en. Eurostat (2022), Zum Erwerb von Leistungspunkten mobile Absolventen (weniger als 3 Monate im Ausland) nach Bildungsbereich, Zielland, Art der Mobilität und Geschlecht (Datenbank), Eurostat, https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/educ_uoe_mobc03/default/table?lang=en. StatLink: https://stat.link/fymk8g

de zwischen den Ländern verbergen. Einerseits gibt es Länder mit einem großen Anteil an zum Erwerb von Leistungspunkten mobilen Bildungsteilnehmern in diesen höheren Bildungsgängen, wie z. B. Frankreich, Italien und Tschechien, wo mindestens 60 % der zum Erwerb von Leistungspunkten mobilen Bildungsteilnehmer entweder in Master- oder in Promotionsbildungsgängen eingeschrieben waren. Andererseits belief sich dieser Anteil in Ländern wie Griechenland, Litauen und Luxemburg auf weniger als 20 % (Tab. B6.a).

Die große Mehrheit (69 %) der zum Erwerb von Leistungspunkten mobilen Absolventen in europäischen OECD-Ländern, die mindestens 3 Monate lang einen Bildungsgang im Ausland besucht haben, hat an dem Programm Erasmus+ oder einem anderen EU-Programm teilgenommen, wobei die Spanne von 32 % in Dänemark bis zu mindestens 95 % in Griechenland, Lettland und Slowenien reicht. Bildungsteilnehmer können auch über andere internationale oder nationale Programme von der Mobilität zum Erwerb von Leistungspunkten profitieren, hierzu gehören andere bi- oder multilaterale Programme wie Partnerschaften zwischen Hochschulen oder sonstige Programme, in denen die Bildungsteilnehmer ihre Ausbildung im Ausland selbst organisieren, die ihnen anschließend von ihrer heimatlichen Bildungseinrichtung anerkannt wird. In den nordischen und baltischen Ländern beispielsweise besteht das Nordplus Higher Education Programme, ein umfassendes Mobilitäts- und Netzwerkprogramm, dessen Ziele die Stärkung der Zusammenarbeit, die gemeinsame Ausarbeitung von Lehrplänen, die Mobilität von Bildungsteilnehmern und Lehrenden sowie die Weitergabe von Best Practices zwischen den Bildungseinrichtungen sind (Rannis, 2020[25]).

Englisch ist die *Lingua franca* der globalisierten Welt: Jeder 4. Mensch weltweit spricht Englisch (Sharifian, 2013[29]). Es überrascht daher nicht, dass englischsprachige Länder insgesamt die attraktivsten Zielländer für Bildungsteilnehmer sind. Beispielsweise sind die 5 beliebtesten Zielländer in der OECD Australien, Deutschland, Kanada, das Vereinigte Königreich und die Vereinigten Staaten; 4 dieser Länder sind englischsprachig. Zusammen nehmen diese 4 Länder mehr als 35 % aller international mobilen Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich in den OECD- und Partnerländern auf. Die Vereinigten Staaten sind das wichtigste OECD-Zielland für mobile Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich. Von den 4,39 Millionen international mobilen Bildungsteilnehmern innerhalb der OECD sind 957.000 in den Vereinigten Staaten eingeschrieben. Bei den englischsprachigen Ländern folgen nach den Vereinigten Staaten das Vereinigte Königreich mit 551.000 internationalen Bildungsteilnehmern, Australien mit 458.000 und Kanada mit 323.000. Auf die Vereinigten Staaten als Zielland entfällt allein ein Anteil von 15 % des globalen Bildungsmarkts, d. h., 15 % aller internationalen Bildungsteilnehmer sind in den Vereinigten Staaten eingeschrieben, während der Anteil Australiens und des Vereinigten Königreichs 7 bzw. 9 % und der von Kanada 5 % beträgt. Bei den nicht englischsprachigen Ländern entfallen wesentliche Anteile des globalen Bildungsmarkts auf Deutschland (6 %), China und Frankreich (beide 4 %) (Tab. B6.1).

Die Muster internationaler Mobilität zeigen die Bedeutung von kultureller, sprachlicher und physischer Nähe für Bildungsteilnehmer bei der Entscheidung für ein Gastland. Beispielsweise beläuft sich der durchschnittliche Anteil von Bildungsteilnehmern aus Lateinamerika OECD-weit nur auf 6 % (Tab. B6.2). In lateinamerikanischen OECD-Ländern machen Bildungsteilnehmer aus der Region im Durchschnitt über 75 % aller mobilen Bildungsteilnehmer aus, wobei der Anteil von 43 % in Mexiko bis zu 91 % in Chile reicht

(Tab. B6.2). Ähnlich sieht es in Costa Rica, Griechenland, Indonesien, Kolumbien, Österreich, Polen und der Slowakei aus: Hier kamen 2020 über 55 % der internationalen bzw. mobilen Bildungsteilnehmer aus Nachbarländern (Tab. B6.2).

Bildungsteilnehmer aus Asien bilden mit insgesamt 58 % aller mobilen Bildungsteilnehmer in den OECD-Ländern 2020 die größte Gruppe internationaler Bildungsteilnehmer, die in einer ISCED-Stufe im Tertiärbereich eingeschrieben sind. Insgesamt kommen über 30 % der mobilen Bildungsteilnehmer in den OECD-Ländern aus China und Indien. Rund zwei Drittel der chinesischen und indischen Bildungsteilnehmer konzentrieren sich auf nur 4 Länder: Australien, Kanada, das Vereinigte Königreich und die Vereinigten Staaten. Neben diesen 4 Ländern ist ein wesentlicher Anteil chinesischer Bildungsteilnehmer in japanische (9 %) und indischer Bildungsteilnehmer in deutsche Bildungsgänge (5 %) eingeschrieben. Europa ist die nächstgrößte Herkunftsregion, 21 % aller in den OECD-Ländern eingeschriebenen mobilen Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich sind internationale Bildungsteilnehmer aus Europa. Europäische Bildungsteilnehmer ziehen es vor, in Europa zu bleiben, sie stellen 41 % der in den EU22-Ländern eingeschriebenen mobilen Bildungsteilnehmer. Mindestens 80 % der mobilen Bildungsteilnehmer in Dänemark, Österreich, der Slowakei, Slowenien und Tschechien kommen aus anderen europäischen Ländern (Tab. B6.2 sowie Tab. B6.4 und B6.5 im Internet).

Charakteristika international mobiler Bildungsteilnehmer

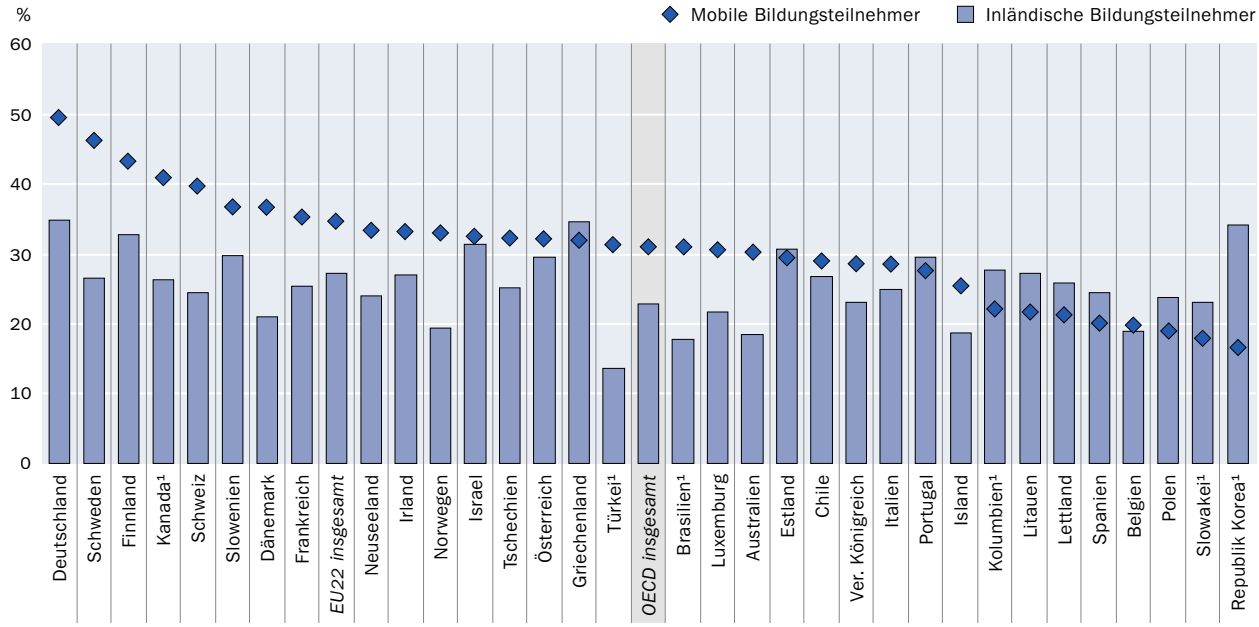
Nach Fächergruppe

Bei der Entscheidung für einen tertiären Abschluss im Ausland spielen die Fächergruppen eine zentrale Rolle. Einige Länder stellen für die Forschung in bestimmten Fächergruppen mehr Ressourcen zur Verfügung und profitieren somit von großer internationaler Anerkennung, vor allem auf den höheren ISCED-Stufen im Tertiärbereich. Die Verteilung inländischer und mobiler Bildungsteilnehmer auf die Fächergruppen weist in den OECD-Ländern in Bezug auf die Fächergruppen Pädagogik; Gesundheit und Sozialwesen sowie Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik (MINT) erhebliche Unterschiede auf. Die Fächergruppe Pädagogik ist nur für 3 % der mobilen Bildungsteilnehmer von Interesse, im Vergleich zu 7 % inländischer Bildungsteilnehmer, während sich für die Fächergruppe Gesundheit und Sozialwesen 10 % der mobilen im Vergleich zu 14 % der inländischen Bildungsteilnehmer entscheiden. Im Gegensatz dazu schreiben sich in den OECD-Ländern insgesamt international mobile Bildungsteilnehmer mit größerer Wahrscheinlichkeit als inländische Bildungsteilnehmer in MINT-Fächer ein: 31 % der mobilen Bildungsteilnehmer wählen ein MINT-Fach, während es bei den inländischen Bildungsteilnehmern nur 23 % sind (Tab. B6.3).

Es bestehen aber auch große Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern. So sind in rund einem Drittel der OECD-Länder mit verfügbaren Daten die MINT-Fächergruppen bei den inländischen Bildungsteilnehmern beliebter als bei den mobilen Bildungsteilnehmern. Dies könnte implizieren, dass diese Länder für internationale Bildungsteilnehmer, die sich in diesen Fächergruppen spezialisieren möchten, weniger attraktiv sind. Jedoch ist der Unterschied gering und übersteigt in keinem dieser Länder 6 Prozentpunkte, mit Ausnahme der Republik Korea, wo der Unterschied 18 Prozentpunkte beträgt (Abb. B6.3). Derweil haben sich fast 40 % der ausländischen Bildungsteilnehmer in der Slowakei für einen Bildungsgang in der Fächergruppe Gesundheit und Sozialwesen eingeschrieben, mehr als das Doppelte des Anteils bei den inländischen Bildungsteilnehmern, die sich für diese Fächergruppe entschieden haben. In der Fächergruppe Pädagogik gab es nur 3 Länder, in denen sich mobile Bildungsteilnehmer eher in die Fächergruppe Pädagogik

Abbildung B6.3

Im Tertiärbereich in den MINT-Fächergruppen eingeschriebene Bildungsteilnehmer (in %), nach Mobilitätsstatus (2020)



1. Anteil eher der ausländischen als der internationalen Bildungsteilnehmer.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils der 2020 im Tertiärbereich in den MINT-Fächergruppen eingeschriebenen mobilen Bildungsteilnehmer.
Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2022), OECD-Bildungsdatenbank. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-B.pdf). StatLink: https://stat.link/asxdjq

eingeschrieben haben als inländische Bildungsteilnehmer, und selbst in diesen Ländern betrug der Unterschied nicht mehr als 1 Prozentpunkt (Tab. B6.3).

Im Durchschnitt der OECD-Länder hat sich die Verteilung mobiler Bildungsteilnehmer auf die verschiedenen Fächergruppen zwischen 2015 und 2020 nicht wesentlich verändert. In Pädagogik sowie Gesundheit und Sozialwesen blieb der Anteil eingeschriebener Bildungsteilnehmer OECD-weit konstant, und der Anteil an im MINT-Bereich eingeschriebenen Bildungsteilnehmern stieg nur um 2 Prozentpunkte, von 29 % 2015 auf 31 % 2020, an (Tab. B6.3). In der Fächergruppe Pädagogik gab es geringe Unterschiede zwischen den OECD-Ländern: 21 von 35 Ländern mit verfügbaren Daten verzeichneten keine Veränderung des Anteils an in Pädagogik eingeschriebenen mobilen Bildungsteilnehmern. In Gesundheit und Sozialwesen und im MINT-Bereich gab es jedoch erhebliche Unterschiede zwischen den Ländern. Der Anteil der in Gesundheit und Sozialwesen eingeschriebenen mobilen Bildungsteilnehmer stieg in Litauen und Neuseeland zwischen 2015 und 2020 um mehr als 5 Prozentpunkte an, sank jedoch in Irland, der Slowakei und Spanien um mindestens 5 Prozentpunkte. Der Anteil der im MINT-Bereich eingeschriebenen mobilen Bildungsteilnehmer stieg in Lettland, Luxemburg und der Slowakei im gleichen Zeitraum indessen um mindestens 9 Prozentpunkte an, ging in der Republik Korea jedoch um 6 Prozentpunkte zurück (Tab. B6.3).

Definitionen

Ausländische Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich sind Bildungsteilnehmer, die nicht Staatsangehörige des Landes sind, in dem sie im Tertiärbereich eingeschrieben sind und für das die Daten erhoben werden. Sie werden zwar als international mobil gezählt, haben jedoch möglicherweise eine langfristige Aufenthaltsgenehmigung oder sind sogar im Gastland geboren. Diese Klassifikation ist zwar pragmatisch und operational, kann jedoch aufgrund unterschiedlicher nationaler Regelungen zur Einbürgerung von Migranten für die Erfassung der Mobilität von Bildungsteilnehmern im Tertiärbereich nicht so geeignet sein. So ist Australien beispielsweise eher als die Schweiz bereit, eine Daueraufenthaltsgenehmigung zu erteilen. Das bedeutet, dass selbst bei einem ähnlich hohen Anteil ausländischer Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich beider Länder der Anteil der internationalen Bildungsteilnehmer in der Schweiz niedriger sein wird als in Australien. Daher ist bei der Interpretation von Daten, die auf dem Konzept der ausländischen Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich basieren, in Bezug auf die Mobilität der Bildungsteilnehmer sowie bei bilateralen Vergleichen Vorsicht angebracht. Im Allgemeinen sind die internationalen Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich eine Untergruppe der ausländischen Bildungsteilnehmer.

Internationale Bildungsteilnehmer sind Bildungsteilnehmer, die aus ihrem Herkunftsland zwecks Ausbildung in ein anderes Land gekommen sind. Das Herkunftsland eines Bildungsteilnehmers im Tertiärbereich wird mittels der Kriterien „Land der Ausbildung im Sekundarbereich II“, „Land der vorherigen Ausbildung“ bzw. „Land des gewöhnlichen Aufenthaltsorts“ definiert (s. u.). Abhängig von den länderspezifischen Einwanderungsbestimmungen, Mobilitätsvereinbarungen (wie z. B. dem freien Personenverkehr innerhalb der Europäischen Union und des Europäischen Wirtschaftsraums) und der Datenverfügbarkeit können internationale Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich als Bildungsteilnehmer definiert werden, bei denen es sich nicht um Personen mit dauerhaftem Wohnsitz oder gewöhnlichem Aufenthaltsort im Land ihrer Bildungsteilnahme im Tertiärbereich handelt, bzw. alternativ als Bildungsteilnehmer, die ihre vorherige Ausbildung in einem anderen Land absolviert haben.

Mobile Bildungsteilnehmer sind entweder internationale oder ausländische Bildungsteilnehmer.

Inländische Bildungsteilnehmer sind Bildungsteilnehmer, die nicht international mobil sind. Ihre Anzahl wird als die Differenz zwischen der Gesamtzahl der Bildungsteilnehmer in jedem Zielland und der Anzahl der internationalen bzw. ausländischen Bildungsteilnehmer berechnet.

Land der vorherigen Ausbildung ist das Land, in dem Bildungsteilnehmer die Qualifikation des Sekundarbereichs II erlangt haben (Abschluss des Sekundarbereichs II bzw. des postsekundaren, nicht tertiären Bereichs mit Zugangsberechtigung zum Tertiärbereich) bzw. die Qualifikation, die für die Einschreibung in dem aktuellen Bildungsgang erforderlich ist. Ländern, die diese Definition nicht operationalisieren können, wird empfohlen, das Land des gewöhnlichen oder dauerhaften Wohnsitzes zur Festlegung des Herkunftslandes heranzuziehen. Wo auch dies nicht möglich ist und keine andere sinnvolle Variable vorliegt, kann das Staatsangehörigkeitsland genutzt werden.

Der *dauerhafte Wohnsitz oder gewöhnliche Aufenthaltsort* in dem Land, das Daten zur Verfügung gestellt hat, wird nach Maßgabe der jeweiligen nationalen Gesetze definiert. In der Praxis

bedeutet dies, dass ein für die Teilnahme an einem Bildungsgang im Tertiärbereich erteiltes Visum oder eine Aufenthaltsgenehmigung vorliegt oder ein ausländischer Wohnsitzstaat in dem Jahr gewählt wurde, das dem Einstieg in das Bildungssystem des Landes, das Daten zur Verfügung gestellt hat, vorausgeht.

Die jeweiligen länderspezifischen operationalen Definitionen der Bezeichnung „internationale Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich" sind in den Tabellen angegeben sowie in Anhang 3 (*https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-B.pdf*).

Angewandte Methodik

Mobile Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich und die unterschiedlichen Arten der Mobilität zu Bildungszwecken zu definieren und zu identifizieren ist eine der großen Herausforderungen der internationalen Bildungsstatistik, da bestehende internationale und nationale Statistiksysteme jeweils nur die nationalen Bildungsaktivitäten innerhalb der nationalen Grenzen erfassen (OECD, 2018[30]).

Die Daten über internationale und ausländische Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich werden daher von den Zielländern anhand der erfolgten Einschreibungen erhoben. Die Daten wurden so mit der gleichen Methode gewonnen wie die zur Gesamtzahl der Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich genutzte, d. h., es werden die Unterlagen über die regulär in einem Bildungsgang eingeschriebenen Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich zugrunde gelegt. Bildungsteilnehmer, die in Ländern eingeschrieben sind, die der OECD oder dem UNESCO-Institut für Statistik (UIS) keine Zahlen melden, sind nicht erfasst, und in Bezug auf ihr Herkunftsland kann die Gesamtzahl der im Ausland eingeschriebenen inländischen Bildungsteilnehmer zu niedrig angesetzt sein.

Die Gesamtzahl der im Ausland eingeschriebenen Bildungsteilnehmer bezieht sich auf die Zahl der internationalen Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich, es sei denn, diese Daten liegen nicht vor, dann wird stattdessen die Gesamtzahl der ausländischen Bildungsteilnehmer herangezogen. Die Zahlen zur Bildungsbeteiligung sind eine Momentaufnahme, d. h., es werden die an einem bestimmten Tag oder die innerhalb eines bestimmten Zeitraums des Jahrs eingeschriebenen Bildungsteilnehmer gezählt.

Diese Methodik hat jedoch ihre Grenzen. In den internationalen Bildungsstatistiken der OECD werden tendenziell die Auswirkungen von Fernausbildungsgängen und E-Learning, vor allem der sich schnell entwickelnden offenen Online-Kurse (Massive Open Online Course – MOOCs), nicht berücksichtigt. Bildungsteilnehmer, die täglich von einem in ein anderes Land pendeln, sowie kurze Austauschprogramme innerhalb des akademischen Jahrs werden ebenfalls nicht erfasst. Außerdem bestehen Bedenken hinsichtlich der Klassifizierung der an ausländischen Niederlassungen und europäischen Schulen in den Gastländern eingeschriebenen Bildungsteilnehmer in Bezug auf die inländischen Bildungsteilnehmerkohorten dort.

Die vorliegenden Daten für internationale Bildungsteilnehmer können nur dazu dienen, die Zahl der Bildungsteilnehmer, die OECD- und Partnerländer als Zielländer wählen, zu erfassen. Es ist nicht möglich, die Ströme außerhalb der OECD-Länder und insbesondere den Beitrag des Süd-Süd-Austausches zur globalen Wissenszirkulation zu schätzen.

Weiterführende Informationen s. *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018* (OECD, 2018[30]) sowie Anhang 3 für länderspezifische Hinweise (*https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-B.pdf*).

Quellen

Die Daten beziehen sich auf das Berichtsjahr für Bildungsgänge 2019/2020 und beruhen auf der von der OECD im Jahr 2021 durchgeführten Bildungsstatistik auf Basis der Datensammlung von UNESCO-UIS/OECD/Eurostat (weitere Informationen s. Anhang 3, *https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-B.pdf*).

Das UNESCO-Institut für Statistik (UIS) hat Daten zur Verfügung gestellt für 1) Argentinien, China, Indien, Indonesien, Saudi-Arabien und Südafrika; 2) alle nicht zu den OECD- und Partnerländern zählenden Länder und 3) OECD-Länder für die nicht von OECD-Statistiken abgedeckten Zeiträume (2005 und 2010 bis 2020).

Weiterführende Informationen

Abbott, A. and M. Silles (2016), "Determinants of international student migration", *World Economy*, Vol. 39/5, pp. 621–635, *https://doi.org/10.1111/twec.12319*. [13]

Appelt, S. et al. (2015), *Which factors influence the international mobility of research scientists?*, OECD Publishing, Paris. [9]

Bhandari, R., C. Robles and C. Farrugia (2018), "International higher education: Shifting mobilities, policy challenges, and new initiatives", *Background paper prepared for the 2019 Global Education Monitoring Report*, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, *https://www.gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/190415eng_0.pdf* (Zugriff am 7. Juni 2021). [12]

Canmac Economics (2020), *Economic Impact of International Education in Canada – 2020 update. Final Report.*, *https://www.international.gc.ca/education/report-rapport/impact-2018/index.aspx?lang=eng* (Zugriff am 7. Juli 2022). [7]

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, *https://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/educ/126375.pdf*. [21]

Crossman, J. and M. Clarke (2010), "International experience and graduate employability: Stakeholder perceptions on the connection", *Higher Education*, Vol. 59/5, *https://doi.org/10.1007/s10734-009-9268-z*. [2]

Donkor, F. et al. (2020), "A user-centric design approach to understand international education in the contemporary world: Motivations and gender preferences for studying in Europe", *Journal of Research in International Education*, Vol. 19/1, pp. 54–68, *https://doi.org/10.1177/1475240920916046*. [18]

EMN/OECD (2020), "Impact of COVID-19 on international students in EU and OECD member states", *Inform*, No. 2, European Migration Network, Brussels and OECD, Paris, *https://ec.europa.eu/migrant-integration/library-document/inform-2-impact-covid-19-international-students-eu-and-oecd-member-states_en*. [10]

Eurostat (2018), *Learning Mobility Statistics*, Eurostat Statistics Explained website, *https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Learning_mobility_statistics#Credit_mobile_students* (Zugriff am 4. Juni 2022). [22]

Eurydice (2020), *Finland: Higher Education Funding*, Eurydice website, *https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/higher-education-funding-25_en* (Zugriff am 8. Juni 2021). [14]

Findlay, A. (2011), "An assessment of supply and demand-side theorizations of international student mobility", *International Migration*, Vol. 49/2, pp. 162–190, *https://doi.org/10.1111/j.1468-2435.2010.00643.x*. [19]

Gabriels, W. and R. Benke-Aberg (2020), *Student Exchanges in Times of Crisis: Research Report on the Impact of COVID-19 on Student Exchanges in Europe*, Erasmus Student Network, *https://esn.org/sites/default/files/news/student_exchanges_in_times_of_crisis_-_esn_research_report_april_2020.pdf*. [24]

Guha, A. (1977), "Brain drain issue and indicators on brain-drain", *International Migration*, Vol. 15/1, pp. 3–20, *https://doi.org/10.1111/j.1468-2435.1977.tb00953.x*. [26]

Halterbeck, M. and G. Conlon (2021), *The costs and benefits of international higher education students to the UK economy*, London Economics, *https://londoneconomics.co.uk/wp-content/uploads/2021/09/LE-HEPI-UUKi-Impact-of-intl-HE-students-on-the-UK-economy-Main-Report-September-2021.pdf* (Zugriff am 1. Juli 2022). [6]

Hawthorne, L. (2008), *The Growing Global Demand for Students as Skilled Migrants*, Migration Policy Institute, Washington DC, *https://www.migrationpolicy.org/research/growing-global-demand-students-skilled-migrants* (Zugriff am 7. Juli 2022). [8]

Holloway, S., S. O'Hara and H. Pimlott-Wilson (2012), "Educational mobility and the gendered geography of cultural capital: The case of international student flows between central Asia and the UK", *Environment and Planning A*, Vol. 44/9, *https://doi.org/10.1068/a44655*. [20]

King, R. and G. Sondhi (2018), "International student migration: a comparison of UK and Indian students' motivations for studying abroad", *Globalisation, Societies and Education*, Vol. 16/2, *https://doi.org/10.1080/14767724.2017.1405244*. [1]

Myers, R. and A. Griffin (2019), "The geography of gender inequality in international higher education", *Journal of Studies in International Education*, Vol. 23/4, *https://doi.org/10.1177/1028315318803763*. [17]

OECD (2019), *Benchmarking Higher Education System Performance*, Higher Education, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/be5514d7-en*. [15]

OECD (2018), *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018: Concepts, Standards, Definitions and Classifications*, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/9789264304444-en*. [30]

QILT (2020), *2020 International Student Experience Survey*, Quality Indicators of Teaching and Learning. [11]

Rannis (2020), *Nordplus*, The Nordic Council of Ministers, *https://www.nordplusonline.org/about/nordplus/*. [25]

Russell Group (2022), *A new funding package for high-quality education*, Russell Group, *https://russellgroup.ac.uk/media/6070/26052022_external_briefing_sustainability.pdf* (Zugriff am 7. Juli 2022). [16]

Sánchez, C., M. Fornerino and M. Zhang (2006), "Motivations and the intent to study abroad among U.S., French, and Chinese students", *Journal of Teaching in International Business*, Vol. 18/1, *https://doi.org/10.1300/J066v18n01_03*. [4]

Sharifian, F. (2013), "Globalisation and developing metacultural competence in learning English as an international language", *Multilingual Education*, Vol. 3, *https://doi.org/10.1186/2191-5059-3-7*. [29]

UNESCO Office Bangkok and Regional Bureau for Education in Asia and the Pacific (2013), *The International Mobility of Students in Asia and the Pacific*, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Paris and UNESCO Bangkok, *https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000226219* (Zugriff am 7. Juni 2021). [27]

UNESCO-UIS/OECD/Eurostat (2018), *UOE Data Collection on Formal Education: Manual on Concepts, Definitions and Classifications*, UNESCO Institute of Statistics, Montreal, OECD, Paris and Eurostat, Brussels, *http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/uoe2016manual_11072016_0.pdf* (Zugriff am 4. Juni 2022). [23]

Weisser, R. (2016), "Internationally mobile students and their post-graduation migratory behaviour: An analysis of determinants of student mobility and retention rates in the EU", *OECD Social, Employment and Migration Working Papers*, No. 186, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/5jlwxbvmb5zt-en*. [28]

Wintre, M. et al. (2015), "Are International Undergraduate Students Emerging Adults? Motivations for Studying Abroad", *Emerging Adulthood*, Vol. 3/4, *https://doi.org/10.1177/2167696815571665*. [3]

Wu, Q. (2014), "Motivations and Decision-Making Processes of Mainland Chinese Students for Undertaking Master's Programs Abroad", *Journal of Studies in International Education*, Vol. 18/5, *https://doi.org/10.1177/1028315313519823*. [5]

Tabellen Indikator B6

StatLink: https://stat.link/037kmb

- Tabelle B6.1: Mobilität internationaler und ausländischer Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich (2015 und 2020)
- Tabelle B6.2: Charakteristika von internationalen und ausländischen Bildungsteilnehmern (2020)
- Tabelle B6.3: Anteil Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich, die in ausgewählten breiten Fächergruppen eingeschrieben sind, nach Mobilitätsstatus (2015 und 2020)
- **WEB** Table B6.4: Distribution of international and foreign students by country of origin (Internationale und ausländische Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich, nach Herkunftsland) (2020)
- **WEB** Table B6.5: Distribution of international and foreign students by country of destination (Internationale und ausländische Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich, nach Zielland) (2020)

Datenstand: 13. Juni 2022. Aktualisierte Daten s. http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en. Weitere Untergliederungen s. auch http://stats.oecd.org, OECD-Bildungsdatenbank.

Tabelle B6.1

Mobilität internationaler und ausländischer Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich (2015 und 2020)

Eingeschriebene internationale bzw. ausländische Bildungsteilnehmer als Anteil aller eingeschriebenen Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich

Bedeutung der Spalte (10) im oberen Teil der Tabelle (internationale Bildungsteilnehmer): 26 % aller Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich in Australien sind internationale Bildungsteilnehmer und 18 % aller Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich in der Schweiz sind internationale Bildungsteilnehmer.

Bedeutung der Spalte (10) im unteren Teil der Tabelle (ausländische Bildungsteilnehmer): 18 % aller Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich in Kanada sind nicht kanadische Staatsbürger und 4 % der Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich in der Republik Korea sind nicht Staatsbürger der Republik Korea.

	Zahl internationaler bzw. ausländischer Bildungsteilnehmer (in Tsd.)	Eingeschriebene internationale bzw. ausländische Bildungsteilnehmer als Anteil aller eingeschriebenen Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich								Anteil inländischer Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich, die im Ausland eingeschrieben sind (in %)	Zahl internationaler bzw. ausländischer Bildungsteilnehmer pro im Ausland eingeschriebenem inländischem Bildungsteilnehmer	Zahl internationaler bzw. ausländischer Bildungsteilnehmer pro 100 inländischen Bildungsteilnehmern im In- und Ausland	Anteil internationaler bzw. ausländischer Bildungsteilnehmer aus Nachbarländern (in %)	Anteil am internationalen Bildungsmarkt (in %)
		Bachelorbildungsgänge	Masterbildungsgänge	Promotionsbildungsgänge	Bachelorbildungsgänge	Masterbildungsgänge	Promotionsbildungsgänge	Tertiärbereich insgesamt		Tertiärbereich insgesamt				
	2020				2015			2020	2015	2020				
	(1)	(3)	(4)	(5)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
	Internationale Bildungsteilnehmer													
OECD-Länder														
Australien	458	15	50	33	13	43	34	26	15	1	34	35	3	7
Österreich	76	19	23	37	18	19	27	18	16	7	3	20	59	1
Belgien[1]	53	7	20	33	9	18	42	10	11	4	3	11	48	1
Chile	13	1	4	19	0	1	8	1	0	2	1	1	30	0
Tschechien	48	12	18	22	9	12	15	15	11	4	4	17	48	1
Dänemark	31	6	20	36	6	18	32	10	10	2	5	11	37	0
Estland	6	8	18	26	4	7	11	12	5	8	2	13	34	0
Finnland	24	6	10	25	5	12	20	8	8	4	2	8	11	0
Frankreich	252	7	13	38	7	13	40	9	10	4	2	10	13	4
Deutschland	369	7	17	23	5	13	9	11	8	4	3	12	14	6
Griechenland	22	3	1	2	3	1	2	3	3	5	1	3	70	0
Island	2	5	11	42	6	9	32	9	8	14	1	8	6	0
Irland	24	7	23	36	6	13	25	10	7	7	2	11	7	0
Israel	13	3	5	9	3	4	6	3	3	5	1	3	8	0
Italien	59	2	4	16	5	5	13	3	5	4	1	3	18	1
Japan	223	3	10	21	2	7	18	6	3	1	7	6	52	3
Lettland	10	11	27	12	5	13	9	13	6	7	2	14	13	0
Litauen	7	4	12	7	3	7	4	6	4	9	1	6	21	0
Luxemburg	4	24	75	89	26	71	87	48	46	77	0	22	48	0
Mexiko	43	1	2	8	0	1	3	1	0	1	1	1	46	1
Niederlande	125	11	19	48	9	15	36	13	10	2	6	15	25	2
Neuseeland	44	14	34	49	16	24	46	17	21	2	9	21	7	1
Norwegen	13	2	7	23	2	7	21	4	4	5	1	4	17	0
Polen	62	4	5	8	2	3	2	4	3	2	2	5	63	1
Portugal	44	8	14	33	3	6	21	12	5	6	2	12	2	1
Slowenien	6	7	9	20	2	4	9	8	3	5	2	8	47	0
Spanien	82	2	11	19	1	7	m	4	3	2	2	4	27	1
Schweden	32	3	12	36	2	10	33	7	6	3	2	7	18	1
Schweiz	58	10	29	57	10	28	54	18	17	7	3	21	54	1
Ver. Königreich	551	16	40	41	14	37	43	20	18	2	14	25	9	9
	Ausländische Bildungsteilnehmer													
OECD-Länder														
Kanada	323	14	20	36	10	14	30	18	11	3	6	22	3	5
Kolumbien	5	0	1	2	m	m	m	0	0	2	0	0	61	0
Costa Rica	3	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	56	0
Ungarn	38	10	21	25	5	14	7	13	7	5	3	15	21	1
Republik Korea	112	3	11	17	1	6	9	4	2	3	1	4	54	2
Slowakei	14	9	12	12	4	8	9	10	6	20	0	9	60	0
Türkei	185	3	8	7	1	4	6	2	1	1	4	2	49	3
Vereinigte Staaten	957	5	12	26	4	9	38	5	5	1	9	5	5	15
OECD insgesamt	**4 390**	**5**	**14**	**24**	**4**	**11**	**25**	**7**	**5**	**2**	**4**	**7**	**18**	**69**
EU22 insgesamt	**1 388**	**6**	**13**	**24**	**5**	**10**	**17**	**8**	**7**	**4**	**2**	**9**	**25**	**22**
Partnerländer														
Argentinien[2]	116	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	47	2
Brasilien	22	0	1	2	0	1	3	0	0	1	0	0	38	0
China	225	m	m	m	m	m	m	0	0	m	m	m	30	4
Indien	49	m	m	m	m	m	m	0	0	m	m	m	49	1
Indonesien[3]	8	m	m	m	m	m	m	m	0	m	m	m	73	0
Saudi-Arabien	69	m	m	m	m	m	m	4	5	m	m	m	43	1
Südafrika[2]	41	m	m	m	m	m	m	m	4	m	m	m	47	1

Anmerkung: Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten zu kurzen tertiären Bildungsgängen, d. h. die Spalten (2) und (6), sind im Internet verfügbar (s. u. StatLink).

1. Daten zu kurzen tertiären Bildungsgängen basieren auf der Nationalität und beziehen sich nur auf Belgien (fläm.). 2. Referenzjahr 2019. 3. Referenzjahr 2018.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2022). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-B.pdf). StatLink: https://stat.link/jacu6b

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

B 6

Tabelle B6.2

Charakteristika von internationalen und ausländischen Bildungsteilnehmern (2020)

	Anteil internationaler bzw. ausländischer Bildungsteilnehmer an den weiblichen Bildungsteilnehmern					Anteil internationaler bzw. ausländischer Bildungsteilnehmer an den männlichen Bildungsteilnehmern					Internationale bzw. ausländische Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich nach Herkunftsregion					
	Kurze tertiäre Bildungsgänge	Bachelorbildungsgänge	Masterbildungsgänge	Promotionsbildungsgänge	Tertiärbereich insgesamt	Kurze tertiäre Bildungsgänge	Bachelorbildungsgänge	Masterbildungsgänge	Promotionsbildungsgänge	Tertiärbereich insgesamt	Afrika	Nordamerika	Lateinamerika und Karibik	Asien	Europa	Ozeanien
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
	Internationale Bildungsteilnehmer															
OECD-Länder																
Australien	27	13	45	28	22	43	19	56	39	31	2	1	5	85	3	1
Österreich	2	19	24	40	18	1	19	23	34	18	1	1	2	9	84	0
Belgien[1]	2	8	19	32	11	2	6	20	33	10	13	1	3	8	57	0
Chile	1	1	3	22	1	1	1	4	17	1	0	0	91	1	2	0
Tschechien	7	12	17	22	14	8	13	20	22	16	2	1	1	17	79	0
Dänemark	11	5	19	33	10	9	6	21	40	11	2	3	2	13	80	1
Estland	a	6	13	18	9	a	11	28	35	17	10	3	3	33	51	0
Finnland	a	5	8	21	7	a	6	14	30	9	7	2	3	38	28	0
Frankreich	3	6	12	38	8	3	8	14	38	10	50	2	6	23	16	0
Deutschland	0	7	15	23	11	0	7	20	23	12	10	3	5	41	33	0
Griechenland	a	3	1	1	3	a	3	1	2	3	3	1	0	67	20	0
Island	24	5	10	33	8	21	5	15	54	9	4	14	3	23	55	1
Irland	2	7	21	32	10	3	7	25	39	10	5	16	2	51	23	1
Israel	2	3	4	8	3	2	3	6	11	4	3	18	5	19	37	1
Italien	0	2	3	15	3	0	2	4	17	3	9	2	8	49	32	0
Japan	7	3	14	27	5	17	3	8	18	6	1	1	1	94	3	0
Lettland	0	5	18	7	7	2	17	39	18	20	1	1	0	57	41	0
Litauen	a	3	9	4	5	a	5	18	10	8	7	1	1	40	46	0
Luxemburg	8	26	74	88	48	9	23	75	89	49	8	1	3	14	74	0
Mexiko	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	1	51	43	1	3	0
Niederlande	2	12	20	45	14	3	10	19	51	13	2	2	2	16	57	0
Neuseeland	9	12	31	45	14	21	18	38	55	22	2	5	2	80	4	8
Norwegen	1	2	6	18	4	1	3	9	28	5	8	5	4	38	42	0
Polen	0	3	4	7	4	0	5	7	9	5	4	2	1	23	70	0
Portugal	15	8	14	29	11	12	8	14	37	12	35	1	44	6	14	0
Slowenien	4	7	9	20	8	3	8	10	20	8	2	1	1	5	92	0
Spanien	2	2	9	18	4	1	2	12	20	4	6	3	46	10	36	0
Schweden	0	3	11	31	6	0	3	15	40	9	4	3	3	32	37	0
Schweiz	0	10	30	56	18	0	10	29	58	18	4	3	4	13	70	0
Ver. Königreich	5	15	37	40	19	5	17	45	42	22	6	5	2	59	28	1
	Ausländische Bildungsteilnehmer															
OECD-Länder																
Kanada	21	13	15	29	15	29	17	27	43	22	9	3	6	71	9	0
Kolumbien	0	0	1	2	0	0	0	1	2	0	1	3	84	2	11	0
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	0	2	90	2	6	0
Ungarn	1	10	19	22	13	1	11	23	29	15	9	2	2	42	45	0
Republik Korea	1	4	12	20	5	1	2	9	14	3	2	1	1	95	1	0
Slowakei	1	9	11	8	9	1	10	14	15	11	1	0	0	9	89	0
Türkei	0	2	6	5	2	1	3	9	9	3	15	1	0	72	12	0
Vereinigte Staaten	1	4	9	17	4	2	6	17	34	7	5	3	8	76	7	1
OECD insgesamt	**3**	**5**	**12**	**22**	**6**	**4**	**5**	**17**	**26**	**7**	**8**	**3**	**6**	**58**	**21**	**1**
EU22 insgesamt	**3**	**6**	**11**	**23**	**8**	**2**	**6**	**14**	**25**	**9**	**15**	**2**	**8**	**28**	**41**	**0**
Partnerländer																
Argentinien[2]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	0	3	91	1	3	0
Brasilien	0	0	1	2	0	0	0	1	3	0	23	4	50	11	11	0
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	22	5	0	70	1	0
Indonesien[3]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	4	0	3	86	3	4
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	23	1	0	69	3	0
Südafrika[2]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	83	2	0	3	5	0

Anmerkung: Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik.
1. Daten zu kurzen tertiären Bildungsgängen basieren auf der Nationalität und beziehen sich nur auf Belgien (fläm.). 2. Referenzjahr 2019. 3. Referenzjahr 2018.
Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2022). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-B.pdf). StatLink: https://stat.link/t8u1nz
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Tabelle B6.3

Anteil Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich, die in ausgewählten breiten Fächergruppen eingeschrieben sind, nach Mobilitätsstatus (2015 und 2020)

	2020						2015					
	Pädagogik		MINT		Gesundheit und Sozialwesen		Pädagogik		MINT		Gesundheit und Sozialwesen	
	Mobile Bildungsteilnehmer	Inländische Bildungsteilnehmer	Mobile Bildungsteilnehmer	Inländische Bildungsteilnehmer	Mobile Bildungsteilnehmer	Inländische Bildungsteilnehmer	Mobile Bildungsteilnehmer	Inländische Bildungsteilnehmer	Mobile Bildungsteilnehmer	Inländische Bildungsteilnehmer	Mobile Bildungsteilnehmer	Inländische Bildungsteilnehmer
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
	Internationale Bildungsteilnehmer											
OECD-Länder												
Australien	4	11	30	19	11	24	2	11	27	17	9	20
Österreich	5	14	32	30	9	9	6	15	30	29	8	7
Belgien	3	10	20	19	32	26	4	13	19	17	34	26
Chile	5	11	29	27	17	22	6	10	28	26	13	22
Tschechien	2	14	32	25	18	13	2	11	31	27	18	12
Dänemark	2	8	37	21	9	25	2	9	31	18	9	23
Estland	3	8	29	31	4	14	0	7	21	31	4	11
Finnland	3	6	43	33	11	19	2	5	43	33	11	19
Frankreich	1	3	35	25	7	15	2	4	32	25	6	17
Deutschland	2	9	50	35	7	9	2	8	44	37	7	7
Griechenland	5	4	32	35	12	8	4	4	31	34	11	9
Island	8	15	25	19	4	17	8	12	23	21	4	14
Irland	1	8	33	27	24	17	1	6	30	28	29	16
Israel	13	20	32	32	11	9	8	18	24	31	13	8
Italien	1	8	28	25	9	14	m	m	m	m	m	m
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Lettland	1	8	21	26	25	15	2	7	13	25	26	12
Litauen	1	4	22	27	26	19	3	6	15	25	17	13
Luxemburg	5	19	30	22	2	12	6	21	21	18	3	9
Mexiko	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Niederlande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Neuseeland	5	8	33	24	8	18	m	9	m	22	m	17
Norwegen	4	17	33	19	11	18	5	15	36	21	11	18
Polen	2	9	19	24	17	14	2	10	15	27	17	10
Portugal	4	3	27	30	12	16	7	4	30	30	10	16
Slowenien	4	10	37	30	7	14	6	9	35	29	10	12
Spanien	4	12	20	25	22	16	4	12	21	26	27	14
Schweden	3	14	46	27	11	18	3	13	47	26	12	19
Schweiz	5	11	40	25	9	18	5	10	37	24	7	16
Ver. Königreich	2	6	28	23	7	17	2	8	30	28	7	17
	Ausländische Bildungsteilnehmer											
OECD-Länder												
Kanada	1	5	41	26	5	17	1	6	36	22	5	15
Kolumbien	6	8	22	28	16	7	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ungarn	m	14	m	26	m	9	m	11	m	27	m	8
Republik Korea	3	6	16	34	4	14	3	6	22	33	5	13
Slowakei	9	13	18	23	42	18	8	12	8	24	56	16
Türkei	5	4	31	14	14	13	6	6	31	17	11	7
Vereinigte Staaten	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
OECD insgesamt	**3**	**7**	**31**	**23**	**10**	**14**	**3**	**8**	**29**	**24**	**10**	**13**
EU22 insgesamt	**2**	**8**	**35**	**27**	**12**	**14**	**3**	**8**	**31**	**29**	**13**	**13**
Partnerländer												
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	12	19	31	18	17	19	9	18	35	22	12	15
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Anmerkung: MINT bezieht sich auf den Bereich Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften,Technik. Mobile Bildungsteilnehmer bezieht sich auf internationale oder ausländische Bildungsteilnehmer. Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2022). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-B.pdf). StatLink: https://stat.link/n25o7u

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

Kapitel C
Die in Bildung investierten Finanzressourcen

C

Einleitung

Die Bildungsfinanzindikatoren zeigen, in welchem Umfang, wie und wo Finanzressourcen in Bildung investiert werden. Jedes Jahr treffen Regierungen, Privatunternehmen, Bildungsteilnehmer und ihre Familien Entscheidungen über die Finanzressourcen, die sie in Bildung investieren. Diese Investitionen basieren auf der verbreiteten Vorstellung, dass Ausgaben in Bildung durch die Steigerung der Kompetenzen der Erwerbsbevölkerung die Arbeitsproduktivität verbessern (Mallick, Das and Pradhan, 2016[1]), was das Wirtschaftswachstum und die gesellschaftliche Entwicklung beeinflussen kann. Verschiedene Aspekte der Bildungsfinanzierung genauer zu betrachten kann daher dazu beitragen, die Bemühungen der Länder im Bildungsbereich genauer einzuordnen und mögliche Auswirkungen auf zukünftige nationale wirtschaftliche und soziale Perspektiven aufzuzeigen. Zudem ist es bei der Suche nach effektiven finanzpolitischen Maßnahmen im Bereich Bildung erforderlich, die Ausgaben des Bildungssystems eines Landes mit Blick auf andere Länder zu beurteilen.

Der konzeptionelle Rahmen für internationale Bildungsfinanzindikatoren

Auf nationaler Ebene sind meist die Bildungseinrichtungen die zentrale Einheit für die Analyse der Bildungsausgaben. Dieser Ansatz spiegelt das traditionelle Interesse an der Höhe der Kosten von Schulen, Fachschulen und Hochschulen wider und auch daran, welcher Teil der Kosten von Regierungen oder den Bildungsteilnehmern bezahlt wird. Dabei wird jedoch nicht berücksichtigt, dass die Bildungssysteme der einzelnen Länder die jeweiligen Ressourcen unterschiedlich einsetzen könnten. Die Sach- und Dienstleistungen, die in einem Land von den Bildungseinrichtungen erbracht werden, können beispielsweise in einem anderen außerhalb von Bildungseinrichtungen erbracht werden. Ein weiteres Beispiel ist der Vergleich von bildungsbezogenen Sach- und Dienstleistungen, die mit Bildungseinrichtungen assoziiert werden. Bildungseinrichtungen erbringen auch Sach- und Dienstleistungen, die nicht unmittelbar mit Unterricht und Bildung zusammenhängen; werden diese aber mitberücksichtigt, kann die Vergleichbarkeit zwischen den Ländern beeinträchtigt werden. Schließlich werden Bildungssysteme unterschiedlich finanziert; in einigen Ländern sind vielleicht öffentliche Quellen wichtiger, in anderen wiederum können private Quellen eine wichtige Rolle bei der Finanzierung spielen. Für einen aussagekräftigen Vergleich zwischen den Ländern ist daher ein konzeptioneller Rahmen für einen internationalen Vergleich der Bildungsausgaben erforderlich.

Dieser konzeptionelle Rahmen für Bildungsausgaben baut auf 3 Dimensionen auf:

- *Ort der Anbieter (inner- oder außerhalb der Bildungseinrichtungen).* Die Ausgaben für Bildungseinrichtungen beinhalten Ausgaben für unterrichtende Einrichtungen wie Schulen und Hochschulen sowie für nicht unterrichtende Einrichtungen wie Bildungsministerien und sonstige Behörden, die direkt an der Bereitstellung und Unterstützung von Bildung

beteiligt sind. Die Ausgaben für Bildung außerhalb dieser Einrichtungen umfassen Ausgaben für bildungsbezogene Sach- und Dienstleistungen, die außerhalb dieser Einrichtungen erworben werden, z. B. Bücher, Computer oder Privatunterricht. Enthalten sind auch Lebenshaltungskosten der Bildungsteilnehmer sowie Kosten für nicht von den Bildungseinrichtungen bereitgestellte Transportmöglichkeiten.

- *Arten von Sach- und Dienstleistungen, die selbst angeboten bzw. zugekauft werden (eigentliche bzw. zusätzliche bildungsbezogene Sach- und Dienstleistungen).* Eigentliche bildungsbezogene Sach- und Dienstleistungen umfassen alle Ausgaben, die direkt mit Unterricht und Bildung in Zusammenhang stehen. Dies umfasst alle Ausgaben für Lehrkräfte, die Instandhaltung von Schulgebäuden, Unterrichtsmaterial, Bücher, Unterricht außerhalb der Schulen und die Verwaltung von Bildungseinrichtungen. Es sind jedoch nicht alle Ausgaben für Bildungseinrichtungen als unmittelbare Ausgaben für Bildung oder Unterricht einzustufen. In vielen OECD-Ländern bieten die Bildungseinrichtungen ergänzend zum Unterricht auch verschiedene zusätzliche Dienstleistungen zur Unterstützung der Bildungsteilnehmer und ihrer Familien an, z. B. Mahlzeiten, Transport oder Unterkunft. Im Tertiärbereich können die Ausgaben für Forschung und Entwicklung einen signifikanten Anteil darstellen. Außerdem fallen nicht alle Ausgaben für Sach- und Dienstleistungen im Bildungsbereich in Bildungseinrichtungen an. So können beispielsweise Familien die erforderlichen Schulbücher und Unterrichtsmaterialien selbst kaufen oder ihren Kindern Privatunterricht erteilen lassen. In diesem Sinne umfassen nicht unterrichtsbezogene Ausgaben alle Ausgaben, die im weitesten Sinne mit den Lebenshaltungskosten der Bildungsteilnehmer oder mit Dienstleistungen zusammenhängen, die von den Bildungseinrichtungen der Allgemeinheit zur Verfügung gestellt werden. Eine Unterscheidung in Ausgaben für von Bildungseinrichtungen angebotene bildungsbezogene und nicht bildungsbezogene Sach- und Dienstleistungen erlaubt auch eine Analyse der Ausgaben für eigentliche Bildungszwecke.

- *Herkunft der Mittel, mit denen die Bereitstellung oder der Erwerb der Sach- und Dienstleistungen finanziert wird (öffentliche, private oder internationale Quellen).* Die Herkunft der Mittel für Bildungsausgaben lässt Rückschlüsse darauf zu, wer die größten Beiträge leistet und wie sich das auf den Zugang zu und die Bereitstellung von Bildung auswirken kann. Öffentliche Bildungsausgaben beziehen sich auf die Ausgaben für Bildung von staatlichen Stellen (auf zentralstaatlicher, regionaler und lokaler Ebene). Private Bildungsausgaben beziehen sich auf aus privaten Quellen, d. h. von privaten Haushalten und anderen privaten Einheiten, finanzierte Ausgaben für Bildung. Internationale Mittel sind Mittel internationaler Organisationen für Entwicklungshilfe im Bildungsbereich. Die Quellen für diese Mittel lassen sich nach originärer Quelle und letztendlicher Quelle, sprich Erwerber, aufschlüsseln, je nach Betrachtungszeitpunkt. Die originäre Quelle ist die ursprüngliche Finanzierungsquelle vor Transferzahlungen, die letztendliche Quelle bezieht sich auf den letztendlichen Erwerber nach Transferzahlungen. Öffentliche Transferzahlungen an private Stellen lassen sich in 2 Kategorien einteilen: öffentliche Zuschüsse an private Haushalte (z. B. Stipendien und Studienbeihilfen) und öffentliche Zuschüsse an andere private Einheiten (z. B. Zuschüsse an Privatunternehmen für Ausbildungsangebote am Arbeitsplatz als Teil kombinierter schulischer und betrieblicher Ausbildungsgänge, einschließlich dualer Berufsausbildung). Weitere Transaktionen umfassen Transferzahlungen zwischen den verschiedenen staatlichen Ebenen.

Klassifizierung der Bildungsausgaben

Gemäß dem oben beschriebenen internationalen konzeptionellen Rahmen für Bildungsausgaben werden die Bildungsausgaben in diesem Kapitel ebenfalls anhand von 3 Dimensionen klassifiziert:

- Die erste Dimension – im nachstehenden Diagramm durch die horizontale Achse dargestellt – bezieht sich auf den Ort, an dem Ausgaben anfallen (innerhalb oder außerhalb von Bildungseinrichtungen).
- Die zweite Dimension – im nachstehenden Diagramm durch die vertikale Achse dargestellt – klassifiziert die Art der erworbenen Sach- und Dienstleistungen (eigentliche oder zusätzliche bildungsbezogene Sach- und Dienstleistungen).
- Die dritte Dimension – im nachstehenden Diagramm durch die entsprechende farbliche Kennzeichnung dargestellt – nimmt eine Einteilung der Mittel nach ihrer Herkunft vor. Zu den Quellen der Mittel zählen die öffentliche Hand und internationale Organisationen (hellblau) sowie die privaten Haushalte und andere private Einheiten (mittelblau). Werden private Bildungsausgaben durch öffentliche Mittel subventioniert, sind die Zellen im Diagramm grau hinterlegt. Die nicht farblich gekennzeichneten Zellen stehen für die Teile des konzeptionellen Rahmens, die von den Finanzindikatoren in *Bildung auf einen Blick* nicht abgedeckt werden.

Internationale Klassifizierung der Bildungsausgaben in diesem Kapitel

Öffentliche und internationale Mittel | Private Mittel | Öffentlich subventionierte private Mittel

		Ort der Anbieter	
Arten von Sach- und Dienstleistungen		**Ausgaben für Bildungseinrichtungen** (z. B. Schulen, Hochschulen, Einrichtungen der Bildungsverwaltung und soziale Dienste für Bildungsteilnehmer)	**Bildungsausgaben außerhalb von Bildungseinrichtungen** (z. B. privater Erwerb von bildungsbezogenen Sach- und Dienstleistungen, inkl. Privatunterricht)
Ausgaben für eigentliche bildungsbezogene Sach- und Dienstleistungen		**Öffentliche und internationale Mittel** (z. B. öffentliche Ausgaben für Bildungsangebote in Bildungseinrichtungen)	**Öffentlich subventionierte private Mittel** (z. B. subventionierte private Ausgaben für Bücher, Lehrmittel oder Privatunterricht)
		Öffentlich subventionierte private Mittel (z. B. subventionierte private Ausgaben für Unterrichtsdienstleistungen in Bildungseinrichtungen)	**Private Mittel** (z. B. private Ausgaben für Bücher und anderes Unterrichtsmaterial oder Privatunterricht)
		Private Mittel (z. B. private Ausgaben für Bildungsgebühren)	
Zusätzliche bildungsbezogene Sach- und Dienstleistungen	**Ausgaben für Forschung und Entwicklung**	**Öffentliche und internationale Mittel** (z. B. öffentliche Ausgaben für Forschung an Hochschulen)	
		Private Mittel (z. B. Ausgaben der Privatwirtschaft für Forschung und Entwicklung an Bildungseinrichtungen)	
	Ausgaben für nicht unterrichtsbezogene Dienstleistungen	**Öffentliche und internationale Mittel** (z. B. öffentliche Ausgaben für zusätzliche Dienstleistungen wie Mahlzeiten, Transport zur Schule oder Unterbringung auf dem Campus)	**Öffentlich subventionierte private Mittel** (z. B. subventionierte private Ausgaben für den Lebensunterhalt der Bildungsteilnehmer oder reduzierte Tarife im ÖPNV)
		Öffentlich subventionierte private Mittel (z. B. öffentliche Subventionen für von den Bildungseinrichtungen zur Verfügung gestellte Unterbringung, Mahlzeiten, Gesundheitsdienste und andere soziale Dienstleistungen)	
		Private Mittel (z. B. private Ausgaben für zusätzliche Dienstleistungen)	**Private Mittel** (z. B. private Ausgaben für den Lebensunterhalt der Bildungsteilnehmer oder Transport)

Grundsätze des Rechnungswesens

Die Zusammenstellung der Bildungsausgaben folgt dem System der Einnahmen-Ausgaben-Rechnung (Kameralistik), das die meisten Länder anstelle der Periodenrechnung zur Erfassung der Einnahmen und Ausgaben nutzen. Das heißt, Ausgaben (sowohl Investitionsausgaben als auch laufende Ausgaben) werden im Jahr der tatsächlichen Zahlung erfasst. Das bedeutet insbesondere, dass

- Anschaffungen vollständig im Jahr der tatsächlichen Zahlung erfasst werden.
- Abschreibungen auf Anlagevermögen nicht als Ausgaben verbucht, Ausgaben für Reparatur und Wartung jedoch im Jahr der Zahlung erfasst werden. Dies kann zu starken jährlichen Ausgabenschwankungen führen, wenn beispielsweise Schulbauprojekte begonnen oder abgeschlossen werden, was zwangsläufig nicht regelmäßig geschieht.
- Ausgaben für Studiendarlehen als Bruttobetrag in dem Jahr verbucht werden, in dem das Darlehen erfolgt, und Tilgungen oder Zinszahlungen der Darlehensnehmer nicht verrechnet werden.

Eine wichtige Ausnahme vom Prinzip der Einnahmen-Ausgaben-Rechnung ist die Behandlung der Renten- bzw. Pensionskosten für im Bildungsbereich Beschäftigte, sofern es keine (oder nur teilweise) fortlaufenden Arbeitgeberbeiträge zur zukünftigen Altersversorgung der Beschäftigten gibt. In diesen Fällen wurden die Länder gebeten, diese Ausgaben zu berechnen, um international vergleichbare Beschäftigungskosten zu erhalten.

Internationale Bildungsfinanzindikatoren

In diesem Kapitel erfolgt eine umfassende und vergleichende Analyse der Bildungsausgaben in den OECD- und Partnerländern, die sich auf 6 bestimmte Aspekte der Bildungsausgaben konzentriert:

- Finanzmittel für Bildungseinrichtungen im Verhältnis zur Zahl der Bildungsteilnehmer (Indikator C1) und im Verhältnis zum Bruttoinlandsprodukt (Indikator C2)
- Herkunft der für Bildungseinrichtungen aufgewendeten Mittel (Indikator C3)
- Gesamtvolumen der in Bildung investierten öffentlichen Mittel sowohl innerhalb als auch außerhalb von Bildungseinrichtungen im Verhältnis zu den öffentlichen Gesamtausgaben (Indikator C4)
- Kosten der Bildungsteilnehmer und Finanzhilfen bei einer Ausbildung im Tertiärbereich (Indikator C5)
- Verteilung der Bildungsausgaben nach Ausgabenkategorien (Indikator C6)

Weiterführende Informationen

Mallick, L., P. Das and K. Pradhan (2016), “Impact of educational expenditure on economic growth in major Asian countries: Evidence from econometric analysis”, *Theoretical and Applied Economics*, Vol. XXIII/2, pp. 173–186. [1]

Indikator C1

Wie hoch sind die Ausgaben pro Bildungsteilnehmer für Bildungseinrichtungen?

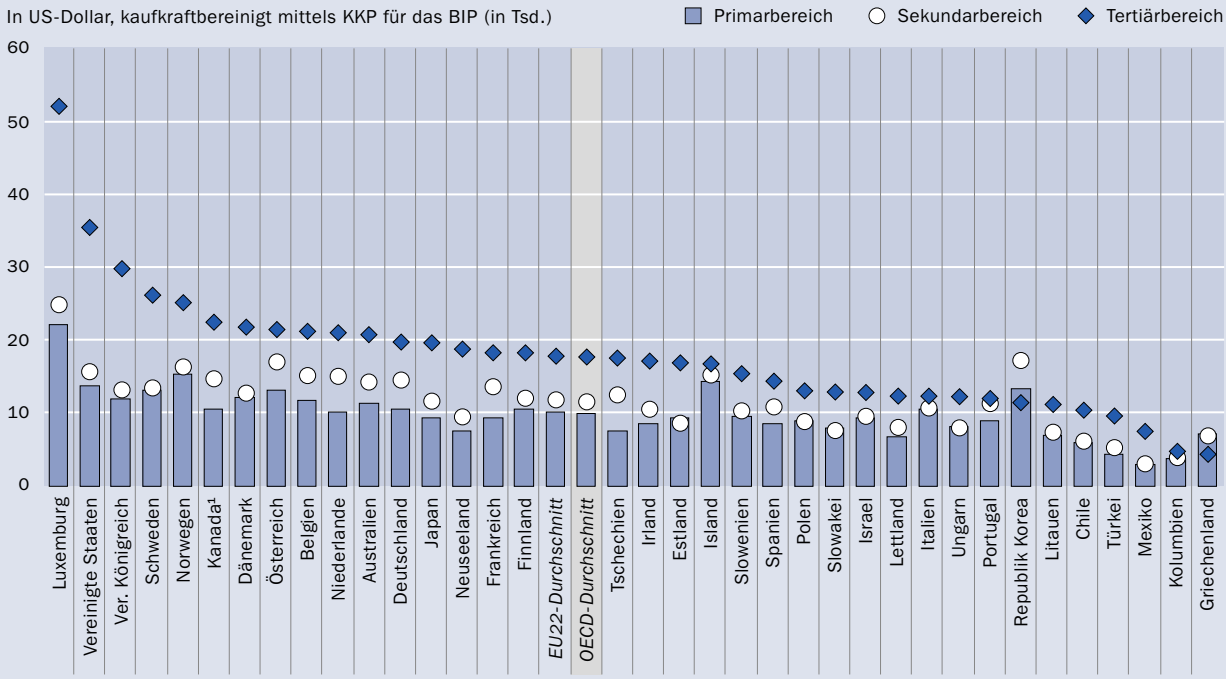
Zentrale Ergebnisse

- 2019 gaben die OECD-Länder im Durchschnitt 17.560 US-Dollar pro Bildungsteilnehmer pro Jahr im Tertiärbereich aus. Dieser Durchschnitt wird jedoch durch hohe Werte von mehr als 25.000 US-Dollar in Luxemburg, Norwegen, Schweden, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten nach oben getrieben.
- Im Durchschnitt der OECD-Länder fließen 63 % der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs in eigentliche Bildungsdienstleistungen (z. B. Gehälter der Lehrkräfte, Schulgebäude, Unterrichtsmaterial und Verwaltung), 33 % in Forschung und Entwicklung (F&E) und 4 % in zusätzliche Dienstleistungen (z. B. Mahlzeiten und Transport).
- Zwischen 2012 und 2019 stiegen die Ausgaben für Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs in den OECD-Ländern im Durchschnitt jährlich real um 1,4 % an, während die Zahl der Bildungsteilnehmer nur um 0,3 % pro Jahr anstieg. Dies führte zu einem durchschnittlichen Anstieg der Ausgaben pro Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich von 15 % bzw. einem durchschnittlichen Anstieg von 1,0 % pro Jahr.

Abbildung C1.1

Gesamtausgaben pro vollzeitäquivalentem Bildungsteilnehmer, nach Bildungsbereich (2019)

Direkte Ausgaben in Bildungseinrichtungen



1. Primarbereich beinhaltet auch Bildungsgänge des Elementarbereichs (ISCED 02).

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Gesamtausgaben pro vollzeitäquivalentem Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2022), Tabelle C1.1. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-C.pdf). StatLink: https://stat.link/yijvp2

C 1

Kontext

Die Bereitschaft der politischen Entscheidungsträger, den Zugang zu Bildungsmöglichkeiten zu erweitern und qualitativ hochwertige Bildung anzubieten, kann sich in höheren Kosten niederschlagen und ist abzuwägen gegenüber dem Bedarf an öffentlichen Ausgaben für andere Bereiche und der Gesamtbelastung für den Steuerzahler. Aus diesem Grund wird der Frage, ob die für die Bildung eingesetzten Mittel einen den Investitionen entsprechenden Nutzen bringen, in der öffentlichen Diskussion viel Aufmerksamkeit geschenkt. Es ist zwar schwierig, den optimalen Ressourceneinsatz abzuschätzen, der notwendig ist, um jeden Bildungsteilnehmer auf das Leben und Arbeiten in einer modernen Gesellschaft vorzubereiten, aber internationale Vergleiche der Ausgaben von Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmer können nützliche Anhaltspunkte liefern.

Dieser Indikator bietet eine Übersicht der pro Bildungsteilnehmer aufgewendeten Mittel. Die Ausgaben pro Bildungsteilnehmer für Bildungseinrichtungen werden beeinflusst von den Gehältern der Lehrkräfte (s. Indikator D3), den Ruhestandsregelungen, den Unterrichtszeitstunden der Bildungsteilnehmer und der Lehrkräfte (s. Indikator D4), den Kosten von Lehrmaterialien und -einrichtungen (s. Indikator C6), der Ausrichtung der angebotenen Bildungsgänge (d. h. allgemeinbildend oder berufsbildend) und der Zahl der Bildungsteilnehmer in einem Bildungssystem (s. Indikator B1). Maßnahmen zur Anwerbung neuer Lehrkräfte, zur Verringerung der durchschnittlichen Klassengröße oder zur Änderung der Zusammensetzung der Beschäftigten im Bildungswesen wirken sich ebenfalls auf die Ausgaben pro Bildungsteilnehmer aus. In einigen Ländern können die Ausgaben für zusätzliche Dienstleistungen und F&E ebenfalls großen Einfluss auf die Ausgaben pro Bildungsteilnehmer haben.

Im Primar- und Sekundarbereich spielen im Allgemeinen die Ausgaben für Unterricht die wichtigste Rolle bei den Bildungsausgaben. Im Tertiärbereich können auch andere Leistungen, insbesondere im Zusammenhang mit zusätzlichen Dienstleistungen oder F&E, einen wesentlichen Teil der Bildungsausgaben ausmachen.

Weitere wichtige Ergebnisse

- Im Durchschnitt betragen die jährlichen Ausgaben für Bildungsteilnehmer in kurzen tertiären Bildungsgängen etwa zwei Drittel der Ausgaben für Bachelor-, Master- und Promotionsbildungsgänge zusammen.
- Die für private Bildungseinrichtungen bereitgestellten Gesamtmittel sind im Durchschnitt aller Bildungsbereiche mit denen für öffentliche Bildungseinrichtungen vergleichbar. In den OECD-Ländern belaufen sich die durchschnittlichen Gesamtausgaben für öffentliche Bildungseinrichtungen vom Primar- bis zum Tertiärbereich auf etwa 11.900 US-Dollar pro Bildungsteilnehmer im Vergleich zu knapp unter 12.100 US-Dollar für private Bildungseinrichtungen.
- Die Ausgaben für tertiäre akademische Bildungsgänge sind in beinahe allen der 8 Länder mit verfügbaren Daten höher als die Ausgaben für berufsorientierte Bildungsgänge. In Chile, Deutschland, Griechenland und Tschechien sind die Ausgaben pro Bildungsteilnehmer in akademischen Bildungsgängen mindestens doppelt so hoch wie bei berufsorientierten Bildungsgängen.

- Im OECD-Durchschnitt geben die Länder insgesamt 105.500 US-Dollar für die Ausbildung eines Bildungsteilnehmers im Alter von 6 bis 15 Jahren aus. Luxemburg, Norwegen und Österreich geben im Laufe dieser Jahre mehr als 150.000 US-Dollar pro Bildungsteilnehmer aus; in Kolumbien und der Türkei hingegen sind es weniger als 50.000 US-Dollar.

Analyse und Interpretationen

Gesamtausgaben pro Bildungsteilnehmer für Bildungseinrichtungen

Ausgehend von den jährlichen Ausgaben pro Bildungsteilnehmer für Bildungseinrichtungen vom Primar- bis zum Tertiärbereich kann abgeschätzt werden, wie viel in jeden Bildungsteilnehmer investiert wird. 2019 betrugen die durchschnittlichen jährlichen Ausgaben pro Bildungsteilnehmer vom Primar- bis Tertiärbereich in den OECD-Ländern etwa 12.000 US-Dollar. Hinter diesem Durchschnittswert verbirgt sich jedoch in den OECD-Ländern eine große Bandbreite an Ausgaben. Die jährlichen Ausgaben pro Bildungsteilnehmer in diesen Bildungsbereichen reichten von rund 3.600 US-Dollar in Mexiko über rund 17.500 US-Dollar in Norwegen und Österreich, rund 19.500 US-Dollar in den Vereinigten Staaten bis zu über 25.400 US-Dollar in Luxemburg (Tab. C1.1). Die Hauptkostenfaktoren bei den Ausgaben pro Bildungsteilnehmer variieren von Land zu Land und je nach Bildungsbereich: In Luxemburg spiegeln sich beispielsweise die hohen Gehälter der Lehrkräfte im Primar- und Sekundarbereich (s. Indikator D3) in den hohen Ausgaben pro Bildungsteilnehmer wider. Im Gegensatz dazu hat Kolumbien eine der höchsten Lernende-Lehrende-Relationen (s. Indikator D8 und OECD-Bildungsdatenbank), was die Kosten tendenziell senkt (OECD, 2021[1]).

Ausgaben pro Bildungsteilnehmer für Bildungseinrichtungen nach Bildungsbereich

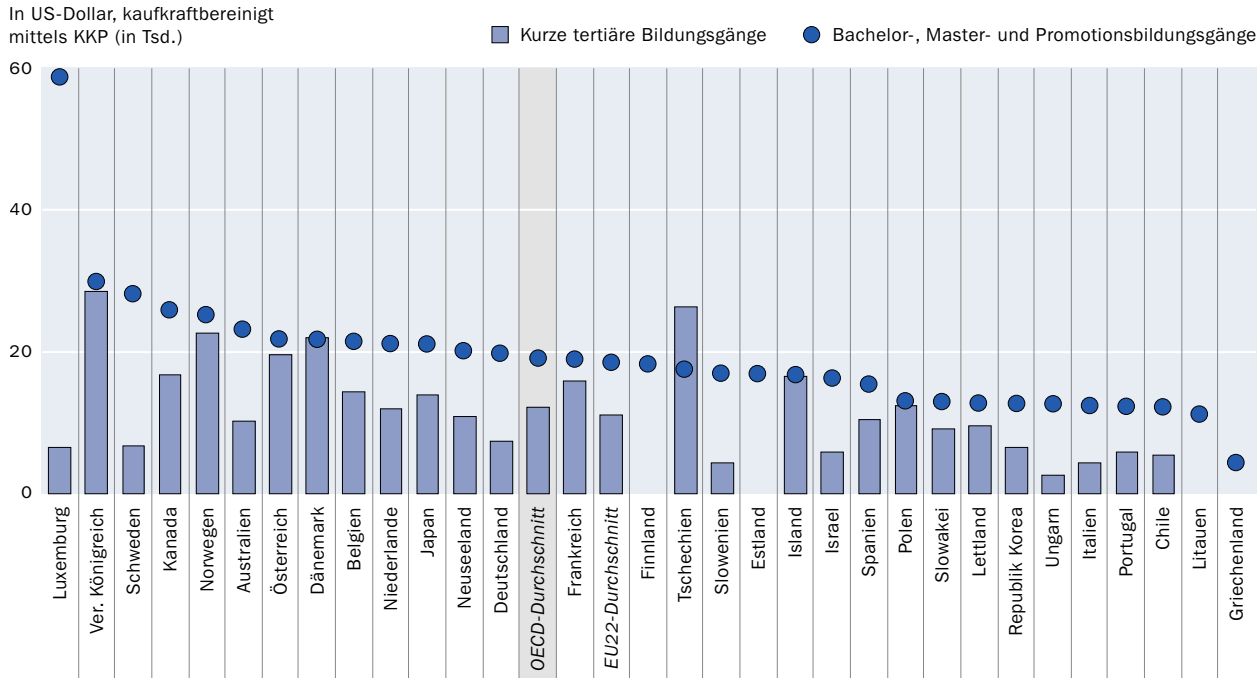
Die Mittelzuteilung unterscheidet sich stark in den einzelnen Bildungsbereichen und spiegelt hauptsächlich wider, wie Bildungsleistungen erbracht werden. Bildung findet nach wie vor im Wesentlichen in einem Umfeld mit weitgehend ähnlichen Strukturen, Lehrplänen, Arten des Unterrichts und Organisationsstrukturen statt. Diese Gemeinsamkeiten haben tendenziell vom Primar- bis zum postsekundaren, nicht tertiären Bereich zu ähnlichen Ausgabenstrukturen pro Bildungsteilnehmer geführt. Insgesamt geben die OECD-Länder im Durchschnitt pro Schüler im Primarbereich rund 9.900 US-Dollar aus und im Sekundarbereich 11.400 US-Dollar (Abb. C1.1). Im Sekundarbereich, insbesondere im Sekundarbereich II, wird das Ausgabenniveau stark durch die Ausrichtung der Bildungsgänge beeinflusst. Berufliche Ausbildungsgänge, für die eventuell besondere Ausstattung und Infrastruktur nötig sind, kosten üblicherweise mehr pro Bildungsteilnehmer als allgemeinbildende Bildungsgänge (Tab. C1.1).

2019 betrugen die Kosten pro Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich in den OECD-Ländern durchschnittlich 17.560 US-Dollar. Diese Zahl wird jedoch durch hohe Werte von mehr als 25.000 US-Dollar in Luxemburg, Norwegen, Schweden, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten nach oben getrieben (Abb. C1.1 und Tab. C1.1). Die verfügbaren Daten zeigen auch, dass die jährlichen Ausgaben pro Bildungsteilnehmer zwischen den Stufen des Tertiärbereichs stark variieren. Im Durchschnitt betragen die Ausgaben

Abbildung C1.2

Gesamtausgaben pro vollzeitäquivalentem Bildungsteilnehmer, nach Stufe des Tertiärbereichs (2019)

Direkte Ausgaben in Bildungseinrichtungen



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Gesamtausgaben pro vollzeitäquivalentem Bildungsteilnehmer in Bachelor-, Master- und Promotionsbildungsgängen.
Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2022), Tabelle C1.1. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-C.pdf). StatLink: https://stat.link/omyfs6

für kurze tertiäre Bildungsgänge etwa zwei Drittel der Ausgaben für Bachelor-, Master- und Promotionsbildungsgänge oder gleichwertige Bildungsgänge (oder lange tertiäre Bildungsgänge) zusammen, aber dahinter verbergen sich wiederum große Unterschiede zwischen den Ländern. Die Ausgaben für kurze tertiäre Bildungsgänge reichen von weniger als 25 % der Kosten für Bachelor-, Master- und Promotionsbildungsgänge oder gleichwertige Bildungsgänge in Luxemburg, Schweden und Ungarn über rund die gleiche Ausgabenhöhe in Dänemark und Island bis zu höheren Ausgaben pro Bildungsteilnehmer in kurzen tertiären Bildungsgängen in Tschechien, wo 2019 die Ausgaben in diesem Bereich 52 % höher waren (Abb. C1.2).

Die jährlichen Ausgaben pro Bildungsteilnehmer können auch wesentliche Unterschiede innerhalb der Länder aufweisen, insbesondere in denjenigen, in denen ein großer Teil der Bildungsausgaben von der lokalen staatlichen Ebene bereitgestellt wird (Kasten C1.1).

Ausgaben pro Bildungsteilnehmer für eigentliche Bildungsdienstleistungen, zusätzliche Dienstleistungen sowie Forschung und Entwicklung

Im Durchschnitt der OECD-Länder machen die Ausgaben für eigentliche Bildungsdienstleistungen (wie Ausgaben für den Unterricht und sonstige unterrichtsbezogene Ausgaben) 86 % der Gesamtausgaben pro Bildungsteilnehmer für Bildungseinrichtungen vom Primar- bis zum Tertiärbereich aus, und dieser Anteil ist in Chile, Lettland, Luxemburg und der Türkei am höchsten. In weniger als der Hälfte der OECD-Länder mit verfügbaren Daten belaufen sich die jährlichen Ausgaben für F&E sowie zusätzliche Dienstleistungen pro Bildungsteilnehmer auf mindestens rund 15 % vom Primar- bis zum Tertiärbereich. In Dänemark, Finnland und Schweden sind es mindestens 20 % (Tab. C1.4).

Kasten C1.1

Subnationale Unterschiede bei den jährlichen Ausgaben pro Bildungsteilnehmer für Bildungseinrichtungen

In den OECD-Ländern führt die Dezentralisierung von staatlichen Dienstleistungen häufig dazu, dass subnationale Regierungen für die Erbringung wichtiger staatlicher Dienstleistungen wie Bildung zuständig sind (Dougherty and Phillips, 2019[2]). Es gibt Hinweise darauf, dass die Bildungsleistung (Kim and Dougherty, 2018[3]) und das Qualifikationsniveau des Humankapitals (Blöchliger, Égert and Bonesmo Fredriksen, 2013[4]) infolge einer Dezentralisierung der Finanzen und ein höheres Budget für Bildung steigen können. Die jährlichen Ausgaben pro Bildungsteilnehmer können in den einzelnen Ländern recht heterogen sein und zwischen den Regionen aufgrund ihrer jeweiligen wirtschaftlichen Situation und geografischen Gegebenheiten große Unterschiede aufweisen. Unter den 8 Ländern mit verfügbaren Daten zu subnationalen Einheiten besteht in Kanada und den Vereinigten Staaten die größte Varianz der jährlichen Ausgaben pro Bildungsteilnehmer für Bildungseinrichtungen im Primar- und Sekundarbereich zusammen: In den Vereinigten Staaten gibt die Region mit den höchsten Ausgaben (rund 28.200 US-Dollar) pro Bildungsteilnehmer fast das Dreifache der Region mit den niedrigsten Ausgaben aus (rund 9.100 US-Dollar). In Deutschland und Kolumbien sind kleinere regionale Unterschiede zu beobachten, wohingegen die Ausgaben pro Bildungsteilnehmer in Bildungseinrichtungen im Primar- und Sekundarbereich in den Regionen in Belgien und Litauen fast identisch ausfallen (OECD, 2022[5]).

Hinter diesen Durchschnittswerten verbergen sich jedoch große Unterschiede zwischen den einzelnen Bildungsbereichen. In den nicht tertiären Bildungsbereichen (Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich) machen die Ausgaben für die eigentlichen Bildungsdienstleistungen den größten Teil aus. Die OECD-Länder wenden im Durchschnitt rund 95 % ihrer Gesamtausgaben pro Bildungsteilnehmer in diesen Bildungsbereichen (rund 10.360 US-Dollar) für eigentliche Bildungsdienstleistungen auf. In Finnland, Frankreich, Schweden, der Slowakei und dem Vereinigten Königreich machen zusätzliche Dienstleistungen jedoch 10 % bzw. etwas mehr der Gesamtausgaben aus (Tab. C1.4).

Der Anteil der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmer, der für eigentliche Bildungsdienstleistungen vorgesehen ist, unterscheidet sich im Tertiärbereich stärker, da die Ausgaben für F&E einen signifikanten Teil der Bildungsausgaben ausmachen können. OECD-Länder, in denen F&E hauptsächlich in tertiären Bildungseinrichtungen stattfindet, weisen tendenziell höhere Ausgaben pro Bildungsteilnehmer aus als Länder, in denen ein Großteil der F&E-Aktivitäten in anderen öffentlichen Einrichtungen oder Forschungsinstituten angesiedelt ist. Im Durchschnitt der OECD-Länder fließen 63 % der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs in eigentliche Bildungsdienstleistungen und durchschnittlich 37 % in F&E und zusätzliche Dienstleistungen zusammen, wobei weniger als 5 % auf die zusätzlichen Dienstleistungen entfallen. In 6 der OECD-Länder mit verfügbaren Daten betragen die Ausgaben für F&E und zusätzliche Dienstleistungen an tertiären Bildungseinrichtungen mindestens 40 % der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmer. Dänemark und Schweden weisen mit mindestens 50 % die höchsten Anteile auf (Tab. C1.4).

Die Ausgaben pro Bildungsteilnehmer für eigentliche Bildungsdienstleistungen betragen in den OECD-Ländern durchschnittlich rund 12.000 US-Dollar und reichen von weniger als

7.000 US-Dollar in Litauen bis über 26.000 US-Dollar in Luxemburg und den Vereinigten Staaten. Die Ausgaben pro Bildungsteilnehmer für F&E-Tätigkeiten betragen in den OECD-Ländern durchschnittlich rund 6.200 US-Dollar und reichen von weniger als 1.000 US-Dollar in Chile bis rund 11.800 US-Dollar in Dänemark, rund 14.000 US-Dollar in Schweden und über 17.000 US-Dollar in Luxemburg und der Schweiz (Abb. C1.3). Die Ausgaben für zusätzliche Dienstleistungen sind in Dänemark, Finnland, Israel, Schweden und Tschechien vernachlässigbar (weniger als 100 US-Dollar pro Bildungsteilnehmer). Die Vereinigten Staaten geben mit mehr als 4.400 US-Dollar pro Bildungsteilnehmer die größte Summe für zusätzliche Dienstleistungen pro Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich aus (Tab. C1.4).

Die Ausgaben pro Bildungsteilnehmer unterscheiden sich zwischen den verschiedenen Kategorien von tertiären Bildungsgängen weniger stark, sind aber in der Regel für akademische Bildungsgänge höher als für berufsorientierte. Dies liegt wahrscheinlich daran, dass in akademischen Bildungsgängen häufiger F&E finanziert wird. Allerdings sammeln nur wenige Länder die für eine solche Analyse erforderlichen Daten (Kasten C1.2).

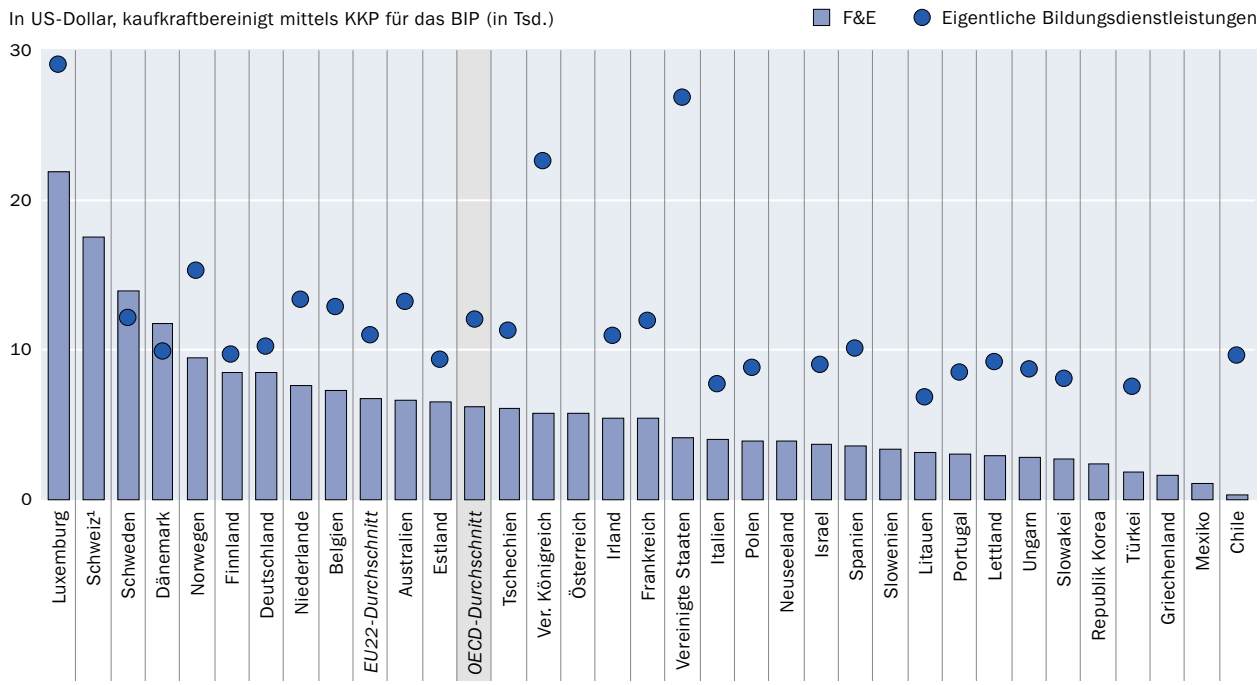
Kumulierte Ausgaben über die voraussichtliche Dauer der Bildungsgänge

Politische Entscheidungsträger interessieren sich für das Verhältnis zwischen den für Bildung aufgewandten Mitteln und den Bildungsergebnissen (OECD, 2017[8]). Für den länderübergreifenden Vergleich der Bildungskosten gilt es, nicht nur die jährlichen Ausgaben pro Bildungsteilnehmer, sondern auch die kumulierten Ausgaben für Bildungsteilnehmer über den voraussichtlichen Gesamtzeitraum für den Abschluss eines gegebenen Bildungs-

Abbildung C1.3

Gesamtausgaben für tertiäre Bildungseinrichtungen pro vollzeitäquivalentem Bildungsteilnehmer für F&E und eigentliche Bildungsdienstleistungen (2019)

Direkte Ausgaben in Bildungseinrichtungen



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

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Gesamtausgaben für tertiäre Bildungseinrichtungen pro vollzeitäquivalentem Bildungsteilnehmer für F&E.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2022), Tabelle C1.4. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-C.pdf). StatLink: https://stat.link/2hye5c

Kasten C1.2

Ausgaben für tertiäre Bildungseinrichtungen für akademische und berufsorientierte Bildungsgänge

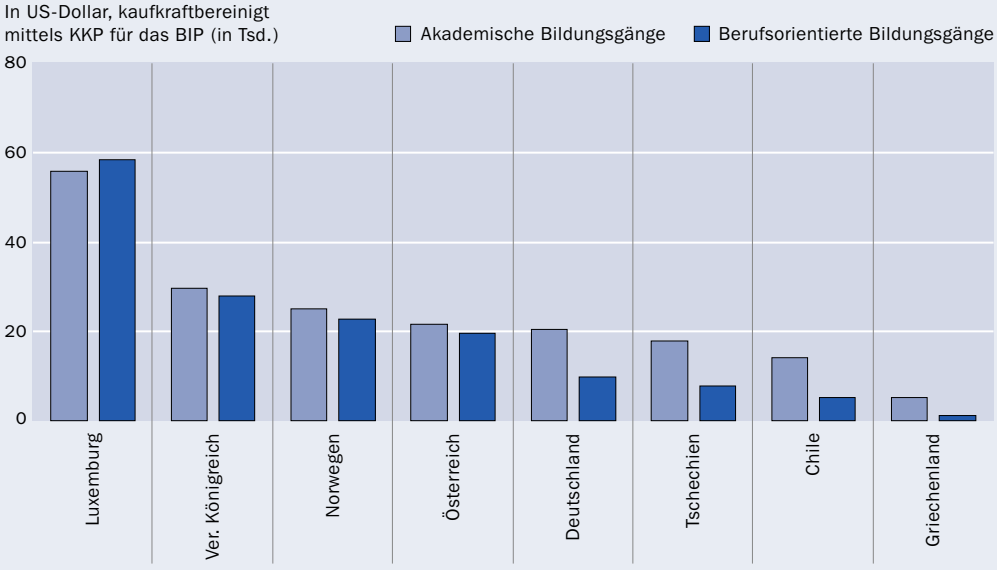
Die tertiäre Ausbildung baut auf der Ausbildung im Sekundarbereich auf und bietet Bildungsaktivitäten in spezialisierten Fächergruppen an. Sie ist auf Bildung mit einem hohen Komplexitäts- und Spezialisierungsgrad ausgelegt und umfasst Bildungsgänge mit sehr unterschiedlichen Gestaltungsmerkmalen und Funktionen. Der Tertiärbereich hat sich in den letzten Jahrzehnten nicht nur ausgeweitet, sondern ist auch vielfältiger geworden. Bildungsgänge werden nun von einer breiteren Palette an Bildungseinrichtungen angeboten und in vielen Ländern sind jetzt neben traditionelleren Hochschulen auch Hochschulen für angewandte Wissenschaften gängig (OECD, 2022[6]). Somit umfasst der Tertiärbereich nicht nur das, was in der Regel als akademische Ausbildung angesehen wird, sondern auch fortgeschrittene berufsorientierte Bildungsgänge oder Berufsausbildung (UNESCO-UIS, 2012[7]).

Tertiäre berufsorientierte Bildungsgänge können von einzelnen Berufsprüfungen zur Weiterbildung von Fachleuten bis zu vollständigen berufsorientierten Bachelorabschlüssen reichen. Sie sind im Allgemeinen darauf ausgelegt, den Bildungsteilnehmern die spezifischen Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen für einen bestimmten Beruf oder eine bestimmte Berufsgruppe zu vermitteln. Die Bildungsgänge können einen betrieblichen Teil (z. B. Berufsausbildung, Praktikum und duale Ausbildung) umfassen und ihr erfolgreicher Abschluss kann zu spezifischen arbeitsmarktrelevanten Qualifikationen führen. Akademische Bildungsgänge sollen die allgemeinen Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen der Bildungsteilnehmer erweitern, um sie auf

Abbildung C1.4

Gesamtausgaben für tertiäre Bildungseinrichtungen pro vollzeitäquivalentem Bildungsteilnehmer, nach Ausrichtung des Bildungsgangs (2019)

Direkte Ausgaben in Bildungseinrichtungen



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen pro vollzeitäquivalentem Bildungsteilnehmer für tertiäre akademische Bildungsgänge.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2022), OECD-Bildungsdatenbank. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-C.pdf). StatLink: https://stat.link/hfj7rl

fortgeschrittenere Bildungsgänge vorzubereiten. Eine akademische Ausbildung bereitet normalerweise nicht auf die Beschäftigung in einem bestimmten Beruf, Berufsfeld oder Beschäftigungsbereich vor und führt nicht direkt zu einer arbeitsmarktrelevanten Qualifikation (UNESCO-UIS, 2012[7]). In manchen Fällen konkurriert die Teilnahme an berufsorientierten tertiären Bildungsgängen mit der an regulären Hochschulen, in anderen Fällen werden eher praktisch ausgerichtete Bildungsgänge zusammen mit Bildungsgängen wie Geschichte oder Physik an Mehrzweck-Bildungseinrichtungen angeboten. Beispielsweise verwendet Frankreich eine breit gefasste Definition von „berufsorientiert" und nimmt fünfjährige Wirtschaftshochschulen sowie lange, zu einem ersten Abschluss führende Bildungsgänge in Recht, Medizin, Pharmazeutik und Zahnheilkunde in diese Kategorie auf (OECD, 2022[6]).

Im Tertiärbereich werden die Begriffe „akademisch" und „berufsorientiert" anstelle von „allgemeinbildend" und „berufsbildend" verwendet. ISCED 2011 definiert akademisch und berufsorientiert nicht näher für höhere ISCED-Stufen, sondern sieht vor, dass die Ausrichtung von Bildungsgängen anhand von nationalen Definitionen und Kriterien unterschieden wird. In fast allen Ländern mit verfügbaren Daten, die auf diese Weise Daten nach Ausrichtung bereitstellen, sind die Ausgaben pro Bildungsteilnehmer für akademische tertiäre Bildungsgänge höher als für berufsorientierte. In Chile, Deutschland, Griechenland und Tschechien sind die Ausgaben pro Bildungsteilnehmer für akademische Bildungsgänge mindestens doppelt so hoch wie für berufsorientierte Bildungsgänge. Dies lässt sich in der Regel auf die stärkere Ausrichtung auf F&E an herkömmlichen Hochschulen, an denen akademische Bildungsgänge angeboten werden, zurückführen. Diese Erklärung greift jedoch nicht in allen Fällen, insbesondere nicht in Norwegen, Österreich und dem Vereinigten Königreich, wo der Unterschied relativ gering ist, und in Luxemburg, wo die Ausgaben pro Bildungsteilnehmer für berufsorientierte Bildungsgänge leicht höher sind (Abb. C1.4).

bereichs hinweg zu berücksichtigen. Beispielsweise können hohe Ausgaben pro Bildungsteilnehmer durch kurze Bildungsgänge oder weniger Bildungsteilnehmer in bestimmten Bereichen ausgeglichen werden. Auf der anderen Seite kann sich ein Bildungssystem mit scheinbar geringen Ausgaben pro Bildungsteilnehmer bei hoher Bildungsbeteiligung und längeren Ausbildungszeiten insgesamt als kostspieliger erweisen.

In der OECD ist der Primar- und Sekundarbereich in der Regel Pflicht. Die Aufsummierung der Ausgaben pro Bildungsteilnehmer zwischen 6 und 15 Jahren in diesen Bereichen ergibt die theoretischen kumulierten Ausgaben pro Bildungsteilnehmer für den Pflichtschulbereich. Im Durchschnitt der OECD-Länder belaufen sich die kumulativen Ausgaben für jeden Bildungsteilnehmer zwischen 6 und 15 Jahren auf insgesamt rund 105.500 US-Dollar. Diese Summe variiert zwischen den Ländern erheblich: Luxemburg, Norwegen und Österreich geben im Laufe dieser Jahre mehr als 150.000 US-Dollar pro Bildungsteilnehmer aus; in Kolumbien und der Türkei hingegen sind es weniger als 50.000 US-Dollar (Tab. C1.7 im Internet).

Gesamt- und öffentliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmer nach Art der Bildungseinrichtung

Bei der Art der Verteilung der Mittel auf öffentliche und private Bildungseinrichtungen gibt es erhebliche Unterschiede zwischen den Bildungsbereichen, obwohl beide Arten von Bildungseinrichtungen vergleichbare durchschnittliche Ausgaben pro Bildungsteilneh-

mer haben. Im Durchschnitt der OECD-Länder belaufen sich die Gesamtausgaben für öffentliche Bildungseinrichtungen vom Primar- bis zum Tertiärbereich auf etwa 11.900 US-Dollar pro Bildungsteilnehmer im Vergleich zu knapp unter 12.100 US-Dollar für private Bildungseinrichtungen. Die Unterschiede jedoch sind in Ländern wie Israel, den Niederlanden und der Türkei wesentlicher, wo die Ausgaben pro Bildungsteilnehmer an privaten Bildungseinrichtungen mindestens 70 % höher sind als an öffentlichen. In Ländern wie Luxemburg, Neuseeland und Tschechien sind die Ausgaben an privaten Bildungseinrichtungen hingegen mindestens 40 % niedriger als an öffentlichen (Tab. C1.2).

Öffentliche Mittel für Bildung werden in der Regel für öffentliche Bildungseinrichtungen ausgegeben, aber einige Länder geben einen großen Teil des öffentlichen Budgets für private Bildungseinrichtungen aus. Im Durchschnitt der OECD-Länder belaufen sich die öffentlichen Ausgaben pro Bildungsteilnehmer für öffentliche Bildungseinrichtungen im Primar- bis Tertiärbereich mit etwa 11.000 US-Dollar auf fast das Doppelte der öffentlichen Ausgaben pro Bildungsteilnehmer für private Bildungseinrichtungen (etwa 5.900 US-Dollar). Die Unterschiede variieren jedoch nach Bildungsbereich. In den nicht tertiären Bildungsbereichen belaufen sich die durchschnittlichen öffentlichen Ausgaben für öffentliche Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmer auf etwa 10.300 US-Dollar, rund 50 % mehr als der Betrag für private Bildungseinrichtungen (etwa 6.500 US-Dollar), wohingegen sie im Tertiärbereich für öffentliche Bildungseinrichtungen mit durchschnittlich etwa 14.100 US-Dollar mehr als das Dreifache der Ausgaben für private Bildungseinrichtungen ausmachen (4.500 US-Dollar) (Tab. C1.2).

Veränderungen der Ausgaben pro Bildungsteilnehmer für Bildungseinrichtungen zwischen 2012 und 2019

Veränderungen bei den Ausgaben für Bildungseinrichtungen spiegeln hauptsächlich Veränderungen in der Zahl junger Menschen im schulpflichtigen Alter und den Ausgaben für die Vergütung der Lehrkräfte wider, die einen der Hauptfaktoren der Bildungsausgaben darstellen. Die Zahl junger Menschen im schulpflichtigen Alter beeinflusst sowohl die Zahl der Bildungsteilnehmer als auch den organisatorischen Aufwand und den Umfang der Ressourcen, die ein Land in sein Bildungssystem investieren muss. Je größer diese Bevölkerungsgruppe ist, desto höher ist die potenzielle Nachfrage nach Bildungsdienstleistungen. Veränderungen der Ausgaben pro Bildungsteilnehmer können sich im Laufe der Jahre auch innerhalb der einzelnen Länder in den verschiedenen Bildungsbereichen unterscheiden, da sich sowohl die Teilnehmerzahlen als auch die Ausgaben in den verschiedenen Bildungsbereichen unterschiedlich entwickeln können.

Zwischen 2012 und 2019 stiegen die Ausgaben für Bildungseinrichtungen vom Primar- bis zum Tertiärbereich in den OECD-Ländern real um durchschnittlich 1,6 % pro Jahr an, während die Zahl der Bildungsteilnehmer relativ stabil blieb. Dies bedeutet, dass die Ausgaben pro Bildungsteilnehmer im Durchschnitt jährlich um 1,7 % gestiegen sind. Die Ausgaben pro Bildungsteilnehmer sind im Zeitraum von 2012 bis 2019 in allen Ländern mit verfügbaren Daten gestiegen; außer in Finnland, Griechenland und Mexiko, wo sie durchschnittlich um 0,3 bis 0,5 % pro Jahr zurückgingen. In Finnland und Griechenland gingen die Ausgaben pro Bildungsteilnehmer durch eine Kombination aus einer stagnierenden Finanzierung für Bildungseinrichtungen und einem leichten Anstieg der Zahl der Bildungsteilnehmer zurück, in Mexiko hingegen dadurch, dass die Zahl der Bildungsteilnehmer schneller angestiegen ist als die Bildungsausgaben. In einigen Ländern der Europäischen Union, wie z. B. Estland, Lettland, Polen, der Slowakei und Ungarn, lässt sich die ausgeprägte jährliche Zunahme der Ausgaben pro Bildungsteilnehmer im betrachteten

Zeitraum (über 3 %) durch einen großen Anstieg der Ausgaben in Kombination mit einem Rückgang der Zahl der Bildungsteilnehmer erklären. Außerhalb der Europäischen Union geben auch Island, Kolumbien und die Türkei reale Ausgabensteigerungen pro Bildungsteilnehmer pro Jahr seit 2012 von mindestens rund 2,5 % an (Abb. C1.5).

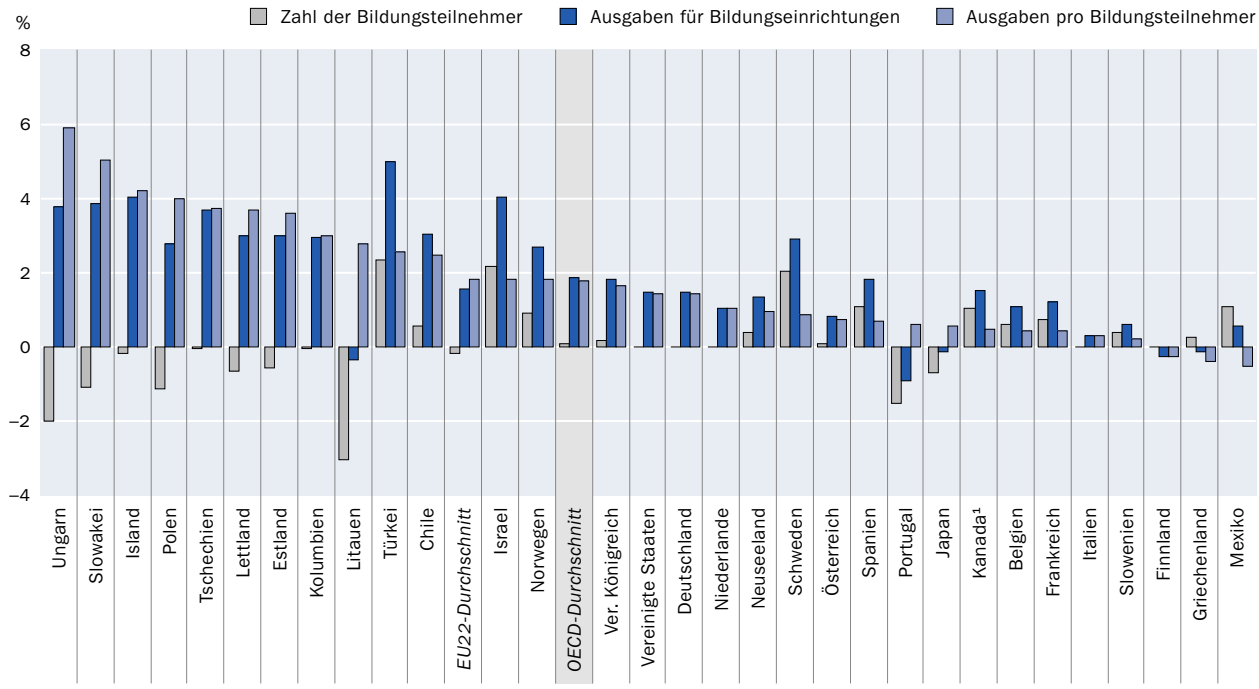
Die Zahl der Bildungsteilnehmer in den nicht tertiären Bildungsbereichen blieb im Durchschnitt der OECD-Länder zwischen 2012 und 2019 verhältnismäßig stabil. In diesem Zeitraum stiegen die Ausgaben für nicht tertiäre Bildungseinrichtungen durchschnittlich um 1,6 % pro Jahr. In der Folge stiegen die Ausgaben pro Bildungsteilnehmer in diesen Bildungsbereichen zwischen 2012 und 2019 im Durchschnitt um jährlich 1,7 %. Die meisten OECD-Länder gaben 2019 mehr pro Bildungsteilnehmer aus als 2012. Ausnahmen sind Griechenland, Mexiko und Slowenien. In Island, Kolumbien, Litauen, der Slowakei, Tschechien, der Türkei und Ungarn stiegen die Ausgaben pro Bildungsteilnehmer für nicht tertiäre Bildungseinrichtungen um mindestens 4 % pro Jahr. Dieser Anstieg ist auf eine stabile oder jährlich leicht rückgängige Zahl der Bildungsteilnehmer in Kombination mit großen jährlichen Steigerungen (über 4 %) der Gesamtausgaben zurückzuführen (Tab. C1.3).

Die Ausgaben im Tertiärbereich stiegen etwas weniger stark an als in den vorgelagerten Bildungsbereichen, im Durchschnitt der OECD-Länder zwischen 2012 und 2019 jährlich um 1,4 %. Sie stiegen jedoch schneller an als die Zahl der in diesem Zeitraum eingeschriebenen Bildungsteilnehmer (durchschnittliche jährliche Zunahme um 0,3 %). Dies führte

Abbildung C1.5

Durchschnittlicher jährlicher Anstieg der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen vom Primar- bis zum Tertiärbereich pro vollzeitäquivalentem Bildungsteilnehmer (2012 bis 2019)

Zu konstanten Preisen



1. Primarbereich beinhaltet auch Bildungsgänge des Elementarbereichs (ISCED 02).

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des durchschnittlichen jährlichen Anstiegs der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen vom Primar- bis zum Tertiärbereich pro vollzeitäquivalentem Bildungsteilnehmer.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2022), Tabelle C1.3 und OECD-Bildungsdatenbank. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-C.pdf). StatLink: https://stat.link/m9f6vd

zu einem durchschnittlichen Anstieg von 1,0 % pro Jahr. Es gibt deutliche Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern: Von den OECD-Ländern mit verfügbaren Daten sanken in Deutschland, Finnland, Frankreich, Griechenland, Israel, Italien, Kanada, Kolumbien, Mexiko, den Niederlanden und der Türkei die Ausgaben pro Bildungsteilnehmer für Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich. In den meisten dieser Länder ist der Rückgang größtenteils auf den schnellen Anstieg der Zahl der Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich zurückzuführen. Im Gegensatz dazu stiegen die Ausgaben pro Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich in Estland, Lettland, Polen, der Slowakei und Tschechien um mehr als 4 %, Grund waren eine Erhöhung der Gesamtausgaben und eine Verringerung der Zahl der Bildungsteilnehmer (Tab. C1.3).

Vorläufige Daten zu den Bildungsausgaben 2020 stehen für einige wenige Länder zur Verfügung. Diese Zahlen sind für einen ersten Vergleich der Entwicklungstendenzen der Ausgaben pro Bildungsteilnehmer im ersten Jahr der Corona-Gesundheitskrise (Covid-19) hilfreich (Kasten C1.3).

Kasten C1.3

Vorläufige Daten zur Veränderung der Ausgaben pro Bildungsteilnehmer 2020

Vor der Coronapandemie sind die weltweiten Bildungsausgaben stetig gestiegen und in Ländern mit niedrigen und mittleren Einkommen waren die Wachstumsraten am höchsten. Seit Beginn der Coronapandemie sind die Bildungsbudgets in den meisten dieser Länder zurückgegangen (UNESCO and World Bank, 2021[9]). Im Gegensatz dazu sind zwar in Ländern mit hohen Einkommen, einschließlich vieler OECD-Länder, die Bildungsbudgets langsamer gestiegen als vor der Pandemie, aber sie sind nicht gesunken und ihr Anteil an den öffentlichen Gesamtausgaben hat sich nach Corona nicht sehr stark verändert (s. Indikator C4). Angesichts der langen Schulschließungen 2020 war es wichtig, sicherzustellen, dass angemessene Mittel für Fernunterricht und zur Aufrechterhaltung und Ausweitung von Programmen zur Unterstützung der Schüler bereitgestellt wurden; nach der Wiedereröffnung der Schulen war die Zuweisung zusätzlicher Mittel für die Bildungseinrichtungen entscheidend (Al-Samarrai, Gangwar and Gala, 2020[10]).

2021 gab die Hälfte der OECD-Länder mit verfügbaren Daten an, die Mittel für Bildungseinrichtungen vom Primarbereich bis zum postsekundaren, nicht tertiären Bereich zwischen 2019 und 2020 erhöht zu haben (OECD, 2021[11]). In 5 der 8 Länder mit verfügbaren vorläufigen Daten in diesem Bereich sind die Ausgaben pro Bildungsteilnehmer zwischen 2019 und 2020 trotz relativ stabiler Bildungsteilnehmerzahlen (±1,1 %) um 1 bis 7,6 % gestiegen. In den übrigen 3 Ländern führte ein Rückgang der Ausgaben, unabhängig von den kleinen Veränderungen der Bildungsteilnehmerzahlen, zu einer Abnahme der Ausgaben pro Bildungsteilnehmer. Im Tertiärbereich sind laut den vorläufigen Daten zur Bildungsfinanzierung 2020 nur in Neuseeland und Slowenien die Ausgaben pro Bildungsteilnehmer gestiegen, während sie in allen anderen Ländern gesunken sind, in den Niederlanden sogar um -4,8 % und in Norwegen um -8,9 %. In Luxemburg, den Niederlanden und Norwegen war der Rückgang der Ausgaben pro Bildungsteilnehmer auch auf eine gestiegene Zahl an Bildungsteilnehmern um mindestens 4 % zurückzuführen (Abb. C1.6).

Abbildung C1.6

Vorläufige Daten zur Veränderung der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen pro vollzeitäquivalentem Bildungsteilnehmer zwischen 2019 und 2020

Zu konstanten Preisen

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des durchschnittlichen jährlichen Anstiegs der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen pro vollzeitäquivalentem Bildungsteilnehmer.

Quelle: OECD/Eurostat (2022). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-C.pdf). StatLink: https://stat.link/769bsn

Definitionen

Zusätzliche Dienstleistungen sind Dienstleistungen, die von den Bildungseinrichtungen neben ihrem eigentlichen Bildungsauftrag erbracht werden. Soziale Dienste für Bildungsteilnehmer stellen den wichtigsten Bereich zusätzlicher Dienstleistungen dar. Im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich umfassen die sozialen Dienste die

Bereitstellung von Mahlzeiten, die Gesundheitsdienste der Schulen sowie Schultransporte. Im Tertiärbereich zählen u. a. Wohnheime, Mensen und Gesundheitsdienste dazu.

Eigentliche Bildungsdienstleistungen beinhalten alle Ausgaben, die direkt mit dem Unterricht an Bildungseinrichtungen in Zusammenhang stehen, einschließlich der Gehälter der Lehrkräfte, der Kosten für Bau und Instandhaltung von Gebäuden, des Unterrichtsmaterials, der Bücher und der Verwaltung der Bildungseinrichtungen.

Forschung und Entwicklung (F&E) umfasst Forschung an Hochschulen und anderen Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs, unabhängig davon, ob diese aus dem allgemeinen Etat der Einrichtungen, über separate Zuschüsse oder über Verträge mit öffentlichen oder privaten Geldgebern finanziert werden.

Angewandte Methodik

Die durchschnittliche jährliche Wachstumsrate wird berechnet mittels der Compound Annual Growth Rate (CAGR), die den geometrischen Progressionsquotienten abbildet. Diese ergibt eine konstante Rendite über den analysierten Zeitraum.

Die Ausgaben pro Bildungsteilnehmer für Bildungseinrichtungen in einem bestimmten Bildungsbereich werden mittels Division der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen in diesem Bereich durch die entsprechende Zahl der Bildungsteilnehmer (in Vollzeitäquivalenten) ermittelt. Dabei werden nur jene Bildungseinrichtungen und Bildungsgänge berücksichtigt, für die sowohl Daten über die Zahl der Bildungsteilnehmer als auch Zahlen über die Ausgaben vorlagen. Die Ausgaben in Landeswährung werden in US-Dollar umgerechnet, indem der betreffende Betrag in Landeswährung durch den Kaufkraftparitätsindex für das BIP geteilt wird. Dieser KKP-Umrechnungskurs wird verwendet, weil der Devisenmarktkurs von einer Vielzahl von Faktoren beeinflusst wird (Zinssätze, Handelspolitik, Wachstumserwartungen usw.), die wenig mit der aktuellen relativen inländischen Kaufkraft in den einzelnen OECD-Ländern zu tun haben (weitere Informationen s. Anhang 2).

Die Daten zu den subnationalen Einheiten bezüglich der Ausgaben pro Bildungsteilnehmer werden mittels Kaufkraftparitäten (KKP) kaufkraftbereinigt. In der Zukunft wären weitere Arbeiten zu den Lebenshaltungskosten auf subnationaler Ebene erforderlich, um hier eine vollständige Anpassung der Ausgaben pro Bildungsteilnehmer vornehmen zu können.

Die Ausgaben pro Bildungsteilnehmer für Bildungseinrichtungen im Verhältnis zum BIP pro Kopf werden berechnet, indem die Ausgaben pro Bildungsteilnehmer für Bildungseinrichtungen durch das BIP pro Kopf dividiert werden. Wenn die Referenzzeiträume für Daten zu den Bildungsausgaben und dem BIP unterschiedlich sind, werden unter Verwendung der für das betreffende OECD-Land geltenden Inflationsraten die Ausgabendaten auf den Bezugszeitraum der BIP-Daten umgerechnet (s. Anhang 2).

Vollzeitäquivalente Bildungsteilnehmer: Die Erstellung einer Rangfolge der OECD-Länder nach den jährlichen Ausgaben für Bildungsdienstleistungen pro Bildungsteilnehmer wird durch unterschiedliche Definitionen der einzelnen Länder für Vollzeit-, Teilzeit- und vollzeitäquivalente Bildungsteilnahme erschwert. In einigen OECD-Ländern gelten alle Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich als Vollzeitbildungsteilnehmer, während in anderen

Ländern die Beteiligung aufgrund der innerhalb einer vorgegebenen Referenzzeit für die erfolgreiche Absolvierung bestimmter Module erworbenen Credits (Leistungspunkte) beurteilt wird. Bei OECD-Ländern, die genaue Angaben zu Bildungsteilnehmern in Teilzeitausbildung machen können, werden sich höhere Ausgaben pro vollzeitäquivalentem Teilnehmer für Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich ergeben als bei denjenigen OECD-Ländern, die nicht zwischen den verschiedenen Teilnahmemöglichkeiten differenzieren können.

Ausgaben im Bereich der beruflichen Bildung: Ausgaben von privatwirtschaftlichen Unternehmen für die betriebliche Ausbildung sind nur dann eingeschlossen, wenn es sich um kombinierte schulische und betriebliche Ausbildungsgänge handelt. Voraussetzung hierbei ist, dass der schulische Teil während der gesamten Ausbildungsdauer mindestens 10 % ausmacht. Andere Formen der vom Arbeitgeber angebotenen betrieblichen Ausbildung (beispielsweise Ausbildung vollständig am Arbeitsplatz oder betriebliche Ausbildung, die zu 95 % im Betrieb erfolgt) sind nicht enthalten. Zu den Ausgaben für berufliche Ausbildungsgänge gehören die Ausgaben für die Ausbildung (z. B. Gehälter und sonstige Vergütung von Lehrkräften und anderen Beschäftigten sowie die Kosten für Unterrichtsmaterialien und Ausstattung). Nicht dazu gehören jedoch die Ausbildungsvergütung und sonstige Vergütungen für Bildungsteilnehmer oder Auszubildende.

Weiterführende Informationen s. *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2019* (OECD, 2018[12]) sowie Anhang 3 für länderspezifische Hinweise (*https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-C.pdf*).

Quellen

Die Daten beziehen sich auf das Haushaltsjahr 2019 (sofern nicht anders angegeben) und beruhen auf der von der OECD im Jahr 2021 durchgeführten Bildungsstatistik auf Basis der Datensammlung von UNESCO/OECD/Eurostat (Einzelheiten s. Anhang 3 unter *https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-C.pdf*). Die Daten zu Argentinien, China, Indien, Indonesien, Saudi-Arabien und Südafrika stammen vom UNESCO-Institut für Statistik (UIS).

Die Daten für die Ausgaben der Jahre 2012 bis 2019 wurden basierend auf einer Erhebung in den Jahren 2021/2022 aktualisiert und die Ausgaben der Jahre 2012 bis 2019 entsprechend den Definitionen und den Methoden der aktuellen UOE-Datenerhebung angepasst. Die vorläufigen Daten zu den Bildungsausgaben 2020 basieren auf einer von der OECD und Eurostat verwalteten Ad-hoc-Datenerhebung 2020.

Daten zu subnationalen Einheiten sind aktuell für 6 Länder verfügbar: Belgien, Deutschland, Kanada, Kolumbien, Litauen und die Vereinigten Staaten. Subnationale Schätzungen wurden unter Verwendung nationaler Datenquellen von den Ländern zur Verfügung gestellt. Die Daten zu subnationalen Einheiten basieren auf einer von der OECD 2021 gesondert durchgeführten Erhebung.

Weiterführende Informationen

Al-Samarrai, S., M. Gangwar and P. Gala (2020), *The Impact of the COVID-19 Pandemic on Education Financing*, https://doi.org/10.1596/33739. [10]

Blöchliger, H., B. Égert and K. Bonesmo Fredriksen (2013), "Fiscal federalism and its impact on economic activity, public investment and the performance of educational systems", *OECD Economics Department Working Papers*, No. 1051, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/5k4695840w7b-en. [4]

Dougherty, S. and L. Phillips (2019), "The spending power of sub-national decision makers across five policy sectors", *OECD Working Papers on Fiscal Federalism*, No. 25, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/8955021f-en. [2]

Kim, J. and S. Dougherty (eds.) (2018), Fiscal Decentralisation and Inclusive Growth, *OECD Fiscal Federalism Studies*, OECD Publishing, Paris/Korea Institute of Public Finance, Seoul, https://doi.org/10.1787/9789264302488-en. [3]

OECD (2022), Pathways to Professions: Understanding Higher Vocational and Professional Tertiary Education Systems, *OECD Reviews of Vocational Education and Training*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/a81152f4-en. [6]

OECD (2022), *Subnational data: Financial resources invested in education*, https://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=EDU_FIN_SUBNAT. [5]

OECD (2021), *Bildung auf einen Blick 2021 – OECD-Indikatoren*, wbv Publikation, Bielefeld, https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en. [1]

OECD (2021), *The State of School Education: One Year into the COVID Pandemic*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/201dde84-en. [11]

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

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

UNESCO and World Bank (2021), *Education Finance Watch 2021*, https://documents.worldbank.org/en/publication/documents-reports/documentdetail/226481614027788096/education-finance-watch-2021 (Zugriff am 20. Juni 2022). [9]

UNESCO-UIS (2012), *International Standard Classification of Education ISCED 2011*, http://www.uis.unesco.org. [7]

Tabellen Indikator C1

StatLink: https://stat.link/kbzdco

- Tabelle C1.1: Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen pro vollzeitäquivalentem Bildungsteilnehmer (2019)
- Tabelle C1.2: Öffentliche und Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen pro vollzeitäquivalentem Bildungsteilnehmer, nach Art der Bildungseinrichtung (2019)
- Tabelle C1.3: Durchschnittlicher jährlicher Anstieg der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen pro vollzeitäquivalentem Bildungsteilnehmer (2012 bis 2019)
- Tabelle C1.4: Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen pro vollzeitäquivalentem Bildungsteilnehmer für eigentliche Bildungsdienstleistungen, zusätzliche Dienstleistungen und F&E (2019)
- **WEB** Table C1.5: Total expenditure on educational institutions per full-time equivalent relative to GDP per capita (Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen pro vollzeitäquivalentem Bildungsteilnehmer in Relation zum BIP pro Kopf) (2019)
- **WEB** Table C1.6: Total expenditure on educational institutions per full-time equivalent student, by source of funds (Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen pro vollzeitäquivalentem Bildungsteilnehmer, nach Herkunft der Mittel) (2019)
- **WEB** Table C1.7: Cumulative expenditure on educational institutions per full-time equivalent student between the age of 6 and 15 (Kumulierte Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro vollzeitäquivalentem Bildungsteilnehmer zwischen 6 und 15 Jahren) (2019)

Datenstand: 17. Juni 2022. Aktualisierte Daten s. http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en. Weitere Untergliederungen s. auch http://stats.oecd.org, OECD-Bildungsdatenbank.

Tabelle C1.1

Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen pro vollzeitäquivalentem Bildungsteilnehmer (2019)

In US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für das BIP, direkte Ausgaben in Bildungseinrichtungen, nach Bildungsbereich

	Primarbereich	Sekundarbereich					Postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich				Primar- bis Tertiärbereich	Primar- bis Tertiärbereich (ohne F&E)
		Sekundarbereich I	Sekundarbereich II			Sekundarbereich insgesamt			Kurze tertiäre Bildungsgänge	Bachelor-, Master- und Promotionsbildungsgänge	Tertiärbereich insgesamt	Tertiärbereich insgesamt (ohne F&E)		
			Allgemeinbildende Bildungsgänge	Berufsbildende Bildungsgänge	Alle Bildungsgänge									
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
OECD-Länder														
Australien	11 340	14 494	15 243	9 769	13 487	14 120	8 451	12 496	10 199	23 035	20 625	13 981	14 278	12 822
Österreich	13 299	16 594	14 513	19 111	17 248	16 883	5 164	15 375	19 534	21 653	21 329	15 533	17 167	15 423
Belgien	11 720	15 005	14 648[d]	15 284[d]	15 007[d]	15 007[d]	x(3,4,5,6)	13 567	14 328	21 316	21 082	13 760	15 024	13 605
Kanada[1,2]	10 570[d]	x(1)	x(5)	x(5)	14 564	14 564	m	11 806	16 881	25 765	22 335	22 335	14 391	14 391
Chile	6 018	6 509	5 208	8 362	5 749	5 997	a	6 008	5 412	12 058	10 253	9 872	7 239	7 128
Kolumbien[2]	3 729	3 708	x(5)	x(5)	3 836	3 744	m	3 737	x(11)	x(11)	4 601	m	3 916	m
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	a	m	m	m	m	m	m	m
Tschechien	7 520	12 856	10 050	12 509	11 810	12 357	2 385	10 293	26 489	17 382	17 411	11 329	11 605	10 484
Dänemark	12 273	14 924	10 574	10 601	10 584	12 594	a	12 444	22 127	21 602	21 658	9 841	14 547	11 850
Estland	9 384	9 684	5 511	9 899	7 314	8 462	11 067	8 980	a	16 752	16 752	10 222	10 522	9 226
Finnland	10 576	16 869	8 937	9 440[d]	9 292[d]	11 894[d]	x(4,5,6)	11 356	a	18 129	18 129	9 635	12 732	11 006
Frankreich	9 312	11 825	15 020	17 068	15 725	13 475	11 720	11 728	15 922	18 808	18 136	12 731	13 049	11 934
Deutschland	10 622	13 096	14 462	18 648	16 624	14 390	12 938	13 227	7 459	19 636	19 608	11 148	14 632	12 770
Griechenland[2]	7 279	7 179	5 604	7 923	6 296	6 728	m	6 995	a	4 192	4 192	2 538	5 992	5 399
Ungarn	8 262	7 293	8 773	7 914	8 373	7 827	10 051	8 051	2 726	12 492	12 107	9 269	8 738	8 257
Island	14 304	16 502	12 397	19 216	14 004	15 091	19 130	14 734	16 610	16 610	16 610	m	15 107	m
Irland	8 687	10 634	x(5)	x(5)	10 145	10 383	39 283	9 942	x(11)	x(11)	16 997	11 541	11 158	10 215
Israel	9 452	x(3,4,5)	7 262[d]	17 629[d]	9 410[d]	9 410	721	9 369	5 893	16 127	12 683	9 008	9 972	9 303
Italien	10 570	10 623	x(5)	x(5)	10 519[d]	10 558[d]	x(5,6)	10 562	4 472	12 248	12 177	8 101	10 902	10 045
Japan	9 379	11 083	x(5)	x(5)	11 878[d]	11 493[d]	x(5,6,9,10,11)	10 462	13 944[d]	20 944[d]	19 504[d]	m	12 474	m
Republik Korea	13 341	15 216	x(5)	x(5)	18 790	17 078	a	15 200	6 468	12 541	11 287	8 876	13 819	12 968
Lettland	6 865	6 986	7 900	10 068	8 770	7 889	10 873	7 414	9 598	12 599	12 186	9 268	8 461	7 821
Litauen	7 095	7 079	6 896	9 672	7 622	7 227	9 800	7 270	a	11 039	11 039	7 851	8 135	7 403
Luxemburg	22 203	25 141	24 232	24 474	24 381	24 736	3 238	23 516	6 602	58 665	51 978	30 063	25 433	23 957
Mexiko	2 977	2 546	3 177	3 837	3 406	2 890	a	2 933	x(11)	x(11)	7 341	6 272	3 577	3 421
Niederlande	10 150	14 438	12 346	16 924	15 372	14 902	a	12 871	11 993	20 997	20 889	13 299	14 720	12 970
Neuseeland	7 578	8 521	10 918	8 716	10 289	9 336	6 721	8 449	10 881	19 988	18 641	14 742	10 230	9 548
Norwegen	15 334	15 334	16 515	17 238	16 884	16 192	26 202	15 816	22 794	25 085	25 019	15 558	17 757	15 762
Polen	8 949	8 856	7 610	9 224	8 519	8 689	5 695	8 733	12 463	12 912	12 912	8 978	9 611	8 784
Portugal	8 992	11 347	x(5)	x(5)	10 991[d]	11 162[d]	x(5,6)	10 182	5 850	12 135	11 858	8 838	10 535	9 898
Slowakei	7 972	7 082	7 574	8 215	8 003	7 458	9 895	7 662	9 256	12 807	12 749	10 033	8 478	8 042
Slowenien	9 562	12 037	10 261	8 197	8 853	10 160	a	9 867	4 360	16 815	15 267	11 873	10 829	10 224
Spanien	8 580	10 093	10 128	13 897[d]	11 334[d]	10 706[d]	x(4,5,6)	9 682	10 368	15 278	14 237	10 681	10 694	9 904
Schweden	13 234	13 158	11 897	16 012	13 437	13 311	7 356	13 199	6 857	28 039	26 046	12 084	15 337	13 014
Schweiz[3]	m	m	x(5)	x(5)	18 929[d]	m	x(5)	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	4 400	4 330	5 095	7 062	5 894	5 110	a	4 884	x(11)	x(11)	9 455	7 641	5 743	5 402
Ver. Königreich	11 936	12 329	14 296	12 125	13 657	13 041	a	12 516	28 667	29 766	29 688	23 884	15 453	14 460
Vereinigte Staaten	13 780	14 798	x(5)	x(5)	16 311	15 538	16 021	14 671	x(11)	x(11)	35 347	31 254	19 382	18 450
OECD-Durchschnitt	**9 923**	**11 417**	**10 609**	**12 465**	**11 711**	**11 400**	**m**	**10 722**	**12 154**	**18 949**	**17 559**	**12 486**	**11 990**	**11 087**
EU22-Durchschnitt	**10 141**	**11 945**	**10 891**	**12 899**	**11 646**	**11 673**	**m**	**11 042**	**11 200**	**18 357**	**17 670**	**11 301**	**12 195**	**11 010**
Partnerländer														
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

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

1. Primarbereich beinhaltet auch Bildungsgänge des Elementarbereichs (ISCED 02). 2. Zahlen für den postsekundaren, nicht tertiären Bereich werden als vernachlässigbar angesehen. 3. Referenzjahr 2018.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2022). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-C.pdf). StatLink: https://stat.link/i94mw0

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

Tabelle C1.2

Öffentliche und Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen pro vollzeitäquivalentem Bildungsteilnehmer, nach Art der Bildungseinrichtung (2019)

In US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für das BIP, direkte Ausgaben in Bildungseinrichtungen (letztendliche Herkunft der Mittel), nach Bildungsbereich

	Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich				Tertiärbereich				Primar- bis Tertiärbereich			
	Öffentliche Quellen		Gesamtausgaben (öffentliche und private Quellen)		Öffentliche Quellen		Gesamtausgaben (öffentliche und private Quellen)		Öffentliche Quellen		Gesamtausgaben (öffentliche und private Quellen)	
	Öffentliche Bildungseinrichtungen	Private Bildungseinrichtungen	Öffentliche Bildungseinrichtungen	Private Bildungseinrichtungen	Öffentliche Bildungseinrichtungen	Private Bildungseinrichtungen	Öffentliche Bildungseinrichtungen	Private Bildungseinrichtungen	Öffentliche Bildungseinrichtungen	Private Bildungseinrichtungen	Öffentliche Bildungseinrichtungen	Private Bildungseinrichtungen
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OECD-Länder												
Australien	11530	8165	12150	13099	8366	282	24297	3383	10685	7227	15394	11943
Österreich	15524	7783	15787	11920	21463	9664	22439	17166	17161	8647	17621	14330
Belgien	14730	11839	15123	12476	20280	15935	23469	19394	15809	12631	16747	13813
Kanada[1]	11302[d]	2481[d]	11994[d]	9569[d]	11990	a	22335	a	11481[d]	2481[d]	14691[d]	9569[d]
Chile	6693	3755	6693	5595	9715	2891	16406	9073	7143	3449	8139	6828
Kolumbien	3588	445	3593	4306	2923	0	7876	1216	3493	272	4204	3105
Costa Rica[2]	5399	3932	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechien	10011	3929	10554	6931	14804	584	18919	4942	10867	3083	12047	6428
Dänemark	12169	9545	12182	13797	18370	2778	21617	33308	13783	9502	14637	13921
Estland	8730	5928	8895	10503	12713	36	17776	3241	9508	4461	10631	8695
Finnland	11361	10480	11427	10711	24189	8766	26927	9514	12937	9511	13331	10035
Frankreich	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Deutschland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Griechenland	6845	113	6846	9654	3130	a	4192	a	5468	113	5862	9654
Ungarn	6665	6920	6967	12246	8947	5132	12467	9838	7079	6706	7965	11958
Island	14621	10143	15048	11038	16249	9669	18449	10505	14900	9942	15632	10813
Irland	9038	a	9959	6409	11931	a	16830	23659	9528	a	11124	15232
Israel	8066	9579	8253	13924	2998	7384	3107	14583	7844	8513	8027	14244
Italien	10509	1611	10892	6040	8622	1217	12543	10276	10144	1459	11211	7681
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Republik Korea	14103	11843	15228	15050	12717	2232	19465	9256	13945	4784	15711	10794
Lettland	7013	4011	7293	10930	7623	6952	8897	12485	7028	6616	7331	12308
Litauen	6974	4462	7202	8867	8033	1568	11535	6457	7206	3257	8150	7864
Luxemburg	24917	8094	24917	16243	47310	a	51978	a	26693	8094	27063	16243
Mexiko	2693	17	2803	3956	6380	0	6911	8117	3100	11	3256	5414
Niederlande	11340	a	11764	61492	15904	a	20623	23211	12325	a	13676	39288
Neuseeland	7759	3778	8850	5205	10764	3082	19663	9358	8290	3667	10759	5870
Norwegen	15339	22257	15339	23822	26023	7894	27101	14320	17386	15991	17593	19677
Polen	7816	5673	8572	10294	13065	2233	15301	5977	8756	4222	9777	8473
Portugal	10450	1322	10786	6719	8731	109	12117	10734	10101	1016	11057	7731
Slowakei	7153	5884	7733	7069	9759	559	13290	7136	7578	5159	8640	7078
Slowenien	8963	5276	9916	7574	13695	4813	16274	6412	9747	5038	10970	6977
Spanien	10189	4439	10645	7550	11745	912	14934	11877	10566	3829	11685	8298
Schweden	13398	12071	13404	12207	22764	14718	27140	18684	15021	12419	15784	13057
Schweiz[3]	16350	16771	m	m	30085	9727	m	m	18960	15286	m	m
Türkei	3914	223	4030	16035	7716	1	8602	13935	4572	147	4821	15316
Ver. Königreich	11261	9921	11932	13015	a	7035	a	29688	11261	9122	11932	17630
Vereinigte Staaten	14664	1539	14902	12411	15392	5747	31094	45850	14801	3552	17946	28413
OECD-Durchschnitt	**10316**	**6492**	**10657**	**12020**	**14073**	**4549**	**17955**	**13453**	**11034**	**5944**	**11922**	**12081**
EU22-Durchschnitt	**10690**	**6077**	**11043**	**12482**	**15154**	**4748**	**18463**	**13017**	**11365**	**5876**	**12265**	**11953**
Partnerländer												
Argentinien	4192	1667	m	m	x(9)	x(10)	m	m	5583	1798	m	m
Brasilien	3873	a	m	m	15365	a	m	m	4647	a	m	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indien[2]	1554	450	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien[3]	m	m	m	m	1811	105	m	m	m	m	m	m
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika[3]	2548	m	m	m	x(9)	m	m	m	2946	m	m	m
G20-Durchschnitt	**7910**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

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

1. Primarbereich beinhaltet auch Bildungsgänge des Elementarbereichs (ISCED 02). Zahlen für den postsekundaren, nicht tertiären Bereich werden als vernachlässigbar angesehen. 2. Referenzjahr 2020. 3. Referenzjahr 2018.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2022). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-C.pdf). StatLink: https://stat.link/zoe0v9

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

Tabelle C1.3

Durchschnittlicher jährlicher Anstieg der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen pro vollzeitäquivalentem Bildungsteilnehmer (2012 bis 2019)

BIP-Deflator 2015 = 100, zu konstanten Preisen und konstanten KKPs, nach Bildungsbereich

	Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich					Tertiärbereich					Primar- bis Tertiärbereich				
	Gesamtausgaben pro Bildungsteilnehmer zu konstanten Preisen und konstanten KKPs		Durchschnittlicher jährlicher Anstieg zwischen 2012 und 2019 (in %)			Gesamtausgaben pro Bildungsteilnehmer zu konstanten Preisen und konstanten KKPs		Durchschnittlicher jährlicher Anstieg zwischen 2012 und 2019 (in %)			Gesamtausgaben pro Bildungsteilnehmer zu konstanten Preisen und konstanten KKPs		Durchschnittlicher jährlicher Anstieg zwischen 2012 und 2019 (in %)		
	2012	2019	Zahl der Bildungsteilnehmer	Gesamtausgaben	Gesamtausgaben pro Bildungsteilnehmer	2012	2019	Zahl der Bildungsteilnehmer	Gesamtausgaben	Gesamtausgaben pro Bildungsteilnehmer	2012	2019	Zahl der Bildungsteilnehmer	Gesamtausgaben	Gesamtausgaben pro Bildungsteilnehmer
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OECD-Länder															
Australien	m	11306	0,9	m	m	m	18660	3,3	m	m	m	12917	1,4	m	m
Österreich	13504	13940	0,0	0,5	0,5	17826	19339	0,3	1,4	1,2	14790	15565	0,1	0,8	0,7
Belgien	11924	12131	0,5	0,7	0,2	17779	18850	1,2	2,1	0,8	13013	13433	0,6	1,1	0,5
Kanada[1]	10470[d]	11032[d]	0,8[d]	1,5[d]	0,8[d]	21430	20871	1,9	1,5	−0,4	13006[d]	13447[d]	1,0[d]	1,5[d]	0,5[d]
Chile	4562	5486	0,0	2,7	2,7	8406	9362	2,0	3,6	1,6	5570	6610	0,6	3,1	2,5
Kolumbien	2257	3237	−0,7	4,5	5,3	5244	3986	2,9	−1,0	−3,8	2761	3392	0,0	2,9	3,0
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechien	6997	9227	1,1	5,2	4,0	11248	15608	−4,0	0,6	4,8	8040	10404	0,0	3,7	3,8
Dänemark	m	11236	−0,5	m	m	m	19556	0,6	m	m	m	13135	−0,3	m	m
Estland	6851	8118	0,9	3,4	2,5	8902	15143	−5,3	2,2	7,9	7421	9512	−0,6	3,0	3,6
Finnland	10015	10337	−0,1	0,4	0,5	19129	16502	0,5	−1,6	−2,1	11812	11590	0,0	−0,2	−0,3
Frankreich	9967	10364	0,4	1,0	0,6	16474	16028	2,2	1,8	−0,4	11185	11532	0,8	1,2	0,4
Deutschland	10531	11928	−0,7	1,2	1,8	18351	17683	2,8	2,2	−0,5	11958	13195	0,0	1,5	1,4
Griechenland	6498	6480	−0,3	−0,4	0,0	4103	3884	1,3	0,5	−0,8	5703	5551	0,3	−0,1	−0,4
Ungarn	4623	7614	−1,6	5,6	7,4	9388	11450	−3,7	−0,9	2,9	5534	8264	−2,0	3,8	5,9
Island	10055	13580	−0,2	4,2	4,4	11858	15309	−0,1	3,6	3,7	10413	13924	−0,2	4,1	4,2
Irland	m	9517	1,5	m	m	m	16270	1,7	m	m	m	10681	1,5	m	m
Israel	7484	9046	2,0	4,8	2,7	13311	12246	3,1	1,8	−1,2	8482	9629	2,2	4,0	1,8
Italien	8978	9328	−0,1	0,4	0,5	11126	10754	0,4	0,0	−0,5	9416	9628	0,0	0,3	0,3
Japan	9972	10444	−0,9	−0,2	0,7	19452[d]	19470[d]	0,1[d]	0,1[d]	0,0[d]	11969	12452	−0,7	−0,1	0,6
Republik Korea	m	14754	−2,9	m	m	m	10957	−1,5	m	m	m	13414	−2,4	m	m
Lettland	5383	6763	−0,1	3,2	3,3	7825	11116	−2,4	2,6	5,1	5990	7718	−0,7	3,0	3,7
Litauen	4983	6574	−2,7	1,3	4,0	9300	9983	−4,3	−3,3	1,0	6066	7357	−3,0	−0,3	2,8
Luxemburg	22054	22253	1,4	1,6	0,1	m	49186	m	5,0	m	m	24067	m	2,0	m
Mexiko	2908	2760	0,4	−0,3	−0,7	8426	6907	5,9	2,9	−2,8	3491	3365	1,1	0,5	−0,5
Niederlande	10767	11758	−0,6	0,7	1,3	19535	19083	2,2	1,9	−0,3	12505	13448	0,0	1,0	1,0
Neuseeland	7168	7455	0,5	1,1	0,6	14232	16449	−0,2	1,9	2,1	8453	9027	0,4	1,4	0,9
Norwegen	13208	14546	0,5	1,9	1,4	19608	23010	2,6	5,0	2,3	14409	16331	0,9	2,7	1,8
Polen	6591	8286	−0,6	2,7	3,3	8010	12251	−3,0	3,1	6,3	6931	9119	−1,1	2,8	4,0
Portugal	8950	9376	−1,7	−1,1	0,7	10653	10919	−0,8	−0,5	0,4	9291	9701	−1,5	−0,9	0,6
Slowakei	5529	7984	−0,7	4,6	5,4	9536	13286	−3,0	1,7	4,9	6264	8835	−1,1	3,9	5,0
Slowenien	9287	8841	1,2	0,5	−0,7	10523	13680	−2,9	0,8	3,8	9565	9703	0,4	0,6	0,2
Spanien	8385	8848	0,9	1,7	0,8	12724	13010	1,8	2,2	0,3	9301	9772	1,1	1,8	0,7
Schweden	11263	12319	2,2	3,6	1,3	23721	24308	1,1	1,4	0,4	13475	14313	2,0	2,9	0,9
Schweiz	18142	m	m	m	m	26734	m	m	m	m	19680	m	m	m	m
Türkei	3762	5085	1,7	6,1	4,4	12124	9845	5,9	2,8	−2,9	5002	5980	2,4	5,0	2,6
Vereinigtes Königreich	10541	11518	0,3	1,0	1,3	25502	27320	2,9	3,9	1,0	12665	14220	0,2	1,8	1,7
Vereinigte Staaten	12281	13678	0,3	1,9	1,6	28818	32954	−1,0	0,9	1,9	16332	18070	0,0	1,5	1,5
OECD-Durchschnitt	**8966**	**9921**	**0,1**	**2,1**	**1,9**	**14416**	**16257**	**0,4**	**1,6**	**1,2**	**9703**	**11092**	**0,1**	**1,9**	**1,8**
OECD-Durchschnitt für Länder mit verfügbaren Daten für die Referenzjahre	**9330**	**10126**	**−0,1**	**1,6**	**1,7**	**15265**	**17013**	**0,3**	**1,4**	**1,0**	**10291**	**11579**	**−0,1**	**1,6**	**1,7**
EU22-Durchschnitt	**9154**	**10147**	**0,0**	**1,8**	**1,9**	**12955**	**16268**	**−0,6**	**1,2**	**1,8**	**9382**	**11206**	**−0,2**	**1,6**	**1,8**
Partnerländer															
Argentinien	m	m	0,3	m	m	m	m	2,9	m	m	m	m	1,0	m	m
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
China	m	m	m	m	m	m	m	5,4	m	m	m	m	m	m	m
Indien	m	m	−0,4	m	m	m	m	3,0	m	m	m	m	−0,1	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	4,6	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**	**0,0**	**m**	**m**	**m**	**m**	**2,4**	**m**	**m**	**m**	**m**	**0,3**	**m**	**m**

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

1. Primarbereich beinhaltet auch Bildungsgänge des Elementarbereichs (ISCED 02). Zahlen für den postsekundaren, nicht tertiären Bereich werden als vernachlässigbar angesehen.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2022). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-C.pdf). StatLink: https://stat.link/g2359r

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

Tabelle C1.4

Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen pro vollzeitäquivalentem Bildungsteilnehmer für eigentliche Bildungsdienstleistungen, zusätzliche Dienstleistungen und F&E (2019)

In US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für das BIP, direkte Ausgaben in Bildungseinrichtungen, nach Bildungsbereich

	Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich			Tertiärbereich					Primar- bis Tertiärbereich				
	Eigentliche Bildungsdienstleistungen	Zusätzliche Dienstleistungen	Alle Dienstleistungen	Eigentliche Bildungsdienstleistungen	Zusätzliche Dienstleistungen	F&E	Alle Dienstleistungen	Alle Dienstleistungen (ohne F&E)	Eigentliche Bildungsdienstleistungen	Zusätzliche Dienstleistungen	F&E	Alle Dienstleistungen	Alle Dienstleistungen (ohne F&E)
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)
OECD-Länder													
Australien	12 348	148	12 496	13 158	823	6 644	20 625	13 981	12 526	296	1 456	14 278	12 822
Österreich	m	m	15 375	x(7)	x(7)	5 796	21 329	15 533	x(12)	x(12)	1 744	17 167	15 423
Belgien	13 119	448	13 567	12 811	949	7 322	21 082	13 760	13 060	545	1 419	15 024	13 605
Kanada[1]	11 279[d]	527[d]	11 806[d]	x(7)	x(7)	x(7)	22 335	m	x(12)	x(12)	x(12)	14 391[d]	m
Chile	5 578	430	6 008	9 567	304	382	10 253	9 872	6 734	394	111	7 239	7 128
Kolumbien	3 600	137	3 737	x(7)	x(7)	m	4 601	m	x(12)	x(12)	m	3 916	m
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechien	9 682	611	10 293	11 230	99	6 082	17 411	11 329	9 967	517	1 121	11 605	10 484
Dänemark	12 259	185	12 444	9 839	2	11 817	21 658	9 841	11 707	143	2 697	14 547	11 850
Estland	8 881	99	8 980	9 289	933	6 530	16 752	10 222	8 962	264	1 296	10 522	9 226
Finnland	10 222	1 134	11 356	9 635	0	8 493	18 129	9 635	10 102	904	1 726	12 732	11 006
Frankreich	10 299	1 429	11 728	11 889	842	5 405	18 136	12 731	10 627	1 308	1 114	13 049	11 934
Deutschland	12 895[d]	332[d]	13 227[d]	10 166	982	8 460	19 608	11 148	12 294[d]	475[d]	1 862[d]	14 632[d]	12 770[d]
Griechenland	x(3)	x(3)	6 995	x(7)	x(7)	1 655	4 192	2 538	x(12)	x(12)	592	5 992	5 399
Ungarn	7 334	717	8 051	8 643	626	2 839	12 107	9 269	7 556	702	481	8 738	8 257
Island	x(3)	x(3)	14 734	x(7)	x(7)	x(7)	16 610	m	x(12)	x(12)	x(12)	15 107	m
Irland	x(3)	x(3)	9 942	10 885	656	5 455	16 997	11 541	x(12)	x(12)	943	11 158	10 215
Israel	8 839	530	9 369	8 945	63	3 675	12 683	9 008	8 859	444	669	9 972	9 303
Italien	10 120	443	10 562	7 654	447	4 076	12 177	8 101	9 601	444	858	10 902	10 045
Japan	x(3,7)	x(3,7)	10 462	x(7)	x(7)	x(7)	19 504[d]	m	x(12)	x(12)	x(12)	12 474	m
Republik Korea	13 862	1 337	15 200	x(7)	x(7)	2 411	11 287	8 876	x(12)	x(12)	851	13 819	12 968
Lettland	7 299	115	7 414	9 132	136	2 918	12 186	9 268	7 701	119	640	8 461	7 821
Litauen	6 937	333	7 270	6 775	1 076	3 188	11 039	7 851	6 900	503	732	8 135	7 403
Luxemburg	22 463	1 053	23 516	29 013	1 050	21 916	51 978	30 063	22 904	1 053	1 476	25 433	23 957
Mexiko	x(3)	x(3)	2 933	x(7)	x(7)	1 069	7 341	6 272	x(12)	x(12)	156	3 577	3 421
Niederlande	12 871	a	12 871	13 299	a	7 589	20 889	13 299	12 970	a	1 751	14 720	12 970
Neuseeland	x(3)	x(3)	8 449	x(7)	x(7)	3 899	18 641	14 742	x(12)	x(12)	681	10 230	9 548
Norwegen	15 297	519	15 816	15 239	318	9 462	25 019	15 558	15 285	477	1 995	17 757	15 762
Polen	8 479	253	8 733	8 747	231	3 934	12 912	8 978	8 536	249	827	9 611	8 784
Portugal	9 532	650	10 182	8 432	405	3 020	11 858	8 838	9 300	599	637	10 535	9 898
Slowakei	6 700	962	7 662	8 013	2 020	2 716	12 749	10 033	6 910	1 132	436	8 478	8 042
Slowenien	x(3)	x(3)	9 867	x(7)	x(7)	3 393	15 267	11 873	x(12)	x(12)	605	10 829	10 224
Spanien	8 991	691	9 682	10 037	644	3 556	14 237	10 681	9 224	680	790	10 694	9 904
Schweden	11 844	1 355	13 199	12 084	0	13 962	26 046	12 084	11 884	1 130	2 323	15 337	13 014
Schweiz[2]	m	m	m	m	m	17 528	m	m	m	m	3 366	m	m
Türkei	4 678	206	4 884	7 479	162	1 814	9 455	7 641	5 204	198	341	5 743	5 402
Ver. Königreich	11 178	1 337	12 516	22 565	1 319	5 804	29 688	23 884	13 126	1 334	993	15 453	14 460
Vereinigte Staaten	13 572	1 099	14 671	26 809	4 445	4 093	35 347	31 254	16 588	1 861	933	19 382	18 450
OECD-Durchschnitt	**10 363**	**610**	**10 973**	**11 975**	**713**	**6 198**	**18 885**	**12 687**	**10 741**	**631**	**1 147**	**12 519**	**11 372**
EU22-Durchschnitt	**10 551**	**601**	**11 152**	**10 925**	**584**	**6 804**	**18 313**	**11 509**	**10 567**	**598**	**1 233**	**12 397**	**11 165**
Partnerländer													
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Die durchschnittlichen Ausgaben pro Bildungsteilnehmer für alle Dienstleistungen und für alle Dienstleistungen ohne F&E umfassen nur Länder mit einer vollständigen Aufgliederung nach Dienstleistungen und können von den Werten aus Tabelle C1.1 abweichen. Einige Bildungsbereiche sind in anderen Bildungsbereichen enthalten. Einzelheiten s. Erläuterung von „x" in Tab. C1.1. Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten und weitere Untergliederungen s. http://stats.oecd.org, OECD-Bildungsdatenbank.

1. Primarbereich beinhaltet auch Bildungsgänge des Elementarbereichs (ISCED 02). Zahlen für den postsekundaren, nicht tertiären Bereich werden als vernachlässigbar angesehen. 2. Referenzjahr 2018.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2022). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-C.pdf). StatLink: https://stat.link/tmbh4w

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

Indikator C2

Welcher Teil des Bruttoinlandsprodukts wird für Bildungseinrichtungen ausgegeben?

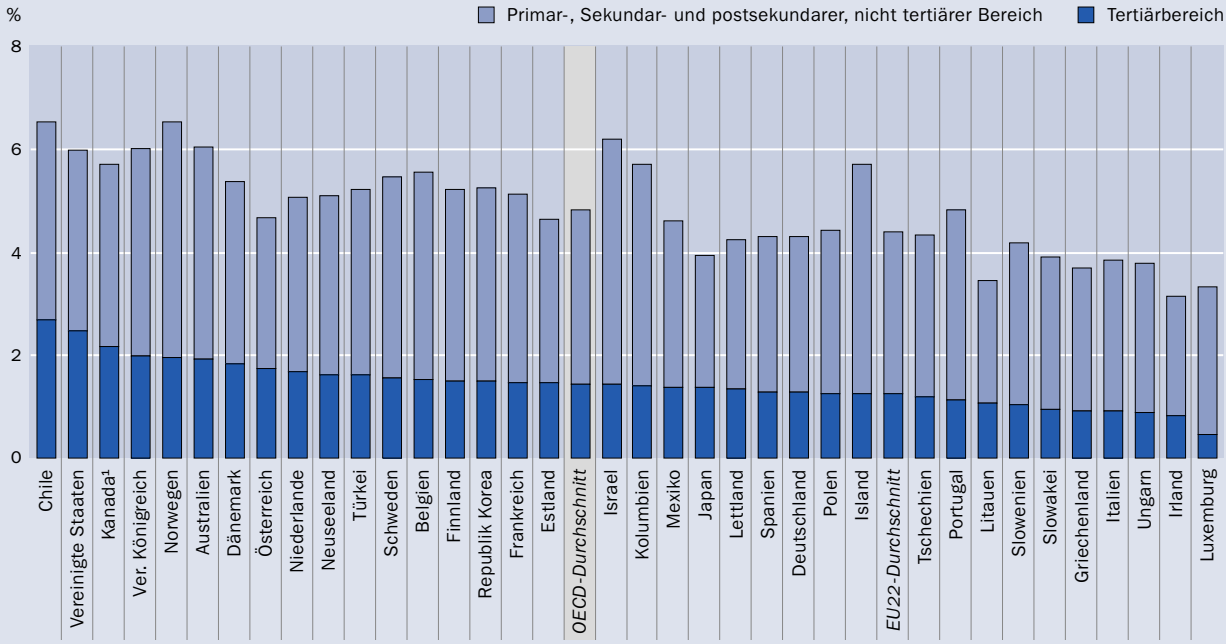
Zentrale Ergebnisse

- Im Durchschnitt der OECD-Länder entfallen 1,5 % des Bruttoinlandsprodukts (BIP) bzw. 30 % aller Bildungsmittel für Bildungseinrichtungen auf Ausgaben für den Tertiärbereich.
- Die Bildungsfinanzierung reagiert nicht stark auf kurzfristige Veränderungen des BIP, wird aber von langfristigen Entwicklungstendenzen beim BIP-Wachstum beeinflusst. Rückgänge des BIP 2008 bis 2009 haben sich nur in begrenztem Umfang und nur in einigen Ländern auf die Bildungsbudgets ausgewirkt. Dies ist möglicherweise auch für das Jahr 2020 zu erwarten, in dem in den meisten Ländern das BIP gesunken ist.
- Wohlhabendere Länder können es sich leisten, mehr in Bildung zu investieren als weniger wohlhabende. Ein Anstieg des BIP pro Kopf um 1.000 US-Dollar geht durchschnittlich mit einem Anstieg der Ausgaben pro Bildungsteilnehmer um 200 US-Dollar einher.

Abbildung C2.1

Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP (2019)

Finanziert mit Mitteln aus allen Quellen, nach Bildungsbereich



1. Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich beinhaltet auch Bildungsgänge des Elementarbereichs (ISCED 02).
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Gesamtausgaben für tertiäre Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP.
Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2022), Tabelle C2.1. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-C.pdf). StatLink: https://stat.link/jnrv9k

Kontext

Länder investieren in Bildung, um u. a. das Wirtschaftswachstum zu stärken, die Produktivität zu steigern, die persönliche und gesellschaftliche Entwicklung zu fördern sowie soziale Ungleichheiten zu verringern. Die Höhe der Ausgaben eines Landes für Bildungseinrichtungen wird bestimmt durch die Zahl junger Menschen im schulpflichtigen Alter, die Bildungsbeteiligung, die Gehälter der Lehrkräfte sowie die Organisation der Bildungssysteme. Im Primar- und Sekundarbereich I (was ungefähr der Altersgruppe der 6- bis 14-Jährigen entspricht) liegt die Bildungsbeteiligung in den meisten OECD-Ländern bei nahezu 100 %. Veränderungen der Schülerzahl hängen daher eng mit der demografischen Entwicklung zusammen. Im Sekundarbereich II und im Tertiärbereich ist dies weniger der Fall, wenn ein Teil der entsprechenden Population das Bildungssystem bereits verlassen haben wird (s. Indikator B1).

Um diesen Aspekten Rechnung zu tragen, wird in diesem Indikator berechnet, wie hoch der Anteil der gesamtwirtschaftlichen Produktion ist, der in Bildungseinrichtungen investiert wird. Dies zeigt, welche Priorität den Bildungseinrichtungen im Verhältnis zu den Gesamtressourcen eines Landes eingeräumt wird. Die gesamtwirtschaftliche Produktion wird anhand des Bruttoinlandsprodukts (BIP) dargestellt, während die Ausgaben für Bildungseinrichtungen die Ausgaben von öffentlichen Haushalten, Unternehmen, einzelnen Bildungsteilnehmern und ihren Familien beinhalten. Dieser Indikator erfasst Ausgaben für Schulen, Hochschulen (einschließlich für Forschung und Entwicklung) und andere öffentliche wie private Einrichtungen, die selbst Bildungsangebote bereitstellen oder zu deren Bereitstellung beitragen.

Die Länder haben ein sehr wachsames Auge auf die öffentlichen Haushalte, und während konjunkturell schlechter Zeiten können selbst zentrale staatliche Aufgaben wie das Bildungswesen von Haushaltskürzungen betroffen sein. Hierzu liefert der vorliegende Indikator Bezugsgrößen, denn er zeigt auf, wie sich der Umfang der Ausgaben für Bildungseinrichtungen gemessen am BIP im Lauf der Zeit in den einzelnen OECD-Ländern entwickelt hat. Bei der Entscheidung über die Höhe der Mittelzuweisung für Bildungseinrichtungen müssen die Länder Forderungen nach Ausgabenerhöhungen z. B. im Bereich der Gehälter der Lehrkräfte oder der Bildungseinrichtungen gegen die Forderungen anderer Ausgabenbereiche abwägen.

Weitere wichtige Ergebnisse

- Im Durchschnitt der OECD-Länder belaufen sich die Ausgaben für den Primarbereich auf 30 % der Mittel für Bildungseinrichtungen, auf den Sekundarbereich entfallen 39 %. Der Anteil der Ausgaben für Bildungseinrichtungen wird jedoch stark von der Altersstruktur der Bevölkerung in dem jeweiligen Land beeinflusst und davon, wie lange der Besuch der einzelnen Bildungsbereiche dauert.
- In den OECD-Ländern entsprechen die durchschnittlichen Ausgaben pro Bildungsteilnehmer für Bildungseinrichtungen vom Primar- bis zum Tertiärbereich 26 % des BIP pro Kopf. Die Beziehung zwischen BIP pro Kopf und Ausgaben pro Bildungsteilnehmer für Bildungseinrichtungen ist eindeutig positiv und spiegelt die Tatsache wider, dass Länder mit niedrigen Ausgaben pro Bildungsteilnehmer eventuell dennoch im Verhältnis zu ihrem BIP pro Kopf relativ hohe Beträge investieren.

Analyse und Interpretationen

Gesamtausgaben im Verhältnis zum BIP

In allen OECD-Ländern wird ein wesentlicher Teil der gesamtwirtschaftlichen Produktion für Bildungseinrichtungen ausgegeben. 2019 gaben die OECD-Länder im Durchschnitt 4,9 % ihres BIP für Bildungseinrichtungen vom Primar- bis zum Tertiärbereich aus (Tab. C2.1).

Die Ausgaben für Bildungseinrichtungen vom Primar- bis zum Tertiärbereich als Anteil des BIP variieren zwischen mindestens 6 % in Australien, Chile, Israel, Norwegen, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten bis höchstens 3,5 % in Irland, Litauen und Luxemburg (Abb. C2.1 und Tab. C2.1). Viele Faktoren wirken sich auf die relativen Ausgaben der Länder bezüglich dieser Kennzahl aus, u. a. die Zahl der Bildungsteilnehmer, die Dauer der Bildungsgänge und die effektive Zuteilung von Mitteln. Im Tertiärbereich können die Ausgaben von den Zugangskriterien für die höheren Bildungsbereiche bestimmt sein, von der Zahl der in den verschiedenen Sektoren und Fächergruppen eingeschriebenen Bildungsteilnehmer und der Höhe der Mittel, die in Forschungstätigkeiten fließen.

Ausgaben für Bildungseinrichtungen aufgegliedert nach Bildungsbereichen

Im Durchschnitt entfielen 1,5 % des BIP bzw. 30 % aller Ausgaben für Bildungseinrichtungen auf die Finanzierung des Tertiärbereichs (Abb. C2.1 und C2.2). In diesem Bildungsbereich sind die unterschiedlichen Zugangsmöglichkeiten und Bildungsgänge für die Bildungsteilnehmer, die Dauer der einzelnen Bildungsgänge, die Organisation des Unterrichts und die Aktivitäten in Forschung und Entwicklung (F&E) allesamt Faktoren, die das Ausgabenniveau beeinflussen. 2019 hatten Chile, Japan, Kanada, Österreich und die Vereinigten Staaten unter den OECD-Ländern den höchsten Anteil der Ausgaben für Bildung im Tertiärbereich (mindestens 35 %), wobei in Chile, Kanada und den Vereinigten Staaten der größte Anteil der Bildungsausgaben auf tertiäre Bildungseinrichtungen entfiel. In einigen dieser Länder sind die Beiträge der Mittel aus privaten Quellen nach öffentlichen Transferzahlungen an den privaten Sektor ebenfalls am höchsten (Tab. C2.3).

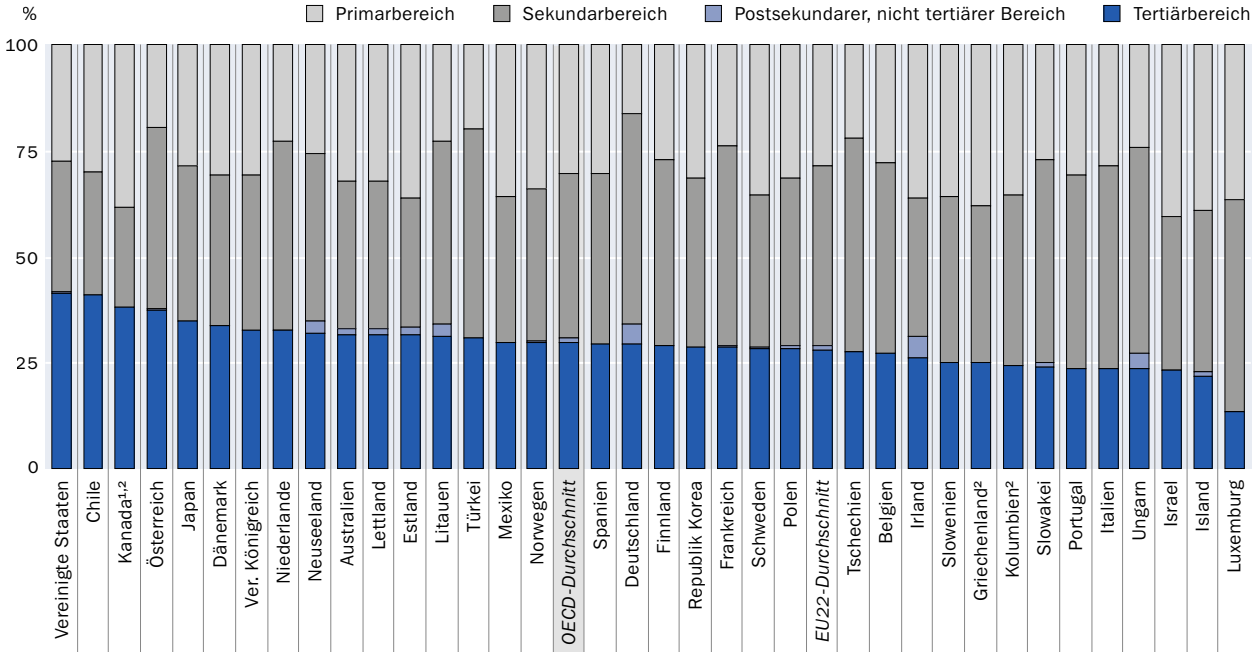
In den Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs können F&E-Ausgaben einen wesentlichen Teil der Gesamtausgaben in diesem Bereich ausmachen. Sie sind abhängig von der Organisation der öffentlich finanzierten Forschung sowie der verfügbaren Infrastruktur und Ausstattung. Dänemark, Schweden und andere OECD-Länder, in denen öffentlich finanzierte F&E hauptsächlich in Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs stattfindet, haben im Vergleich zu Ländern, in denen der größte Teil der F&E-Aktivitäten in den Bereich anderer Einrichtungen fällt, tendenziell höhere F&E-Ausgaben. Ohne F&E-Tätigkeiten sinken die Ausgaben für Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs als Anteil des BIP im OECD-Durchschnitt um 0,5 Prozentpunkte, wobei der Unterschied in Dänemark, Finnland, Norwegen und Schweden mindestens 0,7 Prozentpunkte beträgt (Tab. C2.1).

In allen OECD-Ländern mit verfügbaren Daten ist der Teil der nationalen Ressourcen, der für Bildungseinrichtungen in den nicht tertiären Bildungsbereichen (Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich) aufgewendet wird, wesentlich größer als der für Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich (Tab. C2.1). Dies liegt teilweise an den geringeren Beteiligungsquoten (s. Indikator B1) und der kürzeren Ausbildungsdauer im Tertiärbereich. Im Durchschnitt der OECD-Länder fließen 3,4 % des BIP bzw. 70 % der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen in nicht tertiäre Bereiche. Der Anteil der für nicht tertiäre Bildungseinrichtungen aufgewandten Mittel reicht von 58 % in den Vereinigten Staaten bis 86 % in Luxemburg (Abb. C2.2).

Abbildung C2.2

Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen, nach Bildungsbereich (2019)

Primar- bis Tertiärbereich, nach Transferzahlungen



1. Primarbereich beinhaltet auch Bildungsgänge des Elementarbereichs (ISCED 02). 2. Zahlen für den postsekundaren, nicht tertiären Bereich werden als vernachlässigbar angesehen.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge ihres Anteils Gesamtausgaben für tertiäre Bildungseinrichtungen.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2022), Tabelle C2.1. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-C.pdf). StatLink: https://stat.link/75hotw

C 2

Im Durchschnitt der OECD-Länder belaufen sich die Ausgaben für den Primarbereich auf 30 % der Mittel für Bildungseinrichtungen, auf den Sekundarbereich entfallen 39 %. Der Anteil der für Bildungseinrichtungen des Primarbereichs aufgewandten Mittel reicht von weniger als 20 % in Deutschland und Österreich (aufgrund der kurzen Dauer des Primarbereichs) bis zu 40 % in Israel. Im Sekundarbereich reicht er von weniger als 25 % in Kanada bis 50 % in Deutschland, Luxemburg und Tschechien. Diese Zahlen variieren stark zwischen den Ländern und hängen von der Bevölkerungsstruktur (Analyse der Ausgaben pro Bildungsteilnehmer nach Bildungsbereich s. Indikator C1) sowie der relativen Größe des Primar-, Sekundar- und Tertiärbereichs ab (Abb. C2.2). Ein Faktor, der die demografische Struktur beeinflusst, ist die Geburtenrate, wobei Untersuchungen zeigen, dass Länder mit einer verhältnismäßig niedrigen Geburtenrate eher einen kleineren Teil ihres Wohlstands für Bildung im Primar- und Sekundarbereich I ausgeben (OECD, 2020[1]).

Veränderungen der Bildungsausgaben in den letzten 10 Jahren

2019 waren die Ausgaben für Bildungseinrichtungen vom Primar- bis zum Tertiärbereich als Anteil des BIP im OECD-Durchschnitt nur 0,2 Prozentpunkte geringer als 2008 und genauso hoch wie 2015 (4,9 %) (OECD, 2022[2]), allerdings unterscheiden sich die Veränderungen im Laufe der Zeit zwischen den Bildungsbereichen und Ländern. Dieser leichte Rückgang spiegelt die Veränderung dieses Anteils im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich wider, während der Anteil im Tertiärbereich relativ stabil blieb. Zwischen 2008 und 2009 sind die Bildungsausgaben vom Primarbereich bis zum postsekundaren, nicht tertiären Bereich als Anteil des BIP um 0,3 Prozentpunkte gestiegen, zwischen 2009 und 2015 sind sie um 0,5 Prozentpunkte zurückgegangen und im Zeitraum 2015 bis 2019 konstant geblieben. Dies ist auch auf den allgemeinen Trend sinkender BIP

im Zeitraum 2008 bis 2009 und eine Erholung in den darauffolgenden Jahren bei relativ stabil bleibenden Bildungsausgaben zurückzuführen. Im gesamten Zeitraum von 2008 bis 2019 war der Anstieg mit mindestens 0,8 Prozentpunkten in Chile, Israel und Tschechien am stärksten. In Chile entfiel der Anstieg der Bildungsausgaben als Anteil des BIP überwiegend auf den Tertiärbereich, in Israel und Tschechien hingegen überwiegend auf die nicht tertiären Bereiche. Auf der anderen Seite verzeichneten Irland und Neuseeland im entsprechenden Zeitraum den stärksten Rückgang von mehr als 1 Prozentpunkt (OECD, 2022[2]).

Die Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen vom Primar- bis Tertiärbereich, finanziert mit Mitteln aus allen Quellen, stiegen im Durchschnitt zwischen 2008 und 2019 um 18 % und damit leicht unter dem Anstieg des BIP (21 %) an. In fast allen Ländern mit verfügbaren Daten sind in diesem Zeitraum die Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen vom Primar- bis zum Tertiärbereich angestiegen, in Chile und Israel sogar um mindestens 60 %. Nur Italien, Lettland und Slowenien verzeichneten zwischen 2008 und 2019 einen leichten Rückgang der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen vom Primar- bis zum Tertiärbereich (Tab. C2.2). In einer Reihe von Ländern ist das BIP wesentlich schneller gestiegen als die Bildungsausgaben, sodass die Bildungsausgaben als Anteil des BIP zurückgingen. Dies war insbesondere in Neuseeland und Polen zu beobachten, wo die Wachstumsrate des BIP um mindestens 18 Prozentpunkte höher lag als die der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen vom Primar- bis zum Tertiärbereich. In den meisten Ländern stiegen die Bildungsausgaben in allen Bildungsbereichen etwa gleich stark an. Ausnahmen sind Chile, Estland, Mexiko und Norwegen, wo der Anstieg mit mindestens 30 Prozentpunkten mehr im Tertiärbereich wesentlich größer war, und Israel und Portugal auf der anderen Seite, wo die Finanzierung der Bildungseinrichtungen vom Primarbereich bis zum postsekundaren, nicht tertiären Bereich wesentlich stärker anstieg (Tab. C2.2).

Die Ausgaben für Bildungseinrichtungen vom Primar- bis zum Tertiärbereich und die BIP-Wachstumsraten scheinen kurzfristig nur begrenzt zu korrelieren. Die Bildungsbudgets sind in den meisten Ländern zwischen 2008 und 2019 nicht konstant gewachsen, sondern Zeiträume mit höherer und niedrigerer Finanzierung wechselten einander ab. Beispielsweise sind in Estland die Bildungsausgaben 2008 bis 2009 um mehr als 10 % zurückgegangen, aber anschließend angestiegen; in Island und Lettland hingegen kam es im Zeitraum 2008 bis 2011 zu Kürzungen. Im Vergleich scheinen die BIP-Wachstumsraten mit Ausnahme der Finanzkrise 2008 bis 2009 und der Gesundheitskrise 2019 bis 2020 im Laufe der Zeit stabiler zu sein (Tab. C2.2 und Abb. C2.3).

Die Bildungsfinanzierung reagiert nicht stark auf kurzfristige Veränderungen des BIP, wird aber stärker von langfristigen Entwicklungstendenzen beim BIP-Wachstum beeinflusst. 2009 ging das BIP in der überwiegenden Mehrheit der OECD-Länder zurück, in Estland und Lettland um 14 bis 15 % gegenüber dem Vorjahr, und ebenso ist nach der Corona-Gesundheitskrise (Covid-19) das BIP in den meisten Ländern 2020 zurückgegangen, in Italien um 9 und in Spanien um 11 %. Die BIP-Rückgänge 2009 haben sich jedoch nur in begrenztem Umfang und nur in einigen Ländern auf die Bildungsbudgets ausgewirkt. Eine ähnliche Entwicklung ist auch für 2020 zu erwarten, allerdings sind die Daten zu den Bildungsausgaben zumeist vorläufig und liegen nur für eine begrenzte Anzahl an Ländern vor (Abb. C2.3).

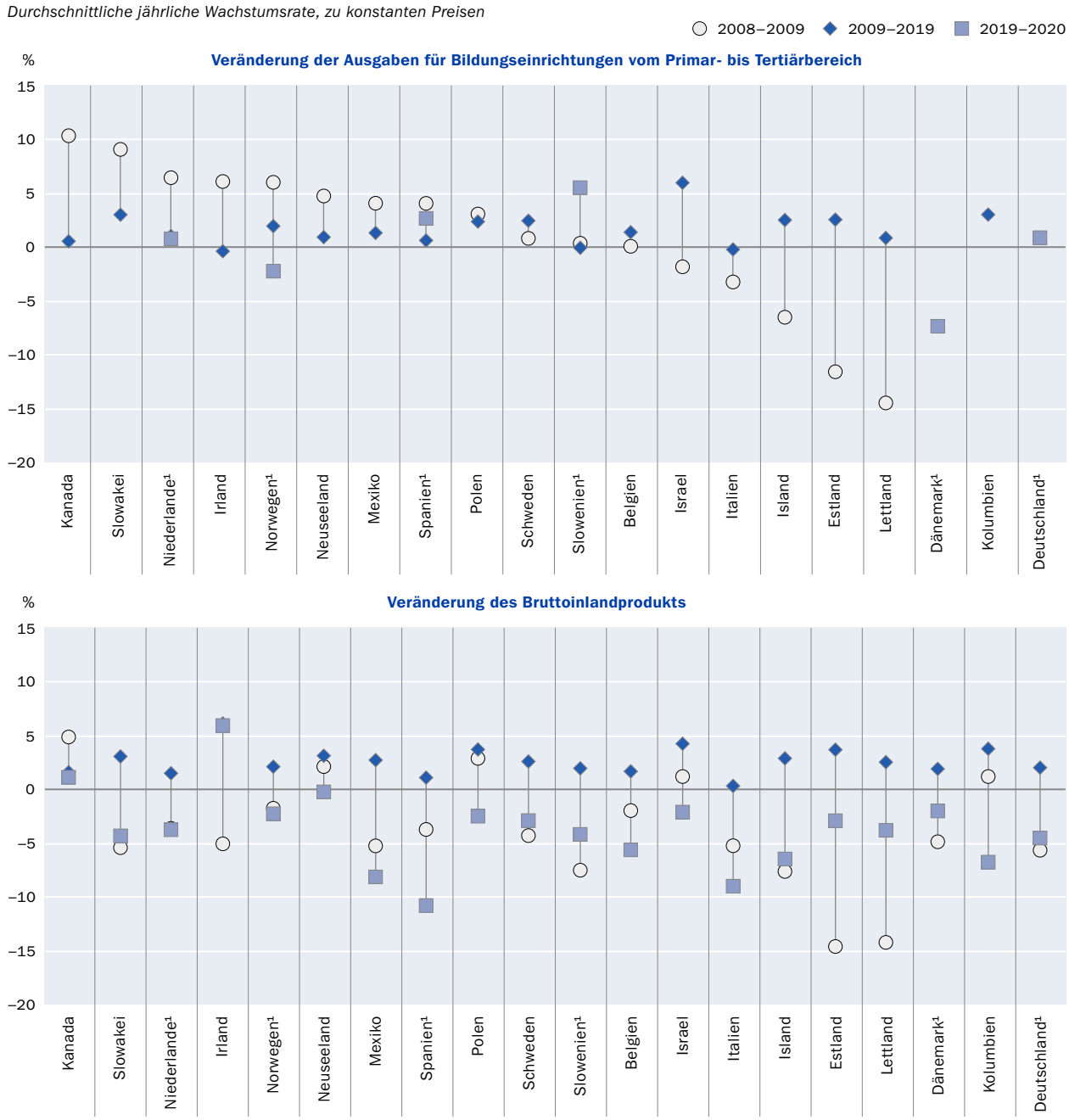
Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmer im Verhältnis zum BIP pro Kopf

Die Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmer in Relation zum BIP pro Kopf sind ein Maßstab für die Ausgaben, bei dem das Einkommensniveau berücksichtigt

Abbildung C2.3

Durchschnittliche jährliche Veränderung der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen vom Primar- bis zum Tertiärbereich und des BIP (2008 bis 2020)

Durchschnittliche jährliche Wachstumsrate, zu konstanten Preisen



Diese Abbildung vergleicht die durchschnittliche jährliche Wachstumsrate über unterschiedlich lange Zeiträume. Insgesamt hat eine positive Wachstumsrate über einen längeren Zeitraum hinweg eine stärkere Auswirkung.

1. Vorläufige Daten zur Veränderung der Ausgaben für Bildungseinrichtungen 2019 bis 2020.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der prozentualen Veränderung der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen im Zeitraum 2008 bis 2009.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2022), Tabelle C2.4 im Internet. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-C.pdf). StatLink: https://stat.link/bd20mu

wird. In den meisten OECD-Ländern ist der Bildungszugang zu den unteren Bildungsbereichen universell (und in der Regel Pflicht), daher kann das Verhältnis zwischen dem pro Bildungsteilnehmer ausgegebenen Betrag und dem BIP pro Kopf einen Anhaltspunkt dafür liefern, ob die pro Bildungsteilnehmer ausgegebenen Mittel der Finanzkraft eines Landes entsprechen.

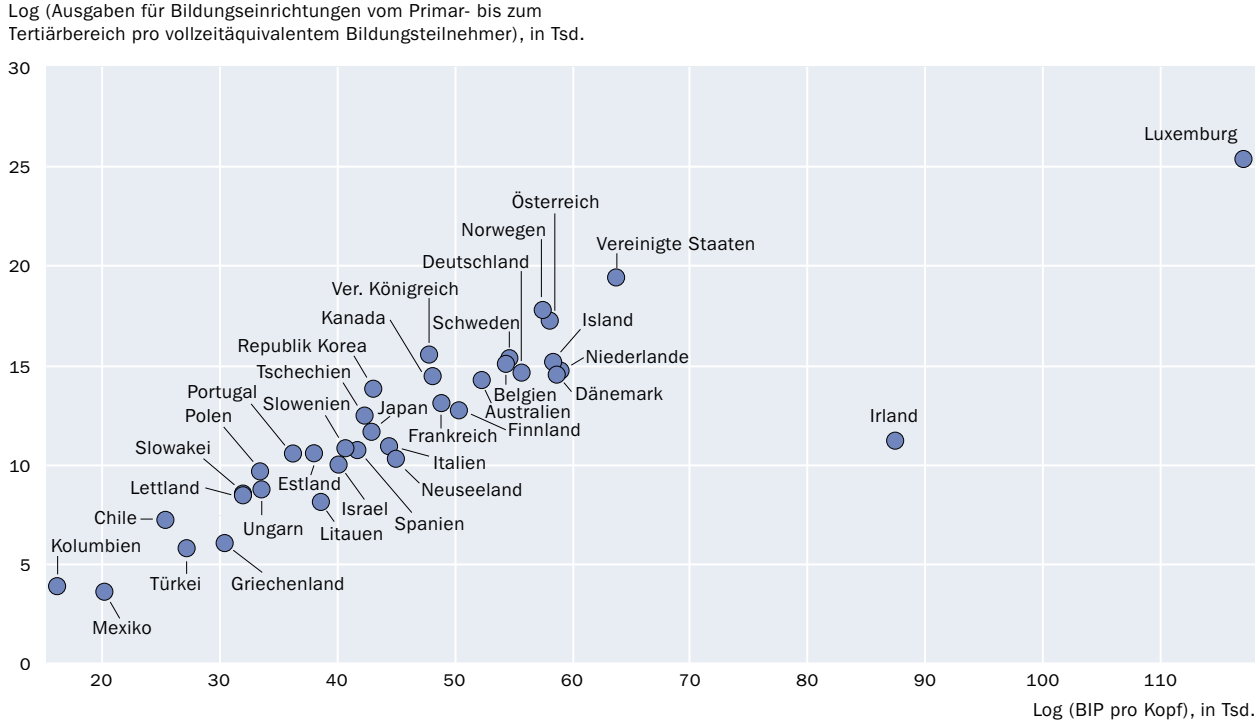
In den OECD-Ländern entsprechen die Gesamtausgaben pro Bildungsteilnehmer für Bildungseinrichtungen vom Primar- bis zum Tertiärbereich durchschnittlich 26 % des jährlichen BIP pro Kopf. Länder mit niedrigen Ausgaben pro Bildungsteilnehmer investieren möglicherweise dennoch einen verhältnismäßig hohen Betrag als Anteil des BIP pro Kopf. In Portugal beispielsweise liegen sowohl die Ausgaben pro Bildungsteilnehmer in den meisten Bildungsbereichen als auch das BIP pro Kopf unter dem OECD-Durchschnitt, aber das Land gibt einen überproportionalen Anteil seines BIP pro Kopf für Bildung aus (mehr als den OECD-Durchschnitt) (Abb. C2.4 und Indikator C1).

Das Verhältnis zwischen BIP pro Kopf und Ausgaben pro Bildungsteilnehmer für Bildungseinrichtungen ist eindeutig positiv, aber nicht leicht zu interpretieren. Anders gesagt können wohlhabendere Länder es sich leisten, mehr in Bildung zu investieren als weniger wohlhabende Länder. Gemäß dieser Korrelation führt ein Anstieg des BIP pro Kopf um 1.000 US-Dollar im Durchschnitt zu einer Erhöhung der Ausgaben pro Bildungsteilnehmer um 200 US-Dollar. Obwohl in diesen Bildungsbereichen die Korrelation im Allgemeinen positiv ist, gibt es selbst zwischen Ländern mit ähnlichem BIP pro Kopf Unterschiede. Beispielsweise haben Estland und Litauen jeweils ein BIP pro Kopf von rund 38.000 US-Dollar, aber sie geben unterschiedliche Anteile davon für Bildung aus. Estland gibt pro Bildungsteilnehmer 28 % seines BIP pro Kopf für Bildungseinrichtungen aus (und liegt damit über dem OECD-Durchschnitt von 26 %), Litauen hingegen 21 % (Abb. C2.4 und Indikator C1).

Abbildung C2.4

Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen vom Primar- bis zum Tertiärbereich pro Bildungsteilnehmer in Relation zum BIP pro Kopf (2019)

In US-Dollar, kaufkraftbereinigt, logarithmische Darstellung



Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2022), Tabelle C1.1 und Anhang 2. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-C.pdf). StatLink: *https://stat.link/ocl6vn*

Ausgaben für Bildungseinrichtungen nach Herkunft der Mittel

Öffentliche Mittel sind nach wie vor die Hauptfinanzierungsquelle von Bildung in den OECD-Ländern. Im Durchschnitt machen öffentliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen vom Primar- bis zum Tertiärbereich (nach Transferzahlungen an den privaten Sektor) 4,1 % des BIP aus. Es sind jedoch große Unterschiede in den Ländern mit verfügbaren Daten zu beobachten. In Irland, Japan und Litauen entfallen höchstens 3 % des BIP auf öffentliche Ausgaben, in Norwegen und Südafrika hingegen fließen mehr als 6 % des BIP in direkte öffentliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen (Tab. C2.3).

Öffentliche Transferzahlungen an private Haushalte (wie Stipendien oder Bildungsdarlehen für Bildungs- oder sonstige Gebühren) und Subventionen an andere private Einheiten für Bildung (wie Unternehmen oder Arbeitnehmerorganisationen, die Ausbildungsgänge anbieten) machen vom Primar- bis Tertiärbereich im Durchschnitt der OECD-Länder rund 0,2 % des BIP aus. In Australien, Chile, der Republik Korea und Neuseeland sind es mindestens 0,3 % des BIP und im Vereinigten Königreich fast 0,6 %, was hauptsächlich auf die öffentlichen Transferzahlungen im Tertiärbereich zurückzuführen ist (Tab. C2.3).

Wegen der knapper werdenden öffentlichen Haushalte wendet man sich in vielen Bildungssystemen bei zusätzlichem Investitionsbedarf verstärkt an den Privatsektor, insbesondere im Tertiärbereich. Nach Transferzahlungen betragen die privaten Ausgaben für Bildungseinrichtungen vom Primar- bis Tertiärbereich durchschnittlich 0,8 % des BIP. Die Länder unterscheiden sich jedoch beträchtlich bei der Höhe der Zuwendungen aus privaten Quellen für Bildungseinrichtungen; die Bandbreite reicht von höchstens 0,1 % des BIP in Finnland, Luxemburg und Norwegen bis zu mindestens 2 % in Australien, Chile und dem Vereinigten Königreich (Tab. C2.3).

In den nicht tertiären Bildungsbereichen sind die privaten Investitionen niedrig und belaufen sich in den OECD-Ländern – nach Transferzahlungen öffentlicher Mittel an den privaten Sektor – durchschnittlich auf 0,3 % des BIP. In Australien, Chile, Kolumbien und der Türkei, wo der relative Anteil privater Mittel, der in die nicht tertiären Bildungsbereiche investiert wird, am höchsten ist, belaufen sie sich jedoch auf mindestens 0,7 % des BIP. Im Tertiärbereich spielen private Investitionen eine wichtigere Rolle und machen nach Transferzahlungen durchschnittlich 0,5 % des BIP aus. In einigen Ländern leisten private Quellen einen höheren Anteil des BIP, schon vor der Berücksichtigung öffentlicher Transferzahlungen. In Ländern wie Australien, Chile, der Republik Korea, Mexiko und dem Vereinigten Königreich belaufen sich die privaten Ausgaben – vor Transferzahlungen – auf mindestens 0,6 % des BIP. Nach Berücksichtigung der öffentlichen Transferzahlungen machen die privaten Investitionen in Chile, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten mindestens 1,4 % des BIP aus und sind damit die höchsten in den OECD-Ländern (Tab. C2.3).

Definitionen

Ausgaben für Bildungseinrichtungen sind öffentliche, private oder internationale Ausgaben für Einrichtungen, die Unterrichtsdienstleistungen für einzelne Personen oder bildungsbezogene Dienstleistungen für einzelne Personen oder andere Bildungseinrichtungen erbringen (Schulen, Hochschulen sowie andere öffentliche und private Bildungseinrichtungen).

Zu den *originär öffentlichen Ausgaben* gehören sowohl die direkten öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen als auch Transferzahlungen an den privaten Sektor; Trans-

ferzahlungen aus dem internationalen Sektor bleiben unberücksichtigt. Zu den *originär privaten Ausgaben* gehören Bildungsgebühren sowie sonstige Zahlungen der Bildungsteilnehmer und der privaten Haushalte an Bildungseinrichtungen abzüglich des Anteils an diesen Zahlungen, der durch öffentliche Subventionen getragen wird. *Originär internationale Ausgaben* umfassen sowohl direkte Ausgaben für Bildungseinrichtungen, finanziert mit Mitteln aus internationalen Quellen (z. B. ein Forschungszuschuss eines ausländischen Unternehmens an eine öffentliche Hochschule), als auch internationale Transferzahlungen an Länder.

Letztendlich öffentliche Ausgaben beinhalten die direkte öffentliche Beschaffung von Bildungsressourcen sowie Zahlungen an Bildungseinrichtungen. *Letztendlich private Ausgaben* umfassen alle direkten Ausgaben für Bildungseinrichtungen (Bildungsgebühren und andere private Zahlungen an Bildungseinrichtungen), unabhängig davon, ob diese teilweise durch öffentliche Mittel subventioniert werden oder nicht. Hierzu gehören auch Ausgaben von privaten Unternehmen für den betrieblichen Teil der dualen Berufsausbildung. *Letztendlich internationale Ausgaben* beinhalten direkte internationale Zahlungen an Bildungseinrichtungen, z. B. in Form von Forschungszuschüssen oder sonstigen Mitteln aus internationalen Quellen, die direkt an Bildungseinrichtungen fließen.

Öffentliche Transferzahlungen an private Haushalte und andere private Einheiten für Bildungseinrichtungen beinhalten Stipendien und andere Finanzhilfen für Bildungsteilnehmer sowie bestimmte Subventionen an andere private Einheiten. Sie setzen sich also aus staatlichen Transferzahlungen und bestimmten sonstigen Zahlungen an Privathaushalte zusammen, soweit diese zu Zahlungen an Bildungseinrichtungen für Bildungsdienstleistungen führen, z. B. Stipendien, Finanzbeihilfen oder Bildungsdarlehen. Sie beinhalten auch staatliche Transferzahlungen und sonstige Zahlungen (hauptsächlich Subventionen) an andere private Einheiten, u. a. Subventionen an Unternehmen und Arbeitnehmerorganisationen, die Ausbildungsgänge durchführen, sowie Zinsvergünstigungen für private Finanzinstitute, die u. a. Bildungsdarlehen anbieten.

Direkte öffentliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen können entweder in Form der Beschaffung von Bildungsressourcen durch öffentliche Stellen für die Nutzung durch Bildungseinrichtungen stattfinden oder durch Zahlungen der öffentlichen Stellen an Bildungseinrichtungen, die für die Beschaffung von Bildungsressourcen zuständig sind.

Direkte private Ausgaben (von privaten Haushalten oder anderen privaten Einheiten) für Bildungseinrichtungen beinhalten Ausgaben für Bildungsgebühren und andere private Zahlungen an Bildungseinrichtungen, unabhängig davon, ob sie teilweise durch öffentliche Subventionen gedeckt sind oder nicht.

Angewandte Methodik

Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP in einem bestimmten Bildungsbereich werden mittels Division der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen in diesem Bereich durch das BIP ermittelt. Die in Landeswährung angegebenen Ausgaben und das BIP werden in US-Dollar umgerechnet, indem der betreffende Betrag in Landeswährung durch den Kaufkraftparitätsindex (Kaufkraftparität – KKP) für das BIP geteilt wird. Dieser KKP-Umrechnungskurs wird verwendet, weil der Devisenmarktkurs von einer Vielzahl von Faktoren beeinflusst wird (Zinssätze, Handelspolitik, Wachstumserwartun-

gen usw.), die wenig mit der aktuellen relativen inländischen Kaufkraft in den einzelnen OECD-Ländern zu tun haben (weitere Informationen s. Anhang 2).

Die Ausgaben pro Bildungsteilnehmer für Bildungseinrichtungen im Verhältnis zum BIP pro Kopf werden berechnet, indem die Ausgaben pro Bildungsteilnehmer für Bildungseinrichtungen (s. Indikator C1) durch das BIP pro Kopf dividiert werden. Wenn die Referenzzeiträume für Daten zu den Bildungsausgaben und dem BIP unterschiedlich sind, werden unter Verwendung der für das betreffende OECD-Land geltenden Inflationsraten die Ausgabendaten auf den Bezugszeitraum der BIP-Daten umgerechnet (s. Anhang 2).

Alle Einheiten, die Mittel für Bildung bereitstellen, werden klassifiziert als entweder staatliche (öffentliche) Quellen, nicht staatliche (private) Quellen oder internationale Quellen, z. B. internationale Organisationen oder sonstige ausländische Quellen. Aus Gründen der Übersichtlichkeit wurden in diesem Indikator die Zahlen der mit Mitteln aus öffentlichen und internationalen Quellen finanzierten Ausgaben zusammengefasst. Im Vergleich mit anderen Quellen ist der Anteil der mit Mitteln aus internationalen Quellen finanzierten Ausgaben verhältnismäßig klein, und seine Eingliederung in die öffentlichen Quellen wirkt sich nicht auf die Analyse des Anteils der öffentlichen Ausgaben aus.

Nicht alle Ausgaben für bildungsbezogene Sach- und Dienstleistungen fallen in Bildungseinrichtungen an. Familien erwerben beispielsweise Schul-/Lehrbücher oder Unterrichtsmaterial im Handel oder finanzieren private Nachhilfestunden für ihre Kinder außerhalb von Bildungseinrichtungen. Im Tertiärbereich können auch die Kosten für den Lebensunterhalt sowie entgangene Einkommen einen signifikanten Anteil der Bildungskosten ausmachen. Alle außerhalb von Bildungseinrichtungen anfallenden Ausgaben sind, selbst wenn sie öffentlich subventioniert werden, in diesem Indikator nicht berücksichtigt. Öffentliche Subventionen für Bildungsausgaben außerhalb von Bildungseinrichtungen werden in den Indikatoren C4 und C5 behandelt.

Ein Teil der Haushaltsmittel von Bildungseinrichtungen hängt mit zusätzlichen Dienstleistungen für die Bildungsteilnehmer zusammen, u. a. sozialen Diensten für die Bildungsteilnehmer (Unterkunft, Verpflegung und Transport). Die Kosten für diese Leistungen werden teilweise über Gebühren der Bildungsteilnehmer gedeckt und sind in diesem Indikator erfasst.

Die Berechnung der Ausgaben für Bildungseinrichtungen erfolgt im Rahmen einer Einnahmen-Ausgaben-Rechnung, insofern ergibt sich nur eine Momentaufnahme der Ausgaben im Referenzjahr. In vielen Ländern gibt es im Tertiärbereich Darlehens-/Rückzahlungssysteme. Während die staatlichen Darlehenszahlungen berücksichtigt werden, ist dies bei den Darlehensrückzahlungen durch Privatpersonen nicht der Fall, daher kann der private Beitrag zu den Bildungskosten zu niedrig angesetzt sein.

Weiterführende Informationen s. *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018* (OECD, 2018[3]) sowie Anhang 3 für länderspezifische Hinweise (*https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-C.pdf*).

Quellen

Die Daten beziehen sich auf das Haushaltsjahr 2019 (sofern nicht anders angegeben) und beruhen auf der von der OECD im Jahr 2021 durchgeführten Bildungsstatistik auf Basis der Datensammlung von UNESCO/OECD/Eurostat (Einzelheiten s. Anhang 3 unter *https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-C*). Die Daten zu Argentinien, China, Indien, Indonesien, Saudi-Arabien und Südafrika stammen vom UNESCO-Institut für Statistik (UIS).

Die Daten für die Ausgaben der Jahre 2008 bis 2020 wurden basierend auf einer Erhebung in den Jahren 2021/2022 aktualisiert und die Ausgaben der Jahre 2008 bis 2020 entsprechend den Definitionen und den Methoden der aktuellen UOE-Datenerhebung angepasst.

Weiterführende Informationen

OECD (2022), *Educational Finance Indicators, https://stats.oecd.org/* (Zugriff am 20. Juli 2022). [2]

OECD (2020), *OECD Labour Force Statistics 2020,* OECD Publishing, Paris, *https://dx.doi.org/10.1787/5842cc7f-en*. [1]

OECD (2018), *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018,* OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/9789264304444-en*. [3]

Tabellen Indikator C2

StatLink: https://stat.link/1d5fmn

- Tabelle C2.1: Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP (2019)
- Tabelle C2.2: Veränderung der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen und Veränderung des BIP (2008, 2009, 2011 und 2019)
- Tabelle C2.3: Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP, nach Herkunft der Mittel (2019)
- **WEB** Table C2.4: Index of change in public expenditure on educational institutions as a percentage of GDP (Index der Veränderung der öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP) (2008, 2009, 2011 and 2019)

Datenstand: 17. Juni 2022. Aktualisierte Daten s. *http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en*. Weitere Untergliederungen s. auch *http://stats.oecd.org*, OECD-Bildungsdatenbank.

Tabelle C2.1

Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP (2019)

Direkte Ausgaben in Bildungseinrichtungen, nach Bildungsbereich

	Primarbereich	Sekundarbereich					Postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich				Primar- bis Tertiärbereich	Primar- bis Tertiärbereich (ohne F&E)
		Sekundarbereich I	Sekundarbereich II			Sekundarbereich insgesamt			Kurze tertiäre Bildungsgänge	Lange tertiäre Bildungsgänge	Tertiärbereich insgesamt	Tertiärbereich insgesamt (ohne F&E)		
			Allgemeinbildende Bildungsgänge	Berufsbildende Bildungsgänge	Alle Bildungsgänge									
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
OECD-Länder														
Australien	1,9	1,4	0,6	0,2	0,8	2,1	0,1	4,1	0,2	1,7	1,9	1,3	6,1	5,5
Österreich	0,9	1,1	0,3	0,6	0,9	2,0	0,0	2,9	0,2	1,5	1,7	1,3	4,7	4,2
Belgien	1,5	0,9	0,7[d]	0,9[d]	1,6[d]	2,5[d]	x(3,4,5,6)	4,1	0,0	1,5	1,5	1,0	5,6	5,1
Kanada[1,2]	2,2[d]	x(1)	x(5)	x(5)	1,4	1,4	m	3,5[d]	0,6	1,6	2,2	m	5,7[d]	m
Chile	1,9	0,7	0,9	0,3	1,2	1,9	a	3,9	0,4	2,3	2,7	2,6	6,5	6,4
Kolumbien[2]	2,0	1,7	x(5)	x(5)	0,7	2,3	m	4,3	x(11)	x(11)	1,4	m	5,7	m
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	a	m	m	m	m	m	m	m
Tschechien	1,0	1,2	0,2	0,8	1,0	2,2	0,0	3,1	0,0	1,2	1,2	0,8	4,3	3,9
Dänemark	1,6	1,1	0,5	0,3	0,9	1,9	a	3,6	0,2	1,6	1,8	0,8	5,4	4,4
Estland	1,7	0,8	0,3	0,4	0,6	1,4	0,1	3,2	a	1,5	1,5	0,9	4,7	4,1
Finnland	1,4	1,1	0,3	0,8[d]	1,2[d]	2,3[d]	x(4,5,6)	3,7	a	1,5	1,5	0,8	5,2	4,5
Frankreich	1,2	1,2	0,8	0,5	1,2	2,4	0,0	3,7	0,3	1,2	1,5	1,0	5,2	4,7
Deutschland	0,7	1,2	0,4	0,5	0,9	2,2	0,2	3,1	0,0	1,3	1,3	0,7	4,3	3,8
Griechenland[2]	1,4	0,7	0,4	0,2	0,7	1,4	m	2,8	a	0,9	0,9	0,6	3,7	3,4
Ungarn	0,9	0,9	0,5	0,4	1,0	1,9	0,1	2,9	0,0	0,9	0,9	0,7	3,8	3,6
Island	2,2	1,0	0,8	0,4	1,1	2,2	0,1	4,5	0,0	1,2	1,3	m	5,7	5,7
Irland	1,1	0,5	x(5)	x(5)	0,5	1,0	0,2	2,3	x(11)	x(11)	0,8	0,6	3,2	2,9
Israel	2,5	x(3,4,5)	1,4[d]	0,9[d]	2,3[d]	2,3	0,0	4,8	0,2	1,2	1,4	1,0	6,2	5,8
Italien	1,1	0,7	x(5)	x(5)	1,1[d]	1,8[d]	x(5,6)	2,9	0,0	0,9	0,9	0,6	3,8	3,5
Japan[3]	1,1	0,7	x(5)	x(5)	0,8[d]	1,5[d]	x(5,6,9,10,11)	2,6	0,2[d]	1,2[d]	1,4[d]	m	4,0	m
Republik Korea	1,7	0,9	x(5)	x(5)	1,2	2,1	a	3,7	0,2	1,3	1,5	1,2	5,3	4,9
Lettland	1,4	0,7	0,5	0,4	0,8	1,5	0,1	2,9	0,1	1,2	1,3	1,0	4,3	3,9
Litauen	0,8	1,1	0,3	0,1	0,4	1,5	0,1	2,4	a	1,1	1,1	0,8	3,5	3,2
Luxemburg	1,2	0,8	0,3	0,5	0,9	1,7	0,0	2,9	0,0	0,5	0,5	0,3	3,3	3,1
Mexiko	1,6	0,8	0,5	0,3	0,8	1,6	a	3,2	x(11)	x(11)	1,4	1,2	4,6	4,4
Niederlande	1,2	1,1	0,3	0,8	1,2	2,3	a	3,4	0,0	1,7	1,7	1,1	5,1	4,5
Neuseeland	1,3	1,0	0,8	0,2	1,0	2,0	0,2	3,5	0,1	1,5	1,6	1,3	5,1	4,8
Norwegen	2,2	1,0	0,6	0,7	1,4	2,3	0,0	4,6	0,1	1,9	1,9	1,2	6,6	5,8
Polen	1,4	0,9	0,3	0,5	0,9	1,8	0,0	3,2	0,0	1,3	1,3	0,9	4,5	4,1
Portugal	1,5	1,1	x(5)	x(5)	1,1[d]	2,2[d]	x(5,6)	3,7	0,0	1,1	1,1	0,9	4,8	4,5
Slowakei	1,1	1,1	0,3	0,6	0,8	1,9	0,0	3,0	0,0	0,9	0,9	0,7	3,9	3,7
Slowenien	1,5	0,8	0,3	0,5	0,8	1,7	a	3,1	0,0	1,0	1,1	0,8	4,2	4,0
Spanien	1,3	0,8	0,6	0,4[d]	0,9[d]	1,7[d]	x(4,5,6)	3,1	0,2	1,1	1,3	1,0	4,3	4,0
Schweden	1,9	0,9	0,6	0,5	1,1	2,0	0,0	3,9	0,0	1,5	1,6	0,7	5,5	4,7
Schweiz[4]	m	m	x(5)	x(5)	1,2[d]	m	x(5)	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	1,0	1,1	0,8	0,7	1,5	2,6	a	3,6	x(11)	x(11)	1,6	1,3	5,2	4,9
Ver. Königreich	1,8	1,0	0,9	0,3	1,2	2,2	a	4,1	0,1	1,8	2,0	1,6	6,0	5,6
Vereinigte Staaten	1,6	0,9	1,0	a	1,0	1,9	0,0	3,5	x(11)	x(11)	2,5	2,2	6,0	5,7
OECD-Durchschnitt	**1,5**	**1,0**	**0,6**	**0,5**	**1,0**	**1,9**	**m**	**3,4**	**0,1**	**1,3**	**1,5**	**1,0**	**4,9**	**4,5**
EU22-Durchschnitt	**1,3**	**0,9**	**0,4**	**0,5**	**0,9**	**1,9**	**m**	**3,2**	**0,1**	**1,2**	**1,2**	**0,8**	**4,4**	**4,0**
Partnerländer														
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
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: Daten zu frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung sowie allen ISCED-Stufen zusammen sind im Internet verfügbar (s. u. StatLink). Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten und weitere Untergliederungen s. http://stats.oecd.org, OECD-Bildungsdatenbank.
1. Primarbereich beinhaltet auch Bildungsgänge des Elementarbereichs (ISCED 02). 2. Zahlen für den postsekundaren, nicht tertiären Bereich werden als vernachlässigbar angesehen. 3. Ohne Daten von FBBE-Kindertageseinrichtungen und integrierten FBE-Angeboten. 4. Referenzjahr 2018.
Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2022). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-C.pdf). StatLink: https://stat.link/abpk3s
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Tabelle C2.2

Veränderung der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen und Veränderung des BIP (2008, 2009, 2011 und 2019)

Letztendliche Herkunft der Mittel, Index der Veränderung (2015 = 100, konstante Preise), nach Bildungsbereich

	Veränderung der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen												Veränderung des Bruttoinlandsprodukts			
	Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich				Tertiärbereich				Primar- bis Tertiärbereich							
	2008	2009	2011	2019	2008	2009	2011	2019	2008	2009	2011	2019	2008	2009	2011	2019
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
OECD-Länder																
Australien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Österreich	m	m	m	101,7	m	m	m	108,8	m	m	m	104,2	96,8	93,2	97,7	108,5
Belgien	96,7	94,9	97,7	104,1	81,7	87,0	90,6	111,3	92,8	92,9	95,9	106,0	93,0	91,1	95,3	107,0
Kanada[1]	89,2[d]	96,6[d]	94,9[d]	107,2[d]	99,3	112,3	108,7	108,7	93,0[d]	102,6[d]	100,1[d]	107,8[d]	86,5	90,6	88,4	105,6
Chile	91,1	95,0	92,6	131,6	73,3	77,5	103,4	143,7	84,2	88,2	96,8	136,3	79,3	78,0	87,7	107,7
Kolumbien	m	82,0	82,4	117,1	m	79,2	85,4	88,9	m	81,1	83,3	108,7	75,3	76,1	85,1	109,6
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	79,5	78,8	86,7	113,2
Tschechien	89,9	93,5	96,0	137,2	88,8	93,3	109,8	120,0	89,6	93,4	100,2	132,0	94,1	89,8	93,6	114,7
Dänemark	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	96,8	92,1	95,0	110,6
Estland	125,2	115,9	102,4	129,5	70,4	53,5	86,3	99,7	104,7	92,5	96,4	118,3	97,0	82,8	91,0	118,3
Finnland	95,1	95,0	100,0	102,0	98,9	101,8	110,6	96,3	96,2	97,1	103,2	100,3	105,0	96,5	102,2	108,6
Frankreich	97,3	99,7	99,0	105,7	91,3	93,9	96,5	108,5	95,6	98,0	98,3	106,5	96,0	93,2	97,1	107,3
Deutschland	96,2	m	101,5	108,6	82,8	m	94,1	111,4	92,3	m	99,3	109,4	93,6	88,3	95,6	107,2
Griechenland	m	m	m	102,6	m	m	m	98,2	m	m	m	101,5	135,5	129,6	110,1	104,1
Ungarn	m	m	m	121,1	m	m	m	121,2	m	m	m	121,1	95,7	89,4	92,0	117,4
Island	104,6	97,4	92,3	121,5	91,9	87,0	77,3	120,7	101,8	95,1	89,0	121,3	97,5	90,1	89,1	119,0
Irland	m	m	m	115,1	m	m	m	104,1	m	m	m	112,0	74,4	70,6	72,6	127,2
Israel	67,6	66,0	81,3	125,7	81,6	81,0	98,5	118,0	71,0	69,7	85,5	123,8	77,3	78,1	87,2	117,7
Italien	109,1	105,1	97,3	102,4	107,7	105,7	108,6	102,5	108,8	105,2	99,9	102,4	107,4	101,7	104,2	104,5
Japan	m	m	100,2	99,5	m	m	100,6[d]	102,7[d]	m	m	100,3	100,6	101,0	98,4	98,7	105,3
Republik Korea	m	m	m	118,0	m	m	m	98,9	m	m	m	111,8	79,9	80,6	89,2	111,7
Lettland	111,7	101,1	81,6	99,0	99,0	72,2	88,9	101,5	107,8	92,1	83,9	99,8	103,0	88,3	86,5	112,7
Litauen	m	m	107,6	113,6	85,8	82,4	106,4	83,5	m	m	107,1	102,1	95,9	81,7	88,0	116,3
Luxemburg	90,8	97,5	101,2	113,8	m	m	m	101,6	m	m	m	111,9	89,6	86,7	90,9	112,1
Mexiko	81,6	83,3	90,5	89,8	73,9	81,2	79,7	104,9	79,6	82,8	87,6	93,9	86,8	82,2	m	106,9
Niederlande	93,5	99,8	100,3	104,7	82,6	87,2	93,3	107,3	90,0	95,7	98,1	105,5	98,7	95,1	97,8	109,8
Neuseeland	96,8	101,2	97,8	107,1	84,4	88,7	89,0	103,5	92,8	97,1	95,0	105,9	83,4	85,1	88,2	115,2
Norwegen	88,6	94,2	92,7	106,5	79,6	83,4	84,1	120,0	86,1	91,2	90,4	110,2	89,2	87,6	91,0	107,3
Polen	89,9	92,1	94,3	118,0	87,2	91,0	85,4	109,3	89,1	91,7	91,6	115,4	81,0	83,3	90,6	119,3
Portugal	87,7	99,5	92,6	104,4	106,1	104,0	105,9	99,4	92,2	100,6	95,9	103,1	105,8	102,5	102,5	111,5
Slowakei	79,3	88,6	86,0	117,6	49,1	49,6	56,1	68,0	68,6	74,8	75,4	100,0	87,9	83,1	90,7	111,8
Slowenien	115,3	113,9	112,0	112,1	112,5	118,6	122,7	119,0	114,6	115,0	114,6	113,7	104,5	96,7	98,8	116,6
Spanien	101,5	105,6	102,5	109,8	96,7	100,3	100,5	110,7	100,1	104,1	101,9	110,1	103,9	100,0	99,3	110,8
Schweden	93,6	92,5	93,2	119,5	82,9	87,6	94,2	105,9	90,3	91,0	93,5	115,3	88,6	84,8	92,7	108,9
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	90,4	88,5	93,2	108,0
Türkei	m	m	74,5	126,7	m	m	78,4	104,6	m	m	75,8	118,9	68,9	65,5	79,0	115,4
Ver, Königreich	80,2	85,3	89,8	99,0	m	m	m	113,2	m	m	m	103,3	92,3	92,2	91,2	107,5
Vereinigte Staaten	101,6	101,7	98,3	109,7	89,9	93,5	97,3	106,4	96,7	98,2	97,9	108,3	90,7	90,1	91,4	109,2
OECD-Durchschnitt	**95,0**	**95,9**	**94,9**	**111,8**	**87,4**	**88,0**	**94,5**	**106,5**	**92,9**	**93,5**	**94,7**	**110,0**	**92,5**	**88,7**	**92,5**	**111,5**
EU22-Durchschnitt	**98,3**	**99,6**	**98,0**	**111,5**	**89,0**	**88,5**	**96,9**	**104,2**	**95,5**	**96,0**	**97,2**	**109,1**	**97,5**	**91,8**	**94,7**	**112,0**
Partnerländer																
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	89,7	84,4	98,5	96,0
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	88,0	87,9	98,3	100,9
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	56,4	61,7	74,8	129,4
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	60,2	65,4	76,8	128,1
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	68,6	71,8	81,1	121,9
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	75,6	74,1	85,6	103,7
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	88,4	87,0	92,6	102,8
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**84,9**	**83,7**	**90,4**	**109,8**

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

1. Primarbereich beinhaltet auch Bildungsgänge des Elementarbereichs (ISCED 02).

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2022). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-C.pdf). StatLink: https://stat.link/rit1k2

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

Tabelle C2.3

Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP, nach Herkunft der Mittel (2019)

Nach Bildungsbereich

	Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich						Tertiärbereich						Primar- bis Tertiärbereich					
	Originäre Mittel (vor öffentlichen Transferzahlungen)			Letztendliche Mittel (nach öffentlichen Transferzahlungen)			Originäre Mittel (vor öffentlichen Transferzahlungen)			Letztendliche Mittel (nach öffentlichen Transferzahlungen)			Originäre Mittel (vor öffentlichen Transferzahlungen)			Letztendliche Mittel (nach öffentlichen Transferzahlungen)		
	Aus öffentlichen Quellen	Aus privaten Quellen	Aus internationalen Quellen	Aus öffentlichen Quellen	Aus privaten Quellen	Aus internationalen Quellen	Aus öffentlichen Quellen	Aus privaten Quellen	Aus internationalen Quellen	Aus öffentlichen Quellen	Aus privaten Quellen	Aus internationalen Quellen	Aus öffentlichen Quellen	Aus privaten Quellen	Aus internationalen Quellen	Aus öffentlichen Quellen	Aus privaten Quellen	Aus internationalen Quellen
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
OECD-Länder																		
Australien	3,5	0,7	0,0	3,4	0,7	0,0	1,0	0,9[d]	x(8)	0,6	1,3[d]	x(11)	4,5	1,6[d]	x(14)	4,1	2,0[d]	x(17)
Österreich	2,8	0,1	a	2,8	0,1	a	1,6	0,2	a	1,6	0,2	a	4,4	0,3	a	4,4	0,3	a
Belgien	3,9	0,1	0,0	3,9	0,1	0,0	1,3	0,1	0,1	1,3	0,2	0,1	5,3	0,2	0,1	5,2	0,3	0,1
Kanada[1]	m	m	m	3,2[d]	0,4[d]	x(5)	m	m	m	1,2	1,0[d]	x(11)	m	m	m	4,4[d]	1,4[d]	x(17)
Chile	3,1	0,7	a	3,1	0,7	a	1,3	1,4	a	1,0	1,6	a	4,4	2,1	a	4,2	2,4	a
Kolumbien	3,4	0,9	0,0	3,4	0,9	0,0	m	m	0,0	0,5	0,9	0,0	m	m	0,0	3,9	1,9	0,0
Costa Rica	m	m	m	4,4	m	m	m	m	m	1,4	m	m	m	m	m	5,9	m	m
Tschechien	2,9	0,2	0,0	2,9	0,2	0,0	0,9	0,2	0,1	0,9	0,2	0,1	3,8	0,4	0,1	3,8	0,4	0,1
Dänemark	3,4	0,2	0,0	3,4	0,2	0,0	1,6	0,2	0,1	1,6	0,2	0,1	4,9	0,4	0,1	4,9	0,4	0,1
Estland	2,9	0,1	0,2	3,1	0,1	0,0	0,9	0,2	0,4	1,0	0,2	0,2	3,8	0,4	0,5	4,1	0,4	0,2
Finnland	3,7	0,0	0,0	3,7	0,0	0,0	1,4	0,1	0,1	1,4	0,1	0,1	5,1	0,1	0,1	5,1	0,1	0,1
Frankreich	3,4	0,3	0,0	3,3	0,3	0,0	1,2	0,3	0,0	1,1	0,3	0,0	4,6	0,5	0,0	4,5	0,7	0,0
Deutschland	m	m	m	2,7	0,4	0,0	m	m	m	1,0	0,2	0,0	m	m	m	3,7	0,6	0,0
Griechenland	m	m	0,0	2,6	0,2	0,0	0,7	0,1	0,1	0,7	0,1	0,1	m	m	0,2	3,3	0,3	0,1
Ungarn	m	m	0,0	2,4	0,5	0,0	m	m	0,0	0,6	0,3	0,0	m	m	0,0	3,1	0,7	0,0
Island	4,3	0,1	0,0	4,3	0,1	0,0	1,1	0,1	0,0	1,1	0,1	0,0	5,5	0,2	0,0	5,5	0,2	0,0
Irland	2,1	0,2	0,0	2,1	0,2	0,0	0,7	0,0	0,0	0,6	0,2	0,0	2,9	0,3	0,0	2,7	0,4	0,0
Israel	4,3	0,5	0,0	4,3	0,5	0,0	m	m	0,0	0,8	0,7	0,0	m	m	0,0	5,0	1,2	0,0
Italien	2,8	0,2	0,0	2,8	0,2	0,0	0,7	0,2	0,0	0,6	0,3	0,0	3,4	0,4	0,0	3,3	0,5	0,0
Japan	m	m	0,0	2,4	0,2	0,0	m	m	0,0[d]	0,5[d]	0,9[d]	0,0[d]	m	m	0,0	2,8	1,1	0,0
Republik Korea	3,4	0,3[d]	x(2)	3,4	0,4[d]	x(5)	0,8	0,7[d]	x(8)	0,6	0,9[d]	x(11)	4,2	1,0[d]	x(14)	4,0	1,3[d]	x(17)
Lettland	m	m	0,1	2,7	0,2	0,0	m	m	0,3	0,8	0,5	0,1	m	m	0,4	3,5	0,6	0,1
Litauen	2,1	0,1	0,2	2,3	0,1	0,0	0,6	0,3	0,2	0,7	0,3	0,1	2,7	0,4	0,3	3,0	0,4	0,1
Luxemburg	2,7	0,1	0,1	2,7	0,1	0,1	0,4	0,0	0,0	0,4	0,0	0,0	3,1	0,1	0,1	3,1	0,1	0,1
Mexiko	2,7	0,6	0,0	2,6	0,6	0,0	0,8	0,6[d]	x(8)	0,8	0,6	0,0	3,5	1,2	0,0	3,4	1,2	0,0
Niederlande	m	m	0,0	3,0	0,5	0,0	m	m	0,1	1,1	0,5	0,1	m	m	0,1	4,1	0,9	0,1
Neuseeland	3,1	0,4	0,0	3,0	0,5	0,0	1,1	0,5	0,0	0,9	0,8	0,0	4,2	0,9	0,0	3,9	1,2	0,0
Norwegen	4,7	−0,1	0,0	4,6	0,0	0,0	1,8	0,1	0,0	1,8	0,1	0,0	6,6	0,0	0,0	6,4	0,1	0,0
Polen	2,7	0,3	0,2	2,8	0,3	0,1	1,1	0,1	0,0	1,0	0,2	0,0	3,8	0,5	0,2	3,8	0,6	0,1
Portugal	3,3	0,4	0,0	3,3	0,4	0,0	0,7	0,4	0,1	0,7	0,4	0,1	4,0	0,7	0,1	4,0	0,7	0,1
Slowakei	2,7	0,2	0,1	2,7	0,3	0,0	0,7	0,2	0,0	0,7	0,3	0,0	3,4	0,4	0,2	3,4	0,5	0,0
Slowenien	2,8	0,3	0,1	2,8	0,3	0,0	0,8	0,1	0,1	0,9	0,1	0,1	3,6	0,4	0,2	3,7	0,4	0,1
Spanien	2,6	0,4	0,0	2,6	0,4	0,0	0,9	0,4	0,0	0,8	0,4	0,0	3,5	0,8	0,0	3,5	0,8	0,0
Schweden	3,9	0,0	0,0	3,9	0,0	0,0	1,3	0,2	0,1	1,3	0,2	0,1	5,2	0,2	0,1	5,2	0,2	0,1
Schweiz[2]	m	m	m	m	m	m	1,3	m	0,0	1,2	m	0,0	m	m	m	m	m	m
Türkei	2,7	0,9	0,0	2,7	0,9	0,0	1,1	0,5	0,0	1,1	0,5	0,0	3,8	1,4	0,0	3,8	1,4	0,0
Ver. Königreich	3,5	0,6	0,0	3,4	0,6	0,0	1,0	0,9	0,1	0,5	1,4	0,1	4,5	1,5	0,1	3,9	2,1	0,1
Vereinigte Staaten[3]	m	m	a	3,2	0,3	a	m	m	a	0,9	1,6	a	m	m	a	4,1	1,9	a
OECD-Durchschnitt	**3,2**	**0,3**	**0,0**	**3,1**	**0,3**	**0,0**	**1,0**	**0,3**	**0,1**	**0,9**	**0,5**	**0,0**	**4,2**	**0,6**	**0,1**	**4,1**	**0,8**	**0,1**
EU22-Durchschnitt	**3,0**	**0,2**	**0,0**	**2,9**	**0,2**	**0,0**	**1,0**	**0,2**	**0,1**	**0,9**	**0,2**	**0,1**	**4,0**	**0,4**	**0,1**	**3,9**	**0,5**	**0,1**
Partnerländer																		
Argentinien	3,3	m	a	3,3	a	a	1,0	0,0	0,0	1,0	a	a	4,2	0,0	0,0	4,3	a	a
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indien[4]	m	m	m	2,9	m	m	m	m	m	1,5	m	m	m	m	m	4,5	m	m
Indonesien	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[4]	m	m	m	5,3	m	m	m	m	m	0,9	m	m	m	m	m	6,2	m	m
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**3,2**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**0,9**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**4,0**	**m**	**m**

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

1. Primarbereich beinhaltet auch Bildungsgänge des Elementarbereichs (ISCED 02). 2. Referenzjahr 2018. 3. Die Zahlen enthalten eher die Netto- als die Bruttobeträge von Bildungsdarlehen, daher könnten die öffentlichen Transferzahlungen zu niedrig angesetzt sein. 4. Referenzjahr 2020.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2022). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-C.pdf). StatLink: https://stat.link/nxywc5

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

Indikator C3

Wie groß ist der Anteil öffentlicher und privater Ausgaben im Bildungswesen?

Zentrale Ergebnisse

- Im Durchschnitt der OECD-Länder werden 83 % der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen aus öffentlichen Mitteln gedeckt. Private Quellen spielen im Tertiärbereich eine größere Rolle, dort decken sie 31 % aller Ausgaben im Vergleich zu nur 10 % in den nicht tertiären Bildungsbereichen (Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich).
- Der Anteil der privaten Ausgaben für tertiäre Bildungseinrichtungen wird zum Großteil durch die für Bildungsteilnehmer anfallenden Bildungsgebühren bestimmt. In Australien, Chile, Japan, Kolumbien, der Republik Korea, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten, zumeist Länder mit vergleichsweise hohen Bildungsgebühren, stammt mehr als die Hälfte der Gesamtausgaben aus privaten Quellen.
- Zwischen 2011 und 2019 blieb im Durchschnitt der OECD-Länder der durchschnittliche Anteil der privaten Ausgaben für Bildungseinrichtungen stabil. Insbesondere im Tertiärbereich variieren die Veränderungen im Laufe der Zeit zwischen den Ländern jedoch stark. Der größte Anstieg des Anteils der privaten Ausgaben in diesem Zeitraum war in Polen und in Spanien in den nicht tertiären Bereichen (4 Prozentpunkte) und in Kolumbien im Tertiärbereich (14 Prozentpunkte) zu verzeichnen.

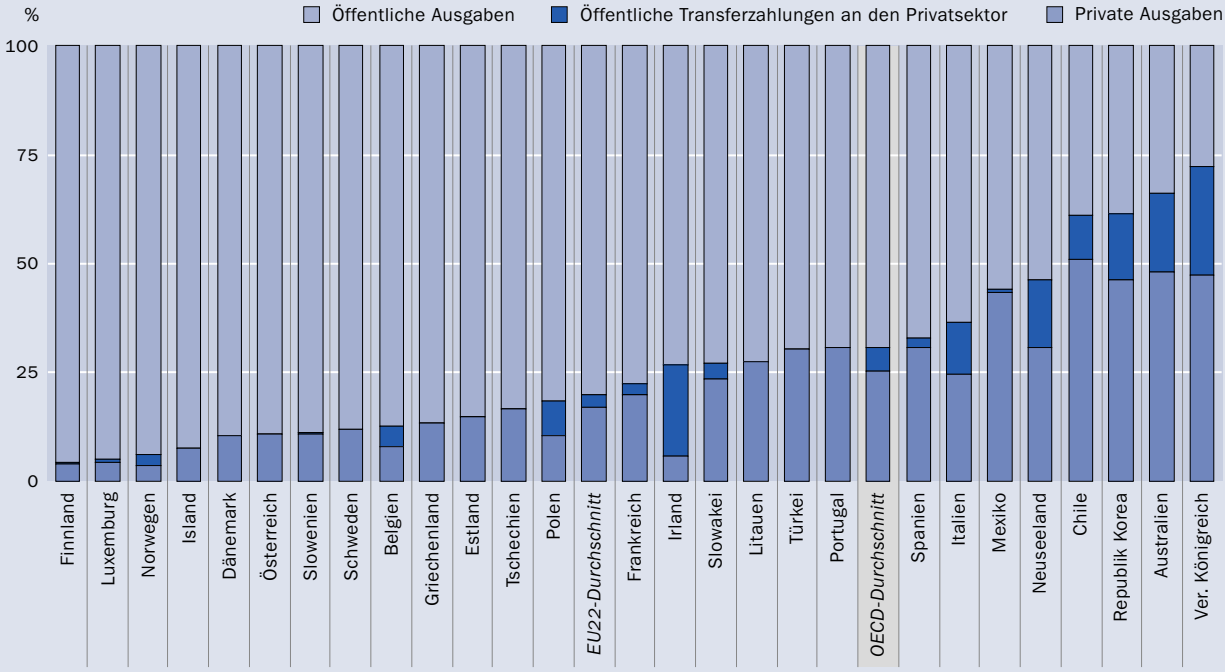
Kontext

Heute nehmen mehr Menschen als je zuvor an den unterschiedlichsten Bildungsgängen teil, die von einer steigenden Anzahl Anbieter angeboten werden. In der gegenwärtigen wirtschaftlichen Situation haben viele Länder Schwierigkeiten, die erforderlichen Mittel für eine alleinige Finanzierung der gestiegenen Nachfrage nach Bildung durch die öffentliche Hand aufzubringen. Zudem argumentieren manche Politiker, dass diejenigen, die am stärksten von Bildung profitieren, nämlich diejenigen, die Bildungsangebote wahrnehmen, auch zumindest einen Teil der Kosten tragen sollten. Öffentliche Mittel stellen zwar immer noch einen großen Teil der Investitionen eines Landes in die Bildung dar, aber private Quellen spielen in einigen Bildungsbereichen eine immer wichtigere Rolle.

Die öffentlichen Haushalte sind im Primar- und Sekundarbereich, für die in den meisten Ländern zumeist Schulpflicht gilt, die wichtigste Finanzquelle. In den OECD-Ländern variiert das Verhältnis von öffentlicher und privater Finanzierung am meisten im Elementarbereich (ISCED 02) (s. Indikator C2) und im Tertiärbereich, wo eine vollständige oder fast vollständige öffentliche Finanzierung weniger üblich ist. In diesen Bildungsbereichen stammt die private Finanzierung vor allem von den privaten Haushalten, was Fragen hinsichtlich der Chancengerechtigkeit beim Zugang zu Bildung aufwirft. Besonders intensiv wird diese Debatte im Hinblick auf die Finanzierung des Tertiärbereichs geführt. Einige Akteure haben Bedenken, dass das Verhältnis zwischen öffentlicher und privater Finanzierung potenzielle Bildungsteilnehmer von einer Ausbildung im Tertiärbereich abhalten könnte. Andere meinen, die Länder sollten die öffentlichen Unterstützungsleis-

Abbildung C3.1

Öffentliche und private Ausgaben für tertiäre Bildungseinrichtungen (2019)



Anmerkung: Für eine übersichtlichere Darstellung wurden die internationalen Ausgaben unter den öffentlichen Ausgaben mit erfasst.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils der Ausgaben für tertiäre Bildungseinrichtungen aus öffentlichen Quellen.
Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2022), Tabelle C3.2. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-C.pdf). StatLink:.https://stat.link/q4s51u

tungen, z. B. Bildungsdarlehen oder Zuschüsse für Bildungsteilnehmer, signifikant erhöhen, während sich andere für eine Erhöhung der Mittel aus der Privatwirtschaft einsetzen. Durch die Verlagerung der Bildungskosten in eine Zeit, in der die Bildungsteilnehmer üblicherweise anfangen, mehr zu verdienen, helfen Bildungsdarlehen, die Last der privaten Ausgaben zu mindern und die Kosten direkter öffentlicher Ausgaben für den Steuerzahler zu reduzieren.

Dieser Indikator untersucht die Anteile öffentlicher, privater und internationaler Mittel für Bildungseinrichtungen in den verschiedenen Bildungsbereichen. Außerdem werden die privaten Mittel untergliedert nach Mitteln von privaten Haushalten und anderen privaten Einheiten. Dieser Indikator befasst sich mit der viel diskutierten Frage, wie die Finanzierung der Bildungseinrichtungen zwischen öffentlichen Stellen und privaten Einheiten aufzuteilen sein sollte, insbesondere im Tertiärbereich. Und schließlich betrachtet er den relativen Anteil der öffentlichen Transferzahlungen an private Bildungseinrichtungen und einzelne Bildungsteilnehmer und ihre Familien zur Deckung der Kosten für eine Ausbildung im Tertiärbereich.

Weitere wichtige Ergebnisse

- Der Anteil der privaten Ausgaben für Bildungseinrichtungen vom Primarbereich bis zum postsekundaren, nicht tertiären Bereich ist in der OECD gering, er kann allerdings in Ländern mit vergleichsweise niedrigem Pro-Kopf-Einkommen, wie Kolumbien oder der Türkei (20 %), recht hoch sein.

- Im Durchschnitt der OECD sind mehr als zwei Drittel der privaten Ausgaben für tertiäre Bildungseinrichtungen Haushaltsausgaben. In Dänemark, Finnland und Schweden hingegen machen andere Quellen privater Ausgaben mindestens 90 % aller Privatausgaben aus.
- In allen OECD-Ländern stammen im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich höchstens 3 % der Bildungsausgaben aus öffentlichen Transferzahlungen an den Privatsektor. Im Tertiärbereich wird ihre Rolle als größer erachtet, dort stammen im Durchschnitt der OECD-Länder 5 % aller Ausgaben und in Australien, Irland, der Republik Korea, Neuseeland und dem Vereinigten Königreich mehr als 15 % aller Ausgaben aus Transferzahlungen.

Analyse und Interpretationen

Anteile öffentlicher und privater Ausgaben für Bildungseinrichtungen

In den OECD-Ländern werden Bildungseinrichtungen vom Primar- bis Tertiärbereich überwiegend aus öffentlichen Mitteln finanziert, obwohl es im Tertiärbereich einen erheblichen Anteil privater Finanzierung gibt. Im Rahmen dieses generellen OECD-Durchschnitts variieren die Anteile der öffentlichen, privaten und internationalen Finanzierung jedoch erheblich zwischen den einzelnen Ländern. 2019 stammten im Durchschnitt der OECD-Länder 83 % aller Mittel für Bildungseinrichtungen des Primar- bis Tertiärbereichs direkt aus öffentlichen Quellen und 16 % aus privaten Quellen (Tab. C3.1). In Finnland, Island, Luxemburg, Norwegen und Schweden hingegen werden weniger als 5 % der Ausgaben für Bildungseinrichtungen aus privaten Quellen finanziert. Im Gegensatz dazu beträgt dieser Anteil in Australien, Chile, Kolumbien, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten rund ein Drittel der Bildungsausgaben. Mittel aus internationalen Quellen finanzieren nur einen sehr kleinen Teil der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen. Im Durchschnitt der OECD-Länder decken sie 1 % der Gesamtausgaben, in Estland sind es 5 % (Tab. C3.1).

Tertiäre Bildungseinrichtungen

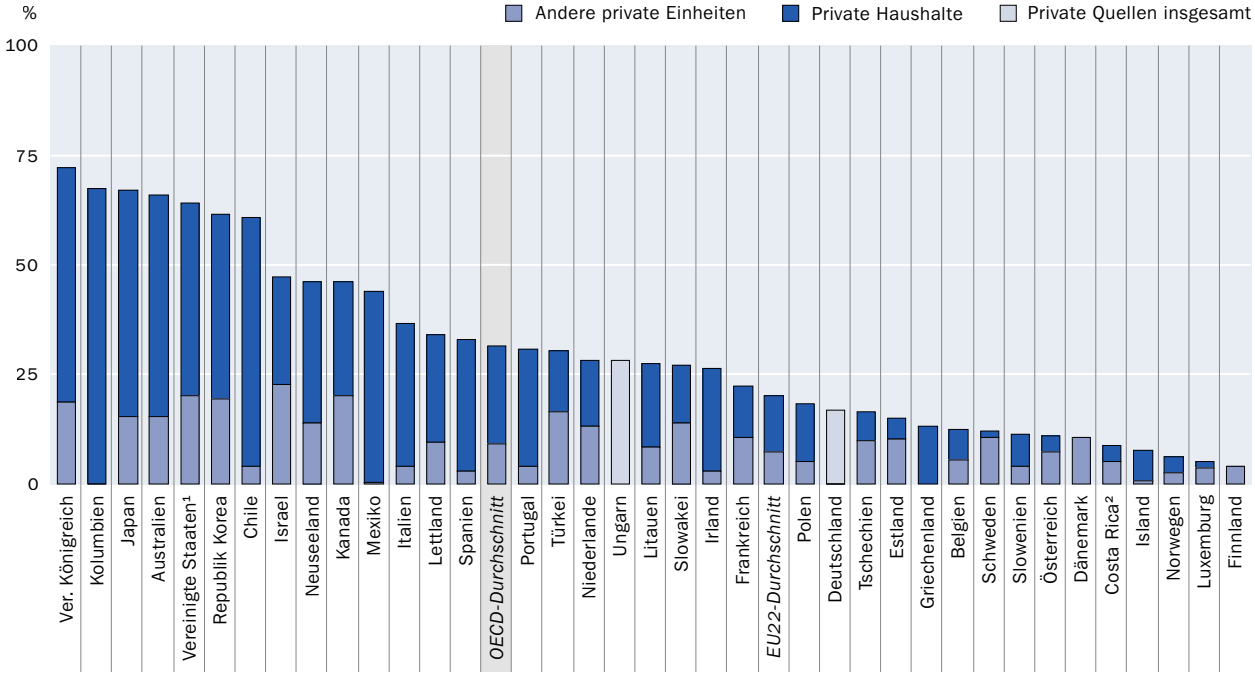
Die hohen privaten Erträge eines Abschlusses im Tertiärbereich führten dazu, dass eine Reihe von Ländern einen höheren finanziellen Beitrag des Einzelnen zu seiner Ausbildung im Tertiärbereich fordert, hauptsächlich über Bildungsgebühren. Einige Länder haben Mechanismen zur öffentlichen finanziellen Unterstützung zwecks Abminderung der Belastung der Einzelnen durch diese Beiträge eingeführt, auch wenn dies nicht immer der Fall ist (s. Indikator C5). In allen OECD-Ländern ist der Anteil privater Mittel an der Bildungsfinanzierung nach öffentlichen Transferzahlungen an den privaten Sektor im Tertiärbereich weitaus höher als in den vorgelagerten Bildungsbereichen. Im Durchschnitt der OECD-Länder wurden 2019 31 % der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich mit Mitteln aus dem Privatsektor (nach öffentlichen Transferzahlungen) finanziert (Tab. C3.1 und Abb. C3.2).

Der Anteil der privaten Finanzierung hängt sehr mit der Höhe der von Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs erhobenen Bildungsgebühren zusammen (s. auch Indikator C5). In Ländern, in denen die Bildungsgebühren tendenziell niedrig oder vernachlässigbar

Abbildung C3.2

Anteil der Ausgaben für tertiäre Bildungseinrichtungen aus privaten Quellen, nach Finanzierungsquelle (2019)

Vor Transferzahlungen



1. Die Zahlen enthalten eher die Netto- als die Bruttobeträge von Bildungsdarlehen, daher könnten die öffentlichen Transferzahlungen zu niedrig angesetzt sein.
2. Referenzjahr nicht 2019. Weitere Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils der Privatausgaben für tertiäre Bildungseinrichtungen.
Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2022), Tabelle C3.1. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-C.pdf). StatLink: https://stat.link/xgvwr7

sind, wie Finnland, Island, Luxemburg und Norwegen, beträgt der Anteil der Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich, der vom Privatsektor finanziert wird, einschließlich staatlich subventionierter privater Zahlungen z. B. in Form von Darlehen für Bildungsgebühren, weniger als 10 %. Dagegen stammen in Australien, Chile, Japan, Kolumbien, der Republik Korea, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten, die tendenziell auch höhere Bildungsgebühren erheben, mindestens über 60 % der Mittel für Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich aus privaten Quellen (Tab. C3.1).

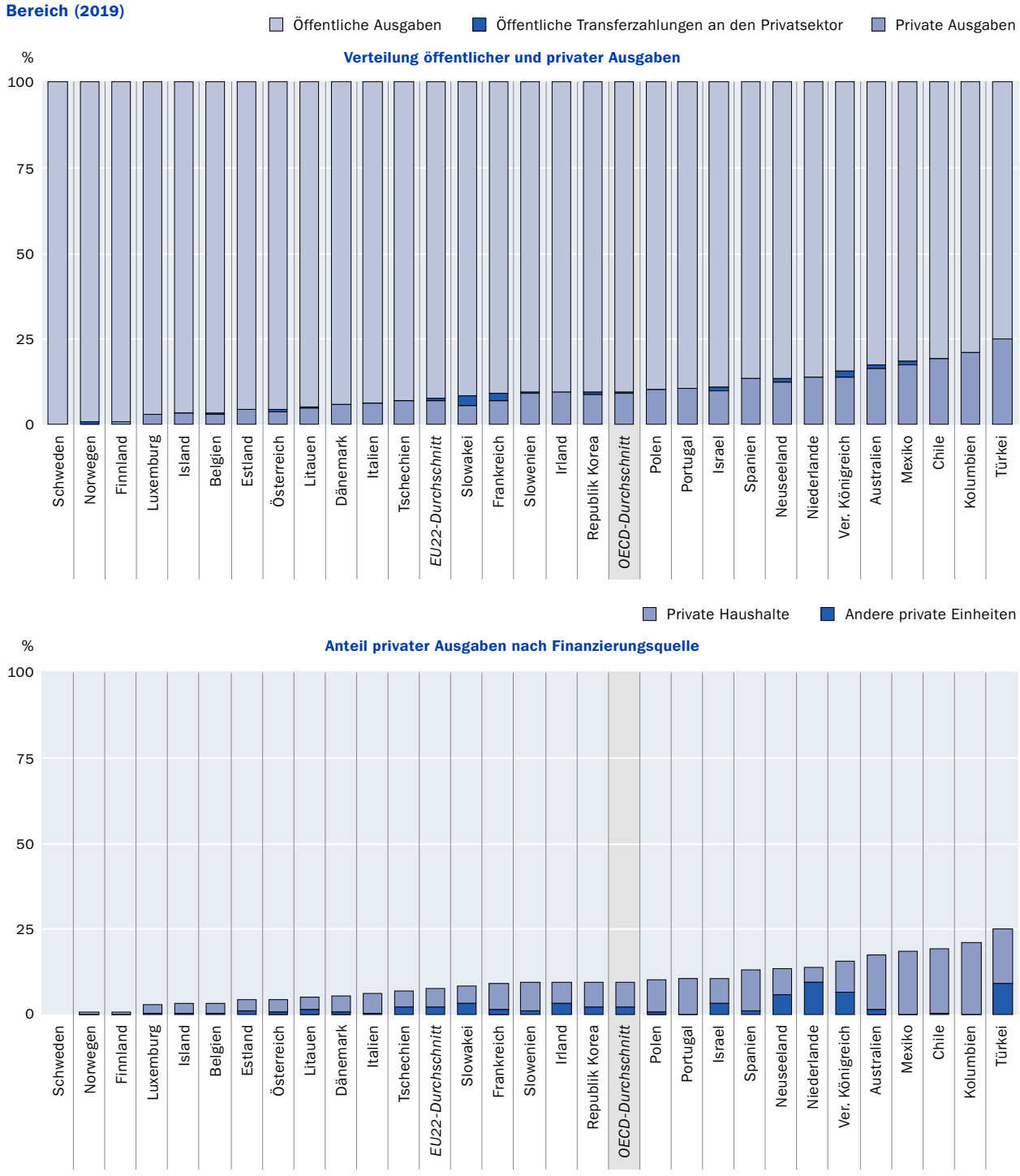
Im Durchschnitt der OECD-Länder werden 72 % der privaten Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich von den privaten Haushalten getragen. In den meisten OECD-Ländern wird zwar der größte Teil der privaten Ausgaben von den privaten Haushalten bestritten, in Dänemark, Finnland und Schweden jedoch stammt fast die gesamte private Finanzierung von anderen privaten Einheiten (Abb. C3.2). Diese privaten Mittel bestehen überwiegend aus den Ausgaben von Unternehmen für Forschung und Entwicklung.

Bildungseinrichtungen in den nicht tertiären Bildungsbereichen

In allen Ländern ist in den nicht tertiären Bildungsbereichen öffentliche Finanzierung dominant. 2019 wurden im Durchschnitt der OECD-Länder nur 10 % der Ausgaben im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich mit Mitteln aus privaten Quellen gedeckt, allerdings waren es in Kolumbien und der Türkei mehr als 20 %. In den meisten Ländern wird in diesen Bildungsbereichen der größte Teil der privaten Ausgaben von den privaten Haushalten getätigt und betrifft hauptsächlich Bildungsgebühren (Tab. C3.1 und Abb. C3.3).

Abbildung C3.3

Öffentliche und private Ausgaben für Bildungseinrichtungen vom Primarbereich bis zum postsekundaren, nicht tertiären Bereich (2019)



Anmerkung: Für eine übersichtlichere Darstellung wurden die internationalen Ausgaben unter den öffentlichen Ausgaben mit erfasst.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils öffentlicher Ausgaben.
Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2022), Tabelle C3.1 und C3.2. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-C.pdf). StatLink:.https://stat.link/fvmlwh

Der Anteil der privaten Ausgaben für Bildungseinrichtungen variiert je nach Land und Bildungsbereich. OECD-weit werden im Primarbereich im Durchschnitt 7 % der Ausgaben für Bildungseinrichtungen mit Mitteln aus privaten Quellen finanziert. Jedoch werden Bildungseinrichtungen des Primarbereichs in Norwegen und Schweden vollständig öffent-

lich finanziert, während in Chile, Kolumbien, Mexiko, Spanien, der Türkei und Ungarn mindestens 15 % aus privaten Quellen stammen (OECD, 2022[1]). Der Anteil der privaten Finanzierung ist mit rund 9 % der Bildungsausgaben aus privaten Quellen im Durchschnitt der OECD-Länder im Sekundarbereich I ähnlich hoch wie im Primarbereich. In rund zwei Drittel der OECD-Länder mit verfügbaren Daten machen die privaten Ausgaben höchstens 10 % der Gesamtausgaben für diesen Bildungsbereich aus, im Vergleich zu mehr als 20 % in Australien und der Türkei (OECD, 2022[1]).

Im Vergleich zum Primar- und Sekundarbereich I spielen die Mittel aus privaten Quellen mit 13 % im OECD-Durchschnitt im Sekundarbereich II eine größere Rolle. Private Quellen steuern einen vergleichbaren Anteil zu den Ausgaben für berufsbildende und allgemeinbildende Bildungsgänge bei. In Deutschland und den Niederlanden ist der Anteil der privaten Finanzierung für berufsbildende Bildungsgänge im Sekundarbereich II jedoch mindestens 30 Prozentpunkte höher als der für allgemeinbildende Bildungsgänge. In Deutschland hat die Beteiligung privatwirtschaftlicher Unternehmen an der dualen Ausbildung (kombinierte schulische und betriebliche Ausbildungen) eine lange Tradition. Sie trägt dazu bei, die Versorgung mit vom Arbeitsmarkt benötigten qualifizierten Arbeitskräften zu verbessern. Andererseits liegt in Chile und der Türkei der Anteil der privaten Finanzierung bei allgemeinbildenden Bildungsgängen mindestens 20 Prozentpunkte über dem berufsbildender Bildungsgänge. In mehreren Ländern ist der aktuelle Anteil der öffentlichen Mittel, die für berufsbildende Bildungsgänge zur Verfügung gestellt werden, das Ergebnis verschiedener bildungspolitischer Veränderungen in Bezug auf die berufliche Bildung mit dem Ziel, den Übergang vom (Aus-)Bildungssystem zum Erwerbsleben zu erleichtern. So haben beispielsweise in den 1990er-Jahren Frankreich, die Niederlande, Norwegen und Spanien finanzielle Anreize für Arbeitgeber eingeführt, damit sie für Schüler des Sekundarbereichs II duale Ausbildungsplätze zur Verfügung stellen. Infolgedessen wurden in einer Reihe von OECD-Ländern verstärkt Ausbildungsgänge eingeführt, bei denen Lernen und praktische Arbeitserfahrung kombiniert werden (OECD, 1999[2]).

Die meisten privaten Ausgaben für den Primarbereich bis zum postsekundaren, nicht tertiären Bereich kommen von Haushalten. Andere private Einheiten, wie Unternehmen, steuern nur 2 % zu allen Bildungsausgaben in diesen Bildungsbereichen bei (was rund 20 % aller privaten Bildungsausgaben entspricht). Die einzige bemerkenswerte Ausnahme in dieser Hinsicht sind die Niederlande, wo die privaten Ausgaben anderer privater Einheiten 9 % der gesamten Bildungsausgaben und damit mehr als das Doppelte der privaten Ausgaben von Haushalten ausmachen. Auch in der Türkei stammen 9 % der gesamten Bildungsausgaben von anderen privaten Einheiten, aber der Anteil der privaten Haushaltsausgaben ist mit 16 % sogar noch höher (Abb. C3.3).

Entwicklungstendenzen des Anteils öffentlicher und privater Ausgaben für Bildungseinrichtungen

Die durchschnittlichen Anteile öffentlicher und privater Ausgaben für Bildungseinrichtungen waren in der OECD im Laufe der Zeit tendenziell relativ stabil. Die Bedeutung der privaten Mittel nimmt zwar zu, allerdings langsam (Tab. C3.3). In beinahe der Hälfte der OECD-Länder war ein Anstieg des Anteils der privaten Ausgaben zu beobachten, wobei der Anstieg in Spanien am höchsten war (6 Prozentpunkte, hauptsächlich zwischen 2011 und 2015 und zwischen 2015 und 2019 stabil). Im Gegensatz dazu erlebte Chile zwischen 2011 und 2019 den stärksten Rückgang bei dem Anteil der privaten Finanzierung (um 9 Prozentpunkte), ausgeglichen durch eine entsprechende Erhöhung der Finanzierung mit Mitteln aus öffentlichen Quellen (Tab. C3.3).

In den nicht tertiären Bereichen war der Anstieg des Anteils der privaten Ausgaben mit einer Zunahme um 4 Prozentpunkte zwischen 2011 und 2019 in Polen und Spanien am größten. Für Ungarn fehlen die Daten für 2011, aber zwischen 2015 und 2019 ist der Anteil der privaten Ausgaben um 9 Prozentpunkte angestiegen. In anderen Ländern ging der Anteil der privaten Mittel im selben Zeitraum moderat zurück, insbesondere in der Slowakei, wo der Anteil der privaten Ausgaben um 3 Prozentpunkte sank (Tab. C3.3).

Im Tertiärbereich war der Anstieg in Kolumbien am stärksten, dort stieg der 2011 mit 53 % bereits relativ hohe Anteil der privaten Mittel 2019 auf 68 %. In Chile hingegen ging der Anteil der privaten Ausgaben zwischen 2015 und 2019 um 17 Prozentpunkte und damit am stärksten zurück (Tab. C3.3). Dabei kann es sich jedoch auch um einen statistischen Effekt durch eine Neueinstufung einiger Bildungseinrichtungen von privat in öffentlich handeln.

Über den gesamten Zeitraum seit 2011 ist der durchschnittliche Anteil der privaten Ausgaben für tertiäre Bildungseinrichtungen zwar leicht angestiegen, jedoch gab es in einzelnen Ländern größere Fluktuationen innerhalb dieses Zeitraums. Abbildung C3.4 zeigt die Veränderung des Anteils der privaten Ausgaben von 2011 bis 2015 und von 2015 bis 2019 in Prozentpunkten. Nur in 7 Ländern (im Quadranten oben rechts der Abbildung) ist der Anteil in beiden Zeiträumen gestiegen. In Spanien beispielsweise stieg der Anteil der privaten Ausgaben zwischen 2011 und 2015 um 9 Prozentpunkte an, wohingegen der Anstieg zwischen 2015 und 2019 nur einen Prozentpunkt betrug. Im Gegensatz dazu ist in 16 Ländern (in den Quadranten oben links und unten rechts) der Anteil privater Ausgaben in einem der beiden Zeiträume gestiegen und im anderen gesunken. In Lettland beispielsweise ist der Anteil der privaten Ausgaben zwischen 2011 und 2015 stark zurückgegangen, aber zwischen 2015 und 2019 beinahe genauso stark wieder angestiegen. Und schließlich ging der Anteil in 4 Ländern (im Quadranten unten links) in beiden Zeiträumen, jedoch in geringem Maße, zurück (Abb. C3.4).

Öffentliche Transferzahlungen an den Privatsektor

Ein großer Teil der Mittel aus öffentlichen Quellen fließt direkt an die Bildungseinrichtungen, aber die Länder transferieren Mittel an Bildungseinrichtungen auch über verschiedene andere Zuteilungsmechanismen (Subventionierung der Bildungsgebühren oder direkte öffentliche Mittel für Bildungseinrichtungen auf Basis der Zahl der eingeschriebenen Bildungsteilnehmer oder leistungspunktberechtigter Angebote) oder durch Subvention von Bildungsteilnehmern, privaten Haushalten und anderen privaten Einheiten durch Stipendien, Zuschüsse oder Darlehen. Transferzahlungen werden als Transferzahlungen an den Privatsektor eingestuft, wenn die direkten Empfänger Bildungsteilnehmer, Haushalte oder andere private Einheiten sind. Finanzmittel für Bildungseinrichtungen über die Bildungsteilnehmer zu lenken, verstärkt den Wettbewerb der Bildungseinrichtungen um Bildungsteilnehmer und kann so deren Effektivität verbessern.

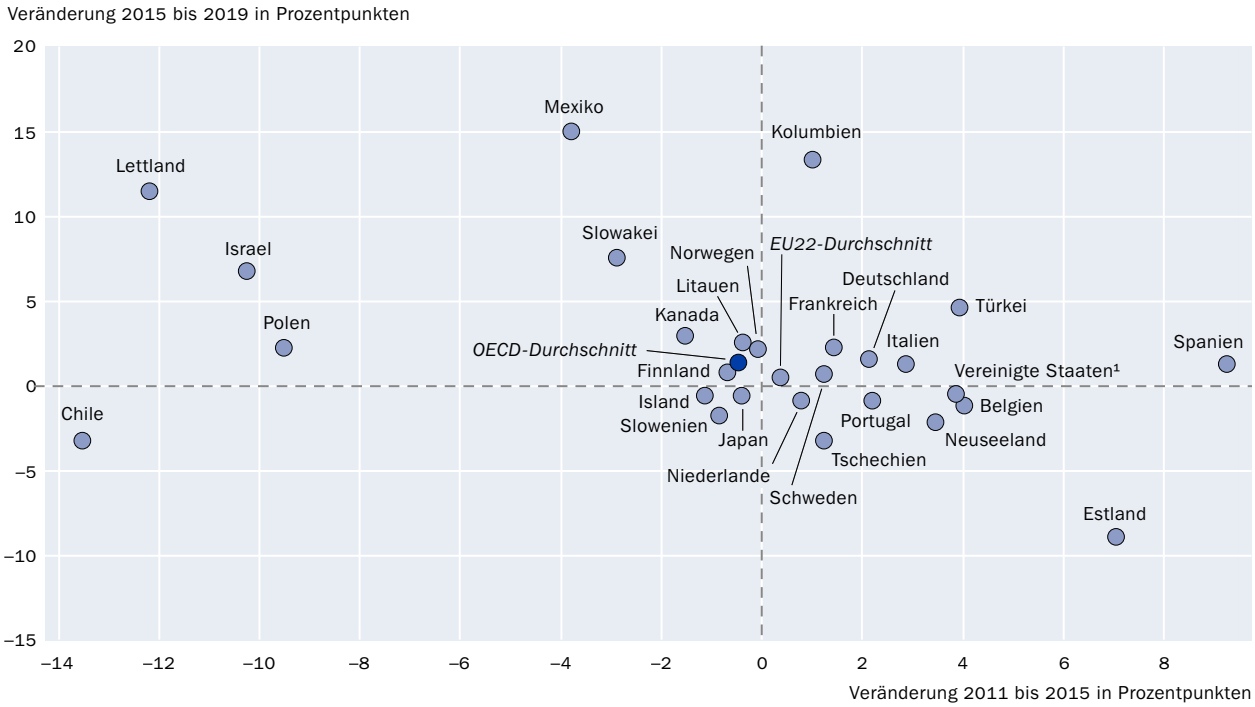
In den nicht tertiären Bildungsbereichen ist der Anteil der öffentlichen Transferzahlungen an den Privatsektor äußerst gering, ein Grund hierfür ist der insgesamt niedrige Anteil der Privatausgaben in diesen Bereichen. 2019 machten öffentliche Transferzahlungen an den Privatsektor im Durchschnitt der OECD-Länder 1 % der gesamten Mittel für den Primarbereich bis zum postsekundaren, nicht tertiären Bereich aus. Am höchsten war der Anteil mit 3 % der gesamten Bildungsausgaben in der Slowakei (Tab. C3.2 im Internet).

Im Tertiärbereich hingegen spielen öffentliche Transferzahlungen an den Privatsektor in einigen Ländern bei der Finanzierung des Tertiärbereichs eine wichtige Rolle (Abb. C3.1).

Abbildung C3.4

Veränderung des relativen Anteils privater Ausgaben für tertiäre Bildungseinrichtungen (2011 bis 2019)

Letztendliche Herkunft der Mittel, nach Bildungsbereich



1. Die Zahlen enthalten eher die Netto- als die Bruttobeträge von Bildungsdarlehen, daher könnten die öffentlichen Transferzahlungen zu niedrig angesetzt sein.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2022), Tabelle C3.3. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-C.pdf). StatLink: https://stat.link/taxo80

In Ländern mit einem wachsenden Tertiärbereich werden öffentliche Transferzahlungen an den Privatsektor oft als Instrument gesehen, den Zugang für Bildungsteilnehmer mit niedrigeren Einkommen zu erweitern, insbesondere in Ländern mit hohen Bildungsgebühren. Es gibt jedoch kein Modell der Mittelzuteilung, das für alle OECD-Länder gilt (OECD, 2017[3]). In einigen Ländern, wie Irland, werden private Ausgaben zum Großteil durch öffentliche Transferzahlungen gedeckt, in anderen hingegen deckt die staatliche und internationale Unterstützung einen relativ geringen Teil der privaten Kosten ab. Wenn die öffentliche Unterstützung für Bildungsteilnehmer gering ist, kann der höhere Bedarf an privaten Ausgaben einige Bildungsteilnehmer von einer Ausbildung im Tertiärbereich abhalten, auch wenn ein Abschluss sich aufgrund von späteren höheren Erwerbseinkommen finanziell lohnen würde.

2019 machten öffentliche Transferzahlungen an den Privatsektor im Durchschnitt der OECD-Länder 5 % der gesamten Mittel für tertiäre Bildungseinrichtungen aus. In den Ländern mit den höchsten Transferzahlungen sind auch die Bildungsgebühren tendenziell am höchsten (s. Indikator C5). In Australien, Irland und dem Vereinigten Königreich, wo die jährlichen Bildungsgebühren für Bachelorbildungsgänge mehr als 5.000 US-Dollar betragen, lagen die Transferzahlungen bei über 18 % der Gesamtausgaben für tertiäre Bildungseinrichtungen. Im Gegensatz dazu belief sich in Ländern wie Dänemark, Estland, Finnland, Österreich und Schweden, wo es keine oder niedrige Bildungsgebühren gibt, der Anteil der öffentlichen Transferzahlungen auf weniger als 1 %. In einigen Ländern wie Frankreich, Litauen, Mexiko, Portugal, der Slowakei, Spanien und der Türkei sind die öffentlichen Transferzahlungen an den Privatsektor gering (höchstens 4 %), und das trotz privater Ausgaben auf einem hohen Niveau (mindestens 20 %) (Abb. C3.1 und Tab. C3.2).

Kasten C3.1

Vorläufige Daten zu Veränderungen der privaten Bildungsausgaben 2020

Politische Reaktionen auf die Pandemie stellen staatliche Bildungsbudgets vor Herausforderungen (OECD, 2021[4]; OECD, 2021[5]). Die öffentliche Bildungsfinanzierung hat sich im letzten Jahrzehnt nicht wesentlich verändert, aber die Krise hat den Druck zur Mobilisierung zusätzlicher Ressourcen für Bildung verstärkt. Öffentliche Mittel werden zum Schutz der Schüler und zur Minimierung der Lernverluste in Zusammenhang mit der Coronapandemie benötigt (Al-Samarrai, Gangwar and Gala, 2020[6]). Diese Mittel werden eventuell auch zum Ausgleich möglicher Rückgänge der privaten Bildungs-

Abbildung C3.5

Vorläufige Daten zur Veränderung der öffentlichen Transferzahlungen an den Privatsektor und der privaten Ausgaben für Bildungseinrichtungen zwischen 2019 und 2020

In Prozentpunkten, zu konstanten Preisen

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Veränderung im Tertiärbereich 2019 bis 2020

Quelle: OECD/Eurostat (2022). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-C.pdf). StatLink: https://stat.link/0hywvs

C 3

finanzierung benötigt. Jedoch werden die Möglichkeiten zur Erhöhung der öffentlichen Mittel für Bildung durch niedrigere staatliche Einnahmen beschränkt (UNESCO and World Bank, 2021[7]).

Zwischen 2019 und 2020 ist der Anteil der privaten Mittel für Bildungseinrichtungen vom Primarbereich bis zum postsekundaren, nicht tertiären Bereich in allen Ländern mit verfügbaren Daten zurückgegangen. In Neuseeland und Slowenien hat er sich um mindestens 2 Prozentpunkte verringert. Im Tertiärbereich stellt sich die Situation weniger einheitlich dar. Die meisten Länder verzeichneten nur kleine Veränderungen (nach oben oder nach unten) um einen Prozentpunkt, aber der Anteil der privaten Mittel ist in Slowenien um 3 Prozentpunkte angestiegen und in Neuseeland und Norwegen um mindestens 2 Prozentpunkte zurückgegangen (Abb. C3.5).

In einigen Fällen ging der Rückgang des Anteils der privaten Mittel für Bildungseinrichtungen 2020 mit geringeren staatlichen Transferzahlungen an private Haushalte und andere private Einheiten einher (Abb. C3.5). Dies war in den Niederlanden, Norwegen, Slowenien und der Türkei vom Primar- bis zum postsekundaren, nicht tertiären Bereich und in Neuseeland sowohl im Tertiärbereich als auch in den nicht tertiären Bereichen der Fall. In Dänemark und Frankreich hingegen sind sowohl der Anteil der privaten Mittel für tertiäre Bildungseinrichtungen als auch die öffentlichen Transferzahlungen an den Privatsektor zwischen 2019 und 2020 leicht angestiegen, während in Norwegen höhere öffentliche Transferzahlungen an den Privatsektor im Tertiärbereich nicht zu einer Steigerung des Anteils privater Mittel für tertiäre Bildungseinrichtungen geführt haben (Abb. C3.5).

2020 hat die öffentliche Finanzierung in allen Ländern mit verfügbaren vorläufigen Daten geholfen, den relativen Anteil der privaten Mittel zu senken; eine Ausnahme stellen Dänemark, Frankreich und Slowenien dar, wo im Tertiärbereich das Gegenteil zu beobachten war. Die Mehrheit der Länder meldete für 2021 eine höhere öffentliche Bildungsfinanzierung im Tertiärbereich sowie in den nicht tertiären Bereichen, 9 von ihnen meldete eine signifikante Erhöhung. Mit der höheren öffentlichen Finanzierung während der Coronapandemie wurden vor allem Investitionen in die Infrastruktur zur Verbesserung der Hygienebedingungen (z. B. Einbau von Luftfiltern in Klassenzimmern) und zusätzliche Unterstützung von Lehrkräften und Beschäftigten (Masken, Coronatests, Gesundheitsversorgung usw.) finanziert (s. Kapitel zu Covid-19 und Indikator C4).

Vorläufige Daten zu den Bildungsausgaben 2020 stehen für einige wenige Länder zur Verfügung. Diese Zahlen sind für einen ersten Vergleich der Entwicklungstendenzen der öffentlichen und privaten Bildungsfinanzierung im ersten Jahr der Corona-Gesundheitskrise (Covid-19) hilfreich (Kasten C3.1).

Definitionen

Die Anteile der mit originären Mitteln aus öffentlichen, privaten und internationalen Quellen finanzierten Bildungsausgaben sind der Prozentsatz der Gesamtausgaben, die – vor Berücksichtigung von Transferzahlungen – im öffentlichen, privaten oder internationalen Sektor entstehen bzw. anfallen. Zu den *originär öffentlichen Ausgaben* gehören sowohl die direkten öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen als auch Transferzahlungen an den

privaten Sektor; Transferzahlungen aus dem internationalen Sektor bleiben unberücksichtigt. Zu den *originär privaten Ausgaben* gehören Bildungsgebühren sowie sonstige Zahlungen der Bildungsteilnehmer und der privaten Haushalte an Bildungseinrichtungen abzüglich des Anteils an diesen Zahlungen, der durch öffentliche Subventionen getragen wird. *Originär internationale Ausgaben* umfassen sowohl direkte Ausgaben für Bildungseinrichtungen, finanziert mit Mitteln aus internationalen Quellen (z. B. ein Forschungszuschuss eines ausländischen Unternehmens an eine öffentliche Hochschule), als auch internationale Transferzahlungen an Länder.

Die Anteile der mit letztendlichen Mitteln aus öffentlichen, privaten und internationalen Quellen finanzierten Bildungsausgaben sind der Prozentsatz an Bildungsausgaben, die nach Transferzahlungen direkt von öffentlichen, privaten und internationalen Erwerbern von Bildungsdienstleistungen getragen werden. *Letztendlich öffentliche Ausgaben* beinhalten die direkte öffentliche Beschaffung von Bildungsressourcen sowie Zahlungen an Bildungseinrichtungen. *Letztendlich private Ausgaben* umfassen alle direkten Ausgaben für Bildungseinrichtungen (Bildungsgebühren und andere private Zahlungen an Bildungseinrichtungen), unabhängig davon, ob diese teilweise durch öffentliche Mittel subventioniert werden oder nicht. Hierzu gehören auch Ausgaben von privaten Unternehmen für den betrieblichen Teil der dualen Berufsausbildung. *Letztendlich internationale Ausgaben* beinhalten direkte internationale Zahlungen an Bildungseinrichtungen, z. B. in Form von Forschungszuschüssen oder sonstigen Mitteln aus internationalen Quellen, die direkt an Bildungseinrichtungen fließen.

Private Haushalte umfassen Bildungsteilnehmer und ihre Familien.

Andere private Einheiten umfassen privatwirtschaftliche Unternehmen und gemeinnützige Organisationen, wie Religionsgemeinschaften, Wohltätigkeitseinrichtungen, Unternehmerverbände und Arbeitnehmervereinigungen sowie sonstige gemeinnützige Organisationen.

Öffentliche Subventionen beinhalten öffentliche und internationale Transferzahlungen wie Stipendien und andere Finanzhilfen für Bildungsteilnehmer sowie bestimmte Subventionen an andere private Einheiten.

Angewandte Methodik

Alle Einheiten, die Mittel für Bildung bereitstellen, sei es als originärer oder letztendlicher Zahler, werden klassifiziert als entweder staatliche (öffentliche) Quellen, nicht staatliche (private) Quellen oder internationale Quellen, z. B. internationale Organisationen oder sonstige ausländische Quellen. Aus Gründen der Übersichtlichkeit wurden in diesem Indikator die Zahlen der öffentlichen und internationalen Ausgaben zusammengefasst. Im Vergleich mit anderen Quellen ist der Anteil der mit Mitteln aus internationalen Quellen finanzierten Ausgaben verhältnismäßig klein, und seine Eingliederung in die öffentlichen Quellen wirkt sich nicht auf die Analyse des Anteils der öffentlichen Ausgaben aus.

Nicht alle Ausgaben für bildungsbezogene Sach- und Dienstleistungen fallen in Bildungseinrichtungen an. Familien erwerben beispielsweise Schul-/Lehrbücher oder Unterrichtsmaterial im Handel oder finanzieren private Nachhilfestunden für ihre Kinder außerhalb von Bildungseinrichtungen. Im Tertiärbereich können auch die Kosten für den Lebens-

unterhalt sowie entgangene Einkommen einen signifikanten Anteil der Bildungskosten ausmachen. Alle außerhalb von Bildungseinrichtungen anfallenden Ausgaben sind, selbst wenn sie öffentlich subventioniert werden, in diesem Indikator nicht berücksichtigt. Öffentliche Subventionen für Bildungsausgaben außerhalb von Bildungseinrichtungen werden in den Indikatoren C4 und C5 behandelt.

Ein Teil der Haushaltsmittel von Bildungseinrichtungen hängt mit zusätzlichen Dienstleistungen für die Bildungsteilnehmer zusammen, u. a. soziale Dienste für die Bildungsteilnehmer (Unterkunft, Verpflegung und Transport). Die Kosten für diese Leistungen werden teilweise über Gebühren der Bildungsteilnehmer gedeckt und sind in diesem Indikator erfasst.

Die Berechnung der Ausgaben für Bildungseinrichtungen erfolgt im Rahmen einer Einnahmen-Ausgaben-Rechnung, insofern ergibt sich nur eine Momentaufnahme der Ausgaben im Referenzjahr. In vielen Ländern gibt es im Tertiärbereich Darlehens-/Rückzahlungssysteme. Während die staatlichen Darlehenszahlungen berücksichtigt werden, ist dies bei den Darlehensrückzahlungen durch Privatpersonen nicht der Fall, daher kann der private Beitrag zu den Bildungskosten zu niedrig angesetzt sein.

Von privaten Finanzdienstleistern zur Verfügung gestellte Bildungsdarlehen (im Gegensatz zu öffentlichen Darlehen) werden als private Ausgaben eingeordnet, obwohl alle Zinszuschüsse oder öffentlichen Gelder zur Deckung von Darlehensausfällen als öffentliche Finanzierung erfasst werden.

Weiterführende Informationen s. *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018* (OECD, 2018[8]) sowie Anhang 3 für länderspezifische Hinweise (*https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-C.pdf*).

Quellen

Die Daten beziehen sich auf das Haushaltsjahr 2019 (sofern nicht anders angegeben) und beruhen auf der von der OECD im Jahr 2021 durchgeführten Bildungsstatistik auf Basis der Datensammlung von UNESCO/OECD/Eurostat (Einzelheiten s. Anhang 3 unter *https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-C.pdf*). Die Daten zu Argentinien, China, Indien, Indonesien, Saudi-Arabien und Südafrika stammen vom UNESCO-Institut für Statistik (UIS).

Die Daten für die Ausgaben der Jahre 2011 bis 2019 wurden basierend auf einer Erhebung in den Jahren 2021/2022 aktualisiert und die Ausgaben der Jahre 2011 bis 2019 entsprechend den Definitionen und den Methoden der aktuellen UOE-Datenerhebung angepasst. Die vorläufigen Daten zu den Bildungsausgaben 2020 basieren auf einer von der OECD und Eurostat verwalteten Ad-hoc-Datenerhebung 2020.

Weiterführende Informationen

Al-Samarrai, S., M. Gangwar and P. Gala (2020), *The Impact of the COVID-19 Pandemic on Education Financing*, https://doi.org/10.1596/33739. [6]

OECD (2022), *Education at a Glance Database*, OECD.Stat website, https://stats.oecd.org. [1]

OECD (2021), *The State of Higher Education – One Year into the COVID Pandemic*, OECD Publishing, Paris. [5]

OECD (2021), *The State of School Education: One Year into the COVID Pandemic*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/201dde84-en. [4]

OECD (2018), *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264304444-en. [8]

OECD (2017), "Who really bears the cost of education?: How the burden of education expenditure shifts from the public to the private sector", *Education Indicators in Focus*, No. 56, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/4c4f545b-en. [3]

OECD (1999), *Implementing the OECD Jobs Strategy: Assessing Performance and Policy*, The OECD Jobs Strategy, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264173682-en. [2]

UNESCO and World Bank (2021), *Education Finance Watch 2021*, https://documents.worldbank.org/en/publication/documentsreports/documentdetail/226481614027788096/education-finance-watch-2021 (Zugriff am 20. Juni 2022). [7]

Tabellen Indikator C3

StatLink: https://stat.link/15q7iy

- Tabelle C3.1: Relativer Anteil öffentlicher, privater und internationaler Ausgaben für Bildungseinrichtungen, letztendliche Herkunft der Mittel (2019)
- Tabelle C3.2: Relativer Anteil öffentlicher, privater und internationaler Ausgaben für Bildungseinrichtungen, nach Herkunft der Mittel und öffentlichen Transferzahlungen an den Privatsektor (2019)
- Tabelle C3.3: Entwicklungstendenzen des Anteils öffentlicher, privater und internationaler Ausgaben für Bildungseinrichtungen (2011, 2015 und 2019)

Datenstand: 17. Juni 2022. Aktualisierte Daten s. http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en. Weitere Untergliederungen s. auch http://stats.oecd.org, OECD-Bildungsdatenbank.

Tabelle C3.1

Relativer Anteil öffentlicher, privater und internationaler Ausgaben für Bildungseinrichtungen, letztendliche Herkunft der Mittel (2019)

Nach öffentlichen Transferzahlungen an den Privatsektor, nach Bildungsbereich

	Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich					Tertiärbereich					Primar- bis Tertiärbereich				
	Öffentliche Quellen	Private Quellen			Internationale Quellen	Öffentliche Quellen	Private Quellen			Internationale Quellen	Öffentliche Quellen	Private Quellen			Internationale Quellen
		Ausgaben privater Haushalte	Ausgaben anderer privater Einheiten	Private Quellen insgesamt			Ausgaben privater Haushalte	Ausgaben anderer privater Einheiten	Private Quellen insgesamt			Ausgaben privater Haushalte	Ausgaben anderer privater Einheiten	Private Quellen insgesamt	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OECD-Länder															
Australien	82	16	2	18	0	34	51	15[d]	66[d]	x(8,9)	67	27	6[d]	33[d]	x(13,14)
Österreich	96	4	1	4	a	89	3	8	11	a	93	4	3	7	a
Belgien	96	3	0	3	1	84	7	6	13	3	93	4	2	6	1
Kanada[1]	90[d]	4[d]	6[d]	10[d]	x(3,4)	54	26	20[d]	46[d]	x(8,9)	76[d]	13[d]	11[d]	24[d]	x(13,14)
Chile	81	19	0	19	a	39	57	4	61	a	64	35	2	36	a
Kolumbien	79	21	0	21	0	32	68	0	68	0	68	32	0	32	0
Costa Rica[2]	m	m	m	m	m	91	4	5	9	0	m	m	m	m	m
Tschechien	93	5	2	7	0	76	7	10	17	7	88	5	4	10	2
Dänemark	94	5	1	6	0	85	0	10	11	5	91	3	4	7	2
Estland	96	3	1	4	0	71	5	10	15	15	88	3	4	8	5
Finnland	99	1	0	1	0	90	0	4	4	5	97	1	1	2	2
Frankreich	91	8	1	9	0	75	12	11	23	2	86	9	4	13	1
Deutschland	88	x(4)	x(4)	12	0	81	x(9)	x(9)	17	2	86	x(14)	x(14)	13	1
Griechenland	93	7	0	7	0	75	13	a	13	12	88	9	0	9	3
Ungarn	83	x(4)	x(4)	17	0	70	x(9)	x(9)	28	2	80	x(14)	x(14)	19	0
Island	97	3	0	3	0	89	7	1	8	4	95	4	0	4	1
Irland	90	6	3	10	0	68	24	3	27	5	85	11	3	14	1
Israel	89	7	3	11	0	52	25	23	48	0	81	11	8	19	0
Italien	94	6	0	6	0	61	32	4	37	2	86	12	1	13	1
Japan	93	6	2	7	0	33[d]	52[d]	16[d]	67[d]	0[d]	72	22	7	28	0
Republik Korea	90	8	2[d]	10[d]	x(3,4)	38	42	19[d]	62[d]	x(8,9)	75	18	7[d]	25[d]	x(13,14)
Lettland	93	4	2	6	1	58	25	10	34	8	82	11	4	15	3
Litauen	95	4	2	5	0	67	19	8	28	5	86	8	4	12	2
Luxemburg	94	3	0	3	3	91	2	4	5	4	94	3	1	3	3
Mexiko	81	18	0	19	0	56	44	0	44	0	74	26	0	26	0
Niederlande	86	4	9	14	0	68	15	13	28	3	80	8	11	19	1
Neuseeland	87	7	6	13	0	54	32	14	46	0	76	15	8	24	0
Norwegen	99	1	0	1	0	92	4	2	6	2	97	2	1	2	0
Polen	87	10	1	10	3	80	13	5	18	2	85	11	2	13	2
Portugal	89	11	0	11	0	60	27	4	31	9	82	14	1	15	2
Slowakei	92	5	3	8	0	70	13	14	27	2	86	7	6	13	1
Slowenien	90	8	1	9	1	84	7	4	11	5	88	8	2	10	2
Spanien	87	12	1	13	0	65	30	3	33	2	80	18	1	19	1
Schweden	100	0	0	0	0	83	1	11	12	5	95	0	3	4	1
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	75	16	9	25	0	69	14	16	31	1	73	15	11	27	0
Ver. Königreich	84	9	7	16	0	24	54	19	73	4	64	24	11	34	1
Vereinigte Staaten[3]	92	8	0	8	a	36	44	20	64	a	68	23	8	32	a
OECD-Durchschnitt	**90**	**7**	**2**	**10**	**0**	**66**	**22**	**9**	**31**	**3**	**83**	**12**	**4**	**16**	**1**
EU22-Durchschnitt	**92**	**5**	**1**	**8**	**0**	**75**	**13**	**7**	**20**	**5**	**87**	**7**	**3**	**11**	**2**
Partnerländer															
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Einige Bildungsbereiche sind in anderen Bildungsbereichen enthalten. Einzelheiten s. Erläuterung von „x" in Tab. C1.1. Zahlen für private Ausgaben enthalten Darlehen für Bildungsgebühren und Stipendien (aus öffentlichen Quellen erhaltene Unterstützungsleistungen, die Zahlungen an Bildungseinrichtungen zuzurechnen sind). Darlehensrückzahlungen privater Einzelpersonen sind nicht berücksichtigt, daher kann der private Beitrag zu den Bildungskosten zu niedrig angesetzt sein. Zahlen für öffentliche Ausgaben in dieser Tabelle enthalten keine Ausgaben für nicht zugeordnete Bildungsgänge. Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten und weitere Untergliederungen s. http://stats.oecd.org, OECD-Bildungsdatenbank.

1. Primarbereich beinhaltet auch Bildungsgänge des Elementarbereichs (ISCED 02). 2. Referenzjahr 2020.

3. Die Zahlen enthalten eher die Netto- als die Bruttobeträge von Bildungsdarlehen, daher könnten die öffentlichen Transferzahlungen zu niedrig angesetzt sein.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2022). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-C.pdf). StatLink: https://stat.link/8e6y0g

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

Tabelle C3.2

Relativer Anteil öffentlicher, privater und internationaler Ausgaben für Bildungseinrichtungen, nach Herkunft der Mittel und öffentlichen Transferzahlungen an den Privatsektor (2019)

Nach Bildungsbereich und Mittelherkunft

	Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich						Tertiärbereich						Primar- bis Tertiärbereich					
	Originäre Mittel (vor öffentlichen Transferzahlungen)			Letztendliche Mittel (nach öffentlichen Transferzahlungen)			Originäre Mittel (vor öffentlichen Transferzahlungen)			Letztendliche Mittel (nach öffentlichen Transferzahlungen)			Originäre Mittel (vor öffentlichen Transferzahlungen)			Letztendliche Mittel (nach öffentlichen Transferzahlungen)		
	Aus öffentlichen Quellen	Aus privaten Quellen	Aus internationalen Quellen	Aus öffentlichen Quellen	Aus privaten Quellen	Aus internationalen Quellen	Aus öffentlichen Quellen	Aus privaten Quellen	Aus internationalen Quellen	Aus öffentlichen Quellen	Aus privaten Quellen	Aus internationalen Quellen	Aus öffentlichen Quellen	Aus privaten Quellen	Aus internationalen Quellen	Aus öffentlichen Quellen	Aus privaten Quellen	Aus internationalen Quellen
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
OECD-Länder																		
Australien	84	16	0	82	18	0	52	48[d]	x(8)	34	66[d]	x(11)	74	26[d]	x(14)	67	33[d]	x(17)
Österreich	97	3	a	96	4	a	89	11	a	89	11	a	94	6	a	93	7	a
Belgien	96	3	1	96	3	1	88	8	4	84	13	3	94	4	2	93	6	1
Kanada[1]	m	m	m	90[d]	10[d]	x(5)	m	m	m	54	46[d]	x(11)	m	m	m	76[d]	24[d]	x(17)
Chile	81	19	a	81	19	a	49	51	a	39	61	a	68	32	a	64	36	a
Kolumbien	79	21	0	79	21	0	m	m	0	32	68	0	m	m	0	68	32	0
Costa Rica[2]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	91	9	0	m	m	m	m	m	m
Tschechien	93	7	0	93	7	0	76	17	7	76	17	7	88	10	2	88	10	2
Dänemark	94	6	0	94	6	0	85	11	5	85	11	5	91	7	2	91	7	2
Estland	91	4	5	96	4	0	60	15	25	71	15	15	81	8	11	88	8	5
Finnland	99	1	0	99	1	0	91	4	5	90	4	5	97	2	2	97	2	2
Frankreich	93	7	0	91	9	0	78	20	2	75	23	2	89	11	1	86	13	1
Deutschland	m	m	m	88	12	0	m	m	m	81	17	2	m	m	m	86	13	1
Griechenland	m	m	2	93	7	0	71	13	16	75	13	12	m	m	5	88	9	3
Ungarn	m	m	0	83	17	0	m	m	2	70	28	2	m	m	0	80	19	0
Island	97	3	0	97	3	0	89	8	4	89	8	4	95	4	1	95	4	1
Irland	90	10	0	90	10	0	89	6	5	68	27	5	90	9	1	85	14	1
Israel	90	10	0	89	11	0	m	m	0	52	48	0	m	m	0	81	19	0
Italien	94	6	0	94	6	0	73	25	2	61	37	2	89	10	1	86	13	1
Japan	m	m	0	93	7	0	m	m	0[d]	33[d]	67[d]	0[d]	m	m	0	72	28	0
Republik Korea	91	9[d]	x(2)	90	10[d]	x(5)	54	46[d]	x(8)	38	62[d]	x(11)	80	20[d]	x(14)	75	25[d]	x(17)
Lettland	m	m	4	93	6	1	m	m	21	58	34	8	m	m	9	82	15	3
Litauen	89	5	6	95	5	0	56	27	17	67	28	5	79	12	10	86	12	2
Luxemburg	94	3	3	94	3	3	92	4	4	91	5	4	94	3	3	94	3	3
Mexiko	82	17	0	81	19	0	57	43[d]	x(8)	56	44	0	75	25[d]	x(14)	74	26	0
Niederlande	m	m	0	86	14	0	m	m	3	68	28	3	m	m	1	80	19	1
Neuseeland	88	12	0	87	13	0	69	31	0	54	46	0	82	18	0	76	24	0
Norwegen	100	0	0	99	1	0	95	4	2	92	6	2	100	0	0	97	2	0
Polen	85	10	5	87	10	3	87	11	2	80	18	2	86	10	4	85	13	2
Portugal	89	11	0	89	11	0	58	31	11	60	31	9	82	15	3	82	15	2
Slowakei	90	6	4	92	8	0	72	24	4	70	27	2	86	10	4	86	13	1
Slowenien	89	9	2	90	9	1	80	11	9	84	11	5	87	10	4	88	10	2
Spanien	87	13	0	87	13	0	68	31	2	65	33	2	81	18	1	80	19	1
Schweden	100	0	0	100	0	0	84	12	5	83	12	5	95	3	1	95	4	1
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	75	25	0	75	25	0	69	31	1	69	31	1	73	27	1	73	27	0
Ver. Königreich	86	14	0	84	16	0	49	47	4	24	73	4	74	25	1	64	34	1
Vereinigte Staaten[3]	m	m	a	92	8	a	m	m	a	36	64	a	m	m	a	68	32	a
OECD-Durchschnitt	**90**	**9**	**1**	**90**	**10**	**0**	**73**	**22**	**6**	**66**	**31**	**3**	**85**	**12**	**2**	**83**	**16**	**1**
EU22-Durchschnitt	**92**	**6**	**2**	**92**	**8**	**0**	**78**	**15**	**8**	**75**	**20**	**5**	**88**	**9**	**3**	**87**	**11**	**2**
Partnerländer																		
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Öffentliche Transferzahlungen an den Privatsektor vom Primarbereich bis zum postsekundaren, nicht tertiären sowie tertiären Bereich sind im Internet verfügbar (s.u. StatLink). Daten und weitere Untergliederungen s. http://stats.oecd.org, OECD-Bildungsdatenbank.

1. Primarbereich beinhaltet auch Bildungsgänge des Elementarbereichs (ISCED 02). 2. Referenzjahr 2020. 3. Die Zahlen enthalten eher die Netto- als die Bruttobeträge von Bildungsdarlehen, daher könnten die öffentlichen Transferzahlungen zu niedrig angesetzt sein.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2022). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-C.pdf). StatLink: https://stat.link/hrtb05

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

Tabelle C3.3

Entwicklungstendenzen des Anteils öffentlicher, privater und internationaler Ausgaben für Bildungseinrichtungen (2011, 2015 und 2019)

Letztendliche Herkunft der Mittel

	Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich					Tertiärbereich					Primar- bis Tertiärbereich				
	Anteil privater Ausgaben für Bildungseinrichtungen (in %)					Anteil privater Ausgaben für Bildungseinrichtungen (in %)					Anteil privater Ausgaben für Bildungseinrichtungen (in %)				
	2011	2015	2019	Unterschied zwischen 2011 und 2015 (in Prozentpunkten)	Unterschied zwischen 2015 und 2019 (in Prozentpunkten)	2011	2015	2019	Unterschied zwischen 2011 und 2015 (in Prozentpunkten)	Unterschied zwischen 2015 und 2019 (in Prozentpunkten)	2011	2015	2019	Unterschied zwischen 2011 und 2015 (in Prozentpunkten)	Unterschied zwischen 2015 und 2019 (in Prozentpunkten)
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OECD-Länder															
Australien[1]	m	m	18	m	m	m	m	66[d]	m	m	m	m	33[d]	m	m
Österreich	m	5	4	m	0	m	6	11	m	5	m	5	7	m	2
Belgien	4	3	3	−1	0	10	14	13	4	−1	5	6	6	1	0
Kanada[1,2]	9[d]	9[d]	10[d]	0[d]	1[d]	45	43	46	−2	3	24[d]	22[d]	24[d]	−2[d]	2[d]
Chile	21	17	19	−4	2	78	64	61	−14	−3	45	36	36	−9	1
Kolumbien	21	23	21	2	−2	53	54	68	1	13	31	32	32	2	0
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechien	9	8	7	−1	−1	19	20	17	1	−3	12	12	10	0	−2
Dänemark	3	m	6	m	m	5	m	11	m	m	4	m	7	m	m
Estland	1	7	4	6	−3	17	24	15	7	−9	6	13	8	7	−6
Finnland	1	1	1	0	0	4	3	4	−1	1	2	2	2	0	0
Frankreich	9	9	9	0	0	19	20	23	1	2	12	12	13	1	1
Deutschland	13	13	12	0	−1	13	15	17	2	2	13	14	13	1	0
Griechenland	m	7	7	m	0	m	12	13	m	2	m	8	9	m	1
Ungarn	m	7	17	m	9	m	37	28	m	−9	m	14	19	m	5
Island	4	4	3	0	−1	9	8	8	−1	−1	5	5	4	0	−1
Irland	m	10	10	m	−1	m	29	27	m	−3	m	16	14	m	−2
Israel	11	10	11	0	0	51	41	48	−10	7	22	18	19	−4	2
Italien	4	5	6	1	1	33	35	37	3	1	11	12	13	1	1
Japan	7	8	7	1	0	68[d]	68[d]	67[d]	0[d]	−1[d]	28	28	28	0	0
Republik Korea[1]	m	14[d]	10[d]	m	−5[d]	m	64[d]	62[d]	m	−2[d]	m	30[d]	25[d]	m	−6[d]
Lettland	3	2	6	0	4	35	23	34	−12	11	13	9	15	−5	6
Litauen	3	5	5	2	1	25	25	28	0	3	11	12	12	1	0
Luxemburg	2	3	3	1	0	m	4	5	m	1	m	3	3	m	0
Mexiko	17	17	19	0	2	33	29	44	−4	15	21	20	26	−1	6
Niederlande	13	12	14	−1	1	28	29	28	1	−1	18	18	19	0	1
Neuseeland	15	14	13	−1	0	45	49	46	3	−2	24	25	24	1	−1
Norwegen	0	1	1	1	0	4	4	6	0	2	1	1	2	0	1
Polen	6	8	10	2	2	26	16	18	−10	2	12	11	13	−1	2
Portugal	m	11	11	m	−1	29	32	31	2	−1	m	16	15	m	−1
Slowakei	11	11	8	−1	−2	23	20	27	−3	8	14	14	13	0	−1
Slowenien	9	10	9	1	0	14	13	11	−1	−2	10	10	10	0	−1
Spanien	9	14	13	5	0	23	32	33	9	1	13	19	19	6	0
Schweden	0	a	0	m	m	10	11	12	1	1	3	3	4	0	0
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	23	24	25	1	1	22	26	31	4	5	23	25	27	2	2
Ver. Königreich	14	13	16	−1	2	m	71	73	m	1	m	31	34	m	4
Vereinigte Staaten[3]	9	9	8	0	0	61	65	64	4	0	31	32	32	2	−1
OECD-Durchschnitt	**9**	**10**	**10**	**0**	**0**	**30**	**30**	**31**	**0**	**1**	**16**	**16**	**16**	**0**	**0**
EU22-Durchschnitt	**6**	**8**	**8**	**1**	**0**	**20**	**20**	**20**	**0**	**1**	**10**	**11**	**11**	**1**	**0**
Partnerländer															
Argentinien	9	m	m	m	m	23	m	m	m	m	12	m	m	m	m
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
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: Zahlen für private Ausgaben enthalten Darlehen für Bildungsgebühren und Stipendien (aus öffentlichen Quellen erhaltene Unterstützungsleistungen, die Zahlungen an Bildungseinrichtungen zuzurechnen sind). Darlehensrückzahlungen privater Einzelpersonen sind nicht berücksichtigt, daher kann der private Beitrag zu den Bildungskosten zu niedrig angesetzt sein. Daten zum Anteil öffentlicher und internationaler Ausgaben sind im Internet verfügbar (s. u. StatLink). Zahlen für öffentliche Ausgaben in dieser Tabelle enthalten keine Ausgaben für nicht zugeordnete Bildungsgänge. Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten und weitere Untergliederungen s. http://stats.oecd.org, OECD-Bildungsdatenbank.

1. Privatausgaben beinhalten auch internationale Ausgaben. 2. Primarbereich beinhaltet auch Bildungsgänge des Elementarbereichs (ISCED 02).

3. Die Zahlen enthalten eher die Netto- als die Bruttobeträge von Bildungsdarlehen, daher könnten die öffentlichen Transferzahlungen zu niedrig angesetzt sein.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2022). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-C.pdf). StatLink: https://stat.link/wpcezf

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

Indikator C4

Wie hoch sind die öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung?

Zentrale Ergebnisse

- Die öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung (im Primar- bis Tertiärbereich) betragen im Durchschnitt der OECD-Länder 10,6 % der öffentlichen Gesamtausgaben und reichen von rund 7 bis zu 17 %. Der größte Teil der öffentlichen Mittel fließt in den Primar- und Sekundarbereich, was sich durch die fast universelle Bildungsbeteiligung in diesen Bildungsbereichen und den größeren Anteil an Mitteln aus privaten Quellen im Tertiärbereich erklärt.
- Zwischen 2015 und 2019 ist der für Bildung aufgewendete Teil der öffentlichen Ausgaben im Durchschnitt der OECD-Länder leicht zurückgegangen (rund 1 %). Dies erklärt sich dadurch, dass die öffentlichen Gesamtausgaben schneller (11 %) gestiegen sind als die Ausgaben für Bildung (8 %). Daten aus der Klassifikation der Aufgabenbereiche des Staats (Classification of the Functions of Government – COFOG) legen nahe, dass diese Schere für das Jahr 2020 weiter auseinandergehen wird, da sich die Staaten aufgrund der Coronapandemie (Covid-19) zu höheren Ausgaben zwecks Unterstützung ihrer Wirtschaft gezwungen sehen.
- Im Durchschnitt der OECD-Länder sind die Ausgaben für den Tertiärbereich stark zentralisiert: 87 % der letztendlich staatlichen Mittel stammen von der zentralen Ebene. Im Gegensatz dazu gehen nur durchschnittlich 44 % der letztendlich öffentlichen Ausgaben für Bildung im nicht tertiären Bereich auf die zentrale Ebene zurück.

Kontext

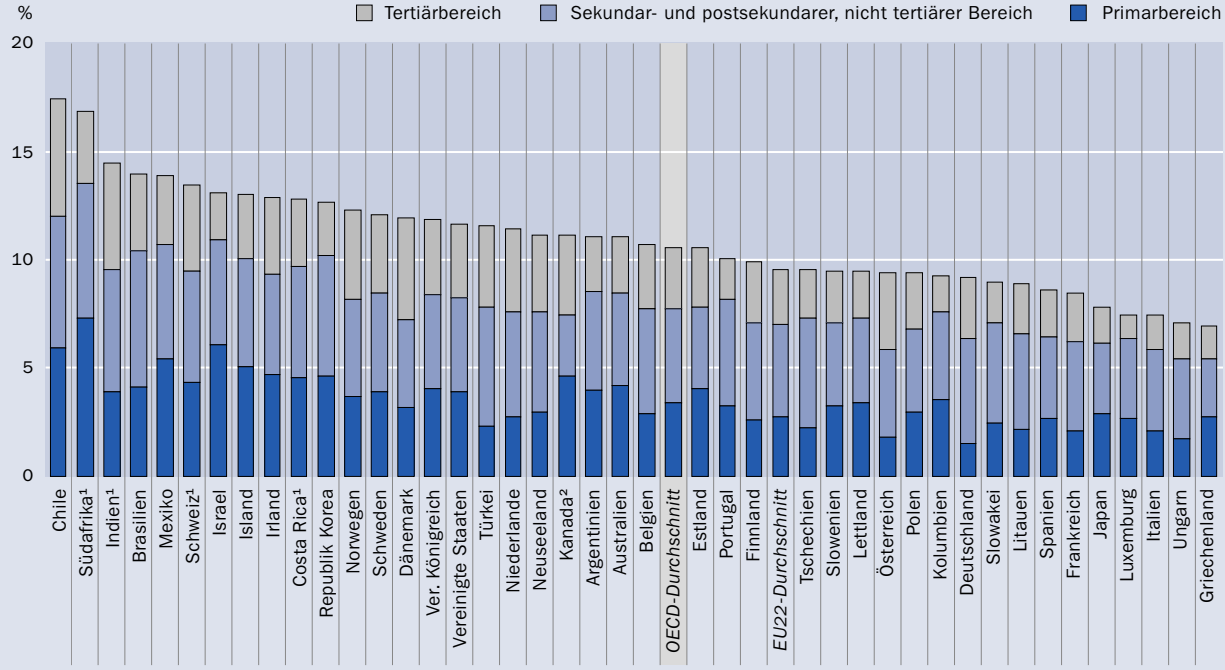
Mithilfe öffentlicher Ausgaben gewährleistet der Staat eine ganze Reihe von Aufgaben, wie Bildung und Gesundheitsversorgung sowie die Aufrechterhaltung der öffentlichen Ordnung und Sicherheit. Entscheidungen über die Zuweisung von Haushaltsmitteln an die unterschiedlichen Aufgabenbereiche hängen von den jeweiligen Prioritäten des einzelnen Landes ab und davon, ob diese Leistungen auch vom Privatsektor erbracht werden können. Bildung ist ein solcher Bereich, in dem alle Länder intervenieren, um das Leistungsangebot zu finanzieren bzw. zu steuern. Da es keine Garantie dafür gibt, dass die Märkte allen gleichberechtigt Zugang zu Bildungschancen bieten, bedarf es der staatlichen Finanzierung von Bildung, um sicherzustellen, dass nicht ein Teil der Gesellschaft von den Bildungsmöglichkeiten ausgeschlossen wird.

Wie öffentliche Mittel ausgegeben werden, kann auch von politischen Entscheidungen oder extremen Ereignissen außerhalb des Bildungsbereichs, z. B. demografischen Veränderungen oder Wirtschaftstrends, abhängen. So hatte die Coronapandemie wie die Finanzkrise 2008 wirtschaftliche Auswirkungen auf die einzelnen Gesellschaften, und einer der betroffenen Bereiche ist die Bildung (Kasten C4.1 und Kasten C4.2). Wirtschaftskrisen in der Vergangenheit haben die öffentlichen Haushalte stark belastet, sodass in einigen Ländern weniger öffentliche Mittel für Bildung bereitgestellt wurden. Kürzungen von Mitteln können eine verbesserte Zuweisung von öffentlichen Mitteln darstellen und zu einer gesteigerten Effizienz und ökonomischen Dynamik beitragen;

Abbildung C4.1

Zusammensetzung der öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben (2019)

Primar- bis Tertiärbereich (einschl. F&E)



1. Referenzjahr nicht 2019. Weitere Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle. 2. Primarbereich beinhaltet auch Bildungsgänge des Elementarbereichs (ISCED 02). Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2022), Tabelle C4.1. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-C.pdf). StatLink: https://stat.link/x0g4kl

sie können sich aber auch auf die Qualität der staatlich zur Verfügung gestellten Bildung auswirken, insbesondere in Zeiten, in denen Investitionen in das Bildungswesen wichtig sind, um Wissenserwerb und wirtschaftliches Wachstum zu fördern.

In diesem Indikator werden die öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung mit den öffentlichen Gesamtausgaben in den OECD- und Partnerländern verglichen. So lässt sich erkennen, welche Priorität Bildung im Vergleich zu anderen öffentlichen Aufgabenbereichen wie Gesundheitswesen, Sozialversicherung, Verteidigung und innerer Sicherheit eingeräumt wird. Darüber hinaus enthält der Indikator Angaben zu den verschiedenen öffentlichen Finanzierungsquellen für das Bildungswesen (zentrale, regionale und lokale staatliche Ebenen) sowie zu den Transferzahlungen zwischen diesen verschiedenen staatlichen Ebenen. Abschließend wird dargestellt, wie sich die öffentlichen Bildungsausgaben im Laufe der Jahre verändert haben.

Weitere wichtige Ergebnisse

- Im Durchschnitt der OECD-Länder entfielen 27 % der öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung auf den Tertiärbereich. Der Anteil ist aufgrund des signifikanten Anteils inländischer Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich, die im Ausland eingeschrieben sind, in Luxemburg (14 %) am geringsten.

- Während die öffentlichen Ausgaben für Bildung in keinem OECD-Land 8 % des Bruttoinlandsprodukts (BIP) übersteigen, gaben rund 10 % der OECD-Länder mit verfügbaren Daten für 2019 an, dass sich die öffentlichen Gesamtausgaben auf über 50 % des BIP beliefen.
- In den OECD-Ländern mit verfügbaren COFOG-Daten stiegen die öffentlichen Gesamtausgaben zwischen 2019 und 2020 im Durchschnitt – selbst inflationsbereinigt – um beispiellose 10,9 %. Im Vergleich dazu belief sich der Anstieg der öffentlichen Ausgaben für Bildung nur auf 1,4 %, was zeigt, dass die Staaten deutlich stärker in andere Bereiche, wie Wirtschaft und Gesundheit, investieren mussten.

Analyse und Interpretationen

In die verschiedenen Bildungsbereiche investierte öffentliche Mittel

2019 betrug in den OECD-Ländern der Anteil der öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung im Primar- bis Tertiärbereich an den öffentlichen Gesamtausgaben für alle Leistungsbereiche im Durchschnitt 10,6 %. Jedoch variiert dieser Anteil zwischen den einzelnen OECD- und Partnerländern von etwa 7 % in Griechenland, Italien und Ungarn bis zu über 17 % in Chile (Tab. C4.1 und Abb. C4.1).

Insgesamt entfiel 2019 ein signifikanter Teil der öffentlichen Mittel auf die nicht tertiären Bildungsbereiche. In den meisten Ländern, auch im Durchschnitt der OECD-Länder, entfielen grob drei Viertel der öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung im Primar- bis Tertiärbereich (rund 8 % der öffentlichen Gesamtausgaben) auf die nicht tertiären Bildungsbereiche (d. h. Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich) (Tab. C4.1 und Abb. C4.1). Dies erklärt sich größtenteils durch die fast universelle Bildungsbeteiligung in den nicht tertiären Bildungsbereichen (s. Indikator B1), die kürzere Dauer der Bildung im Tertiärbereich gegenüber der im Primar- und Sekundarbereich zusammengenommen sowie durch die Tatsache, dass in den OECD-Ländern im Durchschnitt die Finanzierung des Tertiärbereichs eher als die nicht tertiären Bildungsbereiche von privaten Quellen abhängt.

Der Anteil der öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung im Tertiärbereich variiert stark zwischen den einzelnen Ländern. Im Durchschnitt der OECD-Länder beliefen sich die öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung im Tertiärbereich, einschließlich Ausgaben für Forschung und Entwicklung, auf 27 % der öffentlichen Gesamtausgaben für den Primar- bis Tertiärbereich. Der Anteil reicht in den OECD- und Partnerländern von unter 14 % in Luxemburg bis zu über 37 % in Dänemark und Österreich (Tab. C4.1 und Abb. C4.1). In Luxemburg sind mehr als drei Viertel der inländischen Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich im Ausland eingeschrieben (s. Indikator B6), was die geringen öffentlichen Ausgaben für Bildung im Tertiärbereich erklärt.

Der Bereich frühkindliche Bildung und Erziehung (FBE) ist aus den Statistiken zu den öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung aufgrund der sehr verschiedenartigen Systeme in den OECD-Ländern generell ausgeschlossen. Es gibt Unterschiede in Bezug auf die Alterszielgruppen, die Organisationsstrukturen, die Finanzierung der Angebote, die Art

des Angebots (ganztags gegenüber halbtags) und die Verortung des Angebots (in Einrichtungen/Schulen oder zu Hause) (s. Indikator B2). Im Durchschnitt der OECD-Länder mit Daten macht FBE 1,7 % der öffentlichen Gesamtausgaben aus, wobei die Spanne von 0,3 % in Japan bis 3,8 % in Chile reicht. Diese große Spanne lässt sich durch die Unterschiedlichkeit der Organisation der FBE-Systeme erklären. In allen OECD-Ländern mit Daten, außer in Dänemark und Norwegen, übersteigen die Ausgaben für die vorschulische Bildung (ISCED 02) die Ausgaben für FBBE-Angebote für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01) (Tab. C4.1 im Internet).

Bei der Betrachtung der öffentlichen Bildungsausgaben als Teil der öffentlichen Gesamtausgaben sollte auch die relative Größe des jeweiligen öffentlichen Haushalts insgesamt berücksichtigt werden. Der Anteil der öffentlichen Gesamtausgaben als Prozentsatz des Bruttoinlandsprodukts (BIP) variiert erheblich zwischen den einzelnen Ländern (Tab. C4.1 im Internet). 2019 meldeten rund 10 % der Länder mit verfügbaren Daten, dass sich ihre öffentlichen Gesamtausgaben für alle Leistungsbereiche auf über 50 % des BIP beliefen. Ein großer Anteil der öffentlichen Ausgaben für Bildung an den öffentlichen Gesamtausgaben bedeutet nicht zwangsläufig einen hohen Wert bei den öffentlichen Ausgaben für Bildung in Relation zum BIP eines Landes. Irland beispielsweise stellt 12,9 % der öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung im Primar- bis Tertiärbereich bereit (d. h. mehr als den OECD-Durchschnitt von 10,6 %), die öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung als Prozentsatz des BIP sind jedoch verhältnismäßig niedrig (3,1 % im Vergleich zum OECD-Durchschnitt von 4,4 %). Dies lässt sich durch die relativ niedrigen öffentlichen Gesamtausgaben Irlands als Prozentsatz des BIP erklären (24,2 %) (Tab. C4.1 im Internet).

Herkunft der in Bildung investierten öffentlichen Mittel

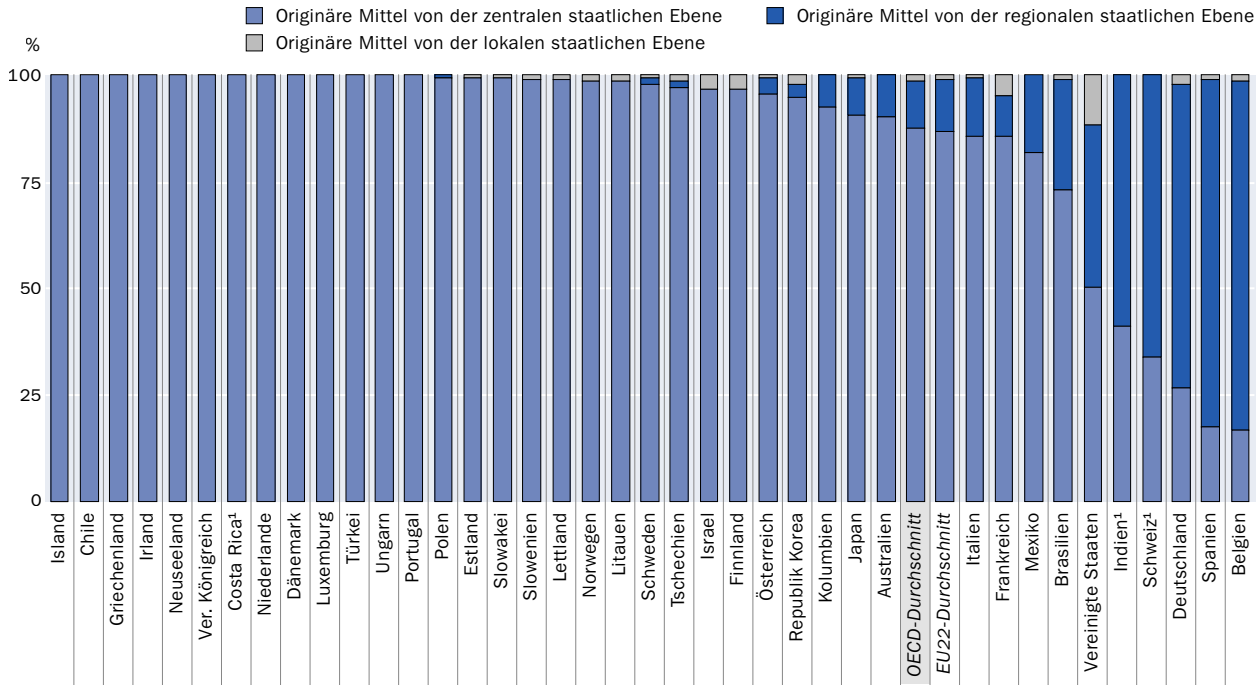
Die Aufteilung der Zuständigkeiten für die Bildungsfinanzierung zwischen den verschiedenen staatlichen Ebenen (zentral, regional und lokal) spielt eine wichtige Rolle in der Bildungspolitik. Entscheidungen über die Bildungsfinanzierung fallen sowohl auf der originären staatlichen Ebene, die die Mittel bereitstellt, als auch auf jener staatlichen Ebene, auf der die Mittel letztendlich ausgegeben werden. Die originäre staatliche Ebene entscheidet über die Finanzierungsbeträge und stellt die Bedingungen für die Verwendung der Mittel auf. Die staatliche Ebene, auf der die Mittel letztendlich ausgegeben werden, hat in Bezug auf die Verwendung der Mittel unterschiedlich große Ermessensspielräume.

Die Bildungsfinanzierung kann überwiegend zentralisiert oder dezentralisiert sein, wobei Transferzahlungen zwischen den verschiedenen staatlichen Ebenen stattfinden. Ein hoher Grad an Zentralisierung kann zu Verzögerungen bei der Entscheidungsfindung führen, und Entscheidungen, die weit entfernt von den Betroffenen getroffen werden, entsprechen möglicherweise nicht den Anforderungen vor Ort. In stark dezentralisiert organisierten Systemen hingegen können sich die verschiedenen staatlichen Ebenen in der Höhe der pro Bildungsteilnehmer eingesetzten Mittel unterscheiden, sei es aufgrund unterschiedlicher Bildungsprioritäten oder unterschiedlicher Fähigkeiten, Mittel für die Bildungsfinanzierung aufzubringen. Darüber hinaus können große Unterschiede in Bildungsstandards und Bildungsressourcen auch ungleiche Bildungschancen und eine ungenügende Beachtung der langfristigen nationalen Bildungserfordernisse zur Folge haben.

Viele Schulen sind autonomer und dezentraler und gegenüber Schülern, Eltern und der breiteren Allgemeinheit stärker rechenschaftspflichtig in Bezug auf die erzielten Ergebnisse geworden. Die Ergebnisse der Internationalen Schulleistungsstudie PISA der OECD deu-

Abbildung C4.2

Verteilung der originären Quellen öffentlicher Mittel für den Tertiärbereich, nach staatlicher Ebene (2019)



1. Referenzjahr nicht 2019. Weitere Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils originärer Mittel von der zentralen staatlichen Ebene.
Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2022), Tabelle C4.2. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-C.pdf). StatLink: https://stat.link/vwub1c

ten darauf hin, dass, wenn Autonomie und Rechenschaftspflichten angemessen kombiniert werden, sie tendenziell mit besseren Leistungen der Schüler einhergehen (OECD, 2016[1]).

Die für die Bildungsfinanzierung zuständigen staatlichen Ebenen unterscheiden sich in den verschiedenen Bildungsbereichen. In der Regel ist die Finanzierung durch öffentliche Mittel im Tertiärbereich stärker zentralisiert als in den vorgelagerten Bildungsbereichen. 2019 stammten im Durchschnitt der OECD-Länder 59 % der öffentlichen Mittel für die nicht tertiäre Bildung vor Transferzahlungen an die verschiedenen staatlichen Ebenen aus dem zentralen Haushalt, verglichen mit 88 % der öffentlichen Mittel für den Tertiärbereich (Tab. C4.2 und Abb. C4.2). Während für einen großen Teil der Mittel für Bildung im Primar- und Sekundarbereich der zentralstaatlichen Ebene Transferzahlungen an untere staatliche Ebenen erfolgen, geschieht dies nur selten in Bezug auf Mittel für den Tertiärbereich. In den meisten OECD- und Partnerländern mit verfügbaren Daten stellt die zentralstaatliche Ebene mehr als 60 % der öffentlichen Mittel für den Tertiärbereich direkt zur Verfügung; in 90 % der Länder ist sie die wichtigste Quelle sowohl für originäre Mittel als auch für deren letztendliche Verwendung. Andererseits stammen in Spanien und föderalen Ländern wie Belgien, Deutschland und der Schweiz mehr als 60 % der Mittel für den Tertiärbereich von regionalen staatlichen Ebenen, es erfolgen nur geringe oder gar keine Transferzahlungen an die lokale Ebene. Die lokale staatliche Ebene spielt bei der Finanzierung des Tertiärbereichs üblicherweise keine bedeutende Rolle (im Durchschnitt 1 % der originären und letztendlichen öffentlichen Mittel), mit Ausnahme der Vereinigten Staaten, wo diesem Bereich 12 % der Gesamtausgaben von der lokalen staatlichen Ebene bereitgestellt werden (Abb. C4.2).

Für die nicht tertiären Bildungsbereiche werden mehr Mittel von der zentralstaatlichen auf die regionale und lokale Ebene transferiert. Im Durchschnitt der OECD-Länder sinkt der Anteil der von der zentralen Ebene zur Verfügung gestellten öffentlichen Mittel für den nicht tertiären Bereich nach Berücksichtigung der Transferzahlungen an andere staatliche Ebenen von 59 auf 44 %, während infolgedessen der Anteil der lokalen Mittel von 27 auf 42 % ansteigt. Zwischen den verschiedenen Ländern bestehen große Unterschiede darin, wie sehr sich die Herkunft der Mittel vor und nach den Transferzahlungen der zentralen staatlichen Ebene an die unteren staatlichen Ebenen ändert. In der Republik Korea, Litauen, Mexiko, Polen und der Slowakei beträgt der Unterschied nach Transferzahlungen an regionale und lokale staatliche Ebenen mehr als 50 Prozentpunkte. In Australien, Chile, Lettland und Österreich beträgt er mehr als 30 Prozentpunkte. In Kanada und den Vereinigten Staaten, wo hauptsächlich die regionale staatliche Ebene für die Transferzahlungen an Schulen verantwortlich ist, sinkt der Finanzierungsanteil der regionalen staatlichen Ebene nach Transferzahlungen an die lokale staatliche Ebene um mindestens 40 Prozentpunkte (Tab. C4.2).

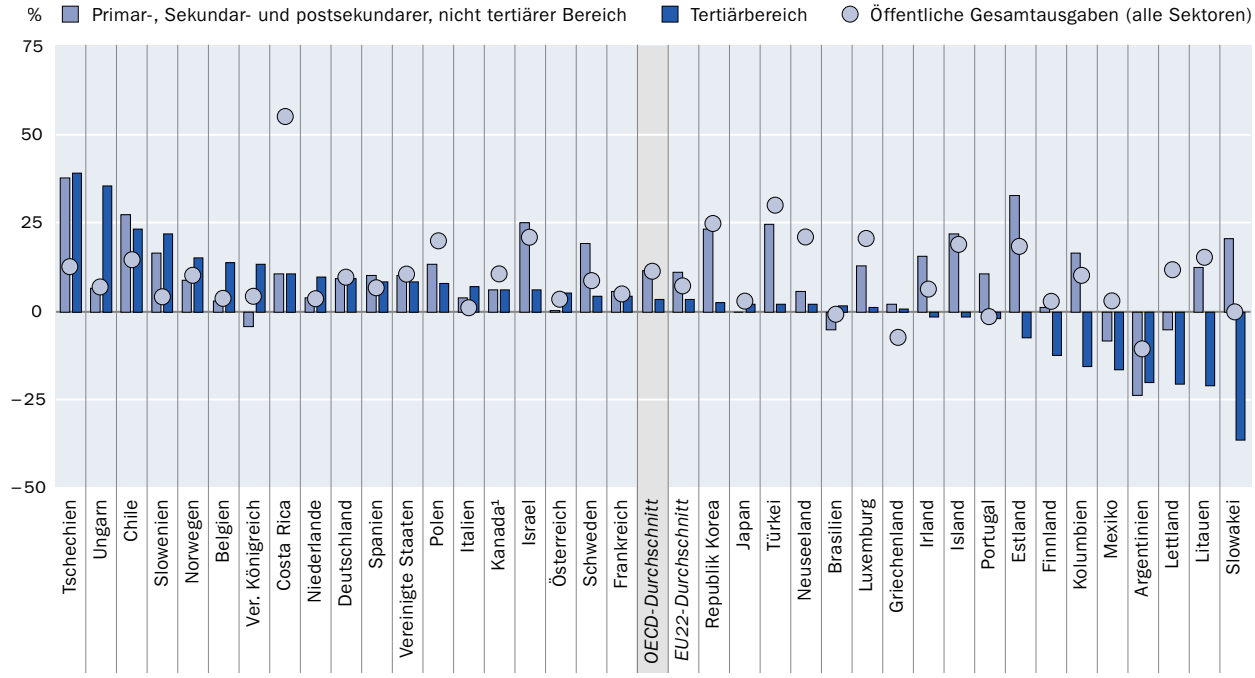
Entwicklung der öffentlichen Bildungsausgaben (2015 bis 2019)

Zwischen 2015 und 2019 stiegen die öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung im Primar- bis Tertiärbereich im Durchschnitt der OECD-Länder um 9 %. In manchen Ländern waren die Veränderungen der Ausgaben in den nicht tertiären Bereichen und im Tertiärbereich gleich hoch. In Costa Rica, Deutschland und Kanada beispielsweise war der relative Anstieg der Ausgaben im nicht tertiären und im Tertiärbereich in diesem Zeitraum vergleichbar. Doch während der relative Anstieg der Bildungsausgaben in Deutschland und Kanada eine

Abbildung C4.3

Veränderung der öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung und der öffentlichen Gesamtausgaben zwischen 2015 und 2019

Primar- bis Tertiärbereich, zu konstanten Preisen



1. Primarbereich beinhaltet auch Bildungsgänge des Elementarbereichs (ISCED 02).

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Veränderung der öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung im Tertiärbereich zwischen 2015 und 2019.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2022), Tabelle C4.3. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-C.pdf). StatLink: https://stat.link/nfa7ie

Kasten C4.1

Entwicklung der Ausgaben für Bildung während der Coronapandemie

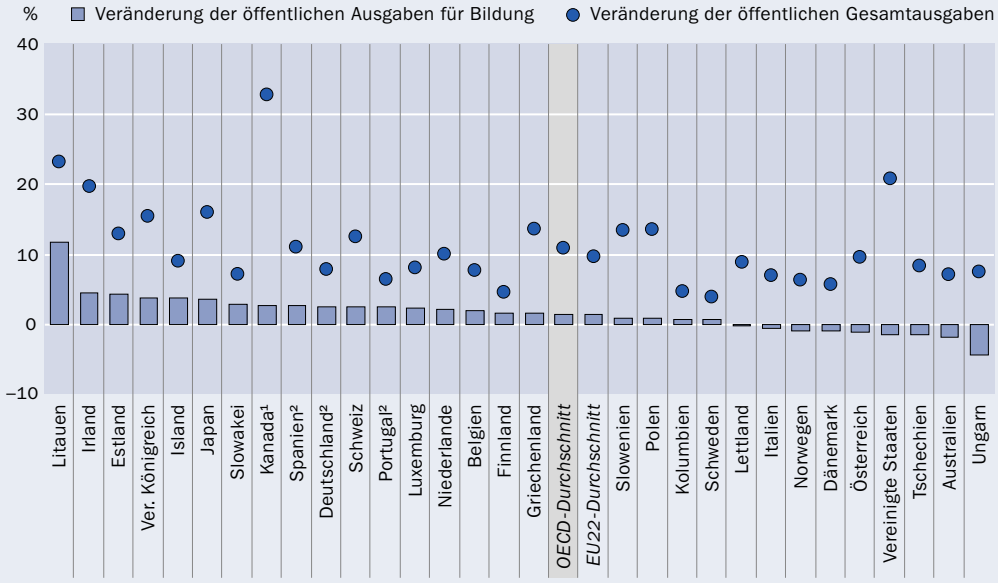
Die mit der Coronapandemie einhergehende Wirtschaftskrise hat sich auf die Höhe der für Bildungseinrichtungen in den OECD- und Partnerländern zur Verfügung stehenden öffentlichen Mittel ausgewirkt. Während die langfristigen Auswirkungen auf die Finanzierung des Bildungswesens noch ungewiss sind, haben einige Länder finanzielle Soforthilfen bereitgestellt, um Bildungsteilnehmer und Bildungssysteme darin zu unterstützen, die Unterbrechungen und wirtschaftlichen Auswirkungen durch die Schließung von Schulen und Hochschulen zu bewältigen. Die mangelnde Vorbereitung auf Fernunterricht hatte zur Folge, dass die Staaten in Informations- und Kommunikationstechnologien sowie diesbezügliche Lehrerschulungen investieren mussten, um die negativen Auswirkungen der Pandemie für die Lernenden abzumildern (OECD, 2021[4]). Als die Schulen wieder öffneten, waren ihre Einrichtungen oft schlecht ausgestattet, sodass die Anforderungen an Abstandsregeln nicht eingehalten werden konnten, was zu weiteren Investitionen führte, um das epidemiologische Risiko einzudämmen und die Sicherheit von Schülern und Lehrkräften zu verbessern.

Es erwies sich als dringend nötig, den Übergang zu einer neuen Form des Lernens zu fördern, und gleichzeitig waren auch die Wirtschaft und das Gesundheitswesen auf erhebliche staatliche Unterstützung angewiesen. In diesem Kasten werden die Auswirkungen der Coronapandemie auf die Ausgaben für Bildung zwischen 2019 und 2020 analysiert und mit dem Anstieg der öffentlichen Gesamtausgaben im gleichen Zeitraum

Abbildung C4.4

Veränderung der öffentlichen Gesamtausgaben und der öffentlichen Ausgaben für Bildung zwischen 2019 und 2020

Auf der Klassifikation der Aufgabenbereiche des Staats (Classification of the Functions of Government – COFOG) basierende Daten, zu konstanten Preisen, 2015



1. Kanadische COFOG-Daten, 2015 angepasst, zu konstanten Preisen: https://www150.statcan.gc.ca/t1/tbl1/en/tv.action?pid=1010000501. 2. Vorläufige Daten.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Veränderung der öffentlichen Ausgaben für Bildung zwischen 2019 und 2020.

Quelle: OECD (2022), öffentliche Ausgaben nach Aufgabenbereichen (COFOG), https://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=SNA_TABLE11. StatLink: https://stat.link/u9x4gi

C 4

verglichen. Für das Referenzjahr 2020 sind Daten der Klassifikation der Aufgabenbereiche des Staats (Classification of the Functions of Government – COFOG) verfügbar, die einen Vergleich mit der Ausgabenhöhe vor der Krise ermöglichen. In späteren Ausgaben von *Bildung auf einen Blick* wird es möglich sein, dies detaillierter mit Belegen zu untermauern, sobald Daten aus der Datensammlung von UNESCO/OECD/Eurostat für den Zeitraum der Pandemie verfügbar sein werden. Die in diesem Kasten präsentierten COFOG-Daten können nur einen ersten Eindruck von den Entwicklungen vermitteln und sind nicht voll und ganz mit den anderen Daten in diesem Kapitel vergleichbar, was auf gewisse Unterschiede zwischen den zugrunde liegenden statistischen Konzepten der COFOG- und UOE-Datenerhebungen zurückzuführen ist (Eurostat, 2019[5]). Beispielsweise deckt die COFOG-Klassifikation die nicht formale Bildung ab, während die UOE-Datenerhebung ausschließlich formale Bildung berücksichtigt. Folglich sind manche Erwachsenenbildungs- und Weiterbildungsprogramme in der COFOG-Klassifikation enthalten, aber aus den von UNESCO, OECD und Eurostat (UOE) erhobenen Daten ausgeschlossen.

Im Durchschnitt der OECD-Länder mit verfügbaren COFOG-Daten stiegen die öffentlichen Gesamtausgaben zwischen 2019 und 2020 – selbst inflationsbereinigt – um 11 % (Abb. C4.4). Im Vergleich dazu belief sich die Zunahme zwischen 2018 und 2019 nur auf 3 %. Der Anstieg während der Coronapandemie ist zu großen Teilen auf im Zusammenhang mit arbeitsplatzerhaltenden Maßnahmen bereitgestellte Subventionen zurückzuführen. Während der ersten Welle der Coronapandemie wurden in den OECD-Ländern mithilfe arbeitsplatzerhaltender Maßnahmen rund 60 Millionen Arbeitsplätze unterstützt. Das sind mehr als 10-mal so viele wie während der globalen Finanzkrise (OECD, 2021[6]). Dies erklärt, warum der Anstieg der öffentlichen Gesamtausgaben für alle OECD-Länder mit Daten größer ausfiel als der Anstieg der Bildungsausgaben. In Litauen beispielsweise, wo der Anstieg der Bildungsausgaben am höchsten war (+ 11,7 %), war der Anstieg der öffentlichen Gesamtausgaben sogar noch größer (+ 23,2 %). Aber auch wenn die Coronapandemie die öffentliche Debatte dominiert hat, hängen die Veränderungen der öffentlichen Ausgaben zwischen 2019 und 2020 nicht nur mit der Pandemie zusammen; die Länder haben in einer Reihe von Sektoren Reformen fortgesetzt oder diese sogar schneller vorangetrieben. Wie sich diese Unterbrechungen und plötzlichen Veränderungen der öffentlichen Ausgaben auf die Bildungspolitik und die Lernergebnisse auswirken werden, wird die Zukunft zeigen.

Kasten C4.2

Maßnahmen zur Unterstützung der Bildung mit Auswirkungen auf die öffentlichen Budgets während der Coronakrise

Während der Schulschließungen und der anschließenden Wiedereröffnung haben die OECD-Länder unterschiedliche Maßnahmen zur Unterstützung von Unterricht und Lernen ergriffen. Die Ergebnisse der 4. Welle der Erhebung Joint National Responses to COVID-19 zeigen jedoch einige Gemeinsamkeiten vieler Länder (s. Kapitel zu Covid-19). In der Erhebung wurden die Länder gefragt, welche der folgenden 6 coronabedingten Maßnahmen sie zur Unterstützung des Bildungsbereichs ergriffen haben, die eine direkte Auswirkung auf das öffentliche Bildungsbudget hatten:

- Einstellung von Zeitlehrkräften und/oder sonstigen Zeitbeschäftigten
- zusätzliche Boni für Lehrkräfte
- zusätzliche Boni für sonstige Beschäftigte

- zusätzliche Unterstützung für Lehrkräfte/Beschäftigte: Finanzierung von Masken, Coronatests, Gesundheitsversorgung usw.
- Nachlässe auf Schulmahlzeiten (oder kostenlose Mahlzeiten)
- Investitionen in Infrastruktur zur Verbesserung der Hygienebedingungen (z. B. Einbau von Luftfiltern in Klassenräumen).

Die möglichen Antworten waren: ja, nein oder Schulen/Bezirke/unterste staatliche Ebene können im eigenen Ermessen entscheiden.

Von den 29 Ländern und subnationalen Einheiten mit Daten für das Berichtsjahr für Bildungsgänge 2020/2021 gaben nur Mexiko und Belgien (frz.) an, keine zusätzliche Finanzierung für die Bereitstellung von Masken, Coronatests oder sonstige Gesundheitsausgaben für Lehrkräfte oder Beschäftigte im Primar- und Sekundarbereich bereitgestellt zu haben. In den meisten Ländern erfolgte diese Unterstützung systematisch für alle Schulen, in Finnland, Kanada, Schweden und den Vereinigten Staaten variierte sie jedoch zwischen den Schulen und Regionen, da die Entscheidungen auf einer niedrigeren Ebene getroffen wurden. Die meisten Länder haben keine Boni für Lehrkräfte gezahlt. Frankreich und Mexiko sind die einzigen Länder mit einem zentralen Ansatz zu Boni für Lehrkräfte im Tertiärbereich während der Coronakrise. In den übrigen Ländern gab es im Tertiärbereich entweder keine Boni oder diese lagen im Ermessen von nachrangigeren staatlichen Ebenen. Belgien (frz.), Frankreich, Lettland, Litauen, Mexiko, Polen, die Slowakei und Slowenien haben im Primar- und Sekundarbereich Lehrkräften Boni gezahlt. In Österreich erhielten nur Schulleitungen und Verwaltungsbeschäftigte im Sekundarbereich II zusätzliche Boni.

In allen an der Umfrage teilnehmenden Ländern waren Investitionen in die Infrastruktur zur Verbesserung der Hygienebedingungen im Primar- und Sekundarbereich weit verbreitet. Nur Mexiko, Portugal und Slowenien stellten keine zusätzliche Finanzierung für solche Maßnahmen in diesen Bereichen bereit. In Frankreich, Island, Litauen, Norwegen, Polen und der Slowakei lagen Entscheidungen über Ausgaben für die Infrastruktur zur Verbesserung der Hygienebedingungen im Primar- und Sekundarbereich im Ermessen nachrangigerer staatlicher Ebenen, wohingegen die Finanzierung für die Bereitstellung von Masken, Coronatests oder sonstige Gesundheitsunterstützung systematisch erfolgte. In etwa der Hälfte der Länder wurden systematisch Zeitlehrkräfte und/oder sonstige Zeitbeschäftigte zur Unterstützung der Bildung während der Coronapandemie eingestellt. Nur 9 der 29 Länder mit Daten griffen nicht auf diese Maßnahme zur Unterstützung des Lernens im Primar- und Sekundarbereich zurück. Im Gegensatz dazu waren vergünstigte (oder kostenlose) Schulmahlzeiten die zweitseltenste Maßnahme. Im Primar- und Sekundarbereich gab es sie nur in England (Vereinigtes Königreich), Kolumbien, Lettland und Portugal auf nationaler Ebene, und in Estland, Frankreich, Japan, Kanada, Litauen und Schweden erfolgte die Entscheidung zur Vergünstigung von Schulmahlzeiten dezentral.

Allgemein waren Maßnahmen zur Unterstützung der Bildung während der Coronapandemie im Primar- und Sekundarbereich wesentlich stärker verbreitet als im Tertiärbereich. Beispielsweise unterstützten 79 % der Länder die Lehrkräfte und Beschäftigten im Primar- und Sekundarbereich systematisch bei der Finanzierung von Masken, Coronatests und sonstigen Gesundheitsausgaben, im Vergleich zu 44 % im Tertiärbereich. Dies kann bedeuten, dass sich die zusätzlichen Ausgaben aufgrund der Coronakrise in verschiedenen Bildungsbereichen unterschiedlich stark auf die öffentlichen Budgets ausgewirkt haben.

Veränderung der öffentlichen Gesamtausgaben widerspiegelte, war dies in Costa Rica nicht der Fall. Dort verzeichneten die öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung zwischen 2015 und 2019 einen Anstieg um 11 %, während die öffentlichen Gesamtausgaben um 55 % stiegen. In Ländern wie Kolumbien, Litauen und der Slowakei wichen die Veränderungen der Ausgaben je nach Bildungsbereich ab: Im Tertiärbereich sanken die Ausgaben um mindestens 8 %, während sie vom Primar- bis zum postsekundaren, nicht tertiären Bereich um mindestens 12 % zunahmen. Im Gegensatz dazu stiegen die öffentlichen Ausgaben für Bildung in Chile, Slowenien, Tschechien und Ungarn zwischen 2015 und 2019 um mehr als 20 %, was dem größten Anstieg in den OECD-Ländern entspricht (Abb. C4.3).

Es ist schwierig, eine einfache Erklärung für die verschiedenen Veränderungen der Ausgaben, die im Laufe der Zeit in den OECD-Ländern stattgefunden haben, zu finden. So wäre in Slowenien und Ungarn statt des anhaltend starken Anstiegs der Ausgaben eher zu erwarten gewesen, dass die zu einer sinkenden Anzahl von Bildungsteilnehmern im Tertiärbereich führenden demografischen Veränderungen eine Senkung der Ausgaben im Tertiärbereich nach sich ziehen. Auf der anderen Seite bleiben die Ausgaben pro Vollzeit-Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich in Slowenien und Ungarn trotz dieser Veränderungen weiterhin unter dem OECD-Durchschnitt (s. Indikator C1). In Ungarn lassen sich die Steigerungen der öffentlichen Ausgaben für den Tertiärbereich eventuell auf die staatliche Hochschulstrategie von 2014 zurückführen, die verschiedene Verpflichtungen zur Ausweitung der Infrastruktur des Tertiärbereichs mittels Umwandlung ehemaliger Hochschulen in Universitäten und zum Aufbau von Hochschuleinrichtungen in entlegenen Gegenden enthält (OECD, 2017[2]). Ungarn hatte 2019 unter den OECD-Ländern einen der höchsten Anteile der Investitionsausgaben im Vergleich zu den laufenden Ausgaben, und die Investitionsausgaben pro Bildungsteilnehmer (2.100 US-Dollar) waren höher als der OECD-Durchschnitt (1.600 US-Dollar) (s. Indikator C6). Unterschiede bei den Ausgaben nach Bildungsbereich können sowohl durch demografische Entwicklungstendenzen, die zu Veränderungen der Bildungsbeteiligung führen, als auch durch die Finanzierungsstrukturen zwischen Staaten und Bildungseinrichtungen beeinflusst werden. Beispielsweise spielt in der Slowakei der Mechanismus zur Zuweisung von staatlichen Mitteln für tertiäre Bildungseinrichtungen eine wichtige Rolle bei den Veränderungen in diesem Zeitraum. Da die Budgetzuweisung für Bildungseinrichtungen von der Zahl der Bildungsteilnehmer und Absolventen abhängt, sind die öffentlichen Ausgaben für tertiäre Bildungseinrichtungen mit dem Rückgang der Zahl der Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich aufgrund von demografischen Veränderungen sowie der Entscheidung von inländischen Bildungsteilnehmern für ein Studium im Ausland gesunken (OECD, 2021[3]).

Zwischen 2015 und 2019 ist der für den Primar- bis Tertiärbereich aufgewendete Teil der öffentlichen Ausgaben in den OECD-Ländern um durchschnittlich 0,9 % zurückgegangen. Die öffentlichen Ausgaben für Bildung waren zwar gestiegen, hielten jedoch nicht mit dem Anstieg der öffentlichen Gesamtausgaben von 11,0 % Schritt. Trotz dieses relativen Rückgangs insgesamt sind in rund der Hälfte der OECD- und Partnerländer mit verfügbaren Daten für beide Jahre die öffentlichen Bildungsausgaben als Teil der öffentlichen Gesamtausgaben zwischen 2015 und 2019 angestiegen, wobei der Anstieg in Slowenien und Tschechien am größten war (über 13 %). In den übrigen Ländern war die Zunahme der öffentlichen Bildungsausgaben geringer als der Anstieg der öffentlichen Gesamtausgaben. Besonders bemerkenswerte Beispiele hierfür stellen Costa Rica, Lettland, Litauen, Mexiko, Neuseeland und die Türkei dar, wo der relative Anstieg der öffentlichen Gesamtausgaben mindestens 10 Prozentpunkte höher war als der Anstieg der öffentlichen Ausgaben für Bildung (Tab. C4.3).

Definitionen

Transferzahlungen zwischen den verschiedenen staatlichen Ebenen sind Zahlungen von für das Bildungssystem bestimmten Mitteln von einer staatlichen Ebene an die andere. Sie werden definiert als Nettotransferzahlungen von einer höheren staatlichen Ebene an eine nachgeordnete staatliche Ebene. *Originäre Mittel* beziehen sich auf die Mittel vor Transferzahlungen zwischen den staatlichen Ebenen, während sich *letztendliche Mittel* auf die Mittel nach derartigen Transferzahlungen beziehen.

Öffentliche Bildungsausgaben beinhalten die Ausgaben für Bildungseinrichtungen und Ausgaben außerhalb von Bildungseinrichtungen wie Unterstützungsleistungen für den Lebensunterhalt von Bildungsteilnehmern und andere private Ausgaben außerhalb von Bildungseinrichtungen, dies im Gegensatz zu den Indikatoren C1, C2 und C3, die sich ausschließlich auf die Ausgaben für Bildungseinrichtungen konzentrieren. In den öffentlichen Bildungsausgaben enthalten sind die Ausgaben sämtlicher öffentlicher Einheiten einschließlich des Bildungsministeriums und weiterer Ministerien sowie die Ausgaben regionaler und lokaler staatlicher Ebenen und sonstiger staatlicher Stellen. Hinsichtlich der Verwendung öffentlicher Mittel für Bildung gibt es Unterschiede zwischen den einzelnen OECD-Ländern. Öffentliche Mittel können direkt an Bildungseinrichtungen fließen oder über staatliche Programme oder die privaten Haushalte in die Bildungseinrichtungen gelenkt werden. Sie können auf den Erwerb von Bildungsdienstleistungen beschränkt sein oder als Unterstützung zur Bestreitung der Lebenshaltungskosten von Bildungsteilnehmern gewährt werden.

Alle staatlichen Quellen für Mittel für Bildungsausgaben (außer den internationalen Quellen) können einer der folgenden drei staatlichen Ebenen zugeordnet werden: 1. der zentralen staatlichen (nationalen) Ebene, 2. der regionalen staatlichen Ebene (Provinz, Bundesstaat, Bundesland usw.) und 3. der lokalen staatlichen Ebene (Stadt, Gemeinde, Landkreis usw.). Die Begriffe „regional“ und „lokal“ beziehen sich auf staatliche Stellen, deren Zuständigkeit sich auf bestimmte geografische Untereinheiten eines Landes beschränkt. Sie beziehen sich nicht auf staatliche Stellen, die für bestimmte Dienstleistungen, Funktionen oder Gruppen von Bildungsteilnehmern zuständig sind, deren Befugnisse jedoch nicht geografisch determiniert sind.

Öffentliche Gesamtausgaben entsprechen den nicht rückzahlbaren laufenden und investiven Ausgaben für alle Aufgabenbereiche (einschließlich Bildung) aller staatlichen Verwaltungseinheiten auf zentraler, regionaler und lokaler Ebene, einschließlich nicht kommerzieller, staatlich kontrollierter Produzenten und Anbieter (z. B. von kostenlosen oder zu wirtschaftlich nicht signifikanten Preisen zur Verfügung gestellten Sach- und Dienstleistungen) und der Sozialversicherungen. Nicht dazu gehören Ausgaben von öffentlichen Unternehmen (z. B. öffentlichen Banken, Häfen oder Flughäfen). Darin enthalten sind die direkten öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen (wie oben definiert) ebenso wie die öffentlichen Unterstützungsleistungen für private Haushalte (z. B. in Form von Stipendien und Bildungsdarlehen für Bildungsgebühren und die Lebenshaltungskosten während der Ausbildung) und andere private Einheiten für Bildungszwecke (z. B. Subventionen für Unternehmen oder Arbeitnehmerorganisationen, die Ausbildungsgänge im Rahmen der dualen Berufsausbildung durchführen).

Angewandte Methodik

Die Daten für die öffentlichen Gesamtausgaben und das BIP stammen aus der *OECD National Accounts Statistics Database* (s. Anhang 2).

Öffentliche Bildungsausgaben werden ausgedrückt als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben eines Landes. Das statistische Konzept der öffentlichen Gesamtausgaben nach Aufgabenbereichen ist in der Klassifikation der Aufgabenbereiche des Staats (Classification of the Functions of Government – COFOG) für volkswirtschaftliche Gesamtrechnungen definiert. Es besteht eine enge Verbindung zwischen der COFOG-Klassifikation und den von UNESCO, OECD und Eurostat (UOE) erhobenen Daten, auch wenn sich die zugrunde liegenden statistischen Konzepte etwas unterscheiden (Eurostat, 2019[5]).

Ausgaben für den Schuldendienst (z. B. Zinszahlungen) sind zwar bei den öffentlichen Gesamtausgaben erfasst, nicht aber bei den öffentlichen Bildungsausgaben. Grund hierfür ist, dass einige Länder nicht zwischen den Zinszahlungen für den Bereich Bildung und denen für andere Bereiche differenzieren können. Das bedeutet, dass die öffentlichen Ausgaben für Bildung als Prozentsatz der staatlichen Gesamtausgaben in denjenigen Ländern zu niedrig geschätzt sein können, in denen Zinszahlungen einen großen Teil der staatlichen Gesamtausgaben für alle Leistungsbereiche ausmachen.

Weiterführende Informationen s. *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018* (OECD, 2018[7]) sowie Anhang 3 für weiterführende länderspezifische Informationen (*https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-C.pdf*).

Quellen

Die Daten beziehen sich auf das Haushaltsjahr 2019 (sofern nicht anders angegeben) und beruhen auf der von der OECD im Jahr 2021 durchgeführten Bildungsstatistik auf Basis der Datensammlung von UNESCO/OECD/Eurostat (Einzelheiten s. Anhang 3 unter *https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-C.pdf*). Die Daten zu Argentinien, China, Indien, Indonesien, Saudi-Arabien und Südafrika stammen vom UNESCO-Institut für Statistik (UIS).

Die Daten für die Ausgaben der Jahre 2012 bis 2019 wurden basierend auf einer Erhebung in den Jahren 2021/2022 aktualisiert und die Ausgaben der Jahre 2015 bis 2019 entsprechend den Definitionen und den Methoden der aktuellen UOE-Datenerhebung angepasst.

Weiterführende Informationen

Eurostat (2019), *Manual on Sources and Methods for the Compilation of COFOG Statistics: Classification of the Functions of Government*, European Commission, Luxembourg, *https://doi.org/10.2785/498446*. [5]

OECD (2021), *Improving Higher Education in the Slovak Republic*, Higher Education, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/259e23ba-en*. [3]

OECD (2021), *OECD Employment Outlook 2021: Navigating the COVID-19 Crisis and Recovery*, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/5a700c4b-en*. [6]

OECD (2021), *The State of School Education: One Year into the COVID Pandemic*, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/201dde84-en*. [4]

OECD (2018), *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018: Concepts, Standards, Definitions and Classifications*, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/9789264304444-en*. [7]

OECD (2017), "Overview of the Hungarian higher education system", in *Supporting Entrepreneurship and Innovation in Higher Education in Hungary*, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/9789264273344-6-en*. [2]

OECD (2016), *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools*, PISA, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/9789264267510-en*. [1]

Tabellen Indikator C4

StatLink: https://stat.link/cdtu69

- Tabelle C4.1: Öffentliche Gesamtausgaben für Bildung als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben (2019)
- Tabelle C4.2: Herkunft der gesamten öffentlichen Mittel für Bildung, nach staatlicher Ebene (2019)
- Tabelle C4.3: Index der Veränderung der öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben (2012 und 2019)

Datenstand: 17. Juni 2022. Aktualisierte Daten s. *http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en*. Weitere Untergliederungen s. auch *http://stats.oecd.org*, OECD-Bildungsdatenbank.

Tabelle C4.1

Öffentliche Gesamtausgaben für Bildung als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben (2019)

Originäre Mittel, nach Bildungsbereich

	Primarbereich	Sekundarbereich					Postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich				Primar- bis Tertiärbereich (einschl. F&E)		Primar- bis Tertiärbereich (ohne F&E)
		Sekundarbereich I	Sekundarbereich II			Sekundarbereich insgesamt			Kurze tertiäre Bildungsgänge	Lange tertiäre Bildungsgänge	Tertiärbereich insgesamt	Tertiärbereich insgesamt (ohne F&E)	Gesamt	Hiervon: öffentliche Transfer- und sonstige Zahlungen an den nicht im Bildungsbereich tätigen Privatsektor	
			Allgemeinbildende Bildungsgänge	Berufsbildende Bildungsgänge	Alle Bildungsgänge										
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OECD-Länder															
Australien	4,2	2,6	1,0	0,4	1,5	4,1	0,2	8,5	0,4	2,2	2,6	1,3	11,1	1,4	9,8
Österreich	1,8	2,2	0,6	1,2	1,8	4,1	0,0	5,9	0,5	3,0	3,6	2,7	9,5	0,5	8,6
Belgien	2,9	1,7	1,3[d]	1,9[d]	3,2[d]	4,9[d]	x(3,4,5,6)	7,8	0,1	2,9	3,0	2,2	10,7	0,7	10,0
Kanada[1,2]	4,6[d]	x(1)	x(5)	x(5)	2,9	2,9	m	7,5[d]	1,2	2,5	3,6	m	11,1[d]	m	m
Chile	5,9	2,2	2,7	1,2	3,9	6,1	a	12,0	0,8	4,7	5,4	5,1	17,4	1,7	17,1
Kolumbien[2]	3,5	3,0	x(5)	x(5)	1,1	4,1	m	7,6	x(11)	x(11)	1,6	m	9,2	0,6	m
Costa Rica[3]	4,6	2,3	2,0	0,8	2,9	5,1	a	9,7	m	m	3,1	m	12,8	a	m
Tschechien	2,2	2,8	0,6	1,7	2,3	5,0	0,0	7,3	0,0	2,3	2,3	1,5	9,5	0,2	8,7
Dänemark	3,2	2,0	1,3	0,8	2,1	4,1	a	7,3	0,5	4,2	4,7	3,2	11,9	2,0	10,5
Estland	4,1	2,0	0,6	0,9	1,6	3,5	0,2	7,8	a	2,8	2,8	1,7	10,6	0,2	9,5
Finnland	2,6	2,1	0,7	1,7[d]	2,3[d]	4,4[d]	x(4,5,6)	7,1	a	2,8	2,8	1,8	9,9	0,4	8,8
Frankreich	2,1	2,1	1,3	0,7	2,0	4,1	0,0	6,3	0,5	1,7	2,2	1,6	8,5	0,4	7,8
Deutschland	1,5	2,7	0,9	0,9	1,8	4,5	0,3	6,4	0,0	2,8	2,8	1,8	9,2	0,9	8,2
Griechenland	2,7	1,4	0,8	0,5	1,3	2,7	0,0	5,4	a	1,5	1,5	1,0	6,9	0,0	6,4
Ungarn	1,7	1,6	0,9	0,9	1,8	3,4	0,3	5,4	0,0	1,6	1,6	1,2	7,1	0,4	6,7
Island	5,1	2,4	1,6	0,8	2,4	4,8	0,1	10,1	0,1	2,8	2,9	m	13,0	0,4	m
Irland	4,7	2,0	x(5)	x(5)	2,4	4,3	0,4	9,4	x(11)	x(11)	3,5	2,6	12,9	1,8	12,0
Israel	6,1	x(3,4,5)	3,1[d]	1,7[d]	4,8[d]	4,8	0,0	10,9	0,5	1,7	2,2	1,1	13,1	0,4	12,0
Italien	2,1	1,4	x(5)	x(5)	2,3[d]	3,7[d]	x(5,6)	5,8	0,0	1,6	1,6	1,1	7,4	0,6	6,9
Japan[4]	2,9	1,7	x(5)	x(5)	1,6[d]	3,3[d]	x(5,6,9,10,11)	6,2	0,2[d]	1,5[d]	1,6[d]	m	7,8	0,5	m
Republik Korea	4,6	2,6	x(5)	x(5)	3,1	5,6	a	10,2	0,3	2,1	2,4	1,7	12,7	0,9	12,0
Lettland	3,4	1,6	1,2	1,0	2,2	3,8	0,1	7,3	0,3	1,9	2,2	1,6	9,5	0,3	8,9
Litauen	2,2	3,0	0,8	0,4	1,2	4,2	0,3	6,6	a	2,3	2,3	1,5	8,9	0,3	8,1
Luxemburg	2,7	1,8	0,7	1,3	2,0	3,7	0,0	6,4	0,0	1,0	1,0	0,7	7,5	0,1	7,1
Mexiko	5,4	2,7	1,6	1,0	2,5	5,3	a	10,7	x(11)	x(11)	3,2	2,5	13,9	1,3	13,2
Niederlande	2,7	2,5	0,7	1,6	2,3	4,9	0,0	7,6	0,0	3,8	3,8	2,7	11,4	1,7	10,3
Neuseeland	3,0	2,2	1,6	0,5	2,1	4,3	0,4	7,6	0,3	3,3	3,6	3,1	11,2	1,7	10,7
Norwegen	3,7	1,7	1,2	1,5	2,7	4,4	0,1	8,2	0,1	4,1	4,2	3,1	12,4	1,7	11,2
Polen	3,0	2,0	0,7	1,1	1,7	3,7	0,1	6,8	0,0	2,6	2,6	1,9	9,4	0,4	8,7
Portugal	3,2	2,5	x(5)	x(5)	2,5[d]	4,9[d]	x(5,6)	8,2	0,0	1,8	1,9	1,3	10,0	0,7	9,5
Slowakei	2,4	2,5	0,6	1,4	2,1	4,5	0,1	7,1	0,0	1,9	1,9	1,5	9,0	0,7	8,5
Slowenien	3,3	1,7	0,7	1,4	2,1	3,9	a	7,1	0,1	2,2	2,4	2,0	9,5	0,9	9,1
Spanien	2,7	1,8	1,2	0,8[d]	2,0[d]	3,8[d]	x(4,5,6)	6,4	0,4	1,8	2,2	1,6	8,6	0,4	8,0
Schweden	3,9	1,8	1,4	1,1	2,6	4,4	0,1	8,5	0,2	3,4	3,6	2,4	12,1	1,4	10,9
Schweiz[5]	4,4	2,6	1,0[d]	1,5[d]	2,5[d]	5,1[d]	x(3,4,5,6)	9,5	x(11)	x(11)	4,0	2,1	13,5	0,3	11,6
Türkei	2,3	2,4	1,2	1,9	3,1	5,5	a	7,9	x(11)	x(11)	3,7	3,1	11,6	0,9	11,0
Ver. Königreich	4,0	2,0	1,6	0,7	2,4	4,4	a	8,4	0,3	3,2	3,4	2,8	11,9	2,5	11,3
Vereinigte Staaten	3,9	2,1	x(5)	x(5)	2,2	4,3	0,0	8,3	x(11)	x(11)	3,4	3,0	11,7	1,2	11,3
OECD-Durchschnitt	**3,4**	**2,2**	**1,2**	**1,1**	**2,3**	**4,3**	**m**	**7,8**	**0,2**	**2,5**	**2,8**	**2,1**	**10,6**	**0,9**	**9,8**
EU22-Durchschnitt	**2,8**	**2,0**	**0,9**	**1,1**	**2,1**	**4,1**	**0,1**	**7,0**	**0,2**	**2,4**	**2,6**	**1,8**	**9,6**	**0,7**	**8,8**
Partnerländer															
Argentinien	4,0	2,6	x(5)	x(5)	1,9	4,6	a	8,5	x(11)	x(11)	2,6	2,6	11,1	0,0	11,1
Brasilien	4,1	3,4	x(5)	x(5)	2,9[d]	6,3[d]	x(5,6)	10,4	x(11)	x(11)	3,6	3,2	14,0	0,9	13,6
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indien[3]	3,9	2,1	m	m	3,5	5,6	0,1	9,6	m	m	4,9	4,9	14,5	0,2	14,5
Indonesien	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[3]	7,3	2,2	x(5)	x(5)	3,6	5,8	0,5	13,6	x(11)	x(11)	3,3	3,3	16,9	m	16,9
G20-Durchschnitt	**3,7**	**2,3**	**m**	**m**	**2,5**	**4,6**	**m**	**8,5**	**m**	**m**	**3,0**	**2,5**	**11,4**	**0,9**	**11,2**

Anmerkung: Die in dieser Tabelle dargestellten öffentlichen Ausgaben beinhalten öffentliche Transferzahlungen/sonstige Zahlungen sowohl an den nicht im Bildungsbereich tätigen Privatsektor, die den Bildungseinrichtungen zuzurechnen sind, als auch an private Haushalte für den Lebensunterhalt, die nicht für Bildungseinrichtungen ausgegeben werden. Daher übersteigen die in dieser Tabelle angegebenen Zahlen (vor Transferzahlungen) die Zahlen für öffentliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen in den Indikatoren C1, C2 und C3. Daten zu den öffentlichen Ausgaben für frühkindliche Bildung, d.h. die Spalten (16) bis (18), und zu den öffentlichen Ausgaben als Anteil des BIP, d.h. die Spalten (19) bis (22), sind im Internet verfügbar (s.u. StatLink). Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten und weitere Untergliederungen s. http://stats.oecd.org, OECD-Bildungsdatenbank.

1. Primarbereich beinhaltet auch Bildungsgänge des Elementarbereichs (ISCED 02). 2. Zahlen für den postsekundaren, nicht tertiären Bereich werden als vernachlässigbar angesehen. 3. Referenzjahr 2020. 4. Ohne Daten von Kindertageseinrichtungen und integrierten FBE-Angeboten. 5. Referenzjahr 2018.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2022). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-C.pdf). StatLink: https://stat.link/sgm1rn

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

Tabelle C4.2

Herkunft der gesamten öffentlichen Mittel für Bildung, nach staatlicher Ebene (2019)

Prozentualer Anteil der staatlichen Gesamtausgaben, vor und nach Transferzahlungen, nach Bildungsbereich

	Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich						Tertiärbereich						Primar- bis Tertiärbereich					
	Originäre Mittel (vor Transferzahlungen zwischen den verschiedenen staatlichen Ebenen)			Letztendliche Mittel (nach Transferzahlungen zwischen den verschiedenen staatlichen Ebenen)			Originäre Mittel (vor Transferzahlungen zwischen den verschiedenen staatlichen Ebenen)			Letztendliche Mittel (nach Transferzahlungen zwischen den verschiedenen staatlichen Ebenen)			Originäre Mittel (vor Transferzahlungen zwischen den verschiedenen staatlichen Ebenen)			Letztendliche Mittel (nach Transferzahlungen zwischen den verschiedenen staatlichen Ebenen)		
	Zentrale staatliche Ebene	Regionale Ebene	Lokale Ebene	Zentrale staatliche Ebene	Regionale Ebene	Lokale Ebene	Zentrale staatliche Ebene	Regionale Ebene	Lokale Ebene	Zentrale staatliche Ebene	Regionale Ebene	Lokale Ebene	Zentrale staatliche Ebene	Regionale Ebene	Lokale Ebene	Zentrale staatliche Ebene	Regionale Ebene	Lokale Ebene
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
OECD-Länder																		
Australien	34	66[d]	x(2)	2	98[d]	x(5)	91	9[d]	x(8)	88	12[d]	x(11)	47	53[d]	x(14)	22	78[d]	x(17)
Österreich	74	14	11	37	51	12	96	4	0	96	3	0	82	10	7	60	33	7
Belgien	23	74	3	23	73	4	17	82	1	16	83	1	21	76	2	21	75	4
Kanada[1]	4[d]	76[d]	21[d]	3[d]	10[d]	87[d]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	97	a	3	62	a	38	100	a	0	100	a	0	98	a	2	74	a	26
Kolumbien	87	3	10	87	3	10	93	7	0	93	7	0	88	4	8	88	4	8
Costa Rica[2]	100	a	a	100	a	a	100	a	0	100	a	0	100	a	0	100	a	0
Tschechien	13	60	27	11	63	27	97	1	1	97	2	1	33	46	21	31	48	21
Dänemark	27	0	73	34	0	66	100	0	0	100	0	0	55	0	45	60	0	40
Estland	57	a	43	27	a	73	100	a	0	100	a	0	68	a	32	46	a	54
Finnland	32	a	68	8	a	92	97	a	3	97	a	3	50	a	50	34	a	66
Frankreich	73	16	11	73	16	12	86	10	5	86	9	5	76	14	9	76	14	10
Deutschland	6	75	19	5	71	24	27	71	2	20	77	2	12	74	14	10	73	17
Griechenland	100	a	0	93	a	7	100	a	a	100	a	a	100	a	0	95	a	5
Ungarn	92	a	8	92	a	8	100	a	0	100	a	0	94	a	6	94	a	6
Island	26	a	74	25	a	75	100	a	0	100	a	a	43	a	57	42	a	58
Irland	100	a	a	100	a	a	100	a	a	100	a	a	100	a	a	100	a	a
Israel	88	a	12	67	a	33	97	a	3	97	a	3	89	a	11	72	a	28
Italien	88	7	5	87	6	7	86	14	0	84	16	0	87	8	4	86	8	5
Japan[3]	17	53	29	1	29	70	91[d]	9[d]	0[d]	90[d]	9[d]	0[d]	33	44	23	20	25	55
Republik Korea	88	9	3	1	38	61	95	3	2	95	3	2	89	8	3	19	31	50
Lettland	60	a	40	18	a	82	99	a	1	99	a	1	69	a	31	37	a	63
Litauen	73	a	27	22	a	78	99	a	1	99	a	1	80	a	20	42	a	58
Luxemburg	90	a	10	90	a	10	100	a	0	100	a	0	91	a	9	91	a	9
Mexiko	78	22	0	27	73	0	82	18	0	79	21	0	79	21	0	39	61	0
Niederlande	95	0	5	92	0	8	100	0	a	100	0	a	96	0	4	95	0	5
Neuseeland	100	a	a	100	a	a	100	a	a	100	a	a	100	a	a	100	a	a
Norwegen	12	a	88	9	a	91	99	a	1	98	a	2	41	a	59	39	a	61
Polen	60	1	39	4	2	95	100	0	0	100	0	0	71	1	28	30	1	68
Portugal	83	6	11	83	6	11	100	0	0	100	0	0	86	5	9	86	5	9
Slowakei	77	a	23	25	a	75	100	a	0	99	a	1	82	a	18	41	a	59
Slowenien	89	a	11	89	a	11	99	a	1	99	a	1	92	a	8	92	a	8
Spanien	12	82	6	12	82	6	18	81	1	18	81	1	13	82	5	13	82	5
Schweden	7	a	93	7	a	93	98	2	0	98	2	0	34	1	65	34	1	65
Schweiz[4]	3	61	36	0	60	40	34	66	0	17	83	0	12	62	25	5	67	28
Türkei	99	a	1	99	a	1	100	a	0	100	a	0	99	a	1	99	a	1
Ver. Königreich	58	a	42	58	a	42	100	a	0	100	a	0	70	a	30	70	a	30
Vereinigte Staaten	9	42	49	1	2	97	50	38	12	50	38	12	21	41	38	15	12	72
OECD-Durchschnitt	**59**	**15**	**27**	**44**	**13**	**42**	**88**	**11**	**1**	**87**	**12**	**1**	**68**	**13**	**19**	**56**	**14**	**30**
EU22-Durchschnitt	**60**	**14**	**25**	**47**	**15**	**38**	**87**	**12**	**1**	**87**	**12**	**1**	**68**	**14**	**18**	**58**	**14**	**28**
Partnerländer																		
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	15	39	46	7	41	52	73	26	1	73	26	1	30	36	34	24	37	39
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indien[2]	14	86	0	14	71	15	41	59	0	41	59	0	23	77	0	23	67	10
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
G20-Durchschnitt	**46**	**42**	**19**	**30**	**39**	**39**	**78**	**m**	**2**	**77**	**m**	**2**	**57**	**m**	**15**	**43**	**m**	**26**

Anmerkung: Einige Bildungsbereiche sind in anderen Bildungsbereichen enthalten. Einzelheiten s. Erläuterung von „x" in Tab. C4.1. Daten zu frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung, d.h. die Spalten (19) bis (36), sind im Internet verfügbar (s.u. StatLink). Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten und weitere Untergliederungen s.u. http://stats.oecd.org, OECD-Bildungsdatenbank.

1. Primarbereich beinhaltet auch Bildungsgänge des Elementarbereichs (ISCED 02). 2. Referenzjahr 2020. 3. Ohne Daten von Kindertageseinrichtungen und integrierten FBE-Angeboten. 4. Referenzjahr 2018.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2022). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-C.pdf). StatLink: https://stat.link/f7bir8

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

Tabelle C4.3

Index der Veränderung der öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben (2012 und 2019)

Originäre Mittel, nach Bildungsbereich und Jahr; Bezugsjahr 2015 = 100, zu konstanten Preisen

	Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich				Tertiärbereich				Primar- bis Tertiärbereich				Veränderung der öffentlichen Gesamtausgaben	
	Veränderung der öffentlichen Ausgaben		Veränderung der öffentlichen Bildungsausgaben als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben		Veränderung der öffentlichen Ausgaben		Veränderung der öffentlichen Bildungsausgaben als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben		Veränderung der öffentlichen Ausgaben		Veränderung der öffentlichen Bildungsausgaben als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben			
	2012	2019	2012	2019	2012	2019	2012	2019	2012	2019	2012	2019	2012	2019
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
OECD-Länder														
Australien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	90,0	119,4
Österreich	99,3	100,3	100,9	97,3	100,8	105,1	102,3	102,0	99,9	102,1	101,4	99,0	98,5	103,1
Belgien	99,1	102,9	98	99,6	96,6	113,6	95,7	110,0	98,4	105,7	97,5	102,3	101,0	103,3
Kanada[1]	97,1[d]	106,2[d]	101[d]	96,3[d]	101,4	106,1	105,2	96,3	98,5[d]	106,2[d]	102,1[d]	96,3[d]	96,4	110,2
Chile	101,5	127,3	118,4	111,4	70,7	123,4	82,5	108,0	91,7	126,1	107,0	110,3	85,7	114,2
Kolumbien	84,7	116,6	110,1	106,2	88,8	84,6	115,5	77,0	85,6	109,3	111,3	99,5	76,9	109,8
Costa Rica	89,2	110,9	101,8	71,6	77,0	110,6	87,9	71,4	86,3	110,8	98,5	71,6	87,6	154,8
Tschechien	96,1	138,1	97,1	123,0	119,7	139,1	121,0	123,9	101,6	138,3	102,8	123,2	98,9	112,3
Dänemark	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Estland	110,8	132,8	118,8	112,5	69,5	92,5	74,5	78,4	97,0	119,2	103,9	101,0	93,3	118,0
Finnland	100,0	101,1	101,1	98,6	105,8	87,4	107,0	85,3	101,8	96,8	103,0	94,4	98,9	102,5
Frankreich	98,7	105,6	100,8	101,0	96,6	104,5	98,6	100,0	98,1	105,3	100,2	100,7	97,9	104,6
Deutschland	100,6	109,1	103,0	99,8	98,1	109,1	100,5	99,8	99,8	109,1	102,2	99,8	97,7	109,3
Griechenland	103,6	102,2	96,5	110,8	107,2	100,7	99,9	109,1	104,4	101,9	97,2	110,4	107,3	92,2
Ungarn	83,4	106,7	94,2	100,2	111,5	135,7	125,9	127,4	88,8	112,2	100,2	105,4	88,6	106,5
Island	91,2	121,9	92,3	102,8	94,0	98,3	95,1	82,9	91,9	115,6	93,0	97,5	98,9	118,6
Irland	m	115,8	m	109,3	m	98,4	m	92,9	m	110,5	m	104,3	106,2	105,9
Israel	90,5	125,0	95,0	103,7	91,6	106,0	96,1	87,9	90,7	121,4	95,2	100,7	95,3	120,6
Italien	100,8	104,1	99,2	103,5	104,2	107,2	102,6	106,5	101,5	104,8	99,9	104,1	101,6	100,6
Japan[2]	102,0	100,0	102,3	97,6	104,8[d]	102,3[d]	105,2[d]	99,8[d]	102,6	100,5	102,9	98,0	99,7	102,5
Republik Korea	m	123,3	m	99,1	m	102,4	m	82,2	m	118,7	m	95,3	92,6	124,5
Lettland	80,3	94,8	86,3	85,1	76,0	79,3	81,7	71,2	79,2	90,8	85,1	81,5	93,0	111,4
Litauen	106,1	112,5	112,8	97,9	107,1	79,0	113,8	68,8	106,4	101,4	113,1	88,2	94,1	114,9
Luxemburg	102,8	113,0	107,5	95,0	77,3	101,2	80,8	85,0	98,9	111,2	103,4	93,4	93,9	120,3
Mexiko	92,4	91,5	98,3	89,2	82,1	83,4	87,4	81,3	89,8	89,5	95,6	87,2	93,9	102,6
Niederlande	99,6	103,7	98,1	100,5	93,6	110,0	92,2	106,6	97,7	105,7	96,2	102,4	101,5	103,2
Neuseeland	99,0	105,8	100,7	87,7	99,3	101,9	101,1	84,4	99,1	104,5	100,9	86,6	98,3	120,7
Norwegen	96,3	109,0	107,0	99,4	101,4	115,3	112,7	105,1	98,0	111,1	108,9	101,2	90,0	109,8
Polen	97,9	113,4	103,0	94,8	85,2	108,0	89,7	90,3	94,2	111,8	99,2	93,5	95,0	119,6
Portugal	102,0	110,8	102,3	113,0	91,9	98,1	92,2	100,0	99,9	108,2	100,2	110,3	99,7	98,1
Slowakei	84,1	120,8	101,3	121,5	62,2	63,8	74,9	64,1	76,6	101,4	92,3	102,0	83,0	99,5
Slowenien	107,7	116,8	110,5	112,6	117,7	122,2	120,8	117,8	110,1	118,1	113,0	113,8	97,5	103,7
Spanien	99,9	110,1	93,5	103,6	102,2	108,6	95,7	102,2	100,5	109,7	94,1	103,2	106,8	106,3
Schweden	94,0	119,2	98,7	110,0	94,7	104,5	99,4	96,5	94,2	114,4	98,9	105,6	95,2	108,3
Schweiz	99,1	m	107,7	m	92,9	m	101,0	m	97,3	m	105,7	m	92,0	m
Türkei	83,1	124,9	95,9	96,3	86,2	102,0	99,5	78,6	84,2	116,4	97,2	89,8	86,7	129,7
Ver. Königreich	93,2	95,9	92,8	92,4	93,6	113,6	93,1	109,3	93,3	100,4	92,9	96,7	100,5	103,9
Vereinigte Staaten	96,3	110,1	97,5	99,9	100,0	108,5	101,3	98,5	97,4	109,6	98,6	99,5	98,7	110,2
OECD-Durchschnitt	**96,5**	**111,5**	**101,3**	**101,2**	**94,2**	**103,6**	**98,6**	**94,3**	**95,7**	**109,1**	**100,4**	**99,1**	**95,5**	**111,0**
EU22-Durchschnitt	**98,3**	**111,1**	**101,2**	**104,3**	**95,9**	**103,3**	**98,5**	**97,0**	**97,5**	**108,5**	**100,2**	**101,8**	**97,6**	**106,8**
Partnerländer														
Argentinien	91,3	76,2	105,2	85,6	87,6	79,7	101,0	89,6	90,5	77,0	104,3	86,5	86,8	89,0
Brasilien	102,0	94,7	105,2	95,9	70,9	101,9	73,1	103,1	94,4	96,5	97,4	97,6	96,9	98,8
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	71,6	139,0
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	81,9	128,1
Indonesien	79,7	m	86,0	m	88,9	m	95,9	m	81,4	m	87,8	m	92,7	114,3
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	73,5	90,5
Südafrika	m	m	m	m	95,1	m	105,4	m	m	m	m	m	90,2	109,3
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**91,9**	**110,2**

Anmerkung: Die in dieser Tabelle dargestellten öffentlichen Ausgaben beinhalten öffentliche Transferzahlungen/sonstige Zahlungen sowohl an den nicht im Bildungsbereich tätigen Privatsektor, die den Bildungseinrichtungen zuzurechnen sind, als auch an private Haushalte für den Lebensunterhalt, die nicht für Bildungseinrichtungen ausgegeben werden. Daher übersteigen die in dieser Tabelle angegebenen Zahlen (vor Transferzahlungen) die Zahlen für öffentliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen in den Indikatoren C1, C2 und C3. Daten zu frühkindlicher Bildung, d.h. die Spalten (15) bis (26), sind im Internet verfügbar (s.u. StatLink). Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten und weitere Untergliederungen s. http://stats.oecd.org, OECD-Bildungsdatenbank.

1. Primarbereich beinhaltet auch Bildungsgänge des Elementarbereichs (ISCED 02). 2. Ohne Daten von Kindertageseinrichtungen und integrierten FBE-Angeboten.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2022). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-C.pdf). StatLink: https://stat.link/nmold3

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

Indikator C5

Wie hoch sind die Bildungsgebühren im Tertiärbereich und welche öffentlichen Unterstützungsleistungen erhalten Bildungsteilnehmer?

Zentrale Ergebnisse

- Die OECD-Länder verfolgen drei unterschiedliche Ansätze in Bezug auf Bildungsgebühren und direkte finanzielle Unterstützung von Bildungsteilnehmern im Tertiärbereich: keine Bildungsgebühren und hohe finanzielle Unterstützung für Bildungsteilnehmer, hohe Bildungsgebühren und hohe finanzielle Unterstützung sowie niedrige oder moderate Bildungsgebühren und gezielte finanzielle Unterstützung für einen kleineren Teil der Bildungsteilnehmer.
- Die Höhe der von Bildungseinrichtungen für einen Masterbildungsgang erhobenen Bildungsgebühren spiegelt manchmal Arbeitsmarktchancen wider. In 16 der 25 Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten sind die durchschnittlichen Bildungsgebühren an öffentlichen Bildungseinrichtungen für Masterbildungsgänge höher als für Bachelorbildungsgänge.
- Die von öffentlichen Bildungseinrichtungen für Masterbildungsgänge in Pädagogik, Geisteswissenschaften und Künste sowie Naturwissenschaften, Mathematik und Statistik erhobenen jährlichen Bildungsgebühren gehören in den meisten Ländern zu den niedrigsten Bildungsgebühren aller Fächergruppen.
- Unabhängige private Bildungseinrichtungen sind von staatlichen Vorschriften weniger betroffen und haben häufig mehr Freiheit bei der Festlegung von Bildungsgebühren. Daher verlangen sie in allen OECD-Ländern, außer in Chile und Litauen, höhere jährliche Bildungsgebühren für Masterbildungsgänge als öffentliche Bildungseinrichtungen.

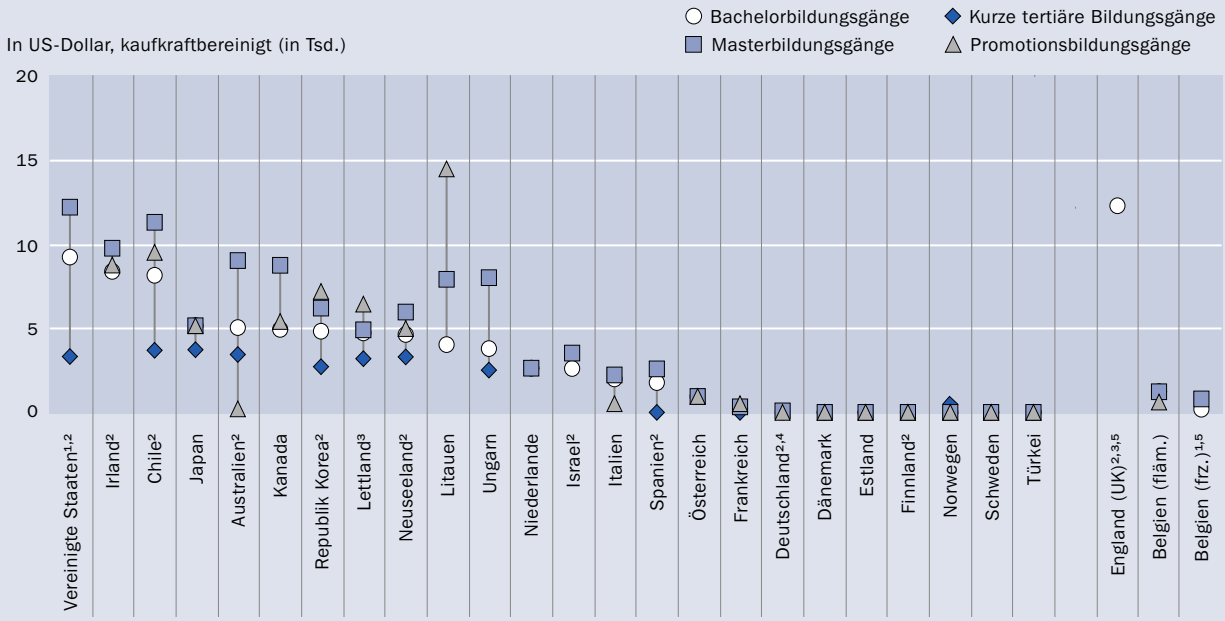
Kontext

Die OECD- und Partnerländer nutzen unterschiedliche Ansätze bei der finanziellen Unterstützung von Bildungsteilnehmern und der Kostenteilung für die tertiäre Ausbildung zwischen der öffentlichen Hand, den Bildungsteilnehmern und ihren Familien sowie anderen privaten Einheiten.

Bildungsgebühren helfen dabei, die Lücke zwischen den Kosten, die von den Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs zu tragen sind, und den Einnahmen, die diese von anderen Stellen als den Bildungsteilnehmern und ihren Familien erhalten, zu decken. Die Kosten können von vielen Faktoren beeinflusst werden: von den Gehältern der Lehrenden und Forschenden, der Entwicklung des digitalen Lernens und nicht unterrichtsbezogener Dienstleistungen, Veränderungen bei der Nachfrage nach tertiärer Bildung, Investitionen zur Förderung der Internationalisierung und schließlich vom Umfang und der Art der von Professoren, Dozenten und Mitarbeitern durchgeführten Forschungstätigkeiten. Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs decken ihre Kosten möglicherweise zum Teil durch interne Ressourcen (Stiftungsgelder/Dotierungen und Forschungsgel-

Abbildung C5.1

Durch öffentliche Bildungseinrichtungen von inländischen Bildungsteilnehmern erhobene durchschnittliche jährliche Bildungsgebühren, nach Bildungsgang (Berichtsjahr für Bildungsgänge 2019/2020)



1. Promotionsbildungsgänge und Masterbildungsgänge zusammen. 2. Referenzjahr: Kalenderjahr 2018 für Australien und Deutschland, 2019 für Chile, Israel, die Republik Korea und Neuseeland; Berichtsjahr für Bildungsgänge 2018/2019 für England (UK), Spanien und die Vereinigten Staaten, 2020/2021 für Finnland und Irland. 3. Staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen anstelle öffentlicher Bildungseinrichtungen. 4. Einschließlich Bachelor- und Promotionsbildungsgängen. 5. Kurze tertiäre Bildungsgänge und Bachelorbildungsgänge zusammen.

Anordnung der OECD-Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge des Betrags der von inländischen Bildungsteilnehmern in Bachelorbildungsgängen erhobenen Bildungsgebühren.

Quelle: OECD (2022), Tabelle C5.1. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-C.pdf). StatLink: https://stat.link/q8r052

der) oder Einnahmen aus anderen privaten Quellen als den Bildungsteilnehmern und ihren Familien (s. Indikator C3). Die verbleibenden Kosten werden durch Bildungsgebühren oder öffentliche Mittel gedeckt.

Öffentliche Unterstützungsleistungen an Bildungsteilnehmer und ihre Familien können eine Möglichkeit sein, die Bildungsbeteiligung zu fördern und gleichzeitig indirekt Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs zu finanzieren. Finanzmittel für Bildungseinrichtungen über die Bildungsteilnehmer zu lenken kann auch ein Beitrag zu mehr Wettbewerb zwischen den Bildungseinrichtungen und Anreiz für ein besseres Eingehen auf die Bedürfnisse der Bildungsteilnehmer seitens der Bildungseinrichtungen sein. Unterstützungsleistungen für Bildungsteilnehmer werden in vielfältiger Weise bereitgestellt, u. a. als einkommensabhängige Subventionen, als Familienbeihilfen für Bildungsteilnehmer, als Steuerfreibeträge für Bildungsteilnehmer bzw. ihre Eltern und in Form sonstiger Transferleistungen an private Haushalte. Vor allem in Zeiten angespannter öffentlicher Haushalte werden sich die Länder bemühen, das richtige Verhältnis zwischen diesen verschiedenen Formen der Subventionen zu finden. Bei manchen Subventionsarten können öffentliche Unterstützungsleistungen wie Steuerermäßigungen eine geringere Unterstützung für einkommensschwache Bildungsteilnehmer darstellen, als dies bei einkommensabhängigen Subventionen der Fall ist, da Steuerermäßigungen nicht spezifisch auf einkommensschwache Bildungsteilnehmer abzielen. Derartige Maßnahmen können jedoch auf jeden Fall dazu beitragen, finanzielle Ungleichheiten zwischen Haushalten mit und ohne Kinder in tertiärer Ausbildung abzubauen.

Weitere wichtige Ergebnisse

- In den einzelnen OECD-Ländern werden zur finanziellen Unterstützung der Lebenshaltungs- bzw. Bildungskosten der Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich verschiedene Kombinationen von Bildungsdarlehen, Zuschüssen und Stipendien eingesetzt. In den meisten Ländern, in denen keine Bildungsgebühren für Bachelorbildungsgänge erhoben werden, erhalten Bildungsteilnehmer tendenziell Finanzhilfen für die Lebenshaltungskosten sowohl als Darlehen als auch in Form von Stipendien oder Zuschüssen. In Ländern mit niedrigen oder moderaten Bildungsgebühren erhalten weniger als die Hälfte der Bildungsteilnehmer Finanzhilfen, und diejenigen, die sie erhalten, bekommen sie nur als Zuschüsse oder Stipendien. In den Ländern mit hohen Bildungsgebühren ist die Bandbreite größer, aber eine Gemeinsamkeit ist, dass die Bildungsteilnehmer in gewissem Maß eher Darlehen mit einkommensabhängiger Rückzahlung erhalten.
- Entsprechend dem finanziellen Bedarf gewährte einkommensabhängige Zuschüsse sind die gängigste Form von Zuschüssen und werden in mehr als zwei Drittel der Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten eingesetzt. Etwa die Hälfte bietet leistungsbasierte (d. h. auf der Basis von akademischen, sportlichen oder künstlerischen Leistungen gewährte) Stipendien an und mehr als ein Drittel zielt mit Stipendien auf benachteiligte Bevölkerungsgruppen ab. Diese unterschiedlichen Arten von Zuschüssen können parallel eingesetzt werden, sodass 10 der 26 Länder und subnationalen Einheiten mit Daten sowohl leistungsbasierte als auch einkommensabhängige Stipendien vergeben.
- In der Hälfte der OECD-Länder sind die Bildungsgebühren für ausländische Bildungsteilnehmer höher als für inländische Bildungsteilnehmer. Die in einigen Ländern von ausländischen Bildungsteilnehmern erhobenen höheren Bildungsgebühren schrecken diese nicht unbedingt ab. In Australien, Irland, Kanada und Neuseeland beträgt der Anteil der internationalen Bildungsteilnehmer mindestens 15 % der in Masterbildungsgängen eingeschriebenen Bildungsteilnehmer, obwohl ausländische Bildungsteilnehmer mit die höchsten Bildungsgebühren in den OECD-Ländern zahlen (s. Indikator B6).

Analyse und Interpretationen

Differenzierung der jährlichen Bildungsgebühren für Vollzeitausbildung

Differenzierung nach Bildungsbereich

Die Aufnahme eines tertiären Bildungsgangs bringt häufig Kosten für die Bildungsteilnehmer und ihre Familien mit sich, in Form von Bildungsgebühren, entgangenen Einkommen und Lebenshaltungskosten, auch wenn die Bildungsteilnehmer möglicherweise finanzielle Unterstützung erhalten, um sich eine Ausbildung im Tertiärbereich leisten zu können. Die meisten inländischen Bildungsteilnehmer in OECD-Ländern, die sich für einen Bildungsgang im Tertiärbereich einschreiben, tun dies in Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgängen (s. Indikatoren B1 und B4). In einem Viertel der Länder mit verfügbaren Daten, darunter Dänemark, Estland (nur für Bildungsgänge mit Unterrichtssprache Estnisch), Finnland, Norwegen, Schweden und die Türkei, erheben die öffentlichen Bildungseinrichtungen keine Bildungsgebühren für inländische Bildungsteilnehmer

in diesem Bildungsbereich (Abb. C5.1). In einer vergleichbaren Zahl von Ländern sind die Bildungsgebühren mit durchschnittlichen Kosten von unter 3.000 US-Dollar für die Bildungsteilnehmer niedrig oder moderat. In den übrigen Ländern sind die Bildungsgebühren hoch oder sehr hoch und reichen von rund 4.000 US-Dollar bis zu mehr als 8.000 US-Dollar pro Jahr. In England (Vereinigtes Königreich), wo es im Tertiärbereich keine öffentlichen Bildungseinrichtungen gibt und alle Bildungsteilnehmer an staatlich subventionierten privaten Bildungseinrichtungen eingeschrieben sind, sind es mehr als 12.000 US-Dollar (Abb. C5.1).

In den meisten OECD-Ländern ist es zur Norm geworden, dass die Bildungsteilnehmer ihre Ausbildung nach dem Sekundarbereich II oder postsekundaren, nicht tertiären Bereich fortsetzen. In vielen OECD-Ländern gibt es immer mehr kurze tertiäre Bildungsgänge, denn sie stellen eine kürzere und preisgünstigere Ausbildungsform im Tertiärbereich dar. In einer Reihe von Ländern ist auch das Nutzen-Kosten-Verhältnis besser als bei langen tertiären Bildungsgängen wie Bachelor- oder Masterbildungsgängen (OECD, 2019[1]). Die Bildungsgebühren für kurze tertiäre Bildungsgänge an öffentlichen Bildungseinrichtungen sind in der Regel niedriger als für Bachelorbildungsgänge. Sie sind in Dänemark, Frankreich, Schweden, Spanien und der Türkei kostenlos, und in Chile und den Vereinigten Staaten, wo sie bei unter 3.800 US-Dollar pro Jahr liegen, belaufen sie sich auf weniger als die Hälfte der Bildungsgebühren für Bachelorbildungsgänge. Im Gegensatz dazu sind in Belgien (fläm.) und den Niederlanden die Bildungsgebühren für kurze tertiäre Bildungsgänge in öffentlichen Bildungseinrichtungen gleich hoch wie für Bachelorbildungsgänge. In Norwegen sind kurze tertiäre Bildungsgänge (ISCED 5) der einzige tertiäre Bildungsbereich, in dem, wenn auch nur von 22 % der öffentlichen Bildungseinrichtungen, Gebühren erhoben werden (Abb. C5.1).

Die Ausbildung im Tertiärbereich nach dem Bachelorabschluss fortzusetzen zahlt sich auf dem Arbeitsmarkt aus. Absolventen mit einem Abschluss als Master, Doktor oder einem gleichwertigen Abschluss haben in den meisten Ländern bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt und bessere Einkommensaussichten (s. Indikator A4). In 16 der 25 OECD-Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten sind die Bildungsgebühren für Masterbildungsgänge höher als für Bachelorbildungsgänge. In den übrigen 10 Ländern sind die Bildungsgebühren für Masterbildungsgänge an öffentlichen Bildungseinrichtungen für inländische Bildungsteilnehmer in Vollzeitausbildung, trotz der Einkommensvorteile, die sie bieten, ähnlich wie für Bachelorbildungsgänge. In den 6 Ländern, in denen keine Bildungsgebühren für Bachelorbildungsgänge erhoben werden, gilt dies auch für Master- und Promotionsbildungsgänge. Auch in Belgien (fläm.), Japan, den Niederlanden und Österreich werden im Durchschnitt ähnliche Bildungsgebühren für Bachelor- und Masterbildungsgänge erhoben. Im Gegensatz dazu sind in Chile, Frankreich, Israel, der Republik Korea, Neuseeland, Spanien und den Vereinigten Staaten (die Daten für die Vereinigten Staaten beziehen sich auf Master- und Promotionsbildungsgänge zusammen) die Bildungsgebühren für Masterbildungsgänge an öffentlichen Bildungseinrichtungen 25 bis 50 % höher als für Bachelorbildungsgänge, in Belgien (frz.), Litauen und Ungarn sind es über 95 % mehr (Tab. C5.1). In Belgien (frz.) sind die von öffentlichen Bildungseinrichtungen erhobenen Bildungsgebühren im Durchschnitt für Masterbildungsgänge höher als für Bachelorbildungsgänge, wohinter sich Unterschiede zwischen verschiedenen Bildungseinrichtungen verbergen. An manchen Bildungseinrichtungen (Hautes Ecoles) sind die Gebühren für Bachelorbildungsgänge niedriger und an anderen Bildungseinrichtungen sind sie ebenso hoch wie für Masterbildungsgänge. In den anderen Ländern können diese höheren Gebühren die Bildungsbeteiligung in diesem Bildungsbereich einschränken,

wenn sie nicht mit entsprechender finanzieller Unterstützung der Bildungsteilnehmer einhergehen, spiegeln aber besser die durch einen Masterabschluss in manchen Ländern steigenden Arbeitsmarktchancen wider.

Die Bildungsgebühren für Promotionsbildungsgänge sind noch seltener (als dies bei Masterbildungsgängen der Fall ist) höher als für Bachelorbildungsgänge. Nur in einem Viertel der Länder erheben öffentliche Bildungseinrichtungen höhere Bildungsgebühren für Promotionsbildungsgänge als für Bachelorbildungsgänge: Chile, Frankreich, Irland, Kanada, die Republik Korea, Lettland (staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen) und Litauen. Von diesen Ländern ist Litauen das einzige Land, in dem die jährlichen Bildungsgebühren für einen Promotionsbildungsgang mehr als 3-mal so hoch sind wie die Bildungsgebühren für einen Bachelorbildungsgang (Tab. C5.1).

Niedrigere Gesamtgebühren für Promotionsbildungsgänge lassen sich in einigen Ländern auf staatliche Zuschüsse für Doktoranden zurückführen, die auf politische Ziele zur Förderung der Forschung an Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs ausgerichtet sind. Die besten Promovierenden aus der ganzen Welt zu gewinnen trägt dazu bei, eine führende Rolle bei Forschung und Innovation einzunehmen, und einige Länder haben bildungspolitische Maßnahmen zur Förderung einer attraktiven Forschungsumgebung für potenzielle Bildungsteilnehmer umgesetzt. In einigen wenigen OECD-Ländern und subnationalen Einheiten, z. B. Australien, Belgien (fläm. und frz.) und Italien, erheben öffentliche Bildungseinrichtungen für Promotionsbildungsgänge niedrigere Gebühren als für Bachelor- und Masterbildungsgänge. Damit sollen die Zahl der in Promotionsbildungsgängen eingeschriebenen Bildungsteilnehmer gesteigert und Talente für Forschung und Innovation gewonnen werden. In Australien beispielsweise liegen die jährlichen Bildungsgebühren für Promotionsbildungsgänge an öffentlichen Bildungseinrichtungen im Durchschnitt etwa 25-mal niedriger als für Bachelorbildungsgänge (rund 200 US-Dollar im Vergleich zu 5.000 US-Dollar). Tatsächlich werden in Australien nur von sehr wenigen inländischen Bildungsteilnehmern für Promotionsbildungsgänge überhaupt Gebühren erhoben (weniger als 5 % der Bildungsteilnehmer an öffentlichen Bildungseinrichtungen). Andere Länder, wie Norwegen, erkennen Doktoranden als Beschäftigte und nicht als Bildungsteilnehmer an (Tab. C5.1).

Entwicklungstendenzen bei den Bildungsgebühren

In rund einem Drittel der OECD-Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten stiegen die von öffentlichen Bildungseinrichtungen erhobenen Bildungsgebühren für inländische Bildungsteilnehmer in Masterbildungsgängen in den letzten 10 Jahren real um mindestens 19 %. Dies gilt für Australien, Belgien (fläm.), Kanada, Neuseeland und die Vereinigten Staaten. In Belgien (fläm.) war die Zunahme am höchsten, dort sind die Bildungsgebühren seit 2009/2010 real um 64 % gestiegen. Im Gegensatz dazu sind die Bildungsgebühren für Masterbildungsgänge an öffentlichen Bildungseinrichtungen in diesem Zeitraum in Belgien (frz.), Deutschland, Frankreich, Irland, Lettland (staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen) und Österreich real gesunken. In den Ländern mit verfügbaren Daten, die keinerlei Bildungsgebühren erheben (Dänemark, Finnland, Norwegen und Schweden), gab es in diesem Zeitraum keine Veränderung für inländische Bildungsteilnehmer, Finnland und Schweden haben jedoch Bildungsgebühren für ausländische Bildungsteilnehmer eingeführt. In Chile, den Niederlanden und Spanien sind die Bildungsgebühren relativ stabil geblieben und zwischen den Berichtsjahren für Bildungsgänge 2009/2010 und 2019/2020 real um nicht mehr als 15 % angestiegen (Tab. C5.1).

Differenzierung nach Art der Bildungseinrichtung

Im Laufe der Jahrzehnte haben sich zur Deckung der gestiegenen Nachfrage nach Bildung im Tertiärbereich unabhängige private Bildungseinrichtungen etabliert. Im Durchschnitt ist etwa ein Viertel der Bildungsteilnehmer an unabhängigen privaten Bildungseinrichtungen eingeschrieben, aber hinter dieser Zahl verbergen sich große Unterschiede zwischen den Ländern. In der Hälfte der OECD-Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten sind weniger als 15 % aller Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich an unabhängigen privaten Bildungseinrichtungen eingeschrieben. Im Gegensatz dazu ist in 3 OECD-Ländern – Chile, Japan und der Republik Korea – die Mehrheit der Bildungsteilnehmer an unabhängigen privaten Bildungseinrichtungen eingeschrieben. Außerdem ist in England (Vereinigtes Königreich) und Lettland die große Mehrheit der Bildungsteilnehmer an staatlich subventionierten privaten Bildungseinrichtungen eingeschrieben (Tab. C5.1).

In der Regel sind unabhängige private Bildungseinrichtungen von staatlichen Vorschriften weniger betroffen, sind weniger abhängig von öffentlichen Mitteln als öffentliche Bildungseinrichtungen und haben häufig mehr Freiheit bei der Festlegung höherer Bildungsgebühren. Daher verlangen unabhängige private Bildungseinrichtungen in allen OECD-Ländern und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten, außer in Chile und Litauen, höhere jährliche Bildungsgebühren für Masterbildungsgänge als öffentliche Bildungseinrichtungen (Tab. C5.1 und Kasten C5.2). In Zahlen ausgedrückt heißt dies, dass in mehr als einem Drittel der OECD-Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten die Bildungsgebühren an unabhängigen privaten Bildungseinrichtungen für Master- oder gleichwertige Bildungsgänge mindestens doppelt so hoch wie an öffentlichen Bildungseinrichtungen sind. Bildungsgebühren privater Bildungseinrichtungen liegen in Italien und Spanien mehr als 4-mal höher, in Israel und den Vereinigten Staaten mehr als 2-mal höher und in Australien, Japan, der Republik Korea, Lettland, Neuseeland und Ungarn weniger als 2-mal höher. In Estland und Deutschland erheben öffentliche Bildungseinrichtungen keine oder geringe Bildungsgebühren für Masterstudiengänge (in Estland gilt dies ausschließlich für Bildungsgänge mit Unterrichtssprache Estnisch), wohingegen private Bildungseinrichtungen in Deutschland mehr als 5.200 US-Dollar und unabhängige private Bildungseinrichtungen in Estland mehr als 11.100 US-Dollar verlangen (Tab. C5.1).

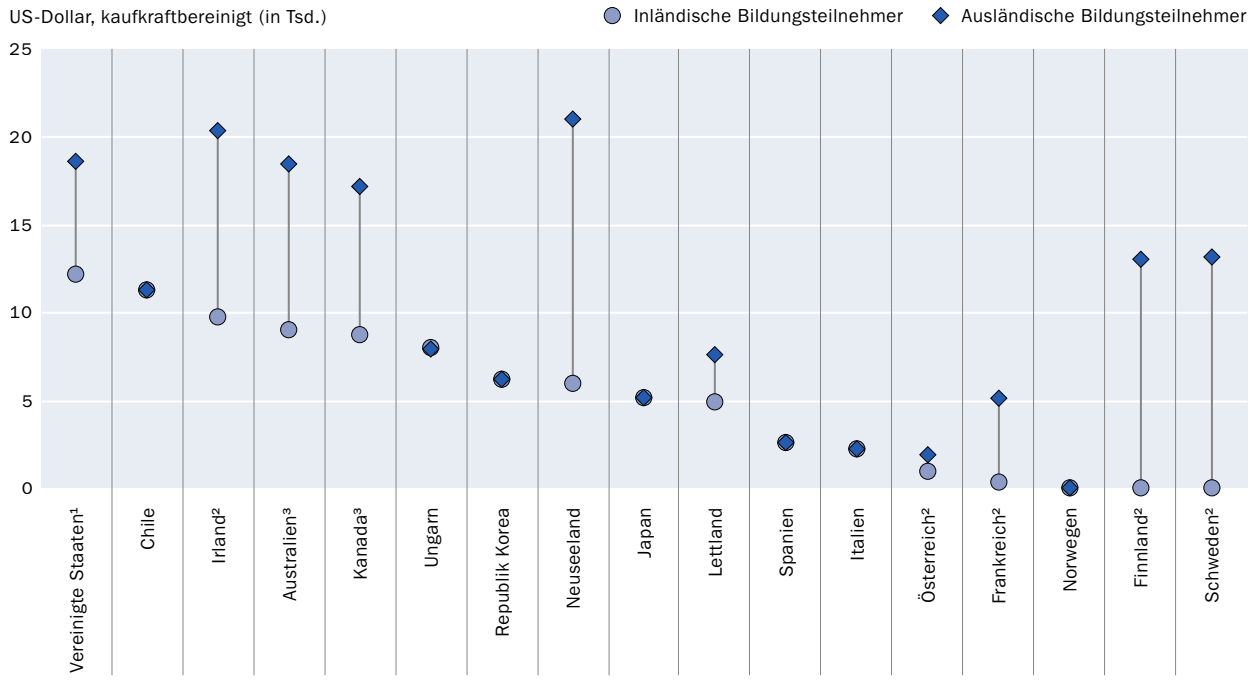
Differenzierung zwischen inländischen und ausländischen Bildungsteilnehmern

Die nationalen Bestimmungen für Bildungsgebühren im Tertiärbereich gelten im Allgemeinen für alle Bildungsteilnehmer an den Bildungseinrichtungen des jeweiligen Landes, auch für die ausländischen (s. Abschnitt Definitionen). In den letzten 20 Jahren ist der Bildungsstand erheblich gestiegen, sodass jedes Jahr immer mehr Bildungsteilnehmer in den Tertiärbereich eintreten. Dies hat dazu geführt, dass die Bildungseinrichtungen in manchen Ländern zusätzliche Mittel benötigen, um eine konstante Qualität der Lehre sicherzustellen. Zahlreiche Länder erlauben den Bildungseinrichtungen, unterschiedliche Bildungsgebühren für bestimmte Bildungsgänge oder Gruppen von Bildungsteilnehmern, einschließlich ausländischer, zu erheben, um ein Gleichgewicht zwischen Mitteln aus privaten und öffentlichen Quellen für die Finanzierung des Tertiärbereichs herzustellen. Innerhalb der Europäischen Union (EU) und des Europäischen Wirtschaftsraums (EWR) erheben die Länder von Bildungsteilnehmern aus der EU bzw. dem EWR die gleichen Bildungsgebühren wie von inländischen Bildungsteilnehmern.

Demzufolge zahlen in über der Hälfte der 17 Länder mit verfügbaren Daten ausländische Bildungsteilnehmer höhere Bildungsgebühren als inländische Bildungsteilnehmer und tragen so erheblich zur Finanzierung der tertiären Bildungseinrichtungen bei. In einigen

Abbildung C5.2

Jährliche durchschnittliche Bildungsgebühren an öffentlichen Bildungseinrichtungen für inländische und ausländische Bildungsteilnehmer in Master- oder gleichwertigen Bildungsgängen (2019/2020)



Anmerkung: Referenzjahr: Kalenderjahr 2018 für Australien; 2019 für Chile und Neuseeland; Berichtsjahr für Bildungsgänge 2018/2019 für Spanien und die Vereinigten Staaten; 2020/2021 für Finnland und Irland.
1. Masterbildungsgänge schließen Promotionsbildungsgänge ein. Bildungsgebühren für ausländische Bildungsteilnehmer beziehen sich in der Regel auf Bildungsgebühren für inländische Bildungsteilnehmer, die aus einem anderen Bundesstaat kommen. Einige wenige Einrichtungen erheben jedoch niedrigere Bildungsgebühren für inländische Bildungsteilnehmer aus einem anderen Bundesstaat. 2. Innerhalb der EU und des EWR erheben die Länder von inländischen Bildungsteilnehmern und Bildungsteilnehmern aus anderen EU- und EWR-Ländern Bildungsgebühren in gleicher Höhe. 3. Differenzierung der Bildungsgebühren nach inländischen Bildungsteilnehmern, Bildungsteilnehmern aus anderen Provinzen/Territorien und ausländischen Bildungsteilnehmern.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der durch öffentliche Bildungseinrichtungen von inländischen Bildungsteilnehmern erhobenen durchschnittlichen jährlichen Bildungsgebühren.
Quelle: OECD (2022), Tabelle C5.1. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-C.pdf). StatLink: https://stat.link/pgeo1x

dieser Länder kann dieser Unterschied signifikant sein. In Australien, Irland, Kanada, Neuseeland und den Vereinigten Staaten beispielsweise erheben öffentliche Bildungseinrichtungen bei Masterbildungsgängen von ausländischen Bildungsteilnehmern (in Irland Nicht-EU-/EWR-Bildungsteilnehmern) im Durchschnitt jährlich über 6.000 US-Dollar mehr als von inländischen Bildungsteilnehmern. In den Vereinigten Staaten enthalten die Bildungsgebühren für ausländische Bildungsteilnehmer auch Bildungsgebühren für inländische Bildungsteilnehmer aus einem anderen Bundesstaat in gleicher Höhe. In Finnland und Schweden belaufen sich die Bildungsgebühren für Bildungsteilnehmer in Masterbildungsgängen an öffentlichen Bildungseinrichtungen, die nicht aus der EU/dem EWR kommen, auf rund 13.000 US-Dollar jährlich, während für inländische Bildungsteilnehmer (bzw. EU-/EWR-Bildungsteilnehmer) keine Bildungsgebühren anfallen. In Frankreich fallen 4.800 US-Dollar mehr an und in Lettland (staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen) 2.700 US-Dollar, während dieser Unterschied in Österreich und Ungarn weniger als 1.000 US-Dollar ausmacht. In den übrigen Ländern – Chile, Italien, Japan, die Republik Korea, Spanien und Ungarn – erheben öffentliche Bildungseinrichtungen von inländischen und ausländischen Bildungsteilnehmern die gleichen Bildungsgebühren, während in Norwegen weder inländische noch ausländische Bildungsteilnehmer Bildungsgebühren zahlen (Tab. C5.1 und Abb. C5.2).

Höhere Gebühren für ausländische Bildungsteilnehmer können sich neben anderen Faktoren auch auf die Ströme internationaler Bildungsteilnehmer auswirken (s. Indikator B6) (OECD, 2017[2]). Die Daten zeigen jedoch, dass die in einigen Ländern von ausländischen Bildungsteilnehmern erhobenen höheren Bildungsgebühren diese nicht unbedingt abschrecken. So beträgt etwa in Australien, Irland, Kanada und Neuseeland der Anteil der internationalen Bildungsteilnehmer mindestens 15 % der in Masterbildungsgängen eingeschriebenen Bildungsteilnehmer – im Vergleich zu einem Durchschnitt von lediglich 13 % in den OECD-Ländern –, obwohl die Bildungsgebühren für ausländische Bildungsteilnehmer zu den höchsten in der OECD gehören (s. Indikator B6 und Abb. C5.2). Trotzdem kann eine Ausbildung im Tertiärbereich in Ländern mit höheren Bildungsgebühren für ausländische Bildungsteilnehmer immer noch attraktiv sein – wegen der Qualität und des Prestiges ihrer Bildungseinrichtungen, der in dem Land gesprochenen Sprache oder der zu erwartenden Chancen auf dem Arbeitsmarkt in diesem Land nach dem Abschluss, aber auch, wenn, wie in manchen Ländern beobachtet, zusätzliche Zuschüsse und Stipendien für sozial benachteiligte ausländische Bildungsteilnehmer angeboten werden.

Unterschiede innerhalb der Länder für auf derselben Stufe verliehene Abschlüsse

Es gibt mehrere Gründe für unterschiedliche Bildungsgebühren innerhalb von Ländern. Dazu gehören auch die Frage, ob die Bildungseinrichtungen die Freiheit haben, ihre Gebühren (vollkommen autonom oder innerhalb gewisser Grenzen) selbst festzulegen, Unterschiede zwischen den Fächergruppen (Kasten C5.1) oder die Tatsache, dass manche Bildungsgänge günstiger angeboten werden können als andere (z. B. erfordern Rechtsabschlüsse weniger finanzielle Mittel als Medizinabschlüsse). Dies erklärt, warum sich die Bildungsgebühren nicht nur von Land zu Land und je nach Bildungsbereich, sondern auch für einen bestimmten Bildungsbereich innerhalb der Länder unterscheiden. Beispielsweise werden in den Niederlanden die Bildungsgebühren vom Staat festgelegt, aber einige Bildungseinrichtungen dürfen höhere Bildungsgebühren, bis zum Fünffachen der staatlich festgelegten Gebühren, erheben. Diese Gebühren sind nur für bestimmte Bildungsgänge zulässig, die spezifische Anforderungen in Bezug auf intensive Bildung im kleinen Maßstab erfüllen. In der Folge betragen die durchschnittlichen jährlichen Bildungsgebühren für inländische Bildungsteilnehmer in Masterbildungsgängen an öffentlichen Bildungseinrichtungen rund 2.600 US-Dollar, reichen aber je nach Bildungsanbieter von der Hälfte bis zum Fünffachen (fast 13.100 US-Dollar) dieses Betrags (Tab. C5.1).

Die Spanne der in den Ländern mit den höchsten durchschnittlichen Bildungsgebühren für Masterbildungsgänge erhobenen Bildungsgebühren weist kein klares Muster auf. Bei den Ländern, die hohe durchschnittliche Bildungsgebühren für Masterbildungsgänge (über 4.000 US-Dollar) erheben, entspricht die Maximalgebühr in Irland, Litauen und Neuseeland dem Drei- bis Fünffachen des Durchschnitts. In Australien und Ungarn entsprechen die höchsten Bildungsgebühren dem Zwei- bis Dreifachen des Durchschnitts, während in der Republik Korea und den Vereinigten Staaten die erhobene Maximalgebühr nur 18 bis 70 % höher als die durchschnittliche Bildungsgebühr für in Masterbildungsgängen eingeschriebene inländische Bildungsteilnehmer liegt (Tab. C5.1)

Auch in einigen OECD-Ländern und subnationalen Einheiten mit niedrigen oder moderaten Durchschnittsgebühren, wie Frankreich, Italien, den Niederlanden und Spanien, ist die Spanne der Bildungsgebühren groß. Die Bildungsgebühren können in Frankreich mehr als 3.300 US-Dollar betragen, in Italien mehr als 4.000 US-Dollar, in den Niederlanden mehr als 13.000 US-Dollar und in Spanien mehr als 20.000 US-Dollar; allerdings treffen diese höchsten Bildungsgebühren in diesen Ländern nur auf eine geringe Zahl

Kasten C5.1

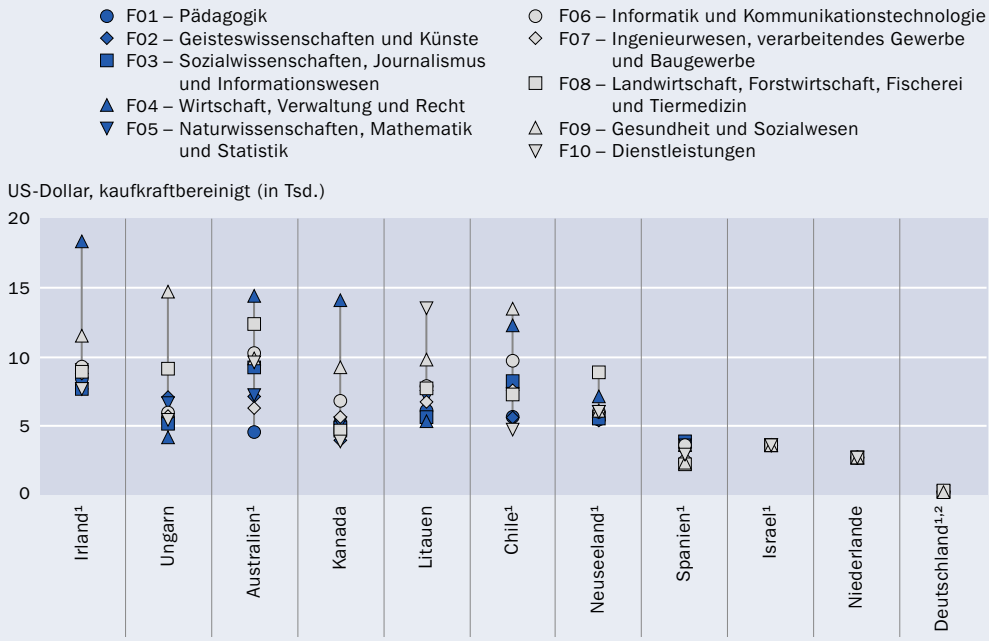
Bildungsgebühren nach Fächergruppen

Die OECD-Länder erheben häufig je nach Fächergruppe unterschiedliche Bildungsgebühren, um Bildungsteilnehmer in weniger stark nachgefragte Fächergruppen zu locken und Unterschieden bei den Kosten und Arbeitsmarktchancen Rechnung zu tragen. Diese Faktoren sind die Hauptgründe für die Einführung von differenzierten Gebühren; in einigen Ländern ergeben sich die Unterschiede zwischen den Fächergruppen bei den Bildungsgebühren jedoch eventuell aus Unterschieden zwischen Bildungseinrichtungen hinsichtlich Bildungsgebühren und Einschreibung und nicht aus Unterschieden innerhalb der Bildungseinrichtungen. In Australien, Neuseeland und Ungarn werden beispielsweise die Gebühren von den einzelnen Bildungseinrichtungen festgelegt und spiegeln deutlich kostenbasierte Unterschiede wider, in Chile hingegen werden bei der Festlegung der Gebühren sowohl die Relevanz der verschiedenen Qualifikationen für den Arbeitsmarkt als auch die öffentlichen Kosten des Bildungsgangs berücksichtigt.

Von den Ländern mit verfügbaren Daten weisen Australien, Irland, Kanada und Ungarn die größte Spanne bei Bildungsgebühren öffentlicher Bildungseinrichtungen für inländische Bildungsteilnehmer in Master- oder gleichwertigen Bildungsgängen in allen Fächergruppen auf. In Irland, wo die Unterschiede am größten sind, erheben öffentliche Bildungseinrichtungen für Masterbildungsgänge in der großen Fächergruppe Wirtschaft, Verwaltung und Recht durchschnittlich über 18.000 US-Dollar pro Jahr, für

Abbildung C5.3

Bildungsgebühren an Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs für inländische Bildungsteilnehmer in Vollzeitausbildung in Master- oder gleichwertigen Bildungsgängen, nach Fächergruppen (2019/2020)



1. Referenzjahr: Kalenderjahr 2018 für Australien und Deutschland, 2019 für Chile, Israel und Neuseeland; Berichtsjahr für Bildungsgänge 2018/2019 für Spanien, 2020/2021 für Irland. 2. Einschließlich Bachelor- und Promotionsbildungsgängen.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Fächergruppen, in denen die höchsten durchschnittlichen jährlichen Bildungsgebühren erhoben werden.
Quelle: OECD (2022). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-C.pdf). StatLink: https://stat.link/62ws5y

Bildungsgänge in der Fächergruppe Geisteswissenschaften und Künste jedoch nur knapp über 7.600 US-Dollar (Abb. C5.3).

Die von öffentlichen Bildungseinrichtungen für Masterbildungsgänge in Pädagogik, Geisteswissenschaften und Künsten sowie Naturwissenschaften, Mathematik und Statistik erhobenen Bildungsgebühren gehören in den meisten Ländern zu den niedrigsten aller Fächergruppen. In diesen Fächergruppen sind häufig die Gehälter der Absolventen auf dem Arbeitsmarkt niedriger als in anderen Fächergruppen (OECD, 2021[3]). Die Fächergruppen Gesundheit und Sozialwesen sowie Wirtschaft, Verwaltung und Recht gehören hingegen in vielen Ländern zu den teuersten, möglicherweise da einige dieser Bildungsgänge häufig die höchsten Renditen am Markt bieten, wahrscheinlicher jedoch aufgrund der (wahrgenommenen oder tatsächlichen) Kosten für die Bereitstellung von Bildung. Trotz dieser Tendenzen gibt es Unterschiede zwischen den Ländern bei den Gebühren für dieselben Fächergruppen. So liegen in Australien, Irland und Kanada die jährlichen Gebühren für Wirtschaft, Verwaltung und Recht am höchsten, in Litauen hingegen ist dies die günstigste Fächergruppe. Ebenso ist Landwirtschaft, Forstwirtschaft, Fischerei und Tiermedizin in Spanien die günstigste Fächergruppe und in Neuseeland die teuerste. Diese Unterschiede lassen sich zum Teil auf strukturelle Unterschiede zwischen den Volkswirtschaften der Länder, aber auch auf den Wert der Qualifikationen auf dem Arbeitsmarkt, der zwischen den Ländern variiert, zurückführen (Abb. C5.3).

Bildungsteilnehmer zu. Im Gegensatz dazu ist die Spanne in Belgien (fläm. und frz.) und Israel relativ gering (Tab. C5.1).

Gebührenbefreiungen sind ein weiterer Grund, warum sich die Bildungsgebühren innerhalb der Länder unterscheiden und warum die von den Bildungsteilnehmern gezahlten Gebühren von den von den Bildungseinrichtungen erhobenen abweichen können. Wenn Bildungsteilnehmer von den Gebühren befreit werden, ändert sich zwar die von einer Bildungseinrichtung erhobene Bildungsgebühr nicht, aber die gezahlten Gebühren sind nach Abzug der Befreiung geringer. Anders als Stipendien, die direkte finanzielle Unterstützung für Bildungsteilnehmer bieten, wird eine Gebührenbefreiung häufig von einer Bildungseinrichtung selbst gewährt und indirekt im Rahmen der Finanzierung der Bildungseinrichtung durch den öffentlichen Sektor oder je nach Art der Bildungseinrichtung und Art der gewährten Befreiung aus den eigenen Mitteln der Bildungseinrichtung getragen. Durch Befreiungen können die Bildungskosten für eine bestimmte Anzahl angerechneter Semesterwochenstunden erlassen, aber für keinerlei sonstige Bildungsausgaben verwendet werden. In einer Reihe von Ländern mit verfügbaren Daten (z. B. Belgien, Chile, Frankreich, Italien und Spanien) erhielten 2019/2020 zwischen 19 und 38 % der Bildungsteilnehmer in Masterbildungsgängen an öffentlichen Bildungseinrichtungen, insbesondere Bildungsteilnehmer aus einkommensschwachen Haushalten, Stipendien oder Befreiungen von Bildungsgebühren (Tab. C5.2).

Ansätze öffentlicher Unterstützungsleistungen für inländische Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich

Länderansätze finanzieller Unterstützungsleistungen für Bildungseilnehmer im Tertiärbereich

Mehr Menschen den Zugang zu tertiärer Bildung zu ermöglichen war über Jahrzehnte ein Ziel der Politik, doch die finanziellen Maßnahmen zur Erreichung dieses Ziels sind sehr

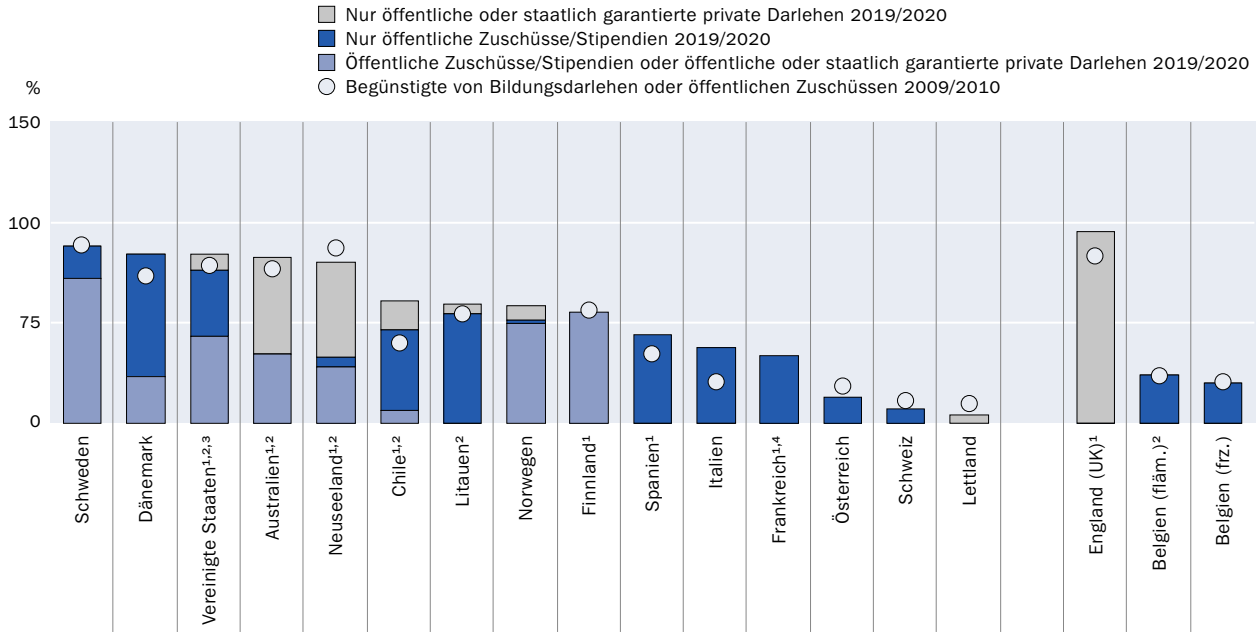
vielfältig. In den verschiedenen Ländern und subnationalen Einheiten können höhere Bildungsstände sowohl mit hohen als auch mit niedrigen Bildungsgebühren einhergehen (Cattaneo et al., 2020[4]).

Die OECD-Länder verfolgen unterschiedliche Ansätze zur finanziellen Unterstützung von Bildungsteilnehmern im Tertiärbereich. Unabhängig von der Höhe der Bildungsgebühren lassen sich OECD-Länder und subnationale Einheiten nach der Höhe der für Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich verfügbaren öffentlichen finanziellen Unterstützung kategorisieren. In Australien, Dänemark, England (Vereinigtes Königreich), Neuseeland, Schweden und den Vereinigten Staaten erhalten mindestens 80 % der inländischen Bildungsteilnehmer 2019/2020 öffentliche finanzielle Unterstützung in Form von Bildungsdarlehen, Stipendien oder Zuschüssen. In Chile, Finnland, Litauen und Norwegen liegt dieser Anteil zwischen 55 und 61 %. In Frankreich, Italien und Spanien erhalten zwischen 34 und 44 % der Bildungsteilnehmer öffentliche finanzielle Unterstützung, während dies in Belgien (fläm. und frz.), Österreich und der Schweiz bei höchstens 25 % der Bildungsteilnehmer der Fall ist (Abb. C5.4). In diesen Ländern und subnationalen Einheiten zielen die öffentlichen Unterstützungsleistungen auf bestimmte Gruppen von Bildungsteilnehmern ab, z. B. Bildungsteilnehmer aus sozioökonomisch benachteiligten Familien.

In den letzten 10 Jahren stieg der Anteil der Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich, die öffentliche finanzielle Unterstützung erhalten, in Chile, Dänemark, England (Vereinigtes

Abbildung C5.4

Anteil inländischer Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich, die in Vollzeit-Bildungsgänge eingeschrieben sind und öffentliche Unterstützungsleistungen erhalten (2009/2010 und 2019/2020)



1. Referenzjahr: Kalenderjahr 2018 für Australien, 2019 für Chile und Neuseeland; Berichtsjahr für Bildungsgänge 2015/2016 für die Vereinigten Staaten; Berichtsjahr für Bildungsgänge 2018/2019 für England (UK), Frankreich und Spanien. 2. Referenzjahr für Entwicklungstendenzen: Kalenderjahr 2008 für Australien; 2009 für Neuseeland; 2010 für Chile; Berichtsjahr für Bildungsgänge 2007/2008 für die Vereinigten Staaten; Berichtsjahr für Bildungsgänge 2008/2009 für Belgien (fläm.); Kalenderjahr 2014 für Litauen. 3. Die Verteilung der Darlehen bezieht sich nur auf ISCED 5 und 6. 4. Bildungsteilnehmer, die staatlich garantierte private Darlehen erhalten, sind nicht berücksichtigt, ihre Zahl ist jedoch vernachlässigbar.

Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge des Anteils der Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich, die öffentliche Zuschüsse/Stipendien und/oder öffentliche oder staatlich garantierte private Darlehen erhalten 2019/2020.

Quelle: OECD (2022), Tabelle C5.2. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-C.pdf). StatLink: https://stat.link/r32oyz

Königreich), Italien und Spanien um mindestens 10 Prozentpunkte, wobei die größten Anstiege in Chile (um 22 Prozentpunkte) zu verzeichnen waren. Dieser Anteil ist in allen übrigen OECD-Ländern mit verfügbaren Daten mit Veränderungen um höchstens 7 Prozentpunkte stabil geblieben. Der größte Rückgang des Anteils der Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich, die finanzielle Unterstützung erhalten, war in Neuseeland zu verzeichnen (Abb. C5.4).

Beim Vergleich der Systeme zur finanziellen Unterstützung der Bildungsteilnehmer mit der Höhe der von inländischen Bildungsteilnehmern erhobenen Bildungsgebühren zeichnen sich deutlich drei Gruppen von OECD-Ländern und subnationalen Einheiten ab: diejenigen mit geringen bis gar keinen Bildungsgebühren und hoher finanzieller Unterstützung für Bildungsteilnehmer (Dänemark, Finnland und Schweden); diejenigen mit hohen Bildungsgebühren und hoher finanzieller Unterstützung für Bildungsteilnehmer (Australien, Chile, England [Vereinigtes Königreich], Litauen, Neuseeland und die Vereinigten Staaten) und diejenigen mit niedrigen oder moderaten Bildungsgebühren und gezielter finanzieller Unterstützung für weniger als 50 % der Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich (Belgien [fläm. und frz.], Frankreich, Italien, Österreich und Spanien) (Tab. C5.1 und C5.2).

Formen öffentlicher Unterstützungsleistungen für inländische Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich

Welche Art der finanziellen Unterstützung Bildungsteilnehmern im Tertiärbereich angeboten wird – sei es in Form von Darlehen, Zuschüssen oder Stipendien – ist eine entscheidende Frage, vor der viele Bildungssysteme stehen. Einerseits argumentieren Befürworter von Bildungsdarlehen, dass diese die Zahl der Bildungsteilnehmer erhöhen, die von den verfügbaren Ressourcen profitieren. Würden die für Stipendien und Zuschüsse ausgegebenen Gelder zur Absicherung oder Subventionierung von Darlehen verwendet, könnten mit den gleichen öffentlichen Ressourcen mehr Bildungsteilnehmer unterstützt werden, und der Zugang zum Tertiärbereich würde insgesamt ausgeweitet (OECD, 2014[5]). Darlehen verlagern außerdem einen Teil der Bildungskosten auf diejenigen, die am meisten von einer abgeschlossenen Hochschulausbildung in Form eines hohen privaten Ertrags profitieren – nämlich die einzelnen Bildungsteilnehmer.

Andererseits tragen Bildungsdarlehen weniger als Zuschüsse dazu bei, einkommensschwache Bildungsteilnehmer zur Aufnahme eines Bildungsgangs im Tertiärbereich zu ermutigen. Darüber hinaus führen die Gegner von Bildungsdarlehen an, dass hohe Schulden der Bildungsteilnehmer bei Abschluss ihrer Ausbildung negative Folgen sowohl für die Bildungsteilnehmer als auch den jeweiligen Staat haben können, wenn eine hohe Zahl an Bildungsteilnehmern ihre Darlehen nicht zurückzahlen können (OECD, 2014[5]). Wenn die Beschäftigungsaussichten nicht ausreichen, um die Rückzahlung ihrer Bildungsdarlehen zu gewährleisten, könnte ein hoher Prozentsatz von verschuldeten Absolventen zum Problem werden.

In den OECD-Ländern unterstützt der Staat die Lebenshaltungs- und Bildungskosten inländischer Bildungsteilnehmer mittels unterschiedlicher Kombinationen dieser beiden Arten von Finanzhilfen, wobei sich die Kombinationen selbst zwischen Ländern mit ähnlich hohen Bildungsgebühren unterscheiden. Die Unterschiede zwischen den Ländern sind, beispielsweise zwischen Ländern mit hohen durchschnittlichen Bildungsgebühren für Bachelor- und Masterbildungsgänge an öffentlichen Bildungseinrichtungen (mindestens rund 4.000 US-Dollar), signifikant. In England (Vereinigtes Königreich) erhalten mehr als

90 % der Bildungsteilnehmer nur Darlehen (und keine Stipendien oder Zuschüsse) zur Deckung der Kosten für die Ausbildung im Tertiärbereich. In den Vereinigten Staaten erhalten 44 % der Bildungsteilnehmer sowohl Darlehen als auch Stipendien oder Zuschüsse, 33 % ausschließlich Stipendien/Zuschüsse und 9 % ausschließlich Darlehen. In Australien und Neuseeland erhalten die meisten Bildungsteilnehmer entweder ausschließlich Darlehen oder sowohl Darlehen als auch Stipendien oder Zuschüsse (Abb. C5.4).

In Ländern mit verfügbaren Daten, in denen öffentliche Bildungseinrichtungen für Bachelor- und Masterbildungsgänge keine Bildungsgebühren erheben, erhalten die meisten inländischen Bildungsteilnehmer finanzielle Unterstützung in Form sowohl von Darlehen als auch Stipendien oder Zuschüssen zur Deckung ihrer Lebenshaltungskosten. Dies gilt für mindestens 50 % der Bildungsteilnehmer in Finnland, Norwegen und Schweden. Im Gegensatz dazu erhalten in Dänemark die meisten Bildungsteilnehmer finanzielle Unterstützung ausschließlich in Form von Stipendien oder Zuschüssen (62 %), und nur 23 % erhalten sowohl Darlehen als auch Stipendien oder Zuschüsse (Tab. C5.2).

Und schließlich erhalten in OECD-Ländern und subnationalen Einheiten wie Belgien (frz.), Frankreich, Italien, Österreich, der Schweiz und Spanien, wo die durchschnittlichen jährlichen Bildungsgebühren im Tertiärbereich weniger als 3.000 US-Dollar betragen, weniger als 45 % der Bildungsteilnehmer irgendeine Form von finanzieller Unterstützung – und bei denjenigen, die Unterstützung erhalten, erfolgt diese häufig ausschließlich in Form von Zuschüssen oder Stipendien (Tab. C5.2).

Auch bei der Höhe des erhaltenen oder geliehenen Betrags gibt es wesentliche Unterschiede zwischen den Ländern. Unter den OECD-Ländern und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten reicht die durchschnittliche Höhe der von Bildungsteilnehmern im Tertiärbereich pro Jahr aufgenommenen öffentlichen oder staatlich garantierten privaten Darlehen von 2.900 US-Dollar pro Bildungsteilnehmer in Lettland bis zu mehr als 11.900 US-Dollar in England (Vereinigtes Königreich) und Norwegen (wo keine Bildungsgebühren erhoben werden und die Bildungsteilnehmer mit den Darlehen ihre Lebenshaltungskosten decken). Die Höhe der von den Bildungsteilnehmern erhaltenen Stipendien oder Zuschüsse reicht von 1.500 US-Dollar pro Jahr in Belgien (frz.) bis zu mehr als 7.000 US-Dollar in Australien, Dänemark, Italien, Neuseeland, Österreich und der Schweiz. Diese Zahlen sind jedoch mit gewisser Vorsicht zu interpretieren, da sie sich für die Länder auf unterschiedliche Referenzjahre beziehen (Tab. C5.2 und C5.3).

Interessanterweise ist der Durchschnittsbetrag von Stipendien oder Zuschüssen, den die Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich erhalten haben, in 60 % der Länder mit verfügbaren Daten höher als die von öffentlichen Bildungseinrichtungen erhobenen durchschnittlichen Bildungsgebühren. In diesen Ländern sind Stipendien und Zuschüsse großzügig bemessen und können auch die Lebenshaltungskosten der Bildungsteilnehmer unterstützen. In den übrigen 8 Ländern reicht der gezahlte Betrag nicht zur Deckung der jährlichen Bildungsgebühren für einen Masterbildungsgang aus. Beispielsweise deckt er in den Vereinigten Staaten 18 % der durchschnittlichen jährlichen Gebühren für einen Masterbildungsgang, in Chile, Lettland, Kanada und Litauen 40 bis 65 % und in Australien und Japan 70 bis 80 % ab. In diesen Ländern müssen Bildungsteilnehmer, die Stipendien oder Zuschüsse erhalten, eventuell zur Finanzierung ihrer Ausbildung auch Geld in Form von Bildungsdarlehen leihen, wenn sie nicht über ausreichende eigene finanzielle Mittel verfügen (Tab. C5.2 und C5.3).

Vergabekriterien für öffentliche Unterstützung

Auch die Vergabekriterien für öffentliche Zuschüsse oder Stipendien unterscheiden sich von Land zu Land. Entsprechend dem finanziellen Bedarf gewährte einkommensabhängige Zuschüsse sind das gängigste System und werden in mehr als zwei Drittel der Länder mit verfügbaren Daten eingesetzt, jedoch bietet etwa die Hälfte der Länder leistungsbasierte (d. h. auf der Basis von akademischen, sportlichen oder künstlerischen Leistungen gewährte) Stipendien an und mehr als ein Drittel der Länder stützt gezielte Stipendien auf den sozioökonomischen Status der Familien der Bildungsteilnehmer. Stipendien können parallel eingesetzt werden, sodass 10 der 26 Länder mit verfügbaren Daten sowohl leistungsabhängige als auch einkommensabhängige Stipendien vergeben. Allgemeine Stipendiensysteme (d. h. solche, die allen Anfängern im Tertiärbereich offenstehen) sind hingegen selten und werden nur in 6 Ländern angeboten: in 4 nordischen Ländern (Dänemark, Finnland, Norwegen und Schweden) ohne Bildungsgebühren, in Litauen und den Niederlanden (Tab. C5.2).

2020 konnten in mehr als zwei Drittel der OECD-Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten im Tertiärbereich theoretisch auch Bildungsteilnehmer in Teilzeitausbildung sowie in Online- und Blended-Learning-Bildungsgängen (die Online- und Präsenzunterricht miteinander kombinieren) ebenfalls Stipendien oder Zuschüsse erhalten, jedoch waren zu dieser Zeit reine Online- und Blended-Learning-Bildungsgänge noch relativ selten. So bieten nur England (Vereinigtes Königreich), Frankreich, Irland und Litauen keine Zuschüsse für Bildungsteilnehmer in Blended-Learning-Bildungsgängen an. In einer Reihe von Ländern entsprechen die Angaben zu Online- und Blended-Learning-Bildungsgängen Daten von vor Beginn der Coronapandemie. Es ist wichtig, diese Tendenzen künftig im Auge zu behalten, da diese Lernmöglichkeiten, in vielen Fällen beschleunigt durch die Coronapandemie (Covid-19), immer gängiger werden.

Bei den Vergabekriterien für Bildungsdarlehen zeigt sich ein homogeneres Bild. In allen Ländern mit verfügbaren Daten können die Darlehen für Bildungsgebühren, Lernmaterialien und Lebenshaltungskosten verwendet werden; Ausnahmen sind Chile, wo die Darlehen nur Bildungsgebühren abdecken, sowie Finnland und Schweden, wo sie nur Lebenshaltungskosten abdecken. Nicht alle Bildungsteilnehmer können ein Bildungsdarlehen beantragen (Tab. C5.3).

Arten von Darlehenssystemen, Zinssätze, Rückzahlungen und Verschuldung bei Abschluss

Oft profitieren Bildungsteilnehmer von besonderen Konditionen für die öffentlichen oder privaten, staatlich garantierten Darlehen, beispielsweise bei den Zinssätzen, den Rückzahlungsmodalitäten und den Mechanismen, die im Hinblick auf eine verzögerte Rückzahlung oder den Erlass der Rückzahlung greifen (Tab. C5.3). Häufig führen Staaten diese besonderen Konditionen ein, um die Darlehenskosten für die Bildungsteilnehmer zu verringern und diese, in Fällen von Darlehen mit einkommensabhängiger Rückzahlung, nach ihrem Abschluss vor den Unsicherheiten des Arbeitsmarkts zu schützen. Hierbei übernehmen die Staaten selbst einen beträchtlichen Teil der Kosten und damit das Risiko der Darlehensvergabe an Bildungsteilnehmer, denen das Kapital zu niedrigeren als den marktüblichen Kosten zur Verfügung gestellt wird.

Die Bildungsteilnehmern angebotene Struktur der Zinssätze, sowohl bei öffentlichen als auch privaten Bildungsdarlehen, unterscheidet sich in einem gewissen Maß zwischen den Ländern, daher sind länderübergreifende Vergleiche der Zinssätze für öffentliche Bil-

dungsdarlehen mit Vorsicht zu behandeln. Die Staaten nutzen unterschiedliche Strategien, um die finanziellen Belastungen der Bildungsteilnehmer zu verringern, dazu gehören niedrige Zinssätze während der Ausbildung und/oder nach deren Beendigung. Einige Länder berechnen überhaupt keine Zinsen für die Bildungsdarlehen, andere dagegen knüpfen die Zinssätze an Indizes unterhalb der marktüblichen Sätze, wie beispielsweise den Kostenindex der Kreditaufnahme durch die öffentliche Hand oder einen Inflationsindex. In den meisten Ländern müssen die Absolventen eventuell Zinsen in einer Höhe zahlen, die mindestens den staatlichen Fremdfinanzierungskosten entspricht, allerdings sind die Zinsen in der Regel immer noch recht gering (Tab. C5.3).

Es gibt zwei Hauptarten von Bildungsdarlehen: Darlehen mit fester Rückzahlung und Darlehen mit einkommensabhängiger Rückzahlung. Bei solchen mit fester Rückzahlung sind die Bildungsteilnehmer verpflichtet, das Darlehen nach ihrer Ausbildung innerhalb eines festgelegten Zeitraums zurückzuzahlen – unabhängig von ihrer finanziellen Situation. Dies kann bei Absolventen (bzw. auch bei denjenigen, die keinen Abschluss erworben haben) mit niedrigen Einkommen zu einer großen finanziellen Belastung werden. Bei Darlehenssystemen mit einkommensabhängiger Rückzahlung hängt die Rückzahlung hingegen davon ab, dass der Darlehensnehmer ein Mindesteinkommen verdient, außerdem können die Darlehensschulden nach einer bestimmten Zeit erlassen werden. Diese Art der Rückzahlung gilt als gerechter, da sie die Fähigkeit der Absolventen berücksichtigt, ihr Darlehen zurückzahlen zu können.

Bei beiden Systemen fallen für den Staat, der die Rückzahlung der Darlehen garantiert, gewisse Kosten an. Die potenzielle finanzielle Belastung staatlicherseits ist jedoch bei einer einkommensabhängigen Rückzahlung ungewisser, da diese von der Fähigkeit der Absolventen abhängt, eine Arbeitsstelle zu finden und mehr als das für die Darlehensrückzahlung festgelegte Mindesteinkommen zu verdienen.

In den letzten Jahren haben mehrere Länder Darlehen mit einkommensabhängiger Rückzahlung eingeführt. So wurde z. B. im Vereinigten Königreich das System mit fester Rückzahlung 1999 von einem Darlehenssystem mit einkommensabhängiger Rückzahlung abgelöst, und heute werden ganze 53 % der Bildungsdarlehen nicht zurückgezahlt. Nach dem Anstieg der Schulden von Bildungsteilnehmern in den Vereinigten Staaten wurden auch dort einige Darlehenssysteme mit einkommensabhängiger Rückzahlung eingeführt: 2009 das einkommensbasierte Rückzahlungsprogramm und 2012 das Verfahren Pay-As-You-Earn (PAYE) (Tab. C5.3 und OECD, 2015[6]).

Unter den 17 Ländern und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten haben sich Australien, Chile, Deutschland, England (Vereinigtes Königreich), Neuseeland und die Niederlande ebenfalls für Darlehenssysteme mit einkommensabhängiger Rückzahlung entschieden. In Japan, der Republik Korea und den Vereinigten Staaten bestehen Hybridsysteme, die sowohl Darlehen mit einkommensabhängiger Rückzahlung als auch solche mit fester Rückzahlung umfassen. In all diesen Ländern, außer in den Niederlanden, betragen die jährlichen Bildungsgebühren für Masterbildungsgänge mehr als 5.000 US-Dollar, was teilweise erklärt, warum sie Systeme zur Unterstützung von Bildungsteilnehmern eingerichtet haben, die jenen die Fortsetzung ihrer Ausbildung ermöglichen und gleichzeitig das Risiko beschränken, am Ende ihrer Ausbildung niemals rückzahlbare Schulden zu haben. Die übrigen 9 Länder haben Darlehenssysteme mit fester Rückzahlung eingeführt. Aufgrund der Verpflichtung zur Darlehensrückzahlung innerhalb eines festgelegten

Kasten C5.2

Festlegung und Bezahlung von Bildungsgebühren

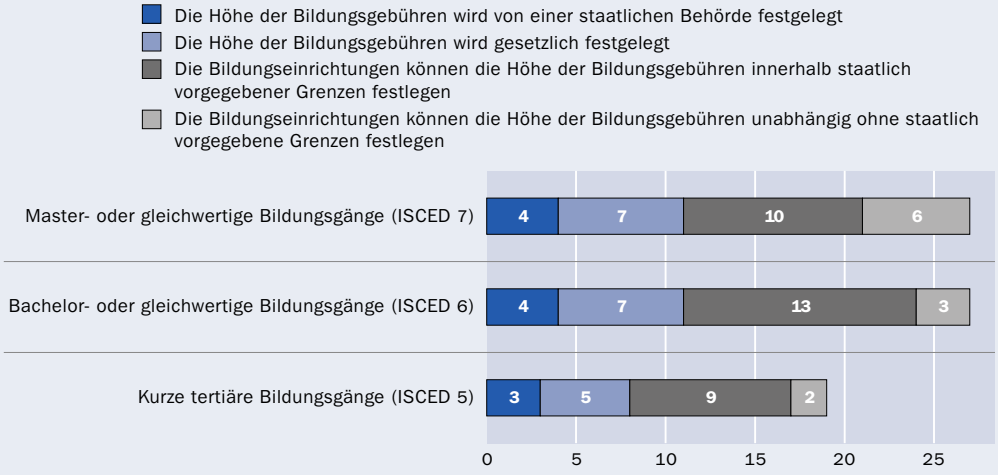
Bildungsgebühren – das Geld, das Bildungsteilnehmer Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs für deren Lehre und andere Dienstleistungen zahlen – sind neben öffentlichen Ausgaben des jeweiligen Staats und anderer öffentlicher Stellen eine wesentliche Einnahmequelle von Bildungseinrichtungen. Der relative Anteil öffentlicher und privater Beiträge im Tertiärbereich variiert stark zwischen den einzelnen Ländern. In den meisten Ländern übernimmt der Staat den überwiegenden Anteil der Bildungskosten, in anderen Fällen wiederum bezuschusst er die Kosten für den Tertiärbereich nur in begrenztem Umfang. Unabhängig davon, wie sich die Ausgaben auf öffentliche und private Quellen verteilen, unterliegt jedoch in den OECD-Ländern die Höhe der von den Bildungseinrichtungen festgelegten Bildungsgebühren in den meisten Fällen staatlich vorgegebenen Grenzen (Abb. C5.5).

In den meisten Ländern werden gewisse Bildungsgebühren erhoben, die Höhe unterscheidet sich jedoch erheblich. Im Allgemeinen haben die Bildungseinrichtungen bei Masterbildungsgängen etwas mehr Freiheit in der Festlegung ihrer Gebühren als bei Bachelorbildungsgängen oder kurzen tertiären Bildungsgängen. Die Bildungseinrichtungen haben auch mehr Spielraum zur Erhebung von Gebühren für spezifische Aktivitäten oder bestimmte Arten von Bildungsgängen. Beispielsweise können sie Gebühren für Dienstleistungen für Bildungsteilnehmer oder zur Deckung bestimmter Verwaltungskosten erheben. Inwieweit Bildungsteilnehmer einen Beitrag zu den Kosten für die Ausbildung im Tertiärbereich leisten, hängt somit von zahlreichen Faktoren, etwa ihrem eigenen Status, dem rechtlichen Status der besuchten Bildungseinrichtung des Tertiärbereichs und der Art des Bildungsgangs, in dem sie eingeschrieben sind, ab.

Quelle: Golden, Troy and Weko (2021[7]), "How are higher education systems in OECD countries resourced?", https://doi.org/10.1787/0ac1fbad-en.

Abbildung C5.5

Berechtigung zur Festlegung von Bildungsgebühren für inländische Bildungsteilnehmer, nach tertiärer Bildungsstufe (2020)



Anmerkung: Gesamtzahl der teilnehmenden Länder und subnationalen Einheiten: 27 für Master- und Bachelorbildungsgänge, 19 für kurze Bildungsgänge.
Quelle: OECD Higher Education Policy Survey on Resourcing Higher Education. Working Papers, No. 259, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/0ac1fbad-en. StatLink: https://stat.link/zvkwfi

Zeitraums stehen die Bildungsteilnehmer dort unter größerem Druck, aber alle Länder in dieser Gruppe, außer Litauen, haben geringe oder keine Bildungsgebühren (Tab. C5.3).

Die sich ansammelnde Schuldenbelastung der Bildungsteilnehmer ist ein Faktor, der sich auf ihre Entscheidung auswirken könnte, in eine Ausbildung im Tertiärbereich zu investieren. Inwieweit Schulden für Absolventen ein Problem darstellen können, hängt hauptsächlich von der Darlehenshöhe und den zugrunde liegenden Darlehensbedingungen im Vergleich zu den Aussichten der Absolventen auf dem Arbeitsmarkt, was die Bereiche Einkommen und Beschäftigungssicherheit angeht, ab. Unter den OECD-Ländern und subnationalen Einheiten mit hohen Bildungsgebühren sind in Australien, England (Vereinigtes Königreich) und Neuseeland mindestens 70 % der Bildungsteilnehmer bei Abschluss ihrer Ausbildung wegen der Aufnahme von Darlehen verschuldet. Dabei variiert die durchschnittliche Schuldenbelastung jedoch signifikant. Sie reicht von 19.800 US-Dollar in Australien über 26.200 US-Dollar in Neuseeland bis zu mehr als 58.500 US-Dollar in England (Vereinigtes Königreich). In Ländern, in denen für eine Ausbildung im Tertiärbereich keine oder niedrige Bildungsgebühren erhoben werden, fällt die Schuldenbelastung der Absolventen bei Abschluss üblicherweise niedriger aus als bei Absolventen in Ländern mit hohen Bildungsgebühren, da die Bildungsdarlehen hauptsächlich der Deckung der Lebenshaltungskosten der Bildungsteilnehmer dienen. Dennoch kann die Schuldenbelastung für Absolventen bei Abschluss in den nordischen Ländern, in denen keine oder nur geringe Bildungsgebühren erhoben werden, aufgrund der beträchtlichen Lebenshaltungskosten hoch sein. Das trifft z. B. in Norwegen zu, wo sich die durchschnittliche Schuldenbelastung der Bildungsteilnehmer auf mehr als 31.700 US-Dollar beläuft (Tab. C5.3).

Definitionen

In diesem Indikator sind *inländische Bildungsteilnehmer* definiert als Bürger eines Landes, die innerhalb dieses Landes einen Bildungsgang belegen. *Ausländische Bildungsteilnehmer* sind Bildungsteilnehmer, die nicht Staatsangehörige des Landes sind, für das die Daten erhoben werden. Diese Klassifikation ist zwar pragmatisch und operational, eignet sich jedoch aufgrund der unterschiedlichen nationalen Regelungen zur Einbürgerung von Migranten für die Erfassung der Mobilität von Bildungsteilnehmern im Tertiärbereich nicht. In den Mitgliedstaaten der EU und des EWR müssen Bürger aus anderen EU-Staaten in der Regel die gleichen Bildungsgebühren bezahlen wie inländische Bildungsteilnehmer. In diesen Mitgliedstaaten sind „ausländische Bildungsteilnehmer“ Bürger aus Ländern außerhalb der EU. Weiterführende Einzelheiten zu den Definitionen finden sich in Indikator B6.

Private Bildungseinrichtungen sind Bildungseinrichtungen, die von einer nicht staatlichen Organisation (z. B. einer Kirche, Gewerkschaft, ausländischen oder internationalen Agentur oder einem Wirtschaftsunternehmen) beaufsichtigt und geführt werden oder deren Verwaltungsgremium zur Mehrheit aus Mitgliedern besteht, die nicht von einer staatlichen Stelle oder Behörde ernannt wurden. *Private Bildungseinrichtungen* gelten als *staatlich subventioniert*, wenn mehr als 50 % ihrer Kernfinanzierung von staatlichen Stellen kommen oder ihre Lehrkräfte von einer staatlichen Stelle bezahlt werden. *Unabhängige private Bildungseinrichtungen* erhalten weniger als 50 % ihrer Kernfinanzierung von staatlichen Stellen, und ihre Lehrkräfte werden nicht von staatlichen Stellen bezahlt. In den OECD-Definitionen beziehen sich *unabhängige private Bildungseinrichtungen* nicht ausschließlich auf gewinn-

orientierte Bildungseinrichtungen, manche von ihnen sind auch nicht gewinnorientiert. Die Höhe der Bildungsgebühren bezieht sich auf die von den Bildungseinrichtungen erhobenen *Bruttogebühren* vor Zuschüssen, Stipendien und Gebührenbefreiungen.

Angewandte Methodik

Die Angaben zu den Bildungsgebühren und Darlehensbeträgen in Landeswährung werden in US-Dollar umgerechnet, indem der betreffende Betrag in Landeswährung durch den Kaufkraftparitätsindex (Kaufkraftparität – KKP) für das BIP geteilt wird. Die Höhe der Bildungsgebühren und die entsprechenden Anteile der Bildungsteilnehmer sind mit Vorsicht zu interpretieren, da sie aus dem gewichteten Durchschnitt der wichtigsten Bildungsgänge des Tertiärbereichs resultieren und möglicherweise nicht alle Bildungseinrichtungen erfasst sind.

Bildungsdarlehen beziehen sich auf die gesamte Bandbreite an Bildungsdarlehen, die vom Staat zur Verfügung gestellt oder garantiert werden, um ein Bild von der Höhe der Unterstützungsleistungen für Bildungsteilnehmer zu vermitteln. Der Bruttobetrag der Darlehen stellt eine geeignete Kennzahl zur Ermittlung der Finanzhilfen an die gegenwärtigen Bildungsteilnehmer dar. Bei der Ermittlung der durch Bildungsdarlehen entstehenden Nettokosten für die öffentlichen und privaten Darlehensgeber sollten jedoch Zins- und Tilgungszahlungen der Darlehensnehmer berücksichtigt werden. In den meisten Ländern fließen Darlehensrückzahlungen nicht den Bildungsbehörden zu, sodass ihnen diese Mittel nicht zur Deckung anderer Bildungsausgaben zur Verfügung stehen.

Die OECD-Indikatoren berücksichtigen bei der Diskussion der finanziellen Unterstützung für gegenwärtige Bildungsteilnehmer die Gesamtsumme der Stipendien/Zuschüsse und Darlehen (brutto). Für einige OECD-Länder gestaltet es sich schwierig, die Gesamtsumme an Darlehen für Bildungsteilnehmer anzugeben. Zahlen zu Bildungsdarlehen sind daher mit Vorsicht zu interpretieren.

Weiterführende Informationen s. *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics* (OECD, 2018[8]) sowie Anhang 3 für länderspezifische Hinweise (*https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-C.pdf*).

Quellen

Die Daten beziehen sich auf das Berichtsjahr für Bildungsgänge 2019/2020 und beruhen auf einer von der OECD im Jahr 2021 gesondert durchgeführten Erhebung (weitere Informationen s. Anhang 3 *https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-C.pdf*).

Weiterführende Informationen

Cattaneo, M. et al. (2020), "Analysing policies to increase graduate population: Do tuition fees matter?", *European Journal of Higher Education*, Vol. 10/1, pp. 10–27, *https://doi.org/10.1080/21568235.2019.1694422*. [4]

Golden, G., L. Troy and T. Weko (2021), "How are higher education systems in OECD countries resourced?: Evidence from an OECD Policy Survey", *OECD Education Working Papers*, No. 259, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/0ac1fbad-en*. [7]

OECD (2021), "How does earnings advantage from tertiary education vary by field of study?", *Education Indicators in Focus*, No. 77, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/8a4b8f7a-en*. [3]

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

OECD (2018), *Handbook for Internationally Comparative Education Statistics: Concepts, Standards, Definitions and Classifications*, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/9789264304444-en*. [8]

OECD (2017), *Bildung auf einen Blick 2017 – OECD-Indikatoren*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, *https://doi.org/10.3278/6001821kw*. [2]

OECD (2015), *Bildung auf einen Blick 2015 – OECD-Indikatoren*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, *https://doi.org/10.3278/6001821iw*. [6]

OECD (2014), *Bildung auf einen Blick 2014 – OECD-Indikatoren*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, *https://doi.org/10.3278/6001821hw*. [5]

Tabellen Indikator C5

StatLink: https://stat.link/fmxzvc

- Tabelle C5.1: Jährliche Bildungsgebühren an Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs für inländische und ausländische Bildungsteilnehmer (2009/2010 und 2019/2020)
- Tabelle C5.2: Veränderung der öffentlichen Unterstützungsleistungen im Laufe der Zeit sowie Vergabekriterien für öffentliche Zuschüsse bzw. Stipendien für Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich an öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen (2009/2010 und 2019/2020)
- Tabelle C5.3: Verfügbarkeit, Rückzahlung und verzögerte Rückzahlung öffentlicher und staatlich garantierter privater Darlehen für inländische Bildungsteilnehmer in Vollzeit- und Teilzeitausbildung im Tertiärbereich (2019/2020)

Datenstand: 17. Juni 2022. Aktualisierte Daten s. *http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en*. Weitere Untergliederungen s. auch *http://stats.oecd.org* , OECD-Bildungsdatenbank.

Tabelle C5.1

Jährliche Bildungsgebühren an Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs für inländische und ausländische Bildungsteilnehmer (2009/2010 und 2019/2020)

In US-Dollar, kaufkraftbereinigt, für Vollzeitteilnahme, nach Art der Bildungseinrichtung und Bildungsgang

	Anteil Bildungsteilnehmer an unabhängigen privaten Bildungseinrichtungen (in %)	Bildungsgebühren für Masterbildungsgänge								Bildungsgebühren für sonstige Bildungsgänge des Tertiärbereichs für inländische Bildungsteilnehmer						Index der Veränderung zwischen 2009/2010 und 2019/2020 (2009/2010 = 100) für inländische Bildungsteilnehmer	
		Öffentliche Bildungseinrichtungen				Unabhängige private Bildungseinrichtungen				Öffentliche Bildungseinrichtungen			Unabhängige private Bildungseinrichtungen			Öffentliche Bildungseinrichtungen	
		Durchschnittliche (bzw. häufigste) Bildungsgebühren für inländische Bildungsteilnehmer	Minimale Bildungsgebühren für inländische Bildungsteilnehmer	Maximale Bildungsgebühren für inländische Bildungsteilnehmer	Durchschnittliche (bzw. häufigste) Bildungsgebühren für ausländische Bildungsteilnehmer	Durchschnittliche (bzw. häufigste) Bildungsgebühren für inländische Bildungsteilnehmer	Minimale Bildungsgebühren für inländische Bildungsteilnehmer	Maximale Bildungsgebühren für inländische Bildungsteilnehmer	Durchschnittliche (bzw. häufigste) Bildungsgebühren für ausländische Bildungsteilnehmer	Kurze tertiäre Bildungsgänge	Bachelor	Promotion	Kurze tertiäre Bildungsgänge	Bachelor	Promotion	Bachelor	Master
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
OECD Länder																	
Australien[1,2]	22	9006	2190	20239	18448	12504	3465	24021	12688	3433	5031	208	7367	9239	1625	106	132
Österreich[2]	21	943	943	943	1885	m	m	m	m	m	943	943	m	m	m	84	84
Kanada	m	8724	1528	m	17165	a	a	a	a	m	4924	5390	m	a	a	109	130
Chile[1]	71	11274	4872	16364	11274	10923	2794	19582	10923	3682	8131	9490	4045	7203	8485	116	109
Dänemark	0	0	0	0	m	a	a	a	a	0	0	0	m	m	a	a	a
Estland[1,3]	8	0	0	m	m	11137	m	m	m	0	0	0	a	9281	11137	m	m
Finnland[1,4]	48	0	0	0	13018	0	0	0	11835	a	0	0	a	0	a	a	a
Frankreich	22	329	m	3384	5104	m	m	m	m	0	230	514	m	m	m	91	96
Deutschland[1,2]	7	148[d]	m	m	m	5195[d]	m	m	m	m	x(2)	x(2)	m	x(6)	x(6)	x(18)	20[d]
Ungarn	5	7990	2067	19981	7905	10503	1102	25548	16061	2507	3783	a	2681	4228	m	m	m
Irland[1]	3	9736	7614	43312	20346	m	m	m	m	m	8363	8737	m	m	m	87	87
Israel[1]	12	3519	3519	3519	m	9507	3026	15270	m	m	2604	a	a	8516	a	m	m
Italien	15	2221	295	4081	2221	9057	2853	18441	9057	a	1985	515	m	7237	2710	129	m
Japan	78	5139	m	m	5139	7781	m	m	7781	3717	5144	5139	6743	8741	5786	m	m
Republik Korea[1]	80	6185	2024	10483	6185	11559	4164	53954	11559	2710	4814	7172	6951	8621	12568	87	m
Lettland[5]	24	4898	2130	11847	7586	5684	2588	12942	6564	3186	4715	6421	3186	5185	6595	94	91
Litauen	10	7893	882	29543	m	5074	242	35705	m	a	4020	14441	a	3747	12248	m	m
Niederlande	m	2622	1310	13110	m	m	m	m	m	2622	2622	a	m	m	m	114	114
Neuseeland[1,4]	10	5951	1400	19044	21005	6091	4341	9662	14633	3291	4621	4971	4691	4411	a	120	120
Norwegen	10	0	0	0	0	m	m	m	m	483	0	0	a	5620	0	m	m
Spanien[1]	20	2581	935	21368	2581	11674	m	m	11674	0	1768	m	m	10344	m	144	106
Schweden[4]	10	0	0	0	13148	0	0	0	13148	0	0	0	0	0	0	a	a
Türkei	8	0	0	0	m	0	0	0	m	0	0	0	0	0	0	a	a
Vereinigte Staaten[1,6]	26	12171[d]	8875	14331	18597	25929[d]	12806	39176	25929	3313	9212	x(2)	15727	31875	x(6)	118	120
Subnationale Einheiten																	
Belgien (fläm.)[7]	0	1224	144	1224	m	a	a	a	a	1224	1224	613	a	a	a	164	164
Belgien (frz.)	0	798[d]	0	1091	m	a	a	a	a	x(12)	189[d]	x(2)	a	a	a	73	91
England (UK)[1,5]	a	m	m	m	m	m	m	m	m	x(12)	12255[d]	m	m	m	m	337	a

Anmerkung: Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik.

1. Referenzjahr: Kalenderjahr 2018 für Australien und Deutschland, 2019 für Chile, Israel, die Republik Korea und Neuseeland; Berichtsjahr für Bildungsgänge 2018/2019 für England (UK), Estland, Spanien und die Vereinigten Staaten, 2020/2021 für Finnland und Irland. 2. Staatlich subventionierte und unabhängige private Bildungseinrichtungen zusammen. 3. Keine Bildungsgebühren für Vollzeit-Bildungsteilnehmer an öffentlichen Bildungseinrichtungen in Bildungsgängen mit Unterrichtssprache Estnisch. Differenzierung für ausländische Bildungsteilnehmer basiert auf der Unterrichtssprache von Bildungsgängen. 4. Staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen anstelle unabhängiger privater Bildungseinrichtungen. 5. Staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen anstelle öffentlicher Bildungseinrichtungen. 6. Masterbildungsgänge schließen Promotionsbildungsgänge ein. Bildungsgebühren für ausländische Bildungsteilnehmer beziehen sich in der Regel auf Bildungsgebühren für inländische Bildungsteilnehmer, die aus einem anderen Bundesstaat kommen. Einige wenige Einrichtungen erheben jedoch niedrigere Bildungsgebühren für inländische Bildungsteilnehmer aus einem anderen Bundesstaat. 7. Öffentliche und staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen zusammen.

Quelle: OECD (2022). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-C.pdf). StatLink: https://stat.link/p3hnzd

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

Tabelle C5.2

Veränderung der öffentlichen Unterstützungsleistungen im Laufe der Zeit sowie Vergabekriterien für öffentliche Zuschüsse bzw. Stipendien für inländische Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich an öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen (2009/2010 und 2019/2020)

	Anteil Bildungsteilnehmer, die 2019/2020 von Befreiungen von Bildungsgebühren profitierten (nur öffentliche Bildungseinrichtungen)				Verteilung (2019/2020) der Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich nach erhaltenen Leistungen				Anteil Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich, die öffentliche Zuschüsse/Stipendien und/oder öffentliche oder staatlich garantierte private Darlehen erhalten 2009/2010	Durchschnittlicher jährlicher Betrag öffentlicher Zuschüsse/Stipendien 2019/2020, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP	Arten vergebener Stipendien/Zuschüsse				Vergabekriterien für öffentliche Zuschüsse/Stipendien		
	ISCED 5	ISCED 6	ISCED 7	ISCED 8	Nur öffentliche oder staatlich garantierte private Darlehen	Nur öffentliche Zuschüsse/Stipendien	Öffentliche Zuschüsse/Stipendien oder öffentliche oder staatlich garantierte private Darlehen	Weder öffentliche Zuschüsse/Stipendien noch öffentliche oder staatlich garantierte private Darlehen			Allgemein	Einkommensabhängig	Leistungsbasiert	Auf benachteiligte Bevölkerungsgruppen ausgerichtet	Bildungsteilnehmer in Teilzeitausbildung	Ausschließlich online eingeschriebene Bildungsteilnehmer	In Blended-Learning-Bildungsprogrammen eingeschriebene Bildungsteilnehmer
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)
OECD Länder																	
Australien[1,2]	m	m	m	m	48	0	35	17	77	7 112	nein	ja	ja	nein	ja	ja	ja
Österreich	m	m	m	m	a	13	a	87	18	8 058	nein	ja	ja	nein	ja	ja	a
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	30	m	4 677	nein	ja	ja	ja	ja	ja	ja
Chile[1,2]	69	64	22	0	14	41	6	39	39	5 489	nein	ja	ja	ja	ja	nein	ja
Dänemark	a	a	a	a	0	62	23	14	73	7 998	ja	nein	nein	ja	nein	ja	ja
Estland[1]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	nein	ja	ja	ja	nein	ja	ja
Finnland	a	a	a	a	x(7)	x(7)	55[d]	45	56	2 155	ja	nein	nein	nein	nein	ja	ja
Frankreich[1]	76	42	31	a	m	34	m	66	m	2 589	nein	ja	nein	nein	nein	ja	nein
Deutschland[1,2,3]	m	m	m	m	m	m	22	m	26	4 193	nein	ja	nein	nein	ja	ja	ja
Ungarn	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	nein	nein	ja	nein	ja	nein	ja
Irland[1]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	nein	ja	nein	nein	nein	nein	nein
Italien	a	39	38	84	0	38	0	62	20	7 039	nein	nein	ja	ja	ja	ja	ja
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m	m	3 637	nein	ja	ja	nein	ja	ja	ja
Republik Korea[1,2]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	3 746	nein	ja	ja	ja	nein	ja	ja
Lettland[4]	a	a	a	a	4	a	a	96	9	1 983	nein	nein	ja	nein	nein	nein	ja
Litauen[2]	m	m	m	m	5	55	0	40	54	5 025	ja	nein	nein	ja	ja	nein	nein
Niederlande	0	0	0	a	m	m	m	m	m	4 516	ja	ja	nein	ja	nein	ja	ja
Neuseeland[1,2]	19	22	0	0	48	5	28	19	87	7 086	nein	ja	ja	nein	nein	ja	ja
Norwegen	a	a	a	a	8	2	50	41	a	4 503	ja	ja	nein	nein	ja	ja	ja
Spanien[1]	78	53	24	m	a	44	0	56	34	m	nein	ja	ja	nein	ja	ja	ja
Schweden	a	a	a	a	0	16	73	11	89	3 215	ja	nein	nein	nein	ja	ja	ja
Schweiz	m	m	m	m	0	6	1	93	11	7 475	nein	nein	nein	nein	ja	ja	ja
Vereinigte Staaten[1,2,5]	a	a	a	m	9	33	44	15	78	2 178	m	ja	ja	ja	ja	ja	ja
Subnationale Einheiten																	
Belgien (fläm.)[2]	m	m	m	m	0	24	0	76	23	2 472	nein	ja	nein	nein	ja	ja	ja
Belgien (frz.)	x(2)	25[d]	19[d]	x(3)	0	20	0	80	20	1 503	nein	ja	nein	nein	nein	nein	ja
England (UK)[1,4]	a	a	a	a	96	0	0	4	83	m	nein	ja	nein	ja	ja	nein	nein

Anmerkung: Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik.

1. Referenzjahr: Kalenderjahr 2018 für Australien, 2019 für Chile, die Republik Korea und Neuseeland; Berichtsjahr für Bildungsgänge 2015/2016 für Deutschland und die Vereinigten Staaten; Berichtsjahr für Bildungsgänge 2018/2019 für England (UK), Estland, Frankreich und Spanien; 2020/2021 für Irland. 2. Referenzjahr für Entwicklungstendenzen: Kalenderjahr 2008 für Australien und Deutschland; 2009 für die Republik Korea und Neuseeland; 2010 für Chile; Berichtsjahr für Bildungsgänge 2007/2008 für die Vereinigten Staaten; Berichtsjahr für Bildungsgänge 2008/2009 für Belgien (fläm.); Kalenderjahr 2014 für Litauen. 3. Die Daten beziehen sich nicht auf BAföG-Bezieher, sondern auf die Bezugsberechtigten. 4. Staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen anstelle öffentlicher Bildungseinrichtungen.

5. Die Verteilung der Darlehen bezieht sich nur auf ISCED 5 und 6.

Quelle: OECD (2022). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-C.pdf). StatLink: https://stat.link/njsbre

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

Tabelle C5.3

Verfügbarkeit, Rückzahlung und verzögerte Rückzahlung öffentlicher und staatlich garantierter privater Darlehen für inländische Bildungsteilnehmer in Vollzeit- und Teilzeitausbildung im Tertiärbereich (2019/2020)

In US-Dollar, kaufkraftbereinigt

	Verfügbarkeit von Darlehen				Verschuldung bei Abschluss des Tertiärbereichs	
	Anteil inländischer Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich, die ein Darlehen erhalten	Durchschnittlicher jährlicher Bruttodarlehensbetrag (in US-Dollar), der von jedem inländischen Bildungsteilnehmer aufgenommen wird	Bedingungen für die Verwendung von Bildungsdarlehen	Zinssatz nach der Ausbildung	Anteil der Absolventen mit Schulden (in %)	Durchschnittliche Höhe der Schulden bei Abschluss (in US-Dollar)
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
OECD Länder						
Australien	83	3925	Bildungsgebühren und Lebenshaltungskosten	1,8 %	82	19819
Kanada	m	5397	Bildungsgebühren und Lebenshaltungskosten	Von 0 bis 5,95 %	62	17874
Chile	21	5043	Nur Bildungsgebühren	2,0 %	m	m
Dänemark	23	4361	Bildungsgebühren und Lebenshaltungskosten	1,0 %	46	16998
Estland[1]	m	4596	Bildungsgebühren und Lebenshaltungskosten	5,0 %	m	m
Finnland	55	6563	Nur Lebenshaltungskosten	Mit privaten Banken vereinbarte Zinssätze	64	16884
Deutschland[2]	22	4193	Bildungsgebühren und Lebenshaltungskosten	0,0 %	m	m
Japan[3]	m	7336	Bildungsgebühren und Lebenshaltungskosten	Darlehen der Kategorie 1 (zinsfrei): 0 %; Darlehen der Kategorie 2 (verzinslich): maximal 3 %, Rest zahlt der Staat	m	Darlehen der Kategorie 1 (zinsfrei): 23.105; Darlehen der Kategorie 2 (zinsfrei): 32.884
Republik Korea[1]	m	5153	Bildungsgebühren und Lebenshaltungskosten	2,2 %	m	m
Lettland[1]	4	2882	Bildungsgebühren und Lebenshaltungskosten	6-Monats-EURIBOR + 2,5 %		
Litauen[1]	5	3989	Bildungsgebühren und Lebenshaltungskosten	2,1 %	4	m
Niederlande	m	9334	Bildungsgebühren und Lebenshaltungskosten	0,0 %	72	m
Neuseeland	76	8340	Bildungsgebühren und Lebenshaltungskosten	Zinssatz von 0 %, wenn in Neuseeland ansässig, ansonsten 4,0 %	72	26232
Norwegen	58	11862	Bildungsgebühren und Lebenshaltungskosten	2,2 %	m	31747
Polen	m	m	Bildungsgebühren und Lebenshaltungskosten	0,055 % (halber Rediskontsatz auf Wechsel der Polnischen Nationalbank)	Max 2 %	m
Schweden	73	7568	Nur Lebenshaltungskosten	0,2 %	72	m
Schweiz	1	5946	Bildungsgebühren und Lebenshaltungskosten	m	m	m
Vereinigte Staaten[4]	52	4600	Bildungsgebühren und Lebenshaltungskosten	2,75 % bis 5,30 %	66	26500
Subnationale Einheiten						
England (UK)[1,5]	96	18169	Bildungsgebühren und Lebenshaltungskosten	2,4 % bis 5,4 %	94	58571

Anmerkung: Die Daten beziehen sich auf Kalenderjahr 2018 für Australien; 2019 für Chile, die Republik Korea und Neuseeland; Berichtsjahr für Bildungsgänge 2015/2016 für Deutschland und die Vereinigten Staaten; Berichtsjahr für Bildungsgänge 2018/2019 für England (UK) und Estland. Einzelheiten s. Anhang 3. Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik.

1. Angaben zu Verschuldung, Rückzahlung und verzögerter Rückzahlung /Rückzahlungserlass beziehen sich auf staatlich garantierte private Darlehen und nicht auf öffentliche Darlehen. 2. Die Daten beziehen sich nicht auf BAföG-Bezieher, sondern auf die Bezugsberechtigten. 3. Die zwei Rückzahlungsarten sind: feste Zahlung (abhängig vom Gesamtdarlehensbetrag und von der Anzahl der Rückzahlungsraten) sowie einkommensabhängige Zahlung (abhängig vom Einkommen der Bildungsteilnehmer im Vorjahr). 4. Angaben zu Darlehen und Verschuldung bei Abschluss beziehen sich nur auf kurze tertiäre Bildungsgänge und Bachelorbildungsgänge. Von inländischen Bildungsteilnehmern aufgenommener durchschnittlicher jährlicher Bruttodarlehensbetrag umfasst nur Bildungsteilnehmer in Vollzeitausbildung. 5. Der Anteil Bildungsteilnehmer, die ein Darlehen erhalten, und der durchschnittliche jährliche Darlehensbetrag beziehen sich auf kurze tertiäre Bildungsgänge, Bachelor- und lange Masterbildungsgänge.

Quelle: OECD (2022). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-C.pdf). StatLink: https://stat.link/r7vuc2

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

Tabelle C5.3 (Forts.)

Verfügbarkeit, Rückzahlung und verzögerte Rückzahlung öffentlicher und staatlich garantierter privater Darlehen für inländische Bildungsteilnehmer in Vollzeit- und Teilzeitausbildung im Tertiärbereich (2019/2020)

In US-Dollar, kaufkraftbereinigt

	Rückzahlung				Verzögerte Rückzahlung	
	Rückzahlungssystem	Jährliches Mindesteinkommen (in US-Dollar) für Darlehen mit einkommensabhängiger Rückzahlung	Dauer des typischen Tilgungszeitraums (in Jahren)	Durchschnittlicher jährlicher Rückzahlungsbetrag (in US-Dollar)	Anteil Absolventen, die von verzögerter Rückzahlung/ Rückzahlungserlass profitieren	Anteil nicht zurückgezahlter Darlehen
	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OECD Länder						
Australien	Einkommensabhängiges System	35 335	9	2 924	m	m
Kanada	m	m	m	m	m	m
Chile	Einkommensabhängiges System	m	m	m	m	m
Dänemark	Feste Rückzahlung	a	m	m	m	m
Estland[1]	Feste Rückzahlung	m	6	m	5	3
Finnland	Feste Rückzahlung	m	5 bis 15	2 649	33	9
Deutschland[2]	Einkommensabhängiges System	19 988	m	m	m	m
Japan[3]	Der Darlehensnehmer kann zwischen fester und einkommensabhängiger Rückzahlung wählen	m	Darlehen der Kategorie 1 (zinsfrei): 15 Darlehen der Kategorie 2 (zinsfrei): 20	Darlehen der Kategorie 1 (zinsfrei): 1 534; Darlehen der Kategorie 2 (zinsfrei): 1 872	0,3	m
Republik Korea[1]	Der Darlehensnehmer kann zwischen fester und einkommensabhängiger Rückzahlung wählen	24 057	9	1 607	m	m
Lettland[1]						
Litauen[1]	Feste Rückzahlung	m	15	m	0,1	2
Niederlande	Einkommensabhängiges System	25 312	35	m	m	14
Neuseeland	Einkommensabhängiges System	13 835	8	2 224	ca. 0,4	m
Norwegen	Feste Rückzahlung	0	20	m	1	4
Polen	Feste Rückzahlung	m	5	m	0	0
Schweden	Feste Rückzahlung	a	25	m	0,1	0
Schweiz	Feste Rückzahlung	m	m	m	m	m
Vereinigte Staaten[4]	Der Darlehensnehmer kann zwischen fester und einkommensabhängiger Rückzahlung wählen	a	m	m	m	m
Subnationale Einheiten						
England (UK)[1,5]	Einkommensabhängiges System	30 536	30	m	75	53

Anmerkung: Die Daten beziehen sich auf Kalenderjahr 2018 für Australien; 2019 für Chile, die Republik Korea und Neuseeland; Berichtsjahr für Bildungsgänge 2015/2016 für Deutschland und die Vereinigten Staaten; Berichtsjahr für Bildungsgänge 2018/2019 für England (UK) und Estland. Einzelheiten s. Anhang 3. Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik.

1. Angaben zu Verschuldung, Rückzahlung und verzögerter Rückzahlung /Rückzahlungserlass beziehen sich auf staatlich garantierte private Darlehen und nicht auf öffentliche Darlehen. 2. Die Daten beziehen sich nicht auf BAföG-Bezieher, sondern auf die Bezugsberechtigten. 3. Die zwei Rückzahlungsarten sind: feste Zahlung (abhängig vom Gesamtdarlehensbetrag und von der Anzahl der Rückzahlungsraten) sowie einkommensabhängige Zahlung (abhängig vom Einkommen der Bildungsteilnehmer im Vorjahr). 4. Angaben zu Darlehen und Verschuldung bei Abschluss beziehen sich nur auf kurze tertiäre Bildungsgänge und Bachelorbildungsgänge. Von inländischen Bildungsteilnehmern aufgenommener durchschnittlicher jährlicher Bruttodarlehensbetrag umfasst nur Bildungsteilnehmer in Vollzeitausbildung. 5. Der Anteil Bildungsteilnehmer, die ein Darlehen erhalten, und der durchschnittliche jährliche Darlehensbetrag beziehen sich auf kurze tertiäre Bildungsgänge, Bachelor- und lange Masterbildungsgänge.

Quelle: OECD (2022). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-C.pdf). StatLink: https://stat.link/r7vuc2

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

Indikator C6

Wofür werden Finanzmittel im Bereich der Bildung ausgegeben?

Zentrale Ergebnisse

- Im Durchschnitt der OECD-Länder entfallen etwa 90 % der Ausgaben in Bildungseinrichtungen, unabhängig vom Bildungsbereich, auf die Vergütung der Beschäftigten und sonstige laufende Ausgaben. Die einzige Ausnahme ist der Tertiärbereich in Griechenland, wo es nur 52 % der Gesamtausgaben sind, die restlichen 48 % der Ausgaben im Tertiärbereich fließen also in Investitionsausgaben.
- Die Vergütung von Beschäftigten macht den größten Teil der laufenden Ausgaben aus, ihr Anteil ist in nicht tertiären Bildungsbereichen (Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich) (78 %) höher als im Tertiärbereich (67 %), wo die Ausgaben auch der Forschung und Entwicklung (F&E) zugute kommen.
- Im Durchschnitt der OECD-Länder werden 82 % der Mittel für die Vergütung von Beschäftigten im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich Gehältern der Beschäftigten zugewiesen, 13 % der Altersvorsorge und der Rest Lohnnebenkosten, wie Gesundheitsvorsorge oder Krankenkassenbeiträge, Invaliditätsversicherung, Arbeitslosenversicherung, Mutterschafts-/Elterngeld und Kindergeld sowie anderen Formen der Sozialversicherung.

Kontext

Die Aufteilung der Ausgaben für Bildung in laufende Ausgaben und Investitionsausgaben beeinflusst die Bereitstellung von Dienstleistungen wie Mahlzeiten, Transport, Unterbringung und Forschungstätigkeiten, die Höhe der Gehälter für die Beschäftigten, die materiellen Bedingungen, unter denen Unterricht erteilt wird (durch die Ausgaben für Schulgebäude und ihre Instandhaltung), und die Fähigkeit der Bildungssysteme, sich den geänderten demografischen Gegebenheiten und der Entwicklung der Zahl der Bildungsteilnehmer anzupassen.

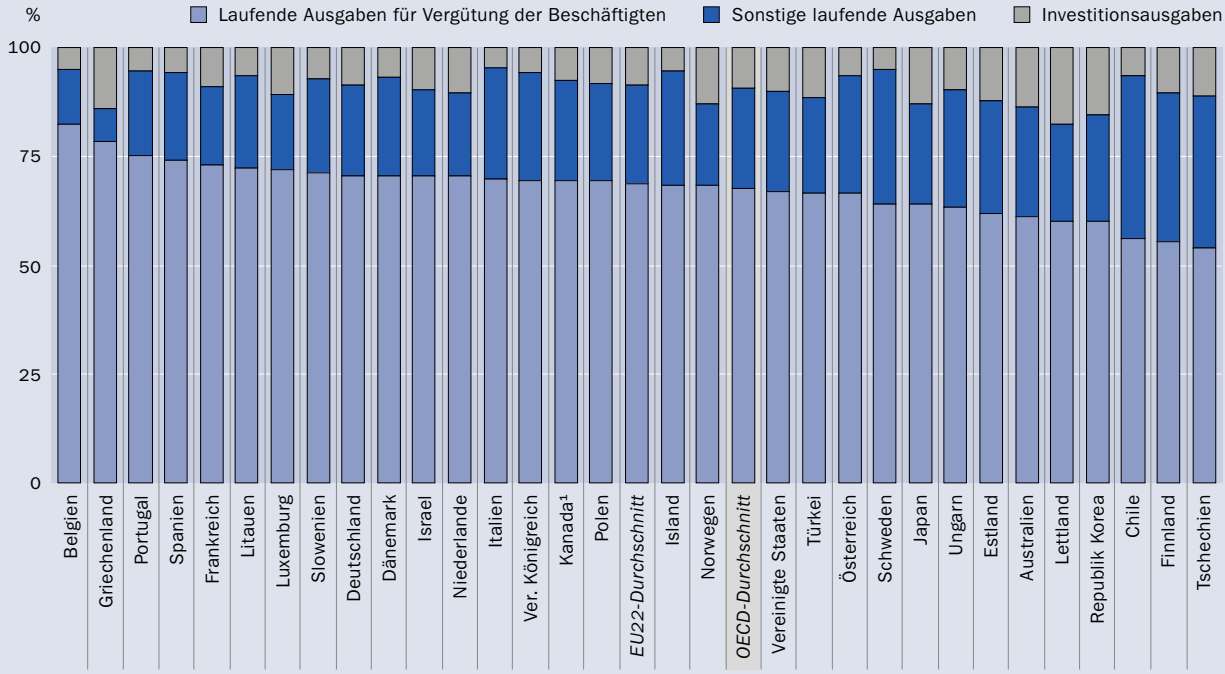
Daher können Entscheidungen über die Mittel für Bildungseinrichtungen sowie deren Aufteilung auf kurzfristige und langfristige Sach- und Dienstleistungen Einfluss haben auf die Qualität des Unterrichts und somit auf die Lernergebnisse der Bildungsteilnehmer. Hierbei unter Berücksichtigung der länderspezifischen bildungspolitischen Prioritäten das richtige Verhältnis zu finden, stellt eine Herausforderung für alle Regierungen und Bildungseinrichtungen dar, insbesondere in Krisenzeiten und bei konkurrierenden Prioritäten. Ein Vergleich des Umfangs und der Aufgliederung der Bildungsausgaben nach den einzelnen Ausgabenkategorien, auch im Zeitverlauf, kann einen Einblick geben in die unterschiedlichen organisatorischen und betrieblichen Strukturen, die von den einzelnen Ländern entwickelt wurden.

Die Aufteilung der Ausgaben für Bildung zwischen öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen ist auch eine Frage der Chancengerechtigkeit, da der Besuch von privaten Bildungseinrichtungen, neben anderen Faktoren, vom Familieneinkommen abhängt und mit Einkommensvorteilen verbunden ist.

Abbildung C6.1

Aufgliederung der Ausgaben nach Investitionsausgaben und laufenden Ausgaben (2019)

Primar- bis Tertiärbereich



1. Primarbereich beinhaltet auch Bildungsgänge des Elementarbereichs (ISCED 02).
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils der Ausgaben für die Vergütung von Beschäftigten.
Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2022), Tabellen C6.1 und C6.2. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-C.pdf). StatLink: https://stat.link/yxzawq

C 6

Dieser Indikator beschreibt, wie auf Bildungseinrichtungen entfallende Mittel aus den verschiedenen Quellen (öffentliche, internationale und private) sowohl insgesamt als auch nach Art der Bildungseinrichtung (öffentliche bzw. private) für bildungsbezogene Sach- und Dienstleistungen ausgegeben werden. Es wird außerdem analysiert, wie die gesamten Mittel für die Vergütung von Beschäftigten, Investitionsausgaben sowie Forschung und Entwicklung (F&E) auf öffentliche und private Bildungseinrichtungen verteilt werden und wie sich die Ausgaben im Laufe der Zeit verändert haben.

Weitere wichtige Ergebnisse

- F&E macht einen großen Anteil der Ausgaben im Tertiärbereich aus, und wie in den anderen Ausgabenkategorien entfallen die meisten F&E-Ausgaben im Tertiärbereich auf öffentliche Bildungseinrichtungen. In den OECD-Ländern entfallen auf öffentliche Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs rund zwei Drittel der eingeschriebenen Bildungsteilnehmer; aber ihr Anteil bei den F&E-Ausgaben ist noch größer. Die Ausgaben für F&E pro Bildungsteilnehmer sind im Durchschnitt der OECD-Länder im Tertiärbereich mit 6.200 US-Dollar in öffentlichen Bildungsenrichtungen mehr als doppelt so hoch wie in privaten Bildungseinrichtungen (2.900 US-Dollar).

- Zwischen 2012 und 2019 sind die laufenden Ausgaben pro vollzeitäquivalentem Bildungsteilnehmer in öffentlichen Bildungseinrichtungen vom Primar- bis zum Tertiärbereich in den OECD-Ländern durchschnittlich um 2 % pro Jahr angestiegen. Den

größten Anstieg (über 4 %) verzeichneten Island, Litauen, die Slowakei, die Türkei und Ungarn, mit erheblichen Steigerungen der Vergütung der Lehrkräfte pro Bildungsteilnehmer in Island und der Slowakei.

- Die Aufteilung der Ausgaben ist in öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen vergleichbar: Im Durchschnitt der OECD-Länder geben beide etwa 90 % für laufende Ausgaben und 10 % für Investitionsausgaben aus. Vom Primar- bis zum Tertiärbereich verwenden private Bildungseinrichtungen 68 % ihrer laufenden Ausgaben für Beschäftigte, in öffentlichen Einrichtungen sind es 76 %.

Analyse und Interpretationen

Laufende Ausgaben und Investitionsausgaben von Bildungseinrichtungen nach Bildungsbereich

Bildungsausgaben umfassen laufende Ausgaben und Investitionsausgaben. Laufende Ausgaben beinhalten finanzielle Aufwendungen für die Vergütung der Beschäftigten und Ressourcen der Bildungseinrichtungen, die jedes Jahr für den laufenden Betrieb der Bildungseinrichtungen erforderlich sind, während sich die Investitionsausgaben auf Ausgaben für den Erwerb oder den Erhalt von Sachwerten mit einer Lebensdauer von mehr als einem Jahr beziehen (s. Abschnitt Definitionen). Die Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern in Bezug auf die Aufteilung der Ausgaben in laufende Ausgaben und Investitionsausgaben spiegeln den Umfang wider, in dem die Länder in den Neubau von Gebäuden investiert haben, z. B. in Reaktion auf eine steigende Zahl von Bildungsteilnehmern, oder in die Sanierung von Schulgebäuden aufgrund der Alterung bestehender Strukturen bzw. der Notwendigkeit, neue Anforderungen von Bildung, Gesellschaft und Sicherheit umzusetzen. Im Gegensatz zu den laufenden Ausgaben kann es bei den Investitionsausgaben im Laufe der Zeit starke Schwankungen geben, mit Spitzen in den Jahren, in denen Investitionsvorhaben umgesetzt werden, gefolgt von Jahren mit Tiefwerten.

Da Bildungsvermittlung sehr arbeitskräfteintensiv ist, entfällt in den OECD- und Partnerländern der Großteil der Gesamtausgaben für Bildung auf laufende Ausgaben. 2019 machten die laufenden Ausgaben in den OECD-Ländern 91 % der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen vom Primar- bis zum Tertiärbereich aus, der Rest entfiel auf Investitionsausgaben (Abb. C6.1). Insgesamt unterscheidet sich der Anteil der laufenden Ausgaben im Durchschnitt um nicht mehr als 3 Prozentpunkte zwischen den einzelnen Bildungsbereichen; es bestehen jedoch größere Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern. Die Bandbreite der laufenden Ausgaben für Bildungseinrichtungen reicht im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich von 82 % in Lettland bis zu 98 % in Griechenland und im Tertiärbereich von 52 % in Griechenland bis zu 97 % in Island (Tab. C6.1). Größere Unterschiede zwischen den Bildungsbereichen lassen sich bei den laufenden Ausgaben pro Bildungsteilnehmer feststellen. 2019 betrugen die durchschnittlichen laufenden Ausgaben in den OECD-Ländern fast 11.400 US-Dollar pro Bildungsteilnehmer, mit höheren Beträgen im Tertiärbereich (16.500 US-Dollar) als in den nicht tertiären Bereichen (fast 10.000 US-Dollar). In allen Bildungsbereichen gibt es zwischen den OECD- und Partnerländern große Unterschiede bei den laufenden Ausgaben pro Bildungsteilnehmer, die von rund 5.100 US-Dollar in Griechenland bis zu fast 22.500 US-Dollar in Luxemburg reichen (Tab. C6.1).

Investitionsausgaben stellen im Durchschnitt der OECD-Länder 9 % der Ausgaben für Bildungseinrichtungen vom Primar- bis zum Tertiärbereich dar; in Australien, Estland, Griechenland, Japan, der Republik Korea, Lettland und Norwegen sind es mindestens 12 % (Abb. C6.1). Der Anteil der Investitionsausgaben im Tertiärbereich ist höher als in den nicht tertiären Bereichen (10 gegenüber 8 %). Griechenland hat mit Abstand den größten Anteil in die Infrastruktur im Tertiärbereich investiert: 2019 machten die Investitionsausgaben im Tertiärbereich 48 % der Gesamtausgaben aus. In den nicht tertiären Bereichen wendet Lettland 18 % des Bildungshaushalts für Investitionsausgaben auf, das ist der höchste Anteil unter den Ländern mit verfügbaren Daten (Tab. C6.1). Die durchschnittlichen Investitionsausgaben vom Primar- bis Tertiärbereich liegen in den OECD-Ländern knapp über 1.000 US-Dollar pro Bildungsteilnehmer. Australien, Japan, die Republik Korea, Luxemburg, Norwegen und die Vereinigten Staaten investierten 2019 am meisten pro Bildungsteilnehmer in langfristige Sachwerte (über 1.500 US-Dollar pro Bildungsteilnehmer), während Chile, Italien, Kolumbien und Litauen unter den OECD- und Partnerländern am wenigsten investierten (weniger als 500 US-Dollar). Ähnlich wie bei den laufenden Ausgaben sind die Investitionsausgaben pro Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich (1.550 US-Dollar) im Durchschnitt der OECD-Länder deutlich höher als im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich (900 US-Dollar) (Tab. C6.1).

Zusammensetzung der laufenden Ausgaben

Die laufenden Ausgaben für Bildungseinrichtungen lassen sich weiter in 3 große funktional definierte Kategorien unterteilen: 1. Vergütung der Lehrkräfte, 2. Vergütung der sonstigen Beschäftigten und 3. sonstige laufende Ausgaben (z. B. Ausgaben für Unterrichts- und Hilfsmaterial, die Instandhaltung von Bildungseinrichtungen, die Bereitstellung von Mahlzeiten und Wohnraum für Bildungsteilnehmer sowie Mietzahlungen für Gebäude und sonstige Einrichtungen). Aktuelle und prognostizierte Veränderungen der Zahl der Bildungsteilnehmer, Veränderungen der Gehälter der Beschäftigten im Bildungswesen sowie die unterschiedlichen Instandhaltungskosten für Bildungseinrichtungen können sich im Lauf der Jahre und über alle Bildungsbereiche hinweg nicht nur auf die Höhe der bereitgestellten Beträge, sondern auch auf den für die jeweilige Kategorie bestimmten Anteil auswirken.

2019 machten die Gehälter der Lehrkräfte und der sonstigen Beschäftigten in Bildungseinrichtungen vom Primar- bis zum Tertiärbereich den größten Teil der laufenden Ausgaben aus (74 % im Durchschnitt der OECD-Länder). Dieser Anteil ist im Durchschnitt über die Zeit stabil, variiert jedoch signifikant zwischen den einzelnen Ländern und auch innerhalb einzelner Bildungsbereiche (Tab. C6.2). Im Durchschnitt der OECD-Länder ist die Vergütung von Beschäftigten als Anteil der laufenden Gesamtausgaben in den nicht tertiären Bildungsbereichen höher als im Tertiärbereich (78 gegenüber 67 %). Dies ist auf die höheren Kosten für Einrichtungen und Ausstattung im Tertiärbereich zurückzuführen. Unter den OECD- und Partnerländern weisen Belgien, Costa Rica, Frankreich, Griechenland und Polen den höchsten Anteil an laufenden Ausgaben für die Vergütung der Beschäftigten im Tertiärbereich aus (mindestens 75 %). In den nicht tertiären Bildungsbereichen gaben Belgien, Griechenland und Kolumbien mindestens 85 % der Bildungsausgaben für die Vergütung von Beschäftigten aus und weniger für andere, per Auftrag vergebene oder zugekaufte Serviceleistungen wie Unterstützungsdienste (z. B. für die Instandhaltung von Schulgebäuden), Nebenleistungen (z. B. für die Bereitstellung von Mahlzeiten) oder Mietzahlungen für Schulgebäude und andere Einrichtungen (Tab. C6.2).

In den Ländern mit verfügbaren Daten macht die Vergütung der Lehrkräfte einen größeren Anteil der laufenden Ausgaben aus als die Vergütung von nicht unterrichtenden Beschäftigten, insbesondere in den nicht tertiären Bildungsbereichen (Tab. C6.2). Die Unterschiede bei den Ausgaben für Lehrkräfte im Vergleich zu nicht unterrichtenden Beschäftigten spiegeln wider, inwieweit Bildungseinrichtungen nicht unterrichtendes Personal, z. B. Schulleitungen, Beratungslehrer, Busfahrer, Schulkrankenpfleger, Hausmeister und Wartungspersonal, zu ihren Beschäftigten zählen.

In allen OECD- und Partnerländern mit verfügbaren Daten erhalten Lehrkräfte im Tertiärbereich einen geringeren Anteil der laufenden Ausgaben als Lehrkräfte in Bildungseinrichtungen des Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereichs. Am größten ist der Unterschied im Vereinigten Königreich, wo Lehrkräfte im Tertiärbereich 32 % der laufenden Ausgaben erhalten, bei den Lehrkräften im nicht tertiären Bereich sind es hingegen 71 %. Dies spiegelt die Komplexität des Tertiärbereichs wider, wo sich die laufenden Ausgaben auf eine größere Vielfalt an Beschäftigten und Funktionen verteilen. Beispielsweise kann die Vergütung von an F&E-Tätigkeiten beteiligten Beschäftigten und der Einkauf des zugehörigen Materials im Tertiärbereich einen erheblichen Anteil der laufenden Ausgaben ausmachen (Tab. C6.2).

Die Vergütung der Beschäftigten im Verhältnis zur Zahl der Bildungsteilnehmer zeigt, dass die Vergütung der Lehrkräfte und sonstigen Beschäftigten im Tertiärbereich höher ist als in nicht tertiären Bereichen. 2019 gaben die OECD-Länder im Primar- bis Tertiärbereich im Durchschnitt rund 8.200 US-Dollar pro vollzeitäquivalentem Bildungsteilnehmer für die Vergütung von Beschäftigten aus, wobei diese Ausgaben von 10.700 US-Dollar pro Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich bis 7.700 US-Dollar in den nicht tertiären Bereichen reichten. Es gab jedoch große Unterschiede zwischen den OECD- und Partnerländern und Bildungsbereichen. Im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich reichen die Ausgaben pro Bildungsteilnehmer für die Vergütung von Beschäftigten von weniger als 3.000 US-Dollar in Kolumbien bis zu mehr als 10.000 US-Dollar in Belgien, Island, Luxemburg, Norwegen, Österreich und den Vereinigten Staaten. Im Tertiärbereich betragen die Ausgaben für die Vergütung von Beschäftigten pro Bildungsteilnehmer in Belgien, Luxemburg, Schweden und den Vereinigten Staaten mehr als 15.000 US-Dollar (Tab. C6.2).

Die Unterschiede beim Anteil der laufenden Ausgaben für andere Aufwendungen als die Vergütung von Beschäftigten (z. B. für die den Mitarbeitern zur Verfügung stehende Ausstattung, per Auftrag vergebene Dienstleistungen und Mietzahlungen) spiegeln die verschiedenen Kostenstrukturen der Bildungseinrichtungen in den einzelnen Ländern wider. Die Kosten für Einrichtungen und Ausstattung sind im Allgemeinen im Tertiärbereich höher als in den anderen Bildungsbereichen. Ferner werden in einigen Ländern Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich die benötigten Räumlichkeiten eher anmieten, was einen großen Teil der laufenden Ausgaben erklären kann. Im Tertiärbereich ist der Anteil für sonstige laufende Ausgaben in Chile und Italien am größten (fast 50 % der laufenden Gesamtausgaben), während er in Finnland und Tschechien in den nicht tertiären Bereichen bei 38 % liegt (Tab. C6.2).

Aufteilung laufende Ausgaben und Investitionsausgaben nach Art der Bildungseinrichtung

Im Durchschnitt teilen öffentliche und private Bildungseinrichtungen in den OECD-Ländern ihre Aufwendungen für laufende und Investitionsausgaben auf ähnliche Art und Weise auf, dahinter verbergen sich jedoch große Unterschiede zwischen den einzelnen

Ländern. In den nicht tertiären Bildungsbereichen liegt der Anteil der laufenden Ausgaben in öffentlichen Bildungseinrichtungen in Polen und Portugal um mindestens 10 Prozentpunkte über dem in privaten Bildungseinrichtungen, im Tertiärbereich ist dies in Australien und der Türkei der Fall. Entsprechend verwenden in den nicht tertiären Bildungsbereichen die Republik Korea und Lettland in öffentlichen Bildungseinrichtungen mehr als 15 % der Gesamtausgaben für Investitionsausgaben, während Australien, Lettland, Polen und die Türkei über 15 % der Gesamtausgaben für Investitionsausgaben in privaten Bildungseinrichtungen aufwenden. In Costa Rica, Griechenland, Mexiko und dem Vereinigten Königreich ist der Anteil der Investitionsausgaben in öffentlichen Bildungseinrichtungen in diesem Bereich am geringsten (weniger als 3 %). Im Tertiärbereich haben öffentliche Bildungseinrichtungen in Griechenland, Neuseeland und Ungarn mit mehr als 15 % den höchsten Anteil der Investitionsausgaben, während der Anteil bei privaten Bildungseinrichtungen mit ebenfalls mehr als 15 % in Australien, Lettland, der Türkei und Ungarn am größten ist (Tab. C6.3).

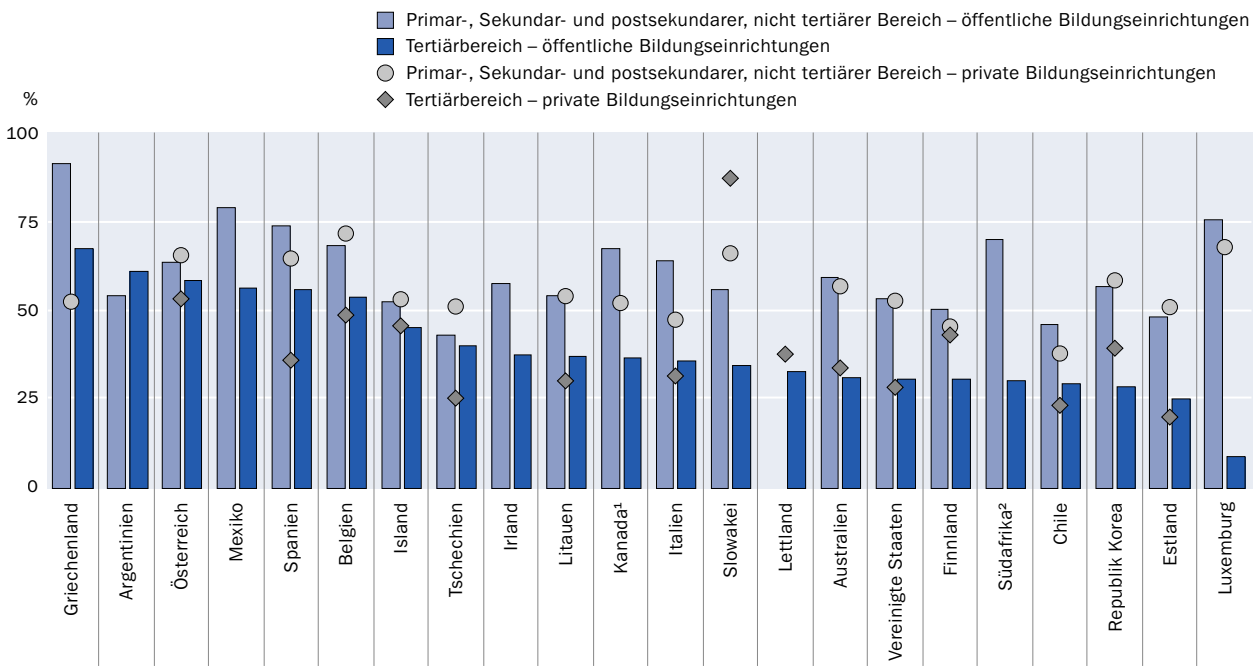
Größere Unterschiede lassen sich beim Blick auf die Investitionsausgaben pro Bildungsteilnehmer feststellen, mit im Durchschnitt leicht höheren Beträgen in öffentlichen als in privaten Bildungseinrichtungen. In öffentlichen Bildungseinrichtungen sind die Beträge im Tertiärbereich (1.600 US-Dollar) etwa doppelt so hoch wie in den nicht tertiären Bereichen (900 US-Dollar). In den privaten Bildungseinrichtungen liegen die Investitionsausgaben pro Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich ebenfalls deutlich höher (1.400 US-Dollar) als in den nicht tertiären Bereichen (770 US-Dollar). In den nicht tertiären Bereichen sind die höchsten Investitionsausgaben pro Bildungsteilnehmer mit 3.000 US-Dollar in den öffentlichen Bildungseinrichtungen in Luxemburg festzustellen, und entsprechend sind in rund 60 % der Länder die Investitionsausgaben pro Bildungsteilnehmer in öffentlichen Bildungseinrichtungen höher als in privaten. Im Tertiärbereich sind die höchsten Beträge in privaten Bildungseinrichtungen in Australien und den Vereinigten Staaten festzustellen (über 4.700 US-Dollar), doch in rund zwei Drittel der Länder liegen die Investitionsausgaben in öffentlichen Bildungseinrichtungen höher. Vom Primar- bis Tertiärbereich sind die geringsten Beträge in öffentlichen Bildungseinrichtungen (weniger als 400 US-Dollar) in Argentinien, Brasilien, Costa Rica, Kolumbien, Mexiko, Portugal und dem Vereinigten Königreich zu beobachten (Tab. C6.3).

Bei der Mittelverwaltung und der Organisation der Bildungssysteme kann es je nach Art der Bildungseinrichtung Unterschiede geben. Die Vergütung von Beschäftigten macht in den OECD-Ländern einen größeren Teil der laufenden Ausgaben öffentlicher Bildungseinrichtungen aus: In den nicht tertiären Bildungsbereichen liegt er bei 79 % gegenüber 72 % in den privaten Bildungseinrichtungen und im Tertiärbereich bei 68 % gegenüber 61 %. Private Bildungseinrichtungen lassen möglicherweise Dienstleistungen eher von externen Anbietern erbringen, oder Schulgebäude und andere Einrichtungen werden im Gegensatz zu öffentlichen Bildungseinrichtungen in staatlichen Liegenschaften eher angemietet. Es können sich für sie auch Nachteile beim Erwerb von Unterrichtsmaterialien ergeben, da sie diese in wesentlich kleineren Mengen als der öffentliche Sektor beschaffen. Allerdings ist in einer Reihe von Ländern der für die Vergütung von Beschäftigten aufgewendete Anteil an den laufenden Ausgaben in privaten Bildungseinrichtungen höher. In den nicht tertiären Bildungsbereichen betragen die Unterschiede mehr als 5 Prozentpunkte in den Niederlanden, der Slowakei und Tschechien, im Tertiärbereich ist dies in Finnland, Israel, Japan, der Republik Korea, den Niederlanden und der Slowakei der Fall (Tab. C6.3).

In den meisten OECD-Ländern gibt es in jedem Bildungsbereich sowohl öffentliche als auch private Bildungseinrichtungen, wobei der Anteil der Bildungsteilnehmer an privaten Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich häufig höher ist. Dies ist beispielsweise in Chile, Israel, der Republik Korea, Lettland und dem Vereinigten Königreich der Fall, wo mindestens 80 % der Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich an privaten Bildungseinrichtungen eingeschrieben sind. Die Größe des Privatsektors in den verschiedenen Bildungsbereichen ist bei der Betrachtung der Verteilung der Finanzmittel auf öffentliche und private Bildungseinrichtungen eine wichtige Hintergrundinformation. In den meisten OECD- und Partnerländern mit verfügbaren Daten erhalten Lehrkräfte sowohl an öffentlichen als auch an privaten Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich einen geringeren Anteil der laufenden Ausgaben als in den nicht tertiären Bereichen. In Griechenland erhalten Lehrkräfte an öffentlichen Bildungseinrichtungen den größten Anteil der laufenden Ausgaben, sowohl im Tertiärbereich (67 %) als auch in den nicht tertiären Bereichen (92 %). Im Gegensatz dazu erhalten in Griechenland Lehrkräfte in nicht tertiären Bereichen an privaten Bildungseinrichtungen einen wesentlich geringeren Anteil der laufenden Ausgaben (52 %), obwohl im Primar- und Sekundarbereich nur 5 % der Bildungsteilnehmer private Bildungseinrichtungen besuchen und es im Tertiärbereich nur öffentliche Bildungseinrichtungen gibt. Ähnlich ist das Muster in Italien und Spanien, dort erhalten Lehrkräfte sowohl im Tertiärbereich als auch in den nicht tertiären Bereichen im öffentlichen Sektor einen größeren Anteil der laufenden Ausgaben (mindestens 5 Prozentpunkte mehr) als Lehrkräfte im Privatsektor. Dies wirft Fragen hinsichtlich der Ausgabenentscheidungen im Privatsektor in diesen Ländern auf, da die Qualität der Bildungssysteme zu einem großen Teil von den Lehrkräften abhängt (Abb. C6.2 und Tab. C6.3).

Abbildung C6.2

Für Lehrkräfte aufgewandter Anteil der laufenden Ausgaben, nach Bildungsbereich und Art der Einrichtung (2019)



1. Referenzjahr 2018. 2. Primarbereich beinhaltet auch Bildungsgänge des Elementarbereichs (ISCED 02). 2. Referenzjahr nicht 2019. Weitere Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des für Lehrkräfte aufgewandten Anteils der laufenden Ausgaben in öffentlichen Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2022), Tabelle C6.3. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-C.pdf). StatLink: https://stat.link/kmh1f7

In den Ländern mit verfügbaren Daten sind die Ausgaben pro Bildungsteilnehmer für die Vergütung von Lehrkräften in öffentlichen Bildungseinrichtungen der nicht tertiären Bildungsbereiche allgemein höher als in privaten Bildungseinrichtungen, sie belaufen sich im Durchschnitt der OECD-Länder auf etwa 6.300 US-Dollar pro Bildungsteilnehmer. In Italien, Luxemburg und Spanien sind die Unterschiede am größten (mehr als 3.000 US-Dollar). Im Gegensatz dazu liegen die Ausgaben für die Vergütung der Beschäftigten pro Bildungsteilnehmer in Estland, Kolumbien und dem Vereinigten Königreich nicht nur in privaten Bildungseinrichtungen höher als in öffentlichen, sondern auch der Unterschied übersteigt 1.000 US-Dollar. Bei der Vergütung von Beschäftigten pro Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich bestehen unter den Ländern mit verfügbaren Daten die größten Unterschiede zwischen öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen in Australien, Finnland, Österreich, Spanien und Tschechien (über 3.500 US-Dollar). Lettland, die Slowakei und die Vereinigten Staaten geben jedoch in privaten Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich mehr für die Vergütung von Beschäftigten pro Bildungsteilnehmer aus als in öffentlichen Bildungseinrichtungen (Tab. C6.3).

Aufteilung der Ausgaben für Beschäftigungsvergütung sowie für Investitionen und F&E zwischen öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen

Es gibt eine lang anhaltende Debatte über die Vor- und Nachteile des öffentlichen bzw. privaten Bildungssystems, die sich im Wesentlichen um zwei Kernpunkte dreht: Es gibt einerseits das beispielsweise von Reid (2003[1]) erörterte Konzept von Bildung als öffentlichem Gemeingut. Andererseits können private Bildungseinrichtungen eine innovativere und leistungsfähigere Bildungsumgebung bereitstellen (Alderman, Orazem and Paterno, 2001[2]), die jedoch zu gesellschaftlicher Segregation führen kann (Courtioux and Maury, 2020[3]).

Eine Einschreibung in eine private Bildungseinrichtung hängt von vielen Faktoren ab, einschließlich des Familieneinkommens (Curi and Aquino Menezes-Filho, 2007[4]; Murnane et al., 2018[5]). Gleichzeitig geht sie mit einem signifikanten Erwerbsvorteil gegenüber öffentlichen Bildungseinrichtungen einher, selbst nach Bereinigung um die Qualität der Bildungseinrichtung, den familiären Hintergrund und den Bildungsabschluss (Sandy and Duncan, 1996[6]). Folglich hat die Wahl zwischen Investitionen in öffentliche oder private Bildungseinrichtungen große Auswirkungen auf Chancengerechtigkeit und Inklusion.

In den OECD-Ländern werden vom Primar- bis Tertiärbereich rund 80 % der Mittel für die Vergütung der Beschäftigten, für Investitions- und F&E-Ausgaben öffentlichen Bildungseinrichtungen zugewiesen. Die Anteile sind in den nicht tertiären Bereichen höher als im Tertiärbereich, in dem weniger als drei Viertel der gesamten Mittel für die Vergütung der Beschäftigten und die Investitionsausgaben in öffentliche Bildungseinrichtungen investiert werden (Tab. C6.4 im Internet).

In Belgien, Chile, Finnland, Israel, Japan, Kolumbien, der Republik Korea, Lettland, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten liegt der für die Vergütung der Beschäftigten in privaten Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs zugewiesene Anteil höher als im Durchschnitt der OECD-Länder. Am geringsten ist der Anteil in Dänemark, Estland, Litauen, Slowenien und Tschechien (unter 5 %). Auf private Bildungseinrichtungen entfällt mehr als die Hälfte des Anteils der Investitionsausgaben in Belgien, Chile, Israel, Japan, Kolumbien, der Republik Korea, Lettland und dem Vereinigten Königreich im Tertiärbereich sowie in Chile, Kolumbien, Portugal und dem Vereinigten Königreich in den nicht tertiären Bereichen (Tab. C6.4 im Internet). Es sollte jedoch beachtet werden,

dass die Aufteilung der Mittel zwischen öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen stark von der Anzahl an Bildungsteilnehmern abhängt, die an den beiden Arten von Bildungseinrichtungen eingeschrieben sind.

Im Tertiärbereich ist F&E die Ausgabenkategorie mit dem höchsten Anteil an Mitteln für öffentliche Bildungseinrichtungen (OECD-Durchschnitt 83 %); in Belgien, Chile, der Republik Korea, Lettland und dem Vereinigten Königreich fließt jedoch über die Hälfte der F&E-Mittel in private Bildungseinrichtungen (Tab. C6.4 im Internet). Die Ausgaben für F&E pro Bildungsteilnehmer sind im Durchschnitt der OECD-Länder im Tertiärbereich mit 6.200 US-Dollar in öffentlichen Bildungseinrichtungen mehr als doppelt so hoch wie in privaten Bildungseinrichtungen (2.900 US-Dollar). In Dänemark, Finnland, Luxemburg, Norwegen, Schweden und der Schweiz betrugen die Ausgaben für F&E pro Bildungsteilnehmer in öffentlichen Bildungseinrichtungen 2019 mehr als 10.000 US-Dollar. In Dänemark und Schweden flossen mehr als 8.300 US-Dollar an F&E-Mitteln pro Bildungsteilnehmer in private Bildungseinrichtungen (Tab. C6.3).

Aufgliederung der Ausgaben für die Vergütung der Beschäftigten: Gehälter, Altersvorsorge und Lohnnebenkosten

Eine stabile Altersvorsorge ermöglicht einen guten Lebensstandard im Ruhestand und hilft, gut qualifizierte Lehrkräfte anzuziehen und zu halten. Jedoch sind Ausgaben für Rentenverpflichtungen auf geeignete Weise mit Ausgaben für Gehälter der Lehrkräfte und Lohnnebenkosten abzuwägen. Dies kann schwierig sein, da die Rentenausgaben der Länder von unterschiedlichen Faktoren, wie der Organisation des Bildungssystems und den allgemeinen demografischen und makroökonomischen Trends abhängen. Außerdem können in der Vergangenheit eingegangene Rentenverpflichtungen die Rentenausgaben für viele Jahrzehnte in der Zukunft beeinflussen (OECD, 2021[7]).

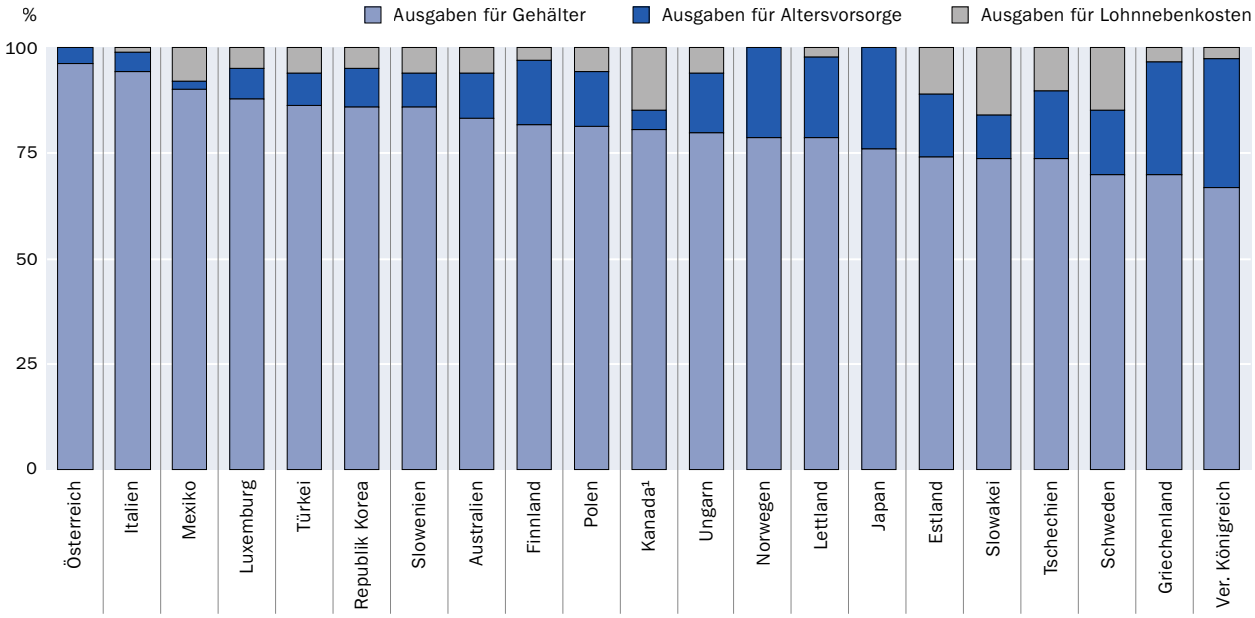
Die Rentenausgaben sind je nach Bildungsbereich unterschiedlich. Im Primar- und Sekundarbereich sind die Rentenausgaben häufig höher als im Tertiärbereich, in dem möglicherweise mehr Zeitbedienstete beschäftigt sind. Ebenso kann es bei den Rentenleistungen und der Abdeckung Unterschiede zwischen öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen geben, da Beschäftigte in öffentlichen Bildungseinrichtungen eventuell von einer größeren Abdeckung profitieren. Auch zugrunde liegende wirtschaftliche und demografische Trends, wie die Alterung der Bevölkerung und Arbeitsmarktschocks, haben erhebliche Auswirkungen auf die künftige Organisation von Rentensystemen. In den meisten europäischen Ländern sowie in Japan und der Republik Korea wird die Größe der Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter voraussichtlich bis 2060 um ein Viertel zurückgehen. Mit dem Rückgang der Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter entsteht ein langfristiger finanzieller Druck auf die Rentensysteme (OECD, 2021[7]). Dies werden insbesondere die jungen Beschäftigten von heute spüren, deren Rentenabdeckung eventuell deutlich schlechter sein wird als die ihrer älteren Kollegen.

In den OECD-Ländern mit verfügbaren Daten bilden die Ausgaben für Gehälter vom Primar- bis zum Tertiärbereich den größten Anteil der laufenden Ausgaben für die Vergütung der Beschäftigten an öffentlichen Bildungseinrichtungen. Die Bandbreite reicht von 67 % im Vereinigten Königreich bis mindestens 90 % in Italien, Mexiko und Österreich. In der Hälfte der Länder entfielen mindestens 14 % auf Ausgaben für Altersvorsorge, wobei der Anteil in Griechenland (27 %) und im Vereinigten Königreich (31 %) am größten war. Italien, Kanada, Mexiko und Österreich gaben am wenigsten für die Altersvorsorge der Beschäftigten aus (höchstens 5 %). In Estland, Kanada, Schweden und der Slowakei machten

Abbildung C6.3

Aufgliederung der Ausgaben für Gehälter, Altersvorsorge und Lohnnebenkosten (2019)

Primar- bis Tertiärbereich, laufende Ausgaben für Vergütung der Beschäftigten in öffentlichen Bildungseinrichtungen



1. Primarbereich beinhaltet auch Bildungsgänge des Elementarbereichs (ISCED 02).
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des für Gehälter aufgewandten Anteils der Vergütung der Beschäftigten.
Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2022), Tabelle C6.6 im Internet. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-C.pdf). StatLink: https://stat.link/2qtlas

C 6

vom Primar- bis zum Tertiärbereich die Ausgaben für Lohnnebenkosten mehr als 10 % der laufenden Ausgaben für die Vergütung der Beschäftigten aus (Abb. C6.3).

Finnland, Japan, Kanada, die Republik Korea, Luxemburg, Mexiko, Österreich, Slowenien und die Türkei geben im Tertiärbereich mehr als 80 % der Mittel für Gehälter der Beschäftigten aus. In Griechenland, Italien und Norwegen fließen mehr als 20 % der Ausgaben für die Vergütung der Beschäftigten im Tertiärbereich in die Altersvorsorge, während in Kanada, Polen, Schweden und der Slowakei mindestens 14 % der Ausgaben auf Lohnnebenkosten entfallen. In Costa Rica wird im Tertiärbereich nur ein Drittel der Vergütung der Beschäftigten für Gehälter aufgewandt, während 58 % auf Lohnnebenkosten entfallen (Tab. C6.6 im Internet).

Italien, Mexiko und Österreich wenden in den nicht tertiären Bereichen am meisten für die Vergütung der Beschäftigten auf (mehr als 90 %). Australien, Italien, Polen, Schweden und Ungarn geben in den nicht tertiären Bereichen mindestens 5 Prozentpunkte mehr für die Vergütung der Beschäftigten aus als im Tertiärbereich, während es in Japan und der Republik Korea mindestens 7 Prozentpunkte weniger sind. Zu den Ländern, in denen in den nicht tertiären Bereichen der größte Anteil (über 24 %) in die Altersvorsorge fließt, gehören Griechenland, Japan und das Vereinigte Königreich, während dieser Anteil in Italien und Mexiko höchstens 2 % beträgt (Tab. C6.6 im Internet).

Entwicklungstendenzen der laufenden Ausgaben

Zwischen 2015 und 2019 sind die laufenden Gesamtausgaben im Primar- bis Tertiärbereich durchschnittlich um 10 % angestiegen (zu konstanten Preisen von 2015), wobei es große Unterschiede zwischen den Ländern gibt. Die laufenden Ausgaben in allen Bildungsberei-

chen stiegen in Israel, Tschechien und der Türkei zwischen 2015 und 2019 um mindestens 23 %, in Frankreich, Italien, Japan, Österreich und Ungarn hingegen um höchstens 5 %. Argentinien, Brasilien, Finnland, Lettland, Mexiko und das Vereinigte Königreich gehörten zu den Ländern, in denen die laufenden Ausgaben in diesem Zeitraum zurückgingen. In mehr als der Hälfte der Länder mit verfügbaren Daten sind die laufenden Ausgaben im Tertiärbereich stärker angestiegen als in den nicht tertiären Bereichen. Dies gilt insbesondere für Israel, Lettland, Luxemburg, die Türkei und Ungarn, wo sich die Ausgaben im Tertiärbereich um mindestens 10 Prozentpunkte mehr verändert haben als die Ausgaben in den nicht tertiären Bereichen. Auch die Veränderungen der Ausgaben für Gehälter der Beschäftigten vom Primar- bis zum Tertiärbereich variierten zwischen den Ländern deutlich: Sie reichten von einem Anstieg um höchstens 8 % in Kanada, Lettland, Österreich und den Vereinigten Staaten bis zu einem Anstieg um mindestens 34 % in Litauen, Tschechien und der Türkei. In Lettland, der Türkei und Ungarn fiel die Veränderung der Ausgaben für Gehälter der Beschäftigten im Tertiärbereich um mindestens 20 Prozentpunkte höher aus als in den nicht tertiären Bereichen, während die Veränderung in der Republik Korea, Polen, Schweden, Slowenien und Tschechien bei den Ausgaben für Gehälter der Beschäftigten im Tertiärbereich mindestens 6 Prozentpunkte geringer war als in den nicht tertiären Bereichen (Tab. C6.7 im Internet).

Entwicklungstendenzen des Anteils der laufenden Ausgaben für Renten der Beschäftigten

Die Entwicklung des für die Vergütung der Beschäftigten aufgewandten Anteils der Ausgaben und seine Verteilung auf Gehälter, Altersvorsorge und Lohnnebenkosten kann Aufschluss über die Ausgabenprioritäten der OECD-Länder im Laufe der Zeit geben. 2019 reichte der auf die Altersvorsorge der Beschäftigten entfallende Anteil der laufenden Ausgaben vom Primar- bis zum Tertiärbereich von über 18 % in Griechenland, Japan und dem Vereinigten Königreich bis zu weniger als 5 % in Costa Rica, Irland, Italien, Mexiko und Österreich. Zwischen 2012 und 2019 sank der für die Altersvorsorge der Beschäftigten aufgewandte Anteil der laufenden Ausgaben in Finnland, Japan, Österreich, der Türkei und Ungarn um 0,8 bis 2,7 Prozentpunkte, während im Vereinigten Königreich die Ausgaben in diesem Zeitraum um 4 Prozentpunkte anstiegen (Abb. C6.4 sowie Tab. C6.7 im Internet).

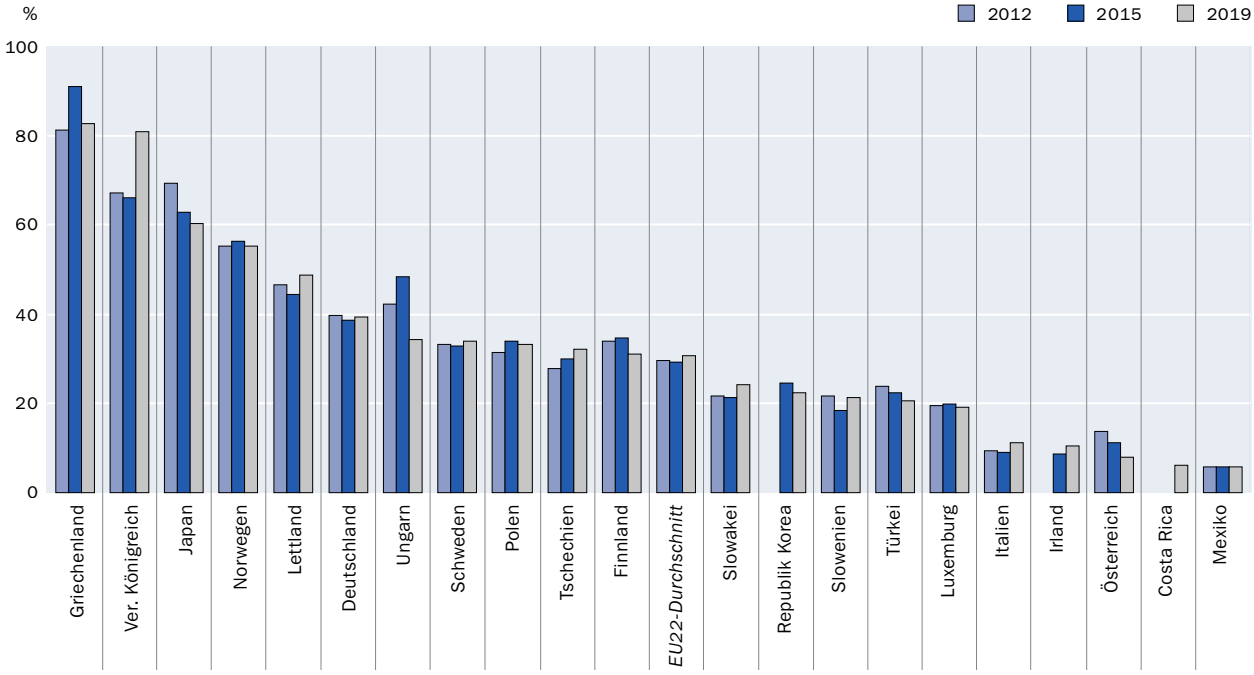
Zwischen 2015 und 2019 haben die meisten Länder mit verfügbaren Daten, auch inflationsbereinigt, ihre Ausgaben für die Altersvorsorge der Beschäftigten an öffentlichen Bildungseinrichtungen vom Primar- bis zum Tertiärbereich erhöht; die Bandbreite reichte von über 20 % in der Slowakei, Slowenien, Tschechien und der Türkei bis höchstens 10 % in Deutschland, der Republik Korea, Lettland, Luxemburg, Norwegen und Polen. Im Gegensatz dazu gehören Österreich und Ungarn zu den Ländern, in denen der Rückgang in diesem Zeitraum am stärksten (27 %) ausfiel.

Die Trenddaten zeigen zwar die Veränderungen der laufenden Ausgaben für Altersvorsorge bis 2019, erfassen jedoch nicht notwendigerweise künftige Veränderungen, die signifikante Auswirkungen auf die Organisation und die langfristige Tragfähigkeit der nationalen Rentensysteme haben werden. In Italien beispielsweise wurden zwar 2019 nur 3 % der laufenden Ausgaben für Altersvorsorge der Beschäftigten aufgewendet (Abb. C6.4), jedoch wird die rasch alternde Bevölkerung des Landes wahrscheinlich für erheblichen Druck auf das nationale Rentensystem sorgen. Dies erfordert höhere Rentenausgaben sowie eine Anhebung des Renteneintrittsalters und/oder eine Verringerung der Rentenleistungen (OECD, 2021[7]).

Abbildung C6.4

Für die Altersvorsorge der Beschäftigten aufgewandter Anteil der laufenden Ausgaben (2012, 2015 und 2019)

Primar- bis Tertiärbereich, alle laufenden Ausgaben in öffentlichen Bildungseinrichtungen



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des für die Altersvorsorge der Beschäftigten aufgewandten Anteils der laufenden Ausgaben 2019.
Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2022), Tabelle C6.7 im Internet. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-C.pdf). StatLink: https://stat.link/ez8k75

C 6

Entwicklungstendenzen der Ausgaben pro Bildungsteilnehmer

Der Anteil der für eine bestimmte Ausgabenkategorie aufgewendeten Mittel verdeutlicht, wie diese im Vergleich zu anderen Kosten verteilt werden, gibt aber keinen Aufschluss darüber, ob diese Mittel ausreichen, um den Bildungsbedarf der Bildungsteilnehmer oder den Bedarf der Lehrkräfte zu decken. Auch wenn sich die auf laufende und Investitionsausgaben entfallenden Anteile im Durchschnitt im Lauf der Zeit nicht sehr verändern – die laufenden Ausgaben verharren bei rund 90 % der Gesamtausgaben –, variiert doch der Umfang der laufenden und Investitionsausgaben pro Bildungsteilnehmer in den einzelnen Ländern und im Zeitverlauf stärker. Diese Entwicklungen sind auf die Veränderungen sowohl bei den auf Bildung entfallenden Mitteln als auch bei den Bildungsteilnehmern zurückzuführen.

Zwischen 2012 und 2019 betrug der durchschnittliche jährliche Anstieg der laufenden Ausgaben pro Bildungsteilnehmer in öffentlichen Bildungseinrichtungen vom Primar- bis zum Tertiärbereich in den OECD-Ländern 2 %. Der größte Anstieg (über 4 %) war in Island, Litauen, der Slowakei, der Türkei und Ungarn zu beobachten, was in Island und der Slowakei durch starke Steigerungen bei der Vergütung der Lehrkräfte pro Bildungsteilnehmer bedingt war. Dagegen sanken in Finnland, Griechenland und Mexiko die laufenden Ausgaben pro Bildungsteilnehmer, im Wesentlichen bedingt durch eine Senkung der Vergütung von Beschäftigten pro Bildungsteilnehmer. Bei den privaten Bildungseinrichtungen blieben die laufenden Ausgaben pro Bildungsteilnehmer im Primar- bis zum Tertiärbereich zwischen 2012 und 2019 in den Ländern mit verfügbaren Daten im Durchschnitt stabil, auch wenn sie in Island, Lettland und Ungarn um mehr als 4 % pro Jahr stiegen und sich in der Türkei um über 8 % verringerten (Tab. C6.5 im Internet).

Die Vergütung der Lehrkräfte pro Bildungsteilnehmer in öffentlichen Bildungseinrichtungen stieg in den meisten Ländern mit verfügbaren Daten zwischen 2012 und 2019 leicht, wobei die Steigerungen im Tertiärbereich im Durchschnitt größer ausfielen als in den vorgelagerten Bildungsbereichen. Im Tertiärbereich gab es die größte Steigerung der Vergütung der Lehrkräfte in Island, Litauen, der Slowakei und Tschechien (im Durchschnitt zwischen 5 und 11 % jährlich), während es in Mexiko den stärksten Rückgang pro Jahr gab (über 5 %). In den nicht tertiären Bildungsbereichen verzeichneten Island, Kolumbien und die Slowakei die größten Steigerungen (mindestens 4 % pro Jahr), während der stärkste jährliche Rückgang in Finnland und Mexiko zu beobachten war (Tab. C6.5 im Internet).

Bei der durchschnittlichen jährlichen Wachstumsrate der F&E-Ausgaben pro Bildungsteilnehmer in öffentlichen Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich zwischen 2012 und 2019 gab es große Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern. Die durchschnittlichen Steigerungen betrugen in Brasilien, Luxemburg, Polen und Ungarn mehr als 5 % pro Jahr. Luxemburg ist auch das OECD-Land mit den höchsten Ausgaben für F&E pro vollzeitäquivalentem Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich (s. Indikator C1). Im Gegensatz dazu sanken die Ausgaben für F&E pro Bildungsteilnehmer in öffentlichen Bildungseinrichtungen in Chile, Mexiko, Portugal und der Türkei um mehr als 1 %. In den meisten dieser Länder kann der Abwärtstrend zum Teil durch eine steigende Zahl an Bildungsteilnehmern ohne eine entsprechende Erhöhung der auf F&E entfallenden Finanzmittel erklärt werden (Tab. C6.5 im Internet).

In Ländern mit verfügbaren Daten ergibt sich beim Vergleich der Entwicklungstendenzen bei den Ausgaben für F&E pro Bildungsteilnehmer in öffentlichen und in privaten Bildungseinrichtungen ein eher gemischtes Bild. In Belgien und Finnland sind beide Tendenzen positiv, allerdings stiegen die Ausgaben für F&E schneller in öffentlichen Bildungseinrichtungen als in privaten. Zwischen 2012 und 2019 sind in Schweden und Slowenien die Ausgaben für F&E in öffentlichen Bildungseinrichtungen gestiegen, in privaten Bildungseinrichtungen jedoch zurückgegangen. In Italien und der Türkei sanken die Ausgaben für F&E sowohl in öffentlichen als auch in privaten Bildungseinrichtungen, jedoch geschah dies in privaten Bildungseinrichtungen schneller (Tab. C6.5 im Internet).

Definitionen

Investitionsausgaben beziehen sich auf Ausgaben für Sachwerte mit einer Lebensdauer von mehr als einem Jahr. Hierzu zählen u. a. die Ausgaben für Bau, Renovierung und größere Instandsetzungsarbeiten von Gebäuden sowie für die Neubeschaffung oder den Ersatz von Ausstattungsgegenständen. Die hier ausgewiesenen Investitionsausgaben beziehen sich auf den Wert der in dem betreffenden Jahr erworbenen bzw. geschaffenen bildungsbezogenen Vermögenswerte, ausgedrückt in Höhe der Kapitalbildung, unabhängig davon, ob die Investitionsausgaben durch laufende Einnahmen oder Kreditaufnahmen finanziert wurden. Der Schuldendienst ist weder in den laufenden Ausgaben noch in den Investitionsausgaben enthalten.

Laufende Ausgaben beziehen sich auf die Ausgaben für die Vergütung der Beschäftigten und „sonstige laufende Ausgaben“ der Bildungseinrichtungen, d. h. für die im laufenden Haushaltsjahr verbrauchten Sach- und Dienstleistungen, die immer wieder anfallen, um die Bereitstellung von Bildungsdienstleistungen aufrechtzuerhalten (Ausgaben für unterstützende Dienstleistungen, Nebenleistungen wie die Zubereitung von Mahlzeiten

für die Bildungsteilnehmer, Mietzahlungen für Schulgebäude und andere Einrichtungen usw.). Diese Dienstleistungen werden von externen Anbietern erbracht, im Unterschied zu Leistungen, die von den Bildungsbehörden oder den Bildungseinrichtungen selbst mit eigenen Beschäftigten erbracht werden.

Forschung und Entwicklung (F&E) umfasst Forschung an Hochschulen und anderen Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs, unabhängig davon, ob diese aus dem allgemeinen Etat der Einrichtungen, über separate Zuschüsse oder über Verträge mit öffentlichen oder privaten Geldgebern finanziert werden.

Die *Vergütung der Beschäftigten* (unterrichtende und nicht unterrichtende Beschäftigte, s. u.) umfasst: 1. Gehälter (d. h. die Bruttogehälter der im Bildungsbereich Beschäftigten, vor Abzug von Steuern, Beiträgen zur Renten- oder Krankenversicherung sowie anderen Beiträgen zur Sozialversicherung oder anderen Zwecken), 2. Aufwendungen für Altersvorsorge (tatsächliche oder kalkulatorische Aufwendungen von Arbeitgebern oder Dritten für die Finanzierung der Renten für die derzeit im Bildungsbereich Beschäftigten) und 3. Aufwendungen für Lohnnebenkosten (Gesundheitsvorsorge oder Krankenkassenbeiträge, Invaliditätsversicherung, Arbeitslosenversicherung, Mutterschafts-/Elterngeld und Kindergeld sowie andere Formen der Sozialversicherung). Zur Kategorie *„Lehrkräfte“* zählen nur die direkt am Unterricht der Bildungsteilnehmer beteiligten Beschäftigten. In die Kategorie *„Nicht unterrichtende Beschäftigte“* fallen alle weiteren pädagogischen, administrativen und fachlichen Beschäftigten sowie unterstützendes Personal (z. B. Schulleitungen, weitere Verwaltungsmitarbeiter von Bildungseinrichtungen, Betreuer, Beratungslehrer, Schulpsychologen und medizinisches Personal, Bibliothekare, Personal für Betrieb und Instandhaltung von Gebäuden). Im Tertiärbereich umfasst der Lehrkörper Mitarbeiter, deren Hauptaufgabe entweder die Lehre oder die Forschung ist. Hierzu gehören keine Lehrkräfte in Ausbildung, Hilfslehrkräfte oder Hilfskräfte.

Angewandte Methodik

Der durchschnittliche jährliche Anstieg der Gesamtausgaben wird berechnet mittels der durchschnittlichen jährlichen Wachstumsrate (Compound Annual Growth Rate – CAGR), die den „gemeinsamen Quotienten“ einer geometrischen Progression über den betrachteten Zeitraum darstellt. Eine geometrische Progression ist eine Folge von Zahlen, bei denen jede nach der ersten Zahl sich ergibt aus der Multiplikation der vorherigen Zahl mit einer bestimmten Zahl, die ungleich null ist (der gemeinsame Quotient). Von der Annahme einer linearen Entwicklung ausgehend präsentiert daher die CAGR die konstante prozentuale Veränderung zwischen dem Wert eines bestimmten Jahrs und dem des Vorjahrs.

Die Ausgaben pro Bildungsteilnehmer für Bildungseinrichtungen in einem bestimmten Bildungsbereich werden mittels Division der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen in diesem Bereich durch die entsprechende Zahl der Bildungsteilnehmer (in Vollzeitäquivalenten) ermittelt. Dabei werden nur jene Bildungseinrichtungen und Bildungsgänge berücksichtigt, für die sowohl Daten zur Zahl der Bildungsteilnehmer als auch Zahlen zu den Ausgaben vorliegen. Die Ausgaben in Landeswährung werden in US-Dollar umgerechnet, indem der betreffende Betrag in Landeswährung durch den Kaufkraftparitätsindex (Kaufkraftparität – KKP) für das Bruttoinlandsprodukt geteilt wird. Dieser KKP-Umrechnungskurs wird verwendet, weil der Devisenmarktkurs von einer Vielzahl von Faktoren beeinflusst wird (Zinssätze, Handelspolitik, Wachstumserwartungen usw.), die wenig mit

der aktuellen relativen inländischen Kaufkraft in den einzelnen OECD-Ländern zu tun haben (weitere Informationen s. Anhang 2).

Die Erstellung einer Rangfolge der OECD-Länder nach den jährlichen Ausgaben für Bildungsdienstleistungen pro Bildungsteilnehmer wird durch unterschiedliche Definitionen der einzelnen Länder für Vollzeit-, Teilzeit- und vollzeitäquivalente Bildungsteilnahme erschwert. In einigen OECD-Ländern gelten alle Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich als Vollzeitbildungsteilnehmer, während in anderen Ländern die Beteiligung aufgrund der innerhalb einer vorgegebenen Referenzzeit für die erfolgreiche Absolvierung bestimmter Module erworbenen Credits (Leistungspunkte) beurteilt wird. Bei OECD-Ländern, die genaue Angaben zu Bildungsteilnehmern in Teilzeitausbildung machen können, werden sich höhere Ausgaben pro vollzeitäquivalentem Bildungsteilnehmer für Bildungseinrichtungen ergeben als bei denjenigen, die nicht zwischen den verschiedenen Teilnahmemöglichkeiten differenzieren können.

Weiterführende Informationen s. *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018* (OECD, 2018[8]) sowie Anhang 3 für länderspezifische Hinweise (*https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-C.pdf*).

Quellen

Die Daten beziehen sich auf das Haushaltsjahr 2019 (sofern nicht anders angegeben) und beruhen auf der von der OECD im Jahr 2021 durchgeführten Bildungsstatistik auf Basis der Datensammlung von UNESCO-UIS/OECD/Eurostat (Einzelheiten s. Anhang 3 unter *https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-C.pdf*). Die Daten zu Argentinien, China, Indien, Indonesien, Saudi-Arabien und Südafrika stammen vom UNESCO-Institut für Statistik (UIS).

Die Daten für die Ausgaben der Jahre 2012 bis 2019 wurden basierend auf einer Erhebung in den Jahren 2021/2022 aktualisiert und die Ausgaben der Jahre 2012 bis 2019 entsprechend den Definitionen und den Methoden der aktuellen UOE-Datenerhebung angepasst.

Weiterführende Informationen

Alderman, H., P. Orazem and E. Paterno (2001), "School quality, school cost, and the public/private school choices of low-income households in Pakistan", *The Journal of Human Resources*, Vol. 36/2, pp. 304–326, *https://doi.org/10.2307/3069661*. [2]

Courtioux, P. and T. Maury (2020), "Private and public schools: A spatial analysis of social segregation in France", *Urban Studies*, Vol. 57/4, pp. 865–882, *https://doi.org/10.1177/0042098019859508*. [3]

Curi, A. and N. Aquino Menezes-Filho (2007), "Os determinantes dos gastos com educação no Brasil", *Pesquisa e Planejamento Econômico*, Vol. 40/1, *http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/5102*. [4]

Murnane, R. et al. (2018), "Who goes to private school?", *Education Next*, Vol. 18/4, pp. 58–66, *https://www.educationnext.org/who-goes-private-school-long-term-enrollment-trends-family-income/*. [5]

OECD (2021), *Pensions at a Glance 2021: OECD and G20 Indicators*, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/ca401ebd-en*. [7]

OECD (2018), *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018: Concepts, Standards, Definitions and Classifications*, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/9789264304444-en*. [8]

Reid, A. (2003), "Public education as an education commons", *Discussion Paper*, Australian Council of Deans of Education, Bundoora, Victoria, *https://www.acde.edu.au/?wpdmact=process&did=MjEuaG90bGluaw==*. [1]

Sandy, J. and K. Duncan (1996), "Does private education increase earnings?", *Eastern Economic Journal*, Vol. 22/3, pp. 303–312, *https://www.jstor.org/stable/pdf/40325720.pdf*. [6]

Tabellen Indikator C6

StatLink: https://stat.link/9qj8os

C 6

- Tabelle C6.1: Anteil der laufenden Ausgaben und Investitionsausgaben, nach Bildungsbereich (2019)
- Tabelle C6.2: Anteil der laufenden Ausgaben, nach Ausgabenkategorie (2019)
- Tabelle C6.3: Anteil der laufenden Ausgaben, nach Ausgabenkategorie und Art der Bildungseinrichtung (2019)
- **WEB** Table C6.4: Distribution of staff compensation, capital and R&D expenditure, by type of institution (Aufteilung der Ausgaben für die Vergütung der Beschäftigten, der Investitionsausgaben und der F&E-Ausgaben, nach Art der Einrichtung) (2019)
- **WEB** Table C6.5: Average annual growth rate of current and R&D expenditure per full-time equivalent student, by type of institution (Durchschnittlicher jährlicher Anstieg der laufenden Ausgaben und der Ausgaben für F&E pro vollzeitäquivalentem Bildungsteilnehmer, nach Art der Bildungseinrichtung) (2012 bis 2019)
- **WEB** Table C6.6: Distribution of expenditure on salaries, pensions and other non-salary staff compensation (Aufgliederung der Ausgaben für Gehälter und Altersvorsorge) (2019)
- **WEB** Table C6.7: Trends in expenditure on salaries and pensions (Entwicklungstendenzen der Ausgaben für Gehälter und Altersvorsorge) (2012, 2015 und 2019)

Datenstand: 17. Juni 2022. Aktualisierte Daten s. *http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en*. Weitere Untergliederungen s. auch *http://stats.oecd.org*, OECD-Bildungsdatenbank.

Tabelle C6.1

Anteil der laufenden Ausgaben und Investitionsausgaben, nach Bildungsbereich (2019)

Mit Mitteln aus öffentlichen und privaten Quellen finanzierte laufende Ausgaben und Investitionsausgaben

	Primarbereich		Sekundarbereich						Postsekundarer, nicht tertiärer Bereich		Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich		Tertiärbereich		Primar- bis Tertiärbereich	
			Sekundarbereich I		Sekundarbereich II		Sekundarbereich insgesamt									
	Laufende Ausgaben	Investitionsausgaben	Laufende Ausgaben	Investitionsausgaben	Laufende Ausgaben	Investitionsausgaben	Laufende Ausgaben	Investitionsausgaben	Laufende Ausgaben	Investitionsausgaben	Laufende Ausgaben	Investitionsausgaben	Laufende Ausgaben	Investitionsausgaben	Laufende Ausgaben	Investitionsausgaben
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
OECD-Länder																
Australien	88	12	87	13	88	12	87	13	90	10	88	12	84	16	87	13
Österreich	91	9	96	4	98	2	97	3	99	1	95	5	92	8	94	6
Belgien	95	5	97	3	97[d]	3[d]	97[d]	3[d]	x(5,7)	x(6,8)	96	4	93	7	95	5
Kanada[1,2]	92[d]	8[d]	x(1)	x(2)	92	8	92	8	m	m	92[d]	8[d]	94	6	93[d]	7[d]
Chile	94	6	93	7	93	7	93	7	a	a	94	6	94	6	94	6
Kolumbien[2]	92	8	94	6	94	6	94	6	m	m	93	7	m	m	m	m
Costa Rica[3]	m	m	m	m	m	m	m	m	a	a	m	m	93	7	m	m
Tschechien	89	11	89	11	91	9	90	10	90	10	89	11	88	12	89	11
Dänemark	92	8	93	7	94	6	94	6	a	a	93	7	95	5	94	6
Estland	87	13	87	13	93	7	90	10	91	9	88	12	88	12	88	12
Finnland	85	15	86	14	93[d]	7[d]	89[d]	11[d]	x(5,7)	x(6,8)	88	12	95	5	90	10
Frankreich	91	9	92	8	91	9	91	9	91	9	91	9	92	8	91	9
Deutschland	92	8	93	7	90)	10)	91	9	94	6	92	8	91	9	92	8
Griechenland[2]	98	2	98	2	97	3	97	3	m	m	98	2	52	48	86	14
Ungarn	94	6	94	6	92	8	93	7	91	9	93	7	82	18	91	9
Island	93	7	93	7	98	2	96	4	98	2	94	6	97	3	95	5
Irland	m	m	93	7	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Israel	88	12	x(5)	x(6)	92[d]	8[d]	92	8	100	0	90	10	92	8	91	9
Italien	97	3	97	3	97[d]	3[d]	97[d]	3[d]	x(5,7)	x(6,8)	97	3	91	9	96	4
Japan	85	15	86	14	91[d]	9[d]	89[d]	11[d]	x(5,7,13)	x(6,8,14)	87	13	88[d]	12[d]	87	13
Republik Korea	80	20	84	16	86	14	85	15	a	a	83	17	90	10	85	15
Lettland	83	17	83	17	80	20	81	19	77	23	82	18	84	16	83	17
Litauen	93	7	94	6	93	7	94	6	92	8	94	6	94	6	94	6
Luxemburg	88	12	89	11	89	11	89	11	100	0	89	11	96	4	89	11
Mexiko	m	m	m	m	m	m	m	m	a	a	m	m	m	m	m	m
Niederlande	89	11	89	11	92	8	91	9	a	a	90	10	90	10	90	10
Neuseeland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norwegen	85	15	85	15	90	10	88	12	90	10	87	13	88	12	87	13
Polen	94	6	94	6	91	9	92	8	91	9	93	7	90	10	92	8
Portugal	97	3	95	5	93[d]	7[d]	94[d]	6[d]	x(5,7)	x(6,8)	95	5	94	6	95	5
Slowakei	96	4	98	2	93	7	96	4	92	8	96	4	m	m	m	m
Slowenien	93	7	94	6	94	6	94	6	a	a	94	6	92	8	93	7
Spanien	96	4	97	3	97[d]	3[d]	97[d]	3[d]	x(5,7)	x(6,8)	97	3	89	11	95	5
Schweden	95	5	95	5	95	5	95	5	94	6	95	5	96	4	95	5
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	89	11	90	10	90	10	90	10	a	a	90	10	87	13	89	11
Ver. Königreich	97	3	96	4	97	3	97	3	a	a	97	3	90	10	95	5
Vereinigte Staaten	90	10	90	10	90	10	90	10	90	10	90	10	91	9	90	10
OECD-Durchschnitt	**91**	**9**	**92**	**8**	**92**	**8**	**92**	**8**	**m**	**m**	**92**	**8**	**90**	**10**	**91**	**9**
EU22-Durchschnitt	**92**	**8**	**93**	**7**	**93**	**7**	**93**	**7**	**m**	**m**	**93**	**7**	**89**	**11**	**92**	**8**
Partnerländer																
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Daten zu den Ausgaben pro Bildungsteilnehmer für den Primar- bis Tertiärbereich, d.h. die Spalten (17) bis (22), sind im Internet verfügbar (s.u. StatLink). Die im Internet angegebenen Zahlen für die laufenden und Investitionsausgaben entsprechen möglicherweise nicht den in Tabelle C1.1 angegebenen Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen. Grund hierfür ist eine Anpassung der Salden durch die Bildungseinrichtungen während des untersuchten Zeitraums. Hinzu kommt, dass sich die in Indikator C1 dargelegten Zahlen auf Ausgaben innerhalb und außerhalb der Bildungseinrichtungen beziehen, wohingegen die hier dargelegten Zahlen nur die Ausgaben für Bildungseinrichtungen abdecken. Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten und weitere Untergliederungen s. http://stats.oecd.org, OECD-Bildungsdatenbank.

1. Primarbereich beinhaltet auch Bildungsgänge des Elementarbereichs (ISCED 02). 2. Zahlen für den postsekundaren, nicht tertiären Bereich werden als vernachlässigbar angesehen. 3. Referenzjahr 2018. 4. Referenzjahr 2020.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2022). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-C.pdf). StatLink: https://stat.link/hb1m9i

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

Tabelle C6.2

Anteil der laufenden Ausgaben, nach Ausgabenkategorie (2019)

Verwendung der mit Mitteln aus öffentlichen und privaten Quellen finanzierten laufenden Ausgaben von Bildungseinrichtungen als Prozentsatz der laufenden Gesamtausgaben

	Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich				Tertiärbereich				Primar- bis Tertiärbereich			
	Vergütung der Beschäftigten			Sonstige laufende Ausgaben	Vergütung der Beschäftigten			Sonstige laufende Ausgaben	Vergütung der Beschäftigten			Sonstige laufende Ausgaben
	Lehrkräfte	Sonstige Beschäftigte	Gesamt		Lehrkräfte	Sonstige Beschäftigte	Gesamt		Lehrkräfte	Sonstige Beschäftigte	Gesamt	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OECD-Länder												
Australien	58	18	76	24	31	29	60	40	49	22	71	29
Österreich	64	11	75	25	58	7	64	36	62	9	71	29
Belgien	70	19	89	11	51	27	78	22	65	22	86	14
Kanada[1]	66[d]	15[d]	81[d]	19[d]	37	30	66	34	55[d]	21[d]	75[d]	25[d]
Chile	41	25	66	34	25	26	51	49	34	26	60	40
Kolumbien	87	7	93	7	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica[2]	m	m	m	m	m	m	77	23	m	m	m	m
Tschechien	44	19	62	38	39	17	56	44	42	18	61	39
Dänemark	x(3)	x(3)	81	19	x(7)	x(7)	65	35	x(11)	x(11)	76	24
Estland	48	25	74	26	25	38	63	37	41	29	70	30
Finnland	50	12	62	38	34	29	62	38	45	17	62	38
Frankreich	59	21	81	19	42	37	79	21	54	26	80	20
Deutschland	x(3)	x(3)	82	18	x(7)	x(7)	67	33	x(11)	x(11)	77	23
Griechenland	89	3	92	8	67	21	88	12	86	6	91	9
Ungarn	x(3)	x(3)	72	28	x(7)	x(7)	64	36	x(11)	x(11)	70	30
Island	53	20	73	27	45	26	71	29	51	21	72	28
Irland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Israel	x(3)	x(3)	81	19	x(7)	x(7)	68	32	x(11)	x(11)	78	22
Italien	64	16	79	21	35	17	52	48	57	16	73	27
Japan	x(3)	x(3)	82	18	x(7)	x(7)	57[d]	43[d]	x(11)	x(11)	74	26
Republik Korea	57	19	76	24	36	25	61	39	50	21	71	29
Lettland	x(3)	x(3)	76	24	37	28	66	34	x(11)	x(11)	73	27
Litauen	54	25	79	21	37	37	74	26	49	28	77	23
Luxemburg	75	8	83	17	9	60	70	30	66	15	81	19
Mexiko	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Niederlande	x(3)	x(3)	81	19	x(7)	x(7)	73	27	x(11)	x(11)	78	22
Neuseeland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norwegen	x(3)	x(3)	83	17	x(7)	x(7)	68	32	x(11)	x(11)	79	21
Polen	x(3)	x(3)	76	24	x(7)	x(7)	76	24	x(11)	x(11)	76	24
Portugal	74	9	82	18	x(7)	x(7)	71	29	x(11)	x(11)	80	20
Slowakei	57	17	74	26	37	25	63	37	52	19	71	29
Slowenien	x(3)	x(3)	79	21	x(7)	x(7)	70	30	x(11)	x(11)	77	23
Spanien	72	9	81	19	52	21	73	27	66	13	79	21
Schweden	x(3)	x(3)	68	32	x(7)	x(7)	66	34	x(11)	x(11)	67	33
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	x(3)	x(3)	78	22	x(7)	x(7)	71	29	x(11)	x(11)	75	25
Ver. Königreich	71	10	81	19	32	26	58	42	59	15	74	26
Vereinigte Staaten	54	27	81	19	30	35	65	35	44	31	74	26
OECD-Durchschnitt	**m**	**m**	**78**	**22**	**m**	**m**	**67**	**33**	**m**	**m**	**74**	**26**
EU22-Durchschnitt	**m**	**m**	**78**	**22**	**m**	**m**	**69**	**31**	**m**	**m**	**75**	**25**
Partnerländer												
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	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: Einige Bildungsbereiche sind in anderen Bildungsbereichen enthalten. Einzelheiten s. Erläuterung von „x" in Tab. C6.1. Daten zu den Ausgaben für die Vergütung von Beschäftigten pro Bildungsteilnehmer für den Primar- bis Tertiärbereich, d. h. die Spalten (13) bis (15), sind im Internet verfügbar (s. u. StatLink). „Beschäftigte im Tertiärbereich" beinhaltet Beschäftigte, deren Hauptaufgabe Lehre oder Forschung ist, Daten s. Spalte (14) im Internet. Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten und weitere Untergliederungen s. http://stats.oecd.org, OECD-Bildungsdatenbank.

1. Primarbereich beinhaltet auch Bildungsgänge des Elementarbereichs (ISCED 02). 2. Referenzjahr 2020.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2022). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-C.pdf). StatLink: https://stat.link/6b9du8

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

Tabelle C6.3

Anteil der laufenden Ausgaben, nach Ausgabenkategorie und Art der Bildungseinrichtung (2019)

Aufgliederung der laufenden Ausgaben von Bildungseinrichtungen

	Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich								Tertiärbereich							
	Anteil der laufenden Ausgaben an den Gesamtausgaben		Vergütung der Beschäftigten als Prozentsatz der laufenden Ausgaben						Anteil der laufenden Ausgaben an den Gesamtausgaben		Vergütung der Beschäftigten als Prozentsatz der laufenden Ausgaben					
			Vergütung der Lehrkräfte		Vergütung der sonstigen Beschäftigten		Vergütung insgesamt				Vergütung der Lehrkräfte		Vergütung der sonstigen Beschäftigten		Vergütung insgesamt	
	Öffentlich	Privat	Öffentlich	Privat	Öffentlich	Privat	Öffentlich	Privat	Öffentlich	Privat	Öffentlich	Privat	Öffentlich	Privat	Öffentlich	Privat
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
OECD-Länder																
Australien	90	84	59	56	17	20	76	76	87	60	31	34	29	26	60	59
Österreich	95	99	64	65	12	3	76	69	92	92	59	53	8	3	66	56
Belgien	96	97	68	71	21	18	89	90	93	93	54	48	28	27	82	75
Kanada[1]	92[d]	94[d]	67[d]	52[d]	15[d]	19[d]	82[d]	71[d]	94	a	37	a	30	a	66	a
Chile	95	93	46	38	30	21	76	59	94	94	30	23	37	23	66	46
Kolumbien	95	90	89	83	9	4	97	87	89	m	x(15)	m	x(15)	m	100	m
Costa Rica[2]	99	m	78	m	2	m	80	m	93	m	x(15)	m	x(15)	m	77	m
Tschechien	89	100	43	51	19	22	62	73	88	100	40	25	17	12	57	37
Dänemark	91	99	x(7)	x(8)	x(7)	x(8)	84	72	95	98	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	65	58
Estland	88	93	48	51	26	15	74	66	88	96	25	20	38	35	63	55
Finnland	87	97	50	45	11	17	62	62	96	95	31	43	30	26	60	68
Frankreich	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Deutschland	92	89	x(7)	x(8)	x(7)	x(8)	83	76	91	93	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	67	63
Griechenland	98	98	92	52	2	20	93	72	52	a	67	a	21	a	88	a
Ungarn	93	94	x(7)	x(8)	x(7)	x(8)	76	63	82	80	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	64	68
Island	94	100	53	53	20	17	73	70	96	100	45	45	26	26	71	71
Irland	92	m	58	m	10	m	68	m	97	m	37	m	1	m	38	m
Israel	89	95	x(7)	x(8)	x(7)	x(8)	84	74	88	92	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	39	69
Italien	97	96	64	47	16	0	81	47	91	89	36	31	17	19	53	50
Japan	87	90	x(7)	x(8)	x(7)	x(8)	83	72	90[d]	87[d]	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	50[d]	61[d]
Republik Korea	82	88	57	58	19	15	76	73	86	92	29	39	28	24	56	63
Lettland	82	82	m	x(8)	m	x(8)	76	78	90	83	33	37	51	27	84	64
Litauen	94	94	54	54	25	16	80	69	94	96	37	30	37	34	74	64
Luxemburg	88	93	76	68	7	15	83	82	96	a	9	a	60	a	70	a
Mexiko	98	m	79	m	12	m	91	m	97	m	57	m	15	m	72	m
Niederlande	89	98	x(7)	x(8)	x(7)	x(8)	80	87	89	94	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	72	81
Neuseeland	88	m	44	m	12	m	80	m	83	m	m	m	m	m	68	m
Norwegen	86	m	x(7)	m	x(7)	m	82	m	88	97	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	70	55
Polen	94	82	x(7)	x(8)	x(7)	x(8)	76	73	89	93	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	77	67
Portugal	97	86	80	45	8	11	88	57	94	93	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	75	54
Slowakei	95	100	56	66	17	16	73	81	94	m	35	87	26	10	61	97
Slowenien	93	100	x(7)	x(8)	x(7)	x(8)	79	67	92	100	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	73	43
Spanien	97	96	74	64	9	12	83	76	88	95	56	36	21	21	77	56
Schweden	95	95	55	55	13	12	68	68	96	97	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	66	65
Schweiz[3]	90	m	71	m	14	m	85	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	91	83	x(7)	x(8)	x(7)	x(8)	81	63	90	75	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	75	53
Ver. Königreich	98	96	68	73	12	8	80	81	a	90	a	32	a	26	a	58
Vereinigte Staaten	90	90	54	52	27	26	81	79	91	90	31	28	36	34	67	62
OECD-Durchschnitt	**92**	**93**	**63**	**m**	**15**	**m**	**79**	**72**	**90**	**91**	**m**	**m**	**m**	**m**	**68**	**61**
EU22-Durchschnitt	**92**	**94**	**63**	**m**	**14**	**m**	**78**	**71**	**90**	**93**	**m**	**m**	**m**	**m**	**68**	**62**
Partnerländer																
Argentinien	98	m	54	m	27	m	82	m	99	m	61	m	27	m	89	m
Brasilien	97	m	x(7)	m	x(7)	m	77	m	97	m	x(15)	m	x(15)	m	71	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika[2]	97	m	70	m	10	m	80	m	95	m	30	m	23	m	54	m
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Einige Bildungsbereiche sind in anderen Bildungsbereichen enthalten. Einzelheiten s. Erläuterung von „x" in Tab. C6.1. Daten zur Vergütung der Beschäftigten als Prozentsatz der laufenden Ausgaben, d.h. die Spalten (17) bis (24), zu den Ausgaben für die Vergütung von Lehrkräften pro Bildungsteilnehmer für den Primar- bis Tertiärbereich, d.h. die Spalten (25) bis (30), zu den Investitionsausgaben pro Bildungsteilnehmer, d.h. die Spalten (31) bis (36), und zu den Ausgaben für Forschung und Entwicklung, d.h. die Spalten (37) bis (38), sind im Internet verfügbar (s.u. StatLink). Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten und weitere Untergliederungen s. http://stats.oecd.org, OECD-Bildungsdatenbank.

1. Primarbereich beinhaltet auch Bildungsgänge des Elementarbereichs (ISCED 02). 2. Referenzjahr 2020. 3. Referenzjahr 2018.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2022). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-C.pdf). StatLink: https://stat.link/len4ot

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

Kapitel D
Lehrkräfte, das Lernumfeld und die Organisation von Schulen

D

Indikator D3

Wie hoch sind die Gehälter der Lehrkräfte und Schulleitungen?

Zentrale Ergebnisse

- In den meisten OECD-Ländern und subnationalen Einheiten steigen die Gehälter von Lehrkräften und Schulleitungen, je höher der Bildungsbereich ist, in dem sie unterrichten.
- Die tatsächlichen Gehälter von Lehrkräften im Elementarbereich (ISCED 02), Primar- und allgemeinbildenden Sekundarbereich sind im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten 4 bis 14 % niedriger als die Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich. In den OECD-Ländern und subnationalen Einheiten sind die tatsächlichen Gehälter von Schulleitungen wesentlich höher als diejenigen der Lehrkräfte im Primar- und Sekundarbereich.
- Im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten sind die tatsächlichen Gehälter von Schulleitungen im Primar- und Sekundarbereich um mindestens 30 % höher als die Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich.

Kontext

Die Gehälter der Beschäftigten an Bildungseinrichtungen und insbesondere die der Lehrkräfte und Schulleitungen sind der größte Einzelposten der Kosten im formalen Bildungswesen. Die Gehälter der Lehrkräfte wirken sich auch unmittelbar auf die Attraktivität des Lehrerberufs aus. Sie beeinflussen die Entscheidungen, eine Lehrerausbildung aufzunehmen, nach erzieltem Abschluss Lehrkraft zu werden und den Lehrerberuf weiterhin auszuüben oder nicht. Im Allgemeinen sinkt mit steigendem Gehalt der Lehrkräfte ihre Neigung zu einem Berufswechsel (OECD, 2005[1]). Die Höhe der Gehälter kann sich auch auf die Entscheidung auswirken, eine Schulleitungsstelle anzunehmen und zu behalten.

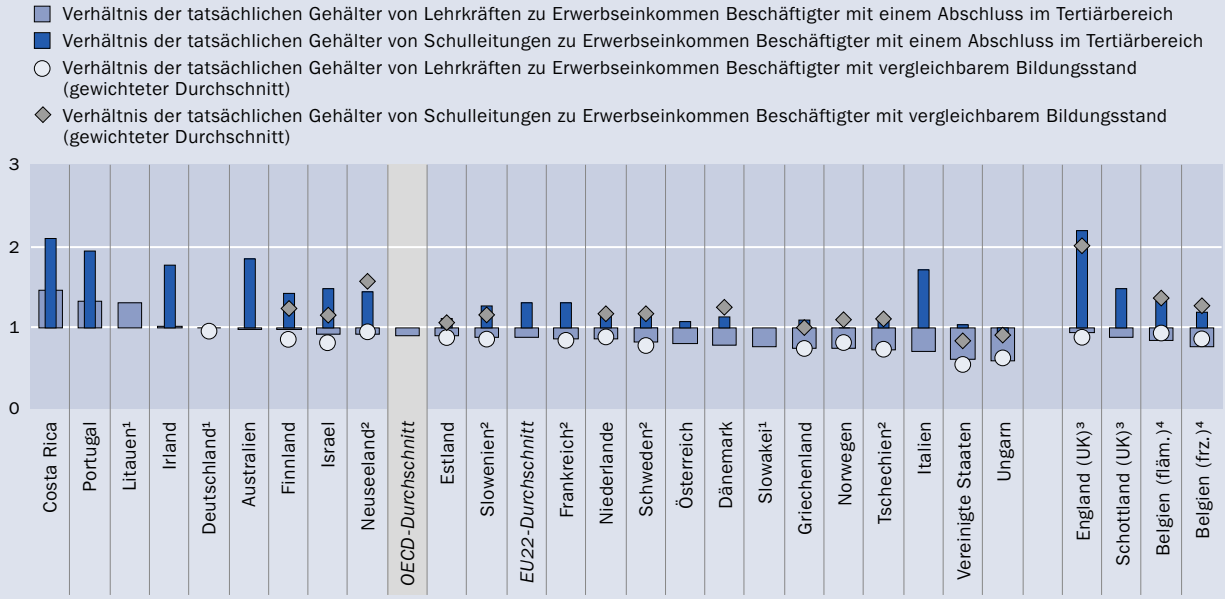
Vergütung und Arbeitsbedingungen sind wichtige Faktoren, wenn es darum geht, kompetente und hoch qualifizierte Lehrkräfte und Schulleitungen anzuwerben, weiterzubilden und zu halten. Die Politik sollte in ihrem Bemühen, sowohl einen qualitativ hochwertigen Unterricht als auch langfristig tragfähige Bildungshaushalte sicherzustellen, die Gehälter und Aufstiegsmöglichkeiten von Lehrkräften genau im Auge behalten (s. Indikator C6).

Die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter sind nur eine Komponente der Gesamtvergütung der Lehrkräfte und Schulleitungen. Diese kann auch Zusatzleistungen wie beispielsweise eine Art Ortszulage für das Unterrichten in abgelegenen Gebieten, Familienzulagen, Fahrpreisermäßigungen im öffentlichen Personennahverkehr sowie Steuerermäßigungen beim Erwerb von Lehrmaterialien enthalten. In den OECD-Ländern gibt es zudem große Unterschiede hinsichtlich der Besteuerung und der Sozialversicherungssysteme. In einigen Ländern gibt es auch erhebliche subnationale Unterschiede bei den Gehaltsskalen von Lehrkräften und Schulleitungen aufgrund von lokalen Faktoren, wie den Lebenshaltungskosten (Kasten D3.2). Dies sollte bei der Analyse der Gehälter der

Abbildung D3.1

Tatsächliche Gehälter von Lehrkräften und Schulleitungen im Sekundarbereich I im Verhältnis zu den Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich (2021)

Relation der Gehälter zu den Erwerbseinkommen 25- bis 64-jähriger ganzjährig Vollzeitbeschäftigter



Anmerkung: Die Daten beziehen sich auf das Verhältnis der Gehälter: durchschnittliche Jahresgehälter von Lehrkräften und Schulleitungen an öffentlichen Bildungseinrichtungen (einschließlich Bonus- und Zulagezahlungen) zu den Erwerbseinkommen Beschäftigter mit vergleichbarem Bildungsstand (gewichteter Durchschnitt) und zu den Erwerbseinkommen ganzjährig Vollzeitbeschäftigter mit einem Abschluss im Tertiärbereich. Die Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit vergleichbarem Bildungsstand wie Lehrkräfte sind nach der Zusammensetzung der Lehrerschaft hinsichtlich des Qualifikationsniveaus gewichtet.

1. Für Deutschland, Litauen und die Slowakei fehlen die Daten zu Schulleitungen. 2. Referenzjahr für Gehälter von Lehrkräften/Schulleitungen nicht 2021. Weitere Informationen s. zugrunde liegende Tabelle. 3. Daten zu den Erwerbseinkommen von ganzjährig Vollzeitbeschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich beziehen sich auf das Vereinigte Königreich. 4. Daten zu den Erwerbseinkommen von ganzjährig Vollzeitbeschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich beziehen sich auf Belgien.

Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge des Verhältnisses der Gehälter von Lehrkräften zu den Erwerbseinkommen von ganzjährig vollzeitbeschäftigten 25- bis 64-Jährigen mit einem Abschluss im Tertiärbereich.

Quelle: OECD (2022), Tabelle D3.2. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-D.pdf). StatLink: https://stat.link/m1bpza

D 3

Lehrkräfte und ihrem Vergleich über die Länder hinweg berücksichtigt werden, ebenso wie potenzielle Vergleichbarkeitsaspekte in Bezug auf die erhobenen Daten (s. Kasten D3.1 in OECD, 2019[2], Kasten D3.1 und Anhang 3) und die Tatsache, dass sich die erhobenen Daten nur auf öffentliche Bildungseinrichtungen beziehen.

Weitere wichtige Ergebnisse

- Die Bandbreite der Gehälter der Lehrkräfte kann innerhalb der Länder recht groß sein, da unterschiedliche Qualifikationsniveaus unterschiedlichen Gehaltsstufen zugeordnet werden können. Bei Lehrkräften im Sekundarbereich I ist das Gehalt von Lehrkräften mit Höchstqualifikation auf der obersten Gehaltsstufe im Durchschnitt 41 % höher als das Anfangsgehalt derjenigen mit der Mindestqualifikation.
- Zwischen 2005 und 2021 sind im Durchschnitt der OECD-Länder mit Daten für alle Referenzjahre die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter von Lehrkräften mit 15 Jahren Berufserfahrung und der häufigsten Qualifikation im Primarbereich um 3 % gestiegen, im Sekundarbereich I (allgemeinbildend) um 3 % und im Sekundarbereich II (allgemeinbildend) um 5 %.

- Bei Schulleitungen ist die Wahrscheinlichkeit, eine zusätzliche Vergütung für über ihre regulären Aufgaben hinausgehende Tätigkeiten zu erhalten, geringer als bei Lehrkräften. Schulleitungen und Lehrkräfte in benachteiligten oder abgelegenen Gebieten erhalten in der Hälfte der OECD-Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten eine zusätzliche Vergütung.

Analyse und Interpretationen

Gehälter von Lehrkräften

Die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter von Lehrkräften können aufgrund einer Reihe von Faktoren variieren, u. a. aufgrund des Bildungsbereichs, in dem sie unterrichten, ihres Qualifikationsniveaus sowie ihrer Berufserfahrung bzw. des erreichten Punkts der beruflichen Laufbahn.

Die Daten zu Gehältern von Lehrkräften sind für drei Qualifikationsniveaus verfügbar: Mindestqualifikation, häufigste Qualifikation und Höchstqualifikation. Die Gehälter von Lehrkräften mit Höchstqualifikation können wesentlich höher sein als diejenigen von Lehrkräften mit Mindestqualifikation. Jedoch verfügen in einigen Ländern nur sehr wenige Lehrkräfte über die Mindest- oder die Höchstqualifikation. In vielen Ländern verfügt die Mehrheit der Lehrkräfte über das gleiche Qualifikationsniveau. Aus diesen Gründen konzentriert sich die folgende Analyse gesetzlicher bzw. vertraglich vereinbarter Gehälter auf die Lehrkräfte mit der häufigsten Qualifikation.

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter

Die Gehälter der Lehrkräfte variieren stark zwischen den einzelnen Ländern. Für Lehrkräfte im Sekundarbereich I mit 15 Jahren Berufserfahrung und der häufigsten Qualifikation (eine Näherungsgröße für die Gehälter in der Mitte der beruflichen Laufbahn) reichen die Gehälter von weniger als 21.000 US-Dollar in der Slowakei und Ungarn bis zu mehr als 70.000 US-Dollar in Deutschland, Kanada und den Niederlanden, in Luxemburg sogar bis zu mehr als 100.000 US-Dollar (Tab. D3.1).

In der Regel steigen die Gehälter der Lehrkräfte, je höher der Bildungsbereich ist, in dem sie unterrichten. Im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten reichen die Gehälter von Lehrkräften mit 15 Jahren Berufserfahrung und der häufigsten Qualifikation von 45.253 US-Dollar im Elementarbereich (ISCED 02) über 49.245 US-Dollar im Primarbereich, 51.246 US-Dollar im Sekundarbereich I bis zu 53.268 US-Dollar im Sekundarbereich II. In Belgien (fläm. und frz.) verdienen Lehrkräfte im Sekundarbereich II mit 15 Jahren Berufserfahrung und der häufigsten Qualifikation zwischen rund 25 und 30 % mehr als Lehrkräfte im Elementarbereich (ISCED 02) mit gleicher Berufserfahrung, während es in Finnland rund 50 % mehr sind, und in Mexiko verdienen sie beinahe das Doppelte. In Finnland ist dies hauptsächlich durch den Unterschied zwischen den Gehältern für Lehrkräfte im Elementarbereich (ISCED 02) und Primarbereich bedingt. In Belgien (fläm. und frz.) und Mexiko sind die Gehälter für Lehrkräfte im Sekundarbereich II signifikant höher als in den anderen Bildungsbereichen (Tab. D3.1).

Der Unterschied der Gehälter von Lehrkräften (mit 15 Jahren Berufserfahrung und der häufigsten Qualifikation) zwischen Elementarbereich (ISCED 02) und Sekundarbereich II beträgt in Costa Rica, Israel, der Republik Korea, Slowenien, der Türkei und den Vereinigten Staaten weniger als 5 %, und in England (Vereinigtes Königreich), Griechenland, Kanada, Kolumbien, Litauen, Polen, Portugal und Schottland (Vereinigtes Königreich) erhalten Lehrkräfte mit der häufigsten Qualifikation unabhängig von dem Bildungsbereich, in dem sie unterrichten, das gleiche Gehalt (Tab. D3.1).

In den Gehaltsskalen sind gewöhnlich die Gehälter der Lehrkräfte zu unterschiedlichen Zeitpunkten der beruflichen Laufbahn festgelegt. Auch eine Entgeltumwandlung, die Mitarbeiter für den Verbleib in einem Unternehmen, einer Organisation bzw. für die dauerhafte Zugehörigkeit zu einem bestimmten Berufsstand sowie für die Erfüllung festgesetzter Leistungskriterien belohnt, kann Bestandteil des Gehaltssystems sein. Die OECD-Daten zu Gehältern von Lehrkräften beschränken sich auf Angaben zu den gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehältern an 4 Punkten der Gehaltsskala: den Anfangsgehältern, den Gehältern nach 10 Jahren Berufserfahrung, nach 15 Jahren Berufserfahrung und den Höchstgehältern. Länder, die die Zahl der Lehrkräfte steigern möchten, insbesondere Länder mit einer älter werdenden Lehrerschaft oder einer wachsenden Bevölkerung im schulpflichtigen Alter, könnten erwägen, attraktivere Anfangsgehälter und Karriereaussichten anzubieten. Eine gut qualifizierte Lehrerschaft sicherzustellen, erfordert jedoch Anstrengungen nicht nur zur Anwerbung und Auswahl der kompetentesten und am besten qualifizierten Lehrkräfte, sondern auch zu deren Bindung. Aufgrund geringer finanzieller Anreize kann es schwieriger sein, Lehrkräfte zu binden, wenn diese sich der obersten Gehaltsstufe nähern. Komprimierte Gehaltsskalen können jedoch auch Vorteile haben. Organisationen mit kleineren internen Gehaltsunterschieden genießen möglicherweise u. a. ein größeres Vertrauen, einen offeneren Informationsaustausch und mehr Kollegialität unter den Mitarbeitern.

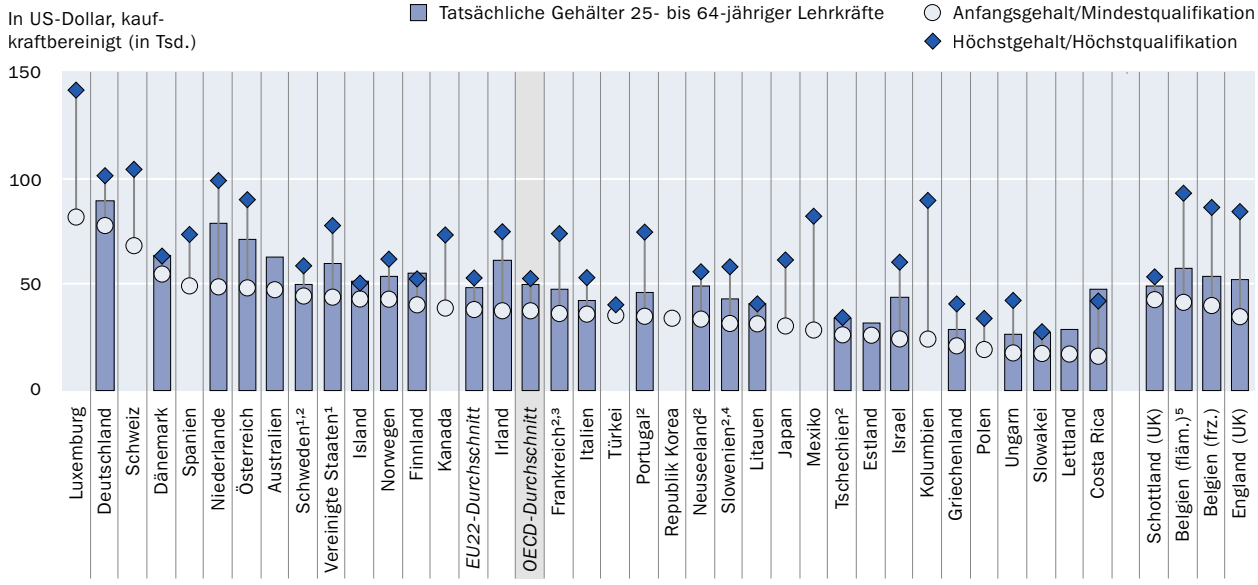
In den OECD-Ländern steigen die Gehälter der Lehrkräfte im Verlauf ihres Berufslebens bei einem gegebenen Qualifikationsniveau; die Länder unterscheiden sich jedoch darin, wie schnell und in welchem Umfang dies geschieht. Die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter für Lehrkräfte (häufigste Qualifikation) im Sekundarbereich I mit 10 Jahren Berufserfahrung sind im Durchschnitt um 29 % höher als die durchschnittlichen Anfangsgehälter, mit 15 Jahren Berufserfahrung sind es 37 % mehr. Die durchschnittlichen Gehälter in der obersten Gehaltsstufe, die im Durchschnitt nach beinahe 26 Jahren Berufserfahrung erreicht wird, liegen 67 % über den durchschnittlichen Anfangsgehältern. Die Gehaltsunterschiede nach Berufserfahrung weichen zwischen den Ländern erheblich voneinander ab. In Dänemark, Island , Norwegen und der Türkei übersteigen die Gehälter in der obersten Gehaltsstufe die Anfangsgehälter im Sekundarbereich I um weniger als 20 %, wohingegen in der Republik Korea die Gehälter in der obersten Gehaltsstufe dem 2,8-Fachen der Anfangsgehälter entsprechen (nach mindestens 37 Jahren Berufserfahrung) (Tab. D3.1 und OECD-Bildungsdatenbank, *http://stats.oecd.org*).

Die Qualifikationsniveaus von Lehrkräften können auch unterschiedlichen Gehaltsstufen zugeordnet werden. Im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten ist das gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehalt einer Lehrkraft im Sekundarbereich I mit der häufigsten Qualifikation und 15 Jahren Berufserfahrung 39 % höher als das einer Lehrkraft, die mit der Mindestqualifikation ins Berufsleben startet. Auf der obersten Gehaltsstufe mit Höchstqualifikation ist das gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehalt

Abbildung D3.2

Tatsächliche Durchschnittsgehälter von Lehrkräften im Sekundarbereich I im Verhältnis zu den gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Mindest- und Höchstgehältern (2021)

Jahresgehälter von Lehrkräften an öffentlichen Bildungseinrichtungen



Anmerkung: Tatsächliche Gehälter beinhalten Bonus- und Zulagezahlungen.
1. Tatsächliche Grundgehälter für Anfangsgehalt und Höchstgehalt. 2. Referenzjahr für tatsächliche Gehälter nicht 2021. Weitere Informationen s. zugrunde liegende Tabelle. 3. Anfangsgehalt und Höchstgehalt einschließlich durchschnittlicher fester Bonuszahlungen für Überstunden. 4. Höchstgehälter und Mindestqualifikation anstelle der Höchstqualifikation. 5. Höchstgehälter und häufigste Qualifikation anstelle der Höchstqualifikation.
Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge der Anfangsgehälter von Lehrkräften im Sekundarbereich I mit Mindestqualifikation.
Quelle: OECD (2022), Tabelle D3.3 und OECD-Bildungsdatenbank, http://stats.oecd.org. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-D.pdf). StatLink: https://stat.link/q8kvha

im Durchschnitt 41 % höher als das durchschnittliche Anfangsgehalt mit Mindestqualifikation (Tab. D3.1 und Abb. D3.2).

In Bezug auf die maximale Bandbreite der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter von den Anfangsgehältern (mit Mindestqualifikation) bis zu den Höchstgehältern (mit Höchstqualifikation) liegen in den meisten Ländern und subnationalen Einheiten, deren Anfangsgehälter unter dem OECD-Durchschnitt liegen, auch die Höchstgehälter unter diesem. Im Sekundarbereich I gehören hier zu den größten Ausnahmen England (Vereinigtes Königreich), Kolumbien, Mexiko und Portugal, wo die Anfangsgehälter mindestens 5 % (7 bis 36 %) unter dem OECD-Durchschnitt liegen, die Höchstgehälter jedoch mindestens 42 % darüber. Diese Unterschiede spiegeln möglicherweise die unterschiedlichen beruflichen Laufbahnen wider, die Lehrkräften mit unterschiedlichen Qualifikationen in diesen Ländern offenstehen. Das Gegenteil gilt für Finnland und Island. In diesen Ländern liegen die Anfangsgehälter 8 bis 15 % über dem OECD-Durchschnitt, die Höchstgehälter hingegen unter dem OECD-Durchschnitt. Dies lässt sich auf die verhältnismäßig komprimierten Gehaltsstrukturen dieser Länder zurückführen (Abb. D3.2).

Dagegen sind in Belgien (fläm. und frz.), Costa Rica, England (Vereinigtes Königreich), Frankreich, Irland, Israel, Japan, Kolumbien, Mexiko, den Niederlanden, Portugal und Ungarn die Höchstgehälter von Lehrkräften im Sekundarbereich I (auf der obersten Gehaltsstufe, mit Höchstqualifikation) mindestens doppelt so hoch wie die Anfangsgehälter der Lehrkräfte mit Mindestqualifikation (Abb. D3.2).

Der Gehaltszuschlag für Lehrkräfte mit Höchstqualifikation auf der obersten Gehaltsstufe (was einem sehr geringen Anteil an Lehrkräften entsprechen kann) und diejenigen mit der häufigsten Qualifikation und 15 Jahren Berufserfahrung variiert ebenfalls zwischen den Ländern. Im Sekundarbereich I beträgt der Gehaltsunterschied zwischen diesen beiden Gruppen in 7 OECD-Ländern und subnationalen Einheiten weniger als 10 %, während es in 7 anderen Ländern (Belgien [fläm.], Frankreich, Israel, Kolumbien, Mexiko, Portugal und Ungarn) mehr als 60 % sind. In Frankreich ist der Unterschied im Sekundarbereich I die Folge unterschiedlicher Gehaltsskalen für *professeurs certifiés* (Lehrkräfte mit der häufigsten Qualifikation) und *professeurs agrégés* (Lehrkräfte mit Höchstqualifikation) (Abb. D3.2 und Tab. D3.1).

Tatsächliche Gehälter

Zusätzlich zu den gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehältern umfassen die tatsächlichen Gehälter von Lehrkräften tätigkeitsbezogene Zahlungen, z. B. jährliche Bonuszahlungen, ergebnisabhängige Bonuszahlungen, Urlaubsgeld, Lohnfortzahlung im Krankheitsfall und andere zusätzliche Zahlungen (s. Abschnitt Definitionen). Diese Bonuszahlungen und Zulagen können eine erhebliche Ergänzung des Grundgehalts darstellen. Das hat auch Auswirkungen auf die tatsächlichen Durchschnittsgehälter. Unterschiede zwischen den gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehältern und den tatsächlichen durchschnittlichen Gehältern hängen auch mit den Erfahrungs- und Qualifikationsmustern in der Lehrerschaft zusammen, da sich diese Faktoren auf das Gehaltsniveau der Lehrkräfte auswirken.

2021 betrugen die tatsächlichen Gehälter von Lehrkräften im Alter von 25 bis 64 Jahren im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten 41.941 US-Dollar im Elementarbereich (ISCED 02), 47.538 US-Dollar im Primarbereich, 50.026 US-Dollar im Sekundarbereich I und 53.682 US-Dollar im Sekundarbereich II (Tab. D3.3).

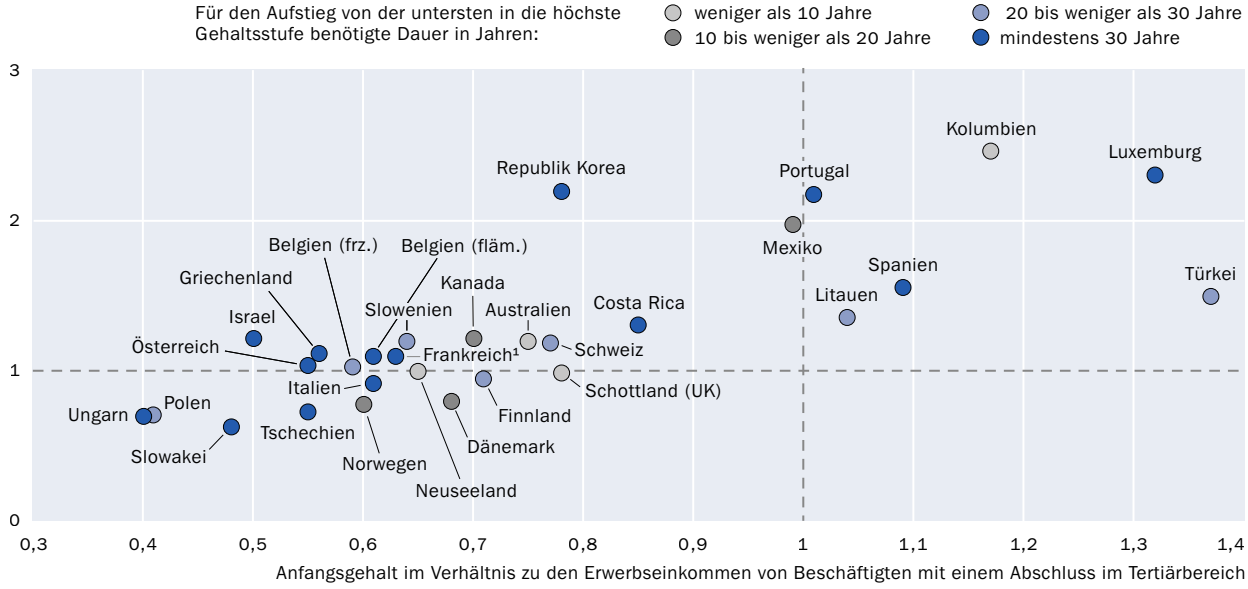
In 27 OECD-Ländern und subnationalen Einheiten stehen Daten sowohl zu den gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehältern von Lehrkräften mit 15 Jahren Berufserfahrung und der häufigsten Qualifikation als auch zu den tatsächlichen Gehältern 25- bis 64-jähriger Lehrkräfte in wenigstens einem Bildungsbereich zur Verfügung. In 6 dieser Länder sind die tatsächlichen Jahresgehälter im Elementarbereich (ISCED 02) mindestens 10 % höher als die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter und in 12 im Sekundarbereich II. Dies spiegelt den Effekt von Zulagen (in den Daten für tatsächliche, aber nicht für gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter enthalten) und Unterschieden in der Berufserfahrung innerhalb der Lehrerschaften der Länder wider (Tab. D3.3).

Ein Vergleich der tatsächlichen Gehälter der Lehrkräfte mit den gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Mindest- und Höchstgehältern gibt auch einen Hinweis auf die Verteilung der Lehrkräfte zwischen dem minimalen und dem maximalen Gehaltsniveau. Im Sekundarbereich I liegen die tatsächlichen Gehälter von 25- bis 64-jährigen Lehrkräften im Durchschnitt 35 % über dem gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Anfangsgehalt für Lehrkräfte mit Mindestqualifikation. Dieser Unterschied beträgt in Dänemark, Deutschland, Schottland (Vereinigtes Königreich) und Schweden weniger als 20 %. Gründe hierfür können eine geringere Spanne (der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter zwischen Anfangsgehalt und oberster Gehaltsstufe) und/oder geringere zusätzliche Zulagen im Vergleich zu anderen Ländern sein. In Costa Rica, Irland, Israel, Lettland, den Niederlanden und der Slowakei beträgt der Unterschied hingegen über 60 %, was nahelegt, dass die meisten Lehrkräfte deutlich mehr als das Mindestgehalt beziehen (Abb. D3.2).

Abbildung D3.3

Relative gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Anfangsgehälter und Höchstgehälter von Lehrkräften im Sekundarbereich I und Dauer bis zum Erreichen der obersten Gehaltsstufe in Jahren (2021)

Relation der Gehälter zu den Erwerbseinkommen ganzjährig Vollzeitbeschäftigter mit einem Abschluss im Tertiärbereich



Anmerkung: Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter von Lehrkräften beziehen sich auf Lehrkräfte mit der häufigsten Qualifikation.
1. Einschließlich durchschnittlicher fester Bonuszahlungen für Überstunden.
Quelle: OECD (2022), OECD-Bildungsdatenbank, http://stats.oecd.org. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-D.pdf). *StatLink: https://stat.link/27d6ri*

Eine vergleichbare Analyse, bei der tatsächliche Gehälter mit dem Höchstgehalt verglichen werden, zeigt, dass die tatsächlichen Gehälter von 25- bis 64-jährigen Lehrkräften im Durchschnitt 4 % unter dem gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehalt auf der obersten Gehaltsstufe für Lehrkräfte mit Höchstqualifikation liegen. Dieser Unterschied beträgt in Belgien (fläm. und frz.), England (Vereinigtes Königreich) und Portugal über 35 %, was darauf hindeutet, dass die Bezahlung nur weniger Lehrkräfte dem maximalen Gehaltsniveau entspricht oder in dessen Nähe liegt. In 7 Ländern liegen die tatsächlichen Gehälter von Lehrkräften im Durchschnitt über dem gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Höchstgehalt (Costa Rica, Dänemark, Finnland, Island, Litauen, die Slowakei und Tschechien), was impliziert, dass zusätzlich zum gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehalt gewährte Zulagen einen wesentlichen Effekt auf das Nettogehalt von Lehrkräften haben (Abb. D3.2).

Die Bildungssysteme konkurrieren mit anderen Sektoren der Wirtschaft um hoch qualifizierte Absolventen, da sie sie als Lehrkräfte gewinnen wollen. Forschungsergebnisse zeigen, dass Gehälter und alternative Beschäftigungsmöglichkeiten, die diesen Absolventen offenstehen, wesentliche Faktoren der Attraktivität des Lehrerberufs sind (Johnes and Johnes, 2004[3]). Die Gehälter von Lehrkräften in Relation zu denen von Beschäftigten in Berufen mit ähnlichen Ausbildungsanforderungen und die zu erwartenden Einkommenssteigerungen können einen großen Einfluss darauf haben, ob sich Absolventen dafür entscheiden, den Lehrerberuf aufzunehmen bzw. ihn langfristig auszuüben (s. Kasten D3.3. für einen Vergleich der Anfangsgehälter von Lehrkräften mit dem Erwerbseinkommen von Absolventen des Tertiärbereichs der letzten Jahre).

In den meisten OECD-Ländern ist ein Abschluss im Tertiärbereich erforderlich, um Lehrkraft zu werden (in allen Bildungsbereichen) (s. Indikator D6), daher ist die wahrscheinliche Alternative zu einer Ausbildung als Lehrkraft ein vergleichbarer Bildungsgang im Tertiärbereich. Somit können die Gehaltsniveaus und Arbeitsmarktbedingungen in verschiedenen Ländern interpretiert werden durch einen Vergleich der tatsächlichen Gehälter von Lehrkräften mit dem Erwerbseinkommen anderer Berufstätiger mit einem Abschluss im Tertiärbereich: 25- bis 64-jährige ganzjährig Vollzeitbeschäftigte mit vergleichbarem Bildungsstand (ISCED 5 bis 8). Um darüber hinaus sicherzustellen, dass ein Vergleich zwischen einzelnen Ländern nicht beeinflusst wird durch Unterschiede bei der Zusammensetzung der Lehrkräfte und der Erwerbstätigen nach Abschluss auf den verschiedenen ISCED-Stufen im Tertiärbereich, werden die tatsächlichen Gehälter von Lehrkräften auch einem gewichteten Durchschnitt der Einkommen von Beschäftigten mit vergleichbarem Bildungsstand gegenübergestellt (Einkommen von Beschäftigten mit vergleichbarem Bildungsstand gewichtet nach dem Anteil der Lehrkräfte mit ähnlichem Abschluss auf einer ISCED-Stufe im Tertiärbereich) (s. Tab. X2.8 in Anhang 2 zum Anteil von Lehrkräften mit einem bestimmten Bildungsstand sowie für weitere Einzelheiten den Abschnitt Angewandte Methodik).

In sehr wenigen der 19 Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten für mindestens einen Bildungsbereich erreicht oder übersteigt das tatsächliche Gehalt von Lehrkräften das Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit vergleichbarem Bildungsstand. In Ungarn und den Vereinigten Staaten beläuft es sich auf höchstens 65 % der Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit vergleichbarem Bildungsstand. Jedoch entsprechen die tatsächlichen Gehälter von Lehrkräften im Sekundarbereich II in Deutschland und Neuseeland denen von Beschäftigten mit vergleichbarem Bildungsstand (Tab. D3.2).

Da nur wenige Länder verfügbare Daten für diese relative Kennzahl für die Gehälter von Lehrkräften haben, basiert ein zweiter Vergleichswert auf den tatsächlichen Gehältern sämtlicher Lehrkräfte im Verhältnis zu den Erwerbseinkommen ganzjährig Vollzeitbeschäftigter mit einem Abschluss im Tertiärbereich (ISCED 5 bis 8). Bei Verwendung dieses Vergleichswerts steigen die tatsächlichen Gehälter von Lehrkräften in Relation zu denen anderer Beschäftigter mit einem Abschluss im Tertiärbereich mit steigendem Bildungsbereich. Die Gehälter von Lehrkräften im Primarbereich betragen im Durchschnitt 86 % der Erwerbseinkommen ganzjährig vollzeitbeschäftigter 25- bis 64-Jähriger mit einem Abschluss im Tertiärbereich. Lehrkräfte im Sekundarbereich I verdienen 90 % dieses Vergleichswerts und im Sekundarbereich II 96 % (Tab. D3.2).

In fast allen Ländern und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten und in fast allen Bildungsbereichen liegen die tatsächlichen Gehälter von Lehrkräften unter den Erwerbseinkommen anderer Beschäftigter mit einem Abschluss im Tertiärbereich. Im Elementarbereich (ISCED 02) sind die relativen Gehälter am niedrigsten: In Ungarn und den Vereinigten Staaten verdienen Lehrkräfte im Elementarbereich (ISCED 02) 57 % der Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich und in der Slowakei 58 %. Dagegen verdienen Lehrkräfte in einigen Ländern mehr als Erwachsene mit einem Abschluss im Tertiärbereich: entweder in allen Bildungsbereichen, wie in Costa Rica, Litauen und Portugal, oder nur in einigen Bildungsbereichen, wie in Australien im Elementarbereich (ISCED 02), in Belgien (fläm.), Finnland und Israel im Sekundarbereich II und in Deutschland und Irland im Sekundarbereich. In Costa Rica im Sekundarbereich, in Litauen im Primar- und Sekundarbereich und in Portugal verdienen

Lehrkräfte mindestens 30 % mehr als Beschäftigte mit einem Abschluss im Tertiärbereich (Tab. D3.2 und Abb. D3.1).

Und schließlich steigen die Gehälter von Lehrkräften in unterschiedlichen Ländern während ihrer Laufbahn unterschiedlich schnell. Im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten entsprechen die Anfangsgehälter von Lehrkräften mit der häufigsten Qualifikation im Sekundarbereich I 76 % der durchschnittlichen Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich, die Gehälter auf der obersten Gehaltsstufe jedoch 126 % der durchschnittlichen Erwerbseinkommen. Allerdings gibt es bei der Wettbewerbsfähigkeit der Gehälter und der benötigten Zeit, um ausgehend vom Anfangsgehalt die oberste Gehaltsstufe zu erreichen, erhebliche Unterschiede zwischen den Ländern. Diese Dauer beträgt im Durchschnitt 26 Jahre, reicht jedoch von 4 Jahren in Schottland (Vereinigtes Königreich) bis zu 42 Jahren in Ungarn. Diese unterschiedlichen Geschwindigkeiten bedeuten, dass Länder mit vergleichbaren relativen Gehältern auf der untersten und der obersten Gehaltsstufe nicht notwendigerweise ähnlich wettbewerbsfähige Vergütungen der Lehrkräfte bieten. Beispielsweise betragen die Anfangsgehälter in Australien 75 % der Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich und die Höchstgehälter 119 % der Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich. In der Schweiz sieht die Situation mit 77 bzw. 118 % ähnlich aus. Jedoch können Lehrkräfte in Australien innerhalb von 9 Jahren die oberste Gehaltsstufe erreichen, während es in der Schweiz 25 Jahre sind (Abb. D3.3).

Gehälter von Schulleitungen

Die Zuständigkeiten von Schulleitungen können, abhängig von den Schulen, für die sie verantwortlich sind, zwischen den Ländern und auch innerhalb der Länder variieren. Schulleitungen können Aufgaben im pädagogischen Bereich wahrnehmen, u. a. Unterrichten, aber auch die Verantwortung für das allgemeine Funktionieren der Einrichtung in Bereichen wie Stundenplan, Umsetzung des Lehrplans, Entscheidungen über die Lehrinhalte sowie zu den zu verwendenden Materialien und Methoden. Sie können auch für andere Aufgaben im Bereich der Verwaltung, Personalführung und Finanzen zuständig sein (weitere Einzelheiten s. Indikator D4).

Die Unterschiede in der Art der von Schulleitungen ausgeübten Tätigkeiten sowie die Anzahl der Arbeitsstunden (im Vergleich zu Lehrkräften) spiegeln sich in den Vergütungssystemen der einzelnen Länder wider (s. Tab. D4.2 und D4.3 zur Arbeitszeit von Lehrkräften und Schulleitungen).

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter

Schulleitungen können nach einer spezifischen Gehaltsskala bezahlt werden und gegebenenfalls zusätzlich zum gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehalt eine Zulage für Schulleitungen erhalten. Sie können jedoch auch entsprechend den Gehaltsskalen für Lehrkräfte bezahlt werden und zusätzlich eine Zulage für die Schulleitung erhalten. Die Verwendung der Gehaltsskala für Lehrkräfte kann die Tatsache widerspiegeln, dass Schulleitungen zunächst einmal Lehrkräfte mit zusätzlichen Zuständigkeiten sind. Im Sekundarbereich I werden in 13 der 33 Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten Schulleitungen entsprechend den Gehaltsskalen für Lehrkräfte bezahlt, erhalten aber eine Zulage als Schulleitung, in den anderen 20 Ländern und subnationalen Einheiten gibt es spezielle Gehaltsgruppen. In 13 der letztgenannten Länder und subnationalen Einheiten gibt es keine spezifische Zulage als Schulleitung, in 7 hingegen ist eine Zulage als Schulleitung im Gehalt inbegriffen. Die tatsächliche Vergütung von Schulleitungen (gesetzliche

Kasten D3.1

Aspekte der Vergleichbarkeit der tatsächlichen Gehälter von Lehrkräften und Schulleitungen

Aussagekräftige internationale Vergleiche erfordern die Ausarbeitung und strikte Anwendung klarer Definitionen und entsprechender statistischer Verfahren. Die in diesem Indikator vorgestellten Gehälter beziehen sich auf ganzjährig beschäftigte Vollzeitlehrkräfte und -schulleitungen in verschiedenen Bildungsbereichen. Angesichts der Vielfalt sowohl der Bildungssysteme als auch der Lehrkraftvergütungssysteme in den einzelnen Ländern ist es nicht immer einfach, diese Leitlinien und Verfahren strikt einzuhalten. Deshalb sind diese Daten mit Vorsicht zu interpretieren.

Unterrichtende Lehrkräfte

Die Kategorie umfasst Lehrkräfte, deren primäre oder Hauptaufgabe das Unterrichten von Schülern ist, Förderlehrer und andere Lehrkräfte, die mit Schülern als ganzer Klasse im regulären Unterricht, in kleinen Gruppen in einem Fachraum oder im Einzelunterricht innerhalb oder außerhalb des regulären Unterrichts arbeiten. In der überwiegenden Mehrheit der Länder sind alle diese Gruppen von Lehrkräften in den Daten enthalten. Vorübergehend nicht am Arbeitsplatz anwesende Lehrkräfte (z. B. aufgrund von Erkrankungen, Verletzungen, Mutterschutz, Erziehungsurlaub oder Urlaub) sollten auch in die Daten zu tatsächlichen Gehältern aufgenommen werden; dies ist jedoch in mehreren Ländern nicht der Fall.

Förderlehrer an Förderschulen und Lehrkräfte, die zum Teil mit dem Unterrichten von Schülern befasst sind, sollten aus der Datenerhebung ausgeschlossen werden, wenn das direkte Unterrichten von Schülern nicht ihre primäre oder Haupttätigkeit ist. Dies ist jedoch in manchen Ländern nicht der Fall, da eine Abgrenzung von anderen Lehrkräften nicht immer möglich ist.

Bildungsbereich

Die Gehälter von Lehrkräften sind nach Bildungsbereich angegeben und sollten sich nur auf diesen beziehen. Jedoch kann es aufgrund der Vermittlung oder der Finanzierung von Bildung schwierig sein, Daten nach einem einzelnen Bildungsbereich bereitzustellen. Dies ist zumeist der Fall, wenn verschiedene Bildungsbereiche zusammen angeboten werden, z. B. ein kombinierter Sekundarbereich I und Sekundarbereich II. In diesen Fällen erscheinen beispielsweise Unterschiede bei den durchschnittlichen tatsächlichen Gehältern von Lehrkräften aufgrund von Unterschieden bei der Verteilung von erfahrenen Lehrkräften auf die Bildungsbereiche nicht in dem Indikator.

Während eines Teils des Jahrs oder in Teilzeit beschäftigte Lehrkräfte

In vielen OECD-Ländern und subnationalen Einheiten arbeitet ein erheblicher Teil der Lehrkräfte während eines Teils des Jahrs oder in Teilzeit oder beides. Während eines Teils des Jahrs beschäftigte Lehrkräfte, die möglicherweise 9 bis 10 Monate im Jahr als Lehrkräfte tätig sind (z. B. in den Vereinigten Staaten), haben eventuell eine zusätzliche Beschäftigung, durch die sich ihr Gesamteinkommen erhöht. In diesen Fällen beziehen sich ihre tatsächlichen Gehälter nur auf ihre Gehälter als Lehrkräfte und nicht auf den gleichen Referenzzeitraum wie in anderen Ländern.

Um länderübergreifende Datenkonsistenz sicherzustellen, beziehen sich die Gehälter der Lehrkräfte auf eine Vollzeitbeschäftigung. Einige Länder nehmen jedoch Daten zu

teilzeitbeschäftigten Lehrkräften auf. Diese Daten können je nach ihrer Gewichtung bei der Berechnung der durchschnittlichen tatsächlichen Gehälter zu einer Verzerrung der gemeldeten durchschnittlichen tatsächlichen Gehälter führen. In der Regel werden Messgrößen der Arbeitsbelastung von Lehrkräften (Unterrichtszeitstunden, Unterrichtsverpflichtungen oder Arbeitszeit) zur Gewichtung der Gehälter von teilzeitbeschäftigten Lehrkräften verwendet.

Art der Einrichtung

Die Informationen zu den Gehältern von Lehrkräften beziehen sich nur auf Beschäftigte in öffentlichen Bildungseinrichtungen. Bei einigen wenigen Ländern sind jedoch auch Lehrkräfte an staatlich subventionierten privaten Schulen enthalten. Dies ist zumeist der Fall, wenn für Lehrkräfte an staatlich subventionierten privaten Schulen ähnliche Vergütungssysteme (und Beschäftigungsbestimmungen) wie für Lehrkräfte an öffentlichen Schulen gelten.

Zeitraum

Die tatsächlichen Gehälter von Lehrkräften beziehen sich auf Jahresdaten und sollten das Schuljahr abdecken. Einige Länder haben jedoch Daten für einen nicht dem Schuljahr entsprechenden Zeitraum (zumeist ein Kalenderjahr) bereitgestellt. Eine kleine Gruppe von Ländern verwendet die in einem repräsentativen Zahlungszeitraum (eine Woche, ein Monat usw.) gezahlten Gehälter und rechnet diese auf ein Schuljahr hoch.

Weitere Informationen zu Aspekten der Vergleichbarkeit s. Kasten D3.1 in *Bildung auf einen Blick 2019* (OECD, 2019[2]), Kasten D3.1 in *Bildung auf einen Blick 2020* (OECD, 2020[4]) und die länderspezifischen Hinweise in Anhang 3.

bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter und/oder Zulagen als Schulleitung) kann abhängig von der jeweiligen Schule, für die eine Schulleitung zuständig ist, variieren (beispielsweise nach Größe der Schule basierend auf der Schülerzahl oder der Zahl der unterstellten Lehrkräfte). Sie kann auch aufgrund der Charakteristika der Schulleitung selbst variieren, beispielsweise ihre Pflichten oder ihre Berufserfahrung (Tab. D3.12 im Internet).

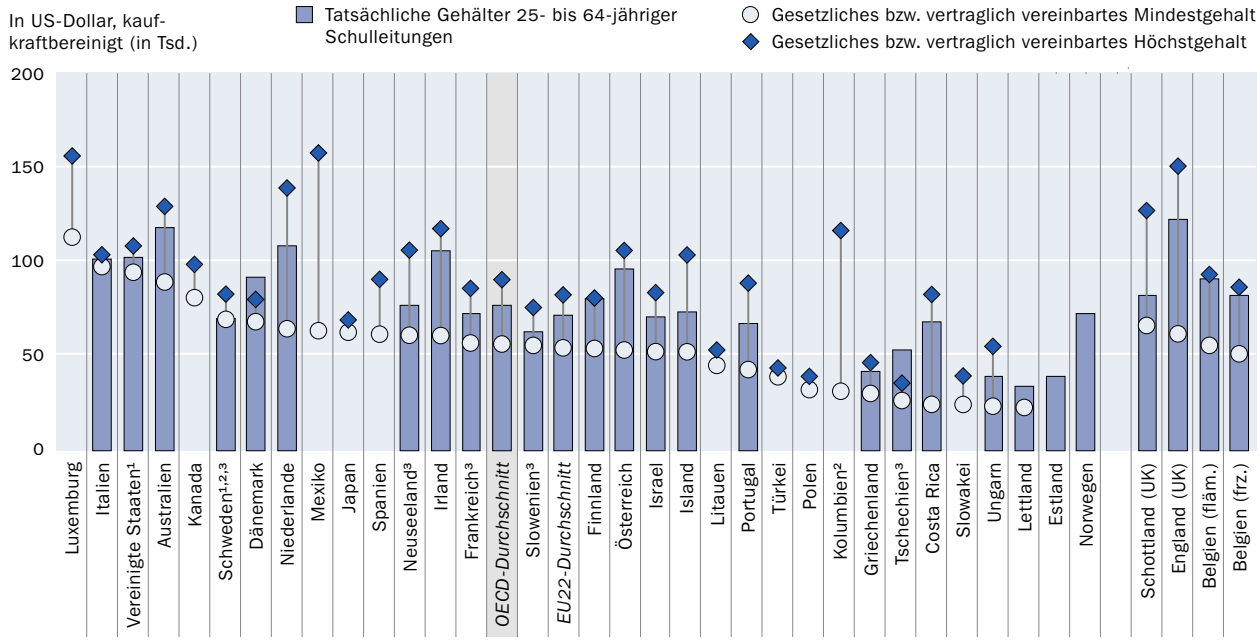
Aufgrund der vielen Kriterien, die gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter von Schulleitungen bestimmen, konzentrieren sich die Daten in Zusammenhang mit den gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehältern für Schulleitungen auf die Mindestqualifikation für Schulleitungen, und Tabelle D3.4 zeigt nur die Mindest- und Höchstwerte. Die angegebenen Werte sollten mit Vorsicht interpretiert werden, da die Gehälter oft von vielen Kriterien abhängen und möglicherweise nur wenige Schulleitungen genau diese Beträge verdienen.

In etwa der Hälfte der OECD-Länder und subnationalen Einheiten gelten für Schulleitungen im Primar- und Sekundarbereich I ähnliche Gehaltsspannen, während Schulleitungen im Sekundarbereich II im Durchschnitt von höheren gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehältern profitieren. Im Sekundarbereich I beläuft sich das Mindestgehalt im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten auf 55.776 US-Dollar, wobei die Bandbreite von 22.101 US-Dollar in Lettland bis zu 112.506 US-Dollar in Luxemburg reicht. Das Höchstgehalt beträgt im Durchschnitt 89.897 US-Dollar und reicht von 35.019 US-Dollar in Tschechien bis zu 157.196 US-Dollar in Mexiko. Diese Werte sollten mit Vorsicht interpretiert werden, da sich die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten

Abbildung D3.4

Tatsächliche Durchschnittsgehälter von Schulleitungen im Sekundarbereich I im Verhältnis zu den gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Mindest- und Höchstgehältern (2021)

Jahresgehälter von Schulleitungen an öffentlichen Bildungseinrichtungen



Anmerkung: Tatsächliche Gehälter beinhalten Bonus- und Zulagezahlungen.

1. Tatsächliche Grundgehälter für gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Mindest- und Höchstgehälter. 2. Referenzjahr für tatsächliche Mindest- und Höchstgehälter nicht 2021. Weitere Informationen s. zugrunde liegende Tabelle. 3. Referenzjahr für Mindest- und Höchstgehälter nicht 2021. Weitere Informationen s. zugrunde liegende Tabelle.

Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge der Mindestgehälter von Schulleitungen.

Quelle: OECD (2022), Tabelle D3.3 und OECD-Bildungsdatenbank, http://stats.oecd.org. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-D.pdf). StatLink: https://stat.link/in3fev

Mindest- und Höchstgehälter auf Schulleitungen in unterschiedlichen Arten von Bildungseinrichtungen beziehen (Tab. D3.4).

Im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten liegt das gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Höchstgehalt einer Schulleitung mit Mindestqualifikation 79 % über dem gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Mindestgehalt im Primarbereich, 68 % über dem im Sekundarbereich I und 69 % über dem im Sekundarbereich II. Es gibt nur 10 Länder bzw. subnationale Einheiten, in denen sich das erreichbare Höchstgehalt für Schulleitungen in mindestens einem dieser Bildungsbereiche auf mindestens das Doppelte des gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Anfangsgehalts beläuft. In Costa Rica und Kolumbien liegt das erreichbare Höchstgehalt sogar bei mehr als dem Dreifachen des Anfangsgehalts (Tab. D3.4).

Die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Mindestgehälter für Schulleitungen mit der Mindestqualifikation sind in allen OECD-Ländern und subnationalen Einheiten, außer in Kolumbien (im Elementarbereich [ISCED 02] und Primarbereich) und in Costa Rica, höher als die Anfangsgehälter von Lehrkräften (mit der häufigsten Qualifikation). Der Unterschied steigt mit dem Bildungsbereich: Im Durchschnitt beträgt er 48 % im Primarbereich, 54 % im Sekundarbereich I und 56 % im Sekundarbereich II. In einigen Ländern ist das gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Mindestgehalt von Schulleitungen höher als das Höchstgehalt von Lehrkräften. Im Sekundarbereich I gilt dies in Australien, Dänemark, England (Vereinigtes Königreich), Finnland, Island, Israel, Italien, Japan, Kanada, Litau-

en, Mexiko, Neuseeland, Schottland (Vereinigtes Königreich), Schweden, der Slowakei und den Vereinigten Staaten (Abb. D3.4 und Tab. D3.4).

Ebenso sind in allen OECD-Ländern und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Höchstgehälter von Schulleitungen höher als die von Lehrkräften. Im Sekundarbereich I ist das gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Höchstgehalt von Schulleitungen im Durchschnitt 56 % höher als das Gehalt der Lehrkräfte (mit der häufigsten Qualifikation). In England (Vereinigtes Königreich), Island, Mexiko, Neuseeland und Schottland (Vereinigtes Königreich) ist das gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Höchstgehalt von Schulleitungen sogar mehr als doppelt so hoch wie das gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehalt auf der obersten Gehaltsstufe für Lehrkräfte (Abb. D3.4 und Tab. D3.4.).

Tatsächliche Gehälter

In den OECD-Ländern und subnationalen Einheiten reichten die tatsächlichen Gehälter von Schulleitungen im Alter von 25 bis 64 Jahren im Durchschnitt von 71.462 US-Dollar im Primarbereich über 77.832 US-Dollar im Sekundarbereich I bis 83.022 US-Dollar im Sekundarbereich II. Die tatsächlichen Gehälter von Schulleitungen sind höher als die von Lehrkräften, und der Einkommenszuschlag steigt mit dem Bildungsbereich. Im Durchschnitt waren die tatsächlichen Gehälter von Schulleitungen 2021 im Primarbereich 52 % höher als die von Lehrkräften, im Sekundarbereich I 55 % und im Sekundarbereich II 56 % höher (Tab. D3.3).

Die Unterschiede variieren jedoch zwischen den Ländern und Bildungsbereichen stark. Am höchsten war der Einkommenszuschlag für Schulleitungen im Vergleich zu Lehrkräften in England (Vereinigtes Königreich) im Sekundarbereich und in Italien im Primar- und Sekundarbereich, dort sind die tatsächlichen Gehälter von Schulleitungen mehr als doppelt so hoch wie die von Lehrkräften. Am geringsten, weniger als 30 %, waren die Zuschläge in Estland (Primar- und Sekundarbereich), Finnland (Elementarbereich [ISCED 02]), Frankreich (Elementarbereich [ISCED 02] und Primarbereich), Lettland (Sekundarbereich I) und Norwegen (Elementarbereich [ISCED 02]). Für Frankreich lassen sich die geringen Zuschläge darauf zurückführen, dass Schulleitungen im Elementarbereich (ISCED 02) und Primarbereich Lehrkräfte sind, die teilweise von ihren Unterrichtsverpflichtungen entbunden sind. Sie beziehen die Gehälter von Lehrkräften in diesem Bildungsbereich zuzüglich einer spezifischen Schulleitungszulage. In anderen Ländern haben Schulleitungen im Vergleich zu den Lehrkräften im Sekundarbereich wesentlich höhere Gehälter, während der Unterschied im Primarbereich moderat ist. In Irland sind z. B. die tatsächlichen Gehälter von Schulleitungen im Primarbereich 46 % höher als die von Lehrkräften, im Sekundarbereich I und II beträgt der Unterschied jedoch 72 %. In Costa Rica, Estland, Lettland und Slowenien ist der Unterschied im Elementarbereich (ISCED 02) wesentlich höher als im Primar- und Sekundarbereich I (Tab. D3.3; s. Kasten D3.2 für Unterschiede auf subnationaler Ebene).

Die Karriereaussichten von Schulleitungen und ihre relativen Gehälter signalisieren den Lehrkräften die Möglichkeiten einer beruflichen Weiterentwicklung und die Vergütung, die sie auf lange Sicht erwarten können. Schulleitungen verdienen nicht nur mehr als Lehrkräfte, sondern im Gegensatz zu Lehrkräften typischerweise auch mehr als Beschäftigte mit einem ähnlichen Bildungsstand. Dieser Gehaltszuschlag bezieht sich auf den Vergleich mit Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich, gilt in allen berücksichtigten Bildungsbereichen und steigt tendenziell mit dem Bildungsbereich. Von den

Kasten D3.2

Subnationale Unterschiede bei den Gehältern von Lehrkräften und Schulleitungen im Elementarbereich (ISCED 02), Primar- und Sekundarbereich

In den Ländern können die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter der Lehrkräfte je nach Bildungsbereich und Berufserfahrung variieren. Sie können auch zwischen den subnationalen Einheiten erheblich variieren, insbesondere in Ländern mit föderaler Struktur, in denen die Anforderungen in Bezug auf die Gehälter auf subnationaler Ebene festgelegt sein können. Die Daten, die 4 OECD-Länder (Belgien, Kanada, das Vereinigte Königreich und die Vereinigten Staaten) zur Verfügung gestellt haben, verdeutlichen diese Unterschiede auf subnationaler Ebene.

Die Höhe der subnationalen Unterschiede bei den gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehältern ist in diesen 4 Ländern je nach Bildungsbereich und erreichter Laufbahnstufe der Lehrkräfte unterschiedlich. 2021 variierte beispielsweise in Belgien das Anfangsgehalt einer Lehrkraft im Primarbereich um weniger als 4 % (1.510 US-Dollar), von 39.498 US-Dollar im französischen Teil bis 41.008 US-Dollar im flämischen Teil. Im Vergleich dazu waren die Unterschiede in den Vereinigten Staaten am größten. Dort variierte das Anfangsgehalt einer Lehrkraft im Primarbereich zwischen den subnationalen Einheiten um 81 % (28.070 US-Dollar), von 34.750 US-Dollar in Oklahoma bis zu 62.820 US-Dollar in New York. Im Sekundarbereich I und II variierten die Anfangsgehälter in Belgien am wenigsten (um 4 %, von 39.498 US-Dollar in Belgien [frz.] bis 41.008 US-Dollar in Belgien [fläm.] im Sekundarbereich I und von 49.105 US-Dollar in Belgien [frz.] bis 51.160 US-Dollar in Belgien [fläm.] im Sekundarbereich II) und am stärksten in Kanada (um 89 %, von 31.879 US-Dollar in Quebec bis 60.240 US-Dollar in Northwest Territories).

In Belgien unterscheiden sich die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter zwischen den subnationalen Einheiten in allen Bildungsbereichen und Punkten in der beruflichen Laufbahn der Lehrkräfte relativ konsistent. In Kanada und dem Vereinigten Königreich dagegen sind die Unterschiede in verschiedenen Bildungsbereichen ähnlich, variieren jedoch bei den Anfangsgehältern stärker als bei den Höchstgehältern. Im Vereinigten Königreich beispielsweise variierten die Anfangsgehälter im Sekundarbereich II zwischen den subnationalen Einheiten um 37 % (11.350 US-Dollar) von 30.931 US-Dollar bis 42.280 US-Dollar, während es bei den Höchstgehältern nur 4 % (2.228 US-Dollar) waren, von 52.660 US-Dollar bis 54.889 US-Dollar. In den Vereinigten Staaten folgten die Unterschiede bei den gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehältern zwischen den subnationalen Einheiten in den verschiedenen Bildungsbereichen und zu verschiedenen Punkten in der beruflichen Laufbahn der Lehrkräfte keinem eindeutigen Schema. Im Sekundarbereich I variierten die Anfangsgehälter am wenigsten, von 36.147 bis 60.474 US-Dollar (ein Unterschied von 67 % bzw. 24.328 US-Dollar), und die Höchstgehälter am stärksten, von 45.357 bis 113.990 US-Dollar (ein Unterschied von 151 % bzw. 68.632 US-Dollar).

Große Unterschiede auf subnationaler Ebene findet man auch bei den tatsächlichen Gehältern von Lehrkräften und Schulleitungen in den 3 Ländern mit verfügbaren Daten für 2021 (Belgien, das Vereinigte Königreich und die Vereinigten Staaten). Im Vereinigten Königreich variierten die tatsächlichen Gehälter der Schulleitungen stärker als die der Lehrkräfte. Beispielsweise reichten im Sekundarbereich II die Gehälter der Lehrkräfte

im Vereinigten Königreich von 49.585 US-Dollar in Wales bis 55.390 US-Dollar in Nordirland, eine Differenz von 12 % bzw. 5.805 US-Dollar. Im Vergleich dazu variierten die Gehälter von Schulleitungen von 82.718 US-Dollar in Schottland bis 122.697 US-Dollar in England, ein Unterschied von 48 % bzw. 39.979 US-Dollar. In Belgien unterschieden sich die tatsächlichen Gehälter auf subnationaler Ebene sowohl bei Lehrkräften als auch bei Schulleitungen deutlich weniger. Im Sekundarbereich II beispielsweise verdienten Schulleitungen von 97.701 US-Dollar im französischen Teil bis 102.965 US-Dollar im flämischen Teil, ein Unterschied von 5 % bzw. 5.263 US-Dollar. In den Vereinigten Staaten sind die subnationalen Unterschiede der tatsächlichen Gehälter von Lehrkräften und Schulleitungen ähnlich, aber weit größer als in Belgien. Im Sekundarbereich II beispielsweise verdienten Schulleitungen von 78.294 US-Dollar in South Dakota bis 151.158 US-Dollar in New Jersey, ein Unterschied von 93 % bzw. 72.864 US-Dollar.

Das Ausmaß der subnationalen Unterschiede bei den tatsächlichen Gehältern (für Lehrkräfte und Schulleitungen) variiert auch in Abhängigkeit vom Bildungsbereich. Im Vereinigten Königreich ist der subnationale Unterschied bei den Gehältern der Schulleitungen im Sekundarbereich I und II am größten (jedoch ist der Unterschied bei den Lehrkräften in allen Bildungsbereichen ähnlich). In den Vereinigten Staaten sind die subnationalen Unterschiede zwischen den tatsächlichen Gehältern von Lehrkräften und Schulleitungen im Primarbereich größer als im Sekundarbereich I und II.

Quelle: OECD-Bildungsdatenbank, http://stats.oecd.org.

17 OECD-Ländern und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten (für zumindest einen Bildungsbereich) liegen nur in Ungarn und den Vereinigten Staaten – und im Elementarbereich (ISCED 02) in Dänemark, Finnland und Norwegen – die tatsächlichen Gehälter von Schulleitungen mindestens 5 % unter dem Erwerbseinkommen anderer Beschäftigter mit einem ähnlichen Bildungsstand. Dagegen liegen die Gehälter von Schulleitungen in England (Vereinigtes Königreich), Israel (Sekundarbereich II), Lettland und Neuseeland (Primar- und Sekundarbereich) mindestens 40 % über dem Erwerbseinkommen Beschäftigter mit einem ähnlichen Bildungsstand (Tab. D3.2).

Wie bei Lehrkräften gibt es nur wenige Länder mit verfügbaren Daten für diese relative Kennzahl der Gehälter von Schulleitungen. Deshalb basiert ein zweiter Vergleichswert auf den tatsächlichen Gehältern im Verhältnis zu den Erwerbseinkommen ganzjährig Vollzeitbeschäftigter mit einem Abschluss im Tertiärbereich. Nach dieser Kennzahl verdienen Schulleitungen in den meisten Ländern in allen Bildungsbereichen mehr als Erwachsene mit Abschluss im Tertiärbereich. Mindestens 5 % weniger als Erwachsene mit einem Abschluss im Tertiärbereich verdienen Schulleitungen jedoch nur im Elementarbereich (ISCED 02) in Dänemark, Finnland, Norwegen, Tschechien und Ungarn (Tab. D3.2).

Entwicklung der Gehälter von Lehrkräften seit 2010

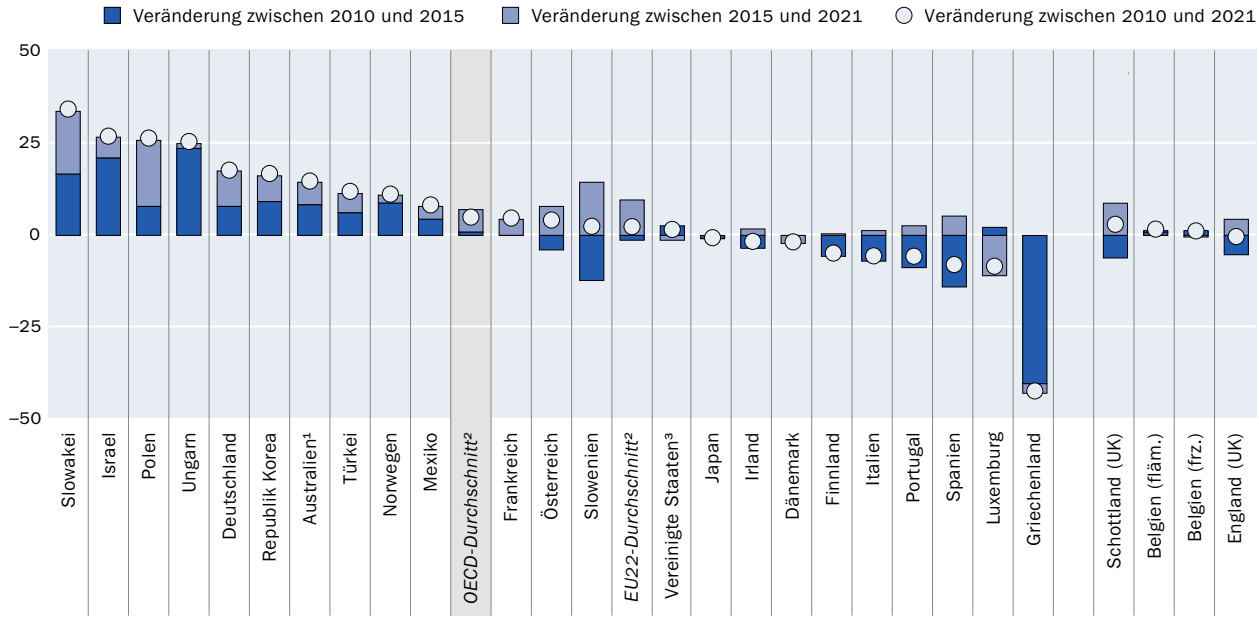
Entwicklung der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter

Zwischen 2010 und 2021 stiegen in den meisten Ländern mit verfügbaren Daten die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter von Lehrkräften (mit der häufigsten Qualifikation und 15 Jahren Berufserfahrung) real (d. h. nach Bereinigung um Steigerungen der Lebenshaltungskosten). Jedoch stehen nur für zwei Fünftel der OECD-Länder maßgebliche Daten für den gesamten Zeitraum ohne Unterbrechung der Zeitreihe zur Verfügung. Von diesen Ländern verzeichneten rund zwei Drittel in diesem Zeitraum einen Anstieg dieser Gehälter, ein Drittel einen Rückgang (Tab. D3.6 im Internet).

Abbildung D3.5

Veränderung der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter von Lehrkräften im Sekundarbereich I zwischen 2010 und 2021

Index der Veränderung der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten realen Gehälter von Lehrkräften (2015 = 100)



Anmerkung: Der Index der Veränderung der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter von Lehrkräften basiert auf der häufigsten Qualifikation nach 15 Jahren Berufserfahrung, mittels Deflatoren für den privaten Verbrauch in konstante Preise umgerechnet.
1. Veränderungen bis 2020 statt 2021. 2. Durchschnitt der Länder mit verfügbaren Daten für beide Zeiträume. 3. Tatsächliche Grundgehälter.
Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge der Veränderung des Index zwischen 2010 und 2021.
Quelle: OECD (2022), Tabelle D3.6 im Internet und OECD-Bildungsdatenbank, http://stats.oecd.org. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-D.pdf). StatLink: https://stat.link/s18zrt

Am stärksten war der reale Rückgang der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter zwischen 2010 und 2021 in Griechenland, wo sie im Elementarbereich (ISCED 02), Primar- und Sekundarbereich um bis zu 30 % fielen. Auch in Finnland (bis 5 %), Irland (rund 2 %), Italien (über 5 %), Japan (rund 1 %), Portugal (über 5 %) und Spanien (zwischen 5 und 8 %) gingen die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter der Lehrkräfte leicht zurück. Im gleichen Zeitraum stiegen die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter von Lehrkräften in Israel (Elementarbereich [ISCED 02] und Sekundarbereich) und in der Slowakei um mehr als 30 % (Abb. D3.5 und Tab. D3.6 im Internet).

Im Zeitraum von 2015 bis 2021, für den für vier Fünftel der OECD-Länder und subnationalen Einheiten in mindestens einem Bildungsbereich vergleichbare Daten vorliegen, sind die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter von Lehrkräften mit 15 Jahren Berufserfahrung und der häufigsten Qualifikation in rund drei Viertel real gestiegen. Im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten für alle Referenzjahre zwischen 2015 und 2021 sind die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter im Primarbereich um rund 3 %, im Sekundarbereich I um 3 % und im Sekundarbereich II um 5 % gestiegen. Der Anstieg betrug in Israel (im Sekundarbereich II), Litauen, der Slowakei und Tschechien mehr als 20 % (Abb. D3.5 und Tab. D3.6 im Internet).

Im Gegensatz dazu sind die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter in einigen wenigen Ländern und subnationalen Einheiten, wie Belgien (frz.), Costa Rica, Griechenland, Japan, Kanada und Norwegen (Sekundarbereich II) seit 2015 leicht zurückgegangen. Der Rückgang fiel mit 14 % im Elementarbereich (ISCED 02), 13 % im Primarbereich und

über 35 % im Sekundarbereich in Costa Rica am stärksten aus (Abb. D3.5 und Tab. D3.6 im Internet).

Entwicklung der tatsächlichen Gehälter

Zwischen 2010 und 2020 sind in den meisten Ländern mit verfügbaren Daten die tatsächlichen Gehälter von Lehrkräften real angestiegen. Rund zwei Drittel der Länder mit Trenddaten verzeichnen in diesem Zeitraum einen Anstieg und ein Drittel verzeichnet einen Rückgang. Jedoch liegen nur in einem Drittel der OECD-Länder Daten zu den tatsächlichen Gehältern von Lehrkräften im Alter von 25 bis 64 Jahren über diesen Zeitraum ohne Unterbrechung der Zeitreihe vor (Tab. D3.7 im Internet).

Für Länder mit verfügbaren Daten und ohne Unterbrechungen der Zeitreihe sind die tatsächlichen Gehälter in der Regel zwischen 2010 und 2020 gestiegen. In Tschechien und Ungarn (alle Bildungsbereiche) sowie in Island (Sekundarbereich II) belief sich der Gehälteranstieg auf mehr als 20 %. In Schweden stiegen die tatsächlichen Gehälter im Elementarbereich (ISCED 02) um 19 % und im Primar- und Sekundarbereich um 22 bis 29 %. In nur 5 Ländern und subnationalen Einheiten sanken die tatsächlichen Gehälter in mindestens einem Bildungsbereich. In England (Vereinigtes Königreich) sind sie real um mehr als 6 % gesunken und in Belgien (fläm.) für Lehrkräfte im Sekundarbereich II um 12 % (Tab. D3.7 im Internet).

Im Zeitraum von 2015 bis 2020, für den für zwei Drittel der OECD-Länder und subnationalen Einheiten in mindestens einem Bildungsbereich vergleichbare Daten vorliegen, sind die tatsächlichen Gehälter in rund drei Viertel dieser Länder real gestiegen. Im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten für alle Referenzjahre zwischen 2015 und 2020 sind die tatsächlichen Gehälter im Primarbereich um rund 2 %, im Sekundarbereich I um 2 % und im Sekundarbereich II um 5 % gestiegen. Der Anstieg betrug in Estland, Lettland, Litauen, der Slowakei und Tschechien mehr als 20 % (Tab. D3.7 im Internet).

Festlegung des Grundgehalts und zusätzlicher Zahlungen: Anreizprogramme und Zulagen

Die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter (basierend auf Gehaltsskalen) sind nur eine Komponente der Gesamtvergütung der Lehrkräfte und Schulleitungen. Bildungssysteme können auch Zusatzvergütungen wie Zulagen, Bonuszahlungen und sonstige Formen der besonderen Anerkennung für Lehrkräfte und Schulleitungen einsetzen. Dies können finanzielle Vergütungen und/oder eine Reduzierung der zu unterrichtenden Zeitstunden sein, und die Entscheidungen über die Kriterien zur Festlegung des Grundgehalts werden auf verschiedenen Ebenen gefällt (Tab. D3.10 und D3.11 im Internet).

Die Kriterien für zusätzliche Zahlungen variieren zwischen den Ländern. In der großen Mehrheit der Länder und subnationalen Einheiten werden zentrale Aufgaben von Lehrkräften (Unterrichten, Planung oder Vorbereitung von Unterrichtsstunden, Korrektur von Schülerarbeiten, allgemeine Verwaltungsarbeiten, Kommunikation mit den Eltern, Beaufsichtigung der Schüler und Zusammenarbeit mit Kollegen) selten mit Bonus- oder zusätzlichen Zahlungen vergütet (Tab. D3.8 im Internet). Es kann von Lehrkräften auch erwartet werden, dass sie in begrenztem Umfang Verantwortlichkeiten oder Aufgaben übernehmen, ohne dafür zusätzliche Vergütungen zu erhalten (zu Aufgaben und Verantwortlichkeiten von Lehrkräften s. Indikator D4). Die Übernahme sonstiger Pflichten beinhaltet jedoch häufig eine Form von zusätzlicher Vergütung.

Kasten D3.3

Anfangsgehälter von Lehrkräften im Sekundarbereich I im Verhältnis zu Erwerbseinkommen von Absolventen des Tertiärbereichs der letzten Jahre (2018)

Ein Vergleich der Gehälter von Lehrkräften mit dem Erwerbseinkommen von Absolventen des Tertiärbereichs der letzten Jahre kann Erkenntnisse zur Attraktivität des Lehrerberufs für diese Absolventen liefern. Um dies zu analysieren, wurden die Daten zum Erwerbseinkommen von ganzjährig vollzeitbeschäftigten Absolventen von Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgängen der letzten Jahre für das Referenzjahr 2018 erhoben und dann mit den gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Anfangsgehältern von Lehrkräften im Sekundarbereich I mit der häufigsten Qualifikation verglichen.

In den 10 Ländern und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten zu den Erwerbseinkommen von Absolventen der letzten Jahre und Anfangsgehältern von Lehrkräften im Sekundarbereich I (Abb. D6.3) scheinen die Anfangsgehälter von Lehrkräften mit den Erwerbseinkommen von Absolventen der letzten Jahre konkurrenzfähig zu sein; diese Wettbewerbsfähigkeit sinkt jedoch mit zunehmender Arbeitserfahrung der Absolventen. Grund hierfür ist die Steigerung der Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich.

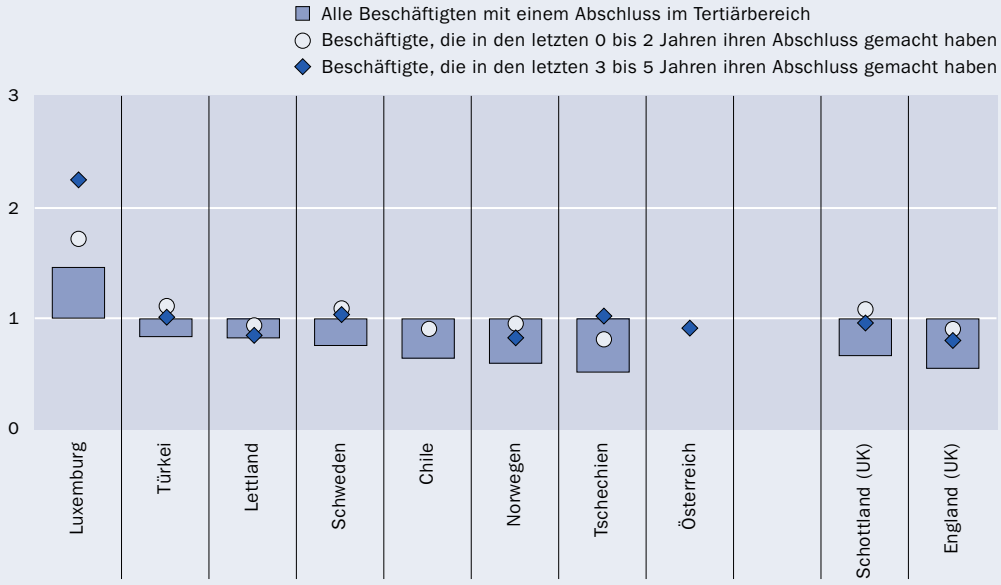
In 4 dieser 10 Länder und subnationalen Einheiten verdienen neue Lehrkräfte mehr als der durchschnittliche ganzjährig Vollzeitbeschäftigte, der in den letzten 2 Jahren einen Bachelorabschluss erworben hat. Die Zeit seit dem Abschluss hat erhebliche Auswirkungen auf die Höhe der Erwerbseinkommen und damit auf die relativen Gehälter von Lehrkräften, der Effekt ist jedoch nicht in allen Ländern gleich. In Luxemburg, Schweden und der Türkei sind die Anfangsgehälter von Lehrkräften im Durchschnitt höher als die Erwerbseinkommen von Beschäftigten, die ihren Abschluss in den letzten 2 Jahren gemacht haben, und auch höher als die Erwerbseinkommen derjenigen, die ihren Abschluss vor 3 bis 5 Jahren gemacht haben. Im Gegensatz dazu sind in Schottland (Vereinigtes Königreich) die Anfangsgehälter von Lehrkräften höher als die Erwerbseinkommen der Absolventen kurz nach ihrem Abschluss, aber niedriger als die Erwerbseinkommen von Absolventen, die ihren Bildungsgang vor 3 bis 5 Jahren abgeschlossen haben (Abb. D3.6).

Die für den Lehrerberuf erforderliche häufigste Qualifikation variiert auch innerhalb dieser Gruppe. In Chile, England (Vereinigtes Königreich), Lettland, Norwegen, Österreich, Schottland (Vereinigtes Königreich) und der Türkei benötigen Lehrkräfte mindestens einen Bachelor- oder gleichwertigen Abschluss, während sie in Luxemburg, Schweden und Tschechien mindestens einen Master- oder gleichwertigen Abschluss benötigen. Da Absolventen von Masterbildungsgängen tendenziell mehr verdienen als Absolventen von Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgängen, ist anzunehmen, dass die Anfangsgehälter von Lehrkräften beim Vergleich mit denjenigen von Absolventen von Master- oder gleichwertigen Bildungsgängen weniger wettbewerbsfähig sind als beim Vergleich mit denjenigen von Absolventen von Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgängen. Die Daten stützen dies. Die Anfangsgehälter von Lehrkräften entsprechen in Luxemburg 185 %, in Schweden 92 % und in Lettland 68 % der durchschnittlichen Erwerbseinkommen von Beschäftigten, die in den letzten 2 Jahren einen Masterabschluss erworben haben. In allen Fällen sind diese Zahlen geringer als die entsprechenden Werte für Absolventen von Bachelorbildungsgängen (Anhang 3, Tab. X3.D3.8).

Abbildung D3.6

Anfangsgehälter von Lehrkräften im Sekundarbereich I im Verhältnis zu Erwerbseinkommen von Absolventen des Tertiärbereichs, nach Jahren seit dem Abschluss (2018)

Relation der Anfangsgehälter zu den Erwerbseinkommen ganzjährig Vollzeitbeschäftigter mit einem Abschluss im Tertiärbereich



Anmerkung: Die Daten beziehen sich auf das Verhältnis der durchschnittlichen Jahresgehälter (einschließlich Bonus- und Zulagezahlungen) der Lehrkräfte und Schulleitungen an öffentlichen Bildungseinrichtungen zu den Erwerbseinkommen ganzjährig Vollzeitbeschäftigter mit einem Abschluss im Tertiärbereich nach Jahren seit dem Abschluss.
Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge des Verhältnisses der Gehälter von Lehrkräften zu den Erwerbseinkommen aller ganzjährig vollzeitbeschäftigten 25- bis 64-Jährigen mit einem Abschluss im Tertiärbereich.
Quelle: OECD (2022), OECD-Bildungsdatenbank, http://stats.oecd.org. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-D.pdf). StatLink: https://stat.link/974rsq

In 60 % der Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten erhalten Lehrkräfte im Sekundarbereich I, die sich zusätzlich zu ihren Unterrichtsverpflichtungen am Schulmanagement beteiligen, eine zusätzliche Vergütung. Häufig gibt es auch Zusatzvergütungen, entweder jährlich oder gelegentlich, wenn Lehrkräfte eine größere Zahl von Klassen oder Unterrichtszeitstunden unterrichten, als nach ihrem Vollzeitvertrag erforderlich ist, für die Übernahme der Aufgaben eines Klassenlehrers oder die Übernahme besonderer Aufgaben, wie die Betreuung von Lehrkräften in der Ausbildung (Tab. D3.8 im Internet).

Zusätzliche Vergütungen, entweder in Form von gelegentlichen zusätzlichen oder jährlichen Zahlungen oder durch eine Erhöhung des Grundgehalts, werden in etwa drei Fünftel der OECD-Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten auch für herausragende Leistungen von Lehrkräften im Sekundarbereich I gewährt. Zusätzliche Zahlungen können auch Bonuszahlungen für besondere Unterrichtsbedingungen sein, z. B. das Unterrichten von Schülern mit besonderen Lernbedürfnissen in Regelschulen und das Unterrichten in benachteiligten oder abgelegenen Gegenden bzw. Gegenden mit hohen Lebenshaltungskosten (Tab. D3.8 im Internet).

Es gibt auch Kriterien für zusätzliche Zahlungen für Schulleitungen, jedoch ist die Zahl der zu Zusatzzahlungen führenden Aufgaben oder Zuständigkeiten kleiner als bei Lehrkräften. Im Sekundarbereich I gibt es wenige Länder, die ihren Schulleitungen keine Form von weiteren Zulagen bieten: Australien, Belgien (frz.), Österreich und Portugal (Tab. D3.9 im Internet).

Von den 32 Ländern und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten gewährt rund ein Viertel Schulleitungen weitere Zulagen für die Teilnahme an über ihre üblichen Tätigkeiten als Schulleitung hinausgehenden Managementaufgaben oder Überstunden. Im Sekundarbereich I bietet etwa die Hälfte der Länder und subnationalen Einheiten Lehrkräften, jedoch nicht Schulleitungen, Zulagen, wenn sie zusätzliche Zuständigkeiten übernehmen (Tab. D3.8 und D3.9 im Internet). Das Ausmaß, in dem Schulleitungen Zulagen für zusätzliche Zuständigkeiten erhalten, und die Tätigkeiten, für die sie gezahlt werden, variieren zwischen diesen Ländern. Wie bei den Lehrkräften (s. o.) zählen in einigen Ländern wie Griechenland einige dieser Zuständigkeiten und Aufgaben zu den regulären Pflichten von Schulleitungen und werden daher nicht extra vergütet.

In mehr als einem Drittel der Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten werden auch Schulleitungen (ebenso wie Lehrkräften) im Sekundarbereich I Zulagen für herausragende Leistungen gewährt. In England (Vereinigtes Königreich), Israel, Österreich, Portugal und der Türkei jedoch werden Lehrkräfte, nicht aber Schulleitungen, für herausragende Leistungen belohnt. In Kolumbien und Spanien werden hingegen Schulleitungen für herausragende Leistungen belohnt, Lehrkräfte jedoch nicht. In Spanien wird diese Zulage nach einer positiven Leistungsbewertung festgelegt und kann bis zum Ende des Arbeitslebens bezogen werden. In Frankreich wird ein Teil der Zulagen für Schulleitungen in Abhängigkeit von den Ergebnissen eines Fachgesprächs gewährt und alle 3 Jahre ausgezahlt (Tab. D3.8 und D3.9 im Internet).

Die Wahrscheinlichkeit, dass Lehrkräfte und Schulleitungen auch Zulagen für das Arbeiten in benachteiligten, abgelegenen Gegenden oder Gegenden mit hohen Lebenshaltungskosten erhalten, besteht in der Hälfte der Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten, außer in Australien, wo diese Anreize nur Lehrkräften gewährt werden (Tab. D3.8 und D3.9 im Internet).

Definitionen

Lehrkräfte sind voll qualifiziertes Personal, das direkt mit dem Unterrichten der Schüler befasst ist. Die Kategorie umfasst Lehrkräfte, Förderlehrer und andere Lehrkräfte, die mit Schülern als ganzer Klasse im Klassenzimmer, in kleinen Gruppen in einem Fachraum oder im Einzelunterricht innerhalb oder außerhalb des regulären Unterrichts arbeiten.

Schulleitung ist jede Person, deren vorrangige oder wesentliche Funktion darin besteht, alleine oder gemeinsam mit einem Verwaltungsorgan (wie z. B. einer Kommission, einem Ausschuss oder einem Rat) eine Schule oder Gruppe von Schulen zu leiten. Die Schulleitung ist die für die Leitung, das Management und die Verwaltung einer Schule zuständige oberste Führungsperson.

Tatsächliche Gehälter von 25- bis 64-jährigen Lehrkräften/Schulleitungen beziehen sich auf das durchschnittliche Jahresgehalt, das 25- bis 64-jährige vollzeitbeschäftigte Lehrkräfte/Schulleitungen vor Steuern erhalten. Dies sind aus Arbeitnehmersicht Bruttogehälter, da sie den Arbeitnehmeranteil der Sozialversicherungs- und Rentenversicherungsbeiträge beinhalten (auch wenn diese dem Arbeitnehmer automatisch gleich durch den Arbeitgeber vom Bruttogehalt abgezogen werden). Der Arbeitgeberanteil bei den Sozialversicherungs- und Rentenversicherungsbeiträgen ist jedoch nicht enthalten. Zu den tatsächlichen Gehältern gehören auch tätigkeitsbezogene Zahlungen wie Schulleitungszulagen, jährliche Bo-

nuszahlungen, ergebnisabhängige Bonuszahlungen, Urlaubsgeld und Lohnfortzahlung im Krankheitsfall. Einkommen aus anderen Quellen, wie staatliche Transferzahlungen, Kapitalerträge und andere nicht direkt mit der beruflichen Tätigkeit in Verbindung stehende Einkommensarten, sind nicht enthalten.

Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich sind die durchschnittlichen Erwerbseinkommen von 25- bis 64-jährigen ganzjährig Vollzeitbeschäftigten mit einem Abschluss auf ISCED-Stufe 5, 6, 7 oder 8.

Gehälter auf der obersten Gehaltsstufe beziehen sich auf das reguläre maximale Jahresgehalt (an der Spitze der Gehaltsskala) einer Vollzeitlehrkraft (mit einem bestimmten in Bezug auf das Gehalt anerkannten Qualifikationsniveau).

Gehälter nach 15 Jahren Berufserfahrung beziehen sich auf das reguläre Jahresgehalt einer Vollzeitlehrkraft. Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter können sich beziehen auf die Gehälter von Lehrkräften mit einer bestimmten, in Bezug auf das Gehalt anerkannten Qualifikation (der für eine volle Qualifizierung erforderlichen Mindestausbildung, der häufigsten Qualifikation oder der Höchstqualifikation) plus 15 Jahren Berufserfahrung.

Anfangsgehälter beziehen sich auf das durchschnittliche reguläre Bruttojahresgehalt einer Vollzeitlehrkraft mit einer bestimmten in Bezug auf das Gehalt anerkannten Qualifikation (der für eine volle Qualifizierung erforderlichen Mindestausbildung oder der häufigsten Qualifikation) am Anfang der Lehrerlaufbahn.

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter beziehen sich auf reguläre Gehälter gemäß offiziellen Gehaltsskalen. Die angegebenen Gehälter sind Bruttogehälter (die vom Arbeitgeber gezahlte Gesamtsumme) ohne die Arbeitgeberbeiträge zur Sozial- und Rentenversicherung (entsprechend den gültigen Gehaltsskalen). Die Gehälter werden vor Steuern, d. h. vor Abzug der Einkommensteuer, angegeben.

Angewandte Methodik

Die Daten zu den Gehältern von Lehrkräften im Sekundarbereich I und II beziehen sich nur auf Lehrkräfte in allgemeinbildenden Bildungsgängen.

Die Gehälter werden mittels Kaufkraftparitäten (KKP) für den privaten Verbrauch aus den „Volkswirtschaftlichen Gesamtrechnungen der OECD“ kaufkraftbereinigt dargestellt. Referenzzeitraum für die Gehälter der Lehrkräfte ist der Zeitraum zwischen dem 1. Juli 2020 und dem 30. Juni 2021. Der Referenzzeitraum für die Kaufkraftparitäten ist 2020/2021, mit Ausnahme einiger Länder auf der Südhalbkugel (z. B. Australien und Neuseeland), wo das Berichtsjahr für Bildungsgänge von Januar bis Dezember geht. In diesen Ländern dient das Kalenderjahr als Referenzjahr (d. h. 2021). Anhang 2 enthält Tabellen mit den Gehältern in nationaler Währung. Zur Berechnung der Veränderungen der Gehälter von Lehrkräften (Tab. D3.6 und D3.7 im Internet) erfolgte die Umrechnung der Gehälter auf die Preise von 2015 mittels des Deflators für den privaten Verbrauch.

In den meisten Ländern basieren die Kriterien zur Festlegung der häufigsten Qualifikation von Lehrkräften auf dem Prinzip der relativen Mehrheit, d. h., es zählt das Niveau an Qualifikationen von den meisten der derzeitigen Lehrkräfte.

In Tabelle D3.2 erfolgt die Berechnung der Relationen der Gehälter zu den Erwerbseinkommen 25- bis 64-jähriger ganzjährig Vollzeitbeschäftigter mit einem Abschluss im Tertiärbereich basierend auf dem gewichteten Durchschnitt der Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich, mit den Spalten (2) bis (5) für Lehrkräfte und (10) bis (13) für Schulleitungen. Die Gewichtungen verwenden für jedes Land getrennt gesammelte Informationen zum Prozentsatz der Lehrkräfte bzw. Schulleitungen nach ISCED-Stufe des Abschlusses im Tertiärbereich (s. Tab. X2.8 und X2.9 in Anhang 2). Die Relationen wurden für Länder berechnet, für die diese Daten vorliegen. Wenn sich die Daten zu den Erwerbseinkommen der Beschäftigten auf ein anderes Referenzjahr als 2021 (Referenzjahr für die Gehälter der Lehrkräfte bzw. Schulleitungen) bezogen, wurden diese Erwerbseinkommen mittels eines Deflators an das Referenzjahr 2021 angepasst. Für alle anderen Relationen in Tabelle D3.2 sowie in Tabelle D3.5 im Internet wurden anstelle von gewichteten Durchschnitten Informationen zu allen Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich verwendet. Die Daten zu den Erwerbseinkommen von Beschäftigten berücksichtigen die Erwerbseinkommen aller Personen während des Erhebungszeitraums, einschließlich der Gehälter von Lehrkräften. In den meisten Ländern ist die Population der Lehrkräfte groß und kann sich somit auf die durchschnittlichen Einkommen von Beschäftigten auswirken.

Weiterführende Informationen s. *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018* (OECD, 2018[5]) sowie Anhang 3 für länderspezifische Hinweise (*https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-D.pdf*).

Quellen

Die Daten zu den Gehältern und Bonuszahlungen von Lehrkräften und Schulleitungen stammen aus der gemeinsamen OECD/Eurydice-Datenerhebung zu den Gehältern von Lehrkräften und Schulleitungen aus dem Jahr 2021. Die Daten beziehen sich auf das Berichtsjahr für Bildungsgänge 2020/2021 und sind entsprechend den offiziellen Regelungen für öffentliche Einrichtungen angegeben. Die Daten zu dem Erwerbseinkommen von Beschäftigten basieren auf der regulären Datenerhebung des OECD-Netzwerks zu den Arbeitsmarktergebnissen sowie den wirtschaftlichen und sozialen Auswirkungen des Lernens (LSO).

Weiterführende Informationen

Johnes, G. and J. Johnes (2004), *International Handbook on the Economics of Education*, Edward Elgar, Cheltenham, UK; Northampton, MA. [3]

OECD (2020), *Bildung auf einen Blick 2020 – OECD-Indikatoren*, wbv Publikation, Bielefeld, *https://doi.org/10.3278/6001821nw*. [4]

OECD (2019), *Bildung auf einen Blick 2019 – OECD-Indikatoren*, wbv Publikation, Bielefeld, *https://doi.org/10. 3278/6001821mw*. [2]

OECD (2018), *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018: Concepts, Standards, Definitions and Classifications*, OECD Publishing, Paris, *https://dx.doi.org/10.1787/9789264304444-en*. [5]

OECD (2005), *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers, Education and Training Policy*, OECD Publishing, Paris, *https://dx.doi.org/10.1787/9789264018044-en*. [1]

Tabellen Indikator D3

StatLink: https://stat.link/u63hkm

- Tabelle D3.1: Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter von Lehrkräften, basierend auf der häufigsten Qualifikation, zu unterschiedlichen Zeitpunkten der beruflichen Laufbahn (2021)
- Tabelle D3.2: Tatsächliche Gehälter von Lehrkräften und Schulleitungen im Verhältnis zu den Erwerbseinkommen Beschäftigter mit einem Abschluss im Tertiärbereich (2021)
- Tabelle D3.3: Durchschnittliche tatsächliche Gehälter von Lehrkräften und Schulleitungen (2021)
- Tabelle D3.4: Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Mindest-/Höchstgehälter von Schulleitungen, basierend auf der Mindestqualifikation (2021)
- **WEB** Table D3.5: Teachers' actual salaries relative to earnings of tertiary-educated workers, by age group and gender (Tatsächliche Gehälter von Lehrkräften im Verhältnis zu den Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich, nach Altersgruppe und Geschlecht) (2021)
- **WEB** Table D3.6: Trends in teachers' statutory salaries, based on the most prevalent qualifications after 15 years of experience (2000 and 2005 to 2021) (Entwicklung der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter von Lehrkräften, basierend auf der häufigsten Qualifikation nach 15 Jahren Berufserfahrung [2000 und 2005 bis 2021])
- **WEB** Table D3.7: Trends in average teachers' actual salaries (2000, 2005 and 2010 to 2021) (Entwicklung der durchschnittlichen tatsächlichen Gehälter von Lehrkräften [2000, 2005 und 2010 bis 2021])
- **WEB** Table D3.8: Criteria used for base salaries and additional payments awarded to teachers in public institutions, by level of education (Kriterien für das Grundgehalt und Zusatzvergütungen von Lehrkräften an öffentlichen Bildungseinrichtungen, nach Bildungsbereich) (2021)
- **WEB** Table D3.9: Criteria used for base salaries and additional payments awarded to school heads in public institutions, by level of education (Kriterien für das Grundgehalt und Zusatzvergütungen von Schulleitungen an öffentlichen Bildungseinrichtungen, nach Bildungsbereich) (2021)

- **WEB** Table D3.10: Decision-making level for criteria used for determining teachers' base salaries and additional payments, by level of education (Entscheidungsebene für die bei der Festlegung des Grundgehalts und der Zusatzvergütungen von Lehrkräften zu verwendenden Kriterien, nach Bildungsbereich) (2021)

- **WEB** Table D3.11: Decision-making level for criteria used for determining school heads' base salaries and additional payments, by level of education (Entscheidungsebene für die bei der Festlegung des Grundgehalts und der Zusatzvergütungen von Schulleitungen zu verwendenden Kriterien, nach Bildungsbereich) (2021)

- **WEB** Table D3.12: Structure of compensation system for school heads (Struktur des Vergütungssystems für Schulleitungen) (2021)

Datenstand: 17. Juni 2022. Aktualisierte Daten s. *http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en*. Weitere Untergliederungen s. auch *http://stats.oecd.org*, OECD-Bildungsdatenbank.

Tabelle D3.1

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter von Lehrkräften, basierend auf der häufigsten Qualifikation, zu unterschiedlichen Zeitpunkten der beruflichen Laufbahn (2021)

Jahresgehälter von Lehrkräften an öffentlichen Bildungseinrichtungen, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für den privaten Verbrauch

	Elementarbereich (ISCED 02)				Primarbereich				Sekundarbereich I, allgemeinbildende Bildungsgänge				Sekundarbereich II, allgemeinbildende Bildungsgänge			
	Anfangsgehalt	Gehalt nach 10 Jahren Berufserfahrung	Gehalt nach 15 Jahren Berufserfahrung	Höchstgehalt	Anfangsgehalt	Gehalt nach 10 Jahren Berufserfahrung	Gehalt nach 15 Jahren Berufserfahrung	Höchstgehalt	Anfangsgehalt	Gehalt nach 10 Jahren Berufserfahrung	Gehalt nach 15 Jahren Berufserfahrung	Höchstgehalt	Anfangsgehalt	Gehalt nach 10 Jahren Berufserfahrung	Gehalt nach 15 Jahren Berufserfahrung	Höchstgehalt
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
OECD Länder																
Australien	46 770	68 072	70 036	72 461	46 988	67 068	68 608	74 335	46 987	66 911	68 440	74 454	46 987	66 911	68 440	74 454
Österreich	m	m	m	m	47 995	51 726	57 638	83 892	47 853	54 089	60 420	89 610	47 914	58 507	65 749	95 230
Kanada	m	m	m	m	40 722	68 736	70 331	70 331	40 722	68 736	70 331	70 331	40 722	68 736	70 331	70 331
Chile	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien[1]	23 619	43 073	43 073	49 534	23 619	43 073	43 073	49 534	23 619	43 073	43 073	49 534	23 619	43 073	43 073	49 534
Costa Rica	26 241	30 824	33 115	39 990	26 501	31 130	33 445	40 389	27 310	32 084	34 471	41 632	27 310	32 084	34 471	41 632
Tschechien	23 914	24 886	25 535	28 372	25 616	27 237	28 453	33 560	25 616	27 318	28 534	33 803	25 616	27 318	28 534	33 722
Dänemark	46 955	53 264	53 264	53 264	54 130	60 090	62 301	62 301	54 405	60 833	62 901	62 901	50 653	65 827	65 827	65 827
Estland	a	a	a	a	25 448	a	a	a	25 448	a	a	a	25 448	a	a	a
Finnland[2]	32 525	35 465	35 803	35 803	37 073	42 774	45 772	48 518	39 824	45 948	49 168	52 118	42 089	50 539	53 061	56 245
Frankreich[3]	32 619	37 628	40 043	57 885	32 619	37 628	40 043	57 885	35 709	40 718	43 133	61 282	35 709	40 718	43 133	61 282
Deutschland	m	m	m	m	69 599	80 097	85 049	90 970	77 358	88 001	92 566	100 962	80 911	91 424	95 933	110 050
Griechenland	20 410	24 821	27 026	40 259	20 410	24 821	27 026	40 259	20 410	24 821	27 026	40 259	20 410	24 821	27 026	40 259
Ungarn	17 058	19 212	20 635	29 173	17 058	19 212	20 635	29 173	17 058	19 212	20 635	29 173	17 058	21 346	22 928	32 415
Island	42 593	43 306	45 371	46 451	42 593	43 306	45 371	46 451	42 593	43 306	45 371	46 451	39 978	43 843	48 216	48 216
Irland	a	a	a	a	37 017	56 484	62 337	71 899	37 017	58 506	62 948	72 510	37 017	58 506	62 948	72 510
Israel	26 638	33 963	37 891	65 509	23 572	29 909	33 671	54 842	23 684	30 858	36 244	57 366	27 893	32 438	39 245	56 280
Italien	32 963	36 141	39 563	47 990	32 963	36 141	39 563	47 990	35 428	39 130	43 015	52 697	35 428	40 063	44 212	55 077
Japan	m	m	m	m	29 820	42 244	49 356	61 067	29 820	42 244	49 356	61 067	29 820	42 244	49 356	62 670
Republik Korea	34 123	51 508	60 185	95 780	34 123	51 508	60 185	95 780	34 185	51 570	60 247	95 842	34 185	51 570	60 247	95 842
Lettland	16 534	a	a	a	16 534	a	a	a	16 534	a	a	a	16 534	a	a	a
Litauen	30 827	31 823	35 392	40 287	30 827	31 823	35 392	40 287	30 827	31 823	35 392	40 287	30 827	31 823	35 392	40 287
Luxemburg	71 812	92 877	104 846	126 868	71 812	92 877	104 846	126 868	81 387	101 734	112 266	141 470	81 387	101 734	112 266	141 470
Mexiko	21 948	27 681	34 704	43 709	21 948	27 681	34 704	43 709	27 899	35 227	44 349	55 633	55 272	63 694	67 968	67 968
Niederlande	45 594	60 394	70 899	85 360	45 594	60 394	70 899	85 360	48 336	73 498	84 315	98 654	48 336	73 498	84 315	98 654
Neuseeland	m	m	m	m	34 488	52 699	52 699	52 699	34 488	52 699	52 699	52 699	34 488	52 699	52 699	52 699
Norwegen	38 716	47 186	47 186	47 656	42 499	50 677	50 677	54 451	42 499	50 677	50 677	54 451	50 216	55 524	55 524	61 443
Polen	19 622	26 243	32 040	33 398	19 622	26 243	32 040	33 398	19 622	26 243	32 040	33 398	19 622	26 243	32 040	33 398
Portugal	34 400	41 861	44 413	74 255	34 400	41 861	44 413	74 255	34 400	41 861	44 413	74 255	34 400	41 861	44 413	74 255
Slowakei[4]	13 549	15 457	15 824	17 705	16 788	18 870	19 329	21 622	16 788	18 870	19 329	21 622	16 788	18 870	19 329	21 622
Slowenien[4]	31 001	36 826	46 466	53 699	31 001	38 176	48 203	57 831	31 001	38 176	48 203	57 831	31 001	38 176	48 203	57 831
Spanien	43 684	47 428	50 548	62 368	43 684	47 428	50 548	62 368	48 796	52 993	56 428	69 499	48 796	52 993	56 428	69 499
Schweden[1,4,5,6]	42 217	44 247	44 656	49 176	42 727	47 542	49 232	56 757	44 003	48 722	50 686	58 287	44 258	49 104	50 890	59 053
Schweiz[1]	56 405	70 184	m	86 311	60 948	75 787	m	92 671	67 837	86 538	m	103 952	76 393	98 652	m	117 580
Türkei	33 719	34 719	34 256	36 779	33 719	34 719	34 256	36 779	34 828	35 828	35 365	37 887	34 828	35 828	35 365	37 887
Vereinigte Staaten[6]	42 381	55 291	63 625	79 478	42 723	56 582	63 531	74 214	43 466	59 374	67 626	77 596	43 438	59 335	66 750	76 055
Subnationale Einheiten																
Belgien (fläm.)	41 008	51 423	57 893	72 989	41 008	51 423	57 893	72 989	41 008	51 423	57 893	72 989	51 160	65 204	74 357	92 663
Belgien (frz.)	39 498	49 356	55 553	67 945	39 498	49 356	55 553	67 945	39 498	49 356	55 553	67 945	49 105	62 555	71 321	85 930
England (UK)	34 211	a	54 889	54 889	34 211	a	54 889	54 889	34 211	a	54 889	54 889	34 211	a	54 889	54 889
Schottland (UK)	42 280	53 068	53 068	53 068	42 280	53 068	53 068	53 068	42 280	53 068	53 068	53 068	42 280	53 068	53 068	53 068
OECD-Durchschnitt	**34 245**	**42 684**	**45 253**	**55 999**	**36 099**	**46 286**	**49 245**	**59 911**	**37 466**	**48 431**	**51 246**	**62 685**	**39 020**	**50 770**	**53 268**	**64 987**
EU22-Durchschnitt	**33 108**	**39 939**	**43 746**	**53 313**	**36 053**	**44 591**	**49 022**	**59 783**	**37 640**	**47 144**	**51 507**	**63 054**	**38 197**	**48 863**	**53 273**	**65 399**
Partnerländer																
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien[7]	14 345	m	m	m	14 345	m	m	m	14 345	m	m	m	14 345	m	m	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Saudi-Arabien	49 942	m	m	m	49 942	m	m	m	49 942	m	m	m	54 546	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	57 893	m	m	m	57 893	m	m	m	57 893	m	m	m
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Für die Definition der häufigsten Qualifikation der Fachkräfte/Lehrkräfte wurde ein umfassender Ansatz gewählt, der den üblichen Bildungsstand (ISCED-Stufe) sowie andere Kriterien beinhaltet. Die häufigste Qualifikation wurde für jeden der 4 Zeitpunkte der beruflichen Laufbahn in der Tabelle definiert. Oftmals ist die Mindestqualifikation auch die häufigste Qualifikation, s. Tab. X3.D3.2 in Anhang 3. Weiterführende Informationen s. Anhang 2 und Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten s. http://stats.oecd.org, OECD-Bildungsdatenbank.

1. Referenzjahr 2020. 2. Daten zu Fachkräften im Elementarbereich (ISCED 02) enthalten die Gehälter von Kindergartenlehrkräften, die die Mehrheit sind. 3. Einschließlich durchschnittlicher fester Bonuszahlungen für Überstunden der Lehrkräfte im Sekundarbereich I und II. 4. Im Sekundarbereich II einschließlich Lehrkräften in berufsbildenden Bildungsgängen (Schweden und Slowenien: nur Lehrkräfte für allgemeinbildende Fächer in berufsbildenden Bildungsgängen). 5. Ohne vom Arbeitnehmer gezahlte Sozialversicherungs- und Rentenversicherungsbeiträge. 6. Tatsächliche Grundgehälter. 7. Referenzjahr 2019.

Quelle: OECD (2022). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-D.pdf).

StatLink: https://stat.link/nzy3cr

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

Tabelle D3.2

Tatsächliche Gehälter von Lehrkräften und Schulleitungen im Verhältnis zu den Erwerbseinkommen Beschäftigter mit einem Abschluss im Tertiärbereich (2021)

Verhältnis der Gehälter: durchschnittliche Jahresgehälter von vollzeitbeschäftigten Lehrkräften und Schulleitungen an öffentlichen Bildungseinrichtungen (einschließlich Bonus- und Zulagezahlungen) zu den Erwerbseinkommen Beschäftigter mit vergleichbarem Bildungsstand (gewichteter Durchschnitt) und zu den Erwerbseinkommen ganzjährig Vollzeitbeschäftigter mit einem Abschluss im Tertiärbereich

	Referenzjahr für die jüngsten verfügbaren Daten zu den Erwerbseinkommen Beschäftigter mit einem Abschluss im Tertiärbereich	Alle Lehrkräfte: Tatsächliche Gehälter im Verhältnis zu den Erwerbseinkommen ganzjährig Vollzeitbeschäftigter mit vergleichbarem Bildungsstand (gewichteter Durchschnitt, 25- bis 64-Jährige)				Alle Lehrkräfte: Tatsächliche Gehälter im Verhältnis zu den Erwerbseinkommen ganzjährig Vollzeitbeschäftigter mit einem Abschluss im Tertiärbereich (ISCED 5 bis 8, 25- bis 64-Jährige)				Alle Schulleitungen: Tatsächliche Gehälter im Verhältnis zu den Erwerbseinkommen ganzjährig Vollzeitbeschäftigter mit vergleichbarem Bildungsstand (gewichteter Durchschnitt, 25- bis 64-Jährige)				Alle Schulleitungen: Tatsächliche Gehälter im Verhältnis zu den Erwerbseinkommen ganzjährig Vollzeitbeschäftigter mit einem Abschluss im Tertiärbereich (ISCED 5 bis 8, 25- bis 64-Jährige)			
		Elementarbereich (ISCED 02)	Primarbereich	Sekundarbereich I, allgemeinbildende Bildungsgänge	Sekundarbereich II, allgemeinbildende Bildungsgänge	Elementarbereich (ISCED 02)	Primarbereich	Sekundarbereich I, allgemeinbildende Bildungsgänge	Sekundarbereich II, allgemeinbildende Bildungsgänge	Elementarbereich (ISCED 02)	Primarbereich	Sekundarbereich I, allgemeinbildende Bildungsgänge	Sekundarbereich II, allgemeinbildende Bildungsgänge	Elementarbereich (ISCED 02)	Primarbereich	Sekundarbereich I, allgemeinbildende Bildungsgänge	Sekundarbereich II, allgemeinbildende Bildungsgänge
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)
OECD Länder																	
Australien	2020	a	m	m	m	1,05	0,98	0,99	0,99	m	m	m	m	1,44	1,60	1,85	1,86
Österreich	2020	m	m	m	m	m	0,72	0,81	0,93	m	m	m	m	m	1,02	1,09	1,36
Kanada	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
Kolumbien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	2020	m	m	m	m	1,19	1,23	1,47	1,47	m	m	m	m	2,00	1,81	2,11	2,11
Tschechien[1]	2020	0,76	0,73	0,72	0,75	0,60	0,74	0,74	0,77	1,05	1,10	1,10	1,17	0,86	1,14	1,14	1,22
Dänemark	2020	m	m	m	0,79	0,65	0,79	0,79	0,92	0,93	1,24	1,24	1,34	0,85	1,14	1,14	1,55
Estland	2020	0,74	0,88	0,87	0,85	0,70	0,90	0,90	0,90	0,95	1,05	1,05	1,05	1,01	1,13	1,13	1,13
Finnland	2019	0,74	0,76	0,85	0,95	0,67	0,88	0,98	1,10	0,90	1,06	1,23	1,26	0,85	1,22	1,43	1,48
Frankreich[2]	2018	0,78	0,76	0,83	0,93	0,80	0,78	0,87	0,97	0,96	0,96	m	m	0,98	0,98	1,32	1,32
Deutschland	2020	m	0,86	0,95	1,00	m	0,91	1,00	1,05	m	m	m	m	m	m	m	m
Griechenland[3]	2018	0,72	0,72	0,73	0,73	0,73	0,73	0,76	0,76	0,96	0,96	0,99	0,99	0,99	0,99	1,10	1,10
Ungarn	2020	0,63	0,62	0,62	0,57	0,57	0,60	0,60	0,65	0,89	0,90	0,90	0,90	0,82	0,88	0,88	0,94
Island	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irland	2019	m	m	m	m	m	0,99	1,03	1,03	m	m	m	m	m	1,45	1,77	1,77
Israel	2019	0,81	0,78	0,80	0,91	0,85	0,85	0,92	1,00	a	1,19	1,14	1,42	a	1,53	1,48	1,73
Italien	2018	m	m	m	m	0,68	0,68	0,73	0,78	a	m	m	m	a	1,73	1,73	1,73
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Republik Korea	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Lettland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Litauen[4]	2018	m	m	m	m	1,31	1,31	1,31	1,31	m	m	m	m	m	m	m	m
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Niederlande	2020	0,76	0,76	0,88	0,88	0,72	0,72	0,87	0,87	1,01	1,01	1,16	1,16	1,01	1,01	1,20	1,20
Neuseeland[1]	2020	m	0,94	0,94	1,00	m	0,92	0,92	1,00	m	1,48	1,56	1,73	m	1,36	1,45	1,58
Norwegen	2020	0,75	0,81	0,81	0,80	0,68	0,75	0,75	0,81	0,95	1,09	1,09	1,22	0,86	1,01	1,01	1,24
Polen	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	2019	m	m	m	m	1,50	1,37	1,33	1,44	m	m	m	m	1,95	1,95	1,95	1,95
Slowakei	2020	m	m	m	m	0,58	0,77	0,77	0,80	m	m	m	m	m	m	m	m
Slowenien[1]	2020	0,78	0,83	0,85	0,85	0,72	0,88	0,90	0,95	1,32	1,15	1,15	1,22	1,31	1,29	1,29	1,37
Spanien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Schweden[1]	2020	0,78	0,81	0,77	0,76	0,71	0,81	0,84	0,85	1,16	1,16	1,16	1,13	1,05	1,16	1,16	1,18
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Vereinigte Staaten	2020	0,51	0,52	0,54	0,56	0,57	0,59	0,61	0,64	0,79	0,80	0,83	0,85	1,01	1,02	1,05	1,08
Subnationale Einheiten																	
Belgien (fläm.)	2019	0,96	0,95	0,92	0,95	0,86	0,85	0,84	1,01	1,39	1,39	1,36	1,34	1,25	1,25	1,33	1,50
Belgien (frz.)	2019	0,92	0,88	0,84	0,89	0,82	0,80	0,78	0,98	1,28	1,30	1,26	1,32	1,15	1,18	1,20	1,42
England (UK)	2020	0,82	0,82	0,87	0,87	0,85	0,85	0,95	0,95	1,50	1,50	2,00	2,00	1,56	1,56	2,20	2,20
Schottland (UK)	2020	m	m	m	m	0,89	0,89	0,89	0,89	m	m	m	m	1,49	1,49	1,49	1,49
OECD-Durchschnitt		**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**0,86**	**0,90**	**0,96**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
EU22-Durchschnitt		**m**	**m**	**m**	**m**	**0,78**	**0,85**	**0,89**	**0,95**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**1,22**	**1,31**	**1,39**
Partnerländer																	
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
G20-Durchschnitt		**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Bei unterschiedlichem Referenzjahr für die Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich und für die Gehälter von Lehrkräften werden die Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich an das Referenzjahr für die Gehälter von Lehrkräften mittels Deflatoren für den privaten Verbrauch angepasst. Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten s. http://stats.oecd.org, OECD-Bildungsdatenbank.

1. Referenzjahr für Gehälter von Lehrkräften und Schulleitungen 2020. 2. Referenzjahr für Gehälter von Lehrkräften und Schulleitungen 2019. 3. Im Elementarbereich (ISCED 02) und Primarbereich beziehen sich die tatsächlichen Gehälter auf alle Fachkräfte/Leitungen bzw. Lehrkräfte/Schulleitungen in den beiden Bildungsbereichen zusammen, einschließlich Unterricht für Kinder mit besonderen Lernbedürfnissen. Im Sekundarbereich I und II beziehen sich die tatsächlichen Gehälter auf alle Lehrkräfte/Schulleitungen in den beiden Bildungsbereichen zusammen, einschließlich Unterricht in berufsbildenden Bildungsgängen, Erwachsenenbildungsgängen und für Kinder mit besonderen Lernbedürfnissen.

4. Daten für die Lehrkräfte einschließlich Lehrkräften ohne Qualifikation.

Quelle: OECD (2022). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-D.pdf).

StatLink: https://stat.link/16vskb

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

Tabelle D3.3

Durchschnittliche tatsächliche Gehälter von Lehrkräften und Schulleitungen (2021)

Durchschnittliche Jahresgehälter von Lehrkräften und Schulleitungen an öffentlichen Bildungseinrichtungen (einschließlich Bonus- und Zulagezahlungen), in US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für den privaten Verbrauch

	25- bis 64-jährige Lehrkräfte				25- bis 64-jährige Schulleitungen			
	Elementarbereich (ISCED 02)	Primarbereich	Sekundarbereich I, allgemeinbildende Bildungsgänge	Sekundarbereich II, allgemeinbildende Bildungsgänge	Elementarbereich (ISCED 02)	Primarbereich	Sekundarbereich I, allgemeinbildende Bildungsgänge	Sekundarbereich II, allgemeinbildende Bildungsgänge
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
OECD Länder								
Australien	66 922	62 598	63 023	63 079	92 089	101 834	118 209	118 288
Österreich[1]	m	64 357	71 951	82 346	m	90 697	96 721	121 213
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	38 633	39 988	47 966	47 966	65 145	58 901	68 522	68 522
Tschechien[2]	28 082	34 830	34 587	36 282	40 336	53 562	53 562	57 102
Dänemark	52 494	63 834	64 246	74 745	68 851	92 377	92 377	126 228
Estland	24 442	31 620	31 620	31 620	35 477	39 646	39 646	39 646
Finnland[3]	38 128	50 229	55 666	62 714	48 109	69 507	81 129	84 055
Frankreich[4]	44 064	42 832	48 209	53 716	54 318	54 318	72 948	72 948
Deutschland	m	81 429	89 722	94 580	m	m	m	m
Griechenland[1,5]	27 660	27 660	29 023	29 023	37 525	37 525	41 902	41 902
Ungarn	25 445	26 648	26 648	29 158	36 579	39 533	39 533	42 082
Island	47 620	51 703	51 703	65 753	65 138	73 912	73 912	89 827
Irland	m	59 287	61 452	61 452	m	86 709	105 795	105 795
Israel	40 704	40 783	44 049	47 884	a	72 950	70 840	82 515
Italien	40 008	40 008	42 822	45 870	a	101 937	101 937	101 937
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m
Republik Korea	m	m	m	m	m	m	m	m
Lettland	21 959	27 387	29 169	31 864	32 575	35 827	34 187	41 700
Litauen[6]	41 256	41 256	41 256	41 256	m	m	m	m
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	m	m	m	m	m	m	m	m
Niederlande	65 219	65 219	79 182	79 182	91 600	91 600	109 194	109 194
Neuseeland[2]	m	48 878	49 244	53 335	m	72 791	77 302	84 245
Norwegen	49 185	54 192	54 192	58 947	62 165	72 962	72 962	89 967
Polen	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	52 095	47 480	46 245	50 209	67 935	67 935	67 935	67 935
Slowakei[1]	20 731[d]	27 426[d]	27 426[d]	28 524[d]	x(1)	x(2)	x(3)	x(4)
Slowenien[2]	34 952	42 990	43 761	46 098	63 934	62 768	62 768	66 924
Spanien	m	m	m	m	m	m	m	m
Schweden[1,2]	42 850	48 668	50 620	51 531	63 505	70 036	70 036	71 503
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	m	m	m	m	m	m	m	m
Vereinigte Staaten	56 199	57 269	59 974	62 569	98 585	99 656	102 945	105 968
Subnationale Einheiten								
Belgien (fläm.)	58 799	58 081	57 875	69 587	85 823	85 823	91 485	102 965
Belgien (frz.)	56 152	54 784	53 684	67 490	78 859	80 820	82 250	97 701
England (UK)	47 451	47 451	52 718	52 718	86 874	86 874	122 697	122 697
Schottland (UK)	49 612	49 612	49 612	49 612	82 718	82 718	82 718	82 718
OECD-Durchschnitt	**41 941**	**47 538**	**50 026**	**53 682**	**m**	**71 462**	**76 831**	**83 022**
EU22-Durchschnitt	**38 554**	**46 294**	**48 915**	**52 564**	**m**	**67 331**	**72 283**	**78 156**
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
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Bei unterschiedlichem Referenzjahr für die Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich und für die Gehälter von Lehrkräften werden die Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich mittels Deflatoren für den privaten Verbrauch angepasst. Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten s. http://stats.oecd.org, OECD-Bildungsdatenbank.

1. Im Sekundarbereich II einschließlich Lehrkräften in berufsbildenden Bildungsgängen (Schweden: nur Lehrkräfte für allgemeinbildende Fächer in berufsbildenden Bildungsgängen). 2. Referenzjahr 2020. 3. Enthält Daten zur Mehrheit, d. h. Kindergartenlehrkräfte nur für den Elementarbereich (ISCED 02). 4. Referenzjahr 2019. 5. Im Elementarbereich (ISCED 02) und Primarbereich beziehen sich die tatsächlichen Gehälter auf alle Fachkräfte/Leitungen bzw. Lehrkräfte/Schulleitungen in den beiden Bildungsbereichen zusammen, einschließlich Unterricht für Kinder mit besonderen Lernbedürfnissen. Im Sekundarbereich I und II beziehen sich die tatsächlichen Gehälter auf alle Lehrkräfte/Schulleitungen in den beiden Bildungsbereichen zusammen, einschließlich Unterricht in berufsbildenden Bildungsgängen, Erwachsenenbildungsgängen und für Kinder mit besonderen Lernbedürfnissen. 6. Einschließlich Lehrkräften ohne Qualifikation.

Quelle: OECD (2022). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-D.pdf). StatLink: https://stat.link/9qzk61

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

D 3

Tabelle D3.4

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Mindest-/Höchstgehälter von Schulleitungen, basierend auf der Mindestqualifikation (2021)

Jahresgehälter von Schulleitungen an öffentlichen Bildungseinrichtungen, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für den privaten Verbrauch, nach Bildungsbereich

	Elementarbereich (ISCED 02)			Primarbereich			Sekundarbereich I, allgemeinbildende Bildungsgänge			Sekundarbereich II, allgemeinbildende Bildungsgänge		
	Mindestgehalt	Höchstgehalt	Verhältnis (Höchst-/Mindestgehalt)	Mindestgehalt	Höchstgehalt	Verhältnis (Höchst-/Mindestgehalt)	Mindestgehalt	Höchstgehalt	Verhältnis (Höchst-/Mindestgehalt)	Mindestgehalt	Höchstgehalt	Verhältnis (Höchst-/Mindestgehalt)
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OECD Länder												
Australien	91 349	127 746	**1,40**	88 688	128 829	**1,45**	88 688	128 829	**1,45**	88 688	128 829	**1,45**
Österreich	m	m	**m**	52 600	105 428	**2,00**	52 600	105 428	**2,00**	69 261	132 339	**1,91**
Kanada	m	m	**m**	79 709	97 703	**1,23**	80 382	98 039	**1,22**	84 550	102 207	**1,21**
Chile	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
Kolumbien[1]	21 407	116 002	**5,42**	21 407	116 002	**5,42**	30 704	116 002	**3,78**	30 704	116 002	**3,78**
Costa Rica	23 152	69 882	**3,02**	22 629	70 523	**3,12**	23 748	82 081	**3,46**	23 748	82 081	**3,46**
Tschechien	24 805	29 588	**1,19**	25 778	35 019	**1,36**	25 778	35 019	**1,36**	25 778	35 100	**1,36**
Dänemark	a	78 349	**a**	67 635	79 449	**1,17**	67 635	79 449	**1,17**	a	a	**a**
Estland	a	a	**a**	a	a	**a**	a	a	**a**	a	a	**a**
Finnland[2]	36 951	40 287	**1,09**	51 707	70 876	**1,37**	53 412	80 209	**1,50**	61 101	74 806	**1,22**
Frankreich[3]	44 145	64 402	**1,46**	44 145	64 402	**1,46**	56 311	85 313	**1,52**	56 311	85 313	**1,52**
Deutschland	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
Griechenland	26 545	45 913	**1,73**	26 545	45 913	**1,73**	29 532	45 913	**1,55**	30 474	46 855	**1,54**
Ungarn	22 770	49 097	**2,16**	22 770	49 097	**2,16**	22 770	54 552	**2,40**	25 299	54 552	**2,16**
Island	46 796	75 460	**1,61**	51 648	103 045	**2,00**	51 648	103 045	**2,00**	87 062	109 396	**1,26**
Irland	a	a	**a**	46 641	103 278	**2,21**	60 269	117 010	**1,94**	60 269	117 010	**1,94**
Israel	a	a	**a**	51 762	83 515	**1,61**	51 743	83 057	**1,61**	43 420	107 717	**2,48**
Italien	a	a	**a**	96 876	103 139	**1,06**	96 876	103 139	**1,06**	96 876	103 139	**1,06**
Japan	m	m	**m**	62 027	68 557	**1,11**	62 027	68 557	**1,11**	63 560	72 187	**1,14**
Republik Korea	a	107 040	**a**	a	107 040	**a**	a	106 854	**a**	a	106 854	**a**
Lettland	22 101	a	**a**	22 101	a	**a**	22 101	a	**a**	22 101	a	**a**
Litauen	44 436	52 609	**1,18**	44 436	52 609	**1,18**	44 436	52 609	**1,18**	44 436	52 609	**1,18**
Luxemburg	a	a	**a**	a	a	**a**	112 506	155 593	**1,38**	112 506	155 593	**1,38**
Mexiko	27 838	81 772	**2,94**	27 838	81 772	**2,94**	62 840	157 196	**2,50**	61 365	82 837	**1,35**
Niederlande	56 800	110 848	**1,95**	56 800	110 848	**1,95**	63 889	138 602	**2,17**	63 889	138 602	**2,17**
Neuseeland	m	m	**m**	60 429	105 570	**1,75**	60 429	105 570	**1,75**	60 429	105 570	**1,75**
Norwegen	a	a	**a**	a	a	**a**	a	a	**a**	a	a	**a**
Polen	29 807	36 826	**1,24**	31 565	38 585	**1,22**	31 565	38 585	**1,22**	36 913	44 992	**1,22**
Portugal	42 213	88 092	**2,09**	42 213	88 092	**2,09**	42 213	88 092	**2,09**	42 213	88 092	**2,09**
Slowakei	18 549	34 502	**1,86**	23 674	38 824	**1,64**	23 674	38 824	**1,64**	23 674	39 442	**1,67**
Slowenien	55 041	75 136	**1,37**	55 041	75 136	**1,37**	55 041	75 136	**1,37**	53 041	81 017	**1,53**
Spanien	50 570	77 225	**1,53**	50 570	77 225	**1,53**	60 998	90 097	**1,48**	60 998	90 097	**1,48**
Schweden[1,4]	a	a	**a**	68 874	82 266	**1,19**	68 874	82 266	**1,19**	70 407	82 266	**1,17**
Schweiz	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
Türkei	40 624	45 273	**1,11**	38 388	43 070	**1,12**	38 388	43 070	**1,12**	40 750	45 400	**1,11**
Vereinigte Staaten[4,5]	89 157	110 927	**1,24**	90 070	111 569	**1,24**	93 868	107 821	**1,15**	94 986	113 961	**1,20**
Subnationale Einheiten												
Belgien (fläm.)	57 792	86 181	**1,49**	57 792	86 181	**1,49**	52 404	86 181	**1,64**	63 770	104 055	**1,63**
Belgien (frz.)	43 064	82 343	**1,91**	43 064	82 343	**1,91**	48 429	82 343	**1,70**	61 560	98 246	**1,60**
England (UK)	60 962	147 755	**2,42**	60 962	147 755	**2,42**	60 962	147 755	**2,42**	60 962	147 755	**2,42**
Schottland (UK)	63 838	123 180	**1,93**	63 838	123 180	**1,93**	63 838	123 180	**1,93**	63 838	123 180	**1,93**
OECD-Durchschnitt[6]	**m**	**m**	**m**	**50 624**	**81 935**	**1,79**	**55 776**	**89 897**	**1,68**	**58 058**	**91 128**	**1,69**
EU22-Durchschnitt[6]	**m**	**m**	**m**	**47 818**	**72 750**	**1,58**	**53 747**	**81 850**	**1,51**	**55 504**	**84 959**	**1,57**
Partnerländer												
Argentinien	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
Brasilien	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
China	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
Indien	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
Indonesien	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
Saudi-Arabien	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
Südafrika	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Für die Definition der Mindestqualifikation von Schulleitungen wurde ein umfassender Ansatz gewählt, der den üblichen Bildungsstand (ISCED-Stufe) sowie andere Kriterien beinhaltet. Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten s. http://stats.oecd.org, OECD-Bildungsdatenbank.
1. Referenzjahr 2020. 2. Enthält Daten zur Mehrheit, d. h. pädagogische Leitungen in Kindergärten nur für den Elementarbereich (ISCED 02). 3. Daten beziehen sich auf Schulleitungen im Elementarbereich (ISCED 02) und Primarbereich, die für Schulen mit mindestens 10 Klassen verantwortlich sind, d. h. mit Unterrichtsverpflichtungen, die höchstens 50 % ihrer Arbeitszeit ausmachen. 4. Tatsächliche Grundgehälter. 5. Mindestgehalt bezieht sich auf die häufigste Qualifikation (Masterabschluss oder gleichwertiger Abschluss) und Höchstgehalt auf die höchste Qualifikation (z. B. Promotion oder gleichwertiger Abschluss). 6. Ohne Länder, für die entweder das Anfangsgehalt (mit Mindestqualifikation) oder das Höchstgehalt (mit höchster Qualifikation) nicht verfügbar ist. Bezieht sich auf den Durchschnittswert für das Verhältnis und unterscheidet sich daher vom Verhältnis des durchschnittlichen Höchstgehalts zum durchschnittlichen Mindestgehalt.
Quelle: OECD (2022). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-D.pdf). StatLink: https://stat.link/6yntdc
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Indikator D4

Wie viel Zeit unterrichten und arbeiten Lehrkräfte und Schulleitungen?

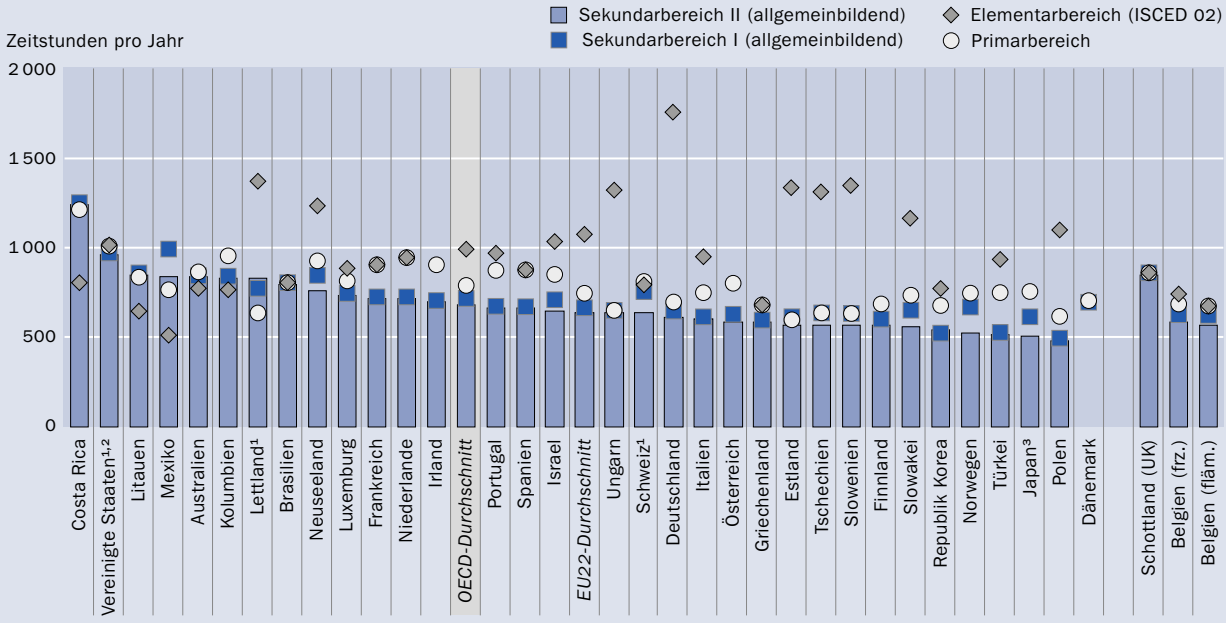
Zentrale Ergebnisse

- Basierend auf offiziellen Vorgaben bzw. Vereinbarungen unterrichten Lehrkräfte in den OECD- und Partnerländern an öffentlichen Bildungseinrichtungen im Elementarbereich (ISCED 02) im Durchschnitt 987 Zeitstunden pro Jahr, im Primarbereich 784 Zeitstunden, im Sekundarbereich I (allgemeinbildend) 711 Zeitstunden und im Sekundarbereich II (allgemeinbildend und berufsbildend) 684 Zeitstunden.
- Die Aufteilung der Gesamtarbeitszeit von Lehrkräften in Unterricht und nicht unterrichtende Tätigkeiten bzw. in Arbeitszeit in und außerhalb der Schule unterscheidet sich erheblich zwischen den Ländern.
- Schulleitungen arbeiten in den OECD-Ländern und subnationalen Einheiten je nach Bildungsbereich durchschnittlich 43 bis 44 Wochen pro Jahr. Ihre jährliche gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Arbeitszeit beträgt im Durchschnitt 1.648 Stunden im Elementarbereich (ISCED 02), 1.613 Stunden im Primarbereich, 1.612 Stunden im Sekundarbereich I (allgemeinbildend) und 1.608 Stunden im Sekundarbereich II (allgemeinbildend). In rund zwei Drittel der OECD-Länder müssen Schulleitungen während der Schulferien arbeiten.

Abbildung D4.1

Unterrichtszeitstunden der Lehrkräfte, nach Bildungsbereich (2021)

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Nettounterrichtszeitstunden pro Jahr, an öffentlichen Bildungseinrichtungen



1. Tatsächlich unterrichtete Zeitstunden (Lettland: außer im Elementarbereich [ISCED 02]). 2. Referenzjahr nicht 2021. Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle.
3. Durchschnittliche am Anfang des Schuljahrs in den einzelnen Schulen geplante zu unterrichtende Zeitstunden.
Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge der Zahl der von Lehrkräften im Sekundarbereich II (allgemeinbildend) zu unterrichtenden Zeitstunden pro Jahr.
Quelle: OECD (2022), Tabelle D4.1. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-D.pdf). StatLink: https://stat.link/i9e1vk

D 4

Kontext

Obwohl die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Arbeits- und Unterrichtszeiten die tatsächliche Arbeitsbelastung der Lehrkräfte und Schulleitungen nur zum Teil bestimmen, gewähren sie interessante Einblicke in die Anforderungen an Lehrkräfte und Schulleitungen in den verschiedenen Ländern. Die Unterrichtszeit und der Umfang ihrer nicht unmittelbar unterrichtsbezogenen Pflichten können auch die Attraktivität des Lehrerberufs beeinflussen. Zusammen mit den Gehältern (s. Indikator D3) und der durchschnittlichen Klassengröße (s. Indikator D2 in OECD, 2021[1]) werden in diesem Indikator einige der zentralen Faktoren der Arbeitsbedingungen der Lehrkräfte und Schulleitungen untersucht.

Bei Lehrkräften gibt der Anteil der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Arbeitszeit, in der unterrichtet wird, Aufschluss darüber, wie viel Zeit für nicht unterrichtende Tätigkeiten wie Unterrichtsvorbereitung, Korrektur, interne Weiterbildungen und Mitarbeiterbesprechungen zur Verfügung steht. Wenn die Unterrichtsverpflichtungen einen großen Teil der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Arbeitszeit ausmachen, kann dies darauf hindeuten, dass weniger (Arbeits-)Zeit für ebenfalls festgelegte Aufgaben wie Schülerbeurteilungen und Unterrichtsvorbereitung aufgewendet wird. Es könnte auch ein Hinweis darauf sein, dass Lehrkräfte diese Aufgaben in ihrer Freizeit erledigen müssen und daher mehr Stunden arbeiten als gesetzlich bzw. vertraglich festgelegt. Während der Coronapandemie (Covid-19) kann es in manchen Ländern Abweichungen der tatsächlichen Arbeitspraktiken von Lehrkräften und Schulleitungen von den gesetzlichen Anforderungen gegeben haben. Grund hierfür sind Schulschließungen und Veränderungen der Lernumgebungen in Zusammenhang mit Gesundheitsmaßnahmen (z. B. Distanzunterricht und Hygieneauflagen bei der Wiedereröffnung der Schulen). Zudem haben manche Länder im zweiten Pandemiejahr die gesetzlichen Anforderungen für Unterricht und Arbeitszeit geändert (für weitere Informationen s. Kasten D4.2 und Anhang 3).

Zusammen mit Faktoren wie den Klassengrößen und der Schüler-Lehrkräfte-Relation (s. Indikator D2 in OECD, 2021[1]), der Unterrichtszeit der Schüler (s. Indikator D1 in OECD, 2021[1]) und den Gehältern der Lehrkräfte (s. Indikator D3) beeinflusst die Zeit, die Lehrkräfte unterrichten, auch die von den einzelnen Ländern für Bildung aufzuwendenden Finanzmittel (s. Indikator C7 in OECD, 2021[1]).

Weitere wichtige Ergebnisse

- Die Zahl der von Lehrkräften an öffentlichen Bildungseinrichtungen im Durchschnitt jährlich im Elementarbereich (ISCED 02), Primar- und Sekundarbereich zu unterrichtenden Zeitstunden variiert sehr stark zwischen den Ländern, nimmt aber tendenziell mit höherem Bildungsbereich ab.
- Im Elementarbereich (ISCED 02) unterscheidet sich die Zahl der an öffentlichen Bildungseinrichtungen zu unterrichtenden Zeitstunden zwischen den OECD-Ländern und subnationalen Einheiten stärker als in allen anderen Bildungsbereichen und reicht von 505 Stunden in Mexiko bis zu 1.755 Stunden in Deutschland.
- Im Sekundarbereich II verbringen die Lehrkräfte im Durchschnitt 43 % ihrer Gesamtarbeitszeit im Unterricht, dieser Anteil variiert von höchstens 33 % in Japan, Norwegen und der Türkei bis zu 63 % in Lettland und Schottland (Vereinigtes Königreich). In den meisten Ländern müssen Lehrkräfte verschiedene nicht unterrichtende Tätigkeiten im

Rahmen ihrer Arbeitszeit übernehmen, wie Unterrichtsplanung und -vorbereitung, Benotung von Schülerarbeiten sowie Kommunikation und Zusammenarbeit mit Eltern bzw. Erziehungsberechtigten.

- In etwa zwei Drittel der Länder erhalten Vollzeitlehrkräfte im allgemeinbildenden Sekundarbereich, die mehr als ihre vertraglich festgelegten Unterrichtszeitstunden unterrichten, einen finanziellen Ausgleich.
- In 17 OECD- und Partnerländern umfasst die gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Arbeitszeit der Lehrkräfte in mindestens einem Bildungsbereich Arbeit während der Schulferien. In vielen dieser Länder ist die Arbeitszeit während der Schulferien für spezifische Aktivitäten wie die Vorbereitung des kommenden Schuljahrs oder individuelle und/oder gemeinsame berufliche Weiterbildungsmaßnahmen aufzuwenden.
- In mehr als der Hälfte der OECD-Länder sind die über die Verwaltungs- und Leitungsfunktionen hinausgehenden zusätzlichen Aufgaben und Zuständigkeiten (z. B. Unterrichten, Kommunikation mit den Eltern) von Schulleitungen offiziell explizit festgelegt.

Analyse und Interpretationen

Von Lehrkräften zu unterrichtende Zeitstunden

Im Elementarbereich (ISCED 02) sowie Primar- und Sekundarbereich gibt es zwischen den einzelnen Ländern erhebliche Unterschiede hinsichtlich der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Zahl an Zeitstunden, die Vollzeitlehrkräfte an einer öffentlichen Bildungseinrichtung pro Jahr unterrichten müssen. Manche Unterschiede zwischen den Ländern in der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Menge an zu unterrichtenden Zeitstunden lassen sich möglicherweise darauf zurückführen, wie die Unterrichtszeit in den einzelnen Ländern geregelt ist und/oder wie sie ausgewiesen wird (Kasten D4.1). Außerdem können einige Änderungen an den gesetzlichen Anforderungen zu den Unterrichtszeitstunden gegenüber Vorjahren eine Reaktion auf die Coronapandemie sein und tragen auch zu Unterschieden zwischen den Ländern bei (Kasten D4.2).

Bei den Ländern und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten unterscheidet sich die gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Zahl der an öffentlichen Bildungseinrichtungen zu unterrichtenden Zeitstunden im Elementarbereich (ISCED 02) mehr als in allen anderen Bildungsbereichen. Die jährliche Anzahl von Unterrichtstagen reicht von 151 Tagen in Belgien (fläm.) bis zu 225 Tagen in Deutschland und Norwegen, die jährliche Unterrichtszeit von 505 Stunden in Mexiko bis zu 1.755 Stunden in Deutschland. Diese großen Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern und subnationalen Einheiten resultieren aus der Kombination der Unterschiede bei der Schuljahreslänge und der Zahl an täglichen Unterrichtszeitstunden. Beispielsweise unterrichten Lehrkräfte im Elementarbereich (ISCED 02) in Mexiko im Durchschnitt 2,7 Stunden pro Tag an 190 Tagen, wohingegen es in Deutschland im Durchschnitt 7,8 Stunden pro Tag an 225 Tagen sind (Tab. D4.1). Im Durchschnitt müssen Lehrkräfte in diesem Bildungsbereich in den OECD-Ländern und subnationalen Einheiten 987 Zeitstunden pro Jahr unterrichten, verteilt auf 41 Wochen bzw. 196 Tage (Tab. D4.1 und Abb. D4.1).

Kasten D4.1

Vergleichbarkeit der Daten zur gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Zahl der von Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden und Arbeitszeit

Von Lehrkräften zu unterrichtende Zeitstunden

In diesem Indikator beziehen sich die Daten zur Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden auf die Nettokontaktzeit, wie sie in den Vorgaben der einzelnen Länder ausgewiesen ist. Die internationale Datenerhebung, bei der diese Informationen gesammelt wurden, stellt sicher, dass bei der Erhebung der Daten in allen Ländern ähnliche Definitionen und Methoden angewendet werden. Die Unterrichtszeit wird z. B. in Zeitstunden (von 60 Minuten) umgerechnet, um Unterschiede aufgrund der von Land zu Land verschieden langen Unterrichtseinheiten zu vermeiden. Auch die Auswirkungen durch die unterschiedlichen Festlegungen von Unterrichtszeit in den Verordnungen auf die Vergleichbarkeit der Daten wurden so weit wie möglich minimiert.

Offizielle Vorgaben können die Menge der von Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden als Mindest-, Höchst- oder übliche Stundenzahl festlegen, was einige der zwischen den Ländern berichteten Unterschiede erklären könnte. Während sich die meisten Daten auf die übliche Unterrichtszeit beziehen, gibt etwa ein Drittel der Länder Maximal- oder Minimalwerte zur Unterrichtszeit an (Tab. X3.D4.3 in Anhang 3).

Die gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden enthält bei diesem internationalen Vergleich weder offizielle Zeiten für Pausen zwischen Unterrichtseinheiten bzw. Blöcken von Unterrichtseinheiten noch für Vorbereitungszeiten. Im Elementarbereich (ISCED 02) und Primarbereich sind jedoch kurze Pausen (von höchstens 10 Minuten) in der Zahl der zu unterrichtenden Stunden enthalten, wenn die Lehrkraft während dieser Zeit für die Klasse verantwortlich ist (s. Abschnitt Definitionen).

Sonstige Tätigkeiten der Lehrkräfte wie Weiterbildungstage (einschließlich der Teilnahme an Konferenzen) und die Durchführung von Prüfungen sind in diesem Indikator ebenfalls nicht in der Zahl der zu unterrichtenden Stunden berücksichtigt. Rund zwei Drittel der Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten waren für jeden allgemeinbildenden Bildungsbereich in der Lage, die Zahl der für diese Aktivitäten aufgewendeten Tage aus der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden herauszurechnen. Allerdings ist in den restlichen Ländern die Zahl der für einige dieser Aktivitäten aufgewendeten Tage nicht immer gesetzlich oder vertraglich festgelegt, ebenso wenig wie die Tatsache, ob die Lehrkräfte diese Aktivitäten außerhalb der Unterrichtszeit durchführen müssen, sodass sie nur schwer geschätzt und aus den zu unterrichtenden Zeitstunden herausgerechnet werden können.

In weniger als 30 % der Länder und subnationalen Einheiten können berufliche Weiterbildungen in keinem Bildungsbereich aus den von Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden herausgerechnet werden. In diesen Ländern sind für alle Lehrkräfte einige Tage für berufliche Weiterbildungsmaßnahmen gesetzlich oder vertraglich festgelegt, aber die Auswirkung auf die gemeldete Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden ist schwer abzuschätzen, da sich die Anzahl der Tage und deren Organisation über das Schuljahr hinweg zwischen den Schulen bzw. verschiedenen subnationalen Einheiten unterscheiden können. In rund einem Viertel der Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten können Prüfungstage nicht in allen allgemeinbildenden Bildungsberei-

chen aus den zu unterrichtenden Zeitstunden herausgerechnet werden. In vielen dieser Länder sind in den Vorgaben einige Richtlinien hinsichtlich der Anzahl der für Prüfungen von Schülern aufzuwendenden Tage festgelegt, aber es ist nicht eindeutig ersichtlich, ob die dafür vorgesehene Zeit von den zu unterrichtenden Zeitstunden abgezogen wird bzw. inwieweit diese reduziert werden. Insgesamt kann die Tatsache, dass die für Weiterbildungen und Prüfungen von Schülern aufgewendete Zeit nicht abgezogen wird, dazu führen, dass die Unterrichtszeit pro Jahr in diesen Ländern um ein paar Tage zu hoch angesetzt wird (s. Tab. X3.D4.4 in Anhang 3 für weiterführende Informationen).

Sonstige Formen beruflicher Weiterbildungsmaßnahmen und Schülerprüfungen können dazu führen, dass die Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden zu hoch angesetzt wird, auch wenn die Länder nicht aufgefordert werden, sie aus den zu unterrichtenden Zeitstunden herauszurechnen. Beispiele dafür sind berufliche Weiterbildungsmaßnahmen, die nur für spezifische Gruppen von Lehrkräften verpflichtend sind (wenn eine Teilnahme innerhalb ihrer festgelegten Unterrichtszeit nicht explizit ausgeschlossen ist), sowie verpflichtende standardisierte Leistungserhebungen bei Schülern, die nur wenige Stunden an einem Schultag durchgeführt werden. Die Komplexität der Schätzungen und die Tatsache, dass nur ein Teil der Lehrkräfte an diesen Maßnahmen teilnimmt, machen es schwierig, die Berichtsmethoden in allen Ländern zu standardisieren, um diese Maßnahmen aus der Unterrichtszeit herauszurechnen.

Die Arbeitszeit von Lehrkräften und Schulleitungen

Die Daten zur Gesamtarbeitszeit in diesem Indikator beziehen sich auf die erforderlichen Arbeitsstunden während des Referenzjahrs, wie sie in den offiziellen Dokumenten, wie Rechtsunterlagen und Tarifverträgen für Lehrkräfte und/oder Schulleitungen, oder im allgemeinen Arbeitsrecht mit spezifischen Richtlinien für diese Berufe festgelegt sind. In manchen Ländern, wie Frankreich, Japan, der Republik Korea (Schulleitungen), Portugal (Schulleitungen), der Schweiz (Lehrkräfte) und der Türkei, gilt die gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Arbeitszeit für Lehrkräfte und/oder Schulleitungen nicht spezifisch für diese Berufe, sondern bezieht sich auf die Arbeitsstunden für Beamte. Da die Arbeitszeit in verschiedenen Einheiten festgelegt werden kann (beispielsweise Stunden pro Woche, pro Monat oder pro Jahr), können Berechnungen erforderlich sein, um die jährlichen Arbeitsstunden zu schätzen, wenn die Arbeitszeit auf Grundlage einer anderen Einheit festgelegt ist.

Die Gesamtarbeitszeit bezieht sich in 68 % der Länder und subnationalen Einheiten auf die übliche Arbeitszeit von Lehrkräften und in 70 % der Länder und subnationalen Einheiten auf die übliche Arbeitszeit von Schulleitungen. In anderen Fällen bezieht sich die Gesamtarbeitszeit entweder auf die Höchstarbeitszeit oder auf die geforderten Mindestarbeitsstunden. Beispielsweise bezieht sich die gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gesamtarbeitszeit für Lehrkräfte in Dänemark, England (Vereinigtes Königreich) und der Republik Korea sowie für Schulleitungen in Irland und Kolumbien auf eine Mindestzahl an Arbeitsstunden. Im Gegensatz dazu ist die gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gesamtarbeitszeit von Lehrkräften und Schulleitungen in manchen Ländern als Höchstzahl an Arbeitsstunden festgelegt, so in Norwegen, Polen und Schottland (Vereinigtes Königreich) (Tab. X3.D4.3 und X3.D4.8 in Anhang 3).

Weiterführende Informationen zu den Berichtsmethoden zu Unterrichts- und Arbeitszeit für alle Länder und subnationale Einheiten s. Anhang 3 (Tab. X3.D4.3 und X3.D4.8).

Lehrkräfte im Primarbereich müssen an öffentlichen Bildungseinrichtungen im Durchschnitt 784 Zeitstunden pro Jahr unterrichten. In den meisten Ländern und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten beträgt die durchschnittliche Unterrichtszeit zwischen 3 und 6 Zeitstunden am Tag, OECD-weit liegt der Durchschnitt bei mehr als 4 Zeitstunden pro Tag. Es bestehen keine einheitlichen Regelungen für die Verteilung der zu unterrichtenden Zeitstunden über das Jahr. So müssen beispielsweise die Lehrkräfte im Primarbereich in Norwegen 741 Zeitstunden pro Jahr unterrichten, das sind 111 Stunden mehr als in Lettland (630 Stunden). Da jedoch die Lehrkräfte in Norwegen jedes Jahr an mehr Arbeitstagen unterrichten als in Lettland (190 gegenüber 160 Tagen), beträgt der Durchschnitt in beiden Ländern beinahe 4 Stunden pro Tag (Tab. D4.1).

Im Sekundarbereich I (allgemeinbildend) müssen Lehrkräfte an öffentlichen Bildungseinrichtungen im Durchschnitt 711 Zeitstunden im Jahr unterrichten. Diese Zahl reicht von weniger als 600 Stunden in Finnland, Griechenland, der Republik Korea, Polen und der Türkei bis zu mehr als 1.000 Stunden in Costa Rica (Tab. D4.1). In Finnland und der Republik Korea bezieht sich diese Zahl jedoch auf die Mindestzahl an Stunden, die Lehrkräfte zu unterrichten verpflichtet sind (Kasten D4.1).

Im Durchschnitt hat eine Lehrkraft im Sekundarbereich II (allgemeinbildend) an öffentlichen Bildungseinrichtungen 684 Unterrichtszeitstunden pro Jahr zu leisten. Die Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden reicht von weniger als 500 Stunden in Polen bis zu mehr als 1.000 Stunden in Costa Rica. Lehrkräfte in Finnland, Japan, der Republik Korea, Norwegen, Polen, der Slowakei, Slowenien, Tschechien und der Türkei unterrichten pro Tag durchschnittlich höchstens 3 Zeitstunden, während es in Costa Rica mindestens 6 Zeitstunden sind (Tab. D4.1).

Kasten D4.2

Auswirkungen der Coronapandemie auf die Arbeitsbedingungen von Lehrkräften

Ein unmittelbares Maß für die Auswirkungen auf die Bildung waren im ersten Pandemiejahr die Schulschließungen, die nationale Bildungsministerien zwangen, Strategien zur Minimierung der Unterrichtsausfälle, wie Fernunterricht oder Anpassungen von Schulaktivitäten, zu finden (OECD, 2021[2]). Im zweiten Jahr der Coronapandemie wurden diese Maßnahmen weiter umgesetzt (s. Kapitel zu Covid-19) und haben einige OECD- und Partnerländer sowie subnationale Einheiten ausgehend von ihren Erfahrungen im ersten Jahr ihre gesetzlichen Anforderungen zu Unterrichts- und Arbeitszeit geändert.

Für das Berichtsjahr für Bildungsgänge 2020/2021 (2021 für Länder in der südlichen Hemisphäre) haben 12 OECD-Länder und subnationale Einheiten die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Arbeitsbedingungen von Lehrkräften geändert. Die von der Einführung der neuen Bestimmungen bzw. Vereinbarungen betroffenen Bildungsbereiche variierten zwischen den Ländern. Der Elementarbereich (ISCED 02) war am wenigsten betroffen, nur 3 Länder und subnationale Einheiten gaben an, infolge der Pandemie die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Arbeitsbedingungen von Lehrkräften im Elementarbereich (ISCED 02) geändert zu haben. 4 Länder meldeten Änderungen im Sekundarbereich I, im Sekundarbereich II waren es 5 und 6 im Primarbereich.

Die Art dieser Änderungen war je nach Land und subnationaler Einheit unterschiedlich. Um in bestimmten Zeiten die Ausbreitung des Virus zu verhindern, wurden die Schulferien verlängert. Dadurch verringerte sich die Unterrichtszeit (in allen Bildungsbereichen) in Belgien (fläm. und frz.) um rund 9 Tage, in Irland um 3 Tage und in Tschechien um 4 Tage (außer im Elementarbereich [ISCED 02]). In Lettland verringerten sich, allerdings nur im Primarbereich, die tatsächlich unterrichteten Zeitstunden um 10 Stunden (auf das Jahr gerechnet). In Griechenland wurde der Beginn des Schuljahrs 2020/2021 um 3 Tage und das Ende des Schuljahrs, je nach Bildungsbereich, um 10 bis 15 Tage verschoben.

Während der Schulschließungen setzte Griechenland in allen Bildungsbereichen Fernunterricht ein, was zu einer Verringerung der Unterrichtszeiten führte und auch erhebliche Auswirkungen auf die Unterrichtszeitstunden im Elementarbereich (ISCED 02) hatte. Um im Onlinesetting effektives Lernen sicherzustellen, haben in Griechenland Lehrkräfte im Elementarbereich (ISCED 02) mehr Zeit für die Unterrichtsvorbereitung aufgewendet, was sich in der Gesamtarbeitszeit widerspiegelt. In manchen Ländern hat sich die Pandemie möglicherweise auf nationale Prüfungen und die Beurteilung von Schülern ausgewirkt. In Griechenland fanden beispielsweise im Sekundarbereich I und II keine Abschlussprüfungen statt und in Italien bestanden die nationalen Prüfungen in diesen Bereichen nur aus der mündlichen Komponente. In Portugal fanden die Prüfungen im Sekundarbereich zwar statt, aber die Zeitplanung wurde angepasst. Dies hatte Auswirkungen auf die Unterrichtszeitstunden von Lehrkräften, die Klassenstufen unterrichteten, in denen nationale Prüfungen stattfinden (s. Anmerkungen zur Auslegung aufgrund der Coronapandemie in Anhang 3).

In einigen Ländern können sich die zu unterrichtenden Zeitstunden während der Laufbahn von Lehrkräften oder abhängig von ihrem Qualifikationsniveau ändern (Kasten D4.3). In manchen Ländern haben einige Lehrkräfte zu Berufsbeginn während ihrer Einführungsphase weniger Unterrichtsverpflichtungen. Einige Länder ermutigen außerdem ältere Lehrkräfte, im Beruf zu bleiben, indem sie deren Unterrichtszeitstunden reduzieren. So können sich in Chile und Portugal die Unterrichtsverpflichtungen für Lehrkräfte aufgrund der Jahre Berufserfahrung und/oder ihres Alters verringern.

Kasten D4.3

Qualifikationsniveaus von Lehrkräften

In diesem Indikator bezieht sich der Begriff Unterrichtszeitstunden auf die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Arbeitsbedingungen von vollständig qualifizierten Vollzeitlehrkräften im Referenzjahr gemäß der Definition des jeweiligen Landes. Lehrkräfte sollten zwar Mindestqualifikationsanforderungen erfüllen, um in den Beruf einzutreten und vollständig qualifizierte Lehrkräfte zu werden (s. Indikator D6), jedoch können manche Lehrkräfte über ein höheres Qualifikationsniveau verfügen. Es ist auch möglich, dass sie über eine niedrigere Qualifikation als die im Referenzjahr für den Berufseintritt erforderliche Mindestqualifikation verfügen, wenn sich die Qualifikationsanforderung im Laufe der Zeit verändert hat oder es andere Wege für den Eintritt in den Lehrerberuf gibt (s. Indikator D6). In Island beispielsweise ist die Mindestqualifikation für den Eintritt in den Lehrerberuf ein Masterabschluss, aber für Lehrkräfte mit mindestens 10 Jahren Unterrichtserfahrung kann auch ein Bachelorabschluss ausreichend sein. In Griechenland war 2021 ein Bachelorabschluss erforderlich, um Lehrkraft im

Sekundarbereich zu werden, aber Lehrkräfte mit mindestens 10 Jahren Berufserfahrung konnten mit einem Abschluss im postsekundaren, nicht tertiären Bereich Lehrkraft werden. Dies bedeutet, dass sich das Qualifikationsniveau von Lehrkräften in einem bestimmten Bildungsbereich zwischen den Ländern, aber auch innerhalb der Länder unterscheiden kann.

In beinahe allen Ländern und subnationalen Einheiten ist 2021 ein Abschluss im Tertiärbereich Voraussetzung für die Tätigkeit als Lehrkraft im Elementarbereich (ISCED 02), Primar- und Sekundarbereich (s. Indikator D6). 2021 verfügen die meisten 25- bis 64-jährigen Lehrkräfte über einen Bachelor- oder einen gleichwertigen Abschluss oder über eine höhere Qualifikation. In den 25 OECD-Ländern und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten zur Verteilung der Lehrkräfte nach Bildungsstand betrug der Anteil der Lehrkräfte mit einem Abschluss eines kurzen tertiären Bildungsgangs oder einem niedrigeren Qualifikationsniveau im Primar- und Sekundarbereich nicht mehr als 17 %. Eine Ausnahme bildet Slowenien, wo im Sekundarbereich I 20 % erreicht werden. In diesen Bereichen beträgt der Anteil der Lehrkräfte ohne Bachelor- oder höheren Abschluss in beinahe allen Ländern mit verfügbaren Daten weniger als 10 %. Im Elementarbereich (ISCED 02) ist in einigen Ländern der Anteil der Lehrkräfte mit niedrigerem Qualifikationsniveau größer. Er beträgt 20 bis 30 % in Estland, Finnland, Irland und Lettland, etwas über 30 % in Schweden und 70 % in Tschechien (Tab. X2.8). In manchen dieser Länder lassen sich diese Anteile auf die aktuellen Qualifikationsanforderungen für Lehrkräfte zurückführen: Das Mindestqualifikationsniveau im Elementarbereich (ISCED 02) ist in Tschechien ein Abschluss im Sekundarbereich II und in Lettland ein Abschluss eines kurzen tertiären Bildungsgangs. In anderen Ländern können diese Anteile die Folge früherer Qualifikationsanforderungen für den Eintritt in den Lehrerberuf oder anderer Bildungswege sein, da derzeit am Ende der Erstausbildung von Lehrkräften ein Bachelorabschluss verliehen wird (dies ist in Estland, Finnland und Schweden der Fall) (Tab. D6.1).

In manchen Ländern können sich die Qualifikationen der Lehrkräfte auf deren Unterrichtszeitstunden auswirken. In diesem Fall beziehen sich die Daten zu den Unterrichtszeitstunden der Lehrkräfte auf das typische Qualifikationsniveau, d. h. die häufigste Qualifikation der Lehrkräfte. Dies ist in Frankreich der Fall, wo Lehrkräfte im allgemeinbildenden Sekundarbereich II unterschiedliche tertiäre Abschlüsse (*certification* oder *agrégation*) haben können, die mit einer unterschiedlichen Zahl an zu unterrichtenden Zeitstunden einhergehen.

Unterschiede in der Zahl der Unterrichtszeitstunden zwischen den verschiedenen Bildungsbereichen

Die Zahl der von Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden sinkt tendenziell mit steigendem Bildungsbereich. In den meisten Ländern ist die gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Zahl der Unterrichtszeitstunden für Lehrkräfte im Elementarbereich (ISCED 02) höher als im Sekundarbereich II (allgemeinbildend). Ausnahmen bilden Brasilien und Schottland (Vereinigtes Königreich), wo Lehrkräfte unabhängig vom Bildungsbereich gleich viele Zeitstunden unterrichten müssen, sowie Australien, Costa Rica, Kolumbien, Litauen und Mexiko, wo Lehrkräfte im Sekundarbereich II mehr Zeitstunden unterrichten müssen als Lehrkräfte im Elementarbereich (ISCED 02) (Tab. D4.1).

Der größte Unterschied in der Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden besteht zwischen dem Elementarbereich (ISCED 02) und dem Primarbereich. Lehrkräfte im Elementarbereich (ISCED 02) müssen durchschnittlich rund 25 % mehr Zeit im Klassenzimmer verbringen als Lehrkräfte im Primarbereich. In Deutschland, Estland, Lettland, Slowenien, Tschechien und Ungarn müssen Lehrkräfte im Elementarbereich (ISCED 02) mindestens doppelt so viele Zeitstunden pro Jahr unterrichten wie Lehrkräfte im Primarbereich (Tab. D4.1).

In Frankreich, Irland, der Republik Korea, den Niederlanden, Österreich, Polen, Portugal, Spanien und der Türkei müssen Lehrkräfte im Primarbereich mindestens 25 % mehr Zeitstunden pro Jahr unterrichten als Lehrkräfte im Sekundarbereich I, während es in Brasilien, Schottland (Vereinigtes Königreich), Slowenien, Tschechien und Ungarn keinen Unterschied gibt. In Costa Rica, Estland und Litauen müssen Lehrkräfte im Primarbereich 3 % weniger Zeitstunden unterrichten als im Sekundarbereich I, in Lettland sind es 18 % und in Mexiko sogar 23 % weniger (Tab. D4.1).

In den meisten Ländern sind die vorgeschriebenen Zeitstunden im Sekundarbereich I und im Sekundarbereich II vergleichbar. Jedoch ist in Norwegen die Zahl der jährlich zu unterrichtenden Zeitstunden im Sekundarbereich I mindestens 25 % höher als im Sekundarbereich II (Tab. D4.1).

Tatsächlich unterrichtete Zeitstunden

Die in diesem Indikator von den meisten Ländern angegebene gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden bezieht sich auf offiziell festgelegte Zeitvorgaben. Die Zahl der von einzelnen Lehrkräften unterrichteten Zeitstunden kann jedoch, z. B. aufgrund von Überstunden, hiervon abweichen. Tatsächlich unterrichtete Zeitstunden stehen für die durchschnittliche Zahl an Zeitstunden pro Jahr, die eine Vollzeitlehrkraft eine Gruppe oder Klasse von Schülern unterrichtet, und schließen Überstunden (einschließlich anderer Tätigkeiten als Unterrichten, wie Ordnunghalten und administrative Aufgaben) ein.

Nur wenige Länder konnten Daten sowohl zur gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Zahl der Unterrichtszeitstunden als auch zu ihrem tatsächlichen Umfang liefern. Die vorhandenen Daten deuten darauf hin, dass die tatsächlich unterrichteten Zeitstunden von der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Unterrichtszeit abweichen können. In Kolumbien, Litauen und Neuseeland beispielsweise unterrichten Lehrkräfte im Sekundarbereich II 1 bis 8 % mehr Zeitstunden als gesetzlich bzw. vertraglich festgelegt, in Polen sind es bis zu 25 % mehr (OECD-Bildungsdatenbank).

Unterschiede zwischen der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Unterrichtszeit und den tatsächlich unterrichteten Zeitstunden könnten das Ergebnis von Überstunden aufgrund von Lehrkräfteausfällen oder -mangel sein. Ein weiterer Grund könnte in den unterschiedlichen Datenquellen liegen, da die Angaben zu der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Zahl der von Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden auf offiziellen Vorgaben und Vereinbarungen beruhen, während die tatsächlich unterrichteten Zeitstunden auf Verwaltungsdaten, statistischen Datenbanken, repräsentativen Stichprobenerhebungen und sonstigen repräsentativen Quellen basieren (Kasten D4.1).

Unterrichtszeit von Schulleitungen

Obwohl das Unterrichten hauptsächlich die Aufgabe von Lehrkräften ist, können in einigen Ländern auch Schulleitungen dazu verpflichtet sein. Unter den 29 Ländern und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten für den Elementarbereich (ISCED 02) müssen in 7 Ländern alle Schulleitungen unterrichten und in 8 weiteren Ländern müssen manche Schulleitungen dies unter bestimmten Umständen tun. Schulleitungen im Elementarbereich (ISCED 02) können außerdem in 4 Ländern freiwillig unterrichten und sind in 10 Ländern von Unterrichtsverpflichtungen befreit. Manche Schulleitungen im Primarbereich haben in mehr als der Hälfte der Länder mit verfügbaren Daten (19 von 34 Ländern) eine Verpflichtung zur Erteilung von Unterricht. Diese Vorgabe gilt jedoch nur in 6 Ländern für alle Schulleitungen. Im Sekundarbereich (allgemeinbildend) sind solche Unterrichtsverpflichtungen weniger verbreitet. In diesem Bereich müssen nur in 6 Ländern alle Schulleitungen und in weiteren 10 Ländern mit verfügbaren Daten manche Schulleitungen unterrichten. In 6 Ländern wiederum steht es Schulleitungen nach eigenem Ermessen frei, zu unterrichten, und in 12 Ländern müssen sie nicht unterrichten (Tab. D4.6 im Internet).

In den meisten Ländern, in denen Schulleitungen zu unterrichten verpflichtet sind, ist keine spezifische Zahl, sondern ein Minimum bzw. Maximum der zu unterrichtenden Stunden angegeben. In allgemeinbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs II beispielsweise liegt die Mindestzahl der von Schulleitungen zu unterrichtenden Zeitstunden (umgerechnet auf das Jahr) zwischen 0 (d. h. von Unterrichtsverpflichtungen freigestellt) und 194 Stunden, die Höchstzahl zwischen 149 und 594 Stunden. In den meisten dieser Länder entfallen bis zu 22 % der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Arbeitszeit von Schulleitungen auf das Unterrichten, aber in Irland sind es mehr als 74 % (Tab. D4.6 im Internet). Die Höchstzahl der Zeitstunden müssen Schulleitungen normalerweise nur unter bestimmten Umständen unterrichten. In Irland beispielsweise müssen alle Schulleitungen in der Realität gar nicht oder nur eine minimale Anzahl von Zeitstunden unterrichten (weitere Informationen zu Mindest- und Höchstzahlen der zu unterrichtenden Zeitstunden s. Tab. X3.D4.9 in Anhang 3).

Auch wenn in einem Land Schulleitungen in allen Bildungsbereichen unterrichten müssen, könnte sich die Mindest- und Höchstzahl der zu unterrichtenden Zeitstunden in den einzelnen Bildungsbereichen unterscheiden. In der Mehrzahl der Länder, in denen eine Unterrichtspflicht besteht, sinkt die Anzahl der von Schulleitungen zu unterrichtenden Zeitstunden, je höher der Bildungsbereich ist. Eine Ausnahme hiervon bildet die Türkei, wo die Unterrichtspflicht für alle Schulleitungen in allen Bildungsbereichen gleich ist (Tab. D4.6 im Internet).

In allen Ländern, in denen Schulleitungen unterrichten müssen, mit Ausnahme der Türkei, variiert die verpflichtende Stundenzahl anhand spezifischer Kriterien. In der überwiegenden Mehrheit dieser Länder bestimmen Charakteristika der Schule wie die Größe (Schüler-, Lehrkräfte- und/oder Klassenzahl) und/oder der Bildungsbereich die verpflichtende Zahl der zu unterrichtenden Stunden. Auch andere Kriterien können eine Rolle spielen, etwa der sozioökonomische Status der Regionen in Irland (Tab. X3.D4.9 in Anhang 3).

Arbeitszeit der Lehrkräfte

In den meisten Ländern wird die Arbeitszeit der Lehrkräfte zum Teil durch die gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden bestimmt. Außerdem ist in den meisten Ländern, in Tarifverträgen oder durch andere vertragliche

Vereinbarungen, offiziell festgelegt, wie viele Zeitstunden Lehrkräfte pro Jahr arbeiten müssen. Entweder ist die Zahl der Zeitstunden angegeben, die Lehrkräfte in der Schule sowohl unterrichtend als auch nicht unterrichtend zur Verfügung stehen müssen, oder die Gesamtzahl an Arbeitsstunden. Beides entspricht der offiziellen Zahl an Arbeitsstunden, wie in vertraglichen Vereinbarungen festgelegt, wobei sich die Länder darin unterscheiden, wie die Zeit auf die einzelnen Tätigkeiten verteilt wird.

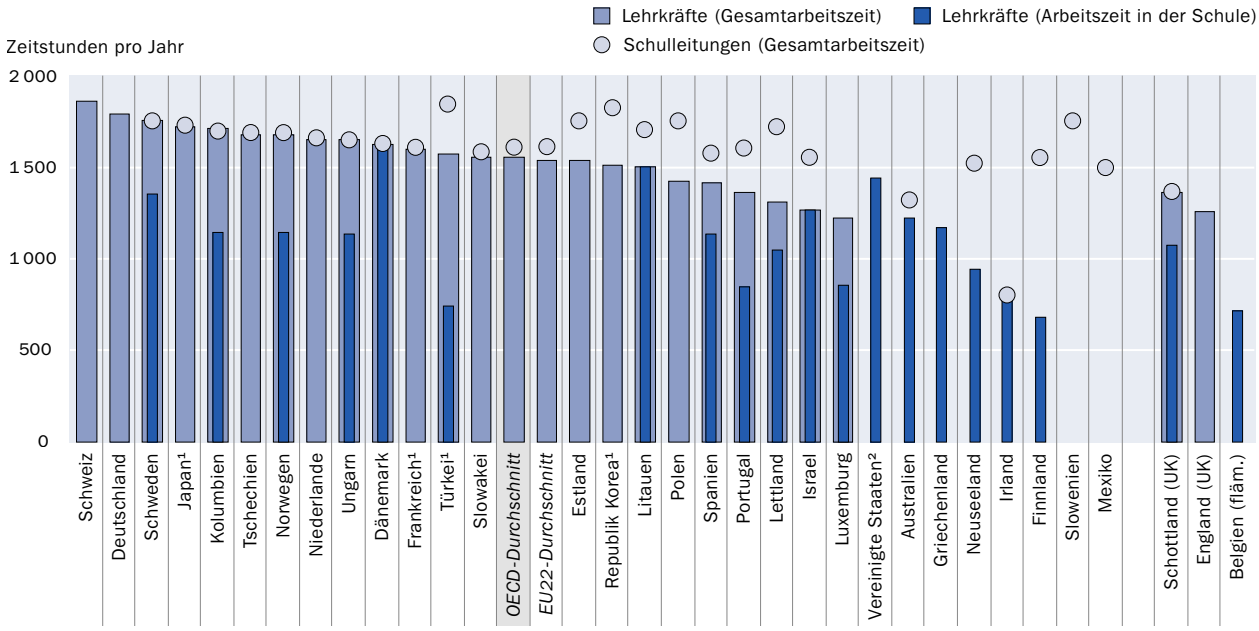
In mehr als der Hälfte der OECD-Länder und subnationalen Einheiten wird für mindestens einen Bildungsbereich die Zeit festgelegt, die Lehrkräfte in der Schule für Unterricht und für nicht unterrichtende Tätigkeiten zur Verfügung stehen müssen. In mehr als einem Drittel der Länder mit verfügbaren Daten zu Lehrkräften im Elementarbereich (ISCED 02) und Sekundarbereich II unterscheiden sich die Zeiten, die Lehrkräfte im Sekundarbereich II und im Elementarbereich (ISCED 02) in der Bildungseinrichtung zur Verfügung stehen müssen, um weniger als 5 %. In der Hälfte dieser Länder und subnationalen Einheiten (Belgien [fläm.], Lettland, Luxemburg, Neuseeland, Portugal, Schweden, der Türkei und Ungarn) müssen Lehrkräfte im Elementarbereich (ISCED 02) jedoch mindestens 20 % mehr Zeitstunden in der Bildungseinrichtung zur Verfügung stehen als Lehrkräfte im Sekundarbereich II, in Lettland und Neuseeland sind es sogar über 40 % mehr. Im Gegensatz dazu ist die gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gesamtarbeitszeit in beiden Bildungsbereichen in Schweden, der Türkei und Ungarn gleich (Tab. D4.2).

In einigen Ländern ist zwar die jährliche Gesamtarbeitszeit (an und außerhalb der Schule) gesetzlich bzw. vertraglich festgelegt, aber nicht, wie viel davon in der Schule und wie viel außerhalb zu erbringen ist (aufgrund der Coronapandemie kann es Abweichungen der

Abbildung D4.2

Arbeitszeit von Lehrkräften und Schulleitungen im Sekundarbereich II (allgemeinbildend) (2021)

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Arbeitszeit in Zeitstunden pro Jahr, an öffentlichen Bildungseinrichtungen



1. Die Anforderungen an die Arbeitszeit von Lehrkräften beziehen sich auf die von Beamten. 2. Referenzjahr nicht 2021. Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle. Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge der Gesamtarbeitszeit der Lehrkräfte und dann der Arbeitszeit in der Schule im Sekundarbereich II (allgemeinbildend).

Quelle: OECD (2022), Tabellen D4.2 und D4.3. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-D.pdf). StatLink: https://stat.link/i2fuwt

tatsächlichen Arbeitspraktiken der Lehrkräfte und Schulleitungen von den gesetzlichen Anforderungen gegeben haben, s. Kasten D4.2). Das gilt für Belgien (frz., Elementarbereich [ISCED 02] und Primarbereich), Deutschland, England (Vereinigtes Königreich), Estland (Primar- und Sekundarbereich), Frankreich (Sekundarbereich), Japan, die Republik Korea, die Niederlande, Polen, die Schweiz, die Slowakei und Tschechien (Tab. D4.2 und Abb. D4.2).

Die Unterschiede bei den jährlichen Arbeitsstunden der Lehrkräfte zwischen den Ländern können teilweise darauf zurückzuführen sein, dass sich die Gesamtarbeitszeit über die Schulferien erstreckt. Beispielsweise reicht die Gesamtarbeitszeit im Sekundarbereich II (allgemeinbildend) von 1.268 Stunden in Israel, wo die Lehrkräfte während der Schulferien nicht arbeiten müssen, bis zu 1.866 Stunden in der Schweiz, wo sie in den Schulferien bis zu 8 Wochen arbeiten (Abb. D4.2). In 17 OECD-Ländern und subnationalen Einheiten umfasst die gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Arbeitszeit der Lehrkräfte in mindestens einem Bildungsbereich Arbeitszeit während der Schulferien. In den meisten dieser Länder müssen die Lehrkräfte die Arbeitszeit während der Schulferien für spezifische Aktivitäten, wie die Vorbereitung des kommenden Schuljahrs, oder individuelle und/oder gemeinsame berufliche Weiterbildungsmaßnahmen aufwenden (für Einzelheiten s. Tab. X3.D4.2 in Anhang 3).

Arbeitszeit außerhalb des Unterrichts

Obwohl die Unterrichtszeit einen erheblichen Anteil des Arbeitspensums von Lehrkräften ausmacht, sollte bei der Untersuchung der Anforderungen an die Lehrkräfte in den einzelnen Ländern auch die für sonstige Tätigkeiten benötigte Zeit berücksichtigt werden, z. B. für Schülerbeurteilung, Unterrichtsvorbereitung, Korrektur von Schülerarbeiten, Weiterbildungen und Lehrerkonferenzen. Die für diese Aufgaben außerhalb des Unterrichts verfügbare Zeit unterscheidet sich von Land zu Land. Wenn die Unterrichtsverpflichtungen einen großen Teil der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Arbeitszeit ausmachen, kann dies darauf hindeuten, dass ein geringerer Teil der Arbeitszeit für diese Tätigkeiten zur Verfügung steht.

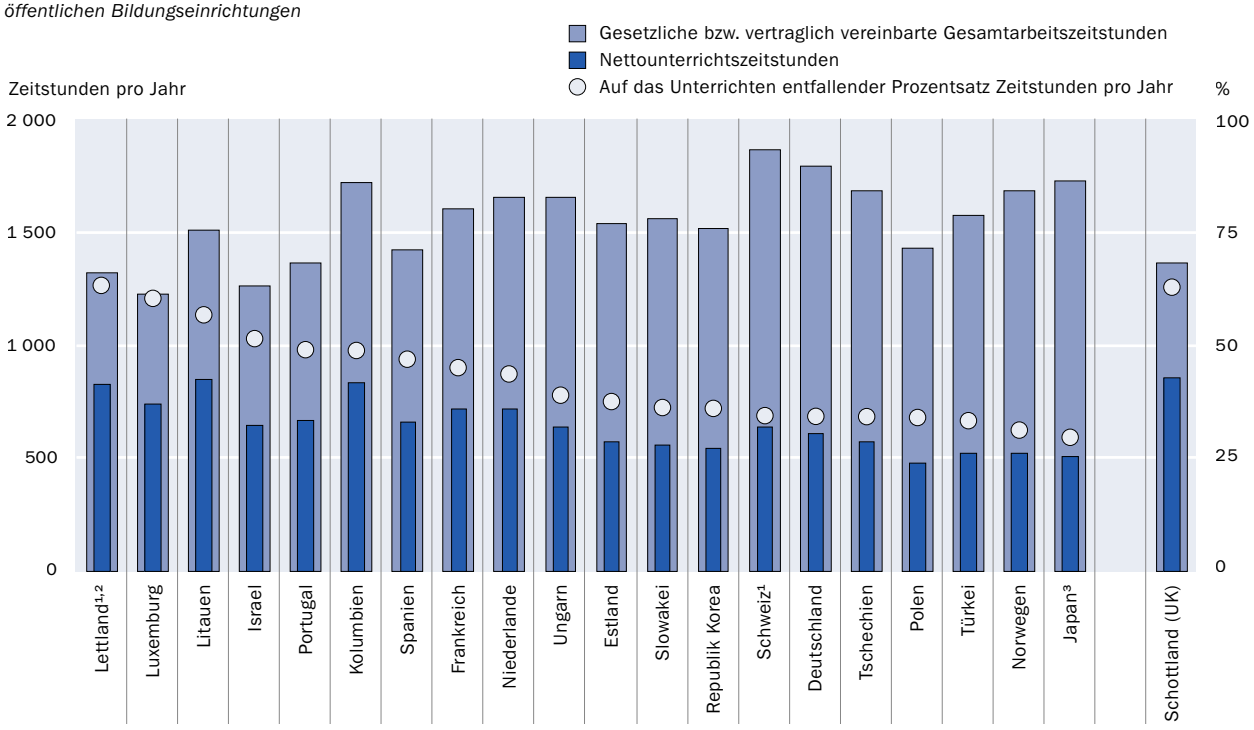
Auch wenn das Unterrichten ein zentraler Bestandteil der Arbeit einer Lehrkraft ist, wird in vielen Ländern der größte Teil der Arbeitszeit auf andere Aktivitäten verwendet. In den 21 Ländern und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten sowohl zur Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden als auch zur Gesamtarbeitszeit der Lehrkräfte im Sekundarbereich II verbringen Lehrkräfte im Durchschnitt 43 % ihrer Gesamtarbeitszeit im Unterricht. Dieser Anteil variiert von weniger als 34 % in Japan, Norwegen, Polen, Tschechien und der Türkei bis zu mindestens 50 % in Israel, Lettland, Litauen, Luxemburg und Schottland (Vereinigtes Königreich) (Abb. D4.3).

Auch wenn tendenziell der Anteil der Arbeitszeit, in dem unterrichtet wird, mit der Zahl der jährlich zu unterrichtenden Zeitstunden steigt, gibt es einige Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern. In Kolumbien und Lettland beispielsweise ist die Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden im Sekundarbereich II ähnlich (836 Zeitstunden in Kolumbien und 832 Zeitstunden in Lettland), aber in Kolumbien werden 49 % der Arbeitszeit der Lehrkräfte für das Unterrichten aufgewendet, in Lettland dagegen 63 %. Zudem wenden in anderen Ländern Lehrkräfte ähnliche Anteile ihrer Arbeitszeit für den Unterricht auf, obwohl die Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden erheblich differiert. So beispielsweise in Kolumbien sowie in Portugal, wo Lehrkräfte im Sekundarbereich II rund 49 % ihrer Arbeitszeit im Unterricht verbringen; in Portugal jedoch unterrichten Lehrkräfte 667 Zeitstunden, während es in Kolumbien 836 Zeitstunden sind (Abb. D4.3).

Abbildung D4.3

Zahl der Unterrichtszeitstunden und Prozentsatz der auf das Unterrichten entfallenden Arbeitszeit von Lehrkräften im Sekundarbereich II (2021)

Jährliche Nettounterrichtszeit und gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gesamtarbeitszeit in allgemeinbildenden Bildungsgängen an öffentlichen Bildungseinrichtungen



Anmerkung: Weitere Informationen dazu, ob die Daten sich auf die typische, Mindest- oder Höchststundenzahl beziehen, s. zugrunde liegende Tabelle.
1. Tatsächlich unterrichtete Zeitstunden. 2. Referenzjahr nicht 2021. Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle. 3. Durchschnittliche am Anfang des Schuljahrs in den einzelnen Schulen geplante zu unterrichtende Zeitstunden.
Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge des Prozentsatzes der auf das Unterrichten entfallenden gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gesamtarbeitszeit.
Quelle: OECD (2022), Tabellen D4.1 und D4.2. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-D.pdf). StatLink: https://stat.link/9i15wx

In einigen Ländern wie Belgien (frz., Sekundarbereich I und II), Costa Rica, Italien, Litauen (Elementarbereich [ISCED 02]), Mexiko (Sekundarbereich II) und Österreich (Primar- und Sekundarbereich) ist nicht offiziell festgelegt, wie viel Zeit für alle Tätigkeiten außerhalb des Unterrichts aufgewendet werden muss. Dies bedeutet allerdings nicht, dass die Lehrkräfte in der Gestaltung anderer Aufgaben völlig frei sind. In Italien sind bis zu 80 Stunden nicht unterrichtender Tätigkeit in der Schule pro Jahr verpflichtend festgelegt. Von diesen 80 Stunden entfallen bis zu 40 Stunden pro Jahr auf Lehrerkonferenzen, interne Planungsbesprechungen und Besprechungen mit Eltern, die verbleibenden 40 Stunden der Pflichtarbeitszeit auf Klassenkonferenzen (Tab. X3.D4.2 in Anhang 3).

Nicht unterrichtende Tätigkeiten und Zuständigkeiten

Nicht unterrichtende Tätigkeiten bilden einen Teil der Arbeitsverpflichtungen und -bedingungen der Lehrkräfte. Diese gesetzlich oder aufgrund von Vereinbarungen zwischen den Interessengruppen (z. B. Lehrerverbänden, lokalen Behörden, Schulverwaltungsgremien) vorgeschriebenen nicht unterrichtenden Tätigkeiten spiegeln nicht notwendigerweise die tatsächliche Beteiligung der Lehrkräfte an nicht unterrichtenden Tätigkeiten wider, sie gewähren jedoch einen Einblick in die Bandbreite und Komplexität des Lehrerberufs.

Die einzelnen Lehrkräfte können oft nicht selbst entscheiden, ob sie bestimmte unterrichtsbezogene Aufgaben übernehmen oder nicht. Gemäß den Vorgaben für Lehrkräfte

im Sekundarbereich II (allgemeinbildend) sind nicht unterrichtende Tätigkeiten wie die individuelle Planung bzw. Vorbereitung von Unterrichtsstunden, die Korrektur und Benotung von Schülerarbeiten sowie die Kommunikation und Zusammenarbeit mit Eltern in mindestens 35 von 39 Ländern und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten 3 nicht unterrichtende Tätigkeiten, die von Lehrkräften im Rahmen ihrer gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Arbeitszeit wahrgenommen werden müssen. Allgemeine administrative Aufgaben, Teamarbeit und die Kommunikation mit den Kollegen sind in 31 Ländern ebenfalls Pflicht und können in mindestens 3 weiteren Ländern mit verfügbaren Daten auf Schulebene festgelegt werden (Tab. D4.4 im Internet).

In mehr als der Hälfte der Länder werden im allgemeinbildenden Sekundarbereich II Pflichten wie die Tätigkeit als Klassenlehrer, die Teilnahme an Mentoring-Programmen und/oder die Unterstützung von neuen Lehrkräften in Einführungsprogrammen, die Beteiligung am Schul- oder sonstigen Managementaufgaben zusätzlich zu den Unterrichtsverpflichtungen größtenteils unter den Lehrkräften verteilt (da sie entweder für die Lehrkräfte verpflichtend oder nach Ermessen der Schulen verpflichtend sind). In rund zwei Drittel der Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten sind Vollzeitlehrkräfte (im allgemeinbildenden Sekundarbereich II) im Rahmen der von ihnen ggf. übernommenen Zuständigkeiten verpflichtet bzw. aufgefordert, die Beratung von Schülern zu übernehmen. In einigen Ländern können jedoch nicht alle Lehrkräfte Beratungsaufgaben übernehmen. In Israel beispielsweise benötigen Lehrkräfte dazu mindestens einen Masterabschluss (Tab. D4.5 im Internet).

Lehrkräfte übernehmen nicht nur Zuständigkeiten, die vorgeschrieben sind bzw. die ihnen von ihrer Schulleitung vorgegeben werden, sondern auch freiwillige Tätigkeiten. In 18 Ländern und subnationalen Einheiten entscheiden einzelne Lehrkräfte im allgemeinbildenden Sekundarbereich II selbst, ob sie Aktivitäten außerhalb des Lehrplans durchführen oder Referendare ausbilden. Auch über die Übernahme von mehr Klassen oder Stunden, als ihr Vollzeitvertrag vorsieht, können Lehrkräfte in beinahe der Hälfte der Länder und subnationalen Einheiten frei entscheiden (Tab. D4.5 im Internet).

Die Teilnahme an beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen gilt in allen Bildungsbereichen als wichtige Aufgabe von Lehrkräften und ist entsprechend in 25 Ländern und subnationalen Einheiten in allen Bildungsbereichen verpflichtend. In 10 Ländern liegt in mindestens einem Bildungsbereich eine Teilnahme im Ermessen der einzelnen Schulen. Nur 4 Länder erlauben es den Lehrkräften in allen Bildungsbereichen, nach ihrem eigenen Ermessen an beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen teilzunehmen (Tab. D4.5 im Internet). Unabhängig von einer Verpflichtung nimmt in allen OECD-Ländern die überwiegende Mehrheit der Lehrkräfte an beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen teil (OECD, 2019[3]).

Im Allgemeinen sind die Vorgaben, bestimmte Aufgaben und Zuständigkeiten zu übernehmen, in den verschiedenen Bildungsbereichen ähnlich. Es kann jedoch entsprechend den sich ändernden Bedürfnissen der Schüler in den verschiedenen Bildungsbereichen gewisse Unterschiede geben. So müssen beispielsweise in 16 Ländern Lehrkräfte im Sekundarbereich II in den Pausen Aufsicht führen, im Elementarbereich (ISCED 02) ist dies dagegen genauso wie im Primarbereich in 22 Ländern der Fall (Tab. D4.4).

Die unterschiedlichen Aufgabenanforderungen je nach Land könnten die Unterschiede im auf nicht unterrichtende Tätigkeiten und Zuständigkeiten entfallenden Anteil der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Arbeitszeit erklären. Japan beispielsweise ist

eines der 5 Länder, in denen Aktivitäten außerhalb des Lehrplans im Sekundarbereich I verpflichtend sind (Tab. D4.5). In der Tat geben Lehrkräfte des Sekundarbereichs I in Japan den höchsten Anteil an tatsächlicher Arbeitszeit (13 %) für diese Zuständigkeiten der OECD-Länder an (OECD, 2019[3]).

Die Übernahme zusätzlicher Aufgaben und Zuständigkeiten kann, unabhängig davon, ob sie verpflichtend ist oder nicht, mit einem Ausgleich, entweder durch eine Verringerung der Unterrichtszeitstunden oder in Form von Zulagen oder Zusatzvergütungen zusätzlich zum Grundgehalt nach unterschiedlichen Kriterien einhergehen (Kriterien für zusätzliche Zahlungen s. Indikator D3).

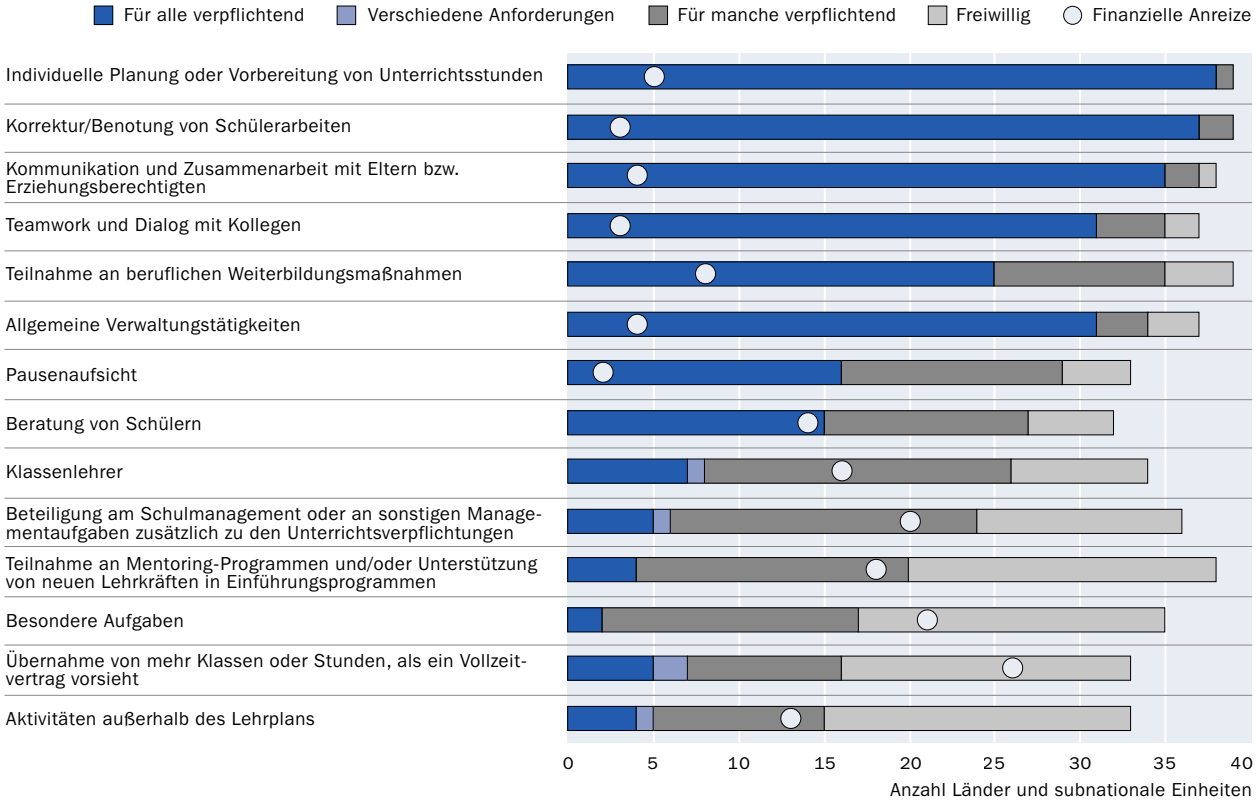
Im Sekundarbereich II, wie in anderen Bildungsbereichen, variiert die Zahl der Länder, die den Lehrkräften eine Zulage oder andere zusätzliche Zahlungen gewähren, mit den jeweiligen Aufgaben und Zuständigkeiten. Es sind mehr Länder, wenn die Aufgaben für die Lehrkräfte freiwillig sind (Abb. D4.4).

Unterrichtsbezogene Aufgaben wie die Planung oder Vorbereitung von Unterrichtsstunden, die Korrektur und Benotung von Schülerarbeiten sowie die Kommunikation und

Abbildung D4.4

Aufgabenanforderungen von Lehrkräften und finanzielle Anreize, nach Aufgaben und Zuständigkeiten (2021)

Lehrkräfte des Sekundarbereichs II an öffentlichen Bildungseinrichtungen



Anmerkung: England (Vereinigtes Königreich), Belgien (fläm. und frz.) und Schottland (Vereinigtes Königreich) sind in der Zahl der Länder und subnationalen Einheiten enthalten. „Für manche verpflichtend" gibt an, dass die spezifische Aufgabe oder Zuständigkeit nach Ermessen der einzelnen Schulen oder in manchen subnationalen Einheiten verpflichtend ist. „Finanzielle Anreize" bedeutet, dass die Lehrkräfte für die Aufgaben eine Zulage oder zusätzliche Zahlungen erhalten.
Auflistung der Aufgaben und Zuständigkeiten in absteigender Reihenfolge der Anzahl von Ländern und subnationalen Einheiten, in denen die betreffende Aufgabe bzw. Zuständigkeit in gewissem Maße verpflichtend ist.
Quelle: OECD (2022), Tabellen D4.4 und D4.5 im Internet. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-D.pdf). StatLink: https://stat.link/lziay4

Zusammenarbeit mit Eltern werden selten vergütet. Im Sekundarbereich II wird für diese Aufgaben in weniger als 13 % (5 von 39) der Länder mit verfügbaren Daten eine zusätzliche Zahlung oder Zulage gewährt (Abb. D4.4 und Tab. D4.4 im Internet). Jedoch bieten mehr als zwei Drittel der Länder und subnationalen Einheiten Lehrkräften im Sekundarbereich II einen finanziellen Ausgleich für die Übernahme von mehr Klassen bzw. Stunden, als ihr Vollzeitvertrag vorsieht (Abb. D4.4 und Tab. D4.5 im Internet). Dies kann daran liegen, dass diese Aufgabe direkt mit der Hauptrolle der Lehrkräfte zusammenhängt und dass gemäß dem Status der Lehrkräfte die Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden klar festgelegt ist und daher zusätzliche Stunden vergütet werden müssen.

In mehr als der Hälfte der Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten kann die Beteiligung am Schulmanagement oder an sonstigen Managementaufgaben zu spezifischen Vergütungen für Lehrkräfte führen. In einigen ist als Ausgleich für die zusätzliche Arbeitsbelastung durch sonstige Zuständigkeiten ergänzend zur finanziellen Extraleistung eine Reduzierung der zu unterrichtenden Zeitstunden möglich (Abb. D4.4 und Tab. D4.5 im Internet).

Arbeitszeit von Schulleitungen

In vielen OECD- und Partnerländern sind die Arbeitszeiten auf Schulleitungsebene wie die Arbeitszeiten von Lehrkräften gesetzlich bzw. vertraglich (in Tarif- oder individuellen Verträgen) festgelegt. In Frankreich, Japan, der Republik Korea, Mexiko (Sekundarbereich II), Portugal und der Türkei gelten die Arbeitszeitvorgaben für Beamte auch für Schulleitungen (ebenso wie für Lehrkräfte, mit Ausnahme der Republik Korea, von Mexiko und Portugal). Nur in Belgien (fläm.), Deutschland (in den meisten Bundesländern), England (Vereinigtes Königreich), Griechenland, Italien und Luxemburg gibt es keine offiziellen Dokumente zur Festlegung der Arbeitszeit von Schulleitungen (Abb. D4.2 und Tab. X3.D4.7 in Anhang 3).

Je nach Bildungsbereich arbeiten Schulleitungen im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten 43 bis 44 Wochen bzw. 211 bis 214 Tage pro Jahr. Im Durchschnitt variieren ihre gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten jährlichen Arbeitsstunden in den einzelnen Bildungsbereichen nicht sehr: 1.613 Stunden im Primarbereich, 1.612 Stunden im Sekundarbereich I und 1.608 Stunden im Sekundarbereich II. Im Elementarbereich (ISCED 02) hingegen beträgt ihre gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte jährliche Arbeitszeit im Durchschnitt 40 Stunden mehr als im Sekundarbereich II. In der Türkei haben Schulleitungen in allen Bildungsbereichen die längste Arbeitszeit (1.844 Zeitstunden pro Jahr). Die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Arbeitszeiten sind in Mexiko (im Elementarbereich [ISCED 02]) und Irland (im Primarbereich und allgemeinbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs I bzw. II) mit weniger als 1.300 Zeitstunden pro Jahr am niedrigsten (Tab. D4.3).

In 19 von 27 Ländern und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten (70 %) sind auf Schulleitungsebene die Arbeitszeiten pro Jahr in allen Bildungsbereichen ungefähr gleich. In den übrigen 8 Ländern, in denen die gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Arbeitszeit pro Jahr auf Schulleitungsebene nicht einheitlich ist, ist sie im Elementarbereich (ISCED 02) oder im Primarbereich in der Regel länger als im Sekundarbereich. In Australien, Estland, Finnland und Neuseeland beispielsweise sind die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Arbeitszeiten auf Schulleitungsebene im Elementarbereich (ISCED 02) um 1 bis 14 % länger als im Primar- und Sekundarbereich. In Mexiko ist die Arbeitszeit auf

Schulleitungsebene im Elementarbereich (ISCED 02) und im Primarbereich kürzer als im Sekundarbereich I (um 14 %) bzw. im Sekundarbereich II (um 17 %) (Tab. D4.3).

In rund zwei Drittel der Länder mit verfügbaren Daten müssen Schulleitungen im Rahmen ihrer gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Arbeitszeit in den Schulferien arbeiten; der Umfang reicht von 1 Woche in den Niederlanden (wenn sie von ihrem Arbeitgeber dazu aufgefordert werden), Österreich und Schottland (Vereinigtes Königreich) bis zu 10 Wochen in der Türkei. In einigen dieser Länder müssen Schulleitungen in den Schulferien das neue Schulhalbjahr vorbereiten und Weiterbildungen organisieren. Im übrigen Drittel der Länder müssen Schulleitungen gemäß den Vorgaben in den Schulferien nicht arbeiten. Das kann in der Praxis jedoch anders aussehen. In Irland z. B. arbeiten Schulleitungen mitunter zumindest während eines Teils der Schulferien, obwohl dies nicht Teil ihrer gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Arbeitszeit ist (Tab. X3.D4.7 in Anhang 3).

Aufgaben und Zuständigkeiten von Schulleitungen

In mehr als der Hälfte der OECD-Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten ist explizit festgelegt, dass von Schulleitungen die Wahrnehmung von Management- und Führungsaufgaben erwartet wird. Darüber hinaus können Schulleitungen zur Übernahme weiterer Aufgaben und Zuständigkeiten verpflichtet sein, z. B. Personal- und Finanzmanagement, Organisation von Weiterbildungen und von Bildungsaktivitäten der Schüler, Erteilung von Unterricht sowie Pflege guter Beziehungen zu Eltern, Schulaufsichtsbehörden und/oder Regierungsbehörden. In der Mehrheit der Länder sind die Aufgaben und Zuständigkeiten von Schulleitungen in allen Bildungsbereichen und Bildungsgängen gleich (weitere Informationen s. Tab. X3.D4.7 in Anhang 3).

In rund einem Viertel der Länder mit verfügbaren Daten (Dänemark, Estland, Finnland, Italien, Mexiko, Neuseeland, den Niederlanden, Norwegen und Schweden) sind jedoch die offiziellen Aufgaben und Zuständigkeiten von Schulleitungen nicht detailliert festgelegt. Möglicherweise haben Schulleitungen in diesen Ländern eine größere Autonomie zur Organisation ihrer Aufgaben und Zuständigkeiten (Tab. X3.D4.8 in Anhang 3).

Definitionen

Tatsächlich unterrichtete Zeitstunden stehen für die durchschnittliche Zahl an Zeitstunden pro Jahr, die eine Vollzeitlehrkraft eine Gruppe oder Klasse von Schülern unterrichtet, einschließlich aller zusätzlichen Stunden wie Überstunden. Die Daten hierzu können aus Verwaltungsunterlagen, statistischen Datenbanken, repräsentativen Stichprobenerhebungen oder anderen repräsentativen Quellen stammen.

Die *Zahl der Unterrichtstage* wird berechnet als Zahl der Unterrichtswochen multipliziert mit der Anzahl Tage, die eine Lehrkraft pro Woche unterrichtet, abzüglich der Tage, an denen die Schule wegen Ferien geschlossen ist.

Die *Zahl der Unterrichtswochen* bezieht sich auf die Zahl der Wochen mit Unterricht ohne die Ferienzeiten.

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Unterrichtszeit bzw. Zahl der von Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden wird definiert als die geplante Zahl an Zeitstunden (60 Minuten) pro Jahr, die eine Vollzeitlehrkraft (oder eine Schulleitung) auf Grundlage offizieller Vorschriften,

ihrer Beschäftigungsverträge oder sonstiger offizieller Vereinbarungen mit dem Unterrichten einer Gruppe oder Klasse verbringt. Die zu unterrichtenden Zeitstunden können pro Woche oder pro Jahr festgelegt sein. Jährlich zu unterrichtende Zeitstunden werden normalerweise berechnet aus der Zahl der Unterrichtstage pro Jahr multipliziert mit der Anzahl Zeitstunden, die eine Lehrkraft pro Tag unterrichtet (ohne Vorbereitungszeiten). Es handelt sich um eine Nettokontaktzeit für das Unterrichten ohne offizielle Zeiten für Pausen zwischen Unterrichtseinheiten bzw. Blöcken von Unterrichtseinheiten und ohne Tage, an denen die Bildungseinrichtung wegen Ferien geschlossen ist. Im Elementarbereich (ISCED 02) und Primarbereich sind kurze Pausen zwischen den einzelnen Unterrichtseinheiten, während derer die Lehrkraft für die Klasse verantwortlich ist, enthalten.

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gesamtarbeitszeit bezieht sich auf die Zahl der gemäß offiziellen Vorschriften von einer Vollzeitlehrkraft bzw. einer Schulleitung zu arbeitenden Zeitstunden. Sie kann als Wochen- oder Jahresarbeitszeit festgelegt werden. Nicht enthalten sind vergütete Überstunden. Entsprechend den offiziellen Vorschriften des einzelnen Landes kann sich die Arbeitszeit beziehen auf

- direkt für den Unterricht aufgewendete Zeit und andere lehrplanbezogene Tätigkeiten für die Schüler, wie Haus- und Klassenarbeiten,
- Zeit, die in direktem Zusammenhang mit dem Unterricht und anderen unterrichtsbezogenen Tätigkeiten steht, z. B. Unterrichtsvorbereitung, Beratung der Schüler, Korrekturen von Haus- und Klassenarbeiten, Tätigkeiten zur beruflichen Weiterbildung, Besprechungen mit den Eltern, Lehrerkonferenzen und allgemeine schulische Aufgaben.

Vorgeschriebene Arbeitszeit in der Schule bezieht sich auf die Arbeitszeit, die Lehrkräfte in der Schule arbeiten müssen, und enthält sowohl die Unterrichtszeit als auch Zeit für nicht unterrichtende Tätigkeiten.

Angewandte Methodik

Bei der Interpretation der Unterschiede bei der Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden zwischen den einzelnen Ländern sollte man berücksichtigen, dass die Nettokontaktzeit, wie sie diesem Indikator zugrunde liegt, nicht unbedingt den Unterrichtsverpflichtungen entspricht. Die Kontaktzeit selbst repräsentiert zwar einen beträchtlichen Bestandteil der Unterrichtsverpflichtungen der Lehrkräfte, aber bei einem Vergleich müssen auch die Vorbereitung der Stunden sowie die erforderliche Nachbereitung (einschließlich der Korrektur der Schülerarbeiten) berücksichtigt werden. Andere wichtige Parameter, wie z. B. die Zahl der unterrichteten Fächer, die Zahl der zu unterrichtenden Schüler und wie viele Jahre eine einzelne Lehrkraft dieselben Schüler unterrichtet, sollten ebenfalls berücksichtigt werden.

Weiterführende Informationen s. *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018* (OECD, 2018[4]) sowie Anhang 3 für länderspezifische Hinweise (*https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-D.pdf*).

Quellen

Die Daten stammen aus der OECD/INES/NESLI-Erhebung 2021 zur Arbeitszeit von Lehrkräften und Schulleitungen und beziehen sich auf das Berichtsjahr für Bildungsgänge 2020/2021 (Informationen zu den gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Verpflichtungen) bzw. auf das Berichtsjahr für Bildungsgänge 2019/2020 (Daten zu tatsächlich erbrachten Leistungen).

Weiterführende Informationen

OECD (2021), *Bildung auf einen Blick 2021 – OECD-Indikatoren*, wbv Publikation, Bielefeld, *https://doi.org/10.3278/6001821ow*. [1]

OECD (2021), *Education at a Glance Database*. [5]

OECD (2021), *The State of Global Education: 18 Months into the Pandemic*, OECD Publishing, Paris, *https://dx.doi.org/10.1787/1a23bb23-en*. [2]

OECD (2019), *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS, OECD Publishing, Paris, *https://dx.doi.org/10.1787/1d0bc92a-en*. [3]

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

Tabellen Indikator D4

StatLink: https://stat.link/osgxer

- Tabelle D4.1: Unterrichtszeit von Lehrkräften (2021)
- Tabelle D4.2: Arbeitszeit von Lehrkräften (2021)
- Tabelle D4.3: Arbeitszeit von Schulleitungen (2021)
- **WEB** Table D4.4: Teachers' tasks, by level of education (Aufgaben von Lehrkräften, nach Bildungsbereich) (2021)
- **WEB** Table D4.5: Teachers' other responsibilities, by level of education (Weitere Zuständigkeiten von Lehrkräften, nach Bildungsbereich) (2021)
- **WEB** Table D4.6: School heads' teaching requirements (Lehrverpflichtungen von Schulleitungen) (2021)

Datenstand: 17. Juni 2022. Aktualisierte Daten s. *http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en*. Weitere Untergliederungen s. auch *http://stats.oecd.org*, OECD-Bildungsdatenbank.

Tabelle D4.1

Unterrichtszeit von Lehrkräften (2021)

Zahl der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Unterrichtswochen, Unterrichtstage und Nettounterrichtszeitstunden an öffentlichen Bildungseinrichtungen im Verlauf des Schuljahrs

	Anzahl der Unterrichtswochen					Anzahl der Unterrichtstage					Nettounterrichtszeitstunden				
	Elementarbereich (ISCED 02)	Primarbereich	Sekundarbereich I, allgemeinbildende Bildungsgänge	Sekundarbereich II, allgemeinbildende Bildungsgänge	Sekundarbereich II, berufsbildende Bildungsgänge	Elementarbereich (ISCED 02)	Primarbereich	Sekundarbereich I, allgemeinbildende Bildungsgänge	Sekundarbereich II, allgemeinbildende Bildungsgänge	Sekundarbereich II, berufsbildende Bildungsgänge	Elementarbereich (ISCED 02)	Primarbereich	Sekundarbereich I, allgemeinbildende Bildungsgänge	Sekundarbereich II, allgemeinbildende Bildungsgänge	Sekundarbereich II, berufsbildende Bildungsgänge
	(1)	(2)	(3)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(17)	(18)
OECD Länder															
Australien[1]	40	40	41	41	m	193	194	198	199	m	768	860	838	839	m
Österreich[1]	m	37	37	37	37	m	181	181	181	181	m	796	623	592	592
Kanada	m	37	37	37	m	m	185	185	185	m	m	m	m	m	m
Chile	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien[1]	40	40	40	40	40	190	190	190	190	190	760	950	836	836	836
Costa Rica[1]	41	41	41	41	41	195	195	195	195	195	800	1209	1248	1248	1248
Tschechien[1]	44	39	39	39	39	211	191	191	191	191	1308	630	630	573	573
Dänemark[1]	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	699	690	m	m
Estland[1]	46	35	35	35	40	222	174	174	174	199	1332	592	609	574	a
Finnland[3]	m	38	38	38	a	m	189	189	189	a	m	680	595	567	a
Frankreich[1]	36	36	36	36	36	162	162	a	a	a	900	900	720	720	720
Deutschland[1]	46	40	40	40	40	225	193	193	193	193	1755	691	641	610	626
Griechenland[2]	37	37	35	35	35	180	180	171	171	171	675	675	590	590	590
Ungarn[2]	43	38	38	38	38	206	179	179	178	179	1318	644	644	641	644
Island	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irland[1]	m	37	33	33	m	m	180	164	164	m	m	900	700	700	m
Israel[1]	37	37	36	36	36	182	182	176	176	176	1030	846	704	650	650
Italien[3]	42	38	38	38	38	189	169	169	169	169	945	744	608	608	608
Japan[4]	m	41	41	39	39	m	203	203	196	196	m	750	609	507	507
Republik Korea[3]	36	38	38	38	38	180	190	190	190	190	767	672	517	544	541
Lettland[5]	39	33	35	35	44	190	160	170	170	215	1368	630	768	832	1078
Litauen[2]	a	36	37	37	a	a	173	178	178	a	640	830	854	854	1032
Luxemburg[1]	36	36	36	36	36	176	176	176	176	176	880	810	739	739	739
Mexiko[1]	40	40	40	36	36	190	190	190	172	172	505	760	988	843	688
Niederlande[2]	40	40	m	m	m	200	200	m	m	m	940	940	720	720	m
Neuseeland[1]	41	38	38	38	m	205	192	191	190	m	1230	922	840	760	m
Norwegen[2]	47	38	38	38	38	225	190	190	190	190	a	741	663	523	595
Polen[2]	45	38	38	37	37	219	181	181	179	179	1095	611	489	483	483
Portugal[2]	40	40	38	38	38	193	193	182	182	182	965	869	667	667	667
Slowakei[1]	44	38	38	38	38	211	187	187	187	187	1161	729	645	561	598
Slowenien[1]	46	38	38	38	38	224	190	190	190	190	1344	627	627	570	570
Spanien[1]	37	37	37	37	37	176	176	176	176	176	871	871	665	665	665
Schweden	47	a	a	a	a	224	a	a	a	a	m	a	a	a	a
Schweiz[5]	39	39	39	39	39	188	188	188	188	188	788	806	750	638	713
Türkei[1]	38	38	38	38	38	186	186	186	186	186	930	744	521	521	521
Vereinigte Staaten[5,6]	36	36	36	36	a	180	180	180	180	a	1011	1004	966	966	a
Subnationale Einheiten															
Belgien (fläm.)[3]	35	35	35	35	35	151	151	152	152	152	669	669	616	575	605
Belgien (frz.)[1]	37	37	37	37	37	170	170	170	170	170	736	680	621	588	621
England (UK)	38	38	38	38	a	190	190	190	190	a	a	a	a	a	a
Schottland (UK)[2]	38	38	38	38	a	190	190	190	190	a	855	855	855	855	a
OECD-Durchschnitt	**41**	**38**	**38**	**37**	**38**	**196**	**184**	**183**	**182**	**185**	**987**	**784**	**711**	**684**	**684**
EU22-Durchschnitt	**41**	**37**	**37**	**37**	**38**	**198**	**180**	**178**	**178**	**183**	**1071**	**740**	**659**	**642**	**675**
Partnerländer															
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien[3]	42	42	42	42	42	200	200	200	200	200	800	800	800	800	800
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Aufgrund der Coronapandemie können die gesetzlichen Anforderungen an die Unterrichtszeit von Lehrkräften in einigen Ländern zeitweilig angepasst worden sein. Weiterführende Informationen s. Kasten D4.2 und Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten zu berufsbildenden Bildungsgängen im Sekundarbereich I, die Spalten (4), (10) und (16), sind im Internet verfügbar. Daten s. http://stats.oecd.org, OECD-Bildungsdatenbank.

1. In der Regel zu unterrichtende Zeitstunden (die von den meisten Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden, wenn keine besonderen Umstände bei den Lehrkräften vorliegen). 2. Höchstens zu unterrichtende Zeitstunden. 3. Mindestens zu unterrichtende Zeitstunden. 4. Durchschnittliche am Anfang des Schuljahrs in den einzelnen Schulen geplante zu unterrichtende Zeitstunden. 5. Tatsächlich unterrichtete Zeitstunden (Lettland: außer im Elementarbereich [ISCED 02]). 6. Referenzjahr 2016.

Quelle: OECD (2022). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-D.pdf). StatLink: https://stat.link/kcwi4b

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

Tabelle D4.2

Arbeitszeit von Lehrkräften (2021)

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte in der Schule zu erbringende Arbeitszeit der Lehrkräfte und Gesamtarbeitszeit in öffentlichen Bildungseinrichtungen im Verlauf des Referenzjahrs

	In der Schule zu erbringende Arbeitszeit (in Zeitstunden)					Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gesamtarbeitszeit (in Zeitstunden)				
	Elementarbereich (ISCED 02)	Primarbereich	Sekundarbereich I, allgemeinbildende Bildungsgänge	Sekundarbereich II, allgemeinbildende Bildungsgänge	Sekundarbereich II, berufsbildende Bildungsgänge	Elementarbereich (ISCED 02)	Primarbereich	Sekundarbereich I, allgemeinbildende Bildungsgänge	Sekundarbereich II, allgemeinbildende Bildungsgänge	Sekundarbereich II, berufsbildende Bildungsgänge
	(1)	(2)	(3)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(11)	(12)
OECD Länder										
Australien	1339	1233	1224	1224	m	a	a	a	a	m
Österreich	m	a	a	a	a	m	a	a	a	a
Kanada	m	m	m	m	m	m	a	a	a	a
Chile	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien	1152	1152	1152	1152	1152	1720	1720	1720	1720	1720
Costa Rica	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Tschechien	a	a	a	a	a	1688	1688	1688	1688	1688
Dänemark	1628	1628	1628	1628	1628	1628	1628	1628	1628	1628
Estland	1610	a	a	a	a	1610	1540	1540	1540	1540
Finnland	m	818	733	686	1125	a	a	a	a	1500
Frankreich[1]	954	954	a	a	a	1607	1607	1607	1607	1607
Deutschland	a	a	a	a	a	1795	1795	1795	1795	1795
Griechenland	1164	1164	1176	1176	1176	a	a	a	a	a
Ungarn	1476	1146	1146	1139	1146	1656	1656	1656	1656	1704
Island	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irland	m	1058	798	798	m	a	a	a	a	a
Israel	1067	1240	1197	1268	1268	1067	1240	1197	1268	1268
Italien	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Japan[1]	a	a	a	a	a	1728	1728	1728	1728	1728
Republik Korea	a	a	a	a	a	1440	1520	1520	1520	1520
Lettland	1560	1050	1050	1050	1320	1760	1320	1320	1320	1320
Litauen	a	1512	1512	1512	1512	a	1512	1512	1512	1512
Luxemburg	1060	990	859	859	859	1500	1394	1229	1229	1229
Mexiko	772	890	1167	a	a	a	a	a	a	a
Niederlande	a	a	a	a	a	1659	1659	1659	1659	1659
Neuseeland	1820	1536	1243	950	m	a	a	a	a	m
Norwegen	a	1300	1225	1150	1150	a	1688	1688	1688	1688
Polen	a	a	a	a	a	1752	1448	1448	1432	1432
Portugal	1101	1005	852	852	852	1423	1423	1368	1368	1368
Slowakei	m	m	m	m	m	1560	1560	1560	1560	1560
Slowenien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Spanien	1140	1140	1140	1140	1140	1425	1425	1425	1425	1425
Schweden	1792	1360	1360	1360	1360	a	1767	1767	1767	1767
Schweiz[1]	a	a	a	a	a	1866	1866	1866	1866	1866
Türkei[1]	1010	820	750	750	750	1576	1576	1576	1576	1576
Vereinigte Staaten[2]	1441	1443	1449	1446	a	m	m	m	m	a
Subnationale Einheiten										
Belgien (fläm.)	870	870	773	723	760	a	a	a	a	a
Belgien (frz.)	a	a	a	a	a	962	962	a	a	a
England (UK)	a	a	a	a	a	1265	1265	1265	1265	a
Schottland (UK)	1080	1080	1080	1080	a	1365	1365	1365	1365	a
OECD-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**1543**	**1557**	**1559**	**1570**
EU22-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**1573**	**1524**	**1547**	**1546**	**1546**
Partnerländer										
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	m	m	m	m	m	a	a	a	a	a
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Aufgrund der Coronapandemie können die gesetzlichen Anforderungen an die Arbeitszeit von Lehrkräften in einigen Ländern zeitweilig angepasst worden sein. Weiterführende Informationen s. Kasten D4.2 und Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten zu berufsbildenden Bildungsgängen im Sekundarbereich I, die Spalten (4) und (10), sind im Internet verfügbar. Daten s. http://stats.oecd.org, OECD-Bildungsdatenbank.

1. Die Anforderungen an die Gesamtarbeitszeit beziehen sich auf die von Beamten. 2. Referenzjahr 2016.

Quelle: OECD (2022). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-D.pdf). StatLink: https://stat.link/ei8k4w

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

Tabelle D4.3

Arbeitszeit von Schulleitungen (2021)

Zahl der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Arbeitswochen, Arbeitstage und Gesamtarbeitszeitstunden an öffentlichen Bildungseinrichtungen im Verlauf des Referenzjahrs

	Anzahl der Arbeitswochen					Anzahl der Arbeitstage					Gesamtarbeitszeitstunden				
	Elementarbereich (ISCED 02)	Primarbereich	Sekundarbereich I, allgemeinbildende Bildungsgänge	Sekundarbereich II, allgemeinbildende Bildungsgänge	Sekundarbereich II, berufsbildende Bildungsgänge	Elementarbereich (ISCED 02)	Primarbereich	Sekundarbereich I, allgemeinbildende Bildungsgänge	Sekundarbereich II, allgemeinbildende Bildungsgänge	Sekundarbereich II, berufsbildende Bildungsgänge	Elementarbereich (ISCED 02)	Primarbereich	Sekundarbereich I, allgemeinbildende Bildungsgänge	Sekundarbereich II, allgemeinbildende Bildungsgänge	Sekundarbereich II, berufsbildende Bildungsgänge
	(1)	(2)	(3)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(17)	(18)
OECD Länder															
Australien	41	41	41	41	m	199	199	198	199	m	1505	1319	1318	1319	m
Österreich	m	38	38	38	38	m	187	187	186	186	m	1776	1776	a	a
Kanada	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
Kolumbien	45	45	45	45	45	212	212	212	212	212	1696	1696	1696	1696	1696
Costa Rica	42	42	42	42	42	200	200	200	200	200	a	a	a	a	a
Tschechien	44	44	44	44	44	211	211	211	211	211	1688	1688	1688	1688	1688
Dänemark	46	46	46	46	46	220	220	220	220	220	1628	1628	1628	1628	1628
Estland	46	44	44	44	44	222	219	219	219	219	1776	1752	1752	1752	1752
Finnland	43	44	44	44	44	215	211	211	211	211	1666	1551	1551	1551	1551
Frankreich[1]	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	1607	1607	1607	1607	1607
Deutschland	46	46	46	46	46	225	225	225	225	225	m	m	m	m	m
Griechenland	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Ungarn	43	43	43	43	43	206	206	206	206	206	1648	1648	1648	1648	1648
Island	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irland	m	37	33	33	m	m	180	164	164	m	m	1058	798	798	m
Israel	a	42	40	40	40	a	205	199	199	199	a	1602	1552	1552	1552
Italien	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Japan[1]	m	45	45	45	45	m	223	223	223	223	1728	1728	1728	1728	1728
Republik Korea[1]	48	48	48	48	48	228	228	228	228	228	1824	1824	1824	1824	1824
Lettland	44	44	44	44	44	215	215	215	215	215	1720	1720	1720	1720	1720
Litauen	44	44	44	44	44	213	213	213	213	213	1704	1704	1704	1704	1704
Luxemburg	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Mexiko	43	43	43	39	39	205	205	205	187	187	1230	1230	1435	1496	1496
Niederlande	42	42	m	m	m	208	208	m	m	m	1659	1659	1659	1659	1659
Neuseeland	41	38	38	38	m	205	192	191	190	m	1640	1536	1528	1520	m
Norwegen	47	45	45	45	45	225	225	225	225	225	1688	1688	1688	1688	1688
Polen	45	45	45	45	45	219	219	219	219	219	1752	1752	1752	1752	1752
Portugal[1]	48	48	48	48	48	229	229	229	229	229	1603	1603	1603	1603	1603
Slowakei	44	44	44	44	44	211	211	211	211	211	1583	1583	1583	1583	1583
Slowenien	45	45	45	45	45	219	219	219	219	219	1752	1752	1752	1752	1752
Spanien	42	42	44	44	44	200	200	210	210	210	1500	1500	1575	1575	1575
Schweden	46	46	46	46	46	219	219	219	219	219	1752	1752	1752	1752	1752
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei[1]	48	48	48	48	48	236	236	236	236	236	1844	1844	1844	1844	1844
Vereinigte Staaten[2,3]	46	46	46	46	a	230	230	230	230	a	m	m	m	m	a
Subnationale Einheiten															
Belgien (fläm.)	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Belgien (frz.)	42	42	42	42	42	210	210	210	210	210	a	a	a	a	a
England (UK)	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Schottland (UK)	39	39	39	39	a	195	195	195	195	a	1365	1365	1365	1365	a
OECD-Durchschnitt	**44**	**43**	**43**	**43**	**44**	**214**	**212**	**211**	**211**	**214**	**1648**	**1613**	**1612**	**1608**	**m**
EU22-Durchschnitt	**44**	**44**	**44**	**44**	**44**	**215**	**211**	**211**	**211**	**214**	**1669**	**1631**	**1620**	**1611**	**1665**
Partnerländer															
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	42	42	42	42	42	200	200	200	200	200	m	m	m	m	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Aufgrund der Coronapandemie können die gesetzlichen Anforderungen an die Arbeitszeit von Schulleitungen in einigen Ländern zeitweilig angepasst worden sein. Weiterführende Informationen s. Kasten D4.2 und Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten zu berufsbildenden Bildungsgängen im Sekundarbereich I, die Spalten (4), (10) und (16), sind im Internet verfügbar. Daten s. http://stats.oecd.org, OECD-Bildungsdatenbank.

1. Die Anforderungen an die Gesamtarbeitszeit beziehen sich auf die von Beamten. 2. Tatsächliche Werte. 3. Referenzjahr 2016.

Quelle: OECD (2022). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-D.pdf). StatLink: https://stat.link/hvzg5a

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

Indikator D6
Welche Einstiegsmöglichkeiten für Lehrkräfte und Schulleitungen gibt es?

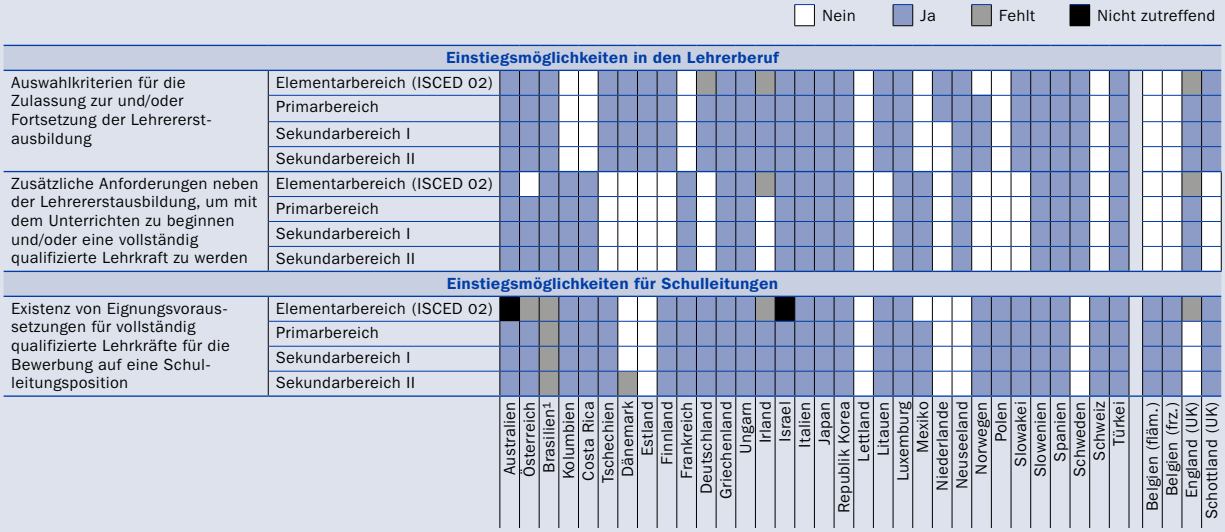
Zentrale Ergebnisse

- Die Dauer von Bildungsgängen zur Lehrererstausbildung variiert typischerweise von 3 Jahren in Belgien (fläm. und frz.), Costa Rica und Neuseeland bis zu 6,5 Jahren in Deutschland für angehende Lehrkräfte des Sekundarbereichs I (allgemeinbildende Fächer). In der Regel ist die Dauer für Lehrkräfte im Primar- und Sekundarbereich ähnlich, jedoch für Lehrkräfte im Elementarbereich (ISCED 02) kürzer. In den meisten Ländern wird, unabhängig davon, in welchem Bildungsbereich die Lehrkräfte unterrichten werden, bei Abschluss des Bildungsgangs ein Abschluss im Tertiärbereich verliehen.
- In beinahe der Hälfte der 36 Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten können Absolventen von Bildungsgängen zur Lehrererstausbildung für den Elementar- (ISCED 02), Primar- und Sekundarbereich unverzüglich mit dem Unterrichten an Schulen beginnen und erwerben eine vollständige Lehrerqualifikation. In einem Drittel der 36 Fälle ist die erfolgreiche Absolvierung einer Probezeit erforderlich, um eine vollständig qualifizierte Lehrkraft für allgemeinbildende Fächer im Sekundarbereich I zu werden.
- In fast zwei Drittel der Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten stehen Schulleitungspositionen an Schulen, die Bildungsgänge entweder im Primarbereich, im Sekundarbereich I (allgemeinbildend) oder im Sekundarbereich II (allgemeinbildend) abdecken, nur vollständig qualifizierten Lehrkräften offen.

Abbildung D6.1

Einstiegsmöglichkeiten für Lehrkräfte und Schulleitungen, nach Bildungsbereich (2021)

Für Lehrkräfte allgemeinbildender Fächer und Schulleitungen von allgemeinbildenden Bildungsgängen an öffentlichen Bildungseinrichtungen



1. Referenzjahr nicht 2021. Weitere Informationen s. zugrunde liegende Tabelle.

Quelle: OECD (2022), Tabellen D6.1, D6.4 sowie D6.6 im Internet. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-D.pdf). StatLink: *https://stat.link/9m5kyb*

D 6

Kontext

Mit der Ausweitung des Schulbesuchs ist die Verbesserung der Bildungsqualität in den meisten OECD-Ländern auf der politischen Agenda stark nach oben gerückt. Hoch qualifizierte Lehrkräfte und Schulleitungen bilden die Grundlage für hochwertige Lernergebnisse der Schüler und sind daher für die Erreichung dieses Ziels unabdingbar (Schleicher, 2012[1]).

Die Vorgehensweise zur Auswahl der Bewerber für die Ausbildung und den Eintritt in den Lehrerberuf hat Einfluss auf das Angebot an qualifizierten Lehrkräften, sowohl in Bezug auf Quantität als auch auf Qualität. Die für angehende Lehrkräfte angelegten Kriterien und Anforderungen spiegeln auch die Profile der Lehrkräfte wider, die auf Unterrichtsverpflichtungen – und nicht unterrichtende Zuständigkeiten – in ihrem künftigen Beruf vorbereitet werden (s. Indikator D4). Eine angemessene Vergütung (s. Indikator D3) und der von der Gesellschaft dem Lehrerberuf beigemessene Wert können auch dabei helfen, angehende Lehrkräfte anzuziehen und zu halten.

Viele Länder haben Schwierigkeiten, talentierte Kandidaten als Lehrkräfte anzuwerben und diejenigen zu ersetzen, die aus dem Beruf ausscheiden (s. Indikator D7 in OECD, 2021[2]). Um den unmittelbaren Lehrermangel abzumildern und für eine vielfältigere Zusammensetzung der Lehrerschaft zu sorgen, kann es helfen, andere Einstiegsmöglichkeiten in den Lehrerberuf als die Lehrererstausbildung anzubieten (Musset, 2010[3]).

Erstausbildung und Vorbereitungsschulungen bilden lediglich Ausgangspunkte für die fortlaufende berufliche Weiterbildung von Lehrkräften und Schulleitungen. Angesichts der konstanten demografischen Veränderungen der Schülerschaft und der Notwendigkeit, ihre Kenntnisse und Kompetenzen an eine sich wandelnde Gesellschaft anzupassen, ist berufliche Weiterbildung für die Aufrechterhaltung der Qualität der Beschäftigten im Bildungssystem unabdingbar (s. Indikator D7).

Weitere wichtige Ergebnisse

- Die Lehrererstausbildung von Lehrkräften im Elementarbereich (ISCED 02), Primarbereich und Sekundarbereich I (allgemeinbildende Fächer) erfolgt in mehr als drei Viertel der OECD- und Partnerländer nach dem einphasigen Modell (bei dem die pädagogische und praktische Ausbildung gleichzeitig mit der akademischen Ausbildung im Unterrichtsfach erfolgt). Für Lehrkräfte im Sekundarbereich II ist hingegen das zweiphasige Modell, bei dem die pädagogische und praktische Ausbildung nach der akademischen Ausbildung im Unterrichtsfach erfolgt, etwa genauso häufig wie das einphasige Modell.
- In etwa zwei Fünftel der Länder und subnationalen Einheiten ist die Zahl der Studienplätze für die Lehrererstausbildung von Lehrkräften im Elementarbereich (ISCED 02), Primarbereich und Sekundarbereich (allgemeinbildende Fächer) beschränkt (Numerus-clausus-Regelung). Die häufigsten Auswahlkriterien für die Zulassung zur Lehrererstausbildung sind Notendurchschnitte der Schule(n) des Sekundarbereichs II oder der Prüfungen im Sekundarbereich II.
- In beinahe allen Ländern sind eng mit Unterrichten und Pädagogik zusammenhängende Inhalte (wie pädagogische Studien/Didaktik), das künftige Unterrichtsfach der angehenden Lehrkräfte und ein Unterrichtspraktikum Pflichtkomponenten von

Bildungsgängen zur Lehrererstausbildung von Lehrkräften für allgemeinbildende Fächer im Sekundarbereich.

- Formale Einführungsprogramme bestehen aus strukturierten regelmäßigen Aktivitäten, um den Einstieg in den Lehrerberuf beispielsweise durch erfahrene Lehrkräfte, die als Mentor dienen, oder Gruppenarbeit mit anderen neuen Lehrkräften zu unterstützen. In den meisten Ländern, außer Costa Rica, Lettland und der Schweiz, sind diese Einführungen in mindestens einem Bildungsbereich entweder für alle angehenden Lehrkräfte oder nach Ermessen der einzelnen Schulen für angehende Lehrkräfte verpflichtend.
- Alternative Einstiegsmöglichkeiten in den Lehrerberuf (für Personen ohne formale Lehrerqualifikation, aber mit Berufserfahrung in anderen Bereichen) gibt es im Primarbereich in der Hälfte der Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten, aber im Sekundarbereich in mehr als der Hälfte.

Analyse und Interpretationen

Einstiegsmöglichkeiten in den Lehrerberuf

Für den Eintritt in den Lehrerberuf ist in der Regel eine Lehrererstausbildung erforderlich. Die Absolventen müssen nach dem Abschluss der Lehrererstausbildung eventuell noch weitere Voraussetzungen erfüllen, ehe sie mit dem Unterrichten beginnen können oder als vollständig qualifiziert gelten. Gegebenenfalls sind die Schulen verpflichtet, neuen Lehrkräften bei Arbeitsbeginn ein formales Einführungsprogramm anzubieten.

Lehrererstausbildung

Organisation der Lehrererstausbildung

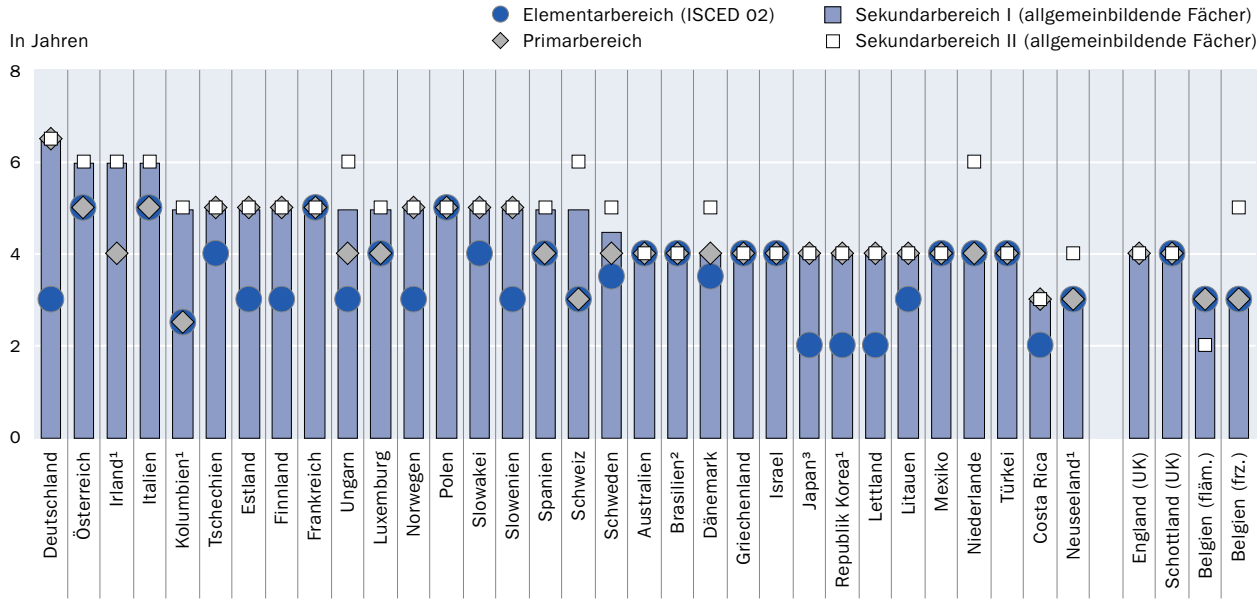
Die Dauer von Bildungsgängen zur Lehrererstausbildung von angehenden Lehrkräften für allgemeinbildende Fächer im Sekundarbereich I reicht von 3 Jahren in Belgien (fläm. und frz.), Costa Rica und Neuseeland bis zu 6,5 Jahren in Deutschland. In beinahe zwei Drittel der 36 OECD- und Partnerländer und subnationalen Einheiten dauert die Lehrererstausbildung von Lehrkräften im Primarbereich sowie für allgemeinbildende Fächer im Sekundarbereich I und II gleich lang. In weniger als zwei Drittel der Länder und subnationalen Einheiten mit vergleichbaren Daten ist die Lehrererstausbildung von Lehrkräften im Elementarbereich (ISCED 02) 0,5 bis 3,5 Jahre kürzer als die von Lehrkräften für allgemeinbildende Fächer im Sekundarbereich I (Abb. D6.2).

Diese Unterschiede bei der Dauer der Lehrererstausbildung können Unterschiede bei der Organisation der pädagogischen und praktischen Ausbildung und dem verliehenen Abschluss widerspiegeln. In 36 Ländern und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten ist in der Lehrererstausbildung von angehenden Lehrkräften für allgemeinbildende Fächer im Sekundarbereich I nicht ein einziges Ausbildungsmodell dominant. Das einphasige Modell, bei dem die pädagogische und praktische Ausbildung gleichzeitig mit der akademischen Ausbildung im Unterrichtsfach erfolgt, steht in 27 Ländern und subnationalen Einheiten zur Verfügung, das zweiphasige Modell dagegen, bei dem die pädagogische und praktische Ausbildung nach der akademischen Ausbildung im Unterrichtsfach bereitgestellt werden, in 22. Die meisten Länder nutzen nur ein Modell zur Erstausbildung, aber

Abbildung D6.2

Dauer der Lehrererstausbildung, nach Bildungsbereich (2021)

Für Lehrkräfte an öffentlichen Bildungseinrichtungen



1. Mindestdauer angegeben für Irland (Primarbereich), Kolumbien (Elementarbereich [ISCED 02] und Primarbereich), die Republik Korea (Elementarbereich [ISCED 02]) und Neuseeland (Sekundarbereich I, allgemeinbildende Fächer). 2. Referenzjahr nicht 2021. Weitere Informationen s. zugrunde liegende Tabelle. 3. Repräsentative Dauer von Bildungsgängen.

Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge der Dauer der Lehrererstausbildung für Lehrkräfte im Sekundarbereich I.

Quelle: OECD (2022), Tabelle D6.1. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-D.pdf). StatLink: https://stat.link/ptnig8

13 Länder und subnationale Einheiten bieten beide Modelle an. Bildungsgänge nach dem zweiphasigen Modell dauern durchschnittlich etwa ein halbes Jahr länger (5,1 Jahre) als Bildungsgänge nach dem einphasigen Modell (4,6 Jahre). Diese Unterschiede lassen sich zum Großteil auf die Dauer der pädagogischen und praktischen Ausbildung im zweiphasigen Modell zurückführen, die von 0,5 Jahren in Mexiko bis zu 3 Jahren in Italien reicht (Tab. D6.1 sowie Tab. X3.D6.3 in Anhang 3).

Welches Modell in der Lehrererstausbildung vorherrscht, hängt auch vom Bildungsbereich, in dem unterrichtet werden soll, ab. In mehr als drei Viertel der OECD- und Partnerländer mit verfügbaren Informationen herrscht in der Lehrererstausbildung für Lehrkräfte im Elementarbereich (ISCED 02), Primar- und Sekundarbereich I das einphasige Modell vor. Hingegen bieten für angehende Lehrkräfte im Sekundarbereich II (für allgemeinbildende oder berufsbildende Fächer) jeweils gleich viele Länder und subnationale Einheiten einphasige bzw. zweiphasige Modelle an. Für angehende Lehrkräfte allgemeinbildender Fächer im Sekundarbereich I und II werden häufiger (in 13 bis 14 Ländern und subnationalen Einheiten) sowohl einphasige als auch zweiphasige Modelle angeboten als für angehende Lehrkräfte im Elementarbereich (ISCED 02) und Primarbereich (in 5 bis 6 Ländern und subnationalen Einheiten) (Tab. D6.1).

In den meisten Ländern und subnationalen Einheiten wird nach Abschluss der Lehrererstausbildung unabhängig vom Bildungsbereich, in dem die Lehrkraft unterrichten wird, ein Abschluss im Tertiärbereich verliehen. Dies weist nicht nur auf das erworbene Wissens- und Kompetenzniveau neuer Lehrkräfte hin, sondern kann auch ein Anzeichen für den sozialen Status von Lehrkräften sein. Beispielsweise erwerben Absolventen von Bil-

dungsgängen zur Lehrererstausbildung von Lehrkräften für allgemeinbildende Fächer im Sekundarbereich I in der Regel einen Bachelorabschluss (in 18 Ländern und subnationalen Einheiten) oder einen Masterabschluss (in 20 Ländern und subnationalen Einheiten). In Ländern und subnationalen Einheiten, in denen die Lehrererstausbildung 3 oder 4 Jahre lang dauert, erwerben die Absolventen einen Bachelorabschluss; eine Ausnahme bildet Costa Rica, wo ein 3-jähriger Bildungsgang zu einem Masterabschluss führt. Im Gegensatz dazu erwerben die Absolventen in Ländern, in denen die Lehrererstausbildung mehr als 4 Jahre lang dauert, einen Masterabschluss; eine Ausnahme bildet Kolumbien, wo ein 5-jähriger Bildungsgang zu einem Bachelorabschluss führt (Tab. D6.1).

Welche Art von tertiärem Abschluss am Ende der Lehrererstausbildung verliehen wird, hängt jedoch vom Bildungsbereich, in dem die Lehrkräfte unterrichten werden, bzw. dem Unterrichtsfach ab. Bei angehenden Lehrkräften im Elementarbereich (ISCED 02) ist die häufigste Qualifikation ein Bachelorabschluss, bei angehenden Lehrkräften für allgemeinbildende Fächer im Sekundarbereich II ist hingegen ein Masterabschluss gängiger. Bei angehenden Lehrkräften für berufsbildende Fächer im Sekundarbereich sind Bachelor- und Masterabschlüsse gleichermaßen gängig, allerdings können in Belgien (fläm.), England (Vereinigtes Königreich) und Mexiko (nur Lehrkräfte im Sekundarbereich I) auch Abschlüsse eines kurzen tertiären Bildungsgangs verliehen werden (Tab. D6.1).

Auswahlkriterien für die Aufnahme und Fortsetzung der Lehrererstausbildung

Die für die Aufnahme einer Lehrererstausbildung erforderlichen Abschlüsse (tertiäre Bildungsgänge) sind sehr ähnlich. Die Mindestanforderung ist in den meisten Ländern und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten in der Regel ein Abschluss im Sekundarbereich II. In manchen Ländern ist die Mindestanforderung für angehende Lehrkräfte im Elementarbereich (ISCED 02) jedoch ein Abschluss im Sekundarbereich I (Brasilien, Österreich, Slowakei und Tschechien). In Brasilien gilt dies auch für angehende Lehrkräfte im Primarbereich. In Costa Rica ist in allen Bildungsbereichen der Abschluss eines kurzen tertiären Bildungsgangs Voraussetzung für die Aufnahme einer Lehrererstausbildung, und in Belgien (fläm.) ist ein Bachelor- oder gleichwertiger Abschluss für die Aufnahme einer Lehrererstausbildung zur Lehrkraft für allgemeinbildende Fächer im Sekundarbereich II erforderlich (Tab. D6.2).

Einige Länder begrenzen die Zahl der Studienplätze für die Aufnahme einer Lehrererstausbildung (Numerus-clausus-Regelung). Beispielsweise gibt es in mehr als einem Drittel der Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten Numerus-clausus-Regelungen für die Lehrererstausbildung von Lehrkräften im Elementarbereich (ISCED 02), Primarbereich und für allgemeinbildende Fächer im Sekundarbereich, und die meisten von ihnen, außer Italien (für Lehrkräfte im Sekundarbereich) und Norwegen (für Lehrkräfte im Elementarbereich [ISCED 02]) haben ein oder mehrere Auswahlkriterien (Tab. D6.2).

Mehr als zwei Drittel der Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten haben mindestens ein Auswahlkriterium für die Aufnahme und/oder Fortsetzung einer Lehrererstausbildung. Die Auswahl erfolgt zumeist bei der Zulassung, Ausnahmen sind Deutschland und Italien, wo die Auswahl nicht bei der Zulassung zu Bildungsgängen für die Lehrererstausbildung, sondern bei der weiteren Fortsetzung des Bildungsgangs erfolgt (Abb. D6.1 und Tab. D6.1).

Das häufigste Kriterium für die Zulassung zur Lehrererstausbildung ist, unabhängig vom Bildungsbereich, in dem unterrichtet werden soll, der Notendurchschnitt der Schule(n)

des Sekundarbereichs II oder der Prüfungen im Sekundarbereich II. Von den Ländern und subnationalen Einheiten mit mindestens einem Kriterium für angehende Lehrkräfte im Elementarbereich (ISCED 02), Primarbereich und für allgemeinbildende Fächer im Sekundarbereich ziehen fast drei Fünftel Schulnoten oder Prüfungen im Sekundarbereich II heran. In rund zwei Fünftel der Fälle mit mindestens einem Kriterium werden selektive Zulassungsprüfungen verwendet, Interviews in weniger als zwei Fünftel der Fälle und ein standardisierter Test in weniger als einem Fünftel der Fälle. Einige Länder verwenden andere Kriterien, wie Arbeitsproben der Bewerber, Mindestnoten in bestimmten Fächern und/oder Eignungs- oder Fähigkeitstests; diese werden jedoch jeweils nur in sehr wenigen Ländern eingesetzt. In den meisten Fällen, in denen eine selektive Zulassung erfolgt, wird eine Kombination von Kriterien verwendet: In mehr als vier Fünftel dieser Länder und subnationalen Einheiten wird mehr als ein Kriterium verwendet oder es kann nach Ermessen der einzelnen Einrichtung mehr als eines verwendet werden (Tab. D6.2).

Bei einer Lehrererstausbildung nach dem zweiphasigen Modell kann zusätzlich zur Berücksichtigung der in der ersten Phase absolvierten Kurse und Abschlüsse auch eine Auswahl erfolgen, ehe die Bildungsteilnehmer zur nächsten Phase zugelassen werden. In 11 Ländern und subnationalen Einheiten gibt es eine Numerus-clausus-Regelung zur Begrenzung der Zahl der Bildungsteilnehmer, die zur nächsten Phase zugelassen werden. In Mexiko und Slowenien ist die Zahl der Studienplätze in der nächsten Phase zwar festgelegt und begrenzt, doch es gibt keine Kriterien für die Auswahl der Bildungsteilnehmer. In rund der Hälfte der 22 Länder und subnationalen Einheiten mit einem zweiphasigen Modell wird mindestens ein Kriterium zur Auswahl der angehenden Lehrkräfte für allgemeinbildende Fächer im Sekundarbereich I, die zur nächsten Phase der Lehrererstausbildung zugelassen werden, angewandt. In Tschechien können sich die Kriterien innerhalb des Landes unterscheiden, da sie im Ermessen der einzelnen Lehrererstausbildungseinrichtungen liegen. Die verwendeten Kriterien umfassen Notendurchschnitte der ersten Phase der Lehrererstausbildung, Interviews, standardisierte Tests und selektive Zulassungsprüfungen (für jedes Kriterium jeweils in maximal 4 Ländern). 4 Länder verwenden weitere zusätzliche Kriterien, wie Berufseignungstests, zusätzliche akademische Zertifizierungen/Abschlüsse und Fremdsprachen-Mindestkenntnisse (Tab. D6.2).

Inhalt der Lehrererstausbildung

Der Inhalt der Lehrererstausbildung deckt nicht nur die Studienfächer ab, die die angehenden Lehrkräfte unterrichten werden, sondern auch pädagogische Didaktik, Kindes- und Jugendentwicklung, Erziehungswissenschaft und teilweise die Entwicklung von Forschungskompetenzen. Angehende Lehrkräfte müssen in der Regel auch ein Unterrichtspraktikum absolvieren.

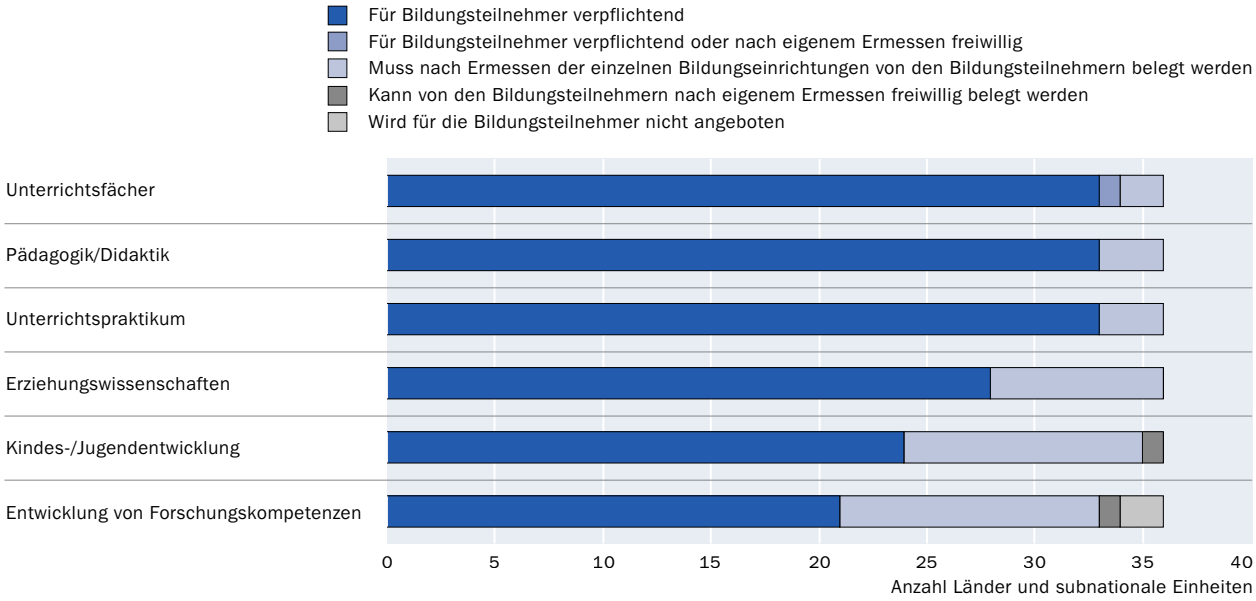
In 20 von 36 Ländern und subnationalen Einheiten gibt es eine gemeinsame Reihe an Kursen für alle angehenden Lehrkräfte, unabhängig davon, in welchem Bildungsbereich und welches Fach sie unterrichten werden. In Japan z. B. müssen alle Bildungsteilnehmer in der Lehrererstausbildung bestimmte Kurse belegen (z. B. Pädagogik/Didaktik sowie Kindes-/Jungendentwicklung). In Belgien (fläm.) sind alle Bildungsgänge zur Lehrererstausbildung auf dieselben „Basic Competences“ ausgerichtet, das ist der Referenzrahmen für die Ausbildung von Lehrkräften mit Kenntnissen, Kompetenzen und Einstellungen, über die jede Lehrkraft verfügen muss (Tab. D6.3).

In Bildungsgängen zur Lehrererstausbildung von Lehrkräften für allgemeinbildende Fächer im Sekundarbereich I ist in beinahe allen 36 Ländern und subnationalen Einheiten das

Abbildung D6.3

Obligatorischer Inhalt der Lehrererstausbildung (2021)

Für Lehrkräfte allgemeinbildender Fächer im Sekundarbereich I an öffentlichen Bildungseinrichtungen



Anmerkung: Belgien (fläm. und frz.), England (Vereinigtes Königreich) und Schottland (Vereinigtes Königreich) sind in der Zahl der Länder und subnationalen Einheiten enthalten.
Anordnung der Inhaltsarten in absteigender Reihenfolge der Zahl der Länder und subnationalen Einheiten, in denen der angegebene Inhalt für alle Bildungsteilnehmer verpflichtend ist.
Quelle: OECD (2022), Tabelle D6.3. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-D.pdf). StatLink: https://stat.link/8p4xva

künftige Unterrichtsfach für alle Bildungsteilnehmer verpflichtend. Die Ausnahme bilden Costa Rica und die Niederlande, wo es im Ermessen der einzelnen Bildungseinrichtungen liegt, und Frankreich, wo Kurse im künftigen Unterrichtsfach in der ersten Phase der Lehrererstausbildung (Bachelorabschluss) nur angeraten werden, aber in der zweiten Phase der Lehrererstausbildung erforderlich sind (Masterabschluss) (Abb. D6.3).

Bei den obligatorischen Inhalten der Lehrererstausbildung gibt es Unterschiede zwischen angehenden Lehrkräften für allgemeinbildende und für berufsbildende Fächer sowie zwischen den verschiedenen Bildungsbereichen, in denen die Lehrkräfte künftig unterrichten wollen. Beispielsweise ist in beinahe allen Ländern in Bildungsgängen zur Lehrererstausbildung eine Ausbildung im künftigen Unterrichtsfach für alle angehenden Lehrkräfte für allgemeinbildende Fächer im Sekundarbereich I und II verpflichtend. Dies trifft jedoch in weniger Ländern und subnationalen Einheiten für angehende Lehrkräfte im Elementarbereich (ISCED 02) und Primarbereich oder für Lehrkräfte für berufsbildende Fächer im Sekundarbereich zu. Dies kann mit der Art dieser Bildungsbereiche und Fächer zusammenhängen. Beispielsweise ist im Elementarbereich (ISCED 02) das Konzept von Unterrichtsfächern möglicherweise nicht klar, und im Sekundarbereich müssen angehende Lehrkräfte für berufsbildende Fächer eventuell vor oder außerhalb von Bildungsgängen zur Lehrererstausbildung Kenntnisse in berufsbildenden Fächern erwerben (Tab. D6.3).

In 18 Ländern und subnationalen Einheiten ist für angehende Lehrkräfte allgemeinbildender Fächer im Sekundarbereich I eine Ausbildung in einer Mindestzahl an Unterrichtsfächern vorgeschrieben. In einer Hälfte dieser Länder ist ein Unterrichtsfach verpflichtend, in der anderen Hälfte sind es mindestens 2. In einigen dieser Länder sind bestimmte

andere Fächer auch für alle angehenden Lehrkräfte verpflichtend, wie wissenschaftliches Schreiben in Israel oder eine Fremdsprache in der Slowakei (Tab. D6.3).

Die Ausbildung in den Unterrichtsfächern kann entweder eigens für angehende Lehrkräfte oder als Teil eines breiteren Bildungsangebots zusammen mit Bildungsteilnehmern, die das Studienfach für andere Zwecke belegen, erfolgen. In rund drei Fünftel der Länder gibt es für die entsprechenden Fächer spezielle Kurse für angehende Lehrkräfte im Elementarbereich (ISCED 02), Primar- und Sekundarbereich I (allgemeinbildende Fächer) und in weniger als der Hälfte der Länder für angehende Lehrkräfte im Sekundarbereich II (allgemeinbildende Fächer). Der Unterschied zwischen den Bildungsbereichen kann sich auf den Umfang der Kenntnisse, die angehende Lehrkräfte erwerben müssen, und die Organisation der Lehrererstausbildung zurückführen lassen: Beispielsweise entspricht in Bildungsgängen zur Lehrererstausbildung nach dem zweiphasigen Modell die erste Phase häufig einem Bachelorbildungsgang in einem Studienfach (Tab. D6.3). Spezielle Kurse für angehende Lehrkräfte im Unterrichtsfach erleichtern möglicherweise die Einbeziehung lehrplanübergreifender Themen, wie Global Citizenship Education und Bildung für nachhaltige Entwicklung (Kasten D6.1).

Erziehungswissenschaften (z. B. Bildungspsychologie, Bildungssoziologie) sind in rund drei Viertel der Länder und subnationalen Einheiten für angehende Lehrkräfte in allen Bildungsbereichen und Fächerarten verpflichtend und in weniger als einem Viertel nach Ermessen der einzelnen Bildungseinrichtungen verpflichtend. In Mexiko werden für angehende Lehrkräfte im berufsbildenden Sekundarbereich sowie im allgemeinbildenden Sekundarbereich II keine Erziehungswissenschaften angeboten (Tab. D6.3).

In beinahe allen Ländern ist eine Ausbildung in Kindes-/Jugendentwicklung, die hilft, Lehrkräfte auf verschiedene nicht unterrichtende Tätigkeiten (z. B. Beratung von Schülern, Kommunikation mit Eltern/Erziehungsberechtigten) vorzubereiten, entweder für alle angehenden Lehrkräfte oder nach Ermessen der einzelnen Bildungseinrichtungen verpflichtend. Es gibt jedoch einige Unterschiede zwischen den verschiedenen Bildungsbereichen. Das Thema ist in fast drei Viertel der Länder und subnationalen Einheiten für alle angehenden Lehrkräfte im Elementarbereich (ISCED 02) und im Primarbereich verpflichtend, aber in weniger als zwei Drittel der Länder und subnationalen Einheiten für angehende Lehrkräfte allgemeinbildender Fächer im Sekundarbereich I und II. Der Unterschied kann mit den unterschiedlichen Aufgabenanforderungen von Lehrkräften (s. Indikator D4) zusammenhängen (Tab. D6.3).

Im Gegensatz zu eng mit Unterrichten und Pädagogik zusammenhängenden Inhalten ist die Entwicklung von Forschungskompetenzen für angehende Lehrkräfte seltener verpflichtend. Für angehende Lehrkräfte im Primar- und Sekundarbereich (allgemeinbildende Fächer) beispielsweise ist dieser Aspekt in beinahe drei Fünftel der Länder und subnationalen Einheiten für alle angehenden Lehrkräfte verpflichtend, in fast einem Drittel der Länder und subnationalen Einheiten liegt die Verpflichtung im Ermessen der einzelnen Bildungseinrichtungen und in Japan wird er auf freiwilliger Basis und in Dänemark (als eigenständiger Kurs) und Mexiko wird er nicht angeboten. Von den Ländern und subnationalen Einheiten, in denen er entweder für alle angehenden Lehrkräfte oder nach Ermessen der einzelnen Bildungseinrichtungen verpflichtend ist, verlangt weniger als die Hälfte eine auf eigener Forschung der Bildungsteilnehmer basierende wissenschaftliche Arbeit zu pädagogischen Themen (Tab. D6.3).

Kasten D6.1

Einbeziehung von Global Citizenship Education (GCED) und Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) in nationale Bildungspolitik, Lehrpläne, Lehrerausbildung und Leistungsbeurteilung

Bildung soll Lernenden nicht nur Lese-, Schreib- und Rechenkompetenzen, sondern auch die Themen Friedensaufbau, nachhaltige Entwicklung, bessere Gerechtigkeit sowie soziale Gerechtigkeit und Geschlechtergerechtigkeit vermitteln. Es ist entscheidend, den Schülern die Fähigkeiten und Kompetenzen zum Zusammenleben und für ein nachhaltiges Leben zu vermitteln. Global Citizenship Education (GCED) und Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) sind als integrale Elemente des Ziels für nachhaltige Entwicklung (Sustainable Development Goal – SDG) 4 zu hochwertiger Bildung und als wichtiger Wegbereiter für alle anderen SDGs anerkannt. Indikator 4.7.1 misst den Umfang, in dem (i) Global Citizenship Education und (ii) Bildung für nachhaltige Entwicklung in a) nationale Bildungspolitik, b) Lehrpläne, c) Ausbildung von Lehrkräften und d) Leistungsbewertung der Lernenden im Primar- und Sekundarbereich integriert sind. Eine Analyse, inwieweit diese Themen in die nationale Bildungspolitik, die Lehrpläne, die Ausbildung von Lehrkräften und die Leistungsbeurteilung von Lernenden einbezogen werden, liefert Hinweise auf das Bewusstsein künftiger Generationen für diese Themen.

Der Indikator 4.7.1 wurde nach Abschluss der 7. Konsultation zur Empfehlung über Erziehung für internationale Verständigung der UNESCO von 1974 im Juli 2021 erstmals in der UN-Datenbank zu den globalen SDG-Indikatoren veröffentlicht (UNESCO, 1975[4]). Derzeit sind Daten für 26 OECD- und Partnerländer verfügbar. Der Indikator wird mithilfe eines separaten Index im Wert von 0 bis 1 für jede seiner 4 Komponenten dargestellt: nationale Bildungspolitik, Lehrpläne, Ausbildung von Lehrkräften und Leistungsbewertung der Lernenden.

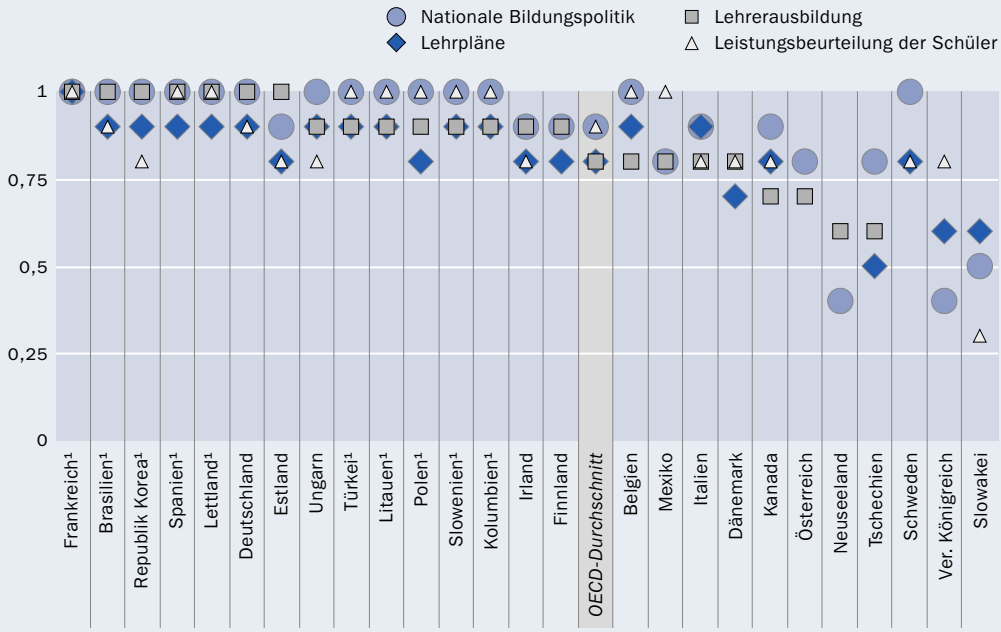
Brasilien, Frankreich und Spanien sind die einzigen 3 OECD- und Partnerländer, in denen GCED und BNE im Primar- und Sekundarbereich für alle 4 Komponenten stark integriert sind. Sowohl in der nationalen Bildungspolitik im Primar- und Sekundarbereich als auch bei der Leistungsbeurteilung der Lernenden waren jeweils in etwa der Hälfte der Länder GCED und BNE vollständig integriert (was einem Wert von 1 entspricht). Bei den Lehrplänen war dies hingegen in keinem Land der Fall und bei der Ausbildung der Lehrkräfte nur in 3 (Brasilien, Frankreich und der Republik Korea) von 23 Ländern (Abb. D6.4).

Die Ausbildung der Lehrkräfte spielt eine entscheidende Rolle bei der Förderung des Kernthemas der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Lehrkräfte haben im Unterricht direkten Kontakt zu den Schülern und können die junge Generation besser an einen nachhaltigen Ressourcenverbrauch heranführen (Esa, 2010[5]). Indikator 4.7.1 erfasst die Komponente Lehrerausbildung des Indikators mit Fragen zu den GCED- und BNE-Komponenten in der Erst- und Vorbereitungsausbildung von Lehrkräften, Ausbildern und Pädagogen. Der Indikator misst auch die in die Ausbildung der Lehrkräfte integrierten BNE-Themen, wie kulturelle Vielfalt und Toleranz, Geschlechtergerechtigkeit, Menschenrechte, Frieden und Gewaltlosigkeit, Klimawandel, ökologische Nachhaltigkeit, Überleben und Wohlergehen von Menschen sowie Nachhaltigkeit von Konsum und Produktion. Die letzten beiden Fragen betreffen die Lerndimension (Kenntnisse, Kompetenzen, Werte und Einstellungen/Verhaltensweisen) und Unterrichtsansätze

Abbildung D6.4

Integration von Global Citizenship Education und Bildung für nachhaltige Entwicklung in Politik, Lehrpläne, Lehrerausbildung und Leistungsbeurteilung (2020)

SDG-Indikator 4.7.1



Anmerkung: Je näher der Wert an 1 liegt, desto stärker sind Global Citizenship Education (GCED) und Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) in die Komponente integriert. GCED und BNE sind in eine Komponente „integriert", wenn sie oder die betreffenden Themen in maßgeblichen Unterlagen in Zusammenhang mit der gegebenen Komponente ausdrücklich angeführt werden und erwartet wird, dass sie von den zuständigen Stellen umgesetzt werden.

1. Der Wert für die nationale Bildungspolitik beträgt 1 und verbirgt sich hinter anderen Werten.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Werts für die Ausbildung von Lehrkräften.

Quelle: Antworten auf die vierjährliche Berichterstattung der UNESCO-Mitgliedstaaten zur Umsetzung der Empfehlung über Erziehung für internationale Verständigung, Zusammenarbeit und Frieden sowie Erziehung bezüglich der Menschenrechte und Grundfreiheiten von 1974. StatLink: https://stat.link/zceixq

(GCED/BNE als eigene Fächer, lehrplanübergreifend, integriert oder ganze Schule) (UNESCO-UIS, 2022[6]).

Diese Ergebnisse sind erstmals verfügbar, daher kann der Fortschritt im Laufe der Zeit noch nicht ermittelt werden. Sie stellen jedoch Referenzwerte für künftige Vergleiche dar. In der Zwischenzeit können die Länder ihre Gesamtergebnisse analysieren und überlegen, wo sie weitere Anstrengungen zur vollständigen Integration von GCED und BNE in ihre Bildungssysteme unternehmen müssen – nicht nur im Primar- und Sekundarbereich, die der globale Indikator widerspiegelt, sondern in allen Bildungsbereichen und -arten. Große Unterschiede zwischen den Komponenten sind jedoch mit Vorsicht zu interpretieren, da die Daten auf einer Selbstauskunft der Länder zur Umsetzung von GCED und BNE in ihren Bildungssystemen basieren. Außerdem gab es Unterschiede bei der Zahl und der Art der Fragen, die als Datengrundlage für die Zusammenstellung des Indikators dienten, ihre Zahl reichte von 3 Fragen zur Leistungsbeurteilung von Lernenden bis zu 5 Fragen zu den Lehrplänen. Bei weniger und einfacheren Fragen steigt die Wahrscheinlichkeit, dass die Werte für eine Komponente sehr hoch sind, wohingegen die Wahrscheinlichkeit bei zahlreicheren und komplexeren Fragen abnimmt.

Ein Unterrichtspraktikum bietet Bildungsteilnehmern in der Lehrererstausbildung überwachte/angeleitete Unterrichtspraxis, bei der sie von der Unterrichtserfahrung einer erfahrenen Lehrkraft profitieren können. In beinahe allen Ländern ist ein Unterrichtspraktikum zum Unterrichten in jedem Bildungsbereich Voraussetzung. Die Ausnahmen sind Costa Rica (in allen Bildungsbereichen) und Griechenland (im Sekundarbereich), wo die einzelnen Bildungseinrichtungen zur Lehrererstausbildung entscheiden, ob ein Unterrichtspraktikum verpflichtend ist, sowie Dänemark (Sekundarbereich II) und Mexiko (für berufsbildende Fächer im gesamten Sekundarbereich und allgemeinbildende Fächer im Sekundarbereich II), wo kein Praktikum angeboten wird (Tab. D6.3).

In den meisten Ländern, in denen ein Unterrichtspraktikum verpflichtend ist, ist dessen Dauer für alle angehenden Lehrkräfte in einem gegebenen Bildungsbereich gleich (kann aber zwischen den Bildungsbereichen variieren). In Estland, Griechenland (für angehende Lehrkräfte im Elementarbereich [ISCED 02] und Primarbereich) und der Slowakei ist die Dauer des Unterrichtspraktikums jedoch je nach Bildungseinrichtung für die Lehrererstausbildung unterschiedlich. In den Niederlanden liegt die Dauer im Ermessen der Schulen, an denen die angehenden Lehrkräfte das Unterrichtspraktikum absolvieren. Die Länge des Unterrichtspraktikums unterscheidet sich erheblich zwischen den Ländern. Beispielsweise reicht die Dauer des Unterrichtspraktikums für angehende Lehrkräfte für allgemeinbildende Fächer im Sekundarbereich I von 155 Stunden in Japan bis zu 1.800 Stunden in Ungarn, jedoch beträgt die typische Dauer in drei Viertel der Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten weniger als 800 Stunden (Tab. D6.3).

Da die Bildungsteilnehmer im Unterrichtspraktikum von erfahrenen Lehrkräften lernen sollen, übernehmen in beinahe allen Ländern Lehrkräfte als Mentoren die Hauptverantwortung für die Unterstützung von angehenden Lehrkräften; die einzige Ausnahme stellt Costa Rica dar, wo ausschließlich Beschäftigte der für den Bildungsgang zur Lehrererstausbildung zuständigen Bildungseinrichtungen die Unterstützungsfunktion übernehmen. Als Mentoren dienende Lehrkräfte werden in Irland von einer Bildungseinrichtung im Tertiärbereich beauftragt. Die angehenden Lehrkräfte werden während des Praktikums auch von den Einrichtungen zur Lehrererstausbildung (in beinahe 90 % der Länder) und dem Schulmanagement (in etwa 60 % der Länder) unterstützt. In Italien leiten koordinierende Mentoren die Organisation der Schulpraktika und fungieren als Bindeglied zwischen den als Mentoren dienenden Lehrkräften und den Bildungseinrichtungen zur Lehrererstausbildung (Tab. D6.3).

Bei dem verpflichtenden Inhalt der Bildungsgänge zur Lehrererstausbildung gibt es innerhalb der Länder kaum Unterschiede, die Einzelheiten des Lehrplans können jedoch zwischen den verschiedenen Bildungsrichtungen zur Lehrererstausbildung variieren (Kasten D6.2).

Einstieg in den Lehrerberuf für Absolventen einer Lehrererstausbildung

Die Anforderungen für den Eintritt in den Lehrerberuf sind unabhängig vom Bildungsbereich oder von der Art des Fachs (allgemeinbildend oder berufsbildend), in dem die angehende Lehrkraft unterrichten wird, tendenziell gleich. In etwa der Hälfte der 36 Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Informationen können Absolventen von Bildungsgängen zur Lehrererstausbildung im Primarbereich, Sekundarbereich I oder II unmittelbar anfangen zu unterrichten und erwerben eine vollständige Lehrerqualifikation. In den anderen müssen sie weitere Voraussetzungen erfüllen, ehe sie mit dem Unterrichten beginnen können oder vollständig qualifizierte Lehrkräfte sind. Dazu gehören der Erwerb

Kasten D6.2

Zuständigkeiten der verschiedenen Einrichtungen und staatlichen Ebenen bei der Festlegung der Lehrererstausbildung

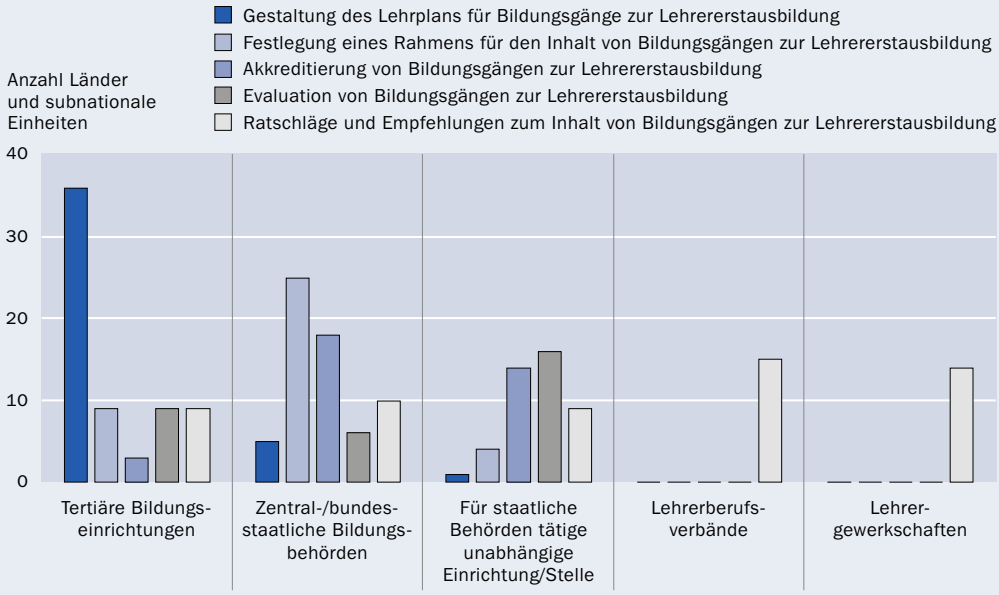
Über den Inhalt der Lehrererstausbildung – Lehrplangestaltung, inhaltlicher Rahmen, Akkreditierung und Beurteilung von Bildungsgängen sowie Ratschläge und Empfehlungen zu Inhalten – entscheiden in den Ländern unterschiedliche staatliche Ebenen oder Einrichtungen. In den Ländern mit verfügbaren Daten sind die Rollen der verschiedenen Entscheidungsträger in allen Bildungsbereichen und Fächerarten sehr ähnlich. In rund drei Viertel der Länder und subnationalen Einheiten kann eine staatliche Ebene mehr als eine Rolle bei der Entscheidung über die Inhalte der Lehrererstausbildung haben (Tab. D6.5 im Internet).

Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs spielen eine große Rolle bei den Entscheidungen über die Lehrererstausbildung. In den meisten Ländern findet die Lehrererstausbildung typischerweise an diesen Bildungseinrichtungen statt und sie gestalten den entsprechenden Lehrplan. Die Ausnahmen sind Luxemburg, Mexiko (für berufsbildende Fächer im Sekundarbereich I), Österreich (im Elementarbereich [ISCED 02]), die Slowakei (im Elementarbereich [ISCED 02], wenn die Lehrererstausbildung an Schulen des Sekundarbereichs II erfolgt) und Tschechien (im Elementarbereich [ISCED 02], wenn die Lehrererstausbildung an Schulen des Sekundarbereichs II erfolgt). In weniger als der Hälfte der Länder und subnationalen Einheiten sind Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs auch an der Festlegung des inhaltlichen Rahmens, der Akkreditierung, Beurteilung und/oder Ratschlägen und Empfehlungen beteiligt. Dies geschieht beispielsweise in Form eines Eigenfeedback-Prozesses in Griechenland

Abbildung D6.5

Rolle der maßgeblichen Stellen bei der Festlegung des Inhalts der Lehrererstausbildung (2021)

Für Lehrkräfte allgemeinbildender Fächer im Sekundarbereich I an öffentlichen Bildungseinrichtungen



Anmerkung: Belgien (fläm. und frz.), England (Vereinigtes Königreich) und Schottland (Vereinigtes Königreich) sind in der Zahl der Länder und subnationalen Einheiten enthalten.

Quelle: OECD (2022), Tabelle D6.5 im Internet. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-D.pdf). StatLink: https://stat.link/8bza91

oder durch Upward-Feedback an die maßgeblichen Akteure zur Verbesserung des inhaltlichen Rahmens und der Akkreditierungsanforderungen von Bildungsgängen zur Lehrererstausbildung in Tschechien (Abb. D6.5).

In beinahe allen Ländern und subnationalen Einheiten außer England (Vereinigtes Königreich, für angehende Lehrkräfte berufsbildender Fächer im Sekundarbereich), Mexiko (für angehende Lehrkräfte berufsbildender Fächer im Sekundarbereich I) und Schottland (Vereinigtes Königreich) sind zentralstaatliche/bundesstaatliche Bildungsbehörden an vielen Entscheidungen über die Inhalte von Bildungsgängen zur Lehrererstausbildung beteiligt. Sie spielen in rund zwei Drittel der Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten die Hauptrolle bei der Festlegung des inhaltlichen Rahmens von Bildungsgängen zur Lehrererstausbildung und übernehmen in nicht ganz der Hälfte der Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten die Akkreditierung von Bildungsgängen. Sie können die Harmonisierung der von den einzelnen Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs entwickelten Lehrpläne unterstützen und so sicherstellen, dass alle Bildungsgänge im Land vergleichbare Standards erfüllen. In Brasilien und der Schweiz, deren Bildungssysteme dezentralisiert sind, sind Bildungsbehörden auf subnationaler Ebene (auf regionaler und/oder lokaler/kommunaler Ebene) an der Festlegung des inhaltlichen Rahmens für Bildungsgänge zusammen mit zentralstaatlichen Behörden beteiligt (Tab. D.6.5 im Internet).

In mehr als der Hälfte der Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten übernimmt eine für die staatlichen Behörden tätige unabhängige Einrichtung oder Stelle die Akkreditierung oder Beurteilung von Bildungsgängen zur Lehrererstausbildung. Ihre genaue Rolle variiert je nach ihrer Art von Land zu Land. In vielen Ländern dienen diese unabhängigen Einrichtungen oder Stellen eigens zur Akkreditierung und/oder Beurteilung, wie der Qualitätssicherungsrat in Österreich oder die National Agency for Quality Evaluation and Accreditation in Spanien, zur Förderung von Berufsstandards für Lehrkräfte, wie der Teaching Council in Irland und Schottland (Vereinigtes Königreich), oder zur Festlegung der Richtlinien für tertiäre Bildungsgänge, wie der Council of Higher Education in Israel und Litauen (Tab. D6.5 im Internet).

Verschieden Akteure steuern Ratschläge und Empfehlungen zu den Inhalten von Bildungsgängen zur Lehrererstausbildung bei. In etwa der Hälfte der Länder und subnationalen Einheiten bringen sich Lehrerberufsverbände und/oder Lehrergewerkschaften mit Ratschlägen und Empfehlungen ein. In vielen Ländern werden diese Gruppen konsultiert, auch wenn dies nicht gesetzlich vorgeschrieben ist (z. B. Irland, Neuseeland, Polen, Schweden und Tschechien). In maximal 5 Ländern unterbreiten Aufsichtsbehörden Ratschläge und Empfehlungen zu den Inhalten (Tab. D6.5 im Internet).

eines Befähigungsnachweises oder einer Lizenz zum Unterrichten (zusätzlich zu den entsprechenden akademischen Qualifikationen), das Bestehen von Prüfungen und/oder der erfolgreiche Abschluss einer Einführung oder einer Probezeit (Abb. D6.1).

In rund einem Drittel der Länder und subnationalen Einheiten können Absolventen von Bildungsgängen zur Lehrererstausbildung erst unterrichten, wenn sie zusätzliche Kriterien erfüllt haben. Beispielsweise werden Bewerber für allgemeinbildende Fächer im Sekundarbereich I in 9 Ländern anhand der Ergebnisse von selektiven Zulassungsprüfungen ausgewählt, in 5 Ländern müssen sie entsprechende Befähigungsnachweise erwerben

und in 4 Ländern in einem standardisierten Test die Mindestanforderungen erfüllen. In den meisten dieser Länder, in denen es weitere Kriterien gibt, muss für das Unterrichten von allgemeinbildenden Fächern im Sekundarbereich I nur ein zusätzliches Kriterium erfüllt werden, in Australien, Costa Rica, Griechenland, Italien, Japan und der Türkei sind es jedoch mehrere (Tab. D6.6 im Internet).

In beinahe der Hälfte der Länder und subnationalen Einheiten müssen neue Lehrkräfte zusätzliche Anforderungen erfüllen, um vollständig qualifizierte Lehrkräfte zu werden, auch wenn sie bereits mit dem Unterrichten beginnen dürfen. Beispielsweise müssen neue Lehrkräfte für allgemeinbildende Fächer im Sekundarbereich I in Costa Rica, England (Vereinigtes Königreich), Neuseeland, Schweden und Slowenien entsprechende Befähigungsnachweise erwerben, in Costa Rica, der Republik Korea, der Türkei und Ungarn eine Prüfung ablegen bzw. in Kolumbien mit einem offenen Selektionsprozess ausgewählt werden. In einem Drittel der 36 Länder und subnationalen Einheiten müssen Bewerber eine Probezeit erfolgreich absolvieren, ehe sie vollständig qualifizierte Lehrkräfte für allgemeinbildende Fächer im Sekundarbereich I werden. Die typische Dauer der Probezeit reicht von 3 Monaten in Costa Rica bis zu 24 Monaten in Griechenland, Luxemburg, Neuseeland und Ungarn. In England (Vereinigtes Königreich), Frankreich, Griechenland, Luxemburg, Spanien, der Türkei und Ungarn überschneidet sich die Probezeit vollständig mit dem verpflichtenden formalen Einführungsprogramm für neue Lehrkräfte (Tab. D6.6 im Internet).

Formale Einführungsprogramme für neue Lehrkräfte

Ein formales Einführungsprogramm unterstützt neue Lehrkräfte beim erfolgreichen Einstieg in die Lehrerlaufbahn. Außer in Costa Rica, Lettland und der Schweiz sind diese Programme in mindestens einem Bildungsbereich (für alle angehenden Lehrkräfte oder nach Ermessen der einzelnen Schulen) verpflichtend. Sie dauern in 20 Ländern und subnationalen Einheiten höchstens 12 Monate, in Luxemburg, Mexiko (im Elementarbereich [ISCED 02], Primarbereich und allgemeinbildenden Sekundarbereich I), Neuseeland, den Niederlanden und Ungarn jedoch 24 Monate oder länger. 6 Länder und subnationale Einheiten legen entweder die Dauer nicht fest und überlassen die Einführungsprogramme dem Ermessen der einzelnen Schulen (Australien, Belgien [fläm. und frz.], Dänemark und Tschechien) oder legen sie nicht auf nationaler Ebene fest (Kolumbien) (Tab. D6.6 im Internet).

Ein Einführungsprogramm erfordert häufig Kooperationen. In beinahe der Hälfte der Länder und subnationalen Einheiten, in denen ein formales Einführungsprogramm (für alle Lehrkräfte oder nach Ermessen der einzelnen Schulen) verpflichtend ist, übernehmen die Schule und die Lehrerausbildungseinrichtung und/oder das Ministerium gemeinsam die Organisation der Programme. Außer in Kolumbien, wo nur eine als Mentor dienende Lehrkraft neue Lehrkräfte unterstützt, und in der Republik Korea, wo die Unterstützung ausschließlich durch lokale Behörden erfolgt, ist in den meisten Ländern, in denen es ein formales Einführungsprogramm gibt, mehr als eine Person und/oder Stelle für die Unterstützung neuer Lehrkräfte während dieser Einführung zuständig (Tab. D6.6 im Internet).

In fast 40 % der Länder und subnationalen Einheiten mit einem verpflichtenden formalen Einführungsprogramm müssen die Personen, die neue Lehrkräfte unterstützen, eine formale Ausbildung haben. In den meisten Ländern können Lehrkräfte die Mentorenrolle auf freiwilliger Basis und/oder auf Aufforderung ihrer Schule übernehmen, und diese

zusätzliche Aufgabe geht häufig mit einer Verringerung ihrer Unterrichtsverpflichtungen und/oder einer finanziellen Vergütung einher (s. Indikatoren D3, D4 sowie Tab. D6.6 im Internet).

Rechtlicher Beschäftigungsstatus neu qualifizierter Lehrkräfte

In der überwiegenden Mehrheit der Länder werden neue Lehrkräfte an öffentlichen Bildungseinrichtungen, sobald sie vollständig qualifiziert sind, entweder Angestellte des öffentlichen Dienstes oder Beamte (s. Definitionen). Beispielsweise sind Lehrkräfte für allgemeinbildende Fächer im Sekundarbereich I zumeist Angestellte des öffentlichen Dienstes (in 18 von 36 Ländern und subnationalen Einheiten), gefolgt von Beamten (in 12 Ländern). In Brasilien liegen keine Informationen zum Status von neuen Lehrkräften vor, aber 70 % aller beschäftigten Lehrer sind Beamte. In Luxemburg sind die meisten Lehrkräfte Beamte, aber es gibt auch einige mit dem Status als Angestellte im öffentlichen Dienst. Nur in Estland, Lettland, den Niederlanden und der Slowakei unterliegen neue Lehrkräfte denselben allgemeinen arbeitsrechtlichen Bestimmungen wie andere Arbeitnehmer (Tab. D6.1).

In beinahe allen Ländern haben alle neuen vollständig qualifizierten Lehrkräfte unabhängig von dem Bildungsbereich, in dem sie unterrichten, den gleichen Beschäftigungsstatus. In Deutschland, Neuseeland und Österreich sind jedoch neue Lehrkräfte im Elementarbereich (ISCED 02) normale Angestellte, während Lehrkräfte im Primarbereich Angestellte des öffentlichen Dienstes oder Beamte sind. Diese subtilen Unterschiede lassen sich möglicherweise auf unterschiedliche institutionelle Regelungen zwischen diesen Ebenen (z. B. decken in Neuseeland Einrichtungen zur frühkindlichen Bildung den Elementarbereich [ISCED 02] ab, während die Bildung im Primar- und Sekundarbereich in Schulsettings erfolgt) und/oder Unterschiede bei den mit der Lehrererstausbildung erworben Qualifikationsniveaus zurückführen (Tab. D6.1).

In allen Ländern und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten haben Lehrkräfte für allgemeinbildende und berufsbildende Fächer im Sekundarbereich den gleichen rechtlichen Beschäftigungsstatus. In England (Vereinigtes Königreich) unterrichten alle Lehrkräfte für berufsbildende Fächer an staatlich subventionierten privaten Bildungseinrichtungen und sind daher anders als Lehrkräfte für allgemeinbildende Fächer an öffentlichen Bildungseinrichtungen keine Angestellten des öffentlichen Dienstes (Tab. D6.1).

Alternative Einstiegsmöglichkeiten in den Lehrerberuf

Viele Länder bieten Einstiegsmöglichkeiten in den Lehrerberuf für Kandidaten mit Berufserfahrung in anderen Bereichen und ohne formale Lehrerqualifikation. Diese Einstiegsmöglichkeiten sorgen für eine stärkere Diversifizierung der Lehrerschaft und können helfen, einen unmittelbaren Lehrermangel abzumildern. Angehende Lehrkräfte, die diese alternativen Möglichkeiten nutzen (Seiteneinsteiger genannt), können entweder ohne zusätzliche Anforderungen sofort unterrichten oder müssen vor Beginn mit dem Unterricht und/oder parallel dazu eine entsprechende Lehrerausbildung in unterschiedlichen Formaten (z. B. Ausbildung an typischen Lehrerausbildungseinrichtungen oder Ausbildung an der Schule) absolvieren.

In vielen Ländern und subnationalen Einheiten unterscheiden sich die Existenz und Arten von alternativen Einstiegsmöglichkeiten zwischen den Bildungsbereichen, was möglicherweise einen unterschiedlich starken Mangel an Lehrkräften widerspiegelt. In Luxemburg beispielsweise gibt es nur alternative Einstiegsmöglichkeiten für Lehrkräfte im Primar-

bereich aufgrund eines Mangels an Lehrkräften im Primarbereich im Berichtsjahr für Bildungsgänge 2020/2021. Es gibt etwas mehr alternative Einstiegsmöglichkeiten für Lehrkräfte berufsbildender Fächer als für Lehrkräfte allgemeinbildender Fächer: In 5 Ländern und subnationalen Einheiten stehen im Sekundarbereich II Lehrkräften für berufsbildende Fächer mehr unterschiedliche Einstiegsmöglichkeiten zur Verfügung als ihren Kollegen für allgemeinbildende Fächer (Tab. D6.7 im Internet).

In mehr als der Hälfte der Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Informationen (20 von 36) gibt es für Lehrkräfte allgemeinbildender Fächer im Sekundarbereich I alternative Einstiegsmöglichkeiten in den Lehrerberuf. In der Regel gibt es in jedem Land nur 1 oder 2 alternative Wege für Seiteneinsteiger, in den Niederlanden und der Slowakei gibt es jedoch mindestens 4 (Tab. D6.7 im Internet).

In 8 der 20 Länder und subnationalen Einheiten, die diese Einstiegsmöglichkeiten bieten, können Seiteneinsteiger allgemeinbildender Fächer im Sekundarbereich I ohne Absolvierung einer Ausbildung anfangen zu unterrichten. Diese Möglichkeit steht jedoch nur Bewerbern offen, die bestimmte Bedingungen erfüllen (z. B. in Polen Seiteneinsteigern, die innerhalb eines Jahrs eine Qualifikation als Lehrkraft erwerben), oder sie gilt unter außergewöhnlichen Umständen, wie einem Mangel an Lehrkräften in bestimmten Gebieten oder Fächern (z. B. in Belgien [frz.] und Österreich) (Tab. D6.7 im Internet).

Seiteneinsteiger als Lehrkräfte für allgemeinbildende Fächer im Sekundarbereich I müssen zumeist (in etwa vier Fünftel der Länder) eine Ausbildung an typischen Lehrerausbildungseinrichtungen (z. B. Lehrererstausbildungsanbieter) absolvieren. Rund ein Drittel der Länder bieten andere Ausbildungsformen an, bei denen die Ausbildung überwiegend an der Schule, an anderen Arten von Bildungseinrichtungen (z. B. das Programm „Choose to Teach“ in Litauen) und/oder per Fernunterricht stattfindet (Tab. D6.7 im Internet).

Diese alternativen Ausbildungsformen ermöglichen eine gewisse Flexibilität, da sie in Teilzeit oder in Vollzeit und vor und/oder nach dem Beginn mit dem Unterrichten absolviert werden können. Drei Fünftel der Länder bieten eine Ausbildung in Vollzeit und ebenso viele Länder eine Ausbildung in Teilzeit an, die Dauer reicht von 12 bis 60 vollzeitäquivalenten Monaten (in den Ländern, in denen die Dauer der Ausbildung angegeben werden kann). In beinahe allen Ländern mit Informationen zu Ausbildungsanforderungen haben Seiteneinsteiger allgemeinbildender Fächer im Sekundarbereich I die Wahl zwischen einer Ausbildung vor oder während ihrer Tätigkeit als Lehrkraft. Nur in Deutschland und Neuseeland (für Vollzeitausbildungen) müssen Seiteneinsteiger die Ausbildung absolvieren, ehe sie mit dem Unterrichten beginnen. Seiteneinsteiger, die eine entsprechende Ausbildung absolviert haben, gelten überall als vollständig qualifiziert. Die einzige Ausnahme ist Neuseeland, wo sie eine Einführung erfolgreich absolvieren müssen, ehe ihnen die vollständige Qualifikation verliehen wird, was gleichermaßen auch für Lehrkräfte, die typische Bildungsgänge zur Lehrererstausbildung absolviert haben, gilt (Tab. D6.7 im Internet).

Seiteneinsteiger allgemeinbildender Fächer im Sekundarbereich I werden in den meisten Ländern nach der gleichen Gehaltsskala bezahlt wie die übrigen Lehrkräfte, außer in Belgien (frz.) und Österreich, wo Seiteneinsteiger, die ohne Ausbildung mit dem Unterrichten begonnen haben, anders vergütet werden. Diese Seiteneinsteiger können zwar für eine vielfältigere Zusammensetzung der Lehrerschaft sorgen, aber ihre vorherige Arbeitserfahrung wirkt sich selten auf ihr Anfangsgehalt aus: In 6 Ländern wird sie bei der Festlegung

des Anfangsgehalts nicht berücksichtigt und in weiteren 6 Ländern und subnationalen Einheiten wird sie nur nach Ermessen der Schul- oder Bildungsbehörden berücksichtigt. In einigen Ländern wirkt sich die vorherige Arbeitserfahrung auf das Anfangsgehalt aus: In Belgien (frz.) wird Erfahrung im öffentlichen Dienst berücksichtigt, in Österreich werden bis zu 10 Jahre Erfahrung berücksichtigt und in der Slowakei wird Erfahrung im Unterrichtsfach berücksichtigt (Tab. D6.7 im Internet).

Einstiegsmöglichkeiten für Schulleitungen

Einstellungsvoraussetzungen für Schulleitungen

Der Einstieg als Schulleitung ist eine Möglichkeit zur beruflichen Weiterentwicklung für Lehrkräfte, die Führungsverantwortung übernehmen möchten, und bietet die Chance auf höhere Gehälter (s. Indikator D3). Von den 36 Ländern und subnationalen Einheiten mit Informationen zu Einstiegsmöglichkeiten für Lehrkräfte konnten die meisten auch Informationen zu den Einstiegsmöglichkeiten für Schulleitungen bereitstellen. Die einzige Ausnahme ist Brasilien, wo die entsprechenden Bestimmungen von subnationalen Bildungsnetzwerken festgelegt werden, sodass auf nationaler Ebene keine Informationen verfügbar sind.

In mehr als vier Fünftel dieser Länder und subnationalen Einheiten können sich vollständig qualifizierte Lehrkräfte an Schulen, die nur allgemeinbildende Bildungsgänge des Sekundarbereichs I anbieten, als Schulleitungen bewerben. Unter anderen müssen Bewerber in Litauen und Norwegen keine vollständig qualifizierten Lehrkräfte sein und in Dänemark, Estland, den Niederlanden und Schweden können sich nicht nur Lehrkräfte auf diese Stellen bewerben (Tab. D6.4).

In vier Fünftel der Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten müssen Lehrkräfte mindestens ein Auswahlkriterium erfüllen, um sich an Schulen, die nur allgemeinbildende Bildungsgänge des Sekundarbereichs I anbieten, als Schulleitungen zu bewerben. Unterrichtserfahrung ist mit drei Viertel der Länder und subnationalen Einheiten mit mindestens einem selektiven Kriterium die gängigste Anforderung (weitere Einzelheiten s. Kasten D6.3). In 3 bis 10 Ländern und subnationalen Einheiten gelten weitere Anforderungen: Kurse zur beruflichen Weiterbildung ohne Verleihung von Befähigungsnachweisen, Auswahl anhand der Ergebnisse von selektiven Zulassungsprüfungen, Interviews, Erfüllung der Mindeststandards in einem standardisierten Test, Befähigungsnachweise aus Kursen zur beruflichen Weiterbildung, zusätzliche akademische Erfahrung und 1 oder 2 Jahre Führungserfahrung. In Polen, der Slowakei und Slowenien können sich nur Lehrkräfte mit Senior-Status bewerben (Tab. D6.4).

Schulleitungspositionen können auch diejenigen ansprechen, die keine Lehrkräfte sind, aber Führungsambitionen oder höhere Gehaltserwartungen haben, da die Gehälter von Schulleitungen höher sind als die durchschnittlichen Gehälter von Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich (s. Indikator D3). In rund einem Drittel der Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten müssen Schulleitungen nicht notwendigerweise aus dem Lehrerberuf kommen. Auch in Ländern, die diese Möglichkeit bieten, wurde sie in der Regel nicht von der Mehrheit der derzeitigen Schulleitungen genutzt (weitere Informationen s. Anhang 3). Die Eignungsvoraussetzungen für Nicht-Lehrkräfte, die sich auf eine Schulleitungsstelle bewerben, umfassen einen höheren akademischen Abschluss als vollständig qualifizierte Lehrkräfte (z. B. in Belgien [frz.] und Litauen), Führungserfahrung (z. B. in Estland, Litauen, Polen und der Schweiz), Erfolg bei einer selektiven Zulassungsprüfung (z. B. in Frankreich) oder ein Mindestmaß an Erfahrung

Kasten D6.3

Unterrichtserfahrung von Schulleitungen in Jahren

Schulleitungen übernehmen nicht nur Management- und Führungsaufgaben, sondern können auch für Aufgaben in Zusammenhang mit der Schülerbildung verantwortlich sein (s. Indikator D4). Damit sie ihre Schulen und Mitarbeiter besser managen können, ist es auch wichtig, dass sie die Arbeit von Lehrkräften verstehen. Daher ist es für Bewerber für eine Schulleitungsposition von Vorteil, wenn sie über Unterrichtserfahrung verfügen.

In 21 Ländern und subnationalen Einheiten, in denen eine bestimmte Anzahl an Jahren Unterrichtserfahrung Bewerbungsvoraussetzung für Schulleitungsstellen ist, reicht die Mindestanforderung in Schulen, die nur allgemeinbildende Bildungsgänge des Sekundarbereichs I abdecken, von 2 Jahren Erfahrung in Mexiko und der Türkei bis zu 8 Jahren in Griechenland im Jahr 2021 (Tab. D6.4). Mit einem Durchschnitt von 20 Jahren haben Schulleitungen in der Praxis in 30 OECD-Ländern und subnationalen Einheiten 2018 wesentlich mehr Unterrichtserfahrung (OECD, 2019[7]). Jedoch wurde eventuell ein Teil dieser Erfahrung nach der Einstellung als Schulleitung erworben, da in weniger als einem Drittel der OECD-Länder und subnationalen Einheiten einige oder alle Schulleitungen eine bestimmte Anzahl an Stunden unterrichten müssen (s. Indikator D4). In den Ländern, in denen Schulleitungen freiwillig unterrichten können oder nicht unterrichten müssen, reicht die durchschnittliche Anzahl an Jahren tatsächlicher Unterrichtserfahrung von 13 Jahren in Schweden bis zu 29 Jahren in Japan und Lettland (OECD, 2019[7]).

Der Unterschied zwischen der für eine Bewerbung auf eine Schulleitungsstelle erforderlichen Mindestunterrichtserfahrung und der durchschnittlichen Anzahl an Jahren tatsächlicher Unterrichtserfahrung reicht von 10 Jahren in Kolumbien (wo mindestens 6 Jahre Unterrichtserfahrung erforderlich sind) bis zu 29 Jahren in Lettland (wo keinerlei Unterrichtserfahrung erforderlich ist). Somit haben Bewerber, selbst wenn keine oder sehr wenig Unterrichtserfahrung erforderlich ist, in der Regel mindestens 10 Jahre lang unterrichtet, ehe sie die Hauptführungsposition einer Schule übernehmen (Tab. D6.4). Dies kann erklären, warum das Durchschnittsalter von Schulleitungen (52 Jahre) in den OECD-Ländern und subnationalen Einheiten höher ist als das von Lehrkräften (44 Jahre) (OECD, 2019[7]).

im Unterrichts- oder Bildungsbereich (z. B. in der Republik Korea und Schweden). In Dänemark (an Schulen, die nur Bildungsgänge im Primar- und allgemeinbildenden Sekundarbereich I anbieten), England (Vereinigtes Königreich) und Mexiko (an Schulen, die nur berufsbildende Bildungsgänge anbieten) gibt es keine spezifischen oder zusätzlichen Eignungsvoraussetzungen für Nicht-Lehrkräfte, die Schulleitungen werden möchten. In Dänemark steht die Leitungsposition an Schulen, die nur Bildungsgänge im Primar- und Sekundarbereich I (allgemeinbildend) anbieten, gesetzlich allen Interessierten offen und es gelten keine Mindestanforderungen für die Eignung, jedoch sind Bewerber für diese Positionen in der Praxis qualifizierte Lehrkräfte (Tab. D6.4).

Ebenso wie bei Lehrkräften, die über alternative Wege in den Lehrerberuf einsteigen, spiegeln die Anfangsgehälter von Schulleitungen häufig nicht die außerhalb des Bildungsbereichs erworbene Arbeitserfahrung wider. Beispielsweise hat bei Leitungen von Schulen,

die nur allgemeinbildende Bildungsgänge des Sekundarbereichs I anbieten, die Arbeitserfahrung außerhalb des Bildungsbereichs in 4 Ländern keine Auswirkungen auf die Anfangsgehälter und kann in 3 Ländern und subnationalen Einheiten nach Ermessen der Schul- oder Bildungsbehörden eine Auswirkung haben. Nur in Frankreich und der Republik Korea (wo die gesamte Arbeitserfahrung außerhalb des Bildungsbereichs anerkannt wird) sowie in Belgien (frz., wo nur Arbeitserfahrung im öffentlichen Dienst anerkannt wird) wird Arbeitserfahrung außerhalb des Bildungsbereichs berücksichtigt (Tab. D6.4).

Auswahl geeigneter Kandidaten

In den meisten Ländern und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten durchlaufen geeignete Kandidaten für Schulleitungspositionen einen Auswahlprozess, Ausnahmen sind Dänemark (Elementarbereich [ISCED 02]), England (Vereinigtes Königreich, für Schulen, die nur berufsbildende Bildungsgänge anbieten), Italien und Luxemburg. In Italien werden alle geeigneten Kandidaten, die eine selektive Auswahlprüfung bestehen, in eine Liste aufgenommen und dann für unbesetzte Stellen eingeteilt (Tab. D6.8 im Internet).

30 Länder und subnationale Einheiten haben im Sekundarbereich I (nur allgemeinbildende Bildungsgänge) einen Auswahlprozess für Schulleitungen. Die Bildungsbehörden auf nationaler Ebene (oder zentralstaatlicher Ebene) stellen in beinahe zwei Drittel eine spezifische Liste mit Kriterien für einen standardisierten Selektionsprozess und/oder für einen Selektionsprozess mit Grundrahmen bereit. In 13 Ländern und subnationalen Einheiten liegt der Auswahlprozess im Ermessen der lokalen Bildungsbehörden, während er in 8 Wahlen durch die Mitglieder der Schulgemeinschaft umfasst (Tab. D6.8 im Internet).

Auf dieser Ebene beurteilen von den 19 Ländern, in denen die Bildungsbehörden auf nationaler/zentralstaatlicher Ebene gewisse Richtlinien für den (standardisierten oder auf einem Grundrahmen beruhenden) Auswahlprozess von Schulleitungen vorgeben, fast alle im Auswahlprozess mehr als 1 Element. In mindestens zwei Drittel dieser Länder werden folgende Elemente beurteilt: pädagogische Kenntnisse, akademische Qualifikationen, Unterrichtserfahrung, Nachweise einer professionellen Ausbildung in Pädagogik, Präsentation eines Schulentwicklungsplans, Management-/Führungserfahrung, Führungskompetenzen und Nachweise einer professionellen Management-/Führungsausbildung (Tab. D6.8 im Internet).

In mehr als drei Fünftel der Länder mit einem standardisierten und/oder auf einem Grundrahmen basierenden Auswahlprozess sind mehrere Behörden oder Gruppen am Auswahlprozess beteiligt. Am häufigsten involviert sind lokale Bildungsbehörden (in 15 Ländern), gefolgt von Eltern/Erziehungsberechtigten der Schüler an der Schule, Lehrkräften an den Schulen, lokalen Schulleitungsnetzwerken sowie zentralstaatlichen oder nationalen Bildungsbehörden. In manchen Fällen können Schüler der Schule (in Litauen, Österreich und Spanien), nicht unterrichtendes Personal (in Frankreich, der Slowakei und Spanien) und Lehrerorganisationen (in Israel und Polen) ebenfalls in den Auswahlprozess einbezogen werden (Tab. D6.8 im Internet).

Beim Auswahlprozess für Schulleitungen gibt es kaum Unterschiede zwischen Schulen anderer Bildungsbereiche oder Schulen, die berufsbildende Bildungsgänge anbieten, im Vergleich zu Schulen, die nur allgemeinbildende Bildungsgänge des Sekundarbereichs I anbieten. Ausnahmen sind England (Vereinigtes Königreich, Schulen, die nur berufsbildende Bildungsgänge anbieten), Israel (Schulen des Sekundarbereichs II), die Slowakei

(Schulen des Sekundarbereichs II), Slowenien (Schulen des Sekundarbereichs II) und Ungarn (Schulen mit berufsbildenden Bildungsgängen) (Tab. D6.8 im Internet).

Definitionen

Alternative Einstiegsmöglichkeiten sind Wege, die Personen mit Berufserfahrung außerhalb des Bildungssystems den Zugang zum Lehrerberuf ohne vollständige Lehrerqualifikation ermöglichen. Personen, die den Lehrerberuf über alternative Einstiegsmöglichkeiten aufnehmen, werden als Seiteneinsteiger bezeichnet.

Die *selektive Zulassungsprüfung* ist eine Prüfung, die von örtlichen, regionalen oder nationalen Behörden zur Auswahl der besten Bewerber für eine begrenzte und festgelegte Anzahl von Plätzen an Lehrerausbildungseinrichtungen und/oder Plätze als Lehrkräfte des öffentlichen Bildungssystems organisiert wird.

Bei dem *einphasigen Modell* der Lehrererstausbildung erfolgt die pädagogische und praktische Ausbildung gleichzeitig mit der akademischen Ausbildung im Unterrichtsfach.

Bei dem *zweiphasigen Modell* der Lehrererstausbildung erfolgt die pädagogische und praktische Ausbildung nach der (akademischen) Ausbildung im Unterrichtsfach. Bei diesem Modell erwerben die Bildungsteilnehmer erst einen Abschluss oder eine Qualifikation in einem oder mehreren Fächern und beginnen danach die theoretische und praktische pädagogische Ausbildung im Rahmen eines zusätzlichen akademischen Abschlusses oder Qualifizierungsbildungsgangs.

Befähigungsnachweis oder Lizenz bezieht sich auf eine Zertifizierung, Lizenz oder ein ähnliches von einer staatlichen Behörde oder Einrichtung ausgestelltes Dokument, mit dem einer Lehrkraft bescheinigt wird, dass sie qualifiziert ist und den für die Erteilung von Unterricht im öffentlichen Bildungswesen erforderlichen Standard erfüllt. Die für einen Befähigungsnachweis oder eine Lizenz bestehenden Anforderungen gehen über die für den regulären erziehungswissenschaftlichen Bildungsabschluss hinaus.

Ein *Einführungsprogramm* umfasst strukturierte regelmäßige Aktivitäten, um neue Lehrkräfte beim Einstieg in den Lehrerberuf zu unterstützen. Es umfasst Mentoring durch erfahrene Lehrkräfte, Gruppenarbeit mit anderen neuen Lehrkräften usw. Einführungsprogramme sind von Unterrichtspraktika, die Teil der Lehrererstausbildung sind, zu unterscheiden.

Lehrererstausbildung bezieht sich auf die formale theoretische und praktische Ausbildung, die man abschließen muss, um das Diplom oder den Abschluss zu erwerben, das/der für Lehrkräfte an öffentlichen Bildungseinrichtungen erforderlich ist (gilt nicht für alternative Einstiegsmöglichkeiten). Die Lehrererstausbildung umfasst sowohl das Fachstudium eines oder mehrerer Fächer als auch die pädagogische und praktische Ausbildung, selbst wenn diese zweiphasig erfolgt.

Mögliche *rechtliche Beschäftigungsstatus* für Lehrkräfte sind: *Beamter, Angestellter des öffentlichen Dienstes* (Angestellte, die speziellen Bestimmungen für Angestellte des öffentlichen Dienstes unterliegen, jedoch keine Beamten sind) oder *normaler Angestellter* (die denselben allgemeinen arbeitsrechtlichen Bestimmungen wie Arbeitnehmer im Privatsektor unterliegen).

Numerus-clausus-Regelungen begrenzen die Anzahl von Studienplätzen für die Lehrererstausbildung und/oder den Einstieg in die nächste Phase bei Bildungsgängen zur Lehrererstausbildung im zweiphasigen Modell.

Der *standardisierte Test* ist ein Test, der von örtlichen, regionalen oder nationalen Behörden zur Auswahl der Bewerber, die die Mindestleistungsanforderungen zur Aufnahme einer Lehrererstausbildung und/oder Tätigkeit als Lehrkraft des öffentlichen Bildungssystems erfüllen, organisiert wird.

Probezeit bezieht sich auf den Beschäftigungsstatus von Lehrern beim Berufseinstieg, die eine Festanstellung unter der Bedingung erhalten, dass sie während eines bestimmten gesetzlichen oder durch Bestimmungen festgelegten Zeitraums zufriedenstellende Leistungen erbringen. Diese Berufserfahrung ist in einigen Ländern Pflicht für die Erlangung der Lizenz/Lehrerlaubnis.

Ein *Unterrichtspraktikum* bietet Bildungsteilnehmern (angehenden Lehrkräften) während ihrer Erstausbildung als Lehrkraft Unterrichtspraxis unter Anleitung, bei der sie von der Unterrichtserfahrung einer erfahrenen Lehrkraft profitieren können.

Erfassung

36 OECD- und Partnerländer sowie subnationale Einheiten haben an der für diesen Indikator verwendeten OECD-INES-NESLI-Erhebung zu Einstiegsmöglichkeiten als Lehrkräfte und Schulleitungen von 2021 teilgenommen: Australien, Belgien (fläm. und frz.), Brasilien, Costa Rica, Dänemark, Deutschland, England (Vereinigtes Königreich), Estland, Finnland, Frankreich, Griechenland, Irland, Israel, Italien, Japan, Kolumbien, die Republik Korea, Lettland, Litauen, Luxemburg, Mexiko, Neuseeland, die Niederlande, Norwegen, Österreich, Polen, Schottland (Vereinigtes Königreich), Schweden, die Schweiz, die Slowakei, Slowenien, Spanien, Tschechien, die Türkei und Ungarn.

Angewandte Methodik

Für länderspezifische Hinweise s. Anhang 3 (*https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-D.pdf*).

Quellen

Die Daten stammen aus der OECD-INES-NESLI-Erhebung 2021 zu Einstiegsmöglichkeiten für Lehrkräfte und Schulleitungen und beziehen sich auf das Berichtsjahr für Bildungsgänge 2020/2021.

Weiterführende Informationen

Esa, N. (2010), "Environmental knowledge, attitude and practices of student teachers", *International Research in Geographical and Environmental Education*, Vol. 19/1, pp. 39–50, https://doi.org/10.1080/10382040903545534. [5]

Musset, P. (2010), "Initial Teacher Education and Continuing Training Policies in a Comparative Perspective: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review on Potential Effects", *OECD Education Working Papers*, No. 48, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/5kmbphh7s47h-en. [3]

OECD (2021), *Bildung auf einen Blick 2021 – OECD-Indikatoren*, wbv Publikation, Bielefeld, https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en. [2]

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

Schleicher, A. (ed.) (2012), *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*, International Summit on the Teaching Profession, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264174559-en. [1]

UNESCO (1975), "Recommendation concerning Education for International Understanding, Co-operation and Peace and Education relating to Human Rights and Fundamental Freedoms", *Records of the General Conference, 18th session, Paris, 17 October to 23 November 1974, v. 1: Resolutions*, UNESCO, France. [4]

UNESCO-UIS (2022), *Metadata and Methodological Documents (SDG 4.7.1)*, https://tcg.uis.unesco.org/wp-content/uploads/sites/4/2021/09/Metadata-4.7.1.pdf (Zugriff am 30. Mai 2022). [6]

D 6

Tabellen Indikator D6

StatLink: https://stat.link/x4q5nb

- Tabelle D6.1: Einstiegsmöglichkeiten in den Lehrerberuf (2021)
- Tabelle D6.2: Voraussetzungen für Zugang zur und Fortsetzung der Lehrererstausbildung (2021)
- Tabelle D6.3: Inhalt der Lehrererstausbildung (2021)
- Tabelle D6.4: Einstiegsmöglichkeiten für Schulleitungen (2021)
- **WEB** Table D6.5: Roles of entities and levels of government in deciding initial teacher education (Zuständigkeiten der verschiedenen Einrichtungen und staatlichen Ebenen bei der Festlegung der Lehrererstausbildung) (2021)
- **WEB** Table D6.6: Entry into the teaching profession (Einstieg in den Lehrerberuf) (2021)

- **WEB** Table D6.7: Alternative pathways into the teaching profession (Alternative Einstiegsmöglichkeiten in den Lehrerberuf) (2021)

- **WEB** Table D6.8: Selection process for school heads (Auswahlprozess für Schulleitungen) (2021)

Datenstand: 17. Juni 2022. Aktualisierte Daten s. *http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en*.
Weitere Untergliederungen s. auch *http://stats.oecd.org*, OECD-Bildungsdatenbank.

Tabelle D6.1

Einstiegsmöglichkeiten in den Lehrerberuf (2021)

Für Lehrkräfte im Sekundarbereich I (allgemeinbildende Fächer) in öffentlichen Bildungseinrichtungen

	Lehrererstausbildung						Nach Lehrererstausbildung				
	Dauer und Modell			Qualifikationsniveau	Selektivität						
	Gesamtdauer der Lehrererstausbildung, in Jahren	Bei zweiphasigen Modellen Gesamtdauer der pädagogischen und praktischen Ausbildung, in Jahren	Vorherrschende Organisation der Lehrererstausbildung (einphasiges oder zweiphasiges Modell)	Am Ende der Lehrererstausbildung verliehene ISCED-Qualifikation	Existenz von Auswahlkriterien für die Zulassung zur Lehrererstausbildung	Existenz von Auswahlkriterien für die Fortsetzung der Lehrererstausbildung	Absolventen einer Lehrererstausbildung können sofort unterrichten	Neue Lehrkräfte sind sofort vollständig qualifiziert	Schulen müssen formale Einführungsprogramme für neue Lehrkräfte anbieten	Häufigster rechtlicher Beschäftigungsstatus neu qualifizierter Lehrkräfte	**Existenz alternativer Einstiegsmöglichkeiten in den Lehrerberuf**
	(1)	(2)	(3)	(4)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)
OECD Länder											
Australien	4	a	Beide	ISCED 6	Ja	Nein	Nein	Nein	Im Ermessen der Schulen	Angestellte des öffentlichen Dienstes	Ja
Österreich	6	a	Einphasig	ISCED 7	Ja	Nein	Ja	Nein	Verpflichtend	Angestellte des öffentlichen Dienstes	Ja
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien	5	a	Einphasig	ISCED 6	Nein	a	Ja	Nein	Verpflichtend	Angestellte des öffentlichen Dienstes	Ja
Costa Rica	3	1	Zweiphasig	ISCED 7	Nein	Nein	Nein	Nein	a	Beamte	Nein
Tschechien	5	1	Beide	ISCED 7	Ja	m	Ja	Ja	Im Ermessen der Schulen	Angestellte des öffentlichen Dienstes	Ja
Dänemark	4	a	Einphasig	ISCED 6	Ja	a	Ja	Ja	Im Ermessen der Schulen	Angestellte des öffentlichen Dienstes	Ja
Estland[1]	5	2	Zweiphasig	ISCED 7	Ja	Ja	Ja	Ja	Im Ermessen der Schulen	Normale Angestellte	Nein
Finnland	5	a	Einphasig	ISCED 7	Ja	a	Ja	Ja	Im Ermessen der Schulen	Angestellte des öffentlichen Dienstes	Ja
Frankreich	5	2	Zweiphasig	ISCED 7	Nein	Nein	Nein	Nein	Verpflichtend	Beamte	Ja
Deutschland	6,5	1,5	Zweiphasig	ISCED 7	Nein	Ja	Ja	Ja	m	Beamte	Ja
Griechenland	4	1	Beide	ISCED 6	Ja	Ja	Nein	Nein	Verpflichtend	Beamte	Nein
Ungarn	5	1	Zweiphasig	ISCED 7	Ja	a	Ja	Nein	Verpflichtend	Beamte	Nein
Island	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irland	6	2	Zweiphasig	ISCED 7	Ja	Ja	Ja	Ja	Verpflichtend	Angestellte des öffentlichen Dienstes	Nein
Israel	4	2	Beide	ISCED 6	Ja	Ja	Ja	Nein	Verpflichtend	Beamte	Nein
Italien	6	3	Zweiphasig	ISCED 7	Nein	Ja	Nein	Nein	Verpflichtend	Angestellte des öffentlichen Dienstes	Nein
Japan	2, 4, 6	a	Einphasig	ISCED 5, 6, 7	Ja	a	Nein	Ja	Verpflichtend	Beamte	Ja
Republik Korea	4	a	Einphasig	ISCED 6	Ja	a	Ja	Nein	Verpflichtend	Beamte	Nein
Lettland	4	a	Einphasig	ISCED 6	Nein	a	Ja	Ja	Nicht angeboten	Normale Angestellte	Nein
Litauen	4	1	Beide	ISCED 6	Ja	Ja	Ja	Ja	Im Ermessen der Schulen	Angestellte des öffentlichen Dienstes	Ja
Luxemburg	5	m	Beide	ISCED 7	Ja	m	Nein	Nein	Verpflichtend	Mehrere	Nein
Mexiko	4	0,5	Beide	ISCED 6	Nein	Nein	Nein	Ja	Verpflichtend	Beamte	Nein
Niederlande	4	a	Einphasig	ISCED 6	Nein	a	Ja	Ja	Im Ermessen der Schulen	Normale Angestellte	Ja
Neuseeland[2]	3–4	1	Beide	ISCED 6	Ja	Nein	Nein	Nein	Verpflichtend	Angestellte des öffentlichen Dienstes	Ja
Norwegen	5	a	Einphasig	ISCED 7	Ja	a	Ja	Ja	Im Ermessen der Schulen	Angestellte des öffentlichen Dienstes	Ja
Polen	5	a	Einphasig	ISCED 7	Nein	Nein	Ja	Ja	Verpflichtend	Angestellte des öffentlichen Dienstes	Ja
Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slowakei	5	a	Einphasig	ISCED 7	Ja	a	Ja	Ja	Verpflichtend	Normale Angestellte	Ja
Slowenien	5	1	Beide	ISCED 7	Ja	Nein	Ja	Nein	Im Ermessen der Schulen	Beamte	Nein

Anmerkung: Einzelheiten zu den Auswahlkriterien, d.h. die Spalten (7) und (8), finden sich in Tab. D6.2. Daten zu Lehrkräften im Elementarbereich (ISCED 02), Primarbereich, Sekundarbereich I (berufsbildende Fächer) und Sekundarbereich II (allgemeinbildende oder berufsbildende Fächer) und der Prozentsatz neuer Lehrkräfte und aller aktuellen Lehrkräfte mit der entsprechenden Qualifikation in Spalte (3), d.h. die Spalten (5) und (6), sind im Internet verfügbar (s. u. StatLink). Definitionen des einphasigen/zweiphasigen Modells, d.h. Spalte (3), und Arten des rechtlichen Beschäftigungsstatus, d.h. Spalte (12), s. Definitionen und Angewandte Methodik.

1. Zur Behebung des Fachlehrermangels wurde die Lehrererstausbildung vorübergehend auf einen einphasigen zweijährigen Masterbildungsgang gemäß dem Rahmen für die Ausbildung von Lehrkräften verringert. 2. Die Kriterien für die ersten 2 Jahre des Sekundarbereichs I (allgemeinbildende Bildungsgänge) entsprechen denjenigen für den Primarbereich und die Kriterien für die letzten 2 Jahre des Sekundarbereichs I (allgemeinbildende Bildungsgänge) entsprechen denjenigen für den Sekundarbereich II (allgemeinbildende Bildungsgänge). 3. Referenzjahr 2020.

Quelle: OECD (2022). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-D.pdf). StatLink: https://stat.link/c2x6wp

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

Tabelle D6.1 (Forts.)

Einstiegsmöglichkeiten in den Lehrerberuf (2021)

Für Lehrkräfte im Sekundarbereich I (allgemeinbildende Fächer) in öffentlichen Bildungseinrichtungen

	Lehrererstausbildung						Nach Lehrererstausbildung				
	Dauer und Modell			Qualifikationsniveau	Selektivität						
	Gesamtdauer der Lehrererstausbildung, in Jahren	Bei zweiphasigen Modellen Gesamtdauer der pädagogischen und praktischen Ausbildung, in Jahren	Vorherrschende Organisation der Lehrererstausbildung (einphasiges oder zweiphasiges Modell)	Am Ende der Lehrererstausbildung verliehene ISCED-Qualifikation	Existenz von Auswahlkriterien für die Zulassung zur Lehrererstausbildung	Existenz von Auswahlkriterien für die Fortsetzung der Lehrererstausbildung	Absolventen einer Lehrererstausbildung können sofort unterrichten	Neue Lehrkräfte sind sofort vollständig qualifiziert	Schulen müssen formale Einführungsprogramme für neue Lehrkräfte anbieten	Häufigster rechtlicher Beschäftigungsstatus neu qualifizierter Lehrkräfte	**Existenz alternativer Einstiegsmöglichkeiten in den Lehrerberuf**
	(1)	(2)	(3)	(4)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)
OECD Länder											
Spanien	5	1	Zweiphasig	ISCED 7	Ja	Ja	Nein	Nein	Verpflichtend	Beamte	Nein
Schweden	4,5	a	Einphasig	ISCED 7	Ja	a	Ja	Nein	Verpflichtend	Beamte	Ja
Schweiz	5	1,5	Beide	ISCED 7	Nein	Nein	Ja	Ja	Nicht angeboten	Angestellte des öffentlichen Dienstes	Ja
Türkei	4	1	Beide	ISCED 6	Ja	Ja	Nein	Nein	Verpflichtend	Angestellte des öffentlichen Dienstes	Nein
Vereinigte Staaten	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Subnationale Einheiten											
Belgien (fläm.)	3	1	Beide	ISCED 6	Nein	a	Ja	Ja	Im Ermessen der Schulen	Angestellte des öffentlichen Dienstes	Nein
Belgien (frz.)	3	a	Einphasig	ISCED 6	Nein	a	Ja	Ja	Im Ermessen der Schulen	Angestellte des öffentlichen Dienstes	Ja
England (UK)	4	1	Zweiphasig	ISCED 6	Ja	Nein	Ja	Nein	Verpflichtend	Angestellte des öffentlichen Dienstes	Ja
Schottland (UK)	4	1	Beide	ISCED 6, 7	Ja	Ja	Ja	Ja	Verpflichtend	Angestellte des öffentlichen Dienstes	Nein
Partnerländer											
Brasilien[3]	4	a	Einphasig	ISCED 6	Ja	a	Nein	Nein	m	m	Ja

Anmerkung: Einzelheiten zu den Auswahlkriterien, d.h. die Spalten (7) und (8), finden sich in Tab. D6.2. Daten zu Lehrkräften im Elementarbereich (ISCED 02), Primarbereich, Sekundarbereich I (berufsbildende Fächer) und Sekundarbereich II (allgemeinbildende oder berufsbildende Fächer) und der Prozentsatz neuer Lehrkräfte und aller aktuellen Lehrkräfte mit der entsprechenden Qualifikation in Spalte (3), d.h. die Spalten (5) und (6), sind im Internet verfügbar (s. u. StatLink). Definitionen des einphasigen/zweiphasigen Modells, d.h. Spalte (3), und Arten des rechtlichen Beschäftigungsstatus, d.h. Spalte (12), s. Definitionen und Angewandte Methodik.
1. Zur Behebung des Fachlehrermangels wurde die Lehrererstausbildung vorübergehend auf einen einphasigen zweijährigen Masterbildungsgang gemäß dem Rahmen für die Ausbildung von Lehrkräften verringert. 2. Die Kriterien für die ersten 2 Jahre des Sekundarbereichs I (allgemeinbildende Bildungsgänge) entsprechen denjenigen für den Primarbereich und die Kriterien für die letzten 2 Jahre des Sekundarbereichs I (allgemeinbildende Bildungsgänge) entsprechen denjenigen für den Sekundarbereich II (allgemeinbildende Bildungsgänge). 3. Referenzjahr 2020.
Quelle: OECD (2022). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-D.pdf). StatLink: https://stat.link/c2x6wp
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Tabelle D6.2

Voraussetzungen für Zugang zur und Fortsetzung der Lehrererstausbildung (2021)

Für Lehrkräfte im Sekundarbereich I (allgemeinbildende Fächer) in öffentlichen Bildungseinrichtungen

	Zulassung zur Lehrererstausbildung								Einstieg in die nächste Phase der Lehrererstausbildung						
				Arten von Auswahlkriterien							Arten von Auswahlkriterien				
	Mindest-ISCED-Qualifikation für die Zulassung zur Lehrererstausbildung	Begrenzte Zahl der Studienplätze für die Aufnahme einer Lehrererstausbildung (Numerus clausus)	Existenz von Auswahlkriterien	Selektive Auswahlprüfung	Standardisierter Test	Notendurchschnitt im Sekundarbereich II oder der Prüfungen im Sekundarbereich II	Interview	Sonstige	Begrenzte Zahl der Studienplätze für den Einstieg in die nächste Phase der Lehrererstausbildung (Numerus clausus)	Existenz von Auswahlkriterien	Selektive Auswahlprüfung	Standardisierter Test	Notendurchschnitt der ersten Phase der Lehrererstausbildung	Interview	Sonstige
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
OECD Länder															
Australien	ISCED 3	Nein	Ja	Nein	Nein	Ja	Nein	Ja	Nein	Nein	a	a	a	a	a
Österreich	ISCED 3	Nein	Ja	Ja	Ja	Nein	Eigenständig	Ja	Nein	Nein	a	a	a	a	a
Kanada	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
Kolumbien	ISCED 3	Nein	Nein	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Costa Rica	ISCED 5	Nein	Nein	a	a	a	a	a	Nein	Nein	a	a	a	a	a
Tschechien	ISCED 3	Nein	Ja	Eigenständig	Eigenständig	Eigenständig	Eigenständig	Eigenständig	Nein	m	m	m	m	m	m
Dänemark	ISCED 3	Ja	Ja	Nein	Nein	Ja	Ja	Nein	a	a	a	a	a	a	a
Estland	ISCED 3	Nein	Ja	Ja	Nein	Nein	Ja	Eigenständig	Nein	Ja	Ja	Ja	Nein	Ja	Ja
Finnland	ISCED 3	Ja	Ja	Ja	Nein	Ja	Eigenständig	Ja	a	a	a	a	a	a	a
Frankreich	ISCED 3	Nein	Nein	a	a	a	a	a	Nein	Nein	a	a	a	a	a
Deutschland	ISCED 3	m	Nein	a	a	a	a	a	Ja	Ja	Nein	Ja	Nein	Nein	a
Griechenland	ISCED 3	Ja	Ja	Ja	Nein	Ja	Nein	Nein	Ja	Ja	Nein	Nein	Ja	Nein	Ja
Ungarn	ISCED 3	Nein	Ja	Nein	Nein	Ja	Nein	Nein	a	a	a	a	a	a	a
Island	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irland	ISCED 3	Ja	Ja	Nein	Nein	Ja	Eigenständig	Ja	Ja	Ja	Nein	Nein	Nein	Eigenständig	a
Israel	ISCED 3	Nein	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Eigenständig	Ja	Ja	Nein	Nein	Ja	Ja	a
Italien	ISCED 3	Ja	Nein	a	a	a	a	a	Ja	Ja	m	m	m	m	m
Japan	ISCED 3	Ja	Ja	Ja	Eigenständig	Eigenständig	Eigenständig	Eigenständig	a	a	a	a	a	a	a
Republik Korea	ISCED 3	Ja	Ja	Eigenständig	Eigenständig	Eigenständig	Eigenständig	Eigenständig	a	a	a	a	a	a	a
Lettland	ISCED 3	Nein	Nein	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Litauen	ISCED 3	Ja	Ja	Eigenständig	Nein	Ja	Ja	Nein	Ja	Ja	Nein	Nein	Ja	Nein	a
Luxemburg	ISCED 3	a	Ja	Eigenständig	Eigenständig	Eigenständig	Eigenständig	Eigenständig	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	ISCED 3	Nein	Nein	a	a	a	a	a	Ja	Nein	a	a	a	a	a
Niederlande	ISCED 3	Nein	Nein	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Neuseeland[1]	ISCED 3	Nein	Ja	Eigenständig	Eigenständig	Eigenständig	Ja	Ja	Nein	Nein	a	a	a	a	a
Norwegen	ISCED 3	Ja	Ja	Nein	Nein	Ja	Nein	Ja	a	a	a	a	a	a	a
Polen	ISCED 3	Nein	Nein	a	a	a	a	a	Nein	Nein	a	a	a	a	a
Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slowakei	ISCED 3	Nein	Ja	Nein	Eigenständig	Eigenständig	Nein	Nein	a	a	a	a	a	a	a
Slowenien	ISCED 3	Ja	Ja	Nein	Nein	Ja	Nein	Nein	Ja	Nein	a	a	a	a	a
Spanien	ISCED 3	Nein	Ja	Ja	Nein	Ja	Nein	Nein	Ja	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein	Ja
Schweden	ISCED 3	Ja	Ja	Nein	Nein	Ja	Nein	Ja	a	a	a	a	a	a	a
Schweiz	ISCED 3	Nein	Nein	a	a	a	a	a	Nein	Nein	a	a	a	a	a
Türkei	ISCED 3	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
Vereinigte Staaten	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Subnationale Einheiten															
Belgien (fläm.)	ISCED 3	Nein	Nein	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Belgien (frz.)	ISCED 3	Nein	Nein	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
England (UK)	ISCED 3	Nein	Ja	Nein	Nein	Ja	Nein	Eigenständig	Nein	Nein	a	a	a	a	a
Schottland (UK)	ISCED 3	Ja	Ja	Nein	Nein	Nein	Ja	Eigenständig	Ja	Ja	Nein	Nein	Nein	Ja	Eigenständig
Partnerländer															
Brasilien[2]	ISCED 3	Nein	Ja	Ja	Eigenständig	Eigenständig	Eigenständig	Eigenständig	a	a	a	a	a	a	a

Anmerkung: „Eigenständig" bedeutet, dass spezifizierte Kriterien nach Ermessen der einzelnen Lehrererstausbildungseinrichtungen angewandt werden. Daten zu Lehrkräften im Elementarbereich (ISCED 02), Primarbereich, Sekundarbereich I (berufsbildende Fächer) und Sekundarbereich II (allgemeinbildende oder berufsbildende Fächer) und Einzelheiten der sonstigen Auswahlkriterien, d.h. die Spalten (9) und (17), sind im Internet verfügbar (s.u. StatLink). Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik.

1. Die Kriterien für die ersten 2 Jahre des Sekundarbereichs I (allgemeinbildende Bildungsgänge) entsprechen denjenigen für den Primarbereich und die Kriterien für die letzten 2 Jahre des Sekundarbereichs I (allgemeinbildende Bildungsgänge) entsprechen denjenigen für den Sekundarbereich II (allgemeinbildende Bildungsgänge). 2. Referenzjahr 2020.

Quelle: OECD (2022). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-D.pdf).

StatLink: https://stat.link/ntyvlj

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

Tabelle D6.3

Inhalt der Lehrererstausbildung (2021)

Für Lehrkräfte im Sekundarbereich I (allgemeinbildende Fächer) in öffentlichen Bildungseinrichtungen

	Ausbildung im Unterrichtsfach		Pädagogik/Didaktik	Erziehungswissenschaften	Kindes-/Jugendentwicklung	Entwicklung von Forschungskompetenzen
	Als Teil der Lehrererstausbildung für Bildungsteilnehmer verpflichtend	Mindestzahl der Studienfächer	Als Teil der Lehrererstausbildung für Bildungsteilnehmer verpflichtend	Als Teil der Lehrererstausbildung für Bildungsteilnehmer verpflichtend	Als Teil der Lehrererstausbildung für Bildungsteilnehmer verpflichtend	Als Teil der Lehrererstausbildung für Bildungsteilnehmer verpflichtend
	(1)	(2)	(4)	(5)	(6)	(7)
OECD Länder						
Australien[1]	Ja	a	Ja	Ja	Ja	Gemäß Bildungseinrichtungen
Österreich[2]	Ja	2	Ja	Ja	Ja	Ja
Kanada	m	m	m	m	m	m
Chile	m	m	m	m	m	m
Kolumbien	Ja	a	Ja	Gemäß Bildungseinrichtungen	Gemäß Bildungseinrichtungen	Ja
Costa Rica	Gemäß Bildungseinrichtungen	m	Gemäß Bildungseinrichtungen	Gemäß Bildungseinrichtungen	Gemäß Bildungseinrichtungen	Gemäß Bildungseinrichtungen
Tschechien	Ja	1	Ja	Ja	Ja	Ja
Dänemark	Ja	2	Ja	Ja	Ja	Nein, nicht angeboten
Estland	Ja	m	Ja	Ja	Ja	Ja
Finnland	Ja	3	Ja	Ja	Gemäß Bildungseinrichtungen	Ja
Frankreich[2]	Ja/Nein, freiwillig	a	Ja	Gemäß Bildungseinrichtungen	Gemäß Bildungseinrichtungen	Ja
Deutschland	Ja	2	Ja	Ja	Ja	Gemäß Bildungseinrichtungen
Griechenland	Ja	1	Ja	Ja	Gemäß Bildungseinrichtungen	Gemäß Bildungseinrichtungen
Ungarn	Ja	m	Ja	Ja	Ja	Ja
Island	m	m	m	m	m	m
Irland[1]	Ja	1	Ja	Ja	Gemäß Bildungseinrichtungen	Ja
Israel	Ja	3	Ja	Ja	Ja	Ja
Italien	Ja	m	Ja	Ja	Gemäß Bildungseinrichtungen	Gemäß Bildungseinrichtungen
Japan	Ja	m	Ja	Ja	Ja	Nein, freiwillig
Republik Korea	Ja	1	Ja	Ja	Ja	Ja
Lettland[1]	Ja	m	Ja	Ja	Ja	Ja
Litauen[1]	Ja	m	Ja	Ja	Ja	Ja
Luxemburg	Ja	m	Gemäß Bildungseinrichtungen	Gemäß Bildungseinrichtungen	Gemäß Bildungseinrichtungen	Gemäß Bildungseinrichtungen
Mexiko	Ja	m	Ja	Ja	Ja	Nein, nicht angeboten
Niederlande	Gemäß Bildungseinrichtungen	m	Gemäß Bildungseinrichtungen	Gemäß Bildungseinrichtungen	Gemäß Bildungseinrichtungen	Gemäß Bildungseinrichtungen
Neuseeland[1,3]	Ja	a	Ja	Gemäß Bildungseinrichtungen	Ja	Ja
Norwegen[1]	Ja	2	Ja	Ja	Ja	Ja
Polen[1]	Ja	1	Ja	Ja	Ja	Ja
Portugal	m	m	m	m	m	m
Slowakei	Ja	3	Ja	Ja	Ja	Gemäß Bildungseinrichtungen
Slowenien[1]	Ja	m	Ja	Ja	Ja	Ja
Spanien[1,2]	Ja	a	Ja	Ja	Ja	Ja
Schweden	Ja	2	Ja	Ja	Ja	Ja
Schweiz	Ja	1	Ja	Ja	Ja	Ja
Türkei[2]	Ja	m	Ja	Ja	Ja	Ja
Vereinigte Staaten	m	m	m	m	m	m
Subnationale Einheiten						
Belgien (flām.)[2]	Ja	2	Ja	Gemäß Bildungseinrichtungen	Gemäß Bildungseinrichtungen	Gemäß Bildungseinrichtungen
Belgien (frz.)	Ja	m	Ja	Ja	Ja	Ja
England (UK)[1]	Ja	1	Ja	Gemäß Bildungseinrichtungen	Gemäß Bildungseinrichtungen	Gemäß Bildungseinrichtungen
Schottland (UK)	Ja	1	Ja	Ja	Ja	Gemäß Bildungseinrichtungen
Partnerländer						
Brasilien[4]	Ja	1	Ja	Ja	Nein, freiwillig	Gemäß Bildungseinrichtungen

Legende für Spalten zu verpflichtendem Inhalt der Lehrererstausbildung für Bildungsteilnehmer:

Ja	*Muss von den Bildungsteilnehmern belegt werden*
Gemäß Bildungseinrichtungen	*Muss nach Ermessen der einzelnen Bildungseinrichtungen von den Bildungsteilnehmern belegt werden*
Nein, freiwillig	*Kann von den Bildungsteilnehmern nach eigenem Ermessen freiwillig belegt werden*
Nein, nicht angeboten	*Wird für die Bildungsteilnehmer nicht angeboten*

Anmerkung: Daten zu Lehrkräften im Elementarbereich (ISCED 02), Primarbereich, Sekundarbereich I (berufsbildende Fächer) und Sekundarbereich II (allgemeinbildende oder berufsbildende Fächer); Daten zur Existenz spezieller Kurse für angehende Lehrkräfte im Unterrichtsfach und Erfordernis einer auf eigener Forschung der Bildungsteilnehmer basierenden wissenschaftlichen Arbeit, d. h. die Spalten (3) und (8), sind im Internet verfügbar (s. u. StatLink). Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik.
1. Gesamtdauer des Unterrichtspraktikums bezieht sich auf die Mindestdauer und nicht auf die typische Dauer. 2. Dauer des Unterrichtspraktikums schließt mit pädagogischen Praxiskursen und sonstigen Aktivitäten in Zusammenhang mit dem Unterrichtspraktikum verbrachte Zeit ein. 3. Die Kriterien für die ersten 2 Jahre des Sekundarbereichs I (allgemeinbildende Bildungsgänge) entsprechen denjenigen für den Primarbereich und die Kriterien für die letzten 2 Jahre des Sekundarbereichs I (allgemeinbildende Bildungsgänge) entsprechen denjenigen für den Sekundarbereich II (allgemeinbildende Bildungsgänge). 4. Referenzjahr 2020.
Quelle: OECD (2022). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-D.pdf).
StatLink: https://stat.link/7a5yzj
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Tabelle D6.3 (Forts.)

Inhalt der Lehrererstausbildung (2021)

Für Lehrkräfte im Sekundarbereich I (allgemeinbildende Fächer) in öffentlichen Bildungseinrichtungen

	Gemeinsame Kurse für alle angehenden Lehrkräfte, unabhängig davon, in welchem Bildungsbereich sie unterrichten werden	Unterrichtspraktikum							
		Als Teil der Lehrererstausbildung für Bildungsteilnehmer verpflichtend	Typische Gesamtdauer in Stunden (weitere Informationen in Klammern: Tage, Wochen oder European Credit Transfer System – ECTS)	Hauptverantwortung für die Unterstützung von angehenden Lehrkräften					
				Mentor aus der Lehrerschaft der Schule	Schulmanagement (z.B. Schulleitung, Abteilungsleitungen)	Aufsichtsbehörde	Beschäftigte der Lehrerausbildungseinrichtung	Lokale Bildungsbehörde	Sonstige
	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)
OECD Länder									
Australien[1]	Nein	Ja	(80 Tage)	Ja	Ja	a	Ja	Nein	m
Österreich[2]	Nein	Ja	(40 ECTS)	Ja	Nein	Nein	Ja	Nein	a
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien	Ja	Ja	a	Ja	Ja	a	Ja	Nein	a
Costa Rica	Ja	Gemäß Bildungseinrichtungen	m	Nein	Nein	Nein	Ja	Nein	a
Tschechien	Ja	Ja	720–900	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein	a
Dänemark	Nein	Ja	(30 ECTS)	Ja	Ja	Nein	Ja	Nein	a
Estland	Ja	Ja	m	Ja	Ja	a	Ja	Nein	a
Finnland	m	Ja	540	Ja	m	a	Ja	m	m
Frankreich[2]	Ja	Ja	324 (18 Wochen)	Ja	Nein	Nein	Ja	Nein	a
Deutschland	Nein	Ja	(12–32 Wochen)	Ja	Ja	Nein	Ja	Nein	a
Griechenland	Nein	Gemäß Bildungseinrichtungen	m	Ja	Nein	Nein	Ja	Nein	a
Ungarn	Nein	Ja	1 800 (1 Jahr)	Ja	Ja	a	Ja	Nein	a
Island	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irland[1]	Ja	Ja	(24 Wochen)	Ja	Ja	Nein	Ja	a	a
Israel	Ja	Ja	176–352	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	a
Italien	Ja	Ja	1 500 (60 ECTS)	Ja	Ja	Nein	Ja	Nein	Ja (koordinierende Mentoren)
Japan	Ja	Ja	155 (4 Wochen)	Ja	Ja	a	Nein	Nein	a
Republik Korea	Ja	Ja	220	Ja	Ja	a	Ja	Nein	a
Lettland[1]	Ja	Ja	800	Ja	Ja	Nein	Ja	Nein	m
Litauen[1]	Ja	Ja	469 (30 ECTS)	Ja	Ja	a	Ja	Nein	a
Luxemburg	Nein	Gemäß Bildungseinrichtungen	m	Ja	Ja	a	Ja	a	a
Mexiko	Nein	Ja	246 (6 Stunden pro Woche während 1 Jahrs)	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	a
Niederlande	Nein	Ja	m	Ja	m	Nein	Ja	Nein	a
Neuseeland[1,3]	Ja	Ja	(80–120 Tage)	Ja	Ja	Nein	Ja	a	a
Norwegen[1]	Nein	Ja	(110 Tage)	Ja	Nein	Nein	Ja	Nein	a
Polen[1]	Ja	Ja	150	Ja	Ja	Nein	Nein	Nein	a
Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slowakei	Nein	Ja	m	Ja	Ja	Nein	Nein	Nein	a
Slowenien[1]	Nein	Ja	450 (15 ECTS)	Ja	Ja	Nein	Ja	Nein	a
Spanien[1,2]	Nein	Ja	400 (16 ECTS)	Ja	Nein	Nein	Ja	Nein	a
Schweden	Ja	Ja	(20 Wochen)	Ja	Nein	Nein	Ja	Nein	a
Schweiz	Ja	Ja	1 440	Ja	Nein	Nein	Ja	Nein	m
Türkei[2]	Ja	Ja	224 (8 Stunden während 28 Wochen)	Ja	Ja	Nein	Ja	Ja	a
Vereinigte Staaten	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Subnationale Einheiten									
Belgien (fläm.)[2]	Ja	Ja	1 125–1 350 (45 ECTS)	Ja	Ja	Nein	Ja	Nein	a
Belgien (frz.)	Nein	Ja	480	Ja	Nein	Nein	Ja	Nein	a
England (UK)[1]	Nein	Ja	360–480 (15 Stunden pro Woche während 24–32 Wochen)	Ja	Nein	Nein	Ja	Nein	a
Schottland (UK)	Ja	Ja	1 000 (30 Wochen oder 18 Wochen)	Ja	Ja	Nein	Ja	Nein	a
Partnerländer									
Brasilien[4]	Ja	Ja	800	Ja	Nein	a	Ja	Nein	m

Legende für Spalten zu verpflichtendem Inhalt der Lehrererstausbildung für Bildungsteilnehmer:

Ja	*Muss von den Bildungsteilnehmern belegt werden*
Gemäß Bildungseinrichtungen	*Muss nach Ermessen der einzelnen Bildungseinrichtungen von den Bildungsteilnehmern belegt werden*
Nein, freiwillig	*Kann von den Bildungsteilnehmern nach eigenem Ermessen freiwillig belegt werden*
Nein, nicht angeboten	*Wird für die Bildungsteilnehmer nicht angeboten*

Anmerkung: Daten zu Lehrkräften im Elementarbereich (ISCED 02), Primarbereich, Sekundarbereich I (berufsbildende Fächer) und Sekundarbereich II (allgemeinbildende oder berufsbildende Fächer); Daten zur Existenz spezieller Kurse für angehende Lehrkräfte im Unterrichtsfach und Erfordernis einer auf eigener Forschung der Bildungsteilnehmer basierenden wissenschaftlichen Arbeit, d.h. die Spalten (3) und (8), sind im Internet verfügbar (s.u. StatLink). Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik.
1. Gesamtdauer des Unterrichtspraktikums bezieht sich auf die Mindestdauer und nicht auf die typische Dauer. 2. Dauer des Unterrichtspraktikums schließt mit pädagogischen Praxiskursen und sonstigen Aktivitäten in Zusammenhang mit dem Unterrichtspraktikum verbrachte Zeit ein. 3. Die Kriterien für die ersten 2 Jahre des Sekundarbereichs I (allgemeinbildende Bildungsgänge) entsprechen denjenigen für den Primarbereich und die Kriterien für die letzten 2 Jahre des Sekundarbereichs I (allgemeinbildende Bildungsgänge) entsprechen denjenigen für den Sekundarbereich II (allgemeinbildende Bildungsgänge). 4. Referenzjahr 2020.
Quelle: OECD (2022). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-D.pdf).
StatLink: https://stat.link/7a5yzj
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Tabelle D6.4

Einstiegsmöglichkeiten für Schulleitungen (2021)

Für Schulleitungen im Sekundarbereich I (allgemeinbildende Fächer) in öffentlichen Bildungseinrichtungen

	Einstiegsmöglichkeiten für Lehrkräfte											Einstiegsmöglichkeiten für Nicht-Lehrkräfte
			Arten von Auswahlkriterien für die Bewerbung auf eine Schulleitungsposition									Existenz von Einstiegsmöglichkeiten für Nicht-Lehrkräfte
	Vollständige Qualifikation als Lehrkraft erforderlich	Existenz von Auswahlkriterien	Unterrichtserfahrung in Jahren	Führungserfahrung in Jahren	Zusätzliche akademische Qualifikation	Selektive Auswahlprüfung	Standardisierter Test oder Prüfung	Interview	Kurse zur beruflichen Weiterbildung (ohne Befähigungsnachweis)	Kurse zur beruflichen Weiterbildung (mit Befähigungsnachweis)	Sonstige	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OECD Länder												
Australien	Ja	Ja	m	m	Nein	Nein	Nein	Nein	m	m	m	Nein
Österreich	Ja	Ja	5	0	Nein	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	Nein
Kanada	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
Kolumbien	Ja	Ja	6	0	Nein	Ja	Nein	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein
Costa Rica	Ja	Ja	3	2	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja (höhere Werte in den Auswahlgrundlagen)	Nein
Tschechien	Ja	Ja	4	0	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Ja	Nein	Nein
Dänemark	Nein	Nein	a	a	a	a	a	a	a	a	a	Ja
Estland	Nein	Nein	a	a	a	a	a	a	a	a	a	Ja
Finnland	Ja	Ja	m	m	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Ja (hervorragende Beherrschung der Unterrichtssprache der Bildungseinrichtung)	Nein
Frankreich	Ja	Ja	4	0	Nein	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Ja
Deutschland	Ja	Ja	m	m	Nein	Nein	m	m	m	m	Ja (formale Beurteilung)	Nein
Griechenland	Ja	Ja	8	0	Nein	Ja	Nein	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein
Ungarn	Ja	Ja	4	0	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Ja	Ja (Praxis als beschäftigte Lehrkraft)	Nein
Island	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irland	Ja	Ja	5	0	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein
Israel	Ja	Ja	5	0	Ja	Ja	Nein	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein
Italien	Ja	Ja	5	0	Nein	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein
Japan	Ja	Ja	5	m	Ja	m	Nein	m	m	m	m	Ja
Republik Korea	Ja	Ja	m	m	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Ja	Ja (Vizedirektor-Zertifizierung)	Ja
Lettland	Ja	Nein	a	a	a	a	a	a	a	a	a	Nein
Litauen	Nein	Ja	3	0	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Ja
Luxemburg	Ja	Ja	5	0	Nein	Nein	Nein	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein
Mexiko	Ja	Ja	2	1	Nein	Ja	Ja	Nein	Ja	Ja	Nein	Nein
Niederlande	Nein	Nein	a	a	a	a	a	a	a	a	a	Ja
Neuseeland	Ja	Nein	a	a	a	a	a	a	a	a	a	Nein
Norwegen	Nein	Ja	0	0	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Ja (pädagogische Kompetenzen und Führungsfähigkeiten)	a
Polen	Ja	Ja	5	0	Nein	Nein	Nein	Ja	Nein	Ja	Ja (angemessene Position in der Laufbahn [ernannte oder hoch qualifizierte Lehrkraft], Abschluss oder postgraduierte Ausbildung in Management oder Qualifizierungskurs in Bildungsmanagement, berufliche Bewertung oder berufliche Erfolge usw.)	Ja
Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slowakei	Ja	Ja	5	0	Nein	Nein	Ja	Nein	Nein	Nein	Ja („First Attestation"-Zertifizierung)	Nein
Slowenien	Ja	Ja	5	0	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Ja	Ja (Berufstitel)	Ja
Spanien	Ja	Ja	5	0	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Ja	Nein	Nein
Schweden	Nein	Nein	a	a	a	a	a	a	a	a	a	Ja
Schweiz	Ja	Ja	5	0	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Ja	Nein	Ja
Türkei	Ja	Ja	2	1	Nein	Ja	Ja	Ja	Nein	Nein	a	Nein
Vereinigte Staaten	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Subnationale Einheiten												
Belgien (fläm.)	Ja	Ja	0	0	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	m	Nein	Nein
Belgien (frz.)	Ja	Ja	3	0	Nein	Nein	Ja	Nein	Ja	Nein	Nein	Ja
England (UK)	Ja	Nein	a	a	a	a	a	a	a	a	a	Nein
Schottland (UK)	Ja	Ja	0	0	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Ja	Nein	Nein
Partnerländer												
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Anmerkung: Daten zu Lehrkräften im Elementarbereich (ISCED 02), Primarbereich, Sekundarbereich I (berufsbildende Fächer) und Sekundarbereich II (allgemeinbildende oder berufsbildende Fächer) und zusätzliche Informationen zu Möglichkeiten für Nicht-Lehrkräfte zur Bewerbung auf Schulleitungspositionen, d.h. die Spalten (13) bis (16), sind im Internet verfügbar (s.u. StatLink). Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik.

Quelle: OECD (2022). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-D.pdf). StatLink: https://stat.link/wdq1ix

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

Indikator D7

Wie umfassend sind die Maßnahmen zur beruflichen Weiterbildung für Lehrkräfte und Schulleitungen?

Zentrale Ergebnisse

- In den meisten Ländern mit verfügbaren Daten, außer Dänemark, Italien, Neuseeland und den Niederlanden, ist berufliche Weiterbildung für Lehrkräfte für allgemeinbildende Fächer mindestens in einem Bildungsbereich in einem gewissen Maß verpflichtend. Sie kann entweder allgemein für alle Lehrkräfte als regulärer Bestandteil ihrer Tätigkeit oder für manche Lehrkräfte für bestimmte Zwecke, wie Beförderung oder Gehaltserhöhungen, oder zum Teil für beide Gruppen verpflichtend sein.
- In verschiedenen Bildungsbereichen ist berufliche Weiterbildung für Schulleitungen von Schulen, die allgemeinbildende Bildungsgänge anbieten, zu einem gewissen Maß verpflichtend, jedoch in weniger Ländern als für Lehrkräfte für allgemeinbildende Fächer.
- Entscheidungen, welche verpflichtenden beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen Lehrkräfte absolvieren, treffen in der Regel die Lehrkräfte und ihr Schulmanagement, während zentral-/bundesstaatliche Bildungsbehörden üblicherweise die Entscheidungen darüber, welche beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen für Schulleitungen obligatorisch sind, verantworten.

Kontext

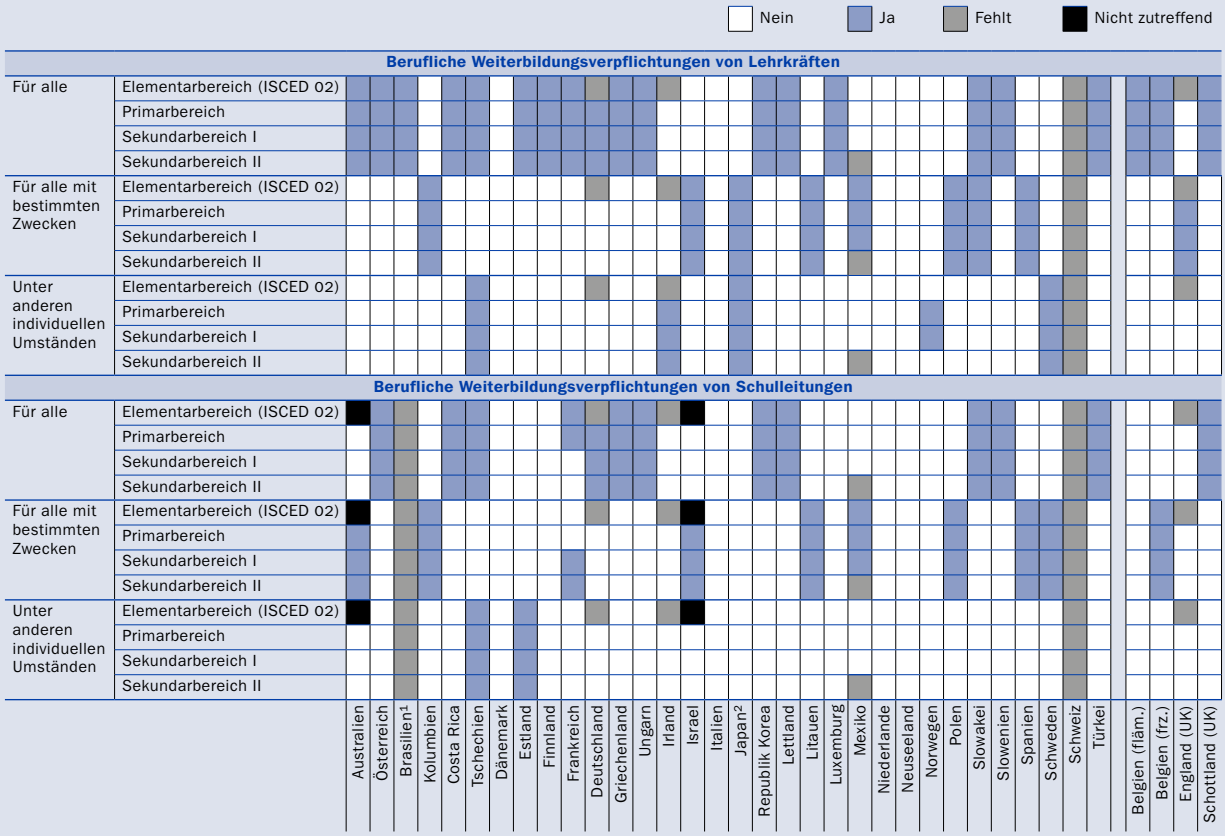
Während die Erstausbildung der Lehrkräfte die Grundlagen für angehende Lehrkräfte schafft (s. Indikator D6), unterstützt berufliche Weiterbildung Lehrkräfte in allen Phasen ihrer beruflichen Laufbahn. Sie hilft Lehrkräften, die am Anfang ihrer beruflichen Laufbahn stehen, beim Berufseinstieg und bei der Bewältigung der verschiedenen beruflichen Herausforderungen. Erfahrenen Lehrkräften gibt sie die Möglichkeit zur Auffrischung, Weiterentwicklung und Erweiterung ihrer Kenntnisse und des Unterrichtsverständnisses. Lehrkräften, die die Schulleitung übernehmen, vermittelt sie die für diese Rolle erforderlichen Management- und Führungsfähigkeiten. Die berufliche Weiterbildung von Lehrkräften und Schulleitungen kommt vor allem den Schülern zugute. Mehrere Studien ergaben, dass eine regelmäßige berufliche Weiterbildung von Lehrkräften mit signifikanten Lerngewinnen von Schülern einhergeht (Yoon et al., 2007[1]). Möglichkeiten zur beruflichen Weiterbildung tragen insbesondere in marginalisierten Schulen auch dazu bei, hoch qualifizierte Lehrkräfte im Lehrerberuf zu halten (Geiger and Pivovarova, 2018[2]).

Die berufliche Weiterbildung von Lehrkräften und Schulleitungen unterstützt die fortlaufende Aktualisierung und Verbesserung ihrer Kompetenzen und Praktiken zur Anpassung an eine sich wandelnde Lernumgebung: zunehmende Diversität der Schüler, stärkere Integration von Schülern mit besonderen Bedürfnissen und mehr Einsatz von Informations- und Kommunikationstechnologie. Für Lehrkräfte in berufsbildenden Bildungsgängen ist es unerlässlich, stets über die sich wandelnden Anforderungen der modernen Arbeitswelt auf dem Laufenden zu sein (OECD, 2005[3]). Während der Coronapandemie (Covid-19) spielten berufliche Weiterbildungsmaßnahmen zu digitaler

Abbildung D7.1

Berufliche Weiterbildungsanforderungen an Lehrkräfte und Schulleitungen (2021)

Für Lehrkräfte für allgemeinbildende Fächer und Schulleitungen von allgemeinbildenden Bildungsgängen an öffentlichen Bildungseinrichtungen



1. Referenzjahr nicht 2021. Weitere Informationen s. zugrunde liegende Tabelle. 2. Weiterbildungsverpflichtungen für alle Lehrkräfte mit bestimmten Zwecken werden zum 1. Juli 2022 abgeschafft.

Quelle: OECD (2022), Tabellen D7.1 und D7.2. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-D.pdf). StatLink: https://stat.link/5wfiq3

D 7

Technologie eine wesentliche Rolle dabei, den Lehrkräften bei der Umstellung auf eine digitale Lernumgebung zu helfen (OECD, 2021[4]).

Aufgrund der großen Bedeutung von beruflicher Weiterbildung ist das politische Interesse an der Evaluation von beruflicher Weiterbildung in Bezug auf Verfügbarkeit, Kosteneffizienz und Auswirkungen auf die Unterrichtspraxis und Lernerfolge der Schüler groß (Hattie, 2008[5]; Yoon et al., 2007[1]).

Weitere wichtige Ergebnisse

- In den meisten Ländern und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten müssen in Zusammenhang mit den Entwicklungsprioritäten der Schulen (jedoch nicht ausschließlich) sowohl verpflichtende als auch nicht verpflichtende berufliche Weiterbildungsmaßnahmen geplant werden.
- In fast allen Ländern werden berufliche Weiterbildungsmaßnahmen für Lehrkräfte und Schulleitungen von unterschiedlichen Anbietern angeboten, darunter Bildungsbehörden und zugehörige Stellen, Privatunternehmen und tertiären Bildungseinrichtungen.

- Lehrkräfte und Schulleitungen erhalten häufig mehr Unterstützung (durch finanzielle Zuschüsse, bezahlten Urlaub und/oder zur Übernahme ihres Unterrichts durch Vertretungskräfte) für verpflichtende berufliche Weiterbildung als für nicht verpflichtende berufliche Weiterbildung. 17 Länder und subnationale Einheiten übernehmen für Lehrkräfte für allgemeinbildende Fächer im Sekundarbereich I die Kosten für verpflichtende berufliche Weiterbildungsmaßnahmen in voller Höhe, jedoch übernehmen nur 6 die Kosten für nicht verpflichtende berufliche Weiterbildung.
- In den Ländern mit verfügbaren Daten ist das Monitoring von Maßnahmen zur beruflichen Weiterbildung weit verbreitet, aber eine Evaluation seltener durch nationale Bestimmungen vorgeschrieben. Beliebte Monitoringmechanismen sind die Etablierung von Standards und Rahmenbedingungen für den Inhalt beruflicher Weiterbildungsmaßnahmen, die Akkreditierung von Maßnahmenanbietern und die Festlegung von Qualifizierungsanforderungen für Anbieter von Maßnahmen zur beruflichen Weiterbildung.

Analyse und Interpretationen

Berufliche Weiterbildung für Lehrkräfte

Berufliche Weiterbildung bietet Lehrkräften Weiterbildungsmöglichkeiten während ihrer gesamten Laufbahn im Bildungsbereich. Sie kann eine ganze Palette an Maßnahmen umfassen: formale Kurse, Seminare, Konferenzen und Workshops, Onlineschulungen sowie formales Mentoring und Supervision.

Die Vorgaben zur beruflichen Weiterbildung decken alle Bildungsbereiche ab. Berufliche Weiterbildung ist in 30 von 35 Ländern und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten für Lehrkräfte für allgemeinbildende Fächer in allen Bildungsbereichen verpflichtend. Einzig in Norwegen gelten für Lehrkräfte für allgemeinbildende Fächer je nach Bildungsbereich unterschiedliche Vorgaben: Nur Lehrkräfte im Primar- und Sekundarbereich I müssen ihre Kompetenzen und Kenntnisse in bestimmten Bereichen erneuern (Abb. D7.1).

In den meisten Ländern und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten, außer England (Vereinigtes Königreich), Finnland und Mexiko, gelten auch für Lehrkräfte im allgemeinbildenden und im berufsbildenden Sekundarbereich die gleichen Vorgaben. In England (Vereinigtes Königreich) könnte dies an Unterschieden in der Art der Bildungseinrichtungen, an denen sie unterrichten, liegen. Berufsbildende Fächer werden nur an staatlich subventionierten privaten Bildungseinrichtungen unterrichtet (Lehrkräfte an öffentlichen Bildungseinrichtungen unterrichten keine berufsbildenden Fächer), und die Vorgaben für Lehrkräfte für allgemeinbildende Fächer beziehen sich nur auf Lehrkräfte an öffentlichen Bildungseinrichtungen. In Finnland ist die berufliche Weiterbildung für alle Lehrkräfte in allgemeinbildenden Bildungsgängen im Sekundarbereich II, jedoch nicht für Lehrkräfte in berufsbildenden Bildungsgängen (allgemein- und berufsbildende Unterrichtsfächer) verpflichtend. In Mexiko müssen Lehrkräfte für allgemeinbildende Fächer im Sekundarbereich I berufliche Weiterbildungsmaßnahmen absolvieren, um befördert zu werden, dies gilt jedoch nicht für Lehrkräfte für berufsbildende Fächer im Sekundarbereich I (Tab. D7.1).

In den meisten Ländern, außer Dänemark, Italien, Neuseeland und den Niederlanden, ist die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung für Lehrkräfte für allgemeinbildende Fächer im Sekundarbereich I zu einem gewissen Maß verpflichtend. In mehr als der Hälfte der 35 Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten müssen alle Lehrkräfte als regulären Teil ihrer Tätigkeit berufliche Weiterbildungen absolvieren. In weniger als einem Drittel der Länder und subnationalen Einheiten ist berufliche Weiterbildung nur für bestimmte Zwecke, wie Beförderung (in Israel, Litauen, Mexiko und Polen), Gehaltserhöhungen (in Israel, Kolumbien und Spanien) und/oder die Einführung von neuen Lehrkräften (in England [Vereinigtes Königreich]), erforderlich. In 5 Ländern sind die Vorgaben von den individuellen Umständen der Lehrkräfte abhängig: Berufliche Weiterbildung ist verpflichtend für einzelne Lehrkräfte, die bestimmte Aufgaben übernehmen (in Irland und Tschechien), zur Umschulung oder Weiterbildung von erfahrenen Lehrkräften (in Japan und Norwegen) und für von den Kommunen und/oder Schulen festgelegte bestimmte Maßnahmen zur beruflichen Weiterbildung (in Schweden) (Tab. D7.1).

In 4 Ländern gibt es in allen Bildungsbereichen unterschiedliche Arten von Vorgaben zu beruflicher Weiterbildung. In Tschechien sind für alle Lehrkräfte geltende Vorgaben mit Vorgaben für Lehrkräfte in bestimmten Umständen (berufliche Weiterbildung für bestimmte freiwillig übernommene Aufgaben) kombiniert. In Japan ist berufliche Weiterbildung für alle Lehrkräfte zur Neuzertifizierung alle 10 Jahre (was aber im Juli 2022 abgeschafft werden soll) sowie für Lehrkräfte 10 Jahre nach dem Berufseinstieg verpflichtend. Neben der für alle Lehrkräfte verpflichtenden beruflichen Weiterbildung ist sie in der Republik Korea zusätzlich Voraussetzung für eine Beförderung und in der Slowakei für eine Gehaltserhöhung (Tab. D7.1).

Organisation von verpflichtender beruflicher Weiterbildung

Die Organisation der verpflichtenden beruflichen Weiterbildung ist in den meisten Ländern mit vergleichbaren beruflichen Weiterbildungsverpflichtungen in den verschiedenen Bildungsbereichen und Fächern in allen Bildungsbereichen und für alle Fächerarten (allgemein- oder berufsbildend) gleich. Die folgende Analyse befasst sich mit der beruflichen Weiterbildung von Lehrkräften für allgemeinbildende Fächer im Sekundarbereich I, ist aber in vielen Ländern auch für andere Bildungsbereiche relevant (Tab. D7.1).

Vorgeschriebene Mindestdauer

In drei Fünftel der 31 Länder und subnationalen Einheiten mit verpflichtender beruflicher Weiterbildung ist deren Mindestdauer für Lehrkräfte für allgemeinbildende Fächer im Sekundarbereich I auf nationaler Ebene festgelegt. In den übrigen variiert die vorgeschriebene Mindestdauer entweder zwischen den subnationalen Einheiten (z. B. Australien, Schweden, Spanien), den Monaten des Schuljahrs (Costa Rica) oder abhängig von den individuellen Umständen der Lehrkräfte (Norwegen) oder ist in den nationalen Bestimmungen nicht klar festgelegt (z. B. Deutschland, Estland, Griechenland und Polen) (Tab. D7.1).

Die Bedingungen zur Dauer der beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen können abhängig von den an die Lehrkräfte gestellten Anforderungen unterschiedlich festgelegt werden. Von den 20 Ländern und subnationalen Einheiten, in denen alle Lehrkräfte für allgemeinbildende Fächer im Sekundarbereich I an beruflicher Weiterbildung teilnehmen müssen, legen die Hälfte eine Mindestdauer fest, die sich allerdings nicht in allen Ländern auf den gleichen Referenzzeitraum bezieht. 6 legen eine jährliche Mindestdauer fest, während die anderen 4 die Mindestdauer bezogen auf einen längeren Zeitraum festlegen. Die jährliche Mindestdauer (bzw. der Jahresdurchschnitt bei Ländern mit längerem Referenzzeitraum)

reicht von 10 Stunden in der Slowakei (20 Stunden alle 2 Jahre) bis zu 5 Tagen in Slowenien (Tab. D7.1).

Von den 14 Ländern und subnationalen Einheiten, in denen berufliche Weiterbildung für einen bestimmten Zweck verpflichtend ist oder von individuellen Umständen abhängt (einschließlich 3 Ländern, in denen es auch eine obligatorische berufliche Weiterbildung für alle Lehrkräfte gibt), legen mehr als zwei Drittel eine Mindestdauer fest. Die Mindestdauer der beruflichen Weiterbildung für bestimmte Zwecke wird in der Regel periodisch wiederkehrend festgelegt (z. B. 100 Stunden alle 6 Jahre in Spanien). Die unter individuellen Umständen verpflichtende berufliche Weiterbildung muss hingegen üblicherweise nur einmal während der Lehrerlaufbahn absolviert werden – beispielsweise müssen Lehrkräfte in Irland 200 Stunden berufliche Weiterbildung absolvieren, ehe sie die Verantwortung für die Einführung von neuen Lehrkräften übernehmen (Tab. D7.1).

Planung von Maßnahmen

In Ländern, in denen berufliche Weiterbildung für einige oder alle Lehrkräfte verpflichtend ist, ist häufig die Planung von Maßnahmen zur beruflichen Weiterbildung, sei es auf Schulebene oder auf Ebene der einzelnen Lehrkräfte oder beides, vorgeschrieben. Etwa zwei Drittel der 31 Länder und subnationalen Einheiten, in denen berufliche Weiterbildung für Lehrkräfte für allgemeinbildende Fächer im Sekundarbereich I verpflichtend ist, haben zentralstaatliche Bestimmungen, laut denen eine Planung auf Lehrer- und/oder Schulebene zu erstellen ist. Die gängigste Vorgabe ist ein Plan sowohl für die einzelnen Lehrkräfte als auch für Schulen. In 5 Ländern und subnationalen Einheiten ist nur ein Plan auf Schulebene erforderlich, während in Schottland (Vereinigtes Königreich) und der Türkei nur Pläne für die einzelnen Lehrkräfte erforderlich sind (Tab. D7.1).

In den meisten Ländern müssen verpflichtende berufliche Weiterbildungsmaßnahmen in Zusammenhang mit den Entwicklungsprioritäten der einzelnen Schulen geplant werden. Diese Maßnahmen müssen in rund drei Viertel der Länder und subnationalen Einheiten für Lehrkräfte für (jedoch nicht ausschließlich) allgemeinbildende Fächer im Sekundarbereich I in Zusammenhang mit den Entwicklungsprioritäten der einzelnen Schulen geplant werden. In der Slowakei müssen die Pläne ausschließlich in diesem Zusammenhang erstellt werden. In 7 Ländern können Maßnahmen zur beruflichen Weiterbildung unabhängig von den Entwicklungsprioritäten der Schule geplant werden und in Finnland können sie lokal beschlossen werden. 4 Länder schreiben vor, dass Maßnahmen zur beruflichen Weiterbildung in Zusammenhang mit den Entwicklungsprioritäten der einzelnen Schulen geplant werden, schreiben jedoch die Planung dieser Maßnahmen an sich nicht formal vor (Tab. D7.1).

Bei der Planung von obligatorischen beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen können Vorgaben der zuständigen Bildungsbehörden zu den Inhalten von verpflichtenden Maßnahmen zur beruflichen Weiterbildung berücksichtigt werden (Kasten D7.1).

Entscheidung über die durchzuführenden Maßnahmen

In der Regel sind Lehrkräfte und das Schulmanagement an Entscheidungen über obligatorische Maßnahmen zur beruflichen Weiterbildung für individuelle Lehrkräfte beteiligt. In etwa zwei Fünftel der Länder und subnationalen Einheiten mit verpflichtenden Maßnahmen zur beruflichen Weiterbildung von Lehrkräften für allgemeinbildende Fächer im Sekundarbereich I schlagen die Lehrkräfte die Maßnahmen, an denen sie teilnehmen möchten, vor und das Schulmanagement (in manchen Fällen zusammen mit einer Bil-

Kasten D7.1

Inhalt der verpflichtenden Maßnahmen zur beruflichen Weiterbildung für Lehrkräfte und Schulleitungen

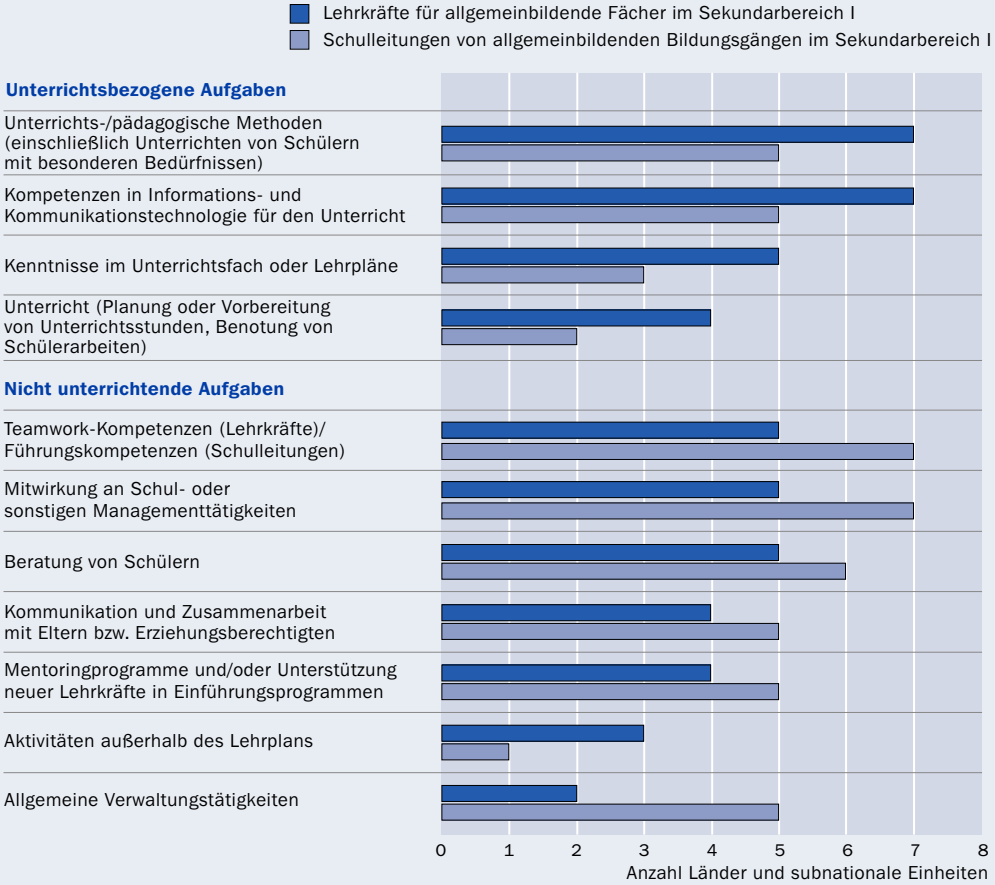
Die Inhalte der verpflichtenden Maßnahmen zur beruflichen Weiterbildung für Lehrkräfte und Schulleitungen sind in den verschiedenen Bildungsbereichen mit den gleichen Teilnahmeverpflichtungen sehr ähnlich. Die folgende Analyse befasst sich mit Lehrkräften für allgemeinbildende Fächer im Sekundarbereich I und Schulleitungen von Schulen, die nur allgemeinbildende Bildungsgänge des Sekundarbereichs I anbieten.

Für Lehrkräfte schreibt weniger als die Hälfte der Länder mit gewissen Verpflichtungen zur beruflichen Weiterbildung den Inhalt dieser Maßnahmen vor oder passt sie an auf nationaler/zentralstaatlicher Ebene festgelegte Standards an. In 7 von 31 Ländern und subnationalen Einheiten sind die Inhalte vorgeschrieben, in 7 anderen sind sie nicht vorgeschrieben, müssen aber an festgelegte nationale oder zentralstaatliche Standards angepasst sein (Tab. D7.1).

Abbildung D7.2

Vorgeschriebene Inhalte der verpflichtenden beruflichen Weiterbildung von Lehrkräften und Schulleitungen (2021)

Für Lehrkräfte für allgemeinbildende Fächer und Schulleitungen von allgemeinbildenden Bildungsgängen im Sekundarbereich I



Anmerkung: Belgien (frz.) und England (Vereinigtes Königreich) sind in der Zahl der Länder und subnationalen Einheiten enthalten. Anordnung der Aufgaben und Zuständigkeiten in absteigender Reihenfolge ihrer Häufigkeit für Lehrkräfte, nach Art der Aufgabe (unterrichtende und nicht unterrichtende Tätigkeiten).

Quelle: OECD (2022), Tabellen D7.1 und D7.2. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-D.pdf). StatLink: https://stat.link/64q7ju

In allen diesen 14 Ländern, außer Schweden, sind zentral-/bundesstaatliche Bildungsbehörden für Entscheidungen über die Inhalte der beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen für Lehrkräfte zuständig. Die zentral-/bundesstaatliche Bildungsbehörde ist zudem häufig die einzige beteiligte Behördenebene. In Schweden werden diese Entscheidungen allerdings auf lokaler Ebene gefällt, dort sind die lokale/kommunale Bildungsbehörde und die Schulen für diese Entscheidungen zuständig (Tab. D7.5 im Internet).

Wenn der Inhalt von verpflichtenden Maßnahmen zur beruflichen Weiterbildung vorgeschrieben oder in irgendeiner Weise festgelegt ist, umfassen sie in der Regel irgendeine Form von formalisierter Zusammenarbeit der Lehrkräfte. Die Zusammenarbeit kann auf Ebene der einzelnen Schulen (in allen Ländern und subnationalen Einheiten mit einer Form von formalisierter Zusammenarbeit der Lehrkräfte) sowie außerhalb der Schule, wie auf kommunaler/lokaler Ebene (in 6 Ländern und subnationalen Einheiten) oder auf zentralstaatlicher Ebene (in Costa Rica, Israel und Ungarn), erfolgen (Tab. D7.1).

Die vorgeschriebenen Inhalte der verpflichtenden beruflichen Weiterbildung decken häufiger unterrichtsbezogene Aufgaben ab als nicht unterrichtsbezogene. Insbesondere nehmen alle Länder und subnationalen Einheiten, die Inhalte vorgeben, Unterrichts-/pädagogische Methoden (einschließlich Unterrichten von Schülern mit besonderen Bedürfnissen) sowie für Unterrichtsaufgaben erforderliche Kompetenzen im Bereich Informations- und Kommunikationstechnologie auf (Abb. D7.2).

Unabhängig von den vorgeschriebenen Inhalten der verpflichtenden Maßnahmen zur beruflichen Weiterbildung von Lehrkräften ist in vielen OECD-Ländern durch die Coronakrise der Bedarf an Schulungen zu Informations- und Kommunikationstechnologie zur Unterstützung ihres zunehmenden Einsatzes im Unterricht gestiegen (OECD, 2021[4]).

Die Inhalte der verpflichtenden beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen für Schulleitungen sind in 9 Ländern und subnationalen Einheiten vorgeschrieben. In 5 weiteren Ländern sind die Inhalte nicht vorgeschrieben, müssen aber an etablierte Standards angepasst werden (Tab. D7.2).

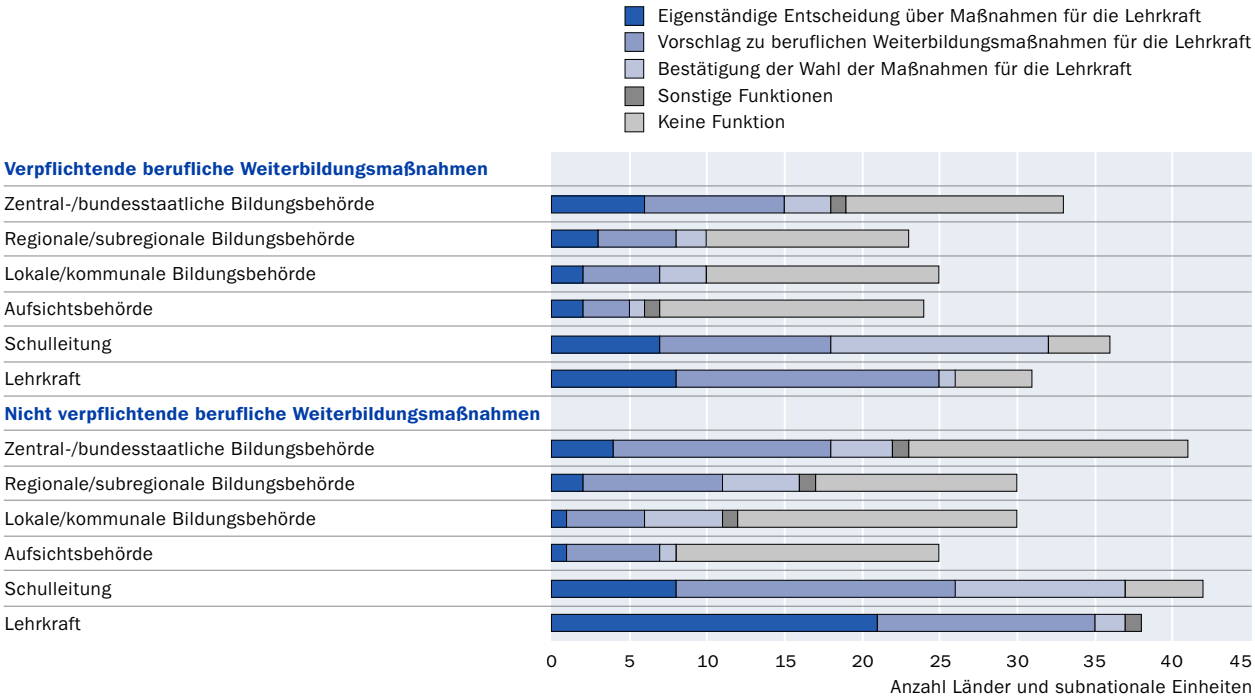
Wie bei den Lehrkräften übernimmt dort, wo die Inhalte vorgeschrieben sind oder an festgelegte Standards angepasst werden müssen, die zentral-/bundesstaatliche Bildungsbehörde die alleinige Verantwortung für die Festlegung der Standards und inhaltlichen Themen von verpflichtenden Maßnahmen zur beruflichen Weiterbildung für Schulleitungen, und sie ist in 9 Ländern und subnationalen Einheiten die einzige zuständige Behörde. Andere Stellen, wie subnationale Bildungsbehörden oder Berufsorganisationen von Schulleitungen, sind in der Regel nicht eingebunden (Tab. D7.6 im Internet).

Wenn die Inhalte der verpflichtenden beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen vorgeschrieben sind, decken sie häufig Managementkompetenzen und Führung ab. In einigen Ländern decken die Inhalte auch Unterrichts-/pädagogische Methoden (einschließlich Unterrichten von Schülern mit besonderen Bedürfnissen) sowie Kompetenzen in Informations- und Kommunikationstechnologie für den Unterricht ab, was Schulleitungen bei ihren Unterrichtsverpflichtungen hilft (Abb. D7.2).

Abbildung D7.3

Entscheidung über die beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen einzelner Lehrkräfte (2021)

Für Lehrkräfte für allgemeinbildende Fächer im Sekundarbereich I, nach Funktion



Anmerkung: Belgien (fläm. und frz.), England (Vereinigtes Königreich) und Schottland (Vereinigtes Königreich) sind in der Zahl der Länder und subnationalen Einheiten enthalten. Bei mehr als einer Funktion werden Länder und subnationale Einheiten mehrfach gezählt. Daher kann die Gesamtzahl der Länder und subnationalen Einheiten höher sein als die Zahl der Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten.

Quelle: OECD (2022), Tabellen D7.5 und D7.9 im Internet. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-D.pdf). StatLink: https://stat.link/gmp4ul

dungsbehörde) bestätigt diese Wahl (d. h. akzeptiert den Vorschlag oder lehnt ihn ab) oder fällt eine eigenständige Entscheidung. Dieser Prozess hilft, sicherzustellen, dass die beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen für die Lehrkräfte zumindest teilweise mit den Entwicklungsprioritäten der Schule übereinstimmen. In 5 weiteren Ländern wählen die Lehrkräfte selbst eine Maßnahme oder bestätigen eine entsprechende Entscheidung, aber die Entscheidungen müssen auch vom Schulmanagement bestätigt werden. In diesen Ländern muss der Inhalt dieser Maßnahmen (zumindest bis zu einem gewissen Grad) an die Entwicklungsprioritäten der Schulen angepasst werden. In Griechenland, Mexiko und Spanien sind die Bildungsbehörden auf nationaler oder regionaler Ebene und nicht das Schulmanagement für die Bestätigung oder Entscheidung zuständig, möglicherweise deshalb, weil in diesen Ländern die Maßnahmen nicht in Zusammenhang mit den Entwicklungsprioritäten der einzelnen Schule geplant werden müssen (Abb. D7.3, Tab. D7.1 sowie Tab. D7.5 im Internet).

In fast allen Ländern ist die Entscheidungsfindung über die verpflichtenden beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen für die einzelnen Lehrkräfte in den unterschiedlichen Bildungsbereichen sowie für Lehrkräfte für allgemein- und berufsbildende Fächer ähnlich. In Österreich hängt die Entscheidungsfindung jedoch vom Bildungsbereich ab. Schulmanagement und Aufsichtsbehörde schlagen verpflichtende Maßnahmen zur beruflichen Weiterbildung für Lehrkräfte im Elementarbereich (ISCED 02) vor, und die Lehrkräfte entscheiden, ob sie daran teilnehmen. Im Primar- und Sekundarbereich hingegen schlagen die Lehrkräfte Maßnahmen zur beruflichen Weiterbildung vor und das Schulmanagement

entscheidet, ob die Lehrkräfte daran teilnehmen sollen. In Irland schlagen Lehrkräfte berufliche Weiterbildungsmaßnahmen vor, und das Schulmanagement und die zentralstaatlichen Bildungsbehörden entscheiden, welche Maßnahmen Lehrkräfte im Primarbereich absolvieren müssen, aber bei den Lehrkräften im Sekundarbereich entscheiden alleine die zentralstaatlichen Bildungsbehörden (Tab. D7.5 im Internet).

Organisation von nicht verpflichtenden beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen

Die Organisation von nicht verpflichtenden beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen für Lehrkräfte für allgemeinbildende Fächer im Sekundarbereich I ist außer in Brasilien, Frankreich, Israel, den Niederlanden, Österreich und Schweden mit der für Lehrkräfte für andere Bildungsbereiche vergleichbar. Im Sekundarbereich gibt es auch kaum Unterschiede zwischen Lehrkräften für allgemeinbildende Fächer und Lehrkräften für berufsbildende Fächer. In Japan gelten im Sekundarbereich II für Lehrkräfte in allgemeinbildenden Bildungsgängen und Lehrkräfte in berufsbildenden Bildungsgängen unterschiedliche Anforderungen (Tab. D7.9 im Internet).

Planung von Maßnahmen

In den meisten Ländern müssen nicht verpflichtende berufliche Weiterbildungsmaßnahmen in Zusammenhang mit den Entwicklungsprioritäten der einzelnen Schulen (jedoch nicht ausschließlich) geplant werden. Für Lehrkräfte für allgemeinbildende Fächer im Sekundarbereich I ist dies in 22 von 35 Ländern und subnationalen Einheiten der Fall. In den übrigen Ländern müssen diese Maßnahmen nicht geplant werden (in 9 Ländern und subnationalen Einheiten) oder die Vorgaben variieren zwischen den subnationalen Einheiten und/oder Schulen (z. B. in Australien und Finnland) (Tab. D7.9 im Internet).

Die Vorgaben für die Planung von nicht verpflichtenden beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen unterscheiden sich außer in wenigen Ländern für alle Lehrkräfte nicht von denjenigen für die Planung von verpflichtenden Maßnahmen. In Griechenland müssen verpflichtende Maßnahmen zur beruflichen Weiterbildung für alle Lehrkräfte nicht in Zusammenhang mit den Entwicklungsprioritäten der einzelnen Schulen geplant werden, nicht verpflichtende Maßnahmen hingegen schon. In Estland, der Slowakei und Tschechien ist es umgekehrt. In Dänemark, Italien und Neuseeland, wo es keine verpflichtende berufliche Weiterbildung gibt, müssen nicht verpflichtende Maßnahmen zur beruflichen Weiterbildung zumindest teilweise in Zusammenhang mit den Entwicklungsprioritäten der einzelnen Schulen geplant werden (Tab. D7.1 sowie Tab. D7.9 im Internet).

Entscheidung über die durchzuführenden Maßnahmen

Lehrkräfte und Schulmanagement sind bei Entscheidungen zu nicht verpflichtenden beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen für einzelne Lehrkräfte ebenso wie zu verpflichtenden Maßnahmen zur beruflichen Weiterbildung die Hauptakteure (Abb. D7.3).

Jedoch gibt es zwischen verpflichtenden und nicht verpflichtenden Maßnahmen Unterschiede bei den Funktionen von Lehrkräften und Schulmanagement. Beispielsweise können Lehrkräfte für allgemeinbildende Fächer im Sekundarbereich I in 21 von 35 Ländern bei nicht verpflichtenden Maßnahmen komplett eigenständig entscheiden, bei verpflichtenden Maßnahmen hingegen nur in 8 von 31 Ländern. Ebenso gehen Vorschläge zu nicht verpflichtenden beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen in der Regel vom Schulmanagement und/oder von den Bildungsbehörden (im Allgemeinen zentral-/bundesstaatliche Ebene) aus, während Vorschläge zu verpflichtenden Maßnahmen auch von den Lehrkräften kommen (Tab. D7.5 und D7.9 im Internet).

Wie bei den verpflichtenden Maßnahmen bestätigt häufig das Schulmanagement die Wahl der nicht verpflichtenden beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen, jedoch in einer geringeren Zahl von Ländern. Die Entscheidung von Lehrkräften für nicht verpflichtende Maßnahmen muss in etwas weniger als einem Drittel der Länder vom Schulmanagement bestätigt werden (Abb. D7.3).

Berufliche Weiterbildung für Schulleitungen

In etwa zwei Drittel der 34 Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten ist berufliche Weiterbildung, zumindest in gewissem Maß, für Schulleitungen von Schulen, die nur allgemeinbildende Bildungsgänge anbieten, verpflichtend. Dieser Anteil ist niedriger als bei Lehrkräften für allgemeinbildende Fächer. In 11 Ländern und subnationalen Einheiten müssen Schulleitungen nicht an beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen teilnehmen. Die Weiterbildungsverpflichtungen von Schulleitungen unterscheiden sich in der Regel nicht nach dem Bildungsbereich, was möglicherweise die Umsetzung dieser Vorgaben erleichtert, wenn man bedenkt, dass Schulleitungen eventuell Schulen leiten, die verschiedene Bildungsbereiche abdecken. In Mexiko gibt es keine Unterschiede zwischen Bildungsbereichen (für die Daten verfügbar sind), aber die Leitungen von Schulen des Sekundarbereichs I mit allgemeinbildenden Bildungsgängen müssen für eine Beförderung berufliche Weiterbildungen absolvieren, Leitungen von Schulen mit ausschließlich berufsbildenden Bildungsgängen hingegen nicht (Abb. D7.1 und Tab. D7.2).

Die Vorgaben für Schulleitungen unterscheiden sich zwischen den Ländern. Nehmen wir Schulen, die nur allgemeinbildende Bildungsgänge des Sekundarbereichs I anbieten, als Beispiel: Hier sind Maßnahmen zur beruflichen Weiterbildung für alle Schulleitungen in 12 Ländern und subnationalen Einheiten verpflichtend und in 10 nur für bestimmte Zwecke verpflichtend. In 2 Ländern sind sie abhängig von den individuellen Umständen für manche Schulleitungen verpflichtend: bei der Übernahme von freiwilligen Zusatzaufgaben wie der Beratung von Schülern (in Tschechien) oder zur Anpassung an die Schulentwicklungsstrategie (in Estland). Tschechien ist das einzige Land mit 2 Arten von Weiterbildungsanforderungen an Schulleitungen (für alle Schulleitungen sowie bei bestimmten individuellen Umständen), und es ist auch eines der Länder mit 2 Arten von Weiterbildungsanforderungen an Lehrkräfte (Tab. D7.1 und D7.2).

Organisation von verpflichtenden beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen

Nur in wenigen Ländern gelten für die Organisation der verpflichtenden Weiterbildungsmaßnahmen für Schulleitungen je nach Bildungsbereich oder Art des Bildungsgangs unterschiedliche Vorgaben. In Österreich haben Schulleitungen im Elementarbereich (ISCED 02) andere Weiterbildungsverpflichtungen als diejenigen in den übrigen Bildungsbereichen, in Ungarn gelten für Schulleitungen von Schulen, die berufsbildende Bildungsgänge des Sekundarbereichs II anbieten, andere Vorgaben als für Schulen, die allgemeinbildende Bildungsgänge oder andere Bildungsbereiche anbieten, und in der Türkei unterliegen Schulleitungen im Elementarbereich (ISCED 02) und Primarbereich anderen Anforderungen als diejenigen im Sekundarbereich. Die nachfolgende Analyse befasst sich anschließend mit der beruflichen Weiterbildung von Schulleitungen. Sie deckt nur allgemeinbildende Bildungsgänge des Sekundarbereichs I ab, ist in den meisten Ländern aber auch für andere Bildungsbereiche und Bildungsgänge relevant (Tab. D7.2).

Vorgeschriebene Mindestdauer

Die Mindestdauer der verpflichtenden beruflichen Weiterbildung von Schulleitungen ist in 14 Ländern und subnationalen Einheiten reguliert. Die jährliche vorgeschriebene Min-

destdauer der beruflichen Weiterbildung für alle Schulleitungen (oder bei Festlegung für einen Zeitraum von mehreren Jahren der Jahresdurchschnitt) reicht von 12 Stunden in Lettland (36 Stunden alle 3 Jahre) bis zu 64 Stunden in der Slowakei (320 Stunden alle 5 Jahre). Bei der für bestimmte Zwecke erforderlichen beruflichen Weiterbildung beträgt die Mindestdauer bis zu 180 Stunden in Belgien (frz., zum Erwerb der Zertifizierung für die dauerhafte Ernennung als Schulleitung) (Tab. D7.2).

Planung von Maßnahmen

In etwa drei Viertel der Länder und subnationalen Einheiten mit beruflichen Weiterbildungsverpflichtungen müssen die Schulleitungen die Planung der beruflichen Weiterbildung durchführen. In den meisten von ihnen werden berufliche Weiterbildungsmaßnahmen in Zusammenhang mit den Entwicklungsprioritäten der einzelnen Schulen (jedoch nicht ausschließlich) geplant. In einigen Ländern müssen Schulleitungen ihre beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen nicht planen, sie werden jedoch in Zusammenhang mit den Entwicklungsprioritäten der einzelnen Schulen (jedoch nicht ausschließlich) geplant. Nur in Estland muss die verpflichtende berufliche Weiterbildung ausschließlich in Zusammenhang mit den Entwicklungsprioritäten der einzelnen Schulen geplant werden, da die individuelle berufliche Weiterentwicklung auf der Entwicklungsstrategie der einzelnen Schulen basieren muss (Tab. D7.2).

Entscheidung über die durchzuführenden Maßnahmen

In 10 der 23 Länder und subnationalen Einheiten mit beruflichen Weiterbildungsverpflichtungen entscheiden zentral-/bundesstaatliche Bildungsbehörden, welche verpflichtenden Maßnahmen zur beruflichen Weiterbildung die einzelnen Schulleitungen absolvieren. In den meisten dieser Länder spielt das Schulmanagement bei dieser Entscheidung keine Rolle. In 4 weiteren Ländern liegt die Entscheidung über verpflichtende Maßnahmen im Ermessen des Schulmanagements, aber in 2 davon (in Litauen und Ungarn) bestätigt die lokale/kommunale Bildungsbehörde diese Entscheidungen. In den übrigen 9 Ländern und subnationalen Einheiten entscheiden weder zentral-/bundesstaatliche Bildungsbehörden noch das Schulmanagement gänzlich eigenständig, sondern ein oder mehrere Akteure können Vorschläge unterbreiten, Entscheidungen bestätigen oder sonstige Rollen bei der Entscheidungsfindung übernehmen (Tab. D7.6 im Internet).

Organisation von nicht verpflichtenden beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen

Die Vorgaben für die Organisation von nicht verpflichtenden beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen für Schulleitungen sind in den meisten Ländern und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten für alle Bildungsbereiche und Arten von Bildungsgängen gleich. Diese Vorgaben unterscheiden sich nur in Dänemark (Elementarbereich [ISCED 02] und allgemeinbildende Bildungsgänge des Sekundarbereichs II), Österreich (Elementarbereich [ISCED 02]) und Ungarn (berufsbildende Bildungsgänge des Sekundarbereichs II) von den Regelungen im allgemeinbildenden Sekundarbereich I (Tab. D7.10 im Internet).

Planung von Maßnahmen

Häufig werden die Pläne für nicht verpflichtende Maßnahmen zur beruflichen Weiterbildung auf die Entwicklungsprioritäten der einzelnen Schulen abgestimmt. Beispielsweise müssen Schulleitungen von Schulen, die allgemeinbildende Bildungsgänge des Sekundarbereichs I anbieten, diese Maßnahmen in etwa drei Fünftel der 34 Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten in Zusammenhang mit den Entwicklungsprioritäten der einzelnen Schulen (jedoch nicht ausschließlich) und in Frankreich ausschließlich in Zusammenhang mit den Entwicklungsprioritäten der einzelnen Schulen planen. Nicht ob-

ligatorische Maßnahmen können in 8 Ländern und subnationalen Einheiten unabhängig von den Schulentwicklungsprioritäten geplant werden (Tab. D7.10 im Internet).

Entscheidung über die durchzuführenden Maßnahmen

Beim Vergleich der verpflichtenden und nicht verpflichtenden Maßnahmen zur beruflichen Weiterbildung der einzelnen Schulleitungen sind leichte Unterschiede in den Rollen der Akteure bei der Entscheidungsfindung zu erkennen. Bei Schulleitungen von Schulen, die nur allgemeinbildende Bildungsgänge des Sekundarbereichs I anbieten, entscheidet in 11 Ländern und subnationalen Einheiten das Schulmanagement eigenständig, welche nicht verpflichtenden Maßnahmen zur beruflichen Weiterbildung sie absolvieren, und in Estland und Italien entscheiden die Schulleitungen selbst. In 8 dieser 13 Länder müssen Schulleitungen keine verpflichtenden beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen absolvieren, und auch wenn sie dazu verpflichtet sind, liegt die Entscheidung über verpflichtende Maßnahmen weder bei dem Schulmanagement noch bei den Schulleitungen. In Finnland, wo keine Weiterbildungsverpflichtungen für Schulleitungen gelten, werden Entscheidungen über die absolvierten nicht verpflichtenden Maßnahmen von Schulleitungen und ihren Arbeitgebern abgestimmt (Tab. D7.6 und D7.10 im Internet).

Bildungsbehörden unterschiedlicher Ebenen (d. h. zentral-/bundesstaatlich, regional/subregional und/oder lokal/kommunal) können in die Entscheidungsfindung einbezogen werden und entweder entscheiden, welche Maßnahmen Schulleitungen absolvieren, Maßnahmen vorschlagen oder gewählte Maßnahmen bestätigen. Am häufigsten unterbreiten sie Maßnahmenvorschläge, was auf etwa die Hälfte der Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten zutrifft (Tab. D7.10 im Internet).

Faktoren, die die berufliche Weiterbildung von Lehrkräften und Schulleitungen unterstützen

Eine Reihe von Faktoren kann sich auf die Teilnahme von Lehrkräften und Schulleitungen an beruflicher Weiterbildung auswirken: die Anbieterpalette, der Zugang zu Informationen zu Existenz und Inhalten von Möglichkeiten zur beruflichen Weiterbildung sowie die finanzielle Unterstützung für die Teilnehmer und ihre Schulen. Da die finanzielle Unterstützung für berufliche Weiterbildung begrenzt sein kann und nicht alle Maßnahmen zur beruflichen Weiterbildung eine hochwertige Ausbildung garantieren, können Qualitätssicherungsmechanismen wie Monitoring und Evaluationen Entscheidungen über die optimale Verwendung von begrenzten Mitteln für berufliche Weiterbildungsmaßnahmen unterstützen.

Anbieter von beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen

In allen Ländern und subnationalen Einheiten gibt es mehr als eine Art von Stellen oder Einrichtungen, die berufliche Weiterbildungsmaßnahmen für Lehrkräfte anbieten. Jedoch gibt es in einigen Ländern für Schulleitungen in manchen Bildungsbereichen nur eine Art von Anbieter von beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen: in Frankreich im Sekundarbereich, in Österreich im Primar- und Sekundarbereich I und in Ungarn im berufsbildenden Sekundarbereich II (Tab. D7.7 und D7.8 im Internet).

Es gibt sowohl öffentliche als auch private Anbieter von beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen, allerdings wurden keine Informationen zur Prävalenz einer dieser Anbieterarten gesammelt. In den meisten Ländern gibt es im öffentlichen Bildungssystem (außerhalb der Schulen) mindestens eine Art Anbieter, wie Bildungsbehörden auf unterschiedlichen staatlichen Ebenen, öffentliche Agenturen für die berufliche Weiterbildung von Lehrkräf-

Kasten D7.2

Rolle von tertiären Bildungseinrichtungen bei der beruflichen Weiterbildung von Lehrkräften und Schulleitungen

Tertiäre Bildungseinrichtungen sind in den meisten Ländern nicht nur der Hauptanbieter von Bildungsgängen zur Lehrererstausbildung (s. Indikator D6), sondern sie bieten auch in zahlreichen OECD-Ländern Maßnahmen zur beruflichen Weiterbildung für Lehrkräfte und Schulleitungen an.

Tertiäre Bildungseinrichtungen bieten formale Maßnahmen mit akademischer Ausrichtung an. In Norwegen beispielsweise müssen Lehrkräfte bestimmter Fächer (insbesondere diejenigen mit einer älteren Qualifikation als Lehrkraft) Kurse an tertiären Bildungseinrichtungen belegen, um neue Kompetenzanforderungen zu erfüllen. Im Berichtsjahr für Bildungsgänge 2017/2018 nahmen in Norwegen rund 8 % der Lehrkräfte im Elementarbereich (ISCED 02), Primarbereich und allgemeinbildenden Sekundarbereich an diesen Kursen teil. In Slowenien bieten tertiäre Bildungseinrichtungen Bildungsgänge für Lehrkräfte an, die zusätzliche Fächer unterrichten möchten.

Tertiäre Bildungseinrichtungen können auch an der Entwicklung von beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen beteiligt sein. Beispielsweise arbeitete die zentralstaatliche Bildungsbehörde in Dänemark mit tertiären Bildungseinrichtungen zusammen, um einen Online-Kompetenzentwicklungskurs für neue Schulleitungen zu entwickeln, und in Estland, um ein System von Weiterbildungskursen für Lehrkräfte und Schulleitungen zu konzipieren.

Quelle: OECD-INES-NESLI-Erhebung zur beruflichen Weiterbildung von Lehrkräften und Schulleitungen von 2021.

ten, Aufsichtsbehörden, Berufsverbände sowie Lehrer- und Schulleitungsgewerkschaften. In mehr als drei Viertel der Länder mit verfügbaren Daten bieten private Unternehmen berufliche Weiterbildungsmaßnahmen für Lehrkräfte und Schulleitungen an (Tab. D7.7 und D7.8 im Internet).

Tertiäre Bildungseinrichtungen gehören zu den häufigsten Anbietern von beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen für Lehrkräfte und Schulleitungen. Außer in Australien (für Lehrkräfte aller Bildungsbereiche) und Ungarn (für Lehrkräfte für berufsbildende Fächer im Sekundarbereich II und Schulleitungen im berufsbildenden Sekundarbereich II) spielen sie in allen Ländern diese Rolle. In Österreich sind sie sogar für Schulleitungen im Primarbereich und Sekundarbereich I und in Frankreich für Schulleitungen im Sekundarbereich I und II die einzigen Anbieter von beruflicher Weiterbildung. Kasten D7.2 zeigt Beispiele für die Rollen, die tertiäre Bildungseinrichtungen in der beruflichen Weiterbildung von Lehrkräften und Schulleitungen spielen (Tab. D7.7 und D7.8 im Internet).

In den meisten Ländern mit verfügbaren Daten bieten auch einzelne Schulen und Lehrererstausbildungseinrichtungen (wozu auch tertiäre Bildungseinrichtungen gehören können) berufliche Weiterbildungsmaßnahmen für Lehrkräfte an. Weitere Anbieter für Lehrkräfte und Schulleitungen sind privat betriebene Weiterbildungseinrichtungen (Estland), von den für die Schulorganisation zuständigen Behörden betriebene Organisationen zur beruflichen Weiterbildung (Belgien [fläm.]), verschiedene kooperierende Einrichtungen wie *Rectorats* und die Regionaldirektion für kulturelle Angelegenheiten (Frankreich), *Educa-*

tion Centres und *Education and Training Boards* (Irland) sowie Nichtregierungsorganisationen (Slowenien) (Tab. D7.7 und D7.8 im Internet).

In den verschiedenen Bildungsbereichen stehen außer in Israel, Lettland, Mexiko und Österreich für die Lehrkräfte für allgemeinbildende Fächer und außer in Dänemark, Frankreich und Österreich für Schulleitungen (von Schulen, die nur allgemeinbildende Bildungsgänge anbieten) die gleichen Arten von Anbietern zur Verfügung. Im Sekundarbereich gibt es, außer im Sekundarbereich I in England (Vereinigtes Königreich) und in Mexiko sowie im Sekundarbereich II in Brasilien, England (Vereinigtes Königreich), Estland und Ungarn auch die gleichen Arten von Anbietern für Lehrkräfte für allgemein- und berufsbildende Fächer. In Japan gibt es im Sekundarbereich II für allgemeinbildende und berufsbildende Bildungsgänge unterschiedliche Arten von Anbietern. Außer in England (Vereinigtes Königreich) und Ungarn sind die Anbieter für Schulleitungen von Schulen mit allgemeinbildenden Bildungsgängen, berufsbildenden Bildungsgängen und beidem die gleichen (Tab. D7.7 und D7.8 im Internet).

Stellen zur Verbreitung von Informationen zu beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen
In den meisten Ländern und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten werden die Informationen zu beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen für Lehrkräfte und Schulleitungen in allen Bildungsbereichen in der Regel von mehreren Stellen verbreitet. In Finnland und der Slowakei werden diese Informationen jedoch für Lehrkräfte und in Belgien (frz.), Finnland und den Niederlanden für Schulleitungen nur von einer Art von Stelle verbreitet. Dies gilt auch für spezifische Bildungsbereiche (für Lehrkräfte oder Schulleitungen) in Dänemark und Ungarn (Tab. D7.7 und D7.8 im Internet).

Informationen zu beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen werden häufig von Bildungsbehörden und dem Schulmanagement verbreitet. In den meisten Ländern und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten werden diese Informationen von zentral-/bundesstaatlichen Bildungsbehörden verbreitet und in etwa zwei Drittel von ihnen von regionalen/subregionalen und/oder lokalen/kommunalen Bildungsbehörden. In rund 9 von 10 Ländern und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten werden die Informationen vom Schulmanagement an die Lehrkräfte und in rund zwei Drittel von ihnen an die Schulleitungen weitergegeben (Tab. D7.7 und D7.8 im Internet).

Es gibt auch andere Arten von Stellen, die Informationen zu beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen sammeln und weitergeben, diese variieren jedoch zwischen den Ländern: So übernehmen in weniger als einem Drittel der Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten Aufsichtsbehörden diese Rolle, in Frankreich und Neuseeland übernehmen Lehrergewerkschaften die Sammlung und Weitergabe von Informationen für Lehrkräfte und in Lettland und Slowenien sammeln tertiäre oder sonstige Bildungseinrichtungen Informationen für Lehrkräfte und Schulleitungen und verbreiten sie (Tab. D7.7 und D7.8 im Internet).

In den meisten Ländern, außer Dänemark, Mexiko und Österreich, sind in allen Bildungsbereichen die gleichen Arten von Stellen für die Weitergabe von Informationen an Lehrkräfte für allgemeinbildende Fächer und Schulleitungen von Schulen, die allgemeinbildende Bildungsgänge anbieten, zuständig. Im Sekundarbereich sind sie, außer im Sekundarbereich I in England (Vereinigtes Königreich) und in Mexiko sowie im Sekundarbereich II in England (Vereinigtes Königreich), Estland und Ungarn auch für Lehrkräfte für allgemein- und berufsbildende Fächer gleich. In Japan sind sie für Lehrkräfte im Sekun-

darbereich II für allgemeinbildende und berufsbildende Bildungsgänge unterschiedlich. Außer im Sekundarbereich I in England (Vereinigtes Königreich) und in Mexiko sowie im Sekundarbereich II in England (Vereinigtes Königreich) und Ungarn sind auch unabhängig von der Art der von den Schulen angebotenen Bildungsgänge (allgemein- oder berufsbildend) die gleichen Arten von Stellen für die Verbreitung von Informationen für Schulleitungen zuständig (Tab. D7.7 und D7.8 im Internet).

Strategien zur Finanzierung und Förderung

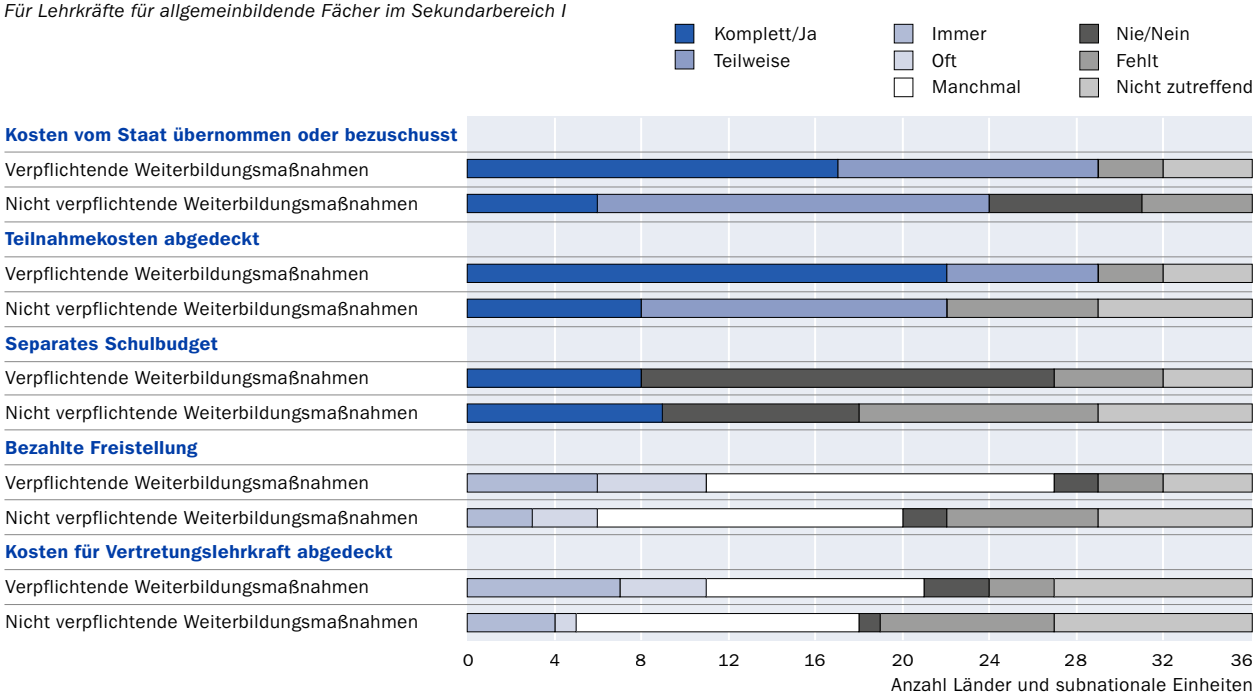
Die Teilnahme an beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen hängt von ihrer Vereinbarkeit mit der regulären Tätigkeit der Lehrkräfte und Schulleitungen sowie von den den Lehrkräften, Schulleitungen oder Schulen entstehenden finanziellen Kosten ab. 2018 nannten in der Internationalen Erhebung zu Lehren und Lernen (Teaching and Learning International Survey 2018 – TALIS) im Durchschnitt der OECD-Länder mehr als 40 % der Lehrkräfte und mehr als ein Drittel der Schulleitungen Zeitkonflikte mit ihrer regulären Tätigkeit und/oder die hohen Kosten für berufliche Weiterbildungsmaßnahmen als Hürden für die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung (OECD, 2019[6]). Somit können staatliche Finanzierungs- und Förderungsstrategien zur teilweisen oder vollständigen Übernahme der Kosten für berufliche Weiterbildungsmaßnahmen die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung fördern.

In den OECD-Ländern und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten sind die Strategien zur Finanzierung und Förderung von beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen für Lehrkräfte für allgemeinbildende Fächer in allen Bildungsbereichen sehr ähnlich. In Belgien (fläm.), Estland, Frankreich und Österreich bestehen zwischen den Bildungsbereichen Unterschiede bei den Strategien zur Förderung von verpflichtender beruflicher Weiterbil-

Abbildung D7.4

Strategien zur Finanzierung und Förderung von beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen für Lehrkräfte (2021)

Für Lehrkräfte für allgemeinbildende Fächer im Sekundarbereich I



Anmerkung: Belgien (fläm. und frz.), England (Vereinigtes Königreich) und Schottland (Vereinigtes Königreich) sind in der Zahl der Länder und subnationalen Einheiten enthalten. Für 2 Länder mit mehr als einer Antwort wurde die repräsentativste Antwort ausgewählt.

Quelle: OECD (2022), Tabellen D7.5 und D7.9 im Internet. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-D.pdf). StatLink: https://stat.link/p3yxv8

dung. Die Strategien für nicht verpflichtende Maßnahmen unterscheiden sich in Israel und den Niederlanden zwischen den Bildungsbereichen (Tab. D7.5 und D7.9 im Internet).

Bei den Finanzierungs- und Förderungsstrategien für Lehrkräfte gibt es wesentliche Unterschiede zwischen verpflichtender und nicht verpflichtender beruflicher Weiterbildung, wobei die Unterstützung für verpflichtende Maßnahmen wesentlich weiter verbreitet ist als für nicht verpflichtende (Abb. D7.4).

Der Staat übernimmt in etwa der Hälfte der 31 Länder und subnationalen Einheiten mit verpflichtenden Maßnahmen zur beruflichen Weiterbildung die vollständigen Kosten für verpflichtende berufliche Weiterbildungsmaßnahmen (einschließlich der Teilnahmekosten, bezahlter Freistellung und der Kosten für Vertretungslehrer) für Lehrkräfte für allgemeinbildende Fächer im Sekundarbereich I; in zwei Fünftel der Länder übernimmt er die Kosten teilweise. Im Vergleich dazu übernimmt der Staat in weniger als einem Fünftel der 35 Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Informationen die vollständigen Kosten für nicht verpflichtende Weiterbildungsmaßnahmen; und in etwa der Hälfte übernimmt er sie teilweise. 7 Länder und subnationale Einheiten bezuschussen die Kosten für nicht verpflichtende Maßnahmen überhaupt nicht, übernehmen jedoch zumindest einen Teil der Kosten für verpflichtende Maßnahmen (Abb. D7.4).

Alle Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten übernehmen die Teilnahmekosten (die Gebühren für die Teilnahme an beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen) sowohl für verpflichtende als auch nicht verpflichtende berufliche Weiterbildungsmaßnahmen von Lehrkräften für allgemeinbildende Fächer im Sekundarbereich I zumindest teilweise. Fast drei Viertel übernehmen die Kosten für verpflichtende Weiterbildung in voller Höhe, für nicht verpflichtende Maßnahmen ist dies hingegen nur in etwa einem Viertel der Fall. Für alle Lehrkräfte verpflichtende Maßnahmen werden in etwas mehr Ländern vollständig übernommen als nur solche für bestimmte Zwecke oder Lehrkräfte unter bestimmten Umständen verpflichtende Maßnahmen (Abb. D7.4 sowie Tab. D7.5 und D7.9 im Internet).

Schulen erhalten in der Regel kein separates Budget für die berufliche Weiterbildung. Im Sekundarbereich I haben Schulen nur in 3 Ländern ein separates Budget sowohl für verpflichtende als auch nicht verpflichtende berufliche Weiterbildung (selbst wenn im Budget nicht notwendigerweise zwischen den beiden Maßnahmen unterschieden wird). In 5 Ländern und subnationalen Einheiten erhalten Schulen nur für verpflichtende berufliche Weiterbildung ein separates Budget und in 6 nur für nicht verpflichtende berufliche Weiterbildung. Jedoch ist die Zuweisung von spezifischen Schulbudgets in Systemen, in denen das Budget für die berufliche Weiterbildung auf zentralstaatlicher Ebene eingerichtet wird (z. B. verpflichtende Weiterbildung für alle Lehrkräfte in Belgien [frz.], Griechenland und Israel), eventuell gar nicht erforderlich. In einigen Ländern entscheidet die lokale/kommunale Ebene über die Zuweisung eines Budgets für nicht verpflichtende Weiterbildung, sodass es auf höchster Ebene keine Bestimmungen dazu gibt (Tab. D7.5 und D7.9 im Internet).

Lehrkräfte, die an beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen teilnehmen, erhalten in den meisten Ländern mit verfügbaren Daten eine bezahlte Freistellung, jedoch ist in den meisten dieser Länder die Zahl der Maßnahmen begrenzt. Bei der Verfügbarkeit von bezahlten Freistellungen gibt es Unterschiede zwischen verpflichtenden und nicht verpflichtenden Maßnahmen: In weniger Ländern steht Lehrkräften für allgemeinbildende Fächer im

Sekundarbereich I, die nicht verpflichtende Maßnahmen besuchen, seltener (6 Länder und subnationale Einheiten) als für verpflichtende Maßnahmen (11 Länder und subnationale Einheiten) immer oder häufig eine bezahlte Freistellung zu (Abb. D7.4).

Auch die Kosten für Vertretungslehrer werden in den meisten Ländern und subnationalen Einheiten übernommen, allerdings bietet die Mehrheit diese Unterstützung nur manchmal an. In 3 Ländern und subnationalen Einheiten ist die Bereitstellung von Vertretungslehrern nicht erforderlich, da berufliche Weiterbildungsmaßnahmen keine Auswirkungen auf den Stundenplan der Schüler haben, weil sie entweder außerhalb der Unterrichtszeiten stattfinden (z. B. Griechenland und Mexiko) oder weil sie an Tagen stattfinden, an denen die Schulen für die berufliche Weiterbildung von Lehrkräften geschlossen sind (z. B. Belgien [frz.]) (Abb. D7.4).

Die Finanzierungs- und Förderungsstrategien für die berufliche Weiterbildung von Schulleitungen sind mit denen für Lehrkräfte vergleichbar. Jedoch gibt es in weniger als der Hälfte der 35 Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten zwischen Lehrkräften und Schulleitungen in Bezug auf mindestens einen Aspekt Unterschiede beim Umfang oder bei der Verfügbarkeit von Finanzierung und Förderung. Beispielsweise müssen in Israel sowohl Lehrkräfte als auch Schulleitungen an beruflicher Weiterbildung teilnehmen, um eine Gehaltserhöhung zu erhalten, aber bei Lehrkräften werden die Kosten für diese verpflichtende Maßnahme vollständig übernommen, bei Schulleitungen nur teilweise (Tab. D7.5, D7.6, D7.9 und D7.10 im Internet).

Qualitätssicherungsmechanismen für berufliche Weiterbildungsmaßnahmen von Lehrkräften

Monitoring von beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen für Lehrkräfte

In mehr als drei Viertel der 34 Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten gibt es Qualitätssicherungsmechanismen zum Monitoring von beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen für Lehrkräfte in allen Bildungsbereichen. Vier Fünftel von ihnen verwenden den häufigsten Mechanismus: Standards/Rahmen für die Inhalte von beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen. In etwa drei Viertel der Fälle gibt es eine Akkreditierung der Anbieter von beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen sowie Qualifizierungsanforderungen für Anbieter und in weniger als zwei Drittel der Fälle Richtlinien zu den erwarteten Ergebnissen von beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen. Einige Länder mit dezentralisierten Bildungssystemen überwachen berufliche Weiterbildungsmaßnahmen auf subnationaler Ebene, daher kann die Praxis innerhalb eines Landes variieren. In Brasilien beispielsweise gibt es keinen nationalen Ansatz zum Monitoring der Qualität von beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen für Lehrkräfte, aber einige Kommunen und Bundesstaaten haben Bildungssysteme mit einer entsprechenden Regelung (Tab. D7.3).

Die Mehrheit der Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten zum Monitoring von beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen sammeln quantitative Daten, die zum Monitoring der Qualität dieser Maßnahmen genutzt werden könnten. Die beiden häufigsten Datenarten sind Beteiligungsquoten an beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen und die Zufriedenheit der Teilnehmer. Mehr als drei Viertel von ihnen sammeln sie. Die Erfolgsquoten von beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen werden ebenfalls häufig erfasst, gefolgt von der Zahl der im Anschluss an die berufliche Weiterbildungsmaßnahme ausgestellten Zertifikate (in mehr als der Hälfte der Länder und subnationalen Einheiten, in denen eine Datenart gesammelt wird). Mehr als zwei Fünftel der Länder

und subnationalen Einheiten sammeln alle 4 Datenarten, Dänemark (im Primar- und Sekundarbereich I), Estland und Litauen jedoch nur eine Art (Tab. D7.3).

Die gesammelten Daten werden für unterschiedliche Zwecke verwendet, aber rund drei Viertel der 28 Länder und subnationalen Einheiten (in denen Daten gesammelt werden) gaben an, sie zur Evaluation der Effektivität von Formaten und Ressourcen für berufliche Weiterbildungsmaßnahmen zu verwenden. Zwei Drittel nutzen sie zur Identifizierung und zum Ausbau erfolgreicher Angebote zur beruflichen Weiterbildung sowie zum Monitoring der Teilnahmequoten von Lehrkräften an verpflichtenden und nicht verpflichtenden beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen. Mehr als die Hälfte sammelt Daten zur Prognose oder Einschätzung des Kompetenzbedarfs von Lehrkräften auf Systemebene. Weniger gängige Zwecke sind die Verbesserung künftiger beruflicher Weiterbildungsmaßnahmen (Estland), die Identifizierung von Ergebnissen und Auswirkungen nationaler Bildungsstrategien und -prioritäten (Neuseeland) und die Mitfinanzierung von Programmen zur beruflichen Weiterbildung (Slowenien) (Tab. D7.3).

Evaluation von beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen für Lehrkräfte

Die meisten Länder überwachen zwar berufliche Weiterbildungsmaßnahmen, jedoch schreiben nur in fast der Hälfte der 33 Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten Bestimmungen auf zentralstaatlicher Ebene Evaluationen vor. In Australien, Brasilien und der Schweiz kann es bei den Bestimmungen zur Evaluation von beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen subnationale Unterschiede geben. In den übrigen Ländern ist die Evaluation von beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen für Lehrkräfte (in offiziellen Dokumenten) nicht oder nicht ausdrücklich vorgeschrieben (Tab. D7.4 im Internet).

In zwei Drittel der Länder und subnationalen Einheiten, in denen eine Evaluation vorgeschrieben ist, obliegt die Evaluation von beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen den zentral-/bundesstaatlichen Bildungsbehörden (5 bis 10 Länder, je nach Bildungsbereich und Art des Bildungsgangs). Untergeordnete Bildungsbehörden (regionale/subregionale und/oder lokale/kommunale Bildungsbehörden), Aufsichtsbehörden und/oder einzelne Schulen sind in etwa zwei Fünftel der Länder und subnationalen Einheiten zuständig. In mehr als der Hälfte der Länder und subnationalen Einheiten sind außerdem die Anbieter von beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen angehalten, eine Selbstevaluation durchzuführen. Außer in Ungarn (wo allein die Anbieter von beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen für Lehrkräfte für allgemeinbildende Fächer zuständig sind) und der Slowakei (wo die Verantwortung alleine bei den einzelnen Schulen liegt) sind mehrere Parteien für die Bewertung von beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen zuständig (Tab. D7.4 im Internet).

Wenn eine Evaluation der beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen vorgeschrieben ist, werden die Daten in mehr als drei Viertel der Länder und subnationalen Einheiten mithilfe von Fragebogen oder Erhebungen unter Lehrkräften erfasst. Weitere Methoden sind Wirkungsevaluationen von beruflichen Bildungsmaßnahmen und ein verpflichtender Teil von Selbstevaluationen der Schulen (jeweils in weniger als der Hälfte der Länder und subnationalen Einheiten, in denen Evaluationen vorgeschrieben sind) sowie externe Schulevaluationen wie Inspektionen (in weniger als einem Drittel der Länder und subnationalen Einheiten, in denen Evaluationen vorgeschrieben sind). Mehr als die Hälfte der Länder sammelt Daten mit mehr als einer Methode, während 6 Länder für mindestens einen Bildungsbereich nur eine Methode zur Datensammlung verwenden (Tab. D7.4 im Internet).

Fast alle Länder und subnationalen Einheiten schreiben eine regelmäßige Sammlung der Daten zur Evaluierung von beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen vor, wenn eine solche Evaluation Pflicht ist. In Spanien und der Türkei werden Daten bei Bedarf auch auf Ad-hoc-Basis gesammelt (Tab. D7.4 im Internet).

Definitionen

Unter *verpflichtenden beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen* werden berufliche Weiterbildungsmaßnahmen verstanden, die gemäß offiziellen Bestimmungen für eine vollständig qualifizierte Lehrkraft oder eine Schulleitung im Schuljahr verpflichtend sind. Sie können für alle Lehrkräfte/Schulleitungen als Teil ihrer gesetzlichen bzw. vertraglichen Funktion verpflichtend sein, für alle Lehrkräfte/Schulleitungen für bestimmte Zwecke (z. B. Neuzertifizierung, Gehaltserhöhungen oder Beförderung) verpflichtend sein und unter den individuellen Umständen von Lehrkräften/Schulleitungen (z. B. als Voraussetzung für eine bestimmte Rolle in der Schule, Umschulung für eine bestimmte Gruppe von Lehrkräften) verpflichtend sein.

Unter *beruflichen (Weiter-)Bildungsmaßnahmen* werden alle Maßnahmen verstanden, die dazu dienen, die Fähigkeiten und Kenntnisse sowie das Fachwissen einer Lehrkraft oder einer Schulleitung (bzw. allgemein gesprochen einer Fachkraft) zu entwickeln. Hierbei handelt es sich um formale Maßnahmen, die eine ganze Bandbreite an Maßnahmen umfassen können: formale Kurse, Seminare, Konferenzen und Workshops, Onlineschulungen sowie Mentoring und Supervision. Sie können auch die formalisierte Zusammenarbeit und die Beteiligung an beruflichen Netzwerken bezeichnen. Berufliche Weiterbildungsmaßnahmen beziehen sich nicht auf die übliche Unterrichts- und Arbeitspraxis, in der die Lehrkräfte sich auch beruflich weiterentwickeln.

Evaluation von beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen bezeichnet die formale Evaluation von Maßnahmen zugunsten von Lehrkräften. Sie bezieht sich nicht auf die Beurteilung oder Bewertung einzelner Lehrkräfte.

Erfassung

36 OECD- und Partnerländer sowie subnationale Einheiten haben an der für diesen Indikator verwendeten OECD-INES-NESLI-Erhebung zur beruflichen Weiterbildung von Lehrkräften und Schulleitungen von 2021 teilgenommen: Australien, Belgien (fläm. und frz.), Brasilien, Costa Rica, Dänemark, Deutschland, England (Vereinigtes Königreich), Estland, Finnland, Frankreich, Griechenland, Irland, Israel, Italien, Japan, Kolumbien, die Republik Korea, Lettland, Litauen, Luxemburg, Mexiko, Neuseeland, die Niederlande, Norwegen, Österreich, Polen, Schottland (Vereinigtes Königreich), Schweden, die Schweiz, die Slowakei, Slowenien, Spanien, Tschechien, die Türkei und Ungarn.

Angewandte Methodik

Für länderspezifische Hinweise s. Anhang 3 (*https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-D.pdf*).

Quellen

Die Daten stammen aus der OECD-INES-NESLI-Erhebung 2021 zur beruflichen Weiterbildung von Lehrkräften und Schulleitungen und beziehen sich auf das Berichtsjahr für Bildungsgänge 2020/2021.

Weiterführende Informationen

Geiger, T. and M. Pivovarova (2018), "The effects of working conditions on teacher retention", *Teachers and Teaching*, Vol. 24/6, pp. 604–625, *https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1457524*. [2]

Hattie, J. (2008), *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement, https://doi.org/10.4324/9780203887332*. [5]

OECD (2021), *The State of Global Education: 18 Months into the Pandemic*, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/1a23bb23-en*. [4]

OECD (2019), *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en*. [6]

OECD (2005), *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers, Education and Training Policy*, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/9789264018044-en*. [3]

Yoon, K. et al. (2007), *Reviewing the Evidence on How Teacher Professional Development Affects Student Achievement.* [1]

Tabellen Indikator D7

StatLink: https://stat.link/y2lgum

- Tabelle D7.1: Berufliche Weiterbildungsverpflichtungen für Lehrkräfte (2021)
- Tabelle D7.2: Berufliche Weiterbildungsverpflichtungen für Schulleitungen (2021)
- Tabelle D7.3: Qualitätssicherungsmechanismen für berufliche Weiterbildungsmaßnahmen von Lehrkräften (2021)
- **WEB** Table D7.4: Evaluation of teachers' professional development activities (Evaluation von beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen für Lehrkräfte) (2021)
- **WEB** Table D7.5: Decision making, support, and standards and content setting for teachers' required professional development activities (Entscheidungsfindung, Unterstützung sowie Festlegung von Standards und Inhalten für erforderliche berufliche Weiterbildungsmaßnahmen für Lehrkräfte) (2021)

- **WEB** Table D7.6: Decision making, support, and standards and content setting for school heads' required professional development activities (Entscheidungsfindung, Unterstützung sowie Festlegung von Standards und Inhalten für erforderliche berufliche Weiterbildungsmaßnahmen für Schulleitungen) (2021)

- **WEB** Table D7.7: Providers of and information dissemination about teachers' professional development activities (Anbieter sowie Verbreitung von Informationen zu beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen für Lehrkräfte) (2021)

- **WEB** Table D7.8: Providers of and information dissemination about school heads' professional development activities (Anbieter sowie Verbreitung von Informationen zu beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen für Schulleitungen) (2021)

- **WEB** Table D7.9: Support for teachers' non-compulsory professional development activities (Unterstützung für nicht verpflichtende berufliche Weiterbildungsmaßnahmen für Lehrkräfte) (2021)

- **WEB** Table D7.10: Support for school heads' non-compulsory professional development activities (Unterstützung für nicht verpflichtende berufliche Weiterbildungsmaßnahmen für Schulleitungen) (2021)

Datenstand: 17. Juni 2022. Aktualisierte Daten s. *http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en*. Weitere Untergliederungen s. auch *http://stats.oecd.org*, OECD-Bildungsdatenbank.

Tabelle D7.1

Berufliche Weiterbildungsverpflichtungen für Lehrkräfte (2021)

Für Lehrkräfte im Sekundarbereich I (allgemeinbildende Fächer) an öffentlichen Bildungseinrichtungen

	Berufliche Weiterbildungsverpflichtungen		Vorgeschriebene Mindestdauer der beruflichen Weiterbildung	Vorgeschriebene Art der Planung von beruflicher Weiterbildung	Berufliche Weiterbildungsmaßnahmen werden in Zusammenhang mit den Entwicklungsprioritäten der einzelnen Schulen geplant	Inhalte der beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen sind festgelegt
	Art der Vorgaben	Bestimmte Zwecke oder Umstände, die eine verpflichtende berufliche Weiterbildung erfordern				
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
OECD Länder						
Australien	Verpflichtend für alle	a	m	m	Ja, aber nicht ausschließlich	m
Österreich	Verpflichtend für alle	a	15 Stunden pro Jahr	Lehrkraft und Schulplan	Ja, aber nicht ausschließlich	Ja, Inhalte festgelegt
Kanada	m	m	m	m	m	m
Chile	m	m	m	m	m	m
Kolumbien	Für bestimmte Zwecke verpflichtend	Gehaltserhöhung	144 Stunden	Kein Plan	Ja, aber nicht ausschließlich	Nein, nicht vorgeschrieben
Costa Rica	Verpflichtend für alle	a	m	Kein Plan	Nein	Nein, aber an Standards angepasst
Tschechien	Verpflichtend für alle	a	a	Schulplan	Ja, aber nicht ausschließlich	Nein, nicht vorgeschrieben
	Für manche verpflichtend	Zur Übernahme von freiwilligen Zusatzaufgaben	187,5 Stunden	Schulplan	Ja, aber nicht ausschließlich	Ja, Inhalte festgelegt
Dänemark	Nicht verpflichtend	a	a	a	a	a
Estland	Verpflichtend für alle	a	a	Lehrkraft und Schulplan	Ja, aber nicht ausschließlich	Nein, nicht vorgeschrieben
Finnland	Verpflichtend für alle	a	18 Stunden pro Jahr	Kein Plan	m	Nein, nicht vorgeschrieben
Frankreich	Verpflichtend für alle	a	a	Lehrkraft und Schulplan	Ja, aber nicht ausschließlich	Sonstige
Deutschland	Verpflichtend für alle	a	a	Kein Plan	Ja, aber nicht ausschließlich	Nein, nicht vorgeschrieben
Griechenland	Verpflichtend für alle	a	a	Schulplan	Nein	Ja, Inhalte festgelegt
Ungarn	Verpflichtend für alle	a	90 Stunden alle 7 Jahre	Schulplan	Ja, aber nicht ausschließlich	Nein, aber an Standards angepasst
Island	m	m	m	m	m	m
Irland	Für manche verpflichtend	Zur Unterstützung neu qualifizierter Lehrkräfte während Einführung	200 Stunden	Lehrkraft und Schulplan	Nein	Nein, aber an Standards angepasst
Israel	Für bestimmte Zwecke verpflichtend	Beförderung oder Gehaltserhöhung	120–210 Stunden alle 3–4 Jahre	Lehrkraft und Schulplan	Ja, aber nicht ausschließlich	Ja, Inhalte festgelegt
Italien	Nicht verpflichtend	a	a	a	a	a
Japan	Für bestimmte Zwecke verpflichtend[1]	Neuzertifizierung	30 Stunden alle 10 Jahre	Lehrkraft und Schulplan	Ja, aber nicht ausschließlich	Nein, nicht vorgeschrieben
	Für manche verpflichtend	Lehrer mit 10 Jahren Berufserfahrung	57 Stunden	Lehrkraft und Schulplan	Ja, aber nicht ausschließlich	Nein, nicht vorgeschrieben
Republik Korea	Verpflichtend für alle	a	m	Lehrkraft und Schulplan	Ja, aber nicht ausschließlich	m
	Für bestimmte Zwecke verpflichtend	Beförderung auf höher qualifizierte Position	90 Stunden	a	Nein	Nein, aber an Standards angepasst
Lettland	Verpflichtend für alle	a	36 Stunden alle 3 Jahre	Lehrkraft und Schulplan	Ja, aber nicht ausschließlich	Nein, aber an Standards angepasst
Litauen	Für bestimmte Zwecke verpflichtend	Beförderung auf höher qualifizierte Position	40 Stunden pro Jahr	Schulplan	Ja, aber nicht ausschließlich	Nein, aber an Standards angepasst
Luxemburg	Verpflichtend für alle	a	54 Stunden alle 3 Jahre	Kein Plan	Ja, aber nicht ausschließlich	Nein, nicht vorgeschrieben
Mexiko	Für bestimmte Zwecke verpflichtend	Beförderung	40 Stunden pro Jahr	Lehrkraft und Schulplan	Nein	Ja, Inhalte festgelegt
Niederlande	Nicht verpflichtend	a	a	a	a	a
Neuseeland	Nicht verpflichtend	a	a	a	a	a

Anmerkung: Daten zu Elementarbereich (ISCED 02), Primarbereich, Sekundarbereich I (berufsbildende Fächer) und Sekundarbereich II (allgemeinbildende oder berufsbildende Fächer) sowie von den vorgeschriebenen Inhalten abgedeckte Aufgaben und Zuständigkeiten und Art der formalisierten Zusammenarbeit der Lehrkräfte für Maßnahmen zur beruflichen Weiterbildung (Spalten (7) bis (25)) sind im Internet einsehbar (s.u. StatLink). Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik.

1. Das Neuzertifizierungssystem wird zum 1. Juli 2022 abgeschafft. 2. Referenzjahr 2020.

Quelle: OECD (2022). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-D.pdf). StatLink: https://stat.link/k1n89j

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

Tabelle D7.1 (Forts.)

Berufliche Weiterbildungsverpflichtungen für Lehrkräfte (2021)

Für Lehrkräfte im Sekundarbereich I (allgemeinbildende Fächer) an öffentlichen Bildungseinrichtungen

	Berufliche Weiterbildungsverpflichtungen		Vorgeschriebene Mindestdauer der beruflichen Weiterbildung	Vorgeschriebene Art der Planung von beruflicher Weiterbildung	Berufliche Weiterbildungsmaßnahmen werden in Zusammenhang mit den Entwicklungsprioritäten der einzelnen Schulen geplant	Inhalte der beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen sind festgelegt
	Art der Vorgaben	Bestimmte Zwecke oder Umstände, die eine verpflichtende berufliche Weiterbildung erfordern				
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
OECD Länder						
Norwegen	Für manche verpflichtend	Zum weiteren Unterrichten bestimmter Fächer	m	Kein Plan	Ja, aber nicht ausschließlich	Sonstige
Polen	Für bestimmte Zwecke verpflichtend	Beförderung	a	Lehrkraft und Schulplan	Ja, aber nicht ausschließlich	Nein, nicht vorgeschrieben
Portugal	m	m	m	m	m	m
Slowakei	Verpflichtend für alle	a	20 Stunden alle 2 Jahre	Lehrkraft und Schulplan	Ja, ausschließlich	Nein, nicht vorgeschrieben
	Für bestimmte Zwecke verpflichtend	Gehaltserhöhung	200 Stunden über maximal 7 Jahre	Lehrkraft und Schulplan	Ja, ausschließlich	Sonstige
Slowenien	Verpflichtend für alle	a	5 Tage pro Jahr	Lehrkraft und Schulplan	Ja, aber nicht ausschließlich	Nein, nicht vorgeschrieben
Spanien	Für bestimmte Zwecke verpflichtend	Gehaltserhöhung	100 Stunden alle 6 Jahre	Kein Plan	Nein	Nein, nicht vorgeschrieben
Schweden	Für manche verpflichtend	Von der Gemeinde und/oder Schule festgelegte verpflichtende Maßnahmen	a	Lehrkraft und Schulplan	Ja, aber nicht ausschließlich	Ja, Inhalte festgelegt
Schweiz	m	m	m	m	m	m
Türkei	Verpflichtend für alle	a	30 Stunden pro Jahr	Lehrerplan	Ja, aber nicht ausschließlich	Nein, nicht vorgeschrieben
Vereinigte Staaten	m	m	m	m	m	m
Subnationale Einheiten						
Belgien (fläm.)	Verpflichtend für alle	a	a	Schulplan	Ja, aber nicht ausschließlich	Nein, nicht vorgeschrieben
Belgien (frz.)	Verpflichtend für alle	a	18 Stunden pro Jahr	Lehrkraft und Schulplan	Ja, aber nicht ausschließlich	Ja, Inhalte festgelegt
England (UK)	Für bestimmte Zwecke verpflichtend	Als Teil der Einführung für Lehrkräfte zu Beginn ihrer Laufbahn	a	a	Nein	Nein, aber an Standards angepasst
Schottland (UK)	Verpflichtend für alle	a	35 Stunden pro Jahr	Lehrerplan	Ja, aber nicht ausschließlich	Nein, nicht vorgeschrieben
Partnerländer						
Brasilien[2]	Verpflichtend für alle	a	m	m	m	m

Anmerkung: Daten zu Elementarbereich (ISCED 02), Primarbereich, Sekundarbereich I (berufsbildende Fächer) und Sekundarbereich II (allgemeinbildende oder berufsbildende Fächer) sowie von den vorgeschriebenen Inhalten abgedeckte Aufgaben und Zuständigkeiten und Art der formalisierten Zusammenarbeit der Lehrkräfte für Maßnahmen zur beruflichen Weiterbildung (Spalten (7) bis (25)) sind im Internet einsehbar (s. u. StatLink). Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik.

1. Das Neuzertifizierungssystem wird zum 1. Juli 2022 abgeschafft. 2. Referenzjahr 2020.

Quelle: OECD (2022). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-D.pdf). StatLink: https://stat.link/k1n89j

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

Tabelle D7.2

Berufliche Weiterbildungsverpflichtungen für Schulleitungen (2021)

Für Schulleitungen im Sekundarbereich I (allgemeinbildende Bildungsgänge) an öffentlichen Bildungseinrichtungen

	Berufliche Weiterbildungsverpflichtungen im Vergleich zu denen der Lehrkräfte	Berufliche Weiterbildungsverpflichtungen: Art der Vorgaben	Berufliche Weiterbildungsverpflichtungen: Bestimmte Zwecke oder Umstände, die eine verpflichtende berufliche Weiterbildung erfordern	Vorgeschriebene Mindestdauer der beruflichen Weiterbildung	Vorgeschriebene Planung von beruflicher Weiterbildung	Berufliche Weiterbildungsmaßnahmen werden in Zusammenhang mit den Entwicklungsprioritäten der einzelnen Schulen geplant	Inhalte der beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen sind festgelegt
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
OECD Länder							
Australien	Anders	Für bestimmte Zwecke verpflichtend	m	m	Ja	Ja, aber nicht ausschließlich	Nein, nicht vorgeschrieben
Österreich	Gleich	Verpflichtend für alle	a	15 Stunden pro Jahr	Ja	Ja, aber nicht ausschließlich	Ja, Inhalte festgelegt
Kanada	m	m	m	m	m	m	m
Chile	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien	Gleich	Für bestimmte Zwecke verpflichtend	Gehaltserhöhung	144 Stunden	Nein	Ja, aber nicht ausschließlich	Nein, nicht vorgeschrieben
Costa Rica	Gleich	Verpflichtend für alle	a	m	Nein	Nein	Nein, aber an Standards angepasst
Tschechien	Gleich	Verpflichtend für alle	a	a	Ja	Ja, aber nicht ausschließlich	Nein, nicht vorgeschrieben
	Gleich	Für manche verpflichtend	Zur Übernahme von freiwilligen Zusatzaufgaben	187,5 Stunden	Ja	Ja, aber nicht ausschließlich	Ja, Inhalte festgelegt
Dänemark	Anders	Nicht verpflichtend	a	a	a	a	a
Estland	Anders	Für manche verpflichtend	Abstimmung mit Schulentwicklungsstrategie	a	Ja	Ja, ausschließlich	Sonstige
Finnland	Anders	Nicht verpflichtend	a	a	a	a	a
Frankreich	Anders	Für bestimmte Zwecke verpflichtend	Zur Einführung in Schulleitungsaufgaben	154 Stunden	Ja	Nein	Ja, Inhalte festgelegt
Deutschland	Gleich	Verpflichtend für alle	a	a	Nein	Ja, aber nicht ausschließlich	Nein, nicht vorgeschrieben
Griechenland	Gleich	Verpflichtend für alle	a	a	Ja	Nein	Ja, Inhalte festgelegt
Ungarn	Gleich	Verpflichtend für alle	a	90 Stunden alle 7 Jahre	Ja	Ja, aber nicht ausschließlich	Nein, aber an Standards angepasst
Island	m	m	m	m	m	m	m
Irland	Anders	Nicht verpflichtend	a	a	a	a	a
Israel	Anders	Für bestimmte Zwecke verpflichtend	Gehaltserhöhung	70 Stunden pro Jahr	Ja	Ja, aber nicht ausschließlich	Nein, aber an Standards angepasst
Italien	Anders	Nicht verpflichtend	a	a	a	a	a
Japan	Anders	Nicht verpflichtend	a	a	a	a	a
Republik Korea	Anders	Verpflichtend für alle	a	m	Ja	Ja, aber nicht ausschließlich	m
Lettland	Gleich	Verpflichtend für alle	a	36 Stunden alle 3 Jahre	Ja	Ja, aber nicht ausschließlich	Nein, aber an Standards angepasst
Litauen	Anders	Für bestimmte Zwecke verpflichtend	Zu verbessernde Kompetenzen, basierend auf Beurteilung	m	Nein	Ja, aber nicht ausschließlich	Nein, aber an Standards angepasst
Luxemburg	Anders	Nicht verpflichtend	a	a	a	a	a
Mexiko	Gleich	Für bestimmte Zwecke verpflichtend	Beförderung	40 Stunden pro Jahr	Ja	Nein	Ja, Inhalte festgelegt
Niederlande	Anders	Nicht verpflichtend	a	a	a	a	a
Neuseeland	Gleich	Nicht verpflichtend	a	a	a	a	a
Norwegen	Anders	Nicht verpflichtend	a	a	a	a	a
Polen	Gleich	Für bestimmte Zwecke verpflichtend	Beförderung	a	Ja	Ja, aber nicht ausschließlich	Nein, nicht vorgeschrieben
Portugal	m	m	m	m	m	m	m
Slowakei	Anders	Verpflichtend für alle	a	320 Stunden alle 5 Jahre	Ja	Ja, aber nicht ausschließlich	Ja, Inhalte festgelegt
Slowenien	Gleich	Verpflichtend für alle	a	5 Tage pro Jahr	Ja	Ja, aber nicht ausschließlich	Nein, nicht vorgeschrieben

Anmerkung: Daten zu Elementarbereich (ISCED 02), Primarbereich, Sekundarbereich I (berufsbildende Bildungsgänge) und Sekundarbereich II (allgemeinbildende und/oder berufsbildende Bildungsgänge) sowie von den vorgeschriebenen Inhalten abgedeckte Aufgaben und Zuständigkeiten für Maßnahmen zur beruflichen Weiterbildung (Spalten (8) bis (19)) sind im Internet einsehbar (s. u. StatLink). Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik.

Quelle: OECD (2022). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-D.pdf). StatLink: https://stat.link/o7m8ku

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

Tabelle D7.2 (Forts.)

Berufliche Weiterbildungsverpflichtungen für Schulleitungen (2021)

Für Schulleitungen im Sekundarbereich I (allgemeinbildende Bildungsgänge) an öffentlichen Bildungseinrichtungen

	Berufliche Weiterbildungsverpflichtungen im Vergleich zu denen der Lehrkräfte	Berufliche Weiterbildungsverpflichtungen		Vorgeschriebene Mindestdauer der beruflichen Weiterbildung	Vorgeschriebene Planung von beruflicher Weiterbildung	Berufliche Weiterbildungsmaßnahmen werden in Zusammenhang mit den Entwicklungsprioritäten der einzelnen Schulen geplant	Inhalte der beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen sind festgelegt
		Art der Vorgaben	Bestimmte Zwecke oder Umstände, die eine verpflichtende berufliche Weiterbildung erfordern				
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
OECD Länder							
Spanien	Anders	Für bestimmte Zwecke verpflichtend	(1) Vorteile in Auswahlverfahren; (2) Gehaltserhöhung	(1) 60 Stunden alle 8 Jahre; (2) 100 Stunden alle 6 Jahre	Nein	Nein	Ja, Inhalte festgelegt
Schweden	Anders	Für bestimmte Zwecke verpflichtend	Zur weiteren Tätigkeit als Schulleitung	a	Ja	Nein	Ja, Inhalte festgelegt
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	Gleich	Verpflichtend für alle	a	30 Stunden pro Jahr	Ja	Ja, aber nicht ausschließlich	Nein, nicht vorgeschrieben
Vereinigte Staaten	m	m	m	m	m	m	m
Subnationale Einheiten							
Belgien (fläm.)	Anders	Nicht verpflichtend	a	a	a	a	a
Belgien (frz.)	Anders	Für bestimmte Zwecke verpflichtend	Dauerhafte Ernennung als Schulleitung	180 Stunden	a	Nein	Ja, Inhalte festgelegt
England (UK)	Anders	Nicht verpflichtend	a	a	a	a	a
Schottland (UK)	Gleich	Verpflichtend für alle	a	35 Stunden pro Jahr	Ja	Ja, aber nicht ausschließlich	Nein, nicht vorgeschrieben
Partnerländer							
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m

Anmerkung: Daten zu Elementarbereich (ISCED 02), Primarbereich, Sekundarbereich I (berufsbildende Bildungsgänge) und Sekundarbereich II (allgemeinbildende und/oder berufsbildende Bildungsgänge) sowie von den vorgeschriebenen Inhalten abgedeckte Aufgaben und Zuständigkeiten für Maßnahmen zur beruflichen Weiterbildung (Spalten (8) bis (19)) sind im Internet einsehbar (s. u. StatLink). Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik.

Quelle: OECD (2022). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-D.pdf). StatLink: https://stat.link/o7m8ku

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

Tabelle D7.3

Qualitätssicherungsmechanismen für berufliche Weiterbildungsmaßnahmen von Lehrkräften (2021)

Für Lehrkräfte im Sekundarbereich I (allgemeinbildende Bildungsgänge) an öffentlichen Bildungseinrichtungen

	Umgesetzte Qualitätssicherungsmechanismen					Zur Qualitätsüberwachung gesammelte Informationen				
	Akkreditierung von Anbietern beruflicher Weiterbildungsmaßnahmen	Qualifizierungsanforderungen für Anbieter beruflicher Weiterbildungsmaßnahmen	Standards/Rahmen für die Inhalte von beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen	Spezifische Richtlinien zu den erwarteten Ergebnissen von beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen	Sonstige	Beteiligungsquoten	Abschlussquoten	Zahl der ausgestellten Zertifikate	Zufriedenheit der Teilnehmer	Sonstige
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OECD Länder										
Australien	m	Nein	Ja	Nein	m	m	m	m	m	m
Österreich	Ja	Ja	Ja	Ja	a	Ja	Ja	Ja	Ja	a
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien	Ja	Nein	Ja	Nein	a	Ja	Ja	Nein	Ja	a
Costa Rica	Ja	Ja	Ja	Nein	Ja (Modell zur Beurteilung von Maßnahmen)	Ja	Ja	Ja	Ja	a
Tschechien	Ja	Ja	Ja	Nein	a	Nein	Nein	Nein	Nein	a
Dänemark	Ja	Nein	Nein	Nein	m	Ja	Nein	Nein	Nein	m
Estland	Nein	Ja	Ja	Ja	a	Nein	Nein	Nein	Ja	a
Finnland	Nein	Nein	Nein	Nein	a	Nein	Nein	Nein	Nein	a
Frankreich	Ja	Ja	Ja	Ja	a	Ja	Ja	Ja	Ja	a
Deutschland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Griechenland	Ja	Ja	Ja	Ja	a	Ja	Ja	Nein	Ja	a
Ungarn	Nein	Nein	Nein	Ja	Ja (Akkreditierung von Programm zur beruflichen Weiterbildung)	Ja	Ja	Ja	Ja	a
Island	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irland	Ja	Ja	Ja	Ja	a	Ja	Ja	Nein	Ja	a
Israel	Ja	Ja	Ja	Ja	a	Ja	Ja	Ja	Ja	a
Italien	Ja	Ja	Nein	Nein	a	Ja	Ja	Ja	Ja	a
Japan	a	m	m	m	m	Ja	Nein	Nein	m	m
Republik Korea	Ja	Ja	Ja	Ja	a	Ja	Ja	Nein	Ja	a
Lettland	Ja	Ja	Nein	Nein	a	Ja	Ja	Ja	Ja	m
Litauen	Ja	Ja	Ja	Ja	a	Nein	Nein	Nein	Nein	Ja (Studie mit Selbst- und externer Evaluation)
Luxemburg	Ja	Ja	Ja	Ja	a	Ja	Ja	Ja	Ja	a
Mexiko	Ja	Ja	Ja	Ja	a	Nein	Nein	Ja	Ja	a
Niederlande	Nein	Nein	Nein	Nein	a	Nein	Nein	Nein	Nein	a
Neuseeland	Ja	Ja	Ja	Ja	a	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja (Fortschritts- und Auswirkungsbericht)
Norwegen	Nein	Nein	Ja	Ja	a	Ja	Ja	a	Ja	a
Polen	Ja	Ja	Nein	Nein	a	Nein	Nein	Nein	Nein	a
Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slowakei	Ja	Ja	Ja	Ja	a	Ja	Ja	Ja	Ja	a
Slowenien	Nein	Nein	Nein	Nein	a	Ja	Nein	Ja	Ja	a
Spanien	Ja	Ja	Ja	Nein	a	Ja	Ja	Ja	Ja	a
Schweden	Nein	Nein	Nein	Nein	a	Ja	Ja	Ja	Ja	a
Schweiz	m	m	m	Nein	a	m	m	m	m	m
Türkei	Ja	Ja	Ja	Ja	a	Ja	Ja	Ja	Ja	a
Vereinigte Staaten	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Subnationale Einheiten										
Belgien (fläm.)	Nein	Nein	Ja	Nein	a	Ja	Ja	Nein	Ja	a
Belgien (frz.)	Nein	Ja	Ja	Ja	a	Ja	Ja	Nein	Ja	a
England (UK)	Ja	Nein	Ja	Ja	a	Ja	Ja	Nein	Ja	a
Schottland (UK)	Nein	Nein	Ja	Nein	a	Nein	Nein	Nein	Nein	a
Partnerländer										
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Anmerkung: Daten zu Elementarbereich (ISCED 02), Primarbereich, Sekundarbereich I (berufsbildende Bildungsgänge) und Sekundarbereich II (allgemeinbildende oder berufsbildende Bildungsgänge) sind im Internet einsehbar (s. u. StatLink). Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik.
Quelle: OECD (2022). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-D.pdf). StatLink: https://stat.link/mvgp76
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Tabelle D7.3 (Forts.)

Qualitätssicherungsmechanismen für berufliche Weiterbildungsmaßnahmen von Lehrkräften (2021)

Für Lehrkräfte im Sekundarbereich I (allgemeinbildende Bildungsgänge) an öffentlichen Bildungseinrichtungen

	Zweck der Informationssammlung				
	Monitoring der Teilnahmequoten von Lehrkräften an verpflichtenden und nicht verpflichtenden beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen	Prognose/Einschätzung des Kompetenzbedarfs von Lehrkräften auf Systemebene	Identifizierung und Ausbau erfolgreicher Möglichkeiten zur beruflichen Weiterbildung	Beurteilung der Effektivität von Formaten und Ressourcen für berufliche Weiterbildungsmaßnahmen	Sonstige
	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OECD Länder					
Australien	m	m	m	m	m
Österreich	Ja	Ja	Ja	Ja	a
Kanada	m	m	m	m	m
Chile	m	m	m	m	m
Kolumbien	Ja	Nein	Ja	Ja	a
Costa Rica	Ja	Ja	Ja	Ja	a
Tschechien	a	a	a	a	a
Dänemark	Ja	Ja	m	m	m
Estland	Nein	Nein	Nein	Nein	Ja (zur Verbesserung künftiger Maßnahmen)
Finnland	a	a	a	a	a
Frankreich	Ja	Ja	Ja	Ja	a
Deutschland	m	m	m	m	m
Griechenland	Ja	Nein	Nein	Ja	a
Ungarn	Nein	Nein	Nein	Ja	a
Island	m	m	m	m	m
Irland	Nein	Nein	Nein	Ja	a
Israel	Ja	Ja	Ja	Ja	a
Italien	Ja	Ja	Ja	Ja	a
Japan	m	Nein	Nein	Nein	m
Republik Korea	Ja	Ja	Ja	Ja	a
Lettland	Ja	Ja	Ja	Ja	m
Litauen	Ja	Nein	Ja	Ja	a
Luxemburg	Ja	Ja	Ja	Ja	a
Mexiko	Nein	Nein	Ja	Ja	Nein
Niederlande	a	a	a	a	a
Neuseeland	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja (Identifizierung von Ergebnissen und Auswirkungen nationaler Bildungsstrategien und -prioritäten)
Norwegen	Ja	Ja	Ja	Ja	a
Polen	a	a	a	a	a
Portugal	m	m	m	m	m
Slowakei	Ja	Ja	Ja	Ja	a
Slowenien	Nein	Nein	Nein	Nein	Ja (Co-Finanzierung von Programmen zur beruflichen Weiterbildung)
Spanien	Ja	Ja	Ja	Ja	a
Schweden	Ja	Ja	Ja	Ja	a
Schweiz	m	m	m	m	m
Türkei	Ja	Ja	Ja	Ja	a
Vereinigte Staaten	m	m	m	m	m
Subnationale Einheiten					
Belgien (fläm.)	Nein	Nein	Ja	Ja	a
Belgien (frz.)	Nein	Nein	Nein	Nein	a
England (UK)	Ja	Ja	Ja	Ja	a
Schottland (UK)	a	a	a	a	a
Partnerländer					
Brasilien	m	m	m	m	m

Anmerkung: Daten zu Elementarbereich (ISCED 02), Primarbereich, Sekundarbereich I (berufsbildende Bildungsgänge) und Sekundarbereich II (allgemeinbildende oder berufsbildende Bildungsgänge) sind im Internet einsehbar (s. u. StatLink). Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik.
Quelle: OECD (2022). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-D.pdf). StatLink: https://stat.link/mvgp76
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Indikator D8

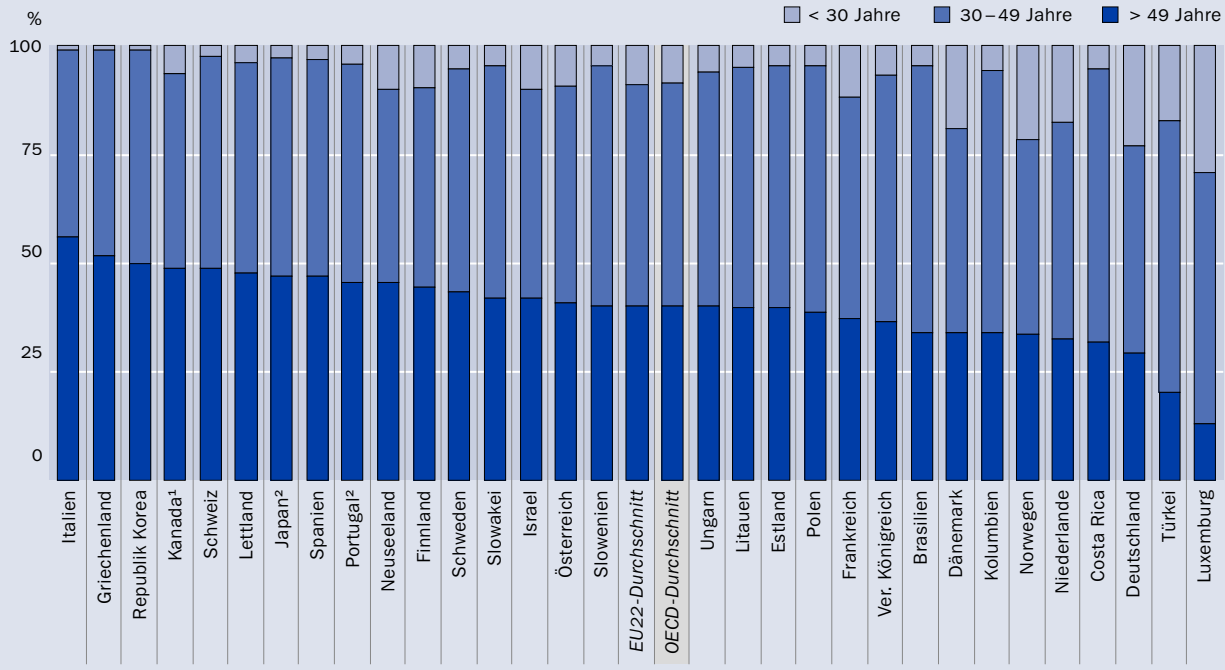
Wie sieht die Struktur des akademischen Personals aus und wie ist die Lernende-Lehrende-Relation?

Zentrale Ergebnisse

- In der OECD betrug der Anteil der ab 50-Jährigen am akademischen Personal zwischen 2015 und 2020 konstant 40 %. In Griechenland und Italien ist mehr als die Hälfte des akademischen Personals mindestens 50 Jahre alt, was sich auf die Fähigkeit dieser Länder zum Ersatz von Lehrenden, die in den Ruhestand gehen, auswirken kann.
- Der Frauenanteil am akademischen Personal ist in den meisten OECD-Ländern mit verfügbaren Daten seit 2005 angestiegen und hat im Durchschnitt der OECD-Länder 2020 45 % erreicht.
- Im Durchschnitt der OECD-Länder ist die Lernende-Lehrende-Relation in öffentlichen Bildungseinrichtungen etwas niedriger als in privaten Bildungseinrichtungen. In öffentlichen Bildungseinrichtungen kommen auf einen akademischen Beschäftigten etwa 15 Bildungsteilnehmer und in privaten Bildungseinrichtungen 17.

Abbildung D8.1

Altersstruktur des akademischen Personals (2020)



1. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich. 2. Postsekundare, nicht tertiäre Lehrende können im tertiären Bereich lehren – weitere Einzelheiten s. Anhang 3.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils des akademischen Personals über 49 Jahre.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2022), Tabelle D8.2. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-D.pdf). StatLink: https://stat.link/6sbx9h

D 8

Kontext

Die Nachfrage nach akademischem Personal in den Ländern hängt von einer Reihe von Faktoren ab, wie Arbeitsmodellen, Einsatz von akademischen Hilfskräften und anderen nicht lehrenden Beschäftigten in den Bildungseinrichtungen sowie den Beteiligungsquoten in verschiedenen Bildungsbereichen. In mehreren OECD-Ländern erreicht ein Großteil des akademischen Personals in den nächsten 10 Jahren das Rentenalter. Zusammen mit dem Druck, der in vielen Ländern auf den Bildungssystemen des Tertiärbereichs lastet, eine größere Rolle bei der Weiterbildung und Umschulung der erwachsenen Bevölkerung zu spielen, und dem voraussichtlichen demografisch bedingten Anstieg der Nachfrage sind viele Systeme gezwungen, neue Beschäftigte einzustellen und auszubilden. Da Männer in bestimmten akademischen Bereichen und gehobeneren Positionen weiterhin dominant sind, haben außerdem viele Länder Maßnahmen zur Beseitigung von Hürden entwickelt, um Frauen den Einstieg in eine akademische Laufbahn und den Aufstieg zu erleichtern.

Die Lernende-Lehrende-Relation misst die in einem gegebenen Land verfügbaren akademischen Ressourcen. In der Schule wird in der Regel davon ausgegangen, dass die Schüler bei einer niedrigeren Schüler-Lehrkräfte-Relation mehr Unterstützung und Aufmerksamkeit erhalten. Im Tertiärbereich wirken sich jedoch die Definition und die Funktionen des akademischen Personals sowie fächergruppenspezifische Lehrmethoden auf diesen Indikator aus. Manche Beschäftigte haben möglicherweise beschränkte akademische Aufgaben und befassen sich beispielsweise überwiegend mit Forschung (Kasten D8.2). In diesen Fällen ist die Lernende-Lehrende-Relation nicht repräsentativ für das Maß an Unterstützung und Aufmerksamkeit, das den Bildungsteilnehmern im Unterricht zuteilwird (OECD, 2019[1]). Lehr- und Forschungsassistenten, deren Hauptaufgabe die Unterstützung des akademischen Personals im Unterricht oder im Labor oder bei der Durchführung von Forschung ist, stellen jedoch auch eine zusätzliche Ressource dar. Die Lernende-Lehrende-Relation kann sich auch auf die Arbeitsbedingungen der Beschäftigten und die Qualität der Interaktionen zwischen Lehrenden und Bildungsteilnehmern auswirken, was wiederum den Bildungserfolg der Bildungsteilnehmer beeinflussen kann.

Die Coronapandemie (Covid-19) hat den Übergang zur digitalen Bildung beschleunigt und die Bedeutung von Technologie angesichts einer Unterbrechung des Präsenzunterrichts aufgezeigt. Trotz der virtuellen Form des Lernens ist die Herstellung einer effektiven Interaktion zwischen Lehrenden und Bildungsteilnehmern sowie zwischen Bildungsteilnehmern und Lerninhalten von entscheidender Bedeutung. Diesbezüglich ist es unverändert sehr wichtig, eine angemessene Lernende-Lehrende-Relation für den Fernunterricht sicherzustellen.

Weitere wichtige Ergebnisse

- Junge Beschäftigte (unter 30 Jahren) stellen nur einen kleinen Anteil des akademischen Personals: im Durchschnitt der OECD-Länder 7 % in kurzen tertiären Bildungsgängen und 9 % in Bachelor-, Master- und Promotionsbildungsgängen zusammen. Diese jungen Beschäftigten treten in der Regel während oder direkt nach ihrer Promotion in die akademische Welt ein.
- Bei den jüngeren Beschäftigten sind Frauen besser repräsentiert, sie stellen bei den Beschäftigten unter 30 im Durchschnitt der OECD-Länder rund 50 % und damit einen viel größeren Anteil als beim akademischen Personal jeden Alters (45 %).

- Brasilien weist den größten Unterschied zwischen öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen bei der Lernende-Lehrende-Relation auf, dort ist interessanterweise die Relation in privaten Bildungseinrichtungen mit 50 Bildungsteilnehmern pro akademischem Beschäftigten deutlich höher als in öffentlichen Bildungseinrichtungen mit 10.

Analyse und Interpretationen

Altersstruktur des akademischen Personals

Bei der Altersverteilung des akademischen Personals gibt es erhebliche Unterschiede zwischen den Ländern und tertiären Bildungsbereichen. Sie kann durch eine Vielzahl von Faktoren beeinflusst werden, wie das Entwicklungsniveau der tertiären Bildungseinrichtungen im Land, die Größe und Altersverteilung der Bevölkerung, die Dauer der Ausbildung im Tertiärbereich sowie die Gehälter und Arbeitsbedingungen von Beschäftigten. So können z. B. sinkende Geburtenzahlen zu einem sinkenden Bedarf an neuen akademischen Beschäftigten führen, und eine längere Dauer der Ausbildung im Tertiärbereich kann den Eintritt des akademischen Personals in den Arbeitsmarkt verzögern. Wettbewerbsfähige Gehälter, gute Arbeitsbedingungen für Festangestellte und berufliche Aufstiegsmöglichkeiten können akademische Berufe je nach nationalen Gegebenheiten für junge Menschen attraktiver gemacht bzw. dazu beigetragen haben, gutes akademisches Personal im Beruf zu halten.

Junge Beschäftigte (unter 30 Jahren) stellen im Durchschnitt der OECD-Länder nur einen geringen Teil des akademischen Personals: 7 % in kurzen tertiären Bildungsgängen und 9 % in Bachelor-, Master- und Promotionsbildungsgängen zusammen. In kurzen tertiären Bildungsgängen stellen junge Beschäftigte in allen Ländern außer Costa Rica und Neuseeland weniger als 10 % des akademischen Personals (Tab. D8.2). Junge Beschäftigte treten in der Regel während oder direkt nach ihrer Promotion in die akademische Welt ein. Die Aufnahme von Doktoranden in die Kategorie des akademischen Personals ist in den Ländern jedoch umstritten (Kasten D8.2).

Im Durchschnitt der OECD-Länder sind 40 % des akademischen Personals mindestens 50 Jahre alt. Es gibt jedoch erhebliche Unterschiede zwischen den Ländern, der Anteil reicht von 13 % in Luxemburg (dessen jüngeres akademisches Personal zum Großteil auf ein recht junges Hochschulsystem zurückzuführen ist) bis 56 % in Italien (Tab. D8.2). Die Tatsache, dass ein relativ großer Anteil des akademischen Personals bald das Rentenalter erreicht, zeigt an, dass es den tertiären Bildungssystemen gelingt, angesehene hochrangige Wissenschaftler zu halten, kann aber auch Bedenken hinsichtlich der Notwendigkeit aufwerfen, in den nächsten 10 Jahren zahlreiche Beschäftigte anwerben zu müssen. Ein großer Anteil älterer Beschäftigter kann aufgrund der Gehaltsstrukturen für erfahrenere Beschäftigte das Budget belasten und zu fehlenden Beschäftigungschancen für Juniorwissenschaftler führen (Kaskie, 2017[2]). Der in vielen Bereichen zunehmende Wettbewerb um Stellen der traditionellen akademischen Laufbahn in Kombination mit einem Trend hin zu projektbasierter Forschungsfinanzierung hat zu einer Zunahme von befristeten Verträgen für Forscher und zu einer Verschlechterung der Arbeitsbedingungen für Forscher am Beginn ihrer beruflichen Laufbahn geführt.

Kasten D8.1

Erhebliche Auswirkungen der Digitalisierung auf die Organisation der akademischen Tätigkeit

Digitalisierung hat das Bildungsumfeld und die Rollen des akademischen Personals und der Bildungsteilnehmer erheblich beeinflusst. Das Modell, in dem die Lehrenden eine Säule im Lernprozess sind, wurde abgelöst von einem, in dem die Bildungsteilnehmer mehr Verantwortung für ihr Lernen übernehmen und digitale Technologien nutzen, um auf Bildungsinhalte zuzugreifen und mit Kommilitonen zu interagieren. Digitalisierung in der Bildung hat in unterschiedlich starkem Ausmaß alle Fächer beeinflusst und Lernräume neu gestaltet.

Es sind neue Forschungspraktiken entstanden, die dazu geführt haben, dass Forscher auf offenere Methoden zur Verbreitung und Bekanntgabe ihrer Forschungsergebnisse zurückgreifen. Während in den letzten Jahren alternative Methoden zur Veröffentlichung von Forschungsarbeiten entstanden sind, ist ihre Verwendung im Zuge der Coronapandemie explosionsartig angestiegen. Eines der bemerkenswertesten Beispiele für Praktiken, die sich während der Pandemie verbreitet haben, ist die Nutzung von öffentlichen Preprint-Servern wie arXiv, auf denen Autoren ihre Manuskripte veröffentlichen können, ehe sie sie zur Peer-Review bei Zeitschriften einreichen. Diese Werkzeuge bieten den Vorteil, dass die lange Verzögerung der Veröffentlichung aufgrund der Peer-Review umgangen wird. Insbesondere im Bereich der quantitativen biologischen Forschung (die für die Coronapandemie von Bedeutung ist) ist die Zahl der Veröffentlichungen, einschließlich solcher von Biologen, die arXiv zum ersten Mal genutzt haben, seit Beginn der Pandemie um 50 % angestiegen (Casey, Mandel and Ray, 2021[6]).

In der unmittelbaren Krise der Coronapandemie waren tertiäre Bildungseinrichtungen gezwungen, wo möglich, schnell auf Fernunterricht umzustellen. Die Lehrenden hatten sehr wenig Zeit zur Vorbereitung, zum Erwerb oder zur Verbesserung ihrer Kompetenzen im Umgang mit Informations- und Kommunikationstechnologie. Als die akademischen Beschäftigten erstmals mit Onlinetechnologien zurechtkommen mussten, zeigte sich, dass manche nicht über die erforderlichen technologischen Fähigkeiten verfügten, wie kompetente Computernutzung, spezifische Kommunikationsfähigkeiten im Onlinesetting, passender Einsatz verschiedener Lehr- und Lerntools und schnelles Lösen spezifischer Probleme während Lehrveranstaltungen (Dwivedi et al., 2020[7]). Zusätzlich zur Bewältigung einer neuen, virtuellen Lernumgebung mussten die Lehrenden die Aufrechterhaltung der Bildungsqualität sicherstellen, digitale Materialien erstellen und mit allen ihren Bildungsteilnehmern Kontakt halten. Jetzt, da viele Bildungseinrichtungen großteils zum Präsenzunterricht zurückkehren, sind sie und die Regierungen sehr interessiert daran, aus dieser Zeit der erzwungenen Digitalisierung Nutzen zu ziehen und zu lernen. Dies erfordert ein Überdenken zahlreicher Bereiche der Hochschulpolitik und -praxis, um sicherzustellen, dass die Modelle zur Mittelzuweisung, die Investitionen in Infrastruktur, die Kompetenzen der Beschäftigten, die pädagogische Praxis und die Systeme zur Unterstützung der Bildungsteilnehmer so angepasst werden, dass sie hochwertiges Lehren und Lernen unabhängig von der Lehrmethode unterstützen.

Die umfangreiche Einführung digitaler Technologien im Hochschulbereich in den letzten Jahren hat gezeigt, dass es notwendig ist, die Weiterbildung von Lehrenden zu Digitalisierung anzupassen. Insbesondere ist gegebenenfalls mehr Unterstützung erforderlich,

um Lehrenden ab 50 Jahren die benötigten technisch-pädagogischen Kompetenzen zu vermitteln (Kasten D8.1).

Der Renteneintritt von akademischen Beschäftigten unterscheidet sich von dem anderer Berufsgruppen. Sie brauchen viele Jahre, um ihre Karriere aufzubauen, sie verschreiben sich ihrer Arbeit lebenslang und sie übernehmen später als andere Berufsgruppen Vollzeitstellen (Sugar et al., 2005[3]). Zu den Faktoren, die die Altersstruktur des akademischen Personals beeinflussen können, gehören die gesetzlichen Bestimmungen zum Rentenalter (Eurydice, 2022[4]). Viele akademische Beschäftigte arbeiten jedoch auch nach Erreichen des Rentenalters weiter, weshalb die Vorhersage von tatsächlichen Renteneintrittsquote schwierig ist (Baldwin, Belin and Say, 2018[5]). In Italien, dem Land mit dem höchsten Anteil ab 50-Jähriger am akademischen Personal (56 %), ist das Rentenalter für verschiedene Gruppen von akademischen Beschäftigten unterschiedlich. Ordentliche Professoren gehen in der Regel mit 70 Jahren in den Ruhestand und diejenigen, die ihre Tätigkeit vor November 2005 aufgenommen haben, können zwei weitere Jahre arbeiten. Außerordentliche Professoren gehen je nach Einstiegsdatum mit 66 oder 70 Jahren in den Ruhestand. In Griechenland, dem anderen OECD-Land, in dem mehr als die Hälfte des akademischen Personals mindestens 50 Jahre alt ist (52 %), beträgt das Rentenalter 67 Jahre (Eurydice, 2022[4]).

Entwicklungen beim Alter des akademischen Personals zwischen 2015 und 2020

Im Durchschnitt der OECD-Länder mit verfügbaren Daten ist der Anteil der ab 50-Jährigen am akademischen Personal in den letzten 5 Jahren im gesamten Tertiärbereich konstant bei 40 % geblieben. Deutschland, Kanada, die Republik Korea, Österreich und Portugal verzeichneten in diesem Zeitraum einen Anstieg um mindestens 4 Prozentpunkte, allerdings liegt in Deutschland der Anteil der ab 50-Jährigen am akademischen Personal weiterhin unter dem OECD-Durchschnitt. Im Gegensatz dazu liegt in Griechenland und Italien der Anteil älterer akademischer Beschäftigter bereits mehr als 10 Prozentpunkte über dem Durchschnitt der OECD-Länder (Tab. D8.2).

In weniger als einem Drittel der Länder mit verfügbaren Daten – Estland, Finnland, Lettland, Luxemburg, Norwegen, der Slowakei, Slowenien, Ungarn und dem Vereinigten Königreich – ist eine entgegensetzte Entwicklung zu verzeichnen und das akademische Personal jünger geworden (Tab. D8.2). Dies lässt sich zum Teil auf die Anstrengungen zur Umsetzung von Rekrutierungsmaßnahmen für nationale und internationale Beschäftigte zurückführen. Mit zum Großteil von der EU finanzierten Programmen wie Dora Plus (mit Schwerpunkt auf Lernen) und Mobilitas (mit Schwerpunkt auf F&E) soll das Bewusstsein internationaler Forscher (und von Postdoktoranden) für Beschäftigungsmöglichkeiten geschärft und mithilfe von Zuschüssen die Mobilität unterstützt werden (OECD, 2019[8]). Ebenso hat der Norwegische Forschungsrat (Research Council of Norway – RCN) Initiativen zur Stärkung des Interesses an Forschung gestartet, wie das Projekt für Wissenschaftskenntnisse für Kinder (Nysgjerrigper), das Projekt Proscientia (zur Förderung des Interesses an Forschung und Wissenschaft unter jungen Menschen im Alter von 12 bis 21 Jahren) und eine jährliche Wissenschaftswoche. Der RCN finanziert auch Auszeichnungen wie den Young Excellent Researchers Award. Bewerber müssen wissenschaftliche Qualität, Führungskompetenzen und internationale Erfahrung nachweisen (OECD, 2019[8]).

Kasten D8.2

Klassifikation von akademischem Lehr- und Forschungspersonal

Das akademische Personal umfasst Beschäftigte, deren Hauptaufgabe die Lehre, die Forschung oder beides ist. Angesichts der Vielzahl an Rollen und Zuständigkeiten der akademischen Beschäftigten in Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs kann nur eine Klassifikation helfen, die spezifische Dynamik der einzelnen Gruppen des akademischen Personals zu verstehen und politisch relevante Empfehlungen abzugeben.

Die Erstellung einer einheitlichen Kategorisierung des akademischen Personals in allen OECD-Ländern stellt aufgrund der unterschiedlichen Titel, Qualifikationsniveaus, Aufgaben und Zuständigkeiten für jede Position eine Herausforderung dar. Insbesondere steht die Frage, ob Doktoranden vollwertige Beschäftigte oder Bildungsteilnehmer sind, im Mittelpunkt der Diskussion vieler Länder. In manchen Ländern, wie Italien und der Slowakei, haben Doktoranden den Status von Bildungsteilnehmern und können von ihren jeweiligen tertiären Bildungseinrichtungen nicht beschäftigt werden. Auch im Vereinigten Königreich sind Doktoranden aufgrund ihrer Promotionstätigkeit keine Beschäftigten (OECD/INES, 2021[9]).

Doktoranden können, auch wenn sie als Beschäftigte gelten, entweder zum akademischen Personal gezählt werden oder nicht, und die Klassifikationen der Länder sind in dieser Hinsicht heterogen. In Belgien unterstützen beschäftigte Doktoranden höherstehende Beschäftigte und widmen mindestens die Hälfte ihrer Arbeitszeit, entweder durch Forschung oder Teilnahme an der Lehre, der Vorbereitung ihres Abschlusses. Andere Länder sind flexibler und wenden keine Vorgaben für die Forschungs- oder Lehraktivitäten von akademischen Beschäftigten an. In Deutschland gilt, dass sich beschäftigte Doktoranden in einer akademischen Laufbahn befinden, und ihre Vergütung ist an die von akademischen Juniorbeschäftigten angepasst. Ähnlich gelten in Frankreich beschäftigte Doktoranden mit Lehraufgaben als vollwertige Lehrende. In Israel ist der temporäre Status von beschäftigten Doktoranden der Hauptunterschied zwischen ihnen und Juniorforschungsmitarbeitern.

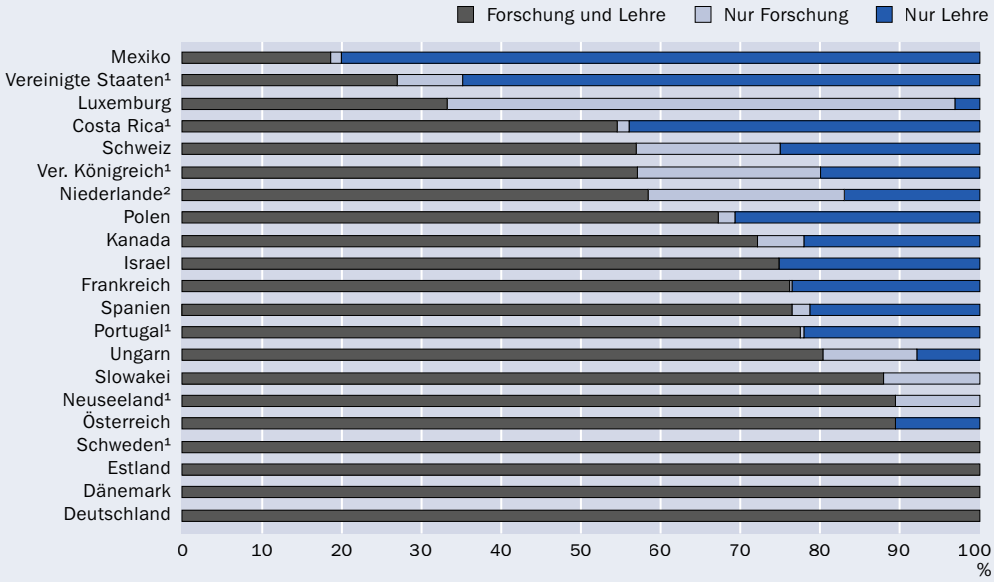
Es gibt auch erhebliche Unterschiede bei der Verteilung des akademischen Personals auf ausschließlich Lehrtätigkeiten, ausschließlich Forschungstätigkeiten oder beides. In 4 Ländern obliegen dem gesamten akademischen Personal beide Aufgaben gleichzeitig. In Ländern, in denen manche Beschäftigte nur eine Hauptfunktion haben, übernehmen mehr akademische Beschäftigte nur Lehraufgaben. Ausnahmen sind Luxemburg, Ungarn und das Vereinigte Königreich, wo der Anteil des ausschließlich mit Forschungsaufgaben betrauten akademischen Personals höher ist. Nicht lehrendes Personal (das ausschließlich Forschungsaufgaben hat) macht in Frankreich und Portugal weniger als 1 % des akademischen Personals aus, in Luxemburg jedoch mehr als 63 % (Abb. D8.2).

Seniorität bezieht sich in der akademischen Welt auf eine Kombination aus dem Kompetenzniveau und der Art der Aufgaben und Zuständigkeiten. Seniorität lässt sich in vier Stufen unterteilen – Junior, Intermediate, Senior und Sonstige. *Junior* bezeichnet Einstiegsstufen/-stellen, auf denen Menschen normalerweise zu Beginn ihrer akademischen Laufbahn eingestellt werden. *Intermediate* umfasst akademisches Personal in einer akademischen Laufbahn, das auf Positionen unterhalb der Spitzenpositionen arbeitet, aber über mehr Seniorität verfügt als Einstiegspositionen. *Senior* bezieht sich auf die höchsten Stufen/Stellen für akademisches Personal in einer akademischen Laufbahn.

Abbildung D8.2

Verteilung des akademischen Personals nach Hauptaufgabe (2020)

In Vollzeitäquivalenten, für Bachelor-, Master- und Promotionsbildungsgänge zusammen



Anmerkung: In dieser Abbildung sind nur Länder enthalten, für die Daten aller Kategorien verfügbar oder nicht zutreffend sind. Bitte beachten, dass angestellte Doktoranden in dieser Abbildung nicht enthalten sind.

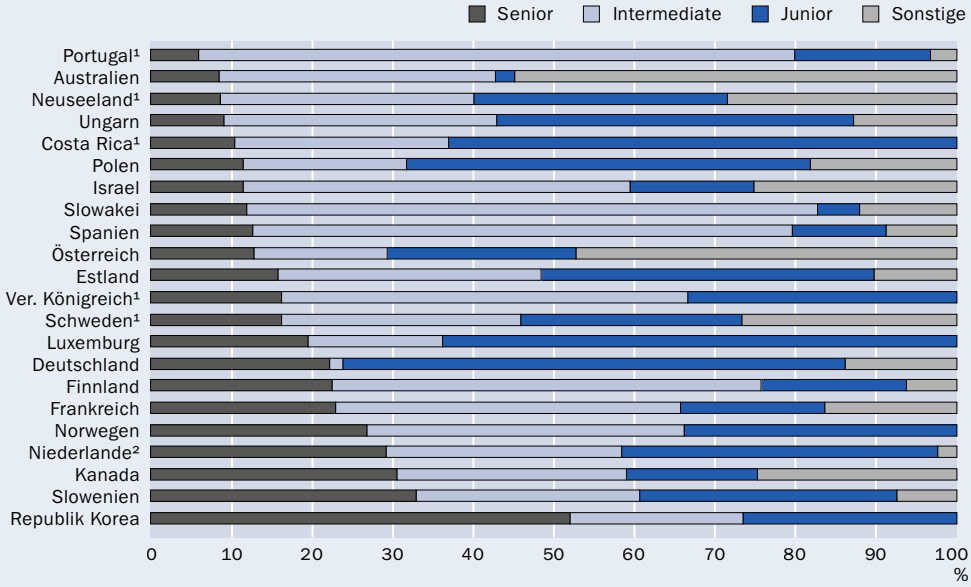
1. Daten decken den gesamten Tertiärbereich ab. 2. Daten decken nur akademische Einrichtungen ab.

Anordnung der Länder in aufsteigender Reihenfolge des Anteils des akademischen Lehr- und Forschungspersonals.

Quelle: OECD (2022), Machbarkeitsstudie zu einer Klassifikation von Lehr- und Forschungspersonal im Tertiärbereich. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-D.pdf). StatLink: https://stat.link/18z7qe

Abbildung D8.3

Verteilung des akademischen Lehr- und Forschungspersonals nach Senioritätsstufe (2020)



Anmerkung: In dieser Abbildung sind nur Länder enthalten, für die Daten für alle Kategorien verfügbar oder nicht zutreffend sind. Angestellte Doktoranden sind in dieser Abbildung nicht enthalten. Diese Abbildung zeigt Daten für nur lehrende, nur forschende sowie für lehrende und forschende Beschäftigte an.

1. Die Daten decken alle Ebenen des Tertiärbereichs ab. 2. Die Daten decken alle akademischen Bildungseinrichtungen ab

Anordnung der Länder in aufsteigender Reihenfolge des Anteils des akademischen Senior-Lehr- und Forschungspersonals.

Quelle: OECD (2022), Machbarkeitsstudie zu einer Klassifikation von Lehr- und Forschungspersonal im Tertiärbereich. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-D.pdf). StatLink: https://stat.link/lz1w80

Und schließlich umfasst die Kategorie *Sonstige* Lehr- und Forschungspersonal, das sich nicht auf einer akademischen Laufbahn befindet, nicht jedoch Doktoranden, Lehr- und Forschungsassistenten.

Die Seniorität von akademischem Personal ist einer der wichtigsten Einflussfaktoren für vertragliche Stabilität. Juniorpositionen werden in der Regel mit befristeten oder projektbasierten Verträgen besetzt, wohingegen höhere Stufen der akademischen Laufbahn mit festeren vertraglichen Regelungen einhergehen (Eurydice, 2017[10]). Anders gesagt durchleben junge akademische Beschäftigte in der Regel Zeiten vertraglicher Unsicherheit, während Seniorität im Allgemeinen die Chance auf eine Festanstellung bietet (Aarrevaara, Dobson and Wikstrom, 2015[11]). Der Begriff „Forschungsprekariat" wird zur Beschreibung von Postdoktoranden mit befristeten Stellen ohne Aussichten auf eine dauerhafte oder durchgehende Beschäftigung verwendet, deren Situation sich mit der Coronapandemie verschlechtert hat (OECD, 2021[12]).

In 6 Ländern macht die Juniorkategorie den größten Anteil des akademischen Personals aus: Costa Rica, Deutschland, Estland, Luxemburg, Polen und Ungarn, während die Intermediatekategorie in beinahe der Hälfte der Länder, die Daten eingereicht haben, den größten Anteil bildet. In Kanada, der Republik Korea und Slowenien stellen Seniorbeschäftigte den größten Anteil des akademischen Personals mit einem Spitzenwert von 52 % in der Republik Korea (Abb. D8.3).

Geschlechterstruktur des akademischen Personals

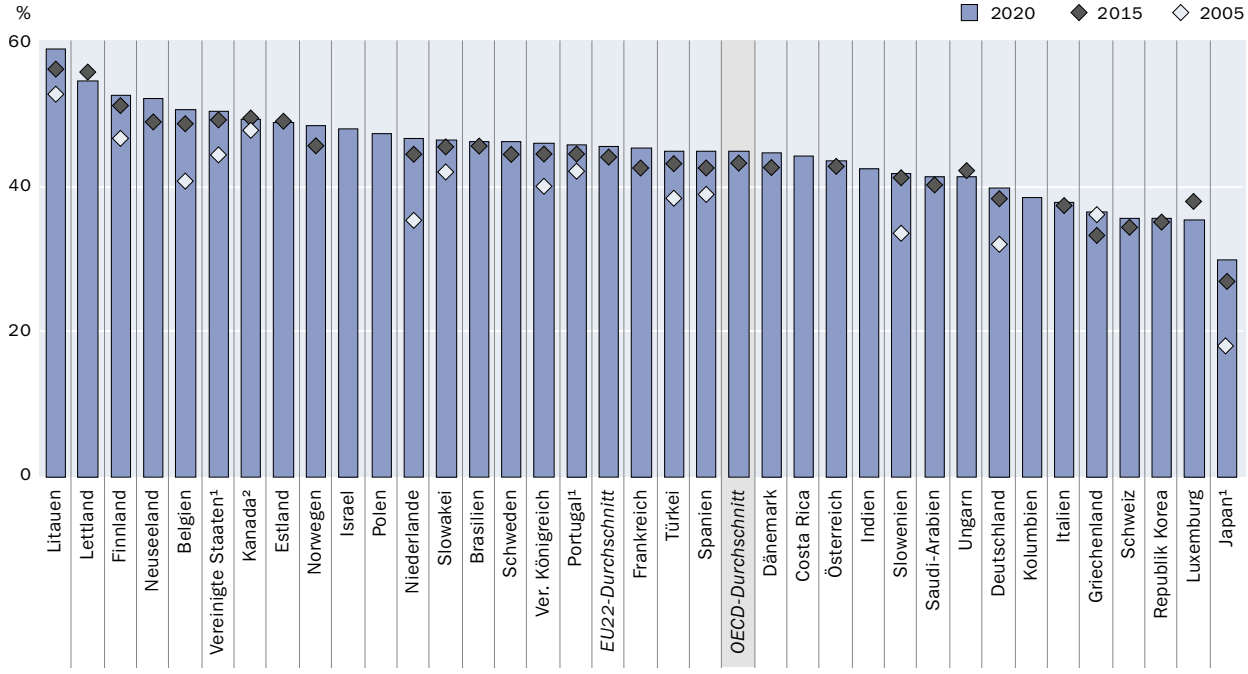
In den OECD-Ländern stellen Männer die Mehrheit des akademischen Personals. Frauen stellen im Durchschnitt 45 % des akademischen Personals. Der Frauenanteil am akademischen Personal in allen Bildungsgängen des Tertiärbereichs zusammen reicht von 30 % in Japan bis mehr als 50 % in Belgien (51 %), Finnland (53 %), Lettland (55 %), Litauen (59 %), Neuseeland (52 %) und den Vereinigten Staaten (51 %) (Abb. D8.4).

Die Geschlechterstruktur des akademischen Personals unterscheidet sich auch zwischen den Bildungsgängen im Tertiärbereich. Frauen sind in kurzen tertiären Bildungsgängen stärker vertreten als in Bachelor-, Master- und Promotionsbildungsgängen. Genauer gesagt stellen Frauen in mehr als vier Fünftel der Länder mit verfügbaren Daten in Bachelor-, Master- und Promotionsbildungsgängen weniger als 50 % des akademischen Personals, jedoch in etwa der Hälfte dieser Länder mehr als 50 % in kurzen tertiären Bildungsgängen. In allen OECD-Ländern mit verfügbaren Daten, außer Finnland und Lettland (53 %), Litauen (59 %) und Neuseeland (52 %), sind weniger als 50 % des akademischen Lehrpersonals in Bachelor-, Master- und Promotionsbildungsgängen Frauen (Tab. D8.3).

Frauen sind unter jüngeren Beschäftigten (unter 30) stärker vertreten und stellen im Durchschnitt der OECD-Länder etwa 50 % des akademischen Personals. Auf Länderebene ist das gleiche Muster in allen Ländern erkennbar, außer in Dänemark, Finnland, Lettland, Norwegen und Portugal. Bei den 30- bis 49-Jährigen stellen Frauen in den OECD-Ländern durchschnittlich 48 % des akademischen Personals, aber nur 40 % des akademischen Personals ab 50 Jahren (Tab. D8.3 und OECD-Bildungsdatenbank). Dies deutet darauf hin, dass diese älteste Altersgruppe das gesamte Geschlechterungleichgewicht nach oben treibt und dass der künftige Anteil von Frauen am akademischen Personal in der OECD steigen könnte, wenn die jungen weiblichen akademischen Beschäftigten weiter in den Bildungseinrichtungen bleiben. Weibliche akademische Beschäftigte am Anfang ihrer

Abbildung D8.4

Frauenanteil am akademischen Personal (2005, 2015 und 2020)



1. Postsekundare, nicht tertiäre Lehrende können im tertiären Bereich lehren – weitere Einzelheiten s. Anhang 3. 2. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich. Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils weiblicher Lehrender an den Lehrenden im Tertiärbereich 2020.
Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2022), Tabelle D8.3. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-D.pdf). StatLink: https://stat.link/mgbu1a

Laufbahn stehen jedoch vor den gleichen Herausforderungen wie ihre männlichen Kollegen: prekäre Verträge und steigende Forderungen nach Veröffentlichungen, um ihre Karriere voranzutreiben, was in Kombination mit familiären und häuslichen Verpflichtungen zusätzlichen Druck schaffen kann.

Entwicklung des Anteils des weiblichen akademischen Personals zwischen 2015 und 2020

Trotz des aktuellen Ungleichgewichts der Geschlechter ist der Frauenanteil im Tertiärbereich seit 2005 in den meisten OECD-Ländern mit verfügbaren Daten gestiegen (s. OECD-Bildungsdatenbank). Zwischen 2015 und 2020 ist der durchschnittliche Frauenanteil am akademischen Personal in den OECD-Ländern um 2 Prozentpunkte angestiegen (von 43 auf 45 %). Unter den Ländern mit verfügbaren Daten hatten Japan und die Niederlande in diesem Zeitraum den größten Anstieg zu verzeichnen: In Japan ist der Frauenanteil von 18 % im Jahr 2005 auf 30 % 2020 angestiegen und in den Niederlanden von 35 auf 47 % (Abb. D8.4 und Tab. D8.3).

Trotz der jüngsten Verbesserungen stellt das Ungleichgewicht der Geschlechter in akademischen Berufen in den meisten OECD-Ländern weiterhin eine Herausforderung dar, angefangen bei den Doktoranden zieht es sich durch alle Stufen der akademischen Laufbahn (European Commission, 2021[13]). Insbesondere in Forschung und Innovation machen weiterhin weniger Frauen Karriere. In den europäischen Ländern stellen sie nur ein Drittel der Forscher (33 %) und ein Viertel des führenden akademischen Personals (European Commission, 2021[13]), jedoch beinahe die Hälfte der Anfänger in Promotionsbildungsgängen (s. Indikator B4). Forscherinnen arbeiten eher als Männer im Rahmen von Ver-

trägen, die als „prekäres Beschäftigungsverhältnis“ gelten, und in der wissenschaftlichen Forschung und Entwicklung gibt es weiterhin erhebliche Gehaltsunterschiede (European Commission, 2021[13]).

Die Laufbahnen und der Aufstieg von Frauen in der akademischen Welt werden eher durch familiäre Verpflichtungen und fehlende formale Richtlinien oder Programme zur Verringerung des geschlechtsspezifischen Unterschieds behindert (Winslow and Davis, 2016[14]). Die jüngsten politischen Anstrengungen der OECD-Länder zielen auf strukturelle Veränderungen zur Verbesserung der Repräsentation von Frauen in der akademischen Welt ab. Beispielsweise investierte die Europäische Union erheblich in das Projekt Transformation for Effecting Gender Equality in Research (INTEGER), um die Laufbahnen von Forscherinnen in europäischen Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich und Forschungseinrichtungen zu verbessern (European Commission, 2016[15]). In den Vereinigten Staaten finanzierte die National Science Foundation Forschung und Interventionen zur Verbesserung der Repräsentation von Frauen in der akademischen Wissenschaft und im Ingenieurwesen, einschließlich des Zuschussprogramms ADVANCE zur institutionellen Transformation (Winslow and Davis, 2016[14]). In Australien zielte die Universities Australia Strategy for Women (2011–2014) darauf ab, Hochschulen dazu zu ermuntern, Gerechtigkeitskriterien in ihre strategische Planung aufzunehmen und Frauen in akademischen Berufen zu fördern (Winchester and Browning, 2015[16]). Australische Hochschulen haben unlängst Geschlechterquoten eingeführt, an manchen Hochschulen stehen akademische Positionen im Fachbereich Ingenieurwesen, Informatik und Mathematik nur Frauen offen (Pyke and White, 2018[17]). Trotz dieser Anstrengungen erfordert das anhaltende Ungleichgewicht der Geschlechter bei akademischem Personal in Bezug auf Teilnahme, Arbeitsbedingungen und Bezahlung weitere Investitionen und Forschung, um es in Zukunft auszugleichen.

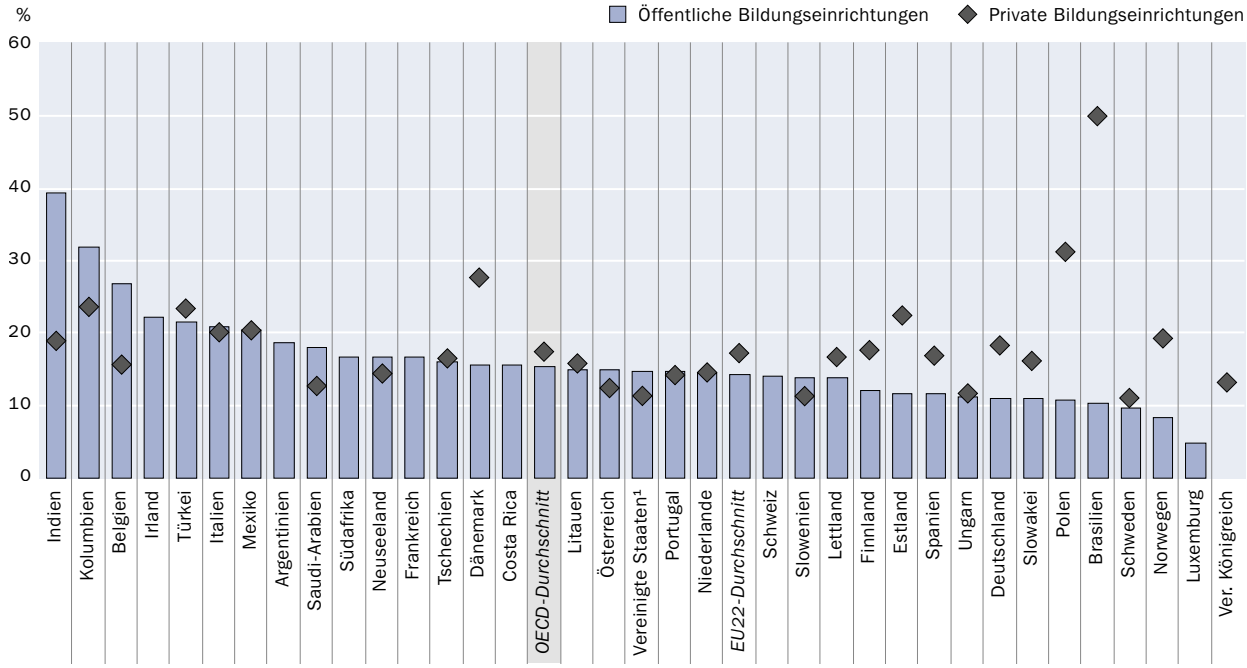
Lernende-Lehrende-Relation in den verschiedenen Arten von Bildungseinrichtungen

Im Tertiärbereich gibt es im Durchschnitt der OECD-Länder bei der Lernende-Lehrende-Relation kaum Unterschiede zwischen öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen, in öffentlichen Bildungseinrichtungen sind es 15 Bildungsteilnehmer pro akademischem Beschäftigten und in privaten Bildungseinrichtungen 17 (Tab. D8.1). Der OECD-Durchschnitt sollte aufgrund der unterschiedlichen institutionellen Eigenschaften sowohl innerhalb der Länder als auch zwischen den Ländern jedoch mit Vorsicht interpretiert werden. Faktoren wie Struktur, Führung, Auftrag und Profil von Bildungssystemen des Tertiärbereichs sowie die für tertiäre Bildungseinrichtungen eingesetzten finanziellen Mittel können sich auf die personelle Ausstattung von Bildungseinrichtungen auswirken.

In manchen OECD-Ländern, wie Norwegen und Polen, kommen in privaten Bildungseinrichtungen doppelt so viele Bildungsteilnehmer auf einen akademischen Beschäftigten wie in öffentlichen Bildungseinrichtungen. Jedoch besuchen in keinem dieser Länder mehr als 30 % der Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich private Bildungseinrichtungen (s. Indikator B1). Den größten Unterschied zwischen öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen bei der Lernende-Lehrende-Relation weist Brasilien auf, mit einer Relation von 50 zu 1 in privaten Bildungseinrichtungen und 10 zu 1 in öffentlichen Bildungseinrichtungen. In Brasilien besuchen rund 75 % der Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich private Bildungseinrichtungen, die als weniger selektiv als öffentliche Bildungseinrichtungen gelten und viel Fernunterricht einsetzen, was eventuell höhere Lernende-Lehrende-Relationen ermöglicht (OECD, 2018[18]). Brasilianische Bildungsteilnehmer stehen also entweder vor einer Leistungshürde für den Zugang zu kostenlosen, aber äußerst selektiven

Abbildung D8.5

Lernende-Lehrende-Relation, nach Art der Bildungseinrichtung (2020)



1. Der Tertiärbereich umfasst Beschäftigte und Bildungsteilnehmer aus dem postsekundaren, nicht tertiären Bereich.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Lernende-Lehrende-Relation in öffentlichen Bildungseinrichtungen.
Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2022), Tabelle D8.1. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-D.pdf). StatLink: https://stat.link/shec76

öffentlichen Bildungseinrichtungen oder vor einer finanziellen Hürde für den Zugang zu privaten Bildungseinrichtungen, was ihre Möglichkeiten stark einschränkt und erhebliche Gerechtigkeitsbedenken aufwirft (McCowan, 2007[19]). Der Unterschied zwischen öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen ist auch in einigen anderen Partnerländern signifikant: In Indien und Indonesien kommen in öffentlichen Bildungseinrichtungen mehr als doppelt so viele Bildungsteilnehmer auf einen akademischen Beschäftigten (40 zu 1) wie in privaten Bildungseinrichtungen (19 zu 1) (Abb. D8.5).

Die Unterschiede bei der Lernende-Lehrende-Relation zwischen kurzen tertiären Bildungsgängen sowie Bachelor-, Master- und Promotions- oder gleichwertigen Bildungsgängen variieren zwischen den Ländern mit verfügbaren Daten (Tab. D8.1), sind jedoch mit Vorsicht zu interpretieren, da die Relation nur ein eingeschränktes Maß für die Höhe der akademischen Ressourcen im Tertiärbereich ist. Zudem wird die Vergleichbarkeit mit anderen Bildungsgängen eingeschränkt durch die relativ geringe Beteiligungsquote bei kurzen tertiären Bildungsgängen in einigen Ländern (s. Indikator B1).

Bei kurzen tertiären Bildungsgängen ist der Unterschied zwischen öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen bei der Lernende-Lehrende-Relation in Kolumbien am größten. Dort kommen in öffentlichen Bildungseinrichtungen 7-mal mehr Bildungsteilnehmer auf einen akademischen Beschäftigten als in privaten Bildungseinrichtungen. Kurze tertiäre Bildungsgänge, die den Bildungsteilnehmern eine erste Berufsvorbereitung vermitteln, sind in Kolumbien sehr gefragte tertiäre Abschlüsse, und der öffentliche Sektor spielt in diesem Bildungsbereich eine wichtige Rolle. Im Durchschnitt sind 83 % der Bildungsteilnehmer in kurzen tertiären Bildungsgängen dort eingeschrieben (s. Indikator B1). Die

Lernende-Lehrende-Relation ist in Bachelor-, Master- und Promotionsbildungsgängen zusammen in 6 Ländern in öffentlichen Bildungseinrichtungen größer als in privaten Bildungseinrichtungen, in 14 Ländern in öffentlichen Bildungseinrichtungen kleiner und in 3 Ländern in beiden Arten von Bildungseinrichtungen gleich.

Da kurze tertiäre Bildungsgänge in der Regel eine kurze berufsbildend ausgelegte Ausbildung im Tertiärbereich bieten, könnte man eine niedrigere Lernende-Lehrende-Relation erwarten als in Bachelor-, Master- und Promotionsbildungsgängen. Auch wenn die durchschnittlichen Relationen der OECD-Länder in öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen dies nicht widerspiegeln, kommen in Belgien in öffentlichen Bildungseinrichtungen in Bachelor-, Master- und Promotionsbildungsgängen über 4-mal mehr Bildungsteilnehmer auf einen akademischen Beschäftigten als in kurzen tertiären Bildungsgängen. In anderen Ländern, wie Kolumbien, Luxemburg, Norwegen und der Türkei, ist es genau umgekehrt, dort ist die Lernende-Lehrende-Relation in öffentlichen Bildungseinrichtungen in kurzen tertiären Bildungsgängen beinahe doppelt so hoch wie in Bachelor-, Master- und Promotionsbildungsgängen (Tab. D8.1).

Definitionen

Es gibt zwei Kategorien von Unterrichtspersonal:

- *Hilfslehrkräfte und Lehr-/Forschungsassistenten* bezeichnen Beschäftigte oder Bildungsteilnehmer, die Lehrende beim Unterrichten der Bildungsteilnehmer unterstützen.
- *Lehrende* sind Personal, das direkt mit dem Unterrichten der Bildungsteilnehmer befasst ist. Diese Kategorie umfasst Lehrkräfte, Förderlehrer und andere Lehrende, die mit einer gesamten Gruppe von Bildungsteilnehmern im Unterrichtsraum, in kleinen Gruppen in einem Fachraum oder im Einzelunterricht innerhalb oder außerhalb des regulären Unterrichts arbeiten. Im Tertiärbereich umfasst das akademische Personal Mitarbeiter, deren Hauptaufgabe Lehre bzw. Forschung oder beides ist. Lehrende sind auch Fachbereichsleiter, deren Aufgaben nur einen begrenzten Umfang an Unterricht beinhalten, während nicht voll qualifizierte Mitarbeiter, die die Lehrenden beim Unterricht unterstützen, wie Hilfslehrkräfte und andere Hilfskräfte, nicht zu dieser Kategorie gehören.

Angewandte Methodik

Die Lernende-Lehrende-Relation ergibt sich, indem (gemessen in Vollzeitäquivalenten) die Zahl der Bildungsteilnehmer eines bestimmten Bildungsbereichs durch die Zahl der Lehrenden des gleichen Bildungsbereichs und ähnlicher Bildungseinrichtungen dividiert wird.

Für eine sinnvolle Lernende-Lehrende-Relation ist ein deckungsgleicher Erhebungsbereich sowohl für die Bildungsteilnehmer als auch das Personal erforderlich. Wenn beispielsweise das akademische Personal an religiösen Bildungseinrichtungen nicht in den Daten zum Personal erfasst ist, müssen auch die Bildungsteilnehmer an diesen Bildungseinrichtungen bei der Berechnung ausgeschlossen werden.

Weiterführende Informationen s. *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018* (OECD, 2018[20]) sowie Anhang 3 für länderspezifische Hinweise (*https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-D.pdf*).

Quellen

Die Daten beziehen sich auf das Berichtsjahr für Bildungsgänge 2019/2020 und beruhen auf der von der OECD im Jahr 2021 durchgeführten Bildungsstatistik auf Basis der Datensammlung von UNESCO-UIS/OECD/Eurostat (weitere Informationen s. Anhang 3, *https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-D.pdf*).

Weiterführende Informationen

Aarrevaara, T., I. Dobson and J. Wikstrom (2015), "Changing employment and working conditions", in *Academic Work and Careers in Europe: Trends, Challenges, Perspectives*, Springer, *https://doi.org/10.1007/978-3-319-10720-2_5*. [11]

Baldwin, R., A. Belin and B. Say (2018), "Why reinvent academic retirement?", *New Directions for Higher Education*, Vol. 2018/182, pp. 9–16, *https://doi.org/10.1002/he.20276*. [5]

Casey, A., I. Mandel and P. Ray (2021), "The impact of the COVID-19 pandemic on academic productivity", *COVID-19 e-print*, arXiv, *https://doi.org/10.48550/arXiv.2109.06591*. [6]

Dwivedi, Y. et al. (2020), "Impact of COVID-19 pandemic on information management research and practice: Transforming education, work and life", *International Journal of Information Management*, Vol. 55, *https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2020.102211*. [7]

European Commission (2021), *She Figures 2021: Gender in Research and Innovation: Statistics and Indicators*, European Commission Publications Office, *https://data.europa.eu/doi/10.2777/06090*. [13]

European Commission (2016), *Final Report Summary: INTEGER*, CORDIS EU Research Results website, *https://cordis.europa.eu/project/id/266638/reporting*. [15]

Eurydice (2022), *National Education Systems*, Eurydice website, *https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/national-description_en*. [4]

Eurydice (2017), *Modernisation of Higher Education in Europe: Academic Staff*, European Education and Culture Executive Agency, *https://data.europa.eu/doi/10.2797/9642*. [10]

Kaskie, B. (2017), "The academy is aging in place: Assessing alternatives for modifying institutions of higher education", *The Gerontologist*, Vol. 57/5, pp. 816–823, *https://doi.org/10.1093/geront/gnw001*. [2]

McCowan, T. (2007), "Expansion without equity: An analysis of current policy on access to higher education in Brazil", *Higher Education*, Vol. 53, pp. 579–598, http://dx.doi.org/10.1007/s10734-005-0097-4. [19]

OECD (2021), "Reducing the precarity of academic research careers", *OECD Science, Technology and Industry Policy Papers*, No. 113, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/0f8bd468-en. [12]

OECD (2019), *Benchmarking Higher Education System Performance*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/be5514d7-en. [8]

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

OECD (2018), *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018: Concepts, Standards, Definitions and Classifications*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264304444-en. [20]

OECD (2018), *Rethinking Quality Assurance for Higher Education in Brazil, Reviews of National Policies for Education*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264309050-en. [18]

OECD/INES (2021), *Ad hoc survey on the classification of instructional and research adademic staff.* [9]

Pyke, J. and K. White (2018), *Are gender quotas in academia a good idea?*, World Economic Forum website, https://www.weforum.org/agenda/2018/09/gender-quotas-may-speed-up-equity-in-academia. [17]

Sugar, J. et al. (2005), "Academic administrators and faculty retirement in a new era", *Educational Gerontology*, Vol. 31/5, pp. 405–418, https://doi.org/10.1080/03601270590921672. [3]

Winchester, H. and L. Browning (2015), "Gender equality in academia: A critical reflection", *Journal of Higher Education Policy and Management*, Vol. 37/3, pp. 269–281, http://dx.doi.org/10.1080/1360080X.2015.1034427. [16]

Winslow, S. and S. Davis (2016), "Gender inequality across the academic life course", *Sociology Compass*, Vol. 10/5, pp. 404–416, http://dx.doi.org/10.1111/soc4.12372. [14]

Tabellen Indikator D8

StatLink: https://stat.link/adfyhj

- Tabelle D8.1: Lernende-Lehrende-Relation, nach Tertiärbereich und Art der Bildungseinrichtung (2020)
- Tabelle D8.2: Altersstruktur des akademischen Personals, nach Tertiärbereich (2015 und 2020)
- Tabelle D8.3: Frauenanteil am akademischen Personal, nach Tertiärbereich und Altersgruppe (2015 und 2020)

Datenstand: 17. Juni 2022. Aktualisierte Daten s. http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en. Weitere Untergliederungen s. auch http://stats.oecd.org, OECD-Bildungsdatenbank.

Tabelle D8.1

Lernende-Lehrende-Relation, nach Tertiärbereich und Art der Bildungseinrichtung (2020)

	Kurze tertiäre Bildungsgänge				Bachelor-, Master- und Promotionsbildungsgänge				Tertiärbereich insgesamt			
	Öffentliche Bildungseinrichtungen	Private Bildungseinrichtungen			Öffentliche Bildungseinrichtungen	Private Bildungseinrichtungen			Öffentliche Bildungseinrichtungen	Private Bildungseinrichtungen		
		Alle privaten Bildungseinrichtungen	Staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen	Unabhängige private Bildungseinrichtungen		Alle privaten Bildungseinrichtungen	Staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen	Unabhängige private Bildungseinrichtungen		Alle privaten Bildungseinrichtungen	Staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen	Unabhängige private Bildungseinrichtungen
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OECD-Länder												
Australien	m	m	m	m	16	19	x(6)	x(6)	m	m	m	m
Österreich	8	9	x(2)	x(2)	17	13	x(6)	x(6)	15	12	x(10)	x(10)
Belgien[1]	6	6	6	m	28	16	16	m	27	15	15	m
Kanada	m	m	m	m	21	m	m	m	m	m	m	m
Chile	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien	48	7	a	7	25	32	a	32	32	23	a	23
Costa Rica	x(9)	m	a	m	x(9)	m	a	m	16	m	a	m
Tschechien	10	11	11	a	16	16	17	16	16	16	17	16
Dänemark	23	42	39	m	15	18	18	19	16	28	28	24
Estland	a	a	a	a	12	22	m	22	12	22	m	22
Finnland	a	a	a	a	12	18	18	a	12	18	18	a
Frankreich	12	m	m	m	18	m	m	m	17	m	m	m
Deutschland	11	13	x(2)	x(2)	11	18	x(6)	x(6)	11	18	x(10)	x(10)
Griechenland	a	a	a	a	m	a	a	a	m	a	a	a
Ungarn	x(9)	x(10)	x(11)	x(12)	x(9)	x(10)	x(11)	x(12)	11	12	10	14
Island	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irland	x(9)	m	a	m	x(9)	m	a	m	22	m	a	m
Israel	m	m	m	m	16	16	15	33	m	m	m	m
Italien	a	a	a	a	21	20	a	20	21	20	a	20
Japan	m	m	a	m	m	m	a	m	m	m	a	m
Republik Korea	m	m	a	m	m	m	a	m	m	m	a	m
Lettland	14	13	x(11)	13	a	18	x(11)	18	14	17	16	17
Litauen	a	a	a	a	15	16	a	16	15	16	a	16
Luxemburg	12	a	a	a	5	a	a	a	5	a	a	a
Mexiko	x(9)	x(10)	a	x(12)	x(9)	x(10)	a	x(12)	20	20	a	20
Niederlande	13	13	a	13	15	15	a	15	15	14	a	14
Neuseeland	16	13	13	85	17	16	16	3	17	14	14	59
Norwegen	15	14	14	a	8	20	14	25	8	19	14	25
Polen	8	a	a	a	11	31	a	31	11	31	a	31
Portugal	x(9)	x(10)	a	x(12)	x(9)	x(10)	a	x(12)	15	14	a	14
Slowakei	7	7	7	a	11	18	a	18	11	16	7	18
Slowenien	17	11	40	9	14	11	9	15	14	11	10	12
Spanien	10	15	15	15	12	17	a	17	12	17	15	17
Schweden	10	11	11	a	10	11	11	a	10	11	11	a
Schweiz	a	a	a	a	14	m	m	m	14	m	m	m
Türkei	47	34	a	34	18	21	a	21	22	23	a	23
Ver. Königreich	a	x(10)	x(11)	a	a	x(10)	x(11)	a	a	13	13	a
Vereinigte Staaten[2]	x(9)	x(10)	a	x(12)	x(9)	x(10)	a	x(12)	15	11	a	11
OECD-Durchschnitt	**16**	**m**	**17**	**m**	**15**	**18**	**15**	**m**	**15**	**17**	**15**	**21**
EU22-Durchschnitt	**12**	**14**	**18**	**12**	**14**	**17**	**15**	**19**	**14**	**17**	**15**	**18**
Partnerländer												
Argentinien[3]	m	m	m	m	m	m	m	m	19	m	m	m
Brasilien	2	17	a	17	10	50	a	50	10	50	a	50
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indien	a	a	a	a	m	m	m	m	40	19	m	m
Indonesien	a	a	a	a	m	m	m	m	m	m	m	m
Saudi-Arabien	m	m	m	m	15	11	m	m	18	13	m	m
Südafrika[3]	m	m	m	m	m	m	m	m	17	m	m	m
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**13**	**15**	**m**	**m**

Anmerkung: Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik.
1. Daten für kurze tertiäre Bildungsgänge beziehen sich nur auf Belgien (fläm.). 2. Der Tertiärbereich umfasst Beschäftigte und Bildungsteilnehmer aus dem post-sekundaren, nicht tertiären Bereich. 3. Referenzjahr 2019.
Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2022). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-D.pdf). StatLink: https://stat.link/pvw5x9
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Tabelle D8.2

Altersstruktur des akademischen Personals, nach Tertiärbereich (2015 und 2020)

	2020									2015		
	Kurze tertiäre Bildungsgänge			Bachelor-, Master- und Promotionsbildungsgänge			Tertiärbereich insgesamt			Tertiärbereich insgesamt		
	< 30 Jahre	30–49 Jahre	> 49 Jahre	< 30 Jahre	30–49 Jahre	> 49 Jahre	< 30 Jahre	30–49 Jahre	> 49 Jahre	< 30 Jahre	30–49 Jahre	> 49 Jahre
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OECD-Länder												
Australien	m	m	m	4	57	40	m	m	m	m	m	m
Österreich	6	43	51	9	51	39	9	50	41	9	54	37
Belgien[1]	9	62	29	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kanada[2]	9	45	47	3	45	51	6	45	49	9	47	45
Chile	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien	6	65	29	5	58	37	5	61	34	m	m	m
Costa Rica	38	55	7	5	63	32	5	63	32	m	m	m
Tschechien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Dänemark	3	46	51	20	47	33	19	47	34	17	49	34
Estland	a	a	a	4	56	40	4	56	40	6	53	41
Finnland	a	a	a	9	46	45	9	46	45	6	45	49
Frankreich	10	55	35	12	50	38	12	51	37	m	m	m
Deutschland	4	41	55	23	48	29	23	48	29	25	50	25
Griechenland	a	a	a	1	47	52	1	47	52	1	48	52
Ungarn	x(10)	x(11)	x(12)	x(10)	x(11)	x(12)	6	54	40	5	54	41
Island	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Israel[3]	6	52	42	10	48	42	10	48	42	m	m	m
Italien	a	a	a	1	43	56	1	43	56	1	43	56
Japan[4]	6	51	43	2	50	48	2	50	47	3[d]	52[d]	45[d]
Republik Korea	1	53	45	1	48	51	1	49	50	2	57	41
Lettland	3	50	47	4	49	48	4	49	48	6	45	49
Litauen	a	a	a	5	55	40	5	55	40	6	55	39
Luxemburg	6	65	29	30	57	12	29	58	13	31	54	15
Mexiko	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Niederlande	6	50	44	18	50	32	17	50	33	19	47	33
Neuseeland	11	42	47	10	45	45	10	45	46	12	44	44
Norwegen	9	44	47	22	45	33	21	45	34	16	44	39
Polen	0	55	45	4	57	39	4	57	39	m	m	m
Portugal[4]	x(10)	x(11)	x(12)	x(10)	x(11)	x(12)	4	50	46	4[d]	57[d]	39[d]
Slowakei	5	44	51	4	54	42	4	54	42	6	50	45
Slowenien	2	47	51	5	58	37	4	56	40	0	48	52
Spanien	5	56	39	2	48	49	3	50	47	2	54	44
Schweden	5	52	43	5	51	43	5	51	43	5	52	43
Schweiz	a	a	a	2	49	49	2	49	49	3	52	46
Türkei	10	75	15	18	61	21	17	63	20	23	60	17
Ver. Königreich	x(10)	x(11)	x(12)	x(10)	x(11)	x(12)	6	57	37	6	52	42
Vereinigte Staaten	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
OECD-Durchschnitt	**7**	**52**	**40**	**9**	**51**	**40**	**8**	**52**	**40**	**9**	**51**	**40**
Länder mit verfügbaren Daten für beide Referenzjahre							**9**	**51**	**41**	**9**	**51**	**40**
EU22-Durchschnitt	**5**	**51**	**44**	**9**	**51**	**40**	**9**	**51**	**40**	**9**	**50**	**41**
Partnerländer												
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	1	54	45	4	62	34	4	62	34	8	61	31
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
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: Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik.
1. Daten für kurze tertiäre Bildungsgänge beziehen sich nur auf Belgien (fläm.). 2. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich. 3. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen in kurzen tertiären Bildungsgängen. 4. Postsekundare, nicht tertiäre Lehrende können im tertiären Bereich lehren – weitere Einzelheiten s. Anhang 3.
Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2022). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-D.pdf). StatLink: https://stat.link/w9ludv
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Tabelle D8.3

Frauenanteil am akademischen Personal, nach Tertiärbereich und Altersgruppe (2015 und 2020)

Anteil weiblicher Lehrkräfte an öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen (in %)

	2020									2015		
	Kurze tertiäre Bildungsgänge			Bachelor-, Master- und Promotionsbildungsgänge			Tertiärbereich insgesamt			Tertiärbereich insgesamt		
	Alle Altersgruppen	< 30 Jahre	> 49 Jahre	Alle Altersgruppen	< 30 Jahre	> 49 Jahre	Alle Altersgruppen	< 30 Jahre	> 49 Jahre	Alle Altersgruppen	< 30 Jahre	> 49 Jahre
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OECD-Länder												
Australien	m	m	m	48	51	45	m	m	m	m	m	m
Österreich	53	74	49	42	49	37	44	52	39	43	53	38
Belgien[1]	84	79	85	49	61	46	51	62	48	49	65	44
Kanada[2]	54	63	48	44	51	40	49	60	44	49	58	45
Chile	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien	39	47	31	39	46	32	39	46	31	m	m	m
Costa Rica	55	45	0	44	44	38	44	44	38	m	m	m
Tschechien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Dänemark	42	49	36	45	43	41	45	43	41	43	44	37
Estland	a	a	a	49	53	46	49	53	46	49	52	46
Finnland	a	a	a	53	45	52	53	45	52	51	46	51
Frankreich	54	56	50	43	47	37	45	49	40	42	55	36
Deutschland	32	31	33	40	45	32	40	45	32	38	45	27
Griechenland	a	a	a	37	60	34	37	60	34	33	52	31
Ungarn	39	53	33	42	52	37	41	47	36	42	52	37
Island	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Israel[3]	56	70	50	47	53	44	48	54	45	m	m	m
Italien	a	a	a	38	53	34	38	53	34	37	56	33
Japan[4]	50	57	48	25	35	22	30	45	27	27[d]	47[d]	23[d]
Republik Korea	45	71	34	34	63	23	36	65	25	35	67	21
Lettland	63	69	68	53	52	52	55	54	55	56	55	53
Litauen	a	a	a	59	60	57	59	60	57	56	54	51
Luxemburg	51	60	48	35	36	26	36	37	28	38	45	27
Mexiko	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Niederlande	52	61	43	47	49	38	47	49	38	44	51	34
Neuseeland	54	46	54	52	59	48	52	57	49	49	49	47
Norwegen	41	33	34	49	46	46	48	46	46	46	41	43
Polen	67	m	73	47	53	39	47	53	39	m	m	m
Portugal[4]	x(7)	x(8)	x(9)	x(7)	x(8)	x(9)	46	44	41	44[d]	48[d]	38[d]
Slowakei	61	50	60	46	57	43	47	56	44	45	57	41
Slowenien	43	42	43	42	47	37	42	46	38	41	38	36
Spanien	51	55	49	43	52	37	45	53	39	42	60	36
Schweden	45	46	43	46	48	44	46	48	44	44	48	42
Schweiz	a	a	a	36	52	30	36	52	30	34	52	29
Türkei	42	55	27	46	54	33	45	54	33	43	53	30
Ver. Königreich	x(7)	x(8)	x(9)	x(7)	x(8)	x(9)	46	48	42	44	49	40
Vereinigte Staaten[4]	x(7)	m	m	x(7)	m	m	51	m	m	49	m	m
OECD-Durchschnitt	**52**	**55**	**46**	**44**	**51**	**39**	**45**	**51**	**40**	**43**	**52**	**39**
Durchschnitt für Länder mit verfügbaren Daten für beide Referenzjahre							**45**	**51**	**40**	**43**	**51**	**38**
EU22-Durchschnitt	**54**	**56**	**52**	**45**	**51**	**41**	**46**	**51**	**41**	**44**	**52**	**40**
Partnerländer												
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	48	0	47	46	52	43	46	52	43	45	50	42
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indien	a	a	a	m	m	m	42	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Saudi-Arabien	29	m	m	42	m	m	42	m	m	40	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: Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik.
1. Daten für kurze tertiäre Bildungsgänge beziehen sich nur auf Belgien (fläm.). 2. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich. 3. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen in kurzen tertiären Bildungsgängen. 4. Postsekundare, nicht tertiäre Lehrende können im tertiären Bereich lehren – weitere Einzelheiten s. Anhang 3.
Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2022). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-D.pdf). StatLink: https://stat.link/cd7fta
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Anhang 1
Merkmale der Bildungssysteme

Alle Tabellen im Anhang 1 sind im Internet verfügbar unter:
StatLink: https://stat.link/3ha7ok

Tabelle X1.1

Typisches Abschlussalter, nach Bildungsbereich (2020)

Das typische Alter bezieht sich auf das Alter der Bildungsteilnehmer zu Beginn des Berichtsjahrs für Bildungsgänge. Die Bildungsteilnehmer werden im Allgemeinen ein Jahr älter sein, wenn der Abschluss gegen Ende des Berichtsjahrs für Bildungsgänge erfolgt. Bei der Berechnung der Bruttoabschlussquoten wird das typische Alter verwendet.

	Sekundarbereich II		Postsekundarer, nicht tertiärer Bereich		Tertiärbereich								
					Kurze tertiäre Bildungsgänge		Bachelor- oder gleichwertige Bildungsgänge			Master- oder gleichwertige Bildungsgänge			
	Allgemeinbildende Bildungsgänge	Berufsbildende Bildungsgänge	Allgemeinbildende Bildungsgänge	Berufsbildende Bildungsgänge	Allgemeinbildende Bildungsgänge	Berufsbildende Bildungsgänge	Erster Abschluss (3 bis 4 Jahre)	Erster Abschluss nach einem langen Bildungsgang (mehr als 4 Jahre)	Zweiter oder weiterer Abschluss (nach einem Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgang)	Erster Abschluss nach einem langen Bildungsgang (mindestens 5 Jahre)	Zweiter oder weiterer Abschluss (nach einem Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgang)	Zweiter oder weiterer Abschluss (nach einem Master- oder gleichwertigen Bildungsgang)	Promotions- oder gleichwertige Bildungsgänge
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)
OECD-Länder													
Australien	17–18	18–32	a	18–37	19–24	18–30	20–23	22–25	22–34	a	23–26	29–44	26–35
Österreich	17–18	16–18	a	19–31	a	18–19	21–24	a	a	24–27	24–28	a	28–32
Belgien	18–18	18–19	a	20–22	a	21–25	21–23	a	22–24	a	22–24	23–32	27–31
Kanada	17–18	19–34	m	m	a	20–24	22–24	22–24	22–29	22–26	24–29	24–29	29–34
Chile	17–17	17–17	a	a	a	19–26	22–27	22–28	23–26	24–26	26–36	m	29–35
Kolumbien	16–17	16–17	18–19	a	a	19–25	m	22–26	m	a	25–34	27–39	31–42
Costa Rica	17–18	18–18	a	a	20–25	20–25	22–27	22–30	a	29–40	a	a	33–49
Tschechien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Dänemark	18–19	20–26	a	24–38	a	21–25	22–25	a	a	a	24–26	27–33	28–32
Estland	18–18	18–18	a	20–30	a	a	21–24	a	a	23–25	23–28	a	28–35
Finnland	19–20	18–26	a	32–46	a	a	23–26	a	a	26–28	25–30	30–41	29–37
Frankreich	17–18	16–19	m	m	m	19–21	20–21	m	22–35	22–23	22–24	23–30	25–29
Deutschland	18–19	19–22	20–23	21–24	a	22–28	20–24	a	24–30	21–25	24–27	24–27	28–32
Griechenland	17–18	17–18	a	19–23	a	a	m	m	m	a	m	m	m
Ungarn	17–19	17–19	a	19–21	a	20–22	21–24	a	27–41	23–26	23–26	a	27–32
Island	18–19	18–26	22–32	21–33	a	22–29	22–25	a	26–41	26–27	24–31	a	28–35
Irland	17–18	18–25	a	20–26	m	m	21–23	23–25	23–33	m	m	m	27–32
Israel	17–18	17–18	m	m	m	m	24–29	27–29	24–36	m	27–36	m	31–38
Italien	18–19	18–19	a	18–19	a	20–22	21–24	m	m	24–26	24–26	m	27–33
Japan	17–17	17–17	18–18	18–18	19–19	20–21	22–22	a	a	24–24	23–23	m	26–26
Republik Korea	18–19	18–19	a	a	a	20–22	23–25	m	a	a	25–31	a	29–38
Lettland	18–19	20–21	a	20–24	a	21–28	22–24	23–25	24–39	24–29	24–27	a	31–40
Litauen	17–18	19–20	a	19–26	a	a	21–22	a	22–31	23–24	24–26	27–29	28–32
Luxemburg	17–19	18–20	a	21–30	a	21–23	22–24	a	a	a	23–28	25–31	28–32
Mexiko	17–18	17–18	a	a	a	20–22	20–24	m	a	a	23–26	a	24–28
Niederlande	16–18	18–21	a	a	a	20–27	21–23	a	a	a	23–26		
Neuseeland	17–18	17–33	18–25	18–29	18–38	18–24	20–22	22–23	21–27	a	22–29	a	27–35
Norwegen	18–18	18–21	a	20–34	22–26	21–26	21–24	a	24–30	23–27	23–28	23–28	28–37
Polen	19–19	19–20	a	21–26	a	23–40	22–23	a	26–35	24–25	24–25	a	29–32
Portugal	17–17	17–18	a	19–26	a	20–21	21–22	a	33–39	23–24	23–26	a	28–37
Slowakei	18–18	18–19	a	19–26	a	20–23	21–22	a	a	24–25	23–24	24–31	26–30
Slowenien	18–18	17–19	a	a	a	21–25	21–23	a	a	24–25	24–26	a	27–33
Spanien	17–17	17–21	a	22–36	a	19–23	21–23	a	a	22–25	22–26	27–32	27–36
Schweden	18–18	18–18	19–24	19–33	21–28	21–28	22–26	a	a	24–26	24–29	a	28–34
Schweiz	18–22	18–24	21–23	a	a	22–36	22–26	a	29–38	23–26	24–28	27–34	28–34
Türkei	17–17	17–17	a	a	a	19–24	22–24	a	a	23–24	24–29	a	30–35
Ver. Königreich	15–17	16–19	a	a	19–25	18–30	20–22	22–24		a	22–25		25–32
Vereinigte Staaten	17–17	a	a	19–22	20–21[d]	x	21–23	a	a	a	24–31[d]	x	26–32
Partnerländer													
Argentinien[1]	18–20	18–20	m	m	22–24	22–24	22–24	22–24	m	a	24–26	m	27–29
Brasilien	17–18	17–18	a	18–27	m	18–19	21–27	a	m	a	24–31	a	28–35
China	18–20	18–20	m	m	20–22	20–22	22–24	22–24	m	a	24–26	m	27–29
Indien	16–18	16–18	m	m	21–23	21–23	21–23	21–23	m	23–25	23–25	m	28–30
Indonesien[1]	19–21	19–21	m	m	20–22	20–22	23–25	23–25	m	a	25–27	m	28–30
Saudi-Arabien	18–20	18–20	m	m	20–22	20–22	22–24	22–24	m	24–26	24–26	m	28–30
Südafrika[1]	19–21	19–21	m	m	21–23	21–23	22–24	22–24	m	a	24–26	m	27–29

Anmerkung: Die angegebene Bandbreite des typischen Alters umfasst mindestens 50 % des Anteils der Abschlussquoten.

1. Referenzjahr 2019.

Quelle: OECD/Eurostat/UIS (2022). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3.pdf). StatLink: https://stat.link/frcb0m

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

Tabelle X1.2

Typisches Eintrittsalter, nach Bildungsbereich (2020)

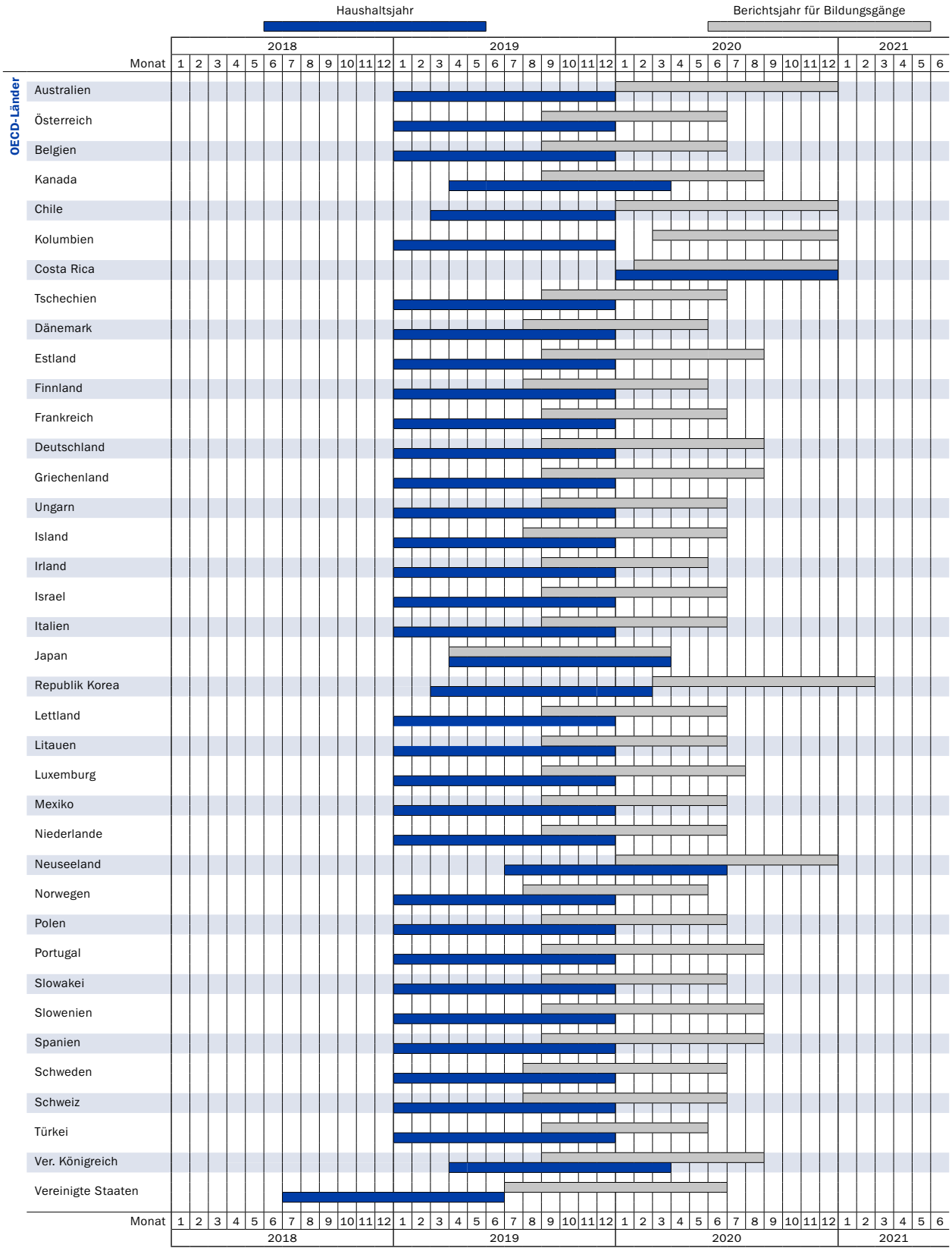
Das typische Alter bezieht sich auf das Alter der Bildungsteilnehmer zu Beginn des Berichtsjahrs für Bildungsgänge.

	Kurze tertiäre Bildungsgänge	Bachelor- oder gleichwertige Bildungsgänge	Master- oder gleichwertige Bildungsgänge	Promotions- oder gleichwertige Bildungsgänge
	(1)	(2)	(3)	(4)
OECD-Länder				
Australien	18–28	18–20	21–26	22–30
Österreich	17–18	18–21	22–26	25–29
Belgien	19–21	18–20	21–23	23–27
Kanada	18–19	18–19	21–27	25–30
Chile	18–21	18–19	18–31	25–32
Kolumbien	17–21	17–20	24–34	30–41
Costa Rica	17–21	18–19	23–42	32–48
Tschechien	19–21	19–20	22–24	24–28
Dänemark	19–27	20–22	23–25	24–29
Estland	a	19–20	19–25	24–29
Finnland	a	19–21	22–31	25–32
Frankreich	18–20	18–20	20–23	23–26
Deutschland	20–26	18–21	19–24	25–28
Griechenland	a	18–19	22–28	23–32
Ungarn	19–21	19–20	19–23	24–28
Island	20–32	19–21	23–30	25–34
Irland	18–32	18–19	22–28	22–28
Israel	18–25	20–25	24–33	26–33
Italien	19–20	19–19	19–23	24–27
Japan	18–18	18–18	22–23	24–28
Republik Korea	18–18	18–18	22–28	23–32
Lettland	19–24	19–22	19–25	24–31
Litauen	a	19–19	22–25	25–29
Luxemburg	19–23	19–21	22–27	24–28
Mexiko	18–19	18–19	22–34	25–39
Niederlande	19–23	18–20	22–24	23–27
Neuseeland	18–26	18–20	21–28	22–30
Norwegen	20–24	19–20	19–24	25–31
Polen	19–37	19–20	19–23	24–26
Portugal	18–20	18–19	18–22	23–33
Slowakei	19–21	19–20	22–23	24–27
Slowenien	19–21	19–19	22–24	24–28
Spanien	18–20	18–18	18–24	23–30
Schweden	19–27	19–22	19–24	24–30
Schweiz	20–28	18–25	22–26	24–30
Türkei	18–22	18–20	22–28	25–30
Ver. Königreich	17–29	18–21	21–30	21–30
Vereinigte Staaten	18–22	18–19	22–28	22–27
Partnerländer				
Argentinien[1]	m	m	22–24	24–26
Brasilien	m	m	m	m
China	18–20	18–20	22–24	24–26
Indien	18–20	18–20	21–23	23–25
Indonesien[1]	19–21	19–21	23–25	25–27
Saudi-Arabien	18–20	18–20	22–24	25–27
Südafrika[1]	m	m	m	m

Anmerkung: Die angegebene Bandbreite des typischen Alters umfasst mindestens 50 % des Anteils der Anfängerquoten.
1. Referenzjahr 2019.
Quelle: OECD/Eurostat/UIS (2022). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3.pdf). StatLink: https://stat.link/qd1lhe
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Tabelle X1.3

Für die Berechnung der Indikatoren verwendete Haushaltsjahre und Berichtsjahre für Bildungsgänge, OECD-Länder

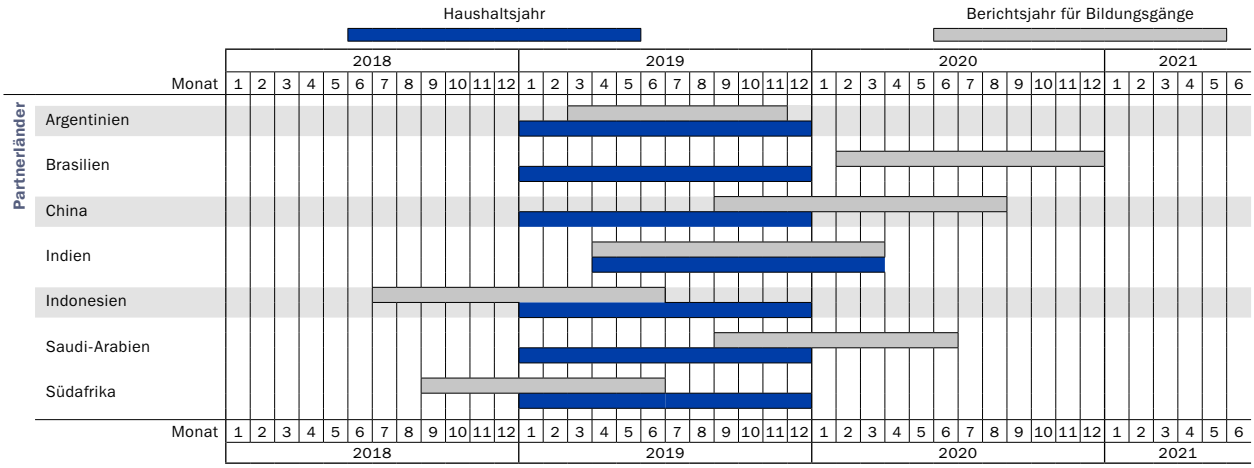


Quelle: OECD/Eurostat/UIS (2022). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3.pdf). StatLink: https://stat.link/an0gtd

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

Tabelle X1.4

Für die Berechnung der Indikatoren verwendete Haushaltsjahre und Berichtsjahre für Bildungsgänge, Partnerländer



Quelle: OECD/Eurostat/UIS (2022). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3.pdf). StatLink: https://stat.link/m1tvby
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Tabelle X1.5

Alter der Schüler zu Beginn und Ende der Schulpflicht, theoretisches Eintrittsalter und Dauer der Bildungsbereiche sowie Altersgruppe mit Anspruch auf frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung (2020)

Das Alter bezieht sich auf das Alter der Schüler zu Beginn des Berichtsjahrs für Bildungsgänge.

	Schulpflicht		Anspruch auf frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung		Theoretisches Eintrittsalter und Dauer									
					FBBE für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01)		Elementarbereich (ISCED 02)		Primarbereich		Sekundarbereich I		Sekundarbereich II	
	Alter zu Beginn	Alter am Ende	Anfangsalter des universellen Anspruchs	Anfangsalter des kostenlosen Angebots	Alter zu Beginn	Dauer	Alter zu Beginn	Dauer	Alter zu Beginn	Dauer	Alter zu Beginn	Dauer	Alter zu Beginn	Dauer
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
OECD-Länder														
Australien	6	17	m	m	0	3	3	2	5	7	12	4	16	2
Österreich	6	15	m	5	0	3	3	3	6	4	10	4	14	4
Belgien[1]	6	18	3	3	0	3	3	3	6	6	12	2	14	4
Kanada	6	16–18	0	5	0–2	1–3	3–5	1–3	6	6	12	3	15	2–3
Chile	6	18	m	m	0	3	3	3	6	6	12	2	14	4
Kolumbien	5	16	5	5	0	3	3	3	6	5	11	4	15	2
Costa Rica	4	16	4	m	0	4	4	2	6	6	12	3	15	2
Tschechien	5	15	m	m	a	a	m	m	6	5	11	4	15	4
Dänemark	6	15	m	m	7 Mo.	3	3	3	6	7	13	3	16	3
Estland	7	16	1	0	x(7)	x(8)	0[d]	7[d]	7	6	13	3	16	3
Finnland[2]	7	16	0	6	9 Mo.	2	3	4	7	6	13	3	16	3
Frankreich[3]	3	16	3	3	a	a	3	3	6	5	11	4	15	3
Deutschland	6	18	1	m	0	3	3	3	6	4	10	6	16	3
Griechenland	5	14–15	m	m	0	4	4	2	6	6	12	3	15	3
Ungarn	3	16	0	0	0	2,5	2,5	3,5	6	4	11	4	15	3–5
Island	6	16	a	a	0	3	3	3	6	7	13	3	16	4
Irland	6	16	m	m	m	m	m	m	5	8	13	3	16	2
Israel	3	17	3	3	0	3	3	3	6	6	12	3	15	3
Italien	6	16	m	3	a	a	3	3	6	5	11	3	14	5
Japan	6	15	3	3	a	a	3	3	6	6	12	3	15	3
Republik Korea	6	14	0	0	0	3	3	3	6	6	12	3	15	3
Lettland	5	16	1	1	1,5	1,5	3	4	7	6	13	3	16	3
Litauen	7	16	0	0	0	3	3	4	7	4	11	6	17	2
Luxemburg	4	16	m	m	a	a	m	m	6	6	12	3	15	4
Mexiko	3	17	m	m	0	3	3	3	6	6	12	3	15	3
Niederlande	5	18	4	4	a	a	4	2	6	6	12	4	16	3
Neuseeland	5	16	m	5	0	3	3	2	5	6	11	4	15	3
Norwegen	6	16	1	a	0	3	3	3	6	7	13	3	16	3
Polen	6	15	3	3	a	a	3	4	7	4	11	4	15	4
Portugal	6	18	m	m	0	3	3	3	6	6	12	3	15	3
Slowakei	6	16	3	3	a	a	3	3	6	4	10	5	15	4
Slowenien	6	14	0	m	11 Mo.	2	3	3	6	6	12	3	15	4
Spanien	6	16	m	3	0	3	3	3	6	6	12	3	15	3
Schweden	6	15	1	3	1	2	3	4	7	6	13	3	16	3
Schweiz	4–5	15	4	4	a	a	4	2	6	6	12	3	15	4
Türkei	6	17	m	3	0	3	3	3	6	4	10	4	14	4
Ver. Königreich	4–5	16	3	3	0	3	3	2	4–5	6	11	3	14	4
Vereinigte Staaten	4–6	16–18	m	m	0	3	3	3	6	6	12	3	15	3
Partnerländer														
Argentinien	4	17	m	m	m	m	3	3	6	6	12	3	15	3
Brasilien	4	17	0	4	0	4	4	2	6	5	11	4	15	3
China	6	14	m	m	m	m	3	3	6	6	12	3	15	3
Indiien	6	13	m	m	m	m	3	3	6	5	11	3	14	4
Indonesien	7	15	m	m	1	4	5	2	7	6	13	3	16	3
Saudi-Arabien	6	14	m	m	2	1	3	3	6	6	12	3	15	3
Südafrika	7	15	m	m	m	m	3	4	7	7	14	2	16	3

Anmerkung: Das theoretische Alter bezieht sich auf das Alter der Schüler zu Beginn des Berichtsjahrs für Bildungsgänge, außer beim Alter am Ende der Schulpflicht, das dem Alter entspricht, in dem die Schulpflicht endet. So bedeutet eine Altersangabe von 18 (Jahren) in dieser Spalte, dass alle Schüler unter 18 Jahren gesetzlich zum Schulbesuch verpflichtet sind. Da sich das angegebene Alter auf den Beginn des Berichtsjahrs für Bildungsgänge bezieht, können die Schüler am Ende des Berichtsjahrs für Bildungsgänge älter sein als das theoretische Alter am Ende.

1. Das theoretische Alter zu Beginn und am Ende der FBBE für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01) bezieht sich nur auf Belgien (fläm.). 2. 2015 wurde das Grundbildungsgesetz geändert und nun ist der Besuch des Elementarbereichs (ISCED 02) für 6-Jährige verpflichtend. Dies fällt jedoch nicht unter das Schulpflichtgesetz, das besagt, dass die Schulpflicht in der Regel in dem Jahr beginnt, in dem die Kinder 7 werden. 3. Seit September 2020 sind 16- bis 18-jährige Schüler schulpflichtig, wofür verschiedene Ausbildungswege vorgesehen sind: Schulbesuch, duale Berufsausbildung, Bildungsmaßnahmen, Zivildienst und Unterstützungs- oder soziale und berufliche Eingliederungsmaßnahmen.

Quelle: OECD/Eurostat/UIS (2022). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3.pdf). StatLink: https://stat.link/yo8b03

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

Anhang 2
Statistische Bezugsdaten

Alle Tabellen im Anhang 2 sind im Internet verfügbar unter:
StatLink: https://stat.link/dzfoox

Tabelle X2.1

Grundlegende statistische Bezugsdaten (zu jeweiligen Preisen) (Referenzzeiträume: Kalenderjahr 2012, 2015 und 2019)

	Bruttoinlandsprodukt (BIP) (in Mio. Landeswährung, zu jeweiligen Preisen)			Öffentliche Gesamtausgaben (in Mio. Landeswährung, zu jeweiligen Preisen)		
	2012	2015	2019	2012	2015	2019
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
OECD-Länder						
Australien	1 518 129	1 640 476	1 963 547	558 406	621 964	826 060
Österreich	318 653	344 269	397 519	163 192	176 030	193 059
Belgien	386 175	416 701	478 161	218 102	223 851	247 898
Kanada	1 787 348	1 993 784	2 251 054	762 378	812 749	957 831
Chile	129 947 342	159 553 348	196 379 333	30 010 140	39 700 060	51 810 550
Kolumbien	666 507 000	804 692 000	1 061 119 000	260 967 000	362 163 000	478 462 000
Costa Rica	23 752 869	30 171 919	37 558 144	7 344 679	9 683 753	16 489 873
Tschechien	4 088 912	4 625 378	5 790 348	1 826 725	1 939 612	2 377 636
Dänemark	1 895 002	2 036 356	2 318 042	1 098 247	1 110 377	1 147 822
Estland	17 917	20 631	27 732	7 032	8 155	10 936
Finnland	201 037	211 385	239 852	111 456	119 415	127 809
Frankreich	2 088 804	2 198 432	2 437 635	1 192 859	1 248 656	1 349 275
Deutschland	2 745 310	3 026 180	3 473 350	1 233 138	1 335 789	1 562 698
Griechenland	188 381	176 369	183 250	106 844	95 336	87 758
Ungarn	29 006 331	34 975 313	47 530 610	14 241 938	17 615 370	21 726 103
Island	1 845 160	2 310 848	3 047 727	880 735	1 004 612	1 320 250
Irland	175 513	262 800	356 526	74 615	76 356	86 286
Israel	996 437	1 166 354	1 418 449	409 036	450 209	561 277
Italien	1 624 359	1 655 355	1 796 634	821 764	832 927	871 003
Japan	498 205 350	523 616 325	556 843 150	201 286 500	208 962 800	216 309 300
Republik Korea	1 440 111 400	1 658 020 400	1 924 498 100	443 590 700	504 008 400	651 849 200
Lettland	21 924	24 572	30 647	8 509	9 494	11 704
Litauen	33 410	37 346	48 860	12 088	13 133	16 985
Luxemburg	46 526	54 142	62 704	19 454	21 861	26 887
Mexiko	15 817 755	18 572 109	24 453 296	4 512 039	5 237 532	6 617 355
Niederlande	652 966	690 008	813 055	305 930	308 311	341 580
Neuseeland	217 489	255 340	322 015	92 128	99 598	131 634
Norwegen[1]	2 294 241	2 614 084	3 062 973	1 283 758	1 533 194	1 837 063
Polen	1 623 442	1 801 112	2 293 199	700 438	750 622	957 918
Portugal	168 296	179 713	214 375	82 278	86 707	91 004
Slowakei	73 361	79 888	94 048	30 276	36 508	38 241
Slowenien	36 253	38 853	48 397	17 893	18 925	20 972
Spanien	1 031 099	1 077 590	1 244 375	501 688	472 962	524 037
Schweden	3 743 086	4 260 470	5 049 619	1 908 381	2 101 671	2 478 653
Schweiz	648 981	675 736	727 212	210 402	224 542	238 283
Türkei	1 581 479	2 350 941	4 317 787	525 252	746 115	1 540 060
Ver. Königreich	1 682 471	1 890 925	2 194 606	780 883	811 298	909 900
Vereinigte Staaten	15 926 851	17 878 355	20 949 871	6 515 364	6 910 907	8 166 360
Partnerländer						
Argentinien	2 637 914	5 954 511	21 447 250	971 317	2 463 160	8 220 030
Brasilien	4 814 760	5 995 787	7 389 131	1 792 430	2 307 300	2 763 320
China	53 858 000	68 885 820	99 086 510	15 178 680	21 873 920	33 799 540
Indien	99 440 131	137 718 739	203 510 129	27 210 650	37 265 270	55 050 870
Indonesien	8 615 704 500	11 526 332 800	15 832 657 200	1 622 837 250	2 014 591 080	2 593 822 990
Saudi-Arabien	2 759 906	2 453 512	2 973 626	917 198	1 001 290	1 059 000
Südafrika	3 253 852	4 049 884	5 077 625	1 020 650	1 333 490	1 777 580

Anmerkung: Bei Ländern, für die das BIP nicht für denselben Referenzzeitraum wie die Daten zu den Bildungsfinanzen angegeben wurde, wurde das BIP geschätzt als w_{t-1} (BIP_{t-1}) + w_t (BIP_t), mit w_t und w_{t-1} als Gewichtung für die entsprechenden Anteile der beiden Referenzzeiträume für das BIP innerhalb des Haushaltsjahrs für Bildung. In Kapitel C wurden für Australien, Japan, Kanada, Neuseeland, das Vereinigte Königreich und die Vereinigten Staaten Anpassungen vorgenommen.

1. BIP-Festlandmarktwert.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2022). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3.pdf). StatLink: https://stat.link/islmxw

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

Tabelle X2.2

Grundlegende statistische Bezugsdaten (Referenzzeiträume: Kalenderjahr 2012, 2015 und 2019)

	Kaufkraftparität (KKP) für das BIP (US-Dollar = 1)			Bevölkerung (in Tsd.)			BIP-Deflator (2015 = 100)		
	2012	2015	2019	2012	2015	2019	2012	2015	2019
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
OECD-Länder									
Australien	1,5	1,5	1,5	22 734	23 816	25 366	99,8	100,0	111,2
Österreich	0,8	0,8	0,8	8 426	8 630	8 878	94,1	100,0	106,4
Belgien	0,8	0,8	0,8	11 107	11 274	11 489	96,5	100,0	107,2
Kanada	1,2	1,2	1,2	34 714	35 703	37 601	97,3	100,0	106,9
Chile	347,2	391,2	408,0	17 450	18 045	19 038	88,2	100,0	114,2
Kolumbien	1 215,7	1 289,3	1 343,6	45 254	46 819	48 911	93,7	100,0	120,3
Costa Rica	343,9	354,0	331,2	4 651	4 830	5 055	86,6	100,0	110,0
Tschechien	13,3	12,9	12,7	10 509	10 543	10 669	95,2	100,0	109,2
Dänemark	7,6	7,3	6,8	5 591	5 682	5 817	97,7	100,0	103,0
Estland	0,5	0,5	0,6	1 325	1 313	1 325	92,4	100,0	113,6
Finnland	0,9	0,9	0,9	5 414	5 481	5 522	94,4	100,0	104,5
Frankreich	0,8	0,8	0,7	65 651	66 581	67 624	97,5	100,0	103,4
Deutschland	0,8	0,8	0,8	80 426	81 687	83 093	94,5	100,0	107,0
Griechenland	0,7	0,6	0,6	11 045	10 821	10 722	104,4	100,0	99,8
Ungarn	125,6	132,6	145,1	9 920	9 843	9 771	91,3	100,0	115,8
Island	137,0	142,0	145,0	321	331	361	88,7	100,0	110,8
Irland	0,8	0,8	0,8	4 597	4 696	4 927	92,0	100,0	106,7
Israel	4,0	3,9	3,9	7 907	8 377	9 050	95,3	100,0	103,4
Italien	0,7	0,7	0,7	60 191	60 230	59 729	97,1	100,0	103,9
Japan	104,3	103,5	104,3	127 552	127 110	126 167	96,7	100,0	101,0
Republik Korea	854,9	857,5	864,6	50 200	51 015	51 709	95,1	100,0	103,9
Lettland	0,5	0,5	0,5	2 034	1 977	1 913	96,4	100,0	110,7
Litauen	0,5	0,4	0,5	2 988	2 905	2 794	97,9	100,0	112,5
Luxemburg	0,9	0,9	0,9	532	569	622	93,0	100,0	103,4
Mexiko	7,9	8,3	9,7	116 885	120 846	125 783	91,7	100,0	123,2
Niederlande	0,8	0,8	0,8	16 755	16 940	17 345	97,7	100,0	107,4
Neuseeland	1,5	1,5	1,4	4 418	4 638	5 013	94,1	100,0	109,5
Norwegen[1]	9,0	9,9	10,0	5 019	5 190	5 348	93,0	100,0	109,2
Polen	1,8	1,8	1,8	38 534	38 455	38 386	98,2	100,0	106,7
Portugal	0,6	0,6	0,6	10 515	10 358	10 286	95,2	100,0	107,0
Slowakei	0,5	0,5	0,5	5 406	5 422	5 453	99,9	100,0	105,3
Slowenien	0,6	0,6	0,6	2 057	2 063	2 089	97,0	100,0	106,8
Spanien	0,7	0,7	0,6	46 766	46 410	47 105	99,3	100,0	104,2
Schweden	8,7	8,9	9,0	9 519	9 799	10 279	95,4	100,0	108,9
Schweiz	1,4	1,2	1,2	7 997	8 282	8 575	101,8	100,0	99,7
Türkei	1,0	1,2	1,9	75 176	78 218	82 579	81,2	100,0	159,2
Ver. Königreich	0,7	0,7	0,7	63 705	65 110	66 797	95,8	100,0	108,0
Vereinigte Staaten	1,0	1,0	1,0	314 212	320 918	328 527	95,5	100,0	107,3
Partnerländer									
Argentinien	3,2	6,9	21,1	41 733	43 132	44 939	45,4	100,0	375,0
Brasilien	1,6	2,0	2,3	198 315	203 476	210 147	80,2	100,0	122,1
China	3,6	3,9	4,2	1 354 040	1 374 620	1 410 080	96,9	100,0	111,1
Indien	16,2	19,2	21,3	1 235 000	1 283 000	1 367 600	89,1	100,0	115,3
Indonesien	3 569,9	4 353,3	4 751,9	245 425	255 462	266 912	86,9	100,0	112,7
Saudi-Arabien	1,7	1,6	1,8	28 989	31 154	34 218	124,7	100,0	116,9
Südafrika	5,1	5,8	6,7	52 275	54 433	58 775	84,9	100,0	122,0

1. Für Norwegen werden die BIP-Deflator-Festlandzahlen verwendet.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2022). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3.pdf). StatLink: https://stat.link/p2grkx

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

Tabelle X2.3

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter von Fachkräften im Elementarbereich (ISCED 02) und Lehrkräften im Primarbereich, basierend auf der häufigsten Qualifikation zu unterschiedlichen Zeitpunkten der beruflichen Laufbahn, in Landeswährung (2021)

Jahresgehälter in öffentlichen Bildungseinrichtungen

	Elementarbereich (ISCED 02)				Primarbereich			
	Anfangsgehalt	Gehalt nach 10 Jahren Berufserfahrung	Gehalt nach 15 Jahren Berufserfahrung	Höchstgehalt	Anfangsgehalt	Gehalt nach 10 Jahren Berufserfahrung	Gehalt nach 15 Jahren Berufserfahrung	Höchstgehalt
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
OECD Länder								
Australien	72 074	104 901	107 927	111 664	72 410	103 353	105 726	114 552
Österreich	m	m	m	m	39 172	42 216	47 041	68 469
Kanada	m	m	m	m	54 201	91 488	93 611	93 611
Chile	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien[1]	34 696 391	63 276 168	63 276 168	72 767 531	34 696 391	63 276 168	63 276 168	72 767 531
Costa Rica	9 342 667	10 974 367	11 790 217	14 237 767	9 435 183	11 083 403	11 907 513	14 379 843
Tschechien	354 000	368 400	378 000	420 000	379 200	403 200	421 200	496 800
Dänemark	356 828	404 768	404 768	404 768	411 355	456 645	473 443	473 443
Estland	a	a	a	a	15 780	a	a	a
Finnland[2]	30 002	32 714	33 025	33 025	34 197	39 455	42 221	44 754
Frankreich	26 839	30 961	32 948	47 629	26 839	30 961	32 948	47 629
Deutschland	m	m	m	m	54 129	62 293	66 145	70 749
Griechenland	13 104	15 936	17 352	25 848	13 104	15 936	17 352	25 848
Ungarn	2 890 800	3 255 714	3 496 878	4 943 862	2 890 800	3 255 714	3 496 878	4 943 862
Island[1]	6 854 066	6 968 786	7 301 174	7 474 910	6 854 066	6 968 786	7 301 174	7 474 910
Irland	a	a	a	a	37 692	57 515	63 474	73 211
Israel	113 227	144 365	161 062	278 454	100 195	127 131	143 124	233 115
Italien	24 297	26 639	29 162	35 373	24 297	26 639	29 162	35 373
Japan	m	m	m	m	3 384 000	4 794 000	5 601 000	6 930 000
Republik Korea	33 010 320	49 828 660	58 222 300	92 657 400	33 010 320	49 828 660	58 222 300	92 657 400
Lettland	9 480	a	a	a	9 480	a	a	a
Litauen	15 781	16 291	18 118	20 624	15 781	16 291	18 118	20 624
Luxemburg	69 076	89 338	100 850	122 033	69 076	89 338	100 850	122 033
Mexiko	230 295	290 446	364 137	458 622	230 295	290 446	364 137	458 622
Niederlande	38 413	50 882	59 733	71 916	38 413	50 882	59 733	71 916
Neuseeland	m	m	m	m	55 948	85 490	85 490	85 490
Norwegen	411 400	501 400	501 400	506 400	451 600	538 500	538 500	578 600
Polen	37 941	50 744	61 952	64 578	37 941	50 744	61 952	64 578
Portugal	22 374	27 226	28 886	48 296	22 374	27 226	28 886	48 296
Slowakei	8 862	10 110	10 350	11 580	10 980	12 342	12 642	14 142
Slowenien	19 777	23 494	29 644	34 258	19 777	24 355	30 752	36 895
Spanien	30 992	33 649	35 862	44 248	30 992	33 649	35 862	44 248
Schweden[1,3,4]	397 200	416 298	420 144	462 672	402 000	447 300	463 200	534 000
Schweiz[1]	74 500	92 700	m	114 000	80 500	100 100	m	122 400
Türkei	87 567	90 164	88 961	95 513	87 567	90 164	88 961	95 513
Vereinigte Staaten[4]	42 381	55 291	63 625	79 478	42 723	56 582	63 531	74 214
Subnationale Einheiten								
Belgien (fläm.)	33 988	42 620	47 983	60 495	33 988	42 620	47 983	60 495
Belgien (frz.)	32 737	40 908	46 043	56 314	32 737	40 908	46 043	56 314
England (UK)	26 697	a	42 833	42 833	26 697	a	42 833	42 833
Schottland (UK)	32 994	41 412	41 412	41 412	32 994	41 412	41 412	41 412
Partnerländer								
Argentinien	330 997	m	m	m	321 410	m	m	m
Brasilien[5]	34 103	m	m	m	34 103	m	m	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m
Saudi-Arabien	84 600	m	m	m	84 600	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	391 188	m	m	m

Anmerkung: Für die Definition der häufigsten Qualifikation der Fachkräfte/Lehrkräfte wurde ein umfassender Ansatz gewählt, der den üblichen Bildungsstand (ISCED-Stufe) sowie andere Kriterien beinhaltet. Die häufigste Qualifikation wurde für jeden der 4 Zeitpunkte der beruflichen Laufbahn in der Tabelle definiert. Oftmals ist die Mindestqualifikation auch die häufigste Qualifikation, s. Tab. X3.D3.2 in Anhang 3. Weiterführende Informationen s. Anhang 2 und Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten und weitere Untergliederungen s. http://stats.oecd.org, OECD-Bildungsdatenbank.

1. Referenzjahr 2020. 2. Daten zu Fachkräften im Elementarbereich (ISCED 02) enthalten die Gehälter von Kindergartenlehrkräften, die die Mehrheit sind. 3. Ohne vom Arbeitnehmer gezahlte Sozialversicherungs- und Rentenversicherungsbeiträge. 4. Tatsächliche Grundgehälter. 5. Referenzjahr 2019.

Quelle: OECD (2022). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3.pdf). StatLink: https://stat.link/khox7d

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

Tabelle X2.4

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter von Lehrkräften im Sekundarbereich, basierend auf der häufigsten Qualifikation zu unterschiedlichen Zeitpunkten der beruflichen Laufbahn, in Landeswährung (2021)

Jahresgehälter von Lehrkräften in öffentlichen Bildungseinrichtungen

	Sekundarbereich I, allgemeinbildende Bildungsgänge				Sekundarbereich II, allgemeinbildende Bildungsgänge			
	Anfangsgehalt	Gehalt nach 10 Jahren Berufserfahrung	Gehalt nach 15 Jahren Berufserfahrung	Höchstgehalt	Anfangsgehalt	Gehalt nach 10 Jahren Berufserfahrung	Gehalt nach 15 Jahren Berufserfahrung	Höchstgehalt
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
OECD Länder								
Australien	72 408	103 110	105 467	114 735	72 408	103 110	105 467	114 735
Österreich	39 055	44 145	49 313	73 136	39 106	47 751	53 661	77 723
Kanada	54 201	91 488	93 611	93 611	54 201	91 488	93 611	93 611
Chile	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien[1]	34 696 391	63 276 168	63 276 168	72 767 531	34 696 391	63 276 168	63 276 168	72 767 531
Costa Rica	9 723 350	11 423 090	12 272 960	14 822 570	9 723 350	11 423 090	12 272 960	14 822 570
Tschechien	379 200	404 400	422 400	500 400	379 200	404 400	422 400	499 200
Dänemark	413 442	462 287	478 005	478 005	384 929	500 239	500 239	500 239
Estland	15 780	a	a	a	15 780	a	a	a
Finnland	36 734	42 383	45 353	48 075	38 824	46 618	48 944	51 881
Frankreich[2]	29 382	33 503	35 490	50 424	29 382	33 503	35 490	50 424
Deutschland	60 163	68 440	71 991	78 521	62 926	71 103	74 610	85 589
Griechenland	13 104	15 936	17 352	25 848	13 104	15 936	17 352	25 848
Ungarn	2 890 800	3 255 714	3 496 878	4 943 862	2 890 800	3 617 460	3 885 420	5 493 180
Island	6 854 066	6 968 786	7 301 174	7 474 910	6 433 240	7 055 299	7 758 963	7 758 963
Irland	37 692	59 573	64 096	73 833	37 692	59 573	64 096	73 833
Israel	100 673	131 165	154 060	243 843	118 565	137 881	166 815	239 224
Italien	26 114	28 843	31 707	38 843	26 114	29 530	32 588	40 597
Japan	3 384 000	4 794 000	5 601 000	6 930 000	3 384 000	4 794 000	5 601 000	7 112 000
Republik Korea	33 070 320	49 888 660	58 282 300	92 717 400	33 070 320	49 888 660	58 282 300	92 717 400
Lettland	9 480	a	a	a	9 480	a	a	a
Litauen	15 781	16 291	18 118	20 624	15 781	16 291	18 118	20 624
Luxemburg	78 286	97 857	107 988	136 079	78 286	97 857	107 988	136 079
Mexiko	292 733	369 625	465 340	583 739	579 952	668 319	713 164	713 164
Niederlande	40 723	61 922	71 036	83 117	40 723	61 922	71 036	83 117
Neuseeland	55 948	85 490	85 490	85 490	55 948	85 490	85 490	85 490
Norwegen	451 600	538 500	538 500	578 600	533 600	590 000	590 000	652 900
Polen	37 941	50 744	61 952	64 578	37 941	50 744	61 952	64 578
Portugal	22 374	27 226	28 886	48 296	22 374	27 226	28 886	48 296
Slowakei[3]	10 980	12 342	12 642	14 142	10 980	12 342	12 642	14 142
Slowenien[3]	19 777	24 355	30 752	36 895	19 777	24 355	30 752	36 895
Spanien	34 619	37 597	40 034	49 307	34 619	37 597	40 034	49 307
Schweden[1,3,4,5]	414 000	458 400	476 886	548 400	416 400	462 000	478 800	555 600
Schweiz	89 600	114 300	m	137 300	100 900	130 300	m	155 300
Türkei	90 446	93 043	91 841	98 392	90 446	93 043	91 841	98 392
Vereinigte Staaten[5]	43 466	59 374	67 626	77 596	43 438	59 335	66 750	76 055
Subnationale Einheiten								
Belgien (fläm.)	33 988	42 620	47 983	60 495	42 402	54 043	61 629	76 801
Belgien (frz.)	32 737	40 908	46 043	56 314	40 699	51 847	59 112	71 220
England (UK)	26 697	a	42 833	42 833	26 697	a	42 833	42 833
Schottland (UK)	32 994	41 412	41 412	41 412	32 994	41 412	41 412	41 412
Partnerländer								
Argentinien	254 826	m	m	m	254 826	m	m	m
Brasilien[6]	34 103	m	m	m	34 103	m	m	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m
Saudi-Arabien	84 600	m	m	m	92 400	m	m	m
Südafrika	391 188	m	m	m	391 188	m	m	m

Anmerkung: Für die Definition der häufigsten Qualifikation der Lehrkräfte wurde ein umfassender Ansatz gewählt, der den üblichen Bildungsstand (ISCED-Stufe) sowie andere Kriterien beinhaltet. Die häufigste Qualifikation wurde für jeden der 4 Zeitpunkte der beruflichen Laufbahn in der Tabelle definiert. Oftmals ist die Mindestqualifikation auch die häufigste Qualifikation, s. Tab. X3.D3.2 in Anhang 3. Weiterführende Informationen s. Anhang 2 und Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten und weitere Untergliederungen s. http://stats.oecd.org, OECD-Bildungsdatenbank.

1. Referenzjahr 2020. 2. Einschließlich durchschnittlicher fester Bonuszahlungen für Überstunden der Lehrkräfte im Sekundarbereich I und II. 3. Im Sekundarbereich II einschließlich Lehrkräften in berufsbildenden Bildungsgängen (Schweden und Slowenien: nur Lehrkräfte für allgemeinbildende Fächer in berufsbildenden Bildungsgängen). 4. Ohne vom Arbeitnehmer gezahlte Sozialversicherungs- und Rentenversicherungsbeiträge. 5. Tatsächliche Grundgehälter. 6. Referenzjahr 2019.

Quelle: OECD (2022). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3.pdf). StatLink: https://stat.link/4kiw7t

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

Tabelle X2.5

Entwicklung der durchschnittlichen tatsächlichen Gehälter von Fachkräften/Lehrkräften, in Landeswährung (2000, 2005 und 2010 bis 2021)

Durchschnittliche Jahresgehälter (einschließlich Bonus- und Zulagezahlungen) von 25- bis 64-jährigen Lehrkräften

	Elementarbereich (ISCED 02)						Primarbereich					
	2000	2005	2010	2015	2020	2021	2000	2005	2010	2015	2020	2021
	(1)	(2)	(3)	(8)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(22)	(27)	(28)
OECD Länder												
Australien	m	m	77 641	m	101 104	103 128	m	m	78 352	81 730	93 686	96 465
Österreich[1]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	47 416	51 860	52 526
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	m	m	m	11 494 412	m	m	m	m	m	11 258 028	m	m
Kolumbien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	m	m	m	m	14 012 470	13 754 694	m	m	m	m	14 691 156	14 237 310
Tschechien	m	m	228 603	277 809	415 700	m	m	m	290 682	325 614	515 600	m
Dänemark[2]	m	m	372 336	396 252	393 200	398 917	m	m	452 337	480 636	477 308	485 094
Estland	m	m	m	8 807	14 814	15 156	m	m	m	13 254	19 387	19 607
Finnland[3]	m	m	29 759	32 637	34 406	35 170	28 723	35 654	40 458	44 085	45 301	46 332
Frankreich	m	m	31 467	33 835	m	m	m	m	30 881	32 978	m	m
Deutschland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	53 610	60 792	63 329
Griechenland[4]	m	m	m	16 085	17 328	17 759	m	m	m	16 085	17 328	17 759
Ungarn	m	m	2 217 300	3 238 584	3 939 026	4 312 026	m	m	2 473 800	3 373 500	4 111 792	4 515 919
Island	m	m	m	5 261 000	6 772 000	7 663 000	m	m	m	5 966 000	7 450 000	8 320 000
Irland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	58 975	60 369
Israel	m	m	110 959	161 247	169 452	173 019[b]	m	m	123 151	162 049	175 071	173 355[b]
Italien	m	m	25 774	28 672	29 157	29 490	m	m	25 774	28 672	29 157	29 490
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Republik Korea	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Lettland	m	m	m	7 435	11 913	12 590	m	m	m	9 981	15 278	15 703
Litauen	m	m	m	9 732	18 576	21 120	m	m	m	9 732	18 576	21 120
Luxemburg	m	m	88 315	93 705	m	m	m	m	88 315	93 705	m	m
Mexiko	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Niederlande	m	m	43 374	45 126	56 127	54 947	m	m	43 374	45 126	56 127	54 947
Neuseeland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	68 833	79 291	m
Norwegen	m	289 548	368 580	448 797	518 890	522 644	m	348 877	422 930	505 878	572 804	575 848
Polen	m	m	40 626	49 856	m	m	m	m	46 862	57 738	m	m
Portugal	m	m	m	31 234	33 805	33 883	m	m	m	28 561	30 502	30 881
Slowakei	m	m	m	8 986	13 144	13 559	m	m	m	12 185	17 089	17 938
Slowenien[5]	m	m	m	17 349	22 298	m	m	m	m	24 069	27 426	m
Spanien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Schweden[6]	204 516	252 268	296 997	343 285	403 158	m	239 887	288 154	323 621	378 684	457 892	m
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Vereinigte Staaten	38 028	40 268	48 103	50 946	54 934	56 199	38 746	41 059	49 133	52 516	55 980	57 269
Subnationale Einheiten												
Belgien (fläm.)	m	m	41 046	44 357	47 024	48 734	m	m	41 543	44 848	46 582	48 139
Belgien (frz.)	m	m	m	42 741	45 634	46 540	m	m	m	42 468	44 623	45 406
England (UK)	22 968	29 418	33 680	33 422	35 707	37 029	22 968	29 418	33 680	33 422	35 707	37 029
Schottland (UK)[7]	m	m	31 884	33 166	37 492	38 715	m	m	31 884	33 166	37 492	38 715
Partnerländer												
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	m	m	m	47 238	m	m	m	m	m	48 161	m	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Anmerkung: Die Spalten mit den Daten für die Jahre 2011 bis 2014 und 2016 bis 2019, d. h. die Spalten (4) bis (7), (9) bis (12), (18) bis (21), (23) bis (26), (32) bis (35), (37) bis (40), (46) bis (49) und (51) bis (54), sind im Internet verfügbar (s. u. StatLink). Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten und weitere Untergliederungen s. http://stats.oecd.org, OECD-Bildungsdatenbank.

1. Vor 2015 sind auch Daten zu den tatsächlichen Gehältern von Direktoren, stellvertretenden Direktoren und Lehrassistenten enthalten. 2. Enthält auch Daten zu den tatsächlichen Gehältern von Fachkräften im Elementarbereich (ISCED 02), die auf der ISCED-Stufe 01 (Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder unter 3 Jahren) unterrichten. 3. Enthält auch Daten zur Mehrheit, d. h. Kindergartenlehrkräfte nur für den Elementarbereich (ISCED 02). 4. Im Elementarbereich (ISCED 02) und Primarbereich beziehen sich die tatsächlichen Gehälter auf alle Fachkräfte/Leitungen bzw. Lehrkräfte/Schulleitungen in den beiden Bildungsbereichen zusammen, einschließlich Unterricht für Kinder mit besonderen Lernbedürfnissen. Im Sekundarbereich I und II beziehen sich die tatsächlichen Gehälter auf alle Lehrkräfte/Schulleitungen in den beiden Bildungsbereichen zusammen, einschließlich Unterricht in berufsbildenden Bildungsgängen, Erwachsenenbildungsgängen und für Menschen mit besonderen Lernbedürfnissen. 5. Enthält auch Daten zu den tatsächlichen Gehältern von Lehrassistenten im Elementarbereich (ISCED 02) für 2011 bis 2015.

6. Durchschnittliche tatsächliche Gehälter von Lehrkräften. 7. Enthält alle Lehrkräfte, unabhängig von ihrem Alter.

Quelle: OECD (2022). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3.pdf). StatLink: https://stat.link/oq3pgc

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

Tabelle X2.5 (Forts.)

Entwicklung der durchschnittlichen tatsächlichen Gehälter von Fachkräften/Lehrkräften, in Landeswährung (2000, 2005 und 2010 bis 2021)

Durchschnittliche Jahresgehälter (einschließlich Bonus- und Zulagezahlungen) von 25- bis 64-jährigen Lehrkräften

	Sekundarbereich I						Sekundarbereich II					
	2000	2005	2010	2015	2020	2021	2000	2005	2010	2015	2020	2021
	(29)	(30)	(31)	(36)	(41)	(42)	(43)	(44)	(45)	(50)	(55)	(56)
OECD Länder												
Australien	m	m	78 221	82 516	95 270	97 119	m	m	78 225	82 542	93 298	97 206
Österreich[1]	m	m	m	55 799	58 483	58 724	m	m	m	60 152	66 081	67 207
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	m	m	m	11 325 494	m	m	m	m	m	12 365 587	m	m
Kolumbien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	m	m	m	m	17 669 394	17 077 654	m	m	m	m	17 669 394	17 077 654
Tschechien	m	m	289 771	325 034	512 000	m	m	m	313 534	338 662	537 100	m
Dänemark[2]	m	m	457 728	486 492	480 476	488 226	m	m	m	553 880	566 438	568 013[b]
Estland	m	m	m	13 254	19 387	19 607	m	m	m	13 254	19 387	19 607
Finnland[3]	32 919	39 519	44 421	48 497	50 398	51 347	37 728	44 051	49 808	54 378	56 929	57 848
Frankreich	m	m	37 232	38 508	m	m	m	m	41 794	43 338	m	m
Deutschland	m	m	m	59 153	67 007	69 779	m	m	m	62 760	70 913	73 557
Griechenland[4]	m	m	m	17 103	18 522	18 634	m	m	m	17 103	18 522	18 634
Ungarn	m	m	2 473 800	3 373 500	4 111 792	4 515 919	m	m	2 814 100	3 588 180	4 471 546	4 941 289
Island	m	m	m	5 966 000	7 450 000	8 320 000	m	m	5 172 300	7 931 000	9 988 000	10 581 000
Irland	m	m	m	m	61 414	62 573	m	m	m	m	61 414	62 573
Israel	m	m	126 309	176 907	186 766	187 237[b]	m	m	133 790	160 763	199 084	203 538
Italien	m	m	27 170	28 581	31 269	31 565	m	m	28 986	30 991	33 261	33 811
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Republik Korea	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Lettland	m	m	m	9 320	15 069	16 724	m	m	m	10 430	16 499	18 269
Litauen	m	m	m	9 732	18 576	21 120	m	m	m	9 732	18 576	21 120
Luxemburg	m	m	101 471	106 650	m	m	m	m	101 471	106 650	m	m
Mexiko	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Niederlande	m	m	52 831	56 796	65 212	66 712	m	m	52 831	56 796	65 212	66 712
Neuseeland	m	m	m	70 223	79 885	m	m	m	m	74 624	86 522	m
Norwegen	m	348 877	422 930	505 878	572 804	575 848	m	372 694	449 704	555 315	621 412	626 379
Polen	m	m	47 410	58 907	m	m	m	m	46 147	57 837	m	m
Portugal	m	m	m	27 903	29 686	30 078	m	m	m	30 431	32 093	32 656
Slowakei	m	m	m	12 185	17 089	17 938	m	m	m	12 176	17 737	18 656
Slowenien[5]	m	m	m	24 504	27 918	m	m	m	m	25 989	29 409	m
Spanien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Schweden[6]	247 793	290 058	324 639	389 624	476 260	m	265 488	315 592	347 967	405 662	484 829	m
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Vereinigte Staaten	39 500	41 873	50 158	53 548	58 625	59 974	41 124	43 588	52 188	55 328	61 162	62 569
Subnationale Einheiten												
Belgien (fläm.)	m	m	41 277	43 718	46 590	47 968	m	m	54 381	56 594	55 965	57 675
Belgien (frz.)	m	m	m	41 586	43 463	44 494	m	m	m	53 006	55 100	55 937
England (UK)	25 347	32 355	36 173	36 016	39 846	41 139	25 347	32 355	36 173	36 016	39 846	41 139
Schottland (UK)[7]	m	m	31 884	33 166	37 492	38 715	m	m	31 884	33 166	37 492	38 715
Partnerländer												
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	m	m	m	49 327	m	m	m	m	m	50 244	m	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Anmerkung: Die Spalten mit den Daten für die Jahre 2011 bis 2014 und 2016 bis 2019, d. h. die Spalten (4) bis (7), (9) bis (12), (18) bis (21), (23) bis (26), (32) bis (35), (37) bis (40), (46) bis (49) und (51) bis (54), sind im Internet verfügbar (s. u. StatLink). Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten und weitere Untergliederungen s. http://stats.oecd.org, OECD-Bildungsdatenbank.

1. Vor 2015 sind auch Daten zu den tatsächlichen Gehältern von Direktoren, stellvertretenden Direktoren und Lehrassistenten enthalten. 2. Enthält auch Daten zu den tatsächlichen Gehältern von Fachkräften im Elementarbereich (ISCED 02), die auf der ISCED-Stufe 01 (Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder unter 3 Jahren) unterrichten. 3. Enthält auch Daten zur Mehrheit, d. h. Kindergartenlehrkräfte nur für den Elementarbereich (ISCED 02). 4. Im Elementarbereich (ISCED 02) und Primarbereich beziehen sich die tatsächlichen Gehälter auf alle Fachkräfte/Leitungen bzw. Lehrkräfte/Schulleitungen in den beiden Bildungsbereichen zusammen, einschließlich Unterricht für Kinder mit besonderen Lernbedürfnissen. Im Sekundarbereich I und II beziehen sich die tatsächlichen Gehälter auf alle Lehrkräfte/Schulleitungen in den beiden Bildungsbereichen zusammen, einschließlich Unterricht in berufsbildenden Bildungsgängen, Erwachsenenbildungsgängen und für Menschen mit besonderen Lernbedürfnissen. 5. Enthält auch Daten zu den tatsächlichen Gehältern von Lehrassistenten im Elementarbereich (ISCED 02) für 2011 bis 2015. 6. Durchschnittliche tatsächliche Gehälter von Lehrkräften. 7. Enthält alle Lehrkräfte, unabhängig von ihrem Alter.

Quelle: OECD (2022). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3.pdf). StatLink: https://stat.link/oq3pgc

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

Tabelle X2.6

Statistische Bezugsdaten zur Berechnung der Gehälter von Lehrkräften (2000 und 2005 bis 2021)

	Kaufkraftparität für den privaten Verbrauch (KKP)[1]					Deflator des privaten Verbrauchs (2015 = 100)						Referenzjahr für die Daten zu gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehältern	Referenzjahr für die Daten zu tatsächlichen Gehältern
	2019	2020	2021	Jan. 2020	Jan. 2021	Jan. 2000	Jan. 2005	Jan. 2010	Jan. 2015	Jan. 2020	Jan. 2021		
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(12)	(17)	(22)	(23)	(24)	(25)
OECD Länder													
Australien	1,55	1,54	1,54	1,54	1,54	68	78	90	100	107	108	2021	2021
Österreich	0,85	0,82	0,82	0,82	0,82	75	82	89	100	109	111	2020/21	2020/21
Kanada	1,34	1,33	1,33	1,33	1,33	80	87	93	100	106	108	2020/21	2020/21
Chile	468,53	470,89	470,89	470,89	470,89	56	67	82	100	115	120	2021	2021
Kolumbien	1 508,74	1 469,03	1 469,03	1 469,03	1 469,03	48	66	83	100	124	127	2020	2021
Costa Rica	362,51	356,04	356,04	356,04	356,04	30	52	83	100	110	111	2021	2021
Tschechien	14,45	14,80	14,80	14,80	14,80	76	85	95	100	110	113	2020/21	2019/20
Dänemark	7,93	7,60	7,60	7,60	7,60	77	84	93	100	103	104	2020/21	2020/21
Estland	0,64	0,62	0,62	0,62	0,62	57	69	87	100	112	112	2020/21	2020/21
Finnland	0,95	0,92	0,92	0,92	0,92	76	82	90	100	104	105	2020/21	2020/21
Frankreich	0,85	0,82	0,82	0,82	0,82	82	89	95	100	104	105	2020/21	2019
Deutschland	0,80	0,78	0,78	0,78	0,78	82	88	94	100	106	108	2020/21	2020/21
Griechenland	0,65	0,64	0,64	0,64	0,64	79	89	101	100	98	101	2020/21	2020/21
Ungarn	164,27	169,46	169,46	169,46	169,46	50	69	87	100	115	120	2020/21	2020/21
Island	166,43	160,92	160,92	160,92	160,92	45	55	84	100	109	112	2020/21	2020/21
Irland	1,02	1,02	1,02	1,02	1,02	83	97	96	100	106	109	2020/21	2020/21
Israel	4,32	4,25	4,25	4,25	4,25	76	82	93	100	101	102	2020/21	2020/21
Italien	0,76	0,74	0,74	0,74	0,74	74	84	93	100	103	103	2020/21	2020/21
Japan	116,08	113,48	113,48	113,48	113,48	108	103	100	100	102	102	2020/21	2020/21
Republik Korea	1 002,73	967,40	967,40	967,40	967,40	68	81	91	100	106	107	2021	2021
Lettland	0,58	0,57	0,57	0,57	0,57	51	65	91	100	111	113	2020/21	2020/21
Litauen	0,51	0,51	0,51	0,51	0,51	70	70	92	100	109	111	2020/21	2020/21
Luxemburg	0,96	0,96	0,96	0,96	0,96	74	84	92	100	107	109	2020/21	2020/21
Mexiko	10,56	10,49	10,49	10,49	10,49	49	63	80	100	122	128	2021	2021
Niederlande	0,87	0,84	0,84	0,84	0,84	77	87	93	100	108	110	2020/21	2020/21
Neuseeland	1,59	1,62	1,62	1,62	1,62	77	83	94	100	107	109	2021	2020
Norwegen	10,68	10,63	10,63	10,63	10,63	75	83	92	100	112	114	2020/21	2020/21
Polen	1,94	1,93	1,93	1,93	1,93	67	80	91	100	107	110	2020/21	2020/21
Portugal	0,66	0,65	0,65	0,65	0,65	72	85	94	100	106	107	2020/21	2020/21
Slowakei	0,65	0,65	0,65	0,65	0,65	61	80	92	100	107	110	2020/21	2020/21
Slowenien	0,65	0,64	0,64	0,64	0,64	62	82	95	100	104	105	2020/21	2019/20
Spanien	0,72	0,71	0,71	0,71	0,71	71	83	94	100	104	105	2020/21	2020/21
Schweden	9,79	9,41	9,41	9,41	9,41	82	88	95	100	109	110	2020	2020
Schweiz	1,37	1,32	1,32	1,32	1,32	95	98	103	100	101	101	2019/20	2020/21
Türkei	2,26	2,60	2,60	2,60	2,60	13	48	70	100	172	199	2020/21	2020/21
Vereinigte Staaten	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	75	83	92	100	107	110	2020/21	2020/21
Subnationale Einheiten													
Belgien (fläm.)[2]	0,86	0,83	0,83	0,83	0,83	75	84	92	100	108	109	2020/21	2020/21
Belgien (frz.)[2]	0,86	0,83	0,83	0,83	0,83	75	84	92	100	108	109	2020/21	2020/21
England (UK)[3]	0,79	0,78	0,78	0,78	0,78	77	81	91	100	107	109	2020/21	2020/21
Schottland (UK)[3]	0,79	0,78	0,78	0,78	0,78	77	81	91	100	107	109	2020/21	2020/21
Partnerländer													
Argentinien	m	m	m	m	m	10	16	31	100	529	780	2019	m
Brasilien	2,40	2,45	2,45	2,45	2,45	33	51	69	100	129	137	2019	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Saudi-Arabien	1,66	1,69	1,69	1,69	1,69	m	m	m	m	m	m	2020	m
Südafrika	6,83	6,97	6,97	6,97	6,97	40	56	76	100	124	128	2019	m

Anmerkung: Die Spalten mit den Daten zum Deflator für den privaten Verbrauch für die Jahre 2006 bis 2009, 2011 bis 2014 und 2016 bis 2019, d.h. die Spalten (8) bis (11), (13) bis (16) und (18) bis (21), sind im Internet verfügbar (s.u. StatLink). Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten und weitere Untergliederungen s. http://stats.oecd.org, OECD-Bildungsdatenbank.

1. Daten zu KKP und BIP für Länder der aktuellen Eurozone in Euro.

2. Daten zu KKP und Deflator beziehen sich auf ganz Belgien.

3. Daten zu KKP und Deflator beziehen sich auf das Vereinigte Königreich.

Quelle: OECD (2022). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3.pdf). StatLink: https://stat.link/6dorb0

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

Tabelle X2.7

Fachkräfte/Lehrkräfte nach Mindest- bzw. häufigster Qualifikation und Bildungsbereich (2021)

Fachkräfte/Lehrkräfte mit entweder der Mindestqualifikation oder einer höheren Qualifikation als der Mindest- (und häufigsten) Qualifikation

	Elementarbereich (ISCED 02)			Primarbereich			Sekundarbereich I			Sekundarbereich II		
	Gibt es einen Unterschied zwischen der Mindest- und der häufigsten Qualifikation?	Anteil der Lehrkräfte in der Gehaltsgruppe, die auf der Mindestqualifikation zur Aufnahme der Lehrtätigkeit beruht (2021) (in %)	Anteil der Lehrkräfte in der Gehaltsgruppe, die auf einer höheren Qualifikation als der Mindest- (und häufigsten) Qualifikation zur Aufnahme der Lehrtätigkeit beruht (2021) (in %)	Gibt es einen Unterschied zwischen der Mindest- und der häufigsten Qualifikation?	Anteil der Lehrkräfte in der Gehaltsgruppe, die auf der Mindestqualifikation zur Aufnahme der Lehrtätigkeit beruht (2021) (in %)	Anteil der Lehrkräfte in der Gehaltsgruppe, die auf einer höheren Qualifikation als der Mindest- (und häufigsten) Qualifikation zur Aufnahme der Lehrtätigkeit beruht (2021) (in %)	Gibt es einen Unterschied zwischen der Mindest- und der häufigsten Qualifikation?	Anteil der Lehrkräfte in der Gehaltsgruppe, die auf der Mindestqualifikation zur Aufnahme der Lehrtätigkeit beruht (2021) (in %)	Anteil der Lehrkräfte in der Gehaltsgruppe, die auf einer höheren Qualifikation als der Mindest- (und häufigsten) Qualifikation zur Aufnahme der Lehrtätigkeit beruht (2021) (in %)	Gibt es einen Unterschied zwischen der Mindest- und der häufigsten Qualifikation?	Anteil der Lehrkräfte in der Gehaltsgruppe, die auf der Mindestqualifikation zur Aufnahme der Lehrtätigkeit beruht (2021) (in %)	Anteil der Lehrkräfte in der Gehaltsgruppe, die auf einer höheren Qualifikation als der Mindest- (und häufigsten) Qualifikation zur Aufnahme der Lehrtätigkeit beruht (2021) (in %)
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OECD Länder												
Australien	m	100	a	m	100	a	m	100	a	m	100	a
Österreich	m	m	m	Nein	100	a	Nein	100	a	Nein	100	a
Kanada	a	a	a	Ja	m	m	Ja	m	m	Ja	m	m
Chile	Nein	a	a	Nein	a	a	Nein	a	a	Nein	a	a
Kolumbien[1]	Ja	8	78	Ja	20	66	Nein	m	m	Nein	m	m
Costa Rica	Ja	0	93	Ja	0	76	Ja	0	56	Ja	0	56
Tschechien	Nein	100	a	Nein	100	a	Nein	100	a	Nein	100	a
Dänemark	Nein	100	a	Nein	100	a	Nein	100	a	Nein	100	a
Estland	a	a	a	Nein	m	a	Nein	m	a	Nein	m	a
Finnland	Nein	63	a	Nein	61	a	Nein	91	a	Nein	97	a
Frankreich	Nein	99	a	Nein	99	a	Nein	83	a	Nein	65	a
Deutschland	m	m	m	Nein	100	a	Nein	100	a	Nein	100	a
Griechenland	Nein	100	a	Nein	100	a	Nein	100	a	Nein	100	a
Ungarn	Nein	m	a	Nein	m	a	Ja	m	a	Nein	m	a
Island	Ja	m	a	Ja	m	a	Ja	m	a	Ja	m	a
Irland	m	m	m	Nein	m	a	Nein	m	a	Nein	m	a
Israel	Nein	66	a	Nein	55	a	Nein	42	a	Nein	45	a
Italien	Nein	100	a	Nein	100	a	Nein	100	a	Nein	100	a
Japan	m	m	m	Nein	m	a	Nein	m	a	Nein	m	a
Republik Korea	Ja	m	m	Nein	m	a	Ja	m	m	Ja	m	m
Lettland	Nein	100	a	Nein	100	a	Nein	100	a	Nein	100	a
Litauen	Ja	m	a	Ja	m	a	Ja	m	a	Ja	m	a
Luxemburg	Nein	72	a	Nein	79	a	Nein	82	a	Nein	80	a
Mexiko	Nein	m	a	Nein	m	a	Nein	m	a	Nein	m	a
Niederlande	Nein	100	a	Nein	100	a	Nein	m	a	Nein	100	a
Neuseeland	m	m	m	Ja	m	m	Ja	m	m	Nein	m	a
Norwegen	Nein	m	a	Ja	36	49	Ja	36	49	Ja	11	50
Polen	Ja	0	93	Ja	0	98	Ja	0	98	Nein	99	a
Portugal	Nein	100	a	Nein	100	a	Nein	100	a	Nein	100	a
Slowakei	Nein	m	a	Nein	m	a	Nein	m	a	Nein	m	a
Slowenien	Nein	100	a	Nein	100	a	Nein	100	a	Nein	100	a
Spanien	Nein	100	a	Nein	100	a	Nein	100	a	Nein	100	a
Schweden[1]	Nein	100	a	Nein	100	a	Nein	100	a	Nein	100	a
Schweiz[1]	Nein	100	a	Nein	100	a	Nein	100	a	Nein	100	a
Türkei	Nein	m	a	Nein	m	a	Nein	m	a	Nein	m	a
Vereinigte Staaten	Nein	47	a	Ja	43	47	Ja	38	50	Ja	34	53
Subnationale Einheiten												
Belgien (fläm.)	Nein	100	a	Nein	100	a	Nein	92	a	Ja	25	72
Belgien (frz.)	Nein	98	a	Nein	91	a	Nein	83	a	Ja	6	80
England (UK)	Nein	99	a	Nein	99	a	Nein	97	a	Nein	97	a
Schottland (UK)	Nein	100	a	Nein	100	a	Nein	100	a	Nein	100	a
Partnerländer												
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	Nein	m	a	Nein	m	a	Nein	m	a	Nein	m	a
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

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

1. Referenzjahr 2020.

Quelle: OECD (2022). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3.pdf). StatLink: https://stat.link/aflphg

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

Tabelle X2.8

25- bis 64-jährige Fachkräfte/Lehrkräfte, nach Bildungsbereich und Bildungsstand (2021)

	Elementarbereich (ISCED 02)			Primarbereich			Sekundarbereich I			Sekundarbereich II		
	Abschluss ISCED-Stufe 5 oder darunter	Abschluss ISCED-Stufe 6	Abschluss ISCED-Stufe 7 oder 8	Abschluss ISCED-Stufe 5 oder darunter	Abschluss ISCED-Stufe 6	Abschluss ISCED-Stufe 7 oder 8	Abschluss ISCED-Stufe 5 oder darunter	Abschluss ISCED-Stufe 6	Abschluss ISCED-Stufe 7 oder 8	Abschluss ISCED-Stufe 5 oder darunter	Abschluss ISCED-Stufe 6	Abschluss ISCED-Stufe 7 oder 8
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OECD Länder												
Australien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Österreich	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechien[1]	70	20	10	8	4	88	6	6	89	2	3	95
Dänemark	m	m	m	m	m	m	m	m	m	0	0	100
Estland	25	51	24	10	28	63	7	22	71	4	15	81
Finnland	26	66	8	2	2	96	2	2	96	0	1	99
Frankreich[1]	x(4)	x(5)	x(6)	10[d]	57[d]	33[d]	x(10)	x(11)	x(12)	6[d]	56[d]	38[d]
Deutschland	m	m	m	0	0	100	0	0	100	0	0	100
Griechenland	x(4)	x(5)	x(6)	0[d]	82[d]	18[d]	x(10)	x(11)	x(12)	1[d]	72[d]	28[d]
Ungarn	5	93	2	x(7)	x(8)	x(9)	1[d]	76[d]	23[d]	0	9	91
Island	23	61	16	8	65	26	8	65	26	17	36	48
Irland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Israel	1	66	32	2	55	43	2	42	57	6	45	50
Italien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Republik Korea	14	64	21	0	73	27	0	68	32	0	63	37
Lettland	21	79[d]	x(2)	6	94[d]	x(5)	5	95[d]	x(8)	3	97[d]	x(11)
Litauen	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	13	79	8	4	88	9	7	81	12	m	m	m
Niederlande	0	80	20	0	80	20	0	63	37	0	63	37
Neuseeland[1]	m	m	m	8	89	4	8	88	5	3	84	13
Norwegen	5	95	1	4	85	11	4	85	11	3	50	48
Polen	0	7	93	0	2	98	0	2	98	0	1	99
Portugal[1]	a	12	88	a	6	94	a	3	97	a	3	98
Slowakei	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slowenien[1]	15	62	23	17	4	79	20	2	78	1	2	97
Spanien	0	100[d]	x(2)	0	100[d]	x(5)	0	0	100	0	0	100
Schweden[1]	32	63	4	4	66	30	3	24	73	2	13	86
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	2	94	4	5	90	5	0	93	7	0	78	22
Vereinigte Staaten	2	45	53	2	41	57	3	37	61	4	33	63
Subnationale Einheiten												
Belgien (fläm.)	1	98	1	2	96	2	5	86	10	2	25	73
Belgien (frz.)	0	98	1	1	93	5	1	82	17	1	9	90
England (UK)	6	49	45	6	49	45	3	32	66	3	32	66
Schottland (UK)	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Partnerländer												
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Anmerkung: Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.
1. Referenzjahr 2020.
Quelle: OECD (2022). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3.pdf). StatLink: https://stat.link/92h7qi
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Tabelle X2.9

25- bis 64-jährige Schulleitungen, nach Bildungsbereich und Bildungsstand (2021)

	Elementarbereich (ISCED 02)			Primarbereich			Sekundarbereich I			Sekundarbereich II		
	Abschluss ISCED-Stufe 5 oder darunter	Abschluss ISCED-Stufe 6	Abschluss ISCED-Stufe 7 oder 8	Abschluss ISCED-Stufe 5 oder darunter	Abschluss ISCED-Stufe 6	Abschluss ISCED-Stufe 7 oder 8	Abschluss ISCED-Stufe 5 oder darunter	Abschluss ISCED-Stufe 6	Abschluss ISCED-Stufe 7 oder 8	Abschluss ISCED-Stufe 5 oder darunter	Abschluss ISCED-Stufe 6	Abschluss ISCED-Stufe 7 oder 8
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OECD Länder												
Australien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Österreich	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile[1]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechien[1]	57	23	20	2	2	97	2	2	97	2	2	96
Dänemark	0	100	0	0	100	0	0	100	0	0	0	100
Estland	1	26	73	1	11	89	1	10	89	2	6	92
Finnland	26	55	19	0	4	96	1	1	98	0	0	100
Frankreich[1]	10	57	33	10	57	33	m	m	m	m	m	m
Deutschland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Griechenland	x(4)	x(5)	x(6)	0[d]	73[d]	27[d]	x(10)	x(11)	x(12)	0[d]	42[d]	58[d]
Ungarn	1	94	5	x(7)	x(8)	x(9)	0[d]	70[d]	30[d]	0	48	52
Island	23	47	29	3	50	47	3	50	47	8	39	53
Irland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Israel	a	a	a	0	5	95	0	1	99	3	20	77
Italien	a	a	a	0	0	100	0	0	100	0	0	100
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Republik Korea	1	8	92	0	13	87	0	10	90	0	9	91
Lettland	0	100[d]	x(2)	0	100[d]	x(5)	0	100[d]	x(8)	0	100[d]	x(11)
Litauen	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Niederlande	0	63	37	0	63	37	0	50	50	0	50	50
Neuseeland[1]	m	m	m	55	45	0	51	49	0	71	29	0
Norwegen	4	95	1	2	87	11	2	87	11	1	47	52
Polen	0	1	99	0	0	100	0	0	100	0	0	100
Portugal[1]	a	5	95	a	5	95	a	5	95	a	5	95
Slowakei	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slowenien[1]	0	49	51	0	1	99	0	1	99	0	0	100
Spanien	0	100[d]	x(2)	0	100[d]	x(5)	0	0	100	0	0	100
Schweden[1]	39	48	11	11	44	43	11	44	43	6	24	67
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	2	67	31	9	65	27	2	70	28	1	59	40
Vereinigte Staaten	0	1	99	0	2	98	0	2	98	0	2	98
Subnationale Einheiten												
Belgien (fläm.)	0	95	5	0	95	5	0	61	39	0	6	94
Belgien (frz.)	0	98	2	0	94	6	0	75	25	0	20	80
England (UK)	2	56	42	2	56	42	1	26	73	1	26	73
Schottland (UK)	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Partnerländer												
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

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

1. Referenzjahr 2020.

Quelle: OECD (2022). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3.pdf). StatLink: https://stat.link/c2boz1

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

Tabelle X2.10

Entwicklungstendenzen der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter von Fachkräften/Lehrkräften, in Landeswährung, nach Bildungsbereich (2000 und 2005 bis 2021)[1]

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Jahresgehälter von Fachkräften/Lehrkräften an öffentlichen Bildungseinrichtungen mit 15 Jahren Berufserfahrung und der häufigsten Qualifikation

	Elementarbereich (ISCED 02)						Primarbereich					
	2000	2005	2010	2015	2020	2021	2000	2005	2010	2015	2020	2021
	(1)	(2)	(7)	(12)	(17)	(18)	(19)	(20)	(25)	(30)	(35)	(36)
OECD Länder												
Australien	m	62 240	74 125	91 291	106 583	107 927	m	62 240	75 382	91 805	102 380	105 726
Österreich[2]	m	31 050	35 526	m	m	m	25 826	31 050	35 526	38 225	46 156	47 041
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	87 202	93 640	93 611
Chile	m	m	9 154 829	11 449 961	17 528 510	m	m	m	9 154 829	11 449 961	17 528 510	m
Kolumbien	m	m	m	41 239 431	63 276 168	m	m	m	m	41 239 431	63 276 168	m
Costa Rica	m	m	m	12 359 313	11 790 217	11 790 217	m	m	m	12 359 313	11 907 513	11 907 513
Tschechien	m	m	m	251 160	358 800	378 000	m	m	m	272 200	399 600	421 200
Dänemark[3]	269 948	334 577	375 122	397 571	397 756	404 768	315 530	367 323	428 628	459 819	465 241	473 443
Estland	m	m	m	a	a	a	3 068	4 379	7 728	m	a	a
Finnland	19 956	23 333	28 331	30 900	31 966	33 025	24 961	30 791	37 769	39 769	40 824	42 221
Frankreich	27 151	28 290	29 610	30 140	32 583	32 948	27 151	28 290	29 610	30 140	32 583	32 948
Deutschland	m	m	m	m	m	m	m	43 320	47 647	56 267	63 484	66 145
Griechenland	16 292	21 237	25 001	17 592	17 352	17 352	16 292	21 237	25 001	17 592	17 352	17 352
Ungarn	751 668	1 739 076	1 780 884	2 884 041	3 178 980	3 496 878	897 168	1 944 576	1 916 568	2 884 041	3 178 980	3 496 878
Island	m	2 821 586	3 901 395	m	6 676 644	7 301 174	m	3 100 440	4 264 973	m	6 630 444	7 301 174
Irland	m	m	m	m	a	a	33 370	48 206	57 390	57 390	62 072	63 474
Israel	72 174	82 076	99 707	145 012	158 912	161 062[b]	75 912	82 179	115 299	130 922	138 394	143 124[b]
Italien	m	25 234	27 645	27 845	29 162	29 162	20 849	25 234	27 645	27 845	29 162	29 162
Japan	m	m	m	m	m	m	6 645 000	6 236 000	5 555 000	5 535 000	5 619 000	5 601 000
Republik Korea	m	38 608 000	42 003 257	50 422 920	57 579 740	58 222 300	m	39 712 000	42 003 257	50 422 920	57 579 740	58 222 300
Lettland	1 321	2 321	4 069	5 040	a	a	1 321	2 321	4 069	5 040	a	a
Litauen	m	m	m	6 220	13 158	18 118	m	m	m	9 031	16 727	18 118
Luxemburg	m	62 139	93 182	106 536	98 391	100 850	m	62 139	93 182	106 536	98 391	100 850
Mexiko	110 833	159 128	208 871	272 901	364 137	364 137	110 833	159 128	208 871	272 901	364 137	364 137
Niederlande	m	m	m	49 002	60 939	59 733	m	m	m	49 002	60 939	59 733
Neuseeland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	69 099	83 000	85 490
Norwegen	m	287 000	353 700	419 500	500 000	501 400	m	327 500	386 000	460 850	536 800	538 500
Polen	m	31 216	40 120	47 645	58 441	61 952	m	31 216	40 120	47 645	58 441	61 952
Portugal	m	24 759	27 038	26 321	28 857	28 886	m	24 759	27 038	26 321	28 857	28 886
Slowakei	m	m	6 136	7 160	10 036	10 350	m	m	7 492	9 794	12 258	12 642
Slowenien	m	m	26 635	24 607	28 275	29 644	14 123	21 465	27 164	25 550	29 333	30 752
Spanien	m	28 122	33 889	32 389	35 339	35 862	m	28 122	33 889	32 389	35 339	35 862
Schweden[4]	m	261 000	m	354 600	420 144	m	m	283 200	m	379 200	463 200	m
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	4 560	16 464	27 701	42 367	77 517	88 961[b]	4 560	16 464	27 701	42 367	77 517	88 961[b]
Vereinigte Staaten[4,5]	36 758	41 500	m	m	62 193	63 625	38 046	51 413	52 742	60 705	62 102	63 531
Subnationale Einheiten												
Belgien (fläm.)	29 586	35 417	40 042	43 842	46 673	47 983	29 586	35 417	40 042	43 842	46 673	47 983
Belgien (frz.)	28 485	33 427	38 610	42 425	45 056	46 043	28 485	33 427	38 610	42 425	45 056	46 043
England (UK)[3]	30 018	33 978	35 929	37 496	41 687	42 833	30 018	33 978	35 929	37 496	41 687	42 833
Schottland (UK)	14 022	29 827	33 666	34 887	40 206	41 412	22 743	29 827	33 666	34 887	40 206	41 412
Partnerländer												
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Anmerkung: Die Spalten mit den Daten für die Jahre 2006 bis 2009, 2011 bis 2014 und 2016 bis 2019, d. h. die Spalten (3) bis (6), (8) bis (11), (13) bis (16), (21) bis (24), (26) bis (29), (31) bis (34), (39) bis (42), (44) bis (47), (49) bis (52), (57) bis (60), (62) bis (65) und (67) bis (70), sind im Internet verfügbar (s. u. StatLink). Für die Definition der häufigsten Qualifikation der Fachkräfte/Lehrkräfte wurde ein umfassender Ansatz gewählt, der den üblichen Bildungsstand (ISCED-Stufe) sowie andere Kriterien beinhaltet. Oftmals ist die Mindestqualifikation auch die häufigste Qualifikation, s. Tab. X3.D3.2 in Anhang 3. Weiterführende Informationen s. Anhang 2 und Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten und weitere Untergliederungen s. http://stats.oecd.org, OECD-Bildungsdatenbank.

1. Daten zu Gehältern für Länder der aktuellen Eurozone in Euro. 2. Zahlen für den Elementarbereich (ISCED 02) beziehen sich auf Lehrkräfte des Primarbereichs (nur an Primarschulen), die Klassen im Elementarbereich (ISCED 02) unterrichten. 3. Unterbrechung der Zeitreihe infolge methodischer Veränderungen 2018 und 2019. 4. Tatsächliche Grundgehälter. 5. Die häufigste Qualifikation für Fachkräfte im Elementarbereich (ISCED 02) und Lehrkräfte im Primarbereich war 2000 ein Bachelor- oder gleichwertiger Abschluss (ISCED-Stufe 6), wohingegen die häufigste Qualifikation in späteren Jahren ein Master- oder gleichwertiger Abschluss (ISCED-Stufe 7) war.

Quelle: OECD (2022). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3.pdf). StatLink: https://stat.link/1fhvs3

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

Tabelle X2.10 (Forts.)

Entwicklungstendenzen der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter von Fachkräften/Lehrkräften, in Landeswährung, nach Bildungsbereich (2000 und 2005 bis 2021)[1]

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Jahresgehälter von Fachkräften/Lehrkräften an öffentlichen Bildungseinrichtungen mit 15 Jahren Berufserfahrung und der häufigsten Qualifikation

	Sekundarbereich I, allgemeinbildende Bildungsgänge						Sekundarbereich II, allgemeinbildende Bildungsgänge					
	2000	2005	2010	2015	2020	2021	2000	2005	2010	2015	2020	2021
	(37)	(38)	(43)	(48)	(53)	(54)	(55)	(56)	(61)	(66)	(71)	(72)
OECD Länder												
Australien	m	62384	75382	91903	96709	105467	m	62384	75382	91903	102467	105467
Österreich[2]	26916	33635	38451	41334	48325	49313	29728	34265	41381	44500	52635	53661
Kanada	m	m	m	87202	93640	93611	m	m	m	87202	93640	93611
Chile	m	m	9154829	11449961	17528510	m	m	m	9700782	11694832	18137514	m
Kolumbien	m	m	m	41239431	63276168	m	m	m	m	41239431	63276168	m
Costa Rica	m	m	m	17117566	12272960	12272960	m	m	m	17117566	12272960	12272960
Tschechien	m	m	m	272200	400800	422400	m	m	m	272200	400800	422400
Dänemark[3]	315530	367323	434802	467714	469723	478005	395558	402580	459745	509119	496731	500239
Estland	3068	4379	7728	m	a	a	3068	4379	7728	m	a	a
Finnland	28293	34677	40791	42951	44090	45353	31115	36550	43168	46363	47584	48944
Frankreich	28249	29433	30803	32231	35111	35490	28249	29433	30803	32231	35111	35490
Deutschland	m	46842	52784	61058	69508	71991	m	53096	57150	64767	71880	74610
Griechenland	16292	21237	25001	17592	17352	17352	16292	21237	25001	17592	17352	17352
Ungarn	897168	1944576	1916568	2884041	3178980	3496878	1128996	2432388	2262636	3171916	3532200	3885420
Island	m	3100440	4264973	m	6630444	7301174	m	3198000	4104000	m	7187328	7758963
Irland	33729	48725	57981	57981	62663	64096	33729	48725	57981	57981	62663	64096
Israel	76995	83744	104947	143219	153229	154060[b]	75873	81353	95187	119107	149269	166815
Italien	22836	27487	30121	30340	31707	31707	23518	28259	30966	31189	32588	32588
Japan	6645000	6236000	5555000	5535000	5619000	5601000	6649000	6237000	5555000	5535000	5619000	5601000
Republik Korea	m	39616000	41907257	50482920	57639740	58282300	m	39616000	41907257	49762920	56919740	58282300
Lettland	1321	2321	4069	5040	a	a	1321	2321	4069	5040	a	a
Litauen	m	m	m	9031	16727	18118	m	m	m	9031	16727	18118
Luxemburg	m	81258	99782	111118	106005	107988	m	81258	99782	111118	106005	107988
Mexiko	141093	203399	268456	350283	465340	465340	m	m	m	514509	692596	713164
Niederlande	m	m	m	61556	69554	71036	m	m	m	61556	69554	71036
Neuseeland	m	m	m	71780	83000	85490	m	m	m	74460	83000	85490
Norwegen	m	327500	386000	460850	536800	538500	m	364000	434700	524400	588100	590000
Polen	m	31216	40120	47645	58441	61952	m	31216	40120	47645	58441	61952
Portugal	m	24759	27038	26321	28857	28886	m	24759	27038	26321	28857	28886
Slowakei	m	m	7492	9794	12258	12642	m	m	7492	9794	12258	12642
Slowenien	14123	21465	27164	25550	29333	30752	14123	21465	27164	25550	29333	30752
Spanien	m	32293	38613	36153	39440	40034	m	32293	38613	36153	39440	40034
Schweden[4]	m	290400	m	387018	476886	m	m	313600	m	401400	478800	m
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	4813	17402	28883	43762	80027	91841[b]	4813	17402	28883	43762	80027	91841[b]
Vereinigte Staaten[4,5]	43834	47215	55919	62369	66105	67626	43918	49467	55724	61327	65248	66750
Subnationale Einheiten												
Belgien (fläm.)	31191	35417	40042	43842	46673	47983	39886	45301	51454	56311	59946	61629
Belgien (frz.)	30327	33802	38610	42425	45056	46043	39040	43519	49764	54499	57869	59112
England (UK)[3]	30018	33978	35929	37496	41687	42833	30018	33978	35929	37496	41687	42833
Schottland (UK)	22743	29827	33666	34887	40206	41412	22743	29827	33666	34887	40206	41412
Partnerländer												
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Anmerkung: Die Spalten mit den Daten für die Jahre 2006 bis 2009, 2011 bis 2014 und 2016 bis 2019, d. h. die Spalten (3) bis (6), (8) bis (11), (13) bis (16), (21) bis (24), (26) bis (29), (31) bis (34), (39) bis (42), (44) bis (47), (49) bis (52), (57) bis (60), (62) bis (65) und (67) bis (70), sind im Internet verfügbar (s. u. StatLink). Für die Definition der häufigsten Qualifikation der Fachkräfte/Lehrkräfte wurde ein umfassender Ansatz gewählt, der den üblichen Bildungsstand (ISCED-Stufe) sowie andere Kriterien beinhaltet. Oftmals ist die Mindestqualifikation auch die häufigste Qualifikation, s. Tab. X3.D3.2 in Anhang 3. Weiterführende Informationen s. Anhang 2 und Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten und weitere Untergliederungen s. http://stats.oecd.org, OECD-Bildungsdatenbank.

1. Daten zu Gehältern für Länder der aktuellen Eurozone in Euro. 2. Zahlen für den Elementarbereich (ISCED 02) beziehen sich auf Lehrkräfte des Primarbereichs (nur an Primarschulen), die Klassen im Elementarbereich (ISCED 02) unterrichten. 3. Unterbrechung der Zeitreihe infolge methodischer Veränderungen 2018 und 2019. 4. Tatsächliche Grundgehälter. 5. Die häufigste Qualifikation für Fachkräfte im Elementarbereich (ISCED 02) und Lehrkräfte im Primarbereich war 2000 ein Bachelor- oder gleichwertiger Abschluss (ISCED-Stufe 6), wohingegen die häufigste Qualifikation in späteren Jahren ein Master- oder gleichwertiger Abschluss (ISCED-Stufe 7) war.

Quelle: OECD (2022). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3.pdf). StatLink: https://stat.link/1fhvs3

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

Anhang 3
Quellen, Methoden und technische Hinweise

Anhang 3 zu Quellen und Methoden liegt nur in elektronischer Form vor.

Er kann eingesehen werden unter
https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3.pdf

Alle Tabellen im Anhang 3 sind im Internet verfügbar, s. StatLink

Tabellen X3.A	**Quellen, Methoden und technische Hinweise für Kapitel A** *StatLink: https://stat.link/sqgt5h*
Tabellen X3.A1	**Quellen, Methoden und technische Hinweise für Indikator A1**
Tabelle X3.A1.1	Codes from ISCED 2011 used for describing educational levels (Codes von ISCED 2011 zur Beschreibung der Bildungsbereiche)
Tabelle X3.A1.2	National data collection sources and reliability thresholds for the NEAC questionnaire (Nationale Datenerhebungsquellen und Zuverlässigkeitsgrenzen für den NEAC-Fragebogen)
Tabelle X3.A1.3	Educational attainment and associated standard errors, by age group and gender (Bildungsstand und zugehörige Standardfehler, nach Altersgruppe und Geschlecht) (2021)
Tabelle X3.A1.4	Changes in the survey methodology and time series breaks in the NEAC questionnaire due to the COVID-19 pandemic (Änderungen der Erhebungsmethodik und Unterbrechungen der Zeitreihe im NEAC-Fragebogen aufgrund der Coronapandemie)
Tabellen X3.A2	**Quellen, Methoden und technische Hinweise für Indikator A2**
Tabelle X3.A2.1	National data collection sources and reliability thresholds for the TRANS questionnaire (Nationale Datenerhebungsquellen und Zuverlässigkeitsgrenzen für den TRANS-Fragebogen)
Tabelle X3.A2.2	Percentage of young adults in education/not in education and associated standard errors, by age group, gender and work status (Anteil junger Erwachsener [in %], die sich in Ausbildung bzw. nicht in Ausbildung befinden, und zugehörige Standardfehler, nach Altersgruppe, Geschlecht und Erwerbsstatus) (2021)
Tabelle X3.A2.3	Changes in the survey methodology and time series breaks in the TRANS questionnaire due to the COVID-19 pandemic (Änderungen der Erhebungsmethodik und Unterbrechungen der Zeitreihe im TRANS-Fragebogen aufgrund der Coronapandemie)
Tabelle X3.A3	**Quellen, Methoden und technische Hinweise für Indikator A3**
Tabelle X3.A3.1	Employment rates and associated standard errors, by age group, educational attainment and gender (Beschäftigungsquoten und zugehörige Standardfehler, nach Altersgruppe, Bildungsstand und Geschlecht) (2021)
Tabelle X3.A3.2	Unemployment rates and associated standard errors, by age group, educational attainment and gender (Erwerbslosenquoten und zugehörige Standardfehler, nach Altersgruppe, Bildungsstand und Geschlecht) (2021)
Tabelle X3.A3.3	Multilevel logistic regression analysis of the probability of being overqualified among tertiary-educated workers (Logistische Mehrebenenregressionsanalyse der Wahrscheinlichkeit von Überqualifizierung unter Beschäftigten mit Abschluss im Tertiärbereich)
Tabellen X3.A4	**Quellen, Methoden und technische Hinweise für Indikator A4**
Tabelle X3.A4.1	National data collection sources and reliability thresholds for the earnings questionnaire (Nationale Datenerhebungsquellen und Zuverlässigkeitsgrenzen für den Einkommensfragebogen)
Tabelle X3.A4.2	Data coverage for the Earnings questionnaire (Datenerhebungsbereich für den Einkommensfragebogen)
Tabelle X3.A4.3	Treatment of individuals with zero or negative earnings in the Earnings questionnaire (Behandlung von Personen mit keinem oder negativem Erwerbseinkommen im Einkommensfragebogen)

Tabelle X3.A4.4	Actual earnings of full- and part-time workers, by age group, educational attainment and gender (Tatsächliche Erwerbseinkommen Vollzeit- und Teilzeitbeschäftigter, nach Altersgruppe, Bildungsstand und Geschlecht) (2020)
Tabelle X3.A4.5	Actual earnings of full-time full-year workers, by age group, educational attainment and gender (Tatsächliche Erwerbseinkommen ganzjährig Vollzeitbeschäftigter, nach Altersgruppe, Bildungsstand und Geschlecht) (2020)
Tabelle X3.A4.6	Changes in the survey methodology and time series breaks in the earnings questionnaire due to the COVID-19 pandemic (Änderungen der Erhebungsmethodik und Unterbrechungen der Zeitreihe im Einkommensfragebogen aufgrund der Coronapandemie)

Tabellen X3.B2 **Metadaten zu Systemen der frühkindlichen Bildung für Indikator B2**

StatLink: https://stat.link/oopnw2

Tabelle X3.B2.1	Share of children aged 3 to 5 years among children of all ages enrolled, by level of education (Anteil der 3- bis 5-Jährigen an den Kindern allen Alters, die an Bildung teilnehmen, nach Bildungsbereich) (2019)
Tabelle X3.B2.2	Early childhood education and care programmes in OECD and partner countries (Bildungsgänge zur frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung in OECD- und Partnerländern)
Tabelle X3.B2.3	Duration and intensity of early childhood education and care programmes in OECD and partner countries (Dauer und Intensität der Bildungsgänge zur frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung in OECD- und Partnerländern)
Tabelle X3.B2.4	Staff qualification requirements in early childhood education and care programmes in OECD and partner countries (Erforderliche Qualifikationen der Beschäftigten in Bildungsgängen zur frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung in OECD- und Partnerländern)

Tabellen X3.B5 **Quellen, Methoden und Metadaten zu den Erfolgsquoten im Tertiärbereich für Indikator B5**

StatLink: https://stat.link/rczoh4

Tabelle X3.B5.1	Sources and scope of data on tertiary completion rates (Datenquellen und -umfang für Erfolgsquoten im Tertiärbereich)
Tabelle X3.B5.2	Examinations/tests/additional criteria to determine entry/admission to first-degree tertiary programmes (Prüfungen/Tests/zusätzliche Kriterien für die Zulassung zu zu einem ersten Abschluss führenden tertiären Bildungsgängen)
Tabelle X3.B5.3	National policies and contextual information related to tertiary completion rates (Nationale Richtlinien und Hintergrundinformationen zu Erfolgsquoten im Tertiärbereich)
Tabelle X3.B5.4	Impact of the COVID-19 pandemic on graduation criteria and completion rates (Auswirkungen der Coronapandemie auf Abschlusskriterien und Erfolgsquoten)

Die meisten Indikatoren in den Kapiteln B, C und D werden mit der UOE-Datenerhebung berechnet. Die nachfolgenden Tabellen enthalten Informationen zu den Quellen und zur Methodik der einzelnen UOE-Fragebögen sowie relevante technische Hinweise.

Die OECD-Bildungsdatenbank kann eingesehen werden unter *http://stats.oecd.org/*.

Tabellen X3.UOE.ENRL	**Quellen, Methoden und technische Hinweise für UOE-Daten zur Bildungsteilnahme in den Indikatoren B1, B2, B6 und der OECD-Bildungsdatenbank** *StatLink: https://stat.link/q9jolp*
INST	In diesem Blatt sind alle Länderanmerkungen und fehlenden Daten in ENRL1A-INST und ENRL1B-INST zusammengestellt.
AGE	In diesem Blatt sind alle Länderanmerkungen und fehlenden Daten in ENRL2-AGE&FP und ENRL3-AGE&P zusammengestellt.
FIELD	In diesem Blatt sind alle Länderanmerkungen und fehlenden Daten in ENRL4-FIELD und ENRL5-MOB&FIELD zusammengestellt.
COUNTRY	In diesem Blatt sind alle Länderanmerkungen und fehlenden Daten in ENRL6-MOB&COUNTRY zusammengestellt.
REPEATER	In diesem Blatt sind alle Länderanmerkungen und fehlenden Daten in ENRL7-REP zusammengestellt.
GRADE	In diesem Blatt sind alle Länderanmerkungen und fehlenden Daten in ENRL8-GRADE zusammengestellt.
ADULT	In diesem Blatt sind alle Länderanmerkungen und fehlenden Daten in ENRL9-ADULT zusammengestellt.
METADATA	In diesem Blatt sind alle ausgewählten Länderinformationen in Val_Metadata zusammengestellt.
Tabelle X3.UOE.ENTR	**Quellen, Methoden und technische Hinweise für UOE-Daten zu Anfängern in Indikator B4 und der OECD-Bildungsdatenbank** *StatLink: https://stat.link/zl3asd*
AGE	In diesem Blatt sind alle Länderanmerkungen und fehlenden Daten in ENTR1-Age und ENTR2-Mobile&Age zusammengestellt.
FIELD	In diesem Blatt sind alle Länderanmerkungen und fehlenden Daten in ENTR3-Field zusammengestellt.
METADATA	In diesem Blatt sind alle ausgewählten Länderinformationen in Val_Metadata zusammengestellt.
Tabelle X3.UOE.GRAD	**Quellen, Methoden und technische Hinweise für UOE-Daten zu Absolventen in Indikator B3 und der OECD-Bildungsdatenbank** *StatLink: https://stat.link/x9jgwm*
INST	In diesem Blatt sind alle Länderanmerkungen und fehlenden Daten in GRAD1-INST zusammengestellt.
AGE	In diesem Blatt sind alle Länderanmerkungen und fehlenden Daten in GRAD2-AGE, GRAD3-FIRST&AGE und GRAD4-MOB&AGE zusammengestellt.
FIELD	In diesem Blatt sind alle Länderanmerkungen und fehlenden Daten in GRAD5-FIELD und GRAD6-MOB&FIELD zusammengestellt.
COUNTRY	In diesem Blatt sind alle Länderanmerkungen und fehlenden Daten in GRAD7-MOB&COUNTRY zusammengestellt.
METADATA	In diesem Blatt sind alle ausgewählten Länderinformationen in Val_Metadata zusammengestellt.

Tabelle X3.UOE.PERS	**Quellen, Methoden und technische Hinweise für UOE-Daten zu Beschäftigten in den Indikatoren B2 und D8 und der OECD-Bildungsdatenbank** *StatLink: https://stat.link/l13och*
STUD	In diesem Blatt sind alle Länderanmerkungen und fehlenden Daten in PERS1-STUD zusammengestellt.
INST	In diesem Blatt sind alle Länderanmerkungen und fehlenden Daten in PERS2-INST zusammengestellt.
AGE	In diesem Blatt sind alle Länderanmerkungen und fehlenden Daten in PERS3-AGE zusammengestellt.
MANAGEMENT	In diesem Blatt sind alle Länderanmerkungen und fehlenden Daten in PERS4-MANA zusammengestellt.
METADATA	In diesem Blatt sind alle ausgewählten Länderinformationen in Val_Metadata zusammengestellt.

Tabellen X3.UOE.FIN	**Quellen, Methoden und technische Hinweise für UOE-Daten zu Bildungsfinanzierung in Kapitel C und der OECD-Bildungsdatenbank** *StatLink: https://stat.link/1rn6ye*
METADATA	Allgemeine Informationen zu den mit dem UOE-Finanzfragebogen erhobenen Daten.
FIN_STUDENTS	Zahl der Bildungsteilnehmer mit Erfassung angepasst an Statistiken zur Bildungsfinanzierung, nach Art der Einrichtung.
FIN1_SOURCE	Bildungsausgaben nach Bildungsbereich, Quelle und Ziel.
FIN2_NATURE	Bildungsausgaben nach Bildungsbereich, Art der Einrichtung und Art der Ausgaben.

Tabellen X3.D3	**Quellen, Methoden und technische Hinweise für Indikator D3** *StatLink: https://stat.link/vub723*
Tabelle X3.D3.1	Sources and reference period for statutory and actual salaries of teachers and school heads (Quellen und Referenzzeitraum für gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte und tatsächliche Gehälter von Lehrkräften und Schulleitungen)
Tabelle X3.D3.2	Participation in subnational data collection on salaries of teachers (Teilnahme an subnationaler Datenerhebung zu Gehältern von Lehrkräften) (2021)
Tabelle X3.D3.3	Definition of minimum, most prevalent and maximum qualification level for teachers (Definition der Mindest-, häufigsten und Höchstqualifikation von Lehrkräften) (2021)
Tabelle X3.D3.4	Number of salary scales used for teachers, by level of education (Zahl der Gehaltsskalen für Lehrkräfte, nach Bildungsbereich) (2021)
Tabelle X3.D3.5	Reporting of social/pension contributions in statutory salaries of teachers and school heads (Bericht zu Sozial-/Rentenversicherungsbeiträgen in den gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehältern von Lehrkräften und Schulleitungen) (2021)
Tabelle X3.D3.6	Additional payments that all teachers and school heads receive on top of their base salaries (Zusätzliche Zahlungen für alle Lehrkräfte und Schulleitungen zusätzlich zu ihrem Grundgehalt) (2021)
Tabelle X3.D3.7	Salaries of teachers and school heads in private institutions compared to public institutions (Gehälter von Lehrkräften und Schulleitungen an privaten Bildungseinrichtungen im Vergleich zu öffentlichen Bildungseinrichtungen) (2021)
Tabelle X3.D3.8	Teachers' statutory starting salaries relative to earnings of recent tertiary graduates (Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Anfangsgehälter von Lehrkräften im Vergleich zum Erwerbseinkommen von Absolventen des Tertiärbereichs der letzten Jahre) (2018)

Tabellen X3.D4	**Quellen, Methoden und technische Hinweise für Indikator D4** *StatLink: https://stat.link/gnxo8w*
Tabelle X3.D4.1	Sources and reference period (school year) for teaching and working time of teachers and school heads (Quellen und Referenzzeitraum [Berichtsjahr für Bildungsgänge] für Unterrichtszeitstunden und Arbeitszeit von Lehrkräften und Schulleitungen)
Tabelle X3.D4.2	Definition of working time of teachers (Definition der Arbeitszeit von Lehrkräften) (2021)
Tabelle X3.D4.3	Nature the reported data on teaching time and working time of teachers (Art der angegebenen Daten zu den Unterrichtszeitstunden und zur Arbeitszeit von Lehrkräften) (2021)
Tabelle X3.D4.4	Impact of days of professional development and non-school based student examinations on teachers' statutory teaching time data (Auswirkungen der Tage für berufliche Weiterbildung und nicht schulspezifische Prüfungen auf die Daten zu den gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Unterrichtszeitstunden von Lehrkräften) (2021)
Tabelle X3.D4.5	Actual teaching time (Tatsächlich unterrichtete Zeitstunden) (2020)
Tabelle X3.D4.6	Impact of days of professional development and non-school based student examinations on teachers' actual teaching time data (Auswirkungen der Tage für berufliche Weiterbildung und nicht schulspezifische Prüfungen auf die Daten zu den tatsächlichen Unterrichtszeitstunden von Lehrkräften) (2021)
Tabelle X3.D4.7	Definition of school heads' working time (Definition der Arbeitszeit von Schulleitungen) (2021)
Tabelle X3.D4.8	Nature the reported data on working time of school heads (Art der angegebenen Daten zur Arbeitszeit von Schulleitungen) (2021)
Tabelle X3.D4.9	Definition of school heads' teaching time and conditions (Definition der Unterrichtszeitstunden und -bedingungen von Schulleitungen) (2021)
Tabellen X3.D6	**Quellen, Methoden und technische Hinweise für Indikator D6** *StatLink: https://stat.link/cjho8k*
Tabelle X3.D6.1	Sources and reference period for statutory and quantitative data on pathways to becoming teachers and school heads (Quellen und Referenzzeiträume für gesetzliche und quantitative Daten zu Einstiegsmöglichkeiten als Lehrkräfte und Schulleitungen)
Tabelle X3.D6.2	Percentage of fully-qualified teachers (Prozentualer Anteil vollständig qualifizierter Lehrkräfte) (2021)
Tabelle X3.D6.3	Notes on interpretation and methodology related to quantitative data on proportion of teachers displayed in Indicator D6 (Hinweise zur Auslegung und Methodik in Zusammenhang mit quantitativen Daten zum Anteil der Lehrkräfte in Indikator D6) (2021)
Tabelle X3.D6.4	Changes in regulations regarding pathways to becoming teachers and school heads since 2014 (Änderungen der Bestimmungen zu Einstiegsmöglichkeiten als Lehrkräfte und Schulleitungen seit 2014)
Tabellen X3.D7	**Quellen, Methoden und technische Hinweise für Indikator D7** *StatLink: https://stat.link/u3ihbs*
Tabelle X3.D7.1	Sources and reference period for statutory and quantitative data on professional development of teachers and school heads (Quellen und Referenzzeiträume für gesetzliche und quantitative Daten zur beruflichen Weiterbildung von Lehrkräften und Schulleitungen)
Tabelle X3.D7.2	Changes in regulations regarding professional development of teachers and school heads since 2014 (Änderungen der Bestimmungen zur beruflichen Weiterbildung von Lehrkräften und Schulleitungen seit 2014)

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 2022 – OECD-Indikatoren* aktiv mitgewirkt haben.

Die OECD möchte ihnen allen an dieser Stelle für ihren wertvollen Beitrag danken.

INES-Arbeitsgruppe

Frau Ana COPES (Argentinien)
Herr Juan Manuel CORVALAN ESPINA (Argentinien)
Frau Inés CRUZALEGUI (Argentinien)
Frau Moya DRAYTON (Australien)
Herr Stuart FAUNT (Australien)
Frau Manon GAHAN (Australien)
Frau Dr. Caterina HO (Australien)
Herr Dr. Steve NERLICH (Australien)
Frau Rebecca SMEDLEY (Australien)
Frau Ping YU (Australien)
Herr Philippe DIEU (Belgien)
Frau Isabelle ERAUW (Belgien)
Frau Nathalie JAUNIAUX (Belgien)
Frau Jana STOCKMAN (Belgien)
Herr Guy STOFFELEN (Belgien)
Herr Rik VERSTRAETE (Belgien)
Frau Juliana MARQUES DA SILVA (Brasilien)
Frau Rachel RABELO (Brasilien)
Herr Manuel ALCAINO (Chile)
Frau Paola LEIVA (Chile)
Frau Francisca MULLER (Chile)
Herr Juan SALAMANCA (Chile)
Frau Carolina CHAVES (Costa Rica)
Herr Andrés FERNÁNDEZ (Costa Rica)
Frau Eliecer RAMIREZ (Costa Rica)
Frau Paula VILLALTA (Costa Rica)
Herr Jens BJERRE (Dänemark)
Herr Nikolaj Kær Schrøder LARSEN (Dänemark)
Herr Thomas LARSEN (Dänemark)
Frau Susanne Irvang NIELSEN (Dänemark)
Herr Thomas SKJØDT (Dänemark)
Herr Frédéric BLAESCHKE (Deutschland)
Frau Pia BRUGGER (Deutschland)
Herr Hans-Werner FREITAG (Deutschland)
Frau Mareen HALLIER (Deutschland)
Frau Marie LEISTE (Deutschland)
Herr Michael LENZEN (Deutschland)
Frau Sylvia SCHILL (Deutschland)
Herr Martin SCHULZE (Deutschland)
Frau Tiina ANNUS (Estland)
Frau Kristel ARNIK (Estland)
Frau Ingrid JAGGO (Estland)
Frau Sofia KRUUSALU (Estland)
Frau Marianne LEPPIK (Estland)
Frau Käthrin RANDOJA (Estland)
Herr Arnaud DESURMONT (Eurostat, Europäische Kommission)
Frau Malgorzata STADNIK (Eurostat, Europäische Kommission)
Herr Jukka HAAPAMÄKI (Finnland)
Frau Petra PACKALEN (Finnland)
Herr Mika TUONONEN (Finnland)
Frau Nathalie CARON (Frankreich)
Frau Alexandra FARRUGIA (Frankreich)
Frau Pascaline FEUILLET (Frankreich)
Frau Valérie LIOGIER (Frankreich)
Frau Clotilde LIXI (Frankreich)
Herr Guirane NDAO (Frankreich)
Herr Michael ORAND (Frankreich)
Frau Pascale POULET-COULIBANDO (Frankreich)
Frau Danielle PROUTEAU (Frankreich)
Herr Robert RAKOCEVIC (Frankreich)
Frau Sylvie ROUSSEAU (Frankreich)
Frau Maria FASSARI (Griechenland)
Frau Eleni GYFTAKI (Griechenland)
Herr Antonios KRITIKOS (Griechenland)
Frau Vassiliki MAKRI (Griechenland)
Herr Athanasios STAVROPOULOS (Griechenland)
Frau Swapna BHATTACHARYA (Indien)
Herr Tayyab MOHAMMAD (Indien)
Herr Pádraig BROCK (Irland)
Frau Deirdre CULLEN (Irland)
Frau Mary GILBRIDE (Irland)
Herr Steven LUCAS (Irland)
Frau Violeta MOLONEY (Irland)
Herr Gunnar J. ÁRNASON (Island)
Frau Ásta M. URBANCIC (Island)
Frau Sophie ARTSEV (Israel)
Herr Yoav AZULAY (Israel)
Frau Orit BARANY (Israel)
Herr Matan CHOCRON (Israel)
Frau Hana COHEN (Israel)
Frau Dganit GAILIS (Israel)
Frau Merav KATZ (Israel)
Herr Daniel LEVI-MAZLOUM (Israel)
Frau Orit LEVIN (Israel)
Frau Silvia LIPLEWSKI (Israel)
Frau Iris Avigail MATATYAHU (Israel)
Herr Dov NATAN (Israel)
Herr Dan SCHEINBERG (Israel)
Herr Roman ZILBERSHLAG (Israel)
Frau Tanya BEN GIGI (Israel)
Frau Lucia DE FABRIZIO (Italien)
Frau Daniela DI ASCENZO (Italien)
Frau Maria Teresa MORANA (Italien)
Frau Claudia PIZZELLA (Italien)
Frau Francesca SALVINI (Italien)
Herr Paolo TURCHETTI (Italien)
Herr Kei EDA (Japan)
Herr Takashi KIRYU (Japan)
Frau Tomoko KONNO (Japan)
Frau Rumiko MORI (Japan)
Herr Yorihisa ONEDA (Japan)
Frau Akiko ONO (Japan)
Frau Mariko ONO (Japan)
Herr Colin BAILEY (Kanada)
Herr Patric BLOUIN (Kanada)
Frau Amanda HODGKINSON (Kanada)
Frau Julie HUDSON (Kanada)
Herr David McBRIDE (Kanada)
Herr Jeremy MONK (Kanada)
Frau Klarka ZEMAN (Amtierender Vorsitz INES-Arbeitsgruppe, Kanada)
Herr Janusz ZIEMINSKI (Kanada)

Frau Paula BOTERO (Kolumbien)
Frau Ana Milena FAJARDO (Kolumbien)
Herr Camilo GUTIERREZ (Kolumbien)
Frau Amalia PEÑA (Kolumbien)
Herr Wilfer VALERO (Kolumbien)
Frau Elsa Nelly VELASCO (Kolumbien)
Frau Erika VILLAMIL (Kolumbien)
Herr Jaime VIZCAINO (Kolumbien)
Herr Woonghwan AN (Republik Korea)
Frau Hyejin CHO (Republik Korea)
Herr Jeonghui CHO (Republik Korea)
Frau Hyojin HAN (Republik Korea)
Herr Seungwoo HAN (Republik Korea)
Frau Hannah KIM (Republik Korea)
Frau Jaeeun KIM (Republik Korea)
Frau Nayoung KIM (Republik Korea)
Frau Eunji LEE (Republik Korea)
Frau Jeeyeong NAMGUNG (Republik Korea)
Frau Youngho SON (Republik Korea)
Frau Minah SONG (Republik Korea)
Frau Dace DEINATE (Lettland)
Frau Leva ERVALDE (Lettland)
Herr Viktors KRAVČENKO (Lettland)
Herr Rolands ŅIKITINS (Lettland)
Frau Guna PLAKANE (Lettland)
Herr Ričardas ALIŠAUSKAS (Litauen)
Frau Salvinija CHOMIČIENĖ (Litauen)
Frau Regina DEVEIKYTĖ (Litauen)
Frau Rita DUKYNAITĖ (Litauen)
Frau Jolita GALECKIENĖ (Litauen)
Frau Daiva MARCINKEVIČIENĖ (Litauen)
Frau Elisa MAZZUCATO (Luxemburg)
Frau Nevena ZHELYAZKOVA (Luxemburg)
Herr Marco CALDERÓN ARGOMEDO (Mexiko)
Herr Luis DEGANTE MÉNDEZ (Mexiko)
Herr René GÓMORA CASTILLO (Mexiko)
Herr César MORÓN ROJAS (Mexiko)
Frau Alicia del Rosario NAVA CARDONA (Mexiko)
Herr Tomás RAMÍREZ REYNOSO (Mexiko)
Frau María del Carmen REYES GUERRERO (Mexiko)
Herr Gerardo H. TERRAZAS GONZÁLEZ (Mexiko)
Herr Lorenzo VERGARA LÓPEZ (Mexiko)
Frau Fernanda PIRAUD (Neuseeland)
Herr David SCOTT (Neuseeland)
Frau Debra TAYLOR (Neuseeland)
Herr André DICKMANN (Niederlande)
Herr Thijs NOORDZIJ (Niederlande)
Frau Liesbeth RENTINCK (Niederlande)
Herr Sybren SPIT (Niederlande)
Frau Anouschka VAN DER MEULEN (Niederlande)
Frau Danielle VAN KLAVEREN (Niederlande)
Frau Kristin Mathilde DRAHUS (Norwegen)
Herr Nawid FAZLI (Norwegen)
Frau Sophia Mai HOWARD ANDRESEN (Norwegen)
Herr Geir NYGÅRD (Norwegen)
Herr Sverre RUSTAD (Norwegen)
Frau Anne Marie RUSTAD HOLSETER (Norwegen)
Frau Alette SCHREINER (Norwegen)
Frau Birthe SØNNESYN (Norwegen)
Frau Kaja Kathrine WENDT (Norwegen)
Frau Sabine MARTINSCHITZ (Österreich)
Herr Mark NÉMET (Österreich)
Herr Wolfgang PAULI (Österreich)
Frau Helga POSSET (Österreich)
Frau Natascha RIHA (Österreich)
Frau Julia WALTER (Österreich)
Herr Piotr JAWORSKI (Polen)
Frau Renata KORZENIOWSKA-PUCUŁEK (Polen)
Herr Piotr KRASIŃSKI (Polen)
Frau Anna NOWOŻYŃSKA (Polen)
Frau Magdalena WIKTOR (Polen)
Frau Joanna WYZINA (Polen)
Frau Mónica LUENGO (Portugal)
Herr Carlos Alberto MALACA (Portugal)
Frau Rute NUNES (Portugal)
Herr Marco PIMENTA (Portugal)
Herr José RAFAEL (Portugal)
Herr Nuno Miguel RODRIGUES (Portugal)
Herr Joaquim SANTOS (Portugal)
Herr Mark AGRANOVICH (Russische Föderation)
Frau Julia ERMACHKOVA (Russische Föderation)
Frau Irina SELIVERSTOVA (Russische Föderation)
Herr Abdulrahman S. AL-ANGARI (Saudi-Arabien)
Herr Saad ALBAIZ (Saudi-Arabien)
Herr Mattias FRITZ (Schweden)
Frau Marie KAHLROTH (Schweden)
Frau Agnes TONGUR (Schweden)
Herr Alexander GERLINGS (Schweiz)
Frau Katrin MÜHLEMANN (Schweiz)
Frau Anne RENAUD (Schweiz)
Herr Emanuel VON ERLACH (Schweiz)
Frau Miriama CISAROVA (Slowakei)
Frau Eva HLADIKOVA (Slowakei)
Herr Michal REVAK (Slowakei)
Frau Tanja DOMIJAN (Slowenien)
Frau Mojca IFKO PINOSA (Slowenien)
Frau Uršula KLANJŠEK (Slowenien)
Frau Andreja KOZMELJ (Slowenien)
Frau Duša MARJETIČ (Slowenien)
Frau Sabina MELAVC (Slowenien)
Frau Ana NOVAK (Slowenien)
Frau Maja SEVER (Slowenien)
Frau Tatjana ŠKRBEC (Slowenien)
Frau Jadranka TUŠ (Slowenien)
Frau Elena ARINES RODRÍGUEZ (Spanien)
Frau Elena BANDA LÓPEZ (Spanien)
Herr José María GALLEGO ALONSO-COLMENARES (Spanien)
Frau Raquel HIDALGO GARCÍA (Spanien)
Herr Jesús IBAÑEZ MILLA (Spanien)
Herr Ricardo MARTÍNEZ ZAMORANO (Spanien)
Frau Ana REVILLA TRUJILLO (Spanien)
Frau Carmen TOVAR SÁNCHEZ (Spanien)
Herr Jaime VAQUERO JIMÉNEZ (Spanien)
Frau Isabel YUN MORENO (Spanien)
Frau Rirhandzu BALOYI (Südafrika)
Frau Mamphokhu KHULUVHE (Südafrika)
Frau Letho MAPASEKA (Südafrika)

Frau Bheki MPANZA (Südafrika)
Frau Hersheela NARSEE (Südafrika)
Frau Matome SEKGOTA (Südafrika)
Frau Nthabiseng TEMA (Südafrika)
Herr Vladimír HULÍK (Tschechien)
Herr Václav JELEN (Tschechien)
Frau Simona PIKÁLKOVÁ (Tschechien)
Frau Petra PRCHLÍKOVÁ (Tschechien)
Frau Hatice Gülşah AYGÖRMEZ (Türkei)
Frau Fatma Filiz ÇİÇEK (Türkei)
Frau Hatice Nihan ERDAL (Türkei)
Frau Dilek GÜLEÇYÜZ (Türkei)
Herr Davut OLGUN (Türkei)
Frau Gülçin ÖZ (Türkei)
Herr Osman Yıldırım UGUR (Türkei)
Herr Friedrich HUEBLER (UNESCO)
Frau Anuja SINGH (UNESCO)
Herr István BUCSI SZABÓ (Ungarn)
Frau Sára HATONY (Ungarn)
Frau Kata SZEPESVÁRY-SÁNDOR (Ungarn)
Frau Sarah CROSS (Vereinigtes Königreich)
Herr Thomas LOCKHART (Vereinigtes Königreich)
Frau Aliki PAREAS (Vereinigtes Königreich)
Herr Cristobal DE BREY (Vereinigte Staaten)
Frau RaeAnne FRIESENHAHN (Vereinigte Staaten)
Frau Colleen GAFFNEY (Vereinigte Staaten)
Frau Jana KEMP (Vereinigte Staaten)
Frau Ashley ROBERTS (Vereinigte Staaten)

Netzwerk zu den Arbeitsmarktergebnissen sowie den wirtschaftlichen und sozialen Auswirkungen des Lernens (LSO)

Herr Stuart FAUNT (Australien)
Frau Dr. Caterina HO (Australien)
Herr Dr. Steve NERLICH (Australien)
Frau Rebecca SMEDLEY (Australien)
Frau Ping YU (Australien)
Frau Isabelle ERAUW (Belgien)
Frau Geneviève HINDRYCKX (Belgien)
Herr Kasper OSSENBLOK (Belgien)
Frau Jana STOCKMAN (Belgien)
Herr Guy STOFFELEN (Belgien)
Herr Robert THOLEN (Belgien)
Frau Naomi WAUTERICKX (Belgien)
Frau Christyne CARVALHO DA SILVA (Brasilien)
Herr Carlos Augusto DOS SANTOS ALMEIDA (Brasilien)
Herr Daniel SCHEUREGGER (CEDEFOP)
Herr Marco SERAFINI (CEDEFOP)
Herr Manuel ALCAINO (Chile)
Frau Paola LEIVA (Chile)
Frau Lidia GONZÁLEZ (Costa Rica)
Frau Dianny HERNÁNDEZ RUÍZ (Costa Rica)
Frau María Luz SANARRUSIA SOLANO (Costa Rica)
Herr Nikolaj Kær Schrøder LARSEN (Dänemark)
Herr Thomas LARSEN (Dänemark)
Herr Thomas SKJØDT (Dänemark)
Herr Hans-Werner FREITAG (Deutschland)
Frau Sylvia SCHILL (Deutschland)
Frau Tiina ANNUS (Estland)
Frau Kristel BANKIER (Estland)
Frau Ingrid JAGGO (Estland)
Frau Marianne LEPPIK (Estland)
Herr Jens FISHER-KOTTENSTEDE (Europäische Kommission)
Herr Mantas SEKMOKAS (Europäische Kommission)
Frau Elodie CAYOTTE (Eurostat, Europäische Kommission)
Frau Sabine GAGEL (Eurostat, Europäische Kommission)
Frau Irja BLOMQVIST (Finnland)
Herr Mika WITTING (Finnland)
Herr Michael ORAND (Frankreich)
Frau Pascale POULET-COULIBANDO (Frankreich)
Frau Maria FASSARI (Griechenland)
Frau Vassiliki MAKRI (Griechenland)
Herr Georgios NTOUROS (Griechenland)
Herr Dimitrios VATIKIOTIS (Griechenland)
Frau Sarah CRILLY (Irland)
Frau Deirdre CULLEN (Irland)
Herr Steven LUCAS (Irland)
Frau Helen MAXWELL (Irland)
Frau Violeta MOLONEY (Irland)
Frau Tracey SHANKS (Irland)
Frau Ásta M. URBANCIC (Island)
Frau Sophie ARTSEV (Israel)
Frau Hana COHEN (Israel)
Frau Merav PASTERNAC (Israel)
Frau Hagit SARID (Israel)
Frau Raffaella CASCIOLI (Italien)
Herr Gaetano PROTO (Italien)
Frau Liana VERZICCO (Italien)
Herr Patric BLOUIN (Kanada)
Frau Annik FOREMAN (Kanada)
Frau Julie HUDSON (Kanada)
Herr Jeremy MONK (Kanada)
Herr Carlos GIMENEZ (Kolumbien)
Herr Camilo MENDEZ (Kolumbien)
Frau Liliana MORALES (Kolumbien)
Herr Camilo RAMIREZ (Kolumbien)
Herr Woonghwan AN (Republik Korea)
Herr Jeonghui CHO (Republik Korea)
Herr Seungwoo HAN (Republik Korea)
Frau Nayoung KIM (Republik Korea)
Frau Sookweon MIN (Republik Korea)
Frau Jeeyeong NAMGUNG (Republik Korea)
Frau Youngho SON (Republik Korea)
Herr Myunghwan YOO (Republik Korea)
Frau Sandra CERIŅA (Lettland)
Herr Jānis KLIĢIS (Lettland)
Herr Viktors KRAVČENKO (Lettland)
Frau Zaiga PRIEDE (Lettland)
Frau Ugnė CIBULSKAITĖ (Litauen)
Frau Vaida KOSTYGOVA (Litauen)
Frau Jolita MACKEVIČIENĖ (Litauen)

Frau Asta PALIOKAITĖ (Litauen)
Frau Skirmantė SMALSKYTĖ (Litauen)
Frau Ingrida ŠIAUČIULIENĖ (Litauen)
Frau Loreta ŽADEIKAITĖ(Litauen)
Frau Elisa MAZZUCATO (Luxemburg)
Frau Nevena ZHELYAZKOVA (Luxemburg)
Herr Gerardo H. TERRAZAS GONZÁLEZ (Mexiko)
Frau Megan CHAMBERLAIN (Neuseeland)
Frau Jessica FORKERT (Neuseeland)
Herr David JAGGER (Neuseeland)
Frau Nicola MARSHALL (Neuseeland)
Herr Aaron NORGROVE (Neuseeland)
Herr David SCOTT (Neuseeland)
Herr Sybren SPIT (Niederlande)
Frau Francis VAN DER MOOREN (Niederlande)
Herr Ib WATERREUS (Niederlande)
Frau Hild Marte BJØRNSEN (Norwegen)
Herr Nawid FAZLI (Norwegen)
Herr Håvard HUNGNES LIEN (Norwegen)
Herr Mark NÉMET (Österreich)
Herr Jacek MAŚLANKOWSKI (Polen)
Frau Anna NOWOŻYŃSKA (Polen)
Herr Carlos Alberto MALACA (Portugal)
Herr Joaquim SANTOS (Portugal)
Herr Mark AGRANOVICH (Russische Föderation)
Frau Elena SABELNIKOVA (Russische Föderation)
Frau Anna BENGTSSON (Schweden)
Herr Mattias FRITZ (Schweden)
Frau Ann-Charlott LARSSON (Schweden)
Frau Wayra CABALLERO LIARDET (Schweiz)
Herr Frantisek BLANAR (Slowakei)
Herr Matej DIVJAK (Slowenien)
Herr Nejc ROJC (Slowenien)
Frau Melita SELJAK (Slowenien)
Herr Jesús IBAÑEZ MILLA (Spanien)
Herr Raúl SAN SEGUNDO (Spanien)
Frau Isabel YUN MORENO (Spanien)
Herr Vladimír HULÍK (Tschechien)
Herr Václav JELEN (Tschechien)
Frau Simona PIKÁLKOVÁ (Tschechien)
Frau Petra PRCHLÍKOVÁ (Tschechien)
Frau Dilek GÜLEÇYÜZ (Türkei)
Herr Davut OLGUN (Türkei)
Herr Cengiz SARAÇOĞLU (Türkei)
Herr Osman Yıldırım UĞUR (Türkei)
Herr Rhid DAHAL (Vereinigtes Königreich)
Frau Guenevere KIELY (Vereinigtes Königreich)
Herr Cristobal DE BREY (Vereinigte Staaten)
Frau Colleen GAFFNEY (Vereinigte Staaten)
Frau Ashley ROBERTS (Vereinigte Staaten)

Netzwerk für Informationen zu Bildungsstrukturen, -politiken und -praktiken auf Systemebene (NESLI)

Herr Karl BAIGENT (Australien)
Frau Dr. Carol YANG (Australien)
Herr Philippe DIEU (Belgien)
Frau Nathalie JAUNIAUX (Belgien)
Herr Teun PAUWELS (Belgien)
Frau Bernadette SCHREUER (Belgien)
Frau Jana STOCKMAN (Belgien)
Herr Rik VERSTRAETE (Belgien)
Frau Camila NEVES SOUTO (Brasilien)
Frau Rachel PEREIRA RABELO (Brasilien)
Herr Manuel ALCAINO (Chile)
Frau Paola LEIVA (Chile)
Frau Carolina CHAVES (Costa Rica)
Herr Andrés FERNÁNDEZ (Costa Rica)
Herr Nikolaj Kær Schrøder LARSEN (Dänemark)
Herr Thomas LARSEN (Dänemark)
Herr Frederik SMITH (Dänemark)
Herr Thomas ECKHARDT (Deutschland)
Frau Marie LEISTE (Deutschland)
Herr Marco MUNDELIUS (Deutschland)
Frau Tiina ANNUS (Vorsitz NESLI-Netzwerk bis März 2021, Estland)
Frau Hanna KANEP (Estland)
Frau Käthrin RANDOJA (Estland)
Frau Kristel VAHER (Estland)
Frau Hille VARES (Estland)
Frau Nathalie BAIDAK (Eurydice)
Frau Anita KREMO (Eurydice)
Frau Teodora PARVEVA (Eurydice)
Herr Jari-Matti RIIHELAINEN (Eurydice)
Herr Teijo KOLJONEN (Finnland)
Frau Hanna LAAKSO (Finnland)
Frau Petra PACKALEN (Finnland)
Frau Marion DEFRESNE (Frankreich)
Frau Alexandra FARRUGIA (Frankreich)
Frau Anne GAUDRY-LACHET (Frankreich)
Herr Louis MEURIC (Frankreich)
Frau Danielle PROUTEAU (Frankreich)
Herr Robert RAKOCEVIC (Frankreich)
Frau Dimitra FARMAKIOUTOU (Griechenland)
Frau Maria FASSARI (Griechenland)
Frau Vassiliki MAKRI (Griechenland)
Herr Pádraig BROCK (Irland)
Frau Deirdre CULLEN (Irland)
Frau Mary GILBRIDE (Irland)
Herr Steven LUCAS (Irland)
Frau Tracey SHANKS (Irland)
Herr Gunnar J. ÁRNASON (Island)
Frau Asta URBANCIC (Island)
Herr Yoav AZULAY (Israel)
Frau Rachel CHASIN (Israel)
Frau Hana COHEN (Israel)
Herr Pinhas KLEIN (Israel)
Herr Aviel KRENTZLER (Israel)
Herr Daniel LEVI-MAZLOUM (Israel)
Herr David MAAGAN (Israel)
Herr Dov NATAN (Israel)
Frau Gianna BARBIERI (Italien)

Frau Lucia DE FABRIZIO (Italien)
Frau Annarita Lina MARZULLO (Italien)
Herr Michele SCALISI (Italien)
Herr Kei EDA (Japan)
Herr Tetsuya KASHIHARA (Japan)
Herr Takashi KIRYU (Japan)
Frau Tomoko KONNO (Japan)
Frau Rumiko MORI (Japan)
Herr Yorihisa ONEDA (Japan)
Frau Akiko ONO (Japan)
Frau Mariko ONO (Japan)
Herr Christian CHENIER (Kanada)
Frau Julie HUDSON (Kanada)
Herr Jeremy MONK (Kanada)
Frau Paula BOTERO (Kolumbien)
Frau Amalia PEÑA (Kolumbien)
Frau Elsa Nelly VELASCO (Kolumbien)
Frau Erika VILLAMIL (Kolumbien)
Herr Woonghwan AN (Republik Korea)
Herr Jeonghui CHO (Republik Korea)
Herr Seungwoo HAN (Republik Korea)
Frau Hannah KIM (Republik Korea)
Frau Nayoung KIM (Republik Korea)
Frau Jeeyeong NAMGUNG (Republik Korea)
Frau Olga BAIKOVA (Lettland)
Frau Baiba BAŠĶERE (Lettland)
Frau Ieva ERVALDE (Lettland)
Frau Modra JANSONE (Lettland)
Frau Dace KALSONE (Lettland)
Herr Viktors KRAVČENKO (Lettland)
Frau Lija LUSTE (Lettland)
Herr Evaldas BAKONIS (Litauen)
Frau Daiva JAKAVONYTĖ-STAŠKUVIENĖ (Litauen)
Herr Ernestas JASAITIS (Litauen)
Frau Irina KOMPANIJEC (Litauen)
Herr Virginijus MAŽEIKA (Litauen)
Frau Rima ZABLACKĖ (Litauen)
Herr Xavier KAMPHAUS (Luxemburg)
Frau Charlotte MAHON (Luxemburg)
Frau Elisa MAZZUCATO (Luxemburg)
Herr Marco CALDERÓN ARGOMEDO (Mexiko)
Herr César MORÓN ROJAS (Mexiko)
Herr Paul MAHONEY (Neuseeland)
Frau Fernanda PIRAUD (Neuseeland)
Frau Kirsti RAWSTRON (Neuseeland)
Herr David SCOTT (Neuseeland)
Frau Debra TAYLOR (Neuseeland)
Frau Martje ERKELENS (Niederlande)
Frau Jacqueline KOOIJ (Niederlande)
Herr Sybren SPIT (Niederlande)
Herr Jerry STRATEN (Niederlande)
Frau Kristin Mathilde DRAHUS (Norwegen)
Frau Birthe SØNNESYN (Norwegen)
Herr Stefan POLZER (Österreich)
Frau Barbara ANTOSIEWICZ (Polen)
Frau Renata KORZENIOWSKA-PUCUŁEK (Polen)
Frau Anna NOWOŻYŃSKA (Polen)
Herr Joaquim SANTOS (Portugal)
Herr Mark AGRANOVICH (Russische Föderation)
Frau Julia ERMACHKOVA (Russische Föderation)
Frau Karin Zetterberg GRÜNEWALD (Schweden)
Herr Tomas GUSTAVSSON (Schweden)
Frau Melanie STUTZ (Schweiz)
Frau Eva HLADIKOVA (Slowakei)
Frau Duša MARJETIČ (Slowenien)
Frau Andreja SCHMUCK (Slowenien)
Frau Karmen SVETLIK (Slowenien)
Frau Tanja TAŠTANOSKA (Vorsitz NESLI-Netzwerk seit März 2021, Slowenien)
Frau Mihaela ZAVASNIK (Slowenien)
Herr Juan Carlos GIRÓN ORTEGA (Spanien)
Herr Jaime VAQUERO JIMÉNEZ (Spanien)
Herr David VARAS DEL PESO (Spanien)
Herr Vladimír HULÍK (Tschechien)
Herr Václav JELEN (Tschechien)
Frau Simona PIKÁLKOVÁ (Tschechien)
Frau Petra PRCHLÍKOVÁ (Tschechien)
Frau Hatice Nihan ERDAL (Türkei)
Frau Dilek GÜLEÇYÜZ (Türkei)
Frau Gülçin ÖZ (Türkei)
Herr Osman Yıldırım UĞUR (Türkei)
Herr István BUCSI SZABÓ (Ungarn)
Frau Sára HATONY (Ungarn)
Herr Thomas LOCKHART (Vereinigtes Königreich)
Herr James DEATON (Vereinigte Staaten)
Frau RaeAnne FRIESENHAHN (Vereinigte Staaten)
Frau Jana KEMP (Vereinigte Staaten)

Sonstige Mitwirkende an dieser Publikation

Frau Ulrike BECKMANN (Korrektorat, deutsche Ausgabe)
Capstan (Übersetzung, englische Ausgabe)
Frau Valerie FREY (OECD)
Herr Eric GONNARD (OECD)
Frau Maja GUSTAFSSON (OECD)
Frau Julia HEINECKE (Lektorat, deutsche Ausgabe)
Frau Sally HINCHCLIFFE (Edition, englische Ausgabe)
Frau Isabel HIRCH (Lektorat, deutsche Ausgabe)
Frau Miyako IKEDA (OECD)
Herr Andreas KOCH (Satz, deutsche Ausgabe)
LUND Languages (Übersetzung, deutsche Ausgabe)
Frau Giannina RECH (OECD)
Frau Marion SCHNEPF (Layout, deutsche Ausgabe)
Frau Fung Kwan TAM (Layout, englische Ausgabe)
Frau Franziska WALTER (Lektorat, deutsche Ausgabe)
Frau Inga WESTERTEICHER (Lektorat, deutsche Ausgabe)

Education Indicators in Focus

Education Indicators in Focus ist eine fortlaufende Serie von kurzen OECD-Abhandlungen zu einzelnen Indikatoren in *Bildung auf einen Blick,* die für politische Entscheidungsträger und Fachleute von besonderem Interesse sind. Sie enthalten detaillierte Informationen und Analysen zu aktuellen Themen im Elementar-, Primar-, Sekundar- und Tertiärbereich sowie zum Fort- und Weiterbildungsbereich für Erwachsene aus einer globalen Perspektive.

Ihre Kombination aus ansprechenden Texten, Tabellen und Abbildungen stellt die dringendsten Fragen aus Bildungspolitik und -praxis in einen internationalen Zusammenhang.

Die gesamte Serie ist verfügbar in
Englisch unter http://dx.doi.org/10.1787/22267077
Französisch unter http://dx.doi.org/10.1787/22267093

"Why is the gender ratio of teachers imbalanced?"
Education Indicators in Focus, No. 81 (2022)
https://doi.org/10.1787/8fea2729-en

"How has educational attainment influenced the labour market outcomes of native- and foreign-born adults?"
Education Indicators in Focus, No. 80 (2022)
https://doi.org/10.1787/338053c6-en

"Why do more young women than men go on to tertiary education?"
Education Indicators in Focus, No. 79 (2021)
https://doi.org/10.1787/6f7209d1-en

"What are the roles and salaries of school heads?"
Education Indicators in Focus, No. 78 (2021)
https://doi.org/10.1787/97d6b7a5-en

"How does earnings advantage from tertiary education vary by field of study?"
Education Indicators in Focus, No. 77 (2021)
https://doi.org/10.1787/8a4b8f7a-en

"How are young graduates settling into the labour market?"
Education Indicators in Focus, No. 76 (2020)
https://doi.org/10.1787/0cae6ba1-en

"What role might the social outcomes of education play during the COVID-19 lockdown?"
Education Indicators in Focus, No. 75 (2020)
https://doi.org/10.1787/8aa53421-en

"How have women's participation and fields of study choice in higher education evolved over time?"
Education Indicators in Focus, No. 74 (2020)
https://doi.org/10.1787/731d5f4a-en

"What are the choices facing first-time entrants to tertiary education?"
Education Indicators in Focus, No. 73 (2020)
https://doi.org/10.1787/487f588e-en

"How has private expenditure on tertiary education evolved over time and how does it affect participation in education?"
Education Indicators in Focus, No. 72 (2020)
https://doi.org/10.1787/6b7ded53-en

"How do young people's educational attainment and labour-market outcomes differ across regions?"
Education Indicators in Focus, No. 71 (2019)
https://doi.org/10.1787/c9fcfd45-en

"How can the comparability of early childhood education and care statistics be improved?"
Education Indicators in Focus, No. 70 (2019)
https://doi.org/10.1787/9ac255e5-en

"How does socio-economic status influence entry into tertiary education?"
Education Indicators in Focus, No. 69 (2019)
https://doi.org/10.1787/9ac255e5-en

"What characterises upper secondary vocational education and training?"
Education Indicators in Focus, No. 68 (2019)
https://doi.org/10.1787/a1a7e2f1-en

"Why does the Sustainable Development Goal on Education (SDG 4) matter for OECD countries?"
Education Indicators in Focus, No. 67 (2019)
https://doi.org/10.1787/cdc2482b-en

"How much would it cost to reduce class size by one student?"
Education Indicators in Focus, No. 66 (2019)
https://doi.org/10.1787/d773f268-en

"How do the educational attainment and labour market outcomes of foreign-born adults compare to their native-born peers?"
Education Indicators in Focus, No. 65 (2018)
https://doi.org/10.1787/cf52bacd-en

"How decentralised are education systems, and what does it mean for schools?"
Education Indicators in Focus, No. 64 (2018)
https://doi.org/10.1787/e14575d5-en

"How do admission systems affect enrolment in public tertiary education?"
Education Indicators in Focus, No. 63 (2018)
https://doi.org/10.1787/41bf120b-en

"How does the earnings advantage of tertiary-educated workers evolve across generations?"
Education Indicators in Focus, No. 62 (2018)
https://doi.org/10.1787/3093362c-en

"How is the tertiary-educated population evolving?"
Education Indicators in Focus, No. 61 (2018)
https://doi.org/10.1787/a17e95dc-en

"How is depression related to education?"
Education Indicators in Focus, No. 60 (2018)
https://doi.org/10.1787/782fc82d-en

"How does access to early childhood education services affect the participation of women in the labour market?"
Education Indicators in Focus, No. 59 (2018)
https://doi.org/10.1787/232211ca-en

"How do primary and secondary teachers compare?"
Education Indicators in Focus, No. 58 (2018)
https://doi.org/10.1787/535e7f54-en

"Is labour market demand keeping pace with the rising educational attainment of the population?"
Education Indicators in Focus, No. 57 (2017)
https://doi.org/10.1787/1410f36e-en

"Who really bears the cost of education?"
Education Indicators in Focus, No. 56 (2017)
https://doi.org/10.1787/4c4f545b-en

"What are the gender differences and the labour market outcomes across the different fields of study?"
Education Indicators in Focus, No. 55 (2017)
https://doi.org/10.1787/7913d157-en

"Transition from school to work: How hard is it across different age groups?"
Education Indicators in Focus, No. 54 (2017)
https://doi.org/10.1787/1e604198-en

"How have teachers' salaries evolved and how do they compare to those of tertiary-educated workers?"
Education Indicators in Focus, No. 53 (2017)
http://dx.doi.org/10.1787/b5f69f4c-en

"Who bears the cost of early childhood education and how does it affect enrolment?"
Education Indicators in Focus, No. 52 (2017)
http://dx.doi.org/10.1787/e1a6c198-en

"Tuition fee reforms and international mobility"
Education Indicators in Focus, No. 51 (2017)
http://dx.doi.org/10.1787/2dbe470a-en

"Educational attainment and investment in education in Ibero-American countries"
Education Indicators in Focus, No. 50 (2017)
http://dx.doi.org/10.1787/48a205fb-en

"Gender imbalances in the teaching profession"
Education Indicators in Focus, No. 49 (2017)
http://dx.doi.org/10.1787/54f0ef95-en

"Educational attainment: A snapshot of 50 years of trends in expanding education"
Education Indicators in Focus, No. 48 (2017)
http://dx.doi.org/10.1787/409ceb2b-en

"How are health and life satisfaction related to education?"
Education Indicators in Focus, No. 47 (2016)
http://dx.doi.org/10.1787/6b8ca4c5-en

"What influences spending on education?"
Education Indicators in Focus, No. 46 (2016)
http://dx.doi.org/10.1787/5jln04196 5kg-en

"Fields of education, gender and the labour market"
Education Indicators in Focus, No. 45 (2016)
http://dx.doi.org/10.1787/5jlpgh1ppm30-en

"Attainment and labour market outcomes among young tertiary graduates"
Education Indicators in Focus, No. 44 (2016)
http://dx.doi.org/10.1787/5jlsmkvposlq-en

"Subnational variations in educational attainment and labour market outcomes"
Education Indicators in Focus, No. 43 (2016)
http://dx.doi.org/10.1787/5jlvc7mddlkl-en

"What are the benefits from early childhood education?"
Education Indicators in Focus, No. 42 (2016)
http://dx.doi.org/10.1787/5jlwqvr76dbq-en

"How much do tertiary students pay and what public support do they receive?"
Education Indicators in Focus, No. 41 (2016)
http://dx.doi.org/10.1787/5jlzgzk830hf-en

"Teachers' ICT and problem-solving skills"
Education Indicators in Focus, No. 40 (2016)
http://dx.doi.org/10.1787/5jm0q1mvzqmq-en

"The internationalisation of doctoral and master's studies"
Education Indicators in Focus, No. 39 (2016)
http://dx.doi.org/10.1787/5jm2f77d5wkg-en

"How is learning time organised in primary and secondary education?"
Education Indicators in Focus, No. 38 (2016)
http://dx.doi.org/10.1787/5jm3tqsm1kq5-en

"Who are the bachelor's and master's graduates?"
Education Indicators in Focus, No. 37 (2016)
http://dx.doi.org/10.1787/5jm5hl10rbtj-en

"What are the benefits of ISCED 2011 classification for indicators on education?"
Education Indicators in Focus, No. 36 (2015)
http://dx.doi.org/10.1787/5jrqgdwgk1lr-en

"How do differences in social and cultural background influence access to higher education and the completion of studies?"
Education Indicators in Focus, No. 35 (2015)
http://dx.doi.org/10.1787/5jrs703c47s1-en

"What are the advantages today of having an upper secondary qualification?"
Education Indicators in Focus, No. 34 (2015)
http://dx.doi.org/10.1787/5jrw5p4jn426-en

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

"Are education and skills being distributed more inclusively?"
Education Indicators in Focus, No. 32 (2015)
http://dx.doi.org/10.1787/5jsobsgdtr28-en

"How is the global talent pool changing (2013, 2030)?"
Education Indicators in Focus, No. 31 (2015)
http://dx.doi.org/10.1787/5js33lfgjk41-en

"Education and employment – What are the gender differences?"
Education Indicators in Focus, No. 30 (2015)
http://dx.doi.org/10.1787/5js4q17gg540-en

"How much time do teachers spend on teaching and non-teaching activities?"
Education Indicators in Focus, No. 29 (2015)
http://dx.doi.org/10.1787/5js64kndz1f3-en

"Are young people attaining higher levels of education than their parents?"
Education Indicators in Focus, No. 28 (2015)
http://dx.doi.org/10.1787/5js7lx8zxg0r-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 einzigartiges Forum, in dem Regierungen gemeinsam an der Bewältigung von wirtschaftlichen, sozialen und umweltbezogenen Herausforderungen der Globalisierung arbeiten. Die OECD steht auch ganz vorne bei den Bemühungen um ein besseres Verständnis neuer Entwicklungen und unterstützt Regierungen, Antworten auf diese Entwicklungen und die Anliegen der Regierungen zu finden, beispielsweise in den Bereichen Corporate Governance, Informationswirtschaft oder Bevölkerungsalterung. Die Organisation bietet den Regierungen einen Rahmen, der es ihnen ermöglicht, ihre Erfahrungen mit Politiken auszutauschen, nach Lösungsansätzen für gemeinsame Probleme zu suchen, gute Praktiken aufzuzeigen und auf eine Koordinierung nationaler und internationaler Politiken hinzuarbeiten.

Die OECD-Mitgliedsländer sind: Australien, Belgien, Chile, Costa Rica, Dänemark, Deutschland, Estland, Finnland, Frankreich, Griechenland, Irland, Island, Israel, Italien, Japan, Kanada, Kolumbien, die Republik Korea, Lettland, Litauen, Luxemburg, Mexiko, Neuseeland, die Niederlande, Norwegen, Österreich, Polen, Portugal, Schweden, die Schweiz, die Slowakische Republik, Slowenien, Spanien, die Tschechische Republik, die Türkei, Ungarn, das Vereinigte Königreich und die Vereinigten Staaten. Die Europäische Union beteiligt sich an der Arbeit der OECD.

OECD Publishing sorgt für eine weite Verbreitung der Ergebnisse der statistischen Datenerfassungen und Untersuchungen der Organisation zu wirtschaftlichen, sozialen und umweltpolitischen Themen sowie der von den Mitgliedstaaten vereinbarten Übereinkommen, Leitlinien und Standards.

Gestaltung: www.lokbase.com, Bielefeld
Satz: Andreas Koch, Bielefeld
Gesamtherstellung: wbv Media, Bielefeld, wbv.de
Gedruckt in Deutschland
Best.-Nr. 6001821p
ISBN: 978-3-7639-7271-5
DOI: 10.3278/6001821pw

Bildung auf einen Blick 2022

OECD-INDIKATOREN

Bildung auf einen Blick – OECD-Indikatoren ist die maßgebliche Quelle für Daten zum Stand der Bildung weltweit. Die Publikation bietet Informationen zu den Strukturen, der Finanzierung und der Leistungsfähigkeit der Bildungssysteme der einzelnen OECD- und Partnerländer. Mehr als 100 Abbildungen und Tabellen in der Veröffentlichung selbst – sowie noch wesentlich mehr online verfügbare Daten – liefern zentrale Informationen zum Output der Bildungseinrichtungen, zu den Auswirkungen des Lernens in den einzelnen Ländern, zu Bildungszugang, Bildungsbeteiligung und Bildungsverlauf, zu den in Bildung investierten Finanzressourcen sowie zu den Lehrkräften, dem Lernumfeld und der Organisation der Schulen.

Die Ausgabe 2022 legt den Schwerpunkt auf den Tertiärbereich und untersucht die Zunahme von tertiären Bildungsabschlüssen und die damit verbundenen Vorteile für den Einzelnen und die Gesellschaften. Außerdem werden die Kosten für eine tertiäre Ausbildung sowie die Verteilung der Bildungsausgaben auf die verschiedenen staatlichen Ebenen und ihre Aufteilung zwischen Staat und Einzelpersonen behandelt. Ein spezielles Kapitel ist der Coronakrise und dem Übergang vom Krisenmanagement zur Recovery gewidmet. Zwei neue Indikatoren zur beruflichen Weiterbildung von Lehrkräften und Schulleitungen und zur Struktur des akademischen Personals runden die diesjährige Ausgabe ab.

Diese Studie ist in der Online-Bibliothek OECD iLibrary zugänglich: *www.oecd-ilibrary.org*.

wbv.de

ISBN: 978-3-7639-7271-5