pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Bildung auf einen Blick 2024. OECD-Indikatoren

Bielefeld : wbv Media 2024, XI, 501 S.

Quellenangabe/ Reference:
Bildung auf einen Blick 2024. OECD-Indikatoren. Bielefeld : wbv Media 2024, XI, 501 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-335985 - DOI: 10.25656/01:33598; 10.3278/9783763977741

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-335985
https://doi.org/10.25656/01:33598

in Kooperation mit / in cooperation with:

wbv Publikation

http://www.wbv.de

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License:
http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Publikation

Bildung auf einen Blick 2024

OECD-Indikatoren

OECD
BESSERE POLITIK FÜR EIN BESSERES LEBEN

wbv



Bildung auf einen Blick 2024
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 2024: OECD Indicators
Regards sur l'éducation 2024: Les indicateurs de l'OCDE
© 2024 OECD
Alle Rechte vorbehalten

© 2024 Bundesministerium für Bildung und Forschung, Deutschland für die deutsche Übersetzung

© 2024 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:
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.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.

Foto:
© Andrey_Popov/Shutterstock.com

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 aller Menschen verbessert, Anreize für eine effizientere Bildungsvermittlung bietet und dazu beiträgt, Ressourcen zur Bewältigung der steigenden Bildungsnachfrage zu mobilisieren, lenken die Regierungen ihre Aufmerksamkeit verstärkt auf internationale Vergleiche der Bildungssysteme. Als Teil dieses Unterfangens sieht die OECD-Direktion „Bildung und Kompetenzen" eine ihrer Hauptaufgaben in der Entwicklung und Analyse international vergleichbarer, quantitativer Indikatoren, die jährlich in *Bildung auf einen Blick* veröffentlicht werden. Zusammen mit den politischen Maßnahmen der OECD unterstützen diese Indikatoren die Regierungen dabei, die Bildungssysteme effektiver zu machen und so zu gestalten, dass sie allen offenstehen. *Bildung auf einen Blick* wendet sich nicht nur an Regierungsvertreterinnen und -vertreter, sondern möchte darüber hinaus auch Forschende mit Daten für weitere Analysen unterstützen und der allgemeinen Öffentlichkeit helfen, ein besseres Verständnis dafür zu entwickeln, wie ihre Bildungssysteme im internationalen Vergleich aufgestellt sind.

Bildung auf einen Blick ist das Ergebnis langjähriger gemeinsamer Bemühungen der Regierungen der OECD-Länder, der Expertinnen und 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 2024* wurde von Abel Schumann geleitet. Das Werk enthält statistische und analytische Beiträge von Étienne Albiser, Éric Charbonnier, Minne Chu, Darien Dinaro, Leonardo Geretto, Jaione González Yubero, Yanjun Guo, Corinne Heckmann, Janina Jasper, Viktoria Kis, Qi Kuang, Erika Lee, Bernardo Mayorga, Simon Normandeau, Christopher Olivares, Gara Rojas González, Özge Özcan Sahin, Giovanni Maria Semeraro und Choyi Whang. Beiträge und Ratschläge kamen von Olof Bystrom, Lucie Cerna, Katherine Hasset, Thomas Liebig, Edoardo Magalini, Deborah Nusche, Alexander Pick, Marcia Rocha, Samo Varsik und Alina Winter. Ameline Besin und Valérie Forges waren unterstützend im Bereich Verwaltung tätig. Rachel Linden unterstützte Lektorat und Produktion. Die Entwicklung der Publikation wurde von den INES-Mitgliedsländern über 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.

Die INES-Mitgliedsländer und die OECD setzen ihre Bemühungen fort, international vergleichbare Daten bereitzustellen, die den bildungspolitischen Bedürfnissen genügen. Die OECD wird neue Indikatoren entwickeln, wo dies möglich ist, und auch in Bereiche vordringen, in denen zunächst konzeptionelle Fortschritte notwendig sind, bevor Indikatoren erstellt werden können. Das geschieht nicht nur im Rahmen des INES-Programms, sondern auch im Rahmen der Internationalen Schulleistungsstudie PISA (OECD Programme for International Student Assessment), der OECD-Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (OECD Programme for the International Assessment of Adult Competencies – PIAAC) sowie der Internationalen Erhebung der OECD zu Lehren und Lernen (OECD Teaching and Learning International Survey – TALIS).

Inhalt

Vorwort ... III

Editorial ... IX

Hinweise zur Lektüre ... 1

Executive Summary ... 13

Chancengerechtigkeit und das bildungspolitische Ziel der Agenda 2030 ... 16

A Bildungsergebnisse und Bildungserträge ... 35

Kapitel A1 Über welche Bildungsabschlüsse verfügen Erwachsene? ... 37
Tabelle A1.1 Bildungsstand 25- bis 64-Jähriger (2023) ... 56
Tabelle A1.2 Entwicklung des Bildungsstands 25- bis 34-Jähriger, nach Geschlecht (2016 und 2023) ... 57
Tabelle A1.3 Bildungsstand im Inland und im Ausland geborener Erwachsener, nach Alter bei Zuwanderung und Geschlecht (2023) ... 58

Kapitel A2 Der Übergang vom (Aus-)Bildungssystem zum Erwerbsleben: Wo sind die jungen Menschen von heute? ... 59
Tabelle A2.1 Anteil 18- bis 24-Jähriger (in %), die sich in Ausbildung bzw. nicht in Ausbildung befinden, nach Erwerbsstatus (2023) ... 69
Tabelle A2.2 Veränderung des Anteils 18- bis 24-Jähriger (in %), die sich in Ausbildung bzw. nicht in Ausbildung befinden, nach Erwerbsstatus und Geschlecht (2016 und 2023) ... 70
Tabelle A2.3 Anteil im Inland und im Ausland geborener 15- bis 29-jähriger NEETs (in %), nach Alter bei Zuwanderung (2023) ... 71

Kapitel A3 Wie beeinflusst der Bildungsstand die Erwerbsbeteiligung? ... 73
Tabelle A3.1 Beschäftigungsquoten 25- bis 64-Jähriger, nach Bildungsstand (2023) ... 87
Tabelle A3.2 Entwicklung der Beschäftigungsquoten 25- bis 34-Jähriger, nach Bildungsstand und Geschlecht (2016 und 2023) ... 88
Tabelle A3.3 Erwerbslosen- und Nichterwerbsquoten 25- bis 34-Jähriger, nach Bildungsstand und Geschlecht (2023) ... 89
Tabelle A3.4 Beschäftigungsquoten von im Inland und im Ausland geborenen Erwachsenen, nach Alter bei Zuwanderung ins Land, Bildungsstand und Geschlecht (2023) ... 90

Kapitel A4 Welche Einkommensvorteile lassen sich durch Bildung erzielen? ... 91
Tabelle A4.a Finanzieller Nettoertrag für einen Mann und eine Frau, die einen Abschluss im Tertiärbereich erwerben, nach Abzinsungssatz (2021) ... 99
Tabelle A4.1 Relative Erwerbseinkommen von Beschäftigten im Vergleich zu denjenigen mit Abschluss im Sekundarbereich II, nach Bildungsstand und Altersgruppe (2022) ... 109
Tabelle A4.2 Verteilung der Beschäftigten nach Bildungsstand und Höhe der Erwerbseinkommen im Verhältnis zum Median (2022) ... 110
Tabelle A4.3 Erwerbseinkommen von Frauen als Prozentsatz der Erwerbseinkommen von Männern, nach Bildungsstand und Altersgruppe (2022) ... 111

Tabelle A4.4 Erwerbseinkommen von im Ausland geborenen Beschäftigten in Prozent des Erwerbseinkommens von im Inland geborenen Beschäftigten, nach Bildungsstand, Alter bei der Migration und aktueller Altersgruppe (2022) 112
Tabelle A4.5 Private Kosten und Nutzen für einen Mann und eine Frau, die einen Abschluss im Tertiärbereich erwerben (2021) 113

Kapitel A5 Inwieweit nehmen Erwachsene an formaler und nicht formaler Weiterbildung teil? 115
Tabelle A5.1 Anteil der Erwachsenen, die an Weiterbildung teilnehmen, nach Geschlecht und Art der Weiterbildung (2016 und 2022) 125
Tabelle A5.2 Gründe für die Nichtteilnahme an Weiterbildung unter Erwachsenen, die daran teilnehmen wollten, nach Geschlecht (2022) 126
Tabelle A5.3 Anteil der Erwachsenen, die angeben, keinen Bedarf an Weiterbildung zu haben, an denjenigen, die nicht teilnehmen, nach Geschlecht, Altersgruppe und Bildungsstand (2022) 127

Kapitel A6 Was sind die gesamtgesellschaftlichen Auswirkungen von Bildung? 129
Tabelle A6.1 Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Bewusstsein und Handlungen in Bezug auf Klimawandel und globale Erwärmung, nach sozioökonomischem Status und Geschlecht (2018) 143
Tabelle A6.2 Anteil der Erwachsenen, die anerkennen, dass menschliches Handeln den Klimawandel verursacht, nach Bildungsstand, Geschlecht, Geburtsland und Altersgruppe (2016) 144
Tabelle A6.3 Mittelwerte für die Motivation von Erwachsenen, den Klimawandel abzuschwächen, nach Bildungsstand, Geschlecht, Geburtsland und Altersgruppe (2016) 145

B Bildungszugang, Bildungsbeteiligung und Bildungsverlauf 147

Kapitel B1 Wie unterscheidet sich die Teilnahme an frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung in den Ländern? 149
Tabelle B1.1 Bildungsbeteiligung in frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) und im Primarbereich, nach Alter (2022) 174
Tabelle B1.2 Entwicklung der Beteiligungsquote von Kindern in Angeboten der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01) und für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02), nach Altersgruppe (2013 und 2022) 175
Tabelle B1.3 Entwicklung der Verteilung von Kindern in Angeboten der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) (ISCED 0), nach ISCED-0-Bereich und Art der Bildungseinrichtung (2013 und 2022) 176

Kapitel B2 Was sind die wesentlichen Merkmale des Primar- und Sekundarbereichs I? 177
Tabelle B2.1 Merkmale kostenloser Bildungsangebote und der Schulpflicht (2022) 195
Tabelle B2.2 Bildungsbeteiligung 6- bis 14-Jähriger und Anteil der Wiederholenden, nach Bildungsbereich (2013, 2015 und 2022) 198
Tabelle B2.3 Verteilung der Schülerinnen und Schüler im Primar- und Sekundarbereich I, nach Art der Bildungseinrichtung (2013 und 2022) 199

Kapitel B3 Was sind die wichtigsten Merkmale des allgemeinbildenden und des berufsbildenden Sekundarbereichs II? 201
Tabelle B3.1 Anteil der Absolventinnen und Verteilung aller Absolventinnen und Absolventen, nach Fächergruppe im Sekundarbereich II und im postsekundaren, nicht tertiären Bereich (2022) 221

Tabelle B3.2 Bildungsbeteiligung der 15- bis 19-Jährigen und Anteil der Bildungsteilnehmenden in privaten Einrichtungen des Sekundarbereichs II und des postsekundaren, nicht tertiären Bereichs (2013 und 2022) 222
Tabelle B3.3 Anteil der Wiederholenden und der über 24-jährigen Bildungsteilnehmenden im Sekundarbereich II und im postsekundaren Bereich (2013, 2015 und 2022) 223
Tabelle B3.4 Erfolgsquoten von Anfangenden im Sekundarbereich II, nach Zeitrahmen, Ausrichtung des Bildungsgangs bei Eintritt und sozialem Hintergrund (letztes verfügbares Jahr) 224

Kapitel B4 Welche Unterschiede bestehen im Hinblick auf Bildungszugang und Bildungsergebnisse im Tertiärbereich? 225
Tabelle B4.1 Verteilung der Absolventinnen und Absolventen in jeder Stufe des Tertiärbereichs, nach Art der Bildungseinrichtung (2013 und 2022) 241
Tabelle B4.2 Anteil der weiblichen Anfangenden sowie Verteilung der weiblichen und männlichen Anfangenden im Tertiärbereich, nach gewählter Fächergruppe (2015 und 2022) 242
Tabelle B4.3 Anteil der internationalen bzw. ausländischen Bildungsteilnehmenden, nach Stufe des Tertiärbereichs, und Verteilung der Bildungsteilnehmenden im Tertiärbereich, nach gewählter Fächergruppe und Mobilitätsstatus (2013 und 2022) 243
Tabelle B4.4 Erfolgsquoten der Bildungsteilnehmenden, die in einen Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgang eintraten, nach Zeitpunkt und sozialem Hintergrund (letztes verfügbares Jahr) 244

C Die in Bildung investierten Finanzressourcen 245

Kapitel C1 Wie hoch sind die Ausgaben pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer für Bildungseinrichtungen? 249
Tabelle C1.1 Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer (2021) 264
Tabelle C1.2 Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer für eigentliche Bildungsdienstleistungen, zusätzliche Dienstleistungen und F&E (2021) 266
Tabelle C1.3 Durchschnittliche jährliche Veränderung der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer (2015 bis 2021) 268

Kapitel C2 Welcher Teil des Bruttoinlandsprodukts wird für Bildungseinrichtungen ausgegeben? 269
Tabelle C2.1 Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP (2021) 279
Tabelle C2.2 Trends bei den Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP und Veränderung des BIP (2015 und 2021) 280
Tabelle C2.3 Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP, nach Herkunft der Mittel (2021) 281

Kapitel C3 Wie groß ist der Anteil öffentlicher und privater Ausgaben im Bildungswesen? 283
Tabelle C3.1 Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer (vollzeitäquivalent), nach Art der Bildungseinrichtung und Herkunft der Mittel (2021) 294
Tabelle C3.2 Verteilung der Ausgaben für Bildungseinrichtungen, nach Art der Bildungseinrichtung und Herkunft der Mittel (2021) 296
Tabelle C3.3 Entwicklungstendenzen beim Anteil öffentlicher, privater und nicht inländischer Ausgaben für Bildungseinrichtungen (2015 und 2021) 298

Kapitel C4 **Wie hoch sind die öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung?** 299
Tabelle C4.1 Öffentliche Ausgaben für Bildung als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben (2021) 309
Tabelle C4.2 Herkunft der gesamten öffentlichen Mittel für Bildung, nach staatlicher Ebene (2021) 310
Tabelle C4.3 Veränderung der öffentlichen Bildungsausgaben als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben zwischen 2015 und 2021 311

Kapitel C5 **Wie hoch sind die Bildungsgebühren im Tertiärbereich und welche öffentlichen Unterstützungsleistungen erhalten Bildungsteilnehmende?** 313
Tabelle C5.1 Durchschnittliche (bzw. häufigste) jährliche Bildungsgebühren an Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs für inländische und ausländische Bildungsteilnehmende (2022/2023) 331
Tabelle C5.2 Jährliche Bildungsgebühren an öffentlichen Bildungseinrichtungen für inländische Bildungsteilnehmende in Master- oder gleichwertigen Bildungsgängen, nach Fächergruppen (2022/2023) 332
Tabelle C5.3 Veränderung der Bildungsgebühren zwischen 2012/2013 und 2022/2023 und öffentliche finanzielle Unterstützung für Bildungsteilnehmende im Tertiärbereich (2022/2023) 333

Kapitel C6 **Wofür werden Finanzmittel im Bereich der Bildung ausgegeben?** 335
Tabelle C6.1 Anteil der laufenden Ausgaben und der Investitionsausgaben, nach Bildungsbereich (2021) 346
Tabelle C6.2 Anteil der laufenden Ausgaben nach Ausgabenkategorie und Ausgaben für die Vergütung der Beschäftigten pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer (vollzeitäquivalent) (2021) 347

D **Lehrkräfte, das Lernumfeld und die Organisation von Schulen** 349

Kapitel D2 **Wie ist die Lernende-Lehrkräfte-Relation und wie groß sind Klassen und Schulen?** 351
Tabelle D2.1 Kinder-Fachkräfte-Relation im Elementarbereich, nach Bildungsbereich (2013 und 2022) 372
Tabelle D2.2 Lernende-Lehrkräfte-Relation in Bildungseinrichtungen, nach Bildungsbereich (2022) 373
Tabelle D2.3 Durchschnittliche Klassengröße, nach Bildungsbereich und Art der Bildungseinrichtung (2013 und 2022) 374
Tabelle D2.4 Verteilung der Primarschulgröße (Schülerinnen und Schüler pro Klasse) und der Lernende-Lehrkräfte-Relation, nach Regionstyp und Perzentil 375

Kapitel D3 **Wie hoch sind die Gehälter der Lehrkräfte und Schulleitungen?** 377
Tabelle D3.1 Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter von Lehrkräften, basierend auf der häufigsten Qualifikation, zu unterschiedlichen Zeitpunkten der beruflichen Laufbahn (2023) 402
Tabelle D3.2 Tatsächliche Gehälter von Lehrkräften und Schulleitungen im Verhältnis zu den Erwerbseinkommen Beschäftigter mit einem Abschluss im Tertiärbereich (2023) 403
Tabelle D3.3 Durchschnittliche tatsächliche Gehälter von Lehrkräften und Schulleitungen (2023) 404

Kapitel D4 **Wie viel Zeit unterrichten und arbeiten Lehrkräfte?** 405
Tabelle D4.1 Organisation der Unterrichtszeit der Lehrkräfte (2023) 422
Tabelle D4.2 Organisation der Arbeitszeit der Lehrkräfte (2023) 423

Kapitel D5 **Wie ist die Zusammensetzung der Lehrerschaft und wie ist die Lage der Länder in Bezug auf den Lehrkräftemangel?** 425
Tabelle D5.1 Bildungswege zur vollständig qualifizierten Lehrkraft für den Sekundarbereich (2022/2023) 445
Tabelle D5.2 Anteil der Lehrkräfte bis 29 Jahre, nach Bildungsbereich (2022) 448
Tabelle D5.3 Anteil der Lehrkräfte über 49 Jahre, nach Bildungsbereich (2013 und 2022) 449
Tabelle D5.4 Geschlechterstruktur der Lehrkräfte, nach Bildungsbereich (2022) 450
Tabelle D5.5 Anteil der Lehrkräfte nach ISCED-Bereich, Art des Arbeitsvertrags, Erfahrung und Qualifikationsstatus (2014/2015 und 2022/2023) 451

Kapitel D6 **Wie werden die Ansichten von Eltern und Schülerinnen und Schülern formell im Bildungssystem vertreten?** 453
Tabelle D6.1 Für Schulen vorgeschriebene schulische Gremien mit Elternbeteiligung (2023) 470
Tabelle D6.2 Für Schulen vorgeschriebene schulische Gremien mit Beteiligung der Schülerinnen und Schüler (2023) 472

Anhang 1 **Merkmale der Bildungssysteme** 475

Tabelle X1.1 Typisches Abschlussalter, nach Bildungsbereich (2022) 476
Tabelle X1.2 Typisches Eintrittsalter, nach tertiärem Bildungsbereich (2022) 477
Tabelle X1.3 Für die Berechnung der Indikatoren verwendete Haushaltsjahre und Berichtsjahre für Bildungsgänge, OECD-Länder 478
Tabelle X1.4 Für die Berechnung der Indikatoren verwendete Haushaltsjahre und Berichtsjahre für Bildungsgänge, Partnerländer und Beitrittsländer 479
Tabelle X1.5 Reguläres Eintrittsalter und Dauer der Bildungsbereiche (2022) 480

Anhang 2 **Statistische Bezugsdaten** 481

Tabelle X2.1 Grundlegende statistische Bezugsdaten (zu jeweiligen Preisen) (Referenzzeiträume: Kalenderjahr, 2012, 2015, 2020, 2021, 2022) 482
Tabelle X2.2 Grundlegende statistische Bezugsdaten (Referenzzeitraum: Kalenderjahr, 2012, 2015, 2020, 2021, 2022) 483
Tabelle X2.3 Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter von Fachkräften im Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02), Lehrkräften im Primarbereich, basierend auf der häufigsten Qualifikation zu unterschiedlichen Zeitpunkten der beruflichen Laufbahn, in Landeswährung (2023) 484
Tabelle X2.4 Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Grundgehälter von Lehrkräften im Sekundarbereich, in Landeswährung, basierend auf der häufigsten Qualifikation zu unterschiedlichen Zeitpunkten der beruflichen Laufbahn (2023) 485
Tabelle X2.5 Entwicklung der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter von Lehrkräften, in Landeswährung (2000 und 2005 bis 2023) 486
Tabelle X2.6 Entwicklung der durchschnittlichen tatsächlichen Gehälter von Lehrkräften, in Landeswährung (2000, 2005 und 2010 bis 2023) 488
Tabelle X2.7 Statistische Bezugsdaten zur Berechnung der Gehälter von Lehrkräften und Schulleitungen (2000 und 2005 bis 2023) 490
Tabelle X2.8 Lehrkräfte, nach Mindest- bzw. häufigster Qualifikation und Bildungsbereich (2023) 491
Tabelle X2.9 25- bis 64-jährige Fachkräfte/Lehrkräfte, nach Bildungsstand und Bildungsbereich (2023) 492
Tabelle X2.10 25- bis 64-jährige Schulleitungen, nach Bildungsstand und Bildungsbereich (2023) 493

Mitwirkende an dieser Publikation 495

Editorial

Gleiche Ausgangsbedingungen für hochwertige und lebenslange Bildungsmöglichkeiten

Qualitativ hochwertige Bildungssysteme, die einen fairen Zugang für Kinder aus allen sozialen Schichten bieten, können ein Mittel sein, um Menschen aus der Armut zu befreien und Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit zu geben, ihr Potenzial in vollem Maße auszuschöpfen. Es gibt gute Fortschritte beim Bildungsstand und den Bildungsergebnissen, so ist z. B. in vielen Ländern der Anteil der 25- bis 34-Jährigen ohne Abschluss im Sekundarbereich II deutlich gesunken, von 17 % im Jahr 2016 auf 14 % im Jahr 2023. Die Chancengleichheit bleibt jedoch eine Herausforderung.

Die Ausgabe 2024 von *Bildung auf einen Blick*, welche den Schwerpunkt auf Chancengerechtigkeit in der Bildung legt, zeigt, dass beispielsweise der familiäre Hintergrund nach wie vor einen starken Einfluss auf die Bildungsergebnisse hat. Weniger als 1 von 5 Erwachsenen, deren oder dessen Eltern keinen Abschluss im Sekundarbereich II haben, verfügt über einen Hochschulabschluss oder eine andere Form der tertiären Bildung. Und bei Kindern aus einkommensschwachen Familien ist die Wahrscheinlichkeit, dass sie, bevor sie 3 Jahre alt werden, an frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung teilnehmen, im Durchschnitt der Länder mit verfügbaren Daten[1] um 18 Prozentpunkte geringer.

Diese frühe Benachteiligung setzt sich über die verschiedenen Bildungsbereiche fort, beeinträchtigt die Leistungen in den Prüfungen des Primar- und Sekundarbereichs und verringert die Wahrscheinlichkeit, den Sekundarbereich II und den Tertiärbereich abzuschließen. Damit wird die Notwendigkeit von Maßnahmen unterstrichen, die auf die frühe Kindheit abzielen, damit allen Kindern gleiche Chancen geboten werden. Der Elementarbereich hilft dabei, Entwicklungslücken zu schließen, bevor die Kinder in den Primarbereich eintreten, und ist damit ein Schlüsselinstrument für die Abmilderung von Auswirkungen sozioökonomischer Benachteiligung.

Viele OECD-Länder haben dies erkannt und das Eintrittsalter für die Schulpflicht gesenkt. Sie haben ebenso die öffentlichen Ausgaben für den Elementarbereich erhöht, zwischen 2015 und 2021 im Durchschnitt um 9 %, gemessen als Anteil am Bruttoinlandsprodukt (BIP). In einigen Ländern war der Anstieg viel höher. Die öffentlichen Ausgaben in diesem Bereich stiegen z. B. in Litauen um 50 % und in Deutschland um 42 %. *Bildung auf einen Blick* zeigt jedoch, dass Lücken bleiben, insbesondere bei der Bezahlbarkeit und Zugänglichkeit des Elementarbereichs für Familien mit geringem Einkommen.

Der weit verbreitete Mangel an gut ausgebildeten Lehrkräften stellt eine weitere dringende Herausforderung dar. Viele Länder haben Schwierigkeiten, freie Stellen für Lehrkräfte zu

1) Belgien, Bulgarien, Dänemark, Deutschland, Estland, Finnland, Frankreich, Griechenland, Irland, Island, Italien, Kroatien, Lettland, Litauen, Luxemburg, Niederlande, Norwegen, Österreich, Polen, Portugal, Schweden, Schweiz, Slowakei, Slowenien, Spanien, Ungarn, Vereinigtes Königreich.

besetzen, und die Auswirkungen sind in den Schulen, die sozioökonomisch benachteiligte Gemeinden versorgen, am akutesten zu spüren. Während einige Länder finanzielle Anreize bieten, um Lehrkräfte für diese Schulen zu gewinnen, sind finanzielle Maßnahmen allein nicht ausreichend. Umfassende Unterstützung und die Anerkennung der spezifischen Herausforderungen, mit denen Lehrkräfte in benachteiligten Gebieten konfrontiert werden, sind wesentlich, um motivierte Lehrkräfte zu gewinnen und zu halten.

Die diesjährige Ausgabe zeigt auch, dass es erhebliche Fortschritte beim Bildungsstand und den Arbeitsmarktergebnissen junger Erwachsener, insbesondere aus gefährdeten Haushalten, gibt. Der Prozentsatz der 18- bis 24-Jährigen, die weder in Beschäftigung noch in Ausbildung sind, ist im OECD-Durchschnitt von 16 % im Jahr 2016 auf 14 % im Jahr 2023 gesunken. Die Beschäftigungsquoten von jungen Erwachsenen haben sich ebenfalls verbessert, wobei ein bemerkenswerter Anstieg bei denjenigen ohne Abschluss im Sekundarbereich II zu verzeichnen ist.

Diese Fortschritte, getragen von einem anhaltenden Bildungsengagement und einem robusten Arbeitsmarkt, unterstreichen die Bedeutung nachhaltiger Bemühungen, junge Menschen in der Bildung zu halten. Jedoch gehen diese Verbesserungen nicht mit besseren Lernergebnissen einher. Der Anteil leistungsschwacher 15-Jähriger in der Internationalen Schulleistungsstudie PISA hat sich in vielen Ländern seit 2012 nicht verändert oder ist sogar gestiegen. Um sicherzustellen, dass unsere Kinder und Jugendlichen die grundlegenden Fähigkeiten besitzen, die sie für eine zukünftige Beschäftigung benötigen, müssen die Länder unbedingt für Standards in Kernfächern wie Mathematik, Lesen und Naturwissenschaften sorgen.

Es bestehen nach wie vor geschlechtsspezifische Unterschiede. Trotz ihres höheren Bildungsstands sind Frauen auf dem Arbeitsmarkt weiterhin erheblichen Benachteiligungen ausgesetzt. Mädchen schneiden bei fast allen Bildungsmaßnahmen besser ab als Jungen, einschließlich Testergebnissen, Wiederholungsquoten und Erfolgsquoten, sowohl im Sekundarbereich II als auch im Tertiärbereich. Auch die Wahrscheinlichkeit, einen tertiären Bildungsweg einzuschlagen, ist bei Frauen höher: 54 % der jungen Frauen haben einen Abschluss im Tertiärbereich, verglichen mit 41 % der jungen Männer. Diese Bildungserfolge spiegeln sich jedoch nicht in entsprechenden Chancen auf dem Arbeitsmarkt wider. Junge Frauen sind seltener erwerbstätig als junge Männer, insbesondere wenn sie keinen Abschluss des Sekundarbereichs II haben. Die Beschäftigungsquote der 25- bis 34-jährigen Frauen ohne Abschluss im Sekundarbereich II liegt bei 47 gegenüber 72 % bei ihren männlichen Kollegen. Selbst unter denjenigen mit Abschluss im Tertiärbereich liegt die Beschäftigungsquote der Frauen um 6 Prozentpunkte niedriger als die der Männer. Sie verdienen auch deutlich weniger, im Durchschnitt 15 % weniger bei denjenigen ohne Abschluss im Sekundarbereich II und 17 % weniger bei denjenigen mit Abschluss im Tertiärbereich. Diese Ungleichheit zeigt deutlich, dass dringend Maßnahmen zur Beseitigung der geschlechtsspezifischen Unterschiede auf dem Arbeitsmarkt erforderlich sind. Der Beitrag der OECD zur Förderung der Gleichstellung der Geschlechter zielt darauf ab, diese Bemühungen zu lenken und zu koordinieren, indem geschlechtsspezifische Datenlücken geschlossen werden, damit Fortschritte bei der Gleichstellung der Geschlechter gemessen und unterstützt werden können, und indem politische Maßnahmen zur Erzielung der Gleichstellung der Geschlechter mittels OECD-Rechtsinstrumenten und multidisziplinärer Expertise umgesetzt werden.

In der Zukunft sind weitere Maßnahmen erforderlich, um die Grundlagen für fairere Zugangsbedinungen in der Bildung für sozialen und wirtschaftlichen Fortschritt zu schaffen. Von Maßnahmen zur Verbesserung des Zugangs zu qualitativ hochwertigen Bildungsgängen im Elementarbereich für alle sozioökonomischen Hintergründe bis hin zu solchen, die darauf abzielen, die Attraktivität des Lehrberufs zu erhöhen, liefert die Ausgabe 2024 von *Bildung auf einen Blick* den politischen Entscheidungsträgerinnen und -trägern die nötigen Erkenntnisse für die Gestaltung von Bildungssystemen, die helfen, unseren Kindern und Jugendlichen die bestmögliche Zukunft zu bieten.

Hinweise zur Lektüre

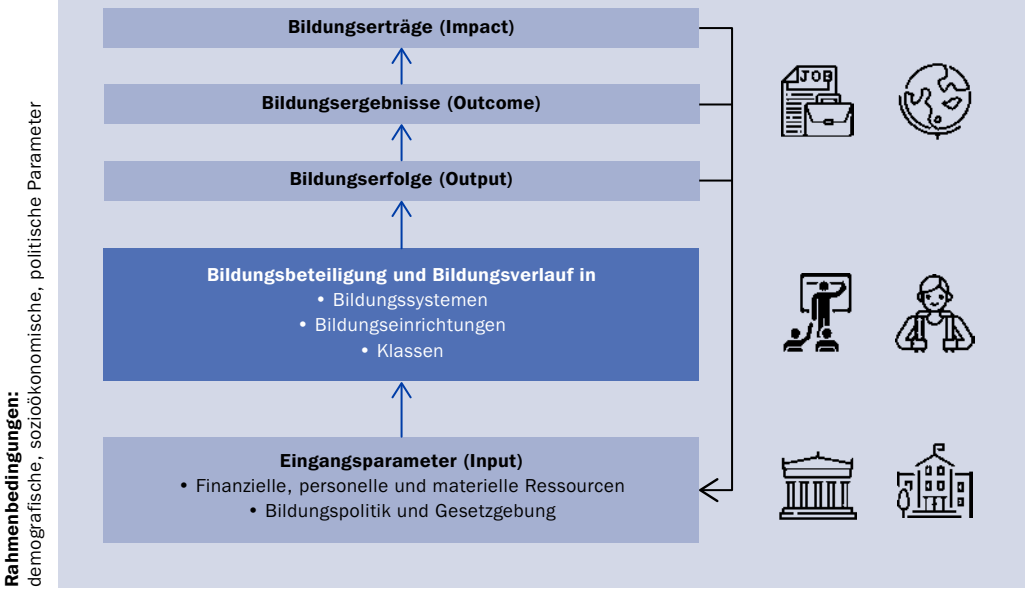
Der konzeptionelle Rahmen

Bildung auf einen Blick 2024 – OECD-Indikatoren bietet ein umfangreiches aktuelles Spektrum an vergleichbaren Indikatoren, die auf einem 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. Sie 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 Akteurinnen und 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 in *Bildung auf einen Blick*



Die Akteurinnen und 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 der bzw. des Einzelnen und der Institutionen zusammenhängen.

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

- Bildungssysteme als Ganzes
- Anbieterinnen und Anbieter von Bildungsdienstleistungen (Bildungseinrichtungen, Schulen) und die Unterrichtsbedingungen in diesen Bildungseinrichtungen (Klassenräume, Lehrkräfte)
- einzelne Teilnehmende im Bildungssystem und beim Lernen, die Bildungsteilnehmenden: 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 Bildungsteilnehmende Zugang zu verschiedenen Bildungsbereichen haben, sich darin einschreiben und diese erfolgreich absolvieren, sowie mit den verschiedenen Übergängen zwischen den Bildungsgängen und Bildungsbereichen.

- *Indikatoren zu 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 Bildungsteilnehmenden selbst, beispielsweise deren Geschlecht, Alter, sozioökonomischer Status oder kultureller Hintergrund, sind wichtige Einflussgrößen für den Erfolg von bildungspolitischen Maßnahmen.

Struktur und Inhalt von *Bildung auf einen Blick*

Die in *Bildung auf einen Blick 2024* veröffentlichten Indikatoren wurden innerhalb dieses konzeptionellen Rahmens entwickelt. Die Teile 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.

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 Teil 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.

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 (Abb. 1). Diese Indikatoren können insoweit als eine Kombination der Betrachtung von Bildungserfolgen und Bildungsergebnissen aufgefasst werden, als der erfolgreiche Abschluss eines Bildungsbereichs die Voraussetzung für den Eintritt in den nächsten Bildungsbereich darstellt 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.

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

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

benen Bildungsgebühren und welche finanziellen Unterstützungssysteme für Bildungsteilnehmende 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 Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer beispielsweise sind eine entscheidende bildungspolitische Kennzahl, die sich ganz unmittelbar auf die einzelnen Lernenden auswirkt, aber diese Ausgaben beeinflussen auch die Lernumgebung in den Schulen sowie die Lernbedingungen im Klassenzimmer.

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

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

Das bildungspolitische Ziel der Agenda 2030: SDG 4

Im September 2015 trafen sich führende Politikerinnen und 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 Partnerinnen und Partner an der Entwicklung neuer Indikatoren, statistischer Ansätze und geeigneter Monitoringwerkzeuge zur besseren Evaluierung der Fortschritte in den bildungsbezogenen Zielvorgaben der SDGs.

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

Das Thema Chancengerechtigkeit in *Bildung auf einen Blick 2024*

In jeder Ausgabe von *Bildung auf einen Blick* liegt der Schwerpunkt auf einem bestimmten Thema. Chancengerechtigkeit bildet den Schwerpunkt der diesjährigen Ausgabe von *Bildung auf einen Blick*. Dabei sollen Disparitäten innerhalb von Bildungssystemen und in anschließenden Arbeitsmarktergebnissen und sozialen Auswirkungen aufgezeigt werden. Die Veröffentlichung konzentriert sich zudem auf verschiedene Dimensionen, die für Chancengerechtigkeit in der Bildung besonders wichtig sind, wie etwa frühkindliche Bildung und Erziehung und die Finanzierung der Bildung.

In Anbetracht dessen, dass Chancengerechtigkeit ein komplexes Konzept ist, das sich nur zum Teil in quantitativen Indikatoren wiedergeben lässt, will *Bildung auf einen Blick 2024* keine umfassende Übersicht darüber geben, wie gerecht die Bildungssysteme sind. Vielmehr werden Ergebnisunterschiede zwischen Bevölkerungsgruppen (z. B. Männern und Frauen, Einheimischen und Zugewanderten, Kindern aus einkommensstarken und aus einkommensschwachen Familien) untersucht, die auf mögliche Ungerechtigkeiten innerhalb von Bildungssystemen und darüber hinaus hindeuten können. Eine Übersicht über die Ergebnisse zum Thema Chancengerechtigkeit in *Bildung auf einen Blick 2024* ist der begleitenden Sonderbroschüre *Spotlight on Equity* (OECD, 2024) zu entnehmen.

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 die Eigentümerinnen und Eigentümer oder Geldgeberinnen und Geldgeber der betreffenden Bildungseinrichtungen sind und wie das Bildungsangebot vermittelt wird. Abgesehen von einer Ausnahme (s. u.) sind sämtliche Bildungsteilnehmenden sowie alle Altersgruppen berücksichtigt: Kinder (einschließlich derjenigen, die als Kinder mit besonderen Lernbedürfnissen eingestuft sind), Erwachsene, Inländerinnen und Inländer, Ausländerinnen und Ausländer sowie Bildungsteilnehmende, die an Fernkursen, an Förderschulmaßnahmen oder an Ausbildungsgängen teilnehmen, die von anderen Ministerien als dem Bildungsministerium angeboten werden, sofern das Hauptziel ist, das Wissen der 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 im Education-and-Skills-Datensatz im OECD Data Explorer (*https://data-explorer.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 anderen G20-Ländern und OECD-Beitrittsländern, die nicht an INES teilnehmen (Argentinien, Bulgarien, die Volksrepublik China [China], Indien, Indonesien, Kroatien, Peru, Rumänien, 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 Einwohnerinnen und Einwohner und eine Fläche von 1,9 Millionen Quadratkilometern, die Provinz Ontario dagegen 14,8 Millionen Einwohnerinnen und Einwohner und eine Fläche von 909.000 Quadratkilometern (OECD, 2021[2]). Große Länder sind tendenziell vielfältiger als kleine. 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 Ein-

heiten. Die in *Bildung auf einen Blick* vorgestellten Analysen basieren auf großen Regionen (OECD-Level TL2), die der ersten Verwaltungsstufe der subnationalen staatlichen Ebene entsprechen.

Terminologischer Hinweis: „Beitrittsländer", „Partnerländer" und „subnationale Einheiten"

Bildung auf einen Blick umfasst Daten zu Nicht-OECD-Ländern. Daten dieser Länder sind in dieser Ausgabe enthalten. Brasilien war, bevor es Beitrittsland wurde, schon Mitglied des INES-Programms (Indicators of Education Systems – INES). Daten zu anderen G20-Ländern sind angegeben, wenn sie verfügbar sind. Diese Länder werden als „Partnerländer" bezeichnet.

In manchen Fällen sind Daten zu einigen subnationalen Einheiten wie England (Vereinigtes Königreich) in den Daten der Länderebene enthalten. Entsprechend der vereinbarten OECD-Terminologie werden diese subnationalen Einheiten in der gesamten 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 gesamt. 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 werden, wird der ungewichtete Durchschnitt aller subnationalen Regionen des Landes berechnet. Dieser ungewichtete Durchschnitt wird dann für die Berechnung des OECD-Durchschnitts als der entsprechende Länderwert behandelt.

OECD gesamt 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 EU25-Durchschnitt angegeben. Er wird als der ungewichtete Mittelwert der Datenwerte der 25 Länder berechnet, die Mitglied oder Beitrittsländer sowohl der Europäischen Union als auch der OECD sind und für die entsprechende Daten vorliegen oder geschätzt werden können. Die 25 Länder sind Belgien, Bulgarien, Dänemark, Deutschland, Estland, Finnland, Frankreich, Griechenland, Irland, Italien, Kroatien, Lettland, Litauen, Luxemburg, die Niederlande, Österreich, Polen, Portugal, Rumänien, Schweden, die Slowakei, Slowenien, Spanien, Tschechien und Ungarn.

EU25 gesamt 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 Republik Türkei [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, EU25-Durchschnitt und G20-Durchschnitt als auch OECD gesamt und EU25 gesamt 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-/EU25-/G20-Durchschnitt“ auf diejenigen OECD-, EU25- 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-, EU25- und G20-Durchschnitt berechnet. In diesem Fall wird ein regulärer Durchschnitt angegeben, der dem arithmetischen Mittel der in der Tabelle oder Abbildung enthaltenen Schätzwerte entspricht.

Klassifizierung der Bildungsbereiche

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

Tabelle 1 führt die ISCED-2011-Bildungsbereiche auf, die in *Bildung auf einen Blick 2024* 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 Konsultationspro-

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 Schülerinnen und 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 Lehrkräften. 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 Teilnehmenden berufsbezogene Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen zu vermitteln. Normalerweise sind sie praxisorientiert, berufsspezifisch und bereiten die Bildungsteilnehmenden 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 Bildungsteilnehmenden 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 Teilnehmenden 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**

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

Standardfehler (S. F.)

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

In den Tabellen, in denen Standardfehler aufgeführt sind, gibt es eine Spalte mit der Bezeichnung „%“, die den durchschnittlichen Prozentsatz zeigt, und eine Spalte mit der Bezeichnung „S. F.“, die den Standardfehler aufführt. Aufgrund der Erhebungsmethode besteht bei den Prozentsätzen (%) eine Stichprobenunsicherheit vom zweifachen Standardfehler (S. F.). Das heißt z. B., bei den Werten % = 10 und S. F. = 2,6 besteht für die Angabe 10 % ein 95%-Konfidenzintervall in Höhe von etwa 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: Die Leserinnen und Leser haben über Hyperlinks schnell Zugriff auf die für sie 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 Leserinnen und 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).

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 Benutzerinnen und 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 im OECD Data Explorer (*https://data-explorer.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 Nutzerinnen und 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.

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 Ende der Tabelle verfügbar.

In dieser Publikation verwendete Abkürzungen

AES	Adult Education Survey
BIP	Bruttoinlandsprodukt
ESS	Europäische Sozialstudie
EWR	Europäischer Wirtschaftsraum
F&E	Forschung und Entwicklung
FBBE	Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung
FBE	Frühkindliche Bildung und Erziehung
ISCED	Internationale Standardklassifikation des Bildungswesens
KKP	Kaufkraftparität
MINT	Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik
NEETs	Junge Menschen, die sich weder in Beschäftigung noch in Ausbildung befinden (Neither Employed nor in Education or Training)
NPV	Nettobarwert
PIAAC	Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener
PISA	Internationale Schulleistungsstudie PISA
S. F.	Standardfehler
TALIS	Internationale Erhebung zu Lehren und Lernen
UIS	UNESCO-Institut für Statistik
UOE	Bezieht sich auf die Datenerhebung der 3 Organisationen UNESCO, OECD, Eurostat
VET	Berufliche Ausbildung (Vocational Education and Training)

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 Classification 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 der maßgebliche Leitfaden zum Stand der Bildung weltweit. Die Veröffentlichung analysiert alle Bildungsbereiche und stellt Daten zu Themen wie Bildungsstand, Bildungsbeteiligung, Finanzierung und Organisation von Bildungssystemen bereit. Die Ausgabe 2024 legt den Schwerpunkt auf Chancengerechtigkeit in der Bildung. Für eine Zusammenfassung der Ergebnisse zu diesem Thema werden die Leserinnen und Leser auf die begleitende Sonderbroschüre *Spotlight on Equity* verwiesen.

Bildungsstand und Arbeitsmarktergebnisse haben sich bei den leistungsschwächsten Gruppen verbessert

Die Bildungs- und Arbeitsmarktergebnisse junger Erwachsener, die abgehängt zu werden drohen, haben sich verbessert. Seit 2016 ist der Anteil der 18- bis 24-Jährigen, die weder in Beschäftigung noch in Ausbildung sind, im OECD-Durchschnitt von 16 auf 14 % gefallen. Zur gleichen Zeit hat sich der Anteil der 25- bis 34-Jährigen ohne Abschluss im Sekundarbereich II von 17 auf 14 % verringert. Auch die Beschäftigungsmöglichkeiten haben sich verbessert: Die Beschäftigungsquote der 25- bis 34-Jährigen ohne Abschluss im Sekundarbereich II ist von 59 auf 61 % gestiegen und die derjenigen mit Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich hat sich von 76 auf 79 % erhöht.

Diese positiven Tendenzen sind durch den längeren Verbleib der 18- bis 24-Jährigen im Bildungssystem und den stabilen Arbeitsmarkt bedingt. Sie zeugen jedoch nicht von besseren Lernergebnissen. Der Anteil leistungsschwacher 15-Jähriger in der Internationalen Schulleistungsstudie PISA ist seit 2012 in den meisten Ländern gleich geblieben bzw. gestiegen. Darüber hinaus entsprechen die von jungen Erwachsenen erworbenen Fähigkeiten häufig nicht den Anforderungen des Arbeitsmarkts. Um die positiven Beschäftigungstrends in Zeiten schwächerer Arbeitsmärkte zu halten, muss sichergestellt werden, dass ein gestiegener Bildungsstand auf besseren Lernergebnissen fußt. Dazu gehören starke grundlegende Fähigkeiten, die lebenslanges Lernen erleichtern, und entsprechende Beschäftigungsfähigkeiten, die die Einzelnen in ihrer beruflichen Laufbahn unterstützen.

Mädchen schneiden im Bildungsbereich besser ab als Jungen, am Arbeitsmarkt sind Frauen jedoch nach wie vor benachteiligt

Mädchen und Frauen schneiden im Bildungsbereich bei den meisten verfügbaren Kennzahlen besser ab als Jungen und Männer. Sie erzielen in standardisierten Leistungsstudien in der Regel höhere Testergebnisse und müssen mit einer um 28 % geringeren Wahrscheinlichkeit eine Klassenstufe im Primar- und Sekundarbereich I wiederholen. Im Sekundarbereich II und Tertiärbereich schließen sie in allen Ländern mit verfügbaren

Daten mit größerer Wahrscheinlichkeit ihre Bildungsgänge erfolgreich ab, wobei die geschlechtsspezifischen Unterschiede oft mehr als 10 Prozentpunkte betragen. Zudem treten Frauen häufiger als Männer in den Tertiärbereich ein, und der Anteil der 25- bis 34-jährigen Frauen mit Abschluss im Tertiärbereich ist deutlich höher (54 % der jungen Frauen im Vergleich zu 41 % der jungen Männer in den OECD-Ländern).

Trotz ihres hohen Bildungsstands sind Frauen jedoch am Arbeitsmarkt nach wie vor benachteiligt. Junge Frauen haben geringere Chancen auf eine Beschäftigung, und die Diskrepanz ist bei denen ohne Abschluss im Sekundarbereich II besonders groß. Mit 47 % liegt die Beschäftigungsquote der 25- bis 34-jährigen Frauen ohne Abschluss im Sekundarbereich II 25 Prozentpunkte unter der der entsprechenden gleichaltrigen Männer. Von den jungen Frauen mit einem Abschluss im Tertiärbereich sind 84 % in Beschäftigung. Dieser Wert liegt 6 Prozentpunkte unter der Beschäftigungsquote der Männer mit gleicher Qualifikation. Auch verdienen junge Frauen weniger als junge Männer: Das durchschnittliche Erwerbseinkommen derjenigen ohne Abschluss im Sekundarbereich II ist um 15 % niedriger und das derjenigen mit einem Abschluss im Tertiärbereich um 17 % niedriger.

Bildungsergebnisse werden erheblich durch den familiären Hintergrund beeinflusst

Bildungsergebnisse werden von einer Generation zur nächsten weitergegeben. Die Ungleichheiten beginnen früh und setzen sich in allen Stufen des Bildungssystems fort. In den Ländern mit verfügbaren Daten nehmen Kinder aus einkommensschwachen Familien im Durchschnitt um 18 Prozentpunkte seltener vor dem Alter von 3 Jahren an Angeboten der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung teil. Im Primar- und Sekundarbereich schneiden Schülerinnen und Schüler mit weniger günstigem sozioökonomischem Hintergrund in standardisierten Leistungsstudien, wie der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU) und der Internationalen Schulleistungsstudie PISA, schlechter ab. Schülerinnen und Schüler, die in den Sekundarbereich II eintreten, schließen diesen mit einer um 19 Prozentpunkte geringeren Wahrscheinlichkeit erfolgreich ab, wenn ihre Eltern keinen Abschluss im Sekundarbereich II erworben haben, als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler, deren Eltern einen Abschluss im Tertiärbereich haben, und diese Diskrepanz liegt bei 13 Prozentpunkten bei denjenigen, die mit einem Bachelorbildungsgang beginnen. Diese Nachteile führen zu sehr unterschiedlichen Bildungsständen. Zwar haben 72 % der Erwachsenen mit mindestens einem Elternteil mit Abschluss im Tertiärbereich ebenfalls einen Abschluss im Tertiärbereich erworben, aber nur 19 % derjenigen mit Eltern ohne Abschluss im Sekundarbereich II haben einen Abschluss im Tertiärbereich.

Frühkindliche Bildung und Erziehung hilft, allen Kindern einen fairen Start ins Bildungssystem zu verschaffen

Die frühkindliche Bildung und Erziehung ist ein wichtiges Instrument, um den Einfluss des familiären Hintergrunds auf die Bildungschancen zu verringern, da sie dazu beiträgt, Entwicklungslücken zwischen Kindern vor dem Eintritt in den Primarbereich zu schließen. Um sicherzustellen, dass alle Kinder an Bildungsangeboten für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) teilnehmen, haben 10 von 38 OECD-Ländern im vergangenen Jahrzehnt das Alter für den Beginn der Schulpflicht herabgesetzt, um diese auf einige oder alle Jahre des Bereichs für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) auszuweiten. Die Teilnahme daran ist inzwi-

schen in 19 OECD-Ländern verpflichtend. Darüber hinaus räumen die Staaten in ihren Haushalten der frühkindlichen Bildung und Erziehung Priorität ein. Zwischen 2015 und 2021 sind die öffentlichen Ausgaben für frühkindliche Bildung und Erziehung – gemessen als Anteil am Bruttoinlandsprodukt (BIP) – um 9 % und damit deutlich stärker als in anderen Bildungsbereichen gestiegen. Die Beteiligung an Angeboten der frühkindlichen Bildung und Erziehung hat in allen Altersgruppen ebenfalls weiter zugenommen. Im OECD-Durchschnitt nehmen 83 % der 3- bis 5-jährigen Kinder an Bildungsangeboten für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) teil, 2013 waren es noch 79 %.

Die Zeitspanne zwischen dem Ende des bezahlten Erziehungsurlaubs und dem Beginn der kostenlosen Bildung, in der die Eltern für Angebote der frühkindlichen Bildung und Erziehung zahlen müssen, ist für die Bildungsbeteiligung von Kindern aus einkommensschwachen Familien besonders wichtig. 7 OECD-Länder organisieren kostenfreie Kinderbetreuung oder Angebote für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02), die unmittelbar nach dem Ende des bezahlten Erziehungsurlaubs einsetzen, wohingegen in 8 OECD-Ländern eine Betreuungslücke von mindestens 5 Jahren zwischen dem Ende des bezahlten Erziehungsurlaubs und dem Beginn der kostenlosen Bildung besteht. Selbst wenn frühkindliche Bildung und Erziehung nominell unentgeltlich angeboten wird, sind doch die privaten Ausgaben dafür in vielen Ländern weiterhin hoch, wodurch Kinder aus ärmeren Familien benachteiligt sind. Das ist auf mehrere Faktoren zurückzuführen, wie etwa die begrenzte Verfügbarkeit von Plätzen in öffentlich finanzierten Bildungseinrichtungen oder die begrenzte Anzahl von Stunden, in denen das Angebot kostenfrei ist, was Eltern oft privat ausgleichen müssen.

Lehrkräftemangel kann Ungleichheiten verschärfen

Die Einstellung hoch qualifizierter Lehrkräfte als Ersatz für ausscheidende oder in den Ruhestand gehende Lehrkräfte ist in den meisten Ländern mit Schwierigkeiten verbunden. Zu Beginn des Berichtsjahrs für Bildungsgänge 2022/2023 herrschte in 18 von 21 Ländern mit verfügbaren Daten Lehrkräftemangel, und dort war es nicht möglich, alle freien Lehrkräftestellen zu besetzen.

Nicht alle Schulen sind gleichermaßen von Lehrkräftemangel betroffen. Um mehr Lehrkräfte für die am stärksten betroffenen Schulen zu gewinnen, bietet ein Drittel der Länder mit verfügbaren Daten Lehrkräften Zulagen für das Unterrichten an Schulen in abgelegenen Gegenden, und etwa 1 von 10 Ländern gewährt Zulagen für das Unterrichten an sozioökonomisch benachteiligten Schulen. Finanzielle Anreize allein genügen jedoch nicht, um motivierte Bewerberinnen und Bewerber anzuziehen. Gleichermaßen wichtig sind weitere Maßnahmen, darunter eine ausreichende fachliche Unterstützung und starke öffentliche Anerkennung der Anstrengungen der an benachteiligten Schulen unterrichtenden Lehrkräfte.

Chancengerechtigkeit und das bildungspolitische Ziel der Agenda 2030

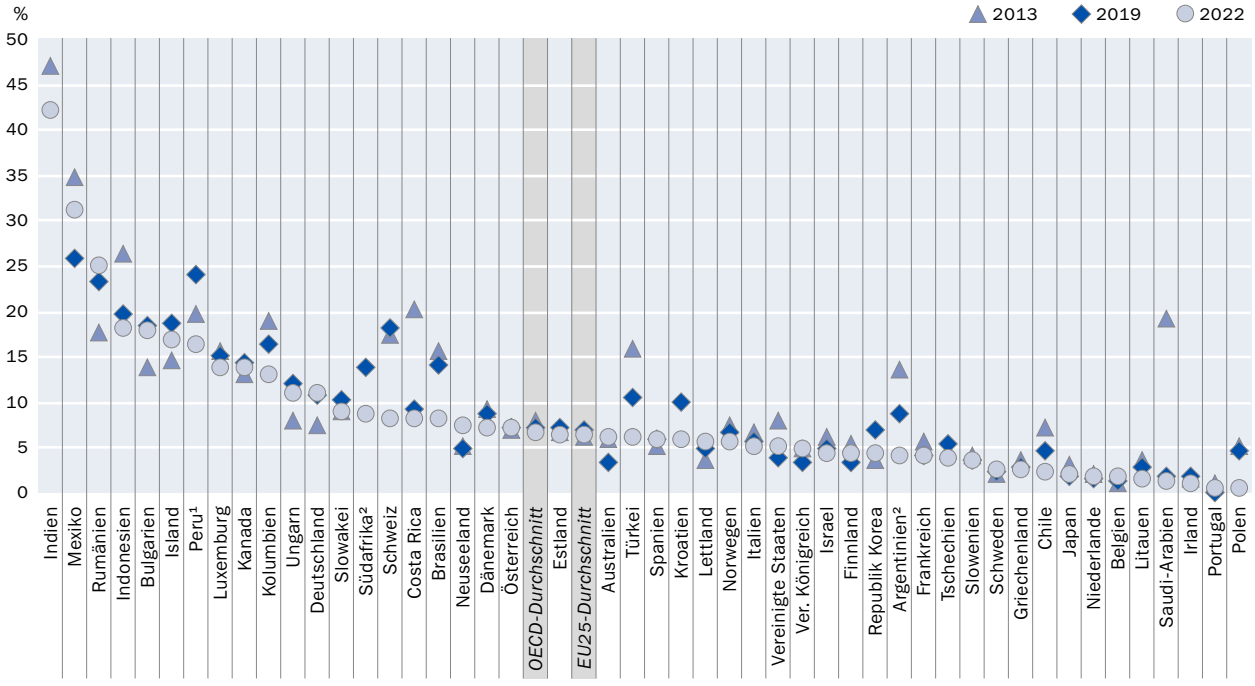
Zentrale Ergebnisse

- Der Anteil der nicht an Bildung Beteiligten (Sekundarbereich II) ist in den meisten OECD-Ländern gesunken, von durchschnittlich 8 % im Jahr 2013 auf 7 % im Jahr 2022.
- In den meisten OECD- und Partnerländern sind weniger als 5 % der Schülerinnen und Schüler im Sekundarbereich I mehr als 2 Jahre älter als das für ihre Klasse vorgesehene Alter.
- Je nach sozioökonomischem Status und Migrationshintergrund gibt es große Unterschiede beim Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Mindestkenntnissen in Mathematik. Im Vergleich dazu sind die geschlechtsspezifischen Unterschiede in den OECD-Ländern gering.

Abbildung 1

Entwicklungstendenzen beim Anteil der Jugendlichen im Alter für den Sekundarbereich II, die keine Schule besuchen (2013, 2019, 2022)

SDG-Indikator 4.1.4



Anmerkung: Der Anteil der Jugendlichen im Alter für den Sekundarbereich II, die keine Schule besuchen, ist definiert als der Prozentsatz der Jugendlichen in der offiziellen Altersgruppe für den Sekundarbereich II, die in keiner Schule angemeldet sind.

1. Referenzjahr nicht 2013 und 2019. Weitere Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle. 2. Referenzjahr nicht 2022. Weitere Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils derjenigen, die 2022 keine Schule besucht haben.

Daten s. Tabelle 1. StatLink: https://stat.link/dw05ar

Kontext

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

Anders als frühere globale Ziele, wie z. B. die Millenniums-Entwicklungsziele (United Nations, 2015[2]), konzentriert sich SDG 4 auf die Qualität der Bildung und beinhaltet daher neben eher traditionellen Indikatoren zur Quantität, wie Bildungszugang und -beteiligung, auch Indikatoren zur Lehrkräfteausbildung und zu den Bildungsergebnissen der Bildungsteilnehmenden. Außerdem wird die Bedeutung des lebenslangen Lernens hervorgehoben, indem alle Bildungsbereiche (von der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung bis zum Tertiärbereich) und die Erwachsenenbildung untersucht werden. Dieses Kapitel stützt sich auf eine Auswahl von SDG-4-Indikatoren, um geschlechtsspezifische Unterschiede beim Schulbesuch zu untersuchen. Dabei werden geschlechtsspezifische Unterschiede bei der Teilnahme an verschiedenen Bildungsbereichen, beim Anteil der nicht an Bildung Beteiligten und bei den Schülerinnen und Schülern, die das offizielle Alter für ihre Klassenstufe überschritten haben, analysiert. Betrachtet wird auch die Ergebnisgerechtigkeit anhand von Unterschieden bei den Mathematikleistungen in verschiedenen Gerechtigkeitsdimensionen und den Kenntnissen bezüglich Informatik/Informations- und Kommunikationstechnologien bei Jugendlichen und Erwachsenen nach Geschlecht und Ort.

Weitere wichtige Ergebnisse

- Die geschlechtsspezifischen Unterschiede bei der Beteiligung an der beruflichen Ausbildung sind in den OECD- und Partnerländern sehr unterschiedlich. Italien, Neuseeland, Norwegen und Polen gehören zu den Ländern, in denen der Anteil der 15- bis 24-jährigen Männer, die eine berufliche Ausbildung absolvieren, den Anteil der 15- bis 24-jährigen Frauen um mindestens 8 Prozentpunkte übersteigt.
- Bei den Kenntnissen in Informatik/Informations- und Kommunikationstechnologien gibt es große geschlechtsspezifische Unterschiede: Der Anteil der Männer, die angaben, Software installiert und konfiguriert zu haben, ist im Durchschnitt 20 % höher als der Anteil der Frauen.
- In vielen Ländern sind die Unterschiede bei den Kenntnissen in Informatik/Informations- und Kommunikationstechnologien zwischen städtischen und ländlichen Gebieten jedoch auch groß, wobei die Bewohnerinnen und Bewohner städtischer Regionen im Allgemeinen bessere Kenntnisse angeben.
- In allen untersuchten Ländern ist die Wahrscheinlichkeit, mindestens einen Abschluss im Sekundarbereich II zu erzielen, bei indigenen Erwachsenen geringer als bei nicht indigenen Erwachsenen.

Hinweis

Dieses Kapitel konzentriert sich zum Teil auf die Zielvorgabe 4.5 des SDG 4, das die Beseitigung von Ungerechtigkeiten in der Bildung fordert. Die folgende Analyse stützt sich auf ausgewählte SDG-4-Indikatoren, um die Chancengerechtigkeit bei der Bildungsbeteiligung und bei den Lernergebnissen zu untersuchen. Der globale Indikator 4.5.1 legt den Paritätsindex als wichtigstes Maß für die Chancengerechtigkeit im Bildungsbereich im Rahmen der SDG-4-Agenda fest. Dieser Indikator bietet ein weites Spektrum für die Messung von Chancengerechtigkeit, da er auf alle anderen SDG-4-Indikatoren mit verfügbaren Daten angewandt werden soll und zur Messung der Chancengerechtigkeit entlang mehrerer Dimensionen verwendet werden kann. In diesem Kapitel werden Paritätsindizes für verschiedene Indikatoren vorgestellt. Aufgrund der Datenverfügbarkeit werden nur 4 Dimensionen der Chancengerechtigkeit analysiert: Geschlecht, Einwanderung und sozioökonomischer Status (gemessen anhand des Index des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status [Economic, Social and Cultural Status – ESCS]) sowie der Ort (ländlich/städtisch). In Kasten 1 wird die Chancengerechtigkeit beim Schulbesuch der First Nations und der indigenen Bevölkerung in den OECD-Ländern erörtert.

Analyse und Interpretationen

Chancengerechtigkeit beim Schulbesuch

Geschlechtsspezifische Unterschiede beim Schulbesuch gemäß den SDG-4-Indikatoren

Bildungsbeteiligung an organisierten Lernangeboten (ein Jahr vor dem offiziellen Eintrittsalter in den Primarbereich)

In den OECD- und Partnerländern gibt es nur geringe Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen bei der Teilnahme an organisierten Bildungsmaßnahmen vor Beginn der Primarschule (Abb. 2). Am größten ist die Diskrepanz in Südafrika, wo 70 % der Jungen gegenüber 57 % der Mädchen den Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) besuchen. In Brasilien und Indonesien ist der Unterschied geringer, aber signifikant, denn dort ist der Anteil der Jungen, die diesen Bereich besuchen, mindestens 4 Prozentpunkte höher als der der Mädchen (Tab. 1).

Teilnahme an technischen und berufsbildenden Bildungsgängen (15- bis 24-Jährige)

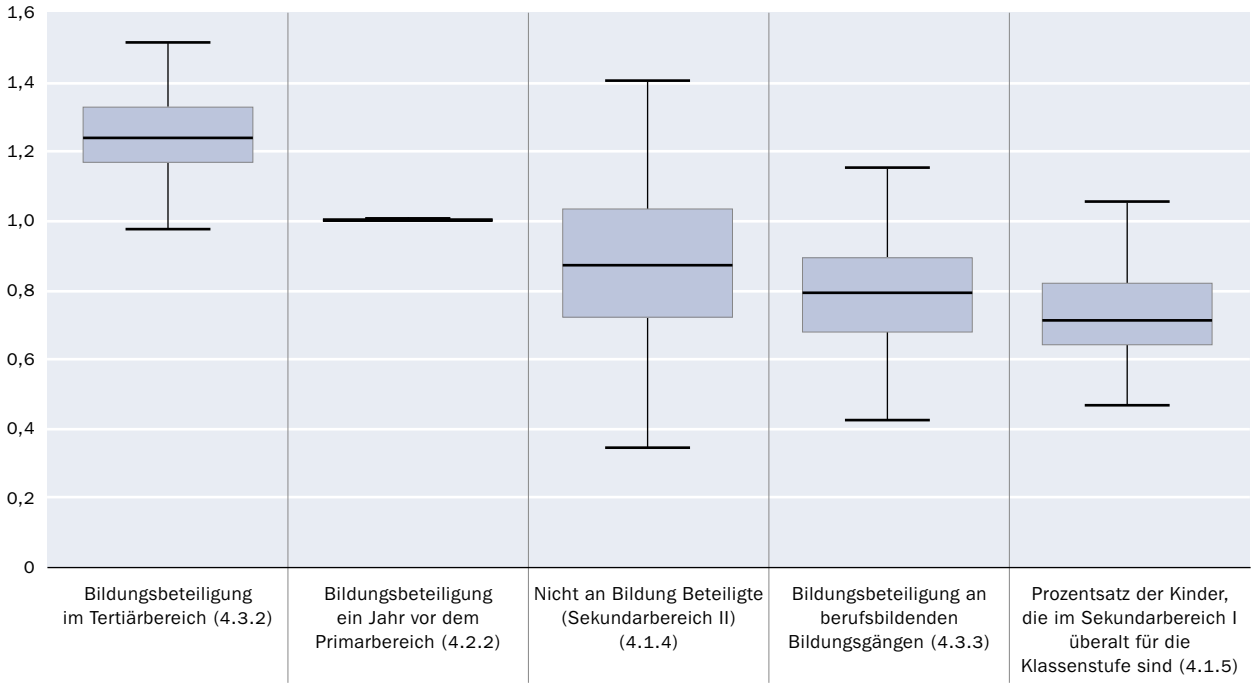
Bei den 15- bis 24-Jährigen sind die Unterschiede bei der Teilnahme an technischen oder berufsbildenden Bildungsgängen wesentlich größer (Abb. 2). Im Durchschnitt der OECD-Länder nehmen ungefähr 17 % der jungen Menschen dieser Altersgruppe an technischen oder berufsbildenden Bildungsgängen teil. Die Beteiligungsquoten in Österreich, Polen, Slowenien und Tschechien liegen mit über 25 % deutlich über dem OECD-Durchschnitt. Im Gegensatz dazu absolvieren in Argentinien, Indien, Irland und Saudi-Arabien nicht einmal 5 % der 15- bis 24-Jährigen einen technischen oder berufsbildenden Bildungsgang (Tab. 1).

Auch zwischen den Geschlechtern gibt es erhebliche Unterschiede bei den Beteiligungsquoten. Im Durchschnitt der OECD-Länder absolvieren junge Männer im Alter von 15 bis 24 Jahren mit einer um 4 Prozentpunkte höheren Wahrscheinlichkeit einen technischen oder berufsbildenden Bildungsgang als junge Frauen. Besonders deutlich ist dieser Unterschied in Italien, Neuseeland, Norwegen und Polen, wo der Anteil der Männer um mindestens 8 Prozentpunkte höher ist als der der Frauen. In Indien und Island ist die Wahrscheinlichkeit, dass junge Männer technische oder berufsbildende Bildungsgänge

Abbildung 2

Überblick über den Geschlechterparitätsindex für ausgewählte SDG-Indikatoren (2022)

Geschlechterparitätsindex berechnet als Indikatorwert für Frauen geteilt durch den Indikatorwert für Männer



Anmerkung: Das Box-Plot-Diagramm zeigt die Position des Medians der OECD- und Partnerländer mit verfügbaren Daten (gekennzeichnet durch den Strich innerhalb der Box) sowie das erste und das dritte Quartil der Verteilung (entsprechend den Rändern der Box). Die Querstriche an den Antennen oberhalb und unterhalb der Box stellen den Maximal- bzw. Minimalwert dar.
Anordnung der Indikatoren in abnehmender Reihenfolge des Medianwerts.
Daten s. Tabelle 1. StatLink: https://stat.link/dw05ar

absolvieren, etwa doppelt so hoch wie bei ihren Altersgenossinnen. Dieser Trend ist in Saudi-Arabien noch ausgeprägter, wo die Beteiligungsquote an solchen Bildungsgängen bei den 15- bis 24-jährigen Männern mehr als 4-mal so hoch ist wie bei den Frauen, auch wenn die Quoten gering bleiben (Tab. 1).

Bruttobildungsbeteiligung im Tertiärbereich

Wie in Kapitel B4 erwähnt, das sich mit den Unterschieden beim Zugang zur tertiären Bildung und deren Ergebnissen befasst, hat sich die Beteiligung der Geschlechter im Tertiärbereich im Laufe der Jahre umgekehrt. In fast allen OECD- und Partnerländern ist der Anteil der Frauen im Tertiärbereich höher als der Anteil der Männer (Abb. 2). Die geschlechtsspezifischen Unterschiede bei der Bruttobildungsbeteiligung im Tertiärbereich sind nur in Indien, Japan, Luxemburg und der Türkei annähernd gleich groß (Tab. 1).

Anteil der nicht an Bildung Beteiligten

Eine Möglichkeit, die Bildungsbeteiligung zu erfassen, ist die Erfassung des Anteils junger Menschen in der offiziellen Altersgruppe für einen bestimmten Bildungsbereich, die nicht die Schule besuchen (SDG-Indikator 4.1.4).

In den meisten Ländern ist der Anteil der Jungen im Alter für den Sekundarbereich II, die nicht zur Schule gehen, höher als der Anteil der Mädchen. In Kroatien, Mexiko und Südafrika ist dieser Anteil bei Jungen um mindestens 5 Prozentpunkte höher als bei Mädchen. Dieser Unterschied ist in Kroatien und Südafrika insofern noch wichtiger, als Jungen

mindestens 3-mal so häufig den Sekundarbereich II abbrechen wie Mädchen. Das Gegenteil ist jedoch in Bulgarien und Indonesien der Fall, wo der Anteil der Mädchen, die den Sekundarbereich II verlassen, um 4 Prozentpunkte höher ist als bei den Jungen (Tab. 1).

Der Anteil der nicht an Bildung Beteiligten (Sekundarbereich II) ist in den meisten Ländern zwischen 2013 und 2022 gesunken, aber es gibt auch einige Ausnahmen. Der Anteil der nicht an Bildung Beteiligten stieg in Bulgarien in diesem Zeitraum um 4 Prozentpunkte und in Rumänien um fast 8 Prozentpunkte. Auch in Deutschland, Island, Lettland, Neuseeland und Ungarn stieg der Anteil um 2 Prozentpunkte oder mehr (Abb. 1). 2022 lag der Anteil der nicht an Bildung Beteiligten (Sekundarbereich II) in Indien und Mexiko bei über 30 %, obwohl er in beiden Ländern seit 2013 gesunken ist. In Anbetracht der Größe der Bevölkerung dieser Länder, insbesondere in Indien, entspricht dies einem erheblichen Anteil derjenigen, die weltweit nicht zur Schule gehen (Tab. 1).

In einigen Ländern hat sich der Abwärtstrend des Anteils der nicht an Bildung Beteiligten in diesem Zeitraum umgekehrt. In Australien, Mexiko und Neuseeland ist der Anteil zwischen 2013 und 2019 um mehr als 2 Prozentpunkte gesunken, doch zwischen 2019 und 2022 steigt die Zahl der Jugendlichen, die nicht den Sekundarbereich II besuchten, in Australien und Neuseeland um 3 Prozentpunkte und in Mexiko um 5 Prozentpunkte. Dies könnte zum Teil an den durch die Coronapandemie (Covid-19) verursachten Unsicherheiten und Unterbrechungen des Schulbetriebs liegen, die die früheren Fortschritte dieser beiden Länder bei der Verringerung der Zahl der nicht an Bildung Beteiligten verlangsamt haben könnten. In Australien hatte die Pandemie bei sozioökonomisch benachteiligten Schülerinnen und Schülern im Sekundarbereich II negative Auswirkungen auf den Schulbesuch (Tomaszewski et al., 2022[3]). In Brasilien, Peru, der Schweiz und Südafrika, wo der Anteil der nicht an Bildung Beteiligten im Jahr 2019 um mindestens 5 Prozentpunkte höher war als im Jahr 2022, war dieser Trend jedoch nicht zu beobachten (Abb. 1).

Zu den Regierungsinitiativen zur Bewältigung der pandemiebedingten Unterbrechungen gehörten die Einführung von schulbasierten Mechanismen zur Erfassung gefährdeter Schülergruppen, die nicht in die Schule zurückkehren, sowie die Bereitstellung finanzieller Anreize wie Bargeld, Lebensmittel oder Transportmittel oder die Befreiung von Schulgebühren, um gefährdete Schülerinnen und Schüler zur Rückkehr in die Schule zu bewegen. Die letztgenannte Maßnahme wurde beispielsweise in Costa Rica, Estland, Polen, Portugal, Ungarn, Spanien und der Türkei durchgeführt (OECD, 2021[4]).

Prozentsatz der Kinder, die für die Klassenstufe überalt sind

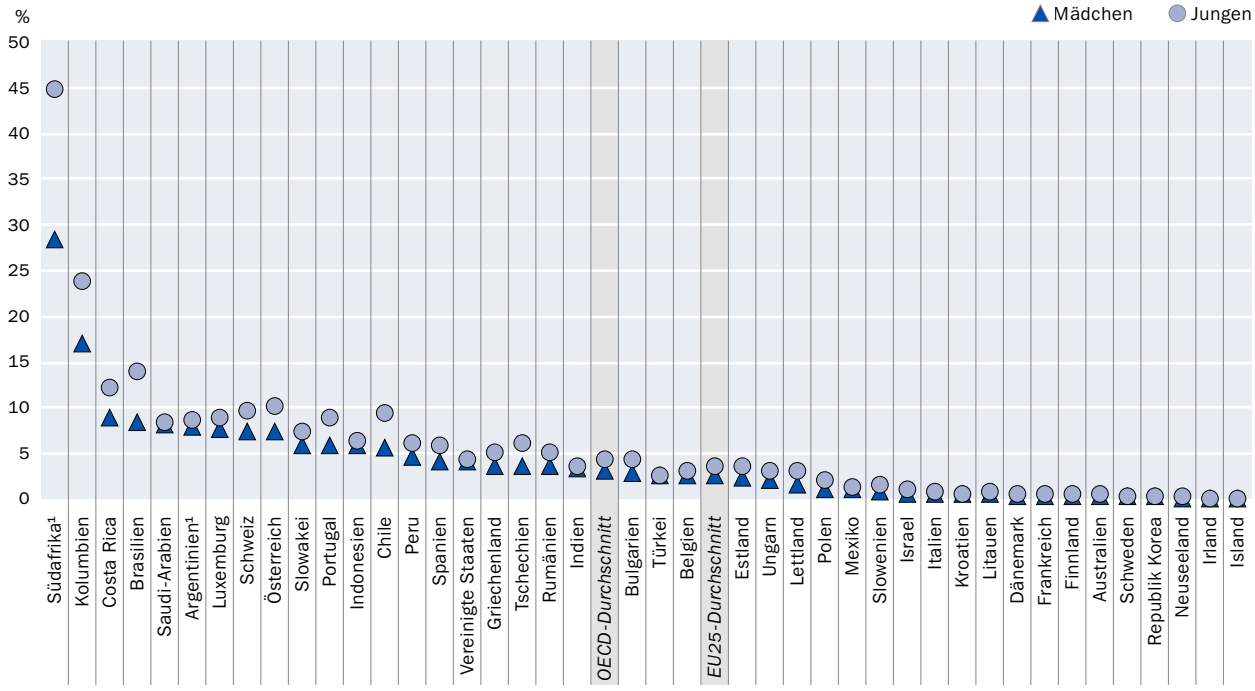
Der Prozentsatz der Schülerinnen und Schüler im Sekundarbereich I, die 2 Jahre älter sind als das für ihre Klassenstufe vorgesehene Alter, ist einer der SDG-4-Indikatoren, mit deren Hilfe beurteilt werden kann, ob Mädchen und Jungen eine kostenlose, gerechte und hochwertige Primar- und Sekundarschulbildung absolvieren, die zu relevanten und effektiven Lernergebnissen führt. Schülerinnen und Schüler können überalt sein, weil sie später als zum regulären Schuleintrittsalter ihres Landes die Schule besuchten oder weil sie Schulklassen wiederholen mussten (s. Kapitel B2 und B3).

In den meisten OECD- und Partnerländern sind weniger als 5 % der Schülerinnen und Schüler im Sekundarbereich I 2 Jahre zu alt für ihre Klassenstufe (Abb. 3). In einigen Ländern liegt der Anteil nahe bei null, wie z. B. in Irland, Island, der Republik Korea, Neuseeland und Schweden. Bei Jungen ist die Wahrscheinlichkeit, dass sie im Sekundarbereich I zu alt sind, etwas größer als bei Mädchen, vor allem in Südafrika und einigen

Abbildung 3

Prozentsatz der Schülerinnen und Schüler, die im Sekundarbereich I überalt für die Klassenstufe sind, nach Geschlecht (2022)

SDG-Indikator 4.1.5



1. Referenzjahr nicht 2022. Weitere Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge nach dem Prozentsatz der Mädchen, die im Sekundarbereich I überalt für die Klassenstufe sind.

Daten s. Tabelle 1. StatLink: https://stat.link/dw05ar

lateinamerikanischen Ländern. Südafrika hat den höchsten Anteil überalter Jungen im Sekundarbereich I, wobei fast die Hälfte aller Jungen mindestens 2 Jahre älter ist als für ihre Klassenstufe erwartet. Am zweithöchsten ist er in Kolumbien, wo der Anteil von für ihre Klassenstufe überalten Jungen 24 % beträgt, gegenüber 17 % bei den Mädchen. Auch bei den Klassenwiederholungen sind Jungen tendenziell überrepräsentiert (s. Kapitel B2). In Ländern, in denen das Ende der Schulpflicht dem Abschluss des Sekundarbereichs I entspricht (s. Kapitel B2), kann es vorkommen, dass überalte Schülerinnen und Schüler die Schule vor Abschluss des Sekundarbereichs I verlassen.

Chancengerechtigkeit bei schulischen Leistungen

Leistungsunterschiede im Fach Mathematik

Die Internationale Schulleistungsstudie PISA gibt Aufschluss über die Leistungen der Schülerinnen und Schüler im Alter von 15 Jahren. Die Studie dient der Überprüfung des SDG-Indikators 4.1.1, der den Anteil der Kinder und Jugendlichen misst, die am Ende des Sekundarbereichs in den Bereichen Lesen und Mathematik ein Mindestniveau (d. h. Stufe 2 oder höher im PISA-Kontext) erreichen. Die Veröffentlichung der Internationalen Schulleistungsstudie PISA 2022 konzentriert sich hauptsächlich auf Mathematik und enthält Ergebnisse aus fast 90 Ländern, einschließlich der PISA-Ergebnisse für Entwicklung (OECD, 2023[5]). Der Indikator wird anhand des PISA-Index für den wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status (ESCS), das Geschlecht und den Einwanderungsstatus berechnet (OECD, 2023[6]).

Der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die wenigstens die Mindestanforderungen in Mathematik erfüllen, ist bei denen im obersten Quartil des ESCS-Index höher als bei denen

Kasten 1

Der Fall der First Nations und der indigenen Bevölkerung in den OECD-Ländern.

Die SDG-Zielvorgabe 4.5 strebt danach, gefährdeten Gruppen einen gleichberechtigten Zugang zu allen Bildungsbereichen und beruflicher Ausbildung zu gewährleisten, einschließlich der Angehörigen indigener Völker oder der First Nations. In vielen OECD-Ländern gibt es jedoch hinsichtlich des Bildungsstands von mindestens Sekundarbereich II bei den 25- bis 64-Jährigen Unterschiede zwischen der indigenen und der nicht indigenen Bevölkerung (OECD, 2019[7]).

Der Begriff „indigene Bevölkerung" ist komplex. „Indigen" hat je nach Kontext eine andere Bedeutung, entwickelt sich im Laufe der Zeit und kann sich zwischen und innerhalb von Ländern unterscheiden. Dies führt zu Spaltungen innerhalb der indigenen Gesellschaften, zu Herausforderungen bei der Erhebung von Statistiken und beeinflusst die Effektivität politischer Maßnahmen. Internationale Übereinkommen wie das Übereinkommen 169 der IAO über indigene und in Stämmen lebende Völker haben bei der Entwicklung globaler Definitionen eine wichtige Rolle gespielt, indem sie die Selbstidentifizierung als grundlegendes Kriterium hervorheben. Dieses Übereinkommen definiert indigene Gruppen als solche, die sich durch soziale, kulturelle und wirtschaftliche Bedingungen oder durch ihre Abstammung von vor der Eroberung lebenden Völkern auszeichnen und einzigartige soziale, wirtschaftliche, kulturelle und politische Institutionen bewahren. Die meisten OECD-Mitgliedsländer und ausgewählte Partnerländer beziehen das IAO-Übereinkommen 169 in ihre rechtlichen und statistischen Definitionen von indigenen Völkern ein (OECD, 2019[7]).

In allen untersuchten Ländern ist die Wahrscheinlichkeit für indigene Erwachsene, mindestens einen Abschluss im Sekundarbereich II zu haben, geringer als für nicht indigene Erwachsene (OECD, 2019[7]). Die Vereinigten Staaten weisen den höchsten Bildungsstand der indigenen Bevölkerung und ein geringes Bildungsgefälle auf: 79 % der indigenen Bevölkerung haben einen Abschluss im Sekundarbereich II, 9 Prozentpunkte weniger als bei der nicht indigenen Bevölkerung. In Mexiko ist die Quote der indigenen Bevölkerung, die einen Abschluss im Sekundarbereich II erreicht, niedrig (23 % im Vergleich zu 40 % bei der nicht indigenen Bevölkerung). In Australien ist das Bildungsgefälle groß (39 Prozentpunkte) (Abb. 4). Das Bildungsgefälle zwischen der indigenen und der nicht indigenen Bevölkerung kann in einigen Ländern im Tertiärbereich sogar noch größer sein, wie in den Vereinigten Staaten (National Center for Education Statistics, 2023[8]).

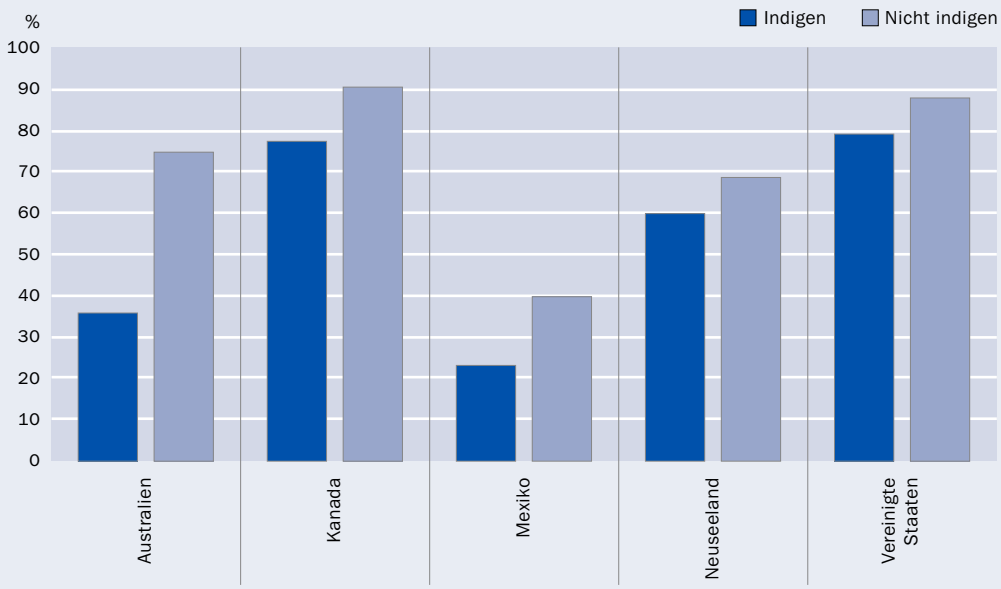
Diese Ergebnisse erschweren es indigenen Personen, künftig Zugang zu gut bezahlten Arbeitsplätzen in der „wissensbasierten Wirtschaft" zu finden. Grundlegende Fähigkeiten (wie Lesen, Schreiben und Rechnen) werden auf dem Arbeitsmarkt ebenso geschätzt wie sehr gute kommunikative und zwischenmenschliche Fähigkeiten und solche, die zur Lösung von Problemen notwendig sind. Der Sekundarbereich II ist daher für indigene Erwachsene von grundlegender Bedeutung, um die notwendigen Fähigkeiten zu erwerben, die für den Zugang zum Arbeitsmarkt, zu Gesundheit und allgemeinem Wohlbefinden erforderlich sind (OECD, 2019[7]).

In Australien sind einige Fortschritte bei der Schließung der Bildungslücke im Sekundarbereich II zu verzeichnen. Die Quote der 20- bis 24-jährigen indigenen Australie-

Abbildung 4

Bildungsstand bei erwachsenen indigenen und nicht indigenen Personen

Anteil der erwachsenen Bevölkerung (25–64-Jährige), der mindestens den Sekundarbereich II abgeschlossen hat (2016 oder das letzte verfügbare Jahr)



Anmerkung: Das letzte verfügbare Jahr ist für Neuseeland 2013, für Mexiko 2015 und für Australien, Kanada und die Vereinigten Staaten 2016. Für Kanada bezieht sich der Bildungsstand auf die Bevölkerung im Alter von 15 Jahren oder älter.
Quelle: Berechnung auf Grundlage von Daten aus ABS Census of Population and Housing, 2016, TableBuilder für Australien; Statistics Canada, 2016 Census of Population, products of Statistics Canada für Kanada; INEGI Population census 2010 and 2015 and Population and Housing Census bei der Integrated Public Use Microdata Series, internationale Website (https://international.ipums.org/international/) für Mexiko; Statistics New Zealand 2013 für Neuseeland und US Census Bureau's American Community Survey, 2012–2016 American community Survey 5-Year Estimates, Tabellen C15002A, C15002B, C15002C, C15002D mittels American FactFinder (http://factfinder2.census.gov) für die Vereinigten Staaten. Weiterführende Informationen zu Definitionen und Methodik in OECD (2019[71]). *StatLink: StatLink 2https://stat.link/dw05ar*

rinnen und Australier, die einen Abschluss im Sekundarbereich II erreichen, ist um rund 21 Prozentpunkte gestiegen, und zwar von rund 45 % im Jahr 2008 auf 66 % in den Jahren 2018/2019. Der Anteil der nicht indigenen Schülerinnen und Schüler, die die Klassenstufe 12 oder einen gleichwertigen Abschluss erreichten, stieg um etwa 5 Prozentpunkte. Dadurch hat sich der Abstand um 15 Prozentpunkte verringert (Australian Government, 2020[9]). Einige der Maßnahmen, die die australische Regierung ergriffen hat, um indigene Schülerinnen und Schüler im Bildungswesen zu halten, umfassen die Lehrkräfteausbildung, die Anpassung der Lehrpläne an die Geschichte und Kultur der indigenen Bevölkerung und die Aufstockung der Schulfinanzierung zur Unterstützung indigener Schülerinnen und Schüler (UNESCO, 2019[10]).

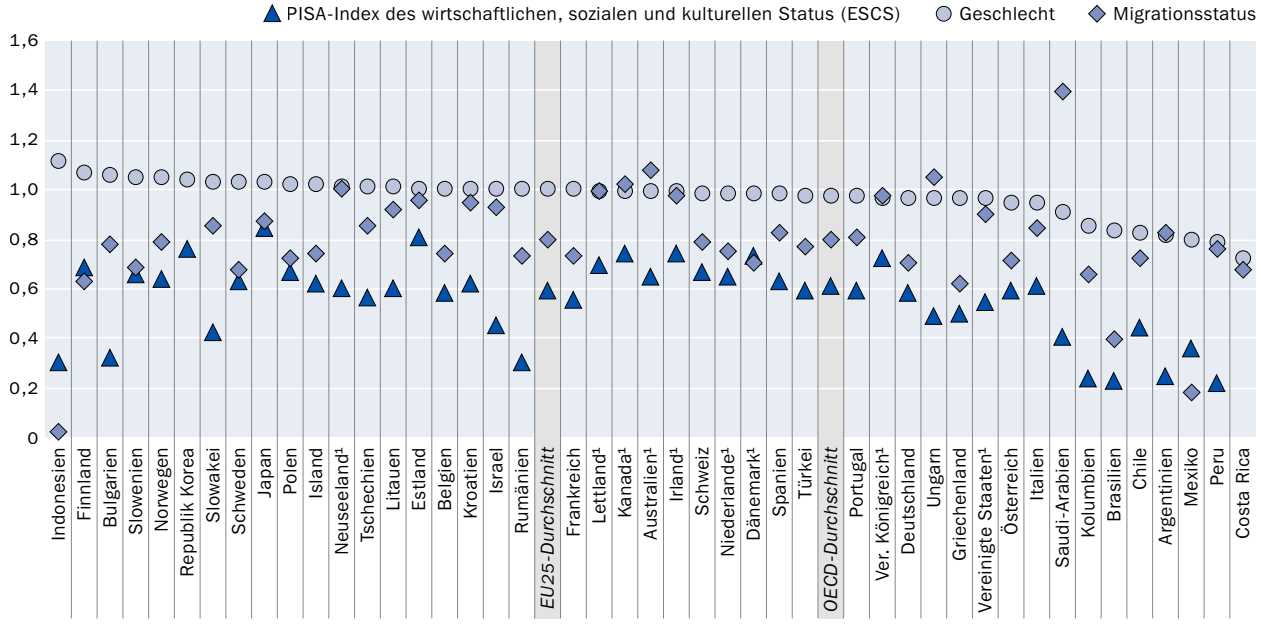
im untersten Quartil. Brasilien und Peru weisen die größten Unterschiede auf, während die Unterschiede in Estland und Japan die geringsten unter den OECD- und Partnerländern sind (Abb. 5).

Zwischen den OECD-Ländern gibt es Unterschiede bei den Mathematikkenntnissen je nach Einwanderungsstatus der Schülerinnen und Schüler, aber kein einheitliches Muster (Abb. 5). In Indonesien und Mexiko ist der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, die mindestens PISA-Stufe 2 erreichen, um mindestens 80 % niedriger als bei Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund. Im Gegensatz dazu erreicht in Australien, Kanada, Saudi-Arabien und Ungarn ein größerer Anteil der

Abbildung 5

Paritätsindex für Grundkompetenzen in Mathematik, nach sozioökonomischem Hintergrund, Geschlecht und Migrationshintergrund (2022)

SDG-Indikator 4.1.1



Anmerkung: Der ESCS-Paritätsindex bezieht sich auf das Verhältnis zwischen dem Wert für das unterste Quartil und dem Wert für das oberste Quartil des ESCS-Index. ESCS bezieht sich auf den PISA-Index des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status. Der Geschlechterparitätsindex bezieht sich auf das Verhältnis zwischen dem Wert für die Frauen und dem Wert für die Männer. Der Paritätsindex für den Migrationsstatus bezieht sich auf das Verhältnis zwischen dem Wert für Personen mit Migrationshintergrund und dem Wert für Personen ohne Migrationshintergrund.

1. Die Schätzungen sind mit Vorsicht zu interpretieren, da ein oder mehrere PISA-Stichprobenstandards nicht erfüllt wurden (s. PISA 2022 Reader's Guide, Anhänge A2 und A4).

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Geschlechterparitätsindex.

Quelle: OECD (2023[6]). Daten s. Tabelle 2. Weiterführende Informationen zur Indexkalkulation s. Abschnitt Angewandte Methodik. StatLink: https://stat.link/dw05ar

Erläuterung der Abbildung: Im Durchschnitt der OECD-Länder ist der Anteil der Kinder aus dem untersten Quartil des PISA-ESCS-Index, die in Mathematik mindestens PISA-Stufe 2 erreichen, um 40 % niedriger als der Anteil der Kinder aus dem obersten ESCS-Quartil. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die in Mathematik mindestens PISA-Stufe 2 erreichen, ist bei Mädchen und Jungen nahezu gleich (ein Paritätsindex von 1 bedeutet vollständige Parität). Der Anteil der Personen mit Migrationshintergrund, die in Mathematik mindestens PISA-Stufe 2 erreichen, ist um 20 % niedriger als von Personen ohne Migrationshintergrund.

Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund wenigstens Mindestkenntnisse, als es bei denen ohne Migrationshintergrund der Fall ist (Tab. 2).

Im Gegensatz zu den beiden anderen Dimensionen ist der geschlechtsspezifische Unterschied bei den Mindestkenntnissen in Mathematik gering. Unter den OECD- und Partnerländern weisen die lateinamerikanischen Länder ein großes geschlechtsspezifisches Gefälle zugunsten der männlichen Schüler auf. In Bulgarien, Finnland und der Republik Korea ist der Anteil der Mädchen mit Mindestkenntnissen in Mathematik höher als der der Jungen, um mindestens 3 Prozentpunkte (Abb. 5).

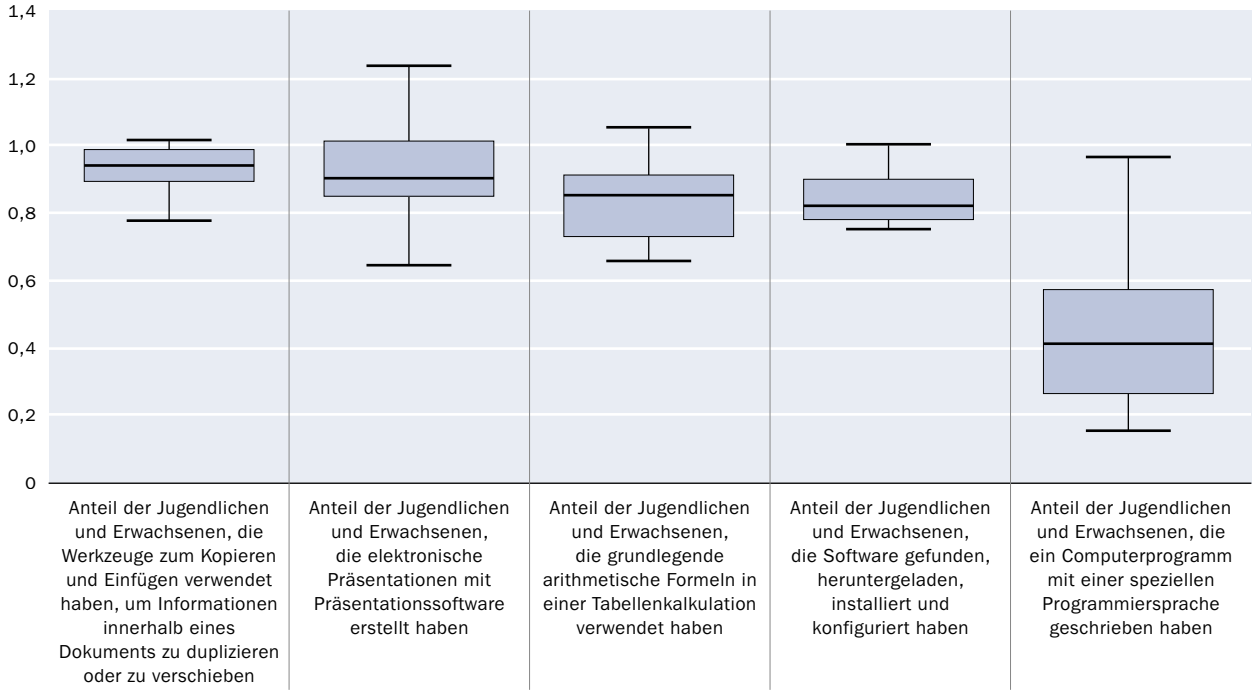
Unterschiede bei den Fähigkeiten im Bereich der Informatik/Informations- und Kommunikationstechnologien nach Geschlecht

Die Zielvorgabe 4.4 strebt danach, die Zahl der Jugendlichen und Erwachsenen, die über die für Beschäftigung, menschenwürdige Arbeit und Unternehmertum erforderlichen Fähigkeiten verfügen, einschließlich technischer und beruflicher Fähigkeiten, zu erhöhen (UNESCO-UIS, 2024[11]). Fähigkeiten im Bereich der Informatik/Informations- und Kommunikationstechnologien sind notwendig geworden, um erfolgreich zu sein, aber sie sind nicht gleichmäßig in der Bevölkerung verteilt.

Abbildung 6

Überblick über den Geschlechterparitätsindex für ausgewählte Kompetenzen im Bereich Informatik/Informations- und Kommunikationstechnologien (2021)

Geschlechterparitätsindex berechnet als Indikatorwert für Frauen geteilt durch den Indikatorwert für Männer (SDG-Indikator 4.4.1)



Anmerkung: Das Box-Plot-Diagramm zeigt die Position des Medians der OECD- und Partnerländer mit verfügbaren Daten (gekennzeichnet durch den Strich innerhalb der Box) sowie das erste und das dritte Quartil der Verteilung (entsprechend den Rändern der Box). Die Querstriche an den Antennen oberhalb und unterhalb der Box stellen den Maximal- bzw. Minimalwert dar.
Anordnung der Indikatoren in abnehmender Reihenfolge des Medianwerts.
Quelle: International Telecommunication Union (2024[12]). Daten s. Tabelle 3. StatLink: https://stat.link/dw05ar

In den OECD- und Partnerländern gibt es Unterschiede bei den digitalen Fähigkeiten von Männern und Frauen. Obwohl die Unterschiede bei der Fähigkeit, Werkzeuge zum Kopieren und Einfügen in elektronische Dokumente zu verwenden, eher gering sind, vergrößern sich die Unterschiede zugunsten der Männer, wenn es um die Erstellung elektronischer Präsentationen, die Verwendung von Formeln in Tabellenkalkulationen, die Installation von Software und das Schreiben von Computerprogrammen geht (Abb. 6). So haben beispielsweise 41 % der Männer in Japan Präsentationssoftware benutzt, aber nur 26 % der Frauen. Ähnlich groß sind die geschlechtsspezifischen Unterschiede bei den Programmierkenntnissen in Luxemburg, Österreich, Schweden und der Schweiz (Tab. 3).

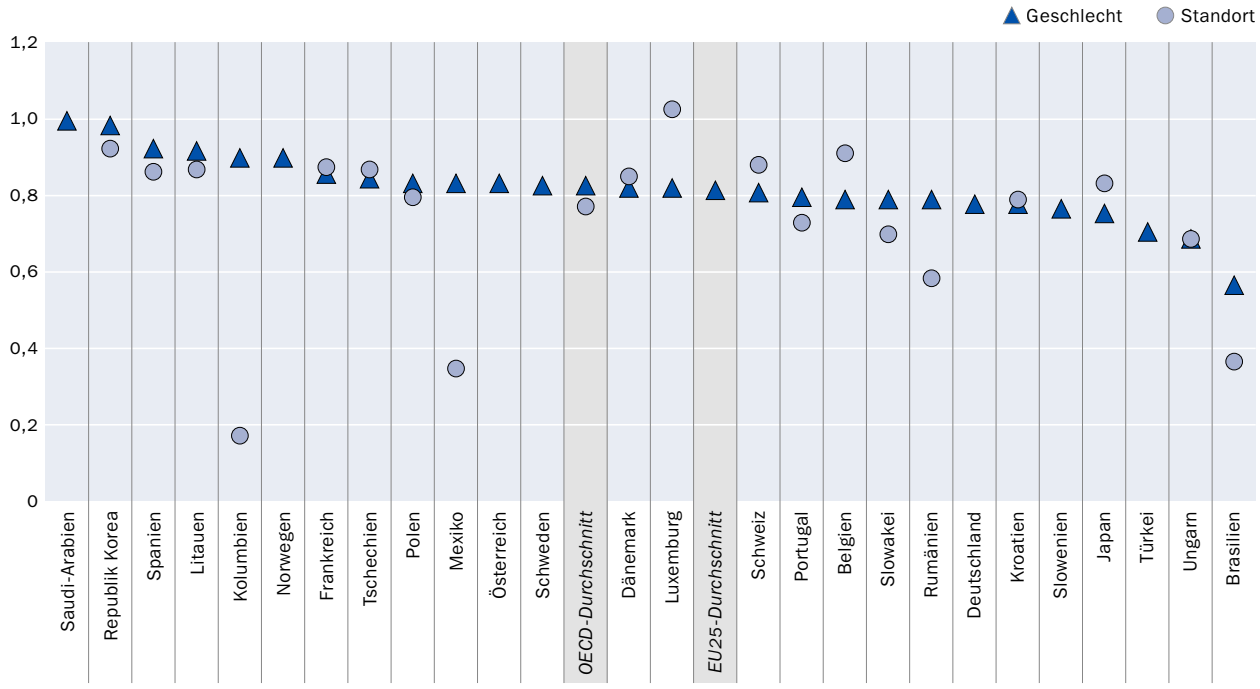
Unterschiede in der Softwarenutzung nach Geschlecht und Herkunft

Beim Herunterladen, Installieren und Konfigurieren von Software gibt es in den OECD-Ländern deutliche Unterschiede zwischen Männern und Frauen sowie zwischen Stadt- und Landbevölkerung (Abb. 7). Im Durchschnitt der OECD- und Partnerländer mit verfügbaren Daten ist der Anteil der Männer, die angeben, diese Fähigkeit angewandt zu haben, 17 % höher als der Anteil der Frauen. In einigen Ländern sind die Unterschiede je nach Region jedoch größer. Im Durchschnitt ist der Anteil der Menschen in ländlichen Gebieten, die diese Fähigkeit anwenden, mehr als 20 % niedriger als in städtischen Gebieten. In Kolumbien geben nur 3 % der Menschen in ländlichen Gebieten an, Software installiert zu haben (der niedrigste Anteil unter den OECD-Ländern), verglichen mit 19 % der Menschen in städtischen Gebieten. Luxemburg ist das einzige Land, in dem der Lokalitätsindex die

Abbildung 7

Paritätsindizes für Fähigkeiten bezüglich Softwareinstallation und -konfiguration, nach Geschlecht und Standort (2021)

Geschlechterparitätsindex berechnet als Indikatorwert für Frauen geteilt durch den Indikatorwert für Männer. Standortparitätsindex berechnet als Indikatorwert für ländliche Gebiete geteilt durch den Indikatorwert für städtische Gebiete (SDG-Indikator 4.4.1)



Anmerkung: OECD- und EU-Durchschnitte sind mit Vorsicht zu interpretieren, da über 40 % der Länder fehlende Daten melden.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Geschlechterparitätsindex.
Quelle: International Telecommunication Union (2024[12]). Daten s. Tabelle 3. Weiterführende Informationen zur Indexkalkulation s. Abschnitt Angewandte Methodik.
StatLink: https://stat.link/dw05ar

Erläuterung der Abbildung: In Mexiko ist der Anteil der Frauen, die Software gefunden, heruntergeladen, installiert und konfiguriert haben, 20 % niedriger als der Anteil der Männer. Der Anteil der Personen aus ländlichen Gebieten, die die gleiche Aufgabe erledigt haben, ist um mehr als 60 % niedriger als der der Personen aus städtischen Gebieten.

Menschen in ländlichen Gebieten begünstigt und auch den geringsten Unterschied aufweist: 57 % der Menschen in städtischen Gebieten geben an, über Softwareinstallationskenntnisse zu verfügen, gegenüber 59 % in ländlichen Gebieten (Tab. 3).

Es gibt viele Initiativen zur Beseitigung geschlechtsspezifischer digitaler Qualifikationslücken. In Costa Rica und Kolumbien gibt es Genossenschaften und Stiftungen, die sich dafür einsetzen, dass die Erfahrungen von Frauen im digitalen Sektor besser sichtbar werden. In Mexiko bot das Laboratoria Coding AC Frauen aus prekären Verhältnissen eine berufsorientierte Ausbildung im Bereich der digitalen Kompetenzen an. Das auf die Arbeitsvermittlung ausgerichtete Bootcamp dieser Organisation hat mehr als 1.000 Bewerberinnen und Bewerber erreicht und mit dem Technologiesektor zusammengearbeitet, um die Vielfalt bei der Einstellung und der Belegschaft zu erhöhen (World Wide Web Foundation, 2020[13]).

Die Maßnahmen zur Überwindung der digitalen Lücke zwischen ländlichen und städtischen Gebieten konzentrierten sich auf die Bereitstellung der für die Nutzung der Technologie erforderlichen Infrastruktur. Die Europäische Union (EU) hat die Initiative „Rural Digital Futures“ ins Leben gerufen, um durch Investitionen des Privatsektors und ergänzende Mittel aus nationalen oder EU-Fonds einen universellen und erschwinglichen Zugang zu Hochgeschwindigkeitsanschlüssen zu schaffen (European Union, 2024[14]).

Definitionen

Definition und Grenzen ausgewählter SDG-4-Indikatoren

Indikator	Definition	Grenzen und Kommentare
4.1.1 Anteil der Kinder und Jugendlichen, die am Ende des Sekundarbereichs I in Mathematik mindestens die Grundkompetenzstufe erreichen	Prozentsatz der Kinder und Jugendlichen, die am Ende des Sekundarbereichs I mindestens die Grundkompetenzstufe in Mathematik erreichen	Lernergebnisse aus länderübergreifenden Lernevaluationen sind für alle Länder, die an derselben länderübergreifenden Lernevaluation teilgenommen haben, direkt vergleichbar. Diese Ergebnisse sind jedoch nicht über verschiedene länderübergreifende Lernevaluationen oder mit nationalen Lernevaluationen vergleichbar. Ein gewisses Maß an Vergleichbarkeit der Lernergebnisse zwischen den Lernevaluationen könnte durch die Verwendung verschiedener Methoden mit jeweils unterschiedlichen Standardfehlern erreicht werden.
4.1.4 Anteil der nicht an Bildung Beteiligten	Anteil der Kinder und Jugendlichen in der offiziellen Altersgruppe für einen bestimmten Bildungsbereich, die nicht den Sekundarbereich II besuchen.	Unstimmigkeiten zwischen Teilnahme- und Bevölkerungsdaten aus verschiedenen Quellen können zu ungenauen Schätzungen von Kindern und Jugendlichen führen, die keine Schule besuchen. Daten aus Haushaltsbefragungen, die spät im Schuljahr durchgeführt werden und bei denen das Alter zum Zeitpunkt der Zählung erfasst wird, können zu hohe Schätzungen zur Folge haben.
4.1.5 Prozentsatz der Kinder, die für die Klassenstufe überalt sind	Prozentualer Anteil der Schülerinnen und Schüler im allgemeinbildenden Sekundarbereich I, die mindestens 2 Jahre über dem für ihre Klassenstufe vorgesehenen Alter liegen. Das vorgesehene Alter für eine bestimmte Klassenstufe ist das Alter, in dem die Schülerinnen und Schüler diese erreichen würden, wenn sie im offiziellen Eintrittsalter für den Primarbereich den Schulbesuch aufgenommen hätten, Vollzeitunterricht erhalten hätten und ohne Wiederholung oder Überspringen einer Klasse vorangekommen wären.	Unstimmigkeiten zwischen Teilnahme- und Bevölkerungsdaten aus verschiedenen Quellen können zu ungenauen Schätzungen dieses Indikators führen. Daten aus Haushaltsbefragungen, die spät im Schuljahr durchgeführt werden und bei denen das Alter zum Zeitpunkt der Zählung erfasst wird, können zu hohe Schätzungen zur Folge haben.
4.2.2 Bildungsbeteiligung an organisierten Lernangeboten (ein Jahr vor dem offiziellen Eintrittsalter in den Primarbereich)	Prozentsatz der Kinder im Alter von einem Jahr vor dem offiziellen Eintritt in den Primarbereich, die an einem oder mehreren organisierten Lernangeboten teilnehmen, einschließlich solchen, die eine Kombination aus Bildung und Betreuung bieten. Es sind sowohl Teilnehmende am Elementarbereich als auch am Primarbereich eingeschlossen.	Die Bildungsbeteiligung an Lernangeboten in den ersten Lebensjahren ist für viele Kinder keine Vollzeitbeschäftigung, was bedeutet, dass der Kontakt zu Lernumgebungen außerhalb des Elternhauses unterschiedlich intensiv sein wird. Der Indikator misst den Prozentsatz der Kinder, die an organisiertem Lernen teilnehmen, nicht aber die Intensität oder Qualität des Angebots. Es muss noch mehr getan werden, damit die Definition von Lernangeboten in den verschiedenen Erhebungen einheitlich und für die Befragten leicht verständlich ist.
4.3.2 Bruttobildungsbeteiligung im Tertiärbereich	Alle Bildungsteilnehmenden im Tertiärbereich unabhängig vom Alter, ausgedrückt als Prozentsatz der Bevölkerung in der 5-Jahres-Altersgruppe, die unmittelbar auf den Sekundarbereich II folgt.	Die Bruttobildungsbeteiligung ist ein weit gefasster Maßstab für die Beteiligung am Tertiärbereich und berücksichtigt nicht die Unterschiede in der Dauer der Bildungsgänge zwischen den Ländern oder zwischen den verschiedenen Bildungsbereichen und Fächergruppen. Sie ist standardisiert, indem sie für alle Länder relativ zu einer 5-Jahres-Altersgruppe gemessen wird, kann aber die Beteiligung unterschätzen, insbesondere in Ländern mit schwach entwickeltem Tertiärbereich oder in Ländern, in denen das Angebot auf erste tertiäre Bildungsgänge beschränkt ist.
4.3.3 Bildungsbeteiligung an technischen und berufsbildenden Bildungsgängen	Prozentualer Anteil junger Menschen im Alter von 15 bis 24 Jahren, die zu einem bestimmten Zeitpunkt oder während eines bestimmten Zeitraums einen technischen oder berufsbildenden Bildungsgang absolvieren, entweder im Rahmen einer formalen oder nicht formalen Ausbildung (z. B. am Arbeitsplatz oder in anderen Einrichtungen).	Die technische und berufliche Ausbildung kann in einer Vielzahl von Umgebungen angeboten werden, z. B. in Schulen und Hochschulen, am Arbeitsplatz und in anderen Umgebungen. Verwaltungsdaten erfassen oft nur Angebote in formalen Einrichtungen wie Schulen und Hochschulen. Die Bildungsbeteiligung gibt weder Aufschluss über die Intensität oder Qualität des Angebots noch über die Ergebnisse der angebotenen Ausbildung.
4.4.1 Anteil der Jugendlichen und Erwachsenen mit Kenntnissen im Bereich der Informatik/Informations- und Kommunikationstechnologien	Der Anteil der Jugendlichen und Erwachsenen mit Kenntnissen im Bereich der Informatik/Informations- und Kommunikationstechnologien, aufgeschlüsselt nach Art der Kenntnisse, definiert als der Prozentsatz der Personen, die in den letzten 3 Monaten bestimmte diesbezügliche Aktivitäten durchgeführt haben. Der Indikator wird als Prozentsatz ausgedrückt.	Dieser Indikator basiert auf einer international vereinbarten Definition und Methodik, die unter der Koordination der International Telecommunications Union (ITU) durch ihre Expertengruppen und nach einem umfassenden Konsultationsprozess mit den Ländern entwickelt wurde. Er wurde auch von der UN-Statistikkommission im Jahr 2014 und erneut im Jahr 2020 gebilligt. Der Indikator basiert auf den Antworten der Befragten zu bestimmten Aktivitäten, die sie in einem bestimmten Zeitraum durchgeführt haben. Es handelt sich jedoch nicht um eine direkte Bewertung der Fähigkeiten, und es ist unklar, ob diese Aktivitäten tatsächlich durchgeführt wurden.

Quelle: https://tcg.uis.unesco.org/methodological-toolkit/metadata/.

Angewandte Methodik

Alle in diesem Kapitel verwendeten Indikatoren entsprechen der vereinbarten SDG-Methodik, einschließlich der empfohlenen Datenquellen, und können sich in einigen Fällen von den anderen in *Bildung auf einen Blick* verwendeten Indikatoren unterscheiden. Für

länderspezifische Hinweise s. *Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes* (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en).

Der Paritätsindex wurde als wichtigster Indikator zur Messung von Chancengerechtigkeit im Rahmen von SDG 4 ausgewählt. Er wird definiert als Verhältnis zwischen den Werten eines Indikators für 2 bestimmte Gruppen, wobei der Wert der wahrscheinlich am stärksten benachteiligten Gruppe im Zähler steht. In den Abbildungen 2, 3 und 5 stehen bei der Messung der Geschlechterparität die Mädchen im Zähler und die Jungen im Nenner. Zur Messung der Parität des sozioökonomischen Hintergrunds stehen die Schülerinnen und Schüler des untersten Quartils des PISA-Index des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status (ESCS) im Zähler und die Schülerinnen und Schüler des obersten Quartils im Nenner. Zur Messung der Parität des Migrationsstatus stehen die Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund im Zähler und die Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund im Nenner. Ein Paritätsindex zwischen 0,97 und 1,03 bedeutet Parität zwischen den beiden betrachteten Gruppen. Ein Indexwert unter 0,97 bedeutet eine Disparität zugunsten der wahrscheinlich am stärksten begünstigten Gruppe und ein Wert über 1,03 eine Disparität zugunsten der am stärksten benachteiligten Gruppe.

Die Nutzung eines Paritätsindex zeigt die relative Größenordnung der Disparität auf einfache, leicht vermittelbare Weise. Ein Paritätsindex bringt jedoch auch einige Nachteile mit sich, wie die Sensitivität gegenüber niedrigen Werten und die mangelnde Symmetrie rund um den Wert 1 (perfekte Gleichheit). Wenn beispielsweise die Bildungsteilnahme von Mädchen 40 % beträgt und von Jungen 50 %, hat der Geschlechterparitätsindex (GPI) einen Wert von 0,8 (UNESCO-UIS, 2010[15]). Bei umgekehrten Werten für Mädchen und Jungen hat der GPI einen Wert von 1,25, was den falschen Eindruck einer höheren Geschlechterdisparität vermittelt, da 1,25 weiter von 1 entfernt ist als 0,8. Um dies zu lösen, wird in den Tabellen und Abbildungen dieses Kapitels ein bereinigter Paritätsindex (der um den Wert 1 symmetrisch ist) verwendet, sobald Werte für die wahrscheinlich begünstigte und die wahrscheinlich benachteiligte Gruppe für eine Beobachtung getauscht werden.

Weiterführende Informationen zur Messung mangelnder Chancengerechtigkeit in der Bildung s. *UNESCO Handbook on Measuring Equity in Education* (UNESCO-UIS, 2018[16]). Das Handbuch liefert den konzeptionellen Rahmen für die Messung der Chancengerechtigkeit in der Bildung und bietet fundierte methodologische Hinweise zur Berechnung und Interpretation der verschiedenen Arten von Indikatoren der Chancengerechtigkeit.

Quellen

Indikator	Quellen
4.1.1	PISA-Datenbank (OECD, 2023[6]).
4.1.4	UOE-Datenerhebung 2023 und Daten des UNESCO-Instituts für Statistik (UIS) für Argentinien, China, Indien, Indonesien, Saudi-Arabien und Südafrika.
4.1.5	UOE-Datenerhebung 2023 und Daten des UNESCO-Instituts für Statistik (UIS) für Argentinien, China, Indien, Indonesien, Saudi-Arabien und Südafrika.
4.2.2	UOE-Datenerhebung 2023 und Daten des UNESCO-Instituts für Statistik (UIS) für Argentinien, China, Indien, Indonesien, Saudi-Arabien und Südafrika.
4.3.2	UOE-Datenerhebung 2023 und Daten des UNESCO-Instituts für Statistik (UIS) für Argentinien, China, Indien, Indonesien, Saudi-Arabien und Südafrika.
4.3.3	UOE-Datenerhebung 2023 und Daten des UNESCO-Instituts für Statistik (UIS) für Argentinien, China, Indien, Indonesien, Saudi-Arabien und Südafrika.
4.4.1	International Telecommunication Union DataHub (International Telecommunication Union, 2024[12]).

Weiterführende Informationen

Australian Government (2020), *Closing the Gap 2020*, Australian Government, *https://ctgreport.niaa.gov.au/content/closing-gap-2020* (Zugriff am 21. Mai 2024). [9]

European Union (2024), *Actions for connected rural areas*, Rural Vision website, European Union, *https://rural-vision.europa.eu/action-plan/connected_en* (Zugriff am 27. Mai 2024). [14]

International Telecommunication Union (2024), *DataHub*, *https://datahub.itu.int/*. [12]

National Center for Education Statistics (2023), "Digest of Education Statistics", *Rates of high school completion and bachelor's degree attainment among persons age 25 and over, by race/ethnicity and sex: Selected years, 1910 through 2023*, *https://nces.ed.gov/programs/digest/d23/tables/dt23_104.10.asp?current=yes* (Zugriff am 15. Mai 2024). [8]

OECD (2023), *PISA 2022 Ergebnisse (Band I): Lernstände und Bildungsgerechtigkeit*, PISA, wbv Media, Bielefeld, *https://doi.org/10.3278/6004956w*. [6]

OECD (2023), *PISA for Development*, *https://www.oecd.org/pisa/pisa-for-development/#* (Zugriff am 30. Mai 2024). [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 (2019), *Linking Indigenous Communities with Regional Development*, OECD Rural Policy Reviews, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/3203c082-en*. [7]

Tomaszewski, W. et al. (2022), "Uneven impacts of COVID-19 on the attendance rates of secondary school students from different socioeconomic backgrounds in Australia: A quasi-experimental analysis of administrative data", *Australian Journal of Social Issues*, Vol. 58/1, pp. 111–130, *https://doi.org/10.1002/ajs4.219*. [3]

UNESCO (2019), *Indigenous Peoples' Right to Education: Overview of the Measures Supporting the Right to Education for Indigenous Peoples reported by Member States in the Context of the Ninth Consultation on the 1960 Convention and Recommendation against Discrimination*, UNESCO, *https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000369698*. [10]

UNESCO (2016), *Education for People and Planet: Creating Sustainable Futures for All*, Global Education Monitoring Report, UNESCO Publishing, Paris, *https://doi.org/10.54676/AXEQ8566*. [1]

UNESCO-UIS (2024), *Metadata and Methodological Documents*, *https://tcg.uis.unesco.org/methodological-toolkit/metadata/*. [11]

UNESCO-UIS (2018), *Handbook on Measuring Equity in Education*, UNESCO Institute for Statistics, Montreal, *http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/handbook-measuring-equity-education-2018-en.pdf*. [16]

UNESCO-UIS (2010), *Global Education Digest 2010: Comparing Education Statistics Across the World*, UNESCO Institute for Statistics, Montreal, *http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001894/189433e.pdf*. [15]

United Nations (2015), *We can end poverty, Millennium Development Goals and Beyond 2015, https://www.un.org/millenniumgoals/*. [2]

World Wide Web Foundation (2020), *Women's Rights Online: Closing the Digital Gender Gap for a More Equal World*, World Wide Web Foundation, *https://webfoundation.org/docs/2020/10/Womens-Rights-Online-Report-1.pdf*. [13]

Tabellen Chancengerechtigkeit und das bildungspolitische Ziel der Agenda 2030

StatLink: StatLink 2https://stat.link/dw05ar

- Tabelle 1: Ausgewählte SDG-4-Indikatoren, nach Geschlecht (2022)
- Tabelle 2: Anteil der 15-Jährigen, die am Ende des Sekundarbereichs I mindestens grundlegende Mathematikkenntnisse erreichen, nach sozioökonomischem Hintergrund, Geschlecht und Migrationshintergrund (2022)
- Tabelle 3: Anteil der Jugendlichen und Erwachsenen mit Kenntnissen im Bereich der Informatik/Informations- und Kommunikationstechnologien, nach Geschlecht und Herkunft (2021)

Datenstand: 14. Juni 2024. Aktualisierte Daten und weitere Untergliederungen s. *https://data-explorer.oecd.org/s/4s*, OECD-Bildungsdatenbank.

Tabelle 1

Ausgewählte SDG-4-Indikatoren, nach Geschlecht (2022)

	Anteil der Kinder und Jugendlichen in der offiziellen Altersgruppe für einen bestimmten Bildungsbereich, die nicht den Sekundarbereich II besuchen (SDG 4.1.4)					Prozentualer Anteil der Schülerinnen und Schüler im allgemeinbildenden Sekundarbereich I, die mindestens 2 Jahre über dem für ihre Klassenstufe vorgesehenen Alter liegen (SDG 4.1.5)		Prozentsatz der Kinder im Alter von einem Jahr vor dem offiziellen Eintrittsalter in den Primarbereich, die an einem oder mehreren organisierten Lernangeboten teilnehmen, einschließlich solchen, die eine Kombination aus Bildung und Betreuung bieten (SDG 4.2.2)		Alle Bildungsteilnehmenden im Tertiärbereich unabhängig vom Alter, ausgedrückt als Prozentsatz der Bevölkerung in der 5-Jahres-Altersgruppe, die unmittelbar auf den Sekundarbereich II folgt (SDG 4.3.2)		Prozentualer Anteil junger Menschen im Alter von 15 bis 24 Jahren, die zu einem bestimmten Zeitpunkt oder während eines bestimmten Zeitraums einen technischen oder berufsbildenden Bildungsgang absolvieren (4.3.3)	
	Weiblich	Männlich	Gesamt			Weiblich	Männlich	Weiblich	Männlich	Weiblich	Männlich	Weiblich	Männlich
			2013	2019	2022								
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)
OECD-Länder													
Australien	4	8	6	3	6	0	0	92	92	128	86	12	16
Österreich	6	8	7	7	7	7	10	98	97	107	83	27	30
Belgien	2	2	1	1	2	2	3	99	99	97	71	21	26
Kanada	15	13	13	14	14	m	m	95	94	90	65	7	7
Chile	3	2	7	5	2	6	9	92	92	109	90	13	12
Kolumbien	12	14	19	16	13	17	24	100	98	64	54	10	9
Costa Rica	7	10	20	9	8	9	12	91	90	37	28	9	8
Tschechien	4	4	5	5	4	4	6	94	94	83	59	27	31
Dänemark	7	8	9	9	7	0	0	98	98	99	71	9	16
Estland	6	7	7	7	6	2	3	94	93	87	57	9	14
Finnland	4	5	5	3	4	0	0	96	95	118	92	17	22
Frankreich	3	5	6	4	4	0	1	100	100	81	61	17	22
Deutschland	11	10	7	11	11	m	m	96	96	81	74	17	22
Griechenland	3	2	4	3	3	4	5	100	100	172	162	11	16
Ungarn	11	12	8	12	11	2	3	96	96	65	51	22	26
Island	16	18	15	19	17	0	0	97	97	115	57	5	13
Irland	0	2	1	2	1	0	0	95	92	84	69	5	10
Israel	3	5	6	5	4	1	1	97	97	68	48	16	14
Italien	5	5	7	6	5	0	1	94	95	87	62	16	26
Japan	1	3	3	2	2	m	m	m	m	64	65	m	m
Republik Korea	5	4	4	7	4	0	0	97	97	95	111	9	14
Lettland	5	7	4	5	6	2	3	98	97	108	75	17	19
Litauen	1	2	4	3	1	0	1	100	100	92	62	6	10
Luxemburg	12	16	16	15	14	8	9	98	100	23	19	21	23
Mexiko	27	35	35	26	31	1	1	98	97	50	43	12	11
Niederlande	2	2	2	1	2	m	m	99	98	94	78	21	23
Neuseeland	7	8	5	5	7	0	0	81	81	97	58	10	18
Norwegen	5	6	7	7	6	m	m	98	97	118	78	14	23
Polen	0	1	5	4	0	1	2	100	100	92	59	22	31
Portugal	0	1	1	0	1	6	9	100	100	83	69	12	18
Slowakei	9	9	9	10	9	6	7	91	90	63	42	23	26
Slowenien	3	4	4	4	3	1	1	95	95	100	66	29	37
Spanien	5	7	5	6	6	4	6	97	98	107	83	16	20
Schweden	3	3	2	2	3	0	0	99	99	108	62	12	16
Schweiz	9	8	17	18	8	7	9	98	98	79	70	20	26
Türkei	6	6	16	10	6	3	2	98	100	130	125	21	24
Ver. Königreich	4	6	5	3	5	m	m	100	100	93	68	15	17
Vereinigte Staaten	4	7	8	4	5	4	4	87	86	95	65	m	m
OECD-Durchschnitt	**6**	**7**	**8**	**7**	**7**	**3**	**4**	**96**	**96**	**91**	**69**	**15**	**19**
Partner- und/oder Beitrittsländer													
Argentinien[1]	m	m	14	9	4	8	9	97	95	140	75	0	0
Brasilien	7	9	16	14	8	8	14	88	92	72	49	5	4
Bulgarien	20	16	14	18	18	3	4	86	85	83	63	15	21
China[1]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	78	67	m	m
Kroatien	3	9	m	10	6	0	1	100	100	96	66	22	27
Indien	42	42	47	m	42	3	4	95	94	33	32	2	3
Indonesien	20	16	26	20	18	6	6	84	88	47	39	13	15
Peru[2,3]	17	16	20	24	16	5	6	100	99	m	m	m	m
Rumänien	24	26	17	23	25	3	5	81	81	66	51	18	20
Saudi-Arabien	1	1	19	2	1	8	8	56	54	78	70	1	3
Südafrika[1]	3	14	m	14	9	28	45	57	70	32	19	6	4
EU25-Durchschnitt	**6**	**7**	**6**	**7**	**6**	**2**	**4**	**96**	**96**	**91**	**68**	**17**	**22**
G20-Durchschnitt	**10**	**11**	**14**	**m**	**10**	**5**	**7**	**90**	**91**	**82**	**65**	**10**	**12**

1. Referenzjahr nicht 2022: 2018 für China, 2021 für Argentinien und Südafrika. 2. Referenzjahr nicht 2019: 2018 für Peru. 3. Referenzjahr nicht 2013: 2016 für Peru.
Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik sowie Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). Daten und weitere Untergliederungen s. https://data-explorer.oecd.org/s/4s, OECD-Bildungsdatenbank.
StatLink: https://stat.link/dw05ar
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise zur Lektüre.

Tabelle 2

Anteil der 15-Jährigen, die am Ende des Sekundarbereichs I mindestens grundlegende Mathematikkenntnisse erreichen, nach sozioökonomischem Hintergrund, Geschlecht und Migrationshintergrund (2022)

Indikator SDG 4.1.1

	Unterstes Quartil des ESCS-Index (benachteiligt)	Oberstes Quartil des ESCS-Index (nicht benachteiligt)	Weiblich	Männlich	Mit Migrationshintergrund	Ohne Migrationshintergrund
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
OECD-Länder						
Australien[1]	57	88	73	74	79	73
Österreich	55	93	73	77	59	82
Belgien	54	94	75	75	60	81
Kanada[1]	66	89	78	79	81	79
Chile	29	66	40	48	34	47
Kolumbien	12	54	27	31	20	31
Costa Rica	m	m	24	33	20	30
Tschechien	52	91	75	74	64	75
Dänemark[1]	66	91	79	80	58	83
Estland	75	94	85	85	82	86
Finnland	61	89	78	73	49	78
Frankreich	51	91	71	71	55	76
Deutschland	53	92	69	72	55	78
Griechenland	36	73	52	54	35	57
Ungarn	45	92	69	72	74	71
Island	49	80	66	65	51	68
Irland[1]	68	92	80	81	80	82
Israel	38	85	63	63	61	66
Italien	52	86	68	73	61	73
Japan	79	94	89	87	77	89
Republik Korea	71	94	85	82	m	m
Lettland[1]	63	91	78	78	77	78
Litauen	53	89	72	72	67	73
Luxemburg	m	m	m	m	m	m
Mexiko	19	54	31	38	6	36
Niederlande[1]	58	90	72	73	59	79
Neuseeland[1]	53	88	72	71	73	73
Norwegen	53	84	70	67	57	73
Polen	61	92	78	76	56	78
Portugal	53	90	69	71	58	73
Slowakei	37	88	68	66	58	68
Slowenien	59	90	77	74	54	79
Spanien	56	89	72	73	62	76
Schweden	56	89	74	72	54	80
Schweiz	63	95	80	81	69	88
Türkei	47	80	61	62	48	62
Ver. Königreich[1]	65	90	74	77	76	77
Vereinigte Staaten[1]	47	86	65	67	62	69
OECD-Durchschnitt	**53**	**86**	**68**	**69**	**58**	**71**
Partner- und/oder Beitrittsländer						
Argentinien	12	49	24	30	23	28
Brasilien	11	51	24	29	11	29
Bulgarien	23	71	48	45	38	49
China	m	m	m	m	m	m
Kroatien	52	84	67	67	64	68
Indien	m	m	m	m	m	m
Indonesien	9	32	19	17	0	19
Peru	13	58	30	38	26	35
Rumänien	25	81	51	51	39	53
Saudi-Arabien	18	45	29	31	47	28
Südafrika	m	m	m	m	m	m
EU25-Durchschnitt	**53**	**88**	**71**	**71**	**59**	**74**
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

1. Die Schätzungen sind mit Vorsicht zu interpretieren, da ein oder mehrere PISA-Stichprobenstandards nicht erfüllt wurden (s. PISA 2022 Reader's Guide, Anhänge A2 und A4).

Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik sowie Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). Daten und weitere Untergliederungen s. https://data-explorer.oecd.org/s/4s, OECD-Bildungsdatenbank.

StatLink: https://stat.link/dw05ar

Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise zur Lektüre.

Tabelle 3

Anteil der Jugendlichen und Erwachsenen mit Kenntnissen im Bereich der Informatik/Informations- und Kommunikationstechnologien, nach Geschlecht und Herkunft (2021)

Indikator SDG 4.4.1

	Anteil derer, die Werkzeuge zum Kopieren und Einfügen verwendet haben, um Informationen innerhalb eines Dokuments zu duplizieren oder zu verschieben		Anteil derer, die grundlegende arithmetische Formeln in einer Tabellenkalkulation verwendet haben		Anteil derer, die elektronische Präsentationen mit Präsentationssoftware erstellt haben		Anteil derer, die ein Computerprogramm mit einer speziellen Programmiersprache geschrieben haben		Anteil derer, die Software gefunden, heruntergeladen, installiert und konfiguriert haben			
	Weiblich	Männlich	Weiblich	Männlich	Weiblich	Männlich	Weiblich	Männlich	Weiblich	Männlich	Ländlich	Städtisch
	(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	63	67	m	m	m	m	5	15	50	61	m	m
Belgien	m	m	40	49	43	48	1	8	41	52	43	47
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	27	27	20	20	21	21	4	6	14	16	3	19
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechien	44	49	35	39	15	18	2	8	40	48	40	46
Dänemark	m	m	41	56	54	62	7	15	59	71	61	72
Estland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Finnland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Frankreich	63	65	m	m	43	47	3	9	49	58	48	55
Deutschland	m	m	29	39	22	27	2	7	38	50	m	m
Griechenland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ungarn	m	m	m	m	25	27	1	7	29	42	27	39
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	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
Japan	59	71	43	59	26	41	m	m	48	64	51	62
Republik Korea	97	98	48	59	41	52	9	12	83	84	78	85
Lettland	59	57	m	m	m	m	3	7	m	m	m	m
Litauen	52	53	40	39	33	31	2	8	43	47	41	47
Luxemburg	62	68	36	53	m	m	3	14	52	64	59	57
Mexiko	28	31	23	26	26	28	5	7	17	20	8	22
Niederlande	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
Norwegen	58	64	48	60	58	64	8	16	69	77	m	m
Polen	m	m	28	29	34	34	4	7	40	48	38	48
Portugal	37	39	37	39	44	43	4	10	31	40	28	39
Slowakei	64	67	38	43	34	38	2	7	34	43	31	44
Slowenien	48	49	31	35	m	m	3	8	35	46	m	m
Spanien	63	66	39	45	46	50	5	11	62	67	59	69
Schweden	54	62	36	47	m	m	4	15	41	49	m	m
Schweiz	m	m	42	58	37	44	3	13	52	65	53	60
Türkei	m	m	m	m	14	18	1	4	28	40	m	m
Ver. Königreich	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Vereinigte Staaten	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
OECD-Durchschnitt	**55**	**58**	**36**	**44**	**34**	**38**	**4**	**10**	**43**	**52**	**42**	**51**
Partner- und/oder Beitrittsländer												
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	21	27	10	16	10	11	1	3	11	19	6	16
Bulgarien	39	39	m	m	20	20	1	2	m	m	m	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kroatien	77	86	43	49	30	23	3	5	37	48	37	47
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
Peru	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Rumänien	32	36	m	m	m	m	m	m	22	28	18	30
Saudi-Arabien	100	100	75	75	63	61	25	26	89	90	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
EU25-Durchschnitt	**54**	**57**	**36**	**43**	**34**	**36**	**3**	**9**	**41**	**51**	**41**	**49**
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik sowie Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). Daten und weitere Untergliederungen s. https://data-explorer.oecd.org/s/4s, OECD-Bildungsdatenbank.
StatLink: https://stat.link/dw05ar
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise zur Lektüre.

A

Bildungsergebnisse und Bildungserträge

Kapitel A1

Über welche Bildungsabschlüsse verfügen Erwachsene?

Zentrale Ergebnisse

- In nahezu allen Ländern mit verfügbaren Daten ist der Anteil jüngerer Erwachsener (25- bis 34-Jährige) ohne Abschluss im Sekundarbereich II seit 2016 rückläufig, in Costa Rica, Mexiko, Portugal und der Türkei sogar im zweistelligen Prozentpunktebereich. Das bedeutet, dass viel mehr jüngere Erwachsene die Chance haben, auf dem Arbeitsmarkt erfolgreich zu sein.
- Im Durchschnitt der OECD-Länder hat sich der Anteil der Frauen mit mindestens Bachelor- oder gleichwertigem Abschluss innerhalb einer Generation fast verdoppelt: von 24 % bei den 55- bis 64-Jährigen auf 47 % bei den 25- bis 34-Jährigen, was einen erheblichen Anstieg des Bildungsstands widerspiegelt.
- Im Durchschnitt haben im Ausland geborene Erwachsene mit größerer Wahrscheinlichkeit als im Inland geborene Erwachsene einen Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II (um durchschnittlich 4 Prozentpunkte) oder einen Abschluss im Tertiärbereich (um durchschnittlich 3 Prozentpunkte). Zwischen den Ländern gibt es jedoch große Unterschiede: In manchen Ländern erreichen im Ausland geborene Erwachsene einen erheblich höheren Bildungsstand, in anderen Ländern hingegen einen niedrigeren Bildungsstand als im Inland geborene Erwachsene.

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 Inhaberinnen und Inhaber die betreffenden Kompetenzen, die von den Arbeitgebenden nachgefragt werden, erworben haben. In Berufen mit staatlich oder berufsständisch geregeltem Zugang (z. B. Ärztinnen und Ärzte) ist der Erwerb bestimmter formaler Qualifikationen eine wesentliche Voraussetzung für die Berufsausübung. Aber auch in Berufen, in denen dies keine Pflicht ist, nehmen Arbeitgebende formale Qualifikationen tendenziell als die wichtigsten Signale für die Art der Kenntnisse und Kompetenzen von potenziellen Beschäftigten wahr. Sie sind für kürzliche Absolventinnen und Absolventen besonders wichtig, wirken sich aber häufig während des gesamten Arbeitslebens auf individuelle berufliche Laufbahnen aus.

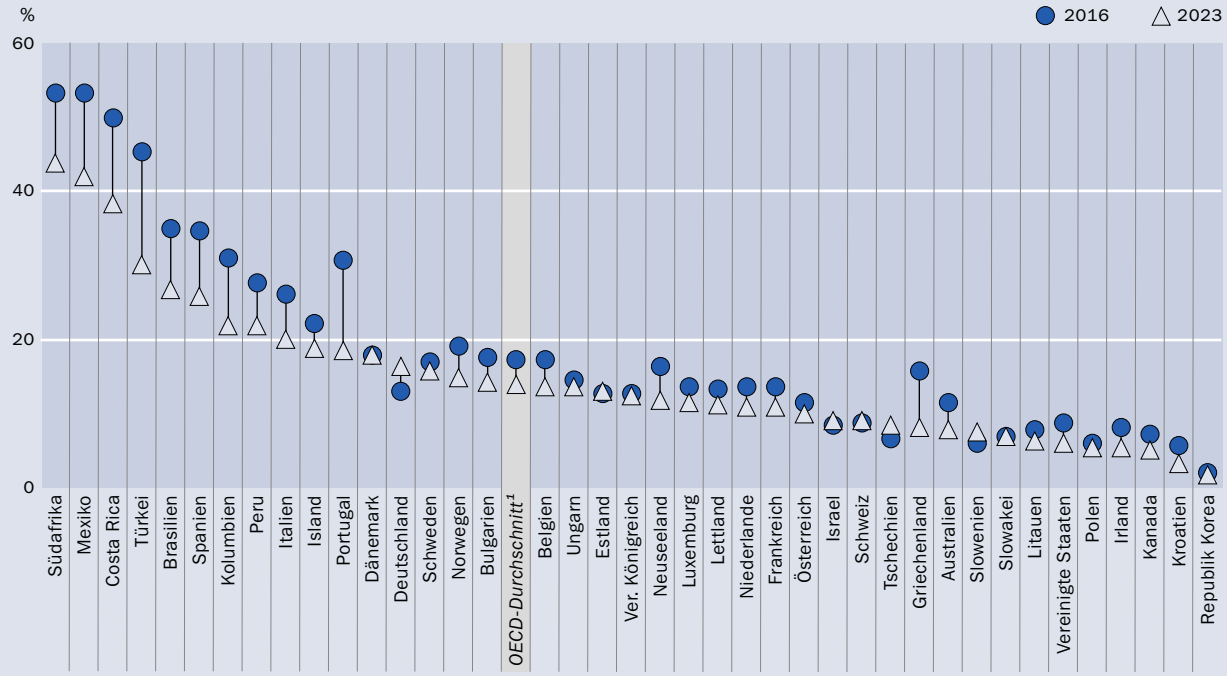
Ein höherer Bildungsstand steht im Zusammenhang mit positiven wirtschaftlichen (s. Kapitel A4), arbeitsmarktbezogenen (s. Kapitel A3) und sozialen (s. Kapitel A6) Auswirkungen für alle Individuen. Der Bildungsstand misst zwar formale Bildungsabschlüsse und nicht Lernergebnisse, jedoch korreliert ein höherer Bildungsabschluss stark mit besseren Lese-, Schreib- und Rechenkompetenzen (OECD, 2019[1]). Erwachsene mit hohem Bildungsstand nehmen auch häufiger an lebenslangem Lernen teil (s. Kapitel A5).

Die Vorteile eines höheren Bildungsstands stellen für die Einzelnen starke Anreize zur fortgesetzten Bildungsteilnahme dar. Gleichzeitig haben angesichts der gesellschaftli-

A 1

Abbildung A1.1

Entwicklung des Anteils 25- bis 34-Jähriger mit einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II (2016 und 2023)



1. Der OECD-Durchschnitt wird vom ungewichteten Mittelwert aller Länder mit verfügbaren und vergleichbaren Daten für beide Jahre abgeleitet.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils 25- bis 34-Jähriger mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II im Jahr 2023.
Daten s. Tabelle A1.2. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). StatLink: https://stat.link/m8eh0g

chen 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.

Der Bildungsstand der im Inland und der im Ausland geborenen Bevölkerung sollte in die politischen Ansätze im Bereich Humankapital einfließen. So könnten beispielsweise Unterschiede zwischen den beiden Gruppen auf einen Bedarf an formalen und/oder nicht formalen Erwachsenenbildungsgängen hinweisen (s. Kapitel A5). In der OECD-Studie *International Migration Outlook 2022* (OECD, 2022[2]) wird darauf verwiesen, dass mehr getan werden muss, um erwachsenen Migrantinnen und Migranten gegebenenfalls den Zugang zu Bildung zu erleichtern; in OECD-Ländern mit einer Vielzahl hoch qualifizierter Arbeitsplätze kann sich mangelnde Bildung als erhebliche Barriere für die Integration erweisen.

Auch ist zu berücksichtigen, wie sich die geografische Lage eines Landes oder seine Nähe zu anderen Ländern auf die Demografie seiner im Ausland geborenen Bevölkerung auswirkt. Laut der internationalen Migrationsstatistik der OECD (OECD, 2022[3]) kommt beispielsweise ein großer Teil der neuen dauerhaften Migrationsströme in die europäischen OECD-Länder aus Europa. Darüber hinaus tragen Unterschiede in der Gesamtgröße und den Merkmalen der im Ausland geborenen Bevölkerung eines Landes sowie ihre Größe im Verhältnis zur Gesamtbevölkerung und andere Faktoren wahrscheinlich zu diesen Unterschieden bei.

Weitere wichtige Ergebnisse

- Auch wenn mehr jüngere Erwachsene als früher einen Abschluss im Sekundarbereich II erwerben, so ist doch der Anteil derjenigen, für die das die höchste Qualifikation ist, leicht zurückgegangen, da zunehmend ein Abschluss im Tertiärbereich angestrebt wird.
- In allen OECD-Ländern, mit Ausnahme von Mexiko, haben durchweg mehr jüngere Frauen als jüngere Männer einen Abschluss im Tertiärbereich. Allerdings nimmt der geschlechtsspezifische Unterschied in manchen Ländern ab.
- Hinter den Daten auf nationaler Ebene verbergen sich oft erhebliche regionale Unterschiede. So beträgt beispielsweise in Brasilien, Kanada, Kolumbien, Mexiko, Portugal, Spanien und der Türkei der Unterschied zwischen der Region mit dem größten und der mit dem niedrigsten Anteil Erwachsener mit einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II mindestens 30 Prozentpunkte.

Analyse und Interpretationen

Bildung ist nicht nur aufgrund ihres intrinsischen Werts ein Gewinn, sondern auch weil sie den Menschen Kompetenzen verleiht und Qualifikationen als Hinweis auf diese Kompetenzen fungieren. Im Durchschnitt der OECD-Länder haben 41 % der Erwachsenen (25- bis 64-Jährige) einen Abschluss im Tertiärbereich als höchste Qualifikation, weitere 40 % verfügen über einen Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich, während 19 % einen Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II haben. Zwischen den einzelnen Ländern gibt es große Unterschiede: In Costa Rica, Mexiko und der Türkei haben mehr als 50 % der Erwachsenen keinen Abschluss im Sekundarbereich II, wohingegen ihr Anteil in Polen, der Slowakei und Tschechien mit 6 % am niedrigsten ist. Am anderen Ende des Spektrums der Bildungsstände reicht in den OECD-Ländern der Anteil der Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich von weniger als 25 % in Italien und Mexiko bis zu über 60 % in Kanada (Tab. A1.1).

Bei den jüngeren Erwachsenen im Alter von 25 bis 34 Jahren ist der Prozentsatz ohne Abschluss im Sekundarbereich II in fast allen Ländern mit verfügbaren Daten seit 2016 deutlich zurückgegangen, wobei Costa Rica, Mexiko, Portugal und die Türkei einen Rückgang im zweistelligen Prozentbereich verzeichneten. Darüber hinaus ist der Anteil der jüngeren Erwachsenen, die nur über einen Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich verfügen, gesunken, während der Anteil derjenigen, die einen Abschluss im Tertiärbereich haben, gestiegen ist (Tab. A1.2).

Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II

Erwachsene ohne Abschluss im Sekundarbereich II stehen vor gravierenden Problemen am Arbeitsmarkt, was sich in höheren Erwerbslosenquoten und niedrigeren Löhnen niederschlägt im Vergleich zu Erwachsenen mit höheren Bildungsabschlüssen (s. Kapitel A3 und A4). Angesichts der sich wandelnden Bildungslandschaft muss der Fokus möglicherweise auf lebenslanges Lernen und Weiterbildung gerichtet werden, um sicherzustellen, dass sich alle Einzelnen weiter an sich schnell verändernde Arbeitsmärkte anpassen können (s. Kapitel A5).

Im Zeitraum von 2016 bis 2023 kam es in den OECD-Ländern im gesamten Spektrum der Bildungsstände zu einer Verschiebung hin zu einem höheren Bildungsabschluss der jüngeren Erwachsenen (25- bis 34-Jährige). In den OECD-Ländern mit vergleichbaren Daten für beide Jahre ging der Anteil jüngerer Erwachsener mit einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II um 3 Prozentpunkte zurück, in Costa Rica, Mexiko, Portugal und der Türkei sogar um mehr als 10 Prozentpunkte. In der Republik Korea hat 2023 lediglich 1 % der 25- bis 34-Jährigen keinen Abschluss im Sekundarbereich II erworben. Länder mit einem ohnehin niedrigen Anteil jüngerer Erwachsener mit einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II zeigten ebenfalls Verbesserungen. So sank der Anteil in den USA von 9 % im Jahr 2016 auf 6 % im Jahr 2023 (Tab. A1.2).

Betrachtet man die Personen mit einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II nach Geschlecht, ist der Anteil im Durchschnitt der OECD-Länder mit vergleichbaren Daten für beide Jahre sowohl bei den jüngeren Männern als auch bei den jüngeren Frauen um 3 Prozentpunkte zurückgegangen. Costa Rica und Portugal haben beachtliche Fortschritte gemacht und verzeichnen den stärksten Rückgang des Anteils junger Männer ohne Abschluss im Sekundarbereich II um 13 Prozentpunkte zwischen 2016 und 2023. In der Türkei war eine deutliche Verbesserung bei jüngeren Frauen ohne Abschluss im Sekundarbereich II zu verzeichnen: Ihr Anteil fiel im selben Zeitraum von 49 auf 31 % (Tab. A1.2).

Trotz dieser positiven Tendenz ist in manchen Ländern der Anteil jüngerer Erwachsener ohne Abschluss im Sekundarbereich II noch immer hoch. Am höchsten ist er in Costa Rica, wo 41 % der jüngeren Männer und 36 % der jüngeren Frauen einen Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II haben, und in Mexiko mit 42 % sowohl der jüngeren Männer als auch der jüngeren Frauen. In Argentinien verlassen 40 % der Schülerinnen und Schüler des Sekundarbereichs die Schule ohne Abschluss. Solche Abbruchquoten sind oftmals darauf zurückzuführen, dass in der frühen Kindheit wesentliche Kompetenzen nicht erworben wurden, was später durch eine häufige Wiederholung von Klassenstufen noch verschärft wird. Ein weiterer Ausbau des Elementarbereichs würde es auch mehr Frauen ermöglichen, ihre Ausbildung fortzusetzen oder sich nach einer bezahlten Erwerbstätigkeit am Arbeitsmarkt umzusehen und damit ihr Einkommen und ihre Möglichkeiten zu steigern (OECD, 2019[4]).

In Irland, Kanada, der Republik Korea, Polen und den Vereinigten Staaten hingegen ist der Anteil jüngerer Erwachsener ohne Abschluss im Sekundarbereich II am niedrigsten mit etwa 5 % oder weniger bei sowohl jüngeren Männern als auch jüngeren Frauen im Jahr 2023 (Tab. A1.2).

Bildungsstand Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich

Auch wenn mehr jüngere Erwachsene denn je zumindest einen Abschluss im Sekundarbereich II erwerben, so ist doch der Anteil derjenigen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich als höchster Qualifikation leicht zurückgegangen, da mehr von ihnen die Ausbildung fortsetzen, um einen Abschluss im Tertiärbereich zu erwerben. 2023 verfügten in den OECD-Ländern mit vergleichbaren Daten für beide Jahre durchschnittlich 39 % der 25- bis 34-Jährigen über einen Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich, was einem Rückgang um 2 Prozentpunkte gegenüber 2016 entspricht. Der Anteil jüngerer Männer mit Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich ist um 1 Prozentpunkt auf 44 % zurückgegangen, während der Anteil jüngerer Frauen im Durchschnitt

der OECD-Länder mit vergleichbaren Daten für 2016 und 2023 um 2 Prozentpunkte auf 34 % gesunken ist (Tab. A1.2).

Bildungsstand Tertiärbereich

Der Bachelor- oder ein gleichwertiger Abschluss ist zwar bei den Erwachsenen (25- bis 64-Jährige) mit Abschluss im Tertiärbereich der häufigste Bildungsstand in diesem Bereich, in manchen Ländern ist jedoch der Master- oder ein gleichwertiger Abschluss stärker verbreitet. Das hängt möglicherweise mit traditionell langen, zu einem ersten Abschluss führenden Bildungsgängen oder der Umstellung auf Bologna-Standards zusammen, in deren Rahmen einige Bachelor-Abschlüsse als Master- oder gleichwertiger Abschluss umklassifiziert wurden. Abschlüsse in kurzen tertiären Bildungsgängen sind seltener. Im OECD-Durchschnitt verfügen 7 % der 25- bis 64-Jährigen über einen solchen Abschluss als höchste Qualifikation. Ihr Anteil variiert allerdings zwischen den Ländern. In Griechenland, Italien, Mexiko, Polen, Portugal, der Slowakei und Tschechien beträgt der Anteil weniger als 1 %, in Kanada hingegen mehr als 20 %. In Kanada und Österreich überwiegen kurze Bildungsgänge als Bildungsstand der Erwachsenen mit Abschluss im Tertiärbereich (Tab. A1.1).

Der Anteil jüngerer Erwachsener (25- bis 34-Jährige) mit Abschluss im Tertiärbereich ist mit 5 Prozentpunkten zwischen 2016 und 2023 im Durchschnitt der OECD-Länder mit vergleichbaren Daten für beide Jahre gestiegen. Die beachtlichen Zuwächse – um mindestens 10 Prozentpunkte in Chile, Irland, Spanien und der Türkei – künden von den dynamischen Veränderungen in manchen Bildungssystemen. Darin spiegelt sich möglicherweise der Übergang zu einer wissensbasierten Volkswirtschaft wider, in der höhere Qualifikationen erforderlich sind (Tab. A1.2).

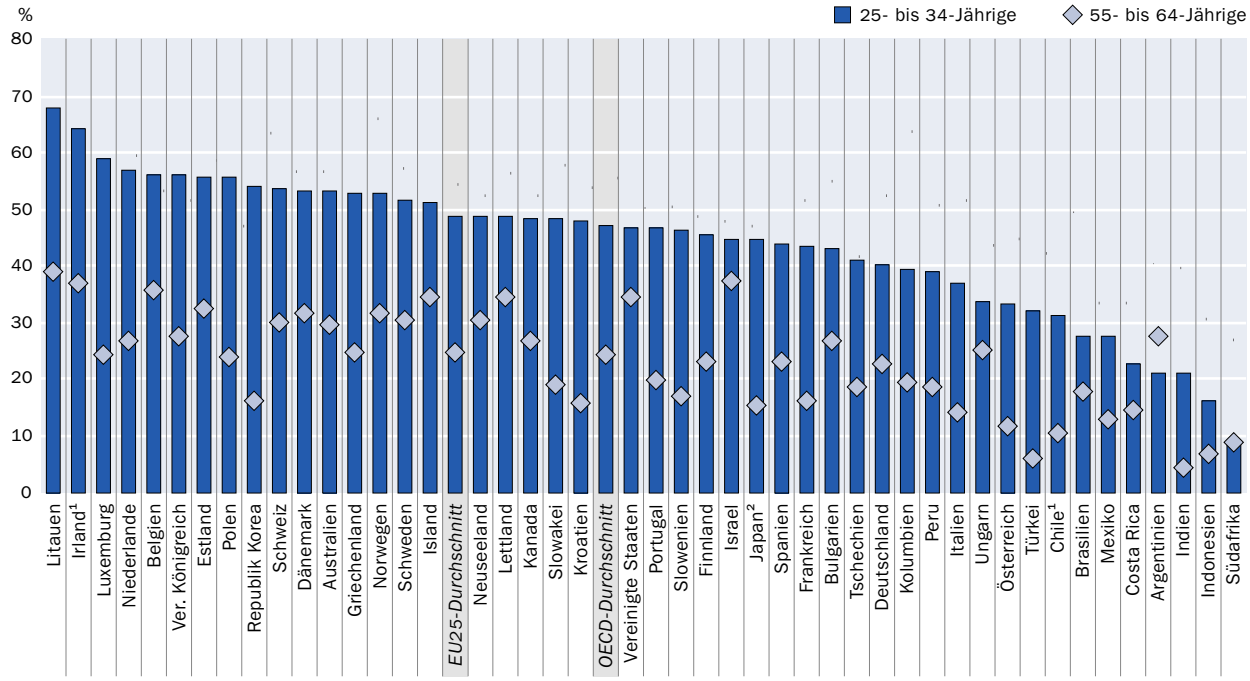
In allen OECD-Ländern haben weiterhin durchweg mehr jüngere Frauen (25- bis 34-Jährige) als Männer derselben Altersgruppe einen Abschluss im Tertiärbereich, außer in Mexiko. Im Durchschnitt der OECD-Länder haben 54 % der jüngeren Frauen und 41 % der jüngeren Männer einen Abschluss im Tertiärbereich. Obwohl sich der geschlechtsspezifische Unterschied im Durchschnitt der OECD-Länder mit vergleichbaren Daten zwischen 2016 und 2023 um 1 Prozentpunkt zugunsten der Frauen vergrößert hat, hat er sich in Costa Rica, Finnland, Irland und Portugal um mindestens 3 Prozentpunkte verringert (Tab. A1.2).

Was den Frauenanteil beim Erwerb mindestens eines Bachelor- oder gleichwertigen Abschlusses betrifft, so lässt in den meisten Ländern die jüngere Generation die ältere weit hinter sich. 2023 haben im OECD-Durchschnitt 24 % der 55- bis 64-jährigen Frauen diesen Bildungsstand erreicht, bei den 25- bis 34-Jährigen waren es 47 % (Tab. A1.2). Der Anstieg könnte darauf zurückzuführen sein, dass staatliche Maßnahmen zur Förderung der Hochschulbildung – sei es allgemein oder gezielt für Frauen –, ein besserer Zugang zu Bildungseinrichtungen oder die gesellschaftliche Anerkennung des Werts der Hochschulbildung und der Wandel gesellschaftlicher Einstellungen mehr Frauen ermutigt haben, ein Studium zu absolvieren.

Besonders ausgeprägt ist der Unterschied in Griechenland, der Republik Korea, Luxemburg und Polen, wo über die Hälfte der 25- bis 34-jährigen Frauen mindestens über einen Bachelor- oder gleichwertigen Abschluss verfügt, während es bei den 55- bis 64-jährigen Frauen hingegen weniger als 25 % sind – ein Beleg für den beachtlichen Bildungsfortschritt zwischen den Generationen. Am anderen Ende des Spektrums gibt es in Südafrika

Abbildung A1.2

Anteil der Frauen mit mindestens Bachelor- oder gleichwertigem Abschluss an allen Frauen, nach Altersgruppe (2023)



1. Referenzjahr nicht 2023. Weitere Einzelheiten s. OECD-Bildungsdatenbank (http://data-explorer.oecd.org/s/4s). 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 Anteils 25- bis 34-jähriger Frauen mit mindestens Bachelor- oder gleichwertigem Abschluss an allen 25- bis 34-jährigen Frauen.

Daten s. OECD-Bildungsdatenbank (http://data-explorer.oecd.org/s/4s). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). StatLink: https://stat.link/m8eh0g

nur minimale generationsbedingte Unterschiede zwischen den Frauen, während in Argentinien als einzigem Land die ältere Generation einen höheren Anteil als die jüngere Generation hat (Tab. A1.2).

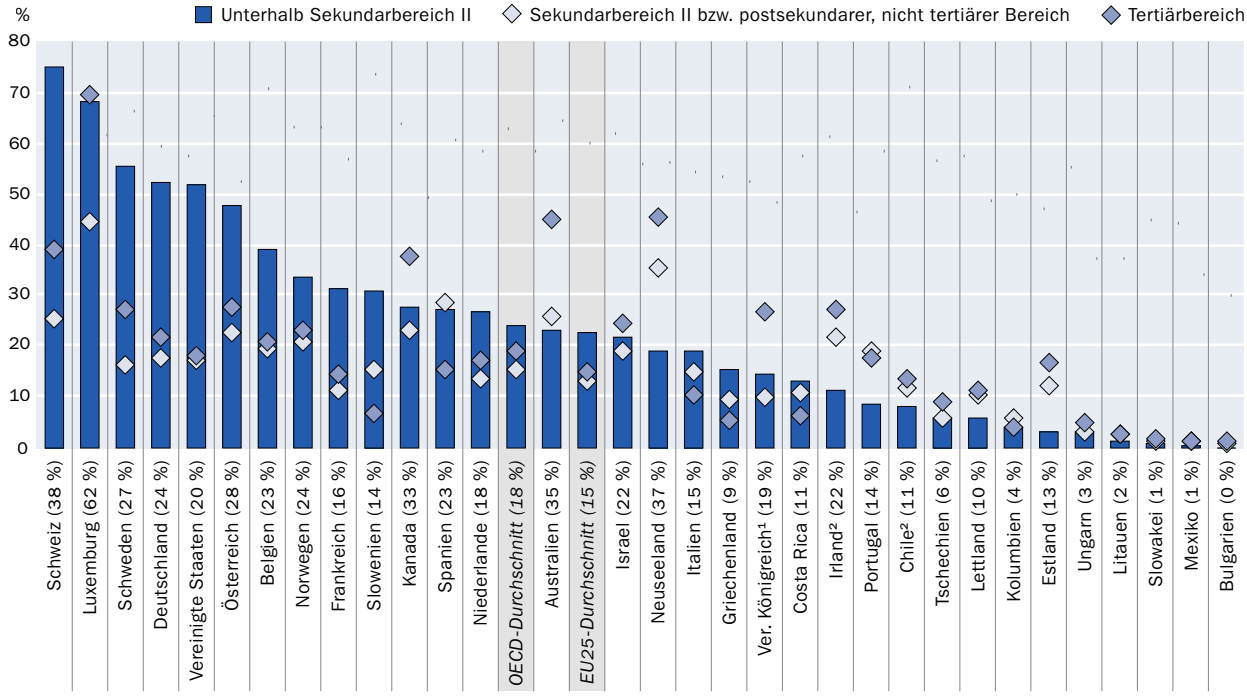
Auch bei den Männern hat sich der Bildungsstand zwischen den Generationen verbessert, wenn auch nicht so deutlich: 23 % der 55- bis 64-Jährigen hat mindestens einen Bachelor- oder gleichwertigen Abschluss im Vergleich zu 35 % der 25- bis 34-Jährigen (OECD, 2024[5]). Das sich beim Bildungsstand bietende Gesamtbild verdeckt allerdings geschlechtsspezifische Unterschiede bei der Wahl der Fächergruppe: Frauen dominieren oftmals in Gesundheit und Sozialwesen und sind in Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik (MINT) unterrepräsentiert (OECD, 2022[6]). Da jedoch die Volkswirtschaften zunehmend den Wert traditionell weiblich dominierter Sektoren, wie Gesundheit und Pädagogik, erkennen und sich soziale Normen für Geschlechterrollen wandeln, fühlen sich Frauen möglicherweise mehr bestärkt, ein Studium in traditionell männlich dominierten Fächern, wie Ingenieurwesen, zu absolvieren, die in der Vergangenheit mit relativ hohen Beschäftigungsquoten und Gehältern assoziiert wurden. Hier müssen politische Ansätze entwickelt werden, um nicht nur die Zuwächse bei den Frauen zu halten, sondern auch entstehenden Diskrepanzen zum Nachteil der Männer zu begegnen (OECD, 2024[7]).

Der gestiegene Bildungsstand zwischen den Generationen könnte ein Indikator für eine höhere soziale Mobilität sein, dank der Angehörige jüngerer Generationen Zugang zu besseren Arbeitsplätzen haben und möglicherweise einen höheren sozioökonomischen Status als ihre Eltern erreichen (Kasten A1.1).

Abbildung A1.3

Anteil im Ausland geborener Erwachsener an allen Erwachsenen, nach Bildungsstand (2023)

25- bis 64-Jährige



Anmerkung: Die Prozentangabe in runden Klammern bezieht sich auf den Anteil im Ausland geborener Erwachsener.
1. Referenzjahr nicht 2023. Weitere Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle. 2. Die Daten für den Bildungsstand „Abschluss im Sekundarbereich II" enthalten Personen, die Bildungsgänge mit einem gewissen Umfang und hinreichender Fachkenntnis absolviert haben, die jeweils einzeln lediglich als anerkannte Zwischenqualifikation des Sekundarbereichs II gelten (11 % der 25- bis 64-jährigen Erwachsenen gehören zu dieser Gruppe).
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils im Ausland geborener Erwachsener mit einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II.
Daten s. Tabelle A1.3 und OECD-Bildungsdatenbank (http://data-explorer.oecd.org/s/4s). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). StatLink: https://stat.link/m8eh0g

Erläuterung der Abbildung: In der Schweiz sind 75 % der 25- bis 64-Jährigen mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II im Ausland geboren.

Migrationshintergrund und Bildungsstand

In den OECD-Ländern machen im Ausland geborene Erwachsene im Durchschnitt 18 % der Bevölkerung im Alter von 25 bis 64 Jahren aus, wobei die Spanne von 1 % der Bevölkerung Mexikos und der Slowakei bis zu 62 % der Bevölkerung Luxemburgs reicht. Es ist äußerst wichtig, dass die Länder das allgemeine Humankapital dieser demografischen Gruppe erkennen. Die Bildungsabschlüsse der im Inland und der im Ausland geborenen Erwachsenen können sich in den OECD-Ländern unterscheiden. Betrachtet man den prozentualen Anteil der im Inland und der im Ausland geborenen Erwachsenen und den jeweiligen Bildungsstand, so haben im Durchschnitt 19 % der im Inland geborenen Erwachsenen einen Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II, bei den im Ausland geborenen Erwachsenen hingegen sind es 23 % (das entspricht einer Differenz von 4 Prozentpunkten). Einen Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich haben 42 % der im Inland geborenen und 35 % der im Ausland geborenen Erwachsenen, während einen Abschluss im Tertiärbereich 39 % der im Inland geborenen und 42 % der im Ausland geborenen Erwachsenen haben (Tab. A1.3).

Betrachtet man den Anteil der im Ausland geborenen Erwachsenen an allen Erwachsenen mit dem jeweiligen Bildungsstand, so zeigt Tabelle A1.3, dass in vielen OECD-, Partner- und/oder Beitrittsländern mit verfügbaren Daten der Anteil der im Ausland geborenen Erwachsenen an den Erwachsenen mit einem Bildungsstand unterhalb von Sekundarbe-

Kasten A1.1

Bildungsmobilität zwischen den Generationen

Bildung wird oft als Mittel zur Schaffung von Chancengerechtigkeit betrachtet. Doch häufig wird der Bildungsstand von einer Generation an die nächste weitergegeben, sodass sich Ungleichheiten möglicherweise verstetigen. Für die Förderung der sozialen Integration und Verbesserung der sozioökonomischen Ergebnisse in Gegenwart und Zukunft ist es unerlässlich, dass die Länder dafür sorgen, dass alle jungen Menschen gleichberechtigt Zugang zu hochwertiger Bildung haben. Kinder, die in Familien mit niedrigem Bildungsstand aufwachsen, sehen sich in der Regel mit einer geringen finanziellen Unterstützung für weiterführende Bildungsgänge konfrontiert (Breen and Jonsson, 2005[8]). Möglicherweise fehlt es ihnen auch an geistiger Anregung und der nötigen Unterstützung für den Zugang zu bereichernden Bildungsmaßnahmen und -ressourcen, was ihrer Bildungsentwicklung im Wege stehen kann (Cunha and Heckman, 2007[9]). Diese Situation verschärft sich, wenn das Bildungssystem Bildungsteilnehmende mit benachteiligtem Hintergrund nicht unterstützt. Kurzfristig kann ein Verbleib im Bildungssystem den Verzicht auf potenzielles Erwerbseinkommen bedingen (s. Kapitel A4), was sich als zusätzliches Hindernis für solche mit weniger privilegiertem Hintergrund erweisen und diese veranlassen kann, das Bildungssystem vorzeitig zu verlassen. Kinder aus Familien mit niedrigem Einkommen weisen gegenüber solchen aus Familien mit hohem Einkommen eine signifikant niedrigere Bildungsaufwärtsmobilität auf, selbst wenn akademische Fähigkeiten berücksichtigt werden (Chetty et al., 2020[10]), und trotz eines besseren Zugangs zu Bildung haben sich die relativen Vorteile von Kindern mit höherem sozioökonomischem Hintergrund im Laufe der Zeit nicht nennenswert verringert (Pfeffer and Hertel, 2015[11]).

Bildungsmobilität zwischen den Generationen ist eng mit Chancengerechtigkeit verbunden, da sich darin widerspiegelt, inwieweit eine Gesellschaft den Einzelnen unabhängig von ihrem familiären Hintergrund gleiche Chancen bietet. Eine hohe Mobilität zwischen den Generationen zeugt von einer gerechteren Gesellschaft, in der sich die Einzelnen nach ihren Fähigkeiten und nicht nach ihrem sozioökonomischen Status bei der Geburt entfalten können. Umgekehrt deutet eine niedrige Mobilität auf anhaltende Ungleichheiten hin, die die Chancen derer mit benachteiligtem Hintergrund begrenzen (Blanden and MacMillan, 2016[12]; Valentini, 2024[13]).

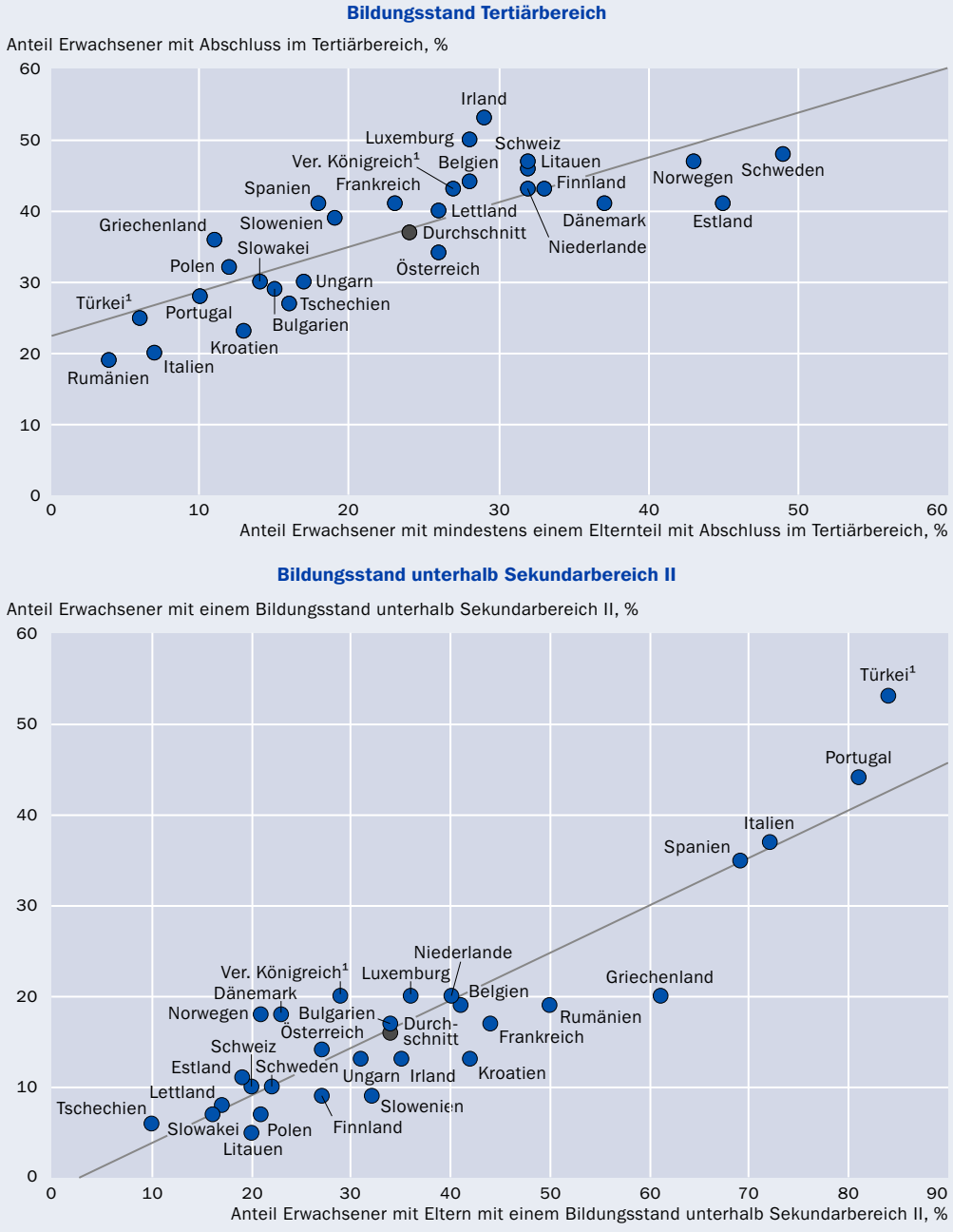
Bildungsmobilität zwischen den Generationen lässt sich auf zweierlei Weise analysieren:

- durch einen Vergleich der einfachen Verteilung des von Erwachsenen erreichten Bildungsstands mit dem ihrer Eltern (Tab. A1.4 im Internet und Abb. A1.4). Diese Methode liefert einen umfassenden Überblick über Veränderungen beim Bildungsstand zwischen den Generationen und kann allgemeine Tendenzen bei Bildungszugang und Bildungsstand aufzeigen. Es sollte darauf hingewiesen werden, dass die Analyse große Altersgruppen (25- bis 64-Jährige und ihre Eltern) umfasst und die Veränderungen im Laufe der Zeit auch Veränderungen im wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Kontext zwischen den beiden Generationen widerspiegeln.
- durch eine Analyse des von Erwachsenen erreichten Bildungsstands in Abhängigkeit von dem ihrer Eltern (Tab. A1.4 im Internet). Diese Methode untersucht bestimmte Bevölkerungsgruppen und vergleicht die Bildungsergebnisse von Erwachsenen, deren Eltern einen ähnlichen Bildungshintergrund haben. So werden beispielsweise die Erwachsenen mit Abschluss im Tertiärbereich, deren Eltern ebenfalls einen

Abbildung A1.4

Bildungsstand von Erwachsenen und ihren Eltern, nach Bildungsstand (2021)

Anteil der 25- bis 64-Jährigen und Anteil ihrer Eltern mit einem bestimmten Bildungsstand



Anmerkung: Bildungsstand der Eltern bezieht sich auf den höchsten Bildungsstand, den mindestens ein Elternteil erreicht hat.
1. Referenzjahr nicht 2021. Weitere Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle.
Daten s. Tabelle A1.4 im Internet. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). StatLink: https://stat.link/m8eh0g

Abschluss im Tertiärbereich haben, ins Verhältnis zu denen gesetzt, deren Eltern lediglich einen Abschluss im Sekundarbereich bzw. im postsekundaren, nicht tertiären Bereich haben. Dieser Ansatz hilft dabei, aufzudecken, inwieweit die elterliche Bildung Einfluss auf das Bildungsergebnis der Kinder nimmt, und er hebt hervor, ob generationsübergreifend Bildungsungleichheiten bestehen oder nicht.

Abbildung A1.4 zeigt wichtige Muster auf, denen zufolge Länder mit einem hohen Bildungsstand bei Erwachsenen auch einen hohen Bildungsstand in der Generation ihrer Eltern und umgekehrt aufweisen. Darüber hinaus zeigt die Abbildung einen allgemeinen Aufwärtstrend beim Bildungsstand sowohl derjenigen mit mindestens einem Elternteil mit Abschluss im Tertiärbereich als auch derjenigen, bei denen beide Elternteile keinen Abschluss im Sekundarbereich II haben.

Länder wie Estland, Norwegen und Schweden weisen eine starke Korrelation zwischen dem Bildungsstand von Eltern und dem ihrer Kinder auf. In diesen Ländern gibt es einen hohen Anteil Erwachsener mit Abschluss im Tertiärbereich, deren Eltern ebenfalls einen solchen Abschluss haben, was darauf hindeutet, dass ein höherer Bildungsstand tendenziell über Generationen hinweg fortbesteht. In Kroatien, Rumänien und der Türkei hingegen ist der Anteil von Personen mit einem Abschluss im Tertiärbereich insgesamt niedriger und der Bildungsstand wird in geringerem Maße von einer an die nächste Generation weitergegeben, was darauf schließen lässt, dass dort ein niedrigerer Bildungsstand häufiger und vielleicht schwerer zu überwinden ist.

Auf der anderen Seite weichen einige Länder von diesem Muster ab. Bemerkenswerte Beispiele sind Slowenien und Spanien, wo sich der Anteil der Personen mit Abschluss im Tertiärbereich von einer Generation zur nächsten verdoppelt hat.

Länder wie Norwegen, Polen und die Schweiz haben einen geringeren Anteil von Erwachsenen mit einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II, und diese Erwachsenen haben tendenziell Eltern mit ähnlich niedrigem Bildungsstand, was ein Beleg dafür ist, dass am unteren Ende des Bildungsspektrums der Bildungsstand in hohem Maße an die nächste Generation weitergegeben wird.

Bei der Untersuchung der Abhängigkeit des Bildungsstands geht es darum, den Bildungsstand von Erwachsenen in Abhängigkeit von dem ihrer Eltern zu analysieren, um so Muster einer Abhängigkeit zwischen den Generationen sowie Auf- und Abwärtsmobilität festzustellen:

- Abhängigkeit zwischen den Generationen: Ein hoher Anteil von Kindern mit einem Bildungsstand, der den ihrer Eltern spiegelt, weist auf eine hohe Abhängigkeit hin, die eine geringe Mobilität andeutet.
- Aufwärtsmobilität: Eine bedeutende Anzahl von Kindern, die einen höheren Bildungsstand als ihre Eltern erzielen, zeugt von Aufwärtsmobilität und spiegelt einen besseren Zugang zu Bildungschancen wider.
- Abwärtsmobilität: Fälle, in denen Kinder einen niedrigeren Bildungsstand als ihre Eltern erreichen, deuten auf Abwärtsmobilität und damit möglicherweise auf Barrieren für den Bildungsfortschritt hin.

Die im Laufe der Zeit steigenden Bildungsstände erschweren eine Messung der Aufwärtsmobilität. Da immer mehr Menschen einen höheren Bildungsstand erreichen, verschiebt sich der Maßstab für die Beurteilung der Aufwärtsmobilität. Wirkliche Verbesserungen der bildungsbezogenen und sozialen Mobilität lassen sich so schwerer erkennen, da die Messlatte für Erfolg kontinuierlich höher gelegt wird. Obwohl mehr Personen einen höheren Bildungsstand erreichen, bestehen somit die relativen Vorteile

aufgrund des familiären Hintergrunds möglicherweise fort, was die Beurteilung der tatsächlichen Fortschritte in Sachen Bildungsgerechtigkeit verkompliziert.

Tabelle A1.4 (im Internet) enthält eine detaillierte Untergliederung der Bildungsmobilität zwischen den Generationen und zeigt den Bildungsstand der 25- bis 64-Jährigen in Abhängigkeit vom Bildungsstand ihrer Eltern.

- Insgesamt besteht der Bildungsstand generationsübergreifend fort und das Potenzial für Aufwärtsmobilität hängt vom elterlichen Bildungsstand ab. Im Durchschnitt erreichten 30 % der Erwachsenen, deren Eltern keinen Abschluss im Sekundarbereich II erwarben, diesen Abschluss ebenfalls nicht, wohingegen 70 % einen höheren Bildungsstand erreichten. Von denjenigen mit mindestens einem Elternteil mit Abschluss im Sekundarbereich II erwarben 53 % ebenfalls einen Abschluss im Sekundarbereich II und 39 % einen Abschluss im Tertiärbereich. Und schließlich erreichten 72 % der Erwachsenen, deren Eltern einen Abschluss im Tertiärbereich haben, ebenfalls diesen Abschluss.
- In den meisten Ländern steigt die Wahrscheinlichkeit für einen Abschluss im Tertiärbereich deutlich, wenn man mindestens einen Elternteil mit Abschluss im Tertiärbereich hat. So erreichten in Polen 80 % der Erwachsenen mit mindestens einem Elternteil mit Abschluss im Tertiärbereich ebenfalls diesen Bildungsstand, wohingegen es bei denen mit Eltern ohne Abschluss im Sekundarbereich II lediglich 9 % waren.
- In Ländern wie Portugal und der Türkei hat ein beträchtlicher Anteil der Erwachsenen mit Eltern ohne Abschluss im Sekundarbereich II selbst ebenfalls einen Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II (50 % in Portugal und 61 % in der Türkei). Das deutet auf eine starke Persistenz des Bildungsstands zwischen den Generationen hin.
- Die Nordischen Länder, wie etwa Finnland, Norwegen und Schweden, zeigen ein relativ hohes Niveau der Bildungsaufwärtsmobilität. So haben in Finnland und Schweden beispielsweise 30 % der Erwachsenen mit Eltern ohne Abschluss im Sekundarbereich II einen Abschluss im Tertiärbereich. Das lässt darauf schließen, dass effektive Sozialpolitik und Fördersysteme in diesen Ländern die Aufwärtsmobilität unterstützen. Außerhalb der Nordischen Länder erreichten in Irland 38 % und in Spanien 31 % der Erwachsenen, deren Eltern einen Abschluss im Sekundarbereich II haben, einen Abschluss im Tertiärbereich, was auf eine moderate Aufwärtsmobilität hindeutet, die durch zugängliche Bildungswege gefördert wird.
- Eine Abwärtsmobilität ist weniger häufig anzutreffen, aber in einigen Zusammenhängen noch immer zu spüren. In Dänemark und Norwegen beispielsweise erreichten 17 % der Erwachsenen, deren Eltern einen Abschluss im Sekundarbereich II hatten, selbst keinen Abschluss im Sekundarbereich II. In Estland und Finnland haben ferner mindestens 40 % der Erwachsenen mit mindestens einem Elternteil mit Abschluss im Tertiärbereich einen Bildungsstand unterhalb Tertiärbereich.

reich II höher ist als an den Erwachsenen mit einem höheren Bildungsstand. Im Durchschnitt der OECD-Länder machen im Ausland geborene Erwachsene 24 % der Erwachsenen mit einem Bildungsstand unterhalb von Sekundarbereich II, 15 % der Erwachsenen mit Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich und 19 % der Erwachsenen mit Abschluss im Tertiärbereich aus (Abb. A1.3).

Bei der Interpretation des Anteils der im Ausland geborenen Erwachsenen an der Gesamtheit der Erwachsenen mit einem bestimmten Bildungsstand müssen der Gesamtanteil der zugewanderten Bevölkerung und die Verteilung des Bildungsstands in jedem Land berücksichtigt werden. So weist beispielsweise die Schweiz einen relativ hohen Anteil im Ausland geborener Erwachsener (38 %) auf, aber ihr Anteil an den Erwachsenen mit einem Bildungsstand unterhalb von Sekundarbereich II ist mit 75 % sogar noch höher. Insgesamt macht der Anteil Erwachsener mit einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II nur 14 % aller Erwachsenen (sowohl der im Ausland als auch der im Inland geborenen) aus. In Luxemburg hingegen verfügen im Ausland geborene Erwachsene über einen hohen Bildungsstand. 70 % haben einen Abschluss im Tertiärbereich, während dies nur für etwa die Hälfte aller luxemburgischen Erwachsenen zutrifft (gleich ob im Ausland oder Inland geboren) (Abb. A1.3 und Tab. A1.1).

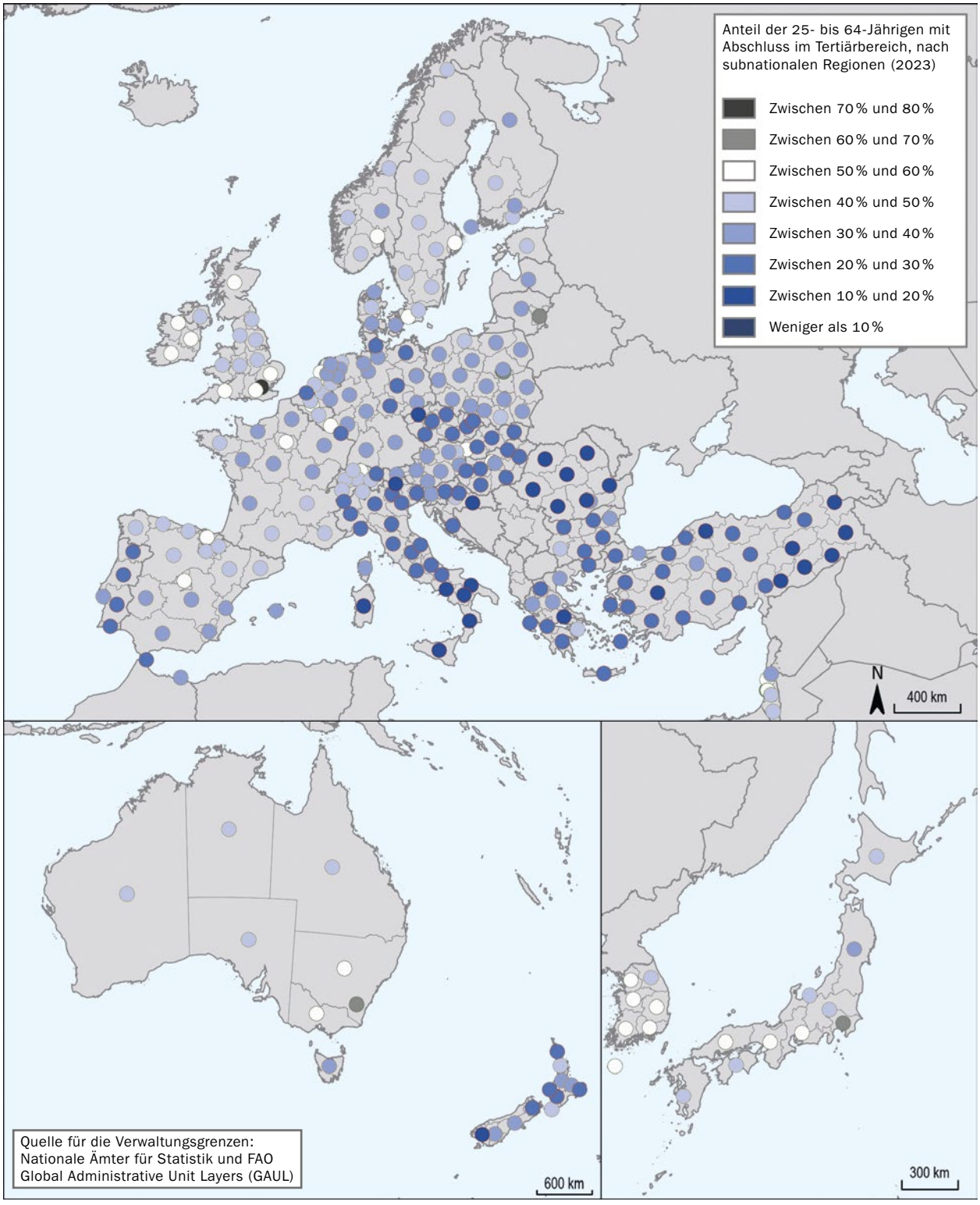
Der Zusammenhang zwischen dem Alter bei der Ankunft im Land und dem Bildungsstand ist in den OECD-Ländern unterschiedlich. In Australien, Estland, Litauen, Luxemburg, Österreich, der Schweiz und dem Vereinigten Königreich ist der Anteil der im Ausland geborenen Erwachsenen mit Abschluss im Tertiärbereich bei denen, die bei der Zuwanderung älter als 15 Jahre waren, mehr als 10 Prozentpunkte höher als bei denjenigen, die in jüngerem Alter ins Land kamen. In der Slowakei, Tschechien und Ungarn hingegen ist es genau umgekehrt: Der Anteil derjenigen mit Abschluss im Tertiärbereich ist bei den in jüngerem Alter zugewanderten Personen rund 10 Prozentpunkte höher (Tab. A1.3). Diese Unterschiede sind auf verschiedene Faktoren zurückzuführen, darunter Kohorteneffekte, unterschiedliche nationale Einwanderungspolitiken, die relative Attraktivität der einzelnen Länder sowie die Zusammensetzung nach Einreisekategorien. Wichtig ist, dass jugendliche Migrantinnen und Migranten, die als kleine Kinder einreisen, in der Regel mit ihrer Familie kommen und sich in das Schulsystem des Aufnahmelandes integrieren, während junge Erwachsene allein kommen und oft keine weitere Schulbildung im Aufnahmeland verfolgen.

In allen OECD-Ländern ist festzustellen, dass der Anteil der Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich unter den im Inland und den im Ausland geborenen Erwachsenen häufig mit der allgemeinen Verteilung des Bildungsstands in einem Land übereinstimmt. Beispielsweise ist in Kanada der Anteil der Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich unter den im Inland geborenen Erwachsenen hoch (59 %) und unter den im Ausland geborenen Erwachsenen sogar noch höher (73 %), und zwar unabhängig von ihrem Alter bei Zuwanderung. Im Gegensatz dazu ist in Italien der Anteil der Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich – unabhängig vom Geburtsland – durchweg niedrig: 23 % bei im Inland geborenen und 14 % bei im Ausland geborenen Erwachsenen (Tab. A1.3). Ebenso ist in Ländern mit einem hohen Anteil Erwachsener mit einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II dieser Anteil in der Regel bei sowohl der im Inland als auch der im Ausland geborenen Bevölkerung hoch. Diese Situation ist zum Teil auf unterschiedliche Einwanderungspolitiken zurückzuführen, aber andere Faktoren spielen auch eine Rolle, wie etwa, ob die Bildungssysteme den Einzelnen Chancen für den Eintritt in den Tertiärbereich bieten und/oder den Schwerpunkt auf lebenslanges Lernen legen oder ob an den Arbeitsmärkten mehr oder weniger qualifizierte Arbeitskräfte nachgefragt werden. Dennoch sehen sich im Ausland geborene Erwachsene oft mit Hindernissen wie der Anerkennung ihrer Qualifikationen, Sprachkenntnissen und der Integration in den Arbeitsmarkt des Aufnahmelandes konfrontiert, was sich auf ihre Bildungsergebnisse auswirken kann.

Abbildung A1.5

Anteil Erwachsener mit Abschluss im Tertiärbereich, nach subnationalen Einheiten (2023)

In Prozent; 25- bis 64-Jährige



Anmerkung: Referenzjahr nicht 2023: 2022 für Chile, Israel, Kanada und Kolumbien; 2021 für Australien; 2020 für Japan, Neuseeland und die Vereinigten Staaten; 2015 für Brasilien.

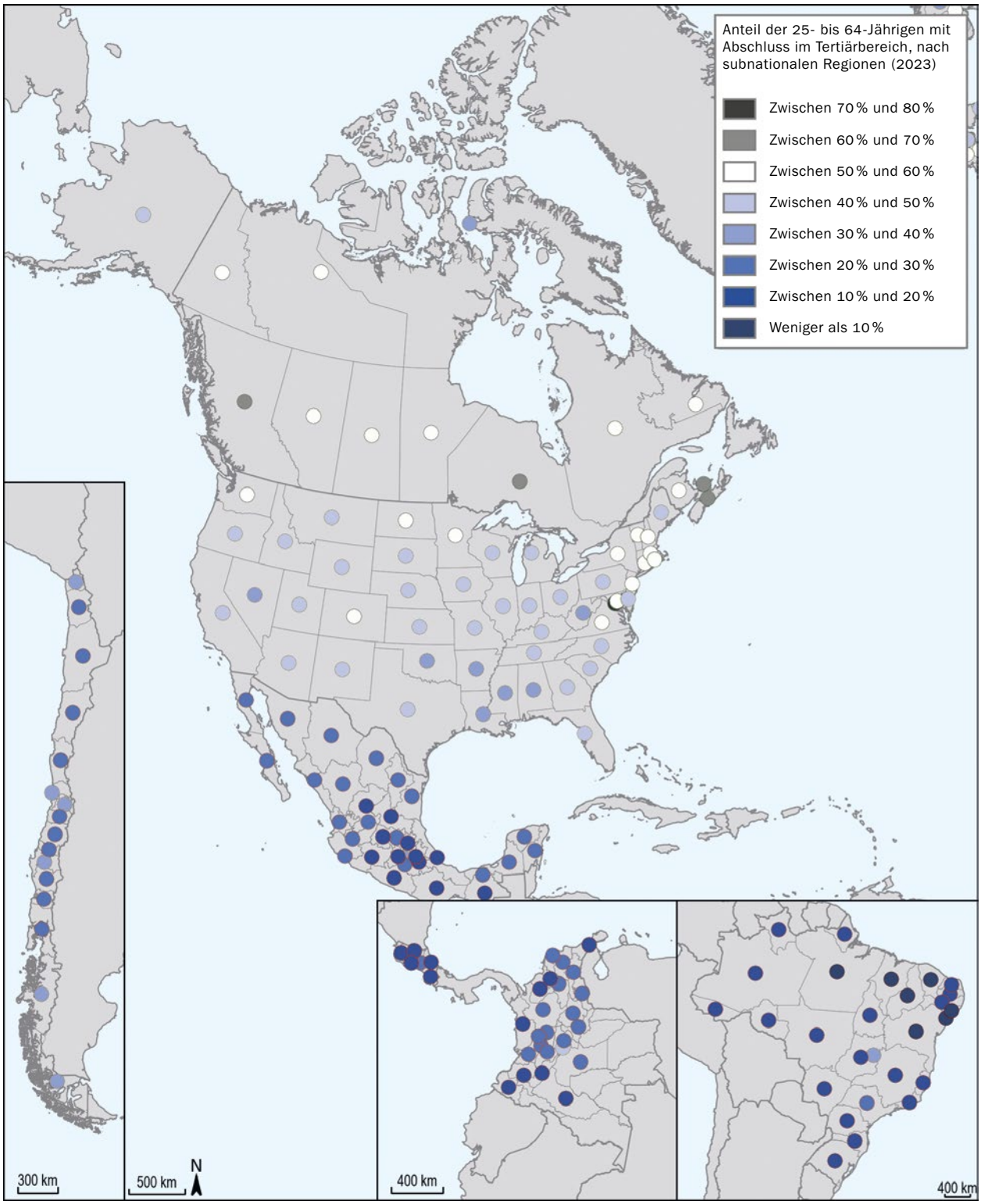
Quelle: OECD (2024[i15]), Education and Skills – Subnational education and indicators, OECD-Bildungsdatenbank (http://data-explorer.oecd.org/s/3q). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen und Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en).

StatLink: https://stat.link/m8eh0g

Abbildung A1.5 (Forts.)

Anteil Erwachsener mit Abschluss im Tertiärbereich, nach subnationalen Einheiten (2023)

In Prozent; 25- bis 64-Jährige



Anmerkung: Referenzjahr nicht 2023: 2022 für Chile, Israel, Kanada und Kolumbien; 2021 für Australien; 2020 für Japan, Neuseeland und die Vereinigten Staaten; 2015 für Brasilien.

Quelle: OECD (2024$_{[15]}$), Education and Skills – Subnational education and indicators, OECD-Bildungsdatenbank (http://data-explorer.oecd.org/s/3q). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen und Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en).

StatLink: https://stat.link/m8eh0g

Unterschiede beim Bildungsstand nach subnationalen Einheiten

Hinter den Daten auf nationaler Ebene verbergen sich oft regionale Unterschiede. So reicht beispielsweise in Kolumbien der Anteil der 25- bis 64-Jährigen mit einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II von 19 % im Bezirk Bogotá bis 57 % in Caquetá, was einer Differenz von fast 40 Prozentpunkten entspricht. In Kanada, Portugal und der Türkei beträgt der Unterschied zwischen der Region mit dem größten und der mit dem niedrigsten Anteil Erwachsener mit einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II mindestens 30 Prozentpunkte (OECD, 2024[15]).

In Regionen, in denen sich die Hauptstadt befindet, ist der Anteil Erwachsener mit niedrigerem Bildungsstand häufig geringer als im übrigen Land. Das gilt sowohl für Abschlüsse im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich als auch für einen Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II. In 15 Ländern mit verfügbaren Daten ist der Anteil Erwachsener in diesen beiden Kategorien in der Hauptstadtregion am niedrigsten. Dagegen weist in Belgien die Hauptstadtregion Brüssel den höchsten Anteil (21 %) Erwachsener mit einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II auf. In Mexiko-Stadt verfügen 31 % der Erwachsenen über einen Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich, was der größte Anteil unter den Regionen ist (OECD, 2024[15]).

In den meisten OECD-Ländern unterscheiden sich die Gesamtanteile von Personen mit Abschluss im Tertiärbereich zwischen den subnationalen Einheiten stark. In den Ländern mit verfügbaren Daten variiert der Anteil 25- bis 64-jähriger Absolventinnen und Absolventen des Tertiärbereichs zwischen den Regionen häufig um den Faktor 2. Die Anteile liegen beispielsweise in Spanien zwischen 21 % in Ceuta und 56 % im Baskenland, und in vielen anderen Ländern sind die Unterschiede ähnlich stark ausgeprägt. Bei den kurzen tertiären Bildungsgängen hingegen zeigt sich ein relativ homogenes Bild zwischen den subnationalen Einheiten (Abb. A1.5). Von den Ländern mit verfügbaren Daten weisen die Vereinigten Staaten mit einer Differenz von 14 Prozentpunkten zwischen dem District of Columbia (3 %) und North Dakota (17 %) den größten Unterschied zwischen 2 Regionen beim Anteil der 25- bis 64-Jährigen mit einem Abschluss in einem kurzen tertiären Bildungsgang auf. In Australien, Chile, Costa Rica, Israel und Neuseeland beträgt die Differenz nicht mehr als 5 Prozentpunkte (OECD, 2024[15]).

In vielen Ländern ist in der Hauptstadtregion der Anteil Erwachsener mit niedrigerem Bildungsstand tendenziell geringer und zugleich der Anteil von Personen mit einem Abschluss im Tertiärbereich häufig außergewöhnlich hoch. Das ist zum Teil auf die große Zahl an Beschäftigten mit Abschluss im Tertiärbereich in nationalen Verwaltungen, die in der Hauptstadtregion sitzen, zurückzuführen. Noch wichtiger ist jedoch, dass sich häufig die größte Stadt des Landes in der Hauptstadtregion befindet. In städtischen Gebieten finden sich auch häufiger Hochschulen und der Anteil von Personen mit Abschluss im Tertiärbereich ist tendenziell höher als in ländlichen Gebieten.

Unterschiede beim Bildungsstand 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.

Bei der Interpretation der Ergebnisse aus subnationalen Einheiten ist zu berücksichtigen, dass ihre Einwohnerzahl innerhalb der Länder stark variieren kann. So hatte z. B. 2022 in Kanada das Territorium Nunavut 40.673 Einwohnerinnen und Einwohner, die Provinz Ontario hingegen 15 Millionen (OECD, 2024[16]).

Definitionen

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

Geburtsland: Im Inland geborene Personen sind diejenigen, die in dem Land geboren wurden, in dem sie an der Umfrage teilgenommen haben, und *im Ausland geborene Personen* sind diejenigen, die außerhalb des Landes geboren wurden, in dem sie an der Umfrage teilgenommen haben.

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

Bildungsabhängigkeit zwischen den Generationen: bezieht sich auf den Einfluss der elterlichen Bildung auf den Bildungsstand ihrer Kinder, wie z. B. hohe Anteile von Kindern mit einem Bildungsstand, der den ihrer Eltern spiegelt. *Aufwärtsmobilität in der Bildung* bezieht sich auf Kinder, die einen höheren Bildungsstand als ihre Eltern erreichen. *Abwärtsmobilität in der Bildung* bezieht sich auf Kinder, die einen niedrigeren Bildungsstand als ihre Eltern erreichen.

Bildungsbereiche: Erläuterungen zu den einzelnen ISCED-2011-Bildungsbereichen s. Hinweise zur Lektüre.

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 zur Lektüre). 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 äquivalente 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-UIS, 2012[17]).

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.

Weiterführende Informationen s. *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics* (OECD, 2018[18]) sowie *Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes* (*https://doi.org/10.1787/e7d20315-en*).

Quellen

Die Daten zum Bildungsstand stammen für die meisten Länder aus OECD-Datenbanken, 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 Argentinien, China, Indien und Indonesien stammen aus der Datenbank der Internationalen Arbeitsorganisation (ILO).

Die Daten zur Bildungsmobilität zwischen den Generationen in Kasten A1.1 stammen aus dem Ad-hoc-Modul der EU-Arbeitskräfteerhebung (EU Labour Force Survey, EU-LFS) 2021 zur „Labour market situation of migrants and their immediate descendants" (Arbeitsmarktsituation von Migrantinnen und Migranten und ihren unmittelbaren Nachkommen), in dem auch Daten zum Bildungsstand der Eltern erhoben wurden (Eurostat, 2024[19]). Die Daten für die Türkei und das Vereinigte Königreich stammen aus der EU-Erhebung zur Erwachsenenbildung (EU Adult Education Survey, EU-AES) von Eurostat aus den Jahren 2022 bzw. 2016 (Eurostat, 2024[20]).

Daten zu den subnationalen Einheiten für ausgewählte Indikatoren s. *OECD Education and Skills-Subnational education and indicators* (OECD, 2024[15]).

Weiterführende Informationen

Blanden, J. and L. MacMillan (2016), "Educational Inequality, Educational Expansion and Intergenerational Mobility", *Journal of Social Policy*, Vol. 45/4, pp. 589–614, *https://doi.org/10.1017/s004727941600026x*. **[12]**

Breen, R. and J. Jonsson (2005), "Inequality of opportunity in comparative perspective: Recent research on educational attainment and social mobility", *Annual Review of Sociology*, Vol. 31/Volume 31, 2005, pp. 223–243, *https://doi.org/10.1146/ANNUREV.SOC.31.041304.122232/CITE/REFWORKS*. **[8]**

Chetty, R. et al. (2020), "The Opportunity Atlas: Mapping the Childhood Roots of Social Mobility *". **[10]**

Cunha, F. and J. Heckman (2007), "The Technology of Skill Formation Session : The Economics of Human Development The Technology of Skill Formation", *American Economics Review2*, Vol. 97/2. **[9]**

Eurostat (2024), *Adult education survey, https://ec.europa.eu/eurostat/web/microdata/adult-education-survey* (Zugriff am 28. Juni 2024). **[20]**

Eurostat (2024), *Labour force survey, https://ec.europa.eu/eurostat/data/database?node_code=lfso_21* (Zugriff am 28. Juni 2024). **[19]**

OECD (2024), *Demography statistics-Subnational education and indicators*, http://data-explorer.oecd.org/s/4k. [16]

OECD (2024), *Education and Skills-Subnational education and indicators*, http://data-explorer.oecd.org/s/3q (Zugriff am 31. Mai 2024). [15]

OECD (2024), *Education at a Glance Database*, OECD, https://data-explorer.oecd.org/. [7]

OECD (2024), *OECD Data Explorer*, http://data-explorer.oecd.org/s/4s. [5]

OECD (2023), *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/d7f76adc-en. [14]

OECD (2022), *Bildung auf einen Blick 2022 – OECD-Indikatoren*, wbv Publikation, Bielefeld, https://doi.org/10.3278/6001821pw. [6]

OECD (2022), *International Migration Outlook 2022*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/30fe16d2-en. [2]

OECD (2022), "OECD International Migration Database and labour market outcomes of immigrants". [3]

OECD (2019), *OECD Economic Surveys: Argentina 2019*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/0c7f002c-en. [4]

OECD (2019), *Skills Matter: Additional Results from the Survey of Adult Skills*, OECD Skills Studies, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/1f029d8f-en. [1]

OECD (2018), *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics: Concepts, Standards, Definitions and Classifications*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264304444-en. [18]

Pfeffer, F. and F. Hertel (2015), "How Has Educational Expansion Shaped Social Mobility Trends in the United States?", *Social Forces*, Vol. 94/1, pp. 143–180, https://doi.org/10.1093/SF/SOV045. [11]

UNESCO-UIS (2012), *International Standard Classification of Education (ISCED) 2011*, UNESCO-UIS, Montreal, http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf. [17]

Valentini, E. (2024), "Patterns of Intergenerational Educational (Im)Mobility", *Economies*, Vol. 12/6, p. 126, https://doi.org/10.3390/economies12060126. [13]

Tabellen Kapitel A1

StatLink: https://stat.link/m8ehog

- Tabelle A1.1: Bildungsstand 25- bis 64-Jähriger (2023)
- Tabelle A1.2: Entwicklung des Bildungsstands 25- bis 34-Jähriger, nach Geschlecht (2016 und 2023)
- Tabelle A1.3: Bildungsstand im Inland und im Ausland geborener Erwachsener, nach Alter bei Zuwanderung und Geschlecht (2023)
- **WEB** Table A1.4: Adults' and their parents' educational attainment (Bildungsstand von Erwachsenen und ihren Eltern) (2021)

Datenstand: 14. Juni 2024. Daten und weitere Untergliederungen s. *http://data-explorer.oecd.org/s/4s*, OECD-Bildungsdatenbank.

A 1

Tabelle A1.1

Bildungsstand 25- bis 64-Jähriger (2023)

Anteil Erwachsener mit einem bestimmten Bildungsstand als höchster erreichter Qualifikation

	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	Gesamt	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)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OECD-Länder															
Australien	0	3	a	11	a	14	28	6	34	12	29	9	2	51	100
Österreich	x(2)	1[d]	a	13	a	14	46	3	49	15	6	14	1	37	100
Belgien	3	4	a	11	a	18	36	2	37	1	25	18	1	45	100
Kanada	x(2)	2[d]	a	5	a	7	20	10	30	26	25	12[d]	x(12)	63	100
Chile[1]	5	4	a	17	a	25	42	a	42	10	20	2	0	33	100
Kolumbien	x(4)	x(4)	a	33[d]	4	37	34[d]	x(7)	34	x(11)	29[d]	x(11)	x(11)	29	100
Costa Rica	10	25	8	9	3	54	20	0	20	6	16	3	c	25	100
Tschechien	0	0	a	6	a	6	67[d]	x(7)	67	0	7	19	1	27	100
Dänemark	x(2)	1[d]	a	16	a	18	39	0	39	5	21	15	2	43	100
Estland	0	1	a	10	a	11	37	10	48	5	15	21	1	42	100
Finnland	x(2)	1	a	10	a	11	45	2	46	7	18	16	1	43	100
Frankreich	1	3	a	12	a	16	41	0	41	14	12	15	1	42	100
Deutschland	x(2)	5[d]	a	11	a	17	36	14	50	1	19	12	2	33	100
Griechenland	1	10	a	9	0	19	37	9	46	0	24	9	1	34	100
Ungarn	0	1	a	12	a	13	51	7	58	1	14	14	1	30	100
Island	x(2)	0[d]	a	20	a	20	29	6	35	6	20	17	1	44	100
Irland	0	3	a	8	a	12	19	14	33	3	35	16	2	55	100
Israel	3	3	a	6	a	12	38	a	38	11	24	14	1	50	100
Italien	1	4	a	30	a	35	42	2	44	0	6	15	1	22	100
Japan[2]	x(7)	x(7)	a	x(7)	a	m	44[d]	x(10)	m	21[d]	35[d]	x(11)	x(11)	56[d]	100
Republik Korea	x(2)	2[d]	a	5	a	7	38	a	38	15	35	5[d]	x(12)	55	100
Lettland	0	0	a	8	2	11	36	13	50	4	17	18	1	39	100
Litauen	0	0	0	5	2	7	27	19	46	a	30	16	1	46	100
Luxemburg	1	6	a	12	c	19	28	2	30	4	14	30	3	51	100
Mexiko	9	14	2	27	3	56	23	a	23	1	18	2	0	21	100
Niederlande	2	4	a	13	a	19	36	0	36	2	24	17	1	44	100
Neuseeland	x(4)	x(4)	a	17[d]	a	17	27	14	41	4	30	6	1	42	100
Norwegen	0	0	0	15	a	16	33	1	35	12	20	15	1	49	100
Polen	0	1	a	5	a	6	53	3	56	0	8	29	1	38	100
Portugal	1	20	a	19	a	41	28	1	30	0	9	19	1	30	100
Slowakei	0	0	0	5	0	6	63	2	65	0	4	24	1	29	100
Slowenien	x(6)	x(6)	a	x(6)	a	12	55	a	55	7	11	13	3	34	100
Spanien	2	5	a	28	a	36	23	0	23	13	11	16	1	41	100
Schweden	x(2)	3[d]	a	9	3	14	28	8	36	10	20	17	2	49	100
Schweiz	0	1	a	12	a	14	40[d]	x(7)	40	x(11,12,13)	25	17	3	46	100
Türkei	4	32	a	15	a	51	23	a	23	7	16	2	0	26	100
Ver. Königreich[2]	0	0	c	17	11	18	19	a	30	9	27	15	2	53	100
Vereinigte Staaten	1	2	a	5	a	8	41[d]	x(7)	41	10	25	13	2	51	100
OECD-Durchschnitt	**2**	**5**	**m**	**13**	**m**	**19**	**36**	**6**	**40**	**7**	**20**	**14**	**1**	**41**	**100**
Partner- und/oder Beitrittsländer															
Argentinien	3	14	m	16	m	32	44	a	44	x(11)	24[d]	x(11)	m	24	100
Brasilien	11	15	a	13	a	40	x(9)	x(9)	39	x(11)	20[d]	1	0	22	100
Bulgarien	1	2	a	12	m	15	55	0	55	a	9	21	0	30	100
China[1]	2	17	a	44	a	63	18	0	18	10	8	1[d]	x(12)	19	100
Kroatien	0	0	a	10	a	11	61	a	61	3	6	19	1	28	100
Indien	30	14	a	31	a	75	9	1	11	x(11)	14[d]	x(11)	m	14	100
Indonesien[1]	13	26	a	18	a	57	30	a	30	3	10	1	0	13	100
Peru	3	20	a	12	a	34	31	a	31	6	27	2[d]	x(12)	34	100
Rumänien	1	2	a	16	5	25	53	3	56	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	19	100
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	9	4	5	6	27	50	33	7	40	1	7	1[d]	x(12)	10	100
EU25-Durchschnitt	**1**	**3**	**m**	**12**	**m**	**16**	**42**	**5**	**46**	**4**	**15**	**18**	**1**	**37**	**100**
G20-Durchschnitt	**7**	**10**	**m**	**17**	**m**	**34**	**31**	**m**	**33**	**9**	**19**	**7**	**m**	**34**	**100**

Anmerkung: In den meisten Ländern basieren die Daten auf ISCED 2011. Argentinien und Indien: Daten basieren auf ISCED-97. Die Summe der Durchschnittswerte ergibt aufgrund fehlender Daten für manche Bereiche für manche Länder eventuell nicht 100 %.

1. Referenzjahr nicht 2023: 2022 für Chile und Indonesien; 2020 für China. 2. Daten zu Teilabschluss im Sekundarbereich II sind in der Summe des Sekundarbereichs II enthalten.

Quelle: OECD/ILO/UIS (2024). Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen, Angewandte Methodik und Quellen sowie Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). Daten und weitere Untergliederungen s. https://data-explorer.oecd.org/s/4s, OECD-Bildungsdatenbank. StatLink: https://stat.link/m8eh0g

Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise zur Lektüre.

Tabelle A1.2

Entwicklung des Bildungsstands 25- bis 34-Jähriger, nach Geschlecht (2016 und 2023)

Anteil 25- bis 34-Jähriger mit einem bestimmten Bildungsstand als höchster erreichter Qualifikation

	Unterhalb Sekundarbereich II				Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich				Tertiärbereich			
	2016		2023		2016		2023		2016		2023	
	Männer	Frauen	Männer	Frauen	Männer	Frauen	Männer	Frauen	Männer	Frauen	Männer	Frauen
	(1)	(2)	(4)	(5)	(7)	(8)	(10)	(11)	(13)	(14)	(16)	(17)
OECD-Länder												
Australien	12	11	9	6	44	35	43	29	44	55	48	65
Österreich	11	12	11	9	53	45	50	43	36	43	39	48
Belgien	19	16	15	12	43	34	42	31	38	51	43	57
Kanada	8	5	6	4	40	25	36	20	51	70	58	76
Chile[1,2]	17	16	13	10	55	52	50	45	28	31	37	45
Kolumbien	34	28	25	18	41	40	44	42	25	32	30	40
Costa Rica	54	46	41	36	22	21	29	30	24	33	30	34
Tschechien	6	7	8	8	68	54	65	50	26	39	27	41
Dänemark	20	16	20	15	42	33	40	27	38	52	40	58
Estland	15	10	18	8	53	39	51	36	32	51	32	56
Finnland	12[b]	8[b]	11	9	55[b]	42[b]	56	45	33[b]	50[b]	33	46
Frankreich	15	12	12	10	46	39	40	35	39	49	48	56
Deutschland	13	13	18	15	57	56	46	45	30	32	36	41
Griechenland	18	13	9	7	48	39	55	40	34	48	36	53
Ungarn	15	14	14	13	60	50	63	51	24	37	23	36
Island	28	16	22	15	40	36	47	27	32	49	31	58
Irland	10	6	6	4	45	33	34	29	46	61	60	67
Israel	10	7	11	7	52	37	54	37	38	57	36	56
Italien	30	23	23	17	51	46	53	46	20	32	24	37
Japan[3]	m	m	m	m	x(13)	x(14)	x(16)	x(17)	58[d]	62[d]	62[d]	69[d]
Republik Korea	2	2	2	1	33	24	35	22	66	74	63	77
Lettland	17	9	13	9	53	36	53	34	30	55	34	57
Litauen	10	5	8	4	45	29	44	28	44	66	48	68
Luxemburg	15	12	13	9	36	34	31	26	49	54	55	65
Mexiko	53	53	42	42	25	25	30	30	22	22	28	28
Niederlande	16	11	13	9	43	37	37	32	41	52	50	59
Neuseeland	17	16	13	10	43	37	47	38	40	47	40	52
Norwegen	21	17	17	12	39	26	36	20	40	57	47	68
Polen	7	5	6	4	59	42	57	40	34	54	37	56
Portugal	36	25	23	14	37	32	43	39	27	43	34	47
Slowakei	6	7	7	6	68	52	62	45	26	41	31	49
Slowenien	8	4	8	7	61	41	62	40	32	55	30	53
Spanien	41	29	30	21	24	24	24	21	35	47	46	58
Schweden	20	14	18	12	41	31	35	26	39	55	47	62
Schweiz	8	9	9	8	43	42	41	38	49	49	50	54
Türkei	42	49	29	31	28	21	31	24	31	30	40	46
Ver. Königreich[4]	13	12	13	11	37	35	29	26	50	53	57	63
Vereinigte Staaten	9	8	6	5	47	41	47	38	43	52	47	57
OECD-Durchschnitt	**19**	**15**	**15**	**12**	**45**	**37**	**44**	**34**	**37**	**48**	**41**	**54**
OECD-Durchschnitt für Länder mit verfügbaren und vergleichbaren Daten für beide Jahre	**19**	**15**	**15**	**12**	**45**	**36**	**44**	**34**	**36**	**48**	**40**	**54**
Partner- und/oder Beitrittsländer												
Argentinien[1]	37	28	30	22	49	49	53	56	15	23	16	21
Brasilien	39	31	30	23	45	47	50	49	16	22	20	28
Bulgarien	17	18	14	15	57	42	58	42	26	40	29	43
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kroatien	6	5	3	3	70	53	69	48	24	42	28	49
Indien	m	m	57	65	m	m	18	14	m	m	25	21
Indonesien[2]	50	53	42	43	37	30	43	36	13	17	15	21
Peru	25	30	20	23	34	28	35	29	42	42	45	48
Rumänien[1]	26[b]	27[b]	25	25	51[b]	45[b]	55	49	23[b]	28[b]	19	26
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	56	51	47	41	33	35	45	49	11	14	8	11
EU25-Durchschnitt	**16**	**13**	**14**	**11**	**51**	**40**	**49**	**38**	**33**	**47**	**37**	**52**
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**24**	**22**	**m**	**m**	**40**	**35**	**m**	**m**	**37**	**45**

Anmerkung: In den meisten Ländern basieren die Daten auf ISCED 2011. Argentinien und Indien: Daten basieren auf ISCED-97. Spalten mit Gesamtangaben zu Männern und Frauen finden sich im Internet.

1. Referenzjahr nicht 2016: 2015 für Chile und Rumänien; 2014 für Argentinien. 2. Referenzjahr nicht 2023: 2022 für Chile und Indonesien. 3. Die Daten für den Bildungsstand „Abschluss im Tertiärbereich" beinhalten auch Abschlüsse im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich (weniger als 5% der Erwachsenen gehören zu dieser Gruppe). 4. Die Daten für den Bildungsstand „Abschluss im Sekundarbereich II" enthalten Personen, die Bildungsgänge mit einem gewissen Umfang und hinreichender Fachkenntnis absolviert haben, die jeweils einzeln lediglich als anerkannte Zwischenqualifikation des Sekundarbereichs II gelten (11% der 25- bis 64-jährigen Erwachsenen gehören zu dieser Gruppe).

Quelle: OECD/ILO/UIS (2024). Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen, Angewandte Methodik und Quellen sowie Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). Daten und weitere Untergliederungen s. https://data-explorer.oecd.org/s/4s, OECD-Bildungsdatenbank. StatLink: https://stat.link/m8eh0g

Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise zur Lektüre.

A 1

Tabelle A1.3

Bildungsstand im Inland und im Ausland geborener Erwachsener, nach Alter bei Zuwanderung und Geschlecht (2023)

Anteil 25- bis 64-Jähriger mit einem bestimmten Bildungsstand als höchster erreichter Qualifikation

	Anteil im Inland geborener Erwachsener	Anteil im Ausland geborener Erwachsener	Unterhalb Sekundarbereich II					Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich					Tertiärbereich				
				Im Ausland geboren					Im Ausland geboren					Im Ausland geboren			
			Im Inland geboren	Zuwanderung spätestens mit 15 Jahren	Zuwanderung mit 16 Jahren oder später	Gesamt	Gesamt	Im Inland geboren	Zuwanderung spätestens mit 15 Jahren	Zuwanderung mit 16 Jahren oder später	Gesamt	Gesamt	Im Inland geboren	Zuwanderung spätestens mit 15 Jahren	Zuwanderung mit 16 Jahren oder später	Gesamt	Gesamt
	(3)	(6)	(9)	(12)	(15)	(18)	(21)	(24)	(27)	(30)	(33)	(36)	(39)	(42)	(45)	(48)	(51)
OECD-Länder																	
Australien	65	35	15	11	8	9	13	39	35	21	24	34	46	54	71	67	53
Österreich	72	28	10	28	24	24	14	53	46	38	40	49	37	27	38	36	37
Belgien	77	23	14	26	31	30	18	39	41	28	31	37	46	33	40	39	45
Kanada	67	33	7	5	6	6	7	34	25	21	21	30	59	71	73	73	63
Chile[1]	88	11	26	16	19	18	25	42	44	43	43	42	32	40	39	39	33
Kolumbien	96	4	37	x(18)	x(18)	33	37	34	x(33)	x(33)	43	34	29	x(48)	x(48)	24	29
Costa Rica	89	11	53	x(18)	x(18)	67	54	20	x(33)	x(33)	20	20	27	x(48)	x(48)	13	25
Tschechien	94	6	38	32	40	36	38	35	27	31	29	35	26	41	29	36	27
Dänemark	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Estland	87	13	12	6	1	3	11	48	54	37	44	48	40	40	62	53	42
Finnland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Frankreich	84	16	13	21	36	33	16	44	42	24	29	41	43	36	39	38	42
Deutschland	76	24	10	29	38	36	17	55	48	32	35	50	35	23	31	29	33
Griechenland	91	9	18	28	35	33	19	46	48	48	48	46	36	24	17	19	34
Ungarn	97	3	13	4	12	11	13	58	42	50	49	58	29	53	38	40	30
Island	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irland[1]	78	22	21	16	8	9	18	37	35	35	35	36	43	49	57	55	46
Israel	78	22	11	6	13	11	11	37	35	27	30	36	52	58	60	59	53
Italien	85	15	33	37	45	43	35	44	49	41	43	44	23	13	14	14	22
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Republik Korea	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Lettland	90	10	12	9	5	6	11	50	52	48	50	50	39	39	48	44	39
Litauen	98	2	7	3	4	4	7	46	60	45	50	46	46	36	51	46	46
Luxemburg	38	62	16	24	21	21	19	43	44	19	21	30	41	32	61	58	51
Mexiko	99	1	56	x(18)	x(18)	28	56	23	x(33)	x(33)	33	23	21	x(48)	x(48)	39	21
Niederlande	82	18	17	22	32	29	19	40	41	25	29	38	43	37	43	42	43
Neuseeland	63	37	22	12	8	9	17	42	38	40	40	41	36	50	52	51	42
Norwegen	76	24	14	23	23	23	16	36	34	30	30	35	49	43	47	47	49
Polen	98	2	6	x(18)	x(18)	c	6	57	x(33)	x(33)	41	56	38	x(48)	x(48)	56	38
Portugal	86	14	43	27	22	24	41	28	34	43	39	30	29	39	35	36	30
Slowakei	99	1	6	c	c	6	6	65	46	65	54	65	29	48	29	40	29
Slowenien	86	14	9	c	c	25	11	54	c	c	59	55	37	c	c	15	34
Spanien	77	23	34	38	44	43	36	21	29	28	29	23	45	33	27	28	41
Schweden	73	27	9	18	32	30	14	42	38	18	22	36	50	44	50	49	49
Schweiz	62	38	6	19	28	27	14	49	48	23	26	40	46	33	49	47	46
Türkei	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ver. Königreich[2]	81	19	19	14	13	13	18	33	26	12	15	30	48	60	75	72	53
Vereinigte Staaten	80	20	5	14	22	20	8	43	42	33	35	41	52	44	45	45	51
OECD-Durchschnitt	**82**	**18**	**19**	**19**	**22**	**23**	**20**	**42**	**41**	**34**	**35**	**40**	**39**	**41**	**45**	**42**	**40**
Partner- und/oder Beitrittsländer																	
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
Bulgarien	100	0	15	x(18)	x(18)	5	15	55	x(33)	x(33)	38	55	30	x(48)	x(48)	58	30
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kroatien	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
Peru	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Rumänien	100	0	20	x(18)	x(18)	c	20	62	x(33)	x(33)	53	62	19	x(48)	x(48)	35	19
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
EU25-Durchschnitt	**85**	**15**	**17**	**22**	**25**	**23**	**18**	**46**	**43**	**36**	**39**	**45**	**37**	**36**	**39**	**39**	**37**
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Erläuterung der Tabelle: Die Daten in den Spalten 9, 24 und 39 zeigen, dass in Australien unter den in Australien geborenen Erwachsenen 19 % einen Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II, 40 % einen Abschluss im Sekundarbereich II oder postsekundaren, nicht tertiären Bereich und 41 % einen Abschluss im Tertiärbereich erreicht haben.

Anmerkung: Die Summe der Anteile im Inland und im Ausland geborener Erwachsener ergibt aufgrund fehlender Daten zum Geburtsland für manche Länder eventuell nicht 100 %. Spalten mit der Untergliederung nach Geschlecht finden sich im Internet.

1. Referenzjahr nicht 2023: 2022 für Chile; 2017 für Irland. 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 (11 % der 25- bis 64-jährigen Erwachsenen gehören zu dieser Gruppe).

Quelle: OECD/ILO/UIS (2024). Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen, Angewandte Methodik und Quellen sowie Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). Daten und weitere Untergliederungen s. https://data-explorer.oecd.org/s/4s, OECD-Bildungsdatenbank. StatLink: https://stat.link/m8eh0g

Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise zur Lektüre.

Kapitel A2

Der Übergang vom (Aus-)Bildungssystem zum Erwerbsleben: Wo sind die jungen Menschen von heute?

Zentrale Ergebnisse

- In den meisten OECD-Ländern ist der Anteil der 18- bis 24-Jährigen, die weder in formaler Ausbildung noch in Beschäftigung sind (NEET: Neither Employed, nor in formal Education or Training), zwischen 2016 und 2023 zurückgegangen. Ausnahmen bilden Costa Rica und Litauen, wo der Anteil in diesem Zeitraum um über 3 Prozentpunkte gestiegen ist.
- Im Durchschnitt der OECD-Länder sind 70 % der 18- bis 24-jährigen weiblichen NEETs nicht im Arbeitsmarkt, bei männlichen 18- bis 24-jährigen NEETs sind es hingegen 56 %. In Island, Mexiko und Slowenien sind mehr als 90 % der weiblichen NEETs nicht im Arbeitsmarkt. Der geschlechtsspezifische Unterschied beträgt in der Slowakei und Slowenien mehr als 30 Prozentpunkte.
- Bei den 15- bis 29-Jährigen ist der Anteil der im Ausland geborenen Erwachsenen, die NEETs sind, in den OECD-Ländern sehr unterschiedlich und reicht von 8,0 % in Australien bis 45,6 % in Costa Rica. In nahezu allen Ländern mit verfügbaren Daten ist der Anteil der NEETs bei den im Ausland geborenen 15- bis 29-Jährigen höher als bei den im Inland geborenen NEETS.

Kontext

Wie leicht jungen Menschen der Übergang von der Ausbildung in den Arbeitsmarkt fällt, hängt von mehreren Faktoren ab, u. a. von der Dauer und Art ihrer Ausbildung und den erworbenen Fähigkeiten, den Arbeitsmarktbedingungen und der Gesamtwirtschaft. Die richtigen Qualifikationen sind nach wie vor entscheidend für einen erfolgreichen Einstieg in den Arbeitsmarkt, insbesondere in wirtschaftlich schwierigen Zeiten. Dies ist umso wichtiger für Personen, die neu in ein Land eingewandert sind. Dieser Prozess wird auch von individuellen Merkmalen beeinflusst. Trotz eines höheren Bildungsniveaus sind die Beschäftigungsquoten von Frauen traditionell niedriger (Petrongolo, 2019[1]). Die Überwindung der geschlechtsspezifischen Diskrepanz auf dem Arbeitsmarkt ist nach wie vor eine große Aufgabe.

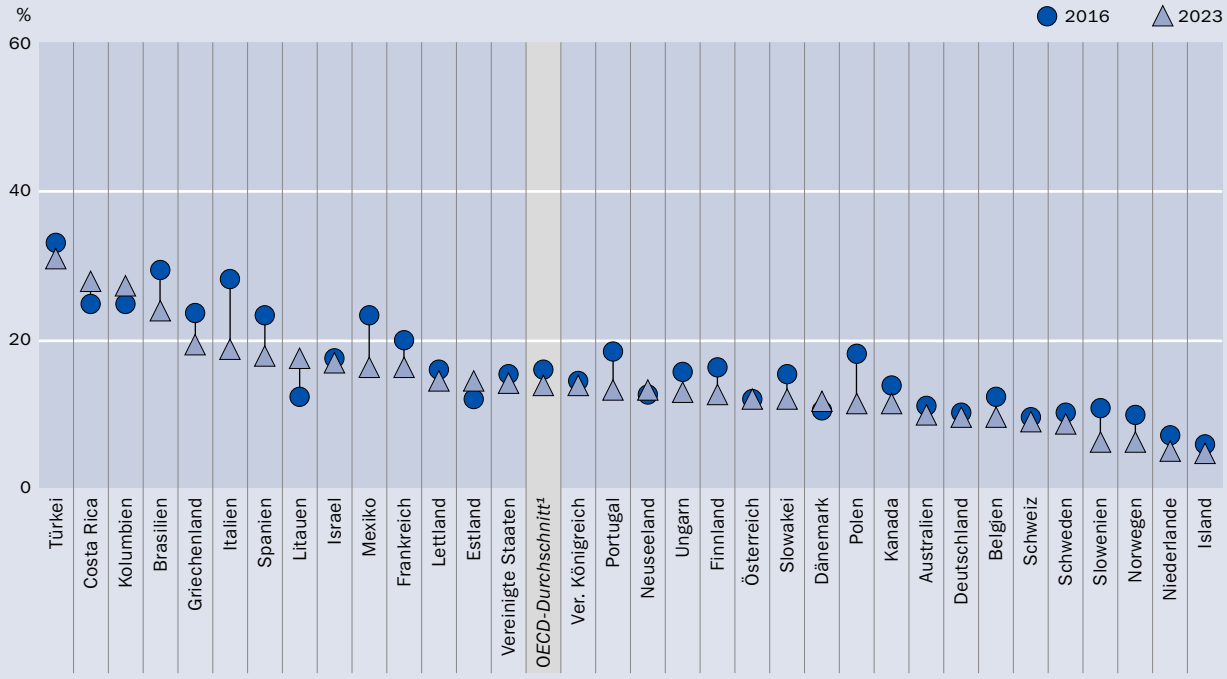
Besonders jugendlichen NEETs sollte viel Aufmerksamkeit geschenkt werden. Frühe Erwerbslosigkeit kann dauerhafte Auswirkungen haben, zumal längere Phasen der Nichterwerbstätigkeit junge Menschen von der Arbeitssuche abhalten können (Helbling, Sacchi and Imdorf, 2019[2]). Präventive Maßnahmen sind von entscheidender Bedeutung, um die NEET-Raten zu senken und den Betroffenen bei der Wiedereingliederung in Ausbildung oder Beschäftigung zu helfen. Die NEET-Raten von Männern und Frauen sind unterschiedlich. Care-Arbeit trägt häufig dazu bei, dass Frauen NEETs sind (Amendola, 2022[3]; Brunet, Canada and Council of Ministers of Education, 2019[4]).

Das Geburtsland – im Inland oder im Ausland geboren – kann einen erheblichen Einfluss auf den Übergang in den Arbeitsmarkt haben. Auch das Alter bei Zuwanderung wirkt sich auf den individuellen Bildungsstand und die Integration in den Arbeitsmarkt aus.

A 2

Abbildung A2.1

Veränderung des Anteils der 18- bis 24-jährigen NEETs (2016 und 2023)



Anmerkung: NEETs sind junge Menschen, die sich weder in Beschäftigung noch in formaler Ausbildung befinden.
1. Der OECD-Durchschnitt ergibt sich aus dem ungewichteten Mittelwert aller Länder mit verfügbaren und vergleichbaren Daten für beide Jahre.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils 18- bis 24-jähriger NEETs im Jahr 2023.
Daten s. Tabelle A2.2. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie *Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes* (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). StatLink: https://stat.link/40chjv

Forschungsergebnisse legen nahe, dass eine Zuwanderung vor dem 6. Lebensjahr langfristige Nachteile vermeidet (Lemmermann and Riphahn, 2018[5]). Auch die Bildungsabschlüsse der im Ausland geborenen Personen unterscheiden sich von Land zu Land, was ihren Zugang zum Arbeitsmarkt erheblich beeinflusst.

Weitere wichtige Ergebnisse

- Im Durchschnitt der OECD-Länder befindet sich etwa ein Drittel der 18- bis 24-Jährigen nicht mehr in formaler Ausbildung und hat eine Beschäftigung aufgenommen.
- Obwohl in den meisten OECD- und Partnerländern im Ausland geborene 15- bis 29-Jährige häufiger NEETs sind als im Inland geborene Gleichaltrige, ist in Australien, Israel, Mexiko, Neuseeland, Ungarn und dem Vereinigten Königreich das Gegenteil zu beobachten.
- In den meisten Ländern sind die NEET-Raten bei den 15- bis 29-jährigen im Ausland geborenen Personen, die im Alter von 16 Jahren oder älter in ihr Wohnsitzland kamen, höher als bei denjenigen, die vor ihrem 16. Geburtstag kamen.

Hinweis

Dieses Kapitel untersucht die Lage junger Menschen in der Übergangsphase vom (Aus-) Bildungssystem zum Erwerbsleben, also die Lage derjenigen in formaler 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 den 18- bis 24-Jährigen und den 15- bis 29-Jährigen differenziert, da ein signifikanter Teil der Personen in der ersteren Altersgruppe ihre Ausbildung fortsetzt, obwohl sie in den meisten Ländern nicht mehr der Schulpflicht unterliegen.

Analyse und Interpretationen

Ausbildungs- und Arbeitsmarktstatus 18- bis 24-Jähriger

Es ist besonders wichtig, zu verstehen, wie sich die 18- bis 24-Jährigen auf dem Arbeitsmarkt schlagen, da diese Altersgruppe in der Regel gerade den Sekundarbereich II abgeschlossen hat (in der Regel im Alter von 17 bis 19 Jahren, s. Kapitel B3). Ihr Arbeitsmarktstatus spiegelt wider, wie offen der Arbeitsmarkt für neue Schulabgängerinnen und Schulabgänger ist und wie leicht sie in das Berufsleben eintreten können. Der Anteil der 18- bis 24-Jährigen, die weder in formaler Ausbildung noch in Beschäftigung sind (NEETs), sank im Durchschnitt der OECD-Länder mit vergleichbaren Daten für beide Jahre von 2016 bis 2023 um durchschnittlich 2 Prozentpunkte. Während jedoch die NEET-Quote in einigen Ländern zurückging, stieg sie in anderen an. Italien verzeichnete den stärksten Rückgang der NEET-Rate (über 9 Prozentpunkte), während in Costa Rica und Litauen der Anteil im gleichen Zeitraum um über 3 Prozentpunkte anstieg (Abb. A2.1).

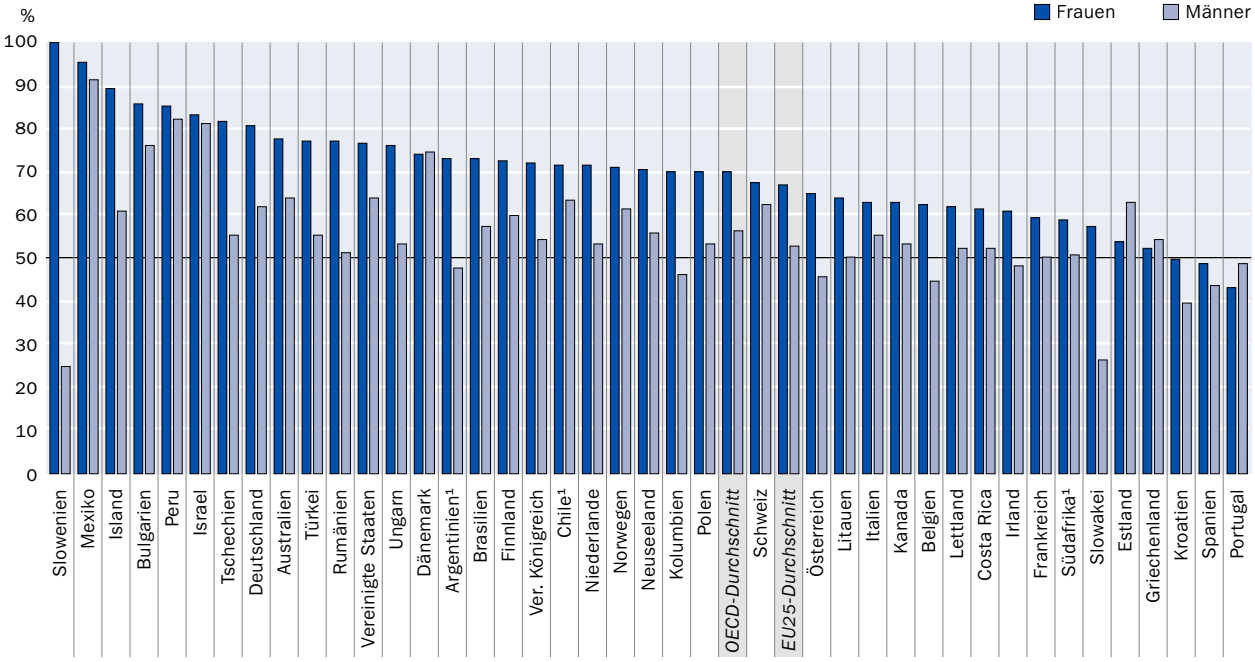
In Kolumbien, Israel und Neuseeland sind mehr als zwei Drittel der 18- bis 24-Jährigen nicht in Ausbildung. In Neuseeland befinden sich 57 % der jungen Menschen dieser Altersgruppe nicht in Ausbildung, sind aber in Beschäftigung. 13 % sind NEETs. In Israel befinden sich 52 % nicht in der Ausbildung, sind aber in Beschäftigung, und 16,8 % sind NEETs. Im Gegensatz dazu befinden sich in Luxemburg, Mexiko, den Niederlanden und Slowenien nur 32 % der 18- bis 24-Jährigen nicht in Ausbildung (Tab. A2.1). Die länderspezifischen Unterschiede können durch das typische Abschlussalter beeinflusst werden, wobei in Ländern, in denen junge Menschen ihre Ausbildung früher abschließen, mehr 18- bis 24-Jährige in den Arbeitsmarkt eintreten.

Bezüglich der geschlechtsspezifischen Unterschiede bei den NEET-Raten der 18- bis 24-Jährigen gibt es in den OECD-Ländern kein klares Muster. Im Durchschnitt der OECD-Länder mit verfügbaren und vergleichbaren Daten für 2016 und 2023 sind in dieser Altersgruppe 14,5 % der Frauen und 13,3 % der Männer NEETs. In der Türkei ist der geschlechtsspezifische Unterschied am größten, mit NEET-Quoten von 41,4 % bei den 18- bis 24-jährigen Frauen und 21,4 % bei den 18- bis 24-jährigen Männern. Im Gegensatz dazu ist in etwa einem Drittel der OECD-Länder die Wahrscheinlichkeit, dass 18- bis 24-jährige Männer NEETs werden, höher als bei Frauen im selben Alter. Dies ist insbesondere in Estland der Fall, wo die NEET-Quote bei den 18- bis 24-jährigen Frauen 5 Prozentpunkte niedriger ist als bei den Männern derselben Altersgruppe (Tab. A2.2).

Bei den weiblichen NEETs ist die Wahrscheinlichkeit, dass sie nicht im Arbeitsmarkt sind, höher als bei den Männern. Personen, die nicht im Arbeitsmarkt sind, arbeiten nicht und suchen keine Beschäftigung, im Gegensatz zu den Erwerbslosen, die zwar aktiv nach

Abbildung A2.2

Anteil 18- bis 24-jähriger NEETs, die nicht im Arbeitsmarkt sind, nach Geschlecht (2023)



Anmerkung: NEETs sind junge Menschen, die sich weder in Beschäftigung noch in formaler Ausbildung befinden.
1. Referenzjahr nicht 2023. Weitere Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils der weiblichen 18- bis 24-jährigen NEETs, die nicht im Arbeitsmarkt sind.
Daten s. Tabelle A2.2. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). StatLink: https://stat.link/40chjv

Erläuterung zur Abbildung: Die Daten geben den prozentualen Anteil der als NEET eingestuften Männer und Frauen an, die nicht im Arbeitsmarkt sind. „Nicht im Arbeitsmarkt" bedeutet, dass sie nicht in Beschäftigung sind und nicht aktiv nach einer Beschäftigung suchen. Im Durchschnitt der OECD-Länder sind beispielsweise 70 % der weiblichen NEETs und 56 % der männlichen NEETs nicht im Arbeitsmarkt.

Arbeit suchen, aber aufgrund von Qualifikationsdefiziten oder geringer Nachfrage nach Arbeitskräften möglicherweise keine finden. Die Gründe dafür, warum Personen nicht im Arbeitsmarkt sind, können vielfältig sein. Obwohl Männer in den meisten OECD-Ländern tendenziell einen niedrigeren Bildungsstand haben als Frauen (s. Kapitel A1) und es daher schwierig sein kann, ihre Qualifikationen mit den Anforderungen des Arbeitsmarktes in Einklang zu bringen, haben Frauen häufiger familiäre Verpflichtungen. Die geschlechtsspezifischen Unterschiede beim Anteil der 18- bis 24-jährigen NEETs, die nicht im Arbeitsmarkt sind, sind je nach Land sehr unterschiedlich. So sind beispielsweise in Island, Mexiko und Slowenien mehr als 90 % der 18- bis 24-jährigen weiblichen NEETs nicht im Arbeitsmarkt, während in Dänemark, Estland, Griechenland und Portugal das Gefälle zwischen Männern und Frauen umgekehrt, wenn auch weniger ausgeprägt ist (Abb. A2.2).

Das Zusammenspiel von Ausbildung und Beschäftigung im frühen Erwachsenenalter ist in den OECD- und Partnerländern sehr unterschiedlich. Die Kombination von Ausbildung und Beschäftigung hilft den Bildungsteilnehmenden, fachliche und persönliche Fähigkeiten zu erwerben, die auf dem Arbeitsmarkt hilfreich sind, und erhöht ihre Chancen auf einen reibungslosen Übergang ins Berufsleben. Im Durchschnitt der OECD-Länder befinden sich 33 % der 18- bis 24-Jährigen in Ausbildung und sind nicht im Arbeitsmarkt, während 19 % ihre Ausbildung mit einer Beschäftigung kombinieren. Einige Bildungsteilnehmende arbeiten im Zusammenhang mit ihrem Bildungsgang und können so einschlägige Berufserfahrung und technische Kenntnisse erwerben. In vielen Ländern, wie

z. B. in Deutschland und der Schweiz, ist die duale Ausbildung weit verbreitet, während in anderen Ländern die Bildungsteilnehmenden neben ihrer Ausbildung einer nicht mit der Ausbildung verbundenen Tätigkeit nachgehen, was für ihre Aussichten auf dem Arbeitsmarkt oft weniger günstig ist (Tab. A2.1). Eine Beschäftigung, die nichts mit der Ausbildung der Bildungsteilnehmenden zu tun hat, kann sich negativ auswirken, z. B. in Form von Stress, insbesondere wenn finanzielle Zwänge oder überlange Arbeitszeiten hinzukommen (Grozev and Easterbrook, 2022[6]).

Die Kombination von (Aus-)Bildung und Beschäftigung kann die Arbeitsmarktergebnisse erheblich verbessern, indem sie den Einzelnen sowohl mit theoretischem Wissen als auch mit praktischer Erfahrung ausstattet. Studien haben gezeigt, dass Bildungsteilnehmende, die während ihrer Ausbildung arbeiten, in der Regel eine höhere Beschäftigungsquote haben und nach ihrem Abschluss mehr verdienen als Bildungsteilnehmende, die während der Ausbildung nicht arbeiten (OECD, 2020[7]). Dieser duale Ansatz fördert die Entwicklung von Soft Skills wie Zeitmanagement, Teamarbeit und Problemlösen, die von Arbeitgebenden sehr geschätzt werden (Robotham, 2012[8]).

Übergang vom (Aus-)Bildungssystem zum Erwerbsleben bei im Ausland und im Inland geborenen Bildungsteilnehmenden im Alter von 15 bis 29 Jahren

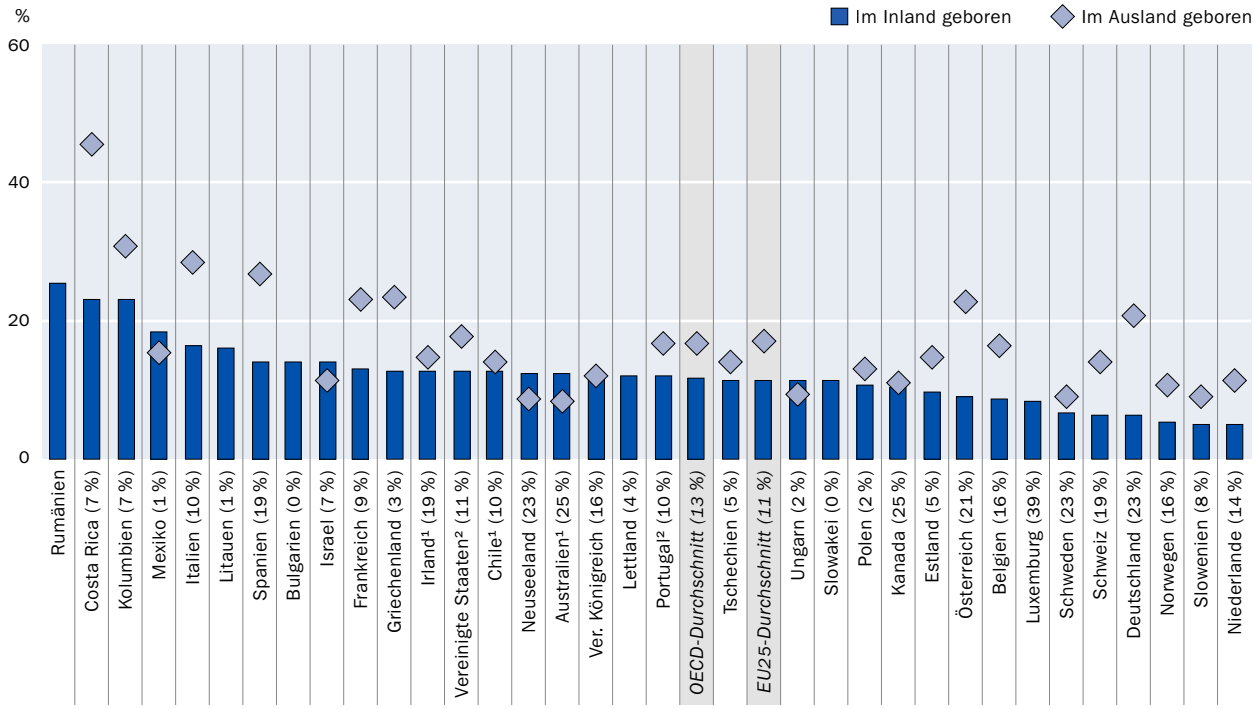
NEET zu sein, beeinträchtigt den Übergang junger Menschen in den Arbeitsmarkt erheblich (Bynner and Parsons, 2002[9]). Personen, die über einen längeren Zeitraum NEETs sind, haben es oft schwerer, eine Beschäftigung zu finden, und selbst wenn sie eine finden, verdienen sie im Laufe ihres Berufslebens in der Regel ein geringeres Einkommen. Studien haben auch einen Zusammenhang zwischen NEET und Marginalisierungserfahrungen festgestellt (Uchida and Norasakkunkit, 2015[10]). Für im Ausland geborene Personen ist der Übergang vom (Aus-)Bildungssystem zum Erwerbsleben schwieriger als für im Inland geborene Gleichaltrige und sie sind häufiger erwerbslos (Uhlendorff and Zimmermann, 2014[11]). Ihre Erwerbslosenquote sinkt jedoch tendenziell, je länger sie sich in ihrem neuen Wohnsitzland aufhalten(Amuedo-Dorantes and De La Rica, 2007[12]).

Im Ausland geborene Jugendliche stoßen in den Bildungssystemen auf mehr Hindernisse. Einige Bildungssysteme sind für die Aufnahme ausländischer Bildungsteilnehmender schlecht gerüstet (Nichols, Ha and Tyyskä, 2020[13]). Dies hat zur Folge, dass ausländische Bildungsteilnehmende oft keine Unterstützung in der Landessprache erhalten, dass ausländische Schulzeugnisse abgelehnt werden und dass die Immigrationsbehörden unterfinanziert sind. Da diese Bildungsteilnehmenden weniger Möglichkeiten haben, in den Arbeitsmarkt einzutreten, und in der Regel über kleinere Netzwerke verfügen, werden sie eher zu NEETs (OECD, 2017[14]).

Der Anteil der im Ausland geborenen 15- bis 29-jährigen NEETs ist in den OECD-Ländern sehr unterschiedlich. In den meisten Ländern ist die NEET-Quote bei im Ausland geborenen Personen dieser Altersgruppe höher als bei im Inland geborenen 15- bis 29-Jährigen. Der Unterschied zwischen dem Anteil der im Inland und dem der im Ausland geborenen 15- bis 29-jährigen NEETs ist je nach Land sehr unterschiedlich. In Costa Rica, Deutschland und Österreich beispielsweise beträgt der Unterschied bei den NEET-Raten zwischen im Inland und im Ausland geborenen 15- bis 29-Jährigen mehr als 13 Prozentpunkte, während er in Chile und Kanada weniger als 1 Prozentpunkt beträgt. Im Gegensatz dazu sind in einigen wenigen Ländern, darunter Australien, Israel, Mexiko, Neuseeland, Ungarn und das Vereinigte Königreich, eher die im Inland Geborenen NEETs (Abb. A2.3). Unterschiede

Abbildung A2.3

Anteil der 15- bis 29-jährigen NEETs, nach Geburtsland (2023)



Anmerkung: NEETs sind junge Menschen, die sich weder in Beschäftigung noch in formaler Ausbildung befinden. Die Prozentsätze in Klammern geben den Anteil der 15- bis 29-Jährigen in dem Land an, die im Ausland geboren wurden.

1. Referenzjahr nicht 2023. Weitere Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle. 2. Die Altersgruppe bezieht sich auf die 16- bis 29-Jährigen.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils 15- bis 29-jähriger NEETs.

Daten s. Tabelle A2.3. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). StatLink: https://stat.link/40chjv

Erläuterung zur Abbildung: In Australien sind 12,4 % der in Australien geborenen und 8 % der im Ausland geborenen 15- bis 29-jährigen Personen NEETs.

in der Größe und den Merkmalen der im Ausland geborenen Bevölkerung eines Landes sowie andere Faktoren tragen wahrscheinlich zu diesen Unterschieden bei.

In einigen Ländern haben im Ausland geborene Personen mit größerer Wahrscheinlichkeit einen Abschluss im Tertiärbereich als die inländische Bevölkerung. In anderen Fällen sind es die im Ausland geborenen Personen, die tendenziell einen niedrigeren Bildungsstand haben als die inländische Bevölkerung (s. Kapitel A1). Ein niedriger Bildungsstand erhöht das NEET-Risiko (OECD, 2022[15]).

Die Arbeitsmarktergebnisse von im Ausland geborenen Personen werden in erheblichem Maße durch das Alter beeinflusst, in dem sie im Aufnahmeland angekommen sind (Lemmermann and Riphahn, 2018[5]). Das Alter, in dem die Migrantinnen und Migranten in einem neuen Land ankommen, kann ein Indikator für ihren künftigen Erfolg sein (Myers, Gao and Emeka, 2009[16]). Personen, die in einem jüngeren Alter ankommen, erzielen in der Regel höhere Löhne und bessere Bildungsabschlüsse (Beck, Corak and Tienda, 2012[17]). Zu diesem Trend tragen verschiedene Faktoren bei. So ist es beispielsweise wahrscheinlicher, dass diejenigen, die in einem jüngeren Alter in das Aufnahmeland kommen, die Sprache des Landes auf muttersprachlichem Niveau beherrschen (Myers, Gao and Emeka, 2009[16]). Personen, die zu einem frühen Zeitpunkt ins Land gekommen sind, verfügen auch eher über Qualifikationen aus dem Aufnahmeland, und sie haben bessere Netzwerke und verfügen über eine bessere Kenntnis des Arbeitsmarktes.

In den meisten Ländern sind die NEET-Quoten bei den 15- bis 29-Jährigen, die im Alter von 16 Jahren oder älter in das Aufnahmeland kamen, höher als bei denjenigen, die vor ihrem 16. Geburtstag kamen. Im Durchschnitt der OECD-Länder sind 12,6 % der im Ausland geborenen 15- bis 29-Jährigen, die vor ihrem 16. Geburtstag ins Wohnsitzland kamen, NEETs. Der Unterschied zwischen den beiden Gruppen von im Ausland geborenen Personen ist in Italien am größten, wo 19 % der Personen, die im Alter von 15 Jahren eingereist sind, NEETs sind, im Vergleich zu 42 % der Personen, die im Alter von 16 Jahren oder älter eingereist sind (Tab. A2.3).

Die Auswirkungen des Alters bei der Zuwanderung auf die Bildungs- und Arbeitsergebnisse werden jedoch von länderspezifischen Faktoren wie der Zusammensetzung des Migrationsstroms, insbesondere von der Kategorie der Migrantinnen und Migranten, den Arbeitsmarktbedingungen und der Integrationspolitik beeinflusst, um nur einige zu nennen. Maßnahmen zur Verbesserung des Bildungsstands und der Chancengerechtigkeit für ältere Kinder oder jüngere Erwachsene könnten dazu beitragen, die Lücke auf dem Arbeitsmarkt zwischen Personen, die als kleine Kinder kamen, und solchen, die später kamen, zu überbrücken.

Definitionen

Geburtsland: Im Inland geborene Personen sind diejenigen, die in dem Land geboren wurden, in dem sie an der Umfrage teilgenommen haben, und *im Ausland geborene Personen* sind diejenigen, die außerhalb des Landes geboren wurden, in dem sie an der Umfrage teilgenommen haben.

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

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

Personen in Ausbildung umfasst Personen, die formale Bildung und/oder Ausbildung erhalten.

Bildungsbereiche: Erläuterungen zu den einzelnen ISCED-2011-Bildungsbereichen s. Hinweise zur Lektüre.

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 die Bildungsteilnehmenden/Auszubildenden für die Arbeitsphasen eine Vergütung erhalten.

Angewandte Methodik

Die Daten aus den nationalen Arbeitskräfteerhebungen beziehen sich normalerweise auf das zweite Ausbildungsviertel in einem Berichtsjahr für Bildungsgänge, 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.

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.

Weiterführende Informationen s. *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics* (OECD, 2018[18]) sowie *Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes* (*https://doi.org/10.1787/e7d20315-en*).

Quellen

Informationen zu den Quellen s. Kapitel A1.

Weiterführende Informationen

Amendola, S. (2022), "Trends in rates of NEET (not in education, employment, or training) subgroups among youth aged 15 to 24 in Italy, 2004–2019", *Journal of Public Health (Germany)*, Vol. 30/9, *https://doi.org/10.1007/s10389-021-01484-3*. [3]

Amuedo-Dorantes, C. and S. De La Rica (2007), "Labour market assimilation of recent immigrants in Spain", *British Journal of Industrial Relations*, Vol. 45/2, *https://doi.org/10.1111/j.1467-8543.2007.00614.x*. [12]

Beck, A., M. Corak and M. Tienda (2012), "Age at immigration and the adult attainments of child migrants to the United States", *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, Vol. 643/1, *https://doi.org/10.1177/0002716212442665*. [17]

Brunet, S., S. Canada and C. Council of Ministers of Education (2019), "The Transition from School to Work: The NEET (Not in Employment, Education or Training) Indicator for 20- to 24-Year-Olds in Canada. Education Indicators in Canada: Fact Sheet", *Statistics Canada* 81. [4]

Bynner, J. and S. Parsons (2002), "Social exclusion and the transition from school to work: The case of young people not in education, employment, or training (NEET)", *Journal of Vocational Behavior*, Vol. 60/2, *https://doi.org/10.1006/jvbe.2001.1868*. [9]

Grozev, V. and M. Easterbrook (2022), "Accessing the phenomenon of incompatibility in working students' experience of university life", *Tertiary Education and Management*, Vol. 28/3, pp. 241–264, *https://doi.org/10.1007/s11233-022-09096-6*. [6]

Helbling, L., S. Sacchi and C. Imdorf (2019), "Comparing long-term scarring effects of unemployment across countries: The impact of graduating during an economic downturn", in *Negotiating Early Job Insecurity: Well-being, Scarring and Resilience of European Youth*, https://doi.org/10.4337/9781788118798.00011. [2]

Lemmermann, D. and R. Riphahn (2018), "The causal effect of age at migration on youth educational attainment", *Economics of Education Review*, Vol. 63, pp. 78–99, https://doi.org/ 10.1016/j.econedurev.2017.11.001. [5]

Myers, D., X. Gao and A. Emeka (2009), "The gradient of immigrant age-at-arrival effects on socioeconomic outcomes in the U.S.", *International Migration Review*, Vol. 43/1, https://doi.org/10.1111/j.1747-7379.2008.01153.x. [16]

Nichols, L., B. Ha and V. Tyyskä (2020), "Canadian immigrant youth and the education-employment nexus", *Canadian Journal of Family and Youth*, Vol. 12/1, https://doi.org/10.29173/cjfy29497. [13]

OECD (2022), *Bildung auf einen Blick 2022 – OECD-Indikatoren*, wbv Publikation, Bielefeld, https://doi.org/10.3278/6001821pw. [15]

OECD (2020), *How's Life? 2020*, OECD Publishing, https://doi.org/10.1787/9870c393-en. [7]

OECD (2018), *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics: Concepts, Standards, Definitions and Classifications*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264304444-en. [18]

OECD (2017), *Catching Up? Intergenerational Mobility and Children of Immigrants*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264288041-en. [14]

Petrongolo, B. (2019), *The gender gap in employment and wages*, https://doi.org/10.1038/s41562-019-0558-x. [1]

Robotham, D. (2012), "Student part-time employment: Characteristics and consequences", *Education and Training*, Vol. 54/1, https://doi.org/10.1108/00400911211198904. [8]

Uchida, Y. and V. Norasakkunkit (2015), "The NEET and Hikikomori spectrum: Assessing the risks and consequences of becoming culturally marginalized", *Frontiers in Psychology*, Vol. 6, https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01117. [10]

Uhlendorff, A. and K. Zimmermann (2014), "Unemployment dynamics among migrants and natives", *Economica*, Vol. 81/322, pp. 348–367, https://doi.org/10.1111/ecca.12077. [11]

Tabellen Kapitel A2

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

- Tabelle A2.1: Anteil 18- bis 24-Jähriger (in %), die sich in Ausbildung bzw. nicht in Ausbildung befinden, nach Erwerbsstatus (2023)
- Tabelle A2.2: Veränderung des Anteils 18- bis 24-Jähriger (in %), die sich in Ausbildung bzw. nicht in Ausbildung befinden, nach Erwerbsstatus und Geschlecht (2016 und 2023)
- Tabelle A2.3: Anteil im Inland und im Ausland geborener 15- bis 29-jähriger NEETs (in %), nach Alter bei Zuwanderung (2023)

Datenstand: 14. Juni 2024. Aktualisierte Daten s. http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en. Weitere Untergliederungen s. http://data-explorer.oecd.org/s/4s, OECD-Bildungsdatenbank.

Tabelle A2.1

Anteil 18- bis 24-Jähriger (in %), die sich in Ausbildung bzw. nicht in Ausbildung befinden, nach Erwerbsstatus (2023)

	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	6	29	35	2	10	48	43	2,8	6,9	9,7	52	100
Österreich	9	14	23	2	23	48	40	5,3	6,7	12,0	52	100
Belgien	2	10	12	1	54	67	23	4,5	4,9	9,4	33	100
Kanada	x(2)	24 d	24	2	23	48	40	4,8	6,5	11,3	52	100
Chile 1	x(2)	10 d	10	5	40	55	25	6,3	13,5	19,8	45	100
Kolumbien	a	8	8	2	23	33	40	10,3	17,0	27,3	67	100
Costa Rica	a	11	11	4	28	43	29	11,9	16,0	27,9	57	100
Tschechien	1	5	6	0	52	59	31	2,6	7,0	9,6	41	100
Dänemark	x(2)	33 d	33	5	17	55	33	2,9	8,7	11,6	45	100
Estland	c	22	23	4	30	56	29	5,8	8,5	14,3	44	100
Finnland	x(2)	26 d	26	4	31	61	26	4,2	8,3	12,5	39	100
Frankreich	9	8	17	2	35	54	30	7,4	8,8	16,1	46	100
Deutschland	15	19	34	1	24	60	31	2,7	6,9	9,6	40	100
Griechenland	a	5	5	1	52	58	22	9,0	10,4	19,4	42	100
Ungarn	0	3	3	0	47	51	36	4,2	8,6	12,8	49	100
Island	a	36	36	4	14	53	42	1,4	3,3	4,7	47	100
Irland	a	29	29	1	28	58	33	3,9	4,7	8,6	42	100
Israel	x(2)	10 d	10	1	20	31	52	2,9	13,9	16,8	69	100
Italien	a	4	4	1	52	57	24	7,7	11,0	18,7	43	100
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Republik Korea	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Lettland	a	16	16	1	37	55	31	6,2	8,2	14,4	45	100
Litauen	c	15	15	c	42	57	25	7,5	10,0	17,5	43	100
Luxemburg	a	11	11	c	54	68	23	c	c	c	32	100
Mexiko	a	33	33	2	34	68	15	0,9	15,4	16,3	32	100
Niederlande	x(2)	52 d	52	4	12	68	27	1,8	3,1	4,9	32	100
Neuseeland	a	19	19	1	9	30	57	4,7	8,3	13,0	70	100
Norwegen	2	37	38	4	23	65	29	2,0	4,0	6,0	35	100
Polen	a	11	11	1	47	59	30	4,3	7,1	11,4	41	100
Portugal	a	7	7	2	47	55	32	7,1	6,1	13,2	45	100
Slowakei	c	5	5	c	57	62	26	7,1	4,8	11,9	38	100
Slowenien	c	16	19	c	49	68	26	2,1	4,1	6,2	32	100
Spanien	x(2)	10 d	10	3	48	61	21	9,5	8,2	17,8	39	100
Schweden	a	20	20	8	28	56	36	4,4	4,2	8,6	44	100
Schweiz	17	19	36	2	19	57	34	3,1	5,7	8,9	43	100
Türkei	a	12	12	3	20	35	34	9,4	21,6	31,1	65	100
Ver. Königreich	7	14	21	1	22	45	42	5,0	8,7	13,7	55	100
Vereinigte Staaten	x(2)	18 d	18	1	25	44	42	4,1	9,9	14,1	56	100
OECD-Durchschnitt	**m**	**17**	**19**	**2**	**33**	**54**	**32**	**5,1**	**8,6**	**13,7**	**46**	**100**
Partner- und/oder Beitrittsländer												
Argentinien 1	a	12	12	4	31	47	29	8,8	15,3	24,1	53	100
Brasilien	a	18	18	4	15	37	39	7,9	16,1	24,0	63	100
Bulgarien	x(2)	6 d	6	c	55	61	24	2,8	12,2	15,1	39	100
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kroatien	x(2)	4 d	4	0	51	55	31	7,7	6,2	13,9	45	100
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Peru	x(2)	16 d	16	2	19	37	41	3,6	19,1	22,7	63	100
Rumänien	x(2)	2 d	2	c	52	54	26	6,8	13,7	20,5	46	100
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika 1	a	1	1	1	36	38	14	21,8	27,0	48,8	62	100
EU25-Durchschnitt	**m**	**14**	**16**	**2,2**	**41**	**59**	**29**	**5,3**	**7,6**	**12,9**	**41**	**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.
1. Referenzjahr nicht 2023: 2022 für Chile und Südafrika; 2018 für Argentinien.
Quelle: OECD (2024). Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen, Angewandte Methodik und Quellen sowie Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). Daten und weitere Untergliederungen s. https://data-explorer.oecd.org/s/4s, OECD-Bildungsdatenbank. StatLink: https://stat.link/40chjv
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise zur Lektüre.

A 2

Tabelle A2.2

Veränderung des Anteils 18- bis 24-Jähriger (in %), die sich in Ausbildung bzw. nicht in Ausbildung befinden, nach Erwerbsstatus und Geschlecht (2016 und 2023)

	In Ausbildung				Nicht in Ausbildung							
					Beschäftigt				NEETs			
	2016		2023		2016		2023		2016		2023	
	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	51	54	47	48	39	34	43	42	10,1	11,8	10,1	9,3
Österreich	46	51	46	49	42	38	42	39	12,5	11,6	11,8	12,2
Belgien	57	63	62	73	30	25	27	20	12,9	11,8	10,9	7,7
Kanada	44	52	44	53	41	36	43	38	15,3	12,0	13,3	9,3
Chile[1,2]	50	51	54	57	34	23	29	21	16,1	26,0	17,6	22,1
Kolumbien	32	35	32	34	53	31	50	30	15,2	34,4	18,7	35,7
Costa Rica	44	45	39	48	39	22	36	20	17,5	33,3	24,8	31,5
Tschechien	m	m	55	63	m	m	38	25	m	m	6,7	12,4
Dänemark	64	67	55	55	25	24	34	33	11,9	9,0	11,3	12,0
Estland	50	58	54	58	41	27	29	30	9,2	14,9	16,9	11,8
Finnland	50	59	60	63	31	27	28	25	18,8	14,0	12,2	12,8
Frankreich	50	56	51	58	29	25	31	28	20,9	18,7	17,9	14,3
Deutschland	61	62	57	62	30	27	34	27	9,2	10,9	8,8	10,4
Griechenland	60	65	55	61	17	11	26	18	23,0	24,1	18,5	20,3
Ungarn	48	52	49	53	38	30	41	32	13,3	17,8	10,4	15,1
Island	48	52	48	60	46	41	46	37	5,7	6,2	6,0	3,3
Irland	m	m	58	59	m	m	33	33	m	m	8,6	8,6
Israel	26	36	29	33	58	45	55	49	15,8	19,0	16,2	17,5
Italien	49	57	51	65	22	16	30	17	28,9	27,1	19,3	18,0
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	41	57	49	62	42	28	35	26	16,5	15,5	15,9	12,9
Litauen	56	65	55	60	30	24	28	22	13,3	10,9	16,8	18,2
Luxemburg	c	c	69	67	c	c	23	c	c	c	c	c
Mexiko	37	35	70	67	53	28	17	13	9,5	36,7	12,9	19,8
Niederlande	63	62	67	69	30	31	28	26	7,4	6,4	4,9	4,9
Neuseeland	44	46	28	31	46	39	60	54	10,0	15,4	11,7	14,4
Norwegen	44	55	59	72	46	35	35	22	10,1	9,2	5,7	6,3
Polen	36	53	52	66	48	28	37	22	16,5	19,5	10,9	12,0
Portugal	52	55	52	59	29	27	35	28	18,6	17,9	13,4	13,0
Slowakei	48	63	54	70	39	21	33	19	13,8	16,8	12,9	10,9
Slowenien	63	80	61	77	23	13	34	16	13,7	7,5	5,3	7,2
Spanien	55	62	58	65	21	16	23	18	23,7	22,7	18,4	17,1
Schweden	49	58	48	64	40	33	42	28	11,0	8,9	9,3	7,8
Schweiz	56	54	55	59	33	38	34	34	11,0	7,7	10,1	7,6
Türkei	44	35	35	36	36	19	44	23	19,6	46,4	21,4	41,4
Vereinigtes Königreich	44	42	44	46	44	42	43	41	12,7	16,4	13,7	13,7
Vereinigte Staaten	45	50	40	47	40	34	46	39	14,6	16,0	13,9	14,2
OECD-Durchschnitt	**49**	**54**	**51**	**57**	**37**	**28**	**36**	**28**	**14,5**	**17,5**	**13,1**	**14,4**
OECD-Durchschnitt für Länder mit verfügbaren und vergleichbaren Daten für beide Jahre	**49**	**54**	**50**	**57**	**37**	**29**	**37**	**29**	**14,4**	**17,2**	**13,3**	**14,5**
Partner- und/oder Beitrittsländer												
Argentinien[2]	m	m	43	51	m	m	38	20	m	m	18,9	29,3
Brasilien	31	32	33	40	48	30	48	30	21,7	37,1	18,7	29,4
Bulgarien	m	m	58	65	m	m	27	20	m	m	15,0	15,1
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kroatien	41	55	46	64	34	26	40	22	25,1	19,4	14,4	13,4
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Peru	34	37	34	39	50	36	47	34	16,4	26,8	18,8	26,7
Rumänien[1]	42[b]	46[b]	50	58	35[b]	25[b]	34	18	23,0[b]	29,0[b]	16,7	24,5
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika[2]	42	42	37	38	20	13	17	11	38,0	45,5	46,5	51,1
EU25-Durchschnitt	**51**	**59**	**55**	**62**	**32**	**25**	**33**	**25**	**16,3**	**15,9**	**12,8**	**13,0**
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. Die Spalten, die die Gesamtwerte für Männer und Frauen zusammen angeben, sind im Internet verfügbar.

1. Referenzjahr nicht 2016: 2015 für Chile und Rumänien. 2. Referenzjahr nicht 2023: 2022 für Chile und Südafrika; und 2018 für Argentinien.

Quelle: OECD (2024). Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen, Angewandte Methodik und Quellen sowie Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). Daten und weitere Untergliederungen s. https://data-explorer.oecd.org/s/4s, OECD-Bildungsdatenbank. StatLink: https://stat.link/40chjv

Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise zur Lektüre.

Tabelle A2.3

Anteil im Inland und im Ausland geborener 15- bis 29-jähriger NEETs (in %), nach Alter bei Zuwanderung (2023)

	Im Inland geboren	Im Ausland geboren			Gesamt
		Zuwanderung spätestens mit 15 Jahren	Zuwanderung mit 16 Jahren oder später	Gesamt	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
OECD-Länder					
Australien[1]	12,4	7,4	8,4	8,0	11,3
Österreich	9,0	19,6	24,7	22,6	11,8
Belgien	8,6	11,4	23,6	16,0	10,0
Kanada	10,5	9,2	13,9	10,6	10,5
Chile[1]	12,7	8,6	16,5	13,7	12,8
Kolumbien	23,1	x(4)	x(4)	30,7	23,6
Costa Rica	23,2	x(4)	x(4)	45,6	24,9
Tschechien	11,5	13,9	15,6	14,0	11,6
Dänemark	m	m	m	m	m
Estland	9,6	13,8	c	14,3	9,9
Finnland	m	m	m	m	m
Frankreich	13,1	15,6	30,4	23,0	14,0
Deutschland	6,5	12,2	25,7	20,4	9,2
Griechenland	12,9	19,1	c	23,3	13,3
Ungarn	11,4	7,0	10,4	8,9	11,4
Island	m	m	m	m	m
Irland[1]	12,9	15,7	13,5	14,5	13,2
Israel	14,0	12,3	9,2	11,2	13,8
Italien	16,5	19,0	42,0	28,3	17,7
Japan	m	m	m	m	m
Republik Korea	m	m	m	m	m
Lettland	12,1	c	c	c	12,0
Litauen	16,1	c	c	c	16,1
Luxemburg	8,4	c	c	c	7,7
Mexiko	18,5	x(4)	x(4)	15,2	18,5
Niederlande	4,9	6,2	15,8	11,1	5,8
Neuseeland	12,5	7,4	10,8	8,5	11,6
Norwegen	5,3	9,5	12,3	10,5	6,2
Polen	10,7	x(4)	x(4)	12,8	10,7
Portugal[2]	12,0	15,1[r]	17,3	16,4	12,4
Slowakei	11,4	c	c	c	11,3
Slowenien	5,0	c	c	8,7	5,3
Spanien	14,2	19,7	35,3	26,5	16,6
Schweden	6,6	c	c	8,7	7,1
Schweiz	6,6	10,9	16,3	13,9	8,3
Türkei	m	m	m	m	m
Ver. Königreich	12,2	9,2	13,8	11,7	12,1
Vereinigte Staaten[2]	12,8	13,9	20,8	17,6	13,4
OECD-Durchschnitt	**11,8**	**12,6**	**m**	**16,7**	**12,3**
Partner- und/oder Beitrittsländer					
Argentinien	m	m	m	m	m
Brasilien	m	m	m	m	m
Bulgarien	14,1	c	c	c	14,1
China	m	m	m	m	m
Kroatien	m	m	m	m	m
Indien	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m
Peru	m	m	m	m	m
Rumänien	25,8	c	c	c	25,7
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m
EU25-Durchschnitt	**11,5**	**m**	**m**	**16,9**	**12,1**
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Erläuterung zur Tabelle: In Spalte 1 für Australien sind 12,4 % der in Australien geborenen 15- bis 29-jährigen Personen NEETs.

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. 1. Referenzjahr nicht 2023: 2022 für Chile, 2019 für Australien und 2017 für Irland. 2. Die Altersgruppe bezieht sich auf die 16- bis 29-Jährigen.
Quelle: OECD (2024). Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen, Angewandte Methodik und Quellen sowie Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). Daten und weitere Untergliederungen s. https://data-explorer.oecd.org/s/4s, OECD-Bildungsdatenbank. StatLink: https://stat.link/40chjv
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise zur Lektüre.

Kapitel A3
Wie beeinflusst der Bildungsstand die Erwerbsbeteiligung?

Zentrale Ergebnisse

- Die Beschäftigungsquoten für jüngere Erwachsene (25- bis 34-Jährige) haben sich in den meisten Ländern zwischen 2016 und 2023 leicht verbessert, unabhängig von ihrem Bildungsstand. Allerdings hat sich der Unterschied zwischen den Beschäftigungsquoten jüngerer Erwachsener mit einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II und jener mit einem Abschluss im Tertiärbereich in mehr als der Hälfte der OECD-, Partner- und/oder Beitrittsländer mit vergleichbaren Daten für beide Jahre vergrößert.
- Zwischen 2016 und 2023 haben sich die subnationalen Regionen mit besonders niedrigen Beschäftigungsquoten der 25- bis 64-Jährigen mit einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II deutlich verbessert, was in einigen Ländern zu einer Konvergenz der regionalen Beschäftigungsquoten geführt hat.
- Ältere Beschäftigte ohne Abschluss im Sekundarbereich II scheiden mit größerer Wahrscheinlichkeit vorzeitig aus dem Arbeitsmarkt aus. Im OECD-Durchschnitt schied fast die Hälfte der 55- bis 64-Jährigen mit einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II aus dem Erwerbsleben aus. Im Gegensatz dazu ist dies nur bei 1 von 5 Erwachsenen mit Abschluss im Tertiärbereich in dieser Altersgruppe der Fall.

Kontext

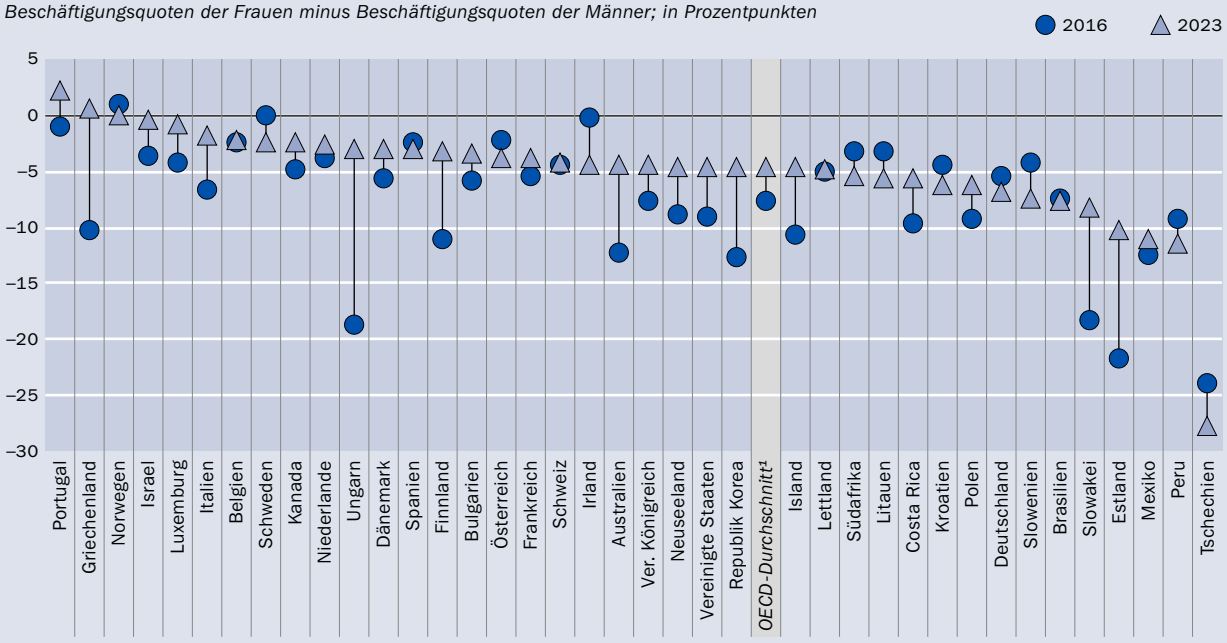
Moderne Volkswirtschaften sind auf die Versorgung mit hoch qualifizierten Arbeitskräften angewiesen, und diese profitieren wiederum erheblich von Vorteilen auf dem Arbeitsmarkt. In Kombination mit erweiterten Bildungsmöglichkeiten sind diese Vorteile einige der Motivationen für Personen in den OECD-Ländern, durch das Erreichen eines höheren Bildungsstands mehr Fähigkeiten zu erwerben. Mit der steigenden Nachfrage nach Kompetenzen haben die Arbeitsmärkte die wachsende Zahl hoch qualifizierter Arbeitskräfte erfolgreich aufgenommen und bieten ihnen bessere Beschäftigungsaussichten (OECD, 2023[1]). Im Gegensatz dazu stellen sich die Beschäftigungsaussichten für Erwachsene mit niedrigerem Bildungsstand schwieriger dar, einschließlich eines geringeren Verdienstes (s. Kapitel A4) und eines größeren Risikos der Erwerbslosigkeit.

Die Automatisierung stellt eine ständige Bedrohung für den heutigen Arbeitsmarkt dar, wobei die am stärksten von der Automatisierung bedrohten Berufe in den OECD-Ländern 27 % der Beschäftigungsverhältnisse ausmachen (OECD, 2023[1]). Die rasante Entwicklung der künstlichen Intelligenz (KI) hat neue Herausforderungen und Chancen für den Arbeitsmarkt mit sich gebracht. In dem Maße, wie die KI das Spektrum der Aufgaben, die automatisiert werden können, über nicht kognitive Routineaufgaben hinaus erweitert, werden auch neue Fähigkeiten benötigt. Darüber hinaus wirkt sich die Bevölkerungsalterung ungleichmäßig auf ältere Beschäftigte aus, insbesondere auf diejenigen ohne Abschluss im Tertiärbereich, die mit größerer Wahrscheinlichkeit vorzeitig aus dem Erwerbsleben ausscheiden, was zu Rentenungleichheiten und wirtschaftlicher Unsicherheit führt (OECD, 2019[2]). Die Bildungssysteme müssen auf allen Ebenen auf diese aufkommenden Herausforderungen reagieren und sicherstellen, dass alle Menschen,

Abbildung A3.1

Entwicklung der geschlechtsspezifischen Unterschiede bei den Beschäftigungsquoten 25- bis 34-Jähriger mit mindestens einem Bachelor- oder gleichwertigen Abschluss (2016 und 2023)

Beschäftigungsquoten der Frauen minus Beschäftigungsquoten der Männer; in Prozentpunkten



1. Der OECD-Durchschnitt ergibt sich aus dem ungewichteten Mittelwert aller Länder mit verfügbaren und vergleichbaren Daten für beide Jahre.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge nach der Differenz in Prozentpunkten zwischen den Beschäftigungsquoten 25- bis 34-jähriger Männer und 25- bis 34-jähriger Frauen im Jahr 2023.
Daten s. OECD-Bildungsdatenbank (http://data-explorer.oecd.org/s/4s). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). StatLink: https://stat.link/ijfh6t

unabhängig von Geschlecht, Alter oder Migrationsstatus, von den wirtschaftlichen Möglichkeiten profitieren können.

Weitere wichtige Ergebnisse

- Bei den jüngeren Erwachsenen mit mindestens einem Bachelor- oder einem gleichwertigen Abschluss ist der geschlechtsspezifische Unterschied bei den Beschäftigungsquoten zugunsten der Männer im Durchschnitt der OECD-Länder mit vergleichbaren Daten für beide Jahre von 8 Prozentpunkten im Jahr 2016 auf 5 Prozentpunkte im Jahr 2023 zurückgegangen.
- Im Ausland geborene Frauen stehen auf dem Arbeitsmarkt als Migrantinnen und als Frauen vor einer doppelten Herausforderung, unabhängig von ihrem Bildungsstand. So beträgt der geschlechtsspezifische Unterschied bei den Beschäftigungsquoten unter im Inland geborenen Erwachsenen mit Abschluss im Tertiärbereich im OECD-Durchschnitt 5 Prozentpunkte zugunsten der Männer, aber unter im Ausland geborenen Erwachsenen ist er mit 13 Prozentpunkten mehr als doppelt so groß.
- Beschäftigte mit einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II haben im Vergleich zu ihren Altersgenossinnen und -genossen mit höherem Bildungsstand häufiger befristete Verträge oder arbeiten unfreiwillig in Teilzeit. So haben im Durchschnitt der OECD-Länder mit verfügbaren Daten 12 % der 25- bis 64-jährigen Beschäftigten einen befristeten Arbeitsvertrag – im Vergleich zu 8 % der Beschäftigten mit höherem Bildungsstand.

Analyse und Interpretationen

Ein höherer Bildungsstand geht mit höheren Beschäftigungsquoten sowie niedrigeren Erwerbslosen- und Nichterwerbsquoten einher. Diese Beziehung besteht in fast allen OECD-, Partner- und/oder Beitrittsländern mit verfügbaren Daten, unabhängig von Geschlecht, Altersgruppe, Migrationshintergrund oder subnationaler Region. Im Durchschnitt der OECD-Länder sind 60 % der Erwachsenen (25- bis 64-Jährige) mit einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II erwerbstätig – im Vergleich zu 77 % der Erwachsenen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich und 87 % der Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich (Tab. A3.1). Parallel dazu sind 9,0 % der Erwachsenen mit einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II erwerbslos und 34 % nicht im Arbeitsmarkt; 5,1 % der Erwachsenen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich sind erwerbslos und 19 % nicht im Arbeitsmarkt; und 3,4 % der Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich sind erwerbslos und 10 % nicht im Arbeitsmarkt (OECD, 2024[3]).

Die Analyse in diesem Kapitel konzentriert sich auf die Arbeitsmarktergebnisse und den Bildungsstand, womit der höchste Bildungsabschluss einer Person gemeint ist. Es ist zu beachten, dass Bildungswege nicht immer linear verlaufen. Eine kürzlich durchgeführte Studie aus Kanada hat gezeigt, dass Erwachsene mit einem Bachelor- oder gleichwertigen Abschluss teilweise eine zusätzliche Qualifikation auf demselben oder einem niedrigeren Niveau erwerben, um die in einem höheren Bildungsbereich erworbenen Fähigkeiten zu ergänzen und zu verbessern (Wall, 2021[4]). Bei der Interpretation der Zahlen zum Arbeitsmarktstatus nach Bildungsstand wird die Tatsache berücksichtigt, dass der Bildungsstand einer Person nicht immer die letzte Qualifikation, die diese Person erworben hat, widerspiegelt.

Bildungsstand und Beschäftigungsquoten

Ein in einem Land erworbener höherer Bildungsstand bietet im Allgemeinen bessere Beschäftigungsmöglichkeiten für junge Menschen. Im OECD-Durchschnitt sind 61 % der 25- bis 34-Jährigen mit einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II erwerbstätig – im Vergleich zu 79 % derjenigen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich. Die Beschäftigungsquote für jüngere Erwachsene mit einem Abschluss im Tertiärbereich ist mit 87 % sogar noch höher. Zwischen 2016 und 2023 haben sich die Beschäftigungsquoten für jüngere Erwachsene aller Bildungsstände in den meisten Ländern mit vergleichbaren Trenddaten leicht verbessert. Am stärksten ist der Anstieg bei denjenigen, die einen Abschluss im Tertiärbereich erworben haben. In Griechenland, Italien und Ungarn ist die Beschäftigungsquote der 25- bis 34-Jährigen mit Abschluss im Tertiärbereich am stärksten gestiegen, und zwar um mindestens 10 Prozentpunkte in diesem Zeitraum (Tab. A3.2).

Die sich rasch entwickelnden Fähigkeiten der künstlichen Intelligenz (KI) haben in letzter Zeit zu Befürchtungen geführt, dass bei einigen nicht routinemäßigen, kognitiven Aufgaben, die von Erwachsenen mit höherem Bildungsstand ausgeführt werden, Arbeitsplätze verloren gehen oder weniger Stellen geschaffen werden. Die ersten Anzeichen deuten jedoch darauf hin, dass offene Stellen im Zusammenhang mit KI nach wie vor nur einen geringen Anteil an den gesamten offenen Stellen auf dem Arbeitsmarkt ausmachen, da sich der Einsatz von KI-Technologien stark auf diejenigen Unternehmen konzentriert, deren Aufgabenstruktur für den Einsatz von KI-gestützten Algorithmen geeignet ist (Acemoglu et al., 2022[5]; Borgonovi et al., 2023[6]). Die Auswirkungen der KI auf den Arbeitsmarkt

sind derzeit zwar noch sehr gering, weil der Einsatz der KI nicht weit verbreitet ist, die Fortschritte sind jedoch so rasant, dass die Auswirkungen im Jahr 2024 sorgfältig gemessen werden müssen.

Obwohl KI und andere digitale Technologien die Qualifikationsstruktur auf dem Arbeitsmarkt wahrscheinlich verändern werden, indem sie eine Nachfrage nach Qualifikationen schaffen, die durch die Technologie ergänzt und nicht ersetzt werden, ist es unwahrscheinlich, dass Erwachsene mit niedrigem Bildungsstand in der Lage sind, sich an den Wandel der erforderlichen Qualifikationen anzupassen (Lassébie and Quintini, 2022[7]; Autor, 2024[8]). Zwischen 2016 und 2023 hat sich der Unterschied zwischen den Beschäftigungsquoten der 25- bis 34-Jährigen mit einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II und denjenigen mit einem Abschluss im Tertiärbereich in mehr als der Hälfte der OECD-, Partner- und/oder Beitrittsländer mit vergleichbaren Trenddaten vergrößert. Tschechien ist die einzige Ausnahme, in der sich das Beschäftigungsgefälle zwischen jungen Erwachsenen mit einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II und jenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich im gleichen Zeitraum um mehr als 10 Prozentpunkte verringert hat (Tab. A3.2).

Geschlechtsspezifische Unterschiede bei den Beschäftigungsquoten

Persönliche und familiäre Verpflichtungen, einschließlich unbezahlter Care-Arbeit, betreffen oft in unverhältnismäßigem Maße Frauen. Diese traditionellen Geschlechterrollen können Frauen nicht nur daran hindern, zu arbeiten, sondern auch daran, aktiv nach einer Beschäftigung zu suchen oder kurzfristig für eine Arbeit zur Verfügung zu stehen (Gomis et al., 2023[9]). In den meisten OECD-, Partner- und/oder Beitrittsländern haben Frauen unabhängig vom Bildungsstand niedrigere Beschäftigungsquoten als ihre männlichen Altersgenossen, aber diese geschlechtsspezifischen Ungleichheiten verringern sich mit zunehmendem Bildungsstand. Im Durchschnitt der OECD-Länder beträgt der geschlechtsspezifische Unterschied bei den Beschäftigungsquoten der 25- bis 64-Jährigen mit einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II 21 Prozentpunkte, während er sich bei denjenigen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich auf 14 Prozentpunkte verringert. Bei denen mit Abschluss im Tertiärbereich verringert sich der geschlechtsspezifische Unterschied sogar noch weiter auf 7 Prozentpunkte (OECD, 2024[3]).

In vielen Ländern gab es in letzter Zeit Anzeichen für einen Rückgang der geschlechtsspezifischen Unterschiede bei den Beschäftigungsquoten. Bei den jüngeren Erwachsenen besteht der geschlechtsspezifische Unterschied bei den Beschäftigungsquoten zwar nach wie vor zugunsten der Männer, doch hat er sich zwischen 2016 und 2023 in den OECD-Ländern mit vergleichbaren Trenddaten bei denjenigen mit einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II um 1 Prozentpunkt und bei denjenigen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II, im postsekundaren, nicht tertiären Bereich oder im Tertiärbereich um 3 Prozentpunkte verringert. Dieses Gefälle führt bei den Bildungsständen zu immer größeren Unterschieden bei den geschlechtsspezifischen Ergebnissen (Tab. A3.2).

Zusätzlich zu den sich entwickelnden kulturellen Normen könnten die Vorteile der Frauen in Bezug auf soziale und zwischenmenschliche Fähigkeiten eine gewisse Rolle bei der Verringerung der geschlechtsspezifischen Unterschiede bei den Beschäftigungsquoten gespielt haben, insbesondere bei denjenigen mit höherem Bildungsstand (Cortes, Jaimovich and Siu, 2018[10]; Deming, 2017[11]). Zwischen 2016 und 2023 ist der geschlechtsspezifische Unterschied bei den Beschäftigungsquoten der 25- bis 34-Jährigen

mit mindestens einem Bachelor- oder gleichwertigen Abschluss zugunsten der Männer im Durchschnitt der OECD-Länder mit vergleichbaren Trenddaten von 8 Prozentpunkten auf 5 Prozentpunkte zurückgegangen. In Estland, Griechenland, der Slowakei und Ungarn verringerte sich der geschlechtsspezifische Unterschied um mindestens 10 Prozentpunkte. In Griechenland und Portugal haben jüngere Frauen mit mindestens einem Bachelor- oder gleichwertigen Abschluss inzwischen ähnliche Beschäftigungsquoten wie die gleichaltrigen Männer (Abb. A3.1). Dieser Trend wird sich wahrscheinlich auch im Zeitalter der KI fortsetzen, da soziale Kompetenzen häufig die KI-Kompetenzen ergänzen (Alekseeva et al., 2021[12]).

Subnationale Unterschiede bei den Beschäftigungsquoten

Die regionalen Unterschiede bei den Beschäftigungsquoten sind bei Erwachsenen mit höherem Bildungsstand tendenziell geringer. In Spanien beispielsweise liegt im Jahr 2023 die Beschäftigungsquote der 25- bis 64-Jährigen mit einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II in Melilla bei nur 38 % und in Aragonien bei 69 %, was einem Unterschied von über 30 Prozentpunkten entspricht. Die Beschäftigungsquoten der Erwachsenen mit Abschluss im Tertiärbereich liegen zwischen 79 % auf den Kanarischen Inseln und 87 % in Katalonien, was einem Unterschied von nur 8 Prozentpunkten entspricht (OECD, 2024[14]).

Einige subnationale Regionen mit relativ niedrigen Beschäftigungsquoten für Erwachsene ohne Abschluss im Sekundarbereich II holen gegenüber den leistungsstärkeren Regionen des Landes auf, was zu einer Annäherung der Quoten führt. Die Türkei ist hier ein bemerkenswertes Beispiel: Der Unterschied zwischen den Beschäftigungsquoten im östlichen Schwarzmeerraum (der Region mit den höchsten Quoten) und Südostanatolien (mit den niedrigsten Beschäftigungsquoten) ist zwischen 2016 und 2022 um mehr als 10 Prozentpunkte zurückgegangen. Dagegen haben sich die regionalen Unterschiede bei den Beschäftigungsquoten für Erwachsene mit einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II in Polen und Rumänien im gleichen Zeitraum um 20 Prozentpunkte oder mehr vergrößert. Die Beschäftigungsquoten für Erwachsene mit mindestens einem Abschluss im Sekundarbereich II sind zwischen 2016 und 2022 in den meisten Regionen der Länder relativ stabil geblieben (OECD, 2024[14]).

Beschäftigungsquoten nach Migrationsstatus

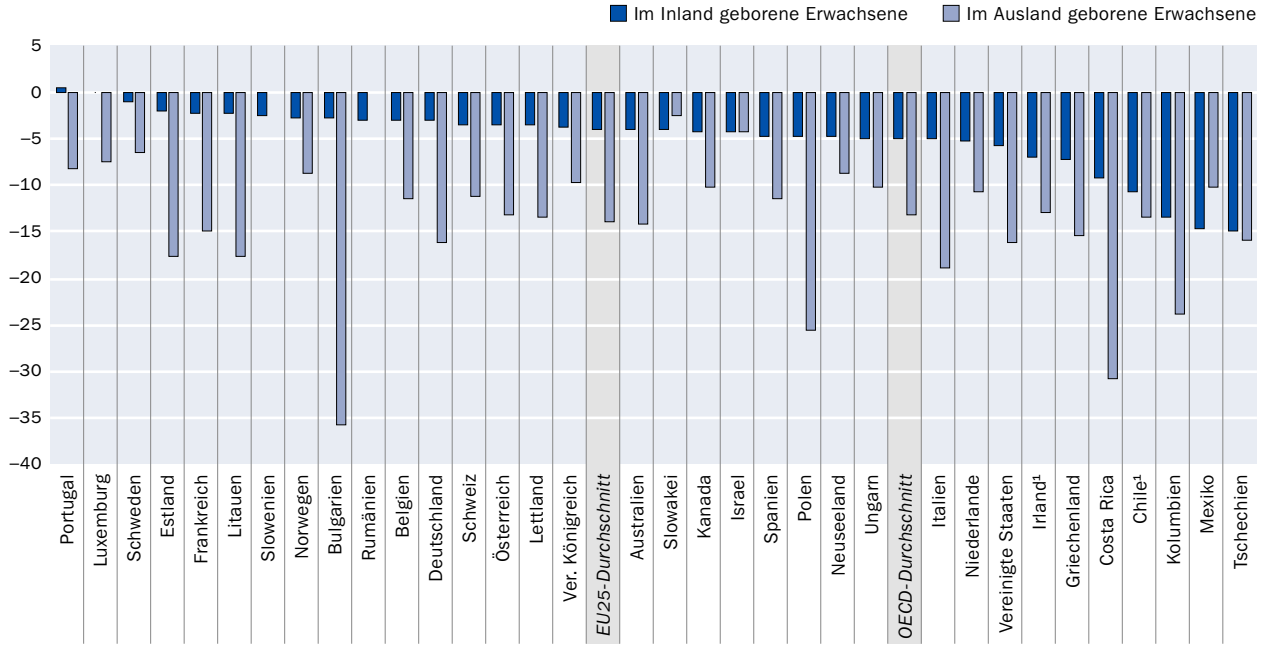
Sowohl für im Inland als auch für im Ausland geborene Erwachsene steigt die Beschäftigungswahrscheinlichkeit mit höherem Bildungsstand, aber der Anstieg ist bei im Inland geborenen Erwachsenen steiler, was darauf hindeutet, dass die Arbeitsmärkte die potenziellen Fähigkeiten von im Ausland geborenen Erwachsenen tendenziell nicht ausschöpfen. Im Durchschnitt der OECD-Länder sind 60 % der im Inland geborenen Erwachsenen und 63 % der im Ausland geborenen Erwachsenen mit einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II erwerbstätig, während der Anteil der im Inland geborenen Erwachsenen und der im Ausland geborenen Erwachsenen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II oder im postsekundären, nicht tertiären Bereich auf 77 bzw. 75 % steigt. Bei den Personen mit Abschluss im Tertiärbereich liegen die Beschäftigungsquoten bei 88 % für im Inland geborene und 82 % für im Ausland geborene Erwachsene (Tab. A3.4). Ein Schlüsselfaktor zur Erklärung dieser Werte sind Schwierigkeiten bei der Übertragung ausländischer Qualifikationen auf den Arbeitsmarkt des Aufnahmelandes (OECD/European Union, 2014[15]).

Die Unterschiede in den Arbeitsmarktergebnissen von im Ausland geborenen und im Inland geborenen Erwachsenen sind in den OECD-Ländern sehr unterschiedlich, aber in

Abbildung A3.2

Geschlechtsspezifische Unterschiede bei den Beschäftigungsquoten von Erwachsenen mit Abschluss im Tertiärbereich, nach Geburtsland (2023)

25-64-Jährige; Beschäftigungsquoten der Frauen minus Beschäftigungsquoten der Männer; in Prozentpunkten



1. Referenzjahr nicht 2023. Weitere Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge nach dem Unterschied zwischen den Beschäftigungsquoten der im Inland geborenen Männer und Frauen mit Abschluss im Tertiärbereich.

Daten s. Tabelle A3.4. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). StatLink: https://stat.link/ijfh6t

fast allen Ländern haben im Ausland geborene Erwachsene mit Abschluss im Tertiärbereich tendenziell niedrigere Beschäftigungsquoten als ihre im Inland geborenen Altersgenossen. In Bulgarien, Deutschland, Frankreich, Italien, Lettland, den Niederlanden und Österreich beträgt der Unterschied mehr als 10 Prozentpunkte zugunsten der im Inland geborenen Erwachsenen. Im Gegensatz dazu beträgt der Unterschied bei den Beschäftigungsquoten in Luxemburg, der Slowakei und Tschechien nicht mehr als 2 Prozentpunkte. Chile ist das einzige Land, in dem im Ausland geborene Erwachsene mit Abschluss im Tertiärbereich eine etwas höhere Beschäftigungsquote haben als ihre im Inland geborenen Altersgenossinnen und -genossen (Tab. A3.4).

Im Gegensatz dazu sind die Muster der Beschäftigungsquoten zwischen im Inland und im Ausland geborenen Erwachsenen mit einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II sehr unterschiedlich. Diese Unterschiede sind weitgehend auf die unterschiedliche Zusammensetzung der Migration nach Kategorien zurückzuführen (OECD/European Commission, 2023[16]) In 14 der 34 OECD-, Partner- und/oder Beitrittsländer mit verfügbaren Daten haben im Inland geborene Erwachsene mit einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II eine höhere Beschäftigungsquote als die im Ausland geborenen Altersgenossinnen und -genossen. Am auffälligsten ist der Unterschied in Estland, wo er über 20 Prozentpunkte beträgt. Andererseits ist in Israel, Ungarn und den Vereinigten Staaten die Beschäftigungswahrscheinlichkeit für im Ausland geborene Erwachsene mit einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II um mehr als 20 Prozentpunkte höher als für im Inland geborene Erwachsene mit demselben Bildungsstand (Tab. A3.4).

Während der Arbeitsmarkt insgesamt für Frauen eine Herausforderung darstellt, ist die Situation für im Ausland geborene Frauen besonders entmutigend, da sie als Migrantinnen und Frauen vor einer doppelten Herausforderung stehen. Dieses Problem besteht unabhängig von ihrem Bildungsstand (Tab. A3.4). So beträgt beispielsweise bei den Erwachsenen mit Abschluss im Tertiärbereich der geschlechtsspezifische Unterschied bei den Beschäftigungsquoten unter den im Inland geborenen Erwachsenen im Durchschnitt aller OECD-Länder 5 Prozentpunkte zugunsten der Männer, während er sich unter den im Ausland geborenen Erwachsenen mehr als verdoppelt und 13 Prozentpunkte erreicht. Israel und Tschechien zeichnen sich jedoch durch ähnliche geschlechtsspezifische Unterschiede bei den Beschäftigungsquoten für im Ausland und im Inland geborene Erwachsene mit Abschluss im Tertiärbereich aus, und die geschlechtsspezifischen Unterschiede in Mexiko und der Slowakei für im Ausland geborene Erwachsene mit Abschluss im Tertiärbereich geringer sind als für die im Inland geborenen (Abb. A3.2).

Ein höherer Bildungsstand erhöht nicht nur die Beschäftigungsquote, sondern schützt die Beschäftigten auch vor unfreiwilliger Teilzeitbeschäftigung und befristeten Beschäftigungsverhältnissen. Kasten A3.1 veranschaulicht, dass Erwachsene mit niedrigerem Bildungsstand anfälliger für atypische Beschäftigungsverhältnisse sind.

Bildungsstand und Erwerbslosenquoten

In der großen Mehrheit der Länder sinkt die Erwerbslosenquote mit steigendem Bildungsstand. In vielen OECD- und Partnerländern sind die Erwerbslosenquoten (d. h. der Anteil der Erwachsenen ohne Arbeit, die aktiv auf der Suche nach einer Beschäftigung sind und derzeit für eine Arbeitsaufnahme zur Verfügung stehen, als Prozentsatz der Erwerbsbevölkerung) bei jüngeren Erwachsenen mit niedrigerem Bildungsstand besonders hoch. Die Messung der Erwerbslosenquote bei jungen Menschen kann schwierig sein, da viele von ihnen noch in der Ausbildung sind und möglicherweise nicht aktiv nach einer Beschäftigung suchen. Um dieser Herausforderung zu begegnen, verwendet *Bildung auf einen Blick* in Kapitel A2 neben der nachfolgenden Analyse der Erwerbslosenquoten auch alternative Kennzahlen wie den Prozentsatz junger Menschen, die sich weder in Beschäftigung noch in Ausbildung befinden (NEET: Neither Employed, nor in formal Education or Training).

Im OECD-Durchschnitt liegt die Erwerbslosenquote bei den 25- bis 34-Jährigen ohne Abschluss im Sekundarbereich II bei 13,2 % und ist damit fast doppelt so hoch wie bei denjenigen mit Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich (7,0 %). Bei den Personen mit Abschluss im Tertiärbereich sinkt die Quote weiter auf 4,7 %. Besonders schlecht ist die Situation für junge Erwachsene ohne Abschluss im Sekundarbereich II in Südafrika, wo fast die Hälfte dieser Gruppe erwerbslos ist. Auch in der Slowakei ist mehr als 1 von 3 jüngeren Erwachsenen ohne Abschluss im Sekundarbereich II von Erwerbslosigkeit betroffen (Tab. A3.3).

Jüngere Frauen haben ein höheres Risiko, erwerbslos zu sein, als Männer gleichen Alters, aber mit einem Abschluss im Tertiärbereich verringert sich das Geschlechtergefälle beträchtlich. Im Durchschnitt der OECD-Länder sind 11,8 % der jüngeren Männer mit einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II erwerbslos, verglichen mit 16,4 % der Frauen gleichen Alters. Die Erwerbslosenquote sinkt auf 6,3 % bei den jüngeren Männern mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich und auf 8,3 % bei den Frauen gleichen Alters. Bei den jüngeren Erwachsenen mit Abschluss im Tertiärbereich sind die Erwerbslosenquoten mit rund 4,5 % für Männer und Frauen etwa gleich hoch. Tatsächlich kehrt sich in etwa der Hälfte der OECD-, Partner- und/oder

Kasten A3.1

Atypische Beschäftigungsverhältnisse und Bildungsstand

Obwohl die Beschäftigungsquoten ein entscheidender Indikator für Arbeitsmarktergebnisse sind, geben sie nicht vollständig Aufschluss über die Qualität und Stabilität von Arbeitsplätzen. Es ist wichtig, die Art der Beschäftigung zu berücksichtigen, da viele Beschäftigte in atypischen Beschäftigungsverhältnissen arbeiten, z. B. in unfreiwilligen Teilzeit- oder befristeten Beschäftigungsverhältnissen, die oft nicht die Vorteile und die Sicherheit von unbefristeten Vollzeitstellen bieten.

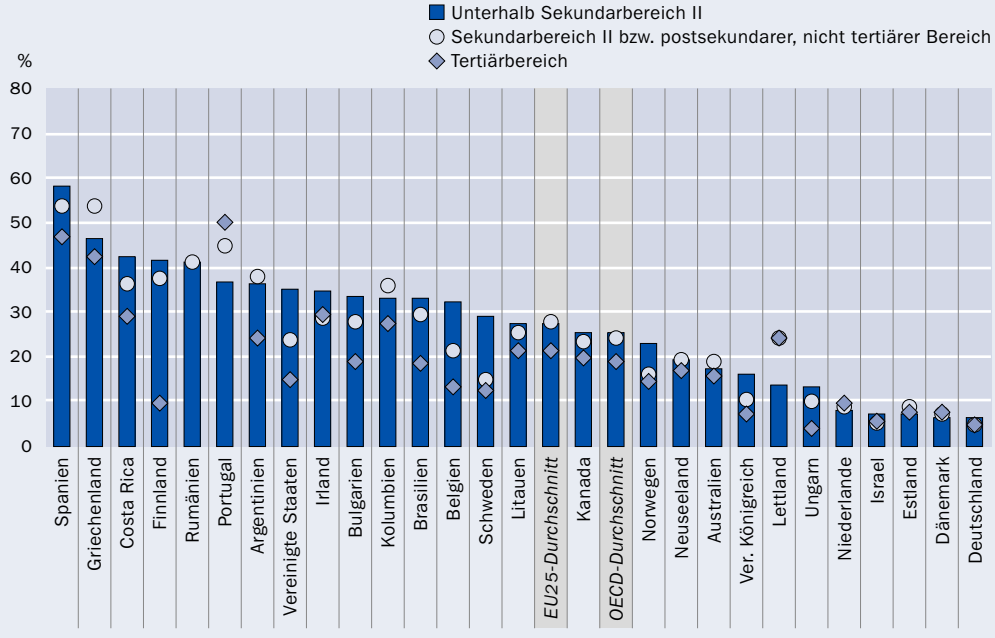
Teilzeitbeschäftigung und unfreiwillige Teilzeitbeschäftigung

Im OECD-Durchschnitt macht die Teilzeitbeschäftigung bei den 25- bis 64-Jährigen mit einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II 20 % der Gesamtbeschäftigung aus. Dieser Anteil sinkt auf 16 % bei den Personen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich und auf 13 % bei den Erwachsenen mit Abschluss im Tertiärbereich (Tab. A3.5 im Internet). Teilzeitbeschäftigung wird oft mit Lohneinbußen, Arbeitsplatzunsicherheit und geringeren Aufstiegsmöglichkeiten in Verbindung gebracht (OECD, 2020[17]), aber in den meisten Ländern arbeiten Teilzeitbeschäftigte wahrscheinlich freiwillig kürzer, insbesondere Beschäftigte mit Abschluss im Tertiärbereich. Im Durchschnitt sind etwa 25 % der Teilzeitbeschäftigten ohne einen Abschluss im Tertiärbereich unfreiwillig teilzeitbeschäftigt, verglichen mit 19 % bei den Gleichaltrigen mit einem Abschluss im Tertiärbereich. Dieser Unterschied beträgt in Finnland mehr als 20 Prozentpunkte, wo etwa 40 % der Teilzeitbeschäftigten ohne Abschluss im Tertiärbereich unfreiwillig teilzeitbeschäftigt sind, gegenüber weniger als 10 % derjenigen mit Abschluss im Tertiärbereich. Dänemark, Lettland, die Niederlande

Abbildung A3.3

Unfreiwillig Teilzeitbeschäftigte als Prozentsatz aller Teilzeitbeschäftigten, nach Bildungsstand (2022)

25- bis 64-Jährige



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge nach dem Anteil der unfreiwillig Teilzeitbeschäftigten unter allen Teilzeitbeschäftigten mit einem Bildungsstand unterhalb von Sekundarbereich II.

Daten s. Tabelle A3.5 im Internet. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). StatLink: https://stat.link/ijfh6t

und Portugal sind die einzigen Ausnahmen, in denen 25- bis 64-jährige Beschäftigte mit Abschluss im Tertiärbereich eher unfreiwillig teilzeitbeschäftigt sind als Beschäftigte mit einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II (Abb. A3.3).

Frauen entscheiden sich eher für eine Teilzeitbeschäftigung, um Beruf und Familie zu vereinbaren bzw. familiären Verpflichtungen nachzukommen (OECD, 2023[18]). Jüngste Studien in den Niederlanden zeigen beispielsweise, dass Frauen, die in Teilzeit arbeiten, ihre Arbeitszeit nicht verlängern, selbst wenn der Kinderbetreuungsbedarf gesunken ist. Zu den Faktoren, die für die Entscheidung, mehr Stunden zu arbeiten, ausschlaggebend sind, gehören das Einkommen und der sinkende Kinderbetreuungsbedarf. Die Art der Arbeit, die (fehlende) Ermutigung durch das Arbeitsumfeld, den Arbeitgebenden oder den Partner, die informelle Betreuung und die persönliche Gesundheit spielen jedoch eine fast ebenso große Rolle. Insgesamt gesehen scheinen diese Faktoren eine höhere Erwerbsbeteiligung nicht immer notwendig oder attraktiv zu machen (Portegijs, 2022[19]).

In den meisten Ländern mit verfügbaren Daten ist der Anteil der Teilzeitbeschäftigten bei den Frauen höher als bei den Männern, und die Wahrscheinlichkeit, dass Frauen freiwillig Teilzeit arbeiten, ist größer als bei den Männern. Ein höherer Bildungsstand verringert in den meisten Ländern tendenziell die geschlechtsspezifischen Unterschiede bei der unfreiwilligen Teilzeitbeschäftigung. In den Vereinigten Staaten beispielsweise ist der Anteil der unfreiwillig teilzeitbeschäftigten Männer mit einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II im Verhältnis zu allen Teilzeitbeschäftigten um 24 Prozentpunkte höher als der Anteil der Frauen mit demselben Bildungsstand. Bei Männern und Frauen mit Bildungsstand Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich beträgt der Unterschied 19 Prozentpunkte. Bei denen mit Abschluss im Tertiärbereich beträgt der Unterschied 15 Prozentpunkte zugunsten der Männer. Litauen ist eine bemerkenswerte Ausnahme: Hier sind Frauen stärker gefährdet, unfreiwillig Teilzeit zu arbeiten, als Männer, wobei sich der geschlechtsspezifische Unterschied bei Erwachsenen mit Abschluss im Tertiärbereich vergrößert (Tab. A3.5 im Internet).

Befristete Beschäftigung

Etwa 1 von 10 Beschäftigten in den OECD-Ländern mit verfügbaren Daten hat ein befristetes Beschäftigungsverhältnis. Erwachsene ohne Abschluss im Sekundarbereich II arbeiten eher in befristeten Beschäftigungsverhältnissen. Im Durchschnitt der OECD-Länder mit verfügbaren Daten arbeiten 12 % der 25- bis 64-jährigen Beschäftigten ohne Abschluss im Sekundarbereich II in befristeten Beschäftigungsverhältnissen, gegenüber 8 % der Beschäftigten mit höheren Bildungsabschlüssen. Besonders auffällig ist der Unterschied in Argentinien und Ungarn, wo die Wahrscheinlichkeit, in befristeten Beschäftigungsverhältnissen tätig zu sein, für Beschäftigte mit einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II um 20 Prozentpunkte höher ist als für Beschäftigte mit Abschluss im Tertiärbereich. Portugal ist die Ausnahme, bei der die Wahrscheinlichkeit, ein befristetes Beschäftigungsverhältnis zu haben, mit dem Bildungsstand steigt (Tab. A3.6 im Internet).

Erwachsene, die einer befristeten oder Teilzeitbeschäftigung nachgehen, sind einem erhöhten Risiko für Einkommensarmut ausgesetzt und erhalten häufig keine Arbeitslosenunterstützung (OECD, 2020[17]). Besonders ausgeprägt ist dieses Risiko bei Beschäftigten mit niedrigerem Bildungsstand, die eher in diesen unsicheren Beschäftigungsverhältnissen tätig sind.

Beitrittsländer mit verfügbaren Daten der geschlechtsspezifische Unterschied bei der Erwerbslosigkeit unter jüngeren Erwachsenen mit Abschluss im Tertiärbereich zugunsten der Frauen um (Tab. A3.3).

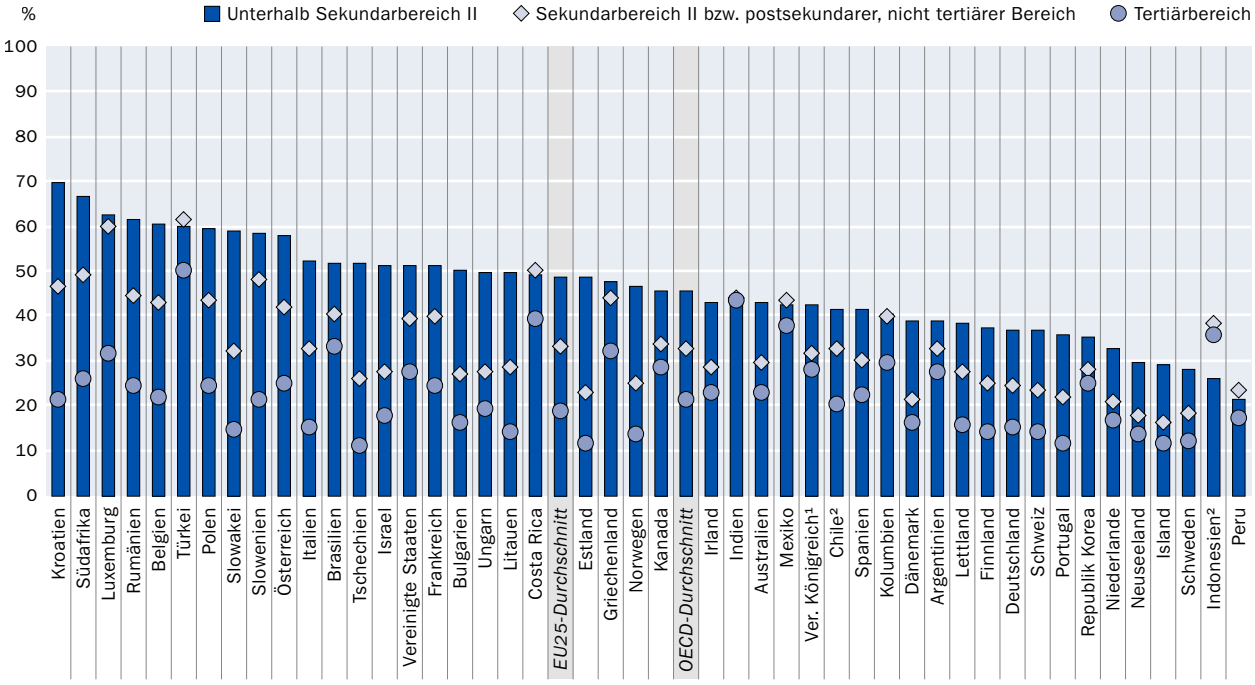
Bildungsstand und Nichterwerbsquoten

Die wirtschaftliche Nichterwerbsquote – der Anteil der Personen, die weder arbeiten noch aktiv nach einem Arbeitsplatz suchen – ist ein weiteres wichtiges Maß für die Beteiligung am Arbeitsmarkt. Bei den Nichterwerbsquoten jüngerer Erwachsener mit Abschluss im Tertiärbereich gibt es in den OECD-Ländern große Unterschiede. Im Durchschnitt sind 9 % der 25- bis 34-Jährigen mit Abschluss im Tertiärbereich nicht erwerbstätig, aber in Litauen, den Niederlanden und Ungarn liegt der Anteil bei 5 %, während er in Tschechien 21 % beträgt (Tab. A3.3).

Da die Bevölkerung in den OECD-Ländern in den kommenden Jahrzehnten älter werden wird, erhält die Weiterbeschäftigung älterer Erwachsener zunehmend politische Aufmerksamkeit. Zahlreiche OECD-Länder führen derzeit Renten- und Arbeitsmarktreformen durch, die darauf abzielen, den Eintritt in den Ruhestand hinauszuzögern und das Berufsleben zu verlängern, um so die Tragfähigkeit der gesetzlichen Renten zu gewährleisten (OECD, 2019[2]). Diese Bemühungen um eine Verlängerung des Arbeitslebens bergen jedoch die Gefahr, dass sich die Rentenunterschiede vergrößern, da Beschäftigte ohne Abschluss im Sekundarbereich II eher dazu neigen, den Arbeitsmarkt vorzeitig zu verlassen (Venti and Wise, 2015[20]). Im OECD-Durchschnitt sind 46 % der 55- bis 64-Jährigen

Abbildung A3.4

Nichterwerbsquoten der 55- bis 64-Jährigen, nach Bildungsstand (2023)



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 (11 % der 25- bis 64-jährigen Erwachsenen gehören zu dieser Gruppe). 2. Referenzjahr nicht 2023. Weitere Einzelheiten s. OECD-Bildungsdatenbank (http://data-explorer.oecd.org/s/4s).
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Nichterwerbsquoten 55- bis 64-jähriger Personen mit einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II.
Daten s. OECD-Bildungsdatenbank (http://data-explorer.oecd.org/s/4s). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). StatLink: https://stat.link/ijfh6t

mit einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II nicht im Arbeitsmarkt, gegenüber 32 % derjenigen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich und 21 % derjenigen mit einem tertiären Abschluss (Abb. A3.4).

Regierungen und politische Entscheidungsträgerinnen und -träger in der gesamten OECD haben Maßnahmen zur Förderung der Beschäftigung älterer Erwachsener ergriffen. So hat das Vereinigte Königreich das Programm Returnership ins Leben gerufen, das sich an Erwachsene über 50 richtet, die ins Berufsleben zurückkehren oder eine berufliche Veränderung anstreben (UK Government, 2023[21]).

Die Nichterwerbsquoten bei älteren Erwachsenen sind in den letzten Jahren in den OECD-Ländern gesunken. Zwischen 2016 und 2023 sind die Nichterwerbsquoten der 55- bis 64-Jährigen in allen OECD-Ländern mit vergleichbaren Daten um durchschnittlich etwa 5 Prozentpunkte gesunken, unabhängig vom Bildungsstand. In Slowenien, Tschechien und Ungarn sind die Nichterwerbsquoten der 55- bis 64-Jährigen mit einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II mit einem Rückgang von mindestens 15 Prozentpunkten am stärksten zurückgegangen (OECD, 2024[3]).

Definitionen

Altersgruppen: Erwachsene bezieht sich auf 25- bis 64-Jährige. *Jüngere Erwachsene* bezieht sich auf 25- bis 34-Jährige. *Ältere Erwachsene* bezieht sich auf 55- bis 64-Jährige.

Geburtsland: Im Inland geborene Personen sind diejenigen, die in dem Land geboren wurden, in dem sie an der Umfrage teilgenommen haben, und *im Ausland geborene Personen* sind diejenigen, die außerhalb des Landes geboren wurden, in dem sie an der Umfrage teilgenommen haben.

Bildungsstand bezieht sich auf den höchsten Bildungsabschluss, den eine Person erfolgreich erworben hat. Erläuterungen zu den einzelnen ISCED-2011-Bildungsbereichen s. Hinweise zur Lektüre.

Beschäftigte werden definiert als diejenigen, die während der untersuchten Referenzwoche entweder mindestens 1 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.

Nicht im Arbeitsmarkt umfasst diejenigen, die während der Referenzwoche 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).

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

Als *Teilzeitbeschäftigte* gelten Beschäftigte, deren übliche Arbeitszeit in ihrer Haupttätigkeit geringer ist als die vergleichbarer Vollzeitbeschäftigter. Die übliche Arbeitszeit in der Haupttätigkeit basiert auf nationalen Definitionen. *Unfreiwillig Teilzeitbeschäftigte* sind Teilzeitbeschäftigte, die zusätzliche Stunden arbeiten möchten (aber nicht unbedingt Vollzeit). Weitere Einzelheiten zur nationalen Definition s. *Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes* (*https://doi.org/10.1787/e7d20315-en*).

Beschäftigte in *befristeten Beschäftigungsverhältnissen* bezieht sich auf Lohn- und Gehaltsempfängerinnen und -empfänger bzw. Beschäftigte, die für ihre Haupttätigkeit einen befristeten Vertrag haben.

Erwerbslose werden definiert als Personen, die während der Referenzwoche 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. Kapitel A1. Bei den Beschäftigungsquoten ist die Zahl der Arbeitsstunden nicht berücksichtigt.

Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie *Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes* (*https://doi.org/10.1787/e7d20315-en*).

Quellen

Informationen zu den Quellen s. Kapitel A1.

Daten zu den subnationalen Einheiten für ausgewählte Indikatoren s. *Education and Skills – Subnational education and indicators* (OECD, 2024[14]).

Weiterführende Informationen

Acemoglu, D. et al. (2022), "Artificial intelligence and jobs: Evidence from online vacancies", *Journal of Labor Economics*, Vol. 40/S1, pp. S293–S340, *https://doi.org/10.1086/718327*. **[5]**

Alekseeva, L. et al. (2021), "The demand for AI skills in the labor market", *Labour Economics*, Vol. 71, p. 102002, *https://doi.org/10.1016/j.labeco.2021.102002*. **[12]**

Autor, D. (2024), "Applying AI to rebuild middle class jobs", *NBER Working Paper*, No. 32140, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA, *https://doi.org/10.3386/w32140*. **[8]**

Borgonovi, F. et al. (2023), "Emerging trends in AI skill demand across 14 OECD countries", *OECD Artificial Intelligence Papers*, No. 2, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/7c691b9a-en. [6]

Cortes, G., N. Jaimovich and H. Siu (2018), "The 'end of men' and rise of women in the high-skilled labor market", *NBER Working Paper*, No. 24274, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA, https://doi.org/10.3386/w24274. [10]

Deming, D. (2017), "The growing importance of social skills in the labor market", *The Quarterly Journal of Economics*, Vol. 132/4, pp. 1593–1640, https://doi.org/10.1093/qje/qjx022. [11]

Gomis, R. et al. (2023), "New data shine light on gender gaps", *Spotlight on Work Statistics*, No. 12, International Labour Organization, https://www.ilo.org/publications/new-data-shine-light-gender-gaps-labour-market (Zugriff am 22. Mai 2024). [9]

Lassébie, J. and G. Quintini (2022), "What skills and abilities can automation technologies replicate and what does it mean for workers? New evidence", *OECD Social, Employment and Migration Working Papers*, No. 282, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/646aad77-en. [7]

OECD (2024), *Education and Skills – Subnational education and indicators*, http://data-explorer.oecd.org/s/3q (Zugriff am 31. Mai 2024) [14]

OECD (2024), *OECD Data Explorer*, http://data-explorer.oecd.org/s/4s. [3]

OECD (2023), *Joining Forces for Gender Equality: What is Holding us Back?*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/67d48024-en. [18]

OECD (2023), *OECD Employment Outlook 2023: Artificial Intelligence and the Labour Market*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/08785bba-en. [1]

OECD (2023), *OECD Regional Database – Education*, https://data-explorer.oecd.org/?fs%5bo%5d=Topic%2C1%7CEducation%23EDU%23%7CSubnational%20education%20indicators%23EDU_GEO%23&pg=0&fc=Topic&bp=true&snb=6 (Zugriff am 20. Juli 2022). [13]

OECD (2020), *OECD Employment Outlook 2020: Worker Security and the COVID-19 Crisis*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/1686c758-en. [17]

OECD (2019), *Working Better with Age, Ageing and Employment Policies*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/c4d4f66a-en. [2]

OECD/European Commission (2023), *Indicators of Immigrant Integration 2023: Settling In*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/1d5020a6-en. [16]

OECD/European Union (2014), *Matching Economic Migration with Labour Market Needs*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264216501-en. [15]

Portegijs, W. (2022), *Eens deeltijd, altijd deeltijd. Waarom vrouwen in deeltijd blijven werken als ze 'uit' de kleine kinderen zijn, https://www.scp.nl/publicaties/publicaties/2022/09/28/eens-deeltijd-altijd-deeltijd.-waarom-vrouwen-in-deeltijd-blijven-werken-als-ze-uit-de-kleine-kinderen-zijn*. **[19]**

UK Government (2023), *Budget 2023: What are 'returnerships' and who are they for?*, UK.GOV blogs, *https://educationhub.blog.gov.uk/2023/03/17/budget-2023-what-arereturnerships-and-who-are-they-for/*. **[21]**

Venti, S. and D. Wise (2015), "The long reach of education: Early retirement", *The Journal of the Economics of Ageing*, Vol. 6, pp. 133–148, *https://doi.org/10.1016/j.jeoa.2015.08.001*. **[20]**

Wall, K. (2021), "Completion of a college certificate or diploma after a bachelor's degree", *Insights on Canadian Society*, Statistics Canada, *https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/75-006-x/2021001/article/00001-eng.htm*. **[4]**

Tabellen Kapitel A3

StatLink: https://stat.link/ijfh6t

- Tabelle A3.1: Beschäftigungsquoten 25- bis 64-Jähriger, nach Bildungsstand (2023)
- Tabelle A3.2: Entwicklung der Beschäftigungsquoten 25- bis 34-Jähriger, nach Bildungsstand und Geschlecht (2016 und 2023)
- Tabelle A3.3: Erwerbslosen- und Nichterwerbsquoten 25- bis 34-Jähriger, nach Bildungsstand und Geschlecht (2023)
- Tabelle A3.4: Beschäftigungsquoten von im Inland und im Ausland geborenen Erwachsenen, nach Alter bei Zuwanderung ins Land, Bildungsstand und Geschlecht (2023)
- **WEB** Tabelle A3.5: Part-time employment and involuntary part-time employment, by educational attainment and gender (Teilzeitbeschäftigung und unfreiwillige Teilzeitbeschäftigung, nach Bildungsstand und Geschlecht) (2022)
- **WEB** Tabelle A3.6: Temporary employment, by educational attainment and gender (Befristete Beschäftigung, nach Bildungsstand und Geschlecht) (2022)

Datenstand: 14. Juni 2024. Aktualisierte Daten s. *http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en*. Weitere Untergliederungen s. auch *Education at a Glance Database, https://data-explorer.oecd.org/*.

Tabelle A3.1

Beschäftigungsquoten 25- bis 64-Jähriger, nach Bildungsstand (2023)

Prozentualer Anteil der erwerbstätigen 25- bis 64-Jährigen an allen 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	62	80	85	81	84	88	90	94	87	81
Österreich	55	77	83	78	87	82	88	95	87	78
Belgien	48	73	89	73	85	87	90	91	88	75
Kanada	58	73	82	76	82	85	87 d	x(7)	84	80
Chile 1	61	71	a	71	80	88	93	95	86	73
Kolumbien	65	70 d	x(2)	70	x(6)	80 d	x(6)	x(6)	80	71
Costa Rica	61	68	c	68	72	83	87	c	80	67
Tschechien	61	86 d	x(2)	86	89	84	89	95	88	85
Dänemark	62	82	96	82	86	87	91	95	89	81
Estland	69	82	81	81	85	91	90	96	90	84
Finnland	57	77	94	78	83	88	91	c	89	80
Frankreich	55	74	69	74	85	85	89	93	87	76
Deutschland	66	82	87	83	89	88	89	92	89	82
Griechenland	58	66	73	68	55	78	87	95	80	70
Ungarn	61	84	91	84	91	90	94	95	92	84
Island	77	86	91	86	87	88	94	97	91	86
Irland	55	75	80	77	85	87	90	91	88	81
Israel	55	74	a	74	86	89	91	92	89	79
Italien	54	73	78	73	73	79	86	92	84	69
Japan 2	m	82 d	x(5)	m	84 d	90 d	x(6)	x(6)	87 d	85
Republik Korea	62	72	a	72	78	80	86 d	x(7)	80	76
Lettland	65	75	77	75	85	88	88	93	88	79
Litauen	57	73	76	75	a	89	91	96	90	80
Luxemburg	64	72	79	73	83	83	89	90	87	78
Mexiko	66	72	a	72	75	81	87	86	82	71
Niederlande	69	84	93	85	88	88	92	96	90	84
Neuseeland	72	83	88	84	89	90	91	93	90	85
Norwegen	61	82	95	82	84	90	92	93	89	82
Polen	50	75	77	75	71 r	89	92	96	91	80
Portugal	72	85	88	85	89	88	92	97	91	81
Slowakei	36	81	80	81	c	84	92	95	91	81
Slowenien	54	78	a	78	89	91	95	c	93	80
Spanien	61	73	68	73	82	82	86	91	84	73
Schweden	66	84	83	84	84	91	93	95	91	85
Schweiz	68	84 d	x(2)	84	x(6,7,8)	89	90	93	90	84
Türkei	52	62	a	62	66	76	85	91	74	60
Ver. Königreich 3	62	80	a	79	81	87	88	91	87	80
Vereinigte Staaten	58	70 d	x(2)	70	78	83	86	91	83	76
OECD-Durchschnitt	**60**	**77**	**83**	**77**	**82**	**86**	**90**	**93**	**87**	**79**
Partner- und/oder Beitrittsländer										
Argentinien	70	77	a	77	x(6)	88 d	x(6)	m	88	77
Brasilien	59	x(4)	x(4)	74	x(6)	85 d	88	93	86	71
Bulgarien	51	81	83	81	a	88	92	93	91	79
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kroatien	39	73	a	73	80	84	92	m	89	74
Indien	67	67	79	68	x(6)	65 d	x(6)	m	65	67
Indonesien 1	75	73	a	73	75	82	90	95	81	75
Peru	80	81	a	81	78	82	93 d	x(7)	82	81
Rumänien	48	75	85	76	x(9)	x(9)	x(9)	x(9)	91	72
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	40	54	70	56	58	80	86 d	x(7)	78	50
EU25-Durchschnitt	**57**	**78**	**82**	**78**	**83**	**86**	**90**	**94**	**89**	**79**
G20-Durchschnitt	**60**	**73**	**m**	**73**	**m**	**83**	**m**	**m**	**83**	**74**

Anmerkung: In den meisten Ländern beziehen sich die Daten auf ISCED 2011. Argentinien und Indien: Daten beziehen sich auf ISCED-97.
1. Referenzjahr nicht 2023: 2022 für Chile und Indonesien. 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 (11 % der 25- bis 64-jährigen Erwachsenen gehören zu dieser Gruppe).
Quelle: OECD (2024). Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen, Angewandte Methodik und Quellen sowie Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). Daten und weitere Untergliederungen s. OECD-Bildungsdatenbank (http://data-explorer.oecd.org/s/4s). StatLink: https://stat.link/ijfh6t
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise zur Lektüre.

A 3

Tabelle A3.2

Entwicklung der Beschäftigungsquoten 25- bis 34-Jähriger, nach Bildungsstand und Geschlecht (2016 und 2023)

Prozentualer Anteil der erwerbstätigen 25- bis 34-Jährigen an allen 25- bis 34-Jährigen

	Unterhalb Sekundarbereich II				Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich				Tertiärbereich			
	2016		2023		2016		2023		2016		2023	
	Männer	Frauen	Männer	Frauen	Männer	Frauen	Männer	Frauen	Männer	Frauen	Männer	Frauen
	(1)	(2)	(4)	(5)	(7)	(8)	(10)	(11)	(13)	(14)	(16)	(17)
OECD-Länder												
Australien	70	39	74	53	87	69	91	75	92	79	92	87
Österreich	65	52	62	54	87	81	87	82	89	87	90	87
Belgien	62	40	62	39	83	70	82	71	88	86	90	88
Kanada	67	41	70	41	81	68	83	71	88	83	89	86
Chile[1,2]	79	43	77	46	80	57	79	56	89	83	91	81
Kolumbien	90	49	85	43	88	61	84	56	87	76	89	76
Costa Rica	86	41	84	43	91	58	84	52	88	76	83	75
Tschechien	62	35	75	44	93	66	96	64	92	68	94	66
Dänemark	68	44	64	43	84	70	84	71	85	79	89	86
Estland	74	50	80	71	89	63	88	75	94	72	95	85
Finnland	61	33	53	39	80	67	79	73	88	77	90	87
Frankreich	63	33	64	41	81	65	84	71	89	83	90	86
Deutschland	66	43	74	49	86	78	89	82	90	84	92	86
Griechenland	63	33	72	30	68	47	75	53	73	61	76	77
Ungarn	69	40	74	47	90	68	90	81	94	75	95	92
Island	89	62	86	68	87	75	87	78	96	86	91	88
Irland	51	36	55	29	77	60	83	68	85	83	92	88
Israel	67	33	66	41	75	64	71	67	89	85	90	88
Italien	64	34	72	36	72	53	79	57	68	62	75	73
Japan[3]	m	m	m	m	x(13)	x(14)	x(16)	x(17)	93[d]	78[d]	93[d]	86[d]
Republik Korea	68	52	67	44	73	55	72	63	83	68	83	76
Lettland	76	51	72	53	82	67	83	67	91	85	91	85
Litauen	64	39	60	41	81	68	85	68	95	92	94	89
Luxemburg	80	63	85	72[r]	85	74	88	83	91	88	89	89
Mexiko	92	43	91	47	89	53	90	58	87	74	89	78
Niederlande	79	54	78	56	89	77	90	81	92	88	93	91
Neuseeland	77	55	75	57	91	67	91	72	91	82	94	90
Norwegen	65	52	73	61	86	76	89	81	86	87	91	89
Polen	57	26	68	33	87	61	92	70	93	84	96	89
Portugal	76	71	79	61	78	77	87	83	83	82	87	89
Slowakei	48	26	53	17	89	63	88	74	88	70	91	83
Slowenien	66	41	67	43	85	73	93	80	84	80	94	85
Spanien	67	49	71	51	73	63	74	67	78	75	85	81
Schweden	74	55	72	53	87	80	84	79	87	86	91	87
Schweiz	77	59	74	52	89	82	89	85	91	86	94	90
Türkei	84	26	82	25	86	35	85	37	85	62	87	62
Ver. Königreich[4]	78	47	67	56	89	73	89	75	92	83	94	88
Vereinigte Staaten	75	41	73	42	77	63	80	67	89	80	89	84
OECD-Durchschnitt	**71**	**44**	**72**	**47**	**84**	**66**	**85**	**70**	**88**	**79**	**90**	**84**
OECD-Durchschnitt für Länder mit verfügbaren und vergleichbaren Daten für beide Jahre	**71**	**45**	**72**	**47**	**84**	**66**	**85**	**70**	**88**	**79**	**90**	**84**
Partner- und/oder Beitrittsländer												
Argentinien[1]	86	41	88	52	86	58	85	65	94	85	95	88
Brasilien	80	45	80	44	84	64	87	64	90	82	92	85
Bulgarien	46	26	63	31	80	64	85	71	86	80	92	88
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kroatien	41	c	c	c	76	65	84	69	82	76	89	83
Indien	m	m	95	39	m	m	93	28	m	m	83	30
Indonesien[2]	90	45	90	48	90	50	90	48	90	79	91	74
Peru	92	65	86	66	94	67	92	65	86	74	86	73
Rumänien[1]	74[b]	46[b]	65	30	84[b]	67[b]	90	66	90[b]	85[b]	93	86
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	53	32	43	27	63	48	54	43	76	70	72	64
EU25-Durchschnitt	**65**	**43**	**68**	**44**	**83**	**68**	**86**	**72**	**87**	**79**	**90**	**85**
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**75**	**43**	**m**	**m**	**83**	**60**	**m**	**m**	**88**	**77**

Anmerkung: In den meisten Ländern beziehen sich die Daten auf ISCED 2011. Argentinien und Indien: Daten beziehen sich auf ISCED-97. Die Spalten, die die Gesamtwerte der Männer und Frauen angeben, sind im Internet verfügbar.

1. Referenzjahr nicht 2016: 2015 für Chile und Rumänien; 2014 für Argentinien. 2. Referenzjahr nicht 2023: 2022 für Chile und Indonesien. 3. Die Daten für den Bildungsstand „Abschluss im Tertiärbereich" beinhalten auch Abschlüsse im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich (weniger als 5% der Erwachsenen gehören zu dieser Gruppe). 4. Die Daten für den Bildungsstand „Abschluss im Sekundarbereich II" enthalten Personen, die Bildungsgänge mit einem gewissen Umfang und hinreichender Fachkenntnis absolviert haben, die jeweils einzeln lediglich als anerkannte Zwischenqualifikation des Sekundarbereichs II gelten (11% der 25- bis 64-jährigen Erwachsenen gehören zu dieser Gruppe).

Quelle: OECD (2024). Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen, Angewandte Methodik und Quellen sowie Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). Daten und weitere Untergliederungen s. OECD-Bildungsdatenbank (http://data-explorer.oecd.org/s/4s). StatLink: https://stat.link/ijfh6t

Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise zur Lektüre.

Tabelle A3.3

Erwerbslosen- und Nichterwerbsquoten 25- bis 34-Jähriger, nach Bildungsstand und Geschlecht (2023)

Die Erwerbslosenquoten werden als Prozentsatz der 25- bis 34-Jährigen in der Erwerbsbevölkerung gemessen; die Nichterwerbsquoten als Prozentsatz aller 25- bis 34-Jährigen

	Erwerbslosenquote						Nichterwerbsquote					
	Unterhalb Sekundarbereich II		Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich		Tertiärbereich		Unterhalb Sekundarbereich II		Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich		Tertiärbereich	
	Männer	Frauen	Männer	Frauen	Männer	Frauen	Männer	Frauen	Männer	Frauen	Männer	Frauen
	(1)	(2)	(4)	(5)	(7)	(8)	(10)	(11)	(13)	(14)	(16)	(17)
OECD-Länder												
Australien	7,6	14,1	3,1	3,9	2,5	2,2	19	38	6	22	6	11
Österreich	16,1	16,0	6,1	4,7	3,8	4,2	26	35	7	14	6	10
Belgien	19,0	18,1	8,7	8,7	4,3	3,3	24	53	10	22	6	9
Kanada	8,7	16,7	7,4	7,7	4,8	4,6	23	51	10	23	7	10
Chile[1]	9,7	15,4	8,9	13,0	5,8	7,0	15	45	13	35	4	12
Kolumbien	7,4	16,3	9,1	16,8	8,9	12,7	8	49	7	33	3	13
Costa Rica	10,3	16,2	9,8	16,6	7,5	8,0	7	49	7	37	10	18
Tschechien	11,8	18,2	1,8	4,9	1,2	2,3	14	46	2	33	5	33
Dänemark	9,2	16,6	4,6	7,3	6,5	6,1	30	48	12	23	4	8
Estland	6,5	14,5	6,8	9,5	2,4	5,0	14	17	5	17	2	11
Finnland	19,2	c	8,9	8,0	4,4	3,5	35	55	13	21	6	10
Frankreich	18,4	21,5	9,0	10,6	5,8	6,3	22	48	8	20	5	8
Deutschland	8,8	8,5	3,1	2,7	2,5	3,3	19	46	8	16	5	12
Griechenland	18,6	37,3	13,1	27,1	14,5	13,0	12	52	14	28	11	12
Ungarn	12,3	18,3	3,8	4,6	2,0	1,8	15	42	6	15	3	7
Island	6,1	6,4	3,9	5,2	2,4	2,5	8	28	9	17	6	10
Irland	16,2	12,8	8,2	5,4	3,7	3,4	34	67	10	28	4	9
Israel	6,3	5,4	5,0	4,3	3,0	3,8	29	56	25	30	8	8
Italien	14,2	21,8	8,4	12,8	7,5	7,2	16	54	14	35	19	21
Japan[2]	m	m	x(7)	x(8)	3,1[d]	2,9[d]	m	m	x(16)	x(17)	4[d]	12[d]
Republik Korea	5,5	3,7	4,6	3,7	4,7	4,1	29	54	25	35	13	21
Lettland	16,0	14,0	10,5	6,6	2,9	5,2	14	39	7	28	6	11
Litauen	19,2	24,7	7,2	12,5	3,4	3,7	25	45	8	22	2	8
Luxemburg	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
Mexiko	2,7	3,3	3,4	3,3	4,7	4,1	6	52	7	40	6	19
Niederlande	6,1	7,0	3,4	3,1	2,7	3,3	17	40	6	16	4	6
Neuseeland	7,5	8,1	2,9	5,4	2,1	1,8	19	38	7	24	4	9
Norwegen	7,5	6,9	2,4	3,3	3,6	2,6	21	34	9	16	6	8
Polen	c	c	2,7	6,0	1,7	2,2	28	63	6	26	3	9
Portugal	10,2	18,7	7,0	9,1	6,4	5,0	12	25	7	9	7	6
Slowakei	29,8	49,0[r]	6,7	7,9	c	3,9	24	66	5	20	7	14
Slowenien	14,3	25,0	2,9	5,7	2,9	4,1	22	43	4	15	3	11
Spanien	18,7	28,4	14,8	17,3	7,9	10,2	12	29	13	19	8	10
Schweden	16,5	28,2	5,9	6,4	3,3	5,1	13	26	11	15	6	8
Schweiz	8,9	13,8	4,0	4,5	2,4	3,6	19	39	7	11	4	7
Türkei	10,1	14,5	8,4	19,5	8,0	15,0	8	71	7	54	6	27
Ver. Königreich[3]	6,3	6,0	3,3	5,1	2,8	3,0	28	41	8	21	4	9
Vereinigte Staaten	8,0	10,8	6,0	5,2	3,2	2,7	21	53	14	29	8	14
OECD-Durchschnitt	**11,8**	**16,4**	**6,3**	**8,3**	**4,4**	**4,9**	**19**	**45**	**9**	**24**	**6**	**12**
Partner- und/oder Beitrittsländer												
Argentinien	6,5	10,3	6,4	8,2	2,8	5,1	6	42	9	29	3	8
Brasilien	7,3	16,6	6,5	10,7	3,5	5,6	14	48	7	28	4	10
Bulgarien	11,4	20,7	5,8	6,0	3,2	2,2	29	61	10	25	5	10
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kroatien	c	m	7,1	10,3	c	7,6	c	86[r]	10	23	c	11
Indien	2,2	1,7	4,6	7,3	11,8	21,8	3	61	3	70	6	62
Indonesien[1]	3,0	1,9	4,2	3,7	5,0	4,2	7	51	6	50	4	23
Peru	c	3,9	2,6	5,3	5,3	8,6	12	31	5	31	10	20
Rumänien	18,2	14,0	4,0	6,4	c	c	20	65	6	30	5	12
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	41,6	54,0	34,5	41,9	18,9	23,9	27	42	17	26	11	15
EU25-Durchschnitt	**15,0**	**20,6**	**6,7**	**8,5**	**4,4**	**4,9**	**21**	**48**	**8**	**22**	**6**	**11**
G20-Durchschnitt	**10,0**	**13,7**	**7,5**	**9,7**	**5,7**	**7,2**	**17**	**50**	**10**	**33**	**7**	**18**

Anmerkung: In den meisten Ländern beziehen sich die Daten auf ISCED 2011. Argentinien und Indien: Daten beziehen sich auf ISCED-97. Die Spalten, die die Gesamtwerte der Männer und Frauen angeben, sind im Internet verfügbar.

1. Referenzjahr nicht 2023: 2022 für Chile und Indonesien. 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 (11 % der 25- bis 64-jährigen Erwachsenen gehören zu dieser Gruppe).

Quelle: OECD (2024). Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen, Angewandte Methodik und Quellen sowie Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). Daten und weitere Untergliederungen s. OECD-Bildungsdatenbank (http://data-explorer.oecd.org/s/4s). StatLink: https://stat.link/ijfh6t

Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise zur Lektüre.

A 3

Tabelle A3.4

Beschäftigungsquoten von im Inland und im Ausland geborenen Erwachsenen, nach Alter bei Zuwanderung ins Land, Bildungsstand und Geschlecht (2023)

Prozentualer Anteil der erwerbstätigen 25- bis 64-Jährigen an allen 25- bis 64-Jährigen

	Unterhalb Sekundarbereich II					Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich					Tertiärbereich				
		Im Ausland geboren					Im Ausland geboren					Im Ausland geboren			
	Im Inland geboren	Zuwanderung spätestens mit 15 Jahren	Zuwanderung mit 16 Jahren oder später	Gesamt	Gesamt	Im Inland geboren	Zuwanderung spätestens mit 15 Jahren	Zuwanderung mit 16 Jahren oder später	Gesamt	Gesamt	Im Inland geboren	Zuwanderung spätestens mit 15 Jahren	Zuwanderung mit 16 Jahren oder später	Gesamt	Gesamt
	(3)	(6)	(9)	(12)	(15)	(18)	(21)	(24)	(27)	(30)	(33)	(36)	(39)	(42)	(45)
OECD-Länder															
Australien	64	57	56	56	62	81	79	79	79	80	87	87	84	85	86
Österreich	54	57	57	57	55	78	81	74	76	78	90	87	78	79	87
Belgien	48	34	50	48	48	75	61	67	66	73	90	86	80	81	88
Kanada	58	66	59	59	58	76	76	74	74	76	85	85	83	82	84
Chile[1]	59	74	74	74	61	69	68	81	80	71	85	90	88	88	86
Kolumbien	65	x(12)	x(12)	71	65	70	x(27)	x(27)	76	70	81	x(42)	x(42)	78	80
Costa Rica	60	x(12)	x(12)	67	61	67	x(27)	x(27)	73	68	81	x(42)	x(42)	76	80
Tschechien	80	84	79	82	81	87	80	87	83	87	88	84	93	87	88
Dänemark	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Estland	70	50	c	46	69	82	76	74	75	81	92	87	79	81	90
Finnland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Frankreich	55	51	55	54	55	75	65	65	65	74	88	82	75	77	87
Deutschland	69	64	63	63	66	84	84	76	78	83	92	90	75	78	89
Griechenland	57	58	63	62	58	68	66	60	62	68	81	89	64	73	80
Ungarn	61	c	83	82	61	85	89	82	82	84	92	97	87	89	92
Island	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irland[1]	51	49	48	48	51	72	63	71	70	72	87	84	80	80	85
Israel	52	62	77	75	58	74	81	80	80	75	89	90	85	87	88
Italien	52	61	63	63	54	74	75	68	70	73	86	80	69	71	84
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Republik Korea	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Lettland	66	52	57[r]	53	65	76	70	70	70	75	89	80	74	76	88
Litauen	57	c	43	50	56	75	69	70	70	74	90	73	83	80	90
Luxemburg	52	61	71	69	64	72	81	73	74	73	87	77	87	86	87
Mexiko	66	x(12)	x(12)	66	66	72	x(27)	x(27)	63	72	82	x(42)	x(42)	75	82
Niederlande	68	59	60	60	66	84	78	72	74	82	91	88	77	79	89
Neuseeland	72	70	71	70	72	84	84	85	85	84	91	92	89	89	90
Norwegen	63	62	56	57	61	83	84	75	76	82	91	95	80	82	89
Polen	50	x(12)	x(12)	c	50	75	x(27)	x(27)	81	75	92	x(42)	x(42)	83	91
Portugal	71	76	73	75	72	86	85	79	81	85	92	92	79	84	91
Slowakei	36	c	c	c	36	81	75	79	77	81	91	89	c	89	91
Slowenien	53	c	c	58	54	77	c	c	85	79	91	c	c	88	91
Spanien	61	65	63	63	61	74	74	70	71	73	85	81	75	76	84
Schweden	73	72	60	61	66	85	83	75	78	84	92	94	83	85	91
Schweiz	63	68	69	69	68	85	82	80	81	84	92	90	85	85	90
Türkei	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ver. Königreich[2]	62	58	61	61	62	79	74	81	79	79	87	87	85	85	87
Vereinigte Staaten	46	67	68	68	58	70	78	72	73	70	83	87	80	81	83
OECD-Durchschnitt	**60**	**62**	**63**	**63**	**61**	**77**	**76**	**75**	**75**	**77**	**88**	**87**	**81**	**82**	**87**
Partner- und/oder Beitrittsländer															
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
Bulgarien	51	x(12)	x(12)	c	51	81	x(27)	x(27)	69[r]	81	91	x(42)	x(42)	75	91
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kroatien	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
Peru	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Rumänien	46	x(12)	x(12)	c	46	74	x(27)	x(27)	69	74	91	x(42)	x(42)	87[r]	91
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
EU25-Durchschnitt	**58**	**59**	**62**	**61**	**58**	**78**	**75**	**73**	**74**	**78**	**89**	**86**	**79**	**81**	**88**
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Die Spalten mit der Aufschlüsselung nach Geschlecht sind im Internet verfügbar.

1. Referenzjahr nicht 2023: 2022 für Chile; 2017 für Irland. 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 (11% der 25- bis 64-jährigen Erwachsenen gehören zu dieser Gruppe).

Quelle: OECD (2024). Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen, Angewandte Methodik und Quellen sowie Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). Daten und weitere Untergliederungen s. OECD-Bildungsdatenbank (http://data-explorer.oecd.org/s/4s). StatLink: https://stat.link/ijfh6t

Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise zur Lektüre.

Kapitel A4
Welche Einkommensvorteile lassen sich durch Bildung erzielen?

Zentrale Ergebnisse

- In den OECD-Ländern verdienen Beschäftigte, die den Sekundarbereich II nicht abgeschlossen haben, im Durchschnitt 18 % weniger als diejenigen, die diesen Abschluss erlangt haben. Inzwischen verdienen Beschäftigte mit Abschluss im Tertiärbereich im Durchschnitt 56 % mehr als Beschäftigte, die nur einen Abschluss im Sekundarbereich II haben.
- Zwischen 2013 und 2022 hat sich in den OECD-Ländern der Gehaltsunterschied zwischen den Geschlechtern für Frauen im Allgemeinen verringert. Das Ausmaß der Verbesserung variiert jedoch je nach Land und Bildungsstand. In den meisten Ländern verringerte sich der Gehaltsunterschied zwischen den Geschlechtern am stärksten bei denjenigen, die keinen Abschluss im Sekundarbereich II hatten.
- Die Verdienstunterschiede aufgrund des Bildungsstands nehmen mit dem Alter tendenziell zu. Im Durchschnitt der OECD-Länder verdienen 25- bis 34-Jährige mit Abschluss im Tertiärbereich 39 % mehr als diejenigen mit Bildungsstand Sekundarbereich II, und bei den 45- bis 54-Jährigen steigt der Unterschied auf 68 %.

Kontext

Ein höherer Bildungsstand führt in der Regel zu besseren Beschäftigungsmöglichkeiten (s. Kapitel A3) und höheren Erwerbseinkommen. Neben anderen sozialen Vorteilen ermutigt die Aussicht, mehr zu verdienen und dieses Erwerbseinkommen im Laufe der Zeit zu steigern, die Einzelnen, sich um Weiterbildung zu bemühen.

Dieser Einkommensvorteil durch einen höheren Bildungsstand kann jedoch je nach Alter, Geschlecht, Ausrichtung des Bildungsgangs und Fächergruppe unterschiedlich groß ausfallen. Die Intensität der Beteiligung am Arbeitsmarkt wie die Anzahl der geleisteten Arbeitsstunden wirkt sich ebenfalls auf das Erwerbseinkommen aus: Teilzeitbeschäftigte verdienen im Allgemeinen sowohl insgesamt als auch in Bezug auf ihren Stundensatz weniger. Ebenso haben Beschäftigte mit mehr Arbeitsmarkterfahrung tendenziell ein höheres Einkommen. Der Gehaltsunterschied zwischen den Geschlechtern besteht unabhängig von Alter, Bildungsstand oder Ausrichtung des Bildungsgangs weltweit fort.

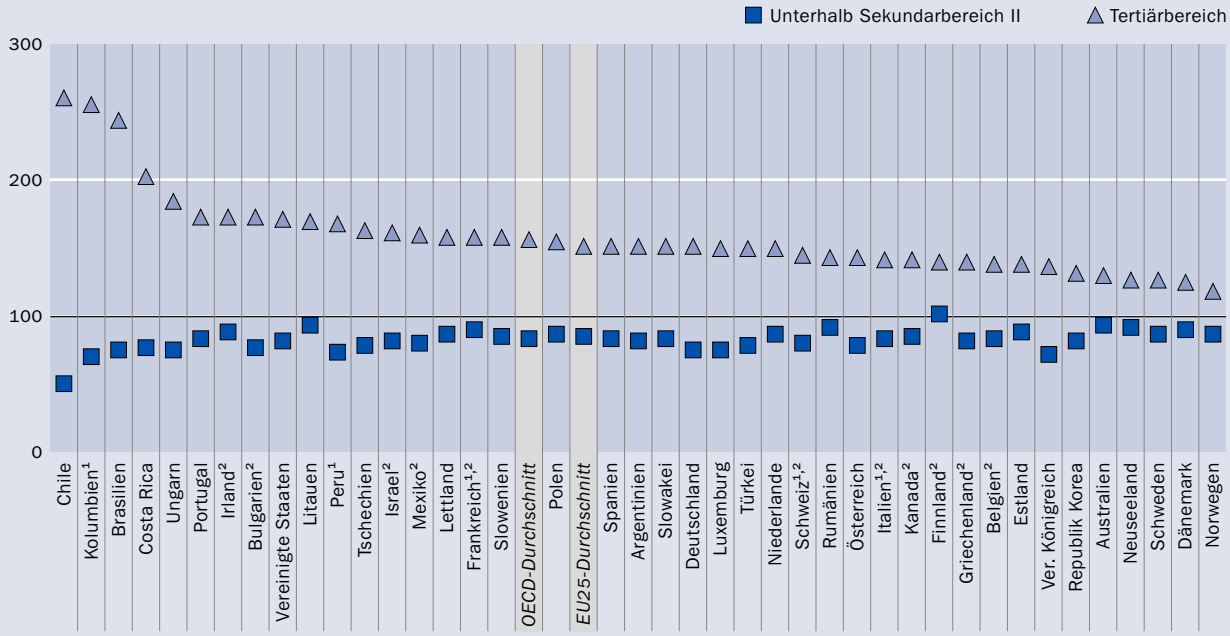
Weitere Faktoren, die das Erwerbseinkommen und seine Verteilung beeinflussen, sind die Nachfrage des Arbeitsmarktes nach Qualifikationen, das Angebot an Beschäftigten und Qualifikationen, Mindestlohngesetze und Arbeitsmarktvorschriften. Länderspezifische Faktoren wie die Stärke der Gewerkschaften, das Ausmaß von Tarifverträgen und die Qualität der Arbeitsumgebung spielen ebenfalls eine wichtige Rolle. Darüber hinaus kann sich die Anwesenheit von im Ausland geborenen Beschäftigten auf die Verteilung des Erwerbseinkommens auswirken, da sie mit anderen Arbeitsmarktbedingungen konfrontiert sein können als einheimische Beschäftigte. Dies gilt auch für potenzielle Beschäftigungshemmnisse, Lohnunterschiede und ein unterschiedliches Niveau der Anerkennung von Qualifikationen. Die Integrationspolitik und die Unterstützungssysteme, die für im Ausland geborene Beschäftigte zur Verfügung stehen, haben ebenfalls Einfluss

A 4

Abbildung A4.1

Relative Erwerbseinkommen von Beschäftigten im Vergleich zu denjenigen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II, nach Bildungsstand (2022)

25- bis 64-Jährige mit Erwerbseinkommen (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.

1. Index 100 bezieht sich auf die kombinierten ISCED-Stufen 3 und 4 der ISCED-Klassifikation 2011. Liste der ISCED-Stufen s. Hinweise zur Lektüre. 2. Referenzjahr nicht 2022. Weitere Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle. 3. Einkommen nach Abzug der Einkommensteuer für die Türkei und eine Kombination aus Brutto- (Selbstständige) und Nettoverdienst (Beschäftigte) für Argentinien.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der relativen Erwerbseinkommen 25- bis 64-Jähriger mit tertiärer Ausbildung.

Daten s. Tabelle A4.1. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). StatLink: https://stat.link/x58bcy

auf ihre wirtschaftlichen Ergebnisse und folglich auf die gesamte Erwerbseinkommensverteilung eines Landes.

Weitere wichtige Ergebnisse

- In beinahe allen OECD-, Partner- und Beitrittsländern nehmen die geschlechtsspezifischen Unterschiede bei den Erwerbseinkommen bei den 45- bis 54-Jährigen gegenüber den 25- bis 34-Jährigen zu. Bei den ganzjährig vollzeitbeschäftigten 25- bis 34-Jährigen verdienen Frauen je nach Bildungsstand zwischen 83 und 85 % des Verdienstes der Männer, während 45- bis 54-jährige Frauen zwischen 76 und 79 % des Verdienstes der Männer verdienen.
- Die Ertragsrate der tertiären Bildung liegt in den OECD-Ländern für Männer bei durchschnittlich 15 % und für Frauen bei 18 %. Die höchste Ertragsrate ist in Irland mit 26 % für Männer und 41 % für Frauen zu verzeichnen.
- Ersparnisse für den Notfall sind ein wichtiger Schutz vor finanziellen Schwierigkeiten im Falle unerwarteter Ausgaben oder Einkommensausfälle. Selbst wenn man nur Haushalte mit ähnlichem Einkommen vergleicht, ist die Wahrscheinlichkeit, dass Personen mit niedrigerem Bildungsstand nicht über Basisersparnisse für Notfälle verfügen, wesentlich größer als bei Personen mit höherem Bildungsstand.

- Höhere Bildungsabschlüsse tragen im Allgemeinen dazu bei, den Einkommensunterschied zwischen im Ausland geborenen und im Inland geborenen Beschäftigten zu verringern, obwohl es erhebliche Unterschiede gibt. In Ländern wie Lettland und den Vereinigten Staaten verdienen im Ausland geborene Erwachsene mit einem Abschluss im Tertiärbereich durchschnittlich etwas mehr als im Inland geborene Erwachsene. In Österreich und Spanien hingegen verdienen im Ausland geborene Beschäftigte mit Abschluss im Tertiärbereich deutlich weniger, was wahrscheinlich darauf hindeutet, dass ihnen trotz eines hohen Bildungsstands wirtschaftliche Chancen verwehrt bleiben.
- Im Durchschnitt der OECD-Länder verdienen Erwachsene mit einem Abschluss eines kurzen tertiären Bildungsgangs rund 20 % mehr als diejenigen, die nur über einen Abschluss im Sekundarbereich II verfügen. Dieser Erwerbseinkommensvorteil erhöht sich auf 42 % für Personen mit einem Bachelor- oder gleichwertigen Abschluss und auf 90 % für diejenigen, die einen Master-, Promotions- oder gleichwertigen Abschluss erworben haben.

Hinweis

In der Analyse werden 3 Arten von relativen Erwerbseinkommen dargestellt: 1) Verwendung des Erwerbseinkommens von Beschäftigten mit Abschluss im Sekundarbereich II als Ausgangswert, 2) Verwendung des Erwerbseinkommens männlicher Beschäftigter als Ausgangswert und 3) Verwendung des Erwerbseinkommens von im Inland geborenen Erwachsenen als Ausgangswert. 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. Den Leserinnen und Lesern wird empfohlen, bei der Auslegung der relativen Erwerbseinkommen die tatsächlichen Erwerbseinkommen aus den Tabellen X3.A4.4 und X3.A4.5 aus *Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes* zu berücksichtigen (*https://doi.org/10.1787/e7d20315-en*).

Aufgrund von Unterschieden bei den Erhebungsmethoden zur Erhebung der Länderdaten basiert die Analyse der relativen Erwerbseinkommen auf ganzjährig Vollzeitbeschäftigten, um eine bessere länderübergreifende Vergleichbarkeit zu gewährleisten. Weitere Informationen zu den Erhebungsmethoden s. *Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes* (*https://doi.org/10.1787/e7d20315-en*). Die Daten zu den relativen Erwerbseinkommen für alle Beschäftigten (Voll- und Teilzeitbeschäftigte) sind im Internet verfügbar (*http://data-explorer.oecd.org/s/4s*).

Analyse und Interpretationen

Relative Erwerbseinkommen im Vergleich zu Beschäftigten mit einem Abschluss im Sekundarbereich II

Ein höherer Bildungsstand führt in der Regel zu höheren Erwerbseinkommen. Die grundlegenden Fähigkeiten, Kenntnisse und Kompetenzen, die im Sekundarbereich II vermittelt werden, sind auf dem Arbeitsmarkt unverzichtbar und stellen sicher, dass ein Mindestmaß an Lese-, Schreib- und Rechenkenntnissen erworben wird, die für die meisten Arbeitsplät-

ze unerlässlich sind. Ohne diese Grundfertigkeiten sind die Einzelnen oft auf schlecht bezahlte Arbeitsplätze beschränkt.

Die tertiäre Bildung ist der Schlüssel zum wirtschaftlichen und sozialen Aufstieg, da sie es ermöglicht, den sozioökonomischen Status durch ein höheres Erwerbseinkommen zu verbessern. Die in tertiären Bildungsgängen vermittelten vertieften Kenntnisse und spezialisierten Fähigkeiten machen die Einzelnen auf dem Arbeitsmarkt wettbewerbsfähiger. Ein Abschluss im Tertiärbereich eröffnet auch ein breiteres Spektrum an Beschäftigungsmöglichkeiten einschließlich solcher in Fach- und Führungspositionen, die in der Regel höhere Gehälter bieten. Universitäten und Hochschulen bieten den Bildungsteilnehmenden auch die Möglichkeit, sich mit Gleichaltrigen, Professorinnen und Professoren sowie Fachleuten aus der Wirtschaft zu vernetzen, was zu besseren Berufsaussichten und höheren Erwerbseinkommen führen kann.

In den OECD-Ländern verdienen 25- bis 64-jährige Vollzeitbeschäftigte ohne Abschluss im Sekundarbereich II im Durchschnitt 18 % weniger als die Gleichaltrigen, die über einen Abschluss im Sekundarbereich II verfügen. Der Unterschied beträgt über 50 % in Chile und nur 7 % in Australien und Litauen, während in Finnland die Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit und ohne Abschluss im Sekundarbereich II ähnlich sind (Tab. A4.1 und Abb. A4.1).

Das durchschnittliche Erwerbseinkommen von Vollzeitbeschäftigten mit Abschluss im Tertiärbereich ist wesentlich höher als das von Beschäftigten mit Bildungsstand Sekundarbereich II. Der Einkommenszuschlag für den Abschluss eines tertiären Bildungsgangs beträgt im Durchschnitt der OECD-Länder 56 %. Auch bei dieser Maßnahme sind die Länderunterschiede größer. Der Erwerbseinkommensvorteil für Beschäftigte mit Abschluss im Tertiärbereich beträgt 25 % oder weniger in Dänemark, Norwegen und Schweden, aber über 100 % in Chile, Costa Rica und Kolumbien (Abb. A4.1).

Unter den Beschäftigten mit Abschluss im Tertiärbereich nimmt der Einkommensvorteil mit der ISCED-Stufe des Tertiärbereichs tendenziell zu. In den meisten OECD-, Partner- und Beitrittsländern verdienen ganzjährig Vollzeitbeschäftigte mit einem Master-, Promotions- oder gleichwertigen Abschluss mehr als diejenigen mit einem Bachelor- oder gleichwertigen Abschluss, die wiederum mehr verdienen als die Absolventinnen und Absolventen eines kurzen tertiären Bildungsgangs. Im Durchschnitt der OECD-Länder verdienen Erwachsene mit einem Abschluss eines kurzen tertiären Bildungsgangs rund 20 % mehr als diejenigen mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II. Der durchschnittliche Erwerbseinkommensvorteil beträgt 42 % für Personen mit einem Bachelor- oder einem gleichwertigen Abschluss und steigt auf 90 % für Personen mit einem Master-, Promotions- oder gleichwertigen Abschluss (Tab. A4.1).

Die Einkommensunterschiede nach Bildungsstand sind bei älteren Beschäftigten häufig höher. Im Durchschnitt der OECD-Länder verdienen 25- bis 34-Jährige ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II 15 % weniger als diejenigen mit Bildungsstand Sekundarbereich II, während 45- bis 54-Jährige 20 % weniger verdienen. Unter den Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich verdienen die 25- bis 34-Jährigen 39 % mehr als diejenigen mit einem Bildungsstand Sekundarbereich II und der durchschnittliche Erwerbseinkommensvorteil erreicht bei den 45- bis 54-Jährigen 68 % (Tab. A4.1).

Geschlechtsspezifische Einkommensunterschiede nach Bildungsstand und Altersgruppe sowie im Zeitverlauf

Zwar gehen mit höheren Bildungsständen die geschlechtsspezifischen Unterschiede bei den Beschäftigungsquoten zurück (s. Kapitel A3), doch der Einkommensunterschied zwischen den Geschlechtern ist nicht stark vom Bildungsstand abhängig. Im Durchschnitt der OECD-Länder verdienen ganzjährig vollzeitbeschäftigte Frauen mit einem Abschluss im Tertiärbereich 77 % der Einkommen der entsprechenden männlichen Beschäftigten, im Vergleich dazu sind es bei denjenigen mit Bildungsstand Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich 81 % und bei denjenigen mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II 79 % (Tab. A4.3). Da Frauen häufiger als Männer in Teilzeit und/oder saisonal arbeiten, sind die geschlechtsspezifischen Unterschiede bei den Erwerbseinkommen unter allen Beschäftigten größer als unter den ganzjährig Vollzeitbeschäftigten (OECD, 2023[1]).

Bei allen Bildungsständen vergrößert sich der geschlechtsspezifische Unterschied mit dem Alter bis zum Alter von 54 Jahren. Bei den ganzjährig vollzeitbeschäftigten 25- bis 34-Jährigen verdienen Frauen je nach Bildungsstand zwischen 83 und 85 % des Verdienstes der Männer, während 45- bis 54-jährige Frauen zwischen 76 und 79 % des Verdienstes der Männer verdienen. Im Durchschnitt ist der geschlechtsspezifische Unterschied bei den 45- bis 54-jährigen Frauen um mindestens 5 Prozentpunkte größer als bei den 25- bis 34-jährigen. Dies gilt jedoch nicht für alle Länder und alle Bildungsstände. In Italien beispielsweise ist der Einkommensunterschied zwischen den Geschlechtern bei den 45- bis 54-Jährigen mit Abschluss im Tertiärbereich mehr als 10 Prozentpunkte geringer als bei den 25- bis 34-Jährigen mit demselben Bildungsstand. Darüber hinaus verringert sich der durchschnittliche Einkommensunterschied zwischen Männern und Frauen in allen OECD-Ländern bei den 55- bis 64-Jährigen ohne Abschluss im Tertiärbereich und vergrößert sich bei der entsprechenden Altersgruppe mit einem Abschluss im Tertiärbereich nicht im Vergleich zum Durchschnitt aller Altersgruppen (Tab. A4.3).

Es gibt keine einzige Erklärung dafür, warum der Einkommensunterschied zwischen den Geschlechtern fortbesteht. Obwohl Frauen einen höheren Bildungsstand haben als Männer (s. Kapitel A1), spiegelt der Einkommensunterschied zwischen den Geschlechtern verschiedene komplexe Faktoren wider, darunter berufliche Segregation, einseitige Einstellungspraktiken und ungleiche Aufstiegschancen (World Economic Forum, 2023[2]). Frauen kommen bei einem Arbeitgeberwechsel seltener in den Genuss einer Beförderung oder erheblicher Gehaltserhöhungen als Männer. Darüber hinaus trägt die Unterbrechung der beruflichen Laufbahn von Frauen rund um das gebärfähige Alter in vielen OECD-Ländern nach wie vor erheblich zu den Gehaltsunterschieden zwischen Männern und Frauen bei (OECD, 2022[3]). Frauen suchen eher nach weniger wettbewerbsfähigen Wegen und größerer Flexibilität am Arbeitsplatz, um ihre familiären Verpflichtungen zu bewältigen. Dies führt zu einem niedrigeren Erwerbseinkommen als bei Männern mit gleichem Bildungsstand. Zwar hat sich die Lohngleichheit zwischen den Geschlechtern verbessert, doch bestehen weltweit immer noch erhebliche Ungleichheiten, da Frauen aufgrund anhaltender Diskriminierung und struktureller Vorurteile bei vergleichbarer Arbeit oft weniger verdienen als Männer (International Labour Organization, 2022[4]).

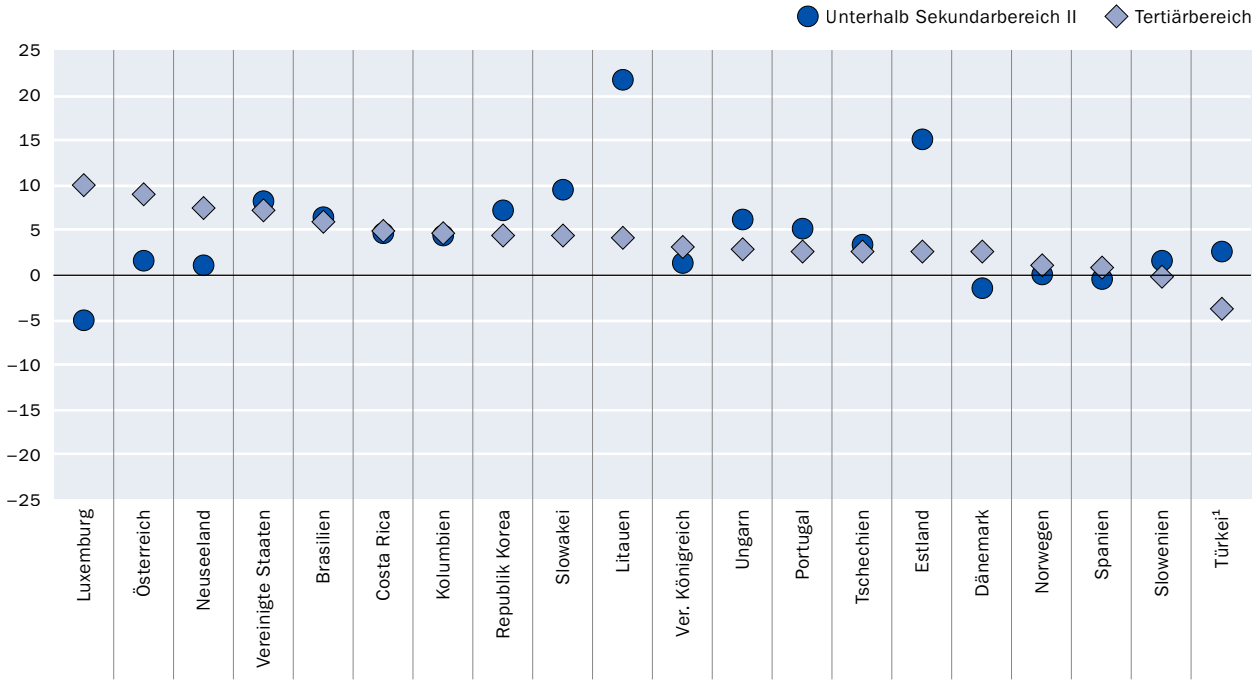
Viele Länder haben nationale Maßnahmen zur Verringerung der Einkommensunterschiede zwischen Männern und Frauen einschließlich konkreter Maßnahmen wie Lohntransparenz eingeführt (OECD, 2017[5]). Abbildung A4.2 hebt die allgemeine Verbesserung des Einkommensunterschieds zwischen den Geschlechtern für Frauen zwischen 2013 und

A 4

Abbildung A4.2

Veränderung des Erwerbseinkommens von Frauen im Verhältnis zum Erwerbseinkommen von Männern zwischen 2013 und 2022

Ganzjährig vollzeitbeschäftigte Personen im Alter von 25 bis 64 Jahren; in Prozentpunkten



Anmerkung: Es gibt Unterschiede zwischen den Ländern bei der Einbeziehung/dem Ausschluss von Personen mit einem Einkommen von null und mit negativen Einkommen.
1. Einkommen nach Abzug der Einkommensteuer.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Veränderung in Prozentpunkten des relativen Erwerbseinkommens von Frauen mit tertiärem Bildungsabschluss zwischen 2022 und 2013.
Daten s. Tabelle A4.3 und OECD-Bildungsdatenbank (https://data-explorer.oecd.org/). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). StatLink: https://stat.link/x58bcy

Erläuterung der Abbildung: In Luxemburg war der Einkommensunterschied zwischen den Geschlechtern bei den 25- bis 64-jährigen Frauen mit Abschluss im Tertiärbereich im Jahr 2022 geringer als im Jahr 2013 und bei den Frauen mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II größer. In diesem Zeitraum stieg das relative Erwerbseinkommen von Frauen mit tertiärem Bildungsabschluss um 10 Prozentpunkte von 76 % des Erwerbseinkommens von Männern im Jahr 2013 auf 86 % im Jahr 2022. Im Gegensatz dazu sank das relative Erwerbseinkommen von Frauen mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II um 5 Prozentpunkte von 83 % des Erwerbseinkommens von Männern im Jahr 2013 auf 78 % im Jahr 2022.

2022 hervor. Das Ausmaß, in dem sich der Einkommensunterschied zwischen den Geschlechtern verändert hat, variiert jedoch je nach Land und Bildungsstand. In den meisten Ländern hat sich der Einkommensunterschied zwischen den Geschlechtern für Erwachsene ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II stärker verringert. Insbesondere in Estland und Litauen ist der Einkommensunterschied zwischen den Geschlechtern für Erwachsene mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II zwischen 2013 und 2022 um mindestens 15 Prozentpunkte zurückgegangen. Dänemark und Luxemburg sind dagegen Ausnahmen, in denen sich der Einkommensunterschied zwischen den Geschlechtern bei Erwachsenen mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II in diesem Zeitraum um 1 bzw. 5 Prozentpunkte vergrößert hat. Bei den Erwachsenen mit Abschluss im Tertiärbereich hat sich der Einkommensunterschied zwischen den Geschlechtern in allen Ländern mit verfügbaren Daten um höchstens 10 Prozentpunkte verbessert. Es sei darauf hingewiesen, dass sich die Analyse zur besseren Vergleichbarkeit ausschließlich auf Erwachsene mit ganzjähriger Vollzeitbeschäftigung konzentriert. Die Ergebnisse können nicht auf die gesamte Erwerbsbevölkerung verallgemeinert werden, da Frauen häufiger als Männer in Teilzeit arbeiten.

Kasten A4.1

Finanzielle Erträge der Bildung

Die Investition von Zeit und Geld in Bildung ist eine Investition in Humankapital. Bessere Beschäftigungsaussichten (s. Kapitel A3) und ein höherer Verdienst sind starke Anreize für Erwachsene, sich weiterzubilden und eine Beschäftigung erst später aufzunehmen.

Dieser Kasten gibt Aufschluss über die Anreize der Einzelnen zur Investition in Bildung. Drei Messgrößen werden betrachtet: private Nettoerträge, Ertragsraten und das Kosten-Nutzen-Verhältnis. Es wird untersucht, welche finanziellen Folgen es für die Einzelnen hat, in einen Abschluss im Tertiärbereich zu investieren, anstatt mit einem Abschluss im Sekundarbereich II in den Arbeitsmarkt einzutreten. Der Nutzen eines Abschlusses im Tertiärbereich ist der Unterschied zwischen dem geschätzten Lebenseinkommen von Beschäftigten mit tertiärem Bildungsabschluss nach Zahlung von Einkommensteuern und Sozialbeiträgen und dem Einkommen von Personen, die im typischen Alter des Abschlusses von Sekundarbereich II in das Erwerbsleben eintreten. In dieser Analyse werden auch die Kosten der tertiären Bildung sowie der Verdienstausfall während des Abschlusses der tertiären Bildung berücksichtigt (s. Abschnitt Definitionen). Hier wird der finanzielle Ertrag von Bildungsinvestitionen nur bis zu einem regulären Rentenalter von 64 Jahren geschätzt und berücksichtigt daher nicht die Rente (OECD, 2021[6]). Auch werden weder Studiendarlehen noch Teilzeit- oder unterjährige Beschäftigungen berücksichtigt, was die realen Umstände in einigen Ländern möglicherweise zu stark vereinfacht. Um der Tatsache Rechnung zu tragen, dass das Geld von morgen weniger wert ist als das Geld von heute, wird in dieser Analyse der Kapitalwert (Net Present Value – NPV) der geschätzten künftigen Finanzströme berechnet. In den unten dargestellten Ergebnissen werden die künftigen Finanzströme mit 2 % „abgezinst".

Erwachsene mit Abschluss in einem höheren Bildungsbereich profitieren im Laufe ihres Erwerbslebens von positiven finanziellen Erträgen. Die Gewinne, die Einzelne im Laufe ihrer Karriere zu erwarten haben, übersteigen die Kosten während des Studiums. Investitionen in die tertiäre Bildung zahlen sich langfristig sowohl für Männer als auch für Frauen aus. Im OECD-Durchschnitt belaufen sich die privaten Erträge aus einer ganzjährigen Vollzeitbeschäftigung im tertiären Bildungsbereich auf 343.000 US-Dollar für einen Mann und 292.700 US-Dollar für eine Frau. In den meisten OECD-Ländern sind die privaten Nettoerträge aus der tertiären Bildung für Männer höher als für Frauen: Die einzigen Länder, in denen die privaten Erträge für Frauen höher sind als für Männer, sind Australien, Belgien, Dänemark, Norwegen, Spanien, Schweden und die Türkei (Abb. A4.3). Trotz dieser niedrigeren Erträge schließen junge Frauen mit größerer Wahrscheinlichkeit einen tertiären Bildungsgang ab als junge Männer (s. Kapitel A1). Dies hängt zum Teil damit zusammen, dass die Unterschiede bei Verdienst und Beschäftigung zwischen dem Abschluss von Sekundarbereich II und dem Tertiärbereich bei Frauen größer sind als bei Männern.

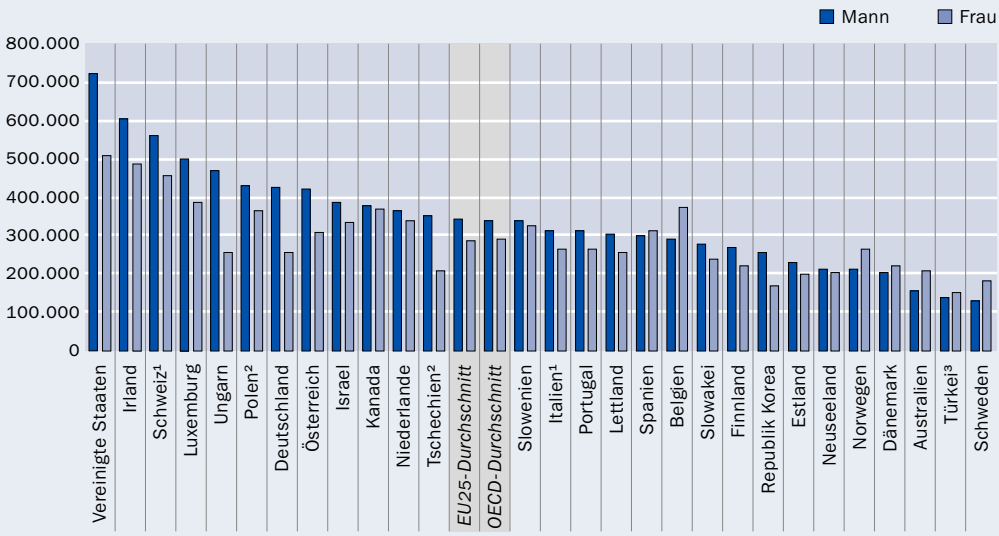
Gesamtkosten und -nutzen eines Abschlusses im Tertiärbereich variieren von Land zu Land und es gibt erhebliche geschlechtsspezifische Unterschiede. In der Türkei sind Gesamtkosten und -nutzen sowohl für Männer als auch für Frauen am niedrigsten, während sie in Luxemburg und der Schweiz sowohl für Männer als auch für Frauen relativ hoch sind. Dabei ist zu beachten, dass die Zahlen um die Kaufkraftparität (KKP) bereinigt wurden. Sie bieten daher ein vergleichbares Maß für die finanziellen Belas-

A 4

Abbildung A4.3

Privater finanzieller Nettoertrag für einen Mann oder eine Frau, die eine Ausbildung im Tertiärbereich absolvieren (2021)

Verglichen mit den Erträgen aus dem Sekundarbereich II, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für BIP



Anmerkung: Künftige Kosten und Nutzen werden mit einem Zinssatz von 2 % abgezinst.

1. Finanzielle Erträge der tertiären Bildung im Vergleich zum Sekundarbereich II und dem postsekundaren Bereich zusammen.

2. Referenzjahr nicht 2021. Weitere Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle. 3. Nur Nettoerwerbseinkommen verfügbar. Berechnungen verwenden diese Werte wie Bruttoerwerbseinkommen.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der privaten finanziellen Nettoerträge einer Ausbildung im Tertiärbereich für einen Mann.

Daten s. Tabelle A4.5. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). StatLink: https://stat.link/x58bcy

tungen, die Einzelpersonen in verschiedenen Ländern zur Finanzierung ihrer Bildung im Verhältnis zu ihren normalen Lebenshaltungskosten unternehmen müssen.

Die Berechnung der finanziellen Erträge von Bildung setzt die Wahl eines bestimmten Abzinsungssatzes voraus, um den gegenwärtigen Wert künftiger Finanzströme zu ermitteln. Die Wahl des Abzinsungssatzes ist eine Herausforderung und macht einen erheblichen Unterschied, wenn der Ertrag langfristiger Investitionen analysiert wird, wie es bei Investitionen in Bildung der Fall ist.

Tabelle A4.a zeigt, wie sich die privaten Erträge für Männer und Frauen verändern, die einen tertiären Abschluss erwerben, wenn 3 verschiedene Abzinsungssätze verwendet werden. Der Wechsel von einem Abzinsungssatz von 2 % (der in der obigen Analyse angenommen wurde) zu einem Satz von 3,75 % verringert den Kapitalwert in allen Ländern mit verfügbaren Daten um mindestens 32 %. Wird ein Abzinsungssatz von 8 % verwendet, sinkt der Kapitalwert in allen Ländern um über 65 %. Diese Vergleiche machen deutlich, wie empfindlich die Ergebnisse des Kapitalwerts auf Änderungen des Abzinsungssatzes reagieren.

Eine weitere Möglichkeit zur Analyse der finanziellen Bildungserträge ist die Ertragsrate, die den realen Zinssatz widerspiegelt, der Kosten und Nutzen ausgleichen würde, sodass die Investition kostendeckend wäre. Sie kann als der Zinssatz für die Investition in einen höheren Bildungsstand interpretiert werden, den eine Person während ihres Erwerbslebens jedes Jahr erwarten kann. Sie muss mit den Kapitalkosten verglichen werden, die dem Abzinsungssatz entsprechen, der bei der Berechnung des Kapitalwerts

Tabelle A4.a

Finanzieller Nettoertrag für einen Mann und eine Frau, die einen Abschluss im Tertiärbereich erwerben, nach Abzinsungssatz (2021)

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

	Männer			Frauen		
	2 %	3,75 %	8 %	2 %	3,75 %	8 %
OECD-Länder						
Australien	155 200	62 600	–31 200	212 000	110 200	–700
Österreich	423 000	235 900	47 700	311 900	188 100	55 100
Belgien	291 400	176 100	56 400	377 000	250 900	107 100
Kanada	379 500	234 700	75 000	369 700	243 300	96 600
Tschechien[1]	352 300	212 000	58 900	208 400	120 800	30 300
Dänemark	204 400	99 600	–11 700	224 900	132 600	25 800
Estland	231 500	146 700	45 900	199 100	125 900	40 600
Finnland	269 500	153 600	29 100	224 500	133 900	32 200
Deutschland	426 300	253 500	67 700	259 300	152 900	37 700
Ungarn	470 700	305 500	118 500	258 000	165 700	60 300
Irland	608 900	385 600	146 300	491 200	334 600	151 600
Israel	390 600	259 900	105 200	335 700	228 400	98 900
Italien[2]	315 200	184 900	49 800	266 500	166 200	58 500
Republik Korea	258 700	162 800	56 500	171 300	112 500	42 200
Lettland	304 700	204 200	84 900	259 000	168 500	65 600
Luxemburg	502 000	294 300	79 100	389 600	242 500	81 500
Niederlande	366 100	202 900	32 900	338 900	196 100	41 100
Neuseeland	212 400	115 500	12 600	206 200	114 800	16 500
Norwegen	212 200	96 800	–18 700	265 000	154 000	33 300
Polen[1]	432 600	272 900	94 200	368 600	241 900	96 500
Portugal	314 000	190 100	61 000	268 600	168 600	60 600
Slowakei	279 100	165 500	41 000	240 400	150 000	50 800
Slowenien	343 000	205 300	61 800	326 600	202 700	70 400
Spanien	303 700	187 600	63 000	316 900	197 600	68 900
Schweden	129 500	50 300	–29 200	184 700	100 400	10 000
Schweiz[2]	563 100	336 900	91 400	458 400	277 700	77 200
Türkei[3]	139 100	85 600	27 400	151 000	101 500	42 900
Vereinigte Staaten	726 100	460 500	167 100	511 400	334 100	129 000
OECD-Durchschnitt	**343 000**	**205 100**	**56 500**	**292 700**	**182 700**	**60 000**
EU-Durchschnitt	**345 700**	**206 700**	**57 800**	**290 200**	**181 000**	**60 200**

1. Referenzjahr 2020. 2. Finanzielle Erträge der tertiären Bildung im Vergleich zum Sekundarbereich II und dem postsekundaren Bereich zusammen. 3. Nur Nettoerwerbseinkommen verfügbar. Berechnungen verwenden diese Werte wie Bruttoerwerbseinkommen.
Quelle: OECD/ILO/UIS (2024). Weiterführende Informationen s. Quellen sowie Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en) StatLink: https://stat.link/x58bcy
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise zur Lektüre.

verwendet wird (in dieser Analyse auf 2 % festgelegt). Das Kosten-Nutzen-Verhältnis spiegelt den finanziellen Anreiz für Bildungsinvestitionen als Gesamtnutzen im Verhältnis zu den Gesamtkosten wider, ausgedrückt als finanzieller Nutzen aus dem Erreichen eines zusätzlichen Bildungsstands für jeden dafür investierten US-Dollar. Je nachdem, welches Maß verwendet wird, unterscheiden sich die relativen Anreize, in zusätzliche Bildungsabschlüsse zu investieren, zwischen Männern und Frauen. Die Ertragsrate tertiärer Bildung liegt in den OECD-Ländern für Männer bei durchschnittlich 15 % und für Frauen bei 18 %. Die höchste Ertragsrate ist in Irland mit 26 % für Männer und 41 % für Frauen zu verzeichnen (Tab. A4.5).

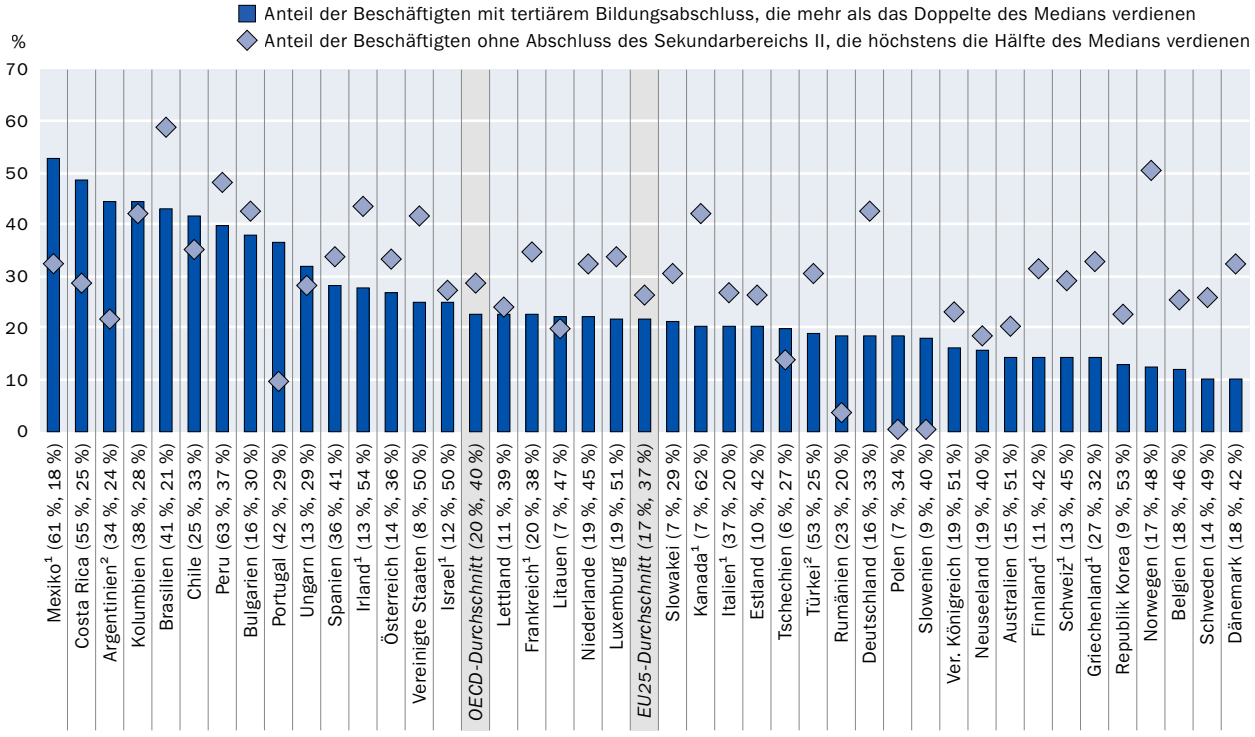
Investitionen in die Bildung wirken sich erheblich auf das Einkommenspotenzial und die Beschäftigungsergebnisse aus (s. Kapitel A3), wobei die Unterschiede zwischen den Geschlechtern besonders deutlich werden. Dies ist eine entscheidende Überlegung inmitten der laufenden Bemühungen zur Beseitigung des Einkommensunterschieds zwischen den Geschlechtern, der aufgrund vielschichtiger Faktoren fortbesteht. Trotz Verbesserungen bei der Lohngleichheit zwischen den Geschlechtern in einigen Ländern bestehen insgesamt weiterhin erhebliche Ungleichheiten. Diese Dynamik zu verstehen, ist von zentraler

A 4

Abbildung A4.4

Anteil der Beschäftigten, die deutlich mehr oder weniger als den Median verdienen, nach Bildungsstand (2022)

Alle 25- bis 64-jährigen Erwerbstätigen mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II oder mit einem Abschluss im Tertiärbereich



Anmerkung: Es gibt Unterschiede zwischen den Ländern bei der Einbeziehung/dem Ausschluss von Personen mit einem Einkommen von null und mit negativen Einkommen. Die Prozentsätze in Klammern geben den Anteil der 25- bis 64-Jährigen mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II bzw. mit einem Abschluss im Tertiärbereich an. 1. Referenzjahr nicht 2022. Weitere Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle. 2. Einkommen nach Abzug der Einkommensteuer für die Türkei und eine Kombination aus Brutto- (Selbstständige) und Nettoverdienst (Beschäftigte) für Argentinien.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils 25- bis 64-Jähriger mit Abschluss im Tertiärbereich, die mehr als das Doppelte des Medians verdienen.

Daten s. Tabelle A4.2. Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen, Angewandte Methodik und Quellen sowie Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). StatLink: https://stat.link/x58bcy

Bedeutung, wenn die Länder Maßnahmen zur Verringerung der Einkommensunterschiede umsetzen. In Kasten A4.1 werden die finanziellen Auswirkungen von Bildungsinvestitionen untersucht und wie sich die Entscheidung für einen Abschluss im Tertiärbereich auf die wirtschaftlichen Ergebnisse des Einzelnen auswirkt.

Verteilung der Erwerbseinkommen auf Beschäftigte nach Bildungsstand

Ein Schlüsselindikator für bildungsbedingte Ungleichheiten auf dem Arbeitsmarkt ist der Anteil der Personen in den einzelnen Bildungsständen, die deutlich mehr oder weniger als der Median verdienen. Im Durchschnitt verdienen in den OECD-Ländern 28 % der Beschäftigten mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II maximal die Hälfte des Medians; im Vergleich dazu sind es bei den Beschäftigten mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich 17 % und bei den Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich 10 %. Umgekehrt verdienen nur 26 % der Beschäftigten mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II mehr als der Median, während der Anteil 42 % derjenigen mit Abschluss des Sekundarbereichs II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereichs und 69 % derjenigen mit einem Abschluss im Tertiärbereich erreicht (Tab. A4.2).

Die Unterschiede sind noch 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 6 % derjenigen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich und 3 % derjenigen mit einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II (Tab. A4.2).

Es ist wichtig, diese Zahlen vor dem Hintergrund des Bildungsstands in der Gesamtbevölkerung zu betrachten. In Ländern wie Brasilien, Costa Rica und Mexiko ist der Anteil der Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich relativ gering, aber ein hoher Anteil von ihnen verdient mehr als das Doppelte des Medianeinkommens, was darauf schließen lässt, dass höhere Bildung in diesen Ländern stark mit einem hohen Erwerbseinkommen verbunden ist. Umgekehrt gibt es in denselben Ländern auch einen hohen Anteil an Beschäftigten mit einem niedrigeren Bildungsstand und ein großer Anteil von ihnen verdient die Hälfte des Medians oder weniger, was auf eine erhebliche Einkommensungleichheit aufgrund der Bildung hindeutet. Auf der anderen Seite weisen Länder wie Australien, Neuseeland, Polen, Rumänien und Slowenien einen geringeren Anteil von Hochverdienenden mit Abschluss im Tertiärbereich und Niedrigverdienenden mit niedrigem Bildungsstand auf, der in beiden Fällen unter 20 % liegt. Dies deutet darauf hin, dass diese Länder eine gerechtere Einkommensverteilung aufweisen und die wirtschaftlichen Vorteile der Bildung gleichmäßiger über die Bevölkerung verteilt sind (Abb. A4.4).

Die mit einem höheren Bildungsstand verbundenen finanziellen Vorteile gehen über das Arbeitseinkommen hinaus. Kasten A4.2 zeigt eine positive Korrelation zwischen Bildungsstand und finanzieller Sicherheit.

Unterschiede im Erwerbseinkommen zwischen im Inland und im Ausland geborenen Beschäftigten nach Bildungsstand

Im Ausland geborene Personen können mit systemischen Barrieren konfrontiert sein, die ihre wirtschaftliche Integration und ihre Fähigkeit behindern, von ihren Bildungsabschlüssen zu profitieren. Im Ausland geborene Erwachsene haben es möglicherweise schwerer als die im Inland geborenen Gleichaltrigen, eine Beschäftigung zu finden, z. B. aufgrund nicht anerkannter ausländischer Zeugnisse, unzureichender Qualifikationen, Sprachbarrieren oder Diskriminierung. Infolgedessen nehmen sie mit größerer Wahrscheinlichkeit jede verfügbare Stelle an, was häufig zu einem niedrigeren Erwerbseinkommen führt als bei einheimischen Erwachsenen (OECD, 2023[7]).

Die Verdienstunterschiede zwischen einheimischen und im Ausland geborenen Erwachsenen nach Bildungsstand variieren in den einzelnen Ländern erheblich, weisen aber kein klares Muster auf. Abbildung A4.6 betrachtet die relativen Verdienste der im Ausland geborenen Bevölkerung nach Bildungsstand sowie die relativen Verdienste von Erwachsenen mit tertiärem Bildungsabschluss (dem bei im Ausland geborenen Erwachsenen im Durchschnitt am häufigsten erreichten Bildungsstand) nach dem Alter bei der Ankunft im Aufnahmeland. In Ländern wie Lettland und den Vereinigten Staaten verdienen im Ausland geborene Beschäftigte mit einem Abschluss im Tertiärbereich etwas mehr als die im Inland geborenen, was möglicherweise auf eine erfolgreichere Integration der im Ausland geborenen Beschäftigten in den tertiären Arbeitsmarkt und eine höhere Anerkennung ausländischer Qualifikationen hindeutet. In Ländern, in denen der Anteil der im Ausland geborenen Bevölkerung und der Anteil der im Ausland geborenen Erwachsenen mit tertiärem Bildungsabschluss relativ hoch ist (s. Kapitel A1), verdienen im Ausland geborene Erwachsene mit tertiärem Bildungsabschluss bis zu 10 % weniger als die im Inland geborenen. In Ländern wie Österreich und Spanien schließlich verdienen im Ausland geborene Personen mit einem Abschluss im Tertiärbereich deutlich weniger (mindestens 15 %) als

Kasten A4.2

Bildungsstand und Ersparnisse für Notfälle

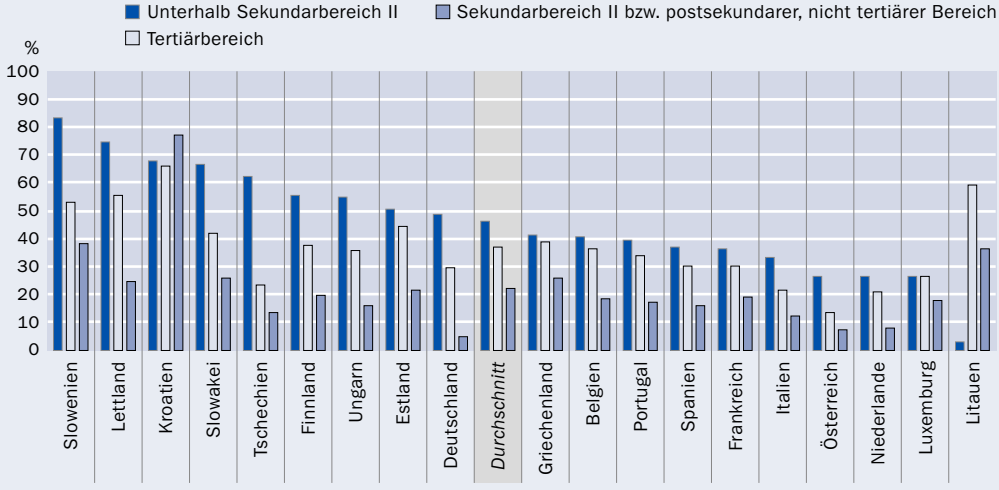
Liquide finanzielle Mittel sind wichtig, um finanzielle Notlagen bei Eintreten unerwarteter Notfälle zu vermeiden. In Abbildung A4.5 wird der Anteil der Erwachsenen untersucht, die in Haushalten ohne ausreichende Ersparnisse für Notfälle leben, kategorisiert nach ihrem Bildungsstand. Haushalte ohne ausreichende Notersparnisse sind definiert als Haushalte, deren liquide finanzielle Mittel nicht ausreichen, um einen Einkommensverlust von 3 Wochen zu decken. Da Personen mit höherem Bildungsstand in der Regel mehr verdienen als weniger gebildete Personen (wie oben erläutert), konzentriert sich diese Abbildung nur auf Haushalte im mittleren Quintil des Bruttoeinkommens. Dieser Ansatz kann jedoch die verzerrenden Auswirkungen des Bildungsstands auf das Einkommen nicht vollständig ausschließen, da das frühere Einkommen auch die Ersparnisse beeinflusst, sodass Personen mit niedrigerem Bildungsstand in der Vergangenheit eher ein niedrigeres Einkommen hatten und umgekehrt.

Im Durchschnitt der OECD-Länder, die an der EU-Erhebung Household Finance and Consumption Survey (EU-HFCS) 2021 teilgenommen haben, haben 46 % der Erwachsenen mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II in Haushalten mit mittlerem Einkommen nicht genug Ersparnisse, um ihre Lebenshaltungskosten für 3 Wochen zu decken. Der Anteil sinkt auf 37 % bei denjenigen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich und auf 22 % bei den Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich. Litauen ist das einzige Land, in dem die Wahrscheinlichkeit, nicht über Ersparnisse für Notfälle zu verfügen, bei Personen mit mindestens einem Abschluss im Sekundarbereich II deutlich höher ist (Abb. A4.5).

Abbildung A4.5

Anteil der Erwachsenen, die nicht genügend Ersparnisse für den Notfall haben, um einen Einkommensverlust von 3 Wochen zu verkraften, nach Bildungsstand (2021)

25-bis 64-Jährige, die einem Haushalt im mittleren Quintil des Bruttoeinkommens angehören



Anmerkung: „Ersparnisse für den Notfall" bezieht sich auf die liquiden Finanzanlagen, einschließlich Einlagen, Investmentfonds, Anleihen, Wert des nicht selbstständigen Privatunternehmens, öffentlich gehandelte Aktien und verwaltete Konten. Das 3-Wochen-Einkommen bezieht sich auf das Einkommen des jeweiligen Haushalts. Der Durchschnitt ist der ungewichtete Wert für alle am HFCS 2021 teilnehmenden Länder.

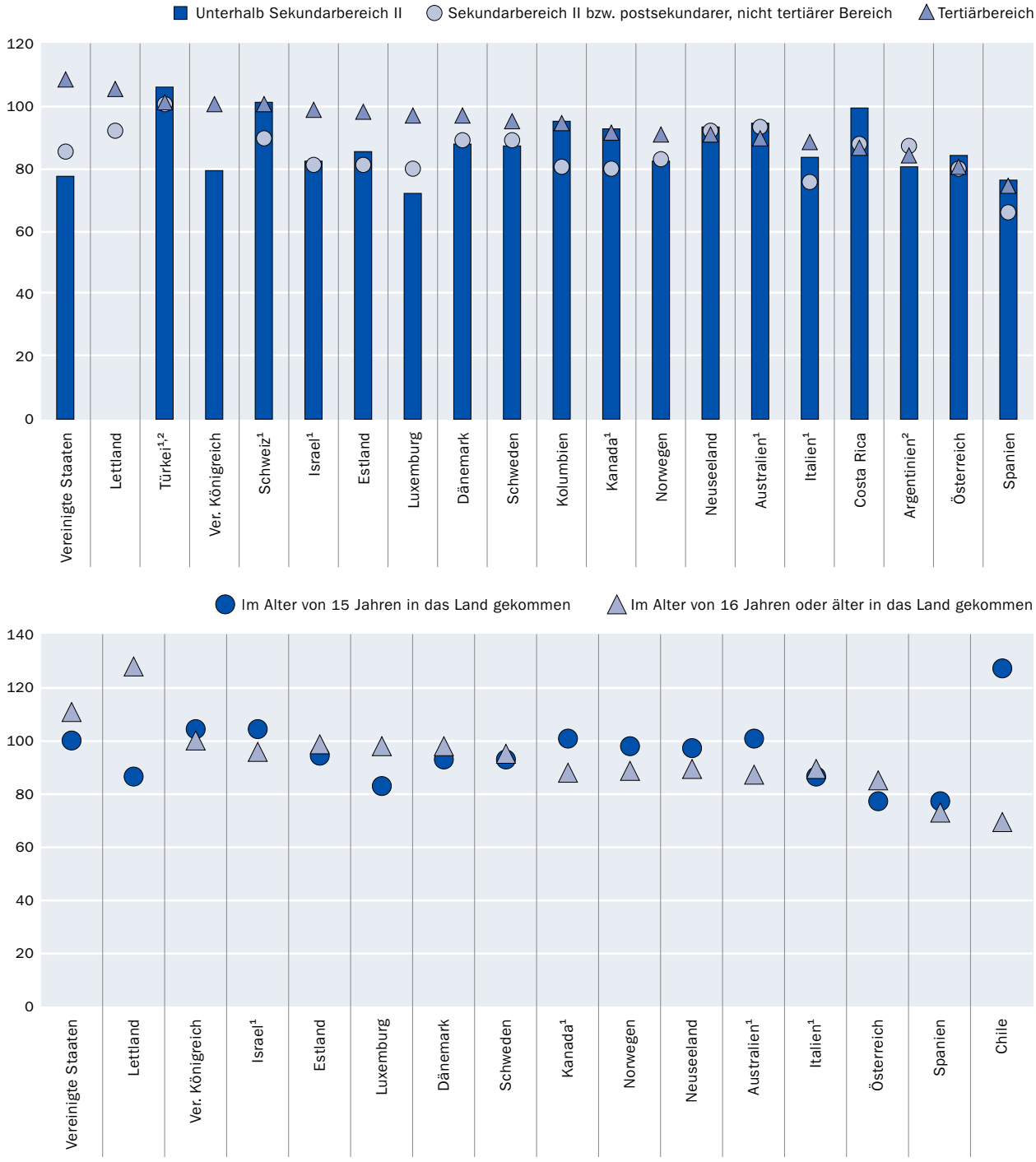
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils Erwachsener mit einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II, die nicht genügend Ersparnisse für den Notfall haben, um einen Einkommensverlust von 3 Wochen zu verkraften.

Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). StatLink: https://stat.link/x58bcy

Abbildung A4.6

Relatives Erwerbseinkommen von im Ausland geborenen Erwachsenen, nach Bildungsstand und Alter bei der Migration (2022)

Ganzjährig vollzeitbeschäftigte 25- bis 64-Jährige; im Inland geborene Erwachsene = 100



Anmerkung: Es gibt Unterschiede zwischen den Ländern bei der Einbeziehung/dem Ausschluss von Personen mit einem Einkommen von null und mit negativen Einkommen. 1. Referenzjahr nicht 2022. Weitere Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle. 2. Einkommen nach Abzug der Einkommensteuer für die Türkei und eine Kombination aus Brutto- (Selbstständige) und Nettoverdienst (Beschäftigte) für Argentinien.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des relativen Erwerbseinkommens von im Ausland geborenen Erwachsenen mit tertiärem Abschluss.

Daten s. Tabelle A4.4. Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen, Angewandte Methodik und Quellen sowie Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). StatLink: https://stat.link/x58bcy

im Inland geborene Personen, was auf potenzielle Hindernisse für gerechte wirtschaftliche Chancen für Zugewanderte trotz ihres hohen Bildungsstands hinweist (Abb. A4.6).

Die relativen Erwerbseinkommen unterscheiden sich auch nach dem Alter, in dem die im Ausland geborenen Beschäftigten in das Aufnahmeland kamen. Diese Tendenz zeigt sich bei Erwachsenen mit Abschluss im Tertiärbereich in Ländern wie Kanada, Neuseeland und Norwegen, wo die früh angekommenen Beschäftigten fast das Gleiche oder mehr verdienen als die im Inland geborenen. Dieses Muster unterstreicht die Bedeutung einer frühen sozialen und bildungsbezogenen Integration für den wirtschaftlichen Erfolg, insbesondere im Hinblick auf die Herkunft der Qualifikation (Abb. A4.6).

Definitionen

Erwachsene bezieht sich auf 25- bis 64-Jährige; jüngere Erwachsene auf 25- bis 34-Jährige. Bei der Analyse der finanziellen Bildungserträge wird der Kapitalwert der Einkünfte während des gesamten Lebens einer Person im Alter von 16 bis 64 Jahren berücksichtigt.

Das *Kosten-Nutzen-Verhältnis* ist das Verhältnis von Gesamtnutzen zu Gesamtkosten und steht für den finanziellen Nutzen, der sich aus dem Abschluss eines weiteren Bildungsbereichs und jeden dafür investierten US-Dollar ergibt.

Geburtsland: Im Inland geborene Personen sind diejenigen, die in dem Land geboren wurden, in dem sie die Umfrage beantwortet haben, und *im Ausland geborene Personen* sind diejenigen, die außerhalb des Landes geboren wurden, in dem sie die Umfrage beantwortet haben.

Direkte Kosten sind die direkten Ausgaben für Bildung pro Bildungsteilnehmerin bzw. Bildungsteilnehmer während der Bildungsteilnahme. Die direkten Kosten für Bildung beinhalten keine Studiendarlehen. *Private direkte Kosten* sind die gesamten Ausgaben der Haushalte für Bildung. Sie umfassen die Nettozahlungen an Bildungseinrichtungen sowie die Zahlungen für bildungsbezogene Sach- und Dienstleistungen außerhalb von Bildungseinrichtungen (Schulbedarf, Nachhilfe usw.). Das entgangene Einkommen ist das Nettoeinkommen, das eine Person, die nicht in Ausbildung ist, erwarten kann.

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

Ersparnisse für Notfälle sind die liquiden Finanzanlagen, einschließlich Einlagen, Investmentfonds, Anleihen, Wert des nicht selbstständigen Privatunternehmens, öffentlich gehandelter Aktien und verwalteter Konten.

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 negative Geschäftsergebnisse meldeten.

Bruttoeinkommensvorteile sind der abgezinste Betrag der Einkommenszuschläge für einen höheren Bildungsstand im Laufe eines Erwerbslebens. Der *Einkommensteuereffekt* ist der abgezinste Gesamtbetrag der zusätzlichen Einkommensteuer, die eine Privatperson mit

einem höheren Bildungsstand im Laufe ihres Erwerbslebens zahlt. Der *Effekt der Sozialversicherungsbeiträge* ist der abgezinste Gesamtbetrag, der sich aus den durch den höheren Bildungsstand bedingten höheren Sozialversicherungsbeiträgen der Beschäftigten während des Erwerbslebens ergibt.

Die *Ertragsrate* ist der (hypothetische) reale Zinssatz zum Ausgleich von Kosten und Nutzen der Bildungsinvestition. Sie kann als der Zinssatz interpretiert werden, den eine Person im Laufe ihres Erwerbslebens jedes Jahr für die Investition in einen höheren Bildungsstand erwarten kann.

Bildungsstände: Erläuterungen zu den einzelnen ISCED-2011-Bildungsbereichen s. Hinweise zur Lektüre.

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

Angewandte Methodik

Bei der Analyse der relativen Einkommen von Personen mit einem bestimmten Bildungsstand und der Verteilung der Erwerbseinkommen findet keine Kontrolle hinsichtlich der geleisteten Arbeitsstunden statt, obwohl diese wahrscheinlich sowohl die Erwerbseinkommen im Allgemeinen als auch die Einkommensverteilung im Besonderen beeinflussen. 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 1 Jahr, 1 Monat oder 1 Woche. In diesem Kapitel werden Jahresdaten vorgestellt und Einkommensdaten mit einem Referenzzeitraum von weniger als 1 Jahr wurden angepasst. Weitere Informationen zu den Anpassungsmethoden s. Tabelle X3.A4.1 in *Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes* (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). 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 Kapitel 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. Der Gesamtdurchschnitt des Erwerbseinkommens (Männer und Frauen) stellt nicht den einfachen Durchschnitt der Einkommensdaten für Männer und Frauen dar. Es handelt sich vielmehr um den Durchschnitt auf der Grundlage des Erwerbseinkommens der Gesamtbevölkerung. 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.

In den Einkommensdaten sind Personen mit einem Erwerbseinkommen von null oder mit negativen Erwerbseinkommen als Verdienende 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, Brasilien, Deutschland, Irland, Kanada, Neuseeland, Norwegen, Schweden, Spanien, die Schweiz, die Türkei und die Vereinigten Staaten enthalten. Personen mit negativen Erwerbseinkommen sind für Belgien, Dänemark, Italien, Kanada, Neuseeland, Norwegen, Schweden, Spanien und die Vereinigten Staaten enthalten. Für die Definition von Personen mit einem Erwerbseinkommen von null oder negativen Erwerbseinkommen s. Abschnitt Definitionen. Es ist zu beachten, dass sowohl Personen mit einem Erwerbseinkommen von null als auch mit negativen Erwerbseinkommen unter den ganzjährig Vollzeitbeschäftigten in den Ländern mit verfügbaren Daten sehr selten sind, und dies gilt auch bei der Betrachtung der Untergliederung nach Bildungsstand. Die Auswirkung der Einbeziehung/des Ausschlusses von Personen mit einem Erwerbseinkommen von null und/oder negativen Erwerbseinkommen auf die relativen Einkommen und die Verteilung der Erwerbseinkommen ist vernachlässigbar.

Weiterführende Informationen s. *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics* (OECD, 2018[8]) sowie *Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes* (*https://doi.org/10.1787/e7d20315-en*).

Bei der Berechnung der finanziellen Bildungserträge wird in Kasten A4.1 der Kapitalwert der Investition zugrunde gelegt. Um direkte Vergleiche von Kosten und Nutzen zu ermöglichen, drückt der Kapitalwert den Gegenwartswert für Geldtransfers zu verschiedenen Zeitpunkten aus. In diesem Rahmen werden die Kosten und der Nutzen während eines Erwerbslebens auf den Beginn der Investition zurückübertragen. Dazu werden alle Zahlungsströme mit einem festen Zinssatz (Abzinsungssatz) auf den Beginn der Investition zurückdiskontiert. Das Modell geht davon aus, dass die Steuersätze und die Sozialbeitragssätze auf dem heutigen Stand bleiben. Ebenso wird davon ausgegangen, dass die Verdienste und die Beschäftigungsquoten nach Alter und Bildungsstand auf den zuletzt beobachteten Werten bleiben.

Quellen

Dieses Kapital 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 Bildungsteilnehmenden 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 Income and Living Conditions – EU-SILC) oder anderen speziellen Erhebungen zu Erwerbseinkom-

men. Rund ein Viertel der Länder verwendet Daten aus Steuer- oder anderen offiziellen Verzeichnissen. Weitere Informationen zu länderspezifischen Datenquellen s. *Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes* (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). Für finanzielle Bildungserträge in Kasten A4.1 wurden verschiedene Quellen herangezogen:

- Die Quelle für die direkten Kosten der Bildung ist die gemeinsame Datenerhebung der UNESCO, der OECD und von Eurostat (UOE) über Finanzen (Referenzjahr 2021, sofern in den Tabellen nicht anders angegeben). Die Daten zum Bruttoverdienst basieren auf der Verdienstdatenerhebung des OECD-Netzes für arbeitsmarktbezogene, wirtschaftliche und soziale Ergebnisse des Lernens (LSO-Netzwerk), das Daten aus nationalen Arbeitskräfteerhebungen (Labour Force Surveys – LFS), der EU-Statistik über Einkommen und Lebensbedingungen (EU-SILC), Verdienststrukturerhebungen und anderen nationalen Registern und Erhebungen zusammenstellt. Die Verdienste sind alters-, geschlechts- und bildungsstandspezifisch.
- Die Einkommensteuerdaten werden anhand des OECD-Modells zur Lohnbesteuerung, das die Höhe der Steuern auf der Grundlage eines bestimmten Einkommensniveaus bestimmt, berechnet. Mit diesem Modell wird die Höhe der Steuerbelastung auf das Einkommen für verschiedene Szenarien der Haushaltszusammensetzung berechnet. Für dieses Kapitel werden alleinstehende Beschäftigte ohne Kinder zugrunde gelegt. Für länderspezifische Hinweise zur Einkommensteuer in diesem Modell s. Taxing Wages 2024 (OECD, 2024[9]).
- Die Sozialbeiträge der Beschäftigten werden unter Verwendung des Szenarios eines alleinstehenden Beschäftigten im Alter von 40 Jahren ohne Kinder im OECD-Modell zur Lohnbesteuerung berechnet. Für länderspezifische Hinweise zu den Sozialbeiträgen von Beschäftigten in diesem Modell s. Taxing Wages 2024 (OECD, 2024[9]).

Die Quelle für den Bildungsstand und Ersparnisse für Notfälle Kasten A4.2 ist die EU-Erhebung über die Finanzlage und den Konsum der privaten Haushalte (EU-HFCS), vierte Welle (2021).

Weiterführende Informationen

International Labour Organization (2022), *Global Wage Report 2022–23. The impact of inflation and COVID-19 on wages and purchasing power*, https://doi.org/10.54394/ZLFG5119. [4]

OECD (2024), *Taxing Wages 2024: Tax and Gender through the Lens of the Second Earner*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/dbcbac85-en. [9]

OECD (2023), *Education and earnings*, http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=EAG_EARNINGS. [1]

OECD (2023), *International Migration Outlook 2023*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/b0f40584-en. [7]

OECD (2022), "Same skills, different pay: Tackling gender inequalities at firm level", OECD, Paris, https://www.oecd.org/gender/same-skills-different-pay-2022.pdf. [3]

OECD (2021), *Bildung auf einen Blick 2021: OECD-Indikatoren*, wbv Publikation, Bielefeld, https://doi.org/10.3278/6001821ow. [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*. [8]

OECD (2017), *The Pursuit of Gender Equality: An Uphill Battle*, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/9789264281318-en*. [5]

World Economic Forum (2023), *Global Gender Gap Report 2023, https://www.weforum.org/publications/global-gender-gap-report-2023/* (Zugriff am 5. Juli 2024). [2]

Tabellen Kapitel A4

StatLink: https://stat.link/x58bcy

- Tabelle A4.a (Kasten A4.1): Finanzieller Nettoertrag für einen Mann und eine Frau, die einen Abschluss im Tertiärbereich erwerben, nach Abzinsungssatz (2021)
- Tabelle A4.1: Relative Erwerbseinkommen von Beschäftigten im Vergleich zu denjenigen mit Abschluss im Sekundarbereich II, nach Bildungsstand und Altersgruppe (2022)
- Tabelle A4.2: Verteilung der Beschäftigten nach Bildungsstand und Höhe der Erwerbseinkommen im Verhältnis zum Median (2022)
- Tabelle A4.3: Erwerbseinkommen von Frauen als Prozentsatz der Erwerbseinkommen von Männern, nach Bildungsstand und Altersgruppe (2022)
- Tabelle A4.4: Erwerbseinkommen von im Ausland geborenen Beschäftigten in Prozent des Erwerbseinkommens von im Inland geborenen Beschäftigten, nach Bildungsstand, Alter bei der Migration und aktueller Altersgruppe (2022)
- Tabelle A4.5: Private Kosten und Nutzen für einen Mann und eine Frau, die einen Abschluss im Tertiärbereich erwerben (2021)

Datenstand: 14. Juni 2024. Aktualisierte Daten und weitere Untergliederungen s. *http://data-explorer.oecd.org/s/4s*, OECD-Bildungsdatenbank.

Tabelle A4.1

Relative Erwerbseinkommen von Beschäftigten im Vergleich zu denjenigen mit Abschluss im Sekundarbereich II, nach Bildungsstand und Altersgruppe (2022)

Erwachsene mit Erwerbseinkommen (ganzjährig Vollzeitbeschäftigte); Abschluss des Sekundarbereichs II für jede Altersgruppe = 100

	Unterhalb Sekundarbereich II			Postsekundarer, nicht tertiärer Bereich			Tertiärbereich											
							Kurze tertiäre Bildungsgänge			Bachelor oder gleichwertig			Master, Promotion oder gleichwertig			Gesamt		
	25- bis 34-Jährige	45 - bis 54-Jährige	25- bis 64-Jährige	25- bis 34-Jährige	45- bis 54-Jährige	25- bis 64-Jährige	25- bis 34-Jährige	45- bis 54-Jährige	25- bis 64-Jährige	25- bis 34-Jährige	45- bis 54-Jährige	25- bis 64-Jährige	25- bis 34-Jährige	45- bis 54-Jährige	25- bis 64-Jährige	25- bis 34-Jährige	45- bis 54-Jährige	25- bis 64-Jährige
	(1)	(2)	(3)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)	(21)
OECD-Länder																		
Australien	99	93	93	104	101	99	98	117	111	121	135	129	117	167	145	116	137	129
Österreich	86	72	77	116	115	114	114	136	127	115	143	109	143	182	168	125	158	143
Belgien[1]	c	81	83	c	c	c	c	c	c	112	131	122	133	176	154	124	152	138
Kanada[1]	92	76	84	126	123	117	110	121	117	139	162	149	140	189	169	129	150	140
Chile	53	43	49	a	a	a	134	142	140	259	307	282	369	570	562	228	273	261
Kolumbien[2]	72	70	70	m	m	m	x(19)	x(20)	x(21)	x(19)	x(20)	x(21)	x(19)	x(20)	x(21)	209	291	255
Costa Rica	84	68	76	c	c	c	131	121	126	187	186	200	c	322	332	175	199	202
Tschechien	84	76	78	m	m	m	97	116	110	122	142	132	143	186	171	136	178	162
Dänemark	92	89	90	c	120	124	102	115	109	109	116	113	128	161	144	116	131	124
Estland	85	86	88	88	95	91	m	100	90	123	127	131	140	166	153	131	144	138
Finnland[1]	101	100	101	114	114	116	104	116	122	112	130	122	139	171	163	123	143	139
Frankreich[1,2]	78	95	89	m	m	m	102	133	129	112	185	151	149	229	189	127	177	157
Deutschland	79	87	75	103	115	110	114	123	121	127	160	142	147	203	180	130	170	150
Griechenland[1]	80	76	81	100	106	102	c	167	162	113	133	132	186	169	170	123	139	138
Ungarn	76	75	75	127	130	129	133	136	136	145	165	159	177	236	219	161	190	183
Island	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irland[1]	c	79	87	107[r]	95	97	c	159	150	151	175	161	206	240	199	170	192	172
Israel[1]	83	70	81	a	a	a	122	119	121	144	175	155	146	201	199	140	171	161
Italien[1,2]	95	79	83	m	m	m	x(13)	x(14)	x(15)	112	97	99	147	143	153	135	135	141
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Republik Korea	88	86	82	a	a	a	105	119	109	117	153	132	161	195	176	115	150	130
Lettland	78	99	87	90	103	98	99	c	111	133	177	155	155	191	170	133	181	158
Litauen	88	93	93	100	112	104	a	a	a	145	141	149	171	201	187	152	175	169
Luxemburg	81	66	74	c	c	108	c	129	127	129	184	143	145	173	155	139	171	150
Mexiko[1]	86	75	80	a	a	a	109	116	117	139	180	153	209	323	308	139	185	158
Niederlande	88	82	86	103	108	105	128	129	131	118	142	132	139	210	177	127	167	149
Neuseeland	98	89	92	105	105	102	105	107	110	117	132	124	128	153	145	117	133	126
Norwegen	85	87	86	106	94	99	104	123	119	99	114	106	115	148	133	106	127	118
Polen	89	85	86	98	105	103	a	a	a	133	157	142	139	171	158	137	168	154
Portugal	87	77	84	116	121	115	118	c	109	x(19)	x(20)	x(21)	x(19)	x(20)	x(21)	158	191	173
Slowakei	86	82	83	m	m	m	101	123	119	118	129	126	127	166	154	125	162	150
Slowenien	87	83	84	a	a	a	110	133	128	125	153	138	140	192	176	129	172	157
Spanien	93	78	83	c	c	99[r]	117	112	111	137	151	140	168	189	180	145	158	151
Schweden	92	83	86	96	119	114	105	112	108	107	121	116	124	152	144	113	132	125
Schweiz[1,2]	84	76	80	m	m	m	x(13,16)	x(14,17)	x(15,18)	125[d]	140[d]	130[d]	142[d]	183[d]	162[d]	132	161	145
Türkei[3]	83	71	78	a	a	a	x(19)	x(20)	x(21)	x(19)	x(20)	x(21)	x(19)	x(20)	x(21)	139	166	149
Ver. Königreich	60	70	71	a	a	a	98	109	108	126	136	135	134	156	151	125	137	136
Vereinigte Staaten	85	81	81	m	m	m	120	107	114	159	169	165	199	212	217	163	172	172
OECD-Durchschnitt	**85**	**80**	**82**	**m**	**m**	**m**	**111**	**124**	**120**	**131**	**153**	**142**	**156**	**204**	**190**	**139**	**168**	**156**
Partner- und/oder Beitrittsländer																		
Argentinien[3]	91	79	81	a	a	a	117	117	118	129	156	157	c	356	305	126	157	151
Brasilien	75	72	75	a	a	a	x(19)	x(20)	x(21)	x(19)	x(20)	x(21)	x(19)	x(20)	x(21)	205	264	243
Bulgarien[1]	82	74	77	c	c	119[r]	a	a	a	117	140	146	146	177	182	132	170	172
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kroatien	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
Peru[2]	76	71	73	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	146	188	167
Rumänien	94	88	92	125	129	125	x(19)	x(20)	x(21)	x(19)	x(20)	x(21)	x(19)	x(20)	x(21)	141	147	143
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
EU25-Durchschnitt	**87**	**83**	**84**	**m**	**113**	**110**	**m**	**127**	**122**	**123**	**145**	**134**	**150**	**186**	**170**	**135**	**163**	**152**
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**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. Daten zu den relativen Erwerbseinkommen für Beschäftigte mit einem Abschluss im Sekundarbereich II sind im Internet verfügbar (s. u. StatLink).

1. Referenzjahr nicht 2022: 2021 für Belgien, Bulgarien, Finnland, Irland, Israel, Italien, Kanada, Spanien und die Schweiz; 2019 für Frankreich; 2018 für Griechenland und Mexiko. 2. Index 100 bezieht sich auf die kombinierten ISCED-Stufen 3 und 4 der ISCED-Klassifikation 2011. Liste der ISCED-Stufen s. Hinweise zur Lektüre.

3. Erwerbseinkommen nach Abzug der Einkommensteuer für die Türkei und eine Kombination aus Brutto- (Selbstständige) und Nettoeinkommen (Beschäftigte) für Argentinien.

Quelle: OECD (2024). Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen, Angewandte Methodik und Quellen sowie Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). StatLink: https://stat.link/x58bcy

Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise zur Lektüre.

A 4

Tabelle A4.2

Verteilung der Beschäftigten nach Bildungsstand und Höhe der Erwerbseinkommen im Verhältnis zum Median (2022)

Median der Erwerbseinkommen 25- bis 64-Jähriger mit Erwerbseinkommen (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)	(4)	(7)	(10)	(13)	(16)	(19)	(22)	(25)	(28)	(31)	(34)	(37)	(40)	(43)
OECD-Länder															
Australien	20	47	19	8	6	15	43	24	9	8	11	30	28	16	15
Österreich	33	44	17	4	2	17	34	30	13	7	13	19	22	19	27
Belgien	25	56	16	2	1	15	50	27	6	2	7	26	38	17	12
Kanada[1]	42	29	17	7	6	30	27	22	11	10	24	21	20	15	21
Chile	35	45	14	4	2	19	41	23	9	9	7	17	19	15	42
Kolumbien	42	35	18	3	2	22	29	35	8	6	7	12	22	14	45
Costa Rica	29	41	24	4	2	16	31	34	8	10	6	12	20	14	49
Tschechien	14	66	18	2	1	5	52	32	8	3	2	21	39	18	20
Dänemark	32	39	23	4	2	17	38	33	8	4	14	25	38	13	10
Estland	26	40	20	7	7	21	38	23	10	8	12	25	27	16	20
Finnland[1]	31	37	23	6	4	22	40	28	7	3	12	23	33	17	15
Frankreich[1]	34	41	19	4	2	22	40	27	7	4	11	19	30	17	23
Deutschland	43	40	16	1	0	19	44	25	8	4	9	21	32	20	19
Griechenland[1]	33	38	21	5	3	18	34	34	10	5	10	21	35	19	14
Ungarn	28	57	12	3	1	8	48	28	10	6	3	19	29	17	32
Island	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irland[1]	43	29	18	5	4	26	34	24	10	6	15	20	17	20	28
Israel[1]	27	48	18	5	3	21	44	20	8	7	13	25	23	14	25
Italien[1]	27	36	26	7	4	21	30	27	12	10	14	20	28	17	21
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Republik Korea	22	58	17	2	1	12	51	28	6	3	6	33	34	14	13
Lettland	24	52	14	c	c	15	47	24	7	6	4	28	31	14	23
Litauen	20	51	21	6	2	17	48	23	8	4	12	22	25	18	22
Luxemburg	34	53	9	c	c	18	45	24	9	c	5	23	28	23	22
Mexiko[1]	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	18	46	22	8	5	18	38	26	10	8	13	25	31	15	16
Norwegen	50	27	16	4	2	23	30	32	10	5	15	19	38	15	12
Polen	0	74	19	4	2	0	61	26	8	4	0	30	35	16	19
Portugal	9	57	24	6	3	6	46	30	9	9	3	15	26	19	37
Slowakei	30	45	18	5	1	16	38	30	11	5	12	18	29	19	22
Slowenien	0	83	16	2	0	0	64	28	6	2	0	25	34	22	18
Spanien	33	35	21	6	4	26	31	24	10	10	15	20	19	17	29
Schweden	26	46	24	4	1	16	37	34	9	4	14	25	37	15	10
Schweiz[1]	29	53	16	1	1	20	42	30	6	2	10	23	34	19	14
Türkei[2]	30	48	17	4	1	18	38	28	11	5	12	17	23	29	19
Ver. Königreich	23	53	18	4	2	15	49	25	8	4	7	30	31	16	16
Vereinigte Staaten	42	41	11	3	3	25	41	19	9	6	12	23	22	17	25
OECD-Durchschnitt	**28**	**46**	**19**	**5**	**3**	**17**	**40**	**27**	**9**	**6**	**10**	**22**	**28**	**17**	**23**
Partner- und/oder Beitrittsländer															
Argentinien[2]	22	30	22	14	13	16	21	22	18	23	7	12	16	19	45
Brasilien	59	24	10	4	3	37	28	18	8	10	19	11	14	12	44
Bulgarien[1]	42	36	15	3	4	17	38	21	12	12	8	20	17	16	38
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kroatien	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
Peru	48	18	16	9	9	34	14	20	14	18	26	8	14	12	40
Rumänien	3	74	18	c	4	1	62	29	4	4	c	18	44	19	19
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
EU25-Durchschnitt	**26**	**48**	**19**	**4**	**3**	**15**	**43**	**27**	**9**	**6**	**9**	**22**	**30**	**18**	**22**
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. Für einen bestimmten Bildungsstand addieren sich die Zahlen für das Verdienstniveau im Verhältnis zum Medianverdienst aufgrund fehlender Daten möglicherweise nicht zu 100 %. Nach Geschlecht untergliederte Daten sind im Internet verfügbar (s. u. StatLink).

1. Referenzjahr nicht 2022: 2021 für Bulgarien, Finnland, Irland, Israel, Italien, Kanada, Spanien und die Schweiz; 2019 für Frankreich; 2018 für Griechenland und Mexiko.

2. Erwerbseinkommen nach Abzug der Einkommensteuer für die Türkei und eine Kombination aus Brutto- (Selbstständige) und Nettoeinkommen (Beschäftigte) für Argentinien.

Quelle: OECD (2024). Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen, Angewandte Methodik und Quellen sowie Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). StatLink: https://stat.link/x58bcy

Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise zur Lektüre.

Tabelle A4.3

Erwerbseinkommen von Frauen als Prozentsatz der Erwerbseinkommen von Männern, nach Bildungsstand und Altersgruppe (2022)

Durchschnittliches Erwerbseinkommen von Erwachsenen mit Erwerbseinkommen (ganzjährig Vollzeitbeschäftigte)

	Unterhalb Sekundarbereich II			Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich			Tertiärbereich		
	25- bis 64-Jährige	25- bis 34-Jährige	45- bis 54-Jährige	25- bis 64-Jährige	25- bis 34-Jährige	45- bis 54-Jährige	25- bis 64-Jährige	25- bis 34-Jährige	45- bis 54-Jährige
	(1)	(2)	(4)	(6)	(7)	(9)	(11)	(12)	(14)
OECD-Länder									
Australien	84	102	74	84	84	84	83	95	79
Österreich	81	78	77	84	84	83	78	85	82
Belgien[1]	81[r]	c	c	82	88[r]	79	88	97	94
Kanada[1]	69	73	60	75	73	79	79	80	84
Chile	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien	83	81	84	86	91	83	79	85	84
Costa Rica	86	87	84	91	95	71	93	88	95
Tschechien	83	88	80	84	86	81	74	79	70
Dänemark	81	79	80	80	80	78	77	86	73
Estland	74	82[r]	62	72	73	71	72	79	73
Finnland[1]	81	88	78	78	82	75	76	85	72
Frankreich[1]	72	90	68	76	69	76	74	82	75
Deutschland	69	c	c	83	86	83	75	90	69
Griechenland[1]	72	c	72	83	87	81	78	81	80
Ungarn	88	94	88	85	83	85	67	75	62
Island	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irland[1]	81	c	c	84	c	88	71	71	73
Israel[1]	71	c	79	67	73	58	68	69	64
Italien[1]	77	66	69	82	85	81	67	58	69
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Republik Korea	74	c	79	72	83	66	73	88	65
Lettland	62	c	c	68	67	73	71	70	75
Litauen	84	81	79	83	80	81	80	82	79
Luxemburg	78	c	73	82	83	94	86	94	94
Mexiko[1]	66	66	64	72	73	68	75	81	73
Niederlande	84	85	81	84	86	86	78	90	83
Neuseeland	80	86	79	81	82	81	85	90	80
Norwegen	82	82	80	79	77	78	76	85	75
Polen	76	77	74	78	77	76	72	76	70
Portugal	81	88	77	78	83	74	73	80	72
Slowakei	81	88	88	79	80	78	75	81	72
Slowenien	86	88	85	86	83	84	82	80	81
Spanien	74	78	69	76	82	76	83	91	79
Schweden	86	91	84	84	84	82	80	86	76
Schweiz[1]	82	88	79	84	92	83	82	93	82
Türkei[2]	71	76	70	81	87	78	78	84	72
Ver. Königreich	80	86	72	89	126	76	80	81	78
Vereinigte Staaten	80	74	94	77	81	73	74	82	70
OECD-Durchschnitt	**79**	**85**	**77**	**81**	**84**	**79**	**77**	**83**	**76**
Partner- und/oder Beitrittsländer									
Argentinien[2]	60	61	58	72	75	68	84	84	86
Brasilien	73	83	70	69	74	62	68	75	66
Bulgarien[1]	99	c	74	83	107	76	83	78	92
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kroatien	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
Peru	66	58	69	73	71	65	78	82	78
Rumänien	90	84	88	92	90	92	91	88	92
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m
EU25-Durchschnitt	**80**	**79**	**77**	**81**	**83**	**81**	**77**	**82**	**77**
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. 1. Referenzjahr nicht 2022: 2021 für Belgien, Bulgarien, Finnland, Irland, Israel, Italien, Kanada, Spanien und die Schweiz; 2019 für Frankreich; 2018 für Griechenland und Mexiko. 2. Erwerbseinkommen nach Abzug der Einkommensteuer für die Türkei und eine Kombination aus Brutto- (Selbstständige) und Nettoeinkommen (Beschäftigte) für Argentinien.

Quelle: OECD (2024). Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen, Angewandte Methodik und Quellen sowie Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). StatLink: https://stat.link/x58bcy

Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise zur Lektüre.

A 4

Tabelle A4.4

Erwerbseinkommen von im Ausland geborenen Beschäftigten in Prozent des Erwerbseinkommens von im Inland geborenen Beschäftigten, nach Bildungsstand, Alter bei der Migration und aktueller Altersgruppe (2022)

Durchschnittliches Erwerbseinkommen von Erwachsenen mit Erwerbseinkommen (ganzjährig Vollzeitbeschäftigte)

	Unterhalb Sekundarbereich II			Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich			Tertiärbereich		
	Gesamt	Im Land eingetroffen im Alter von 15 Jahren	Im Land eingetroffen im Alter von 16–64	Gesamt	Im Land eingetroffen im Alter von 15 Jahren	Im Land eingetroffen im Alter von 16–64	Gesamt	Im Land eingetroffen im Alter von 15 Jahren	Im Land eingetroffen im Alter von 16–64
	25- bis 64-Jährige	25- bis 64-Jährige	25- bis 64-Jährige	25- bis 64-Jährige	25- bis 64-Jährige	25- bis 64-Jährige	25- bis 64-Jährige	25- bis 64-Jährige	25- bis 64-Jährige
	(1)	(6)	(11)	(16)	(21)	(26)	(31)	(36)	(41)
OECD-Länder									
Australien[1]	95	100	92	93	96	92	90	101	87
Österreich	85	79	89	80	73	84	81	77	85
Belgien	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kanada[1]	93	99	89	80	85	78	91	101	88
Chile	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien	96	x(1)	x(1)	80	x(16)	x(16)	94	x(31)	x(31)
Costa Rica	100	x(1)	x(1)	88	x(16)	x(16)	86	x(31)	x(31)
Tschechien	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Dänemark	89	93	87	89	92	88	97	93	98
Estland	86[r]	c	76[r]	81	81	80	98	95	99
Finnland	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Frankreich	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Deutschland	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Griechenland	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ungarn	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Island	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irland	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Israel[1]	83	c	74	81	87	76	99	104	95
Italien[1]	84	96	82	76	89	73	89	86	89
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Republik Korea	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Lettland	c	c	c	92	86	96	105	86	128
Litauen	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Luxemburg	72	c	70	80	79	80	97	83	98
Mexiko	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Niederlande	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Neuseeland	94	105	90	92	90	93	91	97	89
Norwegen	83	90	81	83	91	81	91	98	89
Polen	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slowakei	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slowenien	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Spanien	77	86	72	66	73	63	74	77	73
Schweden	88	95	86	89	94	86	95	93	95
Schweiz[1]	102	x(1)	x(1)	90	x(16)	x(16)	101	x(31)	x(31)
Türkei[1]	107	x(1)	x(1)	101	x(16)	x(16)	101	x(31)	x(31)
Ver. Königreich	80	103	74	m	m	m	101	104	100
Vereinigte Staaten	78	76	79	85	94	81	108	100	111
OECD-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
Partner- und/oder Beitrittsländer									
Argentinien[2]	81	x(1)	x(1)	87	x(16)	x(16)	84	x(31)	x(31)
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Bulgarien[1]	m	m	m	c	c	c	c	m	c
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kroatien	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
Peru	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Rumänien	c	m	m	c	m	m	c	m	m
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m
EU25-Durchschnitt	**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. Daten zu anderen Altersgruppen sind im Internet verfügbar (s. u. StatLink).

1. Referenzjahr nicht 2022: 2021 für Bulgarien, Israel, Italien und Kanada; 2019 für Australien, die Schweiz und die Türkei. 2. Erwerbseinkommen nach Abzug der Einkommensteuer für die Türkei und eine Kombination aus Brutto- (Selbstständige) und Nettoeinkommen (Beschäftigte) für Argentinien.

Quelle: OECD (2024). Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen, Angewandte Methodik und Quellen sowie Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). StatLink: https://stat.link/x58bcy

Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise zur Lektüre.

Tabelle A4.5

Private Kosten und Nutzen für einen Mann und eine Frau, die einen Abschluss im Tertiärbereich erwerben (2021)

Verglichen mit einem Mann oder einer Frau, die einen Abschluss im Sekundarbereich II erwerben (in US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für das BIP); künftige Kosten und Nutzen werden mit einer Rate von 2 % abgezinst

	Männer					Frauen				
	Kosten gesamt	Nutzen gesamt	Finanzielle Nettoerträge	Ertragsrate	Kosten-Nutzen-Verhältnis	Kosten gesamt	Nutzen gesamt	Finanzielle Nettoerträge	Ertragsrate	Kosten-Nutzen-Verhältnis
	(3)	(7)	(8) = (7) + (3)	(9)	(10) = (7) : (3)	(13)	(17)	(18) = (17) + (13)	(19)	(20) = (17) : (13)
OECD-Länder										
Australien	−120 800	276 000	155 200	6 %	2,3	−121 800	333 800	212 000	8 %	2,7
Österreich	−82 400	505 400	423 000	11 %	6,1	−60 600	372 500	311 900	14 %	6,1
Belgien	−32 200	323 600	291 400	17 %	10,0	−23 800	400 800	377 000	32 %	16,8
Kanada	−64 300	443 800	379 500	15 %	6,9	−53 000	422 700	369 700	21 %	8,0
Tschechien[1]	−65 200	417 500	352 300	13 %	6,4	−39 100	247 500	208 400	13 %	6,3
Dänemark	−119 900	324 300	204 400	7 %	2,7	−97 500	322 400	224 900	10 %	3,3
Estland	−66 000	297 500	231 500	14 %	4,5	−56 500	255 600	199 100	14 %	4,5
Finnland	−84 900	354 400	269 500	10 %	4,2	−72 800	297 300	224 500	11 %	4,1
Deutschland	−88 700	515 000	426 300	13 %	5,8	−69 500	328 800	259 300	12 %	4,7
Ungarn	−48 900	519 600	470 700	22 %	10,6	−39 700	297 700	258 000	18 %	7,5
Irland	−42 600	651 500	608 900	26 %	15,3	−27 300	518 500	491 200	41 %	19,0
Israel	−53 700	444 300	390 600	21 %	8,3	−39 600	375 300	335 700	25 %	9,5
Italien[2]	−38 500	353 700	315 200	14 %	9,2	−23 300	289 800	266 500	20 %	12,4
Republik Korea	−41 000	299 700	258 700	17 %	7,3	−42 700	214 000	171 300	17 %	5,0
Lettland	−42 200	346 900	304 700	23 %	8,2	−34 000	293 000	259 000	21 %	8,6
Luxemburg	−61 700	563 700	502 000	14 %	9,1	−55 100	444 700	389 600	17 %	8,1
Niederland	−104 700	470 800	366 100	10 %	4,5	−105 100	444 000	338 900	11 %	4,2
Neuseeland	−91 400	303 800	212 400	9 %	3,3	−88 000	294 200	206 200	10 %	3,3
Norwegen	−100 900	313 100	212 200	7 %	3,1	−77 500	342 500	265 000	11 %	4,4
Polen[1]	−63 900	496 500	432 600	17 %	7,8	−38 200	406 800	368 600	23 %	10,6
Portugal	−25 700	339 700	314 000	21 %	13,2	−20 400	289 000	268 600	28 %	14,2
Slowakei	−56 100	335 200	279 100	12 %	6,0	−30 800	271 200	240 400	17 %	8,8
Slowenien	−42 300	385 300	343 000	16 %	9,1	−32 100	358 700	326 600	20 %	11,2
Spanien	−36 100	339 800	303 700	18 %	9,4	−31 800	348 700	316 900	20 %	11,0
Schweden	−91 000	220 500	129 500	6 %	2,4	−72 600	257 300	184 700	9 %	3,5
Schweiz[2]	−127 100	690 200	563 100	13 %	5,4	−122 300	580 700	458 400	13 %	4,7
Türkei[3]	−19 900	159 000	139 100	16 %	8,0	−11 000	162 000	151 000	28 %	14,7
Vereinigte Staaten	−90 400	816 500	726 100	19 %	9,0	−82 500	593 900	511 400	19 %	7,2
OECD-Durchschnitt	**−67 900**	**411 000**	**343 000**	**15 %**	**7,1**	**−56 000**	**348 700**	**292 700**	**18 %**	**8,0**
EU-Durchschnitt	**−62 800**	**408 500**	**345 700**	**15 %**	**7,6**	**−49 000**	**339 200**	**290 200**	**19 %**	**8,7**

Anmerkung: Werte basieren auf der Differenz zwischen Männern mit Abschluss im Tertiärbereich und Männern mit Abschluss im Sekundarbereich II. Werte sind auf volle Hundert gerundet. Die direkten Kosten für Bildung beinhalten keine Studiendarlehen. Kosten und Nutzen werden im Laufe eines Erwerbslebens erwirtschaftet und auf den Beginn der Investition zurückübertragen. Daten zu den direkten Kosten, entgangenem Verdienst, Bruttoleistungen, Einkommensteuer und Sozialbeiträgen sind im Internet verfügbar (s. u. StatLink).

1. Referenzjahr 2020. 2. Finanzielle Erträge der tertiären Bildung im Vergleich zum Sekundarbereich II und dem postsekundaren Bereich zusammen. 3. Nur Nettoerwerbseinkommen verfügbar. Berechnungen verwenden diese Werte, als ob es sich um Bruttoerwerbseinkommen handeln würde.

Quelle: OECD/ILO/UIS (2024). Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen, Angewandte Methodik und Quellen sowie Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). StatLink: https://stat.link/x58bcy

Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise zur Lektüre.

Kapitel A5

Inwieweit nehmen Erwachsene an formaler und nicht formaler Weiterbildung teil?

Zentrale Ergebnisse

- Die Teilnahme an formaler und/oder nicht formaler Weiterbildung blieb im Durchschnitt der Länder mit vergleichbaren Daten aus der EU-Erhebung zur Erwachsenenbildung (EU-AES) zwischen 2016 und 2022 nahezu unverändert. Allerdings gab es in den einzelnen Ländern unterschiedliche Trends. Viele Länder, die bereits 2016 hohe Beteiligungsquoten aufwiesen, steigerten diese weiter, während viele Länder mit niedrigen Beteiligungsquoten im Jahr 2016 einen Rückgang der Teilnahme verzeichneten.
- Zahlreiche Hindernisse können höhere Beteiligungsquoten in der Erwachsenenbildung verhindern. Zu den in der EU-AES ermittelten Hindernissen sind in mehr als zwei Drittel der Länder Terminkonflikte das am häufigsten genannte Hindernis für Erwachsene, die gerne an Erwachsenenbildung teilnehmen würden, dies aber nicht taten. Kosten und familiäre Verpflichtungen sind ebenfalls häufig genannte Faktoren, die eine Teilnahme an der Erwachsenenbildung verhindern.
- Ein weiterer wichtiger Grund, der Erwachsene von der Teilnahme an der Erwachsenenbildung abhält, ist die Auffassung, dass sie keine weitere allgemeine und berufsbezogene Weiterbildung benötigen. Im Durchschnitt der OECD- und Beitrittsländer, die an der EU-AES teilnehmen, gaben 70 % der 25- bis 64-Jährigen, die nicht an einer Weiterbildung teilgenommen haben, an, dass sie keine Notwendigkeit dafür sehen. Dieser Anteil variiert erheblich zwischen den Ländern und reicht von 41 % in den Niederlanden bis zu über 90 % in Bulgarien und Litauen.

Kontext

Die auf dem Arbeitsmarkt geforderten Kompetenzen entwickeln sich ständig weiter. Obwohl die Erstausbildung grundlegend ist, um jungen Menschen die Fähigkeiten zu vermitteln, die sie für einen erfolgreichen Einstieg in den Arbeitsmarkt benötigen, ist die Erwachsenenbildung nach wie vor von zentraler Bedeutung, wenn es darum geht, Möglichkeiten zur Weiterbildung und Umschulung zu schaffen. Investitionen in Qualifikationen werden auch unverzichtbar sein, wenn sich die Gesellschaften an die wachsenden Möglichkeiten der künstlichen Intelligenz (KI) anpassen und eine widerstandsfähige grüne Wirtschaft aufbauen wollen.

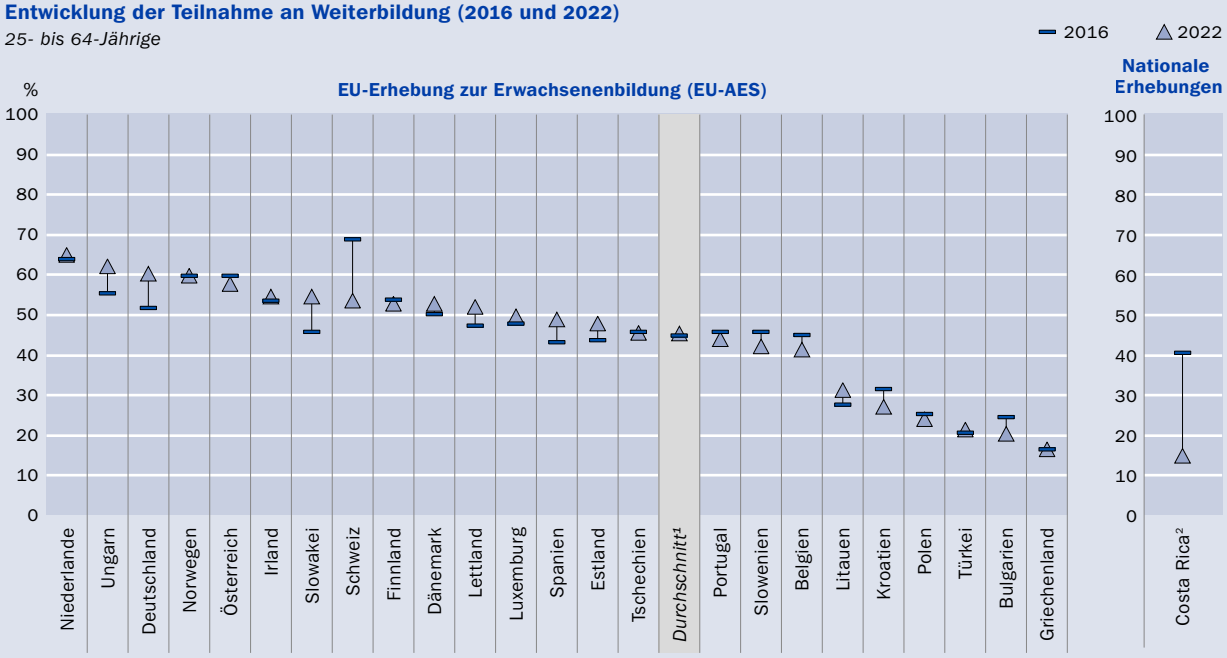
Die Erfassung des Stands der Erwachsenenbildung mittels Indikatoren birgt zahlreiche Herausforderungen. Um diese zu bewältigen, hat die OECD kürzlich ein Arbeitspapier veröffentlicht, das einen umfassenden Rahmen für die Erwachsenenbildung vorstellt. Dieser Rahmen zielt darauf ab, die Ermittlung statistischer Daten zu Erwachsenenbildungssystemen zu verbessern und die Auswahl relevanter Indikatoren für ein länderübergreifendes Monitoring zu erleichtern. Außerdem werden die nationalen Maßnahmen und Praktiken in diesem Bereich beschrieben (Sekmokas et al., 2024[1]).

Dieses Kapitel konzentriert sich auf Schlüsselelemente des Rahmens für die Erwachsenenbildung, z. B. die Triebkräfte der Erwachsenenbildung und die Hindernisse für die Teilnahme. Trotz unterschiedlicher Prioritäten und Ziele der Erwachsenenbildungssys-

Abbildung A5.1

Entwicklung der Teilnahme an Weiterbildung (2016 und 2022)

25- bis 64-Jährige



Anmerkung: Weiterbildung bezieht sich auf formale und/oder nicht formale Weiterbildung.

1. Der Durchschnitt ergibt sich aus dem ungewichteten Mittelwert aller Länder mit verfügbaren und vergleichbaren Daten für beide Jahre. 2. Die Daten beziehen sich auf den Durchschnitt von 4 Quartalen eines Jahrs.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge nach dem Prozentsatz der 25- bis 64-Jährigen, die im Jahr 2022 an einer formalen und/oder nicht formalen Weiterbildung teilnehmen.

Daten s. Tabelle A5.1. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). StatLink: https://stat.link/4ry5c8

teme in den einzelnen Ländern besteht ein gemeinsames Problem darin, dass diejenigen mit dem größten Bedarf oft nicht wissen, welche Vorteile die Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen bringt.

Weitere wichtige Ergebnisse

- Frauen beteiligen sich im Allgemeinen eher an Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen als Männer und der Unterschied zwischen den Geschlechtern hat sich in den letzten Jahren leicht vergrößert. Im Durchschnitt der Länder, die an der EU-AES teilnehmen, hat sich der geschlechtsspezifische Unterschied zugunsten der Frauen von 1 Prozentpunkt im Jahr 2016 auf 3 Prozentpunkte im Jahr 2022 erhöht. Kleine Kinder im Haushalt sowie andere familiäre Verpflichtungen wirken sich jedoch unverhältnismäßig stark auf die Möglichkeit von Frauen aus, an Angeboten für die Erwachsenenbildung teilzunehmen.
- Der Anteil der Erwachsenen, die nicht an Weiterbildungsmaßnahmen teilgenommen haben, weil sie angeben, keinen Bedarf zu haben, variiert hinsichtlich des Bildungsstands nicht sehr stark. Allerdings sind Männer und 55- bis 64-Jährige im Allgemeinen eher geneigt, zu glauben, keinen Bedarf an Weiterbildung zu haben.
- Erwachsene nehmen aus verschiedenen Gründen an formaler Weiterbildung teil, darunter die verlängerte Dauer der tertiären Bildung bei den 25- bis 29-Jährigen, die Verfügbarkeit von Bildungsgängen für den zweiten Bildungsweg im Sekundarbereich II und die Beliebtheit berufsbildender Bildungsgänge des Sekundarbereichs II in der Mitte des Berufslebens.

Hinweis

In diesem Kapitel werden unterschiedliche Quellen verwendet. Die EU-AES wird für alle daran teilnehmenden Länder verwendet, für die anderen Länder werden nationale Quellen herangezogen. Weitere Einzelheiten s. Abschnitt Quellen.

Analyse und Interpretationen

Traditionell fand Bildung in einer Phase der Kindheit und Jugend statt, in der die meisten Fähigkeiten erworben und eine Spezialisierung erreicht wurde. Nach dieser Zeit konnten die Menschen ihre Fähigkeiten am Arbeitsplatz durch formales, nicht formales und/oder informelles Lernen geringfügig verbessern. Dieses Modell überholt sich zusehends in einer Welt des raschen technologischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Wandels, in dem die Menschen Aufgaben mit neuen Technologien neu erlernen und sich an eine sich ständig verändernde Arbeitswelt anpassen müssen. 2022 nahmen im Durchschnitt der OECD- und Beitrittsländer, die an der EU-AES teilnehmen, 46 % der 25- bis 64-Jährigen an einer formalen oder nicht formalen Weiterbildung teil. Der Anteil schwankt zwischen 17 % in Griechenland und 74 % in Schweden (Tab. A5.1).

Erwachsenenbildung erfolgt häufig als nicht formale Weiterbildung anstelle von formaler Bildung, die in der Erstausbildung vorherrscht und bei jüngeren Menschen häufiger ist. Die Prävalenz der nicht formalen Weiterbildung in der Erwachsenenbildung ist in allen Ländern mit verfügbaren Daten gegeben. In den an der EU-AES teilnehmenden Ländern gaben im Durchschnitt 42 % der 25- bis 64-Jährigen an, an nicht formaler Weiterbildung teilgenommen zu haben, während der Anteil der formalen Weiterbildung nur 7 % beträgt (Tab. A5.1).

Erwachsene nehmen aus unterschiedlichen Gründen an formaler Weiterbildung teil. In einigen Fällen ist dies darauf zurückzuführen, dass die verlängerte Dauer der tertiären Ausbildung bedeutet, dass einige 25- bis 29-Jährige noch an ihrer ersten formalen Ausbildung teilnehmen. Im Durchschnitt der OECD-Länder beteiligten sich im Jahr 2020 12 % der Personen in dieser Altersgruppe an einer formalen tertiären Ausbildung, verglichen mit 4 % der 30- bis 39-Jährigen und weniger als 1 % der 40- bis 64-Jährigen (OECD, 2022[2]). Mittlerweile scheinen in einigen Ländern Bildungsgänge des zweiten Bildungsweges, häufig im Sekundarbereich II, eine zentrale Rolle bei der Erklärung der überdurchschnittlichen Beteiligung Erwachsener an der formalen Weiterbildung zu spielen. So bietet Schweden beispielsweise 2 allgemeinbildende Bildungsgänge an, die auf Erwachsene zugeschnitten sind, die ihre Pflichtschulbildung oder den Sekundarbereich II abschließen wollen. Darüber hinaus nehmen in einigen Ländern, wie z. B. in Neuseeland, primär die über 24-Jährigen an den berufsbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs II teil (s. Kapitel B3).

Teilnahme an Weiterbildung im Zeitverlauf

Die Einführung künstlicher Intelligenz und der Übergang zu einer kohlenstoffarmen Wirtschaft haben tiefgreifende Auswirkungen auf die Qualifikationsanforderungen des Arbeitsmarkts. Beschäftigte in umwelt- oder klimaschädlichen Berufen (z. B. Reifenbauer) oder hoch automatisierbaren Berufen (z. B. Kassierer) verfügen im Allgemeinen

nicht über ausreichende Qualifikationen für den Wechsel zu grünen Arbeitsplätzen (Tyros, Andrews and de Serres, 2023[3]). Die Systeme der Erwachsenenbildung müssen sich an das Entstehen neuer Berufsprofile und Qualifikationsanforderungen anpassen. Es gibt jedoch noch keine Belege für einen massiven Anstieg der Beteiligung an Erwachsenenbildung. Im Durchschnitt der OECD- und Beitrittsländer, die sowohl 2016 als auch 2022 an der EU-AES teilnehmen, blieben die Beteiligungsquoten an formaler und/oder nicht formaler Weiterbildung nahezu unverändert: 45 % im Jahr 2016 und 2022. Allerdings gibt es einen abweichenden Trend zwischen den Ländern. In mehreren Ländern mit hohen Beteiligungsquoten im Jahr 2016 ist im Jahr 2022 ein Aufwärtstrend zu verzeichnen. In Deutschland, der Slowakei, Spanien und Ungarn stieg die Beteiligungsquote in diesem Zeitraum um mehr als 5 Prozentpunkte. Andererseits sank die Wahrscheinlichkeit in einigen Ländern ohne ausgeprägte Kultur der Erwachsenenbildung, dass sich Erwachsene an Weiterbildung beteiligten. In Bulgarien, Kroatien und Polen beispielsweise lagen die Beteiligungsquoten im Jahr 2016 mehr als 10 Prozentpunkte unter dem Durchschnitt und sind 2022 weiter gesunken (Abb. A5.1).

Hinter dem Beteiligungstrend insgesamt verbergen sich einige Unterschiede zwischen formaler und nicht formaler Weiterbildung. So ist der Beteiligungsanstieg in der Erwachsenenbildung in Luxemburg und den Niederlanden ausschließlich auf die gestiegene Beteiligung an formaler Weiterbildung zurückzuführen, während in Kroatien, Lettland und Spanien die Veränderungen ausschließlich auf die Beteiligung an nicht formaler Weiterbildung zurückzuführen sind. Bemerkenswert ist, dass nur 9 Länder mit vergleichbaren Trenddaten einen Anstieg der Beteiligungsquoten sowohl bei der formalen als auch bei der nicht formalen Weiterbildung verzeichneten (Tab. A5.1).

Frauen nehmen etwas häufiger an Weiterbildungsmaßnahmen für Erwachsene teil als Männer. Der geschlechtsspezifische Unterschied zugunsten der Frauen hat sich im Durchschnitt der OECD- und Beitrittsländer mit vergleichbaren Daten für beide Jahre von 1 Prozentpunkt im Jahr 2016 auf 3 Prozentpunkte im Jahr 2022 vergrößert (Tab. A5.1). Interessanterweise ist die Wahrscheinlichkeit, dass Frauen mit kleinen Kindern im Haushalt an der Erwachsenenbildung teilnehmen, zwar geringer als bei Männern in der gleichen Situation, doch hat sich der Unterschied zwischen den Geschlechtern bei dieser Maßnahme verringert. Zwischen 2016 und 2022 verschwand der Unterschied in den Beteiligungsquoten zwischen Männern und Frauen mit kleinen Kindern im Haushalt vollständig. Im Durchschnitt der OECD-Länder nahmen 2016 50 % der Männer und 48 % der Frauen mit kleinen Kindern im Haushalt an Weiterbildungsmaßnahmen für Erwachsene teil, während diese Prozentsätze 2022 bei 49 % der Männer und Frauen lagen, womit sich ihre Teilnahmequoten anglichen. In einigen Ländern bestehen jedoch nach wie vor beträchtliche Unterschiede: In Ungarn und der Slowakei beispielsweise überstieg die Teilnahme der Männer an Weiterbildungsmaßnahmen für Erwachsene mit Kleinkindern die der Frauen im Jahr 2022 um mehr als 15 Prozentpunkte (Tab. A5.4 im Internet).

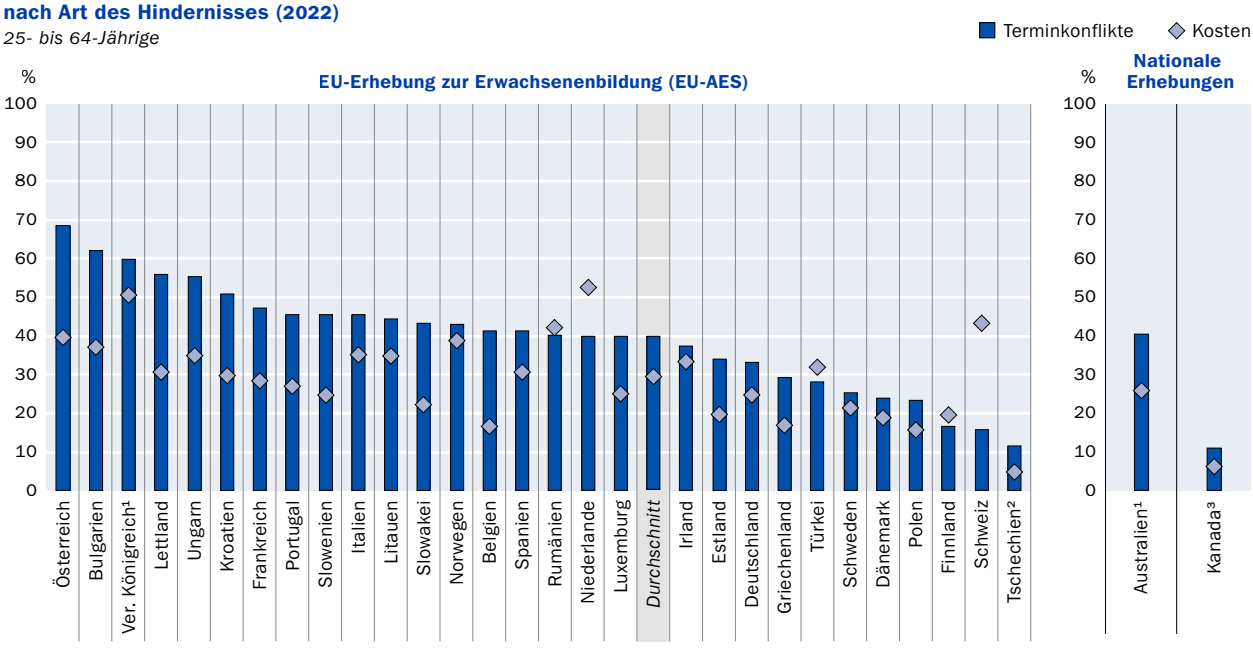
Gründe, die Erwachsene von der Teilnahme an Weiterbildung abhalten

Viele Erwachsene sehen sich mit Hindernissen konfrontiert, die den Zugang zu Angeboten der Erwachsenenbildung erschweren. Terminkonflikte sind bei Weitem das häufigste Hindernis unter den Erwachsenen, die gerne an Erwachsenenbildung teilnehmen würden, es aber nicht taten. In Bulgarien, Lettland, Österreich und Ungarn gaben mehr als die Hälfte der 25- bis 64-jährigen Nichtteilnehmenden an, dass Terminschwierigkeiten sie von der Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen abhalten, das sind mindestens 20 Prozentpunkte mehr als das am zweithäufigsten genannte Hindernis (das in Österreich aus

Abbildung A5.2

Anteil der Erwachsenen, die Terminkonflikte und Kosten als Hindernisse für die Teilnahme an Weiterbildung angaben, nach Art des Hindernisses (2022)

25- bis 64-Jährige



Anmerkung: Weiterbildung bezieht sich auf formale und/oder nicht formale Weiterbildung.

1. Referenzjahr nicht 2022. Weitere Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle. 2. Definition weicht ab. Weitere Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle. 3. Die Daten beziehen sich nur auf Erwachsene, die an nicht formaler Weiterbildung teilnehmen wollten, dies aber nicht taten.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils der 25- bis 64-Jährigen, die an Weiterbildung teilnehmen wollten, dies aber aufgrund von Terminkonflikten nicht konnten.

Daten s. Tabelle A5.2. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). StatLink: https://stat.link/4ry5c8

familiären Verpflichtungen und in Bulgarien, Lettland und Ungarn aus den Kosten besteht) (Abb. A5.2 und Tab. A5.2).

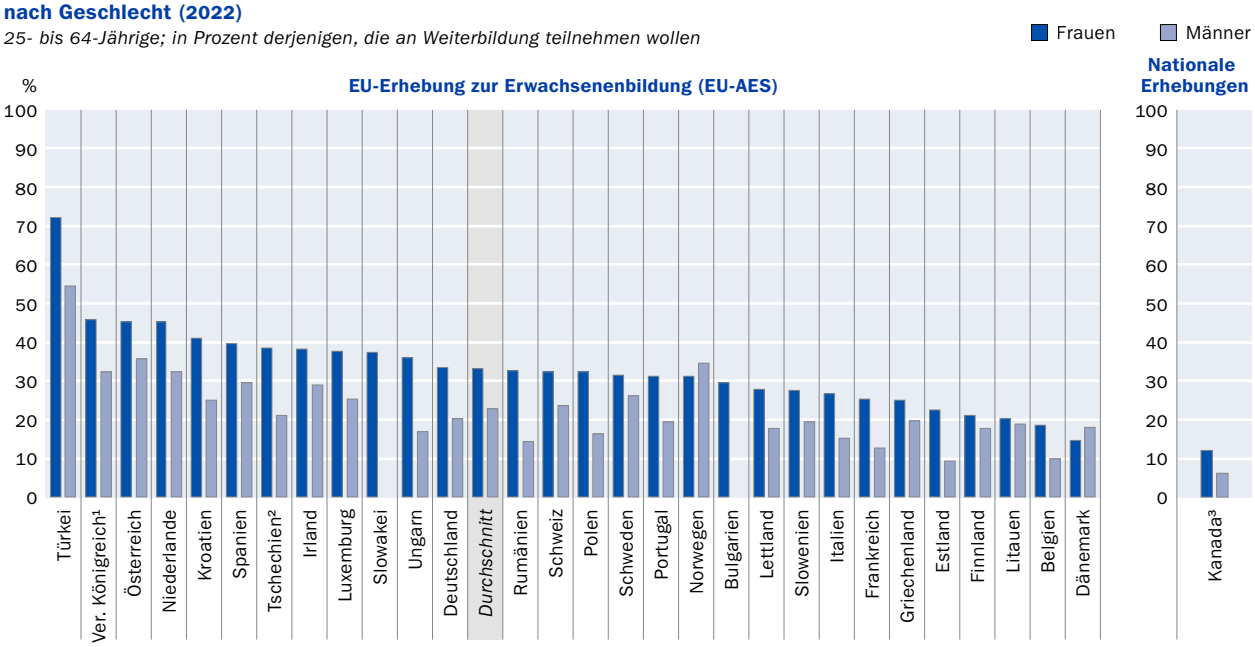
Die Kosten sind ein weiteres bedeutendes Hindernis für die Teilnahme an Erwachsenenbildung. Im Durchschnitt der OECD- und Beitrittsländer, die an EU-AES teilnehmen, gab etwa ein Drittel der 25- bis 64-Jährigen, die an Weiterbildung teilnehmen wollten, die Kosten als ein Grund für die Nichtbeteiligung an. Dies ist das am häufigsten genannte Hindernis in Finnland, den Niederlanden, Rumänien und der Schweiz (Abb. A5.2).

In allen Ländern mit Ausnahme Kanadas gaben mehr als 10 % der 25- bis 64-Jährigen, die teilnehmen wollten, es aber nicht taten, familiäre Verpflichtungen als Hindernis an. In Polen, Schweden und Tschechien ist dies das häufigste Hindernis. Familiäre Verpflichtungen beeinträchtigen den Zugang von Frauen zur Erwachsenenbildung in unverhältnismäßiger Weise. Im Durchschnitt der OECD- und Beitrittsländer, die an der EU-AES teilnehmen, gaben etwa 30 % der Frauen familiäre Verpflichtungen als Hindernis für die Teilnahme an Erwachsenenbildung an, verglichen mit etwa 20 % der Männer. In den meisten Ländern ist der geschlechtsspezifische Unterschied beim Anteil der Erwachsenen, die familiäre Verpflichtungen als Hindernis anführen, viel größer als bei anderen Hindernissen. In Bulgarien und der Slowakei ist der Anteil der Männer, die familiäre Verpflichtungen als Grund für ihre Nichtteilnahme angeben, statistisch gesehen sogar zu gering, um berücksichtigt zu werden. Dänemark und Norwegen sind die einzigen Länder, in denen Männer eher als Frauen dazu neigen, familiäre Verpflichtungen als Hindernis für die Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen anzugeben (Abb. A5.3).

Abbildung A5.3

Anteil der Erwachsenen, die familiäre Gründe als Hindernis für die Teilnahme an Weiterbildung angaben, nach Geschlecht (2022)

25- bis 64-Jährige; in Prozent derjenigen, die an Weiterbildung teilnehmen wollen



Anmerkung: Weiterbildung bezieht sich auf formale und/oder nicht formale Weiterbildung.

1. Referenzjahr nicht 2022. Weitere Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle. 2. Definition weicht ab. Weitere Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle. 3. Die Daten beziehen sich nur auf Erwachsene, die an nicht formaler Weiterbildung teilnehmen wollten, dies aber nicht taten.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils der 25- bis 64-jährigen Frauen, die an Weiterbildung teilnehmen wollten, dies aber aus familiären Gründen nicht konnten.

Daten s. Tabelle A5.2. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). StatLink: https://stat.link/4ry5c8

Das Fehlen eines geeigneten Weiterbildungsangebots ist ein weiteres Hindernis für den Zugang zu Lernmöglichkeiten, das von durchschnittlich 15 % der Erwachsenen genannt wird (Tab. A5.2). Zusammengenommen zeigen diese Hindernisse, wie wichtig das Angebot flexibler Optionen ist, die es Erwachsenen ermöglichen, während ihres gesamten Lebens problemlos zwischen Ausbildung, Weiterbildung und Beschäftigung zu wechseln. So haben viele Länder damit begonnen, modulare Lernangebote wie Mikrodiplome zu schaffen, die den Zugang zu höheren Bildungsbereichen verbessern sollen, auch für Lernende aus unterversorgten Gruppen (OECD, 2022[2]). Am anderen Ende des Bildungsspektrums hindern Zugangsvoraussetzungen Erwachsene mit niedrigem Bildungsstand oft daran, eine Weiterbildung zu absolvieren. Um Abhilfe zu schaffen, haben viele Länder Initiativen ergriffen, um die Anerkennung früherer informeller Lernerfahrungen auszuweiten. In Portugal beispielsweise wurden mit der „Initiative Neue Chancen“ (*Iniciativa Novas Oportunidades*) und dem anschließenden „Qualifica“-Programm (*Programa Qualifica*) Möglichkeiten für Beschäftigte mit niedrigem Bildungsstand geschaffen, die während ihres Arbeitslebens erworbenen Fähigkeiten für den Erwerb eines Sekundarschulabschlusses zu nutzen. (UNEVOC, 2016[4]).

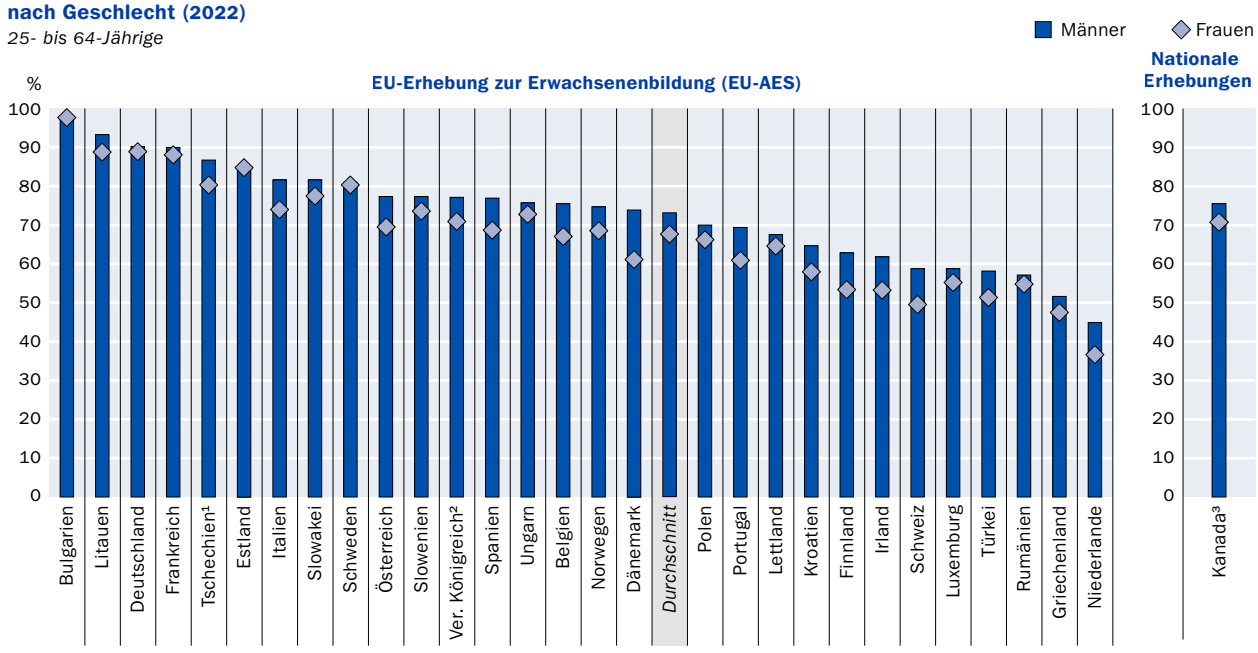
Profil der Erwachsenen, die keinen Weiterbildungsbedarf sehen

Die Sensibilisierung für die Vorteile der Erwachsenenbildung wäre ein wichtiger Weg, um die 54 % der Erwachsenen zu gewinnen, die derzeit nicht an formaler und/oder nicht formaler Bildung teilnehmen (Tab. A5.1). In vielen Ländern verzichten Erwachsene auf die Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen, weil sie keinen Bedarf dafür sehen: Im Durchschnitt gaben 70 % der 25- bis 64-Jährigen, die nicht an Weiterbildungsmaßnah-

Abbildung A5.4

Erwachsene, die angaben, keinen Bedarf an Weiterbildung zu haben, als Anteil derjenigen, die nicht teilnahmen, nach Geschlecht (2022)

25- bis 64-Jährige



Anmerkung: Weiterbildung bezieht sich auf formale und/oder nicht formale Weiterbildung.

1. Definition weicht ab. Weitere Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle. 2. Referenzjahr nicht 2022. Weitere Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle. 3. Die Daten beziehen sich nur auf Erwachsene, die an nicht formaler Weiterbildung teilnehmen wollten, dies aber nicht taten.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils der männlichen Nichtteilnehmer, die angeben, keinen Bedarf an Weiterbildung zu haben.

Daten s. Tabelle A5.3. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie *Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes* (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). StatLink: https://stat.link/4ry5c8

men teilgenommen haben, an, dass dies daran liegt, dass sie keine weitere Ausbildung benötigen. Dieser Anteil variiert erheblich zwischen den Ländern und reicht von 41 % in den Niederlanden bis zu über 90 % in Bulgarien und Litauen.

In diesem Bereich gibt es in den einzelnen Ländern ein unterschiedliches Muster nach Bildungsstand. In mehreren Ländern, darunter Estland, Italien und Slowenien, nimmt der Anteil der Erwachsenen, die angeben, keinen Bedarf an Weiterbildung zu haben, mit höherem Bildungsstand ab. In etwa der Hälfte der Länder mit verfügbaren Daten sind es Personen mit Abschluss im Sekundarbereich II oder im postsekundaren, nicht tertiären Bereich, die am ehesten keinen Bedarf als Grund für die Nichtteilnahme an Erwachsenenbildung angeben. Dieser Trend zeigt sich besonders deutlich in Tschechien, wo der Anteil der nicht teilnehmenden Erwachsenen, die keinen Bedarf an zusätzlicher Weiterbildung angaben, bei Personen mit Abschluss im Sekundarbereich II oder postsekundaren, nicht tertiären Bereich um 13 Prozentpunkte höher ist als bei Personen mit Abschluss im Tertiärbereich (Tab. A5.3).

Der wahrgenommene Bedarf an Weiterbildung unter den Nichtteilnehmenden unterscheidet sich auch nach Geschlecht. Im Durchschnitt der OECD- und Beitrittsländer, die an der EU-AES teilnehmen, gaben 73 % der nicht teilnehmenden Männer an, keinen Bedarf zu haben, verglichen mit 68 % der Frauen. Es gibt kein Land mit verfügbaren Daten, in dem Männer diesen Grund seltener angeben als Frauen. Der Unterschied zwischen den Geschlechtern beträgt mehr als 10 Prozentpunkte in Dänemark, wo 74 % der nicht teilnehmenden Männer keinen Bedarf angaben, verglichen mit 61 % der nicht teilnehmenden Frauen (Abb. A5.4).

Mit zunehmendem Alter sind die Menschen weniger geneigt, zu glauben, dass sie Weiterbildung benötigen. Durchschnittlich 68 % der 25- bis 34-Jährigen, die nicht an Erwachsenenbildung teilnahmen, sahen keinen Bedarf dafür, bei den 45- bis 54-Jährigen stieg dieser Anteil auf 71 % und bei den 55- bis 64-Jährigen auf 74 %. Luxemburg ist das einzige Land, in dem der Anteil der Nichtteilnehmenden, die angaben, keinen Bedarf an Weiterbildung zu haben, bei den 25- bis 34-Jährigen am höchsten ist.

Definitionen

Erwachsene bezieht sich auf 25- bis 64-Jährige.

Erwachsenenbildung bezeichnet die Teilnahme von Erwachsenen am lebenslangen Lernen. In diesem Kapitel wird der Begriff „Erwachsenenbildung" austauschbar mit dem Begriff „Weiterbildung" verwendet. Erwachsenenbildung bezieht sich in der Regel auf Lernaktivitäten nach dem Ende der Erstausbildung. Die Beteiligung an Weiterbildung umfasst sowohl die Beteiligung an formaler als auch an nicht formaler Weiterbildung, die in der Klassifikation der Lernaktivitäten (Classification of Learning Activities – CLA) definiert wird (Eurostat, 2016[5]):

- *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 bereitstellt, wie Beziehungen und Interaktionen zwischen Lernenden und Lehrenden, die speziell auf Bildung und Lernen ausgelegt sind."

- *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 der 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."

Angewandte Methodik

Berechnungen für Daten auf Grundlage der EU-Erhebung zur Erwachsenenbildung (EU-Adult Education Survey – EU-AES) s. https://circabc.europa.eu/ui/group/d14c857a-601d-438a-b878-4b4cebd0e10f/library/c28a2e5b-ecdf-4b07-ac2f-f3811d032295/details.

Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie *Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes* (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en).

Quellen

Alle Tabellen basieren auf EU-AES für die europäischen OECD- und Beitrittsländer und das Vereinigte Königreich. Nationale Quellen wurden verwendet für Australien (Work-Related Training and Adult Learning), Kanada (Labour Force Survey, November 2022 LFS Supplement on Labour Market Indicators), Costa Rica (Continuous Employment Survey) und Israel (Labour Force Survey). Für Neuseeland wurden in diesem Kapitel Daten aus dem Zyklus 1 der PIAAC (Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener) verwendet.

Weiterführende Informationen

Eurostat (2016), *Classification of Learning Activities (CLA) Manual: 2016 Edition*, Publications Office of the European Union, https://doi.org/10.2785/874604. [5]

OECD (2022), *Bildung auf einen Blick 2022 – OECD-Indikatoren*, wbv Publikation, Bielefeld, https://doi.org/10.3278/6001821pw. [2]

Sekmokas, M. et al. (2024), "Updated framework for monitoring adult learning: Enhancing data identification and indicator selection", *OECD Education Working Papers*, No. 317, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/02bbacdc-en. [1]

Tyros, S., D. Andrews and A. de Serres (2023), "Doing green things: skills, reallocation, and the green transition", *OECD Economics Department Working Papers*, No. 1763, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/286a5007-en. [3]

UNEVOC (2016), *New Opportunities, Portugal*, International Centre for Technical and Vocational Education and Training, https://unevoc.unesco.org/fileadmin/user_upload/pubs/New%20Opportunities%20-%20Portugal.pdf. [4]

Tabellen Kapitel A5

StatLink: https://stat.link/4ry5c8

- Tabelle A5.1: Anteil der Erwachsenen, die an Weiterbildung teilnehmen, nach Geschlecht und Art der Weiterbildung (2016 und 2022)
- Tabelle A5.2: Gründe für die Nichtteilnahme an Weiterbildung unter Erwachsenen, die daran teilnehmen wollten, nach Geschlecht (2022)
- Tabelle A5.3: Anteil der Erwachsenen, die angeben, keinen Bedarf an Weiterbildung zu haben, an denjenigen, die nicht teilnehmen, nach Geschlecht, Altersgruppe und Bildungsstand (2022)
- **WEB** Table A5.4: Share of adults participating in education and training, by gender and presence of young children in the household (Anteil der Erwachsenen, die an Weiterbildung teilnehmen, nach Geschlecht und Vorhandensein von kleinen Kindern im Haushalt) (2016 und 2022)

Datenstand: 14. Juni 2024. Aktualisierte Daten s. http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en.

Tabelle A5.1

Anteil der Erwachsenen, die an Weiterbildung teilnehmen, nach Geschlecht und Art der Weiterbildung (2016 und 2022)

25–64-Jährige; EU-Erhebung zur Erwachsenenbildung (EU-AES) oder nationale Erhebungen

	EU-Erhebung zur Erwachsenenbildung (EU-AES)								
	Formale und/oder nicht formale Weiterbildung			Nicht formale Weiterbildung			Formale Weiterbildung		
	Männer	Frauen	Gesamt	Männer	Frauen	Gesamt	Männer	Frauen	Gesamt
	2022								
	(2)	(4)	(6)	(8)	(10)	(12)	(14)	(16)	(18)
OECD-Länder									
Österreich	58	59	58	55	56	56	6	8	7
Belgien	38	45	42	35	41	38	5	9	7
Tschechien	47	44	46	47	43	45	2[r]	2	2
Dänemark	53	53	53	48	47	47	12	13	13
Estland	41	56	48	38	52	45	5	10	7
Finnland	48	59	53	43	53	48	12	16	14
Frankreich	50[b]	52[b]	51[b]	49[b]	50[b]	50[b]	3[b]	4[b]	4[b]
Deutschland	60	61	60	58	58	58	7	8	7
Griechenland	16	18	17	14	16	15	3[r]	3	3
Ungarn	66	59	62	63	55	59	9	10	10
Irland	53	56	55	50	51	50	8	13	11
Italien	37[b]	35[b]	36[b]	35[b]	33[b]	34[b]	4[b]	4[b]	4[b]
Lettland	47	57	52	46	55	51	3	5	4
Litauen	25	37	31	24	35	29	2[r]	5	3
Luxemburg	49	51	50	45	46	46	11	12	11
Niederlande	64	67	65	61	62	62	10	13	11
Norwegen	58	62	60	54	57	56	10	15	13
Polen	22	27	24	20	23	22	3	5	4
Portugal	46	43	44	43	41	42	6	6	6
Slowakei	56	54	55	54	52	53	3[r]	4	3
Slowenien	39	46	42	38	45	41	2	3	2
Spanien	48	50	49	45	46	45	8	11	10
Schweden	71	77	74	64	65	65	17	25	21
Schweiz	54	54	54	49	50	50	10	10	10
Türkei	25	19	22	20	14	17	7	7	7
Ver. Königreich	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Beitrittsländer									
Bulgarien	19	22	21	18	20	19	c	3[r]	2[r]
Kroatien	23	32	27	21	29	25	2[r]	5[r]	4
Rumänien	26[b]	26[b]	26[b]	25[b]	25[b]	25[b]	1[b]	2[b]	1[b]
Durchschnitt	**44**	**47**	**46**	**41**	**44**	**42**	**6**	**8**	**7**
Durchschnitt für Länder mit verfügbaren und vergleichbaren Daten für beide Jahre	**44**	**47**	**45**	**41**	**44**	**42**	**6**	**8**	**7**

	Nationale Erhebungen								
	Formale und/oder nicht formale Weiterbildung			Nicht formale Weiterbildung			Formale Weiterbildung		
	Männer	Frauen	Gesamt	Männer	Frauen	Gesamt	Männer	Frauen	Gesamt
	2022								
	(2)	(4)	(6)	(8)	(10)	(12)	(14)	(16)	(18)
OECD-Länder									
Australien[1]	37	42	39	30	33	32	11	15	13
Kanada	28	31	29	26	28	27	3	4	4
Costa Rica[2]	12	16	14	7	7	7	6	10	8
Israel	m	m	m	m	m	m	10	6	8
Neuseeland[3]	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Anmerkung: Weiterbildung bezieht sich auf formale und/oder nicht formale Weiterbildung. Der Referenzzeitraum für die Teilnahme an Weiterbildung beträgt 12 Monate vor der Erhebung. Die Daten von 2016 sind im Internet verfügbar.

1. Referenzjahr nicht 2022: 2020-2021 für Australien. 2. Die Daten beziehen sich auf den Durchschnitt von 4 Quartalen eines bestimmten Jahrs. 3. Referenzjahr nicht 2016: 2015 für Neuseeland.

Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen, Angewandte Methodik und Quellen sowie Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). Daten und weitere Untergliederungen s. https://data-explorer.oecd.org/s/4s, OECD-Bildungsdatenbank.

StatLink: https://stat.link/4ry5c8

Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise zur Lektüre.

A 5

Tabelle A5.2

Gründe für die Nichtteilnahme an Weiterbildung unter Erwachsenen, die daran teilnehmen wollten, nach Geschlecht (2022)

In Prozent derjenigen, die einen Grund für die Nichtteilnahme angaben; 25- bis 64-Jährige; EU-Erhebung zur Erwachsenenbildung (EU-AES) oder nationale Erhebungen

	EU-Erhebung zur Erwachsenenbildung (EU-AES)														
	Kosten			Familiäre Gründe			Keine geeignete Weiterbildung angeboten			Keine Unterstützung von Arbeitgebenden oder öffentlichen Diensten			Terminkonflikte		
	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)
OECD-Länder															
Österreich	32	46	40	36	45	41	31	33	32	28	27	27	68	69	68
Belgien	12	21	17	10	19	14	9	8	9	12	10	11	44	39	41
Tschechien[1]	c	7[r]	5[r]	21[r]	38	32	19[r]	10	13	13[r]	8[r]	10	15[r]	9[r]	12
Dänemark	16[r]	22	19	18[r]	15[r]	16	22	16[r]	19	21	21	21	27	21	24
Estland	14	25	20	9	22	17	22	15	18	6[r]	7	6	35	33	34
Finnland	17[r]	22	20	18	21	19	15[r]	16	15	18	15	16	11[r]	22	17
Frankreich	24	32	29	13	25	20	14	11	13	24	26	26	51	45	47
Deutschland	22	28	25	20	34	27	17	15	16	25	20	22	37	29	33
Griechenland	14[r]	20	17	20	25	23	23	21	22	c	c	4[r]	33	26	29
Ungarn	33	37	35	17	36	27	17	16	16	16	15	16	58	53	55
Irland	29	37	33	29	38	34	8[r]	8[r]	8	11[r]	11[r]	11	38	37	37
Italien	32	38	35	15	27	22	12	11	11	15	8	11	51	41	45
Lettland	26	34	31	18[r]	28	24	17[r]	19	18	10[r]	10[r]	10	61	53	56
Litauen	30	37	35	19[r]	20	20	c	8[r]	9[r]	20[r]	17	18	50	41	44
Luxemburg	26	25	25	25	38	32	10	10	10	20	17	18	42	38	40
Niederlande	46	59	53	32	45	39	28	20	24	29	27	28	33	47	40
Norwegen	32	45	39	35	31	33	37	33	35	40	40	40	42	44	43
Polen	10[r]	19	16	16	32	26	9[r]	8	9	13[r]	8	10	28	20	23
Portugal	24	29	27	19	31	26	18	16	17	20	18	19	47	44	46
Slowakei	20[r]	24[r]	23	c	37	28	c	c	9[r]	c	c	c	47	41	43
Slowenien	19	30	25	19	28	24	19	14	16	12[r]	8[r]	10	44	47	46
Spanien	29	32	31	30	40	36	15	11	12	23	20	21	43	40	41
Schweden	16	26	22	26	32	29	24	25	25	18	21	20	27	24	25
Schweiz	39	47	44	24	32	28	22	17	19	23	15	19	14	17	16
Türkei	35	30	32	54	72	65	14	9	11	18	10	13	34	24	28
Ver. Königreich[2]	46	56	51	32	46	39	9	9	9	41	31	36	65	55	60
Beitrittsländer															
Bulgarien	35[r]	38	37	c	29[r]	28	c	13[r]	12[r]	c	c	c	68[r]	58	62
Kroatien	28	31	30	25[r]	41	35	c	9[r]	9[r]	17[r]	23	21	47	53	51
Rumänien	39	45	42	14	33	24	6	4	5	11	8	10	46	35	40
Durchschnitt	**27**	**32**	**29**	**23**	**33**	**28**	**18**	**14**	**15**	**19**	**17**	**18**	**42**	**38**	**40**

	Nationale Erhebungen														
	Kosten			Familiäre Gründe			Keine geeignete Weiterbildung angeboten			Keine Unterstützung von Arbeitgebenden oder öffentlichen Diensten			Terminkonflikte		
	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)
OECD-Länder															
Australien[2]	23	26	26	m	m	m	12	13	12	3	1	2	44	37	40
Kanada[3]	6	6	6	6	12	9	3	3	3	m	m	m	11	11	11

Anmerkung: Weiterbildung bezieht sich auf formale und/oder nicht formale Weiterbildung. Der Referenzzeitraum für die Teilnahme oder Nichtteilnahme an Weiterbildung entspricht den 12 Monaten vor der Erhebung. Daten zu Hindernissen aufgrund von Entfernung, Gesundheit oder Alter sind im Internet verfügbar.
1. Definition weicht ab. Weiterführende Informationen s. https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/EN/trng_aes_12m0_sims_cz.htm. 2. Referenzjahr nicht 2022: 2020–2021 für Australien, 2016 für das Vereinigte Königreich. 3. Die Daten beziehen sich nur auf Erwachsene, die an nicht formaler Weiterbildung teilnehmen wollten, dies aber nicht taten.
Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen, Angewandte Methodik und Quellen sowie Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). Daten und weitere Untergliederungen s. https://data-explorer.oecd.org/s/4s, OECD-Bildungsdatenbank.
StatLink: https://stat.link/4ry5c8
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise zur Lektüre.

Tabelle A5.3

Anteil der Erwachsenen, die angeben, keinen Bedarf an Weiterbildung zu haben, an denjenigen, die nicht teilnehmen, nach Geschlecht, Altersgruppe und Bildungsstand (2022)

EU-Erhebung zur Erwachsenenbildung (EU-AES) oder nationale Erhebungen

EU-Erhebung zur Erwachsenenbildung (EU-AES)

	Nach Geschlecht		Nach Altersgruppe				Nach Bildungsstand und Ausrichtung des Bildungsgangs					Gesamt
							Unterhalb Sekundarbereich II	Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich			Tertiärbereich	
	Männer	Frauen	25- bis 34-Jährige	35- bis 44-Jährige	45- bis 54-Jährige	55- bis 64-Jährige		Allgemeinbildend	Berufsbildend	Gesamt		
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OECD-Länder												
Österreich	77	70	69	66	77	80	74	71	77	77	69	74
Belgien	76	67	67	69	70	78	61	72	80	77	72	71
Tschechien[1]	87	80	80	79	87	88	82	82	87	87	74	84
Dänemark	74	61	64	68	69	70	65	76	70	71	65	68
Estland	85	85	84	82	84	88	88	83	88	86	82	85
Finnland	63	53	58	55	58	61	57	63	58	58	59	58
Frankreich	90	88	87	87	89	92	89	91	89	90	89	89
Deutschland	90	89	88	87	90	92	83	85	92	91	90	90
Griechenland	52	48	38	49	53	54	48	48	51	49	51	50
Ungarn	76	73	69	72	78	77	73	71	76	76	72	74
Irland	62	53	58	56	56	60	52	61	56	59	59	58
Italien	82	74	75	74	78	82	81	76	78	78	72	78
Lettland	68	65	63	66	67	68	67	65	66	65	67	66
Litauen	93	89	87	92	92	92	90	90	91	91	91	91
Luxemburg	59	55	61	56	55	57	49	64	58	59	60	57
Niederlande	45	37	38	38	40	45	38	47	42	43	41	41
Norwegen	75	68	67	65	73	79	70	75	77	77	68	72
Polen	70	66	66	69	68	69	68	63	71	70	66	68
Portugal	69	61	64	62	65	68	63	69	62	66	69	65
Slowakei	82	77	74	79	82	83	66	76	83	82	79	80
Slowenien	77	74	74	70	79	79	80	70	78	77	70	76
Spanien	77	69	75	71	72	75	71	72	72	72	76	73
Schweden	81	80	79	78	82	85	78	82	82	82	81	81
Schweiz	59	50	53	50	54	60	47	51	56	55	56	54
Türkei	58	51	51	53	57	59	54	53	61	55	57	55
Ver. Königreich[2]	77	71	70	72	75	78	73	x(10)	x(10)	75	74	74
Beitrittsländer												
Bulgarien	98	98	94	98	98	100	94	98	99	98	98	98
Kroatien	65	58	62	61	57	66	64	60[r]	61	61	63	61
Rumänien	57	55	54	54	57	59	58	48	55	54	59	56
Durchschnitt	**73**	**68**	**68**	**68**	**71**	**74**	**68**	**70**	**72**	**72**	**70**	**70**

Nationale Erhebungen

	Nach Geschlecht		Nach Altersgruppe				Nach Bildungsstand und Ausrichtung des Bildungsgangs					Gesamt
							Unterhalb Sekundarbereich II	Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich			Tertiärbereich	
	Männer	Frauen	25- bis 34-Jährige	35- bis 44-Jährige	45- bis 54-Jährige	55- bis 64-Jährige		Allgemeinbildend	Berufsbildend	Gesamt		
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OECD-Land												
Kanada[3]	75	71	69	73	75	78	75	75	78	76	72	73

Anmerkung: Weiterbildung bezieht sich auf formale und/oder nicht formale Weiterbildung. Der Referenzzeitraum für die Nichtteilnahme an Weiterbildung für Erwachsene beträgt 12 Monate vor der Erhebung.

1. Definition weicht ab. Weiterführende Informationen s. https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/EN/trng_aes_12m0_sims_cz.htm. 2. Referenzjahr nicht 2022: 2016 für das Vereinigte Königreich. 3. Die Daten beziehen sich nur auf den Anteil der Erwachsenen, die angaben, keinen Bedarf an nicht formaler Weiterbildung zu haben, an denjenigen, die nicht teilnahmen.

Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen, Angewandte Methodik und Quellen sowie Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). Daten und weitere Untergliederungen s. https://data-explorer.oecd.org/s/4s, OECD-Bildungsdatenbank.

StatLink: https://stat.link/4ry5c8

Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise zur Lektüre.

Kapitel A6
Was sind die gesamtgesellschaftlichen Auswirkungen von Bildung?

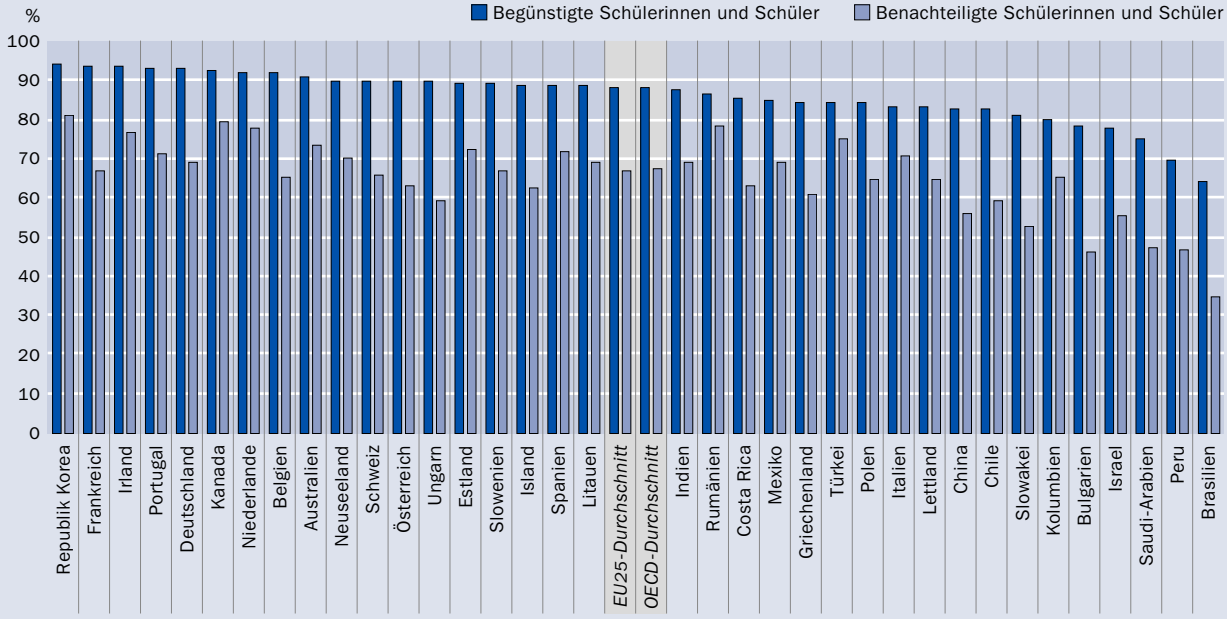
Zentrale Ergebnisse

- Das Umweltbewusstsein ist unter 15-jährigen Schülerinnen und Schülern weit verbreitet, aber nur eine Minderheit gibt an, positive Handlungen zum Schutz der Umwelt zu ergreifen. Sowohl das Bewusstsein als auch die Handlungen bzw. Maßnahmen hängen mit dem sozioökonomischen Status zusammen: 88 % der Schülerinnen und Schüler aus dem am stärksten begünstigten Quartil und 68 % der Schülerinnen und Schüler aus dem am wenigsten begünstigten Quartil geben an, sich des Klimawandels bewusst zu sein, während nur 40 % der begünstigten und 33 % der benachteiligten Schülerinnen und Schüler angeben, mindestens eine umweltfreundliche Maßnahme zu ergreifen.
- Personen mit einem Abschluss im Tertiärbereich geben eher an, dass sie eine starke Verantwortung spüren, zum Klimaschutz beizutragen, als Personen mit einem niedrigeren Bildungsstand.
- In fast allen OECD-Ländern erkennen die 18- bis 24-Jährigen eher an, dass menschliche Aktivitäten den Klimawandel verursachen, als die 25- bis 64-Jährigen. Ausnahmen sind Israel, Tschechien und Ungarn.

Abbildung A6.1

Bewusstsein für Klimawandel und globale Erwärmung, nach sozioökonomischem Status der Schülerinnen und Schüler (2018)

15-jährige Schülerinnen und Schüler; Internationale Schulleistungsstudie PISA 2018



Anmerkung: Begünstigte Schülerinnen und Schüler befinden sich im obersten Quartil und benachteiligte im untersten Quartil.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils der begünstigten Schülerinnen und Schüler, die über den Klimawandel und die globale Erwärmung Bescheid wissen oder damit sehr vertraut sind.
Daten s. Tabelle A6.1. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). StatLink: https://stat.link/39852j

Kontext

Die Bewältigung des Klimawandels ist eine der wichtigsten und unmittelbarsten globalen Herausforderungen des 21. Jahrhunderts. Wie in früheren OECD-Arbeiten untersucht, kann Bildung die Menschen und ihre Gemeinschaften mit den Instrumenten ausstatten, um die mit dem Klimawandel verbundenen Herausforderungen kritisch zu analysieren, innovative Lösungen zu fördern und eine Denkweise zu unterstützen, die nicht nur individuelles Handeln, sondern auch kollektive Bemühungen um eine grünere und widerstandsfähigere Zukunft vorantreibt (Nusche, Fuster Rabella and Lauterbach, 2024[1]). Hierbei handelt es sich um den Kanal, über den fundierte Entscheidungen und sinnvolle Maßnahmen zur Bewältigung des komplexen Geflechts von Umweltproblemen, die sich aus dem Klimawandel ergeben, orchestriert werden können (Rodrigues et al., 2019[2]).

Die Ansichten der Schülerinnen und Schüler über den Klimawandel zu verstehen, erweist sich als wertvoll, um ihre Bereitschaft, sich zu engagieren, zu beurteilen. Ihre Einstellung zum Klimawandel dient als Referenz für ihre Fähigkeit, über Umweltbelange nachzudenken und gewissenhaft darauf zu reagieren. Umweltfreundliche Einstellungen sind sowohl ein guter Prädiktor für die Annahme von Umweltmaßnahmen durch die Schülerinnen und Schüler als auch eine Motivation für diese Maßnahmen (s. dazu die Angaben zu Tabelle A6.1 im Abschnitt Angewandte Methodik) (OECD, 2022[3]).

Es ist aus mehreren Gründen schwierig, zu messen, wie sich Bildung auf die Umwelt auswirkt. Erstens konzentrieren sich Erhebungen in der Regel auf die Absichten der einzelnen Personen und nicht auf ihr tatsächliches Verhalten. Daher ist es wichtig, die potenzielle Diskrepanz zwischen dem intentionalen Umweltverhalten und den tatsächlichen ökologischen Folgen der individuellen Handlungen zu berücksichtigen (Hadler et al., 2022[4]). Zweitens gibt es möglicherweise falsche Vorstellungen über die Auswirkungen verschiedener Verhaltensweisen bei der Verringerung der individuellen Treibhausgasemissionen, wobei selbst umweltbewusste Personen meist eher leicht umzusetzende Änderungen mit geringer Auswirkung vornehmen als solche mit hoher Auswirkung, die möglicherweise mehr Aufwand oder Kosten verursachen. Schließlich ist zu beachten, dass die Menschen in ihrem Verhalten durch umfassendere finanzielle und infrastrukturelle Faktoren eingeschränkt werden, was möglicherweise erklärt, warum emissionsbezogene Maßnahmen häufig mit soziodemografischen Merkmalen zusammenhängen.

Weitere wichtige Ergebnisse

- In den OECD- und Partnerländern, die an der Internationalen Schulleistungsstudie PISA 2018 teilgenommen haben, ist der Anteil der 15-Jährigen mit günstigem sozioökonomischem Hintergrund, die sich des Klimawandels bewusst sind, im Durchschnitt 20 Prozentpunkte höher als der Anteil derjenigen mit benachteiligtem Hintergrund. In etwa einem Viertel der Länder beträgt der Unterschied 27 Prozentpunkte oder mehr.
- Der Anteil der Personen, die den Klimawandel und andere Umweltfragen persönlich für wichtig halten, ist im Allgemeinen höher bei Personen mit höherem Bildungsstand.

Hinweis

Bei der Interpretation von Ergebnissen aus verschiedenen Erhebungen ist Vorsicht geboten. Der Zeitpunkt der Datenerhebung ist ein wichtiger Faktor bei der Messung des Umweltbewusstseins und der umweltfreundlichen Maßnahmen/Handlungen. Die PISA-Daten wurden 2018 erhoben und liegen damit vor wichtigen Faktoren, die die Wahrnehmung der Welt und des Klimawandels durch die Jugendlichen und ihre Reaktionen darauf beeinflussen, wie z. B. die „Fridays for Future"-Bewegung.

Außerdem ist Vorsicht geboten, wenn die Ergebnisse zum Umweltbewusstsein oder zu umweltfreundlichen Handlungen länderübergreifend verglichen werden, da jedes Land (und sogar Regionen innerhalb von Ländern) unterschiedliche Reaktionen und Prioritäten in Bezug auf das Klima haben.

Analyse und Interpretationen

Der 4A-Rahmen

Die akademische Forschung durch Meyer (2015[5]) und Grandin et al. (2022[6]) zeigt eine starke Korrelation zwischen ökologischem Bewusstsein, Anerkennung, Einstellungen und Handlungen (Awareness, Acknowledgement, Attitude, Action – 4A) und sowohl dem Bildungsstand als auch dem sozioökonomischen Hintergrund. Personen mit höherem Bildungsstand und aus bessergestellten sozioökonomischen Verhältnissen sind in jedem dieser 4 Gebiete tendenziell umweltbewusster. Dies wird auch durch die Arbeit von Casaló und Escario (2018[7]) bestätigt.

Der 4A-Rahmen bietet eine umfassende Sichtweise zur Bewertung der kognitiven und verhaltensbezogenen Dimensionen, die die Interaktion der Menschen mit der Umwelt prägen:

- Awareness: Das Umweltbewusstsein bezieht sich auf das individuelle Verständnis und die Wahrnehmung von Umweltsituationen sowie auf die Vorwegnahme künftiger Entwicklungen.
- Acknowledgement: Die Anerkennung von Umweltfragen bezieht sich auf die gesellschaftliche Norm oder Anerkennung von Umweltfragen, welche die individuelle Sichtweise prägt.
- Attitude: Die Einstellung zu Umweltfragen umfasst die Emotionen und Überzeugungen, die durch das Wertesystem einer Person moderiert werden und ihre Einstellung zu Umweltfragen beeinflussen.
- Action: Das Handeln in Umweltfragen ist der äußere Ausdruck der Einstellung einer Person durch ihre Handlungen und ihr Verhalten bei der Bewältigung von ökologischen Herausforderungen.

Auf Grundlage dieses umfassenden Rahmens soll in diesem Kapitel anhand von zwei großen Umfragen untersucht werden, wie sich die Einstellung der Menschen zu Umweltfragen in diesen 4 Dimensionen manifestiert. Für die Analyse der Einstellungen (Attitude) und umweltfreundlichen Handlungen (Action) werden Daten aus der Internationalen Schulleistungsstudie PISA 2018 verwendet, die 15-jährige Schülerinnen und Schüler erfasst, während die Analyse des Bewusstseins (Awareness) und der Anerkennung (Acknowledgement) auf

den Antworten der Erwachsenen in Runde 8 der Europäischen Sozialstudie (European Social Survey – ESS), im International Social Survey Programme (ISSP) und in nationalen Erhebungen beruht. Kasten A6.1 bietet neuere Einblicke in die 4A aus der Perspektive des Verhaltens der Haushalte, basierend auf Daten der OECD-Erhebung über Umweltpolitik und individuelle Verhaltensänderungen 2022 (Environmental Policies and Individual Behaviour Change – EPIC). Bei der Interpretation dieser Ergebnisse ist jedoch zu beachten, dass Menschen, die an Erhebungen teilnehmen, dazu neigen können, ihr schlechtes Umweltverhalten und ihre Einstellungen zu verharmlosen (Aydin and Kalburan, 2019[8]).

Umweltbewusstsein

Die Messung des Umweltbewusstseins (Awareness) erfordert eine Bewertung des Wissensstands einer Person über die Fakten zu Klima- oder Umweltfragen und wie sie diese wahrnimmt. Schülerinnen und Schüler, die mit dem Klimawandel und der globalen Erwärmung vertraut sind, sind sich dieser Probleme eher bewusst, was den ersten Schritt zur Förderung des Umweltbewusstseins darstellt.

Die Forschung zeigt, dass Schülerinnen und Schüler aus wohlhabenderen sozioökonomischen Verhältnissen ein größeres Bewusstsein für Umweltprobleme haben als ihre Altersgenossinnen und -genossen mit niedrigerem sozioökonomischem Hintergrund (Grandin et al., 2022[6]). Die Internationale Schulleistungsstudie PISA 2018 hat dieses Bewusstsein anhand eines Moduls bewertet, in dem die Schülerinnen und Schüler nach ihrem Wissen über die Herausforderungen des Klimawandels und die globale Erwärmung gefragt wurden. In allen Ländern, die an diesem Modul teilnahmen, stimmte die Analyse mit der aktuellen Literatur überein und ergab, dass begünstigte Schülerinnen und Schüler im Vergleich zu benachteiligten Schülerinnen und Schülern ein größeres Bewusstsein für ökologische Herausforderungen zeigten (Abb. A6.1).

Abbildung A6.1 zeigt, dass im Durchschnitt 88 % der Schülerinnen und Schüler mit günstigem Hintergrund auf Grundlage des PISA-Index für den wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status (Index of Economic, Social and Cultural Status – ESCS) über den Klimawandel Bescheid wissen, gegenüber nur 68 % der benachteiligten Schülerinnen und Schüler. Auch wenn es zwischen den OECD-Ländern für beide sozioökonomischen Ebenen Unterschiede gibt, kann die deutliche und konsistente Kluft in allen Ländern auf Ungleichheiten bei den Bildungsressourcen und auf einen Mangel an gerechter Unterstützung bei der Integration von Umwelterziehung in die Lehrpläne auf nationaler Ebene hinweisen. In etwa der Hälfte der OECD- und Partnerländer, die an PISA 2018 teilgenommen haben, beträgt der Abstand zwischen begünstigten und benachteiligten Schülerinnen und Schülern 21 Prozentpunkte oder mehr (Abb. A6.1).

Obwohl das Umweltbewusstsein je nach sozioökonomischem Status sehr unterschiedlich ausgeprägt ist, gibt es keine klaren geschlechtsspezifischen Unterschiede. Im Durchschnitt der OECD-Mitglieds- und Partnerländer geben 79 % der Jungen und 78 % der Mädchen an, sich der Herausforderungen des Klimawandels bewusst zu sein (Tab. A6.1).

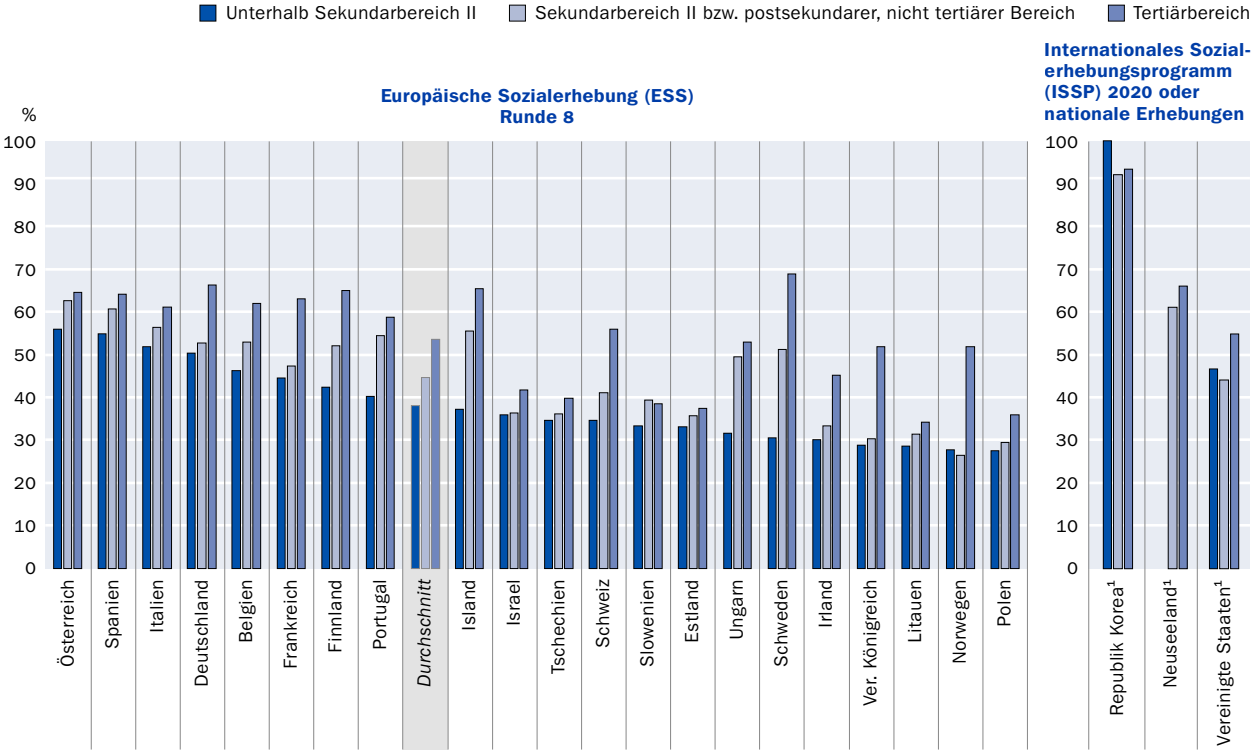
Anerkennung der Umwelt

Die Anerkennung (Acknowledgement) geht über das Bewusstsein hinaus, indem sie das wahrgenommene Wissen über den Klimawandel und die Umwelt in die individuelle Perspektive einbezieht. Die Anerkennung kann anhand der individuellen Wahrnehmung von Umweltproblemen und der Maßnahmen, die zum Umweltschutz führen würden, bewertet werden.

Abbildung A6.2

Anteil der Erwachsenen, die anerkennen, dass menschliche Aktivitäten den Klimawandel verursachen, nach Bildungsstand (2016)

25- bis 64-Jährige



1. Referenzjahr nicht 2016. Die Fragen unterscheiden sich von denjenigen aus der ESS. Weitere Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils Erwachsener mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II, die anerkennen, dass menschliche Aktivitäten den Klimawandel verursachen.

Daten s. Tabelle A6.2. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). StatLink: https://stat.link/39852j

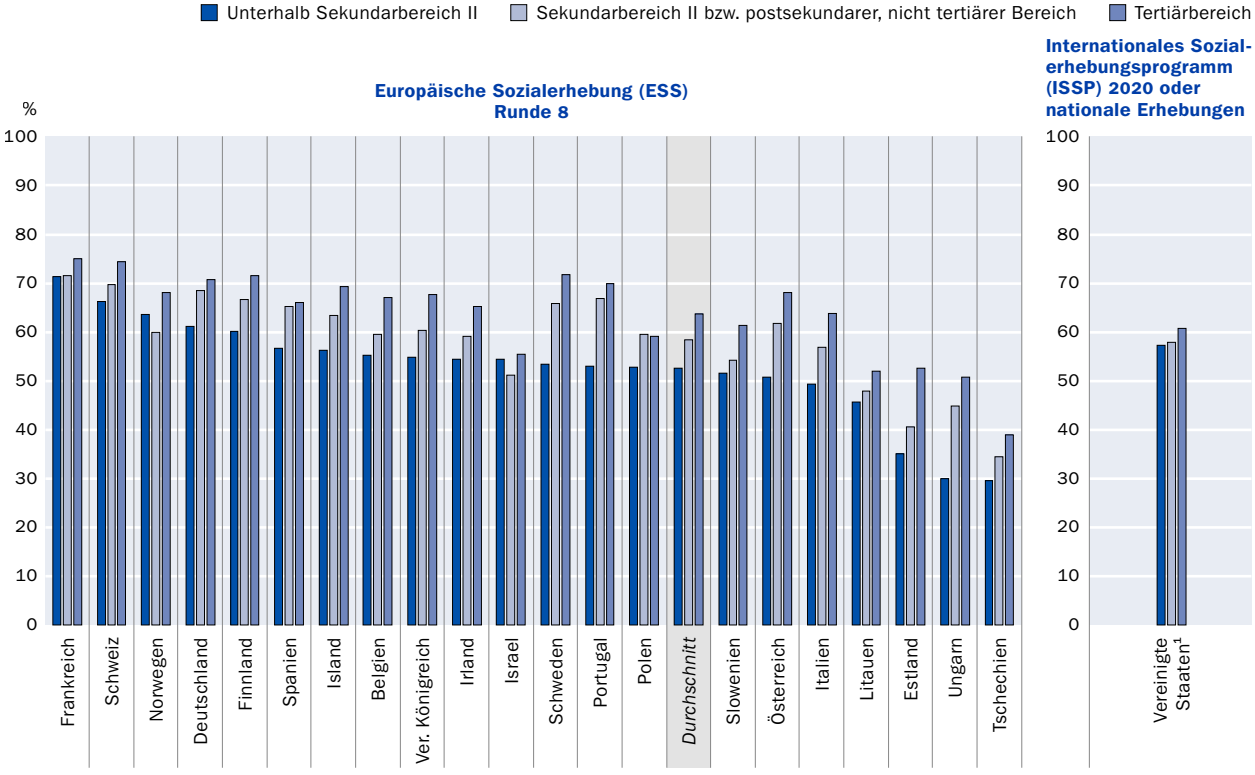
Im Durchschnitt der OECD-Länder, die 2016 an der ESS-Runde 8 teilgenommen haben, erkennen 38 % der Personen mit einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II an, dass der Klimawandel hauptsächlich oder vollständig durch menschliche Aktivitäten verursacht wird, verglichen mit 45 % bei Personen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II oder einem postsekundaren, nicht tertiären Abschluss und 54 % bei Personen mit einem Abschluss im Tertiärbereich. In fast allen teilnehmenden Ländern ist die Wahrscheinlichkeit, dass Personen mit einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II die Tatsache anerkennen, dass der Klimawandel hauptsächlich oder vollständig durch menschliche Aktivitäten verursacht wird, geringer als bei Personen mit einem höheren Bildungsstand. In all diesen Ländern außer Slowenien geben Personen mit einem Abschluss im Tertiärbereich diese Tatsache eher zu als Personen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II oder einem postsekundaren, nicht tertiären Abschluss. Von den Ländern, die Daten aus nationalen Erhebungen oder dem ISSP verwenden, erkennen Erwachsene mit Abschluss im Tertiärbereich in Neuseeland und den Vereinigten Staaten am ehesten an, dass der Klimawandel hauptsächlich oder vollständig durch menschliche Aktivitäten verursacht wird, während in der Republik Korea das Gegenteil der Fall ist, obwohl der Unterschied nach Bildungsstand relativ gering ist (Abb. A6.2).

Im Durchschnitt der OECD-Länder, die an der ESS-Runde 8 teilgenommen haben, erkennen 53 % der 18- bis 24-Jährigen an, dass der Klimawandel hauptsächlich oder vollständig

Abbildung A6.3

Mittelwerte für die Motivation von Erwachsenen, den Klimawandel zu reduzieren, nach Bildungsstand (2016)

25- bis 64-Jährige



Anmerkung: Die Punktzahl reicht von 0 bis 10, wobei 0 bedeutet, dass keine Verantwortung für die Bekämpfung des Klimawandels besteht.
1. Referenzjahr nicht 2016. Die Fragen unterscheiden sich von denjenigen aus der ESS. Weitere Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Mittelwerts der Erwachsenen mit einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II.
Daten s. Tabelle A6.3. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). StatLink: https://stat.link/39852j

durch menschliche Aktivitäten verursacht wird, verglichen mit 46 % der 25- bis 64-Jährigen. In fast allen OECD-Ländern mit Ausnahme Israels, Tschechiens und Ungarns sind die Anteile in der jüngeren Altersgruppe höher als in der älteren. Der Unterschied zwischen den Altersgruppen ist in Norwegen am stärksten ausgeprägt, wo 57 % der 18- bis 24-Jährigen anerkennen, dass der Klimawandel hauptsächlich oder vollständig durch menschliche Aktivitäten verursacht wird, verglichen mit nur 37 % der 25- bis 64-Jährigen (Tab. A6.2).

Einstellungen zur Umwelt

Die Messung der Einstellung (Attitude) des Menschen gegenüber der Umwelt ist wichtig, weil die Einstellungen einen Einblick in die Gefühle und Überzeugungen geben, die das Wertesystem einer Person ausmachen. Aufbauend auf dem Bewusstsein und der Anerkennung bedeutet eine umweltfreundliche Einstellung, dass Umweltthemen in das Wertesystem des Einzelnen integriert wurden, was wiederum darauf schließen lässt, dass sie eher bereit sind, Maßnahmen zum Schutz der Umwelt und zur Führung eines nachhaltigen Lebens zu ergreifen.

Abbildung A6.3 zeigt das Ausmaß, in dem Erwachsene motiviert sind, den Klimawandel abzuschwächen, basierend auf ihrer selbst eingeschätzten Verantwortung in den Ländern, die an der ESS-Runde 8 und dem ISSP (im Falle der Vereinigten Staaten) teilnehmen. Ein Wert von 0 bedeutet, dass man sich nicht für die Eindämmung des Klimawandels verantwortlich fühlt, während ein Wert von 10 das stärkste Verantwortungsgefühl anzeigt.

Erwachsene in Frankreich und der Schweiz geben die höchsten Werte an, während Erwachsene in Estland, Tschechien und Ungarn die niedrigsten Werte aufweisen (Tab. A6.3).

Je höher das Bildungsniveau der Menschen ist, desto größer ist ihre Motivation, den Klimawandel zu bekämpfen. Die Unterschiede sind jedoch gering: weniger als 2 Punkte zwischen Personen mit einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II und solchen mit einem Abschluss im Tertiärbereich. Bemerkenswert ist, dass Tschechien das einzige Land ist, in dem Erwachsene mit Abschluss im Tertiärbereich ihr Verantwortungsbewusstsein mit weniger als 4 Punkten bewerten; in den meisten Ländern liegt der Wert bei Personen mit Abschluss im Tertiärbereich über 6 (Abb. A6.3).

Der Durchschnittswert für die 25- bis 64-Jährigen in den OECD-Ländern liegt bei 5,9, während der Durchschnittswert für die 18- bis 24-Jährigen mit 5,7 etwas niedriger ist. Dies steht im Gegensatz zu der weitverbreiteten Annahme, dass jüngere Menschen tendenziell umweltfreundlicher eingestellt sind. Obwohl die jüngeren Individuen im Durchschnitt ein besseres Verständnis für die menschlichen Ursachen des Klimawandels haben, sind sie weniger motiviert, zu Lösungen beizutragen. In einigen Ländern wie Estland übertreffen die 18- bis 24-Jährigen jedoch ihre älteren Mitbürgerinnen und Mitbürger mit einem Durchschnittswert von 5 gegenüber 4,4 bei den 25- bis 64-Jährigen (Tab. A6.3).

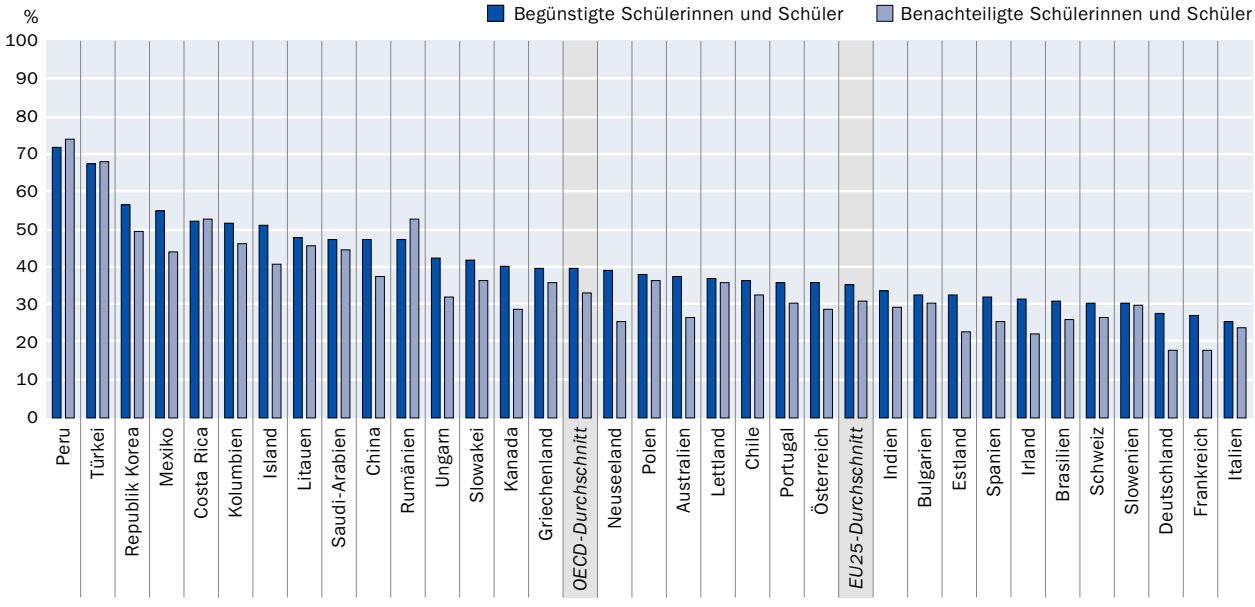
Umweltschutzhandlungen

Wenn sich die Menschen bewusst für den Umweltschutz einsetzen (Action), bedeutet dies, dass sie sich auch der Herausforderungen des Klimawandels und der globalen Erwärmung bewusst sind, diese Herausforderungen anerkennen und die Einstellung haben, sie ändern zu wollen.

Abbildung A6.4

Beteiligung an umweltfreundlichen Aktionen, nach sozioökonomischem Status der Schülerinnen und Schüler (2018)

15-jährige Schülerinnen und Schüler; Internationale Schulleistungsstudie PISA 2018



Anmerkung: Begünstigte Schülerinnen und Schüler befinden sich im obersten Quartil und benachteiligte im untersten Quartil.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils der begünstigten Schülerinnen und Schüler, die angaben, sich an Aktivitäten zu beteiligen, die der Umwelt zugutekommen.
Daten s. Tabelle A6.1. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). StatLink: https://stat.link/39852j

Kasten A6.1

Analyse der OECD-Erhebung über Umweltpolitik und individuelle Verhaltensänderungen 2022 (Environmental Policies and Individual Behaviour Change – EPIC), Haushaltsdaten

Der Konsum der privaten Haushalte kann erhebliche Auswirkungen auf die Umwelt haben. Die in 9 Ländern (Belgien, Frankreich, Israel, Kanada, den Niederlanden, Schweden, der Schweiz, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten) durchgeführte OECD-Erhebung über Umweltpolitik und individuelle Verhaltensänderungen (EPIC) untersucht die Faktoren, die die Entscheidungen der Haushalte beeinflussen, sowie die von ihnen selbst angegebenen Auswirkungen der Politik auf diese Entscheidungen (OECD, 2023[10]). Die Erhebung umfasst Daten zu Energieverbrauch, Verkehr, Abfallwirtschaft und Lebensmittelkonsum. Zu den wichtigsten Ergebnissen einer deskriptiven Analyse der Daten gehören:

- Energie: Der Einsatz von erneuerbaren Energien und emissionsarmen Technologien ist relativ gering. Weniger als ein Drittel der Haushalte, die dazu in der Lage sind, installieren Wärmepumpen (30 %), Sonnenkollektoren (29 %) oder Batteriespeicher (27 %).
- Verkehr: Im Durchschnitt geben 75 % der Haushalte an, dass mindestens ein Haushaltsmitglied regelmäßig ein herkömmliches Auto benutzt, während 54 % der Befragten angaben, dass bessere öffentliche Verkehrsmittel sie dazu bewegen würden, weniger Auto zu fahren.
- Lebensmittelkonsum: Die wichtigsten Prioritäten der Haushalte beim Kauf von Lebensmitteln sind Erschwinglichkeit (64 %), Geschmack (61 %), Frische (60 %) und Nährwert (54 %). Weniger als 25 % geben an, dass die Auswirkungen auf die Umwelt eine der wichtigsten Prioritäten sind.
- Abfallverhalten: Obwohl 83 % wiederverwendbare Einkaufstaschen benutzen, kaufen weniger Secondhandartikel (37 %) oder mieten sie, anstatt sie zu kaufen (22 %). Haushalte, die Recyclingdienste nutzen, produzieren 26 bis 42 % weniger nicht wiederverwertbare Abfälle, und diejenigen, die für die Abfallentsorgung zahlen, kompostieren 55 % ihrer Lebensmittelabfälle im Vergleich zu 35 % bei denjenigen, die keine Gebühren zahlen.

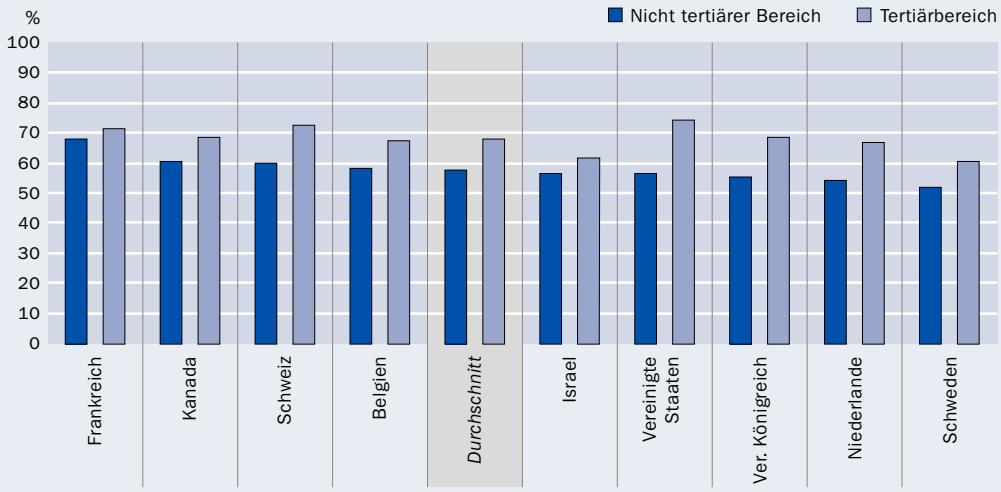
Der EPIC-Datensatz umfasst mehr als 17.000 Befragte und bietet Einblicke in die sozioökonomischen Merkmale der Haushalte sowie in ihr Umweltwissen, ihr Umweltverhalten und die Hindernisse, die sie bei ihren Entscheidungen für mehr Nachhaltigkeit überwinden müssen. Die Aufschlüsselung der Antworten auf diese Fragen nach dem Bildungsniveau gibt Aufschluss über die Auswirkungen der Bildung auf das Wissen der Menschen über Umweltfragen und ihre Überzeugungen sowie auf ihr umweltbezogenes Verhalten.

Abbildung A6.5 zeigt, dass der Anteil der Personen, die den Klimawandel oder andere Umweltthemen als persönlich wichtig erachten, im Allgemeinen bei Personen mit tertiärem Bildungsstand höher ist. Diese Beobachtung gilt für alle untersuchten Länder, obwohl die Unterschiede zwischen Personen mit Abschluss im Tertiärbereich und Personen mit niedrigerem Bildungsstand je nach Land variieren. Diese Unterschiede nach Bildungsstand sind in den Vereinigten Staaten am stärksten ausgeprägt, wo der Unterschied des Anteils derjenigen mit Umweltbesorgnis zwischen denen mit und

Abbildung A6.5

Anteil Erwachsener, die den Klimawandel und andere Umweltthemen für wichtig halten, nach Bildungsstand (2022)

In Prozent derjenigen, die mit „wichtig“ und „sehr wichtig“ antworten; 25- bis 54-Jährige



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils 25- bis 54-Jähriger ohne Abschluss im Tertiärbereich, denen diese Themen „wichtig“ oder „sehr wichtig“ sind.

Daten s. Tabelle A6.4 im Internet. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). StatLink: https://stat.link/39852j

denen ohne Abschluss im Tertiärbereich 18 Prozentpunkte beträgt, gefolgt vom Vereinigten Königreich, wo er 14 Prozentpunkte beträgt. Generell jedoch wird ein höherer Bildungsstand mit einem stärkeren Bewusstsein und einer stärkeren Anerkennung des Klimawandels und anderer Umweltprobleme verbunden.

Neben der Sorge um die Umwelt kann auch eine Reihe anderer Einstellungen zur Umwelt als wichtig für die Förderung eines nachhaltigen Verhaltens angesehen werden. Abbildung A6.6 zeigt die Antworten auf 3 zusätzliche Fragen zur Umwelteinstellung: ob Individuen bereit sind, Kompromisse in ihrem Lebensstil zugunsten der Umwelt einzugehen, ob sie zustimmen, dass Umweltmaßnahmen wirtschaftliche Vorteile haben können, und ob sie nicht damit einverstanden sind, die Lösung von Umweltproblemen künftigen Generationen zu überlassen. In Übereinstimmung mit den an anderer Stelle in diesem Kapitel dargestellten Ergebnissen zeigt Abbildung A6.6, dass ein Abschluss im Tertiärbereich tendenziell mit einer umweltfreundlicheren Einstellung korreliert.

In allen untersuchten Ländern besteht ein deutlicher Unterschied zwischen Personen mit und ohne Abschluss im Tertiärbereich in Bezug auf ihre Bereitschaft, Kompromisse bei der Lebensführung einzugehen. Allerdings ist zu beachten, dass dieser Unterschied auch auf Unterschiede bei anderen Faktoren wie dem Einkommensniveau zurückzuführen sein kann (Schaubild a). Ein Abschluss im Tertiärbereich scheint auch mit der Überzeugung verbunden zu sein, dass Umweltmaßnahmen wirtschaftliche Vorteile bringen können (Schaubild b). Wenn es jedoch um die Verantwortung zwischen den Generationen für die Bewältigung von Umweltproblemen geht, ist das Muster komplexer (Schaubild c). In der Mehrheit der untersuchten Länder ist ein größerer Anteil der Personen mit Abschluss im Tertiärbereich der Meinung, dass diese Probleme nicht den künftigen Generationen überlassen werden sollten. Dieses Muster kehrt sich in den Vereinigten Staaten um, während es in Frankreich und im Vereinigten Königreich keinen

Abbildung A6.6

Antworten auf Umwelterklärungen 25- bis 54-Jähriger, nach Bildungsstand (2022)

Schaubild a: Anteil derjenigen, die auf die Aussage „Ich bin bereit, zum Wohle der Umwelt Kompromisse bei meinem derzeitigen Lebensstil einzugehen“ mit „stimme zu“ oder „stimme voll und ganz zu“ geantwortet haben

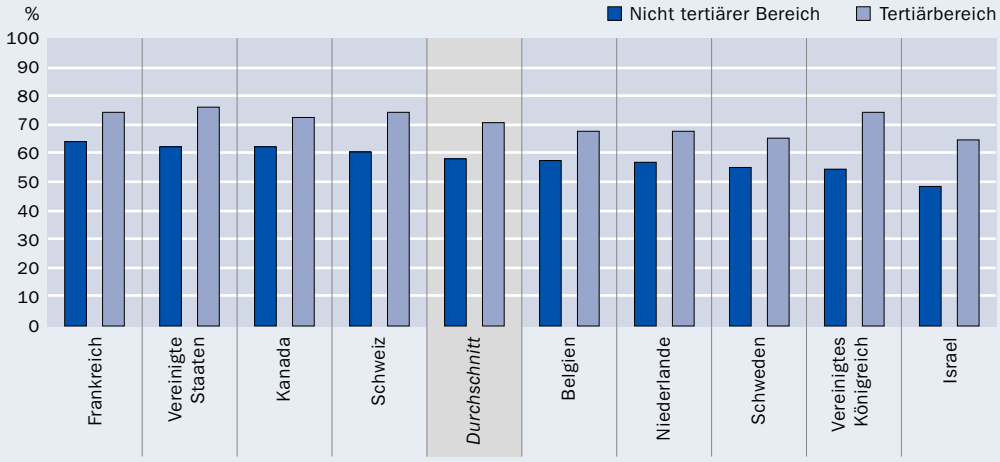


Schaubild b: Anteil derjenigen, die auf die Aussage „Umweltschutz kann die Wirtschaft ankurbeln“ mit „stimme zu“ oder „stimme voll und ganz zu“ geantwortet haben

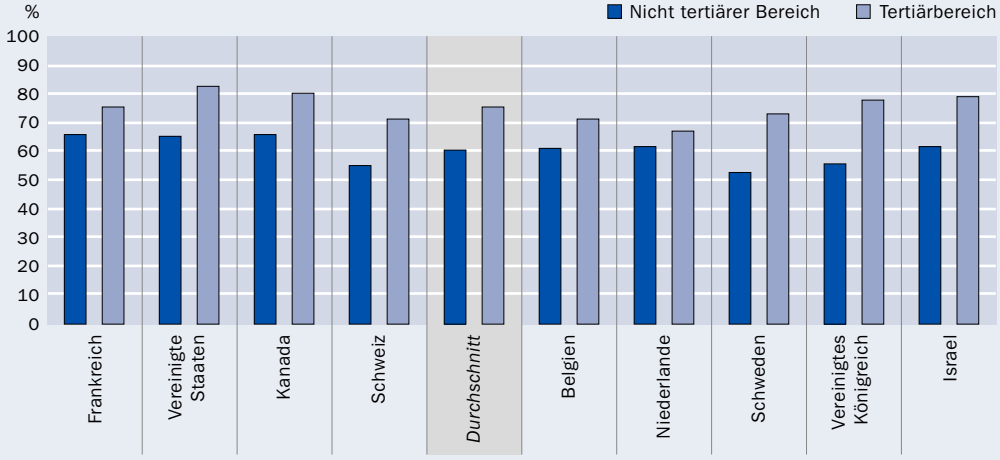
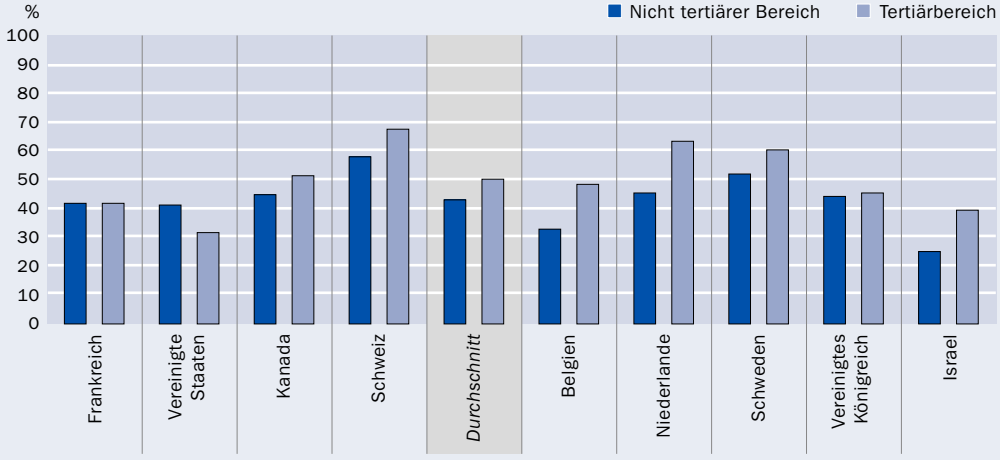


Schaubild c: Anteil derjenigen, die auf die Aussage „Umweltprobleme sollten in erster Linie von künftigen Generationen gelöst werden“ mit „stimme nicht zu“ oder „stimme überhaupt nicht zu“ geantwortet haben



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils Erwachsener ohne Abschluss im Tertiärbereich, die der Aussage in Schaubild a zustimmen oder voll und ganz zustimmen.

Daten s. Tabelle A6.4 im Internet. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). StatLink: https://stat.link/39852j

signifikanten Unterschied nach Bildungsstand gibt (Schaubild c). Im Allgemeinen sind die Anteile in Schaubild c relativ niedriger als in den Schaubildern a und b, was darauf hindeutet, dass die Einstellung, Umweltprobleme nicht künftigen Generationen zu überlassen, unabhängig vom Bildungsstand insgesamt weniger positiv ist. Angesichts der Dringlichkeit des Klimawandels und der Umweltherausforderungen unterstreichen diese Ansichten die Notwendigkeit, dass Individuen aller Altersgruppen fortlaufend über Nachhaltigkeit lernen, um generationenübergreifende Ansätze für Klimaschutzmaßnahmen zu unterstützen.

Hinweis: Die Zahlen in diesem Bericht sind nicht direkt mit denen im ursprünglichen EPIC-Bericht vergleichbar, da die Kategorie „Abschluss im Tertiärbereich" in diesem Bericht nicht mit der Kategorie „höhere Bildung" im ursprünglichen EPIC-Bericht übereinstimmt und die analysierten Altersgruppen unterschiedlich sind. Diese Analyse konzentriert sich auf die Altersgruppe der 25- bis 54-Jährigen, während EPIC Personen im Alter von 18 Jahren und älter einschließt. Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen, Angewandte Methodik und Quellen sowie Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en).

Im Durchschnitt der OECD-Länder, die an dem PISA-Modul zum Klimawandel teilgenommen haben, haben 40 % der begünstigten und 33 % der benachteiligten Schülerinnen und Schüler mindestens eine Maßnahme zur Bekämpfung des Klimawandels ergriffen (Abb. A6.4). Dieser Unterschied von 7 Prozentpunkten zwischen den sozioökonomischen Gruppen ist viel kleiner als der Unterschied von 20 Prozentpunkten beim Bewusstsein und deutet darauf hin, dass das Engagement für den Umweltschutz bei allen sozioökonomischen Hintergründen ziemlich gering ist. Um ein Problem anzugehen, müssen mehr Hindernisse überwunden und größere Anstrengungen unternommen werden, als wenn man sich des Problems bewusst ist, sodass es schwieriger ist, das Bewusstsein in Handeln umzusetzen. Wie Hadler et al. (2022[4]) behaupten, gibt es eine Diskrepanz zwischen Umwelteinstellungen und -verhalten sowie zwischen dem Umweltverhalten und den tatsächlichen ökologischen Auswirkungen der betreffenden Maßnahmen (s. Kasten A6.1). Das Verständnis der potenziellen Hindernisse und ihrer Auswirkungen auf die Umsetzung des Bewusstseins in Handeln und des Handelns in Wirkung könnte eine transformative Wirkung haben: Bildung kann das Missverhältnis zwischen den Absichten der Menschen und den Auswirkungen auf die Umwelt verringern (OECD, 2022[3]).

Definitionen

Altersgruppe: Obwohl in diesem Kapitel ausdrücklich auf die Altersgruppe der 18- bis 24-Jährigen Bezug genommen wird, wird der Begriff *Erwachsene* nur in Bezug auf die 25- bis 64-Jährigen oder die 25- bis 54-Jährigen verwendet, wenn es um EPIC-Daten geht.

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

Bildungsbereiche: Erläuterungen zu den einzelnen ISCED-2011-Bildungsbereichen s. Hinweise zur Lektüre.

Sozioökonomischer Status der Schülerinnen und Schüler: Der PISA-Index des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status (Index of Economic, Social and Cultural Status – ESCS) ist ein zusammengesetztes Maß, das die finanziellen, sozialen, kulturellen und Humankapitalressourcen, die den Schülerinnen und Schülern zur Verfügung stehen, in einem einzigen Wert zusammenfasst. Er wird aus 3 Variablen abgeleitet, die sich auf den familiären Hin-

tergrund beziehen: der höchste Bildungsstand der Eltern, die höchste berufliche Stellung der Eltern und der häusliche Besitz, der Gegenstände wie Bücher im Haushalt umfasst.

Angewandte Methodik

Tabelle A6.1: Umweltbewusstsein bezieht sich auf den Prozentsatz der Schülerinnen und Schüler, die angaben, über den Klimawandel und die globale Erwärmung Bescheid zu wissen oder damit sehr vertraut zu sein; umweltfreundliche Maßnahmen/Handlungen beziehen sich auf den Prozentsatz der Schülerinnen und Schüler, die angaben, sich an Aktivitäten beteiligt zu haben, die der Umwelt zugutekommen; und der sozioökonomische Status der Schülerinnen und Schüler wird anhand des PISA-Index des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status (ESCS) gemessen.

Es folgen die 5 in PISA enthaltenen Maßnahmen:
- Maßnahme 1: Ich reduziere den Energieverbrauch zu Hause (z. B. indem ich die Heizung oder die Klimaanlage herunterdrehe oder das Licht ausschalte, wenn ich einen Raum verlasse), um die Umwelt zu schützen.
- Maßnahme 2: Ich wähle bestimmte Produkte aus ethischen oder ökologischen Gründen, auch wenn sie etwas teurer sind.
- Maßnahme 3: Ich unterzeichne im Internet Petitionen zum Schutz der Umwelt oder der Gesellschaft.
- Maßnahme 4: Ich boykottiere Produkte oder Unternehmen aus politischen, ethischen oder ökologischen Gründen.
- Maßnahme 5: Ich beteilige mich an Aktivitäten zugunsten des Umweltschutzes.

Während sich die Maßnahmen 1 und 5 auf direktes umweltfreundliches Verhalten beziehen, können die Maßnahmen 2 bis 4 allgemeiner als Maßnahmen im Zusammenhang mit umweltfreundlichem Engagement beschrieben werden. Die Unterscheidung zwischen diesen Maßnahmen ist für das Verständnis der Lücken zwischen Einstellungen, Maßnahmen und Auswirkungen unerlässlich.

Tabelle A6.2: Daten aus der Europäischen Sozialerhebung (ESS) Runde 8 über Personen, die den Klimawandel in Beantwortung der Frage „Glauben Sie, dass der Klimawandel auf natürliche Prozesse, menschliche Aktivitäten oder eine Kombination aus beidem zurückzuführen ist?“ hauptsächlich oder ausschließlich auf menschliche Aktivitäten zurückführten. Die Antwortoptionen waren:
- Ganz und gar durch natürliche Prozesse.
- Hauptsächlich durch natürliche Prozesse.
- Etwa zu gleichen Teilen durch natürliche Prozesse und menschliche Aktivitäten.
- Hauptsächlich durch menschliche Aktivitäten.
- Vollständig durch menschliche Aktivitäten.
- Ich glaube nicht, dass es einen Klimawandel gibt.
- Keine Antwort.
- Ich weiß es nicht.

Der Grad der Anerkennung ist niedriger als in anderen aktuellen OECD-Umfragen zum Klimawandel (Dechezleprêtre et al., 2022[9]). Diese Diskrepanz kann zum Teil auf Veränderungen in der öffentlichen Meinung seit 2016 zurückzuführen sein sowie auf die Tatsache, dass die Anerkennung in diesem Fall nur Befragte umfasst, die glauben, dass

der Klimawandel „ausschließlich“ oder „hauptsächlich“ durch menschliche Aktivitäten verursacht wird, und nicht diejenigen, die glauben, dass er sowohl menschliche als auch natürliche Ursachen hat.

Tabelle A6.3: Durchschnittswerte der Erwachsenen, die die Frage in der Europäischen Sozialerhebung (ESS) Runde 8 „Inwieweit fühlen Sie sich persönlich dafür verantwortlich, zu versuchen, den Klimawandel zu reduzieren?“ beantwortet haben. Die Befragten konnten eine Bewertung von 0 (keine gefühlte Verantwortung) bis 10 (große gefühlte Verantwortung) abgeben, die ihre gefühlte persönliche Verantwortung widerspiegelt. Die Daten in der Tabelle zeigen den Mittelwert der von den Befragten angegebenen Werte.

Tabelle A6.4 (im Internet): Daten aus der EPIC-Umfrage zu

- Bedeutung von Umweltthemen: Die Daten basieren auf der Frage 23 „Wie wichtig ist jedes der folgenden Themen für Sie persönlich?“. Die für Tabelle A6.4 (im Internet) ausgewählte Antwort lautet wie folgt: „Klimawandel oder andere Umweltthemen“.
- Antworten auf Umweltaussagen: Die Daten basieren auf der Frage 29 „Inwieweit stimmen Sie jeder der folgenden Aussagen zu?“. Die folgenden Antworten wurden ausgewählt und für Tabelle A6.4 (im Internet) ausgewertet:
  - Ich bin bereit, zum Wohle der Umwelt Kompromisse bei meinem derzeitigen Lebensstil einzugehen.
  - Umweltschutz kann die Wirtschaft ankurbeln.
  - Umweltprobleme sollten in erster Linie von künftigen Generationen gelöst werden.

Weiterführende Informationen s. *Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes* (*https://doi.org/10.1787/e7d20315-en*).

Quellen

Die Daten aus PISA stammen aus dem Sondermodul der Runde 2018. Die Daten aus der ESS stammen aus Runde 8. Die Daten aus dem Internationalen Sozialerhebungsprogramm (ISSP) stammen aus dem Jahr 2020. Die Daten für Neuseeland stammen aus der nationalen Erhebung „Environmental Issues, Awareness and Action“ aus dem Jahr 2023. Die Daten aus der EPIC-Erhebung stammen aus der dritten Runde. Weiterführende Informationen s. *Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes* (*https://doi.org/10.1787/e7d20315-en*).

Weiterführende Informationen

Aydin, O. and C. Kalburan (2019), *Measuring Environmental Attitudes and Behaviours Through Surveys*, *https://doi.org/10.33422/2nd.icmef.2019.11.727*. [8]

Casaló, L. and J. Escario (2018), “Heterogeneity in the association between environmental attitudes and pro-environmental behavior: A multilevel regression approach”, *Journal of Cleaner Production*, Vol. 175, *https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2017.11.237*. [7]

Dechezleprêtre, A. et al. (2022), “Fighting climate change: International attitudes toward climate policies”, *OECD Economics Department Working Papers*, No. 1714, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/3406f29a-en*. [9]

Grandin, A. et al. (2022), "Socioeconomic status, time preferences and pro-environmentalism", *Journal of Environmental Psychology*, Vol. 79, https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2021.101720. [6]

Hadler, M. et al. (2022), "Measuring environmental attitudes and behaviors", in *Surveying Climate-Relevant Behavior*, Palgrave Macmillan, https://doi.org/10.1007/978-3-030-85796-7_2. [4]

Meyer, A. (2015), "Does education increase pro-environmental behavior? Evidence from Europe", *Ecological Economics*, Vol. 116, https://doi.org/10.1016/j.ecolecon.2015.04.018. [5]

Nusche, D., M. Fuster Rabella and S. Lauterbach (2024), "Rethinking education in the context of climate change: Leverage points for transformative change", *OECD Education Working Papers*, No. 307, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/f14c8a81-en. [1]

OECD (2023), *How Green is Household Behaviour? Sustainable Choices in a Time of Interlocking Crises*, OECD Studies on Environmental Policy and Household Behaviour, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/2bbbb663-en. [10]

OECD (2022), *Are Students Ready to Take on Environmental Challenges?*, PISA, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/8abe655c-en. [3]

Rodrigues, M. et al. (2019), *Scaling Up Place-Based Strategies to Strengthen Community Early Childhood Systems*, Spring Impact, https://www.springimpact.org/wp-content/uploads/2019/12/Exec-Summ_Scaling-up-place-based-strategies_Dec2019_FINAL.pdf. [2]

Tabellen Kapitel A6

StatLink: https://stat.link/39852j

- Tabelle A6.1: Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Bewusstsein und Handlungen in Bezug auf Klimawandel und globale Erwärmung, nach sozioökonomischem Status und Geschlecht (2018)
- Tabelle A6.2: Anteil der Erwachsenen, die anerkennen, dass menschliches Handeln den Klimawandel verursacht, nach Bildungsstand, Geschlecht, Geburtsland und Altersgruppe (2016)
- Tabelle A6.3: Mittelwerte für die Motivation von Erwachsenen, den Klimawandel abzuschwächen, nach Bildungsstand, Geschlecht, Geburtsland und Altersgruppe (2016)
- **WEB** Table A6.4: Importance of environmental issues and responses to environmental statements, by educational attainment (Bedeutung von Umweltthemen und Antworten auf Umweltaussagen, nach Bildungsstand) (2022)

Datenstand: 14. Juni 2024. Aktualisierte Daten s. http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en.

Tabelle A6.1

Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Bewusstsein und Handlungen in Bezug auf Klimawandel und globale Erwärmung, nach sozioökonomischem Status und Geschlecht (2018)

Internationale Schulleistungsstudie PISA 2018; 15-jährige Schülerinnen und Schüler

	Umweltbewusstsein				Umweltschutzhandlungen			
	Sozioökonomischer Status		Geschlecht		Sozioökonomischer Status		Geschlecht	
	Unterstes Quartil (benachteiligt)	Oberstes Quartil (begünstigt)	Jungen	Mädchen	Unterstes Quartil (benachteiligt)	Oberstes Quartil (begünstigt)	Jungen	Mädchen
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
OECD-Länder								
Australien	74	91	83	82	27	37	28	33
Österreich	63	90	80	76	29	36	34	31
Belgien	66	92	82	80	m	m	m	m
Kanada	80	93	87	88	29	41	30	38
Chile	59	83	74	70	33	37	33	37
Kolumbien	66	80	72	71	46	52	49	50
Costa Rica	63	86	75	72	53	52	51	57
Tschechien	m	m	m	m	m	m	m	m
Dänemark	m	m	m	m	m	m	m	m
Estland	73	90	82	80	23	33	27	30
Finnland	m	m	m	m	m	m	m	m
Frankreich	67	94	83	79	18	27	23	20
Deutschland	70	93	84	81	18	28	21	22
Griechenland	61	85	72	73	36	40	38	39
Ungarn	59	90	78	74	32	43	38	37
Island	63	89	78	75	41	52	42	52
Irland	77	94	86	87	22	32	24	30
Israel	56	78	69	67	m	m	m	m
Italien	71	84	77	78	24	26	26	22
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m
Republik Korea	81	95	88	88	50	57	52	52
Lettland	65	84	74	77	36	37	33	40
Litauen	70	89	78	83	46	48	42	51
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	69	85	76	78	44	55	48	52
Niederlande	78	93	88	82	m	m	m	m
Neuseeland	70	90	82	79	26	39	27	35
Norwegen	m	m	m	m	m	m	m	m
Polen	65	85	77	74	36	39	35	41
Portugal	71	94	85	82	31	36	33	35
Slowakei	53	82	68	71	37	42	39	45
Slowenien	67	89	78	78	30	31	34	28
Spanien	72	89	81	81	25	32	29	28
Schweden	m	m	m	m	m	m	m	m
Schweiz	66	90	79	78	27	31	28	27
Türkei	76	85	75	83	69	68	64	72
Ver. Königreich	m	m	m	m	m	m	m	m
Vereinigte Staaten	m	m	m	m	m	m	m	m
Subnationale Einheiten								
Schottland (UK)	65	92	81	76	16	26	18	21
OECD-Durchschnitt	**68**	**88**	**79**	**78**	**33**	**40**	**35**	**38**
Partner- und/oder Beitrittsländer								
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	35	64	51	49	26	31	27	29
Bulgarien	47	78	61	61	31	33	30	31
China	56	83	66	73	38	48	40	44
Kroatien	m	m	m	m	m	m	m	m
Indien	69	88	77	78	29	34	33	31
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m
Peru	47	70	55	58	75	72	74	72
Rumänien	79	87	82	82	53	47	47	50
Saudi-Arabien	47	76	60	62	45	48	44	52
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m
EU25-Durchschnitt	**67**	**88**	**79**	**78**	**31**	**36**	**33**	**34**
G20-Durchschnitt	**66**	**86**	**76**	**77**	**33**	**40**	**35**	**38**

Anmerkung: Umweltbewusstsein bedeutet, dass man über den Klimawandel und die globale Erwärmung Bescheid weiß oder damit sehr vertraut ist. Umweltschutzhandlungen beziehen sich auf Aktivitäten, die für die Umwelt von Vorteil sind. Der sozioökonomische Status der Schülerinnen und Schüler wird mit dem PISA-Index des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status (ESCS) gemessen. Standardfehler und eine Aufschlüsselung der Schülerinnen und Schüler nach internationalem ESCS-Dezil finden sich im Internet. Bei den Ländern mit fehlenden Daten handelt es sich um diejenigen, die nicht an dem entsprechenden PISA-Modul teilgenommen haben.
Quelle: OECD/ILO/UIS (2024). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Definitionen, Angewandte Methodik und Quellen sowie Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). StatLink: https://stat.link/39852j
Erläuterungen der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise zur Lektüre.

A 6

Tabelle A6.2

Anteil der Erwachsenen, die anerkennen, dass menschliches Handeln den Klimawandel verursacht, nach Bildungsstand, Geschlecht, Geburtsland und Altersgruppe (2016)

Europäische Sozialerhebung (ESS) Runde 8, Internationales Sozialerhebungsprogramm (ISSP) 2020 oder nationale Erhebungen; 25- bis 64-Jährige

	Europäische Sozialerhebung (ESS)														
	Nach Bildungsstand														
	Unterhalb Sekundarbereich II					Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich					Tertiärbereich				
	Geschlecht		Geburtsland		Gesamt	Geschlecht		Geburtsland		Gesamt	Geschlecht		Geburtsland		Gesamt
	Männer	Frauen	Im Inland geboren	Im Ausland geboren		Männer	Frauen	Im Inland geboren	Im Ausland geboren		Männer	Frauen	Im Inland geboren	Im Ausland geboren	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OECD-Länder															
Österreich	66	51	57	53	56	61	65	64	54	63	71	59	63	71	64
Belgien	46	46	47	44	46	53	53	53	54	53	64	60	62	64	62
Tschechien	37	33	35	28	35	36	37	36	58	36	39	40	40	31	40
Estland	33	34	31	55	33	35	37	36	33	36	32	40	37	41	37
Frankreich	52	39	44	46	44	53	42	47	55	47	60	66	63	66	63
Finnland	39	48	44	25	42	51	53	53	38	52	63	66	67	41	65
Deutschland	51	50	49	54	50	52	54	54	45	53	67	65	67	59	66
Ungarn	43	23	31	100	32	48	52	49	86	50	53	53	54	28	53
Island	39	36	37	46	37	53	59	56	49	56	68	64	65	66	65
Irland	33	27	30	27	30	37	30	32	37	33	46	44	43	51	45
Israel	39	33	37	29	36	42	30	36	38	36	41	42	44	35	42
Italien	56	48	53	49	52	59	54	57	55	56	61	61	61	62	61
Litauen	31	25	27	71	28	30	33	32	7	31	37	33	34	26	34
Norwegen	25	34	28	28	28	24	29	25	36	26	51	52	52	52	52
Polen	29	26	27	c	27	26	32	30	0	29	29	40	36	c	36
Portugal	48	33	38	75	40	55	54	52	68	54	70	52	57	71	59
Slowenien	44	24	35	29	33	41	37	40	38	39	32	42	39	33	38
Spanien	58	51	56	42	55	67	54	61	61	61	63	65	65	59	64
Schweden	31	30	28	37	30	48	55	53	40	51	66	71	69	72	69
Schweiz	39	32	37	33	35	40	42	41	40	41	58	53	59	51	56
Ver. Königreich	35	23	28	35	29	28	33	30	36	30	53	51	58	36	52
Durchschnitt	**42**	**35**	**38**	**45**	**38**	**45**	**44**	**44**	**44**	**45**	**54**	**53**	**54**	**51**	**54**

	Internationales Sozialerhebungsprogramm (ISSP) oder nationale Erhebungen														
	Nach Bildungsstand														
	Unterhalb Sekundarbereich II					Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich					Tertiärbereich				
	Geschlecht		Geburtsland		Gesamt	Geschlecht		Geburtsland		Gesamt	Geschlecht		Geburtsland		Gesamt
	Männer	Frauen	Im Inland geboren	Im Ausland geboren		Männer	Frauen	Im Inland geboren	Im Ausland geboren		Männer	Frauen	Im Inland geboren	Im Ausland geboren	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OECD-Länder															
Republik Korea[1]	100	100	m	m	100	96	89	m	m	92	92	95	m	m	93
Neuseeland[1,2]	m	m	m	m	x(10)	m	m	m	m	61[d]	m	m	m	m	66
Vereinigte Staaten[1]	47	47	m	m	47	38	50	m	m	44	53	56	m	m	55

Anmerkung: Siehe Abschnitt Angewandte Methodik für Informationen in Bezug auf die bei den verschiedenen Erhebungen gestellten Fragen. Beim Vergleich von Daten aus verschiedenen Datenquellen und verschiedenen Erhebungsjahren ist Vorsicht geboten. Die Spalten, die die Daten nach Altersgruppen zeigen, finden sich im Internet.

1. Referenzjahr nicht 2016: 2023 für Neuseeland; 2020 für die Republik Korea und die Vereinigten Staaten. 2. Neuseeland verfügt nicht über vergleichbare Daten zu den genannten Fragen, aber über erhebungsbasierte Informationen zu verwandten Fragen. Insbesondere gibt es Daten über den Anteil der Erwachsenen, die den Klimawandel für wichtig halten, und über die Beweggründe für die Verringerung der Umweltbelastung, die sich von den genauen Werten der Europäischen Sozialerhebung unterscheiden (s. Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes, https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). Außerdem können die neuseeländischen Daten nicht vollständig den ISCED-Kategorien zugeordnet werden, da nur Gesamtwerte angegeben werden.

Quelle: OECD/ILO/UIS (2024). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). StatLink: https://stat.link/39852j

Erläuterungen der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise zur Lektüre.

Tabelle A6.3

Mittelwerte für die Motivation von Erwachsenen, den Klimawandel abzuschwächen, nach Bildungsstand, Geschlecht, Geburtsland und Altersgruppe (2016)

Europäische Sozialerhebung (ESS) Runde 8, Internationales Sozialerhebungsprogramm (ISSP) 2020 oder nationale Erhebungen; 25- bis 64-Jährige

	Europäische Sozialerhebung (ESS)														
	Nach Bildungsstand														
	Unterhalb Sekundarbereich II					Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich					Tertiärbereich				
	Geschlecht		Geburtsland		Gesamt	Geschlecht		Geburtsland		Gesamt	Geschlecht		Geburtsland		Gesamt
	Männer	Frauen	Im Inland geboren	Im Ausland geboren		Männer	Frauen	Im Inland geboren	Im Ausland geboren		Männer	Frauen	Im Inland geboren	Im Ausland geboren	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OECD-Länder															
Österreich	5,2	5,0	5,3	4,4	5,1	6,2	6,2	6,2	5,6	6,2	7,1	6,6	6,9	6,6	6,8
Belgien	5,5	5,6	5,5	5,5	5,5	5,8	6,1	6,0	5,9	5,9	6,5	6,9	6,7	6,6	6,7
Tschechien	3,3	2,8	3,0	1,7	3,0	3,3	3,6	3,4	3,8	3,4	3,7	4,1	3,9	2,9	3,9
Estland	3,3	3,9	3,4	4,2	3,5	3,8	4,4	4,2	3,2	4,1	5,2	5,3	5,3	5,2	5,3
Frankreich	7,6	6,8	7,0	7,7	7,1	7,1	7,2	7,1	7,4	7,2	7,6	7,4	7,5	7,5	7,5
Finnland	5,5	6,9	6,1	5,4	6,0	6,3	7,1	6,6	7,5	6,7	6,7	7,5	7,2	7,2	7,2
Deutschland	6,4	5,9	6,3	5,7	6,1	6,6	7,1	6,9	6,6	6,8	7,1	7,0	7,2	6,3	7,1
Ungarn	3,1	2,9	3,0	1,0	3,0	4,3	4,6	4,5	5,2	4,5	4,6	5,4	5,1	4,6	5,1
Island	4,9	6,6	5,6	6,0	5,6	6,0	6,8	6,3	6,2	6,3	6,4	7,3	6,9	7,4	6,9
Irland	5,6	5,3	5,5	5,0	5,4	6,0	5,8	5,9	5,9	5,9	6,4	6,6	6,4	6,8	6,5
Israel	5,6	5,2	5,5	4,9	5,4	5,2	5,0	5,2	4,8	5,1	5,3	5,7	5,7	5,1	5,5
Italien	4,9	4,9	5,0	4,6	4,9	5,8	5,6	5,7	5,2	5,7	6,3	6,4	6,4	6,7	6,4
Litauen	4,5	4,6	4,6	4,1	4,6	4,7	4,9	4,8	6,2	4,8	5,1	5,3	5,2	4,6	5,2
Norwegen	5,9	7,3	6,4	6,1	6,4	5,5	6,5	5,9	6,9	6,0	6,5	7,0	6,8	6,9	6,8
Polen	5,3	5,2	5,3	c	5,3	5,8	6,1	6,0	3,5	6,0	5,6	6,1	5,9	4,5	5,9
Portugal	5,4	5,2	5,2	6,7	5,3	7,0	6,4	6,6	7,2	6,7	7,3	6,8	6,9	7,6	7,0
Slowenien	5,6	4,8	5,6	3,7	5,2	5,4	5,5	5,5	4,8	5,4	5,7	6,5	3,7	3,7	6,1
Spanien	5,6	5,7	5,7	5,7	5,7	6,4	6,7	6,4	7,0	6,5	6,6	6,6	6,5	7,2	6,6
Schweden	4,5	6,5	5,4	5,3	5,3	6,2	7,0	6,6	6,3	6,6	6,9	7,3	7,2	6,8	7,2
Schweiz	6,6	6,6	7,3	6,2	6,6	6,7	7,2	7,0	6,7	7,0	7,4	7,5	7,6	7,2	7,4
Ver. Königreich	5,4	5,6	5,6	5,1	5,5	5,8	6,2	5,9	6,8	6,0	6,6	6,9	6,8	6,5	6,8
Durchschnitt	**5,2**	**5,4**	**5,3**	**4,9**	**5,3**	**5,7**	**6,0**	**5,8**	**5,8**	**5,8**	**6,2**	**6,5**	**6,3**	**6,1**	**6,4**

	Internationales Sozialerhebungsprogramm (ISSP) oder nationale Erhebungen														
	Nach Bildungsstand														
	Unterhalb Sekundarbereich II					Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich					Tertiärbereich				
	Geschlecht		Geburtsland		Gesamt	Geschlecht		Geburtsland		Gesamt	Geschlecht		Geburtsland		Gesamt
	Männer	Frauen	Im Inland geboren	Im Ausland geboren		Männer	Frauen	Im Inland geboren	Im Ausland geboren		Männer	Frauen	Im Inland geboren	Im Ausland geboren	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OECD-Länder															
Vereinigte Staaten[1]	5,7	5,7	m	m	5,7	5,6	5,9	m	m	5,8	6,0	6,1	m	m	6,1

Anmerkung: Siehe Abschnitt Angewandte Methodik für Informationen in Bezug auf die bei den unterschiedlichen Erhebungen gestellten Fragen. Die Punktezahl reicht von 0 bis 10, wobei 0 bedeutet, dass keine Verantwortung für die Bekämpfung des Klimawandels übernommen wird. Die Spalten, die Daten nach Altersgruppen zeigen, finden sich im Internet.

1. Referenzjahr nicht 2016: 2020 für die Vereinigten Staaten.

Quelle: OECD/ILO/UIS (2024). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). StatLink: https://stat.link/39852j

Erläuterungen der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise zur Lektüre.

B

Bildungszugang, Bildungsbeteiligung und Bildungsverlauf

Kapitel B1

Wie unterscheidet sich die Teilnahme an frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung in den Ländern?

Zentrale Ergebnisse

- Die meisten Kinder im Alter von 3 bis 5 Jahren (84 %) nehmen in der OECD an Bildungsgängen für frühkindliche Bildung und Erziehung (FBE) teil, aber nur 32 % der Kinder im Alter von 0 bis 2 Jahren beteiligen sich im Durchschnitt an frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01). Jüngere Kinder aus einkommensschwachen Familien nehmen am seltensten an diesen Bildungsgängen teil, obwohl sie wahrscheinlich am meisten davon profitieren würden.
- Fast alle OECD-Länder bieten mindestens ein Jahr kostenlose Bildungsgänge im Elementarbereich vor der Primarschule an. 2022 lag die Bildungsbeteiligung von Kindern im Jahr vor dem Erreichen des Alters für die Primarschule in den OECD-Ländern bei durchschnittlich 95 %, was einem Anstieg von 1 Prozentpunkt seit 2013 entspricht.
- Das öffentliche Angebot an frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01) ist in vielen OECD-Ländern geringer als das öffentliche Angebot in frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02). Im Durchschnitt der OECD-Länder besucht ein Drittel der Kinder im Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) private Einrichtungen, während die Hälfte derer im Bereich für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01) private Einrichtungen besucht.

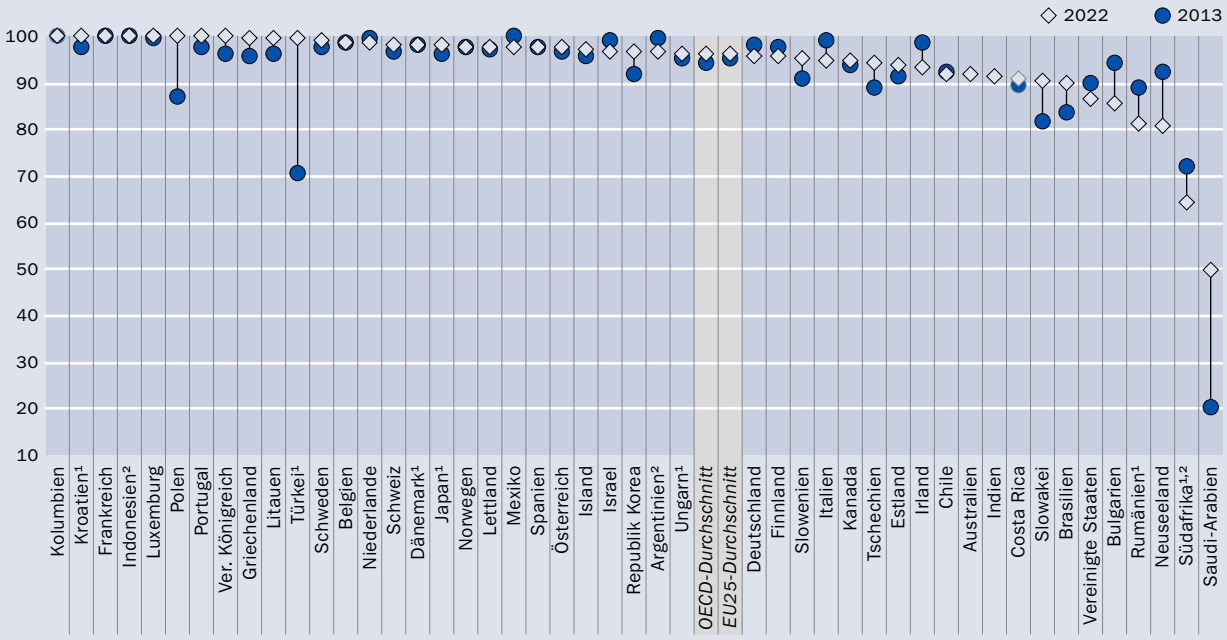
Kontext

Die frühkindliche Bildung spielt eine entscheidende Rolle für die Entwicklung und das Wohlbefinden von Kindern. Eine wachsende Zahl wissenschaftlicher Untersuchungen zeigt, dass frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) die sprachlichen, kognitiven, sozialen und emotionalen Kompetenzen von Kindern erheblich verbessert und gleichzeitig die Selbstregulierung und das Selbstvertrauen fördert, die sie für einen reibungslosen Übergang in den Primarbereich benötigen (Yoshikawa, Weiland and Brooks-Gunn, 2016[1]; Shuey and Kankaraš, 2018[2]; OECD, 2020[3]; OECD, 2021[4]). Darüber hinaus können sich die Fortschritte, die Kinder in ihren ersten Lebensjahren machen, nachhaltig auf ihren Bildungsstand, ihre schulischen Leistungen, ihr Wohlbefinden und ihr Einkommen im späteren Leben auswirken (García et al., 2020[5]; Heckman and Karapakula, 2019[6]). Über diese individuellen Vorteile hinaus dürften gut konzipierte und qualitativ hochwertige FBBE-Angebote auch Kindern aus sozioökonomisch benachteiligten Verhältnissen zugutekommen und dazu beitragen, soziale Ungleichheiten zu verringern, indem sie längerfristig die Chancengerechtigkeit zwischen Kindern fördern (Duncan et al., 2023[7]; OECD, 2024[8]). Folglich können diese Angebote dabei helfen, die Unterschiede in den schulischen Leistungen zwischen den sozioökonomischen Klassen, den Geschlechtern sowie der Land- und Stadtbevölkerung zu verringern sowie den sozialen Zusammenhalt unter den Kindern zu stärken (UNICEF, 2019[9]). Familien und Gesellschaft profitieren ebenfalls sowohl kurz- als auch langfristig von FBBE, da sich die Eltern, insbesondere Frauen, stärker auf dem Arbeitsmarkt engagieren (OECD, 2021[4]).

Abbildung B1.1

Entwicklung der Bildungsbeteiligung kleiner Kinder ein Jahr vor dem typischen Eintrittsalter in den Primarbereich (2013 und 2022)

SDG-Indikator 4.2.2



1. Referenzjahr nicht 2013. Weitere Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle. 2. Referenzjahr nicht 2022. Weitere Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle. Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Beteiligungsquote kleiner Kinder ein Jahr vor dem typischen Eintrittsalter in den Primarbereich im Jahr 2022. Daten s. Tabelle B1.2. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). StatLink: https://stat.link/26yd3x

Weitere wichtige Ergebnisse

- In den letzten 10 Jahren ist in Saudi-Arabien und der Türkei ein bemerkenswerter Anstieg der Bildungsbeteiligung – um etwa 30 Prozentpunkte – bei Kindern in dem Jahr vor Erreichen des offiziellen Alters für den Beginn des Primarbereichs zu verzeichnen.
- In einer Reihe von Ländern nehmen Kinder in Hauptstädten seltener an formaler Bildung teil. In Chile beispielsweise verzeichnet der Großraum Santiago eine der niedrigsten Bildungsbeteiligungen des Landes für 3- bis 5-Jährige. Selbst in Ländern, in denen die Bildungsbeteiligung der 3- bis 5-Jährigen landesweit bei über 90 % liegt, verzeichnen Hauptstädte tendenziell den geringsten Anteil an Kindern, die an formaler Bildung teilnehmen.
- In der Republik Korea, Litauen und Portugal wird den Kindern mindestens 5 Jahre lang ein kostenloses FBBE-Angebot garantiert, das vom Ende des bezahlten Mutterschafts-, Erziehungs- bzw. Pflegeurlaubs bis zum Beginn der Schulpflicht reicht. Im Gegensatz dazu gibt es 17 OECD-Länder, in denen immer noch eine „Kinderbetreuungslücke“ von mindestens einem Jahr besteht, in der Kinder keinen Zugang zu kostenlosen FBBE-Angeboten haben.

Hinweis

Dieses Kapitel bezieht sich nur auf formelle Bildung, Betreuung und Erziehung. Informelle Betreuungsangebote (im Allgemeinen nicht regulierte Betreuungsleistungen, die von den Eltern zu Hause oder anderswo organisiert werden, beispielsweise durch

Verwandte, Freundinnen und Freunde, Nachbarinnen und Nachbarn, Babysitterinnen und Babysitter oder andere angestellte Betreuungspersonen) werden nicht erfasst (weiterführende Informationen s. Abschnitt Definitionen). In einigen Ländern beteiligen sich Kinder unter 3 Jahren wahrscheinlich auch an anderen registrierten FBBE-Angeboten, die nicht den ISCED 2011-Kriterien entsprechen. Die Bildungsbeteiligung dieser Kinder sollte angesichts der begrenzten Verfügbarkeit von Daten für diese Dienste mit Vorsicht interpretiert werden. Daher konzentriert sich die Analyse in diesem Kapitel auf den FBBE-Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02), für den Daten besser verfügbar und vergleichbar sind.

Analyse und Interpretationen

Angesichts der zahlreichen Vorteile, die mit der Teilnahme an FBBE verbunden sind, hat diese in der Bildungspolitik vieler OECD-Länder zunehmend Priorität erlangt. Das Ziel, die Beteiligung an FBBE auszuweiten, steht im Einklang mit den globalen Zielen der nachhaltigen Entwicklung (Sustainable Development Goals – SDGs). Insbesondere der SDG-Indikator 4.2 zielt darauf ab, bis 2030 sicherzustellen, dass alle Mädchen und Jungen Zugang zu einer hochwertigen frühkindlichen Erziehung, Betreuung und Vorschulbildung haben, um sie so auf den Primarbereich vorzubereiten (UNESCO, 2024[10]). Mit dem SDG-Indikator 4.2.2 wird insbesondere die Bildungsbeteiligung von Kindern ein Jahr vor dem offiziellen Alter des Eintritts in den Primarbereich in den Blick genommen. Dieser Indikator dient als wichtiger Maßstab, um zu beurteilen, inwieweit Kinder vor Beginn des Primarbereichs organisierten Lernaktivitäten ausgesetzt sind.

Bildungsbeteiligung von Kindern im Jahr vor dem Eintritt in den Primarbereich

Mit 100 % in 8 Ländern und über 90 % in fast allen anderen OECD-Ländern ist die Bildungsbeteiligung von Kindern im Jahr vor Erreichen des offiziellen Alters für den Eintritt in den Primarbereich inzwischen nahezu universell. Im Durchschnitt der OECD-Länder ist die Bildungsbeteiligung von Kindern in dieser Kategorie seit 2013 um 1 Prozentpunkt gestiegen und wird im Jahr 2022 95 % erreichen. Obwohl das reguläre Alter für den Eintritt in den Primarbereich zwischen 5 und 7 Jahren variiert, liegt es in den meisten Ländern bei 6 Jahren. Die Bildungsbeteiligung in diesen Ländern basiert daher auf dem Anteil der Kinder, die im Alter von 5 Jahren beteiligt sind (Tab. B1.2).

In mehreren Ländern ist die Bildungsbeteiligung im Jahr vor Erreichen des offiziellen Alters für den Eintritt in den Primarbereich seit 2013 deutlich, d. h. um mindestens 10 Prozentpunkte gestiegen (Abb. B1.1). Besonders bemerkenswert sind Saudi-Arabien und die Türkei mit einer Zunahme von rund 30 Prozentpunkten, was auf einen erheblichen Anstieg der Teilnahme an FBBE-Angeboten für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) hinweist. Diese beachtlichen Zuwächse können zum Teil auf die Umsetzung wirksamer FBBE-Maßnahmen in Verbindung mit den vergleichsweise niedrigen Beteiligungsquoten in diesen Ländern im Jahr 2013 zurückgeführt werden. In einigen Ländern lässt sich der Anstieg der Bildungsbeteiligung teilweise durch die Ausweitung der Schulpflicht erklären. In der Slowakei beispielsweise wurde der Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) 2021 zur Pflicht und

die Bildungsbeteiligung von Kindern ein Jahr vor Beginn der Primarschule ist seit 2013 um 9 Prozentpunkte und seit 2021 um 5 Prozentpunkte gestiegen.

Einige Länder bieten spezielle einjährige Bildungsgänge für Kinder in dem Jahr vor dem Eintritt in die Primarschule an. Diese Bildungsgänge sind oft darauf ausgerichtet, Kindern den Übergang von FBE in den Primarbereich zu erleichtern. Das finnische Esiopetus-Programm für 6-Jährige ist z. B. die einzige Form der FBE, die in schulischen Einrichtungen angeboten werden kann. Es folgt einem anderen Lehrplan, der ausdrücklich an den Lehrplan für den Primarbereich angepasst ist (OECD, 2017[11]). Es ist auch das einzige FBE-Angebot in Finnland, für das eine Anwesenheitszeit von durchschnittlich 4 Stunden pro Tag und 700 Stunden pro Schuljahr vorgeschrieben ist. Das Recht auf eine ergänzende FBE besteht bis zum Schulbeginn fort, um ein Ganztagsangebot zu gewährleisten. In anderen Ländern ist die Organisation von FBE-Angeboten für Kinder in allen Jahren des Bereichs für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) ähnlich. In Frankreich und Italien gibt es beispielsweise einen einheitlichen Rahmenlehrplan für alle Kinder in diesem Bereich (ISCED 02) und die Kinder nehmen ab dem Alter von 3 Jahren an den Bildungsangeboten in schulischen Einrichtungen teil. In Estland hingegen gibt es ein einziges FBE-Angebot für Kinder im Alter von 1,5 bis 7 Jahren, das in Einrichtungen angeboten wird und ebenfalls durch einen einheitlichen Rahmenlehrplan geregelt ist.

Unterschiede in der Struktur der FBBE-Systeme

Während alle Länder die Notwendigkeit anerkennen, qualitativ hochwertige FBBE-Angebote zu entwickeln, gibt es beträchtliche Unterschiede in der Art und Weise, wie diese organisiert sind, und in der Gestaltung der unterstützenden Sozial- und Familienpolitik, die auf eine erweiterte Teilnahme abzielt. Die Bandbreite an FBBE-Angeboten in den OECD-Ländern ist sehr verschieden. Es gibt Unterschiede in Bezug auf das Alter, in dem Kinder mit FBBE beginnen, den Zeitumfang, den sie mit FBBE verbringen, die Art und Weise, wie FBBE-Zentren verwaltet werden, die Finanzierung der Dienstleistungen, die Frage, ob Kinder ganztägig oder halbtags betreut werden, und die Verortung des Angebots (in Einrichtungen, Schulen oder zu Hause) (OECD, 2017[12]). Die FBBE-Angebote können sich auch in Bezug auf ihren Inhalt erheblich unterscheiden. Zur Abgrenzung zwischen FBBE-Angeboten, die in erster Linie eine Bildungskomponente anbieten, und solchen, die nur auf Kinderbetreuung abzielen, können sie in zwei Hauptkategorien eingeteilt werden: solche, die der ISCED-Klassifikation 2011 für Angebote der frühkindlichen Bildung und Erziehung (FBE) entsprechen, und andere registrierte FBE-Angebote, die kein Bildungsgang gemäß ISCED sind. Mit anderen Worten: FBE-Angebote sind diejenigen, die die ISCED-2011-Kriterien erfüllen, während FBBE-Angebote sowohl FBE-Angebote als auch andere registrierte FBBE-Angebote umfassen, die die Kriterien nicht erfüllen (Kasten B1.2).

Ein wesentlicher Unterschied in der Art und Weise, wie die Länder ihre FBBE-Systeme organisieren, besteht darin, welche Verwaltungsbehörden letztlich zuständig sind und ob das System auf nationaler Ebene je nach Zielalter zweigeteilt oder integriert ist. In mehr als der Hälfte der OECD-Länder mit verfügbaren Daten liegen integrierte FBBE-Angebote für Kinder im Alter von 0 oder 1 Jahren bis zum Eintritt in den Primarbereich vor. In diesen Ländern ist eine einzige Behörde für die Verwaltung des gesamten FBBE-Systems und die Erstellung geeigneter Bildungsgänge zuständig, um einen reibungslosen Übergang in den Primarbereich zu gewährleisten. In diesen Fällen ist normalerweise das Bildungsministerium für die Regelung der FBBE-Angebote zuständig und es wurde eine Unterteilung der FBBE-Angebote nach Zielaltersgruppen vorgenommen, um internationale Vergleiche zu erleichtern. In den übrigen Ländern mit verfügbaren Daten sind verschiedene Behörden für

FBBE-Angebote für unterschiedliche Altersgruppen zuständig. In diesen Ländern unterstehen FBBE-Angebote für ältere Kinder (in der Regel 3 bis 5 Jahre) meist dem Bildungsministerium, während die für jüngere Kinder (in der Regel 0 bis 2 Jahre) konzipierten Angebote häufig einer anderen Behörde unterstellt sind.

Bildungsbeteiligung von Kindern unter 3 Jahren

Trotz der Vorteile einer hochwertigen FBBE in den ersten Lebensjahren ist die Teilnahme an Bildungsgängen im Elementarbereich in keinem OECD-Land für Kinder unter 3 Jahren verpflichtend (OECD, 2018[13]; OECD, 2018[14]). Im Durchschnitt nahmen in den OECD-Ländern im Jahr 2022 weniger als die Hälfte der 2-Jährigen und 18 % der Kinder unter 2 Jahren an formellen FBE-Angeboten teil (Abb. B1.2). Hinter diesem Durchschnittswert verbergen sich große Unterschiede zwischen den Ländern. Während es in Griechenland, Indien, den Niederlanden, Portugal, Saudi-Arabien, der Schweiz und Südafrika keine formellen FBE-Angebote für 2-Jährige gibt, nehmen in Island, der Republik Korea, Norwegen und Schweden mehr als 90 % der 2-Jährigen an solchen Angeboten teil (Tab. B1.1).

In einigen Ländern sind FBBE-Angebote registriert, die integraler Bestandteil des FBBE-Angebots sind, aber nicht den Kriterien für FBE entsprechen, z. B. Crèches in Frankreich (Kasten B1.2). In den Niederlanden z. B. besuchen 87 % der 2-Jährigen und 66 % der Kinder unter 2 Jahren derartige Angebote. Obwohl es in vielen Ländern solche Angebote gibt, insbesondere für Kinder unter 3 Jahren, sind nicht alle Länder in der Lage, die Zahl der Kinder, die daran teilnehmen, anzugeben (Tab. B1.1).

Selbst wenn man alle FBBE-Angebote berücksichtigt, bestehen unabhängig davon, ob sie den ISCED-Standards entsprechen oder nicht, zwischen den OECD-Ländern Unterschiede bei der Beteiligung kleiner Kinder. In Australien, der Republik Korea, Luxemburg und den Niederlanden ist die Beteiligung bei den jüngsten Kindern hoch; mehr als 40 % der Kinder unter 2 Jahren nehmen an FBBE-Angeboten teil. Im Gegensatz dazu haben Costa Rica, Griechenland, die Schweiz und die Türkei eine niedrige Bildungsbeteiligung bei Kindern unter 3 Jahren, die jedoch mit zunehmendem Alter steigt (Tab. B1.1). Die Bildungsbeteiligung bei den jüngsten Kindern und das Alter, in dem sie mit FBBE beginnen, können von einer Reihe von Faktoren beeinflusst werden; hierunter fallen die Anzahl der verfügbaren Plätze, der Umfang der kostenlosen Angebote, die Kosten der FBBE-Angebote, die Beschäftigung der Eltern und der Erziehungsurlaub sowie die Vorschriften über das Mindestalter für den Eintritt in FBBE.

Obwohl fast alle OECD-Länder bereits kostenlosen Zugang zu mindestens einem Jahr FBBE vor Eintritt in den Primarbereich bieten (s. Tab. B1.2 und Tab. B2.1 in Kapitel B2), werden FBBE-Leistungen für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01) in der Regel nicht vom Staat finanziert. Das ist darauf zurückzuführen, dass innerhalb der beschränkten öffentlichen Budgets für FBBE häufig Bildungsangeboten im FBBE-Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) Priorität eingeräumt wird (OECD, 2017[12]; OECD, 2024[8]). Infolgedessen können die selbstanteiligen Kosten für FBBE in vielen OECD-Ländern ein wichtiges Hindernis für die Beteiligung darstellen, was insbesondere für Haushalte mit niedrigem Einkommen gilt (Kasten B1.3). Andererseits ist in den 11 Ländern, in denen kostenlose FBBE-Angebote für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01) zur Verfügung stehen (s. Tab. B2.1 in Kapitel B2), die Bildungsbeteiligung für diese Altersgruppe bemerkenswert hoch. In der Republik Korea beispielsweise haben Kinder von Geburt an Anspruch auf einige kostenlose FBBE-Leistungen und die Beteiligungsquote der 2-Jährigen liegt dort bei 96 % (Tab. B1.1). Kasten B1.1 befasst sich mit der Frage der „Lücken“ in der Kinderbetreuung – dem Zeitraum zwischen

dem Ende des bezahlten Mutterschafts-, Erziehungs- bzw. Pflegeurlaubs und dem Beginn des kostenlosen FBBE-Angebots.

Andere Faktoren wie die Verfügbarkeit und die Dauer des Erziehungsurlaubs, die Erwerbstätigkeit der Mütter und die kulturellen Ansichten über die Rolle der Frau am Arbeitsplatz oder als Hauptbezugsperson dürften sich ebenfalls auf die Bildungsbeteiligung von kleinen Kindern auswirken. In der Slowakei und in Ungarn beispielsweise, wo der bezahlte Erziehungsurlaub mehr als 3 Jahre dauert, lag die Beteiligungsquote von Kindern unter 3 Jahren im Jahr 2022 bei nur 4 %. Die traditionelle Rolle der Frau als Hauptbezugsperson kann ein entscheidender Faktor für die Inanspruchnahme von Kinderbetreuungsdiensten sein. In Ländern, in denen die Beschäftigungsquote von Müttern niedrig ist, nehmen relativ wenig kleine Kinder an der FBE teil. In einigen Ländern ist die Beschäftigungsquote aller Frauen generell niedrig: So lag die Erwerbsquote der Frauen in Mexiko bei 50 % und in der Türkei im Jahr 2022 bei nur 39 % (ILOSTAT, 2022[15]). Im Gegensatz dazu sind in den Niederlanden 81 % der Mütter mit mindestens einem Kind unter 3 Jahren erwerbstätig, verglichen mit dem OECD-Durchschnitt von 64 % (OECD, 2022[16]). Obwohl der Erziehungsurlaub in Ländern wie Costa Rica, Mexiko, der Schweiz und der Türkei relativ kurz ist, ist die Beteiligung von Kindern an FBE ebenfalls gering. So liegt die Teilnahmequote der 2-Jährigen in Tschechien bei 11 % und in der Türkei bei 2 %, während die Beschäftigungsquote der Mütter, deren jüngstes Kind unter 3 Jahren ist, unter 22 % liegt (OECD, 2022[16]). Schließlich kann die Kinderbetreuung auch informell sein und von Familienmitgliedern, Nachbarinnen und Nachbarn oder Freundinnen und Freunden übernommen werden. In einigen Ländern kann eine geringe Beteiligung an der formellen FBBE auf eine hohe Prävalenz informeller Betreuungsmechanismen zurückzuführen sein (Tab. B1.1).

Politische Ansätze zur Erhöhung der Beteiligung

Politische Maßnahmen, die zumindest einige Stunden FBBE kostenlos anbieten und häufig auf benachteiligte Bevölkerungsgruppen abzielen, sind in den letzten Jahren insbesondere in europäischen Ländern weit verbreitet. In Luxemburg können Kinder im Alter von 1 bis 4 Jahren und in Litauen von der Geburt bis zum Eintritt in den Primarbereich 20 Stunden FBBE pro Woche kostenlos in Anspruch nehmen, wobei die Eltern oder Erziehungsberechtigten für zusätzliche Stunden bezahlen. In Rumänien ist FBBE kostenlos sowohl für das normale Angebot (10 Stunden pro Tag) als auch für das Kurzangebot (5 Stunden pro Tag) (European Commission/EACEA/Eurydice, 2023[17]). Die norwegische Regierung hat vor Kurzem eine Maßnahme eingeführt, die Eltern mit geringem Einkommen Anspruch auf 20 Stunden kostenlose Kinderbetreuung gewährt (Rastrigina and Pearsall, 2023[18]). In Schweden sind die Gemeinden verpflichtet, Kindern, die erst seit kurzer Zeit im Land leben, einen FBBE-Platz zur Verfügung zu stellen, unabhängig davon, ob ihre Eltern oder Erziehungsberechtigten dies formell beantragt haben. Der Europäische Sozialfonds Plus (ESF+) in der Slowakei bietet gezielte Unterstützung, um die Beteiligung von Kindern aus benachteiligten Verhältnissen wie Roma-Kindern oder Kindern mit Behinderungen zu erhöhen (European Commission, 2023[19]). Roma-Eltern in Kroatien werden ebenfalls von den Kindergartenkosten befreit (TOY Project, 2019[20]; OECD, 2022[21]). Darüber hinaus gibt es verbreitet Maßnahmen zur Erweiterung der Kapazitäten, um die Beteiligungsquoten von Kindern bis 3 Jahren zu erhöhen. So nutzt beispielsweise Spanien Mittel aus der Europäischen Aufbau- und Resilienzfazilität (European Recovery and Resilience Facility – RRF), um bis zum Jahr 2025 mehr als 60.000 Plätze zu schaffen. Mit dieser Initiative sollen der gesamte Bedarf an frühkindlichen Bildungsangeboten für Kinder unter 3 Jahren gedeckt und regionale Unterschiede bei der Teilnahme abgebaut werden.

Einige Länder mit integrierten FBBE-Systemen haben Maßnahmen entwickelt, die darauf abzielen, die Erschwinglichkeit und Zugänglichkeit von Angeboten für Kinder unter 3 Jahren zu verbessern, indem sie den Eltern erhebliche finanzielle Unterstützung für Kinderbetreuungsdienste gewähren. In Schweden beispielsweise, wo die kommunalen Haushalte den Großteil der Finanzierung für die 1- bis 6-Jährigen übernehmen, müssen die Eltern einen kleinen Prozentsatz der Kosten selbst tragen, der von ihrem Einkommen abhängt, aber auf einen Höchstbetrag begrenzt ist (OECD, 2024[22]). In Dänemark stellen die Gemeinden für alle Kinder, die älter als 26 Wochen sind, einen Platz in einer FBBE-Einrichtung zur Verfügung (Hofman et al., 2020[23]; OECD, 2022[21]). Im Alter von 2 Jahren liegt die Bildungsbeteiligung für Kinder in diesen beiden nordischen Ländern bei über 85 % (Tab. B1.1).

Trends bei der Beteiligung von Kindern unter 3 Jahren

Die Bildungsbeteiligung für Kinder unter 3 Jahren in FBBE (ISCED 01) ist im Durchschnitt der OECD-Länder gestiegen, und zwar von 28 % im Jahr 2013 auf 32 % im Jahr 2022. In einigen Ländern wie Israel, der Republik Korea und Litauen war der Anstieg besonders ausgeprägt und betrug mindestens 14 Prozentpunkte. Auch in Deutschland ist die Beteiligung für Kinder unter 3 Jahren seit 2013 um 6 Prozentpunkte gestiegen. Dieser Anstieg könnte auf die Umsetzung eines Gesetzes im Jahr 2013 zurückzuführen sein, das allen Kindern, die 1 Jahr oder älter sind, einen Platz in formeller Kinderbetreuung gesetzlich garantiert (Tab. B1.2).

In vielen europäischen Ländern ist der Anstieg der Bildungsbeteiligung auf den weiteren Impuls zurückzuführen, den die Europäische Union (EU) nach den ursprünglichen Zielvorgaben von Barcelona 2002 gesetzt hat. Die EU strebte ursprünglich eine Beteiligungsquote von mindestens 33 % der Kinder unter 3 Jahren bis 2010 an. Diese Ziele wurden im Rahmen der umfassenderen Europäischen Strategie für Pflege und Betreuung im Jahr 2022 überarbeitet, um mehr FBBE-Teilnahmen zu gewährleisten, die soziale und kognitive Entwicklung benachteiligter Kinder zu fördern und die Einbeziehung der Eltern in den Arbeitsmarkt zu unterstützen. Die überarbeiteten Barcelona-Ziele für 2030 sehen vor, dass mindestens 45 % der Kinder unter 3 Jahren eine formelle Kinderbetreuung in Anspruch nehmen sollen (European Commission, 2023[19]).

In den EU-2030-Zielen wurde auch das Problem der niedrigen Bildungsbeteiligung bei Kindern mit Behinderungen, Kindern mit Migrationshintergrund und Roma-Kindern hervorgehoben.

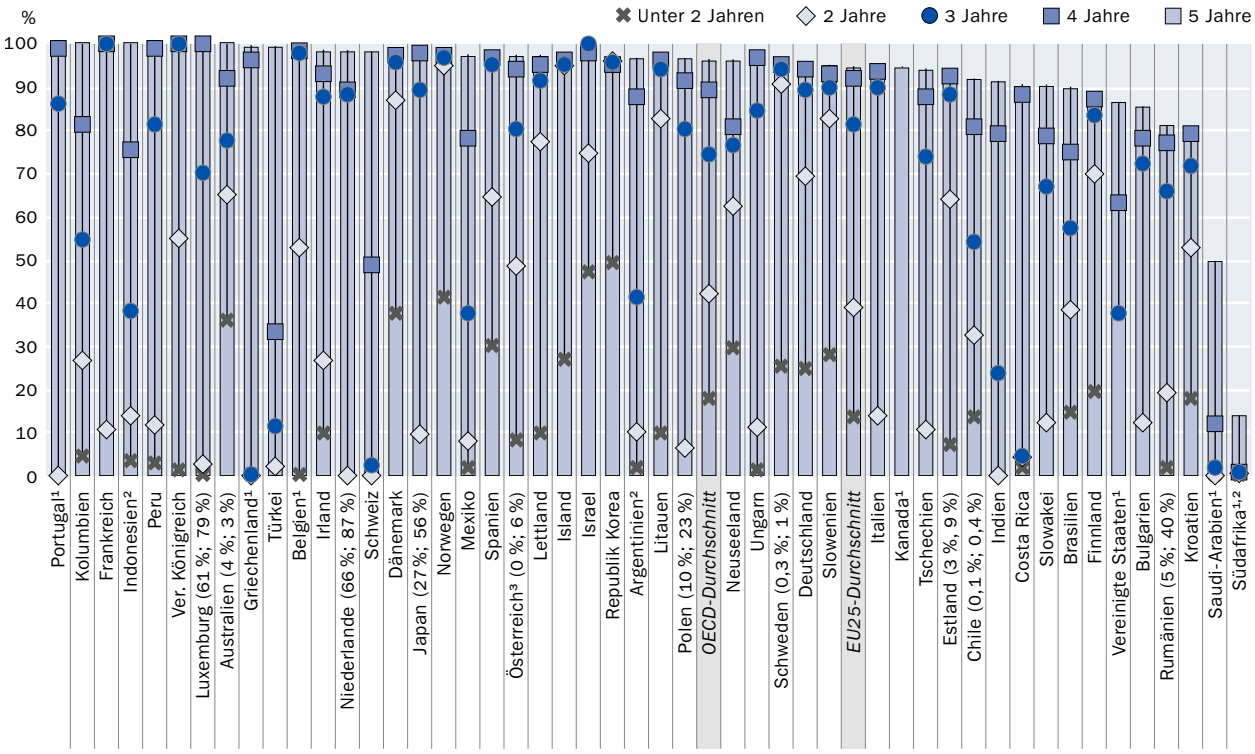
Beteiligung von Kindern im Alter von 3 bis 5 Jahren

Obwohl die Teilnahme nicht in allen Ländern verpflichtend ist, ist die Bildungsbeteiligung von Kindern über 3 Jahren in den OECD-Ländern nach wie vor sehr verbreitet, wobei im Durchschnitt 89 % der 4-Jährigen an FBE und im Primarbereich teilnehmen. Bei Kindern im Alter von 5 Jahren erreichen die Quoten 96 % (Tab. B1.1). In mehr als der Hälfte der OECD-Länder mit verfügbaren Daten ist die Bildungsbeteiligung von Kindern im Alter von 3 bis 5 Jahren nahezu universell, d. h. bei mindestens 90 % (Tab. B1.2). Die höchsten Beteiligungsquoten für 4-Jährige an FBE und im Primarbereich finden sich in Belgien, Frankreich, Luxemburg, Peru, Portugal und dem Vereinigten Königreich, wo sie 99 % oder mehr betragen. In Saudi-Arabien, der Schweiz, Südafrika und der Türkei liegt die Teilnahmequote dagegen bei höchstens 50 % (Tab. B1.1). Die niedrigeren Beteiligungsquoten sind wahrscheinlich auf subnationale Unterschiede beim Eintrittsalter in die Schulpflicht in einigen Ländern, wie z. B. der Schweiz, zurückzuführen.

Abbildung B1.2

Beteiligungsquoten kleiner Kinder, nach Alter (2022)

Nur Bildungsgänge, die den ISCED-Kriterien entsprechen



Anmerkung: Die Beteiligungsquoten von Kindern in Nicht-ISCED-Angeboten sind in Klammern angegeben (a; b: Dabei bezieht sich ‚a' auf Beteiligungsquoten von Kindern unter 2 Jahren und ‚b' auf die von Kindern im Alter von 2 Jahren.).

1. FBBE-Angebote für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01) sind im Elementarbereich nicht enthalten. 2. Bei den sonstigen registrierten FBBE-Angeboten sind in der Altersgruppe „2 Jahre" Kinder unter 2 Jahren und in der Altersgruppe „3 Jahre" Kinder von 3 bis 5 Jahren enthalten. 3. Referenzjahr nicht 2022. Weitere Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Beteiligungsquoten 5-jähriger Kinder im Jahr 2022.

Daten s. Tabelle B1.1. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). StatLink: https://stat.link/26yd3x

Ausweitung der Schulpflicht auf Bildungsangebote für Kinder ab Jahren (ISCED 02)

Die positiven Auswirkungen von FBBE auf die Entwicklung, die Fähigkeiten und das Wohlergehen der Kinder und die Erleichterung des Eintritts in den Primarbereich haben in letzter Zeit einige politische Entscheidungstragende davon überzeugt, das Alter für den Beginn der Schulpflicht zu senken. In den letzten 10 Jahren hat Frankreich sein verpflichtendes Eintrittsalter um 3 Jahre gesenkt, Costa Rica und Ungarn um 2 Jahre, während 8 weitere OECD- und Beitrittsländer das Eintrittsalter für verpflichtende FBBE-Angebote für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) um 1 Jahr gesenkt haben. Inzwischen gilt in 24 Ländern eine Teilnahmepflicht für einige Jahre im Bereich der Bildungsangebote für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02). In 11 Ländern beginnt die Schulpflicht ein Jahr vor dem Eintritt in die Primarschule. In einigen Ländern beginnt die Schulpflicht sogar noch früher: im Alter von 3 Jahren in Frankreich, Israel, Mexiko und Ungarn, von 4 Jahren in Argentinien, Brasilien, Bulgarien, Costa Rica, Griechenland und Luxemburg und von 4 bis 5 Jahren in der Schweiz. Selbst in Ländern, in denen die Schulpflicht erst im ersten Jahr der Primarschule beginnt, also im Alter von 5 oder 6 Jahren, bestehen in vielen OECD-Ländern kostenlose Angebote für FBE für mindestens 1 oder 2 Jahre vor Beginn der Schulpflicht (s. Kapitel B2, Tab. B2.1).

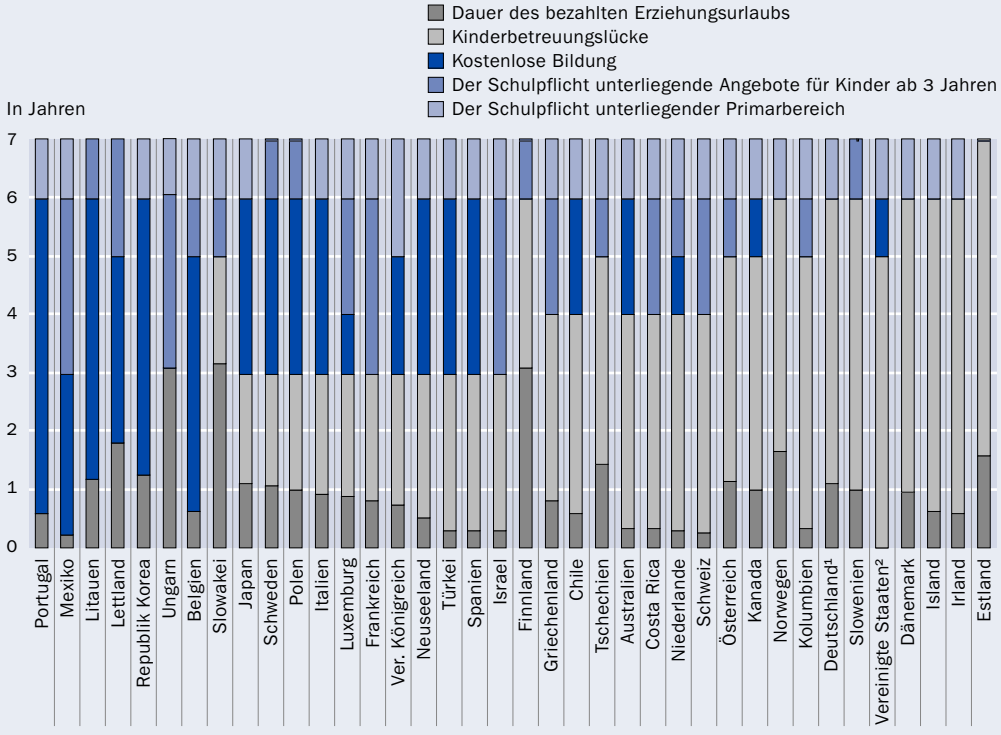
Kasten B1.1

Kinderbetreuungslücken und die Inanspruchnahme von Kinderbetreuungsangeboten

Der Begriff „Kinderbetreuungslücke“ wurde von Eurydice (European Commission/EACEA/Eurydice, 2023[17]) eingeführt, um den Zeitraum zwischen dem Ende des bezahlten Mutterschafts-, Erziehungs- bzw. Pflegeurlaubs und dem Beginn des Rechtsanspruchs auf einen garantierten Platz in FBBE-Angeboten in allen EU-Ländern zu beschreiben. In der OECD-Analyse wird jedoch die Dauer des Rechtsanspruchs durch die Dauer der kostenlosen Bereitstellung ersetzt (Abb. B1.3). Dieser Indikator ist von großer Bedeutung, da er sich direkt auf die Wahlmöglichkeiten der Eltern auswirkt. Fehlende staatliche Unterstützung kann die Möglichkeiten der Eltern in Bezug auf die Kinderbetreuung einschränken, sodass sie sich entweder für eine private Betreuung, sofern dies finanziell machbar ist, oder für eine informelle Betreuung, sofern vorhanden, entscheiden müssen. Diejenigen, die keinen Zugang zu diesen Alternativen haben, stehen möglicherweise vor der schwierigen Entscheidung, ihren Arbeitsplatz aufzugeben. Frauen sind von diesem Szenario überproportional betroffen und scheiden eher aus dem Berufsleben aus oder reduzieren ihre Arbeitszeit, wenn sie Eltern werden (Nightingale and Janta, 2020[24]).

Abbildung B1.3

Kinderbetreuungslücke (2022)



Anmerkung: Die Kinderbetreuungslücke ist definiert als die Zeitspanne zwischen dem Ende des bezahlten Erziehungsurlaubs und dem Beginn der kostenlosen Bildung.

1. Eintrittsalter und Ausmaß der kostenlosen FBBE-Angebote unterscheiden sich zwischen den Bundesländern. 2. Eintrittsalter für kostenlose Bildungsangebote und bezüglich der Schulpflicht unterscheiden sich zwischen den Staaten. Das Eintrittsalter bezüglich der Schulpflicht reicht von 5 bis 7 und für kostenlose Bildungsangebote von 4 bis 6 Jahren.

Anordnung der Länder in aufsteigender Reihenfolge der Länge der Kinderbetreuungslücke.

Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). StatLink: https://stat.link/26yd3x

Die Republik Korea, Litauen, Portugal und Slowenien garantieren Kindern mindestens 5 Jahre lang ab dem Ende des bezahlten Erziehungsurlaubs ihrer Eltern kostenlose FBBE-Angebote bis zum Eintritt in verpflichtende Bildungsangebote für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) oder den Primarbereich. Die kostenlose Bereitstellung von FBBE kann eine kontinuierliche Betreuung gewährleisten, ohne dass die Eltern ihren Arbeitsplatz aufgeben oder für die Betreuung bezahlen müssen. Im Gegensatz dazu kann sich die Kinderbetreuungslücke in vielen Ländern über mehrere Jahre erstrecken. In 17 Ländern haben Kinder zwischen dem Ende des bezahlten Mutterschafts-, Erziehungs- bzw. Pflegeurlaubs und dem Beginn der Schulpflicht keinen Anspruch auf kostenlose FBBE-Angebote, was zu einer theoretischen Lücke von bis zu 5 Jahren führt. Ohne kostenlose FBBE-Angebote sind Eltern in diesen Ländern möglicherweise mit finanziellen Engpässen konfrontiert, die sie daran hindern, ihre Kinder an FBBE teilnehmen zu lassen, sodass sie sich für eine häusliche Betreuung entscheiden.

Im Durchschnitt dauert der bezahlte Mutterschafts-, Erziehungs- bzw. Pflegeurlaub in den OECD-Ländern ein Jahr, wobei die Dauer stark variiert. In Finnland wird Betreuungsgeld und -urlaub für die häusliche Betreuung von Kindern im Alter von bis zu 3 Jahren gewährt. Die Dauer reicht von über 3 Jahren in der Slowakei und Ungarn bis zu keinem Rechtsanspruch auf Erziehungsurlaub auf nationaler Ebene in den Vereinigten Staaten und nur 3 Monaten in Mexiko.

Tatsächliche Betreuungslücken können abweichen

Die tatsächlichen Kinderbetreuungslücken können von den in Abbildung B1.3 dargestellten theoretischen Lücken abweichen. In manchen Ländern wird den Kindern erst mit Beginn der Schulpflicht eine kostenlose Bildung garantiert. Mehrere Länder bieten jedoch Zuschüsse an, damit Eltern ihre Kinder an FBBE-Angeboten teilnehmen lassen können, ohne die vollen Kosten dafür schultern zu müssen. So bezuschussen in Dänemark beispielsweise die Gemeinden öffentliche FBBE-Angebote und decken damit mindestens 75 % der Kosten für einen garantierten Platz (Eurydice, 2024[25]). In ähnlicher Weise sind in Finnland die Gemeinden gesetzlich verpflichtet, FBBE-Angebote entsprechend der örtlichen Nachfrage zu moderaten Gebühren, die je nach Familiengröße, Einkommen und der Anwesenheitszeit des Kindes variieren, bereitzustellen. 2022 haben 40 % der Kinder in kommunalen FBBE-Angeboten in Finnland überhaupt keine Gebühren und nur weniger als ein Fünftel die Höchstgebühr gezahlt (Education Statistics Finland, 2024[26]). Desgleichen gelten in Slowenien reduzierte Kindergartengebühren für alle Kinder in öffentlichen Kindergärten, privaten Kindergärten mit Konzession oder aus dem Gemeindebudget finanzierten privaten Kindergärten. Bei allen in Slowenien einkommensteuerpflichtigen Eltern trägt der Staat 23 % der Kosten für FBBE-Angebote. Und schließlich können in Slowenien FBBE-Angebote in Abhängigkeit vom sozioökonomischen Status der Familie bis zu 100 % bezuschusst werden (Eurydice, 2024[27]).

Selbst wenn der gesetzliche Rahmen ein kostenloses Angebot vorsieht, bedeutet dies allerdings nicht, dass die FBBE-Angebote in vollem Umfang in Anspruch genommen werden. Zugangs- und Kapazitätsprobleme können die Inanspruchnahme dieser Dienste in der Praxis erheblich einschränken. Kinder müssen unter Umständen weite Strecken zurücklegen, um kostenlose FBBE-Zentren zu erreichen, oder Eltern müssen lange Wartelisten in Kauf nehmen, wenn sie versuchen, ihre Kinder anzumelden. Außerdem decken kostenlose Kinderbetreuungsangebote möglicherweise nur eine begrenzte Anzahl von Stunden pro Tag ab, was für Eltern, die arbeiten möchten, eine Herausfor-

derung darstellt. Diese praktischen Überlegungen verdeutlichen die Komplexität des Kinderbetreuungsangebots und seine Auswirkungen auf die Beteiligung am Erwerbsleben. Darüber hinaus stehen möglicherweise auf subnationaler Ebene weitere Arten kostenloser Kinderbetreuungsangebote zur Verfügung.

Der Blick zum anderen Ende der Lücke zeigt, dass auch die tatsächliche Inanspruchnahme des Erziehungsurlaubs von den nationalen Rechtsvorschriften abweichen kann. So sind die Vereinigten Staaten zwar das einzige Land, in dem es keinen gesetzlich geregelten bezahlten Mutterschafts- und Erziehungsurlaub gibt, aber einige US-Bundesstaaten verfügen über staatlich geregelte Urlaubspläne, darunter Kalifornien, New Jersey, New York, Rhode Island, Washington und der District of Columbia. Nach Angaben des Bureau of Labor Statistics hatten im Jahr 2021 nur 23 % der US-Arbeitnehmenden Zugang zu bezahltem Urlaub aus familiären Gründen, zumeist über von Arbeitgebenden gesponserte Leistungspläne, während 89 % Zugang zu unbezahltem Urlaub aus familiären Gründen hatten (OECD, 2022[28]). Arbeitgebende können einen längeren Erziehungsurlaub gewähren, als in den nationalen Rechtsvorschriften vorgesehen ist. In Brasilien beispielsweise können Unternehmen des privaten Sektors zusätzliche Urlaubsleistungen anbieten, die über die vom Staat vorgeschriebenen hinausgehen. Im Gegensatz dazu fühlen sich manche Mitarbeitende möglicherweise unter Druck gesetzt, den ihnen zustehenden Erziehungsurlaub nicht zu nehmen. In der Republik Korea beispielsweise nutzen Frauen ihren Anspruch auf Erziehungsurlaub oft nicht in vollem Umfang, weil sie sich Sorgen um die Sicherheit ihres Arbeitsplatzes und eine schlechte Bezahlung machen (Kim, Hwang and Kim, 2021[29]; Lee, 2023[30]). Dieser in der Praxis fehlende Zugang zum Erziehungsurlaub könnte teilweise der Grund für die hohen Teilnahmequoten (66 % im Jahr 2022) von Kindern unter 3 Jahren in FBBE-Angeboten in der Republik Korea sein (Tab. B1.2).

Maßnahmen zur Ausweitung der Schulpflicht führen häufig zu höherer Bildungsbeteiligung. So hat Costa Rica 2018 – ebenso wie Griechenland im Jahr 2020 – den 2-jährigen Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) zur Pflicht gemacht. Folglich stieg zwischen 2013 und 2022 die Teilnahme von 3- bis 5-Jährigen in diesem Bereich (ISCED 02) in Costa Rica um 11 Prozentpunkte und in Griechenland um 17 Prozentpunkte (Tab. B1.2). Dieses Beispiel zeigt, wie Schulpflichtreformen den Anstieg der Teilnahmezahlen wirksam vorantreiben können und dafür sorgen, dass mehr Kinder Zugang zu grundlegenden Bildungserfahrungen haben.

Regionale Unterschiede bei der Bildungsbeteiligung von Kindern im Alter von 3 bis 5 Jahren

Der geografische Standort kann den Zugang zu hochwertiger FBBE erschweren. In den OECD-Ländern gibt es erhebliche regionale Unterschiede bei den Beteiligungsquoten der 3- bis 5-Jährigen, die auf unterschiedliche Bevölkerungsdynamiken, sozioökonomische Faktoren, rechtliche Rahmenbedingungen und kulturelle Normen zurückzuführen sind (Abb. B1.4). Das Verständnis dieser geografischen Unterschiede ist von entscheidender Bedeutung, um wirksame Ansätze zu erkennen und Strategien auf die spezifischen Anforderungen der jeweiligen Situation zuzuschneiden und schließlich auf einen universellen Zugang zu hochwertigen Bildungsgängen im Elementarbereich hinzuarbeiten.

In den OECD-Ländern mit verfügbaren Daten korreliert eine höhere Quote der Teilnahme an formaler Bildung für 3-5-Jährige auf nationaler Ebene mit geringeren Unterschie-

Kasten B1.2

Klassifizierung von Bildungsgängen zur frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung

Die ISCED-Klassifizierung von 2011 wurde von der UNESCO-Generalkonferenz auf ihrer 36. Sitzung im November 2011 angenommen. Bei dieser Sitzung wurden einige Haupt- und Nebenkriterien für die Klassifizierung von Bildungsgängen zur frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung festgelegt. Um der ISCED-Klassifizierung 2011 zu entsprechen, müssen die Bildungsgänge der ISCED-Stufe 0:

- eine angemessene Bildungsabsicht aufweisen
- eine Intensität von mindestens 2 Stunden Bildungsaktivitäten pro Tag und eine Dauer von mindestens 100 Tagen pro Jahr aufweisen
- in der Regel als schulische oder anderweitig institutionalisierte Einrichtung für eine Gruppe von Kindern konzipiert sein. Mit anderen Worten, es sollte eine klare Trennlinie zwischen familiären Arrangements und „Babysitting" geben
- einen regulatorischen Rahmen besitzen, der in Rechtsvorschriften, Leitlinien, Standards oder Anweisungen definiert und von den zuständigen nationalen Behörden anerkannt ist
- über geschultes und akkreditiertes Personal verfügen (z. B. Anforderung pädagogischer Qualifikationen für Erzieherinnen und Erzieher) (OECD/Eurostat/UNESCO Institute for Statistics, 2015[31])

Zum Zwecke der internationalen Vergleichbarkeit unterteilt die ISCED-Klassifikation 2011 auch die Bildungsgänge der ISCED-Stufe 0 in 2 Kategorien, die je nach Alter und Komplexität des Bildungsinhalts klassifiziert werden:

- ISCED-Stufe 01 bezieht sich auf frühkindliche Bildungsangebote, die sich in der Regel an Kinder unter 3 Jahren richten. In diesen Angeboten ist die Lernumgebung visuell anregend und die Sprache ist reichhaltig und fördert den Selbstausdruck, wobei der Schwerpunkt auf dem Spracherwerb und der Verwendung der Sprache für eine sinnvolle Kommunikation liegt. Es gibt Gelegenheiten zum aktiven Spiel, sodass die Kinder unter Aufsicht und in Interaktion mit dem Personal ihre koordinativen und motorischen Fähigkeiten trainieren können.
- ISCED-Stufe 02 bezieht sich auf Bildungsangebote im Elementarbereich, die sich an Kinder in den Jahren unmittelbar vor dem Beginn der Schulpflicht richten, in der Regel im Alter zwischen 3 und 5 Jahren. In diesen Angeboten verbessern die Kinder ihren Sprachgebrauch und ihre sozialen Fähigkeiten, beginnen, logische Fähigkeiten und logisches Denken zu entwickeln, und sprechen über ihre Gedankengänge. Sie werden auch in alphabetische und mathematische Konzepte eingeführt, verstehen und verwenden Sprache und werden ermutigt, ihre Umgebung und Umwelt zu erkunden. Beaufsichtigte grobmotorische Aktivitäten (d. h. körperliche Bewegung durch Spiele und andere Aktivitäten) und spielerische Aktivitäten können als Lerngelegenheiten genutzt werden, um soziale Interaktionen mit Gleichaltrigen zu fördern und Fähigkeiten, Autonomie und Schulreife zu entwickeln.

Es gibt jedoch auch andere registrierte FBBE-Angebote, die als integraler Bestandteil des FBBE-Angebots der Länder angesehen werden, aber nicht alle Kriterien der ISCED-Stufe 0 erfüllen, um als Bildungsgänge eingestuft zu werden. So sind beispielsweise Crèches in Frankreich und Luxemburg so konzipiert, dass sie einige der empfohlenen Bildungsmerkmale vermitteln, und zwar als zentrumsbasierte Einrichtungen, die von

einem zuständigen Ministerium reguliert werden. Die Lehrkräfte in diesen Einrichtungen müssen mindestens über einen Bachelorabschluss verfügen. Es gibt jedoch keine spezifischen Anforderungen in Bezug auf die Mindestanzahl an pädagogischen Aktivitäten, die täglich oder jährlich durchgeführt werden müssen.

den zwischen den Regionen. In den meisten Ländern, in denen die Bildungsbeteiligung über 90 % lag, gab es auch nur geringe regionale Unterschiede. In Belgien, Dänemark, Irland, Norwegen, Schweden und Slowenien beispielsweise liegt die Beteiligungsquote für Kinder im Alter von 3 bis 5 Jahren relativ einheitlich und gleichmäßig über 90 % in allen Regionen. Umgekehrt wiesen die Länder mit der niedrigsten Beteiligung der 3- bis 5-Jährigen an formaler Bildung häufig auch die größten regionalen Disparitäten auf, wobei große regionale Unterschiede bei der Bildungsbeteiligung in Chile, der Schweiz, der Slowakei und den Vereinigten Staaten bestanden. Sowohl in der Schweiz als auch in den Vereinigten Staaten beträgt der Unterschied zwischen den Regionen mit der höchsten und der niedrigsten Bildungsbeteiligung der 3- bis 5-Jährigen über 40 Prozentpunkte. Beide Länder sind föderal strukturiert und ihre subnationalen Einheiten haben ein hohes Maß an Autonomie bei der Organisation der FBBE. Die niedrige Bildungsbeteiligung ist möglicherweise auf regionale Unterschiede bei den Vorschriften zum Eintrittsalter und/oder auf ein geringeres FBBE-Angebot zurückzuführen.

In einer Reihe von Ländern nehmen Kinder in Hauptstädten seltener an formaler Bildung teil. In Chile beispielsweise gehört die Bildungsbeteiligung der 3- bis 5-Jährigen in der Metropolregion Santiago zu den niedrigsten des Landes. Selbst in Ländern, in denen die Beteiligung der 3- bis 5-Jährigen landesweit bei über 90 % liegt, verzeichnen die Hauptstadtregionen oft den geringsten Anteil an kleinen Kindern, die an formaler Bildung teilnehmen. Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass das öffentliche FBBE-Angebot nicht ausreicht, um die Nachfrage zu befriedigen, oder dass in den Hauptstädten häufiger privat geführte Einrichtungen anzutreffen sind. Öffentlich geführte Einrichtungen sind deutlich häufiger in ländlicheren Gebieten zu finden, was die Rolle des öffentlichen Sektors bei der Gewährleistung eines gleichberechtigten Zugangs zu FBBE-Einrichtungen im gesamten Staatsgebiet unterstreicht (OECD, 2019[32]).

Beteiligung von Kindern nach Art der Einrichtung

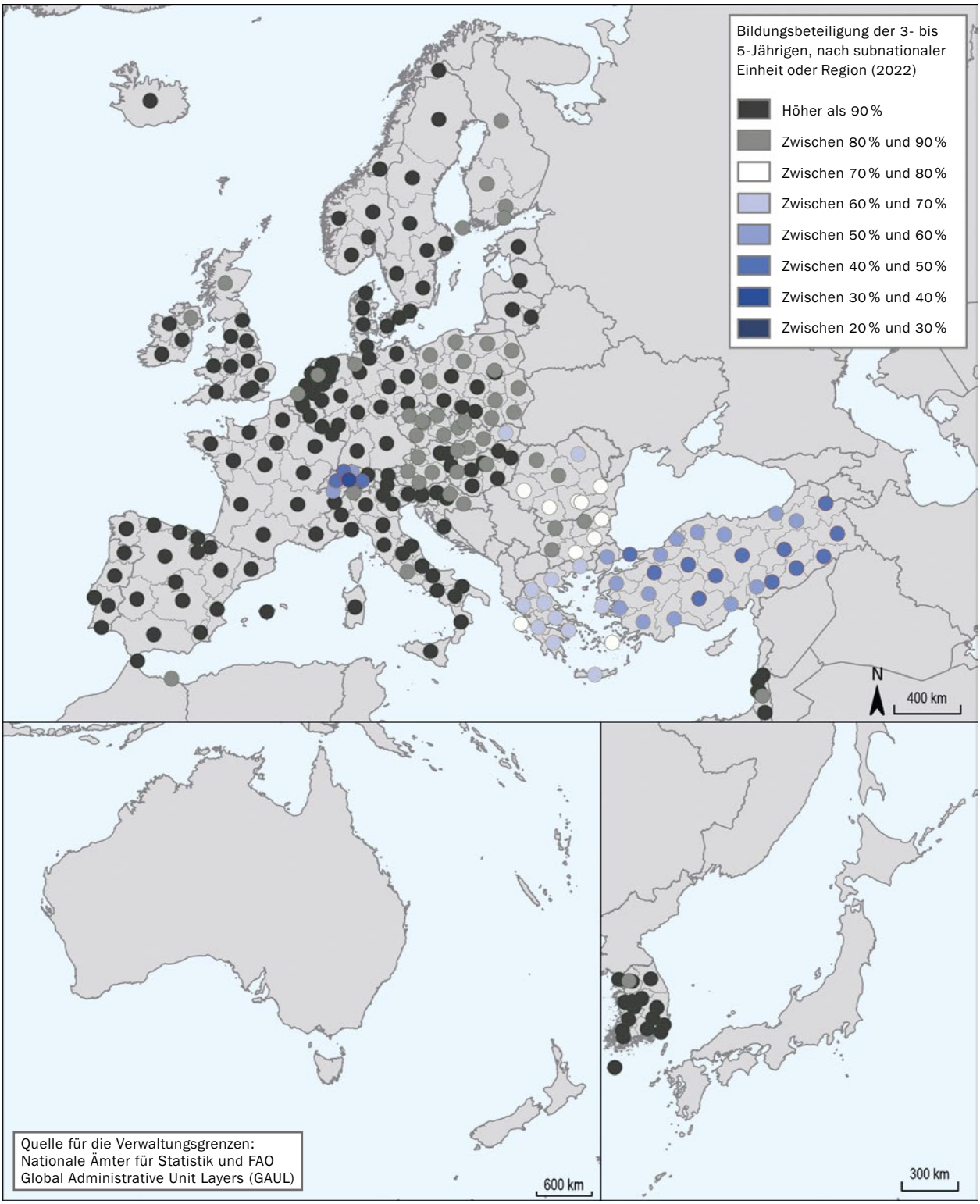
Private Einrichtungen können in 2 Kategorien eingeteilt werden: unabhängig und staatlich subventioniert. Unabhängige private Einrichtungen werden von einer Nichtregierungsorganisation oder von einem Vorstand kontrolliert, der nicht von einer staatlichen Stelle gewählt wird, und erhalten weniger als 50 % ihrer Grundfinanzierung von staatlichen Stellen. Staatlich subventionierte private Einrichtungen haben ähnliche Leitungsstrukturen, sind aber zu mehr als 50 % von ihrer Grundfinanzierung abhängig von staatlichen Stellen (OECD, 2018[42]).

In den meisten Ländern ist der Anteil der Kinder, die private Einrichtungen besuchen, im Elementarbereich deutlich höher als im Primar- und Sekundarbereich. Auch in der frühkindlichen Bildung für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01) sind private Einrichtungen weiter verbreitet als in Bildungsangeboten für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02). Dies ist in erster Linie darauf zurückzuführen, dass die öffentlichen Mittel für FBE-Angebote für Kinder unter 3 Jahren in vielen Ländern geringer sind als für Angebote für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02). Der Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) ist in vielen OECD-Ländern zunehmend Teil der Schulpflicht geworden. In 24 OECD-Ländern sind zumindest einige Jahre dieses

Abbildung B1.4

Bildungsbeteiligung der 3- bis 5-Jährigen, nach subnationaler Einheit oder Region (2022)

Beteiligungsquoten in allen Bildungsbereichen zusammen

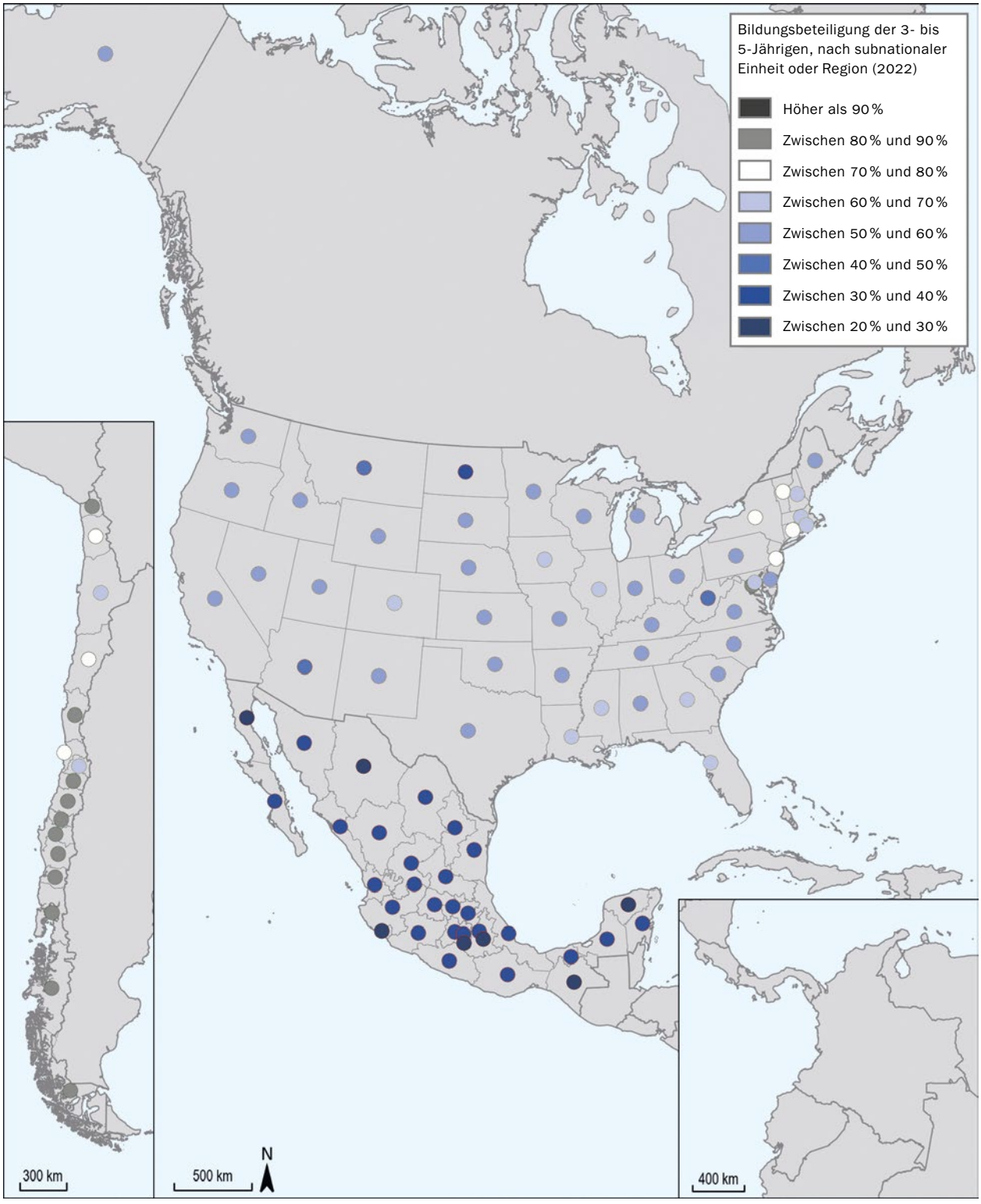


Anmerkung: Untergliederungen für 3-Jährige nach Regionen für die Niederlande nicht verfügbar, daher sind die Beteiligungsquoten 3- bis 5-Jähriger nach Region geschätzt.
Quelle: OECD (2024[33]), Education and Skills-Subnational education and indicators, OECD-Bildungsdatenbank (http://data-xplorer.oecd.org/s/3q). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en).
StatLink: https://stat.link/26yd3x

Abbildung B1.4 (Forts.)

Bildungsbeteiligung der 3- bis 5-Jährigen, nach subnationaler Einheit oder Region (2022)

Beteiligungsquoten in allen Bildungsbereichen zusammen



Anmerkung: Untergliederungen für 3-Jährige nach Regionen für die Niederlande nicht verfügbar, daher sind die Beteiligungsquoten 3- bis 5-Jähriger nach Region geschätzt.
Quelle: OECD (2024$_{[33]}$), Education and Skills-Subnational education and indicators, OECD-Bildungsdatenbank (http://data-xplorer.oecd.org/s/3q). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie *Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes* (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en).
StatLink: https://stat.link/26yd3x

Kasten B1.3

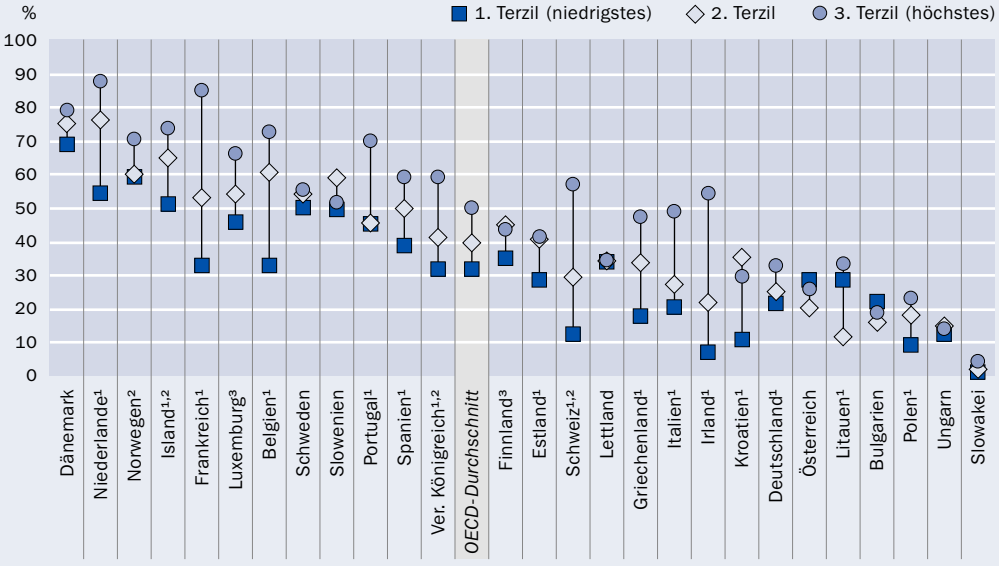
Gerechter Zugang zu Kinderbetreuungsangeboten

Ungleichheiten bei der Nutzung von Kinderbetreuung zwischen Familien mit niedrigem und hohem Einkommen stellen in vielen Ländern eine große Herausforderung dar und spiegeln systembedingte Ungleichheiten beim Zugang zu sowie Unterschiede in der Bereitschaft zur Nutzung von FBBE wider. Diese Beteiligungslücke verdeutlicht, wie sozioökonomischer Status und Nutzung der Kinderbetreuung zusammenhängen, und unterstreicht, dass umfassende Strategien erforderlich sind, um die Hindernisse für benachteiligte Haushalte zu beseitigen. Die Untersuchung der Faktoren, die dieser Diskrepanz zugrunde liegen, kann wertvolle Erkenntnisse für die Gestaltung integrativer politischer Maßnahmen liefern, die die Chancengerechtigkeit für Kinder aus allen Schichten fördern.

In den meisten OECD-Ländern gibt es bei der Nutzung von Kinderbetreuung ein erhebliches und beständiges Einkommensgefälle, insbesondere bei Kindern unter 3 Jahren. In den OECD-Ländern mit verfügbaren Daten besuchen durchschnittlich 32 % der Kinder im Alter von 0 bis 2 Jahren aus Haushalten mit niedrigem Einkommen eine Kinderbetreuung, verglichen mit 50 % der Kinder aus Haushalten mit höherem Einkommen (Abb. B1.5). Diese Teilnahmelücke zwischen den Einkommensniveaus ist in Irland, der Schweiz und dem Vereinigten Königreich, wo die Kosten für die Kinderbetreuung für

Abbildung B1.5

Teilnahme der 0- bis 2-Jährigen an Angeboten der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung, nach verfügbarem Einkommen (2020)



Anmerkung: Die Daten sind OECD-Schätzungen auf der Basis von EU-SILC-Informationen. Die Daten beziehen sich auf Kinder, die Betreuungseinrichtungen (z. B. Kinderkrippen oder Kindertagesstätten und Vorschulen, sowohl öffentlich als auch privat), organisierte familiäre Tagesbetreuung und Betreuungsangebote von (bezahlten) professionellen Betreuungspersonen in Anspruch nehmen – unabhängig davon, ob diese Angebote registriert oder ISCED-anerkannt sind oder nicht.

1. Die Differenz bei der Beteiligungsquote zwischen mindestens einem Terzilpaar ist bei einem Signifikanzniveau von 5 % statistisch signifikant. 2. Referenzjahr nicht 2022: 2018 für Island und das Vereinigte Königreich; 2020 für Norwegen; 2021 für die Schweiz. 3. Die Differenz bei der Beteiligungsquote zwischen mindestens einem Terzilpaar ist bei einem Signifikanzniveau von 10 % statistisch signifikant.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Beteiligungsquoten der 0- bis 2-Jährigen unabhängig vom Einkommensniveau.

Quelle: OECD (2024[I34]), Indicator PF3.2, OECD-Familiendatenbank (https://www.oecd.org/els/soc/PF3_2_Enrolment_childcare_preschool.pdf). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). StatLink: https://stat.link/26yd3x

die Eltern relativ hoch sind, besonders ausgeprägt. Nach dem Tax-Benefit-Modell der OECD, das Kosten und Nutzen von Kinderbetreuung in allen OECD-Ländern berechnet, würden die Nettokinderbetreuungskosten für ein Paar mit 2 Kindern im Alter von 2 und 3 Jahren und niedrigem Einkommen in diesen Ländern mindestens 24 % des Durchschnittslohns betragen, verglichen mit durchschnittlich 11 % in allen OECD-Ländern mit verfügbaren Daten (OECD, 2024[35]).

Obwohl die Nettokosten für die Kinderbetreuung in Belgien und Frankreich relativ niedrig sind (sie betragen 12 % des Durchschnittseinkommens für dasselbe Familienprofil [OECD, 2024[35]]), ist die Kluft bei der Inanspruchnahme von Kinderbetreuungsangeboten zwischen den Einkommensniveaus besonders ausgeprägt. Eine der Herausforderungen in diesen Ländern ist auf die eingeschränkte Zugänglichkeit zu FBBE-Angeboten aufgrund eines Mangels an verfügbaren Plätzen in öffentlichen Betreuungseinrichtungen zurückzuführen (OECD, 2020[36]). In Frankreich verfügen FBBE-Angebote in einkommensstärkeren Wohngegenden eher über freie Plätze, was zu erheblichen Unterschieden bei den Teilnahmequoten an FBBE-Bildungsgängen zwischen den verschiedenen Einkommensniveaus führt (Gaudron et al., 2021[37]; OECD, 2023[38]). Auch in Belgien (fläm.) hatten Gemeinden und Wohngegenden mit einem höheren durchschnittlichen Familieneinkommen mehr Kinderbetreuungsplätze pro 100 Kinder als Gemeinden und Wohngegenden mit einkommensschwächeren Familien (León et al., 2023[39]). In Anbetracht der anerkannten Vorteile von FBBE einschließlich der positiven Ergebnisse für Kinder und ihre Familien, wie z. B. kognitive Entwicklung, Wohlbefinden und Verringerung der Armut, könnte dieses Muster die sozioökonomischen Ungleichheiten in Ländern mit deutlichen Unterschieden bei der Bildungsbeteiligung potenziell noch verschärfen (OECD, 2023[38]).

Umgekehrt ist in einigen Ländern, in denen die Auslagen für die Kinderbetreuung unter dem OECD-Durchschnitt liegen (sie betragen 6 % des Durchschnittseinkommens für dasselbe Familienprofil), die Kluft bei der Beteiligung besonders gering, wie in Estland, Finnland und Deutschland (OECD, 2024[35]). Estland deckelt die Kinderbetreuungsgebühren auf 20 % des monatlichen Mindestlohns, während Deutschland einkommensschwache und andere bedürftige Haushalte von der Zahlung der FBBE-Gebühren befreit (OECD, 2023[38]). In Finnland hängen die monatlichen Gebühren der Eltern von der Familiengröße, der Anzahl der Betreuungsstunden und dem Bruttoeinkommen ab und im März 2023 wurde die Einkommensschwelle für diese Gebühren um 33 % angehoben, um eine stärkere Inanspruchnahme formaler Kinderbetreuungsangebote durch Familien mit niedrigem und mittlerem Einkommen zu fördern (Eurydice, 2023[40]). Durch die Kombination gezielter Steuergutschriften mit Kinderbetreuungszuschüssen können Zugänglichkeit, Erschwinglichkeit und Reichweite von FBBE-Angeboten erheblich verbessert werden. Das schwedische Kinderbetreuungssystem beispielsweise beruht auf einer progressiven Gebührenstruktur, die durch kostenlose Angebote für Kinder unterhalb der nationalen Armutsgrenze ergänzt wird. Die von den Eltern zu zahlenden Gebühren betragen maximal 3 % des Gesamteinkommens des Haushalts für das erste Kind, 2 % für das zweite und 1 % für das dritte Kind. Diese Praxis ist auch in Estland, Finnland und einigen Regionen Deutschlands weit verbreitet (Dougherty and Morabito, 2023[41]).

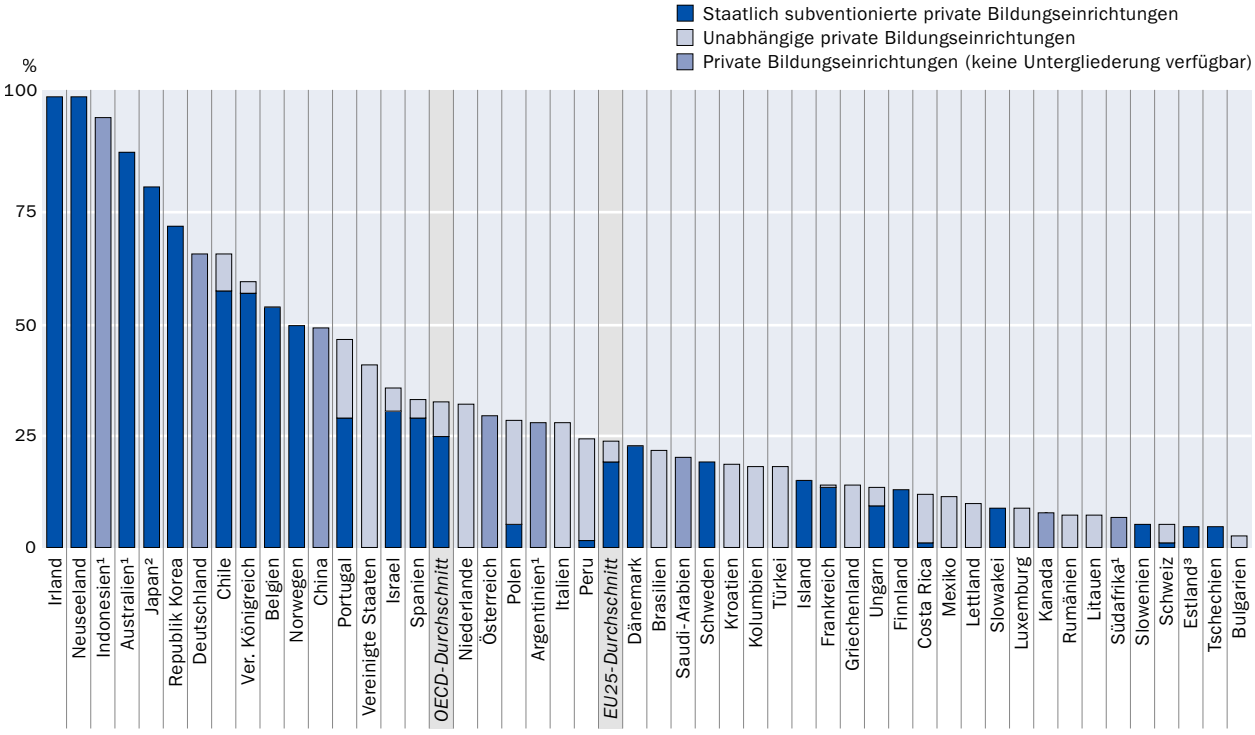
Bereiches (ISCED 02) Teil der Schulpflicht und in 8 dieser Länder sind alle Vorschuljahre obligatorisch (s. Tab. B2.1 in Kapitel B2). Das bedeutet, dass die Mehrheit der OECD-Länder den Kindern einen Platz in öffentlichen oder öffentlich finanzierten oder subventionierten Einrichtungen garantiert. Unterschiede in der Finanzierung der verschiedenen FBE-Stufen können jedoch Auswirkungen auf die Rechtsansprüche, die Intensität der Teilnahme und die Bildungsbeteiligung insgesamt haben, insbesondere bei Kindern aus benachteiligten sozioökonomischen Verhältnissen (Cadima et al., 2020[43]) (Kasten B1.3).

Einige Regierungen haben sich bewusst für die Erbringung von FBBE-Angeboten durch private Einrichtungen entschieden. Insbesondere in Ländern, die in hohem Maße von staatlich subventionierten privaten Einrichtungen abhängig sind, können sich die Regierungen für die Auslagerung von Dienstleistungen an private Anbieter entscheiden. Aus der Sicht der Eltern hat die Frage, ob FBE-Angebote von öffentlichen oder staatlich subventionierten privaten Einrichtungen erbracht werden, keinen wesentlichen Einfluss auf die Kosten oder die Qualität. Die Eltern können einen Anbieter aufgrund von Faktoren wie der Nähe auswählen, ohne sich unbedingt der institutionellen Unterschiede bewusst zu sein. Überlegungen zu Zugänglichkeit, Kosten, Qualität des Angebots und des Personals sowie Rechenschaftspflicht können Eltern dazu veranlassen, unabhängige private Einrichtungen zu wählen.

Abbildung B1.6

Anteil der Kinder, die an privaten Bildungsangeboten für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) teilnehmen, nach Art der Bildungseinrichtung (2022)

In Prozent aller Kinder, die an Bildungsangeboten für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) teilnehmen



1. Referenzjahr nicht 2022. Weitere Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle. 2. Nach der Reform der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung in Japan sind seit 2021 alle privaten FBE-Einrichtungen staatlich subventioniert. 3. In den FBBE-Angeboten für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) sind FBBE-Angebote für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01) enthalten.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils der Kinder in allen privaten Bildungseinrichtungen im Jahr 2022.

Daten s. Tabelle B1.3. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). StatLink: https://stat.link/26yd3x

Im Durchschnitt der OECD-Länder besucht ein Drittel der Kinder, die am Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) teilnehmen, private Einrichtungen (Abb. B1.6). Allerdings gibt es beachtliche Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern. In Bulgarien, Estland, der Schweiz, Slowenien und Tschechien besuchen 5 % oder weniger der Kinder, die am Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) teilnehmen, private Einrichtungen, während in Australien, Indonesien, Irland, Japan und Neuseeland etwa 80 % oder mehr private Einrichtungen nutzen (Tab. B1.3). Doch selbst in den Ländern, in denen die Beteiligung am Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) in privaten Einrichtungen hoch ist, sind die privaten Einrichtungen in erster Linie auf eine umfangreiche Finanzierung durch staatliche Stellen angewiesen.

In den letzten 10 Jahren ist in den meisten OECD-Ländern der Anteil der Kinder, die am Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) teilnehmen und private Einrichtungen besuchen, gestiegen. Am stärksten war diese Privatisierung dieses Bereichs (ISCED 02) in Polen, wo er um 10 Prozentpunkte zunahm. Auf der anderen Seite stieg der Anteil der Beteiligung am Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) in öffentlichen Einrichtungen in der Republik Korea um 11 Prozentpunkte und in Saudi-Arabien um 33 Prozentpunkte (Tab. B1.3). Die Verteilung der Kinder auf die verschiedenen Arten von privaten Einrichtungen hat sich jedoch nicht wesentlich verändert, außer in Japan, wo eine FBE-Reform 2019 dazu führte, dass alle privaten FBE-Einrichtungen staatlich subventioniert wurden (Children and Families Agency of Japan, 2021[44]).

In allen OECD-Ländern mit Ausnahme von Chile, Dänemark, Peru und Rumänien ist das öffentliche Angebot an frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01) geringer als das für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02). Fast die Hälfte der Kinder, die diese Dienste besuchen, nutzen private Einrichtungen, wobei die Anteile in den einzelnen Ländern unterschiedlich sind. Während in Indonesien, Irland, Israel und der Türkei alle Kinder, die an FBBE für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01) teilnehmen, in privaten Einrichtungen angemeldet sind, besuchen in Rumänien und Slowenien nur 7 % oder weniger private Einrichtungen. Im Gegensatz zum Trend der zunehmenden Teilnahme in privaten Bildungseinrichtungen im Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) hat sich der Anteil der Kinder in öffentlichen Einrichtungen im Bereich für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01) seit 2013 in mehreren Ländern erhöht, darunter in Chile, Costa Rica und der Republik Korea, wobei die auffälligsten Zuwächse bei über 21 Prozentpunkten lagen (Tab. B1.3).

Da sich die Finanzierungsmechanismen und die Leistungen für die Kinderbetreuung im Elementarbereich stärker unterscheiden als auf höheren Ebenen, ist die Einteilung der Einrichtungen in öffentliche, staatlich subventionierte private und unabhängige private Einrichtungen möglicherweise nicht hilfreich, um die genauen Kosten der Dienstleistungen für die Eltern zu verstehen. Einige Subventionen und Hilfen können auf zentraler und lokaler Ebene verfügbar sein, insbesondere für Kinder aus benachteiligten Haushalten. Wenn beispielsweise in Lettland ein Kind keinen Platz in einer von der lokalen Ebene betriebenen Einrichtung findet und stattdessen eine private Bildungseinrichtung besucht, müssen die Kosten teilweise von der lokalen Ebene übernommen werden, und zwar bis zur Höhe der durchschnittlichen Kosten für die Anmeldung eines Kindes in einer lokalen staatlichen Bildungseinrichtung (European Commission/EACEA/Eurydice, 2023[17]).

Definitionen

Frühkindliche Bildung und Erziehung (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 Kapitel als FBE bezeichnet. Andere gelten als integraler Bestandteil des FBBE-Angebots des entsprechenden Landes, erfüllen jedoch nicht alle ISCED-Kriterien (Kasten B1.2). Daher erstreckt sich der Begriff FBE nicht auf Angebote, die nicht den Kriterien von ISCED 2011 entsprechen.

ISCED 01 bezieht sich auf *frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder unter 3 Jahren* und ISCED 02 bezieht sich auf *frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder ab 3 Jahren* (weiterführende Informationen s. Kasten B1.2).

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 (s. *Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes*).

1. *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.
   a) *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.
   b) *Kindertageseinrichtungen für Kinder ab 3 Jahren:* Sie werden oft Kindergarten oder Vorschule genannt, sind tendenziell formeller organisiert und oft mit dem Bildungssystem verbunden.
   c) *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).

2. *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.

3. *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, eher einrichtungsbezogenen Umfeld (ohne Bewerbung um einen Platz).

Informelle Betreuungsleistungen: Hierbei handelt es sich allgemein um nicht regulierte Betreuung durch Verwandte, Freundinnen und Freunde, Nachbarinnen und Nachbarn, Babysitterinnen und Babysitter oder andere angestellte Betreuungspersonen, die von den Eltern der Kinder entweder im eigenen Zuhause oder anderswo organisiert wurde. Diese Leistungen werden in diesem Kapitel nicht erfasst.

Bezahlter Mutterschafts-, Erziehungs- und Heimpflegeurlaub für Mütter: umfasst alle Wochen des arbeitsrechtlich geschützten Erziehungs- und Heimpflegeurlaubs, die von der Mutter in Anspruch genommen werden können. Dazu gehören alle Wochen, die als individueller Anspruch gelten oder der Mutter vorbehalten sind, sowie alle Wochen, die ein gemeinsamer Anspruch oder ein Familienanspruch sind. Ausgenommen sind Wochen des Erziehungsurlaubs, die ausschließlich dem Vater vorbehalten sind.

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. Daher werden die Populationsdaten bei der Berechnung der Bildungsbeteiligung/Beteiligungsquoten nach Alter angepasst. Diese Anpassungsmethode stellt sicher, dass, wenn die kumulativen Angaben zu Bildungsbeteiligung/Beteiligungsquoten über alle ISCED-Stufen hinweg die Populationsdaten für ein bestimmtes Alter übersteigen, die Populationsdaten für dieses Alter angepasst werden, um der gesamten Bildungsbeteiligung/den gesamten Beteiligungsquoten für das jeweilige Alter zu entsprechen.

Quellen

Die Daten beziehen sich auf das Referenzjahr 2022 (Berichtsjahr für Bildungsgänge 2021/2022) und beruhen auf der von der OECD im Jahr 2023 durchgeführten Bildungsstatistik auf Basis der Datensammlung von UNESCO-UIS/OECD/Eurostat (Einzelheiten s. *Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes, https://doi.org/10.1787/e7d20315-en)*.

Die Daten zu Argentinien, China, Indien, Indonesien, Saudi-Arabien und Südafrika stammen vom UNESCO-Institut für Statistik (UIS).

Daten zur Dauer des bezahlten Mutterschafts-, Erziehungs- bzw. Pflegeurlaubs s. Indikator PF2.1 in der OECD-Familiendatenbank (OECD, 2024[45]).

Daten zu den subnationalen Einheiten für ausgewählte Indikatoren s. *OECD Education and Skills-Subnational education and indicators* (OECD, 2024[33]).

Daten zur Bildungsbeteiligung nach Einkommensniveaus s. Indikator PF3.2 in der OECD-Familiendatenbank (OECD, 2024[34]).

Weiterführende Informationen

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*. [43]

Children and Families Agency of Japan (2023), *Free Early Childhood Education and Childcare*, https://www.cfa.go.jp/policies/kokoseido/mushouka/about/en (Zugriff am 22. Mai 2024). [44]

Dougherty, S. and C. Morabito (2023), "Financing and delivering early childhood education and childcare across levels of government", *OECD Journal on Budgeting*, Vol. 23/2, https://doi.org/10.1787/7bd38503-en (Zugriff am 7. Mai 2024). [41]

Duncan, G. et al. (2023), "Investing in early childhood development in preschool and at home", in *Handbook of the Economics of Education*, Elsevier B. V., https://doi.org/10.1016/bs.hesedu.2022.11.005. [7]

Education Statistics Finland (2024), *Amounts of customer fees by fee category in early childhood education organized by municipalities*, https://vipunen.fi/fi-fi/_layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Varhaiskasvatus%20-%20asiakasmaksut%20-%20kuntien%20asiakasmaksut%20maksuluokittain.xlsb (Zugriff am 11. Juli 2024). [26]

European Commission (2023), *Education and Training Monitor 2023: Comparative Report*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, https://doi.org/10.2766/810689. [19]

European Commission/EACEA/Eurydice (2023), *Structural Indicators for Monitoring Education and Training Systems in Europe 2023: Early Childhood Education and Care*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, https://doi.org/10.2797/868638. [17]

Eurydice (2024), *Denmark – Early Childhood Education and Care*, https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/denmark/early-childhood-education-and-care#:~:text=The%20Act%20on%20Day%20Care,(Life%20in%20Denmark%202021). (Zugriff am 10. Juli 2024). [25]

Eurydice (2024), *Early childhood and school education funding in Slovenia*, https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/slovenia/early-childhood-and-school-education-funding (Zugriff am 16. Juli 2024). [27]

Eurydice (2023), *National reforms in early childhood education and care, Ongoing reforms and policy developments.* [40]

García, J. et al. (2020), "Quantifying the life-cycle benefits of an influential early-childhood program", *Journal of Political Economy*, Vol. 128/7, pp. 2502–2541, https://doi.org/10.1086/705718. [5]

Gaudron, C. et al. (2021), *L'accueil dans les structures de la petite enfance des enfants de moins de 3 ans en situation de pauvreté : un état des savoirs*, https://cnam.hal.science/hal-03989894. [37]

Heckman, J. and G. Karapakula (2019), "Online appendix: The Perry Preschoolers at late midlife: A study in design-specific inference", *IZA Working Papers*, No. 12362, IZA Institute of Labor Economics, http://cehd.uchicago.edu/perry-design-specific-inference. [6]

Hofman, J. et al. (2020), *After Parental Leave: Incentives for Parents with Young Children to Return to the Labour Market*, European Union, Luxembourg, https://www.europarl.europa.eu/thinktank/en/document/IPOL_STU(2020)658190. [23]

ILOSTAT (2022), *ILO Modelled Estimates Database*, International Labour Organization, https://ilostat.ilo.org/data/. [15]

Kim, E., W. Hwang and M. Kim (2021), "Determinants of perceived accessibility of maternity leave and childcare leave in South Korea", *International Journal of Environmental Research and Public Health*, Vol. 18/19, p. 10286, https://doi.org/10.3390/ijerph181910286. [29]

Lee, Y. (2023), "Norms about childcare, working hours, and fathers' uptake of parental leave in South Korea", *Community, Work and Family*, Vol. 26/4, pp. 466–491, https://doi.org/10.1080/13668803.2022.2031889. [30]

León, M. et al. (2023), *Delivering on the child guarantee*, http://www.feps-europe.eu. [39]

Nightingale, M. and B. Janta (2020), *The Childcare Gap in EU Member States*, Publications Office of the European Union, https://data.europa.eu/doi/10.2767/228659 (Zugriff am 1. März 2024). [24]

OECD (2024), *Education and Skills-Subnational education and indicators*, OECD Data Explorer (database), http://data-explorer.oecd.org/s/3q (Zugriff am 16. Juli 2024). [33]

OECD (2024), *Indicator PF2.1. Parental leave systems*, OECD Family Database, https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/data/datasets/family-database/pf2_1_parental_leave_systems.pdf (Zugriff am 16. Juli 2024). [45]

OECD (2024), *Indicator PF3.2: Enrolment in childcare and pre-school*, OECD Family Database, https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/data/datasets/family-database/pf3_2_enrolment_childcare_preschool.pdf (Zugriff am 16. Juli 2024). [34]

OECD (2024), "International evidence to support the reform of Early Childhood Education and Care in Brazil in 2024", *OECD Education Policy Perspectives*, No. 97, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/b820e627-en. [8]

OECD (2024), *OECD Economic Surveys: Switzerland 2024*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/070d119b-en (Zugriff am 5. Mai 2024). [22]

OECD (2024), *OECD Tax-Benefit web calculator*, https://www.oecd.org/els/soc/benefits-and-wages/tax-benefit-web-calculator/ (Zugriff 10. Mai 2024). [35]

OECD (2023), *Joining Forces for Gender Equality: What is Holding us Back?*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/67d48024-en. [38]

OECD (2022), *OECD Economic Surveys: United States 2022*, OECD, Paris, https://doi.org/10.1787/eeb7cbe9-en (Zugriff am 8. Mai 2024). [28]

OECD (2022), *OECD Family Database – LMF1.2. Maternal employment rates, https://www.oecd.org/els/family/LMF1_2_Maternal_Employment.pdf* (Zugriff am 16. Mai 2024). [16]

OECD (2022), *Reducing the Gender Employment Gap in Hungary, Gender Equality at Work,* OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/fe5bc945-en*. [21]

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*. [4]

OECD (2020), *Early Learning and Child Well-being: A Study of Five-year-Olds in England, Estonia, and the United States,* OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/3990407f-en*. [3]

OECD (2020), "Is childcare affordable?", *Policy Brief on Employment, Labour and Social Affairs,* OECD, Paris, *http://oe.cd/childcare-brief-2020* (Zugriff am 7. Mai 2024). [36]

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*. [32]

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*. [13]

OECD (2018), "How does access to early childhood 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*. [14]

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. [42]

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*. [12]

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*. [11]

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*. [31]

Rastrigina, O. and E. Pearsall (2023), "Net childcare costs in the EU, 2022: Analysis for working families and disadvantaged families", OECD, Paris, *https://www.oecd.org/social/benefits-and-wages/Net-childcare-costs-in-the-EU-2022-for-working-and-disadvantaged-families.pdf* (Zugriff am 7. Mai 2024). [18]

Shuey, E. and M. Kankaraš (2018), "The power and promise of early learning", *OECD Education Working Papers,* No. 186, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/f9b2e53f-en*. [2]

TOY Project (2019), *TOY for Inclusion,* Together Old and Young website, *http://www.toyproject.net/project/toy-inclusion-2/* (Zugriff am 5. Mai 2024). **[20]**

UNESCO (2024), *SDG 4 Indicators, Scoping Progress in Education, https://www.education-progress.org/en/indicators* (Zugriff am 16. Mai 2024). **[10]**

UNICEF (2019), *A World Ready to Learn: Prioritizing Quality Early Childhood Education,* UNICEF, New York, *https://data.unicef.org/resources/a-world-ready-to-learn-report/*. **[9]**

Yoshikawa, H., C. Weiland and J. Brooks-Gunn (2016), "When does preschool matter?", *The Future of Children,* Vol. 26/2, pp. 21–35, *https://doi.org/10.1353/foc.2016.0010*. **[1]**

Tabellen Kapitel B1

StatLink: https://stat.link/26yd3x

- Tabelle B1.1: Bildungsbeteiligung in frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) und im Primarbereich, nach Alter (2022)
- Tabelle B1.2: Entwicklung der Beteiligungsquote von Kindern in Angeboten der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01) und für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02), nach Altersgruppe (2013 und 2022)
- Tabelle B1.3: Entwicklung der Verteilung von Kindern in Angeboten der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) (ISCED 0), nach ISCED-0-Bereich und Art der Bildungseinrichtung (2013 und 2022)

Datenstand: 14. Juni 2024. Daten und weitere Untergliederungen s. *https://data-explorer.oecd.org/s/4s*, OECD-Bildungsdatenbank.

Tabelle B1.1

Bildungsbeteiligung in frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) und im Primarbereich, nach Alter (2022)

Öffentliche und private Bildungseinrichtungen

	Unter 2 Jahren		2 Jahre		3 Jahre		4 Jahre		5 Jahre	
	Elementarbereich (ISCED 0)	Sonstige registrierte FBBE-Angebote	Elementarbereich (ISCED 0)	Sonstige registrierte FBBE-Angebote	Elementarbereich (ISCED 0)	Sonstige registrierte FBBE-Angebote	Elementarbereich (ISCED 0)	Primarbereich	Elementarbereich (ISCED 0)	Primarbereich
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OECD-Länder										
Australien	36	4	65	3	77	3	91	1	24	76
Österreich[1]	8	x(4)	48	6[d]	80	1[d]	94	0	97	0
Belgien[2]	0	m	53	m	98	m	99	0	97	1
Kanada[2]	m	m	m	m	m	m	m	m	95	0
Chile	14	0	32	0	54	0	81	0	92	0
Kolumbien	4	m	27	m	55	m	81	0	87	13
Costa Rica	1	m	4	m	4	m	88	0	90	0
Tschechien	a	m	11	m	74	m	88	0	94	0
Dänemark	37	m	87	m	96	m	98	0	97	1
Estland	7	3	64	9	88	3	92	0	94	0
Finnland	19	m	70	m	83	m	87	0	89	0
Frankreich	a	m	10	m	100	m	100	0	99	1
Deutschland	25	m	69	m	89	m	94	0	96	0
Griechenland[2]	0	m	0	m	0	m	96	0	100	0
Ungarn	1	m	11	m	85	m	97	0	96	0
Island	27	11	95	0	95	0	96	0	97	0
Irland	10	m	27	m	88	m	76	18	1	98
Israel	47	m	75	m	100	m	98	0	96	0
Italien	a	m	14	m	90	m	93	0	88	7
Japan	a	27	10	56	89	0	98	0	98	0
Republik Korea	49	a	96	a	96	a	95	0	97	0
Lettland	10	m	77	m	91	m	95	0	97	0
Litauen	10	a	83	a	94	a	96	0	97	0
Luxemburg	0	61	3	79	70	m	100	0	95	5
Mexiko	1	m	8	m	37	m	78	0	73	24
Niederlande	a	66	0	87	88	5	89	0	99	0
Neuseeland	30	4	63	5	76	4	81	0	8	88
Norwegen	41	m	95	m	97	m	98	0	98	0
Polen	a	10	6	23	80	3	91	0	97	0
Portugal[2]	a	m	0	m	86	m	99	0	100	0
Slowakei	a	m	12	m	67	m	79	0	90	0
Slowenien	28	m	82	m	90	m	93	0	95	0
Spanien	30	m	64	m	95	m	97	0	97	0
Schweden	25	0	91	1	94	1	95	0	96	0
Schweiz	a	m	0	m	2	m	49	0	98	1
Türkei	a	m	2	m	11	m	33	0	98	2
Ver. Königreich	1	m	55	m	100	m	98	2	0	100
Vereinigte Staaten[2]	m	m	m	m	38	m	63	0	82	4
OECD-Durchschnitt	**18**	**m**	**42**	**m**	**75**	**m**	**89**	**1**	**85**	**11**
Partner- und/oder Beitrittsländer										
Argentinien[3]	2	m	10	m	41	m	88	0	96	0
Brasilien	14	a	38	a	57	a	75	0	88	2
Bulgarien	a	m	12	m	72	m	78	0	85	0
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kroatien	18	m	53	m	72	m	79	0	79	0
Indien	a	m	0	m	24	m	47	32	46	45
Indonesien[3]	3	m	14	m	38	m	76	0	97	3
Peru	3	m	12	m	81	m	99	0	100	0
Rumänien	1	m	19	m	66	m	77	0	81	0
Saudi-Arabien[2]	0	m	0	m	1	m	12	0	45	5
Südafrika[2,3]	0	m	0	m	0	m	0	0	14	0
EU25-Durchschnitt	**13**	**m**	**39**	**m**	**81**	**m**	**91**	**1**	**90**	**5**
G20-Durchschnitt	**13**	**m**	**26**	**m**	**56**	**m**	**71**	**2**	**73**	**16**

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-Mitarbeitenden).

1. Bei den sonstigen registrierten FBBE-Angeboten sind in der Altersgruppe „2 Jahre" Kinder unter 2 Jahren und in der Altersgruppe „3 Jahre" Kinder von 3 bis 5 Jahren enthalten. 2. FBBE-Angebote für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01) sind im Elementarbereich nicht enthalten. 3. Referenzjahr nicht 2022: 2018 für Indonesien; 2021 für Argentinien und Südafrika.

Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik sowie Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). Daten und weitere Untergliederungen s. https://data-explorer.oecd.org/s/4s, OECD-Bildungsdatenbank.

StatLink: https://stat.link/26yd3x

Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise zur Lektüre.

Tabelle B1.2

Entwicklung der Beteiligungsquote von Kindern in Angeboten der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01) und für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02), nach Altersgruppe (2013 und 2022)

Öffentliche und private Bildungseinrichtungen

	Alter zu Beginn der Schulpflicht	Typisches Alter bei Eintritt in den Primarbereich	Beteiligungsquote									
			Ein Jahr vor dem typischen Eintrittsalter in den Primarbereich		Unter 3 Jahren				3 bis 5 Jahre			
					FBBE-Angebote für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01)		FBBE-Angebote für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02)		FBBE-Angebote für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01)		FBBE-Angebote für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02)	
	2022		2013	2022	2013	2022	2013	2022	2013	2022	2013	2022
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OECD-Länder												
Australien[1]	6	5	m	92	m	46	m	0	m	1	m	63
Österreich	5	6	97	97	12	19	2	2	3	5	83	86
Belgien	5	6	98	99	m	m	17	18	m	m	98	98
Kanada	6	6	94	95	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	6	6	92	92	17	20	1	0	2	2	73	73
Kolumbien[2]	5	6	100	100	33	12	0	0	0	0	80	75
Costa Rica	4	6	89	91	1	2	0	0	2	1	49	60
Tschechien	5	6	89	94	a	a	6	4	a	a	77	85
Dänemark[2]	6	6	98	98	57	54	1	0	1	1	96	96
Estland	7	7	91	94	x(7)	x(8)	30[d]	27[d]	x(11)	x(12)	89[d]	91[d]
Finnland	6	7	98	96	28	35	0	0	0	0	74	87
Frankreich	3	6	100	100	a	a	4	4	a	a	99	100
Deutschland	6	6	98	96	33	40	0	0	0	0	96	93
Griechenland	4	6	96	100	m	m	0	0	m	m	49	66
Ungarn[2]	3	6	95	96	5	4	0	0	1	1	90	92
Island	6	6	96	97	44	49	0	0	0	0	96	96
Irland[1]	6	5	98	93	m	16	0	0	m	0	37	54
Israel	3	6	99	97	31	56	0	0	0	0	100	98
Italien	6	6	99	95	a	a	5	5	a	a	94	90
Japan[2]	6	6	96	98	a	a	0	3	a	a	92	95
Republik Korea	6	6	92	97	52	66	0	0	0	0	93	96
Lettland	5	7	97	98	24	33	0	0	0	0	90	95
Litauen	6	7	96	100	21	35	0	0	0	0	79	96
Luxemburg	4	6	99	100	a	a	2	1	a	a	88	88
Mexiko	3	6	100	98	2	2	0	1	1	1	68	62
Niederlande	5	6	99	99	a	a	0	0	a	a	94	92
Neuseeland[1]	6	5	92	81	39	41	0	0	0	0	61	55
Norwegen	6	6	98	98	55	59	0	0	0	0	97	97
Polen	6	7	87	100	a	a	2	2	a	a	70	90
Portugal	6	6	98	100	m	m	0	0	m	m	87	95
Slowakei	5	6	81	91	a	a	4	4	a	a	72	79
Slowenien	6	6	91	95	37	47	0	0	0	0	88	93
Spanien	6	6	97	97	32	42	0	0	0	0	97	97
Schweden	6	7	97	99	46	47	0	0	0	0	94	95
Schweiz	4–5	6	97	98	a	a	0	0	a	a	47	50
Türkei[2]	6	6	71	99	0	1	0	0	0	0	28	48
Ver. Königreich	4–5	5	96	100	11	19	0	0	0	0	53	67
Vereinigte Staaten	5–7	6	90	87	m	m	0	0	m	m	64	61
OECD-Durchschnitt	**5**	**6**	**95**	**96**	**28**	**32**	**2**	**2**	**0**	**1**	**79**	**83**
Partner- und/oder Beitrittsländer												
Argentinien[3]	4	6	100	97	4	4	0	0	1	0	73	75
Brasilien	4	6	84	90	16	23	0	0	16	22	50	51
Bulgarien	4	7	94	86	a	a	3	4	a	a	80	79
China	6	6	m	m	a	a	m	m	a	a	m	m
Kroatien[2]	5–6	7	98	100	17	27	2	3	1	2	57	74
Indien	6	6	m	91	a	a	m	0	a	a	m	39
Indonesien[3]	7	7	100	100	2	7	0	0	14	41	18	30
Peru	m	m	m	m	3	6	0	0	0	0	82	94
Rumänien[2]	5	6	89	81	3	3	4	4	0	0	84	74
Saudi-Arabien	6	6	20	50	m	m	0	0	m	m	9	19
Südafrika[2,3]	7	7	72	64	m	m	0	0	m	m	10	5
EU25-Durchschnitt	**5**	**6**	**95**	**96**	**26**	**31**	**3**	**3**	**1**	**1**	**83**	**87**
G20-Durchschnitt	**5**	**6**	**m**	**91**	**m**	**m**	**m**	**1**	**m**	**m**	**m**	**64**

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-Mitarbeitenden).

1. Das gesetzliche Alter für den Beginn der Schulpflicht liegt bei 6 Jahren, aber die Kinder dürfen von Gesetzes wegen ab dem Alter von 5 Jahren die Schule besuchen, und die meisten tun dies auch. 2. Referenzjahr nicht 2013: 2014 für Kroatien und Türkei; 2015 für Kolumbien, Rumänien, Südafrika und Ungarn; 2016 für Dänemark und Japan. 3. Referenzjahr nicht 2022: 2018 für Indonesien; 2021 für Argentinien und Südafrika.

Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik sowie Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). Daten und weitere Untergliederungen s. https://data-explorer.oecd.org/s/4s, OECD-Bildungsdatenbank.

StatLink: https://stat.link/26yd3x

Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise zur Lektüre.

Tabelle B1.3

Entwicklung der Verteilung von Kindern in Angeboten der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) (ISCED 0), nach ISCED-0-Bereich und Art der Bildungseinrichtung (2013 und 2022)

	Verteilung der Kinder in FBBE-Angeboten für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01)						Verteilung der Kinder in FBBE-Angeboten für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02)					
	Öffentlich		Privat				Öffentlich		Privat			
			Staatlich subventioniert		Unabhängig				Staatlich subventioniert		Unabhängig	
	2013	2022	2013	2022	2013	2022	2013	2022	2013	2022	2013	2022
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OECD-Länder												
Australien[1]	m	m	m	m	a	a	m	13	m	87	a	a
Österreich	34	41	m	m	m	m	72	71	m	m	m	m
Belgien	m	m	m	m	m	m	47	47	53	53	m	0
Kanada	m	m	m	m	m	m	93	92	m	m	m	m
Chile	70	91	28	8	2	1	33	36	60	57	6	8
Kolumbien[2]	m	m	a	a	m	m	82	82	m	a	m	18
Costa Rica	25	37	0	1	75	62	88	88	0	1	12	11
Tschechien	a	a	a	a	a	a	98	96	2	4	a	a
Dänemark[2]	85	85	15	15	0	0	79	78	21	22	0	0
Estland	x(7)	x(8)	a	x(10)	x(11)	a	96[d]	95[d]	a	5[d]	4[d]	a
Finnland	87	78	13	22	a	a	91	87	9	13	a	a
Frankreich	a	a	a	a	a	a	87	86	12	13	0	0
Deutschland	27	27	m	m	m	m	35	36	m	m	m	m
Griechenland	m	m	a	a	m	m	93	86	a	a	7	14
Ungarn	m	79	m	11	m	10	91	87	9	9	a	4
Island	81	80	19	20	0	0	87	85	13	15	0	0
Irland	m	0	m	100	m	0	2	1	98	99	0	0
Israel	a	a	73	34	27	66	58	65	29	30	12	5
Italien	a	a	a	a	a	a	70	73	a	a	30	27
Japan[3]	a	a	a	a	a	a	28	21	a	79	72	a
Republik Korea	7	24	93	76	a	a	19	29	81	71	a	a
Lettland	88	82	a	a	12	18	95	90	a	a	5	10
Litauen	96	85	a	a	4	15	98	93	a	a	2	7
Luxemburg	a	a	a	a	a	a	90	91	0	0	10	9
Mexiko	37	43	a	a	63	57	86	89	a	a	14	11
Niederlande	a	a	a	a	a	a	70	68	a	a	30	32
Neuseeland	2	1	98	99	0	0	2	1	98	99	0	0
Norwegen	50	49	50	51	a	a	54	51	46	49	a	a
Polen	a	a	a	a	a	a	82	72	2	5	17	23
Portugal	m	m	m	m	m	m	54	54	30	28	16	17
Slowakei	a	a	a	a	a	a	95	91	5	9	a	a
Slowenien	96	93	3	7	0	0	97	95	3	5	0	0
Spanien	52	54	16	18	32	29	69	68	27	28	4	4
Schweden	81	79	19	21	a	a	83	81	17	19	a	a
Schweiz	a	a	a	a	a	a	95	95	1	1	5	4
Türkei	a	a	a	a	100	100	88	82	a	a	12	18
Ver. Königreich	28	16	42	81	30	3	47	42	44	56	9	3
Vereinigte Staaten	m	m	a	a	m	m	59	60	a	a	41	40
OECD-Durchschnitt	**49**	**50**	**30**	**30**	**21**	**21**	**71**	**68**	**20**	**25**	**9**	**8**
Partner- und/oder Beitrittsländer												
Argentinien[1]	44	54	m	m	m	m	68	73	m	m	m	m
Brasilien	63	66	a	a	37	34	75	79	a	a	25	21
Bulgarien	a	a	a	a	a	a	99	97	a	a	1	3
China	a	a	a	a	a	a	50	52	m	m	m	m
Kroatien[2]	84	81	a	a	16	19	85	82	a	a	15	18
Indien	a	a	a	a	a	a	m	m	m	m	m	m
Indonesien[1]	0	0	m	m	m	m	m	5	m	m	m	m
Peru	99	90	m	1	m	9	69	76	m	2	m	22
Rumänien[2]	96	97	0	a	4	3	97	93	0	a	3	7
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	48	80	m	m	m	m
Südafrika[1,2]	m	m	m	m	m	m	93	93	m	m	m	m
EU25-Durchschnitt	**70**	**68**	**20**	**21**	**10**	**11**	**79**	**77**	**14**	**19**	**7**	**5**
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**62**	**60**	**m**	**m**	**m**	**m**

1. Referenzjahr nicht 2022: 2018 für Indonesien; 2021 für Argentinien, Australien und Südafrika. 2. Referenzjahr nicht 2013: 2014 für Kroatien; 2015 für Kolumbien, Rumänien und Südafrika; 2016 für Dänemark. 3. Nach der Reform der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung in Japan sind seit 2021 alle privaten FBBE-Einrichtungen staatlich subventioniert.

Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik sowie Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). Daten und weitere Untergliederungen s. https://data-explorer.oecd.org/s/4s, OECD-Bildungsdatenbank.

StatLink: https://stat.link/26yd3x

Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise zur Lektüre.

Kapitel B2

Was sind die wesentlichen Merkmale des Primar- und Sekundarbereichs I?

Zentrale Ergebnisse

- Seit 2013 wurde in 12 Ländern die Dauer der Schulpflicht entweder im Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) oder im Sekundarbereich II verlängert. Aufgrund der im Allgemeinen bereits hohen Bildungsbeteiligung in den Jahren vor und nach der Schulpflicht haben diese Maßnahmen häufig zum Ziel, die gegebenenfalls niedrigeren Beteiligungsquoten benachteiligter Gruppen zu erhöhen.
- In den OECD-Ländern besucht mit durchschnittlich 85 % die überwiegende Mehrheit der Schülerinnen und Schüler im Primarbereich öffentliche Bildungseinrichtungen. In einigen Ländern sind staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen verbreitet, die oft in ähnlicher Weise wie öffentliche Bildungseinrichtungen arbeiten.
- Das Wiederholen einer Klassenstufe vor dem Sekundarbereich II ist relativ selten. 2022 haben im OECD-Durchschnitt 1,5 % der Schülerinnen und Schüler im Primarbereich und 2,2 % der Schülerinnen und Schüler im Sekundarbereich I ihre aktuelle Klassenstufe wiederholt. In allen Schulsystemen wiederholen Jungen eher eine Klassenstufe als Mädchen, sowohl im Primar- als auch im Sekundarbereich I.

Kontext

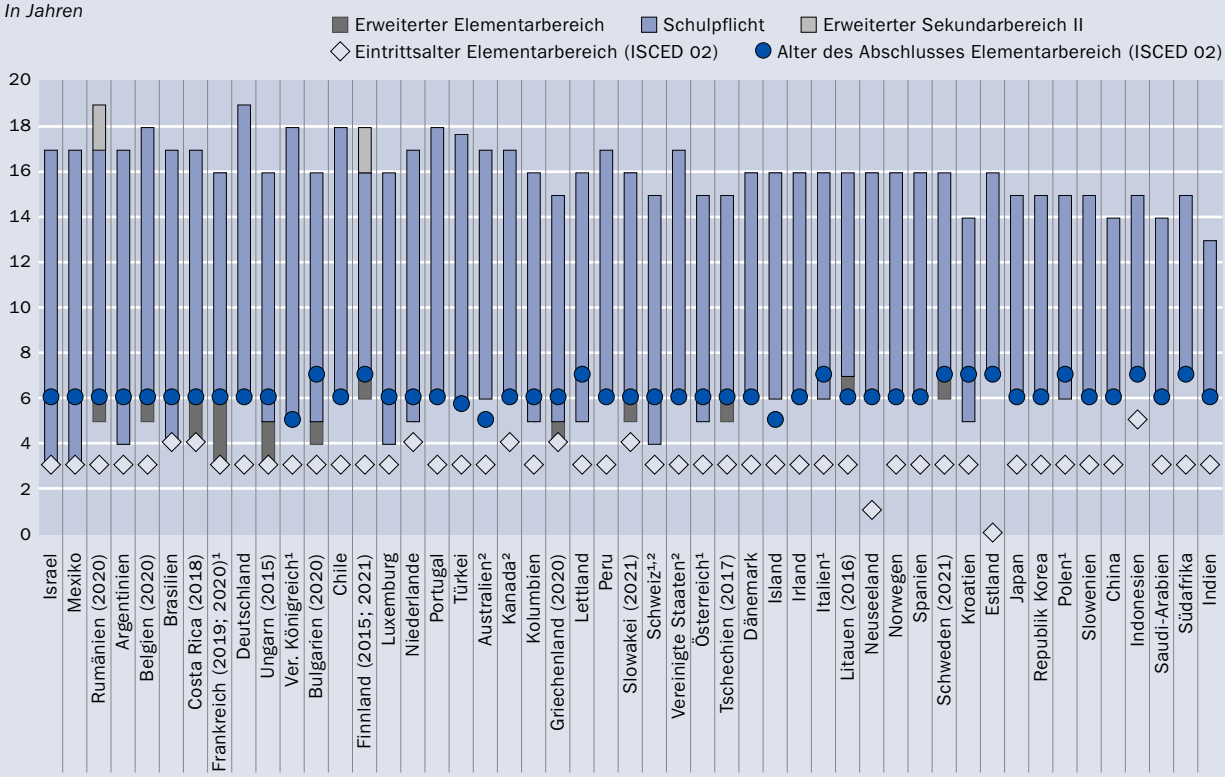
Die Schulpflicht ist ein grundlegendes Element moderner Gesellschaften und verpflichtet Kinder und Jugendliche für eine bestimmte Anzahl von Jahren zum Besuch der Schule. Damit soll sichergestellt werden, dass alle Einzelnen die für ihre persönliche Entwicklung und ihr bürgerschaftliches Engagement nötigen Kenntnisse und Fähigkeiten erwerben. Einige Merkmale der Schulpflicht, wie etwa das Eintrittsalter und die Dauer, variieren zwar stark zwischen den Ländern, doch die Bildungsgänge innerhalb der Schulpflicht sind im Vergleich zu anderen Bildungsbereichen in der Regel relativ homogen. Im Allgemeinen erstreckt sich die Schulpflicht auf den Primar- und Sekundarbereich I und somit auf Kinder im Alter von etwa 6 bis 14 Jahren. Diese Zeit ist entscheidend, da sie den Grundstein für lebenslanges Lernen und Entwicklung legt und Schülerinnen und Schülern grundlegende Lese-, Schreib- und Rechenkompetenzen sowie kritisches Denken vermittelt.

Das weltweite Engagement für die Schulpflicht schlägt sich in internationalen Rahmenwerken und Vereinbarungen nieder, wie etwa dem Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte des Kindes und den Zielen für nachhaltige Entwicklung (Sustainable Development Goals – SDGs), insbesondere SDG 4, das „inklusive, gleichberechtigte und hochwertige Bildung gewährleisten und Möglichkeiten lebenslangen Lernens für alle fördern“ soll (UNESCO, 2024[1]). Diese Rahmenwerke unterstreichen die Bedeutung des Angebots einer kostenlosen und verpflichtenden Primar- und Sekundarschulbildung für alle Kinder, unabhängig von sozioökonomischem Hintergrund, Geschlecht oder geografischer Lage.

Abbildung B2.1

Dauer der Schulpflicht (2023)

In Jahren



Anmerkung: Das Jahr in Klammern gibt an, wann Maßnahmen zur Änderung der Dauer der Schulpflicht umgesetzt wurden. Darüber hinaus bezieht sich erweiterter Elementarbereich bzw. erweiterter Sekundarbereich II auf die Verlängerung der Dauer des entsprechenden Bereichs seit 2013.

1. Es gibt weitere Pflichtaktivitäten, die bis zum Ende der Schulpflicht zu absolvieren sind (Tab. B2.1). 2. Das Alter zu Beginn, das Alter am Ende und die Dauer der Schulpflicht können auf subnationaler Ebene variieren.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge nach der Dauer der Schulpflicht.

Daten s. Tabelle B2.1. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). StatLink: https://stat.link/8vkxpq

Weitere wichtige Ergebnisse

- Mit einer Beteiligungsquote von 98 % besteht in den OECD-Ländern bei den 6- bis 14-Jährigen eine universelle Bildungsbeteiligung. Etwa zwei Drittel der Schülerinnen und Schüler dieser Altersgruppe nehmen am Primarbereich teil.
- Seit 2013 ist die Population der 6- bis 14-jährigen Kinder in allen Ländern um durchschnittlich 0,5 % pro Jahr gewachsen. Insbesondere verzeichnen zwei Drittel der Länder positive jährliche Wachstumsraten. Davon stechen Schweden, Slowenien und Südafrika mit einem jährlichen Wachstum von mindestens 2 % in dieser Altersgruppe heraus.
- Im Sekundarbereich I entscheiden hauptsächlich schulische Gesamtleistungen und Anwesenheitslisten darüber, ob eine Schülerin bzw. ein Schüler in die nächste Klassenstufe versetzt wird. In der Regel wird die Entscheidung von den Schulleitungen und Lehrkräften – zuweilen in Absprache mit den Eltern – im Rahmen von Richtlinien oder Vorschriften nationaler oder anderer staatlicher Stellen getroffen.

Hinweis

In der vorliegenden Ausgabe von *Bildung auf einen Blick* werden in Kapitel B2 die Daten zum Primar- und Sekundarbereich I sowie Merkmale der Schulpflicht in den Ländern analysiert.

Analyse und Interpretationen

Schulpflicht

Schulpflicht bezieht sich auf einen vorgeschriebenen Zeitraum, in dem Kinder gesetzlich zum Schulbesuch verpflichtet sind. Die überwiegende Mehrheit der OECD-Länder garantiert eine kostenlose Bildungsteilnahme in den Jahren der Schulpflicht. Bei der Dauer der Schulpflicht bestehen zwischen den OECD-Ländern weitreichende Unterschiede. So umfasst die Schulpflicht in Israel, Mexiko und Rumänien 14 Jahre, in Indien dagegen nur 7 Jahre. Im Allgemeinen erstreckt sich die Schulpflicht auf den gesamten Primar- und Sekundarbereich I. Immer mehr Länder weiten sie jedoch derzeit auch auf den Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) und den Sekundarbereich II aus. Insbesondere gilt in 8 Ländern, darunter in Brasilien und der Schweiz, eine Teilnahmepflicht für alle Jahre des Bereichs für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) und in 16 Ländern, darunter in den Niederlanden und Österreich, für einige Jahre des Bereichs für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02). Mehr als die Hälfte der OECD-Länder beziehen auch einige Jahre des Sekundarbereichs II in die Schulpflicht ein. In 12 Ländern, darunter Belgien und Chile, besteht für sämtliche Jahre des Sekundarbereichs II Schulpflicht (Abb. B2.1 und Anhang Tab. X1.5).

Die Dauer der Schulpflicht ist in der Regel in Form von Klassenstufen und/oder eines Altersbereichs festgelegt. Sie beginnt gewöhnlich für Kinder, die zu einem bestimmten Zeitpunkt, zu Beginn des Schuljahrs oder innerhalb eines festgelegten Zeitraums ein bestimmtes Alter erreicht haben. Die Länder haben unterschiedliche Kriterien dafür, wann die Schulpflicht für Schülerinnen und Schüler als beendet gilt. In etwa der Hälfte der Länder genügt das Erreichen des Alters am Ende der Schulpflicht, in fast einem Drittel der Länder jedoch müssen die Schülerinnen und Schüler einen bestimmten Bildungsbereich abgeschlossen haben. Weitere gängige Kriterien sind etwa der Abschluss einer bestimmten Anzahl von Klassenstufen oder der Erwerb eines Zeugnisses. So endet beispielsweise in Belgien, Finnland, den Niederlanden und Portugal die Schulpflicht entweder mit Abschluss des Sekundarbereichs II oder mit Erreichen des Alters am Ende der Schulpflicht. Genauso erfüllen in Australien Schülerinnen und Schüler die Anforderungen der Schulpflicht, wenn sie entweder ein Abschlusszeugnis der 10. Klasse oder ein gleichwertiges Zeugnis erwerben oder das Alter am Ende der Schulpflicht erreichen (Tab. B2.1).

Auswirkungen politischer Maßnahmen zur Schulpflicht auf die Bildungsgerechtigkeit

Die Schulpflicht ist ein gängiges politisches Instrument zur Erhöhung der Bildungsteilnahme, vor allem bei marginalisierten Gruppen (Harmon, 2017[2]). Durch die Verpflichtung zum Schulbesuch wird sichergestellt, dass Schülerinnen und Schüler länger im Bildungssystem verbleiben, wodurch die Beteiligungsquoten insgesamt erhöht und Abbruchquoten verringert werden. So sank beispielsweise in den Niederlanden durch eine Erhöhung des Alters am Ende der Schulpflicht um ein Jahr die Abbruchquote um 2,5 Prozentpunkte (Cabus and De Witte, 2011[3]). In Italien verblieb nach Einführung

einer einjährigen Verlängerung der Schulpflicht ein größerer Teil der 16-Jährigen in der Schule, insbesondere solche, die wegen ihrer weniger gebildeten Eltern oder Eltern mit einem niedrigen beruflichen Status ein höheres Risiko aufweisen, die Schule abzubrechen (Raimondi and Vergolini, 2019[4]).

Ebenso ergab eine Analyse der Schulpflichtreformen in 12 europäischen Ländern, in deren Folge das Mindestalter für das Ende der Schulpflicht angehoben worden war, eine signifikante Steigerung des Bildungsstands durch diese Reformen. Am deutlichsten zeigte sich diese Wirkung bei Personen in den untersten Quartilen der Fähigkeitsverteilung (Brunello, Fort and Weber, 2009[5]). Zudem gibt es Belege dafür, dass zusätzliche Bildung auch zu geringeren Lohnungleichheiten beiträgt (Brunello, Fort and Weber, 2009[5]). In der Türkei verringerte die Verlängerung der Schulpflicht die Bildungsdiskrepanzen zwischen in städtischen und in ländlichen Gebieten lebenden Kindern erheblich. Dank der Reform reduzierten sich die Unterschiede zwischen Stadt und Land bei der Anzahl der im Alter von 17 Jahren absolvierten Schuljahre um 0,5 Jahre bei Männern und um 0,7–0,8 Jahre bei Frauen (Kirdar, Dayioglu and Koç, 2016[6]). Die politischen Maßnahmen zur Schulpflicht spielen daher eine entscheidende Rolle bei der Förderung von Bildungsgerechtigkeit und Sorge dafür, dass alle Kinder unabhängig von ihrem sozioökonomischen Hintergrund Zugang zu nachhaltigen Bildungsmöglichkeiten haben.

Maßnahmen zur Verlängerung der Schulpflicht

Die Ausweitung der Schulpflicht auf den Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) bzw. Vorschulbereich sowie den Sekundarbereich II und die Ausbildung verfolgt unterschiedliche Absichten und Strategien. Dass in den vergangenen 10 Jahren in 11 OECD-Ländern mindestens 1 Jahr des Bereichs für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) in die Schulpflicht einbezogen wurde, offenbart die zunehmende Einsicht in die Wichtigkeit des Elementarbereichs. Mit der Einführung eines 3-jährigen verpflichtenden Bildungsangebots für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) im Jahr 2019 unterstrich Frankreich die pädagogische Bedeutung der Vorschulen in seinem Bildungssystem und ihre entscheidende Rolle beim Abbau frühkindlicher Ungleichheiten, vor allem hinsichtlich der sprachlichen Entwicklung (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2020[7]). Bei der Umsetzung solcher Maßnahmen nehmen Länder mit bereits hoher Bildungsbeteiligung auf nationaler Ebene möglicherweise Bevölkerungsgruppen mit weniger günstigen Ausgangsbedingungen strategisch ins Visier. So konzentriert sich beispielsweise Litauen auf kleine Kinder, die in sozioökonomisch gefährdeten Haushalten leben, und schreibt für diese eine Pflicht zum Besuch vorschulischer Einrichtungen vor (Eurydice, 2023[8]). Desgleichen will Belgien durch Einbeziehung des Bereichs für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) in die Schulpflicht die regelmäßige Teilnahme von Kindern, die im Ausland geboren wurden oder mit niedrig gebildeten Eltern, in Großstädten verbessern (European Commission, 2020[9]).

Manche Länder verlängern verpflichtende Maßnahmen über die Schulpflicht hinaus bis zum Alter von 18 Jahren, um die Zahl der Personen zu reduzieren, die sich weder in Beschäftigung noch in Ausbildung befinden (Neither Employed, nor in formal Education or Training – NEET). So gilt in Frankreich seit September 2020 eine Bildungspflicht für 16- bis 18-jährige Schülerinnen und Schüler. Die jungen Menschen können dieser Pflicht auf verschiedene Weise nachkommen, darunter durch Schulbesuch, duale Berufsausbildung, Bildungsmaßnahmen, Zivildienst oder soziale und berufliche Eingliederungsmaßnahmen. Ebenso ist es in Italien, Österreich und Polen bis zum Alter von 18 Jahren verpflichtend, eine formale Ausbildung zu absolvieren (Tab. B2.1). Finnland verlängerte im Jahr 2021 die Schulpflicht bis zum Alter von 18 Jahren mit dem Ziel, die Chancengerechtigkeit

innerhalb seines Bildungssystems zu fördern, da von Arbeitssuchenden am Arbeitsmarkt in der Regel mindestens ein Abschluss im Sekundarbereich II erwartet wird (Ministry of Education and Culture of Finland, 2024[10])

Auch bei der Umsetzung dieser verpflichtenden Maßnahmen können zwischen den Ländern Unterschiede bestehen. So ist in der Schweiz eine formale Ausbildung bis zum Alter von 18 Jahren nur in den Kantonen Genf und Tessin verpflichtend vorgeschrieben. Im Vereinigten Königreich sind die Schülerinnen und Schüler in England bis zur Vollendung des 18. Lebensjahrs verpflichtet, einer formalen Ausbildung, ehrenamtlichen Tätigkeit oder Teilzeitbeschäftigung nachzugehen, während in Schottland, Wales und Nordirland eine solche Pflicht nicht besteht (Tab. B2.1).

Neben diesen kürzlich umgesetzten Maßnahmen sind in einigen Ländern Änderungen in Vorbereitung. So will Rumänien bis 2030 alle Jahre des Bereichs für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) verpflichtend machen (International Trade Administration, 2023[11]) und Luxemburg ergänzend bis 2026 die Schulpflicht von 16 auf 18 Jahre verlängern. Im Zuge dieser Reform werden Personen über 16 Jahre, die vor Vollendung ihres 18. Lebensjahrs eine Beschäftigung aufnehmen wollen, eine Ausnahmegenehmigung für den entsprechenden Zeitraum beantragen müssen (Antar, 2023[12]).

Bildungsbeteiligung von Schülerinnen und Schülern im Alter von 6 bis 14 Jahren

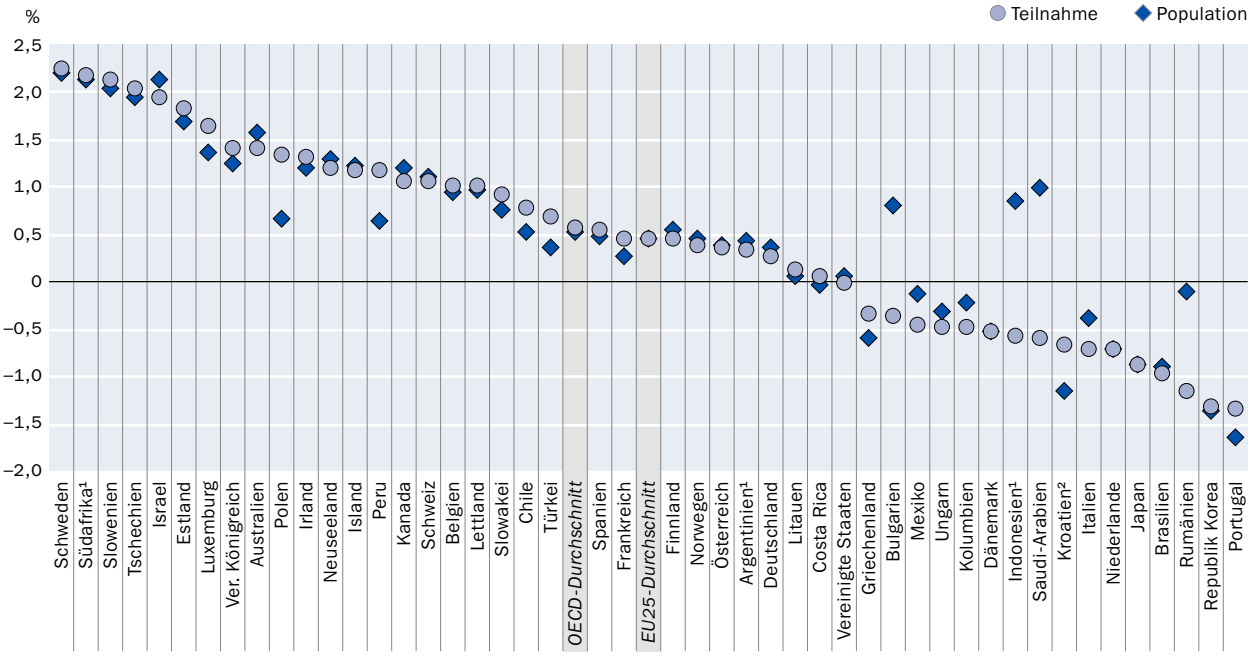
Mit einer durchschnittlichen Beteiligungsquote von 98 % besteht in den OECD-Ländern bei den 6- bis 14-Jährigen eine nahezu universelle Bildungsbeteiligung. Die meisten dieser Schülerinnen und Schüler nehmen am Primar- und Sekundarbereich I teil, wobei die spezifische Verteilung von der Dauer dieser Bildungsbereiche im jeweiligen Land abhängt. In der Regel dauert der Primarbereich in den OECD-Ländern 6 Jahre, wobei die Spanne von 4 Jahren in mehreren Ländern (z. B. Österreich und Ungarn) bis zu 8 Jahren in Irland reicht. Der Sekundarbereich I dauert im Allgemeinen 3 Jahre mit einer Spanne von 2 Jahren in Belgien und Chile bis zu 6 Jahren in Deutschland und Litauen. Infolgedessen befinden sich im Durchschnitt der OECD-Länder etwa zwei Drittel der Schülerinnen und Schüler im Alter von 6 bis 14 Jahren im Primarbereich. In Ländern, in denen der Primarbereich später bzw. der Sekundarbereich II früher beginnt, ist der Anteil der 6- bis 14-Jährigen im Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) bzw. Sekundarbereich II unter Umständen höher. Beispielsweise befinden sich in allen Ländern, in denen der Primarbereich im Alter von 7 Jahren beginnt, mehr als 10 % der Schülerinnen und Schüler im Alter von 6 bis 14 Jahren im Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) (Tab. B2.2 und Anhang Tab. X1.5).

Seit 2013 ist die Population der 6- bis 14-jährigen Kinder in den OECD- sowie Partner- und/oder Beitrittsländern um durchschnittlich 0,5 % pro Jahr gewachsen (Abb. B2.2). In diesem Zeitraum verzeichneten zwei Drittel der Länder positive jährliche Wachstumsraten, wohingegen diese Altersgruppe im verbliebenen Drittel schrumpfte. Schweden, Slowenien und Südafrika stechen mit einem jährlichen Wachstum von mindestens 2 % in ihrer Population der 6- bis 14-Jährigen heraus. Demgegenüber weisen die Republik Korea, Kroatien und Portugal in dieser Altersgruppe seit 2013 einen jährlichen Rückgang von mindestens 1 % auf (Abb. B2.2).

Die Bildungssysteme müssen auf eine schrumpfende wie wachsende Bevölkerung im schulpflichtigen Alter vorbereitet sein, indem sie sicherstellen, dass sie über ausreichende Infrastruktur, Lernräume, ausgebildete Lehrkräfte, Ressourcen und tragfähige Schulen

Abbildung B2.2

Jährliche Veränderung der Zahl der Schülerinnen und Schüler und der Zahl der Kinder im Alter von 6 bis 14 Jahren (2013 und 2022)



1. Referenzjahr nicht 2022. Weitere Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle. 2. Referenzjahr nicht 2013. Weitere Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle. Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge nach der durchschnittlichen jährlichen Veränderung der Zahl der Schülerinnen und Schüler zwischen 2013 und 2022. Daten s. OECD-Bildungsdatenbank (http://data-explorer.oecd.org/s/4s). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). StatLink: https://stat.link/8vkxpq

verfügen, um den Zugang zu hochwertiger Bildung aufrechtzuerhalten oder zu verbessern (s. Kapitel D2, Kasten D2.3). Proaktive Planung und Investitionen sind unerlässlich, um dem demografischen Wandel zu begegnen und einer potenziellen Überfüllung und Ressourcenverknappung an den Schulen vorzubeugen.

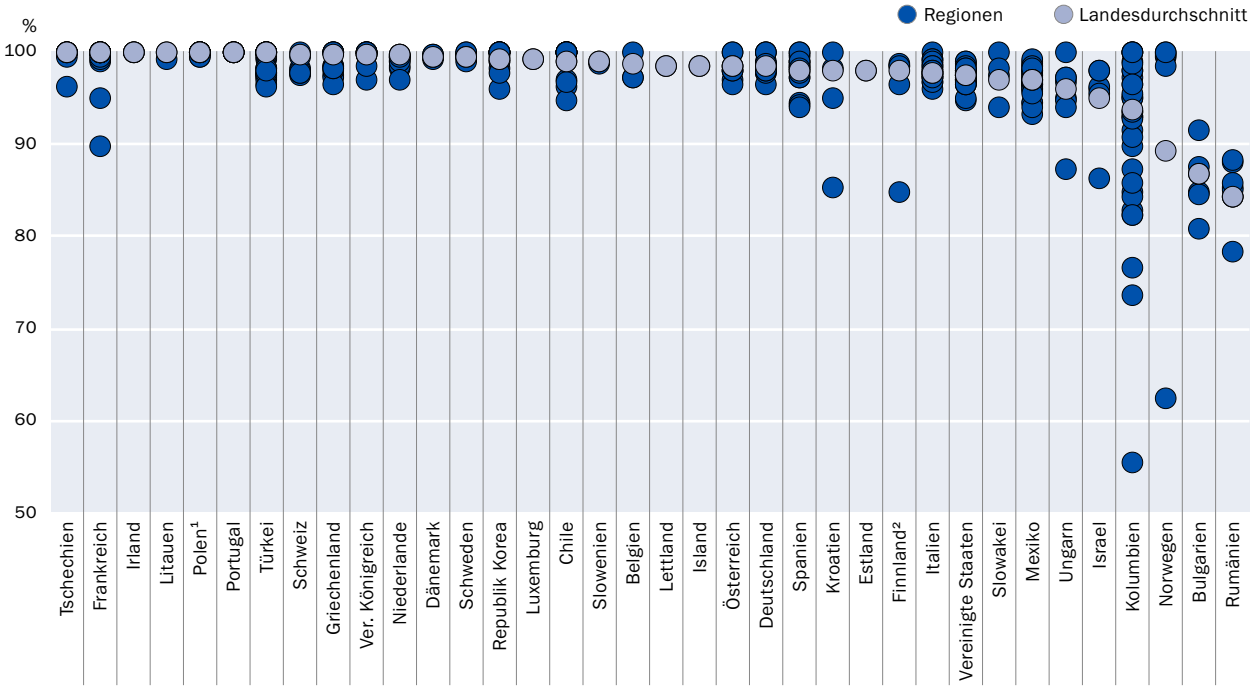
Diese Herausforderungen stellen sich noch dringlicher, wenn massive äußere Einflüsse, wie etwa Migration, hinzukommen. So hat beispielsweise die Vertreibung von Millionen Ukrainern infolge des russischen Angriffskriegs gegen die Ukraine zu erheblichen Problemen geführt. Die ukrainischen Privathaushalte stoßen auf strukturelle und familiäre Barrieren, darunter Mangel an Lernräumen und -ressourcen in ihren Aufnahmeländern, die ihren Kindern den Schulbesuch erschweren (OECD, 2023[13]). Weitere wichtige Beweggründe für die Nichtbeteiligung sind die Verfügbarkeit von Fernunterricht und die doppelte Belastung durch die Einhaltung des Lehrplans des Gastlandes und des ukrainischen Lehrplans (UNHCR, 2024[14]). Die Gastländer haben jedoch auch Maßnahmen zur Erhöhung der Bildungsbeteiligung umgesetzt, da 16 von 23 Mitgliedstaaten der Europäischen Union angaben, dass der Besuch lokaler Schulen für ukrainische Kinder verpflichtend ist (European Commission, 2024[15]).

In den meisten Ländern führt eine Veränderung der Bevölkerung zu einer proportionalen Veränderung der Zahl der Schülerinnen und Schüler und somit nicht zu einer wesentlichen Veränderung der Beteiligungsquoten für die betreffende Altersgruppe. Eine Ausnahme bildet die Zahl der 6- bis 14-jährigen Schülerinnen und Schüler in Peru und Polen: Sie ist schneller gestiegen als die Population dieser Altersgruppe, was möglicherweise auf ihre relativ niedrigere Beteiligungsquote im Jahr 2013 zurückzuführen ist. Es gibt jedoch

Abbildung B2.3

Beteiligungsquoten der 6- bis 14-Jährigen, nach subnationalen Regionen (2022)

Beteiligungsquoten in allen Bildungsbereichen zusammen



1. Daten sind geschätzt. 2. Ausgenommen der Daten für 6-Jährige in FBBE-Angeboten in Åland.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge nach der gewichteten durchschnittlichen Beteiligungsquote der 6- bis 14-Jährigen.

Quelle: OECD (2024[118]), Education and Skills – Subnational education and indicators, OECD-Bildungsdatenbank (http://data-explorer.oecd.org/s/3q). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en).

StatLink: https://stat.link/8vkxpq

auch Ausnahmen in entgegengesetzter Richtung. Bulgarien, Indonesien und Rumänien verzeichnen seit 2013 erhebliche jährliche Rückgänge bei der Zahl der Schülerinnen und Schüler, obwohl die entsprechende Bevölkerung im schulpflichtigen Alter stabil geblieben bzw. gewachsen ist, was rückläufige Beteiligungsquoten ergab (Tab. B2.2).

Regionale Unterschiede bei der Bildungsbeteiligung der 6- bis 14-Jährigen

Da in vielen Ländern das Alter zwischen 6 und 14 Jahren in der Regel der Pflichtschulzeit entspricht, sind die regionalen Beteiligungsquoten innerhalb der Länder zumeist gleich hoch. In den meisten OECD-Ländern unterscheiden sich die Beteiligungsquoten der 6- bis 14-Jährigen zwischen den subnationalen Einheiten um weniger als 5 Prozentpunkte (Abb. B2.3). Das zeigt, dass die Bildungsteilnahme bei diesen Kindern weitgehend einheitlich ist, was zu geringeren subnationalen Unterschieden als bei anderen Altersgruppen führt (s. Abb. B1.4 und B3.2).

Ungeachtet des allgemeinen Musters hoher Beteiligungsquoten, bestehen in manchen Ländern einige erhebliche Ungleichheiten. Mit einer Differenz von 45 Prozentpunkten zwischen der Region mit der höchsten und der Region mit der niedrigsten Beteiligungsquote weist Kolumbien in diesem Bereich die bei Weitem größten regionalen Unterschiede auf. Die Hauptstadtregion weist viel höhere Beteiligungsquoten auf als dünner besiedelte ländliche Regionen in der Nähe des Amazonas wie Vichada und Vaupés. Die regionalen Unterschiede bei den Beteiligungsquoten der 6- bis 14-jährigen Schülerinnen und Schüler liegen möglicherweise im ländlichen Charakter dieser Regionen in Kolumbien und in Ungleichheiten bei der Verteilung öffentlicher Ressourcen begründet. Bogotá stellt 1,7-mal

mehr Ressourcen für Bildung zur Verfügung als Vichada, was die erheblichen Disparitäten bei den öffentlichen Bildungsausgaben in den kolumbianischen Regionen verdeutlicht (Radinger et al., 2018[16]). Auch wenn sich der ländliche Charakter einer Region in den OECD-Ländern nicht wesentlich auf die Bildungsbeteiligung in dieser Altersgruppe auswirkt, könnte er die niedrigeren Beteiligungsquoten in bestimmten Regionen zum Teil erklären.

Weitere Länder mit beachtlichen Disparitäten sind Bulgarien, Finnland, Frankreich, Kroatien, Norwegen und Rumänien, wo die Spanne zwischen dem höchsten und dem niedrigsten Wert mehr als 10 Prozentpunkte beträgt. In diesen Ländern gibt es jedoch in der Regel nur 1 oder 2 Regionen, in denen die Beteiligungsquote der 6- bis 14-jährigen Schülerinnen und Schüler deutlich von den Quoten in anderen Regionen des jeweiligen Landes abweicht. So steht beispielsweise in Frankreich die Insel Mayotte vor Problemen im Zusammenhang mit sowohl Schulabbruch als auch Nichtbeteiligung von Kindern, die niemals eine Schule besucht haben. Strukturelle Hindernisse bei der Kontrolle und Ermittlung der Kinder, die keine Schule besuchen, auf der Insel tragen zu niedrigeren Beteiligungsquoten im Vergleich zum Landesdurchschnitt bei (Cécillon and Séraphin, 2023[17]).

Teilnahme am Primar- und Sekundarbereich I nach Art der Bildungseinrichtung

In den OECD-Ländern besucht mit durchschnittlich 85 % die überwiegende Mehrheit der Schülerinnen und Schüler im Primarbereich öffentliche Bildungseinrichtungen. In manchen Ländern ist jedoch der Anteil der Schülerinnen und Schüler im Primarbereich, die private Bildungseinrichtungen besuchen, relativ hoch. So gehen in Belgien und Chile mehr als 54 % auf Privatschulen (Abb. B2.4). Auch wenn ein verstärkter Besuch von Privatschulen oft mit hohen privaten Bildungsausgaben verbunden ist, muss das nicht notwendigerweise so sein, vor allem nicht im Primarbereich. In Bildungssystemen mit einem höheren Anteil von Bildungsteilnehmenden in Privatschulen erhalten private Bildungseinrichtungen häufig erhebliche öffentliche Mittel. Diese staatlich subventionierten privaten Bildungseinrichtungen arbeiten häufig in ähnlicher Weise wie öffentliche, und Eltern oder Bildungsteilnehmende sehen vielleicht kaum Unterschiede zwischen ihnen. So erhalten beispielsweise in Belgien staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen fast die gleichen Finanzmittel wie öffentliche Schulen und können weder Bildungsgebühren erheben noch Bildungsteilnehmende auswählen (Musset, 2012[19]).

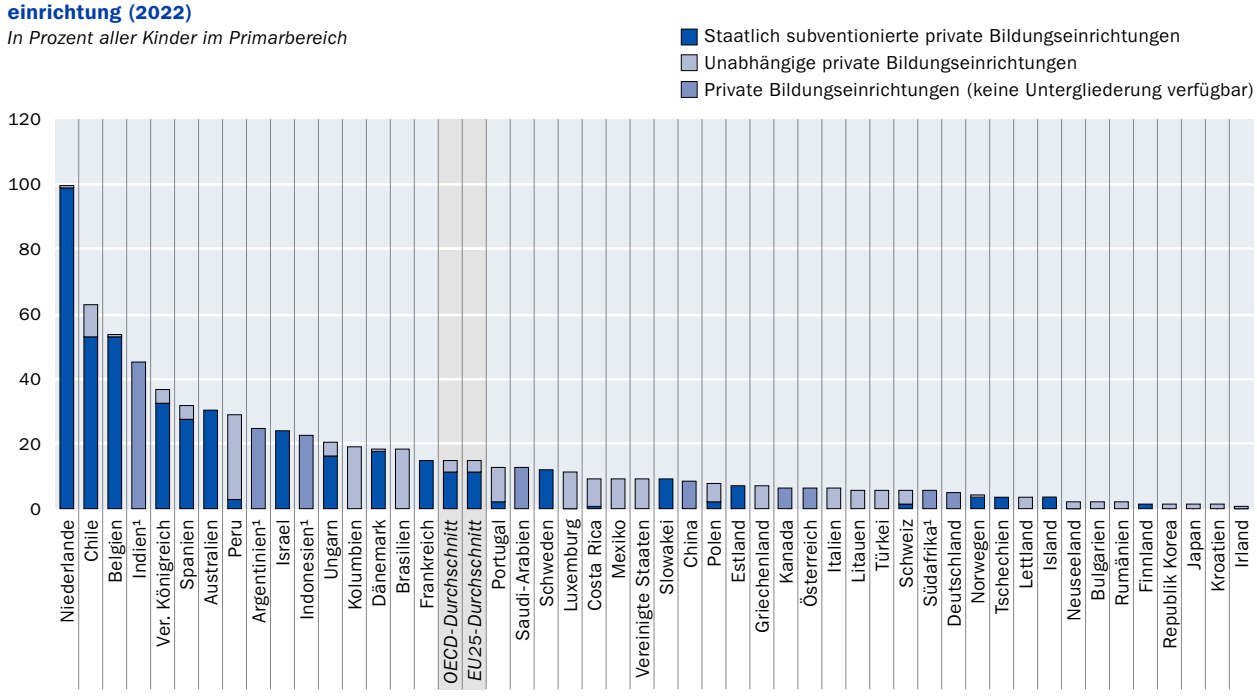
Unabhängige private Bildungseinrichtungen erhalten hingegen weniger als die Hälfte ihrer Finanzmittel vom Staat. Demzufolge spielen bei ihrer Finanzierung private Beiträge – oft in Form von Bildungsgebühren – eine viel größere Rolle. In den OECD-Ländern besuchen 4 % der Schülerinnen und Schüler im Primarbereich unabhängige private Bildungseinrichtungen. Mit 19 % weist Kolumbien mit Abstand den höchsten Anteil von Schülerinnen und Schülern im Primarbereich in unabhängigen Einrichtungen auf (Abb. B2.4 und Tab. B2.3).

Die Beteiligungsmuster im Sekundarbereich I lassen einen ähnlichen Trend erkennen; auch hier überwiegen nach wie vor öffentliche Bildungseinrichtungen. Der Besuch privater Bildungseinrichtungen nimmt in diesem Bereich in einigen Ländern jedoch zu, darunter in Australien, Dänemark, Indonesien, der Republik Korea und im Vereinigten Königreich. Insbesondere im Vereinigten Königreich ist der Unterschied zwischen Primar- und Sekundarbereich I am deutlichsten ausgeprägt: Der Anteil der Schülerinnen und Schüler in privaten Bildungseinrichtungen verdoppelt sich dort nahezu von 37 % im Primarbereich auf 72 % im Sekundarbereich I. Die große Mehrheit dieser Schülerinnen und Schüler

Abbildung B2.4

Anteil der Schülerinnen und Schüler in privaten Bildungseinrichtungen des Primarbereichs, nach Art der Bildungseinrichtung (2022)

In Prozent aller Kinder im Primarbereich



1. Referenzjahr nicht 2022. Weitere Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge nach dem Anteil der Schülerinnen und Schüler in privaten Bildungseinrichtungen des Primarbereichs.

Daten s. Tabelle B2.3. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). StatLink: https://stat.link/8vkxpq

besucht staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen, und lediglich 5 % der Schülerinnen und Schüler im Sekundarbereich I gehen im Vereinigten Königreich in unabhängige private Bildungseinrichtungen (Tab. B2.3).

Insgesamt ist die Verteilung auf die verschiedenen Arten von Bildungseinrichtungen im Primar- und Sekundarbereich I seit 2013 stabil geblieben. Eine Ausnahme bildet das Vereinigte Königreich, wo der Besuch privater Bildungseinrichtungen im Primarbereich um 26 Prozentpunkte und im Sekundarbereich I um 20 Prozentpunkte gestiegen ist (Tab. B2.3).

Schulwahl im Primar- und Sekundarbereich I

Die elterlichen Entscheidungen hinsichtlich der Schulwahl werden in erster Linie durch die Art der zur Verfügung stehenden Bildungseinrichtungen, die bestehenden Richtlinien zur Schulwahl und die mit Privatschulen verbundenen Kosten beeinflusst. In vielen Bildungssystemen werden die Schülerinnen und Schüler je nach ihrem Wohnort Schulen zugewiesen, wobei es den Eltern in gewissem Maße freisteht, unter anderen Schulen zu wählen. In 27 von 33 OECD-Ländern ist sowohl im Primar- als auch im Sekundarbereich I die Wohnortnähe das Hauptkriterium für die Schulzuweisung. In 23 Ländern können sich die Eltern dennoch für eine andere öffentliche Schule entscheiden, wenn dort ein Platz vorhanden ist (OECD, 2010[20]). Eine Schulzuweisung aufgrund der geografischen Lage gilt traditionell als wirksames Mittel für die Gewährleistung des Zugangs zu nahe gelegenen öffentlichen Schulen. Dieser Ansatz kann jedoch residenzielle Segregationsmuster verstetigen, die die sozioökonomischen und demografischen Spaltungen innerhalb von Nachbarschaften abbilden. In einigen wenigen Ländern können sich die Eltern vollkommen

frei für eine Schule aus den zur Auswahl stehenden öffentlichen Bildungseinrichtungen entscheiden. Schülerinnen und Schüler in Belgien, Chile, Italien und den Niederlanden werden öffentlichen Schulen nicht aufgrund ihrer geografischen Lage zugewiesen (Musset, 2012[19]).

Die Länder bedienen sich zudem einiger Mechanismen zur Steuerung der elterlichen Schulwahl, um Chancengerechtigkeit zu gewährleisten, was die Auswahl einschränken kann (Musset, 2012[19]). Diese Mechanismen sollen Segregation verringern und gerechte Chancen für benachteiligte Schülerinnen und Schüler schaffen. So soll beispielsweise in Nijmegen in den Niederlanden mit einem zentralen Anmeldesystem sichergestellt werden, dass 30 % der Schülerinnen und Schüler in jeder Schule aus benachteiligten Verhältnissen kommen. In Chile müssen private Anbieter dafür sorgen, dass mindestens 15 % ihrer Schülerinnen und Schüler aus benachteiligten Familien kommen, wenn sie öffentliche Mittel erhalten wollen (OECD, 2017[21]).

Die Kosten des Besuchs einer Privatschule sind ein weiterer wichtiger Faktor, der sich auf die elterliche Entscheidung auswirkt. Einige Länder erweitern die Schulauswahl über finanzielle Mechanismen, die benachteiligten Schülerinnen und Schülern Anreize für den Besuch von Privatschulen bieten. Ein gängiges Instrument in diesem Bereich sind Gutscheine. In Belgien (fläm.), Chile und den Niederlanden erhalten Schulen Finanzmittel in Abhängigkeit vom sozioökonomischen Status und Bildungsbedarf ihrer Schülerinnen und Schüler. In Schweden werden öffentliche Mittel für unabhängige Schulen auch über ein von den Kommunen festgelegtes Gutscheinsystem bereitgestellt, auch wenn dieses nicht von Merkmalen der Schülerinnen und Schüler abhängt (OECD, 2017[21]).

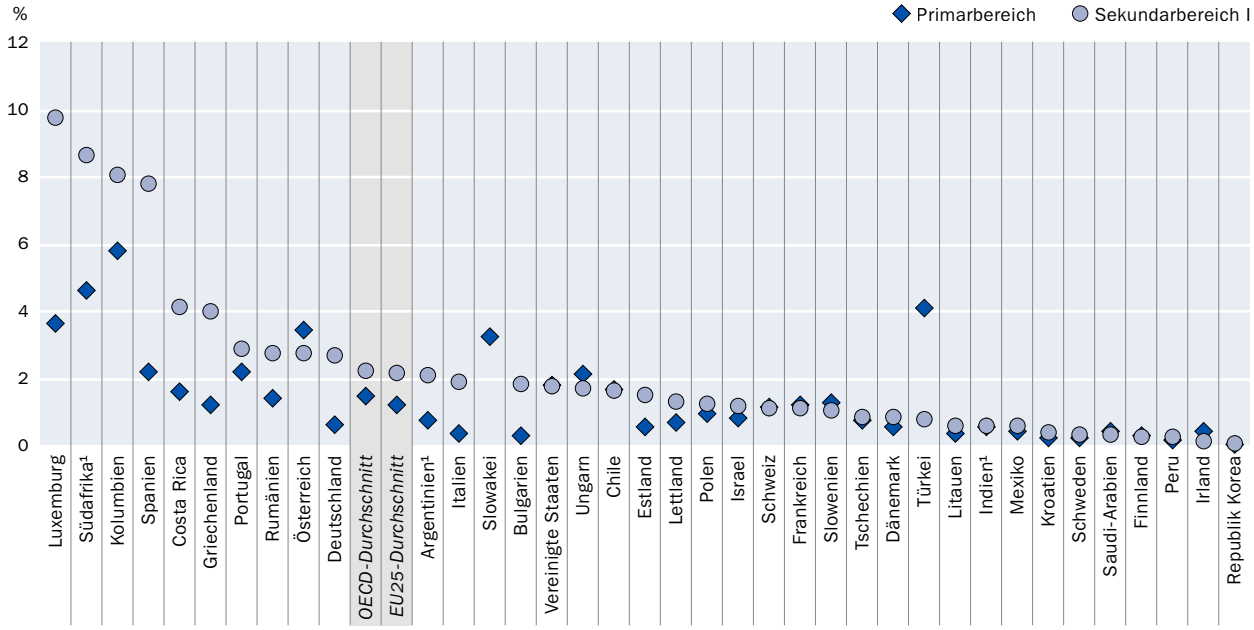
Wiederholung von Klassenstufen im Primar- und Sekundarbereich I

Das Wiederholen einer Klassenstufe, d. h. die Praxis, Schülerinnen und Schüler in derselben Klassenstufe zu behalten, um ihnen mehr Zeit zu geben, die jeweils angemessenen Inhalte zu beherrschen, soll Schülerinnen und Schülern mit Problemen helfen, bevor sie in die nächste Klassenstufe versetzt werden. Die Wirksamkeit des Wiederholens einer Klassenstufe ist jedoch umstritten und hängt unter Umständen vom wiederholten Bildungsbereich ab (s. Kapitel B3). Forschungsergebnisse deuten darauf hin, dass das Wiederholen einer Klassenstufe unterhalb Sekundarbereich II meist zu negativen Lernergebnissen führt. So schneiden Schülerinnen und Schüler, die eine Klassenstufe innerhalb ihres aktuellen Bildungsbereichs wiederholen, in der Tendenz schulisch schlechter ab, haben im Alter von 15 Jahren eine negativere Einstellung zur Schule und brechen häufiger die höhere Schule ab, selbst wenn man ihren sozioökonomischen Hintergrund und ihre individuellen Merkmale berücksichtigt (Ikeda and García, 2014[22]; OECD, 2023[23]).

Der Anteil der Wiederholenden unterscheidet sich stark nach Land und Bildungsbereich. Das Wiederholen einer Klassenstufe vor dem Sekundarbereich II ist relativ selten (s. Kapitel B3, Abb. B3.4). 2022 wiederholten im Durchschnitt der OECD-Länder 1,5 % der Schülerinnen und Schüler im Primarbereich und 2,2 % der Schülerinnen und Schüler im Sekundarbereich I ihre aktuelle Klassenstufe. In Österreich, der Slowakei, der Türkei und Ungarn zeigt sich ein umgekehrtes Muster. Dort ist der Anteil der Wiederholenden im Primarbereich höher als im Sekundarbereich I. In allen Schulsystemen wiederholen Jungen eher eine Klassenstufe als Mädchen, sowohl im Primar- als auch im Sekundarbereich I (Tab. B2.2).

Abbildung B2.5

Anteil der Wiederholenden im Primar- und Sekundarbereich I, nach Bildungsbereich (2022)



1. Referenzjahr nicht 2022. Weitere Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge nach dem Anteil der Wiederholenden im Sekundarbereich I.
Daten s. Tabelle B2.2. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). StatLink: https://stat.link/8vkxpq

Im Primarbereich weisen Kolumbien, Südafrika und die Türkei – mit mehr als 4 % der Schülerinnen und Schüler, die eine Klassenstufe wiederholen – einen ausgesprochen hohen Anteil von Wiederholenden auf. Auch wenn der Anteil der Wiederholenden im Primarbereich in den OECD-Ländern stabil geblieben ist, so verzeichnen doch Kolumbien und die Türkei seit 2015 einen Anstieg um mindestens 2,3 Prozentpunkte. Dieser lässt sich zum Teil auf Folgen der Coronapandemie zurückführen. Aufgrund des Fernunterrichts haben mehr Eltern, deren Kinder die gewünschte Kompetenzstufe nicht erreichen konnten, vor allem im ersten Jahr des Primarbereichs, die Wiederholung einer Klassenstufe beantragt (Abb. B2.5).

Im Sekundarbereich I ist das Wiederholen einer Klassenstufe in den OECD- sowie Partner- und Beitrittsländern häufiger anzutreffen. Kolumbien, Luxemburg, Spanien und Südafrika weisen in diesem Bereich mit mindestens rund 8 % den höchsten Anteil der Wiederholenden auf (Abb. B2.5). Seit 2015 ist beim Anteil der Schülerinnen und Schüler, die Klassenstufen im Sekundarbereich I wiederholen, eine rückläufige Tendenz zu beobachten. Manche Länder, wie Argentinien, Costa Rica und Südafrika, verzeichneten zwischen 2015 und 2022 einen deutlichen Rückgang des Anteils der Wiederholenden um mindestens 8 Prozentpunkte (Tab. B2.2).

In einigen Ländern gibt es das Konzept der Wiederholung einer Klassenstufe nicht. So lassen beispielsweise die Schulsysteme in Island, Japan, Norwegen und im Vereinigten Königreich alle Schülerinnen und Schüler am Schuljahresende sowohl im Primar- als auch im Sekundarbereich automatisch in die nächste Klassenstufe aufsteigen (OECD, 2023[23]). Unter den Ländern, die Klassenwiederholung praktizieren, sind 17 mit verfügbaren Informationen, in denen Beschränkungen für diese Praxis gelten. Diese Beschränkungen

Kasten B2.1

Die Auswirkungen des sozioökonomischen Status auf die Schreib- und Lesekompetenz

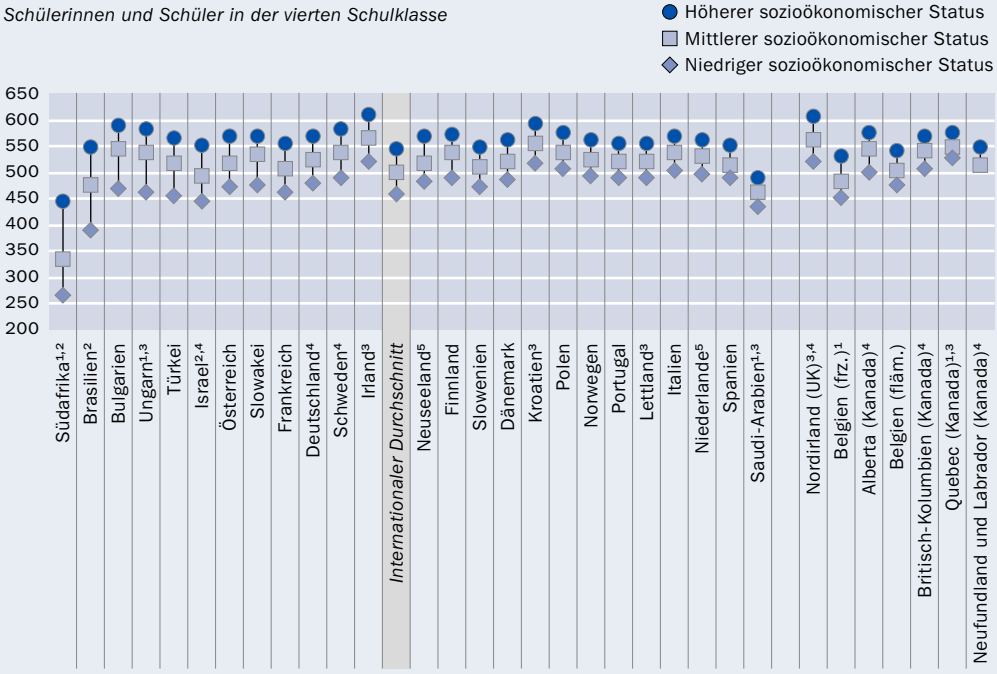
In einem gerechten Bildungssystem wären die Lernergebnisse der Bildungsteilnehmenden unabhängig von solchen Faktoren wie dem sozioökonomischen Status ihrer Familie, ihrem Migrationshintergrund oder ihrem Geschlecht. Der Hintergrund der Bildungsteilnehmenden kann Vorteile mit sich bringen oder Hindernisse schaffen, die sich auf ihre Leistung auswirken. Zudem kann er die Ziele, Motivationen und Bemühungen der Bildungsteilnehmenden prägen, die allesamt ebenfalls entscheidenden Einfluss auf ihre Lernergebnisse haben (OECD, 2023[27]).

Im Rahmen der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU; Progress in International Reading Literacy Study [PIRLS]) werden Leseverständnis sowie Schreib- und Lesekompetenz von Viertklässlerinnen und Viertklässlern (9- bis 10-Jährige) beurteilt. Der Studie zufolge wirkt sich der sozioökonomische Status des Haushalts der Schülerinnen und Schüler in den Ländern und subnationalen Einheiten durchweg auf ihre Schreib- und Lesekompetenz aus, wobei Schülerinnen und Schüler mit höherem sozioökonomischem Hintergrund besser als solche mit niedrigerem abschneiden. Die sich daraus ergebenden Disparitäten sind in Brasilien, Bulgarien, Südafrika und Ungarn

Abbildung B2.6

Durchschnittliche Leistung der Schülerinnen und Schüler in der IGLU-Studie 2021, nach sozioökonomischem Status (2021)

Schülerinnen und Schüler in der vierten Schulklasse



Anmerkung: In der IGLU-Studie 2021 wurden die Schülerinnen und Schüler anhand der Skala für den sozioökonomischen Status des Elternhauses in einen höheren, mittleren oder niedrigen sozioökonomischen Status eingeteilt.

1. Daten sind für mindestens 70 %, aber weniger als 85 % der Schülerinnen und Schüler verfügbar. 2. Beurteilung erfolgte ein Jahr später als ursprünglich geplant. 3. Verspätete Beurteilung der Kohorte vierte Klasse zu Beginn der fünften Klasse. 4. Daten sind für mindestens 50 %, aber weniger als 70 % der Schülerinnen und Schüler verfügbar. 5. Daten sind für mindestens 40 %, aber weniger als 50 % der Schülerinnen und Schüler verfügbar – mit Vorsicht zu interpretieren.

Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge des Leistungsunterschieds zwischen den Gruppen mit höherem und niedrigerem sozioökonomischem Status.

Quelle: IEA (2021[28]), IEA-Studie über den Fortschritt der internationalen Lesekompetenz PIRLS 2021 (Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung – IGLU), https://www.iea.nl/studies/iea/pirls/2021 StatLink: https://stat.link/8vkxpq

stärker ausgeprägt, wo die Leistungsunterschiede mehr als 120 Punkte betragen. Demgegenüber sind die Unterschiede in Quebec (Kanada), den Niederlanden, Saudi-Arabien und Spanien mit höchstens 62 Punkten relativ gering (Abb. B2.6).

Der sozioökonomische Status des Haushalts kann sich auf verschiedene Weise auf die Schreib- und Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern im Primarbereich auswirken. Zum einen – auf Ebene der bzw. des Einzelnen – korreliert die erste Lesefähigkeit von Kindern mit dem häuslichen Leseumfeld und dem elterlichen Engagement, wozu auch die Ressourcen und Möglichkeiten in der Familie zählen, die die Entwicklung der Lesekompetenzen der Kinder zu Hause unterstützen (Tarelli and Stubbe, 2019[29]; Dong et al., 2020[30]). Es besteht eine starke Korrelation zwischen den Schreib- und Leseleistungen von Schülerinnen und Schülern und der Wahrscheinlichkeit, dass ihre Eltern gern lesen. Je höher das Interesse der Eltern am Lesen ist, desto höhere Punktzahlen erzielen die Schülerinnen und Schüler in der Regel bei der Schreib- und Lesekompetenz. Haushalte mit niedrigem sozioökonomischem Status bieten allerdings selten ein solches häusliches Leseumfeld. Kinder aus Haushalten mit niedrigem sozioökonomischem Status machen seltener Erfahrungen, die die Entwicklung grundlegender Fähigkeiten zum Erwerb von Lesekompetenzen fördern, darunter phonologische Bewusstheit, Wortschatz und mündliche Sprache (Buckingham, Wheldall and Beaman-Wheldall, 2013[31]; Li et al., 2022[32]).

Zum anderen – auf Schulebene – korrelieren Merkmale wie Praxis, Lernumfeld und Qualität der Lehrkräfte mit der Schreib- und Lesekompetenzleistung der Schülerinnen und Schüler. Der sozioökonomische Status des Haushalts kann die Schulwahl beeinflussen, und unterschiedliche Schulbedingungen können sich wiederum auf die Schreib- und Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler auswirken (Buckingham, Wheldall and Beaman-Wheldall, 2013[31]). Schulmerkmale können zudem die Unterschiede bei der Schreib- und Lesekompetenzleistung der Schülerinnen und Schüler aus Gruppen mit unterschiedlichem sozioökonomischem Status ausgleichen und möglicherweise reduzieren (Tarelli and Stubbe, 2019[29]; Dong et al., 2020[30]).

können nur in bestimmten Klassenstufen oder Arten von Bildungsgängen oder Schulen gelten oder begrenzen, wie oft eine Schülerin bzw. ein Schüler eine Klassenstufe innerhalb des aktuellen Bildungsbereichs wiederholen darf (s. Tab. B3.4.2 in OECD, 2023[24]).

Wer an der Entscheidungsfindung über die Wiederholung einer Klassenstufe beteiligt ist, variiert ebenfalls erheblich zwischen den Ländern. In der Mehrheit der Länder mit verfügbaren Informationen wird im Sekundarbereich I die Entscheidung von den Schulleitungen und den Klassenlehrkräften – zuweilen in Absprache mit den Eltern – im Rahmen von Richtlinien oder Vorschriften nationaler oder anderer staatlicher Stellen getroffen. In manchen Ländern können auch andere Lehrkräfte in der Schule und/oder die Schulleitung hinzugezogen werden, und in einem Drittel der Länder können auch Eltern bzw. Erziehungsberechtigte in die Wiederholungsentscheidung eingebunden werden. In Dänemark, Schweden und Slowenien werden Schülerinnen und Schüler in den Entscheidungsprozess einbezogen, wenn dies in ihrem Interesse ist (s. Tab. B3.4.2 in OECD, 2023[24]).

Im Sekundarbereich I können verschiedene Faktoren die Versetzung einer Schülerin bzw. eines Schülers in die nächste Klassenstufe bestimmen, darunter Anwesenheitslisten, Verhaltensbeurteilungen, schulische Gesamtleistungen und die Leistung in bestimmten Fä-

chern. Die Kriterien für die Wiederholung einer Klassenstufe unterscheiden sich von Land zu Land weitreichend. In etwa der Hälfte der Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Informationen wird die schulische Gesamtleistung am häufigsten als Kriterium für die Wiederholungsentscheidung herangezogen. Etwa ein Drittel dieser Länder schreibt zudem als Voraussetzung für eine Versetzung vor, dass die Schülerinnen und Schüler in ausreichendem Maße an einer Mindestzahl von Kursen teilgenommen haben. Verhaltensprobleme können bei der Wiederholung einer Klassenstufe ebenfalls eine Rolle spielen, wie etwa in Belgien (fläm.), Costa Rica, Indonesien, Italien und Rumänien (s. Tab. B3.4.2 in OECD, 2023[24]). So ist es beispielsweise in Rumänien gesetzlich vorgeschrieben, dass Schülerinnen und Schüler, die wegen ihres Verhaltens eine unbefriedigende Endnote erhalten, nicht in die nächste Klassenstufe versetzt werden, auch wenn sie alle anderen Fächer bestehen (Eurydice, 2011[25]).

Definitionen

Wiederholerin bzw. Wiederholer bezieht sich auf eine Schülerin bzw. einen Schüler, die bzw. der nicht in die nächste Klassenstufe versetzt wird oder einen Bildungsgang nicht abschließt und im folgenden Schuljahr in derselben Klassenstufe verbleibt.

Private Bildungseinrichtungen sind Bildungseinrichtungen, die von einer nicht staatlichen Organisation (z. B. einer Kirche, Gewerkschaft, ausländischen oder internationalen Agentur oder einem Wirtschaftsunternehmen) beaufsichtigt und geführt werden oder deren Verwaltungsgremium zur Mehrheit aus Mitgliedern besteht, die nicht von einer staatlichen Stelle oder Behörde ernannt wurden. Private Bildungseinrichtungen gelten als staatlich subventioniert, wenn mehr als 50 % ihrer Kernfinanzierung von staatlichen Stellen kommen oder ihre Lehrkräfte von einer staatlichen Stelle bezahlt werden. Unabhängige private Bildungseinrichtungen erhalten weniger als 50 % ihrer Kernfinanzierung von staatlichen Stellen, und ihre Lehrkräfte werden nicht von staatlichen Stellen bezahlt.

Angewandte Methodik

Bildungsbeteiligung/Beteiligungsquoten

Die Nettobildungsbeteiligung wird berechnet, indem die Zahl der Kinder eines bestimmten Alters bzw. einer bestimmten Altersgruppe zur Gesamtpopulation dieses Alters bzw. 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. Daher werden die Bevölkerungsdaten bei der Berechnung der Bildungsbeteiligung nach Alter angepasst. Falls die kumulativen Daten zur Bildungsteilnahme auf allen ISCED-Stufen die Bevölkerungsdaten für ein bestimmtes Alter übersteigen, wird somit sichergestellt, dass die Bevölkerungsdaten für dieses Alter entsprechend der Gesamtzahl der Bildungsteilnehmenden für das entsprechende Alter angepasst werdend.

Jährliche Wachstumsrate

Die Berechnung der jährlichen Wachstumsrate erfolgt in mehreren Schritten:

- Der Wert der betreffenden Variablen (d. h. Bevölkerung, Zahl der Bildungsteilnehmenden) im letzten Referenzjahr wird durch ihren Wert im ersten Referenzjahr dividiert.

- Vom Ergebnis dieser Division wird die n-te Wurzel gezogen, wobei n die Anzahl der zwischen den beiden Referenzjahren liegenden Jahre ist.
- Von diesem Ergebnis wird 1 abgezogen.
- Und schließlich wird das Endergebnis mit 100 multipliziert, um einen Prozentsatz zu erhalten.

Die jährliche Wachstumsrate glättet den Effekt von fehlenden Daten oder Unterbrechungen innerhalb von Jahren und ist somit statistisch zuverlässiger. Sie erlaubt zudem die Berechnung von Wachstumsraten nach Ländern für verschiedene Jahresreihen statt für eine einheitliche Jahresreihe.

Weiterführende Informationen s. *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics* (OECD, 2018[33]) sowie *Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes, https://doi.org/10.1787/e7d20315-en*.

Quellen

Die Daten beziehen sich auf das Referenzjahr 2022 (Schuljahr 2021/2022) und beruhen auf der von der OECD im Jahr 2023 durchgeführten Bildungsstatistik auf Basis der Datensammlung von UNESCO-UIS/OECD/Eurostat (Einzelheiten s. *Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes, https://doi.org/10.1787/e7d20315-en*).

Die Daten zu Argentinien, China, Indien, Indonesien, Saudi-Arabien und Südafrika stammen vom UNESCO-Institut für Statistik (UIS).

Daten zu den subnationalen Einheiten für ausgewählte Indikatoren s. *OECD Education and Skills-Subnational education and indicators* (OECD, 2024[18]).

Daten zu Schreib- und Lesekompetenzleistungen s. Ergebnisse der internationalen Lesestudie IGLU 2021, *https://pirls2021.org/results/context-home/socioeconomic-status/*.

Weiterführende Informationen

Antar, G. (2023), "Age of compulsory education to be raised from 16 to 18", *Luxembourg Times, https://www.luxtimes.lu/luxembourg/age-of-compulsory-education-to-be-raised-from-16-to-18/2087608.html* (Zugriff am 28. Mai 2024). [12]

Brunello, G., M. Fort and G. Weber (2009), "Changes in Compulsory Schooling, Education and the Distribution of Wages in Europe", *The Economic Journal*, Vol. 119/536, pp. 516–539. [5]

Buckingham, J., K. Wheldall and R. Beaman-Wheldall (2013), "Why poor children are more likely to become poor readers: The school years", *Australian Journal of Education*, Vol. 57/3, pp. 190–213, *https://doi.org/10.1177/0004944113495500*. [31]

Cabus, S. and K. De Witte (2011), "Does school time matter? – On the impact of compulsory education age on school dropout", *Economics of Education Review*, Vol. 30/6, pp. 1384–1398, *https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2011.07.003*. [3]

Cécillon, T. and G. Séraphin (2023), *Non-scolarisation et déscolarisation à Mayotte : dénombrer et comprendre,* Université Paris Nanterre, Paris, https://hal.science/hal-04183646 (Zugriff am 11. Juli 2024). [17]

Dong, Y. et al. (2020), "The effects of home literacy environment on children's reading comprehension development: A meta-analysis", *Educational Sciences: Theory and Practice,* Vol. 20/2, pp. 63–82, https://doi.org/10.12738/jestp.2020.2.005. [30]

European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2020), *Country information for France – Legislation and policy,* https://www.european-agency.org/country-information/france/legislation-and-policy (Zugriff am 22. Mai 2024). [7]

European Commission (2024), *The inclusion of displaced children from Ukraine in EU education systems,* https://doi.org/10.2766/881892. [15]

European Commission (2020), *Education and Training Monitor 2020 – Belgium,* https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor-2020/countries/belgium.html (Zugriff am 22. Mai 2024). [9]

Eurydice (2023), *Organisation of the education system and of its structure in Lithuania,* https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/lithuania/organisation-education-system-and-its-structure (Zugriff am 22. Mai 2024). [8]

Eurydice (2011), *Grade Retention during Compulsory Education in Europe: Regulations and Statistics*. [25]

Harmon, C. (2017), "How effective is compulsory schooling as a policy instrument?", *IZA World of Labor,* https://doi.org/10.15185/izawol.348. [2]

IEA (2021), "Progress in International Reading Literacy Study 2021", *PIRLS 2021,* https://www.iea.nl/studies/iea/pirls/2021 (Zugriff am 13. August 2024). [28]

Ikeda, M. and E. García (2014), "Grade repetition A comparative study of academic and non-academic consequences", *OECD Journal: Economic Studies,* Vol. 2013/1, https://doi.org/10.1787/19952856. [22]

International Trade Administration (2023), *Romania – Country Commercial Guide.* [11]

Kirdar, M., M. Dayioglu and I. Koç (2016), "Does longer compulsory education equalize schooling by gender and rural/urban residence?", *World Bank Economic Review,* Vol. 30/3, pp. 549–579, https://doi.org/10.1093/wber/lhv035. [6]

Li, J. et al. (2022), *How does family socioeconomic status influence children's reading ability? Evidence from meta-analytic structural equation modeling.* [32]

Ministry of Education and Culture of Finland (2024), *Questions and answers related to compulsory education,* https://okm.fi/en/faq-about-the-extension-of-compulsory-education (Zugriff am 22. Mai 2024). [10]

Musset, P. (2012), "School Choice and Equity: Current Policies in OECD Countries and a Literature Review", *OECD Education Working Papers*, No. 66, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/5kgfq23507vc-en*. [19]

OECD (2024), *Education and Skills-Subnational education and indicators*, OECD Data Explorer (database), *http://data-explorer.oecd.org/s/3q* (Zugriff am 16. Juli 2024). [18]

OECD (2023), "PISA 2022 system-level indicators", in *PISA 2022 Results (Volume II): Learning During – and From – Disruption*, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/86342ac9-en*. [24]

OECD (2023), *Bildung auf einen Blick 2023 – OECD-Indikatoren*, wbv Publikation, Bielefeld, *https://doi.org/10.3278/6001821qw*. [13]

OECD (2023), *PISA 2022 Ergebnisse (Band I): Lernstände und Bildungsgerechtigkeit*, PISA, wbv Media, Bielefeld, *https://doi.org/10.3278/6004956w*. [27]

OECD (2023), *PISA 2022 Results (Volume II): Learning During – and From – Disruption*, PISA, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/a97db61c-en*. [23]

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*. [33]

OECD (2017), *School choice and school vouchers: An OECD perspective*, OECD, Paris. [21]

OECD (2010), *Bildung auf einen Blick – OECD-Indikatoren*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, *https://doi.org/10.1787/eag-2010-de*. [20]

Radinger, T. et al. (2018), *OECD Reviews of School Resources: Colombia 2018*, OECD Reviews of School Resources, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/9789264303751-en*. [16]

Raimondi, E. and L. Vergolini (2019), "Everyone in school: The effects of compulsory schooling age on drop-out and completion rates", *European Journal of Education*, *https://doi.org/10.1111/ejed.12356*. [4]

Tarelli, I. and T. Stubbe (2019), "Home Literacy Environment and Reading Achievement: A Model for Determining the Relationship between Socio-Economic Status, Home Literacy Environment and Reading Achievement", IEA. [29]

UNESCO (2024), *SDG Indicators*, *https://www.education-progress.org/en/indicators* (Zugriff am 16. Mai 2024). [1]

UNHCR (2024), *Education of refugee children and youth from Ukraine: An analysis of major challenges and trends based on Multi-Sector Needs Assessment (MSNA) and other data*, Regional Refugee Response for the Ukraine Situation, *https://data.unhcr.org/fr/documents/details/109522*. [14]

Tabellen Kapitel B2

StatLink: https://stat.link/8vkxpq

- Tabelle B2.1: Merkmale kostenloser Bildungsangebote und der Schulpflicht (2022)
- Tabelle B2.2: Bildungsbeteiligung 6- bis 14-Jähriger und Anteil der Wiederholenden, nach Bildungsbereich (2013, 2015 und 2022)
- Tabelle B2.3: Verteilung der Schülerinnen und Schüler im Primar- und Sekundarbereich I, nach Art der Bildungseinrichtung (2013 und 2022)

Datenstand: 14. Juni 2024. Aktualisierte Daten und weitere Untergliederungen s. https://data-explorer.oecd.org/s/4s, OECD-Bildungsdatenbank.

Tabelle B2.1

Merkmale kostenloser Bildungsangebote und der Schulpflicht (2022)

	Kostenloses Bildungsangebot		Schulpflicht							
	Eintrittsalter	Dauer	Alter zu Beginn des ersten Pflichtschuljahrs	Alter am Ende des letzten Pflichtschuljahrs	Dauer (in Jahren)	Verlängerung der Dauer des Elementarbereichs (FBE) seit 2013 (in Jahren; Datum der Verlängerung)	Verlängerung der Dauer des Sekundarbereichs II seit 2013 (in Jahren; Datum der Verlängerung)	Referenzdatum/-zeitraum bis zum Erreichen des Eintrittsalters	Kriterien für den Abschluss der Schulpflicht	Andere Pflichtaktivitäten, die bis zum Ende der Schulpflicht zu absolvieren sind
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OECD-Länder										
Australien[1]	4	14	6	17	11			m	Erwerb eines Abschlusszeugnisses der 10. Klasse oder eines gleichwertigen Zeugnisses bzw. Erreichen des Alters am Ende der Schulpflicht	Nein
Österreich	5	13	5	15	10			Am 1. September	Abschluss 1 Jahrs in der Schulpflicht unterliegenden Angeboten für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) und danach von 9 Schuljahren	Formale oder Formen der nicht formalen Ausbildung bis zum Alter von 18 Jahren
Belgien	0	15	5	18	13	1 (2020)	2 (2020)	Am 1. September	Abschluss des Sekundarbereichs II bzw. Erreichen des Alters am Ende der Schulpflicht	Nein
Kanada[1]	5	13	6	16	11			m	Erwerb eines Abschlusszeugnisses des Sekundarbereichs II bzw. Erreichen des Alters am Ende der Schulpflicht	Nein
Chile	4	14	6	18	12			Am 31. März des Schuljahrs	Abschluss des Sekundarbereichs II	Nein
Kolumbien	5	12	5	16	11			m	m	m
Costa Rica	4	13	4	17	13	2 (2018)		Am 15. Februar des Schuljahrs	Abschluss des Sekundarbereichs II	Nein
Tschechien	5	14	5	15	10	1 (2017)		m	m	m
Dänemark	6	13	6	16	10			Am 1. August	Abschluss von 10 Jahren des Primar- und Sekundarbereichs I	m
Estland	7	12	7	16	9			Am 1. Oktober des Schuljahrs	Abschluss der 9. Klassenstufe bzw. Erreichen des Alters am Ende der Schulpflicht	Nein
Finnland[2]	6	13	6	18	12	1 (2015)	2 (2021)	Der Schulpflicht unterliegende Angebote für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02): im Jahr vor dem der Schulpflicht unterliegenden Primarbereich; der Schulpflicht unterliegender Primarbereich: zu Beginn des Schuljahrs in dem Jahr, in dem das Kind 7 Jahre alt wird	Abschluss des Sekundarbereichs II bzw. Erreichen des Alters am Ende der Schulpflicht	Nein
Frankreich	3	15	3	16	13	3 (2019, 2020)		Zu Beginn des Schuljahrs	Erreichen des Alters am Ende der Schulpflicht	Seit September 2020 besteht eine Bildungspflicht für 16- bis 18-jährige Schülerinnen und Schüler. Die jungen Menschen können dieser Bildungspflicht auf verschiedene Weise nachkommen: durch Schulbesuch, duale Berufsausbildung, Bildungsmaßnahmen, Zivildienst, Maßnahmen des Fördersystems oder soziale und berufliche Eingliederungsmaßnahmen.
Deutschland	6	13	6	18	13			m	9 oder 10 Jahre Vollzeitschule plus 3 Jahre Teilzeitschule	m
Griechenland	4	13	4	15	11	1 (2020)		Am 31. Dezember des Schuljahrs	Abschluss des Sekundarbereichs I	Nein
Ungarn	0	15	3	16	13	2 (2015)		Am 1. September	Erreichen des Alters am Ende der Schulpflicht	m

Anmerkung: FBE steht für den Elementarbereich (Early Childhood Education – ECE).
1. Das Alter zu Beginn, das Alter am Ende und die Dauer der Schulpflicht können auf subnationaler Ebene variieren. 2. 2015 wurde das Grundbildungsgesetz überarbeitet und die Teilnahme von 6-Jährigen an Bildungsangeboten für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) verbindlich vorgeschrieben. Dies fällt jedoch nicht unter das Schulpflichtgesetz, das vorsieht, dass die Schulpflicht in der Regel in dem Jahr beginnt, in dem das Kind 7 Jahre alt wird. 3. Durch eine Verlängerung des Sekundarbereichs II soll das Alter am Ende der Schulpflicht von 16 auf 18 Jahre angehoben werden; die Umsetzung ist für 2026 geplant. 4. Durch eine Verlängerung des Bereichs für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) soll das Alter zu Beginn der Schulpflicht von 5 auf 3 Jahre gesenkt werden; die Umsetzung ist für 2030 geplant.
Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen, Angewandte Methodik und Quellen sowie Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). Daten und weitere Untergliederungen s. auch https://data-explorer.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.
StatLink: https://stat.link/8vkxpq
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise zur Lektüre.

Tabelle B2.1 (Forts. 1)

Merkmale kostenloser Bildungsangebote und der Schulpflicht (2022)

	Kostenloses Bildungsangebot		Schulpflicht							
	Eintrittsalter	Dauer	Alter zu Beginn des ersten Pflichtschuljahrs	Alter am Ende des letzten Pflichtschuljahrs	Dauer (in Jahren)	Verlängerung der Dauer des Elementarbereichs (FBE) seit 2013 (in Jahren; Datum der Verlängerung)	Verlängerung der Dauer des Sekundarbereichs II seit 2013 (in Jahren; Datum der Verlängerung)	Referenzdatum/-zeitraum bis zum Erreichen des Eintrittsalters	Kriterien für den Abschluss der Schulpflicht	Andere Pflichtaktivitäten, die bis zum Ende der Schulpflicht zu absolvieren sind
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OECD-Länder										
Island	6	10	6	16	10			Am 31. Dezember des Schuljahrs	Abschluss der 10. Klassenstufe	Nein
Irland	6	14	6	16	10			m	Abschluss des Sekundarbereichs I bzw. Erreichen des Alters am Ende der Schulpflicht	m
Israel	3	15	3	17	14			Zu Beginn des Schuljahrs	Erreichen des Alters am Ende der Schulpflicht zu Beginn des letzten Pflichtschuljahrs	Nein
Italien	3	13	6	16	10			Am 31. Dezember des Schuljahrs	Erreichen des Alters am Ende der Schulpflicht	Formale Ausbildung bis zum Alter von 18 Jahren
Japan	3	12	6	15	9			Zu Beginn des Schuljahrs	Erreichen des Alters am Ende der Schulpflicht	Nein
Republik Korea	0	18	6	14	9			Am 1. März	Abschluss des Sekundarbereichs I	Nein
Lettland	2	15	5	16	11			m	Abschluss des Sekundarbereichs I	Nein
Litauen	0	15	6	16	10	1 (2016)		Zu Beginn des Kalenderjahrs	Erreichen des Alters am Ende der Schulpflicht	Nein
Luxemburg[3]	3	16	4	16	12			Am 1. September	Erwerb eines Abschlusszeugnisses im Sekundarbereich II oder eines gleichwertigen Zeugnisses	m
Mexiko	0	18	3	17	14			m	Abschluss eines bestimmten Bildungsgangs oder Erhalt eines Abschlusszeugnisses	Nein
Niederlande	4	14	5	17	12			Am ersten Tag des Geburtsmonats beim Erreichen des Eintrittsalters	Abschluss des Sekundarbereichs II bzw. Erreichen des Alters am Ende der Schulpflicht	Nein
Neuseeland	3	17	6	16	10			Zu Beginn des Schuljahrs	Erreichen des Alters am Ende der Schulpflicht	Nein
Norwegen	6	13	6	16	10			Am 31. Dezember des Schuljahrs	Abschluss der Pflichtschuljahre	Nein
Polen	3	17	6	15	9			Zu Beginn des Schuljahrs	Abschluss des Sekundarbereichs I	Formale Ausbildung bis zum Alter von 18 Jahren
Portugal	0	15	6	18	12			Zu Beginn des Schuljahrs	Abschluss des Sekundarbereichs II bzw. Erreichen des Alters am Ende der Schulpflicht	Nein
Slowakei	5	13	5	16	11	1 (2021)		Am 1. September	Abschluss der Pflichtschuljahre	Nein
Slowenien	1	13	6	15	9			Am 31. Dezember des Schuljahrs	Abschluss der Pflichtschuljahre	m
Spanien	3	13	6	16	10			Am 31. Dezember des Schuljahrs	Abschluss der Pflichtschuljahre	Nein
Schweden	3	16	6	16	10	1 (2021)		Im Herbstsemester des Kalenderjahrs	Abschluss der 10. Klassenstufe	Nein
Schweiz[1]	4	15	4	15	11			Am 31. Juli	Abschluss der Pflichtschuljahre	Ausbildung bis zum Alter von 18 Jahren in 2 Kantonen (Genf und Tessin)
Türkei	3	15	6	18	12			Bis Ende September des Schuljahrs	Abschluss der Pflichtschuljahre	m
Ver. Königreich	3	15	5	18	13			Am 31. Dezember, 31. März oder 31. August (je nachdem, was zuerst eintritt)	Erreichen des Alters am Ende der Schulpflicht bis zum Ende des Schuljahrs	Formale Ausbildung, ehrenamtliche Tätigkeit oder Teilzeitbeschäftigung bis zum Alter von 18 Jahren in England
Vereinigte Staaten[1]	5	m	6	16	11			m	Erreichen des Alters am Ende der Schulpflicht (alternativ Abschluss einer bestimmten Klassenstufe in einigen Bundesstaaten)	Nein

Anmerkung: FBE steht für den Elementarbereich (Early Childhood Education – ECE).

1. Das Alter zu Beginn, das Alter am Ende und die Dauer der Schulpflicht können auf subnationaler Ebene variieren. 2. 2015 wurde das Grundbildungsgesetz überarbeitet und die Teilnahme von 6-Jährigen an Bildungsangeboten für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) verbindlich vorgeschrieben. Dies fällt jedoch nicht unter das Schulpflichtgesetz, das vorsieht, dass die Schulpflicht in der Regel in dem Jahr beginnt, in dem das Kind 7 Jahre alt wird. 3. Durch eine Verlängerung des Sekundarbereichs II soll das Alter am Ende der Schulpflicht von 16 auf 18 Jahre angehoben werden; die Umsetzung ist für 2026 geplant. 4. Durch eine Verlängerung des Bereichs für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) soll das Alter zu Beginn der Schulpflicht von 5 auf 3 Jahre gesenkt werden; die Umsetzung ist für 2030 geplant.

Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen, Angewandte Methodik und Quellen sowie Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). Daten und weitere Untergliederungen s. auch https://data-explorer.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.

StatLink: https://stat.link/8vkxpq

Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise zur Lektüre.

Tabelle B2.1 (Forts. 2)

Merkmale kostenloser Bildungsangebote und der Schulpflicht (2022)

	Kostenloses Bildungsangebot		Schulpflicht							
	Eintrittsalter	Dauer	Alter zu Beginn des ersten Pflichtschuljahrs	Alter am Ende des letzten Pflichtschuljahrs	Dauer (in Jahren)	Verlängerung der Dauer des Elementarbereichs (FBE) seit 2013 (in Jahren; Datum der Verlängerung)	Verlängerung der Dauer des Sekundarbereichs II seit 2013 (in Jahren; Datum der Verlängerung)	Referenzdatum/-zeitraum bis zum Erreichen des Eintrittsalters	Kriterien für den Abschluss der Schulpflicht	Andere Pflichtaktivitäten, die bis zum Ende der Schulpflicht zu absolvieren sind
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
Partner- und/oder Beitrittsländer										
Argentinien	m	m	4	17	13			m	m	m
Brasilien	4	14	4	17	13			m	Abschluss des Sekundarbereichs II	Nein
Bulgarien	3	16	4	16	12			Bis zum Beginn des Schuljahrs	Erreichen des Alters am Ende der Schulpflicht	Nein
China	m	m	6	14	8			m	m	m
Kroatien	m	13	5	14	9			m	Abschluss der 8. Klassenstufe	m
Indien	m	m	6	13	7			m	m	m
Indonesien	m	m	7	15	8			m	m	m
Peru	m	m	6	16	11			m	Abschluss des Sekundarbereichs	m
Rumänien[4]	0	19	5	19	14	1 (2020)	2 (2020)	Zwischen dem 31. August und dem 31. Dezember	Abschluss des Sekundarbereichs II	Nein
Saudi-Arabien	m	m	6	14	8			m	m	m
Südafrika	m	m	7	15	8			m	m	m

Anmerkung: FBE steht für den Elementarbereich (Early Childhood Education – ECE).

1. Das Alter zu Beginn, das Alter am Ende und die Dauer der Schulpflicht können auf subnationaler Ebene variieren. 2. 2015 wurde das Grundbildungsgesetz überarbeitet und die Teilnahme von 6-Jährigen an Bildungsangeboten für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) verbindlich vorgeschrieben. Dies fällt jedoch nicht unter das Schulpflichtgesetz, das vorsieht, dass die Schulpflicht in der Regel in dem Jahr beginnt, in dem das Kind 7 Jahre alt wird. 3. Durch eine Verlängerung des Sekundarbereichs II soll das Alter am Ende der Schulpflicht von 16 auf 18 Jahre angehoben werden; die Umsetzung ist für 2026 geplant. 4. Durch eine Verlängerung des Bereichs für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) soll das Alter zu Beginn der Schulpflicht von 5 auf 3 Jahre gesenkt werden; die Umsetzung ist für 2030 geplant.

Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen, Angewandte Methodik und Quellen sowie Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). Daten und weitere Untergliederungen s. auch https://data-explorer.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.

StatLink: https://stat.link/8vkxpq

Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise zur Lektüre.

Tabelle B2.2

Bildungsbeteiligung 6- bis 14-Jähriger und Anteil der Wiederholenden, nach Bildungsbereich (2013, 2015 und 2022)

	Bildungsbeteiligung von Schülerinnen und Schülern im Alter von 6 bis 14 Jahren						Wiederholende im Primarbereich			Wiederholende im allgemeinbildenden Sekundarbereich I		
	Elementarbereich	Primarbereich	Sekundarbereich I	Sekundarbereich II und darüber	Alle Bildungsbereiche		Anteil der Wiederholenden		Anteil der Jungen an allen Wiederholenden	Anteil der Wiederholenden		Anteil der Jungen an allen Wiederholenden
	2022	2022	2022	2022	2013	2022	2015	2022	2022	2015	2022	2022
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OECD-Länder												
Australien	0	68	30	0	100	99	m	m	m	m	m	m
Österreich	5	45	43	5	99	98	2,7	3,4	56	2,2	2,7	58
Belgien[1,2]	0	67	23	9	98	99	m	m	m	6,3	m	m
Kanada	0	63	35	0	100	97	m	m	m	m	m	m
Chile	3	66	22	8	97	99	3,6	1,6	57	4,2	1,6	54
Kolumbien[1]	1	55	36	1	96	94	2,0	5,8	58	3,0	8,1	57
Costa Rica	0	68	27	0	94	95	3,1	1,6	56	12,7	4,1	59
Tschechien	6	54	40	0	99	100	0,6	0,7	55	0,9	0,9	59
Dänemark	1	76	23	0	99	99	1,0	0,6	62	1,1	0,8	55
Estland	12	66	20	0	97	98	0,5	0,5	65	2,2	1,5	59
Finnland	10	66	22	0	99	98	0,3	0,2	62	0,4	0,2	52
Frankreich	0	55	44	0	99	100	m	1,2	57	2,3	1,1	60
Deutschland	5	45	49	0	99	98	0,4	0,6	53	2,4	2,6	59
Griechenland[2]	0	64	35	0	97	99	0,7	1,2	52	3,8	4,0	60
Ungarn	6	45	42	3	97	96	1,7	2,1	60	2,1	1,7	60
Island	0	76	22	0	99	99	m	m	m	m	m	m
Irland	0	74	26	0	100	100	0,4	0,4	53	0,1	0,1	46
Israel	1	66	29	0	98	96	1,0	0,8	68	1,4	1,1	69
Italien	0	51	34	12	100	98	0,4	0,3	58	3,2	1,8	63
Japan	0	66	34	0	100	100	m	m	m	m	m	m
Republik Korea	0	65	33	0	98	99	0,0	0,0	64	0,0	0,0	65
Lettland	12	64	22	0	98	99	0,7	0,6	63	2,3	1,3	64
Litauen	10	44	45	0	100	100	0,4	0,3	57	0,6	0,6	71
Luxemburg	1	66	30	2	97	99	4,0	3,6	52	9,9	9,7	61
Mexiko	0	65	31	2	98	97	0,8	0,4	54	0,7	0,5	55
Niederlande	0	68	31	0	100	100	m	m	m	m	m	m
Neuseeland	0	54	44	0	98	98	m	m	m	m	m	m
Norwegen	0	76	23	0	100	99	a	a	a	a	a	a
Polen	11	43	44	2	95	100	0,8	0,9	60	2,6	1,2	62
Portugal[2]	2	66	32	0	100	100	m	2,2	59	m	2,8	63
Slowakei	6	45	46	0	96	97	3,1	3,2	55	1,9	1,8	55
Slowenien	1	66	31	0	98	99	0,7	1,2	64	0,8	1,0	63
Spanien	0	65	33	0	97	98	2,1	2,1	58	10,1	7,8	60
Schweden	11	67	22	0	99	99	0,0	0,2	58	0,0	0,3	53
Schweiz	6	68	25	0	100	100	1,1	1,1	55	1,5	1,1	56
Türkei	0	45	42	12	99	99	1,8	4,1	55	2,0	0,8	41
Ver. Königreich	0	56	33	10	98	99	a	a	a	a	a	a
Vereinigte Staaten[1,2]	3	63	30	1	98	97	1,6	1,7	53	1,9	1,8	55
OECD-Durchschnitt	**3**	**61**	**32**	**2**	**98**	**98**	**1,3**	**1,5**	**58**	**2,8**	**2,2**	**58**
Partner- und/oder Beitrittsländer												
Argentinien[3]	0	71	29	0	100	100	2,0	0,7	48	11,0	2,1	55
Brasilien	2	55	39	1	97	96	m	m	m	m	m	m
Bulgarien	9	38	31	10	96	87	0,1	0,2	56	3,3	1,8	61
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kroatien[4]	8	41	48	2	99	100	0,2	0,2	56	0,4	0,4	31
Indien[3,4]	0	51	28	10	m	89	0,8	0,5	52	0,5	0,6	50
Indonesien[2,3]	7	70	17	0	100	93	1,6	1,3	65	m	m	m
Peru	0	69	29	1	96	99	3,2	0,1	56	4,1	0,2	54
Rumänien	2	45	36	1	93	84	0,9	1,3	60	3,7	2,7	58
Saudi-Arabien	m	58	23	0	72	83	1,3	0,4	68	1,5	0,3	72
Südafrika[3]	m	74	8	0	m	89	9,2	4,6	67	16,4	8,6	64
EU25-Durchschnitt	**5**	**57**	**34**	**2**	**98**	**98**	**1,0**	**1,2**	**58**	**2,7**	**2,1**	**58**
G20-Durchschnitt	**1**	**60**	**32**	**3**	**m**	**96**	**1,7**	**1,3**	**58**	**3,7**	**1,9**	**58**

1. Referenzjahr für Wiederholende nicht 2015: 2016 für Belgien und Kolumbien; 2017 für die Vereinigten Staaten. 2. FBBE-Angebote für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01) sind im Elementarbereich nicht enthalten. 3. Referenzjahr für Bildungsbeteiligung und Wiederholende nicht 2022: 2018 für Indonesien; 2021 für Indien, Argentinien und Südafrika. 4. Referenzjahr für Bildungsbeteiligung nicht 2013: 2014 für Kroatien und Indien.
Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen, Angewandte Methodik und sowie Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). Daten und weitere Untergliederungen s. https://data-explorer.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.
StatLink: https://stat.link/8vkxpq
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise zur Lektüre.

Tabelle B2.3

Verteilung der Schülerinnen und Schüler im Primar- und Sekundarbereich I, nach Art der Bildungseinrichtung (2013 und 2022)

	Verteilung der Schülerinnen und Schüler im Primarbereich					Verteilung der Schülerinnen und Schülern im Sekundarbereich I				
	Öffentliche Bildungseinrichtungen		Private Bildungseinrichtungen			Öffentliche Bildungseinrichtungen		Private Bildungseinrichtungen		
			Staatlich subventio-niert	Unabhängig	Alle privaten Bildungsein-richtungen			Staatlich subventio-niert	Unabhängig	Alle privaten Bildungsein-richtungen
	2013	2022	2022	2022	2022	2013	2022	2022	2022	2022
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OECD-Länder										
Australien	69	69	31	a	31	63	58	x(10)	x(10)	42
Österreich	94	94	x(5)	x(5)	6	91	90	x(10)	x(10)	10
Belgien	46	46	53	1	54	42	41	58	1	59
Kanada	94	93	x(5)	x(5)	7	91	91	x(10)	x(10)	9
Chile	39	37	53	10	63	44	40	52	8	60
Kolumbien	82	81	a	19	19	81	82	a	18	18
Costa Rica	91	91	1	8	9	91	91	3	6	9
Tschechien	98	96	4	a	4	97	96	4	a	4
Dänemark	85	82	18	0	18	73	69	30	1	31
Estland	95	93	7	0	7	96	94	6	0	6
Finnland	98	98	2	a	2	95	94	6	a	6
Frankreich	85	85	15	0	15	78	78	22	1	22
Deutschland	95	95	x(5)	x(5)	5	90	89	x(10)	x(10)	11
Griechenland	93	93	a	7	7	95	94	a	6	6
Ungarn	86	80	17	4	20	85	78	17	4	22
Island	97	97	3	0	3	99	98	2	0	2
Irland	99	99	0	1	1	100	100	0	0	0
Israel	77	76	24	a	24	84	82	18	a	18
Italien	93	94	a	6	6	96	96	a	4	4
Japan	99	99	a	1	1	93	92	a	8	8
Republik Korea	98	98	a	2	2	82	84	16	a	16
Lettland	99	96	a	4	4	99	96	a	4	4
Litauen	99	94	a	6	6	98	95	a	5	5
Luxemburg	90	89	0	11	11	81	80	7	13	20
Mexiko	91	91	a	9	9	89	91	a	9	9
Niederlande[1]	0	0	100	0	100	0	0	98	2	100
Neuseeland	98	98	0	2	2	95	95	0	5	5
Norwegen	97	96	4	0	4	97	94	6	0	6
Polen	96	93	2	5	7	94	93	2	5	7
Portugal	88	87	2	11	13	87	88	3	10	12
Slowakei	94	91	9	a	9	93	91	9	a	9
Slowenien	99	99	1	0	1	100	99	1	0	1
Spanien	68	68	28	4	32	71	68	28	4	32
Schweden	90	88	12	a	12	85	81	19	a	19
Schweiz	94	94	1	4	6	92	91	3	6	9
Türkei	97	94	a	6	6	97	93	a	7	7
Ver. Königreich	89	63	33	4	37	48	28	67	5	72
Vereinigte Staaten	92	91	a	9	9	92	92	a	8	8
OECD-Durchschnitt	**87**	**85**	**11**	**4**	**15**	**84**	**82**	**14**	**4**	**18**
Partner- und/oder Beitrittsländer										
Argentinien[2]	75	75	x(5)	x(5)	25	76	76	x(10)	x(10)	24
Brasilien	84	82	a	18	18	88	85	a	15	15
Bulgarien	99	98	a	2	2	94	97	a	3	3
China	94	91	x(5)	x(5)	9	91	86	x(10)	x(10)	14
Kroatien[1]	100	99	a	1	1	100	99	a	1	1
Indien[1,2]	65	55	x(5)	x(5)	45	59	54	x(10)	x(10)	46
Indonesien[2]	82	77	x(5)	x(5)	23	65	61	x(10)	x(10)	39
Peru	74	71	3	26	29	69	71	5	25	29
Rumänien	99	98	a	2	2	100	99	a	1	1
Saudi-Arabien	88	87	x(5)	x(5)	13	91	89	x(10)	x(10)	11
Südafrika[2]	96	94	x(5)	x(5)	6	m	95	x(10)	x(10)	5
EU25-Durchschnitt	**88**	**86**	**11**	**3**	**14**	**86**	**84**	**19**	**3**	**16**
G20-Durchschnitt	**88**	**85**	**m**	**m**	**15**	**82**	**80**	**m**	**m**	**20**

1. Referenzjahr nicht 2013: 2014 für Kroatien und Indien; 2015 für die Niederlande. 2. Referenzjahr nicht 2022: 2018 für Indonesien; 2020 für Indien; 2021 für Argentinien und Südafrika.

Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen, Angewandte Methodik und Quellen sowie Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). Daten und weitere Untergliederungen s. https://data-explorer.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.

StatLink: https://stat.link/8vkxpq

Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise zur Lektüre.

Kapitel B3

Was sind die wichtigsten Merkmale des allgemeinbildenden und des berufsbildenden Sekundarbereichs II?

Zentrale Ergebnisse

- Geschlechtsspezifische Unterschiede im Sekundarbereich II wirken sich auf den Weg der Schülerinnen und Schüler im Arbeitsmarkt und in höheren Bildungsbereichen aus. Im Durchschnitt absolvieren 51 % Frauen den allgemeinbildenden Sekundarbereich II, aber nur 46 % Frauen absolvieren den berufsbildenden Sekundarbereich II.
- Die Bildungsbeteiligung an öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen unterscheidet sich in den Ländern aufgrund solcher Faktoren wie Entscheidungen der Eltern oder Finanzierung der Schulen. Im Sekundarbereich II waren im Jahr 2022 23 % der Bildungsteilnehmenden in privaten Bildungseinrichtungen angemeldet, was einem Anstieg von 5 Prozentpunkten seit 2013 entspricht.
- Der familiäre Hintergrund hat großen Einfluss auf den Erfolg im Sekundarbereich II. In allen Ländern mit verfügbaren Daten haben Schülerinnen und Schüler, deren Eltern einen niedrigeren Bildungsstand haben, deutlich niedrigere Erfolgsquoten als Schülerinnen und Schüler mit einem Elternteil mit einem Abschluss im Tertiärbereich. Die Erfolgsquoten von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund sind ebenfalls niedriger als die von Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund.

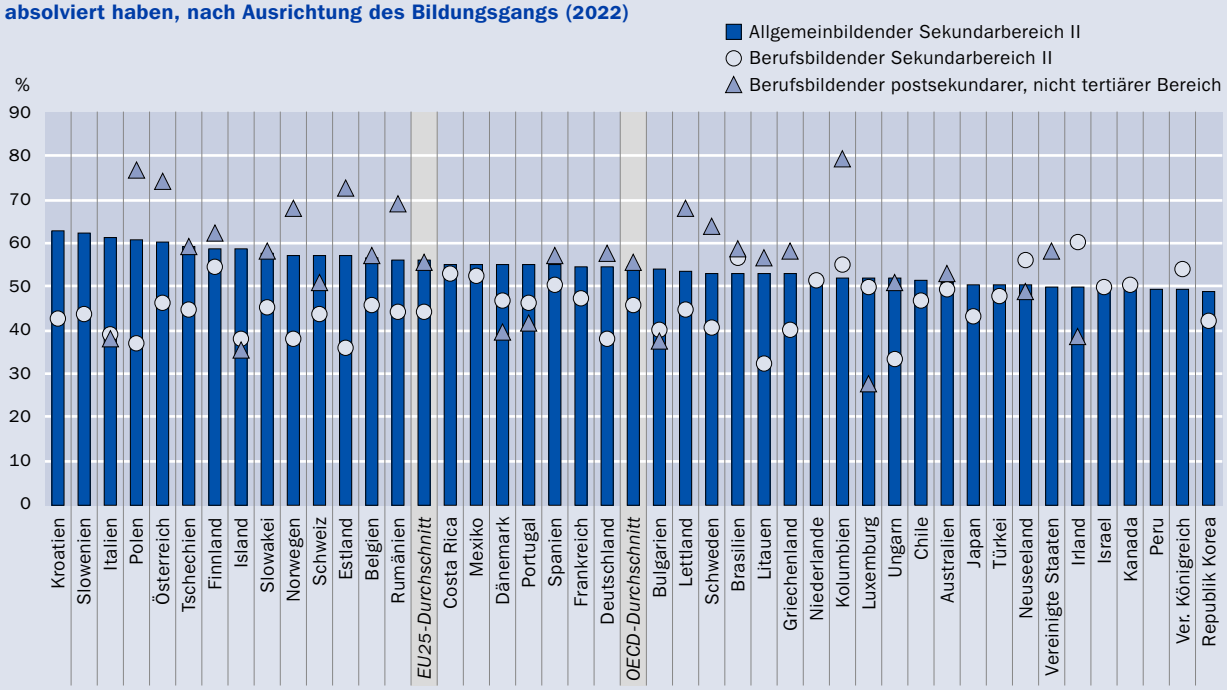
Kontext

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. Kapitel A3 und A4).

Viele junge Menschen müssen sich beim Übergang vom Sekundarbereich I in den Sekundarbereich II für einen allgemeinbildenden Bildungsgang oder eine berufliche Ausbildung (Vocational Education and Training – VET) entscheiden. Der Selektionsprozess und Einflussfaktoren wie Prüfungsergebnisse, Bewertungen akademischer Leistungen oder Ratschläge von Lehrkräften unterscheiden sich von Land zu Land. Der Übergang in den Sekundarbereich II ist auch eine Zeit, in der viele Schülerinnen und Schüler Entscheidungen zu ihren Schwerpunktfächern, die ihre künftige Laufbahn beeinflussen werden, treffen müssen. Bei berufsbildenden Bildungsgängen ist diese Wahl immer erforderlich und auch bei vielen allgemeinbildenden Bildungsgängen können die Schülerinnen und Schüler sich spezialisieren. Eine weitere wichtige Entscheidung kann die Art der Schule sein: öffentlich oder privat und, falls privat, die spezifische Art. Auch wenn wirtschaftliche Faktoren bei dieser Entscheidung eine Rolle spielen können, so beruht sie doch zunehmend auf den Möglichkeiten, die jede Bildungseinrichtung in Bezug auf Pädagogik und Dienstleistungen für Bildungsteilnehmende bietet. Manche Schülerinnen und Schüler und ihre Eltern wählen eine Schule auch aufgrund ihres Erfolgs bei der Aufnahme von Absolventinnen und Absolventen an renommierten Hochschulen aus.

Abbildung B3.1

Anteil der Frauen an allen Bildungsteilnehmenden, die den Sekundarbereich II und den postsekundaren Bereich absolviert haben, nach Ausrichtung des Bildungsgangs (2022)



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils der Frauen an allen Absolventinnen und Absolventen von allgemeinbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs II.

Daten s. Tabelle B3.1. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). StatLink: https://stat.link/xfg25r

Der Sekundarbereich II ist auch die Zeit, in der Unterschiede in den Ergebnissen und der Teilnahme der Schülerinnen und Schüler deutlich werden. Ein Teil der Schülerinnen und Schüler verlässt die Schule vor dem Abschluss des Sekundarbereichs II, und in den meisten Ländern liegt die Bildungsbeteiligung im typischen Alter für den Sekundarbereich II deutlich unter 100 %. Ebenso schließen nicht alle Schülerinnen und Schüler, die sich für den Sekundarbereich II anmelden, diesen auch ab. Ungleichheiten nach Geschlecht, Region oder sozioökonomischem Hintergrund können aufzeigen, wo Länder Schwierigkeiten haben, allen Schülerinnen und Schülern die bestmögliche Bildung zu bieten.

Politische Entscheidungsträgerinnen und -träger ringen oft mit der Frage, wie sie Schülerinnen und Schüler am besten unterstützen können, damit sie den Sekundarbereich II erfolgreich absolvieren. Eine Strategie besteht darin, schwache Schülerinnen und Schüler zu verpflichten oder aufzufordern, ein Jahr zu wiederholen, um ihre Fähigkeiten zu festigen und letztlich ihre Chancen auf einen erfolgreichen Abschluss zu erhöhen. Die Wirksamkeit der Wiederholung von Klassenstufen ist jedoch umstritten, und die Maßnahmen in diesem Zusammenhang sind von Land zu Land sehr unterschiedlich.

Viele Länder bieten auch Erwachsenen Bildungsgänge im Sekundarbereich II an, um denjenigen, die in der Erstausbildung keinen Abschluss erworben haben, eine zweite Chance zu geben. Darüber hinaus können Erwachsene, die einen Abschluss im Sekundarbereich II erworben haben, erneut berufsbildende Bildungsgänge im Sekundarbereich II absolvieren, um sich weiterzubilden oder eine Umschulung zu machen. Die Art der Bildungsgänge für Erwachsene ist von Land zu Land sehr unterschiedlich.

Weitere wichtige Ergebnisse

- Die Wiederholung von Klassenstufen ist eines der eingesetzten Instrumente, um Schülerinnen und Schülern, die hinter den Anforderungen des Lehrplans zurückbleiben, dabei zu helfen, den Bildungsgang zu absolvieren, ohne zu scheitern oder die Schule abzubrechen, aber die Wirksamkeit dieser Maßnahme ist umstritten. Von den insgesamt angemeldeten Schülerinnen und Schülern im Sekundarbereich II haben 3 % eine Klasse in ihrem aktuellen Bildungsbereich wiederholt, 57 % davon waren Jungen.
- Die Erwachsenenbildung bietet der älteren Bevölkerung die Möglichkeit, entweder Bildungsabschlüsse zu erwerben oder sich weiterzubilden, um sich auf dem Arbeitsmarkt einen Vorteil zu verschaffen. In der Erwachsenenbildung machen Bildungsteilnehmende ab 25 Jahren 10 % aller Bildungsteilnehmenden im Sekundarbereich II aus. Während nur 5 % der Bildungsteilnehmenden in allgemeinbildenden Bildungsgängen über 24 Jahre alt sind, sind 18 % von ihnen in berufsbildenden Bildungsgängen in der Erwachsenenbildung angemeldet.

Hinweis

Dieses Kapitel befasst sich in erster Linie mit der Chancengerechtigkeit im Sekundarbereich II, geht aber auch auf die wichtigsten Ergebnisse für den postsekundaren, nicht tertiären Bereich ein.

Analyse und Interpretationen

Der Sekundarbereich II unterscheidet sich von vorangehenden Bildungsbereichen, da er den Schülerinnen und Schülern einen vielfältigeren, spezialisierten und vertieften Unterricht und Inhalt bietet. In der Regel beträgt die Dauer des Sekundarbereichs II 3 Jahre, aber sie reicht von 2 Jahren (wie in Australien, Costa Rica, Irland, Kolumbien, Litauen und Peru) bis zu 5 Jahren (wie in Bulgarien und Italien). Das übliche Eintrittsalter liegt bei 15 Jahren, aber in einigen Ländern beginnen die Schülerinnen und Schüler früher, nämlich mit 14 Jahren (wie in Belgien, Bulgarien, Chile, Indien, Italien, Österreich, der Türkei und Ungarn), während die Schülerinnen und Schüler in anderen Ländern erst viel später anfangen, nämlich mit 17 Jahren (wie in Litauen). In den meisten Ländern schließen die Schülerinnen und Schüler den Sekundarbereich II mit 17 oder 18 Jahren ab, in Costa Rica, Kolumbien und Peru jedoch mit 16 Jahren und in Island mit 19 bis 20 Jahren (Tab. X1.5).

In 12 Bildungssystemen (Belgien, Brasilien, Chile, Costa Rica, Israel, Kanada, Mexiko, den Niederlanden, Portugal, Rumänien und der Türkei) besteht für den gesamten Zyklus des Sekundarbereichs II Schulpflicht. In 17 Ländern besteht für den Sekundarbereich II eine Teilschulpflicht (d. h. für die ersten Jahre des Sekundarbereichs II) und in 14 Ländern besteht für den Sekundarbereich II gar keine Schulpflicht (s. Kapitel B2, Tab. B2.1). In Ländern, in denen für den Sekundarbereich II Schulpflicht besteht, ist das Ziel häufig, die Teilnahmequoten zu erhöhen, wie dies in Portugal (2009) und Mexiko (2012) der Fall war. Der Zusammenhang zwischen Anwesenheitspflicht und Bildungsbeteiligung ist jedoch unklar. Es gibt Hinweise darauf, dass die Vorteile vor allem benachteiligten Schülerinnen und Schülern zugutekommen und von den finanziellen Ressourcen eines Landes

und seiner Fähigkeit abhängen, die Einhaltung der Vorschriften durchzusetzen. Die Bildungsbeteiligung wird von verschiedenen Faktoren und politischen Maßnahmen beeinflusst, u. a. von der Gestaltung der Übergänge in den Sekundarbereich II (Santos, 2023[1]).

Der postsekundare, nicht tertiäre Bereich kann auf den Eintritt in den Arbeitsmarkt oder, seltener, auf den Tertiärbereich vorbereiten. Die vermittelten Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen sind in der Regel weniger komplex als im tertiären Bildungsbereich und nicht wesentlich komplexer als im Sekundarbereich II. Der postsekundare, nicht tertiäre Bereich hat eine Vollzeitäquivalentdauer von 6 Monaten bis 2 Jahren.

Bildungsbeteiligung 15- bis 19-Jähriger

Auf nationaler Ebene

Im Durchschnitt nehmen etwa 84 % der 15- bis 19-Jährigen an Bildung teil, wobei die Spanne von 58 % in Mexiko bis 97 % in Polen reicht. Seit 2013 hat sich die Bildungsbeteiligung für diese Altersgruppe nicht wesentlich verändert und ist leicht um 1 Prozentpunkt gestiegen. In Italien ist die Bildungsbeteiligung jedoch gestiegen, und zwar um 9 Prozentpunkte von 78 % im Jahr 2013 auf 87 % im Jahr 2022, nachdem die Initiative „Gute Schule" *(Buona Scuola)* (Republic of Italy, 2015[2]) und der „Nationale Plan zur Bekämpfung von Schulabbrüchen" *(Piano Nazionale di Contrasto alla Dispersione Scolastica)* zur Verbesserung der Lehrkräfteausbildung, zur frühzeitigen Verhinderung von Schulabbrüchen und zur Bereitstellung verschiedener Bildungswege wie der beruflichen Ausbildung umgesetzt wurden. Auch in Chile stieg die Bildungsbeteiligung deutlich um 6 Prozentpunkte von 78 % im Jahr 2013 auf 84 % im Jahr 2022, was auf das Gesetz zur schulischen Inklusion (Ley de Inclusión Escolar) (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2015[3]) und das Gesetz zur technischen und beruflichen Bildung *(Ley de Educación Técnico-Profesiona)* zurückzuführen ist. Diese Gesetze zielten darauf ab, die Chancengerechtigkeit in der Bildung zu verbessern und den Zugang zu berufsbildenden Bildungsgängen zu erweitern (Tab. B3.2).

Obwohl die meisten 15- bis 19-Jährigen den Sekundarbereich II besuchen, können sie in einigen Ländern auch den Sekundarbereich I oder den Tertiärbereich durchlaufen. Mit Ausnahme von 6 Ländern besuchen mehr als die Hälfte aller 15- bis 19-Jährigen den Sekundarbereich II. Die Bildungsbeteiligungsquoten im Sekundarbereich II reichen bei den Ländern von 30 % in Kolumbien bis 87 % in Polen. Im Durchschnitt sind 37 % der 15- bis 19-Jährigen in allgemeinbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs II angemeldet und 24 % in berufsbildenden Bildungsgängen. Abgesehen von 10 Ländern ist in allen die Bildungsbeteiligung für allgemeinbildende Bildungsgänge höher. In Litauen besuchen 42 % dieser Altersgruppe den Sekundarbereich I, das ist der gleiche Anteil wie im Sekundarbereich II, während in Frankreich, Griechenland und der Republik Korea mehr als 20 % der 15- bis 19-Jährigen den Tertiärbereich besuchen (Tab. B3.2).

Auf subnationaler Ebene

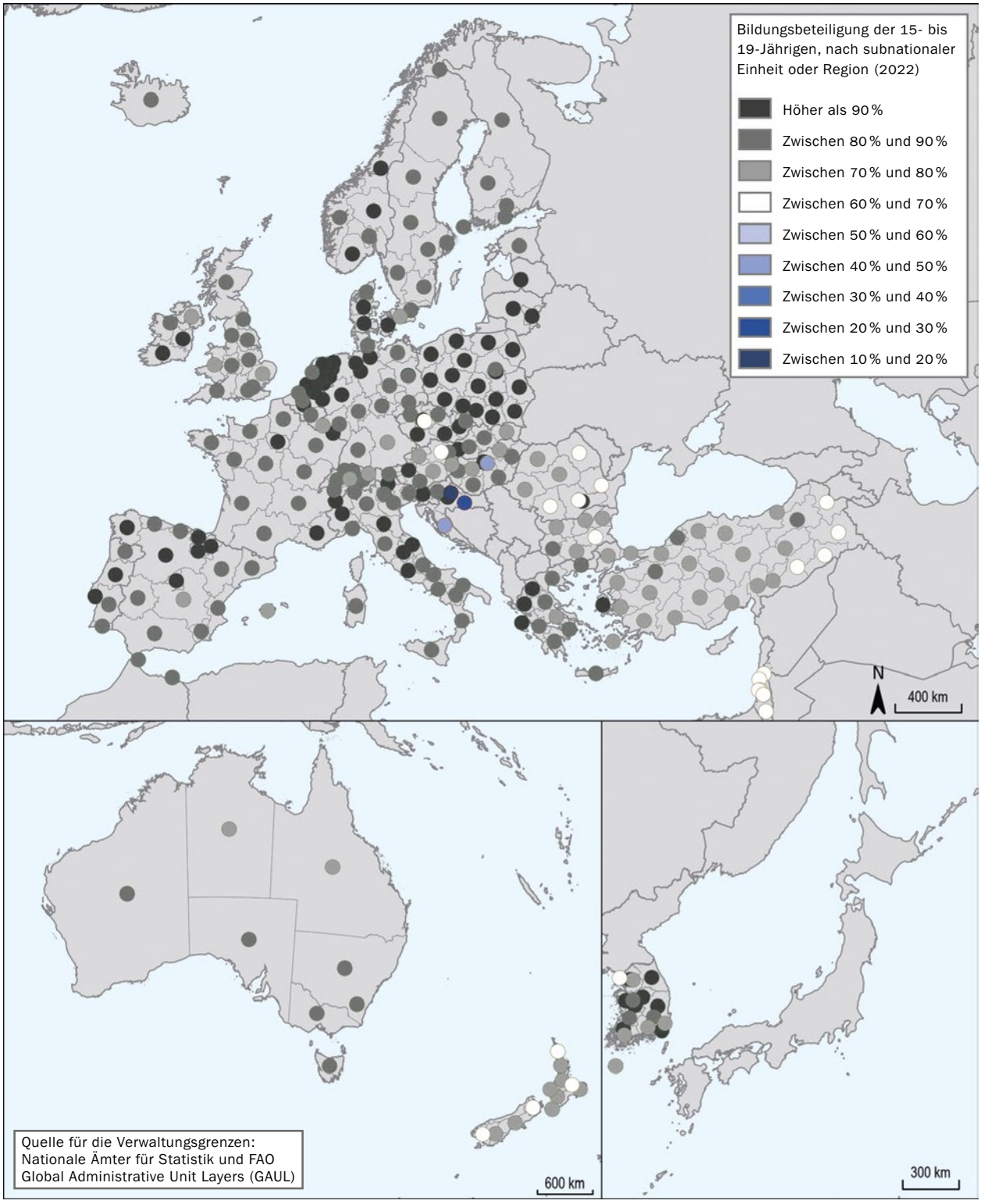
Die Bildungsbeteiligung auf subnationaler Ebene ist von Region zu Region innerhalb der Länder sehr unterschiedlich. Sie wird von zahlreichen Faktoren beeinflusst, darunter dem Zugang zu Bildung innerhalb einer Region und den Chancen auf dem Arbeitsmarkt.

Die regionalen Unterschiede bei der Bildungsbeteiligung der 15- bis 19-Jährigen sind viel größer als bei den jüngeren Altersgruppen. In Kolumbien, Kroatien, Rumänien, Tschechien und Ungarn liegt sie bei über 35 Prozentpunkten. In Finnland hingegen, wo die Schulpflicht bis zum 18. Lebensjahr reicht, ist das regionale Gefälle mit am geringsten (Abb. B3.2).

Abbildung B3.2

Beteiligungsquote der 15- bis 19-Jährigen, nach subnationalen Einheiten und Regionen (2022)

Beteiligungsquoten in allen Bildungsbereichen zusammen

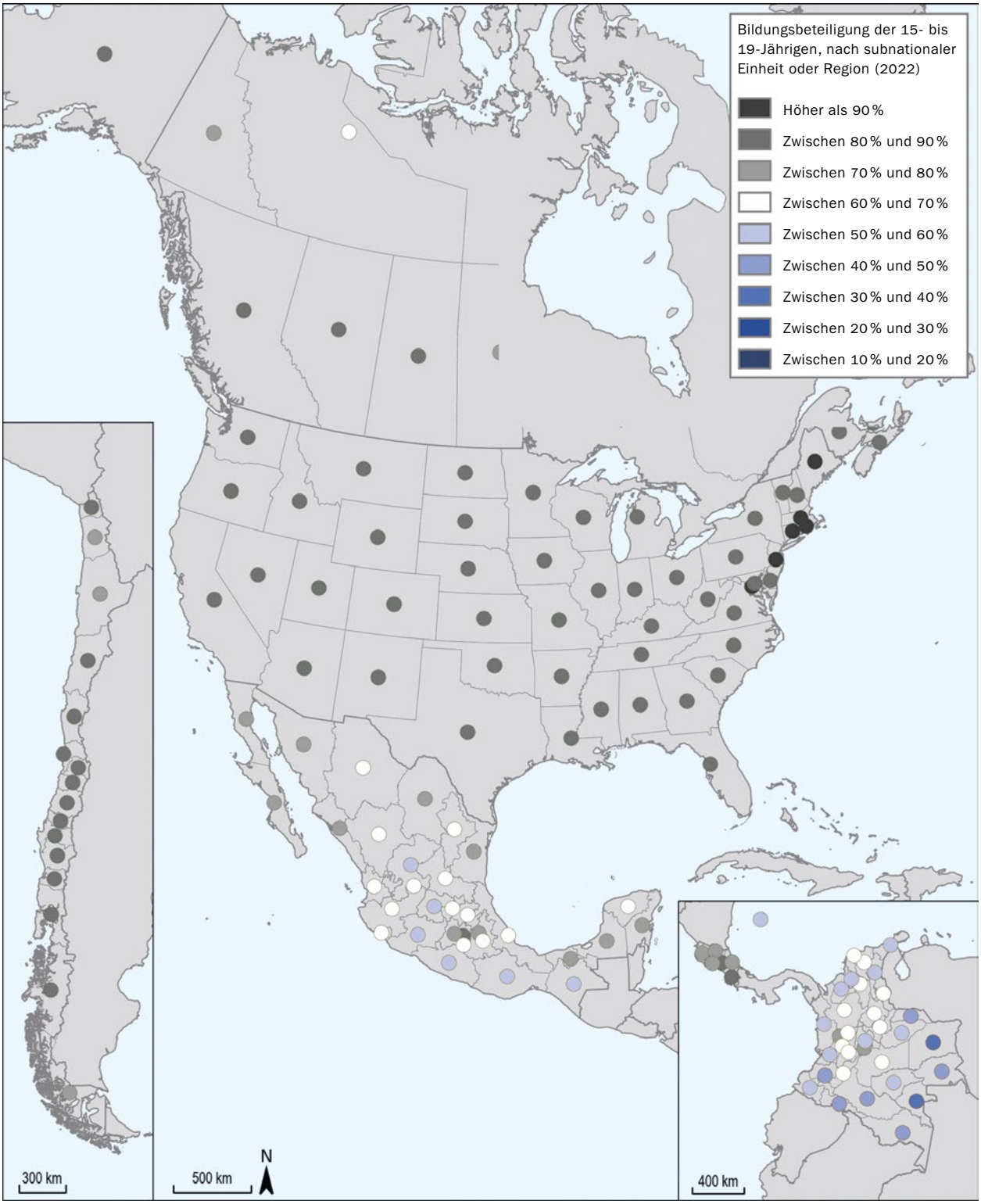


Quelle: OECD (2024), Regional Education statistics. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education on a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). StatLink: https://stat.link/xfg25r

Abbildung B3.2 (Forts.)

Beteiligungsquote der 15- bis 19-Jährigen, nach subnationalen Einheiten und Regionen (2022)

Beteiligungsquoten in allen Bildungsbereichen zusammen



Quelle: OECD (2024), Regional Education statistics. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education on a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). StatLink: https://stat.link/xfg25r

Eine niedrige Bildungsbeteiligung in bestimmten Regionen könnte auf hohe Abbruchquoten, die Art der Bildungseinrichtungen, die Finanzierung der Schulen, Vorhandensein der Schulpflicht und den Grad der Verstädterung der Region zurückzuführen sein. Schwankungen bei der Bildungsbeteiligung im Sekundarbereich II haben erhebliche Auswirkungen auf die Bildungsbeteiligung der Schülerinnen und Schüler in höheren Bildungsbereichen, die Wahrscheinlichkeit, dass sie weder in Beschäftigung noch in Ausbildung sind (Neither Employed nor in formal Education or Training – NEET), und die Beschäftigungsquote von Jugendlichen. In der Türkei beispielsweise weisen die Regionen, in denen die Bildungsbeteiligung der 15- bis 19-Jährigen unter dem Landesdurchschnitt von 73 % liegt, niedrigere Beschäftigungsquoten bei den 25- bis 34-Jährigen auf. In der Region Zentral- und Südostanatolien, wo die Bildungsbeteiligung nur rund 61 % beträgt, liegt die Beschäftigungsquote der 25- bis 34-Jährigen bei 48 % oder weniger. In der mittleren und ostwestlichen Schwarzmeerregion mit einer Bildungsbeteiligung von 73 % sind 68 % der 25- bis 34-Jährigen erwerbstätig (Abb. B3.2 und Kapitel A1).

Beteiligung nach Art der Bildungseinrichtung

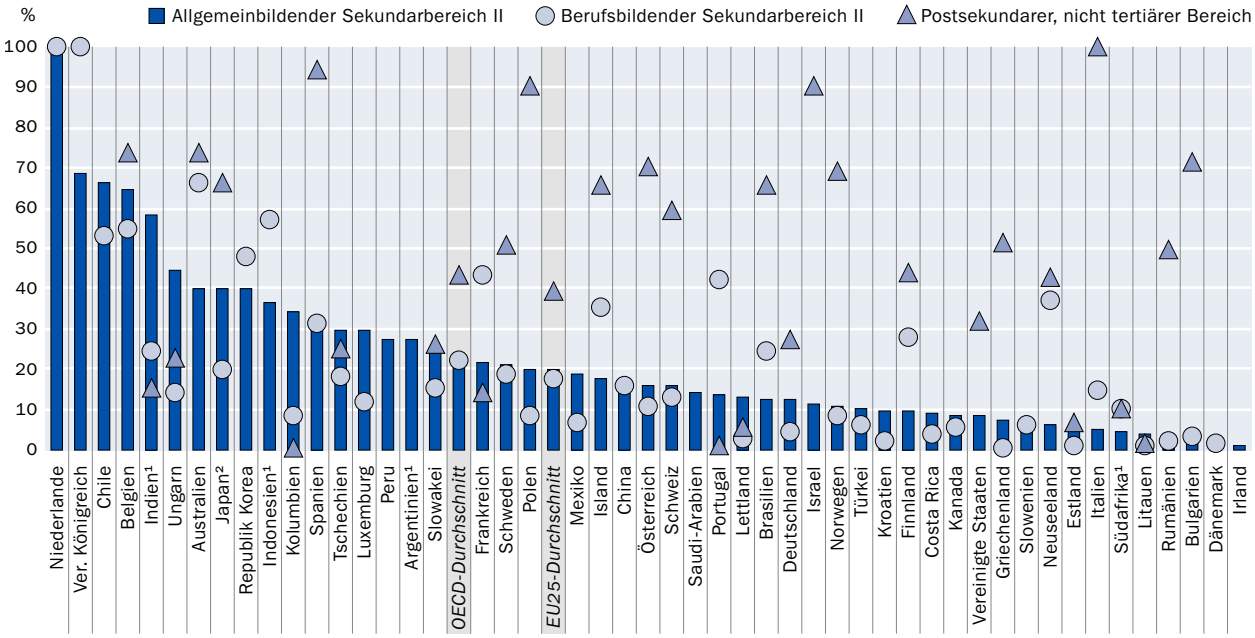
Der Anteil der in privaten Bildungseinrichtungen angemeldeten Schülerinnen und Schüler ist im Sekundarbereich II höher als in den unteren Bildungsbereichen. Im Durchschnitt waren im Jahr 2022 23 % der Schülerinnen und Schüler im Sekundarbereich II in privaten Bildungseinrichtungen angemeldet, gegenüber 15 % im Primarbereich und 18 % im Sekundarbereich I. In 5 Ländern liegt der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die den Sekundarbereich II besuchen, über 50 %: Australien, Belgien, Chile, die Niederlande und das Vereinigte Königreich. Insbesondere in Island, Japan und der Republik Korea beträgt der Unterschied beim Anteil der Schülerinnen und Schüler in privaten Bildungseinrichtungen zwischen dem Sekundarbereich I und II mehr als 20 Prozentpunkte (s. Kapitel B2, Tab. B2.3).

Im Durchschnitt ist der Anteil der in privaten Bildungseinrichtungen angemeldeten Bildungsteilnehmenden in den allgemeinbildenden (24 %) und berufsbildenden Bildungsgängen (22 %) des Sekundarbereichs II ähnlich hoch, in den postsekundaren, nicht tertiären berufsbildenden Bildungsgängen jedoch höher (43 %). In Belgien, Chile, den Niederlanden und dem Vereinigten Königreich sind mehr als die Hälfte der Schülerinnen und Schüler in allgemeinbildenden und berufsbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs II in privaten Bildungseinrichtungen angemeldet, während dies in Australien und Indonesien nur bei den berufsbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs II der Fall war. In Ländern, in denen ein großer Anteil der Schülerinnen und Schüler in privaten Bildungseinrichtungen des Sekundarbereichs II angemeldet ist, besuchen die meisten staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen, während weniger als 10 % in unabhängigen privaten Bildungseinrichtungen angemeldet sind (zur Bildungsbeteiligung nach Bildungseinrichtung s. OECD-Bildungsdatenbank). Von den Ländern mit einem signifikanten Anteil von mehr als 3 % der Bildungsteilnehmenden im postsekundaren, nicht tertiären berufsbildenden Bereich ist in Griechenland und den Niederlanden über die Hälfte in privaten Bildungseinrichtungen angemeldet, während in Deutschland und Ungarn weniger als ein Drittel private Bildungseinrichtungen besucht (Abb. B3.3).

Zwischen 2013 und 2022 stieg der durchschnittliche Anteil der Schülerinnen und Schüler in privaten Bildungseinrichtungen des Sekundarbereichs II im Durchschnitt leicht um etwa 4 Prozentpunkte, nämlich von 18 auf 23 %. Vor allem in Australien war ein stärkerer Anstieg um 17 Prozentpunkte zu verzeichnen, während sich der Anteil der Schülerinnen und Schüler in berufsbildenden Bildungsgängen von 37 % auf 66 % fast verdoppelte (Tab. B3.2).

Abbildung B3.3

Anteil der Bildungsteilnehmenden in privaten Bildungseinrichtungen an den Bildungsteilnehmenden im Sekundarbereich II und im postsekundaren Bereich, nach Ausrichtung des Bildungsgangs (2022)



1. Referenzjahr nicht 2022. Weitere Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle. 2. Aufgliederung nach Alter nur bis 15 Jahre verfügbar.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils der Bildungsteilnehmenden im allgemeinbildenden Sekundarbereich II in privaten Bildungseinrichtungen.
Daten s. Tabelle B3.2. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). StatLink: https://stat.link/xfg25r

Vergleiche des Anteils der Schülerinnen und Schüler in privaten Bildungseinrichtungen sind mit Vorsicht vorzunehmen, da die Merkmale und die Finanzierung solcher Bildungseinrichtungen von Land zu Land sehr unterschiedlich sind. Die Unterschiede zwischen öffentlichen und privaten Schulen in den Schulsystemen und den Finanzierungsmechanismen sind für Familien bei der Entscheidung für den Sekundarbereich II von großer Bedeutung. In Ländern wie Finnland beispielsweise, wo die Bildung vom Primarbereich bis zur Hochschule allgemein kostenlos ist, können private Bildungseinrichtungen ebenfalls kostenlos sein oder aufgrund staatlicher Finanzierung niedrigere Schulgebühren verlangen (Eurydice, 2024[4]). Die Finanzierungsansätze sind von System zu System unterschiedlich: In einigen werden den Schulen die öffentlichen Mittel direkt auf Grundlage der Zahlen der Schülerinnen und Schüler zugewiesen, in anderen erhalten die Familien Gutscheine oder Stipendien, die sie an den von ihnen gewählten Bildungseinrichtungen einlösen können. In Chile, wo mehr als 60 % der Schülerinnen und Schüler des Sekundarbereichs II private Bildungseinrichtungen besuchen, können Eltern, die sich für das öffentliche Bildungssystem entscheiden, mit Gutscheinen zwischen kommunalen und privaten Schulen wählen, bei denen die Regierung die Schulgebühren für ein Jahr übernimmt (Murnane et al., 2017[5]).

In vielen Ländern ist die Bevorzugung privater Bildungseinrichtungen auch darauf zurückzuführen, dass die Eltern aufgrund der Aussicht auf eine Zulassung zu angesehenen Hochschulen entscheiden oder weil sie bessere Bildungsangebote finden, die ihren Ansprüchen genügen. Obwohl die Schülerinnen und Schüler in der Regel Schulen in der Nähe ihrer Wohngegend zugewiesen werden, haben einige Länder eine Schulwahlpolitik eingeführt, die insbesondere Privatschulen einbezieht, um den Schülerinnen und Schülern

mehr Auswahl und ein breiteres Bildungsangebot zur Verfügung zu stellen, das auf die Bedürfnisse oder Vorlieben der Familien zugeschnitten ist (Abdulkadiroğlu, Pathak and Walters, 2018[6]). Die Schulwahlpolitik hat den Wettbewerb zwischen den Schulen um mehr Schülerinnen und Schüler verschärft. Stimmen dafür argumentieren, dass die Schulwahl den Bildungseinrichtungen Anreize bietet, besser auf die unterschiedlichen Interessen der Schülerinnen und Schüler einzugehen. Andererseits wird in einigen Studien die Sorge geäußert, dass benachteiligte Familien aufgrund des Zeit- und Kostenaufwands für das Pendeln zu weit entfernten Schulen und der finanziellen Belastung durch das Schulgeld nicht in der Lage sein könnten, die Privatschulen ihrer Wahl zu besuchen (Bierbaum, Karner and Barajas, 2020[7]). Einige argumentieren auch, dass die Schulwahl zu größeren Unterschieden in der Bildungsqualität, die von den Ressourcen und der Finanzierung der Schulen abhängen, führen kann. Die Ergebnisse der Internationalen Schulleistungsstudie PISA zeigen jedoch, dass der Anteil der Schülerinnen und Schüler in Privatschulen und die Intensität des Schulwettbewerbs nicht negativ mit der sozioökonomischen Gerechtigkeit in den Bildungssystemen korreliert sind, außer bei Privatschulen mit selektiven Aufnahmeverfahren (OECD, 2023[8]).

Anteil der Wiederholenden

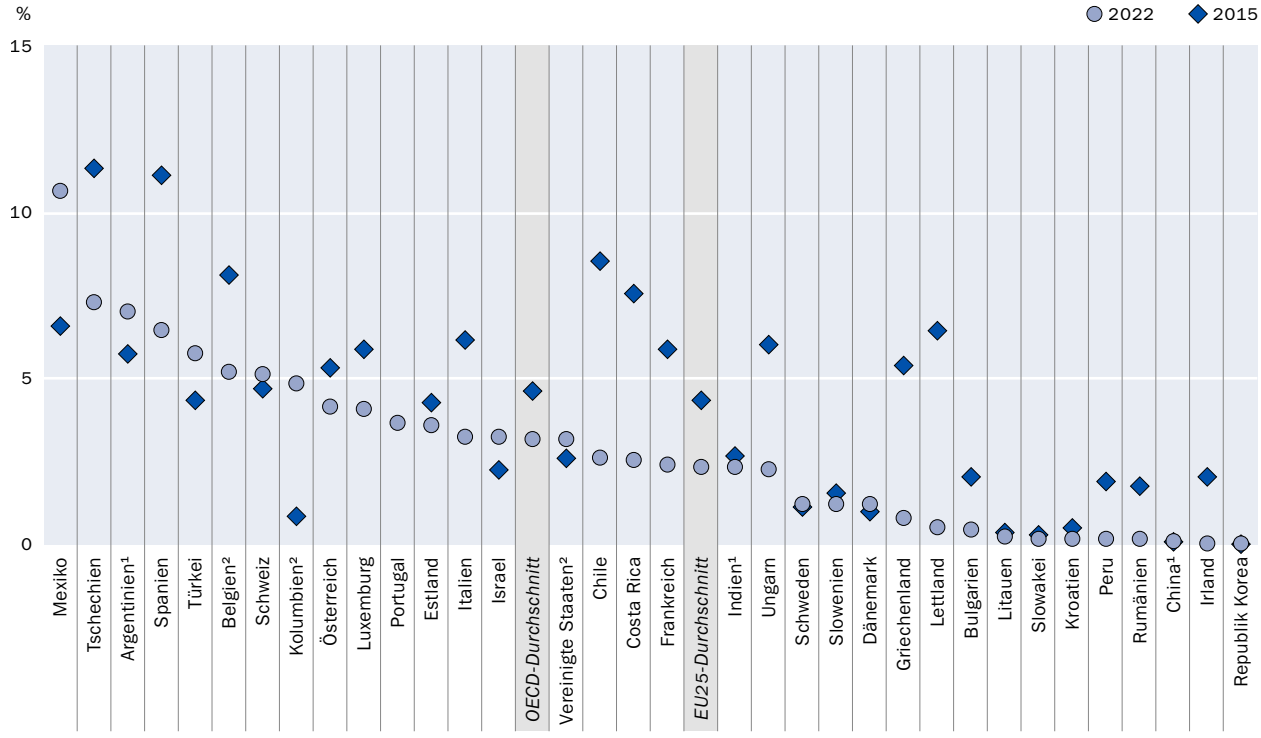
Die Chancengerechtigkeit von Bildung hängt oft von den Maßnahmen ab, die die Schulen zur Sortierung und Auswahl der Schülerinnen und Schüler einsetzen. Die Wiederholung der Klassenstufe ist eine solche Maßnahme. Sie soll Schülerinnen und Schülern mit Schwierigkeiten mehr Zeit geben, die Unterrichtsinhalte der Klassenstufe zu verstehen, bevor sie in die nächste versetzt werden (und möglicherweise verhindern, dass sie die Schule abbrechen). Obwohl Forschungsergebnisse darauf hindeuten, dass die Wiederholung von Klassenstufen nicht immer dazu beiträgt, die Ergebnisse leistungsschwacher Schülerinnen und Schüler kurzfristig zu verbessern, kann die frühzeitige Wiederholung von Klassenstufen dies später verhindern (Goos, Pipa and Peixoto, 2021[9]).

2022 mussten im Durchschnitt 3 % der Schülerinnen und Schüler eine Klassenstufe im Sekundarbereich II wiederholen, in Belgien, Mexiko, der Schweiz, Spanien, Tschechien und der Türkei liegt der Anteil jedoch bei mindestens 5 % (Abb. B3.4). Seit 2015 ist im Durchschnitt der OECD-Länder ein leichter Rückgang zu verzeichnen. In Chile und Lettland ist der Anteil der Wiederholenden zwischen 2015 und 2022 um nahezu 6 Prozentpunkte gesunken, während er in Kolumbien und Mexiko um 4 Prozentpunkte gestiegen ist (Tab. B3.3). Die Auswirkungen der Coronapandemie (Covid-19) lassen sich auch an den Schwankungen der Zahlen ablesen: In den meisten Ländern ging der Anteil der Wiederholenden 2021 deutlich zurück (s. OECD-Bildungsdatenbank). So wurden in Deutschland und Spanien während der Pandemie Maßnahmen ergriffen, um von der Wiederholung von Klassenstufen abzusehen, was anfänglich zu einem geringeren Anteil von Wiederholenden führte, der nach dem Ende der Pandemie wieder anstieg (Statistisches Bundesamt, 2022[13]; Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2024[11]).

Da die Wirksamkeit von Klassenstufenwiederholungen umstritten ist, haben viele Länder Maßnahmen zu ihrer Verringerung in allen Bildungsbereichen, vom Primar- bis zum Sekundarbereich II, ergriffen. Einige Länder haben ihre Politik in Bezug darauf geändert, wer die endgültige Entscheidung zur Wiederholung von Klassenstufen trifft oder unter welchen Bedingungen Schülerinnen und Schüler eine Klassenstufe wiederholen. Die Entscheidung, eine Klassenstufe zu wiederholen, wird in vielen Ländern von den Klassenlehrkräften getroffen (s. Kapitel B2).

Abbildung B3.4

Entwicklung des Anteils der Wiederholenden im allgemeinbildenden Sekundarbereich II (2015 und 2022)



1. Referenzjahr nicht 2022. Weitere Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle. 2. Referenzjahr nicht 2015. Weitere Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge nach dem Anteil der Wiederholenden im Sekundarbereich II im Jahr 2022.
Daten s. Tabelle B3.3. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). StatLink: https://stat.link/xfg25r

In Frankreich hat sich die Politik in Bezug auf die Wiederholung von Klassenstufen in den letzten Jahren geändert. Von 2013 bis 2024 sollte eine Wiederholung von Klassenstufen nur in Ausnahmefällen zum Einsatz kommen. Im Elementarbereich konnte die Wiederholung einer Klassenstufe vom Ausschuss der Lehrkräfte vorgeschlagen werden, die Entscheidung wurde jedoch erst nach dem Gutachten der nationalen Bildungsinspektorin bzw. des nationalen Bildungsinspektors für den Primarbereich getroffen. Seit 2024 kann im Elementarbereich die Entscheidung zur Wiederholung eines Jahrs vom Ausschuss der Lehrkräfte unter Vorsitz der Schulleitung getroffen werden, aber die Eltern könnten die Entscheidung noch immer anfechten. Während des Primar- oder Sekundarbereichs I kann eine Schülerin bzw. ein Schüler nur eine Klassenstufe wiederholen. In Ausnahmefällen kann eine zweite Wiederholung im Primar- oder Sekundarbereich I vorgeschlagen werden. Im Sekundarbereich II liegt die Entscheidung noch immer in der Verantwortung der Schulleitung (République française, 2024[12]). Obwohl es in Belgien in den letzten Jahren einen Rückgang der Wiederholungsraten gab, zeichnen sich mögliche Veränderungen ab. In Belgien (fläm.) müssen ab dem Schuljahr 2023/2024 alle Erstklässlerinnen und Erstklässler im Primarbereich entweder den Bildungsgang wechseln (B-Zertifikat) oder ein Jahr wiederholen (C-Zertifikat), wenn sie die Prüfung am Jahresende nicht bestehen. Vorher begann dieser Prozess erst ab dem zweiten Jahr (Eurydice, 2023[13]).

In 19 von 27 OECD-Ländern mit verfügbaren Daten sind Jungen unter den Wiederholenden überrepräsentiert, ihr Anteil liegt im Durchschnitt bei 57 % (Tab. B3.3). Diese geschlechtsspezifischen Unterschiede können auf die Konformität mit der Geschlechterrolle, auf geschlechtsspezifische Voreingenommenheit der Lehrkräfte, auf die Lernmotivation und

die wachstumsorientierte Denkweise (dynamisches Selbstbild) oder auf den Glauben an die Formbarkeit von Fähigkeiten und Intelligenz zurückzuführen sein (OECD, 2021[14]). Bei Jungen ist die Wahrscheinlichkeit einer wachstumsorientierten Denkweise geringer als bei Mädchen, was sie daran hindert, sich in Fächern, in denen sie sich schwertun, mehr anzustrengen. Jungen, die stark an traditionellen Geschlechternormen und Gewalt festhielten, glaubten besonders häufig, dass sie in von Mädchen bevorzugten Fächern wie Englisch weniger erfolgreich sein und ihre schulischen Leistungen verbessern würden als in Fächern, die eher von Jungen bevorzugt werden, wie Mathematik (Yu, McLellan and Winter, 2021[15]).

Sozioökonomisch benachteiligte Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund wiederholen häufiger Klassenstufen als begünstigte Schülerinnen und Schüler, was ebenfalls zu einer niedrigeren Erfolgsquote und darüber hinaus zu anhaltenden sozioökonomischen Ungleichheiten führen könnte (Kasten B3.1). Den PISA-Ergebnissen zufolge wiederholten benachteiligte Schülerinnen und Schüler in 38 Ländern und subnationalen Einheiten häufiger eine Klassenstufe in ihrem aktuellen Bildungsbereich als begünstigte Schülerinnen und Schüler, selbst wenn die beiden Gruppen im Lesen ähnlich gut abschnitten (OECD, 2019[16]).

Teilnahme von Erwachsenen an Sekundarbereich II

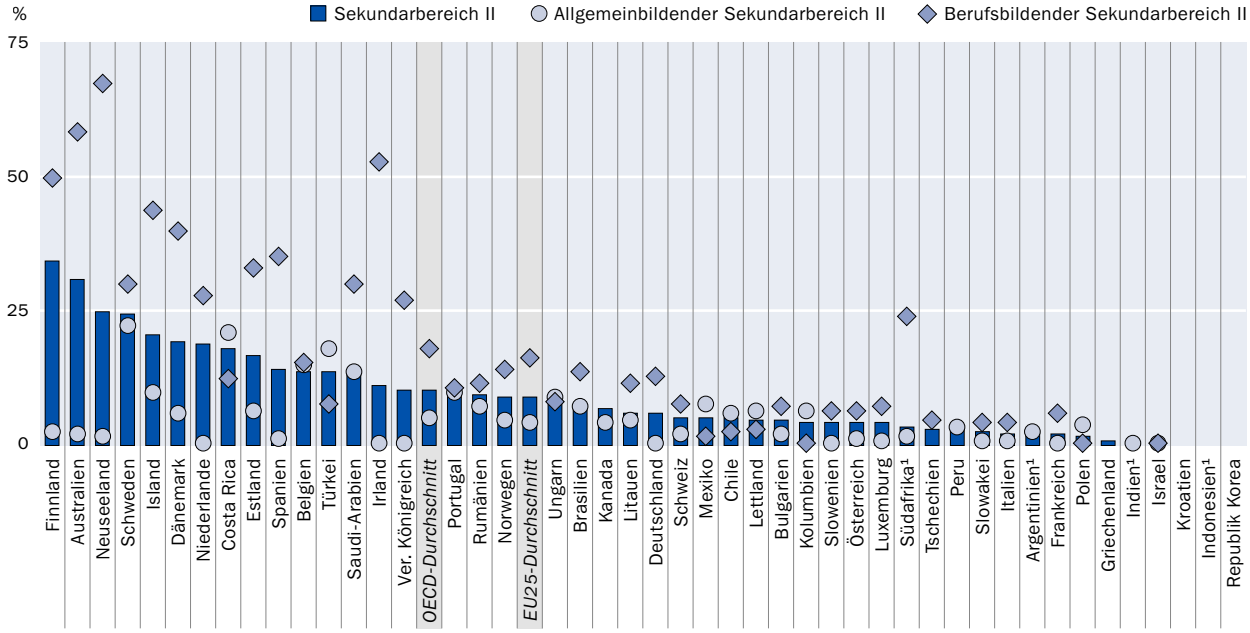
Obwohl ältere Personen seltener an Bildung teilnehmen, bieten viele Länder spezielle Bildungsgänge an, die entweder auf die formale Erwachsenenbildung ausgerichtet sind oder Erwachsene in bestehende Bildungsgänge einbeziehen. Da der Abschluss des Sekundarbereichs II häufig eine wesentliche Voraussetzung für eine erfolgreiche Teilnahme am Arbeitsmarkt ist, bieten allgemeinbildende Bildungsgänge der Erwachsenenbildung im Sekundarbereich II wichtige Möglichkeiten für diejenigen, die in der Erstausbildung Schwierigkeiten hatten. Aber auch Erwachsene, die über einen Abschluss im Sekundarbereich II verfügen, können berufsbildende Bildungsgänge absolvieren, um sich weiterzubilden oder umzuschulen und sich so einen Vorteil auf dem Arbeitsmarkt zu verschaffen.

In Australien, Finnland, Island, Neuseeland und Schweden liegt der Anteil der erwachsenen Bildungsteilnehmenden ab 25 Jahren an allen Bildungsteilnehmenden im Sekundarbereich II bei über 20 %, wobei die meisten von ihnen in berufsbildenden Bildungsgängen eingeschrieben sind. Umgekehrt sind in Costa Rica, Schweden und der Türkei mindestens 18 % der Bildungsteilnehmenden im allgemeinbildenden Sekundarbereich II 25 Jahre und älter. Bemerkenswert ist, dass sowohl in Costa Rica als auch in der Türkei – unter den OECD-Ländern die beiden Länder mit dem höchsten Anteil junger Erwachsener ohne Abschluss in Sekundarbereich II – ein größerer Anteil dieser älteren Bildungsteilnehmenden im Sekundarbereich II in allgemeinbildenden Bildungsgängen eingeschrieben ist als in berufsbildenden Bildungsgängen (Abb. B3.5).

Formale Erwachsenenbildungsgänge für den Sekundarbereich II variieren von Land zu Land. In Ländern wie Belgien, Costa Rica, Kolumbien und Schweden gibt es beispielsweise spezielle Bildungsgänge für Erwachsene, während andere Länder wie Chile, Italien, die Slowakei, Slowenien und die Türkei kombinierte Bildungsgänge anbieten, die sowohl die Erstausbildung als auch die formale Erwachsenenbildung umfassen. In Schweden beispielsweise gibt es 4 allgemeinbildende Bildungsgänge, von denen 2 auf Erwachsene, die ihre Schulpflicht oder den Sekundarbereich II abschließen wollen, zugeschnitten sind. Costa Rica bietet 5 allgemeinbildende Erwachsenenbildungsgänge an, die mit einem Diplom abschließen und so Flexibilität gewährleisten. Belgien (fläm.) bietet einen sprachlichen

Abbildung B3.5

Anteil der über 24-jährigen Bildungsteilnehmenden an allen Bildungsteilnehmenden des Sekundarbereichs II, nach Ausrichtung des Bildungsgangs (2022)



1. Referenzjahr nicht 2022. Weitere Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge nach dem Anteil der über 24-jährigen Bildungsteilnehmenden, die an Bildungsgängen im Sekundarbereich II teilnehmen. Daten s. Tabelle B3.3. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). StatLink: https://stat.link/xfg25r

Bildungsgang für den Sekundarbereich II an, der sich auf den Unterricht von Fremdsprachen und Niederländisch für Nicht-Muttersprachlerinnen und -sprachler konzentriert und einen Abschluss ohne direkten Zugang zu höheren Bildungsbereichen bietet. Die Türkei bietet einen berufsbildenden Bildungsgang im Sekundarbereich II ohne Altersbeschränkung an, an dem alle mit Primar- oder Sekundarschulabschluss teilnehmen können. Um die Teilnahme Erwachsener an der formalen Bildung wirksam zu fördern, sind Anpassungsstrategien, die auf die Bedürfnisse der erwachsenen Lernenden zugeschnitten sind, von entscheidender Bedeutung. In Belgien (frz.), Frankreich und Spanien beispielsweise gibt es in den Bildungsministerien öffentliche Bildungseinrichtungen, die das Angebot von offenem Lernen und Fernunterricht für Lernende aller Altersgruppen sicherstellen. Die meisten europäischen Länder bieten auch modularisierte Bildungsgänge an, die Erwachsenen flexible Lernwege bieten, um ihre Bildungsziele zu erreichen (Pilz et al., 2017[17]).

Um die Erwachsenenbildung zu fördern, haben die Länder Verwaltungsregelungen und Strategien eingeführt, um die Zusammenarbeit zwischen den an der Erwachsenenbildung beteiligten Akteurinnen und Akteuren zu gewährleisten. In Island dient eine sektorübergreifende Koordinierungsstelle für Strategien und Maßnahmen im Bereich der Erwachsenenbildung, das Education and Training Service Centre (ETSC; *Fræðslumiðstöð atvinnulífsins*), als Anlaufstelle für die Unterstützung der Entwicklung der Erwachsenenbildung, der Grundfertigkeiten und des zweiten Bildungswegs (Sigurðardóttir et al., 2020[18]).

In Ländern mit einem hohen Anteil erwachsener Bildungsteilnehmender im Sekundarbereich II ist ihr Anteil in berufsbildenden Bildungsgängen im Allgemeinen höher als in allgemeinbildenden Bildungsgängen (Abb. B3.5). Dies mag daran liegen, dass berufsbildende Bildungsgänge durch ihr verstärktes Teilzeitangebot, das Lernen am Arbeitsplatz

und die Betonung praktischer Fähigkeiten, die für die gewählte Laufbahn relevant sind, Erwachsenen, die an einer formalen Bildung teilnehmen wollen, mehr Flexibilität bieten.

Abschluss des Sekundarbereichs II und des postsekundaren Bereichs, nach Geschlecht

Frauen sind unter denen, die den Sekundarbereich II abschließen, leicht überrepräsentiert. Der Frauenanteil reicht von 47 % in Deutschland und Ungarn bis 56 % in Finnland. Der Anteil ist seit 2013 stabil geblieben, mit Ausnahme von Polen und Ungarn, wo der Anteil der Frauen um 3 Prozentpunkte gesunken ist (Tab. B3.1).

Die geschlechtsspezifischen Unterschiede bei der Ausrichtung des Bildungsgangs im Sekundarbereich II und im postsekundaren Bereich sind größer. Im Durchschnitt sind Frauen unter denen, die den allgemeinbildenden Sekundarbereich II abschließen, leicht überrepräsentiert (55 %), während sie unter denen, die den berufsbildenden Sekundarbereich II (46 %) abschließen, unterrepräsentiert sind. Der Anteil von Absolventinnen im Sekundarbereich II ist in allen OECD- und Partnerländern mit Ausnahme von Brasilien, Irland, Kanada, Kolumbien, Neuseeland und dem Vereinigten Königreich in den allgemeinbildenden Bildungsgängen höher als in den berufsbildenden Bildungsgängen (Abb. B3.1).

In vielen Ländern gibt es getrennte Wege für allgemeinbildende und berufsbildende Bildungsgänge, die die Bildungsteilnehmenden auf den Eintritt in höhere Bildungsbereiche oder den Arbeitsmarkt vorbereiten sollen. Während die allgemeinbildenden Bildungsgänge darauf abzielen, die allgemeinen Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen der Bildungsteilnehmenden zu entwickeln, oft als Vorbereitung auf höhere Bildungsbereiche, sind die berufsbildenden Bildungsgänge darauf ausgerichtet, ihnen die spezifischen Kenntnisse und Fertigkeiten für einen bestimmten Beruf zu vermitteln, und umfassen oft betriebliche Bildungsgänge und Ausbildungsplätze (Stronati, 2023[19]).

Es gibt viele Faktoren, die dazu führen, dass Frauen im Sekundarbereich II allgemeinbildende Bildungsgänge gegenüber berufsbildenden Bildungsgängen bevorzugen. Außer in Costa Rica liegt die häufigste Spezialisierung der Absolventinnen und Absolventen berufsbildender Bildungsgänge in den Bereichen Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik (MINT), die traditionell von Männern bevorzugt werden. In Estland, Litauen und Ungarn, wo weniger als 40 % Frauen berufsbildende Bildungsgänge des Sekundarbereichs II absolvieren, belegen weniger als 10 % der Bildungsteilnehmenden Fächergruppen wie Wirtschaft, Verwaltung, Recht oder Gesundheit und Sozialwesen, die in der Regel einen höheren Prozentsatz an weiblichen Bildungsteilnehmenden anziehen (Tab. B3.1).

Geschlechtsspezifische Ungleichheiten auf dem Arbeitsmarkt und in höheren Bildungsbereichen könnten ebenfalls zu den geschlechtsspezifischen Unterschieden bei der Wahl eines Bildungsgangs beitragen. Obwohl sich die Mehrheit der Bildungsteilnehmenden für berufsbildende Bildungsgänge des Sekundarbereichs II entscheidet, weil sie beabsichtigt, direkt in den Arbeitsmarkt einzutreten, ist dies für weibliche Bildungsteilnehmende möglicherweise nicht so vorteilhaft. Die geschlechtsspezifischen Verdienstunterschiede bei den 25- bis 34-jährigen Arbeitnehmenden mit einem Abschluss im Sekundarbereich II oder im postsekundaren, nicht tertiären Bereich sind bei den beruflich Qualifizierten stärker ausgeprägt als bei den allgemein Qualifizierten. Im Vereinigten Königreich verdienten junge vollzeitbeschäftigte Frauen mit allgemeinen Qualifikationen im Jahr 2021 92 % dessen, was ihre männlichen Kollegen verdienten, während diejenigen mit beruflichen Qualifikationen nur 65 % verdienten (OECD, 2023[20]). Allerdings steigt in einigen Ländern

Kasten B3.1

Wie wirken sich der Bildungsstand der Eltern und der Migrationshintergrund auf den Abschluss allgemeinbildender und berufsbildender Bildungsgänge aus?

In diesem Kasten wird untersucht, inwiefern sich die Entscheidung von Schülerinnen und Schülern für einen Bildungsgang im Sekundarbereich II und ihre Erfolgsquoten für diejenigen mit potenziell benachteiligtem Hintergrund unterscheiden.

In allen OECD-Ländern wächst das Interesse an der Entwicklung berufsbildender Bildungsgänge des Sekundarbereichs II als Alternative für junge Menschen, die arbeitsmarktrelevante Fähigkeiten erwerben wollen. Untersuchungen haben gezeigt, dass sich der Abschluss eines berufsbildenden Bildungsgangs positiv auf die Beschäftigungsfähigkeit der Absolventinnen und Absolventen auswirkt, da sie frühzeitig in den Arbeitsmarkt eintreten (OECD, 2023[20]).

Die Bereitstellung separater berufsbildender Bildungswege erleichtert den Übergang von der Schule ins Berufsleben, dient gleichzeitig als Sicherheitsnetz, um zu verhindern, dass Schülerinnen und Schüler ihre Ausbildung abbrechen, und erhöht die Beschäftigungsquoten bei jungen Arbeitnehmenden. Systeme, die eine starke Trennung zwischen allgemeinbildendem und berufsbildendem Bildungsweg vorsehen, können jedoch bestehende soziale Ungleichheiten verstärken, da begünstigte Schülerinnen und Schüler häufig in allgemeinbildenden Bildungsgängen überrepräsentiert sind, während benachteiligte eher in berufsbildenden Bildungsgängen zu finden sind (Stronati, 2023[19]).

Auch die Erfolgsquoten in den berufsbildenden Bildungsgängen werfen Fragen zur Chancengerechtigkeit auf. Im Durchschnitt der OECD-Länder und anderer subnationaler Einheiten erlangen 82 % der Schülerinnen und Schüler im Sekundarbereich II ihren Abschluss (in einem beliebigen Bildungsgang) innerhalb der regulären Dauer des Bildungsgangs plus 2 Jahre. Die Erfolgsquote der Schülerinnen und Schüler, die in Sekundarbereich II einen allgemeinbildenden Bildungsgang besucht haben, ist jedoch höher (im Durchschnitt 87 %) als die derjenigen, die einen berufsbildenden Bildungsgang besucht haben (73 %), und dies ist in fast allen Ländern der Fall (OECD, 2023[20]).

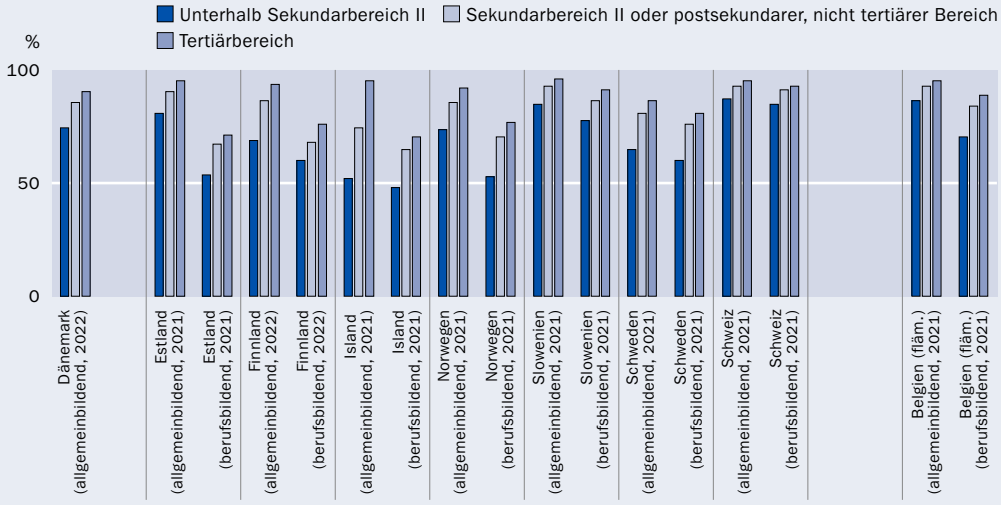
In den Abbildungen B3.6 und B3.7 werden die Erfolgsquoten von Bildungsgängen des Sekundarbereichs II innerhalb der regulären Dauer der Bildungsgänge plus 2 Jahre untersucht, aufgeschlüsselt nach der Ausrichtung des Bildungsgangs, dem Bildungsstand der Eltern und dem Migrationshintergrund der Schülerinnen und Schüler.

In allen Ländern mit verfügbaren Daten haben Schülerinnen und Schüler, deren Eltern einen niedrigeren Bildungsstand haben, deutlich niedrigere Erfolgsquoten als solche, deren Eltern einen höheren Bildungsstand haben. Diese Diskrepanz ist bei Schülerinnen und Schülern, die einen allgemeinbildenden Bildungsgang absolvieren, oft noch ausgeprägter. In Finnland beispielsweise ist die Erfolgsquote bei jungen Menschen in einem allgemeinbildenden Bildungsgang, mit einem Elternteil mit tertiärem Abschluss, um 28 Prozentpunkte höher als bei denjenigen, deren Eltern keinen Abschluss im Sekundarbereich II haben. Dieser Unterschied ist bei denjenigen in berufsbildenden Bildungsgängen um 15 Prozentpunkte niedriger. In Island sind die Unterschiede bei allgemeinbildenden Bildungsgängen mit 44 Prozentpunkten im Vergleich zu 17 Prozentpunkten bei berufsbildenden Bildungsgängen fast doppelt so hoch. In Estland,

Abbildung B3.6

Erfolgsquoten Sekundarbereich II, nach Bildungsstand der Eltern (letztes verfügbares Jahr)

Erfolgsquote der Schülerinnen und Schüler (Vollzeit), nach regulärer Dauer plus 2 Jahre

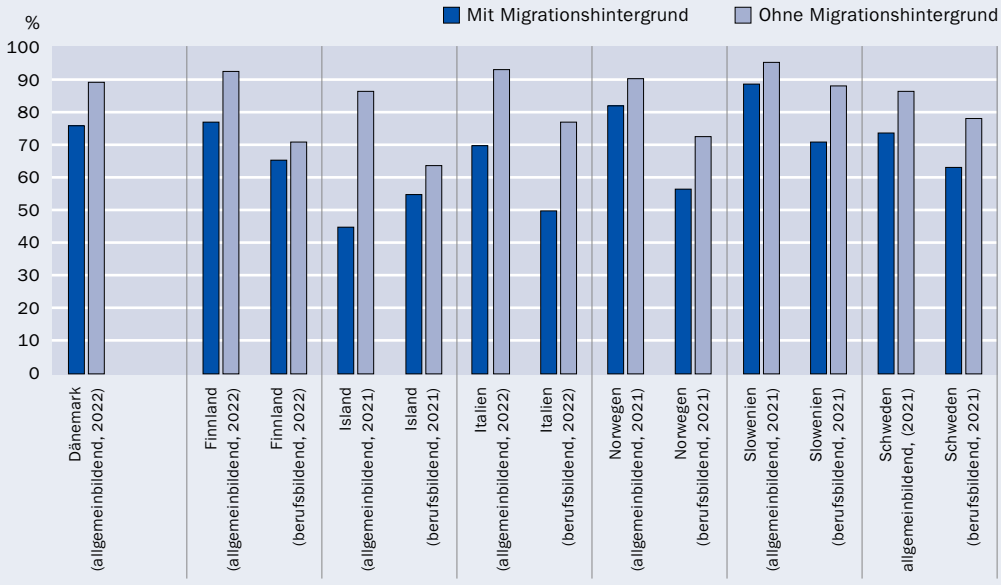


Anmerkung: Das Referenzjahr für die Daten (in Klammern neben den Ländernamen) entspricht dem Abschlussjahr 2 Jahre nach dem regulären Ende des Bildungsgangs. Das Referenzjahr für die Anfangskohorte ändert sich nach Dauer der Bildungsgänge. Der Bildungsstand der Eltern bezieht sich auf den höchsten Bildungsstand, den mindestens ein Elternteil erreicht hat.
Daten s. Tabelle B3.4. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). StatLink: https://stat.link/xfg25r

Abbildung B3.7

Erfolgsquoten Sekundarbereich II, nach Migrationsstatus (letztes verfügbares Jahr)

Erfolgsquote der Schülerinnen und Schüler (Vollzeit), nach regulärer Dauer plus 2 Jahre



Anmerkung: Das Referenzjahr für die Daten (in Klammern neben den Ländernamen) entspricht dem Abschlussjahr 2 Jahre nach dem regulären Ende des Bildungsgangs. Das Referenzjahr für die Anfangskohorte ändert sich nach Dauer der Bildungsgänge.
Daten s. Tabelle B3.4. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). StatLink: https://stat.link/xfg25r

Schweden und Slowenien hingegen gibt es zwar erhebliche Unterschiede bei den Erfolgsquoten je nach Bildungsniveau der Eltern, aber wenig Unterschiede je nach Ausrichtung des Bildungsgangs. In Israel ist das Gefälle bei Schülerinnen und Schülern in berufsbildenden Bildungsgängen stärker ausgeprägt (Abb. B3.6).

Die Wahrscheinlichkeit, einen Abschluss im Sekundarbereich II zu erwerben, ist auch bei Migrantinnen und Migranten der ersten bzw. zweiten Generation eine andere: In fast allen Ländern mit verfügbaren Daten sind die Erfolgsquoten von Migrantinnen und Migranten der ersten Generation (die im Ausland geboren wurden und deren Eltern ebenfalls in einem anderen Land geboren wurden, ausgenommen internationale Schülerinnen und Schüler) und von Migrantinnen und Migranten der zweiten Generation (die im Land geboren wurden, deren Eltern aber beide in einem anderen Land geboren wurden) niedriger als die von Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund (Abb. B3.7).

Die Diskrepanz bei den Erfolgsquoten zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund variiert jedoch je nach Ausrichtung des Bildungsgangs. Mit Ausnahme von Finnland und Island ist der Unterschied bei den Erfolgsquoten zwischen jungen Menschen mit und ohne Migrationshintergrund in den Ländern, die an dieser Erhebung teilgenommen haben, bei den berufsbildenden Bildungsgängen größer als bei den allgemeinbildenden Bildungsgängen. In Italien beispielsweise ist die Erfolgsquote von Nicht-Migrantinnen und -Migranten in einem allgemeinbildenden Bildungsgang um 34 Prozentpunkte höher als die von Migrantinnen und Migranten der ersten Generation. Bei den Schülerinnen und Schülern in berufsbildenden Bildungsgängen sinkt dieser Wert auf 29 Prozentpunkte ab (Abb. B3.7). Dabei ist zu beachten, dass die Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund eher berufsbildende als allgemeinbildende Bildungsgänge absolvieren (OECD, 2015[21]).

Die Ergebnisse zeigen, dass Kinder aus benachteiligten sozialen Gruppen nicht nur mit mehr Hindernissen beim Zugang zur Bildung konfrontiert sind, sondern dass sie, wenn sie einmal in der Schule sind, auch schlechtere Leistungen erbringen als ihre bessergestellten Mitschülerinnen und Mitschüler. Um allen Kindern gerechte Chancen zu bieten, müssen die politischen Entscheidungsträgerinnen und -träger gezielte Maßnahmen zur Unterstützung von Schülerinnen und Schülern aus benachteiligten Verhältnissen ergreifen.

der relative Verdienst 25- bis 34-jähriger Frauen mit einem tertiären Bildungsabschluss im Vergleich zu denjenigen, die nur den Sekundarbereich II abgeschlossen haben, deutlich an, wobei die Unterschiede in Australien, Frankreich und Luxemburg mehr als 10 Prozentpunkte betragen (s. Kapitel A4, Tab. A4.3). Aufgrund dieser Ungleichheit bei den Arbeitsmarktergebnissen besteht für Frauen ein größerer Anreiz, sich im Sekundarbereich II eher für allgemeinbildende als für berufsbildende Bildungsgänge anzumelden, was ihnen den Übergang in den Tertiärbereich erleichtert.

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.

Erstabsolventinnen und -absolventen sind Bildungsteilnehmende, die innerhalb des Referenzzeitraums in einem bestimmten Bildungsbereich zum ersten Mal einen Abschluss erworben haben. Bildungsteilnehmende, die im Laufe der Jahre mehrere Abschlüsse erworben haben, werden also zwar jeweils im betreffenden Jahr als Absolventinnen und Absolventen gezählt, als Erstabsolventinnen und -absolventen jedoch nur einmal pro Bildungsbereich.

Allgemeinbildende Bildungsgänge sollen dazu dienen, Allgemeinwissen, allgemeine Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie Kompetenzen zu entwickeln, häufig mit dem Ziel, die Teilnehmenden 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.

Bildungsstand der Eltern bezieht sich auf den höchsten Bildungsstand mindestens eines Elternteils: unterhalb Sekundarbereich II entspricht den ISCED-2011-Stufen 0, 1 und 2, einschließlich anerkannter Abschlüsse von Bildungsgängen der ISCED-2011-Stufe 3, die nicht als für den Abschluss der ISCED-2011-Stufe 3 ausreichend gelten, und ohne unmittelbaren Zugang zum postsekundaren, nicht tertiären Bereich oder Tertiärbereich; Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich entspricht den ISCED-2011-Stufen 3 und 4; Tertiärbereich entspricht den ISCED-2011-Stufen 5, 6, 7 und 8.

Wiederholende sind Schülerinnen und Schüler, die ein zweites oder weiteres Mal dieselbe Klassenstufe absolvieren. Schülerinnen und Schüler, die nach erfolgreichem Abschluss eines ersten Bildungsgangs an einem zweiten oder weiteren Bildungsgang auf demselben Bildungsniveau teilnehmen, gelten nicht als Wiederholende. Zu den Wiederholenden gehören auch Wiedereinsteigerinnen und Wiedereinsteiger in denselben Bildungsgang.

Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund sind Schülerinnen und Schüler, deren Mutter und Vater beide in einem anderen Land geboren wurden.

Die *reguläre Ausbildungsdauer* entspricht dem vorgegebenen bzw. üblichen Zeitraum, den Vollzeit-Schülerinnen und -Schüler bzw. Vollzeit-Bildungsteilnehmende bis zum Abschuss eines Bildungsgangs benötigen.

Berufsbildende Bildungsgänge sollen die Teilnehmenden 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.

Angewandte Methodik

Die Erfolgsquote wird berechnet als die Zahl der Absolventinnen und Absolventen geteilt durch die Zahl der anfänglichen Bildungsteilnehmenden N oder N + 2 Jahre zuvor (wobei N die reguläre Ausbildungsdauer ist). Weiterführende Informationen s. *Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes* (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en).

Weiterführende Informationen s. *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics* (OECD, 2018[22]).

Quellen

Die Daten beziehen sich auf das Berichtsjahr für Bildungsgänge 2021/2022 und beruhen auf der von der OECD im Jahr 2023 durchgeführten Bildungsstatistik auf Basis der Datensammlung von UNESCO-UIS/OECD/Eurostat. Die Daten einiger Länder können sich auf abweichende Referenzjahre beziehen. Weiterführende Informationen s. *Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes* (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en).

Das UNESCO-Institut für Statistik (UIS) stellte Daten für Argentinien, China, Indien, Indonesien, Saudi-Arabien und Südafrika zur Verfügung.

Weiterführende Informationen

Abdulkadiroğlu, A., P. Pathak and C. Walters (2018), "Free to choose: Can school choice reduce student achievement?", *American Economic Journal: Applied Economics*, Vol. 10/1, pp. 175–206, https://doi.org/10.1257/app.20160634. [6]

Biblioteca del Congreso Nacional de Chile (2015), *Ley 20845: De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado*, Ley Chile, https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1078172 (Zugriff am 26. Juli 2024). [3]

Bierbaum, A., A. Karner and J. Barajas (2020), "Toward Mobility Justice: Linking Transportation and Education Equity in the Context of School Choice", *Journal of the American Planning Association*, Vol. 87/2, pp. 197–210, https://doi.org/10.1080/01944363.2020.1803104. [7]

Eurydice (2024), *Finland: Funding in education*, https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/finland/funding-education (Zugriff am 26. Juli 2024). [4]

Eurydice (2023), *Belgium – Flemish Community: National reforms in school education*, https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/belgium-flemish-community/national-reforms-school-education. [13]

Goos, M., J. Pipa and F. Peixoto (2021), "Effectiveness of grade retention: A systematic review and meta-analysis", *Educational Research Review*, Vol. 34/100401, https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100401. [9]

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2024), "Enseñanzas no universitarias/Alumnado matriculado", *EDUCAbase*, https://estadisticas.educacion.gob.es/EducaDynPx/educabase/index.htm?type=pcaxis&path=/no-universitaria/alumnado/matriculado/series/gen-repetidores&file=pcaxis&l=s0. [11]

Murnane, R. et al. (2017), "The consequences of educational voucher reform in Chile", *Working Paper*, No. 23550, http://www.nber.org/papers/w23550. [5]

OECD (2023), *Bildung auf einen Blick 2023: OECD Indikatoren*, wbv Publikation, Bielefeld, https://doi.org/10.3278/6001821qw. [20]

OECD (2023), *PISA 2022 Results (Volume II): Learning During – and From – Disruption*, PISA, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/a97db61c-en. [8]

OECD (2021), *PISA 2018: Sky's the Limit: Growth Mindset, Students, and Schools in PISA*, OECD Publishing, Paris, https://www.oecd.org/pisa/growth-mindset.pdf. [14]

OECD (2019), *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives*, PISA, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/acd78851-en. [16]

OECD (2018), *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics: Concepts, Standards, Definitions and Classifications*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264304444-en. [22]

OECD (2015), *Immigrant Students at School: Easing the Journey towards Integration*, OECD Reviews of Migrant Education, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264249509-en. [21]

Pilz, M. et al. (2017), "Modularisation approaches in Initial Vocational Education: Evidence for policy convergence in Europe?", *Journal of Vocational Education & Training*, Vol. 70/1, pp. 1–26, https://doi.org/10.1080/13636820.2017.1392994. [17]

Republic of Italy (2015), *Legge 13 luglio 2015, n. 107: Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*, Gazzetta Ufficiale, https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg (Zugriff am 26. Juli 2024). [2]

République Française (2024), *Groupes en fonction des besoins, redoublement, brevet: Des évolutions dans l'organisation scolaire*, Service Public website, https://www.service-public.fr/particuliers/actualites/A17252 (Zugriff am 26. Juli 2024). [12]

Santos, A. (2023), "Managing student transitions into upper secondary pathways", *OECD Education Working Papers*, No. 289, OECD Publishing, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/663d6f7b-en. [1]

Sigurðardóttir, S. et al. (2020), "Iceland: Challenges in educational governance in Iceland: The establishment and role of the national agency in education", in *Educational Authorities and the Schools, Educational Governance Research*, Springer International Publishing, Cham, https://doi.org/10.1007/978-3-030-38759-4_4. [18]

Statistisches Bundesamt (2022), *93,100 pupils repeated a grade in Covid-19 school year 2020/2021*, https://www.destatis.de/EN/Press/2022/01/PE22_N002_21.html. [10]

Stronati, C. (2023), "The design of upper secondary education across OECD countries: Managing choices, coherence and specialisation", *OECD Education Working Paper*, No. 288, OECD Publishing, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/158101f0-en. [19]

Yu, J., R. McLellan and L. Winter (2021), "Which boys and which girls are falling behind? Linking adolescents' gender role profiles to motivation, engagement, and achievement", *Journal of Youth and Adolescence*, Vol. 50, pp. 336–352, https://doi.org/10.1007/s10964-020-01293-z. [15]

Tabellen Kapitel B3

StatLink: *https://stat.link/xfg25r*

- Tabelle B3.1: Anteil der Absolventinnen und Verteilung aller Absolventinnen und Absolventen, nach Fächergruppe im Sekundarbereich II und im postsekundaren, nicht tertiären Bereich (2022)

- Tabelle B3.2: Bildungsbeteiligung der 15- bis 19-Jährigen und Anteil der Bildungsteilnehmenden in privaten Einrichtungen des Sekundarbereichs II und des postsekundaren, nicht tertiären Bereichs (2013 und 2022)

- Tabelle B3.3: Anteil der Wiederholenden und der über 24-jährigen Bildungsteilnehmenden im Sekundarbereich II und im postsekundaren Bereich (2013, 2015 und 2022)

- Tabelle B3.4: Erfolgsquoten von Anfangenden im Sekundarbereich II, nach Zeitrahmen, Ausrichtung des Bildungsgangs bei Eintritt und sozialem Hintergrund (letztes verfügbares Jahr)

Datenstand: 14. Juni 2024. Aktualisierte Daten und weitere Untergliederungen s. *http://data-explorer.oecd.org/s/4s*, OECD-Bildungsdatenbank.

Tabelle B3.1

Anteil der Absolventinnen und Verteilung aller Absolventinnen und Absolventen, nach Fächergruppe im Sekundarbereich II und im postsekundaren, nicht tertiären Bereich (2022)

Prozentualer Anteil der Frauen an der Gesamtzahl der Absolventinnen und Absolventen, nach Bildungsbereich und Ausrichtung sowie Verteilung der Absolventinnen und Absolventen nach Fächergruppe, basierend auf Personenzahlen

	Anteil der Absolventinnen								Verteilung der Absolventinnen und Absolventen nach Fächergruppe							
	Sekundarbereich II						Postsekundarer, nicht tertiärer Bereich		Berufsbildende Bildungsgänge Sekundarbereich II				Berufsbildende Bildungsgänge postsekundarer, nicht tertiärer Bereich			
	Allgemeinbildende Bildungsgänge		Berufsbildende Bildungsgänge		Alle Bildungsgänge				Wirtschaft, Verwaltung und Recht	Gesundheit und Sozialwesen	Dienstleistungen	Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik (MINT)	Wirtschaft, Verwaltung und Recht	Gesundheit und Sozialwesen	Dienstleistungen	Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik (MINT)
	2013	2022	2013	2022	2013	2022	2013	2022	2022	2022	2022	2022	2022	2022	2022	2022
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
OECD-Länder																
Australien	51	51	51	49	51	51	56	53	15	27	13	35	27	21	15	16
Österreich	59	60	46	46	48	49	73	74	26	5	18	39	9	59	2	3
Belgien	56	57	48	45	51	51	53	57	m	m	m	m	m	m	m	m
Kanada	52	50	42	50	51	50	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	52	52	50	47	51	50	a	a	28	7	4	50	a	a	a	a
Kolumbien	54	52	55	55	54	53	78	79	m	m	m	m	a	a	a	a
Costa Rica[1]	54	56	52	53	53	55	a	a	45	0	12	39	a	a	a	a
Tschechien	60	60	45	45	49	49	62	59	16	7	17	45	m	m	m	m
Dänemark	54	55	51	46	53	52	61	39	23	24	13	35	m	m	m	m
Estland	58	57	34	36	51	53	63	73	2	0	25	64	42	10	25	16
Finnland	57	59	53	54	54	56	58	62	20	21	20	29	46	15	8	26
Frankreich	55	55	48	47	51	51	m	m	17	20	20	38	6	11	4	16
Deutschland	54	55	41	38	48	47	59	57	31	11	12	39	20	48	6	22
Griechenland	53	53	43	40	50	49	58	58	10	28	9	47	7	35	35	16
Ungarn	53	52	41	33	50	47	49	51	9	4	25	57	18	16	21	33
Island	57	59	46	38	53	51	37	35	1	10	17	56	14	0	13	56
Irland[1]	50	50	66	60	55	52	33	38	12	36	7	7	9	23	5	45
Israel	53	50	48	50	51	50	a	a	19	3	5	53	a	a	a	a
Italien	62	62	41	39	50	49	52	38	21	6	25	46	13	0	13	55
Japan	51	51	44	43	49	49	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Republik Korea	47	49	45	42	47	48	a	a	24	3	8	51	a	a	a	a
Lettland	54	54	38	44	50	52	59	68	13	0	23	42	5	27	23	23
Litauen	54	53	34	32	50	50	52	56	8	2	26	60	12	24	26	30
Luxemburg	55	52	48	50	51	51	24	28	27	11	7	27	0	1	19	69
Mexiko	54	55	51	52	53	54	a	a	m	m	m	m	a	a	a	a
Niederlande	53	53	50	51	51	52	26	a	15	27	23	22	a	a	a	a
Neuseeland	51	51	60	56	55	53	60	48	12	11	8	26	21	20	12	36
Norwegen	58	58	38	38	50	50	70	68	8	24	19	43	26	33	13	14
Polen	60	61	38	37	51	48	71	77	12	0	24	55	14	41	27	0
Portugal	55	55	47	46	51	52	36	42	13	15	29	29	12	0	45	35
Slowakei	60	58	46	45	50	49	45	58	14	9	21	42	16	18	34	11
Slowenien	61	63	45	44	51	49	a	a	13	12	13	45	a	a	a	a
Spanien	55	55	54	50	54	53	m	57	12	21	13	23	32	25	14	25
Schweden	54	54	45	40	50	49	58	63	9	20	17	44	13	26	10	28
Schweiz	57	57	46	43	50	49	43	50	30	18	9	35	a	a	a	a
Türkei	53	51	47	48	50	50	a	a	8	14	7	28	a	a	a	a
Ver. Königreich[1]	50	50	52	54	51	51	a	a	10	16	14	27	a	a	a	a
Vereinigte Staaten	51	50	a	a	51	50	61	58	a	a	a	a	10	28	18	26
OECD-Durchschnitt	**55**	**55**	**47**	**46**	**51**	**51**	**54**	**56**	**16**	**13**	**16**	**40**	**17**	**22**	**18**	**27**
Partner- und/oder Beitrittsländer																
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	57	53	62	57	57	54	57	58	31	11	4	39	30	33	7	24
Bulgarien[1]	52	54	43	40	49	49	50	37	9	1	22	48	16	2	76	6
China[2]	m	m	m	m	45	47	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kroatien[1]	61	63	45	42	50	48	a	a	18	8	26	41	a	a	a	a
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
Peru	m	50	m	a	a	m	m	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Rumänien	59	56	42	44	49	49	65	69	2	0	29	40	3	64	12	19
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika[2]	m	m	m	m	56	56	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
EU25-Durchschnitt	**56**	**56**	**45**	**44**	**51**	**50**	**53**	**55**	**15**	**12**	**19**	**40**	**15**	**23**	**21**	**25**
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**51**	**51**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

1. Referenzjahr nicht 2013: 2014 für Bulgarien und Irland; 2015 für Costa Rica und Kroatien; 2016 für das Vereinigte Königreich. 2. Referenzjahr nicht 2022: 2018 für Südafrika; 2019 für China. Daten und weitere Untergliederungen s. https://data-explorer.oecd.org/s/4s, OECD-Bildungsdatenbank.

StatLink: https://stat.link/xfg25r

Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise zur Lektüre.

Tabelle B3.2

Bildungsbeteiligung der 15- bis 19-Jährigen und Anteil der Bildungsteilnehmenden in privaten Einrichtungen des Sekundarbereichs II und des postsekundaren, nicht tertiären Bereichs (2013 und 2022)

	Beteiligungsquote der 15- bis 19-Jährigen (in öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen)								Anteil der Bildungsteilnehmenden in privaten Bildungseinrichtungen							
		Sekundarbereich II							Sekundarbereich II						Postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	
	Sekundarbereich I	Allgemeinbildende Bildungsgänge	Berufsbildende Bildungsgänge	Gesamt	Postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich	Alle Bildungsbereiche		Allgemeinbildende Bildungsgänge		Berufsbildende Bildungsgänge		Alle Bildungsgänge			
	2022	2022	2022	2022	2022	2022	2013	2022	2013	2022	2013	2022	2013	2022	2013	2022
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
OECD-Länder																
Australien	27	34	7	40	1	16	86	85	37	40	37	66	37	54	31	74
Österreich	3	20	42	62	0	16	79	80	15	16	8	10	10	12	40	70
Belgien	5	31	36	68	1	19	92	93	65	65	55	55	59	59	73	73
Kanada	0	54	m	55	m	19	73	74	7	9	0	5	6	8	m	m
Chile	2	51	13	64	a	17	78	84	67	66	54	53	63	64	a	a
Kolumbien[1]	18	21	9	30	0	13	61	62	31	35	10	8	26	27	0	0
Costa Rica[1]	14	28	15	42	a	5	m	62	12	9	4	4	9	8	a	a
Tschechien	12	m	52	74	m	6	90	92	11	30	16	18	15	22	12	25
Dänemark	33	43	10	53	a	1	88	88	2	3	2	1	2	2	a	a
Estland	28	40	15	55	0	5	89	88	5	6	1	0	3	4	7	7
Finnland	22	34	28	62	0	3	86	88	10	10	23	28	19	22	16	44
Frankreich	3	39	23	61	0	23	85	88	22	22	44	43	32	30	32	14
Deutschland	30	32	14	46	5	7	90	87	11	12	4	4	8	9	25	27
Griechenland	3	43	m	58	3	21	86	86	6	7	0	0	4	5	m	51
Ungarn	3	33	38	71	4	6	87	84	27	45	26	14	27	28	52	23
Island	20	52	11	63	0	4	88	86	15	18	30	35	20	23	65	66
Irland	16	54	4	59	2	17	94	93	2	1	0	0	2	1	1[d]	0
Israel	3	34	24	58	0	5	65	66	10	12	0	a	6	7	84	90
Italien	1	37	40	77	0	9	78	87	6	5	11	15	9	10	100	100
Japan[2]	0	46	12	58	0	m	m	m	35	40	22	20	32	36	63	66
Republik Korea	0	47	9	55	a	29	87	85	43	40	46	48	44	41	a	a
Lettland	24	34	24	59	0	9	94	92	3	13	1	2	2	9	4	5
Litauen	42	32	10	42	1	11	94	96	1	4	0	1	1	3	1	1
Luxemburg	13	29	34	63	0	1	78	78	26	30	11	11	17	19	0	0
Mexiko	5	25	15	41	a	12	54	58	22	19	11	6	17	14	a	a
Niederlande[1]	21	25	29	54	a	17	94	92	2	100	14	100	10	100	a	a
Neuseeland	4	51	6	56	6	14	82	81	6	6	33	37	15	17	22	43
Norwegen	20	35	29	64	0	4	87	89	11	11	11	8	11	9	79	69
Polen	2	38	49	87	1	8	90	97	25	20	6	8	16	14	83	90
Portugal	9	40	24	64	0	19	89	92	15	14	28	42	21	25	12	0
Slowakei	13	22	44	66	1	5	85	86	20	24	13	15	15	18	17	26
Slowenien	3	28	52	80	a	12	93	95	6	7	2	6	4	6	a	a
Spanien	8	45	15	60	0	20	87	88	28	30	18	31	25	30		94
Schweden[1]	21	42	21	62	0	4	86	88	17	21	16	18	16	20	57	51
Schweiz	16	28	38	65	1	4	86	86	15	16	14	13	15	14	85	59
Türkei	1	37	25	61	a	10	69	72	5	10	1	6	3	9	a	a
Ver. Königreich	6	38	21	58	a	18	81	82	54	69	100	100	74	81	a	a
Vereinigte Staaten	7	56	a	56	1	18	81	82	8	8	a	a	8	8	50	31
OECD-Durchschnitt	**12**	**37**	**24**	**59**	**1**	**12**	**83**	**84**	**18**	**24**	**18**	**22**	**18**	**23**	**39**	**43**
Partner- und/oder Beitrittsländer																
Argentinien[3]	11	58	a	58	a	m	72	m	30	28	a	a	30	28	a	a
Brasilien	12	46	6	51	1	8	69	73	12	13	29	24	14	14	59	66
Bulgarien	1	31	34	66	0	10	78	76	2	3	7	3	4	3	87	71
China	m	m	m	m	m	m	m	m	9	17	11	15	10	17	m	m
Kroatien[1]	1	22	51	73	a	13	83	87	9	10	2	2	4	4	a	a
Indien[3]	1	33	0	33	0	m	m	m	56	58	65	24	56	56	51	15
Indonesien[3]	31	27	21	48	a	4	72	83	38	37	63	57	48	46	a	a
Peru	6	35	a	35	a	m	m	m	29	28	a	a	29	28	a	a
Rumänien	4	26	32	58	1	8	77	71	3	4	2	2	2	3	48	49
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	66	m	19	15	0	0	19	14	0	0
Südafrika[1,3]	28	48	1	49	0	4	m	86	4	4	12	10	5	5	9	10
EU25-Durchschnitt	**13**	**34**	**30**	**63**	**1**	**11**	**87**	**88**	**14**	**20**	**12**	**17**	**13**	**18**	**35**	**39**
G20-Durchschnitt	**10**	**41**	**16**	**54**	**1**	**m**	**m**	**m**	**23**	**25**	**28**	**27**	**24**	**26**	**41**	**40**

1. Referenzjahr nicht 2015: 2014 für Kroatien; 2015 für die Niederlande und Schweden; 2016 für Kolumbien und Südafrika; 2017 für Costa Rica. 2. Untergliederung nach Alter für den Tertiärbereich nicht verfügbar. 3. Referenzjahr nicht 2022: 2018 für Indonesien; 2020 für Indien; 2021 für Argentinien und Südafrika. Daten und weitere Untergliederungen s. https://data-explorer.oecd.org/s/4s, OECD-Bildungsdatenbank.

StatLink: https://stat.link/xfg25r

Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise zur Lektüre.

Tabelle B3.3

Anteil der Wiederholenden und der über 24-jährigen Bildungsteilnehmenden im Sekundarbereich II und im postsekundaren Bereich (2013, 2015 und 2022)

	Anteil der wiederholenden Schülerinnen und Schüler			Anteil der über 24-jährigen Bildungsteilnehmenden							
	Allgemeinbildende Bildungsgänge des Sekundarbereichs II			Sekundarbereich II						Postsekundare, nicht tertiäre Bildungsgänge	
	Anteil der Wiederholenden		Anteil der Jungen	Allgemeinbildende Bildungsgänge		Berufsbildende Bildungsgänge		Alle Bildungsgänge			
	2015	2022	2022	2013	2022	2013	2022	2013	2022	2013	2022
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
OECD-Länder											
Australien	m	m	m	3	2	54	58	29	31	73	77
Österreich	5	4	48	1	1	3	6	2	4	42	64
Belgien[1,2]	8	5	61	18	14	33	15	27	14	57	61
Kanada	m	m	m	m	4	m	m	7	7	m	m
Chile	9	3	60	3	6	1	2	2	5	a	a
Kolumbien[1]	1	5	58	8	6	0	0	6	4	18	21
Costa Rica	8	3	62	9	21	8	12	9	18	a	a
Tschechien	11	7	68	0	m	7	4	5	3	m	m
Dänemark	1	1	49	7	6	29	39	17	19	a	a
Estland	4	4	40	5	6	6	33	5	17	48	73
Finnland	a	a	a	3	2	43	49	31	34	96	98
Frankreich	6	2	55	0	0	4	5	2	2	28	45
Deutschland	m	m	m	0	0	7	13	3	6	16	21
Griechenland	5	1	66	0	0	m	m	1	1	21	36
Ungarn	6	2	50	7	9	6	8	6	8	17	28
Island	m	m	m	12	10	36	44	20	21	81	82
Irland	2	0	60	1	0	63	52	2	11	m	47
Israel	2	3	70	0	0	0	0	0	0	30	28
Italien	6	3	46	0	0	0	4	0	2	m	45
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Republik Korea	0	0	71	0	0	0	0	0	0	a	a
Lettland	6	1	57	0	6	3	3	1	5	27	47
Litauen	0	0	88	6	4	6	11	6	6	29	34
Luxemburg	6	4	60	1	0	3	7	2	4	58	65
Mexiko	7	11	48	1	7	1	1	1	5	a	a
Niederlande	m	m	m	0	0	15	27	10	19	85	a
Neuseeland	m	m	m	2	1	54	67	19	25	52	62
Norwegen	m	m	m	4	4	9	14	6	9	75	85
Polen	m	m	m	9	3	1	0	5	2	36	55
Portugal	m	4	51	5	10	10	10	7	10	27	57
Slowakei	0	0	58	1	0	2	4	2	3	36	54
Slowenien	2	1	47	0	0	10	6	7	4	a	a
Spanien	11	6	57	2	1	29	35	11	14	m	78
Schweden	1	1	50	15	22	21	30	18	25	56	73
Schweiz	5	5	49	2	2	5	7	4	5	37	49
Türkei	4	6	62	10	18	2	7	7	14	a	a
Ver. Königreich	a	a	a	1	0	34	27	15	10	a	a
Vereinigte Staaten[1]	3	3	52	m	m	a	a	m	m	54	49
OECD-Durchschnitt	**5**	**3**	**57**	**4**	**5**	**15**	**18**	**8**	**10**	**46**	**55**
Partner- und/oder Beitrittsländer											
Argentinien[3]	6	7	53	3	2	m	m	3	2	a	a
Brasilien	m	m	m	8	7	12	13	9	8	48	56
Bulgarien	2	0	52	2	2	14	7	8	5	43	87
China[3]	0	0	53	m	m	m	m	m	m	m	m
Kroatien[4]	1	0	38	0	0	0	0	0	0	a	a
Indien[3]	3	2	55	0	0	m	m	0	1	m	m
Indonesien[3]	m	m	m	0	0	0	0	0	0	a	a
Peru	2	0	43	0	3	a	a	0	3	a	a
Rumänien	2	0	47	0	7	0	11	0	9	m	57
Saudi-Arabien	m	m	m	4	13	7	30	4	13	m	m
Südafrika[3,4]	m	m	m	0	1	24	24	3	4	m	m
EU25-Durchschnitt	**4**	**2**	**55**	**3**	**4**	**13**	**16**	**7**	**9**	**42**	**56**
G20-Durchschnitt	**4**	**4**	**55**	**2**	**4**	**m**	**m**	**6**	**7**	**m**	**m**

1. Referenzjahr für Wiederholende nicht 2015: 2016 für Belgien und Kolumbien; 2017 für die Vereinigten Staaten. 2. Umfasst bei berufsbildenden und allen Bildungsgängen nur Schülerinnen und Schüler über 24 Jahre in Belgien (fläm.). 3. Referenzjahr nicht 2022: 2018 für Indonesien; 2019 für Argentinien, 2020 für China und Indien; 2021 für Südafrika. 4. Referenzjahr für ältere Bildungsteilnehmende nicht 2013: 2014 für Kroatien; 2015 für Südafrika. Daten und weitere Untergliederungen s. https://data-explorer.oecd.org/s/4s, OECD-Bildungsdatenbank.

StatLink: https://stat.link/xfg25r

Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise zur Lektüre.

Tabelle B3.4

Erfolgsquoten von Anfangenden im Sekundarbereich II, nach Zeitrahmen, Ausrichtung des Bildungsgangs bei Eintritt und sozialem Hintergrund (letztes verfügbares Jahr)

Erfolgsquote von Schülerinnen und Schülern (Vollzeit), die einen beliebigen Bildungsgang abschließen

	Letztes verfügbares Jahr	Nach Bildungsstand der Eltern						Nach Migrationsstatus							
		Allgemeinbildende Bildungsgänge			Berufsbildende Bildungsgänge			Allgemeinbildende Bildungsgänge				Berufsbildende Bildungsgänge			
		Unterhalb Sekundarbereich II	Sekundarbereich II oder postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich	Unterhalb Sekundarbereich II	Sekundarbereich II oder postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich	Erste Generation (im Land angekommen vor dem oder im Alter von 6 Jahren)	Erste Generation (im Land angekommen älter als 6 Jahre)	Zweite Generation	Ohne Migrationsstatus	Erste Generation (im Land angekommen vor dem oder im Alter von 6 Jahren)	Erste Generation (im Land angekommen älter als 6 Jahre)	Zweite Generation	Ohne Migrationsstatus
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
		True Cohort – Abschluss entsprechend der regulären Dauer													
OECD Länder															
Dänemark	2020	68	81	86	a	a	a	64	48	76	84	a	a	a	a
Estland	2019	75	85	91	48	61	63	m	m	m	m	m	m	m	m
Finnland	2020	54	75	82	52	58	67	66	53	70	81	45	58	44	61
Island	2019	41	64	85	36	47	53	x(8)	45[d]	x(8)	76	x(12)	47[d]	x(12)	48
Israel	2020	93	91	95	92	95	98	x(8)	92[d]	93	93	x(12)	96[d]	96	97
Italien	2020	m	m	m	m	m	m	x(8)	49[d]	54	83	x(12)	34[d]	40	63
Norwegen	2019	61	77	85	37	49	55	71	65	75	83	46	36	47	51
Slowenien	2019	71	80	88	69	77	83	52	60	76	86	58	53	64	79
Schweden	2019	60	77	82	55	72	76	72	63	72	82	62	58	58	74
Schweiz	2020	61	71	77	64	77	79	m	m	m	m	m	m	m	m
Subnationale Einheit															
Belgien (fläm.)	2019	70	81	88	56	70	74	m	m	m	m	m	m	m	m
		True Cohort – Abschluss entsprechend der regulären Dauer plus 2 Jahre													
OECD Länder															
Dänemark	2022	75	86	91	a	a	a	72	53	83	89	a	a	a	a
Estland	2021	81	91	96	54	68	72	m	m	m	m	m	m	m	m
Finnland	2022	69	87	94	61	68	76	79	71	82	93	59	68	60	71
Island	2021	53	75	96	48	66	71	x(8)	53[d]	x(8)	87	x(12)	59[d]	x(12)	64
Israel	2022	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Italien	2022	m	m	m	m	m	m	x(8)	66[d]	77	94	x(12)	46[d]	59	77
Norwegen	2021	74	86	92	53	71	78	81	79	86	91	60	54	64	73
Slowenien	2021	86	93	97	78	87	92	76	83	93	96	73	66	77	88
Schweden	2021	65	82	87	60	77	81	78	68	76	87	67	62	63	78
Schweiz	2022	88	94	96	86	92	94	m	m	m	m	m	m	m	m
Subnationale Einheit															
Belgien (fläm.)	2021	87	94	96	71	84	89	m	m	m	m	m	m	m	m

Anmerkung: Daten in dieser Tabelle beziehen sich nur auf Bildungsgänge der Erstausbildung, Erwachsenenbildung ist nicht eingeschlossen. Erfolgsquoten True-Cohort-basiert (individueller Level). Es ist zu beachten, dass das Referenzjahr zu den Daten (letztes verfügbares Jahr) dem Zeitabschnitt 2 Jahre nach dem regulären Ende des Bildungsgangs entspricht. Das Referenzjahr des Eintritts der Schülerinnen und Schüler in den jeweiligen Bildungsgang kann abweichen, abhängig von der Dauer ihres Bildungsgangs. Bildungsstand der Eltern bezieht sich auf den höchsten Bildungsstand, den mindestens ein Elternteil erlangt hat. Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten und weitere Untergliederungen s. https://data-explorer.oecd.org/s/4s, OECD-Bildungsdatenbank.

StatLink: https://stat.link/xfg25r

Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise zur Lektüre.

Kapitel B4

Welche Unterschiede bestehen im Hinblick auf Bildungszugang und Bildungsergebnisse im Tertiärbereich?

Zentrale Ergebnisse

- In den OECD-Ländern erwarben 2022 63 % der Bildungsteilnehmenden mit Bachelorabschluss diesen Abschluss an einer öffentlichen Bildungseinrichtung. Die private Bildung verbreitet sich jedoch in allen Stufen des Tertiärbereichs allmählich stärker, und so ist der Anteil der Absolventinnen und Absolventen öffentlicher Bildungseinrichtungen seit 2013 um 3 Prozentpunkte gesunken.
- Im Durchschnitt sind Frauen im Tertiärbereich überrepräsentiert, in manchen Fächern allerdings noch immer unterrepräsentiert. Lediglich 15 % der weiblichen Anfangenden im Tertiärbereich wählen eines der MINT-Fächer (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik), bei den männlichen Anfangenden hingegen sind es 41 %. Im Gegensatz dazu entscheiden sich nur 4 % der männlichen Anfangenden für die Fächergruppe Pädagogik und 8 % für Gesundheit und Sozialwesen. Diese Zahlen haben sich seit 2015 nicht verändert.
- Die Erfolgsquoten im Tertiärbereich zeigen Ungleichheiten im Zusammenhang mit dem elterlichen und migrationsbedingten Hintergrund der Bildungsteilnehmenden auf. Bildungsteilnehmende mit weniger gebildeten Eltern und mit Migrationshintergrund weisen häufig niedrigere Erfolgsquoten auf als diejenigen mit gebildeteren Eltern oder ohne Migrationshintergrund.

Kontext

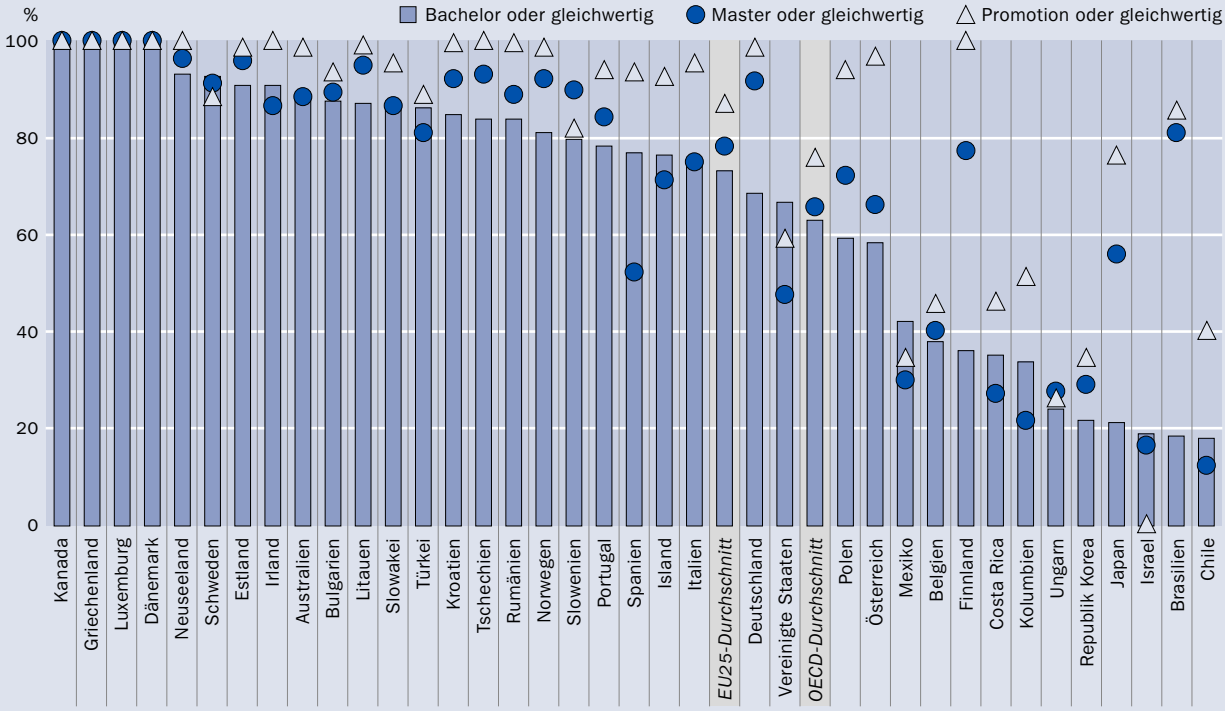
Die Bildungsbeteiligung im Tertiärbereich ist von grundlegender Bedeutung für die Entwicklung höherer Kompetenzen und Gewährleistung des Zugangs zu vielen hoch qualifizierten Berufen. In den Tertiärbereich eintretende Bildungsteilnehmende stehen vor wichtigen Entscheidungen, darunter über die Art der Bildungseinrichtung (öffentlich oder privat), die Wahl der Fächergruppe und ob sie im Ausland studieren wollen. Diese Entscheidungen wirken sich erheblich auf ihre akademische und berufliche Laufbahn aus, sind aber häufig von verschiedenen externen Faktoren bestimmt.

Eine wichtige Rolle spielt der finanzielle Aspekt. Die Studienkosten variieren stark je nach Land und Bildungsbereich und beeinflussen so die Entscheidungen der Bildungsteilnehmenden. Bildungsgebühren, Lebenshaltungskosten und die Verfügbarkeit von Stipendien oder finanziellen Hilfen können den Zugang zu bestimmten Bildungseinrichtungen oder Bildungsgängen ermöglichen oder beschränken (Kapitel C5). In vielen Fällen stoßen Bildungsteilnehmende aus Familien mit niedrigerem Einkommen auf erhebliche Barrieren, die ihre Bildungschancen und -ergebnisse einschränken können.

Eine weitere zentrale Entscheidung stellt die Wahl der Fächergruppe dar. Bildungsteilnehmende wägen häufig persönliche Interessen mit pragmatischen Überlegungen ab, wie etwa der Nachfrage am Arbeitsmarkt und den möglichen Chancen im Ausland. Wegen der hohen Nachfrage nach Absolventinnen und Absolventen am Arbeitsmarkt werden MINT-Fächer oft bevorzugt. Bei diesen Fächern bestehen jedoch auch geschlechtsspezifi-

Abbildung B4.1

Anteil der Absolventinnen und Absolventen von öffentlichen Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich, nach Bildungsbereich (2022)



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils der Absolventinnen und Absolventen von öffentlichen Bildungseinrichtungen mit Bachelor- oder gleichwertigem Abschluss.
Daten s. Tabelle B4.1. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). StatLink: https://stat.link/dl1mtw

sche Unterschiede. So sind Frauen aufgrund gesellschaftlicher Normen und erziehungsbedingter Einflüsse in vielen MINT-Fachrichtungen unterrepräsentiert.

Ein Studium im Ausland bietet eine einmalige Möglichkeit für die persönliche und akademische Entwicklung. Es erlaubt den Bildungsteilnehmenden, in eine neue Kultur einzutauchen, Sprachkompetenzen zu erwerben und sich eine globale Sichtweise anzueignen. Eine internationale Bildung kann die Beschäftigungsfähigkeit erhöhen, da Arbeitgebende die vielfältigen Erfahrungen und die Anpassungsfähigkeit, die vom Studium in einem anderen Land herrühren, in der Regel zu schätzen wissen. Die Länder werben aktiv um mobile Bildungsteilnehmende, da diese beträchtliche wirtschaftliche Vorteile mit sich bringen. Diese Bildungsteilnehmenden zahlen häufig höhere Bildungsgebühren als inländische Bildungsteilnehmende und verschaffen den Bildungseinrichtungen damit eine bedeutende Einnahmequelle. Wenn sich ausländische Bildungsteilnehmende nach dem Abschluss für den Verbleib im Land entscheiden, leisten sie weiter einen Beitrag zur Wirtschaft, indem sie eine Beschäftigung aufnehmen, Steuern zahlen und Innovationen vorantreiben.

Weitere wichtige Ergebnisse

- In manchen OECD-Ländern, insbesondere in Lateinamerika und Asien, ist in allen Stufen des Tertiärbereichs der Anteil der Absolventinnen und Absolventen privater Bildungseinrichtungen höher als der öffentlicher Bildungseinrichtungen.

- Der Anteil mobiler Bildungsteilnehmender an allen im Tertiärbereich Eingeschriebenen ist seit 2013 in fast allen Ländern, insbesondere in mittel- und osteuropäischen Ländern, gestiegen.
- Mobile Bildungsteilnehmende sind in den MINT-Fächern massiv vertreten. Im Durchschnitt sind rund 30 % aller mobilen Bildungsteilnehmenden in diesen Fächern eingeschrieben, bei den inländischen (nicht mobilen) Bildungsteilnehmenden hingegen nur 19 %.

Hinweis

Dieses Kapitel basiert auf Daten zu Absolventinnen und Absolventen, Anfangenden sowie eingeschriebenen Bildungsteilnehmenden. Weiterführende Informationen zu den Definitionen s. *Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes*.

Analyse und Interpretationen

Chancengerechtigkeit im Tertiärbereich

Anteil der Anfangenden nach Geschlecht

In den vergangenen Jahrzehnten hat sich die Geschlechterverteilung im Hinblick auf die Bildungsergebnisse im Tertiärbereich umgekehrt, vor allem was Bildungsbeteiligung und Bildungsstand betrifft. In den OECD-Ländern machten im Jahr 2022 Frauen 56 % der Erstanfangenden im Tertiärbereich aus, und sie stellen die Mehrheit der Anfangenden in jedem OECD-Land. Am höchsten ist der Anteil in Island, wo 64 % der Erstanfangenden weiblich sind, und in Deutschland, Japan, der Republik Korea und der Schweiz ist der Unterschied am geringsten (Tab. B4.2). Darüber hinaus schließen Frauen mit größerer Wahrscheinlichkeit als Männer ihren Bildungsgang im Tertiärbereich ab. 2023 kamen im Bachelor- und Masterbildungsgang auf jeden Absolventen 1,4 Absolventinnen (OECD, 2023[1]).

Verteilung der Anfangenden nach Geschlecht und Fächergruppe

1 von 2 Bildungsteilnehmenden entscheidet sich für ein Studium in den Fächergruppen Pädagogik, Gesundheit und Sozialwesen oder in einem MINT-Fach. Die Geschlechterverteilung in diesen Fächergruppen variiert allerdings erheblich. Im Durchschnitt wählen lediglich 15 % der weiblichen Anfangenden ein MINT-Fach, bei den männlichen Anfangenden sind es hingegen 41 %. Diese Ungleichheiten bestehen in allen Ländern, sind aber in Chile und Finnland am stärksten und in den Niederlanden und der Türkei am geringsten ausgeprägt (Abb. B4.2).

Bei der Ermutigung von mehr Frauen, MINT-Fächer zu belegen, werden nur langsam Fortschritte erzielt. Der Anteil der weiblichen Anfangenden, die sich für ein Studium in einem MINT-Fach entscheiden, ist zwischen 2015 und 2022 in den OECD-Ländern lediglich um weniger als 1 Prozentpunkt gestiegen. Luxemburg sticht dabei heraus. Dort ist der Anteil der weiblichen Anfangenden, die ein MINT-Fach wählten, in den vergangenen 6 Jahren von 8 auf 16 % gewachsen. In Griechenland, Mexiko, Polen und im Vereinigten Königreich ist der Anteil der weiblichen Anfangenden, die sich für ein MINT-Fach entschieden, um mindestens 5 Prozentpunkte gesunken (Tab. B4.2).

Auf der anderen Seite zeigen Männer in den OECD-Ländern kaum Interesse an den Fächergruppen Pädagogik und Gesundheit. Lediglich 4 % aller männlichen Anfangenden entscheiden sich für Pädagogik und 8 % wählen Gesundheit und Sozialwesen. Seit 2015 gab es hier keine nennenswerten Veränderungen. In keinem Land entscheiden sich mehr Männer als Frauen, Gesundheit bzw. Medizin zu studieren. Den größten Anteil von Männern, die einen Bildungsgang in der Fächergruppe Pädagogik aufnehmen, verzeichnen Costa Rica und Israel, wo 9 % aller männlichen Anfangenden im Tertiärbereich diese Fächergruppe wählen. Belgien hingegen hat mit 14 % den größten Anteil von männlichen Anfangenden, die sich für die Fächergruppe Gesundheit und Sozialwesen entscheiden (Tab. B4.2).

Politische Ansätze zur Erreichung von Geschlechtergerechtigkeit im Tertiärbereich

Die Verringerung geschlechtsbezogener Verzerrungseffekte in Unterrichtsstrategien und Schaffung von Räumen, wo weibliche Bildungsteilnehmende mit Rollenvorbildern interagieren können, kann sie wirksam ermutigen, eine Laufbahn in männlich dominierten Bereichen einzuschlagen. Aktuelle Studien belegen den Einfluss geschlechtsbezogener Verzerrungen bei der Beurteilung durch Lehrkräfte auf die Leistung und Bildungsentscheidungen von Mädchen sowie den langfristigen Effekt kurzer Begegnungen mit weiblichen Vorbildern, insbesondere in männlich dominierten Bereichen (Delaney and Devereux, 2021 [2]).

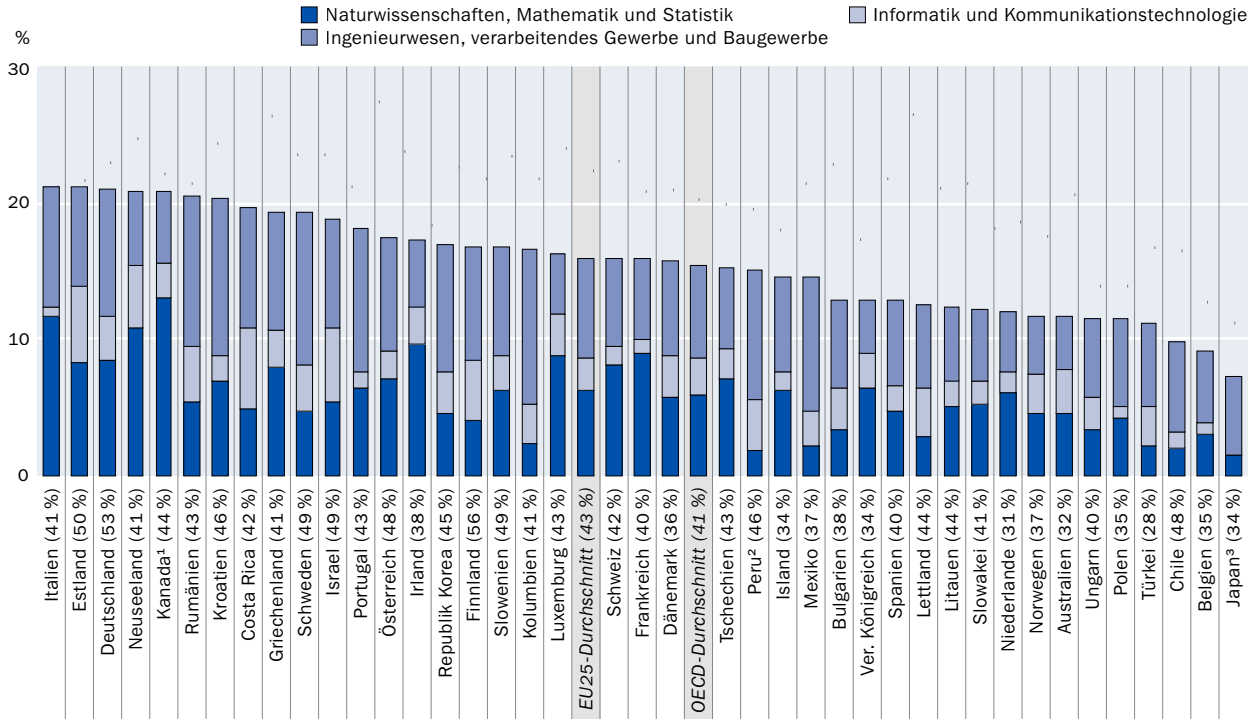
Mehrere Länder haben Maßnahmen umgesetzt, um weibliche Bildungsteilnehmende für MINT-Fächer zu gewinnen. Der irische *STEM passport* (MINT-Pass) bietet Mentoring-Programme, in deren Rahmen weibliche Bildungsteilnehmende in Kontakt mit Fachleuten aus der Industrie kommen (National University of Ireland Maynooth, 2023[3]). Das deutsche Bündnis für Frauen in MINT-Berufen rief 2023 die Praktikumsplattform *#empowerGirl* ins Leben, auf der MINT-interessierten jungen Frauen Praktikumsplätze angeboten werden (MINTvernetzt, 2024[4]). In manchen Ländern richten sich die Maßnahmen an die Gesamtpopulation der Bildungsteilnehmenden unabhängig von ihrem Geschlecht. Im Rahmen des luxemburgischen Projekts *Fairness in Teaching (FIT)* (Fairness im Unterricht) werden Lehrkräfte darin geschult, in ihrer Praxis unvoreingenommene und gerechte Umgangs- oder Verhaltensweisen ohne jede Begünstigung oder Benachteiligung anzuwenden (FIT, 2024[5]). Belgien (fläm.) will die Zahl der Einschreibungen in MINT-Fächern bei allen Bildungsteilnehmenden bis 2030 steigern und die MINT-Kompetenzen in der breiten Gesellschaft stärken (Flemish Government, 2024[6]). Die Initiative mit dem Namen „Spain's STEAM Alliance for Female Talent, Girls Rising in Science", zielt darauf ab, MINT-Berufe bei Mädchen und jungen Frauen zu fördern und die geschlechtsspezifische Kluft zu verringern. Über 150 Unternehmen und Organisationen sind bereits an Bord (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2024[7]).

Auf männliche Bildungsteilnehmende im Tertiärbereich oder Sekundarbereich II zielende Maßnahmen sind eher selten, aber manche Länder haben Initiativen zur Verbesserung der schulischen Leistung von Jungen auf den Weg gebracht, die sich auf deren späteren Bildungsverlauf positiv auswirken könnten. In Deutschland und im Vereinigten Königreich werden Jungen im Rahmen von Alphabetisierungsprogrammen durch Aktivitäten rund um das Thema Fußball zum Lesen angeregt, darunter durch Texte, Lesestunden, Gespräche, Exkursionen und den Austausch mit Profi-Fußballern (Welmond and Gregory, 2021[8]).

Den Leistungsrückstand von Jungen anzugehen, vor allem solcher mit benachteiligtem Hintergrund, kann zu positiven Ergebnissen führen, ohne den Fortschritt der Mädchen zu beeinträchtigen. Studien zufolge hängen die schulischen Leistungen von Jungen be-

Abbildung B4.2

Anteil der Frauen in MINT-Fächern an allen weiblichen Anfangenden im Tertiärbereich, nach Fächergruppe (2022)



Anmerkung: Die Prozentangabe in Klammern bezieht sich auf den Anteil der männlichen Anfangenden in MINT-Fächern.
1. Referenzjahr nicht 2022. Weitere Einzelheiten s. OECD-Bildungsdatenbank. 2. Enthält nur Anfangende in Bachelorbildungsgängen. 3. Alle Fächergruppen enthalten das Fach Informatik und Kommunikationstechnologie.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils der weiblichen Anfangenden in MINT-Fächern.
Daten s. Tabelle B4.2. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). StatLink: https://stat.link/dl1mtw

sonders stark von sozioökonomischen Faktoren ab, weshalb Maßnahmen, die sich an benachteiligte Bildungsteilnehmende gleich welchen Geschlechts richten, dazu beitragen dürften, dem Leistungsrückstand bei Jungen entgegenzuwirken (Delaney and Devereux, 2021[2]).

Einschreibung und Abschluss an öffentlichen und privaten tertiären Bildungseinrichtungen

Private Bildungseinrichtungen werden von Bildungsteilnehmenden, die in den Tertiärbereich eintreten, immer häufiger gewählt. Die Wahl zwischen einer öffentlichen und einer privaten Bildungseinrichtung kann von verschiedenen Faktoren bestimmt werden, darunter den Erwartungen der Bildungsteilnehmenden an ihre Zukunftschancen nach dem Abschluss und der Verfügbarkeit finanzieller Unterstützung. Auch der institutionelle Kontext des jeweiligen Landes und die Auswirkungen der Bildungspolitik der jeweiligen Regierung können diese Entscheidungen beeinflussen.

Während öffentliche und unabhängige private tertiäre Bildungseinrichtungen häufig nebeneinander bestehen, wie etwa in Costa Rica und den Vereinigten Staaten, kann sich der institutionelle Kontext von Land zu Land erheblich unterscheiden. Im Vereinigten Königreich gibt es im Tertiärbereich nur staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen, Griechenland und Luxemburg haben überhaupt keine privaten tertiären Bildungseinrichtungen, während es in Kanada nur eine vernachlässigbare Anzahl von privaten tertiären Bildungseinrichtungen gibt (Tab. B4.1).

Kasten B4.1

Der Einfluss des elterlichen Hintergrunds auf die Erfolgsquoten der Bildungsteilnehmenden im Tertiärbereich

Die Daten zu den Erfolgsquoten im Tertiärbereich wurden 2022 erhoben und nach 2 Aspekten der Chancengerechtigkeit untergliedert: dem Bildungsstand der Eltern und dem Migrationshintergrund. Die Ergebnisse dieser Datenerhebung unterstreichen, wie wichtig es ist, bei der Analyse der Ergebnisse für potenziell benachteiligte Bevölkerungsgruppen über nationale Durchschnittswerte hinauszublicken. Insgesamt 15 Länder und subnationale Einheiten konnten die betreffenden Daten bereitstellen.

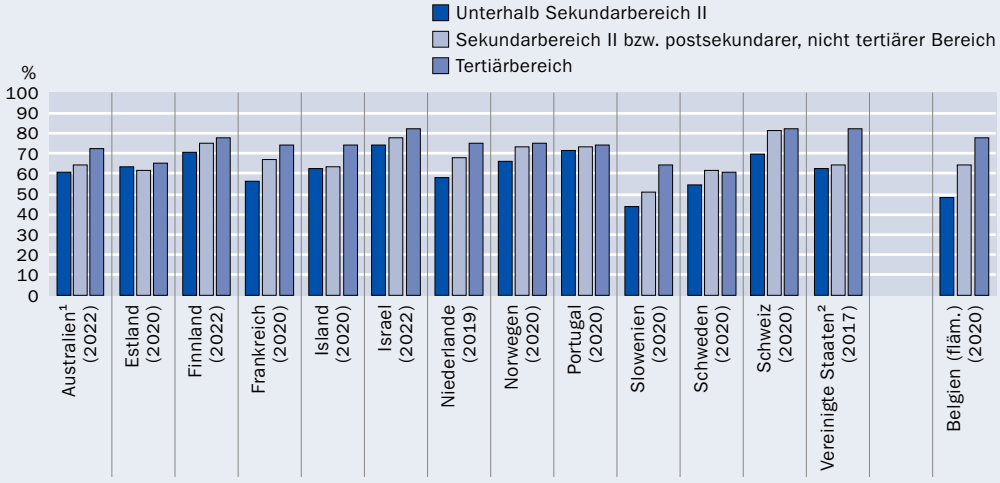
Die Muster bei den Erfolgsquoten im Tertiärbereich lassen erhebliche Unterschiede zwischen den Ländern erkennen. Belgien (fläm.), Slowenien und die Vereinigten Staaten weisen die größte Differenz zwischen den Erfolgsquoten (bezogen auf die reguläre Ausbildungsdauer plus 3 Jahre in Slowenien und plus 2 Jahre in den Vereinigten Staaten) von Bildungsteilnehmenden mit mindestens einem Elternteil mit Abschluss im Tertiärbereich und solchen, deren Eltern einen niedrigeren Bildungsstand als Tertiärbereich haben, auf. In mehreren anderen Ländern, wie etwa in Portugal, Schweden und der Schweiz, gehen die Erfolgsquoten der Bildungsteilnehmenden mit dem elterlichen Bildungshintergrund weniger stark auseinander (Abb. B4.3).

In Finnland studieren Bildungsteilnehmende aus Familien mit hohem Bildungsstand anscheinend langsamer und schließen den Tertiärbereich später ab, als Bildungsteilnehmende, deren Eltern einen niedrigeren Bildungsstand haben. Bei Bildungsteilnehmenden mit mindestens einem Elternteil mit Abschluss im Tertiärbereich liegt die auf die reguläre Ausbildungsdauer bezogene Erfolgsquote 9 Prozentpunkte unter der von Bil-

Abbildung B4.3

Erfolgsquote der Vollzeit-Bildungsteilnehmenden, die in einen Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgang eintraten, nach Bildungsstand der Eltern (letztes verfügbares Jahr)

Erfolgsquote der Vollzeit-Bildungsteilnehmenden am Ende der Ausbildungsdauer plus 3 Jahre



Anmerkung: Das Referenzjahr für die Daten (in Klammern neben dem Ländernamen) entspricht dem Abschlussjahr 3 Jahre nach dem regulären Ende des Bildungsgangs. Das Referenzjahr für die Anfangskohorte ändert sich je nach Dauer des Bildungsgangs. Bildungsstand der Eltern bezieht sich auf den höchsten Bildungsstand, den mindestens ein Elternteil erreicht hat.

1. Bei Australien basieren die Daten nur auf Bildungsgängen mit einer regulären Ausbildungsdauer von 3, 4 oder 5 Jahren. 2. Für die Vereinigten Staaten liegen nur Daten für die reguläre Ausbildungsdauer plus 2 Jahre (nicht 3 Jahre) vor.

Daten s. Tabelle B4.4. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). StatLink: https://stat.link/dl1mtw

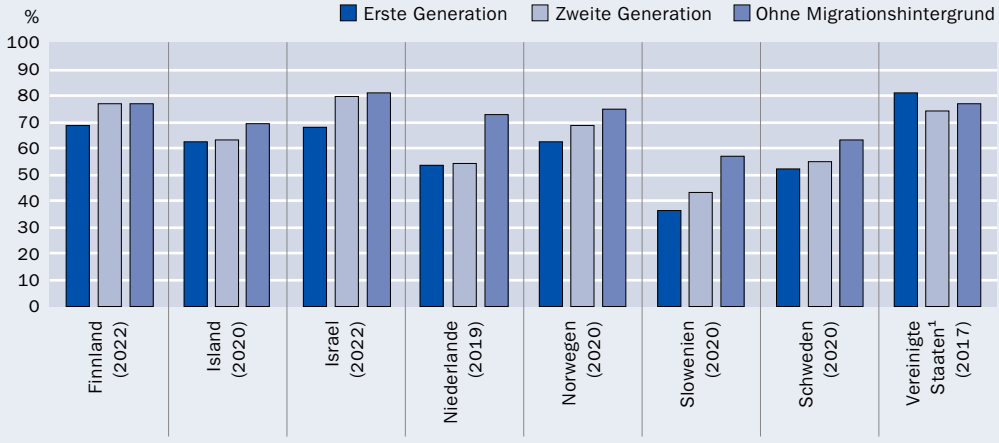
dungsteilnehmenden, deren Eltern einen Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II als höchste Qualifikation haben, und 8 Prozentpunkte unter der von Bildungsteilnehmenden mit mindestens einem Elternteil mit Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich. 3 Jahre nach der regulären Ausbildungsdauer verhält es sich allerdings umgekehrt: Die Erfolgsquote von Bildungsteilnehmenden mit mindestens einem Elternteil mit Abschluss im Tertiärbereich liegt 7 Prozentpunkte über der von Bildungsteilnehmenden mit Eltern ohne Abschluss im Sekundarbereich II und 3 Prozentpunkte über der von Bildungsteilnehmenden, deren Eltern über einen Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich verfügen. Ein ähnliches Muster lässt sich in Estland beobachten, nur ist dort die Differenz zwischen den Erfolgsquoten nach 3 Jahren geringer (Tab. B4.4). Dieses Muster zeigt sich auch bei der Betrachtung der Studienzeit der Bildungsteilnehmenden: Laut einer im Zeitraum 1980–2010 in Finnland durchgeführten Studie schlossen Bildungsteilnehmende mit dem niedrigsten elterlichen Bildungsstand ihren Bildungsgang 1,8 Monate früher als Bildungsteilnehmende mit Eltern mit dem höchsten Bildungsstand ab (Lehti and Kinnari, 2024[9]).

Unterschiede lassen sich auch bei der Betrachtung des Migrationsstatus der Bildungsteilnehmenden in verschiedenen Ländern feststellen. In den Niederlanden und in Slowenien wiesen Bildungsteilnehmende mit Migrationshintergrund Erfolgsquoten (nach der regulären Ausbildungsdauer plus 3 Jahre) auf, die mindestens 15 Prozentpunkte unter der von Bildungsteilnehmenden ohne einen solchen Hintergrund lagen. In Finnland und Israel bestehen zwar nur geringe Unterschiede zwischen Migrantinnen und Migranten der zweiten Generation und Personen ohne Migrationshintergrund, dafür verzeichneten Migrantinnen und Migranten der ersten Generation niedrigere Erfolgsquoten, was möglicherweise auf Barrieren bei der Anpassung an Sprache und Kultur des Aufnahmelandes zurückzuführen ist. In den Vereinigten Staaten weisen Migrantinnen und Migranten der ersten Generation geringfügig höhere Erfolgsquoten als die beiden anderen Kategorien auf (Abb. B4.4).

Abbildung B4.4

Erfolgsquote der Vollzeit-Bildungsteilnehmenden, die in einen Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgang eintraten, nach Migrationsstatus (letztes verfügbares Jahr)

Erfolgsquote der Vollzeit-Bildungsteilnehmenden am Ende der Ausbildungsdauer plus 3 Jahre



Anmerkung: Das Referenzjahr für die Daten (in Klammern neben dem Ländernamen) entspricht dem Abschlussjahr 3 Jahre nach dem regulären Ende des Bildungsgangs. Das Referenzjahr für die Anfangskohorte ändert sich je nach Dauer des Bildungsgangs.
1. Für die Vereinigten Staaten liegen nur Daten für die reguläre Ausbildungsdauer plus 2 Jahre (nicht 3 Jahre) vor.
Daten s. Tabelle B4.4. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie *Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes* (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). *StatLink:* https://stat.link/dl1mtw

Der Anteil der Absolventinnen und Absolventen im Tertiärbereich, die an öffentlichen Bildungseinrichtungen studierten, liegt über dem Anteil derjenigen von privaten Bildungseinrichtungen und nimmt tendenziell mit der Stufe des Tertiärbereichs zu. In den OECD-Ländern besuchten 58 % der Absolventinnen und Absolventen kurzer tertiärer Bildungsgänge öffentliche Bildungseinrichtungen. Beim Bachelorbildungsgang steigt dieser Anteil auf 63 %, beim Masterbildungsgang auf 65 % und bei Promotions- oder gleichwertigen Bildungsgängen auf 76 %. In einigen wenigen Ländern erwarb die Mehrheit der Bildungsteilnehmenden im Tertiärbereich ihren Abschluss – unabhängig vom Bildungsbereich – an einer privaten Bildungseinrichtung. 2022 absolvierten in Chile, Costa Rica, Israel, der Republik Korea, Mexiko und Ungarn mindestens 50 % der Bildungsteilnehmenden von Bachelor-, Master- und Promotionsbildungsgängen eine private Bildungseinrichtung. In Kolumbien trifft dies für den Bachelor- und Masterbildungsgang ebenfalls zu, nicht jedoch für den Promotionsbildungsgang (Abb. B4.1).

Unterschiede zwischen den Ländern bestehen auch bei der zeitlichen Entwicklung des Anteils der Absolventinnen und Absolventen öffentlicher Bildungseinrichtungen. Seit 2013 entfällt auf private Bildungseinrichtungen ein wachsender Anteil der Absolventinnen und Absolventen kurzer tertiärer, Bachelor- und Master- oder gleichwertiger Bildungsgänge. Demgegenüber ist der Anteil der Absolventinnen und Absolventen öffentlicher Bildungseinrichtungen bei Promotionsbildungsgängen in dieser Zeit stabil geblieben, nur in Estland, Kolumbien, den Niederlanden und Ungarn ist er um mehr als 20 % gesunken. In Ungarn wurden in den Jahren 2019–2021 die meisten staatlich finanzierten Bildungseinrichtungen von öffentlichen Stiftungen mit öffentlich-rechtlichem Auftrag übernommen und privatisiert (Eurydice, 2024[10]). 2022 erwarben in Ungarn 24 % der Bildungsteilnehmenden in einem Bachelorbildungsgang ihren Abschluss an einer öffentlichen Bildungseinrichtung; 2013 waren es noch 87 % (Tab. B4.1).

In vielen Ländern mit einem hohen Anteil an in privaten Bildungseinrichtungen eingeschriebenen Bildungsteilnehmenden leisten private Ausgaben einen erheblichen Beitrag zur Finanzierung der Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich. Private Ausgaben machten in Chile über 60 % und in Japan und der Republik Korea über 55 % der Gesamtausgaben für Bildung im Tertiärbereich aus (OECD, 2023[1]). In diesen Kontexten finanzieren sich private Bildungseinrichtungen möglicherweise weniger über öffentliche Mittel und mehr über Ausgaben privater Haushalte in Form von Bildungsgebühren und Zuwendungen. Bei der Festlegung ihrer Bildungsgebühren, der Zugangsmöglichkeiten und der von ihnen angebotenen Bildungsgänge orientieren sie sich unter Umständen stärker am Markt.

In Lateinamerika haben in den vergangenen Jahrzehnten sowohl öffentliche als auch private Bildungseinrichtungen – allen voran private Hochschulen – zugelegt, um der wachsenden Nachfrage nach Hochschulbildung Rechnung zu tragen und mehr Personen aus sozial benachteiligten Gruppen aufzunehmen (Brunner and Labraña, 2020[11]). In Chile und Kolumbien ist der Anteil der Absolventinnen und Absolventen öffentlicher Bildungseinrichtungen seit 2013 gesunken, was die verstärkte Hinwendung der Bildungsteilnehmenden zu privaten Hochschulen widerspiegelt.

Abwägungen bei der Wahl zwischen öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen

Die Entscheidung der Bildungsteilnehmenden darüber, bei welcher Art von Bildungseinrichtung sie sich einschreiben, wird von verschiedenen Faktoren beeinflusst. So entscheiden sich Bildungsteilnehmende in Brasilien vielleicht für den Besuch einer privaten Bildungseinrichtung, weil an öffentlichen Hochschulen schärfere Zulassungskriterien

gelten, was möglicherweise durch die Konkurrenz um Studienplätze und/oder begrenzte Kapazitäten für die Aufnahme von Bildungsteilnehmenden bedingt ist. In Kolumbien profitieren Bildungsteilnehmende an privaten Bildungseinrichtungen von flexiblen Zahlungsoptionen und nicht erforderlichen Zulassungsprüfungen. In Deutschland ergänzen private Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich die öffentlichen Bildungseinrichtungen insofern, als sie attraktive Studienmöglichkeiten (z. B. Fernstudiengänge) anbieten, die sowohl für Berufstätige als auch für Menschen, die eine Ausbildung absolviert haben, gut geeignet sind. Sie bieten Zugang zu Fächergruppen, zu denen der Zugang an öffentlichen Bildungseinrichtungen sehr wettbewerbsorientiert und restriktiv ist, z. B. Psychologie (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022[12]).

Die von den Hochschulen erhobenen Bildungsgebühren und die Verfügbarkeit finanzieller Unterstützung haben wesentlichen Einfluss auf die Wahl öffentlicher oder privater Bildungseinrichtungen durch Bildungsteilnehmende. In Australien und Japan sind die durchschnittlichen Bildungsgebühren für inländische Vollzeit-Bildungsteilnehmende in Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgängen an unabhängigen privaten Bildungseinrichtungen doppelt so hoch wie an öffentlichen Bildungseinrichtungen. Dagegen sind in Litauen und Rumänien die Gebühren für öffentliche und private Bildungseinrichtungen relativ gleich (s. Tab. C5.1). In vielen Ländern haben Bildungsteilnehmende im Tertiärbereich Zugang zu Zuschüssen und öffentlichen oder staatlich garantierten Privatdarlehen, um ihr Studium zu finanzieren. In Australien und Japan konnten diese beiden Formen der finanziellen Unterstützung einen wesentlichen Teil der Bildungsgebühren der Bildungsteilnehmenden decken und somit die finanzielle Mehrbelastung durch die Wahl einer privaten Bildungseinrichtung mindern. Insbesondere im Vereinigten Königreich, wo es nur private Bildungseinrichtungen gibt, erhalten 84 % der Bildungsteilnehmenden eine oder beide Arten der Finanzhilfe (s. Tab. C5.3).

Der höhere Anteil von Absolventinnen und Absolventen von Promotions- oder gleichwertigen Bildungsgängen an öffentlichen Bildungseinrichtungen lässt sich auf unterentwickelte finanzielle Beziehungen zwischen dem Privatsektor und forschungsorientierten Bildungseinrichtungen zurückführen. In den OECD-Ländern kamen 2016 zwei Drittel der Mittel für Forschung und Entwicklung an tertiären Bildungseinrichtungen aus öffentlicher Quelle und weniger als 10 % von Unternehmen und dem privaten gemeinnützigen Sektor. Ebenso gaben in Unternehmenserhebungen lediglich 15 % an, bei der Entwicklung neuer Produkte oder Verfahren mit Hochschuleinrichtungen zu kooperieren (OECD, 2019[13]). Und schließlich betrug 2019 der Anteil der laufenden Ausgaben für F&E-Aktivitäten in Prozent der Gesamtausgaben im Tertiärbereich bei öffentlichen Bildungseinrichtungen 83 % und bei privaten Bildungseinrichtungen 17 % (OECD, 2022[14]).

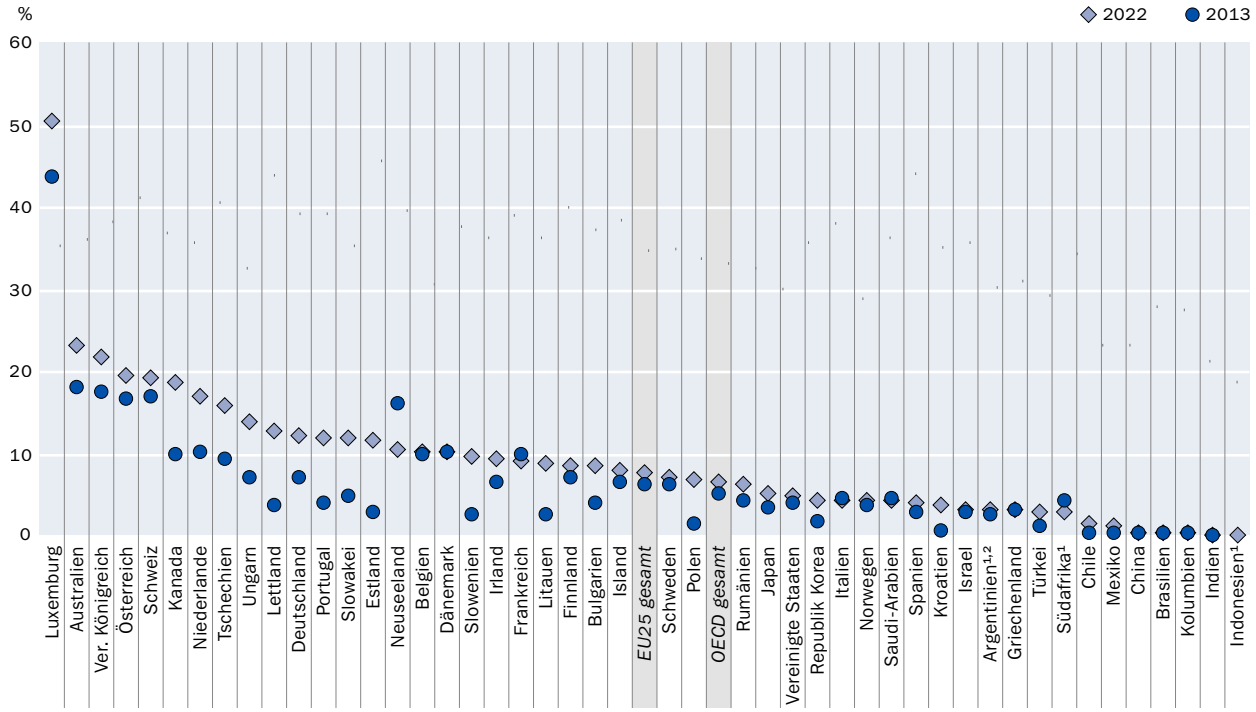
Internationale Mobilität

Entwicklung der Anzahl mobiler Bildungsteilnehmender

Der Anteil – internationaler bzw. ausländischer – mobiler Bildungsteilnehmender an allen im Tertiärbereich Eingeschriebenen ist zwischen 2013 und 2022 in nahezu allen Ländern gewachsen (Abb. B4.5). Eine bemerkenswerte Ausnahme bildet dabei Neuseeland mit einem Rückgang des Anteils internationaler Bildungsteilnehmender um 6 Prozentpunkte, der zum größten Teil auf die Verhängung strenger Reisebeschränkungen zu Beginn des akademischen Jahrs zurückzuführen war. In vielen mittel- und osteuropäischen Ländern ist die Zahl der mobilen Bildungsteilnehmenden sehr stark gestiegen, wenn auch von einem niedrigen Anfangsniveau 2013. So erhöhte sich in Estland der Anteil internationaler

Abbildung B4.5

Entwicklung des Anteils internationaler bzw. ausländischer Bildungsteilnehmender an allen Bildungsteilnehmenden im Tertiärbereich (2013 und 2022)



1. Referenzjahr nicht 2022. Weitere Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle. 2. Referenzjahr nicht 2013. Weitere Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils internationaler bzw. ausländischer Bildungsteilnehmender im Jahr 2022.
Daten s. Tabelle B4.3. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). StatLink: https://stat.link/dl1mtw

Bildungsteilnehmender von 3 % im Jahr 2013 auf 11 % im Jahr 2022. In ähnlicher Weise nahm ihr Anteil in Lettland von 4 auf 13 % und in Kanada von 10 auf 19 % zu (Tab. B4.3).

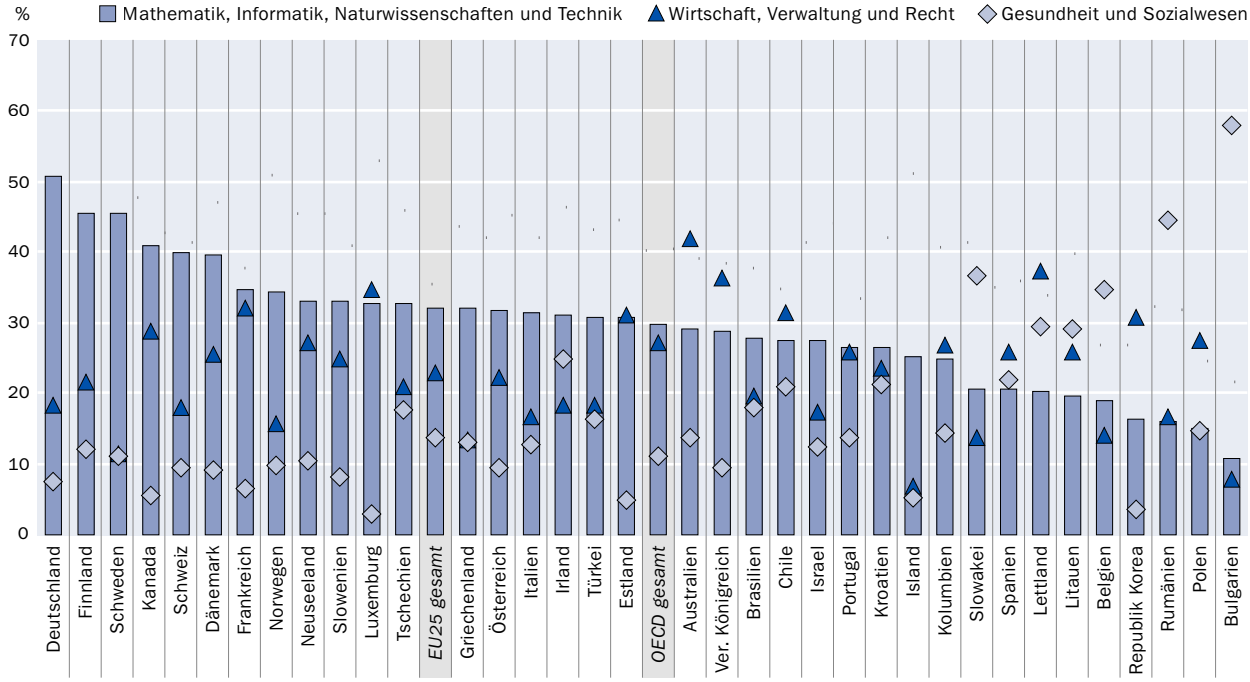
Am stärksten gestiegen ist der Anteil der in Master- oder gleichwertigen Bildungsgängen eingeschriebenen mobilen Bildungsteilnehmenden – von 10 % im Jahr 2013 auf 15 % im Jahr 2022. Bulgarien, Estland, Lettland, Litauen und Portugal zogen deutlich mehr mobile Bildungsteilnehmende in Masterbildungsgängen an und verzeichneten einen erheblichen Anstieg des Anteils mobiler Bildungsteilnehmender in diesem Bildungsbereich von mindestens 10 Prozentpunkten. Bei den Promotions- oder gleichwertigen Bildungsgängen stieg der Anteil internationaler Bildungsteilnehmender in den OECD-Ländern geringer an, während Chile, Estland und Ungarn mit mindestens 20 Prozentpunkten die größten Zuwächse aufwiesen (Tab. B4.3).

Mobile Bildungsteilnehmende nach Fächergruppen

In den OECD-Ländern treffen inländische und mobile Bildungsteilnehmende häufig sehr unterschiedliche Entscheidungen bezüglich der Fächergruppen. Mobile Bildungsteilnehmende sind in den MINT-Fächern stark vertreten. Im Durchschnitt sind 30 % aller internationalen bzw. ausländischen Bildungsteilnehmenden in diesen Fächern eingeschrieben, bei den nicht mobilen Bildungsteilnehmenden hingegen nur 19 %. In Dänemark wählen 40 % der mobilen Bildungsteilnehmenden und lediglich 22 % der inländischen Bildungsteilnehmenden ein MINT-Fach, ähnliche Unterschiede sind in Schweden und der Türkei zu beobachten (Abb. B4.6 und Tab. B4.3). Eine Ausnahme bildet die Republik Korea, wo 34 % der nicht mobilen Bildungsteilnehmenden in MINT-Fächern eingeschrieben sind,

Abbildung B4.6

Anteil internationaler bzw. ausländischer Bildungsteilnehmender in ausgewählten Fächergruppen an allen mobilen Bildungsteilnehmenden (2022)



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils internationaler bzw. ausländischer Bildungsteilnehmender in MINT-Fächern.
Daten s. Tabelle B4.3. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). StatLink: https://stat.link/dl1mtw

bei den mobilen Bildungsteilnehmenden sind es hingegen 16 %. Naturwissenschaftliche, mathematische und technische Kenntnisse sind nicht zuletzt dank international standardisierter Lehrpläne und der Verwendung einer gemeinsamen Sprache zwischen den verschiedenen Bildungssystemen übertragbar, was es Bildungsteilnehmenden erleichtert, im Ausland zu studieren.

Im Vergleich zu inländischen Bildungsteilnehmenden entscheiden sich mobile Bildungsteilnehmende seltener für Fächer, die zu einer Karriere im Gesundheits- und Sozialsektor führen. Im Durchschnitt sind 11 % der mobilen Bildungsteilnehmenden in der Fächergruppe Gesundheit und Sozialwesen eingeschrieben, bei den nicht mobilen Bildungsteilnehmenden sind es hingegen 15 %. Möglicherweise schrecken regulatorische Rahmenbedingungen und die Kosten der Anerkennung eines Abschlusses Bildungsteilnehmende davon ab, solche Fachrichtungen im Ausland zu studieren. Eine Ausnahme bilden Bulgarien und Rumänien, wo der Anteil mobiler Bildungsteilnehmender in der Fächergruppe Gesundheit und Sozialwesen 30 % höher ist als der Anteil nicht mobiler Bildungsteilnehmender (Abb. B4.6 und Tab. B4.3).

Manchen Ländern ist es gelungen, internationale Bildungsteilnehmende für Fächergruppen entsprechend dem Bedarf der Arbeitgebenden zu gewinnen und so zu helfen, Qualifikationslücken zu schließen. In den OECD-Ländern sind digitale Kompetenzen, medizinisches Wissen und wissenschaftliche Expertise stark gefragt, und manche Länder greifen auf den Pool mobiler Bildungsteilnehmender zu, um dem Mangel an qualifizierten lokalen Arbeitskräften zu begegnen. In Bulgarien und Rumänien sind mehr als 40 % der mobilen Bildungsteilnehmenden in den Bildungsgängen der Fächergruppe Gesundheit und Sozialwesen

eingeschrieben, was den an ihrem Arbeitsmarkt am meisten benötigten Qualifikationen entspricht (OECD, 2022[15]). Lettland und die Slowakei, wo ein erheblicher Anteil mobiler Bildungsteilnehmender einen Abschluss in der Fächergruppe Gesundheit und Sozialwesen anstrebt, zählen ebenfalls zu den Ländern, die den Anteil mobiler Bildungsteilnehmender im Tertiärbereich seit 2013 signifikant erhöht haben (Tab. B4.3). Wie erfolgreich diese Strategie ist, wird von den Maßnahmen abhängen, die die Länder ergreifen, um diese Menschen zu binden und ihnen den Übergang in den Arbeitsmarkt zu erleichtern.

Politische Ansätze zur Gewinnung internationaler bzw. ausländischer Bildungsteilnehmender

Die OECD-Länder haben eine Reihe von Initiativen ins Leben gerufen, um internationale Bildungsteilnehmende zu gewinnen und zu binden. Die Mobilität der Bildungsteilnehmenden wird von solchen Faktoren wie Unterrichtssprache, kultureller Verwandtschaft und Beschäftigungsmöglichkeiten nach dem Studium beeinflusst. Oft passen die Bildungseinrichtungen sprachliche Anforderungen und Arbeitsbeschränkungen an die Bedürfnisse der internationalen Bildungsteilnehmenden an. Manche Länder bieten auch Aufenthaltsgenehmigungen für Familienangehörige und Zugang zum Arbeitsmarkt, um Bildungsteilnehmende zu bestärken, im Land zu bleiben (OECD, 2022[16]). Mobile Bildungsteilnehmende in der Slowakei erhalten automatisch Zugang zum Arbeitsmarkt, ohne eine Arbeitserlaubnis beantragen oder einen Arbeitsmarkttest ablegen zu müssen (OECD, 2022[16]). In Brasilien gibt es spezielle Programme für Bildungsteilnehmende aus Entwicklungsländern, die weiterführende Bildungsgänge anstreben (Ministry of External Relations of Brazil, 2024[17]). In Finnland haben sich bei der Gewinnung internationaler Bildungsteilnehmender mehrere Maßnahmen als wirksam erwiesen, darunter die Anpassung der Bewerbungsfristen, die Förderung gemeinsamer Bildungsgänge und die Schaffung einer zentralen englischsprachigen Bewerbungsplattform (European Commission, 2018[18]).

Definitionen

Ausländische Bildungsteilnehmende im Tertiärbereich sind Bildungsteilnehmende, 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. Daher ist bei der Interpretation von Daten, die auf dem Konzept der ausländischen Bildungsteilnehmenden im Tertiärbereich basieren, in Bezug auf die Mobilität der Bildungsteilnehmenden sowie bei bilateralen Vergleichen Vorsicht angebracht.

Internationale Bildungsteilnehmende sind Bildungsteilnehmende, die aus ihrem Herkunftsland zwecks Ausbildung in ein anderes Land gekommen sind. Das Herkunftsland von Bildungsteilnehmenden 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 Bildungsteilnehmende im Tertiärbereich als Bildungsteilnehmende 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 Bildungsteilnehmende, die ihre vorherige Ausbildung in einem anderen Land absolviert haben.

Mobile Bildungsteilnehmende sind entweder internationale oder ausländische Bildungsteilnehmende.

Inländische Bildungsteilnehmende sind Bildungsteilnehmende, die nicht international mobil sind. Ihre Anzahl ergibt sich aus der Differenz zwischen der Gesamtzahl der Bildungsteilnehmenden in jedem Zielland und der Anzahl der internationalen bzw. ausländischen Bildungsteilnehmenden.

Anfangende auf einer ISCED-Stufe im Tertiärbereich sind Bildungsteilnehmende, 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.

Bildungsstand der Eltern bezieht sich auf den höchsten Bildungsabschluss, den mindestens ein Elternteil erreicht hat: Unterhalb Sekundarbereich II entspricht den ISCED-2011-Stufen 0, 1 und 2 und umfasst anerkannte Qualifikationen von Bildungsgängen auf ISCED-2011-Stufe 3, die nicht als ausreichend für den Abschluss der ISCED-2011-Stufe 3 angesehen werden, und ohne direkten Zugang zum postsekundaren, nicht tertiären Bereich oder zum Tertiärbereich; Sekundarbereich II oder postsekundarer, nicht tertiärer Bereich entspricht den ISCED-2011-Stufen 3 und 4; und Tertiärbereich entspricht den ISCED-2011-Stufen 5, 6, 7 und 8.

Bildungsteilnehmende mit Migrationshintergrund sind Bildungsteilnehmende, deren Mutter und Vater beide in einem anderen Land geboren wurden.

- Erste Generation: Diejenigen, die im Ausland geboren wurden und deren Eltern beide ebenfalls in einem anderen Land geboren wurden.
- Zweite Generation: Diejenigen, die im Land geboren wurden, deren Eltern aber beide in einem anderen Land geboren wurden.

Angewandte Methodik

Internationale Mobilität

Mobile Bildungsteilnehmende im Tertiärbereich und die unterschiedlichen Arten der Mobilität zu Bildungszwecken zu definieren und zu identifizieren, ist eine der großen Herausforderungen der internationalen Bildungsstatistik, da bestehende internationale und nationale Statistiksysteme nur die nationalen Bildungsaktivitäten innerhalb der nationalen Grenzen erfassen (OECD, 2018[19]).

Die Daten über internationale und ausländische Bildungsteilnehmende 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 Bildungsteilnehmenden im Tertiärbereich genutzte, d. h., es werden die Unterlagen über die regulär in einem Bildungsgang eingeschriebenen Bildungsteilnehmenden im Tertiärbereich zugrunde gelegt.

Quellen

Die Daten beziehen sich auf das Berichtsjahr für Bildungsgänge 2021/2022 und beruhen auf der von der OECD im Jahr 2023 durchgeführten Bildungsstatistik auf Basis der Datensammlung von UNESCO-UIS/OECD/Eurostat. Die Daten einiger Länder können sich auf abweichende Referenzjahre beziehen. Weiterführende Informationen s. *Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes* (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en).

Das UNESCO-Institut für Statistik (UIS) hat Daten für Argentinien, China, Indien, Indonesien, S Brunner audi-Arabien und Südafrika zur Verfügung gestellt.

Weiterführende Informationen

Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2022), *Bildung in Deutschland 2022 – Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal*, wbv Publikation, Bielefeld, https://doi.org/103278/6001820hw. [12]

Brunner, J. and J. Labraña (2020), "The transformation of higher education in Latin America: From elite access to massification and universalisation", in *Higher Education in Latin America and the Challenges of the 21st Century*, Springer International Publishing, https://doi.org/10.1007/978-3-030-44263-7_3. [11]

Delaney, J. and P. Devereux (2021), "The Economics of Gender and Educational Achievement: Stylized Facts and Causal Evidence", in *Oxford Research Encyclopedia of Economics and Finance*, Oxford University Press, https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190625979.013.663. [2]

European Commission (2018), *Attracting and retaining international students in the EU – National Report of Finland*, http://www.emn.fi (Zugriff am 23. Mai 2024). [18]

Eurydice (2024), *National Education Systems*, https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/hungary/organisation-private-education (Zugriff am 17. Mai 2024). [10]

FIT (2024), *Ensure Fair Teaching Practices*, Fairness in Teaching website, https://www.fairnessinteaching-project.eu/. [5]

Flemish Government (2024), *STEM-Agenda 2030 – STEM-competences for a future and mission-oriented policy*, https://assets.vlaanderen.be/image/upload/v1624978438/STEM_agenda_2030_pjxpnw.pdf (Zugriff am 23. Mai 2024). [6]

Lehti, H. and H. Kinnari (2024), "Students' cultural and economic family background and duration of university studies in Finland", *European Education*, Vol. 56/1, pp. 32–49, https://doi.org/10.1080/10564934.2024.2308244. [9]

Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (2024), *Alianza Steam por el Talento Femenino*, https://alianzasteam.educacionfpydeportes.gob.es/quienes-somos/mision-entidades-colaboradoras.html. [7]

Ministry of External Relations of Brazil (2024), *Selection process*, https://www.gov.br/mre/en/subjects/culture-and-education/educational-themes/study-opportunities-for-international-applicants/pec-g/selection-process#requisitos (Zugriff am 23. Mai 2024). [17]

MINTvernetzt (2024), *Bündnis für Frauen in MINT-Berufen*, https://www.mint-vernetzt.de/news/buendnis-fuer-frauen-in-mint-berufen/ (Zugriff am 17. Mai 2024). [4]

National University of Ireland Maynooth (2023), *STEM Passport for Inclusion*, https://www.maynoothuniversity.ie/all-institute/all-projects/stem-passport-inclusion (Zugriff am 17. Mai 2024). [3]

OECD (2023), *Bildung auf einen Blick 2023 – OECD-Indikatoren*, wbv Publikation, Bielefeld, https://doi.org/10.3278/6001821qw. [1]

OECD (2022), *Bildung auf einen Blick 2022 – OECD-Indikatoren*, wbv Publikation, Bielefeld, https://doi.org/10.3278/6001821pw. [14]

OECD (2022), *International Migration Outlook 2022*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/30fe16d2-en. [16]

OECD (2022), *Skills for Jobs database*, https://www.oecdskillsforjobsdatabase.org/ (Zugriff am 17. Mai 2024). [15]

OECD (2019), *Benchmarking Higher Education System Performance, Higher Education*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/be5514d7-en. [13]

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. [19]

Welmond, M. and L. Gregory (2021), *Educational Underachievement Among Boys and Men*, World Bank Group, Washington, DC, http://documents.worldbank.org/curated/en/111041644611110155/Educational-Underachievement-Among-Boys-and-Men. [8]

Tabellen Kapitel B4

StatLink: *https://stat.link/dl1mtw*

- Tabelle B4.1: Verteilung der Absolventinnen und Absolventen in jeder Stufe des Tertiärbereichs, nach Art der Bildungseinrichtung (2013 und 2022)
- Tabelle B4.2: Anteil der weiblichen Anfangenden sowie Verteilung der weiblichen und männlichen Anfangenden im Tertiärbereich, nach gewählter Fächergruppe (2015 und 2022)
- Tabelle B4.3: Anteil der internationalen bzw. ausländischen Bildungsteilnehmenden, nach Stufe des Tertiärbereichs, und Verteilung der Bildungsteilnehmenden im Tertiärbereich, nach gewählter Fächergruppe und Mobilitätsstatus (2013 und 2022)
- Tabelle B4.4: Erfolgsquoten der Bildungsteilnehmenden, die in einen Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgang eintraten, nach Zeitpunkt und sozialem Hintergrund (letztes verfügbares Jahr)

Datenstand: 14. Juni 2024. Aktualisierte Daten und weitere Untergliederungen s. *https://data-explorer.oecd.org/s/4s*, OECD-Bildungsdatenbank.

Tabelle B4.1

Verteilung der Absolventinnen und Absolventen in jeder Stufe des Tertiärbereichs, nach Art der Bildungseinrichtung (2013 und 2022)

In Prozent

	Kurze tertiäre Bildungsgänge				Bachelor oder gleichwertig				Master oder gleichwertig				Promotion oder gleichwertig			
	Öffentliche Bildungseinrichtungen		Private Bildungseinrichtungen		Öffentliche Bildungseinrichtungen		Private Bildungseinrichtungen		Öffentliche Bildungseinrichtungen		Private Bildungseinrichtungen		Öffentliche Bildungseinrichtungen		Private Bildungseinrichtungen	
			Staatlich subventioniert	Unabhängig			Staatlich subventioniert	Unabhängig			Staatlich subventioniert	Unabhängig			Staatlich subventioniert	Unabhängig
	2013	2022	2022	2022	2013	2022	2022	2022	2013	2022	2022	2022	2013	2022	2022	2022
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
OECD-Länder																
Australien	71	28	m	m	95	89	m	m	97	88	m	m	99	99	m	m
Österreich	83	80	m	m	65	59	m	m	77	66	m	m	97	97	m	m
Belgien[1]	20	40	60	0	41	38	62	0	41	40	59	1	45	46	54	0
Kanada	100	100	a	a	100	100	a	a	100	100	a	a	100	100	a	a
Chile	2	5	3	92	21	18	14	68	23	12	25	63	42	40	46	14
Kolumbien	76	80	a	20	40	34	a	66	23	21	a	79	73	51	a	49
Costa Rica[2]	88	100	a	a	26	35	a	65	32	27	a	73	31	46	a	54
Tschechien	90	85	15	a	79	84	4	12	88	93	a	7	100	100	a	0
Dänemark	96	98	2	0	98	100	0	0	100	100	0	0	100	100	0	0
Estland	a	a	a	a	27	91	0	9	1	96	0	4	0	99	0	1
Finnland	a	a	a	a	57	36	64	a	93	77	23	a	100	100	0	a
Frankreich	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Deutschland[3]	86	7	m	m	85	69	m	m	97	92	m	m	99	99	m	m
Griechenland	a	a	a	a	100	100	a	a	100	100	a	a	100	100	a	a
Ungarn	45	3	8	89	87	24	9	67	91	28	10	62	97	26	4	70
Island	29	86	14	0	78	77	23	0	75	71	29	0	95	93	7	0
Irland	100	94	0	6	100	91	0	9	100	86	0	14	100	100	0	0
Israel	m	45	55	0	11	19	67	14	5	16	67	17	a	0	100	0
Italien	a	a	a	100	87	76	0	24	90	75	0	25	96	95	0	5
Japan	8	7	a	93	22	21	a	79	54	56	a	44	75	76	a	24
Republik Korea	2	2	a	98	24	22	a	78	29	29	a	71	36	34	a	66
Lettland	49	41	33	26	a	a	81	19	a	a	86	14	a	a	98	2
Litauen	a	a	a	a	89	87	a	13	96	95	a	5	99	99	a	1
Luxemburg	100	100	a	a	100	100	a	a	100	100	a	a	100	100	a	a
Mexiko	95	94	a	6	64	43	a	57	37	30	a	70	51	34	a	66
Niederlande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	100	m	m	m
Neuseeland	54	60	39	1	93	94	6	0	98	96	4	0	100	100	0	0
Norwegen	60	64	35	0	87	81	5	13	96	92	3	5	99	99	1	1
Polen	86	49	a	51	64	60	a	40	73	72	a	28	94	94	a	6
Portugal	a	75	a	25	77	79	a	21	81	84	a	16	94	94	a	6
Slowakei	74	56	44	a	76	87	a	13	79	87	a	13	96	95	a	5
Slowenien	59	69	2	28	84	80	15	5	93	90	8	3	95	82	5	13
Spanien	77	62	17	21	76	77	0	23	83	52	0	48	95	93	0	7
Schweden	46	29	67	4	92	93	7	a	92	91	9	a	90	88	12	a
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	99	1	0
Türkei	95	86	a	14	94	87	a	13	80	81	a	19	96	89	a	11
Ver. Königreich	a	a	100	a	a	a	100	a	a	a	100	a	a	a	100	a
Vereinigte Staaten	77	89	a	11	63	67	a	33	45	47	a	53	63	59	a	41
OECD-Durchschnitt	**61**	**58**	**18**	**25**	**66**	**63**	**14**	**23**	**68**	**65**	**13**	**22**	**77**	**76**	**12**	**12**
Partner- und/oder Beitrittsländer																
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	2	53	a	47	23	19	a	81	m	81	a	19	m	86	a	14
Bulgarien[2]	a	a	a	a	82	88	a	12	86	89	a	11	97	94	a	6
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kroatien	100	100	a	0	89	85	a	15	94	92	a	8	100	100	0	a
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
Peru	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Rumänien	a	a	a	a	74	84	a	16	88	89	a	11	99	100	a	0
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
EU25-Durchschnitt	**70**	**62**	**16**	**22**	**79**	**73**	**12**	**15**	**80**	**78**	**9**	**13**	**87**	**87**	**8**	**5**
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

1. Die Daten zu kurzen tertiären Bildungsgängen beziehen sich nur auf Belgien (fläm.). 2. Referenzjahr nicht 2013: 2015 für Bulgarien und Costa Rica. 3. Ab 2020 einschließlich fortgeschrittener beruflicher Bildungsgänge, die überwiegend von privaten Bildungsträgern angeboten werden.

Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik sowie Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). Daten und weitere Untergliederungen s. https://data-explorer.oecd.org/s/4s, OECD-Bildungsdatenbank.

StatLink: https://stat.link/dl1mtw

Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise zur Lektüre.

Tabelle B4.2

Anteil der weiblichen Anfangenden sowie Verteilung der weiblichen und männlichen Anfangenden im Tertiärbereich, nach gewählter Fächergruppe (2015 und 2022)

In Prozent

	Anteil weiblicher Anfangender		Verteilung der weiblichen Anfangenden						Verteilung der männlichen Anfangenden					
			Pädagogik		Gesundheit und Sozialwesen		Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik (MINT)		Pädagogik		Gesundheit und Sozialwesen		Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik (MINT)	
	2015	2022	2015	2022	2015	2022	2015	2022	2015	2022	2015	2022	2015	2022
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
OECD-Länder														
Australien	m	57	m	12	m	29	m	12	m	5	m	13	m	32
Österreich	54	55	18	16	8	12	17	18	6	6	4	6	50	48
Belgien	56	55	11	8	32	30	8	9	5	5	15	14	33	35
Kanada[1]	m	56	m	5	m	23	m	21	m	2	m	7	m	44
Chile	52	54	14	13	29	32	10	10	4	3	9	11	46	48
Kolumbien	52	53	9	10	8	7	17	17	5	6	3	4	41	41
Costa Rica[2]	54	52	18	18	12	6	16	20	10	9	7	3	39	42
Tschechien	57	57	13	15	17	20	18	15	4	5	5	7	46	43
Dänemark	57	55	7	5	26	26	12	16	4	3	10	9	30	36
Estland	57	57	10	11	15	17	20	21	2	2	3	5	52	50
Finnland	55	57	6	7	33	34	14	17	2	1	8	9	56	56
Frankreich[2]	55	56	5	4	17	16	15	16	2	2	5	6	43	40
Deutschland	49	50	12	14	8	12	22	21	3	4	3	4	56	53
Griechenland	54	58	10	11	11	15	24	19	2	3	5	9	49	41
Ungarn	57	55	16	10	13	15	12	12	6	3	7	8	39	40
Island	62	64	14	16	16	21	13	15	6	9	4	6	37	34
Irland	52	55	10	10	23	23	16	17	5	5	6	8	39	38
Israel	58	58	29	25	10	11	17	19	7	9	4	4	50	49
Italien[2]	55	55	7	7	11	10	20	21	1	1	9	6	41	41
Japan[3]	49	49	13[d]	11[d]	21[d]	22[d]	6	7	5[d]	5[d]	12[d]	10[d]	33	34
Republik Korea	50	51	11	10	21	22	15	17	3	4	9	11	45	45
Lettland	56	58	10	9	18	24	12	13	2	1	6	7	46	44
Litauen	55	57	5	7	17	25	14	13	2	1	5	7	47	44
Luxemburg	53	55	9	15	18	13	8	16	3	5	7	4	30	43
Mexiko	49	54	12	15	16	16	19	15	4	7	8	9	45	37
Niederlande	53	55	14	10	22	21	9	12	5	4	8	8	29	31
Neuseeland	55	60	10	10	15	18	17	21	3	3	5	7	36	41
Norwegen	55	57	14	15	21	25	12	12	6	7	6	7	36	37
Polen	58	61	12	10	12	18	17	12	4	3	5	7	42	35
Portugal	56	54	8	5	19	18	16	18	3	2	6	6	37	43
Slowakei	59	58	17	18	21	21	14	12	7	6	10	10	40	41
Slowenien	54	56	13	13	12	17	17	17	2	3	4	6	50	49
Spanien	53	54	16	16	19	23	13	13	5	6	8	9	40	40
Schweden	58	58	16	15	22	20	17	19	7	6	8	7	46	49
Schweiz	49	51	11	11	20	24	13	16	4	5	7	9	39	42
Türkei	48	53	10	5	13	27	11	11	3	4	6	9	24	28
Ver. Königreich	56	57	11	7	18	25	18	13	4	3	7	9	41	34
Vereinigte Staaten	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
OECD-Durchschnitt	**54**	**56**	**12**	**11**	**18**	**20**	**15**	**15**	**4**	**4**	**7**	**8**	**41**	**41**
Partner- und/oder Beitrittsländer														
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
Bulgarien	56	56	13	21	10	14	14	13	5	6	7	8	37	38
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kroatien	55	57	8	10	13	17	19	21	2	3	5	7	43	46
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
Peru[4]	m	53	m	7	m	27	m	15	m	3	m	8	m	46
Rumänien	55	56	5	7	11	13	23	21	1	1	6	6	46	43
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
EU25-Durchschnitt	**55**	**56**	**11**	**11**	**17**	**19**	**16**	**16**	**4**	**3**	**7**	**7**	**43**	**43**
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

1. Referenzjahr nicht 2022: 2021 für Kanada. 2. Referenzjahr nicht 2015: 2016 für Frankreich und Italien; 2017 für Costa Rica. 3. Alle Fächergruppen enthalten das Fach Informatik und Kommunikationstechnologie. 4. Die Daten beziehen sich auf die Verteilung der Anfangenden in Bachelorbildungsgängen und nicht in allen Bildungsgängen des Tertiärbereichs.

Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik sowie Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). Daten und weitere Untergliederungen s. https://data-explorer.oecd.org/s/4s, OECD-Bildungsdatenbank.

StatLink: https://stat.link/dl1mtw

Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise zur Lektüre.

Tabelle B4.3

Anteil der internationalen bzw. ausländischen Bildungsteilnehmenden, nach Stufe des Tertiärbereichs, und Verteilung der Bildungsteilnehmenden im Tertiärbereich, nach gewählter Fächergruppe und Mobilitätsstatus (2013 und 2022)

In Prozent

	Anteil internationaler bzw. ausländischer Bildungsteilnehmender								Verteilung der Bildungsteilnehmenden nach Fächergruppe und Mobilitätsstatus							
	Bachelor oder gleichwertig		Master oder gleichwertig		Promotion oder gleichwertig		Tertiärbereich insgesamt		Tertiärbereich insgesamt							
	2013	2022	2013	2022	2013	2022	2013	2022	Sozialwissenschaften, Journalismus und Informationswesen		Wirtschaft, Verwaltung und Recht		Gesundheit und Sozialwesen		Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik	
									Mobil	Nicht mobil	Mobil	Nicht mobil	Mobil	Nicht mobil	Mobil	Nicht mobil
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
	Internationale Bildungsteilnehmende															
OECD-Länder																
Australien	14	15	38	39	33	35	18	23	2	9	42	21	14	26	29	19
Österreich	20	19	19	26	28	40	17	19	16	7	22	25	9	10	32	29
Belgien	8	7	16	17	38	25	10	10	11	11	14	24	34	25	19	19
Chile	0	1	2	4	3	25	0	1	5	6	31	22	21	23	28	27
Tschechien	8	13	11	18	13	26	9	16	10	8	21	19	17	14	33	24
Dänemark	6	5	18	20	30	37	10	10	9	9	25	23	9	25	40	22
Estland	2	7	4	17	7	32	3	11	10	6	31	18	5	15	31	31
Finnland	5	6	11	11	17	28	7	8	4	6	21	18	12	20	46	34
Frankreich	8	7	13	14	40	36	10	9	10	7	32	27	6	14	35	25
Deutschland	4	7	12	18	7	23	7	12	7	8	18	24	7	10	51	34
Griechenland[1]	3	3	1	1	2	3	3	3	16	13	13	20	13	8	32	33
Island	6	5	6	11	20	39	7	8	10	17	6	20	5	17	25	18
Irland	6	7	10	16	25	37	6	9	7	6	18	23	25	16	31	27
Israel	3	3	4	5	5	12	3	3	17	15	17	17	12	9	28	33
Italien	4	3	4	6	12	12	4	4	16	14	16	18	13	15	31	25
Japan	3	3	7	10	19	22	3	5	m	m	m	m	m	m	m	m
Lettland	4	10	3	28	6	13	4	13	4	9	37	24	29	16	20	26
Litauen	2	6	3	15	3	10	2	9	12	10	26	27	29	20	20	25
Luxemburg	24	25	67	77	84	91	44	50	13	9	35	25	3	12	33	22
Mexiko	0	1	1	4	3	8	0	1	m	m	m	m	m	m	m	m
Niederlande	8	15	17	27	38	m	10	17	m	m	m	m	m	m	m	m
Neuseeland	13	9	20	19	43	44	16	10	9	13	27	19	10	18	33	26
Norwegen	2	2	7	7	21	23	4	4	12	11	15	20	10	18	34	20
Polen	1	7	2	6	2	3	1	7	16	12	27	24	14	16	15	22
Portugal	3	8	5	15	15	33	4	12	13	11	26	22	14	16	26	30
Slowenien	2	9	4	10	8	22	3	9	14	8	25	18	8	15	33	30
Spanien	1	2	5	10	16	20	3	4	12	10	26	20	22	17	21	25
Schweden	2	3	10	12	33	36	6	7	13	11	11	14	11	18	46	27
Schweiz	10	10	27	31	52	58	17	19	12	8	18	26	9	19	40	25
Ver. Königreich	13	15	36	43	41	41	17	22	12	13	36	23	9	22	29	22
	Ausländische Bildungsteilnehmende															
Kanada	8	15	14	20	27	37	10	19	10	12	29	20	5	17	41	27
Kolumbien[1]	0	0	1	1	3	2	0	0	13	11	27	36	14	7	25	29
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ungarn	5	10	14	21	7	29	7	14	m	m	m	m	m	m	m	m
Republik Korea	1	4	6	11	8	20	2	4	13	6	31	13	3	15	16	34
Slowakei	4	11	6	13	9	14	5	12	8	10	13	19	36	18	21	22
Türkei	1	3	4	9	4	10	1	3	14	13	18	33	16	14	31	13
Vereinigte Staaten	3	4	8	12	32	25	4	5	m	m	m	m	m	m	m	m
OECD gesamt	**4**	**5**	**10**	**15**	**23**	**25**	**5**	**6**	**12**	**10**	**27**	**25**	**11**	**15**	**30**	**19**
	Internationale Bildungsteilnehmende															
Partner- und/oder Beitrittsländer																
Bulgarien	3	4	6	17	4	10	4	8	5	9	8	22	58	11	11	25
Kroatien[1]	0	3	1	4	3	8	1	4	7	6	23	24	21	13	26	28
Rumänien[1]	2	4	8	12	2	4	4	6	7	9	16	25	44	12	16	32
	Ausländische Bildungsteilnehmende															
Argentinien[1,2]	m	m	m	m	m	m	2	3	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	0	0	1	1	2	2	0	0	8	6	20	27	18	22	28	18
China	m	m	m	m	m	m	0	0	m	m	m	m	m	m	m	m
Indien	m	m	m	m	m	m	0	0	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien[2]	m	m	m	m	m	m	m	0	m	m	m	m	m	m	m	m
Peru	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	5	4	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika[2]	m	m	m	m	m	m	4	3	m	m	m	m	m	m	m	m
EU25 gesamt	**5**	**7**	**9**	**14**	**16**	**23**	**6**	**8**	**11**	**10**	**23**	**22**	**13**	**14**	**32**	**25**
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**5**	**7**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

1. Referenzjahr nicht 2013: 2015 für Griechenland, Kroatien und Rumänien; 2016 für Argentinien und Kolumbien. 2. Referenzjahr nicht 2022: 2021 für Argentinien und Südafrika; 2018 für Indonesien.

Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik sowie Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). Daten und weitere Untergliederungen s. https://data-explorer.oecd.org/s/4s, OECD-Bildungsdatenbank.

StatLink: https://stat.link/dl1mtw

Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise zur Lektüre.

Tabelle B4.4

Erfolgsquoten der Bildungsteilnehmenden, die in einen Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgang eintraten, nach Zeitpunkt und sozialem Hintergrund (letztes verfügbares Jahr)

Erfolgsquote der Vollzeit-Bildungsteilnehmenden, die einen Abschluss in einem beliebigen Bildungsbereich erwerben

		Nach Bildungsstand der Eltern			Nach Migrationsstatus		
		Unterhalb Sekundarbereich II	Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich	Erste Generation	Zweite Generation	Ohne Migrationshintergrund
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
		True-Cohort-Daten – Abschluss am Ende der regulären Ausbildungsdauer					
OECD Länder							
Australien[1]	2019	45	47	53	m	m	m
Estland	2017	49	43	42	m	m	m
Finnland	2019	55	54	46	47	47	49
Frankreich	2017	33	38	40	m	m	m
Island	2017	38	35	42	33	18	39
Israel	2019	58	62	63	51	63	63
Niederlande	2016	24	31	30	20	17	31
Norwegen	2017	40	49	51	34	39	51
Portugal	2017	39	38	37	m	m	m
Slowenien	2017	30	34	45	24	27	38
Schweden[2]	2017	26	34	33	26	26	35
Schweiz	2017	32	45	36	m	m	m
Ver. Königreich[1]	2017	m	m	72	m	m	m
Vereinigte Staaten[2]	2015	37	40	55	52	42	50
Subnationale Einheit							
Belgien (fläm.)	2018	20	30	39	m	m	m
		True-Cohort-Daten – Abschluss am Ende der regulären Ausbildungsdauer plus 3 Jahre					
OECD Länder							
Australien[1]	2022	61	65	73	m	m	m
Estland	2020	64	62	66	m	m	m
Finnland	2022	71	75	78	69	78	77
Frankreich	2020	57	67	75	m	m	m
Island	2020	63	64	75	63	64	69
Israel	2022	75	79	83	68	80	81
Niederlande	2019	58	68	76	54	55	73
Norwegen	2020	66	74	76	63	69	75
Portugal	2020	72	74	75	m	m	m
Slowenien	2020	44	52	65	37	44	57
Schweden[2]	2020	55	63	61	52	55	63
Schweiz	2020	70	82	83	m	m	m
Ver. Königreich[1]	2020	m	m	87	m	m	m
Vereinigte Staaten[2]	2017	63	65	83	82	74	77
Subnationale Einheit							
Belgien (fläm.)	2021	49	65	78	m	m	m

1. Bei Australien basieren die Daten zu Bachelor- und gleichwertigen Bildungsgängen nur auf solchen mit einer regulären Ausbildungsdauer von 3, 4 oder 5 Jahren. Beim Vereinigten Königreich werden nur Bachelorbildungsgänge mit einer regulären Ausbildungsdauer von 3 oder 4 Jahren berücksichtigt. 2. Abweichende Referenzzeiträume. Für die Vereinigten Staaten liegen nur Daten für die reguläre Ausbildungsdauer des Bildungsgangs plus 2 Jahre (nicht 3 Jahre) vor. Bei Schweden liegen nur Daten für die reguläre Ausbildungsdauer des Bildungsgangs plus 1 Semester (nicht reguläre Ausbildungsdauer) vor.

Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik sowie Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). Daten und weitere Untergliederungen s. https://data-explorer.oecd.org/s/4s, OECD-Bildungsdatenbank.

StatLink: https://stat.link/dl1mtw

Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise zur Lektüre.

C

Die in Bildung investierten Finanzressourcen

Einleitung

Die Indikatoren der Bildungsausgaben zeigen auf, wie hoch die Ausgaben für Bildung sind, wo die Finanzressourcen herkommen und wie sie an die Bildungseinrichtungen fließen. In der vorliegenden Einleitung werden der konzeptionelle Rahmen, der den in den folgenden Kapiteln dargestellten Indikatoren zugrunde liegt, und die für die Berechnung der Ausgabendaten herangezogenen Grundsätze des Rechnungswesens beschrieben.

Der konzeptionelle Rahmen für vergleichende Indikatoren der Bildungsausgaben

Der konzeptionelle Rahmen, der den in den C-Kapiteln enthaltenen Indikatoren der Bildungsausgaben zugrunde liegt, baut auf 3 Dimensionen auf:

- *Ort der Anbieterinnen und Anbieter (inner- oder außerhalb von Bildungseinrichtungen).* Diese Dimension unterscheidet zwischen den Ausgaben, die in Bildungseinrichtungen anfallen, und den Ausgaben, die außerhalb dieser getätigt werden. In diesem Zusammenhang fallen unter Bildungseinrichtungen sowohl unterrichtende Einrichtungen (z. B. Schulen und Hochschulen) als auch nicht unterrichtende Einrichtungen, wie Bildungsministerien und sonstige Behörden, die direkt an der Bereitstellung und Unterstützung von Bildung beteiligt sind. Die Ausgaben außerhalb von Bildungseinrichtungen umfassen solche Posten wie Bücher und Computer, die außerhalb dieser Einrichtungen erworben werden, Gebühren für privaten Nachhilfeunterricht, Lebenshaltungskosten der Bildungsteilnehmenden und die Kosten für nicht von den Bildungseinrichtungen bereitgestellte Transportmöglichkeiten.

- *Art der Sach- und Dienstleistungen (eigentliche bzw. zusätzliche Sach- und Dienstleistungen).* Diese Dimension ermöglicht eine Unterscheidung der Ausgaben für eigentliche Bildungszwecke von sonstigen bildungsbezogenen Ausgaben. Eigentliche bildungsbezogene Sach- und Dienstleistungen umfassen Ausgaben, die unmittelbar mit Unterricht und Bildung in Zusammenhang stehen. Dazu zählen alle Ausgaben für Lehrkräfte, die Instandhaltung von Bildungseinrichtungen, Unterrichtsmaterial, Bücher, Unterricht außerhalb der Bildungseinrichtungen und die Verwaltung von Bildungseinrichtungen. Unter sonstige bildungsbezogene Ausgaben fallen sonstige mit der Bildung zusammenhängende Ausgaben. So bieten Bildungseinrichtungen möglicherweise zusätzliche Dienstleistungen an, wie etwa Mahlzeiten, Transport oder Unterkunft. Im Tertiärbereich können die Ausgaben für Forschung und Entwicklung einen signifikanten Anteil ausmachen.

- *Herkunft der Mittel, mit denen die Bereitstellung oder der Erwerb der Sach- und Dienstleistungen finanziert wird (öffentliche, private oder internationale Quellen).* Der konzeptionelle Rahmen unterscheidet 3 Möglichkeiten der Mittelherkunft. 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 (z. B. Unternehmen), finanzierte Ausgaben für Bildung. Internationale Mittel sind Mittel internationaler Organisationen für Entwicklungshilfe im Bildungsbereich. Nach Herkunft der Mittel können die Ausgaben entweder vor oder nach Transferzahlungen zwischen verschiedenen Einheiten analysiert werden. Der Begriff „originäre Mittelherkunft" bezieht sich auf die Quelle vor Transferzahlungen (d. h. woher die Mittel ursprünglich stammen), während sich der Begriff „letztendliche Herkunft der Mittel" auf die Quelle nach Transferzahlungen bezieht (d. h. wo die Mittel letztendlich für Bildung ausgegeben werden). Transferzahlungen können in unterschiedlicher Form erfolgen. Beispielsweise umfassen öffentliche Transferzahlungen an private Einheiten öffentliche Zuschüsse an private Haushalte (z. B. Stipendien und Finanzbeihilfen) und öffentliche Zuschüsse an andere private Einheiten (z. B. Zuschüsse an Privatunternehmen, die eine duale Berufsausbildung anbieten). Weitere Transaktionen umfassen Transferzahlungen zwischen den verschiedenen staatlichen Ebenen.

In der nachstehenden Tabelle ist dargestellt, wie sich diese 3 Dimensionen in der Praxis überschneiden. Es werden beispielhaft Arten von Ausgaben angegeben. Die erste Dimension (Ort der Ausgaben) wird durch die horizontale Achse dargestellt. Die zweite Dimension (Art der Sach- und Dienstleistungen) wird durch die vertikale Achse dargestellt. Die dritte Dimension (Herkunft der Mittel) wird durch die farbliche Kennzeichnung der Zellen dargestellt. Mittel des öffentlichen Sektors und der internationalen Organisationen sind hellblau und private Mittel sind mittelblau gekennzeichnet. Werden private Bildungsausgaben durch öffentliche Mittel subventioniert, sind die Zellen 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.

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 Bildungsteilnehmende)	**Bildungsausgaben außerhalb von Bildungseinrichtungen** (z. B. privater Erwerb von bildungsbezogenen Sach- und Dienstleistungen, inkl. privaten Nachhilfeunterrichts)
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 privaten Nachhilfeunterricht)
		Öffentlich subventionierte private Mittel (z. B. subventionierte private Ausgaben für Bildungsangebote in Bildungseinrichtungen)	**Private Mittel** (z. B. private Ausgaben für Bücher und anderes Lehrmaterial oder privaten Nachhilfeunterricht)
		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 Bildungseinrichtung oder Unterbringung auf dem Campus)	**Öffentlich subventionierte private Mittel** (z. B. subventionierte private Ausgaben für den Lebensunterhalt der Bildungsteilnehmenden 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 oder Transport der Bildungsteilnehmenden)

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. Daher werden Ausgaben (sowohl Investitionsausgaben als auch laufende Ausgaben) im Jahr der tatsächlichen Zahlung erfasst. Insbesondere gilt:

- Anschaffungen werden vollständig im Jahr der tatsächlichen Zahlung erfasst.
- Abschreibungen auf Anlagevermögen werden nicht als Ausgaben verbucht, Ausgaben für Reparatur und Wartung werden jedoch im Jahr der Zahlung erfasst. Dies kann zu starken jährlichen Ausgabenschwankungen führen, wenn beispielsweise Schulbauprojekte begonnen oder abgeschlossen werden, was zwangsläufig nicht regelmäßig geschieht.
- Ausgaben für Bildungsdarlehen werden als Bruttobetrag in dem Jahr verbucht, in dem das Darlehen erfolgt, und Tilgungen oder Zinszahlungen der Darlehensnehmenden werden nicht verrechnet.

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 Arbeitgebendenbeiträge zur zukünftigen Altersversorgung der Beschäftigten gibt. In diesen Fällen werden die Länder gebeten, diese Ausgaben zu berechnen, um international vergleichbare Beschäftigungskosten zu erhalten.

Kapitel C1

Wie hoch sind die Ausgaben pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer für Bildungseinrichtungen?

Zentrale Ergebnisse

- Die Ausgaben pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer nehmen mit dem Bildungsniveau in nahezu allen OECD-Ländern zu, variieren jedoch zwischen den Ländern deutlich. Im Durchschnitt betragen die Ausgaben pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer etwa 11.900 US-Dollar im Primarbereich, 13.300 US-Dollar im Sekundarbereich und 20.500 US-Dollar im Tertiärbereich.
- Höhere Ausgaben pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer gehen normalerweise mit besseren Ergebnissen einher, jedoch nur bis zu einem gewissen Punkt, ab dem weitere Investitionen wenig Einfluss auf die Leistung haben. Zum Beispiel liegen die Mathematiknoten der japanischen 15-Jährigen höher als die der US-amerikanischen Gleichaltrigen, obwohl Japan ca. 30 % weniger pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer im Alter zwischen 6 und 15 Jahren investiert als die Vereinigten Staaten.
- Hinter den nationalen Durchschnittswerten verbergen sich manchmal deutliche Unterschiede bei den Bildungsausgaben innerhalb der Länder. In Kanada verzeichnet die Region mit den höchsten Bildungsausgaben doppelt so hohe Ausgaben pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer im Primar- und Sekundarbereich wie die Region mit den geringsten Ausgaben, während es in den Vereinigten Staaten der dreifache Betrag ist. In Belgien und Litauen gibt es nur wenige Regionen und geringe Unterschiede je nach Region bei den Ausgaben pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer im Primar- und Sekundarbereich.

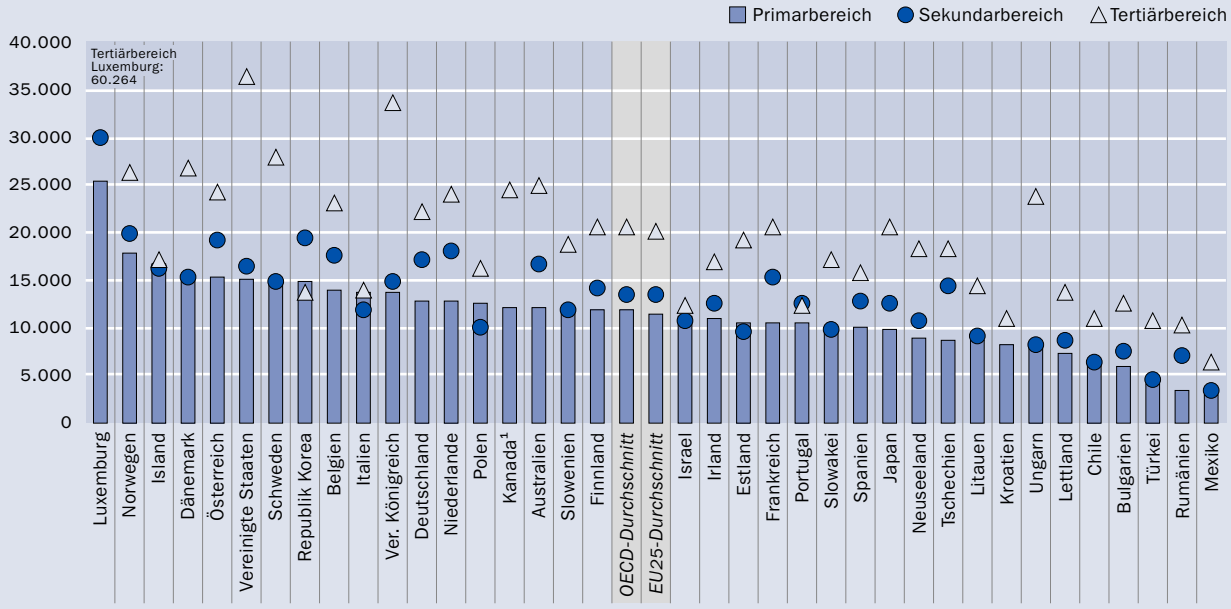
Kontext

Die Bildungsfinanzierung spielt eine wichtige Rolle dabei, einen gleichberechtigten Zugang zu hochwertiger Bildung zu gewährleisten. Die Analyse der Ausgabendynamik ist hingegen wichtig, um die Herausforderungen zu verstehen, die mit dem Erreichen der Gleichberechtigung in der Bildung und gleichzeitiger Wahrung der Qualität einhergehen. Das Ziel der politischen Entscheidungsträgerinnen und -träger, den Zugang zu Bildungsmöglichkeiten zu erweitern und qualitativ hochwertige Bildung anzubieten, kann sich in höheren Kosten niederschlagen, die gegenüber dem Bedarf an öffentlichen Ausgaben für andere Bereiche und der Gesamtbelastung für Steuerzahlende abzuwägen sind. Daher ist es wichtig, den Einfluss verschiedener Ausgabenansätze zu verstehen, um bestimmen zu können, an welcher Stelle Investitionen die besten Ergebnisse erzielen können. Es ist zwar schwierig, den optimalen Ressourceneinsatz abzuschätzen, der notwendig ist, um die Bildungsteilnehmenden auf das Leben und Arbeiten in einer modernen Gesellschaft vorzubereiten, aber internationale Vergleiche der Ausgaben von Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer können nützliche Anhaltspunkte liefern.

Abbildung C1.1

Gesamtausgaben pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer (vollzeitäquivalent) im Primar-, Sekundar- und Tertiärbereich (2021)

In US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP, Ausgaben für Bildungseinrichtungen



1. Primarbereich schließt auch Bildungsgänge für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) und Sekundarbereich I ein.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils der Gesamtausgaben pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer (vollzeitäquivalent) im Primarbereich. Daten s. Tabelle C1.1. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). StatLink: https://stat.link/left9y

C 1

In diesem Kapitel wird zunächst ein Blick auf die Ausgaben pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer in den verschiedenen Bildungsbereichen geworfen. Es beschäftigt sich dann mit den Ausgaben pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer für eigentliche Bildungsdienstleistungen (z. B. Gehälter der Lehrkräfte – s. Kapitel D3), zusätzliche Dienstleistungen (z. B. Verpflegung, Unterkunft und Gesundheitsversorgung) und im Fall des Tertiärbereichs für Forschung und Entwicklung (F&E). Es folgt eine Analyse der aktuellen Entwicklungstendenzen bei den Ausgaben pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer und Daten zu subnationalen Unterschieden bei den Ausgaben. Abschließend wird in diesem Kapitel außerdem die Beziehung zwischen Ausgaben und Lernergebnissen untersucht, indem Daten der Internationalen Schulleistungsstudie PISA 2022 und die kumulativen Ausgaben für Bildungsteilnehmende im Alter von 6 bis 15 Jahren kombiniert werden.

Weitere wichtige Ergebnisse

- Die jährlichen Ausgaben pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer vom Primar- bis zum Tertiärbereich belaufen sich in den OECD-Ländern durchschnittlich auf rund 14.200 US-Dollar, dabei reichen sie von rund 3.500 US-Dollar in Mexiko bis zu über 30.100 US-Dollar in Luxemburg.
- Die korrekte Aufteilung der öffentlichen Ausgaben auf die eigentlichen Bildungsdienstleistungen (wie z. B. die Lehrkosten), die zusätzlichen Dienstleistungen (wie z. B. die Bereitstellung von Mahlzeiten) und F&E kann eine Herausforderung darstellen. Im Durchschnitt der OECD-Länder machen die Ausgaben für die eigentlichen

Bildungsdienstleistungen 86 % der Gesamtausgaben pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer vom Primar- bis zum Tertiärbereich aus.

- In Dänemark und Schweden sind mehr als die Hälfte der Ausgaben im Tertiärbereich der F&E gewidmet, deutlich mehr als im OECD-Durchschnitt. Über die OECD-Länder hinweg fließen 65 % der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich in die eigentlichen Bildungsdienstleistungen (etwa 14.100 US-Dollar pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer), während mehr als 30 % der gesamten Ausgaben in F&E investiert werden (etwa 7.000 US-Dollar pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer).
- Die Ausgaben pro Kind im Elementarbereich für 0- bis 2-Jährige (ISCED 01) sind höher als für Bildungsangebote für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02). Diese Diskrepanz, die teilweise durch unterschiedliche Betreuungsschlüssel begründet ist, sticht besonders in Dänemark, Finnland und Rumänien hervor, wo die Ausgaben pro Kind für Bildungsgänge für Kinder von 0 bis 2 Jahren (ISCED 01) in etwa zwei- bis dreimal höher als für die Bildungsangebote für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) sind.

Analyse und Interpretationen

Gesamtausgaben pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer für Bildungseinrichtungen

Im Jahr 2021 betrugen die durchschnittlichen jährlichen Ausgaben pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer vom Primar- bis Tertiärbereich in den OECD-Ländern etwa 14.000 US-Dollar. Hinter diesem Durchschnittswert verbirgt sich jedoch eine große Bandbreite an Ausgaben. Die jährlichen Ausgaben pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer reichten von rund 3.500 US-Dollar in Mexiko bis zu über 30.000 US-Dollar in Luxemburg (Tab. C1.1). Die Hauptkostenfaktoren bei diesen Ausgaben variieren von Land zu Land und je nach Bildungsbereich: In Luxemburg spiegeln sich beispielsweise die niedrigen Lernende-Lehrkräfte-Relationen und die hohen Gehälter der Lehrkräfte im Primar- und Sekundarbereich (s. Kapitel D3) in den hohen Ausgaben pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer wider. Im Gegensatz dazu hat Mexiko eine der höchsten Lernende-Lehrkräfte-Relationen, was die Kosten tendenziell senkt (s. Indikator D7 in OECD, 2023[1]). Diese Ungleichheiten sind auch auf Unterschiede beim BIP pro Kopf zurückzuführen, was sich in den verschiedenen Gehältern der Lehrkräfte und anderen Kosten widerspiegelt. Das BIP pro Kopf Luxemburgs und das BIP pro Kopf Mexikos stellen dabei innerhalb der OECD-Länder das jeweils entgegengesetzte Ende des Spektrums dar (s. Anhang 2).

Ausgaben pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer für Bildungseinrichtungen nach Bildungsbereich

Die Ausgabenverteilung in den einzelnen Bildungsbereichen spiegelt die relativen Kosten der Bildungsangebote wider. Die Ausgaben pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer für Bildungseinrichtungen nehmen in fast allen Ländern mit steigendem Bildungsbereich zu, wie stark, variiert dabei jedoch deutlich. Im Durchschnitt haben die OECD-Länder pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer (vollzeitäquivalent) insgesamt rund 11.900 US-Dollar im Primarbereich, 13.300 US-Dollar im Sekundarbereich und 20.500 US-Dollar im Tertiärbereich ausgegeben (Abb. C1.1). Bei FBBE-Angeboten für Kinder ab 3 Jahren

(ISCED 02) betragen die Ausgaben pro Kind statt pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer (vollzeitäquivalent) in etwa 11.700 US-Dollar (Kasten C1.1).

Bildung im Primar- und Sekundarbereich findet in einem Umfeld mit weitgehend ähnlichen Organisationen (mit Ausnahme der berufsbildenden Bildungsgänge) und ähnlichen Ausgabestrukturen pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer statt. Im Gegensatz dazu tragen im Tertiärbereich höhere Gehälter, die benötigten fachbezogenen Ressourcen, wie z. B. moderne Laborgeräte, und die Investitionen in F&E zu den vergleichsweise höheren Ausgaben pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer bei.

Unter den OECD-Ländern stechen Italien und die Republik Korea als die einzigen Länder hervor, in denen die Ausgaben pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer im Primarbereich höher als im Tertiärbereich sind (Tab. C1.1). In Italien sind in den letzten Jahren die Ausgaben pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer im Primarbereich schneller gestiegen als im Tertiärbereich, bis zu dem Punkt, an dem die Ausgaben im Primarbereich schließlich die im Tertiärbereich überstiegen. Dies ist teilweise durch die Integration von Bildungsteilnehmenden mit besonderen Lernbedürfnissen bedingt, die durch die Umsetzung eines Gesetzes im Jahr 2020 gefördert wird, wodurch es zu einer deutlichen Zunahme von Lehrkräften für Bildungsteilnehmende mit besonderen Lernbedürfnissen im Primarbereich kam.

Im Gegensatz dazu sind die Ausgaben in Luxemburg, Rumänien, in der Türkei, in Ungarn und im Vereinigten Königreich pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer des Tertiärbereichs mindestens 2,4-mal höher als die pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer im Primarbereich. In Luxemburg, wo die Ausgaben pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer am höchsten sind, beträgt die Differenz zwischen den beiden Bereichen etwa 34.700 US-Dollar, aber ohne Berücksichtigung von F&E beläuft sie sich nur auf etwa 9.900 US-Dollar. In Dänemark, Finnland, Norwegen und Schweden sind die Ausgaben pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer im Tertiärbereich niedriger als im Primarbereich, wenn F&E nicht berücksichtigt wird. Während dies typisch für die Nordischen Länder ist, trifft es auch auf einige wenige andere OECD-Länder zu, in denen ein wesentlicher Anteil der tertiären Ausgaben der F&E gewidmet wird (Tab. C1.1).

Ausgaben pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer für verschiedene Arten von Bildungsdienstleistungen

Die Bildungsausgaben lassen sich in die eigentlichen Bildungsdienstleistungen, die zusätzlichen Dienstleistungen und F&E unterteilen, wobei jeder Bereich auf andere Weise dazu beiträgt, die gewünschten Lernergebnisse zu gewährleisten und potenzielle Benachteiligungen zu beseitigen. Ressourcen, die mit zusätzlichen Dienstleistungen, wie z. B. der Bereitstellung von Mahlzeiten, Transport und Unterkunft, verbunden sind, spielen eine wichtige Rolle dabei, es den Bildungsteilnehmenden zu ermöglichen, ihre Ausbildung unter den richtigen Bedingungen zu absolvieren. Dass ein gleichberechtigter Zugang zu diesen Dienstleistungen gewährleistet ist, ist entscheidend dafür, die Unterschiede bei den Bildungsergebnissen bei verschiedenen Zusammensetzungen der Gruppe der Bildungsteilnehmenden anzugehen. Unterdessen spielen Ausgaben für F&E eine wichtige Rolle bei der Förderung von Innovation und Wirtschaftswachstum.

Eigentliche Bildungsdienstleistungen beinhalten alle wesentlichen Komponenten, die direkt mit dem Unterricht in Zusammenhang stehen, und machen den Großteil der Ausgaben aus. Im Durchschnitt der OECD-Länder machen die Ausgaben für die eigentlichen

Kasten C1.1

Investitionen in die frühen Jahre

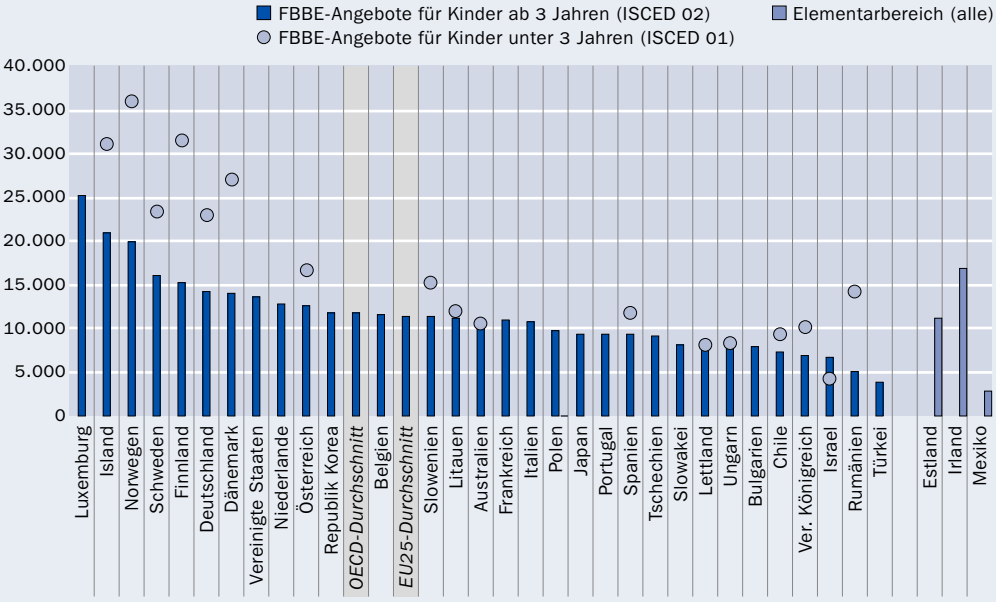
Es liegen umfangreiche Forschungsergebnisse vor, die zeigen, dass eine hochwertige frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) sowohl kurz- als auch langfristige Vorteile in Bezug auf das Lernen, Wohlbefinden und die späteren bildungsbezogenen, sozialen und Beschäftigungsergebnisse mit sich bringt (Currie and Almond, 2011[2]; Taggart et al., 2015[3]; Van Huizen and Plantenga, 2018[4]; Heckman and Karapakula, 2019[5]). Dennoch ist es weniger wahrscheinlich, dass Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten Familien an FBBE teilnehmen und eine hochwertige Betreuung erhalten (s. Kapitel B1). Investitionen in FBBE sind insbesondere wichtig, um die Ursachen von Ungleichheiten anzugehen und die Mobilität zwischen den Generationen zu fördern. Ergänzend zu den Daten zur Teilnahme am Elementarbereich in Kapitel B1 ist in Abbildung C1.2 dargestellt, wie hoch die Ausgaben pro Kind bei solchen Bildungsgängen über die OECD-Länder hinweg sind.

Abbildung C1.2 zeigt, dass bei den Ländern mit verfügbaren Daten die Ausgaben für Bildungsangebote für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) pro Kind von weniger als der Hälfte des OECD-Durchschnitts von etwa 11.700 US-Dollar bis zu mehr als dem Doppelten dieses Betrags reichen. In Dänemark, Finnland und Rumänien gibt es einen wesentlichen Unterschied zwischen Bildungsangeboten für Kinder unter 3 Jahren und Bildungsangeboten für Kinder ab 3 Jahren, während die Ausgaben pro Kind in Australien, Chile und Litauen ähnlich hoch sind. Länder mit überdurchschnittlichen Ausgaben pro Kind

Abbildung C1.2

Ausgaben pro Kind im Elementarbereich (2021)

In US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP, Ausgaben für Bildungseinrichtungen



Anmerkung: Ausgaben pro Kind/Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer beruhen eher auf der Personenanzahl als auf vollzeitäquivalenten Bildungsteilnehmenden. Für die Länder auf der rechten Seite der Abbildung liegen keine nach Angeboten für Kinder ab 3 Jahren und Angeboten für Kinder unter 3 Jahren aufgeschlüsselten Daten vor.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils der Gesamtausgaben pro Kind für Bildungsangebote für Kinder ab 3 Jahren.

Daten s. Tabelle C1.1. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). StatLink: https://stat.link/left9y

im FBBE-Bereich für Kinder ab 3 Jahren sind meist die mit den größten Unterschieden zwischen den beiden Bereichen.

Die Finanzierung von FBBE-Bildungsgängen spiegelt sich wider in der Qualität des Personals, dem Mindestplatzbedarf, der Pädagogik und anderen Maßstäben der Prozessqualität (Edwards, 2021[6]); möglicherweise hat sie auch Einfluss darauf. Beispielsweise beim Personal sorgen höhere Mindestqualifikationen der Lehrkräfte häufig für höhere Personalaufwendungen. Die Betreuungsschlüssel können oft mit der Qualität der Betreuung in Zusammenhang gebracht werden, aber sie werden auch durch die Bedürfnisse in den verschiedenen Altersstufen bestimmt (s. Tab. D2.1). Das zeigt sich in vielen Ländern in den höheren Ausgaben für Bildungsangebote für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01) gegenüber denen der Bildungsangebote für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02).

Die Daten in Abbildung C1.2 beziehen sich auf die Ausgaben pro Kind, nicht auf die Ausgaben pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer (vollzeitäquivalent) (was der in diesem Kapitel für Primar- bis Tertiärbereich verwendete Standardmaßstab ist). Das heißt, dass ein Kind, das 8 Stunden pro Tag in der FBBE verbringt, und ein Kind, das dort 4 Stunden pro Tag verbringt, beide als jeweils ein Kind zählen (wenn sie sich im Primarbereich befänden, würde das erste als eine Bildungsteilnehmerin bzw. ein Bildungsteilnehmer (vollzeitäquivalent) gelten, das zweite als 0,5). Es ist daher wichtig, die großen Unterschiede bei den FBBE-Stunden zwischen den Ländern anzuerkennen. Bei den 0- bis 2-Jährigen können die Stunden im Durchschnitt von 20 bis 40 Stunden pro Woche reichen (OECD, 2023[7]). Bei den 4- bis 6-Jährigen zeigen Daten aus 13 OECD-Ländern, dass die FBBE-Mindestpflichtstunden von 500 bis 1.300 Stunden pro Jahr reichen (OECD, 2022[8]).

Unter dem Gesichtspunkt der Chancengerechtigkeit können sich 3 Faktoren auf die Intensität der Teilnahme und auf die Ausgaben für die FBBE auswirken, die sowohl die Haushalte als auch die Regierungen betreffen. Erstens kann eine Politik, die Eltern auf dem Arbeitsmarkt unterstützt (z. B. durch Erziehungsurlaub, Kündigungsschutz), diesen dabei helfen, nach der Geburt zum Arbeitsplatz zurückzukehren und eine Teilnahme an der FBBE zu fördern, wie es in den Vereinigten Staaten nach Verabschiedung des Mutterschutzes geschah (Hofferth and Curtin, 2003[9]). Zweitens können hohe Kinderbetreuungskosten insbesondere Eltern mit geringem Einkommen von einer Teilnahme an FBBE-Angeboten abschrecken. Dies war Untersuchungsergebnissen zufolge in Deutschland und Irland der Fall (ESRI, 2018[10]; Hermesa et al., 2022[11]); Forschungen in mehreren europäischen Ländern haben gezeigt, dass Zuschüsse Familien dabei helfen würden, auf die FBBE-Angebote zurückzugreifen und zum Arbeitsplatz zurückzukehren (Narazani et al., 2022[12]). Der letzte Faktor besteht darin, dass sich auch die Kultur eines Landes auf die Rolle der informellen Kinderbetreuung (z. B. durch Familienmitglieder, die die Kinder betreuen, auch wenn sich die Eltern eine formelle Kinderbetreuung leisten könnten) und die Ausgaben für die FBBE auswirken kann.

Bildungsdienstleistungen 86 % der Gesamtausgaben pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer vom Primar- bis zum Tertiärbereich aus und in Chile, Israel, Lettland und Rumänien sogar mehr als 90 %. Im Primar- und Sekundarbereich werden in den OECD-Ländern mit verfügbaren Daten durchschnittlich etwa 94 % der Ausgaben für Bildungseinrichtungen für eigentliche Bildungsdienstleistungen verwendet (das entspricht in etwa

11.900 US-Dollar pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer im Primarbereich und 13.400 US-Dollar im Sekundarbereich). In Finnland, Frankreich, in der Slowakei, in Ungarn und im Vereinigten Königreich machen zusätzliche Dienstleistungen 10 % oder etwas mehr der Ausgaben für Bildungseinrichtungen aus (Tab. C1.2).

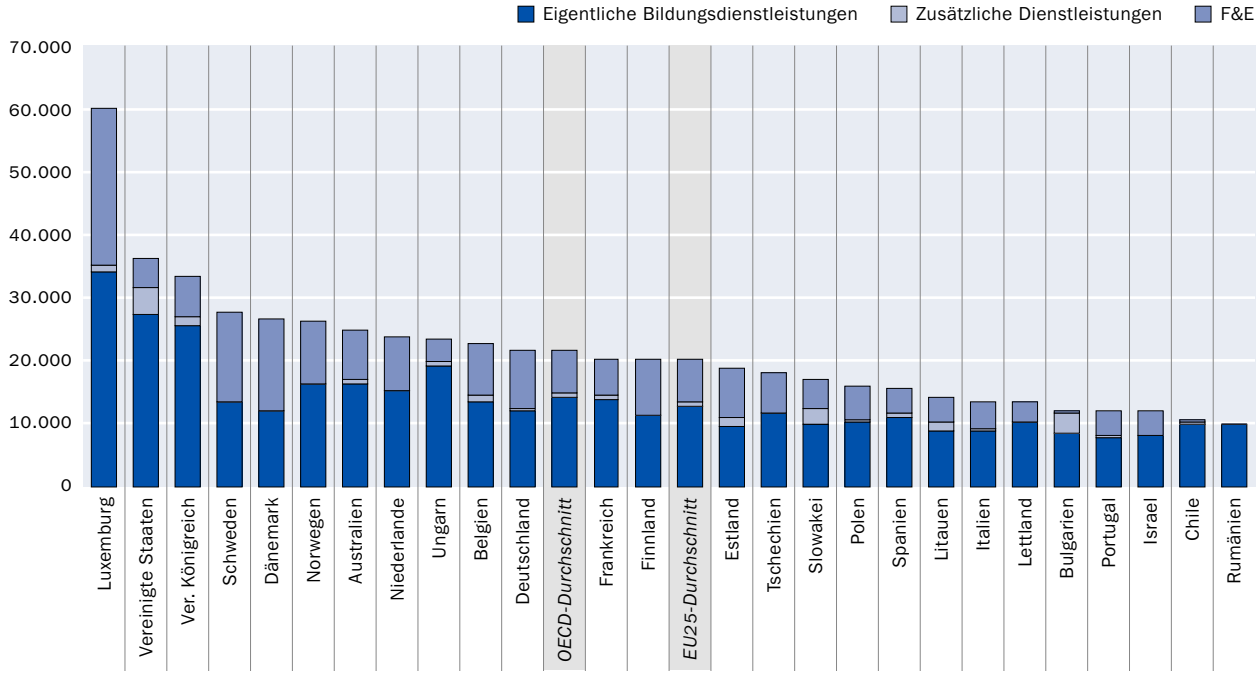
Im Tertiärbereich können F&E-Ausgaben erheblich sein, wodurch sich der Anteil, der für die eigentlichen Bildungsdienstleistungen verwendet wird, verringert (Abb. C1.3). Über die OECD-Länder hinweg fließen durchschnittlich 65 % der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich in die eigentlichen Bildungsdienstleistungen (etwa 14.100 US-Dollar pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer), während mehr als 30 % in F&E investiert werden (etwa 7.000 US-Dollar pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer). Mehr als die Hälfte der Ausgaben im Tertiärbereich wird in Dänemark (das entspricht in etwa 14.500 US-Dollar pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer) und Schweden (14.100 US-Dollar) für F&E aufgewendet. Dies mag darin begründet sein, dass die Hochschulen in diesen Ländern eine wesentliche Rolle im Bereich F&E spielen, während die F&E in anderen Ländern außerhalb der Bildungseinrichtungen stattfindet.

Die Ausgaben pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer im Tertiärbereich liegen in Bulgarien, Chile und Rumänien unter dem Durchschnitt. Diese Länder stechen auch durch ihre sehr geringen Ausgaben für F&E im Tertiärbereich hervor. Die Ausgaben für F&E machen in Bulgarien (531 US-Dollar pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer) und in Chile (421 US-Dollar pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer) nur 4 % und in Rumänien, wo sie sich lediglich auf knapp 29 US-Dollar pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer

Abbildung C1.3

Ausgaben für eigentliche Dienstleistungen, zusätzliche Dienstleistungen und F&E pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer (vollzeitäquivalent) im Tertiärbereich (2021)

In US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP, Ausgaben für Bildungseinrichtungen



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils der Gesamtausgaben pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer (vollzeitäquivalent) im Tertiärbereich. Daten s. Tabelle C1.2. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). StatLink: https://stat.link/left9y

belaufen, weniger als 1 % der Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich aus (Tab. C1.2). Aufgrund der historischen Entwicklung und Struktur der Hochschulsysteme dieser Länder sind die F&E-Aktivitäten in den Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs nicht priorisiert. Bulgarien und Rumänien haben beispielsweise beide das sowjetische Modell der Organisation des Wissenschaftssystems übernommen, in dem die wichtigsten institutionellen Einrichtungen industrielle Forschungsinstitute waren, weshalb die öffentlichen Hochschuleinrichtungen nur über eine sehr schwache F&E verfügen (Radosevic and Auriol, 1999[13]; European Commission, 2021[14]).

Entwicklungen der Bildungsausgaben und der Gruppe der Bildungsteilnehmenden

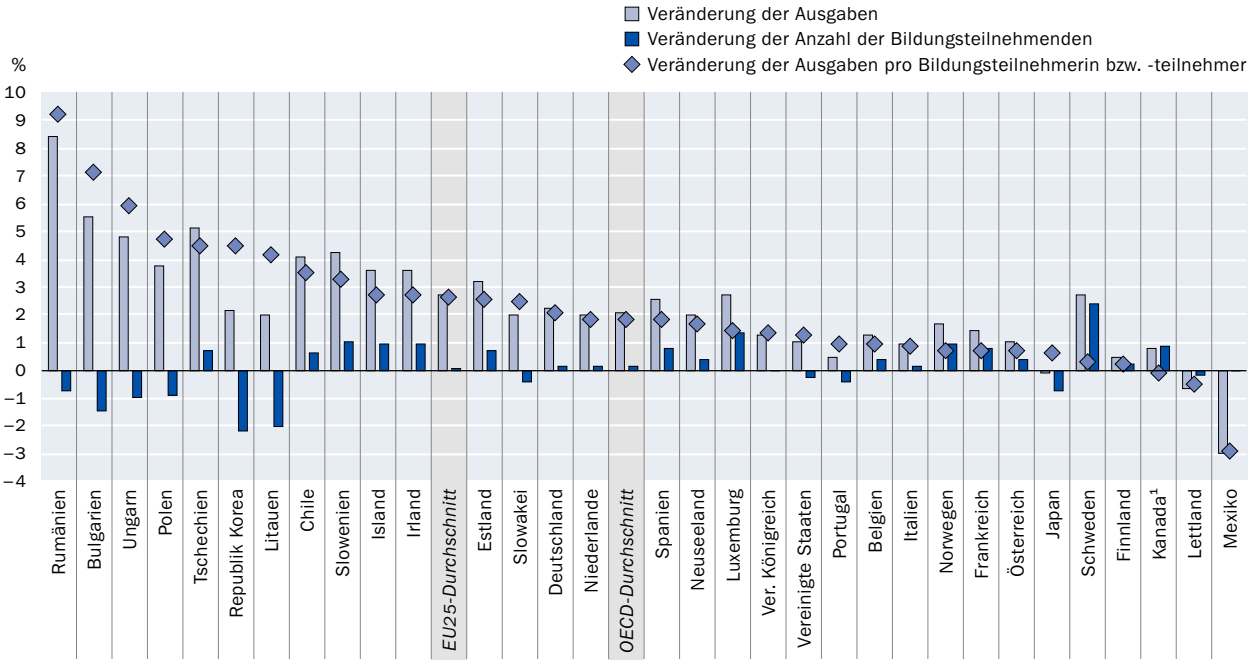
Änderungen bei den Ausgaben in Bildungseinrichtungen spiegeln in erster Linie Schwankungen in der Anzahl der Schulpflichtigen (insbesondere im Primar- und Sekundarbereich I, wo die Bildungsteilnahme nahezu universell ist) und die Verteilung von Mitteln für Gehälter der Lehrkräfte wider, die einen wesentlichen Bestandteil der Bildungsausgaben ausmachen.

Im Durchschnitt sind über alle OECD-Länder hinweg die Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen vom Primar- bis zum Tertiärbereich pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer (vollzeitäquivalent) in den Jahren 2015 bis 2021 um 1,8 % gestiegen. Dies war das Resultat eines leichten Anstiegs der Ausgaben (2,1 %) und der nahezu stabilen Anzahl von Bildungsteilnehmenden (ein Anstieg um 0,2 % in der Anzahl der vollzeitäquivalenten Bildungsteilnehmenden). Hinter dem Durchschnittswert verbirgt sich jedoch ein Unter-

Abbildung C1.4

Durchschnittliche jährliche Veränderung der Anzahl der Bildungsteilnehmenden, der Ausgaben für Bildungseinrichtungen vom Primar- bis zum Tertiärbereich und der Ausgaben pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer (2015 bis 2021)

Auf vollzeitäquivalenten Bildungsteilnehmenden basierend, konstante Preise



1. Primarbereich beinhaltet auch Bildungsgänge für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02).

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der durchschnittlichen jährlichen Veränderung der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen vom Primar- bis zum Tertiärbereich pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer (vollzeitäquivalent).

Daten s. Tabelle C1.2 und C1.3. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). StatLink: https://stat.link/left9y

schied zwischen den Ländern hinsichtlich der Anzahl der Bildungsteilnehmenden und der Ausgabenhöhe. Während es in den meisten Ländern zu einem mäßigen Wachstum der Anzahl der Bildungsteilnehmenden und der Gesamtausgabenhöhe gekommen ist, erfolgte in einigen ein Rückgang der Bildungsteilnahme, begleitet von einem mäßigen bis hohen Anstieg der Ausgaben. In Bulgarien, Polen, Rumänien und Ungarn führte dies zu einem starken Anstieg der Ausgaben pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer um 5 bis 9 % (Abb. C1.4).

Für eine kleine Anzahl von Ländern stehen vorläufige Daten zu den Bildungsausgaben im Jahr 2022 zur Verfügung. Inflationsbereinigt sind die Ausgaben für Bildungseinrichtungen vom Primar- bis zum Tertiärbereich pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer sind von 2021 bis 2022 in Deutschland, Litauen, Neuseeland, Slowenien und Spanien gefallen. Die größte Differenz gab es dabei in Litauen und Spanien. Die beiden Länder stellten einen Rückgang von 3 % fest (Tab. C1.4 im Internet).

Subnationale Ausgabenunterschiede pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer im Primar- und Sekundarbereich

In einigen Ländern spielen subnationale Regierungen eine wichtige – häufig sogar eine führende – Rolle bei der Bildungsfinanzierung (s. Kapitel C4). Geografische Unterschiede bei der Wirtschaftsaktivität bedeuten, dass Regionen und Gemeinden unterschiedliche Kapazitäten zur Mittelbeschaffung für die Bildung besitzen. Das kann durch die Vergabe von Mitteln durch die zentralstaatliche Ebene ausgeglichen werden (z. B. eine Finanzierungsformel, durch die ärmeren Gebieten mehr Mittel zugeteilt werden). Aber es spielen auch noch viele andere Faktoren eine Rolle, z. B. sind in ländlichen Gebieten mit kleineren Klassen die Ausgaben pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer höher, während alle anderen Aspekte gleich sind. Die Kombination solcher Faktoren kann zu deutlichen Unterschieden bei den Ausgaben pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer innerhalb eines Landes führen. Die Untersuchung regionaler Ausgaben pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer kann dazu beitragen, mögliche Ursachen von Ungleichheiten in den Ländern zu bestimmen. Sie ermöglicht zudem länderübergreifende Vergleiche – eine Region, die innerhalb des eigenen Landes führend ist, kann im internationalen Vergleich trotzdem zurückliegen.

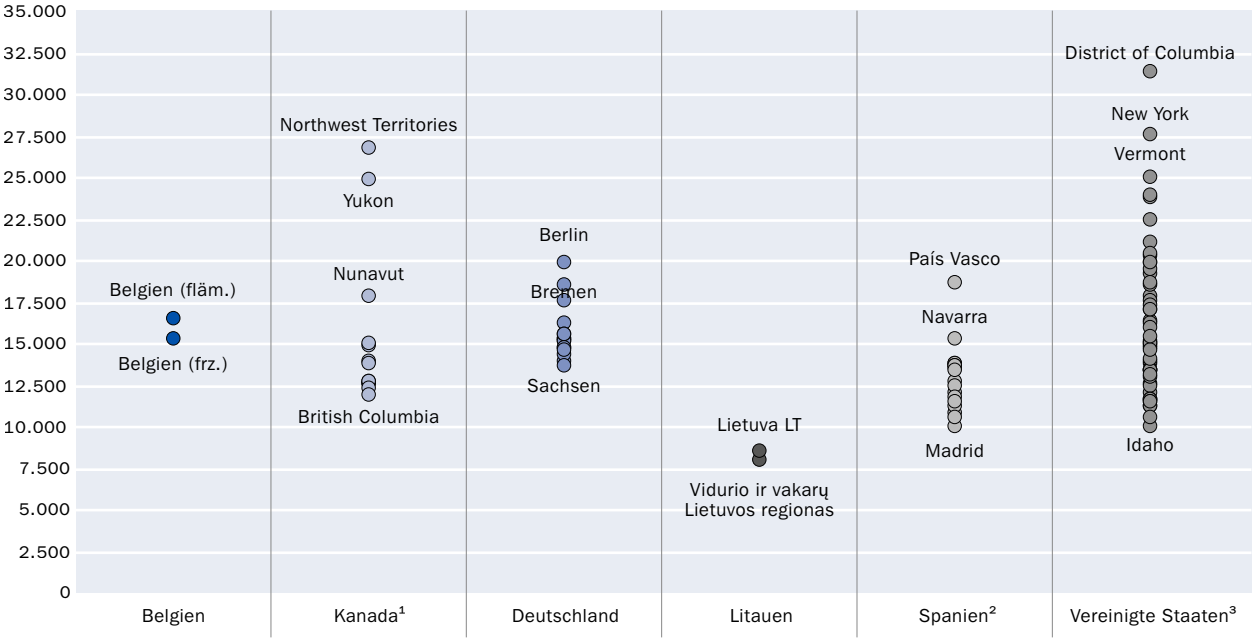
In Abbildung C1.5 ist zu sehen, dass die regionalen Ausgabenunterschiede in einigen Ländern sehr ausgeprägt sind, insbesondere bei Ländern mit stark dezentralisierten Bildungsfinanzierungssystemen und vielen Regionen. Beispielsweise erfolgt nur eine sehr geringe Finanzierung des Primarbereichs seitens der zentralstaatlichen Ebene in Deutschland (3 %), Kanada (5 %), Spanien (9 %) und in den Vereinigten Staaten (12 %) (s. Abb. C4.2). Aber die regionalen Unterschiede sind in Kanada und den Vereinigten Staaten größer als in Deutschland oder Spanien. In Kanada ist die Finanzierung in der Region mit den höchsten Ausgaben pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer doppelt so hoch wie in der Region mit den geringsten Ausgaben, während sie in den Vereinigten Staaten dem Dreifachen entspricht. In Deutschland investiert das Bundesland mit den höchsten Ausgaben pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer den 1,5-fachen Betrag der Mittel, die das Bundesland mit den geringsten Ausgaben investiert. In Belgien und Litauen, in denen es jeweils nur 2 Regionen mit verfügbaren Daten gibt, sind die Unterschiede bei den Ausgaben pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer minimal.

Die Daten zeigen auch, dass die beiden Hauptstädte Madrid und Berlin innerhalb des eigenen nationalen Ausgabenkontexts an den entgegengesetzten Enden des Spektrums

Abbildung C1.5

Regionale Unterschiede bei Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer (vollzeitäquivalent) (2021)

Primar- und Sekundarbereich, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP



1. Bildungsfinanzdaten für Kanada auf Monate heruntergebrochen, jedoch nicht subnationale Daten. 2. Daten basieren auf öffentlichen Ausgaben für nicht hochschulische Bildung pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer in öffentlichen Einrichtungen. Es wurden nur öffentliche Ausgaben gemeldet, dies impliziert, dass private Ausgaben in öffentlichen Einrichtungen nicht enthalten sind. 3. Daten basieren nur auf öffentlichen Einrichtungen. ISCED 02 ist in der Summe von ISCED 1–3 der Ausgaben- und Bildungsteilnahme-Ergebnisse enthalten. Gesamtausgaben beinhalten aktuelle Ausgaben und Kapitalaufwand.
Die Länder sind in alphabetischer Reihenfolge (der engl. Ländernamen) aufgeführt.
Daten s. Tabelle C1.2. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). StatLink: https://stat.link/left9y

zu finden sind. Die fehlende eindeutige Ausgabenstruktur für Hauptstädte unterstreicht den dezentralen Charakter der Bildungsverwaltung und der Finanzierungsstrukturen in den Ländern (s. Kapitel C4). Obwohl Hauptstädte häufig als administrative und politische Zentren dienen, werden ihre Ausgaben pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer von einer Vielzahl von Faktoren geprägt.

PISA-Ergebnisse und Bildungsausgaben

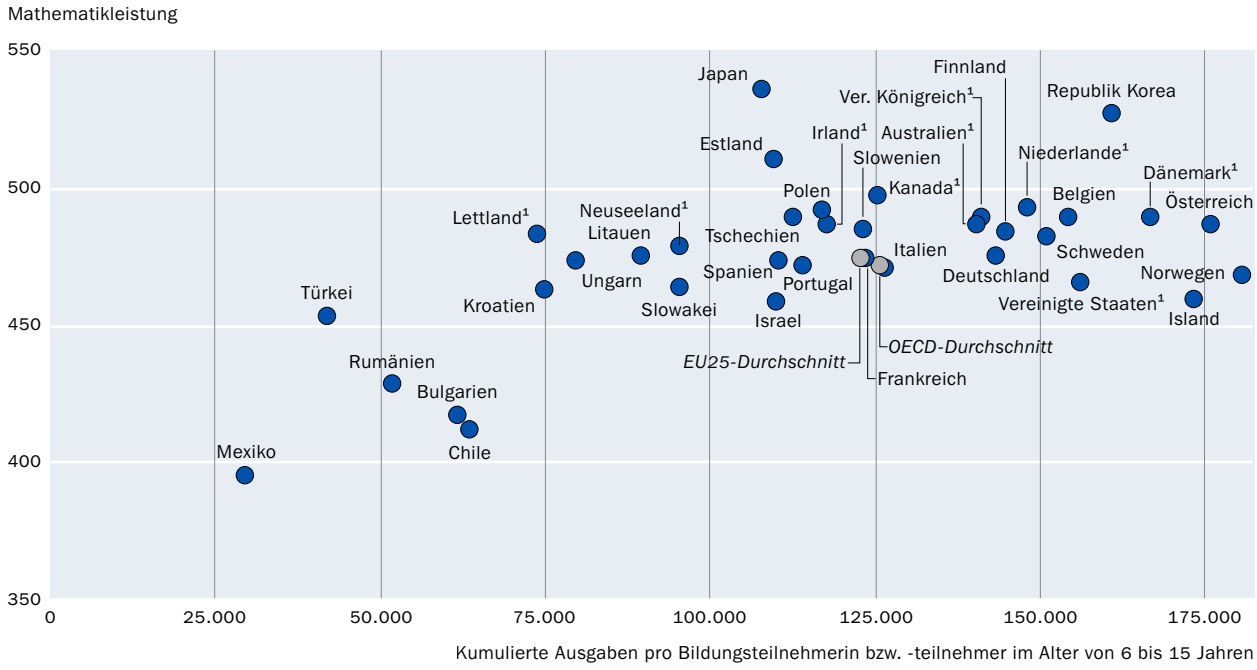
Aus Abbildung C1.6 geht der Zusammenhang zwischen der durchschnittlichen Leistung der Bildungsteilnehmenden bei der Internationalen Schulleistungsstudie PISA und den kumulativen Ausgaben pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer im Alter zwischen 6 und 15 Jahren hervor. Zunehmende Ausgaben pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer korrelieren normalerweise bis zu einem bestimmten Schwellenwert mit besseren Ergebnissen. Es besteht insbesondere ein positiver Zusammenhang zwischen den kumulierten Ausgaben und der durchschnittlichen Leistung, bis der Schwellenwert von ca. 100.000 US-Dollar pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer im Alter von 6 bis 15 Jahren erreicht ist. Zusätzliche Investitionen über diesen Punkt hinaus wirken sich kaum oder nicht auf die Leistung der Bildungsteilnehmerin bzw. des Bildungsteilnehmers aus.

Die kumulierten Ausgaben pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer im Alter von 6 bis 15 Jahren betragen z. B. in den Vereinigten Staaten mehr als 150.000 US-Dollar. Die Mathematikleistungen von 15-jährigen Bildungsteilnehmenden in Japan liegen höher, obwohl Japan in etwa 30 % weniger investiert. Das zeigt, dass die Erhöhung der finanziellen Mittel

Abbildung C1.6

Kumulierte Ausgaben pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer im Alter von 6 bis 15 Jahren (2021) und durchschnittliche Mathematikleistung bei der Internationalen Schulleistungsstudie PISA (2022)

In US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP, Ausgaben für Bildungseinrichtungen



1. Bei der Interpretation der Schätzungen der Leistung ist Vorsicht geboten, da einer oder mehrere der PISA-Stichprobenstandards nicht erfüllt wurden (s. PISA Reader's Guide, Anhänge A2 und A4).

Daten s. Tabelle C1.2 und C1.5 im Internet. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). StatLink: https://stat.link/left9y

für Schulen allein keine Lösung für die Herausforderungen im Bildungsbereich darstellt. Der Schlüssel liegt vielmehr in der strategischen Verteilung der Mittel, durch die eine hochwertige Bildung gefördert wird (Tab. C1.5 im Internet).

Definitionen

Zusätzliche Dienstleistungen sind Dienstleistungen, die von den Bildungseinrichtungen neben ihrem eigentlichen Bildungsauftrag erbracht werden. Soziale Dienstleistungen für Bildungsteilnehmende stellen den wichtigsten Bereich zusätzlicher Dienstleistungen dar. Im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich umfassen diese Leistungen 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 Kind für Bildungseinrichtungen im Bereich FBBE für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01) und FBBE für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) wird berechnet, indem die Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen in diesem Bereich mittels Division der entsprechenden Summe von Vollzeit- und Teilzeitteilnahme ermittelt werden, wodurch sich die Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen pro Person statt pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer (vollzeitäquivalent) ergeben. Die Ausgaben pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer für Bildungseinrichtungen in einem bestimmten Bildungsbereich (Primar- bis Tertiärbereich) werden mittels Division der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen in diesem Bereich durch die entsprechende Zahl der Bildungsteilnehmenden (in Vollzeitäquivalenten) ermittelt. Dabei werden nur jene Bildungseinrichtungen und Bildungsgänge berücksichtigt, für die sowohl Daten über die Zahl der Bildungsteilnehmenden 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 Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer 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 Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer vornehmen zu können.

Vollzeitäquivalente Bildungsteilnehmende: Die Erstellung einer Rangfolge der OECD-Länder nach den jährlichen Ausgaben für Bildungsdienstleistungen pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer wird durch unterschiedliche Definitionen der einzelnen Länder für Vollzeit-, Teilzeit- und vollzeitäquivalente Bildungsteilnahme erschwert. In einigen OECD-Ländern gelten alle Bildungsteilnehmenden im Tertiärbereich als Vollzeitbildungsteilnehmende, 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 Bildungsteilnehmenden in Teilzeitausbildung machen können, werden sich höhere Ausgaben pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer (vollzeitäquivalent) 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 von Arbeitgebenden angebotenen betrieblichen Ausbildung (beispielsweise Ausbildung vollständig am Arbeitsplatz oder betriebliche Ausbil-

dung, 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 Bildungsteilnehmende oder Auszubildende.

Weiterführende Informationen s. *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics* (OECD, 2018[15]) sowie für länderspezifische Hinweise *Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes* (*https://doi.org/10.1787/e7d20315-en*).

Quellen

Die Daten beziehen sich auf das Haushaltsjahr 2021 (sofern nicht anders angegeben) und beruhen auf der von der OECD im Jahr 2023 durchgeführten Bildungsstatistik auf Basis der Datensammlung von UNESCO/OECD/Eurostat. Einzelheiten s. *Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes* (*https://doi.org/10.1787/e7d20315-en*). Die Daten zu Argentinien, China, Indien, Indonesien, Saudi-Arabien und Südafrika stammen vom UNESCO-Institut für Statistik (UIS).

Die vorläufigen Daten zu den Bildungsausgaben 2022 basieren auf einer von der OECD und Eurostat verwalteten Ad-hoc-Datenerhebung im Jahr 2023.

Es wurden Daten aus Tabelle X2.2 verwendet, um die Ausgaben zu konstanten Preisen des Jahrs 2015 zu berechnen und in US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP.

Weiterführende Informationen

Currie, J. and D. Almond (2011), "Human capital development before age five", in *Handbook of Labor Economics*, Elsevier, *https://doi.org/10.1016/s0169-7218(11)02413-0*. [2]

Edwards, S. (2021), "Process quality, curriculum and pedagogy in early childhood education and care", *OECD Education Working Papers*, No. 247, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/eba0711e-en*. [6]

ESRI (2018), *Maternal Employment and the Cost of Childcare in Ireland*, Economic and Social Research Institute, Dublin, *https://doi.org/10.26504/rs73*. [10]

European Commission (2021), *PSF Review of the Romanian R&I system: Background Report*, Publications Office, *https://doi.org/10.2777/38334*. [14]

Heckman, J. and G. Karapakula (2019), "Intergenerational and intragenerational externalities of the Perry Preschool Project", *NBER Working Papers*, No. 25889, National Bureau of Economic Research, *https://doi.org/10.3386/w25889*. [5]

Hermesa, H. et al. (2022), "Early child care and labor supply of lower-SES mothers: A randomized controlled trial", *DICE Discussion Paper*, No. 394, Heinrich-Heine-University Düsseldorf, *https://hdl.handle.net/10419/267152*. [11]

Hofferth, S. and S. Curtin (2003), "The impact of parental leave statutes on maternal return to work after childbirth in the United States", *OECD Social, Employment and Migration Working Papers*, No. 7, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/826588878522*. [9]

Narazani, E. et al. (2022), "The impact of alternative childcare policies on mothers' employment for selected EU countries", *JRC Working Papers on Taxation and Structural Reforms*, No. 08/2022, Joint Research Centre, European Commission, *https://joint-research-centre.ec.europa.eu/reports-and-technical-documentation/impact-alternative-childcare-policies-mothers-employment-selected-eu-countries_en*. [12]

OECD (2023), *Bildung auf einen Blick 2023 – OECD-Indikatoren*, wbv Publikation, Bielefeld, *https://doi.org/10.3278/6001821qw*. [1]

OECD (2023), "PF3.2: Enrolment in childcare and pre-school", *OECD Family Database*, OECD, *https://www.oecd.org/els/soc/PF3_2_Enrolment_childcare_preschool.pdf*. [7]

OECD (2022), *Ad-hoc survey on early childhood education*, Unpublished. [8]

OECD (2018), *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018*, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/9789264304444-en*. [15]

Radosevic, S. and L. Auriol (1999), "Patterns of restructuring in research, development and innovation activities in central and eastern European countries: an analysis based on S&T indicators", *Research Policy*, Vol. 28/4, pp. 351–376, *https://doi.org/10.1016/s0048-7333(98)00124-3*. [13]

Taggart, B. et al. (2015), "How pre-school influences children and young people's attainment and developmental outcomes over time", *Research Brief*, Department for Education, London, *https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5a803cb240f0b62305b89fbf/RB455_Effective_pre-school_primary_and_secondary_education_project.pdf.pdf*. [3]

Van Huizen, T. and J. Plantenga (2018), "Do children benefit from universal early childhood education and care? A meta-analysis of evidence from natural experiments", *Economics of Education Review*, Vol. 66, pp. 206–222, *https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2018.08.001*. [4]

Tabellen Kapitel C1

StatLink: https://stat.link/leftgy

- Tabelle C1.1: Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer (2021)
- Tabelle C1.2: Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer für eigentliche Bildungsdienstleistungen, zusätzliche Dienstleistungen und F&E (2021)
- Tabelle C1.3: Durchschnittliche jährliche Veränderung der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer (2015 bis 2021)
- **WEB** Table C1.4: Total expenditure on educational institutions per student (Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer) (2022)
- **WEB** Table C1.5: Cumulative expenditure on educational institutions per student between the age of 6 and 15 (2021) and performance of 15 year-old students in mathematics, reading and science (2022) (Kumulierte Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer zwischen 6 und 15 Jahren [2021] und Leistung von 15-jährigen Bildungsteilnehmenden in Mathematik, Lesen und Naturwissenschaften [2022])

Datenstand: 14. Juni 2024. Aktualisierte Daten und weitere Untergliederungen s. *https://data-explorer.oecd.org/s/4s*, OECD-Bildungsdatenbank.

Tabelle C1.1

Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer (2021)

In US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für das BIP, direkte Ausgaben in Bildungseinrichtungen, nach Bildungsbereich

	Elementarbereich			3- bis 5-Jährige	Primarbereich	Sekundarbereich				
	FBBE-Angebote für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01)	FBBE-Angebote für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02)	Elementarbereich insgesamt (ISCED 0)			Sekundarbereich I	Sekundarbereich II			Sekundarbereich insgesamt
							Allgemeinbildende Bildungsgänge	Berufsbildende Bildungsgänge	Bildungsgänge insgesamt	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OECD-Länder										
Australien	10341	11069	10770	11397	12191	16808	17165	12851	15942	16498
Österreich	16448	12692	13406	12902	15415	18815	16786	21087	19344	19049
Belgien	m	11714	m	m	13987	17811	16190 d	18357 d	17371 d	17525 d
Kanada[1]	m	x(5)	m	m	12229 d	x(5)	x(9)	x(9)	15208	m
Chile	9265	7256	7673	7318	6347	6957	5252	8132	5721	6143
Kolumbien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechien	a	9258	9258	9258	8838	15060	12154	13549	13144	14160
Dänemark	26992	13989	18660	14099	15598	19110	8037	17143	11684	15067
Estland	x(3)	x(3)	11223	11223	10642	11443	5710	9458	7275	9314
Finnland	31372	15317	18357	m	12067	19003	10975	11439 d	11300 d	13961 d
Frankreich	a	11001	11001	11001	10554	13228	16465	20005	17698	15112
Deutschland[2]	22762	14358	16578	14356	12829	15312	16694	23761 d	20216 d	17077
Griechenland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ungarn	8083	7930	7937	7931	8154	7515	8024	8862	8455	7981
Island	31064	21037	24548	21034	16786	18513	12367	19169	14177	16068
Irland	x(3)	x(3)	16978	14486	10959	13186	x(9)	x(9)	11598	12390
Israel	4048	6799	5864	6806	11327	x(9)	x(9)	x(9)	10464 d	10464
Italien	a	10912	10912	10985	13799	10965	x(9)	x(9)	12201 d	11739 d
Japan[3]	a	9368	9368	9368	9928	11585	x(9)	x(9)	13292 d	12444 d
Republik Korea	m	11792	m	11795	14873	16337	x(9)	x(9)	22383	19299
Lettland	7946	7946	7946	7946	7248	7394	8716	11149	9737	8536
Litauen	11838	11223	11339	11223	8716	8702	8969	13351	10128	9074
Luxemburg	a	25327	25327	25332	25584	30775	28871	29417	29200	29940
Mexiko	m	m	2804	2819	2933	2656	3397	4618	3829	3130
Niederlande	a	12871	12871	12871	12817	17651	15537	19463	18159	17909
Neuseeland	m	m	m	m	8967	9750	12316	9699	11630	10574
Norwegen	36007	20004	25769	20004	18037	18037	19327	23087	21286	19831
Polen	a	9729	9729	9729	12661	10834	8060	9557	8903	9887
Portugal	m	9314	m	m	10469	13066	x(9)	x(9)	12016 d	12511 d
Slowakei	a	8120	8120	8121	10223	8693	9555	11493	10856	9555
Slowenien	15035	11479	12572	11479	12170	13000	11183	10805	10928	11831
Spanien	11532	9288	9848	9289	10181	12043	11619	16117 d	13041 d	12541 d
Schweden	23181	16069	17912	16069	15037	14869	12885	17829	14770	14814
Schweiz	a	m	m	m	m	m	x(9)	x(9)	21610 d	m
Türkei	m	3930	m	3932	4038	4194	3424	6308	4401	4305
Ver. Königreich	9937	6893	7462	9133	13797	13655	16116	14080	15531	14664
Vereinigte Staaten	m	13623	m	m	15270	15934	16683	a	16683	16301
OECD-Durchschnitt	**m**	**11735**	**12749**	**11497**	**11902**	**13528**	**12314**	**14646**	**13719**	**13324**
Partner- und/oder Beitrittsländer										
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Bulgarien	a	7921	7921	7921	5976	7972	6001	7640	6834	7314
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kroatien	m	m	8753	8753	8199 d	x(5)	x(9)	x(9)	9174	m
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Peru	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Rumänien	14183	5201	5521	5258	3346	7057	7403	6202	6710	6885
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
EU25-Durchschnitt	**m**	**11508**	**12371**	**11440**	**11478**	**13631**	**11992**	**14834**	**12947**	**13225**
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Ausgaben pro Kind/Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer beruhen auf der Personenanzahl für den Elementarbereich und auf der der vollzeitäquivalenten Bildungsteilnehmenden für alle anderen Bildungsbereiche.

1. Zahlen für den postsekundaren, nicht tertiären Bereich werden als vernachlässigbar angesehen. 2. Berufsbildende Bildungsgänge im Sekundarbereich II schließen berufsbildende Bildungsgänge im Sekundarbereich I ein. 3. Ohne Daten von Kindertageseinrichtungen und integrierten Einrichtungen des Elementarbereichs.

Quelle: OECD/ILO/UIS (2024). Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen, Angewandte Methodik und Quellen sowie Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). Daten und weitere Untergliederungen s. https://data-explorer.oecd.org/s/4s, OECD-Bildungsdatenbank.

StatLink: https://stat.link/left9y

Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise zur Lektüre.

Tabelle C1.1 [Forts.]

Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer (2021)

In US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für das BIP, direkte Ausgaben in Bildungseinrichtungen, nach Bildungsbereich

	Postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich				Primar- bis Tertiärbereich	Primar- bis Tertiärbereich (ohne F&E)
			Kurze tertiäre Bildungsgänge	Bachelor-, Master-und Promotions-bildungsgänge oder gleichwertig	Tertiärbereich insgesamt	Tertiärbereich insgesamt (ohne F&E)		
	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
OECD-Länder								
Australien	9 486	14 055	11 834	27 941	24 837	17 094	16 285	14 683
Österreich	4 241	17 472	20 953	24 773	24 206	15 070	19 542	16 734
Belgien	x(7,8,9,10)	15 967	16 749	23 311	23 027	14 699	17 410	15 708
Kanada[1]	m	13 162	18 716	27 596	24 406	m	15 974[d]	m
Chile	a	6 243	5 358	12 463	10 718	10 297	7 544	7 421
Kolumbien	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	a	m	x(15)	x(15)	15 868	m	m	m
Tschechien	2 342	12 010	30 527	18 034	18 074	11 797	13 136	11 970
Dänemark	a	15 308	15 376	28 188	26 781	12 245	17 964	14 599
Estland	10 601	9 978	a	18 967	18 967	11 014	11 708	10 178
Finnland	x(8,9,10)	13 201	a	20 444	20 444	11 420	14 723	12 827
Frankreich	12 634	13 219	20 114	20 565	20 458	14 747	14 803	13 553
Deutschland[2]	15 801	15 770	8 447	21 995	21 963	12 395	17 161	15 011
Griechenland	m	m	m	m	m	m	m	m
Ungarn	9 218	8 080	15 079	23 945	23 591	20 159	10 782	10 184
Island	18 163	16 458	17 019	17 019	17 019	m	16 581	m
Irland	30 714	12 258	x(15)	x(15)	16 700	12 361	13 059	12 273
Israel	644	10 855	6 400	14 900	12 239	8 284	11 111	10 381
Italien	x(9,10)	12 481	4 633	13 825	13 717	9 356	12 760	11 776
Japan[3]	x(9,10,13,14,15)	11 218	14 572[d]	22 050[d]	20 518[d]	m	13 323	m
Republik Korea	a	17 082	7 304	15 059	13 573	10 552	15 858	14 805
Lettland	11 807	7 944	12 950	13 692	13 591	10 415	9 151	8 472
Litauen	15 377	9 129	a	14 231	14 231	10 225	10 259	9 372
Luxemburg	4 908	27 838	10 043	67 496	60 264	35 485	30 115	28 375
Mexiko	a	3 030	x(15)	x(15)	6 093	5 052	3 513	3 349
Niederlande	a	15 734	14 462	24 026	23 864	15 211	17 747	15 604
Neuseeland	9 253	9 827	11 113	19 300	18 082	13 658	11 264	10 494
Norwegen	25 293	18 993	22 302	26 432	26 299	16 607	20 642	18 454
Polen	5 702	10 647	3 999	16 111	16 104	10 704	11 729	10 658
Portugal	x(9,10)	11 601	5 637	12 572	12 252	8 365	11 752	10 846
Slowakei	10 743	9 792	10 932	17 208	17 114	12 667	10 963	10 252
Slowenien	a	11 994	8 907	19 776	18 533	14 921	13 205	12 536
Spanien	x(8,9,10)	11 441	11 771	16 751	15 654	11 683	12 426	11 497
Schweden	8 983	14 829	6 772	30 395	27 765	13 697	17 107	14 630
Schweiz	x(9)	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	a	4 219	x(15)	x(15)	10 657	7 353	5 425	4 806
Ver. Königreich	a	14 262	30 044	33 822	33 574	27 234	17 706	16 576
Vereinigte Staaten	15 332	15 799	x(15)	x(15)	36 274	31 610	20 387	19 342
OECD-Durchschnitt	**m**	**12 703**	**13 408**	**22 096**	**20 499**	**14 077**	**14 209**	**12 818**
Partner- und/oder Beitrittsländer								
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m
Bulgarien	24 124	6 858	a	12 305	12 305	11 774	8 018	7 905
China	m	m	m	m	m	m	m	m
Kroatien	a	8 508	x(15)	x(15)	10 894	m	9 085	m
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m
Peru	m	m	m	m	m	m	m	m
Rumänien	2 310	5 421	a	10 137	10 137	10 109	6 279	6 274
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m
EU25-Durchschnitt	**11 300**	**12 395**	**12 785**	**21 307**	**20 027**	**13 501**	**13 787**	**12 662**
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Ausgaben pro Kind/Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer beruhen auf der Personenanzahl für den Elementarbereich und auf der der vollzeitäquivalenten Bildungsteilnehmenden für alle anderen Bildungsbereiche.

1. Zahlen für den postsekundaren, nicht tertiären Bereich werden als vernachlässigbar angesehen. 2. Berufsbildende Bildungsgänge im Sekundarbereich II schließen berufsbildende Bildungsgänge im Sekundarbereich I ein. 3. Ohne Daten von Kindertageseinrichtungen und integrierten Einrichtungen des Elementarbereichs.

Quelle: OECD/ILO/UIS (2024). Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen, Angewandte Methodik und Quellen sowie Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). Daten und weitere Untergliederungen s. https://data-explorer.oecd.org/s/4s, OECD-Bildungsdatenbank.

StatLink: https://stat.link/left9y

Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise zur Lektüre.

Tabelle C1.2

Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer für eigentliche Bildungsdienstleistungen, zusätzliche Dienstleistungen und F&E (2021)

In US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für das BIP, direkte Ausgaben in Bildungseinrichtungen, nach Bildungsbereich

	Primarbereich		Sekundarbereich									
			Sekundarbereich I		Sekundarbereich II						Sekundarbereich insgesamt	
					Allgemeinbildende Bildungsgänge		Berufsbildende Bildungsgänge		Bildungsgänge insgesamt			
	Eigentliche Bildungsdienstleistungen	Zusätzliche Dienstleistungen	Eigentliche Bildungsdienstleistungen	Zusätzliche Dienstleistungen	Eigentliche Bildungsdienstleistungen	Zusätzliche Dienstleistungen	Eigentliche Bildungsdienstleistungen	Zusätzliche Dienstleistungen	Eigentliche Bildungsdienstleistungen	Zusätzliche Dienstleistungen	Eigentliche Bildungsdienstleistungen	Zusätzliche Dienstleistungen
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OECD-Länder												
Australien	12 115	75	16 587	220	16 927	238	12 714	137	15 733	209	16 281	216
Österreich	14 656	759	17 980	835	15 922	864	19 779	1 308	18 216	1 128	18 084	965
Belgien	13 228	759	17 124	687	15 737[d]	453[d]	17 806[d]	551[d]	16 864[d]	507[d]	16 956[d]	570[d]
Kanada[1]	11 699[d]	530[d]	x(1)	x(2)	x(9)	x(10)	x(9)	x(10)	14 548	660	m	m
Chile	5 759	588	6 068	889	5 195	57	7 940	192	5 643	79	5 788	355
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	8 342	496	14 230	830	11 420	734	12 624	926	12 274	870	13 311	849
Dänemark	15 564	34	18 553	557	8 006	32	17 139	4	11 663	20	14 802	265
Estland	10 546	96	11 359	84	5 635	75	9 350	108	7 187	89	9 227	86
Finnland	10 551	1 516	16 622	2 381	10 475	500	10 992[d]	447[d]	10 837[d]	463[d]	12 836[d]	1 126[d]
Frankreich	9 150	1 403	11 629	1 599	14 761	1 704	18 041	1 963	15 904	1 794	13 431	1 682
Deutschland[2]	12 433	396	14 940	373	16 332	362	23 550[d]	211[d]	19 929[d]	287[d]	16 735	342
Griechenland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ungarn	7 262	893	6 937	578	7 355	669	8 289	573	7 835	619	7 383	598
Island	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irland	m	m	m	m	x(9)	x(10)	x(9)	x(10)	11 032	565	m	m
Israel	10 864	x(17)	x(16)	x(17)	x(16)	x(17)	x(16)	x(17)	x(16)	x(17)	10 100	x(17)
Italien	13 235	564	10 071	894	x(9)	x(10)	x(9)	x(10)	12 196[d]	4[d]	11 402[d]	337[d]
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Republik Korea	14 004	869	15 276	1 061	x(9)	x(10)	x(9)	x(10)	20 674	1 709	17 921	1 379
Lettland	7 084	164	7 229	165	8 541	175	10 984	164	9 566	171	8 368	168
Litauen	8 393	323	8 370	332	8 637	332	12 419	933	9 637	491	8 700	374
Luxemburg	24 616	967	27 924	2 851	26 323	2 547	26 804	2 613	26 613	2 587	27 229	2 711
Mexiko	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Niederlande	12 817	a	17 651	a	15 537	a	19 463	a	18 159	a	17 909	a
Neuseeland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norwegen	17 737	299	17 737	299	18 592	735	21 094	1 993	19 896	1 390	18 929	902
Polen	12 438	222	10 671	163	7 691	369	9 119	438	8 495	408	9 604	283
Portugal	9 640	829	12 566	501	x(9)	x(10)	x(9)	x(10)	11 065[d]	950[d]	11 773[d]	738[d]
Slowakei	9 153	1 071	7 678	1 016	8 244	1 310	10 438	1 056	9 717	1 139	8 490	1 065
Slowenien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Spanien	9 302	879	11 440	602	11 104	515	15 909[d]	208[d]	12 623[d]	418[d]	12 031[d]	510[d]
Schweden	13 395	1 642	13 206	1 664	11 773	1 111	16 307	1 523	13 501	1 268	13 369	1 446
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
Ver. Königreich	12 305	1 492	12 236	1 419	14 768	1 348	12 044	2 036	13 986	1 545	13 177	1 487
Vereinigte Staaten	14 249	1 021	14 872	1 062	15 601	1 082	a	a	15 601	1 082	15 229	1 072
OECD-Durchschnitt	**11 872**	**716**	**13 558**	**878**	**m**	**m**	**m**	**m**	**13 681**	**787**	**13 426**	**813**
Partner- und/oder Beitrittsländer												
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
Bulgarien	5 511	465	7 407	565	5 616	385	7 248	392	6 445	388	6 851	463
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kroatien	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
Peru	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Rumänien	3 330	15	7 045	12	7 374	29	6 184	18	6 687	23	6 868	17
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
EU25-Durchschnitt	**10 983**	**675**	**12 887**	**834**	**11 394**	**676**	**14 339**	**746**	**12 566**	**676**	**12 636**	**730**
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Auf vollzeitäquivalenten Bildungsteilnehmenden basierend. Einige Bildungsbereiche sind in anderen Bildungsbereichen enthalten. Einzelheiten s. Erläuterung von „x" und „d" in Tab. C1.1.

1. Primarbereich beinhaltet auch Bildungsgänge für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02). 2. Berufsbildende Bildungsgänge im Sekundarbereich II schließen berufsbildende Bildungsgänge im Sekundarbereich I ein.

Quelle: OECD/ILO/UIS (2024). Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen, Angewandte Methodik und Quellen sowie Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). Daten und weitere Untergliederungen s. https://data-explorer.oecd.org/s/4s, OECD-Bildungsdatenbank.

StatLink: https://stat.link/left9y

Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise zur Lektüre.

Tabelle C1.2 (Forts.)

Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer für eigentliche Bildungsdienstleistungen, zusätzliche Dienstleistungen und F&E (2021)

In US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für das BIP, direkte Ausgaben in Bildungseinrichtungen, nach Bildungsbereich

	Tertiärbereich			Primar- bis Tertiärbereich		
	Eigentliche Bildungsdienstleistungen	Zusätzliche Dienstleistungen	F&E	Eigentliche Bildungsdienstleistungen	Zusätzliche Dienstleistungen	F&E
	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
OECD-Länder						
Australien	16429	665	7743	14435	249	1601
Österreich	m	m	9136	m	m	2809
Belgien	13667	1032	8328	14978	731	1702
Kanada[1]	m	m	m	m	m	m
Chile	9984	313	421	6997	424	122
Kolumbien	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	m	m	m	m	m	m
Tschechien	11685	112	6277	11374	596	1165
Dänemark	12243	1	14536	14475	124	3365
Estland	9821	1193	7954	9874	303	1531
Finnland	11420	0	9024	11814	1013	1896
Frankreich	13859	888	5711	12138	1415	1249
Deutschland[2]	12287	108	9568	14719	292	2150
Griechenland	m	m	m	m	m	m
Ungarn	19306	852	3433	9460	724	598
Island	m	m	m	m	m	m
Irland	m	m	4339	m	m	786
Israel	8256	28	3955	10038	342	730
Italien	8872	483	4361	11343	433	984
Japan	m	m	m	m	m	m
Republik Korea	m	m	3021	m	m	1053
Lettland	10220	196	3176	8300	172	679
Litauen	8941	1284	4005	8795	577	887
Luxemburg	34252	1233	24780	26510	1865	1740
Mexiko	m	m	1041	m	m	164
Niederlande	15211	a	8652	15604	a	2143
Neuseeland	m	m	4423	m	m	770
Norwegen	16448	159	9692	17950	505	2188
Polen	10427	277	5400	10397	261	1071
Portugal	7946	419	3887	10152	695	906
Slowakei	10121	2545	4448	8950	1302	711
Slowenien	m	m	3611	m	m	669
Spanien	11191	492	3971	10859	638	928
Schweden	13697	0	14068	13380	1250	2477
Schweiz	m	m	19911	m	m	4012
Türkei	m	m	3305	m	m	619
Ver. Königreich	25668	1566	6340	15073	1503	1131
Vereinigte Staaten	27354	4256	4664	17580	1762	1045
OECD-Durchschnitt	**14138**	**787**	**6974**	**12716**	**747**	**1371**
Partner- und/oder Beitrittsländer						
Argentinien	m	m	m	m	m	m
Brasilien	m	m	m	m	m	m
Bulgarien	8651	3123	531	6874	1031	113
China	m	m	m	m	m	m
Kroatien	m	m	m	m	m	m
Indien	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m
Peru	m	m	m	m	m	m
Rumänien	10050	59	29	6249	25	5
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m
EU25-Durchschnitt	**12693**	**753**	**6923**	**11810**	**708**	**1329**
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Auf vollzeitäquivalenten Bildungsteilnehmenden basierend. Einige Bildungsbereiche sind in anderen Bildungsbereichen enthalten. Einzelheiten s. Erläuterung von „x“ und „d“ in Tab. C1.1.

1. Primarbereich beinhaltet auch Bildungsgänge für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02). 2. Berufsbildende Bildungsgänge im Sekundarbereich II schließen berufsbildende Bildungsgänge im Sekundarbereich I ein.

Quelle: OECD/ILO/UIS (2024). Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen, Angewandte Methodik und Quellen sowie Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). Daten und weitere Untergliederungen s. https://data-explorer.oecd.org/s/4s, OECD-Bildungsdatenbank.

StatLink: https://stat.link/left9y

Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise zur Lektüre.

Tabelle C1.3

Durchschnittliche jährliche Veränderung der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer (2015 bis 2021)

2015 zu konstanten Preisen, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP, nach Bildungsbereich

	Primarbereich			Sekundarbereich insgesamt (Sekundarbereich I und Sekundarbereich II)			Tertiärbereich			Primar- bis Tertiärbereich		
	Veränderung der Ausgaben pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer	Veränderung der Anzahl der Bildungsteilnehmenden	Veränderung der Ausgaben	Veränderung der Ausgaben pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer	Veränderung der Anzahl der Bildungsteilnehmenden	Veränderung der Ausgaben	Veränderung der Ausgaben pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer	Veränderung der Anzahl der Bildungsteilnehmenden	Veränderung der Ausgaben	Veränderung der Ausgaben pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer	Veränderung der Anzahl der Bildungsteilnehmenden	Veränderung der Ausgaben
	(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	0,9	0,9	1,9	−0,3	0,1	−0,1	1,6	0,4	2,1	0,6	0,4	1,0
Belgien	1,3	0,6	1,9	0,7	−0,2	0,5	0,6	1,4	2,0	0,9	0,4	1,3
Kanada[1]	1,4[d]	0,6[d]	2,0[d]	m	m	m	−1,5	2,6	1,0	−0,1[d]	0,9[d]	0,8[d]
Chile	3,5	0,7	4,2	2,3	0,5	2,8	4,3	0,8	5,2	3,5	0,7	4,2
Kolumbien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	m	−0,8	m	m	1,4	m	m	−10,6	m	m	−1,3	m
Tschechien	4,9	0,6	5,5	4,6	2,2	6,8	4,5	−2,2	2,2	4,5	0,7	5,2
Dänemark	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Estland	5,2	1,6	6,8	1,5	2,9	4,5	2,9	−2,7	0,1	2,5	0,7	3,2
Finnland	0,4	0,6	1,0	0,9	−0,3	0,5	−1,4	1,4	0,0	0,2	0,3	0,5
Frankreich	1,8	−0,1	1,8	0,1	0,6	0,7	−0,2	2,9	2,7	0,7	0,8	1,5
Deutschland	2,9	0,9	3,9	2,5	−0,6	1,9	0,5	1,6	2,1	2,1	0,2	2,3
Griechenland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ungarn	5,1	−1,0	4,0	2,3	−0,6	1,6	14,6[b]	−0,8[b]	13,7[b]	5,9	−1,0	4,9
Island	3,3	0,8	4,2	2,7	0,0	2,7	1,5	2,6	4,2	2,7	1,0	3,7
Irland	4,4	0,1	4,5	1,1	3,4	4,6	−1,9	2,1	0,2	2,7	1,0	3,6
Israel	4,0	2,1	6,1	2,6	2,1	4,8	0,1	1,4	1,5	m	m	4,6
Italien	4,1	−1,3	2,7	0,1	0,1	0,2	−0,9	2,5	1,6	0,8	0,2	1,0
Japan	0,5	−0,7	−0,2	0,9	−1,2	−0,3	0,0	0,2	0,3	0,6	−0,7	−0,1
Republik Korea	3,8	−0,2	3,5	6,6	−3,9	2,4	2,7	−1,9	0,7	4,4	−2,1	2,2
Lettland	−2,2	0,1	−2,1	−0,1	0,6	0,5	1,3	−1,5	−0,3	−0,5	−0,1	−0,6
Litauen	3,9	1,1	5,1	5,6	−1,9	3,7	2,6	−4,1	−1,6	4,1	−2,0	2,0
Luxemburg	−0,2	2,1	1,9	2,9	0,9	3,8	−0,1	1,5	1,5	1,4	1,4	2,8
Mexiko	−2,2	−0,9	−3,1	−2,5	−0,5	−3,1	−7,2	4,9	−2,6	−3,0	0,1	−2,9
Niederlande	3,2	−0,7	2,4	1,8	−0,4	1,4	−0,2	2,8	2,6	1,8	0,2	2,0
Neuseeland	3,1	0,7	3,8	2,1	0,5	2,6	0,6	−1,1	−0,5	1,7	0,4	2,1
Norwegen	1,3	0,3	1,6	0,4	0,7	1,0	−0,1	2,7	2,6	0,7	1,0	1,7
Polen	7,6	−7,2	−0,1	3,2	4,8	8,1	5,5	−3,1	2,2	4,7	−0,8	3,8
Portugal	2,6	−1,8	0,8	1,3	−0,8	0,5	−2,5	2,9	0,3	0,9	−0,4	0,5
Slowakei	4,9	0,8	5,7	4,3	0,0	4,3	−0,6	−3,2	−3,8	2,5	−0,4	2,1
Slowenien	2,3	2,2	4,5	2,3	0,9	3,2	6,5	−0,7	5,7	3,2	1,1	4,3
Spanien	2,1	−0,4	1,7	2,1	1,1	3,2	0,2	2,4	2,6	1,8	0,8	2,6
Schweden	1,5	1,9	3,4	0,3	2,8	3,1	−1,3	2,8	1,5	0,3	2,5	2,8
Schweiz	m	1,1	m	m	0,3	m	m	2,1	m	m	0,9	m
Türkei	0,7	0,0	0,7	1,4	0,5	1,9	m	1,8	m	m	0,6	m
Vereinigtes Königreich	−0,6	0,7	0,1	2,1	−1,4	0,6	0,6	2,7	3,4	1,3	0,0	1,3
Vereinigte Staaten	2,4	−0,6	1,7	1,1	0,7	1,8	1,1	−1,0	0,1	1,3	−0,2	1,0
OECD-Durchschnitt	**2,4**	**0,1**	**2,6**	**1,8**	**0,5**	**2,3**	**1,1**	**0,4**	**1,7**	**1,8**	**0,2**	**2,1**
OECD-Durchschnitt für Länder mit verfügbaren Daten für die Referenzjahre	**2,4**	**0,1**	**2,6**	**1,8**	**0,4**	**2,3**	**1,1**	**0,7**	**1,7**	**1,8**	**0,2**	**2,1**
Partner- und/oder Beitrittsländer												
Argentinien	m	0,1	m	m	1,4	m	m	3,9	m	m	1,6	m
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Bulgarien	8,1	−1,1	6,8	8,5	−0,8	7,6	5,7	−3,1	2,4	7,1	−1,4	5,6
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kroatien	m	−0,5	m	m	m	m	m	−0,1	m	m	−0,9	m
Indien	m	−2,1	m	m	1,1	m	m	3,2	m	m	0,0	m
Indonesien	m	m	m	m	1,1	m	m	m	m	m	m	m
Peru	m	1,2	m	m	1,1	m	m	m	m	m	m	m
Rumänien	9,2	−1,2	7,9	10,1	−0,8	9,2	6,8	0,6	7,5	9,2	−0,7	8,5
Saudi-Arabien	m	−1,3	m	m	−2,5	m	m	0,5	m	m	−1,4	m
Südafrika	m	0,3	m	m	0,2	m	m	1,7	m	m	0,3	m
EU25-Durchschnitt	**3,4**	**−0,1**	**3,3**	**2,5**	**0,6**	**3,2**	**2,0**	**0,2**	**2,2**	**2,6**	**0,1**	**2,8**
G20-Durchschnitt	**m**	**−0,3**	**m**	**m**	**−0,4**	**m**	**m**	**1,8**	**m**	**m**	**0,0**	**m**

Anmerkung: Sofern nicht anders angegeben, sind Daten zu F&E im Tertiärbereich enthalten.

1. Primarbereich beinhaltet auch Bildungsgänge für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02).

Quelle: OECD/ILO/UIS (2024). Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen, Angewandte Methodik und Quellen sowie Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). Daten und weitere Untergliederungen s. https://data-explorer.oecd.org/s/4s, OECD-Bildungsdatenbank.

StatLink: https://stat.link/left9y

Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise zur Lektüre.

Kapitel C2

Welcher Teil des Bruttoinlandsprodukts wird für Bildungseinrichtungen ausgegeben?

Zentrale Ergebnisse

- Im Durchschnitt geben die OECD-Länder den Gegenwert von 4,9 % ihres Bruttoinlandsprodukts (BIP) (mehr als insgesamt 3,5 Billionen US-Dollar) für Bildungseinrichtungen vom Primar- bis zum Tertiärbereich (einschließlich tertiärer Forschung und Entwicklung – F&E) aus. Island, Israel, Norwegen und das Vereinigte Königreich investieren mehr als 6 % ihres Bruttoinlandsprodukts in Bildung.
- Der Elementarbereich, der weithin als entscheidendes Fundament des weiteren Lernens betrachtet wird, erhält in den OECD-Ländern durchschnittlich Mittel in Höhe von 0,9 % des BIP. In Island und Norwegen werden etwa 2 % des BIP in Bildungsangebote des Elementarbereichs ausgegeben.
- Der Anteil am BIP, den Bildungseinrichtungen (vom Primar- bis zum Tertiärbereich) erhalten, ist mit durchschnittlich 4,9 % in den Jahren 2015 bis 2021 in den OECD-Ländern weitgehend stabil geblieben. Hinter dem Durchschnittswert verbergen sich jedoch große Unterschiede zwischen den Ländern: Der stärkste Anstieg ist in Bulgarien, Chile, Spanien, Tschechien und Ungarn zu verzeichnen und der deutlichste Rückgang in Irland, Lettland und Mexiko. Die öffentlichen Ausgaben blieben in den Jahren 2015 bis 2021 stabil bei 4,1 %.

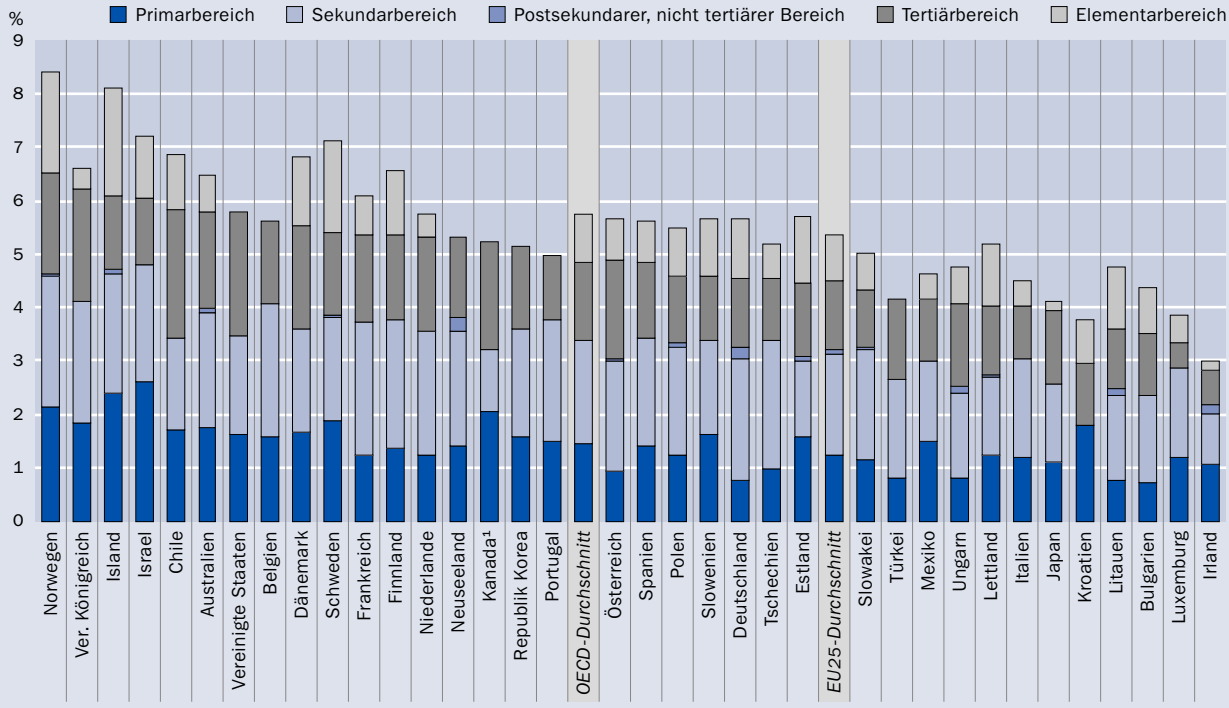
Kontext

Länder investieren aus verschiedenen Gründen in Bildung: um die Produktivität zu steigern und das Wirtschaftswachstum zu stärken, die persönliche und gesellschaftliche Entwicklung zu fördern sowie soziale Ungleichheiten zu verringern. Der Anteil an der gesamtwirtschaftlichen Produktion eines Landes (dargestellt anhand des BIP), der in Bildungseinrichtungen investiert wird, liefert einen Messwert in Bezug auf die Priorität, die der Bildung im Vergleich zu den Gesamtressourcen eines Landes eingeräumt wird. Dieser Messwert verändert sich im Laufe der Zeit entsprechend der Veränderung der Einflussgrößen. Das reale BIP schwankt, es steigt in Zeiten des Wachstums und sinkt bei Konjunktureinbrüchen. Die Anzahl der Bildungsteilnehmenden schwankt ebenfalls, im Primar- und Sekundarbereich I (wo die Bildungsbeteiligung nahezu universell ist) vor allem aufgrund demografischer Veränderungen und durch die Veränderung der Teilnahmemuster in höheren Bildungsbereichen (s. Kapitel B3 und B4). Außerdem entwickeln sich auch die Kosten der Bildungsvermittlung weiter, da sich die Gehälter der Lehrkräfte und die Organisation von Schulen und Unterrichtsräumen, neben anderen Faktoren, im Laufe der Zeit verändern.

Dieses Kapitel vermittelt zu Beginn ein Bild der Gesamtinvestitionen in Bildungseinrichtungen, gemessen als Ausgabe als Anteil des BIP, und untersucht, wie diese sich verändert haben. Der Schwerpunkt liegt anschließend vor allem auf öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen. Diesem Bereich wird besondere Aufmerksamkeit gewidmet, da sich die öffentliche Politik direkt auf die öffentlichen Ausgaben auswirken kann und er stark von Konjunkturschwankungen abhängig sein kann.

Abbildung C2.1

Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP, nach Bildungsbereich (2021)



1. Primarbereich beinhaltet auch Bildungsgänge für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02). Die Kategorie „Sekundarbereich insgesamt" bezieht sich nur auf den Sekundarbereich II, da die Daten zu Sekundarbereich I im Primarbereich enthalten sind.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Gesamtausgaben für den Primarbereich bis Tertiärbereich als Prozentsatz des BIP.
Daten s. Tabelle C2.1. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). StatLink: https://stat.link/nx2dzj

C 2

Weitere wichtige Ergebnisse

- In einigen Ländern hat sich das Verhältnis zwischen Investitionen in den Tertiärbereich gegenüber solchen in die niedrigeren Bildungsbereiche verändert. Beispielsweise kam es in den Jahren 2015 bis 2021 gemessen am BIP in Estland, Bulgarien, Israel, Schweden und der Slowakei zu höheren Investitionen von mindestens 5 % im Primar- bis zum postsekundaren, nicht tertiären Bereich, während die Beträge für den Tertiärbereich sanken. Das Gegenteil passierte in Österreich und im Vereinigten Königreich, wo sich die Verteilung der Mittel zum Tertiärbereich hin verschoben hat.
- Der Elementarbereich erhielt in den OECD-Ländern im Jahr 2021 durchschnittlich mehr Mittel aus öffentlichen Quellen als Anteil am BIP als im Jahr 2015. Die größten Zuwächse gab es in Deutschland, Japan, Kroatien und Litauen.
- Private Quellen spielen im Vergleich zu öffentlichen Quellen bei der Finanzierung des Tertiärbereichs eine deutlich wichtigere Rolle als in den niedrigeren Bildungsbereichen. Im Durchschnitt entspricht die Finanzierung aus privaten Quellen 0,3 % des BIP für Bildungseinrichtungen im Primar- bis zum postsekundaren, nicht tertiären Bereich, mit einem ähnlichen Prozentsatz für tertiäre Bildungseinrichtungen. Im Gegensatz dazu belaufen sich die öffentlichen Mittel auf 3,2 % des BIP für Bildungseinrichtungen im Primar- bis zum postsekundaren, nicht tertiären Bereich, deutlich mehr als die knapp über 1,0 % des BIP, die von öffentlicher Seite in tertiäre Bildungseinrichtungen fließen.

Analyse und Interpretationen

Ausgaben im Verhältnis zum BIP

Ausgaben nach Bildungsbereich

Die OECD-Länder geben im Durchschnitt 4,9 % ihres BIP für Bildungseinrichtungen vom Primar- bis zum Tertiärbereich (einschließlich F&E) aus. Über alle OECD-Länder hinweg wurde im Jahr 2024 ein Betrag von mehr als 3,5 Billionen US-Dollar (KKP) für Bildungseinrichtungen ausgegeben. Zum Vergleich: Wenn ein Dollar einer Sekunde entspräche, wäre dies eine Dauer von 111.000 Jahren.

Zu den Ländern, die den größten Anteil ihrer gesamtwirtschaftlichen Produktion in Bildung vom Primar- bis zum Tertiärbereich investieren, zählen Island, Israel, Norwegen und das Vereinigte Königreich (alle mehr als 6 % des BIP). In Abbildung C2.1 sind die Ausgaben als Anteil am BIP der OECD-Länder dargestellt, untergliedert in die verschiedenen Bildungsbereiche. Die Höhe und die Verteilung der Ausgaben werden von der demografischen Zusammensetzung, der Beteiligungsquote und den Gehältern der Lehrkräfte eines Landes beeinflusst. Die Organisation des Bildungssystems spielt ebenfalls eine Rolle – längere Bildungsgänge in einem bestimmten Bereich bedeuten mehr Ausgaben für diesen Bereich, während alle anderen Aspekte gleich sind. Im Durchschnitt geben OECD-Länder einen Anteil in Höhe von 3,4 % ihres BIP für den Primar- bis postsekundaren, nicht tertiären Bereich aus. Der Primarbereich macht in fast allen Ländern den größten Anteil von durchschnittlich 1,4 % des BIP aus, während für Sekundarbereich I und II jeweils Ausgaben in Höhe von 1,0 % des BIP getätigt werden.

Die Ausgaben für den Tertiärbereich (einschließlich F&E, die in Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs betrieben werden) machen in den OECD-Ländern im Durchschnitt einen Anteil in Höhe von 1,5 % des BIP aus. Die Ausgabenhöhe in diesem Bereich wird bestimmt von der Bildungsbeteiligung (die Beteiligungsquoten im Tertiärbereich variieren stark zwischen den OECD-Ländern), von der Art der Bildungsgänge, die von den Bildungsteilnehmenden belegt werden (kürzere, praxisbezogene Bildungsgänge oder längere, forschungsintensive Bildungsgänge), von der Zusammenstellung der Fächergruppen und vom Umfang der Forschungsaktivitäten, die in tertiären Bildungseinrichtungen betrieben werden. In relativen Zahlen sind die Ausgaben für den Tertiärbereich in Chile am höchsten (2,4 % des BIP), gefolgt von den Vereinigten Staaten (2,3 %) und vom Vereinigten Königreich (2,1 %). Ein wesentlicher Anteil der Investitionen in den Tertiärbereich fließt in die Forschungsaktivitäten. Ohne F&E wird in den OECD-Ländern 1,0 % des BIP für tertiäre Bildungseinrichtungen ausgegeben (Tab. C2.1).

Investitionen in die frühen Jahre werden weithin als entscheidend für den Aufbau eines soliden Fundaments für das Lernen in der Schule betrachtet. Für den Bereich der frühkindlichen Bildung und Erziehung ist jedoch der Erfassungsgrad der Daten niedriger als für die anderen Bildungsbereiche (8 OECD-Länder melden keine Ausgabedaten für den Elementarbereich, obwohl sie Daten für andere Bildungsbereiche liefern). Eine Schwierigkeit besteht darin, dass die Daten Bildungsgänge betreffen, die dem ISCED-Rahmen insofern entsprechen, als sie eine explizite Bildungskomponente besitzen. Dafür sind z. B. Bildungsaktivitäten für mindestens 2 Stunden pro Tag und an 100 Tagen pro Jahr erforderlich (weitere Einzelheiten s. Kapitel B1 und OECD, 2018[1]). In der Praxis ist es oft schwierig, die Bildungs- und Betreuungskomponenten des FBBE-Angebots für kleine Kinder zu trennen. Die Intensität der Bildungsgänge unterscheidet sich ebenfalls deutlich zwischen den Ländern (weitere Einzelheiten s. Kasten C1.1), was länderübergreifende Vergleiche erschwert.

Die OECD-Länder mit verfügbaren Daten investieren 0,9 % ihres BIP in Bildungsgänge im Elementarbereich. Zu den Ländern, die am meisten in diesen Bereich investieren, zählen Island (2 %), Norwegen (1,9 %) und Schweden (1,7 %). Ein weiteres Problem bei der Vergleichbarkeit der Daten besteht darin, dass Investitionen in den Elementarbereich in den Ländern, in denen der Primarbereich in einem früheren Alter beginnt, geringer erscheinen (so besuchen 5-Jährige in einigen Ländern die Primarschule und in anderen Bildungsangebote für Kinder ab 3 Jahren). Die Messung der Ausgaben für 3- bis 5-Jährige ermöglicht einen Vergleich der Ausgaben der Länder für kleine Kinder, unabhängig davon, ab welchem Alter sie zwischen Elementar- und Primarbereich unterscheiden. Die OECD-Länder geben im Durchschnitt 0,7 % ihres BIP für die Bildung der 3- bis 5-Jährigen aus. Die höchsten Ausgaben sind in Estland und Schweden (1,2 %) sowie in Island (1,1 %) zu verzeichnen (Tab. C2.1).

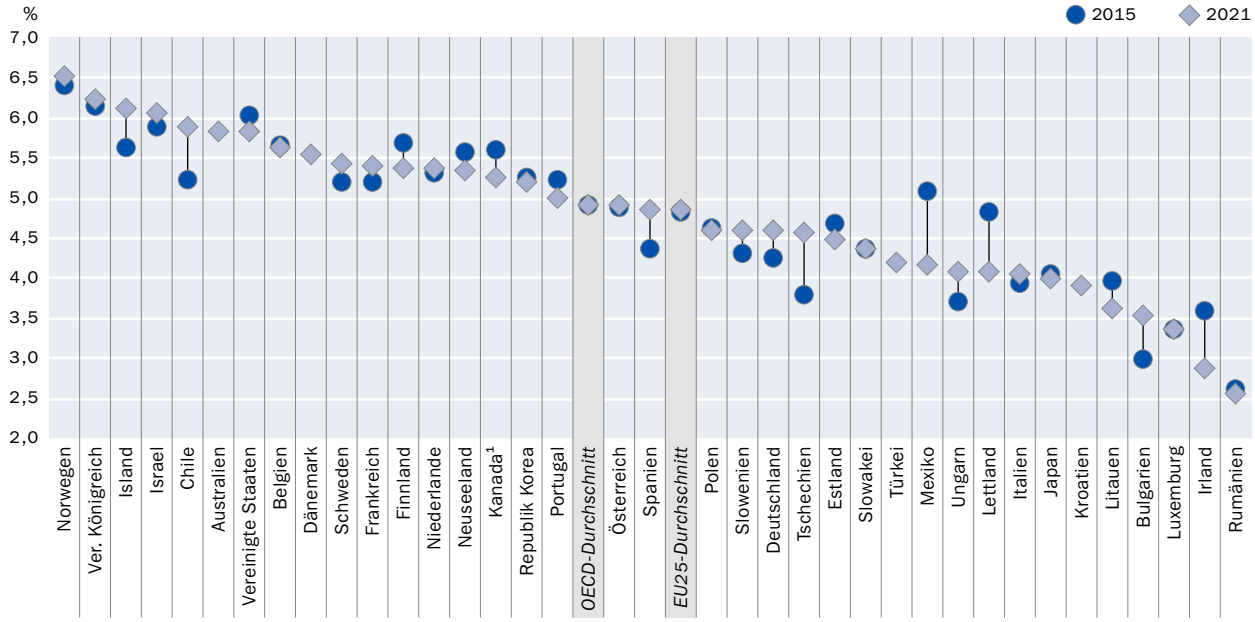
Änderungen der Gesamtausgaben im Verhältnis zum BIP

Aus Abbildung C2.2 geht hervor, wie sich die Ausgaben für den Primar- bis Tertiärbereich in den Jahren von 2015 bis 2021 verändert haben. Insgesamt sind die Bildungsausgaben im Verhältnis zum BIP in diesem Zeitraum relativ stabil bei 4,9 % geblieben, wobei es deutliche Unterschiede zwischen den Ländern gibt. Am stärksten sind sie in Bulgarien, Chile, Spanien, Tschechien und Ungarn gestiegen und am deutlichsten in Irland, Lettland und Mexiko gefallen.

In einigen Ländern kam es zu einer Verlagerung des Verhältnisses von Investitionen in den Tertiärbereich und denen in die niedrigeren Bildungsbereiche. Zum Beispiel stiegen die Investitionen in Bulgarien, Estland, Israel, Schweden und in der Slowakei im Primar- bis postsekundaren, nicht tertiären Bereich in den Jahren 2015 bis 2021 um mehr als 5 %,

Abbildung C2.2

Trends bei den Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP, vom Primar- bis zum Tertiärbereich (2015 und 2021)



Anmerkung: *Der OECD-Durchschnitt gilt für Länder mit verfügbaren und vergleichbaren Daten für beide Jahre.*
1. Primarbereich beinhaltet auch Bildungsgänge des Bereichs für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02).
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP im Jahr 2021.
Daten s. Tabelle C2.2. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). *StatLink: https://stat.link/nx2dzj*

während die Ausgaben für den Tertiärbereich im Verhältnis zum BIP zurückgingen (Tab. C2.2). Dies ist in erster Linie auf Veränderungen bei der Anzahl der Bildungsteilnehmenden im Tertiärbereich und den niedrigeren Bildungsbereichen zurückzuführen. Das Gegenteil passierte z. B. in Österreich und im Vereinigten Königreich, wo es zur relativen Verlagerung der Ausgaben hin zum Tertiärbereich kam. In diesen Ländern gab es sowohl einen Anstieg der Bildungsteilnehmenden im Tertiärbereich als auch der Ausgabenhöhe pro vollzeitäquivalenter Bildungsteilnehmerin bzw. vollzeitäquivalentem Bildungsteilnehmer, außer in Ungarn, wo die Anzahl der Bildungsteilnehmenden im Tertiärbereich fiel, aber die Ausgaben pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer stark anstiegen (Tab. C2.3).

Ausgaben aus öffentlichen und privaten Quellen im Verhältnis zum BIP

Ausgaben nach Bildungsbereich

Im Durchschnitt machen öffentliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen (Primar- bis Tertiärbereich) 4,2 % des BIP aus (diese beziehen sich auf „letztendliche Mittel", nach öffentlichen Transferzahlungen an den Privatsektor, meist Haushalte) (Tab. C2.3). Mittel in Höhe von 0,7 % des BIP stammen aus privaten Quellen. Im Kontext des Primar- und Sekundarbereichs beinhaltet dies vorwiegend Beiträge privater Haushalte (Bildungsteilnehmende und deren Familien) in Form von Bildungsgebühren, Essensgeld usw. Andere private Quellen tragen einen größeren Anteil zur Finanzierung des Tertiärbereichs bei, hier spielen, neben den Beiträgen aus Privathaushalten, Privatunternehmen wie Firmen und Non-Profit-Organisationen eine größere Rolle (s. Kapitel C3, Tab. C3.1 und C3.2). Die höchsten öffentlichen Ausgaben – mindestens 5 % des BIP – sind in verschiedenen Nordischen Ländern zu finden (Dänemark, Finnland, Island, Norwegen und Schweden), aber auch in Belgien, Costa Rica, Israel und Südafrika. Am anderen Ende der Skala tragen öffentliche Quellen in Irland, Japan und Rumänien Mittel in Höhe von weniger als 3,0 % des BIP bei (Tab. C2.3).

Die öffentlichen Ausgaben für den Elementarbereich – hier als Bildungsgänge definiert, die dem ISCED-Rahmen entsprechen – variieren stark (wobei Daten für einige Länder fehlen). Die höchsten Ausgaben in Bezug auf den Anteil am BIP finden sich in Island, Norwegen und Schweden, die alle mehr als 1,5 % ihres BIP in diesen Bereich investieren. Relativ begrenzte öffentliche Mittel fließen in Irland, Japan (0,1 % des BIP) und im Vereinigten Königreich (0,2 % des BIP) in den Elementarbereich (Tab. C2.4 im Internet).

Private Quellen spielen im Vergleich zu öffentlichen Quellen im Tertiärbereich eine deutlich wichtigere Rolle als im Primar- bis postsekundaren, nicht tertiären Bereich. Im Durchschnitt entspricht die Finanzierung aus privaten Quellen, vor Transferzahlungen, 0,3 % des BIP für Bildungseinrichtungen im Primar- bis zum postsekundaren, nicht tertiären Bereich, mit einem ähnlichen Prozentsatz für tertiäre Bildungseinrichtungen. Im Gegensatz dazu belaufen sich die öffentlichen Mittel auf 3,2 % des BIP für Bildungseinrichtungen im Primar- bis zum postsekundaren, nicht tertiären Bereich, deutlich mehr als die knapp über 1,0 % des BIP, die von öffentlicher Seite durchschnittlich in tertiäre Bildungseinrichtungen fließen (Tab. C2.3).

Öffentliche Transferzahlungen an den Privatsektor spielen im Tertiärbereich eine große Rolle, deshalb ist es hilfreich, zwischen originären Mitteln (vor Transferzahlungen) und letztendlichen Mitteln (nach Transferzahlungen) zu unterscheiden, um Nuancen zwischen den Ausgabenstrukturen zu erkennen. Im Vereinigten Königreich belaufen sich beispielsweise die gesamten Mittel, die vom Privatsektor für den Tertiärbereich ausgegeben werden, vor den Transferzahlungen auf 1,5 % des BIP, der Anteil am BIP steigt jedoch nach

den öffentlichen Transferzahlungen auf 1,6 %. Ähnlich verhält es sich in Australien, wo Mittel in Höhe von 0,9 % des BIP originär aus dem Privatsektor stammen, aber nach den Transferzahlungen auf 1,2 % steigen. Öffentliche Transferzahlungen an den Privatsektor sind auch in Chile, Irland, in der Republik Korea und Neuseeland mit ca. 0,2 % des BIP relativ hoch (Tab. C2.3).

Änderungen der öffentlichen Ausgaben im Verhältnis zum BIP

Im Durchschnitt der OECD-Länder mit verfügbaren und vergleichbaren Daten für die Jahre 2015 und 2021 blieben die öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen vom Primar- bis zum Tertiärbereich stabil bei 4,1 % des BIP, während das reale BIP in demselben Zeitraum um 15 % gestiegen ist. Im Rahmen dieser Zahlen gibt es in einigen Ländern jedoch deutliche Veränderungen. Der größte Anstieg erfolgte in Bulgarien (wo die öffentlichen Ausgaben von 2,3 auf 3,0 % des BIP stiegen) und in Tschechien (von 3,2 auf 4,0 % des BIP). Gleichzeitig sanken die öffentlichen Ausgaben deutlich in Argentinien (von 5,2 auf 4,0 % des BIP) und in Lettland (4,3 auf 3,4 % des BIP) (Tab. C2.4 im Internet).

Durchschnittlich flossen im Jahr 2021 mehr Mittel aus öffentlichen Quellen als Anteil des BIP in den Elementarbereich (0,8 %) (aufgrund der begrenzten Datenerfassung der Länder nicht in Abbildung C2.3 enthalten) als im Jahr 2015 (0,7 %). Der größte Zuwachs erfolgte in Kroatien (Anstieg von weniger als 0,1 auf 0,6 % des BIP) (Tab. C2.4 im Internet).

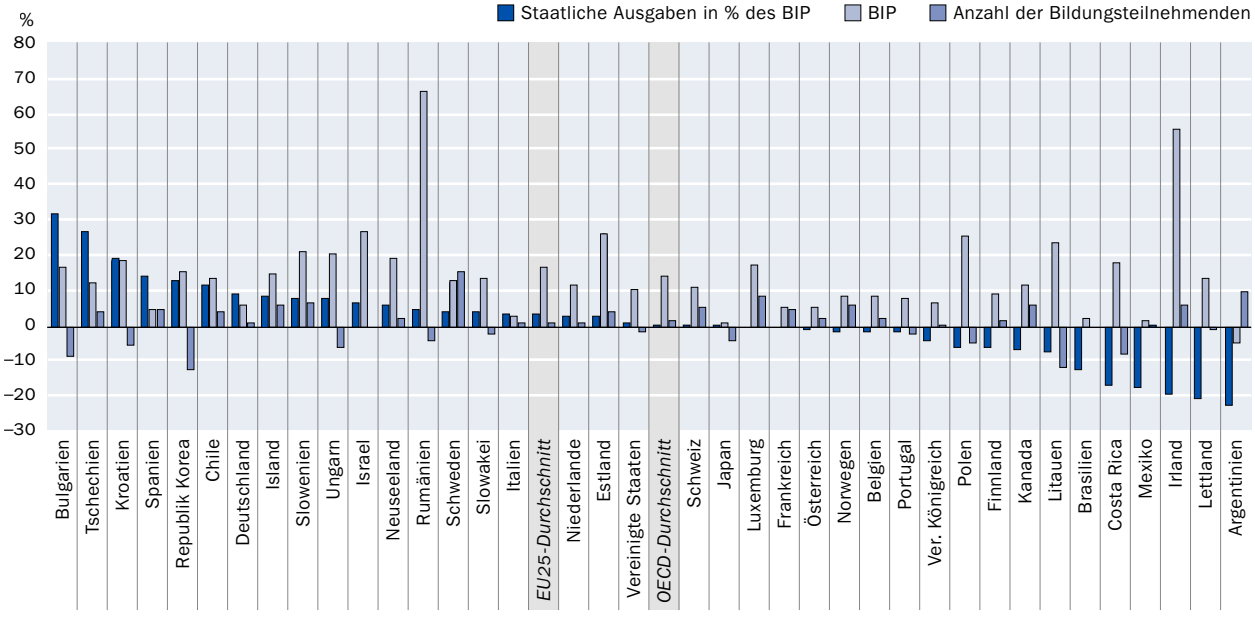
Änderungen der öffentlichen Ausgaben im Verhältnis zum BIP sind durch Änderungen sowohl des realen BIP, aber auch der Bildungsbeteiligung bedingt. Aus Abbildung C2.3 geht hervor, wie sich die öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen in den Jahren von 2015 bis 2021 verändert haben, parallel zu Änderungen des BIP und der Anzahl der

C 2

Abbildung C2.3

Veränderung der öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen, des BIP und der Anzahl der Bildungsteilnehmenden (2015 bis 2021)

Nach Transferzahlungen, Primar- bis Tertiärbereich



Anmerkung: Der OECD-Durchschnitt gilt für Länder mit verfügbaren und vergleichbaren Daten für beide Jahre.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Veränderung der öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen.
Daten s. Tabelle C2.4 im Internet. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). StatLink: https://stat.link/nx2dzj

Bildungsteilnehmenden vom Primar- bis zum Tertiärbereich. Die Veränderungsmuster unterscheiden sich zwischen den Ländern deutlich. Einige Länder (z. B. Bulgarien, die Republik Korea, Kroatien und Ungarn) widmen inzwischen einen größeren Anteil ihres BIP als öffentliche Ausgaben den Bildungseinrichtungen als im Jahr 2015, obwohl die Anzahl der Bildungsteilnehmenden um mindestens 5 Prozentpunkte zurückgegangen ist und das reale BIP im Laufe dieser Zeit wuchs. Viele andere Länder haben das reale BIP-Wachstum mit einem zunehmenden BIP-Anteil in die Bildung und die steigende Anzahl der Bildungsteilnehmenden investiert (15 Länder). In Costa Rica, Lettland, Litauen Polen und Portugal haben das Wachstum des realen BIP und der Rückgang der Anzahl der Bildungsteilnehmenden dazu geführt, dass ein geringerer Anteil des BIP als öffentliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen investiert wird. Im Gegensatz dazu fließt in 11 Ländern ein geringerer Anteil am BIP in Bildungseinrichtungen, bei einem Wachstum des realen BIP und einer steigenden Anzahl von Bildungsteilnehmenden (Tab. C2.2 und Tab. C2.4 im Internet).

Definitionen

Ausgaben für Bildungseinrichtungen sind öffentliche, private oder internationale Ausgaben für Bildungseinrichtungen, die Unterrichtsdienstleistungen für einzelne Personen oder bildungsbezogene Dienstleistungen für einzelne Personen oder andere Bildungseinrichtungen erbringen (Schulen, Hochschulen sowie andere öffentliche und private Bildungseinrichtungen).

Zu den *originär öffentlichen Ausgaben* gehören sowohl die direkten öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen als auch Transferzahlungen an den privaten Sektor; Transferzahlungen aus dem internationalen Sektor bleiben unberücksichtigt. Zu den *originär privaten Ausgaben* gehören Bildungsgebühren sowie sonstige Zahlungen der Bildungsteilnehmenden und der privaten Haushalte an Bildungseinrichtungen abzüglich des Anteils an diesen Zahlungen, der durch öffentliche Subventionen getragen wird. *Originär nicht inländische (internationale) Ausgaben* umfassen sowohl direkte Ausgaben für Bildungseinrichtungen, finanziert mit Mitteln aus nicht inländischen 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 nicht inländische (internationale) Ausgaben* beinhalten direkte nicht inländische Zahlungen an Bildungseinrichtungen, z. B. in Form von Forschungszuschüssen oder sonstigen Mitteln aus nicht inländischen Quellen, die direkt an Bildungseinrichtungen fließen.

Öffentliche Transferzahlungen an private Haushalte und andere private Einheiten für Bildungseinrichtungen beinhalten Stipendien und andere Finanzhilfen für Bildungsteilnehmende 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 füh-

ren, 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 Arbeitnehmendenorganisationen, 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 oder durch Zahlungen der öffentlichen Stellen an Bildungseinrichtungen, die für die Beschaffung von Bildungsressourcen zuständig sind, stattfinden.

Direkte private Ausgaben (von privaten Haushalten oder anderen privaten Einheiten) für Bildungseinrichtungen beinhalten Ausgaben für Bildungsgebühren und andere private Zahlungen an Bildungseinrichtungen, unabhängig davon, ob sie teilweise durch öffentliche Subventionen gedeckt sind oder nicht.

Angewandte Methodik

Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP in einem bestimmten Bildungsbereich werden mittels Division der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen in diesem Bereich durch das BIP ermittelt. Die in Landeswährung angegebenen Ausgaben und das BIP werden in US-Dollar umgerechnet, indem der betreffende Betrag in Landeswährung durch den Kaufkraftparitätsindex (Kaufkraftparität – KKP) für das BIP geteilt wird. Dieser KKP-Umrechnungskurs wird verwendet, weil der Devisenmarktkurs von einer Vielzahl von Faktoren beeinflusst wird (Zinssätze, Handelspolitik, Wachstumserwartungen usw.), die wenig mit der aktuellen relativen inländischen Kaufkraft in den einzelnen OECD-Ländern zu tun haben (weitere Informationen s. Anhang 2).

Die Ausgaben pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer für Bildungseinrichtungen im Verhältnis zum BIP pro Kopf werden berechnet, indem die Ausgaben pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer 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).

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 Kapitel die Zahlen der inländischen öffentlichen und nicht inländischen Ausgaben zusammengefasst. Im Vergleich mit anderen Quellen ist der Anteil der mit Mitteln aus nicht inländischen Quellen finanzierten Ausgaben verhältnismäßig klein, und seine Eingliederung in die öffentlichen Quellen wirkt sich nicht auf die Analyse des Anteils der öffentlichen Mittel aus.

Nicht alle Mittel für bildungsbezogene Sach- und Dienstleistungen werden in Bildungseinrichtungen aufgewandt. 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 Kapitel nicht berücksichtigt. Öffentliche Subventionen für Bildungsausgaben außerhalb von Bildungseinrichtungen werden in Kapitel C4 behandelt.

Ein Teil der Haushaltsmittel von Bildungseinrichtungen hängt mit zusätzlichen Dienstleistungen für die Bildungsteilnehmenden zusammen, u. a. sozialen Dienstleistungen für die Bildungsteilnehmenden (Unterkunft, Verpflegung und Transport). Die Kosten für diese Leistungen werden teilweise über Gebühren der Bildungsteilnehmenden gedeckt und sind in diesem Kapitel 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[1]) sowie für länderspezifische Hinweise *Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes* (*https://doi.org/10.1787/e7d20315-en*).

Quellen

Die Daten beziehen sich auf das Haushaltsjahr 2021 (sofern nicht anders angegeben) und beruhen auf der von der OECD im Jahr 2023 durchgeführten Bildungsstatistik auf Basis der Datensammlung von UNESCO/OECD/Eurostat. Einzelheiten s. *Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes* (*https://doi.org/10.1787/e7d20315-en*). Die Daten zu Argentinien, China, Indien, Indonesien, Saudi-Arabien und Südafrika stammen vom UNESCO-Institut für Statistik (UIS).

Es wurden Daten aus Tabelle X2.1 für die Berechnung der Ausgaben als Anteil am BIP verwendet. Es wurden Daten aus Tabelle X2.1 für die Berechnung der Ausgaben als Anteil am BIP pro Kopf verwendet und zur Umwandlung der Ausgaben in konstante Preise des Jahrs 2015 und in US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP.

Weiterführende Informationen

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

Tabellen Kapitel C2

StatLink: https://stat.link/nx2dzj

- Tabelle C2.1: Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP (2021)
- Tabelle C2.2: Trends bei den Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP und Veränderung des BIP (2015 und 2021)
- Tabelle C2.3: Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP, nach Herkunft der Mittel (2021)
- **WEB** Table C2.4: Trends in government expenditure on educational institutions as a percentage of GDP and change in GDP (Trends bei den staatlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP und Veränderung des BIP) (2015 und 2021)
- **WEB** Table C2.5: Expenditure on educational institutions per student relative to GDP per capita (Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer im Verhältnis zum BIP pro Kopf) (2021)

Datenstand: 14. Juni 2024. Aktualisierte Daten und weitere Untergliederungen s. http://data-explorer.oecd.org/s/4s, OECD-Bildungsdatenbank.

Tabelle C2.1

Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP (2021)

Direkte Ausgaben in Bildungseinrichtungen, nach Bildungsbereich

	Elementarbereich			3- bis 5-Jährige	Primarbereich	Sekundarbereich			Postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich		Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Primar- bis Tertiärbereich	
	FBBE-Angebote für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01)	FBBE-Angebote für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02)	Alle Bildungsgänge			Sekundarbereich I	Sekundarbereich II	Gesamter Sekundarbereich		Einschließlich F&E	Ohne F&E		Einschließlich F&E	Ohne F&E
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
OECD-Länder														
Australien	0,3	0,4	0,7	0,6	1,8	1,4	0,7	2,1	0,1	1,8	1,3	4,0	5,8	5,3
Österreich	0,2	0,6	0,8	0,5	1,0	1,1	0,9	2,1	0,0	1,9	1,2	3,0	4,9	4,2
Belgien	m	0,7	m	m	1,6	0,9	1,6[d]	2,5[d]	x(7,8)	1,5	1,0	4,1	5,6	5,1
Kanada[1,2]	m	x(5)	m	m	2,1[d]	x(5)	1,2	1,2	m	2,0	m	3,2	5,3	m
Chile	0,3	0,8	1,0	0,7	1,7	0,7	1,1	1,7	a	2,4	2,3	3,4	5,9	5,8
Kolumbien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	a	1,4	m	m	m	m
Tschechien	a	0,7	0,7	0,5	1,0	1,4	1,1	2,4	0,0	1,2	0,8	3,4	4,6	4,2
Dänemark	0,7	0,6	1,3	0,6	1,7	1,1	0,8	2,0	a	1,9	0,9	3,6	5,5	4,5
Estland	x(3)	x(3)	1,2	0,7	1,6	0,9	0,6	1,4	0,1	1,4	0,8	3,1	4,5	3,9
Finnland	0,4	0,8	1,2	0,6	1,4	1,1	1,3[d]	2,4[d]	x(7,8)	1,6	0,9	3,8	5,4	4,7
Frankreich	a	0,7	0,7	0,7	1,2	1,3	1,2	2,5	0,0	1,6	1,2	3,8	5,4	4,9
Deutschland[3]	0,4	0,7	1,1	0,6	0,8	1,3	1,0[d]	2,3	0,2	1,3	0,7	3,3	4,6	4,0
Griechenland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ungarn	0,0	0,7	0,7	0,6	0,8	0,8	0,9	1,6	0,1	1,6	1,3	2,5	4,1	3,9
Island	0,9	1,1	2,0	1,1	2,4	1,1	1,1	2,2	0,1	1,4	m	4,7	6,1	m
Irland	x(3)	x(3)	0,2	0,3	1,1	0,5	0,4	0,9	0,2	0,7	0,5	2,2	2,9	2,7
Israel	0,3	0,9	1,2	0,9	2,6	x(7)	2,2[d]	2,2	0,0	1,2	0,8	4,8	6,1	5,7
Italien	a	0,5	0,5	0,5	1,2	0,6	1,2[d]	1,8[d]	x(7,8)	1,0	0,7	3,1	4,0	3,7
Japan[4]	a	0,2	0,2	0,2	1,1	0,7	0,8[d]	1,5[d]	x(7,8,10)	1,4[d]	m	2,6	4,0	m
Republik Korea	m	0,5	m	0,5	1,6	0,9	1,2	2,1	a	1,5	1,2	3,6	5,2	4,8
Lettland	0,2	0,9	1,1	0,7	1,2	0,7	0,8	1,5	0,1	1,3	1,0	2,8	4,1	3,8
Litauen	0,2	0,9	1,2	0,7	0,8	1,1	0,5	1,6	0,1	1,1	0,8	2,5	3,6	3,3
Luxemburg	a	0,5	0,5	0,5	1,2	0,8	0,9	1,7	0,0	0,5	0,3	2,9	3,3	3,2
Mexiko	x(3)	x(3)	0,5	0,5	1,5	0,8	0,8	1,5	a	1,1	0,9	3,0	4,2	4,0
Niederlande	a	0,4	0,4	0,4	1,2	1,1	1,2	2,3	a	1,8	1,1	3,6	5,3	4,7
Neuseeland	m	m	m	m	1,4	1,1	1,0	2,2	0,2	1,5	1,1	3,8	5,3	5,0
Norwegen	1,0	0,9	1,9	0,9	2,2	1,0	1,4	2,4	0,0	1,9	1,2	4,6	6,5	5,8
Polen	a	0,9	0,9	0,7	1,3	1,1	0,9	2,0	0,0	1,2	0,8	3,3	4,6	4,2
Portugal	m	0,6	m	m	1,5	1,1	1,1[d]	2,3[d]	x(7,8)	1,2	0,8	3,8	5,0	4,6
Slowakei	a	0,7	0,7	0,5	1,2	1,1	0,9	2,1	0,0	1,1	0,8	3,3	4,4	4,1
Slowenien	0,4	0,7	1,1	0,7	1,7	0,8	0,9	1,7	a	1,2	1,0	3,4	4,6	4,4
Spanien	0,2	0,5	0,8	0,5	1,4	1,0	1,0[d]	2,0[d]	x(7,8)	1,4	1,1	3,4	4,9	4,5
Schweden	0,6	1,2	1,7	0,9	1,9	0,9	1,1	2,0	0,0	1,5	0,8	3,9	5,4	4,6
Schweiz	a	m	m	m	m	m	1,1[d]	m	x(7)	m	m	m	m	m
Türkei	m	0,2	m	0,2	0,8	0,8	1,0	1,8	a	1,5	1,1	2,7	4,2	3,7
Ver. Königreich	0,1	0,3	0,4	0,6	1,9	1,0	1,3	2,3	a	2,1	1,7	4,1	6,2	5,8
Vereinigte Staaten	m	0,4	m	m	1,6	0,9	0,9	1,8	0,0	2,3	2,0	3,5	5,8	5,5
OECD-Durchschnitt	**m**	**0,7**	**0,9**	**0,6**	**1,4**	**1,0**	**1,0**	**1,9**	**m**	**1,5**	**1,0**	**3,4**	**4,9**	**4,5**
Partner- und/oder Beitrittsländer														
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
Bulgarien	a	0,9	0,9	0,6	0,7	0,8	0,9	1,7	0,0	1,2	1,1	2,4	3,5	3,5
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kroatien	x(3)	x(3)	0,8	0,4	1,8[d]	x(5)	0,9	m	a	1,1	1,1	2,8	3,9	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
Peru	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Rumänien	0,0	0,4	0,4	0,3	0,4	0,7	0,7	1,4	0,0	0,7	0,7	1,8	2,5	2,5
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
EU25-Durchschnitt	**m**	**0,7**	**0,9**	**0,6**	**1,2**	**1,0**	**1,0**	**1,9**	**0,1**	**1,3**	**0,9**	**3,1**	**4,4**	**4,0**
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

1. Primarbereich beinhaltet auch Bildungsgänge für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02). Die Kategorie „Sekundarbereich insgesamt" bezieht sich nur auf den Sekundarbereich II, da die Daten zu Sekundarbereich I im Primarbereich enthalten sind. 2. Zahlen für den postsekundaren, nicht tertiären Bereich werden als vernachlässigbar angesehen. 3. Berufsbildende Bildungsgänge im Sekundarbereich II schließen berufsbildende Bildungsgänge im Sekundarbereich I ein.
5. Ohne Daten von Kindertageseinrichtungen und integrierten Einrichtungen des Elementarbereichs.
Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2024). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en) Daten und weitere Untergliederungen s. https://data-explorer.oecd.org/s/4s, OECD-Bildungsdatenbank. StatLink: https://stat.link/nx2dzj
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise zur Lektüre.

Tabelle C2.2

Trends bei den Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP und Veränderung des BIP (2015 und 2021)

Letztendliche Herkunft der Mittel, konstante Preise, nach Bildungsbereich

	Ausgaben für Bildungseinrichtungen									Brutto-inlands-produkt
	Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich			Tertiärbereich			Primar- bis Tertiärbereich			
	2015	2021	Index der Veränderung (2015 = 100)	2015	2021	Index der Veränderung (2015 = 100)	2015	2021	Index der Veränderung (2015 = 100)	Index der Veränderung (2015 = 100)
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OECD-Länder										
Australien	m	4,0	m	m	1,8	m	m	5,8	m	m
Österreich	3,1	3,0	97	1,7	1,9	107	4,9	4,9	101	105
Belgien	4,2	4,1	98	1,5	1,5	104	5,6	5,6	100	108
Kanada[1]	3,5	3,2	93	2,1	2,0	95	5,6	5,3	94	112
Chile	3,2	3,4	108	2,0	2,4	119	5,2	5,9	113	113
Kolumbien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	m	m	m	m	1,4	m	m	m	m	118
Tschechien	2,6	3,4	129	1,1	1,2	102	3,8	4,6	121	112
Dänemark	m	3,6	m	m	1,9	m	m	5,5	m	115
Estland	2,9	3,1	106	1,7	1,4	80	4,7	4,5	96	126
Finnland	4,0	3,8	96	1,7	1,6	91	5,7	5,4	94	109
Frankreich	3,7	3,8	101	1,5	1,6	111	5,2	5,4	104	106
Deutschland	3,0	3,3	108	1,2	1,3	107	4,2	4,6	108	106
Griechenland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	102
Ungarn	2,8	2,5	89	0,9	1,6[b]	180[b]	3,7	4,1	110	120
Island	4,4	4,7	107	1,2	1,4	111	5,6	6,1	108	115
Irland	2,6	2,2	85	1,0	0,7	65	3,6	2,9	79	156
Israel	4,4	4,8	109	1,4	1,2	86	5,9	6,1	103	127
Italien	3,0	3,1	102	0,9	1,0	107	3,9	4,0	103	103
Japan	2,7	2,6	97	1,4	1,4	101	4,0	4,0	99	101
Republik Korea	3,5	3,6	103	1,7	1,5	90	5,3	5,2	99	116
Lettland	3,3	2,8	84	1,5	1,3	86	4,8	4,1	84	114
Litauen	2,4	2,5	102	1,5	1,1	73	3,9	3,6	91	124
Luxemburg	2,8	2,9	101	0,5	0,5	93	3,3	3,3	100	118
Mexiko	3,7	3,0	81	1,4	1,1	84	5,1	4,2	82	102
Niederlande	3,6	3,6	99	1,7	1,8	104	5,3	5,3	101	112
Neuseeland	3,7	3,8	102	1,8	1,5	82	5,6	5,3	96	120
Norwegen	4,6	4,6	100	1,7	1,9	108	6,4	6,5	102	108
Polen	3,2	3,3	103	1,4	1,2	91	4,6	4,6	100	126
Portugal	3,9	3,8	96	1,3	1,2	94	5,2	5,0	95	108
Slowakei	2,8	3,3	116	1,6	1,1	70	4,4	4,4	100	113
Slowenien	3,3	3,4	104	1,0	1,2	115	4,3	4,6	106	121
Spanien	3,1	3,4	111	1,3	1,4	112	4,4	4,9	111	105
Schweden	3,6	3,9	108	1,6	1,5	97	5,2	5,4	104	113
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	m	m	111
Türkei	3,2	2,7	84	m	1,5	m	m	4,2	m	131
Ver. Königreich	4,3	4,1	96	1,8	2,1	114	6,1	6,2	101	107
Vereinigte Staaten	3,5	3,5	100	2,6	2,3	91	6,0	5,8	96	110
OECD-Durchschnitt	**3,4**	**3,4**	**101**	**1,5**	**1,5**	**99**	**4,9**	**4,9**	**100**	**114**
OECD-Durchschnitt für Länder mit verfügbaren und vergleichbaren Daten für beide Jahre	**3,4**	**3,4**	**101**	**1,5**	**1,4**	**99**	**4,9**	**4,8**	**100**	**115**
Partner- und/oder Beitrittsländer										
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	96
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	103
Bulgarien	1,8	2,4	131	1,2	1,2	99	3,0	3,5	118	117
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	143
Kroatien	m	2,8	m	m	1,1	m	m	3,9	m	118
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	131
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	124
Peru	m	m	m	m	m	m	m	m	m	115
Rumänien	1,8	1,8	100	0,8	0,7	92	2,6	2,5	98	167
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	106
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	102
EU25-Durchschnitt	**3,4**	**3,5**	**101**	**1,4**	**1,4**	**99**	**4,8**	**4,9**	**100**	**114**
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**112**

1. Primarbereich beinhaltet auch Bildungsgänge für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02).

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2024). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). Daten und weitere Untergliederungen s. https://data-explorer.oecd.org/s/4s, OECD-Bildungsdatenbank. StatLink: https://stat.link/nx2dzj

Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise zur Lektüre.

Tabelle C2.3

Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP, nach Herkunft der Mittel (2021)

Nach Bildungsbereich

	Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich						Tertiärbereich						Primar- bis Tertiärbereich					
	Originäre Mittel (vor öffentlichen Transferzahlungen an den Privatsektor)			Letztendliche Mittel (nach öffentlichen Transferzahlungen an den Privatsektor)			Originäre Mittel (vor öffentlichen Transferzahlungen an den Privatsektor)			Letztendliche Mittel (nach öffentlichen Transferzahlungen an den Privatsektor)			Originäre Mittel (vor öffentlichen Transferzahlungen an den Privatsektor)			Letztendliche Mittel (nach öffentlichen Transferzahlungen an den Privatsektor)		
	Aus öffentlichen Quellen	Aus privaten Quellen	Nicht inländisch	Aus öffentlichen Quellen	Aus privaten Quellen	Nicht inländisch	Aus öffentlichen Quellen	Aus privaten Quellen	Nicht inländisch	Aus öffentlichen Quellen	Aus privaten Quellen	Nicht inländisch	Aus öffentlichen Quellen	Aus privaten Quellen	Nicht inländisch	Aus öffentlichen Quellen	Aus privaten Quellen	Nicht inländisch
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
OECD-Länder																		
Australien	3,4	0,6	0,0	3,3	0,7	0,0	1,0	0,9[d]	x(8)	0,7	1,2[d]	x(11)	4,4	1,5[d]	x(14)	4,0	1,8[d]	x(17)
Österreich	2,9	0,1	a	2,9	0,1	a	1,7	0,2	a	1,7	0,2	a	4,6	0,3	a	4,6	0,3	a
Belgien	3,9	0,1	0,0	3,9	0,2	0,0	1,3	0,2	0,1	1,3	0,2	0,1	5,2	0,3	0,1	5,2	0,4	0,1
Kanada[1]	m	m	m	3,0[d]	0,2[d]	x(5)	m	m	m	1,1	0,9[d]	x(11)	m	m	m	4,1[d]	1,2[d]	x(17)
Chile	2,8	0,6	a	2,8	0,6	a	1,2	1,2	a	0,9	1,5	a	4,0	1,9	a	3,8	2,1	a
Kolumbien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	m	m	m	4,0	m	m	m	m	m	1,3	0,1	0,0	m	m	m	5,3	m	m
Tschechien	3,1	0,3	0,0	3,1	0,3	0,0	0,9	0,2	0,1	0,9	0,2	0,1	4,0	0,5	0,1	4,0	0,5	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	5,0	0,4	0,1	5,0	0,4	0,1
Estland	2,8	0,1	0,2	3,0	0,1	0,0	0,9	0,2	0,3	1,1	0,2	0,1	3,7	0,3	0,5	4,1	0,3	0,1
Finnland	3,8	0,0	0,0	3,8	0,0	0,0	1,4	0,1	0,1	1,4	0,1	0,1	5,2	0,1	0,1	5,2	0,1	0,1
Frankreich	3,5	0,3	0,0	3,4	0,4	0,0	1,2	0,4	0,0	1,1	0,5	0,0	4,6	0,7	0,0	4,5	0,8	0,0
Deutschland	m	m	m	2,9	0,4	0,0	m	m	m	1,1	0,2	0,0	m	m	m	4,0	0,6	0,0
Griechenland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ungarn	m	m	0,0	2,2	0,3	0,0	m	m	0,0	1,2	0,3	0,0	m	m	0,0	3,4	0,7	0,0
Island	4,6	0,1	0,0	4,6	0,1	0,0	1,2	0,1	0,1	1,2	0,1	0,1	5,8	0,2	0,1	5,8	0,2	0,1
Irland	2,0	0,2	0,0	2,0	0,2	a	0,7	0,0	0,0	0,5	0,2	0,0	2,6	0,2	0,0	2,4	0,4	0,0
Israel	4,5	0,4	0,0	4,4	0,4	0,0	0,8	0,5	0,0	0,7	0,5	0,0	5,3	0,8	0,0	5,1	0,9	0,0
Italien	2,9	0,1	0,1	2,9	0,1	0,1	0,7	0,2	0,0	0,6	0,4	0,0	3,6	0,4	0,1	3,5	0,5	0,1
Japan	m	m	0,0	2,4	0,2	0,0	m	m	0,0	0,5[d]	0,9[d]	0,0	m	m	0,0	2,9	1,1	0,0
Republik Korea	3,5	0,2[d]	x(2)	3,4	0,2[d]	x(5)	0,9	0,6[d]	x(8)	0,7	0,9[d]	x(11)	4,4	0,8[d]	x(14)	4,1	1,1[d]	x(17)
Lettland	m	m	0,0	2,6	0,1	0,0	m	m	0,3	0,8	0,3	0,2	m	m	0,4	3,4	0,5	0,2
Litauen	2,2	0,1	0,1	2,4	0,1	0,0	0,6	0,3	0,2	0,8	0,3	0,0	2,9	0,4	0,3	3,1	0,4	0,0
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	3,2	0,1	0,1	3,2	0,1	0,1
Mexiko	2,6	0,4	0,0	2,6	0,4	0,0	0,8	0,4	0,0	0,8	0,4	0,0	3,4	0,8	0,0	3,4	0,8	0,0
Niederlande	m	m	0,0	3,1	0,4	0,0	m	m	0,1	1,3	0,4	0,1	m	m	0,1	4,4	0,9	0,1
Neuseeland	3,6	0,3	0,0	3,5	0,3	0,0	1,1	0,4	0,0	0,9	0,6	0,0	4,7	0,6	0,0	4,4	0,9	0,0
Norwegen	4,6	0,0	0,0	4,5	0,1	0,0	1,8	0,1	0,0	1,7	0,1	0,0	6,4	0,1	0,0	6,2	0,3	0,0
Polen	2,7	0,5	0,1	2,8	0,5	0,1	1,1	0,1	0,0	1,0	0,2	0,0	3,8	0,6	0,2	3,8	0,7	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	4,1	0,8	0,1	4,1	0,8	0,1
Slowakei	3,0	0,1	0,2	3,1	0,2	0,0	0,8	0,2	0,1	0,8	0,2	0,0	3,8	0,3	0,3	3,9	0,4	0,0
Slowenien	3,1	0,2	0,1	3,1	0,2	0,0	0,9	0,2	0,1	1,0	0,2	0,0	4,0	0,4	0,1	4,1	0,4	0,1
Spanien	2,9	0,4	0,1	3,1	0,4	0,0	1,0	0,4	0,0	1,0	0,4	0,0	3,9	0,8	0,1	4,0	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	m	m	m	3,2	m	0,0	1,3	m	0,0	1,3	m	0,0	m	m	m	m	m	m
Türkei	2,0	0,6	0,0	2,0	0,6	0,0	1,1	0,4	0,0	1,1	0,4	0,0	3,1	1,1	0,0	3,1	1,1	0,0
Ver. Königreich	3,6	0,5	0,0	3,5	0,6	0,0	1,0	1,1	0,1	0,5	1,6	0,1	4,6	1,5	0,1	4,0	2,1	0,1
Vereinigte Staaten[2]	m	m	a	3,2	0,3	a	m	m	a	0,9	1,4	a	m	m	a	4,1	1,7	a
OECD-Durchschnitt	**3,2**	**0,3**	**0,0**	**3,2**	**0,3**	**0,0**	**1,0**	**0,3**	**0,1**	**1,0**	**0,5**	**0,0**	**4,3**	**0,6**	**0,1**	**4,2**	**0,8**	**0,1**
Partner- und/oder Beitrittsländer																		
Argentinien	m	m	0,0	3,1	m	0,0	m	m	0,0	0,9	m	0,0	m	m	0,0	4,0	m	0,0
Brasilien	m	m	m	3,5	m	m	m	m	m	0,9	m	m	m	m	m	4,4	m	m
Bulgarien	2,2	0,1	0,1	2,3	0,1	0,0	0,7	0,4	0,0	0,7	0,4	0,0	3,0	0,5	0,1	3,0	0,5	0,0
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kroatien	m	m	0,1	2,6	0,2	0,0	0,7	0,3	0,2	0,8	0,3	a	m	m	0,3	3,4	0,5	0,0
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
Peru	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Rumänien	1,7	0,0	0,0	1,7	0,0	0,0	0,7	0,0	0,1	0,7	0,0	0,1	2,4	0,0	0,1	2,4	0,0	0,1
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	0,3	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	4,4	m	m	m	m	m	0,7	m	m	m	m	m	5,0	m	m
EU25-Durchschnitt	**3,0**	**0,2**	**0,1**	**2,9**	**0,2**	**0,0**	**1,0**	**0,2**	**0,1**	**1,0**	**0,3**	**0,1**	**3,9**	**0,4**	**0,1**	**3,9**	**0,5**	**0,1**
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Einige Bildungsbereiche sind in anderen Bildungsbereichen enthalten. Einzelheiten s. Erläuterung von „x" in Tab. C2.1.
1. Primarbereich beinhaltet auch Bildungsgänge für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02). 2. Die Zahlen enthalten eher die Netto- als die Bruttobeträge von Bildungsdarlehen, daher könnten die öffentlichen Transferzahlungen zu niedrig angesetzt sein.
Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2024). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). Daten und weitere Untergliederungen s. https://data-explorer.oecd.org/s/4s, OECD-Bildungsdatenbank. StatLink: https://stat.link/nx2dzj
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise zur Lektüre.

Kapitel C3

Wie groß ist der Anteil öffentlicher und privater Ausgaben im Bildungswesen?

Zentrale Ergebnisse

- Im Durchschnitt der OECD-Länder ist der Staat die hauptsächliche Finanzierungsquelle für sowohl öffentliche als auch private Schulen im Primarbereich. Bei öffentlichen Bildungseinrichtungen trägt der Staat nahezu sämtliche Ausgaben, die sich auf rund 11.900 US-Dollar pro Schülerin bzw. Schüler belaufen, während er bei privaten für weniger als 60 % der Kosten – etwa 7.900 US-Dollar pro Schülerin bzw. Schüler – aufkommt. Die Höhe der Ausgaben für öffentliche und private Bildungseinrichtungen pro Schülerin bzw. Schüler schließlich variiert zwischen den Ländern erheblich.
- In mehreren OECD-Ländern (z. B. Finnland, Norwegen und Schweden) werden fast sämtliche Kosten privater Einrichtungen im Primarbereich mit öffentlichen Mitteln gedeckt. Im Gegensatz dazu erhalten private Schulen in Bulgarien, Irland und Mexiko keine öffentlichen Mittel und die privaten Haushalte tragen die gesamten Kosten.
- In der weiteren Bildungslaufbahn nimmt die Abhängigkeit der Bildungsteilnehmenden von privaten Ausgaben zu. Im Durchschnitt der OECD-Länder steigen die Beiträge der privaten Haushalte zu den Bildungskosten von 5 % im Primarbereich auf 7 % im Sekundarbereich und 19 % im Tertiärbereich. Das unterstreicht die Bedeutung finanzieller Unterstützung im Tertiärbereich, um einen gleichberechtigten Zugang für alle Bildungsteilnehmenden zu garantieren.

Kontext

Dafür zu sorgen, dass die Einzelnen unabhängig von ihrem Hintergrund Zugang zu hochwertigen Lernmöglichkeiten haben, ist das Rückgrat eines gerechten Bildungssystems. Die Analyse der Finanzierungsmechanismen in den unterschiedlichen Arten von Bildungseinrichtungen ermöglicht eine tiefer gehende Untersuchung von Fragen der Chancengerechtigkeit. Das von öffentlichen Einheiten finanzierte und betriebene öffentliche Bildungssystem soll allen Bildungsteilnehmenden offenstehen. Demgegenüber erheben private Bildungseinrichtungen oft Bildungsgebühren für Bildungsgänge, die an öffentlichen Bildungseinrichtungen kostenfrei sind, womit finanzielle Zugangshürden aufgebaut werden.

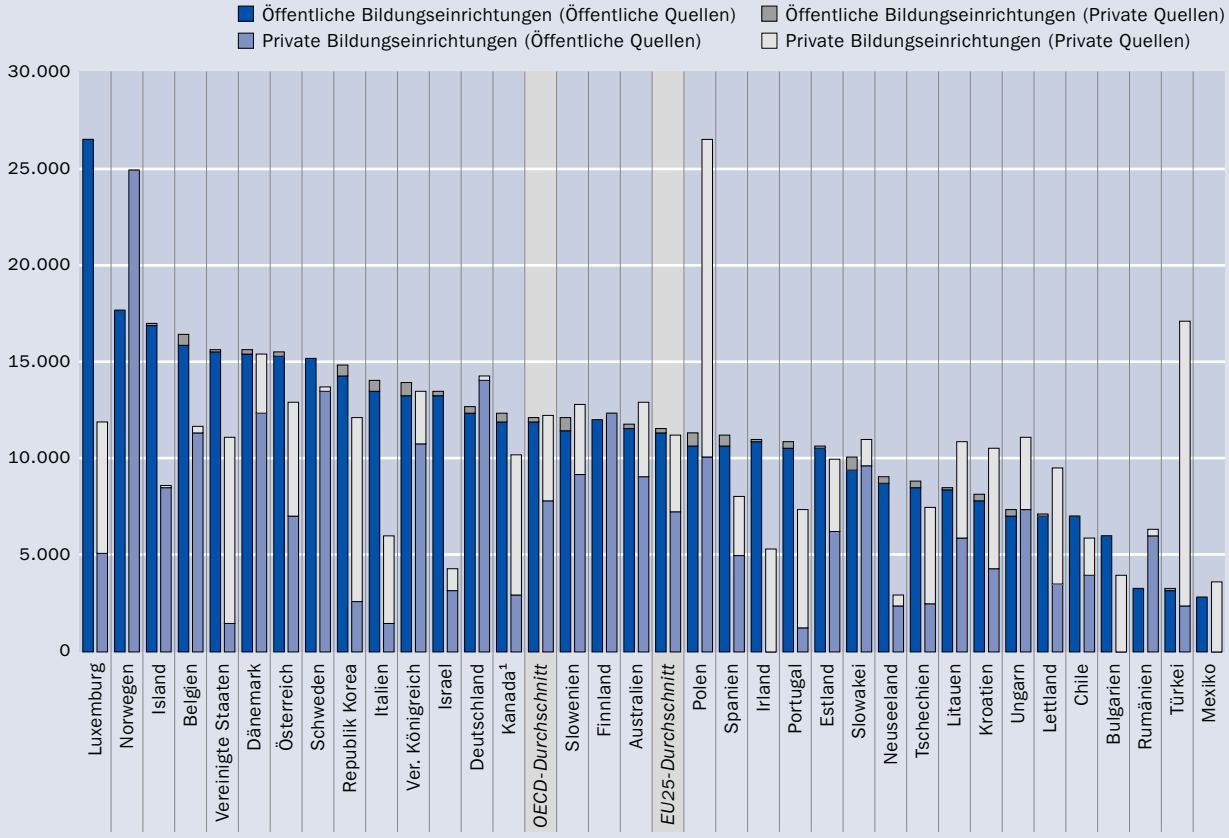
Das Verhältnis zwischen privater Bildung und Chancengerechtigkeit ist komplex. Private Bildungseinrichtungen sind in manchen Systemen nahezu vollständig öffentlich finanziert, wodurch potenzielle Quellen von Ungerechtigkeit infolge finanzieller Hürden beseitigt werden, in anderen wieder stützen sie sich ausschließlich auf private Bildungsgebühren. Manche Auslöser für Ungerechtigkeit bestehen jedoch unabhängig davon, wie private Bildungseinrichtungen (und natürlich auch öffentliche Bildungseinrichtungen) finanziert werden. So dürften bildungsbezogene Auswahlkriterien für die Aufnahme in bestimmte Bildungseinrichtungen zu einer sozioökonomisch homogeneren Gesamtheit aller Schülerinnen und Schüler führen.

In diesem Kapitel werden diese Aspekte beleuchtet, indem zunächst untersucht wird, wie hoch die Ausgaben pro Schülerin bzw. Schüler in unterschiedlichen Arten von Bildungs-

Abbildung C3.1

Ausgaben pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer (vollzeitäquivalent) im Primarbereich, nach Art der Bildungseinrichtung und Herkunft der Mittel (2021)

In US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP, Ausgaben für Bildungseinrichtungen



1. Primarbereich beinhaltet auch Bildungsgänge für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02).

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Gesamtausgaben für öffentliche Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer (vollzeitäquivalent).

Daten s. Tabelle C3.1. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). StatLink: https://stat.link/8h0ci3

einrichtungen im Primarbereich sind. Im Anschluss werden die Anteile öffentlicher und privater Mittel für Bildungseinrichtungen in den verschiedenen Bildungsbereichen sowie die relative Bedeutung öffentlicher Transferzahlungen an private Haushalte im Rahmen der Bildungssubventionierung analysiert. Und schließlich werden aktuelle Entwicklungstendenzen bei der Herkunft der Mittel für Ausgaben im Tertiärbereich untersucht.

Weitere wichtige Ergebnisse

- In OECD- und Partnerländern, in denen private Bildungseinrichtungen keine öffentlichen Mittel erhalten, bleibt der Sektor – gemessen am Anteil der Bildungsteilnehmenden – eher klein (z. B. Bulgarien, Irland und Mexiko).
- Die Bildungsausgaben der privaten Haushalte in den OECD-Ländern folgen einem u-förmigen Muster: Im Bereich frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) und im Tertiärbereich, wo überwiegend keine Teilnahmepflicht besteht, wird ein größerer Anteil der Ausgaben aus privaten Quellen finanziert. In den der Schulpflicht unterliegenden Primar- und Sekundarbereich hin-

gegen fließen erhebliche öffentliche Investitionen, wodurch der Anteil der Beiträge der privaten Haushalte sinkt.

- In Japan wird rund die Hälfte der Finanzmittel für den Tertiärbereich von den privaten Haushalten getragen. Ungeachtet dessen zählt Japan zu den OECD-Ländern mit dem höchsten Anteil 25- bis 34-Jähriger mit Abschluss im Tertiärbereich.
- Die privaten Haushalte in Rumänien müssen im Tertiärbereich einen sehr geringen Beitrag leisten. Ihr Anteil an den Ausgaben ist zwischen 2015 und 2021 unter 5 % geblieben. Allerdings haben nur 22 % der 25- bis 34-Jährigen in Rumänien einen Abschluss im Tertiärbereich, was darauf hindeutet, dass die Bildungsteilnahme noch durch andere Faktoren als durch ihre unmittelbaren Kosten für die Familien beeinflusst wird, wie etwa durch kulturelle Normen.

Analyse und Interpretationen

Mit Mitteln aus öffentlichen und privaten Quellen finanzierte Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Primarbereich

Ausgaben pro Schülerin bzw. Schüler in privaten gegenüber öffentlichen Bildungseinrichtungen

Bei der Art der Verteilung der Mittel auf öffentliche und private Bildungseinrichtungen gibt es erhebliche Unterschiede zwischen den Ländern, obwohl beide Arten von Bildungseinrichtungen vergleichbare durchschnittliche Ausgaben pro Schülerin bzw. Schüler im Primarbereich haben (Abb. C3.1). Im Durchschnitt der OECD-Länder belaufen sich die Ausgaben pro Schülerin bzw. Schüler im Primarbereich auf etwa 12.200 US-Dollar bei öffentlichen Bildungseinrichtungen und auf etwa 12.300 US-Dollar bei privaten Bildungseinrichtungen. In beiden Fällen leistet der Staat den größten Beitrag, auch wenn er bei den öffentlichen Bildungseinrichtungen nahezu sämtliche Ausgaben (etwa 11.900 US-Dollar pro Schülerin bzw. Schüler), bei den privaten Bildungseinrichtungen jedoch weniger als 60 % (etwa 7.900 US-Dollar pro Schülerin bzw. Schüler) trägt. Die niedrigeren öffentlichen Ausgaben für private Bildungseinrichtungen werden durch Mittel aus privaten Quellen, zumeist den privaten Haushalten, ausgeglichen. Im Primarbereich stammen etwa 4.200 US-Dollar pro Schülerin bzw. Schüler in privaten Bildungseinrichtungen aus privaten Haushalten, deutlich mehr als die 210 US-Dollar pro Schülerin bzw. Schüler in öffentlichen Bildungseinrichtungen (Tab. C3.1).

Bei den Ausgaben der privaten Haushalte für private Bildungseinrichtungen im Primarbereich bestehen erhebliche Unterschiede zwischen den Ländern. In Polen besuchen 7 % der Schülerinnen und Schüler im Primarbereich private Bildungseinrichtungen, wobei die privaten Haushalte mehr als 16.000 US-Dollar pro Schülerin bzw. Schüler ausgeben und der Staat mehr als 10.000 US-Dollar pro Schülerin bzw. Schüler beisteuert, was den höchsten Ausgabenbetrag für private Bildungseinrichtungen im Primarbereich pro Schülerin bzw. Schüler in den OECD-Ländern ergibt (etwa 26.600 US-Dollar). Das entspricht mehr als dem Doppelten der Ausgaben pro Schülerin bzw. Schüler in öffentlichen Bildungseinrichtungen in Polen (etwa 11.600 US-Dollar). Norwegen ist das OECD-Land mit den zweithöchsten Ausgaben für private Bildungseinrichtungen im Primarbereich pro Schülerin bzw. Schüler (etwa 25.000 US-Dollar), und diese Ausgaben werden ausnahmsweise

zu 100 % vom Staat getragen. Das bedeutet, dass der norwegische Staat pro Schülerin bzw. Schüler mehr für private Bildungseinrichtungen im Primarbereich ausgibt als für öffentliche (etwa 17.800 US-Dollar). Auch in Deutschland, Finnland, Rumänien und Ungarn ist das der Fall (Abb. C3.1).

Finanzierungsregelungen und Größe des Privatsektors

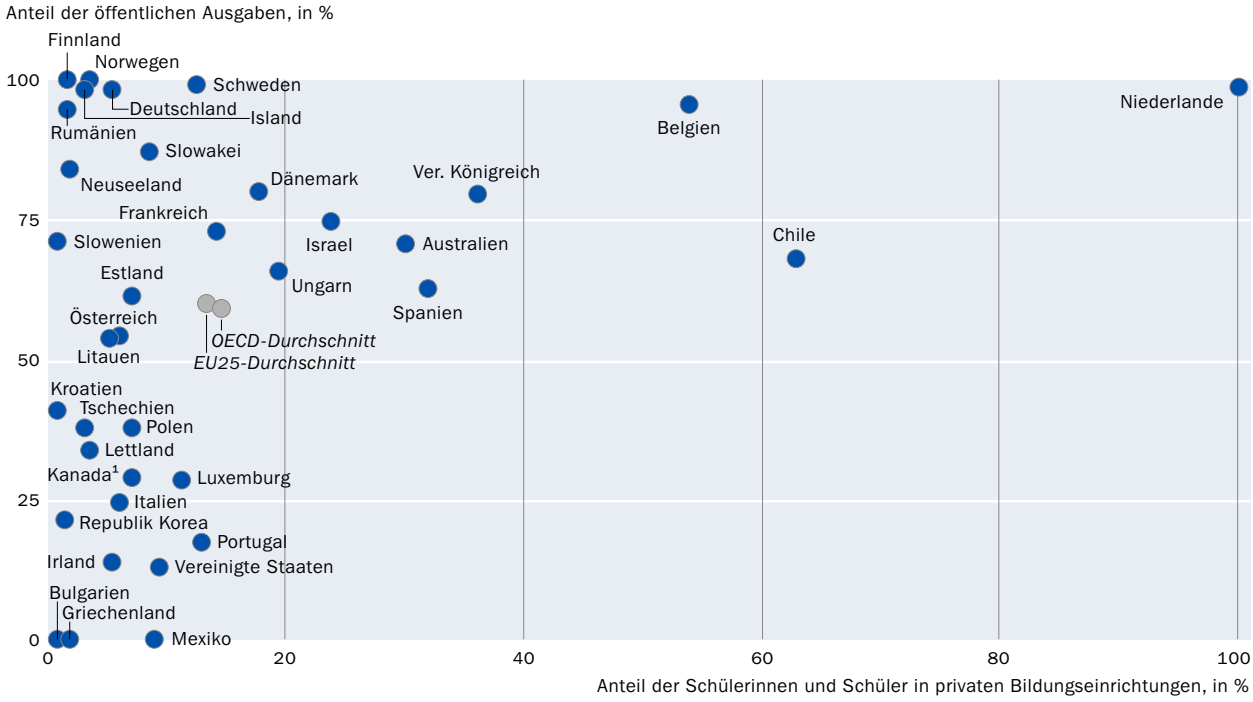
Für politische Entscheidungsträgerinnen und -träger stellt sich die Frage, ob der private Bildungssektor eine Quelle von Ungerechtigkeit ist. Die Daten zeigen, dass die Art und Weise der Finanzierung von Privatschulen zwischen den Ländern erheblich variieren kann. In manchen Systemen werden Privatschulen in gleicher Weise finanziert wie öffentliche Schulen und möglicherweise von einem großen Teil der Schülerinnen und Schüler besucht. In anderen Ländern verlangen Privatschulen von den Familien der Schülerinnen und Schüler, in voller Höhe für deren Bildung aufzukommen, und nehmen nur einen kleinen Teil der Kinder auf. Diese verschiedenen Finanzierungsmodelle haben offenkundig sehr unterschiedliche Auswirkungen auf die Chancengerechtigkeit. Darüber hinaus bestehen möglicherweise Zugangshürden nicht finanzieller Art. So können Auswahlmechanismen für die Aufnahme in Privatschulen, z. B. Aufnahmeprüfungen, auch als Instrument der sozialen Trennung wirken.

In Ländern, in denen der Privatsektor relativ groß ist und ein überdurchschnittlicher Anteil der Schülerinnen und Schüler private Bildungseinrichtungen besucht, ist der Anteil der vom Staat finanzierten Ausgaben ebenfalls relativ hoch. In den Niederlanden beispielsweise besuchen nahezu alle Schülerinnen und Schüler im Primarbereich staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen, die zu 99 % staatlich gefördert werden. In Belgien besucht über die Hälfte der Schülerinnen und Schüler im Primarbereich staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen und der Staat trägt 95 % der Ausgaben in diesen Bildungseinrichtungen. In Belgien (frz.) werden sowohl für die Bildungsteilnahme an öffentlichen als auch an staatlich subventionierten Bildungseinrichtungen keine Bildungsgebühren erhoben. In acht Ländern werden private Bildungseinrichtungen im Primarbereich vorwiegend vom Staat finanziert (mindestens 95 % der Ausgaben werden vom Staat bereitgestellt) (Abb. C3.2). In diesen Ländern stoßen Schülerinnen und Schüler mit niedrigerem sozioökonomischem Hintergrund seltener auf finanzielle Hürden für die private Bildung. Allerdings wirken sich auch andere Faktoren, wie Auswahlmechanismen für die Aufnahme in private Bildungseinrichtungen, auf die sozioökonomische Vielfalt innerhalb der Schulen aus. Inklusive Zulassungsrichtlinien können verhindern, dass sich Schülerinnen und Schüler aus sozioökonomisch privilegierten Gruppen in Privatschulen konzentrieren, und fördern ein vielfältigeres Lernumfeld.

Ganz anders sieht es beim Finanzierungsmechanismus für Privatschulen in Bulgarien, Irland und Mexiko aus, wo die privaten Haushalte 100 % der Ausgaben für private Bildungseinrichtungen im Primarbereich tragen. In diesen Ländern ist der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die private Bildungseinrichtungen besuchen, viel niedriger und reicht von 1 % in Irland über 2 % in Bulgarien bis zu 9 % in Mexiko (Abb. C3.2). Im Allgemeinen ist in Ländern, in denen Privatschulen begrenzte öffentliche Mittel erhalten und der Großteil der Ausgaben mit Mitteln aus privaten Quellen finanziert wird, der Anteil der Bildungsteilnehmenden an Privatschulen eher gering. Dass Familien in voller Höhe oder zu großen Teilen für die Bildung ihrer Kinder aufkommen müssen, stellt offenbar eine erhebliche Hürde für die Bildungsteilnahme dar. Da finanzielle Hürden am ehesten Haushalte mit niedrigerem Einkommen treffen, dürfte die Abhängigkeit von privaten Quellen die Konzentration von Bildungsteilnehmenden aus privilegierten Verhältnissen an Privatschulen verstärken.

Abbildung C3.2

Anteil der öffentlichen Mittel und Anteil der Bildungsteilnahme in privaten Bildungseinrichtungen im Primarbereich (2021)



Anmerkung: Der Anteil der in privaten Bildungseinrichtungen eingeschriebenen Schülerinnen und Schüler basiert auf Daten zur Bildungsteilnahme, die an das Haushaltsjahr angepasst sind, und kann daher von den Daten zur Bildungsteilnahme auf Grundlage des Schuljahrs abweichen.

1. Primarbereich beinhaltet auch Bildungsgänge für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02).

Daten s. Tabelle C3.2. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). StatLink: https://stat.link/8h0ci3

Das Gleichgewicht öffentlicher und privater Quellen in den Bildungsbereichen

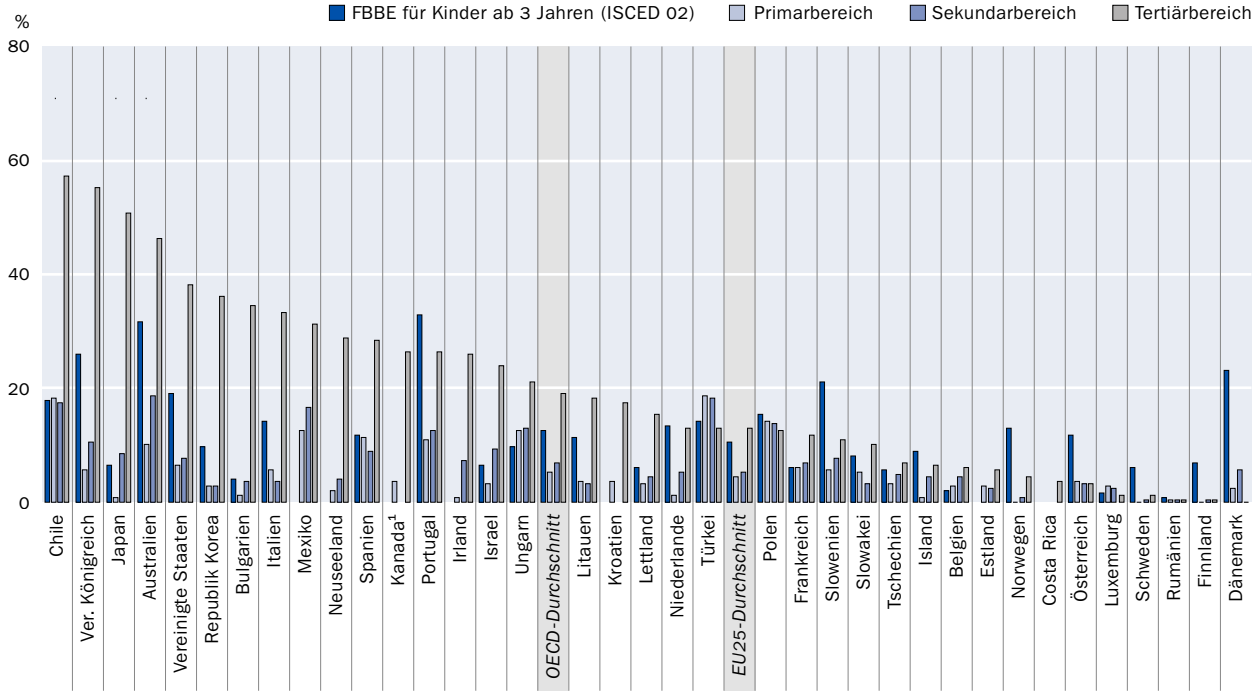
In den meisten OECD-Ländern ist der Anteil der privaten Ausgaben im Bereich frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) und im Tertiärbereich am höchsten. Der Anteil der privaten Ausgaben und der Anteil der Bildungsteilnehmenden in privaten Bildungseinrichtungen steigen zudem häufig von Primar- zu Sekundar- und Tertiärbereich. Im Durchschnitt der OECD-Länder werden 5 % der Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Primarbereich von den privaten Haushalten getragen und dieser Wert steigt auf 7 % im Sekundar- und 19 % im Tertiärbereich (Abb. C3.3). Das entspricht dem Anteil der Bildungsteilnehmenden in privaten Bildungseinrichtungen, der sich ebenfalls mit steigendem Bildungsbereich erhöht: von 15 % im Primar- auf 21 % im Sekundar- und 32 % im Tertiärbereich (s. OECD-Bildungsdatenbank).

Im Tertiärbereich besteht – anders als im Primar- und Sekundarbereich – keine Teilnahmepflicht, und die Bildungsteilnehmenden absolvieren diesen in der Erwartung, persönliche und berufliche Vorteile daraus zu erzielen (s. Kapitel A4 zu den Einkommensvorteilen, die ein Abschluss im Tertiärbereich bietet). Da diese Vorteile den Bildungsteilnehmenden tatsächlich zugutekommen, verlangen viele Länder von ihnen, einen gewissen Teil der Kosten ihrer Ausbildung zu tragen (s. Kapitel C5). Wie die Finanzierung der Bildungskosten im Tertiärbereich aufgeteilt wird, variiert zwischen den Ländern. Während in Chile, Japan und im Vereinigten Königreich die privaten Haushalte mehr als die Hälfte der Kosten übernehmen, sind es in Dänemark, Finnland, Luxemburg, Rumänien und Schweden dagegen höchstens 1 % (Abb. C3.3).

Abbildung C3.3

Anteil der Ausgaben für Bildungseinrichtungen, die von privaten Haushalten stammen, nach Bildungsstand (2021)

Letztendliche Herkunft der Mittel



1. Primarbereich beinhaltet auch Bildungsgänge für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02).

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils der Ausgaben für den Tertiärbereich, die von den privaten Haushalten stammen.

Daten s. Tabelle C3.2. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). StatLink: https://stat.link/8h0ci3

In vielen OECD-Ländern besteht in FBBE für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) ebenfalls keine Teilnahmepflicht (s. Kapitel B1), und die privaten Haushalte kommen für einen wesentlichen Teil der Kosten auf. Die damit verbundene Herausforderung für die Chancengerechtigkeit besteht darin, dass die erhebliche finanzielle Belastung der privaten Haushalte den Zugang zu FBBE für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02), insbesondere für Kinder aus Familien mit niedrigerem Einkommen, beschränken und schon früh Bildungsungleichheiten schaffen kann. In manchen Ländern ist der Anteil der Beiträge der privaten Haushalte in diesem Bereich höher als in jedem anderen Bildungsbereich. So tragen in Dänemark die privaten Haushalte 23 % der Ausgaben im Bereich FBBE für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02), während die Kosten im Tertiärbereich aus Mitteln des Staates (84 %), aus Mitteln anderer privater Einheiten (12 %) und aus internationalen Quellen (5 %) finanziert werden. In ähnlicher Weise leisten in Portugal – obwohl dort die Bildung im Bereich FBBE für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) kostenfrei ist (s. Kapitel B1) – die privaten Haushalte noch immer einen Beitrag von 33 % zu den Ausgaben in diesem Bereich und damit den höchsten in den OECD-Ländern, der auch über ihrem Beitrag im Tertiärbereich (27 %) liegt. In 13 OECD- und Partnerländern kommen die privaten Haushalte für einen größeren Teil der Kosten für Bildungseinrichtungen im Bereich FBBE für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) als im Tertiärbereich auf (Abb. C3.3).

Der Anteil der Ausgaben der privaten Haushalte für Bildungseinrichtungen bildet daher im Durchschnitt der OECD-Länder ein u-förmiges Muster. Darin schlagen sich die nicht verpflichtende Teilnahme an FBBE für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) und am Tertiärbereich sowie der höhere Anteil der Bildungsteilnehmenden in privaten Bildungseinrichtungen

in diesen Bereichen nieder, die einen größeren Anteil der privaten Ausgaben nach sich ziehen. Der der Schulpflicht unterliegende Primar- und Sekundarbereich hingegen profitiert von beträchtlichen öffentlichen Investitionen, die den Beitrag der privaten Haushalte senken (Abb. C3.3).

Öffentliche Transferzahlungen an private Haushalte

Abbildung C3.3 liefert Daten für die Ausgaben auf Basis der letztendlichen Herkunft der Mittel, d.h. nach staatlichen Transferzahlungen an die privaten Haushalte in Form von Darlehen, Stipendien und anderen Zuschüssen für Bildungsteilnehmende. Daher kann der Anteil der Ausgaben privater Haushalte in vielen Ländern hoch erscheinen. Auch wenn diese Subventionen im Primarbereich einen geringen Anteil ausmachen, so nimmt doch ihre relative Bedeutung mit steigendem Bildungsbereich zu (Tab. C3.4 im Internet).

Bis zum Tertiärbereich können in manchen Ländern die öffentlichen Subventionen die angegebenen Ausgaben der privaten Haushalte für Bildungseinrichtungen übersteigen. Das ist der Fall in Belgien, Irland, Luxemburg, den Niederlanden, Norwegen, Österreich, Rumänien und Schweden und hängt von verschiedenen Faktoren ab (Tab. C3.4 im Internet). So decken in Österreich beispielsweise die geschätzten Ausgaben privater Haushalte möglicherweise nicht in voller Höhe ihre tatsächlichen Ausgaben. In Belgien (frz.) sind Bildungsteilnehmende, die ein Stipendium erhalten, von der Zahlung von Bildungsgebühren befreit. In Luxemburg sind die Bildungsgebühren niedrig und der Staat gewährt Bildungsteilnehmenden auch dann Subventionen, wenn sie bei ihren Eltern leben und keine Miete zahlen. Und schließlich decken in Schweden Zuschüsse und Darlehen für Bildungsteilnehmende Lebenshaltungskosten ab, die nicht als Bildungsausgaben der privaten Haushalte eingestuft sind. In all diesen Fällen liegen die angegebenen Ausgaben der privaten Haushalte unter den erhaltenen öffentlichen Subventionen.

Entwicklungstendenzen bei der Herkunft der Mittel für Ausgaben im Tertiärbereich

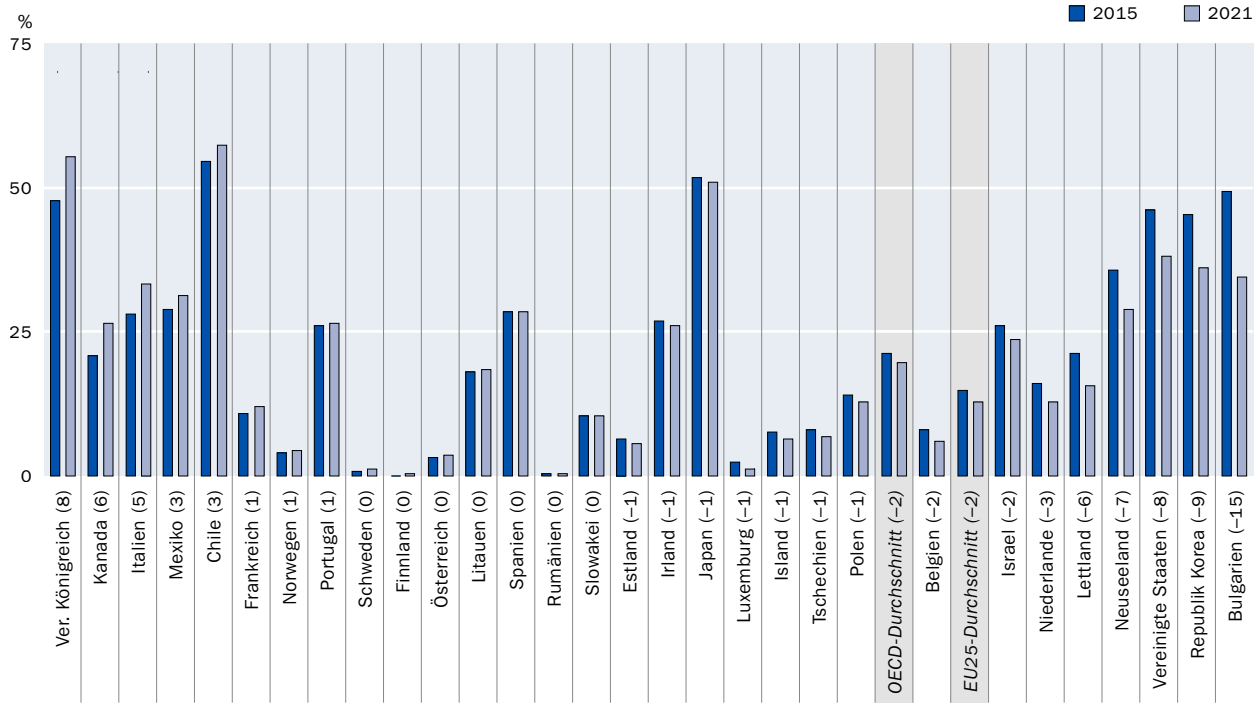
Entwicklungstendenzen bei der Verteilung der Bildungsausgaben veranschaulichen Veränderungen der finanziellen Belastung privater Haushalte während des Zugangs zum Tertiärbereich. Abbildung C3.4 ergänzt die Analyse in Kapitel C5, die sich schwerpunktmäßig mit Bildungsgebühren und öffentlichen Unterstützungsleistungen für Bildungsteilnehmende befasst. Sie veranschaulicht die Veränderungen beim Anteil der Ausgaben privater Haushalte im Tertiärbereich zwischen 2015 und 2021.

Im Durchschnitt der OECD-Länder sind in diesem Zeitraum die Ausgaben privater Haushalte im Tertiärbereich leicht – von 21 auf 20 % – gesunken, und in der Mehrheit der OECD- und Partnerländer hat sich der Anteil der von privaten Haushalten stammenden Ausgaben nicht bzw. kaum verändert. In 12 Ländern veränderte sich der Anteil zwischen 2015 und 2021 um höchstens 1 Prozentpunkt, was zeigt, dass der Anteil der finanziellen Last für die Familien in den meisten Fällen nicht gestiegen ist. Sowohl in Chile als auch im Vereinigten Königreich besteht eine hohe Abhängigkeit von privaten Finanzmitteln und dort erhöhte sich in diesem Zeitraum der Teil der von den privaten Haushalten getragenen Ausgaben im Tertiärbereich (Abb. C3.4). Im Vereinigten Königreich hing der Anstieg mit verschiedenen Veränderungen bei der Finanzierung des Tertiärbereichs zusammen, darunter erheblichen Erhöhungen der Bildungsgebühren in England (Vereinigtes Königreich) seit 2012 (Hubble and Bolton, 2018[1]) (s. auch Kapitel C5 zu Bildungsgebühren und finanzieller Unterstützung).

Abbildung C3.4

Entwicklung des Anteils der Ausgaben privater Haushalte für Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs (2015 und 2021)

Letztendliche Herkunft der Mittel



Anmerkung: Die Werte in Klammern stellen die Differenz zwischen 2021 und 2015 in Bezug auf den Anteil der Ausgaben für Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs dar, der von privaten Haushalten stammt.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Differenz zwischen 2021 und 2015 beim Anteil der Ausgaben für Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs, der von privaten Haushalten stammt.

Daten s. Tabelle C3.3. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). StatLink: https://stat.link/8h0ci3

Indessen verzeichnen manche Länder signifikante Rückgänge beim Anteil der von privaten Haushalten stammenden Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich. In Bulgarien sank der Anteil zwischen 2015 und 2021 von 50 auf 35 %, was auf eine verstärkte öffentliche Finanzierung oder Subventionierung zwecks finanzieller Entlastung der privaten Haushalte schließen lässt. In ähnlicher Weise sank in der Republik Korea, Lettland, Neuseeland und den Vereinigten Staaten der Anteil der privaten Haushalte an den Ausgaben in diesem Zeitraum um mehr als 5 Prozentpunkte. Der geringere Anteil in Neuseeland im Jahr 2021 ist in erster Linie zurückzuführen auf die Einführung der Gebührenbefreiung im Jahr 2018 für inländische Bildungsteilnehmende des Tertiärbereichs im ersten Jahr sowie auf eine geringere Anzahl an internationalen Bildungsteilnehmenden, die höhere Bildungsgebühren zahlen, im Jahr 2021 verglichen mit dem Jahr 2015 (Abb. C3.4).

In Japan wird etwa die Hälfte der Finanzmittel für den Tertiärbereich von privaten Haushalten bereitgestellt, und ihr Anteil ist zwischen 2015 und 2021 nur geringfügig von 52 auf 51 % zurückgegangen. Trotz dieses beträchtlichen Beitrags der privaten Haushalte zählt Japan nach wie vor zu den OECD-Ländern mit dem höchsten Anteil 25- bis 34-Jähriger, die über einen Abschluss im Tertiärbereich verfügen (s. Kapitel A1). Im Gegensatz dazu liegt in einigen Ländern der Anteil der Beiträge der privaten Haushalte im Tertiärbereich noch immer weit unter dem OECD-Durchschnitt. In Finnland, Luxemburg, Norwegen, Österreich, Rumänien und Schweden sind die Ausgaben der privaten Haushalte in diesem Zeitraum unter 5 % der Gesamtbeiträge geblieben. Allerdings haben in Rumänien nur 22 % der 25- bis 34-Jährigen einen Abschluss im Tertiärbereich. Das zeigt, dass die

Bildungsteilnahme im Tertiärbereich noch durch andere Faktoren als durch finanzielle Investitionen beeinflusst wird. Dazu gehören kulturelle Normen, soziale Erwartungen, staatliche Maßnahmen und individuelle Motivationen.

Definitionen

Die Anteile der mit originären Mitteln aus staatlichen (öffentlichen), privaten und internationalen (nicht inländischen) Quellen finanzierten Bildungsausgaben sind der Prozentsatz der Gesamtausgaben, die – vor Berücksichtigung von Transferzahlungen – im öffentlichen, privaten oder nicht inländischen Sektor entstehen bzw. anfallen. Zu den *originär öffentlichen Mitteln* gehören sowohl die direkten öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen als auch Transferzahlungen an den privaten Sektor; Transferzahlungen aus dem nicht inländischen Sektor bleiben unberücksichtigt. Zu den *originär privaten Mitteln* gehören Bildungsgebühren sowie sonstige Zahlungen der Bildungsteilnehmenden und der privaten Haushalte an Bildungseinrichtungen abzüglich des Anteils an diesen Zahlungen, der durch öffentliche Subventionen getragen wird. *Originär nicht inländische Mittel* umfassen sowohl direkte Ausgaben für Bildungseinrichtungen, finanziert mit Mitteln aus nicht inländischen Quellen (z. B. ein Forschungszuschuss eines ausländischen Unternehmens an eine öffentliche Hochschule), als auch Transferzahlungen an Länder aus nicht inländischen Quellen.

Die Anteile der mit letztendlichen Mitteln aus staatlichen (öffentlichen), privaten und internationalen (nicht inländischen) Quellen finanzierten Bildungsausgaben sind der Prozentsatz an Bildungsausgaben, die nach Transferzahlungen direkt von öffentlichen, privaten und nicht inländischen Erwerberinnen und Erwerbern von Bildungsdienstleistungen getragen werden. *Letztendlich öffentliche Mittel* beinhalten die direkte Beschaffung von Bildungsressourcen sowie Zahlungen an Bildungseinrichtungen durch den Staat. *Letztendlich private Mittel* 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 Mittel von privaten Unternehmen für den betrieblichen Teil der dualen Berufsausbildung. *Letztendlich nicht inländische Mittel* beinhalten direkte internationale Zahlungen an Bildungseinrichtungen, z. B. in Form von Forschungszuschüssen oder sonstigen Mitteln aus nicht inländischen Quellen, die direkt an Bildungseinrichtungen fließen.

Private Haushalte umfassen Bildungsteilnehmende und ihre Familien.

Andere private Einheiten umfassen privatwirtschaftliche Unternehmen und gemeinnützige Organisationen, wie Religionsgemeinschaften, Wohltätigkeitseinrichtungen, Unternehmerverbände und Arbeitnehmendenvereinigungen sowie sonstige gemeinnützige Organisationen.

Öffentliche Subventionen beinhalten öffentliche und nicht inländische Transferzahlungen wie Stipendien und andere Finanzhilfen für Bildungsteilnehmende sowie bestimmte Subventionen an andere private Einheiten.

Angewandte Methodik

Alle Einheiten, die Mittel für Bildung bereitstellen, sei es als originäre oder letztendliche Zahlerinnen und Zahler, werden klassifiziert als entweder staatliche (öffentliche) Quellen, nicht staatliche (private) Quellen oder internationale (nicht inländische) Quellen, z. B. internationale Organisationen oder sonstige ausländische Quellen. Aus Gründen der Übersichtlichkeit wurden in diesem Kapitel die Zahlen der öffentlichen und internationalen Ausgaben zusammengefasst. Im Vergleich mit anderen Quellen ist der Anteil der mit Mitteln aus internationalen Quellen finanzierten Ausgaben verhältnismäßig klein, und seine Eingliederung in die öffentlichen Quellen wirkt sich nicht auf die Analyse des Anteils der öffentlichen Ausgaben aus.

Nicht alle Ausgaben für bildungsbezogene Sach- und Dienstleistungen fallen in Bildungseinrichtungen an. Familien erwerben beispielsweise Schul-/Lehrbücher oder Unterrichtsmaterial im Handel oder finanzieren private Nachhilfestunden für ihre Kinder außerhalb von Bildungseinrichtungen. Im Tertiärbereich können auch die Kosten für den Lebensunterhalt sowie entgangene Einkommen einen signifikanten Anteil der Bildungskosten ausmachen. Alle außerhalb von Bildungseinrichtungen anfallenden Ausgaben sind, selbst wenn sie öffentlich subventioniert werden, in diesem Kapitel nicht berücksichtigt. Öffentliche Subventionen für Bildungsausgaben außerhalb von Bildungseinrichtungen werden in Kapitel C4 behandelt.

Ein Teil der Haushaltsmittel von Bildungseinrichtungen hängt mit zusätzlichen Dienstleistungen für die Bildungsteilnehmenden zusammen, u. a. sozialen Diensten für die Bildungsteilnehmenden (Unterkunft, Verpflegung und Transport). Die Kosten für diese Leistungen werden teilweise über Gebühren der Bildungsteilnehmenden gedeckt und sind in diesem Kapitel 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[2]) sowie für länderspezifische Hinweise *Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes* (*https://doi.org/10.1787/e7d20315-en*).

Quellen

Die Daten beziehen sich auf das Haushaltsjahr 2021 (sofern nicht anders angegeben) und beruhen auf der von der OECD im Jahr 2023 durchgeführten Bildungsstatistik auf Basis der Datensammlung von UNESCO/OECD/Eurostat (Einzelheiten s. *Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes, https://doi.org/10.1787/e7d20315-en*). Die Daten zu Argentinien, China, Indien, Indonesien, Saudi-Arabien und Südafrika stammen vom UNESCO-Institut für Statistik (UIS).

Die Daten für die Ausgaben der Jahre 2015 bis 2021 wurden basierend auf der UOE-Datenerhebung 2023 aktualisiert und entsprechend den Definitionen und den Methoden der aktuellen UOE-Datenerhebung angepasst.

Es wurden Daten aus Tabelle X2.2 verwendet, um die Ausgaben zu konstanten Preisen des Jahrs 2015 und in US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP, zu berechnen.

Weiterführende Informationen

Hubble, S. and P. Bolton (2018), "Higher education tuition fees in England", *Briefing Paper*, No. 8151, House of Commons Library, *https://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/31330/1/CBP-8151%20_Redacted.pdf*. [1]

OECD (2018), *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018*, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/9789264304444-en*. [2]

Tabellen Kapitel C3

StatLink: https://stat.link/8hoci3

- Tabelle C3.1: Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer (vollzeitäquivalent), nach Art der Bildungseinrichtung und Herkunft der Mittel (2021)
- Tabelle C3.2: Verteilung der Ausgaben für Bildungseinrichtungen, nach Art der Bildungseinrichtung und Herkunft der Mittel (2021)
- Tabelle C3.3: Entwicklungstendenzen beim Anteil öffentlicher, privater und nicht inländischer Ausgaben für Bildungseinrichtungen (2015 und 2021)
- **WEB** Table C3.4: Government contributions to household expenditure on education (Öffentliche Beiträge zu den Bildungsausgaben der privaten Haushalte) (2021)

Datenstand: 14. Juni 2024. Aktualisierte Daten und weitere Untergliederungen s. *https://data-explorer.oecd.org/s/4s*, OECD-Bildungsdatenbank.

Tabelle C3.1

Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer (vollzeitäquivalent), nach Art der Bildungseinrichtung und Herkunft der Mittel (2021)

In US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für das BIP, direkte Ausgaben in Bildungseinrichtungen (letztendliche Herkunft der Mittel), nach Bildungsbereich

	Primarbereich									
	Öffentliche Bildungseinrichtungen					Private Bildungseinrichtungen				
	Aus öffentlichen Quellen	Aus privaten Quellen			Aus nicht inländischen Quellen	Aus öffentlichen Quellen	Aus privaten Quellen			Aus nicht inländischen Quellen
		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)
OECD-Länder										
Australien	11573	287	2	289	0	9135	3439	377	3816	0
Österreich	15332	247	a	247	a	7034	5679	223	5903	a
Belgien	15897	542	0	542	0	11356	310	19	329	206
Kanada[1]	11971[d]	57[d]	362[d]	419[d]	x(2,3)	2953[d]	5651[d]	1568[d]	7219[d]	a
Chile	7081	0	0	0	a	4031	1865	21	1886	a
Kolumbien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	5124	m	m	m	m	4031	m	m	m	m
Tschechien	8527	277	82	360	0	2532	275	4732	5007	0
Dänemark	15461	0	167	167	0	12336	2003	1123	3127	0
Estland	10577	67	37	104	0	6234	3127	617	3744	159
Finnland	12057	4	0	4	0	12334	5	0	5	4
Frankreich	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Deutschland	12425	x(4)	x(4)	316	0	14082	x(9)	x(9)	261	0
Griechenland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ungarn	7072	x(4)	x(4)	354	0	7361	x(9)	x(9)	3786	0
Island[2,3]	16899	121[d]	36	157[d]	0	8526	116[d]	35	150[d]	0
Irland	10958	57	a	57	a	a	5324	a	5324	a
Israel	13276	236	22	257	0	3218	781	319	1100	0
Italien	13507	561	11	572	233	1488	4583	0	4583	0
Japan	m	3	9	12	0	m	7157	1950	9107	0
Republik Korea	14304	284	328[d]	613[d]	x(3)	2577	9164	383[d]	9547[d]	x(8)
Lettland	7064	68	22	89	18	3573	5429	498	5927	11
Litauen	8424	76	71	147	16	5910	4749	292	5041	21
Luxemburg	26559	0	0	0	0	5076	6769	88	6856	5969
Mexiko	2808	51	a	51	0	7	3676	a	3676	0
Niederlande	a	a	a	a	a	12641	165	a	165	11
Neuseeland	8719	165	207	372	0	2440	465	0	465	0
Norwegen	17779	0	0	0	0	25031	a	0	0	0
Polen	10674	663	64	727	177	10066	16276	235	16510	a
Portugal	10537	387	0	387	0	1279	6138	0	6138	0
Slowakei	9462	447	219	666	19	9606	1345	77	1422	a
Slowenien	11457	663	33	696	10	9194	3697	0	3697	0
Spanien	10736	452	13	465	0	5035	2722	258	2979	0
Schweden	15233	a	a	a	a	13567	128	a	128	a
Schweiz	19679	a	m	m	0	32352	m	m	m	0
Türkei	3133	84	41	125	24	2389	12433	2289	14722	a
Ver. Königreich	13242	226	469	695	0	10766	1848	938	2786	0
Vereinigte Staaten[4]	15603	100	a	100	a	1458	9635	a	9635	a
OECD-Durchschnitt	**11914**	**211**	**88**	**290**	**19**	**7867**	**4165**	**617**	**4395**	**266**
Partner- und/oder Beitrittsländer										
Argentinien	3679	m	m	m	m	1406	0	m	m	m
Brasilien	3668	m	m	m	m	a	m	m	m	m
Bulgarien	6013	1	0	1	0	0	4020	0	4020	0
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kroatien[5]	7873[d]	256[d]	47[d]	303[d]	a	4344[d]	4366[d]	1863[d]	6229[d]	0[d]
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Peru	2022	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Rumänien	3241	15	4	19	30	6038	15	324	339	7
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	2888	326	m	m	m	m	m	m	m	m
EU25-Durchschnitt	**11322**	**252**	**45**	**297**	**28**	**7322**	**3673**	**575**	**3979**	**355**
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Sofern nicht anders angegeben, sind Daten zu F&E im Tertiärbereich enthalten.

1. Primarbereich beinhaltet auch Bildungsgänge für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02). 2. Ausgaben privater Haushalte umfassen auch Ausgaben außerhalb von Bildungseinrichtungen. 3. Im Primarbereich sind die Ausgaben der zentralstaatlichen Ebene für staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen in den Ausgaben für öffentliche Bildungseinrichtungen enthalten. 4. Die Zahlen enthalten eher die Netto- als die Bruttobeträge von Bildungsdarlehen, daher könnten die öffentlichen Transferzahlungen zu niedrig angesetzt sein. 5. Primarbereich beinhaltet den Sekundarbereich I.

Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik sowie Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). Daten und weitere Untergliederungen s. auch https://data-explorer.oecd.org/s/4s, OECD-Bildungsdatenbank.

StatLink: https://stat.link/8h0ci3

Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise zur Lektüre.

Tabelle C3.1 (Forts.)

Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer (vollzeitäquivalent), nach Art der Bildungseinrichtung und Herkunft der Mittel (2021)

In US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für das BIP, direkte Ausgaben in Bildungseinrichtungen (letztendliche Herkunft der Mittel), nach Bildungsbereich

	Tertiärbereich									
	Öffentliche Bildungseinrichtungen					Private Bildungseinrichtungen				
	Aus öffentlichen Quellen	Aus privaten Quellen			Aus nicht inländischen Quellen	Aus öffentlichen Quellen	Aus privaten Quellen			Aus öffentlichen Quellen
		Ausgaben privater Haushalte	Ausgaben anderer privater Einheiten	Private Quellen insgesamt			Ausgaben privater Haushalte	Ausgaben anderer privater Einheiten	Private Quellen insgesamt	
	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)
OECD-Länder										
Australien	10940	13265	5325[d]	18590[d]	x(13)	67	4594	518[d]	5113[d]	x(18)
Österreich	25226	395	820	1215	a	9452	2304	4955	7258	a
Belgien	23106	1384	1227	2611	863	16753	1473	1607	3080	726
Kanada[1]	12952	6525	4842	11367	87	a	a	a	a	a
Chile	9459	5232	943	6175	a	3048	6360	315	6675	a
Kolumbien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	14555	606	703	1309	3	a	a	a	a	a
Tschechien	15302	953	1898	2851	1331	309	3828	1540	5368	0
Dänemark	22444	0	3089	3089	1249	2491	607	23374	23981	0
Estland	15601	841	1763	2605	1554	563	5079	1032	6111	481
Finnland	27128	68	1460	1528	1858	9664	84	319	403	589
Frankreich	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Deutschland	21019	x(14)	x(14)	2465	457	2803	x(19)	x(19)	7176	23
Griechenland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ungarn	15488	x(14)	x(14)	2239	366	22083	x(19)	x(19)	8674	0
Island[2,3]	16453	1184	133	1317	854[d]	10769	775	87	862	x(15)
Irland	11773	3905	284	4189	578	a	23258	a	23258	a
Israel	1911	65	0	65	0	7960	3493	2807	6300	0
Italien	9884	3736	270	4006	347	1086	8271	2093	10364	82
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Republik Korea	16551	3505	4275[d]	7779[d]	x(13)	3450	5296	2122[d]	7418[d]	x(18)
Lettland	10280	823	222	1045	108	8273	2227	1414	3641	1856
Litauen	11202	2357	1281	3638	345	1445	4556	448	5004	625
Luxemburg	55028	717	2105	2822	2415	a	a	a	a	a
Mexiko	6452	338	a	338	0	0	4821	a	4821	0
Niederlande	19049	2585	1281	3866	817	a	7934	17116	25050	a
Neuseeland	11190	5294	2353	7647	0	5610	4882	0	4882	0
Norwegen	27616	9	771	780	473	7257	6558	648	7207	173
Polen	16851	1239	988	2227	649	2726	4069	237	4306	0
Portugal	9194	1866	92	1958	1312	360	9167	1713	10880	116
Slowakei	14425	1359	1852	3211	492	606	5900	499	6399	a
Slowenien	16425	1157	510	1667	725	5917	9283	443	9726	592
Spanien	13802	2507	203	2710	316	839	10387	846	11233	117
Schweden	24886	326	2972	3298	1267	14337	342	2313	2655	769
Schweiz	33126	m	m	m	m	11389	m	m	m	m
Türkei	9247	183	1139	1322	119	9	7145	3353	10498	a
Ver. Königreich	a	a	a	a	a	7630	18696	6095	24791	1153
Vereinigte Staaten[4]	16990	10053	5396	15449	a	7106	23186	15020	38206	a
OECD-Durchschnitt	**17138**	**2416**	**1662**	**3918**	**688**	**5655**	**6592**	**3497**	**9711**	**m**
Partner- und/oder Beitrittsländer										
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	13569	m	m	m	m	a	m	m	m	m
Bulgarien	8748	2485	42	2528	186	37	18751	313	19064	144
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kroatien[5]	8598	1573	1104	2676	a	752	5383	748	6131	a
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Peru	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Rumänien	10115	46	9	55	772	3536	49	10	59	447
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
EU25-Durchschnitt	**17634**	**1444**	**1118**	**2543**	**857**	**5202**	**6148**	**3212**	**9083**	**386**
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Sofern nicht anders angegeben, sind Daten zu F&E im Tertiärbereich enthalten.

1. Primarbereich beinhaltet auch Bildungsgänge für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02). 2. Ausgaben privater Haushalte umfassen auch Ausgaben außerhalb von Bildungseinrichtungen. 3. Im Primarbereich sind die Ausgaben der zentralstaatlichen Ebene für staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen in den Ausgaben für öffentliche Bildungseinrichtungen enthalten. 4. Die Zahlen enthalten eher die Netto- als die Bruttobeträge von Bildungsdarlehen, daher könnten die öffentlichen Transferzahlungen zu niedrig angesetzt sein. 5. Primarbereich beinhaltet den Sekundarbereich I.

Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik sowie Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). Daten und weitere Untergliederungen s. auch https://data-explorer.oecd.org/s/4s, OECD-Bildungsdatenbank.

StatLink: https://stat.link/8h0ci3

Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise zur Lektüre.

Tabelle C3.2

Verteilung der Ausgaben für Bildungseinrichtungen, nach Art der Bildungseinrichtung und Herkunft der Mittel (2021)

Direkte Ausgaben innerhalb von Bildungseinrichtungen (letztendliche Herkunft der Mittel), nach Bildungsbereich, in Prozent

	Primarbereich									
	Öffentliche Bildungseinrichtungen					Private Bildungseinrichtungen				
	Aus öffentlichen Quellen	Aus privaten Quellen			Aus nicht inländischen Quellen	Aus öffentlichen Quellen	Aus privaten Quellen			Aus nicht inländischen Quellen
		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)
OECD-Länder										
Australien	98	2	0	2	0	71	27	3	29	0
Österreich	98	2	a	2	a	54	44	2	46	a
Belgien	97	3	0	3	0	95	3	0	3	2
Kanada[1]	97[d]	0[d]	3[d]	3[d]	x(2,3)	29[d]	56[d]	15[d]	71[d]	a
Chile	100	0	0	0	a	68	32	0	32	a
Kolumbien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechien	96	3	1	4	0	34	4	63	66	0
Dänemark	99	0	1	1	0	80	13	7	20	0
Estland	99	1	0	1	0	62	31	6	37	2
Finnland	100	0	0	0	0	100	0	0	0	0
Frankreich	96	4	0	4	0	73	27	0	27	0
Deutschland	98	x(4)	x(4)	2	0	98	x(9)	x(9)	2	0
Griechenland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ungarn	95	x(4)	x(4)	5	0	66	x(9)	x(9)	34	0
Island[2,3]	99	1[d]	0	1[d]	0	98	1[d]	0	2[d]	0
Irland	99	1	a	1	a	a	100	a	100	a
Israel	98	2	0	2	0	75	18	7	25	0
Italien	94	4	0	4	2	25	75	0	75	0
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Republik Korea	96	2	2[d]	4[d]	x(3)	21	76	3[d]	79[d]	x(8)
Lettland	99	1	0	1	0	38	57	5	62	0
Litauen	98	1	1	2	0	54	43	3	46	0
Luxemburg	100	0	0	0	0	28	38	0	38	33
Mexiko	98	2	a	2	0	0	100	a	100	0
Niederlande	a	a	a	a	a	99	1	a	1	0
Neuseeland	96	2	2	4	0	84	16	0	16	0
Norwegen	100	0	0	0	0	100	a	0	0	0
Polen	92	6	1	6	2	38	61	1	62	a
Portugal	96	4	0	4	0	17	83	0	83	0
Slowakei	93	4	2	7	0	87	12	1	13	a
Slowenien	94	5	0	6	0	71	29	0	29	0
Spanien	96	4	0	4	0	63	34	3	37	0
Schweden	100	a	a	a	a	99	1	a	1	a
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	95	3	1	4	1	14	73	13	86	a
Ver. Königreich	95	2	3	5	0	79	14	7	21	0
Vereinigte Staaten[4]	99	1	a	1	a	13	87	a	87	a
OECD-Durchschnitt	**97**	**2**	**1**	**3**	**0**	**59**	**35**	**5**	**39**	**2**
Partner- und/oder Beitrittsländer										
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	m	m	m	m	m	a	m	m	m	m
Bulgarien	100	0	0	0	0	0	100	0	100	0
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kroatien[5]	96[d]	3[d]	1[d]	4[d]	a	41[d]	41[d]	18[d]	59[d]	0[d]
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Peru	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Rumänien	99	0	0	1	1	95	0	5	5	0
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
EU25-Durchschnitt	**97**	**2**	**0**	**3**	**0**	**60**	**33**	**5**	**38**	**2**
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Sofern nicht anders angegeben, sind Daten zu F&E im Tertiärbereich enthalten.

1. Primarbereich beinhaltet auch Bildungsgänge für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02). 2. Ausgaben privater Haushalte umfassen auch Ausgaben außerhalb von Bildungseinrichtungen. 3. Im Primarbereich sind die Ausgaben der zentralstaatlichen Ebene für staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen in den Ausgaben für öffentliche Bildungseinrichtungen enthalten. 4. Die Zahlen enthalten eher die Netto- als die Bruttobeträge von Bildungsdarlehen, daher könnten die öffentlichen Transferzahlungen zu niedrig angesetzt sein. 5. Primarbereich beinhaltet den Sekundarbereich I.

Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik sowie Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). Daten und weitere Untergliederungen s. auch https://data-explorer.oecd.org/s/4s, OECD-Bildungsdatenbank StatLink: https://stat.link/8h0ci3

Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise zur Lektüre.

Tabelle C3.2 (Forts.)

Verteilung der Ausgaben für Bildungseinrichtungen, nach Art der Bildungseinrichtung und Herkunft der Mittel (2021)

Direkte Ausgaben innerhalb von Bildungseinrichtungen (letztendliche Herkunft der Mittel), nach Bildungsbereich, in Prozent

	Tertiärbereich									
	Öffentliche Bildungseinrichtungen					Private Bildungseinrichtungen				
	Aus öffentlichen Quellen	Aus privaten Quellen			Aus nicht inländischen Quellen	Aus öffentlichen Quellen	Aus privaten Quellen			Aus nicht inländischen Quellen
		Ausgaben privater Haushalte	Ausgaben anderer privater Einheiten	Private Quellen insgesamt			Ausgaben privater Haushalte	Ausgaben anderer privater Einheiten	Private Quellen insgesamt	
	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)
OECD-Länder										
Australien	37	45	18[d]	63[d]	x(13)	1	89	10[d]	99[d]	x(18)
Österreich	95	1	3	5	a	57	14	30	43	a
Belgien	87	5	5	10	3	81	7	8	15	4
Kanada[1]	53	27	20	47	0	a	a	a	a	a
Chile	61	33	6	39	a	31	65	3	69	a
Kolumbien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	92	4	4	8	0	a	a	a	a	a
Tschechien	79	5	10	15	7	5	67	27	95	0
Dänemark	84	0	12	12	5	9	2	88	91	0
Estland	79	4	9	13	8	8	71	14	85	7
Finnland	89	0	5	5	6	91	1	3	4	6
Frankreich	83	4	10	14	2	17	41	42	83	0
Deutschland	88	x(14)	x(14)	10	2	28	x(19)	x(19)	72	0
Griechenland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ungarn	86	x(14)	x(14)	12	2	72	x(19)	x(19)	28	0
Island[2,3]	88	6	1	7	5[d]	93	7	1	7	x(15)
Irland	71	24	2	25	3	a	100	a	100	a
Israel	97	3	0	3	0	56	24	20	44	0
Italien	69	26	2	28	2	9	72	18	90	1
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Republik Korea	68	14	18[d]	32[d]	x(13)	32	49	20[d]	68[d]	x(18)
Lettland	90	7	2	9	1	60	16	10	26	13
Litauen	74	16	8	24	2	20	64	6	71	9
Luxemburg	91	1	3	5	4	a	a	a	a	a
Mexiko	95	5	a	5	0	0	100	a	100	0
Niederlande	80	11	5	16	3	a	32	68	100	a
Neuseeland	59	28	12	41	0	53	47	0	47	0
Norwegen	96	0	3	3	2	50	45	4	49	1
Polen	85	6	5	11	3	39	58	3	61	0
Portugal	74	15	1	16	11	3	81	15	96	1
Slowakei	80	7	10	18	3	9	84	7	91	a
Slowenien	87	6	3	9	4	36	57	3	60	4
Spanien	82	15	1	16	2	7	85	7	92	1
Schweden	84	1	10	11	4	81	2	13	15	4
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	87	2	11	12	1	0	68	32	100	a
Ver. Königreich	a	a	a	a	a	23	56	18	74	3
Vereinigte Staaten[4]	52	31	17	48	a	16	51	33	84	a
OECD-Durchschnitt	**79**	**11**	**7**	**18**	**3**	**34**	**48**	**18**	**66**	**m**
Partner- und/oder Beitrittsländer										
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	m	m	m	m	m	a	m	m	m	m
Bulgarien	76	22	0	22	2	0	97	2	99	1
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kroatien[5]	76	14	10	24	a	11	78	11	89	a
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Peru	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Rumänien	92	0	0	1	7	87	1	0	1	11
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
EU25-Durchschnitt	**82**	**9**	**5**	**14**	**4**	**34**	**46**	**18**	**63**	**3**
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Sofern nicht anders angegeben, sind Daten zu F&E im Tertiärbereich enthalten.

1. Primarbereich beinhaltet auch Bildungsgänge für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02). 2. Ausgaben privater Haushalte umfassen auch Ausgaben außerhalb von Bildungseinrichtungen. 3. Im Primarbereich sind die Ausgaben der zentralstaatlichen Ebene für staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen in den Ausgaben für öffentliche Bildungseinrichtungen enthalten. 4. Die Zahlen enthalten eher die Netto- als die Bruttobeträge von Bildungsdarlehen, daher könnten die öffentlichen Transferzahlungen zu niedrig angesetzt sein. 5. Primarbereich beinhaltet den Sekundarbereich I.

Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik sowie Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). Daten und weitere Untergliederungen s. auch https://data-explorer.oecd.org/s/4s, OECD-Bildungsdatenbank StatLink: https://stat.link/8h0ci3

Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise zur Lektüre.

Tabelle C3.3

Entwicklungstendenzen beim Anteil öffentlicher, privater und nicht inländischer Ausgaben für Bildungseinrichtungen (2015 und 2021)

Private und öffentliche Einrichtungen zusammengenommen, direkte Ausgaben innerhalb von Bildungseinrichtungen (letztendliche Herkunft der Mittel), nach Bildungsbereich, in Prozent

	Primarbereich										Tertiärbereich									
	Aus öffentlichen Quellen		Aus privaten Quellen						Aus nicht inländischen Quellen		Aus öffentlichen Quellen		Aus privaten Quellen						Aus nicht inländischen Quellen	
			Ausgaben privater Haushalte		Ausgaben anderer privater Einheiten		Private Quellen insgesamt						Ausgaben privater Haushalte		Ausgaben anderer privater Einheiten		Ausgaben privater Haushalte			
	2015	2021	2015	2021	2015	2021	2015	2021	2015	2021	2015	2021	2015	2021	2015	2021	2015	2021	2015	2021
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)
OECD-Länder																				
Australien	m	89	m	10	m	1	m	11	m	0	m	36	m	47	m	18[d]	m	64[d]	m	x(16)
Österreich	96	96	3	4	1	0	4	4	a	a	94	89	3	3	3	7	6	11	a	a
Belgien	97	96	3	3	0	0	3	3	0	1	84	84	8	6	6	6	14	13	3	3
Kanada[1]	91[d]	93[d]	4[d]	4[d]	6[d]	4[d]	9[d]	7[d]	a	a	57	53	21	27	22[d]	20[d]	43[d]	47[d]	x(15)	x(16)
Chile	82	81	18	19	0	0	18	19	m	a	36	39	55	58	9	4	64	61	m	a
Kolumbien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	92	m	4	m	4	m	8	m	0
Tschechien	94	94	5	3	1	3	6	6	0	0	65	76	8	7	12	10	20	17	15	7
Dänemark	m	96	m	2	m	2	m	4	m	0	m	84	m	0	m	12	m	12	m	5
Estland	92	96	7	3	0	1	8	3	0	0	71	77	6	6	17	9	24	15	5	8
Finnland	100	100	0	0	0	0	0	0	0	0	93	89	0	0	3	4	3	5	4	6
Frankreich	93	94	7	6	0	0	7	6	0	0	78	69	11	12	10	17	20	29	2	2
Deutschland	97	98	x(7)	x(8)	x(7)	x(8)	3	2	0	0	83	84	x(17)	x(18)	x(17)	x(18)	15	14	2	2
Griechenland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ungarn	91	87	x(7)	x(8)	x(7)	x(8)	9	13	0	0	63	78[b]	x(17)	x(18)	x(17)	x(18)	37	21[b]	0	1[b]
Island[2]	99	99	1	1[d]	0	0[d]	1	1[d]	0[d]	0[d]	89	89	8	6	1	1	8	7	2	4
Irland	99	99	1	1	a	a	1	1	a	a	67	69	27	26	2	2	29	28	4	3
Israel	95	96	4	3	1	1	5	4	0	0	59	57	26	24	15	19	41	43	0	0
Italien	93	92	5	6	0	0	5	6	1	2	62	60	28	34	7	5	35	38	3	2
Japan	99	99	1	1	0	0	1	1	0	0	32	37	52	51	16	12	68	63	0	0
Republik Korea	92	95	7	3	1[d]	2[d]	8[d]	5[d]	x(5)	x(6)	36	45	45	36	18[d]	19[d]	64[d]	55[d]	x(15)	x(16)
Lettland	98	96	2	3	0	1	2	4	0	0	73	62	21	16	1	10	23	25	5	13
Litauen	96	95	3	4	1	1	4	5	0	0	72	71	18	18	7	8	25	27	3	3
Luxemburg	95	94	3	3	0	0	3	3	3	3	92	91	2	1	2	3	4	5	3	4
Mexiko	86	87	14	13	0	a	14	13	0	0	71	68	29	32	0	a	29	32	a	0
Niederlande	98	99	2	1	a	a	2	1	0	0	68	72	16	13	13	12	29	25	3	3
Neuseeland	93	96	4	2	3	2	7	4	0	0	51	59	36	29	13	12	49	41	0	0
Norwegen	100	100	0	0	0	0	0	0	0	0	96	91	4	5	0	3	4	7	0	2
Polen	92	84	7	14	0	1	8	15	1	1	79	80	14	13	2	5	16	18	5	3
Portugal	88	89	12	11	0	0	12	11	0	0	58	61	26	27	6	4	32	30	10	9
Slowakei	90	93	6	5	3	2	10	7	0	0	79	77	10	10	9	10	20	20	1	3
Slowenien	91	94	9	6	0	0	9	6	0	0	83	82	m	11	2	3	13	14	4	4
Spanien	84	88	15	12	1	1	16	12	0	0	66	67	29	29	3	2	32	31	2	2
Schweden	100	100	a	0	a	a	a	0	a	a	85	84	1	1	10	10	11	12	4	4
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	80	77	15	19	5	4	19	23	0	1	m	72	m	13	m	14	m	27	m	1
Ver. Königreich	91	89	7	6	2	5	9	11	0	0	25	23	48	56	23	18	71	74	4	3
Vereinigte Staaten[3]	93	93	7	7	a	a	7	7	a	a	35	39	46	38	18	23	65	61	a	a
OECD-Durchschnitt	**93**	**93**	**6**	**5**	**1**	**1**	**7**	**6**	**0**	**0**	**67**	**68**	**21**	**19**	**8**	**9**	**29**	**28**	**3**	**3**
Partner- und/oder Beitrittsländer																				
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Bulgarien	98	99	2	1	0	0	2	1	0	0	47	63	50	35	1	1	51	35	2	1
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kroatien[4]	m	96[d]	m	4[d]	m	1[d]	m	4[d]	m	0[d]	m	73	m	17	m	10	m	27	m	a
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Peru	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Rumänien	97	98	1	0	1	0	1	1	2	1	77	92	1	0	0	0	1	1	22	7
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
EU25-Durchschnitt	**94**	**95**	**5**	**4**	**1**	**1**	**5**	**5**	**0**	**0**	**74**	**76**	**15**	**13**	**6**	**7**	**21**	**20**	**5**	**4**
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Sofern nicht anders angegeben, sind Daten zu F&E im Tertiärbereich enthalten. Der Anteil der Ausgaben anderer privater Einheiten und nicht inländischer Quellen ist in der OECD-Bildungsdatenbank abrufbar.

1. Primarbereich beinhaltet FBBE für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02). 2. Ausgaben privater Haushalte umfassen auch Ausgaben außerhalb von Bildungseinrichtungen. 3. Die Zahlen enthalten eher die Netto- als die Bruttobeträge von Bildungsdarlehen, daher könnten die öffentlichen Transferzahlungen zu niedrig angesetzt sein. 4. Primarbereich beinhaltet den Sekundarbereich I.

Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik sowie Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). Daten und weitere Untergliederungen s. auch https://data-explorer.oecd.org/s/4s, OECD-Bildungsdatenbank.StatLink: https://stat.link/8h0ci3 Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise zur Lektüre.

Kapitel C4

Wie hoch sind die öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung?

Zentrale Ergebnisse

- Obwohl die meisten Mittel für den Primarbereich ursprünglich von der zentralstaatlichen Ebene stammen, ist die Verwendung der Mittel von Land zu Land sehr unterschiedlich. In einigen wenigen Ländern (Costa Rica, Irland und Neuseeland) werden alle Ausgaben direkt von der zentralstaatlichen Ebene, ohne Transferzahlungen an die unteren Ebenen, getätigt. In anderen Ländern (z. B. der Republik Korea und Mexiko) erfolgt die Finanzierung durch umfangreiche Transferzahlungen von der zentralstaatlichen an die unteren Ebenen. Es gibt jedoch auch Länder (z. B. Deutschland, Island und die Schweiz), in denen die lokalen oder regionalen Ebenen die Hauptfinanzierungsquellen für den Primarbereich sind.
- Regionale und lokale Ebenen spielen in vielen Ländern eine Schlüsselrolle bei den Ausgaben für Schulen: Im Durchschnitt werden nach den Transferzahlungen 63 % der öffentlichen Mittel für den Primarbereich in den OECD-Ländern von subnationalen Ebenen ausgegeben.
- Im Durchschnitt ist der Anteil der öffentlichen Ausgaben, den die OECD-Länder für Bildung aufwenden, zwischen 2015 und 2021 gesunken. Dies ist auf höhere öffentliche Ausgaben für andere Aufgabenbereiche zurückzuführen: In den meisten Ländern sind die öffentlichen Ausgaben für Bildung in diesem Zeitraum real angestiegen, allerdings langsamer als die öffentlichen Gesamtausgaben.

Kontext

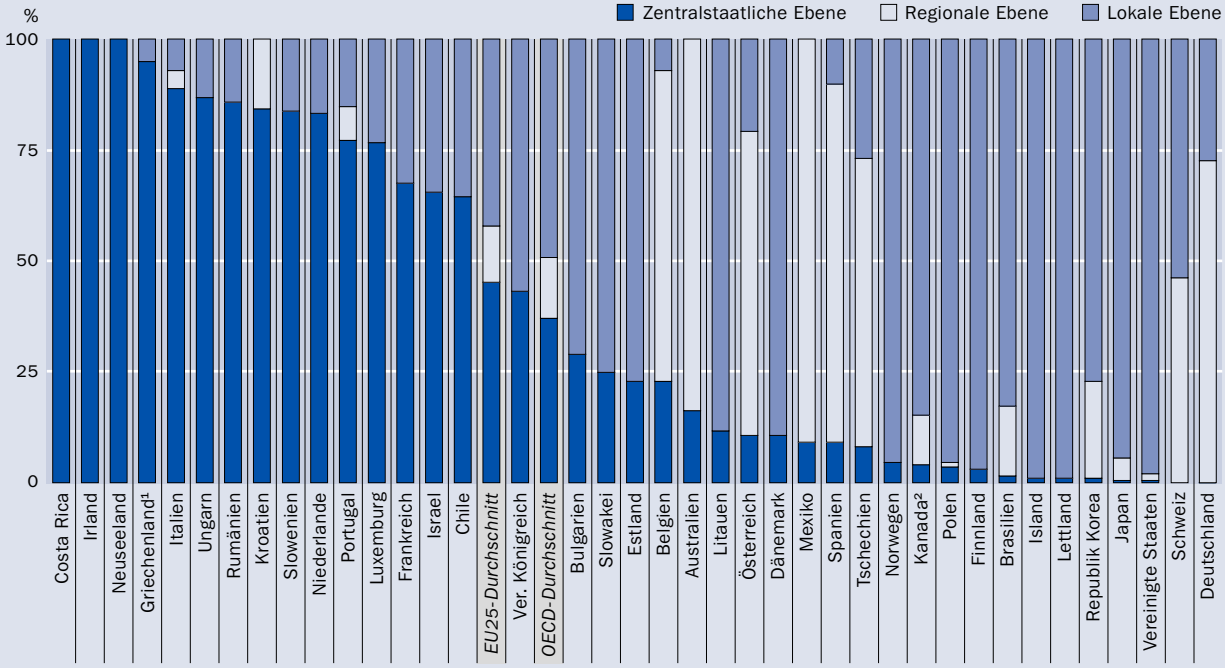
Die Regierungen sind die wichtigsten Finanzierungsquellen für den Primar- und Sekundarbereich. Die Rolle der verschiedenen staatlichen Ebenen ist in den einzelnen Ländern sehr unterschiedlich und reicht von vollständig zentralisierten Finanzierungsregelungen bis hin zu Ländern, in denen die regionalen oder lokalen Ebenen die einzigen Quellen für die öffentliche Finanzierung von Schulen sind. Darüber hinaus können die Länder auch Mittel zwischen den staatlichen Ebenen für Schulausgaben transferieren, wobei einige Länder in großem Umfang von Transferzahlungen Gebrauch machen – in der Regel von der zentralstaatlichen auf die regionale oder lokale Ebene. Die unterschiedlichen Rollen der subnationalen Ebenen und die Transferregelungen haben wichtige Auswirkungen auf die Chancengerechtigkeit. Eine größere Verantwortung auf subnationaler Ebene kann mit größerer lokaler Autonomie einhergehen, was wünschenswert ist, aber dies muss mit Instrumenten zur Beseitigung von Ungleichheiten ausgeglichen werden, da einige Gemeinden oder Regionen weniger in der Lage sein werden, Einnahmen zu erzielen, als andere.

Bildung ist einer der wichtigsten Aufgabenbereiche, für die Regierungen neben anderen Schlüsselbereichen wie dem Gesundheitswesen und sozialer Sicherung Geld ausgeben. Vor dem Hintergrund des konkurrierenden Drucks auf die Staatshaushalte ist es wichtig, die Entscheidungen der einzelnen Länder bei der Zuweisung von Haushaltsmitteln für verschiedene Aufgaben zu untersuchen.

Abbildung C4.1

Verteilung der öffentlichen Ausgaben für den Primarbereich, nach staatlicher Ebene (2021)

Letztendliche Herkunft der Mittel



1. Referenzjahr nicht 2021. Weitere Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle. 2. Primarbereich beinhaltet auch Bildungsgänge für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02). Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge nach dem Anteil der Ausgaben, die von der zentralstaatlichen Ebene stammen.
Daten s. Tabelle C4.2. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). StatLink: https://stat.link/dip1e8

C 4

In diesem Kapitel wird die Rolle der verschiedenen Regierungsebenen bei den Ausgaben für den Primarbereich dargelegt (für Daten anderer Bildungsbereiche s. Tabelle C4.1). Es folgt eine Analyse der Transferzahlungen zwischen den staatlichen Ebenen, aus der hervorgeht, von welcher staatlichen Ebene die Mittel stammen und auf welcher Ebene sie schließlich ausgegeben werden. Abschließend wird untersucht, wie sich der Anteil der öffentlichen Ausgaben für Bildung in den letzten Jahren verändert hat, was deutlich zeigt, welchen Stellenwert das Bildungswesen im Vergleich zu anderen Bereichen der öffentlichen Ausgaben einnimmt.

Weitere wichtige Ergebnisse

- In einigen Ländern fließt ein großer Teil der öffentlichen Ausgaben in den Elementarbereich (über 3 % der öffentlichen Gesamtausgaben in Island und Schweden). In den OECD-Ländern werden durchschnittlich 1,7 % der öffentlichen Ausgaben für diesen Bildungsbereich aufgewendet.
- Im Durchschnitt werden 10 % der öffentlichen Ausgaben für Bildung vom Primar- bis zum Tertiärbereich aufgewendet (bzw. 9,1 %, wenn die Ausgaben für F&E nicht berücksichtigt werden). In Israel und Mexiko werden mindestens 13 % der öffentlichen Ausgaben für Bildung aufgewendet.

- Unter Einbeziehung des nicht formalen Lernens werden 12 % der öffentlichen Ausgaben für Bildung aufgewendet. Damit ist das Bildungswesen einer der größten Aufgabenbereiche nach der sozialen Sicherung und dem Gesundheitswesen sowie gleichauf mit den wirtschaftlichen Angelegenheiten und der allgemeinen öffentlichen Verwaltung.

Analyse und Interpretationen

Die Rolle der verschiedenen staatlichen Ebenen

Verteilung der letztendlichen Ausgaben für den Primarbereich

Eine Vielzahl von Akteurinnen und Akteuren kann Mittel für Bildung aufbringen und ausgeben. Abbildung C4.1 zeigt, wie sich die Ausgaben für den Primarbereich nach Transferzahlungen zwischen den verschiedenen Ebenen (letztendliche Mittel) auf die verschiedenen staatlichen Ebenen verteilen. Sie zeigt, dass regionale und lokale Ebenen eine wichtige Rolle spielen: Im Durchschnitt werden fast zwei Drittel der Mittel von subnationalen Ebenen ausgegeben. Diese wichtige Rolle spiegelt einen allgemeinen Trend in den OECD-Ländern zur Dezentralisierung der Ausgaben in verschiedenen Bereichen einschließlich der Bildung, insbesondere in den 1990er- und frühen 2000er-Jahren, wider (OECD, 2021[1]).

In einigen wenigen Ländern ist die Finanzierung des Primarbereichs vollständig zentralisiert (Costa Rica, Irland und Neuseeland), wobei die zentralstaatliche Ebene die einzige Quelle für öffentliche Mittel ist (Abb. C4.1). Auch in Griechenland, Italien, Kroatien, Rumänien und Ungarn ist die Finanzierung stark zentralisiert, wobei über 85 % der öffentlichen Ausgaben direkt von der zentralstaatlichen Ebene getätigt werden. Am anderen Ende des Spektrums zeigt die Abbildung die Schlüsselrolle der Bundesländer in Deutschland und der autonomen Gemeinschaften in Spanien (wo 73 bzw. 81 % der öffentlichen Ausgaben auf regionaler Ebene getätigt werden), die Aufteilung der Zuständigkeiten in der Schweiz zwischen regionalen Kantonen (46 %) und lokalen Gemeinden (54 %) und die vorherrschende Rolle der lokalen Schulbezirke in den Vereinigten Staaten (98 % der Ausgaben werden auf lokaler Ebene getätigt). Auch bei den Aufgaben und Entscheidungsbefugnissen der regionalen und lokalen Behörden gibt es erhebliche Unterschiede zwischen den Ländern, die hier nicht erfasst werden. So können die subnationalen Behörden beispielsweise je nach Art der Ausgaben (z. B. Investitions- oder laufende Ausgaben) oder je nach Bildungsbereich unterschiedliche Zuständigkeiten haben (OECD, 2017[2]).

Die Erkenntnisse deuten darauf hin, dass die Verteilung der Ausgaben auf die verschiedenen staatlichen Ebenen für sich genommen nicht mit Unterschieden bei den wichtigsten Bildungsergebnissen verbunden ist. In einer länderübergreifenden Studie über Dezentralisierung und Bildungsleistung (Lastra-Anadón and Mukherjee, 2019[3]) wurde kein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Anteil der subnationalen Bildungsausgaben und den Ergebnissen der Internationalen Schulleistungsstudie PISA festgestellt. Entscheidend scheint zu sein, wie die Ressourcen aufgebracht und verwaltet werden.

Die Rolle der Transferzahlungen zwischen den verschiedenen staatlichen Ebenen bei der Finanzierung

Im Durchschnitt stammt mehr als die Hälfte der öffentlichen Mittel für den Primarbereich ursprünglich von der zentralstaatlichen Ebene, wobei ein großer Teil davon an die regionalen oder lokalen Behörden zur Verwendung übertragen wird (Abb. C4.2). Die unteren staatlichen Ebenen ergänzen diese Mittel der zentralstaatlichen Ebene häufig durch ihre eigenen Einnahmen. Dies spiegelt ein umfassendes Muster in den OECD-Ländern wider: Die öffentlichen Ausgaben (in verschiedenen Sektoren, nicht nur im Bildungswesen) sind tendenziell stärker dezentralisiert als die Einnahmen (OECD, 2021[1]).

Wenn subnationale Quellen eine wichtige Rolle bei der Bildungsfinanzierung spielen, kann dies eine Herausforderung in puncto Chancengerechtigkeit darstellen: Es ist sicherzustellen, dass unterprivilegierte Gebiete, die weniger in der Lage sind, Einnahmen zu erzielen, nicht auf der Strecke bleiben. Dabei sind manche Unterschiede bei den Ausgaben möglicherweise auch auf Faktoren zurückzuführen, die keine Fragen hinsichtlich der Chancengerechtigkeit aufwerfen. So können beispielsweise geografische Lage und Bevölkerungsdichte zwischen den Regionen deutlich variieren und die Ausgabenmuster beeinflussen (wenn z. B. die Gehälter der Lehrkräfte an die Lebenshaltungskosten angepasst werden, sind die Ausgaben pro Schülerin bzw. Schüler in teuren städtischen Gebieten höher). Abbildung C1.5 in Kapitel C1 veranschaulicht die Unterschiede, die bei den Ausgaben pro Schülerin bzw. Schüler in verschiedenen Regionen bestehen können: In den Vereinigten Staaten z. B., wo die föderale Regierung nur eine geringe Rolle bei der Finanzierung von Schulen spielt, sind die Ausgaben pro Schülerin bzw. Schüler im Primar- und Sekundarbereich im District of Columbia dreimal so hoch wie in Idaho. In Kanada, wo die föderale Regierung ebenfalls eine geringe Rolle bei der Finanzierung von Schulen spielt, wird in den Northwest Territories mehr als doppelt so viel pro Schülerin bzw. Schüler ausgegeben wie in British Columbia.

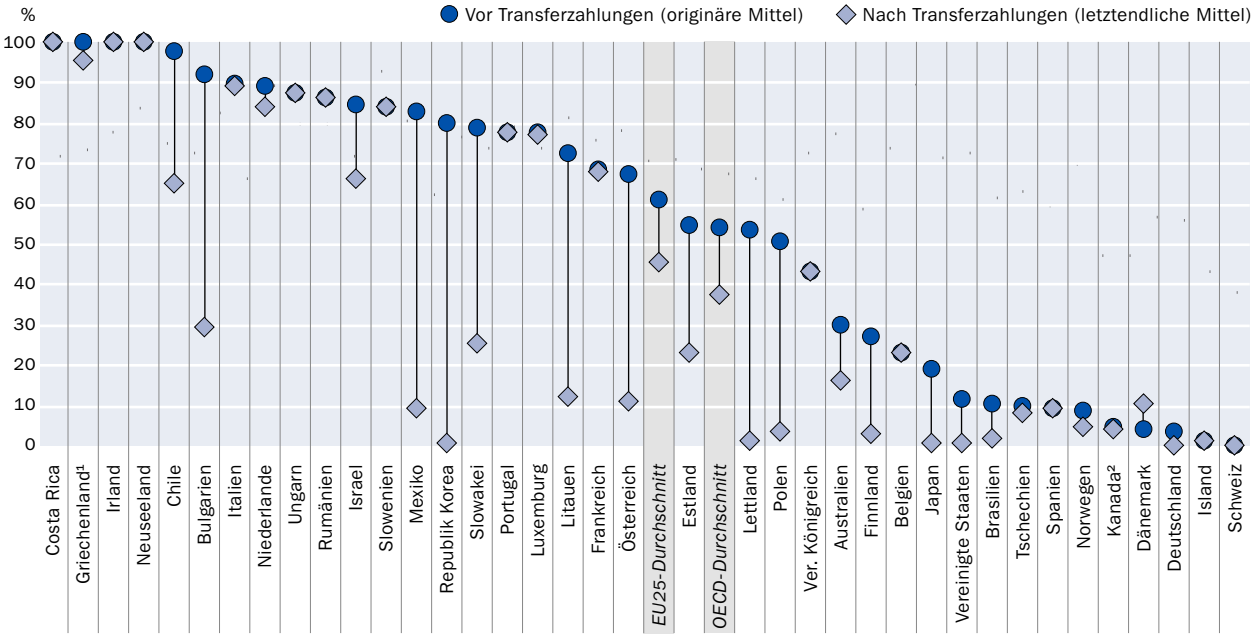
Transferzahlungen von der zentralstaatlichen auf die regionale oder lokale Ebene sind eines der Instrumente, die eingesetzt werden, um die Verantwortung für die Finanzierung aufzuteilen und erforderlichenfalls zusätzliche Mittel für bedürftige Gebiete bereitzustellen. Allerdings können Transfermechanismen, die auf einen Ausgleich der Ausgaben abzielen, andere Probleme aufwerfen. Sie können beispielsweise den unbeabsichtigten Effekt haben, dass auf subnationaler Ebene weniger Steuern erhoben oder zu viel Geld ausgegeben wird, während Schwankungen bei den Transferzahlungen die Planung auf regionaler oder lokaler Ebene erschweren können (OECD, 2017[2]).

Abbildung C4.2 zeigt die Rolle der zentralstaatlichen Ebene bei der Finanzierung des Primarbereichs. Originäre Mittel beziehen sich auf Ausgaben, die von der zentralstaatlichen Ebene stammen und die entweder direkt für Bildung ausgegeben oder wiederum an die unteren staatlichen Ebenen übertragen werden. Letztendliche Mittel beziehen sich auf die Mittel, die von den einzelnen staatlichen Ebenen direkt ausgegeben werden, nachdem die Transferzahlungen berücksichtigt wurden.

In mehreren Ländern wird der Großteil der von der zentralstaatlichen Ebene bereitgestellten Mittel über regionale oder lokale Ebenen an die Schulen weitergeleitet. In der Republik Korea beispielsweise stammen 80 % der Mittel für den Primarbereich von der zentralstaatlichen Ebene, aber nur 1 % wird direkt auf zentraler Ebene ausgegeben, da die regionale Ebene für 22 % und die lokale Ebene für 77 % der letzendlichen Ausgaben verantwortlich sind. Ähnlich stammen in Mexiko 83 % der Mittel von der zentralstaatlichen Ebene, aber

Abbildung C4.2

Anteil der zentralstaatlichen Ebene an den Bildungsausgaben für den Primarbereich vor und nach Transferzahlungen zwischen den staatlichen Ebenen (2021)



1. Referenzjahr nicht 2021. Weitere Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle. 2. Primarbereich beinhaltet auch Bildungsgänge für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02). Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge nach dem Anteil der Ausgaben von der zentralstaatlichen Ebene vor Transferzahlungen.
Daten s. Tabelle C4.2. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). StatLink: https://stat.link/dip1e8

das Geld wird überwiegend von den Regierungen der Bundesstaaten auf regionaler Ebene ausgegeben. In Chile hingegen fließen alle von der zentralstaatlichen Ebene transferierten Mittel direkt an die lokalen Kommunen. Der größte Teil ihrer Ausgaben stammt von der zentralstaatlichen Ebene und wird nur zu einem geringen Teil (2 % der Ausgaben) durch lokale Mittel ergänzt (Tab. C4.2).

In einigen Bildungssystemen ist die Finanzierung stark dezentralisiert und die Transferzahlungen zwischen den staatlichen Ebenen sind relativ gering. Die Finanzierung des Primarbereichs ist beispielsweise in Deutschland, Island und der Schweiz stark dezentralisiert (Abb. C4.2). Auch in einigen Ländern, in denen die Verantwortung für die Finanzierung des Primarbereichs zwischen der zentralstaatlichen Ebene und den unteren staatlichen Ebenen aufgeteilt ist, sind Transferzahlungen unüblich. In Frankreich beispielsweise werden zwei Drittel der Mittel von der zentralstaatlichen Ebene aufgebracht und ausgegeben, während der Rest direkt von den Gemeinden aufgebracht und ausgegeben wird. Auch im Vereinigten Königreich ist die Finanzierung eine Mischung aus Quellen und Ausgaben im Bereich der lokalen Behörden und der zentralstaatlichen Ebene (wobei jede der 4 Nationen für die Finanzierung des Primarbereichs zuständig ist).

Bildung im Kontext des konkurrierenden Drucks auf die öffentlichen Ressourcen

Trends beim Anteil der öffentlichen Ausgaben für Bildung

Die Regierungen sehen sich einem konkurrierenden Druck auf die knappen öffentlichen Haushalte ausgesetzt. Es kommt darauf an, wie die öffentlichen Mittel auf die verschiedenen Aufgabenbereiche verteilt werden. Bildung ist einer der Schlüsselbereiche für Investitionen in langfristiges Wachstum und eine gerechtere Einkommensverteilung. Verschiedene

länderübergreifende Studien, die sich auf die OECD-Länder konzentrieren, haben gezeigt, dass eine Erhöhung des Anteils der Ausgaben für Bildung, selbst wenn die öffentlichen Gesamtausgaben gleich bleiben, sich positiv auf das langfristige Wirtschaftswachstum auswirkt und zu einer Erhöhung des Einkommensniveaus beitragen kann (Barbiero and Cournède, 2013[4]; Fournier and Johansson, 2016[5]; Gemmell, Kneller and Sanz, 2016[6]).

Dennoch ist der durchschnittliche Anteil der öffentlichen Ausgaben für Bildung seit 2015 in den OECD-Ländern leicht gesunken (Tab. C4.3). Dies gilt sowohl für den Primar- bis postsekundaren, nicht tertiären Bereich mit einer durchschnittlichen jährlichen Veränderung von –1,3 % als auch für den Tertiärbereich (–1,8 %). Besonders ausgeprägt war der Rückgang in Costa Rica (durchschnittliche jährliche Veränderung von –7,5 %), Lettland (–6,1 %) und Mexiko (–2,2 %), wo die Bildungsausgaben (vom Primar- bis zum Tertiärbereich) zwischen 2015 und 2021 nicht nur als Anteil an den öffentlichen Gesamtausgaben, sondern auch real zurückgingen. In den meisten anderen Ländern blieb der Betrag der öffentlichen Ausgaben für Bildung in diesem Zeitraum stabil oder stieg an, auch wenn der Anteil an den öffentlichen Ausgaben sank. Dies steht im Einklang mit einer Analyse der längerfristigen Trends (seit 2000), die ergab, dass die öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Durchschnitt gestiegen sind, die öffentlichen Ausgaben für alle Leistungsbereiche jedoch insbesondere seit 2019 noch stärker zugenommen haben (OECD, 2023[7]).

Diese Ergebnisse sollten im Zusammenhang mit breiteren Erkenntnissen über Veränderungen in der Verteilung der öffentlichen Ausgaben interpretiert werden. Auch wenn eine Umverteilung von Mitteln auf andere Aufgabenbereiche wünschenswert wäre, kann es sein, dass dies nicht geschieht, weil solche Entscheidungen politisch schwer auszuhandeln und umzusetzen sind. Eine aktuelle OECD-Studie (Barnes, Cournède and Pascal, 2023[8]) hat ergeben, dass die Neigung der Länder, die Verteilung ihrer öffentlichen Ausgaben zu ändern, sehr unterschiedlich ist und dass in Ländern mit besserer Regierungsführung eine aktivere Umverteilung stattfindet. Die Studie ergab auch, dass die Regierungen dazu neigen, nominale Kürzungen in vielen Bereichen, insbesondere im Gesundheitswesen und im Bereich sozialer Sicherung, zu vermeiden, sodass der Spielraum für Umschichtungen von den Inflationsraten abhängt. In diesem Zusammenhang sollte in den kommenden Jahren untersucht werden, ob sich der Abwärtstrend beim Anteil der öffentlichen Ausgaben für Bildung in der jüngsten Phase hoher Inflation fortsetzt, endet oder sich umkehrt.

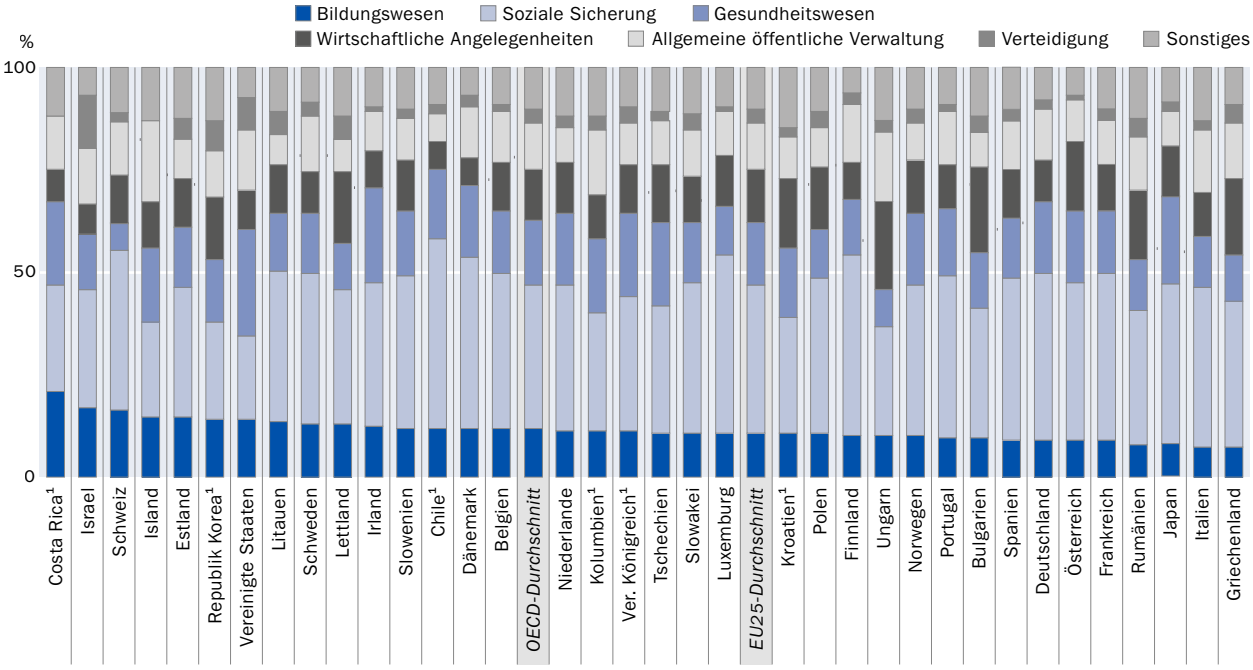
Bildungsausgaben im weiteren Kontext der öffentlichen Ausgaben

Der Anteil der öffentlichen Ausgaben für Bildung ist in den einzelnen Ländern sehr unterschiedlich. Im Durchschnitt fließen 10 % der öffentlichen Ausgaben in Bildung vom Primar- bis zum Tertiärbereich (9,1 %, wenn F&E nicht berücksichtigt wird). In einigen Ländern ist der Anteil der öffentlichen Ausgaben für Bildung besonders hoch: In Israel und Mexiko liegt er bei mindestens 13 %. Die Verfügbarkeit von Daten über den Elementarbereich bzw. frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) ist manchmal recht begrenzt, obwohl Investitionen auf dieser Ebene weithin als entscheidend für die Schaffung einer soliden Grundlage für das weitere Lernen angesehen werden. Im Durchschnitt der OECD-Länder werden 1,7 % der öffentlichen Ausgaben für diesen Bildungsbereich aufgewendet. In einigen Ländern (Island und Schweden) fließen mehr als 3 % der öffentlichen Ausgaben in FBBE für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01) und/oder FBBE für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) (Tab. C4.1).

Abbildung C4.3

Verteilung der öffentlichen Ausgaben nach Aufgabenbereichen (2022)

Daten auf Grundlage der Klassifikation der Aufgaben des Staats (Classification of the Functions of Government – COFOG)



Anmerkung: Die Kategorie „Sonstiges" umfasst die Bereiche öffentliche Sicherheit und Ordnung, Umweltschutz, Wohnungswesen und kommunale Einrichtungen sowie Freizeitgestaltung, Sport, Kultur und Religion. Die COFOG-Daten sind mit den UOE-Daten nicht vollständig vergleichbar, da die zugrunde liegenden Definitionen unterschiedlich sind. Insbesondere ist das nicht formale Lernen in den UOE-Daten nicht berücksichtigt, in den COFOG-Daten jedoch enthalten.

1. Referenzjahr nicht 2022. Weitere Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils der öffentlichen Ausgaben für Bildung.

Daten s. Tabelle C4.4 im Internet. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). StatLink: https://stat.link/dip1e8

Abbildung C4.3 zeigt die Bildungsausgaben im Kontext der öffentlichen Ausgaben für andere Aufgabenbereiche. Im Durchschnitt werden 12 % der öffentlichen Ausgaben für Bildung aufgewendet (was hier auch nicht formales Lernen einschließt, daher der höhere Wert als in Tabelle C4.3). Das Bildungswesen ist einer der größten Aufgabenbereiche nach der sozialen Sicherung und dem Gesundheitswesen und liegt gleichauf mit wirtschaftlichen Angelegenheiten und der allgemeinen öffentlichen Verwaltung. Die Unterschiede zwischen den Ländern sind groß und reichen von Costa Rica, Israel und der Schweiz, die mehr als 15 % der öffentlichen Ausgaben für Bildung aufwenden, bis zu Griechenland und Italien, die nur etwa 7 % aufwenden. In fast allen Ländern entfällt der größte Anteil der öffentlichen Ausgaben auf die soziale Sicherung, wobei sich dieser Anteil von Land zu Land sehr unterschiedlich gestaltet (von weniger als 25 % in der Republik Korea und den Vereinigten Staaten bis zu über 40 % in Chile, Dänemark, Deutschland, Finnland, Frankreich und Luxemburg). Der zweitgrößte Anteil entfällt auf das Gesundheitswesen (16 % im Durchschnitt der OECD-Länder), wobei auch hier große Unterschiede zwischen den Ländern bestehen (von weniger als 10 % in der Schweiz und Ungarn bis zu 26 % in den Vereinigten Staaten).

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 nachge-

ordnete 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 Bildungsteilnehmenden und andere private Ausgaben außerhalb von Bildungseinrichtungen, dies im Gegensatz zu den Kapiteln 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 Bildungsteilnehmenden gewährt werden.

Alle staatlichen Quellen für Mittel für Bildungsausgaben (außer den internationalen Quellen) können einer der folgenden 3 staatlichen Ebenen zugeordnet werden: 1. der zentralen staatlichen (nationalen) Ebene, 2. der regionalen staatlichen Ebene (Provinz, Bundesstaat, Bundesland usw.) und 3. der lokalen staatlichen Ebene (Stadt, Gemeinde, Landkreis usw.). Die Begriffe „regional“ und „lokal“ beziehen sich auf staatliche Stellen, deren Zuständigkeit sich auf bestimmte geografische Untereinheiten eines Landes beschränkt. Sie beziehen sich nicht auf staatliche Stellen, die für bestimmte Dienstleistungen, Aufgabenbereiche oder Gruppen von Bildungsteilnehmenden 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 Produzentinnen und Produzenten sowie Anbieterinnen 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 Arbeitnehmendenorganisationen, 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[9]).

Ausgaben für den Schuldendienst (z. B. Zinszahlungen) sind zwar in den öffentlichen Gesamtausgaben enthalten, nicht aber bei den öffentlichen Bildungsausgaben, da einige Länder die Zinszahlungen für Bildung nicht von denen für andere Bereiche trennen 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.

Die Daten aus Tabelle X2.1 werden zur Berechnung des Anteils der Bildungsausgaben an den staatlichen Gesamtausgaben für alle Leistungsbereiche herangezogen. Die Daten aus Tabelle X2.2 werden zur Umrechnung der Ausgaben in gegenüber 2015 konstante Preise und zur kaufkraftbereinigten Umrechnung in US-Dollar mittels KKP herangezogen.

Weiterführende Informationen s. *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018* (OECD, 2018[10]) sowie für länderspezifische Hinweise *Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes*, (*https://doi.org/10.1787/d7f76adc-en*).

Quellen

Die Daten beziehen sich auf das Haushaltsjahr 2021 (sofern nicht anders angegeben) und beruhen auf der von der OECD im Jahr 2022 durchgeführten Bildungsstatistik auf Basis der Datensammlung von UNESCO/OECD/Eurostat (Einzelheiten s. *Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes, https://doi.org/10.1787/d7f76adc-en*).

Die Daten zu Argentinien, China, Indien, Indonesien, Peru, Saudi-Arabien und Südafrika stammen vom UNESCO-Institut für Statistik (UIS).

Weiterführende Informationen

Barbiero, O. and B. Cournède (2013), "New Econometric Estimates of Long-term Growth Effects of Different Areas of Public Spending", *OECD Economics Department Working Papers*, No. 1100, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/5k3txn15b59t-en*. [4]

Barnes, S., B. Cournède and J. Pascal (2023), "Do governments re-prioritise spending? First insights from COFOG data on public spending reallocation in OECD countries", *OECD Economics Department Working Papers*, No. 1785, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/56dda017-en* (Zugriff am 6. Mai 2024). [8]

Eurostat (2019), *Manual on Sources and Methods for the Compilation of COFOG Statistics: Classification of the Functions of Government*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, https://doi.org/10.2785/498446. [9]

Fournier, J. and Å. Johansson (2016), "The Effect of the Size and the Mix of Public Spending on Growth and Inequality", *OECD Economics Department Working Papers*, No. 1344, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/f99f6b36-en. [5]

Gemmell, N., R. Kneller and I. Sanz (2016), "Does the composition of government expenditure matter for long-run GDP levels?", *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, Vol. 78/4, pp. 522–547, https://doi.org/10.1111/OBES.12121. [6]

Lastra-Anadón, C. and S. Mukherjee (2019), "Cross-country evidence on the impact of decentralisation and school autonomy on educational performance", *OECD Working Papers on Fiscal Federalism*, No. 26, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/c3d9b314-en (Zugriff am 2. Mai 2024) [3]

OECD (2023), *Bildung auf einen Blick 2023 – OECD-Indikatoren*, wbv Publikation, Bielefeld, https://doi.org/10.3278/6001821qw. [7]

OECD (2021), *Fiscal Federalism 2022: Making Decentralisation Work*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/201c75b6-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. [10]

OECD (2017), *The Funding of School Education: Connecting Resources and Learning*, OECD Reviews of School Resources, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264276147-en. [2]

Tabellen Kapitel C4

StatLink: https://stat.link/dip1e8

- Tabelle C4.1: Öffentliche Ausgaben für Bildung als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben (2021)
- Tabelle C4.2: Herkunft der gesamten öffentlichen Mittel für Bildung, nach staatlicher Ebene (2021)
- Tabelle C4.3: Veränderung der öffentlichen Bildungsausgaben als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben zwischen 2015 und 2021
- **WEB** Table C4.4: Distribution of government expenditure by function (Verteilung der öffentlichen Ausgaben nach Aufgabenbereichen) (2022)

Datenstand: 14. Juni 2024. Aktualisierte Daten und weitere Untergliederungen s. http://data-explorer.oecd.org/s/4s, OECD-Bildungsdatenbank.

Tabelle C4.1

Öffentliche Ausgaben für Bildung als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben (2021)

Originäre Mittel, nach Bildungsbereich

	Elementarbereich			Primarbereich	Sekundarbereich		Postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich		Primar- bis Tertiärbereich	
	Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01)	Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02)	Alle Bildungsgänge		Sekundarbereich I	Sekundarbereich II		Einschließlich F&E	Ohne F&E	Einschließlich F&E	Ohne F&E
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
OECD-Länder											
Australien	0,4	0,7	1,1	3,9	2,7	1,5	0,2	2,6	1,4	11,0	9,8
Österreich	5,0	1,0	1,2	1,7	2,0	1,6	0,0	3,3	2,2	8,6	7,4
Belgien	m	1,3	m	2,8	1,6	3,0[d]	x(6)	2,8	2,0	10,2	9,4
Kanada[1,2]	m	m	m	4,3[d]	x(4)	2,4	m	2,4	m	9,1[d]	m
Chile	0,6	1,8	2,5	4,2	1,8	2,6	a	3,8	3,6	12,4	12,2
Kolumbien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	0,5	0,5	1,0	4,4	2,2	2,8	a	3,1	3,1	12,5	12,5
Tschechien	a	1,4	1,4	2,0	2,8	2,0	0,0	1,9	1,2	8,8	8,1
Dänemark	1,0	1,0	2,0	3,2	2,1	2,0	a	4,8	3,3	12,1	10,6
Estland	x(3)	x(3)	2,7	3,7	2,0	1,4	0,2	2,7	1,6	9,9	8,9
Finnland	0,7	1,4	2,0	2,5	2,0	2,4[d]	x(6)	2,7	1,8	9,7	8,7
Frankreich	a	1,1	1,1	2,0	2,0	1,9	0,0	2,1	1,5	8,0	7,5
Deutschland[3]	0,7	1,3	2,0	1,5	2,5	1,6[d]	0,2	2,6	1,7	8,5	7,6
Griechenland[4]	m	0,6	m	2,4	1,3	1,1	0,0	1,3	0,8	6,1	5,6
Ungarn	0,1	1,2	1,3	1,5	1,4	1,6	0,2	2,7	2,3	7,4	7,0
Island	1,7	2,0	3,7	4,8	2,2	2,0	0,1	2,9	m	12,1	m
Irland	x(3)	x(3)	0,6	4,3	1,9	2,0	0,3	3,2	2,6	11,7	11,2
Israel	0,2	2,0	2,2	6,3	x(6)	4,7[d]	0,0	1,9	m	13,0	m
Italien	a	0,8	0,8	2,0	1,1	2,1[d]	x(6)	1,5	1,1	6,7	6,3
Japan[5]	a	0,3	0,3	2,5	1,5	1,5[d]	x(6,8)	1,6[d]	m	7,1	m
Republik Korea	m	1,2	m	4,0	2,3	2,9	a	2,4	1,7	11,7	11,0
Lettland	0,4	2,0	2,4	2,7	1,4	1,8	0,1	1,9	1,4	7,9	7,5
Litauen	0,5	2,2	2,7	2,0	2,9	1,2	0,3	2,3	1,5	8,7	7,9
Luxemburg	a	1,2	1,2	2,6	1,8	2,0	0,0	1,1	0,7	7,5	7,1
Mexiko	x(3)	x(3)	1,6	5,1	2,6	2,8	a	3,3	2,6	13,8	m
Niederlande	a	0,8	0,8	2,7	2,4	2,3	a	3,8	2,7	11,2	10,1
Neuseeland	0,6	0,8	1,4	3,0	2,3	2,1	0,5	3,1	2,6	10,9	10,4
Norwegen	1,3	1,3	2,7	3,5	1,6	2,6	0,1	4,1	3,1	11,9	10,9
Polen	a	1,7	1,7	2,4	2,1	1,8	0,1	2,5	1,7	8,9	8,1
Portugal	m	0,8	m	3,0	2,3	2,2[d]	x(6)	1,8	1,1	9,2	8,5
Slowakei	a	1,4	1,4	2,4	2,4	2,1	0,1	2,1	1,5	9,2	8,6
Slowenien	0,6	1,1	1,7	3,2	1,6	2,0	a	2,3	1,9	9,1	8,7
Spanien	0,3	1,0	1,3	2,5	1,8	2,0[d]	x(6)	2,2	1,6	8,4	7,8
Schweden	1,1	2,2	3,3	3,8	1,8	2,6	0,2	3,7	2,5	12,1	10,9
Schweiz	a	1,2	1,2	4,3	2,4	2,3[d]	x(6)	3,6	1,8	12,6	10,8
Türkei	m	0,6	m	2,1	2,1	2,5	a	4,1	3,0	10,7	9,7
Ver. Königreich	0,1	0,4	0,5	3,6	1,8	2,3	a	3,1	2,5	10,7	10,2
Vereinigte Staaten	m	0,6	m	3,2	1,8	1,8	0,0	3,4	3,0	10,3	9,9
OECD-Durchschnitt	**m**	**1,2**	**1,7**	**3,1**	**2,1**	**2,2**	**m**	**2,7**	**2,0**	**10,0**	**9,1**
Partner- und/oder Beitrittsländer											
Argentinien[4]	a	1,2	a	3,7	2,4	1,9	0,0	2,6	m	10,6	m
Brasilien	x(3)	x(3)	2,2	3,1	2,8	2,3[d]	x(6)	2,4	2,1	10,6	10,3
Bulgarien	a	2,5	2,5	2,3	2,3	2,3	0,0	2,0	1,9	8,9	8,8
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kroatien	x(3)	x(3)	1,2	3,6[d]	x(4)	1,8	a	1,8	1,8	7,2	m
Indien	a	m	m	3,6	2,0	3,1	0,0	4,5	m	13,2	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Peru	m	m	m	m	m	m	m	2,7	m	m	m
Rumänien	0,1	0,9	1,0	1,0	1,8	1,7	0,1	1,9	1,9	6,4	6,4
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	0,3	m	7,4	2,2	3,7	0,4	3,5	m	17,3	m
EU25-Durchschnitt	**m**	**1,3**	**1,7**	**2,6**	**2,0**	**1,9**	**0,1**	**2,4**	**1,8**	**8,9**	**8,3**
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**3,5**	**2,1**	**2,3**	**m**	**2,8**	**m**	**10,6**	**m**

Anmerkung: Die in dieser Tabelle dargestellten öffentlichen Ausgaben beinhalten öffentliche Transferzahlungen/sonstige Zahlungen sowohl an den nicht im Bildungsbereich tätigen Privatsektor, die den Bildungseinrichtungen zuzurechnen sind, als auch an private Haushalte für den Lebensunterhalt, die nicht für Bildungseinrichtungen ausgegeben werden. Daher übersteigen die in dieser Tabelle angegebenen Zahlen (vor Transferzahlungen) die Zahlen für öffentliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen in den Kapiteln C1, C2 und C3. Daten zum Elementarbereich beziehen sich nur auf ISCED-Bildungsgänge (ISCED-Stufe 01 für frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder unter 3 Jahren, ISCED-Stufe 02 für frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder ab 3 Jahren und ISCED 0 for alle Bildungsgänge). Daten zu F&E sind vorbehaltlich abweichender Angabe im Tertiärbereich enthalten.

1. Primarbereich beinhaltet auch Bildungsgänge für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02). 2. Zahlen für den postsekundaren, nicht tertiären Bereich werden als vernachlässigbar angesehen. 3. Berufsbildende Bildungsgänge im Sekundarbereich II schließen berufsbildende Bildungsgänge im Sekundarbereich I ein. 4. Referenzjahr 2020. 5. Ohne Daten von Kindertageseinrichtungen und integrierten Einrichtungen des Elementarbereichs.

Daten und weitere Untergliederungen s. https://data-explorer.oecd.org/s/4s, OECD-Bildungsdatenbank. StatLink: https://stat.link/dip1e8

Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise zur Lektüre.

Tabelle C4.2

Herkunft der gesamten öffentlichen Mittel für Bildung, nach staatlicher Ebene (2021)

Prozentualer Anteil der öffentlichen Gesamtausgaben, vor und nach Transferzahlungen, nach Bildungsbereich

	Primarbereich						Tertiärbereich						Primar- bis postsekundarer, nicht tertiärer Bereich					
	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)		
	Zentralstaatliche Ebene	Regionale Ebene	Lokale Ebene	Zentralstaatliche Ebene	Regionale Ebene	Lokale Ebene	Zentralstaatliche Ebene	Regionale Ebene	Lokale Ebene	Zentralstaatliche Ebene	Regionale Ebene	Lokale Ebene	Zentralstaatliche Ebene	Regionale Ebene	Lokale Ebene	Zentralstaatliche 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	30	70[d]	x(2)	16	84[d]	x(5)	91	9[d]	x(8)	89	11[d]	x(11)	35	65[d]	x(14)	21	79[d]	x(17)
Österreich	67	14	19	11	69	21	97	3	0	97	3	0	76	13	11	39	49	12
Belgien	23	73	4	23	71	7	15	84	1	14	84	2	22	76	2	22	74	4
Kanada[1]	5[d]	78[d]	18[d]	4[d]	11[d]	85[d]	m	m	m	m	m	0	5	78	18	4	11	85
Chile	98	a	2	65	a	35	100	a	0	100	a	0	98	a	2	64	a	36
Kolumbien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	100	a	a	100	a	a	100	a	0	100	a	0	100	a	0	100	a	0
Tschechien	10	64	27	8	65	27	97	2	1	97	2	1	9	68	23	8	69	23
Dänemark	4	a	96	11	a	89	100	a	0	100	a	0	32	a	68	38	a	62
Estland	54	a	46	23	a	77	100	a	0	100	a	0	60	a	40	32	a	68
Finnland	27	a	73	3	a	97	98	a	2	98	a	2	33	a	67	8	a	92
Frankreich	68	0	32	68	0	32	88	8	5	88	8	5	73	16	11	73	16	11
Deutschland	3	79	17	0	73	27	29	70	1	24	75	1	7	75	18	5	70	25
Griechenland[3]	100	a	0	95	a	5	100	a	a	100	a	a	100	a	0	95	a	5
Ungarn	88	a	12	87	a	13	100	a	0	100	a	0	92	a	8	92	a	8
Island	1	a	99	1	a	99	100	a	0	100	a	0	24	a	76	23	a	77
Irland	100	a	a	100	a	a	100	a	a	100	a	a	100	a	a	100	a	a
Israel	85	a	15	66	a	34	97	a	3	96	a	4	90	a	10	69	a	31
Italien	90	4	6	89	4	7	86	14	0	84	16	0	88	6	6	87	6	7
Japan[2]	19	42	39	0	5	94	91[d]	9[d]	0[d]	90[d]	9[d]	0[d]	18	53	29	1	30	69
Republik Korea	80	18	3	1	22	77	96	2	1	96	2	1	81	17	2	1	46	53
Lettland	53	a	47	1	a	99	99	a	1	99	a	1	61	a	39	20	a	80
Litauen	73	a	27	12	a	88	99	a	1	99	a	1	76	a	24	23	a	77
Luxemburg	77	a	23	77	a	23	100	a	0	100	a	0	91	a	9	91	a	9
Mexiko	83	17	0	9	90	0	83	17	0	80	19	0	80	20	0	28	72	0
Niederlande	89	0	11	84	0	16	100	0	a	100	0	a	94	0	6	92	0	8
Neuseeland	100	0	0	100	0	0	100	0	0	100	0	0	100	0	0	100	0	0
Norwegen	9	a	91	5	a	95	99	a	1	98	a	2	13	a	87	10	a	90
Polen	51	0	49	4	1	95	100	0	0	100	0	0	58	1	41	3	2	95
Portugal	78	7	15	78	7	15	100	0	0	100	0	0	81	7	13	81	7	13
Slowakei	78	a	22	25	a	75	100	a	0	99	a	1	81	a	19	28	a	72
Slowenien	84	a	16	84	a	16	99	a	1	99	a	1	89	a	11	89	a	11
Spanien	9	81	10	9	81	10	18	81	1	18	81	1	11	83	6	11	83	6
Schweden	m	m	m	m	m	m	98	2	0	98	2	0	m	m	m	m	m	m
Schweiz	0	51	49	0	46	54	33	67	0	16	84	0	3	62	35	1	60	39
Türkei	m	a	m	m	a	m	m	a	m	m	a	0	m	a	m	m	a	m
Ver. Königreich	43	a	57	43	a	57	100	a	0	100	a	0	60	a	40	60	a	40
Vereinigte Staaten	12	39	49	0	2	98	63	28	9	63	28	9	12	39	49	1	2	97
OECD-Durchschnitt	**55**	**15**	**29**	**39**	**14**	**47**	**88**	**11**	**1**	**87**	**12**	**1**	**60**	**16**	**24**	**45**	**15**	**40**
Partner- und/oder Beitrittsländer																		
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	10	14	76	2	16	83	72	27	1	72	27	1	15	44	41	7	45	49
Bulgarien	92	a	8	29	a	71	100	a	0	100	a	0	93	a	7	34	a	66
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kroatien	m	m	m	85[d]	15[d]	a	99	m	m	99	a	1	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
Peru	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Rumänien	86	a	14	86	a	14	100	a	0	100	a	0	76	a	24	76	a	24
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
EU25-Durchschnitt	**61**	**13**	**26**	**46**	**13**	**42**	**89**	**10**	**1**	**88**	**11**	**1**	**65**	**14**	**21**	**50**	**15**	**35**
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Die Spalten, die die Verteilung für den Elementarbereich zeigen, sind im Internet verfügbar (s. StatLink). Daten zu F&E sind vorbehaltlich abweichender Angabe im Tertiärbereich enthalten.

1. Primarbereich beinhaltet auch Bildungsgänge für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02). 2. Referenzjahr 2020. 3. Ohne Daten von Kindertageseinrichtungen und integrierten Einrichtungen des Elementarbereichs. Die Daten zum Tertiärbereich enthalten auch einige Ausgaben für ISCED 3 und ISCED 4.

Daten und weitere Untergliederungen s. https://data-explorer.oecd.org/s/4s, OECD-Bildungsdatenbank. StatLink: https://stat.link/dip1e8

Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise zur Lektüre.

Tabelle C4.3

Veränderung der öffentlichen Bildungsausgaben als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben zwischen 2015 und 2021

	Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich				Tertiärbereich				Primar- bis Tertiärbereich			
	Öffentliche Bildungsausgaben als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben		Durchschnittliche jährliche Veränderung zwischen 2015 und 2021		Öffentliche Bildungsausgaben als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben		Durchschnittliche jährliche Veränderung zwischen 2015 und 2021		Öffentliche Bildungsausgaben als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben		Durchschnittliche jährliche Veränderung zwischen 2015 und 2021	
	2015	2021	Veränderung der öffentlichen Bildungsausgaben als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben	Veränderung der öffentlichen Bildungsausgaben	2015	2021	Veränderung der öffentlichen Bildungsausgaben als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben	Veränderung der öffentlichen Bildungsausgaben	2015	2021	Veränderung der öffentlichen Bildungsausgaben als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben	Veränderung der öffentlichen Bildungsausgaben
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OECD-Länder												
Australien	m	8,4	m	m	m	2,6	m	m	m	11,0	m	m
Österreich	6,1	5,3	−2,3	0,2	3,5	3,3	−0,9	1,6	9,5	8,6	−1,8	0,7
Belgien	7,8	7,4	−1,0	0,7	2,7	2,8	0,5	2,3	10,5	10,2	−0,6	1,1
Kanada[1]	7,8[d]	6,7[d]	−2,5[d]	1,0[d]	3,8	2,4	−7,5	−4,2	11,6[d]	9,1[d]	−4,0[d]	−0,6[d]
Chile	10,8	8,6	−3,8	3,1	5,0	3,8	−4,4	2,5	15,8	12,4	−4,0	2,9
Kolumbien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	15,1	9,4	−7,6	−0,4	4,8	3,1	−6,9	0,3	19,9	12,5	−7,5	−0,3
Tschechien	5,9	6,8	2,4	6,2	1,8	1,9	1,0	4,7	7,8	8,8	2,1	5,9
Dänemark	m	7,3	m	m	m	4,8	m	m	m	12,1	m	m
Estland	6,9	7,2	0,6	5,5	3,5	2,7	−4,4	0,2	10,5	9,9	−0,9	3,8
Finnland	7,2	6,9	−0,6	0,6	3,3	2,7	−3,1	−1,9	10,5	9,7	−1,4	−0,1
Frankreich	6,2	6,0	−0,7	0,9	2,2	2,1	−0,8	0,7	8,4	8,0	−0,7	0,9
Deutschland	6,4	5,8	−1,5	1,9	2,8	2,6	−1,2	2,2	9,2	8,5	−1,4	2,0
Griechenland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ungarn	5,4	4,6	−2,6	−0,2	1,3	2,7[b]	13,5	16,2	6,7	7,4	1,6	4,1
Island	9,9	9,2	−1,2	3,5	3,2	2,9	−2,0	2,6	13,1	12,1	−1,4	3,3
Irland	8,6	8,5	−0,1	4,5	3,8	3,2	−2,9	1,6	12,4	11,7	−0,9	3,7
Israel	10,5	11,0	0,8	5,8	2,5	1,9	−3,8	1,1	13,0	13,0	0,0	5,0
Italien	5,6	5,2	−1,3	1,1	1,5	1,5	0,1	2,5	7,1	6,7	−1,0	1,4
Japan	6,3	5,5	−2,4	−0,2	1,7	1,6	−0,3	2,0	8,0	7,1	−2,0	0,3
Republik Korea	10,3	9,2	−1,8	4,3	2,9	2,4	−3,1	2,9	13,3	11,7	−2,1	4,0
Lettland	8,6	6,0	−5,7	−1,3	3,0	1,9	−7,4	−3,1	11,6	7,9	−6,1	−1,7
Litauen	6,8	6,4	−0,9	3,7	3,3	2,3	−6,3	−1,9	10,1	8,7	−2,5	2,0
Luxemburg	6,8	6,4	−0,8	2,9	1,2	1,1	−2,3	1,4	8,0	7,5	−1,0	2,7
Mexiko	11,9	10,5	−2,0	−2,2	3,9	3,3	−3,0	−3,2	15,8	13,8	−2,2	−2,4
Niederlande	7,5	7,4	−0,4	1,9	3,6	3,8	0,9	3,3	11,1	11,2	0,0	2,4
Neuseeland	8,7	7,8	−1,7	3,9	4,2	3,1	−5,1	0,3	12,9	10,9	−2,8	2,8
Norwegen	m	7,8	m	1,4	m	4,1	m	2,6	m	11,9	m	1,8
Polen	7,2	6,4	−1,9	2,9	2,9	2,5	−2,8	1,9	10,1	8,9	−2,1	2,6
Portugal	7,2	7,4	0,4	1,4	1,9	1,8	−0,5	0,5	9,1	9,2	0,2	1,3
Slowakei	5,8	7,1	3,2	5,3	3,0	2,1	−5,5	−3,6	8,8	9,2	0,7	2,7
Slowenien	6,3	6,8	1,3	4,9	2,0	2,3	2,1	5,7	8,3	9,1	1,5	5,1
Spanien	6,2	6,2	0,2	3,1	2,2	2,2	0,1	3,0	8,3	8,4	0,1	3,1
Schweden	7,7	8,4	1,4	3,4	3,8	3,7	−0,1	m	11,5	12,1	0,9	2,9
Schweiz	9,5	9,0	−1,0	1,8	3,9	3,6	−1,1	1,7	13,4	12,6	−1,0	1,7
Türkei	8,1	6,6	−3,3	m	m	4,1	m	m	m	10,7	m	m
Ver. Königreich	9,1	7,7	−2,8	0,1	3,1	3,1	−0,3	2,8	12,2	10,7	−2,1	0,9
Vereinigte Staaten	8,3	6,9	−3,0	m	3,5	3,4	−0,2	m	11,7	10,3	−2,1	m
OECD-Durchschnitt	**8,0**	**7,3**	**−1,3**	**2,2**	**3,0**	**2,8**	**−1,8**	**1,4**	**10,9**	**10,1**	**−1,4**	**2,0**
OECD-Durchschnitt für Länder mit verfügbaren Daten für die Referenzjahre	**8,0**	**7,3**	**−1,3**	**2,3**	**3,0**	**2,7**	**−1,8**	**1,5**	**10,9**	**10,0**	**−1,4**	**2,1**
Partner- und/oder Beitrittsländer												
Argentinien	10,0	8,2	−3,2	−5,3	2,9	2,4	−2,7	−4,8	12,8	10,7	−3,0	−5,2
Brasilien	8,5	8,2	−0,5	−2,1	2,7	2,4	−2,2	−3,8	11,2	10,6	−0,9	−2,5
Bulgarien	5,7	6,9	3,3	6,5	1,6	2,0	4,0	7,3	7,3	8,9	3,4	6,7
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kroatien	m	5,4	m	m	1,8	1,8	0,6	3,8	m	7,2	m	m
Indien	9,6	8,7	−1,5	4,6	4,2	4,5	1,1	7,3	13,8	13,2	−0,6	5,5
Indonesien	14,3	m	m	m	3,2	m	m	m	17,5	m	m	m
Peru	m	m	m	m	3,1	2,7	−1,8	−1,3	m	m	m	m
Rumänien	4,8	4,6	−0,8	9,9	1,8	1,9	0,5	11,4	6,6	6,4	−0,4	10,4
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	13,7	m	m	m	3,5	m	m	m	17,3	m	m
EU25-Durchschnitt	**6,7**	**6,5**	**−0,3**	**3,0**	**2,5**	**2,5**	**−0,7**	**2,7**	**9,2**	**9,0**	**−0,5**	**2,9**
G20-Durchschnitt	**8,7**	**7,8**	**−2,0**	**0,5**	**3,0**	**2,8**	**−1,7**	**0,1**	**11,7**	**10,6**	**−1,9**	**0,4**

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 Kapiteln C1, C2 und C3. Daten zu F&E sind vorbehaltlich abweichender Angabe im Tertiärbereich enthalten. Einige Bildungsbereiche sind in anderen Bildungsbereichen enthalten. Einzelheiten s. Erläuterung von „x" und „d" in Tabelle C4.1.

1. Primarbereich beinhaltet auch Bildungsgänge für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02).

Daten und weitere Untergliederungen s. https://data-explorer.oecd.org/s/4s, OECD-Bildungsdatenbank. StatLink: https://stat.link/dip1e8

Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise zur Lektüre.

Kapitel C5

Wie hoch sind die Bildungsgebühren im Tertiärbereich und welche öffentlichen Unterstützungsleistungen erhalten Bildungsteilnehmende?

Zentrale Ergebnisse

- Die Bildungsgebühren für Bachelorbildungsgänge variieren von Land zu Land erheblich. In einem Drittel der OECD-Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten bieten die öffentlichen Bildungseinrichtungen den inländischen Bildungsteilnehmenden entweder eine gebührenfreie Ausbildung an oder verlangen weniger als 1.100 US-Dollar pro Jahr an Gebühren. In einem weiteren Drittel der OECD-Länder sind die jährlichen Bildungsgebühren relativ bescheiden und liegen im Durchschnitt zwischen 1.400 und 3.100 US-Dollar pro Bildungsteilnehmerin bzw. Bildungsteilnehmer. In den übrigen Ländern sind die Gebühren wesentlich höher und liegen bei über 4.500 US-Dollar pro Jahr.
- Die Bildungsgebühren pro Jahr sind nur in der Hälfte der OECD-Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten für einen Masterabschluss höher als für einen Bachelorabschluss.
- Die OECD-Länder und subnationalen Einheiten lassen sich in Bezug auf Bildungsgebühren und direkte finanzielle Unterstützung für Bildungsteilnehmende in 3 verschiedene Gruppen einteilen: keine Bildungsgebühren und hohe finanzielle Unterstützung für Bildungsteilnehmende, hohe Bildungsgebühren und hohe finanzielle Unterstützung sowie niedrige oder moderate Bildungsgebühren und gezielte finanzielle Unterstützung für einen kleineren Teil der Bildungsteilnehmenden.

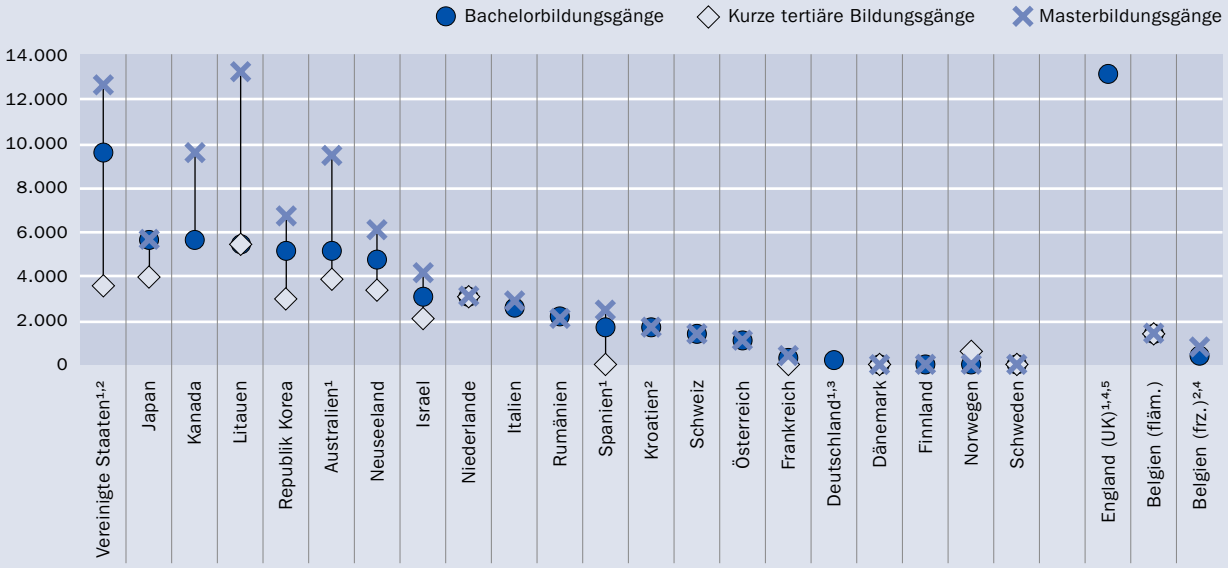
Kontext

Die politische Landschaft rund um Bildungsgebühren im Tertiärbereich ist oft Gegenstand intensiver Debatten und Untersuchungen. Im Mittelpunkt dieses Diskurses stehen Fragen der Zugänglichkeit, der Erschwinglichkeit und des gesellschaftlichen Werts von Bildung vor dem Hintergrund einer raschen Ausweitung des Tertiärbereichs. Auf der einen Seite argumentieren die Befürwortenden von Bildungsgebühren, dass sie notwendig sind, um die Qualität der Bildung und die finanzielle Lebensfähigkeit der Bildungseinrichtungen zu erhalten. Sie argumentieren, dass die Bildungsteilnehmenden von den Investitionen in Bildungseinrichtungen, Lehrpersonal und Bildungsressourcen profitieren und dass Bildungsgebühren eine faire Möglichkeit sind, die Kosten auf diejenigen zu verteilen, die direkt davon profitieren. Andere halten dagegen, dass hohe Bildungsgebühren den Zugang für Bildungsteilnehmende mit geringem Einkommen erschweren, die sozialen Ungleichheiten verschärfen und die Aufwärtsmobilität einschränken. Sie plädieren für eine stärkere öffentliche Unterstützung, um die finanzielle Belastung der Bildungsteilnehmenden durch Maßnahmen wie Stipendien und öffentliche Darlehen zu verringern. Die Debatte beinhaltet auch umfassendere Diskussionen über das Gleichgewicht zwischen öffentlicher und privater Finanzierung und die wirtschaftlichen Auswirkungen der Verschuldung von Bildungsteilnehmenden. Die OECD- und Partnerländer

Abbildung C5.1

Durch öffentliche Bildungseinrichtungen von inländischen Bildungsteilnehmenden erhobene durchschnittliche jährliche Bildungsgebühren, nach Bildungsgang (2022/2023)

In US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP



Anmerkung: Daten beziehen sich auf das Berichtsjahr für Bildungsgänge 2022/2023 oder auf das Kalenderjahr 2022.
1. Referenzjahr: Kalenderjahr 2021 für Australien und Deutschland; Berichtsjahr für Bildungsgänge 2021/2022 für England (UK), Spanien und die Vereinigten Staaten. 2. Master- oder gleichwertige Bildungsgänge beinhalten auch Promotionsbildungsgänge. 3. Einschließlich Master- oder gleichwertiger Bildungsgänge und Promotionsbildungsgänge. Nur akademische Bildungsgänge werden erfasst. 4. Bachelor- oder gleichwertige Bildungsgänge beinhalten auch kurze tertiäre Bildungsgänge. 5. Staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen anstelle öffentlicher Bildungseinrichtungen.
Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge nach der Höhe der Bildungsgebühren für inländische Bildungsteilnehmende in Bachelorbildungsgängen.
Daten s. Tabelle C5.1. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). StatLink: https://stat.link/k2oxjc

C 5

verfolgen in der Regel sehr unterschiedliche Ansätze bei der finanziellen Unterstützung von Bildungsteilnehmenden und der Aufteilung der Kosten für die Hochschulbildung zwischen Regierungen, Bildungsteilnehmenden und ihren Familien sowie anderen privaten Einrichtungen. Eine Lösung zu finden, die diese unterschiedlichen Interessen miteinander in Einklang bringt, bleibt eine große Herausforderung für politische Entscheidungsträgerinnen und -träger weltweit.

Weitere wichtige Ergebnisse

- Die von öffentlichen Bildungseinrichtungen erhobenen jährlichen Bildungsgebühren für Masterbildungsgänge in den Bereichen Pädagogik, Geisteswissenschaften und Künste sowie Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe gehören in den meisten Ländern zu den niedrigsten aller Fächergruppen.
- Unabhängige private Bildungseinrichtungen sind weniger von staatlichen Vorschriften betroffen und haben oft mehr Freiheit bei der Festlegung der Bildungsgebühren. Infolgedessen erheben sie in allen OECD-Ländern außer Litauen höhere jährliche Bildungsgebühren als öffentliche Bildungseinrichtungen für Masterbildungsgänge.
- In mehr als zwei Drittel der OECD-Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten sind die Bildungsgebühren für ausländische Bildungsteilnehmende höher als für inländische Bildungsteilnehmende.

- Länder mit hohen Bildungsgebühren sind in der Regel auch die Länder, in denen andere private Einheiten als die Privathaushalte einen größeren Beitrag zur Finanzierung der Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs leisten. Außerdem verfügen sie in der Regel über finanzielle Unterstützungssysteme für Bildungsteilnehmende, die allen Bildungsteilnehmenden einkommensabhängige Darlehen oder/und bedürftigkeitsabhängige Stipendien anbieten. Im Gegensatz dazu zahlen Bildungsteilnehmende in Ländern mit progressiveren Steuersystemen oft keine Bildungsgebühren und haben Zugang zu großzügigen öffentlichen Subventionen für den Tertiärbereich, müssen aber später im Leben hohe Einkommensteuersätze auf ihre Einkünfte zahlen.

Analyse und Interpretationen

Differenzierung der jährlichen Bildungsgebühren für Vollzeitausbildung

Differenzierung nach Bildungsbereich

Jedes Jahr treten immer mehr Bildungsteilnehmende in den Tertiärbereich ein, wobei der Bachelor- oder ein gleichwertiger Abschluss inzwischen am häufigsten angestrebt wird.

Die Bildungsgebühren für Bachelorbildungsgänge variieren von Land zu Land erheblich. In einem Drittel der OECD-Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten bieten öffentliche Bildungseinrichtungen entweder eine gebührenfreie Ausbildung für inländische Bildungsteilnehmende an, wie in Dänemark, Finnland, Norwegen und Schweden, oder erheben Gebühren von weniger als 1.100 US-Dollar pro Jahr, wie in Belgien (frz.), Deutschland, Frankreich und Österreich. In einem weiteren Drittel der OECD-Länder sind die jährlichen Bildungsgebühren relativ bescheiden und liegen im Durchschnitt zwischen 1.400 und 3.100 US-Dollar pro Bildungsteilnehmerin bzw. Bildungsteilnehmer. In den übrigen OECD-Ländern und subnationalen Einheiten sind die Gebühren wesentlich höher und reichen von etwa 4.500 bis 6.000 US-Dollar pro Jahr in Australien, Japan, Kanada, der Republik Korea, Litauen und Neuseeland bis zu über 9.500 US-Dollar in England (Vereinigtes Königreich) und den Vereinigten Staaten (Tab. C5.1 und Abb. C5.1).

Die Fortsetzung der Ausbildung nach einem Abschluss im Sekundarbereich II oder im postsekundaren, nicht tertiären Bereich ist in den meisten OECD-Ländern zur Norm für Bildungsteilnehmende geworden. Neben den Bachelorbildungsgängen nehmen in vielen OECD-Ländern auch die kurzen tertiären Bildungsgänge zu, da sie eine kürzere und günstigere tertiäre Ausbildung bieten und in vielen Ländern ein besseres Kosten-Nutzen-Verhältnis aufweisen als die lang andauernden Bachelor- und Masterbildungsgänge (OECD, 2019[1]). Die Bildungsgebühren für kurze tertiäre Bildungsgänge an öffentlichen Bildungseinrichtungen sind im Allgemeinen niedriger als für Bachelorbildungsgänge. In Dänemark, Frankreich, Schweden und Spanien sind sie üblicherweise kostenlos, während in den Vereinigten Staaten die Bildungsgebühren im Durchschnitt weniger als 3.600 US-Dollar pro Jahr betragen, also weniger als die Hälfte der Gebühren für Bachelorbildungsgänge. Im Gegensatz dazu sind in Litauen und den Niederlanden die Bildungsgebühren für kurze tertiäre Bildungsgänge an öffentlichen Bildungseinrichtungen die gleichen wie für Bachelorbildungsgänge. In Norwegen sind kurze tertiäre Bildungsgänge der einzige Tertiärbereich, in dem Gebühren erhoben werden (Tab. C5.1).

Die Fortsetzung des Tertiärbereichs nach einem Bachelorabschluss führt in den meisten Ländern zu besseren Arbeitsmarktergebnissen. Absolventinnen und Absolventen mit einem Master-, Promotions- oder einem gleichwertigen Abschluss haben in den meisten Ländern bessere Beschäftigungs- und Verdienstmöglichkeiten (s. Kapitel A3 und A4). In der Hälfte der 22 OECD-Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten für beide Bildungsgänge sind die Bildungsgebühren für einen Masterabschluss höher als für einen Bachelorabschluss. In Frankreich, Israel, der Republik Korea, Neuseeland, Spanien und den Vereinigten Staaten (die Daten für die Vereinigten Staaten beziehen sich auf Master- und Promotionsbildungsgänge zusammen) sind die Bildungsgebühren für Masterbildungsgänge an öffentlichen Bildungseinrichtungen 25–50 % höher als für Bachelorbildungsgänge, während sie in Australien, Belgien (frz.), Kanada und Litauen über 70 % höher sind (Tab. C5.1).

Diese höheren Bildungsgebühren in einigen Ländern können die Beteiligung benachteiligter Bildungsteilnehmender an Bildungsgängen in diesem Bildungsbereich einschränken, wenn sie nicht mit einer ausreichenden finanziellen Unterstützung der Bildungsteilnehmenden kombiniert werden. Sie spiegeln aber auch die zusätzlichen Chancen wider, die ein Masterabschluss auf dem Arbeitsmarkt bietet. In den übrigen Ländern sind die Bildungsgebühren an öffentlichen Bildungseinrichtungen für inländische Vollzeit-Bildungsteilnehmende trotz des Verdienstvorteils, den sie bieten, ähnlich hoch wie die für Bachelorbildungsgänge. In den 4 Ländern mit verfügbaren Daten, in denen Bildungsgänge auf Bachelorebene gebührenfrei sind, fallen auch auf Masterebene keine Gebühren an (Tab. C5.1).

Anders verhält es sich bei den Promotionsbildungsgängen. Es gibt nur 4 Länder, in denen öffentliche Bildungseinrichtungen für Promotionsbildungsgänge höhere Gebühren verlangen als für Masterbildungsgänge: Frankreich, die Republik Korea, Litauen und Rumänien. Von diesen Ländern ist Litauen das einzige, in dem die jährlichen Gebühren für ein Promotionsstudium mehr als 3-mal so hoch sind wie für ein Bachelorstudium. Die insgesamt niedrigeren Gebühren auf Promotionsebene lassen sich durch staatliche Subventionen für Doktorandinnen und Doktoranden erklären, die mit den politischen Zielen zur Förderung der Forschung an Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs in einigen Ländern im Einklang stehen. In einigen OECD-Ländern und subnationalen Einheiten (z. B. Australien, Italien und der Schweiz) erheben öffentliche Bildungseinrichtungen niedrigere Gebühren für Promotionsbildungsgänge als für Bachelor- und Masterbildungsgänge, um die Einschreibung in Promotionsbildungsgänge zu fördern und Talente für Forschung und Innovation zu gewinnen. In Australien beispielsweise sind die durchschnittlichen jährlichen Bildungsgebühren an öffentlichen Bildungseinrichtungen für Promotionsbildungsgänge etwa 25-mal niedriger als für Bachelorbildungsgänge (etwa 200 US-Dollar gegenüber 5.000 US-Dollar). In anderen Ländern, wie z. B. Norwegen, werden Promovierende als Arbeitnehmende und nicht als Bildungsteilnehmende betrachtet (Tab. C5.1).

Differenzierung nach Art der Bildungseinrichtung

Private Bildungseinrichtungen bieten oft spezialisierte Bildungsgänge an, die an öffentlichen Bildungseinrichtungen nicht unbedingt verfügbar sind. Diese Bildungsgänge können von akademischen Nischendisziplinen bis hin zu Berufsausbildungen für bestimmte Branchen oder Berufe reichen. Im Durchschnitt ist etwa ein Fünftel der Bildungsteilnehmenden 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 Bildungsteilnehmenden im Tertiärbereich an unabhängigen privaten Bildungseinrichtungen eingeschrieben. Im Gegensatz dazu ist die Mehrheit der Bildungsteilnehmenden in Japan und der Republik Korea an unabhängigen privaten Bildungseinrichtungen eingeschrieben, während die große Mehrheit der Bildungsteilnehmenden in England (Vereinigtes Königreich) an staatlich subventionierten privaten Bildungseinrichtungen eingeschrieben ist (Tab. C5.1).

Im Gegensatz dazu bieten öffentliche Bildungseinrichtungen in der Regel niedrigere Bildungsgebühren an, was einen breiteren Zugang zur Bildung fördert, aber aufgrund von Budgetbeschränkungen Probleme bei der Mittelzuweisung und der Aufrechterhaltung der Qualität mit sich bringen kann. Öffentliche Bildungseinrichtungen unterliegen auch stärker der staatlichen Regulierung und sind stärker auf öffentliche Mittel angewiesen als unabhängige private Bildungseinrichtungen und haben oft weniger Spielraum, höhere Bildungsgebühren festzulegen. Infolgedessen erheben öffentliche Bildungseinrichtungen in allen OECD-Ländern und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten niedrigere jährliche Bildungsgebühren für Bachelor- und Masterbildungsgänge als unabhängige private Bildungseinrichtungen, mit Ausnahme von Litauen. In Spanien sind die Bildungsgebühren für Masterbildungsgänge oder gleichwertige Bildungsgänge an unabhängigen privaten Bildungseinrichtungen mehr als 5-mal so hoch wie an öffentlichen Bildungseinrichtungen; in Israel, Italien und den Vereinigten Staaten sind die Gebühren mehr als doppelt so hoch, in Australien, Japan, der Republik Korea und Rumänien dagegen weniger als doppelt so hoch (Tab. C5.1).

Differenzierung zwischen inländischen und ausländischen Bildungsteilnehmenden

Die Bildungsgebührenpolitik gilt im Allgemeinen für alle Bildungsteilnehmenden, die an den Bildungseinrichtungen eines Landes eingeschrieben sind, einschließlich ausländischer Bildungsteilnehmender. Der Bildungsstand ist in den letzten 2 Jahrzehnten erheblich gestiegen und jedes Jahr treten mehr Bildungsteilnehmende in den Tertiärbereich ein. Dies hat die Bildungseinrichtungen in einigen Ländern dazu veranlasst, zusätzliche Mittel zu beantragen, um die gleiche Qualität des Unterrichts zu gewährleisten. In diesem Zusammenhang kann die Erhebung höherer Gebühren für ausländische Bildungsteilnehmende dazu beitragen, die Kosten auszugleichen, ein Gleichgewicht zwischen öffentlichen und privaten Finanzierungsquellen im Tertiärbereich herzustellen und zusätzliche Mittel für Bildungseinrichtungen und Regierungen zu generieren.

Bei 10 der 14 OECD-Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten sind die Bildungsgebühren für ausländische Bildungsteilnehmende höher als für inländische, was erheblich zur Finanzierung der tertiären Bildungseinrichtungen beiträgt. Der Unterschied zwischen inländischen und ausländischen Bildungsteilnehmenden kann in einigen Ländern erheblich sein. In Australien, Finnland, Kanada, Neuseeland, den Niederlanden, Rumänien und den Vereinigten Staaten beispielsweise verlangen öffentliche Bildungseinrichtungen von ausländischen Bildungsteilnehmenden in Masterbildungsgängen im Durchschnitt über 6.000 US-Dollar pro Jahr mehr als von inländischen (oder innerstaatlichen in den Vereinigten Staaten) (Tab. C5.1).

In Finnland und Rumänien sowie in den anderen Ländern der Europäischen Union (EU) und des Europäischen Wirtschaftsraums (EWR) werden von ausländischen Bildungsteilnehmenden aus anderen EU- und EWR-Ländern jedoch die gleichen Bildungsgebühren erhoben wie von inländischen Bildungsteilnehmenden. In den Vereinigten Staaten entsprechen die Bildungsgebühren für ausländische Bildungsteilnehmende an öffentlichen

Bildungseinrichtungen in der Regel denen, die von inländischen Bildungsteilnehmenden gezahlt werden, die aus einem anderen Bundesstaat kommen. In Finnland müssen Bildungsteilnehmende aus Ländern außerhalb der EU bzw. des EWR für Masterbildungsgänge an öffentlichen Bildungseinrichtungen rund 14.000 US-Dollar pro Jahr bezahlen. In Frankreich sind die Gebühren, die von Bildungsteilnehmenden aus Ländern außerhalb der EU bzw. des EWR in Masterbildungsgängen erhoben werden, um 5.200 US-Dollar höher, während der Unterschied in Österreich und der Schweiz weniger als 1.800 US-Dollar beträgt. In Italien, Japan und Spanien erheben öffentliche Bildungseinrichtungen ähnliche Gebühren für in- und ausländische Bildungsteilnehmende in Masterbildungsgängen, während in Norwegen weder für in- noch für ausländische Bildungsteilnehmende Bildungsgebühren erhoben werden (Tab. C5.1).

Höhere Gebühren für ausländische Bildungsteilnehmende könnten sich auf den Zustrom internationaler Bildungsteilnehmender auswirken. Die Daten zeigen jedoch, dass ausländische Bildungsteilnehmende nicht unbedingt durch die höheren Bildungsgebühren, die sie in einigen Ländern zahlen müssen, abgeschreckt werden. So machen internationale Bildungsteilnehmende in Australien 39 % und in Neuseeland 19 % der Bildungsteilnehmenden in Masterbildungsgängen aus, während es in den OECD-Ländern im Durchschnitt nur 15 % sind, obwohl die Bildungsgebühren für ausländische Bildungsteilnehmende zu den höchsten in den OECD-Ländern gehören (s. Tab. B4.3).

Der Tertiärbereich kann in Ländern mit höheren Gebühren für ausländische Bildungsteilnehmende aufgrund der Qualität und des Ansehens der Bildungseinrichtungen, der im Land gesprochenen Sprache und der erwarteten Arbeitsmarktchancen im Land nach dem Abschluss immer noch attraktiv sein. Darüber hinaus bieten einige Länder zusätzliche Zuschüsse und Stipendien für ausländische Bildungsteilnehmende mit benachteiligtem sozialen Hintergrund an.

Unterschiede innerhalb der Länder für auf derselben Stufe verliehene Abschlüsse

Die Bildungsgebühren variieren nicht nur zwischen den einzelnen Ländern und Bildungsbereichen, sondern auch innerhalb eines Landes für einen bestimmten Bildungsbereich. Dies wird von 3 Hauptfaktoren beeinflusst.

Der erste betrifft die Autonomie, die Bildungseinrichtungen bei der Festlegung ihrer Gebühren haben (entweder vollständig oder innerhalb bestimmter Grenzen). In den Niederlanden und Rumänien beispielsweise werden die Bildungsgebühren von der Regierung festgelegt, aber einige wenige Bildungseinrichtungen können höhere Gebühren verlangen (s. Mindest- und Höchstgebühren in Tab. C5.2).

Der zweite Grund für unterschiedliche Bildungsgebühren für einen bestimmten Bildungsbereich ist die Förderung der Einschreibung in Fächergruppen mit geringerer Nachfrage oder die Berücksichtigung der Kostenunterschiede zwischen den Bildungsgängen. In Neuseeland z. B. werden die Gebühren von den einzelnen Bildungseinrichtungen festgelegt und spiegeln im Großen und Ganzen kostenbezogene Unterschiede wider. Unterschiedliche Gebührenstrukturen können auch die unterschiedlichen Beschäftigungsaussichten von Absolventinnen und Absolventen verschiedener Bildungsgänge widerspiegeln. Weltweit erheben 9 der 17 Länder mit verfügbaren Daten zu Masterbildungsgängen oder gleichwertigen Bildungsgängen unterschiedliche jährliche Bildungsgebühren für verschiedene Fächergruppen. Australien und Kanada haben die größte Bandbreite an Bildungsgebühren, die von öffentlichen Bildungseinrichtungen für inländische Bildungsteilnehmende

auf dieser Ebene erhoben werden. In Australien reichen die Gebühren von 3.300 US-Dollar pro Jahr in der Fächergruppe Pädagogik bis zu rund 15.800 US-Dollar für Bildungsgänge in Wirtschaft, Verwaltung und Recht, während in Kanada die Jahresgebühren von 4.400 US-Dollar für Bildungsgänge in Geisteswissenschaften und Künste bis zu rund 14.900 US-Dollar für Wirtschaft, Verwaltung und Recht reichen (Tab. C5.2).

Es ist schwierig, einen gemeinsamen Trend für alle OECD-Länder zu finden, aber die Gebühren, die von öffentlichen Bildungseinrichtungen für Masterbildungsgänge in den Fächergruppen Pädagogik, Geisteswissenschaften und Künste sowie Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe erhoben werden, gehören in den meisten Ländern zu den niedrigsten von allen Fächergruppen. Dies sind die Fächergruppen, in denen die Arbeitsmarktlöhne der Absolventinnen und Absolventen oft niedriger sind als in anderen Fächergruppen (OECD, 2021[2]). Im Gegensatz dazu gehören Fächergruppen wie Gesundheit und Sozialwesen sowie Wirtschaft, Verwaltung und Recht in vielen Ländern zu den teuersten, was möglicherweise darauf zurückzuführen ist, dass einige dieser Bildungsgänge die höchsten Marktrenditen aufweisen – wahrscheinlicher ist jedoch, dass die (gefühlten oder tatsächlichen) Kosten für die Bereitstellung dieser Bildungsgänge eine Rolle spielen. Trotz dieser allgemeinen Trends gibt es länderspezifische Unterschiede bei den Gebühren für dieselben Fächergruppen. Während z. B. in Australien, Kanada und Spanien die Jahresgebühren für Wirtschaft, Verwaltung und Recht am höchsten sind, sind sie in Litauen nach Sozialwissenschaften, Journalismus und Informationswesen von allen breit angelegten Fächergruppen am günstigsten. Diese Unterschiede lassen sich zum Teil durch strukturelle Unterschiede in den Volkswirtschaften der Länder erklären, aber auch durch den Wert der Qualifikationen auf dem Arbeitsmarkt, der von Land zu Land unterschiedlich ist (Tab. C5.2).

Gebührenbefreiungen sind ein weiterer Grund, warum sich die Bildungsgebühren innerhalb der Länder unterscheiden und warum die von den Bildungsteilnehmenden gezahlten Gebühren von den seitens der Bildungseinrichtungen erhobenen abweichen können. Wenn Bildungsteilnehmende 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 Bildungsteilnehmenden direkte finanzielle Unterstützung bieten, wird eine Gebührenbefreiung häufig von einer Bildungseinrichtung selbst gewährt und im Rahmen der Finanzierung der Bildungseinrichtung indirekt 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 Stunden (Credits) erlassen, aber für keinerlei sonstige Bildungsausgaben verwendet werden. In einer Reihe von Ländern und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten, Belgien (frz.), Frankreich, Italien, Kroatien und Spanien, erhielten im Jahr 2022/2023 zwischen 23 % und 57 % der Bildungsteilnehmenden in Masterbildungsgängen an öffentlichen Bildungseinrichtungen, insbesondere Bildungsteilnehmende aus einkommensschwachen Haushalten, Stipendien oder Befreiungen von Bildungsgebühren (Tab. C5.3).

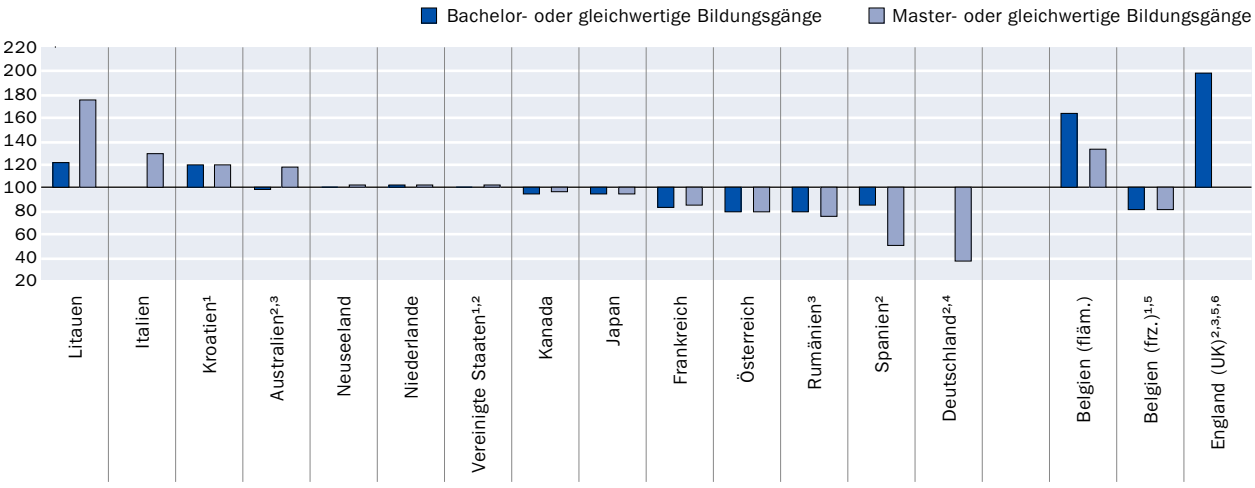
Entwicklung der Bildungsgebühren und der Zahl der Bildungsteilnehmenden im Tertiärbereich in den letzten 10 Jahren

Die in den meisten Ländern in den letzten 10 Jahren gestiegene Zahl der Bildungsteilnehmenden im Tertiärbereich stellt eine Belastung für die Finanzierung der Bildungssysteme dar. Zwischen 2013 und 2022 stiegen die Einschreibungen an tertiären Bildungseinrich-

Abbildung C5.2

Veränderung der Bildungsgebühren, die von öffentlichen Einrichtungen von inländischen Bildungsteilnehmenden erhoben werden, die in Bachelor-, Master- oder gleichwertigen Bildungsgängen eingeschrieben sind, zwischen 2012/2013 und 2022/2023

Index der Veränderung der Bildungsgebühren zwischen 2012/2013 und 2022/2023 (2012/2013 = 100), konstante Preise



Anmerkung: Daten beziehen sich auf das Berichtsjahr für Bildungsgänge 2022/2023 oder auf das Kalenderjahr 2022. Trenddaten beziehen sich auf das Berichtsjahr für Bildungsgänge 2012/2013 oder das Kalenderjahr 2012.

1. Masterbildungsgänge beinhalten auch Promotions- oder gleichwertige Bildungsgänge. 2. Referenzjahr: Kalenderjahr 2021 für Australien und Deutschland; Berichtsjahr für Bildungsgänge 2021/2022 für England (UK), Spanien und die Vereinigten Staaten. 3. Referenzjahr für Trenddaten: Kalenderjahr 2011 für Australien; Berichtsjahr für Bildungsgänge 2011/2012 für England (UK) und 2014/2015 für Rumänien. 4. Masterbildungsgänge beinhalten auch Bachelor-, Promotions- oder gleichwertige Bildungsgänge. Nur akademische Bildungsgänge werden erfasst. 5. Bachelorbildungsgänge beinhalten auch kurze tertiäre Bildungsgänge. 6. Staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen anstelle öffentlicher Bildungseinrichtungen.

Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge nach der Veränderung der Bildungsgebühren 2022/2023 in Master- oder gleichwertigen Bildungsgängen.

Daten s. Tabelle C5.3. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). StatLink: https://stat.link/k2oxjc

C 5

tungen um durchschnittlich 9 %, mit einigen wenigen Ausnahmen wie der Republik Korea, Litauen, Neuseeland, Rumänien und den Vereinigten Staaten, wo die Einschreibungszahlen zurückgingen (Tab. C5.3).

Diese wachsende Nachfrage und die Notwendigkeit, die Qualität der Ausbildung trotz des Zustroms von Bildungsteilnehmenden aufrechtzuerhalten, führen unweigerlich zu einem erhöhten finanziellen Druck. Die Daten zeigen, dass die Bildungsgebühren in den letzten 10 Jahren gestiegen sind, wenn auch deutlich langsamer als die Inflation in vielen Ländern.

In der Hälfte der 17 Länder und subnationalen Einheiten, für die Daten vorliegen, sind die Bildungsgebühren real stärker gestiegen als die Inflationsrate. Im Übrigen sind die Kosten für die Erlangung eines Masterabschlusses nicht schneller gestiegen als der allgemeine Anstieg der Preise für Sach- und Dienstleistungen. In Australien, Belgien (fläm.), Italien (Bachelor- und Masterbildungsgänge zusammen), Kroatien und Litauen sind die Bildungsgebühren auf Masterebene für inländische Bildungsteilnehmende in den letzten 10 Jahren real gestiegen, wobei Litauen in diesem Zeitraum mit 75 % den stärksten Anstieg verzeichnete. Belgien (frz.), Deutschland (Bachelor- und Masterbildungsgänge zusammen), Frankreich, Österreich, Rumänien und Spanien verzeichneten in diesem Zeitraum die größten realen Rückgänge bei den Bildungsgebühren für Masterbildungsgänge. In den 4 Ländern mit verfügbaren Daten, die keine Bildungsgebühren erheben (Dänemark, Finnland, Norwegen und Schweden), hat sich die Situation für inländische Bildungsteilnehmende nicht verändert, aber Finnland hat in diesem Zeitraum Bildungsgebühren für ausländische Bildungsteilnehmende eingeführt, während Schweden kurz zuvor, im Jahr

2011, Bildungsgebühren für Bildungsteilnehmende aus Nicht-EU-/EWR-Ländern eingeführt hat (Tab. C5.3).

In den meisten Ländern und subnationalen Einheiten folgten die Veränderungen bei den Bildungsgebühren für Bachelor- und Masterbildungsgänge einem ähnlichen Muster, wobei beide tendenziell mit ähnlichen Raten stiegen oder sanken. Es gibt jedoch Ausnahmen, vor allem Australien und Litauen, wo die jährlichen Bildungsgebühren für Masterbildungsgänge in diesem Zeitraum schneller gestiegen sind als die für Bachelorbildungsgänge. In Spanien hingegen sind die Bildungsgebühren für Masterbildungsgänge im gleichen Zeitraum schneller gesunken als die für Bachelorbildungsgänge (Abb. C5.2).

Öffentliche Unterstützungsleistungen für inländische Bildungsteilnehmende im Tertiärbereich

Verschiedene Ansätze zur finanziellen Unterstützung

Die Erweiterung des Zugangs zum Tertiärbereich war über Jahrzehnte ein Ziel der Politik, doch die finanziellen Maßnahmen zur Erreichung dieses Ziels sind sehr vielfältig. Ein hoher Bildungsstand findet sich sowohl in Ländern mit hohen als auch in Ländern mit niedrigen Bildungsgebühren (Cattaneo et al., 2020[3]).

Die Länder verfolgen unterschiedliche Ansätze zur finanziellen Unterstützung von Bildungsteilnehmenden im Tertiärbereich. Unabhängig von der Höhe der Bildungsgebühren lassen sich Länder und subnationale Einheiten nach der Höhe der für Bildungsteilnehmende im Tertiärbereich verfügbaren öffentlichen finanziellen Unterstützung kategorisieren. Im Jahr 2022/2023 erhielten mindestens 80 % der inländischen Bildungsteilnehmenden in Australien, Dänemark, England (Vereinigtes Königreich), Schweden und den Vereinigten Staaten öffentliche finanzielle Unterstützung in Form von Bildungsdarlehen, Stipendien oder Zuschüssen. In Finnland, Litauen, Neuseeland und Norwegen lag der Anteil zwischen 50 und 75 %; in Kanada, Frankreich, Italien, Rumänien und Spanien bei 30–45 %; und in Belgien (fläm. und frz.), Deutschland, Kroatien, Österreich und der Schweiz erhielten höchstens 25 % der Bildungsteilnehmenden öffentliche Unterstützungsleistungen (Tab. C5.3 und Abb. C5.3). In diesen Ländern und subnationalen Einheiten zielen die öffentlichen Unterstützungsleistungen auf bestimmte Gruppen von Bildungsteilnehmenden ab, z. B. aus sozioökonomisch benachteiligten Familien.

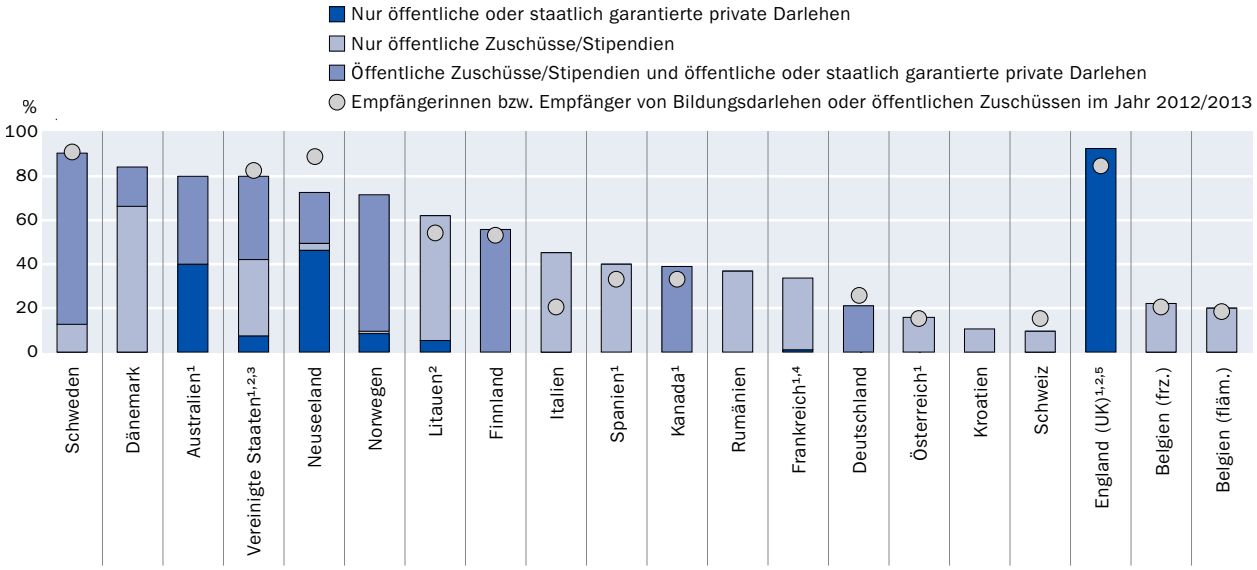
In den letzten 10 Jahren stieg der Anteil der Bildungsteilnehmenden im Tertiärbereich, die öffentliche finanzielle Unterstützung erhalten, in England (Vereinigtes Königreich), Italien, Litauen und Spanien um mindestens 7 Prozentpunkte. Am stärksten war der Anstieg in Italien (um 25 Prozentpunkte). Im Gegensatz dazu ging der Anteil der Bildungsteilnehmenden in Neuseeland (um 15 Prozentpunkte) und der Schweiz (um 6 Prozentpunkte) zwischen 2012/2013 und 2022/2023 deutlich zurück. Der Rückgang in Neuseeland ist darauf zurückzuführen, dass 2018 für Erstanfangende im Tertiärbereich im ersten Jahr keine Bildungsgebühren erhoben wurden. Der Anteil ist in allen übrigen OECD-Ländern und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten mit Veränderungen um höchstens 6 Prozentpunkte stabil geblieben (Abb. C5.3).

Beziehungen zwischen den angebotenen Formen der öffentlichen Unterstützungsleistungen und den erhobenen Bildungsgebühren

Welche Art der finanziellen Unterstützung Bildungsteilnehmenden im Tertiärbereich angeboten wird – sei es in Form von Darlehen, Zuschüssen oder Stipendien –, ist eine entscheidende Frage, vor der viele Bildungssysteme stehen. Einerseits argumentieren

Abbildung C5.3

Entwicklungstendenzen beim Anteil Bildungsteilnehmender, die öffentliche finanzielle Unterstützung erhalten (2012/2013 und 2022/2023), nach Art der Förderung (2022/2023)



Anmerkung: Daten beziehen sich auf das Berichtsjahr für Bildungsgänge 2022/2023 oder auf das Kalenderjahr 2022. Trenddaten beziehen sich auf das Berichtsjahr für Bildungsgänge 2012/2013 oder das Kalenderjahr 2012.

1. Referenzjahr: Berichtsjahr für Bildungsgänge 2020/2021 für Kanada; 2021/2022 für England (UK), Frankreich, Österreich und Spanien; 2019/2020 für die Vereinigten Staaten; Kalenderjahr 2021 für Australien. 2. Referenzjahr für Trenddaten: Berichtsjahr für Bildungsgänge 2011/2012 für England (UK) und die Vereinigten Staaten; Kalenderjahr 2014 für Litauen. 3. Die Verteilung der Darlehen bezieht sich nur auf kurze tertiäre und Bachelor- oder gleichwertige Bildungsgänge. 4. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen. 5. Staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen anstelle öffentlicher Bildungseinrichtungen.

Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge nach dem Anteil der Bildungsteilnehmenden im Tertiärbereich, die im Jahr 2022/2023 eine Art der öffentlichen Unterstützung erhalten haben.

Daten s. Tabelle C5.3. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). StatLink: https://stat.link/k2oxjc

C 5

Befürwortende von Bildungsdarlehen, dass diese die Zahl der Bildungsteilnehmenden 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 Bildungsteilnehmende unterstützt werden, und der Zugang zum Tertiärbereich würde insgesamt ausgeweitet (OECD, 2014[4]). Darlehen verlagern außerdem einen Teil der Bildungskosten auf diejenigen, die am meisten von einem Abschluss im Tertiärbereich in Form eines hohen privaten Ertrags profitieren – nämlich die einzelnen Bildungsteilnehmenden. Andererseits tragen Bildungsdarlehen weniger als Zuschüsse dazu bei, einkommensschwache Bildungsteilnehmende zur Aufnahme eines Bildungsgangs im Tertiärbereich zu ermutigen. Darüber hinaus führen die Gegnerinnen und Gegner von Bildungsdarlehen an, dass hohe Schulden der Bildungsteilnehmenden bei Abschluss ihrer Ausbildung negative Folgen sowohl für die Bildungsteilnehmenden als auch den jeweiligen Staat haben können, wenn eine hohe Zahl an Bildungsteilnehmenden ihre Darlehen nicht zurückzahlen kann (OECD, 2014[4]). Wenn die Beschäftigungsaussichten nicht ausreichen, um die Rückzahlung ihrer Bildungsdarlehen zu gewährleisten, könnte ein hoher Prozentsatz von verschuldeten Absolventinnen und Absolventen zum Problem werden.

Ein gut konzipiertes und gut ausgestattetes Unterstützungsprogramm für Bildungsteilnehmende kann dazu beitragen, die politischen Ziele der Chancengerechtigkeit und der Eingliederung in tertiäre Bildungssysteme zu erreichen. Derzeit sind das Gleichgewicht zwischen privater und öffentlicher Finanzierung einerseits und die Fähigkeit der Länder,

Kasten C5.1

Welche anderen Formen indirekter Unterstützungsleistungen stehen den Bildungsteilnehmenden höherer Bildung und ihren Familien zur Verfügung?

Indirekte Unterstützungsleistungen für Bildungsteilnehmende während ihrer Ausbildung sind von entscheidender Bedeutung, um einen chancengerechten Zugang zur Bildung zu gewährleisten und das allgemeine Wohlbefinden der Bildungsteilnehmenden zu fördern. Diese Unterstützungsleistungen, die verschiedene Formen annehmen können, wie z. B. Ermäßigungen für Transport, Deckung von medizinischen Kosten, erschwingliche Wohnmöglichkeiten, Essenspläne und die Bereitstellung von Büchern und Zubehör, tragen dazu bei, die finanzielle Belastung der Bildungsteilnehmenden zu verringern. Sie ergänzen direkte Unterstützungsleistungen wie Darlehen, Zuschüsse und Stipendien, indem sie spezifische alltägliche Bedürfnisse, die sich auf die Fähigkeit der Bildungsteilnehmenden für ihren akademischen Erfolg auswirken, ansprechen. Durch die Verringerung der selbstanteiligen Ausgaben für wichtige Dienstleistungen sorgen indirekte Unterstützungsleistungen dafür, dass sich alle Bildungsteilnehmenden unabhängig von ihrem finanziellen Hintergrund auf ihre Ausbildung konzentrieren können, ohne den zusätzlichen Stress, der mit grundlegenden Lebenshaltungskosten verbunden ist.

Die häufigsten Unterstützungsleistungen für Bildungsteilnehmende im Tertiärbereich werden für Transport (in 13 von 18 Ländern und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten), medizinische Leistungen (in 10 von 19) und einen Auslandsaufenthalt (in 9 von 19) gewährt. Die von Ländern wie Deutschland, Frankreich und den Niederlanden angebotenen Transportbeihilfen umfassen in der Regel ermäßigte Fahrkarten für öffentliche Verkehrsmittel, wodurch sich die Transportkosten von Bildungsteilnehmenden erheblich verringern. Deutsche Bildungsteilnehmende profitieren z. B. vom „Semesterticket“, mit dem sie zu einem ermäßigten Preis unbegrenzt öffentliche Verkehrsmittel nutzen können. Zuschüsse zu medizinischen Leistungen werden häufig auch in Form von ermäßigten Krankenversicherungsprämien gewährt, wie in Frankreich, wo Bildungsteilnehmende einen umfassenden Krankenversicherungsschutz zu ermäßigten Tarifen erhalten. Belgien (fläm. und frz.), Dänemark, Finnland, Frankreich, Japan, die Republik Korea, die Niederlande und Österreich gewähren Bildungsteilnehmenden, die im Ausland an Bildung teilnehmen, erhebliche finanzielle Unterstützung, um die internationale Ausbildung zu fördern. Österreich beispielsweise bietet seinen Bildungsteilnehmenden Stipendien für eine Bildungsteilnahme im Ausland an, während das Programm Erasmus+ Bildungsteilnehmenden aus der gesamten Europäischen Union Stipendien für die Bildungsteilnahme in anderen Mitgliedsstaaten gewährt. Diese Initiativen erleichtern den Zugang zu internationalen Erfahrungen und fördern mehr akademischen und kulturellen Austausch (Abb. C5.4).

Die anderen Unterstützungsleistungen sind weniger verbreitet. Unterstützungsleistungen für Lebensmittel, wie z. B. subventionierte Mahlzeiten oder Lebensmittelprogramme, gibt es nur in 7 Ländern und subnationalen Einheiten, nämlich Belgien (frz.), Finnland, Frankreich, Kanada, der Republik Korea, Kroatien und Österreich. In Kanada bieten viele Bildungseinrichtungen *meal plans* und Verpflegungsdienste an, die den Bildungsteilnehmenden Zugang zu günstigen und nahrhaften Mahlzeiten auf dem Campus ermöglichen. Unterstützungsleistungen für soziale und Freizeitzwecke sind sogar noch seltener, und es gibt sie nur in Deutschland und Frankreich. Bildungsteil-

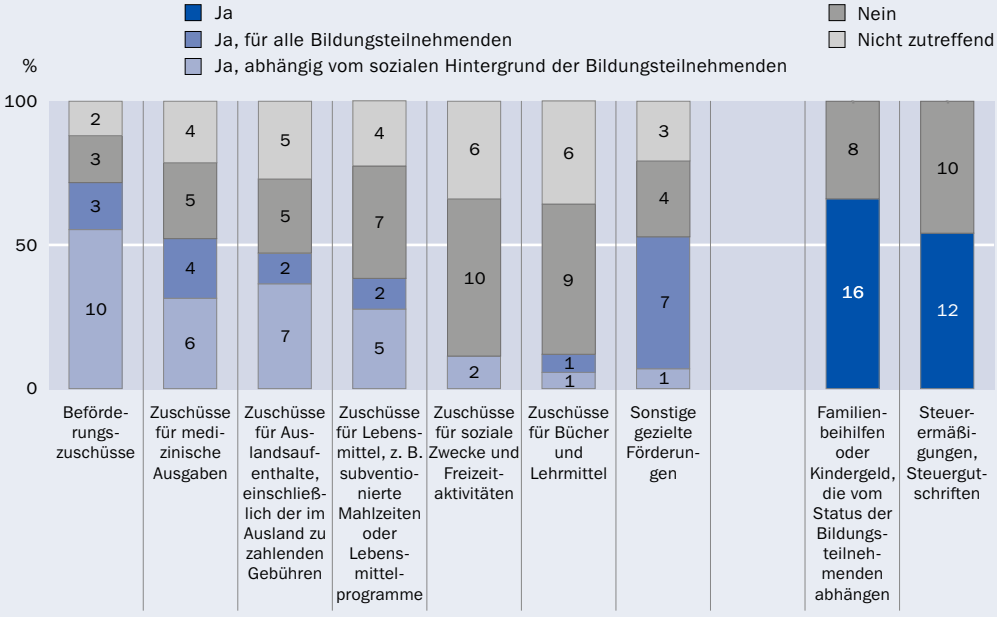
nehmende in diesen beiden Ländern können von ermäßigten Preisen für kulturelle Veranstaltungen, Sporteinrichtungen und Freizeitaktivitäten profitieren. Nur Belgien (frz.) und Kanada subventionieren Bücher und Lehrmittel und gewähren den Bildungsteilnehmenden eine finanzielle Unterstützung für Lehrmittel, um die Gesamtkosten für die akademische Ausbildung zu senken (Abb. C5.4).

Zwei weitere wichtige Formen der öffentlichen Förderung sind Familien- und Kinderzulagen, die vom Status der Bildungsteilnehmenden abhängen, sowie Steuerermäßigungen. Familien- und Kinderzulagen werden von zwei Drittel der Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten gewährt. Beispielsweise gibt es in Österreich Familienbeihilfen für Bildungsteilnehmende bis zum Alter von 24 Jahren. Steuerermäßigungen und -gutschriften zur Unterstützung für die Familien der Bildungsteilnehmenden gibt es in 12 der 22 Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten. In den Vereinigten Staaten können Eltern Steuergutschriften wie den American Opportunity Tax Credit (AOTC) in Anspruch nehmen, um Bildungskosten auszugleichen. In England (Vereinigtes Königreich) können Bildungsteilnehmende, die ihren Abschluss innerhalb eines bestimmten Zeitraums gemacht haben und vor dem 1. August 2014 begonnen haben, eine Steuerermäßigung auf die an die Bank geleisteten Rückzahlungen für ihr Darlehen erhalten. Frankreich gewährt Familien mit unterhaltsberechtigten Kindern, die eine Ausbildung im Tertiärbereich absolvieren, auch Steuererleichterungen, um die finanzielle Belastung der Bildungsteilnehmende und ihrer Familien zu verringern (Abb. C5.4).

Obwohl die meisten Stipendien und Zuschüsse bedürftigkeitsabhängig oder in irgendeiner Weise zielgerichtet sind, werden in vielen Fällen bei Steuerermäßigungen und

Abbildung C5.4

Indirekte Förderungen für Bildungsteilnehmende (und ihre Familien) im Tertiärbereich (2022/2023)



Anmerkung: Die Zahlen in den Balken geben die Anzahl der Länder und subnationalen Einheiten an, für die diese Kategorie zutrifft. Daten beziehen sich auf das Berichtsjahr für Bildungsgänge 2022/2023 oder das Kalenderjahr 2022.
Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). StatLink: https://stat.link/k2oxjc

Familienbeihilfen die Bedürfnisse und das Einkommen der Bildungsteilnehmenden bzw. ihrer Familien nicht berücksichtigt. Das bedeutet, dass Familien mit mittlerem und hohem Einkommen mehr davon profitieren könnten als Familien mit geringem Einkommen. Einige Untersuchungen zeigen, dass die Weitergabe von Bildungsgeldern an Familien durch Steuererleichterungen (im Gegensatz zur Gewährung von Unterstützungsleistungen durch bedürftigkeitsabhängige Zuschüsse oder Darlehen) wenig Auswirkungen auf die Bildungsbeteiligung hat (Dynarski, 2003[5]). Die Gewährung von Steuerermäßigungen und Familienbeihilfen in Abhängigkeit vom Status der Bildungsteilnehmenden ist jedoch in vielen Ländern durch andere Faktoren als die Bildungspolitik motiviert.

verschiedene Formen öffentlicher Subventionen für tertiäre Bildungseinrichtungen bereitzustellen – einschließlich indirekter Subventionen für Bildungsteilnehmende im Tertiärbereich (Kasten C5.1) –, zwei Faktoren, die dazu beitragen, die großen Unterschiede in den Ansätzen zur Finanzierung des Tertiärbereichs zu erklären.

Beim Vergleich der Systeme zur finanziellen Unterstützung der Bildungsteilnehmenden mit der Höhe der von inländischen Bildungsteilnehmenden erhobenen Bildungsgebühren zeichnen sich deutlich 3 Gruppen von OECD-Ländern und subnationalen Einheiten ab: diejenigen mit geringen bis gar keinen Bildungsgebühren und hoher finanzieller Unterstützung für Bildungsteilnehmende (Dänemark, Finnland, Norwegen und Schweden); diejenigen mit hohen Bildungsgebühren und hoher finanzieller Unterstützung für Bildungsteilnehmende (Australien, 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 Bildungsteilnehmenden im Tertiärbereich (Belgien [fläm. und frz.], Deutschland, Frankreich, Italien, Kroatien, Österreich, Rumänien und Spanien) (Tab. C5.1 und C5.3). Diese Gruppen sind seit mehreren Jahrzehnten relativ stabil, trotz der zahlreichen Maßnahmen, die viele Länder während und nach der Coronapandemie (Covid-19) ergriffen haben, und zwar sowohl in Bezug auf die Bildungskosten als auch auf die öffentliche Unterstützung für Bildungsteilnehmende (Kasten C5.2).

Die Gruppe mit den hohen Bildungsgebühren ist tendenziell dort zu finden, wo andere private Einheiten als die Haushalte einen größeren Beitrag zur Finanzierung der tertiären Bildungseinrichtungen leisten. Außerdem verfügen sie in der Regel über gut ausgebaute Systeme zur finanziellen Unterstützung von Bildungsteilnehmenden, die entweder Darlehen mit einkommensabhängigen Rückzahlungen, bedürftigkeitsabhängige Stipendien oder eine Kombination aus beidem anbieten. In England (Vereinigtes Königreich) erhalten mehr als 90 % der Bildungsteilnehmenden nur Darlehen (und keine Stipendien oder Zuschüsse) zur Deckung der Kosten einer Ausbildung im Tertiärbereich. In den Vereinigten Staaten erhalten 38 % der Bildungsteilnehmenden sowohl Darlehen als auch Stipendien oder Zuschüsse, 35 % nur Stipendien/Zuschüsse und 7 % nur Darlehen. In Australien und Neuseeland erhalten die meisten Bildungsteilnehmenden entweder nur Darlehen oder sowohl Darlehen als auch Stipendien oder Zuschüsse. In Litauen erhalten 57 % der Bildungsteilnehmenden nur Stipendien oder Zuschüsse. Kanada bildet in dieser Gruppe teilweise eine Ausnahme, da die Bildungsgebühren für inländische Bildungsteilnehmende hoch sind, aber nur 39 % von ihnen finanzielle Unterstützung aus öffentlichen Mitteln erhalten (Tab. C5.3).

Kasten C5.2

Maßnahmen zur Unterstützung von Bildungsteilnehmenden im Tertiärbereich nach der Coronapandemie (2021 bis 2023)

Die Coronapandemie (Covid-19) hatte erhebliche Auswirkungen auf die Bildungsgebühren und die öffentliche Unterstützung für Bildungsteilnehmende weltweit. Viele Länder sind mit wirtschaftlichen Herausforderungen konfrontiert, die zu einer erhöhten finanziellen Belastung für Einzelpersonen und Familien führen. Als Reaktion darauf haben einige Regierungen zwischen 2020 und 2021 Maßnahmen ergriffen, um die Belastung der Bildungsteilnehmenden zu verringern. Dazu gehörten das Einfrieren oder die Senkung der Bildungsgebühren, die Anpassung der Unterstützung für internationale Bildungsteilnehmende, die Bereitstellung von finanzieller Soforthilfe für alle Bildungsteilnehmenden und Bildungseinrichtungen sowie die Ausweitung der Kriterien für die Inanspruchnahme von Förderprogrammen für Bildungsteilnehmende.

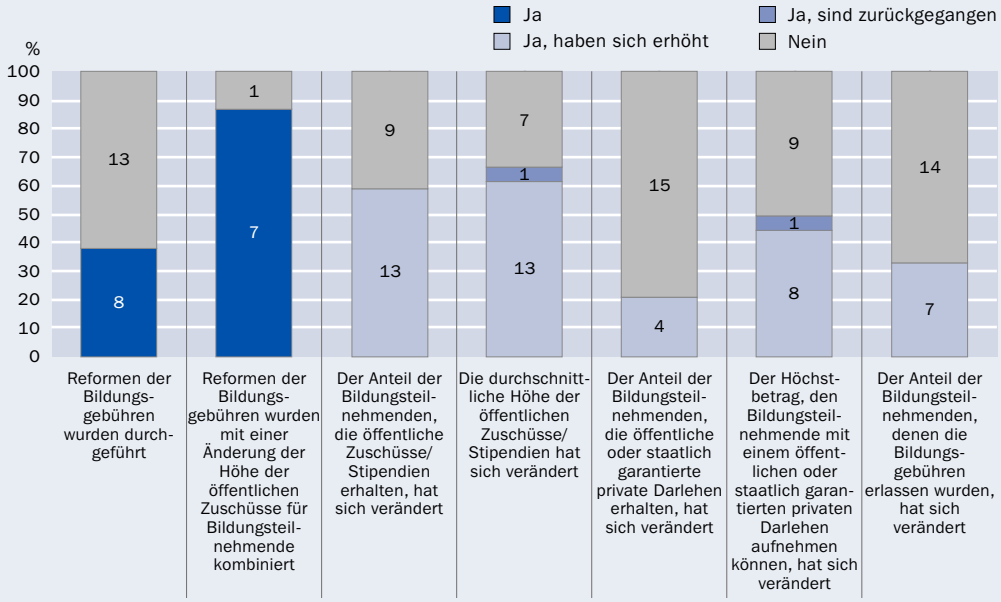
Heute stellt sich die Frage, ob diese Maßnahmen nach der Coronapandemie beibehalten wurden. Während die ersten Reaktionen für eine unmittelbare Entlastung entscheidend waren, werden nun die Nachhaltigkeit und die Fortführung dieser Reformen geprüft. Politische Entscheidungsträgerinnen bzw. -träger und Bildungseinrichtungen evaluieren die langfristigen Auswirkungen dieser Maßnahmen und entscheiden, ob sie zu festen Bestandteilen werden sollten. Die ständige Herausforderung besteht darin, die finanzielle Tragfähigkeit der Bildungseinrichtungen mit der Notwendigkeit, eine erschwingliche und zugängliche Bildung für alle Bildungsteilnehmenden aufrechtzuerhalten, in Einklang zu bringen, insbesondere in der Phase der Erholung von der Pandemie.

Abbildung C5.5 zeigt, dass von den 21 Ländern und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten nur etwa ein Drittel Maßnahmen zur Anpassung der Bildungsgebühren zwischen 2021 und 2023 umgesetzt hat: Belgien (frz.), Italien, die Republik Korea, Litauen, die Niederlande, Norwegen, Österreich und Spanien. So hat Italien beispielsweise den Schwellenwert für die Gebührenbefreiung angehoben. In Spanien wurden die Gebühren für Masterbildungsgänge, die zur Ausübung eines reglementierten Berufs erforderlich sind, für das Berichtsjahr 2022/2023 an die Gebühren für die Bachelorbildungsgänge angepasst. In den Niederlanden zahlen Erstanfangende in ihrem ersten Jahr im Tertiärbereich nur noch die Hälfte der Bildungsgebühren, allerdings wird diese Maßnahme im Berichtsjahr für Bildungsgänge 2024/2025 wieder abgeschafft. Diese Reformen, mit denen die finanzielle Belastung der Bildungsteilnehmenden verringert werden soll, wurden in der Regel mit verstärkten öffentlichen Unterstützungsmaßnahmen für Bildungsteilnehmende verbunden.

Zudem wurden in diesem Zeitraum erhebliche Anstrengungen unternommen, um die Zahl der Bildungsteilnehmenden, die Stipendien erhalten, zu erhöhen bzw. die Menge dieser Finanzhilfen zu steigern. So ist in 13 der 22 Länder und subnationalen Einheiten zwischen 2021 und 2023 ein deutlicher Anstieg des Anteils der Bildungsteilnehmenden, die öffentliche Zuschüsse oder Stipendien erhalten, zu verzeichnen. Dieser Trend spiegelt das allgemeine Bestreben wider, den Zugang zur tertiären Bildung in der Zeit nach der Pandemie zu erleichtern. So werden in Australien ab 2024 für alle indigenen Bildungsteilnehmenden bedarfsgerechte Ausbildungsplätze mit öffentlichen Stipendien und einkommensabhängigen Darlehen zur Verfügung stehen. In Österreich wurde die Altersgrenze für den Erhalt von Stipendien um 3 Jahre auf 38 Jahre angehoben. In

Abbildung C5.5

Maßnahmen zur Unterstützung von Bildungsteilnehmenden im Tertiärbereich im Anschluss an die Coronapandemie (Covid-19) (2021 bis 2023)



Anmerkung: Die Zahlen in den Balken geben die Zahl der Länder und subnationalen Einheiten an, für die diese Kategorie zutrifft. Daten beziehen sich auf das Berichtsjahr für Bildungsgänge 2022/2023 oder das Kalenderjahr 2022.
Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). StatLink: https://stat.link/k2oxjc

Israel hat sich die Zahl der Stipendien in diesem Jahr verdoppelt, während in Schweden die Einkommensgrenze für öffentliche Zuschüsse und Darlehen von Januar 2020 bis Juni 2022 vorübergehend abgeschafft wurde. In den meisten dieser Länder stieg nicht nur der Anteil der Bildungsteilnehmenden, die Zuschüsse und Stipendien erhielten, sondern auch die durchschnittliche Höhe der Zuschüsse nahm stark zu.

Die Erhöhung des Anteils der Bildungsteilnehmenden, die öffentliche oder staatlich garantierte private Darlehen erhalten, ist eine Maßnahme, die in diesem Zeitraum weniger verbreitet war, was zum Teil darauf zurückzuführen ist, dass nicht so viele der Länder und subnationalen Einheiten über gut entwickelte Darlehenssysteme verfügten. Nur in 4 der 19 Länder (Australien, Finnland, Litauen und den Niederlanden) ist der Anteil der Bildungsteilnehmenden, die ein solches Darlehen in Anspruch nehmen, in diesem Zeitraum gestiegen.

Schließlich sind Gebührenbefreiungen zwar ein wertvolles Instrument zur Unterstützung von Bildungsteilnehmenden, doch scheinen sie im Zuge der Coronapandemie weniger häufig als andere Formen der finanziellen Unterstützung von Bildungsteilnehmenden eingesetzt worden zu sein. Nur ein Drittel der Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten haben in diesem Zeitraum einen größeren Teil der Bildungsteilnehmenden von den Bildungsgebühren befreit (Abb. C5.5).

Im Gegensatz dazu zahlen Bildungsteilnehmende in Ländern mit progressiveren Steuersystemen oft keine Bildungsgebühren und haben Zugang zu großzügigen öffentlichen Subventionen für den Tertiärbereich, müssen aber später im Leben hohe Einkommensteuersätze auf ihre Einkünfte zahlen. In den Ländern mit verfügbaren Daten, in denen öffentliche

Bildungseinrichtungen keine Bildungsgebühren auf Bachelor- und Masterbildungsgänge erheben, erhalten die meisten inländischen Bildungsteilnehmenden finanzielle Unterstützung in Form von Darlehen, Stipendien oder Zuschüssen, um ihre Lebenshaltungskosten zu decken. Dies gilt für mindestens 50 % der Bildungsteilnehmenden in Finnland, Norwegen und Schweden. Im Gegensatz dazu erhalten in Dänemark 66 % der Bildungsteilnehmenden finanzielle Unterstützung in Form von Stipendien oder Zuschüssen, und nur 18 % erhalten sowohl Darlehen als auch Stipendien oder Zuschüsse (Tab. C5.1).

In den OECD-Ländern und subnationalen Einheiten, darunter Belgien (frz.), Deutschland, Frankreich, Italien, Kroatien, Österreich, Rumänien, die Schweiz und Spanien, in denen die durchschnittlichen jährlichen Bildungsgebühren für den tertiären Bildungsbereich unter 3.100 US-Dollar liegen, erhalten weniger als 45 % der Bildungsteilnehmenden irgendeine Form von finanzieller Unterstützung – und diejenigen, die Unterstützung erhalten, erhalten sie in der Regel nur in Form von Zuschüssen oder Stipendien (Tab. C5.1).

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 Bildungsteilnehmenden im Tertiärbereich pro Jahr aufgenommenen öffentlichen oder staatlich garantierten privaten Darlehen von 2.900 US-Dollar pro Bildungsteilnehmerin bzw. Bildungsteilnehmer in den Vereinigten Staaten bis zu mehr als 15.000 US-Dollar in England (Vereinigtes Königreich), Frankreich und Norwegen (wo keine Bildungsgebühren erhoben werden und die Bildungsteilnehmenden mit den Darlehen ihre Lebenshaltungskosten decken). Die durchschnittliche Höhe der von den Bildungsteilnehmenden erhaltenen Stipendien oder Zuschüsse reicht von 2.200 US-Dollar pro Jahr in den Vereinigten Staaten bis zu 9.700 US-Dollar in Italien. Diese Zahlen sind jedoch mit Vorsicht zu interpretieren, da sie sich für die Länder auf unterschiedliche Referenzjahre beziehen (Tab. C5.3).

Interessanterweise ist in etwa 60 % der Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten das durchschnittliche Stipendium oder die Förderung so großzügig, dass es die durchschnittlichen jährlichen Bildungsgebühren, die von öffentlichen Bildungseinrichtungen für einen Masterbildungsgang erhoben werden, übersteigt. In diesen Ländern sind Stipendien und Zuschüsse großzügig bemessen und können auch die Lebenshaltungskosten der Bildungsteilnehmenden unterstützen. In den übrigen Ländern reicht der erhaltene Betrag nicht aus, um die Bildungsgebühren vollständig zu decken. So decken sie in den Vereinigten Staaten 17 %, in der Republik Korea 52 %, in Kanada 63 % und in Australien mehr als 75 % der durchschnittlichen jährlichen Masterbildungsgebühren ab. Obwohl Stipendien und Zuschüsse als Durchschnittswert für alle Bildungsteilnehmenden im Tertiärbereich und nicht nur für Bildungsteilnehmende in Masterbildungsgängen angegeben werden, ist der Vergleich dennoch interessant. In diesen Ländern müssen Bildungsteilnehmende, 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. C5.1 und Tab. C5.3).

Definitionen

In diesem Kapitel sind *inländische Bildungsteilnehmende* definiert als Bürgerinnen und Bürger eines Landes, die innerhalb dieses Landes einen Bildungsgang belegen. *Ausländische Bildungsteilnehmende* sind Bildungsteilnehmende, 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 Migrantinnen und Migranten für die Erfassung der Mobilität von Bildungsteilnehmenden im Tertiärbereich nicht. In den Mitgliedstaaten der EU und des EWR müssen Bürgerinnen und Bürger aus anderen EU-Staaten in der Regel die gleichen Bildungsgebühren bezahlen wie inländische Bildungsteilnehmende. In diesen Fällen sind „ausländische Bildungsteilnehmende" Bildungsteilnehmende aus Ländern außerhalb der EU. Weiterführende Einzelheiten zu den Definitionen finden sich in Kapitel B4.

Private Bildungseinrichtungen sind Bildungseinrichtungen, die von einer nicht staatlichen Organisation (z. B. einer Kirche, Gewerkschaft oder einem Wirtschaftsunternehmen, ausländischen oder internationalen Agentur) 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 gewinnorientierte 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 Bildungsteilnehmenden 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 Bildungsteilnehmende zu vermitteln. Der Bruttobetrag der Darlehen stellt eine geeignete Kennzahl zur Ermittlung der Finanzhilfen an die gegenwärtigen Bildungsteilnehmenden 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.

In Kapitel C5 wird bei der Diskussion der finanziellen Unterstützung für gegenwärtige Bildungsteilnehmende die Gesamtsumme der Stipendien/Zuschüsse und Darlehen (brutto) berücksichtigt. Für einige OECD-Länder gestaltet es sich schwierig, die Gesamtsumme an Darlehen für Bildungsteilnehmende anzugeben. Zahlen zu Bildungsdarlehen sind daher mit Vorsicht zu interpretieren.

Quellen

Die Daten beziehen sich auf das Berichtsjahr für Bildungsgänge 2022/2023 oder das Kalenderjahr 2022 und beruhen auf einer von der OECD im Jahr 2023 gesondert durchgeführten Erhebung. Die Daten zu den Entwicklungstendenzen beziehen sich auf das Berichtsjahr 2012/2013 oder das Kalenderjahr 2012.

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*. **[3]**

Dynarski, S. (2003), "Does aid matter? Measuring the effect of student aid on college attendance and completion", *American Economic Review*, Vol. 93/1, pp. 279–288, *https://doi.org/10.1257/000282803321455287*. **[5]**

OECD (2021), *How does earnings advantage from tertiary education vary by field of study?*, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/8a4b8f7a-en*. **[2]**

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

OECD (2014), *Bildung auf einen Blick 2014 – OECD-Indikatoren*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, *https://doi.org/10.3278/6001821hw*. **[4]**

Tabellen Kapitel C5

StatLink: https://stat.link/k20xjc

- Tabelle C5.1: Durchschnittliche (bzw. häufigste) jährliche Bildungsgebühren an Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs für inländische und ausländische Bildungsteilnehmende (2022/2023)
- Tabelle C5.2: Jährliche Bildungsgebühren an öffentlichen Bildungseinrichtungen für inländische Bildungsteilnehmende in Master- oder gleichwertigen Bildungsgängen, nach Fächergruppe (2022/2023)
- Tabelle C5.3: Veränderung der Bildungsgebühren zwischen 2012/2013 und 2022/2023 und öffentliche finanzielle Unterstützung für Bildungsteilnehmende im Tertiärbereich (2022/2023)

Datenstand: 14. Juni 2024. Alle aktualisierten Daten und weitere Untergliederungen s. *http://data-explorer.oecd.org/s/4s*, OECD-Bildungsdatenbank.

Tabelle C5.1

Durchschnittliche (bzw. häufigste) jährliche Bildungsgebühren an Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs für inländische und ausländische Bildungsteilnehmende (2022/2023)

In US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP, für Bildungsteilnehmende in Vollzeit, nach Art der Bildungseinrichtung und Bildungsgang

	Anteil der Bildungsteilnehmenden im Tertiärbereich (Vollzeit und Teilzeit) an unabhängigen privaten Bildungseinrichtungen (2021/2022)	Durchschnittliche (bzw. häufigste) jährliche Bildungsgebühren an Bildungseinrichtungen für Bildungsteilnehmende in Vollzeit (2022/2023)															Differenzierung für ausländische Bildungsteilnehmende (EU: Europäische Union; EWR: Europäischer Wirtschaftsraum)*
		Inländische Bildungsteilnehmende								Ausländische Bildungsteilnehmende							
		Öffentliche Bildungseinrichtungen				Unabhängige private Bildungseinrichtungen				Öffentliche Bildungseinrichtungen			Unabhängige private Bildungseinrichtungen				
		Kurze tertiäre Bildungsgänge	Bachelor oder gleichwertig	Master oder gleichwertig	Promotion oder gleichwertig	Kurze tertiäre Bildungsgänge	Bachelor oder gleichwertig	Master oder gleichwertig	Promotion oder gleichwertig	Bachelor oder gleichwertig	Master oder gleichwertig	Promotion oder gleichwertig	Bachelor oder gleichwertig	Master oder gleichwertig	Promotion oder gleichwertig		
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)		(16)
OECD Länder																	
Australien[1,2]	22	3857	5108	9496	196	9368	10978	16057	5453	22359	20880	13623	8580	10431	15729		A
Österreich	24	m	1043	1043	1043	m	m	m	m	2085	2085	2085	m	m	m		B
Kanada	a	m	5590	9564	5983	a	a	a	a	30697	20876	17292	a	a	a		A
Dänemark	0	0	0	0	0	m	m	a	a	m	m	m	m	a	a		B
Finnland[3]	49	a	0	0	0	a	0	0	0	12084	14292	a	8056	9615	a		B
Frankreich	23	0	252	360	564	m	m	m	m	4109	5592	564	m	m	m		B
Deutschland[1,2]	12	m	157[d]	x(3)	x(3)	m	5509[d]	x(7)	x(7)	x(3)	x(3)	x(3)	x(7)	x(7)	x(7)		–
Israel	12	2119	3088	4174	m	m	9040	10368	m	m	m	m	m	m	a		A
Italien	21	a	2570	2864	547	m	6463	8132	2730	Keine Differenzierung für ausländische Bildungsteilnehmende							
Japan	79	3975	5645	5647	5647	7680	10104	8808	6368	Keine Differenzierung für ausländische Bildungsteilnehmende							
Republik Korea	80	2922	5171	6680	7777	7488	9279	12523	13652	m	m	m	m	m	m		B
Litauen	12	5428	5458	13234	20069	a	5141	11216	16842	m	m	m	m	m	m		–
Niederlande	m	3041	3041	3041	a	m	m	m	a	16415	20328	a	m	m	a		B
Neuseeland	0	3372	4748	6124	5161	m	m	m	a	21882	22363	5161	m	m	a		–
Norwegen	12	552	0	0	0	9384	5538[d]	x(7)	a	Keine Differenzierung für ausländische Bildungsteilnehmende							
Spanien[1]	23	0	1708	2447	m	m	12693	13930	m	Keine Differenzierung für ausländische Bildungsteilnehmende							
Schweden[3]	12	0	0	0	0	0	0	0	0	m	m	m	m	m	m		B
Schweiz	8	a	1427	1427	408	m	m	m	m	3261	3159	510	m	m	m		–
Vereinigte Staaten[1,4]	28	3564	9596	12596[d]	x(4)	16579	34041	28017[d]	x(8)	27457	20328[d]	x(11)	34041	28017[d]	x(14)		C
Subnationale Einheiten																	
Belgien (fläm.)	0	1410	1410	1410	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m		B
Belgien (frz.)	0	x(3)	433[d]	753[d]	x(4)	a	a	a	a	m	m	m	a	a	a		–
England (UK)[1,5]	a	x(3)	13135[d]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m		–
Partner- und/oder Beitrittsländer																	
Kroatien	9	a	1660	1657[d]	x(4)	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m		B
Rumänien	12	a	2163	2098	3584	a	2642	2943	a	8578	8150	10536	6152	8631	a		B

* *Legende für Spalte 16:*

A Differenzierte Gebühren für inländische, aus einem anderen Bundesstaat kommende und ausländische Bildungsteilnehmende

B Unterscheidung zwischen inländischen/EU-/EWR-Bildungsteilnehmenden und Bildungsteilnehmenden von außerhalb der EU/des EWR. Für die Republik Korea: differenzierte Gebühren für inländische und ausländische Bildungsteilnehmende

C Differenzierte Gebühren für inländische, aus einem anderen Bundesstaat kommende und manchmal ausländische Bildungsteilnehmende

1. Referenzjahr: Kalenderjahr 2021 für Australien und Deutschland; Berichtsjahr für Bildungsgänge 2021/2022 für England (UK), Spanien und die Vereinigten Staaten. 2. Staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen und unabhängige private Bildungseinrichtungen zusammen. Für Deutschland sind nur akademische Bildungsgänge erfasst. 3. Staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen anstelle unabhängiger privater Bildungseinrichtungen. 4. Bildungsgebühren für ausländische Bildungsteilnehmende beziehen sich normalerweise auf die Gebühren für Bildungsteilnehmende aus anderen Bundesstaaten. In einer Minderheit der Bildungseinrichtungen können die Bildungsgebühren für die Bildungsteilnehmenden aus anderen Bundesstaaten jedoch niedriger sein. 5. Staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen anstelle öffentlicher Bildungseinrichtungen.

Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). Daten und weitere Untergliederungen s. https://data-explorer.oecd.org/s/4s, OECD-Bildungsdatenbank. StatLink: https://stat.link/k2oxjc

Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise zur Lektüre.

Tabelle C5.2

Jährliche Bildungsgebühren an öffentlichen Bildungseinrichtungen für inländische Bildungsteilnehmende in Master- oder gleichwertigen Bildungsgängen, nach Fächergruppen (2022/2023)

In US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP, für Bildungsteilnehmende in Vollzeit

	Durchschnittliche (bzw. häufigste) Gebühren für inländische Bildungsteilnehmende	Mindestbetrag der von inländischen Bildungsteilnehmenden erhobenen Gebühren	Höchstbetrag der von inländischen Bildungsteilnehmenden erhobenen Gebühren	Bildungsgebühren nach Fächergruppen									
				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)
OECD Länder													
Australien[1]	9496	1393	22746	3300	9499	11565	15763	10007	11949	6848	11594	11763	11222
Österreich	1043	m	m	1043	1043	1043	1043	1043	1043	1043	1043	1043	1043
Kanada	9564	1636	100471	5882	4371	5421	14914	5506	7528	6212	5473	10139	5671
Dänemark	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Finnland	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Frankreich	360	m	3708	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Deutschland[1,2]	157	m	m	122	122	169	194	147	140	176	207	114	m
Israel	4174	4174	4174	4174	4174	4174	4174	4174	4174	4174	4174	4174	4174
Italien	2864	336	4909	2379	2653	2661	2684	2903	2757	3074	3000	3092	2700
Japan	5647	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Republik Korea	6680	4262	11109	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Litauen	13234	857	35555	9895	10000	8144	9015	9801	10368	9349	12930	17733	17394
Niederlande	3041	3041	27145	3041	3041	3041	3041	3041	3041	3041	3041	3041	3041
Neuseeland	6124	2340	20093	6124	5711	5574	5574	5574	6881	5986	5986	6124	6743
Norwegen	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Spanien[1]	2447	1000	22844	2050	2936	3372	3427	3088	3279	2420	2036	2131	2651
Schweden	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Schweiz	1427	611	2446	1427	1427	1427	1427	1427	1427	1427	1427	1427	1427
Vereinigte Staaten[1,3]	12596	9292	14814	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Subnationale Einheiten													
Belgien (fläm.)	1410	167	1410	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Belgien (frz.)[3]	753	0	1202	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
England (UK)[1]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Partner- und/oder Beitrittsländer													
Kroatien[3]	1657	1174	2379	1351	2379	1351	1351	1892	1892	1892	1892	1892	m
Rumänien	2098	1168	5842	2160	2546	2176	2202	2150	2140	2150	2159	2149	0

1. Referenzjahr: Kalenderjahr 2021 für Australien und Deutschland; Berichtsjahr für Bildungsgänge 2021/2022 für England (UK), Spanien und die Vereinigten Staaten.
2. Einschließlich Bachelor- oder gleichwertiger Bildungsgänge und Promotions- oder gleichwertiger Bildungsgänge. Nur akademische Bildungsgänge werden erfasst.
3. Einschließlich Promotions- oder gleichwertiger Bildungsgänge.
Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en).
Daten und weitere Untergliederungen s. https://data-explorer.oecd.org/s/4s, OECD-Bildungsdatenbank. StatLink: https://stat.link/k2oxjc
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise zur Lektüre.

Tabelle C5.3

Veränderung der Bildungsgebühren zwischen 2012/2013 und 2022/2023 und öffentliche finanzielle Unterstützung für Bildungsteilnehmende im Tertiärbereich (2022/2023)

	Index der Veränderung der Zahl der Bildungsteilnehmenden im Tertiärbereich (Voll- und Teilzeit) zwischen 2012/2013 und 2021/2022 (2012/2013 = 100)	Index der Veränderung der Bildungsgebühren zwischen 2012/2013 und 2022/2023 (2012/2013 = 100)				Anteil der Bildungsteilnehmenden, denen 2022/2023 die Bildungsgebühren erlassen wurden		Jährlicher Durchschnittsbetrag (2022/2023)		Verteilung der Bildungsteilnehmenden, die 2022/2023 folgende Unterstützung erhalten haben				Anteil der Bildungsteilnehmenden, die 2012/2013 öffentliche Zuschüsse/Stipendien und/oder öffentliche oder staatlich garantierte private Darlehen erhalten haben
		Aktuelle Preise		Konstante Preise										
	Tertiärbereich	Bachelor oder gleichwertig	Master oder gleichwertig	Bachelor oder gleichwertig	Master oder gleichwertig	Bachelor oder gleichwertig	Master oder gleichwertig	Öffentliche Zuschüsse/Stipendien	Öffentliche oder staatlich garantierte private Darlehen	Nur öffentliche oder staatlich garantierte private Darlehen	Nur öffentliche Zuschüsse/Stipendien	Öffentliche Zuschüsse/Stipendien und öffentlich/staatlich garantierte private Darlehen	Weder öffentliche Zuschüsse/Stipendien noch öffentlich/staatlich garantierte private Darlehen	
	Tertiärbereich							Tertiärbereich						
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
OECD Länder														
Australien[1,2]	124	121	145	98	118	m	m	7273	5886	40	0	41	20	m
Österreich[1]	104	100	100	80	80	m	m	9073	a	a	16	a	84	15
Kanada[1]	117	121	125	94	98	m	m	6009	6851	x(12)	x(12)	39[d]	61	33
Dänemark	106	a	a	a	a	a	a	9230	4908	0	66	18	15	m
Finnland	102	a	a	a	a	a	a	2537	6940	x(12)	x(12)	56[d]	44	52
Frankreich[1,3]	123	94	97	83	85	42	32	4547	18771	1	33	m	66	m
Deutschland[1]	120	45[d]	x(2)	38[d]	x(4)	m	m	5384	5174	x(12)	x(12)	21[d]	79	25
Israel	110	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Italien	115	146[d]	x(2)	129[d]	x(4)	52	50	9715	m	0	45	0	55	20
Japan	101	100	100	95	95	m	m	4706	7889	m	m	m	m	m
Republik Korea	85	m	m	m	m	m	m	3469	5195	m	m	m	m	m
Litauen	65	176	255	121	175	m	m	a	6362	5	57	0	38	54
Niederlande	124	125	125	103	103	0	0	5067	11243	m	m	m	m	m
Neuseeland	95	130	135	100	104	20	0	8006	8774	46	4	23	27	88
Norwegen	125	a	a	a	a	a	a	5484	15109	8	2	62	28	a
Spanien[1]	117	94	55	86	50	57	33	m	a	a	40	0	60	33
Schweden	111	a	a	a	a	a	a	3724	9069	0	13	78	9	91
Schweiz	124	m	m	m	m	m	m	9263	7388	1	9	1	90	15
Vereinigte Staaten[1,2,4,5]	89	119	121	101	102	m	m	2202	2879	7	35	38	20	82
Subnationale Einheiten														
Belgien (fläm.)	112	164	164	133	133	m	m	2864	a	0	20	0	80	18
Belgien (frz.)[4,6]	112	100	100	81	81	24	23	m	a	0	22	0	78	20
England (UK)[1,2,6,7]	131	240	m	200	m	a	a	m	23384	93	0	0	7	84
Partner- und/oder Beitrittsländer														
Kroatien	m	143	143	121	120	53	57	m	m	a	11	a	89	a
Rumänien	90	123	117	79	75	m	m	m	m	a	37	0	63	m

1. Referenzjahr für Bildungsgebühren s. Tabelle C5.1. Referenzjahr für die Verteilung der öffentlichen finanziellen Unterstützung: Berichtsjahr für Bildungsgänge 2020/2021 für Kanada; 2021/2022 für England (UK), Frankreich, Österreich und Spanien; 2019/2020 für die Vereinigten Staaten; Kalenderjahr 2021 für Australien. 2. Referenzjahr für Trenddaten (Bildungsgebühren): Kalenderjahr 2011 für Australien; Berichtsjahr für Bildungsgänge 2011/2012 für England (UK); 2014/2015 für Rumänien. Referenzjahr (öffentliche finanzielle Unterstützung): Berichtsjahr für Bildungsgänge 2011/2012 für England (UK) und die Vereinigten Staaten; Kalenderjahr 2014 für Litauen. 3. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen. 4. Masterbildungsgänge schließen auch Promotions- oder gleichwertige Bildungsgänge ein. 5. Die Verteilung der Darlehen bezieht sich nur auf kurze tertiäre Bildungsgänge und Bachelor- oder gleichwertige Bildungsgänge. 6. Bachelorbildungsgänge schließen auch kurze tertiäre Bildungsgänge ein. 7. Staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen anstelle öffentlicher Bildungseinrichtungen.
Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). Daten und weitere Untergliederungen s. https://data-explorer.oecd.org/s/4s, OECD-Bildungsdatenbank. StatLink: https://stat.link/k2oxjc
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise zur Lektüre.

Kapitel C6
Wofür werden Finanzmittel im Bereich der Bildung ausgegeben?

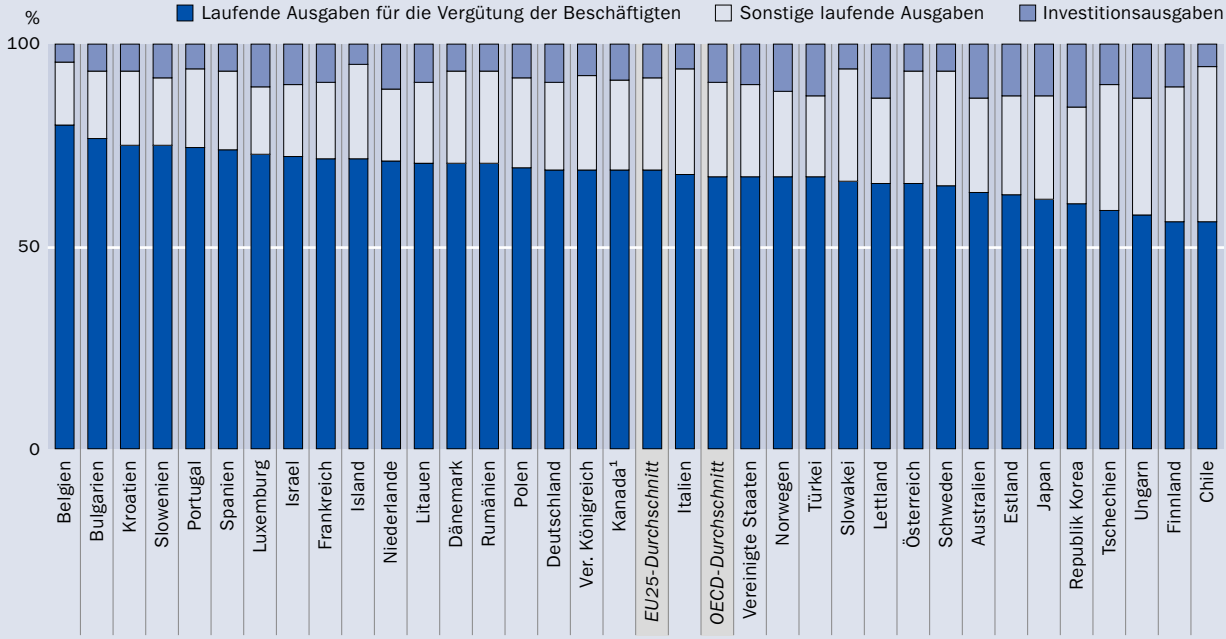
Zentrale Ergebnisse

- Im Durchschnitt der OECD-Länder und in jedem Bildungsbereich entfallen mehr als 90 % der Ausgaben für Bildungseinrichtungen auf laufende Ausgaben: die für den laufenden Betrieb erforderlichen Ressourcen (Vergütung von Lehrkräften und sonstigen Beschäftigten, Schulmahlzeiten usw.).
- Schülerinnen und Schüler an Schulen, denen es an Lehrkräften oder Unterrichtsmaterialien mangelt, schneiden im Durchschnitt der OECD-Länder in der Internationalen Schulleistungsstudie PISA schlechter ab als solche an besser ausgestatteten Schulen. Die Differenz beträgt etwa bzw. mehr als 10 Punkte, was in etwa dem Lernwert eines halben Jahrs entspricht.
- Bei den Ausgaben für die verschiedenen Kategorien von Beschäftigten bestehen große Unterschiede zwischen den Ländern. Darin schlägt sich nieder, wie Bildungssysteme und Schulen organisiert sind. Im Primarbereich beispielsweise sind die Ausgaben für die Vergütung nicht unterrichtender Beschäftigter relativ hoch im Vergleich zu den Ausgaben für die Vergütung der Lehrkräfte in Chile, Estland und den Vereinigten Staaten (erstere betragen etwa die Hälfte oder mehr als der letzteren).

Abbildung C6.1

Verteilung der Investitionsausgaben und der laufenden Ausgaben (2021)

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.

Daten s. Tabelle C6.1. und C6.2. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). StatLink: https://stat.link/89hd3o

Kontext

Die Bildungssysteme benötigen Finanzmittel, um sowohl die erforderliche Infrastruktur, wie z. B. Schulgebäude, als auch die für den laufenden Betrieb erforderlichen Ressourcen, wie z. B. Lehrkräfte, Heizung und Hilfsmaterialien, bereitzustellen. Beide Arten von Ausgaben sind für die Gewährleistung einer hochwertigen Bildung entscheidend, allerdings auf unterschiedliche Weise. Die laufenden Ausgaben, einschließlich Gehälter der Lehrkräfte und Unterrichtsmaterialien, spielen eine wesentliche Rolle bei der Einstellung und Bindung von Lehrkräften und sonstigen Beschäftigten in Bildungseinrichtungen und damit bei der Gewährleistung einer hochwertigen Bildung. Darüber hinaus sind bestimmte Betriebskosten innerhalb der laufenden Ausgaben notwendig, um ein optimales Lernumfeld zu schaffen (z. B. Heizung, Zubereitung von Schulmahlzeiten). Demgegenüber können Investitionsausgaben, darunter Investitionen in solche Einrichtungen wie Gebäude, Räume für den naturwissenschaftlichen Unterricht, Bibliotheken und Computer, die Lehr- und Lernerfahrung verbessern.

Die Bildungsbudgets und die Verteilung der verschiedenen Arten von Ausgaben können als Reaktion auf verschiedene Faktoren schwanken. So müssen bei steigender Zahl der Bildungsteilnehmenden oft mehr Lehrkräfte eingestellt werden, was höhere laufende Ausgaben nach sich zieht. Gleichzeitig machen steigende Zahlen von Bildungsteilnehmenden irgendwann den Bau neuer Gebäude erforderlich, was zu höheren Investitionsausgaben führt (Daten zu Beteiligungsmustern s. Kapitel B2). Aufgrund der Einführung neuer Normen für Gesundheit und Sicherheit müssen möglicherweise Schulgebäude renoviert werden, was die Investitionsausgaben steigen lässt. Manche strategischen Initiativen erfordern eine Kombination aus laufenden Ausgaben und Investitionsausgaben. So müssen beispielsweise für eine effektive Integration digitaler Tools in den Klassenzimmern nicht nur Computer gekauft (Investitionsausgaben), sondern auch Lehrkräfte geschult oder zusätzliche Beschäftigte eingestellt werden (laufende Ausgaben).

Schwerpunkt dieses Kapitels ist, wie die für Bildungseinrichtungen bestimmten Mittel ausgegeben werden. Zunächst wird der Anteil der Investitionsausgaben und der laufenden Ausgaben in verschiedenen Bildungsbereichen untersucht. Danach werden die verschiedenen Arten laufender Ausgaben dargestellt, gefolgt von einer Analyse der Vergütung der Beschäftigten pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer (vollzeitäquivalent). Im letzten Abschnitt dieses Kapitels wird anhand von PISA-Daten die Korrelation zwischen einem Mangel an Bildungsressourcen und der Leistung der Schülerinnen und Schüler untersucht.

Weitere wichtige Ergebnisse

- Im Primar- und Sekundarbereich I 78 % und im Sekundarbereich II entfallen 77 % der laufenden Ausgaben auf die Vergütung der Beschäftigten. Im Durchschnitt der OECD-Länder ist der Anteil der Vergütung der Beschäftigten im Tertiärbereich mit 67 % niedriger, was darauf zurückzuführen ist, dass in diesem Bereich andere Arten laufender Ausgaben (z. B. Unterrichts- und Hilfsmaterial, Ausstattung, Anmietung von Gebäuden) eine wichtigere Rolle spielen.
- Im Primarbereich werden in den OECD-Ländern durchschnittlich 8.715 US-Dollar für die Vergütung der Beschäftigten pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer (vollzeitäquivalent) ausgegeben. Die Ausgaben pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer für die Vergütung der Beschäftigten steigen mit dem Bildungsniveau: 9.793 US-Dol-

lar für den Sekundarbereich I, 8.993 US-Dollar für den allgemeinbildenden und 10.169 US-Dollar für den berufsbildenden Sekundarbereich II. Im Tertiärbereich werden 12.742 US-Dollar für die Vergütung der Beschäftigten pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer (vollzeitäquivalent) ausgegeben.

Analyse und Interpretationen

Investitionsausgaben und laufende Ausgaben

Im Durchschnitt der OECD-Länder und in jedem Bildungsbereich entfallen mehr als 90 % der Ausgaben für Bildungseinrichtungen auf laufende Ausgaben: die für den laufenden Betrieb erforderlichen Ressourcen (Vergütung von Lehrkräften und sonstigen Beschäftigten, Schulmahlzeiten usw.). Die restlichen weniger als 10 % entfallen auf Investitionsausgaben, darunter Ausgaben für langlebige Sachwerte wie Bau, Renovierung und größere Instandsetzungsarbeiten von Gebäuden (s. Abschnitt Definitionen). Die Unterschiede zwischen den Ländern beim Anteil der laufenden Ausgaben und Investitionsausgaben spiegeln größtenteils den Umfang wider, in dem die Länder in neue Gebäude investiert haben. Das kann durch eine steigende Zahl von Bildungsteilnehmenden oder durch die Notwendigkeit bedingt sein, alte Gebäude zu sanieren oder neue Vorschriften im Bereich von Bildung oder Sicherheit umzusetzen. Investitionsausgaben können im Laufe der Zeit erheblich schwanken. Sie erreichen Spitzen in Jahren, in denen größere Investitionsvorhaben umgesetzt werden, und Tiefwerte in Jahren mit weniger intensiver Investitionstätigkeit. Der Mix aus Investitions- und laufenden Ausgaben kann auch andere Faktoren widerspiegeln, wie etwa, ob Schulgebäude Eigentum sind (und daher gebaut oder renoviert werden, womit die Ausgaben unter Investitionsausgaben fallen) oder angemietet sind (womit die Ausgaben unter laufende Ausgaben fallen).

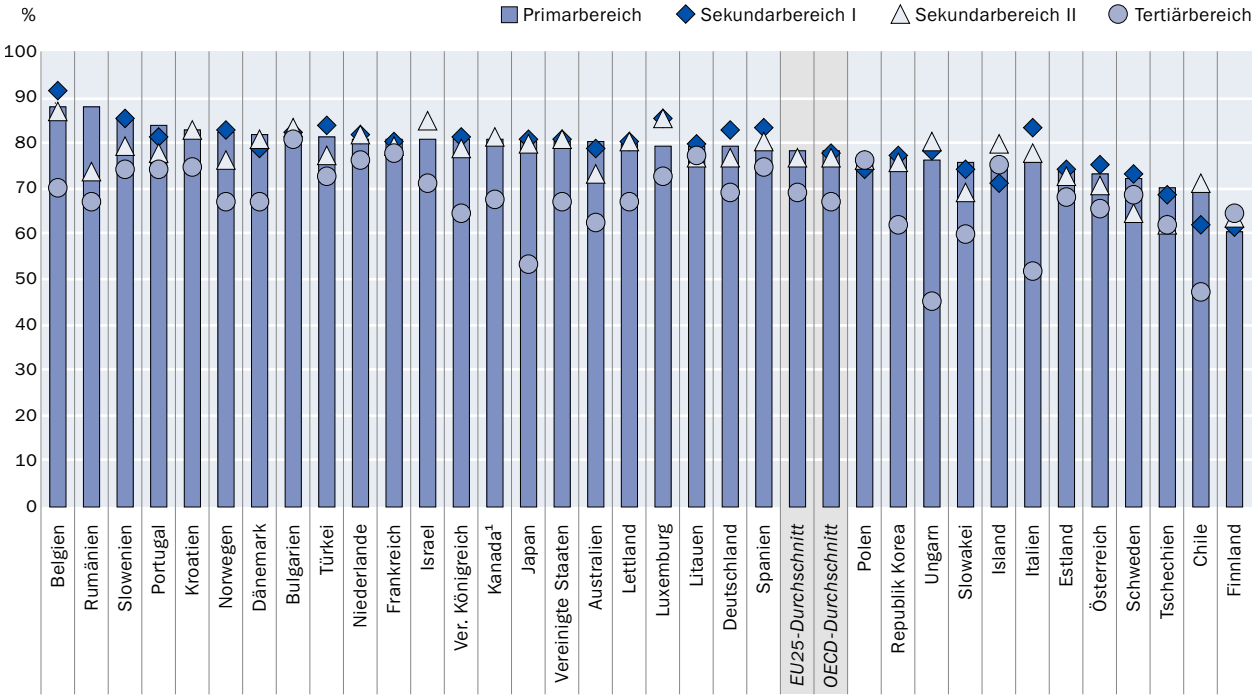
Im Jahr 2021 lagen die Investitionsausgaben für den Primar- bis Tertiärbereich von 4 % der Ausgaben für Bildungseinrichtungen in Belgien bis 15 % in der Republik Korea (Abb. C6.1). Die Investitionsausgaben waren in Estland und der Republik Korea am höchsten; sie beliefen sich auf mehr als 15 % der Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Primarbereich. Im Sekundarbereich waren sie in der Republik Korea (17 %) und Lettland (14 %) am höchsten. In einigen Ländern ist der Anteil der Investitionsausgaben an den laufenden Ausgaben wesentlich geringer: In Portugal beträgt er im Primarbereich 2 % und in Belgien und Österreich im Sekundarbereich 3 %. Im Tertiärbereich gibt es beim Verhältnis zwischen Investitionsausgaben und laufenden Ausgaben ebenfalls Unterschiede zwischen den Ländern. So entfallen in Chile und Island höchstens 2 %, in Tschechien, der Türkei und Ungarn hingegen mehr als 15 % auf Investitionsausgaben (Tab. C6.1).

Arten laufender Ausgaben

Die größte Komponente der laufenden Ausgaben bildet die Vergütung der Beschäftigten. Im Durchschnitt der OECD-Länder entfallen im Primar- und Sekundarbereich I 78 % und im Sekundarbereich II 77 % der laufenden Ausgaben auf die Vergütung der Beschäftigten. Im Tertiärbereich ist der Anteil der Personalaufgaben mit durchschnittlich 67 % niedriger. Ein ähnliches Muster ist in allen OECD-Ländern zu beobachten: Der Anteil der Vergütung der Beschäftigten ist im Tertiärbereich niedriger als in den unteren Bildungsbereichen. Das ist darauf zurückzuführen, dass andere Arten laufender Ausgaben, wie etwa Unter-

Abbildung C6.2

Ausgaben für die Vergütung der Beschäftigten als Anteil an den laufenden Ausgaben, nach Bildungsbereich (2021)



1. Primarbereich beinhaltet auch Bildungsgänge des Elementarbereichs (ISCED 02).
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge nach dem Anteil der laufenden Ausgaben für die Vergütung der Beschäftigten im Primarbereich.
Daten s. Tabelle C6.2. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). StatLink: https://stat.link/89hd3o

richts- und Hilfsmaterial, bestimmte Ausstattungsgegenstände oder die Anmietung von Einrichtungen, im Tertiärbereich eine wichtigere Rolle spielen als im Primar- bis zum postsekundaren, nicht tertiären Bereich.

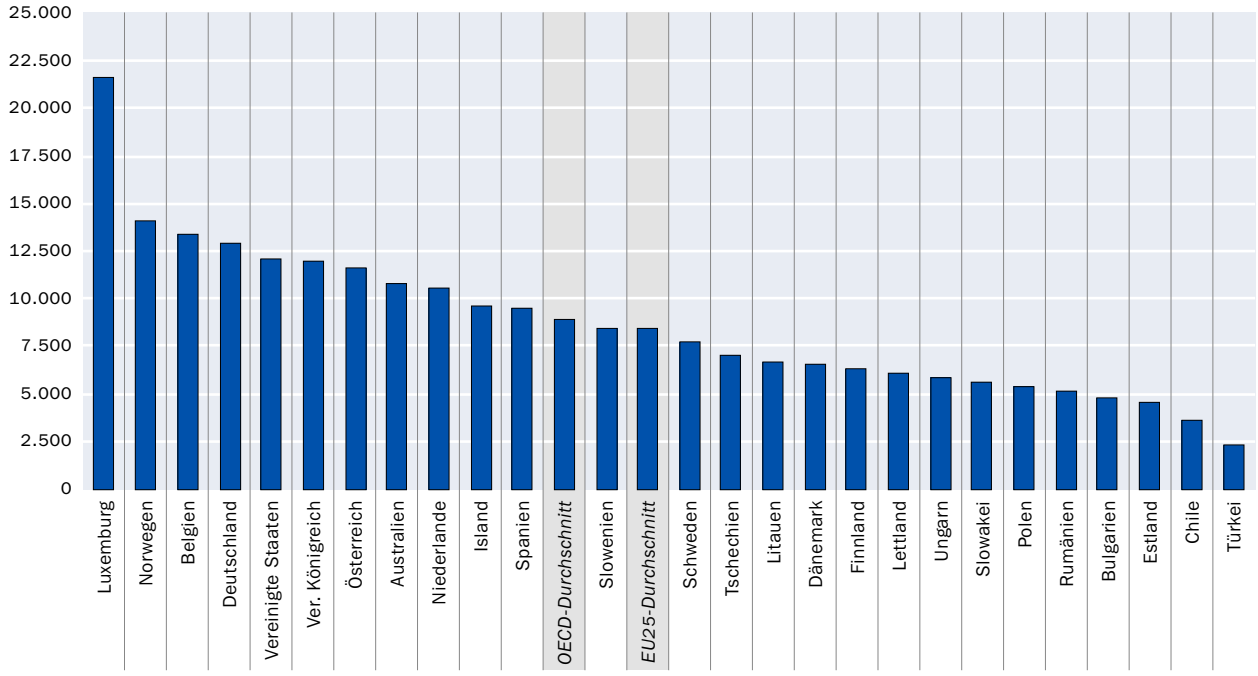
Im Primar- und Sekundarbereich variiert der Anteil der Vergütung der Beschäftigten an den laufenden Ausgaben zwischen den Ländern weniger stark als im Tertiärbereich. Im Primarbereich reicht er beispielsweise von 61 % in Finnland bis zu 88 % in Belgien und Rumänien. Im Sekundarbereich I reicht er von 61 % in Finnland bis 91 % in Belgien. Im Tertiärbereich dagegen macht die Vergütung der Beschäftigten in Ungarn lediglich 45 %, in Bulgarien aber mehr als 81 % der laufenden Ausgaben aus (Tab. C6.2).

Auch bei den Ausgaben für die verschiedenen Kategorien von Beschäftigten bestehen große Unterschiede zwischen den Ländern. Darin schlägt sich nieder, wie Bildungssysteme und Schulen organisiert sind. So kann beispielsweise Beratung innerhalb der Schulen oder den jungen Menschen als Dienstleistung außerhalb des Bildungssystems angeboten werden. In Chile, Tschechien, Estland und den Vereinigten Staaten beispielsweise entfallen über 25 % der laufenden Ausgaben an Schulen im Primarbereich für nicht unterrichtende Beschäftigte wie im Bereich der Schulleitung, Schulpsychologie, Bibliothek oder Wartung. In Portugal, Rumänien und dem Vereinigten Königreich machen die Ausgaben für nicht unterrichtende Beschäftigte weniger als 10 % der laufenden Ausgaben für Schulen im Primarbereich aus (Tab. C6.2).

Abbildung C6.3

Ausgaben für die Vergütung der Beschäftigten pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer (vollzeitäquivalent) im allgemeinbildenden Sekundarbereich II (2021)

In US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP; öffentliche und private Bildungseinrichtungen



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Ausgaben für die Vergütung der Beschäftigten pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer (vollzeitäquivalent) im allgemeinbildenden Sekundarbereich II.

Daten s.Tabelle C6.2. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). StatLink: https://stat.link/89hd3o

Vergütung der Beschäftigten pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer

Abbildung C6.3 zeigt die Ausgaben für die Vergütung der Beschäftigten pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer (vollzeitäquivalent) im allgemeinbildenden Sekundarbereich II. Diese reichen von mehr als 20.000 US-Dollar pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer (vollzeitäquivalent) in Luxemburg bis zu weniger als 5.000 US-Dollar pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer (vollzeitäquivalent) in Bulgarien, Chile, Estland und der Türkei. Die Rangfolge der Länder nach dieser Kennzahl bildet genau ihre Rangfolge nach den Gesamtausgaben pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer ab (Abb. C1.1 in Kapitel C1), da die Vergütung der Beschäftigten einen signifikanten Anteil an den Gesamtausgaben ausmacht (s. Abb. C6.1). Die Vergütung der Beschäftigten wird maßgeblich von den Gehältern der Lehrkräfte bestimmt, und in manchen Ländern mit einer hohen Vergütung der Beschäftigten pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer, wie etwa Deutschland, den Niederlanden und Österreich, sind auch die Gehälter der Lehrkräfte im allgemeinbildenden Sekundarbereich II hoch (s. Tab. D3.3 in Kapitel D3).

Die Ausgaben für die Vergütung der Beschäftigten werden jedoch auch durch andere Faktoren beeinflusst. Erstens fällt in die Kategorie „Beschäftigte“ auch nicht unterrichtendes Personal, wie etwa Verwaltungsmitarbeitende, Bibliothekarinnen und Bibliothekare sowie unterstützendes oder betriebliches Personal. Je nachdem, wie die Bildungseinrichtungen und Bildungssysteme organisiert sind, variiert das Verhältnis zwischen Lehrkräften und nicht unterrichtenden Beschäftigten zwischen den Ländern. Die Lernende-Lehrkräfte-Relationen wirken sich auch auf die Vergütung der Beschäftigten pro Bildungsteilneh-

Kasten C6.1

Aufgliederung der Vergütung der Beschäftigten im Primarbereich

Untersuchung der Verteilung von Gehältern, Altersvorsorge und mehr

In allen Ländern mit verfügbaren Daten sind die Gehälter die bei Weitem größte Komponente der Vergütung der Beschäftigten. Betrachtet man den Primarbereich, der dem in anderen Bildungsbereichen beobachteten Muster folgt (OECD, 2022[1]), so geben die meisten Länder rund 70 bis 90 % der Vergütung der Beschäftigten für Gehälter aus (Tab. C6.4 im Internet). Neben den Gehältern umfasst die Vergütung der Beschäftigten auch Beiträge zur Rentenversicherung und andere Lohnnebenkosten, wie Krankenversicherung, Berufsunfähigkeitsversicherung, Arbeitslosenunterstützung, Mutterschafts- und Kinderbetreuungsleistungen und andere Formen der Sozialversicherung.

In dem auf Beiträge der Arbeitgebenden zur Altersvorsorge der Beschäftigten entfallenden Anteil der Vergütung der Beschäftigten spiegeln sich länderspezifische Systeme und Maßnahmen wider. So wird beispielsweise im Vereinigten Königreich fast ein Drittel der Vergütung der Beschäftigten für die Altersvorsorge der Beschäftigten aufgewandt. Die Beitragssätze der Arbeitgebenden zur britischen Altersvorsorge für Lehrkräfte (*UK Teachers' Pension Scheme*) waren 2021 mit 24 % der Gehälter der Beschäftigten in der Tat sehr hoch und steigen weiter an (GOV.UK, 2024[2]). Von den 7 Ländern, in denen mehr als 15 % der Vergütung der Beschäftigten in öffentlichen Bildungseinrichtungen für Beiträge der Arbeitgebenden zur Altersvorsorge der Beschäftigten ausgegeben werden (Estland, Finnland, Lettland, Norwegen, Schweiz, Tschechien und Vereinigtes Königreich), haben 6 Länder Rentensysteme, bei denen die Beitragssätze der Arbeitgebenden (in Prozent der Bruttogehälter) für Berufe im öffentlichen Sektor über dem OECD-Durchschnitt liegen (OECD, 2023[3]).

Aufgrund der Vielfalt der Rentensysteme in den OECD-Ländern bestehen auch methodische Unterschiede bei der Meldung der Beiträge der Arbeitgebenden zur Altersvorsorge der Beschäftigten. In Ländern mit voll kapitalgedeckten Rentensystemen (d. h., die Arbeitgebenden zahlen Beiträge in Rentenkassen ein, die unmittelbar an die Arbeitnehmenden ausgezahlt werden, wenn sie in Ruhestand gehen) sind die Rentenbeiträge leicht zu melden. Bei nicht kapitalgedeckten Rentensystemen, bei denen die künftigen Renten aus den künftigen Erträgen gezahlt werden, können die Rentenbeiträge zuweilen zu niedrig angesetzt sein, da sie schwerer zu melden sind (Beträge müssen geschätzt oder errechnet werden). Bei einem länderübergreifenden Vergleich der Aufteilung der Vergütung der Beschäftigten sollten diese Unterschiede bei den Rentensystemen berücksichtigt werden.

Neben Gehältern und Beiträgen zur Altersvorsorge kann die Vergütung der Beschäftigten auch Gesundheitsvorsorge oder Krankenkassenbeiträge, Arbeitslosenversicherung, Wohngeld, Erziehungs- und Kinderbetreuungsgeld oder -zuschüsse sowie andere Sachzulagen umfassen. In öffentlichen Bildungseinrichtungen aller Länder mit verfügbaren Daten außer Kanada und Mexiko bilden diese den kleinsten Anteil der Ausgaben für die Vergütung der Beschäftigten in öffentlichen Bildungseinrichtungen (Tab. C6.4 im Internet).

merin bzw. -teilnehmer aus (sofern alle anderen Faktoren gleich sind, führen höhere Lernende-Lehrkräfte-Relationen zu einer niedrigeren Vergütung der Beschäftigten pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer), während sie sich nicht direkt auf die Vergütung der Lehrkräfte auswirkt. Mehrere Länder mit einer hohen Vergütung der Beschäftigten pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer, wie etwa Belgien, Deutschland, Luxemburg und Norwegen, weisen auch relativ niedrige Lernende-Lehrkräfte-Relationen im allgemeinbildenden Sekundarbereich II auf (Tab. D2.2 in Kapitel D2). Drittens umfasst die Vergütung auch Lohnnebenkosten, wie z. B. Zuschüsse, Versicherungen und Beiträge der Arbeitgebenden zur Altersvorsorge der Beschäftigten (weiterführende Informationen zur Aufgliederung der Lohnnebenkosten im Primarbereich s. Kasten C6.1).

Daher ist eine überdurchschnittlich hohe Vergütung der Beschäftigten pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer nicht immer auf hohe Gehälter der Lehrkräfte zurückzuführen. Beispielsweise sind im Primarbereich sowie Sekundarbereich I und II in Finnland die Gehälter der Lehrkräfte relativ hoch, aber die Vergütung der Beschäftigten pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer liegt unter dem Durchschnitt (Abb. C6.3 und Tab. D3.3 in Kapitel D3).

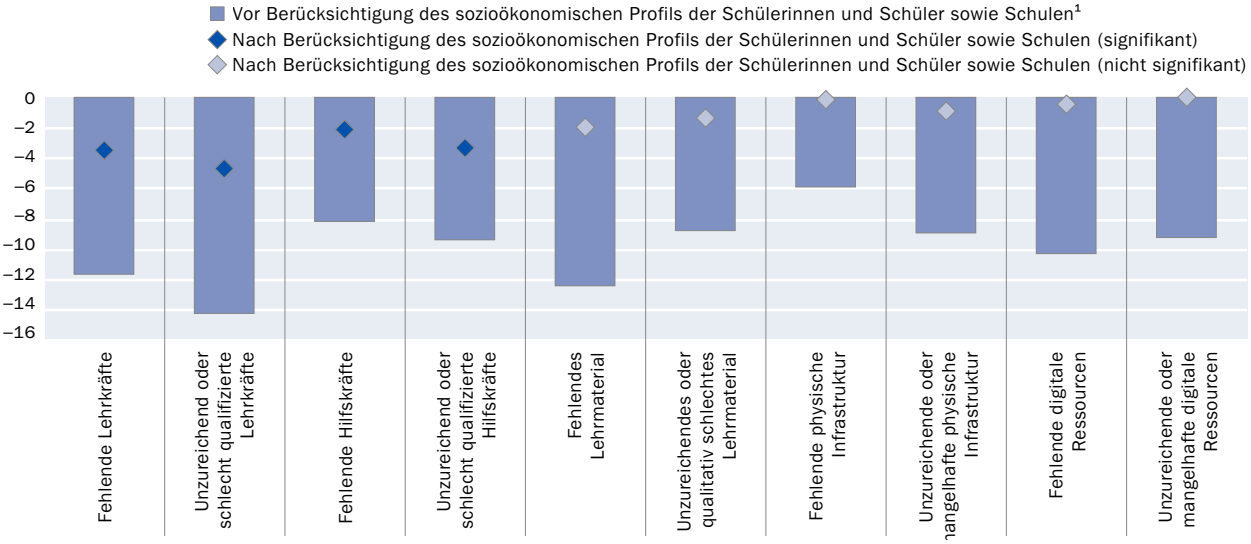
Ressourcenmangel und Leistung der Schülerinnen und Schüler

Die PISA-Daten geben Aufschluss über die Korrelation zwischen einem Ressourcenmangel und der Mathematikleistung der Schülerinnen und Schüler. Abbildung C6.4 (OECD, 2023[4]) untersucht den Mangel unterschiedlicher Ressourcen: Lehrkräfte, Hilfskräfte,

Abbildung C6.4

Mangel an Lehrkräften und materiellen Ressourcen sowie PISA-Ergebnisse für Mathematik (2022)

Durchschnittlicher OECD-Unterschied bei den Mathematikergebnissen zwischen Schulen, deren Schulleitungen spezifische Ressourcenknappheit melden, und Schulen, deren Schulleitungen dies nicht tun



Anmerkung: Statistisch signifikante Punktedifferenzen sind in einem dunkleren Farbton dargestellt. Alle Punktzahlunterschiede sind statistisch signifikant, bevor die sozioökonomischen Profile der Schülerinnen und Schüler sowie Schulen berücksichtigt werden. Zum Bildungsmaterial gehören Lehrbücher, Ausstattung mit Informations- und Kommunikationstechnologie, Bibliothek, Labormaterial usw. Zur physischen Infrastruktur gehören Schulgebäude, Schulgelände, Heiz-/Kühlsysteme, Beleuchtungs- und Akustiksysteme usw. Zu den digitalen Ressourcen gehören Desktop- oder Laptop-Computer, Internetzugang, Lernmanagementsysteme oder schulische Lernplattformen usw.
1. Die sozioökonomischen Profile werden anhand des PISA-Index des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status (Economic, Social and Cultural Status – ESCS) gemessen. Anordnung der Mangelkategorien von links nach rechts nach abnehmender Punktedifferenz: Lehrkräfte, Hilfskräfte, Unterrichtsmaterial, physische Infrastruktur und digitale Ressourcen.
Quelle: OECD (2023[4]), "Investments in a solid foundation for learning and well-being", in PISA 2022 Results (Volume II): Learning During – and From – Disruption, https://doi.org/10.1787/4a2f0ed6-en, Abb. II.5.6. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). StatLink: https://stat.link/89hd3o

Unterrichtsmaterialien, sachliche Infrastruktur und digitale Ressourcen. Bei jedem Mangel werden 2 Schweregrade unterschieden: fehlende Ressourcen und unzureichende oder schlechte Ressourcen.

Im Durchschnitt der OECD-Länder schneiden Schülerinnen und Schüler an Schulen, denen es an Lehrkräften oder Unterrichtsmaterialien mangelt, bei der Internationalen Schulleistungsstudie PISA schlechter ab als solche an besser ausgestatteten Schulen (Abb. C6.4). Die Differenz beträgt ungefähr bzw. mehr als 10 Punkte, was in etwa dem Lernwert eines halben Jahrs entspricht. Ein Mangel an Hilfskräften, sachlicher Infrastruktur und digitalen Ressourcen geht ebenfalls mit schlechteren PISA-Ergebnissen einher, wobei die Differenz von 6 bis 10 Punkten reicht.

Es ist auch wichtig, diese Fragen unter Berücksichtigung von Informationen über den sozioökonomischen Hintergrund der Schülerinnen und Schüler zu analysieren, um festzustellen, inwieweit die Ergebnisse auf die sozioökonomische Zusammensetzung der unterschiedlich ausgestatteten Schulen zurückzuführen sind. Personalmangel korreliert – auch unter Berücksichtigung des sozioökonomischen Profils der Schülerinnen und Schüler sowie der Schulen – mit einem schlechteren Abschneiden der Schülerinnen und Schüler bei PISA. Wenn diese Profile berücksichtigt werden, verringert sich der Leistungsunterschied zwischen gut und schlecht ausgestatteten Schulen auf etwa 5 Punkte oder weniger, bleibt aber statistisch signifikant. Wie in Abbildung C6.4 gezeigt wird, erzielen Schulen, die über angemessen qualifizierte und ausreichende Lehr- und Hilfskräfte verfügen, in der Regel bessere PISA-Ergebnisse, unabhängig vom sozialen Hintergrund der Schülerinnen und Schüler und ihrer Schulen.

Dabei zeigen die PISA-Daten, dass Schulen, die mehr benachteiligte Schülerinnen und Schüler betreuen, in der Regel stärker durch Lehrkräftemangel beeinträchtigt werden als solche, die Schülerinnen und Schüler aus privilegierteren Verhältnissen betreuen (OECD, 2023[4]). Das erklärt, weshalb die Korrelation zwischen dem Abschneiden bei PISA und einem Mangel an Unterrichtsmaterialien, sachlicher Infrastruktur und digitalen Ressourcen verschwindet (nicht mehr statistisch signifikant ist), wenn man das sozioökonomische Profil der Schülerinnen und Schüler sowie der Schule berücksichtigt. Aus der Perspektive der Chancengerechtigkeit ist das besorgniserregend. Die Schülerinnen und Schüler, die hochwertige Lernressourcen am dringendsten benötigen, haben zugleich den schlechtesten Zugang dazu.

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 Bildungsteilnehmenden, Mietzahlungen für Schulgebäude und andere Einrichtungen usw.). Diese Dienstleistungen werden von externen Anbieterinnen und 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 Arbeitgebenden 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 Bildungsteilnehmenden beteiligten Beschäftigten. In die Kategorie „Nicht unterrichtende Beschäftigte" fallen alle weiteren pädagogischen, administrativen und fachlichen Beschäftigten sowie unterstützendes Personal (z. B. Schulleitungen, weitere Verwaltungsmitarbeitende von Bildungseinrichtungen, Betreuungskräfte, Beratungslehrkräfte, Schulpsychologinnen und -psychologen und medizinisches Personal, Bibliothekarinnen und Bibliothekare, Personal für Betrieb und Instandhaltung von Gebäuden). Im Tertiärbereich umfasst der Lehrkörper Mitarbeitende, deren Hauptaufgabe entweder die Lehre oder die Forschung ist. Hierzu gehören keine Lehrkräfte in Ausbildung, Hilfslehrkräfte oder Hilfskräfte.

Angewandte Methodik

Die Ausgaben pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer für Bildungseinrichtungen in einem bestimmten Bildungsbereich werden mittels Division der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen in diesem Bereich durch die entsprechende Zahl der Bildungsteilnehmenden (in Vollzeitäquivalenten) ermittelt. Dabei werden nur jene Bildungseinrichtungen und Bildungsgänge berücksichtigt, für die sowohl Daten zur Zahl der Bildungsteilnehmenden 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).

Weiterführende Informationen s. *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018* (OECD, 2018[5]) sowie *Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes, https://doi.org/10.1787/e7d20315-en*.

Quellen

Die Daten beziehen sich auf das Haushaltsjahr 2021 (sofern nicht anders angegeben) und beruhen auf der von der OECD im Jahr 2023 durchgeführten Bildungsstatistik auf Basis der Datensammlung von UNESCO/OECD/Eurostat. Einzelheiten s. *Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes, https://doi.org/10.1787/e7d20315-en*. Die Daten zu Argentinien, China, Indien, Indonesien, Saudi-Arabien und Südafrika stammen vom UNESCO-Institut für Statistik (UIS).

Es wurden Daten aus Tabelle X2.2 verwendet, um die Ausgaben zu konstanten Preisen des Jahrs 2015 und in US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP, zu berechnen.

Weiterführende Informationen

GOV.UK (2024), *Teachers' pension scheme employer contribution grant: further education providers academic year 2023 to 2024, https://www.gov.uk/government/publications/teachers-pension-scheme-employer-contribution-grant-further-education-providers/teachers-pension-scheme-employer-contribution-grant-further-education-providers*. [2]

OECD (2023), *Pensions at a Glance: OECD and G20 Indicators,* OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/678055dd-en*. [3]

OECD (2023), *PISA 2022 Results (Volume II): Learning During – and From – Disruption,* PISA, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/a97db61c-en*. [4]

OECD (2022), *Bildung auf einen Blick 2022 – OECD-Indikatoren,* wbv Publikation, Bielefeld, *https://doi.org/10.3278/6001821pw*. [1]

OECD (2018), *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018,* OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/9789264304444-en*. [5]

Tabellen Kapitel C6

StatLink: https://stat.link/8ghd30

- Tabelle C6.1: Anteil der laufenden Ausgaben und der Investitionsausgaben, nach Bildungsbereich (2021)
- Tabelle C6.2: Anteil der laufenden Ausgaben nach Ausgabenkategorie und Ausgaben für die Vergütung der Beschäftigten pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer (vollzeitäquivalent) (2021)
- **WEB** Table C6.3: Trends in the shares of current and capital expenditure (Entwicklungstendenzen beim Anteil der laufenden Ausgaben und der Investitionsausgaben) (2015 und 2021)
- **WEB** Table C6.4: Distribution of expenditure on teaching staff in primary education (Verteilung der Ausgaben für Lehrkräfte im Primarbereich) (2021)

Datenstand: 14. Juni 2024. Aktualisierte Daten und weitere Untergliederungen s. *http://data-explorer.oecd.org/s/4s*, OECD-Bildungsdatenbank.

Tabelle C6.1

Anteil der laufenden Ausgaben und der Investitionsausgaben, nach Bildungsbereich (2021)

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	88	12	88	12	88	12	87	13	88	12	87	13	87	13
Österreich	92	8	96	4	98	2	97	3	99	1	95	5	91	9	94	6
Belgien	96	4	97	3	97[d]	3[d]	97[d]	3[d]	x(5,7)	x(6,8)	97	3	94	6	96	4
Kanada[1]	91[d]	9[d]	x(1)	x(2)	91	9	91	9	m	m	91	9	92	8	92	8
Chile	94	6	93	7	92	8	92	8	a	a	93	7	98	2	95	5
Kolumbien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	a	a	m	m	93	7	m	m
Tschechien	92	8	92	8	93	7	93	7	88	12	92	8	84	16	90	10
Dänemark	91	9	93	7	98	2	95	5	a	a	93	7	95	5	94	6
Estland	85	15	84	16	93	7	88	12	92	8	86	14	92	8	88	12
Finnland	87	13	87	13	90[d]	10[d]	89[d]	11[d]	x(5,7)	x(6,8)	88	12	95	5	90	10
Frankreich	93	7	91	9	90	10	91	9	90	10	91	9	91	9	91	9
Deutschland	89	11	92	8	92	8	92	8	93	7	91	9	91	9	91	9
Griechenland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ungarn	93	7	92	8	93	7	92	8	93	7	93	7	77	23	87	13
Island	93	7	93	7	99	1	96	4	99	1	95	5	98	2	95	5
Irland	m	m	90	10	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Israel	89	11	x(5)	x(6)	93[d]	7[d]	93	7	100	0	90	10	91	9	91	9
Italien	96	4	97	3	95[d]	5[d]	96[d]	4[d]	x(5,7)	x(6,8)	96	4	90	10	95	5
Japan	87	13	87	13	88[d]	12[d]	88[d]	12[d]	x(5,7,13)	x(6,8,14)	88[d]	12[d]	87[d]	13[d]	88	12
Republik Korea	83	17	82	18	83	17	83	17	a	a	83	17	90	10	85	15
Lettland	87	13	87	13	85	15	86	14	83	17	86	14	88	12	87	13
Litauen	93	7	93	7	89	11	92	8	79	21	92	8	90	10	91	9
Luxemburg	89	11	88	12	89	11	89	11	100	0	89	11	97	3	90	10
Mexiko	m	m	m	m	m	m	m	m	a	a	m	m	m	m	m	m
Niederlande	89	11	88	12	92	8	90	10	a	a	90	10	89	11	89	11
Neuseeland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norwegen	85	15	85	15	92	8	89	11	93	7	87	13	92	8	89	11
Polen	94	6	94	6	93	7	94	6	92	8	94	6	88	12	92	8
Portugal	98	2	94	6	92[d]	8[d]	93[d]	7[d]	x(5,7)	x(6,8)	95	5	94	6	95	5
Slowakei	97	3	98	2	94	6	96	4	94	6	96	4	90	10	95	5
Slowenien	93	7	93	7	94	6	93	7	a	a	93	7	90	10	92	8
Spanien	96	4	97	3	96[d]	4[d]	96[d]	4[d]	x(5,7)	x(6,8)	96	4	88	12	94	6
Schweden	92	8	92	8	94	6	94	6	94	6	93	7	96	4	94	6
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	88	12	89	11	91	9	90	10	a	a	90	10	85	15	88	12
Ver. Königreich	95	5	92	8	92	8	92	8	a	a	93	7	92	8	93	7
Vereinigte Staaten	90	10	90	10	90	10	90	10	90	10	90	10	91	9	90	10
OECD-Durchschnitt	**91**	**9**	**91**	**9**	**92**	**8**	**92**	**8**	**m**	**m**	**91**	**9**	**91**	**9**	**91**	**9**
Partner- und/oder Beitrittsländer																
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
Bulgarien	95	5	95	5	94	6	94	6	94	6	95	5	93	7	94	6
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kroatien	96[d]	4[d]	x(1)	x(2)	96	4	x(11)	x(12)	a	a	96	4	90	10	94	6
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
Peru	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Rumänien	96	4	94	6	95	5	95	5	96	4	95	5	92	8	94	6
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
EU25-Durchschnitt	**93**	**7**	**92**	**8**	**93**	**7**	**93**	**7**	**m**	**m**	**93**	**7**	**91**	**9**	**92**	**8**
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Die Daten zu F&E sind im Tertiärbereich enthalten, sofern nicht anders angegeben.

1. Primarbereich beinhaltet auch Bildungsgänge des Elementarbereichs (ISCED 02).

Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik sowie Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). Daten und weitere Untergliederungen s. auch https://data-explorer.oecd.org/s/4s, OECD-Bildungsdatenbank.

StatLink: https://stat.link/89hd3o

Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise zur Lektüre.

Tabelle C6.2

Anteil der laufenden Ausgaben nach Ausgabenkategorie und Ausgaben für die Vergütung der Beschäftigten pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer (vollzeitäquivalent) (2021)

Verteilung der laufenden Ausgaben als Prozentsatz der gesamten laufenden Ausgaben

	Primarbereich				Sekundarbereich I				Sekundarbereich II			
	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)	(17)	(18)	(19)	(20)
OECD-Länder												
Australien	63	18	81	19	60	19	79	21	52	21	73	27
Österreich	61	13	73	27	68	7	75	25	65	6	71	29
Belgien	66	22	88	12	72	19	91	9	68	19	87	13
Kanada[1]	66[d]	15[d]	81[d]	19[d]	x(1)	x(2)	x(3)	x(4)	66	15	81	19
Chile	43	26	69	31	39	23	62	38	44	27	71	29
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	45	25	71	29	46	23	68	32	50	12	62	38
Dänemark	x(3)	x(3)	82	18	x(7)	x(7)	79	21	x(19)	x(19)	80	20
Estland	48	26	74	26	48	26	74	26	54	18	73	27
Finnland	51	10	61	39	51	10	61	39	47	16	63	37
Frankreich	60	22	81	19	58	22	80	20	59	20	79	21
Deutschland	x(3)	x(3)	80	20	x(7)	x(7)	82	18	x(19)	x(19)	76	24
Griechenland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ungarn	x(3)	x(3)	76	24	x(7)	x(7)	78	22	x(19)	x(19)	80	20
Island	54	22	76	24	50	21	71	29	61	19	79	21
Irland	m	m	m	m	55	8	63	37	m	m	m	m
Israel	x(3)	x(3)	81	19	x(19)	x(19)	x(19)	x(20)	x(19)	x(19)	85	15
Italien	59	17	76	24	80	3	83	17	55	22	77	23
Japan	x(3)	x(3)	81	19	x(7)	x(7)	81	19	a	a	80	20
Republik Korea	56	21	77	23	59	19	77	23	58	18	76	24
Lettland	x(3)	x(3)	80	20	x(7)	x(7)	80	20	x(19)	x(19)	80	20
Litauen	57	23	80	20	56	23	80	20	51	25	77	23
Luxemburg	67	12	80	20	76	9	85	15	76	9	85	15
Mexiko	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Niederlande	x(3)	x(3)	81	19	x(7)	x(7)	82	18	x(19)	x(19)	82	18
Neuseeland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norwegen	x(3)	x(3)	83	17	x(7)	x(7)	83	17	x(19)	x(19)	76	24
Polen	x(3)	x(3)	77	23	x(7)	x(7)	74	26	x(19)	x(19)	76	24
Portugal	76	8	84	16	75	6	81	19	70	7	77	23
Slowakei	60	16	76	24	58	17	74	26	53	16	69	31
Slowenien	x(3)	x(3)	86	14	x(7)	x(7)	85	15	x(19)	x(19)	79	21
Spanien	68	11	79	21	75	9	83	17	72	8	80	20
Schweden	57	16	73	27	57	16	73	27	53	11	64	36
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	x(3)	x(3)	82	18	x(7)	x(7)	84	16	x(19)	x(19)	77	23
Ver. Königreich	72	9	81	19	74	7	81	19	69	10	79	21
Vereinigte Staaten	53	27	81	19	53	27	81	19	53	27	81	19
OECD-Durchschnitt	**m**	**m**	**78**	**22**	**m**	**m**	**78**	**22**	**m**	**m**	**77**	**23**
Partner- und/oder Beitrittsländer												
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
Bulgarien	69	13	82	18	69	13	82	18	68	16	83	17
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kroatien	x(3)	x(3)	83[d]	17[d]	x(3)	x(3)	x(3)	x(4)	x(19)	x(19)	83	17
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
Peru	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Rumänien	88	0	88	12	77	0	77	23	73	0	74	26
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
EU25-Durchschnitt	**62**	**16**	**79**	**21**	**64**	**13**	**78**	**22**	**61**	**14**	**76**	**24**
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Sonstige laufende Ausgaben sind Ausgaben, die nicht für die Vergütung der Beschäftigten bestimmt sind, und können vertraglich vereinbarte und eingekaufte Dienstleistungen wie die Instandhaltung von Schulgebäuden und die Zubereitung von Mahlzeiten oder Ausgaben für andere im Unterricht verwendete Ressourcen wie Lehr- und Lernmittel umfassen. Einige Bildungsbereiche sind in anderen Bildungsbereichen enthalten. Einzelheiten s. Erläuterung von „x" in Tabelle C6.1. Daten zur Verteilung der laufenden Ausgaben für den allgemeinbildenden und berufsbildenden Sekundarbereich II (Spalten 9 bis 16) und den Primarbereich bis zum Tertiärbereich zusammen (Spalten 25 bis 28) sowie die Ausgaben für die Vergütung der Beschäftigten pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer für alle Einrichtungen (Spalten 29 bis 36) sind im Internet verfügbar (s. StatLink). Beschäftigte im Tertiärbereich beinhaltet Beschäftigte, deren Hauptaufgabe Lehre oder Forschung ist (Spalten 21 und 22). Daten zu F&E sind im Tertiärbereich enthalten, sofern nicht anders angegeben.

1. Primarbereich beinhaltet auch Bildungsgänge des Elementarbereichs (ISCED 02).

Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik sowie Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). Daten und weitere Untergliederungen s. https://data-explorer.oecd.org/s/4s, OECD-Bildungsdatenbank.

StatLink: https://stat.link/89hd3o

Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise zur Lektüre.

D

Lehrkräfte, das Lernumfeld und die Organisation von Schulen

Kapitel D2
Wie ist die Lernende-Lehrkräfte-Relation und wie groß sind Klassen und Schulen?

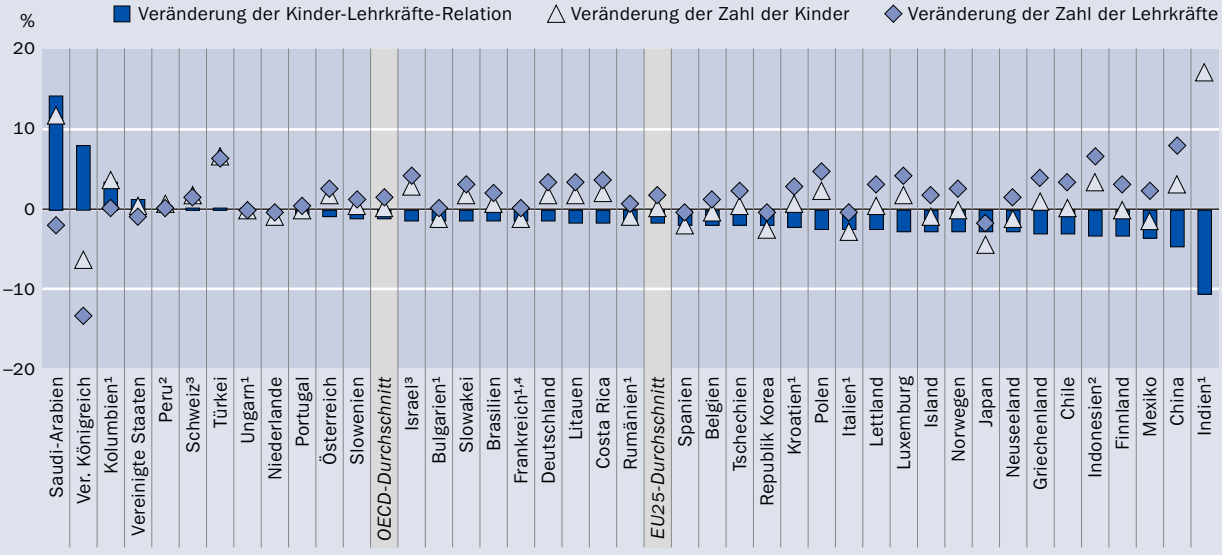
Zentrale Ergebnisse

- Zwischen 2013 und 2022 ist die Kinder-Lehrkräfte-Relation im Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) in den meisten Ländern gesunken, und zwar von 16 : 1 auf 15 : 1 im Durchschnitt der OECD-Länder, was auf weniger teilnehmende Kinder und mehr Lehrkräfte zurückzuführen ist. In einigen Ländern hat sich das Verhältnis jedoch aufgrund steigender Kinderzahlen und Lehrkräftemangel erhöht.
- Im Durchschnitt sind die Klassen in öffentlichen Primarschulen etwas größer als in privaten Schulen, nämlich 21 Schülerinnen und Schüler pro Klasse in öffentlichen Schulen und 20 in privaten Schulen. Insgesamt sind die Klassengrößen sowohl im Primarbereich als auch im Sekundarbereich I in den OECD-Ländern zwischen 2013 und 2022 konstant geblieben, wobei es in den einzelnen Ländern Unterschiede gibt.
- Die Größe der Primarschulen variiert sowohl zwischen als auch innerhalb der Länder erheblich. Generell gilt jedoch für alle Länder, dass Metropolregionen tendenziell eine geringere Konzentration kleiner Primarschulen aufweisen, während Nicht-Metropolregionen tendenziell eine höhere Konzentration aufweisen.

Abbildung D2.1

Jährliche Veränderung der Kinder-Lehrkräfte-Relation, Zahl der Kinder und Zahl der Lehrkräfte in Bildungsangeboten für Kinder ab 3 Jahren (2013 und 2022)

Durchschnittliche jährliche Veränderung



1. Referenzjahr nicht 2013. Weitere Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle. 2. Referenzjahr nicht 2022. Weitere Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle. 3. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen. 4. Ohne Daten von unabhängigen privaten Bildungseinrichtungen.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Veränderung der Kinder-Lehrkräfte-Relation zwischen 2013 und 2022 im Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02).

Daten s. Tabelle D2.1. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). StatLink: https://stat.link/0qac5u

Kontext

Die Klassengröße und die Lernende-Lehrkräfte-Relation sind viel diskutierte Aspekte der Bildung und gehören neben der Unterrichtszeit der Schülerinnen und Schüler (s. Kapitel D1), der Arbeitszeit der Lehrkräfte und der Aufteilung der Zeit der Lehrkräfte zwischen Unterricht und anderen Aufgaben (s. Kapitel D4) zu den bestimmenden Faktoren des Bedarfs an Lehrkräften. Neben den Gehältern der Lehrkräfte (s. Kapitel D3) und der Unterrichtszeit beeinflussen auch die Klassengröße und die Lernende-Lehrkräfte-Relation die laufenden Ausgaben für Bildung durch die Gehaltskosten der Lehrkräfte erheblich.

Die Relation von Lernenden zu Lehrkräften ist ein Indikator dafür, wie die Ressourcen für Bildung verteilt werden. Eine geringere Lernende-Lehrkräfte-Relation muss oft gegen Maßnahmen wie höhere Gehälter für Lehrkräfte, Investitionen in ihre berufliche Entwicklung, größere Investitionen in Unterrichtstechnologie oder den verstärkten Einsatz von Lehrassistentinnen und Lehrassistenten abgewogen werden, deren Gehälter oft deutlich unter denen der Lehrkräfte liegen.

Kleinere Klassen werden oft als vorteilhaft angesehen, da Lehrkräfte sich stärker auf die Bedürfnisse der einzelnen Schülerinnen und Schüler konzentrieren können und weniger Zeit für die Bewältigung von Unterrichtsstörungen benötigen. Es gibt zwar einige Belege dafür, dass die gezielte und intensive Einführung kleinerer Klassen vielversprechend ist, wenn es darum geht, schulische Leistungsunterschiede zu verringern (Bouguen, Grenet and Gurgand, 2017[1]), aber insgesamt sind die Belege für die Auswirkungen der Klassengröße auf die Leistungen der Schülerinnen und Schüler uneinheitlich (OECD, 2016[2]). Zeitweilige Veränderungen der Klassengröße können auch ein potenzielles Ungleichgewicht zwischen dem Angebot an Lehrkräften und der Nachfrage der Schülerinnen und Schüler aufzeigen. Einige Länder haben Schwierigkeiten, neue Lehrkräfte anzuwerben, um einer wachsenden Schülerschaft gerecht zu werden, während andere mit dem umgekehrten Problem konfrontiert sind, die Zahl der Lehrkräfte an sinkende Zahlen von Schülerinnen und Schülern anpassen zu müssen (OECD, 2019[3]).

Schulen sind die zentrale organisatorische Einheit der Bildungssysteme und das Umfeld, in dem Schülerinnen und Schüler die meiste Zeit ihrer Ausbildung verbringen. Sie unterscheiden sich voneinander durch ihre Größe, ihre Organisation und ihre verfügbaren Ressourcen. Dies spiegelt sich in grundlegenden Schulmerkmalen wie Klassengröße und Fächerangebot wider und wirkt sich auf wichtige politikrelevante Ergebnisse wie Lernergebnisse, Bildungskosten und Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler aus.

Vor allem in ländlichen Gebieten müssen die politischen Entscheidungsträgerinnen und -träger entscheiden, wie viele Schulen sie betreiben und wo sie diese ansiedeln wollen. Diese Entscheidungen beinhalten Abwägungen zwischen Zugänglichkeit, Qualität und den Kosten für die Bereitstellung von Bildung. Obwohl die geografische Lage eines Landes Einfluss auf den Standort der Schulen hat, gibt es immer noch große Unterschiede bei den Schulgrößen zwischen den Ländern und innerhalb der Länder, selbst in städtischen Gebieten, wo die Zugänglichkeit von Schulen in der Nähe aufgrund der höheren Bevölkerungsdichte im Allgemeinen weniger problematisch ist. Diese Unterschiede deuten darauf hin, dass die Länder bei ihren politischen Entscheidungen über die Schulgröße unterschiedlich vorgehen.

Weitere wichtige Ergebnisse

- In allen OECD-Ländern mit verfügbaren Daten für 2022 kamen im Primarbereich durchschnittlich 14 Schülerinnen und Schüler auf eine Lehrkraft, im Sekundarbereich I waren es 13 Schülerinnen und Schüler pro Lehrkraft.
- Der Median der Lernende-Lehrkräfte-Relation in Primarschulen in Metropolregionen ist in allen 9 Ländern mit verfügbaren Daten für diesen Schulbereich im Allgemeinen höher als in Nicht-Metropolregionen, aber die Verteilung der Lernende-Lehrkräfte-Relation weist in und zwischen den Ländern ein unterschiedliches Muster auf.

Hinweis

Lernende-Lehrkräfte-Relationen, Klassengrößen und Schulgrößen messen sehr unterschiedliche Merkmale des Bildungssystems. Die Lernende-Lehrkräfte-Relation gibt Aufschluss über die Anzahl der in einem Land verfügbaren Lehrkräfte im Verhältnis zu seiner Population von Schülerinnen und Schülern und dient als zentraler Indikator für die direkt oder indirekt für die Bildung der Kinder zur Verfügung gestellten Humanressourcen. Diese Relation ist sowohl aus verwaltungstechnischer als auch aus wirtschaftlicher Sicht von Bedeutung, da sie in engem Zusammenhang mit dem pro Schülerin bzw. Schüler ausgegebenen Geldbetrag steht. Im Gegensatz dazu misst die Klassengröße die durchschnittliche Anzahl der Schülerinnen und Schüler, die in einem Klassenzimmer zusammengefasst sind, was aus psychologischer Sicht bedeutsamer ist und ein direkteres Maß für die Unterrichtsressourcen darstellt, die für die Entwicklung von Lernenden eingesetzt werden. Die Schulgrößen hingegen messen die theoretische Größe eines bestimmten Bildungsbereichs pro Schule. Angesichts dieser Unterschiede ist es möglich, dass Länder mit ähnlichen Lernende-Lehrkräfte-Relationen unterschiedliche Klassengrößen haben oder dass Länder mit ähnlichen Klassengrößen unterschiedliche Schulgrößen haben. Eine Schule kann eine kleine durchschnittliche Klassengröße, aber eine große Anzahl von Klassen haben, was zu einer großen Schule in Bezug auf die Anzahl der sie besuchenden Schülerinnen und Schüler führt.

Zu beachten ist, dass die in der Hauptanalyse erörterten Indikatoren auf nationaler Ebene berechnet werden, während die in den Kästen auf Basis der Daten auf Schulebene berechnet werden, die im Rahmen der Ad-hoc-Erhebung zu Primarschulen erhoben wurden.

Analyse und Interpretationen

Personelle Ausstattung von Angeboten im Elementarbereich

Beschäftigte, die mit kleinen Kindern arbeiten

Die frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) hat sowohl kurz- als auch langfristig einen tiefgreifenden Einfluss auf die schulische, kognitive, verhaltensmäßige und soziale Entwicklung von Kindern. Sie spielt eine entscheidende Rolle bei der Überbrückung des akademischen Leistungsgefälles zwischen Kindern aus benachteiligten Verhältnissen und ihren Altersgenossinnen und -genossen.

Die Personallandschaft in FBBE ist vielfältig. Diejenigen, die regelmäßig und direkt mit Kindern zu tun haben und deren Aufgaben Bildung und/oder Betreuung umfassen, lassen

sich im Allgemeinen in 4 Hauptgruppen einteilen: Lehrkräfte, Hilfslehrkräfte, Schulverwaltungspersonal und Personal, das pädagogische, gesundheitliche oder soziale Unterstützung leistet. Die Qualifikationen und Vergütungsstrukturen dieser Mitarbeitenden variieren häufig nach ihrer jeweiligen Rolle. In der Regel gibt es in jedem OECD-Land zwischen 2 und 10 Arten von Beschäftigten in FBBE, die sich in diese 4 Kategorien einteilen lassen. Im österreichischen FBBE-System gibt es z. B.unterstützende Fachkräfte, die pädagogische Beschäftigte sind und Gruppenaktivitäten erleichtern. In Lettland gibt es Lehrassistentinnen und Lehrassistenten, die die Kinderbetreuung leiten und die Lehrkräfte bei der Lernförderung unterstützen. In der Türkei gibt es Beraterinnen und Berater, die in der Regel einen Bachelorabschluss in psychologischer Beratung und Begleitung haben und in Kinderbetreuungseinrichtungen mit hoher Teilnehmendenzahl arbeiten.

Obwohl die Lehrkräfte traditionell als die wichtigsten Fachkräfte in FBBE angesehen werden, wird der unschätzbare Beitrag der Hilfsfachkräfte zunehmend anerkannt. In der Forschungsliteratur wird hervorgehoben, dass Lehrassistentinnen und Lehrassistenten eine entscheidende Rolle für die Entwicklung der Kinder spielen, indem sie das Lernen erleichtern, Lücken schließen und in verschiedenen Szenarien fürsorglich unterstützen (Van Laere, Peeters and Vandenbroeck, 2012[4]; Figueras-Daniel and Li, 2021[5]; Mowrey and Farran, 2021[6]; Webster and De Boer, 2019[7]). Die Lehrkräfte profitieren auch von der Unterstützung durch andere Beschäftigte. Erzieherinnen und Erzieher in Einrichtungen der FBBE sowie solche mit Angeboten in Privathaushalten, die unterstützende Beziehungen zu Kolleginnen und Kollegen sowie Vorgesetzten haben, berichten über weniger Stress und Depressionen (Smith and Lawrence, 2019[8]). Daher hat die Zusammensetzung des FBBE-Personals erhebliche politische Auswirkungen, und dies nicht nur für die Optimierung der Teams der Lehrkräfte, um kleinen Kindern eine qualitativ hochwertige Bildung zu bieten, sondern auch für die strategische Zuweisung von Humanressourcen innerhalb des FBBE-Sektors.

Betreuungsschlüssel und Kinder-Lehrkräfte-Relation

Betreuungsschlüssel und die Kinder-Lehrkräfte-Relationen sind wichtige Indikatoren für die bei der Bildung eingesetzten Ressourcen. Niedrigere Relationen werden häufig als vorteilhaft angesehen, da sich die Beschäftigten so besser auf die Bedürfnisse der einzelnen Kinder konzentrieren können und weniger Zeit für die Bewältigung von Störungen aufwenden müssen. Die Regulierung dieser Relationen kann daher dazu dienen, die Qualität von Angeboten des Elementarbereichs zu verbessern. In den OECD-Ländern kamen im Jahr 2022 im Durchschnitt 15 Kinder auf eine Lehrkraft im Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02), wobei es große Unterschiede zwischen den Ländern gibt. Die Kinder-Lehrkräfte-Relation (ohne Hilfslehrkräfte) reicht von 6 Kindern oder weniger pro Lehrkraft in Neuseeland bis zu mehr als 30 in Kolumbien und dem Vereinigten Königreich (Tab. D2.1).

Niedrigere Betreuungsschlüssel sind besonders wichtig für qualitativ hochwertige Interaktionen mit Kindern unter 3 Jahren (COFACE, 2023[9]). Mit Ausnahme von Indonesien, Litauen und Rumänien ist die Kinder-Lehrkräfte-Relation in frühkindlicher Bildung für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01) in allen Mitglieds-, Partner- und/oder Beitrittsländern der OECD durchweg niedriger als in Bildungsangeboten für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02). Im Durchschnitt der OECD-Länder kommen in frühkindlicher Bildung für Kinder unter 3 Jahren auf eine Erzieherin bzw. einen Erzieher 9 Kinder, wobei die Spanne von 3 in Neuseeland bis 30 im Vereinigten Königreich reicht (Tab. D2.1).

Einfühlsame und zugewandte Interaktionen zwischen Erwachsenen und Kindern, die durch niedrigere Betreuungsschlüssel ermöglicht werden, bringen sowohl den Kindern als auch den Beschäftigten Vorteile. Die Kinder entwickeln in einem anregenden Umfeld persönliche Beziehungen zu den FBE-Beschäftigten, während das Personal von qualitativ hochwertigen Arbeitsbedingungen profitiert, die wiederum mit stabilen Beziehungen zwischen Kindern und Fachkräften sowie einer geringen Personalfluktuation verbunden sind (COFACE, 2023[9]).

Niedrige Betreuungsschlüssel können Chancen für eine stärkere Partnerschaft zwischen Eltern und FBE-Beschäftigten bieten. Wenn weniger Kinder zu betreuen sind, haben Betreuerinnen und Betreuer sowie Lehrkräfte mehr Zeit, die Aktivitäten der Kinder zu besprechen und mit den Eltern zu kommunizieren sowie Beziehungen zu ihnen aufzubauen. Dies wiederum kann die Qualität der Beziehungen zwischen Erzieherinnen und Erziehern sowie Kindern bestimmen (COFACE, 2023[9]).

In einigen Ländern wie Litauen und den Niederlanden werden auch in großem Umfang Hilfslehrkräfte eingesetzt, was aus den niedrigeren Relationen von Kindern zu Kontaktpersonen im Vergleich zu Lehrkräften hervorgeht. In den meisten Fällen ist der Anteil der Hilfslehrkräfte an Kontaktpersonen in der frühkindlichen Bildung für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01) und in den Bildungsangeboten für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) ähnlich hoch, wobei die Unterschiede weniger als 9 Prozentpunkte betragen. In Chile jedoch ist der Anteil der Hilfslehrkräfte im Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) fast doppelt so hoch wie in der frühkindlichen Bildung für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01), während die Kinder-Lehrkräfte-Relation (20 : 1) deutlich über dem OECD-Durchschnitt von 15 : 1 liegt (Tab. D2.1).

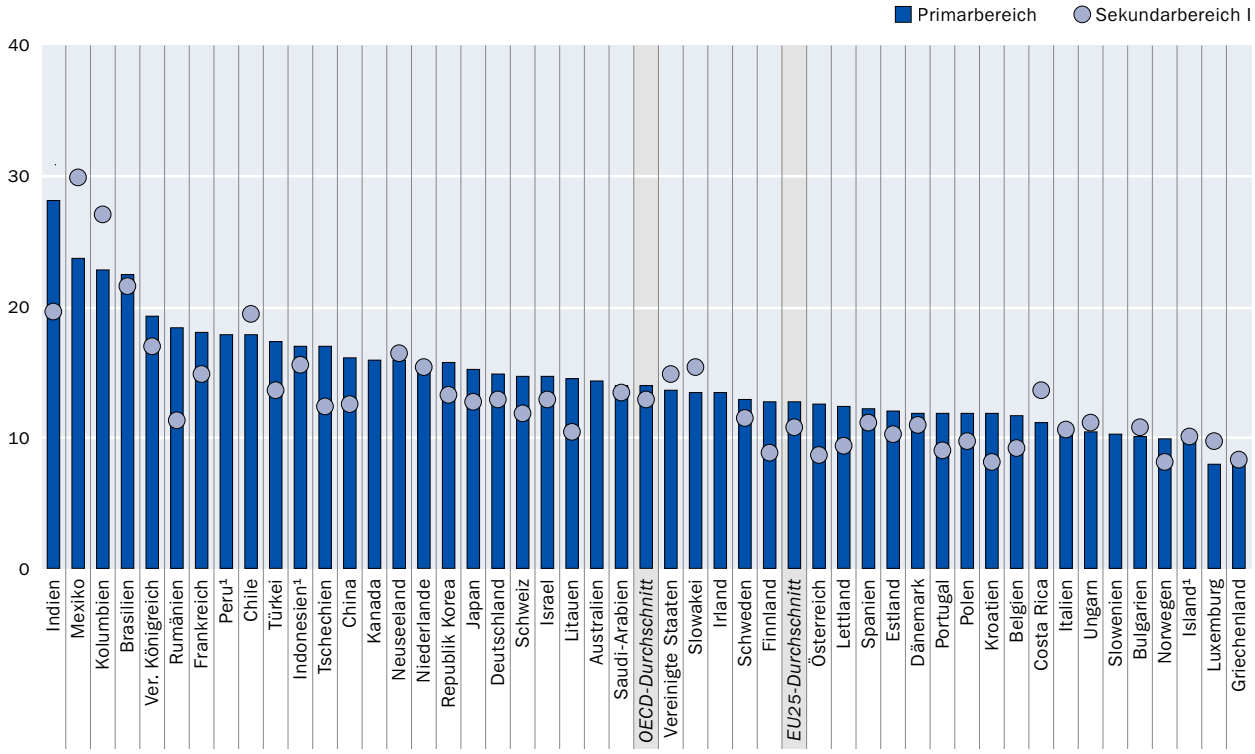
Entwicklung der Kinder-Lehrkräfte-Relationen

Zwischen 2013 und 2022 ist die Kinder-Lehrkräfte-Relation im Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) in den meisten Ländern gesunken, und zwar von 15 : 1 auf 14 : 1 im Durchschnitt der OECD-Länder. In den meisten dieser Länder ist der Rückgang darauf zurückzuführen, dass die Zahl der Lehrkräfte schneller wächst als die Zahl der Kinder in Bildungsangeboten für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) (Abb. D2.1). In Belgien, Mexiko, Neuseeland und Rumänien ist die Zahl der Lehrkräfte gestiegen, obwohl die Zahl der teilnehmenden Kinder in diesem Zeitraum gesunken ist. In Italien, Japan und der Republik Korea hingegen ist sowohl die Zahl der teilnehmenden Kinder als auch die Zahl der Lehrkräfte im Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) zurückgegangen, wobei die Zahl der Kinder stärker sank als die der Lehrkräfte. Der gemeinsame Faktor in beiden Szenarien ist der allgemeine Rückgang der Zahl der teilnehmenden Kinder, der zum Teil auf einen allgemeinen Rückgang der Population im Alter von 0 bis 6 Jahren in diesem Zeitraum zurückgeführt werden kann.

Im Gegensatz zu dem in allen OECD-Ländern vorherrschenden Abwärtstrend ist die Kinder-Lehrkräfte-Relation in Saudi-Arabien zwischen 2013 und 2022 um durchschnittlich 14 % pro Jahr gestiegen. Dies war eine kombinierte Auswirkung sowohl einer Zunahme der Zahl der Kinder in Bildungsangeboten für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) als auch eines Rückgangs der Zahl der Lehrkräfte (Abb. D2.1). Der Anstieg der Zahl an Schülerinnen und Schülern ist weitgehend auf die höhere Beteiligung von Kindern im Alter vor Eintritt in den Primarbereich in diesem Zeitraum zurückzuführen (s. Tab. B1.2 in Kapitel B1). Gleichzeitig steht Saudi-Arabien aufgrund des Mangels an qualifizierten Kindergartenfachkräften vor einer großen Herausforderung (OECD, 2020[10]).

Abbildung D2.2

Lernende-Lehrkräfte-Relation im Primar- und Sekundarbereich I (2022)



1. Referenzjahr nicht 2022. Weitere Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Lernende-Lehrkräfte-Relation im Primarbereich.
Daten s. Tabelle D2.2. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). StatLink: https://stat.link/0qac5u

Personal des Primar- und des Sekundarbereichs I

Im Durchschnitt der OECD-Länder kommen im Primarbereich 14 Schülerinnen und Schüler auf jede Lehrkraft, wobei die Relation von 8 : 1 in Slowenien bis 24 : 1 in Mexiko reicht. Im Durchschnitt kommen im Sekundarbereich I weniger Schülerinnen und Schüler auf eine Lehrkraft (13 : 1) als im Primarbereich (14 : 1). Diese Verringerung der Lernende-Lehrkräfte-Relation zwischen dem Primarbereich und dem Sekundarbereich I kann zurückzuführen sein auf Unterschiede in der jährlichen Unterrichtszeit (da die Unterrichtszeitstunden mit dem Bildungsstand tendenziell zunehmen, steigt auch die Zahl der Lehrkräfte [OECD, 2023[11]]) oder auf Unterschiede in den Unterrichtszeitstunden (die Unterrichtszeit sinkt mit dem Bildungsstand, da die Spezialisierung der Lehrkräfte zunimmt, s. Kapitel D4). Nur in Chile, Costa Rica, Kolumbien, Luxemburg, Mexiko, der Slowakei und den Vereinigten Staaten ist die Lernende-Lehrkräfte-Relation im Sekundarbereich I höher als im Primarbereich. (Abb. D2.2). Darüber hinaus weisen die Lernende-Lehrkräfte-Relationen innerhalb der Länder regionale Unterschiede auf (Kasten D2.1).

Personelle Ausstattung der höheren Bildungsbereiche

Im Sekundarbereich II liegt die Lernende-Lehrkräfte-Relation bei durchschnittlich 13 Schülerinnen und Schülern pro Lehrkraft und damit etwas niedriger als im Sekundarbereich I. In diesem Bereich kann die Relation jedoch je nach Ausrichtung des Bildungsgangs drastisch variieren. In etwa 40 % der OECD-Länder mit verfügbaren Daten ist die Relation in berufsbildenden Bildungsgängen höher als in allgemeinbildenden Bildungsgängen. In Kolumbien kommen auf eine Lehrkraft in berufsbildenden Bildungsgängen etwa 30

Kasten D2.1

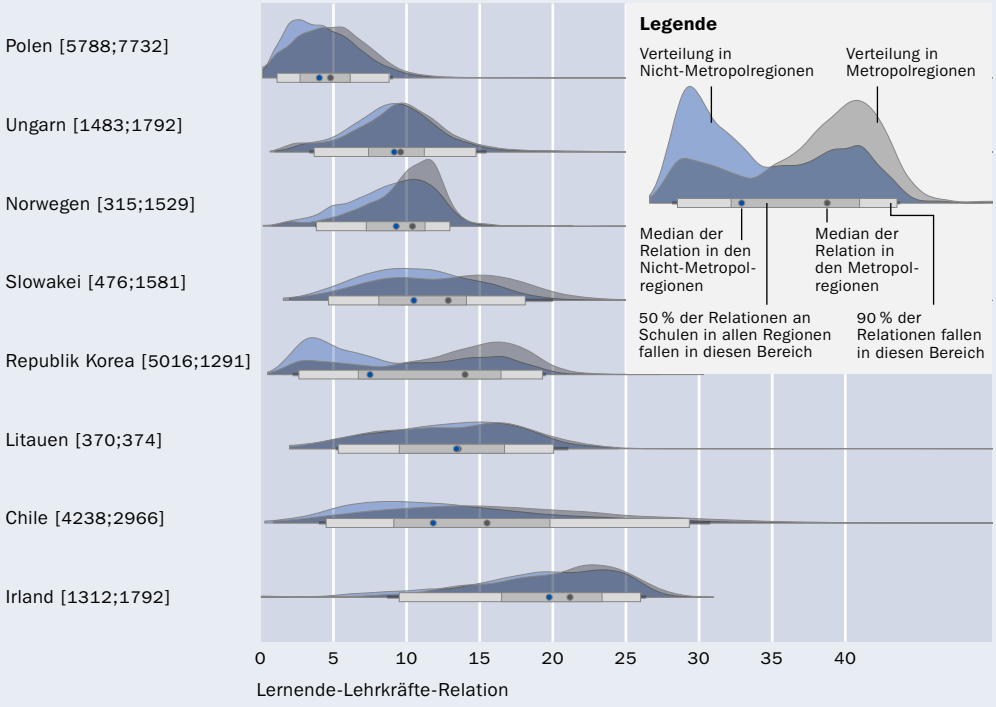
Unterscheiden sich die Lernende-Lehrkräfte-Relationen zwischen Metropolregionen und Nicht-Metropolregionen?

Da die Lernende-Lehrkräfte-Relationen in den einzelnen Ländern unterschiedlich sind, unterscheiden sie sich auch zwischen den subnationalen Regionen innerhalb der Länder. In den 8 OECD-Ländern mit verfügbaren Daten für den Primarschulbereich ist der Median der Lernende-Lehrkräfte-Relation in Primarschulen in Metropolregionen im Allgemeinen höher als in Nicht-Metropolregionen (Abb. D2.3). Bemerkenswert ist, dass in der Republik Korea der Median in den Metropolregionen 7 Schülerinnen und Schüler mehr pro Lehrkraft beträgt als in den Nicht-Metropolregionen. Im Gegensatz dazu ist der Unterschied in der Slowakei geringer, hier kommen in den Metropolregionen 2 Schülerinnen und Schüler mehr auf eine Lehrkraft. In Litauen und Ungarn gibt es kaum Unterschiede zwischen den Lernende-Lehrkräfte-Relationen in den Metropolregionen und den Nicht-Metropolregionen (Tab. D2.4).

Die Verteilung der Lernende-Lehrkräfte-Relationen liegt in Ungarn und Polen innerhalb ähnlicher Bandbreiten zwischen den Metropolregionen und den Nicht-Metropolregionen (Abb. D2.3). In der Republik Korea variiert die Lernende-Lehrkräfte-Relation in den Primarschulen außerhalb der Ballungsräume jedoch stärker als in den Schulen der Metropolregionen. In den Nicht-Metropolregionen der Republik Korea haben 25 % der Schulen 4 oder weniger Schülerinnen und Schüler pro Lehrkraft, während die Schu-

Abbildung D2.3

Verteilung der Lernende-Lehrkräfte-Relation, nach Regionaltypologie (2022)



Anmerkung: Die Zahlen in eckigen Klammern nach den Ländernamen [a;b] geben die Anzahl der Schulen an, wobei „a“ die Anzahl der Schulen in Metropolregionen und „b“ die Anzahl der Schulen in Nicht-Metropolregionen ist.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge nach dem Median der Relation in allen Regionen.
Daten s. Tabelle D2.4. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). StatLink: https://stat.link/0qac5u

len in den oberen 25 % 14 oder mehr Schülerinnen und Schüler pro Lehrkraft haben. (Tab. D2.4).

Niedrige Lernende-Lehrkräfte-Relationen in einer großen Anzahl von Primarschulen in ländlichen Gebieten zu erhalten, kann erheblichen Druck auf die öffentlichen Ressourcen ausüben, insbesondere in Systemen, in denen die zentrale Finanzierung der Schulen an die Zahl der von ihnen betreuten Schülerinnen und Schüler gebunden ist. Eine niedrige Lernende-Lehrkräfte-Relation kann dazu führen, dass Gemeinden oder andere subnationale Regierungsebenen einen Beitrag zu den Kosten für den Erhalt kleiner lokaler Schulen leisten müssen (OECD, 2018[12]). Ein Hauptgrund könnten die hohen Gehaltskosten für Lehrkräfte sein, die den größten Teil der Bildungsausgaben ausmachen.

Niedrige Lernende-Lehrkräfte-Relationen sind entscheidend zur Förderung enger Beziehungen zwischen Schülerinnen und Schülern und Lehrkräften, zur effektiven Berücksichtigung individueller Lernbedürfnisse und zur Schaffung eines unterstützenden sozialen Umfelds für die Entwicklung der Lernenden (Ares Abalde, 2014[13]), was insbesondere in benachteiligten ländlichen Gebieten wichtig ist. In der Literatur wird jedoch auf die besonderen Herausforderungen hingewiesen, denen sich kleine ländliche Schulen mit niedriger Lernende-Lehrkräfte-Relation gegenübersehen. Obwohl die durchschnittliche Zahl der Schülerinnen und Schüler pro Lehrkraft geringer ist, widmen die Lehrkräfte häufig einen erheblichen Teil ihrer Zeit anderen Aufgaben als dem Unterricht und der Unterrichtsvorbereitung, da es keine zusätzliche administrative oder fachliche Unterstützung gibt (Creagh et al., 2023[14]). Darüber hinaus haben ländliche Schulen Schwierigkeiten, Lehrkräfte für bestimmte Fächer anzuwerben und sie mit den notwendigen Fähigkeiten auszustatten, um in einem ländlichen Umfeld effektiv zu unterrichten (Monk, 2007[15]). Die Ergebnisse zeigen auch, dass die geografische Mobilität der Lehrkräfte gering ist, wobei die Standortpräferenzen ihre Arbeitssuche erheblich beeinflussen (Reininger, 2012[16]; Engel, Jacob and Curran, 2014[17]). Diese starke regionale Dimension des Arbeitsmarkts der Lehrkräfte kann zu Versorgungsengpässen für Schulen sowohl in ländlichen als auch in benachteiligten städtischen Gebieten führen, was die regionalen Ungleichheiten noch verstärken kann.

Schülerinnen und Schüler mehr als in allgemeinbildenden Bildungsgängen, während der Unterschied in Lettland 9 und in Dänemark 6 Schülerinnen und Schüler mehr beträgt. In anderen Ländern, z. B. Brasilien und Mexiko, ist der Unterschied umgekehrt: In den allgemeinbildenden Bildungsgängen kommen auf eine Lehrkraft mehr als 9 Schülerinnen und Schüler (Tab. D2.2). Diese Unterschiede könnten auf eine Kombination aus dem unterschiedlichen Charakter allgemeinbildender und berufsbildender Bildungsgänge sowie auf Unterschiede in der Politik der Länder zurückzuführen sein.

Im Tertiärbereich kommen im Durchschnitt 16 Bildungsteilnehmende auf eine Lehrkraft. Die Lernende-Lehrende-Relation reicht von 4 : 1 in Luxemburg bis 27 : 1 in Brasilien und Indonesien (Tab. D2.2). Die Unterschiede in der Relation zwischen Lernenden und Lehrenden in den verschiedenen ISCED-Stufen des Tertiärbereichs variieren ebenfalls zwischen den Ländern mit verfügbaren Daten. Diese Ergebnisse sind jedoch mit Vorsicht zu interpretieren, da die Lernende-Lehrende-Relation nur ein begrenztes Maß für das Niveau der Lehrressourcen im Tertiärbereich darstellt, wo das Forschungspersonal einen erheblichen Anteil des akademischen Personals ausmachen kann. Darüber hinaus schränkt

die relativ niedrige Zahl der Bildungsteilnehmenden in kurzen tertiären Bildungsgängen in einigen Ländern die Vergleichbarkeit zwischen den verschiedenen ISCED-Stufen des Tertiärbereichs ein.

Klassengröße

In den höheren Bildungsstufen werden Lernende je nach Fachbereich häufig in mehrere Klassen aufgeteilt. Dies macht es schwierig, die Klassengrößen zu definieren und zu vergleichen. Der Indikator zur Klassengröße beschränkt sich daher auf den Primar- und Sekundarbereich I.

Durchschnittliche Klassengröße nach Bildungsbereich

Im Primarbereich hat die durchschnittliche Klasse in den OECD-Ländern 21 Schülerinnen und Schüler. In allen Ländern mit verfügbaren Daten gibt es weniger als 25 Schülerinnen und Schüler pro Klasse; dies gilt mit Ausnahme von Chile, Israel, Japan und dem Vereinigten Königreich. Im Sekundarbereich I hat die durchschnittliche Klasse in den OECD-Ländern 23 Schülerinnen und Schüler. In allen Ländern mit verfügbaren Daten reicht die Zahl von weniger als 20 Schülerinnen und Schülern pro Klasse in Estland, Finnland, Kroatien, Lettland, Luxemburg und Polen bis zu 32 Schülerinnen und Schülern oder mehr pro Klasse in Chile und Japan (Tab. D2.3).

Die Zahl der Schülerinnen und Schüler pro Klasse nimmt vom Primarbereich bis zum Sekundarbereich I tendenziell zu, was dem Trend bei den Lernende-Lehrkräfte-Relationen entgegengesetzt ist. In Costa Rica steigt die Zahl um 15 Schülerinnen und Schüler. In Australien und, in geringerem Maße, in Ungarn und dem Vereinigten Königreich liegt die Zahl der Schülerinnen und Schüler pro Klasse zwischen diesen beiden Bildungsbereichen (Tab. D2.3).

Zwischen 2013 und 2022 blieben die Klassengrößen im Primarbereich und im Sekundarbereich I im Durchschnitt der OECD-Länder konstant, aber hinter diesem Durchschnitt verbergen sich erhebliche Veränderungen in den einzelnen Ländern. Im Primarbereich sanken die Klassengrößen in Brasilien im Durchschnitt um 3 Schülerinnen und Schüler und stiegen in Mexiko in diesem Zeitraum um 4 Schülerinnen und Schüler. Im Sekundarbereich I waren einige Veränderungen sogar noch auffälliger: Die durchschnittliche Klassengröße sank in der Republik Korea um 7 Schülerinnen und Schüler und stieg im Vereinigten Königreich um 4 Schülerinnen und Schüler (Tab. D2.3).

Klassengröße nach Art der Einrichtung

Schülerinnen und Schüler im Primar- und Sekundarbereich I werden häufig der Schule in ihrer Nachbarschaft zugewiesen. In den letzten Jahrzehnten haben Reformen in vielen Ländern jedoch dazu geführt, dass Eltern (und Schülerinnen und Schüler) eine größere Auswahl haben, sodass Familien eine Schule wählen können, die den Bildungsbedürfnissen ihres Kindes oder den familiären Präferenzen entspricht. Bei der Wahl zwischen öffentlichen und privaten Einrichtungen prüfen die Eltern zahlreiche Faktoren, um das beste Bildungsumfeld für ihre Kinder zu finden. Die Klassengröße ist ein wichtiger Faktor, da sie eine individuellere Betreuung, eine bessere Unterstützung und einen maßgeschneiderten Unterricht ermöglicht und so die Lernerfahrung verbessert. Andere Kriterien wie die Qualität der Ausbildung, die schulischen Einrichtungen und die außerschulischen Aktivitäten sind jedoch ebenso wichtig. Praktische Überlegungen wie Standort und Kosten spielen bei der Entscheidungsfindung ebenso eine wichtige Rolle wie der Ruf der Schule und die Beteiligung der Eltern.

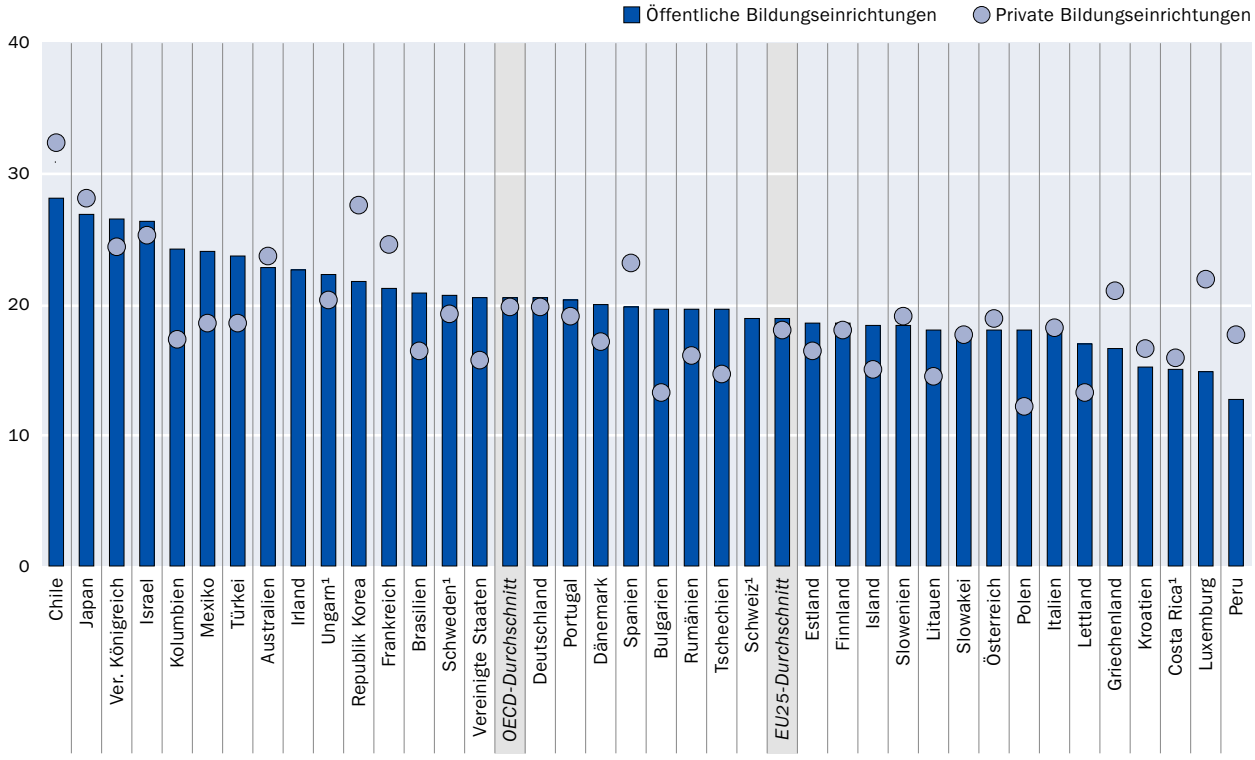
Im Primarbereich liegt die durchschnittliche Klassengröße in öffentlichen Einrichtungen bei 21 Schülerinnen und Schülern, während private Einrichtungen tendenziell etwas kleinere Klassengrößen haben, die in den OECD-Ländern im Jahr 2022 bei etwa 20 Schülerinnen und Schülern pro Klasse liegen (Abb. D2.4). Dieses Muster setzt sich im Sekundarbereich I fort, wo öffentliche Einrichtungen in der Regel 23 Schülerinnen und Schüler pro Klasse haben, verglichen mit 21 Schülerinnen und Schülern in privaten Einrichtungen (Tab. D2.3).

Im Durchschnitt der OECD-Länder blieb die Klassengröße sowohl in öffentlichen als auch in privaten Einrichtungen des Sekundarbereichs I zwischen 2013 und 2022 konstant (Tab. D2.3). Dahinter verbergen sich wiederum substanziellere Veränderungen in einzelnen Ländern: Estland beispielsweise hatte 2013 einige der kleinsten durchschnittlichen Klassengrößen sowohl in öffentlichen als auch in privaten Einrichtungen und obwohl sie 2022 immer noch unter dem OECD-Durchschnitt liegen, sind sie im Laufe des Zeitraums gestiegen. In anderen Ländern wie der Republik Korea, die 2013 die höchste durchschnittliche Klassengröße aufwies, sinken die Klassengrößen bis 2022 sowohl in öffentlichen als auch in privaten Einrichtungen (Tab. D2.3).

In den Ländern mit verfügbaren Daten bleibt der Unterschied in den durchschnittlichen Klassengrößen zwischen staatlich subventionierten privaten Einrichtungen und unabhängigen privaten Einrichtungen im Primar- und Sekundarbereich I konstant. In Chile, Costa Rica, Frankreich, Peru und dem Vereinigten Königreich ist die durchschnittliche

Abbildung D2.4

Durchschnittliche Klassengröße im Primarbereich, nach Art der Bildungseinrichtung (2022)



1. Referenzjahr nicht 2013. Weitere Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge nach der durchschnittlichen Klassengröße in privaten Bildungseinrichtungen.
Daten s. Tabelle D2.3. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). StatLink: https://stat.link/0qac5u

Kasten D2.2

Wie groß sind Primarschulen?

Sowohl zwischen den Ländern als auch innerhalb der Länder gibt es erhebliche Größenunterschiede bei den Primarschulen, gemessen an der Zahl der Schülerinnen und Schüler pro Klassenstufe. Vor allem Australien, die Republik Korea und die Vereinigten Staaten treten mit der größten durchschnittlichen Primarschulgröße hervor. In der Republik Korea hat die durchschnittliche Primarschule 52 Schülerinnen und Schüler pro Klassenstufe, wobei 5 % der Primarschulen 197 oder mehr Schülerinnen pro Klassenstufe haben. Obwohl die Zahl dieser großen Primarschulen begrenzt ist, werden sie von einer großen Zahl von Schülerinnen und Schüler besucht. Umgekehrt weisen Länder wie Brasilien, Costa Rica, Estland, Irland und Kroatien einen bemerkenswerten Spitzenwert bei der Dichte von Schulen mit weniger Schülerinnen und Schüler pro Klassenstufe auf, was darauf hindeutet, dass sie eine große Anzahl kleinerer Schulen haben. In Costa Rica und Kroatien haben 25 % der Primarschulen 3 oder weniger Schülerinnen und Schüler pro Klassenstufe (Abb. D2.5). Diese Unterschiede zwischen den Ländern und innerhalb der Länder können auf Faktoren wie die Schulgrößenpolitik, die Bevölkerungsdichte und die Ressourcenzuweisung zurückgeführt werden (Kasten D2.3).

Die Länder unterscheiden sich auch darin, wie stark die Schulgrößen innerhalb des Landes variieren. In Belgien, Luxemburg und den Niederlanden bewegen sich die Schulgrößen innerhalb einer engen Spanne. In den Niederlanden beispielsweise liegt der Interquartilsbereich zwischen 15 und 36 Schülerinnen und Schülern pro Klassenstufe (d. h., 50 % aller Schulen fallen in diesen Bereich, während 25 % der Schulen weniger Schülerinnen und Schüler und 25 % der Schulen mehr Schülerinnen und Schüler haben). Im Gegensatz dazu reicht die Interquartilsspanne von 15 bis 62 Schülerinnen und Schülern pro Klassenstufe in Australien und 10 bis 105 Schülerinnen und Schüler pro Klassenstufe in der Republik Korea (Abb. D2.5).

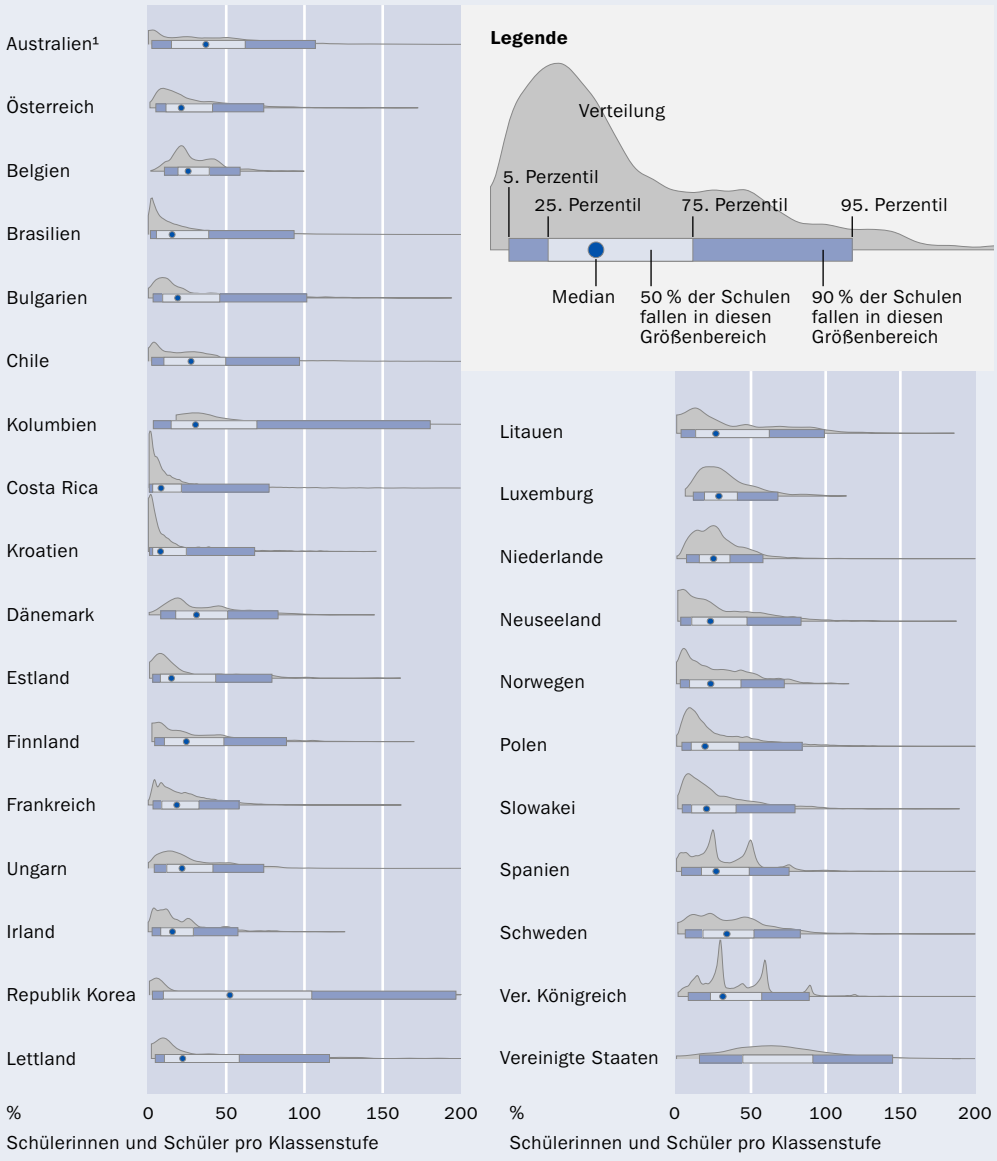
Die Auswirkungen der Schulgröße auf Bildungsindikatoren

Die Forschung zeigt, dass sich die Schulgröße in unterschiedlicher Weise auf die schulischen Leistungen auswirkt, wobei sowohl kleine als auch große Schulen unterschiedliche Vorteile haben (Scheerens, Hendriks and Luyten, 2014[18]; Ares Abalde, 2014[13]). Die Schulgröße steht in Wechselwirkung mit vermittelnden Faktoren wie sozioökonomischem Hintergrund, Schulklima, Lehrplanangebot, außerschulischen Aktivitäten, Selbstwertgefühl, Beziehungen zwischen Schülerinnen und Schülern und Lehrkräften sowie Beziehungen zwischen Elternhaus und Schule, die alle die Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler beeinflussen (McCathern, 2004[19]). Einiges deutet auf eine umgekehrt u-förmige Beziehung zwischen Schulgröße und Leistung hin, was nahelegt, dass es eine optimale Größe für die Maximierung der Leistung der Schülerinnen und Schüler gibt (Borland and Howsen, 2003[20]; Slate and Jones, 2005[21]). Die Auswirkungen variieren jedoch je nach Klassenstufe und Untergruppe, wobei größere Schulen in höheren Klassenstufen insbesondere für sozioökonomisch benachteiligte Schülerinnen und Schüler und solche mit Lernschwächen potenziell nachteiliger sind (Egalite and Kisida, 2016[22]; Gershenson and Langbein, 2015[23]).

Schülerinnen und Schüler in kleineren Schulen sind stärker an außerschulischen Aktivitäten beteiligt und haben ein stärkeres Zugehörigkeitsgefühl. Enge Lernende-Lehrkräfte-Beziehungen in diesen Schulen helfen, auf individuelle Bedürfnisse einzugehen und die Abbruchquote zu senken (Bard, Gardener and Wieland, 2006[24]; Slate and Jones,

Abbildung D2.5

Verteilung von Primarschulen nach Größe (2022)



1. Nach dem australischen Bildungsgesetz von 2013 wird eine Primarschule als klein definiert, wenn sie zwischen 15 und 200 Schülerinnen und Schüler hat.
Anordnung der Länder in alphabetischer Reihenfolge der englischen Ländernamen.
Daten s. Tabelle D2.4. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). StatLink: https://stat.link/0qac5u

2005[21]; Ares Abalde, 2014[13]; Cotton, 1996[25]). Lehrkräfte in kleinen Schulen erleben eine stärkere Zusammenarbeit und mehr Beteiligung der Eltern (Cotton, 1996[25]; Slate and Jones, 2005[21]; Leithwood and Jantzi, 2009[26]; Nguyen, Schmidt and Murray, 2007[27]; Duncombe and Yinger, 2001[28]).

Umgekehrt sind größere Schulen kosteneffizienter, da sie von Skaleneffekten profitieren, die die Kosten senken und gleichzeitig die Wirksamkeit aufrechterhalten oder verbessern (Ares Abalde, 2014[13]). Diese Kosteneffizienz folgt einer u-förmigen Beziehung, bei der anfängliche Größenvorteile ab einer kritischen Größe zu Nachteilen werden (Slate and Jones, 2005[21]). Die Ausgaben pro Schülerin und Schüler sind in den

kleinsten Schulen am höchsten (Falch, Rønning and Strøm, 2008[29]; Andrews, Duncombe and Yinger, 2002[30]), was auf die Fixkosten im Zusammenhang mit der Verwaltungsarbeit und dem Bau, dem Betrieb und der Instandhaltung von Schuleinrichtungen zurückzuführen ist. Größere Schulen bieten auch einen vielfältigeren Lehrplan und vermeiden jahrgangsübergreifenden Unterricht (Ares Abalde, 2014[13]). Sie ermöglichen auch größere Investitionen in das Verwaltungspersonal, was die Verwaltungslast der Lehrkräfte verringert und es ihnen ermöglicht, sich mehr auf den Unterricht zu konzentrieren (Bradley and Taylor, 1998[31]).

Kasten D2.3

Wie variiert der Anteil der kleinen Schulen zwischen und in den Ländern?

Wie Kasten D2.2 zeigt, sind die Primarschulen in den einzelnen Ländern sehr unterschiedlich groß. Diese Differenz findet sich auch innerhalb der Länder mit regionalen Unterschieden. Abbildung D2.6 veranschaulicht den Anteil von kleinen Primarschulen in subnationalen Regionen in Ländern mit verfügbaren Daten auf Schulebene. Eine kleine Schule ist definiert als Schule mit 21 oder weniger Schülerinnen und Schülern pro Klassenstufe im Primarbereich, was der durchschnittlichen Klassengröße in den Primarschulen der OECD-Länder entspricht (Tab. D2.3).

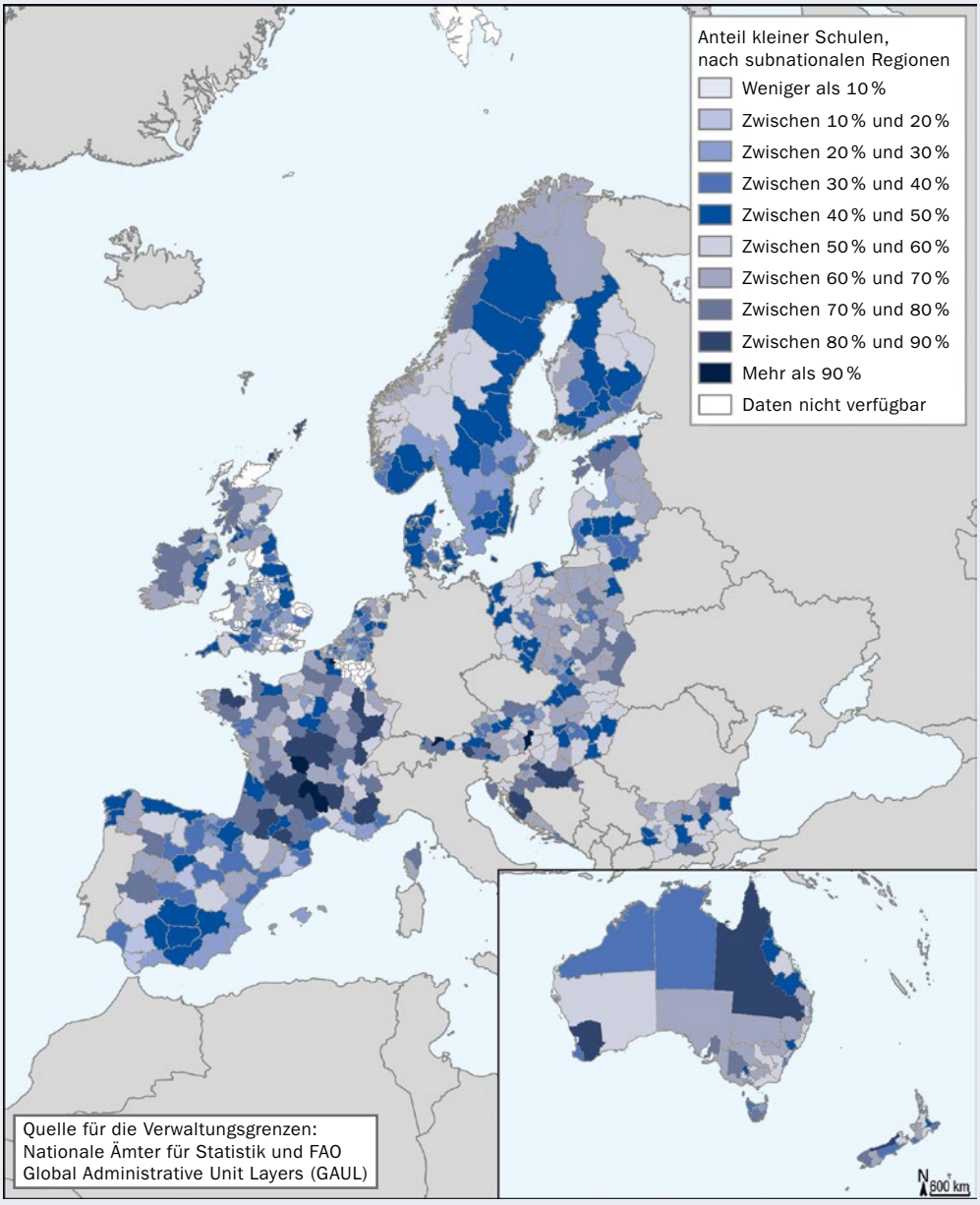
Die Verteilung der kleinen Primarschulen in den 27 Ländern mit verfügbaren Daten zeigt ein sehr unterschiedliches Muster. In den Vereinigten Staaten beispielsweise sind weniger als 10 % der Primarschulen in den südöstlichen und südwestlichen Regionen klein, während die zentralen nördlichen Regionen einen höheren Anteil aufweisen. In Frankreich konzentrieren sich die großen Primarschulen in und um Paris sowie in den südlichen Küstenregionen wie Bouches-du-Rhône. Diese Regionen sind in der Regel Metropolregionen. In den ländlichen Regionen im Landesinneren, die weiter von den Metropolregionen entfernt sind, wie Cantal, Creuse und Lozère, liegt der Anteil der kleinen Schulen dagegen bei über 90 %. Im Gegensatz dazu ist der Anteil kleiner Schulen selbst in sehr dünn besiedelten Regionen im Norden der Nordischen Länder sowie im Norden Australiens geringer. Dies lässt sich möglicherweise durch die Siedlungsstruktur erklären, da sich die Bevölkerung in diesen Regionen eher auf mittelgroße Städte als auf kleine Dörfer konzentriert (Abb. D2.6).

Ein allgemeiner Trend über alle Länder hinweg besteht darin, dass Metropolregionen tendenziell einen geringeren Anteil an kleinen Primarschulen haben, während Nicht-Metropolregionen tendenziell einen größeren Anteil aufweisen. Dieses Muster ist auch aus Tabelle D2.4 ersichtlich, die zeigt, dass in jedem Land mit verfügbaren Daten auf Schulebene die mittlere Größe der Primarschulen in Ballungsräumen größer ist als in Nicht-Metropolregionen. Wie in Kasten D2.2 erörtert, stehen kleine ländliche Schulen vor Herausforderungen, die sich aus der mit ihrer geringen Größe verbundenen Ineffizienz einschließlich eines erhöhten Verwaltungsaufwands für Lehrkräfte und eines weniger umfassenden Bildungsangebots ergeben. Diese Beschränkungen gehen über akademische Fragen hinaus und umfassen auch zusätzliche Angebote für Schülerinnen und Schüler mit Schwierigkeiten und solche mit besonderen Lernbedürfnissen in einem ländlichen Kontext (OECD, 2018[12]).

Die Länder haben auf Grundlage ihrer jeweiligen historischen, geografischen und sozioökonomischen Gegebenheiten Maßnahmen zur Schulgrößenpolitik entwickelt. So

Abbildung D2.6

Anteil kleiner Schulen, nach subnationaler Region (2022)



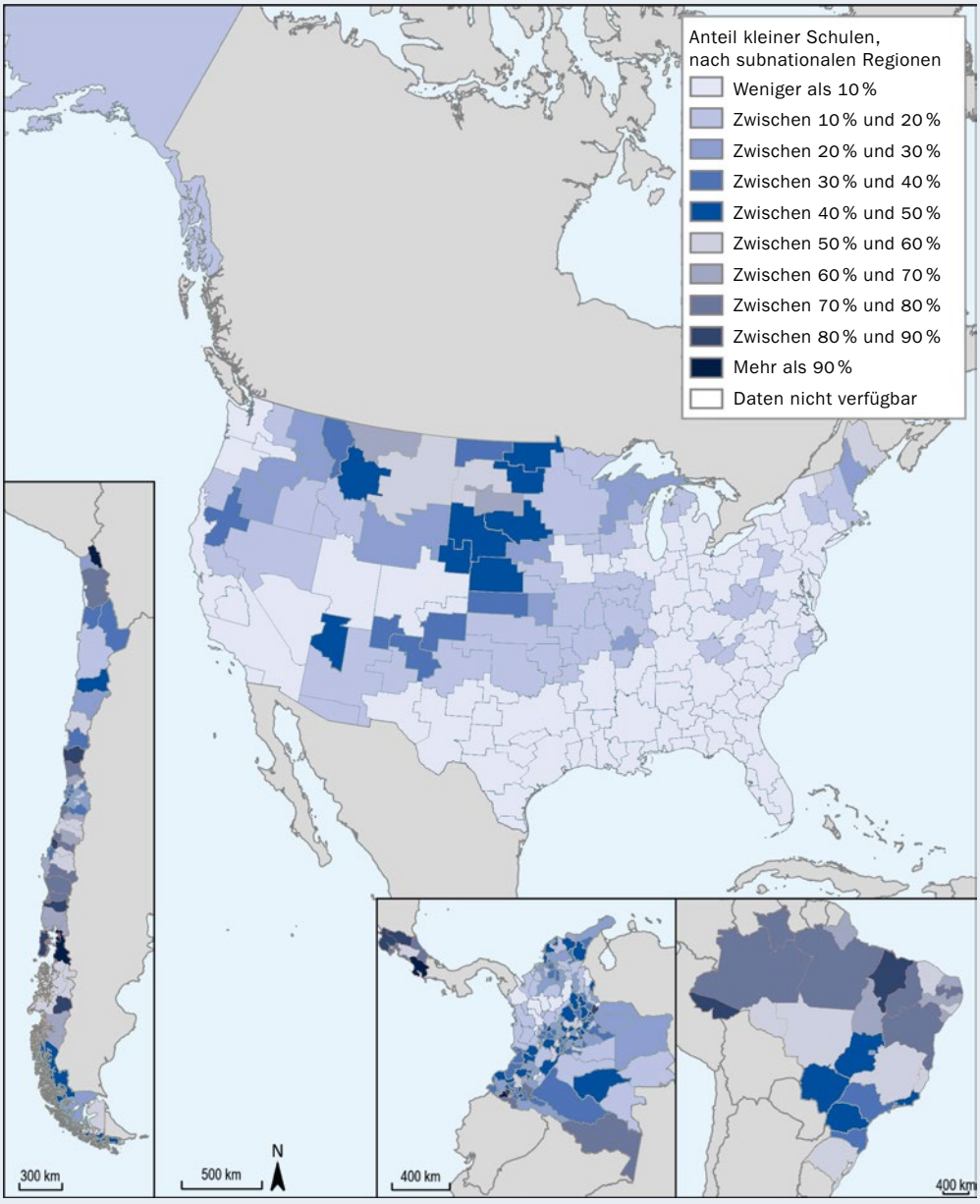
Anmerkung: *Nach dem australischen Bildungsgesetz von 2013 wird eine Primarschule als klein definiert, wenn sie zwischen 15 und 200 Schülerinnen und Schüler hat.*

Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). StatLink: https://stat.link/0qac5u

zielt beispielsweise die Bildungspolitik der Republik Korea seit den 1980er-Jahren darauf ab, die Effizienz der Bildungsinvestitionen zu maximieren, was erheblichen Druck zur Zusammenlegung und Schließung von Schulen in ländlichen Regionen erzeugte. Schulen mit weniger als 180 Schülerinnen und Schülern wurde die Schließung nahegelegt, aber viele entschieden sich dafür, Knotenpunktschulen zu werden, die 2 bis 4 Schulen miteinander verbinden, wobei eine Schule die Führung bei der Verwaltung von Bildungsangeboten und Einrichtungen übernimmt (Ares Abalde, 2014[13]). Dieses Vorgehen hat sich seit 2004 abgeschwächt, da die Regierung ihren Schwerpunkt von der Maximierung der Effizienz auf die Verbesserung der Qualität der Bildung in ländlichen

Abbildung D2.6 (Forts.)

Anteil kleiner Schulen, nach subnationaler Region (2022)



Anmerkung: Nach dem australischen Bildungsgesetz von 2013 wird eine Primarschule als klein definiert, wenn sie zwischen 15 und 200 Schülerinnen und Schüler hat.
Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie *Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes* (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). *StatLink:* https://stat.link/0qac5u

Gebieten verlagert hat. Die Konsolidierungsmaßnahmen sind jedoch nach wie vor umstritten: Argumente dafür lauten, dass sie durch Größenvorteile und breitere Lehrpläne für Bildungsgerechtigkeit und Ressourceneffizienz sorgen. Die Kritik verweist auf die negativen Auswirkungen auf ländliche Gemeinden, in denen Schulen eine entscheidende wirtschaftliche und soziale Rolle spielen und Autonomie, Vitalität, Integration und Tradition symbolisieren (Nitta, Holley and Wrobel, 2010[32]).

Trotz ihrer geringeren Durchschnittsgröße ist die Beibehaltung ländlicher Schulen von entscheidender Bedeutung, um sicherzustellen, dass alle Schülerinnen und Schüler

gleichermaßen Zugang zu Bildungsressourcen haben. Da die Schulnetze im ländlichen Bereich oft weniger dicht sind als in städtischen oder vorstädtischen Gebieten, haben Familien auf dem Land weniger Möglichkeiten, die Schule für ihre Kinder zu wählen. Zwar wird häufig eine Konsolidierung vorgeschlagen, um die Größe, die Ressourcen und die pädagogische Reichweite der verbleibenden ländlichen Schulen zu erhöhen, doch können solche Maßnahmen die Schulvielfalt weiter verringern und die Möglichkeiten der Eltern einschränken, zwischen mehreren Anbietern oder Bildungsangeboten zu wählen (OECD, 2018[12]; Gronberg et al., 2015[33]). Abgesehen von ihrer Rolle im Bildungsbereich erfüllen kleine ländliche Schulen weitere wichtige Funktionen. Sie tragen dazu bei, dass sich Einwohnerinnen und Einwohner dauerhaft in Gebieten niederlassen, die oft mit Herausforderungen im Zusammenhang mit dem Bevölkerungsrückgang konfrontiert sind.

Klassengröße in unabhängigen privaten Einrichtungen im Jahr 2022 mindestens 9 Schülerinnen und Schüler kleiner als in staatlich subventionierten privaten Einrichtungen im Sekundarbereich I (Tab. D2.3).

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 Kapitel als FBE bezeichnet. Daher schließt der Begriff FBE die Bildungsgänge aus, die die ISCED-2011-Kriterien nicht erfüllen.

Hilfslehrkräfte und Lehr-/Forschungsassistentinnen und -assistenten umfasst Beschäftigte oder Lernende, die Lehrkräfte beim Unterrichten der Schülerinnen und Schüler unterstützen.

Lehrkräfte sind Personal, das direkt mit dem Unterrichten der Schülerinnen und Schüler befasst ist. Die Kategorie umfasst Lehrkräfte, Förderlehrkräfte und andere Lehrkräfte, die mit einer ganzen Klasse von Schülerinnen und Schülern in einem Klassenzimmer, in kleinen Gruppen in einem Fachraum oder im Einzelunterricht innerhalb oder außerhalb des regulären Unterrichts arbeiten. Im Tertiärbereich umfasst das *akademische Personal* Mitarbeitende, deren Hauptaufgabe die Lehre oder die Forschung oder beides ist. Lehrkräfte umfasst auch Fachbereichsleitende, deren Aufgaben einen nur begrenzten Umfang an Unterricht beinhalten, während nicht voll qualifizierte Mitarbeitende, die Lehrkräfte beim Unterricht unterstützen, wie z. B. Hilfslehrkräfte und andere Hilfskräfte, nicht zu dieser Kategorie gehören.

Klassengröße wird definiert als die Zahl der Schülerinnen und Schüler, die einem gemeinsamen Bildungsgang folgen, basierend auf der höchsten Zahl des gemeinsamen Unterrichts (in der Regel Pflichtunterricht) und ohne Berücksichtigung von Unterricht in Teilgruppen.

Schulgröße bezieht sich auf die Anzahl der Schülerinnen und Schüler, die an einem bestimmten Bildungsbereich pro Klassenstufe teilnehmen.

Angewandte Methodik

Die Lernende-Lehrkräfte-Relation ergibt sich, indem (gemessen in Vollzeitäquivalenten) die Zahl der Schülerinnen und Schüler eines bestimmten Bildungsbereichs durch die Zahl der Lehrkräfte des gleichen Bildungsbereichs und ähnlicher Bildungseinrichtungen geteilt wird. Im Tertiärbereich wird die Lernende-Lehrende-Relation berechnet, indem Daten zum Lehrkörper (Lehrende) anstelle zu Lehrkräften verwendet werden.

Für eine sinnvolle Lernende-Lehrkräfte-Relation ist ein deckungsgleicher Erhebungsbereich sowohl für die Schülerinnen und Schüler als auch für die Lehrkräfte erforderlich. Wenn z. B. Lehrkräfte an religiösen Schulen nicht in den Daten zu den Lehrkräften erfasst sind, müssen auch die Schülerinnen und Schüler an diesen Schulen bei der Berechnung ausgeschlossen werden.

Die Klassengröße wird berechnet, indem die Zahl der Schülerinnen und Schüler durch die Zahl der Klassen geteilt wird. Um die Vergleichbarkeit zwischen den Ländern zu gewährleisten, werden spezielle Förderklassen nicht berücksichtigt. Die Daten beziehen sich ausschließlich auf reguläre Bildungsgänge im Primar- und Sekundarbereich I; Unterricht in Kleingruppen außerhalb des regulären Klassenunterrichts ist nicht erfasst.

Die Analyse der Schulgröße beschränkt sich in *Bildung auf einen Blick* auf den Primarbereich von Bildung. Die Schulgröße wird berechnet, indem die Zahl der Schülerinnen und Schüler im Primarbereich durch die reguläre Dauer des Primarbereichs in jedem Land geteilt wird. Beispielsweise beträgt die reguläre Dauer der des Primarbereichs in Frankreich 5 Jahre. Daher wird die Größe jeder Schule im französischen Datensatz berechnet, indem die Zahl der Schülerinnen und Schüler im Primarbereich durch 5 geteilt wird, was die Zahl der Schülerinnen und Schüler pro Klasse in Primarbereich ergibt. In den Fällen, in denen die Länder Informationen über die Anzahl der von jeder Schule angebotenen Klassenstufen liefern, wird die Schulgröße (Schülerinnen und Schüler pro Klassenstufe) berechnet, indem die Gesamtzahl der Schülerinnen und Schüler im Primarbereich durch die Anzahl der von der Schule angebotenen Klassenstufen geteilt wird. Wenn eine Schule beispielsweise nur die Klassenstufen 1 und 2 in Primarbereich anbietet, während die reguläre Dauer im Primarbereich in dem Land 6 Klassenstufen beträgt, wird die Schulgröße berechnet, indem die Gesamtzahl der in diesen beiden Klassenstufen eingeschriebenen Schülerinnen und Schüler durch 2 geteilt wird.

Um die Vergleichbarkeit zwischen den Ländern zu gewährleisten, werden Schulen mit null Schülerinnen und Schülern im Primarbereich, Schulen, die keiner TL3-Region nach der OECD-Klassifikation zugeordnet werden können, und Schülerinnen und Schüler, die Förderschulen besuchen, von der Analyse ausgeschlossen. Wenn die Zahl der Schülerinnen und Schüler mit „1–4“ oder „< 5“ angegeben wird, wird der Wert durch „2,5“ ersetzt.

In Anlehnung an das territoriale Raster und die regionalen Typologien der OECD werden kleine (TL3-)Regionen auf Grundlage ihres Zugangs zu funktionalen städtischen Gebieten *(functional urban area – FUA)* mit mehr als 50.000 Einwohnenden klassifiziert. Nach dieser Klassifikation werden die TL3-Regionen in 3 Gruppen eingeteilt: 1) Metropolregionen, 2) Regionen in der Nähe eines mittleren oder großen FUA und 3) Regionen, die weit von einem mittleren oder großen FUA entfernt sind (Fadic et al., 2019[34]). In *Bildung auf einen Blick* wurden diese Regionen zu 2 Arten von Regionen zusammengefasst: Metropolregionen und Nicht-Metropolregionen (mit Regionen in der Nähe einer mittleren oder großen

FUA und Regionen weit entfernt von einer mittleren oder großen FUA). Weitere Informationen s. OECD Regions and Cities database unter http://oe.cd/geostats.

Quellen

Die Daten beziehen sich auf das Referenzjahr 2022 (Schuljahr 2021/2022) und beruhen auf der von der OECD im Jahr 2024 durchgeführten Bildungsstatistik auf Basis der Datensammlung von UNESCO-UIS/OECD/Eurostat. Weiterführende Informationen s. *Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes* (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en).

Die Daten aus Argentinien, China, Indien, Indonesien, Saudi-Arabien und Südafrika stammen vom UNESCO-Institut für Statistik (UIS).

Die Daten zur Schulgröße und zur Lernende-Lehrkräfte-Relation auf subnationaler Ebene beziehen sich auf das Referenzjahr 2023 (Schuljahr 2022/2023) und wurden im Rahmen einer Sondererhebung im Jahr 2024 erhoben. Die Daten für bestimmte Länder können ein anderes Referenzjahr haben. Weiterführende Informationen s. *Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes* (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en).

Weiterführende Informationen

Andrews, M., W. Duncombe and J. Yinger (2002), "Revisiting economies of size in American education: Are we any closer to a consensus?", *Economics of Education Review*, Vol. 21/3, pp. 245–262, https://doi.org/10.1016/s0272-7757(01)00006-1. [30]

Ares Abalde, M. (2014), "School size policies: A literature review", *OECD Education Working Papers*, No. 106, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/5jxt472ddkjl-en. [13]

Bard, J., C. Gardener and R. Wieland (2006), "Rural school consolidation: History, research summary, conclusions, and recommendations", *The Rural Educator*, Vol. 27/2, pp. 40–48, http://dx.doi.org/10.35608/ruraled.v27i2.497. [24]

Borland, M. and R. Howsen (2003), "An examination of the effect of elementary school size on student academic achievement", *International Review of Education*, Vol. 49/5, pp. 463–474, http://dx.doi.org/10.1023/A:1026348922511. [20]

Bouguen, A., J. Grenet and M. Gurgand (2017), "Does class size influence student achievement?", *HAL Open Science*, https://shs.hal.science/halshs-02522747/document. [1]

Bradley, S. and J. Taylor (1998), "The effect of school size on exam performance in secondary schools", *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, Vol. 60/3, pp. 291–324, https://doi.org/10.1111/1468-0084.00102. [31]

COFACE (2023), "High-quality early childhood education and care: low children-to-staff ratio as a primary driver for children's well-being and families' engagement", *COFACE Thematic Note*, COFACE Families Europe, https://coface-eu.org/wp-content/uploads/2023/12/COFACE_ECEC_ThematicNote-MAY-2023.pdf. [9]

Cotton, K. (1996), "School size, school climate, and student performance", *School Improvement Research Series (SIRS)*, No. 20, http://www.nwrel.org/scdp/sirs/10/c020.html (Zugriff am 5. März 2024). [25]

Creagh, S. et al. (2023), "Workload, work intensification and time poverty for teachers and school leaders: a systematic research synthesis", *Educational Review*, pp. 1–20, https://doi.org/10.1080/00131911.2023.2196607. [14]

Duncombe, W. and J. Yinger (2001), "Does school district consolidation cut costs?", *Working Paper*, No. 122, Center for Policy Research, Syracuse University, https://surface.syr.edu/cpr/122. [28]

Egalite, A. and B. Kisida (2016), "School size and student achievement: a longitudinal analysis", *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 27/3, pp. 406–417, https://doi.org/10.1080/09243453.2016.1190385. [22]

Engel, M., B. Jacob and F. Curran (2014), "New evidence on teacher labor supply", *American Educational Research Journal*, Vol. 51/1, pp. 36–72, https://doi.org/10.3102/0002831213503031. [17]

Fadic, M. et al. (2019), "Classifying small (TL3) regions based on metropolitan population, low density and remoteness", *OECD Regional Development Working Papers*, No. 2019/06, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/b902cc00-en. [34]

Falch, T., M. Rønning and B. Strøm (2008), "A cost model of schools: School size, school structure and student composition", in *Governance and Performance of Education Systems*, Springer Netherlands, Dordrecht, https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6446-3_11. [29]

Figueras-Daniel, A. and Z. Li (2021), "Evidence of support for dual language learners in a study of bilingual staffing patterns using the Classroom Assessment of Supports for Emergent Bilingual Acquisition (CASEBA)", *Early Childhood Research Quarterly*, Vol. 54, pp. 271–285, https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.09.011. [5]

Gershenson, S. and L. Langbein (2015), "The effect of primary school size on academic achievement", *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Vol. 37, pp. 135–155, https://doi.org/10.3102/0162373715576075. [23]

Gronberg, T. et al. (2015), "School district consolidation: Market concentration and the scale- efficiency tradeoff", *Southern Economic Journal*, Vol. 82/2, pp. 580–597, https://doi.org/10.1002/soej.12029. [33]

Leithwood, K. and D. Jantzi (2009), "A review of empirical evidence about school size effects: A policy perspective", *Review of Educational Research*, Vol. 79/1, pp. 464–490, https://doi.org/10.3102/0034654308326158. [26]

McCathern, D. (2004), *The relationship between prek-5 and k-5 elementary school size and student achievement of grade 5 students on the MAT7 in South Carolina for the school years 1996–97 and 1997–98*, Doctoral dissertation, University of South Carolina, Columbia. [19]

Monk, D. (2007), "Recruiting and retaining high-quality teachers in rural areas", *The Future of Children*, Vol. 17/1, pp. 155–174, https://doi.org/10.1353/foc.2007.0009. [15]

Mowrey, S. and D. Farran (2021), "Teaching teams: The roles of lead teachers, teaching assistants, and curriculum demand in pre-kindergarten instruction", *Early Childhood Education Journal*, Vol. 50/8, pp. 1329–1341, https://doi.org/10.1007/s10643-021-01261-7. [6]

Nguyen, H., M. Schmidt and C. Murray (2007), "Does school size matter? A social capital perspective", *Review Of Educational Policy Literature*, Simon Fraser Unversity. [27]

Nitta, K., M. Holley and S. Wrobel (2010), "A phenomenological study of rural school consolidation", *Journal of Research in Rural Education*, Vol. 25/2, pp. 1–19, https://jrre.psu.edu/sites/default/files/2019-08/25-2.pdf. [32]

OECD (2023), "How much time do students spend in the classroom?", in *Education at a Glance 2023: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/8008b7a1-en. [11]

OECD (2020), *Education in Saudi Arabia*, Reviews of National Policies for Education, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/76df15a2-en. [10]

OECD (2019), *Working and Learning Together: Rethinking Human Resource Policies for Schools*, OECD Reviews of School Resources, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/b7aaf050-en. [3]

OECD (2018), "Adapting the school network to changing needs in urban, rural and remote areas", in *Responsive School Systems: Connecting Facilities, Sectors and Programmes for Student Success*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264306707-7-en. [12]

OECD (2016), *PISA 2015 Ergebnisse – Exzellenz und Chancengerechtigkeit in der Bildung*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, https://doi.org/10.3278/6004573w. [2]

Reininger, M. (2012), "Hometown disadvantage? It depends on where you're from", *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Vol. 34/2, pp. 127–145, https://doi.org/10.3102/0162373711420864. [16]

Scheerens, J., M. Hendriks and H. Luyten (2014), "School size effects: Review and conceptual analysis", in *School Size Effects Revisited*, Springer, https://doi.org/10.1007/978-3-319-06814-5_2. [18]

Slate, J. and C. Jones (2005), "Effects of school size: A review of the literature with recommendations", *Essays in Education*, Vol. 13/1, https://openriver.winona.edu/eie/vol13/iss1/12 (Zugriff am 5. März 2024). [21]

Smith, S. and S. Lawrence (2019), "Early care and education teacher well-being: Associations with children's experience, outcomes, and workplace conditions: A research-to-policy brief", *Child Care & Early Education Research Connections*, National Center for Children in Poverty, https://doi.org/10.7916/d8-ngw9-n011. [8]

Van Laere, K., J. Peeters and M. Vandenbroeck (2012), "The Education and Care Divide: the role of the early childhood workforce in 15 European countries", *European Journal of Education*, Vol. 47/4, pp. 527–541, https://doi.org/10.1111/ejed.12006. [4]

Webster, R. and A. De Boer (2019), "Teaching assistants: Their role in the inclusion, education and achievement of pupils with special educational needs", *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 34/3, pp. 404–407, https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1615746. [8]

Tabellen Kapitel D2

StatLink: https://stat.link/oqac5u

- Tabelle D2.1: Kinder-Fachkräfte-Relation im Elementarbereich, nach Bildungsbereich (2013 und 2022)
- Tabelle D2.2: Lernende-Lehrkräfte-Relation in Bildungseinrichtungen, nach Bildungsbereich (2022)
- Tabelle D2.3: Durchschnittliche Klassengröße, nach Bildungsbereich und Art der Bildungseinrichtung (2013 und 2022)
- Tabelle D2.4: Verteilung der Primarschulgröße (Schülerinnen und Schüler pro Klasse) und der Lernende-Lehrkräfte-Relation, nach Regionstyp und Perzentil

Datenstand: 14. Juni 2024. Aktualisierte Daten und weitere Untergliederungen s. http://data-explorer.oecd.org/s/5q, OECD-Bildungsdatenbank – Education and Skills.

Tabelle D2.1

Kinder-Fachkräfte-Relation im Elementarbereich, nach Bildungsbereich (2013 und 2022)

Kinder-Fachkräfte-Relation (in Vollzeitäquivalenten), nach Art des Angebots im Elementarbereich (öffentliche und private Bildungseinrichtungen)

	Frühkindliche Bildung für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01)				Bildungsangebote für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02)				Elementarbereich insgesamt (ISCED 0)			
	Anteil der Hilfslehrkräfte an den Kontaktpersonen	Kinder-Kontaktpersonen-Relation (Lehrkräfte und Hilfslehrkräfte)	Kinder-Lehrkräfte-Relation		Anteil der Hilfslehrkräfte an den Kontaktpersonen	Kinder-Kontaktpersonen-Relation (Lehrkräfte und Hilfslehrkräfte)	Kinder-Lehrkräfte-Relation		Anteil der Hilfslehrkräfte an den Kontaktpersonen	Kinder-Kontaktpersonen-Relation (Lehrkräfte und Hilfslehrkräfte)	Kinder-Lehrkräfte-Relation	
	2022	2022	2013	2022	2022	2022	2013	2022	2022	2022	2013	2022
	(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	43	5	9	9	37	8	14	13	39	7	13	12
Belgien	a	a	m	a	m	m	16	13	m	m	16	13
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	32	6	13	8	60	8	27	20	59	8	26	20
Kolumbien[1,2]	m	m	m	m	m	m	33	40	m	m	m	m
Costa Rica	m	m	9	5	m	m	13	11	m	m	12	10
Tschechien	a	a	a	a	10	10	14	12	10	10	14	12
Dänemark[1]	40	3	m	5	39	6	m	10	40	5	m	8
Estland	m	m	x(11)	x(12)	m	m	x(11)	x(12)	m	m	9	8
Finnland	m	m	m	m	m	m	10	8	m	m	10	8
Frankreich[1,3]	a	a	a	a	39	13	24	22	39	13	24	22
Deutschland	10	4	5	5	11	8	10	9	10	6	8	7
Griechenland	m	m	m	m	a	9	12	9	m	m	m	m
Ungarn[1]	a	11	10	11	a	13	12	13	a	13	12	13
Island	a	3	m	m	a	4	m	m	a	4	m	m
Irland	x(9)	x(10)	a	x(12)	x(9)	x(10)	m	x(12)	2	3	m	3
Israel[4]	a	a	a	a	m	m	23	19	m	m	23	19
Italien[1]	a	a	a	a	a	11	13	11	a	11	13	11
Japan	a	a	a	a	10	11	15	12	10	11	15	12
Republik Korea	m	m	5	5	m	m	15	12	m	m	9	8
Lettland	m	m	a	4	m	m	14	11	m	m	14	9
Litauen	42	6	9	11	36	6	10	9	37	6	10	9
Luxemburg	a	a	a	a	a	9	11	9	a	9	11	9
Mexiko	52	4	m	9	a	18	25	18	9	16	26	17
Niederlande	a	a	a	a	20	12	16	16	20	12	16	16
Neuseeland	m	m	4	3	m	m	8	6	m	m	6	4
Norwegen	58	3	8	6	58	5	14	11	58	4	11	9
Polen	a	a	a	a	m	m	16	13	m	m	16	13
Portugal	m	m	m	m	m	m	17	16	m	m	m	m
Slowakei	a	a	a	a	3	11	13	11	3	11	13	11
Slowenien	51	5	13	10	51	9	20	18	51	7	17	14
Spanien	m	m	9	9	m	m	15	13	m	m	13	11
Schweden	60	5	m	13	55	6	m	14	57	6	m	13
Schweiz[4]	a	a	a	a	m	m	17	18	m	m	17	18
Türkei	m	m	m	m	m	m	17	18	m	m	m	m
Ver. Königreich[1]	91	3	16	30	86	5	18	33	88	4	18	32
Vereinigte Staaten	m	m	m	m	24	10	12	14	m	m	m	m
OECD-Durchschnitt	**48**	**5**	**9**	**9**	**36**	**9**	**16**	**15**	**33**	**8**	**15**	**12**
Partner- und/oder Beitrittsländer												
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	31	9	15	12	12	16	21	19	23	12	18	15
Bulgarien[1]	a	a	a	a	a	11	13	11	a	11	13	11
China	a	a	a	a	m	m	22	15	m	m	22	15
Kroatien[1]	m	m	10	8	m	m	12	10	m	m	12	9
Indien[1]	a	a	a	a	m	m	20	9	m	m	20	9
Indonesien[5]	m	m	20	21	m	m	15	13	m	m	17	17
Peru[5]	m	m	m	11	m	m	m	20	m	m	18	19
Rumänien[1]	14	19	37	22	5	14	16	14	5	14	16	15
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	10	23	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
EU25-Durchschnitt	**37**	**7**	**13**	**10**	**28**	**10**	**14**	**12**	**26**	**9**	**13**	**11**
G20-Durchschnitt	**44**	**5**	**12**	**13**	**m**	**m**	**17**	**16**	**m**	**m**	**17**	**15**

1. Referenzjahr nicht 2013: 2014 für Bulgarien, Dänemark, Kroatien und das Vereinigte Königreich; 2015 für Indien, Italien, Rumänien und Ungarn; 2016 für Frankreich und Kolumbien. 2. Der Kinder-Lehrkräfte-Anteil ist zu hoch angesetzt, da er einen Teil der 3- bis 5-jährigen Kinder umfasst, die an frühkindlicher Bildung für Kinder unter 3 Jahren teilnehmen (ISCED 01). 3. Ohne Daten von unabhängigen privaten Bildungseinrichtungen (und von staatlich subventionierten privaten Bildungseinrichtungen für Hilfslehrkräfte). 4. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen. 5. Referenzjahr nicht 2022: 2018 für Indonesien; 2021 für Peru.

Weiterführende Informationen s. Abschnittte Definitionen und Angewandte Methodik sowie Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). Daten und weitere Untergliederungen s. https://data-explorer.oecd.org/s/5q, OECD-Bildungsdatenbank.

StatLink: https://stat.link/0qac5u

Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise zur Lektüre.

Tabelle D2.2

Lernende-Lehrkräfte-Relation in Bildungseinrichtungen, nach Bildungsbereich (2022)

Berechnungen basierend auf Vollzeitäquivalenten

	Primarbereich	Sekundarbereich I	Sekundarbereich II			Sekundarbereich insgesamt	Postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich		
			Allgemeinbildende Bildungsgänge	Berufsbildende Bildungsgänge	Alle Bildungsgänge			Kurze tertiäre Bildungsgänge	Bachelor-, Master- und Promotionsbildungsgänge	Tertiärbereich insgesamt
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OECD-Länder										
Australien	14	x(3)	12[d]	m	12	m	m	m	20	20
Österreich	13	9	10	10	10	9	11	9	15	14
Belgien[1]	12	9	10	8	9	9	14	17	23	22
Kanada	16[d]	x(1)	x(5)	x(5)	12	x(5)	m	m	22	m
Chile	18	19	19	20	19	19	a	m	m	m
Kolumbien[2]	23	27	25	55	22	25	126	24	28	26
Costa Rica	11	13	14	13	14	14	a	m	m	m
Tschechien	17	12	10	10	10	11	16	10	17	17
Dänemark	12	11	11	17	13	12	a	26	15	16
Estland	12	10	14	19[d]	16[d]	13[d]	x(5)	a	11	11
Finnland	13	9	15	18	17	13	18	a	14	14
Frankreich	18	15	14	8	11	13	20	11	20	18
Deutschland	15	13	12	13	12	13	12	12	11	11
Griechenland	8	8	10	8	9	9	13	a	49	49
Ungarn	11	11	11	11	11	11	11	x(10)	x(10)	11
Island	10	10	m	m	m	m	m	x(10)	x(10)	9
Irland	13	x(3)	12[d]	a	12[d]	12	m	m	m	m
Israel	15	13	m	m	11	12	m	12	17	14
Italien	11	11	11	9[d]	10[d]	10[d]	x(5)	a	20	20
Japan	15	13	x(5)	x(5)	11[d]	12[d]	x(5)	m	m	m
Republik Korea	16	13	11	8	10	12	a	m	m	m
Lettland	12	9	10	19	13	11	26	14	16	15
Litauen	15	10	10	11	10	10	7	a	13	13
Luxemburg	8	10	8	9	9	9	7	9	4	4
Mexiko	24	30	25	16	21	26	a	x(10)	x(10)	17
Niederlande	16	15	15	17	17	16	a	15	14	14
Neuseeland	16	16	12	16	12	14	20	14	16	16
Norwegen	10	8	10	10	10	9	16	16	9	9
Polen	12	10	12	11	11	10	51	28	13	13
Portugal	12	9	x(5)	x(5)	9[d]	9[d]	x(5)	x(9)	15[d]	15
Slowakei	14	15	14	13	14	15	13	8	12	12
Slowenien	10[d]	x(1)	15	13	14	m	a	11	11	11
Spanien	12	11	11	8	10	11	a	11	13	13
Schweden	13	11	x(5)	x(5)	14	12	11	11	10	10
Schweiz[3]	15	12	12	13[d]	12[d]	12[d]	x(5)	a	14	14
Türkei	18	14	14	12	13	13	a	42	18	21
Ver. Königreich[4]	19	17	16	m	m	m	a	x(10)	x(10)	14
Vereinigte Staaten	14	15	15	a	15	15	x(10)	x(10)	x(10)	13[d]
OECD-Durchschnitt	**14**	**13**	**13**	**14**	**13**	**13**	**23**	**16**	**17**	**16**
Partner- und/oder Beitrittsländer										
Argentinien	m	m	m	m	m	m	a	m	m	m
Brasilien	23	22	24	14	22	22	34	4	27	27
Bulgarien	10	11	11	13	12	11	2	a	12	12
China	16	13	m	m	14	13	m	25	19	21
Kroatien	12	8	10	7	8	8	a	x(10)	x(10)	11
Indien	28	19	m	m	22	21	m	a	m	25
Indonesien[5]	17	15	m	m	15	15	a	m	m	27
Peru[5]	18	m	m	a	m	14	a	m	m	m
Rumänien	18	11	15	12	13	12	57	a	20	20
Saudi-Arabien	14	13	m	m	15	14	30	81	18	19
Südafrika[5]	m	m	m	m	m	30	74	m	m	m
EU25-Durchschnitt	**13**	**11**	**12**	**12**	**12**	**11**	**18**	**14**	**16**	**15**
G20-Durchschnitt	**17**	**15**	**m**	**m**	**14**	**16**	**m**	**27**	**19**	**19**

1. Die Angaben für kurze tertiäre Bildungsgänge beziehen sich nur auf Belgien (fläm.). 2. Die Lernende-Lehrkräfte-Relation ist zu hoch angesetzt, da sie nur die Lehrkräfte berücksichtigt, die berufsbildende Fächer unterrichten, nicht aber diejenigen, die allgemeinbildende Fächer unterrichten. 3. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen. 4. Berufsbildende Bildungsgänge im Sekundarbereich II schließen berufsbildende Bildungsgänge im Sekundarbereich I sowie auf Bachelor- und Masterebene ein. 5. Referenzjahr nicht 2022: 2018 für Indonesien; 2021 für Peru und Südafrika.

Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik sowie Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). Daten und weitere Untergliederungen s. https://data-explorer.oecd.org/s/5q, OECD-Bildungsdatenbank.

StatLink: https://stat.link/0qac5u

Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise zur Lektüre.

Tabelle D2.3

Durchschnittliche Klassengröße, nach Bildungsbereich und Art der Bildungseinrichtung (2013 und 2022)

Berechnungen basierend auf der Zahl der Schülerinnen und Schüler und der Zahl der Klassen

	Primarbereich								Sekundarbereich I							
	Öffentliche Bildungseinrichtungen		Private Bildungseinrichtungen				Alle Bildungseinrichtungen		Öffentliche Bildungseinrichtungen		Private Bildungseinrichtungen				Alle Bildungseinrichtungen	
			Staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen	Unabhängige private Bildungseinrichtungen	Alle privaten Bildungseinrichtungen						Staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen	Unabhängige private Bildungseinrichtungen	Alle privaten Bildungseinrichtungen			
	2013	2022	2022	2022	2013	2022	2013	2022	2013	2022	2022	2022	2013	2022	2013	2022
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
OECD-Länder																
Australien	23	23	24	a	25	24	24	23	23	22	19	a	25	19	24	20
Österreich	18	18	x(6)	x(6)	19	19	18	18	21	21	x(14)	x(14)	22	21	21	21
Belgien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	29	28	34	26	31	32	30	31	31	30	35	26	31	33	31	32
Kolumbien	24	24	a	17	19	17	22	22	30	31	a	23	25	23	29	29
Costa Rica[1]	15	15	22	15	17	16	15	15	28	32	28	17	21	19	27	30
Tschechien	20	20	15	a	15	15	20	19	22	22	15	a	19	15	22	22
Dänemark	21	20	17	a	19	17	21	19	21	21	19	a	20	19	21	20
Estland	18	19	16	a	16	16	18	19	18	19	16	a	14	16	18	19
Finnland	19	19	18	a	17	18	19	19	20	19	21	a	20	21	20	19
Frankreich	23	21	25	a	23	25	23	22	25	25	27	13	26	27	25	26
Deutschland	21	21	x(6)	x(6)	21	20	21	21	24	23	x(14)	x(14)	24	22	24	23
Griechenland	17	17	a	21	19	21	17	17	22	21	a	24	23	24	22	21
Ungarn[1]	21	22	21	17	20	20	21	22	21	21	21	19	21	21	21	21
Island	19	19	15	a	16	15	18	18	20	20	15	a	13	15	20	20
Irland	25	23	a	m	m	m	m	m	m	m	a	m	m	m	m	m
Israel	28	26	25	a	24	25	27	26	29	29	24	a	24	24	28	28
Italien	19	18	a	18	20	18	19	18	22	20	a	21	22	21	22	20
Japan	27	27	a	28	30	28	27	27	32	32	a	33	34	33	33	32
Republik Korea	24	22	a	28	29	28	24	22	33	26	25	a	32	25	33	26
Lettland	16	17	a	13	8	13	16	17	15	17	a	24	9	24	14	18
Litauen	16	18	a	14	12	14	16	18	20	21	a	18	19	18	20	20
Luxemburg	15	15	17	22	19	22	15	16	19	18	18	23	18	21	19	18
Mexiko	20	24	a	18	19	18	20	24	28	26	a	21	24	21	27	26
Niederlande	m	m	22	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Neuseeland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norwegen	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Polen	19	18	11	12	11	12	18	17	23	19	12	13	17	13	22	18
Portugal	21	20	21	19	21	19	21	20	22	21	24	22	23	23	22	21
Slowakei	18	18	18	a	17	18	18	18	19	20	19	a	18	19	19	20
Slowenien	19	19	19	a	22	19	19	19	20	21	17	a	19	17	20	21
Spanien	21	20	24	19	24	23	22	21	25	24	27	23	26	26	25	25
Schweden[1]	18	21	19	a	16	19	18	21	20	22	22	a	21	22	20	22
Schweiz[1]	19	19	m	m	m	m	m	m	19	19	m	m	m	m	m	m
Türkei	23	24	a	18	20	18	23	23	28	24	a	17	20	17	28	24
Ver. Königreich	27	27	28	13	18	24	25	26	20	25	26	12	19	23	19	24
Vereinigte Staaten	22	21	a	16	18	16	21	20	28	22	a	15	20	15	27	21
OECD-Durchschnitt	**21**	**21**	**21**	**19**	**20**	**20**	**21**	**21**	**23**	**23**	**22**	**20**	**22**	**21**	**23**	**23**
Partner- und/oder Beitrittsländer																
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	25	21	a	16	18	16	23	20	28	26	a	23	24	23	28	26
Bulgarien	m	20	a	13	m	13	m	20	m	22	a	13	m	13	m	21
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kroatien		15	a	16		16	m	15	m	18	a	17	m	17	m	18
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
Peru	m	13	26	17	m	18	m	14	m	22	30	20	m	21	m	22
Rumänien	m	20	a	16	m	16	m	20	m	20	a	16	m	16	m	20
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
EU25-Durchschnitt	**19**	**19**	**19**	**17**	**18**	**18**	**19**	**19**	**21**	**21**	**20**	**19**	**20**	**20**	**21**	**21**
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

1. Referenzjahr nicht 2013: 2014 für Schweden und Ungarn; 2015 für Costa Rica und die Schweiz.

Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik sowie Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). Daten und weitere Untergliederungen s. https://data-explorer.oecd.org/s/5q, OECD-Bildungsdatenbank.

StatLink: https://stat.link/0qac5u

Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise zur Lektüre.

Tabelle D2.4

Verteilung der Primarschulgröße (Schülerinnen und Schüler pro Klasse) und der Lernende-Lehrkräfte-Relation, nach Regionstyp und Perzentil

Durchschnittliche Zahl der Schülerinnen und Schüler pro Klasse im Primarbereich und Lernende-Lehrkräfte-Relation auf Schulebene

	Verteilung der Primarschulgröße											Verteilung der Lernende-Lehrkräfte-Relation				
	Metropolregionen			Nicht-Metropolregionen			Alle Regionen					Alle Regionen				
	25. Perzentil	Median	75. Perzentil	25. Perzentil	Median	75. Perzentil	5. Perzentil	25. Perzentil	Median	75. Perzentil	95. Perzentil	5. Perzentil	25. Perzentil	Median	75. Perzentil	95. Perzentil
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
OECD-Länder																
Australien[1]	m	m	m	m	m	m	2	15	37	62	107	6	10	13	15	21
Österreich	17	36	58	10	17	29	5	12	21	41	74	m	m	m	m	m
Belgien[2]	20	27	41	18	24	36	11	19	26	39	59	m	m	m	m	m
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	10	30	56	3	13	33	1	5	23	44	90	5	9	14	20	29
Kolumbien	13	29	77	16	31	64	3	15	30	70	180	m	m	m	m	m
Costa Rica	a	a	a	a	a	a	1	3	8	21	77	2	5	8	12	19
Tschechien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Dänemark	20	38	59	15	23	41	8	18	31	51	83	m	m	m	m	m
Estland	12	23	52	7	12	36	3	8	15	43	79	m	m	m	m	m
Finnland	17	38	62	9	20	41	4	11	25	49	89	m	m	m	m	m
Frankreich	12	25	39	6	13	23	3	9	18	33	58	m	m	m	m	m
Deutschland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Griechenland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ungarn	14	27	49	11	19	34	4	12	22	42	74	4	7	9	11	15
Island	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irland[3]	12	24	42	6	12	24	3	8	16	29	58	10	17	20	23	26
Israel	m	m	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	m	m
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Republik Korea	16	64	111	6	11	53	3	10	52	105	197	3	7	13	16	19
Lettland[3]	37	63	96	9	14	38	5	11	22	58	116	m	m	m	m	m
Litauen	13	29	68	13	25	57	3	13	27	62	99	5	10	14	17	20
Luxemburg	19	29	41	a	a	a	11	19	29	41	68	m	m	m	m	m
Mexiko	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Niederlande	18	27	39	13	21	30	7	15	25	36	58	m	m	m	m	m
Neuseeland	20	38	61	7	16	33	3	10	23	47	84	m	m	m	m	m
Norwegen	17	44	62	8	22	40	3	9	23	43	72	4	7	9	11	13
Polen	13	26	49	9	16	34	4	10	19	42	84	1	3	4	6	9
Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slowakei	12	28	57	10	19	36	4	10	20	40	80	5	8	11	14	18
Slowenien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Spanien	20	31	50	9	23	43	4	17	27	49	76	m	m	m	m	m
Schweden	22	41	57	14	27	46	6	18	34	52	83	m	m	m	m	m
Schweiz	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
Ver. Königreich[4]	27	38	59	14	27	43	8	23	31	57	89	m	m	m	m	m
Vereinigte Staaten[3]	48	69	94	31	53	79	16	45	67	91	145	m	m	m	m	m
OECD-Durchschnitt	**19**	**36**	**60**	**11**	**21**	**41**	**5**	**14**	**27**	**50**	**91**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
Partner- und/oder Beitrittsländer																
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	a	a	a	a	a	a	2	5	15	39	93	5	10	15	21	32
Bulgarien	13	27	68	8	15	37	3	9	19	46	102	m	m	m	m	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kroatien	5	16	48	3	7	17	1	3	8	25	68	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
Peru	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Rumänien	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
EU25-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

1. Daten enthalten keine Schulen, die sowohl den Primar- als auch den Sekundarbereich umfassen. 2. Daten beziehen sich nur auf Schulen in Belgien (fläm.).
3. Daten beziehen sich nur auf öffentliche Schulen. 4. Daten beziehen sich nur auf öffentlich finanzierte Schulen.
Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik sowie Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). Daten und weitere Untergliederungen s. https://data-explorer.oecd.org/s/5q,OECD-Bildungsdatenbank.
StatLink: https://stat.link/0qac5u
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise zur Lektüre.

Kapitel D3
Wie hoch sind die Gehälter der Lehrkräfte und Schulleitungen?

Zentrale Ergebnisse

- In den meisten OECD-Ländern steigen die Gehälter der Lehrkräfte, je höher der Bildungsbereich ist, in dem sie tätig sind. Im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten reichen die Gehälter von Lehrkräften mit der häufigsten Qualifikation und 15 Jahren Berufserfahrung von 52.631 US-Dollar im Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) bis 60.803 US-Dollar im Sekundarbereich II.
- Zwischen 2015 und 2023 stiegen die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter der Lehrkräfte im Primar- und Sekundarbereich im Durchschnitt der OECD-Länder nominal um 28 bis 29 %. Nach Bereinigung um Preisänderungen fiel der Anstieg der realen Gehälter mit 4 bis 5 % viel geringer aus.
- Die tatsächlichen Gehälter der Lehrkräfte im Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02), Primar- und allgemeinbildenden Sekundarbereich belaufen sich im Durchschnitt der OECD-Länder auf 81 bis 88 % der Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich, wobei die tatsächlichen Gehälter der Schulleitungen um 22 bis 38 % über den Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich liegen.

Kontext

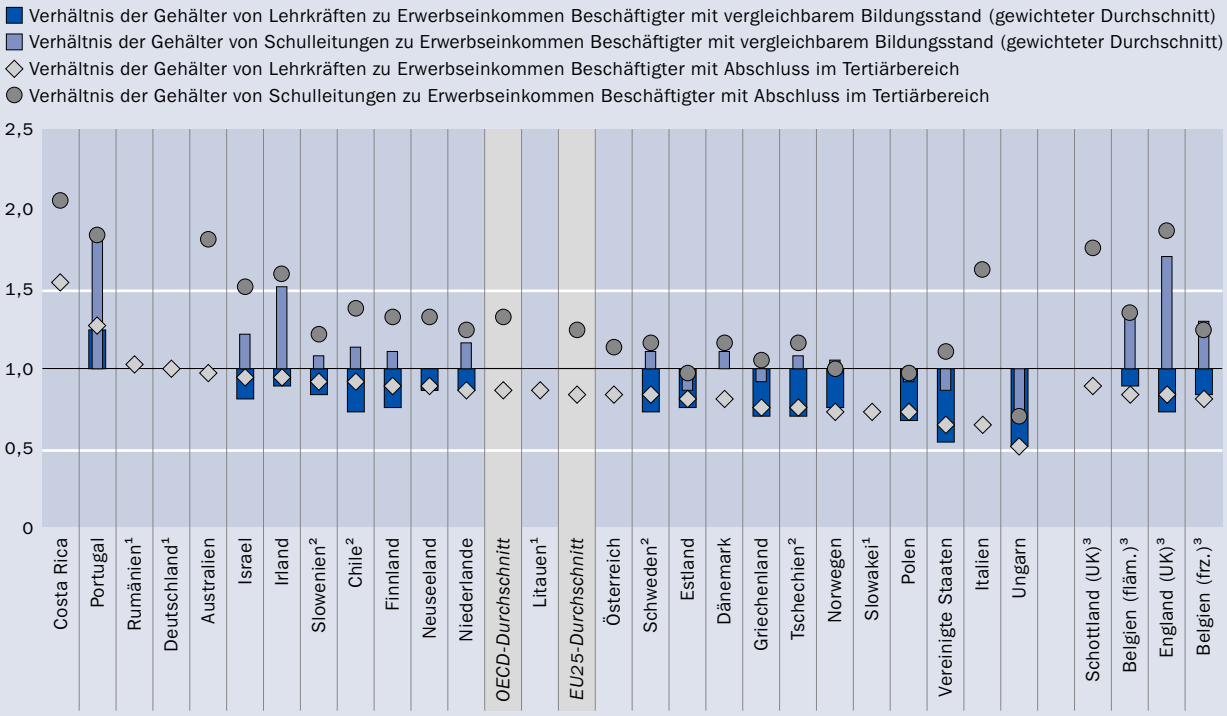
Vergütung und Arbeitsbedingungen sind wichtige Faktoren, wenn es darum geht, kompetente und hoch qualifizierte Lehrkräfte anzuwerben, weiterzubilden und zu halten (s. Kapitel D5 zum Mangel an Lehrkräften im Sekundarbereich). Die Gehälter der Lehrkräfte – in absoluten Zahlen und im Verhältnis zu denen anderer Berufe – können sich unmittelbar auf die Attraktivität einer Laufbahn als Lehrkraft auswirken, wenngleich auch andere Aspekte eine Rolle spielen können (z. B. Möglichkeiten der Weiterbildung, Arbeitsbelastung durch Verwaltungsaufgaben und Image von Lehrkräften) (OECD, 2023[1]). Sie können die Entscheidungen beeinflussen, eine Lehrkraftausbildung aufzunehmen, Lehrkraft zu werden (Nagler, Piopiunik and West, 2020[2]) und den Beruf als Lehrkraft weiterhin auszuüben oder nicht (Qin, 2020[3]): Im Allgemeinen erhöht sich mit steigenden relativen Gehältern der Lehrkräfte die Attraktivität ihres Berufs. Die Gehälter und Aufstiegsmöglichkeiten können sich auch auf die Entscheidung auswirken, eine Schulleitungsstelle anzunehmen und zu behalten. Relativ niedrige Gehälter für Schulleitungen können Lehrkräfte davon abhalten, diese Aufgabe zu übernehmen (Pont, Nusche and Moorman, 2008[4]).

Die Gehälter der Beschäftigten an Bildungseinrichtungen und insbesondere die der Lehrkräfte und Schulleitungen sind der größte Einzelposten der Kosten im formalen Bildungswesen (s. Kapitel C6). Wettbewerbsfähige Gehälter sind nicht der einzige Faktor für bessere Lernergebnisse der Bildungsteilnehmenden (OECD, 2020[5]). Daher sollte die Politik in ihrem Bemühen, sowohl qualitativ hochwertige Bildungssysteme als auch langfristig tragfähige Bildungshaushalte sicherzustellen, die Gehälter und Aufstiegsmöglichkeiten der Lehrkräfte und Schulleitungen genau im Auge behalten.

Abbildung D3.1

Tatsächliche Gehälter von Lehrkräften des Sekundarbereichs I und Schulleitungen im Verhältnis zu den Erwerbseinkommen Beschäftigter mit einem Abschluss im Tertiärbereich (2023)

Relation der Gehälter zu den Erwerbseinkommen von ganzjährig Vollzeitbeschäftigten im Alter von 25 bis 64 Jahren



Anmerkung: Die Daten beziehen sich auf die Relation der durchschnittlichen Jahresgehälter (einschließlich Bonuszahlungen und Zuschläge) von Lehrkräften und Schulleitungen in öffentlichen Bildungseinrichtungen im Verhältnis zu den Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit vergleichbarem Bildungsstand (gewichteter Durchschnitt) und zu den Erwerbseinkommen von ganzjährig Vollzeitbeschäftigten mit Abschluss im Tertiärbereich. Die Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit vergleichbarem Bildungsstand wie Lehrkräfte werden anhand der Verteilung der Lehrkräfte (oder Schulleitungen) nach Qualifikationsniveau gewichtet (s. Tab. X2.9 und X2.10 in Anhang 2). Für Werte, die nahe bei 1 liegen und in der Abbildung möglicherweise schwer zu erkennen sind, s. zugrunde liegende Tabelle.

1. Daten für Schulleitungen fehlen. 2. Referenzjahr für Gehälter von Lehrkräften und Schulleitungen nicht 2023. Weitere Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle.

3. Die Daten zu den Erwerbseinkommen von ganzjährig Vollzeitbeschäftigten mit Abschluss im Tertiärbereich beziehen sich auf das gesamte Land.

Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge des Verhältnisses der Gehälter von Lehrkräften zu den Erwerbseinkommen Beschäftigter mit einem Abschluss im Tertiärbereich.

Daten s. Tabelle D3.2. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). StatLink: https://stat.link/8azbg4

D 3

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 durchschnittliche Gehalt von Lehrkräften mit der Höchstqualifikation auf der obersten Gehaltsstufe 78 % höher als das durchschnittliche Anfangsgehalt derjenigen mit der Mindestqualifikation.
- Zwischen 2015 und 2023 sind im Durchschnitt der OECD-Länder mit vergleichbaren Daten die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter von Lehrkräften mit 15 Jahren Berufserfahrung und der häufigsten Qualifikation real im Primarbereich um 5 %, im Sekundarbereich I (allgemeinbildend) um 4 % und im Sekundarbereich II (allgemeinbildend) um 5 % gestiegen.

- In rund einem Drittel der OECD-Länder erhalten Lehrkräfte besondere Zulagen für das Unterrichten in abgelegenen Gegenden. Zulagen für das Unterrichten an sozioökonomisch benachteiligten Schulen hingegen werden selten gezahlt.
- In den OECD-Ländern liegen im Primar- und Sekundarbereich die tatsächlichen Gehälter der Schulleitungen im Durchschnitt um mehr als 50 % über denjenigen der Lehrkräfte.
- Bei Schulleitungen ist die Wahrscheinlichkeit, eine zusätzliche Vergütung für über ihre regulären Aufgaben hinausgehende Tätigkeiten zu erhalten, geringer als bei Lehrkräften.

Hinweis

Die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter sind nur eine Komponente der Gesamtvergütung der Lehrkräfte und Schulleitungen. Diese kann auch Zusatzleistungen wie eine Art Ortszulage für das Unterrichten in abgelegenen Gegenden, 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 kann es auch erhebliche subnationale Unterschiede bei den Gehaltsskalen von Lehrkräften und Schulleitungen aufgrund von lokalen Faktoren, wie den Lebenshaltungskosten, geben (s. Kasten D3.1). Dies sollte bei der Analyse der Gehälter der 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 *Bildung auf einen Blick 2019*, OECD, 2019[6]; Kasten D3.2 in *Bildung auf einen Blick 2023*, OECD, 2023[7] und *Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes*, https://doi.org/10.1787/e7d20315-en) und die Tatsache, dass sich die erhobenen Daten nur auf öffentliche Bildungseinrichtungen beziehen.

Alle in US-Dollar angegebenen Zahlen werden mittels um Kaufkraftunterschiede zwischen den Ländern bereinigter Wechselkurse aus den Landeswährungen umgerechnet (s. Abschnitt Angewandte Methodik).

Analyse und Interpretationen

Gehälter von Lehrkräften

Die Gehälter von Lehrkräften können aufgrund einer Reihe von Faktoren variieren, u. a. aufgrund ihres Qualifikationsniveaus, des Bildungsbereichs, in dem sie tätig sind, und ihrer Berufserfahrung bzw. des erreichten Punkts der beruflichen Laufbahn. Sie können auch innerhalb der Länder variieren, wenn gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter und Vergütungsstrukturen auf subnationaler Ebene festgelegt werden (Kasten D3.1).

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter

Lehrkräfte können die Lehrtätigkeit mit der Mindestqualifikation aufnehmen oder mit einer höheren Qualifikation, was mit einem höheren Gehalt verbunden sein kann. In etwa drei Fünftel der OECD-Länder und subnationalen Einheiten haben Lehrkräfte mit der häu-

figsten Qualifikation dieselbe Gehaltsspanne wie solche mit der Mindestqualifikation, die erforderlich ist, um Lehrkraft zu werden. In Ländern mit unterschiedlichen Gehaltsspannen für unterschiedliche Qualifikationsniveaus verfügen möglicherweise nur sehr wenige Lehrkräfte über die Mindest- oder Höchstqualifikation (s. Tab. X2.8). Aus diesem Grund konzentriert sich die vergleichende Analyse der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter auf die Lehrkräfte mit der häufigsten Qualifikation. Daten zu den gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehältern der Lehrkräfte werden für 3 Qualifikationsniveaus (Mindestqualifikation, häufigste Qualifikation und Höchstqualifikation) erhoben und sind in der OECD-Bildungsdatenbank (OECD, 2024[8]) verfügbar. Daten zu den Gehältern der Lehrkräfte im Sekundarbereich werden nur für Lehrkräfte in allgemeinbildenden Bildungsgängen erhoben, wenngleich in Kasten D3.3 in *Bildung auf einen Blick 2023* (OECD, 2023[7]) ausnahmsweise Daten zu Lehrkräften in berufsbildenden Bildungsgängen im Sekundarbereich II analysiert wurden.

Die Gehälter der Lehrkräfte variieren je nach Berufserfahrung. Im Rahmen der OECD-Datenerhebung zu den Gehältern von Lehrkräften werden Angaben zu den gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehältern an 4 Punkten der Gehaltsskala erfasst: den Anfangsgehältern, den Gehältern nach 10 Jahren und nach 15 Jahren Berufserfahrung sowie den Höchstgehältern. Die Analyse konzentriert sich in der Regel auf die Gehälter der Lehrkräfte nach 15 Jahren Berufserfahrung als Näherungsgröße für die Gehälter in der Mitte der beruflichen Laufbahn.

Die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter der Lehrkräfte variieren stark zwischen den einzelnen Ländern. Bei Lehrkräften im allgemeinbildenden Sekundarbereich I mit der häufigsten Qualifikation und nach 15 Jahren Berufserfahrung reichen die Gehälter von 24.144 US-Dollar in der Slowakei bis zu mehr als 100.000 US-Dollar in Deutschland und Luxemburg (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 der häufigsten Qualifikation und nach 15 Jahren Berufserfahrung) von 52.631 US-Dollar im Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) über 56.753 US-Dollar im Primarbereich, 58.596 US-Dollar im Sekundarbereich I bis zu 60.803 US-Dollar im Sekundarbereich II (Tab. D3.1).

Die Unterschiede bei den Gehältern von Lehrkräften zwischen den Bildungsbereichen variieren zwischen den Ländern. Insbesondere verdienen Lehrkräfte im Sekundarbereich II (mit der häufigsten Qualifikation und nach 15 Jahren Berufserfahrung) in Finnland 43 % mehr als Lehrkräfte im Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) und in Mexiko 90 % mehr. In Finnland lassen sich diese höheren Gehälter im Sekundarbereich II darauf zurückführen, dass Lehrkräfte im Sekundarbereich II eine höhere Qualifikation benötigen als Lehrkräfte im Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) (Informationen zur häufigsten Qualifikation s. Tab. X3.D3.3 in *Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes, https://doi.org/10.1787/e7d20315-en*). In Mexiko ist der Unterschied vor allem dadurch bedingt, dass Lehrkräfte im Sekundarbereich II eine andere Gehaltsstruktur als Lehrkräfte in anderen Bildungsbereichen haben. Demgegenüber erhalten Lehrkräfte in etwa einem Viertel der OECD-Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten unabhängig von dem Bildungsbereich, in dem sie unterrichten, das gleiche Gehalt (Tab. D3.1).

Kasten D3.1

Subnationale Unterschiede bei den Gehältern von Lehrkräften und Schulleitungen im Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02), Primar- und Sekundarbereich

Die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter der Lehrkräfte können in den Ländern erheblich variieren, insbesondere in Ländern mit föderaler Struktur, in denen die Gehälter möglicherweise auf subnationaler Ebene festgelegt sein können. Die Unterschiede bei den gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten oder tatsächlichen Gehältern können zumindest teilweise durch unterschiedliche Lebenshaltungskosten in den subnationalen Einheiten bedingt sein. 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. 2023 variierten beispielsweise in Belgien die jährlichen Anfangsgehälter von Lehrkräften im Primarbereich um etwa 3 % (1.234 US-Dollar), von 48.971 US-Dollar im französischen Teil bis 50.205 US-Dollar im flämischen Teil. Am größten waren die Unterschiede in Kanada: Dort variierten die Anfangsgehälter von Lehrkräften im Primarbereich zwischen den subnationalen Einheiten um 59 % (25.575 US-Dollar), von 43.083 US-Dollar in Quebec bis 68.659 US-Dollar in den Nordwest-Territorien. Im Sekundarbereich variierten die Anfangsgehälter in Belgien am wenigsten (um 3 % im Sekundarbereich I, von 48.971 US-Dollar im französischen Teil bis 50.205 US-Dollar im flämischen Teil) und am stärksten in den Vereinigten Staaten (um 67 % im Sekundarbereich I, von 41.088 US-Dollar in North Carolina bis 68.537 US-Dollar in New York) (OECD, 2024[9]).

In Belgien unterscheiden sich die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter zwischen den subnationalen Einheiten in allen Bildungsbereichen und Punkten der beruflichen Laufbahn der Lehrkräfte relativ konsistent (was einem Bereich von 3 bis 7 % entspricht). In Kanada und dem Vereinigten Königreich dagegen sind die Unterschiede in verschiedenen Bildungsbereichen ähnlich, variieren jedoch bei den Anfangsgehältern stärker als bei den Gehältern auf der obersten Gehaltsstufe. Im Vereinigten Königreich beispielsweise variierten die Anfangsgehälter im Sekundarbereich I zwischen den subnationalen Einheiten um 31 % (12.191 US-Dollar) von 39.677 US-Dollar bis 51.868 US-Dollar, während es bei den Höchstgehältern nur 6 % (3.590 US-Dollar) waren, von 61.511 US-Dollar bis 65.102 US-Dollar. In den Vereinigten Staaten folgte die Höhe der Unterschiede bei den gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehältern zwischen den subnationalen Einheiten an verschiedenen Punkten der beruflichen Laufbahn und in verschiedenen Bildungsbereichen der Lehrkräfte keinem eindeutigen Schema. Im Sekundarbereich I war der Unterschied, wie oben angegeben, bei den Anfangsgehältern am geringsten und bei den Gehältern nach 15 Jahren Berufserfahrung am größten, von 53.355 US-Dollar bis 102.640 US-Dollar (was einem Unterschied von 92 % bzw. 49.285 US-Dollar entspricht), und nicht bei den Höchstgehältern. Die Unterschiede bei den Gehältern nach 15 Jahren Berufserfahrung zwischen den subnationalen Einheiten sind in der Primarstufe am größten (Unterschied von 99 %) und im Sekundarbereich II am kleinsten (Unterschied von 83 %) (OECD, 2024[9])

Große Unterschiede auf subnationaler Ebene findet man auch bei den tatsächlichen Gehältern von Lehrkräften und Schulleitungen in den 3 Ländern mit verfügbaren Daten für 2023 (Belgien, das Vereinigte Königreich und die Vereinigten Staaten). In Belgien variierten die tatsächlichen Gehälter auf subnationaler Ebene bei sowohl Lehrkräften als auch Schulleitungen in allen Bildungsbereichen um weniger als 11 % und die der Schulleitungen stärker als die der Lehrkräfte. Im Sekundarbereich II beispielsweise reichten in Belgien die Gehälter der Lehrkräfte von 84.604 US-Dollar im französischen Teil bis 85.114 US-Dollar im flämischen Teil, ein Unterschied von weniger als 1 % bzw. 510 US-Dollar. Im Vergleich dazu variierten die Gehälter von Schulleitungen von 119.594 US-Dollar im französischen Teil bis 132.704 US-Dollar im flämischen Teil, ein Unterschied von 11 % bzw. 13.110 US-Dollar. Die subnationalen Unterschiede bei den tatsächlichen Gehältern waren im Vereinigten Königreich bei den Lehrkräften im Sekundarbereich I und II etwas größer und in den Vereinigten Staaten bei sowohl Lehrkräften als auch Schulleitungen wesentlich größer. In den Vereinigten Staaten verdienten Schulleitungen im Sekundarbereich II im Durchschnitt von 92.037 US-Dollar in Arkansas bis 157.964 US-Dollar in New York, was einer Differenz von 72 % bzw. 65.927 US-Dollar entspricht (OECD, 2024[9]).

Das Ausmaß der subnationalen Unterschiede bei den tatsächlichen Gehältern der Lehrkräfte und Schulleitungen variiert auch in Abhängigkeit vom Bildungsbereich. Im Vereinigten Königreich ist der subnationale Unterschied bei den Gehältern der Schulleitungen im Sekundarbereich am größten, bei den Lehrkräften ist er hingegen im Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) und im Primarbereich größer. In den Vereinigten Staaten sind die subnationalen Unterschiede zwischen den tatsächlichen Durchschnittsgehältern von Schulleitungen im Primarbereich größer als im Sekundarbereich I und II (OECD, 2024[9]).

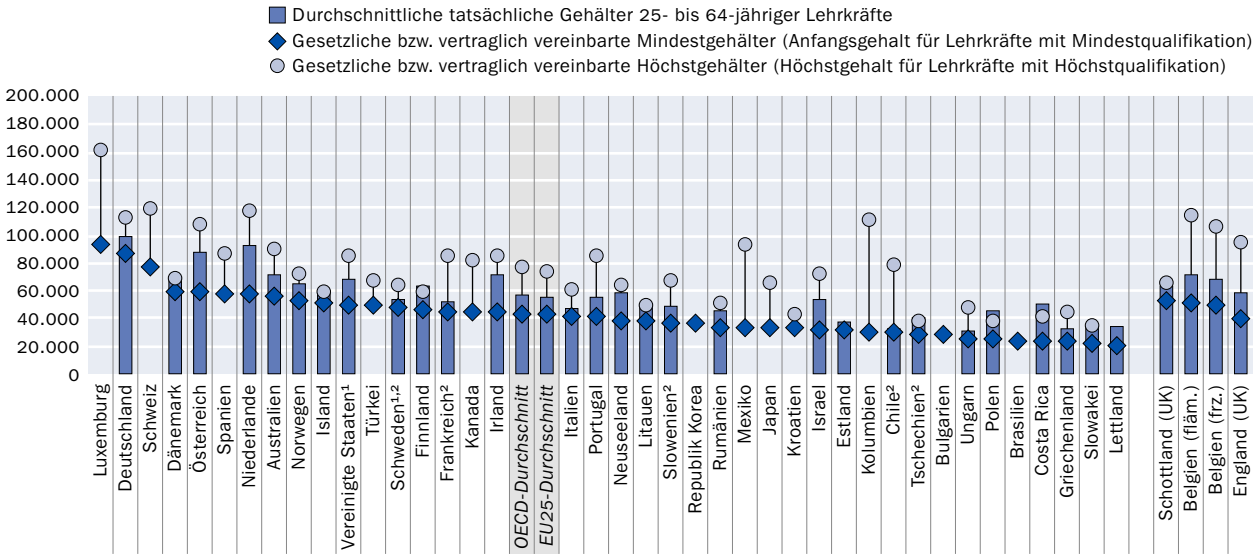
In der Regel steigen die Gehälter der Lehrkräfte mit jedem Jahr der Berufserfahrung. Im Durchschnitt dauert es etwa 26 Jahre, bis Lehrkräfte im Sekundarbereich I (mit der häufigsten Qualifikation zur Aufnahme der Lehrtätigkeit im Jahr 2023) ausgehend vom Anfangsgehalt das Höchstgehalt erreichen. In Australien, Kolumbien, Neuseeland und Schottland (Vereinigtes Königreich) sind die Gehaltsskalen auf höchstens 10 Jahre vom Anfangs- bis zum Höchstgehalt verdichtet (d. h., die Gehälter steigen binnen weniger Jahre schneller), während sie sich in anderen Ländern über einen längeren Zeitraum erstrecken, was den Lehrkräften einen größeren Anreiz bietet, länger im Beruf zu bleiben. Aufgrund der verschiedenen Ansätze steigen die Gehälter von Lehrkräften in unterschiedlichen Ländern unterschiedlich schnell. So betragen beispielsweise bei den Lehrkräften im Sekundarbereich I sowohl in Japan als auch in den Niederlanden die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter auf der obersten Gehaltsstufe etwa das Doppelte des Anfangsgehalts (bei denen mit der häufigsten Qualifikation zur Aufnahme der Lehrtätigkeit im Jahr 2023). Allerdings benötigt eine Lehrkraft in Japan im Durchschnitt 36 Jahre für das Erreichen des Höchstgehalts, in den Niederlanden hingegen nur 12 Jahre (OECD, 2024[8]).

Betrachtet man die Bandbreite der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter (vom Mindestgehalt – dem Anfangsgehalt von Lehrkräften mit Mindestqualifikation – bis zum Höchstgehalt – dem Gehalt auf der obersten Gehaltsstufe für Lehrkräfte mit Höchstqualifikation), so liegt im Durchschnitt der OECD-Länder das Höchstgehalt der Lehrkräfte im Sekundarbereich I 78 % über dem Mindestgehalt. Der Unterschied variiert jedoch stark zwischen den Ländern: von etwa 16 % mehr in Dänemark bis zu mehr als dem 3-Fachen

Abbildung D3.2

Durchschnittliche tatsächliche Gehälter von Lehrkräften im Sekundarbereich I im Verhältnis zu den gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Mindest- und Höchstgehältern (2023)

Jahresgehälter von Lehrkräften in öffentlichen Bildungseinrichtungen, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für den privaten Verbrauch



Anmerkung: Die tatsächlichen Gehälter schließen Bonuszahlungen und Zuschläge ein.

1. Tatsächliche Gehälter für gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Mindest- und Höchstgehälter. 2. Referenzjahr für die tatsächlichen Gehälter nicht 2023. Weitere Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle.

Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge der Anfangsgehälter für Lehrkräfte mit den Mindestqualifikationen.

Daten s. Tabelle D3.3 und OECD-Bildungsdatenbank, https://data-explorer.oecd.org/s/5q. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie *Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes* (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). StatLink: https://stat.link/8azbg4

in Kolumbien (Abb. D3.2). Diese Unterschiede können auf unterschiedliche Gehaltsstrukturen hinweisen. So gibt es beispielsweise in Dänemark nur eine Gehaltsbandbreite unabhängig von der Qualifikation der Lehrkräfte, während in Kolumbien unterschiedliche Gehaltsspannen für Lehrkräfte mit unterschiedlichen Qualifikationsniveaus gelten.

In den meisten Ländern und subnationalen Einheiten, in denen die Mindestgehälter unter dem OECD-Durchschnitt liegen, liegen auch die Höchstgehälter unter diesem. Im Sekundarbereich I ist Kolumbien als Ausnahme zu nennen, wo die Anfangsgehälter 32 % unter dem OECD-Durchschnitt liegen, die Höchstgehälter jedoch 45 % darüber. Diese Unterschiede spiegeln möglicherweise die unterschiedlichen beruflichen Laufbahnen wider, die Lehrkräften mit unterschiedlichen Qualifikationen offenstehen. In 10 OECD-Ländern und subnationalen Einheiten sind die Höchstgehälter mindestens doppelt so hoch wie die Mindestgehälter (Abb. D3.2).

Der Unterschied zwischen den Höchstgehältern (die nur für einen sehr geringen Anteil der Lehrkräfte zutreffen können) und den Gehältern der Lehrkräfte 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 8 anderen mehr als 60 % sind (Abb. D3.2 und Tab. D3.1).

Tatsächliche Gehälter

Die tatsächlichen Gehälter von Lehrkräften umfassen sämtliche tätigkeitsbezogenen Zahlungen, z. B. das Grundgehalt (entsprechend der Festlegung in der gesetzlichen bzw.

vertraglich vereinbarten Gehaltsskala), ergebnisabhängige Bonuszahlungen, Urlaubsgeld, Zulagen für die Wahrnehmung bestimmter Aufgaben und andere zusätzliche Zahlungen (s. Abschnitt Definitionen). 2023 betrugen die tatsächlichen Gehälter von Lehrkräften im Alter von 25 bis 64 Jahren im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten 46.475 US-Dollar im Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02), 54.052 US-Dollar im Primarbereich, 56.462 US-Dollar im allgemeinbildenden Sekundarbereich I und 59.978 US-Dollar im allgemeinbildenden Sekundarbereich II (Tab. D3.3).

Bonuszahlungen und Zulagen können eine erhebliche Ergänzung des gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehalts darstellen. Für den Sekundarbereich I gibt es in 30 Ländern und subnationalen Einheiten verfügbare Daten sowohl zu den gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehältern von Lehrkräften mit der häufigsten Qualifikation und nach 15 Jahren Berufserfahrung (eine Näherungsgröße für die Gehälter in der Mitte der beruflichen Laufbahn) als auch zu den durchschnittlichen tatsächlichen Gehältern 25- bis 64-jähriger Lehrkräfte. In einem Drittel dieser Länder sind die durchschnittlichen tatsächlichen Gehälter mindestens 10 % höher als die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter, worin sich möglicherweise die Bedeutung von Bonuszahlungen und Zulagen im Lehrkraftvergütungssystem in diesen Ländern niederschlägt (Tab. D3.1 und 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. So liegen beispielsweise in Deutschland im Sekundarbereich I die tatsächlichen Gehälter von 25- bis 64-jährigen Lehrkräften 16 % über dem gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Mindestgehalt, womit dort der Unterschied bei den Ländern mit verfügbaren Daten für beide Kennzahlen und das gleiche Referenzjahr am geringsten ist. Das kann in der relativ geringen Spanne der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter in Deutschland (Tab. D3.1) zusammen mit weniger zusätzlichen Zulagen als in anderen Ländern begründet sein. Indessen sind in Costa Rica und Polen die tatsächlichen Gehälter 23 bis 24 % höher als das gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehalt auf der obersten Gehaltsstufe (die damit die größten Unterschiede bei den Ländern mit vergleichbaren Daten aufweisen), was impliziert, dass Zulagen einen wesentlichen Effekt auf das Nettogehalt von Lehrkräften haben (Abb. D3.2 sowie Tab. D3.8 im Internet).

Gehälter von Lehrkräften im Verhältnis zu anderen Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich

Die Bildungssysteme konkurrieren mit anderen Sektoren der Wirtschaft um hoch qualifizierte Absolventinnen und Absolventen, da sie sie als Lehrkräfte gewinnen und im Beruf halten wollen. Die Gehälter von Lehrkräften in Relation zu denen von Beschäftigten in Berufen mit ähnlichen Ausbildungsanforderungen und ihre zu erwartenden künftigen Einkommen können Einfluss darauf nehmen, ob sich die Einzelnen für eine Laufbahn als Lehrkraft (Nagler, Piopiunik and West, 2020[2]) bzw. den Verbleib im Beruf (Qin, 2020[3]) entscheiden.

In den meisten OECD-Ländern ist in allen Bildungsbereichen ein Abschluss im Tertiärbereich erforderlich, um Lehrkraft zu werden (s. Tab. X3.D3.3 in *Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes, https://doi.org/10.1787/e7d20315-en*), daher wäre die wahrscheinliche Alternative zu einer Erstausbildung als Lehrkraft ein vergleichbarer Bildungsgang im Tertiärbereich. Somit lassen sich die relativen Gehaltsniveaus und Arbeitsmarktbedingungen der Lehrkräfte in verschiedenen Ländern durch einen Vergleich der

tatsächlichen Gehälter von Lehrkräften mit dem durchschnittlichen Erwerbseinkommen anderer Fachkräfte mit Abschluss im Tertiärbereich nachvollziehen.

Es können 2 Vergleiche gezogen werden. Erstens mit Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich: 25- bis 64-jährige ganzjährig Vollzeitbeschäftigte mit einem Abschluss im Tertiärbereich (ISCED-Stufen 5 bis 8). Zweitens mit Beschäftigten mit vergleichbarem Bildungsstand, gewichtet nach dem Anteil der Lehrkräfte mit ähnlichem Abschluss auf einer ISCED-Stufe im Tertiärbereich. Die zweite Methode stellt sicher, dass der Vergleich zwischen einzelnen Ländern Unterschiede bei der Zusammensetzung der Lehrkräfte und der Erwerbstätigen mit Abschluss im Tertiärbereich allgemein nach Bachelor-, Master-, Promotions- oder gleichwertigen Abschlüssen berücksichtigt (zum Anteil von Lehrkräften mit einem bestimmten Bildungsstand s. Tab. X2.8 in Anhang 2 und für weitere Einzelheiten s. Abschnitt Angewandte Methodik. Kasten D3.2 in OECD, 2023[7] befasst sich mit verschiedenen Vergleichbarkeitsaspekten in Bezug auf die Messung der relativen Gehälter der Lehrkräfte).

Junge Absolventinnen und Absolventen schauen möglicherweise auf die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter von Lehrkräften im Verhältnis zu den Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit vergleichbarem Bildungsstand im Verlauf ihrer Karrieren, wenn sie sich mit dem Gedanken tragen, eine lebenslange Laufbahn als Lehrkraft einzuschlagen (zu den Gehältern nach Fächergruppe im Tertiärbereich s. Indikator A4 in OECD, 2022[10]). Daten zu Lehrkräften im Sekundarbereich I mit der häufigsten Qualifikation zur Aufnahme der Lehrtätigkeit im Jahr 2023 sind für 28 OECD-Länder und subnationale Einheiten verfügbar. Im Durchschnitt betragen die Anfangsgehälter der Lehrkräfte in diesen Ländern und subnationalen Einheiten 61 % der durchschnittlichen Erwerbseinkommen von 25- bis 64-jährigen Beschäftigten mit vergleichbarem Bildungsstand, während diejenigen auf der obersten Gehaltsstufe 99 % der durchschnittlichen Erwerbseinkommen erreichen (Abb. D3.3).

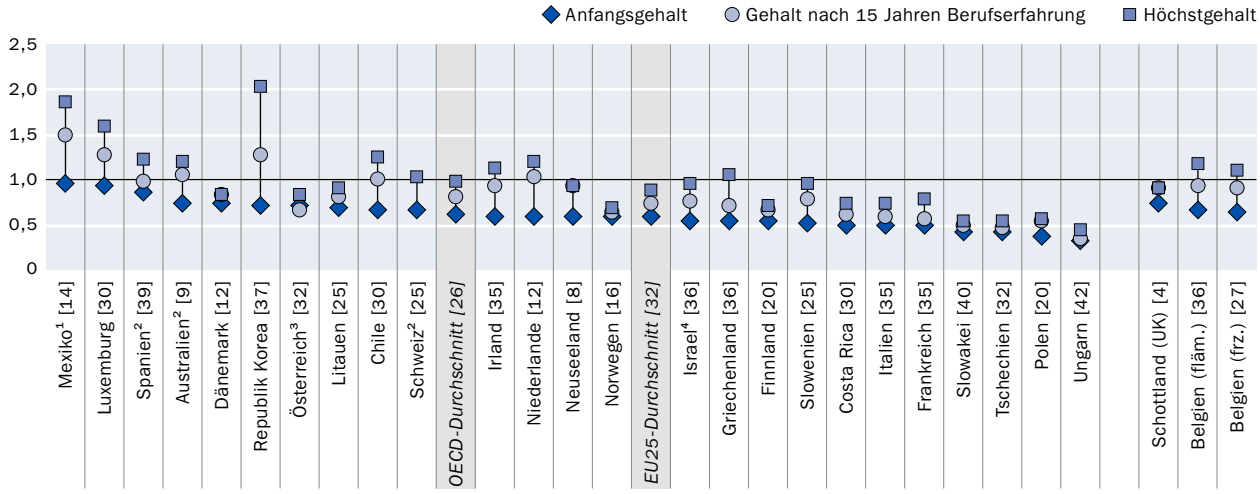
In sehr wenigen Ländern und subnationalen Einheiten erreicht oder übersteigt das gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehalt von Lehrkräften das Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit vergleichbarem Bildungsstand. In der Republik Korea, in Luxemburg und Mexiko liegen die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter mindestens 25 % über den durchschnittlichen Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit vergleichbarem Bildungsstand nach 15 Jahren Berufserfahrung; bei Lehrkräften in der obersten Gehaltsstufe liegen sie mindestens 60 % darüber (Abb. D3.3). In den Ländern, in denen die Gehälter während der gesamten Laufbahn der Lehrkräfte die durchschnittlichen Erwerbseinkommen von Beschäftigten nicht übersteigen, stellt in der Regel der Masterabschluss (ISCED 7) die häufigste Qualifikation dar (Tab. X3.D3.3 in *Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes, https://doi.org/10.1787/e7d20315-en*).

Wo die Gehaltsskalen verdichtet sind, kann die Vergütung von Lehrkräften möglicherweise schneller mit der anderer Berufe gleichziehen. So beginnen beispielsweise in Neuseeland bei Lehrkräften im Sekundarbereich I mit der häufigsten Qualifikation die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter bei 59 % der durchschnittlichen Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit vergleichbarem Bildungsstand, erreichen jedoch im Durchschnitt nach 8 Jahren 94 % der durchschnittlichen Erwerbseinkommen. In Irland hingegen erstrecken sich die Gehaltsskalen über einen längeren Zeitraum: Die relativen Anfangsgehälter sind in beiden Ländern gleich (59 %), aber es dauert 15 Jahre, bis 94 % der durchschnittlichen Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit vergleichbarem Bil-

Abbildung D3.3

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter von Lehrkräften des Sekundarbereichs I zu unterschiedlichen Zeitpunkten der beruflichen Laufbahn im Verhältnis zu den Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit vergleichbarem Bildungsstand (2023)

Verhältnis der Gehälter von Lehrkräften mit der zum Zeitpunkt des Eintritts in öffentliche Bildungseinrichtungen häufigsten Qualifikation zu Erwerbseinkommen ganzjährig vollzeitbeschäftigter 25- bis 64-Jähriger mit vergleichbarem Bildungsstand



Anmerkung: Die Zahl in eckigen Klammern gibt die durchschnittliche Anzahl der Jahre an, die man benötigt, um vom Einstiegsgehalt zum Höchstgehalt zu gelangen. 1. Kombination verschiedener Gehaltstabellen für dieselbe ISCED-Qualifikationsanforderung. 2. Gewichteter Durchschnitt der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter in verschiedenen subnationalen Einheiten. 3. Anfangsgehalt bezieht sich auf die Erwerbseinkommen Beschäftigter mit Bachelor- oder gleichwertigem Abschluss (ISCED 6). Gehalt nach 15 Jahren Berufserfahrung und Höchstgehalt beziehen sich auf die Erwerbseinkommen Beschäftigter mit Master- oder gleichwertigem Abschluss (ISCED 7) oder einem höheren Bildungsstand. 4. In der Praxis erwerben viele Lehrkräfte während ihrer Dienstzeit einen höheren Abschluss im Tertiärbereich und werden in eine höhere Gehaltsklasse eingestuft.

Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge der relativen Anfangsgehälter.

Daten s. https://data-explorer.oecd.org/s/5q, OECD-Bildungsdatenbank. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). StatLink: https://stat.link/8azbg4

dungsstand erreicht sind, und die Gehälter der Lehrkräfte steigen weiter, bis sie 35 Jahre Berufserfahrung haben (Abb. D3.3).

Wie die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter der Lehrkräfte können auch die durchschnittlichen tatsächlichen Gehälter der Lehrkräfte, die ihr Gesamteinkommen widerspiegeln, entweder mit den Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit vergleichbarem Bildungsstand oder mit denen aller Beschäftigten mit Abschluss im Tertiärbereich verglichen werden. Die verfügbaren Daten lassen jedoch nur eine Berechnung des Durchschnitts von relativen Gehältern zu, wenn die tatsächlichen Gehälter der Lehrkräfte mit den Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit Abschluss im Tertiärbereich verglichen werden. In Kasten D3.2 werden die relativen Gehälter der Lehrkräfte nach Altersgruppe und Geschlecht analysiert.

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. Die tatsächlichen Gehälter von Lehrkräften im Primarbereich betragen im Durchschnitt 81 % der Erwerbseinkommen ganzjährig vollzeitbeschäftigter 25- bis 64-Jähriger mit einem Abschluss im Tertiärbereich. Lehrkräfte im Sekundarbereich I verdienen 84 % dieses Vergleichswerts und im Sekundarbereich II 88 %. Am niedrigsten sind die relativen Gehälter im Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) in Ungarn (47 % der durchschnittlichen Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich) (Tab. D3.2).

Kasten D3.2

Relative Gehälter von Lehrkräften nach Altersgruppe und Geschlecht

Die Relation der durchschnittlichen tatsächlichen Gehälter von Lehrkräften zu den durchschnittlichen Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit Abschluss im Tertiärbereich (nachstehend: relative Gehälter) nach Altersgruppe und Geschlecht gibt Aufschluss über potenzielle Unterschiede bei der Wettbewerbsfähigkeit der Gehälter der Lehrkräfte für unterschiedliche Gruppen von Lehrkräften. Die vorliegende Analyse konzentriert sich zwar auf Lehrkräfte im Sekundarbereich I (allgemeinbildend), aber die allgemeinen Entwicklungstendenzen ähneln sich im Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02), Primar- und Sekundarbereich II (allgemeinbildend) (Tab. D3.5 im Internet).

Relative Gehälter von Lehrkräften nach Altersgruppe

Die durchschnittlichen tatsächlichen Gehälter der Lehrkräfte steigen mit dem Alter, außer in Norwegen, Polen und Schweden, wo sie ähnlich sind für die Altersgruppen der 45- bis 54-Jährigen und der 55- bis 64-Jährigen. Die relativen Gehälter in den verschiedenen Altersgruppen zeigen jedoch ein anderes Bild (OECD, 2024[8]).

In etwa zwei Drittel der 22 OECD-Länder und subnationalen Einheiten mit Daten nach Altersgruppe im Jahr 2023 lagen die relativen tatsächlichen Gehälter der 35- bis 44-jährigen, 45- bis 54-jährigen und 55- bis 64-jährigen Lehrkräfte unter denen der 25- bis 34-jährigen Lehrkräfte. Das lässt darauf schließen, dass die Gehälter der Lehrkräfte langsamer wachsen als die Erwerbseinkommen anderer Beschäftigter mit Abschluss im Tertiärbereich. Am größten ist der Unterschied in Norwegen, wo die relativen Gehälter zwischen den Altersgruppen der 25- bis 34-Jährigen und der 35- bis 44-Jährigen um 14 Prozentpunkte sanken und anschließend bei den höheren Altersgruppen weiter fielen. In Polen, Rumänien und Slowenien dagegen liegen die relativen Gehälter bei den 3 höheren Altersgruppen allesamt über denen der niedrigsten Altersgruppe. Die relativen Gehälter der Lehrkräfte steigen nur in Rumänien mit steigendem Alter; dort liegen die relativen Gehälter bei der höchsten Altersgruppe 25 Prozentpunkte über denen der niedrigsten Altersgruppe. In 5 Ländern folgten die relativen Gehälter mit zunehmendem Alter keinem klaren Muster (Tab. D3.5 im Internet).

Vergleicht man die relativen Gehälter von Lehrkräften im Sekundarbereich I für 2015 und 2023 (bzw. dem letzten verfügbaren Jahr), so zeigen die 17 OECD-Länder und subnationalen Einheiten mit vergleichbaren Daten für beide Jahre gegensätzliche Ergebnisse. In allen Ländern außer Australien, Chile und Tschechien sanken die relativen Gehälter der 25- bis 64-jährigen Lehrkräfte. Dieser Trend gilt in der Regel auch für die einzelnen Altersgruppen. In 4 Ländern stiegen jedoch die relativen Gehälter bei einigen Altersgruppen in diesem Zeitraum, allen voran bei 55- bis 64-Jährigen in Österreich (um 10 Prozentpunkte) und Portugal (um 13 Prozentpunkte). Von den 3 Ländern, in denen die relativen Gehälter der 25- bis 64-jährigen Lehrkräfte im Sekundarbereich I zwischen 2015 und 2023 stiegen, sanken nur in Chile die relativen Gehälter bei den 55- bis 64-jährigen Lehrkräften (Tab. D3.2c in OECD, 2017[11] sowie Tab. D3.5 im Internet).

Relative Gehälter von Lehrkräften nach Geschlecht

In den meisten OECD-Ländern bestehen nur geringfügige Unterschiede bei den tatsächlichen Gehältern der männlichen und weiblichen Lehrkräfte an öffentlichen Bildungseinrichtungen. Im Durchschnitt der OECD-Länder sind die tatsächlichen Gehälter der

weiblichen Lehrkräfte im Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) um 2 % höher als die der männlichen Lehrkräfte; im Primar- und Sekundarbereich II sind sie um weniger als 1 % und im Sekundarbereich I 0,1 % niedriger. Die Unterschiede zwischen den Ländern und Bildungsbereichen ergeben sich möglicherweise aus der unterschiedlichen Verteilung der Lehrkräfte nach Qualifikationsniveau oder Berufserfahrung. Im Sekundarbereich I liegen die tatsächlichen Gehälter der weiblichen Lehrkräfte in Frankreich 3 % unter denen ihrer männlichen Kollegen, in Israel hingegen 3 % darüber (OECD, 2024[8]).

Der Einkommensunterschied zwischen männlichen und weiblichen Beschäftigten ist jedoch in anderen Berufen noch immer groß, wo im Durchschnitt der OECD-Länder Frauen im Jahr 2022 88 % der Einkommen der Männer verdienten (OECD, 2023[12]). Daher könnte die Lehrtätigkeit für Frauen eine attraktivere berufliche Option sein als für Männer, da dieser Einkommensunterschied bedeutet, dass weibliche Lehrkräfte höhere relative Gehälter verdienen als männliche Lehrkräfte.

In 22 Ländern und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten für 2023 wird das durch die Analyse der relativen Gehälter von Lehrkräften nach Geschlecht bestätigt. Im Sekundarbereich I betragen die durchschnittlichen tatsächlichen Gehälter männlicher Lehrkräfte (im Alter von 25 bis 64 Jahren) 75 % der durchschnittlichen Erwerbseinkommen gleichaltriger männlicher ganzjährig Vollzeitbeschäftigter mit Abschluss im Tertiärbereich, bei weiblichen Lehrkräften sind es dagegen 97 % (OECD, 2024[8]). In allen Ländern außer Costa Rica (Primar- und Sekundarbereich), in Belgien (fläm. und frz., Primarbereich) sowie Griechenland (Bereich für Kinder ab 3 Jahren [ISCED 02] und Primarbereich) sind die relativen Gehälter bei Frauen mindestens 10 Prozentpunkte höher als bei Männern. Der geschlechtsspezifische Unterschied bei den relativen Gehältern beträgt in Irland (Primar- und Sekundarbereich), Israel (Bereich für Kinder ab 3 Jahren [ISCED 02], Primar- und Sekundarbereich I) und Portugal mehr als 30 Prozentpunkte zugunsten der Frauen (Tab. D3.5 im Internet).

Im Durchschnitt der 18 OECD-Länder und subnationalen Einheiten mit vergleichbaren Daten für 2015 und 2023 (bzw. dem letzten verfügbaren Jahr) sind die durchschnittlichen tatsächlichen Gehälter von Lehrkräften im Sekundarbereich I (real) bei Frauen und Männern gleich gestiegen (um 7 % bei Frauen und 5 % bei Männern). Ungeachtet dessen sanken in diesem Zeitraum in etwa drei Viertel dieser Länder die relativen Gehälter weiblicher Lehrkräfte im Sekundarbereich I stärker als die männlicher Lehrkräfte. Die relativen Gehälter weiblicher Lehrkräfte gingen in Griechenland um 42 Prozentpunkte zurück, womit ihre durchschnittlichen Gehälter unter die durchschnittlichen Erwerbseinkommen weiblicher Beschäftigter mit Abschluss im Tertiärbereich in diesem Land fielen. Italien, die Niederlande, Schweden und Tschechien bilden Ausnahmen von diesem Trend, da sowohl männliche als auch weibliche Lehrkräfte ähnliche Rückgänge bei ihren relativen Gehältern erfuhren. Diese Verringerungen der relativen Gehälter weisen möglicherweise darauf hin, dass der Lehrberuf in den letzten Jahren für Frauen an Attraktivität verloren hat. Da jedoch sowohl männliche als auch weibliche Lehrkräfte ähnliche Steigerungen der tatsächlichen Gehälter verzeichneten, zeigt der größere Rückgang der relativen Gehälter bei Frauen, dass die Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit Abschluss im Tertiärbereich in diesem Zeitraum bei Frauen stärker gestiegen sind als bei Männern (Analyse der Einkommensvorteile von Erwachsenen mit Abschluss im Tertiärbereich nach Geschlecht s. Kapitel A4). Darin spiegelt sich möglicherweise eine generelle Verbesserung der Einkommensgleichheit zwischen Frauen und Männern wider (Tab. D3.2c in OECD, 2017[11] sowie Tab. D3.5 im Internet).

Anmerkung: Bei der Trendanalyse werden Daten herangezogen, die auf Daten zu den tatsächlichen Gehältern der Lehrkräfte in den Jahren 2015 und 2022 für Chile, Schweden und Tschechien beruhen. Dänemark, Israel und Slowenien werden aufgrund eines methodischen Bruchs bei den Daten zu den durchschnittlichen tatsächlichen Gehältern von Lehrkräften oder den Daten zu den durchschnittlichen Erwerbseinkommen von Beschäftigten zwischen 2015 und 2023 von der Trendanalyse ausgenommen.
Quelle: Tabelle D3.2c in OECD, 2017[11] und Tabelle D3.5 im Internet.

In wenigen Ländern erreicht oder übersteigt das tatsächliche Gehalt von Lehrkräften das Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich oder mit einem vergleichbaren Bildungsstand. Lehrkräfte verdienen in Costa Rica und Portugal in allen Bildungsbereichen und in Deutschland im Sekundarbereich II mehr als Beschäftigte mit Abschluss im Tertiärbereich. In Portugal liegen die tatsächlichen Gehälter von Lehrkräften mindestens 25 % über dem gewichteten Durchschnitt der Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit vergleichbarem Bildungsstand (Tab. D3.2 und Abb. D3.1).

Entwicklung der Gehälter von Lehrkräften seit 2015

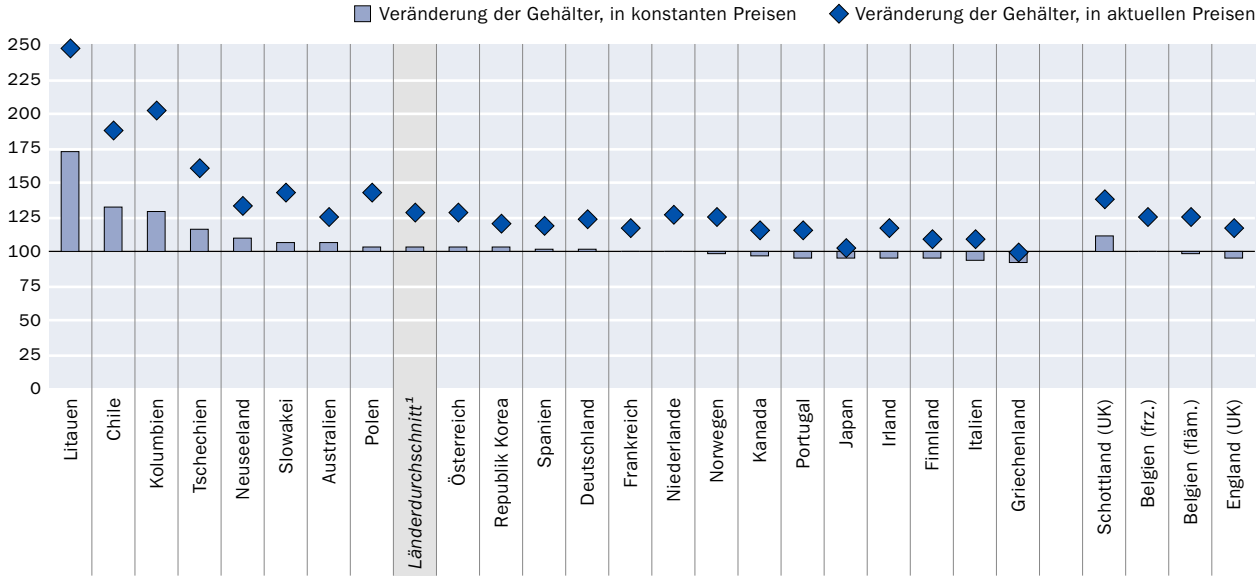
Entwicklung der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter

Für fast zwei Drittel der OECD-Länder liegen für sowohl 2015 als auch 2023 und für mindestens einen Bildungsbereich vergleichbare Daten zu den gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehältern von Lehrkräften vor, basierend auf der häufigsten Qualifikation und 15 Jahren Berufserfahrung. Die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter von Lehrkräften sind in diesem Zeitraum in der Hälfte bis drei Fünftel dieser Länder je nach Bildungsbereich real (d. h. zu gegenüber 2015 konstanten Preisen) gestiegen. Im Durchschnitt der OECD-Länder sind die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter im Primarbereich um etwa 5 %, im Sekundarbereich I (allgemeinbildend) um 4 % und im Sekundarbereich II (allgemeinbildend) um 5 % gestiegen (Tab. D3.6 im Internet).

Abbildung D3.4

Veränderung der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter von Lehrkräften des Sekundarbereichs I zwischen 2015 und 2023

Index der Veränderung der Jahresgehälter von Lehrkräften mit der häufigsten Qualifikation nach 15 Jahren Berufserfahrung (2015 = 100)



Anmerkung: Die Veränderung in konstanten Preisen bezieht sich auf die Veränderung der Gehälter bei gleichbleibender Kaufkraft zwischen 2015 und 2023 (d. h. in Preisen von 2015), während die Veränderung in aktuellen Preisen sich auf die nominale Veränderung der Gehaltshöhe zwischen 2015 und 2023 bezieht.
1. Ohne Australien, Chile und Kolumbien, da für einige Jahre zwischen 2015 und 2023 keine Daten vorliegen.
Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge der Veränderung der Gehälter in konstanten Preisen.
Daten s. Tabelle D3.6 und Tabelle X2.5. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie *Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes* (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en) *StatLink:* https://stat.link/8azbg4

In einigen Ländern haben sich die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter in diesem Zeitraum stark verändert. In Chile, Kolumbien und Litauen sind sie im Sekundarbereich I real um mehr als 20 % gestiegen. Nominal fielen die Anstiege sogar noch stärker aus, allerdings wurden die nominalen Gehaltszuwächse in dieser Zeit zum Teil durch die Inflation zunichtegemacht (OECD, 2022[13]). Dagegen sind in 11 Ländern und subnationalen Einheiten die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter der Lehrkräfte seit 2015 real gesunken. Den größten Rückgang verzeichnete Griechenland, wo die Gehälter real um 9 % fielen. Nominal (d. h. zu aktuellen Preisen, ohne Berücksichtigung der Inflation) jedoch blieben die Gehälter zwischen 2015 und 2023 stabil (Abb. D3.4 und Tab. D3.6 im Internet).

Entwicklung der tatsächlichen Gehälter

Für den Zeitraum von 2015 bis 2023 liegen für fast die Hälfte der OECD-Länder und subnationalen Einheiten vergleichbare Zeitreihendaten zu den tatsächlichen Gehältern im Primar- und Sekundarbereich vor (im Bereich für Kinder ab 3 Jahren [ISCED 02] sind es etwa ein Drittel der OECD-Länder und subnationalen Einheiten). Im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten mit vergleichbaren Daten für sämtliche Referenzjahre zwischen 2015 und 2023 sind die tatsächlichen Gehälter real im Primarbereich um etwa 12 %, im Sekundarbereich I um etwa 13 % und im Sekundarbereich II um etwa 13 % gestiegen. Etwa zwei Drittel dieser Länder verzeichneten in allen Bildungsbereichen einen (realen) Anstieg. Der Zuwachs lag in Estland, Island (im Bereich für Kinder ab 3 Jahren [ISCED 02]), Israel (im Sekundarbereich II), Lettland und der Slowakei über 20 % und erreichte in Litauen 90 %. Diese Unterschiede ergeben sich möglicherweise aus der Kombination der Veränderung der Höhe der gesetzlichen Gehälter oder Zulagen, die die Lehrkräfte erhielten, sowie der Veränderung der Merkmale der Lehrkräfte (z. B. erhalten erfahrenere Lehrkräfte möglicherweise höhere Gehälter) (Tab. D3.7 im Internet).

In 4 OECD-Ländern und subnationalen Einheiten mit vergleichbaren Zeitreihendaten sind die tatsächlichen Gehälter der Lehrkräfte in allen Bildungsbereichen real zurückgegangen. Sie sanken in Belgien (fläm.) (im Sekundarbereich II), England (Vereinigtes Königreich), Finnland (im Primar- und Sekundarbereich), Italien (im Bereich für Kinder ab 3 Jahren [ISCED 02] und Primarbereich) und Österreich (im Sekundarbereich) um mindestens 5 %. Da die meisten Länder nominal Zuwächse aufwiesen, waren diese Rückgänge darauf zurückzuführen, dass die Inflationsrate die Steigerung der tatsächlichen Gehälter überwog (Tab. D3.7 im Internet).

Gehälter von Schulleitungen

Zu den Zuständigkeiten von Schulleitungen können pädagogische Tätigkeiten (darunter die Lehrtätigkeit) sowie andere Aufgaben im Bereich Verwaltung, Personalführung und Finanzen gehören (weitere Einzelheiten, wie Unterschiede in der Art der von Schulleitungen ausgeübten Tätigkeiten sowie die Anzahl der Arbeitsstunden im Vergleich zu Lehrkräften s. Indikator D4 in OECD, 2022[10]). Unterschiede bei der Vergütung von Schulleitungen im Vergleich zu Lehrkräften lassen sich möglicherweise durch Gemeinsamkeiten und Unterschiede bei den Aufgaben und Zuständigkeiten, die von Schulleitungen und Lehrkräften erwartet werden, erklären.

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter

In einigen Ländern gibt es eine spezifische Gehaltsskala für Schulleitungen, die gegebenenfalls zusätzlich zum gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehalt eine Zulage für Schulleitungen erhalten. In anderen Ländern werden Schulleitungen nach den Gehalts-

skalen für Lehrkräfte mit einer Zulage für Schulleitungen bezahlt. Die Verwendung der Gehaltsskalen für Lehrkräfte kann dem geschuldet sein, dass Schulleitungen Lehrkräfte sind, die Verantwortung für die Leitung einer Schule übernommen haben (was mit einer Reduzierung ihrer Lehraufgaben einhergehen kann). In 13 der 36 Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten werden Schulleitungen im Sekundarbereich I (allgemeinbildend) entsprechend den Gehaltsskalen für Lehrkräfte bezahlt, erhalten aber eine Zulage als Schulleitung, in den anderen 23 gibt es spezielle Gehaltsgruppen. In 16 dieser letztgenannten Länder und subnationalen Einheiten gibt es keine spezifische Zulage als Schulleitung, in 7 hingegen ist eine Zulage als Schulleitung im Gehalt enthalten (Tab. D3.12 im Internet).

Die tatsächliche Vergütung von Schulleitungen (gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter und/oder Zulagen als Schulleitung) kann abhängig von den Merkmalen der jeweiligen von ihnen geleiteten Schule(n) variieren, wie etwa nach Größe der Schule basierend auf der Zahl der Schülerinnen und Schüler oder der Lehrkräfte. Sie kann auch aufgrund der Charakteristika der Schulleitung selbst variieren, beispielsweise ihrer Pflichten oder ihrer Berufserfahrung (Einflussfaktoren für das gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehalt und die Zulage als Schulleitung s. Tab. X3.D3.5 in *Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes, https://doi.org/10.1787/e7d20315-en*).

Aufgrund der vielen Kriterien, die die Berechnung ihrer Gehälter bestimmen, konzentrieren sich die Daten zu den gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehältern für Schulleitungen auf diejenigen zur erforderlichen Mindestqualifikation für Schulleitungen, und Tabelle D3.4 (im Internet) zeigt nur die Mindest- und Höchstgehälter (erforderliche Mindestqualifikation s. Tab. X3.D3.6 in *Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes, https://doi.org/10.1787/e7d20315-en*). Diese Werte sollten daher mit Vorsicht interpretiert werden, da sich die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Mindest- und Höchstgehälter auf Schulleitungen in unterschiedlichen Arten von Schulen beziehen können und in der Praxis möglicherweise nur wenige Schulleitungen diese Beträge verdienen.

Wie bei den Lehrkräften, so variieren auch bei den Schulleitungen die Gehälter stark zwischen den Ländern und Bildungsbereichen. 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. Die ähnlichen Gehälter im Primar- und Sekundarbereich I ergeben sich möglicherweise daraus, dass Schulleitungen in vielen dieser Länder für Schulen zuständig sind, die sowohl den Primar- als auch den Sekundarbereich I abdecken (Tab. D3.4 im Internet).

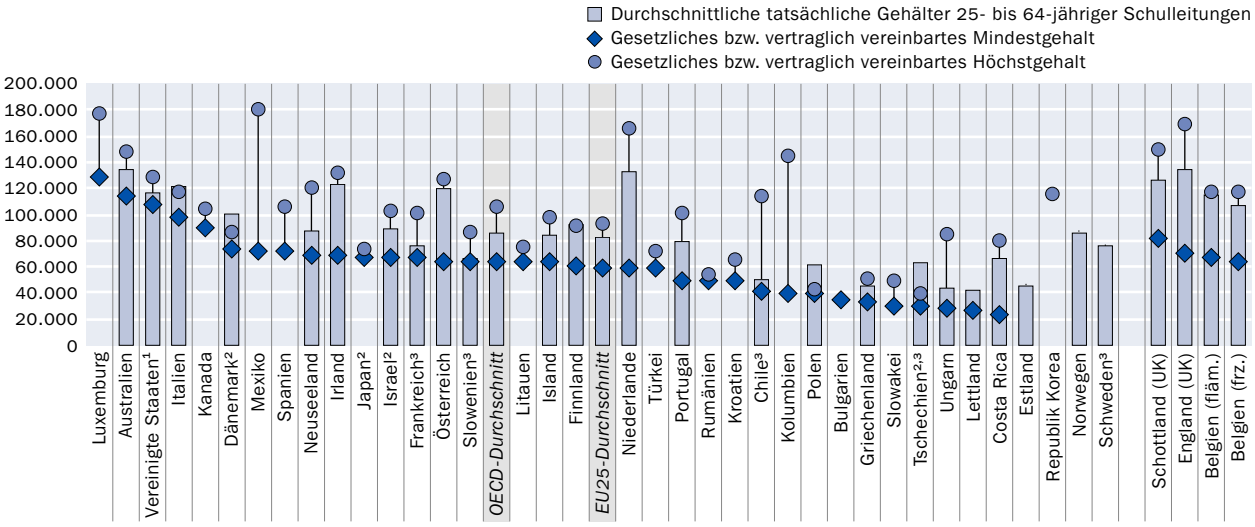
Im Sekundarbereich I beläuft sich das Mindestgehalt von Schulleitungen im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten auf 63.398 US-Dollar, wobei die Bandbreite von 23.228 US-Dollar in Costa Rica bis zu 128.103 US-Dollar in Luxemburg reicht. Das Höchstgehalt beträgt im Durchschnitt 105.480 US-Dollar und reicht von 42.554 US-Dollar in Polen (in Tschechien enthält das Höchstgehalt von 38.889 US-Dollar keine Leitungszulagen) bis zu 180.633 US-Dollar in Mexiko (Abb. D3.5).

Im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten liegt im Primar- und Sekundarbereich das gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Höchstgehalt einer Schulleitung mit Mindestqualifikation 80 bis 85 % über dem Mindestgehalt. In 12 Ländern und subnationalen Einheiten beläuft sich das erreichbare Höchstgehalt für Schulleitungen in

Abbildung D3.5

Durchschnittliche tatsächliche Gehälter von Schulleitungen im Sekundarbereich I im Vergleich zu den gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Mindest- und Höchstgehältern (2023)

Jahresgehälter von Schulleitungen in öffentlichen Bildungseinrichtungen, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für den privaten Verbrauch



Anmerkung: Die tatsächlichen Gehälter schließen Bonuszahlungen und Zuschläge ein.

1. Tatsächliche Grundgehälter für gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Mindest- und Höchstgehälter. 2. Die Daten enthalten keine Leitungszulagen, die als Teil der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter der Schulleitungen angesehen werden. 3. Referenzjahr für die tatsächlichen Gehälter nicht 2023. Weitere Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle

Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge des gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Mindestgehalts von Schulleitungen. Daten s. Tabelle D3.3 und Tabelle D3.4 im Internet. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). StatLink: https://stat.link/8azbg4

mindestens einem dieser Bildungsbereiche auf mindestens das Doppelte des gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Mindestgehalts; in Costa Rica und Kolumbien liegt das erreichbare Höchstgehalt in allen Bildungsbereichen sogar bei mehr als dem Dreifachen des Mindestgehalts (Tab. D3.4 im Internet).

Die Differenz zwischen den Gehältern von Lehrkräften und Schulleitungen bietet möglicherweise Lehrkräften Anreiz, eine Schulleitungsstelle anzunehmen (Pont, Nusche and Moorman, 2008[4]). Die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Mindestgehälter für Schulleitungen mit der Mindestqualifikation sind in fast allen OECD-Ländern und subnationalen Einheiten höher als die Anfangsgehälter von Lehrkräften (mit der häufigsten Qualifikation in diesem Bereich): Im Durchschnitt sind die Mindestgehälter von Schulleitungen im Primarbereich 46 %, im Sekundarbereich I 52 % und im Sekundarbereich II 51 % höher als die der Lehrkräfte. Die beiden Ausnahmen bilden Costa Rica und Kolumbien (im Bereich für Kinder ab 3 Jahren [ISCED 02] und Primarbereich), wo die erforderliche Mindestqualifikation für Schulleitungen unter der häufigsten Qualifikation für Lehrkräfte zu Beginn ihrer Laufbahn liegt. Das gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Mindestgehalt für Schulleitungen kann auch über dem Gehalt von Lehrkräften auf der obersten Gehaltsstufe liegen. Im Sekundarbereich I ist dies in etwa zwei Fünftel der OECD-Länder und subnationalen Einheiten der Fall (Tab. D3.1 und Tab. D3.4 im Internet).

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 liegt das gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Höchstgehalt von Schulleitungen im Durchschnitt 60 % über dem Höchstgehalt der Lehrkräfte (mit der häufigsten Qualifikation). In Chile, England (Vereinigtes Königreich),

Kolumbien, Mexiko und Schottland (Vereinigtes Königreich) ist das gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Höchstgehalt von Schulleitungen sogar mehr als doppelt so hoch wie das der Lehrkräfte auf der obersten Gehaltsstufe (Abb. D3.2 und Abb. D3.5).

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 80.511 US-Dollar im Primarbereich bis zu 86.706 US-Dollar im Sekundarbereich I und 92 714 US-Dollar im Sekundarbereich II. Die tatsächlichen Gehälter von Schulleitungen sind höher als die der Lehrkräfte und der Zuschlag (der Unterschied zwischen den tatsächlichen Gehältern von Schulleitungen und Lehrkräften zugunsten der Schulleitungen) steigt mit dem Bildungsbereich. Im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten mit Daten für sowohl Lehrkräfte als auch Schulleitungen lagen im Jahr 2023 die tatsächlichen Gehälter von Schulleitungen im Primarbereich 50 %, im Sekundarbereich I 54 % und im Sekundarbereich II 55 % über denen von Lehrkräften (Tab. D3.3).

Die Zuschläge variieren jedoch zwischen den Ländern und Bildungsbereichen stark. Am größten war der Unterschied in Slowenien im Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02), wo die tatsächlichen Gehälter von Schulleitungen 95 % höher sind als die von Lehrkräften, und in Italien im Primar- und Sekundarbereich, wo die tatsächlichen Gehälter von Schulleitungen mehr als doppelt so hoch wie die von Lehrkräften sind. Am niedrigsten sind die Zuschläge mit weniger als 30 % in Estland (im Primar- und Sekundarbereich), Finnland (im Bereich für Kinder ab 3 Jahren [ISCED 02]), Frankreich (im Bereich für Kinder ab 3 Jahren [ISCED 02] und Primarbereich), Island (im Bereich für Kinder ab 3 Jahren [ISCED 02]), Lettland (im Sekundarbereich I) und Norwegen (im Bereich für Kinder ab 3 Jahren [ISCED 02]). In Frankreich lassen sich die geringen Zuschläge darauf zurückführen, dass Schulleitungen im Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) und Primarbereich Lehrkräfte sind, die teilweise von ihren Unterrichtsverpflichtungen entbunden sind. Sie werden nach der Gehaltsskala für Lehrkräfte in diesem Bildungsbereich zuzüglich einer spezifischen Schulleitungszulage vergütet. In anderen Ländern haben Schulleitungen im Vergleich zu den Lehrkräften im Sekundarbereich wesentlich höhere Gehälter, während der Unterschied im Primarbereich geringer ist. In Irland sind z. B. die tatsächlichen Gehälter von Schulleitungen im Primarbereich 42 % höher als die von Lehrkräften, im Sekundarbereich I und II beträgt der Unterschied jedoch 72 %. In Costa Rica, Estland, Polen und Slowenien ist der Unterschied im Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) mindestens 5 Prozentpunkte höher als im Primar- und Sekundarbereich I (Tab. D3.3, Unterschiede auf subnationaler Ebene s. Kasten D3.1).

Die Karriereaussichten von Schulleitungen und ihre relativen Gehälter signalisieren den Lehrkräften zudem die Möglichkeiten ihrer beruflichen Weiterentwicklung und die damit verbundene Vergütung auf längere Sicht. Schulleitungen verdienen nicht nur mehr als Lehrkräfte, sondern im Gegensatz zu Lehrkräften typischerweise auch mehr als Beschäftigte mit einem vergleichbaren Bildungsstand. Als Ausnahme ist Ungarn zu nennen, wo Schulleitungen in allen Bildungsbereichen etwa 70 % der durchschnittlichen Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit vergleichbarem Bildungsstand verdienen, was dem niedrigsten Wert unter den OECD-Ländern entspricht (Abb. D3.1 und Tab. D3.2).

Grundgehälter und zusätzliche Zahlungen: Anreizprogramme und Zulagen

Die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter (basierend auf Gehaltsskalen) sind nur eine Komponente der Gesamtvergütung der Lehrkräfte und Schulleitungen. Bildungs-

Kasten D3.3

Leistungszulage und Zulage für das Unterrichten unter schwierigen Bedingungen

Ein gleichberechtigter Zugang aller Bildungsteilnehmenden zu hoch qualifizierten Lehrkräften ist für ein effektives Bildungssystem bei der Gewährleistung einer hochwertigen Bildung unabdingbar. Durch Honorierung der Leistung der Lehrkräfte und ihrer Bemühungen um Verbesserung ihrer Fähigkeiten durch kontinuierliche Weiterbildung können möglicherweise hoch qualifizierte Lehrkräfte entwickelt und gehalten werden.

Die Gewährung einer zusätzlichen Vergütung für Lehrkräfte, die unter schwierigen Bedingungen (wie etwa an Schulen in abgelegenen Gegenden oder an sozioökonomisch benachteiligten Schulen) unterrichten, kann in Kombination mit anderen Maßnahmen ebenfalls dazu beitragen, Ungleichheiten bei der Verfügbarkeit und Qualität von Bildungsdienstleistungen innerhalb eines Landes zu vermeiden. Die Forschung zeigt, dass solche Zulagen für sich genommen unterschiedliche Wirkung auf die Besetzung von Lehrkraft-Stellen an abgelegenen oder sozioökonomisch benachteiligten Schulen haben (OECD, 2019[14]).

Leistungszulage

In 22 von 38 OECD- und Beitrittsländern und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten erhalten Lehrkräfte im Sekundarbereich I Zulagen für herausragende Leistungen beim Unterrichten (Abb. D3.6). Die Zulage kann unterschiedlich gestaltet sein und erfolgt in der Regel in Form einer Gehaltssteigerung (d. h. einer schrittweisen Erhöhung) oder einer regelmäßigen oder gelegentlichen Zahlung. Die Anspruchskriterien für diese Zulagen werden entweder auf zentral-/einzelstaatlicher Ebene (in 9 Ländern und subnationalen Einheiten), auf Provinz-/Regionalebene (in Japan) oder über Tarifverträge (in Finnland) festgelegt. In 6 Ländern liegt die Entscheidung über die Anspruchskriterien sowie die Höhe der Zulage bei den Behörden auf lokaler Ebene oder Schulebene. In den übrigen Ländern sind an der Entscheidung über die Anspruchskriterien und die Höhe der Zulage mehrere Behördenebenen beteiligt (Tab. D3.8 sowie Tab. D3.10 im Internet).

In den OECD-Ländern wird der erfolgreiche Abschluss von Weiterbildungsmaßnahmen seltener finanziell honoriert als eine herausragende Leistung. Es gibt nur 13 Länder mit verfügbaren Daten, die Lehrkräften im Sekundarbereich I eine Zulage für den erfolgreichen Abschluss von Weiterbildungsmaßnahmen anbieten (Abb. D3.6). Dass weniger Länder einen Anreiz für kontinuierliche Weiterbildung bieten, ließe sich dadurch erklären, dass diese in den meisten Ländern vorgeschrieben ist (Indikator D7 in OECD, 2021[15]) und somit als gesetzliche Pflicht betrachtet wird (z. B. in Kroatien, Lettland, der Schweiz und Slowenien). Auch wenn der erfolgreiche Abschluss einer Weiterbildung nicht unmittelbar zu einer finanziellen Belohnung führt, so kann er doch als eines der Kriterien für die Heraufstufung in eine neue Gehaltsstufe berücksichtigt werden (z. B. Kolumbien) (Tab. D3.8).

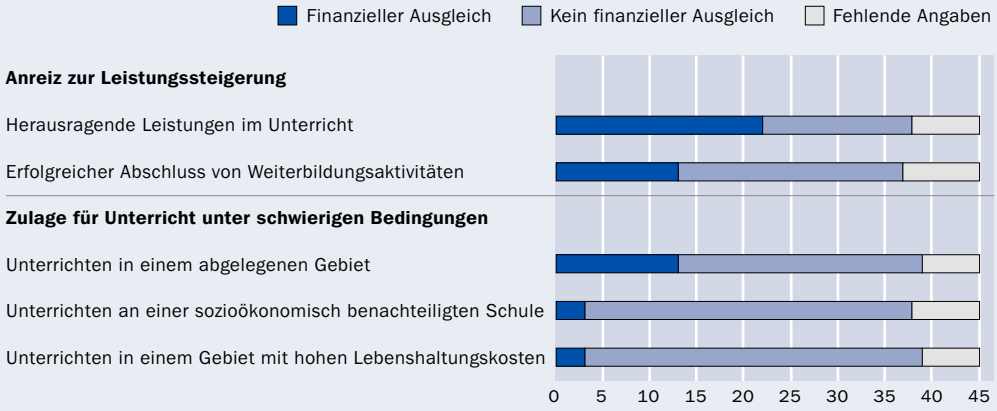
Zulage für das Unterrichten unter schwierigen Bedingungen

Es liegen Daten zu Zulagen für das Unterrichten in 3 Arten von potenziell schwierigen Bedingungen vor: Unterrichten in abgelegenen Gegenden, Unterrichten an sozioökonomisch benachteiligten Schulen und Unterrichten in Gegenden mit hohen Lebenshaltungskosten.

Abbildung D3.6

Anreize für Lehrkräfte des Sekundarbereichs I zur Verbesserung ihrer Leistungen oder Zulagen für Unterricht unter schwierigen Bedingungen (2023)

Anzahl der Länder und subnationalen Einheiten



Anmerkung: Angaben nach Ländern s. Abbildung X3.D3.1 in Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en).
Daten s. Tabelle D3.8 im Internet. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). StatLink: https://stat.link/8azbg4

In den meisten Ländern und subnationalen Einheiten werden die Anspruchskriterien und die Höhe der Zulage von zentral-/einzelstaatlichen Behörden (bzw. in Japan von den Provinz-/Regionalbehörden) festgelegt. In Australien, Finnland und Schottland (Vereinigtes Königreich) bestehen Tarifverträge zu gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehältern, in denen auch die Anspruchskriterien für diese Zulagen geregelt sind. Die lokalen Behörden in Norwegen können beschließen, in Gegenden, für die nur schwer Lehrkräfte zu finden sind, zusätzliche Zahlungen anzubieten (Tab. D3.10).

Wie Abb. D3.6 zeigt, erhalten Lehrkräfte im Sekundarbereich I in etwa einem Drittel der Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten (d. h. in 13 von 39 Ländern) Zulagen für das Unterrichten in abgelegenen Gegenden. Neben den geografischen Nachteilen des Lebens in abgelegenen Gegenden ist das Unterrichten in diesen Gegenden mit zusätzlichen Problemen aufgrund der durch kleine Schulen bedingten Einschränkungen verbunden (OECD, 2021[16]). Daher sind die Zulagen für das Unterrichten in abgelegenen Gegenden meist nicht einfach nur dafür gedacht, leichter Lehrkräfte zu finden und einzustellen, sondern auch dafür, hoch qualifizierte Lehrkräfte in diesen Gegenden zu halten (z. B. Israel, Japan und Norwegen).

Im OECD-Durchschnitt ist 1 von 5 Lehrkräften an Schulen mit hoher Konzentration von Schülerinnen und Schülern aus sozioökonomisch benachteiligten Elternhäusern Berufsanfängerin bzw. -anfänger (OECD, 2019[17]), die/der tendenziell mit steigender Berufserfahrung an andere Schulen geht (OECD, 2019[14]). Daher kann die Vergütung erfahrener Lehrkräfte für das Unterrichten an sozioökonomisch benachteiligten Schulen diesen den entscheidenden Anreiz für den Verbleib an diesen Schulen geben und so die Chancengerechtigkeit im Bildungssystem gewährleisten oder verbessern.

Zulagen für das Unterrichten an sozioökonomisch benachteiligten Schulen werden Lehrkräften im Sekundarbereich I in Chile, Frankreich und Ungarn gewährt. In Frankreich und Ungarn wird ein fester Betrag gezahlt (ein Prozentsatz des Grundgehalts in Ungarn und ein fester Betrag zuzüglich eines weiteren, von tätigkeitsbezogenen

Zielen abhängigen Betrags in Frankreich). In Chile werden die Lehrkräfte durch Gehaltssteigerungen vergütet, eine dauerhafte Erhöhung, die auch bestehen bleibt, wenn die Lehrkraft an eine andere Schule wechselt (Abb. D3.6 sowie Tab. D3.8 im Internet).

Zulagen für das Unterrichten in Gegenden mit hohen Lebenshaltungskosten erfüllen einen anderen Zweck als die anderen Zulagen für das Unterrichten unter schwierigen Bedingungen, da sie sicherstellen sollen, dass die Gehälter der Lehrkräfte in diesen Gegenden wettbewerbsfähig sind. In 3 Ländern bzw. subnationalen Einheiten gibt es eine solche Zulage für Lehrkräfte im Sekundarbereich I. In Dänemark und Finnland werden die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter durch eine zusätzliche Zahlung ergänzt (eine regelmäßige Zahlung beziehungsweise ein Prozentsatz des Grundgehalts). In England (Vereinigtes Königreich) werden Lehrkräfte in eine Gehaltsspanne gruppiert, die mit 1 von 4 geografischen Regionen mit unterschiedlichen Lebenshaltungskosten verknüpft ist. In Japan gibt es eine Zulage für das Unterrichten in Gegenden mit hohen Gehältern im Privatsektor, mit der ein ähnlicher Zweck verfolgt wird wie mit der Zulage für das Unterrichten in Gegenden mit hohen Lebenshaltungskosten, die jedoch nicht als solche ausgewiesen wird (Abb. D3.6 sowie Tab. D3.8 im Internet).

systeme können auch Zusatzvergütungen wie Zulagen, Bonuszahlungen und sonstige Formen der besonderen Anerkennung einsetzen. Dies können finanzielle Vergütungen und/oder eine Reduzierung der zu unterrichtenden Zeitstunden sein. Die Entscheidungen über die Kriterien zur Festlegung des Grundgehalts und der Zusatzvergütungen werden auf verschiedenen Behördenebenen gefällt.

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 Arbeiten der Schülerinnen und Schüler, allgemeine Verwaltungsarbeiten, Kommunikation mit den Eltern, Beaufsichtigung der Schülerinnen und Schüler und Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen) selten mit Bonus- oder zusätzlichen Zahlungen vergütet. Auch kann von Lehrkräften verlangt werden, andere Verantwortlichkeiten oder einige Aufgaben zu übernehmen, ohne dafür eine zusätzliche Vergütung zu erhalten, auch wenn das häufig mit einer Art finanziellem Anreiz verbunden ist (zu Aufgaben und Verantwortlichkeiten von Lehrkräften und damit verbundenen finanziellen oder anderen Anreizen s. Kapitel D4).

In beinahe zwei Drittel der Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten erhalten Lehrkräfte im Sekundarbereich I, die sich zusätzlich zu ihren Unterrichtsverpflichtungen an Schul- und anderen Leitungsaufgaben beteiligen, eine zusätzliche finanzielle Vergütung. Häufig erhalten Lehrkräfte auch Zusatzvergütungen, entweder jährlich oder gelegentlich, wenn sie eine größere Zahl von Klassen oder Unterrichtszeitstunden unterrichten, als nach ihrem Vollzeitvertrag erforderlich ist, oder besondere Aufgaben, wie die Betreuung von Lehrkräften in der Ausbildung, übernehmen (Tab. D3.8 im Internet).

Herausragende Leistungen können auch zu zusätzlichen Vergütungen, entweder in Form von gelegentlichen zusätzlichen oder jährlichen Zahlungen oder durch eine Erhöhung des Grundgehalts, führen. Zusätzliche Zahlungen können auch Bonuszahlungen für besondere Unterrichtsbedingungen sein, z. B. das Unterrichten von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Lernbedürfnissen an Regelschulen und das Unterrichten in benachteiligten

oder abgelegenen Gegenden bzw. Gegenden mit hohen Lebenshaltungskosten (weiterführende Informationen zu diesen Zulagen s. Kasten D3.3).

Es gibt auch Kriterien für zusätzliche Zahlungen für Schulleitungen, jedoch ist die Zahl der zu Zusatzzahlungen führenden Aufgaben oder Zuständigkeiten kleiner als bei Lehrkräften. Zentralstaatliche/einzelstaatliche/oberste Behörden und lokale Behörden sind die beiden wichtigsten Entscheidungsgremien für die Anspruchskriterien und Höhe der Zulagen für Schulleitungen in den Ländern (Tab. D3.9 sowie D3.11 im Internet).

Definitionen

Lehrkräfte sind voll qualifiziertes Personal, das direkt mit dem Unterrichten der Schülerinnen und Schüler befasst ist. Die Kategorie umfasst Klassenlehrkräfte und andere Lehrkräfte, die mit Schülerinnen und 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 beziehen sich auf das durchschnittliche Jahresgehalt, das 25- bis 64-jährige vollzeitbeschäftigte Lehrkräfte/Schulleitungen vor Steuern erhalten. Dies sind aus Sicht der Arbeitnehmenden Bruttogehälter, da sie den Anteil der Arbeitnehmenden der Sozialversicherungs- und Rentenversicherungsbeiträge beinhalten (auch wenn diese den Arbeitnehmenden automatisch gleich durch die Arbeitgebenden vom Bruttogehalt abgezogen werden). Der Anteil der Arbeitgebenden bei den Sozialversicherungs- und Rentenversicherungsbeiträgen ist jedoch nicht enthalten. Zu den tatsächlichen Gehältern gehören auch tätigkeitsbezogene Zahlungen wie Schulleitungszulagen, jährliche Bonuszahlungen, ergebnisabhängige Bonuszahlungen, Urlaubsgeld und Lohnfortzahlung im Krankheitsfall. Einkommen aus anderen Quellen, wie staatliche Transferzahlungen, Kapitalerträge und andere nicht direkt mit der beruflichen Tätigkeit in Verbindung stehende Einkommensarten, sind nicht enthalten.

Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich sind die durchschnittlichen Erwerbseinkommen von 25- bis 64-jährigen ganzjährig Vollzeitbeschäftigten mit einem Abschluss auf ISCED-Stufe 5, 6, 7 oder 8.

Höchstgehälter 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 Laufbahn als Lehrkraft.

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter beziehen sich auf reguläre Gehälter gemäß offiziellen Gehaltsskalen. Die angegebenen Gehälter sind Bruttogehälter (die von Arbeitgebenden gezahlte Gesamtsumme) ohne die Beiträge der Arbeitgebenden zur Sozial- und Rentenversicherung (entsprechend den gültigen Gehaltsskalen). Die Gehälter werden vor Steuer, d. h. vor Abzug der Einkommensteuer, angegeben. Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter beinhalten auch zusätzliche Zahlungen, die alle Lehrkräfte oder Schulleitungen erhalten und regulärer Bestandteil des Jahresgehalts sind, wie etwa das 13. Monatsgehalt. Bei Schulleitungen beinhalten die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter gegebenenfalls die Leitungszulage, die alle Schulleitungen für die Leitung der Schule erhalten.

Angewandte Methodik

Die Daten zu den Gehältern von Lehrkräften im Sekundarbereich I und II beziehen sich nur auf Lehrkräfte in allgemeinbildenden Bildungsgängen.

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.

Referenzzeitraum für die Gehälter der Lehrkräfte ist der Zeitraum 2022/2023, sofern das Berichtsjahr für Bildungsgänge in der zweiten Hälfte des Kalenderjahrs 2022 beginnt und in der ersten Hälfte des Kalenderjahrs 2023 endet, oder andernfalls das Berichtsjahr für Bildungsgänge 2023, sofern das Berichtsjahr in der ersten Hälfte des Kalenderjahrs 2023 beginnt. Um Verweise zu vereinfachen, wird als Referenzjahr 2023 geschrieben.

Die Gehälter werden mittels Kaufkraftparitäten (KKP) für den privaten Verbrauch aus den Volkswirtschaftlichen Gesamtrechnungen der OECD-Bildungsdatenbank in US-Dollar umgerechnet (OECD, 2024[18]). Diese Kaufkraftparitäten beziehen sich auf das Kalenderjahr und werden bei der Umrechnung der Gehälter so angepasst, dass sie sich auf Januar 2023 beziehen. Anhang 2 enthält Tabellen mit den Gehältern in nationaler Währung (s. Tab. X2.3, X2.4, X2.5 und X2.6). Zur Berechnung des Indexes der Veränderung der Gehälter von Lehrkräften gegenüber 2015 erfolgte die Umrechnung der Gehälter auf die Preise von 2015 mittels des Deflators für den privaten Verbrauch. Bei der Berechnung herangezogene statistische Bezugsdaten (Kaufkraftparitäten und Deflatoren für den privaten Verbrauch) s. Tabelle X2.7 in Anhang 2. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Angewandte Methodik sowie *Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes* (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en).

In Tabelle D3.2 werden die Relationen der Gehälter von Lehrkräften zu den Erwerbseinkommen von 25- bis 64-jährigen ganzjährig Vollzeitbeschäftigten mit vergleichbarem Bildungsstand auf Basis der gewichteten Durchschnitte der Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit Abschluss im Tertiärbereich berechnet (Spalten 2 bis 5 für Lehrkräfte und Spalten 10 bis 13 für Schulleitungen). Die für jedes Land einzeln erhobenen Gewich-

te basieren auf dem Anteil der Lehrkräfte und Schulleitungen in jeder ISCED-Stufe des Tertiärbereichs (s. Tab. X2.8 und X2.9 in Anhang 2). Die Relationen wurden für Länder berechnet, für die diese Daten vorliegen. Bezogen sich Daten zu den Erwerbseinkommen von Beschäftigten auf ein anderes Referenzjahr als das Referenzjahr 2023, das für die Gehälter von Lehrkräften oder Schulleitungen herangezogen wurde, wurden die Daten zu den Erwerbseinkommen mittels eines Deflators an 2023 angepasst. Bei allen anderen Relationen in Tabelle D3.2 und denen in Tabelle D3.5 (im Internet) wurden anstelle von gewichteten Durchschnitten Angaben zu allen Beschäftigten mit Abschluss im Tertiärbereich herangezogen. Die Daten zu den Erwerbseinkommen von Beschäftigten berücksichtigen die Erwerbseinkommen sämtlicher Personen im Referenzzeitraum, einschließlich der Gehälter von Lehrkräften. In den meisten Ländern ist die Population der Lehrkräfte groß und kann sich auf das durchschnittliche Erwerbseinkommen von Beschäftigten auswirken.

Weiterführende Informationen s. *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018* (OECD, 2018[19]) sowie *Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes* (*https://doi.org/10.1787/e7d20315-en*) für länderspezifische Informationen.

Quellen

Die Daten zu den Gehältern von Lehrkräften und Schulleitungen stammen aus der gemeinsamen OECD/Eurydice-Datenerhebung zu den Gehältern von Lehrkräften und Schulleitungen aus dem Jahr 2023. Die Daten beziehen sich auf das Berichtsjahr für Bildungsgänge 2022/2023 (bzw. das Berichtsjahr für Bildungsgänge 2023) und sind entsprechend den offiziellen Regelungen für öffentliche Einrichtungen angegeben. Die Daten zum 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

Nagler, M., M. Piopiunik and M. West (2020), "Weak Markets, Strong Teachers: Recession at Career Start and Teacher Effectiveness", *Journal of Labor Economics*, 38(2), pp. 453–500, *https://doi:10.1086/705883*. [2]

OECD (2024), "Education and skills", *OECD Data Explorer, http://data-explorer.oecd.org/s/5q* (Zugriff am 10. September 2024). [8]

OECD (2024), "Education and skills – Subnational education indicators", *OECD Data Explorer, http://data-explorer.oecd.org/s/5u* (Zugriff am 10. September 2024). [9]

OECD (2024), "National accounts – Annual purchasing power parities and exchange rates", *OECD Data Explorer, http://data-explorer.oecd.org/s/5t* (Zugriff am 20. März 2024). [18]

OECD (2023), *Bildung auf einen Blick 2023 – OECD-Indikatoren*, wbv Publikation, Bielefeld, *https://doi.org/10.3278/6001821qw*. [7]

OECD (2023), *OECD Employment Outlook 2023: Artificial Intelligence and the Labour Market, https://doi:10.1787/08785bba-en*. [12]

OECD (2023), "What do OECD data on teachers' salaries tell us?", *Education Indicators in Focus*, OECD Publishing, Paris, https://doi:10.1787/de0196b5-en. [1]

OECD (2022), *Bildung auf einen Blick 2022 – OECD-Indikatoren*, wbv Publikation, Bielefeld, https://doi.org/10.3278/6001821pw. [10]

OECD (2022), *OECD Economic Outlook, Volume 2022 Issue 2, 2022/2*, https://doi:10.1787/f6da2159-en. [13]

OECD (2021), *Bildung auf einen Blick 2021 – OECD-Indikatoren*, wbv Publikation, Bielefeld, https://doi.org/10.3278/6001821ow. [15]

OECD (2021), *Delivering Quality Education and Health Care to All: Preparing Regions for Demographic Change*, OECD Rural Studies. OECD Publishing, Paris, https://doi:10.1787/83025c02-en. [16]

OECD (2020), *PISA 2018 Results (Volume V): Effective Policies, Successful Schools*, PISA, OECD Publishing, Paris, https://doi:10.1787/ca768d40-en. [5]

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

OECD (2019), *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS, OECD Publishing, Paris, https://doi:10.1787/1d0bc92a-en. [17]

OECD (2019), *Working and Learning Together: Rethinking Human Resource Policies for Schools*, OECD Reviews of School Resources, OECD Publishing, Paris. https://doi:10.1787/b7aaf050-en. [14]

OECD (2018), *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018: Concepts, Standards, Definitions and Classifications*, OECD Publishing, Paris, https://doi:10.1787/9789264304444-en. [19]

OECD (2017), *Bildung auf einen Blick 2017 – OECD-Indikatoren*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, https://doi.org/10.3278/6001821kw. [11]

Pont, B., D. Nusche and H. Moorman (2008), *Improving School Leadership, Volume 1: Policy and Practice*, OECD Publishing, Paris, https://doi:10.1787/9789264044715-en. [4]

Qin, L. (2020), "Country effects on teacher turnover intention: a multilevel, cross-national analysis", *Educational Research for Policy and Practice*, 20(1), pp. 79–105, https://doi:10.1007/s10671-020-09269-3. [3]

D 3

Tabellen Kapitel D3

StatLink: https://stat.link/8azbg4

- Tabelle D3.1: Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter von Lehrkräften, basierend auf der häufigsten Qualifikation, zu unterschiedlichen Zeitpunkten der beruflichen Laufbahn (2023)

- Tabelle D3.2: Tatsächliche Gehälter von Lehrkräften und Schulleitungen im Verhältnis zu den Erwerbseinkommen Beschäftigter mit einem Abschluss im Tertiärbereich (2023)

- Tabelle D3.3: Durchschnittliche tatsächliche Gehälter von Lehrkräften und Schulleitungen (2023)

- **WEB** Table D3.4: School heads' minimum and maximum statutory salaries, based on minimum qualifications (Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Mindest-/Höchstgehälter von Schulleitungen, basierend auf der Mindestqualifikation) (2023)

- **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) (2023)

- **WEB** Table D3.6: Trends in teachers' statutory salaries, based on the most prevalent qualifications after 15 years of experience (Entwicklung der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter von Lehrkräften, basierend auf der häufigsten Qualifikation nach 15 Jahren Berufserfahrung) (2000 und 2005 bis 2023)

- **WEB** Table D3.7: Trends in teachers' average actual salaries (Entwicklung der durchschnittlichen tatsächlichen Gehälter von Lehrkräften) (2000, 2005 und 2010 bis 2023)

- **WEB** Table D3.8: Criteria used for base salaries and additional payments awarded to teachers (Kriterien für das Grundgehalt und Zusatzvergütungen von Lehrkräften) (2023)

- **WEB** Table D3.9: Criteria used for base salaries and additional payments awarded to school heads (Kriterien für das Grundgehalt und Zusatzvergütungen von Schulleitungen) (2023)

- **WEB** Table D3.10: Decision-making level for criteria used for determining teachers' base salaries and additional payments (Entscheidungsebene für die bei der Festlegung des Grundgehalts und der Zusatzvergütungen von Lehrkräften zu verwendenden Kriterien) (2023)

- **WEB** Table D3.11: Decision-making level for criteria used for determining school heads' base salaries and additional payments (Entscheidungsebene für die bei der Festlegung des Grundgehalts und der Zusatzvergütungen von Schulleitungen zu verwendenden Kriterien) (2023)

- **WEB** Table D3.12: Characteristics of the compensation system for school heads (Merkmale des Vergütungssystems für Schulleitungen) (2023)

Datenstand: 14. Juni 2024. Aktualisierte Daten und weitere Untergliederungen s. *http://data-explorer.oecd.org/s/5q*, OECD-Bildungsdatenbank – Education and Skills.

Tabelle D3.1

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter von Lehrkräften, basierend auf der häufigsten Qualifikation, zu unterschiedlichen Zeitpunkten der beruflichen Laufbahn (2023)

Jahresgehälter von vollzeitbeschäftigten Lehrkräften in öffentlichen Bildungseinrichtungen, in US-Doller, kaufkraftbereinigt mittels KKP für den privaten Verbrauch, nach Bildungsbereich

	Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02)				Primarbereich				Sekundarbereich I (allgemeinbildend)				Sekundarbereich II (allgemeinbildend)			
	Anfangsgehalt	Gehalt nach 10 Jahren Berufserfahrung	Gehalt nach 15 Jahren Berufserfahrung	Höchstgehalt	Anfangsgehalt	Gehalt nach 10 Jahren Berufserfahrung	Gehalt nach 15 Jahren Berufserfahrung	Höchstgehalt	Anfangsgehalt	Gehalt nach 10 Jahren Berufserfahrung	Gehalt nach 15 Jahren Berufserfahrung	Höchstgehalt	Anfangsgehalt	Gehalt nach 10 Jahren Berufserfahrung	Gehalt nach 15 Jahren Berufserfahrung	Höchstgehalt
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
OECD Länder																
Australien	56558	79746	79855	90645	55640	79498	79578	89530	55605	79339	79423	89632	55605	79339	79423	89632
Österreich	m	m	m	m	58310	61816	69200	101752	58310	64742	72491	108057	58310	70249	78599	119745
Kanada	m	m	m	m	46354	77248	80631	80631	46354	77248	80631	80631	46354	77248	80631	80631
Chile	29453	36347	44215	54513	29453	36347	44215	54513	29453	36347	44215	54513	30457	37686	45755	56520
Kolumbien	29473	53749	53749	53749	29473	53749	53749	53749	29473	53749	53749	53749	29473	53749	53749	53749
Costa Rica	25667	30150	32391	39115	25921	30449	32713	39505	26713	31382	33717	40722	26713	31382	33717	40722
Tschechien	26796	27579	28275	31494	28449	30189	31581	37236	28449	30276	31581	37497	28449	30276	31581	37410
Dänemark	50628	57388	57388	57388	58351	64835	67218	67218	58609	65534	67762	67762	54345	70625	70625	70625
Estland	a	a	a	a	30183	a	a	a	30183	a	a	a	30183	a	a	a
Finnland[1]	38034	41472	41867	41867	42176	48350	51740	54844	45306	51938	55579	58914	47570	57120	59971	63569
Frankreich[2]	40068	44531	46886	67423	40068	44531	46886	67423	43698	48161	50516	71408	43698	48161	50516	71408
Deutschland	m	m	m	m	77547	89029	93943	100771	85732	97360	102337	111932	89027	100419	105777	120571
Griechenland	22284	27099	29507	43955	22284	27099	29507	43955	22284	27099	29507	43955	22284	27099	29507	43955
Ungarn	24950	24950	25084	32576	24950	24950	25084	32576	24950	24950	25084	32576	24950	25332	25884	36196
Island	49914	50390	52608	53760	49914	50390	52608	53760	49914	50390	52608	53760	45311	53547	57553	57553
Irland	a	a	a	a	42015	58078	70337	81127	43442	59518	71026	81816	43442	59518	71026	81816
Israel	35198	43981	48538	78756	31049	37612	43341	68969	31201	38549	44762	68969	31416	36824	44456	63705
Italien	37565	41171	45134	54768	37565	41171	45134	54768	40374	44573	49041	60099	40535	45629	50404	62794
Japan	m	m	m	m	32686	45871	53226	65848	32686	45871	53226	65848	32686	45871	53226	67582
Republik Korea	36639	55357	64699	103014	36639	55357	64699	103014	36639	55357	64699	103014	36639	55357	64699	103014
Lettland	20524	a	a	a	19043	a	a	a	19043	a	a	a	19043	a	a	a
Litauen	37004	38193	42525	48388	37004	38193	42525	48388	37004	38193	42525	48388	37004	38193	42525	48388
Luxemburg	81768	105753	119381	144457	81768	105753	119381	144457	92670	115838	127831	161083	92670	115838	127831	161083
Mexiko	26462	32897	40831	50982	26462	32897	40831	50982	33062	41304	51610	63939	58710	67738	77757	77757
Niederlande	57206	82007	93308	116941	57206	82007	93308	116941	56993	86693	99348	116942	56993	86693	99348	116942
Neuseeland	m	m	m	m	39307	63230	63230	63230	39307	63230	63230	63230	39307	63230	63230	63230
Norwegen	47780	55148	55148	55981	58676	59551	59551	63766	58676	59551	59551	63766	60602	65046	65046	71915
Polen	24309	29404	35806	37324	24309	29404	35806	37324	24309	29404	35806	37324	24309	29404	35806	37324
Portugal	39908	48306	51177	85031	39908	48306	51177	85031	39908	48306	51177	85031	39908	48306	51177	85031
Slowakei	16933	19310	19775	22121	20968	23567	24144	27004	20968	23567	24144	27004	20968	23567	24144	27004
Slowenien	36246	42876	53849	62081	36246	44413	55825	66784	36246	44413	55825	66784	36246	44413	55825	66784
Spanien	51280	55803	59476	73536	51280	55803	59476	73536	57427	62521	66558	82112	57427	62521	66558	82112
Schweden[3,4,5]	45519	48011	48954	52971	45912	51028	52640	60903	47552	52471	54439	62965	48536	52471	54832	62965
Schweiz	64918	81510	m	99900	70049	87412	m	106485	77234	98873	m	118032	87327	112472	m	133256
Türkei	47928	49999	49488	52064	47928	49999	49488	52064	48356	50427	49917	52492	48356	50427	49917	52492
Vereinigte Staaten[5]	48807	54144	73220	81806	47809	64877	70399	83086	48899	68216	73787	83980	51204	66973	74001	80747
Subnationale Einheiten																
Belgien (fläm.)	50205	62957	70878	89362	50205	62957	70878	89362	50205	62957	70878	89362	62635	79831	91037	113449
Belgien (frz.)	48971	61180	68853	84200	48971	61180	68853	84200	48971	61180	68853	84200	60868	77526	88381	106473
England (UK)	39677	a	61511	61511	39677	a	61511	61511	39677	a	61511	61511	39677	a	61511	61511
Schottland (UK)	51868	65102	65102	65102	51868	65102	65102	65102	51868	65102	65102	65102	51868	65102	65102	65102
OECD-Durchschnitt	**40167**	**49481**	**52631**	**64556**	**42060**	**53338**	**56753**	**68924**	**43484**	**55349**	**58596**	**71334**	**44831**	**57681**	**60803**	**73930**
Partner- und/oder Beitrittsländer																
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	23018	m	m	m	23018	m	m	m	23018	m	m	m	23018	m	m	m
Bulgarien	26907	27757	28828	m	26907	27757	28828	m	26907	27757	28828	m	26907	27757	28828	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kroatien	m	m	m	m	34959	36524	37394	41742	34959	36524	37394	41742	34959	36524	37394	41742
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
Peru	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Rumänien	33267	41662	43565	49703	33267	41662	43565	49703	33267	41662	43565	49703	33267	41662	43565	49703
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
EU25-Durchschnitt	**38039**	**45544**	**49508**	**61600**	**40810**	**49415**	**54111**	**67285**	**42327**	**51459**	**56184**	**69994**	**42911**	**53063**	**57888**	**72597**
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Die Definition der häufigsten Qualifikation von Lehrkräften basiert auf einem weit gefassten Konzept, das das typische ISCED-Niveau und andere Kriterien umfasst. Für jede der 4 in dieser Tabelle aufgeführten Laufbahnstufen wird die häufigste Qualifikation definiert. In vielen Fällen ist die Mindestqualifikation identisch mit der häufigsten Qualifikation. Für Mindestqualifikationen und die häufigste Qualifikationen s. Tabelle X3.D3.3 in Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en).

1. Daten zu Fachkräften im Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) enthalten die Gehälter von Kindergartenlehrkräften (die Mehrheit). 2. Einschließlich durchschnittlicher fester Bonuszahlungen für Überstunden der Lehrkräfte im Sekundarbereich I und II. 3. Referenzjahr 2022. 4. Ohne von Beschäftigten gezahlte Sozialversicherungs- und Rentenversicherungsbeiträge. 5. Tatsächliche Gehälter: Schweden (einschließlich Lehrkräfte allgemeinbildender Fächer in berufsbildenden Bildungsgängen) und die Vereinigten Staaten (ohne Bonuszahlungen und Zulagen).

Weiterführende Informationen s. Anhang 2, Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik sowie Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). Daten und weitere Untergliederungen s. https://data-explorer.oecd.org/s/5q, OECD-Bildungsdatenbank. StatLink: https://stat.link/8azbg4
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise zur Lektüre.

Tabelle D3.2

Tatsächliche Gehälter von Lehrkräften und Schulleitungen im Verhältnis zu den Erwerbseinkommen Beschäftigter mit einem Abschluss im Tertiärbereich (2023)

Verhältnis der Gehälter: durchschnittliche Jahresgehälter von vollzeitbeschäftigten Lehrkräften und Schulleitungen an öffentlichen Bildungseinrichtungen (einschließlich Bonuszahlungen und Zulagen) zu den Erwerbseinkommen Beschäftigter mit vergleichbarem Bildungsstand (gewichteter Durchschnitt) und zu den Erwerbseinkommen ganzjährig Vollzeitbeschäftigter mit Abschluss im Tertiärbereich, nach Bildungsbereich

		Alle Lehrkräfte								Alle Schulleitungen							
		Tatsächliche Gehälter im Verhältnis zu den Erwerbseinkommen ganzjährig Vollzeitbeschäftigter mit vergleichbarem Bildungsstand (gewichteter Durchschnitt, 25- bis 64-Jährige)				Tatsächliche Gehälter im Verhältnis zu den Erwerbseinkommen ganzjährig Vollzeitbeschäftigter mit Abschluss im Tertiärbereich (ISCED 5 bis 8, 25- bis 64-Jährige)				Tatsächliche Gehälter im Verhältnis zu den Erwerbseinkommen ganzjährig Vollzeitbeschäftigter mit vergleichbarem Bildungsstand (gewichteter Durchschnitt, 25- bis 64-Jährige)				Tatsächliche Gehälter im Verhältnis zu den Erwerbseinkommen ganzjährig Vollzeitbeschäftigter mit Abschluss im Tertiärbereich (ISCED 5 bis 8, 25- bis 64-Jährige)			
	Referenzjahr der jüngsten verfügbaren Daten zu den Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit Abschluss im Tertiärbereich	Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02)	Primarbereich	Sekundarbereich I (allgemeinbildend)	Sekundarbereich II (allgemeinbildend)	Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02)	Primarbereich	Sekundarbereich I (allgemeinbildend)	Sekundarbereich II (allgemeinbildend)	Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02)	Primarbereich	Sekundarbereich I (allgemeinbildend)	Sekundarbereich II (allgemeinbildend)	Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02)	Primarbereich	Sekundarbereich I (allgemeinbildend)	Sekundarbereich II (allgemeinbildend)
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)
OECD Länder																	
Australien	2022	m	m	m	m	m	0,94	0,94	0,94	m	m	m	m	m	1,54	1,79	1,79
Österreich	2022	m	m	m	m	m	0,74	0,81	0,88	m	m	m	m	m	1,06	1,12	1,34
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile[1]	2022	0,73	0,73	0,74	0,77	0,87	0,87	0,89	0,92	1,13	1,12	1,14	1,26	1,35	1,34	1,37	1,50
Kolumbien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	2022	m	m	m	m	1,16	1,19	1,51	1,51	m	m	m	m	1,89	1,75	2,03	2,03
Tschechien[1]	2022	0,77	0,72	0,71	0,74	0,58	0,73	0,72	0,76	1,07	1,10	1,10	1,18	0,84	1,15	1,15	1,23
Dänemark	2022	m	m	m	0,78	0,64	0,77	0,78	0,91	0,93	1,11	1,11	1,26	0,84	1,13	1,13	1,47
Estland	2022	0,67	0,77	0,76	0,74	0,61	0,79	0,79	0,79	0,77	0,89	0,88	0,87	0,83	0,96	0,96	0,96
Finnland[2]	2021	0,68	0,69	0,76	0,84	0,62	0,80	0,88	0,98	0,84	0,95	1,11	1,15	0,79	1,11	1,30	1,35
Frankreich	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Deutschland	2021	m	m	m	m	m	0,89	0,98	1,02	m	m	m	m	m	m	m	m
Griechenland	2018	0,70	0,70	0,72	0,72	0,70	0,70	0,75	0,75	0,90	0,90	0,92	0,92	0,95	0,95	1,04	1,04
Ungarn	2022	0,54	0,52	0,52	0,45	0,47	0,49	0,49	0,53	0,70	0,71	0,71	0,70	0,62	0,69	0,69	0,73
Island	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irland	2021	a	0,84	0,89	0,89	a	0,86	0,91	0,91	a	1,20	1,53	1,53	a	1,22	1,57	1,57
Israel	2021	0,81	0,80	0,81	0,83	0,86	0,87	0,92	0,92	a	1,25	1,22	1,34	a	1,53	1,50	1,57
Italien	2021	m	m	m	m	0,59	0,59	0,63	0,67	a	m	m	m	a	1,60	1,60	1,60
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	2022	m	m	m	m	0,84	0,84	0,84	0,84	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	2022	0,83	0,83	0,86	0,86	0,78	0,78	0,85	0,85	1,08	1,08	1,16	1,16	1,08	1,08	1,22	1,22
Neuseeland	2022	m	0,87	0,87	0,91	m	0,85	0,86	0,91	m	m	m	m	m	1,24	1,30	1,45
Norwegen	2022	0,72	0,77	0,77	0,77	0,65	0,72	0,72	0,78	0,92	1,05	1,05	1,15	0,83	0,97	0,97	1,17
Polen	2022	0,58	0,68	0,69	0,71	0,59	0,70	0,71	0,72	0,86	0,93	0,93	0,99	0,89	0,96	0,96	1,02
Portugal	2022	1,39	1,27	1,25	1,35	1,39	1,28	1,25	1,35	1,82	1,82	1,82	1,82	1,82	1,82	1,82	1,82
Slowakei	2022	m	m	m	m	0,56	0,71	0,71	0,75	m	m	m	m	m	m	m	m
Slowenien[1,2]	2022	0,69	0,82	0,84	0,83	0,64	0,88	0,89	0,92	1,24	1,08	1,08	1,13	1,25	1,21	1,21	1,26
Spanien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Schweden[1]	2022	0,75	0,78	0,75	0,74	0,69	0,78	0,81	0,82	1,11	1,11	1,11	1,08	1,03	1,14	1,14	1,16
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	2022	0,53	0,53	0,55	0,56	0,60	0,61	0,63	0,65	0,83	0,84	0,86	0,89	1,04	1,05	1,09	1,12
Subnationale Einheiten																	
Belgien (fläm.)[3]	2021	0,94	0,92	0,90	0,94	0,83	0,82	0,82	0,98	1,37	1,37	1,37	1,40	1,23	1,23	1,33	1,53
Belgien (frz.)[3]	2021	0,92	0,89	0,84	0,90	0,82	0,80	0,78	0,98	1,26	1,28	1,29	1,30	1,13	1,15	1,23	1,38
England (UK)[3]	2022	0,68	0,68	0,74	0,74	0,72	0,72	0,81	0,81	1,25	1,25	1,70	1,70	1,31	1,31	1,86	1,86
Schottland (UK)[3]	2022	m	m	m	m	0,87	0,87	0,87	0,87	m	m	m	m	m	1,35	1,75	1,75
OECD-Durchschnitt		**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**0,81**	**0,84**	**0,88**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**1,22**	**1,31**	**1,38**
Partner- und/oder Beitrittsländer																	
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
Bulgarien	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
Kroatien	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
Peru	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Rumänien	2022	m	m	m	m	0,96	0,99	1,00	1,02	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
EU25-Durchschnitt		**m**	**m**	**m**	**m**	**0,72**	**0,80**	**0,82**	**0,87**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**1,15**	**1,21**	**1,28**
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.
1. Referenzjahr für Gehälter von Lehrkräften und Schulleitungen nicht 2023: 2022 für Chile, Schweden, Slowenien und Tschechien. 2. Daten zu Lehrkräften im Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) umfassen Daten zu Lehrkräften im gesamten Elementarbereich (ISCED 0). 3. Daten zu den Erwerbseinkommen ganzjährig Vollzeitbeschäftigter mit tertiärem Bildungsabschluss beziehen sich auf das gesamte Land: Belgien für Belgien (fläm.) und Belgien (frz.), und das Vereinigte Königreich für England und Schottland.
Weiterführende Informationen s. Anhang 2, Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik sowie Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). Daten und weitere Untergliederungen s. https://data-explorer.oecd.org/s/5q, OECD-Bildungsdatenbank. StatLink: https://stat.link/8azbg4
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise zur Lektüre.

Tabelle D3.3

Durchschnittliche tatsächliche Gehälter von Lehrkräften und Schulleitungen (2023)

Durchschnittliche Jahresgehälter von Lehrkräften und Schulleitungen in öffentlichen Bildungseinrichtungen (einschließlich Bonuszahlungen und Zulagen), in US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für den privaten Verbrauch, nach Bildungsbereich

	25- bis 64-jährige Lehrkräfte				25- bis 64-jährige Schulleitungen			
	Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02)	Primarbereich	Sekundarbereich I (allgemeinbildend)	Sekundarbereich II (allgemeinbildend)	Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02)	Primarbereich	Sekundarbereich I (allgemeinbildend)	Sekundarbereich II (allgemeinbildend)
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
OECD Länder								
Australien	m	70 412	70 741	70 797	m	115 778	134 329	134 291
Österreich	m	79 113	87 333	94 060	m	114 004	120 668	143 437
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile[1]	32 003	32 124	32 705	34 077	50 040	49 616	50 499	55 560
Kolumbien	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	38 337	39 303	50 107	50 107	62 646	57 953	67 381	67 381
Tschechien[1]	32 103	40 483	40 329	42 690	47 075	63 954	63 954	68 780
Dänemark	56 707	68 837	69 237	80 633	74 851	100 600	100 600	130 402
Estland	29 074	37 506	37 506	37 506	39 331	45 910	45 910	45 910
Finnland[2]	44 090	57 012	62 889	70 485	56 722	79 569	92 978	96 877
Frankreich[1]	47 622	46 410	51 896	57 185	56 949	56 949	77 071	77 071
Deutschland	m	90 323	99 340	103 949	m	m	m	m
Griechenland	30 404	30 404	32 243	32 243	41 146	41 146	44 795	44 795
Ungarn	30 145	31 407	31 407	33 632	39 653	43 920	43 920	46 390
Island[2]	56 123	59 086	59 086	76 346	75 753	83 859	83 859	102 279
Irland	a	67 665	71 569	71 569	a	96 064	122 987	122 987
Israel	51 147	51 556	54 430	54 525	a	91 094	89 427	93 480
Italien	44 940	44 940	47 829	50 734	a	121 805	121 805	121 805
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m
Republik Korea	m	m	m	m	m	m	m	m
Lettland	26 844	31 786	34 357	37 681	37 725	43 287	41 837	51 438
Litauen	50 660	50 660	50 660	50 660	m	m	m	m
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	m	m	m	m	m	m	m	m
Niederlande	85 103	85 103	92 974	92 974	117 979	117 979	132 986	132 986
Neuseeland	m	58 107	58 477	62 156	m	84 343	88 151	98 605
Norwegen	58 200	64 345	64 345	69 746	74 088	86 944	86 944	104 908
Polen	38 280	45 622	46 154	47 229	57 851	62 479	62 479	66 563
Portugal	61 126	56 090	55 071	59 551	80 137	80 137	80 137	80 137
Slowakei	27 364	34 675	34 675	36 439	m	m	m	m
Slowenien[1,2]	35 497	48 497	49 350	51 071	69 379	66 796	66 796	69 942
Spanien	m	m	m	m	m	m	m	m
Schweden[1]	46 087	52 273	54 404	55 214	68 873	76 081	76 081	77 423
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	m	m	m	m	m	m	m	m
Vereinigte Staaten	64 207	65 977	68 324	70 599	112 738	113 806	117 176	120 673
Subnationale Einheiten								
Belgien (fläm.)	72 095	71 086	70 878	85 114	106 408	106 408	115 606	132 704
Belgien (frz.)	71 169	69 077	67 731	84 604	98 066	100 019	106 947	119 594
England (UK)	52 332	52 332	58 213	58 213	94 825	94 825	134 293	134 293
Schottland (UK)	63 079	63 079	63 079	63 079	m	97 200	126 313	126 313
OECD-Durchschnitt	**46 475**	**54 052**	**56 462**	**59 978**	**m**	**80 511**	**86 706**	**92 714**
Partner- und/oder Beitrittsländer								
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m
Bulgarien	m	m	m	m	m	m	m	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m
Kroatien	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
Peru	m	m	m	m	m	m	m	m
Rumänien	43 672	45 203	45 602	46 432	m	m	m	m
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m
EU25-Durchschnitt	**44 520**	**53 052**	**55 435**	**58 895**	**m**	**77 288**	**82 722**	**88 417**
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.
1. Referenzjahr nicht 2023: 2022 für Chile, Schweden, Slowenien und Tschechien; 2021 für Frankreich. 2. Daten zu Lehrkräften im Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) umfassen Daten zu Lehrkräften im gesamten Elementarbereich (ISCED 0).
Weiterführende Informationen s. Anhang 2, Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik sowie Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). Daten und weitere Untergliederungen s. https://data-explorer.oecd.org/s/5q, OECD-Bildungsdatenbank.
StatLink: https://stat.link/8azbg4
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise zur Lektüre.

Kapitel D4

Wie viel Zeit unterrichten und arbeiten Lehrkräfte?

Zentrale Ergebnisse

- Basierend auf offiziellen Vorgaben bzw. Vereinbarungen unterrichten Lehrkräfte in den OECD-Ländern und subnationalen Einheiten an öffentlichen Bildungseinrichtungen im Elementarbereich (ISCED 02) im Durchschnitt 1.007 Zeitstunden pro Jahr, im Primarbereich 773 Zeitstunden, im Sekundarbereich I (allgemeinbildend) 706 Zeitstunden und im Sekundarbereich II (allgemeinbildend) 679 Zeitstunden.
- Die Aufteilung der Gesamtarbeitszeit von Lehrkräften in Unterricht und nicht unterrichtende Tätigkeiten bzw. in Arbeitszeit in und außerhalb der Schule unterscheidet sich deutlich zwischen den Ländern.
- Nicht unterrichtende Tätigkeiten sind Teil des Arbeitspensums der Lehrkräfte und es gibt große Unterschiede zwischen den Ländern, welche Aufgaben für die Lehrkräfte obligatorisch oder freiwillig sind. Aufgaben und Tätigkeiten, die in einem größeren Anteil der Länder als freiwillig angesehen wurden, waren in einem größeren Anteil der Länder auch solche, für die Lehrkräfte eine Zulage oder Zusatzvergütung erhielten. So sind Lehrkräfte beispielsweise in nur wenigen Ländern dazu verpflichtet, neue Lehrkräfte als Mentoren zu betreuen, und in der Regel wird den Lehrkräften eine Zulage oder eine zusätzliche Vergütung angeboten, wenn sie dies freiwillig tun.

Kontext

Obwohl die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Arbeits- und Unterrichtszeiten die tatsächliche Arbeitsbelastung der Lehrkräfte nur zum Teil bestimmen, gewähren sie interessante Einblicke in die Anforderungen an Lehrkräfte in den verschiedenen Ländern. Die Unterrichtszeit und der Umfang nicht unmittelbar unterrichtsbezogener Pflichten können auch die Attraktivität des Lehrendenberufs beeinflussen (s. Kapitel D5). Zusammen mit den Gehältern (s. Kapitel D3) und der durchschnittlichen Klassengröße (s. Kapitel D2) werden in diesem Kapitel einige der zentralen Faktoren der Arbeitsbedingungen von Lehrkräften untersucht.

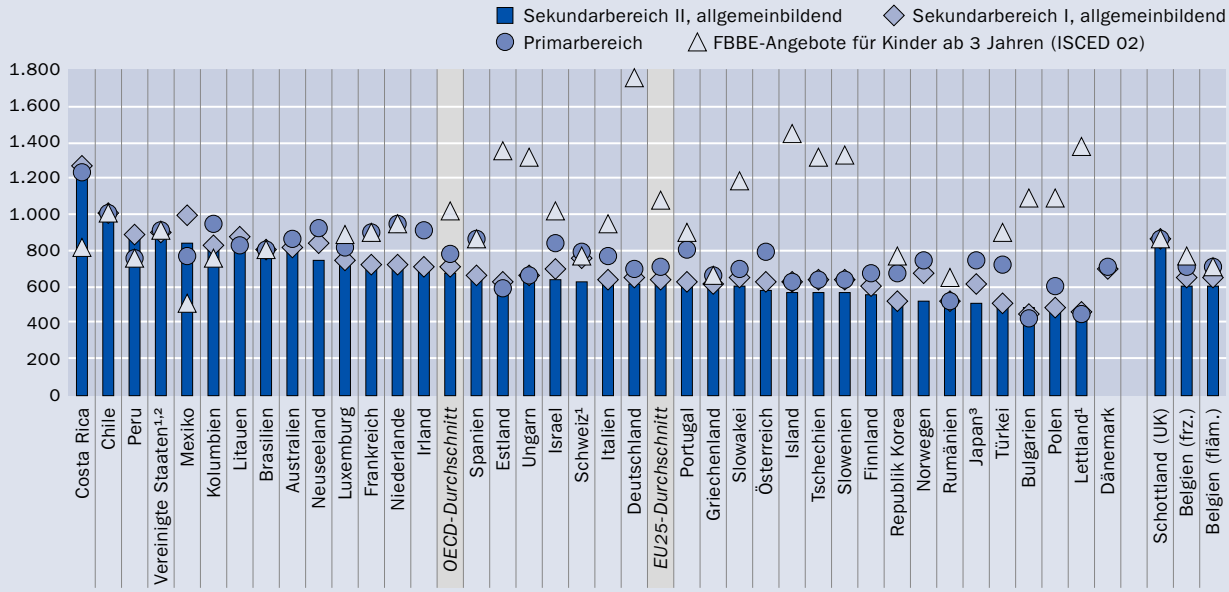
Bei Lehrkräften gibt der Anteil der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Arbeitszeit, in der unterrichtet wird, Aufschluss darüber, wie viel Zeit für nicht unterrichtende Tätigkeiten wie Unterrichtsvorbereitung, Benotung von Arbeiten der Schülerinnen und Schüler, interne Weiterbildungen und Mitarbeitendenbesprechungen 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 Beurteilungen der Schülerinnen bzw. Schüler 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.

Zusammen mit Faktoren wie der Klassengröße und der Lernende-Lehrkräfte-Relation (s. Kapitel D2), der Unterrichtszeit der Schülerinnen und Schüler (s. Indikator D1 von *Bildung auf einen Blick 2023*, OECD, 2023[1]) und den Gehältern der Lehrkräfte (s. Kapitel D3)

Abbildung D4.1

Unterrichtszeitstunden der Lehrkräfte, nach Bildungsbereich (2023)

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Nettounterrichtszeitstunden pro Jahr an öffentlichen Bildungseinrichtungen



1. Tatsächlich unterrichtete Zeitstunden (Lettland: außer im Elementarbereich). 2. Referenzjahr nicht 2023. Weitere 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.
Daten s. Tab. D4.1. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). StatLink: https://stat.link/st4pzh

beeinflusst die Zeit, die Lehrkräfte unterrichten, auch die von den einzelnen Ländern für Bildung aufzuwendenden Finanzmittel (s. Indikator C7 von *Bildung auf einen Blick 2023*, OECD, 2023[1]).

Weitere wichtige Ergebnisse

- Im Elementarbereich (ISCED 02) unterscheidet sich die Zahl der an öffentlichen Bildungseinrichtungen zu unterrichtenden Zeitstunden zwischen den einzelnen OECD-Ländern und subnationalen Einheiten mehr als in allen anderen Bildungsbereichen und reicht von 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 jedoch von höchstens 32 % in Japan, Norwegen und der Türkei bis zu 61 % in Luxemburg, Peru und Schottland (Vereinigtes Königreich). Im Rahmen ihrer Arbeitszeit müssen Lehrkräfte in den meisten Ländern verschiedene nicht unterrichtende Tätigkeiten übernehmen, wie Unterrichtsplanung und -vorbereitung, Benotung von Arbeiten der Schülerinnen und Schüler, Kommunikation und Zusammenarbeit mit Eltern bzw. Erziehungsberechtigten.
- In 21 OECD-Ländern und subnationalen Einheiten umfasst die gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Arbeitszeit der Lehrkräfte in mindestens einem Bildungsbereich Arbeitszeit während der Schulferien. In den meisten dieser Länder ist die Arbeitszeit während der Schulferien für spezifische Aktivitäten wie die Vorbereitung des kommenden Schuljahrs oder individuelle und/oder gemeinsame berufliche Weiterbildungsmaßnahmen aufzuwenden.

Analyse und Interpretationen

Von Lehrkräften zu unterrichtende Zeitstunden

Im Elementarbereich (ISCED 02), Primar- und Sekundarbereich gibt es zwischen den einzelnen Ländern erhebliche Unterschiede hinsichtlich der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Zahl an Zeitstunden, die Vollzeitlehrkräfte an einer öffentlichen Bildungseinrichtung pro Jahr unterrichten müssen. Manche Unterschiede zwischen den Ländern in der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Menge an zu unterrichtenden Zeitstunden lassen sich möglicherweise darauf zurückführen, wie die Unterrichtszeit in den einzelnen Ländern geregelt ist und/oder wie sie ausgewiesen wird (weiterführende Informationen s. *Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes, https://doi.org/10.1787/e7d20315-en*).

Die gesetzlich vorgeschriebene Unterrichtszeit in öffentlichen Schulen variiert in den OECD-Ländern und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten im Elementarbereich (ISCED 02) stärker als in jedem anderen Bereich. Im Durchschnitt müssen Lehrkräfte in diesem Bildungsbereich in den OECD-Ländern und subnationalen Einheiten 1.007 Zeitstunden pro Jahr unterrichten, verteilt auf 40 Wochen oder 194 Tage. Die jährliche Zahl an Unterrichtstagen reicht von 162 Tagen in Frankreich bis zu 227 Tagen in Schweden. Die jährliche Unterrichtszeit liegt zwischen 505 Stunden oder weniger in Mexiko und 1.755 Stunden in Deutschland. Diese großen Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern und subnationalen Einheiten resultieren aus der Kombination der unterschiedlichen Länge eines Schuljahrs und der variierenden Zahl an täglichen Unterrichtszeitstunden. Beispielsweise unterrichten Lehrkräfte im Elementarbereich (ISCED 02) in Mexiko im Durchschnitt 2,7 Stunden pro Tag an 190 Tagen, in Deutschland hingegen im Durchschnitt 7,8 Stunden pro Tag an 225 Tagen (Tab. D4.1 und Abb. D4.1).

Lehrkräfte im Primarbereich müssen im Durchschnitt an öffentlichen Bildungseinrichtungen 773 Zeitstunden pro Jahr unterrichten. In den meisten Ländern und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten beträgt die durchschnittliche Unterrichtszeit zwischen 2,5 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 unterrichten beispielsweise die Lehrkräfte im Primarbereich in Kolumbien 940 Zeitstunden pro Jahr, das sind 86 Stunden mehr als in Spanien (854 Stunden). Da jedoch die Lehrkräfte in Kolumbien an mehr Arbeitstagen unterrichten als in Spanien (188 gegenüber 176 Tagen), beträgt der Durchschnitt in beiden Ländern etwa 5 Stunden pro Tag (Tab. D4.1).

Im Sekundarbereich I (allgemeinbildend) müssen Lehrkräfte an öffentlichen Bildungseinrichtungen im Durchschnitt 706 Zeitstunden im Jahr unterrichten. Diese Zahl reicht jedoch von weniger als 600 Stunden in Bulgarien, Finnland, der Republik Korea, Polen, Rumänien und der Türkei bis zu mehr als 1.000 Stunden in Chile und 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, während sie in Chile die Höchstzahl darstellt (Tab. X3.D4.3 in *Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes, https://doi.org/10.1787/e7d20315-en*).

Im Durchschnitt hat eine Lehrkraft im Sekundarbereich II (allgemeinbildend) an öffentlichen Bildungseinrichtungen 679 Unterrichtszeitstunden pro Jahr zu leisten. Die Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden reicht von weniger als 500 Stunden in Bulgarien und

Kasten D4.1

Unterrichts- und Arbeitszeit auf subnationaler Ebene (2023)

In den 4 Ländern mit Daten zu subnationalen Einheiten (Belgien, Kanada, das Vereinigte Königreich und die Vereinigten Staaten) unterscheidet sich die gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Unterrichts- und Arbeitszeit von Lehrkräften zwischen den Regionen. Die Anzahl der Unterrichtswochen (im Elementarbereich [ISCED 02] und Primarbereich sowie im Sekundarbereich I und II) ist in allen subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten in Belgien und im Vereinigten Königreich gleich, variiert jedoch in den kanadischen Provinzen (zwischen 36 und 40 Wochen im Jahr 2023) und in den Bundesstaaten der Vereinigten Staaten (zwischen 34 und 37 Wochen im Jahr 2021). Hinter der Gesamtzahl an Unterrichtswochen können sich jedoch Unterschiede hinsichtlich der Zahl der Unterrichtstage und Unterrichtszeitstunden auf subnationaler Ebene verbergen (OECD, 2024[2]).

Die vorgenannten 4 Länder weisen auf subnationaler Ebene verschiedene Muster auf. In Kanada und im Vereinigten Königreich variiert die Zahl der Unterrichtstage zwischen den subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten um weniger als 6 % (um 10 Tage in Kanada und 3 Tage im Vereinigten Königreich), aber die Unterrichtszeitstunden variieren stark zwischen den subnationalen Einheiten. In Kanada variiert die Unterrichtszeit im Primarbereich um 25 % (von 700 Stunden in New Brunswick bis 874 Stunden in Saskatchewan) und der Unterschied steigt auf 48 % bei den allgemeinbildenden Bildungsgängen im Sekundarbereich II (von 615 Stunden in Quebec bis 910 Stunden in New Brunswick). Im Vereinigten Königreich ist die Unterrichtszeit in Wales (1.252 Stunden) 46 % länger als in Nordirland (855 Stunden). In Belgien gibt es weder bei der Zahl der Unterrichtstage noch bei der Zahl der Unterrichtszeitstunden große (relative) Unterschiede zwischen Belgien (fläm.) und Belgien (frz.), außer bei der Unterrichtszeit im Elementarbereich (ISCED 02), ein Unterschied von 9 %, von 704 Stunden in Belgien (fläm.) zu 766 Stunden in Belgien (frz.). Im Gegensatz dazu schwankt die Zahl der Unterrichtstage in den Vereinigten Staaten je nach Bildungsbereich um 6–8 % (von 167 Tagen im Elementarbereich bis zu 183 Tagen in den allgemeinbildenden Bildungsgängen im Sekundarbereich II), aber die Unterrichtszeitstunden variieren viel stärker. Im Primarbereich ist die Unterrichtszeit in Michigan (993 Stunden), dem Bundesstaat mit den meisten Unterrichtszeitstunden, um 29 % höher als die Unterrichtszeit in Maine (770 Stunden), dem Bundesstaat mit den wenigsten Unterrichtszeitstunden. Bei den allgemeinbildenden Bildungsgängen im Sekundarbereich I und II beträgt der Unterschied 37–38 % (von weniger als 760 Stunden in New Hampshire im Sekundarbereich I und in Oregon im Sekundarbereich II bis zu 1.038 Stunden in Mississippi im Sekundarbereich I und in Alabama im Sekundarbereich II) und übersteigt 50 % im Elementarbereich (ISCED 02) (von 665 Stunden in Oregon bis zu 1.018 Stunden in Alabama) (OECD, 2024[2]).

Jedoch sollten Informationen auf subnationaler Ebene mit Vorsicht verglichen werden, da es bei den Ländern und subnationalen Einheiten möglicherweise Unterschiede gibt in Bezug auf die gesetzlichen bzw. vertraglich festgelegten Vorgaben, auf die Berichtsmethoden in einzelnen subnationalen Einheiten und die Verfügbarkeit von Daten für die einzelnen subnationalen Einheiten innerhalb der Länder. Für die subnationalen Einheiten Belgiens wird z. B. die übliche Zahl der Unterrichtszeitstunden oder die Mindestunterrichtszeit angegeben, für die Bundesstaaten der Vereinigten Staaten dagegen

die geschätzte Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden, basierend auf Angaben der Lehrkräfte (OECD, 2024[2]).

Polen bis zu mehr als 1.000 Stunden in Chile und Costa Rica. Lehrkräfte in Bulgarien, Japan, der Republik Korea, Norwegen, Polen und der Türkei unterrichten pro Tag durchschnittlich weniger als 3 Zeitstunden, während es in Costa Rica mehr als 6 Zeitstunden sind (Tab. D4.1).

In einigen Ländern können sich die Anforderungen an die Unterrichtszeit auf subnationaler Ebene (Kasten D4.1) oder während der beruflichen Laufbahn einer Lehrkraft oder je nach Qualifikationsniveau ändern (Kasten D4.2). In manchen Ländern haben einige Lehrkräfte zu Berufsbeginn als Teil ihrer Einführungsphase weniger Unterrichtsverpflichtungen. Einige Länder ermutigen außerdem ältere Lehrkräfte, im Beruf zu bleiben, indem sie ihre Unterrichtszeitstunden reduzieren. So können sich in Chile und Portugal die Unterrichtsverpflichtungen für Lehrkräfte aufgrund der Jahre Berufserfahrung und/oder ihres Alters verringern.

Unterschiede in der Zahl der Unterrichtszeitstunden zwischen den verschiedenen Bildungsbereichen

Die Zahl der von Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden sinkt tendenziell mit steigendem Bildungsbereich. In den meisten Ländern und subnationalen Einheiten ist die gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Zahl der Unterrichtszeitstunden für Lehrkräfte im Elementarbereich (ISCED 02) höher als im Sekundarbereich II (allgemeinbildend). Ausnahmen bilden Brasilien, Chile und Schottland (Vereinigtes Königreich), wo Lehrkräfte unabhängig vom Bildungsbereich dieselbe Anzahl Zeitstunden unterrichten müssen, sowie Costa Rica, Kolumbien, Mexiko und Peru, 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. Im Durchschnitt der Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten für beide Bereiche müssen Lehrkräfte im Elementarbereich (ISCED 02) rund 42 % mehr Zeit im Klassenzimmer verbringen als Lehrkräfte im Primarbereich. In Bulgarien, Deutschland, Estland, Island, Lettland, Slowenien und Tschechien müssen Lehrkräfte im Elementarbereich (ISCED 02) mindestens doppelt so viele Zeitstunden pro Jahr unterrichten wie Lehrkräfte im Primarbereich (Tab. D4.1).

Lehrkräfte im Primarbereich unterrichten im Durchschnitt 9 % mehr Stunden pro Jahr als Lehrkräfte im Sekundarbereich I. Der Unterschied erreicht oder übersteigt 30 % in den Niederlanden, Portugal, Spanien und der Türkei, während es in Brasilien, Chile, Island, Schottland (Vereinigtes Königreich), Slowenien, Rumänien, Tschechien und Ungarn keinen Unterschied gibt. In Bulgarien, Costa Rica, Estland, Lettland und Litauen ist die Arbeitsbelastung von Lehrkräften im Primarbereich dagegen um 3–7 % geringer als die von Lehrkräften im Sekundarbereich I. In Peru ist sie um 14 % und in Mexiko um 23 % geringer (Tab. D4.1).

In den meisten Ländern und subnationalen Einheiten sind die Unterrichtszeitstunden im Sekundarbereich I und II ähnlich (gleich oder weniger als 5 % Unterschied). Allerdings

Kasten D4.2

Unterrichtszeit von Lehrkräften: Interpretation und Vergleichbarkeit

In diesem Kapitel beziehen sich die Daten über die Arbeitsbedingungen von Lehrkräften auf vollzeitbeschäftigte, voll qualifizierte Lehrkräfte im Bezugsjahr, wie in den einzelnen Ländern definiert. Obwohl es Mindestqualifikationsanforderungen gibt (in der Regel ein tertiärer Abschluss), um den Lehrendenberuf zu ergreifen und voll qualifizierte Lehrkraft zu werden (s. Indikator D6 in *Bildung auf einen Blick 2023*, OECD, 2023[1]), legen einige Länder andere (höhere oder geringere) Qualifikationen fest (s. Kapitel D3). In einigen Ländern kann die Qualifikation der Lehrkräfte einen Einfluss auf ihre Unterrichtszeit haben. In diesen Fällen beziehen sich die Angaben zur Unterrichtszeit auf typische Qualifikationen, d. h. auf die häufigste Qualifikation der Lehrkräfte. In Frankreich beispielsweise können Lehrkräfte im allgemeinbildenden Sekundarbereich zwei verschiedene Abschlüsse aus dem Tertiärbereich haben (*certification* oder *agrégation*), die unterschiedliche Anforderungen an die Lehrtätigkeit stellen, und die für die Lehrkräfte im Sekundarbereich angegebene Unterrichtszeit bezieht sich auf die Lehrkräfte mit *certification*, der häufigsten Qualifikation in diesem Bereich.

Die Daten zur Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden beziehen sich 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.

Darüber hinaus können offizielle Vorgaben die Menge der von Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden als Mindest-, Höchst- oder übliche Stundenzahl festlegen, was einige der zwischen den Ländern berichteten Unterschiede erklären könnte. Während sich die meisten Daten auf die übliche Unterrichtszeit beziehen, gibt etwa ein Drittel der Länder Maximal- oder Minimalwerte zur Unterrichtszeit an. Einige andere Länder melden einen Durchschnitt. So wird beispielsweise die Unterrichtszeit in Belgien (fläm.) für den Elementarbereich (ISCED 02) und den Primarbereich als Mindestwert und für den Sekundarbereich als gewichteter Durchschnitt angegeben.

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 im 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 (z. B. im Primarbereich in Italien, der Republik Korea, den Niederlanden, Österreich, Peru, Polen, der Schweiz, der Slowakei und Spanien).

Für eine verbesserte Datenvergleichbarkeit sind sonstige Tätigkeiten der Lehrkräfte wie Weiterbildungstage (einschließlich der Teilnahme an Konferenzen) und die Durchführung von Prüfungen in diesem Kapitel ebenfalls nicht in der Zahl der zu unterrichtenden Stunden eingeschlossen. Rund zwei Drittel der Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten sind für jeden allgemeinbildenden Bildungsbereich in der Lage, die Zahl der für diese Aktivitäten aufgewendeten Tage aus der gesetzlichen bzw. vertraglich

vereinbarten Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden herauszurechnen. Allerdings ist in den übrigen Ländern die Zahl der für einige dieser Aktivitäten aufgewendeten Tage nicht immer gesetzlich oder vertraglich festgelegt, ebenso wenig, ob die Lehrkräfte diese Aktivitäten außerhalb der Unterrichtszeit durchführen müssen, sodass sie nur schwer geschätzt und aus den zu unterrichtenden Zeitstunden herausgerechnet werden können.

Weniger als ein Drittel der Länder und subnationalen Einheiten können berufliche Weiterbildungen in keinem Bildungsbereich aus den von Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden herausrechnen. In diesen Ländern sind für alle Lehrkräfte einige Tage für berufliche Weiterbildungsmaßnahmen gesetzlich oder vertraglich festgelegt, aber die Auswirkung auf die gemeldete Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden ist schwer abzuschätzen, da sich die Anzahl der Tage und deren Organisation über das Schuljahr hinweg zwischen den Schulen bzw. verschiedenen subnationalen Einheiten unterscheiden können. Mit Prüfungstagen verhält es sich ähnlich: Sie können in rund einem Viertel der Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten in allen allgemeinbildenden Bildungsbereichen nicht aus den zu unterrichtenden Zeitstunden herausgerechnet werden. In vielen dieser Länder gibt es in den Vorgaben einige Richtlinien hinsichtlich der Anzahl der für Prüfungen von Schülerinnen und Schülern aufzuwendenden Tage, 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 Schülerinnen und Schülern aufgewendete Zeit nicht abgezogen wird, dazu führen, dass die Unterrichtszeit pro Jahr in diesen Ländern um einige Tage zu hoch angesetzt wird.

Sonstige Formen beruflicher Weiterbildungsmaßnahmen und Prüfungen von Schülerinnen und Schülern können dazu führen, dass die Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden zu hoch angesetzt wird, auch wenn sie nicht herausgerechnet werden müssen. Beispiele dafür sind berufliche Weiterbildungsmaßnahmen, die nur für spezifische Gruppen von Lehrkräften verpflichtend sind (wenn eine Teilnahme innerhalb der festgelegten Unterrichtszeit nicht explizit ausgeschlossen ist), sowie verpflichtende standardisierte Leistungserhebungen bei Schülerinnen und 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.

Weiterführende Informationen zu den Berichtsmethoden zu Unterrichts- und Arbeitszeit in allen Ländern und subnationalen Einheiten s. *Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes* (*https://doi.org/10.1787/e7d20315-en*).

unterrichten Lehrkräfte im Sekundarbereich I in Norwegen mindestens 25 % mehr Stunden pro Jahr als die im Sekundarbereich II (Tab. D4.1).

Tatsächlich unterrichtete Zeitstunden

Die in diesem Kapitel 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 Zeit-

stunden vermitteln einen klareren Eindruck von der tatsächlichen Arbeitsbelastung der Lehrkräfte. Sie stehen für die durchschnittliche Zahl an Zeitstunden pro Jahr, die eine Vollzeitlehrkraft eine Gruppe oder Klasse von Schülerinnen und Schülern unterrichtet, und schließen Überstunden ein (darunter auch andere Tätigkeiten als Unterrichten, etwa Ordnung halten und administrative Aufgaben).

Nur wenige Länder konnten Daten sowohl zur gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Zahl der Unterrichtszeitstunden als auch zu ihrem tatsächlichen Umfang liefern, aber die vorhandenen Daten deuten darauf hin, dass die tatsächlich unterrichteten Zeitstunden manchmal von der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Unterrichtszeit abweichen können. So unterrichteten die Lehrkräfte im Sekundarbereich II in Kolumbien im Jahr 2022 tatsächlich 8 % mehr Zeitstunden als im Jahr 2021 vorgeschrieben, während die Differenz in Polen bis zu 25 % mehr Zeitstunden betrug (s. Tab. X3.D4.6 in *Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes*, https://doi.org/10.1787/e7d20315-en und OECD-Bildungsdatenbank [OECD, 2024[2]]).

Unterschiede zwischen der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Unterrichtszeit und den tatsächlich unterrichteten Zeitstunden können das Ergebnis von Überstunden aufgrund von Lehrkräfteausfällen oder Lehrkräftemangel sein. Ein weiterer Grund könnten die unterschiedlichen Quellen der berichteten Daten sein, da die Angaben zu der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Zahl der von Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden auf offiziellen Vorgaben und Vereinbarungen beruhen, während die tatsächlich unterrichteten Zeitstunden auf Verwaltungsdaten, statistischen Datenbanken, repräsentativen Stichprobenerhebungen und sonstigen repräsentativen Quellen basieren (s. *Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes, https://doi.org/10.1787/e7d20315-en*).

Arbeitszeit der Lehrkräfte

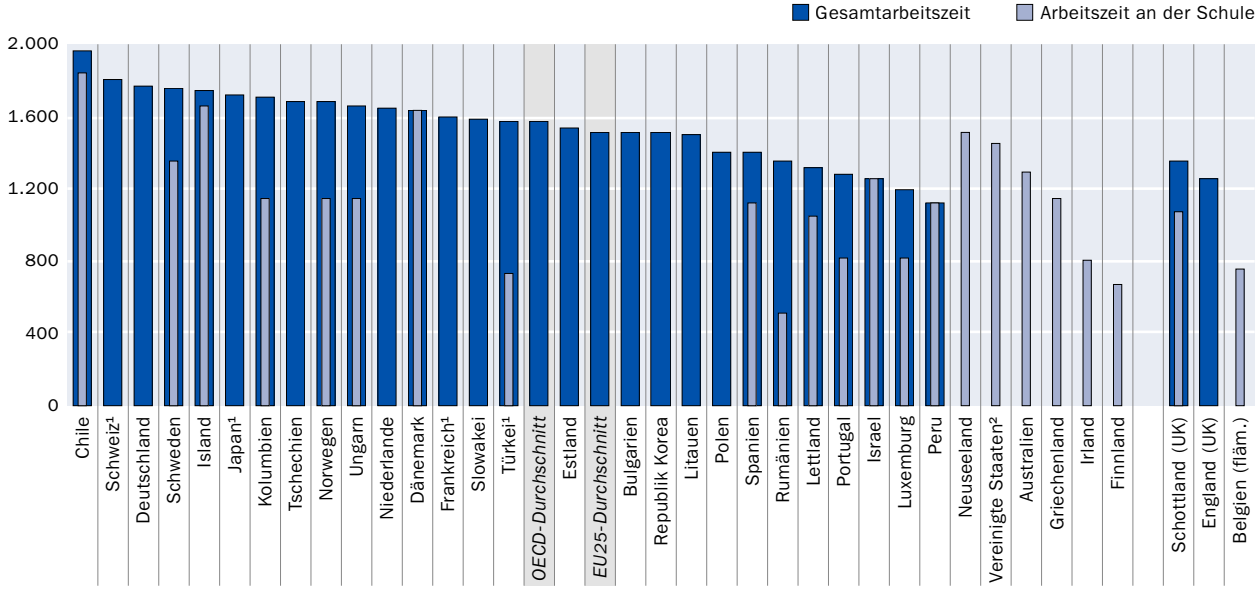
In den meisten Ländern wird die Arbeitszeit der Lehrkräfte zum Teil durch die gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden bestimmt. Außerdem ist in den meisten Ländern offiziell festgelegt, wie viele Zeitstunden Lehrkräfte pro Jahr arbeiten müssen, und zwar in Tarifverträgen oder durch andere vertragliche Vereinbarungen. Entweder ist die Zahl der Zeitstunden angegeben, die Lehrkräfte in der Schule sowohl unterrichtend als auch nicht unterrichtend zur Verfügung stehen müssen, oder die Gesamtarbeitszeit (in Zeitstunden). Beides entspricht der offiziellen Zahl an Arbeitsstunden, wie in vertraglichen Vereinbarungen festgelegt, wobei sich die Länder darin unterscheiden, wie die Zeit auf die einzelnen Tätigkeiten verteilt wird.

In mehr als der Hälfte der 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 fast der Hälfte der 17 Länder mit verfügbaren Daten unterscheidet sich die Zeit, die Lehrkräfte im Elementarbereich (ISCED 02) und im Sekundarbereich II in der Bildungseinrichtung zur Verfügung stehen müssen, um weniger als 5 %. In den übrigen Ländern und subnationalen Einheiten müssen Lehrkräfte im Elementarbereich (ISCED 02) mindestens 20 % mehr Zeitstunden in der Bildungseinrichtung zur Verfügung stehen als Lehrkräfte im Sekundarbereich II in Belgien (fläm.), Luxemburg, Portugal, Schweden, der Türkei und Ungarn. In Lettland und Rumänien sind es sogar über 40 % mehr. Israel und Peru sind die einzigen Länder, in denen die Lehrkräfte im Sekundarbereich II mindestens 10 % mehr Stunden in der Bildungseinrichtung arbeiten müssen als die im Elementarbereich (ISCED 02) (Tab. D4.2). Im Gegensatz dazu ist in Rumänien, der Türkei und Ungarn die gesetzliche bzw. vertrag-

Abbildung D4.2

Arbeitszeit von Lehrkräften im Sekundarbereich II (allgemeinbildend) (2023)

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Arbeitszeitstunden pro Jahr an öffentlichen Bildungseinrichtungen



1. Die Anforderungen an die Arbeitszeit von Lehrkräften beziehen sich auf die von Beamten. 2. Referenzjahr nicht 2023. Weitere 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).

Daten s. Tabelle D4.2. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). StatLink: https://stat.link/st4pzh

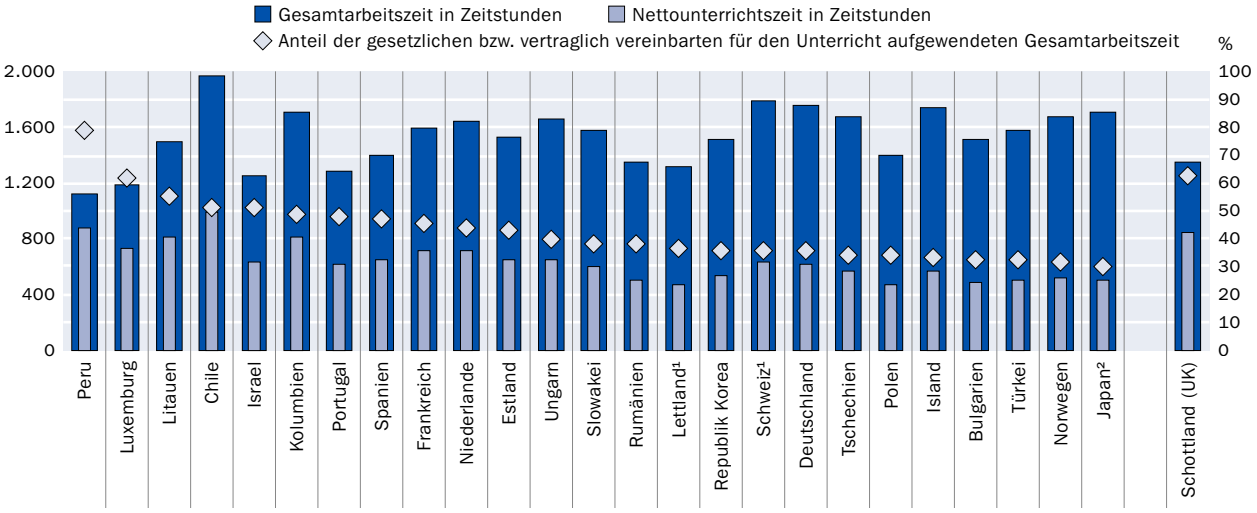
lich festgelegte Gesamtarbeitszeit für beide Bildungsbereiche gleich, obwohl es große Unterschiede bei der gesetzlichen bzw. vertraglich festgelegten Arbeitszeit in den Bildungseinrichtungen des Elementarbereichs (ISCED 02) und des Sekundarbereichs II gibt. In einigen anderen Ländern ist zwar die jährliche Gesamtarbeitszeit (an der Schule und außerhalb der Schule) gesetzlich bzw. vertraglich festgelegt, nicht jedoch, wie viel davon in der Schule und wie viel außerhalb davon zu erbringen ist. Dies gilt für alle Bildungsbereiche in etwa einem Viertel der OECD-Länder und subnationalen Einheiten (Bulgarien, Deutschland, England [Vereinigtes Königreich], Japan, Republik Korea, Lettland, Niederlande, Polen, Slowakei, Schweiz und Tschechien) und für einige Bildungsbereiche in Estland (Primar- und Sekundarbereich), Frankreich (Sekundarbereich) und Belgien (frz.) (Elementarbereich [ISCED 02] und Primarbereich) (Tab. D4.2 und Abb. D4.2).

Die Unterschiede in der Zahl der jährlichen Arbeitsstunden der Lehrkräfte zwischen den Ländern können auch der Tatsache geschuldet sein, dass sich die Gesamtarbeitszeit über die Schulferien erstreckt. Beispielsweise reicht die Gesamtarbeitszeit der Lehrkräfte im Sekundarbereich II (allgemeinbildend) von 1.269 Stunden in Israel, wo die Lehrkräfte während der Schulferien nicht arbeiten müssen, bis zu 1.810 Stunden in der Schweiz, wo die Lehrkräfte in den Schulferien bis zu 8 Wochen arbeiten (Abb. D4.2). In 21 Ländern und subnationalen Einheiten umfasst die gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Arbeitszeit der Lehrkräfte in mindestens einem Bildungsbereich Arbeitszeit während der Schulferien. In vielen Ländern ist die Arbeitszeit während der Schulferien für spezifische Aktivitäten, wie die Vorbereitung des kommenden Schuljahrs, sowie individuelle und/oder gemeinsame berufliche Weiterbildungsmaßnahmen aufzuwenden (s. Tab. X3.D4.5 in *Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes, https://doi.org/10.1787/e7d20315-en*).

Abbildung D4.3

Anzahl der Unterrichtszeitstunden und prozentualer Anteil der für den Unterricht aufgewendeten Arbeitszeit der Lehrkräfte im Sekundarbereich II (2023)

Jährliche Netto-Lehrtätigkeit und gesetzlich bzw. vertraglich vereinbarte Gesamtarbeitszeit in allgemeinen Bildungsgängen öffentlicher Einrichtungen



Anmerkung: Ob sich die Daten auf typische, minimale oder maximale Stunden beziehen, ist den zugrunde liegenden Tabellen zu entnehmen.
1. Tatsächlich unterrichtete Zeitstunden. 2. Durchschnittliche am Anfang des Schuljahrs in den einzelnen Schulen geplante zu unterrichtende Zeitstunden.
Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge nach dem Anteil der für den Unterricht aufgewendeten Gesamtarbeitszeit.
Daten s. Tabellen D4.1 und D4.2. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). StatLink: https://stat.link/st4pzh

Arbeitszeit außerhalb des Unterrichts

Obwohl die Unterrichtszeit einen erheblichen Anteil der Arbeitsbelastung von Lehrkräften ausmacht, sollte bei der Untersuchung der Anforderungen an die Lehrkräfte in den einzelnen Ländern auch die für sonstige Tätigkeiten benötigte Zeit berücksichtigt werden, z. B. für Beurteilung der Schülerinnen und Schüler, Unterrichtsvorbereitung, Korrekturen, Weiterbildungen und Konferenzen. Die für diese Aufgaben außerhalb des Unterrichts verfügbare Zeit unterscheidet sich von Land zu Land. Wenn die Unterrichtsverpflichtungen einen großen Teil der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Arbeitszeit ausmachen, kann dies darauf hindeuten, dass weniger Arbeitszeit für diese Tätigkeiten zur Verfügung steht.

Auch wenn das Unterrichten ein zentraler Bestandteil der Arbeit einer Lehrkraft ist, wird in vielen Ländern der größte Teil der Arbeitszeit auf andere Aktivitäten verwendet. In den 26 Ländern und subnationalen Einheiten mit 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 jedoch von höchstens 32 % in Japan, Norwegen und der Türkei bis zu mindestens 61 % in Luxemburg, Peru und Schottland (Vereinigtes Königreich) (Abb. D4.3).

Zwar steigt generell der Anteil der Arbeitszeit, in der unterrichtet wird, mit der Zahl der jährlich zu unterrichtenden Zeitstunden, aber es gibt einige Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern. In Luxemburg und den Niederlanden beispielsweise ist die Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden ähnlich (739 Zeitstunden in Luxemburg und 720 Zeitstunden in den Niederlanden), aber in Luxemburg werden 62 % der Arbeitszeit der Lehrkräfte für das Unterrichten aufgewendet, in den Niederlanden dagegen 43 %. Zudem wenden in einigen Ländern Lehrkräfte ähnliche Anteile ihrer Arbeitszeit für den Unterricht auf, obwohl die Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden erheblich differiert. So beispielsweise in Kolumbien und Portugal, wo Lehrkräfte im Sekundarbereich II rund 48 % ihrer Arbeitszeit

im Unterricht verbringen; in Portugal jedoch unterrichten Lehrkräfte 616 Zeitstunden, während es in Kolumbien 827 Zeitstunden sind (Abb. D4.3).

In einigen Ländern und subnationalen Einheiten ist für manche Bildungsbereiche nicht offiziell festgelegt, wie viel Zeit für Tätigkeiten außerhalb des Unterrichts aufgewendet werden muss. Dies ist der Fall in Ländern, die nur die Anzahl der Unterrichtszeitstunden pro Jahr definieren und nicht die jährliche Anzahl der Arbeitsstunden (in der Schule oder anderswo), wie Belgien (frz.) (Sekundarbereich I und II), Brasilien, Costa Rica, Italien, Mexiko, Österreich (Primar- und Sekundarbereich) und Slowenien (Tab. D4.2). Dies bedeutet allerdings nicht, dass die Lehrkräfte in der Gestaltung anderer Aufgaben völlig frei sind. In Italien sind bis zu 80 Stunden nicht unterrichtender Tätigkeit in der Schule pro Jahr verpflichtend festgelegt. Von diesen 80 Stunden entfallen bis zu 40 Stunden pro Jahr auf Konferenzen der Lehrkräfte, interne Planungsbesprechungen und Besprechungen mit Eltern, die verbleibenden 40 Stunden der Pflichtarbeitszeit auf Klassenkonferenzen (Tab. X3.D4.5 in *Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes, https://doi.org/10.1787/e7d20315-en*).

Nicht unterrichtende Tätigkeiten und Zuständigkeiten von Lehrkräften

Nicht unterrichtende Tätigkeiten bilden einen Teil der Arbeitsverpflichtungen und -bedingungen der Lehrkräfte. Diese gesetzlich oder aufgrund von Vereinbarungen zwischen den Interessengruppen (z. B. Lehrendenverbänden, 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 Berufs als Lehrkraft.

Die einzelnen Lehrkräfte können oft nicht selbst entscheiden, ob sie bestimmte unterrichtsbezogene Aufgaben übernehmen. Gemäß den Vorgaben für Lehrkräfte im Sekundarbereich II (allgemeinbildend) sind nicht unterrichtende Tätigkeiten wie die individuelle Planung oder Vorbereitung von Unterrichtszeitstunden, die Korrektur und Benotung von Arbeiten der Schülerinnen und Schüler sowie die Kommunikation und Zusammenarbeit mit Eltern in mehr als 37 von 43 Ländern und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten für Lehrkräfte im Rahmen ihrer gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Arbeitszeit verpflichtend. Allgemeine administrative Aufgaben, Teamarbeit und die Kommunikation mit dem Kollegium sind in mindestens 31 Ländern ebenfalls Pflicht und können in mindestens 5 weiteren Ländern mit verfügbaren Daten auf Schulebene festgelegt werden (Tab. D4.3 im Internet).

Im allgemeinbildenden Sekundarbereich II werden Pflichten wie die Tätigkeit als Klassenlehrkraft, die Teilnahme an Mentoring-Programmen und/oder die Unterstützung von neuen Lehrkräften in Einführungsprogrammen, die Beteiligung am Schulmanagement oder an sonstigen Managementaufgaben zusätzlich zu den Unterrichtsverpflichtungen häufig von allen Lehrkräften verlangt (da sie in über der Hälfte der Länder entweder für die Lehrkräfte obligatorisch sind oder im Ermessen der Schulen liegen). In fast 3 von 4 Ländern und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten sind Vollzeitlehrkräfte im allgemeinbildenden Sekundarbereich II, die auch Klassenlehrkraft sind, im Rahmen der von ihnen zu übernehmenden Aufgaben verpflichtet bzw. aufgefordert, die Beratung von Schülerinnen und Schülern zu übernehmen (Kasten D4.3). In einigen Ländern können jedoch nicht alle Lehrkräfte Beratungsaufgaben übernehmen. In Israel beispielsweise benötigen Lehrkräfte dazu mindestens einen Masterabschluss (Tab. D4.4 im Internet).

Lehrkräfte übernehmen auch freiwillige Tätigkeiten. In mindestens 22 Ländern und subnationalen Einheiten entscheiden einzelne Lehrkräfte im allgemeinbildenden Sekundarbereich II selbst, ob sie Aktivitäten außerhalb des Lehrplans durchführen oder Referendarinnen und Referendare ausbilden. Auch über die Übernahme von mehr Klassen oder Stunden, als ein Vollzeitvertrag vorsieht, können Lehrkräfte in fast der Hälfte der Länder und subnationalen Einheiten frei entscheiden (Tab. D4.4 im Internet).

Die Teilnahme an beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen gilt in allen Bildungsbereichen als wichtige Aufgabe von Lehrkräften, und in 26 Ländern und subnationalen Einheiten sind Lehrkräfte in allen Bildungsbereichen dazu verpflichtet. In 9 Ländern ist eine Teilnahme nach Ermessen der einzelnen Schulen in mindestens einem Bildungsbereich Pflicht. Nur 3 Länder (Israel, Norwegen und Portugal) erlauben es den Lehrkräften, in allen Bildungsbereichen mit verfügbaren Daten nach ihrem eigenen Ermessen an beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen teilzunehmen (Tab. D4.4 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 Schülerinnen und Schüler in den verschiedenen Bildungsbereichen gewisse Unterschiede geben. So ist beispielsweise die Beaufsichtigung von Schülerinnen und Schülern in den Pausen in mehr Ländern im Elementarbereich (ISCED 02) (26 Länder) vorgeschrieben als im Primarbereich (24 Länder), im Sekundarbereich I (17 Länder) und im Sekundarbereich II (16 Länder) (Tab. D4.3 im Internet).

Die zwischen den Ländern bestehenden Unterschiede in den Aufgabenanforderungen könnten dabei helfen, die Unterschiede im auf nicht unterrichtende Tätigkeiten entfallenden Anteil der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Arbeitszeit zu erklären. Japan beispielsweise ist eines der 10 Länder, in denen Aktivitäten außerhalb des Lehrplans im Sekundarbereich I (Tab. D4.4 im Internet) im Ermessen der Schulen liegen, und in der Tat haben Lehrkräfte des Sekundarbereichs I in Japan den höchsten Anteil an tatsächlicher Arbeitszeit für diese Aufgaben (13 %) unter den OECD-Ländern angegeben (OECD, 2019[3]).

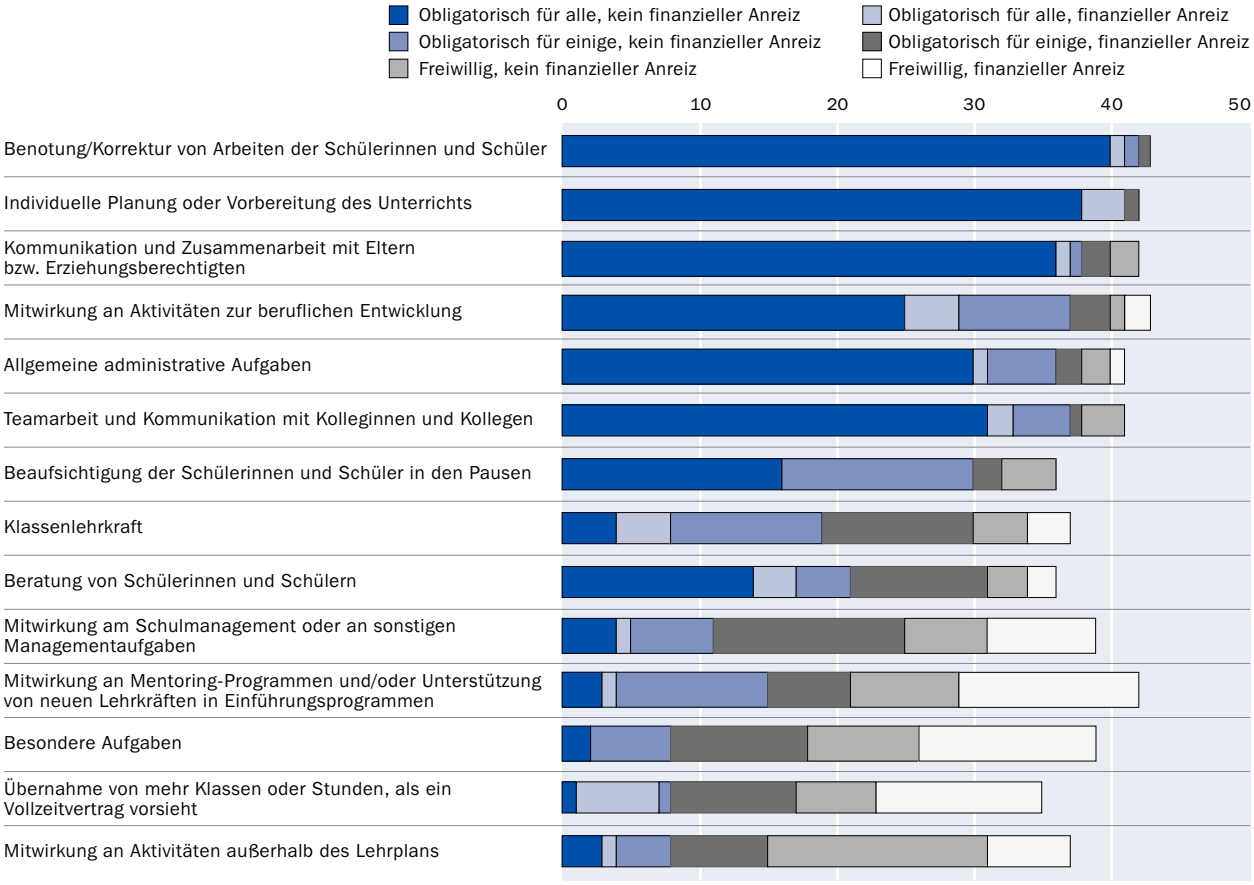
Die Übernahme zusätzlicher Aufgaben und Zuständigkeiten kann, unabhängig davon, ob sie verpflichtend ist oder nicht, mit einem Ausgleich einhergehen, entweder durch eine Verringerung der Unterrichtszeitstunden oder in Form von Zulagen oder Zusatzvergütungen zusätzlich zum Grundgehalt nach unterschiedlichen Kriterien (Kriterien für zusätzliche Zahlungen s. Kapitel 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. Aufgaben und Tätigkeiten, die in einem größeren Anteil der Länder als freiwillig angesehen wurden, waren in einem größeren Anteil der Länder auch solche, für die die Lehrkräfte eine Zulage oder Zusatzvergütung erhielten. So sind Lehrkräfte beispielsweise in nur wenigen Ländern dazu verpflichtet, für neue Lehrkräfte als Mentoren zur Verfügung zu stehen, und in der Regel wird den Lehrkräften eine Zulage oder eine zusätzliche Vergütung angeboten, wenn sie dies freiwillig tun (Abb. D4.4).

Unterrichtsbezogene Aufgaben wie die Planung oder Vorbereitung von Unterrichtsstunden, die Korrektur und Benotung von Arbeiten der Schülerinnen und Schüler sowie die Kommunikation und Zusammenarbeit mit Eltern werden selten vergütet. Im Sekundar-

Abbildung D4.4

Anforderungen und Anreize für das Übernehmen von Aufgaben und Verantwortlichkeiten durch Lehrkräfte im Sekundarbereich II (2023)

Anzahl der Länder und subnationalen Einheiten, in öffentlichen Einrichtungen



Anmerkung: „Obligatorisch für einige" gibt an, dass die spezifische Aufgabe oder Zuständigkeit nach Ermessen der einzelnen Schulen oder in manchen subnationalen Einheiten verpflichtend ist. „Finanzieller Anreiz" bedeutet, dass die Aufgabe zu einer Vergütung oder zusätzlichen Zahlungen für die Lehrkräfte führt.
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.
Daten s. Tabellen D4.3 und D4.4 im Internet. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). StatLink: https://stat.link/st4pzh

bereich II führt die Wahrnehmung dieser Aufgaben in 5 oder weniger Ländern zu einer zusätzlichen Zahlung oder Zulage (weniger als 12 % der Länder, in denen diese Aufgaben entweder obligatorisch oder freiwillig sind). 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 sowie Tab. D4.4 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 dieser Länder und subnationalen Einheiten kann die Beteiligung am Schulmanagement oder an sonstigen Managementaufgaben zu zusätzlichen Vergütungen für Lehrkräfte führen. In einigen Ländern ist als Ausgleich für die zusätzliche Arbeitsbelastung durch sonstige Zuständigkeiten ergänzend dazu eine Reduzierung der zu unterrichtenden Zeitstunden möglich (Abb. D4.4 sowie Tab. D4.4 im Internet).

Kasten D4.3

Anforderungen und Anreize für Lehrkräfte, Beratungsaufgaben in Sekundarbereich II zu übernehmen

Beratung der Schülerinnen und Schüler – einschließlich Betreuung, virtuelle Beratung, Berufsberatung und Delinquenzprävention – ist eine gemeinsame Aufgabe von Lehrkräften in OECD-Ländern und subnationalen Einheiten, und viele Studien belegen ihre Rolle bei der Förderung des Zugangs zu Bildungs- und Berufschancen für Schülerinnen und Schüler mit den unterschiedlichsten Hintergründen (OECD, 2022[4]). Unabhängig davon, ob die Lehrkräfte für die Übernahme dieser Verantwortung entschädigt werden (durch reduzierte Unterrichtszeit oder finanzielle Anreize), müssen die Lehrkräfte über eine angemessene und hochwertige Ausbildung verfügen, wenn die Beratung der Schülerinnen und Schüler ihr Potenzial zur Verbesserung der Bildungsgerechtigkeit entfalten soll (OECD, 2022[4]).

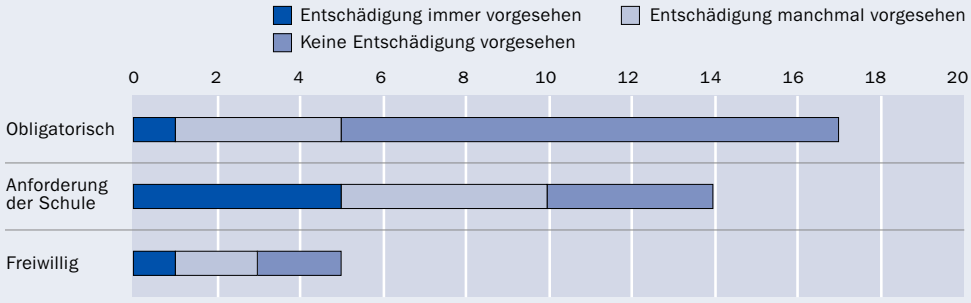
Wie bei allen nicht unterrichtenden Tätigkeiten und Verantwortlichkeiten von Lehrkräften unterscheiden sich die Bildungssysteme darin, ob sie Lehrkräften vorschreiben, Beratungsaufgaben zu übernehmen, und ob oder wie sie dafür entschädigt werden. In den Ländern und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten und in denen die Lehrkräfte die Möglichkeit haben, Beratungsaufgaben zu übernehmen, ist diese Aufgabe entweder für alle Lehrkräfte verpflichtend oder liegt in mindestens zwei Drittel der Länder im Elementarbereich (ISCED 02) und in fast drei Viertel der Länder im Sekundarbereich II im Ermessen der Schulen (Abb. D4.5 sowie Tab. D4.4 im Internet).

Die Bildungssysteme unterscheiden sich in ihrem Angebot an Beratung im Sekundarbereich II. In Belgien (fläm.), Irland, Island, Polen und der Türkei sind die Lehrkräfte weder verpflichtet noch werden ihnen Anreize (in Form von finanziellen Zulagen oder reduzierter Unterrichtszeit) geboten, Beratungsaufgaben zu übernehmen, obwohl den Schülerinnen und Schülern diese Dienstleistung häufig auf anderem Wege zur Vemfü-

Abbildung D4.5

Anforderungen und Anreize für Lehrkräfte, Beratungsaufgaben im Sekundarbereich II zu übernehmen (2023)

Anzahl der Länder und subnationalen Einheiten, in öffentlichen Einrichtungen



Anmerkung: Länder und subnationale Einheiten mit fehlenden Daten oder für die eine Beratung von Schülerinnen und Schülern nicht vorgeschrieben oder nicht freiwillig ist, sind ausgeschlossen. „Obligatorisch" bedeutet, dass die Beratung von Schülerinnen und Schülern eine Aufgabe/Verantwortung ist, die von allen Lehrkräften übernommen werden muss. „Anforderung der Schule" bedeutet, dass die Beratung von Schülerinnen und Schülern eine Aufgabe/Verantwortung ist, die von den Lehrkräften nach dem Ermessen der einzelnen Schulen bzw. in einigen subnationalen Einheiten wahrgenommen wird. „Freiwillig" bedeutet, dass die Beratung von Schülerinnen und Schülern für Lehrkräfte nicht verpflichtend ist, aber Lehrkräfte können sich freiwillig für diese Aufgabe/Verantwortung melden. Kürzungen der Unterrichtszeit oder Zulagen/Zusatzvergütungen, die Lehrkräften für die Beratung gewährt werden, gelten als „Entschädigung".

Daten s. Tab. D4.4 im Internet. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). StatLink: https://stat.link/st4pzh

gung gestellt wird. In der Türkei beispielsweise sind psychologische Beratungs- und Orientierungsdienstleistungen in Schulen aller Bildungsbereiche verfügbar. Auch in Irland gibt es keine Anforderungen an die Lehrkräfte für die Beratung, aber die Verbesserung der Verfügbarkeit von Beratungsdienstleistungen in Schulen mit einer hohen Dichte benachteiligter Schülerinnen und Schüler ist ein wichtiges Element in Programmen zur Verbesserung der Chancengerechtigkeit (OECD, 2012[5]).

In Belgien (frz.), Deutschland, Mexiko, der Slowakei und Tschechien ist die Beratung der Schülerinnen und Schüler für Lehrkräfte freiwillig, aber die Anreize dafür sind von Land zu Land unterschiedlich. In Deutschland und Tschechien können Lehrkräfte unter bestimmten Umständen (z. B. wenn sie die geforderte Berufsausbildung in Tschechien absolvieren) in den Genuss einer reduzierten Unterrichtszeit oder eines finanziellen Ausgleichs kommen, während es in Belgien (frz.) und in Mexiko keine solchen Anreize gibt. In der Slowakei haben Lehrkräfte, die freiwillig an der Beratung mitwirken, Anspruch auf eine reduzierte Unterrichtszeit, und die Schulen haben die Möglichkeit, einen direkten finanziellen Ausgleich zu gewähren (Tab. D4.4 im Internet).

In 14 Ländern und subnationalen Einheiten entscheiden die Schulen, ob die Beratung der Schülerinnen und Schüler zu den Aufgaben der Lehrkräfte gehört. Auch die Frage, ob den Lehrkräften eine Entschädigung für diese Verantwortung angeboten wird, ist in diesen Ländern unterschiedlich geregelt. In 4 dieser Länder (Australien, Israel, Österreich und Rumänien) müssen die Schulen den Lehrkräften, die an der Beratung mitwirken, einen finanziellen Ausgleich gewähren. In weiteren 17 Ländern und subnationalen Einheiten gehört die Beratung ausdrücklich zu den Aufgaben der Lehrkräfte, und in 12 dieser Länder (Bulgarien, Estland, Finnland, Griechenland, Japan, Kolumbien, Lettland, Peru, Portugal, Schottland [Vereinigtes Königreich], der Schweiz und Slowenien) erhalten die Lehrkräfte keine Vergütung für diese Aufgabe. In 4 Ländern (Costa Rica, Republik Korea, Luxemburg und Spanien) ist die Beratung eine Verpflichtung der Lehrkräfte, und die Schulen können selbst entscheiden, ob und wie sie die Lehrkräfte für diese Aufgabe entschädigen. Frankreich ist das einzige Land, in dem die Beratung sowohl zu den Kernaufgaben der Lehrkräfte gehört als auch zum Anspruch der Lehrkräfte auf eine feste jährliche Gehaltszulage beiträgt (*Indemnité de suivi et d'accompagnement des élèves* für Lehrkräfte des Elementarbereichs [ISCED 02] und Primarbereichs und *Indemnité de suivi et d'orientation des élèves* für Lehrkräfte im Sekundarbereich) (Tab. D4.4 im Internet).

Definitionen

Tatsächlich unterrichtete Zeitstunden stehen für die durchschnittliche Zahl an Zeitstunden pro Jahr, die eine Vollzeitlehrkraft eine Gruppe oder Klasse von Schülerinnen und 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 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 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 Schülerinnen und Schüler, wie Haus- und Klassenarbeiten
- Zeit, die in direktem Zusammenhang mit dem Unterricht und anderen unterrichtsbezogenen Tätigkeiten steht, z. B. Unterrichtsvorbereitung, Beratung der Schülerinnen und Schüler, Korrekturen von Haus- und Klassenarbeiten, Tätigkeiten zur beruflichen Weiterbildung, Besprechungen mit den Eltern, Konferenzen der Lehrkräfte 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 Kapitel 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 Arbeiten der Schülerinnen und Schüler) berücksichtigt werden. Andere wichtige Parameter, wie z. B. die Zahl der unterrichteten Fächer, die Zahl der zu unterrichtenden Schülerinnen und Schüler und wie viele Jahre eine einzelne Lehrkraft dieselben Schülerinnen und Schüler unterrichtet, sollten ebenfalls berücksichtigt werden.

Weiterführende Informationen s. *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018* (OECD, 2018[6]) sowie für länderspezifische Hinweise s. *Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes* (https://doi.org/10.1787/d7f76adc-en).

Quellen

Die Daten stammen aus der OECD/INES/NESLI-Erhebung 2023 zur Arbeitszeit von Lehrkräften und beziehen sich auf das Berichtsjahr für Bildungsgänge 2022/2023 (Informationen zu den gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Verpflichtungen) bzw. auf das Berichtsjahr für Bildungsgänge 2021/2022 (Daten zu tatsächlich erbrachten Leistungen), soweit nicht anders angegeben.

Weiterführende Informationen

OECD (2024), "Education and Skills", *OECD Data Explorer, http://data-explorer.oecd.org/s/5q* (Zugriff am 10. September 2024). [2]

OECD (2023), *Bildung auf einen Blick 2023: OECD-Indikatoren,* wbv Publikation, Bielefeld, *https://doi.org/10.3278/6001821qw*. [1]

OECD (2022), *Education Policy Outlook 2022: Transforming Pathways for Lifelong Learners,* OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/c77c7a97-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*. [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*. [6]

OECD (2012), *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools,* OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/9789264130852-en*. [5]

Tabellen Kapitel D4

StatLink: https://stat.link/st4pzh

- Tabelle D4.1: Organisation der Unterrichtszeit der Lehrkräfte (2023)
- Tabelle D4.2: Organisation der Arbeitszeit der Lehrkräfte (2023)
- **WEB** Table D4.3: Teachers' tasks, by level of education (Aufgaben der Lehrkräfte, nach Bildungsbereich) (2023)
- **WEB** Table D4.4: Teachers' other responsibilities, by level of education (Sonstige Aufgaben von Lehrkräften, nach Bildungsbereich) (2023)

Datenstand: 14. Juni 2024. Aktualisierte Daten und weitere Untergliederungen s. *http://data-explorer.oecd.org/s/5q*, OECD-Bildungsdatenbank.

Tabelle D4.1

Organisation der Unterrichtszeit der Lehrkräfte (2023)

Anzahl 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, allgemeinbildend	Sekundarbereich II, allgemeinbildend	Sekundarbereich II, berufsbildend	Elementarbereich (ISCED 02)	Primarbereich	Sekundarbereich I, allgemeinbildend	Sekundarbereich II, allgemeinbildend	Sekundarbereich II, berufsbildend	Elementarbereich (ISCED 02)	Primarbereich	Sekundarbereich I, allgemeinbildend	Sekundarbereich II, allgemeinbildend	Sekundarbereich II, berufsbildend
	(1)	(2)	(3)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(17)	(18)
OECD Länder															
Australien[1]	m	41	40	41	m	m	197	197	196	m	m	861	813	794	m
Österreich[1]	m	37	37	37	37	m	178	178	178	178	m	783	619	582	582
Kanada	m	37	37	37	m	m	184	184	184	m	m	m	m	m	m
Chile[2]	38	38	38	38	38	180	180	180	180	180	1006	1006	1006	1006	1006
Kolumbien[1]	40	40	40	40	40	188	188	188	188	188	752	940	827	827	827
Costa Rica[1]	42	42	42	42	42	198	198	198	198	198	812	1228	1267	1267	1267
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	698	690	m	m
Estland[1]	46	35	35	35	40	225	172	172	172	197	1350	585	619	654	a
Finnland[3]	m	38	38	38	a	m	187	187	187	a	m	673	595	561	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	642	620	617
Griechenland[2]	36	36	36	36	36	174	174	175	175	175	661	661	613	613	613
Ungarn[2]	43	38	38	38	38	205	183	183	180	183	1312	659	659	648	659
Island[1]	46	36	36	36	36	219	180	180	180	180	1445	624	624	576	576
Irland[1]	m	36	33	33	m	m	181	165	165	m	m	905	704	704	m
Israel[1]	36	36	35	35	35	179	179	173	173	173	1011	829	692	643	643
Italien[3]	42	39	39	39	39	189	174	174	174	174	945	766	626	626	626
Japan[4]	m	40	40	39	39	m	202	202	196	196	m	745	606	507	507
Republik Korea[3]	36	38	38	38	38	180	190	190	190	190	757	671	517	539	526
Lettland[5]	39	33	35	35	44	190	160	170	170	215	1368	439	457	475	1090
Litauen[2]	a	35	37	35	a	a	172	182	172	a	a	826	874	826	a
Luxemburg[1]	36	36	36	36	36	176	176	176	176	176	880	810	739	739	739
Mexiko[1]	42	42	42	36	36	190	190	190	172	172	505	760	988	843	688
Niederlande[2]	40	40	40	40	40	200	200	200	200	200	940	940	720	720	m
Neuseeland[1]	m	39	38	38	m	m	191	190	188	m	m	917	834	752	m
Norwegen[2]	a	38	38	38	38	a	190	190	190	190	a	741	663	523	595
Polen[2]	45	37	37	37	37	218	178	178	176	176	1090	601	481	475	475
Portugal[2]	38	38	36	36	36	178	178	168	168	168	890	801	616	616	616
Slowakei[1]	44	38	38	38	38	211	183	183	183	183	1182	695	641	604	604
Slowenien[1]	46	38	38	38	38	220	190	190	190	190	1320	627	627	570	570
Spanien[1]	37	37	37	37	37	176	176	176	176	176	854	854	656	656	656
Schweden	47	a	a	a	a	227	a	a	a	a	m	a	a	a	a
Schweiz[5]	39	39	39	39	39	188	188	188	188	188	769	788	750	638	713
Türkei[1]	36	36	36	36	36	180	180	180	180	180	898	718	503	503	951
Vereinigte Staaten[5,6]	36	36	36	36	a	178	178	179	178	a	900	908	893	888	a
Subnationale Einheiten															
Belgien (fläm.)[3]	37	37	37	37	37	176	176	178	178	178	704	704	646	604	633
Belgien (frz.)[1]	37	37	37	37	37	177	177	177	177	177	766	708	646	612	646
England (UK)	38	38	38	38	a	190	190	190	190	a	a	a	a	a	a
Schottland (UK)[2]	38	38	38	38	a	190	190	190	190	a	855	855	855	855	a
OECD-Durchschnitt	**40**	**38**	**38**	**37**	**38**	**194**	**183**	**183**	**182**	**185**	**1007**	**773**	**706**	**679**	**695**
Partner- und/oder Beitrittsländer															
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
Bulgarien[1]	36	33	34	35	35	180	160	165	170	170	1080	414	444	490	491
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kroatien	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
Peru	39	39	39	39	m	168	168	168	168	m	756	756	882	890	m
Rumänien[2]	36	36	36	36	37	171	171	171	171	176	641	513	513	513	704
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
EU25-Durchschnitt	**41**	**37**	**37**	**37**	**38**	**196**	**178**	**179**	**178**	**183**	**1067**	**703**	**632**	**618**	**646**
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Die Daten zu den berufsbildenden Bildungsgängen im Sekundarbereich I (Spalten 4, 10 und 16) sind im Internet verfügbar (s. StatLink).

1. Typische Unterrichtszeit (Unterrichtszeit, die von den meisten Lehrkräften verlangt wird, wenn keine besonderen Umstände für die Lehrkräfte zutreffen). 2. Maximale Unterrichtszeit. 3. Mindestunterrichtszeit. 4. Durchschnittliche am Anfang des Schuljahrs in den einzelnen Schulen geplante zu unterrichtende Zeitstunden. 5. Tatsächlich unterrichtete Zeitstunden (Lettland: außer im Elementarbereich). 6. Referenzjahr 2021.

Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik sowie Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). Daten und weitere Untergliederungen s. http://data-explorer.oecd.org/s/5q, OECD-Bildungsdatenbank.

StatLink: https://stat.link/st4pzh

Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise zur Lektüre.

Tabelle D4.2

Organisation der Arbeitszeit der Lehrkräfte (2023)

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)					Gesetzlich bzw. vertraglich vereinbarte Gesamtarbeitszeit (in Zeitstunden)				
	Elementarbereich (ISCED 02)	Primarbereich	Sekundarbereich I, allgemeinbildend	Sekundarbereich II, allgemeinbildend	Sekundarbereich II, berufsbildend	Elementarbereich (ISCED 02)	Primarbereich	Sekundarbereich I, allgemeinbildend	Sekundarbereich II, allgemeinbildend	Sekundarbereich II, berufsbildend
	(1)	(2)	(3)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(11)	(12)
OECD Länder										
Australien	m	1301	1298	1298	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	1848	1848	1848	1848	1848	1980	1980	1980	1980	1980
Kolumbien	1152	1152	1152	1152	1152	1720	1720	1720	1720	1720
Costa Rica	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Tschechien	a	a	a	a	a	1688	1688	1688	1688	1688
Dänemark	1643	1643	1643	1643	1643	1643	1643	1643	1643	1643
Estland	1610	a	a	a	a	1610	1540	1540	1540	1540
Finnland	m	811	733	680	1125	a	a	a	a	1500
Frankreich[1]	954	954	a	a	a	1607	1607	1607	1607	1607
Deutschland	a	a	a	a	a	1778	1778	1778	1778	1778
Griechenland	1110	1110	1158	1158	1158	a	a	a	a	a
Ungarn	1476	1171	1171	1152	1171	1664	1664	1664	1664	1712
Island	1704	1650	1650	1672	1672	1704	1704	1704	1752	1752
Irland	m	1067	806	806	m	a	a	a	a	a
Israel	1047	1216	1177	1269	1269	1047	1216	1177	1269	1269
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	a	a	a	a	a	1512	1512	1512	1512
Luxemburg	1068	998	827	827	827	1508	1402	1197	1197	1197
Mexiko	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Niederlande	a	a	a	a	a	1659	1659	1659	1659	1659
Neuseeland	m	1536	1528	1520	m	a	a	a	a	a
Norwegen	a	1300	1225	1150	1150	a	1688	1688	1688	1688
Polen	a	a	a	a	a	1744	1424	1424	1408	1408
Portugal	1045	956	816	816	816	1342	1342	1292	1292	1292
Slowakei	m	m	m	m	m	1590	1590	1590	1590	1590
Slowenien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Spanien	1137	1137	1126	1126	1126	1406	1406	1406	1406	1406
Schweden	1792	1360	1360	1360	1360	a	1767	1767	1767	1767
Schweiz[1]	a	a	a	a	a	1810	1810	1810	1810	1810
Türkei[1]	978	798	733	733	1181	1584	1584	1584	1584	1584
Vereinigte Staaten[2]	1448	1443	1453	1459	a	m	m	m	m	a
Subnationale Einheiten										
Belgien (fläm.)	915	950	811	761	795	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**	**1578**	**1560**	**1572**	**1577**	**1587**
Partner- und/oder Beitrittsländer										
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	m	m	m	m	m	a	a	a	a	a
Bulgarien	a	a	a	a	a	1520	1520	1520	1520	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kroatien	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
Peru	968	968	1129	1129	m	968	968	1129	1129	a
Rumänien	749	513	513	513	704	1368	1368	1368	1368	1368
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
EU25-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**1553**	**1511**	**1528**	**1527**	**1529**
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Die Daten zu den berufsbildenden Bildungsgängen im Sekundarbereich I (Spalten 4 und 10) sind im Internet verfügbar (s. StatLink).

1. Die Anforderungen an die Gesamtarbeitszeit beziehen sich auf die von Beamten. 2. Referenzjahr 2021.

Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik sowie Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). Daten und weitere Untergliederungen s. http://data-explorer.oecd.org/s/5q, OECD-Bildungsdatenbank.

StatLink: https://stat.link/st4pzh

Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise zur Lektüre.

Kapitel D5

Wie ist die Zusammensetzung der Lehrerschaft und wie ist die Lage der Länder in Bezug auf den Lehrkräftemangel?

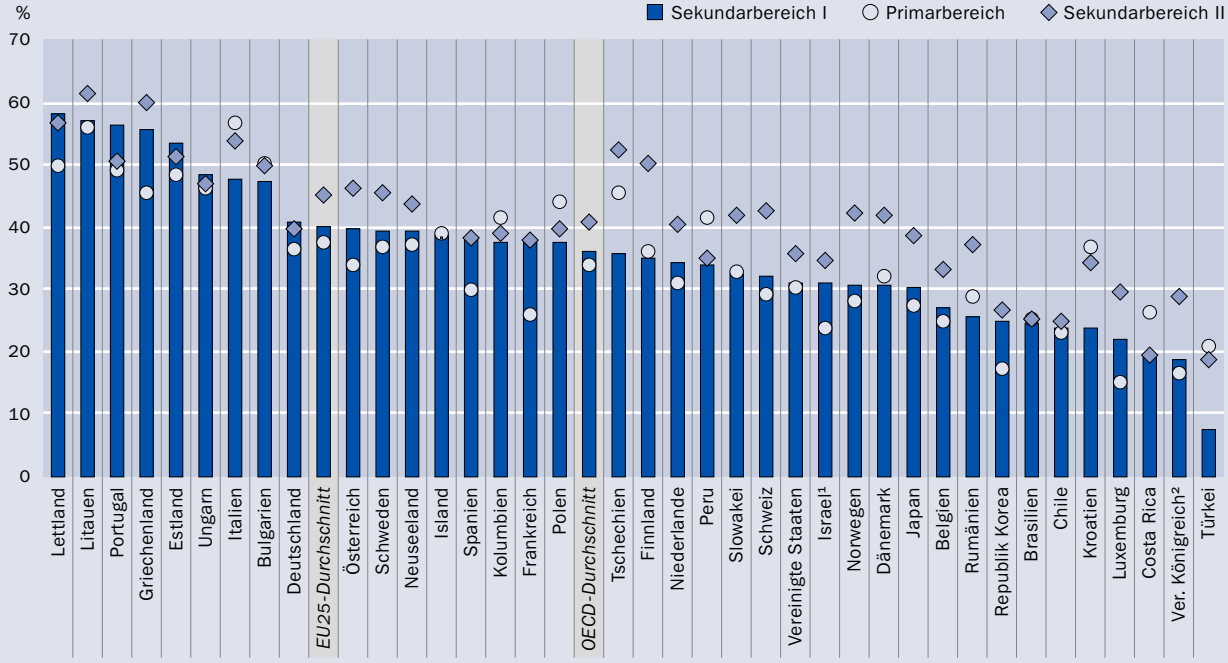
Zentrale Ergebnisse

- Von den 21 Ländern mit verfügbaren Daten berichteten 18, dass sie zu Beginn des Berichtsjahrs für Bildungsgänge 2022/2023 mit einem Lehrkräftemangel konfrontiert waren, während nur Griechenland, die Republik Korea und die Türkei keinen Mangel meldeten.
- Die Alterung des Lehrpersonals ist im Sekundarbereich ausgeprägter als im Primarbereich. Im Durchschnitt nimmt in den OECD-Ländern der Anteil an älteren Lehrkräften (50 Jahre und älter) mit steigendem Bildungsbereich zu: von 34 % im Primarbereich auf 36 % im Sekundarbereich I und 41 % im Sekundarbereich II.
- Männer unterrichten häufiger im Sekundarbereich als in den unteren Bildungsbereichen. Im Durchschnitt sind weniger als 5 % der Lehrkräfte im Elementarbereich Männer. Dieser Anteil steigt auf 17 % im Primarbereich, auf 32 % im Sekundarbereich I und auf 40 % im Sekundarbereich II.

Abbildung D5.1

Anteil der Lehrkräfte über 49 Jahre, nach Bildungsbereich (2022)

Öffentliche und private Bildungseinrichtungen



1. Angaben zum Sekundarbereich I und II umfassen nur öffentliche Bildungseinrichtungen. 2. Berufsbildende Bildungsgänge des Sekundarbereichs II enthalten berufsbildende Bildungsgänge in anderen Bildungsbereichen.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils der Lehrkräfte im Sekundarbereich I, die über 49 Jahre alt sind.

Daten s. Tabelle D5.3. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). StatLink: https://stat.link/dj257i

Kontext

Probleme bei der Anwerbung von Lehrkräften sind in den OECD-Ländern zu einem wichtigen Thema geworden, wobei die meisten Länder zu Beginn des Berichtsjahrs häufig Lehrkräftemangel melden. Mängel im Bildungsbereich können aufgrund des besonderen Charakters des Lehrberufs schwieriger zu beseitigen sein als in anderen Sektoren. Diese Mängel sind das Ergebnis der rückläufigen Attraktivität des Lehrberufs, teils aufgrund der niedrigen Gehälter, des hohen Stresspegels, des zunehmenden bürokratischen Aufwands und der begrenzten Aufstiegsmöglichkeiten (OECD, 2020[1]). Die Lage wird durch die alternde Bevölkerung weiter verschärft, da sich viele Lehrkräfte dem Rentenalter nähern, wodurch umso dringenderer Bedarf hinsichtlich der Anwerbung neuer Lehrkräfte besteht, um Standards und Leistung aufrechterhalten zu können. Akute Schwierigkeiten bei der Anwerbung gibt es vor allem in ländlichen und benachteiligten Regionen, was zu Ungleichheiten bei der Bildungsqualität führt (OECD, 2023[2]). Die geschlechtsspezifische Unausgeglichenheit im Lehrberuf ist ein weiteres Problem. Männer sind im Elementar- und Primarbereich, Frauen hingegen in der höheren Bildung und als Führungskräfte unterrepräsentiert. Dies wirkt sich auf die Diversität der Rollenmodelle für die Bildungsteilnehmenden aus und spiegelt die allgemeineren Probleme hinsichtlich der Geschlechtergerechtigkeit am Arbeitsplatz wider. In diesem Kapitel werden all diese Fragen untersucht und es wird versucht, einige der bildungspolitischen Maßnahmen aufzuzeigen, die zur Bewältigung dieser Herausforderungen umgesetzt werden. Dieses Kapitel behandelt zudem das Auswahlverfahren der Lehrkräfte, das sich ebenfalls auf den Lehrkräftemangel auswirken kann.

Weitere wichtige Ergebnisse

- Bildungsteilnehmende, die beabsichtigen, Lehrkräfte in den Sekundarbereichen zu werden, schließen in 60 % der Länder mit einem Masterabschluss ab. Bewerberinnen und Bewerber müssen in ca. einem Drittel der Länder am Ende der Bildungsgänge zur Erstausbildung als Lehrkraft eine selektive Zulassungsprüfung bestehen.
- Seit dem Jahr 2013 ist in mehr als der Hälfte der OECD- und Partnerländer der Anteil der jungen Lehrkräfte rückläufig. Im Jahr 2022 machten junge Lehrkräfte bis zu 11 % des Lehrpersonals in den Bildungsbereichen vom Primar- bis zum Sekundarbereich II aus.
- In den 9 Ländern, die nur in einigen Fachbereichen einen Lehrkräftemangel meldeten, sind alle mit einem Mangel an Lehrkräften für Mathematik konfrontiert, während es keinen Mangel an Lehrkräften für Geschichte oder Geografie gibt.
- Die meisten Länder entscheiden sich dafür, nicht qualifizierte Lehrkräfte einzustellen, um die Auswirkungen des Lehrkräftemangels zu kompensieren. Nichtsdestotrotz sind die Anteile noch gering und machen in ca. zwei Drittel der Länder mit verfügbaren Daten weniger als 5 % aller Lehrkräfte im Primar- und Sekundarbereich und nur in Dänemark und Schweden mehr als 20 % aus.
- Im Durchschnitt sind in den Jahren 2022/2023 in den 15 OECD-Ländern und anderen subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten 7 % der vollständig qualifizierten Lehrkräfte aus ihrem Beruf ausgeschieden oder ins Rentenalter eingetreten.

Hinweis

Lehrkräftemangel bedeutet, dass zu Beginn des Berichtsjahrs für Bildungsgänge entweder einige freie Stellen nicht mit vollständig qualifizierten Lehrkräften besetzt wurden oder, in Ländern mit selektiven Zulassungsprüfungen, dass die Anzahl der verfügbaren Stellen für Lehrkräfte größer war als die Anzahl der Bewerberinnen und Bewerber, die die am Ende des vorhergehenden Berichtsjahrs durchgeführten selektiven Zulassungsprüfungen bestanden haben. Die Tatsache, dass bestimmte Stellen zu Jahresbeginn nicht besetzt sind, bedeutet nicht zwangsläufig, dass sie während des gesamten Berichtsjahrs unbesetzt bleiben. Da in diesem Kapitel die Gesamtgröße des Bildungssystems oder des Lehrpersonals nicht berücksichtigt werden, kann die Anzahl der vakanten Stellen auch verschiedene Auswirkungen auf die Länder haben. In diesem Kapitel werden nicht die Fehlzeiten der Lehrkräfte während des gesamten Jahrs oder die Vertretungsmechanismen berücksichtigt. Diese Faktoren können die Bildungskontinuität der Bildungsteilnehmenden stören und den Schulen Probleme dabei bereiten, für einen hochwertigen Unterricht zu sorgen.

Analyse und Interpretationen

Bildungswege zur vollständig qualifizierten Lehrkraft für den Sekundarbereich

Es gibt wesentliche Unterschiede zwischen den Ländern hinsichtlich der Qualifikationen, die für die Ausbildung zur Lehrkraft erforderlich sind, hinsichtlich der Selektivität ihrer Bildungsgänge zur Ausbildung als Lehrkraft, in Bezug darauf, wie streng Bewerberinnen und Bewerber während und am Ende ihrer Ausbildung beurteilt werden und wie sie den öffentlichen Schulen zugeordnet werden.

Qualifikationsniveau

In allen Ländern außer Japan beenden Bildungsteilnehmende, die Lehrkräfte im Sekundarbereich an öffentlichen Schulen werden möchten, den Bildungsgang zur Erstausbildung als Lehrkraft mit einem Bachelor- oder Masterabschluss, der die Standardanforderung für das Unterrichten darstellt. In Belgien (fläm.) und Japan können einige Lehrkräfte auch nach einem kurzen tertiären Bildungsgang im Sekundarbereich I unterrichten. Weltweit benötigen in ca. der Hälfte der 32 Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten alle Lehrkräfte des Sekundarbereichs einen Masterabschluss, während in den verbleibenden 40 % ein Bachelorabschluss ausreichend ist. Einige wenige OECD-Länder und andere subnationale Einheiten fordern unterschiedliche Qualifikationen von Lehrkräften für den Sekundarbereich I und II. Beispielsweise benötigen Lehrkräfte im Sekundarbereich I in Dänemark, in den Niederlanden und Rumänien in der Regel einen Bachelorabschluss, während diejenigen, die im Sekundarbereich II unterrichten möchten, einen Masterabschluss brauchen. Durch diese Differenzierung soll gewährleistet werden, dass Lehrkräfte des Sekundarbereichs II, die die Bildungsteilnehmenden auf den Tertiärbereich vorbereiten, über eine tiefere Fachkenntnis und höhere Bildungskompetenz verfügen (Tab. D5.1).

Zu Beginn des Berichtsjahrs 2022/2023 gab es keinen eindeutigen Zusammenhang zwischen den Anforderungen an die Qualifikation der Lehrkräfte und dem Anteil der unbesetzten Stellen. In den 3 Ländern, in denen zu Beginn des Berichtsjahrs kein Lehr-

kräftemangel herrschte – Griechenland, Republik Korea und Türkei –, wird jedoch nur ein Bachelorabschluss benötigt. In den 9 Ländern, in denen es in allen Fachbereichen unbesetzte Stellen für Lehrkräfte gab, ist dies nur für Lettland und Litauen zutreffend. Alle übrigen Länder verlangen für alle oder einen Teil ihrer Lehrkräfte des Sekundarbereichs einen Masterabschluss. Diese Zahlen müssen mit Vorsicht interpretiert werden, da der Lehrkräftemangel auch von Faktoren wie dem Gehalt, den Arbeitsbedingungen und dadurch, wie der Lehrberuf in der Gesellschaft geschätzt wird, beeinflusst wird. Obwohl also die Forderung nach einer höheren Qualifikation zum Lehrkräftemangel beitragen kann und es erschwert, diejenigen zu ersetzen, die aus dem Beruf ausscheiden, werden die Auswirkungen wesentlich durch andere Faktoren in den Bildungssystemen und auf den Arbeitsmärkten der Länder gemildert (Tab. D5.1 und Abb. D5.5).

Auswahlverfahren

Das Auswahlverfahren für angehende Lehrkräfte variiert zwischen den Ländern deutlich und spiegelt die verschiedenen Bildungsphilosophien und -prioritäten wider. Es können jedoch einige Tendenzen festgestellt werden. In ca. drei Viertel der Länder mit verfügbaren Daten gibt es ein Auswahlverfahren für die Aufnahme eines Bildungsgangs zur Erstausbildung als Lehrkraft. Zum Verfahren können selektive Zulassungsprüfungen, standardisierte Prüfungsergebnisse, Notendurchschnitte im Sekundarbereich oder Interviews zählen (s. Indikator D6 von *Bildung auf einen Blick 2022*, OECD, 2022[3]). Beispielsweise müssen in Estland und Finnland zukünftige Lehrkräfte eine Auswahlprüfung bestehen, bevor sie zum Bildungsgang zur Erstausbildung als Lehrkraft zugelassen werden, wodurch sichergestellt wird, dass sich nur diejenigen, die über die erforderlichen akademischen Kompetenzen verfügen, teilnehmen können (Tab. D5.1).

Die Auswahl kann auch am Ende des Bildungsgangs erfolgen. In ca. einem Drittel der Länder mit verfügbaren Daten – Argentinien, Brasilien, Dänemark (nur für den Sekundarbereich II), Frankreich, Japan, in der Republik Korea, in Rumänien, Spanien und in der Türkei – müssen die Bewerberinnen und Bewerber am Ende des Bildungsgangs zur Erstausbildung als Lehrkraft eine selektive Zulassungsprüfung absolvieren oder (im Fall Griechenlands) an einem Auswahlverfahren teilnehmen, um festzustellen, wer für eine Lehrtätigkeit an öffentlichen Schulen geeignet ist. In allen diesen Ländern gibt es, außer in Argentinien (Daten fehlen) und Frankreich, auch ein Auswahlverfahren zu Beginn des Bildungsgangs, was die Vorbereitung auf eine Laufbahn als Lehrkraft von Anfang bis Ende sehr anspruchsvoll gestaltet (Tab. D5.1). In Frankreich können Bildungsteilnehmende ihren Bildungsgang zur Erstausbildung als Lehrkraft ohne Auswahlverfahren zu Beginn oder während ihres Bildungsgangs abschließen, aber sie müssen eine staatliche Prüfung bestehen, um ihre Zulassung zu erhalten. Durch diesen Ansatz wird ein größerer Pool an Bewerberinnen und Bewerbern zugelassen, der den Bildungsgang zur Erstausbildung als Lehrkraft aufnehmen darf, während gleichzeitig sichergestellt wird, dass nur diejenigen unterrichten dürfen, die am kompetentesten sind (Tab. D5.1).

Einige wenige Länder – Griechenland, die Republik Korea, Rumänien, Spanien und die Türkei – haben mehrere Auswahlstufen: zu Beginn, während und am Ende des Bildungsgangs. In der Republik Korea müssen die Bildungsteilnehmenden beispielsweise einen Bachelorabschluss in Pädagogik erlangen, um sich für die Stufe 2 zu qualifizieren, und eine selektive Zulassungsprüfung bestehen, um von der Schulbehörde bestellt zu werden. Sie können dann mit mehr als 3-jähriger Lehrerfahrung eine intensive Ausbildung und Beurteilung durchlaufen, um die hohen Standards zu erfüllen, die für den Lehrberuf gefordert werden. Am Ende dieses Verfahrens absolvieren sie eine umfassende Abschlussprüfung,

um die Qualifikation als Lehrkraft Stufe 1 zu erhalten. Ziel dieses mehrstufigen Ansatzes ist es, hohe Standards während des gesamten Vorbereitungsprozesses für die Lehrtätigkeit zu halten und sicherzustellen, dass nur die besten Bewerberinnen und Bewerber den Beruf aufnehmen. In Spanien besteht die zweite Stufe des Bildungsgangs zur Erstausbildung als Lehrkraft für den Sekundarbereich in einem Masterabschluss in Pädagogik. Alle zukünftigen Lehrkräfte müssen, um diesen Masterabschluss zu erhalten, mindestens B1-Niveau in einer Fremdsprache entsprechend dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen vorweisen können (Tab. D5.1).

Zuweisung von Lehrkräften an Schulen

Das Verfahren zur Zuweisung zugelassener Lehrkräfte an Schulen variiert ebenfalls deutlich, wobei einige Länder den Schulen mehr Autonomie bei der Einstellung von Lehrkräften gewähren als andere. Im Allgemeinen ist es so, dass die Länder, in denen die Lehrkräfte am Ende des Ausbildungsprozesses ihre Zulassung nach einer selektiven Zulassungsprüfung erhalten, auch über eine nationale oder regionale Bildungsbehörde verfügen, die die Zuweisung von Lehrkräften an Schulen entsprechend Kriterien, die von Land zu Land verschieden sind, überwacht. Die Vorgehensweise ist nur in Argentinien, Dänemark und Japan anders. In Dänemark bewerben sich Lehrkräfte häufig direkt bei den Schulen auf offene Stellen. In Argentinien bewerben sich Lehrkräfte auf Stellen an öffentlichen Schulen im Sekundarbereich und die Auswahl erfolgt aufgrund ihrer Referenzen und früheren Leistungen, während die Lehrkräfte in Japan durch eine Prüfung in jeder Präfektur und jeder durch Regierungsverordnung bestimmten Stadt ausgewählt und den Schulen durch kommunale Schulbehörden zugewiesen werden (Tab. D5.1).

In Ländern ohne selektive Zulassungsprüfungen am Ende des Ausbildungsprozesses erfolgt die Einstellung der Lehrkräfte in den Schulen häufig dezentral, wobei sich die Lehrkräfte direkt bei der Schule oder über die lokale staatliche Behörde bewerben. Die Art und Weise, wie Lehrkräfte den Schulen zugewiesen werden, ist jedoch von Land zu Land verschieden. In Lettland bewerben sich qualifizierte Personen z. B. über Stellenanzeigen auf Stellen für Lehrkräfte und die Lehrkräfte werden dann von der Schulleitung ausgewählt. In Österreich werden die Lehrkräfte von den regionalen Bildungsbehörden (Bildungsdirektionen) eingestellt, aber die Schulleitung entscheidet bei ihrer Auswahl völlig eigenständig. In Neuseeland ist keine zentrale Behörde für die Einstellung von Lehrpersonal zuständig. Freie Stellen für Lehrkräfte auf nationaler Ebene werden vom Bildungsministerium über eine Online-Plattform namens Education Gazette beworben und die Bewerbungen auf die Stellen für Lehrkräfte erfolgen direkt bei den Schulen (Tab. D5.1).

In einigen wenigen Ländern – z. B. in Deutschland, in der Schweiz und in den Vereinigten Staaten – gibt es deutliche Unterschiede zwischen den subnationalen Regionen bei der Zuweisung von Lehrkräften an Schulen. In der Schweiz sind die Anstellungsbedingungen in den Kantonen unterschiedlich. Obwohl in allen Kantonen ein anerkanntes Diplom als allgemeine Voraussetzung für eine Stelle als Lehrkraft gilt (mit Ausnahmen, wenn Lehrkräftemangel besteht), unterscheiden sich die übrigen Anstellungsbedingungen, wie z. B. Gehalt oder Anzahl der Unterrichtszeitstunden, in den Kantonen voneinander. In den Vereinigten Staaten gibt es in den einzelnen Schulbezirken und Staaten verschiedene Bewerbungsverfahren für Stellen als Lehrkräfte und für die Zuweisung von Lehrkräften an Schulen. Die Lehrkräfte können sich direkt bei Schulen oder Bezirken auf offene Stellen bewerben oder sie können Online-Stellenbörsen und Personalbeschaffungs-Websites nutzen. Das Anwerbungs- und Einstellungsverfahren für Lehrkräfte ist nur in einigen Staaten der Vereinigten Staaten zentralisiert, wie auch in einigen Bundesländern in Deutschland (Tab. D5.1).

Start in den Lehrberuf

Die Länder unterscheiden sich auch darin, ob die Lehrkräfte ihren Lehrberuf direkt nach dem Abschluss aufnehmen dürfen oder weitere Ausbildungs- oder Probezeiten absolvieren müssen. Weitere Maßnahmen können der Erwerb einer Berechtigung oder Zulassung für die Lehrtätigkeit (zusätzlich zu den betreffenden akademischen Qualifikationen), bestandene Prüfungen und/oder der erfolgreiche Abschluss einer Einarbeitungs- oder Probezeit sein.

In mehr als einem Drittel der 31 Länder mit verfügbaren Daten müssen neu zugelassene Lehrkräfte eine Probezeit absolvieren, bevor sie selbstständig unterrichten dürfen (Tab. D5.1). Diese Probezeit dient als Einarbeitungsphase, in der die neuen Lehrkräfte unter Aufsicht praktische Erfahrung sammeln und ihre Lehrkompetenzen weiterentwickeln können. Neue Lehrkräfte in Australien durchlaufen beispielsweise eine vorläufige Registrierungsphase, in der sie unter Anleitung erfahrener Kollegen und Kolleginnen arbeiten, bevor sie die volle Zulassung erhalten.

Im Gegensatz dazu dürfen zugelassene Lehrkräfte in anderen Ländern direkt ohne formelle Probezeit unterrichten (Tab. D5.1). Das bedeutet nicht notwendigerweise, dass sie zu Beginn ihrer Karriere keine Unterstützung erhalten. In Finnland sind z. B. Lehrkräfte, die einen strengen Bildungsgang zur Erstausbildung als Lehrkraft absolviert haben, die das Sammeln umfangreicher praktischer Unterrichtserfahrung beinhaltet, vollständig qualifiziert, selbstständig zu unterrichten, sobald sie die Zulassung erhalten haben. Sie erhalten jedoch in den ersten Jahren weiterhin Unterstützung beim Erlernen der Grundlagen des Berufes.

Lehrpersonal

Lehrkräfte nach Alter

Das Durchschnittsalter der Lehrkräfte und der Anteil junger und älterer Lehrkräfte sind wichtige Kennzahlen bezüglich der Fähigkeit eines Landes, sein Lehrpersonal zu erneuern. Ein höherer Altersdurchschnitt und ein größerer Anteil älterer Lehrkräfte impliziert eine bevorstehende Welle des Renteneintritts, die einen bestehenden Lehrkräftemangel verschlimmern kann. Gleichzeitig weist ein geringer Anteil an jungen Lehrkräften, die soeben den Beruf aufgenommen haben, auf Herausforderungen bei der Anwerbung neuer kompetenter Arbeitskräfte hin, was Anlass zur Besorgnis gibt, ob ein angemessener Bestand an Lehrpersonal aufrechterhalten werden kann.

Daten zeigen, dass das Durchschnittsalter der Lehrkräfte im Bereich Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) von 42 Jahren bis zu 46 Jahren im Sekundarbereich II reicht. Das Durchschnittsalter des Lehrpersonals ist seit dem Jahr 2013 in sämtlichen Bildungsbereichen aller Länder mit Ausnahme von 6 Ländern gestiegen. Die größten Veränderungen konnten dabei in Litauen und Ungarn (Anstieg von 2 Jahren) sowie in Portugal (5 Jahre) festgestellt werden (s. OECD-Bildungsdatenbank, Personaldaten nach Alter).

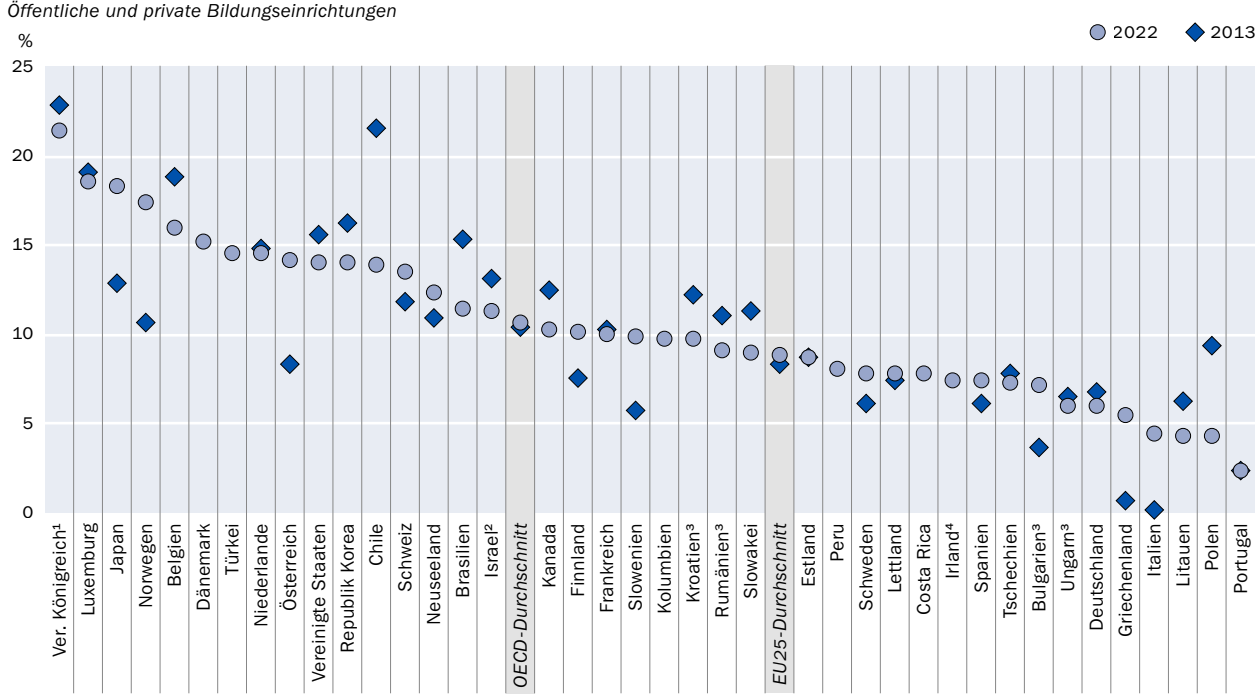
Junge Lehrkräfte

Junge Lehrkräfte – bis 29 Jahre – machen mit durchschnittlich nur 11 % in allen Bildungsbereichen nur einen geringen Anteil des Lehrpersonals aus. Der Anteil junger Lehrkräfte ist im Bereich Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung am höchsten (18 %) und im Sekundarbereich II (berufsbildende Bildungsgänge) am geringsten, wo junge Lehrkräfte nur 7 % des gesamten Lehrpersonals ausmachen. Im Sekundarbereich II ist in ca. 70 % der Länder der Anteil der jungen Lehrkräfte in allgemeinbildenden Bildungsgängen höher als in berufsbildenden Bildungsgängen.

Abbildung D5.2

Entwicklungstendenzen des Anteils der Lehrkräfte bis 29 Jahre im Primar- bis Sekundarbereich II (2013 und 2022)

Öffentliche und private Bildungseinrichtungen



1. Berufsbildende Bildungsgänge des Sekundarbereichs II umfassen berufsbildende Bildungsgänge in anderen Bildungsbereichen. 2. Angaben zum Sekundarbereich I und II umfassen nur öffentliche Bildungseinrichtungen. 3. Referenzjahr nicht 2013. Weitere Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle. 4. Angaben für alle Bildungsbereiche umfassen nur öffentliche Bildungseinrichtungen.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils der Lehrkräfte bis 29 Jahre im Jahr 2022.

Daten s. Tabelle D5.2. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). StatLink: https://stat.link/dj257i

Seit dem Jahr 2013 kam es in mehr als der Hälfte der OECD- und Partnerländer (d. h. 21 von 34) vom Primar- bis zum Sekundarbereich II zu einem Rückgang des Anteils junger Lehrkräfte. In Chile war der Rückgang am stärksten, um 7 Prozentpunkte von 21 auf 14 %. In Japan, Österreich und Norwegen stieg der Anteil der jungen Lehrkräfte hingegen seit dem Jahr 2013 um mehr als 5 Prozentpunkte (Abb. D5.2). Der Anteil junger Lehrkräfte ist im Tertiärbereich besonders gering. Das liegt teilweise daran, dass die für die Tätigkeit erforderlichen Qualifikationen im Tertiärbereich häufig höher als in anderen Bildungsbereichen sind. In Japan und in der Republik Korea machen Lehrkräfte bis 29 Jahre mehr als die Hälfte der Lehrkräfte im Bereich der FBBE für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) aus, aber weniger als 3 % im Tertiärbereich (Tab. D5.2).

Junge Lehrkräfte werden am Anfang ihrer beruflichen Laufbahn oft mit verschiedenen Schwierigkeiten konfrontiert. Viele junge Lehrkräfte scheiden frühzeitig wegen Burn-outs, wegen der hohen Arbeitsbelastung und der pädagogischen Verantwortung, wegen der geringen Selbstwirksamkeit in Bezug auf die Klassenleitung und wegen des Gefühls der Isolation aus dem Beruf aus (Hogan & White, 2021[4]). Aufgrund der niedrigen Gehälter, insbesondere zu Beginn ihrer beruflichen Laufbahn, können junge Lehrkräfte Kinderbetreuung und Elternschaft nur schwer mit ihrem Beruf vereinen. Das kann dazu führen, dass Lehrkräfte in jungen Jahren aus dem Beruf ausscheiden, wodurch sich der Lehrkräftemangel verschärft (Diliberti, Schwartz and Grant, 2021[5]).

Ältere Lehrkräfte

Ein größerer Anteil an älteren Lehrkräften – ab 50 Jahren – impliziert, dass eine große Anzahl von Ruheständen bevorsteht, wodurch sich ein aktuell bestehender Mangel verschärfen kann. Umgekehrt kann ein rückläufiger Anteil an älteren Lehrkräften darauf hinweisen, dass mehr Lehrkräfte früh aus dem Beruf ausscheiden oder dass eine große Gruppe älterer Lehrkräfte soeben durch neue Lehrkräfte ersetzt wurde.

Im Durchschnitt machen in allen Bildungsbereichen Lehrkräfte im Alter ab 50 Jahren mehr als ein Drittel des gesamten Lehrpersonals aus. Konkret sind 34 % der Lehrkräfte im Primarbereich, 36 % im Sekundarbereich I und mehr als 40 % im Sekundarbereich II und im Tertiärbereich 50 Jahre und älter. In Japan und in der Republik Korea, wo der Anteil älterer Lehrkräfte in FBBE für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) weniger als 15 % ausmacht, beläuft er sich im Tertiärbereich auf nahezu 50 %. In einigen Ländern sind jedoch andere Entwicklungstendenzen zu verzeichnen. In Deutschland sind z. B. weniger als 30 % der Lehrkräfte sowohl im Bereich FBBE als auch im Tertiärbereich 50 Jahre oder älter, während knapp die Hälfte der Lehrkräfte im postsekundaren, nicht tertiären Bereich älter sind (Tab. D5.3 und Abb. D5.1).

Der Anteil älterer Lehrkräfte ist in den Jahren 2013 bis 2022 in allen Bildungsbereichen in 11 von 19 Ländern mit für beide Jahre vergleichbaren Daten gestiegen (s. OECD-Bildungsdatenbank, Personaldaten nach Alter). Diese Entwicklungstendenz zeichnet sich besonders stark im Bereich der FBBE-Angebote für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) und im Sekundarbereich II ab, wo der Anteil in allen außer in 7 Ländern gestiegen ist. Diese Entwicklungstendenz vor allem im FBBE-Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) kann mit dem Rückgang des Bevölkerungsanteils der Kinder ab 3 Jahren in den letzten Jahrzehnten in Verbindung gebracht werden. Wenn es zu einem Rückgang der gesamten Bildungsbeteiligung kommt, ist es wahrscheinlicher, dass das Alter der Lehrkräfte steigt, da weniger Lehrkräfte benötigt werden, um die in den Ruhestand gehenden zu ersetzen. In Portugal, einem Land mit alternder Bevölkerung und geringer Geburtenrate, ist die Anzahl der Kinder, die an einem Bildungsbereich teilnehmen, beispielsweise stark gefallen, insbesondere die der Kinder bis 4 Jahre. Das erklärt zum Teil, weshalb der Anteil der Lehrkräfte für FBBE-Angebote für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02), die 50 Jahre und älter sind, von 26 auf 30 % gestiegen ist, während der Anteil der Lehrkräfte bis 29 Jahre in den Jahren 2013 bis 2022 von 21 auf 18 % gefallen ist (Tab. D5.2 , Tab. D5.3 und OECD-Bildungsdatenbank, Personaldaten nach Alter).

Außer dem Bedarf an Lehrkräften, um die in den Ruhestand gehenden Lehrkräfte zu ersetzen, hat das Alter des Lehrpersonals auch andere wichtige politische Auswirkungen, insbesondere für den Sekundar- und den Tertiärbereich. Zum Beispiel ist es wahrscheinlicher, dass jüngere Lehrkräfte die Fähigkeiten besitzen, Informations- und Kommunikationstechnologien effektiv im Klassenzimmer einzusetzen. Ältere Lehrkräfte, die möglicherweise nicht so gut mit Informations- und Kommunikationstechnologien vertraut sind, haben Probleme, diese ohne eine ausreichende technische Unterstützung oder entsprechende Weiterbildung in ihrem Unterricht einzusetzen (Diliberti, Schwartz and Grant, 2021[5]). Um diese Schwierigkeiten zu überwinden, müssen die Länder ihre Weiterbildungsgänge so anpassen, dass sie den Besonderheiten ihres Lehrpersonals entsprechen.

Lehrkräfte nach Geschlecht

In den OECD- und Partnerländern machen Frauen die überwiegende Mehrheit des Lehrpersonals aus. Das kann nicht nur wegen der Auswirkungen, die eine unausgeglichene

Verteilung des Geschlechts der Lehrkräfte auf die Bildungsteilnehmenden haben kann, problematisch sein, sondern auch, weil ein Mangel an männlichen Bewerbern den Lehrkräftemangel verstärken kann. Im Durchschnitt sind 70 % des Lehrpersonals aller Bildungsbereiche Frauen. Der Anteil reicht von 49 % in Japan und 52 % in Saudi-Arabien bis zu mehr als 80 % in Estland (82 %), Lettland (83 %) und Litauen (82 %) (Tab. D5.4).

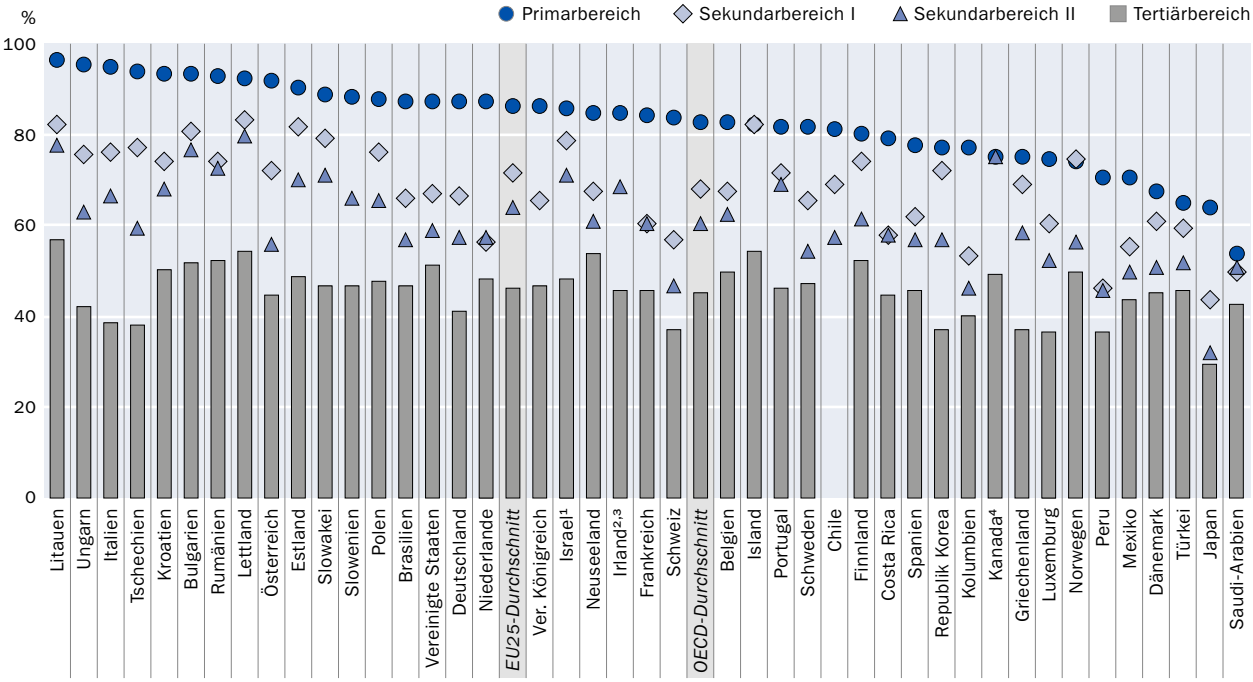
Das Geschlechterverhältnis des Lehrpersonals variiert in den verschiedenen Bildungsbereichen. Frauen sind vor allem im Elementarbereich überrepräsentiert. Weniger als 5 % der Lehrkräfte im Elementarbereich sind Männer. Die Länder unternehmen daher Anstrengungen, um die Anzahl der männlichen Lehrkräfte in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) zu erhöhen, was im Laufe der Jahre zu einem Anstieg des männlichen Lehrpersonals führte. Deutschland führte in den Jahren 2011 bis 2013 das Programm *Mehr Männer in Kitas* und von 2015 bis 2020 das Programm *Quereinstieg – Männer und Frauen in Kitas* ein, was zu einem Personalzuwachs im FBBE-Bereich beitrug (UNESCO, 2022[6]). Dies führte zu einem Anstieg des Anteils der männlichen Lehrkräfte im FBBE-Bereich, der sich von 3,5 % im Jahr 2013 auf 5,9 % im Jahr 2022 nahezu verdoppelte (Tab. D5.4 und OECD-Bildungsdatenbank, Personaldaten nach Alter).

Die Überrepräsentation weiblicher Lehrkräfte ist auch im Primar- und Sekundarbereich feststellbar. Frauen machen in allen Ländern, außer in Dänemark, Japan und in der Türkei, mehr als 70 % der Lehrkräfte im Primarbereich aus. Im Sekundarbereich ist der Anteil der

Abbildung D5.3

Anteil weiblicher Lehrkräfte, nach Bildungsbereich (2022)

Anteil weiblicher Lehrkräfte an öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen



1. Angaben zum Sekundarbereich I, Sekundarbereich II und zum gesamten Tertiärbereich umfassen nur öffentliche Bildungseinrichtungen. 2. Angaben für alle Bildungsbereiche umfassen nur öffentliche Bildungseinrichtungen. 3. Referenzjahr nicht 2022. Weitere Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle. 4. Tertiärbereich umfasst nur öffentliche Bildungseinrichtungen.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils weiblicher Lehrkräfte im Primarbereich.

Daten s. Tabelle D5.4. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). StatLink: https://stat.link/dj257i

weiblichen Lehrkräfte, obwohl sie auch dort dominieren, kleiner. In den OECD-Ländern sind im Sekundarbereich I im Durchschnitt 68 % der Lehrkräfte Frauen, wobei die Angaben von 44 % in Japan bis 83 % in Lettland variieren. Im Sekundarbereich II fällt der Anteil weiblicher Lehrkräfte in den OECD-Ländern im Durchschnitt auf 60 %, bei deutlichen Unterschieden zwischen den Ländern, mit 32 % in Japan und 80 % in Lettland (Abb. D5.3).

Im Gegensatz dazu ist das Geschlechterverhältnis im Tertiärbereich der OECD-Länder nahezu gleich. Weibliche Lehrkräfte sind mit 46 % im Durchschnitt leicht unterrepräsentiert, verglichen mit einem hohen Anteil von Bildungsteilnehmerinnen im Tertiärbereich (Abb. D5.3). Dieser relativ geringe Anteil an weiblichen Lehrkräften in den höheren Bildungsbereichen kann ein Anzeichen dafür sein, dass in einigen Ländern noch eine unsichtbare Barriere für weibliche Lehrkräfte in Führungspositionen besteht. Die leichte Unterrepräsentation von Frauen unter den Doktoranden und Doktorandinnen, eine Qualifikation, die häufig erforderlich ist, um im Tertiärbereich unterrichten zu dürfen, erklärt diesen Trend zum Teil ebenfalls (s. Kapitel B4).

Lehrkräfte nach Art des Vertrags

Ebenso wie die Unterschiede in der Altersstruktur und im Geschlechterverhältnis der Lehrkräfte gibt es zwischen den Ländern Unterschiede, wie die Lehrkräfte angestellt sind. In allen OECD-Ländern besitzen mindestens drei Viertel der vollständig qualifizierten Lehrkräfte einen unbefristeten Arbeitsvertrag, der ihnen langfristige Arbeitsplatzstabilität und Sicherheit bietet. Das ist gängige Praxis für alle Lehrkräfte in Ländern wie Frankreich, Lettland und Litauen, wo Lehrkräfte, sobald sie zugelassen sind, in der Regel eine unbefristete Stelle erhalten (Tab. D5.5).

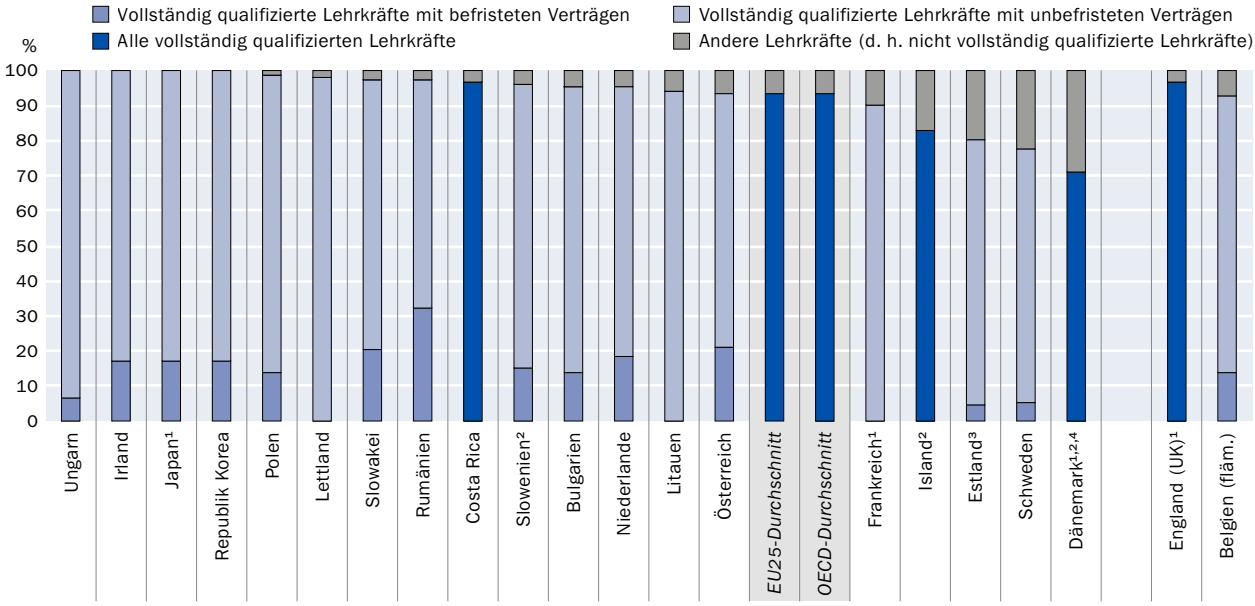
In einigen Ländern ist es jedoch ebenfalls üblich, dass Lehrkräfte ihre berufliche Laufbahn mit befristeten Verträgen beginnen, besonders dann, wenn sie temporäre Stellen besetzen oder während der Probezeit nach dem Abschluss. Im Durchschnitt besitzen in den Ländern mit verfügbaren Daten ca. 12 % der Lehrkräfte im Sekundarbereich einen befristeten Vertrag. Dieser Anteil übersteigt in Österreich, Rumänien und in der Slowakei sogar 20 % (Abb. D5.4). In Österreich gibt es viele vollständig qualifizierte Lehrkräfte mit befristeten Verträgen, besonders für Vertretungslehrkräfte oder für spezifische projektbasierte Aufgaben. Diese temporären Verträge werden in der Regel genutzt, um befristete Stellen zu besetzen oder wenn es ein bestimmtes Enddatum des Beschäftigungsverhältnisses gibt. In der Slowakei gibt es andere Gründe, da dort durch die langen Probezeiten, bis neu eingestellte Lehrkräfte eine unbefristete Stelle erhalten können, die Prävalenz befristeter Verträge erhöht wird. Ob eine Lehrkraft einen befristeten oder unbefristeten Vertrag erhält, liegt häufig im Ermessen der Schulleitung. Gemäß Arbeitsrecht darf in der Slowakei ein befristeter Arbeitsvertrag eine Dauer von maximal 2 Jahren haben und darf innerhalb dieses Zeitraums nicht häufiger als 2-mal verlängert oder neu vereinbart werden, wobei das Gesetz einige Ausnahmen vorsieht.

Im Bemühen, mehr Menschen für den Lehrberuf zu gewinnen, haben einige Länder ihre Vertragspolitik in letzter Zeit reformiert. Belgien (fläm.) und die Niederlande haben beispielsweise die Dauer, bis eine Lehrkraft unbefristet beschäftigt werden muss, verkürzt. Durch diese Änderung soll eine größere Arbeitsplatzsicherheit geschaffen werden und die Berufswahl des Lehrberufs reizvoller werden, da auf Bedenken hinsichtlich Anwerbung und Bindung im Bildungsbereich eingegangen wird.

Abbildung D5.4

Verteilung der Lehrkräfte des Sekundarbereichs, nach Art des Vertrags und Qualifikationsstatus (2022/2023)

Vollzeit und Teilzeit, öffentliche Bildungseinrichtungen



1. Referenzjahr: Berichtsjahr für Bildungsgänge 2021/2022 für Dänemark, England (UK), Frankreich und Japan. 2. Primarbereich und Sekundarbereich I zusammen statt Sekundarbereich. 3. Einschließlich Primarbereich. 4. Viele Lehrkräfte in der Kategorie „Andere Lehrkräfte" arbeiten in Teilzeit.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils vollständig qualifizierter Lehrkräfte.
Daten s. Tabelle D5.5. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). StatLink: https://stat.link/dj257i

Ein anderer häufiger Faktor ist die Prävalenz nicht vollständig qualifizierter Lehrkräfte unter dem Lehrpersonal im Primar- und Sekundarbereich. In den meisten Ländern, mit Ausnahme von Irland, Japan, der Republik Korea und Ungarn, werden Lehrkräfte beschäftigt, die nicht vollständig qualifiziert sind. In etwa zwei Drittel dieser Länder machen sie weniger als 5 % aller Lehrkräfte des Sekundarbereichs aus. Der Anteil übersteigt jedoch 20 % in Dänemark im Primarbereich und im Sekundarbereich I und in Schweden im Sekundarbereich (Tab. D5.5).

Die Gründe für diesen hohen Prozentsatz sind bei diesen beiden Ländern verschieden. In Dänemark sind viele dieser Lehrkräfte Bildungsteilnehmende, die ein Sabbatjahr von ihrer Ausbildung nehmen, um als Lehrkräfte zu arbeiten. Sie sind häufig teilzeitbeschäftigt, im Gegensatz zu vollständig qualifizierten Lehrkräften, von denen viele in Vollzeit tätig sind. Diese Situation ergibt sich aus einer Kombination verschiedener Faktoren, wie dem Lehrkräftemangel und der Flexibilität des dänischen Bildungssystems, das solche Arrangements ermöglicht. Obwohl diese Bildungsteilnehmenden dazu beitragen, den Personalbedarf zu decken, werfen sie auch die Frage nach ihrer ordnungsgemäßen Ausbildung auf. Selbst wenn viele von ihnen nur teilzeitbeschäftigt sind, ist es von entscheidender Bedeutung, die Qualität des Unterrichts zu wahren, der den Bildungsteilnehmenden geboten wird. In Schweden ergibt sich die Situation aus einer erheblichen Welle des Renteneintritts des aktuellen Lehrpersonals, die zu einem Anstieg der Beschäftigung nicht vollständig qualifizierter Lehrkräfte führt. Im Gegensatz zu Dänemark beruht Schwedens Ansatz auf einem breiteren Personenspektrum als nur Bildungsteilnehmenden, einschließlich solcher Personen mit Teilqualifikationen, Vertretungslehrkräften und Personen, die aus anderen Berufen wechseln.

Es gibt in den verschiedenen Bildungsbereichen kein einheitliches Muster für die Präsenz nicht vollständig qualifizierter Lehrkräfte. In einigen Ländern, wie z. B. in Costa Rica und Litauen, gibt es mehr nicht vollständig qualifizierte Lehrkräfte im Primarbereich, während sie in anderen, wie z. B. in Frankreich und Schweden, im Sekundarbereich häufiger sind. Im Laufe des letzten Jahrzehnts ist jedoch der Anteil nicht vollständig qualifizierter Lehrkräfte in den meisten Ländern generell gestiegen und obwohl ihr Anteil relativ niedrig bleibt, ist er in vielen Bildungssystemen ein wachsendes Problem, das die weitreichenderen Herausforderungen bei der Erhaltung eines vollständig qualifizierten Lehrpersonals über die verschiedenen Fachbereiche, Regionen und Bildungsbereiche hinweg widerspiegelt (Tab. D5.5).

Lehrkräftemangel

Mangel an vollständig qualifizierten Lehrkräften im Sekundarbereich

Der Lehrkräftemangel stellt in vielen Ländern ein wachsendes Problem dar. Bei der Internationalen Schulleistungsstudie PISA 2022 wurde festgestellt, dass in mehr als der Hälfte der untersuchten Bildungssysteme die Schulleitungen im Jahr 2022 eher Lehrkräftemangel an ihren Schulen meldeten als ihre Kollegen und Kolleginnen im Jahr 2018. Im Durchschnitt ist der Prozentsatz von Bildungsteilnehmenden in Schulen, deren Leitungen meldeten, dass der Unterricht durch einen Mangel an Lehrpersonal verhindert wird, um 21 Prozentpunkte von 26 % im Jahr 2018 auf 47 % im Jahr 2022 gestiegen. In Australien, Belgien, Chile, Frankreich, Lettland, den Niederlanden, Polen und Portugal hat dieser Anstieg 30 Prozentpunkte überschritten. Es ist jedoch wichtig, darauf hinzuweisen, dass diese Angaben auf der Wahrnehmung der Schulleitungen beruhen und keine objektiven Messwerte des Personalmangels sind. Die Schulleitungen in den verschiedenen Ländern nehmen möglicherweise unterschiedlich wahr, was einen Mangel an Lehr- oder Förderpersonal an ihren Schulen darstellt (OECD, 2023[2]).

Im Gegensatz dazu beruht Abbildung D5.5 auf quantitativen Daten zur Untersuchung des Problems des Lehrkräftemangels an 2 Zeitpunkten: zu Beginn der Berichtsjahre für Bildungsgänge 2014/2015 und 2022/2023. Im Rahmen dieser Analyse wird davon ausgegangen, dass dann ein Lehrkräftemangel besteht, wenn einige der freien Stellen zu Jahresbeginn nicht mit vollständig qualifizierten Lehrkräfte besetzt werden oder, bei Ländern mit selektiven Zulassungsprüfungen, wenn die Anzahl der verfügbaren Stellen für Lehrkräfte größer als die Anzahl der Bewerberinnen und Bewerber ist, die sich erfolgreich auf diese Stellen bewerben (s. Abschnitt Definitionen). Durch diesen Ansatz sollen die unmittelbaren Personalprobleme, mit denen die Schulen konfrontiert werden, und ihre Auswirkungen auf die Kontinuität und Qualität des Unterrichts besser veranschaulicht werden. Er zeigt jedoch nicht, ob sich die Situation im Laufe des Berichtsjahrs verbessert oder verschlechtert hat, da es bei einigen Stellen, z. B. solchen in ländlichen Gebieten, länger dauert, bis sie besetzt werden.

Unter den 21 Ländern, die in der Analyse enthalten sind, gab es nur in Griechenland, in der Republik Korea und in der Türkei zu Beginn des Berichtsjahrs 2022/2023 keinen Lehrkräftemangel, was ihrer Situation im Jahr 2014/2015 entspricht. Von den verbleibenden Ländern waren 9 mit einem Lehrkräftemangel in allen Fachbereichen konfrontiert, während es diesen in den übrigen 9 nur in bestimmten Bildungsbereichen gab. Erwähnenswert ist, dass es sich dabei in Belgien (fläm.), in Österreich, in Slowenien und in Ungarn um ein relativ neues Problem handelt, da es im Berichtsjahr 2014/2015 in diesen Ländern noch keinen Lehrkräftemangel gab. Im Gegensatz dazu war in anderen Ländern mit verfügbaren Daten der Lehrkräftemangel bereits vor einem Jahrzehnt Realität. Die Tatsache,

dass bestimmte Stellen zu Jahresbeginn nicht besetzt sind, bedeutet nicht zwangsläufig, dass sie während des gesamten Berichtsjahrs unbesetzt bleiben. Da in diesem Kapitel die Gesamtgröße des Bildungssystems oder des Lehrpersonals nicht berücksichtigt werden, kann die Anzahl der vakanten Stellen auch verschiedene Auswirkungen auf die Länder haben (Abb. D5.5).

In einer Untergruppe von Ländern, für die die Daten Vergleiche zwischen den Jahren 2021/2022 und 2022/2023 zulassen, kam es in Deutschland (im Sekundarbereich I), in Lettland, in Neuseeland und in den Niederlanden zu einer Verschlechterung der Situation und die Anzahl der unbesetzten Stellen nahm in diesen beiden Jahren um mindestens 5 % zu. Rumänien hingegen konnte diesem Trend entgegenwirken: Obwohl es dort im Berichtsjahr 2022/2023 weiterhin Lehrkräftemangel gab, hatte sich die Situation gegenüber 2021/2022 verbessert. In Costa Rica, Island, Österreich, Slowenien und Ungarn hat sich die Situation zwar nicht verbessert, ist aber im Laufe der Zeit unverändert geblieben, mit minimalen Änderungen des Prozentsatzes unbesetzter Stellen zwischen den Jahren 2021/2022 und 2023/2024 (Ad-hoc-Erhebung zum Lehrkräftemangel). Zudem besteht in Ländern, die viele Geflüchtete aus der Ukraine aufnehmen, ein höherer Bedarf an Lehrkräften und sie sind ebenfalls vom Lehrkräftemangel betroffen. 15 von 23 Mitgliedstaaten der Europäischen Union meldeten Herausforderungen durch den Lehrkräftemangel, insbesondere unterhalb des Sekundarbereichs (European Commission, 2024[7]), während 8 % der ukrainischen Haushalte in der Befragung im Rahmen der sektorübergreifenden Bedarfsanalyse (Multi-Sector Needs Assessment, MSNA) des UNHCR einen Kapazitätenmangel an Schulen im Aufnahmeland als einen Grund für keine Bildungsteilnahme nannten (UNHCR, 2024[8]).

Bei den 9 Ländern, in denen nur in einigen Fachbereichen im Jahr 2022/2023 ein Lehrkräftemangel herrschte, zeichnet sich ein gemeinsames Muster ab. Alle diese Länder werden mit einem Mangel an Mathematiklehrkräften konfrontiert, was die globale Herausforderung unterstreicht, Pädagogen in diesem wichtigen Fachbereich anzuwerben und zu halten. Gleichermaßen fehlte in allen diesen Ländern, außer in Frankreich, eine ausreichende Menge an Lehrkräften für Naturwissenschaften. Keines der Länder meldete jedoch einen Lehrkräftemangel bei den Gesellschaftswissenschaften, wie z. B. Geschichte oder Geografie, was auf eine relative Häufigkeit vollständig qualifizierter Lehrkräfte in diesen Fächern im Vergleich zu den MINT-Fächern hindeutet (Abb. D5.5).

Der Lehrkräftemangel ist aus verschiedenen Gründen in Fächern wie Geschichte oder Geografie weniger ausgeprägt als in den MINT-Fächern. Ein wichtiger Faktor sind die geschlechtsspezifischen Unterschiede bei der Fächergruppenwahl im Tertiärbereich. Frauen sind generell im Tertiärbereich in den MINT-Fächern weniger stark vertreten und sind im Lehrberuf überrepräsentiert (s. Kapitel B4). Das heißt, eine geringere Anzahl von Personen mit MINT-Hintergrund nimmt den Lehrberuf auf. Die Fächer Geschichte und Geografie profitieren außerdem von einer größeren Anzahl an Absolventinnen und Absolventen, wodurch die Verfügbarkeit potenzieller Lehrkräfte in diesen Fächern größer ist. Absolventinnen und Absolventen der MINT-Fächer stehen zudem lukrativere Karrieremöglichkeiten neben dem Unterrichten offen, wodurch sich die Anzahl an Personen, die den Lehrberuf in diesen Fächern aufnehmen, weiter reduziert.

Verschiedene Länder haben Maßnahmen ergriffen, um das Problem des Mangels an vollständig qualifizierten Lehrkräften anzugehen. Australien hat beispielsweise finanzielle Anreize geschaffen, wie Stipendien für die Ausbildung der Lehrkräfte, um die Ergrei-

Abbildung D5.5

Entwicklungstendenzen beim Lehrkräftemangel im Sekundarbereich, nach Fach (2014/2015 und 2022/2023)

Öffentliche Bildungseinrichtungen

Lesen, Schreiben und Literatur
Naturwissenschaften (einschließlich Fächern wie Technik, Physik usw.)
Zweite und weitere Sprache
Kunst (einschließlich Kunstgeschichte, Musik usw.)
Mathematik
Gesellschaftswissenschaften (einschließlich Fächern wie Geschichte, Geografie usw.)
Sport und Gesundheit
Andere Fächer

	Land	Berichtsjahr für Bildungsgänge 2022/2023 (oder 2023)	Berichtsjahr für Bildungsgänge 2014/2015 (oder 2015)
Lehrkräftemangel in allen Fächern 9 Länder (43 %)	Costa Rica		Keine Daten
	Dänemark[1,2]		
	Estland[3]		
	Deutschland ISCED 2		
	Deutschland ISCED 3		(allgemeinbildend) oder alle Fächer (berufsbildend)
	Island[1]		
	Lettland		Keine Daten
	Litauen[2]		
	Slowenien		Nein
	Vereinigte Staaten[2]		Keine Daten
Lehrkräftemangel in einigen Fächern 9 Länder und subnationale Einheiten (43 %)	Österreich		Nein
	Frankreich[2]		
	Ungarn		Nein
	Japan[2] ISCED 2		Keine Daten
	Japan[2] ISCED 3		Keine Daten
	Niederlande		
	Neuseeland		
	Slowakei		Keine Daten
	Belgien (fläm.)		Nein
	Rumänien		
Kein Lehrkräftemangel (14 %)	Griechenland	Nein	Nein
	Republik Korea	Nein	Nein
	Türkei	Nein	Nein

Anmerkung: Lehrkräftemangel bedeutet, dass zu Beginn des Berichtsjahrs entweder einige freie Stellen nicht mit vollständig qualifizierten Lehrkräften besetzt wurden oder, in Ländern mit selektiven Zulassungsprüfungen, dass die Anzahl der verfügbaren Stellen für Lehrkräfte größer war als die Anzahl der Bewerberinnen und Bewerber, die die am Ende des vorhergehenden Berichtsjahrs durchgeführten selektiven Zulassungsprüfungen bestanden haben. Die Tatsache, dass bestimmte Stellen zu Jahresbeginn nicht besetzt sind, bedeutet nicht zwangsläufig, dass sie während des gesamten Schuljahrs unbesetzt bleiben. Da in diesem Kapitel die Gesamtgröße des Bildungssystems oder des Lehrpersonals nicht berücksichtigt werden, kann die Anzahl der vakanten Stellen auch verschiedene Auswirkungen auf die Länder haben.

1. Primarbereich und Sekundarbereich I zusammen statt Sekundarbereich. 2. Referenzjahre nicht 2014/2015 und 2022/2023. Weitere Einzelheiten s. Tabelle D5.5.

3. Einschließlich Primarbereich.

Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en).

StatLink: https://stat.link/dj257i

fung des Lehrberufs attraktiv zu gestalten. Die Niederlande haben in Weiterbildung und Mentorenprogramme als Unterstützung der neuen Lehrkräfte und zur Verbesserung der Verbleibequote investiert. Die Regierung von Belgien (fläm.) hat Investitionen getätigt, um Quereinsteigerinnen und -einsteiger für den Lehrberuf als zweiten Karriereweg zu gewinnen. Dafür ermöglichte sie es Quereinsteigerinnen und -einsteigern, einen Teil ihres Dienstalters zu behalten, wenn sie aus der Privatwirtschaft in den Bildungssektor wechseln, wodurch Letzterer finanziell attraktiver wurde.

Ziel dieser Maßnahmen ist es, die Attraktivität des Lehrberufs zu steigern und ein stabiles Angebot an vollständig qualifizierten Lehrkräften für verschiedene Regionen und Fachbereiche zu gewährleisten. Die Verbesserung des allgemeinen Ansehens des Lehrberufs bleibt jedoch weiterhin eine zentrale Herausforderung, da durch einen höheren gesellschaftlichen Wert und mehr Anerkennung mehr Personen dazu bewegt werden könnten, diesen wichtigen Beruf zu ergreifen. Bis zu diesem Punkt ist es noch ein weiter Weg, denn Ergebnisse der Studie *Teaching and Learning International Survey* (TALIS) zeigen, dass nur 26 % der Lehrkräfte im Sekundarbereich I im Jahr 2018 das Gefühl hatten, von der Gesellschaft geschätzt zu werden.

Lehrkräfte, die aus dem Beruf ausscheiden

Die Fluktuation von Lehrkräften ist im Bildungssektor ein ernsthaftes Problem mit wesentlichen Auswirkungen auf die Bildungsqualität und -stabilität, wenn Länder nicht in der Lage sind, ausscheidende Lehrkräfte zu ersetzen. In einigen OECD-Ländern scheidet jedes Jahr ein bedeutender Anteil der Lehrkräfte aus dem Beruf aus: durchschnittlich ca. 7 % der vollständig qualifizierten Lehrkräfte in den 15 Ländern und anderen subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten. Die Werte reichen von weniger als 5 % der Lehrkräfte in 6 der Länder bis auf mehr als 8 % in Belgien (fläm.), Dänemark, England (Vereinigtes Königreich), Estland, Litauen und Neuseeland. Diese Abgänge sind häufig auf eine Kombination aus Kündigungen und Renteneintritt zurückzuführen. In 8 Ländern und subnationalen Einheiten sind Kündigungen die treibende Kraft der Fluktuation: in Belgien (fläm.), Dänemark, England (Vereinigtes Königreich), Estland, Österreich, Polen, Schweden und der Slowakei. Im Gegensatz dazu ist der Renteneintritt in den Jahren 2022/2023 in Frankreich, Griechenland, Irland und in der Türkei der entscheidende Treiber der Fluktuation, während bei den Daten für Litauen, Neuseeland und die Vereinigten Staaten nicht zwischen Kündigung und Renteneintritt unterschieden wird (Abb. D5.6).

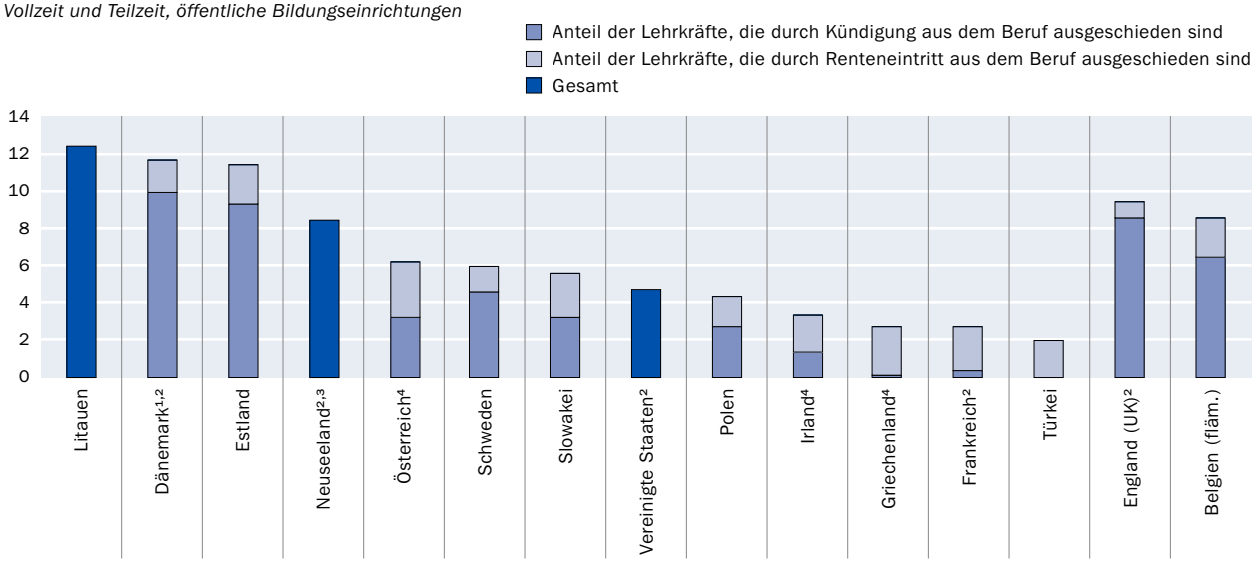
Während der Renteneintritt ein unvermeidlicher Teil des Berufslebens ist, sind zu viele Kündigungen bedenklich, da sie häufig ein Zeichen für grundlegende Probleme im Beruf sind. Sie können jedoch in einigen Ländern auch Unterschiede in der üblichen Beschäftigungslänge in allen Berufen aufzeigen. In Neuseeland bleiben z. B. weniger als 25 % aller Arbeitskräfte länger als ein Jahrzehnt in einem Beschäftigungsverhältnis, im Vergleich dazu sind es mehr als 50 % in Griechenland. Die hohe Fluktuationsrate, die bei Lehrkräften in Neuseeland zu beobachten ist, spiegelt womöglich die besondere Dynamik ihres Arbeitsmarkts wider (s. OECD-Beschäftigungsstatistik nach Dauer der Beschäftigungsverhältnisse).

Andere Faktoren, die zu Kündigungen von Lehrkräften beitragen, sind hoher berufsbedingter Stress, mangelnde Unterstützung, fehlende Weiterbildungsmöglichkeiten und verhältnismäßig geringe Vergütung. Diese Herausforderungen können zu Unzufriedenheit führen, was Lehrkräfte dazu veranlasst, sich nach anderen Berufswegen umzuschauen (OECD, 2020[1]). Für den Aufbau eines stabilen, effektiven und zufriedenen Lehrpersonals

Abbildung D5.6

Anteil der vollständig qualifizierten Lehrkräfte, die aus dem Beruf im Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02), Primar- und Sekundarbereich per Kündigung oder Renteneintritt ausgeschieden sind (2022/2023)

Vollzeit und Teilzeit, öffentliche Bildungseinrichtungen



Anmerkung: Aufgrund unvollständiger Daten sind in diesem Diagramm nicht die Lehrkräfte berücksichtigt, die aus dem Beruf ausgeschieden sind, weil ihnen andere Stellen im Bildungssektor zugewiesen wurden. Diese Daten würden den Prozentsatz erhöhen, z.B. von 4,8 % auf 7,9 % in den Vereinigten Staaten. Die Daten umfassen nicht Lehrkräfte, die von öffentlichen zu privaten Bildungseinrichtungen oder von privaten zu öffentlichen Bildungseinrichtungen gewechselt haben. Andere Lehrkräfte (d.h. nicht vollständig qualifizierte Lehrkräfte) werden in dieser Abbildung nicht berücksichtigt.

1. Ohne Sekundarbereich II. 2. Referenzjahr nicht 2022/2023: Berichtsjahr für Bildungsgänge 2021/2022 für Dänemark, England (Vereinigtes Königreich), Frankreich und die Vereinigten Staaten; Kalenderjahr 2021 für Neuseeland. 3. Einschließlich nicht qualifizierter Lehrkräfte. 4. Ohne Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02). Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils der vollständig qualifizierten Lehrkräfte, die im Berichtsjahr 2022/2023 aus dem Beruf ausgeschieden sind. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). StatLink: https://stat.link/dj257i

ist es entscheidend, die Gründe für Kündigungen von Lehrkräften anzugehen und die Arbeitsmarktdynamik zu verstehen.

Einige Länder haben Maßnahmen ergriffen, um die Fluktuation der Lehrkräfte zu bekämpfen. Neuseeland hat beispielsweise verschiedene gezielte Strategien umgesetzt. Eine erwähnenswerte Initiative ist das Teacher Supply Package, das Maßnahmen wie finanzielle Anreize, zusätzliche Unterstützung für neue Lehrkräfte und Initiativen zur Anwerbung ausländischer Lehrkräfte umfasst. In Litauen lag der Fokus auf der Verbesserung der Arbeitsbedingungen der Lehrkräfte und auf der Bereitstellung einer besseren beruflichen Unterstützung, um die Fluktuation zu verringern. In Dänemark hingegen lag der Schwerpunkt auf der Verbesserung der Arbeitsbedingungen der Lehrkräfte durch bessere Schulleitungen und ein kooperativeres Arbeitsumfeld.

Obwohl der Anteil der Lehrkräfte, die aus dem Beruf ausscheiden, in vielen Ländern relativ gering erscheinen mag, liefert Abbildung D5.6 nicht notwendigerweise eine umfassende Darstellung der Situation. Ein wesentlicher Faktor, der häufig übersehen wird, sind die Fehlzeiten der Lehrkräfte und die Mechanismen, die bei ihrer Vertretung greifen. Auch wenn eine Lehrkraft möglicherweise nicht formell gekündigt hat, können häufige Fehlzeiten ebenfalls die Bildungskontinuität der Bildungsteilnehmenden stören und den Schulen Probleme dabei bereiten, für einen hochwertigen Unterricht zu sorgen. Außerdem kann die Vertretung fehlender Lehrkräfte, insbesondere, wenn diese kurzfristig erfolgt, die Ressourcen strapazieren und sich auf das gesamte Bildungsumfeld auswirken (OECD, 2016[9]). Obwohl niedrige Kündigungsquoten positiv gesehen werden können, ist es also entscheidend, sich tiefgreifender mit den Fehlzeiten und ihren Auswirkungen auf die Bil-

dungskontinuität und -qualität zu befassen. Zudem könnte sich die relativ geringe Anzahl an Ländern mit verfügbaren Daten auf die Ergebnisse/Schlussfolgerungen auswirken. Es wäre interessant, neue Analysen zu dieser Fragestellung zu entwickeln und die Anzahl der teilnehmenden Länder in der Zukunft zu steigern.

Definitionen

Zentralisiertes/dezentralisiertes System: Ein zentralisiertes System für die Zulassung neuer Lehrkräfte und ihre Zuweisung an Schulen bedeutet, dass dieses Verfahren auf zentraler (nationaler) Regierungsebene gesteuert wird. In einem zentralisierten System ist die nationale Regierung für die Zulassung von Lehrkräften und ihre Zuweisung an Schulen zuständig, während in einem dezentralisierten System diese Zuständigkeiten von regionalen Behörden (Länder, Bezirke, Staaten usw.) oder lokalen Einrichtungen (Schulen, Gemeinden usw.) übernommen wurden.

Die *selektive Zulassungsprüfung* ist eine Prüfung, die von lokalen, regionalen oder nationalen Behörden organisiert wird zur Auswahl der besten Bewerberinnen und Bewerber für eine begrenzte und festgelegte Anzahl von Plätzen an Einrichtungen zur Lehrkräfteausbildung und/oder von Plätzen als Lehrkräfte des öffentlichen Bildungssystems.

Vollständig qualifizierte Lehrkräfte sind Lehrkräfte, die alle Ausbildungsanforderungen erfüllen, um (ein bestimmtes Fach) unterrichten zu dürfen, und alle sonstigen administrativen Anforderungen entsprechend der formellen Politik eines Landes erfüllen. Die administrativen Anforderungen können aus formellen Qualifikationen und erreichtem Bildungsstand, bestimmter Ausbildung oder praktischer Erfahrung, dem Bestehen selektiver Zulassungsprüfungen und dem erfolgreichen Abschluss einer Probezeit oder einer Einführung bestehen.

Andere Lehrkräfte (d. h. nicht vollständig qualifizierte Lehrkräfte) sind Lehrkräfte, die über alternative Wege in den Beruf einsteigen. In den meisten Fällen und in den meisten – jedoch nicht allen – Ländern werden diese Lehrkräfte befristet eingestellt und erhalten keinen unbefristeten Arbeitsvertrag. Obwohl sie keine vollständig qualifizierten Lehrkräfte sind, werden sie in der Regel vom Staat eingestellt.

Eine *ausscheidende Lehrkraft* ist eine Lehrkraft, die aus dem Beruf im Referenzjahr ausscheidet und voraussichtlich nicht im nächsten Jahr zurückkommen wird (d. h. eine Person, die den Beruf dauerhaft aufgibt). Lehrkräfte, die durch eine Kündigung oder ihren Renteneintritt ausscheiden, zählen als ausscheidende Lehrkräfte. Lehrkräfte, die einen ISCED-Bereich verlassen, um in einem anderen Bildungsbereich zu unterrichten, zählen bei der Berechnung der Fluktuation nicht als ausscheidende Lehrkräfte. Eine Lehrkraft, die vorübergehend nicht tätig ist (z. B. wegen Krankheit oder Verletzung, Mutterschutz oder Erziehungsurlaub, Urlaub oder Vorruhestand) gilt nicht als ausscheidende Lehrkraft.

In diesem Kapitel ist der *Lehrkräftemangel* als Mangel an vollständig qualifizierten Lehrkräfte zu Beginn des Berichtsjahrs für Bildungsgänge 2022/2023 definiert. Dieser Lehrkräftemangel kann bestehen, weil entweder einige freie Stellen zu Beginn des Berichtsjahrs nicht mit vollständig qualifizierten Lehrkräften besetzt wurden oder, in Ländern mit selektiven Zulassungsprüfungen, weil die Anzahl der verfügbaren Stellen für Lehrkräfte des Berichtsjahrs 2022/2023 größer war als die Anzahl der Bewerberinnen und Bewerber, die

die am Ende des Berichtsjahrs 2021/2022 durchgeführten selektiven Zulassungsprüfungen bestanden haben. Dieses Kapitel liefert einen nationalen Überblick, aber es muss darauf hingewiesen werden, dass der Lehrkräftemangel in bestimmten Regionen oder ländlichen Gebieten stärker ausgeprägt sein kann. Außerdem impliziert ein Lehrkräftemangel zu Jahresbeginn nicht notwendigerweise, dass sich die Situation im Jahresverlauf nicht verbessert. In einigen Fällen kann die Zuweisung vollständig qualifizierter Lehrkräfte in ländliche Gebiete dauern oder ein Land kann nicht vollständig qualifizierte Lehrkräfte einstellen, um den Mangel an vollständig qualifiziertem Personal zu kompensieren. Es sollte ebenfalls beachtet werden, dass in diesem Kapitel Fehlzeiten von Lehrkräften nicht berücksichtigt werden, die in vielen Ländern ein großes Problem darstellen und während eines Teils des Berichtsjahrs zu Lehrkräftemangel führen können.

Die in Abbildung D5.5 enthaltenen *Fächergruppen* sind wie folgt definiert:

- Naturwissenschaften beinhalten Fächer wie Physik, Chemie, Biologie, Technik, Umweltwissenschaften und Ökologie
- Gesellschaftswissenschaften beinhalten Fächer wie Geschichte, Geografie und alle verwandten Fachbereiche. Sie können auch Gesellschaftskunde, Sozial- und Politikunterricht, Philosophie oder Staatsbürgerkunde umfassen
- Kunst beinhaltet Fächer wie Kunst, Kunstgeschichte, Musik, bildende Kunst, Theater, Musik- und Tanzaufführungen, Fotografie und kreatives Gestalten

Angewandte Methodik

Die Anzahl der Lehrkräfte in diesem Kapitel beruht auf der Personenanzahl. Sie bezieht sich auf die Gesamtanzahl der als Lehrkräfte beschäftigten Personen, wobei sowohl diejenigen, die in Vollzeit arbeiten, als auch die Teilzeitbeschäftigten berücksichtigt werden.

Der Anteil von Lehrkräften an der Gesamtbevölkerung entspricht dem Verhältnis von Lehrkräften in einer bestimmten Altersgruppe (z. B. bis 29 Jahre oder über 49 Jahre) zur Gesamtbevölkerung der gleichen Altersgruppe.

Weiterführende Informationen s. *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018* (OECD, 2018[10]).

Quellen

Die Daten zu Lehrkräften nach Alter und Geschlecht beziehen sich auf das Berichtsjahr für Bildungsgänge 2021/2022 und beruhen auf der von der OECD im Jahr 2023 durchgeführten Bildungsstatistik auf Basis der Datensammlung von UNESCO-UIS/OECD/Eurostat. Sie umfassen sowohl öffentliche als auch private Bildungseinrichtungen.

Die in Tabelle D5.5 und in den Abbildungen D5.4, D5.5 und D5.6 enthaltenen Daten beziehen sich auf das Berichtsjahr 2022/2023 und beruhen auf der von der OECD im Jahr 2024 durchgeführten speziellen INES-Datensammlung zum Lehrkräftemangel. Es wurden im gesamten Kapitel qualitative Informationen aus dieser Ad-hoc-Erhebung verwendet, um Länderbeispiele zu nennen. Dieser Fragebogen umfasst öffentliche Bildungseinrichtungen ab FBBE für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) bis zum Sekundarbereich II. Der Umfang des Fragebogens konzentriert sich auf die Erstausbildung und umfasst nicht die Erwachse-

nenbildung (zweiter Bildungsweg oder eine andere Form des lebenslangen Lernens) oder spezielle Ausbildungsgänge und Schulen für Kinder mit Behinderung.
Die Daten in Tabelle D5.1 stammen aus der OECD-INES-NESLI-Erhebung zu Einstiegsmöglichkeiten als Lehrkräfte und Schulleitungen und beziehen sich auf das Berichtsjahr für Bildungsgänge 2022/2023. Diese Tabelle enthält ebenfalls Informationen aus der Erhebung zum Lehrkräftemangel.

Weiterführende Informationen

Diliberti, M., H. Schwartz and D. Grant (2021), "Stress topped the reasons why public school teachers quit, even before COVID-19", *Research Report*, Rand, *https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/research_reports/RRA1100/RRA1121-2/RAND_RRA1121-2.pdf*. [5]

European Commission (2024), *The inclusion of displaced children from Ukraine in EU education systems*, *https://doi.org/10.2766/881892*. [7]

Hogan, J. and P. White (2021), "A self-study exploration of early career teacher burnout and the adaptive strategies of experienced teachers", *Australian Journal of Teacher Education*, Vol. 46/5, *https://doi.org/10.14221/ajte.2021v46n5.2*. [4]

OECD (2023), *PISA 2022 Results (Volume II): Learning During – and From – Disruption*, PISA, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/a97db61c-en*. [2]

OECD (2022), *Bildung auf einen Blick 2022 – OECD-Indikatoren*, wbv Publikation, Bielefeld, *https://doi.org/10.3278/6001821pw*. [3]

OECD (2020), *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*, TALIS, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/19cf08df-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*. [10]

OECD (2016), *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools*, PISA, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/9789264267510-en*. [9]

UNESCO (2022), *Leave no child behind: Global report on boys' disengagement from education*, *https://doi.org/10.54675/BDLL3314*. [6]

UNHCR (2024), *Education of refugee children and youth from Ukraine: An analysis of major challenges and trends based on Multi-Sector Needs Assessment (MSNA) and other data*, Regional Refugee Response for the Ukraine Situation, *https://data.unhcr.org/fr/documents/details/109522*. [8]

Tabellen Kapitel D5

StatLink: https://stat.link/dj257i

- Tabelle D5.1: Bildungswege zur vollständig qualifizierten Lehrkraft für den Sekundarbereich (2022/2023)
- Tabelle D5.2: Anteil der Lehrkräfte bis 29 Jahre, nach Bildungsbereich (2022)
- Tabelle D5.3: Anteil der Lehrkräfte über 49 Jahre, nach Bildungsbereich (2013 und 2022)
- Tabelle D5.4: Geschlechterstruktur der Lehrkräfte, nach Bildungsbereich (2022)
- Tabelle D5.5: Anteil der Lehrkräfte nach ISCED-Bereich, Art des Arbeitsvertrags, Erfahrung und Qualifikationsstatus (2014/2015 und 2022/2023)

Datenstand: 14. Juni 2024. Aktualisierte Daten und weitere Untergliederungen s. http://data-explorer.oecd.org/s/4s, OECD-Bildungsdatenbank.

Tabelle D5.1

Bildungswege zur vollständig qualifizierten Lehrkraft für den Sekundarbereich (2022/2023)

Öffentliche Bildungseinrichtungen, allgemeinbildende Bildungsgänge

	Qualifikationsniveau	Selektivität zu Beginn und während der Ausbildung		Selektivität bei der Zulassung neuer Lehrkräfte		Absolventinnen und Absolventen der Erstausbildung der Lehrkräfte dürfen direkt beginnen zu unterrichten	Wie Lehrkräfte Schulen zugewiesen werden, nachdem sie zertifiziert sind
	Am Ende der Erstausbildung der Lehrkräfte verliehene ISCED-Qualifikation	Existenz von Auswahlkriterien für die Zulassung zur Erstausbildung der Lehrkräfte	Existenz von Auswahlkriterien für die Fortsetzung zur Lehrenden-Erstausbildung	Selektive Zulassungsprüfung für eine begrenzte und feste Anzahl von Plätzen	Zentralisiertes/dezentralisiertes Verfahren		
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
OECD-Länder							
Australien	ISCED 6	Ja	Nein	Nein	Dezentralisiert	Nein	Lehrkräfte bewerben sich auf Stellen normalerweise über zentralisierte Bildungsbehörden oder Online-Plattformen. Schulen prüfen dann diese Bewerbungen. Lehrkräfte können die Möglichkeit haben, ihre Präferenzen für bestimmte geografische Gebiete oder Arten von Schulen zu äußern, aber die endgültige Zuweisung erfolgt häufig aufgrund der Verfügbarkeit der Stellen und der Personalanforderungen.
Österreich	ISCED 7	Ja	Nein	Nein	Dezentralisiert	Ja	Lehrkräfte bewerben sich häufig direkt bei den Schulen. Die Lehrkräfte werden von den regionalen Bildungsbehörden (Bildungsdirektionen) eingestellt. Die Zuweisung an Schulen erfolgt normalerweise aufgrund von Faktoren wie den Präferenzen der Lehrkräfte, dem Personalbedarf der Schule und der Verfügbarkeit der Stellen. Sie werden vollständig selbstständig von der Schulverwaltung ausgewählt.
Costa Rica	ISCED 7	Nein	Nein	Nein	Zentralisiert	Nein	Lehrkräfte bewerben sich häufig direkt bei den Schulen. In Costa Rica werden Lehrkräfte normalerweise von öffentlichen Schulen unter dem Bildungsministerium oder von privaten Bildungseinrichtungen eingestellt. Die Zuweisung an Schulen erfolgt aufgrund von Faktoren wie den Qualifikationen der Lehrkräfte, dem Personalbedarf der Schule und der Verfügbarkeit der Stellen.
Dänemark[1,2]	ISCED 6 für Sekundarbereich I, ISCED 7 für Sekundarbereich II	Ja	a	Nein für Sekundarbereich I, Ja für Sekundarbereich II	Zentralisiert	Ja	Lehrkräfte bewerben sich häufig direkt bei den Schulen auf offene Stellen oder sie können zentralisierte Personalbeschaffungssysteme nutzen, die von Bildungsbehörden verwaltet werden. Im Sekundarbereich II müssen neu eingestellte Lehrkräfte im ersten Jahr einen Pädagogikkurs (Pædagogikum) belegen.
Estland	ISCED 7	Ja	Ja	Nein	m	Ja	Lehrkräfte bewerben sich normalerweise über Online-Plattformen oder direkt bei den Schulen auf Stellen, je nach Präferenz der Schule oder Gemeinde. Sobald die Bewerbungen eingegangen sind, prüfen die Schulen oder die lokalen Bildungsbehörden die Qualifikationen der Bewerberinnen und Bewerber und führen Gespräche, um ihre Eignung für die Stelle beurteilen zu können. Während Lehrkräfte ihre Präferenz für bestimmte Schulen oder Orte äußern können, liegt die endgültige Entscheidung über die Zuteilung der Lehrkraft häufig bei der Schulleitung.
Finnland	ISCED 7	Ja	a	Nein	Dezentralisiert	Ja	Die Zuweisung von Lehrkräften wird normalerweise über ein dezentralisiertes System koordiniert, wobei die Gemeinden und die einzelnen Schulen weitgehende Autonomie bei Einstellungsentscheidungen genießen. Die Lehrkräfte bewerben sich generell direkt bei den Schulen oder über Stellenportale der Gemeinde, in denen freie Stellen ausgeschrieben werden. Sobald die Bewerbungen eingegangen sind, beurteilen die Schulleitungen oder Einstellungsausschüsse die Bewerberinnen und Bewerber. Vorstellungsgespräche und Probestunden können Teil des Auswahlverfahrens sein.
Frankreich	ISCED 7	Nein	Nein	Ja	Zentralisiert	Nein	Lehrkräfte werden mithilfe eines zentralisierten Anwerbeverfahrens eingestellt. Die Lehrkräfte werden entsprechend verschiedenen Kriterien (Rangfolge entsprechend einer Anzahl von Punkten) einer Akademie zugewiesen. Die Akademie weist sie dann einer Schule zu.
Deutschland	ISCED 7	Ja	Nein	Nein	Zentralisiert	Ja, nach Abschluss des Vorbereitungsdiensts	Lehrkräfte bewerben sich entweder bei der Schulbehörde oder bei der jeweiligen Schule, je nach Bewerbungs- und Einstellungsverfahren der einzelnen deutschen Bundesländer.
Griechenland	ISCED 6	Ja	Ja	Ja	Zentralisiert	Nein	Lehrkräfte werden mithilfe eines zentralisierten Anwerbeverfahrens bestellt. Die Lehrkräfte können sich auf Stellen an Schulen im Sekundarbereich bewerben. Die endgültige Entscheidung wird von der Bildungsbehörde getroffen, die sie der Schule zuweist.
Ungarn	ISCED 7	Ja	a	Nein	Dezentralisiert	Ja	Die Zuweisung von Lehrkräften an Schulen in Ungarn wird normalerweise von örtlichen Regierungsbehörden verwaltet, wie den Bildungsabteilungen der Gemeinde oder regionalen Bildungsstellen. Schulen können freie Stellen für Lehrkräfte ausschreiben und Bewerberinnen und Bewerber können ihre Bewerbungen direkt an die Schulen richten oder über zentralisierte Systeme, die von den örtlichen Behörden verwaltet werden.

Anmerkung: Selektivität zu Beginn der Erstausbildung der Lehrkräfte und während der Ausbildung kann, sofern sie besteht, in Form von selektiven Zulassungsprüfungen, standardisierten Prüfungsergebnissen, Notendurchschnitten im Sekundarbereich oder Prüfungen im Sekundarbereich II oder Interviews erfolgen. In einigen Ländern werden mehrere dieser Kriterien angewandt, um Bildungsteilnehmende auszuwählen.

1. Primar- und Sekundarbereich I zusammen. 2. Referenzjahr nicht 2022/2023: Berichtsjahr für Bildungsgänge 2021/2022 für Dänemark, England (UK), Japan und die Vereinigten Staaten; Kalenderjahr 2021 für Neuseeland.

Daten und weitere Untergliederungen s. https://data-explorer.oecd.org/s/4s, OECD-Bildungsdatenbank. StatLink: https://stat.link/dj257i

Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise zur Lektüre.

Tabelle D5.1 (Forts. 1)

Bildungswege zur vollständig qualifizierten Lehrkraft für den Sekundarbereich (2022/2023)

Öffentliche Bildungseinrichtungen, allgemeinbildende Bildungsgänge

	Qualifikationsniveau	Selektivität zu Beginn und während der Ausbildung		Selektivität bei der Zulassung neuer Lehrkräfte		Absolventinnen und Absolventen der Erstausbildung der Lehrkräfte dürfen direkt beginnen zu unterrichten	Wie Lehrkräfte Schulen zugewiesen werden, nachdem sie zertifiziert sind
	Am Ende der Erstausbildung der Lehrkräfte verliehene ISCED-Qualifikation	Existenz von Auswahlkriterien für die Zulassung zur Erstausbildung der Lehrkräfte	Existenz von Auswahlkriterien für die Fortsetzung zur Lehrenden-Erstausbildung	Selektive Zulassungsprüfung für eine begrenzte und feste Anzahl von Plätzen	Zentralisiertes/dezentralisiertes Verfahren		
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
OECD-Länder							
Island	ISCED 7	m	m	m	Zentralisiert	Nein	m
Irland	ISCED 7	Ja	Ja	Nein	Dezentralisiert	Ja	Lehrkräfte werden normalerweise von Schulen oder Bildungseinrichtungen eingestellt und den Schulen aufgrund von Faktoren, wie den Qualifikationen der Lehrkräfte, Fachkompetenz und Personalbedarf der Schule zugewiesen. Die Zuweisung zur Schule wird von der Schulleitung oder dem Verwaltungsgremium verwaltet.
Japan[2]	ISCED 5, 6, 7 für Sekundarbereich I, ISCED 6, 7 für Sekundarbereich II	Ja	a	Ja	Dezentralisiert	Nein	Lehrkräfte werden in jeder Präfektur und durch Regierungsverordnung bestimmten Stadt durch eine Prüfung ausgewählt und werden durch die Bildungsabteilungen der Gemeinden den Schulen zugewiesen.
Republik Korea	ISCED 6	Ja	a	Ja	Zentralisiert	Ja	Lehrkräfte werden mithilfe eines zentralisierten Anwerbeverfahrens bestellt. Die Lehrkräfte können sich auf Stellen an Schulen im Sekundarbereich bewerben. Die endgültige Entscheidung wird von der Bildungsbehörde getroffen, die sie der Schule zuweist.
Lettland	ISCED 6	Ja	Ja	Nein	Dezentralisiert	Ja	Die Zuweisung von Lehrkräften an Schulen wird normalerweise von den Schulen selbst und/oder von den örtlichen Regierungsbehörden verwaltet, wie den Bildungsabteilungen der Gemeinde oder regionalen Bildungszentren. Es bewerben sich normalerweise qualifizierte Personen auf Stellenanzeigen für Stellen für Lehrkräfte. Die Lehrkräfte werden von der Schulleitung ausgewählt.
Litauen	ISCED 6	Ja	Ja	Nein	Dezentralisiert	Ja	Die Zuweisung von Lehrkräften an Schulen wird normalerweise von örtlichen Regierungsbehörden verwaltet, wie den Bildungsabteilungen der Gemeinde oder lokalen Bildungszentren. Bewerberinnen und Bewerber, die die geforderten Kriterien erfüllen, werden zu einem Vorstellungsgespräch mit der Schulleitung eingeladen. Es können drei Vertreterinnen oder Vertreter des Schulausschusses beim Vorstellungsgespräch anwesend sein. Die Schulleitung trifft ihre Entscheidung nach dem Vorstellungsgespräch.
Niederlande	ISCED 6 für Sekundarbereich I, ISCED 7 für Sekundarbereich II	Nein	a	Nein	Dezentralisiert	Ja	Schulen genießen Autonomie bei Einstellungsentscheidungen, daher bewerben sich Lehrkräfte normalerweise direkt bei den Schulen auf offene Stellen. Schulen können freie Stellen für Lehrkräfte auf ihren Websites oder über Stellenbörsen ausschreiben.
Neuseeland	ISCED 6	Ja	Nein	Nein	Zentralisiert	Nein	Lehrkräfte werden direkt von den Schulen angestellt. Es gibt keine zentrale Behörde, die für die Einstellung von Lehrpersonal zuständig ist. Freie Stellen für Lehrkräfte auf nationaler Ebene werden zentral vom Bildungsministerium im Internet über eine „Education Gazette“ ausgeschrieben. Bewerbungen auf Stellen für Lehrkräfte erfolgen direkt bei der einstellenden Schule.
Norwegen	ISCED 7	Ja	a	Nein	Zentralisiert	Ja	Schulen genießen Autonomie bei Einstellungsentscheidungen, daher bewerben sich Lehrkräfte normalerweise direkt bei den Schulen auf offene Stellen. Schulen können Stellen für Lehrkräfte auf ihren Websites, über Stellenbörsen oder über die Bildungsbehörden der Gemeinden oder Bezirke ausschreiben.
Polen	ISCED 7	Nein	Nein	Nein	Zentralisiert	Ja	Lehrkräfte bewerben sich häufig direkt bei den Schulen. Sie können sich auch über regionale Bildungsbehörden oder Online-Jobportale bewerben, bei denen die Schulen ihre Stellen für Lehrkräfte ausschreiben. Sobald die Bewerbungen eingegangen sind, prüfen die Schulverwaltungen oder Einstellungsausschüsse die Qualifikationen der Bewerberinnen und Bewerber, ihre Erfahrung und ihre Eignung für die Stelle.
Slowakei	ISCED 7	Ja	a	Nein	Dezentralisiert	Ja	Lehrkräfte bewerben sich direkt bei den Schulen. Die Lehrkräfte werden normalerweise von der Schulleitung aufgrund von Faktoren wie den Qualifikationen der Lehrkräfte, Fachkompetenz, Personalbedarf der Schule usw. eingestellt.
Slowenien[1]	ISCED 7	Ja	Nein	Nein	Zentralisiert	Ja	Es bewerben sich normalerweise qualifizierte Lehrkräfte auf Stellen, die über Stellenanzeigen der Schulen oder über das Onlineportal des Ministeriums veröffentlicht wurden. Sobald die Bewerbungen eingegangen sind, prüfen die Schulverwaltungen oder Einstellungsausschüsse die Qualifikationen der Bewerberinnen und Bewerber und ihre Eignung für die Stelle. Vorstellungsgespräche und Probestunden können Teil des Auswahlverfahrens sein.

Anmerkung: Selektivität zu Beginn der Erstausbildung der Lehrkräfte und während der Ausbildung kann, sofern sie besteht, in Form von selektiven Zulassungsprüfungen, standardisierten Prüfungsergebnissen, Notendurchschnitten im Sekundarbereich oder Prüfungen im Sekundarbereich II oder Interviews erfolgen. In einigen Ländern werden mehrere dieser Kriterien angewandt, um Bildungsteilnehmende auszuwählen.

1. Primar- und Sekundarbereich I zusammen. 2. Referenzjahr nicht 2022/2023: Berichtsjahr für Bildungsgänge 2021/2022 für Dänemark, England (UK), Japan und die Vereinigten Staaten; Kalenderjahr 2021 für Neuseeland.

Daten und weitere Untergliederungen s. https://data-explorer.oecd.org/s/4s, OECD-Bildungsdatenbank. StatLink: https://stat.link/dj257i

Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise zur Lektüre.

Tabelle D5.1 (Forts. 2)

Bildungswege zur vollständig qualifizierten Lehrkraft für den Sekundarbereich (2022/2023)

Öffentliche Bildungseinrichtungen, allgemeinbildende Bildungsgänge

	Qualifikationsniveau	Selektivität zu Beginn und während der Ausbildung		Selektivität bei der Zulassung neuer Lehrkräfte		Absolventinnen und Absolventen der Erstausbildung der Lehrkräfte dürfen direkt beginnen zu unterrichten	Wie Lehrkräfte Schulen zugewiesen werden, nachdem sie zertifiziert sind
	Am Ende der Erstausbildung der Lehrkräfte verliehene ISCED-Qualifikation	Existenz von Auswahlkriterien für die Zulassung zur Erstausbildung der Lehrkräfte	Existenz von Auswahlkriterien für die Fortsetzung zur Lehrenden-Erstausbildung	Selektive Zulassungsprüfung für eine begrenzte und feste Anzahl von Plätzen	Zentralisiertes/dezentralisiertes Verfahren		
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
OECD-Länder							
Spanien	ISCED 7	Ja	Ja	Ja	Dezentralisiert	Nein	Lehrkräfte werden durch eine selektive Zulassungsprüfung der regionalen Behörden in Zusammenhang mit national etablierten Anforderungen ausgewählt. Die Zuweisung der Lehrkräfte zu den Schulen wird von den regionalen Bildungsbehörden verwaltet, basierend auf gesammelten Erfahrungen und Präferenzen der Lehrkräfte.
Schweden	ISCED 7	Ja	a	Nein	Zentralisiert	Ja	Die Zuweisung von Lehrkräften an Schulen wird normalerweise von den kommunalen oder regionalen Bildungsbehörden verwaltet. Die Lehrkräfte können sich direkt bei den Schulen auf offene Stellen bewerben oder sie können zentralisierte Personalbeschaffungssysteme nutzen, die von Bildungsbehörden verwaltet werden.
Schweiz	ISCED 7	Nein	Nein	Nein	Dezentralisiert	Ja	Jeder Kanton ist für seine eigene Bildungspolitik und -praxis zuständig. Die Beschäftigungsbedingungen für Lehrkräfte unterscheiden sich zwischen den Kantonen. Während in allen Kantonen ein anerkanntes Diplom als allgemeine Voraussetzung für eine Lehrtätigkeit gilt (mit möglichen Ausnahmen, wenn Lehrkräftemangel besteht), unterscheiden sich die übrigen Beschäftigungsbedingungen, wie z. B. Gehalt oder Anzahl der Unterrichtszeitstunden, in den Kantonen voneinander.
Türkei	ISCED 6	Ja	Ja	Ja	Zentralisiert	Nein	Lehrkräfte werden mithilfe eines zentralisierten Anwerbeverfahrens bestellt. Die Lehrkräfte können sich auf Stellen an Schulen im Sekundarbereich bewerben. Die endgültige Entscheidung wird von der Bildungsbehörde getroffen, die sie der Schule zuweist.
Vereinigte Staaten[2]	ISCED 6 oder ISCED 7	m	m	Nein	Dezentralisiert	m	Die Anforderungen für die Bewerbung auf Lehrtätigkeiten und die Zuweisung von Lehrkräften an Schulen variiert je nach Bezirk und Staat. Die Lehrkräfte können sich direkt bei Schulen oder Bezirken auf offene Stellen bewerben oder sie können Online-Stellenbörsen und Anwerbungs-Websites nutzen. Einige Staaten besitzen zentralisierte Systeme zur Anwerbung und Einstellung von Lehrkräften.
Subnationale Einheiten							
Belgien (fläm.)	ISCED 5 (für berufliche Bildung), ISCED 6, 7	Nein	a	Nein	Dezentralisiert	Ja	Lehrkräfte werden über ein offenes Anwerbungsverfahren an Schulen eingestellt, das auf Ebene des Schulverwaltungsgremiums organisiert wird und an dem sich die Schulleitung wesentlich beteiligt. Schulverwaltungsgremien besitzen Autonomie bei der Anwerbung, Auswahl und Benennung von Lehrkräften und gelten daher als Arbeitgeber.
England (UK)[2]	ISCED 6	Ja	Nein	Nein	Dezentralisiert	Ja	Schulen, Akademien und lokale Behörden sind für ihre eigene Personalanwerbung zuständig. Einstellungsentscheidungen können auf Faktoren wie den Qualifikationen und der Fachkompetenz der Bewerberinnen und Bewerber sowie dem Personalbedarf der Schulen beruhen.
Partner- und/oder Beitrittsländer							
Argentinien	ISCED 6	m	m	Ja	Dezentralisiert	Ja	Lehrkräfte werden mithilfe eines zentralisierten Anwerbeverfahrens auf Provinzebene bestellt. Im öffentlichen Bildungssektor bewerben sich Lehrkräfte auf Stellen an Schulen im Sekundarbereich über ein öffentliches, leistungsorientiertes Auswahlverfahren, das auf ihren Referenzen und Leistungen in der Vergangenheit basiert. Die Zuweisung zu Schulen basiert auf Faktoren wie den Qualifikationen der Lehrkräfte und den verfügbaren Stellen an Schulen.
Brasilien	ISCED 6	Ja	a	Ja	Dezentralisiert	Nein	Lehrkräfte werden mithilfe eines zentralisierten Anwerbeverfahrens eingestellt. Die Lehrkräfte können sich auf Stellen an Schulen im Sekundarbereich bewerben. Die endgültige Entscheidung wird von der Bildungsbehörde getroffen, die sie der Schule zuweist.
Bulgarien	m	m	m	Nein	Dezentralisiert	m	Lehrkräfte bewerben sich direkt bei den Schulen und werden normalerweise von der Schulleitung nach Rücksprache mit der betreffenden regionalen Bildungsbehörde eingestellt. Die Zuweisung an Schulen erfolgt aufgrund von Faktoren wie den Qualifikationen der Lehrkräfte, dem Personalbedarf der Schule und der Verfügbarkeit der Stellen.
Rumänien	ISCED 6 für Sekundarbereich I, ISCED 7 für Sekundarbereich II	Ja	Ja	Ja	Zentralisiert	Nein	Lehrkräfte werden mithilfe eines zentralisierten Anwerbeverfahrens eingestellt. Die Lehrkräfte können sich auf Stellen an Schulen im Sekundarbereich bewerben. Die endgültige Entscheidung wird von der Bildungsbehörde getroffen, die sie der Schule zuweist.

Anmerkung: Selektivität zu Beginn der Erstausbildung der Lehrkräfte und während der Ausbildung kann, sofern sie besteht, in Form von selektiven Zulassungsprüfungen, standardisierten Prüfungsergebnissen, Notendurchschnitten im Sekundarbereich oder Prüfungen im Sekundarbereich II oder Interviews erfolgen. In einigen Ländern werden mehrere dieser Kriterien angewandt, um Bildungsteilnehmende auszuwählen.

1. Primar- und Sekundarbereich I zusammen. 2. Referenzjahr nicht 2022/2023: Berichtsjahr für Bildungsgänge 2021/2022 für Dänemark, England (UK), Japan und die Vereinigten Staaten; Kalenderjahr 2021 für Neuseeland.

Daten und weitere Untergliederungen s. https://data-explorer.oecd.org/s/4s, OECD-Bildungsdatenbank. StatLink: https://stat.link/dj257i

Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise zur Lektüre.

Tabelle D5.2

Anteil der Lehrkräfte bis 29 Jahre, nach Bildungsbereich (2022)

Öffentliche und private Bildungseinrichtungen

	FBBE für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01)	FBBE für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02)	Primarbereich	Sekundarbereich I	Sekundarbereich II			Postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich	Alle Bildungsbereiche	Primarbereich bis Sekundarbereich II	
					Allgemeinbildende Bildungsgänge	Berufsbildende Bildungsgänge	Alle Bildungsgänge				2013	2022
	(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	36	29	19	15	11	5	8	4	10	15	8	14
Belgien	a	16	20	16	12	12	12	6	5	15	19	16
Kanada[1]	m	x(3)	10[d]	x(3)	x(7)	x(7)	10	m	5	m	12	10
Chile	17	14	14	14	15	12	14	a	m	m	21	14
Kolumbien	m	25	11	10	x(7)	x(7)	8	13	5	10	m	10
Costa Rica	7	6	7	8	9	8	8	a	4	7	m	8
Tschechien	a	17	8	9	5	5	5	m	m	m	8	7
Dänemark	12	11	18	19	6	5	6	a	19	15	m	15
Estland	x(2)	10[d]	10	8	8	6[d]	7[d]	x(7)	4	8	9[d]	9[d]
Finnland	m	17	12	13	7	3	4	3	12	12	8	10
Frankreich	a	11	12	9	9	9	9	12	12	10	10	10
Deutschland	22	22	8	5	6	3	5	3	23	13	7	6
Griechenland	m	7	10	2	1	3	1	6	1	5	1	5
Ungarn[2]	13	15	8	5	5	m	5	m	5	7	7	6
Island	37	37	7	7	m	m	m	m	14	m	m	m
Irland[1]	m	m	12	x(7)	1[d]	a	1[d]	4	m	m	m	7
Israel[1]	m	12	13	9	x(7)	x(7)	9	m	11	m	13	11
Italien	a	4	4	4	5	5[d]	5[d]	x(7)	1	4	0	4[d]
Japan	a	49	21	18	x(7)	x(7)	13[d]	x(7, 9)	2[d]	17	13[d]	18[d]
Republik Korea	22	47	16	14	11	14	11	a	1	14	16	14
Lettland	12	12	9	7	6	8	7	8	5	8	7	8
Litauen	12	11	6	4	3	3	3	6	5	6	6	4
Luxemburg	a	21	27	14	8	11	9	9	28	20	19	19
Mexiko	m	m	m	m	m	m	m	a	m	m	m	m
Niederlande	a	17	15	16	16	10	12	a	19	16	15	14
Neuseeland	25	25	13	13	11	9	11	8	11	14	11	12
Norwegen	19	19	21	19	9	9	9	12	25	19	11[d]	17
Polen	a	16	5	4	4	4	4	6	4	6	9	4
Portugal	m	3	2	2	x(7)	x(7)	3[d]	x(7)	5	3	2	2[d]
Slowakei	a	17	10	10	11	6	7	5	4	10	11	9
Slowenien	10	10	10[d]	x(3)	6	6	6	a	5	8	6	10
Spanien	10	10	9	7	6	6	6	a	4	7	6	7
Schweden	10	9	9	7	x(7)	x(7)	5	6	6	8	6	8
Schweiz	a	16	20	11	5	5[d]	5[d]	x(7)	2	11	12[d]	14[d]
Türkei	m	28	15	17	14	9	12	a	10	15	m	15
Ver. Königreich[3]	23	20	25	22	22	9[d]	17[d]	a	6	18	23	21[d]
Vereinigte Staaten	m	m	15	14	11	a	11	m	m	m	15	14
OECD-Durchschnitt	**18**	**18**	**12**	**11**	**8**	**7**	**8**	**7**	**9**	**11**	**10**	**11**
Partner- und/oder Beitrittsländer												
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	16	14	11	12	11	10	11	11	4	11	15	11
Bulgarien[2]	a	9	7	7	7	7	7	3	5	7	4	7
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kroatien[2]	18	18	9	11	9	9	9	a	9	10	12	10
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
Peru	14	13	7	10	9	a	9	a	4	8	m	8
Rumänien[2]	10	20	11	11	5	6	5	7	3	10	11	9
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
EU25-Durchschnitt	**15**	**14**	**11**	**9**	**7**	**6**	**6**	**6**	**8**	**10**	**8**	**9**
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Alle Bildungsbereiche ohne FBBE für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01).

1. Kanada: Tertiärbereich-Angaben umfassen nur öffentliche Bildungseinrichtungen. Irland: Angaben zu allen Bildungsbereichen außer FBBE für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) umfassen nur öffentliche Bildungseinrichtungen. Israel: Angaben zu FBBE für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02), zum Sekundarbereich I, zum Sekundarbereich II und zum gesamten Tertiärbereich umfassen nur öffentliche Bildungseinrichtungen. 2. Referenzjahr nicht 2013: 2014 für Bulgarien und Kroatien; 2015 für Rumänien und Ungarn. 3. Berufsbildende Bildungsgänge im Sekundarbereich II beinhalten berufsbildende Bildungsgänge aus anderen Bildungsbereichen.

Daten und weitere Untergliederungen s. https://data-explorer.oecd.org/s/4s, OECD-Bildungsdatenbank. StatLink: https://stat.link/dj257i

Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise zur Lektüre.

Tabelle D5.3

Anteil der Lehrkräfte über 49 Jahre, nach Bildungsbereich (2013 und 2022)

Öffentliche und private Bildungseinrichtungen

	FBBE für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01)		FBBE für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02)		Primarbereich		Sekundarbereich I		Sekundarbereich II				Postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich		Alle Bildungsbereiche
	2013	2022	2013	2022	2013	2022	2013	2022	Allgemeinbildende Bildungsgänge	Berufsbildende Bildungsgänge	Alle Bildungsgänge		2022			2022
									2022	2022	2013	2022		2013	2022	
	(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	20	16	22	22	37	34	48	40	39	51	42	46	53	36	40	38
Belgien	m	a	15	29	22	25	29	27	32	34	31	33	46	37	38	30
Kanada[1]	m	m	x(5)	x(6)	26[d]	29[d]	x(5)	x(6)	x(12)	x(12)	26	29	m	45	49	m
Chile	11	15	17	21	28	23	31	24	23	31	31	25	a	m	m	m
Kolumbien	m	m	m	27	m	41	m	38	x(12)	x(12)	m	39	22	m	33	37
Costa Rica	31	26	32	26	31	26	24	19	19	19	23	19	a	36	32	24
Tschechien	a	a	37	40	31	45	32	36	52	52	45	52	m	m	m	m
Dänemark	m	37	m	38	33	32	32	31	39	49	40	42	a	41	34	35
Estland	x(3)	x(4)	39	47	38	48	50	54	52	50[d]	50[d]	51[d]	x(12)	m	40	48
Finnland	m	m	27	33	30	36	30	35	41	56	44	50	56	46	42	39
Frankreich	a	a	25	31	22	26	30	38	38	38	31	38	41	m	40	34
Deutschland	27	29	28	29	45	36	50	41	36	50	45	39	49	24	30	35
Griechenland	m	m	12	37	49	45	38	56	66	50	40	60	30	47	53	49
Ungarn[2]	20	26	41	40	38	46	41	49	47	m	34	47	m	41	41	45
Island	22	20	22	21	36	39	36	39	m	m	m	m	m	m	38	m
Irland[1]	m	m	m	m	22	16	x(11)	x(12)	40[d]	a	29[d]	40[d]	51	m	m	m
Israel[1]	m	m	27	26	21	24	28	31	x(12)	x(12)	35	35	m	m	42	m
Italien	a	a	57	51	57	57	63	48	55	53[d]	73	54[d]	x(12)	53	56	53
Japan	a	a	9	11	31	27	27	30	x(12)	x(12)	34[d]	38[d]	x(12,15)	44[d]	47[d]	33
Republik Korea	6	13	2	7	16	17	23	25	25	31	28	27	a	m	53	30
Lettland	a	41	28	41	36	50	45	58	58	52	47	56	53	50	47	50
Litauen	41	47	41	48	39	56	43	57	62	59	48	61	49	39	40	52
Luxemburg	a	a	14	15	19	15	17	22	32	28	30	29	39	m	14	19
Mexiko	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	a	m	m	m
Niederlande	a	a	35	30	36	31	42	34	34	43	51	40	a	33	30	33
Neuseeland	25	25	25	25	39	37	42	39	42	50	44	43	51	46	44	38
Norwegen	14	19	14	19	33	28	33	31	42	42	45	42	44	39	31	31
Polen	a	a	20	25	23	44	22	38	40	39	29	40	37	m	40	37
Portugal	m	m	31	55	34	49	33	57	x(12)	x(12)	29	50[d]	x(12)	35	47	51
Slowakei	a	a	37	35	27	33	36	33	28	47	40	42	49	45	41	36
Slowenien	19	26	22	26	27	32[d]	33	x(6)	49	49	34	49	a	51	45	35
Spanien	30	28	30	28	33	30	34	38	38	38	34	38	a	41	47	37
Schweden	35	36	36	38	37	37	38	39	x(12)	x(12)	44	45	43	43	44	40
Schweiz	a	a	29	31	35	29	36	32	38	44[d]	41[d]	42[d]	x(12)	44	49	37
Türkei	m	m	m	3	m	21	m	8	18	20	m	19	a	19	26	16
Ver. Königreich[3]	m	19	19	22	16	16	22	19	19	44	29	29	a	40	37	25
Vereinigte Staaten	m	m	m	m	31	30	30	31	36	a	34	36	m	m	m	m
OECD-Durchschnitt	**23**	**27**	**26**	**30**	**32**	**34**	**35**	**36**	**39**	**43**	**38**	**41**	**44**	**41**	**40**	**37**
Partner- und/oder Beitrittsländer																
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	12	19	13	21	17	25	19	25	25	24	21	25	24	31	35	26
Bulgarien[2]	a	a	52	40	42	50	48	48	49	50	48	50	42	54	48	47
China	a	a	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kroatien[2]	29	25	29	25	27	37	28	24	34	34	33	34	a	33	34	30
Indien	a	a	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
Peru	m	29	m	25	m	42	m	34	35	a	m	35	a	m	42	37
Rumänien[2]	13	29	33	22	30	29	25	26	36	38	32	37	35	32	38	30
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
EU25-Durchschnitt	**26**	**31**	**31**	**34**	**33**	**37**	**37**	**40**	**43**	**46**	**40**	**45**	**45**	**41**	**40**	**39**
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

1. Kanada: Tertiärbereich-Angaben umfassen nur öffentliche Bildungseinrichtungen. Irland: Angaben zu allen Bildungsbereichen außer FBBE für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) umfassen nur öffentliche Bildungseinrichtungen. Israel: Angaben zu FBBE für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02), zum Sekundarbereich I, zum Sekundarbereich II und zum gesamten Tertiärbereich umfassen nur öffentliche Bildungseinrichtungen. 2. Referenzjahr nicht 2013: 2014 für Bulgarien und Kroatien; 2015 für Rumänien und Ungarn. 3. Berufsbildende Bildungsgänge im Sekundarbereich II beinhalten berufsbildende Bildungsgänge aus anderen Bildungsbereichen.
Daten und weitere Untergliederungen s. https://data-explorer.oecd.org/s/4s, OECD-Bildungsdatenbank. StatLink: https://stat.link/dj257i
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise zur Lektüre.

Tabelle D5.4

Geschlechterstruktur der Lehrkräfte, nach Bildungsbereich (2022)

Anteil weiblicher Lehrkräfte an öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen

	FBBE für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01)	FBBE für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02)	Primarbereich	Sekundarbereich I	Sekundarbereich II			Postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich			Alle Bildungsbereiche
					Allgemeinbildende Bildungsgänge	Berufsbildende Bildungsgänge	Alle Bildungsgänge		Kurze tertiäre Bildungsgänge	Bachelor-, Master- und Promotionsoder gleichwertige Bildungsgänge	Gesamter Tertiärbereich	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OECD-Länder												
Australien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	49	m	m
Österreich	98	97	92	72	64	50	56	71	52	44	45	67
Belgien	a	96	83	67	64	61	62	47	84	49	50	71
Kanada[1]	m	x(3)	75[d]	x(3)	x(7)	x(7)	75	m	53	45	50	m
Chile	99	99	81	69	59	49	57	a	m	m	m	m
Kolumbien	m	97	77	53	x(7)	x(7)	46	65	41	40	40	60
Costa Rica	84	94	79	58	58	57	58	a	64	45	45	69
Tschechien	a	99	94	77	59	59	59	41	59	38	38	76
Dänemark	93	93	67	61	53	46	51	a	44	46	46	63
Estland	x(2)	99[d]	90	82	77	60[d]	70[d]	x(7)	a	49	49	82
Finnland	m	97	80	74	69	56	61	56	a	53	53	74
Frankreich	a	91	84	60	60	59	60	42	56	43	46	69
Deutschland	94	94	87	66	60	51	57	60	32	41	41	67
Griechenland	m	98	75	69	59	57	58	55	a	37	37	68
Ungarn	99	99	95	75	69	58	63	58	x(11)	x(11)	42	75
Island	91	91	82	82	m	m	m	m	x(10)	55	55	m
Irland[1]	x(2)	98[d]	85	x(7)	68[d]	a	68[d]	65	x(11)	x(11)	46	78
Israel[1]	m	99	86	79	x(7)	x(7)	71	m	57	47	49	m
Italien	a	99	95	76	69	64[d]	66[d]	x(7)	a	39	39	77
Japan	a	97	64	44	x(7)	x(7)	32[d]	x(7,11)	50[d]	25[d]	30[d]	49
Republik Korea	100	99	77	72	58	51	57	a	47	35	37	63
Lettland	99	99	93	83	83	73	80	68	64	53	54	83
Litauen	99	99	96	82	80	70	78	67	a	57	57	82
Luxemburg	a	93	74	60	56	49	52	30	49	36	37	66
Mexiko	95	96	70	55	51	48	50	a	x(11)	x(11)	44	60
Niederlande	a	88	87	56	56	57	57	a	53	48	48	67
Neuseeland	97	97	85	68	62	53	61	53	54	54	54	73
Norwegen	90	90	74	74	56	56	56	46	46	50	50	67
Polen	a	98	88	76	70	62	65	75	63	48	48	76
Portugal	m	99	81	72	x(7)	x(7)	69[d]	x(7)	x(10)	46[d]	46	71
Slowakei	a	100	89	79	73	70	71	64	61	47	47	79
Slowenien	97	96	88[d]	x(3)	66	66	66	a	39	48	47	78
Spanien	98	93	78	62	59	53	57	a	52	44	46	65
Schweden	97	96	81	65	x(7)	x(7)	54	47	46	47	47	70
Schweiz	a	97	84	57	49	45[d]	46[d]	x(7)	a	37	37	62
Türkei	m	94	65	59	53	50	52	a	43	46	46	59
Ver. Königreich	95	92	86	65	65	m	m	a	x(11)	x(11)	47	m
Vereinigte Staaten	m	93	87	67	58	a	58	x(11)	x(11)	x(11)	51[d]	70
OECD-Durchschnitt	**96**	**96**	**83**	**68**	**63**	**57**	**60**	**56**	**53**	**45**	**46**	**70**
Partner- und/oder Beitrittsländer												
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	97	94	87	66	58	50	57	48	44	47	47	70
Bulgarien	a	99	93	81	80	72	76	39	a	52	52	80
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kroatien	99	99	94	74	68	68	68	a	x(11)	x(11)	51	73
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
Peru	98	98	70	46	46	a	46	a	27	37	37	60
Rumänien	99	100	93	74	75	71	73	79	a	52	52	79
Saudi-Arabien	m	100	53	49	x(7)	x(7)	51	18	27	43	43	52
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
EU25-Durchschnitt	**97**	**97**	**86**	**71**	**67**	**61**	**64**	**57**	**54**	**46**	**47**	**73**
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

1. Kanada: Tertiärbereich-Angaben umfassen nur öffentliche Bildungseinrichtungen. Irland: Angaben zu allen Bildungsbereichen außer FBBE für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) umfassen nur öffentliche Bildungseinrichtungen. Israel: Angaben zu FBBE für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02), zum Sekundarbereich I, zum Sekundarbereich II, zu kurzen tertiären Bildungsgängen und zum gesamten Tertiärbereich umfassen nur öffentliche Bildungseinrichtungen.

Daten und weitere Untergliederungen s. https://data-explorer.oecd.org/s/4s, OECD-Bildungsdatenbank. StatLink: https://stat.link/dj257i

Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise zur Lektüre.

Tabelle D5.5

Anteil der Lehrkräfte nach ISCED-Bereich, Art des Arbeitsvertrags, Erfahrung und Qualifikationsstatus (2014/2015 und 2022/2023)

Vollzeit und Teilzeit, nur öffentliche Bildungseinrichtungen

	2022/2023												2014/2015		
	FBBE für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02)				Primarbereich				Sekundarbereich				Anteil anderer Lehrkräfte (d. h. nicht vollständig qualifizierte Lehrkräfte)		
		Davon:				Davon:				Davon:					
	Vollständig qualifizierte Lehrkräfte und neue Lehrkräfte, die nach Absolvierung einer Probezeit oder Einführung vollständig qualifiziert sind	Anteil Lehrkräfte mit weniger als 5 Jahren Erfahrung	Anteil Lehrkräfte mit einem befristeten Vertrag (temporär)	Andere Lehrkräfte (d. h. nicht vollständig qualifizierte Lehrkräfte)	Vollständig qualifizierte Lehrkräfte und neue Lehrkräfte, die nach Absolvierung einer Probezeit oder Einführung vollständig qualifiziert sind	Anteil Lehrkräfte mit weniger als 5 Jahren Erfahrung	Anteil Lehrkräfte mit einem befristeten Vertrag (temporär)	Andere Lehrkräfte (d. h. nicht vollständig qualifizierte Lehrkräfte)	Vollständig qualifizierte Lehrkräfte und neue Lehrkräfte, die nach Absolvierung einer Probezeit oder Einführung vollständig qualifiziert sind	Anteil Lehrkräfte mit weniger als 5 Jahren Erfahrung	Anteil Lehrkräfte mit einem befristeten Vertrag (temporär)	Andere Lehrkräfte (d. h. nicht vollständig qualifizierte Lehrkräfte)	FBBE für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02)	Primarbereich	Sekundarbereich
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OECD Länder															
Australien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Österreich	m	m	m	m	94,7	24,6	18,9	5,3	94,0	25,9	21,3	6,0	m	1,2	3,1
Costa Rica	90,3	m	m	9,7	94,0	m	m	6,0	97,5	m	m	2,5	12,4	6,9	3,8
Dänemark[1,2]	63,2	3,0	m	36,8	71,2	15,0	m	28,8	m	m	m	m	22,6	24,8	m
Estland	85,3	15,9	1,0	14,7	x(9)	x(10)	x(11)	x(12)	80,9[d]	16,0[d]	4,3[d]	19,1[d]	17,6	x(15)	7,6[d]
Frankreich[2,3]	x(5)	x(6)	x(7)	x(8)	98,7[d]	15,0[d]	0,0[d]	1,3[d]	90,9	13,3	0,0	9,1	x(14)	0,4[d]	7,7
Ungarn	100,0	m	9,8	0,0	100,0	m	8,7	0,0	100,0	m	6,5	0,0	0,0	0,0	0,0
Island[1]	21,8	31,5	m	78,2	83,1	22,1	m	16,9	80,2	21,2	m	19,8	71,5	4,5	16,3
Irland	m	m	m	m	100,0	14,7	12,7	0,0	100,0	14,7	17,1	0,0	m	m	m
Japan[2]	100,0	m	23,4	0,0	100,0	m	13,6	0,0	100,0	m	17,5	0,0	0,0	0,0	0,0
Republik Korea	100,0	27,7	32,9	0,0	100,0	15,7	5,8	0,0	100,0	22,9	17,1	0,0	0,0	0,0	0,0
Lettland	94,0	m	a	6,0	m	m	a	m	98,5	m	a	1,5	m	m	m
Litauen[3]	80,6	7,4	0,0	19,4	92,5	8,5	0,0	7,5	94,5	8,9	0,0	5,5	16,2	6,0	4,9
Niederlande	x(5)	x(6)	x(7)	x(8)	98,1[d]	28,6[d]	10,6[d]	1,9[d]	96,1	31,1	18,7	3,9	m	m	6,0
Neuseeland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norwegen	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Polen	99,9	16,0	19,4	0,1	99,9	9,7	14,5	0,1	99,4	9,0	13,9	0,6	m	m	m
Slowakei	97,8	20,7	18,2	2,2	97,1	12,4	21,3	2,9	98,1	13,1	20,8	1,9	m	m	m
Slowenien[1]	m	m	m	m	96,9	12,6	15,3	3,1	m	m	m	m	m	1,4	m
Schweden	88,2	30,9	3,5	11,8	83,7	17,9	4,3	16,3	78,4	12,5	5,2	21,6	m	m	m
Schweiz	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
Vereinigte Staaten	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
OECD-Durchschnitt	**85,1**	**19,1**	**13,5**	**14,9**	**94,0**	**16,4**	**10,5**	**6,0**	**93,9**	**17,2**	**11,9**	**6,1**	**m**	**m**	**m**
Subnationale Einheiten															
Belgien (fläm.)	96,8	m	19,0	3,2	97,3	m	17,9	2,7	93,1	m	15,0	6,9	m	m	m
England (UK)[2]	98,4	m	m	1,6	98,2	m	m	1,8	97,2	m	m	2,8	2,9	1,9	3,7
Partner- und/oder Beitrittsländer															
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
Bulgarien	95,7	26,8	15,3	4,3	97,0	17,7	12,6	3,0	96,2	21,4	14,1	3,8	0,3	1,2	2,1
Rumänien	97,4	1,9	24,7	2,6	98,5	1,1	18,4	1,5	98,0	0,8	33,4	2,0	2,5	1,5	1,4
EU25-Durchschnitt	**90,3**	**15,7**	**12,4**	**9,7**	**94,6**	**15,0**	**11,8**	**5,4**	**94,1**	**15,3**	**13,0**	**5,9**	**m**	**m**	**m**
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

1. Primar- und Sekundarbereich I zusammen. 2. Referenzjahr: Berichtsjahr für Bildungsgänge 2021/2022 für Dänemark, England (UK), Frankreich und Japan.
3. Referenzjahr für Entwicklungstendenzen: Berichtsjahr 2012/2013 für die Vereinigten Staaten, 2015/2016 für Frankreich und 2018/2019 für Litauen.
Daten und weitere Untergliederungen s. https://data-explorer.oecd.org/s/4s, OECD-Bildungsdatenbank. StatLink: https://stat.link/dj257i
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise zur Lektüre.

Kapitel D6

Wie werden die Ansichten von Eltern und Schülerinnen und Schülern formell im Bildungssystem vertreten?

Zentrale Ergebnisse

- Obwohl an öffentlichen und an staatlich subventionierten privaten Schulen formelle Anforderungen bezüglich einer Elternvertretung in schulischen Gremien üblich sind, sind sie an unabhängigen privaten Schulen weniger üblich.
- Die Teilnahme oder Vertretung von Schülerinnen und Schülern in schulischen Gremien wird weniger häufig gefordert als die von Eltern und die Anforderungen an die Vertretung von Schülerinnen und Schülern variieren stark nach Bildungsbereich, wobei sie mit höheren Bildungsbereichen ansteigen.
- Mehr als zwei Drittel der Länder und subnationalen Einheiten nennen Chancengerechtigkeit als Grundgedanke dafür, dass sich Schülerinnen und Schüler an Entscheidungen, die von öffentlichen Schulen getroffen werden, beteiligen; in mehr als der Hälfte der Länder werden als Hintergrund dieser Beteiligung außerdem das Zugehörigkeitsgefühl der Schülerinnen und Schüler und die Selbstwirksamkeit genannt.

Kontext

Eltern und Erziehungsberechtigte von Kindern standen lange mit Mittelpunkt der Forschung zum möglichen Einfluss externer Akteure auf Entscheidungen, die innerhalb von Bildungssystemen getroffen werden. Im Laufe der Zeit wurde der Untersuchungsumfang um die Schülerinnen und Schüler erweitert. Inzwischen sind die Möglichkeiten der Schülerinnen und Schüler, von den Entscheidungsträgerinnen und -trägern wahrgenommen zu werden und diese zu beeinflussen, zu einem wichtigen Diskussionsthema geworden (OECD, 2024[1]). Bei der Analyse äußerer Einflüsse auf Entscheidungsprozesse im Bildungssystem müssen folglich sowohl die elterliche Mitsprache als auch die der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt werden.

Die Möglichkeiten für Eltern und Schülerinnen und Schüler, die bildungsbezogenen Entscheidungsprozesse zu beeinflussen, entwickeln sich weiter. Zusätzlich zu allmählichen Veränderungen, wie sich Eltern und Erziehungsberechtigte an Entscheidungen, die sich auf die Bildung der Schülerinnen und Schüler auswirken, beteiligen und diese beeinflussen können (s. Kasten D6.1 zu den Veränderungen in den Jahren 2008 bis 2023), wird es zunehmend wichtiger, die Perspektive zu berücksichtigen, aus der Gesellschaft und Politik die Vertretung und die Mitsprache von Eltern und Schülerinnen und Schüler in der Bildung sehen. Insbesondere internationale Abkommen über die Rechte von Kindern, das nationale Bildungsrecht und länderübergreifende Studien legen nahe, dass es wichtige Verbindungen zwischen dem Recht von Kindern, ihre Ansichten und Meinungen auszudrücken, und dem Streben nach Chancengerechtigkeit in der Bildung und darüber hinaus gibt (s. Kasten D6.2).

Die Daten und die Analyse, die in diesem Kapitel präsentiert werden, beruhen auf den Inhalten offizieller Dokumente, formaler Richtlinien und Verordnungen der Länder und

Abbildung D6.1

Beteiligung von Eltern und Schülerinnen und Schülern an schulischen Gremien (2023)

Öffentliche Schulen im Primar- und Sekundarbereich

Eltern				Schülerinnen und Schüler		
Primarbereich	Sekundarbereich I	Sekundarbereich II		Primarbereich	Sekundarbereich I	Sekundarbereich II
			OECD-Länder			
m	m	m	Australien	m	m	m
			Österreich	o		
			Brasilien			
			Bulgarien	o	o	o
			Chile[1]	•		
			Kolumbien			
			Costa Rica			
			Tschechien[2]	x	x	•
		x	Dänemark			
			Estland	•	o	
			Finnland			
			Frankreich	x		
			Deutschland			
			Griechenland	x	x	o
			Island			
			Irland	x	x	x
•	•	•	Israel			
			Italien	x	x	
			Japan[3]	•	•	•
			Republik Korea	o	o	o
			Lettland			
			Litauen[4]	•	•	•
			Luxemburg	x		
			Niederlande	x		
			Neuseeland	x		
			Norwegen[3]			
			Peru			
			Polen			
			Rumänien			
			Slowakei	x	x	x
			Slowenien	x	x	
			Spanien	o		
			Schweden			
			Schweiz			
•	•	•	Türkei			
			Vereinigte Staaten			
			Subnationale Einheiten			
			Belgien (fläm.)	x		
			Belgien (frz.)			
			England (UK)	x	x	x

Legende

	Gremium vorgeschrieben, Beteiligung erforderlich
o	Gremium vorgeschrieben, Beteiligung optional
x	Gremium vorgeschrieben, Beteiligung nicht erforderlich
	Gremium nicht vorgeschrieben, aber kann vorhanden sein
	Gremium ist nicht vorhanden
•	Sonstige

Anmerkung: Die Bestimmungen können sich in den Staaten, Provinzen oder Regionen der Bundesstaaten oder -länder mit stark dezentralisierten Schulsystemen unterscheiden.

1. „Sonstige" bezieht sich auf die Beteiligung der Schülerinnen und Schüler durch die Vertretung der oder des Vorsitzenden der Vertretung der Schülerinnen und Schüler. 2. „Sonstige" bezieht sich auf Unterschiede der Beteiligung je nach Alter der Schülerinnen und Schüler (älter oder jünger als 18 Jahre). 3. „Sonstige" bezieht sich auf die Tatsache, dass schulischen Gremien (Schulausschüsse) vorgeschrieben sind, aber die Anforderungen bezüglich der Beteiligung der Schülerinnen und Schüler auf Schulebene entschieden werden.

Daten s. Tabellen D6.1 und D6.2. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). StatLink: https://stat.link/p2yozs

subnationalen Einheiten. Obwohl dieser Ansatz internationale Vergleiche qualitativer Daten erleichtert, werden möglicherweise einige Formen von Mitsprache, Beteiligung und Äußerung nicht in einer leicht vergleichbaren kategorischen Form erfasst. Um ein umfassenderes Bild der Beteiligung von Eltern und Schülerinnen und Schülern in den OECD-Ländern zu erhalten, wird die Analyse in diesem Kapitel durch einige länderspezifische Beispiele ergänzt.

Weitere wichtige Ergebnisse

- Elternvertretungen sind in allen 39 Ländern aktiv, während die überwiegende Mehrheit von ihnen mindestens eine Art von Beirat, an dem sich Schülerinnen und Schüler beteiligen, besitzen. Tatsächlich gibt es in allen außer 2 Ländern Organe der Mitverwaltung von Schülerinnen und Schülern. Im Gegensatz dazu finden sich in etwas mehr als der Hälfte der Länder Vertretungen von Schülerinnen und Schülern, und Eltern-Lehrkräfte-Vertretungen finden sich in knapp einem Viertel der Länder.
- Der Einfluss der Eltern, der sich in Leitungsgremien und Beiräten äußert, wird am häufigsten in den Bereichen Schulbudget und Disziplinarmaßnahmen ausgeübt. Die Art der Entscheidungen und die Größe der Einflussnahme, die Schülerinnen und Schüler in bestimmten Bereichen ausüben können, variieren zwischen den Ländern, aber sind generell beschränkter als die der Eltern.
- Der typische Beschwerdevorgang, der in den meisten Ländern und subnationalen Einheiten genutzt wird, um Probleme in Bezug auf die Bildung anzusprechen und zu lösen, ist ein formelles Beschwerde- oder Klage verfahren. Wenige Länder besitzen eine spezielle Behörde für die Annahme von Beschwerden, während spezielle Ombudspersonen am seltensten hinzugezogen werden, um schwierige Entscheidungen zu treffen.

Analyse und Interpretationen

In diesem Kapitel werden die Möglichkeiten untersucht, wie Eltern und Schülerinnen und Schüler ihre Ansichten äußern oder sich an der Entscheidungsfindung im Bildungssystem beteiligen können. Es kann sich dabei um Leitungsgremien oder Beiräte in den Schulen selbst oder auf verschiedenen Regierungsebenen handeln, d. h. formelle Gremien, die durch Verordnungen oder Richtlinien auf zentralstaatlicher oder nationaler Ebene anerkannt sind. Es ist auch häufig so, dass Eltern und Schülerinnen und Schüler ihre Meinung informell äußern, insbesondere durch direkte Kommunikation mit Lehrkräften und Schulleitungen.

Selbst zwischen Ländern mit ähnlichen Bestimmungen und ähnlichen Mechanismen, die es Eltern und Schülerinnen und Schülern ermöglichen, sich an Schulentscheidungen zu beteiligen, ist davon auszugehen, dass es starke Unterschiede gibt, in welchem Maße Eltern und Schülerinnen und Schüler diese formellen Mechanismen nutzen. In diesem Kapitel werden die Unterschiede zwischen den formellen Mechanismen der Länder geprüft, aber es umfasst nicht die tatsächliche Beteiligung und die Rolle von Eltern und Schülerinnen und Schülern in der Praxis.

Die Einbeziehung von Schülerinnen und Schülern und Eltern ist nicht nur für die Chancengerechtigkeit relevant (s. Abschnitt Kontext und Kasten D6.2), sondern auch für das Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler (OECD, 2023[2]) und den Bildungsstand (s. Kapitel A1). Die Einbeziehung der Schülerinnen und Schüler in das Schulleben oder die Bildungssysteme kann auch ihre zukünftige Einbeziehung in den Arbeitsmarkt erleichtern (s. Kapitel A3 für Informationen über Arbeitsmarktergebnisse).

Beteiligung von Eltern und Schülerinnen und Schülern an schulischen Gremien

Existenz von schulischen Gremien

Schulische Gremien sind Gruppen auf Schulebene, die eine direkte Rolle bei Entscheidungen über das Schulbudget, die Einstellung und Entlassung von Personal, den Lehrplan und andere Aspekte der Schulverwaltung haben. Sie spielen eine entscheidende Rolle bei der Gestaltung der Schulpolitik und der Entscheidungsfindung an Schulen. Der erste und grundlegende Schritt bei der Untersuchung der Beteiligung von Eltern und Schülerinnen und Schülern an der Entscheidungsfindung in der Bildung besteht darin, zu prüfen, ob Schulen formell zur Einrichtung eines schulischen Gremiums verpflichtet sind und welche Möglichkeiten es für Eltern und Schülerinnen und Schüler gibt, sich an solch einem Gremium zu beteiligen oder ihre Meinungen von diesem berücksichtigen zu lassen.

In den meisten der 38 Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten besitzen die Schulen Gremien, wobei es in den verschiedenen Bildungsbereichen keine Unterschiede in Bezug auf das Vorhandensein von schulischen Gremien – oder die Anforderung zu deren Einrichtung – gibt. Nur für Australien fehlen Informationen über die Anforderungen an schulische Gremien (für alle Arten von Bildungseinrichtungen und alle Bildungsbereiche), da die Regierungen auf staatlicher und territorialer Ebene für die Festlegung der entsprechenden Vorschriften zuständig sind. Die Ähnlichkeit zwischen den Bildungsbereichen kann darauf zurückzuführen sein, dass Schulen verschiedene Bildungsbereiche abdecken können, während die leitenden Gremien auf Schulebene eingerichtet sind und die Entscheidungen für alle Bildungsbereiche, die von der Schule angeboten werden, treffen (Abb. D6.1).

Es gibt jedoch bemerkenswerte Unterschiede in Bezug auf die Anforderungen zur Einrichtung von schulischen Gremien je nach Art der Bildungseinrichtung. In 28 Ländern und subnationalen Einheiten bzw. rund drei Viertel der zuvor genannten 38 Länder müssen öffentliche Bildungseinrichtungen schulische Gremien einrichten. Ein geringerer Anteil der Länder fordert von privaten Schulen, schulische Gremien einzurichten: In den Ländern, in denen staatlich subventionierte private Einrichtungen für einen bestimmten Bildungsbereich existieren, gelten in etwa zwei Drittel von ihnen Vorschriften, schulische Gremien einzurichten. Der Anteil reicht von 62 % im Primarbereich (13 von 21 Ländern) bis 65 % im Sekundarbereich I (15 von 23 Ländern). Zentralstaatliche Richtlinien, die die Einrichtung von schulischen Gremien fordern, gelten am seltensten für unabhängige private Schulen und weniger als die Hälfte der Länder fordern diese für einen der Bildungsbereiche (Tab. D6.1).

Anforderungen an die Beteiligung an schulischen Gremien

Informationen über die Anforderungen für die Vertretung von Eltern und Schülerinnen und Schülern in schulischen Gremien sind nur verfügbar, wenn schulische Gremien an den Schulen vorgeschrieben sind. Die folgende Analyse konzentriert sich deshalb auf Länder und subnationale Einheiten mit solchen Anforderungen.

Beteiligungsanforderungen für Eltern

Wenn schulische Gremien an Schulen vorgeschrieben sind, wird ebenfalls eine Beteiligung von Eltern an diesen Gremien gefordert. Dies gilt für öffentliche und staatlich subventionierte sowie unabhängige private Bildungseinrichtungen in allen Bildungsbereichen in nahezu allen Ländern, in denen schulische Gremien vorgeschrieben sind. Die einzige Ausnahme bildet Dänemark, wo es keine Vorschrift für eine Elternvertretung in

den schulischen Gremien, die in öffentlichen Schulen des Sekundarbereichs II vorhanden sein müssen, gibt. Im alle Arten von Bildungseinrichtungen übergreifenden Vergleich wird eine Elternvertretung in (vorgeschriebenen) schulischen Gremien in etwas weniger als drei Viertel der Länder an öffentliche Bildungseinrichtungen gefordert, in weniger als zwei Drittel der Länder mit staatlich subventionierten privaten Schulen und verfügbaren Daten und ebenfalls in etwa einem Drittel der Länder mit unabhängigen privaten Bildungseinrichtungen (Tab. D6.1).

In einigen Ländern ist in den Vorschriften, die die Vertretung von Eltern in schulischen Gremien fordern, eine Mindestzahl (und Höchstzahl) von Sitzen für Eltern angegeben. Für öffentliche Bildungseinrichtungen haben 16 Länder eine Mindestzahl an Sitzen für alle Bildungsbereiche festgelegt (3 weitere Länder melden nur in einigen Bereichen eine Mindestzahl). Diese Zahl ist in der Regel in allen Bildungsbereichen ähnlich und reicht von 1 Sitz (Chile und Griechenland) bis zu 5 Sitzen (Costa Rica, Dänemark und Israel). In Frankreich ist sogar eine höhere Mindestzahl von 6 Sitzen im Sekundarbereich I festgelegt. In einigen wenigen Ländern variiert jedoch die Mindestvertretung je nach Bildungsbereich. In Island stehen den Elternvertreterinnen und -vertretern z. B. mindestens 2 Sitze in den Gremien des Primar- und Sekundarbereichs I zur Verfügung, aber nur 1 Sitz im Sekundarbereich II. Einige wenige Länder (Estland, Republik Korea, Lettland, Spanien und Tschechien) drücken diese Mindestzahl als Anteil an der Gesamtzahl der Sitze oder entsprechend der Anzahl von Klassen in der Schule (Frankreich) aus. Nahezu drei Viertel der Länder (14 von 19), die eine Mindestzahl festgelegt haben, haben auch eine Höchstzahl bezüglich der Vertretung der Eltern in schulischen Gremien öffentlicher Schulen festgelegt. Sie ist normalerweise höher als die Mindestanzahl (bis zu 17 Sitze in Israel), aber in Costa Rica, England (Vereinigtes Königreich), Griechenland, Irland, Kolumbien, der Slowakei und Slowenien gibt es einfach eine feste Anzahl von Sitzen für Eltern statt eines Bereichs (Tab. D6.3 im Internet). Die Länder, in denen es private Schulen gibt und die von diesen fordern, Gremien mit Elternvertretung einzurichten, legen in der Regel auch die Mindest- und Höchstzahl an Sitzen für Eltern in diesen Gremien fest (Tab. D6.3 im Internet).

Beteiligungsanforderungen für Schülerinnen und Schüler

Im Gegensatz zur Beteiligung der Eltern ist die Beteiligung von Schülerinnen und Schülern an schulischen Gremien nicht notwendigerweise erforderlich, wenn schulische Gremien in öffentlichen Schulen vorgeschrieben sind. Beispielsweise ist im Sekundarbereich I von den 28 Ländern und subnationalen Einheiten, in denen öffentliche Schulen schulische Gremien haben müssen, eine Beteiligung von Schülerinnen und Schülern in 17 von ihnen (63 %) vorgeschrieben und in Bulgarien, Estland und in der Republik Korea (11 %) ist sie optional. In den verbleibenden 8 Ländern (26 %) ist durch die auf zentralstaatlicher Ebene festgelegten Vorschriften keine Beteiligung von Schülerinnen und Schülern vorgeschrieben, aber sie kann, wie z. B. in Litauen, auf lokaler oder regionaler Ebene eingerichtet werden (Abb. D6.1). An (staatlich subventionierten und unabhängigen) privaten Schulen kann ein ähnliches Muster beobachtet werden. In etwa drei Viertel der Länder, in denen ein schulisches Gremium vorgeschrieben ist, ist eine Vertretung von Schülerinnen und Schülern in diesem Gremium erforderlich oder optional (Tab. D6.2).

Die Vertretung von Schülerinnen und Schülern in schulischen Gremien ist in höheren Bildungsbereichen häufiger vorgeschrieben. Unter den 38 Ländern mit verfügbaren Daten zu öffentlichen Schulen variiert der Anteil der Länder, die melden, dass öffentliche Schulen zur Einrichtung eines schulischen Gremiums verpflichtet sind, an dem sich Schülerinnen

und Schüler beteiligen können (sei es erforderlich oder optional), je nach Bildungsbereich von 34 % im Primarbereich (13 von 38 Ländern) bis zur Hälfte im Sekundarbereich I (20 von 38 Ländern) und 55 % im Sekundarbereich II (21 von 38 Ländern). Im Primarbereich wird eine Vertretung der Schülerinnen und Schüler, obwohl diese noch jung sind, in 9 von 13 Ländern gefordert, während sie in 17 der 20 Länder im Sekundarbereich I und in 20 der 23 Länder im Sekundarbereich II vorgeschrieben ist. Die Vertretung von Schülerinnen und Schülern ist z. B. in Italien und Slowenien nur im Sekundarbereich II vorgeschrieben. Kein Land fordert eine Beteiligung der Schülerinnen und Schüler in den untersten Bildungsbereichen, ohne diese nicht auch in den höheren Bildungsbereichen zu fordern. In anderen Ländern, die kein schulisches Gremium in öffentlichen Schulen fordern, können diese Gremien existieren, aber es liegen keine Informationen über die Beteiligung von Schülerinnen und Schülern an solchen Gremien vor. Dies ist der Fall in weiteren 13 Ländern im Primarbereich und in 8 Ländern sowohl im Sekundarbereich I als auch II (Tab. D6.2).

Neben den Unterschieden zwischen den Bildungsbereichen sind auch die Vorschriften für die Beteiligung von Eltern und Schülerinnen und Schülern in den schulischen Gremien verschieden. Während die Vertretung der Eltern in schulischen Gremien öffentlicher Schulen in mehr als 70 % der Länder gefordert wird bzw. optional ist (27 bis 28 von 38 Ländern, je nach Bildungsbereich), ist dies hinsichtlich der Vertretung der Schülerinnen und Schüler nur in etwa einem Drittel der Länder der Fall (je nach Bildungsbereich variierend zwischen 13 von 38 bzw. 34 % der Länder im Primarbereich bis zu 23 von 38 bzw. 61 % der Länder im Sekundarbereich II). Des Weiteren kann die Beteiligung von Schülerinnen und Schülern im Gegensatz zu der der Eltern, deren Beteiligung immer vorgeschrieben ist, wenn die Schulen formell verpflichtet sind, ein schulisches Gremium einzurichten, nur optional sein (Tab. D6.1 und D6.2).

Beteiligung von Eltern und Schülerinnen und Schülern an Beiräten

Eltern und Schülerinnen und Schüler beeinflussen Entscheidungsträgerinnen und -träger im Bildungsbereich auch durch Beiräte, deren Hauptaufgaben die Überwachung, Beratung und Weiterleitung von Informationen der leitenden Gremien sind. In diesem Abschnitt werden die 2 Arten von Beiräten erläutert, an denen sich Eltern (Elternvertretungen und Eltern-Lehrkräfte-Vertretungen) beteiligen, und 2 Arten, an denen Schülerinnen und Schüler (Vereinigungen von Schülerinnen und Schülern und Organe der Mitverwaltung von Schülerinnen und Schülern) beteiligt sind. Ein gemeinsames Merkmal der Beiräte von Eltern und Schülerinnen und Schülern ist, dass sie keine Entscheidungsbefugnis auf Ebene der Bildungseinrichtungen besitzen; ansonsten unterscheiden sich diese Einheiten stark zwischen den Ländern hinsichtlich ihrer Aufgaben und der Entscheidungsebene, auf der sie tätig sind.

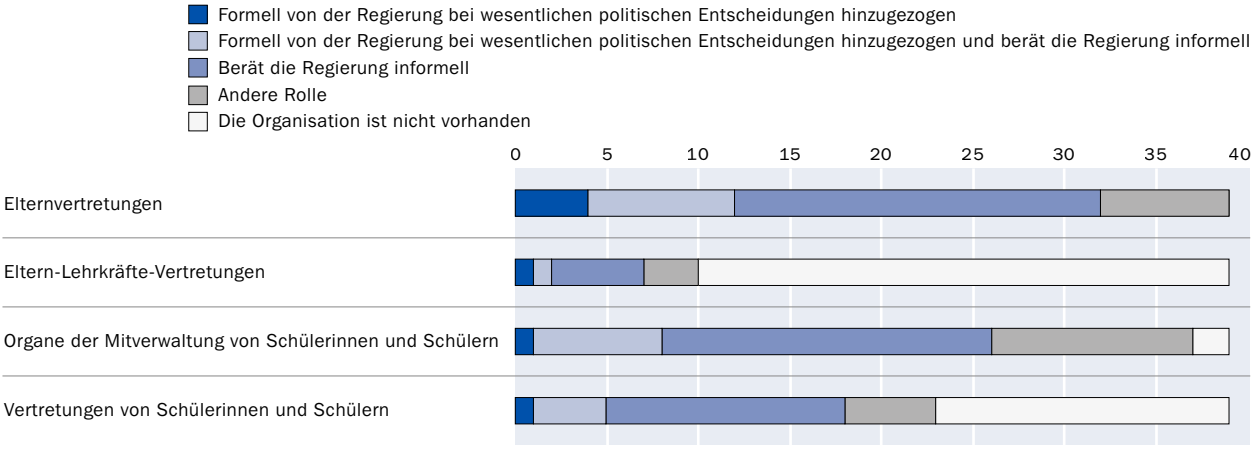
Einige Arten von Beiräten sind auf allen Entscheidungsebenen eines Landes tätig. In Deutschland und Spanien sind Elternvertretungen und Organe der Mitverwaltung von Schülerinnen und Schülern von der nationalen und regionalen bis zur lokalen und Schulebene zu finden, sowohl für öffentliche als auch für staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen. In anderen Ländern können diese Einheiten nur in einigen Bildungsbereichen existieren: In Chile sind Elternvertretungen und Organe der Mitverwaltung von Schülerinnen und Schülern beispielsweise nur auf Schulebene tätig.

Beiräte variieren auch hinsichtlich der Art der Rolle, die sie spielen (Abb. D6.2). Sie können z. B. in Ländern, in denen Entscheidungsträgerinnen und -träger dazu formell verpflichtet sind, sie bei wichtigen politischen Entscheidungen zu konsultieren, beträchtli-

Abbildung D6.2

Aufgaben von Beiräten, in denen Eltern oder Schülerinnen und Schüler mitwirken können (2023)

Anzahl der Länder und subnationalen Einheiten im Primar- und Sekundarbereich



Anmerkung: Beiräte besitzen keine Entscheidungsbefugnis; sie haben eine formelle Rolle (werden von der Regierung konsultiert), eine informelle Rolle (sie beraten die Regierung), sie haben sowohl eine formelle als auch eine informelle Rolle oder sie stellen ihren Mitgliedern Informationen zur Verfügung. Diese Unterscheidung wird in der Abbildung nicht gemacht. Beiräte mit „anderen Rollen" können entweder keine definierte Rolle besitzen oder ihren Mitgliedern nur Informationen bereitstellen. Daten s. Tabellen D6.5, D6.6, D6.7 und D6.8 im Internet. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). StatLink: https://stat.link/p2yozs

chen Einfluss ausüben. Ihre Rollen können von einer in erster Linie informativen Funktion (Bewusstsein bei Eltern oder Schülerinnen und Schülern für neue Entwicklungen, die die Bildung betreffen, zu schaffen) über eine informelle Funktion (Beratung der Regierung, auch wenn die Regierung nicht dazu verpflichtet ist, sie zu konsultieren) bis hin zu einer formellen Funktion (die Regierung muss sie bei der Ausarbeitung wichtiger politischer Konzepte konsultieren) reichen. Die spezifischen Arten von Beiräten, die Eltern und Schülerinnen und Schülern zur Verfügung stehen, sowie die Rollen, die diese spielen, unterscheiden sich also deutlich zwischen den Ländern.

Beiräte für Eltern

Elternvertretungen existieren in mehr als 3-mal so vielen Ländern wie Eltern-Lehrkräfte-Vertretungen. Für öffentliche Schulen existieren Elternvertretungen in allen 38 Ländern und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten. Eltern-Lehrkräfte-Vertretungen hingegen waren nur in 8 von 37 Ländern und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten vorhanden. Es existieren sowohl Eltern- als auch Eltern-Lehrkräfte-Vertretungen für private Bildungseinrichtungen, wobei Elternvertretungen weiter verbreitet sind als Eltern-Lehrkräfte-Vertretungen. Für staatlich subventionierte private Einrichtungen haben 25 Länder und subnationale Einheiten Elternvertretungen und 3 von ihnen auch Eltern-Lehrkräfte-Vertretungen. Für unabhängige private Schulen gibt es in 23 Ländern Elternvertretungen und 6 von diesen verfügen ebenfalls über Eltern-Lehrkräfte-Vertretungen (Tab. D6.5 und D6.6 im Internet).

Die Aufgaben der Elternvertretungen unterscheiden sich von Land zu Land (es sind keine Angaben nach Art der Einrichtung innerhalb der Länder vorhanden). Elternvertretungen haben eine ausschließlich formelle Funktion (die Regierung muss sie bei der Ausarbeitung wichtiger politischer Konzepte konsultieren) in Irland, Lettland, Litauen und Peru und eine sowohl formelle als auch informelle Funktion in Belgien (fläm.), Frankreich, Island, Kolumbien, Norwegen, Polen, Rumänien und Spanien. Ihre Funktion kann sich von formell zu informell ändern, je nach Regierungsebene, auf der sie konsultiert werden.

Insgesamt machen diese 12 Länder und subnationalen Einheiten nur knapp ein Drittel der Länder aus, in denen Elternvertretungen existieren und eine beratende Funktion innehaben. In weiteren 20 Ländern, in denen die Elternvertretungen eine beratende Funktion haben, ist sie nur informell. In 7 Ländern (Australien, Brasilien, Chile, Costa Rica, Estland, der Slowakei und der Türkei) spielen Elternvertretungen schließlich eine andere Rolle. Beispielsweise informieren in Brasilien Elternvertretungen (auf Schulebene) Eltern über relevante Entwicklungen im Bildungsbereich und spielen in der Regel eine wichtige Rolle auf dieser Entscheidungsebene (Abb. D6.2 sowie Tab. D6.5 im Internet).

Die Funktionen der Eltern-Lehrkräfte-Vertretungen sind ähnlich verschieden, aber diese Art von Beirat existiert in öffentlichen Bildungseinrichtungen nur in 8 von 37 Ländern und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten. Eltern-Lehrkräfte-Vertretungen in Polen besitzen sowohl formelle als auch informelle Aufgaben, während sie in Lettland eine ausschließlich beratende Funktion (und auch eine Funktion zur Information der Eltern) haben. In Dänemark, England (Vereinigtes Königreich), Japan, Neuseeland und den Vereinigten Staaten besitzen Eltern-Lehrkräfte-Vertretungen eine informelle Funktion, während sie in Brasilien und Rumänien nicht die Aufgabe haben, die Regierung zu beraten, aber den Eltern Informationen zur Verfügung stellen können (Tab. D6.6 im Internet).

Beiräte für Schülerinnen und Schüler

In den meisten Ländern mit verfügbaren Daten können sich Schülerinnen und Schüler an öffentlichen Schulen mindestens an einem Beirat beteiligen, entweder an einem Organ der Mitverwaltung der Schülerinnen und Schüler oder an einer Vereinigung von Schülerinnen und Schülern. Während die Existenz von Organen der Mitverwaltung von Schülerinnen und Schülern über alle Bildungsbereiche eines bestimmten Landes hinweg weitgehend einheitlich ist, existieren Vereinigungen von Schülerinnen und Schülern häufig nicht in allen Bildungsbereichen. Organe der Mitverwaltung von Schülerinnen und Schülern existieren (in allen oder in einigen Bildungsbereichen) in den meisten Ländern (in allen 39 Ländern und subnationalen Einheiten, außer in Costa Rica und Kolumbien), während Vereinigungen von Schülerinnen und Schülern (in allen oder in einigen Bildungsbereichen) in weniger als zwei Drittel der Länder existieren (in 23 von 38 Ländern mit verfügbaren Daten). Ähnliche Trends können in staatlich subventionierten und unabhängigen privaten Schulen beobachtet werden. Anhand der verfügbaren Daten ist es jedoch nicht möglich, die verschiedenen Funktionen zu unterscheiden, die diese Organe für öffentliche oder private Bildungseinrichtungen besitzen (Tab. D6.7 und D6.8 im Internet).

An öffentlichen Schulen finden sich Organe der Mitverwaltung von Schülerinnen und Schülern und Vertretungen von Schülerinnen und Schülern in mindestens der Hälfte der Länder und subnationalen Einheiten. In den 37 Ländern und subnationalen Einheiten, in denen Organe der Mitverwaltung von Schülerinnen und Schülern existieren, besitzen diese in der Regel eine informelle Funktion (auf Schulebene oder auf der lokalen, regionalen oder zentralen Regierungsebene). In Bulgarien, Dänemark, Frankreich, Island, Lettland, Rumänien und Spanien besitzen diese Gremien auch eine formelle Funktion, die vorschreibt, dass die Regierung sie bei einer wichtigen politischen Entscheidung konsultieren muss. In Belgien (fläm.) besitzen sie (auf regionaler Ebene) nur eine formelle Funktion (Tab. D6.7 im Internet).

Vertretungen von Schülerinnen und Schülern sind ebenfalls weit verbreitet. Mehr als die Hälfte der Länder und subnationalen Einheiten (23 von 38 Länder) melden, dass diese an

Kasten D6.1

Entwicklungstendenzen bei den Möglichkeiten für Eltern zur Mitsprache

Informationen darüber, wie Eltern ihre Meinungen äußern oder an der Entscheidungsfindung im Bildungsbereich mittels Leitungsgremien und Beiräten teilnehmen können, wurden erstmals in *Bildung auf einen Blick 2010* (OECD, 2010[3]) gesammelt und veröffentlicht. Zu diesem Zeitpunkt wurde die elterliche Mitsprache zusammen mit dem Thema der freien Schulwahl dargestellt, da diese beiden als die Optionen betrachtet wurden, die den Verbraucherinnen und Verbrauchern zur Verfügung stehen, wenn sich die Qualität von Sach- oder Dienstleistungen verschlechtert (Hirschman, 1970[4]). Die Optionen wurden als gegenseitig austauschbar dargestellt und es wurde davon ausgegangen, dass verschiedene Möglichkeiten zur Meinungsäußerung zu besitzen die Wahrscheinlichkeit verringert, dass sich die Eltern für die freie Schulwahl entscheiden. Im Gegensatz dazu war es aufgrund der Seltenheit der freien Schulwahl wahrscheinlicher, dass Eltern ihre Mitsprachemöglichkeiten nutzten.

Dieses Kapitel befasst sich mit ähnlichen Themen wie denen, die in *Bildung auf einen Blick 2010* (OECD, 2010[3]) behandelt wurden. In beiden Ausgaben werden die Themen der Existenz von schulischen Gremien bzw. Verwaltungsgremien und die Anforderungen an die Eltern, um daran teilnehmen zu können, behandelt.

Von den 39 Ländern und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten für das Jahr 2023 lieferten 30 Länder vergleichbare Daten für das Jahr 2008 (Mexiko, Schottland [Vereinigtes Königreich] und Ungarn nahmen im Jahr 2008 an der Datenerfassung teil, aber nicht an der letzten Durchführung). In 4 von diesen 30 Ländern und subnationalen Einheiten änderte sich die Anforderung an Schulen, ein schulisches Gremium einzurichten, wodurch die Möglichkeiten für Eltern, ihre Meinung zu äußern, anstiegen. In Brasilien ist inzwischen eine Elternvertretung in schulischen Gremien vorgeschrieben, während die Schulen bis zum Jahr 2008 noch nicht einmal verpflichtet waren, ein schulisches Gremium zu besitzen. Im Vergleich dazu waren im Jahr 2008 Gremien an Schulen bereits in Belgien (frz.), Luxemburg und den Niederlanden vorgeschrieben, aber alle 3 Länder haben es seitdem zur Bedingung gemacht, dass sich Eltern daran beteiligen dürfen.

Veränderungen in der Verbreitung von Elternvertretungen an öffentlichen Schulen waren begrenzter: Die Slowakei ist das einzige Land, das das Vorhandensein solcher Beiräte im Jahr 2023, aber nicht im Jahr 2008 meldete. In einigen Fällen hat sich jedoch die Funktion der Elternvertretungen innerhalb dieses Zeitraums geändert: Belgien (fläm.), England (Vereinigtes Königreich) und die Republik Korea melden jeweils, dass Elternvertretungen im Jahr 2023 mindestens eine informelle Funktion besitzen, indem sie die Regierung beraten. Die entgegengesetzte Entwicklungstendenz wurde in Brasilien und Schweden beobachtet: Elternvertretungen besaßen im Jahr 2008 eine informelle Beratungsfunktion, was im Jahr 2023 nicht länger der Fall ist.

Die Verfügbarkeit formeller Beschwerdeverfahren für Eltern (wie in den Vorschriften vorgesehen) blieb in den Ländern mit für beide Jahre verfügbaren Daten zwischen dem Jahr 2008 und dem Jahr 2023 ebenfalls nahezu unverändert. Die Republik Korea ist das einzige Land, das das Bestehen von Vorschriften, die ein formelles Verfahren für die Einreichung von Beschwerden durch Eltern vorsehen, im Jahr 2023, aber nicht im Jahr

2008 meldete. Im Gegensatz dazu sind Estland und Schweden die einzigen Länder, die das Vorhandensein eines formellen Beschwerdeverfahrens für Eltern im Jahr 2008, aber nicht im Jahr 2023 gemeldet haben.

Quelle: Bildung auf einen Blick 2010 (OECD, 2010[3]), https://doi.org/10.1787/eag-2010-de.

öffentlichen Schulen existieren. In nahezu drei Viertel der Länder, in denen sie existieren, besitzen die Vertretungen von Schülerinnen und Schülern entweder eine informelle oder eine formelle Funktion bei der Beratung der Regierung oder beide. Obwohl sie weniger verbreitet als Organe der Mitverwaltung von Schülerinnen und Schülern sind, besitzen sie laut offiziellen Dokumenten häufiger eine Art formeller oder informeller Funktion (oder beide) bei der Beratung der Regierung (Tab. D6.8 im Internet).

Einfluss und politische Relevanz

Die spezifischen Bereiche der Entscheidungsfindung, die von Leitungsgremien und Beiräten bearbeitet werden (z. B. Budgets, Disziplinarmaßnahmen und Stundenpläne), tragen zu einer wichtigen Differenzierung bei, was den potenziellen Einfluss betrifft, den Eltern und Schülerinnen und Schüler durch diese Gremien haben können (wenn sie teilnehmen). Dieser Einfluss ist auch davon abhängig, ob Eltern und Schülerinnen und Schüler über Entscheidungsgewalt verfügen (die Befugnis, Entscheidungen zu blockieren oder zu genehmigen) oder nur eine beratende Funktion innehaben.

Informationen über die Rolle von Eltern und Schülerinnen und Schülern bei der Entscheidungsfindung in verschiedenen Bereichen sind nur in Bezug auf die Beteiligung von Schülerinnen und Schülern und Eltern an allen Arten von Leitungsgremien und Beiräten insgesamt verfügbar. Es ist nicht möglich, das Ausmaß der Entscheidungsgewalt in bestimmten Organen zu bestimmen.

Bereiche der Einflussnahme

Von den 7 Kategorien von Entscheidungsprozessen, die betrachtet wurden (Disziplinarmaßnahmen, Stundenpläne, Lehrinhalte, Bestimmungen über Leistungsmessungen und Prüfungen, Budgets, Einstellungen und Entlassungen und andere Bereiche), sind Budgetangelegenheiten und Disziplinarmaßnahmen die Bereiche, in denen Eltern am häufigsten eine Entscheidungsfunktion an öffentlichen Schulen innehaben. Eltern üben diese Funktion in mindestens einem dieser beiden Entscheidungsbereiche in 9 bis 13 Ländern und subnationalen Einheiten aus (je nach Entscheidungsbereich). In 8 von ihnen (Bulgarien, Dänemark, England [Vereinigtes Königreich], Frankreich, Irland, Kolumbien, Neuseeland und Slowenien) besitzen sie die Entscheidungsgewalt über beide Kategorien. In den anderen Bereichen besitzen Eltern in 2 Ländern (bei den Bestimmungen über Leistungsmessungen und Prüfungen) bis 6 Ländern (über Stundenpläne) eine Entscheidungsfunktion (Tab. D6.9 im Internet).

Durch Leitungsgremien und Beiräte öffentlicher Bildungseinrichtungen besitzen Eltern in weiteren 12 Ländern ebenfalls eine formelle beratende Funktion (d. h., Regierungen müssen sie konsultieren) bei Budgetfragen. Dies ist auch der Bereich, in dem Eltern am häufigsten formell hinzugezogen werden. Die Anzahl beschränkt sich (bei Entscheidungen über Stundenpläne) auf 9 und bei anderen Arten von Entscheidungen auf noch weniger Länder. Betrachtet man sowohl die Entscheidungsfunktion als auch die formelle Beratungsfunktion zusammen, so sind Budgetfragen und Disziplinarmaßnahmen die beiden Bereiche, in denen Eltern in den meisten Ländern eine Funktion ausüben (Tab. D6.9 im Internet).

Die Rolle und der Einfluss von Schülerinnen und Schülern durch ihre Beteiligung an Leitungsgremien und Beiräten sind zudem je nach Themenbereich verschieden. Wie die Eltern können Schülerinnen und Schüler in diesen Gremien entweder eine Entscheidungsfunktion besitzen oder können formell von der Regierung bei wesentlichen politischen Entscheidungen hinzugezogen werden. Der am weitesten verbreitete Bereich, in dem Schülerinnen und Schüler eine Entscheidungsfunktion besitzen, sind Entscheidungen hinsichtlich Disziplinarmaßnahmen (in 8 Ländern). Schülerinnen und Schüler werden in diesem Bereich am stärksten einbezogen, weil es sich dabei um typische Probleme von Schülerinnen und Schülern handelt. Schülerinnen und Schüler werden in 4 Ländern (Dänemark, Deutschland, Österreich und in den Niederlanden) bei Entscheidungen über Stundenpläne hinzugezogen und zu Budgetfragen in 4 Ländern (Costa Rica, Dänemark, Kolumbien und Neuseeland). In anderen Bereichen sind sie jeweils nur in 1 oder 2 Ländern an den Entscheidungen beteiligt (Tab. D6.10 im Internet).

Schülerinnen und Schüler besitzen durch die Beteiligung an Leitungsgremien und Beiräten in einer Handvoll Länder über alle Bereiche hinweg eine formelle Beratungsfunktion. Sie tragen in 6 bis 8 Ländern zum formellen Rat in Bezug auf Disziplinarmaßnahmen, Stundenpläne, Lehrinhalte, die Bestimmungen über Leistungsmessungen und Prüfungen oder Budgetfragen bei. Einstellungen und Entlassungen stellen den einzigen Bereich dar, in den sie weniger stark einbezogen werden. Nur in einem Land besitzen sie darin eine Entscheidungsfunktion und in keinem eine Beratungsfunktion (Tab. D6.10 im Internet).

Beteiligung an Entscheidungen und Entwicklung der Schülerinnen und Schülern

Richtlinien, die eine Beteiligung von Schülerinnen und Schülern an Entscheidungen in der Schule vorsehen, können mit Bereichen der Entwicklung der Schülerinnen und Schülern verbunden sein, die für Eltern und politische Entscheidungsträgerinnen und -träger von Bedeutung sind. Tatsächlich zeigen Untersuchungen, dass die sinnvolle Beteiligung von Kindern an Entscheidungsprozessen diesen Vorteile bringt, die von einem gesteigerten Wohlbefinden bis zu größerer Motivation und Leistung reichen (OECD, 2024[1]).

Bei den 37 Ländern mit verfügbaren Daten stützen die gesammelten Informationen diese Ergebnisse und zeigen, dass Regierungen bei der Entwicklung von Maßnahmen zur Beteiligung von Schülerinnen und Schülern die Chancengerechtigkeit unter den Schülerinnen und Schülern als relevant betrachten. Nahezu drei Viertel der Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten (27 von 37) nennen Chancengerechtigkeit als Grundlage der Beteiligung von Schülerinnen und Schülern an Entscheidungsprozessen öffentlicher Schulen in mindestens einem Bildungsbereich. Von diesen betrachten 19 (70 %) Chancengerechtigkeit als Grundgedanke der Beteiligung von Schülerinnen und Schülern an der Entscheidungsfindung in allen Bildungsbereichen. In 5 anderen wird im Sekundarbereich (in Frankreich, Griechenland, Norwegen und Polen) bzw. nur im Sekundarbereich II (in Italien) auf Chancengerechtigkeit geachtet (Tab. D6.12 im Internet). Kasten D6.2 zeigt anhand eines Beispiels aus Tschechien, wie Chancengerechtigkeit und Beteiligung in die nationale Gesetzgebung eingebettet werden können.

Das Zugehörigkeitsgefühl und die Selbstwirksamkeit der Schülerinnen und Schüler fließen ebenfalls in die Überlegungen der Politik zur Beteiligung von Schülerinnen und Schülern an Entscheidungsprozessen an öffentlichen Schulen ein. Diese beiden Grundgedanken werden weniger häufig genannt als Chancengerechtigkeit, aber mehr als die Hälfte der Länder und subnationalen Einheiten (23 von 39) gaben an, dass die Förderung eines Zugehörigkeitsgefühls ein Grundgedanke der Politik für die Ermöglichung der Beteiligung

Kasten D6.2

Chancengerechtigkeit und die Beteiligung an Entscheidungsprozessen

Möglichkeiten für Eltern und Schülerinnen und Schüler, sich an der politischen Entwicklung zu beteiligen, fördern ein gemeinsames Verständnis unter den relevanten Interessengruppen für die Ziele, Mittel und Konzepte, die die Bildungssysteme anwenden (OECD, 2023[2]).

Grundsätze sowohl für die Chancengerechtigkeit als auch für die Beteiligung von Interessengruppen an der Bildungspolitik finden sich in internationalen Verträgen, Erklärungen und Abkommen. Mit den Grundsätzen von Abidjan (Abidjan Principles), die im Jahr 2019 verabschiedet wurden, wurden Leitlinien für die Regierungen zusammen- und bereitgestellt, die die Länder zur Bereitstellung öffentlicher Bildung verpflichten (Abidjan Principles, 2019[5]). Bemerkenswert ist, dass in Grundsatz 32 die Beteiligung der Interessengruppen an der Bildungssteuerung angesprochen wird und darin die Anforderung genannt wird, dass Bildung „rechenschaftspflichtig, partizipatorisch, inklusiv und transparent" sein soll (OECD, 2023[2]).

Während eine Beteiligung der Eltern an Entscheidungen bezüglich der Erziehung ihrer Kinder nichts Neues ist, liegt der Fokus zunehmend auf der Möglichkeit der Schülerinnen und Schüler, ihre Bildung zu beeinflussen, und auf der Relevanz der Chancengerechtigkeit eines solchen partizipatorischen Ansatzes für Entscheidungsprozesse.

Gesetzgebung und Vorschriften auf nationalstaatlicher Ebene spiegeln ebenfalls die Verbindung zwischen Chancengerechtigkeit und der Beteiligung an Entscheidungsprozessen wider. In Tschechien beispielsweise sieht das Grundgesetz für Bildung den „gleichberechtigten Zugang [...] zu Bildung, ohne jegliche Diskriminierung aufgrund von Ethnie, Hautfarbe, Geschlecht, Sprache, Glaube und Religion, Nationalität, ethnischer oder sozialer Herkunft, Vermögen, Geburt und Gesundheit oder eines anderen Status" als Grundsatz und Ziel der Bildung vor (Ministry of Education, Youth and Sports, 2004[6]). In der Gesetzgebung werden dann die Rechte und Pflichten dargelegt, durch die diese Ziele verwirklicht werden sollen. Diejenigen, die für Schülerinnen und Schüler sowie für Bildungsteilnehmende des Tertiärbereichs gelten, berechtigen volljährige Schülerinnen und Schüler ausdrücklich dazu, sich in schulische Gremien wählen zu lassen, Selbstverwaltungsorgane zu gründen, auf deren Ansichten und Anmerkungen die Schulleitungen verpflichtet sind einzugehen, und „ihre Meinung zu allen Entscheidungen, die den wesentlichen Gegenstand ihrer Ausbildung betreffen, auszudrücken, während ihren Meinungen die Aufmerksamkeit zu widmen ist, die ihrem Alter und ihrer Entwicklung entspricht" (Ministry of Education, Youth and Sports, 2004[6]). Die Verbindung zwischen der Beteiligung der Schülerinnen und Schüler und dem Selbstausdruck und der Chancengerechtigkeit im Bildungsrecht Tschechiens zeigt, wie Grundsätze und Berechtigungen, die in internationalen Vereinbarungen und Abkommen formuliert sind, zur Gestaltung der Bildungspolitik auf nationaler Ebene beitragen können, eingedenk des „Rechts, [...] Ansichten in allen das Kind betreffenden Angelegenheiten frei zu äußern, wobei die Meinung des Kindes entsprechend seinem Alter und seiner Reife gebührend berücksichtigt wird", festgelegt im Übereinkommen über die Rechte des Kindes (UN, 1989[7]).

Quelle: The Abidjan Principles (2019[5]), Abidjan Principles on the Right to Education, https://www.abidjanprinciples.org (Zugriff am 2. Juni 2024).

von Schülerinnen und Schülern war, während knapp mehr als die Hälfte (20 von 39) selbiges für die Selbstwirksamkeit angaben (Tab. D6.12 im Internet).

Mehr als ein Drittel der Länder und subnationalen Einheiten nannte alle 3 Bereiche (Chancengerechtigkeit, Zugehörigkeitsgefühl und Selbstwirksamkeit) in allen Bereichen der öffentlichen Bildung als Grundgedanken dafür, eine Beteiligung der Schülerinnen und Schüler an Entscheidungsprozessen zu ermöglichen. In der Türkei wurden alle 3 Bereiche genannt, obwohl Selbstwirksamkeit nur für den Sekundarbereich angegeben ist. Alle 3 Bereiche dienen ebenfalls als Grundlage der Politik in Frankreich, Griechenland und Polen, jedoch nur im Sekundarbereich (Tab. D6.12 im Internet).

Die Ergebnisse für staatlich subventionierte und unabhängige private Schulen sind ähnlich wie die der öffentlichen Schulen. Chancengerechtigkeit wird am häufigsten als Grundlage der Beteiligungspolitik an staatlich subventionierten privaten Bildungseinrichtungen (in 14 Ländern) und unabhängigen privaten Bildungseinrichtungen (in 12 Ländern) genannt. Dicht gefolgt jedoch von sowohl dem Zugehörigkeitsgefühl als auch der Selbstwirksamkeit der Schülerinnen und Schüler. Für beide Arten von Bildungseinrichtungen werden Zugehörigkeitsgefühl und Selbstwirksamkeit als Teil der Grundlage für die Einbeziehung von Schülerinnen und Schülern in Entscheidungsprozesse in 10 oder 11 Ländern genannt (Tab. D6.12 im Internet).

Formelle Verfahren und Mechanismen zur Einreichung von Beschwerden und zum Einspruch gegen Entscheidungen

Kanäle und Mechanismen

Die Bildungssysteme unterscheiden sich hinsichtlich der Kanäle und Mechanismen, die Eltern und Schülerinnen und Schülern mit Beschwerden bezüglich der Bildung zur Verfügung stehen. Systeme zur Einreichung von Beschwerden und Klagen können die Inanspruchnahme eines formellen Verfahrens oder einer speziellen Ombudsperson oder einer Behörde, die Beschwerden oder Einsprüche entgegennimmt, umfassen. Ob und wie Schülerinnen und Schüler sich an von Eltern eingeleiteten Beschwerdeverfahren beteiligen, kann ebenfalls von Land zu Land variieren.

Eltern können Beschwerden in Bezug auf öffentliche Schulen mittels formeller Verfahren in mehr als drei Viertel der Länder und subnationalen Einheiten (33 Länder) einreichen, während die Nutzung einer speziellen Behörde in nahezu zwei Drittel der Länder (25 Länder) genannt wird. Eine spezielle Ombudsperson, die sich mit Beschwerden befasst, steht Eltern in der Hälfte der Länder (20 von 39 Ländern) ebenfalls zur Verfügung (Tab. D6.11 im Internet).

In den Ländern, in denen es ein formelles Verfahren für Eltern zur Einreichung von Beschwerden gibt, ist in mindestens zwei Dritteln eine Beteiligung der Schülerinnen und Schüler an dem entsprechenden Verfahren vorgesehen. Wenn es ein formelles Verfahren für Eltern zur Einreichung von Beschwerden bezüglich öffentlicher Bildungseinrichtungen gibt, fordern oder erlauben 21 von 33 Ländern eine Beteiligung der Schülerinnen und Schüler an diesem Verfahren. Eine Beteiligung von Schülerinnen und Schülern ist in 14 von 20 Ländern mit speziellen Ombudspersonen und in 17 von 25 Ländern mit Behörden zur Einreichung von Beschwerden durch die Eltern über öffentliche Schulen optional oder vorgeschrieben (Tab. D6.11 im Internet).

Die Verbreitung der 3 verschiedenen Mechanismen für die Einreichung von Beschwerden bezüglich privater Bildungseinrichtungen, gleich ob staatlich subventioniert oder unabhängig, ist ähnlich wie bei denen für öffentliche Bildungseinrichtungen. In den meisten Ländern (in 19 oder 22 Ländern, abhängig von der Art der privaten Schule) ist ein formelles Verfahren zur Einreichung von Beschwerden vorhanden. Beschwerden können von einer speziellen Behörde in 13 oder 18 Ländern angenommen werden, während eine spezielle Ombudsperson in 11 oder 13 Ländern zur Verfügung steht. Eine Beteiligung der Schülerinnen und Schüler ist bei privaten Bildungseinrichtungen weniger häufig vorgeschrieben als bei öffentlichen Bildungseinrichtungen. Im Rahmen der 3 verschiedenen Beschwerdemechanismen ist eine Beteiligung der Schülerinnen und Schüler in maximal 3 Ländern für Beschwerden bezüglich staatlich subventionierter oder unabhängiger privater Bildungseinrichtungen erforderlich. Aber ebenso wie bei öffentlichen Einrichtungen ist die Beteiligung der Schülerinnen und Schüler für beide Arten von privaten Einrichtungen in mehr als 45 % der Länder entweder vorgeschrieben oder optional (Tab. D6.11 im Internet).

Bereiche von Entscheidungsprozessen, in denen Eltern Einspruch einlegen können

Eltern besitzen das Recht, gegen einige Arten von Bildungsentscheidungen Einspruch einzulegen. Welche Arten von Entscheidungen angefochten werden können, unterscheidet sich je nach Land und reicht von Disziplinarmaßnahmen über Entscheidungen über sonderpädagogische Angebote bis zur Weigerung einer Schule, Schülerinnen oder Schüler aufzunehmen. Zudem kann sich die Entscheidungsebene, die für die Entgegennahme und Bearbeitung von Beschwerden zuständig ist, deutlich unterscheiden. In den 37 Ländern und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten zu öffentlichen Bildungseinrichtungen können Eltern in allen Ländern außer in Japan gegen Entscheidungen von Schulen in mindestens einem Bereich der Entscheidungsfindung Einspruch erheben. Eltern können von öffentlichen Schulen ergriffene Disziplinarmaßnahmen (wie einen Schulverweis bzw. eine Schulsperre von Schülerinnen und Schülern) in 35 der 36 Länder, in denen ein Einspruch der Eltern generell möglich ist (Dänemark bildet die einzige Ausnahme), anfechten. Entscheidungen über sonderpädagogische Angebote oder die Weigerung einer Schule, eine Schülerin oder einen Schüler aufzunehmen, können ebenfalls in vielen Ländern (32 Länder oder mehr) angefochten werden. In anderen Bereichen, wie z. B. in Bezug auf Schulgebühren oder die Bestimmungen über Leistungsmessungen und Prüfungen, ist die Möglichkeit des Einspruchs weniger verbreitet. Aber selbst diese beiden Arten von Entscheidungen können von den Eltern in mindestens der Hälfte der Länder angefochten werden. Die Art der Entscheidung, gegen die am seltensten Einspruch erhoben werden kann, ist die in Bezug auf Schulgebühren und freiwillige finanzielle Beiträge, gegen die Eltern nur in 20 Ländern Einspruch erheben können (Tab. D6.13 im Internet).

In Ländern mit verfügbaren Daten über staatlich subventionierte oder unabhängige private Bildungseinrichtungen können Entscheidungen privater Schulen von Eltern in mindestens einem Entscheidungsbereich in allen Ländern, außer in Dänemark, angefochten werden. Bei staatlich subventionierten privaten Schulen können Entscheidungen bezüglich Disziplinarmaßnahmen in den meisten Ländern von Eltern angefochten werden. Das ist nicht der Fall an unabhängigen privaten Schulen, an denen Entscheidungen über sonderpädagogische Angebote in allen 20 Ländern, in denen ein Einspruch der Eltern möglich ist, von den Eltern angefochten werden können. Entscheidungen über sonderpädagogische Angebote, Schulgebühren und freiwillige finanzielle Beiträge, die Bestimmungen über Leistungsmessungen und Prüfungen, Disziplinarmaßnahmen und Weigerung zur Aufnahme können in 14 bis 21 Ländern angefochten werden, wenn diese Entscheidungen in

staatlich subventionierten privaten Einrichtungen getroffen wurden, und in 14 bis 20 Ländern, wenn sie an unabhängigen privaten Schulen erfolgen (Tab. D6.13 im Internet).

Definitionen

Chancengerechtigkeit bezieht sich auf die Beteiligung der Schülerinnen und Schüler, indem allen Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit gegeben wird, mitzubestimmen, was, wann und wie sie lernen, unabhängig von ihrem Hintergrund oder sozioökonomischen Status oder dem ihrer Familie.

Zugehörigkeitsgefühl bezieht sich auf das „Bedürfnis [der Schülerinnen und Schüler], wenigstens eine Mindestanzahl zwischenmenschlicher Beziehungen aufzubauen und zu pflegen", die auf Vertrauen, Akzeptanz, Liebe und Unterstützung basieren.

Selbstwirksamkeit bezieht sich auf das Maß, in dem Einzelpersonen an ihre eigene Fähigkeit glauben, sich an bestimmten Aktivitäten zu beteiligen und bestimmte Aufgaben auszuführen, insbesondere angesichts widriger Umstände.

Beteiligung an der Leitung als Form der Mitsprache erfolgt, wenn Eltern oder Schülerinnen und Schüler in Gremien, Beiräten, Ausschüssen oder anderen Organen der Mitverwaltung mitarbeiten, die u. a. direkte Entscheidungen über Budgets, Einstellungen und Entlassungen, den Lehrplan und die Schulpolitik treffen.

Beratung als eine Form der Mitsprache erfolgt, wenn Eltern oder Schülerinnen und Schüler in Vertretungen, Gremien, Beiräten, Ausschüssen oder anderen Organen der Mitverwaltung oder Verbänden mitwirken und ihre Belange, Bedürfnisse oder Wünsche denjenigen vermitteln, die entscheidungsbefugt sind.

Beschwerden/Klagen als Form der Mitsprache erfolgen, wenn Eltern oder Schülerinnen und Schüler ihre Bedenken über die Schulbildung einer Vertreterin oder einem Vertreter einer Bildungseinrichtung oder Bildungsbehörde gegenüber mitteilen, eine formelle Beschwerde einreichen und/oder Einspruch gegen eine Entscheidung, die die Bildung einer Schülerin oder eines Schülers betrifft, einlegen. Solche Handlungen erfolgen in der Regel auf Initiative der Eltern, aber es kann auch die Beteiligung einer Schülerin oder eines Schülers möglich oder erforderlich sein. Bestimmungen können vorsehen, dass Schülerinnen und Schüler die gesetzliche Volljährigkeit erreicht haben, bevor sie solch eine Handlung unabhängig initiieren können.

Angewandte Methodik

Für länderspezifische Hinweise s. *Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes* (*https://doi.org/10.1787/e7d20315-en*).

Quellen

Die Daten stammen aus der OECD-INES-NESLI-Erhebung zur Mitsprache von Schülerinnen und Schülern bzw. Eltern und beziehen sich auf das Berichtsjahr für Bildungsgänge 2022/2023 (oder 2023).

Weiterführende Informationen

Abidjan Principles (2019), *The Abidjan Principles on the Right to Education*, *https://www.abidjanprinciples.org/*. [5]

Hirschman, A. (1970), *Exit, Voice, and Loyalty: Responses to Decline in Firms, Organizations, and States*, Harvard University Press, *https://www.hup.harvard.edu/books/9780674276604*. [4]

Ministry of Education, Youth and Sports (2004), *Act No. 561/2004 Collection of Law, on Pre-school, Basic, Secondary, Tertiary Professional and Other Education (the Education Act)*, Ministry of Education, Youth and Sports, Czechia. [6]

OECD (2024), *What Does Child Empowerment Mean Today? Implications for Education and Well-being*, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/8f80ce38-en*. [1]

OECD (2023), *Equity and Inclusion in Education: Finding Strength through Diversity*, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/e9072e21-en*. [2]

OECD (2010), *Bildung auf einen Blick – OECD-Indikatoren*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, *https://doi.org/10.1787/eag-2010-de*. [3]

UN (1989), *The United Nations Convention on the Rights of the Child*, United Nations, New York. [7]

D 6

Tabellen Kapitel D6

StatLink: https://stat.link/p2yozs

- Tabelle D6.1: Für Schulen vorgeschriebene schulische Gremien mit Elternbeteiligung (2023)
- Tabelle D6.2: Für Schulen vorgeschriebene schulische Gremien mit Beteiligung der Schülerinnen und Schülern (2023)
- **WEB** Table D6.3: Minimum and maximum parent representation on governing boards (Mindest- und Höchstmaß an Elternvertretung in schulischen Gremien) (2023)
- **WEB** Tabelle D6.4: Minimum and maximum student representation on governing boards (Mindest- und Höchstmaß an Vertretung von Schülerinnen und Schülern in schulischen Gremien) (2023)

- **WEB** Table D6.5: Existence and roles of parent associations (Bestehen und Rollen von Elternvertretungen) (2023)
- **WEB** Table D6.6: Existence and roles of parent-teacher associations (Bestehen und Rollen von Eltern-Lehrkräfte-Vertretungen) (2023)
- **WEB** Table D6.7: Existence and roles of student boards or student councils (Bestehen und Rollen von Organen der Mitverwaltung von Schülerinnen und Schülern) (2023)
- **WEB** Table D6.8: Existence and roles of student unions (Bestehen und Rollen von Vertretungen von Schülerinnen und Schülern) (2023)
- **WEB** Table D6.9: Parents' roles in decision making through governance and advisory bodies (Rolle der Eltern bei der Entscheidungsfindung durch Leitungsgremien und Beiräten) (2023)
- **WEB** Table D6.10: Students' roles in decision making through governance and advisory bodies (Rolle der Schülerinnen und Schüler bei der Entscheidungsfindung durch Leitungsgremien und Beiräte) (2023)
- **WEB** Table D6.11: Complaint processes and bodies (Beschwerdeverfahren und -stellen) (2023)
- **WEB** Table D6.12: Rationale for student participation in decision making through decision or advisory bodies (Grundgedanke für Beteiligung der Schülerinnen und Schüler an Entscheidungsprozessen durch Entscheidungsgremien oder Beiräte) (2023)
- **WEB** Table D6.13: Parents' ability to appeal decisions made by schools in various areas of decision making (Möglichkeiten der Eltern, gegen Entscheidungen von Schulen in den verschiedenen Entscheidungsbereichen Einspruch einzulegen) (2023)
- **WEB** Table D6.14: Degree of student participation in the appeal of decisions made by schools in various areas of decision making (Maß der Beteiligung von Schülerinnen und Schülern beim Einspruch gegen Entscheidungen von Schulen in den verschiedenen Entscheidungsbereichen) (2023)

Datenstand: 14. Juni 2024.

Tabelle D6.1

Für Schulen vorgeschriebene schulische Gremien mit Elternbeteiligung (2023)

Nach Bildungsbereich und Art der Bildungseinrichtung

	Primarbereich			Sekundarbereich I			Sekundarbereich II		
	Öffentliche Schulen	Staatlich subventionierte private Schulen	Unabhängige private Schulen	Öffentliche Schulen	Staatlich subventionierte private Schulen	Unabhängige private Schulen	Öffentliche Schulen	Staatlich subventionierte private Schulen	Unabhängige private Schulen
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
OECD Länder									
Australien	m	m	a	m	m	a	m	m	a
Österreich	J (erf.)	J (erf.)	m	J (erf.)	J (erf.)	m	J (erf.)	J (erf.)	m
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	J (erf.)	J (erf.)	N (kann vorhanden sein)	J (erf.)	J (erf.)	N (kann vorhanden sein)	J (erf.)	J (erf.)	N (kann vorhanden sein)
Kolumbien	J (erf.)	a	J (erf.)	J (erf.)	a	J (erf.)	J (erf.)	a	J (erf.)
Costa Rica	J (erf.)	N	N	J (erf.)	N	N	J (erf.)	N	N
Tschechien	J (erf.)	J (erf.)	a	J (erf.)	J (erf.)	a	J (erf.)	J (erf.)	a
Dänemark	J (erf.)	J (erf.)	N (kann vorhanden sein)	J (erf.)	J (erf.)	N (kann vorhanden sein)	J (nicht erf.)	m	m
Estland	J (erf.)	J (erf.)	J (erf.)	J (erf.)	J (erf.)	J (erf.)	J (erf.)	J (erf.)	J (erf.)
Finnland	N (kann vorhanden sein)	N (kann vorhanden sein)	a	N (kann vorhanden sein)	N (kann vorhanden sein)	a	N (kann vorhanden sein)	N (kann vorhanden sein)	a
Frankreich	J (erf.)	N (kann vorhanden sein)	N (kann vorhanden sein)	J (erf.)	N (kann vorhanden sein)	N (kann vorhanden sein)	J (erf.)	N (kann vorhanden sein)	N (kann vorhanden sein)
Deutschland	J (erf.)	J (erf.)	a	J (erf.)	J (erf.)	a	J (erf.)	J (erf.)	a
Griechenland	J (erf.)	a	J (erf.)	J (erf.)	a	J (erf.)	J (erf.)	a	J (erf.)
Ungarn	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Island	J (erf.)	J (erf.)	J (erf.)	J (erf.)	J (erf.)	J (erf.)	J (erf.)	J (erf.)	J (erf.)
Irland	J (erf.)	a	N (kann vorhanden sein)	J (erf.)	J (erf.)	N (kann vorhanden sein)	J (erf.)	J (erf.)	N (kann vorhanden sein)
Israel	Sonstige	Sonstige	a	Sonstige	Sonstige	a	Sonstige	Sonstige	a
Italien	J (erf.)	a	J (erf.)	J (erf.)	a	J (erf.)	J (erf.)	a	J (erf.)
Japan	N (kann vorhanden sein)	a	N (kann vorhanden sein)	N (kann vorhanden sein)	a	N (kann vorhanden sein)	N (kann vorhanden sein)	a	N (kann vorhanden sein)
Republik Korea	J (erf.)	a	J (erf.)	J (erf.)	J (erf.)	a	J (erf.)	J (erf.)	a
Lettland	J (erf.)	a	J (erf.)	J (erf.)	a	J (erf.)	J (erf.)	a	J (erf.)
Litauen	J (erf.)	a	J (erf.)	J (erf.)	a	J (erf.)	J (erf.)	a	J (erf.)
Luxemburg	J (erf.)	N (kann vorhanden sein)	N (kann vorhanden sein)	J (erf.)	N (kann vorhanden sein)	N (kann vorhanden sein)	J (erf.)	N (kann vorhanden sein)	N (kann vorhanden sein)
Mexiko	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Niederlande	J (erf.)	J (erf.)	N (kann vorhanden sein)	J (erf.)	J (erf.)	N (kann vorhanden sein)	J (erf.)	J (erf.)	N (kann vorhanden sein)
Neuseeland	J (erf.)	a	N (kann vorhanden sein)	J (erf.)	a	N (kann vorhanden sein)	J (erf.)	a	N (kann vorhanden sein)
Norwegen	N (kann vorhanden sein)	N (kann vorhanden sein)	N (kann vorhanden sein)	N (kann vorhanden sein)	N (kann vorhanden sein)	N (kann vorhanden sein)	N (kann vorhanden sein)	N (kann vorhanden sein)	N (kann vorhanden sein)
Polen	N (kann vorhanden sein)	N (kann vorhanden sein)	N (kann vorhanden sein)	N (kann vorhanden sein)	N (kann vorhanden sein)	N (kann vorhanden sein)	N (kann vorhanden sein)	N (kann vorhanden sein)	N (kann vorhanden sein)
Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slowakei	J (erf.)	J (erf.)	a	J (erf.)	J (erf.)	a	J (erf.)	J (erf.)	a
Slowenien	J (erf.)	m	m	J (erf.)	m	m	J (erf.)	m	m
Spanien	J (erf.)	J (erf.)	N (kann vorhanden sein)	J (erf.)	J (erf.)	N (kann vorhanden sein)	J (erf.)	J (erf.)	N (kann vorhanden sein)
Schweden	N (kann vorhanden sein)	N (kann vorhanden sein)	m	N (kann vorhanden sein)	N (kann vorhanden sein)	m	N (kann vorhanden sein)	N (kann vorhanden sein)	m
Schweiz	N (kann vorhanden sein)	N (kann vorhanden sein)	N (kann vorhanden sein)	N (kann vorhanden sein)	N (kann vorhanden sein)	N (kann vorhanden sein)	N (kann vorhanden sein)	N (kann vorhanden sein)	N (kann vorhanden sein)
Türkei	Sonstige	a	Sonstige	Sonstige	a	Sonstige	Sonstige	a	Sonstige
Vereinigte Staaten	N (kann vorhanden sein)	a	N (kann vorhanden sein)	N (kann vorhanden sein)	a	N (kann vorhanden sein)	N (kann vorhanden sein)	a	N (kann vorhanden sein)

Sind Schulen verpflichtet, ein schulisches Gremium zu besitzen, und sollten Eltern darin vertreten sein?

J (erf.)	Ja, ein schulisches Gremium ist vorgeschrieben und die Vertretung durch einige Eltern ist erforderlich.
J (opt.)	Ja, ein schulisches Gremium ist vorgeschrieben, aber eine Vertretung von Eltern ist optional.
J (nicht erf.)	Ja, ein schulisches Gremium ist vorgeschrieben, aber eine Vertretung von Eltern ist nicht erforderlich.
N (kann vorhanden sein)	Nein, ein schulisches Gremium ist nicht vorgeschrieben, kann aber vorhanden sein.
N	Solche schulischens Gremien existieren nicht.
Sonstige	Sonstige

Anmerkung: Die Bestimmungen können sich in den Staaten, Provinzen oder Regionen der Bundesstaaten oder -länder mit stark dezentralisierten Schulsystemen unterscheiden.

1. „Sonstige" bei unabhängigen privaten Schulen bezieht sich auf die Tatsache, dass es dort keine Bestimmung für eine Beteiligung der Eltern gibt.

Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik sowie Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). StatLink: https://stat.link/p2yozs

Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise zur Lektüre.

Tabelle D6.1 (Forts.)

Für Schulen vorgeschriebene schulische Gremien mit Elternbeteiligung (2023)

Nach Bildungsbereich und Art der Bildungseinrichtung

	Primarbereich			Sekundarbereich I			Sekundarbereich II		
	Öffentliche Schulen	Staatlich subventionierte private Schulen	Unabhängige private Schulen	Öffentliche Schulen	Staatlich subventionierte private Schulen	Unabhängige private Schulen	Öffentliche Schulen	Staatlich subventionierte private Schulen	Unabhängige private Schulen
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
Subnationale Einheiten									
Belgien (fläm.)	J (erf.)	J (erf.)	Sonstige	J (erf.)	J (erf.)	Sonstige	J (erf.)	J (erf.)	Sonstige
Belgien (frz.)	J (erf.)	J (erf.)	m	J (erf.)	J (erf.)	m	J (erf.)	J (erf.)	m
England (UK)	J (erf.)	J (erf.)	N (kann vorhanden sein)	J (erf.)	J (erf.)	N (kann vorhanden sein)	J (erf.)	J (erf.)	N (kann vorhanden sein)
Schottland (UK)	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Partner- und/oder Beitrittsländer									
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	J (erf.)	a	N (kann vorhanden sein)	J (erf.)	a	N (kann vorhanden sein)	J (erf.)	a	N (kann vorhanden sein)
Bulgarien	J (erf.)	a	J (erf.)	J (erf.)	a	J (erf.)	J (erf.)	a	J (erf.)
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kroatien	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
Peru	N	a	Sonstige	N	a	Sonstige	N	a	Sonstige
Rumänien	J (erf.)	a	m	J (erf.)	a	m	J (erf.)	a	m
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Sind Schulen verpflichtet, ein schulisches Gremium zu besitzen, und sollten Eltern darin vertreten sein?

J (erf.)	Ja, ein schulisches Gremium ist vorgeschrieben und die Vertretung durch einige Eltern ist erforderlich.
J (opt.)	Ja, ein schulisches Gremium ist vorgeschrieben, aber eine Vertretung von Eltern ist optional.
J (nicht erf.)	Ja, ein schulisches Gremium ist vorgeschrieben, aber eine Vertretung von Eltern ist nicht erforderlich.
N (kann vorhanden sein)	Nein, ein schulisches Gremium ist nicht vorgeschrieben, kann aber vorhanden sein.
N	Solche schulischens Gremien existieren nicht.
Sonstige	Sonstige

Anmerkung: Die Bestimmungen können sich in den Staaten, Provinzen oder Regionen der Bundesstaaten oder -länder mit stark dezentralisierten Schulsystemen unterscheiden.

1. „Sonstige" bei unabhängigen privaten Schulen bezieht sich auf die Tatsache, dass es dort keine Bestimmung für eine Beteiligung der Eltern gibt.

Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik sowie Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). StatLink: https://stat.link/p2yozs

Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise zur Lektüre.

Tabelle D6.2

Für Schulen vorgeschriebene schulische Gremien mit Beteiligung der Schülerinnen und Schüler (2023)

Nach Bildungsbereich und Art der Bildungseinrichtung

	Primarbereich			Sekundarbereich I			Sekundarbereich II		
	Öffentliche Schulen	Staatlich subventionierte private Schulen	Unabhängige private Schulen	Öffentliche Schulen	Staatlich subventionierte private Schulen	Unabhängige private Schulen	Öffentliche Schulen	Staatlich subventionierte private Schulen	Unabhängige private Schulen
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
OECD Länder									
Australien	m	m	a	m	m	a	m	m	a
Österreich	J (opt.)	J (opt.)	m	J (erf.)	J (erf.)	m	J (erf.)	J (erf.)	m
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile[1]	Sonstige	Sonstige	N (kann vorhanden sein)	J (erf.)	J (erf.)	N (kann vorhanden sein)	J (erf.)	J (erf.)	N (kann vorhanden sein)
Kolumbien	J (erf.)	a	J (erf.)	J (erf.)	a	J (erf.)	J (erf.)	a	J (erf.)
Costa Rica	J (erf.)	N	N	J (erf.)	N	N	J (erf.)	N	N
Tschechien[2]	J (nicht erf.)	J (nicht erf.)	a	J (nicht erf.)	J (nicht erf.)	a	Sonstige	Sonstige	a
Dänemark	J (erf.)	J (opt.)	N (kann vorhanden sein)	J (erf.)	J (opt.)	N (kann vorhanden sein)	J (erf.)	J (opt.)	m
Estland	Sonstige	Sonstige	Sonstige	J (opt.)	J (opt.)	J (opt.)	J (erf.)	J (erf.)	J (opt.)
Finnland	N (kann vorhanden sein)	N (kann vorhanden sein)	a	N (kann vorhanden sein)	N (kann vorhanden sein)	a	N (kann vorhanden sein)	N (kann vorhanden sein)	a
Frankreich	J (nicht erf.)	N (kann vorhanden sein)	N (kann vorhanden sein)	J (erf.)	N (kann vorhanden sein)	N (kann vorhanden sein)	J (erf.)	N (kann vorhanden sein)	N (kann vorhanden sein)
Deutschland	J (erf.)	J (erf.)	a	J (erf.)	J (erf.)	a	J (erf.)	J (erf.)	a
Griechenland	J (nicht erf.)	a	J (nicht erf.)	J (nicht erf.)	a	J (nicht erf.)	J (opt.)	a	J (opt.)
Ungarn	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Island	J (erf.)	J (erf.)	J (erf.)	J (erf.)	J (erf.)	J (erf.)	J (erf.)	J (erf.)	J (erf.)
Irland	J (nicht erf.)	a	N (können vorhanden sein)	J (nicht erf.)	J (nicht erf.)	N (können vorhanden sein)	J (nicht erf.)	J (nicht erf.)	N (kann vorhanden sein)
Israel	N (kann vorhanden sein)	N (kann vorhanden sein)	a	N (kann vorhanden sein)	N (kann vorhanden sein)	a	N (kann vorhanden sein)	N (kann vorhanden sein)	a
Italien	J (nicht erf.)	a	J (nicht erf.)	J (nicht erf.)	a	J (nicht erf.)	J (erf.)	a	J (erf.)
Japan[3]	Sonstige	a	Sonstige	Sonstige	a	Sonstige	Sonstige	a	Sonstige
Republik Korea	J (opt.)	a	J (opt.)	J (opt.)	J (opt.)	a	J (opt.)	J (opt.)	a
Lettland	J (erf.)	a	J (erf.)	J (erf.)	a	J (erf.)	J (erf.)	a	J (erf.)
Litauen[4]	Sonstige	a	Sonstige	Sonstige	a	Sonstige	Sonstige	a	Sonstige
Luxemburg	J (nicht erf.)	N (kann vorhanden sein)	N (kann vorhanden sein)	J (erf.)	N (kann vorhanden sein)	m	J (erf.)	N (kann vorhanden sein)	m
Mexiko	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Niederlande	J (nicht erf.)	J (nicht erf.)	N (kann vorhanden sein)	J (erf.)	J (erf.)	N (kann vorhanden sein)	J (erf.)	J (erf.)	N (kann vorhanden sein)
Neuseeland	J (nicht erf.)	a	N (kann vorhanden sein)	J (erf.)	a	N (kann vorhanden sein)	J (erf.)	a	N (kann vorhanden sein)
Norwegen[3]	N (kann vorhanden sein)	N (kann vorhanden sein)	N (kann vorhanden sein)	N (kann vorhanden sein)	N (kann vorhanden sein)	N (kann vorhanden sein)	N (kann vorhanden sein)	N (kann vorhanden sein)	N (kann vorhanden sein)
Polen	N (kann vorhanden sein)	N (kann vorhanden sein)	N (kann vorhanden sein)	N (kann vorhanden sein)	N (kann vorhanden sein)	N (kann vorhanden sein)	N (kann vorhanden sein)	N (kann vorhanden sein)	N (kann vorhanden sein)
Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slowakei	J (nicht erf.)	J (nicht erf.)	a	J (nicht erf.)	J (nicht erf.)	a	J (nicht erf.)	J (nicht erf.)	a
Slowenien	J (nicht erf.)	m	m	J (nicht erf.)	m	m	J (erf.)	m	m
Spanien	J (opt.)	J (opt.)	N (kann vorhanden sein)	J (erf.)	J (erf.)	N (kann vorhanden sein)	J (erf.)	J (erf.)	N (kann vorhanden sein)

Sind Schulen verpflichtet, ein schulisches Gremium zu besitzen, und sollten Schülerinnen und Schüler darin vertreten sein?

J (erf.)	Ja, ein schulisches Gremium ist vorgeschrieben und die Vertretung durch einige Schülerinnen und Schüler ist erforderlich.
J (opt.)	Ja, ein schulisches Gremium ist vorgeschrieben, aber eine Vertretung von Schülerinnen und Schülern ist optional.
J (nicht erf.)	Ja, ein schulisches Gremium ist vorgeschrieben, aber eine Vertretung von Schülerinnen und Schülern ist nicht erforderlich.
N (kann vorhanden sein)	Nein, ein schulisches Gremium ist nicht vorgeschrieben, kann aber vorhanden sein.
N	Solche schulische Gremien existieren nicht.
Sonstige	Sonstige

Anmerkung: Die Bestimmungen können sich in den Staaten, Provinzen oder Regionen der Bundesstaaten oder -länder mit stark dezentralisierten Schulsystemen unterscheiden.

1. „Sonstige" bezieht sich auf die Beteiligung der Schülerinnen und Schüler durch die Vertretung der oder des Vorsitzenden der Schülervertretung. 2. „Sonstige" bezieht sich auf Unterschiede der Beteiligung je nach Alter der Schülerinnen und Schüler (älter oder jünger als 18 Jahre). 3. Schulische Gremien können existieren: Es gibt keine Vorschrift für eine Beteiligung der Schülerinnen und Schüler, während eine Elternbeteiligung möglich ist. 4. „Sonstige" bezieht sich auf die Tatsache, dass schulische Gremien (Schulausschüsse) erforderlich sind, aber die Anforderungen bezüglich der Beteiligung der Schülerinnen und Schüler auf Schulebene entschieden werden. 5. „Sonstige" bezieht sich auf die Tatsache, dass es an unabhängigen privaten Schulen keine Bestimmung für eine Beteiligung von Schülerinnen und Schülern an schulischen Gremien gibt.

Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik sowie Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). StatLink: https://stat.link/p2yozs

Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise zur Lektüre.

Tabelle D6.2 (Forts.)

Für Schulen vorgeschriebene schulische Gremien mit Beteiligung der Schülerinnen und Schüler (2023)

Nach Bildungsbereich und Art der Bildungseinrichtung

	Primarbereich			Sekundarbereich I			Sekundarbereich II		
	Öffentliche Schulen	Staatlich subventionierte private Schulen	Unabhängige private Schulen	Öffentliche Schulen	Staatlich subventionierte private Schulen	Unabhängige private Schulen	Öffentliche Schulen	Staatlich subventionierte private Schulen	Unabhängige private Schulen
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
OECD Länder									
Schweden	N (kann vorhanden sein)	N (kann vorhanden sein)	N	N (kann vorhanden sein)	N (kann vorhanden sein)	N	N (kann vorhanden sein)	N (kann vorhanden sein)	N
Schweiz	N (kann vorhanden sein)	N (kann vorhanden sein)	N (kann vorhanden sein)	N (kann vorhanden sein)	N (kann vorhanden sein)	N (kann vorhanden sein)	N (kann vorhanden sein)	N (kann vorhanden sein)	N (kann vorhanden sein)
Türkei	N	a	N	N	a	N	N	a	N
Vereinigte Staaten	N (kann vorhanden sein)	a	N (kann vorhanden sein)	N (kann vorhanden sein)	a	N (kann vorhanden sein)	N (kann vorhanden sein)	a	N (kann vorhanden sein)
Subnationale Einheiten									
Belgien (fläm.)[5]	J (nicht erf.)	J (nicht erf.)	Sonstige	J (erf.)	J (erf.)	Sonstige	J (erf.)	J (erf.)	Sonstige
Belgien (frz.)	J (erf.)	J (erf.)	m	J (erf.)	J (erf.)	m	J (erf.)	J (erf.)	m
England (UK)	J (nicht erf.)	J (nicht erf.)	N (kann vorhanden sein)	J (nicht erf.)	J (nicht erf.)	N (kann vorhanden sein)	J (nicht erf.)	J (nicht erf.)	N (kann vorhanden sein)
Schottland (UK)	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Partner und/ oder Beitrittsländer									
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	J (erf.)	a	N (kann vorhanden sein)	J (erf.)	a	N (kann vorhanden sein)	J (erf.)	a	N (kann vorhanden sein)
Bulgarien	J (opt.)	a	m	J (opt.)	a	m	J (opt.)	a	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kroatien	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
Peru	N	a	Sonstige	N	a	Sonstige	N	a	Sonstige
Rumänien	J (erf.)	a	m	J (erf.)	a	m	J (erf.)	a	m
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Sind Schulen verpflichtet, ein schulisches Gremium zu besitzen, und sollten Schülerinnen und Schüler darin vertreten sein?

J (erf.)	Ja, ein schulisches Gremium ist vorgeschrieben und die Vertretung durch einige Schülerinnen und Schüler ist erforderlich.
J (opt.)	Ja, ein schulisches Gremium ist vorgeschrieben, aber eine Vertretung von Schülerinnen und Schülern ist optional.
J (nicht erf.)	Ja, ein schulisches Gremium ist vorgeschrieben, aber eine Vertretung von Schülerinnen und Schülern ist nicht erforderlich.
N (kann vorhanden sein)	Nein, ein schulisches Gremium ist nicht vorgeschrieben, kann aber vorhanden sein.
N	Solche schulische Gremien existieren nicht.
Sonstige	Sonstige

Anmerkung: Die Bestimmungen können sich in den Staaten, Provinzen oder Regionen der Bundesstaaten oder -länder mit stark dezentralisierten Schulsystemen unterscheiden.

1. „Sonstige" bezieht sich auf die Beteiligung der Schülerinnen und Schüler durch die Vertretung der oder des Vorsitzenden der Schülervertretung. 2. „Sonstige" bezieht sich auf Unterschiede der Beteiligung je nach Alter der Schülerinnen und Schüler (älter oder jünger als 18 Jahre). 3. Schulische Gremien können existieren: Es gibt keine Vorschrift für eine Beteiligung der Schülerinnen und Schüler, während eine Elternbeteiligung möglich ist. 4. „Sonstige" bezieht sich auf die Tatsache, dass schulische Gremien (Schulausschüsse) erforderlich sind, aber die Anforderungen bezüglich der Beteiligung der Schülerinnen und Schüler auf Schulebene entschieden werden. 5. „Sonstige" bezieht sich auf die Tatsache, dass es an unabhängigen privaten Schulen keine Bestimmung für eine Beteiligung von Schülerinnen und Schülern an schulischen Gremien gibt.

Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik sowie Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). StatLink: https://stat.link/p2yozs

Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise zur Lektüre

Anhang 1
Merkmale der Bildungssysteme

Tabelle X1.1

Typisches Abschlussalter, nach Bildungsbereich (2022)

Das typische Alter bezieht sich auf das Alter der Bildungsteilnehmenden zu Beginn des Berichtsjahrs für Bildungsgänge. Die Bildungsteilnehmenden werden im Allgemeinen ein Jahr älter sein, wenn der Abschluss gegen Ende des Berichtsjahrs für Bildungsgänge erfolgt.

	Sekundarbereich II		Postsekundarer, nicht tertiärer Bereich		Tertiärbereich								
					Kurze tertiäre Bildungsgänge		Bachelor oder gleichwertig			Master oder gleichwertig			Promotion oder gleichwertig
	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)	
	(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	22–35	a	23–27	29–44	26–35
Österreich	17–18	16–18	a	19–33	a	18–19	21–24	a	a	24–27	24–28	a	28–33
Belgien	18–20	18–20	a	19–23	a	21–25	21–25	a	22–25	a	23–25	24–32	28–32
Kanada	17–18	19–35	m	m	a	20–24	22–24	22–24	22–29	22–26	24–29	24–29	28–34
Chile	17–17	17–17	a	a	a	19–26	22–27	22–28	23–26	24–26	26–36	m	29–37
Kolumbien	16–17	16–17	18–20	a	a	19–25	m	22–26	m	a	25–35	a	31–42
Costa Rica	17–18	18–18	a	a	20–25	20–25	22–29	23–31	a	29–40	a	a	30–48
Tschechien	19–20	19–20	19–33	a	a	21–23	22–24	a	23–35	25–26	24–26	25–38	29–33
Dänemark	18–19	19–25	a	24–39	a	21–25	22–25	a	a	a	24–26	25–35	28–32
Estland	18–18	18–18	a	20–31	a	a	21–24	a	a	23–25	23–28	a	27–34
Finnland	19–20	18–26	a	32–46	a	a	22–26	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	24–32	26–30
Deutschland	18–19	19–22	20–23	21–24	a	22–28	21–25	a	24–30	23–27	24–27	24–27	28–32
Griechenland	17–18	17–18	a	20–24	a	a	22–24	23–25	a	a	24–31	a	23–38
Ungarn	17–19	16–17	a	18–19	a	20–22	21–24	a	27–42	23–26	23–26	a	27–34
Island	18–19	18–26	22–38	20–36	a	21–37	22–25	a	26–44	25–26	24–32	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	19–30	24–29	27–31	24–38	a	27–36	a	31–38
Italien	18–19	18–19	a	19–24	a	20–22	21–24	m	25–31	24–26	24–26	27–33	27–33
Japan	17–17	17–17	18–18	18–18	20–20	20–21	22–22	a	a	24–24	23–23	m	26–26
Republik Korea	18–18	18–18	a	a	a	20–22	22–24	m	a	a	24–31	a	28–35
Lettland	18–19	20–21	a	20–25	a	21–28	22–24	23–25	24–39	24–29	23–27	a	30–40
Litauen	17–18	19–24	a	19–26	a	a	21–22	a	22–32	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	a	28–31
Neuseeland	17–18	17–33	18–27	18–31	18–39	18–29	20–22	22–23	21–28	a	22–28	a	26–34
Norwegen	18–18	18–23	a	22–37	22–27	21–26	21–24	a	a	24–26	23–27	24–33	28–35
Polen	19–19	19–20	a	21–29	a	22–32	22–23	a	25–36	24–25	24–25	a	29–32
Portugal	17–17	17–18	a	19–26	a	20–22	21–22	a	a	23–24	23–26	a	28–37
Slowakei	18–18	18–19	a	19–28	a	19–22	21–22	a	a	24–25	23–24	25–30	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	18–39	a	19–23	21–23	a	a	22–25	22–26	27–32	27–36
Schweden	18–18	18–18	19–23	19–33	20–28	20–30	22–27	a	a	24–27	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	17–19	18–18	a	a	a	19–23	22–24	a	a	23–25	24–30	a	30–36
Ver. Königreich	15–17	16–19	a	a	18–25	18–30	20–22	22–24	a	a	22–25	a	25–32
Vereinigte Staaten	17–17	a	a	19–22	20–21	20–21	21–23	a	a	a	24–31	24–31	26–32
Partner- und/oder Beitrittsländer													
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	18–29	m	18–20	21–27	a	m	24–31	a	a	28–35
Bulgarien	19–19	19–19	a	21–21	a	a	22–23	a	a	24–25	23–25	a	29–32
China	18–20	18–20	m	m	20–22	20–22	22–24	22–24	m	a	24–26	m	27–29
Kroatien	18–19	15–19	a	a	a	25–31	21–23	a	a	24–26	24–26	26–40	30–40
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
Peru	18–20	18–20	m	m	20–22	20–22	22–24	22–24	m	a	24–26	m	27–29
Rumänien	18–21	18–35	a	21–35	a	a	21–23	a	a	24–26	23–26	a	28–35
Saudi-Arabien	18–20	18–20	m	m	20–22	20–22	22–24	22–24	m	24–26	24–26	m	28–30
Südafrika[1]	19–21	19–21	m	m	21–23	21–23	22–24	22–24	m	a	24–26	m	27–29

Anmerkung: Die angegebene Bandbreite des typischen Abschlussalters ist die Bandbreite, die mindestens 50 % des Anteils der Abschlussquoten umfasst.
1. Referenzjahr nicht 2022: 2021 für Argentinien und Südafrika; 2018 für Indonesien.
Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik sowie Education at a Glance 2024 Sources Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). Daten und weitere Untergliederungen s. http://data-explorer.oecd.org/s/4s, OECD-Bildungsdatenbank.
StatLink: https://stat.link/9oyndp
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise zur Lektüre.

Tabelle X1.2

Typisches Eintrittsalter, nach tertiärem Bildungsbereich (2022)

Das typische Alter bezieht sich auf das Alter der Bildungsteilnehmenden zu Beginn des Berichtsjahrs für Bildungsgänge.

	Kurze tertiäre Bildungsgänge	Bachelor oder gleichwertig	Master oder gleichwertig	Promotion oder gleichwertig
	(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	18–20	18–20	21–25	24
Kanada	17–20	18–19	21–27	24–29
Chile	18–21	18–19	18–31	25–33
Kolumbien	17–22	17–20	24–34	30–42
Costa Rica	18–20	18–19	25–34	25–43
Tschechien	19–21	19–20	22–24	24–28
Dänemark	19–27	20–22	23–25	24–28
Estland	a	19–20	19–25	24–30
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	18–18	22–27	23–29
Ungarn	19–21	19–20	19–23	24–28
Island	19–34	19–21	22–29	24–31
Irland	18–32	18–19	22–28	22–28
Israel	18–25	20–25	24–33	25–33
Italien	18–20	19–19	19–23	23–27
Japan	18–18	18–18	22–23	24–28
Republik Korea	18–18	18–18	22–27	23–31
Lettland	19–25	19–22	19–25	24–31
Litauen	a	19–19	22–26	25–29
Luxemburg	20–23	19–21	22–27	24–28
Mexiko	18–19	18–19	22–34	25–39
Niederlande	19–23	18–20	22–25	m
Neuseeland	18–29	18–19	21–28	22–29
Norwegen	20–25	19–20	19–24	25–31
Polen	19–37	19–20	19–23	24–26
Portugal	18–20	18–19	18–22	23–32
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	20–29	18–25	22–26	24–30
Türkei	18–22	18–21	22–30	25–30
Ver. Königreich	17–29	18–21	21–30	21–30
Vereinigte Staaten	18–22	18–19	22–28	22–27
Partner- und/oder Beitrittsländer				
Argentinien	m	m	m	m
Brasilien	m	m	m	m
Bulgarien	a	19	23	25–33
China	m	m	m	m
Kroatien	18–20	18–22	21–24	24–40
Indien	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m
Peru	17–22	17–20	m	m
Rumänien	a	19–20	22–26	25–30
Saudi-Arabien	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m

Anmerkung: Die angegebene Bandbreite des typischen Eintrittsalters ist die Bandbreite, die mindestens 50 % des Anteils der Anfangsquoten umfasst.
Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik sowie Education at a Glance 2024 Sources Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). Daten und weitere Untergliederungen s. http://data-explorer.oecd.org/s/4s, OECD-Bildungsdatenbank.
StatLink: https://stat.link/9oyndp
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise zur Lektüre.

Tabelle X1.3

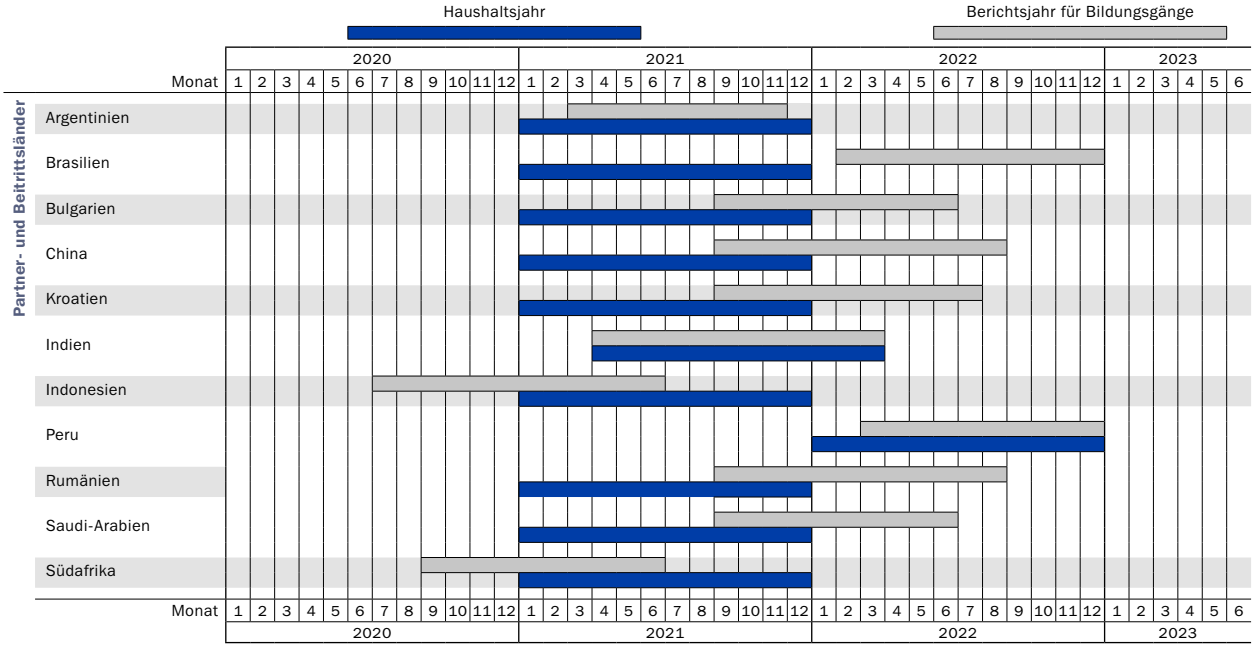
Für die Berechnung der Indikatoren verwendete Haushaltsjahre und Berichtsjahre für Bildungsgänge, OECD-Länder



Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik sowie Education at a Glance 2024 Sources Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). Daten und weitere Untergliederungen s. http://data-explorer.oecd.org/s/4s, OECD-Bildungsdatenbank.
StatLink: https://stat.link/9oyndp
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise zur Lektüre.

Tabelle X1.4

Für die Berechnung der Indikatoren verwendete Haushaltsjahre und Berichtsjahre für Bildungsgänge, Partnerländer und Beitrittsländer



Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik sowie Education at a Glance 2024 Sources Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). Daten und weitere Untergliederungen s. http://data-explorer.oecd.org/s/4s, OECD-Bildungsdatenbank.
StatLink: https://stat.link/9oyndp
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise zur Lektüre.

Tabelle X1.5

Reguläres Eintrittsalter und Dauer der Bildungsbereiche (2022)

Das Alter bezieht sich auf das Alter der Bildungsteilnehmenden zu Beginn des Berichtsjahrs für Bildungsgänge.

	FBBE für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01)		FBBE für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02)		Primarbereich		Sekundarbereich I		Sekundarbereich II	
	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)
OECD-Länder										
Australien	0	3	3	2	5	7	12	4	16	2
Österreich	0	3	3	3	6	4	10	4	14	4
Belgien[1]	0	3	3	3	6	6	12	2	14	4
Kanada[2]	0–2	1–2	3–5	1–2	6	6	12	3	15	2–3
Chile	3 Mo.	3	3	3	6	6	12	2	14	4
Kolumbien	0	3	3	3	6	5	11	4	15	2
Costa Rica	0	4	4	2	6	6	12	3	15	2
Tschechien	a	a	3	3	6	5	11	4	15	4
Dänemark	0	3	3	3	6	7	13	3	16	3
Estland	x(3)	x(4)	0[d]	7[d]	7	6	13	3	16	3
Finnland	9 Mo.	2	3	4	7	6	13	3	16	3
Frankreich	a	a	3	3	6	5	11	4	15	3
Deutschland[3]	0	3	3	3	6	4	10	6	16	3
Griechenland	0	4	4	2	6	6	12	3	15	3
Ungarn	0	3	3	3	6	4	10	4	14	4
Island	0	3	3	3	6	7	13	3	16	3–4
Irland	0	3	3	2	5	8	13	3	16	2
Israel	0	3	3	3	6	6	12	3	15	3
Italien	a	a	3	3	6	5	11	3	14	5
Japan	a	a	3	3	6	6	12	3	15	3
Republik Korea	0	3	3	3	6	6	12	3	15	3
Lettland	1,5	1,5	3	4	7	6	13	3	16	3
Litauen	0	3	3	4	7	4	11	6	17	2
Luxemburg	a	a	3	3	6	6	12	3	15	4
Mexiko	0	3	3	3	6	6	12	3	15	3
Niederlande	0	4	4	2	6	6	12	3	15	3
Neuseeland	0	3	3	2	5	6	11	4	15	3
Norwegen[4]	x(3)	x(4)	1[d]	5[d]	6	7	13	3	16	3
Polen	a	a	3	4	7	4	11	4	15	4
Portugal	0	3	3	3	6	6	12	3	15	3
Slowakei	a	a	3	3	6	4	10	5	15	4
Slowenien	11 Mo.	2	3	3	6	6	12	3	15	4
Spanien	0	3	3	3	6	6	12	3	15	3
Schweden	1	2	3	4	7	6	13	3	16	3
Schweiz	a	a	4	2	6	6	12	3	15	4
Türkei	0	3	3	3	6	4	10	4	14	4
Ver. Königreich	0	3	3	2	4–5	6–7	11–12	3	14–15	3–4
Vereinigte Staaten	0	3	3	3	6	6	12	3	15	3
Partner- und/oder Beitrittsländer										
Argentinien	0	3	3	3	6	6	12	3	15	3
Brasilien	0	3	4	2	6	5	11	4	15	3
Bulgarien	a	a	3	4	7	4	11	3	14	5
China	0	m	3	3	6	6	12	3	15	3
Kroatien	0	3	3	4	7	4	11	4	15	4
Indien	0	m	3	3	6	5	11	3	14	4
Indonesien	0	5	5	2	7	6	13	3	16	3
Peru	0	3	3	3	6	6	12	3	15	2
Rumänien	0	3	3	3	6	5	11	4	15	4
Saudi-Arabien	2	1	3	3	6	6	12	3	15	3
Südafrika	0	3	3	4	7	7	14	2	16	3

Anmerkung: Das reguläre Alter bezieht sich auf das Alter der Schülerinnen und 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 Schülerinnen und Schüler unter 18 Jahren gesetzlich zum Schulbesuch verpflichtet sind. Da sich das reguläre Alter auf den Beginn des Berichtsjahrs für Bildungsgänge bezieht, können die Schülerinnen und Schüler am Ende des Berichtsjahrs für Bildungsgänge älter sein als das reguläre Alter am Ende.

1. Das reguläre Alter zu Beginn und am Ende der FBBE für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01) bezieht sich nur auf Belgien (fläm.). 2. Die Länge des Bildungsgangs im Sekundarbereich weicht in der Provinz Quebec ab, wo die Abschlussklasse an Sekundarschulen die 11. Klasse ist. In den übrigen Provinzen und Territorien ist die Abschlussklasse an Sekundarschulen die 12. Klasse. 3. In Berlin und Brandenburg dauert der Primarbereich 6 Jahre. Außerdem variiert die Dauer des Sekundarbereichs I zwischen 4 und 6 Jahren, je nach angestrebter Qualifikation und Bundesland. Die meisten Bildungsgänge, die zum ersten Schulabschluss führen, umfassen 9 Schuljahre, während für Bildungsgänge, die zum mittleren Schulabschluss führen, 10 Schuljahre zu absolvieren sind. Unterschiede bestehen auch bei der Dauer der Schulzeit bis zum Abitur (12 oder 13 Schuljahre). Das Alter für den Eintritt in den Sekundarbereich II variiert ebenfalls und kann bei 15 Jahren liegen. In Berlin umfasst der Sekundarbereich II am Gymnasium 2 Jahre. 4. Die reguläre Dauer kann bei berufsbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs II zwischen 3 und 4,5 Jahren variieren.

Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik sowie Education at a Glance 2024 Sources Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). Daten und weitere Untergliederungen s. http://data-explorer.oecd.org/s/4s, OECD-Bildungsdatenbank.

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

Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise zur Lektüre.

Anhang 2
Statistische Bezugsdaten

Tabelle X2.1

Grundlegende statistische Bezugsdaten (zu jeweiligen Preisen) (Referenzzeiträume: Kalenderjahr, 2012, 2015, 2020, 2021, 2022)

	Bruttoinlandsprodukt (BIP) (in Mio. Landeswährung, zu jeweiligen Preisen)					Öffentliche Gesamtausgaben (in Mio. Landeswährung, zu jeweiligen Preisen)				
	2012	2015	2020	2021	2022	2012	2015	2020	2021	2022
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OECD-Länder										
Australien	1 519 149	1 641 835	2 036 750	2 211 061	2 447 225	556 932	620 217	918 045	921 542	955 086
Österreich	318 653	344 269	380 888	405 241	447 218	163 192	176 030	216 367	227 664	237 757
Belgien	386 175	416 701	460 748	507 930	554 044	218 102	223 851	270 704	278 574	294 508
Kanada	1 845 963	1 999 215	2 294 676	2 591 165	m	762 378	812 749	1 182 045	1 164 320	1 175 671
Chile	129 973 394	158 622 903	201 428 894	240 371 473	262 593 356	30 010 137	39 700 059	58 541 291	80 480 313	70 302 223
Kolumbien	666 507 000	804 692 000	997 742 000	1 192 586 000	1 462 522 400	260 997 000	363 651 000	515 230 000	576 625 000	m
Costa Rica	23 752 869	30 171 919	36 495 246	40 326 626	44 810 031	7 344 679	9 683 753	13 537 362	17 223 718	16 953 392
Tschechien	4 088 912	4 625 378	5 709 131	6 108 717	6 786 742	1 826 725	1 939 612	2 695 782	2 841 006	3 026 225
Dänemark	1 895 002	2 036 356	2 320 912	2 550 606	2 831 644	1 098 247	1 110 377	1 241 147	1 270 324	1 273 555
Estland	17 917	20 631	27 465	31 445	36 181	7 032	8 155	12 308	13 056	14 324
Finnland	201 037	211 385	238 038	250 664	268 411	111 456	119 415	136 128	139 882	143 133
Frankreich	2 088 804	2 198 432	2 317 832	2 502 118	2 639 092	1 192 859	1 248 656	1 421 915	1 477 680	1 538 921
Deutschland	2 745 310	3 026 180	3 403 730	3 617 450	3 876 810	1 233 138	1 335 789	1 717 583	1 842 603	1 918 143
Griechenland	188 381	176 369	165 016	181 500	206 620	107 688	96 036	99 332	104 704	109 252
Ungarn	28 996 631	34 965 213	48 425 421	55 198 927	66 075 190	14 241 938	17 615 370	24 900 786	26 712 905	32 270 778
Island	1 845 160	2 310 848	2 920 473	3 250 399	3 796 567	880 735	1 004 612	1 496 813	1 622 675	1 804 920
Irland	175 218	263 507	375 250	434 070	506 282	74 666	76 417	101 970	105 889	107 576
Israel	1 013 797	1 176 638	1 417 344	1 581 860	1 763 806	409 073	450 990	644 356	643 077	660 155
Italien	1 624 359	1 655 355	1 661 240	1 822 345	1 946 479	821 764	832 927	946 814	1 026 036	1 091 530
Japan	502 531 175	539 615 375	542 999 000	554 356 075	m	201 286 500	208 962 800	248 419 300	243 475 000	242 553 100
Republik Korea	1 440 111 400	1 658 020 400	1 940 726 200	2 080 198 500	2 161 773 900	443 590 700	504 008 400	740 039 900	785 208 600	882 951 900
Lettland	21 924	24 572	30 109	33 349	38 870	8 509	9 507	12 799	14 891	15 713
Litauen	33 410	37 346	49 873	56 478	67 399	12 088	13 133	21 309	21 151	24 510
Luxemburg	46 526	54 142	64 524	72 361	77 529	19 454	21 861	30 301	31 014	34 024
Mexiko	16 529 124	19 228 615	24 081 766	26 619 086	29 452 832	4 521 483	5 307 315	10 869 283	7 122 898	7 986 980
Niederlande	652 966	690 008	796 530	870 587	958 549	307 043	309 465	380 991	400 161	416 921
Neuseeland	216 373	252 173	326 462	350 394	380 311	92 159	99 646	152 746	161 796	165 049
Norwegen[1]	2 293 776	2 614 238	3 067 339	3 288 436	3 570 859	1 283 758	1 533 194	1 994 429	2 035 860	2 187 940
Polen	1 612 739	1 798 471	2 337 672	2 631 302	3 067 495	700 438	750 622	1 127 866	1 160 188	1 346 561
Portugal	168 296	179 713	200 519	216 053	242 341	82 278	86 707	98 743	102 534	106 874
Slowakei	73 649	80 126	93 444	100 256	109 645	30 276	36 508	41 804	45 460	46 335
Slowenien	36 253	38 853	47 045	52 279	57 038	17 893	18 925	24 161	25 861	26 899
Spanien	1 031 104	1 078 092	1 119 010	1 222 290	1 346 377	510 092	474 881	580 771	611 470	637 831
Schweden	3 743 086	4 260 470	5 038 538	5 486 558	5 984 786	1 909 096	2 102 806	2 625 286	2 696 400	2 841 010
Schweiz	643 646	668 006	696 620	743 330	781 460	210 402	224 542	267 037	265 845	257 644
Türkei	1 581 479	2 350 941	5 048 568	7 256 142	15 011 776	525 252	746 115	1 810 867	2 262 703	4 212 111
Ver. Königreich	1 730 627	1 935 250	2 149 236	2 339 555	m	780 466	812 983	1 101 750	1 104 983	1 173 271
Vereinigte Staaten	15 926 851	17 951 579	21 422 173	22 458 491	24 669 070	6 515 364	6 910 981	10 049 089	10 569 448	10 085 798
Partner- und Beitrittsländer										
Argentinien	2 637 914	5 954 511	27 195 699	46 282 066	82 650 240	971 317	2 463 163	11 558 522	17 509 344	30 728 237
Brasilien	4 814 760	5 995 787	7 609 597	8 898 727	9 915 317	2 018 496	2 946 929	3 798 351	3 870 217	4 598 958
Bulgarien	82 643	89 571	120 492	138 979	167 809	28 312	36 173	50 016	57 922	69 397
China	53 858 000	68 885 820	101 356 700	114 923 700	120 472 400	15 178 679	21 837 060	36 310 049	37 434 933	40 247 994
Kroatien	44 641	45 838	50 569	58 408	67 993	21 051	21 834	27 313	28 360	30 537
Indien	99 440 131	137 718 739	198 299 271	234 710 117	272 407 122	27 210 645	37 265 268	61 585 922	69 179 841	77 968 005
Indonesien	8 615 704 500	11 526 332 800	15 443 353 200	16 976 751 400	19 588 089 900	1 622 837 246	2 014 591 077	2 865 856 172	3 086 211 672	3 435 854 916
Peru	508 131	604 416	705 795	868 149	930 536	103 357	136 509	193 262	206 445	219 982
Rumänien	621 269	712 544	1 066 781	1 189 090	1 401 345	224 650	256 573	445 877	475 885	563 692
Saudi-Arabien	2 781 937	2 510 566	2 753 517	3 278 085	4 157 143	917 198	1 001 292	1 075 734	1 038 933	1 173 016
Südafrika	3 566 385	4 420 792	5 567 974	6 208 786	6 628 550	1 020 652	1 333 492	1 925 042	2 023 277	2 152 012

Anmerkung: Bei Ländern, für die das BIP nicht für denselben Referenzzeitraum wie die Daten zu den Bildungsfinanzen angegeben wurde, wurde das BIP geschätzt als wt – 1 (BIPt – 1) + wt (BIPt), mit wt und wt – 1 als Gewichtung für die entsprechenden Anteile der beiden Referenzzeiträume für das BIP innerhalb des Haushaltsjahrs für Bildung. In den C-Kapiteln wurden für Australien, Japan, Kanada, Neuseeland, das Vereinigte Königreich und die Vereinigten Staaten Anpassungen vorgenommen.

1. Für Norwegen wird der BIP-Festlandmarktwert verwendet.

Weiterführende methodologische Informationen s. Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en).

Daten und weitere Untergliederungen s. http://data-explorer.oecd.org/s/5q, OECD-Bildungsdatenbank. StatLink: https://stat.link/left9y

Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise zur Lektüre.

Tabelle X2.2

Grundlegende statistische Bezugsdaten (Referenzzeitraum: Kalenderjahr, 2012, 2015, 2020, 2021, 2022)

	Kaufkraftparität (KKP) für das BIP (US-Dollar = 1)					BIP pro Kopf (Landeswährung)					BIP-Deflator (2015 = 100)				
	2012	2015	2020	2021	2022	2012	2015	2020	2021	2022	2012	2015	2020	2021	2022
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OECD-Länder															
Australien	1,5	1,5	1,4	1,4	1,4	66824	68938	79389	86073	94138	100	100	115	123	131
Österreich	0,8	0,8	0,7	0,7	0,7	37816	39894	42716	45271	49401	94	100	109	112	118
Belgien	0,8	0,8	0,7	0,7	0,7	34769	36961	39930	43840	47435	97	100	109	112	119
Kanada	1,2	1,2	1,2	1,2	1,2	53176	55996	60375	67785	m	97	100	108	116	125
Chile	347,2	391,2	409,8	423,0	426,1	7451111	8826396	10351819	12215014	13243186	88	100	125	134	143
Kolumbien	1215,7	1289,3	1270,7	1316,3	1345,7	15233653	17744641	m	m	m	94	100	122	131	150
Costa Rica	343,9	354,0	328,0	330,1	330,4	5107576	6247222	m	m	m	87	100	111	113	121
Tschechien	13,3	12,9	12,2	12,0	12,3	389076	438718	533556	571051	634993	95	100	114	118	128
Dänemark	7,6	7,3	6,4	6,2	6,2	338938	358387	398098	435703	479452	98	100	106	109	118
Estland	0,5	0,5	0,5	0,5	0,6	13520	15710	20668	23642	27167	92	100	114	121	141
Finnland	0,9	0,9	0,8	0,8	0,8	37133	38570	43039	45234	48302	94	100	106	109	115
Frankreich	0,8	0,8	0,7	0,7	0,7	31817	33019	34085	36669	38547	98	100	106	108	111
Deutschland	0,8	0,8	0,7	0,7	0,7	34135	37046	40929	43481	46264	95	100	109	112	118
Griechenland	0,7	0,6	0,5	0,5	0,5	17056	16299	15424	17058	19548	104	100	99	100	108
Ungarn	125,6	132,6	141,8	147,1	156,9	2922941	3552282	4966634	5684814	6823312	91	100	123	131	150
Island	137,0	142,0	143,3	141,9	138,3	5753538	6985634	7968549	8725904	9938657	89	100	115	123	134
Irland	0,8	0,8	0,8	0,8	0,7	38112	56116	75346	86492	98986	91	100	105	106	113
Israel	4,0	3,9	3,7	3,7	3,5	128211	140459	153820	168870	184673	95	100	104	106	111
Italien	0,7	0,7	0,6	0,6	0,6	26987	27484	27949	30818	32984	97	100	106	107	110
Japan	104,3	103,5	100,7	98,7	94,9	3939814	4245263	4319512	4417109	m	97	100	102	102	102
Republik Korea	854,9	857,5	829,4	827,3	810,4	28687478	32500645	37439737	40200957	41872122	95	100	106	108	110
Lettland	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	10781	12427	15840	17710	20607	96	100	115	119	134
Litauen	0,5	0,4	0,4	0,4	0,5	11182	12856	17844	20111	23802	98	100	115	122	142
Luxemburg	0,9	0,9	0,8	0,8	0,8	87538	95087	102243	112881	118315	93	100	109	114	120
Mexiko	7,9	8,3	9,8	9,9	9,7	143715	161516	190545	208589	229059	91	100	130	136	145
Niederlande	0,8	0,8	0,7	0,7	0,7	38971	40732	45667	49654	54152	98	100	109	113	119
Neuseeland	1,5	1,5	1,4	1,5	1,5	48979	54369	64049	68521	74164	94	100	111	116	122
Norwegen[1]	9,0	9,9	9,6	9,0	8,4	457019	503707	570243	608069	654363	93	100	112	116	123
Polen	1,8	1,8	1,7	1,7	1,8	41852	46768	60950	68951	81093	98	100	111	117	129
Portugal	0,6	0,6	0,5	0,5	0,5	16006	17350	19473	20987	23531	95	100	109	111	117
Slowakei	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	13623	14777	17113	18427	19976	100	100	108	110	119
Slowenien	0,6	0,6	0,5	0,5	0,5	17626	18830	22373	24803	27050	97	100	108	111	118
Spanien	0,7	0,7	0,6	0,6	0,6	22048	23230	23630	25824	28276	99	100	106	108	113
Schweden	8,7	8,9	8,4	8,3	8,4	393207	434778	486653	526753	570689	95	100	111	114	121
Schweiz	1,4	1,2	1,1	1,0	1,0	80487	80654	80644	85396	88988	102	100	99	100	103
Türkei	1,0	1,2	2,1	2,7	4,6	21037	30056	60545	86232	176651	81	100	183	236	462
Ver, Königreich	0,7	0,7	0,7	0,6	0,7	27166	29723	32039	34905	m	96	100	114	113	119
Vereinigte Staaten	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	50606	55731	64566	67575	73949	96	100	108	113	121
Partner- und Beitrittsländer															
Argentinien	3,2	6,9	28,8	42,4	67,2	63209	138053	599330	1010331	1787619	45	100	528	814	1381
Brasilien	1,6	2,0	2,4	2,6	2,6	24278	29467	35936	44049	48829	80	100	130	145	157
Bulgarien	0,7	0,7	0,7	0,7	0,7	11312	12479	17377	20207	25956	96	100	124	133	154
China	3,6	3,9	4,2	4,2	4,0	39624	49800	71776	81356	85336	97	100	111	116	119
Kroatien	0,5	0,5	0,4	0,4	0,4	10457	10893	12495	14758	17399	99	100	106	108	118
Indien	16,2	19,2	21,8	22,6	22,9	80518	107341	146301	171498	192219	89	100	120	130	140
Indonesien	3569,9	4353,3	4671,3	4738,9	4850,7	35105215	45097404	57154442	62258309	71029554	87	100	112	119	130
Peru	1,6	1,7	1,8	1,9	1,8	16861	19402	21072	25663	27235	94	100	116	125	131
Rumänien	1,6	1,7	1,6	1,6	1,7	30970	35947	55285	62170	73565	12	12	12	12	12
Saudi-Arabien	1,7	1,6	1,6	1,8	1,9	95966	80587	78416	106487	129204	124	100	108	123	144
Südafrika	5,1	5,8	7,0	7,1	7,0	68223	81216	95892	105608	111372	85	100	129	138	144

1. Für Norwegen werden die BIP-Deflator-Festlandzahlen verwendet.

Weiterführende methodologische Informationen s. Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en).

Daten und weitere Untergliederungen s. http://data-explorer.oecd.org/s/5q, OECD-Bildungsdatenbank. StatLink: https://stat.link/left9y

Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise zur Lektüre.

Tabelle X2.3

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter von Fachkräften im Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02), Lehrkräften im Primarbereich, basierend auf der häufigsten Qualifikation zu unterschiedlichen Zeitpunkten der beruflichen Laufbahn, in Landeswährung (2023)

Jahresgehälter von Vollzeitlehrkräften in öffentlichen Bildungseinrichtungen, nach Bildungsbereich

	Bereich für Kinder ab 3 Jahren (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	81 409	114 785	114 943	130 473	80 088	114 428	114 544	128 868
Österreich	m	m	m	m	42 586	45 147	50 539	74 314
Kanada	m	m	m	m	57 163	95 262	99 433	99 433
Chile	14 222 364	17 551 279	21 350 502	26 322 888	14 222 364	17 551 279	21 350 502	26 322 888
Kolumbien	45 596 745	83 155 219	83 155 219	83 155 219	45 596 745	83 155 219	83 155 219	83 155 219
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	369 600	380 400	390 000	434 400	392 400	416 400	435 600	513 600
Dänemark	372 904	422 697	422 697	422 697	429 785	477 550	495 097	495 097
Estland	a	a	a	a	19 640	a	a	a
Finnland[1]	31 953	34 841	35 173	35 173	35 432	40 619	43 467	46 075
Frankreich	29 512	32 800	34 535	49 661	29 512	32 800	34 535	49 661
Deutschland	m	m	m	m	56 372	64 718	68 291	73 255
Griechenland	13 104	15 936	17 352	25 848	13 104	15 936	17 352	25 848
Ungarn	4 406 112	4 406 112	4 429 704	5 752 858	4 406 112	4 406 112	4 429 704	5 752 858
Island	7 666 324	7 739 428	8 080 080	8 256 952	7 666 324	7 739 428	8 080 080	8 256 952
Irland	a	a	a	a	39 838	55 068	66 692	76 923
Israel	135 071	168 774	186 262	302 221	119 150	144 335	166 317	264 664
Italien	25 195	27 614	30 271	36 733	25 195	27 614	30 271	36 733
Japan	m	m	m	m	3 431 000	4 815 000	5 587 000	6 912 000
Republik Korea	33 991 680	51 356 940	60 023 220	95 570 180	33 991 680	51 356 940	60 023 220	95 570 180
Lettland	11 640	a	a	a	10 800	a	a	a
Litauen	19 441	20 066	22 342	25 422	19 441	20 066	22 342	25 422
Luxemburg	74 637	96 531	108 971	131 859	74 637	96 531	108 971	131 859
Mexiko	282 519	351 213	435 915	544 293	282 519	351 213	435 915	544 293
Niederlande	44 394	63 641	72 411	90 751	44 394	63 641	72 411	90 751
Neuseeland	m	m	m	m	59 305	95 400	95 400	95 400
Norwegen	459 100	529 900	529 900	537 900	563 800	572 200	572 200	612 700
Polen	46 085	55 743	67 880	70 758	46 085	55 743	67 880	70 758
Portugal	23 430	28 360	30 046	49 921	23 430	28 360	30 046	49 921
Slowakei	9 744	11 112	11 380	12 730	12 066	13 562	13 894	15 540
Slowenien	21 508	25 442	31 954	36 839	21 508	26 355	33 127	39 630
Spanien	32 906	35 808	38 165	47 187	32 906	35 808	38 165	47 187
Schweden[2,3,4]	416 400	439 200	447 828	484 572	420 000	466 800	481 548	557 130
Schweiz	75 900	95 300	m	116 800	81 900	102 200	m	124 500
Türkei	290 770	303 337	300 238	315 862	290 770	303 337	300 238	315 862
Vereinigte Staaten[4]	48 807	54 144	73 220	81 806	47 809	64 877	70 399	83 086
Subnationale Einheiten								
Belgien (fläm.)	38 597	48 401	54 491	68 700	38 597	48 401	54 491	68 700
Belgien (frz.)	37 649	47 034	52 934	64 732	37 649	47 034	52 934	64 732
England (UK)	28 989	a	44 942	44 942	28 989	a	44 942	44 942
Schottland (UK)	37 896	47 565	47 565	47 565	37 896	47 565	47 565	47 565
Partner- und/oder Beitrittsländer								
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	58 941	m	m	m	58 941	m	m	m
Bulgarien	20 508	21 156	21 972	m	20 508	21 156	21 972	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m
Kroatien	m	m	m	m	17 116	17 882	18 308	20 437
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m
Peru	m	m	m	m	m	m	m	m
Rumänien	64 776	81 124	84 828	96 780	64 776	81 124	84 828	96 780
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m

Anmerkung: Für die Definition der häufigsten Qualifikation der Lehrkräfte wurde ein umfassender Ansatz gewählt, der den üblichen Bildungsstand (ISCED-Stufe) sowie andere Kriterien beinhaltet. Die häufigste Qualifikation wurde für jeden der 4 Zeitpunkte der beruflichen Laufbahn in der Tabelle definiert. Oftmals ist die Mindestqualifikation auch die häufigste Qualifikation. Die Mindestqualifikationen und die häufigsten Qualifikationen sind in Tabelle X3.D3.3 in Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en) beschrieben.

1. Daten zu Fachkräften im Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) enthalten auch Daten zu Fachkräften in frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung. 2. Referenzjahr 2022. 3. Ohne von Arbeitnehmenden gezahlte Sozialversicherungs- und Rentenversicherungsbeiträge. 4. Tatsächliche Gehälter: Schweden (einschließlich Lehrkräfte für allgemeinbildende Fächer im Rahmen von berufsbildenden Bildungsgängen) und die Vereinigten Staaten (ohne Prämien und Zulagen).

Weiterführende methodologische Informationen s. Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). Daten und weitere Untergliederungen s. http://data-explorer.oecd.org/s/5q, OECD-Bildungsdatenbank. StatLink: https://stat.link/left9y

Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise zur Lektüre.

Tabelle X2.4

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Grundgehälter von Lehrkräften im Sekundarbereich, in Landeswährung, basierend auf der häufigsten Qualifikation zu unterschiedlichen Zeitpunkten der beruflichen Laufbahn (2023)

Jahresgehälter von Vollzeitlehrkräften in öffentlichen Bildungseinrichtungen, nach Bildungsbereich

	Sekundarbereich I, allgemeinbildend				Sekundarbereich II, allgemeinbildend			
	Anfangsgehalt	Gehalt nach 10 Jahren Berufserfahrung	Gehalt nach 15 Jahren Berufserfahrung	Höchstgehalt	Anfangsgehalt	Gehalt nach 10 Jahren Berufserfahrung	Gehalt nach 15 Jahren Berufserfahrung	Höchstgehalt
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
OECD Länder								
Australien	80 038	114 199	114 320	129 015	80 038	114 199	114 320	129 015
Österreich	42 586	47 283	52 943	78 918	42 586	51 306	57 404	87 454
Kanada	57 163	95 262	99 433	99 433	57 163	95 262	99 433	99 433
Chile	14 222 364	17 551 279	21 350 502	26 322 888	14 707 068	18 197 874	22 093 941	27 292 296
Kolumbien	45 596 745	83 155 219	83 155 219	83 155 219	45 596 745	83 155 219	83 155 219	83 155 219
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	392 400	417 600	435 600	517 200	392 400	417 600	435 600	516 000
Dänemark	431 690	482 692	499 103	499 103	400 281	520 190	520 190	520 190
Estland	19 640	a	a	a	19 640	a	a	a
Finnland	38 062	43 633	46 692	49 493	39 964	47 987	50 382	53 405
Frankreich[1]	32 186	35 473	37 208	52 596	32 186	35 473	37 208	52 596
Deutschland	62 322	70 774	74 393	81 368	64 717	72 999	76 894	87 648
Griechenland	13 104	15 936	17 352	25 848	13 104	15 936	17 352	25 848
Ungarn	4 406 112	4 406 112	4 429 704	5 752 858	4 406 112	4 473 552	4 570 992	6 392 064
Island	7 666 324	7 739 428	8 080 080	8 256 952	6 959 380	8 224 232	8 839 584	8 839 584
Irland	41 191	56 434	67 345	77 576	41 191	56 434	67 345	77 576
Israel	119 733	147 928	171 772	264 664	120 556	141 312	170 598	244 464
Italien	27 079	29 895	32 892	40 309	27 187	30 603	33 806	42 116
Japan	3 431 000	4 815 000	5 587 000	6 912 000	3 431 000	4 815 000	5 587 000	7 094 000
Republik Korea	33 991 680	51 356 940	60 023 220	95 570 180	33 991 680	51 356 940	60 023 220	95 570 180
Lettland	10 800	a	a	a	10 800	a	a	a
Litauen	19 441	20 066	22 342	25 422	19 441	20 066	22 342	25 422
Luxemburg	84 589	105 736	116 683	147 036	84 589	105 736	116 683	147 036
Mexiko	352 982	440 972	550 997	682 622	626 806	723 184	830 149	830 149
Niederlande	44 229	67 278	77 098	90 752	44 229	67 278	77 098	90 752
Neuseeland	59 305	95 400	95 400	95 400	59 305	95 400	95 400	95 400
Norwegen	563 800	572 200	572 200	612 700	582 300	625 000	625 000	691 000
Polen	46 085	55 743	67 880	70 758	46 085	55 743	67 880	70 758
Portugal	23 430	28 360	30 046	49 921	23 430	28 360	30 046	49 921
Slowakei	12 066	13 562	13 894	15 540	12 066	13 562	13 894	15 540
Slowenien	21 508	26 355	33 127	39 630	21 508	26 355	33 127	39 630
Spanien	36 850	40 119	42 709	52 691	36 850	40 119	42 709	52 691
Schweden[2,3,4]	435 000	480 000	498 000	576 000	444 000	480 000	501 600	576 000
Schweiz	90 300	115 600	m	138 000	102 100	131 500	m	155 800
Türkei	293 369	305 936	302 837	318 461	293 369	305 936	302 837	318 461
Vereinigte Staaten[4]	48 899	68 216	73 787	83 980	51 204	66 973	74 001	80 747
Subnationale Einheiten								
Belgien (fläm.)	38 597	48 401	54 491	68 700	48 153	61 373	69 988	87 218
Belgien (frz.)	37 649	47 034	52 934	64 732	46 795	59 601	67 946	81 855
England (UK)	28 989	a	44 942	44 942	28 989	a	44 942	44 942
Schottland (UK)	37 896	47 565	47 565	47 565	37 896	47 565	47 565	47 565
Partner- und/oder Beitrittsländer								
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	58 941	m	m	m	58 941	m	m	m
Bulgarien	20 508	21 156	21 972	m	20 508	21 156	21 972	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m
Kroatien	17 116	17 882	18 308	20 437	17 116	17 882	18 308	20 437
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m
Peru	m	m	m	m	m	m	m	m
Rumänien	64 776	81 124	84 828	96 780	64 776	81 124	84 828	96 780
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m

Anmerkung: Für die Definition der häufigsten Qualifikation der Lehrkräfte wurde ein umfassender Ansatz gewählt, der den üblichen Bildungsstand (ISCED-Stufe) sowie andere Kriterien beinhaltet. Die häufigste Qualifikation wurde für jeden der 4 Zeitpunkte der beruflichen Laufbahn in der Tabelle definiert. Oftmals ist die Mindestqualifikation auch die häufigste Qualifikation. Die Mindestqualifikationen und die häufigsten Qualifikationen sind in Tabelle X3.D3.3 in Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en) beschrieben.

1. Einschließlich durchschnittlicher fester Bonuszahlungen für Überstunden. 2. Referenzjahr 2022. 3. Ohne von Arbeitnehmenden gezahlte Sozialversicherungs- und Rentenversicherungsbeiträge. 4. Tatsächliche Gehälter: Schweden (einschließlich Lehrkräfte für allgemeinbildende Fächer im Rahmen von berufsbildenden Bildungsgängen) und die Vereinigten Staaten (ohne Prämien und Zulagen).

Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik; weiterführende methodologische Informationen s. Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/ 10.1787/e7d20315-en). Daten und weitere Untergliederungen s. http://data-explorer.oecd.org/s/5q, OECD-Bildungsdatenbank. StatLink: https://stat.link/left9y

Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise zur Lektüre.

Tabelle X2.5

Entwicklung der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter von Lehrkräften, in Landeswährung (2000 und 2005 bis 2023)

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Jahresgehälter von Lehrkräften in öffentlichen Bildungseinrichtungen mit 15 Jahren Berufserfahrung und den häufigsten Qualifikationen, nach Bildungsbereich

	Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02)						Primarbereich					
	2000	2005	2010	2015	2020	2023	2000	2005	2010	2015	2020	2023
	(1)	(2)	(7)	(12)	(17)	(20)	(21)	(22)	(27)	(32)	(37)	(40)
OECD-Länder												
Australien	m	62 240	74 125	91 291	106 583	114 943	m	62 240	75 382	91 805	102 380	114 544
Österreich[1]	m	31 050	35 526	m	m	m	25 826	31 050	35 526	38 225	46 156	50 539
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	87 202	93 640	99 433
Chile	m	m	9 154 829	11 449 961	17 528 510	21 350 502	m	m	9 154 829	11 449 961	17 528 510	21 350 502
Kolumbien	m	m	m	41 239 431	63 276 168	83 155 219	m	m	m	41 239 431	63 276 168	83 155 219
Costa Rica	m	m	m	m	11 790 217	11 790 217	m	m	m	m	11 907 513	11 907 513
Tschechien	m	m	m	251 160	358 800	390 000	m	m	m	272 200	399 600	435 600
Dänemark	m	m	m	m	397 756	422 697	m	m	m	m	465 241	495 097
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	35 173	24 961	30 791	37 769	39 769	40 824	43 467
Frankreich	27 151	28 290	29 610	30 140	32 583	34 535	27 151	28 290	29 610	30 140	32 583	34 535
Deutschland	m	m	m	m	m	m	m	43 320	47 647	56 267	63 484	68 291
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	4 429 704	897 168	1 944 576	1 916 568	2 884 041	3 178 980	4 429 704
Island	m	2 821 586	3 901 395	m	6 676 644	8 080 080	m	3 100 440	4 264 973	m	6 630 444	8 080 080
Irland	m	m	m	m	a	a	33 370	48 206	57 390	57 390	62 072	66 692
Israel	72 174	82 076	99 707	145 012	158 912	186 262	75 912	82 179	115 299	130 922	138 394	166 317
Italien	m	25 234	27 645	27 845	29 162	30 271	20 849	25 234	27 645	27 845	29 162	30 271
Japan	m	m	m	m	m	m	6 645 000	6 236 000	5 555 000	5 535 000	5 619 000	5 587 000
Republik Korea	m	38 608 000	42 003 257	50 422 920	57 579 740	60 023 220	m	39 712 000	42 003 257	50 422 920	57 579 740	60 023 220
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	22 342	m	m	m	9 031	16 727	22 342
Luxemburg	m	62 139	93 182	106 536	98 391	108 971	m	62 139	93 182	106 536	98 391	108 971
Mexiko	110 833	159 128	208 871	272 901	364 137	435 915	110 833	159 128	208 871	272 901	364 137	435 915
Niederlande	m	m	m	49 002	60 939	72 411	m	m	m	49 002	60 939	72 411
Neuseeland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	69 099	83 000	95 400
Norwegen	m	287 000	353 700	419 500	500 000	529 900	m	327 500	386 000	460 850	536 800	572 200
Polen	m	31 216	40 120	47 645	58 441	67 880	m	31 216	40 120	47 645	58 441	67 880
Portugal	m	24 759	27 038	26 321	28 857	30 046	m	24 759	27 038	26 321	28 857	30 046
Slowakei	m	m	6 136	7 160	10 036	11 380	m	m	7 492	9 794	12 258	13 894
Slowenien	m	m	26 635	24 607	28 275	31 954	14 123	21 465	27 164	25 550	29 333	33 127
Spanien	m	28 122	33 889	32 389	35 339	38 165	m	28 122	33 889	32 389	35 339	38 165
Schweden[2]	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	300 238	4 560	16 464	27 701	42 367	77 517	300 238
Vereinigte Staaten[2,3]	36 758	41 500	m	m	62 193	73 220	38 046	51 413	52 742	60 705	62 102	70 399
Subnationale Einheiten												
Belgien (fläm.)	29 586	35 417	40 042	43 842	46 673	54 491	29 586	35 417	40 042	43 842	46 673	54 491
Belgien (frz.)	28 485	33 428	38 610	42 425	45 056	52 934	28 485	33 428	38 610	42 425	45 056	52 934
England (UK)	30 018	33 978	35 929	38 584	41 687	44 942	30 018	33 978	35 929	38 584	41 687	44 942
Schottland (UK)	14 022	29 827	33 666	34 887	40 206	47 565	22 743	29 827	33 666	34 887	40 206	47 565
Partner- und/oder Beitrittsländer												
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
Bulgarien	m	m	m	m	m	21 972	m	m	m	m	m	21 972
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kroatien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	18 308
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
Peru	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Rumänien	m	m	m	m	m	84 828	m	m	m	m	m	84 828
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: Daten zu Gehältern für Länder der aktuellen Eurozone in Euro. Die Jahre 2006 bis 2009, 2011 bis 2014, 2016 bis 2019, 2021 und 2022 (d.h. die Spalten 3 bis 6, 8 bis 11, 13 bis 16, 18 bis 19, 23 bis 26, 28 bis 31, 33 bis 36, 38 bis 39, 43 bis 46, 48 bis 51, 53 bis 56, 58 bis 59, 63 bis 66, 68 bis 71, 73 bis 76 und 78 bis 79) sind im Internet verfügbar (s. StatLink). Für die Definition der häufigsten Qualifikation der Lehrkräften wurde ein umfassender Ansatz gewählt, der den üblichen Bildungsstand (ISCED-Stufe) sowie andere Kriterien beinhaltet. Die häufigste Qualifikation wurde für jeden der 4 Zeitpunkte der beruflichen Laufbahn in der Tabelle definiert. Oftmals ist die Mindestqualifikation auch die häufigste Qualifikation. Die Mindestqualifikationen und die häufigsten Qualifikationen sind in Tabelle X3.D3.3 in Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en) beschrieben. Erläuterungen zum Bruch in den Zeitreihen s. Tabelle X3.D3.12 in Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en).

1. Die Zahlen für den Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) beziehen sich auf Lehrkräfte im Primarbereich (nur in Primarschulen), die Klassen im Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) unterrichten. 2. Tatsächliche Gehälter: Schweden (einschließlich Lehrkräfte für allgemeinbildende Fächer im Rahmen von berufsbildenden Bildungsgängen) und die Vereinigten Staaten (ohne Prämien und Zulagen). 3. Die häufigste Qualifikation für Lehrkräfte im Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) und im Primarbereich war im Jahr 2000 ein Bachelor- oder gleichwertiger Abschluss (ISCED 6) und in den Folgejahren ein Master- oder gleichwertiger Abschluss (ISCED 7). Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik; weiterführende methodologische Informationen s. Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/ 10.1787/e7d20315-en). Daten und weitere Untergliederungen s. http://data-explorer.oecd.org/s/5q, OECD-Bildungsdatenbank. StatLink: https://stat.link/left9y

Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise zur Lektüre.

Tabelle X2.5 (Forts.)

Entwicklung der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter von Lehrkräften, in Landeswährung (2000 und 2005 bis 2023)

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Jahresgehälter von Lehrkräften in öffentlichen Bildungseinrichtungen mit 15 Jahren Berufserfahrung und den häufigsten Qualifikationen, nach Bildungsbereich

	Sekundarbereich I						Sekundarbereich II					
	2000	2005	2010	2015	2020	2023	2000	2005	2010	2015	2020	2023
	(41)	(42)	(47)	(52)	(57)	(60)	(61)	(62)	(67)	(72)	(77)	(80)
OECD-Länder												
Australien	m	62 384	75 382	91 903	96 709	114 320	m	62 384	75 382	91 903	102 467	114 320
Österreich[1]	26 916	33 635	38 451	41 334	48 325	52 943	29 728	34 265	41 382	44 500	52 635	57 404
Kanada	m	m	m	87 202	93 640	99 433	m	m	m	87 202	93 640	99 433
Chile	m	m	9 154 829	11 449 961	17 528 510	21 350 502	m	m	9 700 782	11 694 832	18 137 514	22 093 941
Kolumbien	m	m	m	41 239 431	63 276 168	83 155 219	m	m	m	41 239 431	63 276 168	83 155 219
Costa Rica	m	m	m	m	12 272 960	12 272 960	m	m	m	m	12 272 960	12 272 960
Tschechien	m	m	m	272 200	400 800	435 600	m	m	m	272 200	400 800	435 600
Dänemark	m	m	m	m	469 723	499 103	m	m	m	m	496 731	520 190
Estland	3 068	4 379	7 728	m	a	a	3 068	4 379	7 728	m	a	a
Finnland	28 293	34 677	40 791	42 951	44 090	46 692	31 115	36 550	43 168	46 363	47 584	50 382
Frankreich	28 249	29 433	30 803	32 231	35 121	37 208	28 249	29 433	30 803	32 231	35 121	37 208
Deutschland	m	46 842	52 784	61 058	69 508	74 393	m	53 096	57 150	64 767	71 880	76 894
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	897 168	1 944 576	1 916 568	2 884 041	3 178 980	4 429 704	1 128 996	2 432 388	2 262 636	3 171 916	3 532 200	4 570 992
Island	m	3 100 440	4 264 973	m	6 630 444	8 080 080	m	3 198 000	4 104 000	m	7 187 328	8 839 584
Irland	33 729	48 725	57 981	57 981	62 663	67 345	33 729	48 725	57 981	57 981	62 663	67 345
Israel	76 995	83 744	104 947	143 219	153 229	171 772	75 873	81 353	95 187	119 107	149 269	170 598
Italien	22 836	27 487	30 121	30 340	31 707	32 892	23 518	28 259	30 966	31 189	32 588	33 806
Japan	6 645 000	6 236 000	5 555 000	5 535 000	5 619 000	5 587 000	6 649 000	6 237 000	5 555 000	5 535 000	5 619 000	5 587 000
Republik Korea	m	39 616 000	41 907 257	50 482 920	57 639 740	60 023 220	m	39 616 000	41 907 257	49 762 920	56 919 740	60 023 220
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	9 031	16 727	22 342	m	m	m	9 031	16 727	22 342
Luxemburg	m	81 258	99 782	111 118	106 005	116 683	m	81 258	99 782	111 118	106 005	116 683
Mexiko	141 093	203 399	268 456	350 283	465 340	550 997	m	m	m	514 509	692 596	830 149
Niederlande	m	m	m	61 556	69 554	77 098	m	m	m	61 556	69 554	77 098
Neuseeland	m	m	m	71 780	83 000	95 400	m	m	m	74 460	83 000	95 400
Norwegen	m	327 500	386 000	460 850	536 800	572 200	m	364 000	434 700	524 400	588 100	625 000
Polen	m	31 216	40 120	47 645	58 441	67 880	m	31 216	40 120	47 645	58 441	67 880
Portugal	m	24 759	27 038	26 321	28 857	30 046	m	24 759	27 038	26 321	28 857	30 046
Slowakei	m	m	7 492	9 794	12 258	13 894	m	m	7 492	9 794	12 258	13 894
Slowenien	14 123	21 465	27 164	25 550	29 333	33 127	14 123	21 465	27 164	25 550	29 333	33 127
Spanien	m	32 293	38 613	36 153	39 440	42 709	m	32 293	38 613	36 153	39 440	42 709
Schweden[2]	m	290 400	m	387 018	476 886	m	m	313 600	m	401 400	478 800	m
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	4 813	17 402	28 883	43 762	80 027	302 837	4 813	17 402	28 883	43 762	80 027	302 837
Vereinigte Staaten[2,3]	43 834	47 215	55 919	62 369	66 105	73 787	43 918	49 467	55 724	61 327	65 248	74 001
Subnationale Einheiten												
Belgien (fläm.)	31 191	35 417	40 042	43 842	46 673	54 491	39 886	45 301	51 454	56 311	59 946	69 988
Belgien (frz.)	30 327	33 802	38 610	42 425	45 056	52 934	39 040	43 519	49 764	54 499	57 869	67 946
England (UK)	30 018	33 978	35 929	38 584	41 687	44 942	30 018	33 978	35 929	38 584	41 687	44 942
Schottland (UK)	22 743	29 827	33 666	34 887	40 206	47 565	22 743	29 827	33 666	34 887	40 206	47 565
Partner- und/oder Beitrittsländer												
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
Bulgarien	m	m	m	m	m	21 972	m	m	m	m	m	21 972
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kroatien	m	m	m	m	m	18 308	m	m	m	m	m	18 308
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
Peru	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Rumänien	m	m	m	m	m	84 828	m	m	m	m	m	84 828
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: Daten zu Gehältern für Länder der aktuellen Eurozone in Euro. Die Jahre 2006 bis 2009, 2011 bis 2014, 2016 bis 2019, 2021 und 2022 (d.h. die Spalten 3 bis 6, 8 bis 11, 13 bis 16, 18 bis 19, 23 bis 26, 28 bis 31, 33 bis 36, 38 bis 39, 43 bis 46, 48 bis 51, 53 bis 56, 58 bis 59, 63 bis 66, 68 bis 71, 73 bis 76 und 78 bis 79) sind im Internet verfügbar (s. StatLink). Für die Definition der häufigsten Qualifikation der Lehrkräften wurde ein umfassender Ansatz gewählt, der den üblichen Bildungsstand (ISCED-Stufe) sowie andere Kriterien beinhaltet. Die häufigste Qualifikation wurde für jeden der 4 Zeitpunkte der beruflichen Laufbahn in der Tabelle definiert. Oftmals ist die Mindestqualifikation auch die häufigste Qualifikation. Die Mindestqualifikationen und die häufigsten Qualifikationen sind in Tabelle X3.D3.3 in Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en) beschrieben. Erläuterungen zum Bruch in den Zeitreihen s. Tabelle X3.D3.12 in Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en).

1. Die Zahlen für den Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) beziehen sich auf Lehrkräfte im Primarbereich (nur in Primarschulen), die Klassen im Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) unterrichten. 2. Tatsächliche Gehälter: Schweden (einschließlich Lehrkräfte für allgemeinbildende Fächer im Rahmen von berufsbildenden Bildungsgängen) und die Vereinigten Staaten (ohne Prämien und Zulagen). 3. Die häufigste Qualifikation für Lehrkräfte im Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) und im Primarbereich war im Jahr 2000 ein Bachelor- oder gleichwertiger Abschluss (ISCED 6) und in den Folgejahren ein Master- oder gleichwertiger Abschluss (ISCED 7). Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik; weiterführende methodologische Informationen s. Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/ 10.1787/e7d20315-en). Daten und weitere Untergliederungen s. http://data-explorer.oecd.org/s/5q, OECD-Bildungsdatenbank. StatLink: https://stat.link/left9y

Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise zur Lektüre.

Tabelle X2.6

Entwicklung der durchschnittlichen tatsächlichen Gehälter von Lehrkräften, in Landeswährung (2000, 2005 und 2010 bis 2023)

Durchschnittliche Jahresgehälter (einschließlich Bonus- und Zulagezahlungen) von 25- bis 64-jährigen Lehrkräften, nach Bildungsbereich

	Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02)						Primarbereich					
	2000	2005	2010	2015	2020	2023	2000	2005	2010	2015	2020	2023
	(1)	(2)	(3)	(8)	(13)	(16)	(17)	(18)	(19)	(24)	(29)	(32)
OECD Länder												
Australien	m	m	77641	m	101104	m	m	m	78352	81730	93686	101351
Österreich	m	m	m	m	m	m	m	m	m	47416[b]	51860	57779
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	m	m	m	11494412	m	m	m	m	m	11258028	m	m
Kolumbien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	m	m	m	m	14012470	13954540	m	m	m	m	14691156	14306150
Tschechien	m	m	228603	277809	415700	m	m	m	290682	325614	515600	m
Dänemark	m	m	m	m	393200	417679	m	m	m	m	477308	507023
Estland	m	m	m	8807	14814	18919	m	m	m	13254	19387	24405
Finnland[1]	m	m	29759	32637	34406	37040	28723	35654	40458	44085	45301	47896
Frankreich	m	m	31467	33835	38202	m	m	m	30881	32978	37111	m
Deutschland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	53610	60792	65659
Griechenland	m	m	m	16085	17328	17879	m	m	m	16085	17328	17879
Ungarn	m	m	2217300	3238584	3939026	5323513	m	m	2473800	3373500	4111792	5546415
Island[1]	m	m	m	5261000	6772000	8620000	m	m	m	5966000	7450000	9075000
Irland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	58975	64159
Israel	m	m	110959	161247	169452	196275	m	m	123151	162049	175071	197842
Italien	m	m	25774	28672	29157	30141	m	m	25774	28672	29157	30141
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	7435	11913	15224	m	m	m	9981	15278	18027
Litauen	m	m	m	9732	18576	26616	m	m	m	9732	18576	26616
Luxemburg	m	m	88315	93705	m	m	m	m	88315	93705	m	m
Mexiko	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Niederlande	m	m	43374	45126	56127	66044[b]	m	m	43374	45126	56127	66044[b]
Neuseeland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	68833	79291	87670
Norwegen	m	289548	368580	448797	518890	559221	m	348877	422930	505878	572804	618270
Polen	m	m	40626	49856	m	72571	m	m	46862	57738	m	86490
Portugal	m	m	m	31234	33805	35887	m	m	m	28561	30502	32930
Slowakei	m	m	m	8986	13144	15747	m	m	m	12185	17089	19954
Slowenien[1]	m	m	m	17349	22298	m	m	m	m	24069	27426	m
Spanien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Schweden	204516	252268	296997	343285	403158	m	239887	288154	323621	378684	457892	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	38028	40268	48103	50946	54934	64207	38746	41059	49133	52516	55980	65977
Subnationale Einheiten												
Belgien (fläm.)	m	m	41046	44357	47024	55426	m	m	41543	44848	46582	54650
Belgien (frz.)	m	m	m	42741	45634	54714	m	m	m	42468	44623	53106
England (UK)	22968	29418	33680	33011	35748	38235	22968	29418	33680	33011	35748	38235
Schottland (UK)	m	m	31884	33166	37492	46087	m	m	31884	33166	37492	46087
Partner- und/oder Beitrittsländer												
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	m	m	m	47238	m	m	m	m	m	48161	m	m
Bulgarien	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
Kroatien	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
Peru	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Rumänien	m	m	m	m	m	85037	m	m	m	m	m	88019
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: Daten zu Gehältern für Länder der aktuellen Eurozone in Euro. Die Jahre 2011 bis 2014, 2016 bis 2019 und 2022 bis 2023 (d. h. die Spalten 4 bis 7, 9 bis 12, 14 bis 15, 20 bis 23, 25 bis 28, 30 bis 31, 36 bis 39, 41 bis 44, 46 bis 47, 52 bis 55, 57 bis 60 und 62 bis 63) sind im Internet verfügbar (s. StatLink). Erläuterungen zum Bruch in den Zeitreihen s. Tabelle X3.D3.12 in Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten s. https://data-explorer.oecd.org/, Education at a Glance Database.
1. Daten zu Fachkräften im Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) enthalten auch Daten zu Fachkräften in frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung. Weiterführende methodologische Informationen s. Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/ 10.1787/e7d20315-en). Daten und weitere Untergliederungen s. http://data-explorer.oecd.org/s/5q, OECD-Bildungsdatenbank. StatLink: https://stat.link/left9y
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise zur Lektüre.

Tabelle X2.6 (Forts.)

Entwicklung der durchschnittlichen tatsächlichen Gehälter von Lehrkräften, in Landeswährung (2000, 2005 und 2010 bis 2023)

Durchschnittliche Jahresgehälter (einschließlich Bonus- und Zulagezahlungen) von 25- bis 64-jährigen Lehrkräften, nach Bildungsbereich

	Sekundarbereich I, allgemeinbildend						Sekundarbereich II, allgemeinbildend					
	2000	2005	2010	2015	2020	2023	2000	2005	2010	2015	2020	2023
	(33)	(34)	(35)	(40)	(45)	(48)	(49)	(50)	(51)	(56)	(61)	(64)
OECD Länder												
Australien	m	m	78221	82516	95270	101824	m	m	78225	82542	93298	101904
Österreich	m	m	m	55799[b]	58483	63782	m	m	m	60152[b]	66081	68696
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	m	m	m	11325494	m	m	m	m	m	12365587	m	m
Kolumbien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	m	m	m	m	17669394	18238664	m	m	m	m	17669394	18238664
Tschechien	m	m	289771	325034	512000	m	m	m	313534	338662	537100	m
Dänemark	m	m	m	m	480476	509967	m	m	m	m	566438	593905
Estland	m	m	m	13254	19387	24405	m	m	m	13254	19387	24405
Finnland[1]	32919	39519	44421	48497	50398	52833	37728	44051	49808	54378	56929	59215
Frankreich	m	m	37232	38508	41442	m	m	m	41794	43338	45887	m
Deutschland	m	m	m	59153	67007	72214	m	m	m	62760	70913	75564
Griechenland	m	m	m	17103	18522	18961	m	m	m	17103	18522	18961
Ungarn	m	m	2473800	3373500	4111792	5546415	m	m	2814100	3588180	4471546	5939241
Island[1]	m	m	m	5966000	7450000	9075000	m	m	5172300	7931000	9988000	11726000
Irland	m	m	m	m	61414	67860	m	m	m	m	61414	67860
Israel	m	m	126309	176907	186766	208873	m	m	133790	160763	199084	209236
Italien	m	m	27170	28581	31269	32079	m	m	28986	30991	33261	34027
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Republik Korea	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Lettland	m	m	m	9320	15069	19485	m	m	m	10430	16499	21370
Litauen	m	m	m	9732	18576	26616	m	m	m	9732	18576	26616
Luxemburg	m	m	101471	106650	m	m	m	m	101471	106650	m	m
Mexiko	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Niederlande	m	m	52831	56796	65212	72152	m	m	52831	56796	65212	72152
Neuseeland	m	m	m	70223	79885	88229	m	m	m	74624	86522	93779
Norwegen	m	348877	422930	505878	572804	618270	m	372694	449704	555315	621412	670167
Polen	m	m	47410	58907	m	87498	m	m	46147	57837	m	89535
Portugal	m	m	m	27903	29686	32332	m	m	m	30431	32093	34962
Slowakei	m	m	m	12185	17089	19954	m	m	m	12176	17737	20969
Slowenien[1]	m	m	m	24504	27918	m	m	m	m	25989	29409	m
Spanien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Schweden	247793	290058	324639	389624	476260	m	265488	315592	347967	405662	484829	m
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Vereinigte Staaten	39500	41873	50158	53548	58625	68324	41124	43588	52188	55328	61162	70599
Subnationale Einheiten												
Belgien (fläm.)	m	m	41277	43718	46590	54490	m	m	54381	56594	55965	65434
Belgien (frz.)	m	m	m	41586	43463	52071	m	m	m	53006	55100	65042
England (UK)	25347	32355	36173	36650	39860	42532	25347	32355	36173	36650	39860	42532
Schottland (UK)	m	m	31884	33166	37492	46087	m	m	31884	33166	37492	46087
Partner- und/oder Beitrittsländer												
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	m	m	m	49327	m	m	m	m	m	50244	m	m
Bulgarien	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
Kroatien	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
Peru	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Rumänien	m	m	m	m	m	88795	m	m	m	m	m	90411
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: Daten zu Gehältern für Länder der aktuellen Eurozone in Euro. Die Jahre 2011 bis 2014, 2016 bis 2019 und 2022 bis 2023 (d.h. die Spalten 4 bis 7, 9 bis 12, 14 bis 15, 20 bis 23, 25 bis 28, 30 bis 31, 36 bis 39, 41 bis 44, 46 bis 47, 52 bis 55, 57 bis 60 und 62 bis 63) sind im Internet verfügbar (s. StatLink). Erläuterungen zum Bruch in den Zeitreihen s. Tabelle X3.D3.12 in Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten s. https://data-explorer.oecd.org/, Education at a Glance Database.

1. Daten zu Fachkräften im Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) enthalten auch Daten zu Fachkräften in frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung. Weiterführende methodologische Informationen s. Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/ 10.1787/e7d20315-en). Daten und weitere Untergliederungen s. http://data-explorer.oecd.org/s/5q, OECD-Bildungsdatenbank. StatLink: https://stat.link/left9y

Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise zur Lektüre.

Tabelle X2.7

Statistische Bezugsdaten zur Berechnung der Gehälter von Lehrkräften und Schulleitungen (2000 und 2005 bis 2023)

	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
	2021	2022	2023	Jan. 2022	Jan. 2023	Jan. 2000	Jan. 2005	Jan. 2010	Jan. 2015	Jan. 2020	Jan. 2022	Jan. 2023		
	(1)	(2)	(3)	(4) = ((1) + (2)) : 2	(5) = ((2) + (3)) : 2	(6)	(7)	(12)	(17)	(22)	(24)	(25)	(26)	(27)
OECD Länder														
Australien	1,56	1,44	1,44	1,50	1,44	69	78	90	100	107	112	118	2023	2023
Österreich	0,81	0,73	0,73	0,77	0,73	75	82	90	100	109	116	125	2022/23	2022/23
Kanada	1,33	1,23	1,23	1,28	1,23	80	87	93	100	106	113	118	2022/23	m
Chile	496,52	482,88	482,88	489,70	482,88	58	68	83	100	116	130	141	2023	2022
Kolumbien	1558,65	1547,09	1547,09	1552,87	1547,09	48	66	83	100	123	141	156	2023	m
Costa Rica	383,48	364,00	364,00	373,74	364,00	30	52	83	100	110	120	126	2023	2023
Tschechien	14,85	13,79	13,79	14,32	13,79	76	85	95	100	110	123	138	2022/23	2021/22
Dänemark	7,79	7,37	7,37	7,58	7,37	77	84	93	100	103	109	115	2022/23	2022/23
Estland	0,64	0,65	0,65	0,64	0,65	57	69	87	100	112	125	142	2022/23	2022/23
Finnland	0,93	0,84	0,84	0,88	0,84	76	82	90	100	104	109	115	2022/23	2022/23
Frankreich	0,82	0,74	0,74	0,78	0,74	82	89	95	100	104	109	115	2022/23	2021
Deutschland	0,79	0,73	0,73	0,76	0,73	82	88	94	100	106	113	120	2022/23	2022/23
Griechenland	0,64	0,59	0,59	0,62	0,59	79	89	101	100	98	103	108	2022/23	2022/23
Ungarn	179,15	176,60	176,60	177,87	176,60	50	69	87	100	115	134	159	2022/23	2022/23
Island	166,67	153,59	153,59	160,13	153,59	45	55	84	100	110	120	130	2022/23	2022/23
Irland	1,05	0,95	0,95	1,00	0,95	83	97	96	100	107	115	123	2022/23	2022/23
Israel	4,27	3,84	3,84	4,05	3,84	76	82	92	100	100	104	108	2022/23	2022/23
Italien	0,74	0,67	0,67	0,70	0,67	74	84	93	100	103	108	115	2022/23	2022/23
Japan	117,19	104,97	104,97	111,08	104,97	108	103	100	100	102	104	107	2022/23	m
Republik Korea	995,28	927,74	927,74	961,51	927,74	68	81	91	100	106	111	116	2023	m
Lettland	0,58	0,57	0,57	0,58	0,57	51	65	91	100	111	123	137	2022/23	2022/23
Litauen	0,53	0,53	0,53	0,53	0,53	70	70	92	100	110	126	144	2022/23	2022/23
Luxemburg	1,00	0,91	0,91	0,96	0,91	74	84	92	100	108	113	118	2022/23	m
Mexiko	11,84	10,68	10,68	11,26	10,68	47	62	83	100	124	139	147	2022/23	m
Niederlande	0,85	0,78	0,78	0,81	0,78	77	87	93	100	108	116	125	2022/23	2022/23
Neuseeland	1,60	1,51	1,51	1,56	1,51	77	83	94	100	106	114	121	2023	2023
Norwegen	10,77	9,61	9,61	10,19	9,61	75	83	92	100	112	119	125	2022/23	2022/23
Polen	2,01	1,90	1,90	1,95	1,90	68	81	92	100	107	122	137	2022/23	2022/23
Portugal	0,66	0,59	0,59	0,62	0,59	72	85	94	100	106	112	119	2022/23	2022/23
Slowakei	0,66	0,58	0,58	0,62	0,58	61	80	92	100	107	119	133	2022/23	2022/23
Slowenien	0,64	0,59	0,59	0,62	0,59	62	82	95	100	104	112	123	2022/23	2021/22
Spanien	0,71	0,64	0,64	0,68	0,64	71	83	94	100	104	110	116	2022/23	m
Schweden	9,64	8,66	8,66	9,15	8,66	82	88	95	100	108	115	122	2022	2022
Schweiz	1,32	1,17	1,17	1,25	1,17	95	98	103	100	101	102	104	2022/23	m
Türkei	3,15	4,83	7,30	3,99	6,07	13	48	70	100	172	309	527	2022/23	m
Vereinigte Staaten	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	75	83	92	100	107	116	122	2022/23	2022/23
Subnationale Einheiten														
Belgien (fläm.)[2]	0,83	0,77	0,77	0,80	0,77	75	84	92	100	108	117	126	2022/23	2022/23
Belgien (frz.)[2]	0,83	0,77	0,77	0,80	0,77	75	84	92	100	108	117	126	2022/23	2022/23
England (UK)[2]	0,77	0,73	0,73	0,75	0,73	77	82	91	100	107	114	122	2022/23	2022/23
Schottland (UK)[2]	0,77	0,73	0,73	0,75	0,73	77	82	91	100	107	114	122	2022/23	2022/23
Partner- und/oder Beitrittsländer														
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	2,53	2,56	2,56	2,55	2,56	33	51	68	100	130	152	164	2023	m
Bulgarien	0,80	0,76	0,76	0,78	0,76	62	74	92	100	112	128	146	2022/23	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kroatien	0,52	0,49	0,49	0,51	0,49	67	78	93	100	102	111	121	2022/23	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
Peru	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Rumänien	1,98	1,95	1,95	1,96	1,95	24	61	86	100	115	131	147	2022/23	2022/23
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Anmerkung: Werte für KKP und Deflatoren wurden der OECD-Bildungsdatenbank zu volkswirtschaftlichen Gesamtrechnungen (http://data-explorer.oecd.org/s/5t) am 20. März 2024 entnommen. Da die KKP für 2023 zu diesem Zeitpunkt nicht verfügbar waren, wurden für 2023 die Werte für 2022 verwendet. Deflatoren für die Jahre 2006 bis 2009, 2011 bis 2014 und 2016 bis 2019 und 2021 (d. h. die Spalten 8 bis 11, 13 bis 16, 18 bis 21 und 23) sind im Internet verfügbar (s. StatLink).

1. Daten zu KKP für Länder der aktuellen Eurozone in Euro. 2. Daten zu KKP und Deflatoren beziehen sich auf das gesamte Land: Belgien für Belgien (fläm.) und Belgien (frz.), und UK für England und Schottland.

Weiterführende methodologische Informationen s. Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). Daten und weitere Untergliederungen s. http://data-explorer.oecd.org/s/5q, OECD-Bildungsdatenbank. StatLink: https://stat.link/left9y

Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise zur Lektüre.

Tabelle X2.8

Lehrkräfte, nach Mindest- bzw. häufigster Qualifikation und Bildungsbereich (2023)

Lehrkräfte, die entweder die Mindestqualifikation oder eine höhere (und häufigste) Qualifikation haben, in öffentlichen Bildungseinrichtungen

	Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02)			Primarbereich			Sekundarbereich I, allgemeinbildend			Sekundarbereich II, allgemeinbildend		
	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 (2023) (in %)	Anteil der Lehrkräfte in der Gehaltsgruppe, die auf einer höheren Qualifikation als der Mindest- (und häufigsten) Qualifikation zur Aufnahme der Lehrtätigkeit beruht (2023) (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 (2023) (in %)	Anteil der Lehrkräfte in der Gehaltsgruppe, die auf einer höheren Qualifikation als der Mindest- (und häufigsten) Qualifikation zur Aufnahme der Lehrtätigkeit beruht (2023) (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 (2023) (in %)	Anteil der Lehrkräfte in der Gehaltsgruppe, die auf einer höheren Qualifikation als der Mindest- (und häufigsten) Qualifikation zur Aufnahme der Lehrtätigkeit beruht (2023) (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 (2023) (in %)	Anteil der Lehrkräfte in der Gehaltsgruppe, die auf einer höheren Qualifikation als der Mindest- (und häufigsten) Qualifikation zur Aufnahme der Lehrtätigkeit beruht (2023) (in %)
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OECD Länder												
Australien	Nein	100	a	Nein	100	a	Nein	100	a	Nein	100	a
Österreich	m	m	m	Ja	32	m	Ja	28	m	Ja	16	m
Kanada	m	a	a	Nein	m	a	Nein	m	a	Nein	m	a
Chile	Nein	m	a	Nein	m	a	Nein	m	a	Nein	m	a
Kolumbien	Ja	9	37	Ja	18	34	Nein	43[d]	a	Nein	x(8)	a
Costa Rica	Ja	6	94	Ja	12	78	Ja	10	65	Ja	10	65
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	m	a	a	Nein	m	a	Nein	m	a	Nein	m	a
Finnland	Nein	100	a	Nein	55	a	Nein	90	a	Nein	97	a
Frankreich	Nein	98	a	Nein	98	a	Nein	82	a	Nein	64	a
Deutschland	m	a	a	Nein	100	a	Nein	100	a	Nein	100	a
Griechenland	Nein	100	a	Nein	100	a	Nein	100	a	Nein	100	a
Ungarn	Nein	m	a	Nein	m	a	Ja	m	m	Nein	m	a
Island	Nein	m	a	Nein	m	a	Nein	m	a	Nein	m	a
Irland	m	a	a	Nein	34	a	Nein	33[d]	a	Nein	x(8)	a
Israel	Nein	62	a	Nein	50	a	Ja	38	m	Ja	41	m
Italien	Nein	100	a	Nein	100	a	Nein	100	a	Nein	100	a
Japan	m	a	a	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	Nein	m	a	Nein	m	a	Nein	m	a	Nein	m	a
Luxemburg	Nein	75	a	Nein	87	a	Nein	65	a	Nein	77	a
Mexiko	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Niederlande	Nein	100	a	Nein	100	a	Nein	100	a	Nein	100	a
Neuseeland	a	a	a	Ja	44	44	Ja	29	58	Ja	12	70
Norwegen	Nein	100	a	Ja	31[d]	49[d]	Ja	x(5)	x(6)	Ja	10	53
Polen	Ja	0	92	Ja	0[d]	97[d]	Ja	x(5)	x(6)	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	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	46	a	Ja	41	50	Ja	38	51	Ja	32	55
Subnationale Einheiten												
Belgien (fläm.)[2]	Nein	100	a	Nein	100	a	Nein	90	a	Ja	24	72
Belgien (frz.)	Nein	98	a	Nein	91	a	Nein	81	a	Ja	5	79
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
Partner- und/oder Beitrittsländer												
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
Bulgarien	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
Kroatien	m	a	a	Ja	12[d]	76[d]	Ja	x(5)	x(6)	Nein	100	a
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
Peru	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Rumänien	Ja	8	92	Ja	8	92	Nein	100	a	Nein	100	a
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

1. Referenzjahr 2022. 2. Staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen eingeschlossen.
Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik; weiterführende methodologische Informationen s. Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/ 10.1787/e7d20315-en). Daten und weitere Untergliederungen s. http://data-explorer.oecd.org/s/5q, OECD-Bildungsdatenbank. StatLink: https://stat.link/left9y
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise zur Lektüre.

Tabelle X2.9

25- bis 64-jährige Fachkräfte/Lehrkräfte, nach Bildungsstand und Bildungsbereich (2023)

Anteil der Lehrkräfte

	Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02)			Primarbereich			Sekundarbereich I, allgemeinbildend			Sekundarbereich II, allgemeinbildend		
	Kurze tertiäre Bildungsgänge oder niedriger	Bachelor oder gleichwertig	Master oder Promotion oder gleichwertig	Kurze tertiäre Bildungsgänge oder niedriger	Bachelor oder gleichwertig	Master oder Promotion oder gleichwertig	Kurze tertiäre Bildungsgänge oder niedriger	Bachelor oder gleichwertig	Master oder Promotion oder gleichwertig	Kurze tertiäre Bildungsgänge oder niedriger	Bachelor oder gleichwertig	Master oder Promotion oder gleichwertig
	(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]	1	99[d]	x(2)	0	100[d]	x(5)	0	100[d]	x(8)	1	99[d]	x(11)
Kolumbien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechien[1]	68	22	10	8	5	87	6	7	87	2	3	95
Dänemark	m	m	m	m	m	m	m	m	m	0	0	100
Estland	24	52	24	10	28	62	8	21	71	4	15	81
Finnland	20	73	7	2	3	95	2	3	95	0	2	98
Frankreich[1]	x(4)	x(5)	x(6)	11[d]	55[d]	33[d]	x(10)	x(11)	x(12)	5[d]	54[d]	40[d]
Deutschland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Griechenland	x(4)	x(5)	x(6)	0[d]	80[d]	20[d]	x(10)	x(11)	x(12)	0[d]	70[d]	30[d]
Ungarn	5	92	3	1[d]	74[d]	26[d]	x(4)	x(5)	x(6)	0	8	92
Island	23	56	21	9[d]	60[d]	30[d]	x(4)	x(5)	x(6)	14	35	51
Irland	a	a	a	0	100[d]	x(5)	x(10)	x(11)	x(12)	0[d]	60[d]	40[d]
Israel	1	62	37	2	50	48	1	38	61	5	41	54
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	15	63	22	0	72	28	0	68	32	0	65	35
Lettland	20	80[d]	x(2)	7	93[d]	x(5)	4	96[d]	x(8)	2	98[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	18	70	11	9	78	13	14	69	16	m	m	m
Niederlande	x(4)	x(5)	x(6)	0[d]	81[d]	19[d]	x(10)	x(11)	x(12)	0[d]	64[d]	36[d]
Neuseeland	m	m	m	7	88	5	6	87	7	3	82	15
Norwegen	4	95	1	4	81	15	x(4)	x(5)	x(6)	3	47	50
Polen	0	8	92	0	2	97	0	3	97	0	1	99
Portugal	0	12	88	0	7	93	0	3	97	0	4	96
Slowakei	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slowenien[1]	11	63	26	12	8	80	15	4	81	1	5	94
Spanien	0	100	0	0	100	0	0	0	100	0	0	100
Schweden[1]	27	69	4	4	61	35	3	24	73	2	12	86
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	1	93	6	4	90	6	0	92	8	1	78	21
Vereinigte Staaten	0	45	55	0	40	60	1	37	62	2	31	67
Subnationale Einheiten												
Belgien (fläm.)	2	97	1	2	95	3	5	84	11	2	25	73
Belgien (frz.)	0	98	2	1	93	6	1	80	18	1	9	90
England (UK)	x(4)	x(5)	x(6)	1[d]	42[d]	58[d]	x(10)	x(11)	x(12)	1[d]	20[d]	79[d]
Schottland (UK)	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Partner- und/oder Beitrittsländer												
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
Bulgarien	4	39	57	2	32	66	2	33	65	2	22	76
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kroatien	m	m	m	x(5)	13[d]	87[d]	x(5)	x(5)	x(6)	0	0	100
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Peru	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Rumänien	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

1. Referenzjahr nicht 2023: 2022 für Chile, Schweden, Slowenien und Tschechien; 2021 für Frankreich.

Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik; weiterführende methodologische Informationen s. Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/ 10.1787/e7d20315-en). Daten und weitere Untergliederungen s. http://data-explorer.oecd.org/s/5q, OECD-Bildungsdatenbank. StatLink: https://stat.link/left9y

Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise zur Lektüre.

Tabelle X2.10

25- bis 64-jährige Schulleitungen, nach Bildungsstand und Bildungsbereich (2023)

Anteil der Schulleitungen

	Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02)			Primarbereich			Sekundarbereich I, allgemeinbildend			Sekundarbereich II, allgemeinbildend		
	Kurze tertiäre Bildungsgänge oder niedriger	Bachelor oder gleichwertig	Master oder Promotion oder gleichwertig	Kurze tertiäre Bildungsgänge oder niedriger	Bachelor oder gleichwertig	Master oder Promotion oder gleichwertig	Kurze tertiäre Bildungsgänge oder niedriger	Bachelor oder gleichwertig	Master oder Promotion oder gleichwertig	Kurze tertiäre Bildungsgänge oder niedriger	Bachelor oder gleichwertig	Master oder Promotion oder gleichwertig
	(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]	0	100[d]	x(2)	0	100[d]	x(5)	0	100[d]	x(8)	0	100[d]	x(11)
Kolumbien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechien[1]	54	26	20	2[d]	2[d]	97[d]	x(4)	x(5)	x(6)	1	2	97
Dänemark	0	100	0	0	100[d]	x(5)	0	100	x(8)	0	0	100
Estland	0	24	75	2	8	90	1	7	92	0	2	97
Finnland	19	61	20	0	2	98	1	1	98	0	0	100
Frankreich[1]	x(4)	x(5)	x(6)	11[d]	55[d]	33[d]	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]	61[d]	39[d]	x(10)	x(11)	x(12)	0[d]	35[d]	65[d]
Ungarn	1	94	5	0[d]	69[d]	31[d]	x(4)	x(5)	x(6)	0	46	54
Island	22	49	30	3[d]	49[d]	48[d]	x(4)	x(5)	x(6)	11	36	53
Irland	a	a	a	0	100[d]	x(5)	x(10)	x(11)	x(12)	0[d]	60[d]	40[d]
Israel	a	a	a	0	4	96	0	1	99	2	18	80
Italien	a	a	a	0	0	100[d]	0	0	x(6)	0	0	x(6)
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Republik Korea	1	6	93	0	12	88	0	10	90	0	9	91
Lettland	1	99[d]	x(2)	0	100[d]	x(5)	1	99[d]	x(8)	1	99[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	x(4)	x(5)	x(6)	0[d]	62[d]	38[d]	x(10)	x(11)	x(12)	0[d]	47[d]	53[d]
Neuseeland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norwegen	4	94	1	2[d]	85[d]	13[d]	x(4)	x(5)	x(6)	2	46	52
Polen	0	1	99	0[d]	0[d]	100[d]	x(4)	x(5)	x(6)	0	0	100
Portugal	0[d]	5[d]	95[d]	x(1)	x(2)	x(3)	x(1)	x(2)	x(3)	x(1)	x(2)	x(3)
Slowakei	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slowenien[1]	0	46	54	0[d]	0[d]	100[d]	x(4)	x(5)	x(6)	0	2	98
Spanien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Schweden[1]	36	53	10	10[d]	45[d]	45[d]	x(4)	x(5)	x(6)	9	23	68
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	2	59	39	8	60	32	2	66	32	1	60	39
Vereinigte Staaten	0	2	98	0	2	98	0	2	98	0	2	98
Subnationale Einheiten												
Belgien (fläm.)	0	95	6	0	95	6	0	60	40	0	9	91
Belgien (frz.)	0	94	6	0	93	7	0	69	31	0	23	77
England (UK)	x(4)	x(5)	x(6)	0[d]	50[d]	50[d]	x(10)	x(11)	x(12)	0[d]	16[d]	84[d]
Schottland (UK)	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Partner- und/oder Beitrittsländer												
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
Bulgarien	1	13	86	x(5)	6[d]	94[d]	x(4)	x(5)	x(6)	x(4)	x(5)	x(6)
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kroatien	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
Peru	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Rumänien	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

1. Referenzjahr nicht 2023: 2022 für Chile, Schweden, Slowenien und Tschechien; 2021 für Frankreich.

Weitere Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik; weiterführende methodologische Informationen s. Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/e7d20315-en). Daten und weitere Untergliederungen s. http://data-explorer.oecd.org/s/5q, OECD-Bildungsdatenbank. StatLink: https://stat.link/left9y

Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise zur Lektüre.

Mitwirkende an dieser Publikation

Viele Personen haben bei der Erstellung dieser Publikation mitgewirkt.

Nachfolgend sind die Namen der Ländervertreterinnen und -vertreter aufgeführt, die an den INES-Sitzungen und den vorbereitenden Arbeiten für die Veröffentlichung dieser Ausgabe von *Bildung auf einen Blick 2024 – OECD-Indikatoren* aktiv mitgewirkt haben.

Die OECD möchte ihnen allen an dieser Stelle für ihren wertvollen Beitrag danken.

INES-Arbeitsgruppe

Frau Gladys KOCHEN (Argentinien)
Herr Tomás CIOCCI (Argentinien)
Frau Isabel PUENTE (Argentinien)
Frau María Laura ALONSO (Argentinien)
Frau Moya DRAYTON (Australien)
Herr Stuart FAUNT (Australien)
Frau Manon GAHAN (Australien)
Frau Alex GORDON (Australien)
Frau Caterina HO (Australien)
Herr Steve NERLICH (Australien)
Frau Siobhán PIELOW (Australien)
Frau Ping YU (Australien)
Herr Anton DERKS (Belgien)
Herr Philippe DIEU (Belgien)
Frau Isabelle ERAUW (Belgien)
Frau Nathalie JAUNIAUX (Belgien)
Herr Guy STOFFELEN (Belgien)
Herr Robert THOLEN (Belgien)
Frau Christyne CARVALHO DA SILVA (Brasilien)
Frau Juliana MARQUES DA SILVA (Brasilien)
Frau Paola LEIVA (Chile)
Frau Carla ITURRIETA (Chile)
Frau María José CARO (Chile)
Herr Juan SALAMANCA (Chile)
Frau Carolina CHAVES (Costa Rica)
Frau Dixie BRENES (Costa Rica)
Herr Olman MADRIGAL (Costa Rica)
Frau Cinthya PICADO (Costa Rica)
Herr Walter SEGURA (Costa Rica)
Frau Annia ZUÑIGA (Costa Rica)
Herr Klaus RASMUSSEN (Dänemark)
Herr Thomas SKJØDT (Dänemark)
Frau Line KALMAR (Dänemark)
Frau Trine Piepgras CARSTENS (Dänemark)
Herr Thomas SKJØDT (Dänemark)
Frau Pia BRUGGER (Deutschland)
Frau Saskia SANDFORTH (Deutschland)
Herr Hans-Werner FREITAG (Deutschland)
Frau Mareen HALLIER (Deutschland)
Herr Michael LENZEN (Deutschland)
Frau Marie LEISTE (Deutschland)
Herr Martin SCHULZE (Deutschland)
Frau Heleri GAPONENKO (Estland)
Frau Ingrid JAGGO (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)
Herr Mika TUONONEN (Finnland)
Frau Petra PACKALEN (Finnland)
Frau Meriam BARHOUMI (Frankreich)
Herr Louis BODELIN (Frankreich)
Frau Alexandra FARRUGIA (Frankreich)
Frau Maryse FESSEAU (Frankreich)
Frau Valérie LIOGIER (Frankreich)
Herr Guirane NDAO (Frankreich)
Herr Robert RAKOCEVIC (Frankreich)
Frau Sylvie ROUSSEAU (Frankreich)
Herr Frédéric TALLET (Frankreich)
Frau Eleni GYFTAKI (Griechenland)
Frau Maria FASSARI (Griechenland)
Herr Antonios KRITIKOS (Griechenland)
Frau Vassiliki MAKRI (Griechenland)
Herr Athanasios STAVROPOULOS (Griechenland)
Herr Paul ALEXANDER (Irland)
Herr Pádraig BROCK (Irland)
Herr Jason KELLY (Irland)
Herr Helgi Eiríkur EYJÓLFSSON (Island)
Frau Anna Guðrún RAGNARSDÓTTIR (Island)
Frau Ásta M. URBANCIC (Island)
Frau Sophie ARTSEV (Israel)
Herr Yoav AZULAY (Israel)
Frau Orit BARANY (Israel)
Frau Rachel CHASIN (Israel)
Frau Hana COHEN (Israel)
Frau Tsofiya FISHMAN (Israel)
Frau Dganit GAILIS (Israel)
Herr Aviel KRENTZLER (Israel)
Herr Daniel LEVI-MAZLOUM (Israel)
Frau Orit LEVIN (Israel)
Herr David MAAGAN (Israel)
Frau Iris Avigail MATATYAHU (Israel)
Herr Amos MESSIKA (Israel)
Herr Dov NATAN (Israel)
Frau Michal SALANSKY (Israel)
Frau Daniela DI ASCENZO (Italien)
Frau Maria Teresa MORANA (Italien)
Frau Claudia PIZZELLA (Italien)
Frau Francesca SALVINI (Italien)
Frau Lucia DE FABRIZIO (Italien)
Herr Paolo TURCHETTI (Italien)
Herr Kei EDA (Japan)
Frau Shiho FUJIWARA (Japan)
Herr Yorihisa ONEDA (Japan)
Herr Masataka ISASHIKI (Japan)
Frau Hitomi MURAI-SUZUKI (Japan)
Frau Aya NAGANUMA (Japan)
Herr Patric BLOUIN (Kanada)
Frau Julie HUDSON (Kanada)
Frau Klarka ZEMAN (Kanada)
Frau Linda WANG (Kanada)
Herr Colin BAILEY (Kanada)
Frau Rhonda SHAW (Kanada)
Herr Marouane MOHAMED (Kanada)
Herr Nikola ELEZ (Kanada)
Herr Camilo GUTIERREZ (Kolumbien)
Frau Elsa Nelly VELASCO (Kolumbien)
Frau Paula BOTERO (Kolumbien)
Frau Ana Milena FAJARDO (Kolumbien)
Herr Wilfer VALERO (Kolumbien)
Frau Erika VILLAMIL (Kolumbien)

Herr Jaime VIZCAINO (Kolumbien)
Frau Amalia PEÑA (Kolumbien)
Herr Samsoo KWON (Republik Korea)
Frau Yeongseo YOON (Republik Korea)
Herr Sungwon NOH (Republik Korea)
Frau Sohyun IM (Republik Korea)
Herr Keunyoung PARK (Republik Korea)
Frau Eunji LEE (Republik Korea)
Frau Hyojin HAN (Republik Korea)
Frau Youngho SON (Republik Korea)
Frau Solhwi KIM (Republik Korea)
Herr Donghyun KIM (Republik Korea)
Frau Eunji JANG (Republik Korea)
Frau Nayoung KIM (Republik Korea)
Frau Hyojung HAN (Republik Korea)
Frau Hong JIHYEON (Republik Korea)
Frau Ahyoung LEE (Republik Korea)
Frau Gunita DELIJEVA (Lettland)
Frau Annika GĒGERMANE (Lettland)
Frau Elīna GULBE (Lettland)
Frau Dace KALSONE (Lettland)
Frau Kristīne KNIPELE (Lettland)
Herr Viktors KRAVČENKO (Lettland)
Frau Agija NIKA (Lettland)
Frau Baiba ZUKULA (Lettland)
Herr Ričardas ALIŠAUSKAS (Litauen)
Frau Rita DUKYNAITĖ (Litauen)
Frau Giedrė PAČĖSIENĖ (Litauen)
Frau Vilma MALINAUSKIENĖ (Litauen)
Frau Jolita LIEPYTĖ (Litauen)
Herr Bruno RODRIGUES (Luxemburg)
Herr Romain MARTIN (Luxemburg)
Frau Elisa MAZZUCATO (Luxemburg)
Frau Nevena ZHELYAZKOVA (Luxemburg)
Herr Marco CALDERÓN ARGOMEDO (Mexiko)
Herr Luis DEGANTE MÉNDEZ (Mexiko)
Frau Alicia del Rosario NAVA CARDONA (Mexiko)
Herr César MORÓN ROJAS (Mexiko)
Herr René GÓMORA CASTILLO (Mexiko)
Herr Tomás RAMÍREZ REYNOSO (Mexiko)
Frau María del Carmen REYES GUERRERO (Mexiko)
Herr Gerardo H. TERRAZAS GONZÁLEZ (Mexiko)
Herr Lorenzo VERGARA LÓPEZ (Mexiko)
Herr David SCOTT (Neuseeland)
Herr Paul MAHONEY (Neuseeland)
Herr Minghong DENG (Neuseeland)
Frau Laura WIELENGA (Niederlande)
Frau Kiki VAN NEDEN (Niederlande)
Herr Mark ZUIDERWIJK (Niederlande)
Herr Dennis VAN GESSEL (Niederlande)
Frau Cheyenne RAMADA (Niederlande)
Frau Daniëlle VAN KLAVEREN (Niederlande)
Herr Dominique GESCHIERE (Niederlande)
Herr Tristan BERLIJN (Niederlande)
Herr Sybren SPIT (Niederlande)
Herr Nawid FAZLI (Norwegen)
Herr Geir NYGÅRD (Norwegen)
Herr Dior KURTA (Norwegen)
Frau Kristin GÅSEMYR (Norwegen)
Frau Ane LANDØY (Norwegen)
Frau Anne Marie RUSTAD HOLSETER (Norwegen)
Frau Alette SCHREINER (Norwegen)
Herr Frode HOVLAND SØREIDE (Norwegen)
Frau Andrine STENGRUNDET (Norwegen)
Herr Sverre RUSTAD (Norwegen)
Frau Birthe SØNNESYN (Norwegen)
Frau Kristin Mathilde DRAHUS (Norwegen)
Herr Markus BÖNISCH (Österreich)
Frau Julia WALTER (Österreich)
Frau Sabine MARTINSCHITZ (Österreich)
Herr Mark NÉMET (Österreich)
Herr Wolfgang PAULI (Österreich)
Frau Helga POSSET (Österreich)
Frau Natascha RIHA (Österreich)
Herr Piotr JAWORSKI (Polen)
Frau Renata KARNAS (Polen)
Frau Renata KORZENIOWSKA-PUCUŁEK (Polen)
Herr Piotr KRASIŃSKI (Polen)
Frau Anna NOWOŻYŃSKA (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)
Frau Camelia MIRCEA-STURZA (Rumänien)
Frau Sultana STAN (Rumänien)
Frau Gabriela DEACU (Rumänien)
Frau Irina NECȘESCU (Rumänien)
Frau Tamara CÎRLIG (Rumänien)
Frau Oana NĂSTĂSESCU (Rumänien)
Herr Adi TRIFU (Rumänien)
Herr Abdulrahman S. AL-ANGARI (Saudi-Arabien)
Herr Saad ALBAIZ (Saudi-Arabien)
Frau Anna BENGTSSON (Schweden)
Herr Mattias FRITZ (Schweden)
Herr Alexander GERLINGS (Schweiz)
Frau Katrin MÜHLEMANN (Schweiz)
Frau Miriama CISAROVA (Slowakei)
Frau Eva HLADIKOVA (Slowakei)
Herr Ondrej FERENCI (Slowakei)
Frau Gabriela SLODICKOVA (Slowakei)
Frau Ana NOVAK (Slowenien)
Frau Martina KONTELJ (Slowenien)
Frau Petra PEČAN (Slowenien)
Frau Andreja KOZMELJ (Slowenien)
Frau Duša MARJETIČ (Slowenien)
Frau Mojca IFKO PINOSA (Slowenien)
Frau Sabina MELAVC (Slowenien)
Frau Melita SELJAK (Slowenien)
Frau Tatjana ŠKRBEC (Slowenien)
Frau Hana VRATANAR (Slowenien)
Frau Elena ARINES RODRÍGUEZ (Spanien)
Frau Elena BANDA LÓPEZ (Spanien)
Herr José María GALLEGO ALONSO-COLMENARES (Spanien)

Herr Jesús IBAÑEZ MILLA (Spanien)
Frau Raquel HIDALGO GARCÍA (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)
Herr Davut OLGUN (Türkei)
Frau Dilek GÜLEÇYÜZ (Türkei)
Frau Hatice Nihan ERDAL (Türkei)
Frau Hatice Gülşah AYGÖRMEZ (Türkei)
Herr Osman Yıldırım UĞUR (Türkei)
Frau Gülçin ÖZ (Türkei)
Frau Silvia MONTOYA (UNESCO)
Herr Alasdair Mc WILLIAM (UNESCO)
Herr Adolfo Gustavo IMHOF (UNESCO)
Herr István BUCSI SZABÓ (Ungarn)
Frau Sára HATONY (Ungarn)
Frau Kata SZEPESVÁRY-SÁNDOR (Ungarn)
Herr Patrick SEARLE (Vereinigtes Königreich)
Frau Clare BAKER (Vereinigtes Königreich)
Frau Emma BOLDWYN (Vereinigte Staaten)
Herr Cristobal DE BREY (Vereinigte Staaten)
Frau RaeAnne FRIESENHAHN (Vereinigte Staaten)
Frau Jillian HARRISON (Vereinigte Staaten)
Frau Jana KEMP (Vereinigte Staaten)
Frau Maeve LOHNES (Vereinigte Staaten)
Frau Ashley ROBERTS (Vereinigte Staaten)
Frau Lauren ROBERTSON (Vereinigte Staaten)

Netzwerk zu den Arbeitsmarktergebnissen sowie den wirtschaftlichen und sozialen Auswirkungen des Lernens (LSO)

Herr Stuart FAUNT (Australien)
Herr Steve NERLICH (Australien)
Frau Caterina HO (Australien)
Frau Ping YU (Australien)
Herr Mark NÉMET (Australien)
Frau Julia WALTER (Australien)
Herr Guy STOFFELEN (Belgien)
Frau Geneviève HINDRYCKX (Belgien)
Herr Robert THOLEN (Belgien)
Frau Christyne CARVALHO DA SILVA (Brasilien)
Frau Juliana MARQUES DA SILVA (Brasilien)
Frau Melissa Riani Costa MACHADO (Brasilien)
Frau Maira Bonna LENZI (Brasilien)
Herr Marco SERAFINI (CEDEFOP)
Herr Daniel SCHEUREGGER (CEDEFOP)
Frau Paola LEIVA (Chile)
Frau Carla ITURRIETA (Chile)
Frau María José CARO (Chile)
Frau Josefa ARAYA (Chile)
Frau Mauren GARCÍA (Costa Rica)
Herr Braulio VILLEGAS (Costa Rica)
Herr Arturo CARBALLO (Costa Rica)
Herr Carlos OLIVAS (Costa Rica)
Herr Mynor DELGADO (Costa Rica)
Herr Carlos MENDEZ (Costa Rica)
Herr Thomas SKJØDT (Dänemark)
Frau Trine Piepgras CARSTENS (Dänemark)
Herr Hans-Werner FREITAG (Deutschland)
Frau Sylvia SCHILL (Deutschland)
Frau Marianne LEPPIK (Estland)
Frau Elodie CAYOTTE (Eurostat, Europäische Kommission)
Frau Sabine GAGEL (Eurostat, Europäische Kommission)
Herr Allan SEURI (Finnland)
Herr Mika WITTING (Finnland)
Frau Laura CASTELL (Frankreich)
Frau Aurore DOMPS (Frankreich)
Frau Alexandra FARRUGIA (Frankreich)
Herr Cyrille GODONOU (Frankreich)
Herr Robert RAKOCEVIC (Frankreich)
Herr Panagiotis PASSAS (Griechenland)
Frau Vassiliki MAKRI (Griechenland)
Frau Eirini GYFTAKI (Griechenland)
Frau Maria FASSARI (Griechenland)
Frau Dimitra AGGELOPOULOU (Griechenland)
Frau Christina MAOULA (Griechenland)
Herr Dimitrios VATIKIOTIS (Griechenland)
Herr Paul ALEXANDER (Irland)
Herr Pádraig BROCK (Irland)
Herr Jason KELLY (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)
Herr Patric BLOUIN (Kanada)
Frau Julie HUDSON (Kanada)
Frau Linda WANG (Kanada)
Frau Kayla VANWYCK (Kanada)
Herr Camilo MENDEZ (Kolumbien)
Herr Carlos GIMENEZ (Kolumbien)
Herr Camilo RAMIREZ (Kolumbien)
Frau Liliana MORALES (Kolumbien)
Herr Samsoo KWON (Republik Korea)
Frau Yeongseo YOON (Republik Korea)
Herr Sungwon NOH (Republik Korea)
Herr Myunghwan YOO (Republik Korea)

Frau Kyungin KIM (Republik Korea)
Herr Keunyoung PARK (Republik Korea)
Frau Youngho SON (Republik Korea)
Frau Ruta BEINĀRE (Lettland)
Frau Sandra CERIŅA (Lettland)
Frau Dace KALSONE (Lettland)
Herr Viktors KRAVČENKO (Lettland)
Frau Evelina RAUDYTĖ-LIPEIKIENĖ (Litauen)
Frau Ugnė CIBULSKAITĖ (Litauen)
Frau Inga DAUNARAVIČIENĖ (Litauen)
Frau Jolita GALECKIENĖ (Litauen)
Frau Vaida KOSTYGOVA (Litauen)
Frau Ingrida ŠIAUČIULIENĖ (Litauen)
Frau Elisa MAZZUCATO (Luxemburg)
Frau Nevena ZHELYAZKOVA (Luxemburg)
Herr Gerardo H. TERRAZAS GONZÁLEZ (Mexiko)
Herr David SCOTT (Neuseeland)
Herr Paul MAHONEY (Neuseeland)
Herr Asaad ALI (Neuseeland)
Frau Teja OUWEHAND (Niederlande)
Herr Andre DE MOOR (Niederlande)
Frau Kristin GÅSEMYR (Norwegen)
Frau Ane LANDØY (Norwegen)
Frau Hild Marte BJØRNSEN (Norwegen)
Herr Nawid FAZLI (Norwegen)
Frau Sophie SÆTERNES (Norwegen)
Herr Stian RØRHEIM (Norwegen)
Herr Jacek MAŚLANKOWSKI (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)
Frau Camelia MIRCEA-STURZA (Rumänien)
Frau Veronica CHIREA (Rumänien)
Herr Adrian BARBULESCU (Rumänien)
Frau Roxana MAZILESCU (Rumänien)
Frau Dumitra MOLDOVEAN (Rumänien)
Frau Ana-Maria VASILESCU (Rumänien)
Frau Lotta LARSSON (Schweden)
Herr Mattias FRITZ (Schweden)
Frau Louisa VOGIAZIDES (Schweden)
Frau Wayra CABALLERO LIARDET (Schweiz)
Herr Emanuel VON ERLACH (Schweiz)
Frau Melita SELJAK (Slowenien)
Frau Hana VRATANAR (Slowenien)
Frau Beatriz Teresa DACOSTA ALBASANZ (Spanien)
Herr Jesús IBAÑEZ MILLA (Spanien)
Frau Isabel YUN MORENO (Spanien)
Herr Vladimír HULÍK (Tschechien)
Herr Václav JELEN (Tschechien)
Frau Simona PIKÁLKOVÁ (Tschechien)
Frau Petra PRCHLÍKOVÁ (Tschechien)
Herr Davut OLGUN (Türkei)
Herr Cengiz SARAÇOĞLU (Türkei)
Frau Dilek GÜLEÇYÜZ (Türkei)
Herr Osman Yıldırım UĞUR (Türkei)
Frau Guenevere KIELY (Vereinigtes Königreich)
Herr Cristobal DE BREY (Vereinigtes Königreich)
Frau RaeAnne FRIESENHAHN (Vereinigte Staaten)
Frau Ashley ROBERTS (Vereinigte Staaten)

Netzwerk für Informationen zu Bildungsstrukturen, -politiken und -praktiken auf Systemebene (NESLI)

Herr Stuart FAUNT (Australien)
Frau Dr. Caterina HO (Australien)
Herr Dr. Steve NERLICH (Australien)
Frau Kyli SADADCHARAN (Australien)
Frau Carol YANG (Australien)
Frau Ping YU (Australien)
Herr Philippe DIEU (Belgien)
Frau Nathalie JAUNIAUX (Belgien)
Frau Bernadette SCHREUER (Belgien)
Herr Teun PAUWELS (Belgien)
Herr Robert THOLEN (Belgien)
Frau Christyne CARVALHO DA SILVA (Brasilien)
Frau Juliana MARQUES DA SILVA (Brasilien)
Frau Melissa Riani Costa MACHADO (Brasilien)
Frau Paola LEIVA (Chile)
Frau Carla ITURRIETA (Chile)
Frau Carolina CHAVES (Costa Rica)
Herr Olman MADRIGAL (Costa Rica)
Frau Cinthya PICADO (Costa Rica)
Herr Carlos OLIVAS (Costa Rica)
Frau Trine Piepgras CARSTENS (Dänemark)
Herr Thomas SKJØDT (Dänemark)
Herr Thomas ECKHARDT (Deutschland)
Frau Marie LEISTE (Deutschland)
Herr Marco MUNDELIUS (Deutschland)
Frau Eve TÕNISSON (Estland)
Frau Marianne LEPPIK (Estland)
Frau Hanna KANEP (Estland)
Frau Käthrin RANDOJA (Estland)
Frau Kristel VAHER (Estland)
Frau Hille VARES (Estland)
Frau Nathalie BAIDAK (Eurydice)
Frau Teodora PARVEVA (Eurydice)
Frau Anita KREMO (Eurydice)
Herr Jari-Matti RIIHELAINEN (Eurydice)
Herr Teijo KOLJONEN (Finnland)
Frau Hanna LAAKSO (Finnland)
Frau Petra PACKALEN (Finnland)
Frau Guillemette BUISSON (Frankreich)
Frau Mélanie DREGOIR (Frankreich)
Frau Alexandra FARRUGIA (Frankreich)
Frau Anne GAUDRY-LACHET (Frankreich)

Herr Louis MEURIC (Frankreich)
Herr Robert RAKOCEVIC (Frankreich)
Herr Frédéric TALLET (Frankreich)
Herr Panagiotis PASSAS (Griechenland)
Frau Vassiliki MAKRI (Griechenland)
Frau Maria FASSARI (Griechenland)
Frau Eirini GYFTAKI (Griechenland)
Herr Paul ALEXANDER (Irland)
Herr Pádraig BROCK (Irland)
Herr Jason KELLY (Irland)
Frau Helgi Eiríkur EYJÓLFSSON (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)
Frau Shiho FUJIWARA (Japan)
Herr Yorihisa ONEDA (Japan)
Herr Masataka ISASHIKI (Japan)
Frau Hitomi MURAI-SUZUKI (Japan)
Frau Aya NAGANUMA (Japan)
Frau Julie HUDSON (Kanada)
Herr Marouane MOHAMED (Kanada)
Frau Rhonda SHAW (Kanada)
Herr Nikola ELEZ (Kanada)
Frau Elsa Nelly VELASCO (Kolumbien)
Frau Paula BOTERO (Kolumbien)
Frau Erika VILLAMIL (Kolumbien)
Frau Amalia PEÑA (Kolumbien)
Herr Samsoo KWON (Republik Korea)
Frau Yeongseo YOON (Republik Korea)
Herr Sungwon NOH (Republik Korea)
Frau Sohyun IM (Republik Korea)
Herr Keunyoung PARK (Republik Korea)
Frau Solhwi KIM (Republik Korea)
Frau Eunji JANG (Republik Korea)
Frau Youngho SON (Republik Korea)
Frau Hyojung HAN (Republik Korea)
Frau Ieva ERVALDE (Lettland)
Frau Dace KALSONE (Lettland)
Frau Linda KAPTEINE (Lettland)
Herr Viktors KRAVČENKO (Lettland)
Herr Maksims PLATONOVS (Lettland)
Frau Svajonė MIKĖNĖ (Litauen)
Herr Tadas JUKNEVIČIUS (Litauen)
Herr Kęstutis GANSINIAUSKAS (Litauen)
Frau Nijolė PUTRIENĖ (Litauen)
Frau Rima ZABLACKĖ (Litauen)
Frau Beta ZAVECKIENĖ (Litauen)
Frau Elisa MAZZUCATO (Luxemburg)
Herr Xavier KAMPHAUS (Luxemburg)
Frau Charlotte MAHON (Luxemburg)
Herr César MORÓN ROJAS (Mexiko)
Herr Marco CALDERÓN ARGOMEDO (Mexiko)
Herr David SCOTT (Neuseeland)
Herr Minghong DENG (Neuseeland)
Herr Alex MULDER (Niederlande)
Frau Birthe SØNNESYN (Norwegen)
Frau Kristin Mathilde DRAHUS (Norwegen)
Frau Kristin GÅSEMYR (Norwegen)
Frau Ane LANDØY (Norwegen)
Frau Barbara ANTOSIEWICZ (Polen)
Frau Renata KORZENIOWSKA-PUCUŁEK (Polen)
Frau Anna NOWOŻYŃSKA (Polen)
Herr Joaquim SANTOS (Portugal)
Herr Stefan POLZER (Österreich)
Frau Veronica CHIREA (Rumänien)
Frau Roxana MIHAIL (Rumänien)
Frau Maria STOEA (Rumänien)
Frau Cristina OLTEANU (Rumänien)
Frau Anna ENEROTH (Schweden)
Frau Elina STENGÅRD (Schweden)
Frau Melanie STUTZ (Schweiz)
Frau Eva HLADIKOVA (Slowakei)
Frau Zuzana ORLOVSKA (Slowakei)
Herr Juraj ZDINAK (Slowakei)
Frau Duša MARJETIČ (Slowenien)
Frau Karmen SVETLIK (Slowenien)
Frau Tanja TAŠTANOSKA (Slowenien)
Herr Juan Carlos GIRÓN ORTEGA (Spanien)
Herr Jaime VAQUERO JIMÉNEZ (Spanien)
Herr David VARAS DEL PESO (Spanien)
Herr Vladimír HULÍK (Tschechien)
Herr Václav JELEN (Tschechien)
Frau Simona PIKÁLKOVÁ (Tschechien)
Frau Petra PRCHLÍKOVÁ (Tschechien)
Herr Davut OLGUN (Türkei)
Frau Dilek GÜLEÇYÜZ (Türkei)
Herr Osman Yıldırım UĞUR (Türkei)
Frau Hatice Nihan ERDAL (Türkei)
Frau Gülçin ÖZ (Türkei)
Frau Sára HATONY (Ungarn)
Herr István BUCSI SZABÓ (Ungarn)
Herr Thomas LOCKHART (Vereinigtes Königreich)
Herr James DEATON (Vereinigte Staaten)
Frau RaeAnne FRIESENHAHN (Vereinigte Staaten)
Frau Jana KEMP (Vereinigte Staaten)
Frau Audrey GARRETT (Vereinigte Staaten)

Sonstige Mitwirkende an dieser Publikation

Frau Ulrike BECKMANN (Korrektorat, deutsche Ausgabe)
Capstan (Übersetzung, englische Ausgabe)
Frau Shivi CHANDRA (OECD)
Frau Rebecca FRANKUM (OECD)
Frau Valerie FREY (OECD)
Herr Eric GONNARD (OECD)
Frau Maja GUSTAFSSON (OECD)
Frau Sally HINCHCLIFFE (Edition, englische Ausgabe)
Frau Miyako IKEDA (OECD)
Frau Hannah KITCHEN (OECD)
Herr Andreas KOCH (Satz, deutsche Ausgabe)
Frau Beate SCHRÖDER (Lektorat, deutsche Ausgabe)
Frau Camilla STRONATI (OECD)
Frau Fung Kwan TAM (Layout, englische Ausgabe)
Frau Franziska WALTER (Lektorat, deutsche Ausgabe)
Frau Inga WESTERTEICHER (Lektorat, deutsche Ausgabe)

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 Slowakei, Slowenien, Spanien, Tschechien, 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. 6001821r
ISBN: 978-3-7639-7773-4
DOI: 10.3278/9783763977741
OECD DOI: https://doi.org/10.1787/e7565ada-de
OECD ilibrary: https://www.oecd-ilibrary.org/education/bildung-auf-einen-blick-2024_e7565ada-de

Bildung auf einen Blick 2024

OECD-Indikatoren

Bildung auf einen Blick – OECD-Indikatoren ist die maßgebliche Quelle für Informationen zum Stand der Bildung weltweit. Die Publikation bietet Daten zu den Strukturen, der Finanzierung und der Leistungsfähigkeit der Bildungssysteme der einzelnen OECD- und Partnerländer. Mehr als 100 Abbildungen und Tabellen in der Veröffentlichung selbst – sowie Links zu wesentlich mehr Daten in der OECD-Bildungsdatenbank – liefern zentrale Informationen zum Output der Bildungseinrichtungen, zu den Auswirkungen des Lernens in den einzelnen Ländern, zu Bildungszugang, Bildungsbeteiligung und Bildungsverlauf, zu den in Bildung investierten Finanzressourcen sowie zu den Lehrkräften, dem Lernumfeld und der Organisation der Schulen.

Die Ausgabe 2024 legt den Schwerpunkt auf Chancengerechtigkeit und untersucht, inwiefern Bildungswege und die damit verbundenen Lern- und Arbeitsmarktergebnisse durch Dimensionen wie Geschlecht, sozioökonomischen Status, Geburtsland und regionale Lage beeinflusst werden. Ein eigenes Kapitel ist dem bildungspolitischen Ziel der Agenda 2030 – SDG 4 – gewidmet. Darin wird eingeschätzt, wo die OECD-, Beitritts- und Partnerländer im Hinblick auf die Gewährleistung eines gleichberechtigten Zugangs zu hochwertiger Bildung in allen Bereichen stehen.

wbv.de

ISBN: 978-3-7639-7773-4