



BILDUNG AUF EINEN BLICK 2007 (*EDUCATION AT A GLANCE 2007*)

OECD Briefing Notes für Deutschland

Ein Verständnis der Funktionsweise von Bildungssystemen ist wesentlich für die Entwicklung und Begleitung von Bildungsreformen. Um hier einen Beitrag zu leisten, entwickelt die OECD fortlaufend Indikatoren, die als Informationsgrundlage bei der Festlegung von bildungspolitischen Maßnahmen dienen und eine Beurteilung der Bildungssysteme fördern können. Mit der Ausgabe 2007 von „Bildung auf einen Blick“ legt die OECD erneut ein aktuelles und die wesentlichen Bereiche des Bildungssystems umfassendes Werk vor. Ein Schwerpunkt der diesjährigen Ausgabe liegt dabei auf der tertiären Bildung, da diese zunehmenden Einfluss auf persönlichen und wirtschaftlichen Erfolg hat.

*Die Briefing Notes stellen Kernergebnisse für **Deutschland** wichtigen globalen Trends gegenüber, unter den vier Themen Quantität, Qualität, Chancengerechtigkeit und Effizienz.*

Education at a Glance 2007, einschließlich aller statistischen Daten, ist erhältlich unter www.oecd.org/de/bildungaufeinenblick.

*Fragen richten Sie bitte an:
Andreas Schleicher, Leiter der Abteilung „Indikatoren und Analysen“
OECD-Direktion Bildung
Tel: +33 1 4524 9366, E-Mail: andreas.schleicher@oecd.org*

QUANTITY AND QUALITY CHALLENGES

*Previous editions of **Education at a Glance** have shown how demands for more and better education have driven a massive quantitative expansion of education systems in OECD countries, particularly at the tertiary level of education. What has been the impact of this on labour market returns? Has the increasing supply of well-educated labour been matched by the creation of an equivalent number of high-paying jobs? Or one day will everyone have a university degree and work for the minimum wage?*

It is certainly conceivable that at least some new graduates will end up doing jobs that do not require graduate skills and that they will obtain these jobs at the expense of less highly qualified workers. Such a crowding-out effect may be associated with a relative rise in unemployment among people with low qualifications (as higher-qualified workers take their jobs), but also potentially with a reduction in the pay premium associated with tertiary qualifications (as a rise in graduate supply outstrips any rise in demand for graduate skills).

***Education at a Glance 2007** examines this question and the results suggest that the expansion has had a positive impact for individuals and economies and that there are, as yet, no signs of an “inflation” of the labour-market value of qualifications.*

Global trends

Education systems continue to expand at a rapid pace.

- In most OECD countries, among adults aged 55 to 64 (who entered the workforce in the 1960s and early 1970s) between 7 and 27% have completed higher education, except in Canada and the United States where more than 30% have done so. Among younger adults aged 25 to 34, at least 30% have obtained tertiary qualifications in 19 countries and over 40% have in 6 countries (Indicator A1). On average, the proportion of the population with tertiary qualifications has risen from 19 to 32% of the population between these two groups.
- Although most countries have seen at least some growth in tertiary enrolments (Indicator C2) and in tertiary attainment, the rate of expansion has varied widely from one country to another and from one time period to another. Much of the growth has come from periods of rapid, policy-driven expansion in certain countries. Korea, Ireland and Spain, for example, more than doubled the proportion of tertiary graduates entering the workforce between the late 1970s and the late 1990s from initially low levels. In the United States and Germany, however, the proportion remained largely unchanged, with relatively high levels in the United States and comparatively low levels in Germany (Indicator A1).
- Current rates of graduation from traditional universities range from around 20% or less in Austria, Germany and Turkey to more than 40% in Australia, Denmark, Finland, Iceland,

Kernergebnisse für Deutschland

Das Tempo beim Ausbau des tertiären Bildungssystems fiel in Deutschland auch in den letzten Jahren deutlich hinter den Durchschnitt im OECD-Raum zurück. Dadurch hat sich der in den achtziger und neunziger Jahren angestaute Rückstand tendenziell vergrößert.

- Insbesondere im Bereich der tertiären Qualifikationen zeigen die OECD-Indikatoren beträchtliche Veränderungen im relativen Qualifikationsniveau der OECD-Staaten auf (die in Deutschland im Wesentlichen Abschlüsse der Hochschulen, Fachhochschulen, Fachakademien, Schulen des Gesundheitswesens, Fachschulen, Berufsakademien und Verwaltungsfachhochschulen umfassen). Noch um 1970 nahm Korea unter den 30 OECD-Staaten hier den 25. Rang ein (mit einer Abschlussquote von 10% unter den heute 55- bis 64-Jährigen), rückte aber um das Jahr 2000 auf Rang 3 auf (und weist im Jahr 2005 eine Abschlussquote von 51% unter den 25- bis 34-Jährigen auf) (Tabelle A1.3a). Zu den Staaten mit überdurchschnittlichen Zuwächsen zählen auch Frankreich, Irland, Japan und Spanien (die alle um 10 oder mehr Plätze aufrückten). Deutschland fiel bei den Qualifikationen im Tertiärbereich in diesem Zeitraum dagegen vom 10. auf den 22. Platz zurück: Die Quote der Personen mit tertiärem Abschluss liegt in Deutschland bei den 55- bis 64-Jährigen und den 25- bis 34-Jährigen bei 23% bzw. 22%, während sie im OECD-Mittel von 19% auf 32% anstieg (Tabelle A1.3).
- Seit 1995 hat sich die Zahl eingeschriebener Studierenden im Tertiärbereich in Deutschland um 5% erhöht, im OECD-Mittel dagegen um 41% (Tabelle B1.5).

In den Ingenieurwissenschaften ist die Absolventenquote unter das Niveau der Bestandssicherung gefallen.

- In einigen Bereichen, wie z.B. den Ingenieurwissenschaften oder den Bildungswissenschaften gibt es jetzt in der Altersgruppe der 25- bis 34-Jährigen nur 0,9-mal so viele Absolventen mit Universitäts- oder Fachhochschulabschluss

Italy, the Netherlands, New Zealand, Norway and Poland. These graduation rates tend to be higher in countries where the programmes provided are of shorter duration.

- On average across OECD countries, the graduation rate for shorter, vocationally oriented programmes represents 9%, and 1.3% for programmes leading to advanced research qualifications.

in der Altersgruppe der 55- bis 64-Jährigen. Dies könnte zu Problemen bei der Neubesetzung von Stellen führen, wenn die ältere Generation in den nächsten Jahren in den Ruhestand geht. Im OECD-Mittel gibt es dagegen in der jüngeren Altersgruppe 1,9 mal so viele Absolventen der Ingenieurwissenschaften wie in der älteren Altersgruppe (Tabelle A1.5). Fasst man alle Studienfächer zusammen, liegt das Verhältnis der jüngeren Altersgruppe mit Hochschul- oder Fachhochschulabschluss zu der älteren Altersgruppe in Deutschland bei 1,2, im OECD-Mittel bei 2,3.

- Die Abschlussquote bei den Universitäten und Fachhochschulen (Tertiärbereich A) stieg in Deutschland von 14% im Jahr 2000 auf 20% im Jahr 2005, im OECD-Mittel in diesem Zeitraum dagegen von 20% auf 36% (Tabelle A3.1).
- Bei den nicht-universitären tertiären Abschlüssen (Tertiärbereich B) liegt Deutschland mit einer Abschlussquote von 11% knapp über dem OECD-Mittel von 9%, allerdings hat sich der Vorsprung seit 1995 verringert.

Bei den Promotionen liegt Deutschland international in der Spitzengruppe.

- Bei den Absolventen weiterführender Forschungsprogramme (i.d.R. Promotionen) liegt Deutschland mit 2,4% dagegen in der Spitzengruppe hinter der Schweiz (3,1%) und Portugal (2,6%). Der Wert ist in Deutschland fast doppelt so hoch wie im OECD-Durchschnitt (1,3%) (Tabelle A3.1). 13,4% der Promotionen in Deutschland entfallen auf ausländische Studierende (Table C3.7).

In most countries, the number of science graduates has increased faster than the overall number of graduates.

- The number of persons with a tertiary science degree per 100,000 employed persons ranges from below 700 in Hungary to above 2200 in Australia, Finland, France, Ireland, Korea, New Zealand and the United Kingdom (Table A3.4).
- The ratio of younger to older age groups with science as a field of study is 3.0, compared with a ratio for all fields of study of 2.3. In Austria and Canada, the ratio is larger than 4.0, in Hungary and Ireland larger than 6.0, and in Portugal and Spain larger than 8.0 (Table A1.5).

Current entry rates to tertiary education suggest that the expansion will continue.

- In Australia, Finland, Hungary, Iceland, New Zealand, Norway, Poland and Sweden, as

Deutschland weist einen relativ geringen Anteil von Absolventen in den Naturwissenschaften auf. Auch die Zuwachsraten in diesem Bereich liegen unter dem OECD-Durchschnitt.

- In Deutschland besitzen 1 045 von 100 000 Beschäftigten im Alter zwischen 25 und 34 Jahren einen Studienabschluss in den Naturwissenschaften, im OECD-Mittel sind dies 1 295 Personen (Tabelle A3.4).
- Insgesamt 8% der Bevölkerung zwischen 20 und 64 Jahren weisen in Deutschland einen Studienabschluss in den Naturwissenschaften auf (Tabelle A1.4). Der Anteil in der jüngsten Altersgruppe ist dabei 2,1 mal so hoch wie in der ältesten Altersgruppe und liegt damit deutlich unter dem OECD-Durchschnitt von 3,0 (Tabelle A1.5).

Die Studienanfängerquote stagniert in Deutschland...

- Die Entwicklung der Studienanfängerzahlen, die zukünftige Abschlussquoten bestimmen, legt nahe, dass sich der internationale Trend zu höheren Qualifikationen weiter

well as the partner country the Russian Federation, more than 60% of young people entered university-level programmes (tertiary-Type A) in 2005. Entry rates in university-level programmes substantially increased between 1995 and 2005, by 18 percentage points on average in OECD countries. Between 2000 and 2005 alone, the growth exceeded 10 percentage points in more than one-quarter of the 24 OECD countries with comparable data. The proportion of students who enter non-university tertiary programmes (tertiary-Type B) is generally smaller, with an OECD average of 15% of young people entering such programmes, compared with an average of 54% for university-level programmes.

verstärken wird. Im OECD-Mittel beginnt jetzt mehr als die Hälfte eines Jahrgangs eine Ausbildung im Tertiärbereich A (Tabelle C2.4) und in Australien, Finnland, Island, Neuseeland, Norwegen, Polen und Schweden sind es sogar 70% oder mehr. In vielen Staaten kann man von einem Paradigmenwechsel sprechen, von der traditionellen Ausbildung, die darauf abzielt, den gegenwärtigen Qualifikationsbedarf des Arbeitsmarkts abzudecken, hin zur Investition in die weiterführende Bildung junger Menschen, um diese zu befähigen, den wirtschaftlichen und sozialen Wandel der Gesellschaft aktiv zu gestalten. Auch in Deutschland stieg die Studienanfängerquote von 26% im Jahr 2000 auf 36% im Jahr 2005, sie blieb aber seit 2002 praktisch unverändert und lag 2005 sogar unter dem Wert von 2004 (Tabelle C2.5). Dabei ist das Durchschnittsalter der Studienanfänger mit 21,4 Jahren im internationalen Vergleich recht hoch. (Tabelle C2.4). Positiv auf die weitere Entwicklung der Studienanfängerquote in Deutschland dürfte sich die steigende Zahl von Studierenden der Bachelor- und Masterstudiengänge auswirken, mit denen Deutschland wichtige Reformen eingeleitet hat, denn die Erfahrungen vieler erfolgreicher Staaten legen nahe, dass das jetzt differenziertere Angebot an Abschlüssen dabei helfen kann, sowohl Qualifikationen besser auf den Bedarf am Arbeitsmarkt mit seinen immer kürzeren Veränderungszyklen abzustimmen als auch individuelle Hemmschwellen zu senken, ein Studium aufzunehmen. Im Übrigen weisen Länder mit stärker differenziertem Hochschulangebot tendenziell auch deutlich niedrigere Abbrecherquoten auf.

...und die geringe Zahl von Schulabgängern mit Hochschulzugangsberechtigung begrenzt das Potenzial.

- Bei der Interpretation der Studienanfängerquoten muss berücksichtigt werden, dass Deutschland mit der gegenwärtigen Anfängerquote sein Potenzial weitgehend ausgeschöpft hat, da der Anteil der Schulabgänger mit Hochschulzugangsberechtigung in Deutschland lediglich bei 38% liegt (OECD-Mittel 49%). Hinzu kommen hier allerdings weitere 14%, die ihre Hochschulzugangsberechtigung nach der Erstausbildung erlangen (OECD-Mittel 9,2%). Deutliche Steigerungen setzen deshalb auch eine flexiblere Regelung des Studienzugangs voraus.

Almost a third of those who enter a tertiary programme do not complete it successfully.

- On average across the 19 OECD countries with comparable data, 30% of tertiary students fail to successfully complete a programme equivalent to this level of education. In Greece and New Zealand less than 60% of those who have entered tertiary education will graduate from either a tertiary-type A or a tertiary-type B programme in contrast to their counterparts in the Flemish

Die Studienabbrecherquote liegt bei den Hochschulen im OECD-Mittel, bei der beruflichen Ausbildung im Tertiärbereich B dagegen deutlich darunter.

- Im Tertiärbereich insgesamt liegt die Studienabbrecherquote in Deutschland mit 25% unter dem OECD-Mittel von 30%. Dies ist im wesentlichen der geringen Abbrecherquote bei der beruflichen Ausbildung im Tertiärbereich B zu verdanken.
- Bei den Hochschulen und Fachhochschulen liegt die Abbrecherquote in Deutschland bei 27% (OECD-Mittel 29%). Auffallend ist, dass längere Studiengänge in

Community of Belgium, France, Ireland and Japan, where the survival rate is at or above 76%.

Deutschland mit 35% eine im internationalen Vergleich hohe **Abbrecherquote** aufweisen, die unter den elf Staaten mit vergleichbaren Daten mit 40% nur von der Tschechischen Republik übertroffen wird. Bei den 3- bis 5-jährigen Studiengängen liegt die Abbrecherquote in Deutschland mit 8% dagegen deutlich unter der der meisten anderen OECD-Staaten. (Tabelle A3.6).

- Bei der beruflichen Ausbildung im Tertiärbereich B liegt die Abbrecherquote mit 21% deutlich unter dem OECD-Mittel von 33% (Tabelle A3.6).

Für die Bildungs- und Beschäftigungsaussichten junger Menschen ergibt sich in Deutschland ein im internationalen Vergleich durchschnittliches Bild...

- Im Durchschnitt kann ein junger Mensch zwischen 15 und 29 Jahren in Deutschland erwarten, weitere 7,8 Jahre im formalen Bildungssystem zu bleiben (davon 2,6 Jahre in Kombination mit einem Beschäftigungsverhältnis wie z.B. einem dualen Ausbildungsgang) (Tabelle C4.1a). Deutschland steht mit diesem Wert an 6. Stelle nur hinter Dänemark, Finnland, Island, Polen und Schweden (OECD-Mittel 6,7 Jahre). Die restlichen 7,2 Jahre (OECD-Mittel 8,3 Jahre) verteilen sich in Deutschland auf durchschnittlich 5,0 Jahre Beschäftigung (OECD-Mittel 6,1 Jahre), 1,1 Jahre Arbeitslosigkeit (OECD-Mittel 0,8 Jahre) und 1,1 Jahre außerhalb des Arbeitsmarkts (OECD-Mittel 1,3 Jahre) (Tabelle C4.1a).

...aber der traditionell hohe Vorsprung bei der Jugendarbeitslosigkeit ist deutlich geringer geworden.

- Die zwischen 15 und 29 Jahren durchschnittlich zu erwartende Zeit außerhalb des Arbeitsmarkts oder in Beschäftigungslosigkeit bleibt mit 2,2 Jahren in Deutschland geringfügig hinter dem OECD-Mittel von 2,1 Jahren zurück und ist nur in Dänemark, Island, Japan, Luxemburg, den Niederlanden und Norwegen deutlich niedriger (zwischen 0,8 und 1,2 Jahren). Damit ergibt sich für die Bildungs- und Beschäftigungsaussichten junger Menschen in Deutschland ein im internationalen Vergleich durchschnittliches Bild (Tabelle C4.1a).
- Einige OECD-Staaten haben in Bezug auf die Beschäftigungssituation junger Menschen in den letzten Jahren deutliche Fortschritte erzielt. Hierzu zählen insbesondere Finnland, Luxemburg, Ungarn und Spanien. So lag der Anteil junger Menschen, die weder in der Ausbildung noch in Beschäftigung waren, in Finnland in den Altersgruppen 15-19 Jahre, 20-24 Jahre und 25-29 Jahre 1998 noch deutlich über den entsprechenden Anteilen in Deutschland. Im Jahr 2005 galt dies dagegen nur noch für die Altersgruppe 15-19 Jahre, während Finnland in den Altersgruppen 20-24 Jahre und 25-29 Jahre heute besser als Deutschland dasteht (Tabelle C4.2a).

The effects of tertiary expansion: a high calibre Zwischen Bildungsstand und Erfolg am Arbeitsmarkt besteht

workforce or the overqualified crowding out the lesser qualified?

- The labour-market and financial incentives for attaining tertiary qualifications continue to remain high for both men and women, despite the rapid growth in the number of those obtaining qualifications. This can be seen when contrasting the advantages of tertiary education for individuals in terms of higher average earnings, lower risks of unemployment and the public subsidies they receive during their studies, with the costs that individuals incur when studying, such as tuition fees, lost earnings during studies and higher tax rates later in life. In all countries with comparable data, the private rate of return for those who acquire tertiary degrees immediately following school is higher than real interest rates, and often significantly so, at at least 9.8% in all eleven countries for which data are available – except for Denmark, New Zealand and Sweden (Table A9.6).
- The average unemployment rate among those only with lower secondary education is 5 percentage points higher than those whose highest level is upper secondary and 7 points higher than those with tertiary education (Indicator A8). The data show that while unemployment is substantially higher than the average among those with low qualifications, this situation has not worsened in those countries that have expanded tertiary education. However, in those countries that did not expand tertiary education, there has been a rise in the relative risk. Indeed, in these countries a failure to complete upper secondary education is now associated with an 80% greater probability of being unemployed, compared to less than 50% in those countries that have increased tertiary education the most.
- Countries expanding tertiary education attainment more in the late 1990s tended to have a greater fall (or smaller rise) in unemployment between 1995 and 2004 than countries with less tertiary expansion. For example, France, Ireland and Korea had the fastest growth in tertiary attainment and close to zero or negative growth in unemployment; Germany, the Czech Republic and the Slovak Republic had low or no growth in tertiary attainment but substantial growth in unemployment among the unqualified (Indicator A1).

ein zunehmend enger werdender Zusammenhang. Insbesondere die Ausbildung über einen Abschluss des Sekundarbereichs II/duales System hinaus bringt einen besonders hohen Einkommenszuschlag mit sich.

- 2005 lag die Erwerbsquote der 25- bis 64-Jährigen mit einem Abschluss einer Hochschule, Fachhochschule (Tertiärbereich A) in Deutschland mit 83% (OECD-Mittel 84%) um 12 Prozentpunkte über der Erwerbsquote von Personen mit Abschluss des dualen Systems oder einer Berufsfachschule (postsekundärer, nichttertiärer Bereich), die sich bei 78% bewegte (OECD-Mittel 81%). Sie lag sogar um 30 Prozentpunkte über der für Personen ohne Sekundarstufe-II-Abschluss (Tabelle A8.1b). In Deutschland haben universitäre Abschlüsse damit deutlich größere relative Vorteile gegenüber denen des Sekundarbereichs II als in den meisten anderen OECD-Staaten.
- Auch das Risiko, arbeitslos zu werden, nimmt mit geringerem Bildungsstand deutlich zu, und das in Deutschland wesentlich stärker als im OECD-Mittel. So waren 2005 lediglich 5,3% der Hochschul- oder Fachhochschulabsolventen (Tertiärbereich A, OECD-Mittel 3,9%), 5,9% der Absolventen des Tertiärbereichs B (OECD-Mittel 4,0%) und 6,9% der Absolventen einer dualen Berufsausbildung arbeitslos, während es bei Personen ohne Sekundarstufe-II-Abschluss 18,8% waren (OECD-Mittel 11%). Die Schere hat sich seit 1998 weiter auseinander entwickelt. Während das Risiko, arbeitslos zu werden, für Absolventen des Tertiärbereichs seit 1998 konstant geblieben ist, hat es sich für Personen ohne Sekundarstufe-II-Abschluss deutlich erhöht (Tabelle A8.4a). Dieser Trend ist in vielen OECD-Staaten zu beobachten und unterstreicht die steigende Attraktivität der Tertiärausbildung.

Das gilt insbesondere in späteren Lebensjahren, während das Risiko, arbeitslos zu werden, bei den Absolventen des Sekundarbereichs II/dualen Systems mit steigendem Lebensalter zunimmt.

- Ein Gesichtspunkt, der bereits in den Analysen der letzten Ausgabe von *Bildung auf einen Blick* hervorgehoben wurde, ist die Verteilung der Erträge von Bildung über den Lebenszyklus. In der Altersgruppe 25-29 Jahre liegt das Risiko, arbeitslos zu werden, in Deutschland bei den Absolventen des Sekundarbereichs II/dualen Systems mit 6,2% nur geringfügig über dem Arbeitslosigkeitsrisiko für Absolventen der Hochschulen und Fachhochschulen (4,1%). Doch während das Arbeitslosigkeitsrisiko für die Absolventen der Hochschulen und Fachhochschulen diesen Wert bis in die Altersgruppe 50-54 Jahre nicht übersteigt, wächst dieses Risiko bei den Absolventen des Sekundarbereichs II/dualen Systems mit steigendem Alter stetig bis auf 8,3% bei den 50- bis 54-Jährigen. Dem Erfolg des dualen Systems zu Beginn des Arbeitslebens, das einen vergleichsweise reibungslosen Übergang von der Schule ins Berufsleben sicherstellt, stehen damit wachsende Risiken in späteren Lebensjahren gegenüber. Möglicherweise gelingt es

- The indicators provide no evidence that the lesser qualified are crowded out from the labour market and there is much to point to the opposite: that the least educated individuals benefit in terms of better employment opportunities when more people enter higher education. In addition, an analysis of trends in the absolute level of unemployment for upper-secondary educated adults suggests that changes in the level of unemployment during the period 1995 to 2004 are unrelated to changes in tertiary attainment levels. In fact, for both upper and lower secondary unemployment, there is no statistically significant correlation between an expansion in tertiary attainment and movement in unemployment rates after controlling for growth in GDP. There is, however, a significant correlation between increases in tertiary and upper secondary attainments and the fall in relative unemployment for lower-secondary educated adults. All this suggests that employment prospects among the least well-educated are principally tied to growth in the economy and in general to productivity, to which an adequate supply of high-skilled labour can potentially contribute.
- Furthermore, higher qualifications do not create unemployment among those with tertiary qualifications or a slump in their pay. Although this does not imply that tertiary graduates enter jobs in line with their qualifications, it still indicates that the benefits of higher education have not deteriorated as higher education has expanded. And while there have been some small rises in the relative risk of unemployment for graduates, this has been no worse where tertiary attainment has expanded fastest.
- In all OECD countries graduates face much lower levels of unemployment than do other groups. In terms of pay, the data suggest some curbing of an increasing advantage for tertiary graduates where their supply has risen fastest, but not a general fall. This evidence corroborates similar results from cross-sectional studies, suggesting that lower-educated groups share in the benefit of more tertiary education and that the extra skills produced have largely been absorbed by the labour market. In tracking these phenomena over time, it is interesting to note that positive effects seem to be more pronounced in recent years, contradicting the notion that tertiary

den Absolventen dieses Bildungswegs weniger, sich den rasch wandelnden Anforderungen des Arbeitsmarkts hinreichend anzupassen.

Die Attraktivität der Tertiärausbildung zeigt sich auch am Einkommensvorteil...

- Auch zwischen Bildungsstand und Einkommen besteht ein deutlicher Zusammenhang. Der Abschluss des Sekundarbereichs II und eines postsekundären, nichttertiären Bildungsgangs stellt in vielen Staaten einen Wendepunkt dar, ab dem jede zusätzliche Ausbildung einen besonders hohen Einkommenszuschlag mit sich bringt. In Deutschland liegt das durchschnittliche Einkommen von Personen in der Altersgruppe 25-64 Jahre mit Abschluss im postsekundären, nichttertiären Bereich 11% höher als für Personen mit Sekundarstufe-II-Abschluss. Für den Tertiärbereich B (32%) und insbesondere für den Tertiärbereich A (64%) ist der Einkommensvorteil noch wesentlich höher (Tabelle A9.1a).
- Ein Vergleich der Einkommensgruppen macht dies noch deutlicher. Von den Personen mit Abschluss im Tertiärbereich A gehören 23,0% zu den Spitzenverdienern, deren Einkommen das Zweifache des Medians übertrifft, bei Personen mit Abschluss im Tertiärbereich B sind es lediglich 11,5%, bei Personen mit Abschluss im Sekundarbereich II/duales System nur 4,3% und bei Personen ohne Sekundarstufe-II-Abschluss gerade einmal 1,3% (Tabelle A9.4a). Bei den Geringverdienern, deren Einkommen die Hälfte des Medians nicht übersteigt, sind die Verhältnisse umgekehrt.

...der sich in den letzten Jahren deutlich gesteigert hat.

- Seit 1998 hat sich der Einkommensvorteil einer Ausbildung in den Tertiärbereichen A und B von 30% auf 56% noch deutlich gesteigert (Tabelle A9.2a). Die Steigerungsrate in Deutschland wird nur von Ungarn und Italien übertroffen. Dies kann als Indikator dafür gewertet werden, dass die Nachfrage nach Spitzenqualifikationen in diesen Staaten deutlich schneller gewachsen ist als das entsprechende Angebot. Insgesamt liefern die Analysen keine Anhaltspunkte dafür, dass der dynamische Ausbau des tertiären Bildungssystems in den OECD-Staaten zu einer „Inflation“ der Qualifikationen geführt hat. Im Gegenteil, in den Staaten, in denen der Anteil der 25- bis 64-Jährigen mit tertiären Abschlüssen seit 1998 um mehr als 5 Prozentpunkte gestiegen ist, wurden in den meisten Fällen sinkende Arbeitslosenquoten sowie steigende Einkommensvorteile unter den Tertiärsabsolventen verzeichnet.

Bildung zahlt sich insbesondere für Frauen aus

- Die Einkommen von Frauen und Männern unterscheiden sich auch bei gleicher Qualifikation oft beträchtlich, was u.a. auf unterschiedliche Karriereentscheidungen sowie Unterschiede bei der Erwerbsbeteiligung und der Nutzung von Teilzeitangeboten zurückzuführen ist. In Deutschland ist

education, so far, is expanding too rapidly.

der Einkommensnachteil von Frauen besonders ausgeprägt und hat, im Gegensatz zu den meisten Staaten, in den letzten Jahren tendenziell noch zugenommen (Tabelle A9.3). Jedoch wird der Einkommensnachteil mit steigendem Bildungsstand geringer. Frauen in der Altersgruppe 30-44 Jahre mit Universitäts- oder Fachhochschulabschluss verdienen z.B. durchschnittlich 62% des entsprechenden Gehaltes von Männern, während es für Frauen ohne Sekundarstufe-II-Abschluss nur 49%, für Frauen mit Sekundarstufe-II-Abschluss 58% und für Frauen mit Tertiär-B-Qualifikation 52% sind (Tabelle A9.1b). Obwohl auch bei den höchsten Bildungsabschlüssen noch ein Verdienstgefälle zwischen Männern und Frauen besteht, ist es hier weit geringer als bei den niedrigeren Bildungsabschlüssen.

- Noch deutlicher fallen die Unterschiede bei der Erwerbsbeteiligung aus. Während nur 47% der 25- bis 64-jährigen Frauen ohne Sekundarstufe-II-Abschluss in Beschäftigung sind, liegt dieser Wert bei Männern fast 20 Prozentpunkte höher (Tabelle A8.1a). Bei Personen mit Abschluss des dualen Systems und bei Personen mit abgeschlossener Hochschul- oder Fachhochschulausbildung dagegen liegt der Vorsprung der Männer bei der Arbeitsmarktbeteiligung nur noch bei 9 Prozentpunkten.

The internationalisation of tertiary education is proceeding rapidly.

- In 2005, over 2.7 million tertiary students were enrolled outside their country of citizenship. This represented a 5% increase in total foreign student intake reported to the OECD and the UNESCO Institute for Statistics from the previous year.
- Student mobility – *i.e.* international students who travelled to a country different from their own for the purpose of tertiary study – ranges from below 1 to almost 18% of tertiary enrolments. International students are most numerous in tertiary enrolments in Australia, Austria, France, New Zealand, Switzerland and the United Kingdom.
- France, Germany, the United Kingdom and the United States receive more than 50% of all foreign students worldwide. In absolute numbers, international students from France, Germany, Japan and Korea represent the largest numbers from OECD countries. Students from China and India comprise the largest numbers of international students from partner economies.
- In Spain, Switzerland and the United States, and the partner economy Brazil, more than 15% of international students are enrolled in advanced research programmes.

Deutsche Hochschulen sind für ausländische Studierende zunehmend attraktiv ...

- Im Jahr 2005 waren 2,7 Millionen Studierende im Tertiärbereich außerhalb ihres Heimatlandes eingeschrieben, eine Steigerung von 5 % allein gegenüber dem Vorjahr und eine Vervierfachung seit 1975. Der steigende Bedarf an hoch qualifizierten Fachkräften wird in den nächsten Jahren den internationalen Wettbewerb um die besten Studierenden noch weiter verschärfen. Die Mobilität der Studierenden nahm in den meisten OECD-Staaten in den letzten Jahren deutlich zu. Ausländische Studierende zu gewinnen, ist u.a. deshalb erstrebenswert, weil die Volkswirtschaften auf den internationalen Austausch von hoch qualifizierten Fachkräften angewiesen sind.
- Mehr als die Hälfte der nicht in ihrem Heimatland Studierenden konzentrierte sich dabei auf die Vereinigten Staaten (22%), das Vereinigte Königreich (12%), Deutschland (10%) und Frankreich (9%) (Tabelle C3.8). Damit liegt Deutschland an dritter Stelle der beliebtesten Gastländer. Selbst wenn diejenigen ausländischen Studierenden, die ihre Studienberechtigung in Deutschland erworben haben („Bildungsinländer“) unberücksichtigt bleiben, ist der Anteil ausländischer Studierender („Bildungsausländer“) mit 8,4% (2004) im internationalen Vergleich hoch.
- Der Anteil ausländischer Studierender in Deutschland hat seit 2000 um 39% zugenommen (Tabelle C3.1). Diese Zuwachsrate liegt aber deutlich unter der durchschnittlichen Zuwachsrate von 93% in den OECD-Staaten. Besonders hohe Zuwachsraten wurden in Neuseeland, Korea und der

- 30% or more of international students are enrolled in sciences, agriculture or engineering in Finland, Germany, Hungary, Sweden, Switzerland, the United Kingdom and the United States.
- International graduates contribute to 20% or more of the graduate output for tertiary-type A programmes in Australia and the United Kingdom. The same holds for foreigners graduating in Belgium. The contribution of international and foreign graduates to the tertiary graduate output is especially high for advanced research programmes in Belgium, Switzerland, the United Kingdom and the United States.

Tschechischen Republik verzeichnet, wo sich der Anteil ausländischer Studierender mehr als verdoppelt bis verachtfacht hat.

- Die hohen Zuwachsraten der Tschechischen Republik, Dänemarks, Finnlands, Islands, Norwegens und Schwedens werden häufig darauf zurückgeführt, dass dort das Studium kostenlos angeboten wird und in der Regel englischsprachige Lehrangebote zur Verfügung stehen. Allerdings gab es auch in Japan und Korea überdurchschnittlich hohe Zuwachsraten, obwohl dort vergleichsweise hohe Studiengebühren verlangt werden.
- Zieht man dagegen die Größe der Staaten mit in Betracht und vergleicht den Anteil ausländischer Studierender an der Gesamtzahl der Studierenden im jeweiligen Land, so haben Australien, Neuseeland, Österreich, die Schweiz und das Vereinigte Königreich die höchsten Anteile. Auch in Deutschland ist der Anteil mit 11,5% überdurchschnittlich (Tabelle C3.1).
- Unter den ausländischen Studierenden in Deutschland sind mit einem Anteil von 27% die Sozial-, Rechts-, und Wirtschaftswissenschaften besonders beliebt, gefolgt von den Geisteswissenschaften und Kunst (23%), den Ingenieurwissenschaften und dem Fertigungswesen (19,3%) sowie den Naturwissenschaften (17,4%) (Tabelle C3.5).
- Der Anteil der Universitätsabschlüsse, der an ausländische Studierende vergeben wird, betrug in Deutschland bei den Erstabschlüssen 5,8% und bei Promotionen 13,4%. Insbesondere bei den Promotionen liegt dieser Anteil in einigen Staaten jedoch bedeutend höher. In der Schweiz z.B. wurden 39,1% der Promotionen an ausländische Studierende vergeben, im Vereinigten Königreich 38,9% und in den Vereinigten Staaten 27,3% (Tabelle C3.7).

... und ebenso wächst das Interesse deutscher Studierender an einem Studium im Ausland.

- Genauso wichtig wie die Attraktivität Deutschlands für ausländische Studierende ist die ausgeprägte Bereitschaft deutscher Studierender, im Ausland Erfahrungen zu sammeln, Verbindungen zu knüpfen und somit zur Internationalisierung der deutschen Wissenschaft beizutragen. Im OECD-Raum stellen deutsche Studierende im Ausland 2,9% aller Studierenden, die außerhalb ihres Heimatlandes studieren, und sind damit zusammen mit Japan die zweitgrößte Gruppe relativ zum Anteil Studierender in den Heimatländern. Nur Korea weist höhere Werte auf (Tabelle C3.2).

EQUITY CHALLENGES

While individuals with high level qualifications continue to see strong labour-market returns, those without strong baseline qualifications, defined by the OECD as those who have not attained a qualification at the upper secondary level, have seen rapidly deteriorating labour-market prospects in most countries. It is therefore increasingly important for education and training systems to ensure that young adults leave schools with strong baseline qualifications or attain these subsequently.

Education at a Glance 2007 completes the data on the graduate output at the upper secondary level and the incidence and intensity of job-related non-formal education with new data on the relationship between social background and both learning outcomes at schools and participation in university-level education. The strength of the relationship between the socio-economic background of individuals and their educational outcomes provides one way of examining to what extent countries are using their potential in generating future human capital and allows for assessment of equity in the distribution of learning opportunities.

Global trends

In most OECD countries, upper secondary education is becoming universal, but in some countries a sizeable minority is left behind.

- The proportion of individuals in the population who have successfully completed upper secondary education (see notes on definition at the end) has been rising in almost all OECD countries, and rapidly in some. In more than half of all OECD countries the proportion of 25-to-34-year-olds with upper secondary qualifications now exceeds 80%, and in Canada, the Czech Republic, Korea, the Slovak Republic and Sweden it exceeds 90% (Table A1.2a).
- Those who have attained at least upper secondary education enjoy substantial earnings advantages (Chart A9.4). For many countries, the earnings disadvantage of those without upper secondary qualifications has significantly worsened (Table A9.2a).
- Gender differences in employment and unemployment rates are largest among those without upper secondary education (Chart A8.1)

Kernergebnisse für Deutschland

Bei den Basisqualifikationen weist Deutschland traditionell gute Ergebnisse auf...

- Bei den Abschlüssen des Sekundarbereichs II (z. B. Abitur oder abgeschlossene Lehre), die die OECD als Basisqualifikation für den Erfolg am Arbeitsmarkt wertet, weist Deutschland traditionell gute Ergebnisse auf: 84% der 25- bis 34-Jährigen hatten 2005 einen Sekundarstufe-II-Abschluss, ein Wert, der nur von Korea, der Tschechischen Republik, der Slowakischen Republik, Kanada und Schweden um mehr als 5 Prozentpunkte übertroffen wird, während das OECD-Mittel hier bei 77% liegt (Tabelle A1.2a).

...die international aber weitgehend zur Norm geworden sind.

- Allerdings haben viele Staaten hier deutlich aufgeholt: In der Gruppe der 55- bis 64-Jährigen, die ihren Sekundarstufe-II-Abschluss in den sechziger Jahren gemacht haben, nahm Deutschland mit 79% nach den USA und der Tschechischen Republik den dritten Rang ein, während das OECD-Mittel damals bei nur 54% lag. Bei den 25- bis 34-Jährigen, also Personen, die ihren Schulabschluss in den neunziger Jahren erworben haben, liegt Deutschland dagegen nur noch an 13. Stelle. Es ist anzumerken, dass Vergleiche der Abschlussquoten keine direkten Rückschlüsse auf die Qualität der damit verbundenen Bildungsleistungen zulassen. Diese bleiben bislang auf die durch PISA erfassten Leistungen 15-jähriger Schülerinnen und Schüler beschränkt.

Die überdurchschnittliche Erfolgsrate bei den Abschlüssen sollte nicht über die immer noch beträchtliche Gruppe von Personen ohne Sekundarstufe-II-Abschluss hinwegtäuschen, deren Position am Arbeitsmarkt sich weiter verschlechtert hat.

- Lediglich 52% der Personen ohne Sekundarstufe-II-Abschluss in der Altersgruppe 25-64 Jahre waren 2005 in Beschäftigung (OECD-Mittel 56%), während die

Beschäftigungsquote für Personen mit einem Sekundarstufe-II-Abschluss 71% betrug (OECD-Mittel 75%) (Tabelle A8.3a). Überdies hat sich die Arbeitslosenquote in der Personengruppe ohne Sekundarstufe-II-Abschluss zwischen 1991 und 1998 von 7,4% auf 16,5% mehr als verdoppelt und ist seitdem weiter von 16,5% auf 20,2% angestiegen (Tabelle A8.4a).

Personen ohne Sekundarstufe-II-Abschluss haben in Deutschland außerdem nur vergleichsweise geringe Chancen, Bildungsdefizite durch nicht-formale berufliche Weiterbildung später auszugleichen.

- Nur 3% der Personengruppe ohne Sekundar-II-Abschluss nahmen in Deutschland an nicht-formalen beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen teil (OECD-Mittel 7%). Mit 10% liegt die Beteiligungsquote von Personen mit einem Abschluss der Sekundarstufe II deutlich höher, jedoch bleibt auch dieser Wert weit unter dem OECD-Mittel von 17%. Personen mit einem Abschluss des Tertiärbereichs, also der Hochschulen und Fachhochschulen, bilden sich weit häufiger fort: Hier nahmen im Jahr 2004 24% an einer beruflichen Weiterbildungsmaßnahme teil (OECD-Mittel 31%) (Tabelle C5.1a). Anders gerechnet können Personen ohne Sekundarstufe-II-Abschluss in Deutschland über ein typisches Arbeitsleben lediglich 130 Stunden an nicht-formaler beruflicher Weiterbildung erwarten (OECD-Mittel 210 Stunden), während dieser Wert bei Sekundarstufe-II-Absolventen 390 Stunden (OECD-Mittel 371 Stunden) und bei Tertiärabsolventen 650 Stunden (OECD-Mittel 669 Stunden) beträgt. Im Nachbarland Dänemark dagegen gelingt es, 22% der Erwachsenen ohne Sekundarstufe-II-Abschluss für nicht-formale berufliche Weiterbildungsmaßnahmen zu gewinnen, deren Dauer über ein typisches Arbeitsleben gerechnet mit 719 Stunden sehr hoch ausfällt. Ähnlich gute Ergebnisse weisen auch Finnland und Schweden auf (Tabelle C5.1b).

Schools and societies face major challenges in integrating immigrants.

- International migration has become a key issue in most OECD countries, sparking intense debate on how immigrants can be successfully integrated into societies and labour markets. OECD PISA adds an important new perspective to the discussion by assessing the educational success of 15-year-old students from immigrant families. It is clear that serious challenges lie ahead for education systems, particularly in Europe. Indicators show that:
- Among the 14 OECD countries with significant immigrant populations, first-generation students lag 48 score points behind their native counterparts on the PISA mathematics scale, equivalent to more than a school year's progress, on average. The performance

Die Integration von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund stellt eine grosse Herausforderung für Deutschland dar.

- Die Daten aus PISA 2003 zeigen, dass Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund im OECD-Durchschnitt schlechter abschneiden als die anderen Schüler. In Deutschland sind die Kompetenzunterschiede besonders hoch und betragen umgerechnet etwa zwei Schuljahre (Tabelle A6.1).
- Dabei weisen anders als in den meisten anderen OECD-Staaten mit einem bedeutenden Anteil an Zuwanderung die Schülerinnen und Schüler der zweiten Generation (im Inland geborene Kinder von Migranten) in Deutschland geringere Mathematikkompetenzen auf als die im Ausland geborenen Schülerinnen und Schüler, die mit ihren Eltern nach Deutschland gekommen sind. Dieses Bild zeigt sich auch im Bereich der Lesekompetenz (PISA-Datenbank).

disadvantage of second-generation students also remains significant, at 40 score points. The disadvantage of students with an immigrant background varies widely across countries, from insignificant amounts in Australia, Canada, New Zealand and Macao-China to more than 90 score points in Belgium and Germany even for second-generation children.

- Second-generation students (who were born in the country of the assessment) tend to perform better than their first-generation counterparts (who were born in another country), as one might expect since they did not need to make transitions across systemic, cultural and linguistic borders. However, the gains vary widely across countries. In Canada, Luxembourg, Sweden and Switzerland and the partner economy Hong Kong-China, second-generation students perform significantly better than first-generation students, with the performance gap reduced by 31 score points in Switzerland and 58 score points in Sweden, while in Germany and New Zealand second-generation students born in these countries perform worse than first-generation students.
- The mathematics achievement of the highest performers among students with an immigrant background varies much less across countries than the achievement of the lowest performing students with an immigrant background.
- Despite performing less well on the whole than native students and generally coming from less advantaged families, students who have experienced immigration first-hand tend to report, throughout the OECD area, higher levels of interest and motivation in mathematics.

Countries vary greatly in how well they succeed in enabling students from blue-collar backgrounds to participate in higher education.

- Ireland and Spain stand out as providing the most equitable access to higher education, whereas in Austria, France, Germany and Portugal students from a blue-collar background are about one-half as likely to be in higher education as compared with what their proportion in the population would suggest (Indicator A7).
- When measuring the socio-economic status of students in higher education by their fathers' educational background large differences between countries emerge. In many countries, students are substantially more likely to be in higher education if their fathers completed

- In Deutschland verfügen 13% der Jugendlichen ohne Migrationshintergrund nicht über ein für eine aktive Teilhabe an Wirtschaft und Gesellschaft ausreichendes Verständnis von mathematischen Konzepten, Sachverhalten und Prozessen, gegenüber mehr als 30% der Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Bei den Schülerinnen und Schülern der zweiten Generation sind es sogar 46,8% (Tabelle A6.2).
- Auch wenn Unterschiede im formalen Bildungsgrad der Eltern und im sozioökonomischen Hintergrund des Elternhauses berücksichtigt werden, bleiben Kompetenzunterschiede zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund bestehen (OECD, 2006b).
- In Deutschland spielt zudem die zu Hause gesprochene Sprache eine Rolle: Jugendliche, die zu Hause nicht Deutsch sprechen, sind in der Schule benachteiligt und zeigen geringere Mathematikkompetenz. Eine verstärkte Förderung des Erwerbs der deutschen Sprache im Rahmen von schulischen bzw. vorschulischen Fördermassnahmen könnten hier ansetzen.

In Deutschland hängt auch der Zugang zum Tertiärbereich überdurchschnittlich stark von sozialen Kontextfaktoren ab...

- In Deutschland ist die Wahrscheinlichkeit eines Studiums für Schülerinnen und Schüler aus Arbeiterfamilien weniger als halb so hoch wie es in Anbetracht ihres Anteils an der Gesamtbevölkerung zu erwarten wäre. Diese Wahrscheinlichkeit ist in keinem der anderen 8 europäischen Staaten mit vergleichbaren Daten geringer (Abb. 7.2a).
- 39% der Studierenden in Deutschland haben einen Vater, der selber einen Hochschulabschluss hat, während nur 18% der Männer in der Altersgruppe der 40 bis 60-Jährigen einen Hochschulabschluss besitzen. Auch dieses Verhältnis ist überdurchschnittlich unausgewogen und nur in Österreich und Portugal stärker ausgeprägt (Abb. 7.2b).
- Unter 7 europäischen Staaten mit vergleichbaren Daten weist

higher education. Students from such a background are more than twice as likely to be in higher education in Austria, France, Germany, Portugal and the United Kingdom than are students whose fathers did not complete higher education. In Ireland and Spain this ratio drops to 1.1 and 1.5, respectively.

- Among the countries providing information on the socio-economic status of students in higher education it appears that inequalities in previous schooling are reflected in the intake of students from less advantaged backgrounds. Countries providing more equitable access to higher education – such as Finland, Ireland and Spain – were also the countries with the most equal between-school performances, as show by data collected in 2000 by OECD PISA.

In some countries, student's expectations for their own educational future are also closely related to their social background.

- Some 57% of 15-year-olds in OECD countries expect to go to university, but this rate varies from as high as 95% of students in Korea to as low as 21% in Germany. Indicators show that expectations vary within countries according to individual performance levels, gender, socio-economic background and immigrant status. Data collected in 2003 through OECD PISA show that 15-year-olds' expectations for completing a university-level programme are closely linked with their performance in mathematics and reading. Regardless of their relative academic abilities, 15-year-olds from lower socio-economic backgrounds are less likely to expect to complete tertiary education than those from higher socio-economic backgrounds. In most countries, 15-year-old students from immigrant backgrounds are more likely to expect to complete a university-level programme than their native counterparts. The relative expectations of these students are even higher when compared with native students of similar aptitudes and socio-economic backgrounds.

Initial education alone can no longer satisfy the

Deutschland unter den Studierenden auch den geringsten Anteil von Vätern mit Arbeiterhintergrund auf. In Deutschland ist die Wahrscheinlichkeit eines Hochschulbesuchs für Kinder aus besser gestellten Familien 2,2mal höher als für Kinder aus Arbeiterfamilien (Abb A7.3).

...trotz eines im wesentlichen öffentlich finanzierten Hochschulsystems.

- Auffallend ist, dass Länder ohne Studiengebühren in Bezug auf Chancengerechtigkeit beim Hochschulzugang nicht besser dastehen als Länder mit Studiengebühren. Der Zusammenhang zwischen Bildungsleistungen und sozialem Hintergrund wird in Deutschland wie auch in anderen ebenso stark gegliederten und früh selektierenden Bildungssystemen (z.B. Österreich, der deutschsprachigen Schweiz, der Tschechischen Republik oder Ungarn) in wesentlichem Maße durch die Schul- und Schulformwahl beeinflusst, die wiederum den Hochschulzugang bestimmt. Der Zusammenhang deutet darauf hin, dass das Schulsystem selbst einen erheblichen Einfluss auf die ungleiche Verteilung von späteren Bildungschancen hat und damit das Leistungspotenzial eines beträchtlichen Anteils junger Menschen, einschließlich von Schülern mit Migrationshintergrund, ungenutzt lässt (PISA-Datenbank).

Die Bildungserwartungen von 15jährigen in Deutschland sind vergleichsweise gering.

- Während im OECD-Durchschnitt etwa 57% der 15-Jährigen ein Hochschulstudium anstreben, sind dies in Deutschland nur 21% (Tabelle A4.1). Jugendliche aus Arbeiterfamilien äußern diese Erwartungen dabei in deutlich geringerem Maße als Jugendliche aus besser gestellten Familien.
- Die Bildungserwartungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund sind dagegen deutlich höher als die von Jugendlichen ohne Migrationshintergrund. Dies wird besonders deutlich, wenn man Gruppen mit vergleichbarer Mathematikkompetenz und ähnlichem sozioökonomischen Hintergrund betrachtet (Tabelle A4.4).

Die Weiterbildungsbereitschaft hängt stark von der

rising and changing demand for skills, but job-related education and training is still least common among those who need it most.

- In many countries, non-formal continuing education and training now also plays a significant role in raising the stock of knowledge and skills. In Denmark, Finland, Sweden and the United States, more than 35% of employees take part in non-formal job-related education and training each year. At 27%, the corresponding participation rate in the United Kingdom is also still well above the OECD average of 18%. At the other end of the scale, Greece, Hungary, Italy, the Netherlands, Poland, Portugal and Spain provide such training to fewer than 10% of employees (Table C5.1a).
- In OECD countries, on average, the participation rate in non-formal continuing education and training among employees who have not completed upper secondary education is less than half of the rate among those with upper secondary education and less than a quarter of the rate seen among those with tertiary education. In the United Kingdom these differences are significantly larger than in most OECD countries.

Erstausbildung sowie dem Arbeitsmarktstatus ab. Außerdem werden Weiterbildungsangebote vornehmlich von jüngeren Personen wahrgenommen.

- Die Anforderungen der Arbeitswelt und der Gesellschaft an die Menschen ändern sich ständig. Wie bereits durch die Analysen in der letzten Ausgabe betont, ist es daher zunehmend wichtig, dass der Lernprozess nicht mit dem Erwerb einer formalen Qualifikation beendet wird, sondern sich über das gesamte Leben erstreckt. In **Deutschland** haben in einem Jahr 12% der 25- bis 64-Jährigen an einer nicht-formalen beruflichen Weiterbildung teilgenommen. Damit liegt die Beteiligungsquote in dieser Gruppe deutlich unter dem OECD-Mittel (18%). Betrachtet man dagegen die durchschnittlich für berufliche Weiterbildung aufgewandte Zeit in einem typischen Arbeitsleben, so liegt diese in Deutschland mit 398 Stunden knapp über dem OECD-Mittel von 389 Stunden (Tabelle C5.1a). Allerdings liegt der entsprechende Wert in Staaten wie Kanada, Schweden, Finnland, Frankreich, der Schweiz und Dänemark mit zwischen 586 und 922 Stunden deutlich darüber.
- Wie bereits in der letzten Ausgabe betont, sieht die Lage für Personen ohne Sekundarstufe-II-Abschluss besonders ungünstig aus, so dass nicht-formale berufliche Weiterbildungsmaßnahmen Unterschiede in den Bildungschancen, die sich aus der Erstausbildung ergeben, tendenziell noch verstärken. Ähnliches gilt für den Arbeitsmarktstatus: Im Beschäftigungsstatus werden in einem typischen Arbeitsleben in Deutschland 263 Stunden für nicht-formale berufliche Weiterbildung aufgewandt (OECD-Mittel 320 Stunden), während dies lediglich 92 Stunden während Phasen der Arbeitslosigkeit (OECD-Mittel 38 Stunden) und 44 Stunden außerhalb des Arbeitsmarkts (OECD-Mittel 35 Stunden) sind. Schließlich wenden insbesondere ältere Personen vergleichsweise wenig Zeit für Weiterbildung auf: In der Gruppe der 55- bis 64-Jährigen liegt die zu erwartende Zeit für Weiterbildung in Deutschland bei nur 26 Stunden (OECD-Mittel 39 Stunden), während in der Gruppe der 25- bis 34-Jährigen 159 Stunden (OECD-Mittel 139 Stunden) und in der Gruppe der 35- bis 44-Jährigen immer noch 123 Stunden (OECD-Mittel 121 Stunden) aufgewandt werden (Tabelle C5.1b).

RESOURCE AND EFFICIENCY CHALLENGES

*The expansion of education has been accompanied by massive financial investments. **Education at a Glance 2007** shows that between 1995 and 2004, and for all levels of education combined, expenditure on educational institutions increased by an average of 42% in OECD countries. The sustainability of the continued expansion will, however, depend on re-thinking how education is financed and how to ensure that it is more efficient. In some countries, spending per student has already begun to decline – most notably in the Czech Republic, Hungary, the United Kingdom and Poland – as enrolments rose faster than spending on tertiary education.*

While significant additional investments in education will be important, it is equally clear that more money alone will not be enough. Investments in education will also need to become more efficient. The education sector has not yet re-invented itself in ways that other professions have done to improve outcomes and raise productivity. Indeed, the evidence suggests the reverse, namely that productivity in education has generally declined because the quality of schooling has broadly remained constant, while the price of the inputs has markedly increased. As the place and mode of educational provision have largely remained unchanged, the labour-intensiveness of education and the predominance of teachers' salaries in overall costs (with pay scales based on qualifications and automatic increases) have made personnel costs rise over time.

Global trends

OECD countries spend 6.2% of their collective GDP on educational institutions, but the increase in spending on education between 1995 and 2004 fell behind growth in national income. There is further scope for enhancing the efficiency of educational spending.

- More people are completing upper secondary and tertiary education than ever before, and in many countries the expansion has been accompanied by massive financial investments. Between 1995 and 2004 and for all levels of education combined, expenditure on educational institutions increased in the 24 countries with comparable data for the period. The increase was, on average, 42% in OECD countries. The increase is usually larger for tertiary education than for primary to post-secondary non-tertiary levels of education combined.
- At the tertiary level of education, the increase of expenditure over the period 1995-2004 was more pronounced from 2000 onward than before 2000 in nearly one-half of OECD countries. Between 2000 and 2004, expenditure increased by more than 30 percentage points in the Czech Republic, Greece, Mexico, Poland, the Slovak Republic and Switzerland and the partner economy Chile.
- It is important to relate overall spending on education to the investment made per student. OECD countries as a whole spend USD 7 572 per student annually between primary and tertiary education, that is – USD 5 331 per primary student, USD 7 163 per secondary student and USD 14 027 per tertiary student, but these averages mask a broad range of

Kernergebnisse für Deutschland

Im Verhältnis zum BIP bleiben Investitionen in Bildungseinrichtungen in Deutschland hinter dem OECD-Gesamtwert zurück.

- Island, Dänemark, Schweden, Norwegen und Finnland investieren die meisten öffentlichen Mittel in ihre Bildungssysteme – 6% oder mehr ihres Bruttoinlandsprodukts (Tabelle B2.4). Deutschland liegt mit 4,3% erst an 21. Stelle unter den 28 OECD-Staaten mit vergleichbaren Daten. Dies wird jedoch teilweise durch einen überdurchschnittlichen Anteil von Privatausgaben im Rahmen des dualen Systems kompensiert. Dennoch bleibt auch der Gesamtanteil öffentlicher und privater Investitionen am BIP in Deutschland mit 5,2% unter dem OECD-Mittel von 5,7 % (das bei einer Gewichtung nach der Größe der Staaten sogar auf 6,2% ansteigt). Spitzenreiter sind hier Korea (7,2%) und die Vereinigten Staaten (7,4%) sowie Island (8,0%).
- Im OECD-Raum sind die öffentlichen und privaten Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Zeitraum 1995-2004 netto um 39% unterhalb des Tertiärsektors und um 55% im Tertiärsektor gewachsen. In Deutschland lagen die Zuwachsraten in diesem Zeitraum bei 6% bzw. 12%, und damit deutlich unterhalb des OECD-Mittels (Tabelle B2.3).

Ähnliches gilt für den in Bildung investierten Anteil an den öffentlichen Ausgaben.

- Die öffentliche Finanzierung der Bildung ist eine vorrangige gesellschaftspolitische Aufgabe – selbst in den OECD-Staaten, in denen die Staatsquote insgesamt gering ist. Im Durchschnitt wenden die OECD-Länder 13,4% ihrer gesamten öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen auf, eine Steigerung von 1,1 Prozentpunkten seit 1995. In Deutschland sind dies 9,8% gegenüber 8,2% im Jahr 1995.
- Allerdings muss dabei der hohe Beitrag der Wirtschaft bei der Finanzierung der dualen Berufsausbildung

expenditure across countries. As represented by the simple average across all OECD countries, countries spend twice as much per student at the tertiary level than at the primary level.

- Lower unit expenditure does not necessarily lead to lower achievement and it would be misleading to equate lower unit expenditure generally with lower quality of educational services. For example, the cumulative expenditure of Korea and the Netherlands is below the OECD average and yet both are among the best-performing countries in the OECD PISA 2003 survey.
- Countries with low levels of expenditure per student can nevertheless show distributions of investment relative to GDP per capita similar to those countries with high levels of spending per student. For example, Hungary, Korea, Poland and Portugal, and the partner economy Estonia – countries with expenditure per student and GDP per capita below the OECD average at primary, secondary and post-secondary non-tertiary level of education – spend a higher proportion of money per student relative to GDP per capita than the OECD average.
- Expenditure per student at primary, secondary and post-secondary non-tertiary levels increased by 50% or more between 1995 and 2004 in Greece, Hungary, Ireland, Poland, Portugal, the Slovak Republic and Turkey, and the partner economy Chile. On the other hand, spending per student at the tertiary level has in some cases fallen, as expenditure does not keep up with expanding student numbers
- Expenditure on education tends to rise over time in real terms, as teachers' pay (the main component of costs) rises in line with general earnings. On the one hand, rising unit costs that are not paralleled by increasing outcomes raise the spectre of falling productivity levels in education. Across OECD countries, there is potential for increasing learning outcomes by 22% while maintaining current levels of resources (output efficiency). The scope for reducing the resources devoted to education while maintaining the current levels of outcomes is slightly larger, at 30% (input efficiency). Differences in estimates of efficiency for different types of school (e.g. public and private) tend to be modest, when looking at the OECD as whole, though efficiency savings are greater for smaller schools than for larger schools (Indicator B7).

berücksichtigt werden. Zum anderen variiert das Verhältnis zwischen öffentlichem Haushalt und Bruttoinlandsprodukt. Je höher der Staatsanteil an der Wertschöpfung eines Landes, desto geringer fällt rechnerisch der Anteil der öffentlichen Bildungsausgaben aus. Daher verfügt in der Regel ein Land mit einem traditionell kleinen öffentlichen Haushalt über einen besonders hohen Anteil an öffentlichen Bildungsausgaben.

Eine noch wichtigere Größe sind die Ausgaben pro Schüler, da sie die Lernumgebung in den Schulen sowie die Lernbedingungen der Schüler im Klassenzimmer beeinflussen. Hier ergeben sich für Deutschland im Primarbereich und im Sekundarbereich I unterdurchschnittliche, im Sekundarbereich II und im Tertiärbereich dagegen überdurchschnittliche Ausgaben . . .

- Im Primarbereich werden in Deutschland je Schüler 4 948 US-\$ aufgewandt. Damit liegt Deutschland jedoch nur an 19. Stelle unter 29 OECD-Staaten mit vergleichbaren Daten. Der internationale Durchschnitt liegt hier bei 5 832 US-\$. Im Verhältnis zum Pro-Kopf-BIP liegen die Ausgaben bei 17% (OECD-Mittel 20%) (Tabellen B1.1a und B1.4).
- Im Sekundarbereich I liegen die Ausgaben je Schüler in Deutschland bei 6 082 US-\$. Im Verhältnis zum Pro-Kopf-BIP sind das 20%. Auch dieser Wert liegt deutlich unter dem OECD-Mittel von 6 909 US-\$ (Tabellen B1.1a und B1.4).
- In der Sekundarstufe II werden insgesamt 10 459 US-\$ pro Schüler aufgewandt (OECD-Mittel 7 884 US-\$). Dabei liegen die Ausgaben für die allgemeinbildenden Schulen des Sekundarbereichs II deutlich unter den Aufwendungen für das duale System der beruflichen Bildung und die Berufsfachschulen in der Sekundarstufe II (Differenz 6 748 US-\$), die größtenteils von den Arbeitgebern getragen werden.
- Im Tertiärbereich werden in Deutschland 12 255 US-\$ je Studierenden ausgegeben, ein Wert, der etwas über dem OECD-Mittel von 11 100 US-\$ liegt. Die höchsten Aufwendungen gibt es hier in der Schweiz und den Vereinigten Staaten, wo die entsprechenden Ausgaben bei 22 000 US-\$ liegen (Tabelle B1.1a). Hierbei bestehen jedoch deutliche Unterschiede zwischen dem Tertiärbereich B – u.a. Fachschulen und Schulen des Gesundheitswesens –, wo die Ausgaben in Deutschland nur bei 6 413 US-\$ liegen, während sie im Tertiärbereich A – Universitäten und Fachhochschulen – 13 218 US-\$ betragen (Tabelle B1.1a).
- Ein anderes Bild ergibt sich für den Tertiärbereich jedoch, wenn die teilweise erheblichen Ausgaben für Forschung und Entwicklung nicht mit einbezogen werden. Hier zeigt sich die starke Forschungsorientierung der deutschen Hochschulen. Die Ausgaben pro Studierenden im Tertiärbereich ohne Forschungsanteil betragen lediglich 7 724 US-\$, was unter dem OECD-Mittel von 7 951 US-\$ sowie unter den Aufwendungen im Sekundarbereich II liegt

(Tabelle B1.1a).

- Rechnet man die gesamten Ausgaben über die Dauer der Schulzeit auf, so ergibt sich für Deutschland ein Wert von 87 660 US-\$, der über dem OECD-Mittel von 81 485 US-\$ liegt. Zum Teil ist dies auf die in Deutschland mit 13 Jahren vergleichsweise lange Schulzeit zurückzuführen (Tabelle B1.3a). Auch bei den Universitäts- und Fachhochschulstudien ergeben sich aus der überdurchschnittlich langen Studienzeit (sie wird mit 6,57 Jahren von keinem anderen Staat übertroffen, OECD-Mittel 4,5 Jahre) mit 86 815 US-\$ deutlich überdurchschnittliche Gesamtkosten für ein Studium. Im Tertiärbereich B dagegen liegt die Studienzeit mit 2,37 Jahren dagegen nahe am OECD-Mittel (Tabellen B1.3a und B1.3b).

Die Bildungsausgaben sind in Deutschland in wesentlich geringerem Maße gestiegen als dies im OECD-Mittel der Fall war.

- Im Primar- und Sekundarbereich stiegen die Ausgaben pro Schüler zwischen 1995 und 2004 in den OECD-Staaten durchschnittlich um 38%, viele Staaten haben sinkende Schülerzahlen genutzt, um die Ausgaben pro Schüler zu erhöhen (Tabelle B1.5). In Deutschland stiegen die Ausgaben im Primar- und Sekundarbereich nur um 6%, was bei gleichzeitigem Anstieg der Schülerzahlen um 1% zu einem Wachstum der Ausgaben pro Schüler von 5% geführt hat. Im Tertiärbereich dagegen stiegen die Ausgaben pro Studierenden in Deutschland mit 7% etwas unterdurchschnittlich (OECD-Mittel 9%) (Tabelle B1.5).
- In Deutschland wird im Primar- und Sekundarbereich mit 85,1% ein im internationalen Vergleich hoher Anteil der laufenden Ausgaben für Personal aufgewendet (OECD-Mittel 80,1%), so dass lediglich 14,9% für andere laufende Aufwendungen zur Verfügung stehen (OECD-Mittel 19,9%) (Tabelle B6.2).

Die finanziellen Hilfen für den Tertiärbereich liegen im OECD-Mittel.

- Leistungsfähige Bildungssysteme müssen für talentierte Menschen unabhängig von deren finanziellen Voraussetzungen offen stehen, damit diese ihre Begabungen weiterentwickeln können. Der Anteil der finanziellen Hilfen an den öffentlichen Bildungsausgaben für den Tertiärbereich liegt mit 17,9% geringfügig über dem OECD-Durchschnitt von 17,5%; der Anteil der Kredite ist mit 3,8% deutlich niedriger als im OECD-Mittel (8,6%) (Tabelle B5.2). Die verbesserte Position Deutschlands ist im Wesentlichen eine Folge der großen BAföG-Reform des Jahres 2001.

Unterdurchschnittliche Ausgaben pro Schüler im Primar- und Sekundarbereich I, verbunden mit deutlich überdurchschnittlichen Lehrergehältern werden in Deutschland durch hohe Schüler/Lehrer-Quoten und deutlich weniger Unterrichtszeit in den ersten Schuljahren sowie vergleichsweise geringere Ausgaben für Sachaufwendungen

kompensiert.

- Die vorgesehene jährliche Unterrichtszeit für einen 7- bis 8-jährigen Schüler liegt in Deutschland bei nur 627 Stunden, und damit um 166 Stunden unter dem OECD-Mittel von 793 Stunden (Tabelle D1.1). Diese Diskrepanz wird in späteren Schuljahren geringer, es bleibt aber auch bei Schülern im Alter von 15 Jahren noch eine Differenz von jährlich 71 Zeitstunden. Vor diesem Hintergrund, aber auch im Hinblick auf den besonders starken Zusammenhang zwischen sozialem Hintergrund und Bildungsleistungen kann die zunehmende Förderung von Ganztagschulen in Deutschland als wichtiger Schritt gewertet werden, bessere Lern- und Arbeitsbedingungen für Schüler zu sichern (Tabelle D1.1).
- Außer im Tertiärbereich ist das zahlenmäßige Verhältnis zwischen Schülern/Studierenden und Lehrkräften in Deutschland ungünstiger als im internationalen Vergleich. Im Primarbereich kommen in Deutschland 18,8 Kinder auf eine Lehrkraft (OECD-Mittel 16,7), und im Sekundarbereich I sind es 15,5 (OECD-Mittel 13,7). Die Betreuungsverhältnisse im Primar- und Sekundarbereich I sind damit noch etwas ungünstiger als 1998. Im Sekundarbereich II liegt der Wert in Deutschland mit 14,0 Schülern pro Lehrkraft auch über dem OECD-Mittel von 13,0 (Tabelle D2.2). Wichtig ist der Hinweis, dass kleinere Klassen nicht automatisch auf bessere Schülerleistungen schließen lassen.

Instruction time, teachers' salaries, and student-teacher ratios vary widely among countries.

- The choices countries make about how many hours and years students spend in the classroom and the subjects they study reflect national priorities and preferences. Budgetary considerations also help shape education: Teachers' salaries represent the largest single cost in providing school education and, as such, are a critical consideration for policy-makers striving to both maintain the quality of education and to contain spending. While class size has become a hot topic in many OECD countries, evidence on its impact on student performance is mixed. Among the findings on these nuts-and-bolts educational policy issues:
- Students in OECD countries are expected to receive, on average, 6 898 hours of instruction between the ages of 7 and 14, of which: 1 586 hours are between ages 7 and 8; 2 518 hours between ages 9 and 11; and 2 794 hours between ages 12 and 14. The large majority of intended hours of instruction are compulsory.
- In OECD countries, students between the ages of 7 and 8 receive an average of 769 hours per year of compulsory instruction time and 793

Lehrkräfte in Deutschland beziehen ein im internationalen Vergleich gutes Grundgehalt ...

- Die im internationalen Vergleich gute Bezahlung in Deutschland macht den Lehrerberuf konkurrenzfähig gegenüber anderen hoch qualifizierten Tätigkeiten. Das Einstiegsgehalt eines Lehrers im Primarbereich liegt bei 40 125 US-\$, im Mittel aller OECD-Staaten beträgt es lediglich 27 723 US-\$. Nur Lehrkräfte in Luxemburg und der Schweiz verdienen am Karrierebeginn besser als ihre Kollegen in Deutschland. Auch nach 15 Dienstjahren liegt das Lehrergehalt im Primarbereich in Deutschland mit 49 930 US-\$ deutlich über dem OECD-Mittel von 37 603 US-\$. Allerdings fällt die Dynamik beim weiteren Anstieg der Bezahlung der Lehrkräfte im Primarbereich zum Ende ihrer Karriere geringer aus als in vielen anderen Staaten (Tabellen D3.1 und D3.2).
- Ähnlich fällt der Vergleich der Lehrergehälter für den Sekundarbereich I aus (51 240 US-\$ nach 15 Jahren Berufserfahrung, OECD-Mittel 40 322 US\$) (Tabelle D3.1).
- Auch im Sekundarbereich II, wo die Lehrer zu Beginn ihrer Karriere mit 45 022 US-\$ jährlich gegenüber 31 154 US-\$ im OECD-Durchschnitt vergütet werden, ist die Bezahlung in Deutschland außerordentlich gut. Lediglich in der Schweiz und Luxemburg erzielen die Lehrer von Beginn an höhere Einkommen. Auch hier führt die verhältnismäßig begrenzte Dynamik in der Gehaltsentwicklung dazu, dass

hours per year of intended instruction time in the classroom. Students between the ages of 9 and 11 receive about 45 hours more per year, and those aged between 12 and 14 receive just over 90 hours more per year than those aged between 9 and 11.

- Salaries for teachers with at least 15 years' experience in lower secondary education are over twice the level of GDP per capita in Korea and Mexico; in Iceland, Norway and the partner economy Israel, salaries are 75% or less than GDP per capita. Those salaries range from less than USD 16 000 in Hungary to USD 51 000 or more in Germany, Korea and Switzerland, and more than USD 88 000 in Luxembourg.
- The average class size in primary education is 22 students per class, but varies between countries from 33 in Korea to less than half that number in Luxembourg and the partner economy the Russian Federation. From 2000 to 2005, the average class size did not vary significantly, but the differences in class size between OECD countries seem to have diminished. Class size tends to have decreased in countries that had had relatively large class sizes (for example, in Japan, Korea and Turkey) whereas class size tends to have increased in countries with relatively small class sizes (for example, Iceland) (see 2000 data in Table D2.4 on the web only).
- The number of students per class increases by an average of nearly three students between primary and lower secondary education, but ratios of students to teaching staff tend to decrease with increasing levels of education due to more annual instruction time, though this pattern is not uniform among countries.
- In primary and secondary education, OECD countries spend 91% on current expenditure of which 63.5% is for the compensation of teachers, 15.5% for the compensation of other staff, and 19.9% for other current expenditure. At the tertiary level of education, 89.3% is devoted to current expenditure, of which 42.7% is for the compensation of teachers, 23.6% for the compensation of other staff, and 33.8% for other current expenditure (Table B6.2).

Private sources of funding for education are becoming increasingly important.

- On average, over 90% of primary and secondary education in OECD countries, and nowhere less than 80% (except in Korea and in the partner economy Chile), is paid for

das Maximalgehalt am Ende der beruflichen Laufbahn in einer Reihe von Ländern über dem deutschen Betrag in Höhe von 57 671 US-\$ liegt (Tabelle D3.1).

... dafür aber weniger arbeitsbezogene Zulagen. Im Ergebnis ist die Gehaltsstruktur in Deutschland inflexibel.

- Dabei muss jedoch berücksichtigt werden, dass nur die Grundgehälter miteinander verglichen werden. In den meisten OECD-Staaten bestehen für Lehrkräfte aber weit mehr Möglichkeiten, Zulagen zu erhalten, als dies in Deutschland der Fall ist. Während in Deutschland Zuschläge lediglich nach Alter, Familienstatus und Übernahme von Managementaufgaben wie zum Beispiel Fachleiterpositionen sowie von zusätzlichen Unterrichtsstunden gewährt werden, führen in anderen Staaten auch zahlreiche andere Faktoren – wie beispielsweise eine über die Mindestqualifikation hinausgehende Qualifikation, die Übernahme besonderer Aufgaben (z.B. Arbeitsgemeinschaft, Betreuung von Lehramtsstudenten), das Unterrichten bestimmter Fächer oder in bestimmten Gebieten, ein besonders gutes Abschneiden der Schüler – zur Zahlung von Zulagen (Tabelle D3.3a).
- In vielen Staaten können alle oder fast alle Lehrer Zulagen erhalten, wenn sie Managementaufgaben übernehmen, mehr Stunden oder Klassen als in einem Vollzeitvertrag vorgesehen unterrichten (z.B. als Vertretung) oder besondere Aufgaben übernehmen, wie die Beratung oder das Ausbilden von angehenden Lehrern (Tabelle D3.3a).

Die Zahl der jährlich geleisteten Unterrichtsstunden liegt im Mittelfeld.

- Die durchschnittliche jährliche Zahl der zu leistenden Unterrichtsstunden an öffentlichen Schulen des Primarbereichs beträgt 808 Stunden (OECD-Mittel 803 Stunden). Im Sekundarbereich I bzw. II liegen die entsprechenden Werte bei 758 und 717 Stunden (OECD-Mittel 707 und 664 Stunden). Die Vorgaben für die Arbeitszeit der Lehrer unterscheiden sich in den einzelnen Staaten. In den meisten Staaten müssen die Lehrer gesetzlich oder vertraglich geregelt eine bestimmte Zahl von Stunden arbeiten, während einige Länder nur die Zahl der wöchentlich abzuleistenden Unterrichtsstunden festlegen. Die Hälfte der OECD-Staaten mit vergleichbaren Daten ist außerdem dazu übergegangen, die Zahl der Arbeitsstunden festzulegen, die in den Schulen zu leisten sind (Tabelle D4.1).

Die Wirtschaft leistet im Rahmen des dualen Systems der Berufsausbildung einen überdurchschnittlich hohen Anteil der Bildungsinvestitionen.

- Insgesamt liegt der Anteil der Bildungsausgaben aus privaten Quellen in Deutschland mit 17,7% deutlich über dem

publicly. However, in tertiary education the proportion funded privately varies widely, from less than 5% in Denmark, Finland and Greece, to more than 50% in Australia, Japan and the United States and in partner economy Israel, and to above 75% in Korea and in the partner economy Chile.

- In all countries for which comparable data are available, for all levels of education combined, public funding increased between 1995 and 2004. However, private spending increased even more in nearly three-quarters of these countries. Nevertheless, in 2004, on average 87% of expenditure, for all levels of education combined, was still from public sources.
 - The share of tertiary spending from private sources rose substantially in some countries between 1995 and 2004, but this was not the case at other levels of education.
 - On average among the 18 OECD countries for which trend data are available, the share of public funding in tertiary institutions decreased slightly between 1995 and 2000, as well as every year between 2001 and 2004. However, in general the increase of private investment has not displaced public financing, but rather complemented it.
 - In tertiary education, households cover the majority of all private expenditure in all countries with available data, except Greece, Hungary and Sweden. Private expenditure from other entities than households is still significant, representing 10% or more in Australia, Hungary, Italy, Korea, the Netherlands, Sweden, the United Kingdom and the United States, and the partner economy Israel.
- OECD-Mittel von 13,0%.
- Zwischen 1995 und 2004 haben sich die öffentlichen Ausgaben um 9% erhöht (OECD-Mittel 40%) während die privaten Ausgaben ebenfalls um 9% stiegen (OECD-Mittel 110%).
 - Der Anteil privater Ausgaben in Deutschland ist besonders in der vorschulischen Bildung und der Schule hoch. Im Kindergarten (berücksichtigt werden hier nur Kinder ab 3 Jahre) liegt der durch private Gebühren finanzierte Anteil der Ausgaben mit 28,2% deutlich über dem OECD-Mittel von 20,2% (Tabelle B3.2a). Dieser Anteil, der 1995 schon 19,0% ausmachte, ist somit weiter gestiegen. Der hohe Anteil privater Ausgaben im Schulbereich (18,1% im Vergleich zum OECD-Mittel von 8,3%) ist im Wesentlichen auf einen hohen Anteil privater Ausgaben im Rahmen des dualen Systems der Berufsausbildung zurückzuführen.
 - Im Tertiärbereich dagegen tragen Studiengebühren und andere private Aufwendungen mit 13,6% deutlich weniger zur Finanzierung bei als im OECD-Mittel (24,3%).
 - Diese Relationen sind bildungsökonomisch nicht erklärbar, da die gesellschaftlichen Erträge im Vorschulbereich besonders hoch sind, und deswegen öffentliche Investitionen am ehesten rechtfertigen. Die hohen gesellschaftlichen Erträge eines guten frühkindlichen Angebots legen nahe, dieses Angebot auch weitgehend über öffentliche Mittel zu finanzieren.